

琉球大学学術リポジトリ

問いのある教育

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-08-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 道田, 泰司, Michita, Yasushi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1413

問いのある教育

道田 泰司*

Educations with Questioning

Yasushi MICHITA

要 約

本稿では、問いのある教育がどのようにありうるのかについて、いくつかの教育実践や実践研究を取り上げ、主に思考力育成という観点から考察した。質問書方式の実践では、大学生の8割以上が疑問を持ち考えるようになったことが示されている。質問の質を高める方法としては、質問語幹リスト法が挙げられ、これを用いた実践研究が検討された。また、わからないときだけでなくわかったつもりでいるときに質問を出すことの必要性も論じられた。最後に、小学校における質問力育成教育をいくつか概観し、質問力を育成するための示唆を得た。最後にこれらをいくつかの観点から整理し、今後の課題を検討した。

1. 質問力育成の必要性

本稿の目的は、問いのある教育がどのようにありうるのかについて、いくつかの教育を取り上げ、思考力育成という観点から考察することである。

筆者自身が重要な教育目標の一つと考えていることに、思考力を育成することが挙げられる。思考力を育成するために授業の中で一般にとられる方略は、考えざるを得なくなるような問いを教師が発するということであろう（たとえば明治図書教育雑誌『授業研究21』2006年7月号の特集は「授業で「考えさせる」追い込み方」と題されている）。これはもちろん一つの方略として有効であろう。しかしそれだけでよいのか、という問いも筆者の中には生まれる。

というのは、教師（あるいは他者）からの問いが先にあることの問題である。問いがあれば、そしてそれが答えるに値するような問いであるなら

ば、それに触発されて思考活動は大いに活発に行われるであろう。しかしそれは、問いがあってはじめて考えるということでもある。そこで育成された思考は、問いがなければ発揮されないという可能性はないであろうか。

そのほかに思考力を育成するために取られる方略としては、討論することや作文を書くことがある（Tsui, 2002）。しかし本稿ではこれらではなく、「問う」ことに焦点を当てる。それは、書くことにしても話し合うことにしても、その根底には、学習者自身が「問いを立てる」ことが共通の基礎技能として存在すると考えるからである。それどころか、思考（特に批判的に考えること）の根底に重要な要素として「問うこと」が存在するのではないだろうか。「根底」とは述べていないが、野矢（2001）は質問が批判のための強力な武器であることを、次のように述べている。

* 学校心理学教室 (michita@edu.u-ryukyu.ac.jp)

批判することに慣れていない人が、これから批判の力を鍛えようとするには質問から入るのがよい。いきなり批判するよりも質問することの方が、多くの人にとっては心理的に気が楽だろう。しかも質問は批判のための強力な武器であり、どれほど上級者になっても手放せない技術である。さらに、初歩的な質問から、相手の議論をひっくり返す力を秘めた質問まで、奥の深い技術でもある。(野矢, 2001, p.132)

質問することは批判的に思考するための第一歩であると同時に強力な武器である。それだけではない。野矢はまた別の箇所で、「疑問をもつことによって理解が深まる」(野矢, 2001, p.135)と述べている。疑問が批判となり、あるいは吟味を経て理解へとつながる。そういう意味で、問うことは思考の根底にある重要な要素と考えられる。それだけではない。佐伯(2003)が「学ぶということが即ち問い方を学び、問いつづけることだ」(p.54)と述べるように、問うことは学ぶことそのものともいえる。もしそうであれば、教育過程のどこかで学習者自身が問いを立てることを学んでおくことは、その後の学習にも役に立つことになるのではないであろうか。

以上の理由により本稿では、思考力育成教育を考えるにあたって、学習者自身が問いを立てることを重視している教育を検討する。

2. 質問書方式

最初に、田中(1999)が提唱する「質問書方式」について検討しよう。質問書方式は簡単にいうと、講義の最後に受講者が質問を書いて提出し(そのための用紙が「質問書」)、授業者が次の授業で質問の一部に回答する(印刷配布する場合は「回答書」)、という形で授業者と受講生のやり取りを生み出す方式である。もう少し詳しいやり方としては、同書に「質問書方式の4箇条」として紹介されている。

①受講生は配布された質問書にその時間の講義あるいは回答書の内容に関する質問と質問

の説明を書いて講義の終了時に提出する。

②質問書の質問中50問ばかりを選び、その要約と回答を翌週の講義開始時に配布する。

③テキストを用いているときには、予習時に生じた疑問が講義を聴いて解けたとき、その疑問と解けた内容を質問書に記す。

④質問書の内容を評価し、試験を行わず、質問書の評価のみにて、成績と単位取得の可否を決める。(田中, 1999, p.54)

田中氏は9年の試行錯誤の末に、上記の根幹に加えてさらにさまざまな工夫を凝らして一つの形にしている。しかしそのやり方すべてを行う必要はないくさまざまなバリエーションがありうると述べており、田中氏以外のやり方をとっている実践や簡易型質問書方式など、同書ではいくつかのバリエーションが紹介されている。

質問書方式の利点として田中氏は、私語のない講義の実現、他の学生の質問を知ることによって知的に揺さぶられ、多面的視点を獲得すること、考える習慣が身につくこと、質問書を用いた討論が可能になること、を挙げている(もっとも私語に関しては、質問書だけの効果ではなく、田中氏自身、かなり厳しく私語には対応するようである)。

このうち、「考える習慣」については、ある年度にとった受講生アンケートによると、「質問書方式の結果、物事を考えるようになったか」という質問に対して「なった」「ややなった」と肯定的に答えた学生は80%強であった。また、「質問書方式の結果、物事を考える力がついたか」という質問に対して「ついた」「ややついた」と肯定的に答えたのは80%弱であった。このことから田中氏は、質問書方式は考える習慣作りに役立つと考えている。

なお田中氏が9年間に試行錯誤して得たことの一つとして、上記①の中にある「質問の説明」(あるいは質問の理由)を書くことの重要性がある。というのは、質問を書いているときでも自分の質問がよく分かっているとは限らない。質問の説明を書くためには、一歩突っ込んで考え、どうしてそう思ったのか、なぜ疑問になったのかを冷静に分析する必要がある。すなわち、質問の説明を書くことは、思考力を高めることになるのである。

3. 質問書方式の実践から

筆者自身、講義の最後に質問書を書かせるというやり方は授業で取り入れており、そのことについては論文ならびに学会発表の形で報告している(道田, 2000, 2001)。ここではそれらを紹介しよう。

(1) 半期終了後の学生の受け取り方

道田(2000)では、教職科目「教育心理学」の最後に質問書兼予習書を配布し、次回講義の前日に提出させる、という実践を報告している。質問書の部分には今回の講義に質問や意見を書かせ、予習書の部分ではテキスト指定箇所(3ページ前後を毎回指定)を読んで疑問点を挙げさせている。テキストに対する質問書である。出された質問や意見は一部を印刷し、次の授業冒頭で、質問に対する教師の回答やコメントをフィードバックしている。なお筆者のやり方は田中氏とは違い、質問書のみにて成績評価をおこなうわけではない。

このような講義を半期で約13回おこなっているが、これを学生がどう受け止めているのかについて、学期末に行った授業評価アンケートでを元に見てみる。

予習書に対しては、「疑問をもって文章が読めるようになったか?」という質問で聞いたところ、「思う」が84.6%(55人)であった。出された意見としては、「今まで何の疑問ももたず教科書のことはほとんど受け入れていましたが、その考え方がすっかり変わりました」「知らず知らずのうちに文章を疑いながら読んでいて自分にふと気づくことがある」「今までこんなにテキストを注意深く読むことはなかったので、これからは疑問をもって文章が読めると思う」「教科書にも間違いや文章の不備があることが実感できた」などがあつた。ただし、「そう思いますが、まだ意識して読まないとダメかも」「疑問をもつことはできたと思うが、多少アラ探しをしているかもしれない」という肯定否定の入り混じった意見や「それはまだちょっとできていない」という否定的な意見もみられた。

質問書そのものについてはアンケート項目として聞いてはいないが、「その他、自由な意見や感

想」のところに意見が見られた。肯定的な意見としては、「質問書を書きながら沸いてきた疑問が多かったので、あってよかった」「他人の疑問点、意見を知ること、疑問についての目のつけどころが変わった」などの意見があつた。それ以外のものとしては、「授業を聞いているつもりだけど質問や意見がなかなか出てこなくてたいへんだつた」などの意見があつた。

以上の回答を見る限り、質問書方式によって質問を出すことを強制することで、8割以上の学生が質問が疑問をもって文章が読めるようになっており、中には文章に対する姿勢(態度)が変わった学生や、批判的な読みが日常に般化していることを報告する学生も見られ、一定の成果が得られているということができそうである。ただし「アラ探しをしている」「質問や意見がなかなかでない」という回答があることから、質問することの意義や目的をさらに明確にし、質問の質を高めることが必要であることがこの調査から示唆される。

(2) 質問書に書かれる質問の分類

では学生は質問書にどのような質問を書いているのだろうか。道田(2001)では、上記と同じ講義(実施は翌年度)で得られた質問書の内容分類を試みている。分類に使用したのは、半期15回の講義のほぼ中間に位置する6回目の授業に対する質問書である。KJ法を用いてボトムアップ的に分類したところ、20の小グループが得られた。これらを6の中グループにまとめた上、最終的に3つの大グループを作った。作られた大グループは、「授業に役立たせにくいもの」(単なる感想や漠然としているものなど)、「理解を確認し深めるためのもの」(確認や具体例を求めたり、自分なりの補足なり例を挙げてているもの)、「疑問や反論・問題点の指摘」(教師や教科書の言葉に疑問・反論を呈していたり、授業で触れられなかったポイントを指摘しているもの)であつた。

このうち、「授業に役立たせにくいもの」は受講生64人中24例あつた。講義全体の中間地点で全体の1/3以上が適切な質問になっていないということは、単に質問を毎週課し、一部の質問と回答を全体フィードバックするだけでは、思考力の根底にあるような質問力を育成することは難しいと

言えそうである。ただし「疑問や反論・問題点の指摘」は22例と全体の1/3強ある点は、希望もてる結果といえる。ここから、いかに前者の質問を減らし後者の質問を増やす働きかけができるかが重要になることが示唆された。

4. 質問語幹リスト法

(1) 問いをベースにした学習

では出される質問の質を高めるにはどのような方法があるであろうか。一つの方法は、質問の「型」を教え、それを使うように促す方法であろう。たとえばKing (1995) は、事実を問う質問（「～とは何か」のような）ではなく、思考を引き起こすような質問を作ることを学生に促すという「問いをベースにした学習」を行わせることで、よりよく（批判的に）考えられるようになると考え、実践を行っている。Kingは、質問の型を学生に教えるという形で基本的な訓練を行っている。型というのは、たとえば次のようなものである（カッコ内は、その質問によって導かれる思考）。

- ・…の強い点と弱い点は何か（分析／推論）
- ・…と…の違いは何か（比較）
- ・もし…なら何が起こるのか（予測／仮説立て）
- ・…の他の例は何か（応用）
- ・…は何と似ているか（類推と比喩の認識と創造）
- ・…について既に分かっていることは何か（既有知識の活性化）
- ・…は…にどのような影響を与えるか（関係の分析）
- ・なぜ…は重要なのか（重要性の分析）

King (1995) には、このような質問の型が24個挙げられている。このリストの使い方はいくつかあるが、たとえば講義を聞いた後にこのリスト（質問語幹リスト）を用いて質問をつくり、学生同士で質問し答えあう（相互質問）というやり方がある。この質問作成法はすぐにマスターでき、学習も飛躍的に向上すると述べられている。

(2) ビリヤード法

授業で使われるために作られたものではないが、これにとってもよく似た方法を戸田山 (2002) が紹介している。戸田山 (2002) は小論文や論文の書き方を論じた本であるが、論文を書くために、問いを見つけ、その問いを育てることがとても重視されている。そのうち、先の質問語幹リスト法的なものが紹介されているのは、「問いを育てる」部分である。

論文には「問い」が必要であるが、論文の出発点となるような問いは「大きな問い」であり、そのままでは扱えない。そこで戸田山氏は、大きな問いを小さくて具体的な問いに派生させる方法をいくつか紹介している。その一つが質問語幹リストを使ったもので、戸田山氏は「ビリヤード法」と呼んでいる。今問題にしようとしている大きな問いや問題に、質問語幹をぶつけることで、小さくて具体的な問いが生まれるというのである。「問題」に「質問語幹」とい手玉をぶつけることで「新しい問い」を生み出す姿が、ビリヤードを連想させるということのようである。

戸田山氏が挙げている質問語幹としては次のようなものがある（カッコ内は、その質問語幹が何についての問いを生み出すか）。本当に？（信憑性）／どういう意味？（定義）／いつから／いつまで？（時間）／どこで？（空間）／だれ？（主体）／いかにして？（経緯）／どんなで？（様態）／どうやって？（方法）／なぜ？（因果）（戸田山, 2002, p.121）たとえば、「学力低下問題」に「本当に？」という問い（質問語幹）をぶつけることで、「学力低下と呼ばれる現象は本当に生じている？」という、信憑性を問う問いが生まれる。このようなやり方で小さくて具体的な問いを派生させ、それを論文のアウトラインとして適切に並べ、問いに答えていくことで論文を書くことができるのである。

5. 質問語幹リスト的な方法を用いた実践研究

(1) 生田・丸野の実践的研究

Kingの質問語幹リスト法を用いて行われた実践的な研究としては、生田・丸野のものがある

(生田・丸野, 2006)。彼らは公立小学校5年生1クラスで、朝の会を利用して15分の質問作成指導を6回行っている(統制群が1クラス用いられている)。

6回の指導は、3セッションを一組とした指導が同一週に行われ、それが2週にわたって行われている。彼らは先行研究に基づき、質問が出されるまでのプロセスを、疑問感の生起、質問生成、質問表出と定め、それぞれに対応した指導を1日1セッションで行われているのである。使われている材料は4年生の社会科の教科書から取られている。「疑問感の生起」段階では、疑問感に気づく体験をさせることを目的に、課題文を読み、疑問感が起こったところに下線を引き、他の人と意見交換することで、さまざまな疑問感に触れることが行われている。その際に指導者は、課題文を読んで考える時間をできるだけ多くとることや、他者の発言を指導者が明確化するなどを配慮を行っている。

Kingの質問語幹リストが使われるのは、次の「質問生成」の段階である。そこでは、質問を自分で生成することを体験させることを目的に、Kingのリストを小学生用に修正・加筆したものが使われている。

リストには、自分の知っていることや考えたことを整理するための質問として、「前に習ったことと、どのように関係していますか?」「~について、知っていますか?」という質問語幹が載せられている。自分の知っていることや考えを深めるための質問としては、「それは、なぜですか?」「何が、一番言いたいことですか?」「もし~なら、何が起こりますか?」「~と~を比較してください」「どのようにして使ったらよいですか?」というような質問語幹が載せられている。評価するための質問としては、「一番よいのは何ですか?」「~に、賛成ですか、反対ですか?」という質問語幹が載せられている。このセッションにおいては、前のセッションで下線を引いた箇所の疑問を解消する質問を、リストを使いながら生成することが求められる。指導者は、児童が行った質問の種類を明確化したり、不十分な表現は言い換えたりしている。

最後の「質問の表出」段階では、質問を他者へ

表出することを目的に、質問を発表させ、板書して全員で共有することで、他者からのさまざまな疑問に気づくとともに、質問によって理解が深まることを経験し、その有効性に気づかせている。また、疑問に対する反応もできるだけ取り上げるようにされている。

この介入によって、授業中の質問生成の自己評価が向上するとともに、実際の授業での質問生成や疑問感も向上したことが報告されている。

(2) 瀬尾の実践的研究

瀬尾(2005)は、質問語幹リストではないがそれに近い方法を用いた実践研究を行っている。学習場面で援助要請をすること(すなわち質問すること)は有効な手段であるにも関わらず、何についてたずねればよいかがはっきりさせられずあきらめることが多いことから、自分のつまづきを明確にする方略を考案しその方法を教授している。対象は高校の数学である。文系と理系の各1クラスを2群に分け、両方に、質問することが有効な学習方略であること(質問しないことに不利益があること)を教示し、一方の群のみ、つまづき明確化方略も教授している(介入時間は25分)。

つまづき明確化方略教授群では、「つまづき発見チェックリスト」が与えられ、具体的な使い方が教示されている。つまづき発見チェックリストには、「1. 分からない用語・記号にしるしをつけて確認する。2. 図、表、グラフを使えるか確認する。3. 問題を数式で表せないか確認する。4. 使える公式があるか確認する」の4項目が書かれている。これは、質問語幹リストの形をとってはいない。しかし、生田・丸野(2006)が使ったリストと照らし合わせるならば、1は「どういう意味ですか?」という質問語幹に対応する。2, 3, 4は、完全な対応ではないが、「前に習ったことと、どのように関係していますか?」「何が、一番大切なことですか?」「もし~なら、何が起こりますか?」というような質問語幹と対応すると考えることは可能であろう。

介入の前後で数学の問題を与え、質問生成のテスト(質問をできるだけたくさんつくる)を行ったところ、方略教授群のうち、数学の学力が高い集団(理系)で質問量が増加した。質問の質的な

向上は文系・理系ともに見られた。すなわち、つまずき明確化方略を学ぶことで、一般的な質問ではなく内容に関与した質問が増加したのである。

この実践研究を通して瀬尾（2005）は、援助要請（質問）に関して、次のように述べている。

援助要請を促進するためには、動機づけや有効性の認知のみに働きかけるのではなく、同時に援助要請をしやすいような環境を整えたり、本研究で行ったようなつまずきを自分自身で明確化する方法を紹介したりするなど、総合的に支援する必要があると思われる。（瀬尾，2005，p.453）

ここには、質問行動を支援するための方策として、動機づけること、質問することの有効性を知ること、質問しやすい環境を整えること、つまずきが自分で明確できること、の4点が挙げられている。これらの環境が整うことで、質問語幹リストや類似の方法が有効に機能するのかもしれない。また瀬尾は具体的な援助方法として、質問カードやノートといった、質問書に近いものも挙げているが、それが有効に機能するためにも、自分のつまずきを明確にし、言語化できるスキルが必要であると述べている。

6. 「わかったつもり」での質問

(1) 「わかったつもり」とは

前節で紹介した生田・丸野（2006）や瀬尾（2005）は、疑問を感じていたり分からないことが分かっているのに、それをどう言葉にすればよいか分からないときに、質問生成の補助として質問語幹リスト的なものを使う、というものであった。それらは要するに「分からない／できないという思いを言語化する方法」と言えるであろう。

しかし質問が必要なのは、そのようなケースだけではない。わかっていると思っていても、通り一遍の理解をしただけで実際には十分に理解しているとはいえないことがある。西林（2005）のいう「わかったつもり」である。

「わかったつもり」にはいくつかの種類がある。たとえば、文章の結末を読者なりに想定したり、

一部の記述のみに着目してしまい、その他の部分をそれにあわせて読み飛ばしたり読み間違えたりする、というわかったつもりがある。また、いくつかの事例が並べられていると、要するにいろいろあるんだなと理解して、全体構造などを考えなくなってしまうわかったつもりがある。あるいは、読む前からもっていた自分なりの思い込みがあり、それにあわせて読んでしまうわかったつもりがある。

ではわかったつもりに陥らずよりよく読めるにはどうしたらよいのか。上に挙げた「結末の想定」「一部の記述への着目」「いろいろあるという理解」「自分なりの思い込み」ということをまとめていうならば、読む人なりの「文脈」を想定することから起こるといえる。かといって、文脈を一切想定せずに読むことはできない（それでは言葉や文章の意味を確定することができない）。そこで西林氏は、「文脈を交換して読む」ことでわかったつもりを脱することができると述べている。それは、大雑把な文脈の元に読むのではなく、ある観点をもって文章全体を整理したり段落間の構造を特定することで、より細かな文脈を使って読むということである。そのようにして読むことでより深くわかっていくことについて、西林氏は次のように述べている。

最初の「わかったつもり」を、文脈を交換しながらたんねんに読むことによって壊すと、通常、次には新たな「矛盾」や「無関連」による「わからない」状態が待っています。〔中略〕／このような「矛盾」や「無関連」は、次の「よりよくわかる」ための契機となるものです。ただ、「矛盾」や「無関連」が見つかったというだけでは、まだよりよく読めたことにはなりません。あくまでもそれらは契機であって、「矛盾」や「無関連」によって生じている「わからない」状態を克服しなければ、「よりよくわかった」状態にはなりません。／「わからない」状態の克服は、「矛盾」を引き起こしている部分間に、また「関連のついていない」部分間に、関連をつける作業によってなされます。（西林，2005，p.176）

ここで述べられていることをまとめるならば、文脈を交換して読むことで「わかったつもり」だったものが「わからなく」なり、しかし部分間に関連がつくことで「よりよくわかる」ようになる、ということのようである。そのためには、自分の理解の矛盾や、理解していない部分（関連あるべきところが無関連になっている）があらわになるような戦略が必要になるということであろう。

(2) 「わかったつもり」を脱する問い

さてここまで、「わかったつもり」を壊すということについて、西林氏のいう「文脈の交換」という言葉で説明してきており、本稿が焦点を当てている「問い」については論じていなかった（西林氏も明確には論じていない）。しかし西林氏のいう「文脈の交換」とは、「問いを立てて読むこと」ともいえるのではないかとと思われる。たとえば西林氏は、「正倉院とシルクロード」という文章を読者がわかったつもりで読んでいることを示すために、「正倉院が「世界の宝庫」と呼ばれているのはなぜだと思いますか」という問いを用いている。「世界の品物が所蔵されているから」と（不適切に）答える人が圧倒的に多いのである。

ではそのような大雑把で不適切な読みに陥らないためにはどうしたらよいのか。第一に筆者は、「自分は「わかっている」と思っているけれど、「わかったつもり」の状態にあるのだ」と明確に認識しておくこと（p.168）と述べている。その上で、意識的に自分なりのまとめをしてみることで、そしてそのまとめのなかに、偏った見方（スキーマ）を当てはめているのではないかと自らの読みを「疑う」ことを勧めている。西林氏はあまり明確な言葉で論じてはいないが、本稿の言い方であれば、それは「問いをもつ」ということになるであろう。問いについては西林氏は、「私たちに、私たちが気に留め、それを使って積極的に問うたことしか見えない」（pp.178-179）と論じている。この記述からするならば、見える（よりふかくわかる）ために必要なのは、問いをもつことといえるであろう。

「正倉院とシルクロード」でいうならば、文章の最初の方に出てくる「今では「世界の宝庫」と呼ばれています」という文章を読んだときに、

「どうして世界の宝庫と呼ばれているのかな？」とか「世界とはどこを指すのかな？」とか「具体的にはどこの国の品物が所蔵されているのかな？」という問いをもって読むことであろう。

特に「どこの国の品物が所蔵されているのか？」という問いをもってこの文章を読むならば、世界といってもその多くが唐か日本のものであることや、イラン風のは模造品であることがわかるであろう。そこで「模造品」が「宝庫」（宝）と呼ばれることの矛盾に気づき、「なぜコピーなのに世界の宝庫なのか？」という新たな問いが生まれるかもしれない。その問いをもって文章を読み返し、より妥当な解釈が得られることが、「より深くわかる」ということである。このように「問い」をもつことは、「わかったつもり」を脱し、「よりよくわかる」ための原動力といえることができる。

このような問いを問うためにはどうしたらよいであろうか。一つは西林氏のいうように、「自分なりのまとめ」をおこなうことであろう。文章をきちんとまとめようとするならば、部分間の関係をちゃんとつける必要性が出てくる。部分間の関係をちゃんとつけるということは、部分間の関係を問うことになるであろう。

もう一つの方策になりうるものがあるとするならば、先に紹介したような質問語幹リストかもしれない。先の問いでいうならば、「世界の宝庫」という語に対して、戸田山（2002）のピリヤード法にある「どういう意味？（定義）」「どんなで？（状態）」という質問語幹をぶつけることで、「どうして世界の宝庫と呼ばれているのかな？」「どのような（どこの国の）品物が所蔵されているのかな？」という問いを引き出すことができるであろう。

いずれにせよ、今現在の理解（わかったつもり）に安住せず、何らかの形で「問わざるをえない」状況をつくるのが、一度「わかった」と思ったものの理解をさらに深める方策といえよう。

7. 学びの原動力としての質問

これ以降の節では、学習者による問いを授業の中核にすえている小学校の実践をいくつかみてい

こう。武田・鈴木（2006）は、京都の明德小学校で「問い」を中心とした授業作りに挑んだ成果がまとめられている。武田氏の基本的な考えは武田（1998）に示されているが、学習者が学習内容の「意味」を見出していくためには、自分自身に「問い」かけ自分自身で答えていく「自問自答」の思考が必要であり、教師の仕事は子どもたちに「問い」を立てさせることである、というものである。

この学校では国語科を中心に、問い作りによる授業が行われている。その授業の概要は、子どもたちが教科書の文章から「問い」を作り、その問いに対する「自分の考え」を作り、それを相互に吟味し、できるだけ確かな根拠を見つけ出して文章理解を進めていく形で行われている。同校でそれ以前に行われていた授業は、教科書に何が書かれているかを教師が問い、子どもたちは教科書からその答えを探して答えるというものだった。それを越えるための方法として、問いを中心とした授業が当時の校長によって導入されたのである。同書によると、子どもの問いを中心にした授業は相当の効果があるようで、子どもたちが授業に積極的に取り組むようになり、学級の雰囲気明るくなり、挨拶の声も明るくなり、私語の多かった朝会も落ち着いてきたという。

同書では残念ながら、具体的な先生の発問や子どもへの対応の言葉が書かれているわけではないため、具体的にどのような実践がなされているのかは明確ではない。しかし同校の理論面を支えている武田氏の以下の記述は、実際にどのような形でこれが実現されたかはさておき、武田氏のおそらく理想の実践の姿を表すものであろう。

子どもたちに、一文ずつを取り上げて、一切限定をしないで、まずどんな「問い」が作ることができるかを問いかけてみる。子どもたちの作った「問い」は、すぐに教師主導でその適否を判断してしまうのではなく、子どもたち全員で、それが文章の理解にとって必要不可欠なものか、その適否、要不要を検討、吟味しあうようにしたい。その検討、吟味に取り組みやすすめるためには、子どもたちが提出した「問い」を、子どもたちが「吟味」しあい、より適切なものに修正したり、並べ

換えたり、取捨選択したりできるように、短冊などに書いて黒板に提示することが効果的である。／一定のまとまりのある文章について、子どもたちとの検討、吟味が一通り終わったところで、子どもたちから提出された全体の「問い」を確認し、それらをどんな順序で解決していったらいいかを話し合う時間を取りたい。文章全体の内容を、個別に捉えるのではなく、「全体的・構造的」に捉える視点を、子どもたちにぜひもってほしいからである。（武田・鈴木、2006、p.135）

別の箇所では、「問い」から「私の考え」を作っていくことをめざす学習では、〔中略〕その適否を検討するための「吟味」の学習過程の設定に、その授業の成否がかかっている」（p.132）という記述があるように、問いを出すだけではなく、出された問いを吟味することが重要であるようである。問いの吟味に際しては、全員で検討できるように、短冊にして黒板で提示するという。

このような問いを中心とした授業は、考えることとどのように結びつくのであろうか。武田・鈴木（2006）にはそのことについてまとめて論じている箇所はなかったが、何箇所かの記述を総合すると、まず授業中、ワークシートなどを使って一人で取り組み、グループや全体で考えあい吟味するというように、考える場面が何段階も設定される。問いに対する答を調べるために、図鑑や参考書、本を持ってくるようになる。そのような中で考えが深まっていく授業が、明德小学校の問いの授業のようである。

8. フリートークによる問いの授業

桂（2003、2006）は、主に小学校の国語において「問い」を中心とした実践を紹介している。その方法は、藤井（1996）の「基調提案－検討方式」を国語の授業に応用したものである。筆者が目指しているのは発問－応答中心の授業ではなく、子ども同士が作品について自由に語り合う授業である。だからこの実践を「フリートーク」と呼んでいるのだろう。

フリートークの発端になるのが「基調提案」で

ある。桂実践の場合、それは「みんなに尋ねたいこと、気になること、よく分からないこと」、すなわち、ある子どもが抱いた「問い」である。それをみんなに問いかけ、みんなからの答えを元に、提案者もその他の子どもも自分なりの考えを作っていく。それが基調提案—検討としての「フリートーク」である。一つの提案に対する検討は10分程度行われる。桂氏の実践における基調提案は「お悩み相談」的なものになんかなり限定されているものの、一般的な発問—応答の授業よりもはるかに日常的で自然な話し合い(対話)になっている。

「フリー」トークというと教師は何もしないように聞こえるが、そうではない。フリートークが授業の中で生きるために、桂氏はいくつかの手立てを打っている。一つは、朝の会の時間にフリートークを行うことで、子どもたちに話し合う力をつけさせることである。一種の基礎トレーニングである。その上で授業においては、書き込みノートに書き込みながら一人読みをさせることで、各自の読みをあらかじめ深めておくという準備も行っている。また、話し合いたい話題をあらかじめ集めておくという工夫もなされている。その中から似たものを集め、それらにラベルをつけて学習の方向性を示し、読みが深まるような順序でそれらを配列するのである。

また桂氏は、クラス全体でのフリートークだけでなく、グループ活動も活用している。ある話題を始める前に、あらかじめそれについて数分間ペア対話をさせたり、ある発問に対して1分程度ペア対話してから答えさせたり、あるいはグループでフリートークをさせたりしている。桂氏のフリートークは、このような多様な技法が臨機応変に使われることで支えられているようである。

ではこのフリートークは、思考力の育成とどのように関係しているであろうか。桂(2003)は、フリートークとは「対話」の活性化であることを述べ、対話活性化の視点として、目的の共有、異質な他者の受容・吟味、既有知識や対話方略の3つを挙げている。このうち、「異質な他者の受容・吟味」が思考と大きく関わる部分である。そのことについて桂氏は次のように述べている。

が異質な知識や、異質な考えを出し合うことが必要になる。他者との考えの違いは、自己内<対話>を活性化する。それが「対象の本質に根ざした対立的論点」をめぐるの討論になると、対象についての考えの練り直し(ことばの本質との<対話>)を迫るものになる。／〔中略〕この討論の過程で重要になるのが、「考えの受容・吟味」である。相手の考えを受容しなければ、話し合いは「対立→平行線」となり、生産性のある<対話>にはならない。／〔中略〕このことは、相手の考えをまずは受容する、次に相手や自分の考えを吟味する、というプロセスの重要性を意味している。(桂, 2003, p.40)

すなわちフリートークをはじめとする対話の授業では、他者の異質な考えに触れることで自分の考え(自己内対話)が活性化し、相手や自分の考えの吟味へと発展するのだが、その前段階として、相手の考えの受容が重要であるということである。まず相手の考えを受容するということは、「開かれた心」(open mindedness)をもって他者に接するということであり、批判的思考研究においても、批判的思考態度の一つとして重要視されているものである(道田, 2003)。その上に吟味や討論が来る。

筆者の推測だが、フリートークという日常的で自然な話し合いに近い形をとることで、人々が日常的にごく自然に行っている、開かれた心で相手に接し相手を受容する段階が自然に生じやすいのではないだろうか。その上でさらに、他者との意見の違いに気づきやすくなるような働きかけを適切に行うことができれば、考えが練り直され思考が深まる対話とするのが可能になるであろう。

そのために筆者は、板書によって対立を際立たせる、問い返しや問いかけなどの助言を行う、まず一人学びによって個人の考えをもたせる、反論をさせてみる、などの働きかけを行っている。このような働きかけを通して他者受容の元に吟味が行われれば、子どもたちの思考をより深いところへいざなうことが可能になるであろう。

<対話>が活性化するためには、学習者同士

9. 「おたずね」から始まる問いの授業

(1) おたずねのある授業

「問い」という意味では、奈良女子大学附属小学校の実践も興味深い。同校でどのような授業が展開されているかはもちろん授業者や教科・単元などによって異なるであろうが、奈良女子大学附属小学校学習研究会（2003）によると、典型的には、学習のめあてに沿って学習者が発表し、発表内容に関する問いや意見が交流され、全体のまとめや振り返りがおこなわれるという形で進むようである。同校において、子どもから出される問いは「おたずね」と呼ばれており、「おたずね」は同校の実践において、非常に重要な位置を占めているようである。そのことについて梶田・杉澤（2003）では、朝の会でのおたずねを例に引きながら、次のように述べられている。

おたずねの仕方や内容を見聞きして過ごすので、徐々に全員が「おたずねする力」をつけ、おたずねができる子どもへと育っていく。また、教師もこのような子どもに育てることが大事だと考えて指導を重ねている日常である。／ところで、この朝の会の「おたずね」が、学習全般に取り入れられているところに、本校の特徴がある。／「学習は、おたずねから始まる」と言い切ってしまうほど、子ども同士の対話を大事にしているのである。それは1対1の問答で終わるのではなく、たずね合うことを通して、クラス全体で考え合う学びの場として、学習の大きな意味を見出しているからである。（梶田・杉澤，2003，p.59。強調は引用者）

上の引用中で強調したように、学習者同士がたずね合うことはクラス全体で考え合うことである。すなわち「おたずね」は学習者の思考力育成を、そしてさらにはそれを通して自律的な学習者を育てる一つの方法のようである。なおこの後触れる小幡（2003）も、「話を披露し合い、その聞いたことをヒントにまた話を拾い出すおもしろさが、思考する力を育てていく」（p.72）と、おたずねから始まり意見の交流を行う学習を思考力育成の

学習と捉えている。

授業中子どもたちはどのようなおたずねをおこなうのか。梶田・杉澤（2003）では主に理科学習におけるおたずねを4つに分類している。第一は「どう思いましたか」「またしたいと思いますか」など、相手の気持ちを問うものである。第二は「…って何ですか」「…はどうやって決まるのですか」と用語の意味を問い知識を求めるものである。第三は「…は事実ですか」「…はほかにいましたか」と事柄の詳しい内容や確からしさを問うことで情報を補うものである。第四は「なぜ…なのですか」「どうしてそうなるのか説明してください」など因果関係を問うたり情報を比較したりすることで理解を深めるものである。このうち最初の2つは1対1のやり取りで終わり話し合いの広がりや深まりはあまり見られないという。

それに対して第三の「情報を補うもの」は全体の話し合いへの起点となるし、第四の「理解を深めるもの」は学級全体に対して発せられ、話し合いが深まっていくという。すなわち、おたずねには幅の広いものがあり、それぞれがもつ機能やその後の展開に違いがあるようである。

では具体的に「おたずね」はどのように行われるのか。そのことを、小幡（2003）からみてみよう。小幡氏の授業の基本的な形は、一人の子どもを発表者として立たせ、他の子がその子の発表に「おたずね」を行い、その子が応答をする、というものであり、授業者は表には出ず、そのような場を創ることを行っている。

おたずねと応答は、最初は「～ですか?」「はい、そうです」という一問一答のQ&Aである（梶田・杉澤（2003）のいう、気持ちや知識を問う問いであろう）。しかしそのうちに誰かが「たぶん（こうじゃないかな?）」という言葉を使うと、授業者は「おっ、『たぶん』、いい言葉を知っています」（p.37）とほめ、推測する指導を行う。同様に、そして、「もしかして」という想像の幅を広げる言葉も導入していく。

このような言葉を使った応答が可能になると、「なんでこうなの?」というような疑問に対して「たぶんこうだろう」「もしかしてこうかもしれない」という意見が出て、さらに「でもこうじゃないの」「でもこうかもしれない」と反対意見が出

て、場合によってはそれらの上に、両者を統合するような形で「きっとこうなのだろう」という納得が得られたりするようである（このようなプロセスを岩崎（1999）は「弁証法的批判的思考」（p.197）と呼んでいる）。まさに問いが思考を深めている例である。

なお小幡氏の実践では、問いと応答だけで終始するのではない。「おたずね」から得られた課題を、個人で調べ直すことで、更なる学習に広げている。

(2) 小幡氏の実践と考え

ではこのような「おたずね」する力を含めた考える力や発言する力を、小幡氏はどのように育てているのであろうか。筆者は、2007年2月に行われた奈良女子大学附属小学校の学習研究発表会に参加し、小幡学級を見学し、授業後の協議会に参加し、また小幡氏とインフォーマルな会話も行っているため、その中でわかったことを以下にまとめてみる。

まず、「おたずね」という言葉ならびにおたずねする行為がこの学校では文化として根づいており、子どもたちは第一にその中で学ぶことを小幡氏は指摘する。入学してきた1年生にお世話係の6年生が「何かおたずねはありませんか?」と聞く。子どもたちは入学そうそう「おたずね」という言葉を覚えるのである。また、他の子どもたちのやりとりをみて、「おたずね」することを覚える。

それでも、おたずねすべき場面でおたずねが言えない子はいらる。そういう子に対して小幡氏は、授業の中で指名などして強制的にいう場面を作る。その場合、言えるまで10分でも20分でも30分でも待つこともあるようである。あるいは、書く時間を必ず取ることで、まずは書けるようにする、ということも行われている。このようにして、長期的なスパンで子どもの中の力が育ってくることを待つことも含め、6年間かけて育てることを考えているようである。

なお、先に挙げた質問語幹リスト的な方法を使うことについて質問したところ、「それは考えたことがなかったが、子どもの中から見つけたら使うかもしれない」、とのことであった。先に挙げた「たぶん」「もしかして」という語の導入と同

じようなやり方で導入するということであろう。

以上まとめるならば、子どもたちが「問い」を学ぶのは、他者から問われることによって、他者の問いに触れることによって、問いを強制され（返答を待たれ）ることによって、問いを書くことによって、と、多面的なかかわりの中で学ぶようであり、またそのためには、教師の適切なかわりが必要であるようである。

10. まとめと補足

以上本稿では、問いのある教育がどのようにありうるのかについて、いくつかの教育を取り上げ、思考力育成という観点から考察してきた。本稿で取り上げてきたのは書籍や論文が筆者の手近にある実践であり、もちろんこれらが問いのある教育のすべてではない（たとえば有田和正氏の「はてな帳」の実践などもある）。しかし本稿で取り上げた実践をもとにしても、問いのある教育についていくつかの示唆が得られるように思う。以下、若干の補足を行いつつ、そのことを検討していきたい。

まず、本稿からいえるようなことを羅列しておく。問いを出すことを強制することは、少なくとも大学教育であれば8割程度の学習者にとって、思考を深める契機になりそうである。問いの質を高める方法としては、質問語幹リスト法がもっとも有力であるが、それ以外に、問いそのものを吟味するという方法などもありそうである。質問語幹リスト法にしても、リストを授業者があらかじめ作成しておくのではなく、学習者の中から見つける中でリストをつくっていくという方法もあり、そのほうが学習者に寄り添ったリストになるかもしれない。またリストを使うだけでなく、さまざまな問いに触れる経験や、書く経験なども問いを深めるのに役立ちそうである。問いの授業においては、問うだけでなく、他者の考えを受容することも重要である。

次に、複数の節にまたがりそうな議論をここで補足的に整理しておく。まず、本稿冒頭で少し論じたように、本稿で取り上げてきた実践はどれも、教師からの魅力的な発問や教材に誘発されて考え始める（問いを出す）タイプの実践ではない。そ

うではなく、問いを出すことを教師に強いられ、その結果、常に問いを出す姿勢をもって授業や教材に対峙し、そこから問いを生み出すスタイルの実践になっている。正確にいうならば、5節で扱った質問語幹リスト的な方法を用いた2つの実践研究は他とやや異なり、教師の強制が先にあるのではなく、学習者の「わからなさ」(疑問感)が先にあり、それを自分なりに言葉にすることを授業者が強いている。しかしその場合も、学習者が通常は言語化しない(できない)ような問いを、授業者が強いることで言語化が行われているという意味では、どれも、授業者の強制がある実践といえよう。先に述べた、授業者が学習者の思考や問いを誘発するやり方は、授業者が「引き出している」という意味で、pullタイプの実践といえよう。それに対する表現をするならば、授業者が学習者に問うことを「強いる」やり方は、pushタイプの実践と呼ぶことができよう。授業者が問いを「引き出す」のではない。学習が他者やモノに対峙したときに、問いをもって向かうことができるよう、授業者が学習者を背後から「押す」というイメージである。問うことを強制し習慣づけるという方略である。本稿で扱った実践のすべてがpushタイプであったことから、問いのある教育(学習者が問いを持つ教育)は、基本的にはpushタイプ、すなわち授業者による強制がある程度必要ということなのかもしれない。もちろん違うタイプの実践がないとは限らないので、その点を明らかにすることは今後の課題である。

本稿ではまた、「わからない」ときにも「わかった」(つもりになっている)ときにも、問いを出すことが有効であることが確認された。本稿5節でみたように、わからないとき、すなわち疑問感があるけれどもそれをどのように問いにすればよいのか分からないときには、その疑問感を活かしつつ、質問語幹リスト的な方法を使うことが有効であることをみてきた。一方、本稿6節でみたように、理解できた気持ちになっているとき(「わかったつもり」)に、そのわかったつもりを壊し、より深い理解に移行するために「問い」が有効である。しかしこの場合には、問いの出発点となる「疑問感」は存在しない。ではそのようなときには、どうすることが有効な問いの生成と理解の深

化につながるのか。この点については具体的な実践も実践研究もなく、今後の検討課題である。ただ西林(2005)の記述を参考にするならば、まず、自分が「わかったつもり」の状態にあることを明確に認識したうえで、自分なりに問いを立てることになるであろう。おそらくそこで有効になるのが、問うことを習慣づけるというpush方略であろう。それに加えて、質問語幹リスト法をはじめとして、多面的に方略を用い、あわせて、問いを立てそれに答える(あるいは答を求める)ことで、より理解が深まるという有効性を経験することが必要になるかもしれない。

有効性の認知というのは、これまでの議論には明示的に出てきてはいなかったが、何か新しいことを導入するうえでは重要な要因であろう。それと同じく、これまでの議論の中には出てきてはいないが、重要ではないかと思われる要因を、湯川秀樹の伝記(中野, 2002)を引用しながら一つ指摘しておこう。以下のくだりは、もともと質問に対していい印象をもっていなかった湯川氏が、積極的に質問するようになったくだりである。

以前の秀樹は、質問というものにあまりいい印象を持っていなかった。疑問を感じるから質問するというのではなく、わかっていながらも相手を試すことを目的にするような光景ばかりを目にしてきたからだ。そのため、もともと口数の少ない秀樹は、本当に知りたいことがあっても質問もできず、あとで空しい思いをすることがたびたびだった。／それが、菊池研究室のコロキウムに顔を出してからというものの、がらりと変わった。中心にいる菊池が、なんでもかんでも吸収しようとする学部学生のように次々と質問するので、いつのまにかすっかりそのペースにはまってしまったのだ。気がついたころには、心理的に解放されていたというか、秀樹自身が見事な質問魔になっていた。(中野, 2002, p.157)

これは湯川氏が勤務した大阪帝国大学でのことで、ここに出てくる菊池氏は、湯川氏の所属講座の教授ではないのだが、湯川氏は菊池教授とその研究室の雰囲気ひかれてこの研究グループの集まり

に顔を出していたという。このエピソードからわかるのは、湯川氏が他者の質問に接したことや、おそらく質問を通して理解が深まるという有効性を感じたこともあるであろうが、それに加えて、尊敬できる人物がモデルとして存在することが大きかったのではないだろうか。ここでのエピソードは、研究者同士のやりとりであり、学校教育の中で行われている質問とはレベルが違わないかもしれない。しかし、質疑応答が当然の研究者の中にさえ質問にいい印象をもっていない者がいること、しかしその印象は変化しうることがこのエピソードからわかる。おそらく授業の中においても、質問すること（あるいは質問されること）に対していい印象をもっていない者もいるであろう。その状況を理解する一つの手がかりとして、このエピソードが、そしてここから導き出される教訓が役に立つことがあるかもしれない。

また、この例からもわかるように、問いを立てることについて検討・考慮すべきことはほかにも多数あるに違いない。実践や文献研究を通してそのような要因をさらに明らかにしていくことが今後の課題であろう。

引用文献

- 藤井千春（1996） 問題解決学習のストラテジー 明治図書。
- 生田淳一・丸野俊一（2006） 質問作りを中心にした指導による児童の授業中の質問生成活動の変化 日本教育工学会論文誌, 29, 577-586.
- 岩崎紀子（1999） 奈良女附小の「しごと」実践を聞く－廣岡正昭先生・小幡肇先生を囲んで－田中耕治（編著） 「総合学習」の可能性を問う－奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ（pp.174-220） ミネルヴァ書房。
- 桂 聖（2003） フリートークで読みを深める文学の授業 学事出版。
- 桂 聖（2006） クイズトーク・フリートークで育つ話し合う力 学事出版。
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know - Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 13-17.
- 道田泰司（2000） 批判的思考研究からメディア・リテラシーへの提言 コンピュータ&エデュケーション, 9, 54-59.
- 道田泰司（2001） 質問書方式における疑問の分類 日本教育心理学会第43回大会発表論文集, 166.
- 道田泰司（2003） 批判的思考概念の多様性と根底イメージ 心理学評論, 46, 617-639.
- 中野不二男（2002） 湯川秀樹の世界－中間子論はなぜ生まれたか PHP新書。
- 奈良女子大学附属小学校学習研究会（編）（2003） 「学習力」を育てる秘訣－学びの基礎・基本 明治図書。
- 西林克彦（2005） わかったつもり－読解力がつかない本当の原因 光文社新書。
- 野矢茂樹（2001） 論理トレーニング101題 産業図書。
- 小幡 肇（2003） やれば出来る！子どもによる授業 明治図書。
- 佐伯 胖（2003） 「学び」を問いつづけて－授業改革の原点－ 小学館。
- 瀬尾美紀子（2005） 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進－つまりき明確化方略の教授効果－ 教育心理学研究, 53, 441-455.
- 梶田萬理子・杉澤 学（2003） 追究を始めるおたずね 奈良女子大学附属小学校学習研究会（編） 「学習力」を育てる秘訣－学びの基礎・基本（pp.58-63） 明治図書。
- 武田 忠（1998） 学ぶ力をうばう教育－考えない学生がなぜ生まれるのか 新曜社。
- 武田 忠・鈴木博詞（編著）（2006） 読解力と表現力をのばす授業－「問い」こそ学びの原動力 日本標準。
- 田中 一（1999） さよなら古い講義－質問書方式による会話型教育への招待 北海道大学図書刊行会。
- 戸田山和久（2002） 論文の教室－レポートから卒論まで NHK出版。
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy - Evidence from four institutional case studies. *Journal of Higher Education*, 73, 740-763.