

国語科における「主体的・対話的で深い学び」覚え書き

—戦後国語教育史をふまえて—

有 働 裕

「アクティブラーニング」という用語がつい最近まで教育界ではやたらと唱えられていた。ところが、平成二十九年（二〇一七）二月に告示された新学習指導要領にはこの用語はなく、代って「主体的・対話的で深い学び」という表現が用いられていた。以後、その余波が続いてはいるものの、「アクティブラーニングによる〇〇の授業研究」といったものを見かける機会は少なくなつたように思われる。

とはいえ、「主体的・対話的で深い学び」は、「アクティブラーニング」の単なる言い換えにすぎないのではない。というよりも、この間には大きな隔たりが存在するととらえてこそ、意義が見出せると考えている。本稿は、「主体的・対話的で深い学び」の理解を、私なりに模索したものである。まずは前提として「アクティブラーニング」の語義についての検討から始めることにする。

一、「アクティブラーニング」という空疎な用語の氾濫

先にも述べた通り、「アクティブラーニング」という語を使わなければ教育界は夜も日も明けないという一時期があった。しかしながら、その意義と本質を明確に説いたものを探し、それを把握してから実践にとりかかろうと考えた方々は、かなりの徒労感を感じたのではないだろうか。

そもそも「アクティブラーニング」は、一九世紀末から二〇世紀にかけての「新教育運動」において論じられていたものであり、その意味するものは、「活動的な行為を介して思考を能動的にする学習方法」という至極単純なものであるらしい。^{注1}もちろん、そんなことでは済まされないと思った方が、インターネットを駆使してあれこれと検索すれば、さまざま詳細な定義を見つけられるだろう。たとえば、文部科学省の公式ホームページには次のような定義が掲載されている。^{注2}

教員による、一方的な講義形式の教育とは異なり、学者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が、能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブラーニングの方法である。

これによれば、講義形式の一斉授業への批判がまず前提としてあり、方法としては問題解決学習や体験型学習を推奨するものであるということが確認できる。

各地の教育委員会が示した定義も多種多様であり、「アクティブラーニング六則」といったものを定めている地域もある。実践家や研究者が自らの論文の中で定義した文言も無数にあるといつてよい（本大学において独自定義がなされている）。とはいうものの、これらをあえて「アクティブラーニング」と呼んで、従来の理論や実践と区別する必然性は決して明確ではない。

したがって、いくらそれらの諸定義を折衷したり分類整理したりしてみても、ますます混乱してしまう。もし能動的な学習という程度の理解ですませるのなら簡単な話だが、それでよいならば、逆にアクティブでない学習などというものがあるのか、

と問うことも可能である。

結局のところ、それぞれの論者が前提としている学力観の違いを踏まえずに情報を集めただけでは、その意味もするのは曖昧模糊に拡散していくばかりである。

抽象的な概念や感覚を表す言葉というものは、そもそも明確には把握し難い。ましてや、出どころのよくわからない外来語であったり、天下って来た官僚用語であったりすれば、どう説明されてもそうそう腑に落ちるものではない。

となれば、細かい定義の穿鑿はひとまず置き、このような用語が頻出するに至った経緯を把握して、そしてなぜ言い直されたのかを探った方が得策であろう。本稿の副題に「戦後国語教育史をふまえて」と示したのはそれゆえである。それに先立って、以下のことを、至極ありきたりな事柄ながら、前提として確認しておきたい。

「アクティブラーニング」を仮に能動的な学習の総称として大づかみにとらえたとすれば、その対立概念は、受動的な学習ということになる。すなわち、学問や科学の系統的な知識をできるだけ多く受容する学習、教師の側に立てば、系統的に知識を生徒に注入する学習ということになる。

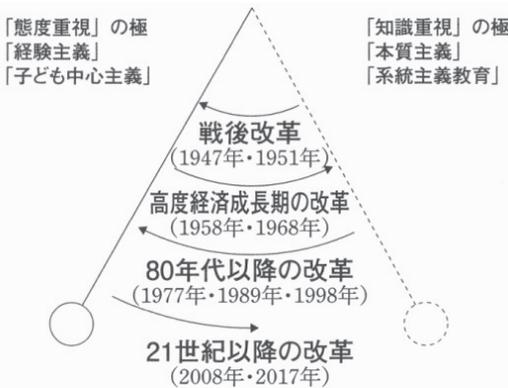
我々の認識においては、受動的という表現を用いてしまうと、どうしても否定的な印象が伴ってしまう。しかしながら、自己の生活上の必要や興味関心から軸足をずらし、実生活とは直結しない学問を系統的に学び取ろうという行為は、受動的どころ

か、よほど積極的な学習者でなければできないことであろう。講義型の一斉授業での学びイコール受動的学習である、だから時代後れとして否定しなければならぬ、といった単純な理屈では何も解決されない。このことは後述することと関連するの
で、敢えて述べておいた。

二、振り子の揺り戻し—経験主義と系統的学習

歴史を振り返ってみると、教育の在り方をめぐる論議は、常に能動的かそれとも受動的かの二つの間で、振り子が左右に揺れるように行きつ戻りつしてきた。すなわち、経験主義の学習方法と、系統的学習との二つの間での往復運動である。悲しいことに、それはほぼ同じ高さでの往復運動を繰り返すばかりで、ほとんど上昇することはなかった。

小針誠はこのことを、『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』において下図のように整理している。^(注3) いささか言いわけめくが、この十年来、毎年大学四年生向けに開講している国語教育史の授業において、ほとんど同様の振り子の図を第一回目の授業で板書し、「なぜ国語教育史を学ばねばならないか」について説明してきた。理論や実践に深い検討を重ねて蓄積するということがなされず、文科(部)省の方針が転換されるたびに教育現場が右往左往するという繰り返しが続いてきた、という状況をわかりやすく示すためである。



出典 志水宏吉 (2005) 『学力を育てる』岩波新書より筆者作成
註 (括弧内) は学習指導要領改訂年を指す

〔図表 3-4〕カリキュラム改革の振り子

戦前・戦中までの国語教育は、一般的には、知識重視の詰め込み主義、一方的な注入主義の教育が基本であったということになっている。もつとも、大正時代の児童中心主義の流行に伴う革新的な試みは数多くなされており、一面的に評価することには問題がある。さらにさかのほれば、江戸の漢学塾においても、自由闊達な論議がなされていたことが、近年指摘されるようになった。^(注4)

とはいえ、本稿はそれを論じることが目的ではないので立ち入らない。とりあえずは戦前・戦中までは一方的な注入型の授業、生徒からすれば受動的な学習であったとし、振り子が右側へ振り切れた状態と捉えておきたい。

それが大きく変わるのが、敗戦を迎えた後、昭和二十年代前半である。日本は連合軍の占領下に置かれ、GHQの指導の下で様々な政治改革・社会改革が進められた。教育においては、戦前の教育の在り方こそが軍国主義・国家主義の元凶であったとの認識に立ち、いわゆる「新教育」がスタートしたのである。

昭和二十二年（一九四七）には教育基本法が制定され、最初の「学習指導要領（試案）」が告示された。この改革は、アメリカの主流派教育思想であった経験主義の理論により推進されたものであり、生活単元学習やコアカリキュラム、複数科目の合科授業、グループでの話し合いや会議などが重視された。まさに戦前とは全く逆の方向に、すなわちアクティブな学習へと大きく振り子が振れたのである。

その最初の学習指導要領（小学校）には、国語科学習指導の目標が次のように定義されている。¹⁰

国語科学習指導の目標は、児童・生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである。

ところが、これまで、国語科学習指導は、せまい教室内の技術として研究せられることが多く、きゅうくつな読解と、形式にとらわれた作文に終始したきらいがある。今後は、ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力をやしなうことにつとめなければならない。（以下略）

平和で民主主義的な社会をめざした新教育が、全国で一斉に開始された。現場の教師たちが戸惑いながらも情熱的に取り組んだことは、多くの資料から確認できる。なかでも新制中学校は、義務教育化によってだれもが進学できるようになったため、戦後民主主義教育の象徴的存在として注目された。

ところが、この経験主義の教育は、昭和三十年代、すなわち一九五〇年代後半から一九六〇年代にかけて、にわかに退潮してしまふ。そしてそれに代わって主流となったのは、学力重視、知識重視の系統的学習であった。この変化にはいくつかの背景があった。

最も影響したのは、経験主義の教育によって学力が低下した、という認識の流布である。「はいまわる経験主義」「活動あつて学習なし」などと揶揄され、グループ学習や調べ学習、発表活動や野外実習などを批判的に見る傾向が強まった。そして、児童生徒の成績が落ちたという調査結果も出された。今日においては、この調査方法そのものに問題があったとの指摘もあるが、アメリカから移入された「新教育」は、左右の両イデオロギー

の立場から挾撃されるようになった。

また、経験主義の否定は、国際的な動きでもあった。スプー
トニクショックに端を発する「教育内容の現代化」論争である。
一九五七年一〇月四日のソ連による人類初の人工衛星スプー
トニク1号の打ち上げ成功は、アメリカ合衆国の威信を大いに揺
るがし、教育界を震撼させた。これは経験主義教育が招いた敗
北ではないかという論議がなされ、「教育内容の現代化」すな
わち内容の高度化こそが必要だという言説が展開された。

日本はいわゆる高度成長期に突入しつづつあっただけに、経済
界は文部省に対して、企業の求める人材育成を要求するようにな
る。その象徴的な出来事が、「期待される人間像」〔後期高
等教育の拡充整備について〕一九六六年一〇月中央教育審議会
答申〕の提示であった。

この検討にあたっては、わが国の憲法および教育基本法に
示された国家理想と教育理念を根底にするとともに、われ
われ日本人が今日当面している重要な課題はつぎの三つで
あると考え、これに対処できる人間となることを目標とし
て、そのためとくに身につけなければならない諸徳性と実
践的な規範とをあげて期待される人間像の特質を表わすこ
ととした。

(1) 技術革新が急速に進展する社会において、いかにし
て人間の主体性を確立するか。

(2) 国際的な緊張と日本の特殊な立場から考えて、日本
人としていかに対処するか。

(3) 日本の民主主義の現状とそのあり方から考えて、今
後いかなる努力が必要か。

憲法や教育基本法を基調とした文脈になってはいるものの、
国家の在り方を再検討していくに技術革新を推し進めるか、あ
るいは、冷戦構造にいかに対処していくか、ということに重点
を置いている点において、新たな方向性を示すものであった。

そしてこの時期の日本社会は、「逆コース」、すなわち戦前回
帰の傾向が強くなっていた。「もはや戦後ではない」といつた
言い回しとともに、自衛隊法の可決（一九五三年）や日米安保
条約の調印（一九六〇年）などが行われた。

このような社会状況に影響されて、「新教育」において示さ
れた、教育とは児童生徒にさまざまな経験をさせることにある
という理念は次第に後退し、高度な知識をいかに系統的に学ば
せるか、という方向へ振子は大きく振れることになった。

このような「教育内容の現代化」にともなう教育は、昭和
三十年代から昭和五十年代まで続くことになる。私事ながら、
これは筆者の小中高の教育歴を丸ごと飲み込んでいる。我がこ
とだけに言及すれば私情が絡みやすく、詳述は避けたいが、多
くの科目の履修と業者テストでの偏差値競走に追われた世代で
あったことは間違いない。

三、揺れ続ける振り子―ゆとりと総合的な学習―

ところがこのような教育理念や方法も、一九八〇年代、昭和五〇年代後半になると批判が高まっていく。不必要な知識を大量に詰め込んでも判断力や行動力は養われない。また、「新幹線授業」と揶揄されるようなペースで進められる授業によって、多数の子どもたちが「落ちこぼれ」となり授業内容についていけないという実情が問題視された。それと相俟って、「荒れる学校」という状況が日常化し、大きな社会問題と認識されるようになっていった。

それを受けて、授業内容を減らして児童生徒の負担を軽減させよう、そして「生きる力」を身につけさせようという発想への転換がなされるようになる。こういった傾向は「ゆとり世代」という言い方が流行した関連から平成一〇年（一九九八）の指導要領改訂以降のような印象を持たれたが、そのスタートは実はこの時期であった。

第四次となる学習指導要領の改訂が、小中学校では昭和五十二年（一九七七）に、高等学校は昭和五十三年に告示された。そこではまず、基礎的・基本的な内容の重視という発想から、各教科の標準授業時間を削減し、指導内容が精選されることになった。また、「落ちこぼれ」などの反省から、「ゆとりと充実」といったスローガンが掲げられるようになった。

続く第五次改訂の平成元年（一九八九）の学習指導要領では、

主体的・創造的に生きていく資質や能力の育成をねらいとする、という方向が打ち出され、小学校に「生活科」が新設される。ここには、教科の体系的な学習よりも、児童の活動に重きを置くという発想が端的に表れている。

さらに第六次の改訂が、小中学校は平成十年（一九九八）に告示され、高等学校では平成十一年（一九九九）に告示された。完全学校週五日制実施に向けて、「ゆとりのなかで生きる力をはぐくむ」という方針のもと、教育内容は基礎・基本の徹底のためにさらに厳選されていった。

また、小中学校のカリキュラムには「総合的な学習の時間」が、高校では必修教科として「情報」が新設された。この改訂時に国語科では、目標に「伝えあう力を高める」という文言が加えられ、コミュニケーション能力の重視が明確化された。これは、「話すこと・聞くこと」の教育、話し合いやディベートなど音声言語重視の国語教育改革を促そうとするものであった。その一方で、文学や古典の読解に関する記述は後退する。平成十年の教育課程審議会の答申には「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちな指導の在り方を改め」るべきだと記されている。

では、「ゆとりと充実」の教育改革は「落ちこぼれ」と呼ばれた子ども達を救い、荒れた教室を落ち着かせることに成功したのだろうか。中高の教育現場を離れて久しい私にはそれを語る資格はないが、そもそも事がそう簡単に運ぶはずはない。指導要領の文言が変更されたこと以上に、教育現場においては受

競争での成果を優先せざるを得ない。その上に、「総合的な学習の時間」というものが、以前の生活単元学習や経験主義での実践をどう継承・発展させたものなのかが明らかではなかった。かつての成果も問題点も分析が不十分のまま、「総合的な学習」と名づけられた授業を組み入れたカリキュラムが実施され、結果的には再び学力低下が問題にされるようになり、振り子はまたもや逆方向に向かうことになる。

左右に振れながらも、そのたびに課題が止揚されて上昇していけば進歩と言い得る。しかしそのためには、先の失敗についての十分な分析が必要である。ただ惰性で往復運動を続けているのであれば、むしろその内容の低下すら招きかねない。

四、大村はま単元学習の再評価

さて、時代を少し前に戻し、一九八〇年前後からにわかに評価の高まった、大村はまの実践に触れてみたい。

故人となった今もお伝説的カリスマ国語教師として語り継がれている大村の原点は、敗戦後の新教育の幕開けにあった。高等女学校教員の職をなげうって、焼け跡となった東京下町の新制中学校の教師に転身した大村は、昭和二十年代に教育界を席巻した単元学習のトップランナーであった。しかも、単元学習に一旦は取り組んだ多くの教師が十年もしないうちに離れて行ってしまったのに対し、これこそが本当の国語教育だとい

信念を強く持ち続け、単元学習が時代後れだと言われた時期も独自の実践を積み重ねていった。そして、「落ちこぼれ」や「荒れる学校」などが問題視され、詰め込み教育に対する批判が高まった時期に再評価されるようになり、「大村先生の教室では落ちこぼれがない」といった取り上げ方で、マスコミ等でも脚光を浴びるようになった。

一時期の大村はまブームともいべき現象には多くの誤解や過剰評価も含まれてはいたが、これは本人とは別の問題であろう。ここで確認しておきたいのは、大村の昭和五十年代に行った実践からは、単元学習の本質とその実践上の困難さとが端的に見出されるということである。

たとえば、「ことばとことばの生活について考える」という単元学習の記録がある。昭和五十二年（一九七七）に東京都大田区の石川台中学校で実践されたものである。^{（注6）}

対象は中学一年生で、大村は入学直後の四月から、生徒の家庭でとっている新聞の、ことばに関する投書を集めさせている。クラス内に新聞の切り抜きを貼る用紙が糊や鉄とともに置かれており、それを閉じ込む表紙も用意されていた。いつまでに何枚提出せよという決まりはなかったが、熱心を持ってくる同級生の姿を見て、忘れていた子も思い出して持ってくるということもあった。

大村は八月に、自身が見つけたものも加えてこれらを整理した。投書の内容は、「荒っぽいことばづかいをよそう」「方言に

感じられる温かさややさしさ」「参考になった外国人スピーチ」などさまざまである。大村自身が加えたものも含めて総計二二三編、掲載紙は朝日・毎日・読売・東京に日本教育新聞を加えた五紙にわたっている。

これらの資料を用いた授業実践は十一月に行われた。大村は投書の各編を一枚ずつ、通し番号をつけたプリントにして配布している。そして、四人一組のグループごとにその内容について話し合わせている。その際、次の五つの観点を全十一グループに割り振って話し合わせている。

どういうことを取りあげた意見がどのくらいあるかを調べるグループ。

年齢という点からいろいろ考えるグループ。

職業という点からいろいろ考えるグループ。

地域という点からいろいろ考えるグループ。

男女という点からいろいろ考えるグループ。

大村はこれらの観点ごとに細かい手引きを提示している。たとえば「職業」であれば次の三つである。

- 1 どういう職業の人が多いか。
- 2 どんな問題が、どういう仕事をしている人から多く出されているか。

- 3 その職業だからこういう意見が出てくるのだなど気づいたのがあったか。

また、次のような「グループ間 意見交換のための資料作成のてびき」を記したプリントも配布している。

- 1 それぞれの問題に対して、どのような形に書くのがよいか、じゅうぶん、話し合うこと。考えを出し合い、まとめるように。ちよつとした思いつきでも大切にすると。

(大切にすることとは、思いついた場合には必ず出すこと。ほかの人が出したときには、それについてよく考えることです。)

- 2 あとの発表や話し合いの形を考えて、それに役立つようにしなさい。話し合いの中で、指摘したり、引用したりするとき、便利なように、字配り、符号のつけ方、ことばの選び方にくふうし、注意しなさい。

- 3 他のグループからの意見を、もらいやすいように、また、処理しやすいくふうしなさい。一つのことについて、二つ以上のグループから意見がくるとき、並べて書かれるようにする、などがその例です。スペース(書くところ、紙面、余白)はたっぷりとりなさい。

- 4 だいたい形を決めた時点で、必ず、先生に見せること。

そのとき、その案についての説明を分担して全員ですること。

(説明するということは、その案はどのようなところに注意しているか、どこにくふうがしてあるか、どの部分はどのようなつもりか、など、その案を理解するのに役立つことを話すことです。)

その説明のとき、一べんで、先生にわからせられたら△、聞き返されたら△。

以下、手引きは合計十二項目にわたって提示されている。

このような手引きに即しての活動の後、各グループが順番に発表を行う。その発表は、一名が司会進行役をやり、他の三人がそれぞれ受け持ちの内容について資料を用いて説明するというパネルディスカッションのような形式を取っている。そして単元の最後では、生徒一人一人に、この授業で学んだことをレポートにまとめて提出させている。

これで一年次のこの単元はひとまず終了している。しかし大村はこの投書欄集めをその後も継続させて、二年生、三年生と発展させていく計画を示している。すなわち、二年生ではここで集めた投書欄を資料として、それぞれの「書き出し」や「一文の長さ」等を調べ、意見文を書く学習を行う。三年生では投書に加えてことばに関する書籍も集めて、現在どのようなことが問題になっているのかを考えさせたい、というものである。

この大村実践の基本姿勢は、一人一人の生徒と向き合って対応することにある。個々の生徒の学力や興味に応じた役割を与え、全生徒を主体的な学習に取り組ませるためには、まず教科書中心の授業から離脱しなければならなかった。教科書では本当の授業はできないとしばしば発言していたのも、このような発想によるものであろう。生徒を一律に作業に取り組ませて、いかにも活性化しているように見える皮相的な授業は追い求めていない。

次いで、責任をもって教え込む教育を実行していることが注目される。自主性の尊重のために教師は口出ししない、などという短絡思考は微塵もない。図書や新聞を読む習慣を身につけさせ、会議の進め方を厳格に守らせ、表現指導も詳細に行う。取り扱う内容も、教科書教材のレベルを遥かに超えた、幅広く重厚な教養主義に貫かれている。また、教壇に立つ以上は自らも学び続けなければならぬ、という信念が明確に見て取れる。最近の教師は生徒の自主性を言い訳にして「教える」ことをしなくなっている、と晩年の大村が歎いていたことは示唆的である。^{注1)}

もちろん、このような実践を行うには、相当な困難が伴う。個々の生徒の学力と興味関心とを把握するだけの感性を磨き、個人差に対応できる柔軟な思考力を保ち、幅広い教養を身につける努力を厭わず学び続ける。授業準備に費やされる膨大な時間や、生徒の提出物を読み込んで分析・整理する労力を惜しまない根気強さを持つ等々。いかに熱意のある教員であっても、

現在の多忙な職場環境において、それを求めることは酷である。とはいうものの、ただその超人的な努力を祀り上げるだけでは意味がない。今日の一般的な教員が大村よりもはるかに有利なことは、各種の教育機器の普及である。ガリ版やボールペン原紙の時代から、コピーやリンググラフの活用へと移行しただけでも大変な違いである。ましてや、ICTの活用など大村の時代に比すればまさに夢の世界であることも事実である。

五、「学力低下」の誤った認識

さて、話を戦後教育の変遷に戻すことにしたい。先にも述べた通り、平成十年（一九九八）に告示された学習指導要領は学習内容をこれまでになく軽量化したもので、ざっと三割減になったと言われている。当然学力低下を懸念する声が各方面から上がったのだが、文部科学省からは次のような説明がなされていた。^{（注8）}

Q7 学習指導要領が改訂され、教える内容が減ることにより学力が低下するのではないかと心配なのですが、どうなのでしょう？

A 共通に学ぶ知識の量は減りますが、ゆとりを持って繰り返し学ぶことで基礎・基本の確実な定着を図り、自分で学ぼうとする意欲や学び方をしっかり身につけさせると

もに、高等学校卒業レベルの教育内容の水準はこれまでどおりとしており、学力が低下することはないようにしています。

しかしながら、授業時間が少なくなれば基礎基本を保証する余裕も当然のことながら失われてしまう。そして、予算や人面の保証がないまま教師の多忙化は進行し、教育現場はますます「ゆとり」を喪失していった。また、進学面の成果を重視する私立学校と指導要領の遵守に努めなければならない公立学校との間では、以前にもまして学習時間・学習内容に大きな開きができるようになっていった。

さらに、鳴り物入りで導入された「総合的な学習の時間」も有効に機能したとは言いがたい。先の大村の実践で言及した問題意識の継承や課題の克服がなされないまま、総合的な学習は強引に導入されていった。そしてそこでは、見た目の活動主義に流れてしまった数々の失敗が見受けられた。

先にも紹介した小針誠の著書には、その典型的な失敗例を示した次のような一節がある。

総合的な学習の時間が実施され始めた頃、ある地域の公立小学校で「総合」の研修会に参加し、授業を見学する機会がありました。わたしが見学したのは四年生の授業でした。その日のテーマは五名一グループになっておこなう「お

店屋さん」。かつての戦後新教育では「ごっこ遊び」、最近ではロールプレイ（役割演技）と言わ、当時の多くの学校の総合的な学習の時間で採り入れられていました。

その日の授業の指導案によれば、物の売買行為を通じて、計算する知識の活用を確認・復習するとともに、商品の野菜、果物、魚の名前を通じて理科を、身近な生活にある買い手と売り手の間にある需要と供給については社会科を、さらに定員と客との売買をめぐるコミュニケーション（国語や道徳）について、総合的な学びを目指すことにありました。

（中略）

わたしはひとつのグループの「お店」の様子をずっと眺めていました。しばらくすると、児童の役割がほぼ固定化していることに気づきました。つまり、店員さんとお客さんは同じ児童、または同じ児童が両者の役割を交代しているにすぎないのです。店員役の児童が今度は客役に、客役の児童は店員役に、というふうに関わりを代えていくだけなのです。

すると、お店の横で、店員と客のやりとりを横目で見ながら、ずっと掃き掃除の仕事をしている児童がいました。何をしているのだらうと思ひ、その子に近づいてそっと尋ねてみました。

小針「何をしているの？」

児童「お店の掃除をしているの」

小針「店員さんとかお客さんはやらないの？」

児童「ううん、わからないから、いいの」

小針「おもしろい？ 楽しい？」

児童「……」

小針はこのような状況を「お店屋さんごっこ悲劇」と呼び、主体的な参加型学習を通じて知識の活用の仕方を学ぶという教育目標は正しくとも、基礎学力の格差が顕著な場合には、学習から疎外されてしまう児童がいることを指摘している。

この授業は社会科の学習を中心に据えたものであり、国語科主体のものではない。だが、似たような例を想起することはたやすい。教師が主導せず、ただ児童生徒の興味関心にまかせただけでは学力保障は困難であり、主体的な活動が行われるとは限らない。一部の生徒だけが発言をし、興味を失った生徒がただ無為な時間を過ごしている、といった状況は容易に想像がつく。

ただしこの「悲劇」の原因は、総合的な学習という発想そのものに帰するものなのか、その指導法の運用に問題があるのかは、追究されなければならない。文科省が総合的な学習を強調しなくなったからと言って、教科の枠を超え児童生徒が主体的に学習する授業の可能性を否定してよいというものではない。

ところが、学力低下を懸念する声が高まる中、OECD（経済協力開発機構）によるPISA学力調査の結果が公表された（二〇〇四年）。そこでは、「読解力」において日本の順位が低下していることが明らかになった。その主たる要因は、対立する二つの意見に対して自分の意見を述べなさい、という記述式の問題に対する無回答率が高かったことであつたのだから、仮に以前の系統的学習で学んできたとしても太刀打ちできるものではなかつたと思われる。しかしながらマスコミ等はそのような観点では取り上げず、「ゆとり」教育の失敗をそこに見出すような風潮が見られた。しかも、それが同時期の、国語教育に対する復古的な要求―素読・音読重視の「日本語ブーム」や「漱石・鴎外の消えた教科書」への批判―などと合流し、問題の本質が深められないままに、「ゆとり」と「総合的な学習の時間」への批判へと雪崩れ込んでしまつた感がある。

その結果、平成二十年告示の、すなわち現行の学習指導要領においては、「脱ゆとり」と呼ばれるような方向性が打ち出された。再び振り子は、知識重視や系統的学習へと揺り戻されたかに思えたのだから、さらに次の改訂内容が漏れ聞こえてくることになる、「アクティブラーニング」という用語がやたらと飛び交うようになった。それはあたかも、振り子が急に引き戻されるかのような印象を与えるものであつた。

「学力」や「能力」といったものが絶対的あるいは客観的に存在するという考え方にそもそも私は懐疑的であり、むしろ、

ある尺度で測定した限りにおいての結果に過ぎないという理解に妥当性を感じている。そういうこともあって、「新しい学力観」や「二十一世紀型の教育」といった、ありもしないものがあるように見せたスローガンに振り回されるのは賢明とは思えない。学習指導要領の字句の変更に神経質になるよりも、児童生徒と接している現場教師の実感の方がはるかに信用に値すると思つている。ただそのような私であつても、この「アクティブラーニング」という用語が、告示される段になつて「主体的・対話的で深い学び」という表現に入れ替えられたことには、多少の意義を感じている。

なぜなら、それに関わつて解説された文面には、活動重視か知識偏重かという二者択一的な論議を解消し、振り子の往復運動に変化を与えるような可能性がいくらかは見出されるからである。

六、「主体的・対話的で深い学び」に何を見出すか

先にも述べた通り、「アクティブラーニング」という用語が盛んに用いられていた時期、その前提となつていたのは、講義形式の授業をまず否定し、児童生徒の活動中心の授業を推進する、という発想であつた。実のところそれは、繰り返し述べてきたように、経験主義の生活単元学習や、「総合的な学習の時間」が喧伝された際の発想と大差はない。さすがにこれではまたまた学力低下批判を招くことになる、という危惧があつたのだらう

か。「主体的・対話的で深い学び」という言い換えがなされ、そして文部科学省による解説には次のような留意点^(注10)が加えられた。

ア 児童生徒に求められる資質・能力を育成することを目指した授業改善の取組は、既に小・中学校を中心に多くの実践が積み重ねられており、特に義務教育段階はこれまで地道に取り組まれ蓄積されてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならぬと捉える必要はないこと。

イ 授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、児童生徒に目指す資質・能力を育むために「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の観点で、授業改善を進めるものであること。

ウ 各教科等において通常行われている学習活動(言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など)の質を向上させることを主眼とするものであること。

エ 1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。

オ 深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせるこ

とが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。

カ 基礎的・基本的な知識及び技能の習得に課題がある場合には、その確実な習得を図ることを重視すること。
(傍線、有働)

傍線部に注目して読む限り、これまでの単なる振り子の揺戻しとは、ニュアンスが変わっているように思える。主体的・活動的な学習といえば、まずは一斉学習や講義型授業を諸悪の根源のごとく否定していたのだが、過去の失敗を見据えての方向転換だろうか。基礎基本となる知識や技能はしっかりと教え込む、そういう基盤が出来てこそその主体的な学習である。そして、毎時間ごとに必ず活動が入らなければならないというような短絡的な発想ではなく、長期間の単元構成を見通して、その中のどこに児童生徒主体の活動を入れれば効果的なのかを計画的に考えるのだ、という発想を読み取ることができる。

七、まとめにかえて―四つの課題

では、このような方向性が示されたことで、混乱している教育現場の状況は好転するのだろうか。それについては、残念ながら楽観的にはなれない。言うまでもなく、それだけの環境が整っていないからである。この拙稿のまとめとして、以下、その課題を四点にまとめて述べることにする。

まずは、繰り返しになってしまいが、長期的な計画性である。もはや一時間の模範的研究授業を公開してその良し悪しを論じるようなレベルでは太刀打ちできない。少なくとも、一年間の学習活動を見通し、何を継続的に取り組ませ、どこに有意義な活動を位置づけるか。大村の実践例にあったごとく、三年間を見通したのも求められよう。現在の教科書単元の構成でも、形の上ではそのような計画性も配慮されてはいるが、決して児童生徒や教師の実感が伴ったものではなく、いわばタテマエとして提示してあるのに過ぎない。また、一学校の全教員が合意の上で独自のカリキュラムを運営することにも困難が伴う。受験の問題がなければ、中学や高校の三年間の締めくくりとして卒業論文を書かせる、という目標を設定した構想もあり得るが、一般校ではどう考えても不可能である。^(註11)

次に、基礎的知識・技能の保証である。これは、過去に「活動あつて学習なし」と言われたような失敗を繰り返さないためにはぜひとも必要である。しかし、限られた授業時間数の中で、

しかも多忙化する教育現場において、基礎基本をどうすれば効率的・効果的に定着させられるかは難しい課題である。教員の労働環境が保証されなければならないのは当然のこととして、幅広く知識や技能とを学び続ける機会が確保されなければならない。教育方法の改善とともに、基礎基本とされている知識そのものも更新され続けていることを見落としてはならない。現在の免許更新講習のように短期間で一律の講義をこなす形式的なものではなく、各種の勉強会・研究会に自発的かつ継続的に教員が参加できるのが望ましい形であろう。

先の二つほどの教科においても言えることであろうが、とりわけ国語科教育の分野においては、「対話」や「話すこと・聞くこと」について指導者が認識を深める必要がある。現在の教育現場においては、「対話的」な授業といえば、隣同士で話し合う、グループで話し合う活動を入れればよい、というように、ごく表面的に捉える傾向が強い。指導要領で音声言語が重視されても、現場においてその指導が一向に深まらないのは、教師自身がその問題を軽視していることに一因がある。対話とはそもそもどのようなものか、^(註12)話すこと、そして聞くこととはどのような行為なのか、^(註13)哲学的に問題を掘り下げてみたり、朗読家や司会者などのこの道のプロの技術に学んだりすることで、目から鱗が落ちるような発見は数多くあるはずである。

そしておそらくは、最大の難関と考えられるのが、教師自身の社会的・倫理的な立ち位置の問題である。児童生徒に教える

以前に、教師は（大学の教員ももちろん含めて）、どれほど「主体的・対話的」になり得ているのか。ここ数年、政権政党による報道への圧力や、官僚による意図的なデータの改竄・隠蔽などが大きな話題となった。にもかかわらず、本質的な論議はなされないまま、すでに過去の事件として片付けられていく。政治家と教育関係者が癒着してのスキヤンダルについても同様である。これらを含めたこの国の劣悪な現実について、児童生徒とともにどこまで真摯に論議できるだろうか。予定調和のきれいで終わらせることなく、追究し続ける覚悟が問われることになる。当然それは、それが許され難い状況にある、という現実の壁に突き当たることになる。

以上の四点、いずれも抽象的なまとめとなってしまった。しかも大半は、現場の一教員の努力ではどうにもならないこともある。より本質的、具体的に論じ始めれば紙数をいくら費やしても足りないところだが、とりあえずは、この覚え書きについては結びとしたい。

【注】

- 注1 松下良平「学習思想史の中のアクティブラーニング―能動と受動のもつれを解きほぐす―」『近代教育フォーラム』二五号 日本思想史学会 二〇一六年。
- 注2 文部科学省ホームページの「用語集」に掲載されているアクティブラーニングの定義。

注3 小針誠『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社現代新書 二〇一八年。

注4 前田勉『江戸の読書会―会読の思想史―』（平凡社選書）平凡社 二〇一二年。

注5 文部省『昭和二十二年版 学習指導要領（試案）』一九四七年。

注6 大村はま『大村はま国語教室 第九巻』筑摩書房 一九八三年。

注7 大村はま・荻谷武彦・荻谷夏子『教えることの復権』ちくま新書、二〇〇三年。

注8 二〇〇〇年版『教育白書』「教育改革Q&A」より。

注9 中村高康『暴走する能力主義―教育と現代社会の病理―』（ちくま新書 二〇一八年）などを参照。

注10 『中学校学習指導要領（平成二十九年告示）解説 国語編』平成二十九年（二〇一七）七月 文部科学省。

注11 紅野健介『国語教育の危機―大学入学共通テストと新学習指導要領―』（ちくま新書 二〇一八年）などを参照。

注12 マルティン・ブーバー『我と汝・対話』（岩波文庫 一九七九）など。

注13 鷲田清一『聴く』ことこの力―臨床哲学試論―（ちくま学芸文庫 二〇一五）など。

【附記】

本稿は、二〇一八年十月十一日に開かれた東三河地区高等学校国語研究会における講演「小中学校における「主体的・対話的で深い学び」について」の原稿を元に、大学での講義ノート
の整理も兼ねて、現在の自分の認識をまとめたものである。そのため、論文というよりも概説書のような記述が多くなった
ことをご寛恕願いたい。本稿を「覚え書き」と題した所以である。

(うどう・ゆたか 本学教授)