

はじめに——学び方改革に向けて

日本の学びの「これまで」と「これから」について考えてみたい。本書では、二〇二〇年を「これから」の起点としている。二〇二〇年という年は、オリンピック・イヤーとして人々に記憶されることになるはずだが、教育の世界では「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)が、二〇一六年一二月に出された中央教育審議会(中教審)答申の方向に沿って本格実施される年でもある。

アクティブ・ラーニングとは何か、本文でくわしく見ていくが、ひと言でまとめると、プレゼンテーションやディスカッションのようなさまざまなアクティビティ(学習技法)を介して、学習者が能動的に学びに取り組んでいくことを指す言葉である。

急速に進む多文化化、情報化などの動きを前にして、時代が大きな転換期に差しかかったと感じている人は多い。いま脚光をあびている学び方改革も、社会のあり方そのものの変化と切り離せない関係にある。

中教審答申は七〇年の周期に注目し、明治の学制の成立(一八七二年)で近代学校制度がはじまり、それから七〇年後の学校教育法(一九四七年)で現代学校制度の根幹が定められ、それからさらに七〇年たつて新しい改革がある、と説明している。こうした認識をもとに、学力観・能力観の見直しがおこなわれ、指導と評価の一体化が説かれ、教科の大幅な再編につながるこゝたになった。

ここで本書執筆のスタンスに触れておこう。本書は、必ずしも教育を専門としない人々を読者対象に想定している。というのも、アクティブ・ラーニングの意味を、専門家以外の人々に分かりやすく提示し、問題提起する本がこれまでほとんどなかったからだ。総合的な学習の時間(総合学習)の本格実施(二〇〇二年)のときがそうだったように、すでに多くのアクティブ・ラーニング関連本が出版されている。しかし、その多くは教育現場向けに編集されたいわゆる実用書である。

授業スタイルと社会

ではなぜ一般の人々に広く訴えかける本を書こうと思ったのか。その理由は、それぞれの時代の主要な授業スタイル(教授定型)が、その時代を生きる教師や子どもたちの知のあり方だけ

でなく広く社会のあり方にまで影響を及ぼす、と考えているからだ。そこには以下のような二つの事情がある。

まず第一に、人生の時間に占める授業時間の比重の大きさである。少年期、青年期の若者たちが教室で過ごす時間は膨大なもので、そこでの体験が、彼らの知性はもちろんのこと、感性や身体性（ふるまい方を含む）をも規定している。たかが授業スタイルの問題にすぎないと片づけてしまうには、あまりにも影響が大きいのだ。

ただ実際のところ、学校生活を終えてしまった後では、人間関係をともなう若き日のエピソードとして授業を語ることはあっても、自分の授業体験がどういう社会的文脈に規定されているのかまで考える人はそう多くないだろう。

第二に、授業スタイルと社会のあり方の切り離しがたい関係である。アクティブ・ラーニングは個々人の能力開発だけでなく、次世代の市民形成にも連動している。次代を担う若者たちに、どんな学びの場を提供し、市民としてのどんな共通体験をもってもらうのかということと表裏の関係にある。日本の民主主義の帰趨にかかわると言えば、少々大げさに聞こえるだろうか。

もともと民主主義は、思想、制度、手続きと運用、という三つの側面からなっている。思想

や制度について知的に理解することはもちろん大切だが、それだけでは行動につながりにくい。一人ひとりの市民が、社会的存在であるという自覚をもって、手続きと運用に習熟していくことができれば、その分、参加型民主主義もより実体をともなうものになる。

学び方改革の影響がおよぶ範囲は、決して学校教育の枠内にとどまるものではないのだ。

初発からいささか大上段に振りかぶってしまった形で恐縮だが、本文ではなるべく具体例を豊富に入れて書き進めていくつもりである。

目次

はじめに——学び方改革に向けて

第1章 授業改革からアクティブ・ラーニングへ…………… 1

1 繰り返されてきたチャレンジ 2

2 学習システムの改革 11

3 アクティブ・ラーニング導入の国際的背景 24

第2章 アクティブ・ラーニングへの移行…………… 35

1 アクティブ・ラーニングのイメージを描く 36

2 アクティビティ(学習技法)の定着 43

3	学び方改革の土壌を耕す	59
---	-------------	----

第3章	学びを全身化、共同化する	
	アクティブ・ラーニングの実践……………	69

事例 1	銃で撃たれた日本人高校生(ロールプレイ)	71
------	----------------------	----

事例 2	みんなで「最後の晚餐」になろう(フリーズ・フレーム)	81
------	----------------------------	----

事例 3	私はミミズ(なりきりプレゼンテーション)	89
------	----------------------	----

事例 4	群馬―東京をスカイプでむすぶ(ニュース・ショー)	98
------	--------------------------	----

第4章	共有財産としての参加型アクティビティ……………	113
-----	-------------------------	-----

1	獲得型学習モデルと四つのカテゴリー	115
---	-------------------	-----

2	アクティビティのいろいろ	120
---	--------------	-----

3	教師研修モデル―「学びの演出家」への道	131
---	---------------------	-----

第5章	アクティブ・ラーニングが定着する条件……………	143
1	教師をとりまく環境の改善——政策の整合性と実効性	145
2	学校の主体的取り組み	148
3	実践研究のコミュニティの形成	161
4	アクティブ・ラーニングと民主主義——市民が当事者になる	179
おわりに	——異文化接触の最前線で	195
あとがき		207
引用・参考文献		

第1章 授業改革からアクティブ・ラーニングへ

この章では、これまで続けられてきた教育改革と二〇二〇年から本格始動する今回の改革、特にその目玉であるアクティブ・ラーニングの間にどんな関連があるのか、二〇一八年版学習指導要領の特色は何か、そしてアクティブ・ラーニングが導入される国際的な背景として何かあるのか、見ていくことにしよう。

1 繰り返されてきたチャレンジ

“チョーク&トーク”

まずは、私が授業スタイルに関心を持ちはじめた一九八〇年代の経験を素材にして、私たちが授業というものをどんな風にとらえてきたのか考えてみたい。

授業風景と聞いて、あなたはどんな場面を思い浮かべるだろうか。一定の年齢の人であれば、おそらく黒板を背にして教卓の前に立つ教師とその教師の方を向いてお行儀よく座る子どもたちの姿をイメージするのではないか。



図1-1 明治初期の教室風景(林多一郎『小学教師必携補遺』, 1874年)

この絵(図1-1)は明治初期の教室風景だが、服装は別として、一〇〇年以上たつたいまでも、これが教室の基本的配置になっている。したがって、多くの人が、まずはこの教室風景を所与の授業スタイルと関連づけて思い浮かべても不思議ではない。いわば教室の原風景とでもいうようなものである。

ただ当然のこと、授業スタイルにも移り変わりはある。二〇一六年に英国南西部にあたるデボン州の小学校を四校ほど見学してまわったが、この絵にあるような、いわゆるスクール形式で授業する場面を一つも見ることがなかった。大小の違いはあれ、数人ずつのグループ単位でテーブルを囲むスタイルの授業が圧倒的に多かったのである。

スクール形式の配置は、“チョーク&トーク”による知識注入型授業に適合するスタイルである。ここでは、あたかも花に水をやるように、教師から生徒に向かって知識が注ぎこまれる。

知識注入型授業の最大の利点は、その効率性にある。精選された系統的な知識を、限られた時間でたくさんの生徒に一斉に伝えるのにとりわけ効果的な方法だからだ。その

反面、教師が熱心に教えこめば教えこむほど、生徒の方は与えられた知識の咀嚼に追われて、結果的に受動的な姿勢になりがちである。

そうした特徴の反映であろう、私が授業スタイルに関心を向けはじめた一九八〇年代初頭、欧米の帰国生たちから「日本の授業は（現地校の授業に比べ）参加感がなくてつまらない」という言葉がよく出てきた。現地校のプロジェクトで参加・表現型の学びの手ごたえを味わってきた生徒ほど、そういう感想をもらす傾向があった。

東アジア型の教育システム

もつとも、これが日本だけに特有の現象だということではない。知識注入型授業の比重が高いのは、韓国、中国、ベトナム、シンガポールなど、東アジア諸国の教育でも多かれ少なかれみられる傾向だからだ。それを実感したのは、一九八〇年代の半ば、はじめて訪問した韓国的高校で、ある種の既視感を味わったときである。

案内されてソウル高校の教室に足を踏み入れた瞬間、まず目に飛び込んできたのは、黒板に向かつて整然と並んでいる六〇人以上の子どもたちの背中だった。一分の隙もなく貼られた掲示物、権威をもって教える教師のたたずまい、一九五〇年代から六〇年代にかけて、自分自身

が身をおいていた教室と見紛うような雰囲気的空間がそこにあった。同じころに、アメリカやオーストラリアの少人数授業を参観していたこともあって、コントラストがより強く感じられたこともあるだろう。

こうした経験がもとになって、一九九〇年から「東アジア型の教育」という言葉を使いはじめた。特に注目したのが、検定・国定教科書で細部まで統制された教育内容、知識の質よりも量や計算のスピードが重視される受験システム、チャンスが一回かぎりの排他的で激しい受験競争、受験競争の大規模化・低年齢化、一クラスあたりの生徒数の多さ、などの規定条件である。

最後にあげた一クラスの人数ということでは、日本がまだ四〇人学級の実現をめざしていたころ、先進諸国では、せいぜい二〇人台、多くとも三〇人台までというのが主要な潮流になっていた。

「チョーク&トーク」という言葉が示すように、英語圏でも、講義形式で要点をまとめて板書するスタイルの授業運営もおこなわれている。しかし、そのバランスが問題で、日本のように授業がもつぱらチョーク&トークで運営されるとなれば話は別である。

知識はもちろん重要である。だが、知識の習得だけをゴールにするのではなく、集めた知識

を活用して、自らの知を更新していくことのできる“学び方”の習得も同時に進めていく必要がある。それが学習者としての自立につながるからだ。

そこで同じ一九九〇年に、教師による知識注入型から生徒が主体になって学ぶ獲得型へ、授業の比重を徐々にシフトしていくべきだ、と主張するにいたった。獲得型授業というのは、自学のトレーニングと参加・表現型学習のトレーニングを二本の柱とする学習指導システムのことだ。それ以来、変わらず訴えてきたのは、学びを全身化、共同化することで、若者たちの学習体験をより豊かなものにしよう、ということである。

ではなぜ日本で注入型授業の比重が高くなるのか。ここまでのことからお分かりいただけると思うが、理由は一つではない。先述の条件がすべて重なったときに、いったいどういうスタイルの授業になるのかという問題である。やや単純化して描き出した東アジア型の教育の諸条件が、効率主義を優先する授業スタイルの規定要因となってきたのである。

ここで注目しておきたいのは、授業スタイルは目に見えやすいものだから、その改革も一見簡単だと思われがちだが、実はそうではない、ということである。授業スタイル自体が教育システムに大きく規定されているものであって、決して教師の心がけ次第で変わるような単純な問題ではない。それが一九九〇年に私が感じたポイントだった。

教授定型の成立とさまざまなチャレンジ

それでは、もう少しだけ視野を広げて、近代学校の成立から今日までの、授業スタイルの変遷に注目してみよう。

一斉講義式の知識注入型授業は、日本の伝統的スタイルと思われるが、必ずしもそうではない。稲垣忠彦(一九九五)によれば、一九世紀にアメリカから伝わった一斉教授法が、公教育の支配的な教授形式になったのであって、いわば近代学校の成立とともに海外から移入されたものである。

先述のとおり、この形式によつて教授実践の効率や水準が保たれてきたことも事実なのだが、一方では、こうした教授定型に対して、さまざまなチャレンジが繰り返されてきた。

まず、世界的に見ると、画一的な一斉教授法を批判する新教育運動の流れがある。教育の目的を個性の伸長や知的・道徳的・創作的衝動の発達だと説いたスウェーデンのエレン・ケイ(Key, E.)、児童中心主義の立場から保育や幼稚園に大きな影響を与えたイタリアのモンテッソーリ(Montessori, M.)、学校を小社会ととらえ子どもと教師の相互作用をとおして協同的デモクラシー社会の構築をめざしたアメリカのデューイ(Dewey, J.)などが知られている。

これらの教育思想は、個性尊重、経験主義、自学主義などの考え方となつて大正期の日本の教育にも大きな影響を与えた。私立学校や師範学校の附属小学校などを舞台にした実践が特に注目されたが、この時期に、沢柳政太郎の成城学園、羽仁もと子の自由学園、赤井米吉の明星学園、野口援太郎の児童の村小学校などが設立されている。

学習指導要領の変遷

戦後の教育改革と授業スタイルの関係は、ほぼ一〇年ごとに改訂される学習指導要領に大きく規定されてきた。特に注目されるのは、問題解決学習と系統学習(科学的知識などを学問体系に即して子どもたちに教授する)の間で、方針が揺れ動いたことである。ごく簡単に流れをみてみよう。

戦後になつて間もなく、文部省は教育の目標や内容、方法について考える手引きとして「学習指導要領(試案)」(一九四七年)を作成した。この指導要領の基本スタンスは、各学校が自主的に教育課程を作成し、子どもの生活経験に即して学習課題を設定するというもので、方法としては問題解決学習が採用されたことになる。

ただ、一九五〇年代の半ば以降、学力低下批判の高まりや子どもの問題行動の増加を背景に

して、戦後新教育の柱ともいえるべき生活単元学習や経験主義の教育方法などに批判の矛先が向かっていくことになった。

法的拘束力をもつようになった一九五八(昭和三三)年の学習指導要領では、教育内容を精選して教えるいわゆる系統学習に転換していくことになる。ところが、早くも一九六〇年代半ばには、系統主義への転換が知識注入的指導の偏重や学習意欲の減退を招いているなどの批判が生まれ、さらに一九六八(昭和四三)年の学習指導要領改訂とともに、詰め込み教育による「おちこぼれ」が社会問題化することになった。

この結果、一九七七(昭和五二)年の学習指導要領改訂では、ゆとりある充実した学校生活の実現が目指されることになる。ただ、一九八〇年代は、校内暴力、家庭内暴力、いじめ、登校拒否(不登校)、非行などの問題が噴出する一方で、学校の管理主義が進んだ時代でもあった。

八〇年代はまた、国際化や情報化が急速に進んだ時期にあたっていて、日本の教育改革も、国際的動向と無縁ではいられなくなった。帰国生の海外体験が注目され、一方で、ワークショップ型の授業を含む教育方法の新しい潮流がつつぎに流入してきたのもこの時期である。

その延長線上に、一九八九(平成元)年の学習指導要領の「知識・理解、技能」だけでなく「関心・意欲・態度」が重要だとされる「新しい学力観」の登場、「ゆとり教育」で名高い一九

九八(平成一〇)年の学習指導要領での学習内容の三割削減と「総合的な学習の時間」の創設、そして二〇一八年の学習指導要領で登場したアクティブ・ラーニングがあるといえる。

しかしこの間にも、ゆとり教育批判をきっかけとして、放課後を利用した補習、始業前学習、宿題や課題を子どもに与えることを学校の判断でおこなうように要請した遠山敦子文部科学大臣の「確かな学力の向上のための2002アピール——『学びのすすめ』(二〇〇二年一月)が出されたり、二〇〇八年版の学習指導要領で、総合学習の時間が削減されたりしている。

こうして学習指導要領の変遷にざっと目をとおしてみると、「振り子」のような揺れを繰り返したと喻えられるとおり、戦後の教育行政が大きな方針転換を繰り返してきた様子が浮かび上がってくる。

具体的には、戦前に主流だった一斉講義式の知識注入型授業から戦後まもなくの問題解決型学習へ、一九五〇年代からの系統主義による知識重視の方向へ、再び一九七〇年代後半からの詰めこみ教育の見直しへ、その後の「ゆとり」と「学力」のせめぎ合いへ、という流れである。ただ、教育現場の実態に注目してみると、決して振り子が同じ振幅で揺れてきたわけではない。これまで見てきたとおり、知識注入型の授業が教授定型になっているという事実は変わらないからである。