

幼児期から児童期の 「対話的な学び」に関する一考察

—教育の原理に根ざす「対話」の思想史に照らして—

有馬 知江美¹

1. はじめに

2017年3月に告示された新学習指導要領等では「主体的・対話的で深い学び」の語が、子どもたちの学びのあり方を表す語として随所に示されている。今日、この語は従来からの「アクティブ・ラーニング」(active learning)の語に代替するものとして認識されつつある。

「アクティブ・ラーニング」¹の語は、今日の我が国の学校教育全般に浸透しているといっても過言ではないが、当初は、主体的な学びが求められるべき大学教育において、学生の受動的な学びの姿勢等に対する批判的見地から、米国を中心に、学生の能動的な思考を活性化させるための学び方として示されたものである。この動向を受け、我が国においてもこの語が徐々に認識されるようになり、特に中央教育審議会の答申である「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」(2012年8月)で、大学教育における学生の能動的な学びのあり方を問う中で中心的概念として用いられ始めたことは大学関係者間の記憶に新しい。

なお、こうした端緒を持つ「アクティブ・ラーニング」の理念は、幼児・児童・生徒の諸教育にも通底しうるものであるという理解から、義務教育

¹白鷗大学教育学部
e-mail: arima@fc.hakuoh.ac.jp

を中心にあらゆる学校段階でも共有され、諸実践の検討がなされるようになったという経緯を持つ²。

以上のような「アクティブ・ラーニング」の普及という潮流に対して、2016年12月に示された中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」³では、「アクティブ・ラーニング」の語は「主体的・対話的で深い学び」の語に並置されるようになる。これに関して、同答申においては、「平成26年11月の諮問において提示された『アクティブ・ラーニング』については、子供たちの『主体的・対話的で深い学び』を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした」⁴との説明がなされている。具体的には、「『主体的・対話的で深い学び』の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」⁵であるとされており、「アクティブ・ラーニング」と「主体的・対話的で深い学び」の両者の関係性をここで整理しようとしていることが明らかである。

こうした経緯を経て、2017年3月に告示された新学習指導要領等では、「アクティブ・ラーニングというものの在り方を、具体的な幼・小・中・高等学校それぞれの教科等の中で、具体論を示しているもの」⁶として、「主体的・対話的で深い学び」の語が前面に押し出される形となったのであるが、「アクティブ・ラーニング」の理念自体が否定されているわけではないとされている。

以上のように、「能動的学修」のあり方をめぐる語使用に関して、やや混乱をきたしているといっても過言ではなく、今後も語使用の混乱の要素を潜在させながら子どもの学習活動が実施される可能性があることを念頭に置いておいた方がよいであろう。

さて、今回の学習指導要領等の改訂において幼稚園から高等学校に対し

で一貫して求められている「主体的・対話的で深い学び」をめぐり、本稿では「対話的な学び」について言及するものとする。主に子ども同士や子どもと教師間における言語のやりとりを通した「対話的な学び」は、顕在化のしやすさの故に、学校教育の中で「主体的な学び」や「深い学び」に比して日常のかつ中心的に取り入れられることが予想される。しかしながら一方では、学習活動を俯瞰的にみた場合、「対話的な学び」の語の安易な使用により、形骸化のしやすさが否めないという点をも考慮にいれておかなければならない。

そこで本稿では、こうした「対話的な学び」の考察を通して、「主体的・対話的で深い学び」を改めて問う契機を得ることができるという観点から、「対話的な学び」の基盤を作る幼児期以降の教育に焦点をあて、これを論じるものである。なお本稿では、2016年に出された中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「答申」とする。）に基づきながら論究するものとする。

2. 「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の相関性

人は古代ギリシャ時代より学びの原点を対話に求めてきたが、今日、改めて問われている「対話的な学び」は子どもたちが集団生活を営む学校生活においてどのように実現可能なのであろうか。

今日の学校教育において、他者を尊重しようとしぬい児童・生徒達の間での問題等の状況は極めて深刻であるが、そこには対話不在の他者との関係性を見ることができる。また、対話とは元来、他者との拮抗を本質的に内在させているが、子どもたちのさまざまな拮抗を引き受けるだけの力が学校教育自体にどの程度備わっているかという疑問も生じるのである。児童・生徒間の「対話」を育てる土壌自体が脆弱である現状を指摘すれば、枚挙に暇がないのであるが、そうした状況を背景に持ちながら問う対話的な学びとはいかなるものなのであろうか。

「答申」の随所において、今回の学習指導要領等の改訂が目指すところとして、子どもたちの学びの質に着目して、授業改善の取組を活性化することが挙げられている。その際、学びの過程において「主体的・対話的で深い学び」が重要であることが以下のように示されている。すなわち、「学びの過程において子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり、多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要である。また、単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できるような、学びの深まりも重要になる」⁷というのである。

ここで、「対話的な学び」を考察する前提として、まず「主体的・対話的で深い学び」について整理しておきたい。「『主体的な学び』『対話的な学び』『深い学び』の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるもの」⁸である。この三つは相互補完的でありつつも、「学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点である」⁹というように、各々が自律的価値をも携えている。すなわち、「単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる」¹⁰のである。つまり、三者の調和により、子どもたちは「主体的に、対話的に、深く学んでいくことによって、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解したり、未来を切り拓ひらくために必要な資質・能力を身に付けたり、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができる」¹¹のである。なお、こうした学びを子どもたちに保障するためには、教師が三者の学びのそれぞれの自律的価値と三者間の有機的関連性のあり方を認識することが求められる。

こうして、「主体的・対話的で深い学び」では、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の三者が調和的に捉えられたり、扱われたりすることが求められているが、先述したように今後の学校教育においては、三

者のうち「対話的な学び」が先行し、それが中心的に実施されるということが予想されるのである。従来の学校教育でもなされてきた教室内外での「討論」や「話し合い活動」は、複数の者同士で明示的になされることから、子どもたちの学習活動において可視化しやすいという特徴を持つ。一方、学習活動における「主体的な学び」や「深い学び」は個々の学習者に内在化されやすく、それ故に顕在化しにくいという側面を持っており、評価も困難である。したがって、明示的であるが故に教師も子どもも活動の手ごたえを感じやすい「対話的な学び」が三者の中で先行することが予想されるのである。これに関して、「答申」でも、「子供たちの実際の状況を踏まえながら、資質・能力を育成するために多様な学習活動を組み合わせる授業を組み立てていくことが重要であり、例えば高度な社会課題の解決だけを目指したり、そのための討論や対話といった学習活動を行ったりすることのみが『主体的・対話的で深い学び』ではない点に留意が必要である¹²」と述べられているように、顕在化しやすい「対話的な学び」が先行することの懸念が見られるのである。

さらに、「対話的な学び」をめぐり、子どもたちの対話の質の見極めの難しさから、結果として対話が既成事実として認められるにとどまり、学習活動が形骸化することが危惧されるのである。対話とはいかなるものなのであるかという教師の「対話観」が不在であると、単なる「会話」¹³が繰り返されているにすぎない教室において、根拠のない充実感や達成感が共有されることになる。「対話的な学び」の不可避性を自覚的に語ることができる教師の力が不可欠といえるであろう。

なお、「答申」においては、「主体的・対話的で深い学び」の三者が同列ものとして捉えられていると解釈することができるが、本稿では、「主体的・対話的な学び」が「深い学び」を誘発するという考え方に立ちたい。「深い学び」は、「主体的・対話的な学び」に先行しうるものではなく、後者の積み重ねにより深化が促されるのである。

以上の点を前提としながら、「主体的・対話的で深い学び」における「対

話的な学び」を、共に「深い学び」の前提となるであろう「主体的な学び」との相関性において考察することが必要である。次節では両者の相関性について論究することとする。

3. 「主体的な学び」と「対話的な学び」の両義性

「主体的・対話的な学び」の語には、学びの主体性と対話性は相関関係にあるという考え方が内在していると解釈することができるだろう。学ぶ主体の自立性と学ぶ主体同士の協同性が問われているとの解釈である。

両者のうち、「主体的な学び」は生涯学習を支える要素として、学ぶ者にとって第一義的に不可欠なものである。それ故に、生涯にわたる学びの基盤を作る幼児教育においては、特に「主体的な学び」について問うことが不可避的であるが、「答申」では「周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働き掛け、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って、期待を持ちながら、次につなげる学び¹⁴として「主体的な学び」が説明されている。なお、こうした「主体的な学び」は幼児期以降の児童・生徒に対する教育においても一貫性を持ちつつ、次のように展開していく。

すなわち、「周囲の環境」に興味や関心を持つことが重視される幼児期の「主体的な学び」は、就学後は「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる¹⁵ものとして展開され、学ぶ自己のあり方を自覚的に認識することが、子どもたちに求められるようになる。ここには、子どもの発達過程に即した学習観が反映されていると理解することができよう。

一方、「見通しを持って粘り強く取り組む」という未来を見据えた現在の継続的な学びが、自分の遊びや学習活動を通してすでに経験したことを振り返る過去との関係性において成り立つ点は、幼児期から児童期の「主体的な学び」の一貫性を示すものである。現在と過去という時間軸を内在

させた「主体的な学び」は、同時に、未来への「期待」に根ざした学びの志向性をも内在させているということが明らかである。

ところで、こうした「主体的な学び」はその原点を遊びに求めることができる。それは、生涯学習が幼児教育に端を発しているという学校制度に依拠した判断からのものではなく、むしろ、遊びの本質を人間学的に捉える立場からの理解である。すなわち、人間にとって遊びという行為そのものが、きわめて主体的な行為であるということを所以としている。

遊びは他者に迎合しようとする主体の自由が発露されるものである。それは自発的であり、人間の自由意志に基づいてなされる主体的なものである。『ホモ・ルーデンス』¹⁶においてホイジンガ (Johan Huizinga : 1872 - 1945) が示すように、子どものみならず、人間にとって遊びとは、自由を発露しうる行為としてあり、それ故に人間独自の行為としての文化創造をもたらすという点にその意義を見出すことができるのである。したがって、主体が自発的に行う学びとしての「主体的な学び」は、元来、遊びに基づいているといっても過言ではないのである。ここから、生活全体が遊びで充溢しているという幼児期が人間形成の基盤であるという根拠を改めて見出すことができるのである。

なお、遊びはその自由の発露という側面から、元来、他者に迎合したり、翻弄されたりすることのないひとり遊びが第一義的なものであり、そこには「孤独」(solitude) が内在している。それは、家族や友だちからの排斥の結果である「孤立」(loneliness) ではなく、個々の遊ぶ主体が求める孤独性である。集団保育においてもなお、子どもたちが時間をかけてひとりじっくりと遊ぶ姿を示すのも、自由の発露としての遊びの本質を顕在化させているからである。こうした遊びの孤独性が、子どもたちに自分を見つめる契機をもたらすとボールディング (Elise Boulding : 1920 - 2010) も『子どもが孤独でいる時間』¹⁷で論じていることに留意したい。

さて、「主体的な学び」に潜在するこうしたひとり遊びをなす一方で、子どもは遊びにおいてしばしば他者を希求する。すなわち、孤独な主体

は、同様に自由である孤独な他者を積極的に求めようとするのである。自分自身だけでは思いつかず、予想もしえない遊びの展開が、異なる文化を携えている他者との遊びにおいては可能になる。個々の自由な遊びの融合が他者との遊びにおいてなされる時、それを基盤として新たな遊びを創造しうることが彼らは知っている。換言すれば、子どもたちが遊び相手を互いに求める時、他者の持つ異文化と融合することによる新たな文化形成を楽しんでいるのであり、それが、孤独性と連帯性の希求という、一見すると自己矛盾を含んだプロセスを子どもたちが遊びに求める所以なのである。

先述のホイジンガが述べたように、遊びを通して人は文化創造を豊かになすことができるが、個々の遊びが他者との遊びと融合する時、その両義性を理由として、独我論に陥らない真の文化形成をもたらすということがいえるであろう。なお、ここから、孤独になされる遊びとしての「主体的な学び」と、他者との関係性を内在させた遊びとしての「対話的な学び」が両義的になされることにより、「深い学び」をもたらすということが理解できるのである。

4. 「対話的な学び」の困難性

以上のように、「主体的な学び」が不可避的に導き出す「対話的な学び」は、我が国の教育において、その要素が従来皆無であったわけではない。

「対話的な学び」とは、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める学び」であるが、「身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていく」¹⁸ために不可欠とされている。なお、学校教育において「主体的な学び」の原点に位置づけられる幼児教育では、「対話的な学び」は「他者との関わりを深める中で、自分の思いや考えを表現し、伝え合ったり、考えを出し合った

り、協力したりして自らの考えを広げ深める」¹⁹ものであることが示されており、能動的学修が促されるという要因を根底に見出すことができるのである。

さらに、「対話的な学び」における対話の対象を見ると、幼児教育では、子どもたちが関与する環境がまだ身近な生活圏内にとどまっているため、友だちや保育者等の実体を伴う他者が想定されている。これに対し、就学後においてはその対象は拡大する。つまり、「先哲の考え方」の語が示すように、他者性の総体である「文化」を対話の対象として捉えている点は大変興味深い。換言すれば、他者との直接的対話にとどまらず、言語化された各種教材をも含んだ他者性を対話の対象として捉えているのである。もっとも、幼児期においても、芸術作品等、他者性の総体である文化の対象化は可能であり、また不可欠であることを付言しておきたい。なお、その際には幼児は言語を介在させるというより、むしろ感性²⁰を通して文化に内在する他者の感性に対峙するというところに留意しておく必要がある。

ところで、教育の原理に通底する「対話」であるが、それは単なる言語のやりとりである「会話」とは異なるものである。真の対話には、時に「会話」の維持には必要とされる他者に対する無批判な同調や迎合といった要素は不要であり、むしろ話者間での論駁をそのプロセスにおいて不可避的なものとする、いわゆる弁証法（*διαλεκτική*）が展開される。なお、対話におけるこの否定的要素の不可避性は、話者間の思考の拮抗を経ることによって、統合的な思考の形成に至るための根拠となっている。それ故に、こうした対話を授業展開において位置づけるにあたり、対話に本質的に内在している話者間の否定的要素を学校教育が引き受けなければならないが、それには次のような困難性を指摘することができるであろう。

第一には、対話に内在する否定的要素が、ともすると子ども間における相互の人格否定として曲解される可能性があり、それを回避しようとして対話的な行為が表層的な「会話」にとどまってしまうということである。対話の目的は話者同士が時間を共有し、互いに表明された意見の相違に気

づき、それを契機としながら新たな意見形成を促すことにあろう。つまりそこには相互の人格と人格との交わりが生じ、何らかの拮抗がもたらされるのであるが、学級集団等において子どもたちの集団形成が未熟な場合、人格の交わりに付随する拮抗の要素が単なる人格否定として曲解されてしまうことは否めない。

なお、今日の学校教育において言語活動の重視という観点から、議論の諸手法が取り入れられるようになり、子どもたちが対話的な行為の経験をなす機会は従来に比して増加しつつある。中でもディベートという手法が学校教育にも見られるようになって久しい。言語技術の習得という観点から不可欠ではあるものの、一方ではそれのみに依拠すると他者との言葉のやりとりを勝敗に直結させることに終始してしまいやすくなる。それ故に、話者間の意見の相違を統合化することをめざす対話を企図した場合においても、ディベートの手法を援用するあまりに、子どもたちが競争原理を働かせてしまうことが危惧されるのである。

こうした懸念を払拭するためには、対話に付随する拮抗という要素の教育的価値と言語活動における議論の多様性を認識した上で、「対話的な学び」のあり方を考察することが教師に求められる。また、子どもたち同士の間で信頼関係を自ら築く力を彼らの中に形成することが、「対話的な学び」における話者間の拮抗を子どもたち自ら引き受けるだけの力をも醸成することとなる。相互の人格の尊重を促すための道徳教育と「対話的な学び」との連動性を教師が認識しておくことも必要なのである。

対話をめぐる困難性として第二にあげられることは、真の対話とはオープンエンドな性質を内在させているという側面である。共にめざす真理の追究において、ソクラテス（Σωκράτης：B.C.470頃—B.C.399）が、自らも「無知である」という立場から、青少年との対話を進めていたことは周知の通りである。ソクラテスから青少年に向けて、既知の事柄を無知の者に対して教化するのではなく、同様に無知である者同士が誤謬を正していこうという終わりのない時間の共有が真の対話の過程のうちに示されて

いる。

これに対して、いわゆる学校知を日常的に獲得しようとし、それが自らの評価に直結することが習慣化されている子どもたちにとっては、獲得すべき知識の自明性が何よりも重要である。したがって、明確な解答が存在しないオープンエンドな対話は、こうした子どもたちにとっては手ごたえのない活動として認識され、安易な学校教育批判を彼らのうちに惹起することも懸念されるのである。

また、本質的にはオープンエンドな性質を持つ「対話的な学び」は、学校教育が従来子どもたちに提供してきた合理的な時間の流れとは異なる時間の無限性を前提にしている。これに関して、「答申」では、『主体的・対話的で深い学び』は、1単位時間の授業の中で全てが実現されるものではなく、単元や題材のまとまりの中で、例えば主体的に学習を見通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、学びの深まりを作り出すために、子供が考える場面と教員が教える場面をどのように組み立てるか、といった視点で実現されていくことが求められる²¹と、学びをめぐる時空間の柔軟性について指摘してはいる。しかしながら、依然として「単元や題材のまとまり」という時間的制約がなされていることに相違ない。「対話的な学び」が対象とする「先哲の考え方」は、「単元や題材のまとまり」をも超え出た広範囲にわたる文化として捉えられるべきものであるから、本来は時間の無限性をも引き受けるだけの余裕が学校教育になければならないであろう。すなわち、学校教育において時空間の柔軟な解体が保障されない限り、「対話的な学び」は成り立たないとさえいっても過言ではないのである。近代的時間に基づいた今日の学校教育が、脱近代的時間の発想を持ちえなければ「対話的な学び」は子どもたちに保障されないのである。

以上のように、真の対話を通した「対話的な学び」とは、今日の学校教育が引き受けるにあたり困難があることは否めない。しかしながら、他者の言葉のうちに異文化を見出して自らに還元したり、他者が示す異文化と

自己の文化とを融合させて新たな文化形成が導かれたりする対話は学校教育の原理を現わしているのである。つまり、学校教育が文化の伝達という機能を発揮し、やがて文化を担う子どもたちの文化形成力の端緒を育成するという役割を自覚するならば、文化形成に至るだけの原動力を持った「対話」が自ずと要請されるのであり、今後さらに検討されなければならないのである。それ故に、文化伝達をなす学校教育に不可欠である「先哲の考え方」という文化的価値との対話のあり方は、今後特に検討を要する事柄である。

5. 「対話的な学び」における先哲との対話

それでは、子どもたちの「対話的な学び」における「先哲の考え方」との対話とはどのようになされるのであろうか。

これに関していみじくもニーチェ（Friedrich Wilhelm Nietzsche : 1844 - 1900）は、博識を誇る教養俗物に対して、真の教養のあり方という観点から、対象世界への関わり方について次のように述べている。「古代からただ何事かだけを追感するのは、きわめて困難なことである。われわれは何かを聞かされるようになるまで、待ちうるのではなくてはならない。古代がわれわれに示す人間的なもの（das Menschliche）と人道的なもの（das Humane）を取り違えてはならない」²²と。

ニーチェによれば、対象世界に対して直観を働かせ、その声を聴こうとする接近の仕方が、真の生きた教養を学ぶ者に身体化させる。つまり、概念として対象世界を捉えるというよりはむしろ、まずは対象世界に身体を全面的に開き、そこに他者の生を感得することが対象の深い理解には不可欠なのである。

これを学校教育における子どもたちの学びに還元するならば、彼らが文化的価値を持つ教材に直面した際に、そこに内在している先哲の生を感得しようと、その声を聴くことができるまで身体全体を活性化させて待つという時間の無限性が求められているということである。まさに、先述した

オープンエンドな対話の可能性がここに認められる。

こうして先哲の身体性と学ぶ者の身体性が合致した時、「先哲の考え方」である他者性の感得がなされるのであるが、まさにそれは表層的な知識の獲得を越えた「深い学び」に他ならないのである。ここから、個々の子どもが自らの身体性を活性化させられるだけの対象世界を見出し、彼らの強靱な価値体験に導くことができる教材選定とその使用が教師に要請されるということを付言しておきたい。

ところで、他者の声が聴こえるようになるまで対象世界に向けて耳をすませて待つという行為は、受動的な側面がある一方で、対象に対して常に自らの感性を開いておくという意味では、能動的であるとさえいえるであろう。ここに、学びにおける受動性と能動性の相互補完性を見ることができるのである。換言すれば、「対話的な学び」とはすなわち、受動的な学びと能動的な学びの相関性の上に成り立つということができるのである。受動的な学び方への批判的検討から導き出された「主体的・対話的で深い学び」ではあるが、受動的な学びの再考の必要性を指摘しておきたいのである。

さらに、これに関連して、今回の「答申」においてわずかに見出せる「感性」の語についても、能動的学修に不可欠な要素としてより積極的に捉えたいのである。その際に、感性的存在である幼児に対する教育と、それに連続する児童・生徒の教育の連携を感性の語を鍵としつつ考察していくことが肝要と思われる。なお、幼児期の感性の発露には、合理性を伴わない独特の時間が必要となるが²⁹、それは児童期以降も同様であることを看過してはならない。一見すると無意味でかつ緩慢に流れる非合理的時間が、感性の発露や「主体的・対話的で深い学び」を保障するのであり、学校教育に見られる時間的制約を改めて問う必要がある。「主体的・対話的で深い学び」を具現化する時間とはいかなるものなのか、学校教育における時間論が今後求められるのである。

6. むすびにかえて—未来を志向する「主体的・対話的で深い学び」

本稿で見たように学校教育における対話は、オープンエンドな性質を内在させ、対話に参画する子どもたちが答えの見出せないものを共に探究していくという点において、未来志向的であるということが出来る。

未来への志向は今回の改訂においても極めて重要な要素であり「社会が成熟社会に移行していく中で、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけでなく、複雑で変化の激しい社会の中で、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力がますます重要となる。平和で民主的な国家及び社会の在り方に責任を有する主権者として、また、多様な個性・能力を生かして活躍する自立した人間として、適切な判断・意思決定や公正な世論の形成、政治参加や社会参画、一層多様性が高まる社会における自立と共生に向けた行動を取っていくことが求められる」²⁴と、生涯学習を前提とした未来志向的な学びが求められていることがわかる。

戦後の我が国の教育が教育先進国に追随するという発想を内在させていたことに対し、戦後70年の月日の経過や他国に対する経済的優位性から、「我が国のカリキュラム改革は、もはや諸外国へのキャッチアップではなく、世界をリードする役割を期待されている」²⁵と、グローバルなリーダーシップを発揮しようという自覚が垣間見えることは興味深い。ここには、目指すべきものを自ら打ち立てながら、未来を志向しうる存在として子どもを捉えようとする現代の我が国の子ども観が示されている。それだけに、今回の学習指導要領等の改訂が、「新しい社会の在り方を自ら創造する」子どもたちの「知識の理解の質の向上」を目指している根拠を見出すことが出来るのである。

もっとも、「変化を見通せないこれからの時代において、新しい社会の在り方を自ら創造することができる資質・能力を子供たちに育むために

は、教員自身が習得・活用・探究という学びの過程全体を見渡し、個々の内容事項を指導することによって育まれる資質・能力を自覚的に認識しながら、子供たちの変化等を踏まえつつ自ら指導方法を不断に見直し、改善していくことが求められる²⁶と述べられているように、未来への志向性は、希望というよりはむしろ、不安を基盤として企図されているという側面を持っていることに留意したい。過去の先哲に思いを馳せ、習得したものを現時点で活用させ、他の知との有機的関連性に基づきながらさらなる知を探究するという時間軸の理解と時間の往来性を楽しむことができる教師の存在が、知の展開と新たな知の習得への意欲を子どもたちにもたらすといってよいであろう。その際、未来への不安は希望に転換する契機を得るのではなかろうか。

さて、今回の「答申」においては、「学習活動を子供の自主性のみに委ね、学習成果につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったりという恐れも指摘されている²⁷」の言及が見られるように、「主体的・対話的で深い学び」はともすると形骸化しやすいという側面を内在させている。つまり、教師の関わり方次第では子どもたちは一見すると「主体的な学び」に見える独我論に陥り、また、「対話的な学び」に近似しつつも実際は人格の対峙を含まない言葉のやりとりで終始し、価値形成に至らない浅薄な学びとなる可能性も否定できないのである。それ故に、「知識理解の質の向上」の語が「答申」の随所に見られるように、第一義的には知識の獲得を根底に据えた学びが必要であるということを看過してはならないのである。

したがって、ここで改めて、教師が中心となり知識を付与する学び（passive learning）の再検討が要されるのである。すなわち、能動的な学びの在り方を検討しつつある今日において、あえてアクティブ・ラーニングを越えた高度な受動的な学びの可能性について検討する必要があるように思われるのである。

国立教育政策研究所による「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」によれば、「資質・能力の枠組みに関する諸外国の動向」を探る中で、コンピテンシーの観点で諸外国の教育改革を調査した際に明らかになった今日の英国の動向は上記を考える上で重要である。英国では「キースキルから知識への振り戻し」の傾向が見られ、2010年にはオーツNC専門委員会座長による発言として、「われわれは転移可能なスキルだけを教えることで十分であるという考え方には同意しないということをはっきりと述べておきたい、・・・汎用的なスキルや能力は重要ではあるけれども、そのまま単独で教えることはできない。こうしたスキルや能力は内容を伴う文脈で教えなければならない」²⁸と示され、スキルよりも教科の知識が重要であるとの考えが見られる点は興味深い。

「答申」においても、「学校教育における教員の意図性」²⁹は否定されるものでないことが示唆され、「質の高い深い学びを目指す中で、教員には、指導方法を工夫して必要な知識・技能を教授しながら、それに加えて、子供たちの思考を深めるために発言を促したり、気付いていない視点を提示したりするなど、学びに必要な指導の在り方を追究し、必要な学習環境を積極的に設定していくことが求められる。そうした中で、着実な習得の学習が展開されてこそ、主体的・能動的な活用・探究の学習を展開することができると考えられる」³⁰とあるように、「必要な知識・技能を教授」³¹することが教師の役割として捉えられている。子どもたちの学びが「形骸化された能動性」に陥らずに確かな知識の獲得となるために、知識理解のあり方について今後さらに検討を含みながら、「主体的・対話的で深い学び」の考察が継続されなければならないのである。

- 1 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」2012年 用語集（37頁）。同用語集によれば、「アクティブ・ラーニング」とは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修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。」
- 2 中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（26文科初第852号 平成26年11月20日。）に、「アクティブ・ラーニング」の語が提示され、初等・中等教育においても周知される契機となったということが知られている。
- 3 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（中教審第197号）2016年。
- 4 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（中教審第197号）2016年 48頁。（以下、「答申」とする。）
- 5 同答申 49頁。
- 6 「3か月連続座談会 連載02 新学習指導要領で目指す『主体的・対話的で深い学び』の実現」『初等教育資料』5 No.953 東洋館出版社 2017年 72頁。
- 7 前掲「答申」47頁。
- 8 同答申 50頁。
- 9 同答申 50頁。
- 10 同答申 50頁。
- 11 同答申 47頁。
- 12 同答申 53頁。
- 13 本稿では対話と会話を以下のように分別している。「対話」とは双方向かい合って話をすることであり、そこに思考の交流が含まれるものである。一方「会話」は複数の者が話をするのであるが、それにとどまり、人格と人格との交わりにまでは至らないものとして理解できる。
- 14 前掲「答申」80頁。
- 15 同答申 49-50頁。
- 16 ホイジンガ 高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中央公論新社 1973年。
- 17 ボールディング 松岡享子訳『子どもが孤独にいる時間』こぐま社 1988年。
- 18 前掲「答申」50頁。
- 19 同答申 80頁。
- 20 非言語的伝達が内在する幼児期の他者との関わりにおいては、「対話」は他者の感性との対話となりうる。自他の感性が融和したり、拮抗したりするのであるが、他者の感性を自己の身体で受け止め、また、自己の感性は他者の身体で受け止められる。身体間の非言語的伝達として幼児期の対話を捉えることができるのである。なお、それは幼児の生活の多くを占める遊びの中でなされるやりとりである。さらに、こうした感性を通した対話の可能性について考察することができる保育者の感性が不可欠である

ことはいうまでもない。

²¹ 前掲「答申」 52頁。

²² Nietzsche, F.W. : *Gedanken und Entwürfe zu der Betrachtung : Wir Philologen.* (1874-1875). Nietzsches Gesammelte Werke. siebenter Band. Musarion, München. 1922.S.171.

²³ 前掲「答申」 80頁。

²⁴ 同答申 39頁。

²⁵ 同答申 12頁。

²⁶ 同答申 49頁。

²⁷ 同答申 48頁。

²⁸ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（中教審第197号）2016年 参考資料 110頁。

²⁹ 前掲「答申」 49頁。

³⁰ 同答申 52頁。

³¹ 同答申 52頁。