

研究ノート

# どうすれば深い豊かな学びが可能になるか — アクティブラーニングとの関連で —

今泉 博

How Does Deep Rich Learning Become Possible?:  
With Relation to Active Learning

IMAIZUMI Hiroshi

## 要 旨

今年3月に新学習指導要領が発表され、教育現場は本格実施に向けて、対応していかなければならない。外国語の教科化などにより、さらに授業時数が増え、今まで以上に子どもも教師も過酷な状況を強いられる可能性がある。さまざまな報告書の提出や雑務、会議などで教職員は多忙を極め、今でも授業を創るための教材研究の時間を確保することが容易でなくなっている。そんな中で、アクティブラーニングが意味あるものになるのか疑問である。アクティブラーニングの真価が発揮されるためには何が必要か、深い豊かな学びを創るためにはどうすればよいのかを論じた。

## キーワード

新学習指導要領    教育課程    アクティブラーニング    授業    権利

## 目 次

- I. 新学習指導要領と教育現場
- II. アクティブラーニングの問題点と可能性
- III. 学びに不可欠な人間的自由
- IV. 授業でなにが問われているか
- V. おわりに

文献

## I. 新学習指導要領と教育現場

### 1. 現場の困難が解決しそうにない

今年の3月に小学校と中学校の新学習指導要領が「告示」された。今年度中に高校の学習指導要領が改訂される見込みである。2020年度から小学校、中学校、高校と年度を追って順次本格実施されていく予定である。

この新学習指導要領を、筆者自身がいくら読んでも、教育現場の困難を解決できるような見通しや希望は湧いてこない。それだけに、子どもたちと教職員の意欲と活力は、失われていくのではないかと心配になる。このままでは、新学習指導要領と子どもたちや現場教職員とのミスマッチは、おそらく拡大していくばかりではないかと危惧せざるを得ない。

現場の教職員がどのような困難に直面し、どのような悩みを抱え実践されているのか。そしてなにより子どもたちが現実の学校教育の中で、どのような苦悩や不安を持って生活しているのか、どんな願いを抱いて学校に通っているのか。学校の実態から教育課程の議論を始めるべきではないのだろうか。

事実、教育課程は地域や学校の実態に基づいて、各学校が編成するということが基本である。しかし現実の日本の学校の実態を踏まえるという、この最も肝心なことが、教育課程企画特別部会でも十分論議されたとはいえない。その意味では、新学習指導要領と教育現場とのミスマッチの可能性は、必然的に生まれてきたものといえる。

### 2. 1947年版学習指導要領に学ぶ

教育課程を編成していく上での基本的な考え方は、戦後間もなくの、1947年版の学習指導要領（試案）が、大変参考になる。

「これまでの教育では、その内容を中央できめる

と、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。このようなことは、教育の実際にいろいろな不合理をもたらし、教育の生気をそぐようなことになった。」

「教育に一定の目標があることは事実である。また一つの骨組みに従って行くことを要求されていることも事実である。しかしそういう目標に達するためには、その骨組みに従いながらも、その地域の社会の特性や、学校の施設の実情やさらに児童の特性に応じて、それぞれの現場でそれらの事情にぴったりした内容を考え、その方法を工夫してこそよく行くのであって、ただあてがわれた型のとおりやるのでは、かえって目的を達するに遠くなるのである。またそういう工夫があつてこそ、生きた教師の働きが求められるのであって、型のとおりやるのなら教師は機械にすぎない。そのために熱意が失われがちになるのは当然といわなければならない。」

「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。」

いずれも創造的に教育課程を編成していくうえでの重要な視点が記されている。教職員の創意・工夫を励まし、実践意欲を助長しようとする姿勢が滲みでている。学習指導要領を試案が「教師自身が自分で研究して行く手びき」書として位置づけていることは画期的なことであった。その精神は、今日の学習指導要領にも引き継がれる必要がある。細々、現場の実践を規制したり、拘束を強めることは、教職員の実践意欲を削ぐことになり、子どもたちの教育にはプラスには働かない。

## Ⅱ. アクティブラーニングの問題点と可能性

### 1. アクティブラーニングという言葉が消える

今回の新学習指導要領の大枠や基本的内容については、中教審の教育課程企画特別部会が中心になって検討されてきた。その過程で「論点整理」という文書が出された。教育課程企画特別部会が最終を迎える段階で、「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」（以下「審議のまとめ」）が発表された。

それらの文書の中で、大きく取り上げられていたもののひとつに、アクティブラーニングがある。そんなこともあり、アクティブラーニングが新学習指導要領でも中心的な課題として取り上げられるのではないかと思われていた。ところが今年3月に「告示」された新学習指導要領には、アクティブラーニングという言葉は見当たらない。もちろん消えた訳ではない。比喩的にいえば、布で被い隠されてしまったということである。「主体的・対話的で深い学び」や「アクティブラーニングの視点」と「看板」が換わっても、中身が変わったわけではない。

それでは、なぜストレートにアクティブラーニングとしなかったのか。そこには、それなりの理由がある。

その第一の理由は、中教審でアクティブラーニングについて、議論されるようになってから、先を争ってアクティブラーニングを実践するような状況が生まれた。その中には、深い学びとは到底いえないようなものも少なくなかった。「論点整理」には、アクティブラーニングの現場での状況について、次のように書かれている。

「学習指導要領等の改訂に関する議論において、こうした指導方法を焦点の一つとすることについては、注意すべき点も指摘されてきた。つまり、育成すべき資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえ

た積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかと懸念などである。……（中略）……ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねないのではないかと指摘」などもあったことから、アクティブラーニングという表現を避けざるを得なかったのだ。活動や形式に流れ、なにを学んだかも実感できないような授業では、子どもたちにとっても迷惑なことである。

第二の理由は、中教審の教育課程企画特別部会でアクティブラーニングの議論がされるようになってから、特定の指導方法を学習指導要領で決めるなどということは、問題ではないかという批判的な声も高まっていったことである。教育の指導方法までも上から決められてしまうのは、教師の専門性を著しく侵害する危険がある。

そもそも指導方法は教育内容や教材と密接に関わっている。基本的には、教育内容や教材によって、指導方法は規定されざるを得ない。その逆ではない筈である。授業で扱う対象によって、さまざまな指導方法が考えられる。アクティブラーニングのみに拘る必要などまったくない。

### 2. 指導法をめぐって浮足立つ必要なし

扱う教材や子どもたちの実態から、これまでに実践を通して蓄積されてきたさまざまな教育方法から、教師がもっともよいと思われる指導方法を採用していけばよいのである。場合によっては、これまで誰も実践しなかった教育方法を創り出していくことも当然あり得る。そうしてこそ教育実践は発展していく。指導方法を、教室の子どもたちの状況もわからない方々が決めてしまうというのは、おかしいことである。日々学級の子どもたちと接している教師の専門性に委ねるべきものである。

新学習指導要領の作成にあたっては、そういう

批判をかわそうとして、アクティブラーニングということ直接的に表現することを避けたのだろう。いずれにしても、新学習指導要領作成に向けた中教審教育課程企画特別部会での議論の状況からも、アクティブラーニングを現場に求めていることは確かである。しかし最終的には、「主体的・対話的で深い学び」や「アクティブラーニングの視点」と表現が変わった。したがって、アクティブラーニングにとらわれず、授業の目的や教材、子どもたちや地域の実態に基づいて、子どもたちが生き生き深く学ぶ授業を創っていけばよいということである。

新学習指導要領の発表と同時期に、「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」という文書が文科省から出されている。その中の「2. 知識の理解の質を高め資質・能力を育む『主体的・対話的で深い学び』」という箇所で、「我が国の教育実践の蓄積に基づく授業改善」について、次のように書かれている。

「我が国のこれまでの教育実践の蓄積に基づく授業改善の活性化により、子供たちの知識の理解の質の向上を図り、これからの時代に求められる資質・能力を育んでいくことが重要。

小・中学校においては、これまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないと浮足立つ必要はなく、これまでの教育実践の蓄積を若手教員にもしっかり引き継ぎつつ、授業を工夫・改善する必要」があると、強調しているのである。

したがってアクティブラーニングも重要な指導法のひとつではあるが、それに拘らず、教材や学級の実態から、もっとも適切だと思われる指導法で実践していけばよいということである。

### 3. 小学校教師であれば実践してきたこと

ところで、アクティブラーニングというものは、一体どういうものなのか。アクティブラーニングは、ア

メリカで生まれた概念である。1960年から1970年にかけて、アメリカで大量の学生が大学教育を受けるようになってきた。そんなこともあり、従来の講義形式の一方的な授業では、学生が集中して学ぶということが困難になってきていた。そんなことから、学生が自ら進んで参加するような授業はどうしたら可能になるかを探らなくてはならなくなったのである。そこで研究者たちが、アメリカの小中学校の授業を参観したりするなかで、大学でも対話や討論をしながら、学生が自ら学ぶようにする大学教育をめざしたのであった。こうして生まれたのが、アクティブラーニングである。このあたりのことについては、溝上慎一の『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂が参考になる<sup>1)</sup>。

中央教育審議会の答申にアクティブラーニングという用語が登場したのは、『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28日）、いわゆる『質的転換答申』が出されてからであり、その用語集<sup>2)</sup>では、アクティブラーニングを「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」（p.37）と定義づけられている。

とくに小学校の現場で実際に子どもたちを指導した経験のある教員であれば、そういうことなら私も実践してきたと感じられた方も多いことだろう。私自身も、今のようにアクティブラーニングという言葉が一般的になるかなり以前から、アクティブラーニングを実践してきたといえる。子どもたちが意欲的に参加し、深く学べるような授業を求めて取り組んでいけば、必然的にたどり着ける授業方法であ



る。したがってアクティブラーニング自体については、なんの違和感もなかったというのが筆者の実感である。必要に応じて大いに活用していい授業方法である。

#### 4. これではアクティブラーニングの真価が発揮されない

ただ新学習指導要領のもとでは、アクティブラーニングの真価が発揮されそうにない。それはなぜか。教育内容から評価方法まで、PDCA (Plan:計画、Do:実践、Check:評価、Action:改善) サイクルによって、細かく管理されざるを得ないような状況が生まれる可能性があるからである。教育現場では、以前からPDCAサイクルが導入されてきた。それを実際に体験した教師たちからは、創造的に実践することが困難になってきたという声をよく耳にする。

ほんとうに「深い学び」をめざすのであれば、いろいろな教材を、もっと自由に授業で使えるようにすることが不可欠である。授業のねらいや目的、子どもたちの実態等に見合う形の教材であれば、なんの問題もないはずである。

筆者が傍聴に行ったときの中教審の教育課程企画特別部会でのことだ。教科書や教材等について、ある県の教育長をされている委員の方から、重要な意見が出された。「本格的にアクティブラーニングを行うのであれば、自分の地域で採用された教科書だけでなく、教師がどこの出版社の教科書でも利用して授業を創るようにすべきではないか。さまざまな情報が容易に手に入る今日、教科書にそんなに拘る必要もなくなっているのではないか。教師がもっとさまざまな教材で授業できるようにしなければ、アクティブラーニングはうまくいかないのではないか」という意味の発言だった。

重要な発言だったが、研究者の委員の方々からも、残念ながらそれに続く発言はひとつもなかった。日々の実践に大きく関わるこのような問題提起こそ、

深く議論していただきたいものである。中教審の流れに沿わない考えは、議論の対象に取り上げられないのだと感じざるを得なかった。どの教科書でも自由に使えたり、授業の目的に合ったさまざまな情報・資料を、教材として使えるようにしてこそ、アクティブラーニングがその真価を発揮する。そうでなければ、「主体的・対話的で深い学び」はスローガンに終わってしまいかねない。そんな状況では、新学習指導要領もまた失敗をくり返すことになるだろう。

#### 5. 教材の質がアクティブラーニングを左右する

同じような教材でも、教材の質が異なれば、授業はかなり違ったものとなる。

1年の国語の教科書に出ている『おおきなかぶ』を授業したときのことだ。どうも絵本で読んだときのような感動が得られない。もしかしたら、福音館から出版されている内田莉莎子の訳<sup>3)</sup>とは表現が異なっているのではないかと感じた。実際に比べてみると、やっぱりそうだった。大事な部分の表現がかなり違っている。

福音館の絵本では「おじいさんが かぶを うえました。」となっているところが、教科書では「おじいさんが、かぶのたねをまきました。」となっている。

また絵本では「あまい げんきのよい とてつもなく おおきい かぶが できました。」という箇所が、教科書では「あまい あまい おおきな かぶに なりました。」という表現なのだ。

子どもたちと、表現の違いを話合ってみた。「まきました」と「うえました」といういい方では、感じ方が同じかどうか訊ねると、子どもたちからは「まきました」という方は、種を手でばらまいた感じがする。「うえました」という方は、「苗を植えた感じがする」「ひとつひとつ、おじいさんが植えているように思う」という意見が出された。

また次の箇所も絵本(内田莉莎子・再話)と教

科書では、表現がかなり異なっていた。

絵本では「あまい げんきのよい とてつもなく おおきい かぶが できました」というところが、教科書では「あまい あまい おおきな おおきな かぶになりました」となっているのである。

子どもたちと表現の違いを話し合ってみると、「とてつもない」という表現の方が、「ものすごくかぶが大きい感じがする」というのだ。また「あまい」だけじゃなく、「げんきのよい」という表現の方が、「葉っぱがピンとしていて、新鮮な感じがする」と指摘する。

「なりました」と「できました」でも、かなり違う感じがすると子どもたちはいう。「『なりました』というのは、木に実がなったという感じがする」「自然にできたという感じがする」「『できました』というのは、世話などをして、やっとできた」という思いがするということである。

ちょっとした表現の違いから、子どもたちがだいたいなことに気づいたことには感心してしまう。表現が異なることで、かぶのイメージがずいぶん違ってしまふものだ。子どもたちには、すぐれた表現のものを与えたい。

アクティブラーニングによって、対話や討論が一見活発に行われていたとしても、なにを学んだのか、なにを発見したのか、解らないような授業では意味がない。文科省も現場の実践が形式的な浅い授業に流れる危険性について、問題にせざるを得なかったのである。新学習指導要領の中で、「主体的・対話的で深い学び」ということを強調しているのは、そのためである。「主体的・対話的で深い学び」にしていくには、すぐれた教材は不可欠である。

そうだとすれば、中教審や文科省が一方で「深い学び」を強調しながら、もう一方では教材の選択の自由を保障する姿勢が見られないというのは、矛盾ではないか。これではアクティブラーニングの真価が発揮されない。教材に対して、さまざま制限を加えることは、教師の専門性の発揮を妨げるだけでなく、子どもの発達・成長にも関わる重大なこ

とである。

## 6. 授業時数の増加で教材研究が困難に

新学習指導要領のもとでは、アクティブラーニングがうまくいかないのではないかと感じられる理由のもう一つは、さらに授業時数が増えていくことである。これまでの教育内容を一切削減せず、外国語の教科化などで、時数が上乘せされることになるからである。今でも教師も子どもも過密な時間割で、余裕のない学校生活を強いられている。さらに授業時数が増加すると、子どもたちや教師にとって、精神的にも肉体的にも限界を超える危険がある。

『週間東洋経済』（2017年9月16日号 東洋経済新報社）<sup>4)</sup>では、「学校が壊れる」を特集している。

「学校は完全なブラック職場だ」「増える授業時間、のしかかる部活動…」「『子どものため』と酷使され、過労死ラインを超える残業が常態化する教員たち」「もはや改革は待ったなしだ」という小見出しで、教育現場の苛酷な実態を告発している。

今以上に授業時間が増えていくなれば、事務作業や雑務も多い中で、教師が一つ一つの授業の準備が、これまで以上に難しくなる。子どもたちが目を輝かせて学ぶ授業を創っていくためには、教師自身の教材に対する深い理解は欠かせない。教師には、教材と関連するさまざまな資料に目を通すことも求められる。教科書や指導書程度だけでは、子どもたちの意見をもとに対話や討論をしながら深めるような授業は困難だ。授業で扱う教材の本質を深く捉えておくことは不可欠なのである。なぜなら子どもたちの考え・発想から創っていく授業は、教師の予想通りには、進まないからだ。最初から予定しなかったような発言が飛び出すことも少なくなる。教師もその場で、深く考えなくてはならなくなることもよくある。授業は一方的に教える、いわゆる電車型ではなく、前進したりバックしたり、あるいは予定のコースを大きく変えたり、ときには停まってじっくり考えたりできる乗用車型が望ましいのである。授業は、教師と子どもたち、子どもたちと子ども

たちが相互に考えを出し合い、響かせ合いながら進んで行く。ときには対立が起こり、討論を深めながら課題や本質にたどり着く。このような過程を大事にすることで、子どもたちが生き生き学ぶ授業が可能になる。

また教師にとっては、出版されているさまざまな実践書から学ぶだけでなく、同僚やいろいろな学校での授業を直接観る機会が欠かせない。実際の授業の後の話し合いから学ぶことも多い。民間教育団体主催であろうが、教育委員会主催であろうが、主催団体によって差別することなく、そういう研究・研修の機会を、財政的な面も含め保障することが求められる。民間教育団体のサークルに参加する教員もかつては多数いたが、現場の多忙化もあって、今ではその数は激減している状況である。

新規に採用されて教育現場に入った教え子に、電話したことがあった。「いまお家ですか」と尋ねたところ、まだ「学校です」という答えが返ってきた。すでに夜の10時近くのことであった。本人は、「この時間頃まで学校で仕事をしているのは、めずらしいことではない」というのだ。そんな状況では、夜サークルに出かけて学ぶ時間もないし、その気持ちも起こらないだろう。

このような実態を本気で改善しない限り、深い豊かな学びは困難である。新学習指導要領からは、現場の困難を解決していこうとする考えは、残念ながら伝わってこない。

## Ⅲ. 学びに不可欠な人間的自由

### 1. 間違い・失敗を保障する重要性

授業を創っていく上では、教室に人間的で自由な雰囲気は不可欠である。そのためには、間違い・失敗が保障されなくてはならない。間違いを咎められたり、バカにされたりするような教室では、深い豊かな学びは期待できない。

間違っ恥をかかないようにする最大の保障は、

沈黙である。間違っ嫌な思いをした子どもたちは、学年があがるにつれて、次第に《沈黙の哲学》を身につけていく。そんな状況では、対話や討論が重要になるアクティブラーニングは、うまくいく筈がない。

筆者らが小学生の頃は、間違っ頭をコツンと殴られることさえあった。今ではそんなことはほとんどないことだろう。多くの教師たちは、人間誰だって間違いはあるのよ、だから間違っもバカにしちゃいけないよと指導することが多いと思われる。しかしそういう温かく対応する教師たちのなかにも、できれば間違いはしない方がよいという考えをされている方が少なくない。

筆者は、間違いは物事の本質に迫る上で、むしろ積極的な意味を持っていることを、これまでも拙著『どの子も発言したくなる授業』（学陽書房）<sup>5)</sup>や『まちがいや失敗で子どもは育つ』（旬報社）<sup>6)</sup>などで論じてきた。

板倉聖宣が『科学と方法』（季節社）<sup>7)</sup>の中で述べているように、デマから出発すれば間違いに陥るが、事実から出発しても間違っしてしまうことがある。なぜそういうことが起こるのか。事実に基づいたとしても、条件を無視すれば、間違いに陥っしまうということである。板倉は「真理というものは、常に条件的にのみ真理であり得るのだということを思い返すこと」だと強調している。そうでなければ誤謬に転化してしまう可能性を指摘している。

重要なことは、間違いには一定の事実の欠片が含まれているということである。いま縄文土器が土の中からバラバラに壊れた状態で発見されたことをイメージしていただきたい。それらのばらばらな破片のままでは、なにかがはっきり見えてくるわけではない。しかしその欠片を、パズルのように組み合わせると、やがて縄文土器が現れてくる。

縄文土器が壊れバラバラな欠片と、それをうまく接合し再現した縄文土器との関係は、間違いと物事の全体像や本質との関係に似ている面がある。

こう考えてくると、間違いは、物事の本質を捉え



る上で欠かせない貴重な事実の破片と見ることができる。どんな間違いも、物事の本質・真実に迫りうる可能性を秘めているのである。そう捉えると、間違っただけの発言を単純に否定することなどできなくなってしまう。どの子の発言も貴重なのである。子どもの発言には、なに一つ無駄なものがないといえる。

筆者は、たとえまったく事実でない発言であっても、集団の学びの中では、意味があると考えている。なぜなら、現代のこの社会においても、さまざまな「デマ」が飛び交っている。あたかも「息子」を装い、母親から多額のお金をだまし取るなどの事件が未だに続いている実態がある。もちろんデマは身近な暮らしに限ったことではない。政治の世界でも、学問の世界でも、さまざまな分野で見られることである。デマやウソを見抜く力も、人間が生きていく上で不可欠である。人権を守る上でも、民主主義を発展させる上でも、重要な学びのひとつに位置づけられるべきものである。

水槽でぐったりしている魚が、酸素を注入されることによって、一瞬にしてピチピチ泳ぎ出すことがある。これと同じように、間違い・失敗の保障は、子どもたちの発言しようとする勇気と意欲と活力を生み出す。間違ったらどうしよう、バカにされたり笑われたりしないだろうかという心配から、子どもたちは解き放され、生き生き学習に参加するようになる。その姿を目の当たりにした教師は、間違い・失敗の保障が、こんなにも重要なことなんだと実感するにちがいない。

## 2. 授業参観した高校生からの手紙

「荒れ」で「いじめ」や「暴力」が深刻な6年生を担当したときのことである。自分がいつ「いじめ」や「暴力」を受けるか心配しなければならなかっただけに、子どもたちは落ち着かなかった。人間関係を常に気にしながら学校で生活しなければならなかったのである。授業中、勝手にトイレに行ったり、

わざと机を叩いて音を出したり、奇声をあげたりする。おしゃべりで授業が成立しないことも度々あった。

そんなクラスも、2ヶ月程の取り組みで、「いじめ」「暴力」もなくなり、しずかに学習できるようになったのだ。常にザワザワしていたクラスが、まともに学習する学級に変わったのである。6月の上旬の頃になると子どもたちからは、「『いじめ』『暴力』がなくなってよかった」「授業中、鳥のさえずりが聞こえるほど静かに勉強できるようになってうれしい」という声が寄せられるようになった。

子どもたちも、ひとりひとりの発言を聴きながら、じっくり学習できるようになってきた。子どもたちは、夕食の折などに、学校での授業のことを、よく話ようになったのだ。そんなこともあり、都立高校に通っている若林くんのお姉さんから、「弟が授業がおもしろい」とよく話しているので、ぜひ授業を観せていただけませんかという連絡があった。学生や教師や研究者はよく来られたが、高校生の授業参観は初めてのことだった。

国語の授業をしていたときに、若林くんのお姉さんが学校に来られ、参観していった。しばらくして、とても丁寧なお手紙が届いた。

「学校の行き帰り自転車に乗っていると、風が冷たく、いよいよ寒い季節になったと感じます。

先日は、授業を見学させていただきありがとうございました。本当はもっと早くにお礼を申し上げようと思ったのですが、中間テストがあって、遅くなってしまいました。あの日はたくさんのことを感じたので書きたいと思います。

私が授業を見学して一番印象に残ったのは、『間違い』に対しての今泉先生の対応の仕方でした。

『破れる』という字を『こわれる』と読んだことに、『破壊』とすかさず黒板に書いて、この言葉からもわかるように『破』には『こわれる』という意味も含まれる。文の内容からこの字を『こわれる』と読んだあなたはすごい。」とおっしゃいました。このや



りとりを見て、うまく表現できないのですが、驚きと感動が同時におきたという気持ちになりました。私の今まで経験した授業での『間違い』はすごく恥ずかしいことで、それについて周りの人がどう思うかなどまで気にしていた時期もありました。今でも授業中にあてられると、声が小さくなって、顔が赤くなってしまいます。だけど、先生の授業での『間違い』は、自分のためになると思いました。あのように評価してもらったら、間違えることを、いやなことだと思わなくなるだろうし、自信をもって発言できるようになるだろうと思いました。そして先生がおっしゃっていたように、手をあげない限りあてないということで、ますます安心して授業がうけられるし、それは同時に自分の意見や考えを余裕をもってまとめることができるのだと思いました。

また、自分の意見が他人に認められることは、とても大切なことだと思いました。先生は発言した子一人一人に一言ずつコメントをしていってほしいですね。私がコメントを受ける立場だったら、とてもうれしいと思います。自分を認めてくれる人がいる、自分の小さながんばりも評価してくれる人がいる。人間にとって本当に心強く思えることだと思います。それはきっと自分の意見をしっかりもち、また他人のことも認めることができるようになることにつながるのではないのでしょうか。三十周年の記念誌を見せてもらった時に、六年生のページで、『みんなと仲良くなれてうれしい。』という感想がありました。私はこれを見て、六年一組にはお互いに認め合えるという環境ができてきたのだなと感じました。(後略) 」

自ら手を挙げ、教科書の文章を読んでもらった岩田さんが、「破れる」を「こわれる」(壊れる)と読んだのだった。そのとき私はすかさず「岩田さんって、すごい子だね、賢いね」と褒めたのだった。「わからない漢字があったとき、たとえその場に辞書がなくても、文章の前後の関係から、おおよそこの漢字は、こういう意味のことだろうと推測する力が大

事なんです。ズバリ当たらなくたっていいんです。おおよそこういうことだろうと予想して読んだところがさすがです。ほら、この漢字を見て」と言って、黒板に「破壊」と書き、「『破壊する』って『こわす』ということだね。だから、正確に『やぶれる』とは読まなかったけれども、『こわれる』と読んだ岩田さんはさすがです」と語ったのだった。間違った本人がうれしそうな表情をしていたことが印象的だった。周りの子どもたちもなるほどといった様子で私の話を聞いていた。

間違いがどんなに重要かを体験した子どもたちは、指名しなくても意欲的に発言するようになっていく。子どもたちが自ら手を挙げない限り、私が指名することはない。子どもたちは、いつ当てられるかという不安もなく、安心して授業に参加できる。その方が不思議なことに、ほとんどの子どもたちが意欲的に発言するようになる。友だちの意見をじっくり聴いて学ぶことができるようになるので、授業が深まっていく。

若林くんのお姉さんは、自分の体験と照らし合わせ、間違い・失敗が保障されることは、どんなに大切かを、子どもたちの姿から実感されたのだった。

### 3. 権利を「対概念」としてとらえる

学級に人間的で自由な雰囲気をつくりだすためには、いま述べた間違い・失敗の保障だけでなく、権利や価値に対する教師の認識が問われる。

教師は発言することが大事ということになれば、どの子も発言できるようにしようとする。発言についての目標を持たせたり、発言回数などをチェックしたりすることがある。場合によっては、班毎に発言回数などの状況を掲示し、競い合わせるなどして、目標を達成させるように取り組んでいる状況も見られる。

どの子も発言できるようにさせたいという願いそのものは否定されるべきものではないが、なかなか発言できない子にとっては、苦痛を感じることも少

なくないのである。

そうであるならば、発言する権利だけでなく、発言しない権利、いま発言したくない権利も保障する必要がある。両方の権利をみとめることで、どの子にとっても、教室が自由で安心できる学習空間となっていく。

そうであれば、書かない権利も、いま書きたくない権利も保障することが求められる。なぜ筆者がそう考えるようになったかという、高学年での菊田くんとの出会がある。彼は、なにかについて文章を書かなければならないような時になると、鉛筆も持たず、机に伏せていることが多いのだ。このまま放っておくと、彼への批難の声もあがる危険があると考え、子どもたちにこんな意味のことを語った。

「みんなは今一生懸命書いている途中だけど、手を置いて、私の話をちょっと聞いてください。

みんながよく知っているように、なにかを書かなければならないときになると、菊田くんはよくなにもせずに机に伏せているよね。でもね、菊田くん本人は、自分もみんなのようにどんどん書けるようになりたいとすごく思っているし、書かなくてはならないと強く感じているんだと思います。書くことはないわけではないけれど、どんなことを書こうか、どういう順番で書こうかと悩んでいるうちに、どんどん時間が経って、書かないで終わってしまうことが多いのだと思います。でもね、みんな、味噌をつくることを考えてみて。大豆を煮て、それをすり潰し、塩と麹を入れてかき回して、すぐ食べても美味しくはないよ。発酵させることが大事よ。いま菊田くんが悩んでいることは、発酵と同じよ。だから菊田くんが書き出したら、すごい文章を書けるようになるに違いないと思います」と。

もちろん筆者自身も、彼がすぐに書き出すようになるとは思ってはいなかった。ところが2、3日後に、彼は大学ノート1ページに小さな字でびっしり文章を書いて持ってきたのだった。朝の会で読んであげると、子どもたちも驚いた。このことがきっかけで、彼は文章を書くようになったのである。

彼がなにも文章を書かず、机に伏せていたときに、どうして書かないのか、時間がないからすぐに書き始めなさいなどと要求していたら、書く意欲が生まれなかったかも知れない。私の話が、彼のほんとうの思いと少し重なったことが、彼が書きだすことにつながったのだろう。

彼のそんな姿から、書くことを大事にすればするほど、今書きたくない権利、書かない権利も尊重することだと認識するようになった。

権利や価値というものを、一方だけ重視してとらえるのではなく、「対概念」として把握することが必要だと実感させられた。

## 4. 権利は発掘・発見するもの

20年近く前までは、筆者は権利といえば、日本国憲法や児童憲章、子どもの権利条約などをイメージしていた。ところがある日、雑誌の原稿を書いていたときに、権利というものは、すでに確定しているものではなく、まだ発見されていない権利は、無尽蔵に存在しているものであることにふと気づいた。それらの権利を発見し、創造していくことが、人間的で自由に満ちた学級・学校にしていく上で重要なことであると感じてきた。

あるとき書店で、たまたま荻上チキの『未来を創る権利』（NHK出版）<sup>8)</sup>を手にとってみた。荻上チキの「権利論」が、私が考えてきたことと共通する面があり、同じように考える方がおられると思って感動し、さっそく本を購入して読んだことを思い出す。

ぜひ直接『未来を創る権利』（NHK出版）を読んでいただきたい。この本から、いくつか抜粋するだけで、権利に対する荻上チキの鋭く、ユニークな権利論を感じてもらえるものと思う。

「現在では、私たちはさまざまな権利を有しています。人格権とか、財産権とか、選挙権とか、生存権とか。職業選択の自由や表現の自由、集会・結社の自由なども権利の一種ですね。こうして私たちが

手にしている権利の数々は、もともと自然に存在していたものではなく、人々が必要に応じて発見・発明してきたものです。」(pp.11-12)

「新たな権利を考えるということは、いまだ達成されていない新しい社会を構想することです。」(p.13)

「睡眠や排便も食事と同様、国の未来に関わる重要課題と位置づけ、権利として要求していくべきではないのでしょうか。つまり『睡眠権』『排便権』という権利を主張し、それが適切に満たされる環境をつくりあげていこう、というわけです」(p.85)

「人には、『手を抜く権利』があります。人類は、手を抜くために、あれこれ英知を集めて、文明を発達させてきたのです。にもかかわらず、第三者がつべこべと、『べき論』のイデオロギーをおしつけすぎです。完璧を求めすぎてへとへとになったり、あるいは理想像とのギャップに苦しんで自罰的になったりしては、子どもとの笑顔の時間を増やすことなどできないでしょう。」(p.91)

「時間外勤務は、受け持つクラスの人数ときれいに相関しています……中略(筆者)……。事務コストを減らしつつ、人員を確保することにより、教師の睡眠権を確保するというのは、ひいては教育の質を高めることにもつながるでしょう。つまり、『しっかり寝て、最高の状態で仕事に臨んでください』と言えるようにしたいということです。ミスを減らし、質を向上させるために、『眠ってもらう権利』をさまざまな職業に行使することも、ひるがえって自分のためになるように思います。」(pp.96-97)

『睡眠権』『排便権』『手を抜く権利』『眠ってもらう権利』など、新しい発想の権利論は、人間らしい社会、教育を創っていく上で重要な役割を担うことになるだろう。子どもたちが安心して学び・生活する学校を創っていくためにも、なくてはならない視点である。

## IV. 授業でなにが問われているか

### 1. 本質的な子どもたちの問い

「学びからの逃走」(私自身は「勉強からの逃走」ととらえている)という事態は、依然として続いているように思われる。そもそも「学びからの逃走」ということがなにが原因で起こっているのか。ひと言でいうことは難しい。おそらくいくつかの要因が複雑に絡まりあって、生まれているものと思われる。しかしそのようなとらえ方では、なにが問題で、どのような視点と方法で解決すべきかが見えてこない。

そこで、「学びからの逃走」の原因をいくつかあげてほしいと言われれば、私はあえて次の二つことをあげたい。第一は、多くの子どもたちが学習することが楽しいことだと感じていないということであり、第二は、日々の授業がなんのために学ぶのかという問いに答えるような学びには、必ずしもなっていないということだ。

第一の原因と第二の原因は、密接に関わっている。サッカーの好きな人が、ぼくはなんのためにサッカーをするのかを自ら問うことは、ほとんどないだろう。映画の好きな人が、私はなんのために映画を観るのだらうと疑問を抱くこともまれにちがいない。これと同じように、授業がわくわくし楽しいものであれば、俺はなんのために学ぶのかつきつめて考えることはあまりないはずである。多くの子どもたちは今、わたしたち大人が想像している以上に、「なんのために学ぶのか」、「なんのために生きるのか」という本質的な問いを抱かずにはいられないような状況のなかにいる。しかもそれは、決して小学校高学年段階の子たちだけに限ったことではないのである。低学年においても同じような状況にある。

私が低学年(2年)担任したとき田倉くんという子は、「ぼく」という題で、こんな詩を書いている。

「ぼくは／生きている。／生きていなかったら／



しんでいる。／生きるいみが／わからない。／なぜ生きる。」

なん年生かをいわなければ、おそらく低学年の子が書いた詩などとは思えないことだろう。

この子はけっして特別な子ではない。ごく普通の子である。その子がこんな詩を書いているところに現代社会の一面が反映されている。

子どもたちの抱いている本質的な問いに、日々の授業を通して、なんらかの形で応えていくことが求められている。

## 2. かつては勉強の原動力はなんだったのか

学習に魅力を感じないという状況は、今に始まってことではない。学校の授業そのものが面白くて、学習に打ち込んだという方は、必ずしも多くはないものと思われる。大多数の方々は、勉強するのは苦痛だったけど、高校や大学に入るため、あるいはなにかの職業につくために勉強に励んだということが一般的ではなかったろうか。全体としては、昔の方が詰め込み教育は徹底していた。意味のわからないことでも練習を積み重ねる。テストや受験に向けて、もっぱら覚えるという勉強が支配的だった。それなのにどうしてある時期までは、今日のような「学びからの逃走」といった状況が問題にならなかったのか。逆にある時期から「学びからの逃走」といった事態が顕著になったのはなぜか。

それは、ある年代・ある時期までは、自分の夢や将来の生活を実現する手段として、勉強がそれなりに機能していたからだ。高校や大学に行けば、将来の生活が一定程度、約束されるような時代でもあった。したがって嫌な勉強であっても、とにかく高校入試や大学入試をめざして勉強するというのが一般的だったといえる。昔の教師が、今の教師とちがって教え方が上手だったから、子どもたちが勉強したわけではないのである。そういう意味では、「学びからの逃走」という事態につながるような状

況は、かなり以前から日本の教育に内包していたといえる。

大学を出たとしても就職すら難しくなる。会社に勤めたとしても、ある日突然リストラされてしまう。そんな深刻な事態を見聞きするなかで、子どもたちのなかに、なんのために学ぶのかという疑問がわき起こったとしても不思議ではない。

「学びからの逃走」という状況は、これまで日本の学校教育が抱えてきた問題が露呈してきたものである。それ自体は確かに否定的な現象ではあるが、授業の本来の姿である「面白いから楽しいから学ぶ」といった学校教育を創造していく上で、重要な契機になりうる。

それだけに、どんな対応するのか問われている。これまでと同じように、意味のわからないことを機械的に練習したり覚えたりすることが中心の授業では、「学びからの逃走」を真に克服していくことにはつながらない。子どもの願いや要求とのミスマッチは拡大していく。

各種の調査で日本では、勉強が嫌いだという子どもたちの割合が多いことが指摘されている。たとえ学習が少々できなくても、学ぶことが楽しいと感じているのであれば、それほど心配はない。逆に、いま勉強ができていたとしても、勉強が「楽しくない」「おもしろくない」と感じているのであれば、次第に学習から離れていく可能性がある。将来が心配になる。

## 3. 「算数嫌い」を増やすことにならないか

学習には練習・習熟は欠かせない。一定の練習・習熟は必要である。ここで問題にしたいことは、意味のわからないことをただ機械的に練習し、憶えるような学習である。「低学力」キャンペーンとも関わって、学力向上対策という名の下に、学習が練習・習熟に流れていくような傾向が強まった時期があった。いまでも書店にはドリルやハウツー本が大



量に並んでいる。果たして、このような方向で「学びからの逃走」といった事態を克服することができるのだろうか。豊かな学びができるのだろうか。子どもたちがますます学習から離れていきはしないかと危惧される。

1999年頃からは「分数ができない大学生」ということが話題になったことも記憶されておられる方も少なくない筈である。あるテレビ局などは、道路を歩いている大学生を引き止め、分数の計算をさせるといったことまでしていた。学生にとっても、大変迷惑なことだったに違いない。

分数の計算ができた学生も、分数の計算ができなかった学生も、本質的な違いはほとんどない。一方の学生は分数のやり方をたまたま憶えていたに過ぎない。もう一方の学生は、分数を習った当時は計算の仕方を憶えていたものの、時間が経つにつれて忘れてしまった。できた学生とできなかった学生のちがいは、その程度なのである。

分数とはそもそもなにか。異分母のたし算やひき算ではなぜ通分をしなければならないのか。分数のわり算ではなぜ後の方の分母と分子をひっくりがえてかけるのか。これらの基本的なことは、ほとんど理解されていないというのが実態だ。意味もわからず、ただ計算ができるだけでは、分数を学んだことにはならない。そんなやり方では、分数量学習の一番おもしろいところが抜けてしまうことになる。

本来は、分数を深く学習することで、人間と自然との関わり方が見えてくる。1個、2個と数えられない水や空気のような連続量を、どのように数えるようにしていったのか、気づく。困難にぶつかったとき、人間はどのように解決してきたかを知る。そして分数を生みだした人間の知恵のすばらしさに感動する。このような学習がだいにされることで、子どもたちは算数・数学の楽しさ・面白さを実感していく。対話・討論しながら、数学の基本的な事柄を発見していくような授業は、子どもたちの学習意欲を一段と高める。

食欲がないのに食べさせようとしても無理がある。学習も同じである。自ら学びたくなるように算数・数学の世界の面白さを体験できるようにすることが求められている。

練習・習熟を一面的に強調する「算数教育」は、逆に「算数嫌い」を促進させる結果になるのではないと思われる。

#### 4. 「丸暗記」では思考力は育たない

「学力低下」問題のきっかけになったのが『分数ができない大学生』<sup>9)</sup>(東洋経済新報社)であった。その共同執筆者の一人、東京理科大学理学部教授の芳沢光雄氏は、「学力低下」問題をきっかけに、算数教育がますます歪められ、算数・数学の学習とはいえない状況が生まれてきていることに、当時警鐘を鳴らしていたのだった。数学者としてこのような状況をなんとかしなくてはという思いから、『数学的思考法』(講談社現代新書)<sup>10)</sup>を2005年4月に出版された。その中で「まるで計算機と競わせるかのような条件反射丸暗記中心の教育は、的はずれ以外の何ものでもない」「目先の『効果』ばかりを重視する『条件反射丸暗記』の計算で数学力が上がるなどという幻想を、まず捨てていただかなければならない」と声を大にして、以下のような主張をされていた。

「数学力向上の必要性が叫ばれるわりに、ハウツー本やテレビ報道の内容には数学的に疑問符をつけざるを得ないものが多い。……(中略)……何よりおかしいと思われるのは、算数・数学は与えられた条件のもとでいろいろと『考えること』を学ぶものであるはずなのに、単純な練習の数をこなすスピードを上げることや解法を丸暗記することが数学力を上げる『救世主』であるかのように受け取られている風潮である。もちろん計算力は必要だ。しかしそのような『条件反射丸暗記』学習法は、『処理能力』は上がるかもしれないが、思考力を養うことにはつながらない。まして、最も大切な、数学その

ものの面白さを知るという点では、まったく対極にあるやり方といってよい」(pp.3-4)

「計算練習は必要である。しかし『公式』や『やり方』を導き出す過程をしっかりと納得したうえで行うべきであり、数式もていねいにきちんと書くことを心がけるべきなのだ。ところが『学力低下論議』を追風にして何が起こったかといえ、考え方を理解したうえで一步ずつ正確に計算するのではなく、数式の命である等号さえ省略し、表の中に答えだけを急いで書くような訓練こそ『学力向上』の救世主となるかのような幻想を、一般の大人たちばかりか一部の教師までが抱いてしまったのだ。『分数ができない大学生』の分担執筆者の一人として、まことに残念でならない」(p.17)

もちろん算数・数学に限ったことではない。漢字学習にしろ、歴史学習にしろ、理科学習にしろ…似たような状況にある。個々の教師や学校の努力で豊かな学びは存在はしていたものの、全体としては憶えること中心の学習であったといえる。その教育はすべてがまったく意味がなかったわけではないにしても、それらの多くがその後の人生において、どれだけの意義をもっていたかと問われれば、はなはだ疑問である。

以前勤務していた大学で、入学してきた学生と、『なぜ学校へ行くのか』(大田堯・著 岩波書店)をテキストにしてゼミを行ったことがある。あるときに自分たちが受けてきた授業のことが話題になった。小、中、高で感動した授業や面白かった授業、印象に残った授業について出し合った。ゼミに参加していた学生は十数人。授業で感動したことを話してくれたのは、ひとりだけだった。「高校のときの数学が面白かった。公式が出てくる過程を、先生が黒板に次々と書いて説明してくれた。そして公式が出てきたときには感動した。数学って、すごいと感じた」と語ってくれた。彼女は、数学の論理展開のすばらしさに魅せられたのである。

他の学生は、印象に残っている授業はほとんどないという感想だった。教師や友だちの思い出、学

校生活や行事などは記憶に残っているものの、学校生活の大半を占める肝心の授業については、記憶に残るようなものはあまりなかったという。ノートを取り、憶えること中心の学習だったと語る。

古い新聞記事であるが、朝日新聞(1993年6月7日付)の「声」欄に、18歳の高校生が「意見を出し合う授業がほしい」という題で、次のような文章を寄せていた。

「学校の授業に不満を抱いている。いま通っている高校の授業は、先生が黒板の前に立っている小難しい理論や定義を説明するというのが多い。はっきりいって退屈で、いつも寝てしまう。

そしてテストも多い。授業はほとんど聞いていない。ほとんどの成績はあまり芳しくない。先生によっては、成績優秀者の名前と点数を発表して嫌な気持ちにさせる。

僕は勉強は嫌いではなかった。好きな科目もあった。けれど、受験のための詰め込み勉強、詰め込み授業で、ことごとく嫌になった。なぜ、こんなにたくさんの範囲を無理にこなそうとするのだろう。なぜ、みんなで自分の意見を出し合っていくような授業をしないのだろう。学校の授業で習うような知識は、受験参考書に何倍もわかりやすく説明してある。せっかく一人ひとり考えの違う人間が40人もいるのに、その考えを表現し合う場がほとんどない。

生徒が好きな授業を選択できる制度ができたとしても、先生から生徒へという一方的な授業は変わらないと思う」

今年入学してきたゼミ学生の感想からも、このような授業風景は、依然として今も続いていると思われる。子どもたちが意欲的に参加する授業を創っていかなければ、子どもたちは学習から離れて行ってしまう。それじゃ、どうしたら子どもたちが生き生き学ぶ授業を創造できるのか。

## 5. 対話と討論で発見していく授業を

「教えたいことを教える」説明的な授業では、子

どもたちが主体的に参加する状況をつくることは困難である。そのような授業は、遠足にたとえれば、子どもたちを教師がロープウェーで頂上まで連れていくようなものである。これでは、子どもたちの体力も判断力も鍛えられない。自分たちの足で山道を、汗をかきながら一步一步進んでいく。ときには道に迷いながらも、やっと頂上に辿り着く。こうしてこそ山登り遠足を実施したことになる。教えたことを教えていたのでは、子どもたちの活力をひき出すことは難しい。

したがって授業は、《教えたことを教えない》ことだといえる。これはまさに矛盾であり、この矛盾を解決していく過程が授業なのである。もちろんまったくないところからは思考も深まらない。一定の事実や学習の対象が必要になる。それらを手がかりに、みんなで知恵を出し合い学習の課題や物事の本質に迫っていく。課題や本質が解き明かされたときには感動が生まれる。発見的な学習は、想像・推理する力を育て、子どもたちの思考を鍛える。なによりも学ぶことの面白さと楽しさを実感させてくれる。

子どもたちが生き生き目を輝かせて意欲的に参加するのは、発見的な授業のときである。説明的な授業から発見的な授業へ転換することで、授業はまるで違ったものになる。このような授業では、対話と討論が不可欠である。こうしてこそ、憶えること暗記すること中心の学習から脱却することができる。

筆者が学校教育の中で受けた歴史の授業は、もっぱら教師が説明し板書したものをノートに書き写す。それらをテストに向け暗記するといったものだった。意味もよくわからないことを憶えるのが苦手だった筆者は、社会科が大嫌いになってしまった。

教師になって一番困ったのは、歴史をどう教えるかということであった。授業に迫られ、いろいろな歴史の本を読むことで、歴史の面白さを実感するようになる。ところがどのようにしたら歴史の面白さを子どもたちに伝えることができるのか、イメージ

が湧かない。資料などかなり準備して授業に臨むものの、そうすればするほど、授業が不発に終わるという壁にぶつかってしまった。いろいろ試行錯誤しながら、やっと事実と想像・推理の関係に気づく。事実が少なければ、想像力や推理力は高まる。事実が多くなればなるほど、想像力や推理力は萎んでいく。この単純な原理がわかるまでには、かなりの時間がかかった。ほんのわずかの事実から、推理・想像しながら学んでいけるようにすれば、歴史の授業は実に面白く楽しいものになっていく。

「荒れた」6年生を1年間担任したときのことだ。「いじめ」あり「暴力」あり「授業妨害」あり、いま思い起こしてみても大変な子どもたちであった。授業中机に足をあげ、踏ん反りかえっている子に注意すると、「うるせー」などという言葉が返ってくるような状況だった。そんな子どもたちも一定の取り組みで変わっていく。歴史の授業が待ち遠しくなっていく。学校行事などの関係で、どうしても社会科の学習ができない日など、「どうして先生、社会科の授業がないの？潰さないでよ」と「抗議」に来るほどなのである。

## 6. フビライからの手紙の内容を説き明かす

以下の鎌倉時代の『元寇』についての授業は、『岩波講座 現代の教育第三巻 授業と学習の転換』（岩波書店）<sup>11)</sup>に執筆したものである。過去の遠い時代の出来事であっても、対話や討論、推理や想像によって、歴史の真実に迫っていくことができるのである。

「黒板に世界地図の略図を白いチョークで書き始める。子どもたちは、何を書くのだろうと、興味津々なのだ。子どもたちは、いつものようにまた何か新しいことを学べるという期待で心がはずむのである。子どもたちの目は黒板に注がれる。

その略図に、さらにアジアからヨーロッパにまたがるモンゴル大帝国の境界線を、赤いチョークで記



した。

『きょう学習するのは、13世紀、今から700年ほど前のことです。この赤いチョークの線は何を表しているのildo?』と質問するところから授業を始めた。すると子どもたちは『国の境目』であることをすぐ見つけた。

『こんなに広い国って今までに見たこともないね。いったいどうしてこんなに大きな国が出来たのだろう』と問題を投げかけると、子どもたちからは、『人口が増えたから』と意見が出された。これに対して『人口が増えることが、国が大きくなることとは結びつかない』などの反論が返ってくる。『みんなで、一つの国にしようとした』という発言も出されるが、これに対しても、『わざわざ大きな国にする理由があったなどとは考えられない』などの批判的な意見が述べられる。議論する中で子どもたちは、どこかの国が「侵略して領土を広げた」ことを見抜いていった。

『ところで、アジアからヨーロッパにかけて、こんなに多くの国を侵略支配して大帝国を築いた国は、どこだったのか』が問題になった。子どもたちからは、『中国』『戦いがうまかった国』『武器をいっぱいもっていた国』…『モンゴル』。馬などを使って戦わなければ、こんなに広大な土地を侵略し支配できない。だから遊牧民族であるモンゴルにちがいない。子どもたちはこう推理・想像した。

『そう今みんなが予想したように、13世紀初めにモンゴル民族を統一したジンギスカン(チンギスハン)から始まって、五代目フビライに至るまで、侵略をくりかえし、アジアからヨーロッパにまたがる大帝国を築いたのです。都を北京に移し、国号を元とあらためました。ところで、今述べた元の国王フビライから鎌倉幕府に手紙が届いたのです。さて、どんな手紙だったのでしょうか?』

子どもたちからは、次のような意見が出された。

『私たちの国と仲よくしようということだと思う』

『モンゴルにぜひ来てください』

『領土を一緒に拡大しようということではなか』

『日本を侵略する』

『私たちの国をわけてあげよう』

『日本に行ってもいいかどうかを聞いているのでは』

『日本の国をさし出せ、ことわったら容赦なく攻める』

これらの意見をもとに議論した。最初に『仲よくしよう』とか、『国をわけてあげよう』というのはおかしい、という意見が多数を占める。なぜなら、フビライのねらいは日本を侵略・支配することにあるというのだ。でも、それに対して、『目的は侵略することにあるかもしれないけど、最初からそう書くことと見抜かれてしまうから、仲良くしようということも書いてあると思う』という意見が出される。

子どもたちの意見は、『仲良くしよう』ということ、もしそうしなければ『攻めてでも支配する』ということではないかとなった。

ここまで議論したあと、私がフビライの手紙を板書しはじめる。子どもたちは、実際はどんな内容だったのか、早く知りたいのだ。子どもたちの目は黒板に集中する。

『モンゴルは天下を支配し、高麗も支配した。日本ともお互いに使いを出し合い、仲良くしよう。それがいやなら武力でせめる。日本の王よ、よく考えよ。』(一部をやさしくしたもの。1997年版『六年社会科資料集』日本標準による)

子どもたちからは『やっぱり』…などの声があがる。何百年も前の時代のことを推理・想像しながら、歴史の真実に迫ることが、子どもたちにとって楽しいことなのだ。

授業の最初の段階(推理、想像、討論の段階)では、教科書も資料も使わない。いくつかの事実を私が提供するだけである。実際はどうだったか検証する段階で、教科書や資料などを使用することが多い。

子どもたちは、共同で歴史の真実を解き明かしていくことが喜びなのだ。それで、次の時間どんな



学習をするのか、子どもたちは待ち遠しくなるのである。」(pp.235-237抜粋)

現場では、教材研究の時間が十分とれないということもあり、歴史の授業の大半が「調べ学習」に注がれ、そこでわかったことを歴史新聞としてまとめるというような状況も見られる。学んだことをまとめるということ自体は、大事なことである。しかし、それでは考える歴史学習にはならないのではないか。なによりも歴史を学ぶ面白さを実感することは困難ではないかと思われる。

憶えること中心の授業から、推理・想像する授業に転換することで、歴史の授業が子どもたちにとって魅力的な学習に変わっていく。

## 7. なんでもいえる自由な雰囲気をつくるか

おそらく教師であれば、説明的な授業をいいと思って続けているわけではない。できたら、みんなで意見を出し合い、発見し学び合えるような授業を創りたいと考えている。ところがそれが困難だから、説明的な授業になってしまっているというのが実態ではないかと思われる。その証拠に、「どうしたら対話や討論で深める授業が可能になるのか」、そんな質問が講演会や学習会などでたびたび出される。

しかも自分がこれまで受けてきた授業が説明的なものがほとんどであれば、どのように対話や討論のある授業を創っていったらよいのか、なかなかイメージできない。このことが対話や討論のある授業、発見的な授業の創造を困難にしている要因の一つになっているのではないかと思われる。

昔から教師の間で強調されてきたように、授業では子どもたちにとって意味のある教材かどうか問われる。教材自体が子どもの興味・関心からかけ離れたものであれば、授業はうまくいかない。

それじゃ、教材がよければ授業はうまくいくのかといえば、必ずしもそうではない。なんでもいえる人

間的な自由や、子ども同士、教師と子どもとの信頼関係は欠かせない。

子どもたちが発言を躊躇するようになるのは、すでに述べたように、ひと言で表せば、間違えることが恐いからである。間違えて恥をかかないために、子どもたちは沈黙する。急に教師から当てられそうになり、教師とできるだけ目を合わせないようにした経験も少なくないものと思われる。

このような状況になってしまうと、教師がどんなに教材研究し、授業に臨んでも不発に終わり、後味の悪いものになってしまう。教師だけでなく子どもたちも、満ち足りた気持ちにはならない。

それを克服していくには、なん度も強調してきたように、教師の「間違い観」や「ちがいが観」が問われることになる。間違いや失敗は学習にとって無意味なものだから、できるだけしないようにするという考え方なのか。それとも間違い失敗はとてつもない世界をきりひらく、学習にとって重要であるという考え方なのか。どちらの立場かで、授業の雰囲気が大きく左右される。

なんでも言える自由を教室に生み出すには、間違いが学習を深め、物事の本質に迫り着く上で、重要であることを子どもたちが体験できるようにしていくことである。

間違いを恐れなくなった子たちは、自分の思いを率直にだせるようになる。すると違いも表面化し、ときには対立・討論も生まれる。授業は直線的には進まず、ジグザグなコースを辿ることになる。学習がプロセスのあるものになっていくことで、学習はグーンと深まる。友だちの意見と絡まり合うことによって、学力も豊かなものとなっていく。

なんでもいえる関係が生まれてくると、友だちの見方も変わり始める。今まで算数ができないと思っていた子が、的確な考えを発言することもある。そんなときは本人も周りの子も驚く。逆に算数ができると思われて子が、そうでもないことも明らかになる。授業のなかで生まれるドラマで、人間観も育っていく。

日常のささいな間違いや失敗について教師がどう対応するかが、子どもの「間違い観」「ちがいが観」が、なんでもいえる自由な雰囲気をつくる上で重要な意味をもっている。豊かな授業の創造と「間違い観」「ちがいが観」の問題は、密接に関わっているのである。

## V. おわりに

今回は、新学習指導要領がめざす「資質・能力」の育成については触れる余裕がなかった。アクティブラーニングが求められているのは、「資質・能力」の形成と深く関わっている。そのあたりのことを批判的に検討してみたいと考えている。

思考力・判断力の育成ということを強調しながらも、未だに練習・習熟中心の「勉強」が続けられている。それは、全国一斉学力テストへの対応を強いられているだけでなく、「教えて考えさせる」という考え方が現場にかなり浸透していることも要因のひとつである。基礎的・基本的なことは、とにかく習得し、その上で、それを活用すればよいというのは、基礎的・基本的なことは、低次で簡単なことだという認識の表れである。筆者は、基礎的・基本的なことこそ、文化の発展の《飛躍》によって人間が獲得してきたものだと考えている。その飛躍部分が基礎・基本なのである。むしろ活用・応用より《高度》であると認識している。したがって基礎的・基本的なことを豊かに学べるようにすれば、思考力も判断力も豊かに育っていくのである。このあたりのことは、実践的にも理論的にも、いずれ明らかにしていきたい。

まだまだ深く検討していかなければならない点が多いので、「研究ノート」として投稿させていだいた。機会をみて、論文としてまとめたいと考えている。

(\*文中の子どもの名前は、すべて仮名である)

### 文献

- <sup>1)</sup> 溝上慎一,『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂, pp25-41 (2015) .
- <sup>2)</sup> 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) . いわゆる『質的転換答申』が出された。その『質的転換答申』用語集 (p.37) にはアクティブラーニングの定義が出ている。
- <sup>3)</sup> A.トルストイ・再話, 内田莉莎子・訳, 佐藤忠良・画,『おおきなかぶ』福音館, (1972) .
- <sup>4)</sup> 中島順一郎, 富田頌子,『学校が壊れる』『週聞東洋経済』第6747号, pp33-63 (2017) .
- <sup>5)</sup> 今泉博,『どの子も発言したくなる授業』学陽書房, pp.47-79 (1994) .
- <sup>6)</sup> 今泉博,『まちがいや失敗で子どもは育つ』旬報社, pp.13-16, pp.125-139 (2003) .
- <sup>7)</sup> 板倉聖宣,『科学と方法』季節社, pp.64-73 (1971) .
- <sup>8)</sup> 荻上チキ,『未来を創る権利』NHK出版, pp.11-12, p.13, p.85, p.91, pp.96-97 (2014) .
- <sup>9)</sup> 岡部恒治, 戸瀬信之, 西村和雄 編『分数ができない大学生』東洋経済新報社 (1999)
- <sup>10)</sup> 芳沢光雄,『数学的思考法』講談社, pp.3-4, p.17 (2005) .
- <sup>11)</sup> 今泉博,『『荒れ』からの出発―自由な雰囲気であくわくと学ぶ授業づくり』『岩波 講座 現代の教育第三巻 授業と学習の転換』岩波書店, pp.235-237 (1998) .