

教えることと学ぶことのあいだを考える

宮崎康子

広島修道大学人文学部

概要：「教えること」と「学ぶこと」の関係は、通常は相補的で双方向的な志向を持った一体の営みとして扱われ、両者の関係そのものが疑問に付されることは多くない。しかし、それぞれをめぐる事象を切り出して精査し、あらためて両者の関係を問うてみると、教えること「と」学ぶことというように、簡易に「と」で繋ぐことの不自然さが見えてくる。

本稿では、「教えること」と「学ぶこと」の「あいだ」に注目するために、まず「教えること」および「学ぶこと」をめぐる歴史を、それぞれの観点から概観する。その際に、「子ども」という概念の発見や近代学校教育制度の誕生を大きな契機として「教えること（教授）」と「学ぶこと（学習）」のあいだで揺れてきた子どもへの教育観の変遷を確認し（第1章）、次に「子どもの自発的な学び」という教育思想の理想と実践の葛藤について考察する（第2章）。最後に「教えること」と「学ぶこと」の繋がりについて、近年のアクティブラーニング的教育実践例における「能動的学習」という概念の矛盾を議論し、さらに、学習者のアクティブな学びの場に寄り添う者としての教師は何を教え、何を教えないのか、という観点から考察する（第3章）。

キーワード：教えること、学ぶこと、教授-学習、アクティブラーニング、体験

Between teaching and learning

Yasuko MIYAZAKI

Faculty of Humanities and Human Sciences
Hiroshima Shudo University

Abstract: *The relationship between teaching and learning is usually understood to be a complementary and mutual practice -- in other words, an educational relationship. But remove both practices from “education” and question what lies between them, and you would see a fictitious relationship united by “and.”*

In this paper, I first review the histories of “teaching (Kyoujyu)” and “learning (Gakushu)” within educational philosophies, using the development of the concept of “child” and the birth of the modern educational system at schools as major turning points (Chapter 1). I then discuss conflicts among the ideals and practices of “teaching” and “learning” in the educational philosophy known as “children’s voluntary learning,” which is distinguished from Gakushu by another concept of learning called “Manabi.” (Chapter 2). And finally, I present arguments about the relationship between teaching and learning and their essential “between-ness” in discussions of the concept of “Active-Learning” educational practices, namely, what the teacher should or should not teach (Chapter 3).

Keyword: Teaching (Kyoujyu), Learning (Gakushu / Manabi), Active Learning, Experience

教育、とくに「教えること」の危機が叫ばれるようになって久しい。学校教育の重点は1980年代の教育改革の動きを機に、「教授」から「学習」へと緩やかに移ってきた。とくに2017年に公示された『学習指導要領』では、文部科学省によって「『生きる力』の育成」が公教育の目標として掲げられ、学習者である子どもたちの自主的・自発的な学びや協働的な学びの重要性・必要性が強調されるようになった。これを受け、「体験学習」や「アクティブラーニング」など、子どもたちの主体的な学習の必要性や重要性が急速に称揚されるようになってきている。

「学ぶこと（学習）」に教育の重点が移りつつあることに伴い、教えることと学ぶこととの関係は、双方向的かつ相補的なものとしての見方が強くなってきた。とくに学校における教育のすべての課程において「アクティブラーニング」が推奨されるようになってきた近年では、教育とは生涯にわたって終わることのない相互的な学習の過程として捉えられている。つまり、学習者（児童・生徒・学生等）は互いに教え合い、学び合い、教師は学習者との教育的交流によって教えつつ学ぶという関係の強調である。

しかし、この「と」という並列助詞で疑問なく簡潔に結ばれる「教えること」と「学ぶこと」という二つの代表的な教育的行為は、果たして本当にそれほど単純に結びつけることができるのだろうか。

教育の重心が学習に置かれるとき、教師はどこにいるのだろうか。同じ教室空間のなかで、子どもたちの主体的な相互学習をサポートする役割も教育実践においてはきわめて重要ではあるが、「教えること（教授）」はどこに位置付けられるのだろうか。相互的關係としての教育であれば、従来の教師が不在であっても、教え合い、学び合うことは可能なのではないだろうか。単なる大人ではなく、教育の専門家としての教師の存在をどのように考えれば良いのだろうか。もし、教えることよりもサポートすることが教師の主要な機能ということであれば、その役割を担うのは、教えることの専門家としての学校教師である必要があるのだろうか。

そもそも「教える」とはどのような事態を指すのだろうか。また、「学ぶ」とは教師が伝える内容を生徒が受け取り、咀嚼し、自分のものとするということだけなのだろうか。もちろん、教育には、知識の伝達以外にも、子どもの生活態度や人格形成に関わる教育的営為も含まれている。しかし、このような疑問を抱いてしまうと、わたしたちが通常イメージする「教育関係」までが疑問に付されることになる。

現代を生きる日本人であれば、そのほとんどが学校で教育を受けた経験を共有している。そのために、学級での授業の様子が共通で普遍的な教育——ほとんどの場合、小学校と中学校での義務教育期間中に受けてきた学校教育——から得た教育場面のイメージとして想起される。しかし、それらのイメージは共通のものでも普遍的なものでもない。日本の場合、明治に入ってから施行された学制（1872年）に端を発する近代学校教育制度によってもたらされてきた、一つのきわめて近い経験の集合イメージに過ぎない。わたしたちが抱く学校で受ける教育のイメージは、日本の近代化が始まった明治期になってから国家主導の制度によってもたらされたものであり、たかだか150年のものでしかないのだ。

それになにより、たとえ日本全国で共通した構成の学級やカリキュラムであったとしても、自分が受けた教育（通常は「学ぶこと（学習）」の経験であるのだが）は、本来はきわめて私的で個人的な経験（体験）であるはずである。しかし、教えることと学ぶことという行為自体は、はるか古来より続いている人間的な営為にはかならない。

そこで、本稿では、「教えること」と「学ぶこと」の関係について、まず、「子ども」という概念の発見や近代学校教育制度の誕生を大きな契機に「教えること（教授）」と「学ぶこと（学習）」のあいだで揺れてきた子どもへの教育観の変遷を確認し（第1章）、次に、「子どもの自発的な学び」という教育思想の理想と実践の葛藤につ

いて考察する（第2章）。そして最後に、「教えること」と「学ぶこと」の繋がりについて、近年のアクティブラーニング的教育実践例における「能動的学習」という概念の矛盾を議論し、さらに、学習者のアクティブな学びの場に寄り添う者としての教師は何を教え、何を教えないのか、という観点から考察していく（第3章）。

1. 「教えること」をめぐる教育理論の変遷

教えることのイメージとしてすぐに思い浮かぶのは、学校の教室で黒板を背に授業を行う教師の姿だろう。このときの教授内容は、教科教育のような社会における有用な文化財としての知識のことであり、また、そのような知識を応用できる実践力（技能）と、他者との関係を支える道徳などの態度に代表される。そのような知識や技能、態度は、社会の成員としてふさわしい内容、つまり役に立つ内容が教授される。つまり、近代学校教育制度における教師と、彼／彼女の教える行為は、有用性に原理がおかれていると言える。有用性の専門家としての教師が、社会において有用な知識や技術や態度を伝達するという構図は、近代学校教育制度の特徴であり、このような有用性原理の偏重は近代の特徴でもある。

教育の観点から見る近代とは、アリエス（Philippe Ariès, 1914-84）が指摘するように、「子ども」という概念が発見された時代であり、それと連動するようにして国家の教育制度としての「学校」が誕生した時代である。社会や大人が、子どもをどのような存在として見なすかによって、子どもに対する教育観は変化する。

アリエスによれば、ヨーロッパでは、「子ども」という存在が発見されるまでは、年齢的な子どもは、大人と言語的コミュニケーションが可能になる6～7歳で「小さな大人」として大人とともに労働に従事することで、社会に参入していた。それが、17世紀末から始まる、近代化された国家におけるそれまでの農村社会から都市化された社会への変化が、徒弟制度のうちで機能していた子どもから大人への直線的な成長・変化を、子どもからも大人からも区別される「青年」という新しい年齢層を誕生させた。

アリエスは青年期の誕生について次のように描写している。「それはやっと18世紀に、子どもとよく区別されないまま、思春期（中略）の肉体的徴候によって知られていたただけであった。かつての古い社会には、青年は存在しなかった。人びとは子どもからいきなり大人の社会に入ったのであり、大人の社会そのものが大部分、きわめて若い人びとからなっていたのである」（アリエス 1992, 241-242）。22～24歳頃までの、労働をしないでも良いという、社会的に大人ではないために子どもとしか言いようがないが、肉体的にはもはや子どもではありえない青年も学校で教育を受けるようになった。

青年とは、大人のように労働をせずに、社会から引き離されて教育だけを受けることができる学校という環境が整ったことによって生み出された、近代に特有の年齢区分であり、青年期とは、学習期間の伸長によって生じた新しい事態なのである。

このような状況が登場してきた背景には、急速かつ高度に進展していった産業化社会の誕生が関係する。それまでの共同体的紐帯に基づくものではない、新たな「都市」という在り方の出現に伴い、生まれた身分や地域に関係なく、若者は都市において労働者として生活を始める。田舎から出てきた彼らにとって学ぶべき内容は多く、また、都市には学ばせるべき労働者も多かった。この問題を解決すべく考え出されたのが「一斉授業」である。一斉授業とは、一人の教師が多数の学習者を一斉に教えることを可能にする画期的なシステムであり、現代の学校教育のモデルとなっている。

ここで、一斉授業に至るまでの、教授理論における「教えること」（教授）に中心をおいた教育観における代表的な3つの教育観——「手細工モデル」・「農耕モデル」・「生産モデル」——および子ども観を、教育学者の村井の観点を参照しつつ概観しておく（村井 1978, 150-154）。

1-1. 教授理論における3つの子ども観・教育観—教えること中心の教育

教育を主軸に歴史をみると、近代国家の成立以前と以後で大きな変化がみられる。近代国家による制度としての学校教育が誕生することによって、教育の在り方、そして教育実践を支える思想も大きく変容した。代表的な3つのモデルについてみておく。

手細工モデル

「手細工モデル」とは、子どもを、教育者の意図にしたがってどのようにでも形作ることができる、と考える教授観の総称を指す。教師の役目は、粘土をこねるように、あるいは、溶けた鉄を鋳型に流し込むようにして、子どもを教育の結果に到達すべき完成像（＝大人が知っている「善さ」）へと導くことにありとされる。子どもの可塑性や陶冶性に注目することから、「粘土モデル」とも「鋳型モデル」とも称される。布を染める（染物）ことを教育の比喩としたプラトン（Plato, A.D. 427- A.D. 347）や、教育を印刷術に見立て「教刷術」と呼んだコメニウス（Johannes Amos Comenius, 1592-1670）、

また、教育の人間の本性を「白紙」^{タブラ・ラサ}とみなしたロック（John Locke, 1632-1704）の子ども観・教育観も、子どもの教育可能性への注目や教育万能論としてこの範疇にある。

共通することは、細工モデルにおける細工の理想的な完成像は、大人（教師）のなかに予め明確にイメージされているという点にある。重要なのは、どのような完成形のイメージを教師が持っているのかということであり、手細工モデルにおける教育は、教えることをめぐる諸問題として議論される。ここでは子どもは教育の主体ではなく、教育（教授）の対象として存在している。

農耕モデル

手細工モデルにおける子ども観・教育観への反発として、18世紀半ばごろから登場したのが、「農耕モデル」と呼ばれる教育観だ。このモデルでは、教育を農業や植物栽培に見立て、子どもを植物の種子のように善さへと自ら成長する意思と可能性を秘めた存在として捉え、そのための環境を整え育てるのが教育であるとされた。

たとえば、ルソー（Jean-Jacques Rousseau, 1712-78）は、近代教育学の古典とされる『エミール』（1762年）において、子どもを小さな大人とみなす従来の子ども観を批判し、大人とは異なる子どもの独自性を列挙する。そして、初期の教育では、積極的に教え込むのではなく、環境をコントロールすることで間接的に子どもを望ましい方向へと導いていく事が望ましいという「消極教育」を提案した（ルソー 1962, 132-133）。

また、ルソーの影響を受け、貧しい農民の子どもを対象として「新しい農場」と名付けた農場で教育実践を行なった「民衆教育の父」と称されるペスタロッチ（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）や、幼稚園（Kindergarten＝子どもの庭）の創始者であるフレーベル（Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852）らも、子どもを植物のような存在として捉え、子ども中心主義の実践を行った。このような農耕モデルにおける教育観では、植物のように子どもに内在する善さへと向かってすくすくと伸びていく力が阻害されることのないように世話をするのが、親や教師の務めだとされた。しかし、子どもを善さそのもの¹として、その自然な発現に対して最低限の関わりだけを持とうとする教師の態度は、放任主義に陥ってしまう可能性も残している。

生産モデル

「手細工モデル」と「農耕モデル」の二つのモデルの対立を統合的に含みこんだものとして登場したのが「生産モデル」と呼ばれる近代的な教育観である¹。この教育観に

¹ 生産モデルは、子どもを自由に作り変えることを可能と考える手細工モデルを近代的な装いで

においては、子どもは工場における「材料」とみなされ、教育とは良い製品を「生産」するものだと言われる。あるいは、動物実験によって人間を理解しようとするように、子どもを「動物」に見立てた考え方も出てきた。

ヨーロッパで 18 世紀半ばから 19 世紀にかけて起こった一連の産業の変革、18 世紀に形成された近代国民国家の成立などを背景に、学校を場とする公教育という教育装置が出現した。近代の資本主義経済では、生産はもはや個人のものではなく、社会化される。社会化された生産に求められるものが効率的な生産のためのシステムであるように、教育に関しても効率的な成果が求められ、そのための仕組みが考案された。したがって、生産モデルにおける教師にとっても、材料をいかに効率的に製品化するかということが重要な課題となってくる。

とくに 20 世紀は産業社会の発展に伴って、知識や技術をいかに効率良く伝授し、国民を有能な労働者として養成するかが重要な課題となった時代である。生産モデルという名前の通り、教育は生産に喩えられる。大工場での流れ作業のように、工場での生産目標は教育目標を、品質管理テストは教育過程最後のテストを、原料は子どもを、製品は卒業生を、出荷は卒業を示唆する。このような教育は、「テーラー・システム」²⁾に例えられる。子どもの個性や創造性よりも正解や効率性が重視され、教育は、大勢の学習者に対して一斉に模範的様式 (mimetic mode) を学ばせる——真似させるものとして実践された。

子どもを動物に見立てる子ども観については、たとえば行動主義心理学者のスキナー (Burrhus Frederic Skinner, 1904-90) が、動物実験の要領で身体と心の構造を自然科学的に解明することにより、より効率的で生産的な教育のシステムの確立を目指し、「スキナーボックス」と呼ばれる装置を用いた、ネズミやハトのオペラント条件付け (報酬学習) や行動研究に用いられるボックス装置を考案した。この装置は、箱の中にネズミを入れ、そのネズミがたまたまレバーを押すと餌が出るようになっている。すると、ネズミはレバーの近くにいたことが多くなり、レバーを押す頻度が高くなる。満足／不快を餌 (報酬) として明確に与える試行錯誤学習である。このような実験は、「ティーチング・マシーン」と称されたプログラム学習を可能とする個人学習用の機械として、教育の効率化が求められていた 1950 年代から 60 年代にかけて、アメリカの教育現場で実際に使われていた (Benjamin 1988, 709)。

以上、教授理論における 3 つの代表的な子ども観・教育観を通時的に並べて概観したが、近代学校教育制度における実践のなかでは、これらのモデルは現在でも同時並行的に存在している。時代状況によって強調点の違いを有しつつも、互恵的に影響し合うことにより教えることと学ぶことの関係に複雑な層を成している。それというのも、近代の学校は公教育であるために、設立に際して学校教育制度を基礎付ける原理が必要であったし、その原理は、学校が誕生する以前の教育的営為を駆動する原理を引き継ぎつつも、学校での公教育の意義を示しかつ実践できるものでなければならなかったからだ。

学校が誕生する以前から教育を駆動してきた学校教育の原理とはどのようなものなのか、次に確認しておく。

1-2. 学校教育の原理としてのモニトリアル・システム

大仕掛けにしたものであり、農耕モデルと生産モデルのあいだで葛藤した現場の教師たちは「子どもは善さへの可能性をもっている。それを育てる、あるいは引き出すのが教育だ」という理論を生み出し、企図されたカリキュラムに合わせて、あたかも子どもたちが自発的であるかのごとく指導するのだとする指摘もある (村井 1978, 153)。

²⁾ 米国のエンジニア、フレデリック・テーラーが 20 世紀初頭に提唱した科学的な労務管理方式。

学校教育の原理は、19世紀初頭のイギリスの大衆学校におけるアンドリュー・ベル（Andrew Bell, 1753-1832）やジョセフ・ランカスター（Joseph Lancaster, 1778-1838）らによる相互学習法に求められる³。この教授法では、正教師（マスター）が、比較的優秀な年長の子どもを「モニター」に任命し、モニターに学を授け、授けられた内容をモニターがさらに年少の子どもへ指導するという方法を特徴とした。それゆえ「モニトリアル・システム（助教法）」と呼ばれ、一斉授業に適した教え方として広まった（図2）。

ベルの学校では、同等の学力（読み書きと計算の能力）を持つ生徒で構成されるクラス分け（equalized classification、等級制）と、短く分節化された教育内容を原則とした。モニターが教師の代役を務めることで、学習者間の相互学習（相互教授法）が成立する。この方法であれば、学力によりクラスに分けられた生徒をさらに約10人からなる班（draft, subdivision）に分け、モニターの数を増やすことによって、教える生徒の数を増やすことができた。これにより教師は、それまでの伝統的な教授法から一歩引いて、全体を管理す

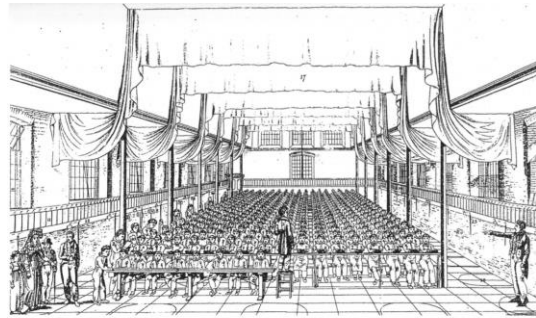


図2-1 モニトリアル・システムの教壇 バラード校全景。中央に立つジェナラル・モニターが全生徒に指示を与える。生徒はクラスごとに分けられ、机の端に立つクラス・モニターの統制下にある。右端の人物が教師、左端は見学者。壁にレッスンプラックが掛けられている（内外学校協会（B. F. S. S.）の1837年版マニュアルより）

図2 モニトリアル・システムによる授業風景（柳治男 2005, 35）

ればよくなった。「学校ではマスターにアルゴスの百の眼を、ブリアレオースの百の手、そしてマーキュリーの翼を与える。随意に教師の代理人を増やすことによって、それは教師の力に無限の力を与える。言い換えれば、教室（school-room）に収容できるかぎりの多人数の生徒を教えることができる」ようになったのである（Bell 2015, 15-16）⁴。

このシステムが画期的なのは、従来の一対一に近い教師-生徒関係におけるような、学習者個人に合わせた教授法ではなく、多数の学習者に同時に同じ内容を教授するという、まったく新しい教え方のスタイルを生み出した点にある。このことは、教えることのみならず、学ぶことの意味をも変えていくことになる。

しかし、ベルやランカスターらによるモニトリアル・システムは、19世紀後半になると、子どもの自発性や自主性を尊重したルソーやペスタロッチらの思想を継ぐ子ども中心主義教育思想の立場から批判される。モニターは優秀とは言っても、モニターによって教えられる生徒と年齢の近い生徒であるため、複雑なことは教えることができないからだ。モニターが教えるのは、読み方と計算を中心としたものだった。そのため、その丸暗記や機械的注入主義の教育方法が批判されたのである。

³ このような見方には異論もある。モニトリアル・システムを一斉授業の原型とみなすのは日本の教育思想史においてであり、ベルやランカスターによる相互学習法はむしろ「グループ斉授業」とも呼ぶべきものであり、また、全体の秩序維持のための一斉行動を促すものであるとする。対して、モニトリアル・システムが誕生したイギリスでは、1830年代に登場したデヴィット・ストウの一斉教授法にその端が求められるともされる（児美川 1992, 44-47）。

パノプテース

⁴ アルゴス Arogs とは、ギリシア神話に登場する身体中に無数の眼を持つために普見者とも呼ばれる巨人。ブリアレオース Briareos もギリシア神話の巨人で、「百の手」という意味のヘカトンケイル Hecatoncheires と呼ばれる五十の頭と百の手を持つ。マーキュリー Mercury は、ローマ神話に登場するメルクルウス Mercurius のことで、商人や旅人の守護神。ギリシア神話では情報神であるヘルメス Hermes と同一視される。

しかし、産業革命が進行し、ワット（James Watt, 1736-1819）の蒸気機関が織物工場や製粉工場で実用化されて生産性が大きく向上し始めていた当時は、この「機械的である」ということこそが極めて斬新な試みであると賞賛された。モニトリアル・システムを採用する学校を、バルは蒸気機関に、ランカスターは自動巻き取り機械になぞらえて自画自賛したように、当時の社会風潮はそのようなバル＝ランカスター方式の一斉授業による教育の在り方を生産工場に喩えて、積極的に受け入れていった（柳 2005, 44-46）。このようにしてモニトリアル・システムは、イギリスで始まり、瞬間に世界中に広がったのである⁵。そして、国家による公教育（義務教育）が整備されるようになると、同一能力により均質化されたクラス間の競争を促し、生徒相互の間に、名誉の獲得と恥辱の回避への欲望を最大限に掻き立て、生徒を学習へと意欲づけることになった（柳 2005, 117-118）。

後に等級制に代わって導入される学級制のクラスにおける試験システムと合わせて、学習者（生徒）は彼らにとっての権威者であるマスターとモニター、それに他の生徒につねに見られることにより、互いに結果を競い、その結果を引き受けざるを得なくなっていく。彼／彼女を見る存在は、次第に生徒の裡に内在化し、実際には見られていなくても内在化された他者の目が自分自身を見る——観察、監視することになる。権威とその権威によってもたらされる規律が内在化し、身体化されていくのである。ここに、現代の学校にも見出される教育の原型を見ることは難しくないだろう。

明治維新後に一気に近代化を進めた日本も、この学級教授法を始めとした西洋のより良い文物を取り入れることで学校教育制度をスタートさせた。

日本の学校教育制度は、「国民皆学」をその第一の特徴とする「学制」

（1872年）に始まる。明治とともに国民国家としての近代化が推し進められ、近世時代から近代への質的な変化が急激になされ、国家による近代的な公教育制度として全国に普及していった。「必ず邑に不学の戸なく、家に不学の人なからしめん事を期す」とするこの法律の頒布は、近世までの身分制的知の制度から近代的知の秩序への変化を国民にもたらした。



図3 寺子屋での授業風景（一寸子花里「文学万代の宝（始の巻・末の巻）」）

⁵ 手細工モデルの例として触れたコメニウスは、「近代教育の祖」と呼ばれるが、最先端の印刷術を用いた絵入りの教科書を用いて世界で最初の子ども向けの教科書『世界図絵』（1658年）を出版し、当時主流だった暗記型の学習ではなく、図や絵を体系的に使ってすべての子どもの感覚に訴えることで学習を促すという「汎教育（パイディア）」の必要性を強調した。彼の実践はたしかに教育の可能性を広げた。しかし、教授術を印刷術になぞらえた彼の子ども観・教育観は、教師を印刷工、生徒を印刷用紙、教科書を活字に、学校の規律を圧印機に喩えることで（高橋 2014, 54 および 123）、一斉授業の必要性と可能性を 100 年も前に指摘していたことになる。また、子どもをタブラ・ラサの状態として、人間の本性はまだ何物にも染まっていない真っさらの状態だからこそ「経験」がその人間を形成していくとしたロックの思想も、子どもの心が白紙だからこそ、心が受け取る印象を調整することで一定の仕方で形作ることが可能だとされ、生産モデルを基礎付ける理論ともなった。

明治以前の、たとえば自由な個人活動の様子が描かれた江戸時代の寺子屋の様子（図3）と比較すると、その教授法の違いは明白である。小学校での授業風景を描いた図版を見ると、教室という区分けはまだないものの、ひとりの教師が大きな図版（五十音図）を背に立ち、その前に大勢の子どもたちが教師の方を向いて座り、教師の指示通りに言葉を読み上げている様子が描かれている（図4）。



図4 学制発布後の小学校での授業風景
(肉亭夏良(小林清親) 1974「訓童小学校教導之図」)

とくに近代学校教育の創始期である明治10年代までの教育は、小学校を中心に行われた。寺子屋（手習塾）での個別の自己学習——読み書きとくに「能書」優先の内容から、学級での一斉授業による近代的知の習得へと転換し、学習のためのテキストも実生活に即した内容が多くあった「手本」から、教育行政の府として1871年7月に新たに創設された文部省によって編纂された全国統一の「教科書」となる。このときの教育方法および内容は、師範学校で教育学を講義したお雇い外国人教師であるアメリカ人教師M.スコットを通じての、当時のアメリカの公立学校でなされていた教育方法（一斉教育法およびペスタロッツ主義直感教授法）が採用された（伊藤 2011, 27-28）。

同時に、教員養成のための師範学校が設けられ、師範学校で学んだ卒業生が教師となって各地方の学校に赴任し、全国共通の教科書を使って一斉授業の形式で教えるという、教えることの職業的専門家が登場することになる。教授法や教授理論も探求され、一斉教育法やペスタロッツの教育理論に基づいて生徒の自発性を重視する教育法の他にも、ヘルバルト（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）の教授理論を基にした五段階教授法（予備・提示・比較・総括・応用）が開発されると、できる限り短期間に、多くの知識や技能を児童に教え込むための効率的な教授法として広く教員の間に普及し、専門知識・技能として共有されるようになった。そして、教師が主導しての一斉教授法の開発・完成に向けた努力が蓄積されていった（斉藤 2014, 17-29）。

1-3. 監視装置としての学校

生徒に規律と権威を与えることで成立していたモニトリアル・システムは、その機械的で没人格的な特徴が批判され、19世紀半ばには終焉を迎える。しかし、モニトリアル・システムは、現在にも繋がる構造を誕生させた。先述したように、学習者は、マスターやモニター、他の生徒につねに見られているという意識を持たされ、そのことが教室の秩序を保たせるという仕組みである。つまり、モニトリアル・システムには、監視の構造が含まれているのである。この「監視の構造」について考えてみよう。

ベルやランカスターと同時代を生き
たベンサム（Jeremy Bentham, 1748-
1832）が考案した「パノプティコン
（Panopticon、全展望監視システム／一
望監視装置）は、すべてを（pan-）見る
（-opticon）ことができる施設を念頭に
設計された装置である（図5）。

たとえば、パノプティコンとしての
刑務所は、円形になった建物の中心に
看守棟が配置され、その看守棟に面す
ように収監者の個室が周囲に円状に
配置される。収監者には互いや看守の
姿が見えないように工夫されている
が、看守からはすべての収監者の様子
をいつでも自由に見ることができる。学校や学級はこのような円形の
配置にはなっていないが、ベンサムはこのパノプティコンを、監獄や刑務所、工場、
作業場、救貧院、製造工場、精神病院、病院、そして学校に適した設計だとする⁶。

パノプティコンの構造は、モニトリアル・システム同様に、監視者の有無によらず監
視を常に意識させられるように企図されている。そのため、フーコー（Michel Foucault,
1926-84）は、モニトリアル・システムを規律・訓練と権力が実現した典型的空間だと
指摘する（フーコー 1977, 165-171）。モニトリアル・システムにおいて、生徒は、観
察される身体となって、また、繰り返される規律・訓練とその様子を監視する権力の存
在によって、自らを観察——監視・管理していくようになる。このようなパノプティ
コン構造の一般化・拡大化によって、本来は権威（権力）の外部から与えられる規律と訓
練を内在化し、自らが自らを管理することが当然になっていく。

このような権力の装置は学校にも存在する。子どもたちは、「試験」という権力の装
置を介して、試験の結果の数値（点数）によって個人として把握される。教師による記
述式の評価であっても、それがそれぞれの子どものヒストリーとして記録されていくこ
とで、その子ども個人の存在証明として可視化されていく。そしてそれらの記録は、ま
た次の（入学）試験へと繋がり、社会に出てからも学歴として一生涯にわたって個人を
規定していく。その他方で、このような権力に従属することによって、わたしたちは自
分自身を主体として認識していくのである。フーコーは、このように仕向けるための権
力による社会の管理・統制システム——「規律訓練型権力」が一般化していくのが近代
の社会であると指摘している（フーコー 1977, 202-227）。

ここまで、「教えること」に主眼をおいた3つの教授法、学校教育の原理、そしてそ
の原理が含みもつ権力の構造についてみてきた。ここで概観してきたような教育は、教
える者（教師）の抱く教わる者（子ども、学習者）像に連動した教授法の模索の歴史で
もある。

近代学校教育制度における教授法では、科学によって裏付けられた教科の系統を重視
して教授する「系統学習」が主流を占めていた。そこでその反省として、学習内容を教
材の系統性と学習者（子ども）の興味・関心にもとづいて単位とし、単元のなかで生き
た学力を形成しようとする「単位学習」や、生活上の問題から出発することで反省的な

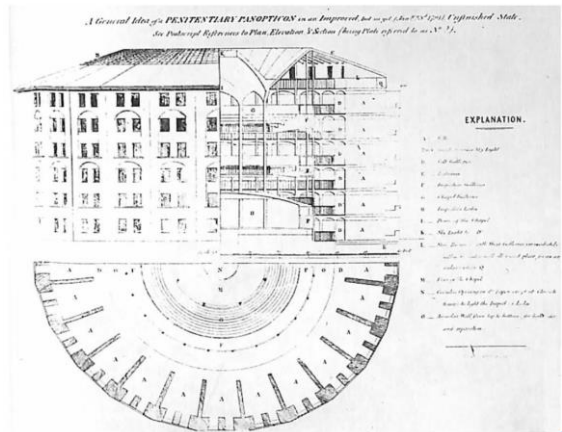


図5 ベンサムによるパノプティコンの設計図（フーコー 1977, 図版17）

⁶ 表紙には、「特に次の施設に適する（and in particular to）」として、Penitentiary-House, Prisons, Houses of Industry, Work-House, Poor-House, Manufactories, Mad-House, Hospitals とあり、それに続いて「学校（AND SCHOOLS）」とより大きく記されている（ベンサム 1791）。

思考や態度の育成をはかろうとする「問題解決学習」、あるいは、教科の構造に沿った内容を探究することによって発見していく過程を強調する「発見学習」、近年盛んに行われている「アクティブラーニング」などが考え出されることになった。したがって、近代学校教育制度における教授法をめぐっては、いかに効率的に教えるか／いかに深く考えさせるかという両軸の間に位置付けることができる。しかし、これらの教授法によって為される教育において、教わる者はあくまで「被」教育者（教えられる者）であり、教えることが先に想定されている。自ら学ぶ者という今日的な積極的な意味づけがなされる文脈においては言及されていない。

そこで次に、「学ぶこと」（学習／学び）に重点を置く教育について考えてみよう。

2. 学ぶこと

学習に代わって「学ぶ」という言葉が使われ出したのは、1990年代のことである。教育学者の佐藤学が、それまでの「学習」概念と区別して用いるようになり、日常語としての学習（＝勉強）とも、心理学用語としての学習（learning）とも異なる意味合いで、教育学に登場した（田中 2003, 112）。佐藤によると、学びとは「対象と自己と他者に関する語りを通して意味を構成し関係を築きなおす実践」だとされる（佐藤 1995 b, 72）。学習が、教授されたものをただ受け取るという伝達モデルにもとづく依存的・従属的な概念であるのに対して、学びは、自分で対象や世界の意味を構築し、自分自身の形象をつくり、他者との関係をつむぐという対話モデルにもとづく自生的・自立的な概念であるとされる（田中 2003, 112）。

教授（教えること）に中心をおいた教育では、教師が学習者に対して社会で有用とされる文化財を伝達する。学習者は伝達されたものを受け取り、自分のものとして咀嚼することが課題となる。あくまで教師による教授が中心の教育である。そして、この文脈における「学習」は教授と対になる概念である。しかし、「学び」概念においては、学習者の方に教育の力点がおかれている。教えることから学ぶことへの変化を促したものは何だったのだろうか。「学び」という言葉が広く受け入れられるようになった背景を、文部科学省が90年代後半から掲げる教育目標において強調する「生きる力」と「ゆとり」との関係から考えてみよう。

2-1. 「生きる力」と「ゆとり」批判

「生きる力」とは、文部科学省の中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」という諮問に対する第一次答申（1996年）のなかで使った表現が最初である。そこには、次のように述べられている。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた」⁷。

ここでは、「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」や「豊かな人間性」、「健康や体力」が「生きる力」とされている。そ

⁷ 文部科学省「文部省 審議会答申等（21世紀を展望した我が国の教育のあり方について（第一次答申））(3)今後における教育の在り方の基本的な方向」。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309590.htm
(2018/09/14 アクセス)

れと同時に、この答信では、「様々な生活体験や自然体験」と「社会体験とボランティア体験」といった「体験」の重要性が強調され、学校での教育内容を厳選しようという「ゆとり」の方向性が打ち出された。これは、教授中心の教育の過熱化によるいわゆる「詰め込み式教育」が、70年代の過度な偏差値競争や受験戦争を招き、結果として、現在にもつながる学校神話の崩壊を引き起こすことになったことへの反省だった。

1989（平成元）年に改訂された『学習指導要領』において、この厳選はすでに「新学力観」と呼ばれ、従来の知識や技能の習得を偏重する「教えること」に主眼がおかれた教育への反省として、学習者の個性を重視し、思考力や問題解決能力の育成を目指して関心や意欲、態度を評価する方向が打ち出されている。それにとまって、体験的な学習・問題解決学習が取り入れられ、教師の役割は指導から支援や援助へと転換が求められた。つまり、学校教育の重心が「教えること」から「学ぶこと」へと移行されるきっかけとなったのである。

さらに1998-1999（平成10-11）年改定の『学習指導要領』では、中央教育審議会の「ゆとりの中で生きる力を育む」という方針のもとに、「生きる力」の育成のために自然体験やボランティア体験などの体験学習が積極的に導入されるとともに、教科横断的で探求的な学習を通じての課題発見・解決力を培うために、小学校第3学年以上に「総合的な学習の時間」が新設され、また完全学校週5日制のもとに土曜日の体験活動の活性化が目指された。1987年4月2日生まれから2004年4月1日生まれの子どもたちは、この『学習指導要領』で小学校から学んだ（いわゆる「ゆとり教育」を受けた）ために「ゆとり世代」と呼ばれる（佐藤・岡本 2014, 10）。

ただし「ゆとり教育」という言葉が公式文書に初出したのは2007年のことで、それまでは「ゆとり」という表現が使われていた。その最初は、日本教職員組合による提起「ゆとりある学校」（1972（昭和47）年）であり、その後、1977-78（昭和52-53）年改訂の『学習指導要領』に「ゆとりある充実した学校生活の実現=学習負担の適正化」という表現が現れ、学習内容・授業時数の削減、「ゆとりの時間」の創設があった。

後に「ゆとり」に対しては、子どもの学力低下を危惧する批判が多く寄せられ、「ゆとり」とともに語られた「生きる力」についても教育目標としてふさわしくないという批判が出ることになる（刈谷 2002, 25-27）。例えば、2003年と2006年に実施されたPISA（Programme for International Student Assessment）⁸の結果、日本は数学的リテラシーが10位、読解力が15位、科学的リテラシーが6位と、2000年、2003年の調査結果を下回った⁹。この結果は「PISAショック」と呼ばれ、授業時間の減少によって教育内容を厳選したことが原因とされた。

さらに10年後の2008-2009（平成20-21）年改訂の『学習指導要領』では、「『生きる力』＝知・徳・体のバランスのとれた力」という明確な表現で教育目標「生きる力」は継続するが、文科省は同時に授業時数を増加させている。しかし、「ゆとり」か詰め込みかではなく、「基礎的・基本的な知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」の両方の育成が目指された。「基礎的・基本的な知識・技能」の習得については、社会の変化や科学技術の進展に合わせた指導内容の改善がなされ、繰り返し学習が重視されている。「思考力・判断力・表現力」の育成にかんしては、観察や実験、レポート作成など

⁸ OECD（経済協力開発機構）加盟国向けに、義務教育終了後段階の15歳（日本では高校一年生）を対象に、2000年から3年毎に実施される子どもの知識・技能・問題解決力等（学習到達度）を測る国際調査で、「読解力」、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」の3分野について行われる。また、毎回そのうちの 하나가重点的に調査され、2006年の調査では「科学的リテラシー」が中心分野だった。

⁹ 2000年調査では、「読解力」8位、「数学的リテラシー」1位、「科学的リテラシー」2位。2003年調査では、「読解力」14位、「数学的リテラシー」6位、「科学的リテラシー」2位。

の問題解決型の学習活動が充実された。子どもが自分から意欲的に調べたり、応用したりする力を付けさせることを目的とした授業実践が強く推奨されるようになる。このような改訂を受け、一般的に「脱ゆとり教育」と言われる現在の状況につながっていく。

2-2. 「子どもの自発的な学び」という教育思想

ここまでに見てきた学校改革は政府主導のものだったが、現場の実践レベルにおいても、教えることと学ぶことのあいだにあるダイナミズムに変化が見られる。

学習とは異なる新しい概念としての「学び」と、そのような学びの実践を行う「学びの共同体」¹⁰を提唱してきた前述の佐藤によれば、1970年代頃より世界規模で緩やかに進行し、自然発生的な「静かな革命」として進展し、今世紀には揺るぎないものとして定着した「新しい教育」が見られるようになってきたという。知識の伝達を第一義とする一斉授業から、教師が一步引いて生徒同士が主体となってもともに学び合う協働学習へと変わりつつある。この教室における教えることと学ぶことのダイナミズムの変化は、20世紀初頭に世界中を席卷した新教育運動と連続性を持つ（佐藤 2006, 20）。

19世紀末から20世紀初頭にかけて、19世紀後半にはすでに完成していた近代的な学校教育制度に対する批判と改革の試みとして興隆した「新教育 new education」は、新しい教育のあり方を模索する実践的な学校創設の運動と、その運動を支える理論や思想の総称である。新教育運動に思想的な指針を与えたエレン・ケイ（Ellen Karolina Sofia Key, 1849-1926）による『児童の世紀』（1900年）には、20世紀が子どもの世紀であること、20世紀は子どもが幸せに育つことのできる平和な社会を築くべき時代であるとの主張がなされている。

新教育運動が興隆するなか、初等教育に関しては、フレーベルの思想の影響を受けたデューイ（John Dewey, 1859-1952）によるシカゴ大学付属実験学校での実践¹¹や、ケルシェンシュタイナー（Georg Kerschensteiner, 1854-1932）による「労作教育 Arbeitsschule」の必要性の訴え¹²などが名高い。中等教育では、都会の喧騒を離れた寄宿舎制の学校のなかで教師と生徒が起居をともにして全人的な影響を与えることによって、新時代のエリートを育てようとした田園教育舎系の学校の創設が相次ぐ。彼らのような新教育の担い手となった思想家らに共通するのは、教師による教科教育中心の学校を子ども中心の学校へと変革することであり、そのために教育は子どもの自由な興味・関心から生まれる自己活動を起点にすべきだとする主張だった。その他方、19世紀後半から迎えた帝国主義および大衆民主主義時代において、自発的・意欲的に活動する「国民の育成」もまた同時に目指されていた（今井 2018, 451-454）。

新教育の実践や思想は、親や教師による教科書を使った一方向的で一斉的な詰め込み式の教育を批判することから、子どもひとりひとりの個性や感性、興味・関心、能力などを考慮して教育を行うべきだという考えおよびその実践は、「児童中心主義教育」を生み出した。日本でも大正期（1912-26）には大正自由主義の風潮のなかで、新教育に影響を受けた子ども観や教育観が生み出された。『赤い鳥』（1918-1936年）のような、子どものための雑誌が相次いで創刊されたのはこの時期のことだった。

¹⁰ 学校を、「大量生産システム」から「小さな共同体」へ転換することで、「教え」と「学び」の位置なみを再生する条件を準備しようと考えられた（佐藤 1995 a）。「公共性」「民主主義」「卓越性」の三つの原理により構成される授業改革、学校改革のビジョン（佐藤 2006）である。

¹¹ 教科による系列ではなく子どもの作業の系列を軸とするカリキュラム実践を行った。

¹² それまでの学校（書物による教授／学習中心）が子どもを受動的にすると批判し、子どもの自発的活動を「労作（Arbeit、作業）」というかたち組織することで、精神的活動へと子どもを無理なく導くことができる「労作（作業）学校」の必要性を訴えた。

昭和期（1926-89 年）になると、1928 年の治安維持法改正を始めとして軍事色が濃くなるなか、学校教育は経済厚生運動の一環として、郷土教育や、皇民教育、国体を意識したものになっていく。戦後にはアメリカの占領下における教育の民主化により、子どもの興味や関心を教育の出発点とした教育内容と学習方法の個性化と協同化が目指された経験主義カリキュラム（生活単元学習）が主流となったが、1950 年代は産業経済の発展に伴って教育の量的拡大が課題となり、経験主義や単元学習から各教科の系統性を重視する系統学習へと、基礎学力の向上が目指されるようになる。

とくに 1960 年代は、日本社会の高度経済成長期でもあり、教育内容の現代化と高度化が図られた。1973 年の第一次オイルショックまで続く詰め込み式教育の弊害は、70 年代あたりから「落ちこぼれ」や「不良」、「登校拒否（不登校）」「いじめ」「校内暴力」「学級崩壊」等々、現在にも続く様々な学校問題として噴出してくるようになる。そのような問題を引き起こした原因とされる過度な系統学習や詰め込み式教育、あるいは偏差値の導入がもたらした「学歴社会」や「受験競争」などの過度に行きすぎた教育をめぐる諸問題を解決すべく、「ゆとりある充実した学校生活の実現=学習負担の適正化」が提言され、「人間性豊かな児童生徒を育てる」ことが教育における大事な要素であるということが、1977-78 年改訂の『学習指導要領』に明記されることになる。

このように概観してみると、近代学校教育制度における教育の歴史は、教師が教えること（方法や内容）を中心とする教育か、学習者が自発的に学ぶことを中心におく教育か、ではなく、教授か学習かという、どちらも教授中心の教育の文脈においての振幅を繰り返している。この観点からすると、学習者の自発的な学びが称揚され、教育実践として活用されるとき、その「自発性」もやはりあらかじめ企図されたものでないとは言えない。学校教育を超えて、教育一般を考える際には、このことに自覚的である必要があるだろう。

2-3. 「学び」における体験と経験

学校教育の方法と内容としての「学習者による自発的な学び」というトートロジー、あるいは、ダブルバインドは頻出している。

2012 年の文部科学省中央教育審議会答申「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」において「アクティブラーニング」という言葉が初出し、大学教育政策の鍵概念として、国による大学支援事業など、アクティブラーニングを導入する大学に対しての資金援助がなされるようになった。そこでは、次のように述べられている。

「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、調査学習などが含まれるが、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」（中央環境審議会 2012, 37）。

このような方法を取り入れることで、学習者の意欲を喚起し、他の学習者との交流からもたらされる責任感の形成や、興味・関心にもとづいたより深い知識の獲得、そして知識の活用能力の育成が期待されている。しかし、大学のユニバーサル化や、これからの生涯学習社会の到来に対応すべく日本でも取り入れられ、すでに世界的な潮流となりつつあるアクティブラーニングは、「教員による一方向的な講義形式の教育」とは異なる教授／学習の形態への注目であり、そこで行われる教育の内容や質を問うものではないし、アクティブラーニング的なかたちを取ることで、学習成果が向上するということでもない。したがって、講義形式からアクティブラーニングへ、ではなく、講義法

の課題を補完する方法としてアクティブラーニングを活用することが期待されていると受け取るべきであるとの指摘がある（中井 2015, 5-8）。

また、頻繁に引用されるアクティブラーニングの定義は、「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」（溝上 2014, 7）教育実践を広く意味するものとして流通している。これは、文科省による定義から「教授法（教えること）」への言及を抜いたものとなっているが、両者に共通して、一般には、アクティブラーニングは体験的な学習法の一つとして理解されている。ここには「学習」と「学び」の混交がみられる。

たしかに文科省は、アクティブラーニングを教授／学習の文脈において活用することを推奨している。しかし、アクティブラーニングで目指されるものは、「学習」という概念では捉えることが難しい、もっと能動的な、学ぶことそのものの喜びに触れることができる学びの体験であるはずだ。佐藤にしたがえば、そのような学びとは、「本来的に協同的であり、他者との協同にもとづく『背伸びとジャンプ』」であり、すでに知っていることやわかっている事に習熟することではなく、「既知の世界から出発して未知の世界を探検する旅であり、既存の経験や能力を超えて新たな経験と能力を形成する挑戦」であるべきだ（佐藤 2006, 36）。

そもそも教育は「いつも<学ぶ者>が、（中略）自分とは異質なく他なるもの」と格闘しながら、それまでの自分をモデルチェンジしていく」（沼田 2009, 23）という基本構造を持っている。ここでいう「他なるもの」とは、自分に対峙し、自分を脅かしてくる自然や他人、社会等のことで、それまでは安定したバランスを保っていた「これが自分」という根拠のない確信と、そこから見える世界の在り方への盲信を破壊し、新たな自己の生成と世界創造を行うきっかけとなるものの総称だ。佐藤が「探検」や「旅」、「挑戦」という表現で、日常を超え出ようとする姿勢を強調するのは、学びがもたらす「他なるもの」との出会いの衝撃的な出来事の生起が、人間の生に成長や発達とはまた次元の異なる大きな変化の契機を見ているからだ。「他なるものとの出会い」として教育という営為をあらためて見なおしてみると、そこには知識の獲得にとどまらない、人間の生全体にまで関わる教育の在りようがみえてくる。このことは、教授か学習かという対立を超えて、つねに真理として在る。それにもかかわらず、制度としての教育は、出来事としての衝撃的な体験を、有用な経験の蓄積へと振り向けてしまう。

近代学校教育制度は、社会において必要な（＝有用な）経験や能力を蓄積して既有的のものとしていくことを目的に企図されている。教授／学習される内容は試験などによって評価され、学習者個人々人を主体として生涯にわたって形成していく。したがって、アクティブラーニングにかかわって「体験（学習）」と呼ばれるものは、実は「経験（の蓄積）」であり、それも公教育で行うにふさわしいとみなされる有用な経験が想定されている¹³。中央環境審議会による答申（2012年）に明記されているように、「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」のためにプログラム化された学びである。このことは、「体験学習」が「体験的な学び」とは異なる概念であることを示している。しかし、そうでありながらも、やはり、学習を超えた学びが、偶発的にではあっても学習者にもたらされることもあるために、体験的な学びについては慎重に継続的な議論を重ねながら、実践することが望ましいだろう。そこで最後に、その模索の一例として自身の実践を紹介したい。

¹³ 体験学習における「体験」と「経験」の違いについては拙稿参照（宮崎 2012）。

3. 「教える」ことと「学ぶ」ことのあいだ

3-1. 「自発的な学び」における教えることと学ぶこと

「LTD 話し合い学習法 (Learning Through Discussion)」という学習法がある¹⁴。この学習法は、大学教育への危機感、学びに対する学生の失望と夢の喪失、学習家庭の軽視と受動的な学習態度、そして、記憶中心の学習を問題意識として、アメリカの社会心理学者のウィリアム・ヒル (William Fawcett Hill) によって 1962 年に考案され、ラボー (Jerome Rabow, 1933-) らによって継承される共同学習の技法を指す。近年推奨されるアクティブラーニングの一種としても有効であると思われるが、日本にはすでに安西らによって 1966 年に紹介されており、2000 年代に入って高等教育のみならず、中等教育や初等教育においても、企業研修の手法としても注目されるようになっていく。

LTD 話し合い学習法はその特徴として「学び合い」、「課題解決優先」、「LTD 過程プラン」の 3 点を持つ。4~5 人の小グループの教育的使用と協同の原理に基づく学習方略を特徴とする「学び合い」、協同学習では効果のひとつとして期待される人間関係づく

ステップ	ステップの活動内容	配分時間
St. 1 導 入 :	雰囲気づくり	3分
St. 2 語いの理解 :	ことばの定義と説明	3分
St. 3 主張の理解 :	著者の全体的な主張の討論	6分
St. 4 話題の理解 :	話題の選定と討論	12分
St. 5 知識の統合 :	他の知識との関連づけ	15分
St. 6 知識の適用 :	自己との関連づけ	12分
St. 7 教材の評価 :	学習課題の評価	3分
St. 8 活動の評価 :	学習活動の評価	6分
(合計60分)		

図 6 LTD 学習法における過程プラン (60 分用)

り (集団志向) よりも課題解決に重点をおいた (課題志向) 「問題解決優先」、そして LTD 話し合い学習法の考え方と手順が凝縮された「LTD 過程プラン」が、LTD 学習法をその他の協同学習やアクティブラーニングと異なるものになっている (安永・須藤 2014, 5-6)。とくに「LTD 過程プラン」に特色がある。

過程プランとは、グループダイナミクスやブルーム (Benjamin Samuel Bloom, 1913-99) の教育理論、認知心理学や学習心理学の知見を取り入れた学びのステップのことで、議論の前の予習にも時間を割り当てている。実際の教室での議論では、ステップ 1 から 8 までのそれぞれの活動内容に分刻みの時間が配分されており、徐々に学習が高度になるように設計されている (図 6)。さらに、形式の決まった「予習ノート」を使って前もって個人学習をしてから議論に参加することで、グループでの議論がより深く興味深いものになるために、議論の参加者は自覚的に予習をするようになる。

この他にも、議論への導入としてステップ 1 で雰囲気づくりの時間が配分されていることに注目したい。自身の実践では、4~6 人のグループで行うことが多く、まずグループ内での司会役を決める。司会役から時計回りに番号を振り、司会役が決めた順に 30 秒ずつの自己紹介を行う。その次に、司会役が「何番が何番の」と決めた順番に自己紹介を続ける。早く終わったグループはそのまま雑談を続ける。回を重ねると、近況報告でも最近観た映画の紹介でも良いので、議論の最初にこの雰囲気づくりを行うことで、議論が苦手だとする参加者も次第にリラックスして、この後の内容についての議論にも積極的になっていく。

ステップ 2 の「言葉の理解」は、課題文を読んで、気になる言葉や表現をあらかじめ調べておき、調べた内容をグループでシェアする。わかっているつもりでも敢えてもう

¹⁴ LTD 話し合い学習法の普及者の一人でもある古庄高 (元神戸女学院大学文学部教授) の実践に出会い、2013 年から自分の講義に取り入れるようになった。本稿で参照している文献は 2006 年版の進化版であるため、ここで紹介している実践は 2006 年度版にある LTD 話し合い学習法を基本に自己流のアレンジが入っている。

一度確認をしておくことの大切さを伝え、このシェアリングにおいて最初の共通理解の形成を促す。

ステップ3の「主張の理解」では、それぞれが課題文における著者の一番の主張を見つけ、そのように考える理由とともに、自分の言葉で紹介しあう。国語科の授業のように、資料を見つめながら読み上げるのではなく、メンバーの顔を見ながら、自分の言葉で、著者の一番の主張だと考える箇所とその理由をメンバー間で伝えあう。一番の主張だと考える箇所がまったく同じになる場合も皆無ではないが、それぞれが異なる箇所を著者の主張として持ち寄ることの方が多く、その理由にあらためて納得することで、また箇所が同じでも、そう考える理由は異なる場合が多いため、新たな考え方に触れたりすることができる。

このように、LTD 話し合い学習法は、ステップが上がるごとに理解したことを自分の言葉で伝えることに重点が移っていき、内容が深まるように設計されている。

このとき教師は、LTD 学習過程プランに沿った議論の統括を行いながら、各グループをまわり、それぞれのグループの議論に合わせて、そのときテキストとしている課題内容の部分に特化した質問（議論のためのトピック）を提示することもある。まったく意見が出ないで沈黙するグループには、さらに具体的な質問を課することにより、まずは雑談から始めて固まった雰囲気をはぐし、議論へと橋渡しする。意見がないために発言できていないのではなく、「意見を述べるのが恥ずかしい」、「声を出すことすら緊張してできない」という学生も少なからずいるために、沈黙が続くよりは全員での雑談を促し、司会役に雑談に当たっての采配と議論への関連付けの役割を与える。

LTD 話し合い学習法には、議論に参加することを躊躇する学生の存在とともに、もう一つ注意すべき点がある。LTD 話し合い学習法では課題文を与え、その内容についての議論を行うことが多いのだが、課題文があるために、どうしても国語の授業のように正解を見つけなければならないという強迫観念から逃れられない学生が出てくる。正解を探すのではなくて、「『あなたの考え』を、その理由とともに、横の人にわかるように伝えてください」と繰り返し、さらには、教師と違う意見でもまったく問題ないということを強調することで、ようやく出てくる反応があった。それは、「先生と違うことを言ってもいいなんて初めて言われた!」という学生のコメントに代表される。

「あなたはどうか考えますか」という個人の考えを問う質問に、教師のなかにすでに在る（と学習者が信じ込んでいる）正解を先読みして応じようとする学生が少なからずいる。そのような状況においては、真の意味での教えることも学ぶことも成立しない。学生たちからのこのような反応は、一方では意外でもなかったが、他方では強い驚きをもたらした。それというのも、たとえ「話し合い学習法」であっても、教師の心中にも系統学習におけるような正解めいた答えが存在することに加え、できればその正解に近い答えを述べて欲しいと感じる部分と同時に、正解ではなく考えを問うているのだから、ひとりひとりが違う人間であるようにそれぞれ違う考えを持っていて当然だという考えも強く存在するからだ。自分の考えが伝わるように言語化するというのを、この LTD 話し合い学習法を用いた授業では重視し強調もしているのにもかかわらず、学習法や課題文の難易度以前のところで、詰め込み型教育の弊害が学生の心身を拘泥しているという事実を目の当たりにし、この LTD 話し合い学習法の実施にあたって、毎回改良を重ね続ける必要を感じている。

しかし、学習者がこの拘泥を抜け出すと議論は格段に深化する。とくに LTD 話し合い学習法においては、議論すべきトピックと、議論に充てられる時間が決まっていること、そして持ち回り制の司会役の存在によって、限られた短い時間のなかでも集中して議論を行うことが可能となる。LTD 話し合い学習法では、質問の仕方についても注意がある。「同じ意見です」や「わかりません」という形式の発言は認めない。「～さん

と〇〇の点では同じ意見です。その理由は…」というように、自分の考えを自分の言葉にして伝えることが最も重要な目的となる。この過程で、教師でではなく、自分と同年代の者による自分とは異なる考えとその筋道に触れ、自分の考えを言語化して交換することで、学習者はそれまでの自分のなかにはなかった異なる世界観に出会う。

授業の終わりに記入してもらう「LTD 記録用紙」には意見や感想、質問などのコメントを書き込む欄があるが、実際にここには「課題文を予習するときには難しくてわからなかったことが、議論のなかでも皆と話し合ううちにわかるようになってきた」という感想や、「他のメンバーに比べて自分ははっきりと意見を言うことができなかったので、準備段階のときから考えておくようにしなければと思った」などのコメントが見られる。同年代のメンバーとの議論によって、自分がそれまで築いてきた世界観が普遍的に正しいわけではないという、当たり前の気づきがもたらされたことへの衝撃と、その衝撃が、教師によってではなく同世代の仲間からもたらされることに意味がある。

「なぜそのように考えるのですか」という仲間の問いに対して、説得力を持って応答するためには、自分の考えを深く探った後に、それを客観視することと、そのための具体的な材料を提示しつつ、言語化して伝えることが必要だ。そのためには、わかっているつもりでいるだけではいけない。個人として別の個人との^{なま}生の交流に挑む勇気が試される。求められるのは自分を晒す勇氣である。深い部分での交流によって、自分のそれまでの枠を超えて開かれた外へと一歩踏み出していく体験、それが学びの基本形なのではないか。では、このとき、教師はどこにいるのだろうか。

3-2. 教師はなにを教えないのか

学びが機能するために教師にできることは何だろうかと考えるとき、逆説的にだが、いくつか想起される観点がある。これから紹介する事例は、教師が教える方法や内容についてではなく、何を敢えて教えないのか、という視角から考察すべきだと考える。

1 つ目は、教育哲学者の矢野による「贈与者としての教師」という視点である。

矢野にしたがって、教育を「贈与」か「交換」かという問いで切り出そうとしてみると、学校教育制度における職業教師は、原理的には交換原理にもとづいた労働者である。学校の授業における教授は、生徒の学習成果（発達）という見返りを期待して行われることになるため、成果が出ないことに教師はときに苛立ちや不甲斐なさを感じるようになる。しかし、教育という営みは、交換原理の最たるものである貨幣価値のみにより駆動されるわけではないし、授業で教授される内容も、社会が有用と判断する蓄積可能な経験だけに還元されるわけではない。教育には贈与的側面も強く存在している。

発達とは、共同体（社会）において共通に了解された価値観にしたがった「より良い」ものへの変化を意味する。その変化は、観察可能で、測定可能で、その評価が可能かつ特定の方向に向けてのものという、共約可能な経験による能力の高次化のことにほかならない（矢野 2008, 8）。一般的に、教育が学習者に期待するのは、そのような変化である。しかし、教師を贈与者、それも純粋贈与者という視点でとらえなおすと、教えることは、一切の見返りを期待しない純粋贈与であり、贈与される者にそれまでの自分や世界が破壊されるほどの強烈な衝撃を与える体験をもたらすことになる。体験は経験と異なり、共約不可能な個人的で内的なものとして現れる。純粋贈与者としての教師の教えは、発達ではない、自己変容と自己生成を生じさせる¹⁵。

¹⁵ 矢野は、モース（Marcel Mauss, 1872-1950）の『贈与論』（1925 年）とバタイユ（Georges Bataille, 1897-1962）の人間学的思索を主軸に、宮澤賢治（1896-1933）の『銀河鉄道の夜』（1934 年）の冒頭の教室でのシーンにおける、教師からジョバンニへの質問——「（一般には天の川と呼ばれるぼんやりとしたしろいものが）ほんたうは何か」という問いを吟味することから始め

2つ目は、大村はま（1906-2005）¹⁶の『教えるということ』（1973年）に登場する「仏様の指」という話のエピソードだ。それは次のように紹介されている。

荷物をいっぱい積んだ荷車を引いた男が、ぬかるみにはまり汗びっしょりになっている様子を仏様が見ている。しばらく経って、指で荷車に触れると、荷車がすっと抜け出て、男は去っていった。この話を若い大村にした先輩同僚の教員は、続けて、次のように大村に話したとある。

「こういうのがほんとうの一級の教師なんだ。男はみ仏の指の力にあずかったことを永遠に知らない。自分が努力して、ついに引き得たという自信と喜びとで、その車をひいていったのだ」「生徒に慕われているということは、たいへん結構なことだ。しかし、まあいいところ、二流か三流だな」（大村 1996, 154-157）。

このエピソードは、矢野の「純粹贈与者としての教師」に通じる。贈与は、贈られた者がそれが贈与だと気づいた瞬間に返礼の義務を生じさせる。純粹贈与は、当事者には決して気づかれることなく生起しなければならない。通常わたしたちが考える贈与は、贈与交換とも呼ぶべき互酬性の環のうちにあり、この互酬性こそがわたしたちの日常生活をうまく機能させている。だからこそ、仏の指は男に気づかれぬことに意味がある。教師が声高に教えることよりも、自ら努力して苦しみから抜け出せたという体験を持たせることに、教師は価値を見出せるだろうか。誰にも気づかれぬままに「そっと指で触れる」ようにして、教え育むことを、教師はできるだろうか。

大村の先輩同僚の言葉までを含むこのエピソードは、大村が教師の仕事とはなにか、教えるということとはどういうことか、という教師の専門性や力量への反省的な問いについて深く考えるきっかけになったと思われる。

3つ目は、「無知な教師」という在り方についてのランシエール（Jacques Rancière, 1940-）の論考である。『無知な教師——知性の解放について』（1987年）のなかで、ランシエールは、ジョセフ・ジャコト（Joseph Jacotot, 1770-1840）の経験に注目する。

ジャコトは、王政復古期（1814-1830）のフランスからオランダに逃れ、ルーヴェン大学でフランス語を理解しない学生に、オランダ語を理解しないままフランス語を教えるなければならなくなる。そこでジャコトは学生にフランソワ・フェヌロン（François de Fenelon, 1651-1715）による『テレマック *Les aventures de telemaque*』の仏蘭対訳本

（1966年）を渡し、本の前半は対訳を参考に暗記し、後半部分をフランス語で物語るように読むようにと指示を与える。その結果、フランス語をまったく解さないオランダ人の学生が、フランス人並みのフランス語の作文を書けたという。この体験からジャコトが得たのは、「知性の平等」という真理だった。つまり、教師の説明なしに学生は学ぶことができるということ、一般に信じられているように、教師の知性は学生の知性よりも優れていて、それゆえに両者のあいだの知的不平等はいくら学生が教授内容を学習してもつねに再生産される（べき／はず）だ、という思い込みが間違っているのではないかということだった。

この体験はジャコトに「知性の平等」という立場に立った「普遍的教育 Enseig-

て、（教師／生徒関係ではない）師弟関係における師から弟子への贈与をめぐる、夏目漱石（1867-1916）の『こころ』（1914年）を読み解き、教育の場である学校での教えることと学ぶことの意味を詳察している。

¹⁶ 大村は、教えることの専門家としての学校の教師として生徒に何ができるか、何を為すべきかということを実践的に考え続けた。1928年から1980年までの半世紀以上を現場の教師（国語）として教え、東京都教育功労賞（1961年）、広島大学主催ペスタロッツ賞（1963年、現在のペスタロッツ教育賞の母体）、日本教育連合会賞（1978年）、勲五等瑞宝章（1982年）などを受賞した。定年退職後も日本の国語教育の向上に貢献した。『教えるということ』（1973年）はその新編（1996年）も合わせて、現在も読み継がれている。

nement universel」を考えさせるようになる。普遍的教育のすべての実戦は「それらについてどう考えるか」という問いに集約される（ランシエール 2011, 55）。「あなたはどうか考えるか」と問うことは、対象についての優位な情報（正解）が教師のなかになくても可能な振る舞いだ。自分を無知無学だと恥じ入る民衆にも、教師にとっては未知である彼ら自身の生活についての問いから始めることができる。

ジャコト＝ランシエールは、「このようにして、無知な教師は無知な者も教育することができる。つまり、相手が持続的に探求しているということを確認することによって、探す者は常に見つける。（中略）すでに知っているモノに関連づけられる何か新しいものを見つけるのである」と述べる（ランシエール 2011, 51）。

ここまでみてきた「純粋贈与者としての教師」「仏の指」「無知な教師」という、教えることに関わる3つの観点は、教師はなにを教えるのかという問いを反転させて、教師はなにを教えないのかと問うことによって、教えるということの核にあるものについて考えさせる。

ランシエールは、「人間を解放しようとする者は、学者としてではなく人間として、教育するためではなく教育してもらうために、質問しなければならない」とする（ランシエール 2011, 45）。同様の内容を、大村はまも次のように述べている。「教師はやはり子どもを尊敬することがたいせつです。さしあたり年齢が小さくて、先に生まれた私が『先生』になりましたが、子どもの方が私より劣っているなんていうことはないのです。劣ってなんかいないので、年齢が小さいだけなのです」（大村 1996, 67）。そして教育思想に「贈与と交換の教育学」という視点をもたらした矢野もまた、ソクラテス（Sokrates, A.D. 470/469-A.D. 399）を「純粋贈与者としての教師」として切り出し、次のように述べている。

「『ダイモニオンの声を聞く』というしるしをもったソクラテスは、その絶対的權威において何を教えるのか。ソクラテス自身は、いかなる意味でも、なにかを教えることはしないし、しようとしてもできない。『無知の知』といわれるように、ソクラテス自身が知っているのは、自分がなにも知らないという無知の自覚である。そこから、ソクラテスが教えるのは、私たちが無意識のうちに共同体のなかで培った習慣的な知から抜けでることである」（矢野 2008, 42）。

共同体の内部にあっては、学校での教育がそうであるように、有用性の専門家としての教師が有用な文化財を伝達することはたしかに重要で、制度としての公教育においては第一義的な目的となる。この文脈における教授／学習という一対の内での教えることと学ぶことのバランスがつねに課題となってきた。教えることと学ぶことは表裏一体の関係にあることは間違いなく、ただそのバランスや関係の質が問われることになる。教えること／学ぶこと「から」学ぶこと／教えることへの、あるいは、教えること「あるいは」学ぶことの、繰り返される焦点の変遷もこの範疇でとらえることができる。

知を始めとする文化財を学習者に説明・伝達することの意義は言うまでもないが、しかし、深い学びのために教師ができることはないのだろうか。あえて正解への誘導を控えて、答えを持たないままに問いかけ、自らの無知を自覚しつつ相手の言葉をよく聴いて問い返すこと以外にも、教育の専門家として何かできることはないのだろうか。

教えることと学ぶことの間を考えると、わたしたちは、教育とは権威ある教師が無知の子どもに有用な内容を伝達するというような、対等ではない教師／生徒関係を無意識のうちに描いてしまいがちだ。しかし、そのようなイメージを描かせる原因こそが、教育によって社会化される過程で無自覚に学ばれてしまった知の在り方である。そのような知の枠そのものへの問いへと至ることができるような深い学びが、多くの場合、学校教育には欠けている。教えることからではなく、学ぶことから考えようとする

と、教授／学習の一对としての教え方を超えた、「教えること」そのものの意味を深く内省しなければならないことに気付かされる。

教えることは、「教えないこと」あるいは「教えることができないこと」と一对になるときに、共同体の知の在り方への異議申し立てに至るような深い謎として、主体が解体されるような衝撃的な出来事の体験として、学ぶ者の前にはじめて立ち現れることにもなる。そのとき、学ぶ者は初めて、学ぶことを学ぶのではないだろうか。本来的な学びは、自分を支える世界やそのように世界をとらえてきた主体としての意識の解体と新生を経ずには成立しないものではないか。

教えることと学ぶことのあいだには、その相互性ゆえにやはり簡潔に「と」と結ぶしかない次元と、安易な接続を拒み続けるしかたでしか結び付けられない断絶としての位相が同時に存在している。そのような複雑多岐な「あいだ」に注目することが、教育とはなにか、生きるとはどういうことか、人間の生全体へと至る根源的な問いへとわたしたちを誘っていく。

参考文献

- [1]伊藤博「教育史から見た幕末期から明治初期の教育」『大手前大学論集』12, pp.17-32 (2011)
- [2]今井康雄「新教育」の項、教育思想史学会『教育思想事典 増補改訂版』勁草書房 (2017)
- [3]上野耕三郎「＜個人＞産出の技術としてのモニトリアル・システム——19世紀イギリス教育史その2の1」小樽商科大学人文科学研究室『小樽商科大学人文研究』88, pp.13-36 (1994)
- [4]エレン・ケイ 1979 『児童の世紀』小野寺信、小野寺百合子訳、富山房 (1979)。
- [5]大村はま『新編 教えるということ』筑摩書房 (1996)
- [6]オットー・フリードリヒ・ボルノー『問いへの教育 増補版』森田崇訳、川島書店 (1988)
- [7]ガート・ベースタ『教えることの再発見』上野正道訳、東京大学出版会 (2018)
- [8]柏木恭典・上野正道・藤井佳世・村山拓『学校という対話空間——その過去・現在・未来』北大路書房(2011)
- [9]荻谷剛彦『教育改革の幻想』筑摩書房 (2002)
- [10]小池孝範・清多英羽・奥井現理・紺野祐・走井洋一「「タブラ・ラサ」説と教育万能論——「生まれか育ちか」論争をてがかりに」『秋田県立大学総合科学研究集報』12, pp.1-15 (2011)
- [11]児美川佳代子「近代イギリス大衆学校における一斉教授の成立について」東京大学教育学部『東京大学教育学部紀要』32, pp.43-52 (1992)
- [12]斉藤泰雄「近代的教職像の確立と変遷——日本の経験」広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』17-1, pp.17-29 (2014)
- [13]佐藤博志・岡本智周『「ゆとり」批判するはどうやって作られたのか——世代論を解きほぐす』太郎次郎社エディタス (2014)
- [14]佐藤学『学び その死と再生』太郎次郎社 (1995a)
- [15]佐藤学「学びの対話的实践へ」佐伯胖ほか編『学びへの誘い』東京大学出版会 (1995b)
- [16]佐藤学『学校の挑戦——学びの共同体を創る』小学館 (2006)
- [17]鮮斎永濯「小学校入門教授図解」小林鉄治郎 (1877) (国立教育政策研究所 教育図書館 貴重資料デジタルコレクション「教授法」、<https://www.nier.go.jp/library/rarebooks/teaching/K110-1.54/>、20181013)
- [18]高橋勝『流動する生の自己生成——教育人間学の視界』東信堂 (2014)

- [19]田中智志『教育学がわかる事典』日本実業出版社 (2003)
- [20]中井俊樹編著 『アクティブラーニング』玉川大学出版会 (2015)
- [21]肉亭夏良「訓童小学校教導之図」(1974) 玉川大学教育博物館、
<http://www.tamagawa.ac.jp/museum/archive/2002/134.html>、181015
- [22]沼田裕之「「教育」ってなぜ必要なの？」沼田裕之・増淵幸男編著『教育学 21 の問い』福村出版所収, pp. 23-32 (2009)
- [23]宮崎康子「大人の論理を超える子どもの遊び体験」井上有一・今村光章編『環境教育学—社会的公正と存在の豊かさを求めて』法律文化社, pp. 121-143 (2012)
- [24]村井実『新・教育学のすすめ』小学館 (1978)
- [25]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 (2014)
- [26]広田忍「教師・大村はまの生涯・素描——大村の教育信念と教師生活」富山大学人間発達科学部『富山大学人間発達科学部紀要』3-2, pp.199-219 (2009)
- [27]文部省『学制百年史（記述編）』ぎょうせい (1972)
- [28]文部科学省ホームページ、<http://www.mext.go.jp>、181014
- [29]「ブラックボード——背負う人」サミラ・マフマルバフ監督、イラン・イタリア・日本: ファブリカ、オフィス北野 (2000)
- [30]プラトン『国家（上下）』藤沢令夫訳、岩波書店 (1979)
- [31]本田由紀『教育の職業的意義』筑摩書房 (2009)
- [32]柳治男『＜学級＞の歴史学——自明視された空間を疑う』講談社 (2005)
- [33]矢野智司『贈与と交換の教育学——漱石・賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会 (2008)
- [34]J. ランシエール『無知な教師——知性の解放について—』梶田裕・堀容子訳、法政大学出版局(2011)
- [35]Andrew Bell, Mutual Tuituin and Moral Discipline, Or, Manual of Instructions for Conducting Schools through the Agency of the Scholars Themselves, Leopold Classic Library (2015)
- [36]Ludy T. Benjamin, Jr., “A History of Teaching Machines,” American Psychologist, pp. 703-712 (1988)
- [37]Jean-Jacques Rousseau, Émile, ou De l'éducation (1762) (ジャン＝ジャック・ルソー『エミール』上中下、今野一雄訳、岩波書店 (1962-64))
- [38]Jeremy Bentham, Panopticon: Or the Inspection House (1791), MT, USA: Kessinger Publishing, LLC (2009)
- [39]John Dewey, The Child and the Curriculum, Chicago: The University of Chicago press (1902) (ジョン・デューイ『学校と社会』宮原誠一訳、岩波書店 (1957))
- [40]Marcel Mauss, “Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques” (1925) (マルセル・モース『贈与論』吉田禎吾・江川純一訳、筑摩書房 (2009))
- [41]Michel Foucault, Surveiller et punir, Paris: Gallimard (1975) (ミシェル・フーコー『監獄の誕生——監視と処罰——』田代俣訳、新潮社 (1977))
- [42]Philippe Ariès, L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Regime, Paris: Polon (1960). (フィリップ・アリエス『〈子供〉の誕生——アンシアン・レジーム期の子供と家族生活』杉山光信・杉山恵美子訳、みすず書房 (1980)、および『〈教育〉の誕生』中内敏夫・森田伸子編訳、藤原書店 (1992))