

学習理論と教員養成について

尾 道 博

目 次

1. 問題の所在
2. 社会環境の変化
3. 教育指針の変遷
4. 教員養成と学習理論
5. 結びにかえて

1. 問題の所在

今日の日本の教育は、大きく揺れていると言っても過言ではない状況にある。言い換えると学校の在り方、授業のやり方などを大きく転換しなければならなくなってきているのと同時に、教師の資質能力⁽¹⁾が一段と求められている。その一方で、学校と塾の関係も微妙なものがあり、高等学校と塾が大学入試に関して提携しているケースもあるとも言われ、高等学校の教育のあり方が問われている。

こうしたなかで教育行政を担っている文部科学省（以下、文科省）も、政権が変わるたびに教育行政に変化が見られるなど政権交代で大きく影響を受けている。教師たちは子どもたちにどのように学力を付けさせるのか、また学級経営の問題への取り組みにおいても多くの問題を抱えながら国、教育委員会、校長などからの管理が厳しくなるなか、教師自身が授業のための準備時間を確保することに追われている状況にある。教師は、国の教育行政と子どもたちや親との狭間で揺れている。モンスターペアレンツと称される親や教育パパ・ママと化している親たちへの対応に毎日のように追われている。このような環境のなかで教師は、如何に「授業」を組立、生徒たちに「学

力」をつけさせるか苦悩し続けている。しかも教師たちは授業の成果を求められ、それを授業評価というかたちで個人個人の評価がなされている。

このような状況にも関わらず教師を目指す学生たちは、高等学校まで尊敬できる先生に出会い、自らそのような先生に成りたいと教師を志望する。こうした学生に対して教師という仕事の意識づけを行うと同時に、教師としての教科内容を多角的にかつ深く身につけさせるかが問題である。それと同時に読書をする事の大切さを植え付けること。失敗すること忘れることを恐れずに何事にもチャレンジすることができるように仕向けることが求められている。

とりわけ教職課程の認可を受け教師の卵を育てている大学では、学生たちの学力の向上や問題を解決する力など資質能力をもつ優れた教師を育てていくことが課せられている。同時に今の学生の特徴として精神的な脆さや打たれ弱さを克服する力をもつための援助にも大きな力を注がねばならない。こうした大学教育と教育の現場のなかで教員養成を担当する教師たちは、実践的で指導力のある教師を教育現場に送ることが求められている。

本稿では、教員養成を担っている教師たちが、如何に学力をつけさせながら優れた教師を養成するために、どのような方法がベストなのかについて考えてみたい。それはひいては社会人として、教師としての学力にもなる。

教育方法のための学習理論には、大きく行動主義学習理論と認知主義学習理論の二つに大別することができる⁽²⁾。前者には系統学習、完全習得学習などがあり⁽³⁾、後者の学習理論には問題解決学習、学び学習、発見学習、総合学習などが上げられる⁽⁴⁾。高度経済成長時代から現在に至るまでの学習理論は、系統学習に基づいて行われてきた。しかし時代がかわり系統学習において学力不足などの問題が顕著になってきたことを踏まえ、問題解決学習や学び学習が注目されるようになってきた⁽⁵⁾。そこで本稿は、この問題解決学習や学び学習が評価されるようになってきた時代背景や学習指導要領の動向から学び学習に注目し、その意義と問題点をあげ、学生たちにこれらの学習理論を身に付けるにあたり何をすべきかを論じることにする。

2. 社会環境の変化

戦後復興期の日本は、社会の再構築に全力が傾けられ、国民は毎日を生きることによって一生懸命であった。この時代に青年期を迎え新たな家族を構築していった世代は、生活の安定と豊かさを求め夜遅くまで働く毎日であった。そして高度経済成長を成し遂げた日本は、経済のうえで欧米の先進国に追いつくことができた。

日本の社会や経済が復興するなかで昭和31年（1956）の『経済白書』において「もはや戦後ではない」とする有名なフレーズが記されたように日本経済は、順調に復興してきたことがわかる。昭和22年（1947）～昭和25年（1950）頃に誕生した団塊の世代である第1次ベビーブーム時代の親とりわけ父親は、子どもの教育について自らがむしやりに働くことに専念する背中を見せることだと言って直接的には母親任せにしていた。母親は専業主婦が当たり前の時代で、男は外、女は内という性差社会のなかで母親によって子どもの教育がなされてきた。その後日本経済は世界第2位の経済成長をとげ、先進国の仲間入りすることができたように順調に発展していった。学校では知識を詰め込むことが重視される教育が全盛期であった。ただ、この時代の子どもたちは、野山を駆け巡るなど屋外の遊びのなかで学校で学んだことを体験することができた時代でもあった。

第1次ベビーブーム時代と称される団塊の世代（昭和22年～同25年頃）が親になり、女性も社会進出することが認められるようになり性差社会は少しずつ解消された社会になった。社会が成長するなかで、自分たちの親と同じやり方で子どもを育てた団塊世代は、むやみな競争や大量生産、大量消費時代を謳歌したまま社会の一線から退くことになった。その結果、闇雲に競争することが優先されていき、物質の豊かさだけが優先する社会が生まれ、心の豊かさが育たず、自分たちの親達の老後の生活の苦悩をはじめとする老々介護で疲れ、お金がかさみ、それにまつわる事件も多発する時代になった。

団塊世代の子ども達は昭和49年（1974）頃から昭和51年（1976）頃に誕生

した第2次ベビーブームと言われ、青年時代にバブル経済にしたった時代である。この世代の子育ての方法は社会の変化に合わせて変わる必要があるにもかかわらず、子育てモデルを知らないまま働き盛りの世代になり、子どもの教育や親の介護に苦悩している。その結果、家族が崩壊していることを示す事件が多く発生している。つまり団塊の世代の親たちの家庭内暴力などを代々引きずっていき、その子どもたちが結婚し、子どもが誕生しても上手く育てることが出来ず虐待したりする事件が後を絶たない社会となっていった。

こうしたなか昭和55年(1980)頃から少子高齢化社会が、平成6年(1994)頃から少子高齢社会が出現することになった⁶⁾。ほぼ同じ時期頃からゲーム機器などのブームがおこり、さらに科学技術の凄まじい発展でインターネットが家庭の中に浸透していくIT社会が誕生した。子どもたちは、いわゆる情報機器を使いまた子供たちを狙う悪質な事件も頻発したことから屋外で遊ばなくなっていった。

その一方で少子化社会になり子ども達は、親からの期待を一身に受け、その期待に応えようとすると同時に、それに応えきれない現実のなかで葛藤しながら、色々な行動にでるようになった。例えば反発、言いなり、妥協などである。反発は、家出、不登校として表面化し、言いなりや妥協は親に順応しているふりをして何とか高等学校か大学までは行くが、それらを卒業すると引きこもりであったり家出するケースである。上手い言い訳で家との距離を置き都会に出たりアパートを借りたりする。一番深刻なのは引きこもりである。ある国立大学で起こった話であるが、就職が決まり親の喜ぶ姿をみた学生は、それ以来引きこもりになった。この話は当の大学は恐らく把握しておらず就職しているものと思っている。その要因は、その親は親の考えや進路を一方的に押しつけていたことにあったと反省しているが、後の祭りである。企業も大きく表に出ていないが実は、出勤拒否する社員の増加で頭を痛めているとも言われている。

少子高齢化社会から少子高齢社会に突入した日本社会は、それに見合った経済規模、社会環境などの議論を行う必要があったにも関わらず、時間だけ

が過ぎていった。とりわけ教育においても少子高齢社会に見合った議論もなされているものの、中々うまくいっているとは思えない状況にある。

その教育の現場では、いじめ、不登校、学習障がい、生活苦の家庭、モンスターペアレントの存在、カタカナ3文字で表現されるツール（マンガ、アニメ、スマフォ、ゲーム、テレビなど）の普及によって従来の子どもの行動とは違った行動をとる子どもなど、高度経済成長期とかなり違う社会環境や教育環境のなかで子ども達が育っていることに困惑を隠せないでいる。またいじめ事件でテレビに映し出されるのは、いじめを見抜けない校長はじめ教師たちの言い訳する姿であり、隠蔽する姿である。こうした姿を見た生徒たちは教師を尊敬することができなくなっている。

これらの背景なり原因の1つとして考えられるのが、知識偏重主義の現れとして偏差値教育の蔓延が上げられる。偏差値教育の弊害の第1は、子どもの能力よりテクニックをマスターすることが求められたこと、第2は子どもの能力を数値で決めつけていること、第3に指示待ち人間を量産したことなどがある。その結果、自分で考え行動することが出来ない人間を作り出した。

以上のように子どもたちの置かれている生活環境や教育環境もバブル期に境にして大きく変化していき、子ども達は学力不足と言われてもそれに反論する場所も時間もないのである。存在するのは「学力不足」の子ども達という言葉と偏差値の数値のみである。しかも学校では相変わらず従来の一斉授業が行われている。教育の原点に立ち返り人間関係の回復や真の学力を付けさせるために社会全体で考えていく必要が求められてきている時代になってきているのではなかろうか。

こうした流れの中で教育の現場においては、真剣に子どもに向き合って悩み、努力しながら指導している教師もたくさんおられるのが救いである。教師たちにとってやはり重要なことは、子どもの家庭環境と「学力低下」の問題である。その原因がどこからくるのかを明らかにする必要がある。

ここでは「学力低下」問題に絞り論じることにする。OECD〈経済協力開

発機構〉生徒到達度（PISA）調査の結果から学力低下が顕著となり、如何に学力が低下したのか、教育の現場にいる人間、とりわけ多くの大学人たちは、学生たちの「学力低下」を実感しているのである。そうしたなかどのようにして学力を付けさせるのかが大きな問題となる。

3. 教育指針の変遷

以上のような日本社会の環境は、時代の流れのなかで大きく変化しながら国の教育方針も時代の要請を受けるかのように反映されてきた。ここでは『学習指導要領』の変遷を通して今日求められている教育について論じることしよう。日本の教育行政は、文科省が初等教育から高等教育に至る方針や政策を立案してきた。つまり『学習指導要領』の変遷は、国の教育方針と時代の動向が反映されながら改訂していき、その問題点を明らかにすることができる。ちなみに『学習指導要領』は文科省によって告示され、国の法令の体系のなかで位置づけられ、教育課程を編成する際の基準とされるものである⁷⁾。その変遷から現在の日本の教育が抱える問題点を明らかにし、問題解決学習や学び学習が注目されてきた背景について中学校・高等学校の社会科、公民科の教員養成を行う一人として考察することにする。

戦後の日本の教育における指針は⁸⁾、昭和22年（1947）に『学習指導要領』が試案として刊行されたことに始まる。戦前の修身・地理・歴史・公民が統合し社会科が新設された。各学校が自主的に独自の教育課程を編成する際の「手引き」として性格づけられ、昭和26年（1951）版の『学習指導要領』に継承されていくことになり、以後ほぼ10年ごとに改正されるようになった。

そして昭和33年（1958）版以降、『学習指導要領』は、官報で告示されるようになり「法的拘束力」をもつようになってきた。この改訂で中学校の社会科が地理・歴史・政経の3分野になり、高等学校では道德教育の充実のため倫理社会が必修科目になった。この年の改訂において高度経済成長を見通して科学技術教育の新興を掲げ、経験主義学習から系統学習を基本とする教

科教育を推進するものとなった。つまり中学校や高等学校では、授業中心の伝達方式の様式として網羅的な知識を習得する日本型授業と学習が浸透することになった。また小・中学校に『道徳』が特設されるようになり、大きな議論を巻き起こすことになった。

昭和43年（1968）の改訂では教育の現代化がうたわれた。中学校の教育課程は教科、道徳、特別活動の3領域で編成され、高等学校では各教科に含まれる科目・各教科以外の教育活動の2領域とされた。

昭和52年（1977）の改訂では、「ゆとりある、しかも充実した学校生活」をうたい、調和のとれた人間性豊かな生徒の育成を目指し、小学校では昭和55年（1980）度、中学校は昭和56年（1981）、高等学校では昭和57年（1982）に授業時間数が1割削減、教育内容も大幅に削減される所謂「ゆとり教育」が打ち出されることになった。

平成元年（1989）の『学習指導要領』においては、バブル経済の絶頂期からその陰りが見えだしてきた時代であるが、自己教育力の育成、個性を生かす教育、基礎的、基本的内容の指導が重視された。中学校では、選択教科の履修幅を広げ、習熟度別編成が導入された。高校の社会科が再編され、地理歴史科と公民科に分割された。このバブル期を契機に日本経済は失われた10年とか20年と称される時代に突入し、教育にも大きな転換期を向かえることになったと言ってよい。

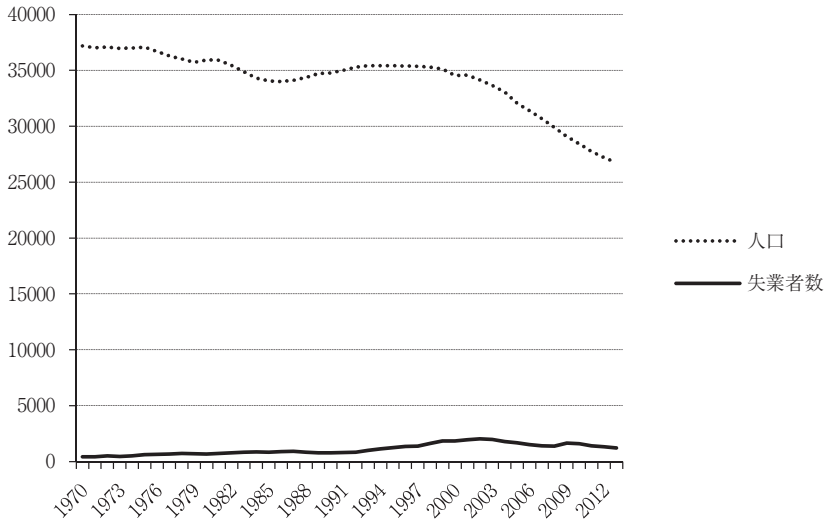
平成10年（1998）の『学習指導要領』には、平成8年（1996）7月の中央教育審議会第一次答申において「これからの学校教育の在り方として、[ゆとり]の中で自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成を基本とし、教育内容の厳選と基礎・基本の徹底を計ること、一人一人の個性を生かすための教育を推進すること、豊かな人間性とたくましい体をはぐくむための教育を改善すること、横断的・総合的な指導を推進するため、「総合的な学習の時間」を設けること、完全学校週5日制を導入すること」が提言されたのを受け、明記された⁹⁾。つまり「新しい学力観」である。「生きる力」を育成することを基本的なねらいとして、次の方針に基づき教育課程の基準を改

訂したことを明らかにした。つまり①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人として自覚を育成すること。②自ら学び、自ら考える力を育成すること、③ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること、④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めることである⁽¹⁰⁾。

こうしたことから目玉として「総合的な学習の時間」が創設された。授業時数と学習内容の大幅削減が実施され、本格的に「ゆとり教育」がスタートすることになった。しかしながら教育の現場では「総合的な学習の時間」の内容に戸惑いがおこり、生きる力の目玉となる科目であったものうまく活用できない学校もあった。この時期あたりから教員の教授能力に疑問が提起されるようになった。この科目は小中学校においては平成14年（2002）度、高等学校では平成15年（2003）度から施行された。文科省は、平成元年（1989）の『学習指導要領』の改訂に際して習熟度別編成を導入したが、今回の改訂においてはそれとは正反対の生きる力を明記した。しかし平成15年（2003）には小学校では74%、中学校では67%で習熟度別が導入されている⁽¹¹⁾。また同年の高等学校での習熟度別編成では特定の教科・科目で実施されていることが多く、普通科では60.8%、専門学科では47.8%、総合学科では69.3%であった⁽¹²⁾。この10年間に於いて日本の教育は、色々な調査結果から学力不足が明らかになり、混迷期に入ったと言ってよからう。

今回の改訂について佐藤学は「新学習指導要領において「学び」からの逃走は、いっそう加速して進行する危険があります。まず教育内容の三割削減と「基礎学力」中心の教育は、先進諸国の教育改革に逆行している点を指摘しなければなりません。この数十年間、先進国はいずれにも教育内容の水準を高め、質の高い学びを実現する改革を推進してきました。従来教育内容の質の低い学びでは、高度な知識と複合的な知識で組織されたポスト産業主義の社会に対応できず、大量の若年失業者を生み出してしまふからです。」⁽¹³⁾と予言していた。総務省の統計資料からまとめ直したのが表1であるが、この表1から分かるように平成3年（1991）から同14年（2002）まで失業者は増加しつづけ、その後失業者は減少していくものの、人口減少が大きいため実質失業者は増加している。佐藤学の指摘は現実のものとなっていることが分かる。

表1 若年失業者数の推移



(出典) 総務省統計局ホームページ

平成20年(2008)の『学習指導要領』において前回の改訂に際してうたわれた「生きる力」の育成は継承されることになった。小学校は平成23年度(2011)、中学校では平成24年度(2012)、高等学校では平成25年度(2013)から実施し、同年度の高等学校卒業生で「ゆとり教育」は終わることになった。実質授業数の大幅増が認められ、「総合的な学習の時間」の時間数が縮減される一方で、「生きる力」の重要性が認められた。ここに「生きる力」の育成が教育の基本方針として示された。この「生きる力」は体育、徳育、知育を供えた人間の育成を目指すものである。この「生きる力」を育むためにはどのような授業がいいのかと言う議論が活発化してくるのである。これが本稿で論じる「学び」授業の議論になってくることになる。こうしたなか平成7年(1995)に実施された国際教育到達度評価学会(IEA)の学習時間の国際調査で参加国三九か国中30番目に学習時間が少ないことが明らかにされた⁽⁴⁾。また国内での実態調査や国際的な学力調査の結果、日本の子どもた

ちの学力不足が問題となったが、実は基礎的な学力は依然として高かったものの知識や技能を活用する力が劣っていたことから、一気に学力不足として問題されるようになってきた。

こうした流れの中において「ゆとり教育」がもたらした影響は大きく、教育界や企業などからは、大学生の学力低下やコミュニケーション力不足が叫ばれるようになり、就職試験でも基礎学力や地頭力を見極める試験が実施されるようになってきた。文科省は平成3年（1991）以来大学の大綱化を実施し、大学自身が自由にカリキュラム編成をすることが可能になり、各大学は個性ある教育を実施することが可能となった。この時期を境にして新自由主義の市場原理主義と競争主義の経済学が経済学部を中心に広がりを見せ始め、歴史関係の科目が減少していくことになった。

以上のように『学習指導要領』にみる文科省による教育方針の動向が子ども達の学力不足問題と関わるなかで、授業形態や学習理論に対する意見も活発していき、そこで注目を受けるようになったのが問題解決学習であり学び学習であった。ゆとり教育のなかで育った学力不足の学生に教職課程認可をうけた大学は、教師としての実力を如何に身に付けさせるかが大きな問題となってきた。その点について次に論じることにしよう。

4. 教員養成と学習理論

戦後の日本における教員養成は、教育大学や教育学部を中心になされてきたが、それ以外の大学においても教員養成課程が文科省から認められた。この教員養成課程を受けた大学は、教員養成にも力を注ぎ、戦後から現在に至るまで教師不足を補う役割を担い、多くの優秀な教師を輩出し教育の現場に貢献してきたという自負もある。これから先も補完的な役割を果たしながら、教師になることを希望している学生たちに中学校や高等学校の教師としてどのような学習理論に基づいて授業を行えば、生徒達の学力向上に繋がるのかを考えさせる必要がある。そのためにも学生の「学力低下」は、非常に深刻

な問題である⁽¹⁵⁾。ただ、偏差値教育や「ゆとり教育」世代の学生に対して、色々な問題が生じているのにも関わらず従来の一斉授業の教授法で授業を行うことに疑問が残る。

その疑問の第一は、知識の詰め込みではない「生きる力」に必要な「学力」の意味について理解されているかである。「学力」の意味を明確にしないで教員養成することは難しいであろう。なぜならば学生達は教育実習で生徒たちの学力と対峙し、その学力の向上を目指さなければならないことが現場の教師から教授されるのである。この学力について考えさせることが重要なことと思われる。そこから教師に必要な「学力」を如何に学生が吸収していくかが問題になる。ただ現場の教師の多くが学力を点数化して理解していることが多いなか、教育実習生として学力をどこまで具現化できるのか疑問も残る。なぜならば学力について学生達も勘違いしており偏差値が高いほど「学力」が高いと理解していることだ。学力とは、「学校で教える内容」についての「学びによる到達」と理解される⁽¹⁶⁾。言い換えると、お互いに尊重し合い、教師や友達とコミュニケーションを持ちながら協同しながら学び合って身に付く知識が学力であると理解させることである。

教職課程の科目を担当する教師は、学生たちに学力の意味とその学力を付けさせることが求められている。その方法の一つが、学び学習の取得であろう。

こうしたことから学力を付けさせるにはどうすればいいのかと言う問題を設定することが出来る。その解決方法の一つに学生たち自らが「学び」を模擬授業などで取り入れ実践するなかで、学力の基本に気付くかどうかではなかろうか。問題は、学生のなかには学ぼうとする者、学ぶことを最初から拒否しているものがあることである。佐伯胖は「学び」について考察する際、「学ぶ人」と「学ばぬ人」について言及し、「学べない人間」として無気力型、ガリ勉型、ハウ・ツウ型の三つの形があり、その原因とその裏に存在する背景について探求している⁽¹⁷⁾。実際教職を希望する学生のなかに高校時代までにリクエストできる教師との出会いがあったにも関わらず「学べない人

間」がいることも間違いない。これらの学生の多くは、「学び」から逃亡していることが多い。学生たちのなかには、今の自分から脱皮しようともがいているものもあり、一つの言葉やコミュニケーションを通して、そのことに気付く学生もなかにはいることは確かである。またコミュニケーション力も悪戦苦闘しながら身に付けていくことができるようになる。これらの学生が「学び」にチャレンジし、学力を身に付けるように我々大学教員とともに学び合うことが重要と思われる。

もう一つの問題は、学ぶ姿勢を身につけていない学生たちの指導である。これらの学生たちは、毎日のように大学に行くことやレポートを提出することが「勉強」していると誤解しており、その瞬間に学生達は思考停止状態に陥ってしまっている。その一方で、資格取得を目指している学生が多くいるが、その多くの学生は色々な視点からの知識量が少ない。例えばスポーツの指導者になりたいので教員免許がほしいと主張する。これらの学生には、教師になりたいと言いながら、それに向かって努力することをしない者も多く見られることから筆者は「なりたい病」と名付けた。ただスポーツ選手の中には、学ぶ姿勢をもっている者も多く見られるのも事実である。

こうした学生達に基本的な知識を身につけさせることは、難しいと言わざるを得ない。「勉強」は強制させられるもの、あるいは第三者によって力づくでやらせられると実感している学生が多いからである。それから脱皮するための第一歩に「勉強」にかわる言葉として「学び」という言葉であり、「学び」合うことの大切さを気付かせることと思われる。しかも多くの企業も、受け身の学生ではなく、自分で考え行動できる学生を求めている。教育界も産業界も同じ方向を向いていると言える。社会に出ていく場合、一人間としての基本の学びから教師、学生は話合うことが必要であろう。

実は日本の教育政策は、前述したように産業界と連携しながら教育方針が打ち出される傾向にある。しかし文科省の教育方針の動向は、産業界の要請を受け入れる一方で、それと相反する方針が打ち出されたりして混迷している姿が指摘されている。しかも日本の教育で劣っているのは、創造的思考や

発展的思考、自分の考えを表現する能力においてであり、基礎的な内容については以前とさほど変わりなく高い教育水準を維持している。つまり19世紀型の基礎力において強く、21世型の創造的思考において弱い特徴を示していると言われている⁽¹⁸⁾。

そうしたなか旧態依然の学習理論で子どもたちの教育がいいのか疑問が残ると言ってもよからう。今の日本の教育は、閉塞的状况にあり、それを打破することが求められている。偏差値教育が否定されていると言っても、学校や塾では進学のための資料として偏差値は存在し、教師や親たちもその点数で子どもの学力を見て、志望大学の合否状況を把握しようとしている。

あらゆるメディアを見れば問題解決学習や「学び」学習への疑問が多くみられるのに対して、一斉授業を評価する意見も見られる。一斉授業のやり方で子どもたちに真の学力が付ければ問題はない。それが世界的にみて日本の子供たちの学力に対して疑問が生じてきているところが問題である。

ただ、一斉授業にせよ問題解決学習や「学び」学習せよ、教師の資質能力の問題であると言ってよい。いづれにしても最後は教師が、いかに子ども達に対して指導力を発揮できるかに関わっていると思われる。

学生たちに問題解決学習あるいは「学び」学習を如何に伝えていくかが大きな問題になる。そのためには実際にその体験をさせてみることと思われるが、それ以前に大学で身につけておく大前提がある。それは、経済学や経営学の専門用語などの意味を自力で調べることができるようにすることであろう。最近では就職のために資格をとることが主になっており、社会に出てから身に付けておくべき自分で調べ解決していくことが疎かになっている点に危惧されるところである。自らどのようなことにおいても調べ、理解する力がない教師が、学び学習を実践出来るはずがない。この学びを実践するうえで教師には大前提があるのではなからうか。それは教師としての最低の基本的・基礎的な学力である。今の大学生は、実はこの点においても疑問が出されているのではなからうか。しかし高校時代まで学びをさけていた学生達は、一端気づくとどん欲までも挑戦していく逞しさを備えている。

このような学生たちは、恐らく問題解決学習や「学び」学習を全く経験していないと思われることから、問題解決学習や「学び」学習を実践させ身に付けさせることが大事になってくるであろう。教科教育法や教育方法論を担当する教師の多くも実は、「学び」学習の経験がないため指導が難しいことは否めない。佐藤学は学力を向上させるためには、「子ども自身を創造的で探究的な学び手として育てるために子供を育てる親や教師自身が良き学び手として成長し行動することが大切である」ことを指摘している⁽¹⁹⁾。この佐藤学の言葉から教職担当教員も学生と学び合うことを示唆していると気付かせられる。しかし学生のなかには、勉強嫌いと言うよりは勉強という言葉に嫌気がさしている者も多い。その意味では「学び」学習は新鮮である。ただ佐藤学は、この「学び」学習の課題について次の三つを上げている。第一に「モノや人やこと」との出会いと対話による「活動的な学び」を実現すること、第二に他者との対話による「協同的な学び」を実現すること、第三に知識や技能を獲得し蓄積する「勉強」から脱して、知識や技能を表現し共有し吟味する「学び」を実現することである。そして学びを三つの次元、つまり第一に対象世界（題材、教育内容）との対話的实践、第二の次元は教師や仲間との対話的实践、第三の次元に自分自身との対話的实践として定義している⁽²⁰⁾。このような学びは、対象世界（題材、教育内容）との対話（認知的文化的実践）、他者との対話（対人的社会的実践）、自分自身との対話（自己内的実存的実践）の三つの対話を総合した実践としている⁽²¹⁾。だからこそ「協同」としての学びとなるのである。この学びを実践するには、教師自身も知と心を磨いて行かなければならないことになる。それはかなりハードな仕事になり、教師としての姿勢や発想を180度転換することが求められることになる。

ところでこの「学び」学習を提唱している代表的な研究者である佐藤学や西川純の試みには共感できる一方で、「学び」の共同体の現場として小学校や中学校が主に取り上げられ、高等学校での「学び」の共同体と称される授業の実例が少ないことは一つの問題ではなからうか。小学生はまだいいとし

て高校生になると、かなり自我の目覚めがあり教師や友人、さらには親達と
いい人間関係を築くことが難しくい年代になっている。しかも大学受験と言
う高校生にとって極めて重要なイベントが控えている場合、どの様にやり方
で「学び」学習を実施するのか疑問が残る。

もう一つの問題として上げられるのが教材としての教科書の問題である。
現在の教科書は、文科省による検定で合格したもののみが教育の現場では使
用されている。しかも何時も問題になるのは記述内容におけるクレームがあ
り、それについての書き直しが求められることが多い。しかしながら内容も
大きく変わっているわけではないし、形態は旧態依然のままと言ってよい。
文科省が掲げる教育方針や『学習指導要領』において記されている内容と教
科書の中身や形態には大きく矛盾があるのではないだろうか。従来の教科書
ではなく今までの教科書より、もっと専門的なものにしたほうが問題解決学
習や「学び」学習にしても対応出来るのではなからうか。それに教科書の内
容においても実際、経済学で使われなくなった言葉が、使用されている。例
えば国の経済規模を示す言葉として使われてきた国民総生産（GNP）は現在、
それに変わって国内総生産（GDP）が用いられているにもかかわらず、教科
書には依然として GNP が使われている。現在の教科書は、出筆者たちの苦
労が目につかぶほど簡潔に上手くまとめられているが、その分生徒には理解
しがたくなっている箇所も多くみられる。文科省は、『学習指導要領』も改
訂する際、教科書の形態や内容などには言及されていない。その点は出版
社の問題なのかは不明であるが、いずれにしても系統学習から生きる力を付け
させる学習への脱皮を謳うならば教科書もそれに伴って形態の変更や記述内
容を詳しくするべきではなからうか。

5. 結びにかえて

本稿で論じてきたことは戦後の日本の教育が、戦後経済の飛躍的な発展と
関連しながら、『学習指導要領』に基づいて行われてきたことを明らかにし

た。平成10年（1998）の『学習指導要領』の改訂によって学習理論も系統学習から問題解決学習へ変わり、21世紀の基本方針として「生きる力」の育成が明記された。つまり「自ら学び、自ら考える力を育成すること」が謳われた。その背景として学力の低下があらゆる調査によって明らかになった。そのため生徒たちにどのようにして学力を付けさせるかが問題となり、そのための授業理論の一つとして一斉授業理論があったが、それと対比するように問題解決型学習や「学び」学習の理論が提起されてきたことを論じた。しかし従来の一斉授業において行われてきた結果、学力不足が明らかになったことから、それに変わる授業理論として学び学習が注目されはじめた。学力とは、協同して学び合い、コミュニケーションを自分、友達、教員などと取りながら気付く基本をベースとした知識のことである。それを踏まえて学生たちにも教科教育法の時間において模擬授業を通して、問題解決型学習や「学び」学習の理論を体験させることによって、学生自身も更なる学力の向上を実感することを気付かせることができる。そのためには教科書の内容の充実などの課題も多く残されていることを指摘した。

(注)

- (1) 教師の資質能力については森秀夫『教職の意義と職務』（学芸図書株式会社、2004年2月）、34頁～45頁。教師と教員の使い方として本稿では、「教員免許」と「教員養成」は例外として他は教師で統一することにした。今津二郎は、教師と教員の言葉は違うことを主張している。「教師」は専門的職業とか授業場面での指導者という側面に力点が置かれ、理念的で価値的ニュアンスで使われることが多いのに対して、「教員」は学校組織の一員という側面に力点が置かれ、現実の実態を指して使われる傾向があるとして、両者には明確な違いがあることを記している。（『教師が育つ条件』（岩波書店、2012年11月）の「はじめ」vi頁～vii頁）。
- (2) 谷田貝公昭・林邦雄・成田園英『教育方法論』（一藝社、2004年10月）19頁～20頁
- (3) 佐藤学『教育方法論』（岩波書店、1996年10月）25頁～29頁
- (4) 多田俊文編『教育の方法と技術』（学芸図書株式会社、2012年）49頁～53頁
- (5) 「問題解決学習」は植村繁芳『問題解決学習で教育を変える』（学文社、2005年4月）や「学び学習」は佐伯胖『「学び」の構造』（東洋館出版、1975年2月）、佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』（岩波ブックレットNO.524、2000年12月）、同『学力

を問い直すー学びのキャリアムへー』(岩波ブックレット NO.548、2001年10月)、同『習熟度別指導の何が問題か』(岩波ブックレット NO.612、2004年1月)、同『学校の挑戦ー学びの共同体を創るー』(小学館、2006年6月)、同『教育の方法』(左右社、2010年7月)などがある。そのほか西川純をはじめ多くの研究業績があるが枚数制限のため省略する。

- (6) 総務省人口統計局「人口推移」
- (7) 葉養正明編『教育の制度と経営』(学芸図書株式会社、2010年8月)49頁
- (8) 多田俊文編『教育の方法と技術』(学芸図書株式会社、2012年12月)と葉養正明編(2010年)を中心にまとめたものであり、断りがない限りこの2冊によるものとする。
- (9) 平成11年『高等学校学習指導要領解説(総則編)』(東山書房、平成11年12月)1頁
- (10) 『同上』2頁
- (11) 中央教育審議会初頭中等教育分科会教育課程部会第14回
佐藤学(2004年1月)2頁
- (12) 平成15年度 中教審初等中等教育分科会高等学校部会(第2回)議事録・配布資料
- (13) 佐藤学(2000年)45頁
- (14) 佐藤学(2000年)10頁~11頁
- (15) 西村和雄、戸瀬信之、岡部慎治『分数ができない大学生』(中央経済新報社、1999年6月)
- (16) 佐藤学(2001年)15~16頁
- (17) 佐伯胖(1975年)17頁~33頁
- (18) 佐藤学(2001年)24頁
- (19) 佐藤学(2001年)57頁
- (20) 佐藤学(2000年)57~60頁
- (21) 佐藤学(2010年)97~98頁