

主体的・対話的な学びの言語行動

学習開発学的教員養成への道筋

宇都宮 裕章¹

Language actions for subjective/interactive learning

A path of teacher education based on learning development studies

Hiroaki Utsunomiya

Abstract

This article mainly discuss subjective and interactive learning which are indicated in the new Ministry Curriculum Guideline notified publicly in March, 2017. Although it says that students' proficiency must be developed through that kind of learning way, any clear definition of it is not be found. This might cause a serious problem that cannot be practically linked to improving daily class-works by teachers on site and to training courses in the situation of teacher education. Our study gives a solution to that through insisting that enhancement of language activities is important to constructing so-called learning field where students' expressions, productions and understandings emerge. This phenomenon can be observed in our compulsory subject named Introduction to Primary Learning Development Studies. It suggests that the real subjective/interactive learning appears in the process of dialogical actions among the learners.

キーワード：学習開発学・主体的/対話的な学び・言語・教員養成の初期段階・統合/横断/貢献

1. はじめに

2017年3月に新学習指導要領が公示された。以降、幼稚園は2018年度、小学校は2020年度、中学校は2021年度、高等学校は2022年度から移行期間を経て全面実施される。2020年度と言えば、本学部で昨年度新設した「初等学習開発学専攻」の第1期生が卒業し、教職に就くことになる年度でもある。小学校教員の輩出に軸足を置いた当該専攻（以下「本専攻」と略す）での養成においては、まさに真価が試される年度と言ってもよいだろう。これを踏まえた本稿は、今後の学習指導要領対応について、本専攻が掲げる学習開発学的な教員養成の在り方を検討するものである。

周知の通り、新学習指導要領のポイントは大きく「社会に開かれた教育課程の重視」「確かな学力の育成」「体験活動等を通じた健やかな心身の育成」にあるが、中でも子どもたちの資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うと明言されている点は看過できない(文部科学省, 2017, p.8)。ここで示されている知識・技能、思考力・判断力・表現力あるいは人間性について、それらを資質・能力に相当させ、教育活動の充実をもって育成するという規定、および全教科に渡る「言語活動」を通しての指導の提唱は、言語が教育実践においていかに重要な働きを有するかを示している。改めて言及

するまでもないが、言語と教育の不可分性は数多の思想が根幹として掲げてきたものでもあり(デューイ, 1957, p.69; van Lier, 2004, p.1など)、ゆえに言語の実践が教育に資する根拠になっている。

しかしながら、活動によって能力を高めるという当該要領の目的は、相関性において間違いとは言えないものの、言語を方法と内容とに分断することを奨励しているようにも映る。そして、この分断が短絡的に活動を能力向上の手段とし、活動そのものの内容面を度外視する。それだけでなく、もし「活動」に含意される社会的な力が「能力」に含意される個人的な力を凌駕することになれば、当該要領が謳う「主体的」な学びを妨げることにもなりかねない。

実際、言語は個人を解放する道具にもなれば抑圧する力にもなるという二重性をもつ(フレイレ, 1979)。特に、教育現場における体制側(学校・教室・教員等)と学習者側(児童生徒)との非対称性をそのままこの二重性に匹敵させると、教育実践上次の3つのリスクに繋がってしまう。

1. 権威が発生する
2. 理解が前提とされる
3. 表現が評価される

¹ 静岡大学大学院教育学領域国語教育系列

これらを平易な言に置き換えれば、言葉による思い通りの指図や制御を可能にする危険性が 1、授業運営等で言葉による説明を要しそれが伝わらなければ受信側の力不足に起因させる危険性が 2、言葉による表現を成績に直結させる、あるいは正当と目される言葉を有する者が絶対的な評価者となる危険性が 3 である。いずれにしても、学習者を圧倒する言語の公権力であることは言うまでもない。近年はあまり耳にすることがなくなったが、教員がつい発してしまう「(こちらの言うことを)聞きなさい」「(今の話は)分かりましたか」「(問いにはきちんとした言い方)答えなさい」に象徴される発語が、それぞれ権威付け・理解の前提化・表現の評価化に当てはまる。この点からしても、3 つのリスクは極めて現実的な問題だと考えられる。

当然、このようなリスクがある学校および教室といった学習環境では、「主体的」と言える児童生徒自らの学びの喚起が困難になる。だからこそ、今後教職に従事する者にとっては、言語の二重性に伴う危険性を熟知し、かつ教育現場での言語の働きを考慮した上でその取り扱い方を考えていくことが必須となってくるだろう。これらは、まさに本専攻が目指す学習開発学的な教員養成に関係する。

以下、本専攻の専門科目である「初等学習開発学概論」を通した取り組みと成果を検討し、特に言語の側面に焦点を当てつつ、「主体的・対話的な学び」を主眼とする当該科目の意義と教員養成体系における位置付けを明らかにする。

2. 主体的・対話的な学びと言語のアナロジー

人や物の流動化そしてそれに伴う価値観の多様化が進む現代社会では、発生する問題も量的に増大し、質的に複雑・混沌としたものになっていく。そうした世界を生きていく子どもたちには、既存の枠組みに囚われることなく自発的かつ協働的にかかわりながら諸問題への解決方法を探っていく力が必須となってくる。本専攻は、その力を初等教育段階から育成することのできる教員の養成を目的として、2016 年度に新設されたものである(設立までの経緯については宇都宮他(2015)を参照)。

本専攻の大きな特色は、上述した力の育成に当たって、学生自らがその形成過程を主観的に辿りかつ客観的な分析を随時加えること自体を学習とする以下のような専攻カリキュラムと授業シラバスにある。第一に、理論と実践を分断しない科目群を必修科目とし、選択科目に「活動方法系」「課題内容系」「問題解決学習

系」の 3 本柱を立て、各領域から統合的・横断的に取り組むことの意義を学ぶ。第二に、すべての専攻科目にアクティブ・ラーニングの手法を取り入れ、実際の現場に出向くなどして体験的に学習しつつ理論との対応付けを知る。第三に、学校や地域社会が抱える課題に気づき解決していくプロジェクト型授業に参画し教育現場への還元方法・貢献方法を考える。科目分類上方法と内容を区分しているが、専攻の理念としての取り組みの主眼は上の統合と横断と貢献にある。この理念は本専攻新設前の学習開発学の規定を踏襲しているものでもある²。既存の枠組み(あるいは既存の教員専門性)で不十分な点を挙げるとすればこうした「木も見て森も見る」という視座である。本専攻では、どちらか一方への特化が重要な教育的資質だとする従来の捉え方から脱却するところに、現代社会の諸問題を解決する糸口があると考えている。

ただし、先に言及した通り問題自体が複雑多岐に渡っているため、具体的にどういった対処法が可能なのかを予め教示することは不可能である。実際の教壇においても児童生徒らに逐一解決法を提示することは叶わない(解決法提示だけが教育活動でもない)上、仮にそれらを付与することができたとしても子どもたちが直面することになる眼前の問題解決に即役立つとは考えられない。科学技術と倫理、高度情報化、越境・定住、少子高齢化、環境・資源、経済と消費、人権・貧困・共生、多言語・多文化社会、防災・減災、排他主義・至上主義、等々現代的課題として記述できる問題には事欠かないが、これらは社会全体の課題であると同時に現実的に特定の個人が遭遇することになる問題でもある。その意味で、各問題が何かを知識として知るだけ、反対に各問題に関する事態を体得するだけでは、問題対応力を有する教員の養成には結び付きにくい。ゆえに、養成の拠り所としているものが「主体的・対話的で深い学び」なのである。換言すれば、自らがその場その場で臨機応変に対応することのできる力は、そして創造的な解決策を生み出す力は、主体的と呼ばれる個人に関わる意思と対話的と呼ばれる他者と協働する行為にかかっているというわけである。

それにしても、「主体的」とか「対話的」とかいう用語が一体どういうことを意味するのかがこのところあまり明確となっていない。しかも、それら自体を「深い学び」とすることの根拠が不明である。少なくとも、周知されているのでもなければ具体的に提示されているのでもない。新学習指導要領内にも定義がなく、将来的に明示される計画もない。いわば、それらの解釈が教育現場に委ねられている(悪く言えば丸投

教育的営為への貢献法を研究する実践的学問分野」(宇都宮他, 2015, p.2)

² 「既存 10 教科内では専門外となる問題 [=現代的課題] を取り扱う各領域を「新たな学び=学習の開発」の観点から学際的に統合し、既存教科との結びつきと

げされている)ということである。確かに、合科的授業、ESD、学習科学、地域開発、国際理解、プロジェクトワーク、アクティブ・ラーニング、といったことを考察したり取り入れたりすることが、そしてそれらに必要なものが主体的・対話的な学びなのだという考え方は広く了解されていると思われ、本専攻もある程度その了解を基に運営されていることは事実なのであるが、こうした対応は原理的に定義循環を含んでいるために、どうしても「実行しながら考える」という実践に落とし込まざるをえなくなる。むしろ、それでも十分機能すると割り切ることも大切であろうが、本専攻としての専門性とは何かを曖昧なまま保留しておくことが十全な教員養成に貢献するとは考えにくい。最低限でも、本専攻に籍を置く学生らには教室アイデンティティをもって勉学に励んでもらいたいし、卒業後もこれが自分の専門性だと胸を張って教職に就いてもらいたいという希望が私たち本専攻スタッフにはある。

実は、この教室アイデンティティ問題は現在でも本専攻内の主たる議論として存在しており、なかなか解決の難しい問題として専攻設立時から継続的に審議されている。よって、本稿での論考によっても完全な解決には至らないのであるが、一つの見方＝理論を提供することは可能である。そして、この理論が次世代の教員養成という広い文脈における「学習開発学的」な養成を考察することに繋がっていく。

その突破口は、やはり新学習指導要領における資質・能力の育成と言語活動の充実にある。繰り返すが、資質・能力を各種知識・技能・力量・人間性とみなし、それら形成の背景に言語活動を位置付けている点が重要である。前述したように活動を方法、能力を内容とする分割は不適切なものであるが、それを除けば「主体的・対話的」な学びを言語の、そして言語による学びと規定しているところは十分考察に値する。

これらの根拠が生態学的言語論(van Lier, 2004; 宇都宮, 2011; 2013a)にあることはあまり知られていない。この場でその詳細を再述することは紙幅の都合上割愛するが、まずは以下のように論点を簡潔に整理しておく。

前節で言語が二重性をもつと述べたが、精確を期すと、道具としての言語は使い方によっていかなうな効

果をももたらすことが可能だということであって、言語自体に先験的に相容れない性質が備わっているというものではない。少なくとも、言語は代表(記号)と対象(世界)と解釈項(意味)の循環という動的なプロセスの中から発生するものと捉えるのが記号過程論(Pierce, 1958)である。生態学的言語論はこの記号論を踏襲して展開されてきた。

前述した3つのリスクも言語使用者の恣意に端を発する事柄にすぎず、最初から言語に圧力が内在しているわけではない。なぜなら、言語の正当性を裏付けるはずの規範(文法等の言語規範)に揺らぎがあるからである。規範は普遍的で絶対的な存在ではなく、むしろ記号過程を経て常時発生し変化していくものであるから、いわゆる「正しさ」の根拠が当該言語の中にあるとは言えない。また、理解を前提とすることもできない。これは、「言語が分からないから通じない」のではなく「通じないと捉えるから言語が分からなくなる」ことを示唆している。その理由も当該言語論によって、対話³(相互作用・意味づくり)から理解が発生するところに求めることができる。すなわち、相互理解に先立つ言語理解はないということである。そして、「正当な」表現を完成させることは(教育の)目的にならない。その理由も明らかで、表現(代表)自体が記号過程で発生・変化する存在であると同時に、評価(解釈項)そのものも一定不変ではありえないからである。

以上の観点をまとめると、規範も理解も表現も、つまりは言語が記号過程という現象だということになる。動的に規範が生まれるために、言語(能力や活動)の権利(利潤や効果)は神格化するものではなく個人的に有することができる。また、対話から理解が生まれるために、理解を前提としなくても言語を使用することができる。さらに、対話から表現が生まれるために、表現する行動⁴そのものを学習とすることができる。

このように述べると、言語とその使い手(主体)を混同している理論のように聞こえるかもしれないが、生態学的言語論では、両者の目に見える違いは現れ(代表)の差にすぎないと捉え、基本的に言語と主体を記号過程の名の下に等価とする。記号過程を再述すると「代表が対象を表示し、対象が解釈項を指向し、解釈項が再び代表を創出していく」循環過程(エン

³ 狭義の対話とはレオンチェフ(1980)の行為階層での行動、相互作用とは操作階層での行動、意味づくりとは活動階層での行動のことである。この3階層を記号範疇(第一性・第二性・第三性)に相当させることができるところからも、言語と主体の等価性は明白である。なお、レオンチェフは活動という術語を「生活過程の全体的単位」「基本的な形態」「心理学の対象」「内的な矛盾・分裂・変形をはらんだ過程」などに相

当させた場合(広義)と、階層構造の単位としての場合(狭義)とで使い分けているが、本稿での「(言語)行動」は前者の意味で用いている。また、ヴィゴツキーを開祖とする活動論の系統を「行動科学」と呼称する文脈にも留意したい。

⁴ 行動・意識・省察と記号要素との相同性は本稿で引用しているレオンチェフ、フレイレ、エンフィールドの他、数多くの研究者が取り上げている。

フィールド, 2015)である。これを言語に引き寄せて記述すれば「表現による現実の表示、現実による意味の指向、意味による表現の創出」となる。こうした過程は、主体についての「行動が意識を表示し、意識が省察を指向し、省察が再び行動を創出していく」過程と重なる。この点で、主体の変容(成長)が言語の形成(習得)に合致する。現実的に人の成長を追ってみても、主体が変われば言語も変わり、言語が変われば主体も変わる様相が観察できる。

上の議論によって、主体が発揮する知識・技能・力量・人間性等を言語が背景となった資質とみなす新学習指導要領の規定に相応の妥当性のあることが判明する。そして、要領の言う「能力」が一種の(個人的あるいは社会的)評価もしくは解釈だと、「活動」がその解釈を生む営為(相互作用・対話・意味づくり)だと考えることができるならば、活動を方法、能力を内容として定義する必要もなくなる。いわば、どちらも言語の形成過程で構成可能なものとして捉えることができるのである。

本稿では、「主体的・対話的」という修飾語を生態学的言語論上の定義で用いる。これまでの議論が示唆する通り、「主体的」を「言語使用者が個人として行動を始める(=記号過程に入る)」、「対話的」を「他者や周囲とのかかわり合いを付ける(=記号過程を辿る)」と捉えていく。すると、「主体的」の常識的な語義である「自らの判断によって」に纏わり付く疑問すなわち「そもそも自ら判断ができない者をどう指導したらよいのか」に対して「主体的な学びをさせればよい」、同時に「対話的」に付いて回る疑問すなわち「協働的な活動をさせるにはどうしたらよいのか」に対して「対話的な学びをさせればよい」、などといった自己矛盾的な答えを用意しなくても済む。そして、こうしたところから前述したような定義循環を孕む実践を解消することができる。学習指導要領中の用語に準拠した授業改善に取り組む際にも、確実な裏付けを得ているという安心感に繋がるだろう。

本節の最後にもう一つ、本稿での重要な結論を先取りしておく。言語と主体を等価とするのが生態学的言語論だと述べたが、実はこの等式にもう一項加えて当該言語論が一応の完成をみる。それが「実践」である。実践の要素にも代表と対象と解釈項があって、それぞれ資源・事象・価値が相当すると考えられている。先ほどの記号過程を実践場面について言及したものが「資源が事象を表示し、事象が価値を指向し、価値が再び資源を創出していく」である。

この言及が意味することとは何か。その回答も合わせて、次節で本年度実施した「初等学習開発学概論」の取り組みを見ていこう。

3. 初等学習開発学概論の実践

初等学習開発学概論は、本専攻の必修科目(半期2単位)として1年次に開講している。本年度から、学習開発学の全体像を把握すると同時に以降の学習・研究活動へと円滑に移行することを目的として、前期での開講とした。

表1: 本年度の初等学習開発学概論(シラバス)

1: 導入・授業の全体的ガイダンス
2: 第1セッション(教育の全体像)
その1: 教育改革
教育改革についての意見交換
自分のライフストーリーと重ねて議論
3: 第1セッション(教育の全体像)
その2: 学習指導要領
学習指導要領の新旧比較検討
学習指導要領の読み込みと議論
4: 第1セッション(教育の全体像)
その3: ESD
各種報告書の読み込みと議論
5: 第2セッション(教育と言語)
その1: ことばと素材
活動の根源・表現の多様性
多声的な側面・感情的な側面
6: 第2セッション(教育と言語)
その2: ことばと主体
言語の形成と自己の成長
意味の共有について
言語学習の継続性
7: 第2セッション(教育と言語)
その3: ことばと場面
対話(やりとり)の重要性
相互作用から発生する理解
コミュニケーションの継続
異なる人の立場になる
8: 第3セッション(人はいかに学ぶか)
その1: 知識の働き
熟達者の知識
飼育経験から学ぶ・知識の体制化
9: 第3セッション(人はいかに学ぶか)
その2: 他者と共に考えることの意義
思考のバイアス・保育園での氷作り
ミシンでの縫い目のでき方
10: 第3セッション(人はいかに学ぶか)
その3: 授業体験
ジャスパークウッドベリーの冒険
ジャスパークプロジェクトの概要と成果
11: 第4セッション(調査・議論・発表)
その1: 講義回振り返り・班分け
12: 第4セッション(調査・議論・発表)
その2: 班ごとの議論
13: 第4セッション(調査・議論・発表)
その3: 調査活動
14: 第4セッション(調査・議論・発表)
その4: 発表活動
15: 第4セッション(調査・議論・発表)
その5: 発表活動とまとめ

本年度の受講生は 17 名であった。授業担当者は筆者を含めて 3 名であるが、前半の講義回を除き基本的に全員参加の形で運営した。また、いわゆるオムニバス形式での講義回においても、本専攻の理念的趣旨であるところの統合と横断と貢献を念頭に置き、狭義の専門的知見の提供を行う代わりに、当該知見を資料化（資源化）した上で、それらを巡るグループディスカッション中心の参加型授業を実施した。その 15 回の流れは、表 1 の通りである。

3.1. 講義回の取り組み

前半講義回のシラバスは専門性を活動（教育）方法系に寄せる各担当者独自の視点で設定したが、先の本専攻理念を方法論として具現化できるような、さらにはそうした考察を通して学校教員としての資質を形成できるような学びにするよう工夫を加えたものでもある。すなわち、「統合」を考えるための教育改革・学習指導要領・ESD であり、「横断」を考えるための逐一の教育場面における言語の現われ方であり（詳細は後述）、「貢献」を考えるための学び方の理解・知識の体系化・実際の授業体験なのである。その意味ではどのような内容でも適切なシラバスになり得、本科目内容の将来的な変更にも道筋を付けていると言えよう。ここでは内容そのものよりも重要な観点が「主体的・対話的な学び」にあることを改めて強調しておきたい。

講義回においても学生参加型の授業運営を軸としたのは、「学びとは何か」（＝学習開発学とは何か）について教員養成の初期段階で明確な答えを出すことができないという現実的な側面があることに加え、実際の教育現場においても「答えのない（見つけにくい）テーマ⁵に向き合う学び」が、特に現代的課題に対応する際に必要不可欠な姿勢となってくることを鑑みてのことである。テーマそのものを考えるのではなく、テーマを巡ってあるいはテーマを自身の問題意識に引き寄せて何度も繰り返し考えることで、予測不可能な事態に直面しても思考停止しないように、そして自らが新規テーマを創出するようになる。

このような創造力は、知識を単純に伝達する（解答を即時的に提供する）だけでは形成不可能な力であろう。たとえば、冒頭でも取り上げた 3 つのリスクの回避法であるが、（仮に特効薬的な方法があったとしてもその）方法を伝授しただけで解決力が発揮されることなど到底ありえない。当然、方法は「理論（＝解釈項）」、解決力は「行動（＝代表）」という記号過程上の別々の要素であるからである。したがって、当該

方法と当該力を連絡させる、少なくとも往還させるという過程を辿るようにならなければならない。

筆者の講義回（第 2 セッション）で重視したのも、こうした「プロセスに埋没する」学習である。換言すれば、「記号過程を辿る」対話的学習なのである。

まず、セッションのその 1 では、言語として顕現するための音声・文字・動作といった媒体すなわち「素材」を取り上げた。素材の可能性および限界とは何かを議論する中で、言語表現そのものが絶対的存在ではないこと、素材に多様性を発生させる拠り所があること、素材が心情・感性・思考の発露になると同時にそれら理解へのきっかけになること、などを考えてもらった。児童生徒が集う教室では素材を活用した表現を産出することが学習課題になることも多いが、その表現自体に正しさの根拠が存在しないことの問題を通して第 3 のリスクも批判的に考察していった。

セッションのその 2 では、言語の使用者すなわち「主体」を取り上げた。主体の変容が言語形成の過程に重なること、その過程が主体の成長であり主体の学習行動でもあること、当該変容過程が主体の価値観つまり意味の変化に対応すること、そしてそのために価値観の押し付け（固定化）は成長にも学習にも結び付かないこと、といった事柄を考えてもらった。こうした過程は実際の教育実践とも並行するものであるが、ここに権力をもった（価値の固定した）言語があると主体変容の障害になる。少なくとも、変化の流れを堰き止める重大な妨げになってしまう。しかも教員は、児童生徒という主体の変容に立ち会わなくてはならない役割上、介入が極めて容易な存在である。ここから介入時にはけっして圧力を伴った言語を使用してはならないことになるが、この点に教員が注視できれば第 1 のリスクの回避も叶いやすくなるだろう。

セッションのその 3 では、言語が使用される「場面」を取り上げた。他者への理解が相互作用の場、つまり対話が行われる場で発生することを体験を通して考えてもらった。体験と言っても特別なものではなく、日常生活で行われるような挨拶、声かけ、応答といった単純なものである。しかし、そうした行為に託された「意味とは何か」を時間をかけて考察する機会はおそらく本授業のような場を除けばほとんどないことだろう。他者へ投げかける言葉を慎重に吟味しなくてはならない業種は数多いが、中でも教員はこの吟味するという分析力が必須である。しかも、児童生徒一人一人が思う・表す（言語の）意味を捉えていく、すなわち子どもたちを理解していくことの重要性は再三強調するまでもない。その理解が児童生徒とのやりとりを行

解に繋がる。発話を通して諸事象の理解が可能になるのも、逐一の発話がテーマをもっているからに他ならない。

⁵ 本科目での「テーマ」はバフチン(1980)の言うイデオロギー記号（つまりは言語）の意味と考えてよい。だからこそ、当該テーマが何かを考えることが真の理

わなければ不可能であると知ることは、第2のリスク「分からなければ教えられない（理解を前提とする）」と考えてしまうことの回避に繋がる。むしろ、分からないから教員という役目をもった者が必要なのであるが、分からせること（絶対的な解答を与えること・理解を評価に代えること）はこの役目から外れてくる。これは、評価してはならないという意味ではなく、理解が流動的に発生するものである以上、それを強要（固定化）することは先に議論した通り価値観の押し付けになると知るべきだということなのである。

したがって、本セッションにおいても以上述べてきたような内容および目的の予告や伝達は一切行っていない。リスクの回避理論を把握してもらいたいというのはあくまで担当者側（筆者）の願いにすぎず、それが正しいと言い切れるわけでもない。繰り返しとなるが、内容の是非も含めて考察する過程を辿っていく、すなわち対話的学習を行うことが本科目の趣旨に他ならない。また、テーマや内容を直接伝授する授業としていないために、担当者の意図する通りに受講生の理解が進まないことも想定範囲内にある。もっとも、理解には個人差があり程度差もあるから、伝達的な授業を実施したとしても中身がそのまま理解されることはありえないだろう。後述することになるが、それゆえに「内容理解」そのものは本科目の評価点にしていない。

3.2. 活動回の取り組み

活動回の取り組みで心がけたことも、自ら行動に着手する「主体的な学び」と、他者との関わり合いを付ける「対話的な学び」である。上で議論してきたようにこの過程を辿ることが創造的な行動になっていく。活動回の実践で特に留意したのが、意識的に学習過程を辿ってもらうことである。具体的に実施したのは、「（興味関心が向かう）資源の価値を見つけ、価値を（これまで経験してきた）事象と照らし合わせながら、表出する」という発表活動である。当然のことながら、ある事柄を表現するためにはその事柄を理解していなくてはならない。しかし対話的な学びをする上で最も重要な点は、完璧な理解でも十全な表現でもなく、理解と表現の過程を繰り返し辿るところにある⁶。

ただし現実問題として、単純に「発表してください」と指示するだけで発表が可能になるわけではない。義務教育課程でも発表を苦手とする児童生徒がいるが、それは「発表の仕方が分からない」からではなく、むしろ「発表に対する評価が不安」であるケースがほとんどである。選んだ資源に文句が付く、自身を巡る事

⁶ 理解と表現がどこまで指向しても完全に成り得ないのは人間の限界であると同時にそれらの継続的な蓄積が人類の叡智であることを示している。前節で述べた

象（経験等）が辱められる、発表内容に価値がないと言われる、といった要素（代表・対象・解釈項）に対する低評価が前提になってしまうと、それら要素自体が発表行動の推移を妨げる。技術を教えただけでは発表ができるようにならないのも、このためである。

もちろん、義務教育時の子どもたちより知的水準の高い大学生は、各要素に対する評価を誰にも言われなくとも見直す（再評価する）ことができる。しかし、それでも要素間の関係性を体感することができなければ、発表行動自体を「意味のないもの」と考えてしまうことだろう。そこで活動回では、意味づくりつまりは対話の過程を意識して辿るということを念頭に入れて実施することにした。

活動回の冒頭でワークシートを配付し、前セッションで取り上げた事柄や授業中に考えたことを踏まえ、さらに深く考察してみたいと思ったことを箇条書きしてもらった。それぞれの項目について解説（詳述）を加える時間も設けた。ワークシートの記載は、個人的な作業とした。

次に5～6人から成るグループを任意に（今回は学籍番号を利用する形で）編成した。各グループでは、先ほど記載したワークシート上での分析を持ち寄り、発表活動にふさわしいテーマを具体的に挙げていくようにした。そのテーマは適宜ホワイトボードに記入し、全員に明示していった（写真1）。



写真1：テーマの湧出

グループ毎にある程度のテーマが出揃った段階で、一旦全員で検討する場を設けた。この場では、テーマの多彩さを確認しながらそれらをどのように分類できるかを議論した。結果、「ESD」「方言」「新しい学び」という3つのカテゴリーにまとめられた。

その後、自分の興味関心にしたがって3カテゴリー

通り理解（そして表現も）は記号過程で生まれるので、理解（表現）をするためにも対話が必要なのである。

の内の1つを選択してもらい、カテゴリー毎にグループを再編成した(写真2)。新しく組み替えたグループ内では、テーマの内容をさらに具体的に検討し、最終的に発表テーマを確定していった(写真3)。発表テーマは「方言について」「ことばの役割」「他者との関わり合いと深い学び」「褒め方・叱り方」「ジャスパー型の学習」の5つが提案され、本年度はこれらのグループでの調査・発表活動を実施することになった。ここまでが、活動回(第4セッション)のその1である。



写真2: 議論グループの組み替え



写真3: 発表テーマの確定

本セッションのその2の冒頭で、まず調査・発表グループメンバーの確定を行った。その1でおおよそ興味関心の傾向は定まっていたが、誰がどこのグループに入るかという人員編成の決定はこの授業で行った。続いて、決定したグループ内で発表の内容・方法・調査の仕方等を話し合ってもらった。この話し合いは、セッションのその3に持ち越しても構わないとし、発表活動を実施するその4の回に間に合わせるということ期限的制約のみを伝達した。

その3は、内容についての調査と発表の準備に当たった。教室外で資料収集を行うグループもあれば、規定の教室内で議論を行うグループもあったが、時間の使

いは原則として各グループに任せた。

そして、本セッションのその4と5で発表活動を実施した。各タイトルは、その1で確定したテーマに若干の変更が加えられた「方言教育」「ことばの果たす役割・重要性」「他者との関わりをとおした主体的な学び」「褒めること・叱ること」「新しい授業」となり、それぞれのテーマを巡る説明と見解が語られた(写真4)。発表時間は1グループにつき20分を当て、それぞれ10分ほどの質疑応答の時間も設けた。全グループが発表ツールとしてスライド(パワーポイント)を用い、同時にそれを資料化したレジュメを参加者全員に配付した。



写真4: 発表活動

さて、以上が活動回の流れであるが、この枠組みで授業を運営するに当たり担当者側が留意したことは次の点である。

- ア. 活動単位(個人・対人・集団)を固定化しない
- イ. 各活動の着地点(指針)を明示する
- ウ. 授業運営と行動評価を受講生に一任する
- エ. 上以外の制約はできる限り課さない

アは(思考の)多様性確保が主な目的である。最初から興味関心のあるテーマを確定しその下にグループを編成する方法は確かに容易ではあるが、そこにはテーマ自体を生成するという深い考察が入り込む余地がない。大半の行動のきっかけは「何が問題なのか」を考えることにあると言ってよいが、こうしたテーマの発見自体が実は極めて困難なものである。それを克服するためには、様々な側面から検討する場が存在しなくてはならない。初めのグループ編成時にランダム性を加味したのも、編成後に話し合いの方法(端的にグループ内でも1対1の会話を制限しない、全体の議論の場においてもグループ内での検討を妨げないといったこと)を伝授しなかったのも、さらに発表グループの人数を定めなかったのも、自由闊達な議論の

場を確保するところであった。

イは行動の意識化が目的である。子どもたちが目指すところを明確にする力も教員には必須になってくるが、その力量形成にはまず自らが目標に向かう道筋を知らなくてはならない。ただ、教員養成の初期段階で自発的に目標を生成するのは困難を伴う。よって、本科目では指図にならないよう注意しながら、要所となる場面毎に活動指針を示すことにした。具体的には「テーマを湧出する」「興味関心が向かうテーマ毎にグループを編成する」「正確な発表内容のために調査を行う」といったものである。

ウは自発性の活性化が目的である。前述の意識化にも関連する。教育現場に限らず「今何をするべきかが分からない」という問題は活動する際に常に付いて回るものであるが、手取り足取りの支援が当該問題の解決に寄与するとは限らない。むしろ、安易に答えを提供することは自発的な行動産出の機会を奪うことになる。後述するように「放任」の懸念はあったが、試行的な科目という名目を後ろ盾に、受講生へは極力選択の自由を確保するようにした。テーマに関する「ふさわしさ」「具体性」「分類基準」についても担当者側からは何も指示せず、自分たちで考えてもらった。次節でも言及するが、結果的に受講生は、基準も変わっていくこと、変化させられること、自分に引き寄せる（自分に適合させる）ことができること、等を知ることになったようである。

エはア～ウの目的に加えて、原理的に「制約」といった規則性も対話の行為から発生することを鑑みでの留意点である。もっとも、活動に関する従来の議論において再三批判されているところもこの点にあることは否定しない。つまり、制約を設定しなければ教員が学習者を放任することになるのではないかと、主導できなくなる事態を招くのではないかと、という懸念である。本稿はこの是非を議論する場ではないが（放任主義に対する議論と対話的実践の有効性は宇都宮(2013b)を参照）、ここでは「対話的な学び」の観点から制約の恣意的な付与に反することを強調しておく。

4. 受講生の学びと評価

子どもたちに主体的・対話的な学びを実践する教員の養成に当たっては、学生が当該学びを経験するだけでなく、それが何かを検討する場がなくてはならない。前述したように、現代的課題は複雑さを極めていくために予め規定した手法を会得しただけでは問題解決に寄与しない。教育現場の実態に適合した実践への展開は、教員自らが眼前の児童生徒に向き合った時点で、いかにその子どもたちについての学びを創造しその発揮場を構築できるか、その力量にかかっている。

表 2: 科目終了後の考察（抜粋・下線は筆者が施す・A～Kは受講生別）

A: 子どもたちに主体的な学びをさせるためには、授業で他者と議論できるような教材を使ったりグループ学習を増やしたりするなどの工夫が重要だということが分かった。
B: この体験を実際にすることで自分自身が「主体的・対話的な深い学び」または「アクティブラーニング」というのはどういう感じか感覚的に知ることができたと思います。
C: 体験活動が知識の体系化に繋がっていたり、他者との関わりがより高いレベルの思考力を生み出したりすることを知り、この作用は確実に教育現場での授業実施に役立たせられると思った。この授業からも、いま求められている、主体的・対話的で深い学びの必要性を実感し、教師になったら、授業方法の工夫は欠かせないと思った。
D: 私が考える一番良い形とは、これまでの受動的な詰め込み型学習ではなく、子どもたちが主体的・能動的・協働的に学んでいき、これからの時代を生き抜くための力を深い学びによって身に付けていけるような学習である。また、ただ学ぶだけでなくそこに“楽しい！もっと知りたい！”というようなプラスな感情が伴う学習にしていきたい。
E: 現在は、単に知識をたくさん所持していることよりも、その知識をどう活用していくかを深く学んでいくことが必要とされる世の中になりつつあるのだ。そのため、次期学習指導要領は、「主体的・対話的で深い学びの充実」を重要視している。
F: 教師が子どもたちにいくつか指示をだすのではなく子どもたちが自らの頭で考え行動することは社会にでても周りの状況を考えその場に応じた対応ができる子どもに成長させるでしょう。
G: 一見違う意見に思えるものでも内容を深めて考えると繋がってくるものであるということに気づいた時にとても感動しました。今まではこのような活動はやったことがなかったため新しい発見でした。1人では見つけられない・考えられないことでも複数人で話し合うと新しい視点が生まれるという点が主体的で対話的で深い学びと関わっていると感じました。
H: 現在は今までの先生と生徒の間で行う講義型授業ではなく、グループワークを主とした生徒と生徒との関わりの中で行う授業が進められている。このような形式にすることによって、子どもの勉強に対する意欲や理解力が高まるだけでなく、自ら人間関係を築いたり、考えたことを発表しまとめようとするリーダーシップを育成したりと様々な面で力を伸ばすことができる。
I: 学習に触れたばかりの小学校低学年では、自分の考えを構築する知識も十分に持ち合わせていない。そんな中で主体的に授業に挑め、と言われても困難だと思う。しかし、学習を始めたばかりの時期にこそ、受動的な学習ではなく能動的・主体的な学習の習慣を付けさせることで、その後の学習、大学受験、就職活動の際の取り組みにも変化が生じるのではないかと。教育の過程の途中から、主体的で深い学びを目指せ、と目標を掲げられても、詰め込みの授業に慣れてしまった子ども、さらには教員も戸惑ってしまう。それまで実践してきた授業、受けてきた教育が否定されたような気がしてしまう。
J: 私たちは当然であるが、新学習指導要領を元にされた教育というものを受けたことがない。主体的で対話的で深い学びや、アクティブ・ラーニングといった、子どもの主体性を重要視する教育を実際に受けたことがないのだ。だから実際に新学習指導要領の考え方を知識として取り入れたり、議論を交わしたりするだけでは、実際に教員になった際にどう実践していけば良いかわからなくなってしまうのではないかとふと思った。

(つづき)

K:私は、他者とのかわりを通じた学習がとても大切だと思ふ。他者と意見を交換し合うと、自分にはない視点から指摘をされ、自分の考えが不完全であったことに気付く。そしてその指摘に対して答え、さらにまた別の点を指摘される。こうしたプロセスを繰り返していくことで、自分自身の考えがまとまり、洗練され、深い理解につながる。しかも、対話を通じた理解は、「なぜ」とか「どうして」といった疑問を自分たちで解決していくので単に教師に一方的に教えられてする理解より定着しやすい。これこそが「深い学び」だと思ふ。

本科目において最終的な目標としている事柄も、そうした柔軟な取り組みを可能にする省察と行動である。テーマの「伝授」ではなく「創造」を重視した試みも、ひとえにこうした省察と行動を促すための支援に他ならない。

本科目での実践が真に実を結ぶかどうかは、現時点では計り知れない。しかしながら、受講生の考察を深めるための礎になったことは、本科目終了後に課したレポート中の文言(表2)からも読み取れる。

本レポートの課題(設問)は「私の考える初等学習開発学——概論の授業等をふまえて」とし、教室アイデンティティも含めての意識化を企図したものであったが、その期待に違わず主体的・対話的な学びとは何かを分析しようとする記述が多く散見された。

特に注目しておきたいのは、「他者との関わり」「知識の活用」「感覚的に知ること」「その場に応じた対応」「新しい視点の生成」「自発的な人間関係の構築」「能動的な学習習慣」「プロセスを経た理解」など、およそ従来の学力観・資質能力観の下では規定しきれなかった行動群に焦点を当てて言及している点である。むしろ、これらを代替的な(次世代型の)学力等と規定するのは時期尚早で、実際に受講生自身が学力等と捉えているとも限らない。よって、今後も関連する議論が必要であるが、このような気づきを促すことができたのは、学習の開発を主題とする研究の進展、および当該研究成果の教員養成事業への還元で道筋を付けたとして評価することができるだろう。さらに、将来的に「主体的・対話的な学び」とは何かを深く吟味していく上でも、また新しい教員専門性を考察していく上でも、貴重な試行となっていくことが想定できる。

これまで議論してきたように、本稿では生態学的言語論の観点から行動への着手と他者とのかわり合いを主体的・対話的な学びと考え、それを本科目の実践を通して検証したが、当該学びを般化した理論への理解度およびその理論上の規定を適用した技能への到達度を受講生に対する評点とはしていない。つまり、結果的に内容を知ったことや方法を可能にしたことに点数を付けていないということである。むしろ、点数など付けられないと言った方が精確であろう。その理由は前節までの議論からも明白であるが、なにより当該

学びそのものが実際に継続している言語行動の過程に存しているためである。受講生の考察に見られる通り、「議論を喚起する工夫」「知識の体系化」「肯定的な感情」「学習の習慣づけ」「プロセスの繰り返し」等が子どもたちの成長にとっても欠かせないとする分析は、評価基準自体の可変性を示唆しており、同時に評価そのものも行動の一環として取り扱わなければならないことを意味している。

教員養成学部所属する学生たちが経験し考察する学びは、多種多様なものである。しかし、そうした学びの過程への理解がそのまま、今度は自身が育成側に立った際の学びの提供、そして学びの場の構築に直結することは多言を要しない。本科目受講生たちが考察し意識化した事柄は、これからの教員象、たとえば「学び続ける教員」(中央教育審議会, 2017)の具現化においても重要な観点であって、けっして等閑視できるものではない。

5. おわりに

本稿での議論を通じた提言は、実践が創発的なもの、その時々過程において変化するものであるという見解を伴うものなので、果たして見通しの立たないところで教育に携わってよいものなのかという批判があることだろう。具体的には、「シラバスとカリキュラムを事前に決定せずに教育が可能なのか」という疑義に代表される。

あるいはまた、言語行動が実践である(少なくとも言語を伴う行動と学びが等価である)という結論に対しても広く理解を得るための議論が熟していない土壌がある。実践そのものが言語だけで構成されているわけでもなければ、そのようなものとして実践を定義するための考察もまだまだ足りていないためである。

それでも、人間の行動とは何かに対する行動であって、必ず何かに対する意識が介在している。意識の介在とはまさに言語使用に他ならない(バフチン, 1980, p.21)。だからこそ、人は働きかけたり影響を受けたりするときに言語を関与させる。ほとんどの場合、最低限でも教育的営為に関わる場合、言語の媒介なくして行動することは叶わない。

言語行動を基盤に据えた本科目においては、前段で述べたように担当者による教室運営の統制をできる限り控えるようにした。むしろ着地点(活動指針)の提示は行ったが、本科目終了時においてもその着地点が受講生全員に共有されたことを確認することはしなかった。しかしながら、クラスコントロールと称される主導性と学習者の主体的な学びの理念が原理的に相容れないと認識している教員は多いだろう。よって、今後議論を進めていかななくてはならない点は、教員による主導性と学習者の主体性の両極を分断したままの専門性追究のではなく、弁証法的な止揚つまりは

矛盾を調整するための方法論なのかもしれない。本稿において主体性の定義を自発性・自律性・積極性・自己判断等としていない理由も、以上のような考察による。

van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

付記

本稿は、平成 27-30 年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究(C)）「教室の言語文化的多様性を積極的に評価する対話的活動による学習環境づくり」（課題番号 15K04219）による研究成果の一部である。

引用文献

- 宇都宮裕章.(2011).『新ことば教育論—いのち・きもち・だいちの考察』風間書房.
- 宇都宮裕章.(2013a).「教育的貢献を踏まえた言語観へ—生態学的言語論の提案」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）』第 63 号.1-14.
- 宇都宮裕章.(2013b).「対話的教育実践の意義—サンパウロ市立学校での言語教育に学ぶ」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第 21 号.1-10.
- 宇都宮裕章・色川卓男・益川弘如・池田恵子.(2015).「教員養成における学習開発学の創造」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第 24 号.1-14.
- エンフィールド, N.J.(2015).『やりとりの言語学—関係性思考がつなぐ記号・認知・文化』（井出祥子監修）大修館書店.
- デューイ, J.(1957).『学校と社会』（宮原誠一(訳)）岩波書店.
- バフチン, M.(1980).『言語と文化の記号論』（北岡誠司(訳)）新時代社.
- フレイレ, P.(1979).『被抑圧者の教育学』（小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周(訳)）亜紀書房.
- 文部科学省.(2017).『小学校学習指導要領』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm/
- 中央教育審議会.(2017).『初等中等教育分科会(第 80 回)配付資料』5-4「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議の最終まとめ（案））」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325920.htm/
- レオンチェフ, A.N.(1980).『活動と意識と人格』（西村学・黒田直実(訳)）明治図書.
- Peirce, C.S.(1958). *Reviews, Correspondence, and Bibliography: Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vol.8(A. Burks(Ed.)). London: Harvard University Press.