

主体形成としての対話に関する考察（1）

—「主体的・対話的で深い学び」の批判的検討—

* 埜 寄 志 保

はじめに

1. 学力研究からみる資質・能力論の課題

1.1. 学力論義の展開と構図

1.2. 学力研究からの示唆

2. 「主体的な学び」における主体性

2.1. 「主体的な学び」の構想

2.2. 「主体的な学び」の課題

3. 「対話的な学び」における対話

3.1. 「対話的な学び」の構想

3.2. 「対話的な学び」の課題

4. 主体形成と対話の一体性

おわりに

はじめに

2017年に小学校及び中学校で、2018年に高等学校で改訂された学習指導要領では、授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が掲げられている。「主体的・対話的で深い学び」は、①興味や関心をもって粘り強く学習に取り組み、自己の学習活動を調整する「主体的な学び」、②他者との対話や先哲の考え方を手がかりに自己の考えを広げ深める「対話的な学び」、③習得・活用・探究の過程の中で、各教科等の見方・考え方を働かせ、知識の深い理解や問題の解決に向かう「深い学び」の3つの視点から、子どもの学びの過程を質的に高めていくことを目指すスローガンである。これは、大学教育改革で用いられた「アクティブ・ラーニング」が初等・中等教育に導入される議論の中で言い換えられたものである。学習指導要領の方針を示した2016年の中央教育審議会（以下、中教審）の答申は、「主体的・対話的で深い学び」を「授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点」とであるとして上述のように各視点を説明し、同時に「子どもの学びの過程として

は一体として実現されるもの」である点にも目配りをしている（中教審、2016）。

教育課程の編成の基準である学習指導要領上に「どのように学ぶか」が積極的に位置付けられたことは、2017年改訂¹における注目すべき特徴のひとつである。これは、資質・能力の育成を重視する国際的なカリキュラム変革の動向を背景としている。知識基盤社会・生涯学習社会の到来した現代において、要素的な知識・技能を所有することの価値は相対的に低下し、代わりに、知識・技能を文脈や状況に応じて適切に活用する資質や能力を身につけていることが重要性を増している。このような社会的変化は、教育に関する主要な問いを「何を知っているか」から「どのような問題解決を現に成し得るか」に転換し（奈須、2017）、カリキュラムの編成原理を内容重視（コンテンツ・ベース）から資質・能力重視（コンピテンシー・ベース）へと刷新した（奈須、2014）。それにより、カリキュラム変革の議論において、他者との協働や問題解決といった学ぶ過程が重視されるようになったのである。OECDのDeSeCoプロジェクトが提起した「キー・コンピテンシー」は、その火付け役と言ってよいだろう。すべての個人にとって重要な力として提起された

* 名古屋大学大学院教員

キー・コンピテンシーは、「異質な人々から構成される集団で相互にかかわり合う」「自律的に行動する」「道具を相互作用的に用いる」の3カテゴリーによって示され（ライチェン他、2006）、PISAをはじめとする国際学力調査に導入され、世界の国々の教育改革に少なからぬ影響を与えていった。日本においては、キー・コンピテンシーの考え方を、1998年の学習指導要領で示された「生きる力」と同じ方向性であると受け止め、この国際的な動向を「生きる力」が「先取りしていた」ととらえている（中教審、2008）。

資質・能力育成の重視と「主体的・対話的で深い学び」の提唱は、暗記主義的で知識偏重になりがちな教育からの脱却を呼びかけ、学び手である子どもの視点から教育実践を構想することを改めて喚起するものと期待できる。子どもの主体性や学習の活動性を授業の中で確保することは、日本の学校教育において重要な課題であり続けてきたものの、とりわけ入試選抜の影響の大きい中学校や高校では、その実現の難しさが叫ばれてきた。大学教育改革と連動して進行する今回の改訂は、教育改革の議論において、小学校から大学まで一貫した目標をもつことが可能になる点で期待ができる。加えて、「主体的・対話的で深い学び」という子どもの学ぶ姿をスローガンとして掲げることは、目指す授業像についての共通理解を広く構築していく上で有効性があると考えられる。

ところが、資質・能力や学び方を強調する論調に問題がないわけではない。石井英真は、資質・能力ベースの改革が教育課程論・教育内容論レベルの議論を十分に問い直さないままに進行することに警鐘を鳴らし、「いかに教えるのか」という授業方法レベルでの対応にとどまることが、授業の活動主義・形式主義を招きかねないと指摘する（石井、2016）。同様の懸念は、学習指導要領の方向を検討する議論の中でも早期から指摘されていた（中教審、2015）。大臣諮問の段階で用いられていた「アクティブ・ラーニング」が中教審の答申で「主体的・対話的で深い学び」へ言い換えられた背景には、そうした授業の形骸化への警戒があったものと理解できる。しかしながら、授業の型に拘泥するとの懸念はなおも払拭しきれていない。

また、資質・能力論が前提としている人格や主体のとらえ方にも注意が必要である。安彦忠彦は、資質と人格を不可分ととらえる立場から、資質と能力を「資質・能力」として一元化することを批判するとともに、能力の要素の一部に人格的要素を位置付けるべきではないと強く主張する。安彦は、精神医学者のV.E. フランクルの論を参照しつつ、人格が「人間性（人間の独

自性＝人間らしさ）の全体的性格」であると述べ、人格のもつ「自主性・主体性」を学力のための「学習意欲」に矮小化してとらえるべきではないと指摘している（安彦、2014）。主体が分割され学力の手段に縮小される傾向は、新しく示された観点別学習評価の在り方からもうかがえる。のちに詳述するが、評価の観点である「主体的に学習に取り組む態度」は、資質・能力の柱の一つである「学びに向かう力・人間性等」を分割した一部であり、学習への粘り強さと学習の自己調整を評価の対象としている。こうした評価の枠組みは、全体的性格であるはずの主体を要素に解体し、学習の促進に機能する一部の要素を強調する方向にある。

実践の形骸化と主体概念の矮小化という問題を含む今日の改革について、筆者は、その課題が1）「主体的な学び」における主体性の手段化・客体化・画一化、2）「対話的な学び」における対話の手段視による学びの個人化・スキル化、3）主体形成と対話の一体的関係の解体の3点に求められると考えている。そして、課題の克服を展望する可能性は、1960～70年代の教育実践にあったとみている。1950年代後半、全国生活指導研究協議会や社会科の初志をつらぬく会などの民間教育研究団体が発足し、子どもの生活に根ざした教育実践の研究と活動が精力的に展開された。この時代の実践の中には、先の3つの課題の克服に資する実践があったと考えられる。しかし、経験主義的な立場にあるこれらの取り組みは、知識の系統性を重視する立場などから批判を浴び、表舞台を退くこととなった²。

本研究では、1960～70年代の教育実践で自明のものとされていた主体形成と対話の関係構造を整理し、今日の教育改革のもつ課題への示唆を得ることを試みる。本稿では、その予備的な論点整理として、現在提唱されている「主体的・対話的で深い学び」が先の3つの課題を含んでいることを論証する。

次節ではまず、学力研究の蓄積を手掛かりに、「主体的・対話的で深い学び」の背景にある資質・能力論の課題について検討する。現在進行中の議論を考察するために学力論を遡ることは、少々迂遠であるように思われるかもしれない。しかし後述するように、学力の構想に対する指摘や批判は、今日の資質・能力論に対しても効力をもっている。資質・能力をめぐる議論を学力研究の延長に位置づけることで、現在の教育改革が抱える課題への示唆を得たい。

1. 学力研究からみる資質・能力論の課題

学力の在り方をめぐる論争は、教育内容や教育課程の議論が可能になった戦後新教育において生まれ、

現代に至るまで繰り返し行われてきた。石井（2014）は、戦後から1970年代頃までの学力論争の主たる争点が「教育内容の伝達・獲得（客体的側面）と能力形成（主体的側面）との関係認識」にあり、1980年代以降には「学力論」を「学習論」「学び論」に転回する動きがあったと整理している。本稿では、「学習論」「学び論」の展開により子どもの学びの在り方に光が当てられてきた1980年代から2000年代の議論を取り上げ、現在の資質・能力論に引き取られ得る課題を考察する。

1.1. 学力論義の展開と構図

1989年改訂の学習指導要領は、1987年の教育課程審議会（以下、教課審）の答申を受け³、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」の育成を掲げ、「基礎的・基本的な内容」の指導と「個性を生かす教育」の充実を図るという方針を示した（文部省，1989）。これをふまえ、1991年3月に、指導要録の改善に関する調査研究協力者会議から指導要録の改善方針が提起された。そこでは、1989年学習指導要領が「自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力、表現力などの能力の育成」を重視していることから、各教科の評価は「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現（または技能）」「知識・理解」によって構成される「観点別学習状況」の評価を基本とすることとした（小学校及び中学校の指導要録の改善に関する調査研究協力者会議，1991）。また、指導要録の改善において「新学習指導要領の目指す学力観が十分に評価できるようなものにする必要がある」と示されたことが契機となり、1989年の学習指導要領の目指す学力観を表す言葉として「新しい学力観」が広く用いられるようになっていった⁴。

こうした1990年前後の動向は、知識や技能の詰め込みに陥りがちであった従来の学力観を刷新し、子どもの意欲や主体性や個性を重視する学力観へと転換することを図るものであった。情報化や国際化の進展による社会の急激な変化を背景に、特定の範囲の知識や技能を習得させることよりも、いかなる変化にも進んで対応する意欲や態度といった「主体的な学習の仕方を身に付けさせる」ことが、学力論の重要なテーマとなっていたのである（教課審，1987）。

学力をめぐる論点を子どもの学ぶ過程に向ける方向性は、1980年代前半に、佐伯胖によっても示されていた。佐伯は、子どもに宿るのは能力という一般的な「力」ではなく、知っている・わかっている・できるといった「知的性向」とであると説いた（佐伯，1982）。佐伯の主張は、学力の実在性を否定し、学習内容に沿った子どもの認知過程の問題として、学力研究を展開する

ことを提起するものであった。ただし急いで確認しておくが、「新しい学力観」は子どもの学習の仕方を重視する考え方に立つが、佐伯の論と同一ではない。1989年の学習指導要領が「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」の育成を掲げていたように、「新しい学力観」は、いかなる場面においても発揮され得るような一般的で実在的な能力を想定し、その育成を目指す学力論である。佐伯が構想したのは、内容や文脈や状況と分かち難く結びついた子どもの認知過程としての学力論の展開であり、内容や文脈や状況を捨象して能力を構想する「新しい学力観」は、むしろ佐伯が批判した方向に展開したといえる。

今井康雄は、1990年頃の学力論には、フィールドの移動があったと指摘している。今井によれば、1950～1970年代は、敗戦後の混迷状態の中で、子どもに伝達すべき現実をいかに構想するかが学力論の争点となり、〈生活〉重視派と〈科学〉重視派の対立という図式で安定に至った。ところが〈生活〉も〈科学〉も子どもへ橋渡しする現実としての信頼を失い始めた1990年代以降、子どもに伝達すべき現実の構想がないままに、どのような現実にも即応できる「力」を子どもに育てようとする〈「力」の強化〉の方策へと進んでいった。今井は、〈「力」の強化〉が教育の問題を個人の心の中の問題に解消させ、教育の「心理学化」と「無限責任化」を招いていったと指摘している（今井，2008）。

また、1990年代は「学力」論から「学び」論へと転回する動きが起こっていった。佐藤学は、ポスト産業社会における学力の評価基準・交換手段・貯蓄手段としての機能の低下を指摘し、子どもが「学びから逃走」していると主張した。社会的構成主義の学習観から、モノ・他者・自分自身との出会いと対話という三位一体の過程として学びを構想し直し、活動的な学び・協同的な学びを実現していくことの重要性を提起したのである（佐藤，2001）。子どもの学びを、授業への参加や出会い・対話の成立という観点からとらえ直した佐藤の論は、大きなインパクトをもつものであった。

子どもの意欲や個性を重視した1989年の学習指導要領の基本的な方針は、「生きる力」が提起された1998年改訂に引き継がれ、心や人間性の教育にも踏み込んだものへと展開した。ところが2000年代に入ると、大学生の学力低下の指摘から「生きる力」を批判する声が高まり、いわゆる「PISA ショック」を経由して、学校教育において育成する学力の見直しが迫られた。そして、「確かな学力向上のための2002アピール『学びのすすめ』」が発表され（文部科学省，2002）、「新しい学力観」から翻り、学力向上の路線が示された。「確かな学

力」は、2008年の学習指導要領では「習得・活用・探究」というキーワードで展開されたが、ここには「思考力・判断力・表現力」に関する「質的高度化の必要性」の示唆が含まれている（石井、2014）。

他方、関係論的な視点から「力」概念を批判的に問い直す動きも生まれてくる。岩川直樹は、現代の「力」概念の変成のダイナミズムが、「あらゆる人間的ないとなみ、あらゆる人間的なゆたかさ」を「個体還元的・スキル主義的・数量評価的な『○○力』に転化」させていく点を批判した。そして、「力」概念の脱構築を呼びかけ、新自由主義的な競争と統制のシステムに回収されない、具体的文脈や他者との関係の中で生起するものとしての「力」概念の再編を提起した（岩川、2005）。

このように、1980年代から2000年代にかけての学力論は、意欲や個性を重視する見方と知識・技能を重視する見方の間での揺れ動きがありながらも、基本的には子どもの学び方や学ぶ過程を質的に高めていこうとする方向にあった。加えて、学びにおける認知過程や関係性に光を当てた研究が進展し、学力なるものを実在的に扱うことが問い直され、学ぶ主体である子どもと学力とを分断して構想することを批判する動きが強まっていった。こうした動向は、「主体的・対話的で深い学び」という子どもの学び方に主眼をおいた現代の教育改革を準備するものであったと考えられる。

1.2. 学力研究からの示唆

現在、学校で身につけるべきとされる「力」は、学力から資質・能力へと移行してきている。2017年の学習指導要領では、育成すべき資質・能力が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱で整理され、教育目標・内容はこれらに沿って示されている。学力という文言の使用自体が消極的になりつつあるが、これまでの学力論義から資質・能力論に引き取られ得る問題として、以下の3点を指摘したい。

1点目は、力の拡張・強化という方策の問題である。本田由紀は、「ポスト近代型能力」の重要化により、個々人の何もかもがむき出しにされ「人格全体が社会に動員される」と問題提起している（本田、2005）。現在の資質・能力重視の教育は、資質・能力の柱に「人間性」が示されていることからわかるように、まさに人間の人格をも育成可能な対象に含み込もうとしている。このような傾向は、今井の指摘した「新しい学力観」以降の〈力〉の強化という施策の延長にあると考えられ、現在の教育改革は教育の「心理学化」と

「無限責任化」の問題を解消するどころか助長する危険性をもつと考えられる。

2点目は、力の拡張・強化のもとで進行する、力の実体概念化の問題である。先に述べた佐伯や佐藤や岩川らにより、獲得の対象とされる力の実在性が批判され、力や学びを文脈依存的で関係的なものとして構想することが提起された。資質・能力重視の教育では、他者との協働や新たな価値の創造といった、対象との関係において成立する学びが重視される。しかし力の拡張・強化の考え方が根強く残る中では、協働や創造を成し遂げ得る非認知的で汎用的な能力なるものが実体的に想定されやすい。その上、領域や分野から切り離し可能なものとしてその育成が直接的に目指されれば、学ぶことの文脈や意図、意思、目的が捨象され、学びから多様性が奪われていくことに陥りかねない。加えて、授業が教科内容の本質から解離したものになることも懸念される。

3点目は、先に述べた2点とも関わるが、子どもの人格としての全体性が従属的に扱われる恐れがあるという問題である。学力論の主な争点は、体系的知識と個性や主体性を対立的にとらえた上で、両者をどのようなバランスで学力の中身に入れるべきかという点にあったといえる。他方資質・能力論は、認知的領域と非認知的領域の二項対立関係を解消させ、両者を統一的に発展するものとしてとらえている。この点において、資質・能力論は従来の学力論の限界を乗り越えるものであると考えられる。ただし、対立を克服した結果として、子どもの個性や主体性といった全体的性格をもつ人格が、知識理解に従属的に組織される方向に進む危険性があり、先に述べた力の拡張・強化と実体概念化の2点はその兆候であると考えられる。資質・能力論で描かれる認知的領域と非認知的・人格的領域との関係構造を、注視していく必要がある。

資質・能力論は、従来の学力観の限界を部分的に乗り越えてはいるものの、力の拡張・強化と実体概念化という課題が根強く残っている。さらにその中で構想される人格形成・主体形成は、人格の全体性を軽視する動きに結びつく恐れがある。「主体的・対話的で深い学び」の方針には、その資質・能力論の危うさが表面化してきていると考えられる。次節以降では、「主体的な学び」「対話的な学び」がそれぞれ含みもつ課題について考察した上で、「主体的な学び」と「対話的な学び」の一体性の在り方を批判的に検討する。

2. 「主体的な学び」における主体性

本節では、「主体的な学び」とその評価の特徴を整

理した上で、そこで想定される「主体」の問題について論じる。予め結論を述べておくと、「主体的な学び」の方向性は、主体性の手段化・客体化・画一化という3つの問題を含んでいる。

2.1. 「主体的な学び」の構想

主体性や主体的といった言葉は、現在の教育改革のキーワードであるが、これまでの政策や実践においても長く重要な関心事であり続けてきた。主体性を重視する考え方は、1971年の中教審答申にもすでにみられるが（澤田，2014）、「新しい学力観」に立つ1989年学習指導要領以降、明確化されていった。この動向は、社会構造の変化と連動している。物の生産を基盤とした産業社会から、知識の活用・創造が価値をもつ知識基盤社会への移行を背景に、社会からの学校教育への要求も、規範の遵守や集団への同調を重視する方向から、イノベーションに資する主体性や創造性や協働性を重視する方向へと転換していったのである。主体性を重視の教育の推進が、それ自体の価値によって導かれたというよりも、産業界からの要求の変化が駆動した結果であったという点には注意が必要である（澤田，2014）。

「主体的な学び」が打ち出された現在、主体性を重視の方針はますます鮮明になってきている。改めて、現在の改革で謳われている「主体的」について確認したい。2016年の中教審答申は、「主体的な学び」を次のように定義している。

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

子供同士が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。（49～50頁）

この定義から、「主体的な学び」が、子ども自身の興味や関心、見通し、振り返りを重視していることがうかがえる。学びに向かう能動性や学びを進める自律性といったものが、「主体的な学び」の主軸になっているとみてよいだろう。加えて、「子供同士」「共有」という文言が用いられていることから、他の子どもと関わ合うことも同時に求められていると理解される。

また、同答申では学習評価の方針についても示されており、観点別評価の観点にも「主体的」が掲げられ



図1 各教科における評価の基本構造

（出典）中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2017）

ている。評価の観点は、育成すべき資質・能力の3つの柱をふまえ、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」に整理されている。「主体的に学習に取り組む態度」は、資質・能力の一つである「学びに向かう力・人間性等」が①観点別評価によって見取ることができる「主体的に学習に取り組む態度」と、②観点別評価にはなじまない「感性や思いやり等」の両方を含むことから、「学びに向かう力・人間性等」に対応するものとして提起された観点である。なお、②については、個人内評価を通じて見取る（観点別評価の対象には含めない）こととされている（中教審，2016）。これにもとづき、中教審の初等中等教育分科会教育課程部会において学習評価の在り方が検討され、2019年1月に「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」がまとめられた（図1）。同報告において、「主体的に学習に取り組む態度」では「知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価する」という方針が出され、知識・技能や思考力・判断力・表現力の獲得に向けて「粘り強い取組を行おうとする側面」と、その中で「自らの学習を調整しようとする側面」を評価することが示された（中教審，2019）。

以上を整理すると、評価の対象とされる主体的な学びの姿とは、「知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするため」の粘り強さと学習の自己調整である。学びにおける主体性は、学びの能動性や自律性として客体化されるとともに、学びを促進する手段としての価値が評価されようとしているのである。

2.2. 「主体的な学び」の課題

「主体的な学び」の提唱により、子どもの興味や関心や見通しを重視する方向性は一層明確化されたといっていよう。また、文部科学省の国立教育政策研究所が発行する「学習評価の在り方ハンドブック」では、「主体的に学習に取り組む態度」を挙手の回数やノートの取り方といった「性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面」で評価しないことへの留意が明記され、学習の内容や目標との関連のもとで、「よりよく学ぼうとする」意欲・態度を評価することが改めて強調されている（国立教育政策研究所，2019）。このことは、従来の「関心・意欲・態度」の趣旨の徹底を促すとともに、教師と子どもが共に教授・学習活動の改善に資する学習評価の主体となることにつながる点で期待ができる。

ただし、「主体的な学び」が前提としている主体の在り方には課題が残る。当然、子どもの主体性が重視されること自体は否定されるべきではない。しかし、目指されている主体性が妥当であるのか、教育的に望ましいものであるのかは、問い直される必要がある。筆者は、現在の教育改革で語られる「主体」には克服すべき3つの課題があると考ええる。

第一に、主体性が学習を促進する手段とみなされ、主体性の道具的な価値が強調されている。「主体的・対話的で深い学び」の理論的基盤のひとつに、心理学の分野を中心に発展した動機付けの理論がある（中教審，2015）。「主体的な学び」の定義や「主体的に学習に取り組む態度」の評価の在り方においても、その知見が反映されていることがうかがえる。たしかに、子どもの質の高い学びの実現において、学習動機は重要な要因である。例えば鹿毛（2019）は、「主体的な学び」を動機付け理論の「エンゲージメント」概念によって説明している。エンゲージメントは、「目標実現のためにチャレンジを求め、熱心に取り組んでいるような意欲的な心理状態」であり、学習における行動的側面・感情的側面・認知的側面に作用し、学習を促進する。「意欲」はたしかに学びの質に大きく作用するが、しかしながら、主体的に学ぶことを学習意欲に置き換え、その価値を深い理解の手段に回収してよいのかという点は疑問である。ある対象についての興味や関心や気づきを得る経験は、ときには喜びや驚き、葛藤を伴うものである。それは言い換えれば、その子の固有の見方や考え方や感じ方、すなわち、その子らしさやその子の思考の筋道が、環境との関わりの中で発現し、変容する出来事である。子どもがある対象に「熱心に取り組んでいる」ような「主体的な学び」は、対象との関

わりの中で成立するいわば自己実現としての学びであり、学習を促進する手段や道具に解消されるべきものではない。主体的に学ぶことそれ自体が、目的的に尊重される必要がある。

第二に、主体が能力の一つのように客体化され、要素に分析されている。ここには、関連する2つの問題が含まれている。一つは、分析された主体性の一部分のみに光が当てられているという問題である。藤田（2013）は、学校教育で語られる主体性と重なるもの、ないしはその中身として重要なものには、①主観性（subjectivity）、②自発性・自主性・能動性（spontaneity; voluntary; activeness）、③自律性・自主性・自己決定（autonomy; self-determined; self-directed）、④自立性・独立性（independence）、⑤自己同一性・個性・固有性（identity）、⑥独創性・独自性（originality）があると整理している。藤田の枠組みを援用すれば、「主体的な学び」のいう主体性は、学習の促進という観点から②や③の一部を重視するに留まっていると考えられる。澤田稔が「適応主義的主体性」から「進歩主義的主体性」への刷新の必要性を主張しているように（澤田，2014）、新たな社会の形成に資する主体性の育成は重要な課題であり、そのためにはまさに個性や独立性や独創性、それらの根底にある主観性といった側面も含め、主体なるものの全体的構造を見ていくことが不可欠である。もう一つの問題は、要素に分析した主体性を実体化し、育成や評価の対象とみなす問題である。前節で確認したように、これまでの学力論義において、学力を状況や文脈の中で相互作用的に発揮される関係概念としてとらえることが、佐伯や佐藤や岩川らによって提唱されてきた。岩川によると、「力」を実体概念化していく傾向は競争と効率のシステムに適合しやすく、それによって関係の問題が個人の能力の問題に還元されていくという危うさをもつ。評価の観点に「主体的」が掲げられる現在、一人ひとりの人格と不可分であるはずの主体性を、実体的で獲得され得るもの、教育的な操作の対象となるはずのものともみなす見方に陥ることが懸念される。主体性のとらえ方を、環境との健全な関係の中で生まれ得るもの、恣意的に操作・統制されるべきでないものとして、構想し直していく必要がある。

第三に、「主体的な学び」の在り方が所与とされ、主体的とは何かということについての子ども自身の意思や自己決定性が考慮されていない。安彦（2014）は、人格が「手段視されない自立の性格」をもつものであると主張し、「国や社会を対象化して吟味する自由と能力」を子どもに認め、子どもの主体性・自主性それ

自体を尊重することが必要であると説いている。「主体的な学び」は、主体性重視を謳いながらも、主体としての望ましい在り方を粘り強さや自己調整といった観点から画一的に規定している。社会、とくに産業界からの要求を背景として押し出されてきた主体性は、主体として尊重されるはずの子どもの自由や自己決定を認めていないのである。自己決定性や自主性が排除されているという点において、「主体的な学び」は子どもを真に人格形成・自己形成の主体と位置付けているとは言い難い。

以上を約言すれば、「主体的な学び」が前提とする主体性には、学習を促進するための手段化、要素還元的・実体概念的な客体化、子どもの自己決定性を排除する画一化という課題がある。これらの課題は、主体である子どもの人格の全体性・統一性の軽視を招く恐れがあり、さらには、子ども一人ひとりのよさを大切にするという日本の教育実践の豊かさを解体する危険性を孕んでいる。主体的や主体性といったものが、社会からの要求に素朴に応えるように教育課程の議論に押し出されてきたことを反省的にとらえ、「主体的な学び」やその前提となる主体観を、子どもの人格と不可分なものとして問い直していく必要がある。

3. 「対話的な学び」における対話

本節では、「対話的な学び」が目指す方針を確認した上で、「対話的な学び」の枠組みが対話を手段視することの問題について考察する。対話の手段化が学びの個人化と対話のスキル化を招く危険性をもつこと、その課題の根底には対話と自己変容との関係の自明視があることを指摘する。

3.1. 「対話的な学び」の構想

2014年の大臣諮問では、「アクティブ・ラーニング」は「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と説明されたが（文部科学大臣，2014），2015年に出された中教審の「論点整理」では、「アクティブ・ラーニングの視点」と言い換えられ、その中身として「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」が示された。ここでの「対話的な学び」は、「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める」学びの過程であると説明されている（中教審，2015）。そして2016年の答申では、「主体的・対話的で深い学び」が提示され、「対話的な学び」は次のように定義された（中教審，2016）。

子供同士の協働，教職員や地域の人との対話，先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ，自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに，物事の多面的で深い理解に至るためには，多様な表現を通じて，教職員と子供や，子供同士が対話し，それによって思考を広げ深めていくことが求められる。（50頁）

当初用いられた「協働的な学び」が「対話的な学び」に置き換えられた理由や経緯は説明されていないが、協働よりも対話の方が、目指す学びの姿をよりの確に表すという判断があったと推察される。協働が複数人の協力による課題の遂行という外形的な活動をイメージさせるのに対し、対話は他の人物や物、自己を対象とした精神的な活動をイメージさせる。先ほどの定義に「先哲の考え方」が挙げられていることからわかるように、「対話的な学び」はグループワークやディスカッションといった外形的な言語活動よりも、環境との相互作用による思考の内的な発展を重視していると考えられる。協働から対話への言い換えは、この点を強調するねらいがあったと推測される。

「主体的・対話的で深い学び」は、教育の方法を積極的に提言する一方で、活動形式の一面的な強調に陥らないよう慎重な姿勢をとっていることがうかがえる。「対話的な学び」が実現されるためには、学習の目標や内容との関連の中で学習活動を組み立てていくことが重要である。また、歴史を振り返れば、大正自由教育や戦後新教育、新しい学力観においても、子どもが他者と協働的・相互的に学ぶことは重視されてきた。他者との相互作用が大切にされる「対話的な学び」は、目新しい方策というよりも、過去の優れた教育実践の蓄積を現在の教育課題の克服に活かそうとする取り組みであるといえる。

3.2. 「対話的な学び」の課題

「対話的な学び」は、一人ひとりの思考の広がりや深まりに主眼を置いている点で期待ができるが、さらに次にあげる3つの課題を乗り越え、その構造を精緻化していくことが必要である。

第一に、「対話的な学び」が「主体的な学び」「深い学び」をより良く実現させる手段に位置づいている。先程の定義において、対話は「自己の考えを広げ深める」ものであり、子どもの「多面的で深い理解」を導くと説明されている。このことから、「対話的な学び」

の主眼は、思考の発展や内容の深い理解という個人の学びに置かれていることがわかる。ここには「主体的な学び」「深い学び」との一体性を示すねらいがあると考えられるが、これは「対話的な学び」を手段として「主体的な学び」「深い学び」を実現するという構図である。小針（2018）は、他者との協働や対話を手段視する学びは、究極的には「個人化された学び」にすぎないと指摘する。「新しい学力観」以降、総合的な学習の時間を中心に組み込まれてきた問題解決型の学習は、一見すると大正自由教育や戦後新教育の再来のように思われる。しかしながら、戦後新教育の取り組みが社会の問題解決自体を志向したのに対し（社会的な学習）、総合的な学習の時間は社会の問題を対象としながら個人の感想や成果を重視しており（自己発見の学び）、これらは同一視できるものではない。社会の問題解決を切実に目指す対話は、社会全体の利益を志向する、いわば民主主義的で目的的な営みである。「対話的な学び」が対話の成果を個人の利益に還元しようとするならば、他者との協働や対話を含む学びであっても、それは個人化された学びであると言わざるを得ない。活動形式の単なる模倣や全体主義への傾斜には警戒が必要であるが、それぞれに意思をもった子どもが共通の問題に対峙することの価値をとらえ直し、対話自体を目的化していく見方をもつことが重要である。

第二に、対話的な学びの実現が、コミュニケーション能力などのスキルの獲得の問題に転化される危れがある。2015年の「論点整理」は、育成すべき資質・能力を踏まえ、教育の目標と内容を「教科等を横断する、認知的・社会的・情意的な汎用的スキル（コンピテンシー）等に関わるもの」「教科等の本質に関わるもの」「教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの」の視点から構造的に整理していくことを提起した。ここでは、教科横断的な能力として「問題解決、論理的思考、コミュニケーション、チームワーク」などがあげられている（中教審、2015）。池田（2021）は、現在の教育が人間関係を物のように扱い、対話を「スキル化」して所有の対象としていく傾向にあると指摘している（池田、2021）。問題解決やコミュニケーションといったものは、個人がそれぞれに蓄えるスキルや能力というよりも、コミュニケーションに参加する者同士の関係の中で生成される過程や成果である。しかし、スキル化の傾向は上で指摘した対話の手段視と親和性が高く、加速していく恐れがある。「対話的な学び」によってコミュニケーション力を育成するというように、スキル化と手段化が連動し、ある程度の説得力をもって受け入れられ、広がっていくことにより、

スキル化と手段化が共に進行することが懸念されるのである。「対話的な学び」が実現されているか否かは、対話を行う対象との関係性と不可分であるということ、を、改めて確認しなければならない。個人が十分にスキルや能力を蓄積しているかどうかという問題に読み替えることなく、他者と関わり合う中でこそ立ち現れるものとして、「対話的な学び」を確立させ実現させることが必要である。

第三に、なぜ対話によって自己の考えが広げ深められるのか、という点についての説明がなされていない。言い換えれば、対話が子どもの思考を変容・発展させるということが自明視されている。対話と子どもの思考との関係に目を向けなければ、活動主義への傾斜を免れることはできないだろう。思考の変容を伴う創造的な対話について、教育心理学者の佐藤公治は、バフチンの「対話」概念によって説明している。佐藤によると、バフチンは「対話活動」と「対話関係」を区別し、「対話関係」に対話の本質があるのとらえている。「対話関係」は、人格をもった対話者間での「議論への関心」と「一致を目指そうとする努力」によって成立し、対話者相互の「信頼」と「共感」を基礎としている（佐藤、2020）。ここから浮かび上がるのは、対話があれば思考が変容・発展するのではなく、対話者が人格を持った主体として対話に参加し、相互に信頼・共感し合う関係の上に関心や目標を共有するとき、対話が成立するということである。しかし、人格を持った主体として子ども同士を関わらせるということは容易ではない。教室の授業では、話し合う場面を設けるだけでは十分ではなく、話し合われる話題や課題が子ども自身にとっての問題となっている必要がある。自分自身にとっての問題とは、言い換えれば、放置しておくことが耐え難い問題、解決や改善を切実に望み、主体として関わらないではいられないような問題である。そのような問題についての他者との話し合いは、自分の意見や考えがどう受け止められるか・他者がどのような意見や考えをもつのかが自己にとって重要な意味をもち、時には自己の変革を迫るものとなる。人格をもった主体として他者と関わるということは、主体をかけた闘争ともいえ、当たり障りのないおしゃべりとは異なるのである。「自己の考えを広げ深める」対話は、このような成立の難しさをもっている。対話によって思考が深まることを自明視する構図は、対話の成立の前提がもつ本質的な難しさを隠してしまうのである。

以上を整理すると、「対話的な学び」は、日本の学校教育が培ってきた授業の方法を継承しながらも、対話

を手段とすることを自明視し、学びの個人化と対話のスキル化を加速させる方向にあるといえる。対話のもつ手段性は、強調されるべき側面というより、むしろ問い直される必要のある課題であるといえよう。

4. 主体形成と対話の一体性

最後に、本節において主体形成と対話の一体性のあり方について考察する。冒頭でも触れたとおり、「主体的・対話的で深い学び」の3つの視点は、授業改善の個別の視点でありながらも、学びの過程としては「一体として実現されるもの」と説明されている。その一体性は、これまで論じてきたように、「主体的な学び」によって「対話的な学び」「深い学び」が、「対話的な学び」によって「主体的な学び」「深い学び」がよりよく実現されるという、手段・目的関係の構造で表され、実現されるべき目標として位置づいている。しかし、主体的に学ぶことと対話的に学ぶことは、どちらかを手段視したり、あるいは、一方に偏らないようバランスを調整したり、望ましい学びを実現させるために相互に補完し合ったりする関係にあるのではない。一方がなければ他方が成立し得ないような、本質的な一体的構造を為しているのである。

ところが、現在の教育政策は、主体と対話を相互に手段視したり相互補完的に扱ったりする方向性を一層強めていると言わざるを得ない。中教審は、2019年4月の文部科学大臣諮問「新しい時代の初等中等教育の在り方について」を受け、2021年1月に『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）」を発表している（中教審、2021）。『「令和の日本型学校教育」は、知・徳・体を一体で育む「日本型学校教育」の強みを生かしつつ、「正解主義」や「同調圧力」への偏りから脱却し、「GIGA スクール構想」の推進と連動して「全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学び」を実現することを目指している。『個別最適な学び』と『協働的な学び』は、「授業の中で『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元する」などして一体的に充実することが目指されており、「主体的・対話的で深い学び」の実現につなげていくことが重要であると説明されている。また、「協働的な学び」の充実は、「個別最適な学び」を「孤立した学び」に陥らせないという観点からも重要視されている。ここでは、協働的な学習活動や協働する他者は、個人の学びをよりよく実現させたり、個別の学びの成果を発揮させたりするための手段に位置付

けられている。たしかに、同調主義的な学校文化への反省に立てば、個人の学びを強調することは理解できるし、「協働」によって「個別最適」のもつ個人主義的・効率主義的な響きを緩和させているように見受けられる。ところが、主体と対話を目的・手段関係でとらえようとする傾向が強められ、子どもを相互に手段視させる構図になっていることは見過ごすべきではない。それでは、個の主体性と他者との対話を、目的・手段関係に解消させずに一体的にとらえていくことはできないのだろうか。

ところで、前節において、佐藤公治の論を手がかりに「対話的な学び」と自己の思考変容の関係について整理した。そこでは、人格を持った主体としての参加、相互に信頼・共感し合う関係、関心や目標の共有を前提としたとき、対話と自己変容との架橋が可能になることが示された。これに依拠するならば、対話が成立しているとき、対話の参加者は人格を持った主体であるということになる。教室での授業を考えれば、子どもの学びは、教師による指示や説明や発問、子ども同士による意見交流や協働など、他者との関わりを含みながら進行する。そうした関わりが、相互的に影響を与える対話となるとき、少なくとも一人ひとりの子どもは、感情や意思や認識を持つ主体として授業に参加しているということになる。授業の過程が、自己の感情や意思や認識と全く切り離されたままに進行するならば、教師の教授も他の子どもの発言も、自己に影響を与えるものにはなり得ず、対話は成立しない。したがって、他者との関わりによって自己が変容・発展する「対話的な学び」が実現しているならば、一人ひとりが主体として学ぶ「主体的な学び」が成り立っているということになる。

翻って「主体的な学び」に目を向ければ、主体的に学ぶということの成立は、自己に影響を与える他者との関わりを前提としている。先に、「主体的な学び」を人格形成の過程として再確認していくことが重要であると指摘したが、発達心理学者のヴィゴツキーの理論を手掛かりとすると、学びと人格形成、他者との関わりの一体的関係をとらえることができる。ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の理論には、人の発達が他者との相互的な関わりによって実現するという基本的な考え方があり。教室での学びは教師や他の子どもとの協力や協同によって進められるが、「発達の最近接領域」の考えでは、他者と協同で成し遂げられた学びの経験が自己に内化されることによって、個人の発達が実現されていく。つまり、他者と関わり合って行われる学びの過程がそのまま発達の過程であるのではなく、他

者との学びの経験を意識し、意味づけ、自己の内部に位置付け直していくという過程によって、発達が実現されるのである。これは、個人の内的な発達を可能にする他者の存在と、他者との関わりを自己の発達に接続させていく主体自身の力の両方の必要性を示している。ヴィゴツキーは、そのような発達の過程を「人格形成過程という最も強い特徴をもつ、不断の自己運動過程」と述べている（ヴィゴツキー、2012）。外部との関わりを自分なりに受け止め、意味付けたり価値づけたりして自己の中に形成されたものは、人格を構成するものとなるのである（佐藤、2020）。ヴィゴツキーの理論から学べば、学びを自己のものとして意味づけたり、それによって自己を更新したりするような、いわば「主体的な学び」が実現しているのであれば、そこには他者との「対話」が先行して生じているということになる。他者との対話によって得られる経験なしには、主体形成・人格形成は実現されないのである。

以上を要約すれば、「対話的な学び」が成立しているのであれば「主体的な学び」が成立し、「主体的な学び」が成立しているのであれば「対話的な学び」が成立するということになる。ゆえに、「主体的な学び」と「対話的な学び」は、目的・手段関係に依らずとも、主体形成としての対話、対話を契機とした主体形成という、本質的な一体性に帰結するのである。これまで日本の学校教育は、教室で子どもが相互に関わり合いながら学ぶこと自体をよしとしてきたし、関わり合いの中で一人ひとりが生きる主体として強くなることを大切にしてきた。しかし現在の教育改革は、「日本型学校教育」を掲げながらも、この一体性を保持するどころかむしろ解体する方向へと進みかけている。対話の中での「主体」とは何か、主体形成における「対話」とは何かという根本を改めて問い直し、概念的に精緻化していくことが求められる。

おわりに

本稿では、資質・能力論を背景とする「主体的・対話的で深い学び」を、1)「主体的な学び」で想定される主体、2)「対話的な学び」で描かれる対話、3)主体と対話の一体性という3つの観点から批判的に検討し、その課題を論証した。その結果、1)「主体的な学び」は人格と密接に関わるはずの主体性を手段化・客体化・画一化する点に課題があり、2)「対話的な学び」は対話の手段化を自明とし、それによって学びの個人化・スキル化を招く危険がある点に課題があることが示された。さらにこれらの根底には、3)「主体

的・対話的で深い学び」の3つの視点を目的・手段関係によって一体化するという構想があり、主体と対話を解体するこの傾向は「令和の日本型学校教育」の構想でさらに強められているという課題を指摘した。これを克服するためには、人格をもった主体としての関わりが対話を成立させると同時に、対話が先行することで主体の発達が実現するという、主体と対話の本質的な一体的構造をとらえていく必要があることを示した。

以上をふまえ、今後は、1960～1970年代に展開された全生研や初志の会などの教育実践を対象に、主体形成と対話の関係についての理論的な精緻化に取り組むことを課題とする。これらの実践は、子どもが生活上の問題について自ら調査し、話し合う学習活動を中核として展開された。全生研では子どもの「自治の力」を、初志の会では子どもの「切実性」を鍵概念として、対話と主体形成を一体的にとらえていたと考えられる。稿を改め、これらの取り組みに内在する主体形成と対話の一体的構造を明らかにし、今日の教育課題への示唆を得ることとしたい。

〔注〕

- ¹ これ以降、高等学校の学習指導要領改訂が小学校・中学校の学習指導要領改訂の翌年になされている場合、小学校・中学校の改訂年度で代表させて表記する。
- ² 子どもの生活経験を重視するか・知識の系統性を重視するかを争点とする対立構造は、社会的・政治的・文化的要因が複雑に絡まり合う中で生まれていった。筆者は、子どもの生活経験を重視する実践の取り組みには、主体形成と対話についての体系的な教育理論を明示できていなかった点に弱点があったと考えている。この点については、別の稿で論じたい。
- ³ 教課審の議論は、「臨時教育審議会の答申」と「中央教育審議会の教育内容等小委員会審議経過報告」をふまえて進められた（教課審、1987）。有園（1995）によると、中教審の「審議経過報告」は自己教育力の育成を提起し、知識・理解よりも「学習の過程を重視」する教育論を展開し、臨時教育審議会の答申は「人間性回復」の視点から「人間の資質・能力」を重視する教育改革論を展開した。
- ⁴ 馬場（1995）によると、当時の文部省は、『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』（文部省、1993）において初めて、「新しい学力観」を「自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力、などを基本とする学力観」と説明した。

〔引用文献〕

- 安彦忠彦（2014）『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり—人格形成を見すえた能力育成をめざして—』図書文化社.
- 有園格（1995）『「新しい学力観」の再検討』『学校教育研究』10, p.19-33.
- 石井英真（2014）「学力と評価研究」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』p.178-181, 学文社.
- 石井英真（2016）「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」『カリキュラム研究』25, p.83-89.
- 池田賢一（2021）『学びの本質を解きほぐす』新泉社.
- 今井康雄（2008）「教育学における『学力』論議」田中智志編『グローバルな学びへ—協働と刷新の教育—』p.107-137, 東信堂.
- 岩川直樹（2005）「教育における『力』の脱構築—自己実現から〈応答可能性〉へ—」久富善之・田中孝彦編『未来への学力と日本の教育1 希望をつむぐ学力』p.220-247, 明石書店.
- ヴィゴツキー（2012）「子どもの発達の年齢的時期区分の問題」ヴィゴツキー『「人格発達」の理論—子どもの具体心理学—』（訳 土井捷三ほか）p.10-42, 三学出版.
- 鹿毛雅治（2019）『授業という営み—子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る—』教育出版.
- 教育課程審議会（1987）「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準に改善について（答申）」
- 国立教育政策研究所（2019）『学習評価の在り方ハンドブック小・中学校編』参照先：https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-01.pdf, 参照日：2021年7月31日.
- 小針誠（2018）『アクティブラーニング—学校教育の理想と現実—』講談社.
- 佐伯胖（1982）『学力と思考』第一法規.
- 佐藤公治（2020）『「アクティブ・ラーニング」は何をめざすか—「主体的、対話的な学びのあるべき姿」を求めて—』新曜社.
- 佐藤学（2001）『学力を問い直す—学びのカリキュラムへ—』岩波ブックレット No. 548.
- 澤田稔（2014）「なぜいま『民主的な主体としての育ち』なのか」奈須正裕編『新しい学びの潮流2 子どもを学びの主体として育てる—ともに未来の社会を切り拓く教育へ—』p.53-124, ぎょうせい.
- 小学校及び中学校の指導要録の改善に関する調査研究協力者会議（1991）「小学校及び中学校の指導要録の改善について（審議のまとめ）」.
- 中央教育審議会（2008）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」参照先：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/___icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf, 参照日：2021年7月30日.
- 中央教育審議会（2015）「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」, 参照先：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm, 参照日：2021年7月31日.
- 中央教育審議会（2015）「教育課程部会 教育課程企画特別部会（第1回）議事録」, 参照先：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/1355912.htm, 参照日：2021年7月31日.
- 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」, 参照先：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm, 参照日：2021年5月31日.
- 中央教育審議会（2019）「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」, 参照先：https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf, 参照日：2021年7月31日.
- 中央教育審議会（2021）『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—（答申）」, 参照先：https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf, 参照日：2021年5月31日.
- ドミニク, S. ライチェン, ローラ, H. サルガニーク（2006）『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』（監訳 立田慶裕）明石書店.
- 奈須正裕（2014）「知識基盤社会とコンピテンシー・ベースの教育」奈須正裕他編『新しい学びの潮流1 知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる—コンピテンシー・ベースの授業づくり—』p.1-11, ぎょうせい.
- 奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社.
- 馬場久志（1995）『「新しい学力観」の学習者像と指導

- 観』『心理科学』17(2), p.15-24.
- 藤田英典(2013)「報告4:学びの主体性と共同性」『京都大学高等教育研究』19, p.142-152.
- 本田由紀(2005)『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで—』NTT出版.
- 文部科学省(2002)「確かな学力向上のための2002アピール『学びのすすめ』」, 参照先:https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/actionplan/03071101/008.pdf, 参照日:2021年7月31日.
- 文部科学大臣(2014)「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」, 参照先:https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm, 参照日:2021年7月31日.
- 文部省(1989)「小学校学習指導要領総則」, 参照先:https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322305.htm, 参照日:2021年7月31日.

A Study on Subjectivity and Interactive Dialogue in Lessons (I): Critical Examination of “Proactive, Interactive and Authentic Learning”

Shiho NOZAKI*

This paper aims to examine critically the lesson improvements described in the Japanese Ministry of Education’s National Curriculum Standards revised in 2017. An analysis of the Ministry’s perception of what entails “proactive, interactive and authentic learning (syutaiteki taiwatekide fukai-manabi)” highlights problems with their revision.

The documents of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) and previous studies on the National Curriculum Standards were reviewed from the three perspectives: 1) the concept of “subjectivity” in “proactive learning (syutaiteki na manabi),” 2) the idea of “dialogue” in “interactive learning (taiwateki na manabi),” and 3) the structure of the relationship between “subjectivity” and “dialogue.” The resulting three points are suggested:

- 1) “Proactive learning” is a perspective that emphasizes “subjectivity” as being a student’s persistence, intention, and self-regulation as motivating factors that promote learning. However, “subjectivity,” which has long been valued in Japanese school education, is not a means to promote learning but rather an aspect of a students’ personality. “Subjectivity” itself must be respected without replacing it as one means of promoting learning.
- 2) “Interactive learning” is the perspective which emphasizes student interaction through dialogue, but does not explain how dialogue can encourage student interaction and develop their thought and expression. Lacking guidance, the method often secures activism and formalism in the lessons, rather than the intentional interaction. Interactional dialogue occurs when students consider the content of their learning as a problem that cannot be left unaddressed and relate to each other as problem-solvers.
- 3) The “subject” and “dialogue,” which are essentially unified, are viewed in a bifurcated manner as an end-means relationship, which is increasingly the case in current educational policies. Educators should be reminded of the evidence from Bakhtin’s and Vygotsky’s theories that suggest that “proactive learning” is realized when “dialogue” comes first, and that “interactive learning” is established on the premise that the student who participates in learning is involved as a “subject.” In this sense, “proactive learning” and “interactive learning” are essentially unified structures, a point that should not be overlooked when forming policy and promoting practice.

* Assistant Professor, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University