

「教える」という学びの技法
— 学習者の表現力について —

河合 務

Teaching as a Method of Learning :
A Study on Learners' Expressive Abilities

KAWAI Tsutomu

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要）第21巻 第2号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol. 21 / No. 2

令和6年12月20日発行 December 20, 2024

「教える」という学びの技法

- 学習者の表現力について -

河合 務*

Teaching as a Method of Learning:
A Study on Learners' Expressive Abilities

KAWAI Tsutomu*

キーワード：教える，学びの技法，表現力，説明する，言語化

Key Words: teach, art of learning, expressive abilities, explain, verbalization

1. はじめに

本稿の目的は、「教える」という行為を学びの技法として捉えることの意義と課題について考察することである。

小中学校 2017 年告示，高校 2018 年告示の学習指導要領に盛り込まれた「主体的・対話的で深い学び」（あるいは「アクティブ・ラーニング」¹⁾と呼ばれる近年の動向は、「教師が教え，児童生徒が学ぶ」という一斉教授法とは異なる授業と学びの方向性をもっている。本稿ではそれを特に，学びの技法としての「教える」行為に注目し，その意義と課題を考察する。

ここでいったん一斉教授法が開発されてきた歴史的経過を振り返っておくと，①15 世紀半ばにグーテンベルクが発明した活版印刷によって大量のテキストの共有が可能になったこと。②活版印刷の技術を教授印刷術（didachographia）として教育の世界に導入することを考えた 17 世紀のコメニウスによる汎知主義（パンソフィア）と教授学（ディダクティカ）の思想。③産業革命と都市化が進行した 18 世紀末から 19 世紀初頭のイギリスで，大勢の生徒に同一内容を教える技術としてランカスターらによって考案されたモニトリアル・システム（助教法）。一斉教授法は，これらを主要な契機として近代社会に根付いたシステムである²⁾。

近代学校における文化伝達の基本とされてきた一斉授業が現在，大いに批判にさらされている。座学を

中心として「教師が一方向的に教える」という一斉授業の形式とは異なる方法として，小グループでの生徒同士による教え合い，生徒による発表，それを他の生徒が聞いて学ぶこと，さらには生徒同士が議論し合うことなどが近年推奨されている。こうした学びの技法のバリエーションの可能性や課題は何であろうか。これが本稿の基本的な問いである。

もちろん，これまでの教育史において生徒による教え合いや発表が行われてこなかったというわけではない³⁾。ただ，そうした動向は近代学校における学び方の中心には据えられず，あくまで一斉教授法を通じた文化伝達が基本とされてきた。その一斉教授法が見直しを迫られているというパースペクティブから現状を捉え，学びの技法に関する考察を今後深めていく必要がある。さしあたって次の点に留意しておきたい。

第一に，「アクティブ・ラーニング」はおそらく授業改善の万能薬というわけではない。そして，伝統的な一斉授業の必要性が現状において完全になくなったと考えることも適切ではない。

第二に，「アクティブ・ラーニング」の出自にまつわる次のような論点には注意が必要である。それは，「他人に教える」ことを学習定着率の最上位に位置づける「ラーニング・ピラミッド」⁴⁾の図が「アクティブ・ラーニング」の有効性を示すものとしてしばしば言及さ

*鳥取大学地域学部地域学科人間形成コース

れているが、例えば、その「学習定着率が〇〇%」ということを示すような実験データや根拠は不明である。高松正毅が論稿「アクティブ・ラーニングのうそ」で指摘しているように、「ラーニング・ピラミッド」の典拠となった学術研究は不明なまま、アメリカの教育学者 Mel Silberman による「アクティブ・ラーニング」のテキスト (1996 年, 2005 年) などでも微妙な改変が加えられながら掲載されている⁵。そして、この典拠不明の「ラーニング・ピラミッド」はインターネット上でも独り歩きし、人口に膾炙してしまっている現状がある。

もとより、本稿はそうした学習定着率の数値の検証を目指すものではない。ただ、これまで根強く遂行されてきた一斉教授法を改善する梃子として「アクティブ・ラーニング」がどの程度有効に機能し得るのかという疑問は残る。筆者としては「アクティブ・ラーニング」を一時的な流行で終わらせないためにも、その意義と課題について腰を据えて考察する姿勢を維持したいと考えている。

ところで、教育の世界では以前から「ブックトーク」という教育技術が知られている。平成 22 年度 (2010 年度) 以降の入学生に教職課程の必修科目として鳥取大学の 4 年次に開講されている「教職実践演習」で、筆者は初等教員免許の取得希望者を対象として「ビブリオバトル」を開催している。「ビブリオバトル」とは、自分が推薦する本をプレゼンテーション形式で紹介するものであり、「知的書評合戦」とも呼ばれている。

これを「教職実践演習」の一環として実施しているのは、読書とあわせて書評という「ブックレビュー」のスキルを、教員の教育技術の基盤として自覚してほしいからである。何かを読んだり調べたりしても、それを言葉で他者に説明するのは、自分が思っている以上に難しいことだということに気づいてほしいという意図もある。

そもそも「教える」とはどのような性質の行為なのか。それは教員が授業を行う際の重要なスキルであることは間違いない。しかし、それだけでなく、他者に「教える」ことは「教える」行為をする者の知識の定着に資するものでもあり、また「教える」行為をする者の表現力のトレーニングにもなる。このように考えると「教える」という行為は、教師だけでなく生徒、そして社会人を含めた学習者全般の学びの技法としての可能性を感じさせる。

「教える」行為に関連する筆者のこれまでの研究としては、まず拙稿「教師・生徒関係と〈指導〉概念」⁶

において体罰問題につながる管理主義的な〈指導〉概念について考察した。また、拙稿「教員としての子ども観・教育観についての省察」⁷で、子どもの権利条約の「意見表明権」や「表現の自由」を参照しつつ、生活綴方を含めた子どもの表現活動を励ます〈指導〉のあり方を考察した。こうした研究成果を踏まえつつ本稿では、「教える」という学びの技法が言葉や文章による表現行為であることに改めて注目したい。当然のことではあるが、教員の表現のあり方として体罰・暴言は不適切である。教員はむしろ、言葉 (言語表現) をメイン・スキルとして自覚し、言葉 (言語表現) のレベルを高める工夫をしていくべきだと考えられる⁸。

本稿の構成としては、次章 (第II章) で中央教育審議会 (以下、中教審) の答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して (2021 年) など、近年の教育政策文書において生徒が「教える」ということに関してどのように言及されているのかを検討する。

続いて第III章で「教える」ことの専門職である教師の学び方に対する変革の方向性を特に、学び続ける教師像 (第1節)、教職課程における「対話的な学び」 (第2節)、言葉で説明する力 (第3節) に注目して考察する。

そして、第IV章でインターネット環境を前提とした情報化社会における学びの姿について、学校以外の場面にも視野を広げたうえで読書と表現力という視点から検討する。

II. 生徒が「教える」=「説明する」

本章では、中教審答申などの政策文書にもとづいて「アクティブ・ラーニング」導入の動向を検討し、教師ではなく生徒が「教える」という活動が授業改善の要の位置を占めるようになっていく経緯を辿る。そして、生徒が「教える」活動の力点が「説明する」ことにあるという点を取り上げる。

アメリカでは 1990 年代に高等教育を中心として「アクティブ・ラーニング」が広まったが、日本で本格的に「アクティブ・ラーニング」が紹介されるようになるのは 2012 年の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」の「用語集」においてである。この文書では「アクティブ・ラーニング」の意味が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、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」⁹

このように「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」への批判として紹介されている。つまり、伝統的な一斉教授法への批判として提唱されていることは確認しておきたい。また、具体的な方法としてはグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等が挙げられている。なお、ここで用いられている「学修」は「学問を修める」という専門性の高さを示す用語であるが、本稿では基礎も含めた幅広い知識の習得という意味で「学習」を用いる。

中教審では、その後も「アクティブ・ラーニング」に関して掘り下げた検討が行われた。2016年の中教審の教育課程部会の配布資料「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力に関する参考資料」では、「アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善」が問題提起されている。そして「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう人間性」という「学力の3要素」との関連で「どのように学ぶのか」という「学び方」の改革が打ち出されている¹⁰。

この「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力に関する参考資料」の内容に関して筆者が特に注目したいのは、生徒の「説明する力」である。「説明する力」は「思考力・判断力・表現力等」に関わり、各教科等の「見方や考え方」の育成に寄与することが期待されている。以下に資料から関連する箇所を抜粋する。

「考察したことや構想したことを説明する力」¹¹

「例えば、先生が説明するだけでなく・・・生徒が説明する」¹²

「概念・法則・意図などを解釈し、説明したり、活用したりする」¹³（下線は筆者。以下、同様。）

このように2012年答申の「用語集」における「教員による一方向的な講義形式の教育」への批判を発展させる形で具体的に提示されたのは、生徒の「説明する力」である。

そして2016年の「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力に関する参考資料」では「説明する力」は

国語だけでなく算数、社会科、理科、家庭科など教科横断的な「言語活動の充実」との関連性が特に強調されている。この点も特筆に値しよう。

ところで、2017年頃から「アクティブ・ラーニング」という用語が多義的であるとして忌避される傾向が表れ、政策文書では「主体的・対話的で深い学び」という表現に置き換えられていく¹⁴。中教審答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（2021年）でも「アクティブ・ラーニング」ではなく「主体的・対話的で深い学び」という用語が使われている¹⁵。

そして、この答申でも「学力の確実な定着等の資質・能力の育成に向けた方策」として子ども同士による「説明」を授業展開に組み込むことが以下のように推奨されている。

「また、学習内容の理解を定着する観点からは、単に問題演習を行うだけでなく、内容を他者に説明するなどの児童生徒同士の学び合いにより、児童生徒が自らの理解を確認し定着を図ることが、説明する児童生徒及びそれを聞く児童生徒の双方にとって有効であり、授業展開として重要であると考えられる。」¹⁶

このように「他者に説明する」活動が従来型の問題演習との対比で再び取り上げられている。それは児童生徒同士の「学び合い」であり、説明を行う児童生徒が「自らの理解を確認し定着を図る」とともに、それを聞く児童生徒にとっても有効な活動と位置づけられている。このようにして「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」の導入にともなって、学びの技法としての「教える」ことは日本の学校教育の授業改善の要の位置を占めることとなったのである。

Ⅲ. 教師の学び方をめぐる議論

1. 「学び続ける教師」像

21世紀に入り「学び続ける教師」像が教育行政から強く打ち出されている。その背景には、日本の学校教育を取り巻く環境が急激に変化しており、大人も子どもも変化の激しい社会を生き抜くことを迫られているという現状認識がある。これに関連して2015年の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では次のように述べられている。

「また、変化の激しい社会を生き抜いていける人材を育成していくためには、教員自身が時代や社会、環境の変化を的確につかみ取り、その時々状況に応じた

適切な学びを提供していくことが求められることから、教員は、常に探究心や学び続ける意識を持つこととともに、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけて構造化する力を身に付けることが求められる。」¹⁷

このように変化の激しい社会を生きる子どもたちに適切な学びを提供していくことができるよう、教員が探求心と「学び続ける意識」を持つことが求められている。この中教審答申以前の2007年から2022年まで行われた教員免許更新制の実施も、最新知識へのアップデートを求め、「学び続ける教師」像を強化するものであった。

2021年にまとめられた中教審の審議まとめ『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けてでも、変化の激しい社会に生きるための資質能力の育成という問題意識は共有・継続されている。同文書では次のように述べられている。

「高度な専門職であるべき教師の学びの在り方についても、パラダイムの転換が起こっている。一定の前提の下で設計された、座学等を中心とする『知識伝達型』の学習コンテンツを受け身の姿勢で学ぶだけではなく、自らの日々の経験や他者から学ぶといった『現場の経験』を重視したスタイルの学びがより重要になってきていることを踏まえ、『知識伝達型』に留まらない協議・演習形式の学びや、地域や学校現場の課題の解決を通じた学びを自律的に求めて深めていくことが必要となってきた。」¹⁸

このように座学等を中心とする「知識伝達型」の学びは、教員の学びのあり方としても批判の対象とされている。「知識伝達型」の学びは完全に否定されるわけではないが、それだけでは足りないとされている。むしろ、「日々の経験や他者から学ぶといった『現場の経験』を重視したスタイルの学び」や「協議・演習形式の学び」を積極的に取り入れることが推奨されている。これは学校教育への「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」の導入と軌を一にする方向性である。教員自身が「知識伝達型」の学びしか知らず、また習熟していなければ、自らの授業で「主体的・対話的で深い学び」を実践することはできない。また、教員養成の段階において一斉教授型の授業スタイルに慣れきってしまっている可能性もある。

上記のような中教審による「パラダイム転換」の提

言は、授業改革と教員の学び改革を連動させようとするものである。「アクティブ・ラーニング」型の授業を効果的に実践できる教員が現状でどのくらいの割合で存在しているのか。また、そうした教員を将来的にどのように養成していくのか。こうした点は、教員の多忙さの解消などの環境整備とあわせて重要な課題である。

2. 教職課程における「対話的な学び」

2024年5月、筆者は鳥取大学地域学部の教職課程の必修科目「教育原論」の授業内で、小学校教員志望者46名を対象として、受講生同士が教育学に関する「用語説明」を行うグループワークを実施した¹⁹。

「暗黙知」という教育学用語は端的には「言語化されていない知」という意味である。この用語が解説された箇所をテキストから探して要約したうえで、自分なりの言葉を使いながら90秒以内で説明することを課題として設定した。グループワークに入る前に7分の時間をとって受講生各自で説明に用いるメモを作成し、その後4人1組のグループで1人ずつ90秒の発表をするという形式で、他者に説明する練習の機会とした。

その後提出してもらった感想から、受講者たちは主に次のような5つの「気づき」を得たことが分かった。

第1に「説明を前提に読む」ことの大切さである。以下、受講生たちの感想を紹介したい。

「理解したと思っていたことでも、普通に読むのと説明しようと思いつつ読むのでは、理解度がかなり違うと感じた。」

「これから、本などを読んでわかりにくかったときは、自分なりの言葉でその言葉を説明してみることも一つの手だと思った。」

「ただ読むことと誰かに説明することを前提に読むことは、少し違ってくと感じました。ただ読むときは全体の文章を均等に読んでいたけれど、説明しないと思いつつ読む文では、同じ部分の文章でも、自分が大事だと思うところがピンポイントに記憶に残っていたので感動しました。」

第2に他の受講生の「聞き方」についてである。

「うなずきながら聞いてくれる人もいたことが嬉しかった。共感してもらい、相手に伝わっていることがわかるとすごくうれしかった」

「みんながメモを取りながら聞いてくれたので発表しやすかったです」

このように自分が話している時、相手が共感的な姿勢を示しながら聞いてくれることが話し手に大きく影響することに気づいた受講生もいた。

第3に授業外の日頃からの読書や勉強の大切さについてである。受講生の感想では、

「言葉を置き換えるのが難しかった。自分の知識の中に簡単な単語や言い回ししか入っていないことを実感させられた。」

「他の人の説明は、意味は同じでも、かみ砕いた説明で分かりやすかった。簡単な単語でも説明ができるように、本を読んで語彙を増やしたい。」

「教科書の言葉をそのままコピーするように話すことは簡単だけれど、聞き手に伝わるようにわかりやすい例を挙げたり言葉選びに気を使ったりすることの難しさを実感した。私は自分の頭の中にあることを言語化して他人に伝える能力が低いと感じた。例えば、その日一日の出来事を家族や友達に話すことでも良いので、普段から人に説明するという練習をして経験を積まなければならないと痛感した。」

といった感想が寄せられた。大学の学びにおいて授業外の予習・復習の大切さは当然と言えば当然のことであるが、用語説明を行う今回のグループワークから受講生たちがその点に実際に気づいたということをはじめとまず前向きに受け止めたい。

第4に「対話的な学びのメリット」についてである。

「教科書の一つの文章をとっても、人によってとらえ方や表現の仕方が違うことに気づいたので、意見の交換は大切だと改めて感じた。」

「同じ言葉の説明なのにこんなに説明の仕方があるのかと思いました。」

「伝わりやすくするための言い回しがたくさんあってその言い方もあったのかと発見になりました。」

「自分の説明が一番良かったと言われましたが、他人の発表を聞いてみると自分より優れているように聞こえました。」

「大学ではグループワークをすることがあまりないので新鮮だった。また、最近は決まった友達と話すことが多くなってきたので初対面の人と交流する良いきっかけとなった。」

受講生たちはこのような感想を提出した。これらの気づきは、独学や一斉教授型の授業では得られなかったと考えられることから、グループワークによる対話的な学びが受講生の視野を広げる効果をもつという意味で、今後への可能性を感じさせる結果となった。

第5に「説明の構成」についてである。受講生たちは他の受講生の説明を聞きながら、自分の説明との違う部分にも注意を払い、説明の構成（順序立て）のあり方の違いにも気づくこととなった。

「他の人の説明を聞いて、初めに端的な言葉で結論を述べると聞き手はその後に続く内容をより理解しやすくなると分かった。」

「ほかの人の説明を聞いていて思ったのは、話の構成です。はじめに結論を言う人が多く、さらにその説明はわかりやすい構成になっていました。」

もちろん、最初に結論を述べるのが効果的かどうかはケースバイケースである。ただ、自分の説明において結論的な部分がどの位置に配置されているのかを意識することは重要なことである。

グループワーク終了後に、筆者は「優れた説明の特徴は何だと思うか」を質問した。受講生たちは①具体例がある、②無駄な部分が削ぎ落とされている、③上手に言い換えられている、という3つを指摘してくれた。③の上手な言い換えとは、本質的な部分を変えず、残したうえで、より分かりやすい言い方に変換する、という意味だと筆者は解釈している。

3. 言葉で説明する力

体罰を防ぐ意味においても、教員が生徒に言葉や文章できちんと説明できる力をつけることが重要だと筆者は考えている。それは、中学教師の堀裕嗣が「怒鳴る」という教師の表現方法について次のように述べていることと関連している。

「怒鳴るということは、言葉を尽くして子どもを説得することを投げ出し、怒鳴る代わりに何かよい方法はないかと考えることを怠り、一つ一つの指導において自らにストレスの負荷をかけ続けるようになるのですから。これを『墮落』といわずして何と云えば良いのでしょうか。『墮落』の果てには『自己崩壊』さえ待っている場合があります。」²⁰

ここで堀がいうように「怒鳴る」こと、そして暴言

を吐くことは、言葉を尽くして子どもを説得することを投げ出すことであり、代わりの指導法を考える力を教師から奪ってしまう。教師の武器(メイン・スキル)は何と言っても言葉であるが、それは「怒鳴る」という、いわば「凶器」としての使用ではなく、口頭や文章できちんと説明できる力である。これをひとりひとりの教師が身につけることが望ましい。

授業場面における教師の指導言には主として「発問」と「指示」と「説明」の3つがある。これまでは教材研究とともに「発問」が非常に重視されてきたが、「アクティブ・ラーニング」型の授業を展開するに際しては、「話し合い方」や「調べ方」など「方法の説明」が不可欠であり、一斉教授型の授業以上に「説明」の的確さが問われると堀裕嗣は指摘している²¹。

教師の「説明する力」の重要性が高まっている。では、教師は自分の「説明する力」をどのようにトレーニングすることができるだろうか。まず、多くの教員が教育実習や若手教員の頃に経験した、模擬授業や公開授業を行うことをあげることができる。

加えて、説明する文章を書いてみるというトレーニング法がある。模擬授業や公開授業は相手がいなければ成立しにくい活動であり、しかも話したことは録音していない限りは、消えてしまって聴き直すことができない。これに対して、書くことは相手がいなくても行うことができ、自分で読み直すことができる。分かりやすい説明になっているかを自らの思考を客観視してチェックすることができるのである。

もう1つあげるとすると、読んだ本の内容を要約したり、感想文を書いたりすることも説明する力のトレーニングになる。要約する作業は「まとめて分かりやすく説明する」ことであり、説明の練習になる²²。

絵画や映像の感想を述べることも説明する力のトレーニングになる。本はもともと文章で表現されているので文章のかたちで要約することはしやすい。これに対して絵画や映像の感想を述べることは、本の感想を書くことと比べると一段レベルの高い言語化のトレーニングになるだろう²³。

IV. 変化の激しい社会における読書と表現力

「教える」という学びの技法は、言葉や文章による表現である。「説明する力」も、図表やスライド資料などの補助的手段を含むとはいえ、言葉や文章という言語化(verbalization)による表現が基本となる。そう考えると、学びの王道としての読書が改めて注目される。

ただし、留意すべき点がある。それは読書で得た知

識や言語情報を自分の中に貯蔵しておくのではなく、他者に言葉や文章でアウトプットすることである。

読書という行為を、呼吸や食事との対比で考えると、これはどうだろうか。息を吸って吐くのがワンセットで呼吸であるように、読書をしたら、その内容を言葉や文章で表現することをワンセットと考える。読書を呼吸のような日常的な営みにすることができれば、学びのレベルは一気に高まるだろう。

そして、読書は「食事に近い行為」という考え方もある²⁴。食べ物には栄養、食感、味などがある。人はそれを噛み砕き、味わい、栄養を取り込む。これは一種のインプットである。呼吸の場合、息を吸うことと吐くことはワンセットであるが、食事の場合は筋トレや歩行(散歩)などの運動とセットにすることで、取り込まれた栄養の血肉化(定着)を図ることが重要である。そして、この場合の運動とは、読んだ本の内容を話す、書く、教えることである。つまり、「自分のフィルターを通して表現する」というアウトプットである。

ところで、インターネット社会が本格化し、ネット上の学習コンテンツやオンラインによる学びが広がっている。それは学校教育の外で個人が独学で学べる環境が広がっているとも考えよう。近年、独学の仕方を指南する『独学大全』という大部な書物も出版されている²⁵。これまでもイヴァン・イリッチ『脱学校の社会』²⁶などで、学校でなければ学べないというのは一種の幻想であるという主張が論じられてきたが、インターネット環境の近年の大きな進歩によって、学校外での学びの可能性は実際に大きく広がっている。

もちろん、独学は簡単ではない。それゆえに、独自の目標設定、動機づけ、時間管理、資料収集、読書法、記憶術など、学びの方法上の工夫が必要となる。逆にいうと、学校という制度における学びは、こうしたことが事前に環境設定され、一定程度は自動的に作動する仕組みが整えられていることに気づく。

『独学大全』に掲載されている学びの技法をここでは2つ参照しておきたい。1つ目は「テキストを読み、気になるところに線を引く、線を引いた箇所について考え、コメントを残すこと」という読書法の一例がある。これは多くの人が誰から教わるでもなく行っている方法かもしれないが、有効である。というのは、読者が本から汲み取れる情報の精度が上がるだけでなく、読み返す際の足場を得ることができるからである。また、読書感想文、書評、レポート、論文を書く際の素材となる箇所や引用の候補箇所を辿ることが容易

になる²⁷。

2つ目は「文献たぐりよせ」という資料収集の方法である。これは、まず起点となる文献を見つけ、その参考文献リスト、引用文献、同じ著者が書いた文献を辿ることで関連する文献を多く収集する方法である。これは大学院等で学術的トレーニングを積む者には常識的な方法であるが、改めて考えてみると、知的営為をゼロから始めるのではなく、先人の知識を土台とすべくアクセスする、まさに「巨人の肩の上に乗る」方法である²⁸。

ここで独学の仕方を論じた本山勝寛が推奨する読書法を参照したい。彼は次のように述べている。

「本はたくさん読んでいないけれど、あまり身につけていない、実践にいかされていないという人が陥りがちなのは、インプットに終始していてアウトプットが絶対的に欠けてしまうことです。(中略)

自分の頭のなかだけでぼんやりと考えていたことも、他人に分かりやすい文章にするには、しっかりと論点や理論的根拠を整理しなければなりません。

そのアウトプットの過程自体が論理的思考のトレーニングになるのです。」²⁹

このように本山は、読書によるインプットを他者にアウトプットすることを「論理的思考のトレーニング」として推奨している。このようなアウトプット重視の姿勢を「学力の3要素」における「思考力・判断力・表現力等」に該当するものとして筆者は注目する。

さらに言えば、アウトプット重視の姿勢こそ「アクティブ・ラーニング」(「主体的・対話的で深い学び」)の要諦なのである。溝上慎一は「アクティブ・ラーニング」を「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」としたうえで、そうした「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」と指摘している³⁰。ここで溝上がいう「外化」とは本山がいう「アウトプット」に相当する。

本稿「I. はじめに」で触れたように、「ラーニング・ピラミッド」は典拠となった学術研究を欠いている。「ラーニング・ピラミッド」の三角形は、上から「講義」(5%)、「読書」(10%)、「視聴覚」(20%)、「デモンストレーション」(30%)、「グループ討議」(50%)、「自ら体験する」(75%)、「他の人に教える」(90%)と表記され、7つの学習活動の横に「学習定着率」な

のか「記憶定着率」なのか不明な数値が付記されている。この数値がどのような実験・調査に基づいたものなのかも分からない。この点は大いに問題である。

その一方で、逆に「講義」「読書」「視聴覚」というインプット的な学び方に対して、「グループ討議」や「他の人に教える」というアウトプット重視の活動の効果の方が学習の効果が高いとする「ラーニング・ピラミッド」の根底にあるメッセージの意義は再評価されてよいのではないだろうか。筆者が鳥取大学の「教育原論」の授業内で実施した教育関連の用語説明を受講生に課したグループワークで、受講生が「説明を前提に読む」ことの大切さ、対話的な学びのメリット、説明の構成(順序立て)の重要性について多くの受講生が気づきを得ていたことから、アウトプット重視の活動が一定の有効性をもっていることを確認することができた。こうした実践事例や実証的研究をさらに積み上げていくことが今後の重要な課題となるだろう。

そして、アウトプット重視の活動の1つに、生徒が「教える」=「説明する」という行為がある。この点に関連して出口汪の次のような指摘を参照しておきたい。出口は「人に説明できるように読む」ことの重要性を論じて次のように述べている。

「自分の頭の中で、それを再現してみることである。自分の言葉で人にうまく説明できれば、もはやその文章は完璧に消化され、あたなのものとなる。」³¹

このように出口は、自分の言葉で人にうまく説明することの重要性を説く。出口自身、予備校の現代文講師として教壇に立ち、説明することを繰り返したからこそ、多くの文章を自分のものとして消化できたという³²。

そして、インプット的な学びの代表である読書は、読んだ成果を他者に発表(説明)するアウトプットと組み合わせることによってアクティブ・ラーニングの方法の1つとすることができる³³。

V. 結び

子どもたちの言語表現のあり方を励ますことに力を注ぐことが望ましい。こうした教育の方向性は、かつての綴方教師たちの願いでもあったと考えられる。かつての生活綴方の指針には「書くことによる人づくり」や「表現のための生活指導」という方向性があった³⁴。生活のなかで感じること、考えること、学んだこ

とを文章で表現することを励ますことが生活綴方の根幹であった³⁵。

戦前・戦後に生活綴方が盛んだった時期と比較して、大きな違いはインターネット環境の急速な発展・整備だろう。インターネットは学びの可能性を多に広げてくれる。たとえば、サーチエンジンを用いて検索できることの便利さは計り知れない。また、ネット上に公開された図書館の蔵書目録は便利であり、本の中身までネット上で閲覧できるようにもなった。政策・行政文書もネット上に公開されるようにもなった。これらは学びの素材として大いに活用できる。

しかし、そこには課題もある。作家・池澤夏樹は次のように述べている。

「インターネットでは1つ1つの記事の『ユニット』が小さすぎる。話が散漫になってしまっていて全体像が作れない。個々の情報についてのスピードは速く、また入手しやすいという利点はあるけれど、頭の中に世界図を作るためにはインターネットだけでは無理だと思う。」³⁶

このように池澤はインターネット記事の「ユニット」の小ささ、つまり1つの記事のボリュームの少なさを問題にしている。情報が断片的なのである。

このインターネット全盛の時代、1冊の本程度の長い文章を読まない傾向、あるいは読めない傾向も顕著になってきている。2018年の文化庁「国語に関する世論調査」の調査では、1ヶ月に1冊も本（漫画、雑誌を除く）を読まない割合は47.3%、「読書量は減っている」と回答した割合は67.3%である。1冊も本を読まない割合が約半数、7割近くが自らの読書量の減少を実感しているという状況である³⁷。

このような状況においては学校教育での朝読書などの活動が重要性を増すであろう。また、読書から得た知識を他者に表現する（説明する）活動が重要性を

増しているように思われる。

そこで、読書感想文も改めて注目されてよいだろう。読書感想文は従来、夏休みの宿題として課されることが多かったが、もう少し頻度を高める方向を検討してもよいと思われる。ポイントは読書というインプットと感想文を書くというアウトプットの組み合わせである。これは一定程度の長さの文章を読み書きするトレーニングになる。

従来の学校教育はペーパーテストという独特なアウトプットばかりを想定してきたように思われる。その大きな要因は、大学入試の中心的な形式がペーパーテストであったことを指摘できる。採点のしやすさ、主観が入りにくく公平性が担保しやすいことなど、ペーパーテストにも利点がある。しかし、今やペーパーテストを評価の万能の道具とする時代ではなく、また、入試という選抜場面で用いるペーパーテストと、日々の学力形成を目指した評価とは次元が異なることにも留意したい。

そして、書くというアウトプットは論理的思考を促す。フランスの小学校で作文が重視されるのは、論理的に思考する習慣を子どもたちに身につけさせ、感情と行動の規範を形成し、かつ、多様な他者と合意形成しながら社会生活を営めるようにするためである³⁸。

アメリカでも、事実にもとづいて論証したり、説得的に提示したりする力をトレーニングするために書くというアウトプットの教育が重視されている³⁹。こうした世界的な動向、そして近年の日本の動向を視野に収めて、「教える」という学びの技法の可能性を探究していくことが今後とも望まれる。本稿の考察が「教える」ことに関する教育史的考察の一助になれば幸いである。

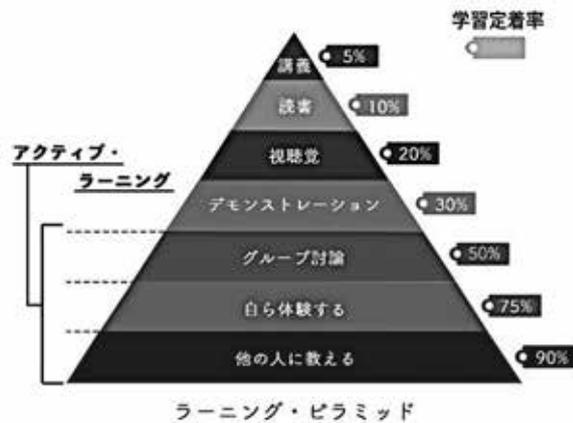
「付記」

本稿は科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号21K02172）による研究成果の一部である。

注

- 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説』4頁においても「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善は「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」と言い換えられている。
- 木村元『学校の戦後史』岩波書店、2015年21-26頁、参照。
- 齋藤孝は「例えば、日本の小学校は、すでに日本流のアクティブ・ラーニングを戦後70年間実践してきている。子どもたちが調べた内容を模造紙に書いて皆の前で発表したり、クラスでやるべきことを話し合いによって子ども

- もたち自身が決めたり、といった授業の仕方は、まさしくアクティブ・ラーニングの手法である。」と述べ、「日本流アクティブ・ラーニングの歴史」の存在を指摘している。齋藤孝『新しい学力』岩波書店、2016年70頁
- 「ラーニング・ピラミッド」の典型的な図は以下のようなものである。<https://career-ed-lab.mynavi.jp/career-column/707/>



- 5 高松正毅〈研究ノート〉「アクティブ・ラーニングのうそ」『高崎経済大学論集』第60巻第1号, 2017年, 参照。「ラーニング・ピラミッド」の原型と目されるものはEdgar Daleによる1946年の著作 *Audio-Visual Methods in Teaching* の39頁の図3であるが、この図には学習定着率を示すパーセンテージは記載されていない。この図を改作し、「ラーニング・ピラミッド」にパーセンテージを記載したのはアメリカ National Education Association's Adult Education Division (後の National Training Laboratories Institute) に所属する Maine Bethel という人物である。彼は *Audio-Visual Methods in Teaching* の1954年版を1960年代初頭に独自に改作した際に根拠を明示せずに「ラーニング・ピラミッド」のパーセンテージ数値を記載した。高松は論稿「アクティブ・ラーニングのうそ」85頁で「今日流布しているラーニング・ピラミッドの平均学習定着率のパーセンテージの典拠となった学術研究、またはそのことを記した学術論文には、どこをどう探してもたどり着くことはできない」と指摘している。
- 6 河合務「教師・生徒関係と〈指導〉概念——体罰問題とかかわって」『地域学論集 (鳥取大学地域学部紀要)』第11巻第1号, 2014年 45-57頁
- 7 河合務「教員としての子ども観・教育観についての省察——学びと表現活動を支える思想」『地域学論集 (鳥取大学地域学部紀要)』第19巻第2号, 2022年 27-32頁
- 8 片山紀子は生徒指導においても今後は「叱るというよりも言葉で説明する時代」になると指摘している。片山紀子『入門 生徒指導』四訂版, 学事出版, 2022年 24頁。なお、部活動指導における体罰では根性主義や勝利至上主義という問題がある。アーロン・L・ミラー『日本の体罰』株式会社共和国, 2021年, 参照。
- 9 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」『用語集』2012年 37頁
- 10 「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力に関する参考資料」中央教育審議会・教育課程部会 総則・評価特別部会 (第5回) 配布資料, 2016年 2頁
- 11 同上 7頁
- 12 同上 14頁
- 13 同上 15頁
- 14 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方」2017年 12頁に「主体的・対話的で深い学び」(「アクティブ・ラーニング」という言い換えがみられる)。
- 15 『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」中央教育審議会, 2021年 15頁など。

- 16 同上 41頁
- 17 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」中央教育審議会, 2015年 9頁
- 18 『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」審議まとめ, 中央教育審議会, 2021年 7頁
- 19 「教育原論」2024年 5月 14日実施。当日の受講者 46名。テキストとして用いた齋藤孝『新しい学力』(岩波書店, 2016年)に出てくる「暗黙知」という用語について「テキスト著者の考えを踏まえつつ、自分なりの言葉で説明しなさい。(400字以内)」と課題を提示し、各自7分間でメモを作成した後、4人1組のグループになって1人90秒の説明を行うグループワークを実施した。グループワークの終了後、①自分が説明を行ってみてどう感じたか、②他の人の説明を聞いてどう感じたか、という点について感想を書き提出してもらった。なお、授業前にテキストを読むことを事前課題として課しているため、受講者にとって「暗黙知」という用語は初見ではない。
- 20 堀裕嗣『教師力ピラミッド』明治図書, 2013年 60頁
- 21 堀は教科を越えて応用範囲が広く、非常に汎用性の高い課題のあり方として「～を説明する」という課題の与え方にも言及している。堀裕嗣『アクティブ・ラーニングの条件』小学館, 2019年 119頁, 167頁
- 22 樺沢紫苑『精神科医がすすめる これからの生き方図鑑』光文社, 2023年 113頁
- 23 絵画や映画はそのまま引用することが難しいが、文章はそのまま引用することが比較的簡単である。齋藤孝『原稿用紙10枚を書く力』増補新装版, 大和書房, 2023年 113頁
- 24 アバタロー『自己肯定感を上げる OUTPUT 読書術』クロスメディア・パブリッシング, 2021年 18頁。なお、齋藤孝は「教科書は冷凍食品のようなものである。解凍しなければ食べられない。」と指摘している。これは読書を「食事に近い行為」と捉える考え方に近い。齋藤, 前掲『新しい学力』95頁。
- 25 読書猿『独学大全』ダイヤモンド社, 2020年
- 26 イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳, 東京創元社, 1977年
- 27 前掲, 読書猿『独学大全』517頁
- 28 同上書 258頁
- 29 本山勝寛『最強の独学術』大和書房, 2020年 134-135頁
- 30 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年 10-11頁
- 31 出口汪『本物の教養を身につける読書術』ぴあ株式会社, 2019年 182頁
- 32 同上。これに関連して中学教師の堀裕嗣は「読書と執筆は連動している(中略)本を読まない人に文章は書けませんし、文章を書かない人に深い読書はできません。」と指摘している。堀裕嗣『教師の仕事術』明治図書, 2018年 140頁
- 33 齋藤孝, 前掲『新しい学力』177-178頁
- 34 中内敏夫『綴方教師の誕生』中内敏夫著作集V, 藤原書店, 2000年, 参照。
- 35 大田堯は、綴方教師・佐々木昂の仕事の検討を通して、文章表現を通しての「生活と表現との緊張」という主題が生活綴方の根幹にあったことを指摘している。『ちがう・かかわる・かわる 基本的人権と教育』大田堯自撰集成2, 藤原書店, 2014年 348頁
- 36 池澤夏樹『知の仕事術』集英社インターナショナル, 2017年 19-20頁
- 37 出口, 前掲書 10-11頁, 参照。

2022年 36頁

³⁸ 渡邊雅子『「論理的思考」の社会的構築』岩波書店、
2021年 237頁

³⁹ 小熊英二『基礎からわかる 論文の書き方』講談社、