

原著論文

授業における「主体的・対話的で深い学び」に関する考察（1）： 「対話的」であることをめぐって

Consideration about Active Learning in School Lessons (1): Learning through Interaction.

宮下 孝広 (白百合女子大学)
Miyashita Takahiro (Shirayuri University)

2017年告示の現行学習指導要領においては、アクティブ・ラーニングの視点に基づいて、授業における「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。これまでに積み重ねられてきた授業研究の成果を活かしつつ、多様な方法を取り入れながらの模索が続けられることとなるが、「主体的」「対話的」で「深い」学びが、その内実としてどのようなものであるかについては、今一度問い直す必要があると考えられる。

本稿では、まず「対話的」であることを取り上げ、ヴィゴツキー及びバフチンの社会的相互行為についての議論や、OECDの社会情動的スキルに関する議論について検討を行った。その結果、対話を通じて、自分と同じく主体である他者から得られる意思や表現を受け止め、自分のものにしていくことで深い思考に至ることができること、対話を通じて養われる社会的スキルが認知的スキルの発達を支え、学校や社会の課題への取り組みをもたらすことなどが明らかとなった。

はじめに—2030年以後の社会に生きる子どもの姿

2017年告示の新しい学習指導要領（文部科学省，2017a）は、まずは小学校において2020年度から施行された。その元となる議論をまとめた2016年の中央教育審議会（以下、「中教審」という。）答申「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」（中央教育審議会，2016）では、教育基本法をはじめとする法令に定める目的・目標を踏まえて²⁾、2030年以後の社会に生きる子どもたちに、学校教育を通じて育てたい姿として、次の3点が示された。

「・社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓いていくことができること。

- ・対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるときも、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- ・変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること」（中央教育審議会，2016，13ページ）。

主体的に学び人生を切り開く主体となること、対話や議論を重視すること、そして人生における学ぶことの意義について社会の文脈の中で考えることが強調されている。この方向づけによって、今後10年余りにわたる学校教育、とりわけ授業のあり方が模索されることとなった。この方向性の実現のためには、「生きる力」を、現在および今後の社会の文脈の中で改めて意義づけし直してより具体化し、子どもたちのなかでしっかりと育むことが求められると述べられている。さらには、社会との連携・協働のもとに、「社会に開かれた教育課程」を実現し、子どものなかに育むべき資質・能力を育てながら、よりよい社会の実現という目標に進んでいくことが掲げられている。そのためには「カリキュラム・マネジメント」が必要とされ、教育目標に応じて各教科の相互関係を考慮しつつ学校のカリキュラムを組

織し、PDCA サイクルを回して目標の実現に向けて教育課程が機能しているかどうかを不断に点検しながら、地域社会の人材や資源を学校教育の中に活用していくことが求められるとされている(中央教育審議会, 2016; 文部科学省, 2017a; 文部科学省, 2017b)。

ただ、学習指導要領で言うところの「深い学び」を実現する際に求められる「主体的」な学びや「対話的」な学びとはどのようなものかについては、必ずしも明らかにはされていない。例えば、「対話的な学び」については、先に見た中教審答申における記述をはじめ、学習指導要領でも、「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」(文部科学省, 2017b, 77 ページ)と記述されているようにである。本稿では、これらについての検討の一環として、まずは「対話的」な学びの内実とは何かについて、考察していくこととする。

新学習指導要領の目指すもの

2017年版学習指導要領(文部科学省, 2017a)においては、学校教育を通じて、子どもの中にどのような資質・能力を育てていくかについて、「何ができるようになるか」の要素を成す三者の相互作用の構造が重要であると論じられている。すなわち、「生きて働く知識・技能の習得」と「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」を基盤として、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」が目指されているのである。

このこと背景には、「人間は、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え出すことができる。多様な文脈が複雑に入り交じった環境の中でも、場面や状況を理解して自ら目的を設定し、その目的に応じて必要な情報を見だし、情報を基に深く理解して自分の考えをまとめたり、相手にふさわしい表現を工夫したり、答えのない課題に対して、多様な他者と協働しながら目的に応じた納得解を見いだしたりすることができるという強みを持っている。」「このために必要な力を成長の中で育んでいるのが、人間の学習である。」「新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である」(中央教育審議会, 2016, 10 ページ)との、人間及び人間の学習に関する見方があり、このようにして育まれる力は、従来の「生きる力」として目指してきたところと重なっているとの考え方に立っている。

ところで、学習指導要領では、従来、教える立場から教育内容・教科内容を組織化するという視点が強かったのに対して、今回の改訂を契機として、子どもの立場に立ち、何を習得し、活動の中で何ができるようになるのか、そして経験の蓄積によってどのような人間を育てるのかという点に視野を広げて、捉えなおそうとしているものと受け止めることができ、「何ができるようになるか」という見方への転換が強調されている(中央教育審議会, 2016, 21 ページ)。その要素となる「何を学ぶか」については、それぞれの教科における個別の知識の習得に止まらず、知識間の関係づけによって因果関係や相互の影響関係の理解を得ることを通じて、社会でその知識を活用することができるような深まりが求められている。加えて、教科間・校種間の教育内容の関係の整理がなされるとともに、時代の要請に応じて小学校での外国語の教科化や、プログラミング教育の導入などが新たな動きとして実施に移されることも特徴であろう。

いっぽう、教育方法の立場から重要と考えられるのは、「どのように学ぶか」の部分である。単なる個別の知識や技能の習得に止まらないことや、生涯にわたって学び続けることを考慮すれば、学ぶ方法として「アクティブ・ラーニング」が実現される必要があると述べられている。具体的には、「学びの過程において子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり、多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要である。」「子供たちは、このように、主体的に、対話的に、深く学んでいくことによって、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解したり、未来を切り拓くために必要な資質・能力を身に付けたり、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができる。」「また、それぞれの興味や関心を基に、自分の個性に応じた学びを実現していくことができる」(中央教育審議会, 2016, 47 ページ)と説明されている。

ある事柄を、自分が「なぜ学ぶのか」は学ぶ目標に関する理解であり、その目標を達成するために「どのようにし

て学ぶのか」は学ぶ手段に関する理解である。学ぶ過程でこの両者についての理解を持たせることで、学びに向かう姿勢と、学び続ける態度を涵養することが求められているのであろう。その際に、学び続けている人などを含む多様な人との対話から得られる意見は貴重なものとなる可能性が高い。

授業改善の質を支えるために

また、注目すべきは、中教審答申において、「指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念」が挙げられており、その要因として「我が国の教育界は極めて真摯に教育技術の改善を模索する教員の意欲や姿勢に支えられていることは確かであるものの、これらの工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の「型」に拘泥する事態を招きかねないのではないかと指摘を踏まえての危惧と考えられる」、また、「変化を見通せないこれからの時代において、新しい社会の在り方を自ら創造することができる資質・能力を子供たちに育むためには、教員自身が習得・活用・探究という学びの過程全体を見渡し、個々の内容事項を指導することによって育まれる資質・能力を自覚的に認識しながら、子供たちの変化等を踏まえつつ自ら指導方法を不断に見直し、改善していくことが求められる」と分析している。これと並行して、「我が国では、教員がお互いの授業を検討しながら学び合い、改善していく「授業研究」が日常的に行われ、国際的にも高い評価を受けており、子供が興味や関心を抱くような身近な題材を取り上げて、学習への主体性を引き出したり、相互に対話しながら多様な考え方に気付かせたりするための工夫や改善が続けられてきている。こうした「授業研究」の成果は、日本の学校教育の質を支える貴重な財産である」と評価しながら、「こうした工夫や改善の意義について十分に理解」したうえで、授業や指導方法について見直し改善していくことが重要と考えられている（中央教育審議会、2016、48～49ページ）。

明治期の学校教育制度の整備に伴う教授定型の形成（稲垣、1995）と、それに対する、大正期以降現在にまで続くチャレンジは、「授業研究」の歴史を紡いできた原動力とも言えるもので（石井、2017）、この豊かな蓄積を活かすことが重要と指摘されたことの意義は大きい。また、従来は、例えば、ディスカッションやディベートなど、アクティブラーニングについても、指導法が例示されることによって逆に形式のみを取り入れるにとどまり、内実に乏しい授業もなされてきた可能性があるが（渡部、2020）、さまざまな指導法が存在する現在、それらを等しく活かしつつ、適所において各教師が最も力を発揮できる方法を用いて、授業の質的な改善を求めたものとして、重視すべきであろう。

さて、「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」を実現するための視点として位置づけられているが、「広く改革の方向を指し示す言葉」（渡部、2020）という見方がなされている通り、その内実は必ずしも明らかではない。例えば、「一方向的な知識伝達型講義を聞くという（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）といった定義にも見られる通り、かなり幅の広いさまざまな活動を含み込む可能性がある。これは先にも見た通り、特定の指導方法、学習方法の活用に止まらない、各学校・教室・教師における工夫や、これまでに蓄積されてきた教育方法の歴史的財産の活用を促すものとして捉えることができる。

また、中教審答申では、アクティブ・ラーニングがともすると表面的な活動に堕してしまう懸念を表明し、それを克服するために、各教科の特質に応じた「見方・考え方」、すなわち、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という、物事を捉える視点や考え方を鍛えていくこと、つまり、「深い学び」の質が重要であると論じている（中央教育審議会、2016、33ページ）。

「対話的」な学び—実践研究を通して考える

先に見た通り、2017年版学習指導要領では、「対話的」な学びの内容として、「子ども同士の協働、教師や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考える」が挙げられているが、具体的には、次のような例が示され、異なる相手と対話を重ねることで、自分の考えを彫琢していくことが目指されている。

「・実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞

いたりすることで自らの考えを広める

- ・ あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したりすることで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする
- ・ 子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る」(文部科学省、2017c, 22 ページ)。

具体的に考えるために、中教審答申でも掲げられていたように、教育実践の中で培われてきた指導や学習の方法に関する成果を例として見てみよう。ここでは、和歌山大学教育学部附属小学校の報告(秋田・和歌山大附小、2017)を取り上げる。この実践研究の中では「三つの対話」として「対象との対話、他者との対話、自己との対話」が挙げられ、これらの緊密な連携によって、深い学びの成立が図られている。それぞれの対話の説明として、「対象との対話」は「子ども自身の問題を解決したい、改善したいという課題へと変えていくもの」、「他者との対話」は「子どもが自己の課題を解決する過程で、他者の対象に対する思いや願い・考えに触れ、自己の思いや願い・考えと似ている点や違う点を明確にし、課題解決を促進するもの」、「自己との対話」は「子どもが「対象との対話」や「他者との対話」を行う中で、これまでに自分が取り組んできたことを客観的に見つめ直し、課題解決の過程を振り返り、初めの自分と今の自分を比較するもの」であるとされている(秋田・和歌山大附小、2017, 27～28 ページ)。

実践事例の報告では、実際に、教材を挟んで子ども同士(上級生など異学年とも)、子どもと教師、子どもと保護者、子どもと地域の大人(地域教材を介して)といった、さまざまな相手と対話を重ねる中で、同じ教材や課題を話題にしていながら、異なる思いや考えがあることを経験し、「他者との対話」が学びの深まりを支えている様子が描かれている。同時に、相手の考えが自分の考えとすり合わされて、「自己との対話」を深めていく様子もうかがえる。

例えば、1年生の国語「読み語り(暗唱による音読)」の授業では、登場人物のセリフの読み方をめぐって、「おもしろそうに」読むのか「優しい感じで」読むのかが議論となった。どうしてそのように考えたのかについて、本文の記述を根拠としながら話し合うことで、お互いの読みについての理解を深め、自分の読みについて自覚的に方向性を見出すことができたという。このような話し合いの過程では、自分がなぜそのように思ったのか、考えたのかを自分に問いかける必要があるが、そのことが難しいと考えられた低学年の子どもたちについては、保護者や上級生(6年生)からフィードバック(他者評価)を得ることで、自分の成長を跡づけることを促す工夫もなされていた。

また、1年生の算数の授業を通じて指摘されている対話の対等性は重要である。一桁の数を書いたカードが与えられ、そのカードのいくつかを組み合わせて足し算で10を作り、結果として全てを使いきることができるかどうかを課題とした授業である。算数の課題の場合、できるできないで子どもの中に差が生じがちであるが、もともとのカードの構成として必ずどれかが余る状態にしておくことで、できる子も試行錯誤を続けざるを得ない状況を作っておいたことが鍵となったと考えられる。つまり、「対話的關係」を子どもたちが築いていくためには、まず自分と異なる存在として他者を認められる、つまり差異を承認できる力を子どもたちの中に育てることが必要である。「自分と異なる考え方や意見と出合うことで相手の声に耳を傾け、それに応答しようとする子どもたちの姿」(秋田・和歌山大附小、2017, 79 ページ)が、相手との関係の基本となるような状況を作っておいたことが重要なのであろう。その大前提として、同じ人間であることに関する基本的な理解が、子どもたちの発達のごく初期に獲得されていることがあり(トマセロ、2006)、自分と同じ存在だからこそ尊重できるということも付け加えておきたい。

6年生の図工で、『鳥獣戯画』の甲巻を教材として行われた鑑賞の授業も興味深い。絵の場面を演じること(ポージング)によって、深く読み取ることを課題とした。子どもたちはグループになって話し合いながら、選ばれた場面(相撲とされる場面や水遊びとされる場面)について、いろいろな解釈で演じた。おのおのが作品と向き合い、線を選びながら模写するなど、作品との「対話」がグループの解釈を磨いていき、演じることによって自分の考えを現実の身体のパーズとして表すだけでなく、何人かで、選ばれた一つの場面を描くという共同作業を完成させなくてはならない。その過程が実って、グループごとにいくつもの解釈が提示される結果となったように感じられる。『鳥獣戯画』の作者は未詳とされているが、作者が何を考え、どのような意図で描いたのかを推測する思考、いわば「先哲との対話」が、授業における深まりを促したのであろう。

「対話性原理」（バフチン）から見た意義づけ

多様な他者との対話が子どもの学習や、それを通じた発達を支えるという考え方が、この実践研究の底流にあると考えられる。教育心理学の領域で、社会的な相互行為の意義を強調した考え方と言えば、ヴィゴツキーの精神発達の理論が想起されよう。ヴィゴツキーにおいては、言語の獲得が、初めは精神間で、すなわち社会的なやり取りの中でなされるが（外言）、次第に内面化され（内言の形成）、精神内で、すなわち自己内でのやりとり（自己内対話）がなされるようになっていくと考えられている。これによって思考や自己の行動の統制の手段が獲得され、主体的な活動への参加が可能となり、さらなる高次の精神機能の発達をもたらされて行くと考えられている（田島，2003）。精神的機能の成立、発達の基盤となるのが社会的相互行為であることから、社会的な関係、その主要なコミュニケーションの手段としての人と人とのやり取りすなわち対話は、人間の知的基盤を成していると考えられることができる。

同時代に同じソビエト連邦の地で生きた記号学者バフチンは、ヴィゴツキーとの直接的な交流はなかったものの、思想的に通底するものを持ち、社会的相互行為、すなわち対話に関する理論を、教育の文脈における問題に限定せず、広く一般的な社会的状況における相互行為の理論として大成したと考えられている。バフチンはヴィゴツキーが十分に成しえなかった、精神間機能の精神内機能への影響と、それによる精神機能の発達に関する理論を展開している。バフチンが分析の単位として想定したのは「発話」である。そして、発話を産出する「声」に注目する。声は、それを発する主体の意思を反映し、それを表現する音色やアクセントによって色取られている。そのような特質を持つ相手とのコミュニケーションでは、自分の発話も相手の声に影響を受け、その意思やアクセントを反映したものとならざるをえない。コミュニケーションがそれを構成する複数の人の声から成っているというだけでなく、コミュニケーションの一部となる自己の発話自体が、もともと複数の声から成っているのであって、これを「多声」性と呼ぶ。このことから、言葉の獲得を含む精神機能の発達については、最初、他者の声を借りてそれを通して話すこと（腹話）から始まり、それを自分自身の声にしていく過程と捉えることができるのである。これによって、精神間機能から精神内機能へと発達する過程のメカニズムを捉えることができると考えられている。

言い換えれば、他者と出会い、コミュニケーションをする中で、単に言葉を交わすだけではなく、他者という主体と出会い、その意思や表現と出会い、それを借りて自分の表現としていくと同時に、自分の意思や考えにもしていく過程が（場合によっては、相容れない声として衝突することもありえるが、衝突によって自分自身の声を彫琢することもまたあると考えられる）、対話の内実であり、思考を深めることができる所以なのである（田島，2003）。

先に紹介した実践研究においては、ヴィゴツキーやバフチンの理論との直接的な関係は明らかではないが、対話の相手を主体として、またその意見を自分の意見と同じ重みをもつものとして尊重したこと、また同じクラスや学年の子どもだけではなく、特に1年生にとって、上級生である6年生や、保護者・地域の大人、さらには教師とのコミュニケーションが深い学びにつながったとすれば、田島（2003）によって、他者との対話が、ワーチの議論として紹介されている「内的説得力のあることば」として、すなわち、一方的に承認と受容を相手に要求する「権威主義的なことば」としてではなく、腹話の対象となっていったからであろうと、理解することができる。

対話を支える社会情動的スキル

ところで、生きる力を見直し、「何ができるようになるか」を構成する3つの要素を核として、より具体化されたかたちでその実現を図るなかで、育成されるべき資質や能力という見方への転換については、諸外国の研究の動向が影響しているとして、OECDのキー・コンピテンシーに関する議論やアメリカの21世紀型スキルについての議論と方向性を同じくしており、それに基づいて授業の研究、開発が進められているとする見方がある（奈須，2017）。中教審答申でも、実際に次のように述べられている。「資質・能力の在り方については、OECDにおけるキーコンピテンシーの議論や、問題発見・解決能力、21世紀型スキルなど、これまでも多くの提言が国内外でなされてきた。これらは全て、社会において自立的に生きるために必要とされる力とは何かを具体的に特定し、学校教育の成果をそうした力の育成につなげていこうとする試みである」（中央教育審議会，2016，15ページ）。

すでに知られている通り、OECDのデセコ（Definition and Selection of Competencies, DeSeCo）プロジェ

クトでは、教育における知の共有化を図るために、知識・技能以上にどのようなコンピテンシーが個人の生涯における成功や責任ある活動を支えるのか、またそのようなコンピテンシーはどの程度普遍性をもつのかをめぐって、1999～2002年にわたって検討が行われた。その結果選びだされたのが、3つのキー・コンピテンシーである。具体的には、「相互作用的に道具を用いる力」（言語、記号、テキストを相互作用的に用いる。知識や情報を相互作用的に用いる。技術を相互作用的に用いる。以上3つのサブ・コンピテンシーに分類される。以下同じ）、「自律的に活動する力」（大きな展望の中で活動する。人生計画や個人的活動を設計し実行する。自らの権利、利害、限界やニーズを表明する）、「異質な集団で交流する力」（他者と良好な関係を作る力。協力する力。争いを処理し、解決する）から成る。その核心には「考える力」（Reflectiveness）あるいは「省察」があるとされ、思慮深い態度で人生で出会う課題に取り組み、それを通じて学校や社会生活において成果を得るとともに、個人の資質や能力を向上させるということである。繰り返し出てくる「相互作用」とは、個人の周囲にいる人や集団、コミュニティとの関係だけではなく、自然や社会、文化との相互作用も含み、活動の中で習得した知識や技能を用いながら、さらにコミットメントを深めていくことを通じて、コンピテンシーの発達が進められていく構造となっている（立田、2014）。

この議論の背景には、学力が、単にIQなどに代表される認知的な能力によって成り立つものではなく、いわゆる「非認知能力」の貢献が大きいことの指摘がある（中室、2015；ヘックマン、2015）。非認知能力が具体的に何を指すかは必ずしも明らかではないとされるが、心理学の領域ではグリット（粘り強さなど）、好奇心、自己効力感／自己統制感などを含む、学業成績に影響する要因とまとめられている（臼井、2017）。Farrington et al. の研究を臼井がまとめたところによれば、非認知能力には、(1)学びに対する積極的行動、(2)粘り強さ、(3)マインドセット（mindsets）、(4)学習方略、(5)社会的スキルが含まれるという。これらの内、学びに対する積極的な行動とは、授業に集中するとか、課題を期限内にしっかり提出するとかの行動であり、またマインドセットとは、学業成績が生まれながらの知能によって決まってしまうという固定的な知能観と、努力や学習を通じて変えられるという変動的な知能観との対比の中で、どちらの知能観に立つかという問題である。

この中に含まれる社会的スキルについて、中教審答申でふれている「21世紀型スキル」はアメリカの研究における名称だが、OECDでは「社会情動的スキル」と呼んでおり、これが該当すると考えられる。「社会情動的スキル」は、「目標の達成」（忍耐力、自己抑制、目標への情熱の下位構成概念を含む。以下同じ）「他者との協働」（社交性、敬意、思いやり）「感情のコントロール」（自尊心、楽観性、自信）の3つに、大まかに分類される内容から成っている（経済協力開発機構、2018）。それは、「(a) 一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、(b) フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ、(c) 個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と考えられている。社会情動的スキルは、読解リテラシーや数学的リテラシー、科学的リテラシーなどの認知的スキル、及び動機づけによって生じる努力と相俟って、学校や実社会での諸々の課題におけるパフォーマンスを説明するとされている。

具体的には、社会情動スキルは人生のあらゆる重要な場面で出現するとされ（aに対応、以下同じ）、例えば、幼児が他の子と遊ぶ場面や、大人が仕事においてチームで取り組むときなどが例として挙げられている。また、それは家庭や学校、地域における教育的な働きかけの中で習得されていき、学校においては、保健体育や公民、道徳などの正課の授業はもとより、学級会や生徒会活動、クラブ活動などにおいても養われ、鍛えられていくとされている（b）。そして、「知識、思考、経験を獲得する心的能力」「獲得した知識をもとに解釈し、考え、外挿する能力」とされる「認知的能力」と共に、学校や社会における課題の解決の際に働き、個人やコミュニティ、そして広く国やグローバルな社会に対しても、ウェルビーイングをもたらすものと期待されている（c）。重要なのは社会情動的スキルと認知的スキルが、共にお互いの発達を支え、影響を及ぼす動的な相互作用を持つという点にある（経済協力開発機構、2018）。

2017年版の学習指導要領で、「何ができるようになるか」を構成する3つの要素の内、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」の中で、「学びに向かう力」という表現がなされているが、それは、非認知能力に重なる社会情動的スキルのことを指すのは、『社会情動的スキル』（経済協力開発機構、2018）の「あとがき」で秋田喜代美が述べている通りである。社会情動的スキルによって、「自己の感情をコントロール」しながら、円滑かつ密接な「他者との協働」を実現し、認知的スキルの発揮によって個人や社会のウェルビーイングという成果を得る。そこでの他者との関係、社会的な活動への参加における対話の重要性は言うまでもないことであろう。

おわりに—OECD「2030年に向けた学習枠組み」

以上を簡略にまとめれば、まず「対話」とは、自分と同じく主体である他者と出会い、発話を通してその意思や表現を受け止め自らの考えとしていくことによってより深い思考をもたらす、発達の基盤と捉えられるべきものである。そして、学校や社会におけるさまざまな活動を通して対話の機会を多様に重ねていくことによって、社会的スキルの獲得と習熟を含む非認知的能力の発達を促しながら、知識や技能の獲得と習熟を通じて発達する認知的スキルを発揮しつつ、周囲の人々と協働するなかで学校や社会の課題の解決に取り組み続ける力を養っていくことが、今後の学校教育に求められているということになる。

OECDは2015年から「Education 2030」プロジェクトを開始し、2030年以降に生きる子どもたちを対象として、「現代の生徒が成長して、世界を切り拓いていくためには、どのような知識や、スキル、態度及び価値が必要か」「学校や授業の仕組みが、これらの知識や、スキル、態度及び価値を効果的に育成していくことができるようにするためには、どのようにしたらよいか」の2点について検討を進めている（文部科学省、2018）。2016年の中教審答申でもこれと重なる発想をうかがうことができ、ここでも国際的な研究の流れの中に位置づけることが読み取れる。そこでは、これまでに見てきたキー・コンピテンシーに加えて、新たなコンピテンシーとして、「変革を起こす力のあるコンピテンシー」が掲げられ、「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマを克服する力」「責任ある行動をとる力」の3つが加えられた。基本は本稿で見てきた社会情動的スキルの育成と重なる発想であろうし、人と人の間に立って議論を調整しつつ、新たな価値観によって集団や社会をリードしていく、責任ある人物を育成していこうとするねらいとして読み取れる。

ここで新たに強調されているのが「エージェンシー」である。エージェンシーとは、「社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを含意する。また、エージェンシーは、進んでいくべき方向性を設定する力や、目標を達成するために求められる行動を特定する力を必要とする」ことと定義されているが、文部科学省によれば、このことは、教育基本法で規定する、主権者である国民の育成と、主体的に社会の形成に参画していく態度の形成に努めることも重なりと述べている（文部科学省、2018）。学習指導要領における「主体的」な学びはその形成に資するところとなるが、このことについては稿を改めて論じたいと考える。

注)

本田（2020）では、2006年の教育基本法改正と、2007年にそれを受けて行われた学校教育法の改正の後、そこに盛り込まれた考え方を十分に反映して改訂に至ったのが2017年版の学習指導要領だとして、佐貫（2019）他の議論も引用しながら、改正の経緯も含めたこれらの法令及び学習指導要領の内容（例えば、引用部分の第1項）が、「水平的画一化」をもたらす恐れがあるものと議論されており、今後、批判的な検討を要するものと思われる。ただ、ここではこれ以上立ち入らない。

文 献

- 1) 秋田喜代美・和歌山大学教育学部附属小学校（2017）『学びをデザインする子どもたち—子どもが主体的に学び続ける授業』東洋館出版社
- 2) 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」文部科学省ホームページ（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf）
- 3) ヘックマン、J. J.（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社
- 4) 本田由紀（2020）『教育は何を評価してきたのか』岩波書店
- 5) 稲垣忠彦（1995）『増補版 明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』評論社
- 6) 石井英真（2017）「授業の本質と教授学—教えることの-artをすべての教師のものに」田中耕治（編著）『戦後日本教育方法論史（上）』ミネルヴァ書房
- 7) 溝上真一（2014）『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

- 8) 文部科学省(2017a)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』文部科学省ホームページ(https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)
- 9) 文部科学省(2017b)『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説(総則編)』文部科学省ホームページ(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)
- 10) 文部科学省(2017c)『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—』文部科学省ホームページ(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)
- 11) 文部科学省(2018)『教育とスキルの未来: Education 2030【仮訳(案)】』OECDホームページ(http://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf)
- 12) 中室牧子(2015)『学力の経済学』ディスカバー・トゥエンティワン
- 13) 奈須正裕(2017)『「資質・能力」と学びのメカニズム—新学習指導要領を読み解く』東洋館出版社
- 14) 佐貫浩(2019)『学力・人格と教育実践—変革的な主体性をはぐくむ』大月書店
- 15) 田島信元(2003)『共同行為としての学習・発達—社会文化的アプローチの視座』金子書房
- 16) 立田慶裕(2014)『キー・コンピテンシーの実践—学び続ける教師のために』明石書店
- 17) マイケル・トマセロ(大堀壽夫訳)(2006)『心とことばの起源を探る』勁草書房
- 18) 臼井博(2017)「大学の試験成績に対する非認知的要因の影響—授業に対する積極的関与(エンゲージメント)と着席行動の影響」札幌学院大学総合研究所紀要, 第4巻 pp. 61-71
- 19) 渡部淳(2020)『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波書店

【英文要旨】

Active learning should be enhanced in every schools and classes by Japanese Course of Study notified in 2017. For teachers, it is a problem how to make students learn literally active. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology suggests to make students learn on their own initiative and learn through interaction, however it is not so apparent.

In this article, it is considered to learn through interaction referring theories of Vygotsky and Bakhtin, and OECD's theory of social and emotional skills. This consideration is expected to help teachers to make their classroom activities genuinely interactive.