

一斉教授の歴史的成立過程にみる授業の協働性

－教育史研究から読み解く「授業の方法論」－

山田 鋭生

1. 「授業の方法論」をめぐる揺らぎ

現在、「主体的・対話的で深い学び」の充実のために、教育政策や学校現場での実践の整備が進められている。「主体的・対話的で深い学び」が平成29年に改訂された学習指導要領のキーワードであることは誰もが知るところであるが、まずはそれが現在のような授業実践を改善するための「視点」となったのかを振り返ることから本稿を始めたい。

もともと、日本には「アクティブ・ラーニング」という言葉と共にいわゆる「主体的・対話的で深い学び」の実践が導入されたことは記憶に新しい。教育行政の中でそれが最初に登場するのは2008年3月の中央教育審議会大学分科会制度・教育部会における「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」であった（小針2018）。そこでは大学の授業改革として、講義形式の授業だけでなく教員-学生間の双方向型の学習の充実が提言されている。同年12月の本答申では「アクティブ・ラーニング」という語は登場しないものの、2012年8月の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(いわゆる「質的転換答申」)の中に記載され、大学の授業改革に大きな影響力を持ったとされる。そこには、「主体的・対話的で深い学び」の充実という、現在の授業実践の改善を下支えする視点に至る、授業実践の現状認識と方法論に関する重要な提言

が含まれている。少々長くなるが引用しておきたい。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、①学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛える②ディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

社会のグローバル化とICT化の中で「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材が求められて」（小針2018, p. 26）いるという。その上で、質的転換答申の引用中下線部に着目してみたい。まず①においては、現在の授業実践が「知識の伝達・注入を中心とした」ものであり「受動的な教育の場」だという現状認識が端的に表れている。そして、それを改善するために②「ディスカッションやディ

ベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換」が必要だと述べ、授業の方法論を提言しているのである。

この質的転換答申の後、そこで提言されていた授業方法が小・中・高の授業実践に大きな影響を与え、「授業中に話し合いや討論、教室外の校内・校外学習を採り入れたり、挙手の数や意見の発言回数を評価する形式的な方法ばかりが目立つように」(小針 2018, p. 48) なった。そして、平成29年改訂の学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び(いわゆる『アクティブ・ラーニング』)」と標記されるようになり、それは授業の方法・形式ではなく授業改善の「視点」であるとされるようになった。

ここまで、近年の教育政策や実践現場の動向を概観してきたが、ここに「授業の方法論」をめぐる揺らぎが表れている。「受動的」な従来の授業方法から脱却しようとするあまり、「アクティブ・ラーニング」というキーワードが先んじて教育現場に導入された結果として形式ばかりが目立つ、「主体的・対話的」な教育方法とはあくまで授業改善の「視点」であるという修正を余儀なくされたのである。

2. 本稿の課題設定

ここまで見てきたような「授業の方法論」をめぐる揺らぎは一体何に起因するものなのであろうか。例えば小針(2018)は日本の近代学校制度成立以降の授業方法を検討することを通して、それを検討し、「アクティブ・ラーニング」や「主体的・対話的で深い学び」を支える前提が「五つの『幻想』」⁽¹⁾から成り立つものだと明らかにしている(p. 250-256)。言うまでもなく日本の近代学校制度は外国から「輸入」されたものであり、その中で現在のように学級(クラス)を一つの単位として「一斉教授」を行うシステムが導入された。その導入以降の授業方法に検討を加えることに意義があるように、そも

そも日本に「輸入」されることになる近代学校制度、特に一斉教授法がなぜ成立し、何を狙いとしていたのかを明らかにすることにも一定の意義があると考えられるのだ。

そこで本稿では、家庭学習とは異なる意味での「教育」である学校教育、とりわけ一斉教授法の成立過程についての研究を検討することを通して、現在我々が採用している一斉教授が何を重視して設計された「授業の方法論」なのかを明らかにしたい。

3. 一斉教授の前身 —個別指導としてのモニトリアル・システム—

3.1. 学校教育とモニトリアル・システムの誕生

まず、本稿が検討の対象とする一斉教授とは何を意味するものなのかを確認しておきたい。一斉教授とは「1人の教師が、一定数の生徒集団に対して、同一の教育内容を、同一時間で教える授業方法および形態をいう。一斉指導、一斉授業とも称される」(Hamilton 訳書 1998, p. 5) といった説明がなされる。そういった説明は暗黙のうちに学校教育において1人の教師が一定数の生徒に教えるという事態を想定しており、本稿が検討の対象とする一斉教授もその意味で用いられる。また、Hamilton(訳書 1998, p. 19)は学校教育の特性を「社会化」と「教育」との比較の中で以下のように述べている。

「社会化」は比較的拡散的なプロセスで、それが生起させる学習は、人間の相互作用の過程で「偶然手に入れたり」、あるいは「剥落したり」する。これと比較すれば、「教育」は「強力で」かつ可視的なプロセスで、「教えること」を通して任意に促進される学習を求めている。そして最後に、「学校教育」はそれよりもさらに社会的に可視的なプロセスで、ここでは形式化され制度化された教授様式によって順次形成される学習が産出される。

以上のことをふまえると、本稿の検討対象である一斉教授は学校という制度化されたシステムの中で、1人の教師が一定数の生徒集団-「学級」や「クラス」と呼ばれるものである-に対して行う教育であるということが出来る。近代学校制度が定着した現在においてはこのような一斉教授の見方は半ば自明なもののように考えられがちであるが、そういった「学級」や「クラス」に対して1人の教師が同一内容を教えるということ自体が、19世紀の到来を待たねばならなかった。中世ヨーロッパの学校では「カリキュラムも存在しなかったし、教師は一人一人の生徒を相手にして個別に教授をしたのであって、一斉教授ということも存在しなかった」(柳 2005, p. 32) ののである。

そのような中で、1978年のロンドンにおいて、J. Lancasterによって多くの生徒を一堂に集めて教育を行う学校が登場する。それがモントリアル・システムである。

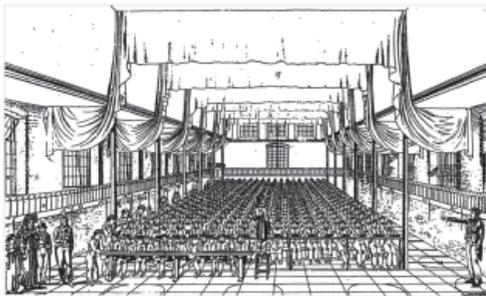


図1 モントリアル・システムの教場
(柳 2005, p. 35)

図1はモントリアル・システムの教場であるが、そこには多くの生徒が集められ、3R's (reading, writing, arithmetic) が教えられた。教師は生徒の中から年長者や優秀者を選び出し、まずそれらの者たちに3R'sを教えるのである。そのような生徒たちはモニター(助教)と呼ばれ、10名ほどの生徒が集まった「クラス」を受け持ち、今度はその生徒たちに教えるという、生徒同士の相互教授の形態を特徴としている。教場内には長机が並べられ、生徒たちはク

ラス毎にその長机に座る(図2)。そして、自分たちが教えられる順番を待ち、自分たちの順番が近づくと、図2下側壁面近くに描かれた長方形の場所で待機する。そこでクラスの生徒たちは改めてドラフトと呼ばれる班に分割され、上側壁面近くに描かれた半円状の場所までモニターに引き連れられて移動するのである(図3)。

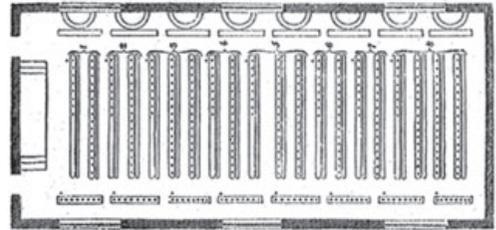


図2 教場の全体図(柳 2005, p. 40)

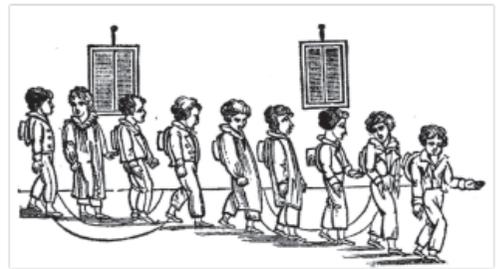


図3 教場内の移動(柳 2005, p. 45)

半円状の場所(「読み方の場」と呼ばれる)まで移動した生徒たちは、モニターが読み上げた言葉や数字を書き取ること(図4)や掲示されたレスンブックの内容についてモニターが生徒たちに質問をすること(図5)などが行われていたのである。

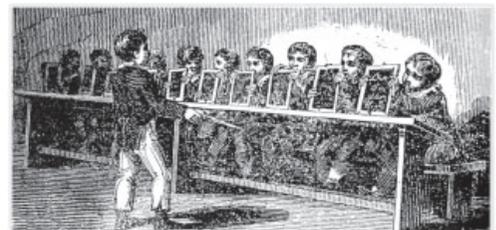


図4「読み方の場」①(柳 2005, p. 43)

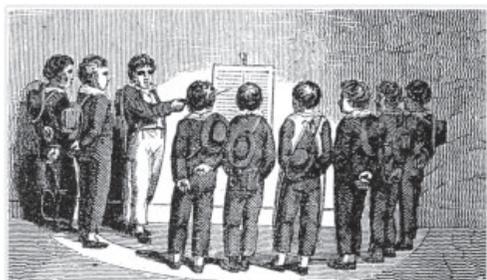


図5 「読み方の場」② (柳 2005, p. 43)

クラスは能力・習熟度が同程度の生徒たちが集められたものであり、モニトリアル・システムにおいてはこのクラス毎に教授が行われる。教場はこのようなクラスが多数集まった場であったことから、教場を現在の教室と同じものであると見なすことできない。多くの生徒を教場に集め、教授を行ってはいらぬもの、そこで行われているのは生徒同士の相互教授だからである。先に引用したように「学校教育において1人の教師が一定数の生徒に教えるという事態」とは言えそうであるが、モニトリアル・システムにおけるクラスで行われていた教授を指して「一斉教授」と直ちに呼ぶことは難しい。ここで、モニトリアル・システムは一斉教授なのかという疑問が立ち上がってくることになる。

3.2. 授業方法の分水嶺

従来「多くの研究者は19世紀初頭に現れたモニトリアル・システムのクラス化とその実践に一斉教授の端緒を見出し、そこに近代学校の原型を求めてきた」(安川 2000, p. 87)という。教師が生徒に対して個別指導を行うのではなく、モニターが「クラス」全体に対して一斉に教授を行ったことが、ランカスターがモニトリアル・システムによってもたらした革新であると評価されてきた(安川 2000, p. 88)⁽²⁾。そうした評価の背後には「試験によって生徒の分類が徹底され、『均質な』生徒集団すなわちクラスが形成されていれば、それを単位として行

われる授業は一斉教授である」(安川 2000, p. 89)という前提が存在している⁽³⁾。

その一方で、モニトリアル・システムと一斉教授とは質的にはっきり異なるものであるとする主張も存在する。例えばその代表的な研究として挙げられるJohnson (1994)の主張は以下の通りである。

歴史家たちは、モニトリアル・システムが採用した集団教授 (group instruction) という授業形態に騙されている。集団に対して授業を与えるという点では、なるほどモニター式授業も一斉授業と共通した特徴をもっている。がしかし、両者のアプローチはまったく異なっている。前者の特徴は、集団の生徒たちが個別に成績の順で質問を受け、暗唱することを強く求められている点にある。したがってそれは、「あくまでも個別授業を保持しようとする試みであって、それに取って代わろうとするものではなかった」(安川 2000, p. 89)。

モニトリアル・システムは、確かに生徒をクラスに分け「一斉に」教授されるものである。しかしながら、モニトリアル・システムと一斉教授を区別する際に重要なのは生徒が個別に教師と相互行為を行うのか、集団として教師と相互行為をするのかということではない。安川 (2000, pp. 89-90)によれば「モニター式の授業と一斉授業とを分かち重要なポイントは、集団に対して授業が与えられているかどうかではなく、その集団に対してどのような授業が行われているかにある」という。

すなわち、モニトリアル・システムは一斉教授なのかという疑問に答えるためには、その授業方法が問われなければならない。さらにいえば授業方法の分水嶺は「一斉」というワードの用法なのである。

3.3. 「一斉」の用法

Hamilton (訳書 1998, p. 114)によれば、「一

斉教授」という場合の「一斉」というワードは1820年代から1830年代にかけて多様な意味で使用されてきたという。

そもそも「一斉」というワードは二重の意味をもっていた。「読み方と書き方の『一斉』(＝結合された)教育を指すこともあれば、クラスのメンバーに読み方の授業を一斉に(一緒に)繰り返すことを求める教育をさすこともあった」(Hamilton 訳書 1998, p. 114) という。この用法はまさに A. Bell や J. Lancaster が発明したモニトリアル・システムの中で使用されていたものである。

第二の用法は1819年の『The Glasgow Herald』の紙面に確認できるという。それはクラスの生徒全員が「一斉に」読み、一緒に反復練習をする「新しい」方法として紹介されており、その長所は『ランカスター・プランで運営されている』学校に見られる『騒音』を回避した点にあった」(Hamilton 訳書 1998, p. 114) という。

そして、第三の用法が1930年代に登場することになる。それは「教師が生徒全員に一斉に注意を促すことができる教育方法を記述していた」(Hamilton 訳書 1998, p. 114) といい、それは D. Stow の『The Training System』(1836年版)の中で「一斉応答」という形で使用されている。

このように「一斉」の用法を三段階に分け、どの時点で授業方法に変化があったのかについて考えてみると、第二段階においてクラスの生徒全員が「一斉に読む」ことが決定的な変化であったということが出来る。

安川 (2000, p. 90) は Hamilton (訳書 1998, p. 114) による「一斉」というワードの変遷についての記述をふまえて以下のように考察している。

最初にこの箇所を読んだときには、私はその内容とくに第二段階を観念的にしか把握できなかった。クラスの生徒全員が「一斉に読む」ことがなぜ「新しい」とされるのであろうか。ラ

ンカスターの学校でも生徒たちは、モニターの号令一下、一斉に読み方の授業を受けていたはずではなかったのか。この疑問は、しかし、クラスに関する認識が高まり、ランカスターの学校ではクラスの全員が一緒になって同一教科を学習することがなかったことを思い出したことで、やがて解けていった。そうなのだ。そこでは生徒たちは能力に応じて8つの大きなクラスに分けられたけれども、授業の際には、各クラスの生徒はさらに小さなクラスに二分され(たとえば「読み方クラス」と「書き方クラス」)、一方の半分がドラフトで読み方の勉強をしている間に、他方の半分は机を使って書き方の勉強をする分業制がとられていた。しかもドラフトでは生徒たちはモニターから個別に質問を受けたのであるから、かかる授業の方法と形態は、明らかに、クラスの生徒全員が「一斉に読む」授業とは違っていた。後者の方が、クラスを授業の単位としている分だけ、一斉教授に一步近づいていた。

すなわち、一斉教授はモニトリアル・システムの中での「新しい」方法として「一斉に読む」こととして萌芽的に始まったということが出来るだろう。

4. 一斉教授の誕生

一斉教授が芽生え始める中で、モニトリアル・システムは授業方法としての限界を迎えることとなった。教育内容の多様化・高度化にモニターが対応できなくなったこと、教場内の騒音、規律と権威のみによる教場内の秩序維持の困難さがその原因であるが(柳 2005, pp. 62-63)、それに代わって登場したのが D. Stow や S. Wilderspin による一斉ギャラリー教授(simultaneous gallery instruction)であった。

ギャラリー教授では階段状に机が並べられ、数十人の生徒たちが教師と向かい合う形で着席する。図6は Stow の『The Training System』

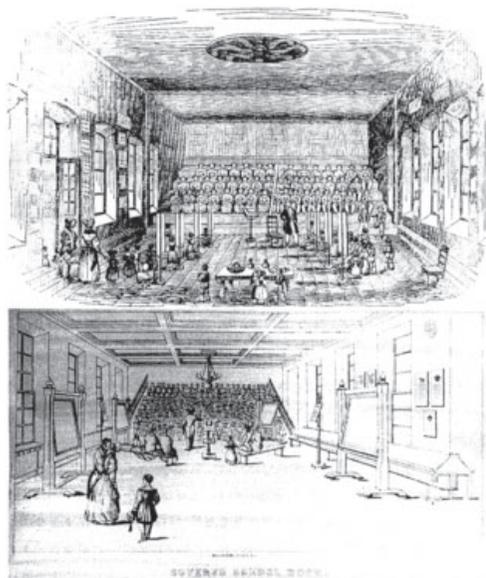


図6 Stowのギャラリー教授
(Hamilton 訳書 1998, p. 115)

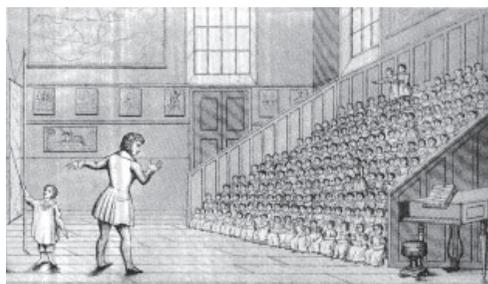
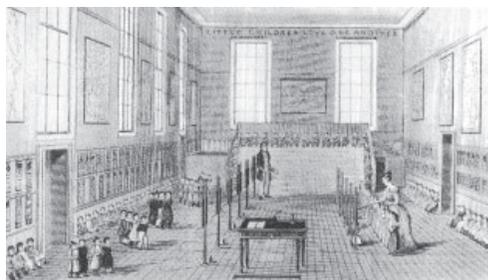


図7 Wilderspinのギャラリー教授
(Hamilton 訳書 1998, p. 112)

に描かれたギャラリー教授の教室であるが、上に1836年版で下が1850年版のものからの引用である。1850年版になると、黒板が登場していることがわかる。同様に、図7のWilderspinのギャラリー教授の教室に関しても、黒板がある教室(下)と無い教室(上)の二種類のヴァージョンが存在しているが、黒板のある教室の様子を見てみると、教師が生徒全体に向かって教室前方の黒板を指し示す様子が描かれている。一斉教授という授業方法の誕生と、その実践に対応するような形で教室も変化していることが分かる。

さらに、一斉教授の誕生は教室内の相互行為の在り方にも変化をもたらした。教師の発問は生徒全体に対しても行われるようになり、『答えることができると思う子ども』は『起立』し、『腕を差し出さ』なければならなかった(Hamilton 訳書 1998, p. 120)。そして、それはやがて手を『挙げる』ことに変化していったという。図3の下の子には、教師の発問に対して生徒が「起立し、腕を差し出している」様

子が描かれている。

そして、ギャラリー教授の中では、先に触れた「一斉応答」が行われるようになった。それは必ずしも学習者全員が一斉に応答するような事態を指すわけではなく(そういった事態も含まれていたが)、「ストウの大きな関心事は、教師が学習者全員に一斉に注意を促すようにすること、また、学習者自身が相互共感のもっている同時的な効果を経験するようにさせることであつた」(Hamilton 訳書 1998, p. 116)という。

少女たちや少年たちだけが答えることもあれば、あるクラスが指名されたり、生徒ひとりひとりに答えが求められることもある。しかしながら、全員がそれに耳を傾け、そして全員が学習する。おそらく、子どもたちの半分しか答えられないかもしれない。だがもし教師が自分に注目するよう子どもたちに注意を与えるなら、そのとき彼は、彼らも教育を受けているのだと確信するに違いない。したがってわれわれは、一斉応答の間にも、黙っている子どもたちが最大の知識をしばしば獲得する場合が見られ、ま

た彼らの大半が家に帰って親たちに授業の内容を伝達しているという事実を、顧みなければならぬ (Hamilton 訳書 1998, p. 116)。

モニトリアル・システムにおいて一同に生徒を集めて教授を行う上で重視されたことは経済性と効率性であったが、ギャラリー教授においては一斉応答の中で「黙っている」生徒への教育効果もその重視されたのである。一斉教授はその誕生の時点から、教師の発問に生徒が応答し、協働的に授業場面を成立させること、そして、その応答には「黙っている」生徒すなわち一見授業を構成する相互行為に参与していないように見える生徒たちへの教育効果も包含していたのである。

5. 結語

—「授業の方法論」研究の可能性—

ここまで見てきた一斉教授の歴史的成立過程から我々は何を学ぶべきであろうか。

本稿の冒頭でとりあげた「質的転換答申」においては知識の伝達・注入を中心とした「従来の」授業では先行き不透明な未来社会に必要な力は育成不可能であるとされていた。そこで「従来の」授業として想定されているのは講義型の一斉教授であり、それに代わりアクティブラーニングが必要だということである。

しかしながら、一斉教授はその誕生時点から、教師の働きかけ（発問）に対して「答えることができるということ」を起立や挙手など何らかの形で自ら主体的に示さねばならなかったし、一斉応答のような形で授業に参与するための相互行為のフォーマットも用意されていた。そればかりではなく、一斉応答というフォーマットはそれに参与していない生徒に対する教育効果も狙ったものであったのだ。一斉教授において、授業場面を成立させるために教師と生徒は協働的に相互行為に参与していかなければならず、それは「アクティブラーニング」に限っ

たことではない。たとえ講義形式の授業であっても発問に応答するなどして「生徒集団の一員として能動的に授業を聞くことが要求されるのである」(Mehan, 1979, p. 40)。一斉教授なのか個別指導なのか、講義形式なのかアクティブラーニングなのかという授業の形式を問うことも重要であろうが、最も問題とすべきは授業実践の中でどのような相互行為が生起し、その結果何が成し遂げられているのかを明らかにする、授業実践の研究である。そして、その上で最適と思われる「授業の方法論」を選択することが必要であるが、「授業の方法論」の歴史を紐解くことがその第一手といえるのではないだろうか。

【注】

(1) 小針 (2018, p. 6) は「五つの幻想」は以下のようなものと述べている。

「第一の『幻想』は、先行き不透明な未来社会を生きる子どもには、アクティブラーニングが必要で、これまでの教育では目標を達成できないだろうという前提です。

第二の『幻想』は、活動的な学びをおこなえば、子どもたちは主体的・能動的に学ぶことができるだろうという前提です。

第三の『幻想』は、学校でアクティブラーニングを経験すれば、知識や技能を活用できる新しい学力（思考力・判断力・表現力）、学ぶ意欲や『生きる力』が高まるだろうという前提です。

第四の『幻想』は、研修や指導を通じて教師自らが主体的に学ぶ機会を提供すれば、どの学校や学級でもアクティブラーニングが達成可能になるだろうという前提です。

第五の『幻想』は、以上の四点より、アクティブラーニングは好ましく、国の教育政策

として導入されるべきだという前提です。」

(2) このような「モニトリアル・システム＝一斉教授の原初形態」という見方の代表例として頻繁に引用されるのが Hogan (1989) である。

(3) 安川 (2000) は Hogan (1989) もまたそのような前提のもとにモニトリアル・システムを評価していたと述べている。

University Press.

Stow, D., 1850, *The Training System*, Longmans.

杉村美佳, 2010, 『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』 風間書房。

柳治男, 2005, 『<学級>の歴史学 自明視された空間を疑う』 講談社選書メチエ。

安川哲夫, 2000, 「モニトリアル・スクールは近代学校の原型か?—『クラス』と『一斉教授』について再考する—」『近代教育フォーラム』第9巻, pp. 83-96.

【文献】

Hamilton, D., 1989, *Towards A Theory of Schooling*, The Falmer Press (= 1998, 安川哲夫訳「学校教育の理論に向けて クラス・カリキュラム・一斉教授の思想と歴史」世織書房).

Hogan, D., 1989, "The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System", *History of Education Quarterly*, vol. 29, Issue 3, pp. 381-417.

Johnson, W. R., 1994, "Chanting Choristers: Simultaneous Recitation in Baltimore's Nineteenth-Century Primary Schools", *History of Education Quarterly*, vol. 34, Issue 1, pp. 1-23.

小針誠, 2018, 『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』 講談社現代新書。

小松佳代子, 2000, 「『学級』のオペレーション史へ向けて」『近代教育フォーラム』第9巻, pp. 140-146.

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著, 2015, 『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』 勁草書房。

Mehan, H., 1979, *Learning Lessons : Social Organization in the Classroom*, Harvard