

保健体育科教育法とアクティブ・ラーニング ～教科保健「深い学び」としての対話の授業、その実践と展開と考察～

平野 和弘

教育実習の現場から

埼玉県立高校の国語科教師、小池由美子は、勤務校で受け入れた2名の国語科教育実習生の研究授業に参加した。実習生の一人は4人のグループ、もう一人は8人のグループを組み「竹取物語」を教材にグループワークに取り組みさせていたという。小池は「8人のグループでは、学習に参加できない生徒が多く、協働的な学習の成立は困難だった」と述べ、「アクティブ・ラーニングを成功させる大きな要素の一つである『活動』と『協働』は異なる」としたうえで、「8人のグループはただ単に活動させていただけ」であり、その背景を「協働を成り立たせた4人グループの学生は、大学で何度も国語教育ゼミにおいて課題を設定したうえでAL（アクティブ・ラーニング）に取り組んでおり、一方の活動のみだった8人グループを組ませた学生は、教職課程の大人数の講義を、2回ほど、経験しただけだ」と、彼女たちの大学での経験を元に分析し、「大学でどのようなALを受けたか、理論のみならず、講義の環境や条件整備が今後の大学での教職課程における課題であろう」と指摘している¹⁾。

中央教育課程審議会（以下中教審）は2012年の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、「教員による一方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」としてアクティブ・ラーニングを提示した²⁾。その上に、この学習法により、認知的・論理的・社会的能力、教養、経験を含めた汎用的能力の育成を図るとしている。

同じく中教審は2014年初等中等教育における教育課程の基準の在り方を諮問し「『何を教えるのか』という知識の質や量の改善はもちろん『どのように学ぶのか』という学びの質や、深まりを重視することが必要」であり、課題発見・解決に向けてアクティブ・ラーニングを『主体的・協働的に探究し、深い学び』を核に教育の方法の中心に据えることを求めた³⁾。

私は高校教育に30年身を置いた経験を持ち、現在いくつかの大学で教職課程の講義を担当している。この経験を生かし、大学教育から、高校、中学、小学校と学びの転換が求められる中、その中核を担う、教師の学びが転換とは何か、教師を養成する大学の教職課程の使命は何か、との課題意識の元、現在進められているアクティブ・ラーニングの課題と展望を綴りつつ、大学生、特に保健体育科教育を専門とする学生に向けた、アクティブ・ラーニングの形を提案したい。

「主体的・対話的で深い学び」の課題

「主体的・対話的で深い学び」を構築する学習、いわゆるアクティブ・ラーニングは、「能動的な学びのことで、学習者である子どもが主体として学び、知識を構成し、また協働的に活動し、その学んだことをその後の活動で活かし、そして学び続けること⁴⁾」である。次期学習指導要領改訂の目玉だともいわれ、教育現場では、ALを語らずして教育を語れない・・・状況になっている。児童・生徒・青年の学習への意欲を喚起させるうえでも、効果的だと主張されてはいるし、これまでの民間教育団体の主張「学びの主人公」「学びの主体」などとも軸を重ねる

ことができそうである。確かに教える側からの一方的指導や、暗記中心主義の学習は、「学び」という場所から逃走していく子ども・青年たちに、強制という言葉の重圧と、学びからの落ちこぼれという強迫概念だけが降りかかり、自ら、学習に取り組む姿、しかも持続的に生涯にわたり、学び続ける姿には結びつかない。

私が15年勤務した夜間定時制高校、埼玉県立浦和商业高等学校定時制課程（以下浦商定時制）という、学びから逃走した者たちが多く集う場所では、彼らを学びの場所に引き戻すのに、多くの力を要した⁵⁾。その上で、「生徒が主人公の学校」と「学びの主人公づくり」に取り組み、その結果は、教育課程の自主編成という形に結実し、当時東京大学柴田義松氏や和光大学梅原利夫氏たちなど教育課程の専門家たちが、私たち現場の教師と共同で、浦商定時制の教育課程の枠を研究することになる(※1)など、多方面から評価もされ、論文としてまとめられた⁶⁾。

この取り組みの過程で確信したのは、ただ単に主体的であれば、「学び」の中心に躍り出るはずもなく、そもそもその「主体」とはなんであるか、対話とは何か、など、学びの枠作りを再確認したうえで語り始めなければいけない事実である。また学校の教育計画全体のどこに、何を位置づけるのか、つまり学校ごとに検討を加え続けるべき自主教育課程編成という作業を抜きにしての議論は空論であり、ただの方法論として現場で受け入れても、形をなぞるだけに陥る、ということであり、学習指導要領の内容の質と量を維持したまま、このやり方を学習の中心に置かならば、一時のブームとして消え去ることであろう。

様々な試行錯誤をみてきた文科省初等教育局教育課程担当の大杉住子は「深い学びについてはイメージがつかみにくいと指摘もある。一方で、ALの視点については主体的、対話的だけを重視して深まりを欠いてしまうと『活動あって学びなし』の表面的な活動に陥ってしまうといった失敗例も報告されている」と述べ、そもそもの課題を指摘している。またこの対応策として同氏は『深い学び』とは各教科等で習得した知識や考え方を活用して問いを見出して解決したり、自己の考えを形成し、表したり思いを基に構想想像したりすることに向かう学びのことである」と示唆している⁷⁾。

一方、保健体育科教育を専門とする田中新治郎は、体育において「外見的には活動していても、それに伴って、頭が活動していない事態」があり、「ALというときのアクティブとはいったい何がアクティブなのか、そのアクティブさはラーニングの目的とつながったものなのかという問題」を提起し、深い思考があるかないか、が重要であると指摘している⁸⁾。

※1 民主教育研究所 教育課程研究委員会（委員長梅原利夫）が浦商定時制の教育課程の取り組みに注目し、共同研究に取り組んだ。

アクティブの幻想と深い学び

まずは、「アクティブとは何か」の自問自答を繰り返したい。もちろん、学びを成立させる要素の中に、本人自身の意欲、アクティブさがなければならないのは、当然といえば当然であり、意欲的ではない者が、新しい学びの舞台には立てるはずがない。しかし、なぜアクティブになれないのか、という構造的な把握も含め、子どもの生活課題を視野に入れ、私たちは、まずは学びの場面において「アクティブ」問題を二つのベクトルに分け、考察すべきである。

一方のアクティブは意欲的ではない個人に、意欲的になるための方向性を示す。つまり個人の学びの対象へ向かうアクティブさである。ここには個人の資質だけに理由を語るができ

ない、それまでの成育歴だとか、家庭が持つ文化資産だとか、地域も含めた子どもたちの生活課題などが大きな影響を与え、社会的な救済という福祉的な取り組みも、教育施策の中に織り込む必要性を強く求められることではあるが、今回は字数の都合で割愛させていただく（本来はもっとも緊急性がある課題でもある）。

もう一方は、まさに今回、必要性が問われているアクティブである。他者との交流という枠の中で、「自主性」とか「自立」に基づいた考え方であり、他者との関係性の中でのアクティブさであり、今回はこれを強要しているようにも思え、先の「アクティブに学びたい」との思いを、そぎ落させる恐れさえある。

田中昌弥は「アクティブ」を型にはめることの矛盾について述べている。『『アクティブで汎用的能力を持つ人間以外は生きられないという強迫的なメッセージが子どもたちに送られる』環境に子どもたちが置かれると、『繊細で感受性が豊かな子どもほど、声がでなくなり、闊達さをもって探究的活動に向かうことができなくなる』さらに、このような子どもたちを抜きにした表面的には盛んなディスカッションや活動は、アクティブに振る舞える『強者』側の子どもたちの認識や能力をも偏りのあるものとする⁹⁾。元気で、明るくて、他者とのコミュニケーションスキルにたけたものが、学びの再前線に向かう、といったイメージ。本当にそれがアクティブな学びの姿なのだろうか。孤独で、地道で、自ら切り開いていく学び。そんなイメージもあっていい。

対象に個で向き合うときのアクティブさと、他者との交流の中でのアクティブさは、区別したほうがいいし、本来、学びはひとりで完結し、収斂させていくものだろう。それを認めてもらいたい。ただ、その学びの過程で、他者の答えを欲し、よりレベルの高い、次につながる未来性を持った答えを用意するためにも他者が、アクティブに交差する必要もある。これを佐藤学は「対話的な学び」と呼んだ。

対話的な学び

佐藤は「私は『学び』をモノ（対象世界）と他者と自分との対話的实践として定義している。『勉強』と『学び』との決定的なちがいはこの『対話』の有無にあると言ってもよいのだろう」と述べ、深い学びの本質に迫る。その上で『『学び』はモノ（教材あるいは対象世界）と対話し、他者の考えや意見と対話し、自分自身の考えや意見と対話する実践である。『学び』はその意味で認知的（文化的）実践であるとともに、対人的（社会的実践）であり、同時に自己のあり方を探究する実存的（倫理的）実践である¹⁰⁾』とし、『世界づくり』と『仲間づくり』と『自分探し』の三位一体論として、『学び』の実践を提示している。ここにある他者との関係は、対象世界や、他者との対話の中で、いわば静かなアクティブさであり、今、盛んに研究授業で語られている子どもたちの活発さ＝アクティブよりは、幾分トーンが低く、しかし深い学びへの兆しを感じ取ることができる。

『世界づくり』と『仲間づくり』と『自分探し』の三位一体論こそが、夜間定時制の教師時代、目の前の青年たちへ向けての実践研究課題だった。この三位一体が「学校づくりの」の中心に据えられ、彼らの新しい学びの姿が出現する。このプロジェクトは全国の仲間につながり、定期的な研究会「高校プロジェクト」が開かれるようになった（※2）。どちらかといえば、困難校と呼ばれる、生徒自身が課題を背負い集まってくる学校の高校教師が、埼玉・兵庫・大阪・愛知・福井・東京などから集まり、学びの内容と形について、12年に渡り、検討を加えてき

た。その核は「学びの対話」だった。

高校生の生活課題・発達課題を紐解き、実践を彼らの課題からつくりあげていく作業を繰り返した。年に3回～4回の会合の成果は3冊の本に結実された^{11),12),13)}が、その中で、高校生たちの発達課題の一つとして「他者との折り合いの付け方」を提示するに至った。自分に取り換え不可能な人生や自我があるように、他者にも自我があることを理解しつつ、面倒でも「他者と折り合いをつけていく」。それこそが青年たちが現状の窮屈さを乗り越え、新たな地平に育つ大事な課題であると捉えている。様々な実践研究を重ねていく中で、彼らの折り合いの付け方は、対話的な学びにつながっていった。つまり、本来のアクティブとは学びの質に作用される可能性があるとの仮説である。「他者との折り合いの付け方」を、主体と他者との対話と位置付けていきたい。他者が「学び」のために必然的に立ち現れる。

※2 全国規模の民間教育団体「学校体育研究同志会」の中に自主的に立ち上がったプロジェクト。高校保健体育の教育課程づくりや、青年たちの発達・生活課題について定期的に会合を持ち、共同研究に取り組んだ。

私たちの対話の授業「問いの授業」

高校プロジェクトが提案したもう一つの課題が学びの質であった。

「環境や平和などグローバルな視点からヒューマニズムを自らの生活課題の延長線上に位置づけることのできる力」。グローバルな視点から世界を読み解くときに発揮する彼らの力を考えたい。彼らの価値観に迫る必要性。子ども・青年にまともな文化を提示したい。そして彼らをあきらめないために、常に彼らに提示する「もの」を吟味する必要がある。「平和」「人権」「環境」など現代社会の課題を彼らのヒューマニティ溢れる心に刻み込ませたい。ただしそれは感覚や、感情に訴えるだけのものではなく、事実を元に科学的に分析できる力が求められる。その学びの動機は彼らの「生活」が土台になり、リアリティ溢れる事実を彼らの前に提示する必要がある。

これらの力を培うために、問いの授業、つまり「対話的学び」が構築されていった。

教育学者、太田堯は「人間は、実際にいちいちやってみなくてもある反応が、どういう結果をもたらすかを、場面を思いうかべて、反応するわけです。こんなことができるのは人間が言語を持ち、実際に直面している場面をこえて、想像力をはばたかせることができるからである」と述べ「問いと答えの間に、その選択力を高めるための教育、学習の本質があるといってもよいのではないのでしょうか。したがってこの過程、問いと答えの間が、粗末にされることは人間性と、その発達を阻害するといえるでしょう¹⁴⁾」としている。

問いと答えの間の授業化。高校保健の授業で水俣病を核として取り組んだ、問いの授業¹⁵⁾。私たちはこれをアクティブ・ラーニングと呼ぶ。

誰もが参画できるアクティブ＝主体性。それを実現させるために必要なのが対象世界の豊かさ、つまり「学びの質」の吟味である。深い学びは、態度ではなく、向き合う対象世界の奥深さ、もっと学びたいと思わせる、文化の質が規定するのである。対話的な学びの活発さは、対象の豊かさが勝負である。

佐伯胖はよい授業には「『教材との対話』『自分との対話』『仲間との対話』が埋め込まれている¹⁶⁾」と述べている。先述した佐藤学の「学びの三位一体論」と、軸を同じくしているが、こ

の理論を基本に保健の授業「みんなで調べる大気汚染」に取り組んだ岡崎勝博は「主体的な学習を生み出すには学習論から構想する必要がある。目標・内容が生徒の学びにとって必然性があるのか、何が基礎基本となるのか、吟味することが必要である¹⁷⁾」とし、「わかり方の質」を豊かにする工夫こそが、アクティブ・ラーニングの核となる、と述べる。つまり学びの必然性をどう巻き起こすのかを吟味せずして、「教えるから教える」ではなく「伝えるべき内容」を「伝えるべくして」伝えることの転換でもある。学びの必然性。生活から発した学びの構築と質の吟味でもある。

保健の授業におけるアクティブ・ラーニングは、身体を健康を、事実を元に科学を通して知ってもらいたいという教師の願いからはじまる。その科学は、自然科学と社会科学を含みおく総合的な視点をそろえた科学であることを、明記しておかねばならない。彼らの健康はその両者を認識するところから、守ることができるようになる。最初に胎児性水俣病患者さんの写真を携え、彼らに現代の身体にまつわる科学の事実を迫る。そして彼らに伝えたいのは、政治的には無力であった、ひとりひとりの患者さんたちが手を握りあい学びあいながら立ち上がった闘争の歴史が、日本の環境行政の基本をつくってくれたという事実である。

問いの授業を核とした保健のアクティブ・ラーニング

ーなぜ彼女は「宝子」と呼ばれ続けたのかーを考える

上村智子さんがその生涯を終えたのは、1977年2月7日、21歳だった。胎児性水俣病の彼女は「ほんに、おまえは宝子、宝子」と母親や、6人の弟、妹のいっばいの愛情の中で逝ったのだった。

水俣病の原因物質である有機水銀は、一度体内に入ると排出されることなく、その者のからだ、特に中枢神経を侵し続ける。しかし、その排出されることのない重金属はただ一つ、残酷にも出産という、とてもはれやかな中で、子どもとともに、母親の体外に出ることができた。魚を食べたこともない子どもたちが同時期、同地区で水俣病同様の症状で苦しんでいるときに、医学者たちは、その母親の健康をみるにつけ、その子どもらが水俣病であるとは信じる事ができなかった。しかし、胎児とともに、排出した水銀は、母親を死から遠ざけ、また新たな生命誕生の準備をさせることができるようになった。母親が、この子を宝子と呼ぶのには、そんなわけがある。

智子さんは、その短い生涯の中で、動けぬ身体と、言葉を発することもない唇とで、公害を告発し続けた。母親の命を助け、弟、妹たちの命を誕生させ、「宝子」として微笑み続けた。

アメリカの著名な写真家ユージン・スミスが撮った、智子さんが母親に湯船に入れられているこの写真(図1)¹⁸⁾を見せながら、学生たちに問う。

「上村智子さんと言う21歳で亡くなった胎児性水俣病の患者さんがいらっしゃいます。彼女をお母さんが、お風呂にいれている有名な写真があります。ユージン・スミスという写真家が取ったものです。水俣を世界に知らせた写真でした。」

「質問です。お母さんは智子さんを『宝子』と呼び続けました。そして彼女の弟妹たちもお姉さんを宝子と言っていました。なぜでしょうか。」

「自分の子どもだから、かわいいから」そんな答えがでてくる。

「ヒントです。お母さんは自分の面倒を見ることができます。水俣病の原因はメチル水銀です。これは身体に一度取り込まれると、排出されることがありません。」「もう一つのヒント。

弟、妹は元気です。人間には毒を一番大事なところへ送らないようにできていて、フィルターによる防御機能があります。脳との間には血液脳関門と呼ばれるフィルターがあり、このフィルターは誰にでもあります。そして、女性には胎児との間に血液胎盤関門があり、自然界にある毒物ならそこで防ぐことができ、胎児に影響を及ぼすことはほとんどないはずです。」

これらのヒントを元に学生たちは考える。

智子さんの写真を見つめながら、彼らは「宝子」をイメージし、その言葉の意味を

考え、水俣病患者の母親の柔らかなほほえみを見つめる。徐々に学生達の目つきが変わっていき、健康でない現実を、事実をもとに考え始める芽が出てくる。指名し、答えを発表させる。「障害のある子はかわいいから。」「弟妹も面倒をみていたから。」彼らは一生懸命答える。

そこで私の答えを提示する。「一つ目、母親なら誰もが子どもを大事にするから。親にとって子どもは『宝』だから宝子。ましてや、この子に手をかけ続けなければならなかった事実は、弟妹たちを早くに自立させ、優しい子に育ててくれた。」

「二つ目、智子さんのお母さんは、智子さんを連れて様々な場所に出ていきます。裁判にも、チッソとの直接交渉の場にも、そこでマスコミに娘をさらします。彼女は、見えない目で、しゃべれない口で、公害を告発続けていったのです。だから『宝の子』」

でもここまでなら、何も保健の授業でとりあがる必要もないこと。一つ目の答えを導く観点だったら「道徳」、二つ目だったら「社会」の授業が妥当、と言い添える。学生の中にも「保健の授業」としての答えじゃないことに疑問を出す者もでてくる。

「保健」の授業でと言ったときに三つ目の答えがでてくる。

「三つ目。無機水銀だと胎盤関門でとまっている。しかし、人工的につくられた有機水銀は、それを通過し、体内の子どもが吸い取ったのです。有機水銀は体から除去できません。なのに、一番晴れやかな出産の場面でのみ、子どもと共に、お母さんの身体から有機水銀はでていくのです。もちろんすべてではありませんが、でも、その事実が、お母さんを健康にし、次の生命を宿させる体にさせていたのです。弟妹たちの命を宿す場所をつくってくれたのです」。この答えを言い終わると決まって学生達に声はない。彼らの心には「子どもの健康を願う愛」が存在しており、それを台無しにされる事実へ衝撃を受ける。そして、食物連鎖・生物濃縮・血液胎盤関門などなど、科学的な知を寄せ集めてしか子の答えが出ないことを知る。つまり、胎児性水俣病患者さんとの対話の学びは、その答えに科学的な必然が存在しなければならない。つまり青年たちの「学びの質」が問われることとなる。

水俣を学びの土台にあげる意味

「水俣病」と言ってもどこから取り組めばいいのか、水俣病で何を教えるのか、それを整理しなければならない。そしてなにより、授業で「水俣病」を取り上げる理由について話しておかなければならないだろう。それがつまり「深い学び」検討の入り口になる。



図 1

「水俣病」を保健の授業の教材に取り上げる理由は3つある。

ひとつは、水俣病が抱えている問題は、ずいぶんと整理され、とまどうことなく授業で提示できるということである。それは、様々な研究者が様々な視点からこの問題に取り組んだという事があるし、60年を越える歴史の中で、何が悪いか、よかったかの判断がしやすいという事がある。教師が時代の流れに翻弄されずに事実を元に授業を進めることができる時間の経過がある。

ふたつめは、水俣病と、誰もが名前だけは知っていながら、実は何も知らない現状が教材としての意外性と、学生にとっての興味につながり、その取っ掛かりのところで、入りやすいという事がある。それはすなわち彼らの心に届きやすいという事でもあり、学びの重要性につながり、「水俣から世の中が見えるようになる。」入り口に立ちやすいのである。

みつめは、患者たちの闘争の歴史が、健康は自分たちの周りだけ見ていけばいいといった近視眼的な視点からは守れないという事実を見せ付けてくれており、社会、政治、経済など複雑に入り組んだ構造をきちんと分析し、主体的に動かなければならない事を示してくれているからである。健康に生きるために、今の社会を変える事が私たちにもできる、という展望を、患者たちから見る事ができるのである。学生・青年の今の生活の延長線上に「水俣」の課題を学ぶことができるということだし、未来につながる持続的な学びを構想できるということなのである。

揺さぶる主体

長崎大学の山地弘起は、アクティブ・ラーニング (AL) における主体性に言及し「問題は主体性とは何かについて突っ込んだ議論が十分なされてこなかった点である。教員にとって、主体的な学びや思考が重要だということは自明のように思われるが、そもそも『主体的な学び』とは何を意味するのか」と問いかけ、「授業で学生たちと接していると、彼らの強調性(協働性ではなく)への過敏や、自分がめだってしまうことへの過剰な不安に驚かされる」と述べてデジタルネイティブ世代の過剰な承認願望や、それと表裏一体の過大な同調圧力を指摘している¹⁹⁾。また子どもそのものに目を向けている京都橘大学の八木英二は、もともと教育実践論では、子どもは教育対象の主体であり、子どもの成長・発展が課題となるがゆえに発達段階ごとの子ども理解を求め「何よりも生活者としての人間主体の総体として個々の実践を位置づける」意義を問うている²⁰⁾。

そんな課題が横たわる中、私は先述した水俣病を題材として授業において、彼らの主体を揺さぶろうと考えた。「あなたならどうする」の問いかけである。生徒との対話でもあり、水俣病との対話でもあり、水俣病を通して世界とつながる対話でもある。彼らの生活者としての主体を揺さぶりたい。

「あなただったらどう考える、どう思う、どのように行動する」と常に問いかける。それは直接指名して答えさせることもあるし、文章にして提出してもらうこともあったし、グループごとに答えを導き出すという場面もあった。ただし、その答えは必ず皆の前で公開し、皆の意見を聴きとる作業を繰り返す。患者の立場に自分を置いたり、チッソの幹部に自分を置き換えたり、熊本県知事になったりと、「自分なら」と言った問いに思考し、その答えを意見交流で深めていながら、次の思考へ地平を上げていくことをもくろんだ。どれもが答えは分かれる。なぜその答えを導き出したか、どの事実を元に考えたか、何を無視したか、何を信用したかを、

交流しながら、意見をまとめていく。水俣病の問題を自分に引き寄せながら、歴史を迫体験していくのである。彼らの考えがその後の動きにどうかかわるのかを検証していきながら、彼らは徐々に真剣に思考に入っていく。自分の健康を守るために必用な「考える」作業に自然に入っていく。

一方的な見方をさげ、さまざまな立場の考え、そしてその背景を伝え、彼ら自身に語らせる「水俣病」の歴史の迫体験である。「あなただったらどうする」の問いから彼らの一部は揺れ動き、その仕草や、顔つきから真剣な思考へ入っていったかに見える時が数多く見受けられた。

「あなたが当時の熊本県知事だったら」「あなたが患者家族だったら」「あなたが・・・」との問いはその背景を考察し、事実を吟味し、それまでの経験、知識を総動員してなされることを願いつつ発せられる。そしてその先に彼らの主体が芽生える兆しが出現することを願っている。

具体的に授業のどの場面でそのような問いを発していったのかをすべてここで報告するのは紙面の関係でも無理である。だから、いくつか絞って授業の具体的な中身を伝えたい²¹⁾。

あなたが熊本県知事だったら？

水俣病が正式に保健所に報告されたのは1956年。その直後原因解明のために、さまざまな機関が精力的に動き出した。井戸の水による伝染病説、ウイルスによる感染説が打ち消される中、浮かび上がったのは、水俣の経済を支えていた化学会社チッソが垂れ流す排水の中毒説だった。状況的にその説であろうとされたこの当時、時の行政の責任者は何をしたのかを、考える授業である。「もしあなたが熊本県知事だったら」との問いは、生徒たちにあたりまえの「正義」は社会的状況や、政治的配慮の中、意外に通じない事実を考える契機となるだろうし、健康も結局個人の心構えだけでは、無理があることを認識させるための問いでもあった。

「排水をとめさせる」「チッソに立ち入り調査をする」「魚を捕ることを禁止する」その当たり前の答えは、実は当時の県知事も検討していたことであり、でもそれが成しえなかったところに環境と健康との接点を模索する授業である。

厚生省にお伺いを立てた県は、当時、法制上は原因物質が限定できない状況で工場の排水を規制することができないとの答えに苦慮し、漁獲の禁止にまつわる、水俣湾沿岸漁民の生活の補償を無視する中、結局、漁民たちに「魚を捕ってもいいが食べないように」という奇妙な指導をすることになる。

その奇妙さは、でも現実であり、自分の生活の不自由さを自覚できずに社会の正義をまると信じている、社会的、政治的に未熟児である私の目の前の青年たちにとって、かすかな驚きでもあるようだ。そして、ここから熊本大学医学部を中心とする、原因追究の過程の必要性を学ぶことにもなる。原因追究がすなわち患者を救うことにつながる、その当たり前の筋道を「奇妙な指導」という答えを聞きながら彼らは歩み出す。

見舞金契約に印を押すのか

原因物質を追求する過程では、熊大医学部のまともさが、時の日本、政府、財界・企業に守られたチッソの守備陣営たちに打ち負かされ、1959年ついに有機水銀を射程に捉えていた熊大を原因追究の舞台から追いやり、結局、原因は、その企業責任とともにうやむやにしている。当初の守備陣営たちのもくろみ通りに進むことを知るにより、「まともさ」が政治的に

無力で、社会的に何の役にも立たない現実を知らせてくれる。

そして、その先に守備陣営は、1959年暮れも迫った12月、年越しの金を持たない患者たちに、30万円というとても定額なお金（ましてやそれは補償ではなく、あくまでお見舞いという当事者意識の欠落した中での決着）を押しつけ、その契約を結んだら最後、すでにチッソ内部の「ネコ実験」により、有機水銀は自分たちの中から流れ出ていることをつかんでおきながら、対外的には、知らぬ存ぜぬを押し通し、患者陣営を攻撃し、自分たちを正当化しつつ、狡猾にもこの契約の第5条に、今後、水俣病の原因が自分たちだと解明されても、この契約を持ってすべては終わりなどと、政治的無力と、社会的弱者の無知につけこむ、後の裁判で公序良俗に反すとまで言わしめた契約を突きつけた。

学生たちには、当時の患者たちが知る由もなかった「ネコ実験」を伏せたまま、つまり、チッソが本当に自分たちが原因であるかどうかとも自覚しているかどうかともわからないとしたまま、「あなただったらこの契約を結ぶか」と問うのである。

クラスの意見はまっぴたつに分かれる。見舞金契約を結ぶとした生徒たちの意見は、とても素直である。それしか選択の余地がないことを知っている。しかし、「まともさ」を信じる生徒たちは、チッソが（実際は当時、水俣病紛争調停委員会が見舞金契約をもちこむのだけど）突きつける契約の内容のひどさに怒り、「契約できるはずないじゃないか」とうそぶく。「ならば、あなたはどんな方法をもって自分のまともさを貫き通すのか。」「紛争調停委員会の斡旋は、この案が最終決定であり、これ以外の案はありえない。つまり、この契約に判を突かなければ、年越しの餅代もないのだ」と当時の状況を彼らに突きつける。「そんなひどい。」「許せない」彼らの当たり前前の反応は、「まともさ」の発露だろうけど、そのレベルでとどまるのなら、一体私たち自身の健康はどう守っていくのかの展望が見えるはずもない。

グループ討論 確約書の提出

見舞金契約以降9年間も沈黙をさせられた患者、家族たちに次の転機がきた。1968年突如、国・政府・厚生省は熊本水俣病と新潟水俣病に対しての公式見解を発表する。誰もがそう思っていた通り「水俣病の原因物質は有機水銀であり、その責任はチッソである」としたこの見解は、水俣で沈黙を強いられていた人々にとっては、ある種の朗報だった。チッソの城下町としていきながらえていた水俣は、チッソに刃向かう患者、家族を敵にした。その刃向かう理由にお墨付きが付き、患者たちは救われたかに見えた。

新たな補償要求運動が盛り上がる。水俣病補償処理委員会という調停機関がつくられ、患者たちはようやく「まとも」な舞台に立つことが許されたかに見えた。

しかし、そこでも患者たちは「まとも」な対応をしてもらえない。確約書と言う「補償処理委員会が出す調停案に一切意義を挟まないこととを確約する書面」に判を突けと迫られる。ここで、学生に問う。「あなただったら確約書を提出しますか。」

「国が認めているから」「国がお墨付きをしてくれているから」と言った理由で、彼らは確約書の提出をする。調停機関が存在し、チッソとの直接交渉は無理になったと彼らは提出を仕方なく認めていく。しかし、何人かは疑問を呈する。きちんとチッソと向き合いたい。当時の患者たちがそうであったように、クラスも二つに意見が分かれていく。グループに分かれての討論にも発展させていく。「見舞金契約の時を思い出す」との声。でも、「確約書を提出しないと何も進まないのだろう」と現実的な意見を言うもの。なぜ提出するのか、提出しないのか、そ

れをそれまでの水俣病の流れから判断し、自分の「まともさ」を交流させていく。結局、補償処理委員会が確約書を提出した患者家族を見事に切り捨てていく中から、裁判闘争への道と、チツとの直接対決をあくまで求める自主交渉への道へのとても複雑な思いを少しだけ共有できる。それがすなわち、患者の闘争の歴史が、日本の環境行政の根幹に関わっていくこととともに、自分の生き方を重ね合わせていくことから、「健康」な状態というのが、社会的にも政治的にも、そして、精神的を含みおくことを理解していくのである。

水俣病の当事者に自分を置き換えることは、へたをすると、偏狭な道徳主義に陥る危険がある。しかし、それを乗り越えるために、事実を元にして、彼らは思考し、次の行動を予想し、患者や、行政、時にはチツの側に身をおく者たちの行動原理を理解すべく、状況をあつめ、分析し、理解する作業が必要でもあった。すでに、結果が見えている中から、彼らがなぜ「自分だったら」の問いを繰り返すかは、結局の所、そうでなくしては、健康の概念を方法論による危険に陥る奔放さからの脱出でもある。

水俣病の授業を通し、私が彼らに突きつけ続けたこの問い「もし、あなただったら」は彼らの「まともさ」に乗りながら、でも、それを乗り越える認識の力を培うための問いでもあった。

そして、患者・家族たちが生きた水俣病の歴史を、生徒自身がほんの少し追体験し、患者・家族の思考と行動の過程を自分に置き換えることにより、健康の概念形成を求めていたのでもある。

オルタナティブとしてのアクティブ・ラーニング

松下佳代は、その著書「デープ・アクティブラーニング」の中で「アクティブラーニングとは外的活動における能動性だけではなく、内的活動における能動性も重視した学習である。『ディープ』という言葉に冠することは、〈外的活動における能動性〉を重視するあまり、〈内的活動における能動性〉がおざなりになりがちなアクティブラーニング型授業に対する批判が込められている」とし、学習の『能動性』と『内的活動における能動性』の二つに区別したうえで、その両方に配慮した教育実践として『デープ・アクティブラーニング』の概念を提唱した。つまり学習者の外的活動の目を奪われがちなアクティブラーニングを、内面における、『深い学び』につながるものにしていかなければならない」としている²²⁾。

これは先述したアクティブの二つのベクトルの方向性を「深い学び」とつなげる思想であり、今回示したいくつかの実践例も、内的活動の能動性を、対象との対話。他者との意見交換、グループにおける討論を経て、外的活動のアクティブさをつなげていくことが、深い学び、学びの深化につながっていくことを、示唆している。対象の「学習の質」を吟味することで、学びの内容は、学生の生活から始まり世界へ広がる課題へとつなげる必要性を提示した。その上で、他者との意見交換に関して、まずは学生の自問自答を促し、その中で熟成された答えを、より高峰に届けるために、他者の自問自答を交流させ、ついには実際に意見を交換し、答えを見つめる作業から、再び、深い学びにつながる内的活動の能動性（アクティブ）に導かれた。そこで、学生たちは以下の反応を示した。

学生の反応

「私が高校まで、政治経済や、保健の授業で教えられた公害問題は、どうしても遠く感じて自分たちには関係のないことでもう終わったことのような感じでした。工場排水が原因だったなら

裁判もすぐに解決したのだろう、ぐらいに考えていました。しかし、実際に今回の講義で、中身を見て、使われた資料を読みこみ、考えていくと、その情報の中に命があるというか、まるで生き物を見ているかのような感じでした。何か、温かみがありました。資料の有無によって教えるという行為そのものに起こる変化に驚かされました。「初めて水俣病の歴史を詳しく知ったが、正しく学び、自分に力をつけなくてはならないと強く思った。知らないがために、知識がないがために、誤った知り方をしているために、マスコミに振り回され、真実を時に隠され苦しめられ、あるいは、誰かを苦しめているかもしれない。学ぶ義務。教員ならしっかり教える義務。学ぶ態度を育てる義務があることを改めて実感した。忙しい日々だが、自分も知らず知らずに苦しめられぬように、誰かを傷つけぬように、しっかりと広く学んでいきたい。これが自ら学びたくなる授業なのかと、思った」。「今日はアクティブ・ラーニングをキーワードに水俣病を例にした授業だった。様々な人の立場に沿って自分ならこうすると考えることで、心が動かされた。チッソの無責任さにも腹が立ったし、患者さんや家族を思うと心が痛んだ。このような授業は、今まで受身的に学んでいたことを自分に置き換えることで、積極的にもっと調べようと思うのに、効果的であることも感じた」「自分たちは当事者でも何でもないのに、当時の患者さんやその周りの方々の悔しさのかけらのようなものを感じられたような気がします。私たちには責任がないから、さらっと考えるだけでも、何も問題はないけど、それでも私たちが真剣にこの問題に向き合った（もしくは向き合わされた）のは、これが事実で実際に起こったことで、それを追体験しているからかな、と思いました。聞くだけではなく、問いかけられることと、自分で考えることも持つ、学びの力があつたように思います」

池谷壽夫はアクティブ・ラーニングの基本姿勢について次のように述べている。「重要なのは子供たちが学習にアクティブに批判的に参加する（思想）過程をつくりだすこと、そのためにどのような学習方法や学校民主主義が必要なかを常に問い、その条件をつくりだすことであろう²³⁾」。

学習の質と、患者さんたちとの対話。教師からの問いの授業が、彼らのアクティブさを育てていると確信している。

私たちのアクティブ・ラーニング

文部科学省審議官小松親次郎は「教育関係者、自らもアクティブ・ラーナーであることが求められている²⁴⁾」と生徒・学生に伝える側こそその学びの変革を求めている。しかし現実には梅原利夫が述べるように「教師に対して世界でも稀有な長時間過密労働が強いられ、過剰なストレス状況が蔓延している」中で「そもそも教師が教育課程について『主体的・対話的で深い学び』が不可能な状態に置かれていて、どうして子どもに深い学びの指導が実現しうるのだろうか²⁵⁾」との指摘を深く考慮しなければならず、それが現実でもあろう。

しかし、それでもなお日本の教育を担う教育関係者は、小池由美子が述べるように「私たちの真つとうな教育実践をALという言葉を活用して発信していく柔軟さがあっても良いのではないかと考える。それは決して国の教育政策に取りこまれることではない。大切なことは国や財界が教育現場に新自由主義的な競争と格差を持ち込む中で、私たち教師が生徒一人ひとりの成長と発達を保障し、生徒が学びの主人公になる実践をオルタナティブで示すことにある²⁶⁾」。

アクティブさを他者との交流のアクティブさだけに求めず、学びの対象との静かな思想の格闘。それを促す問いの授業。静かな思考のアクティブさに枠を広げていく中で、学びの主体性

を確立させていきたい。それは教える側の教師こそが日々の実践の中で取り組むべき課題でもあり、社会に開かれる学びでもある。学校の中だけでの狭い世界のアクティブ・ラーニングは形骸化していくであろう。

大学でのアクティブ・ラーニングの授業の積み重ねは、小学・中学・高等学校の当たり前の思考を促す授業につながり、ひいては、国民の基礎基本、当たり前の学習スタイルに変わっていく中で、主体性を持った、対話的な深い学びが構築されていくであろう。特に教職課程におけるアクティブ・ラーニングの実践の積み重ねは、教育の伝承、つながり、を踏まえ、当たり前のよう、取り組むべき課題となるだろう。外的活動に目を奪われず、学ぶ者の、内的活動としてのアクティブ・ラーニングの「学びの質」を問うことから始めていきたい。

認知科学を専攻する今井むつみは「最近、至るところで『問題解決能力』『生きる力』『批判的思考』『主体的な学び（アクティブラーニング）』という言葉が飛び交っている。しかし、これらが具体的にどのようなことを意味し、どのような教育をしたらそれらの力が身につくのかということになると、コンセンサスにはほど遠い」と警鐘を発し、「よい学び」を提唱する中で、この学びの実現のためには「まず一人ひとりが自分は何を目的にして学びたいのかを考え、その目的のために最もよい方法はと考え、それを実践し続ける『学びの探究人』であってほしい」と提案している²⁷⁾。

私たちが模索するアクティブ・ラーニングは、かように、学びの探究人をひとりでも多く育て、広めるためのプロジェクトなのである。

引用・参考文献

- 1) 小池由美子 高校におけるアクティブ・ラーニングの実態と展望—生徒が学びの主人公になるために— 「人間と教育」2016年秋 91号 民主教育研究所編 p44~51
- 2) 初等中等教育における教育課程の基準の在り方について(諮問)中央教育審議会 2014年11月20日
- 3) 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-(答申)中央教育審議会 2012年
- 4) 無藤隆 優れた教師から学ぶアクティブ・ラーニングの在り方 アクティブ・ラーニングを考える 教育課程研究会編 東洋館出版 2016年8月 p20
- 5) 平野和弘編 れたちの学校浦商定時制-居場所から「学び」の場へ 草土文化 2008年
- 6) 平野和弘「生徒が主人公」の学校づくりと「学びの主人公」づくり-「生徒が変わる」展望を抱く教師たちの右往左往こそが教育課程の自主編成を進める- 教育課程のメッセ 民主教育研究所年報 2003 第4号 p105~126
- 7) 大杉住子「主体的・対話的で深い学び」とは何か アクティブ・ラーニングを考える 教育課程研究会編 東洋館出版 2016年8月
- 8) 田中新治郎 決め手は深い思考を呼ぶカリキュラム 体育科教育 2015年7月号 大修館書店 p22~23
- 9) 田中昌弘 アクティブ・ラーニングの背景と課題 季刊人間と教育 2016年秋 91号 民主教育研究所編 p24
- 10) 佐藤学 学びの身体技法 太郎次郎社 1997年12月 p91

- 1 1) 体育・健康教育の教育課程試案 1 学校体育研究同志会教育課程自主編成プロジェクト編 創文企画 2003
- 1 2) 体育・健康教育の教育課程試案 2 学校体育研究同志会教育課程自主編成プロジェクト編 創文企画 2004
- 1 3) 高校体育の授業 創文企画 2009年7月
- 1 4) 太田堯 教育とは何かを問いつづけて 岩波新書 1983 p162
- 1 5) 平野和弘 生きる力を育む保健の授業「総合的な学習の時間」へのヒント-第1回「宝子」の授業 体育科教育 大修館書店 2000年4月 P67~P69
- 1 6) 佐伯胖 学びを問いつづけて 小学館 2003年8月
- 1 7) 岡崎勝博 保健の授業におけるアクティブ・ラーニング-問題が課題となるための主体的学習論の探求- 体育科教育 2015年7月号 大修館書店 p49
- 1 8) 写真集「水俣」ユージン・スミス・アイリーン・スミス 三一書房 1980
- 1 9) 山地弘起 アクティブ・ラーニングとは何か 体育科教育 2015年7月号 大修館書店 p13
- 2 0) 八木英二 アクティブ・ラーニングという「呪縛」-教育方法の意味を考える 季刊人間と教育 民主教育研究所編 2016秋 91号 p32
- 2 1) 平野和弘 生きる力を育む保健の授業「総合的な学習の時間」へのヒント-第4回「水俣病の授業」その2 体育科教育 大修館書店 2000年7月 P63~P65
- 2 2) 松下佳代編著 テーブル・アクティブラーニング 勁草書房 2015 p18~19
- 2 3) 池谷壽夫 『アクティブ・ラーニング』は万能薬?季刊人間と教育 民主教育研究所編 2016秋 91号 p1
- 2 4) 小松親次郎 アクティブ・ラーニングを考える -刊行に寄せて- 教育課程研究会編 東洋館出版 p2
- 2 5) 梅原利夫 指導要領改訂作業「審議のまとめ」から-矛盾をおおい隠すキーワードと図示化- 季刊人間と教育 2016秋 91 p43
- 2 6) 小池由美子前掲論文 p44~51
- 2 7) 今井むつみ 学びとは何か-探究人になるために 岩波新書 2016 iv~v