

斎藤喜博の教育論の今日的意義(2)

鈴木 祐 丞

序

本稿では、前稿にひきつづき、昭和時代に活躍したわが国の教育者斎藤喜博(1911-1981)の教育論の今日的意義について考察する。前稿では、斎藤が主著『授業』で論じている教育論の中心的内容をまとめ、それが哲学者中島義道の提唱する〈対話〉という概念と軌を一にすることを確認し、社会学者土井隆義の言う「優しい関係」の中を生きていると思われる今日の若者たちへの教育における、斎藤の教育論および中島の〈対話〉の重要性を論じた。本稿では、斎藤が自らの教育論の含意として述べている考え——授業においては高さを追求すべきであり低さに迎合すべきでない、という考え——に焦点を合わせ、その今日的意義について考えてみたい。

以下では、まず、授業における高さの追求を奨励し、低さへの迎合に警鐘を鳴らす斎藤の考えを正確に理解するところから始めたい。その後、文部科学省によってわが国で現在進められている高大接続改革、とくにその中の大学教育改革に対して、斎藤の考えを拠りどころとして批判的な考察を加え、それを通じて斎藤喜博の教育論の今日的意義の一つを浮かび上がらせてみたい。

1 斎藤喜博の教育論の含意

——授業における高さの追求の奨励、
低さへの迎合に対する警鐘——

前稿において斎藤喜博の教育論の中心的内容を、主著『授業』の中の一節「授業での創造と発見」を手がかりにしてまとめた。斎藤の考え

では、授業とは、理念的には、教師が児童・生徒に対して一方的に知識を伝達する場ではなかった。むしろ、真理を追求しようという共通の願いを持ち、その意味で対等な立場にある教師と児童・生徒とが、ときにお互いの考えを否定し合いながら、協力して真理へと近づいてゆこうとする場、それこそが授業のあるべき姿なのであった(鈴木1-3)。

さて、斎藤は、このような教育論をベースに、とりわけ現代日本の大学教育関係者にとってきわめて重要性を持つと思われる考えを、同書の「授業の中でのコミュニケーションの拡大」という節の中で展開している。当該の部分以下に引用しておく。

……もともと教育とか芸術とかは、高さを追求するものである。高さを追求しないかぎり大衆化することもできないものである。高さを追求することによってだけ、大衆化し、子どもや教師のものとすることができるものである。

ところが、いままでの教育や授業や芸術教育は、どこでも低い姿勢でわからせようとしてきた。私はそのことに反対である。低いものを、低い姿勢でわからせようとするから、かえって大衆化することができず、教師や子どもの質の変化をすることができなかった。

島小〔島村小学校〕の授業が、高い感動を持ち、子どもをふくらませ、みんなを引きこみ、みんなを考えさせ、みんなの心を動かすのは、そこに高さと質の追求があるからである。質や高さを、みんなの力で論理的に、あるいは感覚的に、追求していく

過程のなかに生まれる創造とか発見とかがあり、それをまたみんなの力で否定しては新しいものをつくり出していききびしさとか、エネルギーとか、迫真力とかがあるからである。

……そういう質の授業とおよそ反対のものが、教師側からだけの、つめたい一方的伝達である。そして子どもを格づけし、子どもの可能性を封殺し、子どもに疎外感を持たせ、子どもを分裂させてしまう教育である（斎藤56-57）。

斎藤は、授業における高さの追求を奨励し、そして逆に低さへの迎合に対して警鐘を鳴らしているのである。授業とは、あるいは教育とは、高さを追求すべきであり、高さを追求するときのみその教育内容を大衆化することができる。逆に、低いものを低い姿勢で分からせようとする教育では、かえってその教育内容を大衆化できない、ということである。

斎藤の考えを正確に理解するためには、斎藤がこの文脈でどのような意味で「高さ」と言っているのかを把握する必要があるだろう。同じく『授業』の中の「芸術的要素を持った展開」という節における、あるべき授業の姿についての、音楽の授業を例にとった説明では、このようなことが述べられている。

音楽の場合でいえば、一つの歌曲を対象にして、学級全員がそれにぶつかっていく。そしてその合唱の質が高まっていくにしたがって、学級全体や一人ひとりのなかに、新しい解釈が生まれ、新しい合唱の世界が生まれ、その力をもとにしてまた、新しい解釈と新しい合唱の世界が、学級全体や一人ひとりの前にひらけてくる。このようにしてつぎつぎと合唱が高くなり、学級や子どもが、高い新しいひらけた世界へとはいっていく（斎藤121）。

この引用箇所から、斎藤が上述の文脈で言う「高さ」とは、斎藤が提唱する対話型・真理追求型の授業がその参加者を導く「知の次元の高さ」のことであると推察できるだろう。授業に

おいて教員と児童・生徒が、何らかの問題をめぐってときにお互いの考えを否定し合いながら真理へと近づいてゆこうとするとき、その参加者が到達しうる以前とは異なる知の次元、理解の深みのことである。それは、児童・生徒が、あるいは教員であっても、ただ一人きりで考えていたのではおそらくは到達しえないような知の次元のことであり、またお互いの考えを否定し合うことがなければやはり到達しえないような知の次元、複数の人間による知的共同作業の結果としてはじめて開かれてくる新しい知の次元のことである。

このような「高さ」の意味を踏まえて、上述の斎藤の考えの正確な理解を試みてみよう。高さの追求によって教育内容の大衆化が可能になるとは、教員と児童・生徒が、対話型・真理追求型の授業によって、お互いの考えをときに否定し合いながら共同して高さを、今まで以上の新しい知の次元を追求してゆくとき、はじめてそこで主題となっている教育内容が児童・生徒のものになる（さらに言えば教員のものにもなる）のだ、ということである。逆に、低さへの迎合によってはかえってその教育内容を大衆化できないとは、教員が児童・生徒をそうした仕方では高さへと引き上げようとはせず、むしろ児童・生徒のもともとの知の次元へと降りてゆくだけの授業、別の視点から言いかえれば、児童・生徒が自分たちの頭を使って物事を理解しようとはせず、ただ答えが与えられることを待ち続けているような授業、児童・生徒がどこまでも受動的であるような授業は、教員と児童・生徒とのあいだの衝突がまったくないのできわめて無難な授業でありうるのだが、そのような授業では児童・生徒はそこで主題となっている教育内容を本質的な意味で自分のものとするのがきわめて難しいのだ、ということである。

以上が、斎藤が自らの教育論の中心的内容から導き出している考え——授業においては高さを追求すべきであり低さに迎合すべきでない、という考え——の意味であるが、ここでさらに、なぜ対話型・真理追求型の授業によってこそ、高さ（新しい次元の知）の追求と教育内容の大衆化が可能となるのかを考えてみよう。このことについて斎藤自身は、少なくとも『授業』に

においては明確なことは述べていないようだが、斎藤が持っていると推察される信念を、例えば作家村上春樹の考えを援用して浮かび上がらせることができるように思われる。翻訳家でもある村上春樹は、自分が翻訳技術をどのように身につけてきたかについて振り返り、次のようなことを述べている。

……僕が勉強することに興味を覚えるようになったのは、所定の教育システムをなんとかやり過ごしたあと、いわゆる「社会人」になってからである。自分が興味を持つ領域のものごとを、自分に合ったペースで、自分の好きな方法で追求していくと、知識や技術がきわめて効率よく身につくのだということがわかった。たとえば翻訳技術にしても、そのように自己流で、いわば身銭を切りながらひとつひとつ身につけてきた。だから一応のかたちがつくまでに時間もかかったし、試行錯誤も重ねたが、そのぶん学んだことはそっくり身についた（村上56-57）。

本稿にとっての村上の考えのポイントは、「興味を持つ」というところにある。人間は、どれだけ周囲から強いられるところで、結局のところ自分が興味を持たないことがらについては進んで学ぼうとしないものであり、だからそうした学びではどうしても身につくものが少なくなってしまう。逆に、人間は、自分が本当に興味を持ったことであれば、周囲から強いられずとも主体的に学ぼうとするものであり、そうした学びは（学んだことがしっかりと身につくという意味で）きわめて効率的になる。なぜ対話型・真理追求型の授業によってこそ高さを追求することが可能となるのか、そして教育内容の大衆化が可能となるのか——そのことについて村上の考えをヒントに斎藤の信念を推察すれば、こうなるだろう。対話型・真理追求型の授業とは、つまりは主題となる教育内容に参加者が主体的にコミットするように仕向ける授業であり、だから対話型・真理追求型の授業にあっては、参加者の多くが主題となる教育内容への興味を持つようになるのであり、対話型・真理

追求型の授業を通じて、参加者の多くは主体的に新しい次元の知を追求するのであって、その結果教育内容をしっかりと身につけるのである。

2 斎藤喜博の教育論の今日的意義

——大学教育改革についての

批判的考察の視座として——

ここまで、斎藤喜博の教育論の中心的内容である対話型・真理追求型の授業がどのようなものかを振り返り、その上で、彼がそうした教育論をベースにして展開している考え——授業においては高さを追求すべきであり低さに迎合すべきでない、という考え——の正確な理解を試みてきた。

斎藤のこの考えは、教育に携わる者が自らの授業の方法などについて反省し吟味し改善をしてゆく上できわめて重要な指針を与えるものであり、当然ながらそこにその最たる意義がある。けれども、それにはまた別のレベルでの意義があるように思われる。斎藤の考えは、現在文部科学省によって進められている高大接続改革、その中のとくに大学教育改革についての、批判的考察のための視座を与えてくれるように考えられるのである。以下では、まず高大接続改革および大学教育改革について概説する。その上で大学教育改革について斎藤的視座から批判的考察を加え、そのことを通じて斎藤喜博の教育論の今日的意義の、前稿とは異なる側面を浮かび上がらせてみたい。

(1) 大学教育改革と高大接続改革

2014年12月22日、中央教育審議会は、答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」を、下村博文文部科学大臣（当時）に提出した。この答申を受けて2015年1月16日に下村文科相が決定した「高大接続改革実行プラン」に即して現在わが国で進められている教育改革は、「高大接続改革」と呼ばれている。¹

それは、わが国の国際的な存在感（世界のGDPに占める割合など）の低下といったおも

に経済的な問題を解決しうる人材を育成するために、高等学校教育、大学教育、そして両者を接続する大学入学者選抜を、一体的に改革しようという試みである。高等学校教育改革におけるポイントは、アクティブ・ラーニング（詳細は後述）を定着させるために学習指導要領を抜本的に見直すことなどである。大学入学者選抜改革のポイントは、大学で学ぶ力のうちとくに思考力・判断力・表現力を評価するために、現行の大学入試センター試験を廃止し、大学入学希望者学力評価テスト（仮称）を導入することなどである。そして、大学教育改革のポイントは、それぞれの大学が三つのポリシー（アドミッション・ポリシー（入学者受入れ方針）、カリキュラム・ポリシー（教育課程・編成の方針）、ディプロマ・ポリシー（学位授与の方針））にもとづいて一体的な改革の取り組みを推進することにより、学生の学びの質を転換することである。

高大接続改革のうち大学教育改革についてももう少し詳しく見てみよう。上述の三つのポリシーにもとづく改革において四本の支柱とされるのが、教育課程の体系化（大学全体としてのカリキュラム・マネジメントの確立）、教育方法の改善（アクティブ・ラーニングの導入など）、教員の教育力の向上（教員の教育方法に関する技術向上の促進、すなわち FD（Faculty Development）の充実）、学修成果の把握・評価（「学生が何を身につけたか」という観点による学修の到達度の把握・評価）である。

以下では大学教育改革のこれら四本の支柱のうちの二つ、教育方法の改善（アクティブ・ラーニングの導入など）と教員の教育力の向上（FD の充実）を取り上げて斎藤的視座から批判的考察を加えるので、ここでアクティブ・ラーニングとは何か、また FD とはどのようなものか、簡単に説明しておきたい。

アクティブ・ラーニングとは、「主体的・対話的で深い学び」（教育課程研究会編 2）のことである。「自分で興味・関心を持って主体的に学ぶこと、他の人々との対話を通して知恵や発想等を豊かにすること、さらに、知識や技能を組み合わせ、自分の見方や考え方を広げ、明らかにし、実地に使えるようにしていくこと、

そしてそこからより深い理解へ、新しい課題の発見や次の学びへとつなげていくこと」（教育課程研究会編 1）、そうした学びの総称である。大学教育改革においては授業において学生にこのような学びを体験させることが推奨されているわけだが、そのために教員が授業において取りうる具体的な方法としては、グループ・ディスカッションや反転授業（従来の教室での学習と自宅での学習の役割を反転させ、学生が自宅で知識を習得し、教室では知識を活用するような授業）の導入などが挙げられる。

FD とは、「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称」² のことである。FD には様々なレベルでの取り組みがあるが、教員が行いうるレベルでの取り組みの具体例として、本学教員にも配布されている『あっとおどろく授業改善——山形大学実践編』には、シラバスを充実させること、履修者に応じた教室を使用すること、出席の取り方を工夫すること、プリント資料を作成すること、授業での話し方に注意すること、板書を工夫すること、授業中に休憩をとること、授業においてビデオ教材やパワー・ポイントを活用すること、小テストを導入することなどが挙げられている（授業改善ハンドブック編集委員会 49 ff.）。

(2) 斎藤的視座からの、大学教育改革についての批判的考察

上述の大学教育改革は、わが国の大学が多かれ少なかれ現在進行形で取り組んでいるものであり、本学でも、例えば今年度（2016年度）から、教員の教育力の向上のための取り組み（FD）の一環として、シラバスの中に「授業時間外学修の指示」という項目（各回の授業の前後に受講者がどのようなことをすればよいかにについての指示）が加わり、その項目を効果的に記入するための勉強会が教員向けに開催されるなどした。

さて、大学教育改革の四本の支柱のうち、教育方法の改善の取り組み（アクティブ・ラーニングの導入など）と、教員の教育力の向上のための取り組み（FD）について、前章で確認した斎藤喜博の考え——授業においては高さを追

求すべきであり低さに迎合すべきでない、という考え——にもとづいて、それぞれの是非を考察することが可能であると思われる。つまり、斎藤的には、前者についてはそれが高さの追求につながるがゆえに肯定的に評価でき、後者についてはそれが低さへの迎合となりうるがゆえに否定的にならざるを得ないだろう、ということである。以下、順に説明をしてゆこう。

大学教育改革の四本の支柱の一つである教育方法の改善の取り組み、とりわけアクティブ・ラーニングの導入については、斎藤的視座から、肯定的に評価することができるだろう。授業で主題となる問題について学生が本質的な意味で学ぶのは、斎藤的に言いかえれば授業での教育内容が大衆化され学生たちがそれまでよりも高い知の次元へと到達するのは、学生一人一人がその問題に対してわがこととして真剣にコミットすることによってであり、そして学生をそのようにコミットさせる主要な方法は、斎藤的な対話型・真理追求型の授業と通底するアクティブ・ラーニング型の授業の導入に他ならないであろう。

もちろん、文部科学省が現在推進している高大接続改革の究極的な目標が結局のところわが国の経済的プレゼンスを高めることであり、この目標の達成のために公教育がとりうる一つの方法となるのがアクティブ・ラーニングである、という先述の構図には、異論を差し挟む余地がなくはないであろう。歴史を振り返るまでもなく公教育は国益に資する人材の供給という使命を否応なく担わされているのであり、それゆえその時どきの政治に左右されないわけにはゆかないのが、公教育をめぐる実情なのである。ここではその是非はさておくとして、少なくともアクティブ・ラーニングを公教育の現場に導入することによって（正確に言えば何らかの仕方ではアクティブ・ラーニングが公教育の現場で実現するとき）、学生にとって本質的な学びが可能となるということは、間違いのないことであろう。

さて、問題は、大学教育改革の四本の支柱のうち、教員の教育力の向上のための取り組み

(FD) についてである。こちらについては、斎藤的視座から眺めてみると、その取り組みの多くについて否定的に評価せざるを得ないように思われる。すなわち、そうした取り組みの多くは、低さへの迎合につながりうるものであって、教育内容の大衆化を不可能にしてしまうのではないだろうか。そうした取り組みの多くは、授業で主題となる問題に学生がわがこととして真剣にコミットすることを妨げるものであり、本質的な学びが生まれることをかえってきわめて難しくしてしまうのではないだろうか。

先に教員の教育力の向上のための取り組み(FD)の例をいくつか示したが、それらの例の内実をもう少し詳しく知ると、こうした取り組みの多くについては否定的に評価せざるを得ないという斎藤的視座からの批判がより真実味を帯びて現れてくるのではないかと思われる。前掲の『あっとおどろく授業改善——山形大学実践編』で推奨されている授業改善の取り組みのうちのいくつかについて、それらの内実は次のようなものである。

シラバスの Web 入力と公開は、もはや定着したものと言えます。が、各授業のシラバスについては、まだまだ改善の余地がありそうです。見た感じで、「余白」の多いページのシラバスは、学生に対する情報提供に関して、教員の努力が足りないと思えます。……「教育目標」（この授業はいかなる内容を何のために教育するのか）、「到達目標」（個々の学生は最終的に何をどこまで身に着ければ良いのか）、「予・復習の仕方」（事前、事後にはどのような勉強をするべきか）、「成績評価の方法」（何をどれだけやればどれほど評価されるのか）の4項目については、今後十分に留意して記載すべきであると思われます（授業改善ハンドブック編集委員会50）。

……私は現在、すべての講義科目において、袋綴じにすると小冊子になる形のプリントを配付しています。表紙・裏表紙をつけ、表紙の見返しにはシラバス（Web からダウンロードしたもの）、そして裏表紙

には、山形大学のロゴ（同）を入れました。もちろん、これには時間がかかるのですが、5分でコピーできる資料と、50分かけて作られた資料とでは、学生に対するインパクトは全然違います。配付資料を馬鹿にしてはいけません。口述は消えますが、資料は半永久的に、受講者の手元に残るのです（授業改善ハンドブック編集委員会53）。

……話し方で一番難しいことは、耳で聞いてすぐ理解できるように内容を組み立てることだと思います。文章で書かれたものであれば、何度も読み返すことができますが、話されたことはそうはいきません。読んで理解できることでも、耳で聞くとなかなか理解できないものです（授業改善ハンドブック編集委員会54-55）。

90分間の授業時間中に必ず5分程度の休憩時間を一回設けています。休憩導入以前と比較すると、受講生の集中力が高まり、私語が減少しました。多人数授業では私語が最大の敵です。何年も悩まされ続けた私語に多少なりとも改善の兆しが見られるようになったのは休憩導入後です。休憩の効用を実感しています（授業改善ハンドブック編集委員会61）。

もちろん同書にはきわめて有用であると思われる授業改善案も多数挙げられている。だが、例えば上掲のような内実の授業「改善」に、いったいどのような本質的な意味があるというのだろうか。授業の予・復習の内容を教員に事細かに指示されなければ何もできない、やろうとしない学生。教員が5分で作る資料ではなく、50分かけて作るような見やすく分かりやすい資料が配付されることを当然と思う学生。教員がきわめて容易に内容が理解できる話し方をしないと理解に困難を覚え、何も聞こうとしなくなるような学生。90分の授業もまともに集中力を維持させることができず、5分の休憩時間を心待ちにする学生……。このような学生を大量に産み出してゆくような仕方では授業を「改善」することに、いったいどのような本質的に教育的な

意味があるというのだろうか。繰り返しになるが、斎藤の視座からは次のように批判できるだろう——こうした授業「改善」の取り組みは低い次の次元にいる学生たちへの迎合に他ならず、迎合的に「改善」された授業においては学生たちはどこまでも受動的なままであって、そうした授業では、学生たちが授業で主題となる問題に興味を持ち主体的にコミットするような本質的な学び、言いかえれば学生たちを高さへと引き上げることが、不可能なのではないか。

個人的な体験談になるが、以前非常勤講師を務めていた大学の授業アンケートに、「授業中眠くなるので、眠くならないように何とかしてほしい」といったコメントが書かれていたのには閉口した。これは、上述のような仕方では「改善」された授業をいくつも経験したことで、その学生が（あるいは多くの学生が）、教員が自分たちのレベルに合わせて手取り足取り教えること、教員が自分たちに迎合することが当然だという認識を、言いかえれば自分たちは何をやらずとも教育とは教員たちによって与えられるべきものだという認識を、持つようになってしまっていることを示しているのではないだろうか。つまり、上述のような教員の教育力の向上のための取り組み（FD）をめぐる斎藤の視座からの懸念が、現実化しつつあるのではないかということである。

ついでながら考察しておく、ではなぜ、日本の学生（おそらく）多くは、そのように受動的に学ぶことに居心地の良さを感じてしまうのだろうか。言いかえれば、上述のような授業「改善」方法を歓迎するのだろうか。これにはもちろんさまざまな答えが可能であろうが、その一つを、哲学者中島義道が与えているように思われる（中島49-97）。中島によれば、「個人がみずから自己決定し自己責任をもつという原理」に貫かれた西洋近代型の倫理観と異なり、日本には、（おそらくは武士道などの伝統的精神性を背景として）「強力な磁場のような『場』において各人が摩擦なくうまく動くことを期待する」倫理観が存在し続けている。こうした倫理観が支配的な社会では、「お上」の言葉がきわめて強大な力を持つものとなり、その結果たとえば管理標語や管理放送などの「暴力的に無

意味な言葉」が街中にあふれかえることになる。すると、「判断力のないただぼんやりとカゲロウのように動く人間」、「自分が何をすべきか、他人から言われなければ何もわからない人」、つまり「自己判断能力の徹底的に欠如した怪物」が大量に産出されることになる。こうした中島の考えを上述の内容と重ね合わせてみると、こういうことが言えるかもしれない。すなわち、日本型倫理観の中で教育を受けて育ち、それを要因として主体的な思考能力をもともとそれほど持ち合わせていない学生の多くには、大学教育改革の四本の支柱の一つ、教員の教育力の向上のための取り組み（FD）の多くが、すなわち低さへと迎合するように「改善」された授業が、きわめてうまくフィットするのだ、と。

結 語

千葉大学の政治哲学者小林正弥は、『サンデル教授の対話術』において、ハーバード大学の政治哲学者マイケル・サンデルの対話型講義（日本では「ハーバード白熱教室」の名で知られている）を高く評価しつつ、次のように述べている。

現在、大学教育の方法について、FD（ファカルティ・ディベロップメント）ということが強調されています。これまで日本の大学の教師は、教育の方法を身につける場がなかったので、それに対する対策という意味も持っています。

かつては、大学生は自分の力で学ぶものと考えられていたので、大学教師はあまり授業の方法は工夫しませんでした。ところが、最近の学生は自発的に勉強しなくなっているので、教師が高校までのように親切に教えるように求められているのです。たとえば、「毎回の講義にレジュメを用意して具体的な内容を記しておく。パワーポイントなどを用意して、講義をわかりやすくする」というようなことが大学教員たちに勧められています。

これは、学生が自発的な学習意欲を持たないことを前提にして、教師がそれに合わ

せて降りていって教えようとする方法と行うことができるでしょう。問題は、このような方式だけでは、いつまで経っても、学生たちが自発的・能動的に学ぶ力が身につかないということです。学生たちが自発的に学ぶ力をなくしてしまっているのは、前述したように、高校まで〇×式の教育に慣れてしまっているからです。受験勉強では、カラフルで丁寧な教材や参考書があり、たとえば予備校や塾の先生方は可能な限り親切に教えてくれますから、そのような教育に慣れているのです。今のファカルティ・ディベロップメントは、そのような教育の方式を大学に持ち込んで、大学教師も高校までのように教えることを求めているという気がします。いわば、大学の高校化が進んでいるのです。

しかし、これでは大学教育が高校までの勉強のようになってしまい、学生の積極的な学習意欲を引き出すことにはなりません。教師が丁寧に準備したレジュメを見ながら知識を覚えるだけになってしまい、やる気が起こらない学生も多いままでしょう。学生たちの要望に応えるといいながら、学生たちを甘やかすことにもなりかねません（サンデル・小林202-203）。

同書において小林は、こうした日本の大学教育が抱える問題の解決のために、サンデル式の対話型講義を日本の大学に導入することを国家規模で検討すべきと論じつつ、千葉大学における自らの講義でのその導入の試みを紹介している（サンデル・小林201）。

本稿の論述とつなげると、小林は、斎藤喜博の考え——授業においては高さを追求すべきであり低さに迎合すべきでない、という考え——に通底する信念を持ち、その信念に立って現代日本の大学教育におけるFDに対して斎藤的な批判を実際に加え、その上で対話型講義の導入に取り組んでいるわけである。斎藤と小林が、およそ半世紀も時代を異にしながらも、また教育・研究の専門分野をまったく異にしながらも、それでもこのように本質的なところで相似する教育観を持っているという事実からは、さまざ

まなことを読み取ることができるであろうが、ここでは一つだけ指摘をしておきたい。すなわち、およそ児童・生徒・学生の教育に真摯に向き合おうとする教育者は、自らの教育方法の改善の試行錯誤の過程のどこかで一度、斎藤喜博がすでに20世紀の中ごろに示していた教育論へと立ち戻ってみるべきではなかろうか。

註

- ¹ 高大接続改革および大学教育改革に関する以下の内容は、第65回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会（2015年8月28日、於山形大学）における、文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室の辻邦章氏による講演「主体的な学びの確立と学士課程教育の質的転換」を参考にしてまとめたものである。
- ² 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（2005年1月28日）。

参考文献

教育課程研究会編『「アクティブ・ラーニング」を考える』東京：東洋館出版社、2016。

斎藤喜博『授業』東京：国土社、2006（初版は1963）。

授業改善ハンドブック編集委員会編『あっとおどろく授業改善——山形大学実践編』山形：山形大学教育方法等改善委員会、2003。

鈴木祐丞「斎藤喜博の教育論の今日的意義」『秋田県立大学総合科学研究彙報』第17巻（2016）：1-8。

中島義道『＜対話＞のない社会——思いやりと優しさが圧殺するもの』京都：PHP 研究所、1997。

マイケル・サンデル、小林正弥『サンデル教授の対話術』東京：NHK 出版、2011。

村上春樹『走ることについて語るときに僕の語ること』東京：文藝春秋、2010。