

# 教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）における能動的学修化の試み（1）

岡谷 英明（高知大学教育学部）  
宮田 龍（城西中学校）

## Trial of the active learning program construction in educational science basics practice II (pedagogy) (1)

Hideaki Okatani (Faculty of Education, Kochi University)  
Ryo Miyata (Josei Junior High School in Kochi City)

キーワード：能動的学修 アクティブ・ラーニング 教育科学 授業改善

**要約：**平成28年度の教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）に能動的学修を取り入れ、その成果を明らかにすることが本研究の目的である。ただし、能動的学修には不明確な部分も多い。能動的学修に大きな影響を与えているアクティブ・ラーニングにおいて、主体ならびに主体性はどのようなものとして理解したらよいのかといった疑問が存在している。そこで、教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）の実践を分析するにあたって、まず能動的学修と主体あるいは主体性の関係を考察した。次に、この考察を踏まえ、能動的学修を取り入れる際の原理について示した。最後に、能動的学修を取り入れた平成28年度の教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）をそれ以前の講義と比較することによって、その成果を検証した（後半部分は次号で掲載予定）。

### はじめに

本研究のテーマである能動的学修は急激な社会変化という背景のもと大学教育改革（質的転換）のなかで登場してきた。中央教育審議会は平成24年に「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～」という答申を提出した。この答申では、「未来を予測する最善の方法は、自らそれを創り出すことである」（Alan Curtis Kay）という理念のもと、大学教育には「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学」へと変革される必要があるとされた。大学生に生涯学び続け、主体的に考える力を育成するために中央教育審議会が提唱しているのが、本研究で取り上げる能動的学修である。中央審議会の答申では能動的学修の必要性が以下のように述べられている。少し長くなるが重要な文章であるので引用しておく。「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、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。」<sup>1)</sup> 要するに、大学教育に能動的学修を取り入れることによって、未来を作り出せる能力や主体性といった汎用能力を大学生に形成することが望まれているのである。

以上のような中央教育審議会の答申は「大学教育再生加速プログラム」という具体的な事業によって実行に移された。高知大学の「質保証の基盤構築に向けた『地域協働による教育』の多面的評価

指標の実践的検証」は平成27年の「大学教育再生加速プログラム」に採択された。高知大学は早くから共通教育を中心に能動的学修の導入に取り組んでおり、このプログラムでさらに強化することが打ち出された。第3期中期計画のなかでもこれまで実施してきた共通教育初年次科目をアクティブ・ラーニング型授業と位置づけ、その学修内容を検証し改善を行うとともに、「アクティブ・ラーニング型授業を全学的に拡充するため、新たに授業を開発するとともにそれらの評価指標の開発に着手する」ことになっている。高知大学教育学部も、第3期中期計画中に学校現場で実践できるアクティブ・ラーニング型授業の活用方法を研究し、その研究に基づいて教職カリキュラム改革を実施することになっている。以上のように、高知大学教育学部は「大学教育再生加速プログラム」の実施および第3期中期計画の実行という二つの課題を抱えており、これらの課題に対応する試みとして、本研究では能動的学修について研究することとした。

さて、中央教育審議会答申の中核に据えられた能動的学修という考え方は答申の用語集において以下のように定義されている。「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、社会的な能力、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。」<sup>2)</sup> この定義において表されているように、能動的学修はアクティブ・ラーニングという方法に影響を受けており、学修者の能動性、主体性を引き出す方法とみなされているのである。

能動的学修にはすでにいくつかの疑問が投げかけられている。そもそも受動的な学習といったものが存在するのか。講義を聴くことも能動的な学習ではないのか。能動的学修で前提とされている主体および主体性とは何か。このような疑問を含めいくつかの疑問が提出されているが、医学部の授業にTBL (Team Based Learning) を取り入れている岩田健太郎も主体性について興味深い事例を挙げている<sup>3)</sup>。神戸大学大学院医学研究科教授の岩田は研修医に「主体的であれ」と要請したが、研修医の行為は逆に定型的なものになっていったという。研修医の目的は研修の間に主体性を持って正式な医師になることである。だが、そのために研修医は指導医の指示に従わなければならない。研修医にとっては指導医に従うことが目的となり、本来の目的が忘れ去れていった。「主体的であれ」という言葉が主体性を阻む「呪いの言葉」になってしまったのである。岩田は自らの授業改革に取り組みながら「主体性は教えられるか」という問題を問い続けている。能動的学修に取り組むうえで、主体および主体性をめぐる問題は避けて通れないであろう。能動的学修によって大学教育の質的転換に取り組む大学は、主体性とは何か、主体性は教えられるのかといった問題を明確にしておかなければならないのである。

そこで、本研究では、教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）に能動的学修を取り入れ、その実践を分析するにあたって、まず能動的学修と主体および主体性の関係を明らかにしておきたい（Ⅰ）。能動的学修に大きな影響を与えているアクティブ・ラーニングにおいて主体性はどのようなものとして考えられているかを明らかにし、主体性をめぐる諸問題を考察しておく。この考察を踏まえ、次に教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）に能動的学修を取り入れる際の諸原理について示しておきたい（Ⅱ）。次に、この能動的学修の原理を踏まえた具体的な授業案を提案し（Ⅲ）、最後に、能動的学修化した平成28年度の教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）を、能動的学修を取り入れる以前の講義と比較することによってその成果を検証したい（Ⅳ）。なお、本研究を掲載する研究報告書の紙面の都合上、Ⅲ 新しい教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）の概要、Ⅳ 新しい教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）とそれ以前の講義との比較およびおわりには次号の研究報告書に掲載する予定にしていることを予めお断りしておく。

## I 能動的学修と主体

教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）に能動的学修を取り入れ、その実践を分析するにあたって、まず能動的学修を発想する契機となったアクティブ・ラーニングについて説明し、アクティブ・ラーニングにおいて主体性はどのように理解されているのかという問題について考察しておきたい。

### 1) アクティブ・ラーニング

アメリカにおいて、アクティブ・ラーニングがクローズアップされた背景には、「高等教育のユニバーサル化」が関係している。アメリカ合衆国の社会学者トロウ（Martin Trow）は、高等教育への進学率が15%を超えると、高等教育はエリート段階からマス段階へ移行するとしている<sup>4)</sup>。また、トロウは高等教育への進学率が50%を超える高等教育を「ユニバーサル段階」と呼んでいる。トロウによれば、量的拡充は質的な問題を引き起こす。マス段階からユニバーサル段階に移行するにつれ、高等教育の目的は知識・技能の伝達から新しく幅広い経験の提供に移行する（ちなみに、平成27年度の日本の大学進学率は56.5%であり、ユニバーサル段階に入っている）。以上のような背景のもと、アメリカの大学は授業改善に取り組んだ。1970年代から1980年代にかけてファカルティ・ディベロップメントがアメリカの大学で盛んになり、授業改善に「教育から学習へ」といったパラダイム転換が起こり始めた。ハイブリッド学習やブレンディッド学習、アクティブ・ラーニングも1990年代から注目されるようになっていったのである。

講義に能動的学修あるいはアクティブ・ラーニングを取り入れる上で、これらに対して一般的になされている批判をあげ、それらに予め答えておくことも必要であろう。ボンウェルとアイソン（Bonwell & Eison）はアクティブ・ラーニングに対する二つの代表的な批判を挙げている<sup>5)</sup>。ひとつは、そもそも受動的な学習といったものが存在するのかという批判である。もうひとつは講義を聴くことも能動的な学習ではないのかというものである。前者の批判に対して、京都大学高等教育研究開発推進センターの溝上はメイヤーとジョーンズ（Mayers & Jones）のアクティブ・ラーニングの捉え方（学習はそれ自身が能動的なプロセスであり、それを実現するのがアクティブ・ラーニングである）を紹介した上で、こうした捉え方においては学習という行為の相対的性質が問題とされていないと指摘している<sup>6)</sup>。たしかに、学習という行為そのものの性質は能動的なプロセスであるかもしれない。しかし、ある学習がアクティブ・ラーニングか否かを問題とする場合、ある基準が存在し、そこからみてその学習がアクティブと評価されたり、パッシブと評価されたりする。溝上はその基準を「一方向的な知識伝達型講義」＝パッシブな学習と理解したらよいのではないかと提案としている。また溝上はもうひとつの基準を自らのアクティブ・ラーニングの定義のなかに盛り込んでいる。それは「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」<sup>7)</sup>という基準である。こうした基準を設けることで、後者の批判にも応えていることになる。認知プロセスの外化を伴うのがアクティブ・ラーニングの定義であるので、講義を聴くことだけではアクティブ・ラーニングとは見なされないのである。

また、溝上は主体的学習とディープ・アクティブ・ラーニングを比較するなかで、アクティブ・ラーニングの考える主体性について説明している。それによれば、ディープ・アクティブ・ラーニングにおいて、主体的とは「行為者（主体）が対象（客体）にすすんで働きかけるさま」と定義され、主体性は行為主体性（agency）と考えられている。一般的には主体性にはsubjectivityが当てられてきた。それに対して、溝上は社会学で使用されるagencyをあてている。社会学では、社会（構造）に対する主体性を行為主体性（agency）と呼んでいる<sup>8)</sup>。個人は社会構造によってその行為を規定されており、社会から与えられた課題を遂行する主体であるとみなされている。さらに、溝上は梶田観一モデルを用いて主体的な学習の発展を考察している。梶田によれば<sup>9)</sup>、主体的な学習は次の

ような3段階で進んでいく。①課題依存型の主体的学習（興味・関心をもって課題に取り組む。書く、話す、発表する等の活動を通して課題に取り組む）、②自己調整型の主体的学習（目標や学習方略、メタ認知を用いるなどして、自身を方向づけたり調整したりして課題に取り組む）、③自己物語型の主体的学習（中長期的な目標達成、アイデンティティ形成、ウェルビーイングを目指して課題に取り組む）。アクティブ・ラーニングはこのうち①に位置づけられており、溝上の提唱するディープ・アクティブ・ラーニングは①および②に位置づけられている。溝上が主体および主体性を表す用語としてagencyを選んだ理由は判然としませんが、agencyがactと関係した用語であることや課題が山積している社会（構造）との関係性を強調しているからかもしれない。

## 2) 能動的学修における主体性

アクティブ・ラーニングの考え方が基礎になって能動的学修という考え方が提唱されているが、次に能動的学修としてどのような事例が中央教育審議会答申のなかで挙げられ、主体性がどのように理解されているかについてみておこう。答申のなかでは、いくつかの能動的学修の事例が挙げられているが、ここでは知識構成型ジグソー法を取り上げたい。というのもこの方法が最も理論的に明確だからである。知識構成型ジグソー法は東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構が中心となって開発した授業方法である。「協調学習 授業デザインハンドブック—知識構成型ジグソー法の授業づくり—」<sup>10)</sup>によれば、この授業方法はアメリカの学習科学を基盤に「子ども達一人ひとりが主体となって学びながら、他者との関わりを通じて自分の考えをよくしていく協調学習を教室の中で引き起こすため」に開発された。この授業方法の開発を中心的に牽引してきた三宅なほみは次のように述べている。「協調学習は理念としては次期学習指導要領に出てくるアティブ・ラーニングの一種で、この理念が教室でうまく働くと、子どもたちは主体的に（砕けた言い方をすれば勝手に）『自分なりにもっとも納得の行く答えを作りながら』学んで行くようになります。そういう『勝手に学ぶ子どもたち』を追いかけ、引っぱり、時に一緒に走り出せる先生になるには『学び続ける先生』像が求められます。」<sup>11)</sup>ここで三宅が「学びは自然に起きる」と述べていることに注目しておきたい。人は小さい頃から大人になってもずっと日常的な生活のなかで、経験を積んだり、見つけた問いに答えようとしたり、人と対話したりするなかで自らの賢さを育て続けて行く。そして人を学びに導く対話の場には共通する条件が存在している。「参加するみなぎが答えを出したい問い（あるいは対話のゴール）を共有していること」、「互いの考えていること、特にその違いが『見える』こと」、「それぞれの考え方の違いが大事にされて、違いを『見せ』合ったり、一人ひとりが自分なりに納得できる答えをみつけたりすることの自由度が高いこと」などである。

ところで、上述したように大学教育の質的転換はもちろん大学教育のためだけでなく、中等教育、初等教育の質の転換を必要としている。高大接続システム改革会議は高大接続システム改革の実現のために三つの観点をあげ、そのひとつとして「アクティブ・ラーニングの視点からの『学習・指導方法の改善』と教員の養成・採用・研修の改善を通じた『教員の指導力の向上』」という観点が挙げられている。また、現在、次期学習指導要領の改訂が進められている。次期学習指導要領では、子どもたちが「何ができるようにするか」「何を学ぶか」とともに、アクティブ・ラーニングの視点から「どのように学ぶか」を内容に含めることが決定している。これまでも子どもが主体的に学ぶことの重要性は指摘されてきた。実際に、「総則・評価特別部会、小学校部会、中学校部会、高等学校部会における議論の取りまとめ（案）」なかでも、学校では授業研究が日常的に行われ、子どもたち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すための工夫や改善が続けられてきたことは認めている。だが、この資料のなかでは、「学習活動を子供の自主性のみ委ね、学習成果につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教

育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで学びにつながらない」<sup>12)</sup> ことが指摘されている。それゆえ、今後のアクティブ・ラーニングにおいては、活動者がどのようなことを学んでいるかを明確にしなければならないのである。

以上のようにアクティブ・ラーニング理論や能動的学修にかかわる言説をみてるならば、能動的学習における主体性は以下のように考えられるであろう。学習が主体的あるいは能動的か、受動的かは相対的にしか評価できない。だが、現在の学習において、多くの学習者は相対的に受動的であることを強いられている。それゆえ、学習者は課題を遂行する行為の主体となり、自分なりにもっとも納得の行く答えを作ることが重要であり、そこに主体的な学びが成立する。人を主体的な学びに導く対話の場には共通する条件が存在している。こうした考え方に対して、主体性についてはさまざまな議論があり、単純に学習者が主体であるとするにはさまざまな疑問が存在している。そこで、以下ではフーコーの主体論を中心に学習者の主体性とは何かという問題について考察したい。

### 3) フーコーの主体論

周知のように、フーコー(Michel Foucault)は20年を超える研究のなかでさまざまな研究をしているが、『狂気の歴史』<sup>13)</sup>では、現代のわれわれが恐れている狂気は16世紀以前のヨーロッパではもっと寛大に受け止められ、人々を楽しませるものであったことを明らかにしている。狂気の本質とは何かという問題はさておき、18世紀後半になると社会や環境にうまく適応できない状態を狂気と考えるようになり、そう判定された人を監禁する保護施設が生まれた。つまり、現代のわれわれが認識している概念は社会や時代によって恣意的に分類され、その時々社会制度によって生み出されてきたのである。また、狂気は理性との対立のなかで生み出されるということもできる。近代に入って、狂気が社会の周辺へと追い込まれた原因は、近代人が人間のなかの狂気の部分を悪いものであると考えるようになったからである。そもそも人間には理性的な部分だけではなく、非理性的な部分もある。近代における理性の重視が逆に狂気を生んだともいえ、近代は人間の理性を偏重する時代であったといえる。つまり、現代のわれわれが認識している概念はそれと対立する概念から生み出されるのであり、そのことから逆照射すると、その時代が何を権力と考え偏重しているかも分かってくるのである。

概念を相対化するフーコーによれば、主体化(subjectivation)とは従属化(assujettissement)を前提としている。主体にあたるsubjectという語はラテン語のsubjectumに由来し、その語源は「下に置かれたもの」あるいは「基体」(属性の担い手)を意味していた。一方、客体にあたるobjectという語はラテン語のobjectumに由来し、その語源は「向こうに置かれたもの」あるいは「心的内容」を意味するギリシア語(antikeimenoōn)にさかのぼることができる<sup>14)</sup>。要するに、そもその主体と客体の意味は現代の意味とまったく逆であった。フーコーは、この意味の逆転に注目して主体化のプロセスを描き出している。キリスト教には「告白」という制度がある。キリスト教の司祭は信徒たちに告白を義務づけることによって、彼らを告白すべき内面を持った個人として主体化するとともに、告白の内容を独占することによって、彼らに従属化してきた。権力は「個人をカテゴリー化し、個人に個性を刻印し、個人を自分のアイデンティティに結び付け、個人に1つの真理法則を強制する。(中略)これは個々人を主体にする権力形式である」<sup>15)</sup>とする。教育は、学生を教育の対象である学習者へと置き換え、学生は教育によって従属化された主体としてidentityを付与されているのである。

以上のようなフーコーの考え方に基づくならば、アクティブ・ラーニングおよび能動的学修の主体性はどのように理解できるであろうか。まず、現代のわれわれが認識している概念はそれと対立する概念から生み出されるとフーコーも考えたように、主体的な学習はそれと対立する受動的な学習から生まれた概念といえ、主体的かどうかは相対的にしか評価できないといえる。だが、学習者

が主体となることについてはアクティブ・ラーニングの考え方とは異なっている。アクティブ・ラーニングにおいて常に矛盾であると指摘されることは、アクティブ・ラーニングは学習者に主体性が存在しないと実現しない方法であるのに、アクティブ・ラーニングによって学習者に主体性が形成されると考えられている点である。これに対して、フォーコーの考え方を敷衍するならば、学習者を学習の主体とするために重要なことは主題としてのsubjectに従属させることである。たしかに学習そのものは自然発生的で主体的なものであろう。しかしその主体性は汎用的なものではない。学習者はあるsubjectを寝ても覚めても考えることによって、そのsubjectの主体となり、それを思考することによって主体性を鍛えられる。三宅のいうように、自分なりにもっとも納得の行く答えを作ることは学習者を主体にする。あるsubjectについての自分の考え方は自己とidentifyされ、梶田の言う自己物語型の主体的学習となる。課題を遂行し、活動することだけが行為者を主体にするのではない。すでに主体性が鍛えられている学習者には能動的学修は必要ない。それゆえ、一方向的な知識伝達型講義であっても受動的な学修とはならない。現在の学習において、多くの学習者は相対的に受動的であることを強いられているが、どんなに一方向的な知識伝達型講義でもそれを能動的に学ばなくては真の主体性とは言えない。その意味では、一方向的な知識伝達型講義こそが主体性を鍛えることができるのである。

## II 能動的学修の原理

以上のような、能動的学修における主体性についての考察を踏まえて、教育科学基礎演習Ⅱ（教育学分野）において能動的学修を取り入れるための原理についてまとめておきたい。

### 1) 目的や内容の追加

一方向的な知識伝達を批判し、汎用的能力やスキルの獲得を目的とした能動的学修が謳われ、知識か汎用能力かという議論がなされているが、この議論は教育学のなかでは実質陶冶か形式陶冶かという問題として議論されてきた。実質陶冶か形式陶冶かという議論は単純な二元論であるという批判も存在するが、能動的学修を考える際には重要な観点となる。というのも、能動的学修によって汎用能力が身につくというが、それは必ず具体的な知識学習を通して行われるのであり、汎用的な主体性そのものは教えられない。能動的学修が提唱される際にはそのことが強調されず、あたかも能動的学修は汎用能力だけを育成するかのよう理解されている。しかし、主体性だけを教えることはできないのであり、主体性は具体的なsubjectに取り組むなかで鍛えられるのである。したがって、現在においても実質陶冶も形式陶冶も陶冶過程の二つの側面であるという捉え方が必要であるとされている。このことを踏まえれば、能動的学修を取り入れる際には、その講義の実質陶冶に対応する目的や内容と形式陶冶に対応する目的や内容の二つの側面を腑分けしておかなければならない。だが、教育現場ではこの実質陶冶と形式陶冶が混同されている。能動的学修を取り入れることで学びが深まるというのはもっとも気をつけなければいけない誤解である。思考ツールを使って能動的学修を取り入れたのに、グループの意見が深まらないという問題が教育現場のなかに存在する。だが、その原因はまず知識不足にある。たしかにグループの意見をまとめる汎用的スキルは獲得したかもしれない。しかし、ある課題に関する知識を獲得できていないのである。したがって、能動的学修を取り入れる際には、講義の本来の目的や内容に加えて、能動的学修のためのもうひとつの目的と内容を設定しなければならないのである。

### 2) 正解のない問題の提供

能動的学修のためにもうひとつの目的と内容を追加しなければならないと述べたが、それは決し

てあらかじめ正解のある問題を付与するということではない。むしろ、正解のない問題を学生に提供することが重要であろう。2000年以降、わが国においてアクティブ・ラーニングが知られるようになって、多くの実践が行われている。しかしながら、アクティブ・ラーニング型授業を押し付けとじている学生も多い。主体性は教えられるかという岩田の疑問の根底には次のような実感が存在している。「日本の学校教育における『自ら考える』とか『主体性』というのは単に誘導され、あらかじめ与えられた教育を教員が授業で押しつけるのか、『自主的な学習』(self directed learning)で自ら獲得した(ように見える)ものかの違いに過ぎない。つまりアプローチの違いに過ぎない。なぜかという、それが教師主導であっても、生徒主導であっても、『正しい』答えはあらかじめ用意されているからである。」<sup>16)</sup> 結局、正解を教えるのであれば、学生にとっては効率よく体系的に教えられた方がよいであろう。

正解のない問題は真正性を持っている。ベライター(Carl Bereiter)によれば、知識はいずれ作り変えられる可能性があり、大事なのは自分の思いついたアイデアや知識を常に他者との対話のなかで改善できる教育である。実際、知識創造企業の社員はこの改善の営みに従事している。この過程は知識構築と呼ばれ、教育の最も重要な目標に位置付けられている。また、正解のない21世紀社会の知識や技術は急激なスピードで変化しており、想定外の問題が次々と起こるのである。これまで当たり前だと思ってきた考え方の前提にあったデータや論理自体が実は危うく不十分なものと分かると、途端に新しい考え方を求められるようになり、改善を求められるのである。

だが、正解のない問題を提示する際にはいくつかの工夫が必要である。ベライターは知識基盤社会で成功する条件を次の6つにまとめている<sup>17)</sup>。① Learn a lot ② Understand what you learn ③ Learn to like ill-structured problems ④ Take risks with ideas ⑤ Improve your ideas ⑥ Make friends with people who think。このうち③および④は現在の大学生にとって耳の痛い指摘である。学生はこれまでの学習経験のなかで上手に加工されたものに慣れている。それゆえ、形のはっきりしない問題を自らのなかで消化することのできる主体を形成していない。また、学生は大人との関係よりも友人との関係を重視し、友人と「やさしい」関係を形成することに神経を費やしている。したがって、他者のことなど気にせず危ないと思っても自分のアイデアに賭けるような主体を形成していない。それゆえ、参加学生に正解のない問題の持つ真正性を理解してもらう必要がある。このような理解が真に共有されるならば、能動的学修が促進されると考える。

さらに、正解のない問題を最初に提示するときには漠然とした問題として提示することも重要である。思考を継続するためには、わからないことが多い方がよいと考える。もちろん学生から質問できれば、少しずつ条件やデータを教えていく。一度に全部を教えず、問いの答えを学生から引き出すよう努め、さらに答えの理由を聞くことが重要である。なぜならば、問いへの解答ならびにその理由は個人のidentityと関わってくる。自らが作り出した理由がまさに個人の内面を作り出し、その発言が個人に責任を生じさせる。そうして個人は責任の主体となっていくのである。

### 3) 経験の再構成のための質の高い問題と他者

人間は活動せざるを得ない存在であり、人間は活動のなかで世界との交流を行い、世界との間に関係性を構築し、それを経験として得ていく。能動的学修を取り入れる際には、経験こそが知識の本質であるということを真に理解しておくことが重要である。デューイ(John Dewey)によれば、教育とは経験の意味を増加させ、その後の進路を方向づける能力を高めるように、経験を改造あるいは再組織することである。また、経験の再構成のためにはまず問題が必要である。人間は活動することによって世界との間に関係性を、そして時には問題を生じさせる。その問題を解決するために、人間は考え続け試行錯誤を繰り返すのである。その意味で、デューイは成長の第一の条件は未

成熟であるとも述べており、本来の知識を獲得するためには質の高い問題がまず存在しなければならないのである。

また、経験の再構成のためには他者が必要である。ヴィゴツキーの発達の最近接領域を持ち出すまでもなく、個人の成長には他者や社会が必要である。個人の思考には限界がある。三宅は能動的学修において重要なことは①みんなできたい問いの設定、②互いの考えの「違い」の見せ方、③一人ひとりが納得するまで考えられる自由度の保証の仕方であると述べていた。個人の学びが深まるためには、まず三宅の指摘している①および②が重要である。他者が同じテーマに参加し思考するためには、解決したいと思えるような課題を学習者たちに示す。そして、互いの考えていることを特にその違いが見えるようにするために、ディスカッションやディベートといったことを取り入れることは有効であると考えられる。ただし、ここで忘れられてはならないことは、ハバーマス(Jürgen Habermas)の理想的な発話状況と同様に、それぞれの考え方の違いが大事にされて、違いを見せ合ったり、答えを見つけ出すための自由度が高いことであろう。ディスカッションは往々にして特定の個人を中心に進んでいったりする。しかし、能動的学修は特定の個人に起こればよいのではない。一人ひとりの経験が再構成されることに意味があるのである。

## 註

1) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf). p.9. 2016/10/26確認。

2) 同上、p.37。

3) 岩田健太郎『主体性は教えられるか』筑摩書房、2012年、p.27-33。

4) トロウ、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学』東京大学出版会、1976年。

5) Bonwell, C. C. & Eison, J. A.: Active learning: Creating excitement in the classroom, in ASHE-ERIC Higher Education Rep. No. 1. Washington, DC, 1991.

6) 松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、2015年、p.31-34。

7) 同上、p.32。

8) 溝上慎一「体的な学習からアクティブラーニングを理解する」(学研教育みらい主催高校教育フォーラム資料) [http://www.gakuryoku.gakken.co.jp/pdf/highschool\\_forum/2015dl/03\\_documents\\_201508.pdf](http://www.gakuryoku.gakken.co.jp/pdf/highschool_forum/2015dl/03_documents_201508.pdf). 2016/10/26確認。

9) 梶田叡一『<自己>を育てる - 真の主体性の確立 -』金子書房、1996年。

10) 「協調学習 授業デザインハンドブックー知識構成型ジグソー法の授業づくりー」[http://coref.u-tokyo.ac.jp/wordpress/wp-content/uploads/2015/04/handbook\\_001-005.pdf](http://coref.u-tokyo.ac.jp/wordpress/wp-content/uploads/2015/04/handbook_001-005.pdf). 2016/10/26確認。

11) 同上、p.3。

12) 「総則・評価特別部会、小学校部会、中学校部会、高等学校部会における議論の取りまとめ(案)」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1374151.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1374151.htm). 2016/10/26確認。

13) フーコー、田村叔訳『狂気の歴史：古典主義時代における』新潮社、1975年。

14) 野家啓一「主体」今村・三島・川崎編集『社会思想辞典』岩波書店、2008年、p.155。

15) フーコー「主体と権力」『思想』1984年4月号、p.346。

16) 岩田健太郎『主体性は教えられるか』筑摩書房、2012年、p.27-33。

17) 「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本」<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>. 2016/10/26確認。