

## 査読論文

# アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学び と学生の成長のあいだにはどのような関係があるのか

河井 亨\*

## 要旨

今日の教育改革では、アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びが重要とされている。その一方で、高等教育が学生を育てることができておらず変革的でないと評価を受けている。本研究では、そのような評価の前提となっている「学生の学習と成長」の間の関係に埋め込まれている制約と問題を明らかにし、「学習と成長」の間の関係の異なる可能性を示すことを目的とする。

まず、I、II、IIIにおいて、学習と成長の関係を整理する。本研究では、学習として、アクティブラーニング、そして主体的・対話的で深い学びを対象とする。また、成長として、学習成果、能力、アイデンティティ形成を扱う。その結果、不確実性を増す現代社会においては、将来の展望と計画をもって積極的に探究や実験にコミットするプロアクティブなアプローチによってアイデンティティ形成していくことが学校から仕事への不安定な移行を航行する上で重要となることを明らかにする。

最後に、IVにおいて、上述の評価の前提となる成長と学習の関係を考察する。先行する成長が次に来る学習を決めるような関係と先行する学習が次に来る成長を決めるような関係という線形的決定論を批判する。成長の前を進み、成長を前へ進めたり、成長の中に新しい形成を呼び起こすものとして学習を再定位する。さらに、成長と学習の前を進み、成長と学習を前へ進めたり、成長と学習の中に新しい形成を呼び起こすものとして教授を再定位する。以上を踏まえ、アイデンティティ形成をプロアクティブなものにしていくという成長を生み出すべく、アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びを産み出す教授の実践を組織化することは、高等教育における再出発の礎にして現代的使命として捉えられることを示した。

## キーワード

アクティブラーニング、主体的・対話的で深い学び、学生の成長、アイデンティティ形成、線形的決定論批判

---

\* 執筆者：河井亨

所属/職位：立命館大学スポーツ健康科学部・准教授

連絡先：〒525-8577 滋賀県草津市野路東1丁目1-1

E-mail: kawai-t@fc.ritsumei.ac.jp

## I アクティブラーニングと主体的・対話的で深い学びについて

### 1. アクティブラーニングに関する政策と研究の動向

アクティブラーニングは、2012年中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換』において、本格的な導入が提起された。そこでは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習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」という用語の定義が示された。教育研究においては、アクティブラーニングに次のような定義がなされている。アクティブラーニングとは、「学生に物事を行わせ、行っている行為について考えさせること」(Bonwell & Eison, 1991, p. 2)である。あるいは、アクティブラーニングとは、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(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」であり、「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、そこで生じる認知的プロセスの外化を伴う」(溝上 2014, p. 57)とされている。

アクティブラーニングの必要性については、先の答申において、次のように訴えられている。「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、学生から見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出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」。

アクティブラーニングへの転換は、すべての授業の水準で追求されるものである一方で、全ての授業の体系にして学習経験の総体を意味するカリキュラム編成・改革の水準において追求されるものである(河井 2015)。このような理由から、授業という実践だけでなく、それらを組織化するカリキュラム・マネジメントが求められている(溝上編 2018)。アクティブラーニングが追求する転換は、教授・学習という実践にのみ関わる転換ではなく、大学設置基準の大綱化や自己点検評価の水準で自律的で責任ある組織的な教学を実現するという組織・制度の動きにも繋がっているのである(河井 2016b)。

日本の高等教育において生じているアクティブラーニングの趨勢は、より広く見れば、教授から学習へのパラダイム転換と呼ばれる潮流の中に位置づけられる。教授学習パラダイムの転換とは、教員が学生へ知識を一方向的に伝達する教授パラダイムから、知識は学習によって構成され獲得されるものであり、その学習の中心は学習者であり、学習者が学習を生み出すことを促進するという学習パラダイムへの転換を意味する(Barr & Tagg 1995; 河井 2016a; 溝上 2014)。それは、学習者を知識の受容器から能動的な構築者へと捉え変えた認知科学・学習科学の革新に沿うものである(Bransford et al., 1999)。

アクティブラーニングに推進力を与えている教授から学習へのパラダイム転換は、社会からのアウトカムに基づく教育、すなわち学習成果に基づく教育への要請と合流している。現代社

会では、高等教育進学率の上昇、知識基盤社会の進展、情報技術・知識編集の重要性の増大といった背景をなし、アカウンタビリティの旗のもと、高等教育に学習成果の検証による質の保証が要求される (Ramsden 2003; Shavelson 2010; 山田 2012)。そのような要求はまた、「学校から仕事への移行 (School to Work Transition)」が不安定化し、十全に機能しなくなっているために正当化されている (溝上・松下 2014; 中原・溝上 2014)。アクティブラーニングを要請する転換において、学習と教育と社会の関係の再編成が問われているのである。このような大きな背景の中、アクティブラーニング、主体的・対話的で深い学びが求められるのは、望ましい学習成果に到達する成長につながると期待されているからであり、そのような成長によって不安定化する学校から仕事への移行を航行できると期待されているからである。

## 2. アクティブラーニング、主体的・対話的で深い学びとは何か

続けて、教育研究において、アクティブラーニング、主体的・対話的で深い学びがどのようなものとされているかを整理する。学習は、学習の対象世界との関係、他者・社会との関係、学習者自身との関係という三つの関係の編み直しとして理解される (佐藤 1995)。この三つの関係という視点は、行動を対象とした行動主義、認知プロセスをテーマとした認知科学、学習が生じる状況に視野を拡張した状況論といった学習研究の広がり歴史と呼応するものとなっている (河井 2014a)。また、近年、学習成果としての能力への着目が著しいが、そうした能力を捉える視点としても有効なものとなっている (松下 2016)。このような三つの関係という視点からすれば、上述の定義によって定められるアクティブラーニングは、少なくとも、他者・社会との関係における対話活動に関与し、対象としての知識内容とその理解・認知を外化することにおいて能動的な学習であると特徴づけられる。

アクティブラーニングへの転換が目指すものは、第一に、一方向的な知識伝達型講義という教授形態から、学習者が能動的に参加する学修を生み出す授業形態への転換であると読み取ることができる。ここで、注意する必要があるのは、すべての授業で講義法を排除することが求められているわけではないということである。90分の授業時間において知識伝達に注力した講義法と能動的参加を促す教授法とを組み合わせることが現実的かつ効果的である (溝上 2016)。

第二に、アクティブラーニングへの転換では、深い学びの実現が目指されている (松下編 2015)。学習活動を知的に深く活発に考える内的な能動性と、発話や傾聴、書くことのような

表1 アクティブラーニング型授業の位置づけと類型 (溝上 2016: 一部改変)

講義型	教師から学生への一方向的な知識伝達型授業。教師主導。
講義中心型	話す・発表するといった活動はないが、コメントシート等を用いた教師-学生の双方向性を組み込んだ講義中心の授業。教師主導。
講義+AL型	どちらかと言えば教師主導であるが、講義だけでなく、学生の書く・話す・発表する等の活動も組み込んだ授業。
AL中心型	徹底的に学習パラダイムに基づいた学生主導の授業。

		<b>内的活動</b>	
		低	高
外的活動	低	D	B
	高	C	A

図1 学習の能動性

身体活動としての外的な能動性とに区別することができる(図1)。外的活動面で受動的な状態から能動的な状態へ至るとしても、内的活動が不活発では十分ではない。さらに、内的活動としての理解を浅く表面的な理解から深く本質的な理解へと転換することが目指されている。

実践的には、グループや発表などの活動を通じて知識を外に向けて可視化する外化と、講義を聞いたり、テキストや資料を読解したり、経験のリフレクションを通じて気づきを得たりして知識を習得する内化とを組み合わせることが肝要となる。十分に知識を習得する間もなく、浅い理解から外化し、「わかったつもり」になるのではなく、理解した(はずの)知識を外化し、不十分な場合には修正し、より深い理解へと至る内化-外化-内化のプロセスが重要となる(森 2017)。それはまた、個人で知識の習得に取り組み、外化のための活動への関与として協働し、もう一度個人で理解を確かなものとする個-協働-個のプロセスとも捉えられる(溝上 2018a)。

2016年中央教育審議会答申『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』では、「主体的・対話的で深い学び」の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)が、小中高の教育においても、追求される目標として定められるに至っている。アクティブラーニングの目指す転換は、高等教育にとどまらず、高校教育さらにはその前の段階にまで広がっている(溝上編 2017; 溝上編 2018)。

同答申では、主体的な学びとは、学ぶことに興味や関心を持ち、自らのキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動をふりかえって次につなげる学びであるとイメージされている。また、対話的な学びは、学習者同士の協働、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、自らの考えを広げ深めるような学びとイメージされている。そして、深い学びは、習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学びとイメージされている。

これまでのアクティブラーニングの説明を引き継いで、主体的・対話的で深い学びを説明しなおすと次のようになる。対話的な学びとは、個の学びだけでなく、他の学習者との活動に関



と対決したり、ときにはある自分が別の自分と衝突したりする局面があろう(対自関係を通じた自己)。自己に対する主体性の場合、主導される側面と主導する側面とを合わせ持つ。このように、アクティブラーニング、主体的・対話的で深い学びは、自己形成のダイナミクスを含み持つ。

アクティブラーニングと主体的・対話的で深い学びにつなげて理解することで、本節の冒頭でのアクティブラーニングの特徴づけを更新することができる。本節の冒頭では、アクティブラーニングは、対象となる知識内容との関係と対話活動で関わる他者との関係から特徴づけられた。このような特徴づけには、対象との関係と他者との関係が含まれているものの、自己との関係が含まれていなかった。アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びは、自己との関係において、自らを主体とし、他と弁別し、再帰的に主導され/主導し、自己形成していくことを射程に収めた学びであると特徴づけられる。

## II 学習成果、能力、成長について

### 1. 学習成果としての能力の構造

次に、アクティブラーニング、主体的・対話的で深い学びと学習成果・能力・成長の関係を問う作業へと進む。まず、学習成果としての能力は、どのような構造となっているのかを先行研究から明確にする。

大学生の学習と学習成果を調査に基づいて分析する研究において、一方で学生生活・動機づけが学習行動を規定し、他方でカリキュラムや授業形態が学習行動を規定し、学習成果につな

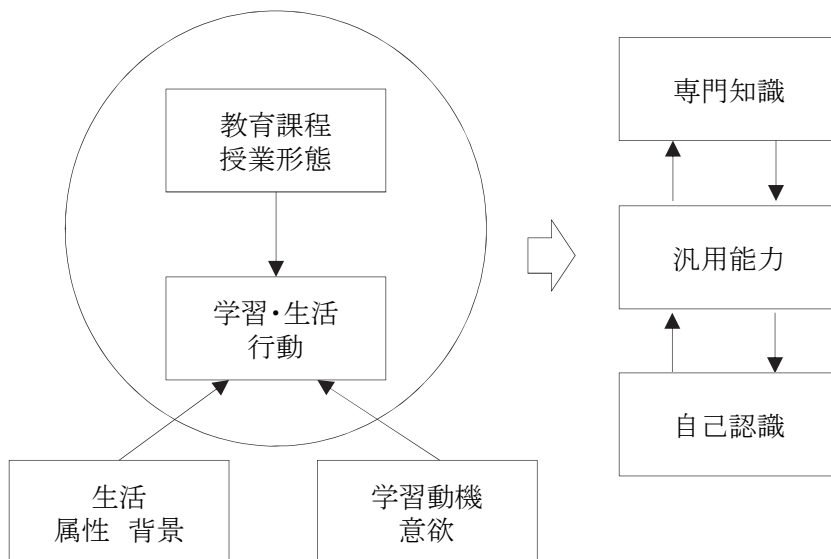


図3 学習と学習成果



がるというモデルで分析されている(図3:金子 2013)。そこでの学習成果は、専門知識、汎用能力、自己認識の三つに区分されている。

成長の到達状態としての学習成果については、より広く、さまざまな能力が提起されている。OECDのキー・コンピテンシー、21世紀型能力、アイデンティティ資本といった学習成果もまた、学習の三つの関係と対応づけて整理できる(表2:松下 2016)。例えば、キー・コンピテンシーのうち、「道具を相互作用的に用いる」ことは対象世界との関係での能力形成であり、「異質な人々からなる集団で関わり合う」ことは他者との関係での能力形成であり、「自律的に行動する」ことは自己との関係での能力形成である。

また、知識内容と、それを応用する技能と、さらにその礎となる資質という入れ子となる三層によって能力を捉えることができる(図4:松下 2016)。この能力の三層を三次元とし、学習の対象世界との関係・他者との関係・自己との関係を三軸とし、さらに、「個人の豊かな人

表2 資質・能力の3軸構造

	対象世界との関係	他者との関係	自己との関係
キー・コンピテンシー (Rychen & Salganik 2003)	道具を相互作用的に用いる	異質な人々からなる集団で関わり合う	自律的に行動する
21世紀型コンピテンス (NRC 2002)	認知的コンピテンス (cognitive)	個人間コンピテンス (interpersonal)	個人内コンピテンス (intrapersonal)
人間力(内閣府 2003)	知的能力的要素	社会・対人関係力的要素	自己制御的要素
アイデンティティ資本 (Côté & Levine 2015)	認知的・運動的スキル (人的資本)	社会的・対人的スキル (社会関係資本)	行為主体的スキル (機能的資本)

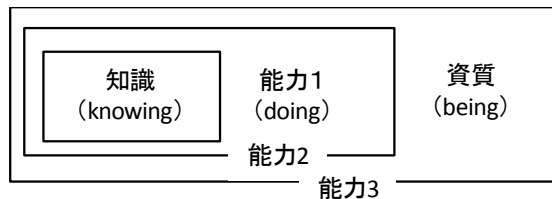


図4 「能力」の入れ子構造

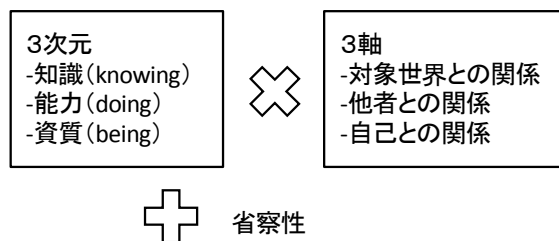


図5 資質・能力の「3・3・1モデル」

生」と「うまく機能する社会」に対する緊張関係の批判的な調整を意味する省察性・再帰性(Reflexivity)を加えて、学習成果としての能力の「3・3・1モデル」とまとめることがで

きる(図5:松下2016).

## 2. 学生の成長についての理論的説明

次に、学習成果としての能力の獲得に対応する学生の成長についての理論的説明を見ていく。学生の成長は、多面的なものであり、Perry(1968)以来の大学生の成長理論の蓄積がある(Evans et al. 2009; 金子 2013; Patton et al. 2016; 山田2012)。その伝統から、知識に関わる知的成長、他者や社会との対他関係にかかわる社会的成長、そして価値観や信念といった対自関係にかかわる人格的成長の3面が見出される(河井 2014b)。知的成長における二元論・多元論・関連主義・コミットメントというPerryの区別を大学生の成長理論における成長モデルの原型として取り出せよう(図6)。

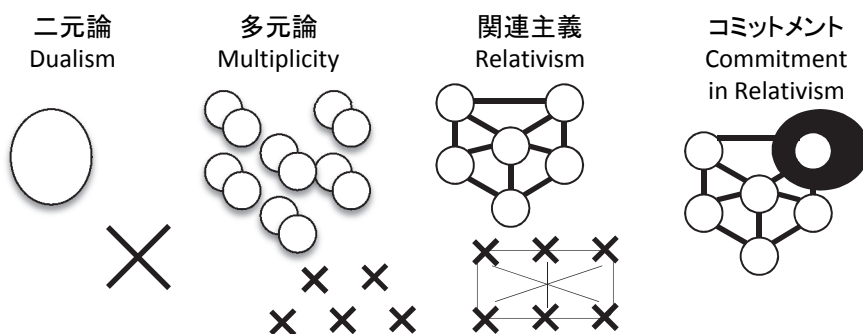


図6 Perryの成長モデル

次に、この成長モデルとアクティブラーニング、主体的・対話的で深い学びとを結びつけて説明する。この成長モデルでは、まず、世界の中に大きく正解と不正解があるとする二元論がある。二元論では、必ず唯一の正解(O)があり、そうでなければ不正解(X)という世界を二つに分けて発想する。この段階では、正解をもたらす外的な権威に知的に依存することになる。

次に、世界の中の問題や問いには複数の解があるとする多元論がある。多元論では、複数の考え方や見方、意見が存在することが受け止められる。授業でアクティブラーニングや対話的な学びによって他者の考えを知った時や、課題に主体的に取り組むことで新しい考えに至った時、教員がそれまでの学生の固定観念とは異なった見方や考え方を示した時、コミュニケーション・ペーパーに「いろいろな考えがあると気づけた」と自らの学びを報告している時、その知識内容についての多元論へと移行したと捉えられる。こうした移行は教育において重要な知的成長である。それは、知的な自立の第一歩のしるしである。

その一方で、多元論においては、複数の解としての知識や考えは相互に関連づけられておらず、「いろいろな考えがある」ということを認識しているにとどまっている。いろいろな考えとは具体的に何か、それぞれの考えはどういった関係にあるのかといった一連の論理的な関連



づけの問いには答えられない。それはまた、「なぜ」そうした考えがあるのか、どういった経緯からそうした考えが生じてきたのかを自分自身で主体的に省察して十分に説明できない。どういった価値に照らしてそうした考えが妥当なのか、なぜそれぞれの考えが並び立っているのか、それぞれの考えの良い点と不十分な点は何かといった規範的な関連づけの問いにも答えられない。そうした問いに答えられるようになった時、深い理解に至り、関連主義の状態に到達する。関連主義では、複数の知識や考えを解釈・評価しながら関連づけることができている。

最後に、関連主義とコミットメントを分かちつのは、「あなたは」「なぜ」その考えに立つのかという自分自身への再帰的で倫理的な問いに答えられているかどうかという点である。それは、自らの人生の連続性の中で、答えていくことができるものである。また、知的にも知識を関連づけて組織し、自らのテーマを持ち、自己を主体とし、主体的に探究を重ねる中で、答えていくことができるものである。

その後の大学生の成長理論において、受動的な状態から多元的そして自己関与へ、また絶対視から多元的そして文脈関連へなど、概念の観点に変化が加えられるものの、二元論・多元論・関連主義・コミットメントの基本的区別が継続しつつ発展を見せた (Evans et al. 2009; Patton et al. 2016; 河井 2014b)。その中で、知識という対象との関係における知的成長と並行して、他者との関係における社会的成長、自己との関係における倫理的成長を同じ区別において捉える理論化が進められた (Baxter-Magolda & King 2004など)。対他関係においては、依存状態から自立に向かい、自律しながら関係を構築する状態へと成長を遂げ、対自関係においては、自他の区分が不明確な状態から明確に分節化され、再帰的に自己アイデンティティを選択するという成長を遂げる。このような対他関係と対自関係の成長は、アイデンティティ形成として理論化されている。アイデンティティ形成は、大学生の成長にとっても、中核的なものである (Chickering & Reisser, 1993; Evans et al. 2009; 河井 2014b; Patton et al. 2016; 溝上 2010)。そこで、次に、アイデンティティ形成理論を詳しく検討することとしたい。

### Ⅲ アイデンティティ形成について

#### 1. アイデンティティ形成理論

アイデンティティ形成もまた、研究の蓄積も厚く、様々な側面を持つ概念である (Schwartz et al. 2011)。J.E. Côté と C.G. Levine (2015) が簡潔にまとめるところによれば、アイデンティティ形成は、三つの対で形成される。すなわち、社会との関係において自分の位置づけや役割に埋め込まれながら (社会的アイデンティティ形成)、相互行為における対人関係や自分自身とその行動についての感覚と関わり (個人的アイデンティティ形成)、自分自身 (その目標や信念や価値観など) に対して主体としての自らの経験を時間-空間的に連続して発達する (自我アイデンティティ形成) ことを意味する。このように、アイデンティティ形成は、社会的・

個人的・自我の3つが対となって形成される。アイデンティティ形成は、能力の入れ子構造(図4)でいうと、**knowing**と**doing**を包み込む**being**に関わる成長であり、知識との関係、他者との関係、自己との関係という成長の三側面のうち、自己の形成とも関わっている。

次にアイデンティティ形成には、展望や計画と行動の二つの関係から四つの異なるアプローチがある(Côté & Levine 2015)。第一に、自分の目標や信念を探求することに移れず、混乱した状態に沈むインアクティブなアプローチがある。将来の見通しを抱けず、そのような見通しを持つとすら思えない状態であり、主観的に安全・安心感を持たず、ふさぎこんでしまう状態である。第二に、自分の目標や信念といった展望を探求することはできるものの、行動に移すことができないうるアクティブなアプローチがある。展望を持つといっても、将来への不安から「何かしないと」という不安ばかりが募るものの、新たな行動を実行できず、結果、不安が大きくなるといった悪循環が特徴となる。第三に、現在の自分のアイデンティティに基づく行動にはコミットしても、より良い適合をもたらすさらなる探求や行動にはコミットしないアプローチは、アクティブなアプローチと名づけられる。このアプローチでは、今の自分の見えている視界や地平というものを超えていかず、自分の居心地のいい領域(コンフォート・ゾーン)を超えて挑戦をしないことが次なる成長への壁となっている。最後に、自ら目標や信念といった展望を持って、今までの自分の経験や成長の壁を超え、新たな挑戦をし、自分自身の世界を広げる経験へ積極的に探求・実験するプロアクティブなアプローチがある。プロアクティブなアプローチでは自分1人のことだけでなく周りの他者も巻き込んでいたり、社会との関係を含んでいたりすることで、展望と行動に広がりがある。

大学生は、発達上の大人への移行期としての青年期を過ごしている。大人への移行期としての青年期はまた、学校から仕事への移行を果たすことが課題となる時期である。そのため、I-1で触れたように、学校から仕事への移行の不安定化やグローバル化に影響を受けることとなる。大学生自身にとっては、仕事を手にできるかどうか、自分の望む仕事を手にできるかどうか、その仕事で成功できるかどうか重要な関心事となっている(Côté 2000; 溝上 2010)。

移行期の大学生のアイデンティティ形成をプロアクティブなものにする鍵となるのは、仕事を中心とする将来との関係にある。将来の不確定さからくる不安は、広く大学生を覆っているものの、その中で、社会に向かって関心を広く持ち、自分の目標や信念を打ち立てていこうとすることがインアクティブな状態から脱する上で必要となる。言うまでもなく、1人で孤独に行うというのではなく、周りのサポートやピア・サポートを頼り、将来の目標や信念といった展望を形成することができる。そして、展望を持っていても、不安に囚われて行動に移せないままでは、アイデンティティ形成がプロアクティブなものにはならない。1人で孤独に実行できることもあるが、周りの学生(先輩・同輩・後輩)や大人と関係を築きながら、アクションを起こしていくことがプロアクティブなアイデンティティ形成に向けて重要となる。プロアクティブなアイデンティティ形成を実現するために、自分自身のための自己志向の目標と行動

に閉じているとは十分ではない。また、自分の居心地のいい領域だけで、そのさらに外側に出て行かないということでも十分ではない。他者のための目標と行動や、社会や外部環境に働きかけていく目標と行動、すなわち自分の居心地のいい領域を出て価値を生み出したりインパクトももたらしたり革新を引き起こしたりする目標や行動がプロアクティブなアイデンティティ形成を促進する。

## 2. アイデンティティ形成と学習の関係について

アイデンティティ研究では、まず、エージェンシーが学習を規定する次のような線形のモデルによって、エージェンシーと学習の関係についての説明が与えられている (Côté & Levine 2015)。

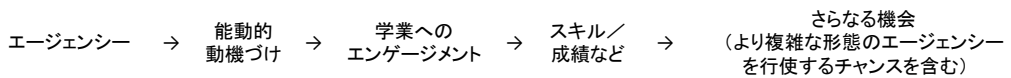


図7 エージェンシーと学習

ここでのエージェンシーとは、「行為者によって時間的に構築されたエンゲージメント」(Emirbayer & Mische 1998)を意味する。そのエージェンシーが機能することで、学習への能動的な動機づけとなり、学業へのエンゲージメントにつながる。大学教育研究の文脈でエンゲージメントと言えば、学生が時間と労力を費やすことを意味している (Kuh 2001; 山田 2018)。そのようなエンゲージメントによって、学習成果としてのスキル/成績などが達成される。成長の到達状態としての学習成果・能力は、対象との関係/他者との関係/自己との関係にわたる多面的なものである。そして、学習成果・能力は、さらなる挑戦の機会をもたらしてくれるということが説明として与えられている。

このエージェンシーと学習の関係の流れの中で三対のアイデンティティ形成がなされる。すなわち、学習者としての社会的役割や仕事を手にすることで、社会的アイデンティティが形成される。学習という相互行為において学業にエンゲージメントすることで、自分自身についての主観的感覚としての個人的アイデンティティがつけられる。そして自分自身との関係においては、空間的-時間的に連続する自分自身の感覚としての自我アイデンティティが形成される。

このエージェンシーと学習の関係はまた、エージェンシーが機能しない、大学に行く意味が見出されない、学業に取り組めない、十分な成長を遂げられない、より限られた機会しか手にできないという落とし穴やそれらが連鎖する悪循環も説明している。さらに好循環と悪循環の二つしかないのではなく、途中でつまずいたり、途中で転機を迎えたりする可能性も示している。例えば、学習支援の場にたまたま赴いたことで、学習計画の立て方というスキルを身につけ、それをを用いて学業に取り組んでいくことで、動機づけと学業への自己調整を働かせ、望ましい学習成果を身につけていくという道がありえる (石田 2019; Nilson 2013 = 2017;

Zimmerman & Schunk 2012). 大学生の学業への態度や行動を理解するためには、彼らがどういった規範に向き合い、自らを何に帰属させ、大学の授業という場またはより一般的に大学生活という文脈で自分自身をどのような存在として自己定義しているかというアイデンティティに関する視点を取り入れることが必要になる (cf. Akerlof & Kranton 2010 = 2011).

アイデンティティ形成の研究では、アイデンティティ概念を取り入れて教育・学習をめぐる説明を精緻化し、その上で、学生の成長についての評価が下されている。高等教育が、一部の学生に恩恵をもたらすものの、全体に恩恵をもたらしておらず、機能していないという評価が下されている (Côté & Levine 2015)。その要因として、まず、高等教育が変革的であるよりも現状維持的となっていることが挙げられる (Schuller et al. 2004)。さらに、大衆化により財政援助が十分でないこと、消費者主義の文化が蔓延し、プロアクティブなアイデンティティ形成が阻まれる。そして、エージェンシーが機能不全となると、学習の吟味・自己規律・経験の習得に基づく学業への内発的な動機づけよりも、道具主義で享乐的な外発的な動機づけが優勢となり、学業から撤退することになってしまう (Côté & Allahar 2011; Côté et al. 2008)。高等教育以前のアイデンティティ形成が高等教育での学びと成長を規定する現状が生まれている。日本の高等教育においても、アクティブラーニング型授業の広がりが確認されているにもかかわらず、学生の意識調査の結果、成長に望ましい変化が見られず、「大学教育は学生を育てられない」(溝上 2018b) との結論が導かれている。以上の要因の説明として、図8では、上記のエージェンシーと学習の関係の図にアイデンティティ形成を加えている。

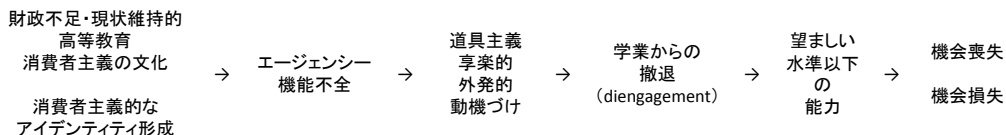


図8 高等教育文化とアイデンティティ形成とエージェンシーと学習

こうした現状把握から、さらに、高等教育で成長を問題にしても、「遅すぎる」という評価が導かれている (Côté & Levine 2015; 溝上 2018b)。アイデンティティに基づくエージェンシー、アイデンティティ形成のプロアクティブなアプローチ、学業に関わるポジティブな自己概念を育むには、高等教育以前の教育や介入が重要になる。「遅くとも高校の初期にアイデンティティ地帯を広げる介入を開始するべきである」(Côté & Levine 2015, p. 148) と主張される。

#### IV 評価の転換による拡張へ

##### 1. 評価に埋め込まれた「学習と成長の関係」についての予備的考察

前節で示した現在の大学生の成長についての評価は、実証研究に基づいている点、大学教育に閉じることなく学校教育全体に問題を広げ、さらに学校教育と社会との関係を問題の俎上に

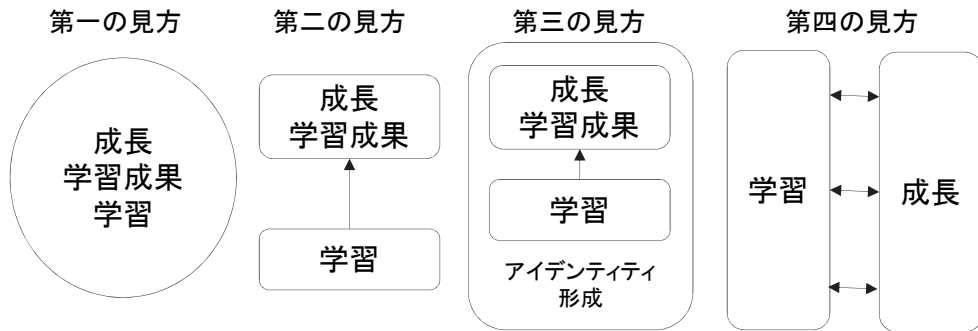


図9 学習と成長の関係について

乗せる点で、意義深いものである。しかしながら、現状把握から大学教育無用論に進むとすれば（先に引用した研究者らもそういった議論を拒否している）、適切ではない。実際、大学教育に効用があること、大学教育は仕事にレリバンスをもつこと、大学教育での学びと成長は仕事で能力や成果をあげるといったことが検証に基づいて示されつつある（濱中 2013；本田 2018；小山 2017, 2018；中原・溝上 2014；館野・中原 2016）。大学教育無用論という方向ではなく、大学教育の「再出発」（溝上 2018b）を模索したい。

そこで本研究では、前節で示された評価を拡張するために、そのような評価の中に埋め込まれている学習と成長の関係についての想定を検討する（図9）。まず、I-1において、学習成果としての能力の獲得（すなわち成長）につながることからアクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びが求められるという第二の関係を確認した。本研究ではさらに、IIを踏まえてIIIにおいて、第二の関係を第三の学習と成長の関係へと拡張した。すなわち、エンジェンシーが働いて、学業への動機づけに作用し、それが学業へのエンゲージメントにつながり、学習成果すなわち成長となる関係である。この関係性では、学習に先行する成長としてのアイデンティティ形成が学習と成長の土台となっている。

ところが、この第三の見方は、先行するアイデンティティ形成が学習と学習成果・能力・成長を決めるとする発想であり、青年期・児童期・幼児期・乳児期と遡り、最終的には生まれた家庭の社会経済地位などの環境によって決まってしまうという社会構造による決定論に地滑りしかねない危うさがある。

ここで、第三の関係の前駆としての第二の関係には、学習を学習成果・能力・成長という結果のための道具とみなす見方があることに着目したい。L. Holzman (2009 = 2014) は、「結果のための道具の方法論 (tool for result methodology)」を批判し、L. S. Vygotsky のアイデアに基づく「道具と結果の方法論 (道具であると同時に結果である方法論: tool-and-result methodology)」の必要性を主張している。

「結果のための道具の方法論」では、道具は問題に機械的に適用されるだけであり、予想・想定される結果を産み出す。問題を確実に定義できるならば、確実かつ効率的に解決ができよ



う。D. Schön は、そのような問題解決の基礎にある認識論を技術的合理性とした。技術的合理性の問題解決は、不確実で複雑な状況、問題が何であるかすら定義できない状況を前にしては、機能しない。解決できる問題を解決することに専心し、そもその問題の源泉となる予測不能な不確実性や複雑性という状況を看過する。ここに至っては、もはや、「結果のための道具の方法論」そして技術的合理性に基づく問題解決は、問題を産み出す状況そのものである。

それに対して、「道具と結果の方法論」では、結果が産み出されるだけでなく、道具もまた産み出される。道具は、与えられるのではなく構築され産み出される。Holzman は、不確実で複雑な状況の中で、「複雑な世界での生活、そして自己と世界の両方の複雑さを反映しかつ価値あるものとする生活では、即興の能力が必要とされる。予見できないもの、つまり驚きに対処するだけでなく、驚きを作り出す能力が必要とされる」という Montuori (2003, p. 240) の言葉を引いている (Holzman 2009 = 2014, pp. 136-7)。そして、そのような「驚き」はまた、省察しながら行為する省察的実践の契機をなすものでもある (Schön 1983 = 2007)。

省察的実践に取り組む実践者は、解決策をあてはめることができる整った問題ではなく、複雑で不確実な問題状況に直面している。そのような状況において、省察的実践者は、予期せぬ状況や結果に驚きつつも、実践の中で状況との省察的な会話をを行い、その場での実験に取り組む。行為についての省察と行為の中での省察を駆使し、状況に対して手立てを講じ、予期せぬ変化にも応じながら、問題を設定して枠組を与えることによって探究し、有効な結果を生み出していくのである (河井 2017; Schön 1983 = 2007)。

道具と結果の方法論では、道具と結果を産み出す活動に目が向けられる。そして、活動の中で道具と結果が産み出される。そのような活動は、個人のモノローグに閉じるのではなく、活動の中での対象・道具・他者・コミュニティとの関係の中でのダイアログへと開かれている。道具は与えられた固定的なものではなく、制作され、使用される。さらには物質的道具だけでなく心理的道具として記号の操作や思考が活動の中で使用される (Vygotsky 2001)。このとき、道具と結果だけでなく刺激もまた、与えられるだけでなく、産み出される。活動の対象や文脈をなす状況という第一刺激に対し、構築した道具が第二刺激として二重刺激の状態となる。Vygotsky (2001) 自身は、研究の道具にして結果でもある方法論として、二重刺激の方法論を定めた。

「道具と結果の方法論」の源泉となる二重刺激という方法論によって、エージェンシーを捉えることができる点を Y. Engeström (2011, 2016 = 2018) は評価している。Vygotsky 自身は、「意志の最も大きな特質は、人間には事物がその人の行動に対してもつ支配力以外に、自分の行動に対する支配力は無い」と述べる (Vygotsky 2005, p. 330)。自らの行動を支配する事物または刺激の力を利用し、それによって自らの行動を支配する (今日では、メタ認知や自己調整と呼ばれる) ところにエージェンシーの働きが認められている。Vygotsky は、二重刺激という方法論において、実験参加者のエージェンシーを黙殺することなく許容される方法論を開



発した。Engeström (2011, 2016 = 2018) は、研究者と実践者の協同的实践において、両者のエージェンシーが相互構成される方法論として形成的介入を唱えている。そのような活動・実践では、直線的に予想される結果を産み出すのではなく、予想・想定できないものを無視したり排除したりするのではなく創造的に対応し、さらにはそのような予想・想定を超えるものを生成する可能性が排除されはしない。「結果のための道具の方法論」や技術的合理性の固定的で機械的な問題解決に対応させるならば、「結果と道具の方法論」で追求しているのは、エージェンシーの作動を伴う、柔軟で即興的で創造的な問題探究と表現されよう。

## 2. 批判的拡張へ

### (1) 成長を先導する学習というアイデアの現代における革新性

1. の予備的考察を経由することで、高等教育以前のアイデンティティ形成という成長が高等教育での学びと成長を規定するという社会構造による決定論へ滑り込む危うさを伴う現状把握と、それに基づく「高等教育では遅すぎる」または「高等教育では学生を育てられない」という評価を批判的に拡張することができる。

第一の批判的拡張として、学習を結果のための道具とする想定を問題としよう。この想定は、第二の関係と第三の关系到通底するものであった。この想定では、学習は、学習成果・能力・成長という結果に対する道具とされる。この想定は、1. において見てきた「結果のための道具の方法論」の難点を抱え込むことになる。成長が学習を決める決定論となってしまう、学習が成長にもたらす変化が問えず、学習が成長に変化をもたらさない硬直した関係に陥る。そのような成長は、学習との関係において、つねにすでに完了してしまっている。その意味で、変化のない成長であり、外形的で空虚な成長となってしまう。Vygotsky は、このような関係を「発達（成長）が学習を先導する」という関係とし、批判する。

(発達学習を先導するという関係では) 機能の発達過程は教授・学習過程にまったく無関係であると考えられていることや、これら両過程を時間的に切り離してさえいることを見いだすのは容易です。発達はそれ自身の一定の完全なサイクルを歩まねばなりません。学校が子どもに一定の知識・習熟の教授・学習をはじめのまえに、一定の機能が成熟していなければなりません。発達のサイクルはつねに教授・学習のサイクルに先行します。教授・学習は発達の尻の後ろについて行きます。発達はつねに教授・学習の前を行きます。すでにこれだけでも、教授・学習の進行によって活発化するはずの機能の発達や成熟の過程において、教授・学習そのものがどのような役割を果たすのか、という問題提起のあらゆる可能性は失われてしまうのです。これら機能の発達や成熟は、教授・学習の結果というよりも、その前提にされます。教授・学習は発達の上に建て増しされるものであり、発達に本質的な変化を加えるようなものではない、ということになります。(Vygotsky 2003,

pp. 4-5, ( ) 内筆者補足)

「発達が学習を先導する」という関係の捉え方では、学習に先行する成長、学習を先導する成長が焦点化される一方、成長に先行する学習、成長を先導する学習を問えないことが問題なのである。

次に、第二の批判的拡張として、学習と成長が未分化で一体化している第一の関係を問題としよう。第一の関係では、何が学習か、何が成長か、何が学習成果かが混然一体の未分化となる。成長が分節化されないと、学習と成長の相互作用を問うことはできず、学習は、どこに導かれるか曖昧な虚ろものとなり、学習が分節化されないと、成長は、学習者不在の機械的な成長となる危うさがある。第一の批判的拡張と同じく、時間的関連という視点からすれば、学習と成長が同時的で共時的となっているものの、学習と成長はただただ並行するのみで、結果だけが産み出されていくこととなる。相互作用を問えず、学習が成長にもたらす変化も問えはしない。さらに、そこでは、エージェンシーの働きは見られない。刺激や構築した道具を利用し、自らの行動を自己調整するエージェンシーの働きによって成長に変化を生じさせることや、成長という変化そのものを生じさせる働きを問うことはできず、ただ結果が産み出されるだけである。

Vygotsky は、第二の関係と第三の關係に通底する「発達が学習を先導すること」、そして第一の見方に見られる「発達と学習を同一視して一体化させること」を批判し、「学習が発達を先導する」という視座を提起していた。この点こそ、Holzman や Engeström によって革新的であると評価される点である。Vygotsky 自身の言葉から始め、その革新性を解きほぐしていくこととしたい。

教授・学習過程の本質的特徴は、教授・学習が発達の最近接領域を創造するという事実にある、すなわち、いまは子どもにとってまわりの人たちとの相互関係、友だちとの協同のなかでのみ可能であることが、発達の内的過程が進むにつれて、のちには子ども自身の内的財産となる一連の内的発達過程を子どもに生ぜしめ、覚醒させ、運動させるという事実にある、と断言してもよいでしょう。

教授・学習は、この観点からすると、発達ではありません。しかし、子どもの、正しく組織された教授・学習は、子どもの知的発達を先導し、教授・学習の外では概して不可能であろうような一連の発達過程を生じさせます。教授・学習は、このようなわけで、子どもにおける人間の一自然的特質ではなく一歴史的特質の発達過程において、内的に必然的な普遍のモメントなのです。(Vygotsky 2003, pp. 22-23)

もっとも本質的なことは、発達過程は教授・学習過程と一致しないということ、発達過

程は、発達最近接領域を創造する教授・学習過程の後を追って進むという命題です (Vygotsky 2003, p. 25)

まず、教授・学習と発達とは異なり、一体のものではない。そして、教授・学習と発達はただ並行して結果を生み出していく自然的過程ではない。教授・学習と発達間の相互作用する関係を問題にする必要がある。そして、発達が学習を先導するだけでなく、学習が発達を先導できるのである。

「発達を先導する学習」というアイデアを、「学習を先導する発達」から「発達を先導する学習」へと順序を入れ替えただけと理解するのでは不十分である。Holzman (1997, 2009 = 2014, p. <27>) は、このアイデアに Vygotsky のアイデアの魅力と革新性と哲学があると述べ、その射程を解説している。まず、「発達を先導する学習」すなわち「学習が発達を先導する」というアイデアを、学習が発達の先に立つ、もしくは学習が原因となって発達を決定すると理解するのは誤りである。そのような理解では、発達が学習を先導することをたんに否定しているだけと理解してしまっている。むしろ、Vygotsky は、発達と学習のいずれか一方が他方に対して、時間的に、因果的な形で決定するという線形的な決定を否定しているのである。したがって、発達が学習を線形的に決定することも、学習が発達を線形的に決定することも拒否される。

発達を先導する教授／学習の弁証法的な統合体は、全体として発達する。学習は発達なしでは存在できないし、発達も学習なしでは存在できない。一方が他方の原因ではない。2つは、変化し続ける全体性の歴史的な相互条件なのである。(Holzman, 1997a, pp. 58–59, 2009 = 2014, p. <27>)

Vygotsky 自身は、教授・学習と発達について、(教授・学習は)「発達につづいて進むだけでなく、発達と歩調を一つにするだけでなく、発達の前を進み、発達を前へ進めたり、発達のなかに新しい形成を呼び起こすことができる」(Vygotsky 2001, p. 279) と記し、三つの関係(発達が学習に先行する関係、学習が発達に先行する関係、両者が同時的・共時的に進む関係)を並置させているのである。このような学習と成長の関係が、図8の第四の関係として位置づけられる。

## (2) 今日のアクティブラーニングと主体的・対話的で深い学びの文脈へ

最後に、ここまでの批判的拡張を今日のアクティブラーニングと主体的・対話的で深い学びの文脈に結び合わせる。まず、成長が学習を決定する決定論に見方を収斂させることを拒否しなくてはならない。さらに、成長の前を進み、成長を前へ進めたり、成長の中に新しい形成を呼び起こすものとして学習を再定位する。大学生の成長としてアイデンティティ形成に焦点化し

て定式化し直せば、アクティブラーニングと主体的・対話的で深い学びは、大学生の成長としてのアイデンティティ形成の前を進み、アイデンティティ形成を前へ進めたり、アイデンティティ形成の中に新しい形成を呼び起こす学習となることができる。したがって、アイデンティティ形成として、展望と計画をもって積極的に探求・実験していくプロアクティブなアプローチへの変化を呼び起こすような学習が求められる。プロアクティブなアイデンティティ形成につながるアクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びが求められるのである。

ここで、プロアクティブなアイデンティティ形成につながる学びのあり方を具体的に見定めておきたい。学びの構造および能力の入れ子構造から、学びには、対象世界と知識との関係、他者や社会といった対他関係、自己自身との対自関係が関わっている。学びには、知識を網羅していっただけに終わる落とし穴と活動するだけに終わる落とし穴という双子の落とし穴がある(Wiggins & McTighe 2005 = 2012)。それらは、知識を深く理解することが抜け落ちていたため、深い学習とならない。知識を理解するためには、学習方略やメタ認知や自己調整といった認知活動が重要になる(Bransford et al. 1999; Nilson 2013 = 2017; Zimmerman & Schunk 2012)。

しかし、認知活動というプロセスへの焦点化は、学ぶことやその成果としての能力・資質という結果のための道具としての焦点化となってしまうと、「結果のための道具の弁証法」の悪循環をなぞることになる。それはまた、正解という結果のための道具をいかにして効率的にするかという技術的合理性に即した「結果のための道具の弁証法」の学び方でもある。高等教育における学びとして、「結果のための道具の弁証法」の学び方という呪縛を解除し、「結果と道具の弁証法」の学び方へラーニング・シフトすることが目指されねばならない。

そのためには、認知活動というプロセスへの焦点化の前に、その活動を行う主体である自己に目を向ける必要がある。すなわち、学習の主体としての自己は、即時的なのか対自的なのか問われねばならない。ただ自分として存在しているのか、自分自身の存在に気づき、自分自身と(時には衝突するような)対話のできる再帰的・反省的・省察的な主体として世界に現れているかが、問われねばならない。学ぶ主体として自己が現れている学習者にとって、認知活動というプロセスを焦点化していくことで、さらに有効に学びを深めることができる。そのような主体としての自己と認知活動とその結果の常に形成される能力・資質とは、「結果と道具の弁証法」の関係となろう。

学ぶ主体として自己が立ち現れるには、その学生の目標や信念について問われることが契機となる。「問いかけること」(Schein 2013 = 2014)が重要である。学生自身としても、自らの目標や信念について自らも問いかけることが重要である。教職員はじめ周りの人々も学生自身も、自らの目標や信念を自明視し、不問にし、結果、考えずに流してしまうことがある。例えば、自分の体験について、自分自身は分かっているからという速断し、不問にしてしまうという事態への問題意識から、体験の言語化という教育実践が取り組まれている(早稲田大学

平山郁夫記念ボランティアセンター 2016)。この実践からわかることは、高度な認知活動を行うことができる学習者であっても、自己に対自的にならずに学習をしてしまうという危うさと、自分の体験さらには人生に対しても当事者意識を深く持ち得ていないという危うさと、それらの危うさに対して、自らの体験の言語化を通じてそのような主体性の働く契機とすることができる可能性である(河井 2016c)。

自分の目標や信念について深く問いかけることとは、たんに「目標は何か」「大切にしていることは何か」と尋ねるといことにとどまらない。これからの未来について視野を広げ、自分自身が置かれている状況について理解し、自分自身のこれまでの体験と人生をふりかえって言語化した上で、「どのような人生を、どのように生きていくのか」を自分事として問うということである。深く問いかけることとはまた、自分自身の感覚、センス・オブ・ワンダーに耳を傾け、自分自身や自分の人生について問いを向けるということでもある(村上 2017)。人に言われて考えている状態を超え、自らその問いを問うことの必然性をもって自らに問いかけるということである。

その時、その問いへの必然性をもたらすのは知識である。ここでいう知識には幅がある。まず、自分自身が学びたいという関心を持っていることについての知識がある。また、自分を取り巻く状況や社会や世界についての知識は、学術的専門知識として自分から遠い知識のように思われる知識も含まれる。そのような遠い知識を自らの知識や自己自身に関連づける作業の中で、自らの地平が広がっていく。したがって、自分自身の人生や体験について知っていることも知識として、同一平面上に並ぶ。自分自身に近い知識から遠い知識まで、関連づけながら、節目節目で自らの人生とその展望を形成することがプロアクティブなアイデンティティ形成を駆動するのである。

ここまで学習と成長の関係について考察してきた。さらに、学習と成長の相互関係だけで、教授という働きかけなしに、そのような変化が生じると想定するのでは十分ではない。学習には、たんなる模倣や与えられた問題に手がかりをあてはめて解決する道具的問題解決のような道具的で機械的な学習だけでなく、探究的学習がある。探究的学習は、問題状況を前にいったん立ち止まり、その場での実験の試行錯誤によって、状況と省察的に会話し、その結果をパフォーマンスに生かすとともに、生じている現象についての意味理解と理論構築を行うような学習である(Engeström 1994 = 2010; 河井 2017)。模倣や道具的問題解決や十分に省察的でない試行錯誤は、日常の学校教育でも生じている。しかし、深いレベルの探究的学習は生じない。

(深いレベルの探究的学習は)深層レベルの教授や集中的な自己教授(self-instruction)なしに起こることはめったにない。だからこそ、教授が必要なのである。教授の仕事とは、学習の質を高めること、学習を目的あるもの、方法立ったものにするのである。

指導(ティーチング)において、講師は生徒の学習の努力を方向づける。講師の仕事は



目的ある全体的学習をめざしたものである。講師は、学習の実質的な動機づけへと導くコンフリクトを組織化する。生徒にとって、これは知的な対峙であり挑戦であり要求である。一方で講師はまた、探究的学習のサイクルを通して学習を導き、支援する。

よい教授は、学習の先回りをして、学習のための道を整備する。よい講師の指導のもとでは、生徒はより自立的になる。自分自身の学習に対する自覚と責任が増すのである。(Engeström 1994 = 2010, p. 64)

深いレベルの探究的学習のためにも、教授 (instruction) は不可欠である。教授として、問題状況から問題を設えることだけを意味するのではなく、むしろ状況との省察的な会話とその場での実験によって問題に枠組みを与えることと対峙・挑戦させるような働きかけをも意味する。Vygotsky が発達に先回りする学習、発達を先導する学習の意義を唱えた線に沿って、Engeström は発達と学習に先回りする教授、発達と学習を先導する教授の意義を唱えていると言えよう。したがって、教授は、成長と学習の前を進み、成長と学習を前へ進めたり、成長と学習の中に新しい形成を呼び起こすものとして再定位することができる。教授者と学習者の協同的实践において、両者のエージェンシーが相互構成されるような関係のあり方が追求される。

ここで、学習者が学ぶ主体としての自己が問われるのと同様に、教職員は、教授または学生支援の主体としての自己が問われる。それは、発達と学習に先回りする教授の実践ができているか、プロアクティブなアイデンティティ形成を進めていくような学びを生み出す教授が実践できているか、そのようなカリキュラムを構築できているか、次の時代をつくっていく学習者以上に教授の実践が問われよう。そしてまた、そのような自己批判なしに発達と学習に先回りすることはできず、したがって主体的・対話的で深い学びも、プロアクティブなアイデンティティ形成も生み出せない。

発達と学習に先回りする教授の実践のためにも、上述してきたような発達と学習の関係性を理解することが必要となる。さらには、学習者の学習のプロセスや結果の状態について、到達している現在の水準と可能な水準とを教職員団で見極めていくことが重要となる。それは、教職員のエージェンシーを作動させ、柔軟で即興的で創造的な探求となるものであり、それによってこそ学生のプロアクティブなアイデンティティ形成につながる学びのための未来の道とともに切り拓けるのである。

ここまでの議論から、図8に示した阻害状況への対抗の方途がいくらか見えてきた。高等教育は、教育の組織として、教職員団が、学生の学習と成長に焦点化してエージェンシーを働かせる空間を創出する必要がある。それは、政策と組織にとっての課題である。そのような空間の創出によってこそ、柔軟で即興的で創造的な教授の実践が追求される。

まず、高等教育の文化として、外形的で形骸化させる消費者主義の諸作用へ対抗しなくては



ならない。そのような教授の実践によって、学習者の自己が世界に現れることが問われる。学習者が、自己を主体として、他者や社会との対話的な関係を広げながら、知識を深く関連づけてコミットして学びを生み出していく。そのような相互作用と連続性において、学びがアイデンティティ形成をプロアクティブなものにしていく。責任ある学習者としての社会的・個人的・自我の三対のアイデンティティ形成を広い展望と積極的な行動を伴うプロアクティブなものとしていくことができる。学びの「道具と結果の弁証法」によって、結果として、意義ある学習成果が学習の軌道の跡として残され、それがさらなる機会の広がりとして学習者に現れる好循環になりうるのである。

以上により、高等教育以前のアイデンティティ形成や社会構造による線形的な決定論に対抗して、高等教育以前の学校教育段階はもちろんのこと、高等教育においても、研究と教育の機能を併せ持つ高等教育においてこそ、プロアクティブなアイデンティティ形成につながるアクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びを産み出す教授の実践を追求しなくてはならないと評価を批判的に拡張することができる。「高等教育では遅すぎる」または「大学教育では学生は育てられない」という評価に対して、このような評価を対置することで、「再出発」の足場を築くことができる。アイデンティティ形成をプロアクティブなものにしていくという成長を生み出すべく、アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びを産み出す教授の実践を組織化することは、高等教育における再出発の礎にして現代的使命となると捉えられるのである。

## V おわりに

本研究では、今日の教育改革として、アクティブラーニングと主体的・対話的で深い学びについて整理し、高等教育が学生を育てることができておらず変革的でないと評価を受けることを見てきた。その上で、成長と学習と教授の関係のありかたを考察することを通じ、プロアクティブなアイデンティティ形成につながるアクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びと、そのような学びを産み出す教授の実践を追求することが高等教育の使命にして再出発地点であることを明らかにしてきた。

大学生を対象とする調査が示す結果は、結果として無視されるべきものではない。他方で、成長が学習を決定していなすべがないという決定論を受け入れることには抵抗しなくてはならない。Holzman (2009 = 2014, p. 1688) は、キング牧師の「適応してはならないものがある」との弁を引きながら創造的不適応の必要性を唱えている。本研究において、線形的な決定論に抗うための道筋を示してきた。それは、Vygotsky が学習が発達を先導するというアイデアの先で、「教育学は、子どもの発達の昨日ではなく、明日に目を向けなければならない」(Vygotsky 2001, p. 303) と述べたのと同じように、学生の「学習と成長」の明日、すなわち

未来に目を向けることをも意味している。それはまた、「今ここにはないものを学ぶ」(Engeström 2016 = 2018) という潜在的な可能性に目を向けることでもある。

そしてこのとき、学習だけ、成長だけ、教授だけを別々に分断して問題に枠組みを与えようとするのでは、線形的な決定論に抗うことができない。成長を先導する学習を生み出すためにも、その学習を先導する教授の活力が問われる。さらには、その教授を実現する大学という場の組織や、高等教育文化全体および高等教育政策が問われる。Engeström は、探究的学習に加え、学習者が置かれている文脈に作用する社会文化的状況や制度自体をも射程に入れて変革する拡張的学習を提起している。ここでの文脈で言えば、創造的な教授の活力を削いでしまうのではないカリキュラムおよび実践のあり方を組織および制度レベルで追求する必要がある。学習と成長に変革と革新を実現できるよう、教授という実践およびそれを実現する組織と制度のあり方が問われる。

本研究では、理論的な考察にとどまっているが、今後、学習と成長に変革と革新を生み出す教授の実践や組織的なあり方を具体的な実践と結びつけていくことが重要な課題となる。また、本研究で得られた視点をもとに実証研究をデザインすることも課題となる。さらには、先行研究によって得られた知見を本研究の整理の中に位置づけつつ、アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びと呼ばれるひとまとまりの学習を分節化して実践の中のパフォーマンスと結びつけて把握・分析すること、ある教育実践または複数の教育実践がどのようにアイデンティティ形成にインパクトを及ぼしているかを明らかにすること、線形的決定論に抗う実践の中での具体的な手立ての実例を示すことも課題となる。

付記：本研究は、科学研究費補助金（課題番号18K13198）の補助を受けたものです。また、本研究を進めるにあたって、村上紗央里氏、査読者の先生より貴重な助言を受けました。ここに、感謝の意を表します。

## 引用文献

- Akerlof, G. A., & Kranton, R. E. (2010). *Identity economics: How our identities shape our work, wages, and well-being*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (山形浩生・守岡桜訳 (2011) 『アイデンティティ経済学』東洋経済新報社)
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12–25.
- Baxter-Magolda, M.B. & King, P.M. (Eds.) (2004). *Learning Partnerships: Theory and Models of Practice to Educate for Self-authorship*. Sterling, VA: Stylus.
- Bonwell, C.C., & Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.) (1999) *How people learn: Brain, mind, experience and school*, National Academy Press. (森敏昭・秋田喜代美監訳 (2002) 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦—』 北大路書房)
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity (2<sup>nd</sup> ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換』
- 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』
- Côté, J. E. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity*. NYU Press.
- Côté, J. E., & Allaha, A. (2011). *Lowering higher education: The rise of corporate universities and the fall of liberal education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Côté, J. E., & Levine, C. (2015). *Identity formation, youth, and development: A simplified approach*. New York: Psychology Press.
- Côté, J., Skinkle, R., & Motte, A. (2008). Do Perceptions of Costs and Benefits of Post-Secondary Education Influence Participation?. *Canadian Journal of Higher Education*, 38(2), 73–93.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. International Labour Office. (松下佳代・三輪建二監訳 (2010) 『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』 鳳書房)
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(5), 598–628.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge University Press. (山住勝広監訳 (2018) 『拡張的学習の挑戦と可能性—いまだここにはないものを学ぶ』 新曜社)
- Evans, N.J., Forney, D.S., Guido, F.M., Patton, L.D. & Renn, K.A. (2009) *Student development in college: Theory, research and practice (2<sup>nd</sup> edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 濱中淳子 (2013) 『検証・学歴の効用』 勁草書房
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. Routledge. (茂呂雄二訳 (2014) 『遊ぶヴィゴツキー—生成の心理学へ』 新曜社)
- 本田由紀編 (2018) 『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』 ナカニシヤ出版
- 石田明菜 (2019) 「Student Success Program(SSP) 個別支援の取り組み紹介 —BKC キャンパスでの支援実践の事例を通して—」 『立命館高等教育研究』 19号, 309–324.

- 梶田叙一（1996）『〈自己〉を育てる—真の主体性の確立』金子書房
- 金子元久（2013）『大学教育の再構築：学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部
- 河井亨（2014a）『大学生の学習ダイナミクス 授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂
- 河井亨（2014b）「大学生の成長理論の検討—Student Development in college—を中心に—」京都大学高等教育研究, 20号, pp. 49–61.
- 河井亨（2015）「アクティブラーニング型授業における構図の解剖と縫合」京都大学高等教育研究, 21号, pp. 53–64.
- 河井亨（2016a）「教授学習パラダイムの転換と社会動態の関連の解明—A. ギデンズの構造化理論および再帰性概念に基づいて」大学教育学会誌, 38巻1号, pp. 98–107.
- 河井亨（2016b）「日本の高等教育の趨勢」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂, pp. 25–56.
- 河井亨（2016c）「『体験の言語化』における学生の学びと成長」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂, pp. 159–189.
- 河井亨（2017）「『リフレクションのプロセス・モデルの検討—Schönの省察的実践論とEngeströmの探究的学習モデルの縫合—』京都大学高等教育研究, 23号, pp. 59–68
- 小山治（2017）「大学時代のレポートに関する学習経験は職場における経験学習を促進するのか：社会科学分野の大卒就業者に対するインターネットモニター調査」高等教育研究 20号, pp. 199–218.
- 小山治（2018）「誰が大学での学びを仕事で活用しているのか—大学時代のラーニング・ブリッジング態度に着目して」本田由紀編『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版, pp. 43–60
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change*, 33(3), 10–17.
- 松下佳代（2015）「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編『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, pp. 1–27.
- 松下佳代（2016）「資質・能力の新たな枠組み—「3・3・1モデル」の提案」京都大学高等教育研究, 22号, pp. 139–149.
- 溝上慎一（2010）『現代青年期の心理学—適応から自己形成の時代へ—』有斐閣
- 溝上慎一（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
- 溝上慎一（2018a）『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』東信堂
- 溝上慎一（2018b）『大学生白書2018—いまの大学教育では学生を変えられない』東信堂
- 溝上慎一編（2017）『改訂版 高等学校におけるアクティブラーニング理論編』東信堂
- 溝上慎一編（2018）『高大接続の本質—「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題』学事出版

溝上慎一・松下佳代編 (2014) 『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』 ナカニシヤ出版

Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*, 56(2), 237–255.

森朋子 (2017) 「『わかったつもり』を『わかった』へ導く反転学習の学び」 森朋子・溝上慎一編 『アクティブラーニングとしての反転授業 理論編』 ナカニシヤ出版, pp. 19–35.

村上紗央里 (2017) 「第12章 教育実践の成果と課題」 嘉田由紀子・新川達郎・村上紗央里編 『レイチェル・カーソンに学ぶ現代環境論』 法律文化社, pp. 166–184.

内閣府 (2003) 『人間力戦略研究会報告書』

(<https://www5.cao.go.jp/keizai/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>) (2019年1月6日)

中原淳・溝上慎一 (2014) 『活躍する組織人の探究：大学から企業へのトランジション』 東京大学出版会

Nilson, L. (2013). *Creating self-regulated learners: Strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC. (美馬のゆり・伊藤崇達監訳 (2017) 『学生を自己調整学習者に育てる：アクティブラーニングのその先へ』 北大路書房)

National Research Council (NRC). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Patton, L. D., Renn, K. A., Guido, F. M., & Quaye, S. J. (2016). *Student development in college: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.

Perry, W.G. Jr. (1968/1999). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: Holt, Rinehart, & Winston/ San Francisco: Jossey-Bass.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London; Routledge.

Rychen, D. S. E., & Salganik, L. H. E. (2003). *Defining and selecting key competencies*. Boston, MA: Hogrefe & Huber (立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』 明石書店)

佐藤学 (1995) 「学びの対話的实践へ」 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『学びへの誘い』 東京大学出版会, pp. 49–91.

Schein, E. H. (2013). *Humble inquiry: The gentle art of asking instead of telling*. Berrett-Koehler Publishers. (金井壽宏監訳 (2014) 『問いかける技術—確かな人間関係と優れた組織をつくる』 英治出版)

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books. (柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房)

- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A., & Bynner, J. (2004). *The benefits of learning: The impact of education on health, family life and social capital*. Routledge.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer.
- Shavelson, R. J. (2010). *Measuring college learning responsibly: Accountability in a new era*, San Francisco CA: Stanford University Press.
- 館野泰一・中原淳編 (2016) 『アクティブ・トランジション—働くためのウォーミングアップ』三省堂.
- Vygotsky, L. S., 柴田義松訳 (2001) 『新装版 思考と言語』新読書社
- Vygotsky, L. S. 土井捷三・神谷栄司訳 (2003) 『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』三学出版
- Vygotsky, L. S. 柴田義松監訳 (2005) 『文化的歴史的精神発達の理論』学文社  
早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編 『体験の言語化』成文堂
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (Expanded 2<sup>nd</sup> ed.)*. Alexandria, VA: Association for Surpurvision and Curriculum Development. (西岡加名恵訳 (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準)
- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂
- 山田剛史 (2018) 「大学教育の質的転換と学生エンゲージメント」『名古屋高等教育研究』18号, pp. 155–176.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer Science & Business Media.



## What is the Relationship between Active Learning, Agentic, Dialogical, or Deep Learning, and Student Development?

KAWAI Toru\*

### Abstract

Japanese educational reform aims to realize students' "active learning" and "agentic, dialogical, or deep learning." However, Japanese higher education has been generally evaluated as ineffective for student development. This paper aims to show an alternative productive relationship between student learning and development by critically examining the assumptions underlying the above evaluation.

The first three sections explain the relationship between "active learning", "agentic, dialogical, or deep learning" and student development. These sections also review research literature on identity formation and show the significance of proactive identity formation for students in higher education.

The fourth section criticizes the linear determinism of the relationship between learning and development. This determinism limits learners to followers of development. Learning should have leading and inspiring development roles, and shouldn't simply follow a proscribed trajectory. Furthermore, teaching should have the role of leading and enabling learning and development. In conclusion, contemporary higher education should establish a mission to organize formative, reflective teaching, which enables active learning and agentic, dialogical, or deep learning to connect to proactive identity formation.

### Keywords

active learning, agentic, dialogical and deep learning, student development, identity formation, criticism of linear determination

---

\* Correspondence to: KAWAI Toru  
Associate Professor, Department of Sport and Health Science  
1-1-1 Noji Higashi, Kusatsu, Shiga, 525-8577 Japan  
E-mail: kawai-t@fc.ritsumei.ac.jp

