

# 主体的学びが成立するための条件の探求

竹内 謙彰<sup>i</sup>

本研究は、主体的学びとは何かを明らかにすることと、主体的学びを実現するための条件を明らかにすることの2つの目的のために、文献展望を行ったものである。文献展望の主たる対象となったのは、文部科学省によるアクティブ・ラーニングあるいは主体的・対話的で深い学びを提起した文書とそれに対する批判的検討を行った文献、主体的な学びにかかわる近年の議論を代表すると考えられる文献、主体的学びが成立している実践についての文献である。文献展望に基づく考察により抽出された2つの結論は以下の通りである。(1)主体的学びは、①既存の教育システムの中で学習者がわずかでも積極的な学びを行うようになるレベル(レベル1)、②既存の教育システムの中で最大限学習者が積極的に学ぶことができるレベル(レベル2)、③既存の教育システムを越えて学習者自身が学びをコントロールするレベル(レベル3)、の3つのレベルに分けて理解されうる。(2)主体的な学びが成立するための中核的な条件は学びに対して持続する高いモチベーションであり、レベル3においてはそれが常に供給可能であるのに対し、レベル2あるいはレベル1においては、教員の力量形成、学び方に対する選択の自由の保障や多様な学び方の自覚的相対化、学びのコミュニティの形成などの条件整備が求められる。レベル3における学びの本質を探究することは今後の課題として残された。

キーワード：主体的学び、3つのレベル、モチベーション、民主主義、コミュニティ

## 1. はじめに

筆者は大学教員の一人として、学生が豊かな学びを遂げることができることを願い、それなりの努力を行ってきた。しかしながら、あくまで個人的な感想だが、自分が接する機会のある学生たちの学びに対する意欲は、以前と比べて低下してきているように感じられる。具体的に指示された課題について比較的適切に対応することはある程度できてはいる。つまり、なすべき課題がわかりやすく提示されていればそれなりに課題に取り組むのであり、そうした面でも意欲の低下がみられるものそれほど顕著で

はない。それよりもむしろ問題なのは、自発的に何かを学ぼうとする姿勢がかなり弱くなってきたと感じられることである。指示された以上のことは決して取り組もうとしない学生が多くなり、また、自分で興味を持って何かを掘り下げて調べようとする姿勢を示す学生に出会うことも少なくなってきたように感じられるのである。筆者が、今回一定の時間と労力を傾けてこのような論稿をまとめることにしたのは、そうした実感に基づく問題意識が根底にあるからである<sup>1)</sup>。

2016年にベネッセ教育総合研究所が実施した「第3回 大学生の学習・生活実態調査」によると、2008年実施の第1回調査と比して、大学生にとって主体的な参加が必要な教育機会が増え、学生が以前よりまじめに授業に取り組むようになってきたが、その

i 立命館大学産業社会学部教授

一方で、学生の学びに向かう態度は受け身の傾向が強まり、教員や保護者に対してより依存しやすくなってきたという結果が得られている(ベネッセ教育総合研究所, 2018)。受け身の傾向が強まっているという点は、筆者が実際に出会う学生の最近の行動傾向とも重なる結果だと言ってよい。

近年、多くの大学で、学生の主体的参加を促す教育機会を増やす努力がなされてきた。実際、主体的な学び、あるいは主体的な学修は、文部科学省が方向付ける大学改革の重要なキーワードである(文部科学省, 2012)。もっとも、主体的な学びは、大学などの高等教育機関だけではなく、初等中等教育機関である小・中学校や高等学校における教育においても、その実現が目指されている。「平成29・30年改訂学習指導要領」では、重視される学び方における視点として「主体的・対話的で深い学び」が強調されている(文部科学省, 2017)。

一般的に言って、主体的に学ぶことは望ましいことであり、そのことに正面切って異を唱える人はあまりいないだろう。しかしながら、異論が出にくい提案は、実はその背景や細部が十分吟味されていない可能性がある。すなわち、曖昧で守備範囲が広い概念を用いることで、とりえず多くの人が反対しにくいだけかもしれないのだ。そうした批判的観点をも含めて、主体的学びとは何かをあらためて吟味したい。主体的学びがどのようなものであるかが明確になることによって、主体的学びを実現するための条件もまた、より明確になるはずである。

さて、ここまで述べたことをふまえて、本稿で主として取り組むべき課題とそのための作業を、主体的学びとはいかなるものかを明らかにすることと、主体的学びを可能にする条件を明らかにすることの大きく2つに分けて整理しておきたい。なお、本稿の問題意識の発端は、大学教育のあり方についてであるが、上記ふたつの課題を深く検討するためには、大学教育という枠を超えて広く教育現象を捉える視点が必要になる。それゆえ、取り上げる文献も、守備範囲を広げなければならないだろう。

さて、第1の課題である主体的学びとは何かを明らかにするために、本稿では以下の作業に取り組むこととする。今日、日本の教育界において主体的学びが一種のブームになっているが、そのきっかけのひとつは、文部科学省の提起であるので、課題を達成するために、まずは文部科学省の提起を批判的に検討する作業から始めたい。その上で、比較的近年の主体的学びにかかわる議論を整理検討する作業を行う。こうした作業を通じて、現在、主体的学びと呼ばれているものの特徴を明らかにするだけでなく、「主体的学びとはいかにあるべきものか」という問い、さらには「主体的学びはいかにあるべきものではないか」という問いにも答えることを目指す。こうした問いに明快に答えることは容易ではないが、それでもなお、ここではできるだけ広くこの課題について考え、主体的学びを特徴づけたい。

第2の課題は、本稿での定義づけをふまえて、主体的学びを実現するための条件を明らかにすることである。この課題を達成するためには、第1の課題の検討に際して明らかになった諸点が役立つだろう。それに加えて、現実に行われていて、学び手の主体的な学びが十分成立し得る条件を備えていると考えられる実践について検討する作業を付け加えることとしたい。本稿においては、ワークショップとサドベリー・バレー校を取り上げ検討したい。なぜこの二つを取り上げるかは当該箇所において説明する。

これら2つの課題に答えを見出すことが、本稿の目的である。

## 2. 主体的学びとは何か

### 2-1. 文部科学省によるアクティブ・ラーニング<sup>2)</sup>あるいは主体的・対話的で深い学びの提起とそれに対する批判的検討

#### 2-1-1. 提起の経緯

今日、日本の教育界において主体的な学び、あるいはアクティブ・ラーニングが一種のブームになっているのは、「1. はじめに」でもふれた文部科学省

の提起によるところが大きい（小針，2018；松下，2016；溝上，2014；田上，2016；渡部，2020）。「質的転換答申」とも呼ばれる2012年8月の中央教育審議会（以下，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」において，従来からの一方向的な講義形式の教育とは異なる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・ラーニングの語が用いられた。この時点ではまだ，アクティブ・ラーニングは大学教育改革のキーワードとしての位置づけであった。それが，日本の学校教育全体にかかわる改革のキーワードとなったのは，学習指導要領改訂や高大接続改革を通じてである（松下，2016）。2014年11月に次期学習指導要領の諮問があり，同年12月には，「高大接続改革答申」と称される中教審答申「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」が出されている。

アクティブ・ラーニングが教育の方法として強調されることにに対し，教育現場や研究者からは，子どもが能動的に学習に取り組むために有効であるとの受け止めとともに，批判的な論調もみられた。特に活動主義的な方法論ばかりが形式的に普及することで教科学習の質が落ちるとの批判に対応して，文部科学省の説明も変化した。教育や学びの「方法」として提起されたアクティブ・ラーニングが，単なる「方法」ではなく授業改善の総合的な「視点」であるとする異なる説明がなされるようになり，2017年3月に改訂・告示された「学習指導要領」においても授業改善の視点として明記された（小針，2018）。

なお，2017年の学習指導要領においては，アクティブ・ラーニングの語は全く用いられず，その代わりに，「主体的・対話的で深い学び」という表現が用いられるようになった。

## 2-1-2. 提起に対する批判的検討

ここでは，文部科学省により提起されたアクティブ・ラーニング，あるいは主体的・対話的で深い学

びについての批判的論点について整理を試みる。取り上げるのは，田上（2016）による教育方法的立脚点からの批判，および小針（2018）による教育史的観点からの批判である。

まず，田上（2016）の論点をみていこう。田上（2016）は，教育方法的立脚点を，「『どう教育するか』という問いと『それは教育か（教育とは何か）』という問いを同時に追究する立ち位置のことである」（p.10）と述べ，教育方法として提起されたアクティブ・ラーニングに対する批判を展開する。

そもそも，それまでの学習指導要領では，教育内容についての詳細な規定はなされても，教育方法についての踏み込んだ言及はなされてこなかった。それゆえ田上（2016）は，「教育の方法が学習指導要領で言及された場合，原理的には教師はその教育方法を意識して使用せざるを得ない」（p.13）ことを指摘し，教育における目的と手段の関係が転倒しかねないこと，すなわち，何らかの教育目標を達成するためにアクティブ・ラーニングを行うのではなく，アクティブ・ラーニングを行うことそのものが目的と化してしまうことに警鐘を鳴らす。

アクティブな学びを考える場合，外面的な側面（積極的に発言する，活発に動いて調べ物をするなど，捉えやすい外的行動）と内面的な側面（心内で生じる動機，感情，知識，理解，思考などのプロセス）の両者を射程に入れておかなければならない。しかし，教育において方法としてアクティブ・ラーニングを位置づけることが先行すると，わかりやすい指標として，外面的な活動にばかり焦点があたり，内面的な活動がおろそかになる事態が生じかねない。

外面的な活動を強調するような授業の定式化，固定化が進行することは子どもにとってどのような影響を及ぼすだろうか。外面的な活動を強調するアクティブ・ラーニングに学習様式が合う子どもや意義を見出す子どもは一定数いるであろう。しかしそれとともに，学習様式が合わない子どもや意義を見出さない子どももいるであろう。授業の方法が固定化するようになれば，子どもに合わせた様々な教育方

法を選択が難しくなることが懸念されるのである。また、田上 (2016) は、「そもそも教師の想定するアクティブ・ラーニングに素直に取り組む子どもはアクティブなのか」という本質的な問いかけを行っている。

田上 (2016) は自らの論点を要約して、「学習指導要領で提唱されるアクティブ・ラーニングの授業論としての問題は、授業の定式化や固定化と、それに順応する態度を教師と子どもに求めることである」(p.22) と述べている。

田上 (2016) は「本来子どもの思考・表現がアクティブなものであれば、教師側の計画通りに教育実践は進まない。アクティブ・ラーニングが滞りなく展開するということは、子どもたちが教師や集団にあわせているということの証左であるともいえよう」(p.17) と皮肉な指摘をおこなっている。そして、「人間形成の方向性を自立した主体的な人間へと向かうものとするれば、教育の方法、すなわち子どもにとっての学習方法は、子どもがそれを絶対視せず相対化していく方向で考えられなければならない」(p.21) と、子どもたち自身が教育方法を相対化していくことをめざすべきだとしているのである。

なお付言すれば、2017年3月に改訂・告示された「学習指導要領」では、先述のように、「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」と表現が変更されただけでなく、その位置づけも、教育方法から授業改善の視点へと変更された。当初、教育方法として提起されたアクティブ・ラーニングが、教育改善のための視点であることに変更されたのは、授業方法が固定化することへの懸念や批判が多く寄せられたことへの対応であることを、文部科学省自身が示唆している(文部科学省, 2015)<sup>3)</sup>。しかしながら、田上 (2016) の指摘した問題点が解消したわけではない。「主体的・対話的で深い学び」と表現は変わっても、子ども(学習者)自身が教育方法を相対化する方向までを目指しているものではないのである。

学習者が、能動的・活動的に学ぶことは一般的に

言うて良きこととされているがゆえに、アクティブ・ラーニングに対して原理的な批判はなされにくい。それだけに、教育方法学的立脚点からの田上 (2016) の批判は、得難いものである。次に、より広い視野からの批判として小針 (2018) による教育史的観点からの議論を取り上げよう。

小針 (2018) は、今後のアクティブラーニングや「主体的・対話的で深い学び」なるものが教育政策として提起、導入されるようになった経緯をおさえつつ、日本の学校教育史上のアクティブラーニング導入の歴史を、近代教育史、戦後教育史、平成教育史という三つの教育史の中で検討した上で、これからのアクティブラーニングの実践上、運用上、倫理上の課題について考察している。なお付言すれば、かつての教育政策や教育運動、あるいは教育実践の中でアクティブラーニングという言葉が用いられたわけではなく、一方的な教え込みと受動的な学習になりがちな教育の実態へのアンチテーゼとして、それぞれの時期において能動的・積極的な学びの実現を目指す提案や実践がなされてきたものを、小針 (2018) はアクティブラーニングの語で代表させているのである<sup>4)</sup>。

まず実践上の課題について、小針 (2018) は主要な論点として教育格差の問題を指摘する。

2016年4月に実施された全国学力・学習状況調査(国立教育政策研究所, 2016)の際の質問紙調査の中には、アクティブラーニングにかかわる以下の二つの質問が含まれていた。

Q1「小学校5年生まで(中学1, 2年生のとき)に受けた授業では、先生から示される課題や、学級やグループの中で、自分たちで立てた課題に対して、自ら考え、自分から取り組んでいたと思いますか」

Q2「受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組み立てなどを工夫して発表していたと思いますか」

回答は、「①当てはまる」「②どちらかといえば当

てはまる」「③どちらかといえば当てはまらない」「④当てはまらない」の4つの選択肢から1つを選ぶ4件法であった。この質問項目における調査結果と学力の得点の関連をみると、①と回答したものは、④と回答したものと比較して、学力得点が高く、特に両者の差は、活用型学力問題においてより大きくなる傾向があった。こうした結果や、基礎学力が高いほどアクティブラーニングを好きと回答する割合が増えるとする調査結果（ベネッセ教育総合研究所、2015）をふまえ、小針（2018）は、アクティブラーニングや「主体的・対話的で深い学び」が教育現場に導入されることで恩恵を受けやすいのは元々学力の高い層であり、安易なアクティブラーニングの導入は学力格差を助長する可能性があること、それに加えて、アクティブラーニングは新自由主義の思想や理念と都合よく結びついてしまう危険性を指摘している。

次に運用上の課題についてみていこう。この面で危惧されるのは、田上（2016）の指摘とも重なる定型化の問題である。小針（2018）は、すでに近代教育史においても、学習者の能動性を引き出す教育であるとする評価を受けたある実践が、一面では定型化の問題を孕んでいたことを報告している。

そもそもアクティブラーニングは2014年における学習指導要領の諮問当時においては、従来の教え込み型とは異なる望ましい教育方法として提起されていたが、教育方法の定型化や固定化に対する研究者や現場の教育者の批判や危惧の声を受けて、授業改善の視点へと変更されたのである。しかし、授業改善の視点という位置づけは抽象的であり、かえって現場では何らかの型を求める傾向が強まっていることを小針（2018）は危惧している。実際、アクティブラーニングや主体的・対話的で深い学びに関する解説本や手引書に類する書籍が近年多く出版され、よく売れていることは、そうした危惧が杞憂ではないことを示唆している。

こうした定型化の罫にはまらぬようにするにはいかにすべきか。解説本や手引書に紹介された授業方

法や段取りをそのまま実行するのではなく、そうした授業がいかにして成立したか、その「条件」に注意を払いつつ参照することを小針（2018）は提唱する。ここで言う「条件」とは、学習者の態度や構え、学級内の友人関係や教師との関係などのことを指している。たとえば、あるアクティブラーニングの授業実践が学習者にとって素晴らしい結果をもたらしたとしても、それを可能にした条件は、学習者の元々の高い基礎学力であったり、学級内の子ども同士の協力的な関係であったりしたかもしれないのである。だとすると、うまくいった授業方法をそのまま基礎学力の獲得が不十分な学習者や、子ども同士の関係が競争的になりがちな学級に適用しても、うまくいくとはかぎらないのである。

3点目である倫理上の課題では、そもそもアクティブラーニングを導入することは良いことなのかどうかという問いが投げかけられている。ここでのポイントをあえて要約すれば、様々な実践上の課題があるにもかかわらず、その解決の努力を置き去りにしたまま導入してしまっただけという問いかけに変換できよう。

倫理上の課題として小針（2018）は4点を指摘する。アクティブラーニングを実現するのは存外難しいというのが第1の点である。これは、先述の「条件」の問題と重なる。第2は、教師の力量が問われるという点である。アクティブラーニング関連のマニュアル本を見ると学び手に対する指示が多い。しかし、教師からの一方的な細かい指示が多ければ学び手の主体性や能動性が損なわれる。かといって指示を少なくすれば、学びや成果の差になって現れるかもしれない。こうした微妙な調整を絶えず行わなければならないのがアクティブラーニングの実践であり、教師の力量を高めるための対策が必要であるにもかかわらず、そのための手当が十分なされていないとはいいたいがたいことを小針（2018）は指摘している。第3の指摘はアクティブラーニングの限界についてである。この指摘の本質は、教育の場に自己規制や忖度がたえず存在するという点にある。たと

えば、児童・生徒・学生が「深い学び」に到達し、政府見解に反する関心や意欲を持ち、それを表現しようとするときに、学校、行政、政府はその事態を許容しうるかという問題に連なる。アクティブな学びによって事柄の本質についての洞察が得られるようになると、従来の枠組みを超える理解が生じうる。そうした可能性を保障するためには、学級や学校あるいは社会全体が多様な意見や発言を尊重する社会にならなければならない。しかし、現状はそうになっておらず、自己規制や忖度などの限界に縛られているのである。第4の指摘は内発的動機づけの限界についてである。アクティブラーニングは学び手が意欲をもって主体的に参加しなければ成り立たないものである。しかしながら、内発的動機が十分喚起されずぐれた達成をなし得る学び手だけではなく、むしろ学びへの意欲がそもそも乏しい学び手も教室には存在しうるのである。そうした学び手をいかに動機づけるかについては、教員に委ねられているような主張が散見されるが、この問題の解決は容易ではなく、教員にのみ責任を負わせれば済む問題でないのは明らかである。

こうした課題をふまえて小針(2018)は、アクティブラーニングの理想と現実を区別し、理想に現実が追いついているかどうかをよく検証すべきだと主張しているのである。

なお、もう1点、小針(2018)の主張で重要な点について触れておきたい。それは、アクティブラーニングの持つ政治性についてである。すなわち、時の政府に都合のよい道徳観や歴史観、社会観のみが提示されたときに、それらを積極的に受容し自発的に従わせていく学びにアクティブラーニングが利用されうるという問題である。社会的条件や環境がそろえば、多くの人が主体的に従属してしまう集団心理は容易に作られてしまう<sup>5)</sup>。主体性・自発性がこのような形で利用されるリスクについて、警戒しておかなくてはならないのである。

ここまで田上(2016)と小針(2018)の論考をたどることで、文部科学省によって提起されたアクテ

ィブ・ラーニングあるいは主体的・対話的で深い学びの持つ問題点を明らかにしてきた。ただし両者とも、当然ながら、学習者が主体的・能動的に学ぶためにさまざまな教育的努力がなされることを否定しているわけではない。問題の本質的な点は、主体的な学びが成立するための条件はいつでも簡単に得られるものではないこと、また、主体的な学びの目指す方向は、教育する側の意図や枠組みをも超え得ることを許容するものであるべきだという点に集約できる。

## 2-2. 大学教育における主体的な学びにかかわる近年の議論

本節の2-2-1と2-2-2では、特に大学教育における近年の議論として、溝上(2014)ならびに松下(2015)の考え方の要点を検討する。それぞれ執筆当時までに、両者はともに京都大学高等教育研究開発推進センターの一員として、大学における主体的学び(アクティブラーニング)のあり方について積極的な発言を続けてきており、両者の主張は大学における主体的学びの問題を検討する上で重要な参照点を提供するものと考えられる。

### 2-2-1. 溝上(2014)によるアクティブラーニング論

#### いかに定義するか

近年の議論の最初に紹介するのは、溝上(2014)の著書『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』に記されたアクティブラーニング論である。彼は、「これだけアクティブラーニングが普及しつつも、大学教育改革の関係者や現場の教員に依然として混乱を招いているのは、『アクティブラーニングとはそもそも何なのか』という概念定義であり、その定義と教授学習の技法やデザインとの理論的関連である」(溝上, 2014, p. ii)と指摘しており、同書において、そうした混乱を整理し理論的な概説を行うことが企図されている。

溝上(2014)によるアクティブラーニングの定義

は以下の通りである。

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。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、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う (p.7)。

簡潔な定義であるが、簡潔であるだけに、誤解を生じないようにその含意を確認しておかなければならない。定義の前半と後半に分けて、整理しておこう。

前半部のなかで、「一方向的な知識伝達型講義を聴く」ことは受動的だとみなされている。このことに関する説明の中で、溝上(2014)は、講義を聴くこと自体、行為としては能動的ではあるが、学習の相対的な特徴を形容するための基準化として、受動的であると操作的に定義したのだと述べている。その理由は、教えるから学ぶへのパラダイム転換を際立たせるためであり、講義を聴くことを受動的であると位置付けることで、相対的により能動的な学びをアクティブラーニングとして位置づけることができるからである。では、相対的に能動的であると位置付けられるアクティブラーニングとはどのような特徴を持つものなのか、その点については定義後半部に記述されている。すなわち、「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」ものが、能動的な学習と見なされるものである。「書く・話す・発表する」などは、一方向的な知識伝達型授業を「聴く」という「受動的な」学びを乗り越えるための代表的な活動例として示されているのである。

ここで注意しておくべきなのは、この定義では活動することをもってアクティブラーニングだと言っているように誤解されかねない点である。そうではなく、活動することと認知プロセスが生じることとはセットであるというのが、この定義の重要なポイントである。ちなみに認知プロセスとは、知覚・記憶・言語、思考(論理的/批判的/創造的思考、推

論、判断、意志決定、問題解決など)というような心的表象としての情報処理プロセスのことである。こうしたポイントについて、溝上(2014)は、「活動させればそれで良しというような、認知機能が知識と絡み合っただのようには働いているかまで目が向かないアクティブラーニングの実践が少なからずあるし、(中略)アクティブラーニングには、(中略)社会の変化への対応として、認知機能の育成、すなわち技能・態度(能力)の育成という課題も込められている。これらのことをふまえて、定義では二重表現を採って、活動への関与と、活動に関連する認知プロセスの外化、その十分な協奏を強調している」(p.10)と述べているのである。

ちなみに、定義の前半部において「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」と述べ、「あらゆる」という語を用いて、アクティブラーニングを最も広義に定義している。これは、学生が少しでも能動的な学びができるのであれば、それをもアクティブラーニングと捉えることで、少しでも多くの教員にそうした工夫や取り組みに踏み出すことを促す狙いがある。溝上(2014)は、たとえば、従来型の一方向的な講義に加えて授業の最後の5分で学生に授業の感想を書かせたり、あるいは授業中に1問理解を問うクイズを入れたりするようなことでも、「学生が、ただ講義を聴くという状態を少しでも脱却するものなら、なんだってよいと考えるのである」(p.11)と、述べている。

ただし溝上(2014)は、何にポジショニングするかという観点から、アクティブラーニングを「受動的学び」に少しでも能動的な要素を増やすレベルと「能動的な学び」が主となるレベルの二つに分けて考える見方を提示している。従来型の「教員から学生への一方向的な知識伝達型の授業」における「受動的な学び」を少しでも乗り越えるというレベル(構図A)と、受動的学習を乗り越えることは当たり前になっており、「能動的」学習のポイントが積極的に特定されようとするレベル(構図B)とが区別され、

構図Bのようなアクティブラーニングによってこそ「学生の学びと成長」がはかれること、また、構図Bに相当するアクティブラーニングは現代社会からの要請でもあることを指摘しているのである。

### なぜアクティブラーニングか

アクティブラーニングは、なぜ大学教育において求められるようになったのか。それについて溝上(2014)は、大学教育に根ざした理由として教授学習パラダイムの転換を、また大きな背景として社会の変化を、それぞれ理由としてあげている。

まず、第1の理由についてみてみよう。米国において学生の学びと成長を大学教育の目的として位置づけるためには、教えることから学ぶことへの転換が必要であるとの議論が、既に1960年代になされていた。ただし、こうした早い時期からの主張は、学生を一人前の大人にすることを目指したかつてのカレッジ教育のあり方を念頭においてのものだった。米国では、こうした議論が底流にありつつも、直接的なパラダイム転換の原因となったのは、高等教育の大衆化である。高等教育の大衆化によって、学生の多様化、異なる動機、希薄な問題意識、結果としての教育の困難化が生じたのである。1980年代には、そうした困難に対処するため、米国の多くの大学で、「どのように教えるか」が重要な課題として浮上するようになった。米国の国立教育研究所が1984年に『学習への関与』レポートを公刊し、その中で教えることから学ぶことへのパラダイム転換に相当する考え方が提唱されたのは、前述したような状況が背景にあったからである。

次に、アクティブラーニングが求められた第2の理由について見てみよう。それは、社会の変化であり、技能・態度(能力)としてまとめられるコミュニケーションや思考力などの育成が、変化の激しい現代社会に適応するために切実に求められるようになってきたからである。これは、学校から仕事・社会へのトランジションの問題でもある。今日、大学教育の成果として求められるものとして、学士力や

OECD-DeSeCo プロジェクトでまとめられたコンピテンシー、チューニングプロジェクトで検討されたコンピテンズなどが例示されている。溝上(2014)は現代社会を検索型の知識基盤社会ととらえ、それがアクティブラーニングに突きつける課題を、情報・知識リテラシーとでも呼ぶべきものを身につけることと想定している。そして、情報・知識リテラシーは、情報リテラシー(情報を収集・検索・選択・共有・マネジメント・活用・編集・発信する能力、ならびにそれらの作業を効率的・能率的に進めるための認知的な処理能力)を基礎としつつ、①情報の知識化、②知識の活用、③知識の共有化・社会化、④知識の組織化・マネジメント、といった諸能力により構成されるものである。

この情報・知識リテラシーを獲得することに適合的なのがアクティブラーニングであること、またアクティブラーニングをはじめとする学習パラダイムにもとづいて、こうした情報・知識リテラシーの獲得を目指すべく大学教育の様々な側面を改革していく必要があるというのが、溝上(2014)の主張と言ってよいであろう。

### 2-2-2. 松下(2015)のディープ・アクティブラーニングの考え方

大学教育における主体的な学びにかかわる近年の議論を検討する上で、溝上(2014)の議論は包括的であり、最低限おさえておくべき基本的な展望を与えてくれるものと考えられる。そうした議論に付け加える形で、松下(2015)のディープ・アクティブラーニングの考え方についても紹介しておきたい。

松下(2015)の中心的なメッセージは極めてシンプルである。すなわち「大学での学習は単にアクティブであるだけでなく、ディープでもあるべきだ」(p.1)というものである。

松下(2015)は、アクティブラーニングとは何かについて、Bonwell and Eison(1991)による「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」という定義を採用するとともに、彼ら



の示す5つの特徴点（下記（a）～（e））にさらに1つの特徴点（下記（f））を加えて、以下のような6つの特徴点をあげている。

- （a） 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- （b） 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- （c） 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- （d） 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- （e） 学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること
- （f） 認知プロセスの外化を伴うこと

こうした定義や特徴点の指摘は、溝上（2014）による定義や特徴づけと基本的なところで共通するものと言ってよい。

さて松下（2015）は、アクティブラーニングを導入しても未解決のまま残っている問題として、以下の3点をあげている。第1は、知識（内容）と活動の乖離である。アクティブラーニングでは、ともすると活動に時間を取られてしまい、知識（内容）の獲得が疎かになることがありうる。高次の思考のためには、当然、知識（内容）が必要であるが、活動と知識（内容）の獲得とはどのように両立できるかという問題が生じているのである。

第2は、能動的学習をめざす授業のもたらす受動性である。アクティブラーニングでは、活動が構造化され、学生を活動に参加させる力が強く働くだけに、かえって学生は自らの意思で活動に参加するかどうかの決定を求められなくなる。さらに、グループ活動が採用される場合には、個々の学生の責任が曖昧になってしまう場合がある。学生が真に能動的に学ぶためにはどうすればよいかという問題である。

第3は、学習スタイルの多様性への対応である。何らかの外的な活動を伴うのがアクティブラーニングであるが、それを好まない学生も存在する。そうした学生をも排除せず、学生の多様な学習スタイルを

考慮できているかという問題である。

指摘されたこれらの問題点は、本稿2-1-2で触れた田上（2016）や小針（2018）の批判的論点とも共通するところがあるものといえる。

ディープ・アクティブラーニングは、特に第1の問題を中心に、アクティブラーニングを再構築していこうとするものだと松下（2015）は位置付けている。では、ディープであるとはどういうことか。それについて松下（2015）は、深い学び、深い理解、深い関与、の3つの「深さ」の系譜を整理し、そのいずれもがアクティブラーニングには重要であると捉えている。その中でも、深い関与はアクティブラーニングを発展的に再構成するうえで、重要な概念装置であると考えられるので、ここで紹介しておきたい。

パークレー（2015）によると、大学授業における学生の関与は、「ある連続体上で経験され、動機づけとアクティブラーニングの間の相乗的な相互作用から生み出されるプロセスとプロダクト（産物）である」（p.65）と定義される。すなわち、関与は浅いものから深いものまでの連続体を構成し、アクティブラーニングと動機づけとの相互作用によって生み出されるものと捉えられるのである。ここで重要な第1の点は、動機づけが主題化されていることである。学生が能動的に学ぶためには強い学びへの動機づけが必要であることは言うまでもないが、アクティブラーニングに深い関与を位置づけることで、情意面への着目が求められるようになることは重要な点である。第2に、深い関与に基づく捉え方では、アクティブラーニングは、身体的に活発な学習よりも知的に活発な学習と捉えられるという点である。パークレー（2015）がアクティブラーニングを「頭（mind）がアクティブに関与していること」と定義していることも、深い関与の観点ゆえであることを考慮すれば納得できる。

まとめると、ディープ・アクティブラーニングが提唱するのは、アクティブラーニングにおいて、外的活動における能動性を重視するあまり、おごな

りになりがちな内的活動における能動性に正当な位置を与え、そのことによってアクティブラーニングを再構成していこうとすることであり、そのために必要とされる構成要素として、とりわけ深い関与を重視するものだといえる。

### 2-3. アクティブ・ラーニングと民主主義—渡部(2020)の捉え方

本項では、広く学校教育全体を見渡して主体的学びのあり方を論じた渡部(2020)の『アクティブ・ラーニングとは何か』(岩波新書)における主張を検討したい。この文献を取り上げた理由は、出版が2020年1月21日であるため最近までの議論がよくカバーされていることに加え、問題の扱い方が社会のあり方までを射程に入れているからである。

渡部(2020)は、執筆にあたって必ずしも教育を専門としない人々を読者対象として想定した。その点が、アクティブ・ラーニングや主体的学びをタイトルに含む多くの書籍と異なるところである。一般の人々を読者として想定した本を書いた理由を渡部(2020)は、「それぞれの時代の授業スタイル(教授定型)が、その時代を生きる教師や子どもたちの知のあり方だけでなく社会のあり方にまで影響を及ぼす、と考えているからだ」と説明している。その理由に関連して、二つの事情が述べられる。一つは、人生の時間に占める授業時間の比重の大きさである。それゆえ、授業の体験が、人々の知性だけではなく感性や身体性をも規定するのである。もう一つの事情が、授業スタイルと社会のあり方との切り離しがたい関係である。授業のあり方は次世代の市民形成にも連動する。渡部(2020)は、アクティブ・ラーニングがこれからの日本の民主主義のあり方に関わると主張している。

では、アクティブ・ラーニングはどのように民主主義のあり方に関わるのだろうか。民主主義は、思想、制度、手続きと運用という三つの側面からなる。思想と制度を知的に理解しても、市民として民主的に行動するためには手続きと運用に習熟していく必

要がある。アクティブ・ラーニングの経験は、参加型民主主義の運用経験に通じているとするのが渡部(2020)の主張である。

こうした主張は、どのような理路による帰結であろうか。渡部(2020)の考えの筋道をたどろう。アクティブ・ラーニングによって学習者は、①プロジェクトの運営への参画、②チームの活動への貢献、③視野の広がり、④コミュニケーションの大切さへの気づき、⑤自己の特質への気づき、といった達成感をともなう豊かな学びの経験を通じて学びの作法を身につけた自立的学習者へと成長する道をたどってゆく。自立的学習者へと成長してゆくことは、市民社会を支える自律的市民としての資質形成にもつながるものと考えられる。なぜなら、「若者たちが、繰り返しリサーチワークに取り組むことで、知の更新の仕方はもちろん、知の枠組みそのものを問い直す批判的理性を獲得していくことになるし、同様に、グループワークへの参加を重ねることで、合意形成など社会性の獲得にもつながる構造になっている」(渡部, 2020, pp.184-185)からである。

このようなアクティブ・ラーニングが学校教育の中に根付いてゆくために必要なこととして、渡部(2020)は、一人ひとりの市民が当事者意識をもって教育と向き合うこと、すなわち教育に関心を持つこと、理解を深めること、行動に移すことという三つのレベルでのサポートを行うことが求められると説いている。

### 3. 主体的学びが成立している事例から学ぶ

ここでは、大学を含めた諸学校の授業という制度的な枠組みからいったん離れ、主体的な学びが実質的に成立していると考えられる二つの例を取り上げ、それがどのようなものであり、どうして主体的な学びが成立しているのかについて整理を試みる。ここで取り上げるのは、一つはワークショップであり、もう一つはサドベリー・バレー校である。

### 3-1. ワークショップ

『ワークショップ—新しい学びと創造の場—』の著者である中野民夫によれば、ワークショップとは「先生や講師から一方的に話を聞くのではなく、参加者が主体的に論議に参加したり、言葉だけでなくからだや場所を使って体験したり、相互に刺激し学びあう、グループによる学びと創造の技法」（中野, 2001, p.ii）のことである。技法といっても、確立された手続きが決まっているわけではなく、様々な源流があり、分野も多岐にわたっている。本稿でワークショップを取り上げた理由は、それが、人々の主体的な参加ならびに相互の刺激し合いと学びあいの場を提供するものだからである。ワークショップにおいて、主体的学びがどのようにして成立しているかを探っていきたい。

ワークショップの特徴とはいかなるものであろうか。中野（2001）は、ワークショップのことを「参加体験型のグループ学習」と呼んでいる。言い換えると、ワークショップには、「参加」、「体験」、「グループ」という語でそれぞれ表される特徴を持っているのである。まず、3つのキーワードに沿って、ワークショップの特徴を整理する。

はじめに、「参加」についてみていこう。ワークショップでは、双方向的な「参加型」の学びが大切にされる。そもそも、多くのワークショップは、自発的に参加してきている人によって構成されることが多いので、学びへの高い動機づけを持つ人々が集まっており、積極的な参加の条件があると言えるだろう。また、参加者の積極的な参加なしには、ワークショップは成り立たない。しかしながら、積極的な参加は強制ではない。やりたくないことはやらない自由が確保されていることも含めて「主体性」が尊重されるのである。また、参加には、自分の言動によって場を動かすことを知るという意味も含まれている。ともあれ、参加型学習という特徴はワークショップの中核的な意義を持つ点であると考えられるのである（広石, 2005）。

次に「体験」について。通常、学習は主として知

識の獲得あるいは知性の働きだと捉えられることが多い。しかしワークショップでは、知性だけでなくからだを使い、時には感情に触れたり直観・霊性をも動員したりする、ホリスティック（全体包括的）な学びという特徴を持つ。つまり、ホリスティックな体験が重視されるのがワークショップの特徴なのである。また、たんに体験すればよいというわけではなく、体験を個人でふり返ることや他者と共有すること、さらに自由に話し合う中で学びを深めるといった、体験からの学びを真に意味あるものにするための過程が重視されているのである。

最後に「グループ」について。ワークショップでは、一人や二人ではない集団での相互作用の中で学びあう。その際、先生と生徒のような関係ではなく、参加者一人一人が対等な関係で学びの場を構成することが重視される。相互作用においては、各々の参加者が率直な発言を行うことが奨励される。それとともに、人の話を深く聞くこと、共感的に理解しようとして傾聴することが求められる。ワークショップとは、「その中で安心して成長したり生まれ変わったりできるゆりかご」（中野, 2001, p.143）とも説明されるが、そうした成長の場を保障するものこそ、お互いが傾聴し合う真摯な姿勢なのである。

上述した3つの点以外にも、ワークショップにはさまざまな特徴があるが、ここではそうした諸特徴の中でも重要なものとして、「プログラムの基本構成」ならびに「ファシリテーター」についても触れておきたい。

ワークショップも学びの場である以上、一定の時間範囲の中に位置づけられる。その中で参加者の意義ある学びがなされるように、ワークショップにも構造が必要となる。そうした「プログラムの基本構成」は、「導入」→「本体」→「まとめ」というのがもっともシンプルかつ一般的である。一日で終わる場合は、この構造で完結するが、数日にわたる場合には、一日ずつにこうした流れが必要になり、さらに数日全体でも一定の構造が求められることになる。ちなみに、講義や講演とは異なり、ワークショップ

は短くても一日以上かけることが望ましいとされる。なぜなら、先述した「参加」「体験」「グループ」という特徴をいかした真に実りある学びに到達するためには、ある程度の長さの時間をかける必要があるからである。なお、「意図した結論を押しつけたり、初めから落とすところを決めつけているようでは、よいワークショップとはいえない」(中野, 2001, p.145)と指摘されている。ある程度余裕のある時間の流れの中で、参加者自らが体験を通じて得たものを、自らふり返り、また他者とも共有しながら、新たな学びを紡いでいくことが目指されていると言えるだろう。

ワークショップには、プログラムを回していく重要な役割を担う人として、ファシリテーターがいる。従来型の教育における「先生」に代わって、参加者主体の学びを促進し、容易にする働きを担う。「先生」とは違って、参加者と同じレベルの水平的な存在で、しかも全体をよく見て場のエネルギーを活性化させる役割を担うものである。

以上、ワークショップのいくつかの重要な特徴について概括した。これだけからでも、ワークショップが主体的な学びを成立させ得る様々な条件を備えていることがわかる。

なお中野は、豊かな学びの場の創造を促す働きを「ファシリテーション」と呼び、既存の教育の場などにも活かしていくことを提唱するとともに、自ら教育の場で実践している(中野, 2003; 2017)。大学教育の改善とかかわっては、ファシリテーションについても触れておくべきであるが、紙数の制約と筆者の準備不足とから、本稿で十分な議論を展開することができない。この点については他日を期したい。

### 3-2. サドベリー・バレー校

本稿でサドベリー・バレー校を取り上げる理由は、そこに集う人たちにとっての主体的な学びを一つの典型的な形で実現していると考えられるからである。人間、その中でもとりわけ子どもは、本来、学ぶことに動機づけられやすい。その源泉は好奇心だ。し

かし、制度的な教育の中では、学びを駆動する力である好奇心は本質的にはあまり重視されておらず、主体的な学びは成立しがたい。しかしながら、サドベリー・バレー校は、1968年の設立以来、一つの「学校」として、一貫して主体的な学びを追求し、それを実現してきたと考えられるのである。

では、サドベリー・バレー校とはどのようなものか。同校の創設者のひとりであり、同校の実践や理念について多くの著書がある Daniel Greenberg の記述 (Greenberg, 2006) や同校のことを紹介した文献 (Gray, 2013; 大谷, 2000) に基づき、ここで概説しておこう<sup>6)</sup>。

サドベリー・バレー校は、1968年に Daniel Greenberg ら 4 人によって創立された。創立者の中心人物である Greenberg は 1960 年代初頭には、コロンビア大学で物理学や科学史を教える准教授であった。しかし彼は、コロンビア大学のような名門大学ですら、学生たちは必要最低限のことを学んでいい成績を取ることに関心があるだけという状態であることに対して、教育者として深く悩んでいた。そしてある時、意を決して、大学の教授職を辞し、理想の教育を求めてマサチューセッツ州フラミンガム市 (ボストン市の西約 30km) のサドベリー・バレーに新しい学校を設立したのである。

同校は、林に包まれた住宅街の中に位置し、10エーカー (およそ 200m 四方) の広さの敷地の中には、19世紀に建てられた邸宅 (主要な校舎として使用) や納屋、芝生や茂み、川や池などがある。そこに、4歳から19歳までの生徒が通ってくる。Gray (2013) によれば、生徒数は130~180人、スタッフは9~11人である。

同校の教育哲学、信念を Greenberg 自身が簡潔に表現している。「子どもたちは、人間性の本質である生来の好奇心に衝き動かされることで、自分を取り巻く世界に分け入り、それを我がものとしていく途方もないエクササイズを続ける努力家である」(Greenberg, 2006, 邦訳 p.24)。

こうした教育理念は、同校の特徴を集約するもの

でもある。同校の特徴の主要なものをあげれば、まずカリキュラムや時間割が全くないことがあげられる。そして、テストがなく評価も存在しないのである<sup>7)</sup>。

また、学年も学級も存在しない。子ども同士が教え合い学びあうなど助け合うことを基本とする年齢ミックスの考え方が徹底されている。ただし、生徒の側から希望があれば、「授業」が行われることがある。これは、スタッフや外部の協力者が「教師役」を務めるが、限定された期間に開催され希望する生徒だけが参加するものである。

入学については、オープン・アドミッションの方針であり、学校共同体の一員になれる自立性と責任のある子どもであれば、年齢、民族的・人種的背景、性別、国籍などは問われない（ただし、受け入れの年齢範囲はある）。1週間の仮入学を経て正式の入学になる。ただし、保護者に学校のポリシーをよく理解してもらうことが重視されている。創立直後の一時期、一部の保護者の期待と学校の理念や運営との齟齬から、混乱が生じたことへの反省があるようだ。

同校がデモクラティック・スクールを名乗っているのは、学校が徹底した民主的なコミュニティとして運営されているからである。同校の主要な機関は、週1回開かれる全校集会であり、そこには生徒もスタッフも1人1票の議決権を持って参加する。話し合われるのは、校則の設定、スタッフの雇用と解雇、重要な予算についての判断など、要するに学校運営に関わる主な事項はすべてここで扱われるのである。出席は義務付けられていないが、ほとんどのスタッフと多数の生徒が毎回参加している。とはいえ、議題が自分たちに関わりの深いものであれば参加し、そうでなければ参加しないということもあり得る。ただし、年1回の翌年度のスタッフを選ぶ総会には、ほとんどの生徒が参加する。これによって、翌年度のスタッフの雇用の基本が決定されるからである。ちなみに、創立者である Daniel Greenberg とその妻の Hanna は、創立時より毎年雇用が総会で承認され続けている。

校則の決定は全校集会で行われるが、その執行は司法委員会（Judicial Committee）によって行われる。メンバーは、スタッフが1人必ず入るほかはすべて生徒によって構成される。参加する生徒のうち2人は司会、他の5人は生徒の全年齢を代表するように選定される。生徒やスタッフが規則を破っていることを他のスタッフあるいは生徒に訴えられた場合、被告人と告訴人は司法委員会に出頭しなくてはならない。司法委員会は両者の証言を聞くとともに、必要があれば他の証拠集めも行って、有罪か無罪かの判断をください。多くの場合のケースはどちらかと言えば些細な問題である。たとえば静かにしていなければならぬ部屋で騒いだことで有罪になった場合にくだされる罰は、一定期間当該の場所に立ち入り禁止になるというものである。まれには重大な問題として窃盗、器物損壊、違法薬物の使用などがあり、そうした場合の罰は停学であることが多い。ただし、何度も繰り返される場合には退学もあり得る。

同校のスタッフは、雇用されている学校コミュニティの大人のメンバーである。その役割は、一般的な教師のイメージには当てはまらない。スタッフの役割には、「生徒たちの安全を確保すること、慰めが必要な生徒を慰めること、(常に全校集会の要請を受けて)学校が効率的かつ合法的に運営されるのに必要な諸々の仕事をこなすこと、外部からの侵害から学校を守ること、そして彼らのスキルや知識や考えなどを活用したいと思う生徒たちが利用できるリソース（資源）としての役割を果たすこと」(Gray, 2013, 邦訳 p.119) などが含まれる。

こうした学校で、生徒たちはどのように学んでいるのだろうか。同校の生徒たちも、読み・書き・算数といった基礎的な学力に関わる知識・技能を学んでいる。ただし、あくまで自分のペースで、本人が必要を感じたとき、あるいは興味を持った時に学ぶのである。もちろん、基礎的知識や技能に限らず、本人が興味を持ったことは何であれ本人の意志で学んでいく。生徒は他の生徒やスタッフから学ぶほか、校舎内のあちこちに配置された本から学び、また自

分でパソコンからインターネットを検索して学ぶのである。また、子どもたちは校外に出てよいので、実地にいろいろなことを経験することによって学ぶ。特定のことに興味を持って自分で練習を重ね、さらにスタッフにアドバイスを心得て技能を獲得しても飽き足りなくなった場合には、外部の専門家に弟子入りして徒弟として学ぶこともある。同校は、教育方法としては極めてユニークであるが、様々な経路を通じて外部社会とつながり、そこをも学びの場としているのである。つまり、サドベリー・バレー校における学び手は、自らの好奇心に衝き動かされ自らの責任における選択によってさまざまな方法を駆使して学んでいるのである。本質的に自由で主体的な学びを実現していると言ってよいだろう。

サドベリー・バレー校は通常の学校とは全く異なる学び方を実践している学校である。それだけに、同校での経験が、その後の進路にどのような影響を与えているかは興味あるところである。これまでに3回、卒業生の状況について調査が行われているが、卒業生たちの現実生活への適応は概して良好であることが示唆されている (Gray, 2013)。その最初の調査は、同校に息子を通わせていたポストン・カレッジの心理学者である Peter Gray が、息子の将来への懸念を背景に主導して実施したものである (Gray and Chanoff, 1986)。その調査によると、高等教育に進んだ卒業生のほとんどが希望大学への進学や大学での学業に特に苦勞していないと答えている。また、進学しなかったものを含めて、それぞれ自分の興味に合った職業についており、しっかりと生計を立てていたのである。Gray (2013) は、サドベリー・バレー校での学びが卒業生にとって有利になった理由を、以下の4点にまとめている。すなわち、①責任と自律性、②継続的な学びと自分が選択した仕事へのモチベーション、③在学中に獲得した特定のスキルや知識、④権威を恐れないこと、の4点である。

さて、長くなったのでまとめよう。サドベリー・バレー校の生徒たちは、本質的な意味において主体的に学び、また現実に適切に対処できるようになっ

たという意味で、それぞれの人に合った発達を遂げて卒業するのだと考えられる。

## 4. 全般的考察

### 4-1. 主体的学びとは何か

ここまでの作業で、主体的学びが包含しうる考え方と実践が極めて多様であることが明らかになったと言ってよい。しかし、そこには一定の共通性があり、またカテゴリー区分が可能でもあると考えられる。多様な区分の可能性はあるが、ここでは、主体的学びを3つのレベルに分けることを提案する。レベルを分けることで、各レベルでの主体的学びとは何かという問いへの答えを整理しやすくなる。

3つのレベルのうちの2つは、溝上 (2014) の提起する2つのポジショニングにもある程度相当するものである。ここで言う第1レベルは、従来の講義型の授業のような「受動的な学び」に少しでも「能動的な学び」の要素を付け加えている状態である。このレベルの目標は、いくらかでも学び手が能動的積極的に学ぶようになることである。それに対して第2のレベルは、学びが能動的であることがいわば常態化した学びの状態である。松下 (2015) の表現を借りれば、学ぶことへの「深い関与」が生じている状態ということができよう。このレベルの目標は、自立した学び手の育成である。

なお、既存の教育システムを前提にすれば、上記2つのレベル分けで十分である。しかしながら、あえてもう一つのレベルを想定しておきたい。それは、既存の教育システムを越えたところで生じうる学びのレベルである。本稿で、従来の主体的な学びに関わる議論において、その重要性に比してあまり取り上げてこられなかったワークショップや、まったくと言ってよいほど言及されてこなかったサドベリー・バレー校のことをあえて取り上げたのは、主体的学びの射程を現実の教育システム内に限定させるのではなく、できうる限り広い射程でとらえたいと考えたからである。ワークショップは元々既存の学

校教育とは異なる出自を持った学びのスタイルであり、参加者は自らの意思でそこに集い学びを深めるのである。主体的な選択があり、学びへの高いモチベーションが存在している。サドベリー・バレー校では、カリキュラムも時間割もなく、生徒たちは何を学ぶのも自由である。学びはもっぱら当人の好奇心が駆動する。それゆえ、高い動機づけをもって学ぶ。この第3のレベルを、自由な選択による高いモチベーションに基づく学びのレベルと呼んでおこう。言葉の本来の意味での主体的な学びのレベルである。

ここまでで、3つのレベルに分けることで、主体的学びとはどのようなものかについての整理を試みた。次に、主体的学びとはどのようなものであるべきか、またどのようなものであるべきでないかについて、検討しておきたい。

主体的な学びとは、ごく単純に言えば、学び手が主体的に学ぶということである。主体的には、積極的・能動的の含意があるとともに、主体による選択や判断という側面も重要である。主体的な学びが教育の文脈に置かれると、学び手をどのように主体的に学びに向かえるようにするかという教育の方法、あるいは技法のことが課題になる。その際、田上(2016)が指摘するように、提示される教育方法、学び手から見れば学習方法を、学び手が相対化できる回路がなければならないだろう。

また、小針(2018)が指摘するように主体的な学びが深い学びに到達したことで、従来の考え方は異なる結論に到達した際に、それを表現することを学級、学校や社会が許容することも大事な点である。

さらに、渡部(2020)が主張するような、大きな目標としての、民主的な社会を構成する主権者を育成するという観点も、「あるべき」点として付け加えておくべきである。

あるべきでない点については、ここまで列記したことの否定が、あるべきでないこととして指摘できるが、とりわけ、小針(2018)が危惧する主体的な学びを権威や権力に「自発的に」従属させる方途として政治的に利用することの危険性を強調しておく

べきだろう。民主的な社会を構成する主権者を育成するという観点を置き去りにして学び手の能動性を引き出すことのみで特化してしまうならば、主体的な学びの奨励は民主主義を破壊するファシズムの孵卵器にすら転化しうるのである(小針, 2018; Rhue, 1981; 田野, 2020)。

#### 4-2. 主体的学びが実現するための条件

ようやく、主体的学びが実現するための条件を考察するところまでたどり着いた。主体的学びについて論じた文献を概観することで、主体的学びについて様々な考え方が存在し、また多様な実践があることが、あらためて浮き彫りになった。前項において、多様な主体的な学びを3つのレベルに分けて捉える見方を提起した。当然、各レベルで主体的学びを成立させ得る条件は異なっているだろう。しかしながら、あえてすべてのレベルに共通の条件を抽出するとすれば、それは学びへのモチベーションである。

第3のレベルであれば、その高いモチベーションのよって来るところはわかりやすい。何を学ぶかは、本人の選択によるからである。個人の選択は学びへの責任と学ぶことの自律性をもたらすであろう。また、特にサドベリー・バレー校に焦点を絞れば、集団としての民主的な意思決定の経験は他者から学ぶことを容易にする。それはまた、権威を恐れないことにもつながる。教員のいうことを鵜呑みにしないが、敬して遠ざけるのでもない。必要であれば、学びの資源として利用できる。他者からも自律的に学び続けられるということ自体、学びへの強いモチベーションの持続があつてのことである。

第2、あるいは第1のレベルになると、モチベーションに関わる事情はだいぶ異なってくる。もちろん、主体的な学びを形成する優れた教育実践は存在する。そこでは、経験豊富な教員が、適切な技法を的確に用いて学び手たちの主体的な学びを実現している。こうした実践を可能にする重要な条件の一つは教員の力量形成であろう。このことについて渡部(2020)は、学びの演出家としての教員の研修のあり

方を提案している。アクティビティの運用能力の形成に主眼を置いた提案であり、実践の有用性に富んでいると考えられる。

教員の力量は教育実践の良し悪しを左右する極めて重要な要因であることは確かであるが、とりわけ主体的な学びを実現させるためには、重要である。しかし、教員の力だけで教育現場における主体的な学びが実現するわけではない。教員の力量以外のいくつか検討すべき重要な問題について検討しておこう。

一つは、主体的な学びをめざす教育実践がかえって受動的な学びを招来してしまう可能性である。教員によってよく作りこまれ準備された実践によって、学び手は能動的に学ぶ機会を得るだろう。しかし、どのように学ぶかの枠組みを与えられるのに慣れてしまうと、学び手は学び方の選択において受動的な構えを形成するかもしれないのである。この問題は、教育方法の定型化や固定化(田上, 2016; 小針, 2018)が生じてしまうとより深刻な問題となる。主体的に参加することが求められる教育機会が増えたにもかかわらず学びに向かう態度はむしろ受け身の傾向が強まったとする学生調査の結果(ベネッセ教育総合研究所, 2018)などは、そうした危惧を裏付けているように思われる。

二つ目の問題は、学びの技法と学び手とのマッチングの問題である。多くの学び手にとっては素晴らしい主体的な学びを実現する技法であったとしても、中にはそうした技法では主体的な学びに結び付かない学び手もいるだろう。たとえ少数であってもそうした人々を、排除してはならないことは言うまでもない。

一つ目と二つ目の問題を解決するための方策として、学び手にとっての選択の権利を保障することや学びの技法を相対化してとらえる機会を設けることが考えられるだろう。

三つ目の問題として、学びの集団の質をあげることができる。主体的な学びは、個人レベルでも生じうるプロセスである。しかしながら、それが豊かに展開されるためには、学びあう仲間が必要である。コ

ミュニティとしての学びの場が求められるのである。

## 5. 今後検討すべき課題

本論文の当初の計画では、比較的短い「論文」あるいは「研究ノート」として、近年の主体的学びに関わる文献のレビューをまとめる予定であった。しかしながら、文献の渉猟を進めるうちに、本質的な意味で主体的な学びが成立している状態を指定する必要があるのではないかと考えが芽生えはじめた。レビューを始めた当初から頭の片隅にあった「今日の教育システムは、時代の大きな転換点に差ししかかっているのではないか」という問いかけの比重が、日が経つにつれて大きくなっていったことも、レビューの対象枠を拡大したことに影響している。ともあれ、ワークショップとサドベリー・バレー校について新たに文献を集めて読み込む作業を行うこととなった。本論文の中では位置づけがやや落ち着かない感のある第3節「主体的学びが成立している事例から学ぶ」は、そうした経緯で挿入されることになったものである。

第3節における作業が、全般的考察において主体的学びに第3のレベルがあるとのアイデアを生み出すもとなった。主体的学びの第3レベルは、既存の教育システムの中では実現は困難であり、システムの組み替え、あるいは新たなデザインが求められるものとして位置づけられており、これからの学びへの展望をもたらすものと考えられる。しかしながら、第3のレベルがいかなるものであるかは、残念ながら本稿では十分に掘り下げられていない。すでに試論的な提起はなされているが(e.g., Ackoff and Greenberg, 2008), そうした文献をも参考にしつつ、検討を加えることを今後の課題としたい。

### 注

- 1) 大学生における学びの意欲の低下は米国においても深刻である。本稿を執筆するに際して渉猟した文献の中に、筆者の問題意識と重なる記述を見



出したので、ここに引用しておきたい。

「10年ほど、私は学部長の仕事をするために授業現場を離れた。1990年代半ばに教室に戻ったとき、授業現場の光景は一変していた。目の前に座っている学生たちはほとんどが、本当はそこにいたくない、とでもいうかのようだった。学生たちを刺激的な議論に巻き込もうとする懸命な努力にもかかわらず、学生たちは全くの無関心か、むきだしの敵意の表情で、私を見ていた。授業が進むにつれて状況はいつそう悪くなっていった。学期が始まって3週間たった頃、私は後任の学部長から、学部長室に呼ばれた。とくに授業に不満を持った数人の学生から寄せられた苦情の数々を、学部長がリーガルサイズの紙を手にして読み上げるのを、私は呆然としながら聞いていた。私は授業に復帰するのを長い間待ち望んでいたのだが、今ではもうプライドを傷つけられ困り果ててしまっていた。わずか10年前には、授業をうまくやる人気教師だったのに、“旧式のやり方”ではもはやうまくいかないことは明らかだった。退職するには若すぎたので、学生を授業に関与させることを第1の関心事に据えることにした。」（パークレー、2015、p.58）

- 2) 本稿では、アクティブ・ラーニングの語を記す際、中黒（・）を入れる標記を主として用いるが、引用元の文献で中黒を入れないアクティブラーニングの表記が用いられている場合には、その表記法にあわせることとした。
- 3) 中央教育審議会・教育課程企画特別部会「論点整理」（文部科学省、2015）では、教育方法としてアクティブ・ラーニングが提起されたことに対する懸念や批判があったことについて以下のように述べている。「昨年（2014年：筆者注）11月の諮問以降、学習指導要領等の改訂に関する議論において、こうした指導方法を焦点の一つとすることについては、注意すべき点も指摘されてきた。つまり、育成すべき資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえた積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念などである。我が国の教育界は極めて真摯に教育技術の改善を模索する教員の意欲や姿勢を支えら

れていることは確かであるものの、これらの工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねないのではないかと指摘を踏まえての危惧と考えられる」（p.17）。こうした認識をふまえ、「指導方法の不断の見直し」が提起されている。

- 4) 小針（2018）の日本学校教育史に関する記述は非常に興味深く、これからの教育を考えるうえでも参考になるが、紙数の関係から割愛し、ここで検討は、アクティブラーニングの実践上、運用上、倫理上の課題の考察にかかる論点の整理に焦点化する。
- 5) この点について小針（2018）は、1969年にアメリカ合衆国カリフォルニア州のある高校で実際に起こった出来事を紹介している。その高校の歴史教師がナチス・ドイツ下の全体主義について体験的に学ばせるために、姿勢、持ち物、教師に対する呼び方、質問の仕方や答え方について細かいルールを作り、軽いゲームのつもりでそれらを守るように指示した。普段の自由な雰囲気慣れていた生徒たちは、意外にも嫌がるどころか競争するように、また主体的、積極的にルールに従おうとし、新たなルールが希望され、さらにそうした動きはクラス外にまで広がっていった。また、非所属者や批判者への差別や攻撃が見られるようになっていったという。結局、危険性を察知した歴史教師は、生徒たちの行動がナチスに服従したドイツ国民と同じであることを当時のことを描いた映画を見せつつ説明し、生徒たちも愕然として自分たちの意識や行動に生じた問題に気付いたという。なおこの実話は、小説化され（Rhue、1981）、映画にもなっている。また最近、ファシズム的な集団の暴走を体験学習によって学ぶ大学教育の取り組みをまとめた書籍も出版された（田野、2020）。時宜にかなった出版だと言えよう。
- 6) サドベリー・パレー校のことをまったく知らない人に対して、概説によってその本質的な重要性を理解してもらうことは容易ではないだろう。私自身の経験でも、以前にGreenberg（2006）に触れたときは、興味深い実践だという風にしか捉えられなかった。今回、主体的学びとはいかにあるべきかという問題意識をもって、同書や関連書籍

(Ackoff and Greenberg, 2008; Gray, 2013; Greenberg, 1994; 2000) を渉猟する中で、サドベリー・バレー校とは、今日の教育観、学習観の転換をめざす思想をともなう、きわめてラディカルな実践であることに気づかされたのである。また、理解が容易でないと考えるのは、単に自分が理解しがたかったからというだけではなく、明らかに、今までの教育観や学習観とは異質な考え方に基づく実践だからである。実際、日本においては、翻訳書籍は何冊も出版されているものの、教育に関するアカデミックな研究で正面切って取り上げられたことは私の知る限り極めて少ない（わずかな例外として、大谷（2000）の論評などがあるが）。これは、サドベリー・バレーがある米国においても同様のようで、同校に子どもを通学させていた心理学者の Peter Gray は、以下のように述べている。「すでに40年もの間、サドベリー・バレーはアメリカ教育界においてもっともよく守られてきた秘密です。ほとんどの教育学を学ぶ学生も、その存在を知りません。教育学の教授が無視し続けるからです。悪気があってそうしているのではなく、自分の教育的な枠組みの中に受け入れることができなからです」(Gray, 2013, 邦訳, p.116-117)。人間は、自分の考え方の枠組みに合わないものを理解するのは難しい。理解するには、枠組みそのものを変えなければならないからである。

- 7) サドベリー・バレー校では基本的にテストも評価も存在しないが、2つの例外がある。一つは高価なあるいは危険な道具や設備を使う場合、それを適切に使えることを実地に証明し校内での「資格」を得なければならないことである。もう一つは、卒業証書が欲しい場合に、自分がなぜ卒業する準備ができたのか、学校の外で責任ある社会人としてふるまうためにどのような準備をしたのかを説明する論文を書き、評価を受けなければならない。なお、論文は同校の哲学に精通した外部の評価者によって評価を受ける (Gray, 2013, 邦訳 p.121)。

## 付 記

本稿は、筆者の学外研究（期間：2020年4月～2021年3月）における研究テーマである主体的学びについ

て、文献展望を行ったものです。主体的な学びを研究テーマとしたのは、今日の学校教育のあり方を根本的なところから考えなおしてみたかったことと、大学教員としての自分自身の位置づけを問い直す機会ともしたかったことの二つの理由からです。集中した学びの機会を与えていただいた立命館大学ならびに産業社会学部に深く感謝する次第です。

## 文 献

- Ackoff, R. L., & Greenberg, D. (2008) *Turning learning right side up: Putting education back on track*. Prentice Hall. (呉春美・大沼安史 (訳) (2016) 『逆転の教育—理想の学びをデザインする』 東京：緑風出版)
- バークレー, E. F. (2015) 松下佳代 (訳) 「関与の条件—大学授業への学生の関与を理解し促すということ—」 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編著) 『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』 東京：勁草書房, Pp.58-91.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991) Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>> (2020年6月3日閲覧)
- ベネッセ教育総合研究所 (2015) 「『第5回学習基本調査』 報告書 [2015]」 <<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=4862>> (2020年5月16日閲覧)
- ベネッセ教育総合研究所 (2018) 「第3回 大学生の学習・生活実態調査報告」 <[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/000\\_daigakusei\\_all.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/000_daigakusei_all.pdf)> (2020年5月9日閲覧)
- Gray, P. (2013) *Free to LEARN: Why unleashing the instinct to PLAY will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books. (吉田新一郎 (訳) (2018) 『遊びが学びに欠かせないわけ—自立した学び手を育てる』 東京：築地書館)
- Gray, P., & Chanoff, D. (1986) Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of*

- Education*, 94(2), 182-213.
- Greenberg, D. (1994) *World in creation*. Sudbury Valley School. (大沼安史 (訳) (2010) 『自由な学びとは—サドベリーの教育哲学』東京:緑風出版)
- Greenberg, D. (2000) *A clear view: New insight into the Sudbury School Model. The thirtieth anniversary lectures*. The Sudbury Valley School Press. (大沼安史 (訳) (2008) 『自由な学びが見えてきた～サドベリー・レクチャーズ～』東京:緑風出版)
- Greenberg, D. (2006) *Free at last*. Sudbury Valley School. (大沼安史 (訳) (2006) 『世界一素敵な学校【改定新版】サドベリー・バレー物語』東京:緑風出版)
- 広石英記 (2005) 「ワークショップの学び論—社会構成主義から見た参加型学習の持つ意義—」『教育方法学研究』31, 1-11.
- 国立教育政策研究所 (2016) 『平成28年度全国学力・学習状況調査の結果 (概要)』〈<https://www.nier.go.jp/16chousakekkahoukoku/16summary.pdf>〉 (2020年6月3日閲覧)
- 松下佳代 (2011) 「『主体的な学び』の原点—学習論の視座から」杉谷祐美子 (編著) 『リーディングス 日本の高等教育2 大学の学び 教育内容と方法』東京:玉川大学出版部, Pp.355-362.
- 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・京都大学高等教育研究開発推進センター (編著) 『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』東京:勁草書房, Pp.1-27.
- 松下佳代 (2016) 「資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング—資質・能力の『3・3・1モデル』の提案—」日本教育方法学会 (編) 『教育方法45 アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』東京:図書文化社, Pp.24-37.
- 溝上慎一 (2011) 「学生を能動的学習者へと導く講義型授業の開発—学生の内面世界のダイナミクスをふまえた教授法的視点」杉谷祐美子 (編著) 『リーディングス 日本の高等教育2 大学の学び 教育内容と方法』東京:玉川大学出版部 Pp.251-266.
- 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』東京:東信堂
- 文部科学省 (2012) 「未来を創出する大学教育の構築に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申案)」〈[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/\\_icsFiles/afiedfile/2012/08/14/1324511\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/_icsFiles/afiedfile/2012/08/14/1324511_1.pdf)〉 (2020年5月9日閲覧)
- 文部科学省 (2015) 「中央教育審議会・教育課程企画特別部会『論点整理』」〈[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2015/12/11/1361110.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2015/12/11/1361110.pdf)〉 (2020年5月14日閲覧)
- 文部科学省 (2017) 「平成29・30年改訂学習指導要領のくわしい内容」〈[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1383986.htm#section5](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm#section5)〉 (2020年5月9日閲覧)
- 中野民夫 (2001) 『ワークショップ』東京:岩波書店
- 中野民夫 (2003) 『ファシリテーション革命』東京:岩波書店
- 中野民夫 (2017) 『学び合う場のつくり方—本当の学びへのファシリテーション—』東京:岩波書店
- 大谷尚 (2000) 「あるフリースクールの学校文化の検討—サドベリバレー・スクールでの観察と面接にもとづく分析—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』47(2), 62-78.
- Rhue, M. (1981) *The wave*. Dell Publishing. (小柴一 (訳) (1995) 『ザ・ウェーブ』東京:新潮社)
- 田上哲 (2016) 「教育方法的立脚点からみたアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会 (編) 『教育方法45 アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』東京:図書文化社, Pp.10-23.
- 田野大輔 (2020) 『ファシズムの教室—なぜ集団は暴走するのか』東京:大月書店
- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』東京:岩波書店

## What Conditions Can Bring Active Learning into Existence?

TAKEUCHI Yoshiaki<sup>i</sup>

**Abstract** : This research aimed to clarify what active learning is and what conditions bring active learning into existence through bibliographic review. Documents about active learning proposed by MEXT and critiques of them, recent representative literature about active learning, and books about workshops and Sudbury Valley School were reviewed. Two conclusions were drawn from the review: (1) Active learning could be classified into three levels, two of which can be attained in the existing educational system - starting level (level 1) and challenging level (level 2) while the remaining one is possible only beyond the existing educational system - the level at which learners control their learning by themselves (level 3); (2) The core condition that brings active learning into existence is a high and sustainable motivation to learn, which can be realized easily in level 3 but which needs high competence in instructors, freedom of choice about learning style, and awareness of diverse learning methods etc. in level 2 or 1. Pursuit of the essence of learning in level 3 remains an ongoing research task.

**Keywords** : Active Learning, Three Levels, Motivation, Democracy, Community

---

i Professor, College of Social Sciences, Ritsumeikan University