

教授法の研究

～アクティブ・ラーニングにおける「主体」概念の捉え方～

朝倉 徹

1 アクティブ・ラーニング導入の経緯

本稿では、アクティブ・ラーニング（主体的な学び）のあり方、必要な要素について検討する。

まず、アクティブ・ラーニングという言葉が初めて官製の文書に現れたのは、2008年3月25日に中央教育審議会大学分科会制度・教育部会より出された「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」であろう。その中の「(2) 教育方法」の項目にアクティブ・ラーニングという言葉がある。文面によると、アクティブ・ラーニングは「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法」のこととあり、その具体的な授業方法例として、「学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習、PBL（Problem/Project Based Learning）など」が挙げられている。

しかし、この年の12月に表わされた同名の答申（「学士課程教育の構築に向けて」）からは、アクティブ・ラーニングという言葉は削除されている。ただ「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習などを取り入れる」という文言は削られていない。中央教育審議会の答申にアクティブ・ラーニングという表記が現れるのは、4年後である。

4年後の2012年8月28日に中教審より出された答申（「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」）に、アクティブ・ラーニングという言葉が用いられている。但し、この答申が出される元になった諮問（「中長期的な大学教育の在り方について」）は2008年9月11日に出されている。先述した「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」が同年3月25日に明らかにされている点を合せて考えると、2008年は中央教育審議会及び文部科学省がアクティブ・ラーニングについて注目し、検討を始めた年と言えるだろう。その当時、両組織が抱えていた問題意識を確認するために、まず9月11日に文部科学大臣から出された諮問の内容を見てみる。

我が国を取り巻く国内外の状況が急速に変化し、社会構造全体が大きな変革期を迎えている中、豊かな教養と深い専門性を身につけた人材の育成と、様々な社会的課題の解決への貢献等、大学に対する期待と要請は極めて大きくかつ多様となっている。

この諮問に記された「急速に変化している国内外の状況」と「大きな変革期を迎えている社会構造」について、答申では「グローバル社会化や情報化の進展、少子高齢化など」と解釈され、それらが及ぼす影響について「社会の活力の低下、経済状況の厳しさの拡大、地域間の格差の広がり、日本型雇用環境の変容、産業構造の変化、人間関係の希薄化、格差の再生産・固定化、豊かさの変容など」を挙げている。それらへの対処法として、答申では大学に対して「未来を見通し、これからの社会を担い、未知の時代を切り拓く力のある学生の育成や、将来にわたって我が国と世界の社会経済構造や文化、思想に影響を及ぼす可能性を持つ学術研究の推進などを通して、未来を形づくり、社会をリードする役割」を担うことを求めている。そのための方法論としてアクティ

ブ・ラーニングが案出されているのだ。

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（アクティブ・ラーニング）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。

なお、初等中等教育に関する政策文書にアクティブ・ラーニングの文言が現れるのは、2014（平成26）年11月20日、文部科学大臣より中央教育審議会に対して出された諮問（「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」）が初出であろう。そこには以下のように記されている。

「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。

諮問では、アクティブ・ラーニングの具体的な在り方についてどのように考えるか。アクティブ・ラーニングなどの新たな学習・指導方法や、このような新しい学びに対応した教材や評価手法の今後の在り方についてどのように考えるか。また、そうした教材や評価手法の更なる開発や普及を図るために、どのような支援が必要か等について、中央教育審議会による検討が要請されている。

初等及び中等教育におけるアクティブ・ラーニングは、教授法や学習目標などが高等教育のそれとは多分に異なるため、個々に別々の研究が必要である。しかし本稿では、「主体的な学び」のあり方を理論的に考察することが目的であるため、区別せずに論じていく。

2 大学教育におけるアクティブ・ラーニングの問題点

以上のようなアクティブ・ラーニング導入の経緯や背景に関して、松下佳代は以下のように述べている。

アクティブ・ラーニングは、「大学のユニバーサル化」と「学士力、社会人基礎力などさまざまな新しい能力」の要請」という背景のなかで、かつては“インプットだけの、一方的で、受動的な講義形式”が主流だった大学授業に引導を渡し、学習者中心のパラダイムへの転換をはかるための牽引役として登場し、普及してきた。

「大学のユニバーサル化」とは、大学進学率が50%を超えた状態のことであり、大学が大衆化していることを指している。それに続いて書かれている「学士力、社会人基礎力などさまざまな新しい能力」の要請」というのは、文部科学省が2008年の答申（「学士課程教育の構築に向けて」）で明らかにした「学士力」と、経済産業省が2006年に表した「社会人基礎力に関する研究会（中間とりまとめ）」に記載されている「ジェネリックスキル」を指していると考えられる。

両者の要点を簡単に整理すると、「学士力」とは「『知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能』として、コミュニケーションスキル・数量的スキル・情報リテラシー・論理的思考力・問題解決力が挙げられ、態度・志向性の側面でも、自己管理能力・チームワーク（リーダーシップ）・倫理観・市民としての社会的責任・生

涯学習力」と説明されている。

「ジェネリックスキル」の方は、「『職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力』として3能力12要素、すなわち、1. 前に踏み出す力（主体性・働きかけ力・実行力）、2. 考え抜く力（課題発見力・計画力・創造力）、3. チームで働く力（発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力）」と記されている。

これらの能力を育成するために「学習者中心のパラダイム転換」が必要であり、それを牽引する方法論としてアクティブ・ラーニングが選択されたと松下は言う。

さて、そのような経緯から導入されたアクティブ・ラーニングは、現在大学教育の現場に浸透しているのだろうか。そのことについて松下は「アクティブ・ラーニングが必ずしも期待されているような効果を上げていないこと、それどころかむしろ期待と相反するような結果を招いていることすらある」と述べ、その「証拠」を以下のように列挙している。

一つ目は、2013年にベネッセが実施・公開した「第2回大学生の学習・生活実態調査」の中にある。例えば、「学生の自主性に任せる」よりも「大学の教員が指導・支援するほうが良い」と考えている学生が、2008年に調べた時の数字（15.3%）の二倍近くである30.0%に急増していること等を挙げ、松下は「アクティブ・ラーニング型授業が普及するほど、学習や学生生活に対する学生の受け身の姿勢が強まるという皮肉な結果になっている」と述べている。

二つ目は、MITが実施しているTEAL（Technology-enabled active learning）への評価である。『The New York Times』誌がTEALについて低学力を招くという批判的な報道をしたところ、アメリカ国内で大きな話題となり、MITでは講義科目や、理論的に高度な内容を教える授業を併設するような改良に乗り出した。

三つ目は、アクティブ・ラーニングに対する日本の学生の低評価である。森朋子が書いた記事を引用しながら、松下は「思考と活動の乖離」や個々の「学生の学びの質の格差」、「グループワークの非活性化」をその要因として挙げている。

このような現状を改善するための方策として松下は「ディープ・アクティブ・ラーニング」を提唱する。

「ディープ・アクティブ・ラーニング」は「深い学習」、「深い理解」、「深い関与」という三要素から成る。「深い学習」とは「意味を追求する」ことであり、そのためには「学習への深いアプローチ」が必要である。「深いアプローチ」とは「概念を既知の知識や経験に関連づける」、「証拠をチェックし、結論と関係づける」、「論理と議論を、周到かつ批判的に吟味する」ことを指す。逆に「浅いアプローチ」とは「授業で求められることをこなす」ことや、「事実をひたすら暗記すること」を指す。そして、そのようなアプローチの違いを正に評価することが「深い学習」を実現させる上で重要だと松下は指摘している。

また「深い理解」とは「転移可能な概念と複雑なプロセス」と、「原理と一般化が位置づけられている」ことが挙げられている。三つ目の「深い関与」とは「熱中、没入、忘我の状態」であり、この状態に至るために「期待（この課題が自分にやれそうか）」と価値（「この課題はやる価値があるか」）という動機の相互作用が重要だと述べてられている。

松下以外にも、現在行われているアクティブ・ラーニングの改善策を提案する研究者は少なくない。例えば、溝上慎一は「授業外学習時間のチェック」、「逆向き設計とアセスメント」、「カリキュラム・ディベロップメント」、「週複数回授業」、「学習環境の整備」、「反転授業」を挙げている。「逆向き設計とアセスメント」とは授業で達成する成果や目標を最初に意識し、それを実現させることを狙って授業プランや課題を準備するやり方」とある。「学習環境の整備」例としては、PCやタブレット、図書館、TA等が挙げられている。

これらの提案は、一見すると効果が出る可能性を感じさせるのかもしれないが、学習対象への動機づけを高める保証も、停滞した思考を活性化させることへの保証も担保されていない。同時に、知識が転移可能に発展することにも、批判的思考力がつくことにも、その保証はない。いずれも十分条件の列挙に過ぎず、奏効した一部の学習者しか恩恵に預かれない。そのような状態で学習者に授業外学習や反転学習等を課せば、ますます能力やモチベーションの格差は広がり、学力や意欲が不十分な学習者を「棄民」することになる可能性が高い。

このような十分条件の列挙に比べれば、松下による学習結果のみならず、その過程への評価を重視する考え

は、学力保証を意識した方策と言えるかもしれない。しかし、「深い学習」のプロセスを「経験との関連づけ」や「根拠調べ」、「批判的討論」というような形式的な作業の提案に終始しては深い（ディープ）「アクティブ・ラーニング」の実現は難しいだろう。アクティブ・ラーニングの定義の勘考と、方法論の有効性を論証する研究が不可欠である。本稿では、「主体的学び」の「主体」という概念を掘り下げることによって、その問題（アクティブ・ラーニングの定義と、その方法論の観点の提示）に資するアプローチとしたい。

3 「主体」とは何か？

「主体」を和英辞典（『研究社 新和英中辞典』）でひくと「【哲学】 subject」。“subject”を英和辞典（『研究社 新英和中辞典』）でひくと「（議論・研究などの）主題，問題，題目」の他に「【哲学】主体，主観」とある。日本語でいう「主体」と「主観」は若干意味が異なるのが通常である。国語辞典（『大辞泉』）で「主体」をひくと「自覚や意志に基づいて行動したり作用を他に及ぼしたりするもの」。「主観」をひくと「その人ひとりのものの見方」。日常的に使われている日本語では「主体」と「主観」は区別されるが，subject という英語，そして認識論という哲学の流派では両者は同一のものと見なされる。

“Cogito ergo sum.”（我思う故に我あり）は近代哲学の出発点であると言えるだろう。ここでルネ・デカルト（René Descartes）が用いたラテン語の“cogito”（コギト）が「主体」と訳し得る。“cogito”は人間あるいは主体の存在自体を前提として保証する概念ではなく，人間の意識や認識の存在を明証したものである。我（コギト）が存在することを確認できるのは，我が考えているからであり，世界・客体が存在するのは私の意識に現れるからである。つまり，デカルトにとって主体とは考える行為を保証する実体物として抽出されているに過ぎない。このことはイマヌエル・カント（Immanuel Kant）に引き継がれた。

カントは人間の認識行為を精察し，人間の認識が対象（客体）と一致することは原理的にあり得ないと考えた。直観に内容や意味はなく，人間の認識は対象を概念的な認識としてしか捉えられない。概念的認識とは，感覚器官を通じて得られた対象を表象（意味づけ）するものであり，認識とは主観的な解釈である。この考え方が「理論的理性」に基づいた主観的認識論である。この見解は生物学者（ユクスキュル）を介して，20世紀初頭の論壇を支配する。

ヤーコブ・フォン・ユクスキュル（Jakob von Uexküll）は度々カントを引用しながら，主体は自らが作り上げた主観的な環境世界の中で生きていると説く。「あらゆる主体は，ただ主観的現実のみが存在し，そして環境世界のみが主観的現実である世界に生きている」と言う。ユクスキュルは主体がもつ環境世界について，樹上で哺乳動物を待つマダニから説明する。マダニは，温血動物の哺乳類が皮膚腺から出す酪酸の匂いと生体の温度に反応し，木から飛び移って血を吸う。盲目のマダニにとって，酪酸の匂いと温血動物の体温だけが，実在する「環世界」（Umwelt）である。

ユクスキュルは環境を客観的なものとして捉えるのではなく，生物が自らを中心として意味を与えたものであると考えた。ユクスキュルの言う「環世界」は，認識は主体と客体の相互作用であるという主張だ。

一方で存在論の系譜を継ぐ実存哲学では，人間の現存在に特権的な地位を与え，「存在者」（das Seiende）を還元することによって，存在のあり方に注目した。ジャン＝ポール・サルトル（Jean-Paul Sartre）はこれを発展させて実存主義とし，人間の実存が本質に先立っていることを主張し，人間の存在のあり様を現象学的に捉えようとした。折しも，第二次世界大戦で荒廃した社会や混乱した政治情勢において，実存的人間（主体）はその存在の仕方を社会運動への参加（アンガージュメン）として位置づけられることになった。そして，ほぼ同時期に，日本国内でも「主体」及び「主体性」が文壇と論壇で論争的となった。

これまでの議論を整理すると，主体を認識論哲学で捉えた場合，問題となるのは主観である。「主体的学び」とは「主観的な学び」と同義であり，確定的な「正解」をもたない主観的解釈が恣意的に存在するだけである。但し，主体（主観的解釈）は影響を与えてくる環境を無視できず，互いの作用として主体（主観的解釈）は成り立っていると考えられる。一方，主体を存在論あるいは実存哲学的な文脈で考えた場合，主体的な判断と共に行動が問題となる。その場合，「主体＝主観」という見方は当てはまらず，また能動性や精神性を含むからだと考え

えられるが「主体性」という概念が選択される傾向にある。この点（「主体性」が次の観点として選ばれるということ）において認識論と存在論は一致をみる。

カントやユクスキュルを引用するヴァイツゼッカー（Viktor von Weizsäcker）は、主体の行動を主体と環境との協働作業であり、一体化しているため分離できない（「行動のゲシュタルト」）と言う。ヴァイツゼッカーは認知や行動を、能動的で価値付け等の決定権をもつ主体が、受動的で価値付けされる対象である環境に対して一方的に行われるものとは捉えていない。環境とは、主体による物理的な視点の置き方等によってすらも変化する非固定的な性質を有している。よって、主体と環境との相互作用の働きである認知や行動、意味付け等は変質しない恒久的なものではない。むしろ、その瞬間ごとに一時的に成立するものである。その積み上げが認知や行動（体験）を高次化するのであり、そうであるならば、環境と相互作用しながら行動・認知することが主体の有り様（実体）ということになる。

では、「環境と相互に作用しながら行動する」とは一体どのような様相なのか。その様相の歴史的事例として、先述した戦後の論争を検討する。

4 「主体的な学び」とは何か？（主体とは人間や現実を観察、発見、意味づけする行為である）

岩佐茂の調べによれば、日本において1945年から50年の間に執筆された「主体・主体性」に関する論文の数は200本を超えている。第二次世界大戦直後の時期に「主体・主体性」をテーマに論争が起こった理由を、岩佐は7点挙げている。以下に整理する。

1. 敗戦によって価値体系、すなわち自らが依拠すべき精神的支柱が倒壊したため。2. 戦争の反省ひいては自分への反省のため。3. 「封建遺制」の批判・克服を求めた近代的自我・主体の確立が求められたため。4. 労働者階級や進歩的知識人が民主主義を遂行する主体を求めたため。5. 敗北のアイデンティティ・クライシスがもたらした不安や絶望から回復するため。6. 厭世的な感情を支える実存的支柱として。7. マルクス主義内の唯物論的主体性の問題が浮上したため。

様々な文学者、哲学者、社会学者、宗教家などがそれぞれの立場から主体・主体性について論じているが、この時期の論争において「主体」概念の追究については、岩佐が言うように「突っ込んだ論議は展開されなかった」。この論争の中で問題とされたのは、一人ひとりの主体的な生き方や生きる意味であった。別の言い方をすれば、占領下という特殊な、アイデンティティを喪失した時期において、新しい価値観である民主主義の実現や個人的実存、自由が重大な関心事として論点になったのである。つまり、敗戦後の日本において、最も旺盛に議論された「主体・主体性」とは、政治制度改革の根拠としての民主的国民のあり方であり、それは自由を求める個人的実存の追究であった。

荒正人はそのような風潮について「ヒューマニズムのなかにエゴイズムを凝視し、エゴイズムのなかにヒューマニズムを発掘する」ものと述べた。岩佐は、この荒の主張について「ファシズムの嵐の前に進歩的知識人のヒューマニズムが無力であったことへの苦汁に満ちた反省がある。その反省を踏まえ、エゴイズムをも包み込んでいる自らの生、自らの個人的実存を主体的立脚点にしてヒューマニズムを再構築しようとする強い衝動がみられる」と補足した。荒は決してエゴイズムの膨張を支持したのではなく、近代的自我や自由を求めるエゴイズムをじっくりと観察することを唱えた。しかし荒は、それらを承認することには躊躇する。「エゴイズムを『凝視』するなかでヒューマニズムを『発掘』するのではなく、自己のうちにあるエゴイズムとヒューマニズムとの葛藤を『凝視』するなかでヒューマニズムを『拡充』していくことこそが必要なのである」と主張したのである。この点で梅本克己は荒よりも踏み込んでいる。

梅本は人間の本質を「根源的利己」と捉え、各人が「我意識」をもつことは「個と全との分裂」を必然として招き、「一回限りの現存」と「超個人的な普遍的真理」は絶えず衝突するものと主張した。ここには脱中心化する意識の常駐が求められるのだがこれは主体（自我・エゴ）が環境（社会）と相互作用しながら高次化したあり様と言えるのではないか。梅本はこの主張（脱中心化）によって客体および客観の超越的存在と主客二元論を批判したと同時に、アイデンティティ・クライシスした人々と、旧態依然としたヘゲモニーに固執する教条主義的

な知識人たちに、多元化した価値や社会秩序の原理を受け入れるように要請したのである。

ここから導けるのは、主体とは人間の本性（欲求や自堕落などを含めて）や現実（生活や行動）を観察し、その中から人間の生き方や生きる意味を発見するモノのことであるということである。であるならば、「主体的な学び」とは、人間や現実を観察し、追究する行為や意味づけを行うこととなる。このことはフランス哲学に連綿と受け継がれているフランス・モラリズムの祖であるミシェル・ド・モンテーニュ（Michel de Montaigne）の教えに類似している。

モンテーニュやモンテーニュの著作（『エッセー』）を読んだパスカルやラ・ロシュフコー、ラ・ブリュイエールらの「フランス・モラリスト」たちは、読者たちに教理や規範を直接説くのではなく、現実の人間生活や人間心理を丹念に描くことのみによって、あるべき人間の姿や行動、考え方を見つけさせようとした。モラリストたちは、社会の習俗や人間の心理のうちに隠されたメカニズムを冷徹な目で分析し、それを文章によって描出し、読者に人間について考えさせようとしたのであった。その系譜を踏んだサルトルが人間の実存を強く主張し、それを実現するために社会参加という行動的な活動をしたことは、主体が客体との相互作用に基づいて高次化するものであるとするならば、当然の帰結であった。

巷間、話題になっているアクティブ・ラーニング（主体的な学び）の方法論や教材を考える際に、観察、発見、解釈は十分に考慮されなければならない。またそれらが能動的に（生徒本位で）実行されるために教師がどう関わるかについての研究が不可欠である。今後の研究は、具体的な教材内容や、教師の関わり方に触れながら進めたい。

<参考文献>

- 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」2008年3月25日
 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」2008年12月24日
 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」2012年8月28日
 文部科学省「中長期的な大学教育の在り方について（諮問）」2008年9月11日
 文部科学省「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」2014年11月20日
 松下佳代編著『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』勁草書房，2015（＊引用箇所は20頁）
 経済産業省「社会人基礎力に関する研究会：『中間取りまとめ』」2006年1月20日
 溝上慎一『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，2014
 デカルト，R.『方法序説』谷川多佳子訳，岩波文庫，1997
 カント，I.『実践理性批判』波多野精一，宮本和吉，篠田英雄訳，岩波文庫，1979
 ユクスキュル，J.『生物から見た世界』日高敏隆，野田保之訳，思索社，1973
 ヴァイツェッカー，V.『ゲシュタルトクライス』木村敏，濱中淑彦訳，みすず書房，1995
 岩佐茂「主体性論争の批判的検討」『一橋大学研究年報。人文科学研究』vol. 28，1990
 荒正人「第二の青春」『近代文学』1946，No. 2
 梅本克己『唯物論と主体性』現代思潮社，1961
 モンテーニュ，M.『エッセー（一）』原二郎訳，岩波文庫，1996
 大塚幸男『フランスのモラリストたち』白水社，1986