

「学生の主体的な学び」にかかる問題意識

杉原真晃
(山形大学基盤教育院)

はじめに

私は、平成19年度より山形大学で教鞭をとるようになった。その際、常に意識してきたことが、「学生の主体的な学びを支援する」ことであった。養護学校（現特別支援学校）や幼稚園での教員としての勤務経験がある私は、大学というこれまでとは異なる境地で、教育の在り方にかかる独自性を一から学ぶ一方で、これまでの経験を大学教育に活かすことの可能性を探ってきた。その中で、次のような点について、大学教育においてこれまでの経験を活かすことができる、活かすことが重要であると考えているに至っている。それは、学習者（子ども・若者等）が「自ら学ぼうとすること」、「学び・成長し、その喜びを感じる」、「自分のため・自分たちのために活動すること」、「学び合い、その喜びを感じる」等を支援することである。

一方で、このような主体的な学び・協同的な学びに関しては、「教え」の世界と「学び」の世界との対話や、「教え」の世界の多様性への配慮が必要であった。それは、佐藤（1995）のいうところの、「対象世界や自己や他者との対話」とそれによるそれぞれの関係性の再構築を行う「対話的实践」としての授業における「他者としての教員」の役割ともいえるものへの配慮である。また、藤岡（1998）のいうところの、「ねがい、目標の明確化、学習者の実態、教材の研究、授業方針、学習環境・条件という六つの構成要素」の相互連関をはかりながら授業の全体を構想することを支援する「授業デザイン」ともいえるものへの配慮でもある。

このような配慮について、具体的には、たとえば、次のような問題意識をいつも念頭に置いている。

- ①「学生の主体的な学び」を重視する活動をすべての授業で行える・行うべきものなのか？
- ②「覚えなければならない知識」はあるのではないのか？
- ③教えなければならない内容が多くて学生の主体的な学習活動を導入する余裕がない科目があるのではないのか？
- ④学生の興味・関心から出発する学習内容は、就職・就労や実生活に直接的に「役立つ」ものや「おもしろいもの」に偏ってしまうのではないのか？
- ⑤「学生の主体的な学び」を重視する授業での「学びの評価」をいかにして行うのか？
- ⑥「学生の主体的な学び」と「教員の教え・介入」との関係性をどのように作るのか、いかにして大学の授業としての質を保证するのか？
- ⑦「学生の主体的な学び」を重視する授業により、学生がキャンパス内での学問活動（特に講義型授業）から逃走するのではないのか？

以下では、このような配慮について、明確な答えを持ってない自分自身への反省も含め、その具体的な取組について紹介する。

1. 「学生の主体的な学び」を重視する活動をすべての授業で行える・行うべきものなのか？

この問題意識については、「主体的な学び」をどのようなものとしてとらえるかによって、態度が変わってくる。たとえば、教授・学習の古いパラダイムと新しいパラダイムを比較したジョンソンら（Johnson & Johnson）によれば、知識獲得に関する教員の役割に関しては、「教員は知識を学生に移し、その知識を記憶・再現することを求める」とい

う考え方から「教員は学生が発見し、構築し、知識を変換するような環境を創造する」という考え方へ、学生という存在に関しては、「学生は教員の持つ情報により満たされる受動的な容器である」というものから「学生は自分の知識を積極的に構成する」という考え方へ、教員と学生の関係性に関しては、「教員と学生間の関係性は人間味のない、交換可能なものである」というものから「教育は、学生と教員の人間味のある相互作用を通した社会的過程である」という考え方へ、学習環境に関しては、「学生は競争的環境の中で活動する」というものから「学生は協同し伝達し合い、共有される理解と知識を構築する」という考え方へとシフトしていることを指摘している (Johnson et al., 1991)。また、社会構成主義や状況的学習論の立場からも同じように、学習者はタブラ・ラサ (白紙) の状態で知識を吸収するのではないことが指摘されている (Lave & Wenger, 1991)。

このような教授・学習論を参考にすれば、学習はそれ自体が「主体的な学び」なのであり、すべての授業において実践できる（さらにいえば、実践しなければならない）ものということができる。いわゆる「主体性云々に関係なく、覚えてもらわなくてはならない知識がある」といった指摘に対しても、その「覚える」べき知識が長期記憶として「覚えられ」ためには、単なる丸暗記とは異なる、学習者の主体的な知識構築が生じているという意味で、主体的な学びがまさに必要であると答えられることになる。

一方で、学生の主体的な学びが、グループワーク、プレゼンテーション等、狭義のものとして理解されるならば、それは「主体性云々に関係なく、覚えてもらわなくてはならない知識がある」という指摘、あるいは、「私たちの専門領域では、グループワークは馴染まない」等の指摘に対して「その通り」「すべての授業で行えない・行うべきではない」という答えを持つことになる。

筆者は、かつて、建築学、化学の教員と協働で、グループ学習を主体にした学生主体型授業の開発を行ったことがある。そこでは、それぞれの「学生が

主体的・協同的に学ぶ」テーマや形式が異なり、互いの授業が他授業を参考に発展していく様子が見られた。いかなる学問領域でも、個人あるいはグループでの探究・活用型の授業が可能である手ごたえを掴んだように思えた。一方で、学生の学習成果を見るかぎり、探究・活用に必要な知識・技能の不足が垣間見えたことも事実であり、その時期や程度については、一様に規定することは困難であることも感じた。

2. 「覚えなければならない知識」はあるのではないか？

この問いについては、先述したことと重なる。昨今は知識の探究や活用が重視される時代になった（たとえば、OECD による PISA 調査、初等・中等教育における新学習指導要領、高等教育における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～」等）。しかし、探究や活用に際しては、知識が少なければ、探究・活用活動も限定的なものになる。広く深い知識は、広く深い探究・活用の基盤となる。市川 (2004) は、学習には、既存の知識や技能を身に付ける「習得サイクル」と、自分でテーマを設定してそれを追究していく「探究サイクル」があると述べる。そして、「習得サイクルでやった学習内容というのは、いつか、どこかで探究サイクルの学習の中で生きてくる。また逆に、探究サイクルの学習をしていると、基礎基本の大切さということがわかって、習得サイクルの学習にまた戻っていく」と述べ、この2つのサイクルのバランスとリンクが重要であると指摘している。

このような学習のサイクルの連関については、大学教育においても親近感が持てるものといえよう。従来、専門教育においては、「概論」「基礎論」といった基礎的・基本的な知識を学ぶ・覚える授業があり、その次に「演習」「実習」といった知識を探究・活用する授業が準備されていた。演習や実習といった科目は、基礎・基本としての学問知をふまえたうえで、それをさらに探究したり活用したり（あるい

は、経験を相対化したり)する活動として位置づけられると同時に、演習・実習を通して基礎・基本としての学問知のさらなる習得へ誘う契機として位置づけられるであろう。「主体的」の英訳は「subjective」であり、「subject」が「be subject to」という表現からもうかがわれるように、受動的な意味を含む言葉である。そこには、主体が受動と能動の連関から成立するものであるという解釈が可能となる。したがって、主体的な学びについても、知識技能の習得と活用、受動と能動の連関が、その本質的な構造であると理解できよう。

しかしながら、現在、概論や基礎論と演習や実習の連関、つまり、知識の習得サイクルと探究サイクルを有機的に連関できているかといえば、危ういのではないだろうか。概論や基礎論の際に「覚えた」「理解した」はずの知識が、「忘れ去られ」「理解されないまま」に次の演習授業に入っていることが少なくないのではないだろうか。そこには、「距離」の問題があるように思われる。つまり、概論や基礎論において習得される知識が、演習や実習において活用・探究されるまでの時間的距離が遠いため、剥離していったり、習得の時点で意義を感じ意欲をもって知識を習得しようとしできなかつたりするのではなかろうか。さらには、系統だった科目編成がなされているとは決して言えない教養教育科目にいたっては、知識の習得と探究・活用が系統だっで行われるように科目構成が編成されていると言ひ難い。

したがって、「覚えなければならない知識」は存在するが、それを概論・基礎論で覚えさせ、演習・実習で探究・活用させるという科目単位でのカリキュラム編成にするのではなく、習得を重視しつつも探究・活用も導入する科目として概論・基礎論を位置づけ、探究・活用を重視しつつ習得も目指す科目として演習・実習を位置づけるなどの工夫を行い、「距離」を近くすることが望まれよう。また、クウォーター制の導入により、時間的距離を短縮することも考えられよう。大学、学問領域等、それぞれが持つ事情に合わせ、工夫が検討されていく必要があるだろう。

また一方で、「覚えなければならない」知識が「覚えられ」ためには、やはり、主体的な学びが必要

となるといえる。専門領域によっては、国家資格対策のために知識を兎にも角にも覚えさせなければならない事情もあるであろうが、それは卒業要件にかかわる大学の授業として妥当であるかどうかを議論する必要があるだろう。筆者としては、それは卒業要件となる正課の授業とは別に、国家試験対策特別授業として受講させればよいと考えている。

大学の授業としての水準を保証するためには、覚えた知識を活用し、深い考察や新たな問いを生み出す学習活動や、深い考察や新たな問いを生み出しながら知識を覚えていく学習活動が大切となろう。

大学教育を通して、学生が「授業を一つのリソースとして活用しながら自律的に学ぶ」(市川, 2004, 35 頁)ような学習者として成長していくことが大切なのではないかと考える。それは、卒業後の生涯学習社会において中教審答申(2012)が求めるような学習者像とも重なるであろう。

3. 教えなければならない内容が多くて学生の主体的な学習活動を導入する余裕がない科目があるのではないか？

この問いに対しては、まったくもって、その通りであると考えている。しかし、それは、教えるとは何かをあらためて問うことや、主体的な学習活動を導入する余裕がないこと自体を問うことにつながる「教えなければならない内容が多くて学生の主体的な学習活動を導入する余裕がない科目があるのではないか？」であることが望まれていると考えている。「主体的な学習活動を導入せずに、果たして学習成果はあがっているのか?」「そもそも、授業時間内だけで「学ぶべき・覚えるべき」ことすべてを教えることは可能なのだろうか?」「『教えなければならない内容』を覚えることが、現在、そして将来の社会において重要なことなのだろうか?」等、現状を問い直し、学生が生きていく社会を想定した教育の在り方を再構築する必要があるのではないかと考えている。

筆者は、幼稚園教員免許状取得のための必修科目を担当している。その内容は、保育課程・教育課程の意義と構造である。保育課程・教育課程の概論か

ら各論まで、かなり多くの知識内容を教えなければならない。しかし、筆者の教育技術の稚拙さも影響して、なかなか学生の学習が深まらない。そこには、「言えばやる」まじめさが学生にある一方で、所詮、「やらされ」学習のため、すぐに忘れる、おもしろさを感じない、この科目のそもそもの意義を実感していないという状況が存在していた。筆者は、このような状況の責任は、学生にあるのではなく、そのような状況を生み出している教育者側の問題にあるととらえている。そこで、保育課程・教育課程の意義と構造を知ったうえで、それを実感してもらうために、演習（個人ワーク、グループワーク）を授業内で行うようにしている。ワークの内容は、たとえば、「保育所に勤めたとして、後輩が入ってきたとして、その後輩にどのように説明するか」というものである。そこでは、保育課程・教育課程の意義を自らのこれまでの経験や保育実習経験から表出する言葉で具体的に説明してもらうことで、その意義を単なる「与えられた」知識としてではなく、自分で「活用し創出する」知識として再構築させる。他にも、本来、伝達すべき・伝達したい知識内容を伝達して授業時間を終了するのではなく、その幾ばくかを知識内容を活用する時間に割いている。それにより、学生は保育実践と目の前の知識との関連を実感し、知識の意義および知識を身につける必要性の意義を実感し、明確な目的と意欲をもって学習に携わるようになる。この授業では、本来、90分の授業のほとんどを知識習得（用語や概念の紹介・解説等）に使うものを、たとえば、60分の知識習得と30分の知識活用（ワーク）という構成にする。当然、授業時間内で伝達できる知識内容の量は減少する。そこで、本授業では、授業時間外で知識内容を習得してもらうため、テキストを予習してくることを必須としている。さらには、授業の冒頭で知識習得確認テストを実施し、しっかり読んでくこと・内容を知ってくること・わからない箇所やもっと知りたい箇所を確認してくること等の動機付けを行っている。知識習得確認テスト終了後、テキストの該当箇所であらないう箇所やもっと知りたい箇所についての質疑応答・解説を行う。そして、その後、該当箇所の知識

を活用したワークを行う。

昨今、教育工学の領域で「反転授業」が盛んに議論されるようになってきた。反転授業とは、授業と宿題の役割を「反転」させる授業形態のことを指す（重田, 2014）。つまり、たとえば、授業時間内で教員が学生に教え、授業時間外でその内容に関する応用演習を行わせるという従来型の授業の構造を反転させ、授業時間外で主にコンピューター、インターネット、ビデオ教材等を活用した自習を行わせ、授業時間内で応用演習・協同学習を行う構造をとる授業のことである。本授業では、ビデオ教材を使用しているわけではないが、「知識を身に付ける」学習と「知識を活用して演習・協同学習を行う」学習との授業時間内外の位置づけを反転させたものとしてデザインしている。

4. 学生の興味・関心から出発する学習内容は、就職・就労や実生活に直接的に「役立つ」ものや「おもしろいもの」に偏ってしまうのではないか？

学習者の興味・関心を重視する教育は、学習者の興味・関心のひきやすい世界への傾倒を生み出し、その興味・関心のひきやすい世界の相対化や多様な世界への誘いという契機を弱める。「興味・関心のひきやすい世界」とは、大衆化した大学においては、たとえば、インターンシップやフィールドワーク等、社会的実践への参加・体験型学習を中心とした教育プログラムや、キャリア教育における自己理解・職業理解を目的とした教育プログラム等である。それは、高等教育の「職業教育主義化」（ラザーソン 2013）や「反知性」化（広田, 2013）につながり、自らの就職・就労、私利私欲、快楽等に「役立つ」ことへの傾倒である。

また、児美川（2013）は、キャリア教育に対する批判的検討の中で、「学校現場で現在行われている「キャリア教育」が、職業や就労にだけ焦点が当てられている」、「「いかにキャリア教育」という学習だけが、今後の働き方や生き方に指針を与え、役立つわけではない」、「社会に漕ぎ出していくために学んでおくべきことの裾野はもっともっと広い」と指

摘する。この指摘をふまえるならば、学生の興味・関心の持ちやすい就職・就労にかかる知識技能の習得を教育が志向することは、裾野として学ぶべき学問の体系的な知・多様な学問知を軽視する風潮を生み出すことにつながり、学習者である学生がそのような学問活動から逃走する恐れがあるのである。

もちろん、就職・就労や実生活に直接的に役立つものを習得すること・習得することを目的とした教育プログラム自体が絶対的に批判の対象となることは避けなければならない。それ自体は、大学教育においてはむしろ必要であろう。問題は、そればかりが重視されること、その動向を相対化しないことである。

このような相対化は、インターンシップやフィールドワーク、そして、自己理解や職業理解を目指す講義そのものの中で行われることが有効であろう。その際は、それらの授業での経験が学問的価値においてどこに位置づけるのか、どのような意義と課題を持つのかについて、学問知を背景に考察することが望まれる。しかしながら、現在の大学教育の構図を見る限り、その方法は次の2点において困難であるといえる。一つは、そのような科目を担当する教員は、長年、研究者としての道を歩んできた学問志向の教員というよりは、企業・官庁あがりの実践志向の教員であることが少なくないという点である。もう一つは、大学授業においては、FD（ファカルティ・ディベロップメント）により相互研鑽する動きは多少存在しているとはいえ、やはり、いまだ相互不干渉の原理を大切にしている。そのため、インターンシップやフィールドワーク、そして、自己理解や職業理解を目指す講義に学問知を介入させることは、授業担当者本人の意向次第であるという点である。

その意味で、次の方法の有効性が考察されるべきである。それは、インターンシップやフィールドワーク、そして、自己理解や職業理解を目指す講義を、学問知によって相対化する授業を別途開講することである。私は、講義型授業「春からのキョウヨウ教育必勝法」という科目（教養科目）において、「教養とは何か」「教養教育は何を目指しているのか」を学生に考えてもらう授業を行っている。その際、多様

な教養論・教養教育論を紹介し、学生たちが自らの持つ教養観・教養教育観、そして「役立つ」観を相対化し、再構築する機会を設けている。教養教育科目において増加しつつあるフィールドワーク系・キャリア教育系の科目を相対化することにつなげたいと考えている。

また、演習型授業「秋からのキョウヨウ教育必勝法」という科目（教養科目）において、学生自らの「知りたいこと」をテーマに探究をすすめる学習活動を支援しているが、そこでは、「自分の知りたいことを出発点にする」「なぜ、それを知ろうとするのか」「それを知ってどうするのか」といった自分にとっての学びの根源を意識する」といったことを大切にしてもらっている。それは、学生が持つ興味・関心、学びの目的をとらえなおす・相対化する契機とするためである。「自ら学ぶ」学習には、その目標を与えられたタイプのもの（たとえば、入試に向けた自学自習）と、目標自体を自ら発見・決定するタイプのもの（たとえば、学問・研究）がある。学生主体型授業において、前者と後者（さらには、講義型授業と演習・実技・実習型授業）との間に優劣は存在しないが、授業「秋からのキョウヨウ教育必勝法」は後者を志向している。組織学習論の中で、アージリスとショーン（Argyris, C., Schön, D. A.）は、「シングル・ループ学習」と「ダブル・ループ学習」という二つの学習経路を区分する。シングル・ループ学習とは、ある目的を達成するために行使する戦略や仮説を変容させていく学習である。ダブル・ループ学習とは、ある目的を達成するために行使する戦略や仮説を変容させていくに留まらない、その背景にあって行使している理論をも変容させる成果を伴う学習である（Argyris & Schön, 1996）。大学では教育の質保証において「PDCA サイクル」が議論になるが、この「P : Plan」が与えられた既存のものに留まるシングル・ループ的な学習と、「P : Plan」自体をも変容させ再構築するダブル・ループ的な学習とに区別した場合、本授業は、後者、ダブル・ループ的な学習を志向し、その目的・興味・関心自体を開発することを行っている。

5. 「学生の主体的な学び」を重視する授業での「学びの評価」をいかにして行うのか？

「学生の主体的な学び」は、いわゆる典型的な教授・学習・評価のシステム、つまり、一方向的講義による「教え込み」と「記憶」の結果を、記憶再現型のペーパーテストで「確認・評価」という方法には馴染まない。しかし、一方で、「では、何を評価するのか」「いかに評価するのか」を問い直し、実践することは、そう容易なことでもない。

学習成果の評価には、学習者による自己評価・主観評価と、教育者による他者評価・客観評価がある。それらについて、私は、いつも次の3点について配慮するようにしている。①評価の画一化と多様化、②総括的評価と形成的評価、③学習者の個人的要因と環境的要因。

「①評価の画一化と多様化」とは、「ここまでは学習者全員に達成してもらいたい」画一的な達成内容・達成度と、「それぞれが特徴的に達成する」多様な達成内容・達成度を区別して、評価を行うことである。

たとえば、「秋からのキョウヨウ教育必勝法」という演習・探究型の授業では、表1のような評価基準表を作成・配付し、全受講者共通の評価基準としている。一方で、「どのようなテーマを決定するのか」「どのような論理構造をとるのか」「どのような考察を加えているのか」等については、画一的な基準は設けず、学習者それぞれの多様な成果そのものを多様に判断するようにしている。

「②総括的評価と形成的評価」とは、カリキュラム終了後に学習者の学習成果を測定し、学習到達度を査定し成績をつけるための「総括評価」と、カリキュラム途中に学習者の学習状況を確認し、授業内容・方法・計画の修正や学習者への追加指導等を行うための「形成的評価」を区別して活用することである。

たとえば、授業「秋からのキョウヨウ教育必勝法」では、学習者の主体的な探究活動に対し、評価基準表（表1）をあらかじめ渡し、学習者による形成的な自己評価や、授業担当者による形成的他者評価（学習指導）に活用している。評価基準表に記載された項目は、最終的な成績評価（総括的評価）にも適用

表1 最終探究レポート評価基準

	評価の観点
知識・理解	①主張・考察に対する根拠・理由に用いた知識の信頼性の高さが理解できている。 ②主張・考察に対する根拠・理由に用いた知識の理解が妥当である。 ③根拠・理由が成立する条件(限定的状況)を考慮に入れている。 ④複数の根拠・理由を総合した主張・考察、異なる根拠・理由への配慮・反証をもとにした主張・考察を行っている。
論理性	①課題(テーマ)にそった主張、考察がなされている。 ②主張、考察に対する根拠・理由(これまでの経験や知識、授業内容としての先行知見、新たに調べた事実等)が示されている。 ③根拠・理由と主張・考察とを明確に区別して論じている。 ④パラグラフライティングができている。 ※パラグラフライティング:1つの段落では1つのトピックだけを扱い、接続詞を適切に活用しながら各段落を組み合わせ、論理展開をしていくこと。
文章作法	①誤字脱字がない。「です・ます」「である」調が統一されている。 ②一文の文字数が多すぎず、簡潔な文章である。 ③引用・参照元を明記している。 ④主述関係、修飾語関係が適切・明確である。

する。そして、主体的に学ぼうとしているかどうかという学習意欲・態度面については、評価基準表には記載せず、総括的評価には活用しない。学習意欲・態度については、形成的評価の観点として、授業担当者が学習者の状況を把握し、学習意欲・態度が積極的ではない状態が見られている場合は、授業時間内でのふとした場面で声をかけ、授業時間外の個人面談等において事情を尋ね、より良い探究が進み、意欲や態度が前向きに発展していくよう支援を行うようにしている。

「③学習者の個人的要因と環境的要因」とは、形成評価において、先述した評価基準の内容や学習意欲・態度の状況を確認し、期待される基準との距離を判断する際に、決して学習者個人の責任に帰するに限らぬようにするための観点である。学習者のこれまでの経験から身についてきた既有知識・技能や、性格、生活リズム等、個人の問題として努力することが期待される「個人的要因」と、学習者の経済的状況や通学状況、他授業の学習状況等、個人の問題として努力するだけでは到底解決しづらい「環境的要因」との両方から学習者の学習状況を理解する必要がある。

たとえば、授業「秋からのキョウヨウ教育必勝法」では、探究がうまく進まない学生が続出する。そのような状態では、「何をやってるんだ!」「しっかりやりなさい」と言ったところで、何も解決の道は開かれない。そこで、個人的に声をかけ、探究がうまく進まない背景を聞き、一緒に解決方法を探り、探究が進みだす状況を作るようにしている。その背景には、たとえば、「抽象的な言葉で検索するので先行研究文献がうまく探し出せない」「探究を進めていくうちに、こんなことも・あんなことも調べたいと興味がどんどん広がって、收拾がつかなくなってくる」「ただ調べたことを書き写しているだけであり、そこに考察が加えられていない」等の個人的要因や、「他の授業の課題がたくさんあって探究に充てる時間がない」「家の経済事情が苦しくてアルバイトをたくさんしなくてはならない」等の環境的要因が伺われる。個人的要因に対しては、「テーマを具体的に絞る」「図書館のレファレンスサービスを利用する」「探

究の骨組み(目次・章構成)を作る」「『なぜ、これを知りたいのか・知ってどうするのか』を問うことで、考察の観点を作る」「慣れない考察の作業を常に意識・実践させる」等の作業を行わせ、時には一緒にやる。環境的要因に対しては、まずは「大変だね」と学習者の置かれた状況への理解の言葉をかける。そのうえで、探究にかかる時間が作れない状況の中でタイムマネジメントを行うこと自体も目標とし、マネジメントと一緒に進めていく。そして、そのようにマネジメントに挑戦したものの、環境の克服には限界があるため、探究の成果があまりあがらないこともあるが、そのような場合も、よくがんばったことを誉め、自分を責めず、環境を責めず、今後の課題としてまたがんばれば良いことを理解してもらう。

6. 「学生の主体的な学び」と「教員の教え・介入」との関係性をどのように作るのか、いかにして大学の授業としての質を保证するのか?

学生の学びが、「空っぽの容器への教員からの知識技能の授与・充満」という構造により成立しているわけではないことは既に指摘した通りである。一方で、教育という営みは、ただ学習者の自由な学びを支援し、その成長に付き添うだけの代物ではない。そこには、その自由にある種の制約をかける「学んでほしいもの・教えておきたいもの」や、「こんな人間に成長してほしい・育てたい」というねがいが存在しているはずである。学習者の能動的で自由な学び・成長と、教育者の(学習者から見れば)受動的で制約的な教え・指導は、どちらかに傾倒してはいけないものであろう。

小玉(2013)は、「教師は、進歩主義のように未来を特権化して子ども中心の立場に立つのでも、保守主義のように過去を特権化して伝統を守るのでもない、その間に立つ姿勢が求められている」(99頁)と述べ、そのような姿勢がハンナ・アレントが「教育において、世界への責任は権威の形式をとる」というときの教育者の権威であると指摘している。小玉は、この教える位相に、アレントの「複数性」「平

等」「公共性」の原理を見いだす。学生の主体的な学びが生じる空間では、教員は単なる学生の学びの先導者ではなく、学生の学び自体を時に創り、時に相対化し、時に壊し再構築させる、他者としての役割があるのである。

しかしながら、一方で、教員と学生には「教育者」と「学習者」としての非対称性が必ず存在する。その「非対称性」とは、権力構造上の「単位認定権」に因るところが大きい。その他にも、かかる教育・学習内容の知識・技能の差、年齢の差、活動の差異（主に「話す」人としての教員と、主に「聴く」人としての学生）、教室の構造（高い教壇、1人の教員に対する、低い学習机、多人数の学生）等にも因ると考えられる。学生たちは、これまで、このような非対称性において、教員に従う受動的な主体性を刻み込まれてきた。その結果が、大学生の受動的な態度（溝上、）、まじめ化（武内、）等の指摘にもつながっていると考えられる。したがって、教員による教え・介入は必ず必要である一方で、はじめからその伝家の宝刀を抜いてしまえば、学生は委縮したり、教員の教えに受動的に従ったりするに至ってしまうことが想像される。そこでは、段階的な教え・介入や、教員とは異なる者（たとえば、学生同士）による教え合いの機会が有効となる。

たとえば、授業「秋からのキョウウ教育必勝法」では、学生個人で進めている探究を発表し合い、その良さを伝え合い、さらなる発展のためのコメントを言い合うグループ活動を採用している。ここでは、発表者にとっては聞き手の学生の多様な意見に触れ、自身の探究を他方面から解釈し、探究の発展に活かすことができる。一方、聞き手にとっては、発表者の探究に触れ、自分の探究との差異や多様性を知り、自身の探究の発展に活かすことができる。このような学生同士の相互研鑽の機会を設けるようにしている。そして、教員は、学習者の自由な探究を承認し、その過程を称賛するとともに、授業期間半ばほどに達した時点で、評価基準（表1）を示し、学んでほしいもの・成長してほしい学習者像を伝える。また、学生の探究する・知りつつあるものが歴史的・社会的にどのような位置にあるのか相対化させるために、

かかる先行研究を探し、手に入れ、読む作業を大切にすることで、教えを機能させている。さらには、それが学生自身による能動的な学びの深まりにつながるよう、個人面談において「なぜ、それを探究しようとするのか」「それを知ってどうするのか」を問い、探究者自身の問題としての意識や、探究と学習者の人生や生活、取り巻く社会との連関の醸成を行っている。

7. 「学生の主体的な学び」を重視する授業により、学生がキャンパス内での学問活動（特に講義型授業）から逃走するのではないか？

主体的な学びを重視する授業は多様に存在するが、その中で、インターンシップやフィールドワーク等、体験を核とした授業においては、学習者にとっては経験のインパクトや充実感が大きいことが考えられる。筆者もフィールドワークを通じた学習を行う授業を担当しているが、学生が「おもしろいです」「また現地に行って活動したいです」と口にするのをよく聞く。一方で、その中には、「座学はつまらない。フィールドワークをもっと増やしてほしい」「体験型の授業は学びも多いですが、教養科目の『講義』をどうして履修しなくてはいけないのか、わからない」といった言葉も耳にすることがある。たしかに、学生たちが口にするこれらの言葉にも真実はあるのかもしれない。一方で、座学と体験との連関を作ること、講義を通じた学問知の習得と探究・活用の両輪が回すことが大切である。ここで改めて市川（2003）による学習の習得サイクルと探究サイクルをモデルに考えると、基礎・基本としての学問知をふまえたうえで、それをさらに探究したり活用したり（あるいは、経験を相対化したり）する活動としてインターンシップやフィールドワーク等の主体的な学びが位置づけられると同時に、インターンシップやフィールドワーク等の主体的な学びが基礎・基本としての学問知のさらなる習得へ誘う契機として機能することが大切だと考える。

たとえば、筆者が授業の一部を担当する「フィールドワークー共生の森がみ」という教養科目では、

地域社会でのフィールドワーク体験を学問知に関連づけるために、少子高齢化、過疎化、自然環境の荒廃、伝統文化の継承困難、地域産業の衰退等の問題を学生自らが体験し、発見し、その解決のための方策について考察してもらっている。そのような活動を通して、これまでの学生の知識技能や経験を総動員して問題発見・解決に活かしてもらうとともに、問題の奥深さ、問題解決の難しさを実感してもらい、さらなる学問知の必要性を感じる経路を作るようにしている。

とはいえ、講義型の授業における工夫も今後、必要となろう。講義型の授業が社会構成主義的なパラダイムを持たず、ただ教員の持つ知識・技能を、空の容器としての学生に注入するという知識観で、一方向的に用語・概念の紹介と解説を行い、その記憶と活用可能性を測定するテストを学期末に一度実施するというような教授・学習スタイルでは、学生は主体的な学びを疎外され、教授・学習空間から排除されてしまう。その結果、学びから逃走することも考えられる。講義型授業といえども、学生の学習の様子を形成的に評価しながら、学生の知識構築を促す姿勢が求められよう。

しかしながら、そのような教授・学習の関係を作ることは、決して容易なことではない。そのために、持続可能なFD（ファカルティ・ディベロップメント）が存在必要となる。それは、教育技術の移転・改善の支援に偏らない、「学習者との対話」「教育観」「知識再構築の促し」等の醸成にかかわる相互研鑽の場の構築である。これらの醸成は、そう容易に進むものではない。昨今、よく議論の俎上に上がる「能力」における概念としての「コンピテンシー」には、冰山モデルと同心円モデルが存在する（Spencer & Spencer, 1993）（図1）。冰山モデルにおける水面下の潜在的な能力（自己概念、特性、動機等）と同心円モデルにおける（より）中心的な部分（特性、動機、自己概念、態度、価値観等）は、冰山モデルにおける可視的な能力（スキル、知識等）や同心円モデルにおける表層的な能力（スキル、知識等）に比べ、開発が困難である。教育技術は可視的・表層的な能力に該当し、「学習者との対話」「教育観」「知識再構

築の促し」等は潜在的・中核的な能力に該当する。したがって、その能力開発は一朝一夕に可能なものではなく、試行錯誤や失敗を繰り返しながら、じっくりと研鑽されていくものなのである。

以上のように、学生の主体的な学びにかかる問題意識とそれに対する取組の一部分を論じた。ここで論じた取組は、一定の手ごたえを感じつつも、一方で、いまだ十分な確固たる答えを持つに至っていない。今後、実践研究を深めていかなければならない課題であると考えている。

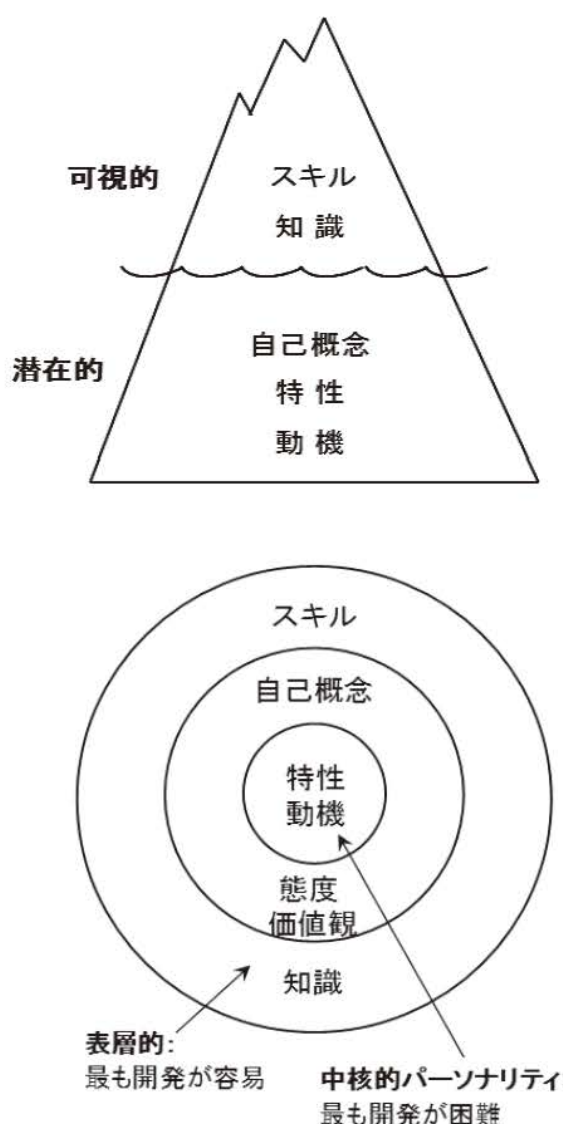


図1：コンピテンシーの冰山モデルと同心円モデル
（Spencer & Spencer, 1993（松下, 2010, 14 頁より））

参考文献

- Argyris, C., Schön, D. A., 1978. Organizational learning II: Theory, Method, and Practice., Addison-Wesley Pub. Co.
- 藤岡完治 1998. 「授業をデザインする」 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師—教師学への誘い』金子書房, 8-23 頁.
- 市川伸一 2004. 『学ぶ意欲とスキルを育てる』小学館.
- Johnson,D.W., Johnson,R.T., Smith,K.A., 1991. ACTIVE LEARNING: COOPERATION IN THE COLLEGE CLASSROOM,1/E. Interactive Book Company.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.
- 松下佳代 2010. 「＜新しい能力＞概念と教育—その背景と系譜—」『新しい能力は教育を変える—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房, 1-41 頁.
- 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：シリーズ学びと文化1』東京大学出版会, 49-91 頁.
- 重田勝介 2014. 「反転授業—ICT による教育改革の進展—」情報管理 56(10), 677-684.