

学習者の主体性を育成する アクティブ・ラーニング 2.0

木村 史人

はじめに

中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和3年1月26日、以下「令和3年答申」と略記）においては、「人工知能（AI）、ビッグデータ、Internet of Things（IoT）、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられた Society5.0 時代が到来しつつ」（令和3年答申、3頁）あることで、以前より指摘されていた社会の在り方がこれまでとは「非連続」と言えるほど劇的に変化し、変化が複雑で予測困難となってきたことが、新型コロナウイルス感染症の世界的な感染拡大によって、現実のものとなったとされた。そしてこのような Society 5.0 時代の「令和の日本型学校教育」では、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成すること」（令和3年答申、15頁；cf. 令和3年答申、3頁）が求められているとされる¹⁾。

このような、新型コロナウイルスの世界的な感染拡大より一層先行き不透明となった「予測困難な時代」にあっては、私たち一人一人そして社会全体が「答

えのない問い」に立ち向かうことが必要である。そのような時代に直面する状況のなかでは、「目の前の事象から解決すべき課題を見いだし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなど」(令和3年答申、4頁)の能力を有する者が育成されねばならないとされる²⁾。

令和3年答申は、大学教育に限らず、日本の学校型教育全般へ向けられたものであるが、小中学校、高等学校と比較して、より後期でより高度な教育を担う大学においては、以上の学習者の主体性の涵養という課題は、それまでの学校と比較して、大学に対して相対的に重く課せられているといえるだろう。というのは、大学を卒業した者の多くは社会へと出ていくため、大学はいわゆる「学校教育」に触れえる最後の機会となる場合が多く、そこで「目の前の事象から解決すべき課題を見いだし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出す」という姿勢を身に付けることができなければ、大学卒業後に学びが停止してしまう可能性が高いためである。さらに、自分の興味関心から大学・学部・学科・コースを選び受験することができること、また授業を選択することができることなどに表されているように、それまでの学校と比較して、大学は学生が学びに対して主体的であることを前提としているといえるためである。

詳しくは本論文1.で確認するが、大学教育においてアクティブ・ラーニング型の授業の導入が推奨された目的の一つは、以上のような学びに対する主体性を涵養することであった。しかしアクティブ・ラーニング型授業の導入は、大学生の主体性の向上に寄与したのだろうか。1.では、このことを確認し、アクティブ・ラーニング型授業の導入が主体性の育成に必ずしも繋がっていないという現状を確認する。

しかし、授業での発話・議論を促すアクティブ・ラーニング型授業は、学生の主体性の向上に寄与すると思われるにもかかわらず、なぜ効果を発揮しなかったのだろうか。実は、アクティブ・ラーニング的な活動の内に、学生の主体性を低下させてしまうような要素が存在しているのだろうか。これらの問いに応答する

ために、2.と3.では、現在日本で行われている二つの教育活動を紹介する。

2.ではまず、佐藤学が主導的に提唱している「学びの共同体」という思想・活動を紹介し、学びの成立における他者との協同の重要性を確認する。3.では、令和3年答申において提唱された「個別最適な学び」について、すでに実施されている実践を踏まえて紹介することで、大学の授業でのアクティブ・ラーニングの導入が主体性の涵養という点で効果を発揮しなかった理由とその改善方法について考察する。

4.では、以上の問題提起と様々な実践を踏まえ、筆者が³2022年度に実施した大学3・4年生向けの「哲学演習3・4」の内容を紹介する。

1. アクティブ・ラーニングは高校生・大学生を主体的にしたいのか

本節では高等学校や大学においてアクティブ・ラーニング³⁾が導入されるようになった経緯とその目的を確認したい。重要であるのは、アクティブ・ラーニングの導入は、単なる大学の授業改革ということにとどまらず、21世紀にこの日本という国が直面している状況に対して、どのような者を育成するべきかを問い直したうえで、小中学校、高等学校を含めた日本の教育全体の改革の内に位置づけられるということである。

1.1 主体的・対話的で深い学び

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について（答申）」（平成20年1月17日、以下「平成20年答申」と略記）では、「変化が激しく、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる複雑で難しい次代を担う子供たちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力」として以前から提示されてきた「生きる力」を、現在とこれからの社会の文脈の中で改め

て捉え直し、より具体化し、教育課程を通じて確実に育むことが目指すべきとされていた。そして平成20年の学習指導要領は、「知識基盤社会でますます重要になる子供たちの「生きる力」をバランス良く育てていく観点」から見直され、特に学力については、「ゆとり」か「詰め込み」かの二項対立を乗り越え、学力の三要素、「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」及び「主体的に学習に取り組む態度」から構成される「確かな学力」⁴⁾のバランスのとれた育成が重視されることとなった。

これらの議論と提案を引き継ぐ形で、中央教育審議会の「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（答申）」（平成28年12月21日、以下「平成28年答申」と略記）では、「近年顕著となってきているのは、知識・情報・技術をめぐる変化の早さが加速度的となり、情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて進展するようになってきて」（平成28年答申、9頁）おり、「多様な主体が速いスピードで相互に影響し合い、一つの出来事が広範囲かつ複雑に伝播」するため、先を見通すことがますます難しくなっているという時代であって、どのような教育を行い、どのような者を育成するべきであるのかが検討されることになる。そのような時代にあっては、「社会の変化にいかに対処していくかという受け身の観点に立つ」のではなく、「変化を前向きに受け止め、私たちの社会や人生、生活を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにしたり、現在では思いもつかない新しい未来の姿を構想し実現したりしていく」（平成28年答申、10頁）この重要性が指摘されている。

以上のような変化を前向きに受け止め、新しい未来を構想し実現していく者を育成するために提唱されるのが、「主体的・対話的で深い学び」である。この「主体的・対話的で深い学び」は、一体として実現されるべき「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」という三つの側面から構成された、授業改善を通して質の

高い学びを実現し、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けることを実現するような学びのあり方である(平成28年答申、49頁)。

第一の「主体的な学び」とは、学ぶことに興味や関心を持ち、自己の人生と関連付けながら積極的に取り組む学びであり、さらには自己の学びを振り返って意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したりすることで、次につなげていくような学びである(平成28年答申、50頁)。

第二の「対話的な学び」とは、教職員と子供や、子供同士が対話することは勿論、それだけではなく、教職員や地域の人との対話や先哲の考え方を手掛かりすることを通して、身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事を多面的に理解したり、思考を広げ深めていくような学びである(平成28年答申、50頁)。

第三の「深い学び」とは、各教科等の「見方・考え方」を働かせながら、それぞれの知識を関連付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である(平成28年答申、50頁)。

このような学びの三つの側面に対応して、育成が目指される学習者の姿も、三つの側面から記述されている。第一に、「社会的・職業的に自立した人間として、[…] 伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、[…] 主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓ひらいていくことができる」者であり、第二に「対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができる」者であり、第三に、「変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができる」(平成28年答申、13頁)者である。

このような「主体的・対話的で深い学び」は、ただ学校を卒業して終わるもの

ではない。変化の激しい時代では、新たに登場した物事について学び続けることが求められる。「主体的・対話的で深い学び」の姿勢を身に付けることで、卒業後もそれぞれの学習者の興味や関心を基盤にしながら、自らに合った学び方で、生涯にわたって能動的に学び続けることによって、未来を切り拓ひらくために必要な資質・能力を育成することが可能となるといえる（平成28年答申、47頁）。

1.2 アクティブ・ラーニング導入の意図

1.1では、「主体的・対話的で深い学び」が提唱された背景と、「主体的・対話的で深い学び」とは何かを、平成20年答申と平成28年答申から概括した。本項では、1.1で提唱された「主体的・対話的で深い学び」が必要という観点から、現在の教育、特に高等学校および大学における教育のあり方とその課題を確認し、どのような意図からアクティブ・ラーニングの導入が要請されたのかを確認したい。

まず確認しておきたいのは、アクティブ・ラーニングの導入は、それ単独で意味があることではなく、日本の教育全体において、1.1で確認したような「主体的・対話的で深い学び」を実現し、生涯にわたって能動的に学び続ける者を育成するために提唱されたということであり、それゆえ、大学のみではなく、高等学校の授業改善をも含んだ、高校と大学との接続というより広い文脈の中で理解されなければならないということである。

本項ではまず、平成26年の「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、大学入学選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」（平成26年12月22日、以下「平成26年答申」と略記）を中心に、高大接続の意義と目的について確認する。その後で、アクティブ・ラーニングについて具体的に理解するために、平成26年答申と平成24年の「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）」（平成24

年8月28日、以下「平成24年答申」と略記)を参照する。

平成26年答申では、1.1で確認したような現在の状況に対して、「知識量のみを問う「従来型の学力」や、主体的な思考力を伴わない協調性」は通用しなくなることが予想されるにも関わらず、「現状の高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜は、知識の暗記・再生に偏りがちで、思考力・判断力・表現力や、主体性を持って多様な人々と協働する態度など、真の「学力」が十分に育成・評価されていない」(平成26年答申、3頁)と批判されている。

現状の高等学校教育では、受験のための教育や同質性の高い教育が行われているため、多様な個性の伸長や幅広い視野の獲得といった点では不十分となりがちであるとされる。また、大学入試に必要な知識・技能やそれらを与えられた課題に当てはめて活用する力を向上させることはできたとしても、「自ら課題を発見し解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力や、主体性を持って、多様な人々と協働しながら学んだ経験を生徒に持たせることはほとんどできない」(平成26年答申、4頁)とされる。そして、このような生徒が選抜性の高い大学に入学したとしても、「主体性を持って他者を説得し、多様な人々と協働して新しいことをゼロから立ち上げることのできる、社会の現場を先導するイノベーションの力を、大学において身に付けることは難しい」(平成26年答申、4頁)と指摘されている。

また、少子化の進展等により大学への入学が容易になったことで、従来よりも受験勉強が必要でなくなっており、「自主的にはほとんど学習せず目標を持たない生徒を多数、選抜性が中程度の大学に送り出してしまっている例も多い」とされる。そうした場合、その能力を伸ばす余地はあるにもかかわらず、「学生に主体性や学修のための明確な目標が不足しているため、大学においてもそれができないままに」(平成26年答申、4頁)となると指摘されている。

以上の問題点を大学入試という観点から捉えるならば、まず「一般入試」では、「一斉かつ画一的な条件で実施される試験で、あらかじめ設定された正答に関する

る知識の再生を一点刻みに問い、その結果の点数で選抜する評価から転換し切れていない」(平成26年答申、4頁)ことが問題点といえる。つまり、このような大学入試に対応しなければならないために、高等学校教育もまた先述したような受験のための教育を中心としたものになってしまっていたといえる。次に、「AO入試」(現在は「総合型選抜」へと改称)、「推薦入試」などの「年内入試」については、その多くが本来の趣旨・目的に沿ったものとなっておらず、「単なる入学者数確保の手段」となっていると指摘されている。つまり、「一般入試」においても「年内入試」においても、その学力評価が、「学力の三要素」に対応したものとなっていないことが問題である(cf.平成26年答申、4-5頁)。以上の高等学校教育および大学入試が孕む問題点について、次のように総括されている。

18歳頃における一度限りの一斉受験という特殊な行事が、長い人生航路における最大の分岐点であり目標であるとする、我が国の社会全体に深く根を張った従来型の「大学入試」や、その背景にある、画一的な一斉試験で正答に関する知識の再生を一点刻みに問い、その結果の点数のみに依拠した選抜を行うことが公平であるとする、「公平性」の観念という桎梏は断ち切らなければならない。大学入学者選抜は、一時点の学力検査によってその後の人生を決定させるためのものではない(平成26年答申、7-8頁)。

さらに、大学教育に関しては、学生の学修時間が米国と比べて短いこと、授業の形態が一方的な知識の伝達・注入のみに留まるものが多いこと、多様な学生が切磋琢磨する環境となっていないこと、そして、自分が将来の社会でどのように活動するのかということと大学教育との関係が明確ではないことなどが指摘され、「大学教育において学生にどれだけの付加価値を付けて社会に送り出しているかという観点からは、依然として社会からの厳しい評価があり、国民、とりわけ学生や経済界は、大学教育の現状に満足しているとは言い難い」(平成26年答

申、5頁)と、さらに、このような大学教育では、「主体性を磨くことなく、自ら目標を持ってそれを実現していく力を身に付けないまま、社会に出る学生も多い」(平成26年答申、5頁)と批判されている。つまり、これまでの高等学校教育と大学教育では、「先を見通すことの難しい時代において、生涯を通じて不断に学び、考え、予想外の事態を乗り越えながら、自らの人生を切り拓き、より良い社会づくりに貢献していくことのできる人間を育てること」(平成26年答申、7-8頁)という、その使命が十分に果たされていなかったことが批判されているのである。

以上の高等学校および大学の教育の現状を踏まえて、高等学校教育に対しては、教養と行動規範を身に付けるとともに、主体的に学ぶことのできる環境を整備し、育成すべき資質・能力の観点からその構造、目標や内容を見直す必要があり、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法であるアクティブ・ラーニングへの飛躍的充実を図る」(平成26年答申、10頁)ことが提言されることになった。また、大学教育に対しては、高等学校教育までに培った能力を更に発展させるため、大学教育全体としてのカリキュラム・マネジメントを確立することや、「主体性を持って多様な人々と協力して学ぶことのできるアクティブ・ラーニングへと質的に転換する」(平成26年答申、10頁)ことが提言されたのである。

この平成26年答申において提唱されたことは、すでに平成24年答申において提起されたことでもある。前述したように、社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある時代を生き、そうした中で社会に貢献していくためには、「想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる」のであり、そのような能力を持ち「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」者は、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ため、「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」（平成24年答申、9頁）であると提言されていた。具体的には、「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」などの主体的な学修の体験を重ねることによって、生涯学び続ける力を修得できるとされる。

以上の転換を行うために、教員には、「学生の主体的な学修の確立のために、教員と学生あるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫、十分な授業の準備、学生の学修へのきめの細かい支援など」（平成24年答申、10頁）が求められるが、その一方で、「双方向の授業を進め、十分な準備をしてきた学生の力を伸ばすには、教員が当該分野及び関連諸分野の学術研究の動向に精通している必要があり、そのためには教員が自らの研究力を高める努力を怠らないことが大切である」（平成24年答申、10頁）とも指摘されている。

1.3 アクティブ・ラーニングの実施

これらの提言に沿う形で、高等学校や大学ではアクティブ・ラーニング型の授業が導入されることになった。ベネッセ教育総合研究所が2021年12月に全国の大学1～4年生、4124名を調査した「第4回 大学生の学習・生活実態調査」（2022年7月）の結果を確認しよう。まず、高校時代の学校や家での学習について「グループワークやディスカッションに積極的に参加した」という質問に「とてもあてはまる」と「まああてはまる」と答えた割合は、2016年39.0%から2021年53.7%へと増加し、学習において「グループで話し合う」という経験を「よくあった」「時々あった」と答えたのは、2016年59.0%から、2021年72.6%へと増加し、また「学習の成果を人前で発表する」という経験を「よくあった」「時々あった」と答えたのは、2016年49.8%から、2021年58.3%へと増加している。

大学での授業の形態においても、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」

は、2008年46.7%から2021年64.9%へと、「グループワークなどの協同作業をする授業」は、2008年53.3%から2021年64.8%へと、「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」は、2008年51.0%から2021年64.3%へと増加している。以上の授業の形態に関する質問への回答からは、高等学校、大学ともに、アクティブ・ラーニングなどの能動的な学びを取り入れた授業が増えていることがわかる。

また、「グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する」という質問に「とてもあてはまる」と「まああてはまる」と答えた学生は、2008年53.5%から、2021年81.5%へと増加し、「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」という質問に「とてもあてはまる」と「まああてはまる」と答えた学生は、2008年46.8%から、2021年69.0%へと増加している。さらに、「異なる意見や立場をふまえて、考えをまとめる」という質問に「かなり身についた」と「ある程度身についた」と回答した学生は、2008年64.5%から2021年69.9%へと、「自ら先頭を立てて行動し、グループをまとめる」という質問に「かなり身についた」と「ある程度身についた」と回答した学生は、2008年37.0%から2021年48.2%へと増加している。

以上の調査結果は、中央教育審議会の答申における提言に沿って、高等学校・大学でアクティブ・ラーニング型の授業が増加したこと、そして生徒・学生の側でも、それに適応し、そこで必要とされる能力を伸ばすことができていることを示しているだろう。しかし、このようなアクティブ・ラーニング型の授業の増加は、その目的の一つであった生徒・学生の主体性・積極性の向上に寄与したのだろうか。

1.4 アクティブ・ラーニング型授業導入の効果

前項でも参照した、ベネッセ教育総合研究所による「第4回 大学生の学習・生活実態調査」は2008年からおよそ四年毎に行われおり、大学生の高校までの学び、大学での生活と学習、大学生の人間関係、学びについての意識などに関して

のアンケート調査である。

いくつかの質問と回答から、現在の大学生の学びに対する態度について確認したい。まず、「大学入学時と現在のあなたの行動タイプにあてはまるものを、直感的にお選びください。」という質問に、「自分から積極的にやりたいことを探してやる」、「与えられれば興味をもってやる」、「与えられても、よほど興味がなければやらない」と回答した割合を確認しよう。この質問は、2016年と2021年に実施されており、それぞれの年で入学時点と回答時点での割合が示されている。

2016年の調査では、入学時点では「自分から積極的にやりたいことを探してやる」が31.8%、「与えられれば興味をもってやる」が44.1%、「与えられても、よほど興味がなければやらない」が24.1%であったが、回答した時点では、「自分から積極的にやりたいことを探してやる」が37.4%、「与えられれば興味をもってやる」が38.9%、「与えられても、よほど興味がなければやらない」が23.7%となっていた。2021年の調査では、入学時点では「自分から積極的にやりたいことを探してやる」が33.1%、「与えられれば興味をもってやる」が54.6%、「与えられても、よほど興味がなければやらない」が12.3%であったが、回答の時点では、「自分から積極的にやりたいことを探してやる」が37.0%、「与えられれば興味をもってやる」が47.6%、「与えられても、よほど興味がなければやらない」が15.4%となっていた。

入学時点と比べて回答した時点では、「自分から積極的にやりたいことを探してやる」という回答が2016年、2021年ともに増加しており、「与えられれば興味をもってやる」という回答は減少していることから、大学教育の何がしかは学生の積極性の向上に寄与していると思われる。しかしながら、2016年、2021年ともに、入学時点、回答時点でも、「自分から積極的にやりたいことを探してやる」よりも「与えられれば興味をもってやる」と回答した学生の割合のほうが大きく、さらに2021年の調査では、「与えられても、よほど興味がなければやらない」の割合は入学時点よりも回答時点のほうが増加している。半分以上の大学生

は、「与えられれば興味をもってやる」か「与えられても、よほど興味がなければやらない」を選んでいることから、大学生全体が積極的となったとは、とてもいえる。さらに、2016年と2021年とを比べてみると、回答した時点での「自分から積極的にやりたいことを探してやる」という回答はほぼ同じ程度であるが、「与えられれば興味をもってやる」は2021年のほうが増加している。この数字からは、アクティブ・ラーニング型の授業が増加しているはずの2021年のほうが、むしろ受動的な学生が増えていることを読み取ることができるだろう。

続いて、より詳細な質問がなされている、学生の「大学教育観」に関わる回答を見てみよう。①単位取得に関わる「【A】あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい」のか「【B】単位をとるのが難しくても、自分の興味のある授業がよい」のかという質問には、【A】の回答は、2008年48.9%から2021年63.3%へと増加し、【B】の回答は、2008年51.1%から2021年36.7%へと減少している。続いて、②授業難度についての「【A】応用・発展的内容は少ないが、基礎・基本が中心の授業がよい」のか、「【B】基礎・基本は少ないが、応用・発展的内容が中心の授業がよい」という質問に対しては、【A】の回答は、2008年72.9%から2021年78.9%へと増加し、【B】の回答は、2008年27.1%から2021年21.1%へと減少した。この二つの質問への回答からは、現在の大学生が自分の興味よりも楽に単位を取ることを優先しがちな傾向が強まっていること、併せて応用・発展的な内容よりも基礎・基本的な内容を志向する傾向も強まっていることがわかる。

さらに、③授業形式に関する「【A】教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」のか「【B】学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほうがよい」のかという問いについては、【A】の回答は、2008年82.0%から2021年79.5%へと減少し、【B】の回答は、2008年18.0%から2021年20.5%へと増加している。つまり、13年間の間で、能動的な演習形式を好む学生がやや増えているものの、依然として8割程度は受動的な講義形式の授業を好んでいるとい

える。

さらに、⑤単位の系統に関する「【A】あまり自由に選択履修できなくても、系統立って学べるほうがよい」のか「【B】あまり系統立って学べなくても、自由に選択履修できるほうがよい」のかという質問に対しては、【A】の回答は、2008年35.1%から2021年41.8%へと増加し、【B】の回答は、2008年64.9%から2021年58.2%へと減少している。また、⑥学習方法に関する「【A】大学での学習の方法は、大学の授業で指導をうけるのがよい」のか「【B】大学での学習の方法は、学生が自分で工夫するのがよい」のかという質問に対しては、【A】の回答は、2008年39.3%から2021年57.1%へと増加し、【B】の回答は、2008年60.7%から2021年42.9%へと減少した。この二つの回答からは、学生が授業の選択においても、学びの方法においても、自ら選択したり工夫したりすることにより消極的となっていることがわかる。

本節で確認してきた回答からは、現在の大学生が一般的に大学での学びに対して消極的・受動的になっていることを読み取ることができる。また、本節では紹介しなかった大学生活や親との関係についての質問とそれへの回答からも、同様の傾向性を見て取ることができる。大学の授業形態としてアクティブ・ラーニング型の授業が増えており、学生の側でもそういった活動を得手としている学生が増えているにも関わらず、学生の学ぶ態度は主体的・積極的になるどころか、受動的・消極的となっているといえる⁵⁾。

無論、アクティブ・ラーニング型授業の導入の目的は一つではなく、アンケート結果からは、アクティブ・ラーニング型授業を導入したことは、学生たちを「対話的」にしたことに効果があったことは読み取ることができる。また、アンケート結果からは必ずしも判然とではないが、アクティブ・ラーニングを実施することは、個々の授業内での学びを深めることに寄与している可能性もある。しかし、もしそうした効果があったとしても、アクティブ・ラーニング型授業を導入した最大の目的が、学生の主体性・積極性を涵養するためであったにもか

かわらず、学生の学ぶ姿勢が全般的に、能動的 (active) になるどころか、受動的 (passive) となっているとすれば、画竜点睛を欠くと言わざるを得ないだろう。

2. 学びの共同体

中央教育審議会がいくつかの答申において繰り返し指摘していたように、今後進展していく society5.0 の社会における教育では、ただ知識を覚えることを得意としたり、正解のある問いに効率的に答える能力だけではなく、自ら問いを発見し、それについて納得のいく解を見いだすような主体性・能動性を有する者を育成するべきであることは、異論の余地がないように思われる。

1. では、アクティブ・ラーニング型の授業が導入されたにもかかわらず、結果としては、学生の主体性が低下しているという現状が確認された。一斉授業という学生が受動的な授業形態を、学生が能動的に活動する授業形態に変えることで、学生の主体性・積極性を涵養することができるだろう、というのは、きわめて自然な発想であると思われるが、1.2 で確認したアンケート結果からはあまり効果がなかったことを読み取ることができた。しかしそれでは、アクティブ・ラーニングは不要で、一斉授業に戻るべきなのだろうか。

以下、学びに関する二つの思想・方法を紹介・検討することで、アクティブ・ラーニング型の授業を導入しただけでは、学生の主体性・積極性が向上しなかった理由を考察するとともに、アクティブ・ラーニング型の授業のバージョンアップを検討したい。まず本節では、佐藤学らが提唱・実践している「学びの共同体」という思想・活動について考察し、3. では「個別最適な学び」という考え方について考察する。

2.1 「学びの共同体」における三つの開放性と活動システム

佐藤の提唱する「学びの共同体」の最大の特徴は、管見では、従来の学校を

「閉鎖的」と見なし、それを三重の仕方で「開放する」ところにある。この開放性を、佐藤の提唱する三つの活動システムに沿って確認したい。一つの目の活動システムは、小グループの学び合いとしての「協力的学び (cooperative learning)」(佐藤2012, 31) とは区別されるような「教室における協同的学び (collaborative learning)」である。佐藤は「どんな学びも個人で行われることはない。個人で行えるのは〈練習〉と〈記憶〉だけで」あり、学びとは「対象・他者・自己との対話による意味と関係の編み直し」であるため、「世界づくり」「仲間づくり」「自分づくり」として三位一体となって遂行されなければならない。「協同的学びは、学びの本質である」(佐藤2012, 25) と述べる (cf. 佐藤1999, 59-67; 佐藤2012, 135) (「協同的学び」については2.2において詳述する)⁶⁾。

第二の活動システムは、「公共性の哲学」に基づき、従来の学校では閉じていた教室を開放するための、「職員室における教師の学びの共同体 (professional learning community) と同僚性 (collegiality) の構築」である (佐藤1999, 156)⁷⁾。佐藤は「一人でも教室を閉ざしている教師がいる限り、どんな学校改革も実現させることは不可能である」(佐藤2012, 18) とし、さらに以下のように述べている。

私は、どんなに優れた実践を行っている教師であっても、一年に一度も同僚に教室を公開しない教師を公立学校の教師として認めない。どんなに優れた実践を行っているとしても、一年に一度も同僚に教室を開かない教師は、子どもを私物化し教室を私物化し学校を私物化し、教職という仕事を私物化しているからである。学校を公共空間として機能させるためには、最低年に一回は自らの授業を公開し、すべての同僚と共に、子どもを育てる関係を築く必要がある (佐藤2012, 18)。

すべての教師が授業を公開し、一人残らず教師たちが相互に学び合う関係が築かれてこそ、学校改革は実りある成果をあげることができるとされる⁸⁾。さらに

佐藤によれば「学校ほど民主主義の重要性が強調されている場所はないが、学校ほど民主主義が機能していない場所もない」(佐藤2012, 18)とされる。そのような現状を改革するために、「民主主義の哲学」⁹⁾として、「子どもも教師も校長も保護者も一人ひとりが主人公protagonistになって協同」すること、「子どもと子ども、子どもと教師、教師と教師の間に「聴き合う関係」を創造」(佐藤2012, 19)することの重要性を強調している。

第三の活動システムは、従来は保護者やその周辺の地域の市民から閉じていた学校を、彼らへと開放する「保護者や市民が改革に参加する学修参加」である。佐藤は、新自由主義の教育改革によって、教育が保護者たちによってあたかも「サービス」であるかのように捉えられてしまっている現状に対して (cf. 佐藤1999, 423; 佐藤2012, 130)、「教育は次世代を担う子どもに対する社会の責任であり、大人の責任である。この責任を教師と保護者が共有しない限り、相互の信頼関係を築くことはできない」(佐藤2012, 45)と述べる。また、佐藤が「学校は、内側からしか改革できないが、外からの支援がなければ改革を持続させることはできない」(佐藤2012, 44)と述べているように、学校を改革するためには「保護者との連帯を形成し、保護者とも学び合う関係を築くこと」や「地域の教育委員会との連携を築き、共に学校改革を推進すること」がなければ、その改革を持続させることは難しいといえる。具体的に佐藤は、保護者や市民が学校改革に参加し、子どもや教師と同様、学びの共同体に参画するような「学習参加」という活動システムを提案し実施している (cf. 佐藤1999, 156)。従来の「授業参観」では保護者だけが授業を見学するだけという受動的な関わりであったのに対して、「学修参加」では、保護者だけではなく周辺地域の市民もより主体的に授業づくりに参加することになる。このような「学習参加」によって、学校は「公共空間」として機能するようになるとされる (cf. 佐藤2012, 25, 124)。

このような三重の開放性と三つの活動システムの実現を目指す「学びの共同体の学校のヴィジョン」は、以下のように要約することができる。

学びの共同体の学校は、子どもたちが学び育ち合う学校であり、教師たちも教育の専門家として学び育ち合う学校であり、さらに保護者や市民も学校の改革に協力して参加して学び育ち合う学校である（佐藤2012, 17）。

「学びの共同体」とは、このようなヴィジョンを立ててそれを実現しようとする活動であり、そのことによって、「学校の公共的使命である「一人残らず子どもの学ぶ権利を実現し、その学びの質を高めること」と「民主主義の社会を準備すること」を実現」（佐藤2012, 17）することを目指すのである。

2.2 協同的学び

2.1では、「学びの共同体」が三重の開放性を志向し、それが三つの活動システムによって実現されることを確認した。本項では、佐藤が「学びの共同体」の構築の中で「個人主義的な学びを共同体的な学びへと転換すること」が中核的課題と述べていることから（佐藤1999,155）、三つの活動システムにおいて中心をなすといえる「協同的学び」の詳細を確認しよう。

佐藤によれば、途上国以外の先進諸国では、学習者が黒板を背にした教師と正対し、教師からの説明と発問を受け、板書をノートにうつすという一斉授業のあり方は「今や“博物館”に入っている」（佐藤2012, 10; cf. 2012, 42）。そうではなく、「先進諸国の教室は、小学校一、二年生は円座を組んで座る全体学習の協同的学びとペア学習、小学校三年生以上、中学校、高校は男女混合四人グループの協同的学びによって授業が行われるようになって」（佐藤2012, 10）ているのであり、21世紀の学校は、「一斉授業から協同的学びへの転換」（佐藤2012, 10）を特徴の一つとしている。

さらに、すべての学習者の学びの権利を保障するためにも、学習者の「協同的学び」が必要であるとされる。「四人以下の小グループの学び合いは、どの形態の授業よりも強制的に学びを促す機能がある」（佐藤2012, 25-6）とされ、一斉授

業であれば聞いている振りをしてさばることができるが、小グループではどの学習者も学びに参加しなくてはならないために、すべての学習者の学びを保障することができる。

それでは、「協同的学び」とは、どのような学びであるのだろうか。「協同的学び」の課題は、誰もが理解すべき教科書レベルの〈共有の課題〉と、教科書レベル以上の〈ジャンプの課題〉から構成される。〈共有の課題〉とは、教科書レベルの内容を、個人作業を相互に援助し合って進める活動である。ここで注意したいのは、この〈共有の課題〉は、あくまで個人作業の協同化であり、理解している学習者が中心となり、理解の不十分な学習者が参加できないということが起こりうるような一般的なグループワーク、例えば、グループごとに一枚の紙をわたして学び合いをすることではないということである。佐藤は〈共有の課題〉における学び合いを、次のように描写している。

個人作業の協同化においては、わからない子どもが「ねえ、ここどうするの?」という問いを発することから、学び合いが発発する。この質問に応える子どもは、つまづいている子どものつまづきを理解し、つまづいている子どもがわかるように説明しなければならないし、その援助の言葉を受けて、わからない子どもは懸命に思考しなければならない。この他者の援助を媒介とする思考によって、わからない子どもは一人で学ぶことの限界を超えることができる(佐藤 2012, 27; cf. 佐藤 2012, 124)。

このような〈共有の課題〉における協同的な学びは、一見したところ、学力の高い学習者にとってはメリットがないと思われるが、佐藤によればそうではなく、〈共有の課題〉でもっとも利益を得ているのは実は学力の高い学習者であるという。というのは、すでに理解している学習者は、理解の不十分な学習者の問いへ応答することによって、「わかり直し」を経験するためである。佐藤は、〈わ

かる)ということにも「わかってできるレベル」、「わかっていることを説明できるレベル」、「わかっていることを教えることができるレベル」、さらに「わかっていない子の問いに対応し、援助できるレベル」というようないくつかのレベルがあるとし、問いへの応答によって、すでに理解している学習者はより高階のレベルの理解に達することができるとする。

教科書レベル以上の〈ジャンプの課題〉¹⁰⁾は「わかりそうでわからない課題」であり、そのレベルは「学び合う関係の成熟度によるが、一般的に言って、高ければ高いほどよい」(佐藤2012, 28)とされ、クラスの半分から三分の一が達成できるレベルが妥当とされる(cf. 佐藤2012, 122; 佐藤2021, 132)。〈ジャンプの課題〉をこのような「わかりそうでわからない課題」というレベルに設定することで、学習者は夢中で学ぶようになると佐藤は述べている。この〈ジャンプの課題〉において興味深いのは、先ほどの〈共有の課題〉では、すでに理解している学習者へのメリットは一見少ないと思われるが実はそうでなかったように、〈ジャンプの課題〉の協同的学びにおいては、学力の高い学習者だけではなく、理解の不十分な学習者にとっても大きなメリットがあるといわれる点である。佐藤は以下のように説明している。

一般に学びは〈基礎〉から〈発展〉へと進むと言われている。それはそのとおりなのだが、このプロセスをたどることができるのは、学力の高い子どもだけである。低学力の子どもは〈基礎〉の段階でつまづいてしまう。[…]〈共有の学び〉と〈ジャンプの学び〉を組織した協同的学びを子細に観察してみると、低学力の子どもが〈ジャンプの学び〉において、つまり基礎的知識を活用する学びにおいて、「これはこういうことだったのか」と〈基礎〉を理解する光景が頻発していることに気づく。低学力の子どもは、〈発展〉から〈基礎〉に降りる学びを遂行しているのである。

[…] 低学力の子どもほど、教師のくどくどしい説明を嫌い、挑戦する学

びを好むが、それは根拠のあることだったのである。もう一つは、これまで学びのプロセスについて「理解→応用」の一方向で認識されてきたが、「応用→理解」というプロセスも同時に重要な働きをしていることである（佐藤 2012, 29）。

それでは、「学びの共同体」において、具体的にどのような方法で授業がなされるのだろうか。しかし、佐藤の本の中には、前述したような〈共有の課題〉と〈ジャンプの課題〉から構成するような授業の設計や、教室の中の机の配置などについての提言、思想や活動システムの提案、授業の実践の報告はあるものの、それらが具体的に定式化されていない。その理由を佐藤は、「協同的学び」を「協力的学び」から区別したうえで、次のように述べている。

「協同的学び」においては「協力的学び」のように、教育内容と無関係に授業技術を定式化することは困難である。たとえば、数学と文学では「協同的学び」のプロセスは異なっているし、それらを一つの方式に定式化することはできないからである。そのため、学校現場では「学び合う関係づくり」を容易に定式化できる「協力的学び」が、「協同的学び」よりも普及しやすい傾向がある。

しかし、学びの質を高め、学びの過程の複雑さや複合性や豊かさを維持するためには、どんなに実践における方式化や定式化や研究への具体化が困難であっても、「協同的学び」を推進することが、学びの共同体の学校改革においては重要である（佐藤 2012, 32）。

いくつかの「学びの共同体」の実践から、筆者なりに以上の佐藤の言葉を補うならば、教科の内容も学習者も教員もそれぞれ個別的存在であるため、一義的に最適な授業の方法は確定されえず、それゆえ方式化や定式化が原理的に不可能であるの

ではないだろうか。例えば、ある教科の授業の時にうまくいった方法が別の教科でもうまくいくとは限らず、また教員ごとに得意不得意、適性が異なるため、ある教員が上手くいった方法を別の教員が採用しても同様の結果が出るわけではない。さらに、学習者もそれぞれ個性的であるために、以前に同じ教員が同じ教科でうまくいった方法であったとしても、学習者が変われば結果も変わってしまう。それゆえ「授業実践は、複雑で複合的で、しかも不確実性に満ちている。誰が行っても失敗は不可避である」(佐藤2012, 39)が、だからといって授業を改善しなくてよいというわけではない。教員は自身の適性、学習内容、学習者それぞれに真摯に向き合いながら、より良い学びが実現するように努めなければならないだろう。佐藤は、学びが成立する要件として、これまで述べてきたような「学び合う関係(聴き合う関係)」、「ジャンプのある学び(創造的・挑戦的学び)」以外に、「真正の学び(教科の本質に則した学び)」を挙げるが(佐藤2012, 33)、この「真正な学び」には、以上のような不断の努力によって近づくことができると思われる。

2.3 「協同的学び」の必要性

「学びの共同体」という思想・活動は、教室における学習者たちの協同的学びを基盤に、教師の同僚性、地域との連携という、個人・教室・学校という三重のレベルで学校を開放しようとする試みといえた。ここまでの成果から、「アクティブ・ラーニングは不要で、一斉授業に戻るべきか」という本節冒頭の問いに応答するならば、そのアクティブ・ラーニングが「協力的な学び」ではなく、佐藤が言うような「学びの本質」としての「協同的学び」であるならば、「学びにとって不要ではなく、むしろ必須である」と答えなくてはならないだろう。

しかし、「協同的学び」こそが「学びの本質」であるとはどういうことであるのだろうか。佐藤は、ヴィゴツキーやデューイに依拠して自らの思想を形成したと述べているが、本項では、筆者のこれまでの研究を援用しながら、学びが「協同

的」でなければならない理由を補足してみたい。

本論文の目的に資する限りで、以前の拙論において認知言語学の知見を参照しつつ、意味の習得と形成について論じたことを概括してみよう (cf. 木村 2022)。まず、意味 (例えば「赤」とその意味によって指示されているもの (例えば、赤鉛筆の色) との関係は、一般にそのもの (例えば、赤鉛筆の色) と意味 (例えば、「赤」とが対応しているように考えられがちである。しかし、「赤」の中にも様々な赤色が、つまり「赤色っぽい赤」から「赤色っぽくない赤」(例えば、薄紅)、もはや「赤とはいえない色」(例えば、オレンジ) まで、様々であるように、「赤」はグラデーションとして成立しており、その色の区別はしばしば文化によって異なっている。色の学習とは、今井らによれば、もともと「赤」という語で指示される色、つまりその意味を知っていて、その色の名前を覚えるという過程ではなく、「赤」という語を学習すること、つまり「赤」を「青」や「黄」「緑」などの他の色と適切に区別することができるようになることを通じて、「赤」という意味を見出すという過程である (今井 2010, 114f.; 今井 2013, 104f.; 今井 2016, 84; 今井・野島 2003, 131f.)。このことは、意味はひとつの意味だけでは成り立たず、「二重の否定の体系」において他の意味との「二重の否定」によって成立するということを示している。例えば、「赤」という色の意味は、「赤」それ自体だけでは規定されずに、「青」「黄」「緑」…ではない色」という仕方、つまり「赤ではない色」ではない色」という「二重の否定」によって構成された「体系における二重の否定」において成立するといえる。

このような意味を習得する際、しばしば子どもは意味の指示内容を誤解することがある。例えば、赤鉛筆を指して「赤」と教えようとした際に、赤の色の範囲を拡大し「赤+黄=赤」と誤解したり、あるいは「色鉛筆=赤」、「鉛筆の形状=赤」や「色一般=赤」などなど、誤解の可能性は、原理的には無限にあるといえる。それでは、「色鉛筆=赤」と誤解している子ども本人や周囲の大人がこの子どもの誤解に気づくことができるのは、どのような状況だろうか。赤鉛筆に対し

て、その子どもが「赤」と言う際には、「色鉛筆＝赤」という誤解は露見されず、意味の理解の「否定」もなされない。そうではなく、(1) 他の者が青鉛筆を「青」と呼んだときや、(2) その子が青鉛筆に対して「赤」と呼び、その発言が例えば「それは青だよ」などの仕方でも否定されたときに、その子どもは自身が誤解していた可能性に気づき、訂正が促されるのである。

以上の簡単な考察は、学びにおける他者の存在の重要性を示しているだろう。物の関係をどのように捉えるのか、色をどのように区分するのか、一連の行為をどのように区切るのかなどなどを、子どもは往々にして規範的な仕方では捉えないことがあるが、その誤解を訂正するのは、(1) 他者（例えば、教師、他の生徒）による発言（例えば、青鉛筆を「青」と呼ぶこと）だったり、(2) その子どもの発言（例えば、青鉛筆に対して「赤」と呼ぶ）が否定されることによるのである。

以上の確認は、「協同的な学び」の有効性の一部を示しているだろう。というのは、教師による一斉授業よりも学習者同士の学び合いのほうが、意味の誤解に気づき、それを修正する機会が多く、また気づくことと修正することを強制する力が強いためである。まず、機会の多さであるが、教師による一方向的な一斉授業では、(1) は一定程度確保されているが、(2) の機会は、例えば挙手しての発言やテストの機会にしか確保されていないが、挙手しての発言はクラスの中で原則同時に複数人が発言できないという点で、回数が制限されている。また、テストもまた内容理解を確かめ、補填するために用いられれば理解の修正にとって有効であろうが、その授業の成果を確かめるためだけに用いられるとすれば、(2) の機会とはなりにくいだろう。それに対して、学習者同士の学び合いでは、ある学習者にとっての(1)の機会が同時に別の学習者にとっての(2)の機会ともなっており、意味を誤解していることに気づくことができる機会が、一斉授業と比べて圧倒的に多いといえる。

さらに、一斉授業では自分の誤解を修正するような内容の授業であったとしても、ぼーとしていてそれを聞いていなかったり、聞いていても誤解に気づかない

ということが考えられるのに対して、他の学習者から直接自分の発言の中の誤解を指摘された場合、それを無視することは困難であるだろう。無論、学習者同士の学び合いにおいては、一方が絶対的に正しいとは考えられないため、反論したり、誤解だと指摘したほうが誤解していることに気づくこともあるだろう。いずれにしても、直接誤解を指摘されることは、自身の理解に強制的に向き合うように作用すると考えられる。

2.4 アクティブ・ラーニングと「協同的学び」

以上、本節で「学びの共同体」という思想・活動を手掛かりにしてきた考察は、学びにおける「学び合い」および「協同的学び」の重要性を再確認したといえるだろう。また、中央教育審議会の複数の答申で指摘されている時代状況やそこで必要とされる教育の方向性が正しいとするならば、ただアクティブ・ラーニングを導入するしかないか、あるいは、その導入が成功だったのか失敗だったのかを択一式に論じるのではなく、そのあり方を再考する必要があると思われる。

アクティブ・ラーニングといっても多様な形態があり、また前述したように、「学びの共同体」における「協同的学び」も定式化できないため、比較することは簡単ではないが、筆者の見学したいくつかの事例¹¹⁾を踏まえて、両者の違いについて考えてみたい。そのために参照したいのが、発言が活発な授業は一見すると素晴らしいように思われるが、「すでにわかっていることを発表しているだけで、学びがほとんど成立していない」のであり、「学びが成立しているグループは、ぼそぼそとつぶやきが交流され、一人ひとりが仲間のつぶやきや言葉に耳をすまし、深く思考し合っている」(佐藤 2012, 33) という佐藤の指摘である。例えば、筆者の従来の授業においては、教師による講義の後に、課題についてまずは一人で考え、その後にグループワークするという方法で、アクティブ・ラーニングを行っていた(本論文 4.1 課題例 (a) を参照; cf. 木村 2016)。このような形のアクティブ・ラーニングでは、しばしば活発な発言が交換されていたが、佐藤の指

摘を踏まえれば、学生間で活発にコミュニケーションはなされており、他者の意見や視点を知ることにはできていたとはいえるかもしれないが、実は授業内容についての学びは深まっていなかった可能性がある。

とはいえ、大学教育において「学びの共同体」における「協同的学び」を実現することには、そもそもの困難があるようにも思われる。困難の一つは、大学の授業が高等学校までの授業とは異なり、クラス（学級）を基礎単位としていないところにある。他者との対話的な学びは、教師はもとより、生徒同士の信頼関係を基盤として成立しているため、クラス作りが重要とされる¹²⁾。しかし大学では、授業ごとにメンバーが変化し、また、少人数の演習（ゼミ）もある一方で、大人数で多様な学部・学科の学生が受講する授業も珍しくはないという点に、高校までとの差異がある。例えば、筆者がアクティブ・ラーニングを導入した授業でも、一定数の学生がグループワークの相手と対話することの困難さを告白している（cf. 木村2016）。

しかしながら、「学びの共同体」が目指している、すべての学習者の「学ぶ権利を実現し、その学びの質を高めること」は、無論大学教育にも当てはまるだろうし、さらには「民主主義の社会を準備すること」は、むしろそれまでの学校以上に、大学に対して要請されていることであるだろう。そうであるとすれば、大学の授業の特性を踏まえうえて、「真正な学び」を実現しうるような、大学における「協同的学び」、いわばアクティブ・ラーニング2.0¹³⁾を模索するべきといえる。

3. 個別最適な学び

2.では、学びにおける他者との協同の必要性を、佐藤学らの「学びの共同体」の思想・活動と、筆者の思想的立場から示した。2.の最初で提起した、「アクティブ・ラーニングは不要で、一斉授業に戻るべきなのだろうか」という問いに対し

て、そのアクティブ・ラーニングが協同的学びとして成立しているのであれば、「不要ではなく、むしろ必須である」と応答することができた。つまり、従来の一斉授業からアクティブ・ラーニング型の授業へという変化の方向性自体は、誤っていないといえる。しかし、1.で確認したように、高等学校や大学においてアクティブ・ラーニングを導入したことが、学習者の主体性の向上に寄与しなかったとすれば、現在のアクティブ・ラーニングではなく、学びへの主体性を向上させるような、別のアクティブ・ラーニング、つまりアクティブ・ラーニング 2.0の可能性を模索しなければならない。

本節では、以上のような問題意識から、学生の主体性を涵養するような別のアクティブ・ラーニングの可能性として、令和3年答申で提唱された「個別最適な学び」を、奈須正裕の『個別最適な学びと協働的な学び』、『個別最適な学びの足場を組む』、加藤幸次の『個別最適な学び・協働的な学びの考え方・進め方』を参照しつつ、検討したい。

3.1 「指導の個別化」と「学習の個性化」

本項では令和3年答申を中心に、そこで志向されている「個別最適な学び」の内実を考察するが、この答申で明確に打ち出された方針である「個に応じた指導」が、それ以前から主張されていなかったわけではなく、以前より、学習者の視点に立ち、その個性に応じた教育の必要性は提言されていたといえる（cf. 平成28年答申、17-18頁、21頁）。しかしながら、令和3年答申では、新型コロナウイルスによる「学校の臨時休業中、子供たちは、学校や教師からの指示・発信がないと、『何をしてよいかかわからず』学びを止めてしまうという実態があったことから、これまでの学校教育では、自立した学習者を十分育てられていなかったのではないか」（令和3年答申、13頁）と問題提起されることになる。

以上の問題提起を踏まえて、令和3年答申では、改めて多様な子供一人一人が自立した学習者として学び続けるようになっているかが重要であり、子供がICT

も活用し自ら学習を調整しながら進んでいくことができるよう、「個に応じた指導」を充実することが必要であると提言されている。奈須は「個に応じた指導」について、教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことの他に、「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの「指導の個別化」が必要である」(奈須2022, 26)と指摘している。

さらに、学習者の側については、「教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する「学習の個性化」も必要である」(令和3年答申、17頁)とされる。より具体的には、ICTの活用により、学習履歴(スタディ・ログ)や生徒指導上のデータ、健康診断情報等を蓄積・分析・利活用することで、「自ら見通しを立てたり、学習の状況を把握し、新たな学習方法を見いだしたり、自ら学び直しや発展的な学習を行いやすくなったりする等の効果が生まれることが期待される」(令和3年答申、18頁)と述べられている¹⁴⁾。

以上の「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり、この「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」であるといえる。さらに令和3年答申では、以下のようにも述べられている。

さらに、「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう、これまでも「日本型学校教育」において重視されてきた、探究的な学習や体験活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することも重要である(令和3年答申、18頁)。

すなわち、「個別最適な学び」とはそれだけで成立するものではなく、「協働的な学び」とも協働しなければならない。つまり、「各学校においては、教科等の特性に応じ、地域・学校や児童生徒の実情を踏まえながら、授業の中で『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元するなど、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である」(令和3年答申、19頁)とされる。

3.2 子ども観の捉え直し

3.1では中央教育審議会が令和3年答申において提起した「個別最適な学び」の輪郭を素描した。本項ではまず、奈須の指摘を参照しながら、このような提言に至った子ども観の変化を確認し、その上で学校の授業のあり方が変化する必要があることを示したい。

奈須によれば、令和3年答申の背景には子ども観の捉え直しがあるという。それは第一に、子どもは教師の細かな指示や命令によって教えられる存在であると理解するのではなく、生まれながらにして学ぼうとし、その力をもっている有能な学び手であると理解するという捉え直しである (cf. 平成28年答申、17頁; 奈須2022, 215)。子どもが自ら進んで学ぶ存在であるとすれば、子どもを信頼し、多くの決定を委ねるべきであり、「教師の仕事の中心は直接的に教えることから、学習環境を整えることにより間接的に学びを支援することへと」(奈須2022, 215)移行していくべきといえる。

第二に、子どもを一律に同質的な存在と捉えるのではなく、一人ひとり違った多様な存在と捉えることである。加藤によれば、子どもは一人一人「到達度(できた・できない)」「学習時間(早い・遅い)」「教材・学習材(使用するメディアに対する相性)」「思考の仕方(考え方)」および「興味・関心(好き・嫌い)」が異なることを、教師であれば誰でも知っている (cf. 加藤2022, 81)。奈須は、学校はそ

のような異なった存在である子どもたちすべてをあるがままに受け入れ、価値ある存在として尊重する場であるべきとする (cf. 奈須2021, 103)。

以上の子ども観の捉え直しに応じて、学校教育のあり方も変更を迫られることになる。令和3年答申では、近代の学校教育について、一方では、「学習指導要領ではこれまでも、「個人差に留意して指導し、それぞれの児童生徒の個性や能力をできるだけ伸ばすようにすること」(昭和33(1958)年学習指導要領)、「個性を生かす教育の充実」(平成元(1989)年学習指導要領等)等の規定がなされてきた」(令和3年答申8頁)半面、以下の様にも指摘している。

我が国の経済発展を支えるために、「みんなと同じことができる」「言われたことを言われたとおりにできる」上質で均質な労働者の育成が高度経済成長期までの社会の要請として学校教育に求められてきた中で、「正解(知識)の暗記」の比重が大きくなり、「自ら課題を見つけ、それを解決する力」を育成するため、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分なされていないのではないかという指摘もある(令和3年答申、8頁)。

さらに、このような「みんなで同じことを、同じように」を過度に要求する面は、学校生活における「同調圧力」に繋がり、結果として、いじめや生きづらさなどの問題をもたらしているとされる。

以上のように、近代以降の多くの学校の授業は、「同一課題・同一時間・同一教材・同一結論」(加藤2022, 77)という骨組み(フレームワーク)を有する一斉授業によって、教師が用意した内容を、一律に、一方的に教えてきたのである。奈須は、このような一斉授業について「指導も先人たちの努力と工夫により、ある程度までの改善はなされてきて」いるが、「しかし、子どもたちの間に存在する多様性は、その「ある程度」の範囲をしばしば大きく超えてしまう」ため、そのような場合には、「個々の教師の努力や善意だけでは、十分な対応は原理的に困

難になってくる」(奈須2021, 140)と指摘する。

一斉授業の問題は、第一に、このような一斉授業を中心とした学校において、うまく学ぶことができないことは、資質や努力不足など、当人の責任とされてしまっていたことである。加藤は「一斉授業は不平等を生み出す指導法とも言える」(加藤2022, 80)と指摘しており、奈須によれば、このような旧来の学校では、「基本的人権としての子どもの学習権・発達権の全面的な保障という考えはなかった」(奈須2021, 137)のである。

一斉授業の問題は、第二に、一人ひとりの学習者ごとに考えるために必要な時間が異なっていることである。一人で考える時間内で結論にたどり着けなかった学習者が、その後のグループワークの中で、仲間の考えや意見を聞くことにより、理解や結論にたどり着くことは起こりうるが、奈須によればそれは「駅伝の繰り上げスタートのようなこと」であるとされる。このような「繰り上げスタート」が繰り返されることによって自分だけでは理解できない部分があくつもあるまだら模様の学びになり、そのような日々を積み重ねることによって、その時間「できなかった子」は「できない子」「能力のない子」となってってしまう (cf. 奈須2021, 137-9; 奈須2022, 84)。

第三に、理解が速い学習者、いわゆる「浮きこぼれ」の側にも問題が生じている。理解が早い学習者は、教師が設定した時間よりも早く理解に到達し課題を達成してしまうため、残りの時間を無為に過ごすことになってしまう (cf. 奈須2021, 139; 奈須2022, 85-6)。

以上の子どもに対する見方の変更と一斉授業に内在する問題によって、奈須は、学校のあり方やそこでの教え方を「教師の都合とタイミングで教える授業」から「子どもたちの都合とタイミングで学ぶ授業」へと、「教師による情報の伝達を基本的な作業とするあり方」から「子どもたちによる意味の創出を中心的な主題とするあり方」(奈須2021, 245)へと転換させなければならない、と主張する。

3.3 個別最適化された学び（アダプティブ・ラーニング）と個別最適な学び

3.2では、子ども観の捉え直しと、そこから要請される学校教育のあり方について確認した。3.1で確認した令和3年答申における教師側の「個に応じた指導」、学習者側の「学習の個性化」という提言は、以上のような背景と必要性からなされているといえる。「個別最適な学び」とはどのような仕方で実現されるのかを確認する前に、本項では、「個別最適な学び」・「個別最適化された学び」という語について確認しておこう。

従来、「個別最適な学び」あるいは「個別最適化された学び」という語は、多義的に使用されてきたといえる。つまり、AIドリルを活用したような、学習者の理解の進度に合わせて問題や解説を提供するようなものから、マスタリー・ラーニング、そして奈須が令和3年答申を踏まえて提案するような、「協働的な学び」と共同する「個別最適な学び」まで、多様な教育方法・思想が「個別最適な学び」あるいは「個別最適化された学び」と呼ばれてきた。本論文の目的に資する限りで、整理しておきたい。

まずは、AIを利用することで、学習状況を記録し、得意分野や苦手分野を発見し、すでに理解していることは繰り返さず、苦手なところだけ復習するというような、アダプティブ・ラーニングの手法が、「個別最適な学び」（個別最適化された学び）と呼ばれることがある。具体的には、2008年に創立した「ニュートン（KNEWTON）」があげられる。「ニュートン（KNEWTON）」は、2015年には日本にも進出し、学習支援クラウドサービス「クラッシー（Classi）」（Classi株式会社）や、数学や英語などを独自の系統で学べる「Z会アステリア（Asteria）」（株式会社Z会）、自立型個別学習「ジーパピルス（G-PAPILS）」（学研エル・スタッフィング）などを介して展開している。それ以外の同様のサービスとしては、「キュービナ（Qubena）」（株式会社COMPASSS）や「アタマプラス（atama+）」（atama plus株式会社）などがある（cf. 佐藤昌2018, 67, 120-2; 奈須2022, 101）。

第二に挙げたいのが、学級単位の一斉指導を生かしつつ、形成的評価の機能

を持つテスト（形成的テスト）と補充的・発展的学習を行う習熟度別指導を組み合わせることで、個別最適化された学びの実現を目指す「マスタリー・ラーニング（完全習得学習）」である。このマスタリー・ラーニングは、まず最初に、教育目標を分析し授業内容を具体化したうえで、一斉授業を行った後で、一人ひとりの学習者について学習の成立状況を把握するための「形成的テスト」を実施する。この形成的テストの結果に応じて、理解が十分でないことがわかった学習者には、教師による個別指導、子どもたち同士の教え合い、視聴覚教材やプログラム学習などによって補充的学習を行う一方で、学習が成立した者には、いっそうの定着を促す課題や発展的な学習課題を与える。これを繰り返しながら、最後に「最終テスト」を実施し、当初の教育目標に準拠した評価を行うという授業法である（奈須2022, 106-8）。

以上のようなAIドリルやマスタリー・ラーニングは、一人一人の学習者に最適化された学びを提供することを志向するという意味で、それらを本論文では「個別最適化された学び」と呼ぶことにし、以下で述べるような学習者自身が自らの学びを主体的にデザインするという意味での「個別最適な学び」と区別したい。

AIドリルやマスタリー・ラーニングのような「個別最適化された学び」は、学習者一人一人に対して適切な学びを提供するという点で、3.2で確認したような、一斉授業の弱みを補うものであるといえるが、「個別最適化された学び」だけでは、令和3年答申において不十分であると指摘された「自立した学習者」の育成、2.の最後に問いとして挙げた「変化の激しい時代においてその変化に能動的に応答し、生涯学び続ける者」の育成に寄与するとはいえないだろう。というのも、例えば教師の指示によってAIドリルやマスタリー・ラーニングに取り組む場合、学習者は自らに最適化された学習内容を与えられているだけであり、学習内容やその方法を主体的に選んでいるわけではないためである。いわば「個別最適化された学び」を導入しただけでは、従来の一斉授業よりも「個に応じた指導」が実現されているといえるが、学習者が主体的・能動的に問題を発見し、自らに合っ

た仕方でその問題を解決するに学ぶという意味での「学習の個性化」は実現されていないのである。

3.4 個別最適な学びの実践例

3.3で紹介した二種類の「個別最適化された学び」は、「指導の個別化」という面では評価できたが、学習者を学びに対して主体的・能動的にするものではないことがわかった。そこで本項では、奈須の整理に基づき、すでに実施されている「個別最適な学び」の三種類のアプローチを確認する。

一つの目のアプローチは、「順序選択学習」である。教科学習においては、単元内で入れ替え可能な学習内容や学習課題を学ぶ順番を、学習者が選べるようにするという方法である。奈須によれば、この「順序選択学習」は、導入したときには学習者に歓迎されるが、「もっと自由度の高い学習を経験するにつれ、子どもは順序選択くらいではさほどうれしそうにはしなくな」(奈須2021, 179) するという (cf. 奈須2022, 187-8)。

二つ目は、「課題選択学習」である。この「課題選択学習」とは、その授業の目標を達成するための学習課題が複数考案できる場合に、学習者が自らの興味・関心に応じて自由に選択できるようにする方法である。この「課題選択学習」を実施する際には、複数の課題のそれぞれが、学習者の知的興味や熱意に応えることができるだけの内容や、さらなる学習への発展可能性を有していること、つまり質が一定のレベルに達していながらバリエーションもある選択肢となっているかどうかを気を付けなければならない (奈須2022, 189-93)。

三つ目は、「課題設定学習」である。「課題選択学習」では、教員が用意した複数の課題から選択できるというだけだったのに対して、「課題設定学習」では、学習者一人一人がその授業の目標を実現するのにふさわしい学習課題を自ら考案し、どのようにその課題を実現するのかという方法まで自ら設定できるようにする方法である。この際、気を付けるべきこととして奈須が指摘するのは、「課

題の質の吟味」である。この「課題設定学習」では、学習者が自らの関心・興味に応じて自由に課題を設定するわけであるが、どんな課題でもよいというわけではなく、その課題が十分深い学びに至れるものであるのかどうかを、教師は丁寧かつ多面的に検討し、必要に応じて個別に助言や相談を行う必要があるとされる(奈須2022, 193-7)¹⁵⁾。

以上、三つのアプローチを紹介したが、「順序選択学習」、「課題選択学習」、「課題設定学習」の順番で、自由度が高くなっているといえる。つまり、「順序選択学習」ではどの順番で課題にとりくむかが学習者の裁量に委ねられるが、結局は教師の課した課題すべてに取り組まなければならなかったのに対して、「課題選択学習」ではどの課題を選択するのかまでが学習者に委ねている。この「課題選択学習」であっても、その複数の課題を考案し準備したのは教師であったのに対して、「課題設定学習」では課題の内容とそれを解決する方法まで学習者に委ねられるのである。

以上の三つのアプローチをさらに発展させたものとして奈須が紹介しているのが、愛知県東浦町の緒川小学校のプログラム「単元内自由進度学習」である。単元内自由進度学習とは、「一つの単元をどう学ぶかの計画と実施をまるごと子どもに委ねる学習で、タイミングとペースという基本条件はもとより、場合によっては順序選択学習、課題選択学習、課題設定学習の要素をも取り込んだ、すぐれて自由度の高い学習」(奈須2022, 199)である。例えば、複数教科を同時進行とし、得意な教科は短めに、苦手な教科は長めにといった具合に、時間の配分を学習者に委ねることや、「単元で学んだ複数の内容を総合的に「活用」したり、それらを足場に様々に「探究」することが求められる課題」(奈須2022, 205)を提案することや、時間的に伸縮可能な「発展学習の課題を多数準備」(奈須2022, 206)したりするプログラムである¹⁶⁾。

3.5 個別最適な学びと協働的な学びの関係

本節では、「個別最適な学び」が必要とされる背景やその実施方法について確認してきたが、以上の「個別最適な学び」は、一見したところ、個人での学びを重視しているために、2.で確認された「学びの共同体」と相反するものであるようにも思われる。しかし、令和3年答申において「個別最適な学び」と「協働的な学び」がともに必要であるとされていたように(3.1)、両者を必ずしも相反するものと捉える必要はない。

奈須は、奈良女子大学附属小学校の実践においては、個々人による自立的な学習である「独自学習」と、集団で協働的に学び合う「相互学習」とが、【独自学習→相互学習→独自学習】というように組み合わせられていることを紹介している¹⁷⁾。「独自学習」では、「丸一時間、場合によっては数時間をかけて一人でじっくりと課題や教材と向き合い、納得がいくまで考え抜いたり調べたりする学習になることが多い」(奈須2021, 166-7)とされ、「一人静かに沈黙思考して課題と正対し対話すること、また、その過程において必然的に生じるであろう自己との正対や対話は、その子の学び、そして成長にとって、きわめて貴重にして決定的に重要な経験となる」(奈須2021, 167)といわれる。そのような「独自学習」を経ることによって、その後の「協働的な学び」が次のような意味を持つとされる。

そのような深く真剣な独自学習により、自分としては一定の結論を得て、もうこれ以上は考えられないという地点にまでたどり着いた時、子どもは同じく懸命に独自学習に取り組んでいる他者の考えを聞きたくになります。この段階で相互学習を設定すれば、仲間の考えに真剣に耳を傾け、自身の学びとのすり合わせの中で生じた感想や疑問を率直に語り合う、すぐれて互惠性の高い学びが生じるでしょう。それゆえ、同校では、相互学習による授業を、通常の「話し合い」ではなく「聞き合い」の授業と呼び習わしてきました(奈須2021, 167; cf. 奈須2022, 70)。

すなわち、自分なりに考え抜いたことによる結論や疑問点・課題が明確化した後で「聞き合い」を行い、議論を行うことによって、「先の独自学習では気付いていなかった点、あらためて調べたり考え直したりすべき事柄が明らかになってくること」(奈須2021, 168)に価値があるとされる。このような仕方で行われた「協働的な学び」においてさらに浮上してきた課題は、全員に共通するものもあれば、多くは一人ひとりに固有なものであるため、「相互学習」が一段落した後は、子どもたちは再び「独自学習」へと向かっていき、さらに学びを深めていくというように、授業がデザインされているのである。

3.6 「学びに対して主体的である」とはどういうことか

本節では「個別最適な学び」の三つのアプローチとさらにその発展形である「単元内自由進度学習」、そしてこのような「個別最適な学び」と「協働的な学び」の関係を確認してきた。本項では、ここまでの考察を踏まえて、従来の高等学校や大学で実施されてきたアクティブ・ラーニングと「個別最適化された学び」の問題点を抽出することを試みたい。

本節の考察を踏まえて、改めて考えてみたいのは、「学びに対して主体的である」とはどういうことをいうのかということである。従来のアクティブ・ラーニングの多くは、学びや活動のデザインは教師が行い、学習者はそれに従うだけで、学習者自身が「何を」「どのように」学ぶのかを選択・決定することは稀であり、その学びが順調にしているのかを自分で確認したり、困難に遭遇した場合、自らの学びを軌道修正したり、他者に助けを求めたりする機会も少なかったといえる¹⁸⁾。このような、教員に指示されたグループワークに熱心に取り組み、そこで積極的に発言する姿勢を「主体的」と形容しても間違いでないだろうが、教員に指示されたことに従っているにすぎないと捉えることもできる。吉田あけみは「学生の学びにアクティブ・ラーニングの名のもとに過度に介入することはもとに過度に介入することは、むしろ、学生の発想力・独創力を奪ってしまうこ

とになり]、「いわゆる指示待ち人間を増殖させ」(吉田2017, 15) することに繋がるのではと懸念を示している。また、田村学は、「何の目的もなく、全く意欲の高まらない、教師によって定められた課題では、おそらく[学びの]プロセスは充実しない」のであり、それでは「ただ単にルールの上を走らされているだけに過ぎず、自発的に挑み続け、立ち向かう生き生きとした学びになるとは想像しにくい」(田村2022, 14) と指摘している。

それに対して、自らの理解の度合いを把握したうえで、他者の視点を踏まえることによって自らの学びを深めるために、自らグループワークという手法を選ぶこと、また自分一人で考えるべき状況では安易に他者に頼らないことを自らで選択することこそが、より主体的・能動的(active)であると考えられる。改めて、学びに対して「主体的・能動的」であることの輪郭を、1.4で確認したアンケートの質問を手掛かりに捉え直しておこう。「単位を楽にとれるがあまり興味がない授業」ではなく、「単位をとるのが難しくても、自分の興味のある授業」を選ぶのが、「基礎・基本」も大切にするが、それだけでは飽き足らず「応用・発展的内容」を求める姿勢が、自らの興味・関心に基づいて、自らに適した授業を「自由に選択履修する」姿勢が、そして、どのように学ぶのかを「学生が自分で工夫する」という姿勢、そして何よりも「与えられれば興味をもってやる」のではなく、「自分から積極的にやりたいことを探してやる」姿勢こそが、学びに対して「主体的・能動的」といえるだろう。つまり、与えられた課題にその枠内で向き合うだけではなく、与えられた課題をきっかけに自分の関心に基づいて枠の外にまで自分に適した仕方での探究を広げること、課題として与えられていなくとも社会の様々な問題に関心を持ち、それに対して探究を始めること、これらのような姿勢こそが「主体的・能動的」であるといえる。

以上のように「主体的」であることを捉え直したならば、アクティブ・ラーニング型の授業の導入が、なぜ授業では活発な意見交換が実現し、学習者をアクティブ・ラーニングに習熟させながら、彼らを「主体的」とすることに寄与しな

かったのかを理解することができる。それは、課題を与えたのが教師であり、それを解くための手法も、教師が指示していたために、一見したところ教師の一斉授業を「聞く」という受動的な行為から、「自分の考えを話す」という活動的な行為へと変容していたとしても、実は学びに対しては「主体的・能動的」とはなっていないためと考えることができる。

学校や教師から課題を与えられなくとも、自ら「何を」「どのように」学ぶのかを模索し、その学びを自らコントロールしながら学び続けるという意味での「主体的・能動的」な姿勢を高等学校や大学において身に付けることができたとすれば、大学を卒業した後も変化の激しい時代においてその変化に能動的に応答し、学び続けることができるだろう。問い、解決するべきは、どのようにすれば、一人でも多くの者をそのような生涯学び続ける者に育成することができるのか、そのことを可能にする、いわばアクティブ・ラーニング2.0とはどのような学びであるのか、ということである。

このアクティブ・ラーニング2.0の手掛かりは、すでに本論文のここまでの展開の中で示されているといえる。まずは、2.で紹介した「学びの共同体」における「協同的学び」としての「学び合い」、そして〈共有の課題〉と〈ジャンプの課題〉から構成された授業設計であり、そして本節で紹介してきた「個別最適な学び」のアプローチである。どのように具体化していくかについては、次節で筆者が2022年度に実施した実践をたたき台として考えてみたい。

4. いかにして大学で協同的で個別最適な学びを実現するか

本論文1.の議論を踏まえて提起された「アクティブ・ラーニングは不要で、一斉授業に戻るべきか」という問いに対して、2.では、学びを成立させるためには、佐藤学の提案するような「協同的学び」が必要であること、3.では学習者が学びに対して「主体的・能動的」になるように促すためには、ただ教師が指示し他者

と協働するという仕方でのアクティブ・ラーニングや「個別最適化された学び」ではなく、「学びの共同体」と「個別最適な学び」を組み合わせたとようなアクティブ・ラーニング2.0を実施する必要があることを確認した。

本節では、このアクティブ・ラーニング2.0を考える一つのたたき台として、筆者が立正大学文学部哲学科において2022年度Ⅰ期とⅡ期に開講した「哲学演習3・4」の内で実験的に実施した活動とそれについての学生の評価を紹介したい。2022年度Ⅰ期の「哲学演習3」では課題の選択・設定や、それをどのように解決するのかに対して「個別最適な学び」のアプローチを応用した。またⅡ期の「哲学演習4」では、「学びの共同体」における「協同的学び」を基礎としながら、発展的な〈ジャンプの課題〉を実施する際に、「個別最適な学び」の三つのアプローチを導入するというデザインで授業を構成した。

前もって述べておけば、2022年度のシラバスを執筆する段階で、本論文で述べたような学生の主体性の涵養という狙いが、筆者の中で明確となっていたわけではない。授業の準備を進めていく中で「個別最適な学び」や「学びの共同体」という授業についての方法・考え方に会い、また同時期にベネッセ教育総合研究所の「第4回 大学生の学習・生活実態調査」の結果を知ったことによって、いわば授業を進めながらそれらの要素を、シラバスの文言から逸脱しない範囲で、授業に落とし込んでいったというのが実情である。そのため、以下の授業のデザインは（そもそも授業のプランに完成はないということは描いておいても）まだまだ未完成であり、筆者の試行錯誤の過程といえる。

4.1 「哲学演習3」における実践例

まず「哲学演習3」の基本的な事項を、(1) 開講形態と受講生の構成、(2) 授業のテーマ・講義内容、(3) 授業の形態、という三点から確認する。

(1) 開講形態と受講生の構成

「哲学演習3」は、I期に開講される、哲学科3年生以上が受講可能な授業であり、64名(3年生55名、4年生以上9名)が受講し、最終回でレポートを提出したのは53名であった。2020年度、2021年度はオンデマンド型のオンライン授業での開講であったが、2022年度は対面での実施となった。

(2) 授業のテーマ・講義内容

「哲学演習3」では、社会学者の土井隆義の「優しい関係」や「キャラ」についての分析、また山本七平の「空気」や阿部謹也の「世間」についての考察や、社会心理学の知見を参照しつつ「差別」について考察することで、「現代社会における生きづらさ」について理解を深めることを目指した。

(3) 授業の形態

授業の回によって異なるが、基本的には授業(90分)の内、半分の時間は筆者が作成した穴あきのプリントを用いての講義、半分の時間は講義内容の理解を深めるために、筆者が考案した課題についての検討とした。課題内容とその方法について、四つの例を紹介したい。

課題例(a) 第2回の授業では、阿部謹也『近代化と世間』(朝日新書、2006年)、鴻上尚史『「空気」と「世間」』(講談社現代新書、2009年)の内容を講義した後で、以下の課題を次のような順序で課した。

(a) 課題内容

阿部/鴻上によれば、日本では、個人が主体となる「社会」と並行して、六つの性格をもつ「世間」が残存しています。「世間」を解体することはできるのでしょうか？

- ①できる場合 その方法を具体的に書きましょう
③解体しなくてよい場合 その理由を具体的に書きましょう
④その他
※阿部/鴻上の主張への批判も可。

- (a)-1 まずは自分で課題に回答することを指示する (10-15分程度)。
(a)-2 授業の出席確認のための小さな用紙の裏に自分の回答①-④を記入してもらい、回収したものを基に、教員の指示でグループを作り議論をする (15-20分程度)。
(a)-3 WebClassのチャット機能を用いて、グループで議論して出た結論を回答する (10分程度)。
(a)-4 (a)-3で提出された回答に、教員がフィードバックをする (20分程度)。

※実際の時間は学生の課題の進捗状況を見て、随時アナウンスしつつ決定した

課題例 (b) 第4回の授業では、土井隆義の『友だち地獄 —— 「空気を読む」 世代のサバイバル』(ちくま新書710、2008年)、『キャラ化する/される子どもたち 排除型社会における新たな人間像』(岩波ブックレットNo.759)の内容を講義した後で、以下の課題を次のような順序で課した。

(b) 課題内容

- 「優しい関係」が現代の人々の「生きづらさ」の理由のひとつとなっているとすれば、それは解決すべき/そこから脱出すべきでしょうか？
①解決すべき/脱出すべき どうすれば、それが実現できるのかを書いてください
②解決/脱出すべきではない そう考える理由を書いてください。
③どちらともいえない そう考える理由を書いてください。
※個人的/社会的どちらのレベルでも大丈夫です。

- (b)-1 (b)-2から (b)-4までの活動の主旨と流れの説明 (10分程度。課題例 (a)

のやり方をなぜ変えるのかという理由として、人によって自分なりの結論に至るまでの時間が異なることなどを、スライドを用いて説明した)。

- (b)-2 自分で考え、回答を作成する。
- (b)-3 個人の回答が終わった者に出席確認票を提出してもらい、3-4人が集まったら、グループを形成する。※グループを形成する際、要望があれば、出席確認票の裏に書くように指示した¹⁹⁾。
- (b)-4 グループで議論した者はグループで出た結論を、最後まで一人で考えた者は一人で考えた結論を、WebClassのチャット機能を用いて回答する(10分程度)。
- (b)-5 (b)-4で提出された回答に、教員がフィードバックをする(20分程度)。

課題例(c) 第11回の授業では、デラルド・ウィン・スーの『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション——人種、ジェンダー、性的指向:マイノリティに向けられる無意識の差別』(マイクロアグレッション研究会訳、明石書店、2020年)の内容を講義した後で、以下の課題を次のような順序で課した。

課題① 無意識の連合は差別といえるのか？

課題② 「原理に基づいた保守主義観」は正しいのか？

「原理に基づいた保守主義観」～アメリカでは現在では、黒人と白人系アメリカ人に対して平等な権利と機会を与える公平な場や競争環境を提供しているので、政府は介入する必要がないという考え方

※同様の問題が他にもないかも考えてみましょう。

- (c)-1 活動の主旨の説明(10分程度。課題が二種類あること、課題例(b)と同様に、考え終わった者からグループを作ること、最後まで一人で考えてもよいことなどを説明した)
- (c)-2 課題を選択し、まずは自分で考える。

- (c)-3 個人の回答が終わった者に手を挙げてもらい、課題①と課題②それぞれで3-4人が集まったら、グループを形成する。
- (c)-4 グループで議論した者はグループで出た結論を、最後まで一人で考えた者は一人で考えた結論を、WebClassのチャット機能を用いて回答する(10分程度)。
- (c)-5 (c)-4で提出された回答に、教員がフィードバックをする(20分程度)。

課題例(d) 第13回-第14回の授業では、「差別について、問いを立てて、探究し、答えを出そう」というテーマで、テーマ(問い)を自分で立て、自分で探究し、自分なりの答えを出したうえで、それを発表し、議論することを通じて、さらに理解を深めるという課題を出した。

- (d)-1 活動の主旨の説明(10分程度。これまでの課題と異なり、自分で問いを立てることの必要性などを説明した)。
- (d)-2 テーマ(問い)を立てる。「差別」について疑問、解決したい事柄を挙げる。
- (d)-3 スマートフォンなどを用いて、(d)-1で立てた問いを探究し、自分なりの答えを出す。その際、どのようにすれば(自分で考える/図書館で調べる/ネットで調べる、等々)、より深い探究ができるのか考えることを指示した。
- (d)-4 (d)-3が終了したうえで、希望者のみグループを作り、自らの問いと探究を発表し、議論をするように指示した。その際、他のメンバーの探究がより深くなるように知恵を出し合うように指示した。

以上、「哲学演習3」で実施した四つの活動について紹介したが、それぞれを実施した狙いについて簡単に記しておきたい。課題例(a)に関しては、コロナ禍以

前に筆者が実施していたアクティブ・ラーニング型の授業で典型的であった形式に沿った、課題と活動のデザインとなっていた。しかし、自分の考察が早く終わる者もいれば、比較的長く時間が必要な者もいるため、おおよそ8-9割の学生が自分の回答を作成できただろうタイミングで一人で考える時間を終わりとし、グループワークに移っていたが、早く終わって時間を持て余していた学生や、時間内に終わらなかった学生が一定数いたといえる。またグループでの議論を不得手とする学生や、メンバーとの相性が良くないという場合などもあったと考えられる。そのような課題例 (a) の問題点を解消することを目的として、課題例 (b) ではグループワークに参加するかどうか、またいつ参加するのかを学生に委ねることにした。また、グループを作る際に、要望を聞くことで、個人の特性にも配慮するようにした。

しかし、課題例 (a) (b) では、教員の作成した課題に取り組んでいるだけで、グループワークに参加していたとしても、問題を選択し発見するという意味では「主体的・能動的」にはなっていないといえる。そこで、課題例 (c) では、課題を二つ用意し選択可能とすることで、3.4で確認した「課題選択学習」を試みた。課題例 (a) (b) と比較すれば、どの課題を選ぶのが学生に委ねられているという点で、やや「主体的・能動的」を涵養する効果を期待できるが、選択肢が二つしかないということ、さらには自ら問題を発見していないという点で、「主体的・能動的」を涵養するという点では、まだまだ不十分なものといえる。このような課題例 (c) の不十分性を克服するために、課題例 (d) は、奈須の言う「課題設定学習」を取り入れ、そもそも問題を見つけ、自分(たち)でそれを解決するという構成とした。

4.2 「哲学演習3」についての学生からのアンケート回答

4.1で紹介したような活動を行った「哲学演習3」の14回目の授業では、授業内容と活動の方法について、e-learningと質問用紙を用いて、6つの質問からなるア

ンケートを行った。回答総数は44、その内e-learningでの回答が41件、質問用紙での回答が3件であった²⁰⁾。6つの質問のうち、授業全般の評価についての問い①と、活動の方法に関する問い③-⑥の回答を紹介し、4.1で説明したそれぞれの課題が学生にどのように受け止められたのかということと、そこから見えてくる授業の問題点などについて確認したい。なお、すべての質問には「選択した理由を記入してください。」という記述式のコメントを任意で付けることができるようにした。重複するものなどを割愛したうえで、コメント数と、それぞれの評価毎に分けてコメントを紹介する。

A この授業の内容について聞きます。

問い① この授業は有意義でしたか？

大変有意義だった	17名	41.5%
有意義だった	20名	48.8%
普通だった	4名	9.8%
有意義ではなかった	0名	0.0%
大変有意義ではなかった	0名	0.0%

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数10)。

【「大変有意義だった」と回答した学生からのコメント】

- ・人とたくさん議論することが出来るから。
- ・他の人の意見を聞いたり、それに対する先生の意見も聞く事が出来たため色々な視点で物事を見る事が出来た。
- ・差別や空気などの問題について、新しい考えを得ることができたため。
- ・深く考えたことがなかったことについて詳しく知ってからあらためて考えることができたのでおもしろかったです。また、知らないことを知ることもできたので勉強になりました。
- ・テストや隠れた差別をしてしまってるかもしれないと潜在的な差別意識に気づききっかけになった。

【「有意義だった」と回答した学生のコメント】

- ・いじめや優しい関係、空気について考えることは、自分が生きていく上で必ず付きまとう問題であり、そういったものについて考えることは有意義であるし、意味があったと感じた。
- ・空気についてやマイクロアグレッションについてなど、普段から私たちの身近にあるものだが、実はそのことについて私たちは無自覚で、よく分かっていないということを学ぶことができたので有意義だった。
- ・色々な人の意見を知ることができた。

この問い①の回答からは、「哲学演習3」の授業が概ね好評であったこと、その理由として、授業内容が学生の関心に合っていたこと、他の学生の意見を聞くことができたこと、また発表した意見について教師がフィードバックしたことなどがあつたと読み取ることができる。

B この授業の方法（個別最適な学び）について聞きます。

問い③ 課題の考える時間が自由である。

大変良い	18名	43.9%
良い	20名	48.8%
どちらともいえない	3名	7.3%
悪い	0名	0.0%
大変悪い	0名	0.0%

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数7)。

【「大変良い」と回答した学生のコメント】

- ・最初に自分のペースでじっくり考えることができ、とても有意義な時間になったとおもいます。
- ・各課題について、論がすぐ固まる場合と固まらない場合があるので、それに合わせる事ができたのは合理的だと思います。

- ・課題を考える時間に制限がないと、じっくり考えることもできるし、よく分からないときは早めに切り上げることもできるから良かった。

【「良い」と回答した学生のコメント】

- ・グループワークはやはり同じ人と何回も当たってしまい途中から新鮮味が得られなくなってしまう。
- ・個人で考えたいことは個人で考えることができるので良いと思う。自分の答えが不安でグループワークに飛び出せないという不安も多少あります。
- ・自分の意見を深く考えられる時間があるので、毎回のグループでの議論も印象的なものになる。

【「どちらともいえない」と回答した学生のコメント】

- ・自由であると、活動的な人は有意義に時間を使えるが、自由にサボる人も出てくるし、ちょうど良い時間の設定が難しい。

一人で課題を考える時間が自由に設定でき、納得ができてからグループワークに入ることができるようにしたことに関する問い③の回答からは、この手法が概ね好評であること、その理由としては、課題に合わせて自分のペースで考えることができること、それによってグループでの議論も充実したものとなったことなどを読み取ることができる。しかし、課題を早く終えることができる学生が偏っていたため、同じ学生とグループを組むことが多かったことや、サボる人が出てくることへの不満や、「自分の答えが不安でグループワークに飛び出せない」というコメントもあった。

B この授業の方法（個別最適な学び）について聞きます。

問い④ グループワーク or 個人で考える が選べる

大変良い	20名	48.8%
良い	17名	41.5%
どちらともいえない	4名	9.8%
悪い	0名	0.0%

大変悪い	0名	0.0%
------	----	------

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数12)。

【「大変良い」と回答した学生のコメント】

- ・自分はあまりグループワークが得意ではないので個人で考えることが出来たのとはとても嬉しかった。また、授業内でそのフィードバックを行ってくれたのも良かった。
- ・グループワークが好きな人も個人で考えることが好きな人もいると考えたため。
- ・個人的に話題によって変えられる事がいいのではと感じた。扱いにくいテーマである分どれだけ話せるかが違う為、話しにくい場合に無理にグループを組まなくて良いというのが良かった。
- ・課題によって、どのようなアプローチをしたいのかが変化するため、それが選択できることは有り難かったです。
- ・哲学科の授業の中で一番自由かつ自己表現ができるものであったと感じました。特に、難しい議題のときはグループワークに参加するのではなく、自分の意見を深めても良いという方針であったため、とても有意義な時間を過ごすことができました。※

【「良い」と回答した学生のコメント】

- ・グループワークで生じる声が思考の妨げになることもあった。
- ・近くの友人と議論することで自分の意見を億せずに伝える練習になりました。
- ・あまりグループワークは得意ではないので個人や友達と話し合えてやりやすかったです。ですが、無理やりでないとグループワークをすることがないのは難点かなとも思いました。
- ・グループワークか個人か選べるのは良いと思うが、全員がグループワークでない、グループワークに行きづらかったりするという面もあった。

【「どちらともいえない」と回答した学生のコメント】

- ・個人的にひとりでゆっくりと考えられるのはありがたかったのですが、周りがグループを作り始めて、でも自分はひとりで、というところで少し疎外感を感じた。[...]
- ・個人に合った方法でできるのは良いと思ったが、私個人としてはそこまで利点を感じなかった。

グループワークを行うか最後まで個人で考えるのかを選ぶことができることに
関する問い④の回答からは、この手法がおおむね好評であったこと、その理由と
して、グループワークの得意不得意／課題の性格によって手法を選ぶことができ
たこと、教師によるフィードバックがあったこと、またグループワークが苦手であ
ってもその相手に友人を選ぶことができたことなどを読み取ることができる。
しかし、教室内でグループワークをしている場所と一人で課題に取り組んでいる
場所が入り混じっていたことで、一人で考えるときにグループワークで生じる声
が妨げと感じられた学生がいたこと、「無理やりでない」とグループワークをする
ことがない」「全員がグループワークでない」と、グループワークに行きづらかっ
たりする」や、「周りがグループを作り始めて、でも自分はひとりで、というと
ころで少し疎外感を感じた」という感想もあった。

B この授業の方法（個別最適な学び）について聞きます。

問い⑤ 複数の課題からひとつを選べる。

大変良い	18名	43.9%
良い	18名	43.9%
どちらともいえない	5名	12.2%
悪い	0名	0.0%
大変悪い	0名	0.0%

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数4)。

【「大変良い」と回答した学生のコメント】

- ・複数の課題がある事で、より自分が興味のある課題を選んで回答することができるため。
- ・欠点が見つからないから。

【「良い」と回答した学生のコメント】

- ・グループワークをやることを考えたら課題は絞ったほうがやりやすかったが、どうしても思いつかない場合は別の課題に変えられるので良いとも悪いとも感じた。
- ・自分の関心のある課題を選択できるのは良いことだが、グループで集まるための人員に偏りが出てしまう点はあまり良くないかなと思った。

複数の課題から一つの課題を選ぶことができることについての問い⑤の回答からは、この手法が概ね好評であったこと、その理由として、より関心がある課題を選ぶことができること、思いつかない場合は別の課題に変えられることがあったことを読み取ることができる。しかし、「グループワークをやることを考えたら課題は絞ったほうがやりやすかった」や、課題によっては多くの学生が選ぶ課題とそうではない課題とに分かれてしまったことについて、「グループで集まるための人員に偏りが出てしまう点はあまり良くない」という意見もあった。

B この授業の方法（個別最適な学び）について聞きます。

問い⑥ 課題・テーマを自分で設定し、自分で調べて解決する。

大変良い	9名	22.0%
良い	22名	53.7%
どちらともいえない	9名	22.0%
悪い	1名	2.4%
大変悪い	0名	0.0%

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数2)。

【「良い」と回答した学生のコメント】

- ・③④についてはグループでの話し合いの時に、内容の説明(お互いに)だけになってしまい話が進まないことがあった。他の人のテーマが聞けておもしろい部分もありました。※
- ・好きなようにできたのが良かった。※

第13回-第14回の授業で実施した、課題・テーマを自分で設定し、自分で調べて解決するという手法、いわば3.4で紹介した「課題設定学習」に類する方法に関しては、4割以上の学生が「大変良い」と回答したそれまでの問い③-⑤と比較して、「大変良い」の回答が2割程度となっており、「どちらともいえない」の回答数も最も多いこと、これまでの問いではいなかった「悪い」と回答した学生が1名いることから、相対的に不評であったといえるだろう。

不評であった理由については、コメントが少なかったため推測するしかないが、第13回と第14回の授業でのみ実施したためはじめての方法に慣れなかったこと、またグループワークに移れた人数も数名だったということから、時間も短かったことなど、課題の課し方が理由の一つと考えられる。しかしそれだけではなく、課題の設定まで学生に委ねるという学生の主体性が重要な課題であり、学生の負担が重くなったことも、その一因であるかもしれない。Ⅱ期の「哲学演習4」への課題となった。

4.3 「哲学演習4」における実践例

まず「哲学演習4」の基本的な事項を、(1) 開講形態と受講生の構成、(2) 授業のテーマ・講義内容、(3) 授業の形態、という三点から確認する。

(1) 開講形態と受講生の構成

「哲学演習4」は、Ⅱ期に開講される、哲学科3年生以上が受講可能な授業であり、48名(3年生43名、4年生以上5名)が受講した。その内、最終回にレポートを提出したのは34名であった。2020年度、2021年度はオンデマンド型のオンライン授業での開講であったが、2022年度は対面での実施となった。

(2) 授業のテーマ・講義内容

例年、「哲学演習4」は「哲学演習3」と連続したテーマを扱うことが多かったが、

2022年度の「哲学演習4」は、以下で述べるように「哲学演習3」とは全く別のテーマとした。具体的には、ハイデガーの『存在と時間』の内容を理解し、「私とは何か」や世界や道具、本来的に生きることについて考えるために、池田喬『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』（NHK出版、2021年）をテキストとした。

(3)-1 授業の形態 第2回－第5回

池田喬『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』の該当箇所（10頁程度）を事前に読み、「問いを立てる」という予習課題を課した。基本的な授業の進め方は、下記〈1〉－〈5〉となる。

- 〈1〉 活動の主旨の説明（10分程度。）
- 〈2〉 出席票の裏に事前課題の「問い」を書いてもらい、集めた出席票を基に、グループ（3-5名）を指示する（10分程度）。
- 〈3〉 グループでそれぞれの問いを共有したうえで、その問いにどのように答えることができるのかを共同で考える（40-50分程度）。
- 〈4〉 WebClassのチャット機能を用いて、グループで議論して出た結論を回答する（10分）。
- 〈5〉 〈4〉で提出された回答に、教員がフィードバックをする（20-30分程度）。

※授業の回によってグループワークの進捗状況、フィードバックにかかる時間が異なったため、回によってはフィードバックは次回授業の冒頭にまわしたり、二回連続でグループワークにあてたこともあった。

(3)-2 授業の形態 第6回－第10回

基本的には(3)-1で述べた進め方〈1〉－〈4〉を踏襲するが、第6回－第10回の授業では、池田喬『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』の中の予習してくる

箇所を二箇所（ルート1、ルート2）に分け、毎回好きなほうを読んだ上で、「問いを立てる」という課題を課した。その上で授業では、ルート1、ルート2で、グループを作った。

- (1) 出席確認票の裏に事前課題のルートと「問い」を書いてもらい、集めた出席票を基に、ルート毎にグループ（3-5名）を指示する（10分程度）。
- (2) グループでそれぞれの問いを共有したうえで、その問いにどのように答えることができるのかを共同で考える（40-50分程度）。
- (3) WebClassのチャット機能を用いて、グループで議論して出た結論を回答する（10分程度）。
- (4) (3)で提出された回答に、教員がフィードバックをする（20分程度）。

(3)-3 授業の形態 第11回以降

(3)-2と同様にルート1とルート2を分けたいうえで、授業2回を一つの単位とし、1回目は(3)-2のようにグループをつくりそれぞれの問いを手掛かりに理解を深めるという回、2回目は1回目を授業で学んだことを以下のルート3で発展させる回とした。

ルート③ ルート①②を読んだ上での自由設定課題（例えば、(a)『『存在と時間』を解き明かす』の他の箇所も踏まえての問い、(b)『存在と時間』の関係する箇所を読んだの問い、(c)他の哲学書（哲学者）を関係させての問い、(d)内容を具体化できそうな小説・映画などを出しての問い、等々）

〈1回目〉

- (1) 活動の主旨の説明（10分程度。2回の授業のそれぞれの活動の説明。なぜ自分で立てた問いを応用的に発展させる必要があるのかを、本論文1.4で紹介したデータを参照しながら説明した）
- (2) 出席票の裏に事前課題のルートと「問い」を書いてもらい、集めた出席票

を基に、グループ (3-5名) を指示する (10分程度)。

- (3) グループでそれぞれの問いを共有したうえで、その問いにどのように答えることができるのかを共同で考えることで、当該箇所についての理解を深める (50-60分程度)。
- (4) 現時点でのルート3のアイデアを出し、共有する。次回までの準備 (例えば、関係しそうな小説を準備しておくなど) をグループで共有する (10分程度)。その際、自分が面白いと思えるような問いや解決法のアイデアを出すように促した²¹⁾。

〈2回目〉

- (5) 1回目と同じグループで、ルート3のそれぞれの問いと方向性を共有し、順番に議論する (40-50分程度)。
- (6) WebClassのチャット機能を用いて、グループで議論して出た結論を回答する (10分程度)。
- (7) 〈6〉で提出された回答に、教員がフィードバックをする (20-30分程度)。

以上、「哲学演習4」で実施した活動について紹介したが、実施した狙いについて簡単にまとめておきたい。「哲学演習3」における、問いを見だし、自分で解決法を模索しながら問いに答えるという課題例 (d) が十分に展開できなかったこと、またこの活動に対するアンケート回答から読み取ることができたそのような活動を苦手とする傾向があることを踏まえて、「哲学演習4」では、問いを見だし、その問いをきっかけに他者との「協同的学び」として「学び合い」を通して理解を深めることを、第一の目的とした。

(3)-1では、『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』と本演習の進め方に慣れることを目的とし、読解の箇所を統一したうえで、自ら課題を設定する「課題設定学習」の要素を取り入れ、その箇所についての「問いを立てる」ことを事前

課題として課した。(3)-2では、「問いを立てる」という要素はそのまま、自分の問題関心によって読解の箇所を選択可能にするという「課題選択学習」を取り入れた。その上で、(3)-3では、〈1回目〉は(3)-2と同様の進め方をすることで理解を深めることを目的とし、〈2回目〉にはより発展的な展開をするルート3を課した。この〈1回目〉と〈2回目〉の関係は、「学びの共同体」における〈共有の課題〉と〈ジャンプの課題〉の関係からヒントを得たものである。まず〈1回目〉では、それぞれの問いを協同して学び合うことによって、読解の箇所についての理解を深めることを狙いとした。さらに〈2回目〉では、いわば〈ジャンプの課題〉を自分で設定し、それをどのような方法で問い深めるのかも自分で工夫するという点で、「課題設定学習」の要素を(3)-1、(3)-2からさらに強化することで、見いだした問いを自分なりの仕方で解き明かす能力・姿勢を育成することを目的とした。

4.4 「哲学演習4」についての学生からのアンケート回答

4.3で紹介したような活動を行った「哲学演習4」の14回目の授業では、授業内容と活動の方法について、6つの質問からなるアンケートを行った。6つの質問のうち、授業全般の評価についての問い①と、活動の方法に関する問い②-⑥の回答を紹介し、4.3で説明したそれぞれの課題を学生がどのように受け止めたのかということとその問題点などについて確認したい。なお、すべての質問には「選択した理由を記入してください。」という記述式のコメントを任意で付けることができるようにした。重複するものなどを割愛したうえで、コメント数と、それぞれの評価毎に分けてコメントを紹介する。

A この授業全体について聞きます。

問い① この授業は有意義でしたか？

大変有意義だった	9名	39.1%
有意義だった	11名	47.8%

普通だった	3名	13.0%
有意義ではなかった	0名	0.0%
大変有意義ではなかった	0名	0.0%

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数5)。

【「大変有意義だった」と回答した学生のコメント】

- ・ハイデガーの思考に触れることができたから。
- ・学生同士の意見交換ができる点がよかったです。みんなの疑問が知れるという点です。
- ・ハイデガーについて、学びを深めることができました。自分一人では、全く分からないので、ハイデガーを学ぶことのできる講義の存在自体が非常にありがたいです。

【「良い」と回答した学生のコメント】

- ・様々な人の考えに触れることが出来たから。
- ・新しい考えを知ることができたり、人と議論することで考えが深まったと感じたから。

問い①からは、「哲学演習4」が概ね学生に好評であったこと、その理由として、ハイデガーの思想に触れることができたこと、他者の考えに触れる機会が多かったことを読み取ることができる。入門書である池田喬『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』を介してであるが、「哲学演習4」が扱ったのが、一般的に哲学思想の中でも難解であると知られるハイデガーの思想であったことを考えれば、8割以上の学生が「大変有意義だった」「有意義だった」と回答していることは、「哲学演習4」で実施した活動が、思想の理解を深めることに寄与したということを推察することができる。

B この授業の予習について聞きます。

問い② この授業では、10頁ほど読んで問いを立てるという予習を課しました。後半の授業では、ルート3のアプローチを考えたり準備してくるという予習を課しました。予習は大変でしたか？

全く大変ではなかった	2名	8.7%
大変ではなかった	1名	4.3%
普通だった	4名	17.4%
大変だった	16名	69.6%
とても大変だった	0名	0.0%

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数7)。

【「全く大変ではなかった」と回答した学生のコメント】

- ・そもそも一度読んでいた本であったので、読み直しという側面もあり、大変ではなかった。また、問いを立てるということも、扱われた哲学自体の難解さから、難しいことではなかった(逆に言えば、哲学は難解であるのに、それを質問が出るくらいまで理解させてくれた教科書が良書であったように思う)。単に扱われた哲学が自分と相性がよく、考えていて楽しかったということもある。

【「普通だった」と回答した学生のコメント】

- ・最初は大変かと思ったが、やってみたらそこまで大変な作業ではなかった。
- ・個人的には空きコマの暇つぶしにもなって、やらなきゃいけないので学びが他の授業より深まった。

【「大変だった」と回答した学生のコメント】

- ・他の課題との兼ね合いが大変でした。
- ・本の内容自体が難しかったことが、一つの理由。もう一つは、他の課題と同時に進めなくてはならないことです。
- ・私にとっては教科書の内容が難しかったので、解説なしで問いをたてるのが大変でした。
- ・自分で問いを立てるのにはかなり脳みそを使うから。

問い②からは、「哲学演習4」の予習として課した課題を負担が大きいと感じた学生が多かったこと、その理由として他の授業の課題との兼ね合いや、教科書とした『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』を難解に感じた学生がいたこと、自分で問いを立てることに慣れておらずそこに負担を感じた学生がいたことがわかる。

C この授業の方法について聞きます。

問い③ 事前に問いを立ててきて、グループワークをすることは、学びの深まりに役立ちましたか？

大変学びが深まった	10名	43.5%
学びが深まった	12名	52.2%
普通だった	1名	4.3%
学びが深まらなかった	0名	0.0%
全く学びが深まらなかった	0名	0.0%

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数4)。

【「大変学びが深まった」と回答した学生のコメント】

- ・あらかじめ用意することでしっかりと自分の考えをまとめることができたから。
- ・特に、問いを立てるということが非常に役立った。普段本を読んで、積極的に問いを立てるとことはしていなかったのだが、今回実践してみて、問いを立てそれに答えることが、周辺の知識を身に付けつつ体系的な理解をすることの促進になると感じた。また、普通に本を読んでいるよりも、理解を深くしなければならない、という意識が強く働いたと思う。
- ・個人的にグループワーク以上に学びを深める方法は無いと思う。自分では思いつかなかった考えに気づける。
- ・哲学は、自分で考え、問いをたてる、話し合うことが重要であり、他者の考えは参考になりました。

問い③からは、事前に問いを立て、グループワークをするという流れが概ね好評であったこと、その理由として、問いを立てることにより事前に考えをまとめられたこと、他者の視点に触れることができたことを読み取ることができる。

C この授業の方法について聞きます。

問い④ 途中から予習の箇所を、ルート①かルート②かを選べるようにしましたが、どうでしたか？

とても良かった	5名	21.7%
良かった	13名	56.5%
普通だった	5名	21.7%
良くなかった	0名	0.0%
とても良くなかった	0名	0.0%

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数4)。

【「とても良かった」と回答した学生のコメント】

- ・自分の選択したいルートがもともとあったので、それに授業が合わせられることは有難かった。また、もう一方のルートを自主的に学習することで、普通に授業を受けるよりも広い範囲の学習が可能であったように思う。

【「良かった」と回答した学生のコメント】

- ・選択をできることは斬新であり、自分に合ったものを選び取る力になると感じました。

【「普通だった」と回答した学生のコメント】

- ・他のルートの人たちと問題意識を共有できない部分があった。
- ・結局2択だったり、一度選んだ方を複数回に渡りやる事が多いので、選択するという点に関して特別良さは感じなかった。

問い④の回答は、同様の授業の方法についての問いである問い③と比較した場合、最も高評価の「とても良かった」(問い③では「大変学びが深まった」)が20%以上低下し、その代わりに「普通だった」の回答が15%以上増加していることから、事前に問いを立てることやグループワークよりも、学生の評価が低いといえる。その理由としては、二つのルートに分かれたことの弊害があったことや、二つの選択肢しかなく、また「一度選んだ方を複数回に渡りやる事が多」かったことが挙げられている。そのため奈須が「課題選択学習」を導入する際に注意すべきこととしていた、複数の課題の質のレベルが揃っていないがバリエーションもある選択肢となっているかどうかという点に関して、不十分な設計と

なっていたといえるだろう。

C この授業の方法について聞きます。

問い⑤ 授業の後半ではルート3(テキストをはみ出して、自由に課題を設定する)に挑戦してもらいました。ルート3で、自由に課題を考えたり議論したりすることは面白かったですか？

大変面白かった	6名	26.1%
面白かった	8名	34.8%
普通だった	8名	34.8%
面白くなかった	1名	4.3%
大変面白くなかった	0名	0.0%

「選択した理由を記入してください。」(回答は任意)に書かれたコメント(コメント数7)

【「大変面白かった」と回答した学生のコメント】

- ・漫画を読むことが好きなので、それを堂々と応用することができたのは面白かった。元々、作品を斜めに見ることが好きなきらいがあるので、そうした意味で楽しめた。
- ・漫画やアニメを勉強に活かすのは非常に楽しいです。

【「面白かった」と回答した学生のコメント】

- ・色々な小説や漫画、アニメなどを参考に存在と時間について考えることができたから。
- ・基本的に何かで例えて考えることが多いので、わかりやすくアニメや小説を用いてありがたかった。
- ・自分の知っている漫画に当てはめて議論をするのは、難しい哲学の本の内容を理解する助けとなった。

【「普通だった」と回答した学生のコメント】

- ・面白い面白くないではなく大変すぎた。

・疑問が浮かべばそれを議論するのはおもしろかったけれど、場合によってはそのまま教科書の読んだ部分について話したいときもあったし、グループのメンバーによっては議論を展開しづらいときもあったから。

問い⑤は、意図的に「面白かったかどうか」を焦点とした質問とした。結果としては、「大変面白かった」と回答した学生が四分の一程度であった一方で、「普通だった」と回答した学生は3割以上おり、また「面白くなかった」と回答した学生も一人いたという結果となった。高評価の理由としては、『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』の内容を、漫画やアニメに応用するというところに「面白味」を感じてくれた学生が多かったといえる。その一方で、「グループのメンバーによっては議論を展開しづらいときもあった」以外にも、「大変すぎた」という意見や、応用するのではなく「そのまま教科書の読んだ部分について話したい」などの意見があり、テキストをただ理解するだけではなく、独自の視点から深めていくという、これまでの手法と比較してより学生自身の主体性・能動性を要求するルート3の方法に抵抗を感じた学生が一定数いたことがわかる。

4.5 「哲学演習3」「哲学演習4」を終えて

「哲学演習3・4」の活動を総合的に振り返るならば、「哲学演習3」における、これまで筆者が行ってきたアクティブ・ラーニングの形式を踏襲した【講義→グループワーク】という活動であっても、「他の人の意見を聞いたり、それに対する先生の意見も聞く事が出来たため色々な視点で物事を見る事が出来た」や「新しい考えを得ることができた」というアンケート回答から、お互いの見解を話し合い、異なった意見に触れるということはなされていたといえる。それに対して、「哲学演習4」で実施した、事前に当該箇所を読んだ上でそれぞれが問いを立て、授業内の半分以上の時間をその問いの解明に費やすという活動では、「新しい考えを知ることができた」や「学生同士の意見交換ができる」という点を評価するコメントもあったものの、「(自分一人では、全く分からない)ハイデガーに

ついて、学びを深めることができました」や「人と議論することで考えが深まった」というコメントから、ただの意見交換に尽きるのではなく、一度読んできた内容についてさらに理解を深めるということがなされていたといえる。筆者の観察でも、「哲学演習3」では意見交換はなされていても、講義の内容(プリント)にそのつど立ち返り、理解を深めるということが余りなされていなかったのに対して、「哲学演習4」では、自分で立てた問いを解明するためにグループで頻りにテキストに立ち返るといったことがなされていた。そのため、「哲学」を学び深めるという観点から、現段階でどちらがより「真正な学び」に近いかといえば、「学びの共同体」の〈共有の課題〉〈ジャンプの課題〉という構造を基盤に、「個別最適な学び」のアプローチを組み込んだ「哲学演習4」のほうであるだろうと、筆者は考えている。とはいえ、大学で学ぶことができる学問は多様であり、教員も学生も多様であるため、それぞれの教員がその学問・教員・学生に適合した授業をデザインしていく必要があるだろう。

また、より「主体的・能動的」な姿勢や発想が必要となる活動ほど、学生の評価は低くなっていることから、「哲学演習3・4」それぞれ後半で行った活動が必ずしも狙った通りの効果を発揮したとはいえないことを推察することができる。その理由としては、前述したように、授業開始前に授業の狙いや活動がすべてデザインされていたわけではなく、授業を進めていく過程で、シラバスから逸脱しない範囲で新たに導入した要素も多い、という場当たり的な面があったこと、またそのことによって、特に発展的な課題の導入への準備やそういった活動に学生が慣れるための時間や回数が十分ではなかったことなどが考えられる。次年度以降の授業では、2022年度の「哲学演習4」の手法を洗練させ、発展的な方法を一年かけて段階的に導入することを試みたい。

また、そもそも「哲学演習3」(履修者数64名、レポート提出数53)と比べて、「哲学演習4」(履修者数48名、レポート提出数34名)では、履修者数・レポート提出数ともに減少している。3・4年生のⅡ期ということから単位が十分になっ

たことによる履修中止なども要因として考えられるが、「哲学演習4」の教科書とした『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』は入門書であるが、「本の内容自体が難しかった」「私にとっては教科書の内容が難しかった」というアンケート回答が示しているように、難しく感じた学生が一定数いたことも要因のひとつといえるだろう。また、履修者数・レポート提出数の減少と、最も自由度の高いルート3についての「面白い面白くないではなく大変すぎた」という回答を考え合わせれば、「哲学演習4」の活動への抵抗感を覚えた学生やその主旨の理解が不十分な学生、活動への習熟が不十分なまま終わった学生がいたことを推察することができる。以上のことは、「哲学演習4」の授業内容と活動が、特定の学生にとっては佐藤が学校の公共的使命と述べている「学びの質を高める」ことには寄与しえたかもしれないが、すべての学生にとってそうではなかったという意味で「一人残らず子どもの学ぶ権利を実現」という点では不十分であったことを示しているだろう。次年度以降は、前述したような手法の洗練だけではなく、学生の関心を引くテーマを取り扱いつつ、より理解しやすいテキストを「哲学演習3」で教科書とし、それを導入として「哲学演習4」へ繋げるという仕方で、同じテキスト（『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』）を用いても、そのハードルを低くするという工夫を考えている²²⁾。

以上のように、2022年度の経験を筆者の今後の授業の改善に繋げるつもりであるが、筆者の「哲学演習3・4」は卒業するために必要な124単位の内の4単位を占めるすぎず、言うまでもなく、この授業だけがいくら改善されたところで、中央教育審議会の答申で要請されていた「生涯を通じて不断に学び、考え、予想外の事態を乗り越えながら、自らの人生を切り拓き、より良い社会づくりに貢献していくことのできる人間」を育成することへの貢献は、微々たるものでしかない。すなわち、一つの授業だけではなく、一つの学部、一つの大学のカリキュラム全体を見直す必要があり、さらにこのことは、ある特定の大学に対してではなく、あらゆる日本の大学に、そして大学以外の学校においてもなされなければな

らないだろう。

終わりに

本論文の成果を簡単に振り返っておこう。1.では、大学教育においてアクティブ・ラーニング型の授業の導入が推奨された理由が学びに対する主体性を涵養することであったことを、いくつかの中央教育審議会の答申から確認した。そのうえで、アクティブ・ラーニング型授業の導入が、大学生の主体性の向上に寄与したのかを、ベネッセ教育総合研究所の「第4回 大学生の学習・生活実態調査」を参照しつつ検討し、アクティブ・ラーニング型授業の実施は増加傾向にあるのに対して、学生の主体性は低下傾向にあることを確認した。

1.で確認した現状を踏まえて、アクティブ・ラーニングを捉え直すために、2.と3.では、現在日本で行われている二つの教育活動を紹介した。2.ではまず、佐藤学が主導的に提唱している「学びの共同体」という思想・活動を紹介し、学びの成立における他者との協同の重要性を確認した。そして、クラス(学級)がないために信頼関係を築くことが難しいという大学の授業の特性を踏まえたうえで、そこでも「真正な学び」が実現しうのような、大学における「協同的学び」、いわばアクティブ・ラーニング2.0が必要であると論じた。

1.、2.で提起された課題に応答するために、3.では、令和3年答申において提唱された「個別最適な学び」という理念と、その実践例を紹介した。具体的には、大別して「順序選択学習」「課題選択学習」「課題設定学習」という三つのアプローチとそれらを自在に組み合わせた「単元内自由進度学習」を紹介した。このような「個別最適な学び」という手法から、従来のアクティブ・ラーニングを反省してみれば、その多くは、学びや活動のデザインは教師が行い、学習者はそれに従うだけで、学習者自身が「何を」「どのように」学ぶのかを選択・決定することは稀であり、その学びが順調にいつているのかを自分で確認し、困難に遭遇したと

きに、自らの学びを軌道修正したり、他者に助けを求めたりする機会も少なかったといえる。つまり従来のアクティブ・ラーニングでは、教員に指示されたグループワークの中で積極的に発言するという意味での「主体性」を育成することはできたかもしれないが、学習者一人一人が何をどのように学ぶのが最適であるのかを考えつつ実行し、また、その学びが順調にしているのかを自分で確認し、もしも困難に遭遇した場合は、自ら解決法を模索するという意味での「主体性・能動性」を涵養することはできていなかったといえる。そして、後者の意味での「主体性・能動性」を育成するためには「学びの共同体」の「協同的学び」を基礎としながら、「個別最適な学び」のアプローチを取り入れるという改善案を提起した。

4.では、筆者が2022年度に実施した授業実践を紹介した。2022年度の授業における筆者の実践は試行錯誤しつつ実験的に実施されたところもあり、多くの課題を残すものであったし、その狙いであった主体性の育成に寄与するかどうかは、改めて調査・検討しなければならないだろう。最後に、本論文3.で結論したことが正鵠を射ているとすれば、学びに対して「主体的・能動的」な姿勢を学生が身に付けるためには、大学で学生が履修する授業の内、かなりの割合の授業において「個別最適な学び」のアプローチを取り入れた「協同的学び」が実施される必要があると述べた。

以上の主張は、一見したところ実現が途方もなく困難な主張であるように思われるかもしれない。しかし筆者は必ずしもそうは考えていない。というのは、本論文の結論はアクティブ・ラーニングを否定するものではなく、アクティブ・ラーニングをバージョンアップすることを主張するものであり、そしてアクティブ・ラーニング型の授業はすでに大学において広範に実施されているためである。筆者が学生だった20年以上前の大学の授業が、一部の演習を除き、すべてが一斉授業だったことを思い返せば、大学の授業風景は根本的に変容しつつある。現在の変容に満足することなく、さらに良い教育、それぞれの学習者が自分に合った

仕方で、「真正な学び」を深め、卒業した後も学び続ける姿勢を身に付けることができるような大学であることが求められているといえる。

注

- 1) 新たなテクノロジーの革新が続々となされる現代においては、以前のような「知識注入・伝達型」の教育の有効性は薄れてきており、「生きる力」や「21世紀型スキル」、「社会人基礎力」の涵養が必要だとされ、さらに「ライフロング・ラーニング(生涯通しての学習)」として、在学中だけではなく、生涯学び続け「新しいスキルを自分で身につける能力」を身につけなければならないということは、以下のテキストにおいても言及されている。金成2013, 46, 151; 佐藤昌2018, 18, 24; 柳沼2019, 18以下, 90。
- 2) 令和3年答申では、経済協力開発機構(OECD)が発表した、“Learning Compass 2030”(2019年5月)にも言及し、子どもたちがウェルビーイング Wellbeing を実現していくためには「自ら主体的に目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動がとれる力を身に付けること」(令和3年答申, 4頁)が重要であると指摘されている。
- 3) アクティブ・ラーニングの定義については、以下の先行研究を参照。河合塾2013, 5以下; 山内2010, 46以下; 河合塾2016, 5以下; 教育課程研究所2016, 12以下; 田中2016, 14以下; 永田・林2016, 17; 中野・三田地2016, 3。

また、ファカルティ・ディベロップメントやアクティブ・ラーニングについての研究・実践報告としては、以下のものがある。洞口2008; 清水・橋本・松本2009; 東北大学高等教育開発推進センター2009; 浮田他2015; 小田2016; 山地2016。

中野民夫は、参加型授業の学生にとっての意義を、(1)多様な価値観に触れ、「世界」が広がる、(2)生身のコミュニケーション力が上がる、(3)主体性が育まれ、意欲も上がる、(4)学び合う「楽しさ」に目覚める、という四点にまとめている。(1)に関しては、「同じ話を聴いても、人によって受け取り方や考えることは様々であることに気づく。他者と話し合う中で、考え方の違う他者から、お互いに学びあい始める」(中野・三田地2016, 46)と指摘している。

しかしその一方で、アクティブ・ラーニングの導入に関する問題として、「(1)知識(内容)と活動の乖離」、「(2)能動的学習をめざす授業の受動性」、「(3)学習スタイルの多様性への対応」などが指摘されている。さらに、近年ディープ・アクティブラーニングとして、「(1)知識(内容)と活動の乖離」を焦点化し、改善して

いこうとする試みが現れている（松下2015、5頁以下）。

- 4) 「確かな学力」とは、学力の三要素を、社会で自立して活動していくために必要な力という観点から捉え直し、高等学校教育を通じて (i) これからの時代に社会で生きていくために必要な、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）」を養うこと、(ii) その基盤となる「知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」を育むこと、(iii) さらにその基礎となる「知識・技能」を習得させること。大学においては、それを更に発展・向上させるとともに、これらを総合した学力を鍛錬すること」（平成26年答申、6-7頁）とされる。
- 5) 「第4回 大学生の学習・生活実態調査」からは、アクティブ・ラーニング型の授業を導入したことによって、大学生の学びに対する主体性が低下したとまではいえない。しかし、筆者はある程度、アクティブ・ラーニング型の授業の導入と、主体性の低下は、因果的に関係しているのではないかという予想を持っている。以前に筆者は山本七平の「空気」や阿部謹也の「世間」についての考察を論じたことがあるが（木村2021）、日本社会ではいまだに「空気」を読んだり、「世間」の掟に従わなければならないところがあるとすれば、グループを作ったのアクティブ・ラーニングは、むしろそのグループ内の「空気」を読み従うことを助長する可能性があるためである。しかしながら、以上は現段階での予想にすぎず、調査によって裏付けられる必要がある。
- 6) 佐藤の理論的な背景としては、主にデュエイやヴィゴツキーなどが挙げられる（佐藤1999, 20-2, 359, 376-80）。また佐藤は、学びと勉強とを比較し、「勉強が無媒介的な活動であるのに対して、学びは道具によって媒介された活動であり、他者とのコミュニケーションによって媒介された活動である」（佐藤1999, 26）こと、さらに勉強は個人主義であるが、「学びは、他者との交わりを基礎として成立し」（佐藤1999, 26-7）、「学びは、個から出発し個に帰結するとしても、個と個のすり合わせのなかで成立する」（佐藤1999, 27）とする。
- 7) 佐藤は、教師の成長には、職人としての成長である *craftsmanship* と、専門家としての成長である *professional development* という二つの側面があり、それらを成長させるために、校内における教師の学びの共同体 *professional learning community* の構築が重要であるとする。佐藤によれば、職人としての成長は「技法」と「スタイル」の獲得であり、その方法は「模倣」にあるのであり、専門家としての成長は「実践と理論の統合」にあり、その方法は「ケースメソッド」（事例研究＝授業研究）にある

とされる(佐藤2012, 38)。

- 8) 授業研究の際、佐藤は「教室における子どもの学びの事実」、「教室の子どもの学びの事実の創造に挑戦し合い、その事実を観察し合って、その事実から学び合うこと」(佐藤2012, 39)に注目することが重要であるとする。ここで注意したいのは、その授業が成功したのか失敗したのかについては議論しないという態度である。というのは、「授業実践は、複雑で複合的で、しかも不確実性に満ちている。誰が行っても失敗は不可避である」ために、成功か失敗かを議論しても意味がないためである。そこで、学びの共同体の学校においては、授業のデザインはできる限り授業者自身に任せ、「どこが良かった」「どこが悪かった」という〈評価〉を行うのではなく、どこで学びが成立したのか、どこで学びがつまづいたのか、どこに学びの可能性があったのか、という事実に着目し、その省察を通じて自分自身の学びに反映させることこそが、「専門家として成熟した教師の授業研究」(佐藤2012, 40)であるとされる。
- 9) 「民主主義」ということで、佐藤はデューイの思想を参照し、「デューイにおける「民主主義」の概念は、政治的な手続きや制度を示す概念よりも広く、「生き方(a way of living)」を示す包括的な概念」であり、「多様な人々と共に生きること(associated living)」であるとし、「コミュニケーションとしての学び(反省的思考による共同的研究)」は、多様な人々が「学びの共同体」を基盤として文化の公共圏を構成し、「共生」を中心原理とする「民主主義」の社会を実現する実践となったのである」(佐藤1999, 20)と述べる(cf. 佐藤1999, 376-80)。
- 10) この〈ジャンプの課題〉という発想は、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」というアイデアを基にしている(佐藤1999, 21-2, 48-50)。また、〈ジャンプの課題〉によって、「どんな条件にあっても、その条件に応じてベストを尽くす」べしという「卓越性の哲学」が実現されることになる(cf. 佐藤2012, 19-20)。
- 11) 筆者は埼玉県教師を中心とした「春日部支部」の学びの会に数回参加させていただいた他、第21回学びの共同体研究大会(於:伊東ホテルジュラク、2023年1月7日-8日)に参加した際に、授業を動画で見学したうえで、意見交換をする機会を得た。
- 12) 『個別最適な学び×協働的な学びを実現する学校運営』では、7名の小学校教員へのインタビューがなされているが、共通してクラスを作ることの重要性が述べられている(赤坂2022, 72f., 100ff., 108ff., 152ff.)。例えば、深井正道はクラスの雰囲気重要であり、「今、単発でこれをやったら、逆に雰囲気を悪くするなと感じる場合はできない」(赤坂2022, 87)と述べている。また松下崇はクラス会議でルールを作る

ことなどを通して「学級でワクワクしながら1つの物を共有し、そこから子どもたち一人一人のよさや特性を理解するような空間を大事にしている、そういうことができるよう支援してい」(赤坂2022, 202)と述べている。

- 13) 本論文で提起するバージョンアップされたアクティブ・ラーニングを、陳腐ともとられかねない「2.0」を付けてあえて表記したのは、ひとえに従来のアクティブ・ラーニングとの断絶性よりもそれとの連続性を強調するためである。
- 14) 「指導の個別化」を援助するICTを使った試みとして、佐藤和紀は岐阜県教育委員会の教科学習Webシステム「GIFU Erb ラーニング」と、統合型校務支援システムを連携させることで、生徒のデータからつまづきを予測して、教員に指導方法や使用教材のレコメンド(推薦)を提示してくれるシステムを紹介している(佐藤和2021, 30f.)。また、三井一希は、学習者が「デジタルポートフォリオ」を活用することで自らの学びを振り返ることができることや、教師が生徒の個別フォローが行いやすくなるといった、スタディ・ログの活用事例を紹介している(三井2021, 34f.)。
- 15) 以上の三つのアプローチを組み合わせるという方法もある。例えば、「必修とされる課題や活動については順序選択学習で進め、発展学習の部分は課題選択学習や課題設定学習となっている場合」(奈須2021, 185-6)などである。
- 16) 「単元内自由進度学習」については、山形県天童市天童中部小学校の試み(大谷2021)も参照。また「自由進度学習」については広島県廿日市市立宮園小学校の試みも参照(二野宮2022)。
- 17) 奈良女子大学附属小学校の実践については、阪本2022も参照。
- 18) 加藤幸次は「今日ですら、授業の初めに、教師が学習課題を黒板に書き出し、それを子供たち全員に一斉に読ませる学校が多く、そのようにして「子供にとって学習課題は教師があてがってくれるもの」と考えるようになってしまっている」(加藤2022, 42)とする。
- 19) 実際に要望はほとんど出されなかったが、出てきた要望としては、「初対面の人と議論するのが苦手なので、一人は友達を入れてほしい」などがあった。
- 20) 質問用紙での回答のコメントについては、「※」を付けた。e-learningの場合は、どの質問に対するコメントなのかが紐づけられているが、紙媒体の場合は、「問い③-⑥の理由があれば教えてください。(任意)」という質問の仕方だったため、どの回答についてのコメントなのかが筆者が判断した。
- 21) 自分にとって面白いと思える課題設定や解決法を選択するよう促したのは、学びや考えることを「面白い・楽しい」と感じたならば、卒業後、課題が与えられなくな

たときでも学びを継続してくれる可能性が高いと考えたためである。実際に学生がどのように感じていたのかは、アンケートの問い⑤で尋ねた(本論文4.4参照)。

- 22) 2023年度の「哲学演習3」の前半では、まず戸谷洋志『NHK100分de名著 ハイデガー 存在と時間』(NHK出版、2022年)を扱い、後半では『NHK100分de名著 ハイデガー 存在と時間』の第4回で取り上げられるハンナ・アーレントとハンス・ヨナスをより深く理解するという主旨で、戸谷洋志『ハンス・ヨナスの哲学』(KADOKAWA、2022年)を読むというルートと、牧野雅彦『ハンナ・アーレント』(講談社、2022年)を読むというルートに分かれるという授業を予定している。

参考文献

●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について(答申)」(平成20年1月17日)(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm)〈令和4年12月1日閲覧〉

「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)」(平成24年8月28日)(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)〈令和4年12月1日閲覧〉

「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～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～(答申)」(平成26年12月22日)(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm)〈令和4年12月1日閲覧〉

「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(答申)」(平成28年12月21日)(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)〈令和4年12月1日閲覧〉

「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」(令和3年1月26日)(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm)〈令和4年12月1日閲覧〉

●学びの共同体に関する参考文献

佐藤学(1999)『学びの快樂——ダイアログへ——』世織書房。

- (2012)『学校改革の哲学』東京大学出版会。
- (2015)『学び合う教室・育ち合う学校 ～学びの共同体の改革』小学館。
- (2018)『学びの共同体の挑戦 ―改革の現在―』小学館。
- (2021)『学びの共同体の創造 ―探究と協同へ―』小学館。
- 頓所本一 (2018)『学びの共同体の実践 学びの光源 学び合いで育む自己形成』明治図書。

●個別最適な学びに関する参考文献

- 赤坂真二 (2022)『個別最適な学び×協働的な学びを実現する学校運営』明治図書。
- 大谷敦司 (2021)「子どもも教師も変容する単元内自由進度学習への取組 山形県天童市立天童中部小学校」、『新教育ライブラリ Premier II Vol.2 令和の「個別最適な学び・協働的な学び ～学びのパラダイムシフト～」』ぎょうせい。
- 加藤幸次 (2021)「[指導の個別化][学習の個別化]で授業のモードを変える」、『新教育ライブラリ Premier II Vol.2 令和の「個別最適な学び・協働的な学び」～学びのパラダイムシフト～』ぎょうせい。
- (2022)『個別最適な学び・協働的な学びの考え方・進め方』黎明書房。
- 合田哲雄 (2022)「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実のための次世代対応の授業とは」、『教育実践ライブラリ Vol.1 個別最適で協働的な学びをどう実現するのか～令和の授業イノベーションを考える～』ぎょうせい。
- 西郷孝彦「公立でもここまでできる、学びのイノベーション」、『教育実践ライブラリ Vol.1 個別最適で協働的な学びをどう実現するのか～令和の授業イノベーションを考える～』ぎょうせい。
- 阪本一英「個の学びと協働の学びを往還する「奈良の学習法」 奈良女子大学附属小学校」、『教育実践ライブラリ Vol.1 個別最適で協働的な学びをどう実現するのか～令和の授業イノベーションを考える～』ぎょうせい。
- 佐藤和紀 (2021)「ICTで生かす個別最適な学び」、『新教育ライブラリ Premier II Vol.2 令和の「個別最適な学び・協働的な学び」～学びのパラダイムシフト～』ぎょうせい。
- 田村学 (2022)「子供が自ら学ぶ姿をどうイメージし、授業をデザインしていくべきか」、『教育実践ライブラリ Vol.1 個別最適で協働的な学びをどう実現するのか～令和の授業イノベーションを考える～』ぎょうせい。
- 天竺茂 (2021)「中教審答申で読む「個別最適な学び」と「協働的な学び」」、『新教育ライ

ブラリ Premier II Vol.2 令和の「個別最適な学び・協働的な学び」～学びのパラダイムシフト～』ぎょうせい。

奈須正裕 (2021)『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社。

——— (2022)『個別最適な学びの足場を組む。』教育開発研究所。

西川純 (2019)『人生100年時代を生き抜く子を育てる！ 個別最適化の教育』学陽書房。

西留安雄 (2022)「子どもが自ら創る「セルフ授業」、『教育実践ライブラリ Vol.1 個別最適で協働的な学びをどう実現するのか ～令和の授業イノベーションを考える～』ぎょうせい。

二野宮加代子 (2022)「協働し、主体的に学ぶ児童の育成 自由進度学習の取組を中心として 広島県廿日市市立宮園小学校」、『教育実践ライブラリ Vol.1 個別最適で協働的な学びをどう実現するのか ～令和の授業イノベーションを考える～』ぎょうせい。

三井一希 (2021)「スタディ・ログ入門とは何か、どう活用するか」、『新教育ライブラリ Premier II Vol.2 令和の「個別最適な学び・協働的な学び」～学びのパラダイムシフト～』ぎょうせい。

●EdTechに関する参考文献

大澤真也・中西大輔編 (2015)『eラーニングは教育を変えるか Moodleを中心としたLMSの導入から評価まで』海文堂。

金成隆一 (2013)『ルポMOOC革命 無料オンライン授業の衝撃』岩波書店、2013年。

木村史人 (2021)「コロナ禍以後の大学教育の未来 —授業動画の無料公開は、大学をいかに変えるのか」立正大学文学部論叢144号。

佐藤昌宏 (2018)『EdTechが変える教育の未来』インプレス。

柳沼良太 (2020)『学びと生き方を統合する Society5.0の教育』図書文化。

山田浩司 (2019)『EdTech テクノロジーで教育が変わり、人類は「進化」する』幻冬舎。

●アクティブ・ラーニングに関する参考文献

池田玲子・館岡洋子 (2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。

井上亘 (2020)「人文系オンライン授業の開発 —リモート「アクティブ・ラーニング」の可能性—」常葉大学教育部初等課程研究企画部会『教育研究実践報告誌』第4巻第1号。

- 浮田英彦・日野至成・伊藤文一・上野史郎・原口芳博 (2015) 『弱みを強みに変える本気が目覚めるアクティブ・ラーニング』 梓書院。
- エリザベス＝バークレイ他 (2009) 『協同学習の技法 大学教育の手引き』 安永悟監訳、ナカニシヤ出版。
- 小田隆治編 (2016) 『大学におけるアクティブ・ラーニングの現在』 ナカニシヤ出版。
- 河合塾編著 (2013) 『「深い学び」につながるアクティブラーニング』 東信堂。
- 河合塾編著 (2016) 『大学のアクティブラーニング ―導入からカリキュラムマネジメントへ―』 東信堂。
- 木村史人 (2014) 「哲学教育におけるピア・ラーニングの可能性」 立正大学哲学会『紀要』第9号。
- (2016) 「哲学教育におけるピア・ラーニングの実践例」 『立正大学文学部研究紀要』 No.32。
- (2017) 「大学での哲学教育における二種類のアクティブ・ラーニングの導入」 『立正大学文学部論叢』 第140号。
- 教育課程研究所編著 (2016) 『「アクティブ・ラーニング」を考える』 東洋館出版社。
- 小林昭文監修 (2016) 『図解 アクティブラーニングがよくわかる本』 講談社。
- 清水亮、橋本勝、松本美奈編著 (2009) 『学生と変える大学教育 ●FDを楽しむという発想』 ナカニシヤ出版。
- 田中博之 (2016) 『アクティブ・ラーニング実践の手引き 各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」』 教育開発研究所。
- 洞口治夫 (2008) 『ファカルティ・ディベロップメントー学部ゼミナール編』 白桃書房。
- 東北大学高等教育開発推進センター編 (2009) 『ファカルティ・ディベロップメントを超えて』 東北大学出版会。
- 永田敬・林一雅 (2016) 『アクティブラーニングのデザイン 東京大学の新しい教養教育』 東京大学出版会。
- 中野民夫・三田地真実編著 (2016) 『ファシリテーションで大学が変わる アクティブ・ラーニングにいのちを吹き込むには 大学編』 ナカニシヤ出版。
- 中谷素之・伊藤崇達編著 (2013) 『ピア・ラーニング 学びあいの心理学』 金子書房。
- ベネッセ教育総合研究所 (2022) 「第4回 大学生の学習・生活実態調査」 (<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=5772>) (令和4年12月1日閲覧)
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房。

山内祐平編著 (2010) 『学びの空間が大学を変える』ポイックス。

山内祐平 (2020) 『学習環境のイノベーション』東京大学出版会。

山地弘起編著 (2016) 『かわりを拓くアクティブ・ラーニング』ナカニシヤ出版。

吉田あけみ (2017) 「アクティブ・ラーニングでアクティブ・ラーナーは育成できるか」、
『人間福祉研究』第15号。

●その他、「哲学演習3」「哲学演習4」で指示・使用した参考文献の内、本論文内で言及したものなど

阿部謹也 (2006) 『近代化と世間』朝日新書。

池田喬 (2021) 『ハイデガー『存在と時間』を解き明かす』NHK出版。

木村史人 (2021) 「ひきこもりについての実存論的解釈」、『立正大学文学部研究紀要』37号。

———— (2022) 「意味を「否定」する者としての〈他者〉」、『立正大学文学部研究紀要』38号。

鴻上尚史 (2009) 『「空気」と「世間」』講談社現代新書。

土井隆義 (2008) 『友だち地獄 ——「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書710。

———— (2009) 『キャラ化する/される子どもたち 排除型社会における新たな人間像』
(岩波ブックレットNo.759)

戸谷洋志 (2022a) 『NHK100分de名著 ハイデガー 存在と時間』NHK出版。

———— (2022b) 『ハンス・ヨナスの哲学』KADOKAWA。

デラルド・ウィン・スー (2020) 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション——人種、ジェンダー、性的指向:マイノリティに向けられる無意識の差別』マイクロアグレッション研究会訳、明石書店。

牧野雅彦 (2022) 『ハンナ・アレント』講談社。

(2023年1月22日受理, 2023年1月25日採択)

