

# 教育方法としての「主体的・対話的で深い学び」に関する 批判的考察・試論

黒 木 貴 人\*

## A Critical Consideration of “Proactive, Interactive and Authentic Learning” as Educational Methods

Takahito KUROKI

**Key words** : 教育方法 Educational Methods, アクティブ・ラーニング Active Learning,  
主体的・対話的で深い学び, Proactive, Interactive and Authentic Learning, 学習指導要領 Courses of Study

### 1. は じ め に

本稿は、2010年代以降の高等教育改革の文脈では「アクティブ・ラーニング」として語られ、2017年改訂学習指導要領ではこれからの時代において求められる資質・能力を養うための教育方法として提示された「主体的・対話的で深い学び」に関し、批判的に考察するものである。

「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」が提唱されて以降、大学から小学校、さらには幼稚園に至るまで、教育現場ではそのような教育方法をいかに取り入れ、教育実践の改善を行っていくかが常に問われるようになった。筆者は高等教育の現場に身を置いているが、「アクティブ・ラーニング」の手法を講義に取り入れていくことをシラバス上に明記することが求められており、あえて言葉を選ばずに言えば、半ば強制的に「アクティブ・ラーニング」に取り組まざるを得ない状況にある。専門学校等において非常勤で講義を担当するようになったのは約10年前の話だが、それ以来自身の講義が学生の将来に少しでも役立つように、少しでも学生が学習内容を自分事としてとらえ、“主体的に”学んでもらえるように、様々な仕掛けや工夫を自分なりに行ってきたつもりである。そこに、「アクティブ・ラーニング」をやっていくようにとの上からの推進である。少なからず、「アクティブ・ラーニング」を取り入れた講義を“やらされている”感覚が自身の中に存在しているのが正直なところである。

そのある種の“やらされている”感は、「アクティブ・ラーニング」ないしは「主体的・対話的で深い学び」が、

教育界以外の要請を強く受ける形で社会的に有用な人材を輩出することを主とする論理のもとに教育政策が推進されていることも関係していると言える。時代の要請により、不可逆的に“せざるを得ない”状況の中で、どんな形であれ“アクティブな”学びを提供するために苦慮している現象は、筆者に限らず教育現場の様々な場面で見られるのではないだろうか。

様々な事情から“仕組まれている”「アクティブ・ラーニング」を転換していく必要があるとするならば、それはどのように克服できるだろうか。そもそも、なぜそのような感覚に陥っているのか。本稿は、筆者自身の講義実践に対する反省と、「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」の推進に対するある種のもどかしさや戸惑いをもとに、批判的な考察を行うものである。

まず、次節において「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」がどのように政策的に推進されてきたかを整理する。その上で第3節においては、各種学校現場で教育実践を行う教師が“主体的に”それらの政策推進を受け止め、どのような教育方法を用いて“主体的な”学習者を育てていくかという点について、主として3名の学習理論ないしは主張を概観する。それをもとに、第4節のまとめにおいて政策的に“仕組まれた”「主体的・対話的で深い学び」を乗り越えるための試論的な検討を加える。

### 2. 学習指導要領改訂過程における議論の整理

#### (1) 2012年質的転換答申

本稿の前提をより鮮明にするべく、まずは「アクティ

---

\* 広島文化学園短期大学保育学科

ブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」に関する政策的な流れやそこにおいて言及されている事柄を整理してみたい。

まず政策的な議論の俎上に上がったのは「アクティブ・ラーニング」であった。2012年8月の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」いわゆる「質的転換答申」では、急速に進展するグローバル化、少子高齢化、地域間格差の拡大などの問題が急浮上し、これまでの価値観が根本的に見直されつつあるとの前提のもとに「アクティブ・ラーニング」の必要性が言及されている。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生から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。

ここには、従来行われてきた「知識の伝達・注入」を中心とした大学講義を否とし、学生の中にある能力や関心を引き出すことによって、これからの時代を主体的に生きる力、それを身に付け続けていけるための生涯学び続ける力を身に付けさせることの重要性を説いている。

そのような学修にかかる時間を確保し、具体的な質的転換を図るための方策として○教育課程の体系化、○組織的な教育の実施、○授業計画（シラバス）の充実、○全学的なマネジメントの確立が掲げられている。つまり、教員それぞれの実践のみならず、大学全体の組織的な取組として「アクティブ・ラーニング」を推進していくことが求められたのである。

さらに、同答申とともに示された「用語集」には、「アクティブ・ラーニング」について次のように定義がなされている。

#### 【アクティブ・ラーニング】

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、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。学修者が能動的に学修することによって、

認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

これらの大きな方向性としては、教員による一方向的な講義を排し、学習者（学修者）の能動性を重視するということである。教員主体から学生主体へ、という言葉でも言い換えることができようか。いずれにしても、学生自身が行うアクティブに行う活動（ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなど）が多分に重視されており、教員の「教える」という営みがかなりの部分において否定されていると見ることができる。

#### (2) 2014年文科大臣諮問

以上のような高等教育分野における議論は、初等中等教育へも広がっていくことになる。2014年11月、下村文部科学大臣（当時）は中教審に対し「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」との諮問（以下、2014年諮問）を発した。次期学習指導要領改訂に向けた審議を促したもののだが、「アクティブ・ラーニング」が一つの鍵概念として示されている。

- ・（中略）必要な力を子供たちに育むためには、「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。こうした学習・指導方法は、知識・技能を定着させる上でも、また、子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの実践の成果から指摘されています。
- ・これからの学習指導要領等については、必要な教育内容を系統的に示すのみならず、育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から、そのために必要な学習・指導方法や、学習の成果を検証し指導改善を図るための学習評価を充実させていく観点が必要であると考えられます。

その上で、次のような視点から次期学習指導要領改訂に向けた議論をしていくよう促している。

- これからの時代を、自立した人間として多様な他者と協働しながら創造的に生きていくために必要な資質・能力をどのように捉えるか。その際、我が国

の子供たちにとって今後特に重要と考えられる、何事にも主体的に取り組もうとする意欲や多様性を尊重する態度、他者と協働するためのリーダーシップやチームワーク、コミュニケーションの能力、さらには、豊かな感性や優しさ、思いやりなどの豊かな人間性の育成との関係をどのように考えるか。また、それらの育成すべき資質・能力と、各教科等の役割や相互の関係はどのように構造化されるべきか。

- 育成すべき資質・能力を確実に育むための学習・指導方法はどうあるべきか。その際、特に、現行学習指導要領で示されている言語活動や探究的な学習活動、社会とのつながりをより意識した体験的な活動等の成果や、ICTを活用した指導の現状等を踏まえつつ、今後の「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。また、そうした学びを充実させていくため、学習指導要領等において学習・指導方法をどのように教育内容と関連付けて示していくべきか。
- 育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から、学習評価の在り方についてどのような改善が必要か。その際、特に、「アクティブ・ラーニング」などのプロセスを通じて表れる子供たちの学習成果をどのような方法で把握し、評価していくことができるか。

また、併せて学習指導要領等の理念を実現するために各学校における「カリキュラム・マネジメント」の普及をいかに進めていくかも求めているが、「アクティブ・ラーニング」との絡みでは次のように言及されている。

- 「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。

質的転換答申と同じく、学校という組織として「アクティブ・ラーニング」を推進していくための体制をつくること目指されている。それは、これからの時代に必要（社会的に身に付けるべきと要請されている）資質・能力を子どもたちにより効果的に育むための体制づくりを国レベルで要請したものと言える。

### (3) 2016年中教審答申

上記諮問に基づき学習指導要領改訂に向けた議論が展開され、2016年12月に中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（以下、2016年答申）が最終的に示された。同答申においては、まず『「主体的・対

話的で深い学び」の実現（『アクティブ・ラーニング』の視点）』として、次のように言及されている。

- 学びの質を高めていくためには、（中略）「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である。
- これが「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善であるが、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるのではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。
- 次期学習指導要領が目指すのは、学習の内容と方法の両方を重視し、子供たちの学びの過程を質的に高めていくことである。単元や題材のまとまりの中で、子供たちが「何ができるようになるか」を明確にしながら、「何を学ぶか」という学習内容と、「どのように学ぶか」という学びの過程を、（中略）「カリキュラム・マネジメント」を通じて組み立てていくことが重要になる。

ここでは、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための視点として「アクティブ・ラーニング」が位置づけられている。2014年諮問以降、「アクティブ・ラーニング」が「外面的で活動主義な実践」（田上2016, 14頁）へと安易に流れると言ったような、教育現場において生じた様々な困難への配慮が窺える。

そして、同答申第7章では、少し長めの引用になるが、次のように言及されている。

- 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことでも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。
- 「主体的・対話的で深い学び」の具体的な内容については、以下のように整理することができる。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・



能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連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「深い学び」が実現できているか。

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員は这其中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

- これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。

以上の政策動向を見てみると、高等教育における「アクティブ・ラーニング」と初等中等教育における「アクティブ・ラーニング」及び「主体的・対話的で深い学び」とは、議論されてきた文脈や意味合いが異なることが分かる。高等教育における「アクティブ・ラーニング」は、従来の講義が知識注入型で受動的であるとの前提のもと、それを転換することによってこれからの時代を生き抜くために生涯にわたって学び続ける人材を育成することを志向している。一方、初等中等教育における「アクティブ・ラーニング」は、改正教育基本法の理念に基づいて学校教育法上に新たに位置づけられた「学力の3要素」（学校教育法第30条2）を強く意識しており、いわゆる「脱ゆとり」を志向した2008年改訂学習指導要領の方向性を引き継ぐものと言える。正式に示された学習指導要領上では「主体的・対話的で深い学び」とされたが、「アクティブ・ラーニング」のイメージだけでは「活動あって学びなし」「活動主義」「はい回るアクティブ・ラーニング」という憂慮すべき状況に陥る可能性を危惧し、「深い学び」を加えたのではないかと推察される（溝上2017）。

ただし、既存の教育方法や教育実践を否定的に捉えていることは共通するところであると言える。本来、学習の在り方については後に示す溝上の理論にもあるように、様々なレベルがあり得るし、それは特定の教育方法に特化されるべきものではないはずである。しかし、現実的な側面として大学における一般的な講義形式は否定的に捉えられ、学生によるグループワークやディスカッションが是とされるような風潮がある。小中学校においても、2014年諮問及び中教審答申をつづさに理解するとき、「アクティブ・ラーニング」や「主体的・対話的で深い学び」は前回学習指導要領改訂の時点、さらに言えば「ゆとり教育」へ大きく舵を取り「生きる力」を育むことを理念とした前々回学習指導要領改訂時に重視されてきたことと大きく変わることはない。さらに言えば、子どもの主体性を重視する理念は、「ゆとり」という文言が初めて登場した1977年学習指導要領改訂時点から連綿と引き継がれてきている理念であると捉えることもできる。

しかしながら、2014年諮問において「『アクティブ・ラーニング』などの新たな学習・指導方法（傍点筆者）」と表現されたように、既存の教育方法・実践と「アクティブ・ラーニング」を半ば二項対立的に当初描いてしまったところに政策的な失敗があると言えるのではない。また、「学力の3要素」に代表される「資質・能力」の形成と「アクティブ・ラーニング」が結びつく形で政策展開されたことは、きわめて日本的な特徴との指摘もある（松下2016, 25頁）。アクティブ・ラーニングはあくまでも伝統的な教授法以外の様々な指導法の総称として用いられるのが国際的には一般的で、それがどのような力を身に付けさせるべきかという問題はまた別のものとして捉えるからである。教育課程の基準としての法的拘

束力を有するとされる学習指導要領に「主体的・対話的で深い学び」が組み込まれたことも、何か新しいこと教育実践を行わなければいけないというある種の強迫観念に苛まれることにつながったのではないだろうか。「資質・能力」の形成、そしてその形成を「主体的・対話的で深い学び」という学習の形式も規定した今次学習指導要領について「社会と調和的な一貫した人間の『まると』の生の形式、それも、より積極的に価値づけられ得る卓越した生の形式を定義しようという欲望の表現」との厳しい見方もあるが（神代2020, 119頁）、あらかじめ組み込まれた社会への「主体的な」参画を促さんとする方向性は、子どもを一定の生の方向へ「導かなければならない」というように教師の思考を収斂してしまいかねないのではないのか。

### 3. 「主体的・対話的で深い学び」を“主体的に”捉えるための視点

以上のように政策的に展開されてきた「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」を、教師としてどのように捉え、教育実践としてつなげていくべきか。以下、いくつかの理論的なアプローチを整理し、検討したい。

#### (1) 「主体的な学習」とは

「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」を捉える上で、ひとつの主要な概念となっているのは学習者が「主体的」であること、「主体性」を有して学習に向き合うことである。ただし、何をもって「主体的」であるとするか「主体性をもって」学習に向き合わせる教師の役割は何かと問われると、その実像ははっきりしない部分もある。ここでは溝上（2019）を手掛かりに、学習における「主体性」とは何か、「主体的な学習」とは何か、そして「主体的な学習」に対する教師の関与はいかにあるべきかについて理論的な整理をする。

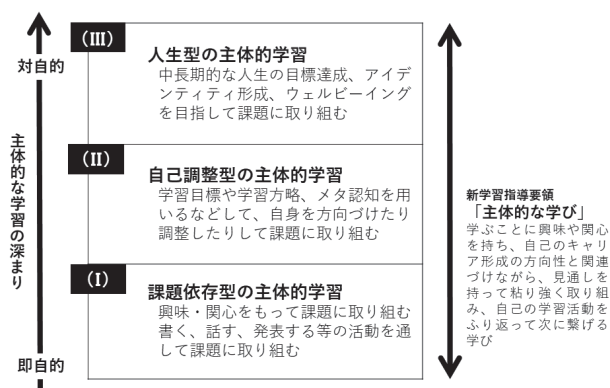


図1 「主体的な学習」と学習指導要領の「主体的な学び」の関係  
出典：溝上（2019）「主体的な学習とは—そもそも論から「主体的・対話的で深い学び」まで—」

([http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agent\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agent).html))

溝上（2019）によれば、「主体的な学習」は「行為者（主体）が課題（客体）にすすんで働きかけて取り組まれる学習のこと」と定義される。その上で、(I) 課題依存型の主体的学習、(II) 自己調整型の主体的学習、(III) 人生型の主体的学習の三層から成る学習スペクトラムとして「主体的な学習」を整理している。まず(I) 課題依存型は、「この課題に取り組むのはおもしろい」といった例のように、教師などから与えられた課題に対して興味を持ち取り組む学習である。(II) 自己調整型は、学習目標（漢字を○個覚えるなど）や学習方法（教科書の漢字を書き写すなど）を自ら定め、方向付ける学習である。(III) 人生型は、「将来○○になる」などといった中長期的な目標達成を目指したり、アイデンティティ形成や自身の幸福を目指したりする学習である。

(I) から(III) へ向かう中で、「主体的な学習」は深まっていくとされる。その深まりとは、課題（客体）の捉え方の深まりと言えよう。(I) はまさに課題に依存するがゆえに、興味を持って主体的に取り組むとは言え、それを自分事として捉えて学習するかまでは至っていない段階である。(II) (III) はより強固に自分の内部から発する動機づけによって課題に向き合いで取り組まれる学習である。

教育現場における教師それぞれの教育実践がどの「主体的な学習」の段階を担うかは、もっと意識されるべきかもしれない。溝上（2019）は2017年改訂学習指導要領において求められている「主体的な学び」は、ここで触れた(I) から(III) までの学習を全て含むものとしている。ただし、(III) 人生型の学習まで各個の授業で作り出すことについては懐疑的である。それはキャリア教育や学校全体のカリキュラム・マネジメントで考えていくべきものであるとの溝上は主張している。つまり、教師それぞれの教育実践において、学習指導要領で求められる「主体的な学び」の全てを児童生徒にさせることは現実的ではない。「主体的な学習」が最終的には児童生徒の「主体（性）」に委ねられるとするならば、課題をどのように提示するか、その課題をどのような視点で捉えていくべきか、といったような教え方や仕掛けをすることが重要であると言えよう。

また、いずれの「主体的な学習」も全て学習者（主体）の内部から生ずるとは限らない。むしろ、学習する対象が自分以外の「客体」であるならば、それをもたらすのは外部からの何らかの働きかけであるということもできる。

#### (2) 「教えることの再発見」論

自らの主体性に基づき学習を進めていくことが「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」の肝だとするならば、そのような学習を進める子どもに対して教師はどのように介入していくべきか。思い悩む人も

少なくないだろうし、それは最もラジカルに考えるならば「教師は極力教えない（教え込まない）」という論理につながり得るだろう。もちろん、先述の溝上の理論によっても明らかなように、「主体的」に学ぶことをどのレベルで求めるかによっても教師の介入度合いは異なる。課題依存型の学習ならば、それは教師の介入によってこそ成り立つものとも見ることができる。

「教えること」に対する現代の一種の拒絶反応・忌避化に警鐘を鳴らし、教師の役割、「教えること」を再検討した人物として教育哲学者のガート・ビースタを挙げることができる。

ビースタは、教師の「教えること」に対する昨今の一般的な認識を「統制の語によって捉えられ」ており、「生徒の自由を制限するものとしてしか理解されていない」と捉えている（ビースタ2018, 2, 3頁）。前節で確認した中教審における議論とも軌を一にするとところであろう。このような認識の背景にあるのは、いわゆる伝統的な教師の「教えること」は「教師の意図や行為の客体として現れるにすぎず、彼ら自身の主体としては現れない」（同上, 3頁）ということである。つまり、教師が一方的に教えるような伝統的な教授スタイルでは生徒はその働きかけに従うだけで、生徒自身の主体的な学びとして顕在化しないとの問題意識である。そうであるがゆえに、伝統的な教師の教えの弊害を取り除くために、生徒を主体として彼ら自身が主体的に学習に取り組めるよう、能動的な学習を促すことの要求につながっているのである。

しかし、生徒が「主体」となる学習に対して、ビースタは教師の「教えること」の重要な役割を主張している。彼は学習における「主体性」について「主体として存在することは、自己とともにあること－自己と同一であるということ－を意味するのではなく、むしろ自己の「外部」にあることであり、世界を志向して「外へ向かい」（eksist）、世界のうちに「投げ出される」ことなのである」と説いている（同上, 16頁）。そもそも、教育の課題は「他の人間に、世界の中に、世界とともに成長した仕方 で存在すること、すなわち主体として存在することの欲望を引き起こすこと」と捉えるのが彼の主張である（同上, 12頁）。つまり、生徒が「主体」たるためには、外部の世界に会うことによって自己を認識する。その世界との出会いは生徒自身のみでなしえることは難しい。外部との出会いは、多分にして偶然的にもたらされるからである。教師の役割は、この偶然的な出会いをもたらしことにあると言えよう。生徒自身の世界に「外部」から「教えること」によって、生徒を別の世界に「投げ出す」ことにつながるのである。

### (3)「世界に出会わせ、味わわせる」という教育論

ビースタの理論も一つの手がかりとしながら、学習指導要領における「資質・能力」の育成、世界的な文脈で

言えばOECD（経済協力開発機構）の実施するPISAにおいて提唱されるようなコンピテンシー論へ鋭い対抗軸を示した近著として、神代（2020）を取り上げたい。同書では、コンピテンシー論のように教育を通じた社会への「適応」に子どもを追い立てることを一定程度ゆるめ、その代わりに、社会ではなく「世界に出会わせ、味わわせる」ということを提唱している（神代2020, 161頁）。この意味は、若干長めの引用になるが次のように説明されている。

社会への合理的で「自然」な「適応」に任せては出会うこともないような、世界の様々な事実（コンテンツ）に子どもたちが出会い、その驚きに打たれ、おのずからそれと戯れる、そんな種類の教育／学習の経験である。そのような教育／学習の経験において子どもたちは、学びの結果（能力達成）を強迫的にもとめることなく、むしろ強迫的な社会を超えた世界に出会う。「その学習はなんのため？」という意味の問いを離れて、否むしろ、その問いを問う必要性を感じないほどに、世界の強度を経験する（面白い！／楽しい！／深い！／美しい！／醜い！／汚い！／怖い！／なんだかよくわからないけどすごい！／もっともっと、これに触れていたい！）。強迫的な社会の必要を拒否し、ゴールとしての資質・能力の呪縛から解き放たれた、適度にゆるめられた心と体が、自然や文化、芸術、つまりは世界と出会う。彼らは育つために、自己自身を有能にしていくために出会うのではない。世界と出会うことは、それ自体が価値なのである（神代2020, 163頁）。

神代は、この「世界との出会い」を理想論に帰せず、現在の学習指導要領の体制下によってそのような学びをいかにでき得るか、という点についても現実的な検討を行っている。すなわち、「学習指導要領のなかにある『見方・考え方』というコンセプト」を活かす、ということである。2017年改訂学習指導要領においては、「学力の3要素」に基づく「資質・能力」に関連し、各教科の目標に掲げられた新たな教科観が「見方・考え方」である。例えば、小学校の国語であれば「言葉による見方・考え方（傍点筆者）を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」とされている。同様に小学校算数では「数学的な見方・考え方（傍点筆者）を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」とされている。これについて神代は「それぞれの教科に即した世界把握を子どもたちのうちに形成するというところにほかならない」（神代2020, 167頁）としている。すなわち、国語であれば「日本語を中心とした人々の表現の世界という対象世界」を、数学であれば「子どもたちに準備された抽象的な数理の



世界、あるいは数理的に把握された世界」に触れさせることにより、子どもが主体的に「固有の世界把握を形成」し、「同じ世界を時間と空間を共有しながら味わう他者と関わること」につなげていくことが可能となるとしている（同上、167、168頁）。

「見方・考え方」は、それぞれの子どもが有するものと言えるが、各々の教科独自の世界観をどのように捉えるかは自ずともたらされるものではない。そして、何か特定の「見方・考え方」の型に当てはめることは望ましくない。だからこそ、教師がそれぞれの教科における「見方・考え方」の世界に出会わせるために教え、そしてその感動や驚きを友達と味わうことにより、「主体的・対話的で深い学び」が可能になると言えよう。

#### 4. おわりに―“仕組まれた”「主体的・対話的で深い学び」を乗り越えるために―

以上、「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」をめぐる政策過程、それを教師としていかに主体的に捉え教育実践につなげていくかについて、いくつかの議論を中心に整理してきた。

2017年改訂学習指導要領の審議過程においては、文科省（中教審）としても「アクティブ・ラーニング」が外面的な活動主義に陥ることを危惧し、「主体的・対話的で深い学び」へと考え方を深化させた様子を確認したが、学習指導要領において児童生徒が習得する学習内容の基準のみならず、そこに対する道筋（学び方）が示されたことによるインパクトは大きい。法的拘束力を有するとされる以上、現場の教員はそれを“やらなければいけない”。子どもが主体性を持たせるような仕掛けをするということを、教師は国の基準として“仕組まれて”いるのである。

そのような“仕組まれた”「主体的・対話的で深い学び」を乗り越えるためには、まず教師自身が“主体性”をもって「教えること」を再発見していかなければならない。「主体性」が「他者との出会い」によって顕れるならば、教師自身も様々な「教え」との出会いをしていくべきであろう。教えられる相手は、同僚の教師かもしれないし、目の前の児童・生徒・学生かもしれない。

また、各種の教育現場における教育実践において、教師主導が良いのか、学習者中心が良いのか、という二項対立的な区分に対しても今一度少し後ろに下がって冷静に見つめ直していくべきだろう。「主体的・協働的な学び」が成立しているとき、子どもたちの視線の先にあるのは、教師でも他のクラスメートでもなく、学ぶ対象である教材であるとし、「授業という営みは、教師と子ども、子どもと子どもの一般的なコミュニケーションではなく、教材を介した教師と子どもたちとのコミュニケーションである点に特徴」との指摘（石井2020、90頁）は、二項対立的な認識を改める上で非常に示唆的である。

いずれにしても、「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」に何か決まりきった教育方法があるわけではない。また、いわゆる「教えること」が学習者の「主体的な学習」と対立するわけではなく、むしろ「教えること」こそが学習者の主体性を促し、新たな世界を導く可能性が多分にあることも前節の理論整理において確認された。「教えること」を教師各々が“主体的に”取り戻そうとする中に、“仕組まれた”「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」を乗り越えるポイントがあるのではないだろうか。

#### 要 約

本稿は、「アクティブ・ラーニング」及び「主体的・対話的で深い学び」に対して、高等教育分野や学習指導要領改訂をめぐる政策過程の検討や各種理論の知見を援用しつつ、批判的に考察するものである。

2010年代の高等教育改革に端を発する「アクティブ・ラーニング」の隆盛は、その後学習指導要領の改正においても主要な論点となった。最終的には、子どもの「資質・能力」を育むための方途として「主体的・対話的で深い学び」が学習指導要領上に位置づけられることとなった。改訂にかかる議論の中で、現場の混乱へ配慮する様子も窺えたが、法的拘束力を有するとされる学習指導要領に「主体的・対話的で深い学び」が組み込まれることによって、何かしら新しい教育方法をしなければいけないという強迫観念に現場が苛まれるようになったのではないか。

政策的に展開された「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」を教師として“主体的に”捉えるための視点として、溝上慎一の「主体的な学習」論、ガート・ピースタの「教えることの再発見」論、神代健彦の「世界と出会わせ、味わわせる」教育論を概観・整理した。学習者の“主体性”は決して自ずともたらされるわけではなく、教師をはじめとする“外部”からもたらされる要素が多分にあることが示された。

「教えること」を教師各々が“主体的に”取り戻そうとする中に、“仕組まれた”「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」を乗り越えるポイントがあると言える。

#### 引用・参考文献

- 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf), [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_2.pdf)）
- 中央教育審議会（2012）「用語集」（[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/)

- 2012/10/04/1325048\_3.pdf)
- 文部科学省 (2014)「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)」([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm))
- 松下佳代・京都大学高等教育開発推進センター編 (2015)『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 松下佳代 (2016)「アクティブラーニングをどう評価するか」松下佳代・石井英真編『アクティブ・ラーニングの評価』東信堂, 3-25頁。
- 松下佳代 (2016)「資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング」日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化, 24-37頁。
- 田上 哲 (2016)「教育方法学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『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化, 10-23頁。
- 中央教育審議会 (2016)「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答 申)」([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf))
- 白水 始 (2017)「学びをめぐる理論的視座の転換」秋田喜代美編『岩波講座 教育 変革への展望 5 学びとカリキュラム』岩波書店。
- 溝上慎一 (2017)「初等中等教育における主体的・対話的で深い学びーアクティブ・ラーニングの視点」([http://smizok.net/education/subpages/a00003\(shochu\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00003(shochu).html))
- ガート・ビースタ (2018), 上野正道監訳『教えることの再発見』東京大学出版会。
- 石井英真 (2019)「教育方法学『教育の学習化』を問い直し教育的価値の探求へ」下司 昌・丸山英樹・青木栄一・濱中淳子・仁平典宏・石井英真・岩下 誠編『教育学年報11 教育研究の新章』世織書房, 109-140頁。
- 溝上慎一 (2019)「主体的な学習とはーそもそも論から『主体的・対話的で深い学び』までー」([http://smizok.net/education/subpages/a00019\(agentik\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00019(agentik).html))
- 大内裕和 (2020)『教育・権力・社会』青土社。
- 神代健彦 (2020)『「生存競争」教育への反抗』集英社新書。
- 石井英真 (2020)『未来の学校 ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準。
- 渡部 淳 (2020)『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書。

## Summary

This paper aims critically considering about “Active Learning” and “Proactive, Interactive and Authentic learning” through the policy process for higher education and revision of Courses of Study and theory of educational methods.

Rise of “Active Learning” stemming from reform of higher education in the 2010s has becoming a significant issue for revision of Courses of Study. After all, “Active Learning” positioned Course of Study as “Proactive, Interactive and Authentic learning”.

We had referred to 3 theory for seeing “Active Learning” and “Proactive, Interactive and Authentic learning” as the teacher : “agentic learning” theory by Shinichi Mizokami, “The Rediscover of Teaching” by Gert J. J. Biesta, and “Encounter and Tasting to the world” theory by Takehiko Kumashiro. As a result, “Agency” of learner has brought by the “outsides”, for example teacher.

It is the key point that regaining “Teaching” to teacher, at the occasion of overcoming passive “Active Learning” and “Proactive, Interactive and Authentic learning”.