

日本教育社会学会第 70 回大会課題研究Ⅲ・公開研究会

## 「アクティブラーニングの教育社会学」討論の記録

- ・この記録は、公開研究会の討論の音声データをもとに、再構成したものです。
- ・発言内容については、発言者自身により編集が施されています。

日時：2018年11月6日 18:00～20:30

会場：東京大学本郷キャンパス教育学部棟 109 教室

報告 1：井上義和（帝京大学）「コミュニケーションからファシリテーションへ—アクティブラーニングの社会理論の試み」

報告 2：小方直幸（東京大学）「高等教育政策とアクティブラーニング」

報告 3：濱中義隆（国立教育政策研究所）「全国学生調査に見るアクティブラーニング」

討論者：下司晶（日本大学、非会員）、松下慶太（実践女子大学、非会員）＝欠席

司会：牧野智和（大妻女子大学）

【牧野】（学会大会 2 日目の中止と、それを受けた研究会開催についての経緯説明を経て）本課題研究の趣旨は、眼前の授業に対する教員自身の試行錯誤、大学主導の改革、出版上のブームといったさまざまな側面からなる、大学教育における「アクティブラーニング（以下 AL）」もしくは「AL 的なもの」の広がりやをどう教育社会学の立場から捉えることができるのか、ということにあります。

登壇者について紹介します。まず、AL をめぐる背景を広く考えるために、社会理論という観点から帝京大学の井上義和先生にお話しいただきます。次に、高等教育政策の動向のうちに位置づけて理解することが必須だと思われるので、その観点から東京大学の小方直幸先生にお話しいただきます。そして、AL の実態や効果について、現時点でどこまでのことがいえそうかについて、国立教育政策研究所の濱中義隆先生からお話しいただきます。コメンテーターとして、教育学・教育思想の動向を広く熟知し、教員養成にも関与されている日本大学の下司晶先生をお呼びしています。また、9 月の学会時には AL を実践する社会学者である実践女子大学の松下慶太先生にもご登壇をお願いしていましたが、在外研究中のベルリンに戻られてしまったので本日は欠席です。コメントをお預かりしているので後で私が紹介します。

全体として、「AL あるある」のような話から一歩踏み込んで、共有できる知見や枠組み、今後の研究の指針が得られる場になればと思っています。進行ですが、三報告の後に下司先生と松下先生からのコメント、その後小休憩を挟んで応答に進みたいと思います。フロアの皆さんからコメントや質問があれば、休憩時間が終わるまでに、お配りしている A5 用紙へのご記入・ご提出をお願いいたします。

【井上】略(報告 1「コミュニケーションからファシリテーションへ—アクティブラーニングの社会理論の試み」)

【小方】略(報告 2「高等教育政策とアクティブラーニング」)

【濱中】略(報告 3「全国学生調査に見るアクティブラーニング」)

【牧野】先生方、どうもありがとうございました。それぞれ、AL について現時点でどう考えられ

るのか、どこまでが言えるのか、手がかりをお示しいただいたと思います。ではコメントに移りたいと思いますので、下司先生、お願いいたします。

【下司】日本大学の下司です。どうぞよろしくお願いいたします。主に教育哲学会と教育思想史学会で活動しており教育社会学会は初めての参加でして、少し緊張しています。依頼は「教育哲学の観点から、アクティブラーニングという営みが教育（哲）学的にどのように位置づけられるのか、原理的なコメントをお願いしたい」ということでしたので、いくつかの論点を提供したいと思います。

## 1. アクティブラーニングを基礎づける

現代の AL の起源は、20 世紀後半のアメリカの高等教育に求められることが多く<sup>1</sup>、本課題研究も高等教育に論を限定しています。しかし、教育学ではおなじみの「受動的な教育」対「主体的な学び」という図式、教授から学習へというパラダイム転換に接続すると、AL は新教育運動の系譜に位置づけることができます。新教育で声高に叫ばれた「児童中心主義」の潮流は、20 世紀を通して教師主導から学習者中心へという教授学習パラダイムの転換をもたらしました。これは教育学だけではなく精神医学における来談者中心療法への転換や、社会教育から生涯学習へという転換ともリンクしています。この教授学習パラダイムの転換は、教育なしの学習を主張するイリイチの脱学校論等の立場とも緩やかに接合しつつ、今日に至っています。

AL の基礎づけの歴史を、さらに遡ることもできるでしょう。戦後日本の新教育運動に決定的な影響を与えた梅根悟『新教育への道』(1947)<sup>2</sup>は、新時代に來たるべき、学習者中心の教育の起源を、ルネサンス・ヒューマニズムのラブレールに求めています。そしてコメニウス、ルソー、ペスタロッチらを、既存の学校の受動性を批判して能動的な学習を主張してきた先駆者と位置づけています。

現代の教育哲学では、苫野一徳さん<sup>3</sup>や田中智志さん<sup>4</sup>らが、AL につながる新教育的な実践を高く評価しています。苫野さんは、ヘーゲルや竹田青嗣に由来する「自由の相互承認」を定点として、学校をより自由で、対話に満ちた学びの空間へと転換しようとしています。田中さんは、パウロの「愛」やベルクソンの「生命の跳躍」、ハイデガーの「共存在」などの概念によって、新教育的な実践が人間の本来性に基づくものであると主張します。これらの研究は AL (的な学び) を基礎づけるもので、それも哲学や思想の重要な仕事です。AL の推進者にとっては、ある種の福音となるかもしれません。

しかし哲学や思想には、批判的な役割も求められます。例えば今井康雄さんによれば、ベンヤミンは子ども（学習者）主体といいながら大人（教育者）が設定した目的に最終的に従わせる新教育の実践に対して、「途方もないいいかがわしさ」を感じ取ったといいます<sup>5</sup>。社会学ではお馴染みでしょうが、新教育には、すでに社会的再生産の機能、国家・経済体制への順応といった問題が指摘されています<sup>6</sup>。ヘーゲル哲学と帝国主義との親和性はしばしば指摘されますし、「自由の相互

<sup>1</sup> 溝上慎一, 2014, 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂, p.26。

<sup>2</sup> 梅根悟, 1947, 『新教育への道』誠文堂新光社。

<sup>3</sup> 苫野一徳, 2014, 『教育の力』講談社現代新書。

<sup>4</sup> 田中智志, 2015, 「思想としての大正新教育へ」橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想——生命の躍動』東信堂。田中智志・橋本美保, 2012, 『プロジェクト活動——知と生を結ぶ学び』東京大学出版会。

<sup>5</sup> 今井康雄, 1998, 『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想——メディアのなかの教育』世織書房, p.118。

<sup>6</sup> 下司晶, 2016, 『教育思想のポストモダン——戦後教育学を超えて』勁草書房, p.297ff。

承認」といっても、大人—子ども、先進国—途上国のように非対称性を前提とする場合に、誰が何の権限で誰の「自由」を決定するのかという問題は残ります。フーコーの主体化＝隷属化論は、教育社会学会で改めて紹介するまでもないでしょう。AL に関しては、こうした批判的な観点も検討しておくべきではないかと私は考えます。

## 2. アクティブラーニングを問いなおす

最近の教育哲学や教育思想史でも、AL を批判的に問いなおす動向があります。これらを踏まえれば、「主体的に考える力」は「受動的な教育」では育成することはできないという主張、あるいは反転して「主体的に考える力」は能動的な学修によってのみ育成できる、という発想（中教審2012）は、素朴すぎるのではないか、と思われまます。

まず皆さんにお読みいただきたいのは、松下良平さんの論文です<sup>7</sup>（ネット上で公開されています）。松下さんは、アリストテレス的・受動的な「魂の学習」とデカルト的・能動的な「心の学習」を分類して、後者に AL を位置づけています。しかし、「心の学習」を典型的に示したデカルト自身が実際には「魂の学習」者であったように、両者は分割が不可能であり、受動なき能動は存在しません。理論的考察を欠いたまま、能動的学修を強制する現在の状況は、イリイチのいう「ホモ・エドゥカンドス」——教育がなければ学ぶことができない受動的な存在——を大量生産してしまうのではないか、と松下さんは危惧しています。

日本だけではなくありません。海外でもガート・ビースタ<sup>8</sup>が、「統制としての教授」対「自由としての学習」という従来の二分法を問題視して、デリダ、ハイデガー、レヴィナスなどを参照しながら、教えることが逆説的に自由と主体性をもたらす可能性を探っています。なお、今年度の教育哲学会<sup>9</sup>においても、課題研究<sup>10</sup>や研究討議<sup>11</sup>で、AL に関する問題を批判的に問い直しました。これらは 2019 年秋に刊行予定の『教育哲学研究』で論文化されるはずですので、よろしければお読みいただければと思います。

## 3. アクティブラーニングへの懸念

私自身はといえば、AL に「いかがわしさ」（ベンヤミン）を感じる反教育的・反近代的な感性を持ちつつも、他方で教育者としては教育や啓蒙に責任があると捉えており、その間で揺れながら仕事をしています。

自分の学びの原体験を振り返れば、学部生時代は出来の悪い学生でほとんど授業には出席せずに、自主ゼミ——サブゼミと呼んでいました——で勝手に読書していました（井上報告でいう「教室外での能動的な学修」ですね）。自分が教員になってからは、それをゼミのような制度内の活動に少しずつ転換するような工夫をしています。

最初に専任職を得た上越教育大学の所属コースでは、若手のスタッフを中心に——当時はまだ AL という言葉は普及していませんでしたが——AL 的な手法が取り入れられていました。多くの現職派遣院生を受け入れ、学部学生と共同の授業もありましたので、教育方法を工夫されている同僚は多かったです。新任教員として大変勉強させて頂きました。

<sup>7</sup> 松下良平, 2016, 「学習思想史の中のアクティブラーニング——能動と受動のもつれを解きほぐす」『近代教育フォーラム』25号。

<sup>8</sup> ガート・ビースタ, 2018, 上野正道他訳『教えることの再発見』東京大学出版会。

<sup>9</sup> 第61回大会、2018年10月5～7日、山梨学院短期大学。

<sup>10</sup> 「「教えること」を再考する——教育（哲学）の再構築を目指して」ガート・ビースタ、小玉重夫、小野文生。

<sup>11</sup> 「「資質・能力」を哲学する——汎用〇〇は未来を拓く？」奈須正裕、松下良平、青柳宏幸。

ただ、これは大学ではなく文科省が悪いのかもしれませんが、教職大学院の創設に代表されるような教員養成制度改革のあり方、教員養成において理論よりも実践・実習を重視するという方向性に違和感があり<sup>12</sup>、教育哲学のような基礎的な学を教えたいと思い、現在の職場に異動しました。しかし同じ教員学とはいえ、地方の教員養成学部と東京の大規模私学では雰囲気は全く異なりました。初年度にそれまでのやり方が全く通用しないことを痛感しまして、授業のあり方を見直すなかで、AL 的な手法を取り入れながら<sup>13</sup>、古典的な教育思想に触れさせるような工夫を行ってきました<sup>14</sup>。

さて、現代の AL 導入で私がもっとも懸念しているのは、官僚主義的な形骸化です。これは高等教育に限られないと思います。例えばヘルバルトの理論は、現在では「詰め込み型授業」の原型として批判されることが多いのですが、彼自身はそれを意図していたわけではなかった、むしろ能動的な学修を理想としていたと思います<sup>15</sup>。しかしヘルバルト派の教授法は広まっていく過程で、形式主義化していきました。

今日の高等教育では、さきほどから指摘されていますけれども、補助金によるコントロールや教員免許等の資格制度における縛りが強くなっています。そうしたなかで、AL という言葉がシラバスに書かれているとか、どの程度実施されているとか、形式面が細かくチェックされる。そうした縛りが AL 型授業が広まっている一因なのでしょうが、それが学習者に何をもたらしているかという疑問です<sup>16</sup>。広田照幸さんのいうように、本来的な意味での AL は、基礎的な研究に没頭するような体験なのかもしれません<sup>17</sup>。しかし現在は内実を問わず、「ただ活動させればいい」というように受容されているのではないかと懸念しています。

#### 4. いくつかの問い

以上が AL に関する私の大まかな印象です。いま議論されている、「受動的な教育／主体的な学び」図式だけで教育や学びを捉えられるのか、という疑問が根底にあります。私自身、教育哲学や教育思想史を研究していますが、事故に遭ってしまったようなもので、なぜこうなったのかはよくわかりません。こうした事態は能動／受動図式ではうまく捉えられないようにも思います。

さて、ここからが報告者の皆さんへの質問です。

最初に、皆さんに共通にお伺いしたいのは、「高等教育において AL を導入することで予想される副次的効果は何か、また AL 導入のメリット／デメリットがあるとして、それを享受するのは

<sup>12</sup> 林泰成・山名淳・下司 晶・古屋恵太編, 2014, 『教員養成を哲学する——教育哲学に何ができるか』東信堂。

<sup>13</sup> 下司晶, 2015, 「大人数講義科目におけるアクティブ・ラーニングの試み——教育学科1年次必修科目「外国教育史1・2」を例に」日本大学文理学部FDカフェ発表原稿(未発表)

<sup>14</sup> 下司晶, 2017, 「「学び続ける教員」を教育学で育てる——中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(2015)の批判的検討」『教育学雑誌』日本大学教育学会, 第54号。下司晶・奥泉教司, 2014, 「教育哲学は学生の教育観をいかに成長させるのか——教育思想がもたらす広がり・深まり・変化」, 林泰成ほか(編)『教員養成を哲学する』所収。

<sup>15</sup> 「講義の聞き手である生徒を、ただ受身にさせておき、自由に活動させることを禁止してしまうような作為というものは、すべてそれだけで、実に不快な圧迫的なものである。(中略)ともかく、教師自身や学習者を快適にさせることだ。人はそれぞれ、自分の行動様式をもっているものだ」(ヨハン・フリードリヒ・ヘルバルト, 1960, 三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書出版, p99)。

<sup>16</sup> 「「学校化」(schooled)されると、生徒は教授されることと学習することとを混同するようになり、同じように、進級することはそれだけ教育を受けたこと、免状をもらえばそれだけ能力があること、よどみなく話せば何か新しいことを言う能力があることだと取り違えるようになる」(イヴァン・イリッチ, 1977, 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社, p.13)。

<sup>17</sup> 広田照幸・小玉重夫・下司晶, 2016, 「アクティブ・ラーニングで市民と教師を育てる?——教員養成の社会学」下司 晶・須川中央・関根宏朗編『教員養成を問いなおす——制度・実践・思想』東洋館出版社, p.229。

誰か」ということです。

次に個別の質問です。まず井上先生にお伺いしたいのは、「高等教育において参加型の授業、ALを導入することが、社会のあり方にどのような変化をもたらすのか」ということです。総ファシリテーター社会、ということなのかもしれませんが、未来予想図をお伺いしたいと思います。

小方先生にお伺いしたいのは、「高等教育政策においてALを推進するアクターは誰か、あるいはALを導入することで利益を得るのは誰か（誰得）なのか」ということです。

濱中先生にお伺いしたいのは、「ALの非積極層が一定数いることに関連して、本来届くべき層にALが届かない、というALの機能不全についてどう考えるか、どう対処したらよいか」ということです。

私の方からは以上です。まとまりがなくて申し訳ございませんが、どうぞよろしく願いいたします。

【牧野】ありがとうございました。もう御一方、松下慶太先生からのコメントを紹介します。先生が勤務されている実践女子大学人間社会学部は渋谷にありますが、先生は都心の企業とコラボレーションした授業等を行うなど、アクティビティ・ベースの活動に関する研究者かつ実践家です。いただいたコメントでは、以下のような論点を出していただいています。

## 1. 大学におけるALの混在

大学教育におけるALの目的は、知識・学力の習得と学習態度のどちらを重視するのか、そしてインプットとアウトプットのどちらを重視するのが不明瞭です。あるいはアクター間で混交している印象があります。目的が混在していること自体は悪いことではないが、整理する必要があるのではないか。

## 2. 都市やワークプレイスの諸実践との関連から

PBL (Problem Based Learning) は企業におけるオープン・イノベーションと相似で見ることができる。今日のオフィスにおける創造性、クリエイティビティの話というのは「コミュニケーション、コラボレーションの中からイノベーションを目指す」という方向性があるけれど、評価が難しいのです。私(牧野)はオフィスデザインの研究を最近しているのですが、クリエイティビティがどう達成されたのかがコミュニケーションの頻度をターゲット変数にしたり、成功している企業から逆算してオフィス環境を考えるとといった考察が行われたりしている。ワイワイやっているだけではないか、オフィスデザインでは「ワイガヤ・スペース」と呼んだりしますが、それだけでいいのか、手段(コミュニケーション)と目的(クリエイティビティ)が入れ替わっているのではないかと、といった批判などはALでもありうるだろうと。

また、都市とか街づくりにおいても、最近の動向ではタクティカル・アーバニズム<sup>18</sup>や、マイパブリック<sup>19</sup>などのソーシャルデザイン、コミュニティデザイン、参加型街づくりといった領域

<sup>18</sup> Tactical Urbanism (戦術的都市計画) は行政や大企業主導の計画的・戦略的な大規模開発と対称的に、地域の人たちが公共空間において小規模に、短期間で実践的・戦術的に行う「長期的変化のための短期的アクション (short-term action for long-term change)」。

<sup>19</sup> 田中元子, 2017, 『マイパブリックとグランドレベル』晶文社。マイパブリックとは、個人が提供する公共のこと。田中はパーソナル屋台を作成し、路上でコーヒーを配るなどの活動を通じて個人による公共空間をつくりだす。2018年には「喫茶ランドリー」をオープンし、市民の交流・活動の場として展開している。また少し文脈は異なるが慶應義塾大学・加藤文俊の実践する「カレーキャラバン」なども近いものとして捉えることができる。

で、そうした参加のアーキテクチャが広がっています。「役に立つ」という話が井上さんからありましたけれど、社会にPBL的なものが広がっていれば学校のなかにもそういうもの(AL/PBL)が入ってくるのは不可避であり、こういう意味でもAL/PBLは「役に立つ」と言えるのだらうと思います。

一方で、ワークプレイスの文脈で、コラボレーション空間だけではなく、1人で集中できる環境として「没頭空間」への注目も高まっています(「WEAR SPACE」(2018)や「Think Lab」(2017)など)。すぐそこに情報学環のラーニングコモンズがありますけれど、あそこは最近コクヨとコラボレーションして、複数の高さのある机とか、皆で議論できるところとか、首回りが囲われていて没頭できるようなオフィスファニチャ(家具)とかが入っていて、いくつかのパターンのクリエイティビティを創発するような環境が整えられています。そういうトレンドは、オフィスでは1990年代からあるのですが、これらが学習空間の次の潮流になるかもしれない、ということです。

基本的にコメントなので、皆さん、拾えるところを拾ってください。

### 3. 「個人の能力」として捉えることの限界

コミュニケーションに関するスキルが個人の中にあるものであれば、それが獲得できたかどうかを教育上評価することができるけれども、今みてきたように、状況とかグループに埋め込まれたものと捉えた場合、いわゆる教育評価は難しい。これらを行ったり来たりしていると、「コミユ力」のブラックボックス化につながるのではないかと、ということです。

### 4. 学校教育の拡張か、拡散か?

イリッチ<sup>20</sup>にならって、ワーク/シャドウ・ワーク/ヴァナキュラーという三層で学びを捉えると、ALはシャドウ・ワークやヴァナキュラーだったものを学習の枠組み(評価・カリキュラム・教室)に取り込んでいく一方で、履修者がもっとやりたい・こういうこともやりたい、と言ってきたときに、学習の枠組みを乗り越えることを意味する。こうした一種の矛盾をどう捉えたらよいか。

### 5. ALの効用: 「Nice Party を考える」=拡張可能な合理性の持ち込み

そこで参考にしたいのが「Good Movie/Nice party」という対比<sup>21</sup>。週末の予定に「Good Movie」について考えるグループと「Nice party」について考えるグループとがそれぞれどのような話し合いになるのか。「Good Movie」を考えた場合、現実的にすべての映画を見た上で「良い」という判断は下せないで、「良い」の尺度(レビューや賞を参考)について検討したうえで決定する。これはさまざまな条件をもとに合理的な問題解決を求める、限定合理性の事例です。

それに対して、「Nice Party」を考えるときには「イケてる Party」の外的な基準はないので、そのコンセプトは問題解決のプロセスの中で確定していきます。また主催者、ゲストの満足度、会場など、制約条件もバラバラで、Partyの評価もそれらの社会相互作用で決まります。いわば拡張可能な合理性の事例です。この拡張可能な合理性を、大学に持ち込み、議論・実践することが大学におけるALの効用です。あるいは一種の懐古主義のなかで語られる「本来の大学での学

<sup>20</sup> Illich, Ivan, 1981, *Shadow Work*, Marion Boyars.(=[1982]2006, 玉野井芳郎・栗原彬訳『シャドウ・ワークー生活のあり方を問う』岩波書店).

<sup>21</sup> Hatchuel, Armand, 2001, Towards Design Theory and expandable rationality: The unfinished program of Herbert Simon, *Journal of Management and Governance*, 5:3-4, 260-273.

び」なのかも知れません。

「Nice Party」的なものは、最近のイノベーションで重視される「デザイン思考」あるいは「デザイン態度」<sup>22</sup>につながるという意味では、「役に立つ」効用をもたらさうけれども、教育原理（評価=目的×測定）との矛盾は依然として残ります。

## 6. AL の課題

以下が報告者への質問になります。

①PBL 課題の「つぼさ」と真正性について。AL/PBL では、企業や地域の直面している課題に取り組んだりしますが、それは必ずしもすべてがリアルで深刻な問題というわけではないという点で擬似的なものです。授業内で学生が取り組み可能という視点で「つぼい」ものを教員や企業／地域が共犯的に用意する、ということが起こりえます。AL/PBL で扱う課題の「真正性」をめぐる問題です。「リアル」（真正）と「リアリティ」（つぼさ）で置き換えていえば、AL/PBL が取り扱う課題が「リアル」である必要はどこまであるのか、授業用にカスタマイズする「リアリティ」とどちらが重要なのか、という問題です。

②AL 疲れ（グループワーク疲れ）について。カリキュラムの中で AL/PBL が増えてくると、グループワークのなかでのスケジュール調整能力や分担能力、クラウドを使いこなしたりする ICT スキルに加え、バイトをしなくてもよい／遠距離通学しなくてもよい、など各人の持つ時間資本も影響してきます。時間資本は家庭の経済状況にも左右されます。さらに「忙しいこと」がステータス（リア充）／強迫観念になったりすれば、ますます AL/PBL に入れ込んで身体的・精神的な負担が大きくなるのではないかと、という問題があります。

③「感動ポルノ化」する AL/PBL について。AL/PBL には、長時間のコミットや苦勞・苦悩自体を肯定的に評価する、いわば「感動ポルノ化」への誘惑もあります。またゼミなどにおいても「ガチゼミ」に没入する快樂と同じです。しかしそれは、社会や会社の要求に無批判にコミットする、「アクティブな従属者」——先ほどの下司先生のお話にも通じるかもしれませんが——を生み出すことになるのではないかと。

短い時間でミーティングや作業を終わらせる、全員が集まらなくてもオンラインでのやり取りで済ますといった工夫は——松下先生の研究領域のひとつでもあります——「働き方改革」でも重視されています。が、AL/PBL では評価の対象になりにくい。そういう問題をどう考えたらよいのか。

以上で報告とコメントまで終わりましたので、5 分間の休憩をとります。コメントや質問のある方は、休憩時間中に、お手元の A5 用紙に記入して司会までご提出ください。

————— (休憩) —————

【牧野】後半の部に入りたいと思います。ではコメンテーターの先生方への応答からお願いいたします。

<sup>22</sup> 不確実性・曖昧性を受け入れる、深い共感に従事する、五感の力を用いる、遊び心をもってものごとに息を吹き込む、複雑性から新たな意味を創造すること。安藤拓生・八重樫文, 2017, 「デザイン態度(Design Attitude)の概念の検討とその理論的考察」『立命館経営学』55(4), pp.85-111.

【井上】下司先生からのご質問、「高等教育において参加型の授業、ALを導入することが、社会のあり方にどのような変化をもたらすのか」について。

参加型とかAL的なものにおけるファシリテーションは、教育の外の企業や自治体や市民活動のなかで、部分的にですが、すでに実践されてきたものです。それを教育が媒介する——教育機関を通じて社会化・正当化される——とどうなるか。社会のなかでのコミュニケーションが、ファシリテーション機能とか、ファシリテーターの存在を前提とするようになる。言い換えると、ファシリテーターへの依存度が強まるでしょう。下司先生から「総ファシリテーター社会」という言葉を出していただきましたが、正確には、ファシリテーター依存社会、ファシリテーション社会ということだと思います。ここまでは、良い悪いという価値判断以前の、社会変化の予想です。

そのうえで「ファシリテーターに依存することで、コミュニケーションの自由度が高まる」と考えれば、悪いことではない。

ファシリテーターの本来の役割は、(全体を特定方向に誘導する)場の支配ではなく、(各人の可能性を存分に発揮させる)場のホールドです<sup>23</sup>。“コミュ力”がコミュニケーションを支配抑圧する弱肉強食の世界から、“ファシ力”でコミュニケーション格差を最小化する自由と創造の世界に移行できるなら、むしろ良いことではないでしょうか。いわば、「万人の万人に対する闘争」の自然状態から脱するために、各人がやりたい放題の自然権を放棄して国家を作り、その庇護の下で安心して暮らすという、コミュニケーション版の社会契約説です。特定の人物(ファシリテーター)に権限を委譲するかわりに、メンバーには自由と創造のコミュニケーション環境が保障されるというわけです。

だとすれば、リベラルを標榜する教育社会学者なら、このファシリテーター依存社会(ファシリテーション社会)の実現を、支持せざるをえない。

【小方】ALに対する受け止め方は、従来の大学の授業が講義中だったと理解するのか、すでに講義中心では授業が成り立たない大学が多くあり、様々な工夫がなされている状況下と考えるかで、受けとめ方が違ってくる。前者であれば、ALがどういう形で入ってこようが、教え方の多様化ということには一定の意味があったといえます。しかし、初等中等教育のように、すでに個々の先生が様々な教育方法を工夫してやっているという立場に立てば、逆に画一化等の懸念も生じます。

初中等と高等教育との異同については単純化した議論をしたかもしれませんが、政策側としては大学改革を進めるうえで唯一テコ入れできる部分が教授方法の部分だったといえます。政策側は大学に新しい教授法が芽生えれば、大学側も補助金等を取って「改革をしている大学」とアピールできれば、学生も学びにコミットできやすくなれば、メリットといえなくはありません。もちろん、学生にとって大学教育の真の意味はどうかという問題とは別ですが、単に政策的誘導・強要とその批判だけでALを捉えることはできません。またALの教員への影響については、自分の教える内容は基本的に変わらないけれどもそれだけでは通じないのでAL的なものが入ってきているのか、それとも方法論と同時に内容も変えていくということが連動して起こっている

---

<sup>23</sup> 「ワークショップの場を支配したりコントロールするのではなく、その場全体を「ホールドする」(保つ、支える、保持する)という視点(略)「手綱」は決して手放さずにしっかり持っている感覚。「誰がその場をホールドしているのか」(Who holds the space?)がハッキリしていないと、場が落ち着かないし、人々は不安になる。要は、参加する人々が、存分に可能性を発揮しあえる「安心」(精神的)で「安全」(物理的)な器づくりを担い、進行促進していく役回りだ」(中野民夫, 2003, 『ファシリテーション革命—参加の場づくりの技法』岩波アクティブ新書, p.45. 傍点原文)。

のかで、インパクトが異なります。あくまで手段の範疇にとどまるのか、教育の質そのものにも影響が及ぶのかは、今後の考察課題です。

なお、企業や社会での評価に関わっては、クリエイティビティやイノベーションが重視されていますが、何のためのクリエイティビティ、何のためのイノベーションなのかが問題です。大学はクリエイティブな場だと思えますが、必ずしも現在それが評価されているとはいえません。クリエイティビティやイノベーションにはコミュニケーションが大事でそこに AL も位置づくという議論を越えて、何のためという価値も内包した上で AL を捉えていくことも大切です。

【濱中】下司先生の質問について。AL 導入の副次的効果やメリットをデータから直接的に論じることは難しいのですが…。小方さんの発表にもあったように、高等教育の文脈では、2012 年の質的転換答申が「学習時間答申」だったというのは、まったくそのとおりだと思います。少なくとも今の大学生の学習時間が短すぎることは確かで、それを増やさないことには、大学教育から得られる成果をその分ロスしていることが明らかです。そういった意味では、「AL を導入することで、授業に関連した学習時間の増加にどう結び付けていくのか」が当時は重要だったのだろうと思います。

ただ、データを見る限り実際のところ、AL の普及は学習時間の増加には結びついていない。講義中心の授業が成立していないから AL 的手法を使いはじめた、というのは確かにそのような側面もあるとは思いますが、政策が狙ったのはそういう教育困難大学ではなくて、むしろある程度のレベル以上の大学、とりわけ大都市圏の大規模私立大学だったのではないかと、というのが私の理解です。大規模私学は、学生数の規模から見て日本の高等教育の中核部分を担っているわけですが、大学改革の動きへの反応が非常に鈍い。この点はいままでの分析結果からも明らかです。AL 的な方法を強調して学習時間の増加に結びつけようとする背景には、そうした大規模私学の大学改革をどう進めていくのか、という問題意識があったのではないかと思います。

いずれにしても、今回の報告で出したように、AL の機能不全の問題、本来 AL が必要と思われるにもかかわらず、機会があっても積極的に参加しない学生が 2 割というのはかなり大きい。この割合は全体の平均ですけれど、専攻分野ごとの違いが大きいことも付け加えておく必要があるでしょう。看護保健や教育・家政の学生は「卒業後にやりたいこと」は決まっていますし、大学側も AL 的な手法の導入に積極的です。もし社会科学系に限定するならば、AL への不応型はもっと増えるはずで、こうした学生に対してどうアプローチするかというのは、かなり難しい問題です。このあいだ年輩の某先生と話をしていたら「やる気のない学生まで無理して巻き込む必要はないでしょ」とおっしゃってましたけれど、そのようなことは現役の大学教員には恐ろしくてとても口にできません（笑）。そこは皆さんと考えなければならぬ。

【牧野】井上さん、松下先生のコメントに対してはいかがですか。

【井上】複数の論点がありますが、答えやすいところから。リアル／リアリティと AL 疲れをつなげて話してみます。参加型で学生たちの活動量や思考量を増加させるために、演出を加えたりリアリティを追求するような授業設計が、ある種、自己目的化していくときに、「何のための AL だったのか」を見失わせたり、そこに過剰適応して疲弊したりする。学生だけではなく教師もそうなりうる。AL 的な手法がもつ、人を引き込む力、引き出す力は、そういう意味では諸刃の剣だ

と思います。ALの妖しい魅力の源泉もそこにあるのでしょうか。講義中心の授業では、よほどの語り手でないかぎり、学生はそこまで引き込まれないので、過剰に引き出されて疲れ果てることもない。

ALのなかで成長したり疲弊したり、といった学生個々人の適応のあり方は、経済的な状況や時間資本に左右されるのではないかと、という松下さんの指摘はそのとおりだと思います。これは濱中さんのお話ともつながる問題で、またフロアの皆さんの教育社会学的な関心もそこに集まるでしょうから、また後での議論になるかと思います。

「本来のAL」という言い方は危ういのだけれど、授業のなかでやるべきこと、やりたいことがあって、そのための手段として導入したはずが、ALを盛り上げようとか学生の目を輝かそうとか、そこに目的が移動してしまう。そういう本末転倒の危険は常にあるのではないかと。私も学生がたまたま期待していた以上の成果を出すような授業ができると達成感がある。しかし冷静に反省してみると、気持ちの良い授業や充実感のある授業が本当にやりたかったことなのか。そのほかは、松下さんのコメントを共感しながら受け止めました。

【牧野】ありがとうございました。コメントの内容に関連して、私からも一言。天野彬さん（電通メディアイノベーションラボ）の『シェアしたがる心理』<sup>24</sup>という「SNS映え」等について考察した本があるのですが、それによれば、SNS映えもまた「つぼさ」に駆動されているもの、天野さんの指摘でいえばオリジナルなきシミュラクルの積み重なりとしてあるとのこと。ALの専門家といえる人たちは「本当のAL」について分かっているかもしれませんが、ALの広がりには「ALっぽい」ものを不可避に量産するとも思います。AL疲れや評価の難しさは、このようなオリジナルなき「つぼさ」が前面に出てしまうときに起こるのかもしれませんが。ただ、「本当のAL」を実践すれば問題は解決するというわけでもない気はするのですが。

さて、ではフロアからコメントをいただいていますので、紹介をしていただきつつ、答えられるところで答えていただければと思います。

【井上】いただいたコメント・質問のなかから、私が気になった論点を2つ取り上げます。1つ目は、ALと社会階層の関係について。

——グループワークや体験学習が「インビジブル・ペダゴジー」(by パーンスタイン)であるとする、出身家庭の文化的・経済的背景によって、その到達度に違いが出るのではないかと。また「インビジブル・ペダゴジー」だとすると、選抜度の低い大学では上手くいかないのではないかと。

——初等中等教育でも、能動性を重視した授業方法に適応できるのは、社会階層が高くて、成績も良く、自己主張の強い児童・生徒であるとされる。そのことと、高等教育においてALは教育困難大学から普及している、というねじれ、またALへの積極性に階層要因が効かないという結果（濱中先生）は、どう考えたらよいか。

濱中さんのデータ分析では「ここまではわかるけれど、ここから先はわからない」という線引きをされました。ご質問は「ここから先」に及ぶ内容かと思いますが、これは私が答えるより

---

<sup>24</sup> 天野彬, 2017, 『シェアしたがる心理—SNSの情報環境を読み解く7つの視点』宣伝会議。

も、むしろ、階層研究に詳しい皆さんに聞いてみたい。

2つ目の論点は、AL と コミュニカ頼みの関係について。「コミュニカ頼みの限界の先に、ファシリテーションという問題設定が出てきたのではないか」という私の仮説に対して、

——濱中先生の結果からは、やはり AL は「コミュニカ頼み」であるように見え、井上先生のファシリテーター論は現場には広がっていないように思われる。

ご指摘のように、ファシリテーションの考え方が、一部の意識の高い教師を除いて、現場レベルでは浸透していないのは確かだと思います。少なくとも高等教育では、授業のなかでの自分の振る舞いを意識的にコントロールできているのは一握りでしょう。

「やれと言われたから仕方なくやる」「とりあえずグループワークでも」という程度の意識で、見よう見真似でしぶしぶ実践されている教師も少なくないでしょうが、危惧される事態はこういうときに発生しやすいのだと思います。最悪なのは、ファシリテーション抜き、丸投げ AL です。「グループワークやるから、4人ずつのグループ作って～」とか「今から15分、皆で話し合いをしてください！」とか適当に学生に投げてやらせると、確実にコミュニカ頼みになります。

ファシリテーションの解説本を読むと、こういう無責任な丸投げはありえない。コミュニカ頼みにならないよう、ファシリテーターが最初から最後までコミュニケーションのプロセスを制御する（先の表現だと「場をホールドする」）。不慣れな人、不得手な人が混ざっていても大丈夫なように、グループの作り方も工夫するとか。話し合いも、メンバーが同じ時間ずつ話せるような指示を出すとか。ともかく「とりあえずグループワークでも…」という安直な発想とは正反対の、繊細な配慮と技術が必要な役回りなのです。個人の能力や主体性に頼らず、「能動的な学修」を引き出し活性化させるためには、時間と空間の使い方を隅々まで考え抜かなければいけません。グループワークをあえて使わないという判断もあるでしょう。

これが浸透するまでにはもう少し時間がかかると思います。やれ、と上から言っても難しいので。ただ、中途半端がいちばんいけない、というのは濱中さんのデータ分析の報告を聞きながらも思いました。看護・保健とか教育・家政は、もともとファシリテーションへの意識の高い教員が多いのかもしれませんが、私の印象ですけど。それに対して「やれと言われたから仕方なくやる」というところでは、丸投げ AL が発生しやすいので、被害をこうむる学生も多くなるのではないのでしょうか。ファシリテーション社会に転換していく過渡期の問題です。

【小方】 捉え方が素朴というご指摘をいただきました。

——AL が教授法だけの議論として盛り上がったために、AL の受容されやすさにつながったのだとしても、受容をそのまま「普及した、蔓延した」と捉えるのは素朴すぎるのではないかと。新制度派組織論を援用すれば、AL の普及は、規範的な同型化である一方で、教育内容や教育評価からの脱連結も可能になっている、と捉えることもできる。

その通りですが単純化して強調したかったのは、初等中等教育との文脈の違いが、AL 受容の仕方に典型的にあらわれているということです。内容や評価と切り離して方法論として受容するのか、AL の提唱者・研究者がいうように内容や評価とセットで授業のあり方を根本的に変えるもの

として受容するのかを含めて、大学教員の調査研究でもそのあたりに踏み込んだ分析はまだできていない。学生のほうは濱中さんが丁寧に分析されましたけれども、教員の側ではどういふ変化が起こっているのか。皆さんの中で「実は根本的な変化が起こっている」ということがあれば教えていただきたい。

また AL というテーマに限らず、高等教育分野で職業への移行やその後のキャリアではなく、在学中の学習等をめぐって社会的な研究があまり進展しているとはいえません。ただし、AL を含む学び方の受容に社会階層が影響しているかもしれませんし、専門分野の選び方と社会階層の関係は以前から指摘されてきたことです。その意味では、影響が検証できるか否かは別ですが、どこに影響が出るのかの探索も含めて、社会的な研究の可能性を考えていかなければならないと思います。

【濱中】AL への適応等に階層の影響が出てこないのは何故なのか、という質問について。ひとつには、日本の大学では学生への要求水準が非常に低いためにそもそも学習時間などの差がつきにくいということがデータの特性として、すなわち分散が小さいということが背後にあるかと思われれます。今日の報告では省略しましたが、大学類型と所得分布のあいだにはかなり明瞭な相関があります。どういふ大学に進学する（できる）かということと出身階層のあいだには関係がある。しかし、いったん入学してしまうと、大学の中でどう取り組むか（学習時間など）にはそれほど階層差は出ない。また参加型の授業が増えると、成績は良い評価がつきやすい（参加している以上、低い評価はつけにくい）ので、成績の面でも階層差は出にくい。ゆえに、AL と階層との関連をデータから示そうとしても、なかなか明瞭には出てこないということがあるのだろうと思います。

【牧野】フロアの方の階層への関心が高いのは、私もコメント用紙を拝見して思いました。大学ランクで分けてみるとか、分野ごとに分けてみる、といった分析をしてみると異なった傾向が出たりするのでしょうか。

【濱中】今日紹介したデータは、回帰分析を行っている以上は、大学ランクや専攻分野を考慮した分析になっています。それぞれ他の影響を一定にしたときに AL の度合いにどう影響しているのかを分析しているので、クロス集計ではないですが、いちおうやっていることはやっています。

【牧野】第二世代大学だけでやってみる、とか。同じ大学ランクのなかで、そういう階層分化があらわれるかどうか、はいかがですか。あまり期待薄ですか。

【濱中】これまで行った分析の経験からではたぶんなさそうな気がします。ただし階層変数も、データの制約上、所得を使っていますので。要するに出身家庭の文化的な階層を扱った変数ではない。親の学歴とかを利用出来れば、もしかしたら結果は異なってくるのかもしれませんが。

【牧野】なるほど。項目の制約という問題が大きいのでしょうか。私たちが常日頃感じている社会階層や家庭背景のリアリティ——AL をめぐる階層差も当然あるに違いないという予期——との齟齬をどう説明できるか、というのは今後の課題になるのかもしれませんが。

あと、下司先生のコメントにもありましたが、「主体的なもの／受動的なもの」という二項対立

図式についてはいかがでしょうか。以前であれば、この図式はある程度は前提にできたと思いますが、ALが出てきたときに、主体的、受動的といったことがらをどう考えていくことができるのでしょうか。

【井上】下司さんから、主体的／受動的という図式でいいのか、というコメントがありました。個人に着目すると、どうしてもそういう問題設定になってしまうのだと思います。自分から動くのか、他者から動かされるか、となるので。

しかし来るべきファシリテーション社会では、個人ではなくて、場とかチームとか組織のほうに、問題の焦点が移っていくと思うのです。コミュ力は個人の能力だし、主体とか受動も個人の問題です。だけれども、企業などの組織でファシリテーションとかファシリテーターというものが入ってきたのは、個人の能力やパフォーマンスを高めることはもちろん大事なのですが、何のためにかというと、チームや組織としてやらなければならないことのため、です。ファシリテーションにおいて、主体か受動かは問題ではなくて、組織のパフォーマンスを上げるために主体や受動を使っていく、ということだと思います。

教育の内と外の違いはそこです。教育の場では、最終的に個人を評価するので、チームや組織よりは生徒・学生にフォーカスしてしまう。だから主体的／受動的の図式から出られない。

ただ、こういうことを言うと、企業の論理を大学や学校に持ち込むものだ、と批判する人が出てくるかもしれません。しかし、市民運動や政府や体制に批判的な運動を立ち上げるときも、同じだと思うのです。個人のコミュ力では戦えませんから、そこでも主体的か受動的かではなくて、やはり運動体のパフォーマンスを上げるためにどうすればいいか、を考えます。だから、ファシリテーションの方法論は、企業の論理だからと排除するのではなく、組織のパフォーマンスを上げるための手法として積極的に学ぶという道もあるのではないか。そもそもファシリテーションは、企業固有の論理ではありません。企業が導入する前からの長い歴史がありますから、どちらにでも転びうる、使いうる論理なのだと思います。

【牧野】政治的な状況に関する質問もあったと思いますが、それに少し関連して。松下先生から「真正性／つぼさ」という観点が出されていましたが、社会には深刻な対立を抱えている問題、論点がすれ違ったまま平行線を辿るような問題が多々あると思いますが、もし授業内でハンドリング可能な「つぼさ」の方に学びの対象が寄ってしまうとするならば、テーマの偏りが生じてしまうかもしれません。これは教員のスキルの問題として解消できることなのかどうか…。

残り時間は少ないですが、フロアも含めて、ほかにいかがでしょうか。

【小方】今の流行りは「課題の発見と解決」です。解決とはいえなくても、対立する問題で相互に理解をして——不満は残るけれども——落とし所を求めあっていく、ということも社会にとっては大事なはずなのに、「課題の発見と解決」というものが、もしも解決を前提とした課題の発見、という方向にあるとすれば、それは偏ったものになってしまう。「課題の発見と解決」というと何でもいけそうな気がするけれども、例えば企業にとって都合の良い課題の発見と解決になっていないか。そういう意味では、コミュ力でもファシリテーションでも、大学で扱う以上は学問との関係と積極的に切り結んでおく必要があります。そうでないと、ALの推進・導入が、汎用的といえれば聞こえはよいですが、結果として文脈に応じて上手く使われる・応用できるだけのスキルの

育成になってしまう危惧もある。大学にその意図はなくても、結果として加担してしまうということも起こり得ます。

【牧野】最後に、報告者の先生方に総括をしていただけないかと思います。この課題研究「アクティブラーニングの教育社会学」は、対象へのアプローチ、知見がそれぞれ未だ確立されていない、チャレンジングなテーマを掲げたものでした。なので冒頭でも述べたように、今後の研究につながる場になればという目的で開催したわけなのですが、ここまでのご報告と議論のなかで、私たちは何を明らかにして、何を共有することができたといえるでしょうか。また、何をこれからの課題とすべきで、今後の研究の道筋や選択肢としてどのようなものがありうるといえるでしょうか。ちょっと難しいかもしれませんが。

【井上】では研究の具体的なイメージが湧くような話を。私が考えているのは、AL を、学校の中、教室の中、教師の実践の側から見るのではなく、学校の外で行われている、学校的 AL に先行するもの——例えば企業や自治体で行われているもの——の側から見ることです。おそらく教育の論理とは、似ていても、まったく別の論理でコントロールされ、動いている。その外で働いている論理と、教育現場の論理が、どう違うのか。そこの差異から、教育現場での AL を捉え直してみたい。

それは「外で行われていることが中では行われていないじゃないか」ということではなくて、教育の外と中を区別したうえで「教育現場ではこれをやるべきだ／やってはならない」を考える、そういう AL へのアプローチがあるのではないかと。教育学や教育方法学が「望ましい AL」とか「本当の AL」とか「AL の本質」といったものを教育の中から考えていくのに対して、教育社会学は、教育の外から AL にアプローチできるのではないかと思います。だから、今回も AL の厳密な定義にはこだわらなかったのにも積極的な意味があります。AL を外からいろいろな角度から眺めることで輪郭をはっきりさせていこうというのは戦略的にはありではないかと思います。

【小方】井上さんのように外からというアプローチも大切ですが、教育社会学が重視する価値や方法論的なものへの自己反省も必要です。例えば学力問題を論じる際に、学力の吟味は括弧に入れて「格差がどうなっているか」に関心が向かいがちです。AL についても、同様のことが起こりかねません。もちろんそこから AL の課題を発見することもできますが、下司さんご指摘のように、教育学的に AL がどう見えるかというものと対話や、AL 研究者の指摘自体に内包されている課題はないのかといった、学問内部での学問間における健全な批判的やり取りもまた重要と考えています。

【濱中】私が分析した調査データでは AL に直接的に関連する質問が 2 個だけですので、たいしたことは言えないのですが、授業での経験に関する他の変数と並べてみてひとつ言えることは、個々の教員は教育上の工夫についてかなり努力していて、個人の努力の範囲でできる改善はすでに相当程度進んでいるという点でありまして、少なくともこのことは確かです。

その一方で、同じ授業改善でも組織的に取り組まないといけないものはまだまだ進んでいると言いはり難い。例えば 150 人の講義で学生のレポートにコメントを返すのは、効果があることは期待できるけれど個々の教員にとってはかなり大変な負担なので、サポートするスタッフなどをき

ちゃんと手当してくれないと、やりたくてもできない。むしろそうした組織的な取り組みがなかなか進んでいないということ自体が、大学の授業はいまだに教員個人の「これは私の授業、他の授業や先生のことは知らなくてもよい」という性格が非常に強いということを示しているとも受け取れます。

「ALが普及しているのに十分な成果を上げていない」というのが今日の報告の主たる知見ということになるかと思えますけど、その要因として大学教育のあり方、大学教育に対する考え方が関わっていると考えられますので、ALが期待通りの成果を上げるためには、教員中心の独立性の強いカリキュラムや教育方法を改善していく必要があるでしょう。「ALが上手くいかない」という分析結果を通して、日本の大学教育と特徴が改めて見えてきたということです。「ALなんて面倒くさい」「ガチゼミ行きたくない」というのが現状では許されている。面倒なことをやりたくない学生はALからとことん逃げたって、ゆるく単位を取得できるような授業がたくさんあるならそちらを選んでしまう。そういうなかで、組織としてどのように教育改善に取り組むか、しかもそこから零れ落ちる学生が出ないように、やりたくない学生にどう対処するかが、実践的には課題になるでしょう。教育社会学的と言えるかどうかはわかりませんが、データや分析結果から発想していくことが教育社会学の強みだとすれば、本日の報告からは以上に述べたようなことが読みとれるということになるかと思えます。

【牧野】ありがとうございました。小方先生の資料にある、教育現場の縛りの程度の話に近いかもしれませんが、学会大会時に2日目が中止になったということで幾人かの方と課題研究について話す機会があり、そのなかでバーンステインの類別と枠づけという観点から実践を解釈することができるのではないかと、というご示唆を複数の方からいただきました。教育社会学の理論・分析の枠組に落とし込んでいくというのが一つ、今後の可能性としてはあるかもしれませんね。

俯瞰しようとする「AL的なもの」という雑駁な括りになってしまいがちで、かといってミクロに降りてしまうと学習理論や教育実践の話になりがちで、難しい対象ではあります。しかし、教育社会学がこれまで研究対象としてきたことにも、そのような難しい対象はあったと思います。ですから、捉えられるところを陣地戦で、虫食的に捉えていって、ということをやっていくのではないかと私は思いました。ミクロなものであれば、ALのエスノメソドロジーのようなアプローチも可能かもしれません<sup>25</sup>。

さて、これが皆さんの日々の教育活動ないし研究活動に何をどれくらいもたらすのかは、担当研究委員としては心許ないのですが、それぞれ能動的に今日の話を持ち帰っていただければと思います。では時間になりましたので、今日は散会としたいと思います。登壇者の先生方に拍手をお願いします。(拍手)

(構成＝井上義和)

---

<sup>25</sup> ここで念頭に置いていたのは、大辻秀樹, 2018, 「『主体的・対話的で深い学び』の観察可能性」北澤毅・間山広朗編著『教師のメソドロジー——社会学的に教育実践を創るために』北樹出版、でした。