

# ジョン P・ミラーの教育観と深い学び

— 「アクティブ・ラーニング」を再考する—

奥 野 ア オ イ

## John P. Miller's Perspective on Education and Deep Learning

Aoi Okuno

### 抄 録

文部科学省は、知識や技能を専門的に学ぶ場であった高等教育を、生涯学び続け主体的に考える力を育成する教育パラダイムに変えようとしている。それは、高等教育の大衆化が浸透し、急速に情報・知識リテラシーが複雑になる社会で学生たちの「生きる力」を育もうとしている。これまで主流だった学生の受動的から能動的な深い学びを重視するようになったが、すでに19世紀末、欧米諸国から世界中に子どもの自主性・主体性を促す教育改革運動があった。本稿は、その継承として1980年代に確立したホリスティック教育の第一人者であるジョン P・ミラーの教育観から「アクティブ・ラーニング」について再考する。

**キーワード：**ジョン P・ミラー、ホリスティック教育、深い学び、変容、初年次教育

(2017年9月26日受理)

### Abstract

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology intends to reform the educational paradigm of Higher Education, from where knowledge and skills are taught professionally to where students are enforced their subjective life-long learning. It tries to nurture students' "living powers" in the complicated modern society of Information and Knowledge literacy. It also empathizes that the students' leaning style of being active as deep out of themselves rather than the mainstream of students' passive one over a long period of time, although New Education's child-centered education has been already spread around the world from the Western countries since the end of 19<sup>th</sup> century. This paper reconsiders "Active Learning" from the John P. Miller's perspective on Education, which has established in the 1980's in succession to New Education.

**Keywords:** John P. Miller, holistic education, deep learning, transformation, First-Year Experience

(Received September 26, 2017)

## 1. はじめに

近年、高等教育だけではなく初等・中等教育でも「アクティブ・ラーニング」を耳にすることが多くなった。この発端は、2008年文部科学大臣諮問「中長期的な大学教育のあり方について」に対する2012年中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学－』であろう。現代社会の変化に伴い学生の学び方が転換期を迎えている。しかし「アクティブ・ラーニング」とは、一体どのような教育方法なのか。この方法は、教育現場が抱える問題を解決するのか。それとも、それらの問題に光を照らし、教員側や学生側に何かを気づかせてくれるのか。

筆者が私立大学で担当する社会科学系の初年次共通教養科目で、ここ数年の間に“変化”を頻繁に目にするようになった。この“変化”の一つに、学生のスマートフォン（携帯電話・iPhoneを含む、以下スマホとする）の使用が授業妨害になることがあげられる。つまり、学生は授業中に不必要なスマホの使用によって教室外とつながることが多く、授業に対する「学生の関与（Student Engagement）」が低下している<sup>1</sup>。筆者の授業で困った一例は、初年次生対象の前期共通科目で、初対面の他者と対話やグループ・ワークをする際、学生がコミュニケーションをとる前にスマホ検索することだ。学生自身やグループで問題や課題に向き合うように教員側が授業をデザインしていても、一部の学生がスマホ検索し始めると授業の流れが止まってしまう。また、他の学生の思考過程が途絶えることもある。まさに溝口（2012:53-65）が指摘する「検索型の知識基盤社会の到来」である。教育現場での電子機器の使用は、授業用ツールとして組み込まれているか否かで、善にも悪にもなりうる。

大学生のスマホ使用は、学生の授業に対する意欲や「学生の関与」そのものについても問うているのが現状であろう。ベネッセが2015年に速報した調査結果で、「授業に関する教員と学生の差異」に関して大きな意識の隔りがあることが明示された。その中でも「学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多い方がよい」の項目に教員の方が69.4%、学生は16.7%と回答している。同じく、対比した質問項目「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多い方がよい」に、学生83.3%、教員30.6%と回答している。つまり、教員の方が「学生の関与」を促そうと授業形態を用意していても、学生の方は受動的な授業を望んでいる。日本の高等学校進路決定に重視されるのは、大学進学率と進学先である。そして大学進学決定先では、就職率と就職先である。常に学生は進学する際、自らの夢の実現につながる「何を学びたいのか」という一人ひとりの目標よりも、各教育機関の進路実績数を頼りに自分が該当する範囲に収まろうとしている。同様に、初等教育から（早期教育を受けている子どもは就学前から）数値で評価されることに慣れた学生たちは、自分から何に積極的にかかわり、どこに向かおうとしているのか。むしろ評価に関係しない努力を無駄だと感じたり、評価されることが人生の尺度だと思い込んでいる学生もいるのではないか。このような教育環境では主体性・自律性どころか、多感に成長・発達する幼少

期から数の客観性に振り回されるばかりである。そして、高等教育に入って学生が自分らしく能動的に生きるよりも、無難な範囲内で受動的に行動するようになるのは自然のように思える。

文部科学省は、学生の受動的な学びの形態が続く傾向を転換するため、2008年の学士課程答申で「学士課程の目的は、職業人養成にとどまるものではない。自由で民主的な社会を支え、その改善に積極的に関与する市民や、生涯学び続ける学習者を育むこと、知の世界をリードする研究者への途を開くことなど、多様な役割・機能を担っている。各大学は、このことを踏まえて、自主性・自律性を備えた教育機関として、学士課程を通じて学生が習得すべき学習成果の在り方について、さらに吟味することが求められている。」と指摘した。そして2012年、中央教育審議会答申で『新たな未来を築くための大学教育の資質転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学－』と題して、高等教育における学びの目的や形態の転換を明記するようになった。つまり文部科学省は、これまで専門的な知識や技能を習得するための高等教育で、学生の人格的な成長や社会的に調和できる資質を育む経験など、人生の基盤となる「自主性・自律性」を求めるようになった。

このような背景から、これまでの受動的な講義形式で行われていた高等教育が、学生を主体にした能動的な教育形態への転換を求められるようになり、急速に「アクティブ・ラーニング」が多くの大学のFD委員会などで取り上げられるようになった。「学生がいつもスマホを見ていて授業にならない」「なら、アクティブ・ラーニングすれば？」という問答を耳にしたことがある。しかし、「アクティブ・ラーニング」は突然、特効薬のように出現した教育方法ではない。すでに19世紀末から欧米諸国で広まり日本にも紹介された教育改革運動（児童中心主義）にみられたように、子ども（学ぶ側）が主体的になる活動を尊重する教育はあった。本稿では、その継承として1980年代に北米で確立したホリスティック教育の第一人者であるジョン P・ミラーの教育観から、文部科学省が近年になって政策用語として頻繁に用いるようになり急速に展開されている「アクティブ・ラーニング」について再考する。

## 2. 高等教育におけるアクティブラーニング

### 2.1. アクティブラーニングの流れと意味

アクティブラーニング（Active Learning）に関する研究は、戦後アメリカの高等教育の大衆化とともに研究され始め、1990年代から2000年にかけて約5倍に急増した（溝上、2012:5）。それらの研究は、アクティブラーニングという名称で統括されたのではなく、問題解決、課題解決、発見学習、自己調整学習など教育心理学の分野（特に認知発達心理学）などで多岐に発展した。実際、どのように教室内で実践するかについては個々の教員、もしくは教員チームの目的によってさまざまである。能動的学習としてアクティブラーニング（active learning）を体系的にまとめた溝上（2012:7）は、さまざまな場面で広く用いられるゆえに、下記のように定義する：

一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

並行して2012年、中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学－』で、これまでの一方向的な講義形式による受動的な学びから、学生たちが主体となって能動的に取り組む学習への転換に具体的な教育方法として「アクティブ・ラーニング」を推進した。そして同年、文部科学省が政策用語として「アクティブ・ラーニング」と表記して説明した（2012:37）。

#### 【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。

上記の用語の中で注意すべき変更点は、これまで広く文部科学省の法令や答申などに用いられていた“学習”が、“学修”と使い分けられた<sup>2</sup>。この答申を境に、頻繁に「学修」が使われ始めている。この点においても、文部科学省の高等教育改革を進めようとする意図がうかがえる。

上記に紹介した両者の表記について、溝上をはじめとする研究・実践者たちが教育方法として用いるアクティブラーニングと文部科学省が示す「アクティブ・ラーニング」は大きな意味は同じであるが、前者と後者の実践方法や目的が同じであるとは限らない。前者は、それぞれ研究者の実践方法があるが、後者は文部科学省が明確な研究方法として確立していないのが現状である。

## 2.2. アクティブラーニングからディープ・アクティブラーニングへ

松本によると、文部科学省が2012年に用語集でまとめた「アクティブ・ラーニング」は、政策的な後押しもあり、ユニバーサル化や能力（スキルの形成）という課題に対応する教育方法として急速に普及したことを指摘している。これは、前述した“学習”が“学修”に変わったことと同様であろう。松本は、アクティブラーニングが広義で多岐にわたって実践されることが多くなり、下記の点で批判する（2015:5-6）。

- (1) 知識（内容）と活動の乖離
- (2) 能動的学習をめざす授業のもたらす受動性
- (3) 学習スタイルの多様性への対応

彼女は、「アクティブ・ラーニング」が定義化されないまま、表面的に「アクティブ・ラーニング」と題して用いられることを疑問視している。ゆえに、質と内容が表面から内面に深化するディープ・アクティブラーニングを提唱し、特に〈1〉の問題を中心に、アクティブラーニングを再構築する。ディープ・アクティブラーニングの源流はマルトン (Marton) やエントウイスル (Entwistle) らによって理論化された「深い学習 (deep learning)」や「学習への深いアプローチ (deep approach to learning)」の概念が継承的に発展している。これらの概念を踏まえて、ディープ・アクティブラーニングは内化と外化を繰り返しながら深化する理解の過程が深い学びを可能にしているとする。そして、下記のようにディープ・アクティブラーニングを定義する (松本、2015:23)：

学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験を結び付けると同時に、これからの人生につなげていけるような学習

このような深い学びは、アクティブラーニングのような能動的な外的行為と自らの行為について振り返り、学び続けることで、さらに内的な「深い学習」「深い理解」「深い関与」へと展開することができる。

### 2. 3. ディープ・アクティブラーニングとして「学生の関与」

授業を遂行するにあたって、「学生の関与」は授業の方向性や進行度を左右する。同じ授業内容でも、対象学生が異なると、授業内容の伝わり方・かかわり方・進度や浸透度など、異なる世界を創る。

エリザベス・F・バークレーは、ディープ・アクティブラーニングが「学生の深い関与」を促す3つの条件をあげている (2015:83-86)

- 条件1：課題は適度にチャレンジングなものであること
- 条件2：コミュニティの感覚
- 条件3：学生がホリスティックに学べるよう教えること

条件1は、学習の課題が、学生にとって最適なチャレンジ・レベルで取り組めるように教員は用意する必要がある。彼女は、特に教材と伝え方に配慮し、学生を深い学びへと個人の学習スタイルの支援を行うことを重視する。条件2は、学生が学習コミュニティのメンバーの一員であるという人間の基本的欲求を満たすことで、動機づけとアクティブラーニングの相乗効果で「学生の関与」を促す。バークレーの条件2と3は20世紀初頭に米国でヘレン・パーカーが実践し始めたドルトン・プラン (the Dalton Plan)<sup>3</sup>と類似している。ドルトン・プランの2つの柱である「自由」と「協同」は、バークレーの条件1が前者の「自由」、条件2が後者の「協同」である。条件3は、バークレー自身、学生の深い学びは認知領域と情意領域を統合し、かつ運動的／精神運動的領域や道徳的領域も相乗効

果が高まるとする（バークレー、2015:86）。つまり、動機づけとアクティブラーニングの相乗的な相互作用を生み出す条件を創り出すことで、「学生の関与」が期待できるとする。動機づけとアクティブラーニングの両方がそろってはじめて関与が起こることになる。

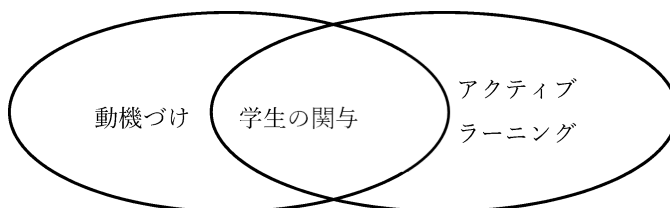


図 1. 学生の関与のベン図モデル

出典：エリザベス・F・バークレー（2015）“関与の条件 - 大学授業への学生の関与を理解し促すということ-”、松本佳代（編著）『ディープ・アクティブラーニング』、東京 勁草書房、p.63.

バークレー（2015:62）は、学生の関与は、動機づけとアクティブラーニングの産物であるとし、“動機づけとアクティブラーニングの重なり合う空間で関与は生成される”とする。このバークレーの条件3のホリスティックな学びについては、関連する3. 2. 以降で詳しく述べる。

### 3. ミラーの教育観 -ホリスティック教育について-

#### 3. 1. ミラーがホリスティック教育を構築した背景

一人ひとりの子どもの多様性を包括的に受け入れ、それぞれの成長・発達を内面「内なる自己（魂）」を育てる。子どもの魂を健全に育むためには、その過程を支える側の教員にも同様に健全な魂が宿っている必要がある。1980年代後半、経済成長とともに教育の現場においても合理主義的な知識偏重の点数獲得競争が激化し、ミラーは子ども・保護者・教員のすべてが疲労したことに危機感を抱いた。二項対立に分断した社会の中で、特に教育現場においても個々の内面に魂が健全に宿らなければ、個人のみならず社会、そして地球規模での破壊は避けられないことを危惧した（Miller, 1988; 2001）。これは19世紀末、第一次世界大戦で犠牲になった子どもたちの悲惨な状況から沸き上がった教育改革運動（児童中心主義）に重なる。1980年代後半、ミラーは二項対立に分断した個人や社会を再びつなぎ合わせるために、ホリスティック教育のコースを教員養成の大学院で始めた。その目的は、教員と学ぶ側の両方を魂のみちた教育に存在させることだった。ホリスティック（holistic）とは、ギリシア語 holos（全体）が語源で、派生語には whole（全体）、heal（癒す）、holy（聖なる）、health（健康）などがある。ミラーは、ホリスティック教育を人間形成において<かかわり><つながる>包括的な教育観として構築した。ホリスティック教育の定義は、

ホリスティック教育は、<sup>リレーションシップ</sup>＜かかわり＞に焦点を当てた教育である。すなわち、論理的思考と直感との＜かかわり＞、心と身体との＜かかわり＞、知のさまざまな分野の＜かかわり＞、個人とコミュニティとの＜かかわり＞、そして自我と＜自己＞との＜かかわり＞など。ホリスティック教育においては、学習者はこれらの＜かかわり＞を深く追求し、この＜かかわり＞に目覚めるとともに、その＜かかわり＞をより適切なものに変容していくために必要な力を得る。（ミラー、吉田・中川・手塚訳 1994:8）

ホリスティック教育は、物質的もしくは精神的に二項対立した現代の教育を修復し、調和することを促す。つまり、ホリスティック教育の定義が重視する<sup>リレーション</sup>＜かかわり＞の核心は＜<sup>コネクション</sup>つながり＞である。よって、ホリスティックな教育現場では、伝統的な教え込み教育にみられるような教員から学生に一方的な関係はない。むしろ両者の関係は、＜かかわり＞と＜つながり＞によってお互い強化され、それぞれの内面で変容していく過程がある。その過程が下記に続く3つの学習形態である（Miller, 2001:5-8）。

### 3. 2. ミラーの三つの学習形態

#### 3. 2. 1. トランスミッション《伝達》型 (Transmission)

第一段階はアトミズム（原子論）的で、教員が主体となって客体である学生に向かって知識や技能の細分化された要素を一方的に伝達し、学生は伝達された内容を記憶・習得していく教科・教員中心の形態である。知識・暗記量かつ時間制限などが必要な学習に有効な方法になる。評価として、標準テストや習得内容を数値化することが可能であるが、理解・記憶内容の持続性は個人差がある。

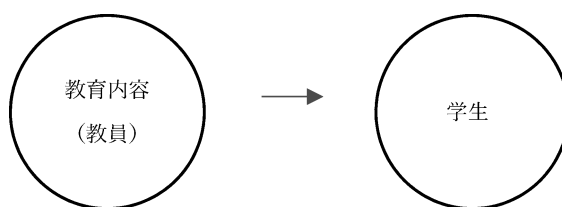


図2. トランスミッション《伝達》型

#### 3. 2. 2. トランスアクション《交流》型 (Transaction)

第二段階のトランスアクション《交流》型は、学生が一方的な受け手にはならず、教員と学生、そして学生間で交流しながら学ぶ過程がある。この双方向の過程で、教員と学生がともに問題解決や知識探求しながら学ぶ。この段階では問題が直接的に学生の内面にかかわらず、一般常識内で知識や常識に基づいている。デューイ（Dewey）の経験主義が代表的で、学ぶ側が主体になり問題や課題を解決したり、体験を通して習得できる判断力などを横断的・総合的に養うことができる（Dewey, 1938; 市村訳, 2004）。文部科学省は学習指導要領適応校（小学校・中学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校）で2000年度

から段階的に導入し始めた「総合的な学習の時間」など、高等教育ではゼミナールや卒業研究論文指導などに用いられている。評価方法として、テーマに応じて質的にも量的にも選ぶことができる。

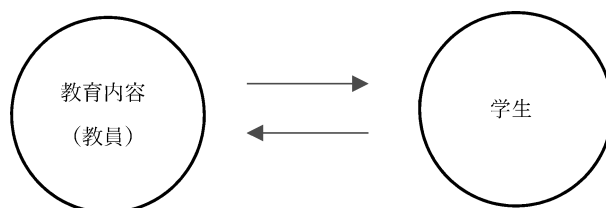


図3. トランスアクション《交流》型

### 3. 2. 3. トランスフォーメーション《変容》型 (Transformation)

第三段階のトランスフォーメーション《変容》型は、プレゼンテーションや討論のような内容の深い場面に用いられ、教員と学生の学びの間に隔たりをつくらうとしない。第一段階や第二段階のような認知レベルを経て、学生だけでなく教員の内面が全体的にくつなぎ、同時に深まりながら両者の自己の変容を経験する学びがある。つまり、主体性が両者にあるため、両者のくかかわり>が深まることによって学びが長期的に深化浸透するだけでなく、多岐にわたってくつなぎ>が広まる。その過程に、内面に起こる“気づき”などの精神的覚醒を重視する。そのため、評価は目には見えない内容を省察・観想、対話、ダイアリーまたはジャーナルの記述やナラティブなどを通じて表現することになる。

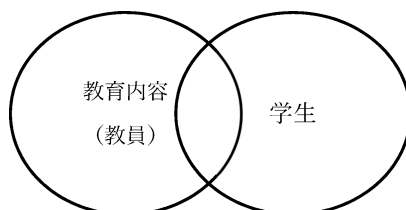


図4. トランスフォーメーション《変容》型

### 3. 3. 包括性の原理

これら3つの学習形態は、排他的に相互に対立しているのではない。むしろ、ジョン・ミラーは (Miller, 2001:5-8)、それらの関係を下記に示す包括性の原理とする。この3つの学習形態が伝達 (Transmission)→交流 (Transaction)→変容 (Transformation) の方向に向かって発展している。成田は2017年6月には日本ホリスティック教育/ケア学会発足座談会に用意した資料<sup>4</sup>で、3つの学習形態が伝達 [Have]→交流 [Do]→変容 [Be] へと教育内容を含む教員と学生の状態が変化していく様子を表現している。この3つの学習形態を [Have]→[Do]→[Be] と表しているのが興味深い。つまり、学習者とそれぞれが個々に働いているのではない。3つの学習形態自体が、くかかわり>そしてくつながる>こと



で、段階的に変容をもたらしている。

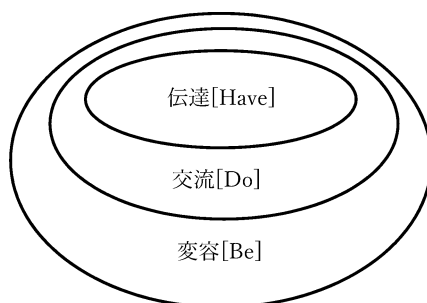


図5. 包括性の原理 (ミラーの包括性の原理に筆者が成田の思案を挿入)

### 3. 4. ホリスティック教育の現状と可能性

ホリスティック教育のアプローチを実践している学校に、日本国内でも国公立問わず教育機関だけでなく小規模な教室内で実践されている。

教育機関の例に、文部科学省が学校教育法第1条校として認可している私立一貫校（幼稚園から大学学部に対応）に自由学園<sup>5</sup>がある（東京都東久留米市）。また、認可されていない学校にシュタイナー学校（ヴァルドルフ教育）<sup>6</sup>があげられる。現在（2016年時点）、世界中に就学前から高等教育まで1000校近くのシュタイナー学校が存在し、国内では、7校（ヴァルドルフ学校リスト掲載校）、内3校はユネスコスクール<sup>7</sup>に加盟している。1975年、子安美知子が娘を通してシュタイナー学校で経験したことを『ミュンヘンの小学生』で紹介し、国内でもヴァルドルフ教育に関心が高まった。その頃からヴァルドルフ教育に賛同する保護者や教員たちが集い、自主的に運営するようになった。実際、シュタイナー学校は他のオルタナティブ・スクールと同様、認可外のため文部科学省から援助を受けていない。しかし保護者と教員の共同運営で、ヴァルドルフ教育の理念とカリキュラムを維持できる安定した教育環境を整えている。2016年末、フリースクールなど学校以外の場で学ぶ子どもたちの支援を目的とした「教育機会確保法」が議員立法で成立された。今後、多様で適切な学習活動の重要性など、教育における質の保障がさらに問われるようになると、シュタイナー学校が前例として取り上げられる教育の一例であろう。ただし、シュタイナー教育研究を代表する吉田は（2000:18-19）、ホリスティック教育とシュタイナー教育は=の関係ではなく、両者を同一視することは危険であるとする。つまり、ホリスティック教育は全体を包括化するが、シュタイナー教育には絶対化する人間観・社会観などの世界観があることを指摘する。その点において、ホリスティック教育がシュタイナー教育を部分的に評価しているといえるだろう（特に、芸術教育など）。

小規模では、家庭、地域、環境など自己と社会とのかかわりを学ぶプログラムやアプローチが実践されている。その代表的な例に、1996年から新潟県長岡市の公立小学校で山之内義一郎が実践した「学校の森」総合学習<sup>8</sup>があげられる。このプログラムのように、最初は小さな取り組みから始まって、結果的には教育改革ともいえる大きなプロジェクト成果を

生んでいる。他にも、就学前（幼稚園や保育園）・放課後（学童）・地域など世代を越えた教育で、国際・環境・人権などの活動を実施している。まさにホリスティック教育は、全人的教育として乳幼児から高齢者がくかかわりくつながりくあう生涯教育であるといっても過言ではない。

#### 4. ミラーの教育観から「アクティブ・ラーニング」を再考する

##### 4. 1. 「アクティブ・ラーニング」とミラーの包括性の原理

図5 包括性の原理が示すように、ミラーの3つの学習形態は、伝達（Transmission）→交流（Transaction）→変容（Transformation）の方向に重層しながら発展している。その状態を成田は、[Have]→[Do]→[Be] と教育内容を含む教員と学生の状態の変化を表したが、「アクティブ・ラーニング」は伝達 [Have] からスタートしたばかりの状態にいる。これは「アクティブ・ラーニング」がいまだ定義されず、多様な方法で実践されていることを的確に表している。そして、アクティブラーニングは交流 [Do]、ディープ・アクティブラーニングは部分的に変容 [Be] に位置しようとしている。ホリスティック教育のアプローチは、完全に変容 [Be] の状態にいる。

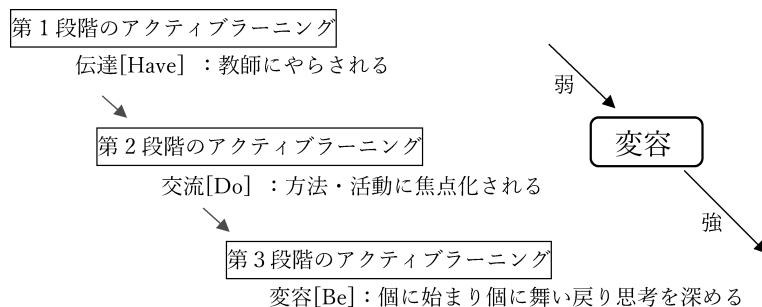


図6. 図5にアクティブラーニングの変容を展開

##### 4. 2. バークレーのディープ・アクティブラーニングとミラーのホリスティック教育の深い学び：共通点と相違点

バークレーとミラーの深い学びの対象者に関する共通点として、2. 3. で示したバークレーの条件3とミラーの3つの学習形態のトランスアクション《交流》型にある。両者の共通点は、ホリスティックな視点が必要であるとしている。しかし、両者の形態の根本的な違いは、バークレーが置く主体は学ぶ側であるが、ミラーは教える側と学ぶ側の両方にある。同様に、前者は学生の学習過程で学生の変容を目的としているが、後者は教える側の教員は授業を進行するファシリテーターであると同時に、学ぶ側の学生と一緒に変容が可能であるとしている点が異なる。

### 4. 3. 生涯の教育としてアプローチしているか

3. 2. で前述した松本の「人生につなげていけるような学習」と定義したディープ・アクティブラーニングは、学びを中心に変容をあげている。一方で、ホリスティック教育ではライフスパンを視野に高等教育の学びに限ることなく（各学校教育や生涯教育なども）、すべてが全体に＜かかわり＞＜つながる＞変容を意味している。

2008年に「学士力」について指摘された技能・態度の点は類似して、就学前教育の幼稚園指導要領第2章ねらいおよび内容に「幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度など」と関連している。また、幼稚園教育要領は平成10年から平成20年度改正の際に、第1章総則 第1幼稚園教育の基本で「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」と生涯という視点から幼児教育を位置づけるようになった。そして今回の改正で、初めて幼児一人ひとりの成長に基づいた「評価の実施」を明記した（以前までは「記録」）。その評価の前提として、知識や技能、思考力、判断力などの基礎を育むという「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を示した。これは、高等教育の「学修」でも求められていると類似している。成長・発達段階初めの就学前教育や、大学のように学びに限界がない高等教育機関で、目には見えない個々の成長を、どのように評価するのか疑問である。

少子高齢化や格差社会が深刻化する背景に、教育の目的が国内でも生涯を通じて考えられるようになった。すでに欧米諸国は1960年代初め頃から生涯教育（Lifelong Education）を教育政策として取り組み、また1996年のOECD経済開発機構による「万人のための生涯教育の実現」に関する加盟国教育大臣会議で「乳幼児期の教育とケア（Early Childhood Education and Care）」に関して研究を重ねた。そして、1990年終わりには「乳幼児期の教育とケア（Early Childhood Education and Care）」が長期的な経済効果だけでなく、乳幼児教育がその後の人生に大きな影響をおよぼすことを結論づけた。このように人生の始まりと終わりの教育を重視してきたOECD加盟諸国と対照的に、日本の教育政策は戦後から学校教育機関内での学歴志向が依然定着している。当たり前のように右肩上がりするかのようになられていた経済が、オイルショック、バブル経済の崩壊、リーマンショックなどを繰り返し、非正規雇用者の数が増加し続けると、私たちの生活の豊かさは学歴で解決できるものでないことに気づきはじめた。その一方で、ITが日常生活の中で急速かつ複雑に浸透してきている。このような社会変化に日本の教育も生涯というライフスパンで教育する視点に変わり始めている。次期改正される初等・中等教育の学習指導要領においても「生きる力」や「生涯」学び続けることがメイン・テーマである。これは、高等教育に求められるようになった「学士力」に対応するためである。

## 5. まとめ

「アクティブ・ラーニング」とアクティブラーニングの違いを整理しておきたい。前者は、前述したとおり2012年に文部科学省が政策用語としてまとめたもので、学術的に定義さ

れたものではない。実際、2017年2月に公表した小中学校の学習指導要領改正案に「アクティブ・ラーニング (AL)」という語は含まれなかった。2012年から高等教育だけでなく初等・中等教育の学習指導要領改正に向けて2016年12月の答申まで「アクティブ・ラーニングの視点」を明記していたにもかかわらず、その直後の改正案では「主体的・対話的で深い学び」と表記された。その理由に文部科学省は、「アクティブ・ラーニング (AL) について、多義的な言葉で概念が確立していない」カタカナ表記であるために法令に含まなかったことを説明した。しかしながら、この段階で法令の中に「アクティブ・ラーニング」を定義の明示なしのまま「アクティブ・ラーニング」と用いると、かえって教育現場で「アクティブ・ラーニング」の誤解や乱用の拡大が危ぶまれる。溝上 (2012:6-12) は先行研究を踏まえてアクティブラーニングを定義し直す提案は以前にしていたが、文部科学省が2017年末には公表する中等教育の学習指導要領や今後の高等教育に関する法令でどのように「アクティブ・ラーニング」を用いるかは定かではない。よって文部科学省政策用語の「アクティブ・ラーニング」は広義で、一方向の講義形式ではない学生を主体にした能動的な学びであるなら包括的に意味することになる。

一方で、アクティブラーニングは、ホリスティック教育のアプローチと関連する。その背景に、両者はともに19世紀末に教育改革運動として教育現場から実践され始めた源流がある。前者は米国の民主主義が基本となったパーカー (Parker) とデューイ (Dewey) の進歩主義教育運動、後者は英国が発祥の新教育運動である。両者は同じ児童中心主義という思想を基に、前者は認知発達心理学で実践方法、後者は思想・哲学や深層心理学などの分野で発達している。

ミラーの教育観を支えるホリスティック教育からアクティブラーニングを再考すると、前述した4で説明したように両者には相違点があった。両者の変容の対象は学生 (学ぶ側) に主体はあるが、ホリスティック教育のアプローチは教員 (内容) すべてが含まれることになる。そして、実践についても前者は期間内で量的・質的に評価することは可能であるが、後者はライフスパンでアプローチしているために評価のために実践研究を目的としない。また、実施する場所や期間についても前者は限定できるが、後者は実施期間後も個々の内面で継続性がある。このように両者の違いを明確にすると、文部科学省が生涯にわたって自主性・自律性を学生に求めるならば、ミラーの教育観がその目的に合っていることが分かる (実際、ユネスコのESD、英・加の教育政策に含まれている)。

いつ、どのように高等教育でアクティブラーニングを用いるかは、初年次で実施することが望ましいだろう。アクティブラーニングを初年次教育で活用するメリットは、河合塾 (2010;2014) が実施したアクティブラーニングに関する調査の結果、初年次教育を実施している大学からその重要性を見出し、初年次教育は“大学の教育力”“試金石”と位置づけた。2008年中教審答申『学士課程教育の構築に向けて』で「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」として「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」とし、学士課程教育の中で正規の教

育として位置づけた。また、2013年10月31日、首相官邸・教育再生実行会議第四次提言では「アクティブ・ラーニング」の他に双方向の授業だけでなく、入学者に応じた初年次教育のあり方についても検討されている。つまり、高等学校から大学に進学するつなぎを初年次教育とアクティブラーニングをセットにして高等教育側が支援する必要があることを取り上げている。

高等教育はさまざまな教員学生が集まるところなので、高等教育の初めにアクティブラーニングを活用して、学生一人ひとりが主体であるという自覚が生まれる機会になる。よって初年次共通科目をアクティブラーニングに創るためには、教員側がクラスを効果的に<かかわり><つながり>を共有できるようにデザインする際に参加型に準備する必要がある。中野(2017:37-52)が、ホリスティック教育の要素を10年以上にわたって数千人の大学生の声やアンケートから大型クラスでも可能な参加型授業の効果を4つにまとめた：「場づくり」の効果、「対話」の効果、「行動」の効果、「楽しさ」の効果。明らかに、学生は授業で主体的になることで、コミュニケーションが広がり、価値観や世界観が広がる。そして、学ぶことが楽しくなることで、何かに<かかわり>をもって行動に<つながる>ことになる。その過程で自己の変容が起きることになる。たとえ伝統的な講義形式であっても部分的にアクティブラーニングの要素を取り入れ、授業内容を充実させることで互いの変容を刺激し、学生も教員も主体になり自己から他者へ向かって働きかける<かかわり><つながり>を促しながら広く、そして深く学ぶことになる。このようなコミュニケーションの技術・態度は文科省が学士力として求めていることにつながるに違いない。

今後、多様な授業形態が「アクティブ・ラーニング」という名称で実践されるだろう。授業自体が表面的に終わらないために、学生一人ひとりのアクティブラーニングが深い学びに出会い、深い学びの過程で変容が可能になるような教育思想や哲学が基盤に必要であろう。そのような視点をもつことによって、生涯にわたって学習し続け、自分らしい生き方を追求・実行できる。現状では、文部科学省は法令によって外から内に「アクティブ・ラーニング」を活用することで、学生の能動的な学びを促そうとしている。しかし、ミラーの教育観が体系化するホリスティック教育のアクティブラーニングは、内から外に変容をもたらすことで学生一人ひとりと教員が能動的になるのである。自己から他者への変容が、深い学びの協同体の中で<かかわり><つながり>ながら社会へと広がる学びが可能になる。

## 注

(注1) 2015年4月4日、信州大学の入学式で山沢清人学長が約2千人の新入生に「スマホやめませんか、大学生やめませんか」と語ったことは、多くの大学教職員にとって代弁にも時代遅れにも受け止められたことと察する。しかし、電気機器学が専門で携帯電話の技術改革にも携わった同氏が新入生に「スイッチを切って、本を読み、友達と話し、自分で考えることを習慣づけよう。物事を根本から考えて全力で行動することが独創性豊かな信大生を育てる」と語ったことは、すべての大学生に当てはまるだろう(朝日新聞、2015年4月8日)。

- (注2) 明鏡国語辞典(2011)によると、「学習」は①学び習うこと。特に学校などで基礎知識を系統的に学ぶこと。②また、人間も含めた動物が経験を反復することによって環境に適応した行動などを習得していくこと。「学修」は、学問を学んで身につけること。修学。
- (注3) ドルトン・プラン (the Dalton Plan) は、1920年代に米国マサチューセッツ州ドルトンの小学校でヘレン・パークースト (Helen Parkhurst, 1887-1973) によって指導・実施された教育法。
- (注4) 成田喜一郎の資料 1-1 (2017年6月17日) を参考にした。この資料は、ミラーが「七つの教育諸理論」(1983) を『ホリスティック教育』(1988) にまとめ、吉田(1999:281) が「教育諸理論の三層包括的分類」に日本語版で再構成し、さらに成田が改訂を重ねて日本ホリスティック教育/ケア学会発足座談会に用意されたものである(現在, Ver.10.0)。
- (注5) 1921年羽仁もと子と羽仁吉一夫婦によってキリスト教精神に基づいた理想教育を実践するために設立。
- (注6) ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925) の人智学に基づく教育思想と実践を体系化した一貫教育機関、1919年ドイツ南部ヴェルテンベルク州シュトゥットガルトに設立。
- (注7) ユネスコスクールとは、ユネスコ憲章に示された理念を実践する学校。1953年から共同体ASPnet (Associated Schools Project Network) が発足、2017年現在、182カ国・地域の10,000以上の教育機関が加盟している。日本では、1,037校の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学、特別支援学校などが国公私学問わず加盟している。2008年日本ユネスコ国内委員会は、ESD (Education for Sustainable Development) 「持続可能な開発のための教育」の訳語を普及促進のために「持続発展教育」、同様に、「ユネスコ協同学校」も「ユネスコスクール」に変更した。ESDの特徴である「自分自身と社会を変容させる学び」は、ホリスティック教育と重複する。
- (注8) 山之内義一郎の「喜びを創る学校」(全人的発達) の教育課程の構成原理を参照。

#### 引用参考文献

- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., and Norman, M.K. (2014) 栗田佳代子 (訳) 『大学における「学びの場」づくりよりよいティーチングのための7つの原理』東京 玉川大学出版部。
- Barkley, E.F. (2015) 松本佳代 (訳) 『関与の条件 - 大学授業への学生の関与を理解し促すということ -』松本佳代 (編著) 『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を進化させるために』東京 勁草書房, pp.58-91.
- Benesse 教育研究総合研究所 (2015) 『大学で学びと成功に関するふりかえり調査』速報版, Benesse.
- Dewey, Dewey. (2004) 市村尚久 (訳) 『経験と教育』東京 講談社。
- Duch, B.J., Groh, S.E. and Allen, D.E. (2016) 山田康彦・津川司 (監訳)、三重大学高等教育創造開発センター (訳) 『学生が変わるプロブレム・ベースド・ラーニング実践法』京都 ナカニシヤ出版。
- Entwistle, N. (2010) 山口栄一 (訳) 『学生の理解を重視する大学授業』東京 玉川大学出版部。
- 亀倉雅彦 (2016) 『失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング』東京 東信堂。
- 河合塾 (編著) (2014) 『「学び」の質を保証するアクティブラーニング - 3年間の全国大学調査から -』東京 東信堂。
- (2010) 『初年次教育でなぜ学生が成長するのか 全国大学調査からみえてきたこと』東京 東信堂。
- 子安美知子 (1975) 『ミュンヘンの小学生』東京 中央公論社。
- 松本佳代 (編著) (2015) 『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を進化させるために』東京 勁草書房。

- Marton, F., & Säljö, R (1976) On qualitative differences in learning. I Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Miller, John P. (2000) *EDUCATION and the SOUL. TOWARD A SPIRITUAL CURRICULUM*. NY: State University of New York Press.、ミラー、ジョン・P. (著)、中川吉晴・吉田敦彦 (監訳) (2010) 『魂にみちた教育 - 子どもと教師のスピリチュアリティを育む-』京都 晃陽書房。  
- (1996) *the Holistic Curriculum*, Revised and Expanded Edition. ON:OISE press., 吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵 (訳) (1994) 『ホリスティック教育 - いのちのつながりを求めて』東京 春秋社、*The Holistic Curriculum* (1988) First Edition. ON:OISE Press.
- Miller, John P., Cassie, J.R.Bruce and Drake, Susan M. (1990) *HOLISTIC LEARNING: A Teacher's Guide to Integrated Studies*. ON:OISE Press.
- 松本佳代 (編著) (2015) 『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を進化させるために』東京 勁草書房。
- 溝上慎一 (2012) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東京 東信堂。
- 中川吉晴 (2007) 『気づきのホリスティック・アプローチ』東京 駿河台出版社。  
- (2005) 『ホリスティック臨床教育学 - 教育・心理療法・スピリチュアリティ-』大阪 せせらぎ出版。
- 中野民夫 (2017) 『学び合う場のづくり方 - 本当の学びへのファシリテーション』東京 岩波書店。  
日本生涯教育学会 (編) (1992) 『生涯学習辞典』増補版、東京 東京書籍。
- ニルソン、L・B. 美馬のゆり・伊藤崇達 (監訳) (2017) 『学生を自己調整学習者に育てる』京都 北大路書房。
- OECD 経済開発協力機構 (編)、星美和子・首藤美香子 (訳) (2011) 『OECD 保育白書人生の始まりこそ力強く：乳幼児の教育とケア (ECEC) の国際比較』東京 明石書店。
- 奥野アオイ (2017) 「初年次生の内発性を育む授業 - 関西外国語大学外国語学部 CORE 科目 "Introduction to Academic English" *English Grammar for Reading Comprehension* を用いて -」関西外国語大学 FD 委員会、高等教育研究論集、vol.6:40-53.
- 民秋言 (編) (2008) 『幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷』東京 萌文書林。
- 智原哲郎 (2013) *ラーニング・コミュニティ活用による教育改善*. 初年次教育学 (編) 『初年次教育の現状と未来』東京 世界思想社、pp.225-236.
- 山田剛史 (2015) *青年期の発達上の課題を踏まえ正課・正課外を戦略的にデザインする* 『VIEW21 大学版』vol.1Spring, Benesse.
- 山之内義一郎 (2001) 『森をつくった校長』東京 春秋社。
- 吉田敦彦 (1999) 『ホリスティック教育論 日本の動向と思想の地平』東京 日本評論社。
- 吉田武男 (2000) “シュタイナー教育とホリスティック教育” 『ホリスティック教育研究』3、pp.13-19.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf#search](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf#search)

