

主体的学習をめぐって
On Agential Learning

佐々木隆生（ささき たかお Takao Sasaki）
北海道大学名誉教授
sasakit@econ.hokudai.ac.jp

【要約】

主体的学習は、人間が「知る」ことを本質とする存在であり、「知」は「問いかけ・語りかけ・反省的応答」を不可欠とすることに基づいている。エリート段階の高等教育はフンボルト理念に対応する主体的学習を前提としたが、高等教育がマス段階・ユニヴァーサル段階に移行し、高等学校教育と大学教育の接続が機能不全となり、かつての教育は困難となり、アクティブ・ラーニングをはじめとする教育改革が求められている。しかし、現在の政策の中で追求されている主体的学習は、過去の反省と十分な概念に基づかない問題を抱えている。主体的学習の意味を掘り下げ、学生が主体的学習者となる大学教育を実現することが求められている。

【キーワード】

主体的学習、アクティブ・ラーニング、フンボルト理念、高等教育の変化、学力の三要素

1. はじめに

2013年の教育再生実行会議第四次提言、それを受けた2014年の中央教育審議会答申「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」に始まる「高大接続システム改革」では、答申の基本的枠組みから遠ざかる一方、「アクティブ・ラーニング」と「主体的学習」を含む「学力の三要素」への強調がなされてきた。しかし、政策的に提唱されている「主体的学習あるいは学修」についての掘り下げた検討はなされないままに教授法 *pedagogy* としての側面の強調が、しかも一貫した論理を欠いてなされているように思われてならない。そこで、主体的学習のもつ意味—明治期に使用されてきた「学修」は「学問を修める」という狭い意味をもつのであえて使用しない—を探ることによって、アクティブ・ラーニングと学力の三要素を考える際の基本的視角を与えることにしたい。

なお、本稿は、経済教育学会が筆者に対して、2017年9月30日に富山大学で開催された経済教育学会でのシンポジウムにさきだつ基調講演—経済教育学会『経済教育』第37号、2018年9月刊予定—の機会を与えてくれたことに基づいている。その際に、筆者は、中教

審「一体的改革」答申以後の状況を、高大接続というこれまで筆者が触れてきた視角とは別の視角—「主体的学習」の意味の探求とその実現—から取り上げることとなった。したがって、本稿は、経済教育学会での講演をベースとして、「経済教育」に限らない高等教育の在り方を述べるために加筆したものであることを、また、そうした機会を与えてくれた経済教育学会への感謝をここに明らかにしていきたい。

2. 「知」の基本的視点

「主体的学習」を考えるときに、はじめに確認すべきことは学習 **learning** の目的である「知」を理解することであろう。知とは何かへの考察なしに人間が主体的に学習に向かう意味や制約を考察することはできないからである。

第1に、教育なり学習の意味を考えるときに出発点となるのは、アリストテレスの「すべての人間は、生まれつき、知ることを欲する」（『形而上学』）という命題であろう。自己自身を含めて、人間は自己が生きる「世界」を知ることなしに生きていくことはできない。驚き、不思議、快感、恐怖、不安…さまざまな情動、情念、感情を伴いながら、人間は自己自身と環境とを知ることによって生きる。そして、「知る **know**」から「考える」へ、「世界」を理解する「知恵 **σοφία, wisdom**」へと向かう。

第2に、人間の「知る」という行為は、動物が外界を感受して反応することと本質的に異なる。人間の「知」は、言語、論理記号、芸術的形象から始まる「シンボル形式」とともに「世界」を感受・理解・反応する一連の過程を包括している。幼児の「あれ、なあに？」「なんでそうなるの？」という質問もすでに人間の知が言語というシンボル形式あるいはシンボル体系に根差し、それによって可能となる概念への接近を示している。エルンスト・カッシーラーは、シンボル形式が情動的言語や詩的想像を含むことから、「理性的動物 **animal rationale**」という古典的規定ではなく「シンボリック動物 **animal symbolicum**」をもって人間を規定した（『人間—シンボルを操るもの』）。人間は情動・情念・感情とともに世界を感受し、シンボル形式によって概念的認識や人間独自の表現を獲得し、自己を含む世界それ自体に能動的に働きかけ、世界自体を変えて自己の欲求を実現し、自己を実現しようとする。

知への接近は、恐怖や絶望に対して人間に希望をもたらす、深い喜びをもたらす。その結果が不安や恐怖であることはよくあるが、その克服はまた知によってなされる。

ここで取り上げられる知は、芸術や運動を含む広いものだが、その包括性が人間の知を特徴づけていることを看過してはならないし、知を芸術や運動に対立させてはならない。しばしば、さしたる根拠なしに「知育偏重が問題だ」という議論が教育界を含めてなされる。その背景には「知育は学習主体にとってつまらないものだ」という漠然とした観念がある。そうした観念は、「知育が人間に喜びをもたらす」こと、学ぶ人間に可能性をもたらすことを看過している。福沢諭吉の『学問のすすめ』は、今なお真実を語っている。問題は、知育それ自体ではなく、喜びをもたらすはずの知育が「つまらない」ものとなっている教育の在り方だということを理解しなければならない。

第3に、知的営為は、孤独な行為ではなく、共同存在としての人間の証でもある。「知」は、日常生活の中で獲得された知恵や技術からすでに概念化を不可欠とするが、それは共同世界の中で、またその中で世代から世代への伝承によって確立され集積される。学術も芸術もスポーツもそのような知の蓄積の上に成り立つ。概念化とそれに基づいた知恵は、書かれたものであろうとなかろうと人間の共同的営為としてのシンボル形式である言語や記号を欠いては存在しえない。言語や記号は人間相互を、過去から未来に向かって結びつける世界それ自体となっている。

そのようなシンボル形式を伴う「知」の伝承と「知恵＝思考」は、集積された知に主体が問いかけ、語りかけ、自伝的に自己が到達している知を反省することなしに実現しない。読書はデカルトが言うように、「それらの著者であるところの、過去の時代の最も優れた人々との、いわば談話」(『方法序説』)である。ただ知識を吸収するだけの孤独な行為ではない。

デューイは、外部から注入される知識は、学習者の「経験」の段階から発展する「思考」を欠いては「知識の静的な、低温貯蔵」でしかなく、「思考を途方に暮れさせる」と述べたが(『民主主義と教育』)、思考を可能にする不可欠の諸契機の一つは、問いかけ・語りかけ・反省を伴う応答という経験に他ならない。「思考」は、蓄積された客体としての内省的自我を媒介に自分自身が他者や環境に向き合うことから生じる。そこに学習者を導くには、学習者に対する共同存在からの問いかけ・語りかけが必要となる。教育がなすべきことは、教育者が学習主体に問いかけ・語りかけることを通じて、個々の学習主体自身の問いかけ・語りかけ・反省的応答を実現させることであって、知的財産を「受動的学習 **passive learning**」を通じて「詰め込み」「注入する」ことではない。よき教育は、個々の学習主体が主体的に知に向かうことを支え、育むことなしにはありえない。

「知」それ自体は、自己がそれぞれに断片的な世界の写像を獲得して知的行為に参加することを不可欠とするが、人間の「知」と「知恵」は共同存在としての人間総体ではじめて完結することも言うまでもない。「人間にあっては、理性の使用を旨とするところの自然的素質が余すところなく開展するのは、類においてであって、個体においてではない」(カント「世界公民的見地における一般史の構想」)。一人の知は他者、共同体、人間世界全体の知とつながっている。

第4に、「知」と「知恵」は、人間の歴史の中で蓄積・継承されてきたが、完全なものではない。自然界について人間の知はいまだ完全ではなく、社会は人間の営為によって変化するだけにまして人間世界についての知は完全ではありえない。どの世代の人間も、どの集団、どの個人も世界と自己への思考を停止することはなく、不断に「知」という創造的営為を追求する。書物や教壇から伝えられた「真理」は、継承されるにしても、常に書き換えられてきたし、今後も書き換えられるであろう。

3. 教育と主体的学習

近代の学校制度でなされる教育は、人間の共同世界の「知」を新しい世代に伝える行為の

基幹をなすが、なによりもそれは、「専門的ではない liberal な普通教育 general education」を基礎とする。アルフレッド・マーシャルが言うように、「学校で行われる進歩 advance は、それ自体としてよりもむしろ学校教育が与える将来の進歩に役立つ力として重要」であり、「真に専門的ではない普通教育は、人間精神が実業において最善の能力を発揮することができるように、また実業自身を文化の高揚のための手段として用いることができるように作用するからである」(『経済学原理』第4篇第6章)。既存の技術や狭い専門的知識の習得に意味はあるにしても、現実の変化や新しい学術の発展によって広がる世界に対応するには、個々の学習主体自身が将来に自ら知識を得て、思考する力が不可欠となる。そして、そのためには、「知ることを欲する」という内発性に基づいて学習・思考することを重視した教育が、狭い専門的知識や技能を超える人間の到達した知的世界へと導く教育が必要とされる。

近年、「大学では社会ですぐ役に立つように教育をするべきだ」との意見を述べる向きもあるが、これほど人間の知と教育の本質を看過した非合理的な議論は許されるべきではない。それは人間を、その時々々の制約の中で達成された資質や能力に応じた知に満足させることによって、その人間から未来を奪うものでしかなく、また既存の技術体系と生産関数の中に単なる「労働」としてはめ込めば良いと言っているに過ぎないからである。

内発性に基づく学習・思考を導く「リベラルな普通教育」は、しかしながら容易に実現するものではない。教育方法・教授法の問題はのちに述べるとして、内発的な「知」への志向をもつ学習主体自身に関係する緊張関係や障壁が存在する。第1に、シンボル形式によって蓄積された知の体系とそれに基づく思考は、「興味を惹く」や「面白そうだ」だけで可能になるものではない。シンボル形式に従う既存の知の技法と内容の習得なしには「知」と「知恵」を獲得することは可能とはならない。それまでの経験と知識からその先の知的世界を獲得するには、知るように努力し、間違えながらもその段階のシンボル形式で表現される知識で思考することが求められる。無論、そうしたことは、狭い「知」の世界に限らず、仕事上の熟練やスポーツ、芸術的表現の習得にも求められる。人間の内発的学習は、学習対象の形式や内容を獲得するための「険阻な小道」を通る必要性にぶつかる。

第2に、個々の人間は、もとより、それぞれの経験から様々に世界を受けとめ、相異なる知的性向をもつ。しかも、そうした個別性は、主体が育った環境などから強く規定される。デューイも「どの生徒も皆物事によく反応するとか、また普通の強さの衝動をもつ子供は誰でもあらゆる機会に反応するものだなどと子供に思いを寄せるほど私はロマンティックではない」(『経験と教育』)と述べている。わけても、個別性と多様性は主体の個性や才能、気質だけでなく、社会的・知的環境、それらに規定される知的蓄積によって影響を受ける。そのことは、ピエール・ブルデュー『ディスタンクシオン』や『遺産相続者たち』(ジャン＝クロード・パスロンとの共著)、刈谷剛彦『階層化日本と教育危機』など多くの内外の研究でも明らかにされ、今日「格差 inequality」に関わる焦点をなすに至っている。

第3に、個別性と多様性との関係で、人間の成長が年齢や学年に合わせて齊一的に進む

ものではないという事実がある。年齢に伴う学年進行とともに一斉に成長するのは「当たり前」ではない。しかし、往々にして「順調に階段を上がる」過程をモデルとして人間の知的達成を評価する傾向、そこから外れる学習者を「落伍者」なり「失敗者」とみなす傾向が社会に、さらに教育界にすら存在する。そのような傾向は、人間が成長し、飛躍する過程が個別的であることを看過している。その時々为学校・学年での到達度は、よしんばある平均標本とはなりえても、一人一人の人間の可能性を規定するものではない。「私立中学受験」によって人生が決定されるわけではなく、どのような中学校、高等学校、あるいは大学に入ってから、さらに社会にでてからその知恵を大きく伸ばすのは例外ではない。本来のメリトクラシーは、学習者が置かれた文化的・経済的環境制約を克服する可能性を与えることに意義をもっているのであり、ただ単にその時の達成度によって人間を評価することとどまらないことを理解しなければならない。どのような学習者にも未来の可能性を用意する制度・政策・文化などが求められる。

教育が内発的学習に基づく「知」への接近、さらに「思考」への発展を実現するには、したがって、上に述べたような障害を克服することが求められる。個々の学習主体を、喜びをもって「知ること」に導き、外発的な学習志向を内発的なものへと発展させ、「知る」を「思考する」へと高める教育の必要性の強調は、ロックの『教育に関する考察』からデューイを経て今日まで獲得された普遍的知見であろう。主体的学習の必要性は、こうした「知」の構造と教育に課せられた課題から生まれている。

4. 高等教育の変容と主体的学習のあり方

では、なぜ今高等教育において主体的学習が求められているのであろうか。その一般的な背景は、何よりも高等教育の変化に求められる。

マーチン・トロウ『高学歴社会の大学』は、高等教育の段階を進学者が 15%までの「エリート段階」、50%未満までの「マス段階」、50%を超える「ユニヴァーサル段階」にわけているが、これを日本の大学—高等教育機関は大学以外にもあるが—に当てはめれば、戦後学制が出発してから、1964 年度に 1945 年度生まれの人口の落ち込みを反映して 15%をやや上回ったのを除けば、1968 年度までエリート段階にあり、1993 年度まで 30%以下の「マス段階」前期にあった。その後「マス段階」後期にはいるが、少子化の進展とともに 2008 年度に進学率は 49%を超え、翌 2009 年度から 50%を超えて「ユニヴァーサル段階」に到達した。

日本の 4 年制以上の大学は、「マス段階」の最終局面まで「フンボルト Humboldt 型大学」であることを掲げてきた。「フンボルト型大学」や「フンボルト理念」については、潮木守一『フンボルト理念の終焉？—現代大学の新たな次元』や『世界の大学危機』に詳しく、また 2005 年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」でも取り上げられているが、「学生も研究する」という理念に基づいて演習や実験室を核とする大学であろうとしてきた。演習や実験室以外の一般講義にもその理念は貫かれ、教員は自己の研究成果を講義したのであった。ドイ

ツの大学での講義が研究成果を問う著作として刊行されることも珍しくはなかった。

「フンボルト」理念の実現は、「エリート段階」の高等教育を行い得る諸条件が満たされている場合に可能であり、そうした諸条件が失われる中では困難となる。学校教育法が施行された 1948 年に新制高等学校へ進学したのは同一年齢人口の 30%程度の 60 万人、その中から 4 年制大学に進学したのはわずか 11 万人でしかなかった。そういった段階の大学生は、「面白くない授業はサボる」などがよくあったとしても、一般的に言ってフンボルト理念を体現しうる学生、つまり主体的に課題を追求し、自ら研究する学生であったと言える。彼らにとっては一般講義でも主体的な学習意欲に基づいて受講する対象であったし、演習や実験室では少人数での研究と討論を通じて「問いかけ・語りかけ・反省を伴う応答」による教育がなされたのであった。

そのような大学像は、すでに 1960 年代後半一未だ大学進学率が 15%に届かない段階から一つの転機に直面する。学校法人が大規模な資金借り入れすることが可能となってから日本の高等教育機会の拡大は私立大学の新設・拡充に依存するようになったが、私立大学は文系学部を中心に定員を上回る入学者を迎え入れた。私立大学ではフンボルト理念に基づく教育条件は急速に失われていった。1960 年度の国立大学の在籍学生 194,227 人に対して本務教員数は 24,410 人(教員一人あたり学生約 8 人)、私立大学では 403,625 人に対して 15,299 人(教員一人あたり 26 人強)であったが、1975 年の国立大学の在籍学生数 357,772 人に対する本務教員数 42,020 人(教員一人あたり学生約 8.5)人に対して、私立大学の本務教員数は在籍学生数 1,325,430 人に対して 42,026 人(教員一人あたり学生約 31.5 人)となっていた。教員一人当たりの学生数は 60 年代でも国立大学に比して多かったが、70 年代にはさらに多くなったのである。私立大学定員超過率は、1975 年度に 1.84 に達し、わけでも文系学部では「マスプロ授業」が普通となり、もともと私立大学の演習は国立大学と異なって演習参加者も多く、しかも 1 コマでしか演習に充当されていない傾向があったが、さらに演習を必修から外す大学も生まれた。私立大学ほどではないが、同じことは国立大学の教養課程にも生じていた。学科目担当教員当たりの学生数は、学部の講座担当教員当たりの学生数をはるかに上回っていた。「大学紛争」は、こうした状況への批判を伴うものであった。このため、「大学紛争」後に、多くの大学で初年次教育に演習形式の科目を設置するようになり、さらにフィールドワークを重視した授業の導入など従来の一般講義とは別の教授法の採用が試みられるようになった。

このような高等教育の変化は、その後の大学の拡充に伴う進学率上昇によって、さらに「マス段階」の前期から後期へ、そして「ユニヴァーサル段階」への移行によって続き、中教審答申「我が国の高等教育の将来像」が時期を逸して指摘したにせよ、大学は事実上「機能分化」するに至った。「象牙の塔」としてすべての大学を一様な枠組みでとらえることはできなくなったのである。こうした結果、たとえ受講人数を限定したとしても、一般講義は「エリート段階」に想定しえた内発的な学習・研究志向をもつ学生を前提としたものとは異ならざるをえない状況が生まれた。そのような状況は第二次大戦後に大学が膨張した先進

各国にも生じ、「大衆化」した大学では、学生を意識的に主体的に授業に参加させるアクティブ・ラーニング **active learning**、アクション・ラーニング、ケーススタディなど種々の形態での教授法が追求されるようになった。同時に、学生の学習過程を合理的に示す教務上の試み—スコープ・アンド・シークエンスやシラバス告知などが試みられるようになった。また、従来のエリート大学にあったチュートリアルとは別に、大学院をもつ大学では大学院生をティーチング・アシスタントとして大規模講義への準備や個々の学生への指導を行うことが導入されたのであった。

大学の拡充と進学率上昇という高等教育の歴史的変化とともに注目しなければならないのは、日本の高等教育が前提としていた後期中等教育までの「普通教育」に生じた変化と大学入学者選抜の変容である。詳しくは、佐々木隆生『大学入試の終焉』や「私立大学一般入試形態の戦後史」（北海道大学『年報 公共政策学』11号）などに譲るが、1970年代に高等学校への進学率が90%を超える段階から文部省は、それまで高等学校教育の目標としていた「普通教育の完成」をあきらめ「教育課程の弾力化」に向かい、さらに1985年の「臨教審第一次答申」以後、「普通教育」と「個性重視の教育」を対立させる視角から高校の多様化と教育課程の一層の弾力化、さらに大学入試の多様化と「評価尺度の多元化」を進めるに至った。そのような考えに基づく政策・制度は一部の合理性をもっていたとはいえ、高等学校教育における「知」への案内と「学校教育が与える将来の進歩に役立つ力」の低下をもたらし、さらに入学者確保をめぐる大学間競争から生じた少数科目入試や「学力不問入試」の急性的な拡大を生み、高等教育に進む学生がもつべき学力達成度を低下させてきた。「リメディアル教育」の導入が求められるようになるとともに、一般講義は受動的学習 **passive learning** となり、それへの対応として、アクティブ・ラーニングの導入が求められるようになったのである。アクティブ・ラーニングが着目されるようになったには、進学率の上昇などの社会変化とともに、政策・制度の変化がもたらした「高大接続」の機能不全があったことを指摘しなければならない。

学生が主体的学習者であることは、「エリート段階」の高等教育本来の姿と考えられ、それが実現していたかどうかは別として、そのことを前提とした教育がなされていた。フンボルト型大学でも、オックスフォードやケンブリッジでも少人数対象や個別指導の教育がなされ、一般講義も「受動的学習」や「注入型の一方的教育」を意味するものではなかった。学生は、それが内発的動機にだけ基づくかどうかという問題はあったにせよ、教員の研究成果を具現化した講義を主体的に受講し、指定文献を読み、教員への質問やレポート・エッセイ作成を行うことが求められていた。しかし、そうした教育は今日なお「エリート段階」にある大学で、しかも少人数教育を実現しうる条件をもった大学だけが追求しうるに過ぎない。高等教育機会や学校教育制度の変化・変容とともにそれが維持しえなくなった現在では、劣化した普通教育を通じて、また学習達成度が不確実なままに入学した多様な学生を、それぞれの大学の理念に対応して主体的学習者として「知」の世界に導く種々の教授法が求められていると言える。大学は、多様で個別性をもつ学生—そのあり様は大学によってそれぞれ

異なるがーに対して、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」（2012年）にしたがうアクティブ・ラーニングを通じて主体的学習を実現することが求められているのである。

しかし、求められていることが、教授法を「パッシブ・ラーニング」から「アクティブ・ラーニング」に変えることにとどまらないことに留意しなければならない。主体的学習を実現するためには、主体的学習を導くために必要な質と量の教員が配置され、演習や実験室単位での勉学機会が確保され、それらのためにも学生が主体的に討論し研究するための演習室、実験室、研究室、学生が主体的に討論するためのスペースが提供されなければならない。そのような諸条件の整備があつてはじめて教員は個々の学生に問いかけ応答しあう教育を、さらに「知」を「思考」へと導く教育をなしうるからである。また、ここでは立ち入ることができないが、高等学校での普通教育を再構築し、大学教育につなげるより大きな改革が求められることも言うまでもないであろう。

5. 「高大接続システム改革」の中での主体的学習

2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」で大学教育でのアクティブ・ラーニングが強調され、さらに2014年の中教審答申「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」に始まる「高大接続システム改革」では、高等学校教育を含めて主体的学習の必要性が提唱されるに至った。そのこと自体は、これまで見たことから合理性をもつ。しかし、中教審から提起されてきた主体的学習への着目には、他方、大きな問題が存在していることを指摘しておかなければならない。

第1に、現在の大学でアクティブ・ラーニングが求められるようになった過程、そこにあった社会変化や政策・制度変容の過程についての分析が驚くほど乏しいままに、従来の教育があたかも既存の知識を吸収するためのパッシブ・ラーニングであったかのように特徴づけていることに注意しなければなるまい。ことに、「エリート段階」から「マス段階」前期（進学率30%以下）までの大学教育とその後の大学教育の間に歴史的に生じた変化の看過は、アクティブ・ラーニングが要請されてきた歴史的ダイナミクスやかつての大学での教育・研究の果たした役割の看過をもたらしている点で問題なしとしない。

第2に、大学が事実上機能分化し、教育の質が一様ではないにもかかわらず、すべての大学があたかも同じ理念と目標をもつものであるかのような枠組みの中で学士課程教育やアクティブ・ラーニングの必要性が語られている。ごく粗くみても、教員一人当たりの学生数や演習室、研究室の整備状況で国立大学と私立大学の間には大きな差異があり、それぞれの大学の社会的使命には大きな相違があり、入学者の学力達成度は相当に異なる。アクティブ・ラーニングがそうした相違の歴史的形成に対応して提唱されてきた視点を欠く提言は、リアリティを欠く抽象に墮するだけではない。これまで述べたことと併せて考えれば、アクティブ・ラーニングに合理性や必要性があるにしても、学生が主体的学習者となることを支

える諸条件の実現なしに教授法の改革だけを求めるのは根本的条件を看過しての処方箋でしかない。

第3に、主体的学習は、「学力の三要素」に位置づけられているが、その際に、学力についての概念が皮相なものとなっていることを指摘しておかなければならない。最も問題なのは、学力の三要素—「知識・技能」、「論理的思考力・判断力・表現力」、「主体的学習」—のそれぞれを独立に捉える傾向が潜んでいることにある。そのことを端的に表すのは、「高大接続システム改革会議」の「中間まとめ」において、「高等学校基礎学力テスト」で「知識・技能」を、「大学入学希望者学力評価テスト」で「論理的思考力・判断力・表現力」を、「個別大学の選抜」で「主体的学び」を評価するというに等しい図式が提示されたことである。このように学力を分解して評価しようという発想は果たして合理的であろうか。ある授業に主体的に関心をもつ生徒・学生は、その授業が教壇からの普通の授業であったとしても、自ら喜びをもって予習・復習を含めて勉学し、教師に質問をしている。高い成績評価を得ている生徒・学生には学習への強い主体的関心と努力が見られるのが普通であろう。同じことは論理的思考・批判的判断・表現と主体的関心の関係にも言えるであろう。また、基礎的な知識・技能なしに論理的思考・批判的判断・表現を発揮することは、「知る」ことなく「思考する」ことが可能であるという願望でしかない。『論語』が語るように、「思而不学則殆」である。主体的問題意識は、素朴な驚きなどから始まるが、知識・技能を「知る」ことなしに論理的で批判的な「思考」に至ることはない。

なお、既に「フンボルト理念」の大学に関係して述べたことと今ここで述べたことから明らかのように、主体的学習は教授法としてのアクティブ・ラーニングと同一視されるものではない。アクティブ・ラーニングは、主体的学習を実現するための種々の方法の一つをなすにすぎない。そして、アクティブ・ラーニングが効果をもつ領域もあればそうでない領域もあり、アクティブ・ラーニングにあっても教員やティーチング・アシスタントが個々の生徒・学生に直接語りかけることが求められ、演習やチュートリアル、卒業研究など主体的学習を支える本来の大学での教育法が依然重要であることに変わりはない。

ついでながら、触れておくと、「学力の三要素」は、2007年の学校教育法改正で「第四章 小学校」の第30条第2項に「基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、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をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うこと」と追加記載されたことから提唱されるようになったが、そのうち「主体性」については今次の高大接続システム改革では「主体性・多様性・協働性」と書き換えられている。そこに概念上の検討はまったくない。まことに不思議であるとともに、そうでなくても存在する概念上の混乱をより深刻なものとしているのではないであろうか。

5. 最後に—高等教育と主体的学習

社会は人間の営為によって構成され変容されるだけに、社会科学は常に社会の構造的・歴

史的变化の方向を明らかにする新たな課題に直面するという宿命を負っている。まして、現代の社会科学は、1980年代から始まったネオ＝リベラルの四半世紀あまりが「リーマン・ショック」によって終わり、新たな構造的変化の段階にある現在をどう解明するのかという課題を抱えている。しかも、そのような変化に関連して、社会科学は種々の分野で理論的・政策的な論争問題を抱えている。社会科学という「知」に到底完成はなく、既存のテキストをもって「真理」を伝えるとさえ言いうるものではない。

同じ結論は、自然科学にも言えるであろう。先にも述べたように人間は知への接近をはじめからこのかた人間を制約する自然的条件を解明し、人間の可能性を拡大してきたが、その歩みは終わったとは到底言えない。おおざっぱに言っても19世紀半ばまでの科学 science は物理学であり、化学、生物学、地学はその後に発展をみせたにすぎず、今なお科学は広大な未知の領域に直面している。それどころか人間が自然に及ぼす作用の結果としての資源・環境問題や技術の発展の結果として生まれた情報科学など新たな領域が人間生活に影響を及ぼすことから、科学の対象は拡大を続けている。

このような現代の「知」の状況を思うならば、学生は大学を卒業しても大学では学ばなかった種々の諸課題に直面するであろう。そのとき必要とされるのは、マーシャル言う「将来の進歩に役立つ力」、つまり生涯を通じて主体的に知的な創造的営為を可能とする基盤を大学教育によって学生が獲得することであることは言うまでもない。

以上