

英語・歴史教員養成の観点からアクティブラーニングを考える
Some Remarks on Active Learning from the Perspectives of Teacher Training in English and History

山本英一（関西大学国際部）

山本 孟（山口大学教育学部）

Eiichi Yamamoto (Kansai University, Division of International Affairs)

Hajime Yamamoto (Yamaguchi University, Faculty of Education)

要旨

読み・書き・計算といった基本スキルに加えて、いま学びの場で強調される、抽象化能力・システム思考・実証力・協働力といった新しいコンペテンシーは、まさしく探求力であり、将来教壇に立つ学生にも不可欠なスキルと言える。一方、アクティブラーニング（AL）は、プライベートな営みに終始しがちな学びにパブリックな営みを取り入れ、宣言的知識はもとより手続き的知識の理解・定着にも有用だと考えられる。しかし、ALのみで完結する「学び」は本末転倒である。次代の生徒・学生を育成する教員養成のプロセスでも、プライベートな探求力の獲得が大きな目標であり、ALは学びの一部に過ぎない。そこでは、「目標→活動→内容」の順番、つまり「逆向き設計」で学びを設計することが重要である。本論では、探求者としての教員（英語・歴史）を養成する観点から、メタ認知能力の開発も視野に入れながらアクティブラーニングの位置づけについて考える。

キーワード アクティブラーニング、宣言的知識、手続き的知識、逆向き設計 /

Active Learning, Declarative Knowledge, Procedural Knowledge, Backward Design

1. はじめに

学生の視点から高等教育の先にあるものを考えるとき、彼らが社会人として生きていくのに必要な資質をあらかじめ念頭におきながら、学び・教をを展開すべきことは当然のことと言えよう。モビリティが盛んになり、価値観の多様化や創造力の重要性が叫ばれる今日にあって、その資質とは、たとえば「資源活用力」、「対人スキル」、「情報活用力」、「技術活用力」があげられる¹⁾。さらに、そのような資質を支える能力として、旧来の「読み・書き・計算能力」に加えて、「抽象化能力」、「システム思考」、「実証力」、「協働力」といった能力も求められる。前者は「古いコンペテンシー」、後者は「新しいコンペテンシー」と呼ばれる技能である。前者は基本スキルであるのに対して、後者は、思考や形式を知的に操作し（抽象化能力）、

全体と部分の関係性を見抜き（システム思考）、仮説を立てて検証・評価を行い（実証力）、さらに他と協力しあって知識を構築していく柔軟性（協働力）までも包含する高度なスキルと言える²⁾。

こういった「社会人としての資質」や、それを支える「新しいコンペテンシー」の特徴は、Can-Do リストのごとく、「～ができる」という表現形式に収まる点である。社会を生き抜く実践的能力・技能を言語化しようとするわけだから、それは当然の帰結とも言える。私たちの目の前にあるのは、まさに実践力のリストである。

一方で、「新しいコンペテンシー」とは、行動の形で目に見えるというより、むしろ問題を発見し解決策に至るために、私たちが頭の中で営んでいる、いわば手続きのようなものである。と同時に、自己完結させず、他とも協力し合う心構えま

でも含まれる。実践力を発揮する大前提として探求力の養成が欠かせないことも忘れてはなるまい。

学生はもとより、社会人一般に求められているのは、探求力に裏打ちされた実践力と言ってもよからう。問題となるのは、この2つの力関係である。極端な話、答えが事前に用意されていて誰かの指示を待つだけならば、実践力さえあれば事足りるかも知れない。しかし、国際化や多様化に伴い、先行きが不透明で不確実な現代にあっては、先ずはみずから考え答えを模索することが重要なはずである。そこでは、実践力に先んじて探求力の錬磨が求められる。私たちは、ともすれば Can-Do リストに象徴される実践力に目を向けがちであるが、両者のバランスに注意すべきである。

本論では、教員養成の観点から「学び」（そして「教え」）を考察することになる。筆者を含め大学教員もまた探求者であり、その実践者に違いない。そして、教員を目指して大学で学ぶ学生もまた、当該分野の探求者であり、かつ教えの実践者になることが期待される。さらに、彼らは教員として将来の探求者・実践者である生徒や学生の学びを導くことになる。一人ひとりが、いわば次世代のモデルとなって、その探求・実践の学びを導くことが期待されている。そのためには、以下の議論からも明らかになるように、「師の背中を見て真似る」のではなく、この学びがより明確に示されなければならない。本論では、筆者の専門領域が英語学と歴史学であることから、教科の中核ともなる内容（英語・歴史）について、より高度の専門性を育てること、すなわち探求と実践を両立させられる教員を養成することに重きをおいて議論を進めてみたい³。

2. 「学び」とは

2.1. 知識重視と実践重視

教育における「『学び』とは何か」という議論が盛んである。折しも、コロナ禍で対面からリモートへの移行を余儀なくされた今、私たちは、そもそも「教えること」、そして「学ぶこと」とはどのようなことかという本質的な問いに直面している。

すでに綻びが見えて久しい一方向・知識伝授型の講義は、学習者のモチベーションにもよるが、彼らの集中力を持続させることが難しく、特に一人ひとりの反応が見えにくい遠隔授業では、改めてその実効性が問われている。

これに対して、一方的な知識伝授型の講義へのアンチテーゼとして登場したのがアクティブ・ラーニング (AL) である⁴。これは、行為すること、そして行為についてのリフレクションを通じて学ぶことを意味しており、PBL (Project-based Learning) との相性がよい。コロナ禍における遠隔授業はもとより、関西大学が推進する、広く海外の大学と連携して展開する授業 (COIL) においても、PBL は有効あるいは必須の要素と位置づけられる⁵。AL では、教員の一方的な語りではなく、能動的に課題と関わろうとする学習者の態度・行為が重視される。

ここで注意すべきは、知識伝授型講義と AL とは相互に対立するものではなく、知識の習得（前者）と、知識を用い実践を介した高次の思考力養成（後者）のどちらかに重きを置いているかの違いで、教育の現場では、両者を総合的に運用することが求められることである⁶。英語教育の変遷を振り返ったとき、文法・訳読重視の指導に対するアンチテーゼとして登場したコミュニケーション重視の指導もまた、健全な形で総合的に運用されるべきものであった。しかし、いつの間にか前者は「悪」、後者は「善」という価値観の渦に呑み込まれた感がある。同様に、二つの学び（教え）のスタイルもまた、価値観の衝突の中でバランスを失う危険性がある。総合的に運用するとは、まさに「言うは易く行うは難し」である。知識と活動のバランスは教科の特性にも左右されがちで、普遍的な理想形はとて見えにくいのが実情である。

2.2. 何の役に立つのか？

教科の特性を考えるために、ここでは英語科と社会科（歴史）の違いをみてみよう。そのためには、「何の役に立つのか？」という問いを投げかけるとよい。英語の場合、「主として話す・書くプロ

セスを通して世界中の人たちとコミュニケーションするのに役立つ」と即答できる。その上、異文化理解も通して多様な価値観を身につけることもできる。グローバルな社会には欠かせない能力である。一方、歴史はどうだろうか。英語と同様、誰もがそれが大切であることは否定しないが、「何の役に立つか？」と尋ねられるといささか答えに窮する。たとえば、「つねに物事を長期的な視野で見る姿勢を養い、それにより一時的な衝動に駆られて行動したり、短期的な利益に惑わされたりすることを免れる」という答えもある⁷。おそらく、これに異論を唱える人はいないだろう。しかし、英語と比べたとき、私たちが漠然とした違和感を覚えるのも事実である。これはなぜだろうか。

知識には二つの種類があると言われる。すなわち、宣言的知識 (Declarative knowledge) と手続き的知識 (Procedural knowledge) である。宣言的知識とは、たとえば英語の語彙や文法であったり、歴史的出来事であったり、私たちが記憶の中からすぐに取り出して使用できる大量の言語情報である。それに対して、手続き的知識とは、ルールや原理の適用であったり、問題解決であったり、シンボルを使いこなす能力に関わる、言語化に馴染まない情報とされる⁸。英語の学びとは、いわば *knowing that* ともいえる宣言的知識を獲得しながら、実際に文脈の中でそれを使いこなすこととしての *knowing how*、すなわち話す・書く・聞く・読む技能としての手続き的知識も (実践を通して) 身につけるプロセスとして理解してよいだろう。

これに対して、歴史の学びとは、どうしても宣言的知識の獲得が主体となり、それらを実際の場面で使いこなすこと、すなわち手続き的知識を身につけることとは結びつきにくい。先の言葉を借りれば、「長期的な視野で見る」段になって初めて実践 (らしきもの) が身近に感じられる。「何の役に立つか」という問いに対する違和感は、英語の場合とは異なり、手続き的知識の獲得に関する即効性・透明性の欠如が関係していると思われる。理想的には、手続き的知識としての実践力を獲得

するために、宣言的知識の獲得が並行して行われなければならないはずである。しかし、仮に学びの場では知的技能としての手続き的知識の獲得、つまり「何かができること」を保証する方が重要だと立場を採るなら、その獲得の (欠如にも見える) 遅延は致命的とも思われる⁹。実は、学びにはこの二つの知識の獲得が関わっていて、いわば実用性から見た、このような教科としての英語と歴史の違いは、知識伝授型講義と AL のバランスを考える上でも心に留めておきたい。以下では英語教育および歴史教育に携わる者に求められる専門知識を中核としつつ、学生が教員として自立するには何が必要かを考えてみたい。

3. 教職と専門知識

3.1. 英語教育に携わるための知識・素養

英語を教えるにあたり、先ず必要となるのは、当然のことながら、英語の運用能力である。ただ、私たち日本人が日本語の運用能力を備えているからといって、直ちに日本語教員にはなれないことを思い出したい。表現の適否に対する言語直感の有するものの、言語を一つの学習体系として捉え、学習者のレベルやモチベーションに合わせてそれを教授する術を知らないからである。そして、何よりも教員は表現が適切であるか否か、さらには類似表現の違いまでも認識し、相違点を説明できなければならない。イメージのように大量のインプットを通して帰納的に学びを展開するのではなく、先ずは母語をベースに、限られた言語データに基づかざるをえない環境においては、文法や音声 (音韻) 規則について知ること、つまり演繹的に学びを進めることが不可欠である。その場合、学習者からの「なぜこの言い方なのか？」の問いにも納得のいく答えが必要となる¹⁰。

しかし、そういう答えを用意することは、私たち非母語話者はもちろんのこと、言語直感をもつ母語話者にとっても至難の技と言える。いや、むしろ説明を求められると、母語話者の方が答えに窮する。そのことは、たとえば私たち日本人が、助詞の「は」と「が」の違いを聞かれて、にわか

に理路整然と語れないことを思い出せば、想像に難くないだろう。

最近はそのような場面で、非母語話者である私たちにとって強い味方が現れた。電子コーパスである。この膨大な量の言語データベースに、文字列を整列してくれるコンコーダンスラーを組み合わせると、日頃から類似表現の違いを意識している教員にとっては、コンコーダンスラインを注意深く観察・比較することによって、理路整然と違いを語る道筋が見えてくる。

電子コーパスの登場は、教員にとって確かに朗報と言えるが、使い方によっては手放して喜ぶこともできない。ここでは、“Take a risk”と“Run a risk”を例にとって考えてみよう。両者は、日本語では「危険を冒す」という意味で、完全な同義表現に見える。試しにBNCで検索すると“take”が652例、“run”が355例で、前者の方が圧倒的に頻度の高いことがわかる。このことから、「両者は同義表現だが、riskを目的語に取る動詞としてはtakeの方が一般的だ」という表層的な結論を下しがちである。しかし、コンコーダンスラインを精査すると、(1)や(2)のごとく、確かに<ヒト>が主語に現れる点では共通だが、

(1) We just cannot **run the risk** of anything like that ever happening again. . .

(2) She could not afford to hire a taxi, so decided to **take the risk** of driving herself home . . .

“run”を用いた場合、

(3) Such research, they say, can **run the risk** of addressing trivial questions . . .

主語として<モノ>（・<コト>）も許容されることがわかる。つまり、“take”はヒトが意志をもって「危険を冒す」積極的な行為なのに対して、“run”は意志の存在には中立的で、むしろ結果として「危険を冒す（ことになる）」という意味合いなのである。

このような<行為>（Action）や<結果>

（Result）という概念は、英語学の用語としても使われるし、さらに主語の性格を明確にするため

に、<有生>（Animate）に対する<無生>

（Inanimate）、あるいは<意図的>

（Intentional）に対する<非意図的>

（Non-intentional）のような意味素性（Semantic features）が活用されることもある。したがって、

“Take a risk”と“Run a risk”の違いは、

(4) Takeの主語: [+ Animate], [+ Intentional]

(5) Runの主語: [± Animate], [- Intentional]

の如き表記で示すことも可能である。

このように見てみると、言語現象を説明するために、たとえば教員は電子コーパスを参照することはできるが、このデータを眺めながら、さらに学習者を意識して、表層的なレベルに留まらず、理路整然とした、より深い説明に至るために、英語学の概念や用語に通じている必要がある。また前節で触れた知識の種類を思い出すと、教員には、英語学の概念・用語という宣言的知識に基づき、さまざまな言語現象を説明する（少なくとも説明を試みる）能力、つまり手続き的知識の獲得が求められる。後者は言語化しにくい知識ゆえ、いわは職人的なスキルの錬磨が必要となる。

3.2. 歴史教育に携わるための知識・素養

このように、学習者の言語運用能力（スキル）の習得・伸長を目指しつつ、演繹的な手法を用いて言語の背景にある規則性への気づき（考察）へと誘うのが英語教育に携わるためのエッセンスだとすれば、社会科教育のそれが大きく異なることは、中学校の学習指導要領からも一目瞭然である。

「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。（中学校学習指導要領（平成29年告示）」

つまり、学びの対象の性格上、ここではパフォーマンスとして顕在化できるスキルが不在で、あえて加筆すれば、生徒を理解・敬愛の増進や資質

涵養をもたらす考察へと向かわせることが大切なのだと言える。

さて、その考察とは「多面的・多角的な諸資料」に基づくことになるが、「いつ」、「どこで」、「誰が」、「何を」といった基本的な情報はもとより、「なぜ」、「どのようにして」についても可能な限り異なる視点を提示するのが理想である。つまり、教員は考察の軸となる「通説」と、対立軸としての「異説」にも通じていたい。限られた資源の中で、通説と異説の比較といった理想が実現可能か否かはともかくとして、英語教育との比較で大切なことは、考察の基盤となる概念・用語があるものの、その性格が大きく異なる点である。すなわち、英語の場合は<有生>、<意図的>などマイクロレベルの素性への還元が可能だったのに対して、歴史の場合は思想・信仰・体制・環境など、大きな体系で範疇化（ラベル化）する道具立て、いわばマクロレベルの概念・用語が必要になることである。これには、巨視的な視点と深い洞察力が求められることは想像に難くない。

その上、史料の多角化・多面化を実現するためには、原史料を残した人たち、その資料を過去に研究した人たち、そして現在の研究者といった、通時的視点に可能な限り通じることが必要である。それに対して、共時的視点において、たとえば現代の研究者でも、日本人なのか欧米人なのかによって、史料の捉え方も変わってくる可能性がある。そうだとすると、歴史教育に関わる教員は、史料に向かいあうとき、一方で巨視的な視点（広さ）と微視的な視点（深さ）との間を、他方で通時的な視点（時代差）と共時的な視点（地域差）との間を行きつ戻りつしなければならない。

そして、この作業を学習者に先んじて実践し、かつ彼らの模範となるよう努めることが、教師には求められる。先に触れた知識の種類に立ち返ると、過去に蓄積された宣言的知識としての通説の下で、通説の確認、もしくは異説の発見に向けて、巨視的・微視的視点および通時的・共時的視点を織り交ぜながら種々の史料と対話を行うことになる。この対話は漫然と行うことはできず、とはい

え言語化はしにくいために、いわば職人的に史料を読み解く能力、つまり手続き的知識の獲得と実践が必要となる。

3.3. 概念・用語（宣言的知識）の相対性

すでに見たように、ある現象や事実を記述・説明する際に、その分野・領域に特有の概念や用語があり、それに基づいた宣言的知識なるものがある。個々の現象や事実、いわばラベルを貼らなければ、私たちには周囲の世界を整理し、理解することが難しいのであるから、それは当然のこととも言える。しかし、たとえば英語を学び始めて誰もがすぐに直面するように、“brother”には長幼の区別が含まれず、日本語の「アニ」と「オトウト」の両方を包摂してしまうことに学習者は戸惑う。年上の「アニ」、年下の「オトウト」が、“brother”では長幼に基づく区別は霧散してしまうからである。こうした異なる言語の使用者が漠然と感じる違和感は、いわゆる言語相対性の問題であり、教員はそのことを常に意識しておく必要がある¹¹。

言語にせよ歴史にせよ、それぞれの事象を記述・説明する際に特有の概念があり、それを示すラベル（＝メタ言語）に頼らざるを得ないわけで、このメタ言語レベルでも、言語相対性の問題が付きまとう。たとえば、英語の動詞には<現在>と<過去>（2種のメタ言語）があると教わる。日本語にも「ル形」と「タ形」の区別があるので、これを同等のもの、すなわち前者が<現在>を、後者が<過去>をそれぞれ表示するとみなしがちである。しかし、大雑把な理解はこれでよいとしても、次のような例はたちまち説明できなくなる。

(6) 電車が来た！

(7) あっ、わかった！

電車の到来を目視で確認したり、答えが頭に浮かんだりする状況は「タ形」で表される。これは、いまの瞬間を切り取ったものであり、過去の出来事ではない。現に英語では、

(8) Here comes the train!

(9) Now, I know!

のように現在形が現れる。なぜか？

結論から言えば、状況の切り取り方が異なるからである。同じ状況であっても、英語の場合、眼前で展開する出来事は現在時制の守備範囲であるが、日本語では、むしろ確認・着想が終わったこと、つまり完了したことに注目し言語化される。

「ル形」と「タ形」は、<非完了>と<完了>のマーカナーなのである。文法用語を使えば、英語表現がテンス（時制）を基盤しているのに対して、日本語表現はアスペクト（相）が軸になって言語化されると説明される¹²。ここにも言語相対性の問題が関わっている。

ここで重要なことは、表現を記述する手段としての文法は、個々の言語の個性を反映しがちで、私たちが英語学習を介して理解している「英文法」とは、英語の特徴を説明できるよう築かれたたシステムに過ぎない、という点である¹³。英文法の体系は言語系統的にも異なる日本語までも想定して作られたものではない。無批判に用語（ラベル）を適用すると理解に齟齬が生じてしまうのである。言語相対性の問題に立ち返ると、英文法という色眼鏡を通して日本語を眺めることで、日本語の本質を見落としてしまう危険性がある。

次に歴史学に目を向けて、地域による史料の捉え方の相違について考えてみよう。英語学におけるテンス・アスペクトのようなマイクロな概念に比べると、マクロ的な印象は拭えないが、ここでは「四大文明」という概念を例に考えてみる。

西欧文化のルーツを形成するメソポタミア文明やエジプト文明に着目するにあたり、これらを中国文明と見比べることにより、<大河との近さ>や<文字の成立>といった要因を共通項として、「四大文明」という括りは学習者の理解を促すための重要なラベルとなる。しかし私たちには馴染み深いこのラベルも、西欧ではほとんど使われない。むしろ、そこでは西欧文化のルーツとしてのギリシャ・ローマが重んじられるとともに、とりわけ聖書（キリスト教）のルーツを探るために古代中近東の歴史への眼差しも不可欠である。宗教学や神学の思想との結びつきも重要である。また、

四地域に限定されず、南米大陸への目配りも忘れない。つまり、「四大文明」という括りは、私たち日本人が「西欧対アジア」の構図に地形的・言語（文字）的特徴を重ね合わせた、世界の一つの切り取り例（色眼鏡）に過ぎず、文明を語る際の唯一普遍の視点ではないのである¹⁴。

3.4. 探求に必要な手続き

さて、英語教育または歴史教育に携わるための前提となる知識・素養には、それぞれ（ミクロ的あるいはマクロ的の差はあれ）独自の概念があり、分野・領域の研究の歴史・対象を反映して、視点によって変動しうる相対的な概念であることがわかった。これらは先の知識区分にあてはめると宣言的知識に該当する。一方、こういった知識は、あくまでの教育・研究を先に進めるため、すなわち探求するための前提であり、これを獲得して終わるわけではない。いわばこれをツールとして研究対象・事象に切り込むという探求（行為）が待ち構えている。つまり、宣言的知識の手続き的知識への連絡作業が必要となる。

英語学にせよ歴史学にせよ、研究対象・事象を探求するとはどういうことか。それは、目前にあるデータに対して「なぜこうであるのか?」、つまりその原因・理由を考えることである。その原因・理由とは、事象に特有な個別的説明にとどまるかも知れないし、事象横断的に適用可能な、より普遍的な説明に至るものかも知れない。いずれにしても、事象 (P) に基づき、その背景には理由 (R) があるだろうという仮説を立てる必要がある。すなわち、

(10) P (事象)

R → P (推論)

∴ R (仮説としての理由付け)

これは、アブダクションとよばれる推論で、新たな発見には不可欠とされる。ニュートンの万有引力の発見は、その有名な一例である。

(11) P (りんごが木から落下)

R → P (引力があればりんごが落下)

∴ R (引力の存在 (仮説))

これは、後件 (P) から前件 (R) を引き出しており、形式論理的には間違いとされる「前件肯定の錯誤」を犯している。そのため導き出された仮説が必ずしも真だとは限らない。検証作業が必要なのである¹⁵。立てた仮説が正しい確証はないわけで、そこに試行錯誤が生じるのが常である。(10)のように公式化すると宣言的知識にも見えるが、事象 (P) から引き出される仮説 (R) に入る P と R の値は状況により変わるものであり、値の代入プロセスの繰り返しはまさに試行錯誤に他ならない。この「なぜ」という問いに対する解としての仮説を立てる行為は、手探りではあるが、ただ闇雲にすればよいというものではない。そこでは、分野・領域に固有の前提知識や概念（宣言的知識）を駆使しながら、さらに広い視野から（場合によっては）他の領域の知識や概念も動員しつつ、ひとつの方向性（としての仮説）を導き出すことが求められる。そのための処方箋、つまり言語化されたマニュアルというものは存在しない。私たちはひたすら頭を使って、そのプロセスを体得しなければならない。すなわち、探求では、アブダクションという行為としての手続き的意味の獲得・実践が求められているのである。

3.5. 言語資料・歴史史料の探求例

このことを踏まえて、言語資料としての *take/run a risk* の例に立ち返ってみよう。電子コーパスのコンコーダンスラインを眺めて、出現数の多い「run」の方が「take」よりも一般的だ」という結論は、単なる言語事実の記述に過ぎない。「なぜ」という問いが発せられていないからである。そこで理由を考えることになる。ここでは、「run」と「take」の意味的相違が出現数に影響しているのではないか」という仮説を立て、改めてコンコーダンスラインを精査する。その際、英語学の用語・概念に通じていないと、何も見えてこないわけだが、〈有生〉・〈無生〉、〈意図的〉・〈非意図的〉という概念ツールを知っている者には、主語に現れる名詞句の特性に注目すると、行為的 (*take*) と結果的 (*run*) の対立が浮かびあ

がってくる。つまり、仮説に対するひとつの検証が可能になるわけである。

他方、楔形文字で書かれた史料を読むという行為ではどうだろうか。アルファベットに転写された情報は、音声言語と異なり、メタ言語情報のない世界なので、曖昧・多義な語の場合、文法や文脈との照合、さらには類似文書と比較する作業を通して訳語(意味)を確定する作業が必要となる。つまり、ここでは史料にある単語 (P) に対して、一義的に意味が確定するわけではないため、その語が用いられた文脈やら文法などの知識を動員することで意味 (R) を推論することになる。

この作業は理由・原因に帰着するわけではないが、意味の推定には明らかにアブダクションが関わっている。たとえば、楔形文字で書かれたヒッタイト語において、「to bow」の意味の *hink*-という動詞は、神前という文脈で、人間を主語として自動詞として使われておれば、「拝礼する」の意味だが、酒や食べ物などを目的語として伴う場合は「捧げる」の意味だろうと推論する¹⁶。また、「to establish, prepare, be in harmony」などの訳語がある *handai* は、大雑把には「整う」という訳語に集約できなくはないが、例えば、占いの文脈であれば「占い結果が固まる(*established*)」、儀礼の文脈で捧げ物が目的語にあれば「捧げ物を準備する(*prepare*)」、家族や夫婦が主語で自動詞ならば「仲良くある(*be in harmony*)」とも訳せる。このように、一方では文法構造を頼りに、他方では文書のジャンルや使用された文脈を手掛かりに、ひとつの仮説としての読みが得られる。それが適切か否かは、文章全体の整合性、あるいは他の史料との関連性の中で検証が行われるのである。

このように、探求するとは英語学的な概念・用語、あるいは歴史的な概念・用語を駆使しながら、場合によってはさらに幅広い知識を動員して資料・史料に向かい合い、「なぜ」に対する「答え」を求めて深く考え推論をめぐらせ、ひとつの仮説を導き出すこととも言える。繰り返しになるが、これは言語化されたマニュアルにしたがえば必ず達成できるものではない。それどころか、この行

為は言語化そのものを受け付けない。手続き的知識だからである。したがって、私たちはひたすら体験を重ねることによってはじめて、それを身につけることができるのである。しかも、その体験とは頭を使って深く考える（思惟する）ことの習慣化を意味するのである。

4. アクティブラーニング (AL)

4.1. プライベートな学び・パブリックな学び

資料・史料を前にして、アブダクションという推論操作を介して仮説を立てる思惟行為は、みずからの頭の中で起こるものとして、基本的にプライベートな営みと言え。そして、研究対象・事象に切り込むためのツールとしての宣言的知識

(概念・用語)もまた、みずからの頭の中に収納されているという意味で、プライベートな資源と言え。探求という行為は、したがって、プライベートな資源に基づきプライベートな営みを繰り返すことであり、その実践を通して獲得できると考えられる手続き的知識もまた、すぐれてプライベートな性格を帯びたものと考えられる。

4.2. 探求とアクティブラーニング

ここでは、探求行為を、そういったプライベートな資源と営みに支えられたものとして理解したうえで、知識伝達型講義の不備を補う試みでもあるALについて考えてみたい。

第1節で指摘したように、社会人としての資質を支えると考えられる「新しいコンペテンシー」を学習者が確実に獲得することが期待される現代にあっては、宣言的知識と手続き的知識を関係づける実践の場を提供してくれるALは、まさに時代の要請でもあり、その認識に基づき授業を実践する教員も少なくない。それは、知識伝達型講義が宣言的知識の「記憶」と「理解」といった「低次の思考スキル」のみに着目していたのに対して、「分析」、「創造」、「応用」、「評価」といった「高次の思考スキル」の錬磨をALがもたらすという言説に多くの教員が賛同するからであろう¹⁷。

しかし、考えてみると、この高次の思考スキルの実践は、まさに探求行為に他ならない。すなわち、探求とは宣言的知識としての概念・用語を動員して研究対象・事象に向き合い、「分析」し、そこから新たな仮説を引出（「創造」）し、それが幅広い事例に「応用」できるか否かを考えることで、仮説の是非を「評価」することである。「分析」、「創造」、「応用」、「評価」をALが促すとしても、それらはマニュアル化の難しい手続き的知識であり、一人ひとりの学習者がこれを身につけることは、まさにプライベートな営みとしての探求行為を習慣化することを意味する。

このように考えると、学び全体がALへと傾斜することにはいささかの違和感を覚えるのは筆者だけではあるまい。プライベートな営みである探求行為を、学生が実践の場に参加することで成り立つALという、いわばパブリックな営みを通してのみ実現・習慣化させようとするように見えるからである。ここで急いで付け加えたいのは、探求行為を強調するあまりに、筆者がALを否定しているわけではないことである。

ALの一具現形であるPBL (Project-based Learning) では、学びのコミュニティ(教室)で、学習者が宣言的知識を持ち寄り共有し、それに新たな情報も加えつつ、対話・問いかけ・教えあいなどのインタラクションを通じて、取り組んでいる問題に対する全体的な理解の中に、その知識・情報を織り込んでいく¹⁸。そういう活動を重んじる背景には、「人は現実の活動から学ぶ」との考え方があり¹⁹。つまり、現実の課題に取り組むことを通じて初めて、学習者の宣言的知識の理解と定着が実現し、また課題への取り組みを繰り返すことによって、「分析」、「創造」、「応用」、「評価」といった手続き的知識が身につくのである。

知識伝達型講義による「学び」が手続き的知識の獲得につながりにくいのは、宣言的知識を現実の活動に落とし込む機会がないからである。そして、そのことは、第1節でみた「抽象化能力」、「システム思考」、「実証力」、さらに「協働力」までも包含する高度なスキルとしての「新しいコンペテ

ンシー」、つまり実践力の獲得までも困難にする。他方、先にみた「分析」、「創造」、「応用」、「評価」といった高次の思考スキルに依存する探求力は、最終的には一人ひとりの中で完結するプライベートな能力には相違ないが、その獲得プロセスとしてパブリックな営みを否定するものではない。それどころか、「現実の活動からの学び」を重視するALの立場からは、むしろプライベートな営みを、対話・問いかけ・教えあいなどのインタラクショを通じて、一度パブリックなものにしてはじめて、真の意味での獲得が可能になるのだと考える。探求者として自立する過程でも、現実というフィルターを通す、実践によるパブリック化が欠かせないのである。

これまで何度か、言語化に馴染まない手続き的知識の獲得には「職人的なスキル」の錬磨が必要であると述べた。旧来の教員養成においては、まさに職人技の伝承のごとく、学生は教員の模範を観察したり、反面教師としてそれを回避したりすることによって、必要な手続き的知識を身につけていたと考えられるからである。ALによって、言語化しにくいプロセスをあえてパブリック化する試みは、そのような職人技を「見える化」することで、学びの質を保証しようとする動きとも言える。教育実践には関心はないが、深い専門知識を有する教員であれば、自然に学生が育つという旧式な認識はもはや世間では通用しない。学識領域の知識に加えて、ALを効果的に実践する教授法の知識もまた必要だ、との認識を従来型の教員、そして教員養成法に迫るものである²⁰。

4.3. ALと教授法

当該科目の専門知識の観点から教員養成課程を再考すると、学生は概念・用語（宣言的知識）を学びつつ、「なぜ？」の視点から目の対象・事象（課題）に取り組む探求行為（手続き的知識の実践）を繰り返すことが求められる。この探求者としての側面は、あくまでもプライベートな営みとして、「これに始まりこれに帰着する」サイクルが必要だろう。一方、分野・領域に固有の宣言的知

識も実は視点によって変動するし、手続き的知識の発現としてのアブダクションから得られる仮説は、人それぞれに大いに異なる可能性がある。これらをプライベートな営みに留めることなく、対話・問いかけ・教えあいなどのインタラクションを実現するALへと展開（知識のパブリック化）することで、概念・用語の相対性や、アブダクションから導き出される仮説の多様性を経験的に学ぶ機会がふくらむ。肝心なのは、学びをプライベートな営みだけ、あるいはパブリックな営みだけで完結させるのではなくて、プライベート→パブリック→プライベートの流れにのせて、あるいはプライベート⇄パブリックの往復活動として展開し、最終的にプライベートな能力として成果を出すことを、科目の目標とすることである。

4.4. 逆向き設計の重要さ

AL（あるいはPBL）の話をする、学生の積極的な学びを促す興味深い手法と評価しつつも、「学生たちの雑談に終わりませんか？」という素朴な疑問もまた聞こえてくる。特に、宣言的知識のパッケージを伝授するだけの従来型教員には、必要な知識を学び終えることなく学生が活動を始めることは不可能にも思える。一方、ALを実践する教員からの「もちろん雑談に終わらせないために、必要な知識との有機的な連携が不可欠」との答えは、従来型教員をますます戸惑わせる。有機的な連携、すなわちプライベートな学びとパブリックな学びの連携方法が、新しい学びの肝であるはずなのに、曖昧模糊としていることが多いからである。

新しい学びとは、その究極の目標として、最終的な成果に現れるプライベートな能力を獲得させることであり、同じくプライベートな営みとして身につけた宣言的知識を出発点として、中間にALというパブリックな行為を介在させることで、知識の定着や能力の開発・強化が実現すると考える。したがって、究極の目標が何で、それをどのように評価するかを先ず定め、それに向かってALの活動をどう構成し、それをいかに評価する

かを規定し、その上でALの活動の前提となる宣言的知識をあらかじめ学びのプロセスに仕込んでおかなければならない。これは、まさにカリキュラムの「逆向き設計」の考え方であり、結果（目標）から、内容・活動を論理的に推論し、全体を組み立てる試みと言える²¹。

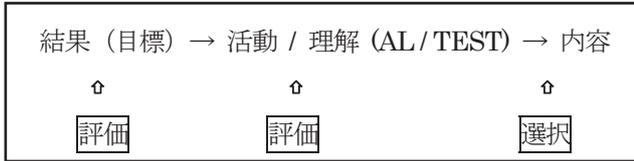


図1 逆向き設計

このプロセスでは、結果はもちろんのこと、内容理解の程度や、学びのプロセスに含まれる活動もまた評価の対象となる。詳細に立ち入る余裕はないが、内容を選択してプログラムを組むことや、パフォーマンス（活動）やテスト・作品など（理解）を通して全体的に評価することが、教員の重要な役割となる²²。AL（が実現するパブリックな営み）は探求力を養い定着させる意味において重要ではあるが、学び全体から見ると、その一部分に過ぎないことは強調されるべきである。「はじめにALありき」の学び、すなわち目標や内容から切り離してALのみを強調する学びに陥ると、それは本来の教育としては本末転倒である。「はじめにアウトプットありき」で、構文を中心にした文法（インプット）を軽んじると、どういうことになったかを考えるのと同じ理屈である²³。

4.5. 意義ある学習目的とは何か

Anderson *et al.* は、宣言的知識・手続き的知識に加えて、「メタ認知的知識」の重要性を説く。これは、学んだ（宣言的・手続き的）内容を振り返り、それに構造を与えたり、全体の流れをヒューリスティックに置き換えたりすることで得られる（言語・行動を言語化・抽象化する）メタレベルの知識である²⁴。私たちは「～ができるという」という能力を考えると、個々の事例への対応可能性、つまり個別の処方箋をイメージしがちであるが、こういったメタレベルの知識こそ重要とみなすならば、英語の探求にせよ歴史の探求にせよ、

個々のレベルでは不十分である。そもそも、個別事例を一つひとつ拾っては、そこには事例の数だけの処方箋が残るだけである。内容を構造化したり、ヒューリスティックに還元したりする力とは、「全体を抽象化する」能力のことである。

3.5節で見たように、英語であれば、表現を観察して意味素性に分解して考えたり、歴史であれば、文構造や文脈を頼りに意味を絞り込んだりする能力である。逆説的に聞こえるかも知れないが、構造化したり、ヒューリスティックへ還元したりするメタレベルでの一般化能力があって、はじめて個別の「なぜ」に対する答え（処方箋）を首尾一貫した形で出すことができるのである。個別の問題に闇雲に答えを出したところで、決してこのメタ認知的知識が身につけている証にはならない。

そういう意味で、吉見（2016）のいう「目的遂行型有用性」と「価値創造型有用性」の区別は非常に重要である。「役に立つ」には、二つの種類があると言うのだ。前者は目的が設定されていて、それを実現するための最もすぐれた方法という意味での有用性であり、後者は目的や価値の軸を発見させてくれる有用性とされる²⁵ 目的を見据えて個別の処方箋が書けることは「目的遂行型有用性」だが、個別の事例をにらみながら、宣言的知識も駆使して、仮説・検証・評価などの手続き的知識を実践できること、すなわち探求は、「価値創造型有用性」と言える。「メタ認知的知識」の獲得は、後者の意味での「役立ち」に限りなく近い。

よく「歴史に学べ」と言われるが、過去の出来事をそのまま現在の出来事に当てはめよ、というわけではあるまい。それは、これまでに蓄積された過去の出来事に関する知識・情報を契機として、推論や類推を交えながら思惟を深めることで、新しいものの見方を提案せよという警句である。結果的に、新しいものの見方が、課題に対する処方箋のようにも思えるが、そこに至るプロセスは、「価値創造型有用性」に属するメタ認知的知識の実践と言える。それは、2.2節で指摘した、歴史の学びには「役立ち」（ここで言う「目的遂行型有用性」）への即効性・透明性が欠如していることと

符合する。ちなみに、英語学の有用性も同様で、例としてあげた意味素性による説明が、「日常生活の何の役に立つのか」と問われれば、即効性・透明性が欠如していることは明らかであろう。

4.6. メタ認知的知識とAL

「メタ認知的知識」もまた、ALというパブリックな営みの中で、お互いに披露し合うことで理解を深めることができる。もちろん、メタレベルの理解を語ることの難しさは常につきまとうが。

いずれにせよ、その知識をプライベートな営みとして、一人ひとりが実際に作動させられるかどうかを確認することが重要である。最近の教室で散見されるように、学びをAL (PBL) の成果発表による共有・評価に終わらせてはならない。学習者一人ひとりの学びの成果の中に、意図された構造化・ヒューリスティックが反映されているかどうか重要なからだ。そのためには、最後にもう一度プライベートな営みに立ち返り、最初に設定した目標と照らし合わせて、個々の達成度を確認すべきなのである²⁶。

5. おわりに

本論では、教職課程の中で、探求者としての学生を育てることを任務とする大学教員が設計・提供すべき学びのあり方を考えてきた。教育実践において、先生の背中を見せて育てるという考えは捨て去り、「見える化」した学びを学生に体験・理解させ、今度は彼らが次世代の生徒・学生の学びに活かせるよう、バトンを引き継いでいくことが重要なのである。そのためには、目標を明確にし、必要な活動を織り込み、それに見合った内容を選択するという形（「逆向き設計」）で、学びを「見える化」することが求められる。AL自体は究極の目的ではない。また、その場限りの処方箋を求めるでもない。教員養成はもとより、高等教育の学びは、深く考えるための屋台骨として、より普遍性のあるメタ認知的知識の獲得を目指すべきである。目先の答え（処方箋）ばかりを追求しては、教育の本質を見誤る危険性がある²⁷。

註

¹ トープ&セージ (2017:138). 経産省が定める会人基礎力も基本的には同じと言われる。

² トープ&セージ (2017:137-8).

³ 石井 (2016:46, 51)の言う「学問する教師」と同じ。また、教員養成では指導技術や学級経営力などの学びも重要なことを踏まえつつ、ここでは、探求力養成の観点から、あえて英語と歴史という性格の異なる教科を題材としてALの扱いについて考える。

⁴ ALの概説として、たとえば渡辺 (2020)。また評価の観点からは松下・石井 (2016:5-6)を参照されたい。

⁵ Collaborative Online International Learning (国際連携遠隔授業)。

⁶ 松下・石井 (2016:11-16).

⁷ 東京大学教養学部史学部会 (2020: vi).

⁸ Gagne, *et al.* (2005:51).

⁹ もっとも、「歴史は国にとって役立つ」(羽田 (2018:18-19)) という即効的側面はある。

¹⁰ 言語の〈恣意性〉を根拠に、「そのように言うことになっている」という答えも可能だが、文脈などに依存して選択肢が異なる同義語のような場合、かえって学びの妨げになる。その使い分けには「根拠となる理由がある」という論理的な答えの方が効果的な場合がある。

¹¹ Whorf (1956:221).

¹² もちろん、英語にはアスペクトがないと言っているのではなく、完了形として過去・現在・未来の時制の中に組み込まれていることは衆知の通りである。寺村 (1984: 119-21) は、「ル形」と「タ形」の違いを〈未然〉と〈已然〉と呼び、(6)や(7)の例は、現在テンスに〈已然〉アスペクトが重なったものと考えられる。

¹³ 英文法そのものもヨーロッパの諸語、そしてラテン語の記述に始まる文法の影響を受けており、私たちは英文法を学ぶとき、すでに印欧語ベースの思考法に呑み込まれている。

14 英語の構造的特徴に着目した「5 文型」も日本の英語教育に特有の捉え方で、英文法を語る際の普遍的な視点ではない。

15 山本 (2020) を参照のこと。アブダクションの詳細な議論は、米盛 (2007) を参照のこと。

16 一般化すれば、他動詞として「(自らを) 捧げる」ことが「拝礼する」という意味になるとも考えられる。

17 バークレー & メジャー (2020:4)、または Anderson *et al.* (2014:31)の表を参照のこと。

18 トープ & セージ (2017:138)。

19 Glickman (1991:5-6)。

20 バークレー & メジャー (2020:1-2)。

21 ウィギンズ & マクタイ (2012:17)。

22 パフォーマンス評価については、松下 (2007) を参照のこと。

23 アウトプットすることへのためらいは減じたが、文法構造を定着させる機会を失った結果、単語の羅列に終始し、フレーズやセンテンスでの発話のできない学生も多い。

24 Anderson *et al.* (2014:55)。

25 吉見 (2016:103) 。

26 そのためには、レポートや面談によって言語化させる従来のやり方以外に、(動画などで) 理解した内容を視覚化させることもあり得る。

27 英語学や歴史学を含む人文系の学問の存在意義は「価値創造型有用性」にある。それは、パラダイムシフトをもたらすような新しい価値の発見・創造に役立つ (吉見 (2016:68-75)) とされる。

参考文献

Anderson, L.W. *et al.* (2014) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's*. Essex, UK: Pearson Education Ltd.

バークレー・E/ メジャー・C. H. (2020) 『アクティブラーニングを促す 50 の技法』 東京大学出版会。

Gagne, R.M, *et al.* (2005). *Principles of Instructional Design (Fifth Edition)*, Boston, MA: Cengage.

Glickman, C. (1991). Pretending not to know what we know. In *Educational Leadership*, 48 (8), 4-10

羽田正 (2018) 『グローバル化と世界史』 東京大学出版会。

石井英真 (2017) 教員養成におけるポートフォリオ評価. 松下佳代・石井英真 (編) pp. 44-68.

松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価』 日本標準.

松下佳代・石井英真 (編) (2016) 『アクティブラーニングの評価』 東信堂.

寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味 II』 くろしお出版.

東京大学教養学部史学部会 (編) (2020) 『歴史学の思考法』 岩波書店.

トープ・L/セージ・S. (2017) 『PBL: 学びの可能性をひらく授業づくり』 北大路書房.

渡辺 淳 (2020). 『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波新書.

Whorf, B.E. (1956). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: The MIT Press.

ウィギンズ・G./ マクタイ・J. (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』 日本標準.

山本英一 (2020) 「発話解釈におけるアブダクション～忘れられた推論様式について～」『英語表現研究』 (日本英語表現学会) 37, 21-38.

米盛裕二 (2007) 『アブダクション～仮説と発見の論理』 勁草書房.

吉見俊哉 (2016) 『「文系学部廃止」の衝撃』 集英社新書.