
パフォーマンスとしてのアクティブラーニング
—発達のフォーマティブな教授・学習—

松本 浩司



名古屋学院大学総合研究所

University Research Institute
Nagoya Gakuin University
Nagoya, Aichi, Japan

パフォーマンスとしてのアクティブラーニング

——発達のパフォーマンスな教授・学習——

松本 浩司

名古屋学院大学経済学部

要旨

教授・学習学からアクティブラーニングを捉え直し、その〈活動性〉とは、〈これからなろうとする自分〉という意志をもって、自身の身体を含むあらゆる知的な認知的ツールを用いて環境に働きかけることという意味でのパフォーマンスである（べき）こと、アクティブラーニングに感情的側面＝〈ファン〉・認知的側面＝〈ディープ〉・活動的側面＝〈パフォーマンス〉の3側面があることを述べた。そのうえで、〈パフォーマンス〉を強調したアクティブラーニングを「発達のパフォーマンスな教授・学習（developmental performative teaching and learning; DPTL）」とし、それが、3側面の諸特徴に加え、芸術や身体性を包含すること、価値の探究・実現を含むこと、知的な認知的ツールの使用と創造を促すこと、学びの根源的な動機としての表現したいという衝動を育むことというさらなる特徴を有することを述べた。

キーワード：アクティブラーニング、パフォーマンス、発達のパフォーマンスな教授・学習、表現を通じた学び

Active Learning as Performance:
Developmental Performative Teaching and Learning

Koji MATSUMOTO

Faculty of Economics, Nagoya Gakuin University

1.目的と課題

本稿は、教授・学習学からアクティブラーニングを捉え直すとともに、パフォーマンスとしてのそれにおける特徴と意義を論じるものである。

アクティブラーニングは、我が国の2010年代における高等教育改革の主要なテーマであり、最近では初・中等教育でも言われ始めている。もっとも、「総合的な学習の時間」や小学校生活科をはじめとして、初・中等教育におけるそれに類する教育・学習活動のほうは歴史は長い。本稿では、主に高等教育を念頭に議論を進めるが、初・中等教育におけるそのような教育・学習活動にも本稿での議論は適用できる。

また、教授・学習学は、ここ数十年における学びに関する新しい学術的知見に基づいて、教授者と学習者双方の視点からそれらが相互作用する（時にパラドキシカルな）過程を捉える。このおおよその過程を教授者から捉えると、前提（なぜ教授するのか）、方法（どのように教授するか）、結果（期待あるいは実際の成果）からなる。その知見については、後述する。

本稿では、まず、アクティブラーニングの主な定義を概観し、そこで不足する議論を補うことを通して、アクティブラーニングの特徴を析出する。そのなかで、アクティブラーニングをそれたらしめる学習活動の性質、すなわちアクティブラーニングの〈活動性〉が、パフォーマンスにある（べき）ことも示される。そのうえで、パフォーマンスを中心とするアクティブラーニングの特徴と意義を論じる。最後に本稿を総括しつつ、教授・学習の原理における変化という視点から本稿の議論を整理する。

2.アクティブラーニングの主な定義を概観する

アクティブラーニングの定義についての整理は、三浦（2010）、須長（2010）、溝上（2014）が既に行っている。ここではそれらの研究者がその整理をふまえて示したそれぞれの定義を示す。

三浦（2010: 29）の定義は次の通りである。「Active Learning とは、授業者からの一方的な知識の伝達によって引き起こされる受動的な学習に対峙する状態あるいは行為である。それが学習者の能動的な学習を教育目標として取り込んだ授業形態や、そのような授業を実現するための教授法・授業デザインなどの戦略・方略を意味するものとして用いられることもある。具体的には、例えば他の学生との対話や協同作業、あるいは個々の省察を経るなど、知識を獲得するための知的プロセスを体験することによって、自らの経験と実生活とに関連性の深い知識を創造し、構築するための営みのことである」。

須長（2010: 2）は、「学生を“ active ”にすることを意図した教授法・学習法」との共通理解があるとしたうえで、学習者を動機づける主体性と当事者意識を高めることで、学習活動の量を増やすことを足がかりにして、学習過程へのかかわりの広さ、すなわち学習過程の全体を制御し、それらの意味・意義の連関構造を把握しつつ関与する「全一性」を高め、学習者の自律した学習を実現していく過程と捉える。

溝上（2014: 7）の定義は、「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」である。

その他の研究では、松下・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015）が、溝上の定義をふまえて、「ディープ・アクティブ・ラーニング」を提案し、深い学習、（外化・内化をともに伴う）深い理解、（動機づけにおける）深い関与を伴うものとする（松下 2015）。

また、成田（2015）は、「課題の発見と解決、すなわち探究に向けて、主体的・協働的な思考・判断・表現等を促す学習である。それは、（中略）見る、読む、聴く、書く、話す、発表しあうなどあらゆる学習活動が意味あるつながりを有する学習である」と定義する。

加えて、平成 24（2012）年 8 月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へ～」では、「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」と定義される。

以上の定義を教授・学習学の視点から分析すると、方法としての特徴は概ね十分に記述されており、学生を能動的にすることを意図して、能動的な学習活動を伴う教授法・学習法であることはわかるが、次に述べる 3 点の議論が不足している。

第 1 に、学習者にとってのアクティブラーニングの意義は理解できるが、教授者にとってのその意義が示されていない。後者の議論が必要である。

第 2 に、前提としての学習者の性質についての記述がない。アクティブラーニングが必要であるのは、学習者が受動的だからか、そもそも能動的だからか、あるいは学習者の性質にかかわらず社会の要請としてなのかという問題を考える必要がある。

第 3 に、期待される成果が、学習者の能力や態度の観点のみから捉えられている。聴く、発表する、議論するなど、協働的な学習活動は、アクティブラーニングの典型である。それは、学習者の能力だけでなく、そのアイデンティティや社会性、その活動にかかわった他者やそれが行われる集団・社会にも変化を生むはずである。したがって、これらの変化を統合的に捉える観点が必要である。これは、アクティブラーニングの〈活動性〉を論じる際も同様である。

以下に、それぞれの論点を詳しく論じる。

3.教授・学習学からみたアクティブラーニングの新たな論点

3.1.論点 1：教授者にとってのアクティブラーニングの意義

第 1 の論点である、教授者にとっての意義について考える。

溝上の定義にあるように、アクティブラーニングは、目に見えない学習者の認知過程を外化する役割がある。ギター演奏に例えると、実際にそれを弾いてみる（つまり、外化であり、パフォーマンス）をすれば、きれいな音を奏でられるかどうかで出来・不出来がはっきりわかる。このように、学習者が実際にやってみるを通して、実感を伴ってその出来・不出来を明確に理解することは、教授・学習における重要なポイントのひとつである。

この役割は、教材の働きのひとつである。竹中（1979）は、教材の働きとして、①学習者の理解を容易にする、②学習者の無自覚な欲求（要求）を引き出し、学習に動機づける、③学習者に問題を発見させたり、学習者の問題意識を高めたりする、④学習者の見方や考え方、感じ

方に存在する盲点や矛盾点を表面化させる、⑤学習者に新しい視点を発見させる、⑥学習者の仮説を表面化させる、⑦学習者自身に学習の自己評価を促す、を挙げる。

このような働きをアクティブラーニングで実現するために、内省を含めた学習活動を適切に設定することが、教授者の重要な役割となる。ここで、アクティブラーニングは、教材そのものである。

その役割において、教授者は、学習者の何（学習者において何が問題か、学習者は何を必要としているか）に対して、教材のどのような性質がどのようなわけ（意味）でどのような働きをするかについての洞察を効果的に行う必要がある（竹中 1979）。つまり、この洞察とは、教授者が、学習者の認知過程を直接見ることができないために、観察を通してその過程を推測することである。このことが適切にできるかどうか、教授者の実践における有効性を左右する重要なポイントのひとつである。

その洞察の手がかりを得るための手段のひとつが、学習者の認知過程を外化させる能動的な学習活動、つまりアクティブラーニングである。その過程と成果物を洞察に活かし、よりよい教育実践につなげることが、教授者に求められる。

このように、アクティブラーニングは、学習者の認知過程に対する洞察の適切さを向上させる点において、教授者の実践やその成長にとって極めて重要である。

3.2.論点2：アクティブラーニングを支える認知・学習科学の発展

続いて、第2の論点である、教授の前提としての学習者の性質について考える。

溝上（2014）は、アクティブラーニングが主張される背景として、高等教育のユニバーサル化や、学生の多様化による教えるから学ぶへのパラダイム転換という高等教育における内的要因と、学校から職業への円滑な移行のための能力や情報化社会における情報・知識リテラシーを育成する必要性という外的要因があるとする。

これらの要因も無視できないが、認知・学習科学（その概観は、安西 2011、佐伯 2014、白水ら 2014）が明らかにしてきたひとの学びの性質こそが、アクティブラーニングが必要とされるより根本的な要因である。それは、ひとが身体を介して環境と相互作用し、認知の再構成を伴いながら、プランを立てて能動的に行うことと端的に表現できる。

ここで言う認知の再構成とは、既有知識と新規知識の獲得とが相互に影響を与えあうことを意味する。佐伯（1982: 126）の言葉を借りれば、「子どもが一つの「知識」を学ぶということは、子どもが自らの頭の中に一つの「世界」をつくり出すことである」。教師を含む多くの人びとが無意識にもっている、知識を相互にかかわりのない断片と捉え、それが結合して認知ができるという知識観や、それに基づく教育方法は誤りである（詳しい議論は松本・人見 2016）。

この際、身体化された認知（embodied cognition）に関する研究が明らかにしてきた、認知と身体との相互依存性にも注目する必要がある。その研究を概観した Wilson（2002）は、車の運転や家具の配置を決めるために部屋を歩き回るなど、現在の状況と相互作用する（オンラインの）認知活動では心（mind）が身体を支え、抽象的概念の利用など、現在の状況と乖離した（オフラインの）認知活動では逆に身体が心を支えると述べる。

後者については、言語の発達過程をみるとよりよく理解できる。そこでは、互いの身体感覚を最大限に利用した、養育者との2項関係的コミュニケーションを通じて、有縁的記号（イマ

・ココにおける経験の共有や知覚的に検出可能な類似性に基づく情報)がまず獲得され、徐々に恣意的記号(抽象的概念)が獲得される(佐治 2014)。言語のルーツは、身体にある。

ひとの学びのこのような性質に基づいて、教授方法を再構築することが求められている(松本 2014)。アクティブラーニングは、その方策のひとつである。つまり、それは、学習者が本来能動的だから採用するのであり、座学が苦手な学習者のための補完的な方法として存在するのではない。現在の日本における大学生一般に指摘される学びへの無気力は、初・中等教育における経験によって学習されたもの(学習性無気力)に過ぎない。

また、アクティブラーニングに象徴される、教えるから学ぶへのパラダイム転換も、以上に述べた学習者の能動性をふまえたうえでの教授の再構築と解すべきである。「(教師中心の)指導から(児童生徒中心の)支援へ」という初・中等教育のスローガンのように、指導としての教授を控えるべきという意味ではない。学習者の能動性とは、環境との相互作用において発現するものであり、その環境は教授(されたこと)を当然に含むからである。

3.3.論点3：パフォーマンスとしての〈活動性〉

第3の論点は、学習者個人の認知に限らない広範な観点から、アクティブラーニングの〈活動性〉や期待される成果を論じることであった。

学びの社会文化的アプローチに系統づけられる、1990年代に登場した状況的学習や実践のコミュニティに関する議論は、学びの認知的側面だけでなく、その社会的側面も捉えるべきことを示してきた。例えば、その代表的論者である Wenger (1999) は、コミュニティ=所属としての学び、アイデンティティ=なっていくこと・なろうとすること (becoming) としての学び、意味=経験としての学び、実践=行為としての学びという4つの視点から社会的側面を捉える。

同じく、そのアプローチに系統づけられる活動理論の代表的論者である Engeström (1994=2010: 3) は、学びを「内的なメンタルモデルおよび外的な道具から成る知的な認知的ツールの有意味な構成であり、また、その創造的な使用である。学習とはまた、実践コミュニティへの参加、協働、対話である。さらに、学習とはまた、所与のものへの批判であり、同時に、新しいアイデアや人工物(略)や実践形態の革新と創造でもある」と定義し、環境への創造的な働きかけ(とそれを通じた自己の成長)として捉える。オンラインの認知活動では心が身体を支えるから、このツールには自身の身体を含む。

社会文化的アプローチによる学びの捉え方は、(特にカルチュラル・スタディーズからの)パフォーマンス研究におけるパフォーマンスの捉え方と重なる。すなわち、それは、身体を媒介とする行為や、ひとが世界を認識し表象する概念的営み(すなわち〈 knowing 〉)を含む、現実を知覚し、説明しようとする試みすべてである(高橋 2011)。ここでの表象とは、行為を通して知覚したイメージを表現することを意味する。

私たちがパフォーマンスを通じてアイデンティティを形成するというパフォーマンス研究の基本認識(高橋 2011)も、社会文化的アプローチとの共通点である。社会文化的アプローチから心理療法に取り組む Holzman (2009=2014: 27) は、「発達は、自分ではない人物をパフォーマンスすることで、自分が何者かであるかを創造する活動」と述べる。

つまり、アイデンティティあるいは発達とは、〈いまの自分 (being) 〉と〈いまの自分〉ではない「何者か」としての〈これからの自分 (becoming) 〉との間に生じるものであり、その

過程と成果とがパフォーマンスとしての学びである。

この〈これからの自分〉には、環境によって形成される側面である〈これからなっていく自分〉と、自ら意志をもって形成していく側面である〈これからなろうとする自分〉がある。

この後者における意志こそが、学びの能動性やそれを実現する動機である。パフォーマンスとしての学びは環境への働きかけであるから、この意志には他者や社会への理想を含む。

この意志について、新井（1995）は、認知的発達が進み、アイデンティティを確立していく過程に伴って、中学校2年ごろから、規範意識・賞罰による学習意欲や内発的学習意欲は相対的に弱まり、〈これからなろうとする自分〉という意志に相当する〈自己目標実現のための学習意欲〉が最も強くなるとの仮説を提示する。新井は高校生以降について論じていないが、青年期においてもその過程が続くので、〈自己目標実現のための学習意欲〉の相対的な強さは、高校生や大学生においても維持されると推測される。

したがって、学びへの動機づけにおいて、特に中学生以上の学習者が、学びの内在的価値（学びそのものの楽しさ・面白さ）を知るだけでは不十分であり、強まっていく〈自己目標実現のための学習意欲〉＝〈これからなろうとする自分〉という意志を伸長させることこそが、最も重要である。佐伯（1982: 169）が述べるように、「わかること以上に、わたしたちは子どもたちが「わかりたい」と思うことを育てていかなければならない」。パフォーマンスとしてのアクティブラーニングは、このことに応えるものである。学校におけるキャリア教育にも、同じ意図が含まれる（松本 2009, 2012, 2013a）。

まとめると、アクティブラーニングの〈活動性〉とは、〈これからなろうとする自分〉という意志をもって、自身の身体を含むあらゆる知的な認知的ツールを用いて環境に働きかける過程と成果によって、自己と社会（文化・科学・産業などを含む）とをともに変革するパフォーマンスである。

言い換えると、パフォーマンスとしてのアクティブラーニングとは、学習者が、パフォーマンスとしての学びを通じて、〈いまの自分〉ができないことを認識し、それでもそれをできるようになりたいと思い（すなわち〈これからなろうとする自分〉という意志をもち）、その思いを原動力として〈これからの自分〉へと成長していくとともに、〈パフォーマンス的な知〉を獲得する過程である。

この〈パフォーマンス的な知〉とは、パフォーマンスによる〈知ること〉、およびそれを通して獲得される知識である。これは、近代科学による事物を対象化し操作することで支配する〈能動的な知〉に対する、〈パトスの知〉（中村 1990）・〈臨床の知〉（中村 1992）である。

〈パフォーマンス的な知〉の特徴は、Engeström（1994=2010）が述べた質の高い知識のそれと同じである。すなわち、①包括的な構成概念とモデルのうちに組織化されている、②多様な経路で生活実践と結合している、③外的な人工物と記号的な表象と、身体的行為や感覚的経験との間に分布し、多様な形態・様式で表象される、④人びとの間のやりとり、相互行為、談話を通して社会的に共有され発展する、⑤簡単に（個人的にも集団的にも）記憶から消えない。つまり、この〈パフォーマンス的な知〉には、身をもって科学知を理解することを含む。現代におけるこのことの必要性は、長尾（2001）が指摘するところである。

加えて、このようにパフォーマンスとしてアクティブラーニングを捉えることは、学びが個人の成長だけでなく社会の革新や発展をもたらす原動力となる強大な力をもつことを再認識させる。社会変革へのこのような問題意識は、社会文化的アプローチやパフォーマンス研究にお

おける Engeström や Holzman、粉川（1982）などの議論に共通して見られる。

4.アクティブラーニングの3側面

ここまでの議論から、アクティブラーニングに、感情的側面としての〈ファン〉、認知的側面としての〈ディープ〉、活動的側面としての〈パフォーマティブ〉の3側面が認められる（表1）。

アクティブラーニングにおいては、これらの3側面を、授業の連続体としての科目あるいは科目の集合体としてのカリキュラムのなかでバランスよく実現していくことが重要である。

以下、それぞれの側面について論じる。

表1 アクティブラーニングとその3側面

アクティブラーニング	<ul style="list-style-type: none"> ● 目には見えない認知過程を可視化する活動を通じて、教授者・学習者ともにそれを客観的に捉えられるようにする ● ひとが身体を介して環境と相互作用し、認知の再構成を伴いながら、プランを立てて能動的に行為することという学びの性質に基づく
ファン (感情的側面)	<ul style="list-style-type: none"> ● 巧拙を問わずまずやってみることを通して、学びの楽しさを知る
ディープ (認知的側面)	<ul style="list-style-type: none"> ● 深い学習観・学習方略の獲得・利用を通じて、身をもって〈パフォーマティブな知〉を獲得するための認知の再構成を生み出す
パフォーマティブ (活動的側面)	<ul style="list-style-type: none"> ● 〈これからなろうとする自分〉という意志（他者・社会に対する理想を含む）をもって環境に働きかけ、自己と社会とをともに変革する活動に参画する ● 真正性を伴う ● 社会的活動への参画 = 居場所をもつこと = アイデンティティの確立 ● 環境に働きかけることを実際にする ● 自身の身体を含むあらゆる知的な認知的ツールを用いる

4.1.ファン

子どもの遊びを観察すれば、大人の介入なしに、試行錯誤を楽しみながら、具体的な事物に触れて体験的に豊かに学ぶことがわかる。佐伯（1982）も、子どもは巧拙を問わず、常に何かをやってみることを通して思考することを指摘する。

このように、アクティブラーニングには、知識を受動的に獲得するだけのパッシブラーニングと決別し、巧拙を問わずまずやってみることを通して学びの楽しさを知るという感情的側面における〈ファン〉があることをまず挙げることができる。

この〈ファン〉には、学びにおける安心感も含まれる。松本・人見（2016）は、ノートテイキングに関する学生へのインタビュー調査で、ある学生が、グループディスカッションを中心とした授業に対して、「わからない子がいればホッとするし、わかる子がいれば聞けるし、堅苦しいよりも、そんな感じがよかったです」と話したことを報告している。

子どもの遊びに例えられる〈ファン〉としてのアクティブラーニングでは、まずやってみる

ことが強調されるので、遊びにも存在する冗長性を同時に引き受けなければならない。つまり、アクティブラーニングでは、教授によって教育目標を効率的に実現することに対してある程度の妥協は不可避である。近代学校教育は、緊張して学ぶことを推奨し、楽しい遊びを、学びを妨げる悪とみなして教室から排除してきた。アクティブラーニングにおいて〈ファン〉を実現することは、学校での学びに楽しい遊びを取り込むことを通じたその効率性への挑戦である。

また、佐伯（1982）は、子どもの思考における特徴について先の指摘をしたうえで、思考とは、手続きで構成され、巧拙が評価でき、反復練習によって習得される〔技能〕ではなく、変化しつつある状態の現れであり、内から生起し、常に生成的で創造的であるという意味での〔活動〕であると論じる。思考を〔活動〕と捉えるこの類推は、〈ファン〉だけでなく、思考を育てるために、環境への働きかけ（すなわち、〈パフォーマンス〉）を伴うアクティブラーニングの必要性を示唆する。

4.2.ディープ

プランを立てて能動的に行為することが、ひとの学びの性質であるから、学びにおいて、学びをどのように捉え（学習観）、どのようにそれにアプローチするか（学習方略）によって、学びの質に差異が生じる。

Entwistle（2005）は、「学習アプローチ」として、学習観と学習方略とを一体的に捉え、質的に異なる3つのその類型を提示する。深いアプローチの学習者は、自身のために概念を理解することを目的に、学ぶべき知識を既有知識や経験と関連づけたり、知識における類型や根本原理を見いだそうとしたり、批判的に論理や議論を検討したりする。浅いアプローチの学習者は、自らの目的や計画をもたずに、与えられた教育目標に因應するためだけに勉強し、個々の知識を相互に関連しない断片として理解したり、事実や手続きを機械的に記憶したりする。戦略的アプローチの学習者は、試験でよい成績を得るために、有効な学習環境や教材を見つけたり、時間や努力を効果的に管理したりする。

加えて、Entwistle（2009）は、知識観を含む学習観の浅深を論じる。浅い学習観では、知識は権威から与えられるもの、学びは情報を再生することとそれぞれ捉えられる。対して、深い学習観では、知識は暫定的で相対的なもの、学びは理解して意味を求めることとそれぞれ捉えられる。試験が記憶の再生を重視して行われる現状では、浅いアプローチと戦略的アプローチは、ともに浅い学習観に基づく同類である。

以上のうち、ひとの学びの性質である認知の再構成をよりよく可能にするのは、深いアプローチである。アクティブラーニングに限らず、高等教育そのものの目標においても、深いアプローチの獲得がめざされてきた。もっとも、松本・人見（2016）による先述の調査では、高校までに形成された浅い学習観・学習方略を大学に持ち越している学生が散見されている。よって、初・中等教育のできるだけ早いうちから、この獲得に取り組むべきである。

このような認知的側面において、アクティブラーニングは、ひとが身体を介して環境と相互作用することで認知の再構成が起きるといふひとの学びの性質に基づいた学習活動によって、深い学習観と学習方略の獲得と利用を通じて認知の再構成を生み出すという意味での〈ディープ〉を促進する。この学習活動の性質、すなわち〈活動性〉が、パフォーマンスであり、次に述べる〈パフォーマンス〉の特徴である。また、この認知の再構成において獲得されるべき

知識が、3.3.で述べた〈パフォーマティブな知〉である。

このとき、教授方法だけでなく、成績評価のあり方にも配慮しなければならない。松本・人見の同調査では、学習観や学習方略の浅深と成績（GPA）との相関があまり見られず、好成績の者が浅い学習観を有していたり、逆に成績の芳しくない者が深いアプローチを用いているケースが散見された。知識の質（すなわち、〈パフォーマティブな知〉であること）や、その背後にある学習観や学習方略を評価する必要がある。

なお、同じように認知的側面の深化を捉えるディープ・アクティブ・ラーニングにおける深い理解は、個別知識・事象からの抽象化・一般化を意味する（松下 2015）。本稿での〈ディープ〉な理解とは、〈パフォーマティブな知〉であり、抽象化・一般化はその一部に過ぎない。端的に言えば、本稿の〈ディープ〉は、それらを含めて身をもって理解することに主眼がある。

また、〈ディープ〉と似たような意味で「ディープラーニング」を用いることは、避けるべきである。それは、既に人工知能研究において多層構造のニューラルネットワークを意味する概念として広く使われている。ひとの学びを扱う近接領域において、同じ概念を異なる意味で用いることは望ましくない。

4.3. パフォーマティブ

〈ファン〉や〈ディープ〉を実現する、アクティブラーニングの〈活動性〉とは、パフォーマンスであり、これを活動的側面としての〈パフォーマティブ〉と捉える。

アクティブラーニングのひとつとみなされるプロジェクト・ベース学習（project-based learning; PBL）は、〈パフォーマティブ〉の重要性を示唆する。それは、自ら見つけた社会的な課題の追究と解決に主体的に取り組み、社会的に共有できる成果を創造することが、学習への動機づけになるという前提を有するからである（松本 2013b）。

これまでの議論をふまえ、〈パフォーマティブ〉の特徴として次の5点を挙げる。

第1に、松本（2009）が「文脈的教授・学習」として詳しく論じたように、環境における具体的な文脈のなかでの学びは、学びに意味を与える真正性（具体的な文脈における行為・活動のもっともらしさ・自然さ）を伴う。この真正性は、子どもが主体的に考える学びにおいて必要であると佐伯（1982）が指摘する、活動全体の斉合性と自己原因性の文脈をもたらす。

逆に、この真正性が欠如すると、学習者は教授されていることに疑いの目を向ける。学校の現代的課題をテーマにした筆者のある授業で、あるグループが「社会科では真実を教えてほしい」と発言したので、筆者が「そこでは嘘を教えられていると思っているのか」と学生に問いかけると、何人も頷いた。社会科の学びに真正性が欠如していたものと推察される。

第2に、環境と自己との相互作用によって両者はともに変化するので、自己の側ではフロー（Csikszentmihalyi 1975；1990）における楽しさや認知の再構成が（強調はしないが必然的に）生じているとみなされる。ここに〈ファン〉や〈ディープ〉は包含されるが、それらが教育目標として期待されたものであることを別に検討しなければならない。

第3に、他者を含む環境のなかでの学びとは、Wenger（1999）が論じたように、学びを通じて社会的活動へ参画し、社会的な役割を得ることである。それによって、学習者は社会のなかに居場所をもち、アイデンティティを確立する。

第4に、パフォーマンスの意味としてなじみのある、環境に働きかけることを実際にすること

とを強調する。再びギター演奏に例えると、演奏の仕方を知るのではなく、実際に演奏することが重要である。このことが、身をもって理解することや、能力の程度などの〈いまの自分〉を知ることにつながる。

よって、学習成果の評価が必要な場合、その指標は、アクティブラーニングによって外化されたパフォーマンスの結果とそれに付随する過程の質が中核となる。教育政策で強調される学力テストの結果は、ここには含めない。そこに真正性が存在しないからである。

第5に、パフォーマンスの意味に沿って、学びが自身の身体を含むあらゆる知的な認知的ツールを用いて行われることを強調する。つまり、記号だけに依存した、個人に閉じた学びを排除する。

以上の諸特徴をもつ〈パフォーマティブ〉な学びは、日常生活や職場などの学校外における学び（や遊び）に典型的に見られる。そこでの学びは、あらゆる知的な認知的ツールを用いて、環境に働きかけることが学びの目標であり、知識・技能の習得はその目標のための手段か、その目標の背景にある付随的なものである。

対して、学校での学びは、主に記号による科学知である知識・技能の習得を目標とする。その目標のために目的意識をもつことが推奨されることもあるが、その目的意識の強さが直接評価されることはないので、ここではそれが目標のための手段に成り下がる。

このように、学校での学びは、学校外での学びと比べ、異質で不自然であり、倒錯している。それをアクティブラーニングによって、学校外の学びのような〈パフォーマティブ〉な学びにすることが課題である。

5.発達のパフォーマティブな教授・学習（DPTL）

5.1.DPTLとは

このようにアクティブラーニングを論究すると、3側面のうち、〈パフォーマティブ〉が〈ファン〉や〈ディープ〉を包含する基盤にある。また、倒錯した学校での学びを立て直す意味においても、〈パフォーマティブ〉が強調される必要がある。

そこで、〈パフォーマティブ〉を強調したアクティブラーニングを、「発達のパフォーマティブな教授・学習（developmental performative teaching and learning; DPTL）」と名付ける。

この命名には、次に挙げる3つの意図がある。

第1に、「発達の」と冠したのは、先述した Holzman が示したパフォーマンスと発達との関係を強調するためである。

第2に、University College Cork の Centre for Performative Teaching and Learning の取り組み (<https://www.ucc.ie/en/scenario/centreforperformativeteachingandlearning>) や Schewe (2013) などのドラマ教育を中心とする芸術教育研究で、科学を中心とする教育活動に芸術を取り入れることをめざす「パフォーマティブな教授・学習（performative teaching and learning; PTL）」が既に使われており、それと区別するためである。ただし、DPTL から PTL を排除する意図はない。

第3に、「ラーニング」ではなく、「教授・学習」とするのは、教授・学習学の視点から、学習者の能動性をふまえたうえでの教授の再構築をめざすことを明確に示すためである。

この DPTL は、アクティブラーニングの 3 側面におけるそれぞれの特徴を包含しつつ、芸術や身体性を包含すること、価値の探究・実現に関与すること、知的な認知的ツールの使用と創造を促すこと、学びの根源的な動機としての表現したいという衝動を重視することという新たな特徴をもつ。以下、それぞれについて述べる。

5.2.芸術を包含する

まず、DPTL におけるパフォーマンスに芸術を含むことである。この点は、PTL と共通する。Eisner (2002: 3) は、芸術教育を論じるなかで、芸術的行為が「私たちの意識を拡張し、私たちの性質を形成し、意味をめぐる私たちの探究を満足させ、他者とのつながりを確立し、文化を形成することによる、私たちの生を創造する方法である」と述べ、本稿で論じた意味でのパフォーマンスとしての側面が芸術にあることを指摘する。

DPTL に芸術を含むのは、それも科学と同様に〈知ること〉におけるひとつの様態だからである。Bruner (1962) は、そのように述べたうえで、科学はエレガントな合理性、芸術は比喩の非合理性に基づくが、両者は相互補完的であり、いずれも、環境における潜在的知識の多様性に対処するために、集約的なイメージやシンボルによって異なる経験を結びつける経済性という共通の原理に基づく営みであるとする。

また、Eisner が述べるように、芸術教育は、芸術的形式の創造・知覚を通じた認知的発達の促進に寄与する。具体的には、質的な関係に対する良識を育てること、世界の見方・解釈には多くの方法があり、問題には複数の解法・解があることを知ること、言語・数字では認識できないことがあることを知ること、イメージを現実化すること、芸術作品がもたらす感覚を言葉にできるようにすることなどである (Eisner 2013)。このような能力は、科学を学ぶ際にも役立つ。つまり、ここで言う芸術教育とは、芸術を用いたあらゆる教育方法を指す。

したがって、この芸術教育から DPTL が得る示唆は大きい。Eisner (2002: xii-xiii) が「芸術的企てとして教授を考へることや美的特徴をもつものとして学習を考へること、教育環境のデザインを芸術の任務として捉へることは、(中略) 教授実践の再設計や、教授が生成される文脈の再認識に重要な影響をもつ」と述べる通りである。

例えば、DPTL に芸術を含むとは、教授・学習の方法として芸術を用いることだけでなく、学びの成果がそれであってもよいという意味でもある。

これまで、学びの成果は、主に文字による表現に依存してきた。情報の保存性における優位性が大きかったことがその一因である。しかし、携帯情報通信機器が普及し、簡単に画像・映像を保存し共有できる時代である。文字のその優位性は失われており、芸術などより多様な形式による成果の表現が行われてよい。

例として、筆者のある授業では、教科書 (上田・中原 2013) に基づいて受講生全員がその理解を共有するためのポスターを制作する。図 1 は、そのうちの 1 枚である。ワークショップとしてのアンカンファレンスを木の成長に見立てて、その要素 (土) を基に、その過程 (幹の蜜や虫) を経て、成果 (果実) が生まれることを表す。文字よりも直観的にわかりやすい。



図 1

学びの成果としての
ポスター

別の授業では、ひとの学びに関するさまざまな理論についての講義から学んだことを受講生に即興劇で表現させた。具体的な生活場面を設定しなければ劇はできないため、それに取り組むことで、学生は生活と理論との関連を自然に意識することができる。

5.3.価値の探究と実現に関与する

そのうえで、パフォーマンスとしての芸術は、価値の探究や実現にもかかわる。よって、DPTLは、そのための教授・学習を含む。

人間は互いに「善さ」という価値を「訴え」あう存在であるという村井（1990）の人間観に基づき、その「善さ」判断を引き出し、支え、応じるとともに、さらなる「善さ」を探究するのが教育的働きかけである」とする佐伯（2015: 159）の思想をふまえると、そのことの重要性がいっそう理解される。

そもそも、学びの動機づけが問題にされるのは、ひとが学びに対して見いだす価値が学びに影響を与えることをふまえている。科学やそれに依存する近代学校教育が等閑してきたこの価値の問題を再検討すべきである。

5.4.身体性を包含する

身体とのかかわりを抜きにしてパフォーマンスを論じることはできない（市川・山口 1985）。芸術も同様である（市川 1993）。

したがって、DPTLは、言語化された知識に偏重した、心身二元論に基づく教授・学習を乗り越え、身心一元的な教授・学習を志向する。

身心一元論は、東洋の伝統的な知識観である。辻本（2010）は、それに基づく、身体を通じた習熟による学びからの知を身体知と捉え、近代学校教育がそれを除外してきたと述べる。

身体知は、「健全な身体に健全な精神が宿る」といった軍国主義的な精神論ではなく、身体感覚が〈知ること〉にかかわることを示す。Bruner（1962）は、感情・直感こそが科学・芸術を促すと考えた。市川（1993）も、「身」という語のさまざまな用法を分析したうえで、身における多次元的なネットワークのなかから私たちの認識が生じる過程を論じる。

身体知を育てる DPTL として、例えば、言語の発達過程になぞらえて、身体感覚の研磨によって抽象的概念を身につける学びが考えられる。学生や社会人にとってそれは、自らの身体感覚に結びつけてそれまで学んだ抽象的概念に改めて出会い直し、身体と認知とのつながりを再構築する〈まなびほぐし（アンラーン）〉（鶴見 2006）の側面をもつ。身体を駆使した体験的な学びは、新しいことを学ぶためだけでなく、〈まなびほぐし〉においても重要である。今後実践的な追究をしていきたい。

5.5.知的な認知的ツールの使用と創造を促す

先述したように、パフォーマンスは、あらゆる知的な認知的ツールの使用と創造に基づくものである。このツールこそが、ひとの学びと社会の営みに飛躍的な向上をもたらすと、活動理論は主張する。逆に言えば、学校での学びに典型的に見られる、記号のみに依存した学びは非効率的であり、ひとの発達可能性を著しく制限する。

したがって、DPTLは、あらゆる知的な認知的ツールの使用と創造を促すことやそのための

適切なツールを開発することを教授者に要請する。無論、その開発は学習者と協働で行われてもよい。それらのツールが、教材となる。この教材の意義は、3.1.で既に論じた。つまり、アクティブラーニングを促す学習活動の構想も、それらのツールに含まれる。

また、DPTL における評価は、真正性の観点から、あらゆる知的な認知的ツールの使用と創造が可能となる環境においてなされることが理想である。

5.6. 学びの根源的な動機としての表現したいという衝動を育む

中村（1992: 63）は、〈臨床の知〉を論じるなかで、私たちにとって真に経験と呼べるものは、「なにかの出来事に出会って、〈能動的に〉、〈身体をそなえた主体として〉、〈他者からの働きかけを受け止めながら〉、振舞うこと」だと述べる。

この経験の意味と先述した Eisner による芸術的行為の定義をふまえると、学びとしてのパフォーマンスとは、外界の魅力あるもの（ひと、モノ、概念など、有形無形のあらゆるもの）に出会い、表現したいという衝動を刺激され、科学や芸術、生そのものを含めた多様な形式で表現することを通じて、そのものと相互作用し、外界を探究することである。

つまり、表現したいという衝動をもって表現することと、〈これからなろうとする自分〉という意志をもってパフォーマンスすることとは、同じである。この衝動や意志こそが、DPTL における学びの動機として最も根源的でかつ重要なものである。

このように考えると、学校教育改革で強調される能力である、探究心や問題解決力などの、外界を探究する能力を育成するためには、より根底にある、表現したいという衝動を育む必要がある。そのためには、まず、学習者と外界の魅力あるものとの出会い（出会わせ方）が重要である。これは、竹中（1979）が述べた教材の働き②である。また、その衝動を育んだあとは、それを多様な形式で表現させる学習活動が不可欠である。

このような、DPTL における表現を通じた学びについては、今後実践的に追究していきたい。

6. アクティブラーニングへのよくある批判に対する反論

6.1. 講義を能動的に聴くこと

アクティブラーニングに対し、講義を能動的に聴くこともそれに含まれるべきだとする批判がよく聞かれる。確かに、このことも2.で概観した諸定義に該当するので、その諸定義では有効に反論できない。その批判も諸定義も、アクティブラーニングを認知的側面だけで捉えており、その〈活動性〉を狭く捉えすぎているために、このような問題が生じる。

しかし、〈パフォーマンスタイプ〉を強調する DPTL は、そこに真正性を伴う具体的な文脈でのパフォーマンスと社会的活動への参画がないので、それだけでは不十分だと有効に反論できる。

その批判と全く正反対に、講義を全くしてはいけないとの極端な解釈も不適切である。講義に関連づけて、〈パフォーマンスタイプ〉を含む効果的な学習活動を行うことが重要である。

付言すれば、アクティブラーニングは、認知の発達を促進する唯一の方法ではない。その促進は、学校教育におけるあらゆる教授・学習法がめざしてきたことである。例えば、松本・人見（2016）は、先述の調査結果と先行研究をふまえて、ノートテイキングには認知の再構成が

伴う（べき）とし、そのための教授・学習法を提案する。アクティブラーニングの特異な重要性を理解するためには、やはり〈パフォーマティブ〉に注目する必要がある。

6.2. 学びの内在的価値を追求すること

もうひとつのよくある批判は、アクティブラーニングをはじめとする応用的な学習は、学びを手段化しているので望ましくないというもので、学校では学びの内在的価値を教えるべきという認識に基づいている。初・中等教育で特によく聞かれる。

その認識は、学びを自己目的化させ、学校外での学びと倒錯させる危険があるうえ、学習者（とりわけ、中・高等教育の生徒・学生）の動機という観点からみても不適切である。このことは、3.3.で述べた通りである。

7. 〈パフォーマティブな知〉を創造し伝承する大学へ

学校教育法第 83 条における大学の定義にある「学術」や「学芸」は、学問と芸術を意味している（『日本国語大辞典』）。そもそも大学は、科学知だけを扱うようには考えられていない。

これからの大学は、そこでの〈知ること〉に芸術を取り込み、〈パフォーマティブな知〉の創造と伝承をめざすべきである。

蓼沼（2015）は、大学がめざすべき実学を「社会の直面する問題を発見し、解決するための知見を生み出す学問」と捉える。本稿の議論に即して言えば、その過程と成果が学術（＝学問と芸術）的パフォーマンスであり、〈パフォーマティブな知〉である。

知のあり方が〈パフォーマティブな知〉へと変化すれば、その知を教授する方法も変化していかなければならない。

これまでの教授は、教授者が知っている知を、学習者と対峙して、一方的に教えるものであった。「対峙」とは、教室の風景そのままである。

対して、〈パフォーマティブな知〉の教授、すなわち DPTL における教授者の役割は、学習者とともに対象を見つめ、ともにパフォーマンスすること、あるいは学習者よりもよりよくパフォーマンスすることを通して見本を見せることとなる。これは、「吟味」、すなわち多面的に考えることを促す授業において、先生と子どもとが「吟味」そのものの楽しさを共に味わう関係でなければならぬ。先生自身が、まずいろいろ自由に吟味してみて、吟味の綱目をはりめぐらして、ものごとの意味を深く理解して楽しむ。その楽しさに引き込まれ、誘発され、触発されて子どもも仲間に入ってくる。そして、互いに吟味ごっここの楽しさに我を忘れる」と佐伯（1982: 25-6）が述べたことに等しい。

特に大学教員は、自ら深く吟味する研究対象について授業をしているのであるから、その吟味の営みを授業で再現し、学生とともにそれを楽しむことは容易である。

8. 本稿の総括

本稿は、教授・学習学からアクティブラーニングを捉え直すとともに、パフォーマンスとし

てのそれ、すなわち DPTL における特徴と意義を論じた。

まず、教授・学習学からみたアクティブラーニングの特徴として、活動を通じて学習者の認知過程を外化することに、教授を改善するための手がかりを得るという教授者にとっての意義があること、認知・学習科学が明らかにしてきたひとの学びの性質こそが、アクティブラーニングを推進すべきより根本的な要因であること、アクティブラーニングの〈活動性〉とは、〈これからなろうとする自分〉という意志をもって、自身の身体を含むあらゆる知的な認知的ツールを用いて環境に働きかけることという意味でのパフォーマンスである（べき）こと、〈ファン〉・〈ディープ〉・〈パフォーマティブ〉の3側面があることを挙げた。

そのうえで、〈パフォーマティブ〉な学びの重要性をふまえ、それを強調したアクティブラーニングを DPTL と名付けた。この DPTL には、アクティブラーニングにおける以上の諸特徴に加えて、芸術や身体性を包含すること、価値の探究・実現に関与すること、知的な認知的ツールの使用と創造を促すこと、学びの根源的な動機としての表現したいという衝動を育むことというさらなる特徴がある。

溝上（2015）は、学習者の主体性を強調する学習論において、（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）自己物語型の主体的学習の順に、主体性の捉え方がより対自的になると述べる。そのうち（Ⅲ）は、中長期的な目標達成、アイデンティティ形成、ウェルビーイングをめざして課題に取り組むことを意味するが、アクティブラーニングに関してこのレベルでの議論がほとんどみられないことを溝上は指摘する。DPTL は、この課題に応えるものである。

最後に、本稿の議論を、教授・学習の原理における変化という視点から捉え直す。

これまでの教授・学習では、教育学における教授の〈効率的普及の原理〉と、心理学における学習の〈受容的個別学習の原理〉とが、それぞれ個別に追究されながらも、表裏一体となってパッシブラーニングを支えてきた。前者において、知識は権威から与えられるものであり、教授とは多くの情報を効率的に伝達することであった。これは、均一性の原理とも言える。教授において、年齢や学力など、学習者の特性をなるべく均一にし、同じ知識を均一に与え、同じ学習成果を求めてきた。それに対応する後者は、情報の受け手というごく限られた意味において個人の内なる意欲・能動性を強調するにとどまっていた。

しかし、認知・学習科学の発展や学びの社会文化的アプローチは、それらの原理に転換を要請してきた。並行して、教育学も、「教授・学習（過程）」という言葉で、教えることと自ら学ぶこととにおける教育のパラドクス（代表的文献として加野・矢野編 1994）に注目するようになった。ここ数十年における学びに関するこのような新しい学術的知見に立脚するのが、教授・学習学である。

この流れを受けて、アクティブラーニングや DPTL は、これまでの原理に対して、新しい〈多様な成長の原理〉に基づく。それは、一人ひとりが〈これからなろうとする自分〉という意志をもって、教授をうまく内化し、自己と社会とを成長させるために多様に学ぶことであり、そのために教授を再構築・開発することである。この原理は、多様な学びによって多様な学びの成果が生じることはもとより、多様な特性をもった人びとがかかわりあうからこそ、互いに助けあえ、豊かな学びが実現することをも示す。

このように、教授・学習の原理から教育を捉え直すことは、アクティブラーニングや DPTL に限らず、あらゆる教育的営みに対して有効であり、また必要なことである。

以上を端的にまとめて、DPTL の定義と特徴を表 2 に示して本稿を締めくくる。

表2 DPTL の定義と特徴

<p>(定義)</p> <p>ひとが身体を介して環境と相互作用し、認知の再構成を伴いながら、プランを立てて能動的に行為するという学びの性質に基づいて、〈これからなろうとする自分〉という意志（他者・社会に対する理想を含む）をもって環境に働きかけ、自己と社会とをともに変革する活動に参画する学びを実現する教授・学習法であり、新しい教授・学習の原理である〈多様な成長の原理〉を体現する。そのなかで、学びの楽しさを体得させるとともに、身をもって〈パフォーマンスな知〉を獲得するための認知の再構成を生み出す深い学習観・学習方略の獲得と利用を促す。</p> <p>(特徴)</p> <ul style="list-style-type: none">・学びに意味を与える真正性を伴う・芸術や身体性を包含する・価値の探究・実現に関与する・知的な認知的ツールの使用と創造を促す・学びの根源的な動機としての表現したいという衝動を育む

謝辞

7.で示した、教授・学習の原理的見方は、池田輝政追手門学院大学教授の助言から着想を得た。ここに謝意を記す。

引用文献

- 安西祐一郎, 2011, 『心と脳——認知科学入門』(岩波新書), 岩波書店.
- 新井邦二郎, 1995, 「「やる気」はどこから生まれるか——学習意欲の心理」『児童心理』49(3): 3-11.
- Bruner, J.S., 1962, *On knowing: Essays for the left hand*, Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press. (=橋爪貞雄訳, 1969, 『直観・創造・学習』黎明書房.)
- Csikszentmihalyi, M., 1975, *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. (=今村浩明訳, 1979, 『楽しみの社会学』思索社.)
- Csikszentmihalyi, M., 1990, *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, NY: Harper & Row. (=今村浩明訳, 1996, 『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社.)
- Eisner, E.W., 2002, *The arts and the creation of mind*, New Haven, London: Yale University Press.
- Eisner, E.W., 2013, *10 lessons the arts teach*, National Art Education Association, http://www.arteducators.org/advocacy/Eisner_10_Lessons_2013.pdf, (2015.11.24.)
- Engeström, Y., 1994, *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*, Geneva: International Labor Organization. (=松下佳代・三輪建二監訳, 2010, 『変革を生む研修のデザイン——仕事を教える人への活動理論』鳳書房.)
- Entwistle, N., 2005, "Contrasting perspectives on learning," Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., eds., *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education (3rd (Internet) edition)*, Edinburgh, UK: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and

- Assessment, 3-22.
- Entwistle, N., 2009, *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*, UK: Palgrave Macmillan. (= 山口栄一訳, 2010, 『学生の理解を重視する大学授業』玉川大学出版部.)
- Holzman, L., 2009, *Vygotsky at work and play*, Hove, East Sussex: Routledge. (= 茂呂雄二訳, 2014, 『遊ぶヴィゴツキー——生成の心理学へ』新曜社.)
- 市川浩, 1993[1984], 『〈身〉の構造——身体論を超えて』(講談社学術文庫), 講談社.
- 市川浩・山口昌男, 1985, 「テキストとしての身体と読解行為としてのパフォーマンス」市川浩・山口昌男編『別冊国文学・知の最前線 身体論とパフォーマンス』学燈社, 5-23.
- 加野芳正・矢野智司編, 1994, 『教育のパラドックス/パラドックスの教育』東信堂.
- 粉川哲夫, 1982, 『メディアの牢獄』晶文社.
- Krajcik, J.S. and Blumenfeld, P.C., 2006, "Project-based learning," Sawyer, R. K. ed., *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge; New York, N.Y.: Cambridge University Press, 317-33.
- 松本浩司, 2009, 『アメリカにおけるキャリア教育カリキュラムに関する研究——「文脈的教授・学習」の展開を中心に』名古屋大学博士学位論文, <http://hdl.handle.net/2237/16798>.
- 松本浩司, 2012, 「高等学校におけるキャリア教育のさらなる展開に向けて——教授・学習開発論の視点から教科教育での取り組みを中心に」『名古屋学院大学論集社会科学篇』49(1): 125-143.
- 松本浩司, 2013a, 「教員養成大学におけるキャリア教育が大学での学習の動機づけに与える効果に関する実践的研究——「教職の意義等に関する科目」におけるキャリアデザインの取り組み」『名古屋学院大学論集社会科学篇』49(3): 59-70.
- 松本浩司, 2013b, 「教員養成教育における「文脈的教授・学習」としてのプロジェクト・ベース学習の実践に関する研究(1)——複数クラスにおける教育効果の測定を中心に」『名古屋学院大学論集社会科学篇』50(1): 57-81.
- 松本浩司, 2014, 「ひとの学びの性質をふまえた授業づくりの原理とプロセス——自身の授業実践を振り返って」『名古屋学院大学論集社会科学篇』51(2): 189-219.
- 松本浩司・人見泰弘, 2016, 「学生の実態をふまえたノートテイキングの指導方法と授業改善に対する提案——本学文系学部学生へのインタビュー調査に基づいて」『名古屋学院大学ディスカッションペーパー』113, <http://dx.doi.org/10.15012/00000614>.
- 松下佳代, 2015, 「ディープ・アクティブ・ラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『ディープ・アクティブ・ラーニング——大学授業を深化させるために』勁草書房, 1-27.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編, 2015, 『ディープ・アクティブ・ラーニング——大学授業を深化させるために』勁草書房.
- 三浦真琴, 2010, 「Active Learning の理論と実践に関する一考察——LA を活用した授業実践報告(1)」『関西大学高等教育研究』1: 25-36.
- 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.
- 溝上慎一, 2015, 「主体的な学習からアクティブラーニングを理解する」学研教育みらい主催 高校教育フォーラム 2015 資料, http://www.gakuryoku.gakken.co.jp/pdf/highschool_forum/2015dl/03_documents_201508.pdf, (2016.1.25).

- 村井実, 1990[1967], 『道徳は教えられるか (現代教育 100 選)』 国土社.
- 長尾真, 2001, 『「わかる」とは何か』 (岩波新書), 岩波書店.
- 中村雄二郎, 1990[1983], 『魔女ランダ考 (同時代ライブラリー 34)』 岩波書店.
- 中村雄二郎, 1992, 『臨床の知とは何か』 (岩波新書), 岩波書店.
- 成田喜一郎, 2015, 「アフターケアとしての「アクティブラーニング」——ある小学校研修会及び研推部のみなさんとのディスカッションを終えて」, <http://pedagogytocrosstheborder.blogspot.jp/2015/06/blog-post.html>, (2015.10.9).
- 佐伯胖, 1982, 『考えることの教育』 (国土新書), 国土社.
- 佐伯胖, 2014, 「そもそも「学ぶ」とはどういうことか——正統的周辺参加論の前と後」『組織科学』 48(2): 38-49.
- 佐伯胖, 2015, 「学びの場が生まれるとは (日本教育心理学会第 56 回総会準備委員会企画基調講演 2)」『教育心理学年報』 54: 153-60.
- 佐治伸郎, 2014, 「記号の意味を共につくる」今井むつみ・佐治伸郎編『岩波講座 コミュニケーションの認知科学 1 言語と身体性』 岩波書店, 123-49.
- Schewe, M., 2013, "Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a Performative Teaching and Learning culture," *Scenario*, 2013(1): 5-24.
- 白水始・三宅なほみ・益川弘如, 2014, 「学習科学の新展開——学びの科学を実践学へ」『認知科学』 21(2): 254-67.
- 須長一幸, 2010, 「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題——activeness 概念を中心に」『関西大学高等教育研究』 1: 1-12.
- 蓼沼宏一, 2015, 「一橋大 改革の方向性 社会改善「真の実学」磨く」, 日本経済新聞 9 月 7 日朝刊, 20.
- 高橋雄一郎, 2011, 「パフォーマンス」高橋雄一郎・鈴木健編『パフォーマンス研究のキーワード——批判的カルチュラル・スタディーズ入門』世界思想社, 16-42.
- 竹中輝夫, 1979, 「教材の開発と授業の活用」『初等教育資料』 9: 6-10.
- 辻本雅史, 2010, 「江戸の学び」佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店, 62-80.
- 鶴見俊輔, 2006, 「臨床で末期医療見つめ直す」朝日新聞 12 月 27 日朝刊, 15.
- 上田信行・中原淳, 2013, 『プレイフル・ラーニング——ワークショップの源流と学びの未来』三省堂.
- Wenger, E., 1999, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity (Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives)*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wilson, M., 2002, "Six views of embodied cognition," *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4): 625-36.