

〔PBLの風と土 第33回〕

学生に＜機会があれば…＞と言われたら

山口 洋典（立命館大学共通教育推進機構教授・立命館大学サービ斯拉ーニングセンター長）

【前回までのおさらい】

筆者は2017年度にデンマークのオールボー大学（AAU）で学外研究の機会を得ました。AAUでは1974年の開学当初から全学でのPBL（Problem-Based Learning）の導入で知られており、現地から本連載を始めました。

連載2年目はアイルランドで刊行されたPBLの書籍をもとにAAU以外での知見を紐解きました。連載3年目からはサービス・ラーニングとの比較を重ね、4年目はコロナ禍での立命館大学の科目への影響を、5年目からは米国での大学・地域連携の教育に関わる理論を解題し、8年目からは再び筆者の教育実践を紹介中です。

1. 活動への関心と行動へのあいだ

2017年、デンマークのオールボー大学に客員研究員として受け入れていただき、1年間の学外研究期間を過ごすにあたって開始した本連載も、今回で9年目を迎えることができた。まずは連載への背中を押していただいたサトウタツヤ先生（立命館大学総合心理学部教授、2025年度より学校法人立命館副総長）には改めて感謝の思いを記しつつ、「本連載を単著での書籍にまとめるべし」という助言には応えられぬまま時が過ぎており、自らの未熟さを痛感している。また、編集長の団士郎先生をはじめ、編集員の先生方には、いつも寛大なご処置のもと、途切れることなく掲載をお認めいただけていることに、心より謝意を表したい。加えて、「PBLの風と土」という連載のシリーズ名と内容が乖離しているのではないかという読者の方もおられるのではないかと、という憂慮を若干抱きつつも、ありがたいことに本連載で記した内容を引用して論じていただいている原稿を目にすることもあり、そうして広く活用いただけるよう、参加型学習の理論や実践の紹介に今後も努めていくこととしたい。

そんな中、前回の連載第32回目の執筆中から、学生のある発言が気になり、気心の知れた人々と意見交換を重ねてきた。それは2025年2月8日、石川県七尾市田鶴浜地区にある住吉神社で開催予定だった七尾市（旧田鶴浜町）の無形民俗文化財「田鶴浜の左義長」が2年ぶりに再開されるにあたり、そのお手伝いに訪れる予



写真1：石川県七尾市田鶴浜地区・住吉神社での雪かき
（筆者撮影、2025年2月8日）

定だった学生たちから、「もし機会があるならぜひ参加したいです！」「もしまた機会があればぜひ参加したいので、よろしくお願いします」「もしまたの機会があれば、参加させて頂きたいと思います」、こうした言葉が寄せられたことである。この日は、強烈な寒気の影響で日本海側の一部が記録的な大雪となり、前日の段階で交通機関の乱れが警戒されていたこともあり、学生たちからはボランティアとしての訪問を断念することが相次いで表明された。結果として「田鶴浜の左義長」は、8日の13時に奉賛会の臨時会合で1週間の順延が決定し、筆者は翌週の16日にも訪問することを決め、これらを学生たちに速報として周知したところ、既に予定があるために参加ができないとの返信に重ねて、先に示した「機会があれば…」の言葉が相次いで寄せられた、という具合である。

筆者は15人が参加したグループLINEで同じトーンでのコメントが続いたことを受け、「機



写真2：2年ぶりに再開となった「田鶴浜の左義長」
(筆者撮影、2025年2月16日)

会はあるかないかではなく、ご自身でつくるかどうかの問題です」(2025年2月8日17時28分)と投稿した。無論、参加を断念した学生たちを責めることを意図したものではない。図らずも、移動手段を調整して関西から現地に駆けつけていた3名の学生らは、東京から訪問していた2名の学生と共に住吉神社の境内での雪かきを手伝い、順延となった翌週に向けての準備を手伝い、さらには田鶴浜スポーツクラブの呼びかけにより、田鶴浜体育館にてフィンランド発祥の生涯スポーツ「モルック」で現地の方々との交流を深めた。そのため、不参加を決めた学生には、令和6年能登半島地震で被災した地域でのボランティア活動だけではなく、全てのことは一期一会と捉え、それぞれの日々を大切に過ごして欲しい、という思いを伝えたためである。

前回、連載第32回の結語において「次回以降は筆者が対人援助の領域での教育実践を分析する上で援用可能な新たな理論的・方法論的観点について、文献の解題などにより紹介していく」と予告していた。そこで、今回は「学生に＜機会があれば…＞と言われたら」と題し、活動への関心を示しつつも、行動に移すかどうか判断としない学生にどう向き合えばいいのかについて、地域参加型学習を包括する概念の1つであるアクティブ・ラーニングの観点から接近してみたい。別の言い方をすれば、参加型学習に対して意欲的な学生が実際に活動的になるにはどのような助言や支援が必要となるかを検討していく。すなわち、学生にアクティブ・ラーニングの3つの要素とされる「主体的で」「対話的で」「深い」学び(山口, 2019)がも

たらされるための学びの環境のあり方について迫るものである。

2. 受動的学習が強いられる学習環境

アクティブ・ラーニングの直訳が「能動的学習」に鑑みれば、その対義語は「受動的学習」、すなわちパッシブ・ラーニングとなる。もちろん、安易な二項対立図式に置くことには慎重な態度が必要である¹。例えば、哲学者の鷲田清一は著作『わかりやすいはわかりにくい?』では、「立体的に見えてくるまでいわば潜水しつづける」という比喻をもとに、思考の「肺活量」という表現を用いて「いますぐわからないことに、わからないままつきあう思考の体力」をつけながら問題に向き合うことの意義を説いている。ただ、PBLやサービス・ラーニングについての教育実践に向き合ってきた筆者にとって、前述の「機会があれば…」という言葉が気にかかり、改めてアクティブ・ラーニングとは何かを紐解くために、その対極に位置づけられるパッシブ・ラーニングという観点を手がかりにすることにした。

そこで出会ったのが、オーストラリアのアデレード大学で日本語教育を担当しているKayoko Enomotoらによって2022年に刊行された著書『Active Learning in Higher Education: Student Engagement and Deeper Learning Outcomes』であった。直訳すれば「高等教育におけるアクティブ・ラーニング：学生の参加と深い学習成果」と掲げられた本書では、第1章で「高等教育における受動的学習と能動的学習：その基礎となる学習理論と教育・評価への影響」が論じられている。言うなれば、パッシブ・ラーニングからアクティブ・ラーニングを見つめ直す上で、恰好の資料である。また、既に本連載では第21回において、市民性の涵養という観点から参加型学習に関する日本における政策動向は整理したものの、参加型学習について、教育学的な理論については整理してこなかった。

このEnomono et al. (2022) では、アクティブ・ラーニングについて、その源流を紀元前350年頃のソクラテスの言葉にまで遡りつつ、「問いを立てること」にこそ本質があると

示している²。また、学習に関する理論の潮流として、スキナーに代表される行動主義的、ピアジェやブルナーなどの認知主義的、さらにヴィゴツキーやレイヴとウェンガーなどの社会構成主義的、これら3つの枠組みを対比して整理されている。その上で、複数の現代的な論文を引用しつつ、とりわけ第二次世界大戦後の高等教育において、どのような教育実践にアクティブ・ラーニングの特徴が見られるかについて論じている³。これらを通じて、「問いを立てること」が鍵となることを確認している。

こうしてアクティブ・ラーニングにおける「問い」の重要性を確認する前に、Enomoto et al. (2022) ではパッシブ・ラーニングの特徴が示されている。要約すれば、パッシブ・ラーニングは教員による教壇からの一方的な説明中心の教授法 (didactic teaching) によってもたらされるものであり、「受動的な聞き手の役割を担う学習者に対して、教員が能動的に情報を与えること」 (Enomoto et al., 2022, p.2) である。その結果、表1にもあるとおり、パッシブ・ラーニングにおける学びの主体は教員であり、知識の獲得が目標とされるものの、その学びは社会や状況から切り離された (de-contextual) ものとなる。こうしてパッシブ・ラーニングの特徴を確認してみると、受動的な

学習における学習者 (言わば、パッシブ・ラーナー) は教員によって受動的な状態に固定化されている学習者であって、必ずしも学習者の素養によって受動的な態度や姿勢で学習しているわけではない、ということがわかる。

3. 受動的学習からの学生の解放へ

ここまで見てきたように、アクティブ・ラーニングの対極に位置づけられるパッシブ・ラーニングは、学習者が「アクティブでない」学習環境の構造と状況を「受動的」と捉えるものであって、学習者が学びに対して消極的 (ネガティブ) であるという意味ではない。つまり、受動的学習は「学生が非協力的・怠惰であること」を意味するわけではなく、学習の設計や進め方が一方向的で教員主導の形式であることを指している。無論、授業中に発言や質問をほとんどしない学生や課題に対して最小限の努力しかしない学生、他者との協働が求められる場面に消極的な態度で臨む学生、そして教員からの指示をただ受け入れるに止まることで主体的な探究を行わない学生、こうした学生を「パッシブ・ステューデント」として位置づけることはできるものの、あくまで「学びに対して受け身な姿勢の学生」であって「受動的な学習者 (パッシブ・ラーナー)」ではない。むしろ、

表1：アクティブ・ラーニングと対照的なパッシブ・ラーニング能動的学習の主な特徴
(Enomoto et al., 2022, p.19より、[]内の原文の意図を踏まえつつ概念的補足を加えて筆者が訳出)

	アクティブ・ラーニングの特徴 [Active learning characteristics]	パッシブ・ラーニングの特徴 [Passive learning characteristics]
目的 [Aim]	学習活動に学生が参画する [To engage students in learning activities]	学生に教員が教える [To teach students]
目標 [Goal]	学生が「学び方を学ぶ」 (=知識生成のプロセスに慣れる) [That students learn to learn (=becomes familiar with the process of knowledge production)]	学生が「学ぶ」 (=知識を得る) [That students learn (=acquire knowledge)]
焦点 [Focus]	学びの実践 (複数の理論や知識の理解を含む) [The practice of learning (which involves getting to know theories and knowledge)]	個々の理論や知識 [Theory and knowledge]
履修内容 [Curriculum]	学習中心の行動計画を提示 [Learning-centred action plan]	シラバス・学生指導の手引きを提示 Syllabus/Teaching guide
方法 [Method]	能動的な学習法の組み合わせ [Active learning methods]	知識への学生の伝達 (主に講義) [Transmitting knowledge to students (mainly by lecturing)]
学びの志向 [Orientation]	自らの思考や理解の表現を重視したアウトプット志向 [Output]	教員や教材での知識の習得を重視したインプット志向 [Input]
主体性 [Agency]	学生の主体性が強調 [The balance of agency weights towards the student]	教員の主体性が強調 [The balance of agency weights towards the teacher]
役割 [Roles]	学生が学びの当事者；教員は学習活動を促進の熟練者 [The student is the learner; the teacher is the authority on facilitating learning activities]	教員が学びの権威者、学生は知識の受け手 [The teacher is the authority, and the student is the recipient]
学びの性質 [Learning]	社会や文化と結びついた文脈的・状況的な学び [Contextual learning/situational learning]	社会や文化から切り離された脱文脈的な学び [Decontextualized]
評価 [Assessment]	成長の過程での形成的・発展的評価 [Formative/developmental]	学期末などでの総括的評価 [Summative]

「パッシブ・ラーニング」においてパッシブな状況に置かれてしまっている「パッシブ・ステューデント」に対しては、教員による一方的な知識の伝授によって学習者が学びのプロセスに関与する機会が少なく、あるいは知識や能力に対する自信のなさが背景となって積極的な発言を控えてしまう、そうした学習者がいかにしてポジティブな姿勢のもと問いを抱くことができるようになるか、教員側に工夫が求められるのではなかろうか。

ここで、今回は「機会があれば参加したい」という学生に教員は向き合うかに問いを立てていたことを踏まえれば、筆者の関心は「パッシブ・ステューデント」が「アクティブ・ラーニング」の枠組みに身を置くには教員にどのような働きかけが求められるのか、この点を探究することにあつたと再認識することができた。このように捉え直してみると、「パッシブ・ステューデント」に「アクティブ・ラーニング」の世界へと誘うのは、決して「アクティブ・ティチャー」のポジティブな姿勢が奏功するとは限らない。先日、この点を筆者自身が内省する機会を得た。以下、2025年3月に筆者も参加した令和6年能登半島地震支援に参加した学生から寄せられた感想を、許可を得て紹介したい。

今回の災害復興支援活動に参加し、実際に現地へ赴いたことで、被災された方々がそれぞれ異なる課題を抱えていることを学びました。例えば、20代の若者が災害をきっかけに自身のキャリアを見直すことがあったり、80代の方が家の再建を考えたりするなど、被災



写真3：日本ソーシャルワーク教育学校連盟による令和6年能登半島地震支援活動（DWAS）の一風景（筆者撮影、2025年3月22日、輪島市門前町深見地区）

という出来事が人々の人生に大きな影響を与えていることを実感しました。さらに、復興活動の中で生まれた人々の交流も、被災地の方々にとって重要なものとなっていると感じました。また、共に活動する学生との交流を通じて多くの気づきがありました。参加者それぞれが異なる背景を持ち、意識の高い仲間たちと関わることで、大きな刺激を受けました。

この活動を通じて、さまざまな学びや刺激を受けることで、自分の視野が広がり、自身の考え方を見直すようになりました。そして、自分の強みをどのように活かせるかについても、異なる境遇にある人々の視点を踏まえて考えられるようになりました。また、これまでの環境では身近な人に頼ることができましたが、今回は事前準備から活動期間中の手配まで全て自分で行う必要があったため、復興活動などで人を支援する前に、まずは自己管理を徹底することの重要性を学びました。さらに、周囲の学生たちが、同じ大学生とは思えないほど、誰かに貢献することを重視した考え方を持っていたことに大きな影響を受け、自立心がより一層磨かれました。現地の方々が復興に向けて活発に活動している様子や、一緒に活動した仲間たちが多様な視点を持ち、主体的に発言・行動している姿を見て、大いに刺激を受けたことで、周囲を頼るだけでなく、自ら積極的に動ける胆力を身につけることができたと感じています。

今回、初めて能登半島の復興支援ボランティア活動に携わりましたが、今後も様々な形で能登半島の皆様の力になれるよう努めていきたいと考えています。また、引き続き自分自身の知見を深め、成長し続けていきたいと思っています。

（立命館大学経営学部2回生・参加当時）

当該学生は筆者が2024年1月30日に設置し管理・運営をしていた立命館大学サービスラーニングセンターのLINEオープンチャットに参加ボランティア情報に触れていたものの、資格勉強のため実際の参加は見送っていたが、2025年の春休みを利用してボランティア活動に参加

したいと考え、秋学期の授業が終了した1月20日に筆者へ活動の選択肢をメールで照会してきた。筆者は公募型ボランティア情報 ([activo](#)、[Yahoo!ボランティア](#)、[石川県登録制](#)) とともに、これまで行ってきた立命館大学による連携型の活動も案内し、特に、北陸学院大学による現地での継続的な活動を日本ソーシャルワーク教育学校連盟の加盟校の相互協力の観点から合同で活動する方針があることを紹介した。その結果、当初は2月22日の活動を希望したものの、この日も天候不順が見込まれたため、結果として3月19日から23日の5日間にわたる活動(総勢90名規模)に参加することになった。

先に紹介した感想は、筆者が3月28日に九州大学で開催されたIDE教育協会九州支部セミナー「被災地支援と大学教育」に出講するにあたり、直近のプログラムを振り返って「何を学び、どう成長したか(あるいは、どのように成長できそうか)」という実感を教えてほしいと、グループLINEで学生に呼びかけた際に寄せられたものである。その際、教育学・心理学の領域における理解として、「学び」は「知識(about: ～について理解する)」と「技能(for: ～のために実行できる)」を指し、「成長」は、特に模範的な姿勢の獲得を中心とした「態度(with: ～においてどう振る舞うか、あるいはどう振る舞わないことが大切か)」の習得を意味する、という前提を共有したうえで感想を求めた。当該学生は、LINEではなく、活動選択を照会した際と同様にメールで回答を寄せてくれた。その内容は、かつて筆者が関わった中国・内モンゴルでの沙漠緑化プログラムにおいて得た知見——すなわち、「多元的な自己を有する若者たちと、それらの若者たちを受け入れる事務局、そして現地の人々とが、それぞれに相互顕彰をしながら、よりよい未来を創造する環境」(山口, 2009, p.34)——を想起させるものであった。社会問題に現地で触れ、何らかのかたちで貢献し、その経験を同世代の仲間たちと一定期間共有する。そうした実践を通じて、日常(生活世界)と現場(社会システム)とが結びついていく。このような「自己と社会との結びつき」こそが、受動的な学習からアク

ティブ・ラーニングへの転換を促すのだと、筆者は15年前から実感していたのである。

4. 多元論からの関係論への発展

以上のように、今回は「機会があれば参加する」と言った学生が、どのようにして自ら「機会をつくる」ことができるようになるのかを考察してきた。一方で、アクティブ・ラーニングの理論的観点からパッシブ・ラーニングの学習環境を改めて整理する中で、「受動的な学習環境(パッシブ・ラーニング)」と「受動的な学習者(パッシブ・ステューデント)」の態度とは、問題の本質として区別すべきであることも確認できた。言い換えれば、「アクティブでない学生をアクティブにさせようとする」こと自体が、教員自身がパッシブ・ラーニングの枠組みから抜け出せていない状態にあるとも言える。したがって、逆説的ではあるが、「機会があれば参加する」と語った学生に対して教員ができることとは、学生が自ら「その機会」に身を置きたくなるような選択肢を提示することである。つまり、学生のその言葉を、ただの常套句として見過ごすのではなく、自分の立場(たとえば「今は参加しないことが合理的である」という判断)を正当化する美辞麗句として受け止めるのではなく、どうすれば「あの時」参加しなかったことを経て「今こそ参加してみたい」と思い直せるのか——その「その時」を教員が信じ、待ち続ける姿勢が求められる。

そうして「その時」を得た学生は、共に活動する仲間と現場で出会い、たとえ初めて訪れた場所であっても、自分とは異なる経験や感覚を持つ人々と関わることによって、自らを相対化していく。その際、「これまで現場に足を運ばなかった自分が悪かった」「間違っていた」といった自責の念に駆られることはなく、「機会があったら参加します」といった言葉でその場をやり過ごすこともない。むしろ、「その時」に身を置いた経験を言語化する過程を通して、「いつか」のための「いつも」の習慣に変化が生まれていく。先の学生の感想にあった言葉を借りるなら、こうしたプロセスの中で「胆力」が磨かれていくのである。

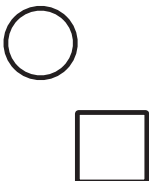
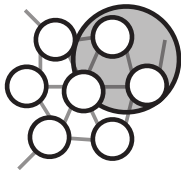
	二元論	多元論	関係論	コミットメント
				
知識	正解か不正解か	多様な知識や考えに広がっていく	複数の知識や考えを関係づけていく	関係し合った考えの中から自分の考えをつくる
他者	経験や他者とのかわりか広がっていない	多様な経験や他者とのかわりが広がっていく	経験や他者との複数のかわりを関係づけていく	自分なりの他者とのかわり方をつくる
自分	自分のことをあまり意識したり考えたりしていない	自分自身の多様な複数の側面に気づく	複数の自分を関係づけていく	自分のあり方や生き方を自分でつくっていく

図1：大学生の学びと成長のフレームワーク
(河井, 2025, p.18より)

このような「自己と社会の結びつき」について、河井（2025）は、学びのコミュニティの形成という観点から、「大学生の学びと成長のフレームワーク」を図1のように系統的・連続的、かつ明快に整理している。このフレームに基づけば、学生が現地活動について「機会がある／ない」と捉えることや、教員がその活動を学びの「機会とする／しない」と判断すること自体が、そもそも二元論的な思考に陥っている状態であるといえる。むしろ重要なのは、学生

が現地に赴くことができる日程で、興味・関心に沿った集団的な活動に身を置き、多元的に価値判断を行う機会を得ることにある。今回の学生の感想からは、教員自身にも胆力が求められることが改めて示唆された。そこで次回は、河井（2025）が提示する「多元論」から「関係論」、さらには「コミットメント」への展開において、教員はいかに貢献し得るのか、その具体的な可能性を、事例とともに探っていく。 (gucci@fc.ritsumei.ac.jp)

【引用文献】

- Enomoto, K., Warner, R. and Nygaard, C. 2022. Passive Learning and Active Learning in Higher Education; their Underpinning Learning Theories and Consequences for Teaching and Assessment, in Enomoto, K., Warner, R. and Nygaard, C (ed). Active Learning in Higher Education: Student Engagement and Deeper Learning Outcomes. Libri Publishing. pp.1-34.
- 河井亨. 2025. 大学生の学びと成長：知識・他者・自分との関係から人生をつくる。ナカニシヤ出版。
- 日本学術会議. 2010. 大学教育の分野別質保証の在り方について。日本学術会議。
- Revans, R. W. (1980). Action learning: New techniques for management. CenturyHutchinson.
- 辻大介. 2005. ケータイと若者のコミュニケーション。放送研究と調査 55(2), 52-59.
- 山口洋典. 2009. 自分探しの時代に承認欲求を満たす若者のボランティア活動：先駆的活動における社会参加と社会変革の相即を図る「半返し縫い」モデルの提案。ボランティア学研究 9, 5-57.
- 山口洋典. 2019. 参加型学習における問題解決活動と教育実践の相即：立命館大学とデンマーク・オールボー大学との比較研究を通じた理論と方法論の検討。ボランティア学研究, 19, 7-22.

【注】

- ¹ ジャック・デリダの「脱構築 (deconstruction)」も、ミシェル・フーコーの権力論も、ジル・ドゥルーズによる「リゾーム (地下茎)」思考も、さらにはガヤトリ・C・スピヴァクによるポストコロニアル理論における「サバルダン」の存在とその声への関心も、それぞれ、複雑性や多様性に丁寧な姿勢が肝要であることを指摘するものである。
- ² 当該箇所の原文は「The idea of active learning itself dates back to the Greek philosopher Socrates (approximately 350 BC), who said: "I know you won't believe me, but the highest form of human excellence is to question oneself and others".」 (Enomoto et al., 2022, p.1) である。
- ³ 例えば、「アクションラーニング」の提唱者として知られる英国の物理学者、レグ・レヴァンス (Reginald William Revans) による「 $L \geq C$ および $L = P + Q$ 」という方程式が提示されている (Revans, 1980)。ここで、Lは学び (Learning)、Cは変化 (Change)、Pは知識 (Programmed knowledge)、Qは洞察 (Questioning insight) を意味する。この方程式のうち、第1式「 $L \geq C$ 」は、社会の変化 (C) に対して、学び (L) がそれ以上である必要があることを示している。また、第2式「 $L = P + Q$ 」は、学びが既に得た知識 (P) と、探究的な問いによる洞察 (Q) によって構成されることを表している。すなわち、既存の知識に加えて研ぎ澄まされた問いを抱きつつ、社会の変化に向き合うことが学びであると説いている。その際、自ずと行動的な姿勢が求められる点において、この方程式はアクティブ・ラーニングの原理を表していると捉えられる。