

アクティブ・ラーニングの基盤となる 「精読」のあり方をめぐって

井田 浩之

要 旨

本論文では、アクティブ・ラーニングにおいて、知識獲得の方法として「精読」のあり方を検討した。現在、初等中等教育、高等教育において、汎用的技能として、「読み」が位置づけられ、情報を「活用」することに主眼がある。ところが、高等教育での知識のあり方は、その前段階とは異なり、非常に複雑なものである。学習者がそれらにアクセスするためにも、まずは「精読」が重要であり、それらを位置付けた。そして、高等教育では、学問領域のあり方や、そこで用いられる情報の体系についても考慮する必要があるため、そのための理論的枠組みを提示した。

キーワード：アクティブ・ラーニング、精読、汎用的技能、PISA型読解、学問領域

1. はじめに

本論文では、アクティブ・ラーニングに必要な「読み」のあり方について検討を行う。教育方法の観点から、学習者中心の学びをどのように、教室内で実現していくのかは、大きな課題である。そして、これらは日本国内においては幅広く実践が蓄積されてきたと言える。

ところが、決定的に欠落しているのは、アクティブ・ラーニングを実施する予備段階で、どう知識習得を担保していくのかについての議論である。本論文では、アクティブ・ラーニングの前段階で必要となる「読み」を、「精読」にその依りどころを求めながら、学習者中心の相互作用に重点をおいた学びの中での、知識習得のあり方を位置付けることにしたい。

2. 研究内容

2.1 先行研究

「アクティブ・ラーニング」は、教授法・学習法の総称として用いられている。政策的な位置付けから確認しておきたい。

中央教育審議会答申（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』では、アクティブ・ラーニングを「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」としている。従来の一方向的な講義や知識伝達型の対峙として、アクティブ・ラーニングについて説明し、「教授・学習法の総称」だとしている。

中央教育審議会答申（2014）『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、大学入試選抜者の一体的改革について』では、高等学校と大学入学者選抜の観点から、高等学校までの学習指導要領で目指されてい

る「主体的に学習に取り組む」能力を一体的に高等教育でも育成していく方針を示している。この答申では、「能動的学修」＝アクティブ・ラーニングとして、昨今話題になっている教育のあり方を示している。

これらが示しているように、アクティブ・ラーニングは、「教授・学習法の総称」であり、幅広い概念で捉えられている。教育方法の問題でもあり、学び方の問題でもあることが確認できる。この複雑さについては、中井（2017）が「一見奇妙な概念」だとして、教育方法の観点から、講義形式の教育から転換をはかるのは、教員であることを指摘している。

そして、アクティブ・ラーニングの学術的根拠を整理したものとして、溝上（2014）がある。アクティブ・ラーニング型授業の技法として、「協同学習」だけでも、200以上の形態があることを指摘している。溝上は「話し合いの技法」「教え合いの技法」「問題解決の技法」「図解の技法」「文書作成の技法」の観点から、協同学習の技法を紹介している。

アクティブ・ラーニングが能動的学修と政策的に位置付けられているが、その形態が多岐に渡り、非常に混乱している状況があると推察できる。そして、教授・学習方法の総称であるとされるように、特定の方法が規定されていない分、教育方法として導入する上での「型」への焦点が当てられている。その目的や理念の多様性から、一様に捉えることが困難であることが推察できる。

以上を踏まえて、本論文では、先述の中井（2017）の指摘を深化させて、学習者主体の学びを実現するための前提条件（知識習得）についての検討を行う。

2.2 意義

本研究の意義は2点ある。1つは、アクティブ・ラーニングを教育方法として、導入し、運用し

ていく際に、基盤となる活動としてなぜ、「読み」が必要であるのかを考察していくことにある。現在、初等中等教育において、「読み」がどう捉えられ、また、高等教育における位置付けを概観し、アクティブ・ラーニングの根幹をなす「読み」を考えていく手がかりを提示することが1つ目の意義である。

もう1つは、学問領域との関わりを考える枠組みを提示する点である。高等教育において、アクティブ・ラーニングを導入する際に必ず学問領域との関わりが出てくる。「読み」そのものは、汎用的技能の育成に関連付けられる傾向があるものの、実際には、学問領域で必要となる読み方が存在するはずである。知識習得や理解の方法、学問的要求を考慮しながら、「精読」のあり方を展開させていく必要がある。その手がかりを示すことに2つ目の意義がある。

3. アクティブ・ラーニングにおける「読み」を巡って

本章では、アクティブ・ラーニングの基盤として「読み」を位置付けていく。まずは、初等中等教育、高等教育における「読み」の位置付けを探索し、政策上の位置付けを考察し、アクティブ・ラーニングで必要となる「読み」についての方向性を探ることにする。

3.1 アクティブ・ラーニングの前提

まず、以下の引用を見てもらいたい。

従来の教育とは質の異なるこのような学修のためには、学生に授業のための事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話

や意思疎通)や事後の展開(授業内容の確認や理解の深化のための探究等)を促す教育上の工夫、インターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の提供が必要である。

先ほどの中央教育審議会(2012)からの引用である。アクティブ・ラーニングの成立要件として、その前・後の活動について明記してある。ここで注目をしたいのは、事前の準備としての「資料の下調べや読書」についてで、知識の習得方法に触れた箇所である。協働的な授業を行うためにも、関連のテーマについて、資料を使って調べたり、読んだりすることについて明示されている。

ところが、前述のアクティブ・ラーニングに関する説明では、アクティブ・ラーニングの「技法」(教育方法)に主な焦点があり、知識習得をどうしていくのかについては、考慮の対象となっているとは言い難い。

学習の「前」の段階については、知識習得の観点から、重要な問題が現象として顕在化してきた。「リメディアル教育」や、大学1年生を対象にした「初年次教育」である。リメディアル教育については、理科系の入学生が本来身につけているべき内容を身につけておらず、大学で高等学校までの内容を教えるものである(岡部ほか、1999)。初年次教育については、入学者の多様化に伴い、大学1年生に対して学習のやり方を教えるなど、初等中等教育から、大学への入り口を保証する教育として、様々な展開がなされてきた(初年次教育学会、2013)。

高等教育においては、政策的な検討に加えて、その組織の抱えている問題と学問領域での要件に応じて、教育内容が規定されると言っていだろう。その準拠枠から状況が、先に見た問題として浮上してきたのだといえる。アクティブ・ラーニングに向けた「資料の下調べ」といったときに、

「資料」が指す意味も異なるだろうし、求められる読みも異なるはずである。しかも高等教育の入り口において、学問領域での学びを展開するに関連した問題が浮上し、対策が迫られているということは、初等中等教育での知識習得の状況と、大学の要求の間に乖離が生じていることを露呈している。

3.2 初等中等教育における「読み」のあり方 —PISAショックの影響

初等中等教育段階で、「読み」はどのような展開をしているのだろうか。本節では、初等中等教育段階での「読み」の展開を検討する。上述の通り、「読み」のあり方(知識習得の仕方)において、高等教育との間に存在している断絶を特定するためにも有益であると言える。

近年、世界中の初等中等教育が「コンピテンスを育成するための教育」に注力している。日本国内でも、資質能力を育成するためのカリキュラムが議論されている(国立教育政策研究所、2016;松尾、2016)。

この資質能力やコンピテンスの考え方について、「キー・コンピテンシー」について触れておく。従来の知識やスキルといった区分に加えて、そこに情意的な側面を含めた、人間の全体的な能力であるコンピテンシーの育成が要請されてきている(松尾、2016)。OECDでは、コンピテンシーの定義と選択(DeSeCo)プロジェクト(1997年~2002年)を実施しており、①「相互的に道具を用いる力」、②「異質な集団で交流する力」、③「自立的に活動する力」の3要素を示している。その中核には「思慮深さ」(Reflectiveness)があり、これらは有機的に育成されることが目指されている。

そして、OECDが開発しているPISAの結果が、近年の日本の教育、とりわけ「読解力」のあり方を規定してきたといってもよい。2004年12月に公

表されたPISA2003の結果が、現在の教育内容を規定する上でも決定的な影響を与えたとされている（遠藤，2011）。この調査では、数学的リテラシー，科学的リテラシー，問題解決の平均点は最上位の国々と変わらなかったものの、「読解リテラシー」について、順位が2000年調査の8位から、14位に後退し、「PISAショック」として波紋を呼ぶことになった。

PISAが求める読解力を「PISA型読解力」と称し、日本でもその指導法が講じられてきた（有元，2008年）。有元によれば、「①正確に読んで ②読んだことを根拠にして ③自分の意見を表現すること」が求められている。日本では、2007年4月から文部科学省が実施している「全国学力・学習状況調査」がそれらを体現したものであると言える。国語と算数・数学に知識を問う「A問題」、活用を問う「B問題」が導入され、PISAの影響はB問題に見られるようになった。文部科学省（2005）によれば、「連続型テキスト」（物語，解説，記録）だけでなく、「非連続型テキスト」（データを視覚的に表現した，図，地図，グラフ）も含まれ、内容はもちろん、その形式や表現方法も評価の対象になっていると説明している。

この結果として、同じく文部科学省（2005）は、学習指導要領が規定している「生きる力」と通底する資質能力があると認めながらも、従来の「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えを持ち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てる」（p.11）ことを重視するようになった。

PISA型読解力と、その日本へのインパクトについて、有元（2008）はそれまでの教育において、クリティカル・リーディング、すなわち「文章をよく理解した上で、文章がよいか悪いかをよく検討して評価する」読み方が欠落していたこと

が、明らかになったとしている。例として、「ごんぎつね」を挙げながら、物語の結論に際して「このような終わり方でよいと思いますか」や「走れメロス」を読んで「メロスの生き方にあなたは賛成ですか」というぐらいに、内容の鑑賞に終始するのではなく、それを発展させて自分の意見を表明することを挙げている。

立田（2016）は、PISA型読解力の内容について、「できるだけ生徒たちの生活に即したものによってテキストの構成が考えられている」（p.10）とし、その問題設定は「私的な用途，公的な用途，職業的な用途，教育的な用途」から、問題状況が設定されていると説明している。つまり、日本の教育で「読み」と言われた時に、文学作品を読むのではなく、日常生活の中に関わる「読み」という具合に、「活用」が重視され、テキストのジャンルもそのために設定されているとも言える。

以上より、日本国内ではPISAの影響から、「全国学力・学習状況調査」に「活用」を意識したB問題が導入され、学力の指標として、知識習得よりも、むしろ「活用」に傾倒してきた。学習指導要領の目指す「生きる力」の育成についても、知識習得よりも「社会に参画する」資質能力が前面化している。これは、OECDのキー・コンピテンシーの評価方法の一つであるPISAの影響によるところが大きく、「読み」は「社会に参画する」ものとして、展開がなされてきた。「PISA型読解力」は、その中でも、一つの方向を形成したと言える。

3.3 高等教育における「読み」のあり方

—学士力

日本の高等教育は、社会や産業団体からの影響において、多様な資質能力が提唱されている（国立教育政策研究所，2013年）。ここでは、その中でも「学士力」に焦点を当てて検討する。「学士

力」とは、中央教育審議会（2008）『学士課程の再構築に向けて』（中央教育審議会）の中で示された資質能力の一つである。この答申では、学士課程の質保証を掲げ、学士課程共通の学習成果の参考指針が示されることになった。現在の高等教育に影響を与えている。具体的には、教育課程の

体系化、単位制度の実質化、教職員の職能開発を始め、シラバスの整備、学習成果の可視化などがあげられた。

大学生の身につける能力として、「学士力」は以下のような内訳が示されている。

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- (1) コミュニケーション・スキル
日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。
- (2) 数量的スキル
自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。
- (3) 情報リテラシー
情報通信技術（ICT）を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。
- (4) 論理的思考力
情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。

3. 態度・志向性

- (1) 自己管理力
自分を律して行動できる。
- (2) チームワーク、リーダーシップ
他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
- (3) 倫理観
自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。
- (4) 市民としての社会的責任
社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
- (5) 生涯学習力

卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

学士力を育成するために、「課題探求や問題解決等の諸能力を中核としている。学生にそれを達成させるようにするには、既存の知識の一方向的な伝達だけでなく、討論を含む双方向型の授業を行うことや、学生が自ら研究に準ずる能動的な活動に参加する機会を設けること」(p.23)と説明されている。現在のアクティブ・ラーニングの萌芽である。相互作用を重視した教育方法を取り入れ、能動的に学ぶことが、学士力を育成することにつながるとされている。この答申では、「汎用的技能」についても言及されている。汎用的技能とは、学問領域に依拠しない能力として、就業能力にも直結する点で、社会への参画にも通用する技能だとされている(例えば、松下編, 2010)。「分析」「表現」といった技能が、修学を通じて習得され、就業後も役立つものであることが目指されている。PISA同様に、知的活動と社会の接点が意識されている。山内(2013)は、この状況を「大学のミッションが研究から教育へ、学修へと移り変わるに従い、大学生の身につける学力の中身も単なる『知識』から『ソーシャル・スキル』をも含むより広範なもの」(p.168)に移行していると指摘している。

3.4 アクティブ・ラーニングの基盤としての「精読」(close reading)

アクティブ・ラーニングの前提となる「読み」として、「精読」(close reading)を位置付ける。精読とは、批評理論の領域で、ロシア・フォルマリズムとアメリカの新批評(New Criticism)で用いられた読み方である。とりわけ、アメリカで

はベトナム戦争後に、テキストの読み方を教育するための方法として、大学や初等中等教育の現場で用いられた(Lentricchia, 2003)。具体的には、テキストの意味とそこに何が表象されているのかを、作者の意図や、歴史的な背景を無視して読むというのが本来の定義であった。

Jonathan Culler(2010)は、近年の「精読」の考えかたを、批評理論の成果を踏まえてまとめている。「精読」のあり方は、テキストを言語的側面や表現に注目しながら読んでいくことを目的としていたが、現在では、SNSなどの発展により短いメッセージ(記号)を使ったコミュニケーションが一義的になってきている中での精読を考えていく必要があるとする。すなわち、「強調したいのは、精読は文学の一節を緻密に解釈する必要はなく、どのように意味が生成され、伝達されるのかに注目し、作品やその一節の効果として、読者が受容するものを実現するために、どんな類の文学的、修辭的な戦略や技法が用いられているのかに注目する」(p.22)と説明している。媒体に限らず、「精読の多様性」(p.24)を示唆している。

本来「精読」とは、外国語文学を「翻訳」するために、「学生たちが学んでいる言語のテキストを立ち止まって精読することを強化する」(p.24)ものであった。Cullerは文学研究の立場から、現状認識として「テキストを全く読まずとも文学的な研究が可能になっている」(p.24)と警鐘をならしている。その背後にあるのは、学術コミュニケーションのあり方が電子化したことがある。

このことは、重要な問題を提起する。情報が電子化され、コミュニケーションが即時化していく

中で、私たちは一瞬で読んで、わかるような内容が「読み」とであると錯覚してしまうのである。ところが、高等教育においては、新しい知見が、過去の研究成果の蓄積に基づき、検討されながら、生成されていく。経年的な研究の成果から生成された知見を、大学生が即時的に読んで把握できるものではないだろう。テーマによっては、長年解決されず、問い直しが繰り返されていることもある。

と考えると、「活用」が重視されているものの、果たして、それだけで能動的に学ぶことが可能なのだろうか。「活用」に重きをおいた読み方で、学生は、知識の体系を身につけることができるのだろうか。アクティブ・ラーニングの前提となる「資料の読み方」とは、本来、文字であれ、データであれ、それらを立ち止まりながら、場合によっては関連資料と付き合わせながら読んでいく精読（close reading）なのではないか。そこで活性化した知識こそ、「活用」の基盤になるのではないか。本論文が、アクティブ・ラーニングの前提となる「読み」として位置づけたいのは、この「精読」である。

3.5 本章のまとめ

本章では、「高大接続」に関する諸現象から、初等中等教育と高等教育で掲げられている資質能力を概観した。そこから明らかになったことは、「社会に参画する」ことを目指した資質能力が提唱されていることである。初等中等教育では、PISA結果がもとになって、「全国学力・学習状況調査」にB問題として「活用」を問う設問が設けられた。ここでは、テキストを精読することよりも、むしろ日常生活への適用が重視されていた。

高等教育においては、「学士力」に見られるように、大学の期待される役割が、社会からの要請に影響され「汎用的技能」が強調されるようになってきた。そこでは、学術的な知識を習得するだ

けではなく、むしろその後の就業において役立つことが期待されるようになった。教育機能の向上が示されて、学習成果を可視化することが急務となってきた。

実際に学問領域で求められる「読み」とは、まさしくそのような汎用的技能を目指して行われているわけではない。正確な理解に向けて、テキストを精読することによって、内容を把握するために立ち止まりながら、知見を蓄積させ、それを「活用」させていくことが軸となっていることも確認した。

ただし、Jonathan Cullerが指摘するように、その精読には、領域ごとの違いが存在する。以下では、この「多様性」を捉える枠組みがどのように規定され、果たして何をすれば明らかになる可能性があるのかを、理論的に検討する。

4. 学問領域をどう捉えるか

－Academic Tribesに注目して

本章では、研究領域（とその集団）を構成しているAcademic Tribesの概念を取り上げる。高等教育においては、学問領域ごとの文化や慣習、そこで共有されている規定が異なる。その複雑さをどのように捉えていけばいいのかを、Academic Tribesの概念で検討する。

「読み」の問題を考える上では、学術情報の性質についても触れておく必要がある。学術情報の流通、形態が変化してきている。その状態を「読み」の問題と関連づけることにする。

4.1 Academic Tribesとは

学問領域を捉えるときに、その構成まで含めた概念はAcademic Tribes（学問上の同族）と提唱されてきた（Becher and Trowler, 2001）。これは、「つまり学術コミュニティ内での特徴的な文化」(p.23) のことであり、学問上の同じ集団のこ

とを指している。その研究者集団とは「専門的な生活で組織」(p.23) されていて、同組織中では、「彼らが所属している知的な課題と不可分に結びついている」(p.23) とされている。つまり、同じ組織の中では共有されている規範や課題があるものの、いったん組織や研究領域が異なれば、そこで求められる要求も異なるのである。

これらを探索的に明らかにしたものとして、Bruno Latour (1986) がある。Latourは、科学の知識が生成される場面を、実験室のエスノグラフィによって詳細に分析し、科学が生成される過程とそこに存在する文化を明らかにしてきた。この研究が明らかにしているのは、学術コミュニケーションのやり方が、研究室の中に根付いており、論文の書き方、成果報告のやり方にも、その研究室の文化として存在していることを強固に裏付ける研究である。

また、同じ認知科学という学際的な領域について、そこで科学に従事する研究者たちの実像を多角的に説明した岡田(1998)を取り上げる。メインストリームの研究(人工知能、心理学)と、科学の周辺(文化研究、科学史)で「科学」に従事している研究者たちに注目し、同じ認知科学の傘下だとしても、領域が異なれば、研究手法や問題設定、研究への認識が多様になることを明らかにした試みである。

Academic Tribesが示唆するのは、学問領域ごとに特有の文化や規範が存在し、学生たちは、その中で学ぶのである。そう考えると、汎用的技能が「どの領域でも通用する技能」として規定でき、育成できるのかについても疑問が生じるのは当然であろう。Fanghanel(2009)は、研究者(大学教員)が属している自分の学問領域こそが、イデオロギーを形成し、そのイデオロギーに基づいて自分の研究活動、教育活動をすることを指摘している。このイデオロギーで構成された集団の中で、「汎用的技能」を育成することは、そ

こでの研究者たちの認識を詳らかにしていく必要がある。

この中で展開される「読み」を考えると、当然、「何はその領域でのテキストになりうるのか」という問題が生じてくる。次節では、学問領域と「読み」の複雑さを捉える上で、学術情報のあり方について検討をしたい。

4.2 学術情報の流通

ここでは、「何を重要な情報(データ)としているのか」が、領域によって異なることを考えた。井田(2013)では、外国語文学の領域と、その対峙にある科学領域の研究者へのインタビューを通して、何を自分の研究領域で大事なデータとしているのかについて、明らかにした。なお、それぞれ、その学術コミュニティを牽引する研究者である。

外国語文学の領域では、「文献と、最近は歴史研究が盛んだからそれをどれだけ正確に読めるかが重要。検索についていえば私の頃と世の中が変わって、データベースなどの形でランダムアクセスが容易になっている。そして文献リストも誰かが整理した物がでてきて、論文も容易に検索できる。昔に比べて読みたい物が簡単になり、読まないでは済まされない」状況があり、文献を読むことが、研究上の中核にあることを示している。

一方で、科学領域では、「研究する時に、『自分が知りたい問い』『自分が集めて来たデータとそこから言えそうなこと』と『似たテーマやデータを扱った先行研究』と考えた場合、問いが一番大事で、次にデータを持っているか、そして先行研究は大まかに今の研究文化を知る時や論文をまとめる時に考えればいいという感じがします」と、説明している。そして、文献を見ながら「テーマを決めるというのは、どうしても時代に合っているような気がして、なじめない」と回答している。

これらの対極的な領域にいる研究者のインタビューから、学生がトレーニングを受けるときも、研究者の価値観に従うところがあり、しかもそれらは領域による大きな違いを包含しているということである。ここでの回答者たちは、当該領域で学術コミュニティを牽引してきた経験を有するため、学術コミュニティとして共有されている文化や規範も照射した言説だとも言える。これらの極端な例が示すのは、文献の扱いや、その読み方について、仮にそれらを技能として抽出しても、汎用性を帯びるには困難が伴うことである。

4.3 情報行動

情報環境による変化も「読み」へのアクセスに影響していることを考えておきたい。三輪(2003, 2012)は、図書館情報学の領域から、利用者の情報行動のパターンのモデルを提示している。そしてFisherら(2005)も、日常生活から学校場面で見られる情報行動の多様性をレビューしている。

「読み」を検討する上では、想定されている学術情報の世界と、実際の学生の情報行動がどうなっているのかの両方から見ていく必要がある。学術上のコミュニケーションとそこで想定されている文献の世界は、早い段階から検討がなされてきた(Hjørland, Søndergaard, & Andersen, 2005; 倉田2000)。しかし、テクノロジーの急速な展開によって、そこで想定されているモデルが、急速な変更を求められている。そして、大学生の学びを促進するためにテクノロジーが導入された結果、学生たちの情報行動がかえって制約されていることが、教員の認識に見られるようになってきた(Ida, 2017)。学問領域で教員たちが期待している情報行動と、学生たちが実際に行っている情報行動については、大きな乖離があることを示している。

5. 考察

以上を踏まえて、全体に関する考察を行う。

初等中等教育や高等教育で提唱されている資質能力は「社会に参画」を念頭に、「読み」のあり方についても検討、実践がなされてきた。ただし、「汎用的技能」が育成目標になっているものの、とりわけ学問領域での学びを通じて、それらがどう育成されるのかは、明らかにされていない。そもそもの目標自体が異なっている。この背景には、社会や産業界からの要請が色濃く反映されていると言える。ただし、実際の大学生の学びは、学問領域の中で実現するものであり、複雑な規範や文化が多重性を帯びて存在していることを確認した。また、知識習得を実現するための「読み」においては、領域によって教員の認識や取り入れ方が異なる可能性を指摘した。ここで取り上げた「精読」についても、このことを十分に踏まえた上で、さらなる検討が必要である。

教育方法としての、アクティブ・ラーニングの導入についても触れておく。導入に際して「型」による制約は、カリキュラム上の目標を設定において、ミニマム・スタンダードになり得ることは可能であろう。しかし、方法としての「型」の導入とは別のところで、高大接続の観点から、大学1年次を主に、領域ごとの知識水準と、学生の実際の状況において、乖離が生じている点は指摘しておく必要がある。初年次学生への対応を巡って、様々な形での教育がなされている。この現象が説明しているのは、領域ごとに「習得しておく前提知識」があることである。高等教育では、実際に求められる知識習得のあり方が、活用型の読解で言われているものとは、大きく異なっている。

アクティブ・ラーニングの基盤として、精読を位置付けるために、理論的な展開として、Academic Tribesの概念を導入した。ただし集団

の性質については、理論的な提唱のみならず、教員たちの「認識」を実証的に可視化していく必要がある。この点については、稿を改めて論じることとしたい。

6. 結論

本論文では、「読み」とりわけ「精読」をアクティブ・ラーニングの基盤として位置付けるために、「読み」の政策的な側面（外側）と、学問領域の複雑さ（内側）の乖離を指摘し、それらを解決するための理論的提案を行った。条件整備として、研究者集団の構成、重要視される情報、情報行動を取り上げた。

今後、領域ごとの「読み」を検討していく際に、教員の研究や教育方法の中で、「読み」の認識に焦点を当てていく必要がある。「活用型」の読みではなく、「精読」を知識習得の一つの方法として、高等教育における教育方法に位置付けることが、当面の課題である*。

*脱稿後、国立情報学研究所の新井紀子氏らが実施した「基礎的読解力」についての調査結果が公表され、全国の小中高校生や大学生、社会人らを調べたところ、多くの中学生の読解力に問題があることが分かった。「中3の15%、短文も理解困難 教科書や新聞で読解力調査」東京新聞web版。

<http://www.tokyo-np.co.jp/article/national/list/201709/CK2017092302000119.html> (2017年9月25日参照)

【参考文献】

- 有元 秀文『必ず「PISA型読解力」が育つ七つの授業改革－「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法－』明治図書, 2008。
- Becher, Tony, and Paul R. Trowler. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Berkshire: SRHE and Open University Press, 2001. Print.
- 中央教育審議会『学士課程の再構築に向けて』2008。
- 中央教育審議会『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。
- 国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』2013。
- 国立教育政策研究所編『資質・能力 [理論編] (国研ライブラリー)』東洋館出版社, 2016。
- Fanghanel, Joëlle. “The Role of Ideology in Shaping Academics’ Conceptions of Their Discipline.” *Teaching in Higher Education* 14.5 (2009): 565-577. Web.
- Hjørland, Birger, Trine Fjordback Søndergaard, and Jack Andersen. “UNISIST Model and Knowledge Domains.” *Encyclopedia of Library and Information Science: Second Edition* (2005): 1-13. Web.
- 井田 浩之『日本の大学図書館が担う情報リテラシー科目の導入過程』東京大学教育学研究科提出修士論文, 2013。
- IDA, Hiroyuki. “Moodle as the disjuncture of student’s information literacy: reinterpreting hidden dimensions of the use of materials” Talk at *SRHE Newer Researchers’ Conference*, 5th December 2017 (accepted).
- 倉田 敬子『電子メディアは研究を変えるのか』勁草書房, 2001。
- Latour, Bruno. *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. New Jersey: Princeton University Press, 1986.
- Lentricchia, Frank and Andrew Dubois (ed). *Close Reading: The Reader*. Durham: Duke University Press, 2003.
- 松尾 知明『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程－求められる学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版, 2016。
- 松下 佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房, 2010。
- 三輪 眞木子『情報検索のスキル－未知の問題をどう解くか』中央公論新社, 2003。
- 三輪 眞木子『情報行動 システム志向から利用者志向へ』勉誠出版, 2012。
- 溝上 慎一『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, 2014。
- 文部科学省『読解力向上に関する指導資料－PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向』東洋館出版, 2005。
- 中井 俊樹「学生の学び方を変えるアクティブラーニング」『大学教育学会誌』第39号, 第1号, 2017, pp.17-20。
- 岡部 恒治, 西村 和雄, 戸瀬 信之『分数ができない大学生－21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社, 1999。
- 初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社, 2013。
- 立田 慶裕「PISA型学力とは何か－新たな読解力を育てるために」梶田叡一責任編集, 人間教育学会編『PISA型学力を育てる』金子書房, 2016, pp.6-17。
- 山内 乾史「大学生の学力支援形成」『名古屋高等教育研究』第13号, 2013, pp.165-176。

Close Reading as a Foundation of Active Learning

Hiroyuki Ida

Abstract

This paper critically examines ‘Active Learning’ which is highly recommended to facilitate learner-centered approach to learning. However, whereas the style of learning is emphasized, what is lacking is the foundation of realizing ‘Active Learning’. This is, actually, depicted in the policy paper in terms of critical reading of the text. I have reviewed the educational policy in terms of ‘reading’ and proposed the theoretical framework, which can make visible of disciplinary practice.

Key words: Active Learning; close reading; generic skill; PISA; discipline