

アクティブラーニングは政治学教育にどのように役立つか（1）

—大東文化大学法学部政治学科の事例（2015-2022）を通して—

How Can Active Learning Contribute to Political Education ?

Part1 : An Analysis of the Cases of Daito Bunka University's Political Science Department, 2015-2022

武 田 知 己

Tomoki TAKEDA

Keywords: アクティブラーニング、シチズンシップ、政治学教育、主権者教育、教育の政治的中立性

序 アクティブラーニングと政治学教育

(1) VUCA 時代の人材育成とジェネリックスキル養成

2008年以降、日本の大学教育改革の目玉として「アクティブラーニング」の導入が推奨された背景には、一見すると矛盾し兼ねないように見える二つの目的があったように思われる。すなわち、未来を見通しがたい不確実性の時代、Volatility・Uncertainty・Complexity・Ambiguityの頭文字をとってVUCAの時代ともいわれるこの時代に、自分の頭で考え、課題解決ができる優秀で創造的な人材の育成が緊急の課題であるという判断（第一の目的）と、教育格差や学力低下による高校教育のユニバーサル化が進んでいるからには、学生に学修への意欲それ自体を持たせる工夫が必要であるという判断（第二の目的）である。

前者に関して言えば、変革を担う創造的人材が世界中で求められている事は事実であり、日本もその例外ではあり得ない。2008年の「学士課程教育の構築に向けて」において、中教審が「グローバルな知識基盤社会、学習社会において、我が国の学士課程教育は、未来の社会を支え、より良いものとする『21世紀型市民』を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼に応えていく必要がある」と謳ったのは、そうした考えの表明でもあった（中央教育審議会2008、4頁）。

他方で、日本の高校教育がユニバーサル化し、それが大学の初年次教育にも深刻な見直しを迫った為、創造性

あふれる人材育成の前に、学ぶ意欲を持たせることから大学教育を始めねばならなくなるのであれば、そうした学生が21世紀の変革の主体となるまでには相当の時間がかかるだろう。あるいは早々にレースから脱落してしまうかもしれない。だが、そうした学生にこそ、時代を生き抜き、世界をよりよくするために貢献できる有意な人間になって欲しい。社会にリーダーが必要であるとすれば、それを支えるフォロワーの存在も必須である。両者は、矛盾する存在であるというより、相互補完する存在である。善きフォロワーから善きリーダーが生まれるというのが、アリストテレスが構想し、現代まで発展してきた民主主義社会の構造に他ならないのである（クリック2004）。

しかし、アクティブラーニングは、以上のような民主主義社会における教育哲学あるいは教育の方向性に対する批判的考察抜きに「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」と理解され、導入されるに至った（中央教育審議会2012、37頁）。すなわち、学修者が一方向的に知識や情報を受領するのではなく、主体的・能動的に参加して獲得する学習方法の総称がアクティブラーニングであるとされたのである。本稿を書いている2022年現在、日本の大学におけるアクティブラーニング熱がかなり冷めてしまった理由の一つは（学習者のレベル測定）—（学修目的の設定）—（方法論の精査

と選択)の相互連環の弱さにあったように思われる。方法論の導入の目的が自覚されていないければ、効果も出にくい。また学習意欲を喪失している学生の視点と創造的な勉学に取り組む意欲があり、そのような能力が備わっている学生の視点は当然異なるだろうし、そこから構築される教育プロセスの質やレベルも当然異なるという自覚が広くもたれていたとも思われない。

(2)「第三の目的」としてのシチズンシップ教育

ところで、アクティブラーニングの導入が推奨された時期に、戦後型の政治システムの転換が謳われ、2009年には実際に政権交代が起き、政治学教育の活性化が謳われたはじめたこと、また2015年からは参政権の18歳への引き下げが行われ、主権者教育への強い関心が呼び起こされたことは、政治学分野におけるアクティブラーニングの導入に大きな影響を与えた。すなわち、2010年前後からの政治変動期に、政治学がどのような現実的有意性をもつかという古くて新しい問題への関心が呼び起こされ、政治学は十分な政治的リテラシーを有する「能動的市民」の育成に協力できるとするシチズンシップ論が議論され(最も大きな影響をあたえたものとして、クリック2012)、アクティブラーニングの学修者の「主体的な学び」という特徴を、「主体的な政治参加」を促す主権者教育や政治学教育全般と重ね合わせたり、あるいは政治学が現実と切り結んだりするための手法として理解させる傾向を生んだのである。それは、政治学教育の一つの位相としての「市民教育」(以下、シチズンシップ教育)とあってよく、VUCAの時代の新人材育成、ジェネリックスキル養成に続く、アクティブラーニング導入の「第三の目的」といってよいかも知れない。

事実、大東文化大学法学部政治学科(以下、政治学科)におけるアクティブラーニング導入の試みは、まさにこうした傾向を有するものであった。政治学科では、2015年度に、有志教員により、論争的な政治的争点を巡るフィールドワークを必須としたアクティブラーニング型授業の開講が模索され始めた。2016年度に学長裁量プロジェクト経費を獲得し、3年間(2016-2018)試行的に実施した後、2019年度からは法学部事務室、東松山教務事務室、またキャリアセンターの協力など得て科目化することに成功し、2020年度に科目変更を経て、他学部他学科の学生の履修を可能とした。

当初は、地方自治関連のフィールドワーク(京田辺・登別)、郷土史研究(南砺市)、時事問題研究(沖縄、福島・東北などの被災地)といった多彩なプログラムを準備

したが、2017、18年度にかけてプログラムを再検討し、2019年度には「政治学インターシップ」科目の中で政策提言、テーマ探究の二つに分類して再整理した。また、その後、2020年からは2年次配当、3年次配当の二階建てで同じフィールドに連年で参加できるようにした。さらに2022年度からは、全学共通科目「現代社会の諸問題(政治・行政の先端)」を新たに開講し、担当教員と参加学生による、事前学修(当該科目の受講生を対象した科目の目的や概要の説明など)と事後学修(履修生による成果報告)、そして次年度の履修を促す宣伝の役目という三つの目的を兼ねた新しいタイプの授業を行っている。

年度	研修先	履修者数 (他学部)	予算	備考
2017	登別	10	学長プロジェクト	
	南砺市	10		
	沖縄	7		
	東北	13		
2018	京田辺	3	学長プロジェクト	学長プロジェクト採択
	登別	7		
	沖縄	13		
	東北	9		
2019	沖縄	5	政治学科	政治学科科目「現代政治の イシュー(国内外喫緊の 政治的諸問題AB)」
	東北	8		
2020	日本の安全保障	18(3)	政治学科	政治学科科目「政治学イン ターンシップ」
	沖縄社会調査	5(2)		
	登別(東松山開講)	3(1)		
	登別(板橋開講)	2(0)		
	福島被災地	6(4)		
	東北被災地	8(0)		
2021	日本の安全保障	6(2)	政治学科	政治学科科目「政治学イン ターンシップ」
	沖縄社会調査	4(3)		
	登別(東松山開講)	2(0)		
	登別(板橋開講)	5(0)		
	福島被災地	18(9)		
	東北被災地	17(3)		
2022	日本の安全保障	11(1)	政治学科	政治学科科目「政治学イン ターンシップ」
	沖縄社会調査	17(6)		
	登別(東松山開講)	4(1)		
	登別(板橋開講)	6(0)		
	福島被災地	8(5)		
	東北被災地	12(2)		

表1 政治学科アクティブラーニング型授業一覧(2017-2022)

(大東文化大学法学部事務室提供資料より筆者作成)

※2015年度は資金獲得に失敗し、2016年度は独自に実施。

(3)アクティブラーニング導入の反省と教訓

数年に亘るこの経験を一言でまとめれば、確かに、一方向的な講義形式では得られない知識や経験を様々な学生と共に積みあげることで、授業の手応えや学生の成長を見る喜びを、講義形式や演習形式以上に感じることが

出来た。他方で、政治学教育におけるアクティブラーニング型授業導入の難しさが、各担当者及び組織単位レベルで実感されたことも否定しない。本稿では、特に後者について、アクティブラーニングを導入しようとする際の心構えや教訓を意識しながらまとめていくことを目的とする。

結論的に言えば、①アクティブラーニングは、学修者のレベル、学修目的を念頭に置いた方法論の性格を整理した上で導入を試み、且つ従来型の知識・技能習得型の授業と密接な関係を取りながら併走しなければ機能しない。②特に高レベルの学生を対象としたアクティブラーニングは、教える側である大学教員の技術や資質の向上（それは、ほとんどの教員が経験したことがないはずである）を含めた教育プロセスそのものの変容をもたらす可能性があることを自覚すべきである、③政治学分野で論争的分野に関する戦略思考を養うことを目的とするフィールドワークを取り入れた場合（政治学科の挑戦は当にここにあった）には、教員側での入念な準備と学修者の十分な事前学修、そして現場での協力者などの存在、資金面での援助協力など組織的協力体制が必要不可欠であることがあげられる。

以下、2回にわたり、21世紀の日本の大学教育にアクティブラーニングが導入された歴史的経緯を述べ（第1節）、教育プロセスの変革を誘発する可能性すらある「学修者の視点」をどのように取り入れるのかという観点から方法論を分類し、アクティブラーニング導入の三要素を提示する（第2節）。次いで、同時期に平行して筆者が検討していた主権者教育と政治学教育のあり方に関する議論を紹介しつつ、政治学科で展開してきたアクティブラーニング型授業の経緯と実践例を、筆者が関わった沖縄現地視察、福島現地視察の二つのプログラムに絞って紹介し（第3節、第4節）、最後にこうした授業の持つ社会的・学界的な意味について検討する。

第1節 アクティブラーニングの歴史的経緯

(1) 平成「ゆとり教育」導入までの歴史

そもそも、アクティブラーニングは、古くは戦前から一部の教育現場や教員が自主的に取り組んでいた試みであった。21世紀の日本の大学教育にアクティブラーニングが導入されるまでの経緯は、以下のようにまとめることが出来る（以下、特に断りのない限り、記述は、小針2018に依拠している）。

<初期～昭和初期>日本では、明治末年には、子供の関心を基礎として、教室における思考と実践のインターブ

レイ（「為すことによって学ぶ」）によって教育は進められねばならないとする進歩主義的な教育哲学が紹介されている。だが、必ずしも実践はされなかった（梶井一暁2016）。近代日本では、現場の教師が、明治末年の「問答法」の導入以降、「自己の活動」によって「遊戯的に学修せしむ」新教育や自学自習を基礎とする学校の設立（引用は成城小学校の創設理念より）など、学習者の視点を重視した初等・中等教育を相次いで試みている。

<戦時期>実はこうした自発性への強い関心は、戦時期にもみられた。しかし、重要な相違は、学習者の「自発性の調達」が国家によって求められ、「知識の注入ではなく、体験や作業を通じて、そこから『皇国ノ道ニ帰一セシメ』ること」が目指されたことである（引用は「国民学校ニ関スル要綱」1938年12月）。文言だけを見れば、これもアクティブラーニングの発想を有していることが明らかである。

<戦後初期>敗戦後、日本はこうした国からの一方的な知識注入に反する立場から、「教師主体から子ども主体」への変化が求められる。問題解決学習や生活単元学習が導入されたのがその成果であったが、戦後新たに設置された「社会科」こそその「花形」であった（小針2018、133頁）。

<高度成長期以後>しかし、「教師から一方的に伝達される知識をただ受け身で習得する場ではなく、活動を通じて、自ら主体的・協同的に学修する場」であった社会科は（同上、136頁）、1950年代後半には学力低下の主要な要因として批判され、教師の不慣れもあって「はいまわる経験主義」などと揶揄される。そして1960年代にかけて再び「覚える社会科」への変貌が始まる。そして、覚えるべきその量が度を超えて増えていくと（「新幹線授業」などといわれた）、再び振り子は振れ始め、いわゆる「ゆとり」教育が始まるのである。

(2) 「ゆとり」教育と方法論の導入

平成の30年は、実はこの「ゆとり」教育の全盛期であった。21世紀のアクティブラーニングの導入は、一面においては、このゆとり教育の延長上に位置付けられるものである。

この間の教育哲学を象徴するキーワードは「新しい学力観」である。それは「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などを学力の基本と見なす学力観」と定義されるもので、一見してアクティブラーニングの定義と近似している（文部省1993年、13頁）。それは「生きる力」とも言い換えられており、「知識や技能」は「旧い学力」、

「意欲や態度」は「新しい学力」と定義された。

以上を背景に、文部科学省の委員会や公開される文書類に「アクティブラーニング」という言葉が登場するのは2008年の中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて」においてである。2012年の「新たな未来を築くための大学教育の質的添加に向けて」（「質的転換答申」と呼ばれる）でもアクティブラーニングという用語が続けて使用され、大学教育方法の改革の目玉とされた。しかし、2014年、2015年と初等・中等・高等教育改革としてアクティブラーニングの導入が謳われ、高大接続や大学入試改革に関心が集約される。そして、2015年から16年にかけての文書類では、アクティブラーニングは方法ではなく「視点」として再定義され、2017年に学習指導要領が改訂された際には「主体的・対話的で深い学び」という用語がアクティブラーニングという用語に置き換わってしまった。いわばアクティブラーニングは用語として消滅してしまったのである（小針2018、22頁）。それは、大学改革の目玉としてのアクティブラーニングが教育界全体の問題となっていく過程と重なっていたのである（竹内2020、3頁）。

第2節 アクティブラーニングの方法論とその分類

(1) 中井俊樹の分類

こうした動向の一方で、学校側での関心も2010年代を通じて高まっていく。（主要文献の紹介は、山地2014、中井編2015の文献一覧を参照）。中でも関心を集めたのはその多様な方法論や技法であった。アクティブラーニングの論考に教育哲学への関心や批判よりも実践例や方法論に関する記述が多いのは、前節で述べたように、教育現場では、知識や技能以外の能力の養成という学修目標それ自体には慣れ切っていたからであろうが、それ以上に知識・技能に偏重してきた教育からの転換を実現できた経験に乏しく、アクティブラーニングを如何に実践するかが最大の難問であったからである。

こうした方法論を整理した標準的な文献に中井俊樹編著がある。まず、中井は、大学教育には職業教育（ヨーロッパ中世）、教養教育（イギリス）、研究教育（ドイツ）の三つの類型（中井によれば原型）があるとし、職業教育には実習や実技、教養教育にはチュートリアル、研究教育には演習、実験、卒業研究といったアクティブラーニングの伝統的な技法があるという（中井編2015、8頁）。そして、日本の大学へのアクティブラーニング導入が推奨された背景には、学習意欲や目的意識の低い学生を生んできた高校教育のユニバーサル化と、生涯にわたって

学び続ける力を身に付けさせる生涯学習の必要性とがあると強調する。つまり、そこで目指されている大学教育は専門分野を学ぶ場である以上に、知識・理解、汎用的技能、態度・指向性、統合的な学習経験と創造的思考力を養い、それを将来の予測が困難な社会において自ら学び続けるための基盤を形成する場と位置付けられるのである。明示してはいないが、中井はこれを第四の類型（これはアメリカ型に近いのであろうか）と考えているのかもしれない（同上、4頁）。

こうした大学教育観を前提に、アクティブラーニングの技法は、いずれも「学生が理解をしていくプロセス」に応じて、ケースバイケースで用いられるべきものとされる。技法に難易度の差は意識されていないが、教員は学生の行う活動に対し、以下のような問いに答えなければならないという。「学生はどのような活動を行うのか」「なぜ学生にその活動に取り組むことを求めるのか」「その活動はどのようなことをするとき役に立つのか」「その活動は学生の経験とどのように関連しているのか」「学生はどのようにしてそれを学習したことを示すのか」（同上、22頁）。

そして、こうした問いに答えるべく、以下の8つに分類できる技法が用いられる。一見して無機質に見える分類であるが、内容を見れば、後継のものほど難易度が高い。教員は、これらの技法を自在に駆使できないとならないということになる。

- ・「ディスカッションを導く技法」（シンク・ペア・シェア、ラウンドロビンやディベートなど）
- ・「書かせて思考をうながす技法」（ミニッツペーパー、質問書方式やキーワード・レポートなど）
- ・「学生に相互に学ばせる技法」（ペア・リーディング、グループテストやジグソー法）
- ・「問題に取り組ませる技法」（クイズ式授業など）
- ・「経験から学ばせる技法」（ロールプレイ、サービスラーニング）
- ・「事例から学ばせる技法」（映像活用型、ケースメソッドやPBLなど）
- ・「授業に研究を取り入れる技法」（報道番組作成、アンケート調査、ポスターセッションやフィールドワーク）
- ・「授業時間外の学習を促す技法」（授業前・授業後レポート、反転授業など）（同上、第4部）

(2) 山地弘起の分類

山地弘起は、アクティブラーニングの導入がもたらすのは「思考を活性化する」学習、すなわち「アクティベ

ートされた学び」であるという (山地 2014、2 頁)。そして、その手法は、構造の自由度 (縦軸) と活動範囲の広狭 (横軸) によって難易度が決められ、四種類に分類できるとする。

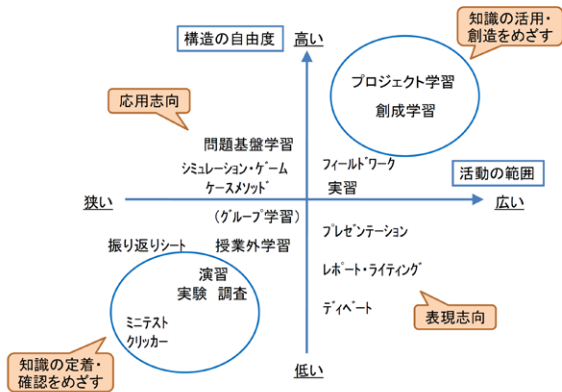


図1 山地弘起の分類 (山地 2014、3 頁より引用)

第 I 象限に位置するプロジェクト学習や創生学習、フィールドワークなどは「知識の活用・創造を目指す」最も高度な形態であり、第 II 象限に位置するシミュレーションゲームは「応用志向」の強い形態である。そうした手法は準備に多大の労力を要し、一人の教員で対応できるものではなく、また学生の側にも 1, 2 年次の教養教育では学習技能や表現技能を充実させていく必要があるとされる。他方で第 III 象限や第 IV 象限は、すでに従来型の学士課程教育で取り入れられて来たものがほとんどである。これらの訓練は、1, 2 年次に行われるべきということなのであろう (同上、3 頁)。アクティブラーニングの方法論を、能力ではなく活動量からの学修者の視点とコンテンツを構築する教育者の裁量の大きさ (それは労力や準備の大きさでもある) という二つの基準から、しかも、四年間の学びの発展段階の中で分類し、位置づけた点が特徴的である。

(3)ブルームの分類(改訂版)とアクティブラーニング

実は、中井の発想に明確にみられる難易度や学修者のレベルに応じる視点は、アメリカの大学人の論考にしばしば散見される。その意味で近年の日本の大学教育改革論議は、無意識であるかもしれないが、アメリカの強い影響を受けているように見える。

中でも比較的最近出された Lang2015 は、定評あるアクティブラーニング関連本の一つである。著者は、Small Baseball にヒントを得て Small Teaching という概念を作りあげ (なお、Small Baseball とは、チーム主体でバントや盗塁、犠牲打などを駆使して勝ち上がる戦略で、

三振の山を築き、豪快にホームランを打って得点をとるメジャーリーグの戦略としばしば対比される)、ささやかなが効果的な手法を数多く紹介している。これらのささやかな手法もまたアクティブラーニングとして大括りにできるものであるが、かならずしも、学生のレベル別の方法論の提示にはなっていない。

McGuire2015 は、高校まで自覚的に学ぶことをしてこなかったアメリカの学生に如何に学ばせるかを、授業の実践例を紹介しながら説く。特に、学ぶ意欲を持たせる点で Metacognition を学生に持たせることが強調される。Metacognition とは一般に「メタ認識」と訳されるもので、自分が認知していることを客観的に把握し、制御することを意味する。本稿の議論を援用すれば、学修者本人に、自己のレベルを理解させることであり、学修者の視点を学修者本人に自覚させ、教育者と共有することを意味する (McGuire 2015、pp. 34-33)。

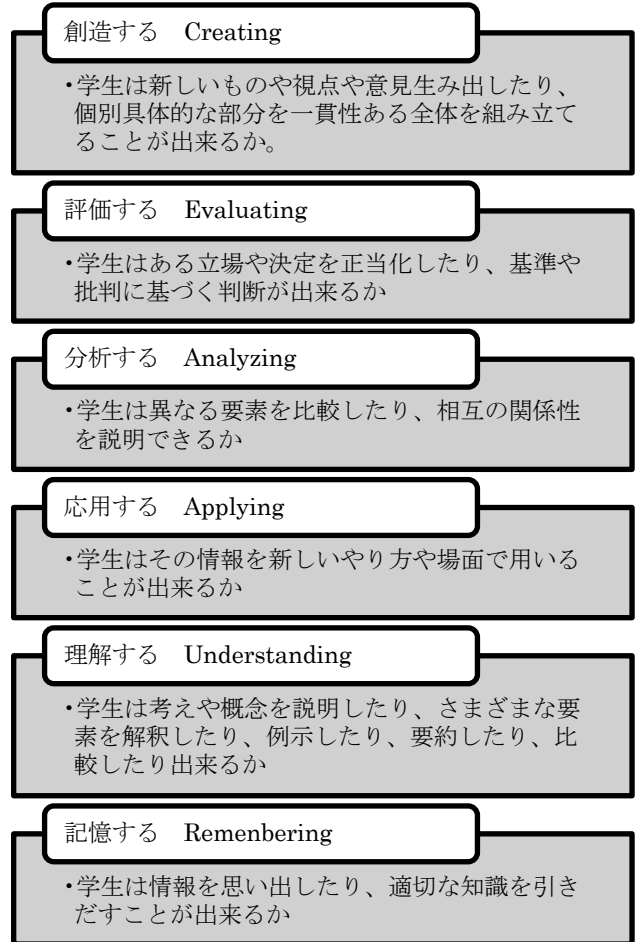


図2 ブルームの認知レベルの分類表 (Anderson et. al., 2001、McGuire2015、pp. 34-33 より筆者作成)

そのために、著者は、ブルームの分類表を改変した認知過程の分類表を用いて、学修過程で学生に自らのレベルを客観視させているという。図2に掲げたのは、筆者

によるその更なる改訂版である。McGuine は必ずしも明示していないが、「応用する」と「分析する」あたりからが、初級と中級以上を分ける一つの山であるようだ。日本の大学に当てはめれば、いわゆる導入過程を終え、専門課程に進む2，3年あたりがこのレベルに位置すると想定すればよいように思われる。

そこで示された認知過程を前提とした学修者のレベル認識の共有というテクニックは、客観的な自己の学修レベルに関する認知を学生本人に与え、教師がそれを共有することが学修意欲を高めるとすれば、重要かつ効果的な技法である。筆者の印象を言えば、アメリカ教育界は、こうした認知科学の成果を多くのラーニングセンターが吸収し、カリキュラムや手法開発の前提としているようである。

(4) ミシガン大学学習教育研究センターの分類

最後に紹介するミシガン大学学習教育研究センター (Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan。以下CRLT) は、教育者のみならず、学修者の視点にも立った「授業の複雑さ」 (Complexity) と「授業で費やす時間」 (classroom time commitment) という二つの視点から、図3のような技法分布図を考案している。

この分布図によれば、もっとも複雑な技法(すなわち、学修者にも教育者にも最も蓋を掛けるもの)は「体験学習 (Experiential Learning) とされる。CRLT のウェブサイト Implementing Active Learning in Your Classroom の説明によれば、それは「授業で学んだり議論した理論や概念を応用する実体験を学生にさせたり、あるいは視察させたりする」活動であり、現地視察やフィールドワーク、PBL (Project Based Learning) などが想定されている (CRLT, 2022年7月21日アクセス)。

もっとも、フィールドワークは、アクティブラーニングのための手法でない。中井によればフィールドワークは「教室を出て現地で観察することから学びを得る技法」と定義され、調査内容はレポートやプレゼンテーションとして報告されるもので、学習意欲を高め、現実と理論のつながりについて理解を深めることが出来るとされる。フィールドワークはアクティブラーニングにも有効であることは、第3節以降で説明する。またPBLは、「大枠のテーマに沿って学生が自ら課題や目標を設定し、その解決や実現に向けて自ら計画し、実行する過程から学ぶ技法」と定義され、「学生の主体性が最大限尊重されること、現実の問題を扱うことが特徴」とであるとされる。本稿で

は論じないが、教師・学生ともに最も高度な技術と準備を必要とすることが示唆されている (中井編 2015、174頁)。

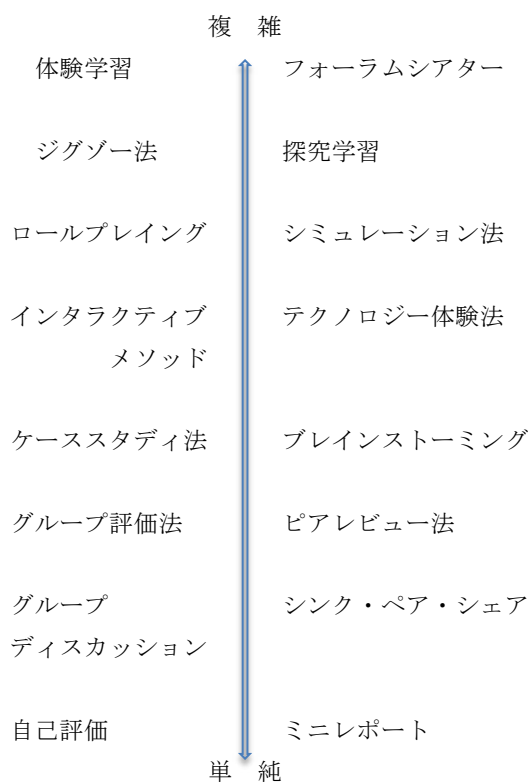


図3 ミシガン大学 CRLT の分類 一部改変)

以上、方法論としてアクティブラーニングをとらえた場合の分類例を、その分類基準と共に紹介してきた。論者により種々の分類法があるものの、結論として学修者のレベルと学修目的によって難易度や導入すべき技法を選択すべきことが示唆される。

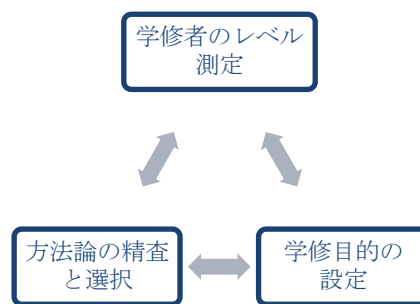


図4 アクティブラーニング導入の三要素 筆者作成

いいかえれば、教育者は、目の前の学修者がどのレベルにあり、それ故にどのような目的を目指すべきなのかを学修者と共に判断してどのような手法を導入するかを決めねばならない。それは知識偏重型の教師から学修者への一方的な教育プロセスを変革する可能性を持っているのである。

第3節 大東文化大学法学部政治学科の試み① 2016-2022

本節と次節では、前節までの議論を踏まえつつ、2015年に始動する政治学科のアクティブラーニング導入の試みの経緯と実践例を考察する。

結論から言えば、まずフィールドワークという方法論ありきであった感は否めないものの、2022年度現在、学修者のレベル測定、学修目的の設定、方法論の精査と選択との相互連環も一定程度確立しており、学生の満足度も高まっている。特に、論争となっているテーマを選ぶことで、学生の戦略思考を育成する貴重な体験学習となっていることは担当者として自信をもって主張できる。

しかし、反省点や担当者から見た問題点がないわけではない。差し当たり、四つ挙げることが出来る。①政治学科では、それほどの自覚なく、最も複雑な方法論(論争となっているテーマを対象としたフィールドワーク型アクティブラーニング)を当初から導入しようとしたために、やや過剰な試行錯誤が必要であったこと。②定着・継続させるには、不断に授業の担い手を募り、カリキュラム上でこの試みを位置づけることが必要であるが、そのような仕組みがまだ存在しないこと。③学生や学園の財政面を考慮しつつ、資金面での支援の再検討が必要であること、④今後の学生の状況を見ながら、不断に仕組みや手法を工夫すること、である。

以下では、経緯と実践例を述べながら検証していく。

(1) 準備期間 (2015-2016) ① : 2015-2016 年度

政治学科へのアクティブラーニング導入の準備は2015年度に開始された。この年、藤井誠一郎専任講師(なお以下の肩書はすべて当時)のリーダーシップで全学プロジェクト事業(公募採択事業)(以下、学長裁量プロジェクト)への申請を行ったが、不採択となった。

藤井、中根一貴准教授(当時)及び筆者は、2015年から翌年にかけて、大東文化大学が宮城県東松山市の復興を支援してきた状況を調査し、「ちびっこ相撲」(相撲部)や「フレンドシップコンサート」(管弦楽団)東松山市と大東文化大学の連携事業としてPBLによる復興応援「東松島の未来創造」(2016年5月に開始)などの事業を参考にアクティブラーニング型授業の可能性を考えるという形で前年度の計画を練り直した。

また、2016年度には、専門演習や希望者ベースで、以下のようなプログラムに実験的に参加した。資金はすべて担当教員と参加学生が負担した。

・「全国大学政策フォーラム in 登別」(北海道登別市)

・「松村謙三塾」(富山県南砺市)

・「沖縄研修：安全保障政策の現状と課題」(沖縄県那覇市・宜野湾市など。中京大学佐道明広ゼミと合同実施)

・「全国大学まちづくりフォーラム in 京田辺」。

さらに2016年度には、筆者が所長を務めていた大東文化大学法学部国際比較政治研究所主催のシンポジウム「震災後五年～伝えられていること/いないこと」(2016年10月27日)を開催し、講演者に須田絢一氏(福島民友新聞社編集局報道部・連載「復興の道標」担当)、武田真一氏(河北新報社防災・教育室長兼論説委員)、笹々木守氏(元岩手県釜石市防災課長)をお呼びし、討論者に内田幸雄氏(東松山市役所職員東松島市復興支援経験者・本研究所客員研究員)、解良純氏(大東文化学園職員「東松島フレンドシッププロジェクト」協力)をお呼びして、その後政治学科のアクティブラーニング型授業の柱となる東日本大震災関連の強いネットワークを構築し始めた(大東文化大学国際比較政治研究所2017)。

そのうえで、2017年度の学長裁量プロジェクトへの申請書時に私たちは次のように述べた。①政治学科では以前から専門演習や基礎演習を通じた少人数教育を重視してきた。これらの授業を通じて、日本内外の政治問題・社会問題に関する学生の主体的関心の育成や課題解決能力の養成に一定の効果を生み出してきたと自負している。②中には、教員自身が持つフィールドに学生を連れ出して、学生自身の気づきや発展的学習といった文字通りのアクティブラーニングを行い、一定の成果を上げてきたものも少なくない。このような活動は、学生が自ら体験し、考え、報告し、フィードバックを得てさらに考えるアクティブラーニングの典型というべきであるが、参政権の18歳引き下げに伴う主権者教育の必要性が叫ばれている中、中高で一般的に行われている模擬投票や模擬国会とは異なる大学生らしいこうした試みの必要性は、今後ますます増大するであろう。③また、アクティブラーニングに対する本学科の学生の需要が高いことは、例えば、政治学科で従来から実施している2016年度の東松山市・板橋区でのインターンシップに10名の枠に23名の応募者(2年生から3年生まで)があったことから明らかであり、まちづくりへの参加や政策提言型のアクティブラーニング科目を設置した場合、公務員志望者の広い参加が間違いなく期待できる、と。

(2) 準備期間 (2015-2016) ② : 政治学教育の可能性をめぐって

ところで、この準備期間において、筆者が個人的に強い関心を持ち、参照したのは、政治学が社会的に果たす

教育機能（以下、政治学教育）を通じた政治学の復権を目指す動きであった。

筆者がそうした動きに関心を持つようになったきっかけは、筆者が全学共通科目の政治学担当教員であることが大きい。政治学科で『政治学の基礎』という初年次教育の教材作成に関わったことも同様に大きかった。本教材は、2011年に初版が出され、2019年まで継続して改訂されてきたもので、初版は東田親司教授（当時、以下同じ）が音頭をとり、2010年度に五味俊樹教授、東田教授、筆者が執筆者となった。2011年3月11日の東日本大震災が起きた最中に編集しなければならなかったことを今も鮮明に覚えている。

そこでの問題関心は、市販されている知識網羅型教材は必ずしも本学の学生のニーズに答えていないということである（東田2017、393頁）。そして、どのような教材ならば政治学界でも受け入れられ、且つ新味もあり、また本学の学生のニーズにあうのかと調査を重ねていた筆者が強い印象を受けたのが、「政治学分野の展望——グローバル化時代の市民社会を創造する政治学」（日本学術会議 政治学委員会 政治学展望分科会、2010年4月5日）であった。

本報告書は、広く人文・社会科学が社会に対して果たすべき役割とその方法を考察したものだが、政治学教育に関連して提言していることの第一は、「公共道徳・市民文化の衰退、グローバル化がもたらす様々な脅威へのリベラル・デモクラシー的な対応を越えた努力の一環」として市民教育に着目すべきということであった。同書は、1976年4月の欧州議会「ヨーロッパにおける民主的諸制度の発展」が抽出した以下の四点を「市民」の特徴として掲げている。①基礎的な社会・政治概念への知識を有し、社会・政治問題を判断する分析枠組みを身に付けていること、②社会政治情報に批判的態度をとることができ、③他の集団や他者の視点を共有する能力を持っていること、④社会・政治状況に参加、あるいは現状を変革しようとする意思と能力を持つ人間であること、という定義である。

また、同書は、市民教育は「分類」「枠づけ」が曖昧であり、「研究者や学生、大学といったカテゴリーを越境するところに特徴がある」とし、更にそれを支える政治学は非体系性、非包括性、非順次性を特徴としていると言い切っている点に注目したい（日本学術会議2010、2頁）。筆者は、2009年度のイギリスでの在外研究の余韻もあって、そこにアメリカ型のポリティカルサイエンスにはない魅力を感じ、更に政治学科でも組織として現実政治・

現実行政との接点やアウトリーチ活動ができないかとも考えるようになった。なお、シチズンシップ概念については第4節でも後述したい。

第二の提言は、「実際の政治の世界と接触がない政治学者がほとんどとなった」という認識から、大学教員の単一・直線的キャリアパスのあり方を見直すべきだというものであった。それは「アカデミックな政治学の世界と現実の政治・行政の現場との交流や接触は、政治学の現実的応答性を鍛錬するに違いないから」である（同上、5頁）。現実政治に身を置いたことはなくとも、前職でオーラルヒストリー事業に従事し、多くの政治家や官僚にヒアリングをしながら権力作用を疑似体験してきた筆者は、この提言にも強く共感するところがあった。

筆者が同書から最も感銘を受けたのは、最後の第三の点であった。同書は、官僚による政府・政策情報の独占を廃することを提言している。それは、情報が社会に開かれていることが自由民主主義社会のあるべき姿であるという理由以上に、「地域から世界へと幾層にも広がる様々な官民、公私の対立を含んだインターフェイスで生じる諸利益の調整」過程に直接市民をさらすことで、市民が権力作用をリアルに認識しうる能力を涵養できるからである。すなわち、市民（この場合は学生あるいは教員と言ひ換えられる）を、あえて異なる要素が対立する場に居合わせることで「政治的な戦略的知性の育成・開発をも促進」することが出来るというのである（同書、6頁）。

筆者には、この三つの提言、特に第3の提言は、まさに新しい政治学の要諦であるように感じられた。政治学教育を目の前の学生にどのように適用するのかを真剣に考えることは、政治学担当教員としての職業倫理にもかかわると感じたことを記憶している。

さて、こうした観点から、同書は、政治学教育を以下のような位相で4つに分類し、説明している。この分類は、その後の筆者の政治学教育の思考枠組みそのものとなっている。

同書が政治学教育を分類する基準の一つは、教育方法として体系性・包括性・順次性を確保しているかどうか（縦軸）であり、もう一つはその教育を受けることでどのような利益を得るか（横軸）である。この二つの軸から、以下の四つの型が得られる。

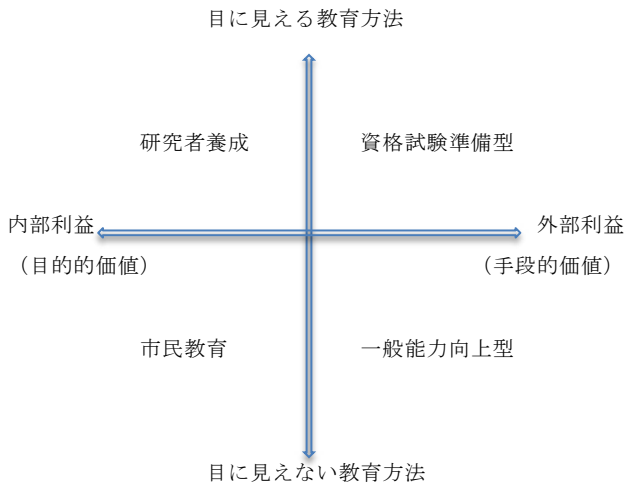


図4 政治学教育の位相 (日本学術会議 2010、8 頁の図を基に筆者作成)

既に述べたように、大学教育の理念型の一つに「職業教育」があるのだとしたら、第Ⅰ象限は、確かに政治学教育の重要な機能であり、なくしてはならないものである。政治学科としては、例えば公務員の養成などがそれにあたろう。第Ⅱ象限は、学部専門教育全体との関連で議論すべきもので、ここでは論じないこととしたい。

しかし、これらと同じ程度に、今や第Ⅲ、第Ⅳ象限に相当するいわゆる目に見えない教育が生み出すスキルの構築が政治学の重要な社会的機能となっていると見なすことができる。

第Ⅳ象限にあたるスキルは、筆者が本学に着任した 2 年後の 2006 年に経済産業省が提唱した「社会人基礎力」なる概念を想起すれば理解しやすい。それは「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の 3 つの能力と 12 の能力要素から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」と定義されるものであり、アクティブラーニングの議論にも影響を与えたものと推測できる(経済産業省 2018)。

注目すべきは、そのような社会人基礎力を「ジェネリックスキル」と呼べるのであれば、市民教育は、それとは位相を異にしていると主張していることである。では、そこで期待されているスキルとは何であろうか。前述の報告書は、市民教育で養われるのは「知性」とする。それは政治知識、知的スキル、政治参加スキルの三点から構成されるという(同上、6 頁)。市民教育が獲得を目指すスキルという考えにも、筆者は目を開かせられる思いであった。この点は、第 4 節で今一度論じたい。

(3) 準備期間 (2015-2016) ③: 政治学とはどのような学問なのか

以上から推測されるように、そもそも、政治学とはどのような学問なのかという問題も、当時の筆者の大きな関心であった。筆者は、「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」(日本学術会議政治学委員会政治学分野の参照基準検討委分科会、2014 年 9 月 10 日)にも大いに触発された。

本報告書は、政治学を「政治現象を認識する学問分野」と定義し、政治現象とは「人間集団がその存続・運営のために、集団全体にかかわることについて決定し、決定事項を実施する活動」と捉える(日本学術会議 2014、2 頁) また、20 世紀初頭迄とは異なり、現代政治は、主権国家内部における行政権の肥大化と主権国家の揺らぎをもたらすグローバル化の影響が大きく、また経済と政治の領域が複雑に交錯することとなり、単純なる主権概念で整理できるものでもなくなったとし、そのような現代政治を扱う際に、「多様化し複雑化する状況を踏まえつつ、それにも関わらず、人間集団が自らに拘る意思決定を人為的に行いうる」という側面を政治現象として強調する。そして、決定に至る過程では、「意思決定の背後にある対立構造や、決定をもたらす権力などの分析」が必要であり、政治学はそうした対立や権力作用を通じて、社会に如何に秩序が形成されかを解明する総合的な学問であると主張する(同上)。

重要なのは「社会科学の一分野としての政治学は、他の分野に比して、内部に、対立する諸契機の緊張関係や、多様な視角の相克を抱え込んでいるという特徴を持つ」という指摘であろう。同書は、政治学の方法論として、「ある単一の視角によって、あるいは指標によって、対象とする現象をとらえることはできないと見なす」こと、むしろ「多極間の位置づけを測定することを通じて現象に多角的に迫るのが政治学的方法の特徴」とする(同上、3 頁)。さらに、同書は、この考えを政治学の現実的有意性の議論にまで援用している。もし、政治学に現実社会に対する有為性があるとしたら、その一つは政治学が必然的に抱え込む「政治における対立の契機」、すなわち政治現象の重要な契機に対する感受性を高め、「多様性を踏まえたうえで、人びとの間に和解の契機を探り、統合を実現」する点であると主張する(同上、3 頁)。

以上の見解は、社会的格差が限界まで拡大し、ポピュリズムやトランプ現象が生じ、あるいは生じつつあった頃の政治学の役割を巧みに表現していた。筆者には、それらは、政治学教育とアクティブラーニングとの見えないリンクのありかを指し示すように思われた。また、後述のように、筆者が、当時盛んに取り上げられていた

沖縄基地問題や、少しづつ忘却されつつあったものの巨大な問題をひそかに抱え込んでいた東北の被災地や福島原発をめぐる問題を、アクティブラーニングの対象に選択し続けた大きな動機ともなったように思われる。

(4) 沖縄研修の実践例 (2017-2019) と政治的中立性

ところで、「地域から世界へと幾層にも広がる様々な官民、公私の対立を含んだインターフェイスで生じる諸利益の調整」過程に、直接市民（この場合は学生）をさらす際の大きな問題の一つは、分極化しかねない争点をめぐる学生及び教員間の意見や立場をどのように扱うかという問題である。

答えは、「多極間の位置の測定」であり「熟議」になるのだろうが（ヘス 2021）、現場ではそう簡単ではない。

例えば、2016年はゼミ合宿として、2017年から19年にかけては学長プロジェクト予算として科目としての定着を模索していた時期に、特に沖縄研修をめぐってそのことを痛感したものである。

ここで、沖縄における基地問題に関する歴史的経緯を振り返ることはしないが（宮城・渡邊 2016）、特に筆者が沖縄研修を開始したころには、高江のヘリパッド（ヘリコプター着陸帯）問題が盛んにメディアを騒がせていた。2007年7月の着工から物理的な抗議活動も続けられていたが、2015年2月に沖縄防衛局が沖縄県国頭郡東村高江に2カ所のヘリパッドを建設し、アメリカ軍に提供したため、オスプレイを用いた訓練が急増していた。また、2016年7月には残りのヘリパッド建設工事も再開され、まさにホットな話題となっていた。本土のメディアでも、基地の出入り口で建設に反対する人々が沖縄県警機動隊や全国からの派遣機動隊員、警察に排除される様子が映し出され、三上知恵監督『標的の村』（2013年公開）などが市民団体により、再上映されたりした。また、2017年には2016年に放送されたテレビ番組をもととした佐古忠彦監督『カメジロー 米軍が最も恐れた男』（2017年公開）が公開され、話題を呼んだ。1995年の少女暴行事件によって頂点に達した沖縄県民の基地への思いが遅々として政策に反映せず、普天間基地問題も辺野古移設問題も決着していない中で、元那覇市長で、沖縄の自立をめぐって米軍当局と争い、県民の人望を集めた瀬長亀次郎に再び脚光が当てられたのであった。

こうした中、中京大学佐道明広ゼミと筆者のゼミが合同で初めての沖縄研修を実施したのが2016年9月。2017年9月にも同様に実施した。当初は、事前学習と現地研修、更に現地での合同ゼミでの報告（琉球大学、沖縄国

際大学）を三点セットで実施する方式をとっていた。事前学習には佐藤学・島袋純・星野英一・宮城康博・屋良朝博著『それってどうなの？ 沖縄の基地の話』（非売品、2016年）を用いていた（現在もウェブサイトからダウンロード可能）。また、関連映画にも積極的に学生を連れ出した。

現地では、琉球新報や沖縄タイムズなどのメディアからの現状のレクチャー、沖縄県庁の担当者からの説明などのほか、実際に普天間基地（宜野湾市）を遠望したり、辺野古の移設予定地（当時）に足を運んだりした。なお、視察の際には、学生を小グループに分け、事前に何を質問したいかを考えさせ、代表して質問させるようにしていた。事前学習はその準備で精いっぱいであったが、学生には調査方法や質問の仕方などの事前指導を十分にすることが出来ず、彼らも緊張し、報告の際には相当に苦勞したようであった。そこで、2017年度からは、事前研修として、レポートの書き方、調査の仕方などを指導することとし、藤井、中根、武田と分担して共通講座を開講したりした。

また、2015年より、沖縄の現地メディアの「偏向報道」が全国的な話題となっていた。2015年には自由民主党有志の勉強会で、講師として招かれた作家の百田尚樹氏や出席していた議員らが、現地のマスコミをこらしめるには広告収入をなくせばいいとメディア批判を展開し、百田氏は沖縄の地元の県紙2紙に対して「潰さなアカン」と言ったと報道された。学生の中には、百田発言に共感する学生も少なくなかった。

そうした中、学生を前にしたメディアや現地の研究者は、彼らから見て沖縄の現状を理解しないと見なされる学生の発言には厳しかった印象がある。引率した学生の中には、発言の途中で言いよどみ、緊張のあまり、発言を終えられなかったケースもあったほどである。

そうした中、筆者らは2018年の研修では、産経新聞の後押しで沖縄本島で発刊体制をとった保守派とされる八重山日報に取材を申し込み、受けていただいた。その印象は、彼らは保守であるとか右派であるとかいうものでは全くなかった。むしろ、県紙2紙の実績と報道姿勢に敬意を持ちつつ、現地の空気を彼らの視点から一生懸命拾い上げ伝えようとする姿勢がみられ、好感を持った（なお、八重山日報は2019年から那覇本島版を八重山版と統合している）。また、同年には蔵田明子研究補助員の尽力でStars and Stripesに取材を申し込み、成功している。周知のように、同紙はアメリカ軍のコントロール下に置かれている大変ユニークな日刊紙であるが、少なく

とも筆者が取材した記者の証言によれば、米軍の御用新聞という印象は持たなかった (Elmore2010)。むしろ、県紙2紙が必ずしも積極的に取り上げない米軍の声や日本人が見逃しがちな事件やエピソードに積極的に光をあて、彼らの声を拾い上げようとする姿勢がみられる。八重山日報と Stars and Stripes への取材は、他の研究者やフィールドワーク型授業でもやっていないだろう。筆者には強く印象に残っている。

以上の実践例で示唆したように、2010年代半ば以降の沖縄は、やはり輿論や政治的立場は分極化していたというのが筆者の実感である。そして、その分極化の渦の中に、子ども教師と学生が共に果敢に飛び込んでいったという形であった。

なお、2018年の研修は、全体を通じて最も充実した内容を提供できた。高良倉吉元沖縄副知事の講演会、屋良朝博氏講演会、旧海軍司令部壕見学、前田高地視察、第32軍司令部跡地での研修、沖縄国際大学での合同ゼミ、辺野古移設予定地見学、宮崎政久参議院議員のヒアリング、緑ヶ丘保育園視察、桃原功宜野湾市議ヒアリング、知名康司同市議のヒアリング、琉球新報社での講話などである。

2019年度も講演会は行えなかったが、前泊美紀那覇市議へのヒアリングと那覇市議会視察を実施し、充実したプログラムとなった。

この間、藤井講師(当時)の尽力で、普天間基地をめぐる各自治会のヒアリングも開始している。筆者も何度か参加させていただいたが、これらを通じて、基地問題や政治的関心の異なる、まさに多様な立場の表明があった。年を追うごとに沖縄をめぐる問題の複雑さに戸惑いを覚えることも増えたが、筆者は、様々な争点に、あるいは学生以上に魅せられていったように思う。その際、筆者らが注意していたのは、例えば基地問題をめぐる容認・賛成両方の立場からの意見を聞こうということであった。その苦労や緊張感の一端は、当時の学生も感じていたことと思う。

(5) ボイステルバッハ合意

こうした経験から、筆者が自然と関心を強めたのは、教育の政治的中立性をめぐる諸問題であった。よく知られているように、教育基本法第14条(旧8条)では、第1項で「良識ある公民として必要な政治的教養」を育成する政治教育の重要性が謳われている一方、第2項では「法律の定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治活動をしてはならない」と謳われている。また、1954年の教育二法制定と

1969年の文部省通達で高校生の政治活動が禁止され、政治的中立は更に徹底されるようになる (Voters 2015、4-5頁)。

しかし、上記第二項は、政治教育が党派的活動にならないようにするためのバランスサーとして規定されたものであった(小玉他2017)。言い換えれば、ここでいう「政治的中立の要求」は、実は「非政治性の要求」ではなかったのである。にもかかわらず、従来に日本では十分な政治教育がなされてきたとは言えない。2015年の文科省通達では、この1969年の通達が廃止され、「現実の具体的な政治的事象も取り扱い、生徒が国民投票の投票権や選挙権を有する者として自らの判断で権利を行使できるよう、具体的かつ実践的な活動を行うこと」と漸く定められるに至ったのである(但し、選挙活動はこれを禁止している。Voters2015)。

こうした動きの中で、筆者は改めて「ボイステルバッハ合意」(1976年)に注目した。近藤孝弘によれば、西ドイツの政治教育の先進性を強調する文脈で使われがちなこの原則であるが、実際、西ドイツは、右(ナチズム)と左(共産主義)過激思想には挟まれ、政治教育が「未来の社会・国家像をめぐる政治闘争の場ともなり、また対象とも」になっていた。社会民主党とキリスト教民主・社会同盟の両方は、大きく異なる政治教育を推進するという状況に陥っていた(近藤2007、116-117頁)。こうした政治対立が政党間対立を越えて政治教育学者にも及んでいた1976年、ドイツ南西部に位置するバーデン・ヴェルテンベルク州の政治教育センターが、保守対立和解のために、全国の政治教育学者に集合するよう呼びかけた。この時、保守派は基本的には憲法に則った政治参加の能力と意欲をはぐくむことが政治教育の目標であるとする一方、革新派は社会の現状をより批判的に理解し、より民主的な社会を形成するための能力と意欲の重要性を訴えた。こうして議論平行線をたどって会議は終了したのである。

しかし、会議後に参加者の一人が、対立する議論の中に3点の合意を認める発言を行った。それがのちにボイステルバッハ合意と呼ばれることとなる以下のような論点整理であった。①圧倒の禁止。いかなる方法によっても、期待される見解をもって生徒を圧倒し、自らの判断の獲得を妨害することがあってはならない。これがまさに政治教育と政治的強化のあいだの明確な違いである。政治的教化は、民主主義社会における教師の役割や後半に受け入れられた生徒の政治的成熟という目標規程と矛盾する。②学問と政治において議論のあるところについて

ては、授業においても議論のあるものとして扱わなければならない。③生徒は、政治的状況と自らの利害関係を分析し、自分の利害に基づいて所与の政治的状況に影響を与える主張と方法を追求できるようにならなければならない(同上、118頁)

つまり、ボイステルバッハ合意は、保革が激しく争う中で、政治教育を各政党の党勢拡大や目標達成の手段とすることを控え、生徒の政治的成熟の促進に目標をおこうという妥協の表現に過ぎなかったのである。しかし、クリックを待ちだすまでもなく、妥協とは合意の事であり、政治のことである。その前提には、対立する双方の勢力が相手を共に民主主義社会の担い手と見なすという態度がなければならない。逆に言えば、そのような態度が双方に抱かれていれば、世界観や政治哲学の対立は深刻な障害ではなくなり、妥協が成立する。妥協は民主主義社会が成立している証であり、妥協の崩壊は、民主主義社会不成立の証なのである。ボイステルバッハ合意は民主主義社会のぎりぎりの均衡の表現であった。

そして、この合意の下では、現場の教師も、生徒を「圧倒」しない限り、自らの立場や意見を表明してよい。そのうえで、教室で多様な意見を許容する態度を教師自ら実践すればよい。それこそ、実践的な民主主義教育に他ならないのである。

論争的テーマをアクティブラーニングの題材にすることは政治のリアリティを考えさせるうえで、有効な手段であるとしばしばいわれる。筆者は、ボイステルバッハ合意に示された政治教育の実践が沖縄問題というテーマを通じて展開されてきたと感じている。それはまさに「討議に昇華する葛藤」の体験だったのである(クリック2014、175頁)。(つづく)

<文献一覧>

経済産業省産業人材政策室「人生100年時代の社会人基礎力」と「リカレント教育について」2018年
 小玉重雄・萩原克男・村上祐介「教育はなぜ脱政治化してきたか」『年報政治学2016-I 政治と教育』日本政治学会、僕沢瀉2016年
 小針誠『アクティブラーニング：学校教育の理想と現実』講談社現代新書、2018年
 近藤孝弘「ヨーロッパ統合のなかのドイツの政治教育」『南山大学ヨーロッパ研究センター報』13号、2007年
 大東文化大学交際比較政治研究所『国際比較政治研究』第26号、2017年3月
 竹内謙彰「主体的学びが成立するための条件」『立命館

産業社会論集』第56巻2号、2020年9月
 中央教育審議会大学分科会『学士教育の構築に向けて(審議会のまとめ)』、2008年
 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(答申)』、2012年
 中井俊樹編『シリーズ大学の教授法3 アクティブラーニング』玉川大学出版会、2015年
 日本学術会議政治学委員会政治学展望分科会「政治学分野の展望」2010年4月5日
 日本学術会議政治学委員会政治学分野の参照基準検討委分科会「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」2014年9月10日
 ダイアナ・ヘス/渡邊竜也他『教室における政治的中立性』春風社、2021年
 バーナード・クリック/添谷育志、金田耕一訳『デモクラシー』岩波書店、2004年
 バーナード・クリック/長沼豊他訳『社会を変える教育』キーステージ21、2012年
 バーナード・クリック/前田康博訳『政治の弁証法』岩波書店、2014年
 東田親司「私の行政遍歴と所感」『大東法学』26巻2号、2017年3月
 宮城大蔵・渡邊豪『普天間・辺野古 歪められた20年』集英社新書、2016年
 文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版社、1993年
 山地弘起「アクティブ・ラーニングとはなにか」『大学教育と情報』2014年6月号
 『Voters』26号、2015年
 Center for Research on Learning and Teaching (CRLT), University of Michigan,
https://crlt.umich.edu/active_learning_introduction
 James M. Lang, *Small Teaching*, San Francisco : Jossey-Bass, 2015
 Sandra Yancy McGuire, *Teach Students How to Learn, Virginia*: Stylus Publishing, 2015