

周旋家日記 14「キャリア形成について考える③ーアクティブ・ラーニングの曖昧性ー」

乾 明紀

1. 混乱する現場

教育再生実行会議等で示された大学教育改革の方向性に合致した先進的な取組みを支援する「大学教育再生加速プログラム(略称 AP)」¹という補助金事業がある。筆者が在籍している京都光華女子大学(以下、本学)も申請し、全国で唯一短大と四年制大学のダブル採択²を受けたが、この事業の募集テーマは「アクティブ・ラーニング」、「学修成果の可視化」、「入試改革・高大接続」の3点であった。つまり、この3点が国の大学教育改革の方向性なのである。

このようにアクティブ・ラーニングは、大学教育改革の重要な実践課題となっている。しかし、前号でも若干指摘したが、アクティブ・ラーニングとは何を指すのかについては曖昧な点が多い。大学の現場でアクティブ・ラーニングの“導入”や“推進”について議論が行われると「講義を否定するのか」、「全ての授業でディスカッションやプレゼンテーションを実施しないといけないのか」、「ノートをとりながら講義を聴くのはアクティブ・ラーニングではないのか」、「担当している講義科目を PBL にする

ことはできない」、「アクティブ・ラーニングは、得意な先生に担当してもらうのがよい」などの声があがったりする。

また、ある大学の名誉教授から次のような指摘を聞いたこともあった。大学教育はこれまで、効率的に知識を教授するために講義形式の授業を行い、その講義で学んだことを具体的に活用しながら知識として定着させるために演習形式の授業を行ってきた。この講義と演習の連携性が崩れていることこそ問題であり、講義を全て演習的な授業にすれば最高学府としての機能は果たせなくなる。

これらの発言に対して導入・推進役の教職員は、何がアクティブ・ラーニングかを明確に示し、その声を収束させる必要がある。しかし、アクティブ・ラーニングの概念定義については、多くの大学で共通理解が得られてないのが現状ではないだろうか。本学においても、AP 事業の採択を受けたものの短大と四年制大学では、捉える視点(力点)が異なっていた。短大は授業形態として捉え、四年制大学は学生の学修行動として捉えていたのである。

2. 中教審の定義と課題

高等教育でアクティブ・ラーニングという言葉が広く使われるようになったにも関わらず、未だに概念定義が曖昧であるのは中央教育審議会にも責任があるように思われる。例えば、「質的答申」(中央教育審議会, 2012)の用語集³にはアクティブ・ラー

¹ 事業の詳細や採択された事業については以下の URL を参照されたい。

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/ap/1350948.htm

² 京都光華女子大学の取組みは以下の URL を参照されたい。

<http://www.koka.ac.jp/news/1096/>

³ 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～(答申)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chu

ニングを以下のように定義している。

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。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

筆者は、この定義について2つの問題があると感じる。1点目は、アクティブ・ラーニングが学修者の行動として定義されていないことである。アクティブ・ラーニングを和訳すれば「能動的な・学習（学修）」になるにも関わらず「学修者の能動的な学修」がどのような行動であるかが述べられていないのである。

2点目は、能動的な学修がどのようなものかが定義されていないのにも関わらず「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」とした点である。このように表現にしたことで、授業の技法やデザインなど方法論としてアクティブ・ラーニング（授業形態としてのアクティブ・ラーニング）が強く打ち出されてしまった。

筆者は、「学修行為としてのアクティブ・ラーニング」と「方法論としてのアクティブ・ラーニング型の授業」を分けて定義づける必要があると考える。用語集には「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」とあるが、育成すべき能力として強調されるべき部分は「能動的に学修する力」ではないだろうか。

答申の中には「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」とアクティブ・ラーニングが「能動的学修」と位置付けられている。

このように中央教育審議会においても「学修行為としてのアクティブ・ラーニング」と「方法論としてのアクティブ・ラーニング型の授業」が混在していたのである。

3. 学修行為としてのアクティブ・ラーニング

方法論としてのアクティブ・ラーニングは用語集にも紹介されている。ここで紹介されている「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習」や「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク」などは、数多くの書籍や論文で実践事例なども報告されている。これに比べ、我が国での学修行為としてのアクティブ・ラーニングに関する研究は著しく少なかったが、最近（2014年以降）になって書籍などが出版されるようになり、海外の先行研究や中教審とは異なる定義も紹介されるようになった。

溝上 (2014) ⁴は、学修行為としてのアクティブ・ラーニングを「一方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」とやや幅広く定義した上で「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」ことを指摘し、関与だけでなく「認知プロセスの外化」という視点を提供した。

また、松下 (2015) ⁵は、アクティブ・ラーニングにおける能動性の「深さ」に焦点を当て、「ディープ・アクティブラーニング」という視点を提供した。何をもってアクティブだと定義するかは非常に難しいことが先行研究でも指摘されているが、能動性には深さや広さのスペクトラムがあると捉え、どこからが大学教育における能動性を定義づけようとするのは重要であろう(須長、2010) ⁶。(筆者は受動と能動をスペクトラムで捉えた場合に、その支援の多寡で能動性を判断できないかと考えているが、これについては今後述べることにしたい)

ボンウェルとエイソン (Bonwell & Eison, 1991) ⁷によるとアクティブ・ラーニ

⁴ 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

⁵ 松下佳代 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』, 勁草書房

⁶ 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』 第1号, 1-11

⁷ Bonwell, C. C. and Eison, J. A. (1991), Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, ASHE-ERIC Higher Education Report No.1.

ングにおける学生の行動は以下の特徴があるという。

- ①学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- ②学生は高次の思考(分析・統合・評価)に関わっていること
- ③学生は活動(例:読む、議論する、書く)に関与していること
- ④学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること

これらの行動の中で、知識や技能も含めてどのような深さと広さまでを習得すれば大学教育としてアクティブなのかを授業設計の際に設定しておくことは重要である。

授業毎に修得させたい、あるいは発揮させたいアクティブ・ラーニング行動(知識や技能の習得含)を明確にし、その修得や発揮のためにどのようなアクティブ・ラーニング授業(教授法・学習法)を実施するかが課題となっている。

また、ひとつの授業を越えて習得していくアクティブ・ラーニング行動もあるのではないだろうか。例えば、複数の科目から同時に課題が出された場合の対応や課外活動との両立などは、マネジメント行動の成否が、思考や関与などのアクティブ性に影響を与える。学修マネジメント行動としてのアクティブ・ラーニングも大いに検討する必要がある。(つづく)