

大学教育におけるアクティブ・ラーニングの意義と課題

Significance and Challenges of Active Learning in Higher Education

山田剛史

京都大学

アクティブ・ラーニング推進の背景

予測困難な時代の到来

20 世紀初頭の工業化社会を担う人材を効率的に育成する上で、教授主義的な学習観やそれにもとづく教育（一斉伝達講習など）は相性がよく、高度経済成長を支える役割を担い、一定の成果もあげてきた。しかし、21 世紀に入り、人々の生活は大きく変わり、経済成長だけに邁進する時代ではなくなった。渡部（2015）は以下のように現在の日本社会をとらえ、大学が取り組むべき課題やあり方について議論を展開している。

今後急速に進んでゆく少子高齢化や人口の急激な減少、卒業後の就職や昇進に直接関わる経済成長の低迷、日々の暮らしに大きく影響する社会システムの激しい変化、原子力発電に象徴される科学技術に対する再考、さらには気象変動や巨大地震、火山の噴火などによる様々な大災害、そしてそれらの変化に対応しきれなくなった人々のストレスと深刻な鬱状態など、解決しなければならない大きな課題が山積みしている。(p.ii)

こうした予測困難な時代に山積するさまざまな課題に対し、従来の近代教育を基礎とした大学教育では十全に対応することが難しくなっている。産業構造の変化とインターネットなど ICT（情報通信技術）の革新によって、市場はグローバル化され、力のある若者が国境を越えて切磋琢磨する時代。MOOC（大規模オープンオンライン講座）と呼ばれるインターネット上で誰でも無料で受講できる新たな学習のプラットフォーム

が登場するなど、大学における学びの形も多様化している。ICTの普及によって対面での学びのあり方もあらためて問われている。

人工知能（Artificial Intelligence；AI）に関する研究開発もすさまじい勢いで進んでおり、近い将来多くの職業がコンピュータに取って代わられるといった予測も話題になっている（Frey & Osborne, 2013 など）。世界的には、蒸気機関（18世紀後半）、電気エネルギー（20世紀初頭）、コンピュータによる自動化（1980年代～）を経て、AIやIoT（Internet of Things）を核とした第4次産業革命（2015年～）に突入したと言われている。2045年には、世界はシンギュラリティ（技術的特異点）と呼ばれる領域に到達し、AIが人間の知能を超えるといった予測も立てられている（カーツワイル、2007 など）。

予測困難な時代において、固定化された知識の有効期限は極めて短く、すぐに陳腐化してしまう。時間をかけて知識を伝達し、記憶させたとしても、数年で更新・刷新され、使えないものになってしまう。もちろん知識が不要という話ではない。知識を習得する過程で、深く思考したり、他者に表現したりする力、粘り強く課題に向き合う態度、世界の見方、世界との関わり方などを身につけることがより重要になる。こうした社会・時代的变化の中で、教育の在り方も大きく転換することが求められている。

大学を取り巻く状況の変化

大学を取り巻く状況も変化している。その一つが、大学入学者選抜の改革を含む高大接続の一体的改革だ。大学の大衆化に伴い、1979年に導入された共通一次試験は、その後、大学入試センター試験に名称を変え、大学入学者選抜の中核としての役割を担ってきた。毎年何十万人という膨大な数の受験生を効果的・効率的に選抜する方法として、一定の成果をあげてきた。その一方、評価の公平性や採点の効率性を重視するため多肢選択や正誤問題など出題方法が限られていること、そのため中学・高等学校では詰め込み型の教育が中心となり、思考力や判断力、表現力といった多面的な能力の育成・評価が十分になされていないこと、1点刻みの判定によってわずかな差で希望大学への合否が決定されることなど、多くの問題点が指摘されてきた。

大学入学者選抜のあり方が大学とそれ以前の教育課程（特に高等学校）との接続のあり方を決定づける。十分に機能してこなかった高大接続を実質化させるべく、文部科学省は半世紀近く続いてきた大学入試センター試験を廃止することを決定した。それに代わる試験として導入が検討されている「大学入学希望者学力評価テスト」では、①内容に関する十分な知識と本質的な理解を基に問題を主体的に発見・定義し、②様々な情報を統合し構造化しながら問題解決に向けて主体的に思考・判断し、③そのプロセスや結果について主体的に表現したり実行したりするために必要な諸能力をいかに適切に評価するかを重視するとしている（高大接続システム改革会議、2016）。同時に、2018年度から幼小中高と年次進行で実施予定の次期学習指導要領の改訂に向けた議論も行われており、そこでは学校教育を通じて身につける資質・能力を、以下の3つの柱に沿って明確化している。

①生きて働く「知識・技能」の習得

②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成

③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養

こうした資質・能力の育成のために、アクティブ・ラーニングの視点から学習過程の質的転換を図ることを目指し、具体的には以下のような学びを実現するよう示されている（中央教育審議会教育課程企画特別部会、2016）。

①学ぶ意味と自分の人生や社会のあり方を主体的に結びつけていく「主体的な学び」

②多様な人との対話や先人の考え方（書物等）で考えを広げる「対話的な学び」

③各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて、学習対象と深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想・創造したりする「深い学び」

大学教育に期待される能力の変化

このような社会の構造転換に伴い、大学教育も質的に転換していくことが求められている（中央教育審議会、2012）。文部科学省が、その転換の方向性の1つとして取りあげているのが、大学教育を通じて培う能力の明示化とそれにもとづく授業やカリキュラムの体系化だ。具体的には、知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、総合的な学習経験と創造的思考力の4つに大別される13の能力で構成された「学士力」なる参考指針を提示している（中央教育審議会、2008）。また、その流れを受けて、以下の4点を育むことがとりわけ重要だと説明している（中央教育審議会、2012）。

- ・ 知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力
- ・ 人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫理的、社会的能力
- ・ 総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力
- ・ 想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験

日本学術会議においても、専門委員会（「大学教育の分野別質保証委員会」）を設置し、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を各分野で作成・公表している（日本学術会議 HP「大学教育の分野別質保証委員会」参照）。そこには、各分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解に加え、獲得すべき基本的能力（分野固有の能力とジェネリックスキル）が記載されているとともに、学修方法や評価方法についても記載されている。

次世代を担う若者がもつべき資質・能力に関する議論は、国内のみならず世界的な高等教育ネットワークの中で起こっている。PISA（国際的学習到達度調査）プロジェクトを推進している OECD（経済協力開発機構）は、1997年の発足時に「DeSeCo（コンピテンシーの定義と選択）プロジェクト」を開始し、最終的に大きく3つのコンピテンシー

を「キー・コンピテンシー」としてまとめている（ライチェン&サルガニク、2006）。図1は、その構造と具体的な内容を示したものである。特に、コンピテンシーの中核に「思慮深さ」が位置づけられているところが重要だと考える。これは、社会から一定の距離をとり、異なった視点をふまえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任をもつ思慮深い思考と行為を指している（松尾、2015）。

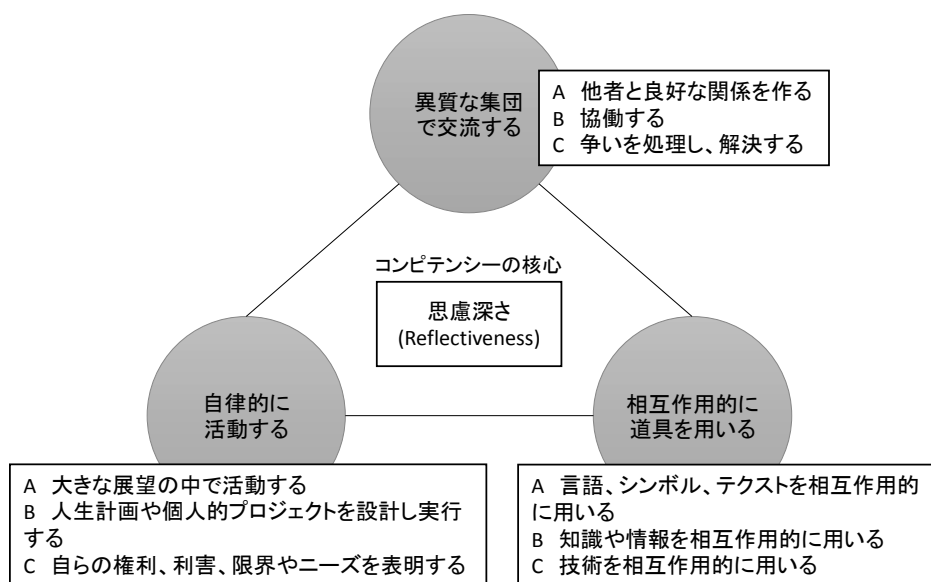


図1 キー・コンピテンシーの構造（松尾、2015を参考に作成）

教授・学習観の転換

上述した社会・時代的背景や大学を取り巻く状況の変化に対応すべく、大学教育は質的に転換することが期待されており、その方策の一つとしてアクティブ・ラーニングの推進が掲げられている。その際に、個々の教員が「教授・学習」という営みをどのように捉えているか（教授・学習観）を認識することが重要である。なぜなら、個々の教員が有する潜在的な学習観が、目指す学習成果（到達目標）や選択する教育方法、学習評価の方法に影響を与えるからである。たとえば、学習とはより多くの知識を記憶し、蓄積することである、という考えをもっているとする（行動主義的学習観）。この場合、目

指す学習成果は知識の量を増やすことであり、教育方法は知識の詰め込みが中心になり、学習評価の方法はその知識の再現性をテストで測る、といった流れになることが想定される。一方、学習とは他者との相互作用を通じて得られる知識・技術・態度の総称である、という考えをもっているとする（構成主義的学習観）。この場合、目指す学習成果として知識の量以外にもさまざまな能力の獲得が想定され、教育方法は他者との相互作用を含むアクティブ・ラーニングが中心になり、学習評価の方法はテスト以外にもパフォーマンスをとらえる評価方法が選択される、という流れが想定される。

また、教授（Teaching）から学習（Learning）への転換（Barr & Tagg, 1995）以降重要性が高まってきている考え方は、「教員が何を教えるか」（教授者中心）ではなく、「学習者が何を身につけることができるか」（学習者中心）であり、学生の学習成果に基づく教育（Outcome Based Education）が推奨されている。行動主義的学習観は教授者中心の考え方と結びつきが強く、構成主義的学習観は学習者中心と親和性が高い。必ずしも、一方の学習観が優れているといったものではないが、アクティブ・ラーニング導入・推進の促進要因・阻害要因の根っこにある問題で、実際にはカリキュラムや設定されている科目の位置づけなどを踏まえて両者を使い分けることが重要となる。WISE（World Innovation Summit for Education）が世界各国の教育専門機関の 15,000 人以上を対象に行った調査（2030 School Survey）において、「（2030 年の学校における）教師の役割は」という質問に対し、「Guide and mentor students」（73%）、「Deliver knowledge」（19%）、「Validate student's online work」（8%）といった回答が得られ、教員は授業を行う講師としての役割よりも、学習環境を整える学習推進役へと進化していくという考え方（教授中心から学習中心へ）を多くの専門家が支持していることが分かる。

アクティブ・ラーニングの定義と特徴

アクティブ・ラーニングは、学習や知識を静的なものとしてではなく相互作用の過程あるいは結果として立ち現れると考える構成主義的な学習観、教員による一方向的な情報伝達から学生による学習成果の獲得に力点を置く学習者中心の教授観と親和性が高い

ことが分かる。ここを押さえた上でアクティブ・ラーニングとはどのようなものとして捉えられるのかを見ていく。

アクティブ・ラーニングの定義

アクティブ・ラーニングは大学改革の中で出てきた用語である。国内で最初に紹介されたのは2008年の学士課程答申で、そこでは「伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総体」と説明されていた。溝上（2014）は、この定義を発展させ「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」と定義している。溝上の定義には大きく2つのポイントがある。1つは講義の位置づけである。前者の定義によると、講義形式全般を排除するような意味にも取れるが、後者では「知識伝達型」と講義を限定化し、「乗り越える」と排除的ではない表現を用いている。2つ目は、能動的学習を明文化したことである。ここには2つの活動が含まれている。1つは、何らかの学習活動に関与するという意味での活動。いま1つは、学習活動に関与する過程で内在化されている認知的な営みを産出（外化）するという意味での活動である。つまり、活動→内化→外化というプロセスが内包されている。後にも触れるが、活動を伴わない内化→外化という流れや、活動で終わるパターンなど、外化と内化の組み合わせは様々ではない。いずれにせよ、この（操作的）定義によれば、3点が揃っていることをアクティブ・ラーニングと捉えようとしているところに特徴がある。

また、アクティブ・ラーニングの一般的特徴として、以下の5点があげられており（Bonwell & Eison, 1991；松下訳、2015）、溝上の定義に含まれる点も多い（特に（1）（3）（4））。

（1）学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること

- (2) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (3) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (4) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (5) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること

アクティブ・ラーニングの目的

改めてアクティブ・ラーニングの目的を確認しておく。アクティブ・ラーニングは単なる教授技法ではない。アクティブ・ラーニングを通じて学生にどのような学習を要求し、その結果として学生がどのような力を身につけることができるのかといった学習論の観点から捉える必要がある。アクティブ・ラーニングを通じて身につける力として、大きくは認知的領域（知識領域）と非認知的領域（態度、技能領域）に分けることができる。

表1 ブルームの学習目標分類（梶田、1983 を一部改変）

6	評価(創造)		
5	統合	個性化	自然化
4	分析	組織化	分節化
3	応用	価値づけ	精密化
2	理解	反応	巧妙化
1	知識	受け入れ	模倣
レベル	認知的領域(知識)	情意的領域(態度)	精神運動的領域(技能)

表1はアクティブ・ラーニングの目的をブルームの学習目標分類（タキソノミー）と重ねたものである。従来の一方向的な知識伝達型の講義が学習目標の主要な対象としてきたのが表中の点線部である。アクティブ・ラーニングが目指す方向性の1つは、知識の記憶といった浅いレベルにとどまらず、知識の応用・分析・統合・創造といったより高次の学習目標を達成しようとするものである。いま1つが、知識を基盤としながら態度や技能といった非認知的領域の獲得を目指そうというものである。アクティブ・ラー

ニングは知識（の習得）を排除したり軽視したりするものではなく、知識習得の過程や習得した知識の活用を通じて様々な力が身につくような学習環境を提供し、学習活動を促進するという役割がある。

アクティブ・ラーニングと深い学習

わざわざアクティブ・ラーニング（能動的学習）と呼ぶ以上、アクティブではない学習（受動的学習）が対置されている。それが従来の伝統的な一方向の知識伝達型授業だということになる。そしてこの受動的学習から能動的学習へシフトしなければならないということがしきりに謳われている。事態はそう簡単ではない。確かに1回90分の授業の中で一方的に教員の話聞くだけで、期待される学習成果を得ることは難しい。人間の記憶のメカニズムから言っても、よほど繰り返しリハーサルを行わない限り、知識が記銘・保持されることは難しい。試験が終われば大抵忘れてしまうような脆いものである。そこで、こうした伝統的な講義法から脱却し、アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れる教員が増加している。しかし、そこで新たな問題が生じている。授業中にディスカッションやグループワークを取り入れているものの、基盤となる知識を有していなかったり、有している知識を活用できていなかったり、その学習活動が極めて浅いという問題である。たとえ元気に発言したり、意欲的に仲間と話し合っていたとしても、そこに知識や深い思考が伴わないのである。ウィギンズとマクタイは、指導において「網羅に焦点を合わせた指導」と「活動に焦点を合わせた指導」のいずれもが失敗であるという現象を「双子の過ち」と呼んでいる（Wiggins & McTighe, 2005）。つまり、前者の指導では、知識を網羅的に扱うことで一定の知識獲得は可能になるものの学習に対して受動的で教育効果は低く、逆に後者の指導では活動には積極的だが知識獲得が不十分（手や口は動いているが頭が動いていない状態）になるというものである。

Active か Passive かという二項対立図式では、双方に抱える問題を打開するのは難しい。活動性の有無という観点に、学習の深さという観点を加えて検討することが有効である

う。図 2 は両者の関係を図示したものである。縦軸が学習の形態（能動的か受動的か）で、横軸は学習の質（深い学びか浅い学びか）である。

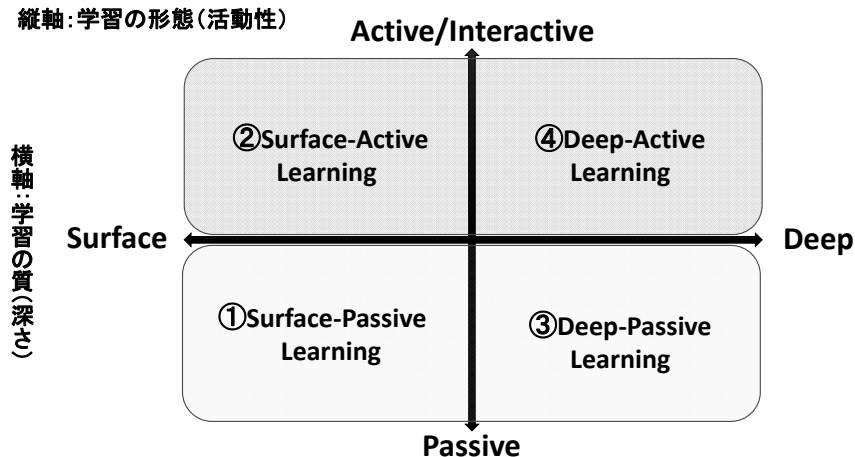


図 2 学習の形態（活動性）と質（深浅）の構図

①の Surface-Passive Learning（浅く受動的な学習）は、伝統的な一方向型の伝達型講義法を中心とした教授・学習を指す。網羅主義と親和性が高い。

②の Surface-Active Learning（浅く能動的な学習）は、能動的学習を取り入れているが学習は表層的な水準に留まっている教授・学習を指す。経験学習や活動主義と親和性が高い。この 2 つが上述した双子の過ちとして表現されるものである。

③の Deep-Passive Learning（深く受動的な学習）は、活動性は低いけれども、学生の中で知識同士や知識と経験とが関連付けられるなど深い学習が可能になっている教授・学習である。アクティブ・ラーニングの定義では何らかの活動を前提としているため、必ずしもこの領域は位置づけられていないものの、大学教育においては重要な領域である。比較的静的な講義形式においても、教材のつくり方や課題提示の仕方、発問の工夫などによって、①から③への移行を促すことが可能となる。

最後に④の Deep-Active Learning（深く能動的な学習）は、活動も取り入れられつつ深い学びを実現するという教授・学習である。次期学習指導要領でも中核となる「主体的・

対話的で深い学び」はこの領域に相当するものであり、小・中・高・大全ての教員が目指すものとして推奨されている。実際、多様な学習履歴を有する学生集団を前に、こうした教授・学習を実現するのは容易ではない。以下に挙げる深いアプローチに相当する学習活動をいかに授業内に埋め込むかを考えていけば、自ずと能動的な環境へと変化していくのではないだろうか。

学習活動	深いアプローチ	浅いアプローチ
・振り返る ・離れた問題に適用する ・仮説を立てる ・原理と関連づける ・身近な問題に適用する ・説明する ・論じる ・関連づける ・中心となる考えを理解する	↑	
・記述する ・言い換える ・文章を理解する ・認める・名前をあげる ・記憶する	↓	↑

図3 学習へのアプローチ (Marton & Saljo, 1976 ; Biggs & Tang, 2011)

最後に、現在、4つの象限のうち、①から②へ、②から④へといった流れが期待されているが、どれかを排除するのではなく全ての領域が必要であると考えている。覚えなければならない知識が膨大な資格・免許取得への対応や知識が著しく不足している学生には①のようなアプローチも一定必要である。また、初年次教育などで重視されるソーシャルスキルの育成や動機づけの獲得、早期体験実習など体験そのものが重要性を持つ場合、②のような方法もやはり必要となる。無批判に一方向に流れるのではなく、選択肢を増やし、目的に応じて使い分けることがより重要となる。

アクティブ・ラーニングの導入実態

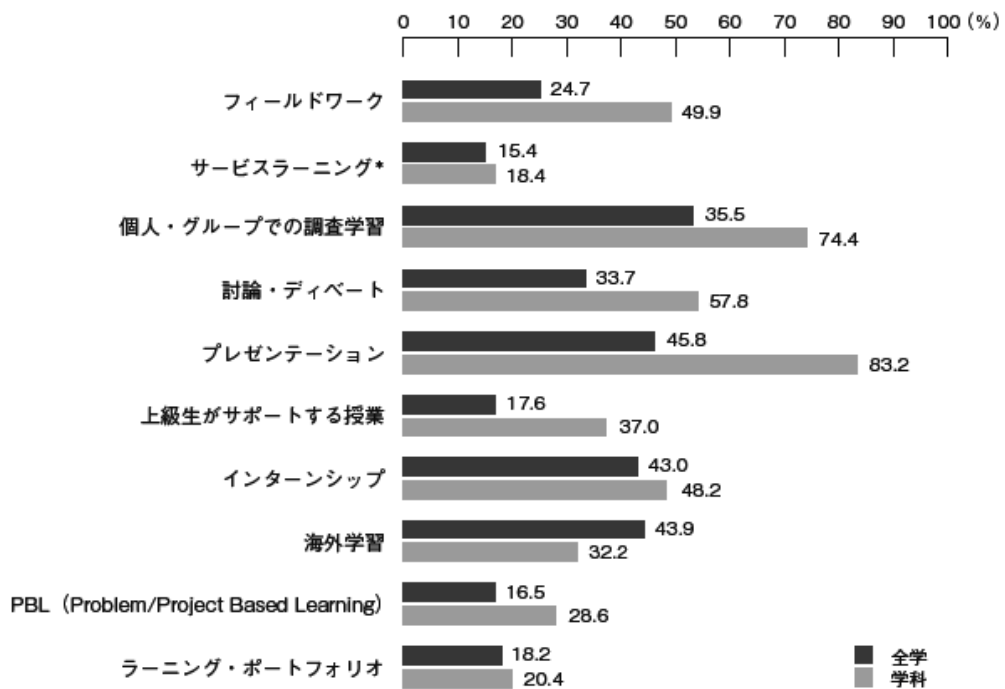
アクティブ・ラーニングはどの程度普及しているのか。個人レベルでの実態把握が難しいということもあるが、組織として掲げる人材養成目標であるディプロマ・ポリシー

の達成のためには、アクティブ・ラーニングを個々人の自主的営みの段階から組織的に位置づけ実践する段階へと展開していくことが求められる。ここではカリキュラム・組織レベルでの導入実態を確認する。まず、文部科学省が毎年実施している「大学における教育内容等の改革状況についての調査」(平成 26 年度、回答数 764 大学、回答率 99%)によると、「能動的学修(アクティブ・ラーニング)を効果的にカリキュラムに組み込むための検討」を行っている大学は、平成 25 年度で 236 校(38.2%)、平成 26 年度で 259 校(42.1%)とおおよそ半数近い大学で組織的な導入が検討されている。

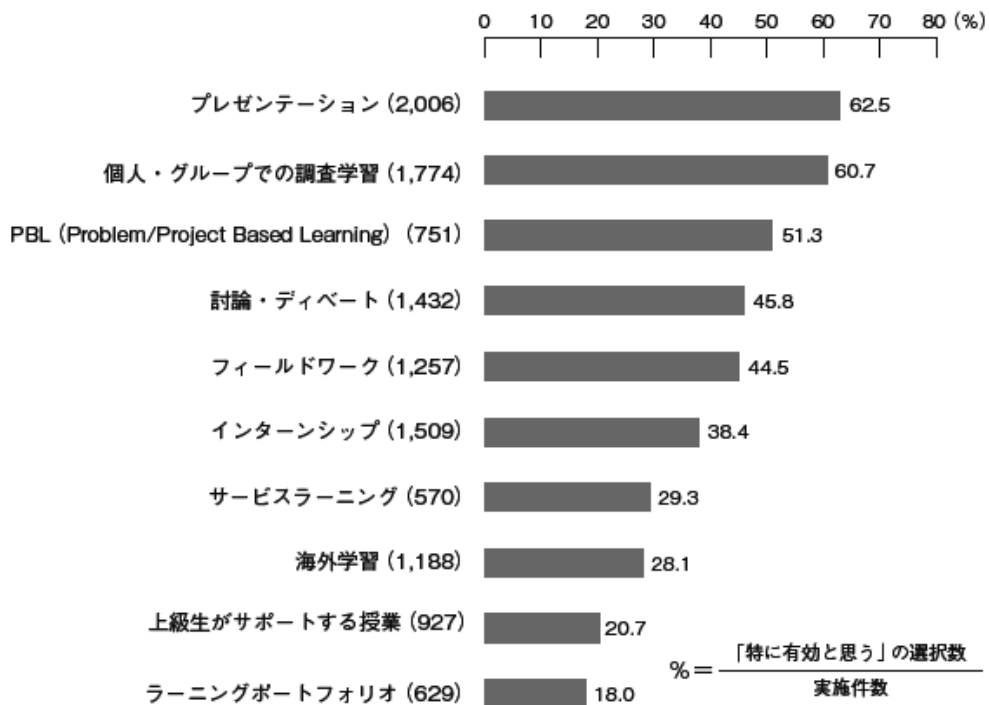
また、日本高等教育開発協会とベネッセ教育総合研究所が行った全国の学科長に対する「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」(2013 年 2 月～3 月に実施、回答数 2,376 学科、回答率 45.7%)によると、主体的な学びを促すためのカリキュラムを組織的に導入しているのは「全学、学科とも」(55.3%)、「学科の教育のみ」(26.5%)、「全学の共通教育のみ」(4.6%)の計 86.4%と非常に高い値を示していた。

具体的な方法と実施率を見ると(図 4 上)、全学、学科の両方で最も高かった方法は、「プレゼンテーション」(全学 45.8%、学科 83.2%)、続いて、学科では「個人・グループでの調査学習」(74.4%)、「討論・ディベート」(57.8%)、全学では「海外学習」(43.9%)、「インターンシップ」(43.0%)であった。さらに、実施している中で特に有効だと思うものを 3 つ選んでもらい、選択率の高い順に並べたのが図 4 下である。プレゼンテーション、個人・グループでの調査学習は実施率も高く、有効だと捉えている。特徴的なのは、「PBL(Problem/Project Based Learning)」が 3 番目に高い値を示していたことだ。実施率こそ低いものの、実施しているところでは有効であると認識されており、今後さらに期待されるアクティブ・ラーニングの形態といえる。

大学教育におけるアクティブ・ラーニングの意義と課題



*サービスマーニングとは、大学で学んだ知識を活かして実施する社会奉仕活動



*サービスマーニングとは、大学で学んだ知識を活かして実施する社会奉仕活動

図4 主体的な学びを促す方法の組織的導入実態と有効性認知 (山田、2016)

アクティブ・ラーニングを実践する

アクティブ・ラーニングを設計する

アクティブ・ラーニングは従来の講義と全く別のものとして位置づけられるものではない。実際には、講義の中にどのように取り入れ、講義をアクティブ化するかというバランスの問題として考える。反転学習のように完全に講義（知識伝達）を授業の外側に出し、授業時にはディスカッションや演習など学生の能動性を中心に組み立てる授業もある。しかし、基本的にはカリキュラムの大半を占める従来の知識伝達型講義の中でどう実装していくかを検討することが求められる。決して講義とアクティブ・ラーニングは対置的なものではない。アクティブ・ラーニング科目を置いて特定の教員だけが関与し、他の授業はそのまま、というのは本質的ではない。授業やカリキュラムを効果的に設計し、知識と活動のトレードオフ問題を解消しながらアクティブ・ラーニングを日常化する必要がある。学習活動の配置について、パイク（2008）は以下の三つの

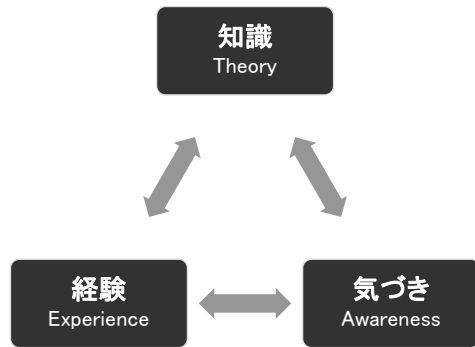


図5 学習活動設計の三要素

考え方を紹介している（佐藤、2016；p.69）。図5はそれを図示したものである。

- ①ETA（Experience→Theory→Awareness）とは、経験をさせた後に、経験を裏付ける理論を提供することで、気づきを促そうとするものである。
- ②EAT（Experience→Awareness→Theory）とは、経験をさせた後に、振り返りをさせて気づきをもたらす。その後に理論を提供するが、再度、経験をさせれば、1回目の経験よりも多くの学習をもたらすことができる。
- ③TEA（Theory→Experience→Awareness）とは、学習者が何らかの情報や経験も持たない場合、理論を先に提示し、体験、気づきに結びつけるものである。

従来の授業やカリキュラムでは、TEA が一般的であり、場合によっては T のみで終わってしまうことも少なくない。この三者のバランスを意識して、クラス（1 回の授業）やコース（1 科目）あるいはカリキュラムを設計することが効果的である。

また、アクティブ・ラーニングの効果的実践において教室環境（ハード）や ICT などのツール（ソフト）は重要な要素である。可動式の椅子・テーブルや自由に筆記したり投影したりできる壁面、すぐに学習教材を共有したり成果を発表したりするためのタブレット端末やソフトウェアなど、授業をアクティブ・ラーニング化するためにはこうした環境の持つ力を活用することが有効である。もちろん、固定式だから、ICT を買う予算がないからといった理由でアクティブ・ラーニングができないという声を擁護するわけではない。ただし、教授・学習環境の刷新が教員や学生に新たな気づきや可能性を提示してくれるのは事実である。

様々なアクティブ・ラーニングの技法

アクティブ・ラーニングには様々な方法や技法がある。図 4 では代表的な方法を挙げたが、個々の授業の中で実践する様々な技法も存在する。表 2 はそうした技法を整理したものである。ここで示しているものが全てではないし、名称そのものが重要なわけでもない。授業を通じてどのような力を身につけさせたいのか、期待される学習成果に基づいて最適と思われる技法を用いることが重要である。

表2 アクティブ・ラーニングの技法の例（中井、2015；p.35）

ディスカッションを導く技法	シンク・ペア・シェア、バズ学習、ディベート、EQ トーク、列討論、ライティング・ディスカッション、トランプ式討論、スイッチ・ディスカッション、ブレインストーミング、ラウンドロビン、親和図法、ポストアップ討議法、特派員、ワールドカフェ、フィッシュボウル、パネル・ディスカッション、ナンバリング・ディスカッション、LTD 話し合い学習法、発言チップ、発言カード
書かせて思考を促す技法	ミニッツペーパー、大福帳、質問書方式、ダイアログジャーナル、リフレクティブ・ジャーナル、キーワード・レポート、BRD（当日レポート方式）、ピア・エディティング、コラボレイティブ・ライティング、クリエイティブ・セッション
学生を相互に学ばせる技法	ピア・インストラクション、ペア・リーディング、ラーニングセル、グループテスト、アナリティック・チーム、ストラクチャード・プロBLEM・ソルビング、タプス、書評プレゼンテーション、ジグソー法、学生授業、橋本メソッド
問題に取り組ませる技法	クイズ形式授業、復習テスト、再チャレンジ付小テスト、間違い探し、虫食い問題
経験から学ばせる技法	ロールプレイ、インプロビゼーション、サービスラーニング
事例から学ばせる技法	映像活用学習、ケースメソッド、PBL（問題基盤型学習）、TBL（チーム基盤型学習）
授業に研究を取り入れる技法	報道番組作成、ルポルタージュ作成、アンケート調査、フィールドワーク、PBL（プロジェクト基盤型学習）、ポスターセッション
授業時間外の学習を促す技法	授業後レポート、授業前レポート、スクラップ作成、反転授業

アクティブ・ラーニングの実践上の課題

アクティブ・ラーニングは万能ではない。従来の一方向型の講義では遭遇しなかった様々な実践上の課題も出てきている。

たとえば、多くの授業で取り入れられているグループでの協同学習場面においては、**a.活動に関与しない学生（フリーライダー問題）、b.グループ全体の評価と学生個人の評価の兼ね合い（評価の公平性の問題）、c.ディスカッションや探究の質の問題、d.知識とのバランスの問題**などが挙げられる。**a**のような問題が生じないためには、ピア・インストラクションやジグソー法など学生を相互に学ばせる技法を組み込むことによって、活動への責任が生じ、傾倒が不可避となる。**b**の問題については、教員評価のみならず、

ピア評価や自己評価を導入したり、最終的に個人でレポートを課したりするなどが考えられる。その際、ルーブリックを用いるのも効果的である。cの問題については、予め議論の方法や探究に必要な事前指導を行ったり、TAやSAによるピア・サポートを組み込むのも良いだろう。もちろんより重要なのは、本質的な問いを含む意味ある課題の設定である。あまりに漠然とした問いかけや課題だと、学生の議論や探究の質は低くなる。時間やコストを無視した高すぎる要求も学習への動機づけを低下させ、結果質は上がらない。dの問題については、他の科目との連携を取り、相互補完的なものになるようにしたり、知識の習得が不可欠になるよう授業外学習時間を促したり、講義パートを映像化し事前学習を前提とするよう設計したりといった工夫が考えられる。

他にも、アクティブ・ラーニングで取り組む学習活動や過程、成果をどう評価するか、通常の成績評価とどう関連づけるかといった評価にまつわる実践的な課題、専門分野の特性による違い、授業規模による違いなど内容や運用にまつわる実践的な課題、障害を持つ学生やアクティブ・ラーニングに不向きな学生への対応など対象者の多様性に関わる課題など様々存在する。これらに回答する紙面の余裕はないが、明確な正解が存在するわけではない。実践知の集積と共有、その過程での深い省察と対話が期待される。

最後に

アクティブ・ラーニングの最終的な目的は、次世代を担う若者が激動の社会変化の中でタフに幸福に生きていくためであり、学校から社会へのトランジション（移行）を円滑に行うための方略の1つである。アクティブ・ラーニングは教員が学生に授業の中で提供するもの（教育方法）として具現化されるが、学生がどのように学び（学習方法）、どのような力を身につけることができるのか（学習成果）といった学習論に立脚して捉えられるものである。さらに言えば、青年期後期にある学生にとって、大学とは社会へ出るための準備期間（モラトリアム期）として様々な経験に傾倒しアイデンティティを確立する重要な場所である。アクティブ・ラーニングはこうした生涯発達における青年

期の成長・発達という文脈の中で捉えられ、位置づけられ、実践されるものである（図6）。

そのことを踏まえ、アクティブ・ラーニングとは、単に「活動」させればいいというわけではなく、知識の定着や活用、汎用的能力の伸長、両者の「相乗効果」を最大化し、ひいては成長・発達を促すために、活動と知識とを「関連づけ」たり、「振り返り」を促したり、外化（言語化等）を通じて「他者と共有」したり、こうした意図や「経験」を組み込んだ教育・学習環境の総体であり、個々の授業のみならず、学部・学科・大学の「特性」も活かしてデザインする教育を質的に転換するアプローチの1つである。

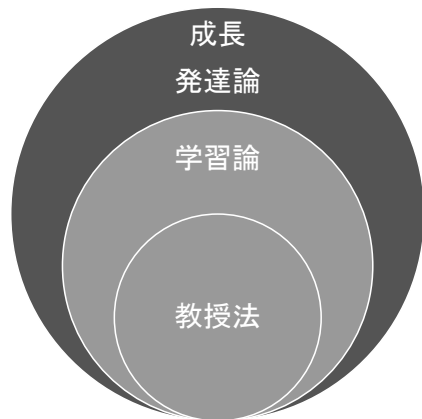


図6 アクティブ・ラーニングの位置づけ

付記

本稿は、2016年6月25日に開催されたJACET関西支部春季大会（於京都ノートルダム女子大学）において、筆者が行った「アクティブ・ラーニングの意義と課題－主体性×深い学び×汎用的能力－」と題する基調講演の内容に基づき、加筆・修正したものである。

引用文献

Barr, R.B., & Tagg, J. (1995) From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.

Biggs, J., & Tang, C. (2011) *Teaching for quality learning at university. 4th ed.* Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.（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』勁草書房、p.108)

Bonwell C.C., & Eison, J.A.(1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*.

ASHE-ERIC Higher Education Reports.

Frey, C.B., & Osborne, M.A. (2013) The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?

(<http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/publications/view/1314>)

Marton, F., & Saljo, R. (1976) On qualitative differences in learning: I Outcome and process.

British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.

Pike, W.R. (1989/2003) *Creative training techniques handbook*. 3rd ed. Amherst, MA: HRD

Press. (パイク,W.R./中村文子監訳 (2008)『クリエイティブ・トレーニング・テクニック・ハンドブック (第3版)』日本能率協会マネジメントセンター)

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. Alexandria,

VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ウィギンズ, G.・マクタイ, J./西岡加名恵訳 (2012)『理解をもたらすカリキュラム設計ー「逆向き設計」の理論と方法ー』日本標準)

中央教育審議会 (2008)「学士課程教育の構築に向けて (答申)」

中央教育審議会 (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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」

中央教育審議会教育課程企画特別部会 (2016)「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ (素案) のポイント」

梶田叡一 (1983)『教育評価』有斐閣双書 (2010年に第2版補訂2版が刊行)

カーツワイル, R./井上健・小野木明恵・野中香方子・福田実編 (2007)『ポスト・ヒューマン誕生ーコンピュータが人間の知性を超えるときー』日本放送出版協会

高大接続システム改革会議 (2016)「最終報告」

(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf)

松尾知明 (2015)『21 世紀型スキルとは何かーコンピテンシーに基づく教育改革の国際比較ー』明石書店

松下佳代 (2015)「序章：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』勁草書房 (pp.1-27)

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』勁草書房

文部科学省高等教育局 (2016) 平成 26 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)

(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2016/12/13/1380019_1_1.pdf)

中井俊樹 (2015)「学習課題を組み立てる」中井俊樹編『シリーズ大学の教授法 第 3 巻 アクティブラーニング』玉川大学出版部 (pp.31-40)

ライチェン, D.S.・サルガニク, R.H.編／立田慶裕監訳 (2006)『キー・コンピテンシーー国際標準の学力をめざしてー』明石書店

佐藤浩章 (2016)「主体的な学びを促すカリキュラムをどうデザインすべきか」日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編 (佐藤浩章・山田剛史・樋口健編集代表)『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザインーアクティブ・ラーニングの組織的展開にむけてー』ナカニシヤ出版 (pp.65-71)

渡部信一 (2015)『成熟社会の大学教育』ナカニシヤ出版

山田剛史 (2016)「主体的な学びを促す教育方法の導入」日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所編 (佐藤浩章・山田剛史・樋口健編集代表)『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザインーアクティブ・ラーニングの組織的展開にむけてー』ナカニシヤ出版 (pp.17-25)