

アクティブラーニング型授業における構図の解剖と縫合

河 井 亨

（立命館大学教育開発推進機構）

An Analysis and Synthesis of the Composition of Active Learning

Toru Kawai

(Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Summary

The purpose of this paper is to outline the future of active learning in Japanese higher education. First, I overview the present condition of active learning in Japanese higher education. Second, I review the composition of active learning in order to reveal its past and future. I break it down into teaching form, learning form, transition and point of view (position). I have incorporated the critique of active learning into the composition format and created a more integrated form of the composition of active learning. This consists of three distinctions: one-way lectures and two-way classes; passive and active learning in external activities; passive and active learning in internal activities. To envision a new form of education such as active learning, it is essential to go beyond surface dichotomies and consider plural distinctions or transitions. In the case of active learning, we pursue activeness both in internal and external activities and connect active learning to deep understanding of knowledge.

キーワード：アクティブラーニング、構図、外化、深さ、移行

Keywords: Active Learning, Composition, Externalization, Deep, Transition

1. はじめに

今日、日本の高等教育においては、アクティブラーニング型授業は最も関心を集めているトピックの1つである。高等教育の政策・実践・研究のいずれにおいても、アクティブラーニング型授業という言葉が頻繁に見られるようになってきている。やや野方図に広がりつつあるかに見える現状に対して、理論的な整理も試みられるようになってきている（Biggs & Tang, 2011；Bonwell & Eison, 1991；Fink, 2003；松下編, 2015；溝上, 2014b；Prosser & Trigwell, 1999）。本研究では、アクティブラーニング型授業の展開が今後どうなっていくのかを見通すことを目的とする。そこでまず、アクティブラーニング型授業の現状を把握する必要がある。アクティブラーニング型授業の展開の背景と現状について、先行研究を確認することから始める。続けて、そのアクティブラーニング型授業の展開をどう見て取ることができかを明らかにしていく。そして最後に、そこから今後の展開の見通しと今回の作業を通じての考察をまとめる。

2. アクティブラーニング型授業の展開

2.1. アクティブラーニング型授業の展開の外在的要因

なぜアクティブラーニング型授業が求められ、そして、進められているのだろうか。この問いに対して、時代社会的な要請があるからと答えられることが一般的だろう。中央教育審議会大学分科会大学教育部会の『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年8月28日）を引いておく。

我が国においては、急速に進展するグローバル化、少子高齢化による人口構造の変化、エネルギーや資源、食料等の供給問題、地域間の格差の広がりなどの問題が急速に浮上している中で、社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。(中略)

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。

そしてこういった時代社会からの要請を受けるアクティブラーニングは答申の用語の説明においては次のように説明がなされる。

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。

それでは、高等教育に向けられている時代社会的要請はどこからくるのか。高等教育は今日、大学進学率の上昇による大衆化、それによる学生およびその学力の多様化と教育の困難化、さらにあわせて社会が知識基盤社会となっていくという状況に置かれている。現在の高等教育研究において、これら一連の時代社会的要請は、「学校から仕事へのトランジションの不安定化」として高等教育に迫っていると把握されている(溝上・松下編, 2014)。「学校から仕事へのトランジション」とは、「フルタイムの学校教育を修了して、安定的なフルタイムの職につくこと」と定義される(溝上, 2014a)。この「学校から仕事へのトランジション」が不安定化する中で、学校教育としての大学教育にとっては、学力問題やキャリア教育実践や学習成果一リテラシーやスキルやコンピテンシー、そして〈新しい能力〉一が要請として迫ってくるようになったのである(溝上・松下編, 2014)。

2.2. アクティブラーニング型授業の展開の内在的要因

時代社会的要請が外在的要因として高等教育に迫ってくる結果としてアクティブラーニング型授業が展開されているというだけでは、事態の半分しか把握したことにはならない。高等教育はそれ自体としてアクティブラーニング型授業を進める内在的要因を抱えている。続けて、内在的要因についても先行研究を確認していく。

アクティブラーニング型授業が求められている高等教育に内在的な要因は、教授学習パラダイムの転換として捉えられる。溝上(2014b, p. 34)は、教授・学習に関する高等教育研究を幅広く押さえた上で、次のようにまとめている。「教授パラダイムは、『教員から学生へ』『知識は教員から伝達されるもの』を特徴とするのに対して、学習パラダイムは、『学習は学生中心』『学習を産み出すこと』『知識は、構成され、創造され、獲得されるもの』を特徴とするものである。」アクティブラーニング型授業は、こうした学習パラダイムを実践に具体化していくものとして展開されている。アクティブラーニング型授業は、このような教授学習パラダイムの転換という高等教育に内在的な要因からも推進力を得ているのである。

2.3. アクティブラーニング型授業の規定

外在的・内在的な要請を受けて進められようとしているアクティブラーニング型授業はどのような実践と規定することができるだろうか。外在的要請においても内在的要請においても、学生が学習において能動的であることが求められている。そこで問題となるのは、学生が学習において能動的であるとはどういうことかという点である。

まず、受動的ではないという消極的な規定が考えられる。アクティブラーニング型授業の中のアクティブラーニングの規定は、受動的学習との対比からなされている(Biggs & Tang, 2011; Bonwell & Eison, 1991; Fink, 2003; Prosser & Trigwell, 1999)。受動的学習は、一方向的な講義形式の教育において教員が知識を伝達・注入することで

るとされる。受動的学習を否定してそこから脱却させようというところにアクティブラーニング型授業を推し進める理由を見出すことができる。

それでは、「受動的 “ではない”」といった否定形による消極的な規定ではない積極的な規定としてどういった点を考える必要があるだろうか。受動的学習が受動的学習であるために不可欠な点は、教育の形式（一方向的な講義形式）ではなく、知識との関係のあり方にある。知識を一方向的に伝達・注入されるという点に受動的学習の本質が据えられている。そうであるとすれば、知識を一方向的に伝達・注入されることを否定して脱却した学習の形態がアクティブラーニング型授業として最低限不可欠な要件となる。その要件を先の学習パラダイムの規定の表現を用いれば、知識を「構成」「創造」「獲得」していくような構成的活動であることと捉えられる。受動的学習においては、知識が伝達・注入されるとされていたのに対し、アクティブラーニング型授業の学習では知識が構成・創造・獲得される。どちらにおいても、知識は客体＝対象として扱われている。しかしながら、アクティブラーニング型授業の学習では、知識に対して学習者が関与する存在として現れている点が受動的学習と異なる。構成的活動が学習者の関与無しに成立してしまっている場合、それは学習者の学習における能動性とは言えない。したがって、アクティブラーニング型授業では、客体＝対象としての知識との関係で、学習者が知識に関与し、構成・創造・獲得といった構成的活動の主体として現れているような授業を指している。

アクティブラーニング型授業の実践と研究を網羅的にレビューする中で、複数の定義を検討した後、溝上（2014b p. 57）は、次のような定義を与えている。

アクティブラーニングとは、「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、そこで生じる認知的プロセスの外化を伴う。」

アクティブラーニング型授業は、上のアクティブラーニングを進める型の授業ということになる。ここには、まず、受動的学習からの脱却という消極的な規定を見て取ることができる。受動的学習は、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換を受けて、「一方向的な知識伝達型講義を聴く」と規定されている。それは、後ろの箇所を見ると、受動的学習は、「書く・話す・発表するなどの活動」が無い学習、また「認知的プロセスの外化」を伴わない学習であることがわかる。そして次に、構成的活動を具体的に「書く・話す・発表するなどの活動」とし、その活動への学習者の関与とあわせて定義に取り入れている。そして、その活動を通じた—と言うより、その活動に埋め込まれた—認知的プロセスの外化を強調した定義となっている。そして知識の構成・創造・獲得が外化を通じて達成されるという想定から定義が成り立っている。アクティブラーニングとアクティブラーニング型授業の規定については、上記の規定に沿いつつ、規定とあわせて実際の実践をどう捉えるかが重要となる。次項で実際の実践についての整理を行う。

2.4. アクティブラーニング型授業の実践

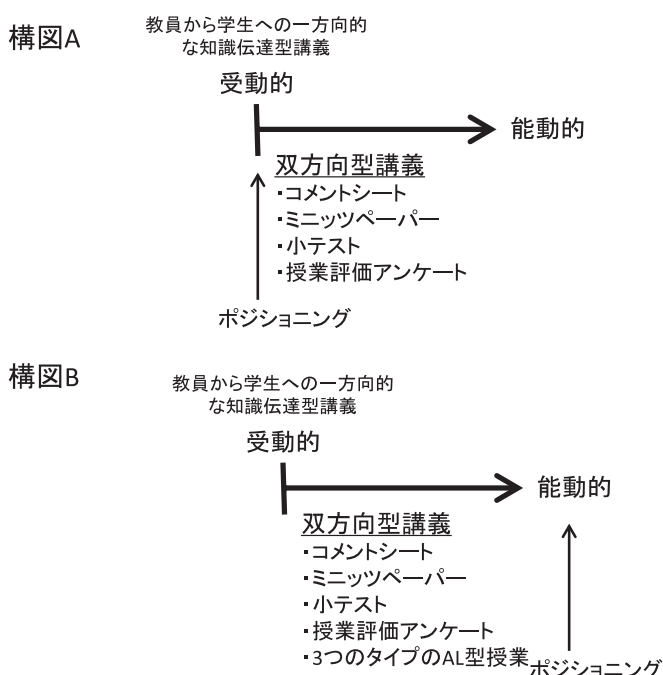
アクティブラーニング型授業の実践は、表1（溝上，2014b p. 71）のように整理される。1つ目のポイントは、タイプ0という受動的学習と比べ、タイプ1・2・3が全て能動的学習として捉えられるという点である。タイプ1・2・3はいずれも、「書く・話す・発表するなどの活動」という構成的活動を伴う、したがって認知プロセスの外化を伴っている。ティーチング・デザインの観点から見れば、構成的活動に取り組むように授業・教育実践が構造化されていると言える。

表1 アクティブラーニング型授業のさまざまな技法と戦略

タイプ	タイプ0	タイプ1	タイプ2	タイプ3
学習の形態	受動的学習	能動的学習	能動的学習	能動的学習
構図A/B	—	構図A	構図B	構図B
主導的形態	教員主導型	教員主導 ・講義中心型	教員主導 ・講義中心型	学生主導型
技法・戦略	・話し方（声の大きさやスピード） ・板書のしかた ・パワーポイントのスライドの見せ方 ・実物やモデルによる提示	・コメントシート/ミニッツペーパー（大福帳/何でも帳など） ・小レポート/小テスト ・宿題（予習/演習問題/e-Learning など） ・クリッカー ・授業通信	・ディスカッション ・プレゼンテーション ・体験学習	・協同・協働学習 ・調べ学習 ・ディベート ・LTD 話し合い学習法 ・ピアインストラクション ・PBL（Problem, Project） ・チーム基盤学習 ・IBL（Inquiry-Based Learning） ・ソクラテスメソッド ・ケースメソッド ・発見学習 ・ピアラーニング ・FBL（Field-Based Learning）/フィールドワーク ・加速度学習 ・BLP（Business Leadership Program）

溝上（2014b, p. 71）より。一部改変。

また、2つ目のポイントはタイプ1とタイプ2・3のそれぞれの学習の間の線引きである。タイプ1での学習は、受動的学習を乗り越えたものであるが、受動的学習ではないと消極的に規定されるだけのタイプであるのに対し、タイプ2・3での学習は受動的学習を乗り越えて能動的学習となっており、どのような能動的学習であるかが問題になるようなタイプであるという区別である（タイプ1とタイプ2・タイプ3を分つのが構図というアイデアであり、3.1にて後述する）。タイプ2・3では、能動的学習のあり方や構成的活動の具体的内容や配置までティーチング・デザインの対象となっていく。



3. アクティブラーニング型授業の展開の構図の解剖と縫合

「学校から仕事へのトランジション」が不安定化するという外在的要因、「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」という内在的要因の中、受動的ではなく、知識との関係において能動的であるアクティブラーニングを実現・促進する教育が求められ、また実際に多様な実践が展開されている。現状についての理解を踏まえ、今後、アクティブラーニング型授業がさらにどのように展開していくのかを見通す作業へと進みたい。

3.1. 構図という考え方

アクティブラーニング型授業の展開をどのように見ることができるだろうか。そのための道具立てが、構図（図1：溝上，2014b p. 43）である。

図中にあるポジショニングは次のような意味である。「『ポジショニング（positioning）』とは、ある

モノ（事象や人を含む）の他のモノに対する相対的位置を採ることと定義される（溝上，2008）。ある地点にポジション（位置）を採って、そこから世界を見るというようにも使える概念である」（溝上，2014b p. 42）。構図 A は、教員から学生への一方向的な知識伝達型講義を乗り越えることに注力して、双方向型講義としてコメントシート等の工夫をしているという状況を表している。構図 B では、受動的学習を乗り越えるということが主眼ではなく、どのような能動的学習をどのように促すかが主眼となる状況を表している。構図 A では、「受動的学習ではない」ものとしてのアクティブラーニングが問題になっており、構図 B では「能動的である」アクティブラーニングとしてどのような能動性かが問題になっている。

これらの構図は、個々の教員の状況理解というよりも、組織的・社会的な大学教育改革のあり方の推移の説明と見立てることができる。すなわち、大学教育改革として、「教員から学生への一方向的な知識伝達型講義」が大勢である中、教授法を工夫することで受動的ではない学習を目指そうとしていた局面を表しているのが構図 A である。構図 A の局面においても、構図 B に取り組む個々の教員はいただろうし、実践はあっただろう。内外の要因とそうした個別の実践の蓄積の中で、今日、アクティブラーニング型授業を展開するとしてどのような能動的学習をどのように促進するかが大学教育改革の問題となるような構図 B の局面が訪れたと理解されよう。

構図は、大学教育改革のあり方の推移についての理解をもたらすとともに、組織的・社会的な大学教育改革の戦略視点としても捉えられる。個別大学や個別学部組織的な単位でも、高等教育機関を広く見渡した上で、社会的な単位でも大学教育改革は進められている。いずれにおいても、現状把握・原因探索・改善策立案といった組織行動に取り組む時に、構図 A の立場でものを見るのか構図 B の立場でものを見るのかという戦略視点が問題になる。現実が、構図 A と構図 B のどちらかに分かれるということは無く、両者は共存していると考えられる。しかしながら、どちらの立場に立つかという戦略視点が混乱しては、現状把握・原因探索・改善策立案と実行の組織行動に混乱をきたし、効果的にはならない。構図を見立てることは、組織行動とその戦略を考える際に役に立つ。

構図の解説とその含意の検討を進めてくると、アクティブラーニング型授業の展開をめぐる構図は、構図 A と構図 B に限られないことに気づく。本研究では、構図という基本的な考え方を活かし、2つの構図だけで考えるのではなく、アクティブラーニング型授業の展開をめぐる構図がどのように構成されているかを明らかにし（解剖）、さらにあり得る可能性について再構成する（縫合）ことで、アクティブラーニング型授業が今後どのように展開していくかの見通しを立てることに取り組む。

3.2. アクティブラーニング型授業への批判の検討

ある考え方の本質を理解する上では、その考え方への批判を理解していくという迂路が近道であるということが往々にしてよくある。アクティブラーニング型授業の展開の構図がどのように構成されているかを明らかにすることをねらいとして、アクティブラーニング型授業への批判を構図と関連づけていく。そして、構図がどのように構成されているかを明らかにし、構図が持つ含意を引き出しつつ、あり得る可能性を再構成していく。

実践的な批判と原理的な批判に分け、順に検討していく。アクティブラーニング型授業に対して、最も良くなされる実践的な批判は、溝上（2014b）も指摘する通り、「しっかり講義を聴くことも能動的学習ではないか」というものだろう。これは、一方向的な知識伝達型講義において思考を巡らせながら能動的に聴くこともアクティブラーニングではないかという異議であり、一方向的な知識伝達型講義においてもアクティブラーニングを実現することが不可能ではないはずだという異議であり、さらには双方向型授業でしかアクティブラーニングを実現できないという想定は間違っているという異議である。

アクティブラーニングの定義では、「一方向的な知識伝達型講義を聴く」という学習を受動的学習と操作的に定義している。言い換えるならば、「一方向的な知識伝達型講義を聴く」という形態であれば、そこでの内的なプロセスがどうであれ、受動的学習と規定される。その上で、その受動的学習を乗り越えるものとして、アクティブラーニングが定義されている。したがって、先の批判および異議に対しては、第一に、アクティブラーニングの操作的定義からして、すなわちアクティブラーニングという術語を用いる限り、「一方向的な知識伝達型講義を聴く」ことはアクティブラーニングではないということになる。この点で、操作的定義ということの意味を厳密に考える必要がある。「アクティブラーニングは、アクティブなラーニングのことではなく、操作的に定義された用語なのである」（溝上，2014b p. 12）。

先の批判および異議を提出した立場から、なぜそのような定義をしなくてはならないのかという批判の二の矢を接ぐことができよう。しかし、アクティブラーニング型授業の展開が、論理的な展開というよりも、実際の大学教育改革の歴史的な流れの一部をなす展開であったこと、また社会的・組織的な大学教育改革の戦略として推進されてきたことを思い起こす必要がある。アクティブラーニング型授業の定義においては、受動的な学習（「一方向的な知識伝達型講義を聴く」）さらにはその授業形態（「一方向的な知識伝達型講義」）こそが乗り越えられねばならないと想定されているのである。このように、アクティブラーニング型授業の定義とその展開は、歴史的・社会的・組織的な文脈を捨象して論理的に考えるのではなく、その文脈の中において考える必要がある。

文脈を踏まえて考えた上でなお、先の批判および異議を提出した立場から次のような疑問が提起されるだろう。「一方向的な知識伝達型講義を聴く」中で思考を巡らせて学びを深めていくことが可能なはずではないか、と。おそらくは、一連の批判や異議は、この疑問を源泉としており、この疑問に答えきることがアクティブラーニング型授業の展開の見通しを考える上できわめて重要になると言えるだろう。溝上（2014b, pp. 12–13）は、講義の意義を一度ならず強調し、「聴く」なかで起こる「これまでの知識や経験と摺り合わせて、新しい知識を位置づけたり、思考したり、感動したり、疑問を覚えたりする」学習態度を否定するわけではなく、推奨されるべきものとしている。その上で、アクティブラーニングで求められる外化や技能態度を身につけることと講義での知識習得とは方向性が異なるとしている。そのように述べたとしても、両者はどう異なるか、「聴く」中で起こる学びの深化をどう位置づけるかという問題は残る。後段で、構図を再構成しながらこの問題に取り組むことにする。

その問題に着手する前に、アクティブラーニング型授業の展開に対する原理的な批判を見ていく。松下（2015）は、学習の原理から、アクティブラーニング型授業に生じ得る問題点を提起している。問題点の提起の基本枠組みをなすのは、「深い学習」「深い理解」「深い関与」という「深さ」の系譜である。「深さ」の系譜の1つに、Wiggins & McTighe（2005=2012）において指摘された教育実践のデザインにおける双子の過ちがある。それは、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である。網羅に焦点を合わせた指導では、教科書の内容を全て教え込むといったように教師が表面的に教え込む指導である。そこで学習者は、多くを忘れたり誤解したりして、再指導が必要になることが多い。活動に焦点を合わせた指導では、「手は使っていても頭は使っていない」ような状況に陥る指導である。そこでは学習者が活動の意味を考えるようなことは偶発的で、学習者が学習を活動そのものと取り違えてしまう。これら双子の過ちに通底するのは、学習者が学習内容の理解に到達できないことである。

双子の過ちと結びつけることで、アクティブラーニング型授業の問題点が見えてくる。学習が受動的か能動的かという区別だけで考えると、活動に焦点を合わせた指導は能動的ということになる。ここで、受動的か能動的かという区別に重ねて、学習が活動として内的か外的かという区別を導入する必要がある（図2：松下，2009）。そうすると、活動に焦点を合わせた指導が、外的活動において能動的であることを実現したとしても、内的活動における能動性を看過してしまう指導の誤りだと理解できる。外的活動における能動性に注意を集中するあまり、または外的活動における能動性に満足してしまっ、内的活動において能動的か受動的かに注意が向かないことになり、学習者の側の内的活動における受動性を誘発してしまう誤りだとも言えよう。

図2において、活動に焦点を合わせた指導がCの学習のあり方を招いてしまう指導の誤りであるのに対し、網羅に焦点を合わせた指導は外的活動においても内的活動においても受動的なDの学習のあり方を招いてしまう指導の誤りと特徴づけられる。また、先の講義においてしっかり聴くといった学習のあり方は、内的活動における能動性を作動させるという意味で、Bにあたる。そして、外的活動に能動的に取り組むだけでなく、知識との関係で内的な構成的活動に取り組む学習のあり方がAにあたる。このように学習のあり方を割り当てることで、アクティブラーニング型授業に対する批判が明確になる。確かにアクティブラーニング型授業には、「活動させればそれで良い」というような、認知機能が知識と絡み合っどう働いているかまで目が向かないアクティブラーニングの実践」（溝上，

		内的活動	
		低	高
外的活動	低	D	B
	高	C	A

図2 学習の能動性

2014b p. 10) が生まれてしまう危うさがある。松下（2015, p. 18）は、「深さ」の系譜に目を向けることで、外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性を実現するディープ・アクティブラーニングを提起し、「〈外的活動における能動性〉を重視するあまり、〈内的活動における能動性〉がなおざりになりがちなアクティブラーニング型授業」に対する警鐘を鳴らしているのである。

以上を踏まえ、双子の誤った指導を構図と関連づけて理解することができる（図3）。まず、網羅に焦点を合わせた指導は、一方向的な知識伝達型講義で、学習者が受動的学習に終始して学習内容の理解に向かわない状態と表現できる。そして、活動に焦点を合わせた指導は、双方向的な授業のように活動を取り入れた授業で学習者が活動しているものの活動の意味を考えず、学習内容の理解に向かわない状態と表現できる。双子をまとめて、理解に焦点を合わせない指導と特徴づけることができる。

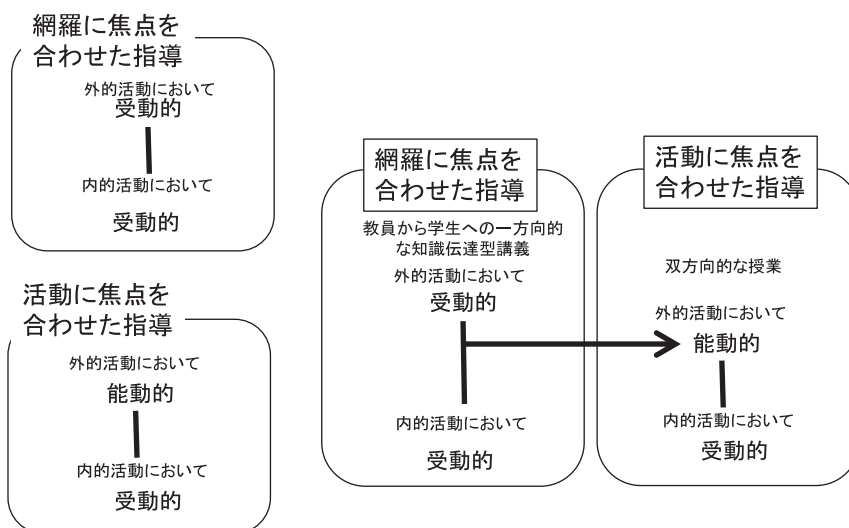


図3 双子の誤った指導とアクティブラーニングの構図

アクティブラーニング型授業の展開への批判は、一方の理解に焦点を合わせない指導（網羅に焦点を合わせた指導）から他方の理解に焦点を合わせない指導（活動に焦点を合わせた指導）へ移行しているだけではないかと言いつことができる。

3.3. 構図の解剖

批判を踏まえ、構図がどのように構成されているかについて考察する。まず、指導のあり方と学習のあり方との結びつきを固定する必要は無い。網羅に焦点を合わせた指導は、外的に受動的であるが、内的に受動的であるとは限らず、内的に能動的である可能性もある。また、活動に焦点を合わせた指導が、必ず内的に受動的な学習をもたらすとは限らず、内的に能動的になる可能性もある。ただし、ティーチング論として、偶発的に生じる学習を頼みにする考え方は適切ではない。そのため Wiggig と McTighe は2つの指導を誤りとして提起したと考えられる。

そしてまた、構図において重要な役割を果たしているのが、矢印で表現された移行である。構図は、移行を構成要素として含むことで、歴史的な経緯としての大学教育改革のあり方の移行、または社会的・組織的な大学教育改革の戦略という意味合いを持つことができる。移行が無いのであれば、授業形態と学習形態の類型化という役割を持つに留まる。

移行に着目するならば、移行の方向性は学習形態の受動性から能動性へという方向に限定される必然性は無いこと、そして移行を1つに限定する必然性は無いことに気づく。例えば、図4の構図A'とも言うべき構図を描くことができる。左から右へ時間が流れていることを表現するために矢印の方向を固定しているが、

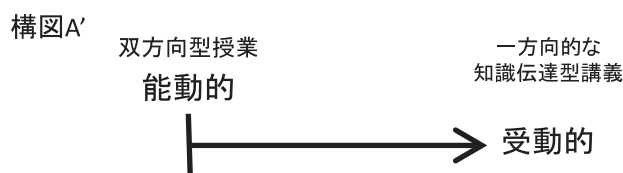


図4 構図A'

これは図1の構図の矢印を反転した構図に相当する。この構図が意味しているのは、ある一人の大学教員または学科や学部が、双方向型授業では騒がしいおしゃべりしかもたらさないと諦念したか、準備があまりに大変で疲労困憊になったか、知識習得がおろそかになることに危機感を持ったか、理由は何であれ、従来（ある意味で慣れ親しんだ）一方向型講義の形式に戻したということである。構図は、こうしたありそうな事態を表現することができる。

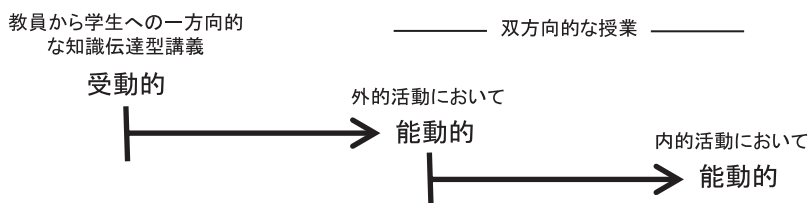


図5 「深さ」の戦略を取り込んだアクティブラーニング型教育実践の展開の構図

表2 構図の構成要素

- ・授業形態：一方向か双方向か
- ・学習形態
 - 外的活動：受動的か能動的か
 - 内的活動：受動的か能動的か
- ・移行
 - 授業形態の移行か学習形態の移行か
 - 組み合わせ：1つか複数か
 - 方向：どちらからどちらへ
- ・ポジショニング／戦略視点

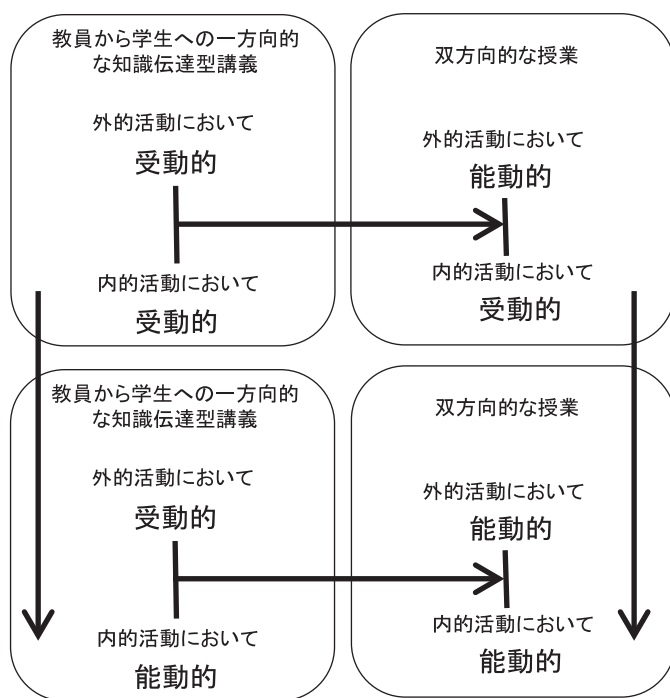


図6 授業形態と学習形態とその移行

また、移行を1つに限定する必然性は無い。そこで、例えば、図5の構図を描くことができる。この構図は、まず、一方向的な知識伝達型講義から双方向型講義へ移行し、学生の学習における外的活動の能動性を実現する。その上で、外的活動の能動性だけでなく内的活動の能動性を実現するという構図である。アクティブラーニング型授業の展開に深さの系譜の批判を取り入れた構図であると捉えることができる。

以上を踏まえると、構図は表2の要素の組み合わせから構成されていると言える。

3.4. 構図の縫合

構図の構成要素の組み合わせから、図6のような複合した構図を見て取ることができる。そして、図6の構図には、これまで言及してきた「聴く」中での学びの深化という戦略、「深さ」の系譜の戦略、アクティブラーニング型授業の展開の戦略、そして「深さ」の系譜を取り込んだアクティブラーニング型授業の展開の構図が含まれている。それぞれを取り出したものが図7である。

まず、図6において、左上の教授・学習のまとまりから右への移行が図1のアクティブラーニング型授業の展開の移行にあたる。そして、「聴く」中で起こる学びの深化は、左上の教授・学習のまとまりから左下のまとまりへの移行であると位置づけられる。「深さ」の系譜に基づくアクティブラーニング型授業への原理的批判は、右

上の教授・学習のまとまりから右下のまとまりへの移行が必要ではないかという提起として捉えられる。また、「深さ」の次元をもたらす必要性は、下降する必要性の指摘と広く捉えられる。移行を1つに限定する必要は無いのだから、アクティブラーニング型授業の展開は、「深さ」の系譜の戦略を踏まえて、左上のまとまりから右上のまとまりへ、そして右下のまとまりへと2つ移行する構図として高次にまとめ直すことができる。この移行を図1の表現法とあわせて表現したものが、図5であった。

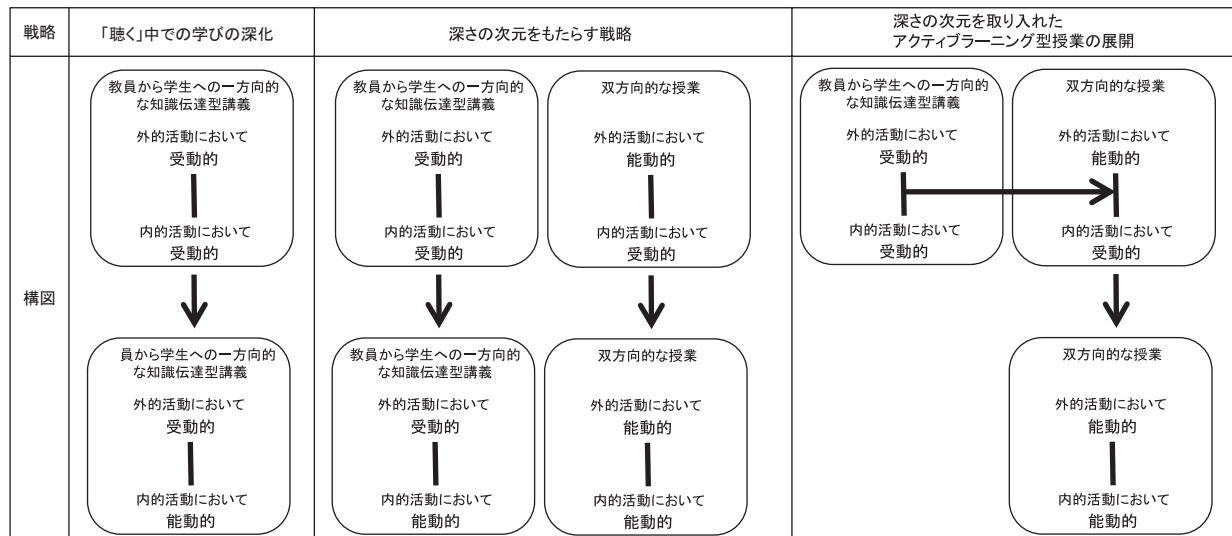


図7 各戦略と構図

4. アクティブラーニング型授業の展開の構図の解剖と縫合からの考察

4.1. 戦略としての構図

構図には、大学教育改革の歴史的経緯の理解という役割と組織的・社会的な今後のあり方の構想という役割が見出された。歴史理解と将来構想は表裏一体である。過去に向かう省察と対をなして重要なものが、将来に向かう省察である。戦略に関しては、過去と現在を見つめて戦略の条件を特定する作業と、同時に将来を見通して戦略の内容を構想する作業という二面はともに不可欠である。構図は、過去と現在を理解する役割と同時に、それ自体で未来を展望する役割を兼ね備えている。

ここで、それぞれの構図がどのような戦略で将来を見通していたかをまとめる。アクティブラーニング型授業の展開の構図（図1）は、学習活動における外的活動の能動性を実現しようという戦略意図から構想されている。この戦略意図から、定義において外化が不可欠となっていたと理解することができる。そして、その意図は、知識習得だけでなく、技能・態度の育成を実現する必要があるという判断に基づく。知識習得で一元的になりがちところに、外的活動を取り入れることで社会性に関わる技能・態度の育成の次元をもたらし、両者を「協奏」（溝上，2014b）させ、学生の学びと成長を知識習得から上げて実現しようとしたと理解できる。

また、深さの系譜の構図（図6中央）は、学習活動における内的活動の能動性を実現しようという意図から構想されている。その意図は、外的活動の能動性だけでなく内的活動の能動性を実現する必要があるというアクティブラーニング型授業の批判へとつながる。この構図によって、アクティブラーニング型授業の外的活動の能動性の強調は、内的活動における能動性をなおざりにしがちになるという懸念と、外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性が合わさってこそ、学生が学び成長していくという想定を具現したと理解できる。他方で、アクティブラーニング型授業の展開の構図の戦略視点からすれば、知識習得の一元性へと立ち戻ってしまうのではないかとこの懸念を提起することができる。

これら二つの構図は、アクティブラーニング型授業の展開という流れのその先へ考えを進めれば、二律背反に対立させるのではなく、組み合わせることができる（図6右）。外的活動の能動性に目を向けて技能・態度の育成へと学生の学びと成長を上げ、内的活動の能動性を達成することで学生の学びと成長を深化させていくという立体的な展開の構図を描くことができる。本研究では、アクティブラーニング型授業についての理論的な整理と批判を行った先行研究に依拠しながら、アクティブラーニング型授業の今後の展開の見通しを形づくってきた。本研究では、時間軸を持った移行に着目することで、溝上（2014b）で提起された構図のアイデアを拡張してきた。それによって、松下編（2015）で提起されたアクティブラーニング型授業の展開への警鐘と批判―「深さの次元」の見直しへの警鐘と批判―を超え、「深さの次元」を統合的に取り入れながら、アクティブラーニング型授業が今後どのように展開していくのかという問いに見通し（図5と図7右の構図の戦略の構想）を与えることができた。

4.2. 本研究での考察からの示唆

4.2.1. 構図の考察の意義

本研究では、アクティブラーニング型授業の展開の背景と現状を把握し、その展開の今後について見通しを立ててきた。そこでは、構図を見立てることで、戦略として思考を進めることが可能になった。構図を見立てることで、アクティブラーニング型授業についてパズルのように論理的に考えるだけでなく、教育実践の中で起きていることだけを考えるのでもなく、大学教育改革の流れと関連づけて考えることができる。すなわち、アクティブラーニング型授業の来し方を考え、その展開を移行という流れとして考え、その流れの今後を考えることができる。構図を見立てて戦略として考えることは、自大学・学部がどういう状態からどういう状態へ移行しているのかという歴史理解と将来構想を行うことである。それは、一方で、外からやってきた要求を無批判に受け入れるのではなく、自分たちで考えながら、実践とその教育改善を進めること、他方で、自閉的に実践に埋没して外部との関係を断つのではなく、大学教育の説明責任を果たしていくことという両面を同時に追求していく具体的なあり方の1つであると考えられる。

そこで、構図を見立てて戦略として考える上での原理とその敷衍について考察していく。構図を見立てて戦略として考えることの本質は、構図の構成要素の組み合わせにあり、その組み合わせの核をなすのが移行にあたる。移行が無いならば、構図は単なる授業形態と学習形態の類型になり、戦略を考える役割を果たせない。移行は、ある状態から別の状態への変化を表し、移行の持つ意味は、時間的な展開をもたらすところにある。構図を見立てて戦略として考えることの本質は、思考や戦略に時間展開をもたらすところにある。こうした時間的な展開を表現する移行を要素とすることで構図を見立てる作業は過去と現状を分析することができる。そしてさらに、将来がどうなっていくのかを考えることができる。個人としても組織としても、ビジョナリーな思考と意思決定が可能になり、ビジョンそれ自体の再活性化や改訂へ取り組むことができる。

そして、時間的に展開するということは、どういう状態がどういう状態に変化するのかという順序を考えることである。どういう状態がどういう状態に先行するのか、また、どういう状態がどういう状態に続いてやってくるのかを考えることである。移行について時間的な展開の中で順序を考えることで、まず、事態を二項対立的に把握することができる。すなわち、一方向的な講義での受動的な学習から双方向型授業での能動的学習へというアクティブラーニング型授業の展開然り、外的活動において能動的であるが内的活動において能動的ではない状態に対して内的活動においても能動的である必要性を指摘する深さの系譜からの批判然りである。二項対立的な把握によって、「乗り越える」べき対象を明確にして、どこに向かって「乗り越える」のかを考えていくことができる。

そして、移行を一つに限定すること無く複数化することで、二項対立的な把握の解除そして拡張という意味合いを持たせることができる。確かに、アクティブラーニング型授業の展開の戦略と深さの系譜の戦略は、互いが互いへの批判を提起することが可能であり、二つの戦略を二項対立的に構成・配置することも可能であった。また、そのような配置も、批判という重要な役割を果たしていると言える。批判は、大学の欠くべからざる本質的な価値である(Charle & Verger, 2007=2009)。しかし、戦略として考える上では、二項対立的な戦略の捉え方に縛られ、将来について考えていくことが制約される事態は、ある意味で非—批判的であると言える。一方をよく考えもせず切り捨てる決断主義にはまり込むことも、メインストリームに依存したオルタナティブの提起で負けの美学にはまり込むことも、どちらも思考停止として非—批判的との批判を招くだろう。より柔軟にまたは創造的に考える上では、二項対立的な把握の意義を認めた上で、将来に向けて思考を時間的に展開してその把握を拡張していく必要がある。具体的には、考える項が二項に留まれば、二項対立の制約にはまり込む。そこで、二項ではなく三項以上を考えていくことが打開策になる。移行を1つに限定することなく複数化することで、三項以上を考えていくことができる。二つの選択肢を前にした時に、どちらかを選びどちらかを捨てるという道だけでなく、両方を活かす道を考えることが重要である。深さの次元を取り入れたアクティブラーニング型授業の展開の構図は、こうした移行の複数化を活かして構成されているのである。

4.2.2. 構図に基づく戦略的思考の敷衍

次に、構図を見立てて戦略を考えることで、二項対立ではなく時間的な順序と移行を含む三項以上に広げて実践的に思考する原理を敷衍する作業を行う。ここでは例として、大学教育の目標は知識習得か技能態度形成かという対立と、学生に必要なのはキャリア形成か学びの深化かという二項対立をやや単純化して取り上げる。

まず、大学教育で追求するのは知識習得か技能態度形成かという二項対立を解きほぐしていく。一方に、知識習得以前の問題として、学びの基盤としての技能態度の形成が必要だという考え方がある。他方に、技能態度の育成に忙しくて知識習得が全くおろそかになっては本末転倒だという考え方がある。これらは、教養志向、職業志向、学術志向といった大学のあり方をめぐる方向性が絡み合っていると言えるだろう（金子，2007）。この場合考えられる順序は、知識を習得してそれを活用することで、その活用を通じて技能形成するという順序と、技能態度形成を通じて知識習得のための学びの基盤を築いていくという順序である。そしてさらに組み合わせを考えることができる。例えば、必要最小限の知識の習得の上でその知識を活用する実践を通じて講義を聴くための技能態度を形成し、その技能態度を用いて集中的な知識習得に取り組むという順序がある。また、集中的に大学での学びの基盤となる技能態度を形成した上で知識習得の講義を経験し、その成果をアウトプットする場を用意することで知識を活用しつつ技能態度を拡張するという順序もある。このように知識習得と技能態度形成は二律背反ではない。問題となるのは、自大学・自学部の学生にとって必要最小限の知識とは何か、大学での学びの基盤となる技能態度は何か、それらをどうすれば効率的・効果的に習得・形成することができるかといったきわめて実践的な問いである。そしてまた、知識習得と技能態度は観念論的な二項対立の問題ではない。具体的な授業デザインにおいて、教育プログラム・デザインにおいて、そしてカリキュラム・デザインにおいて、授業者による授業研究や教育開発支援担当組織による調査研究などを通じて先の実践的な問いに答えていくこととあわせて、デザインとしてどういう順序で移行を想定して実践をつくっていくかが問題なのである。

二つ目の例として、大学生のキャリア形成と学習の関係性を二項対立として見ることができる。すなわち、一方に、どのような人生を生きたいのかという価値観のようなキャリア意識が明確でなければ、大学での学習を深めることはできないという考え方がある。他方に、大学での学習を深めていく中でこそ、自分の人生の将来の展望が形成されキャリア意識が意味あるものになっていくという考え方がある。直接に観念論争をしているという類のものではないが、これも二項対立の一例である。この場合考えられる順序は、キャリア形成が先行して学習の基盤が形成されるという順序と、学習を通じて人生の将来を考えることを通じてキャリア意識が形成されるという順序である。先の例と同じく、組み合わせを考えることができる。「大学生になる」キャリア形成として大学生活の中での学びの展望（学習に関する時間的展望）を考え、学習を計画して省察的に取り組み、その先で学習の軌跡と履歴と記録をポートフォリオとして省察していく中で自分の価値観を探ると同時に卒業後の自分の人生の展望を描いていくということができる。また、大学でアカデミックな学びに取り組む中で思考力を鍛え、平行して大学での学業に取り組む中で時代・社会・仕事・人生について学び、準正課カリキュラムや正課外でのインフォーマルな学習（山内・山田編，2016）を通じて実社会での経験から学び、それらの経験から得られた思考力や実践知をベースとして卒業論文というアカデミックな学びの中核の意義を深く理解して取り組むという組み合わせも考えられる。このようにキャリア形成と学習の深化は二律背反ではない。それらは、学生の学びと成長の両輪をなすダイナミクスである。どちらのダイナミクスが優位かを決めるというよりは、どういう学生にとって、どういう学習環境と学習経験と学習パフォーマンスがどういうアウトカムにどういう効果をもたらすのかという縦断的な実証研究の課題を設定することができる。それらの基礎リサーチの知見を踏まえ、多様な学生に向けてキャリア形成と学習深化のダイナミクスを活性化させる実践をどういう順序で移行を想定して配置するかというデザインが課題となっていく。

5. おわりに

最後に、今後の課題をまとめていく。本研究では、アクティブラーニング型授業の今後の展開の見通しを明らかにすることを目的としてきた。今後は、今回の考察を活かし、アクティブラーニング型授業の展開以外の流れ（例えば、大学教育におけるキャリア教育の流れやサービスマーケティング教育の流れ）についても今後の展開を考えていくことが課題となるだろう。また、具体的な機関やカリキュラムに即して実践に埋め込まれた形で検討して考察していくことも課題となる。さらには、アクティブラーニング型授業の展開の中で学生の学びと成長の実態がどのようなあり方を示しているかをつき合わせて研究していくことも課題となるだろう。

付 記

本研究は科学研究費補助金（課題番号 15K17367）の助成を受けたものである。

引用文献

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does (4th edition.)*. New York: Open University Press.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- Charle, C., & Verger, J., (2007). *Histoire des universités (2e édition)*. Coll. Que sais-jé n 391 Paris: PUF. シャルル, C.・ヴェルジェ, J. (2009). (岡山茂・谷口清彦訳)『大学の歴史』白水社.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experience: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- 金子元久 (2007).『大学の教育力—何を教え、学ぶか』ちくま新書.
- 松下佳代 (2009).「『主体的な学び』の原点—学習論の視座から」『大学教育学会誌』31 巻 1 号, 14–18 頁.
- 松下佳代 (2015).「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代 (編)『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』勁草書房, 1–27 頁.
- 松下佳代編 (2015).『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』勁草書房.
- 溝上慎一 (2008).『自己形成の心理学—他者の森をかけ抜けて自己になる』世界思想社.
- 溝上慎一 (2014a).「学校から仕事へのトランジションとは」溝上慎一・松下佳代 (編)『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版, 1–39 頁.
- 溝上慎一 (2014b).『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.
- 溝上慎一・松下佳代編 (2014).『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. McGraw-Hill Education.
- Belenky, M. F. Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- 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. (2012).『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』(西岡加名恵訳)日本標準.
- 山内祐平・山田政寛 (2016).『インフォーマル学習 (教育工学選書Ⅱ)』ミネルヴァ書房.