

アクティブ・ラーニング導入の抱える問題 ～ジェネリックスキルの視点から～

竹 下 俊 一

第一工業大学 共通教育センター 講師 〒899-4395 鹿児島県霧島市国分中央1丁目10-2

E-mail:s-takeshita@daiichi-koudai.ac.jp

Issues of introducing active learning : From the viewpoint of generic skills

syunichi TAKESHITA

Abstract : Active learning means learning through acting and reflection on act. With university education in our country, there has been a policy boost, and it has spread rapidly as an educational method to deal with the problem of universalization and ability (skill) formation. Active learning has appeared as an antithesis for unilateral knowledge transfer lecture, but criticism of “guidance that focuses on coverage”, this time has the problem of “guidance focusing on activities” it has become. Deep active learning focuses on “depth” of learning, but at least “deep learning” “deep understanding” “deep involvement” “can be cited as a genealogy of ” depth “.If we consider the active in active learning in two dimensions, <active in internal activity> and <active in external activity>, deep active learning is not only active in external activities but also active in internal activities It can be said that emphasized learning.

Key words : active learning, deep active learning, literacy, competency, generic skills

1. 問題の所在

わが国の大学教育におけるアクティブ・ラーニングは、2012年8月に出された中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（いわゆる「質的転換答申」）や、それを受けて開始された「大学教育再生加速プログ

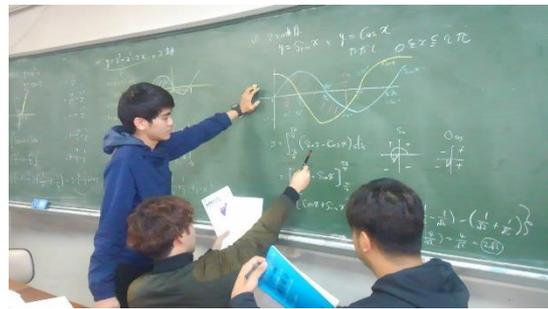
ラム」(AP)によって、いわば“公定の教育方法”になり、普及に拍車がかかった。質的転換答申では、アクティブ・ラーニングを、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義し、それによって「認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」とされている

(石田尾、2013)。

さらに、2008年12月に出された中央教育審議会「学士課程の構築に向けて(答申)」では、「初年次における教育上の配慮、高大連携」において大学に期待される取組みとして「学びの動機付けや習慣形成に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程全体の中で適切に位置づける」としている。答申は、本文中で「初年次教育は、『高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成長させるべく、主に新生を対象に総合的につくられた教育プログラム』あるいは、『初年次学生が大学生になることを支援するプログラム』として説明される。

また、「入学者選抜をめぐる環境変化、高等学校での履修状況や入試方法の多様化等を背景に、入学者の在り方も変容しており、総じて、学習意欲の低下や目的意識の希薄化等が顕著になっているとしている」(中央教育審議会、2008)。

次いで、2014年12月22日、中央教育審議会より「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、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」(以下「答申」)が答申され、アクティブ・ラーニングや新テストの導入が求められている。教育基本法改正等で明確になった「生きる力」の育成のため、知識偏重の指導、評価から、主体性、思考力、判断力、表現力の指導、評価を充実させることを狙ったものである(竹下、「アクティブ・ラーニング(第一報)」2017、参照)。本稿では、アクティブ・ラーニングの抱える問題点と課題を検証する。



2. 中央教育審議会答申をめぐるいくつかの問題点と課題

(1) アクティブ・ラーニングの指導・評価と「見える化」指標

2008年1月17日付の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」や2009年3月付の高等学校学習指導要領においては、「生きる力」を育むための様々な指導や評価について述べられている他、学習の遅れがちな生徒への指導について述べられている。また、2010年5月11日付の文部科学省初等中等教育局長通知「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善については」においては、高等学校及び特別支援学校の指導要録について、「各教科・科目の評定については、観点別学習状況の評価を引き続き十分踏まえること。」となっており、各教科の評価の観点及びその趣旨が示され、さらに、2012年7月付の国立教育政策研究所「評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」では、具体的な評価基準、評価方法等が示されている。

これらの経緯は、「答申」で求められている「生きる力」を構成する様々な能力の育成には欠かすことのできないものであり、さらには指導と評価の一体化や生徒の実態に

即した指導、評価も併せて必要になってくるはずである。

しかしながら、学校現場では観点別評価の実施に必要な具体的な指導目標となる評価基準やその趣旨の周知についての不十分さや、問題点が報告され、このことが、先の「答申」を生んだ一因ともなっている。

前掲の「答申」（「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、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」2014年12月22日、中央教育審議会）について、特に、高等学校での指導に直接かかわる部分について、以下に、その問題点を要約・整理する。



（２）高大接続の実現に向けた改革の方向性

【答申】「1. 我が国の未来を見据えた高大接続改革（1）今後の教育改革が目指すべき方向性と現状の課題」では、2007年の学校教育法改正により、「基礎的な知識技能」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」「主体的に学習に取り組む態度」という、三つの重要な要素（いわゆる「学力の三要素」）から構成される「確かな学力」を育むことが重要であることが明確に示されていることが挙げられており、これを受けて、高等学校については、現行学習指導要領に

において、知識・技能の習得に加えて、思考力・判断力・表現力等の能力や、主体的に学習に取り組む態度の育成を目指しており、その実現を目指した関係者による努力が重ねられていること、大学教育においても、中央教育審議会答申等において、初等中等教育段階における「生きる力」の育成を踏まえ、「学士力」をはじめとする育成すべき力の在り方や、その育成のための大学教育の質的転換について提言されてきており、学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見出していく能動的学習（以下「アクティブ・ラーニング」という。）の充実などに向けた教育改善が図られつつあることが述べられている（「前掲書」、2014）。

しかしながら、答申の同章では、知識量のみを問う「従来型の学力」や、主体的な思考力を伴わない協調性はますます通用性に乏しくなる中、現状の高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜は、知識の暗記・再生に偏りがちで、思考力・判断力・表現力や、主体性を持って多様な人々と協働する態度など、真の「学力」が十分に育成・評価されていないことが挙げられている（「前掲書」、2014）。

さらに、答申の「1. 我が国の未来を見据えた高大接続改革（2）高等学校教育、大学を通じて育むべき「生きる力」「確かな学力」の明確化」では、小・中学校において学力の三要素を踏まえた教育が定着してきている背景には、全国学力・学習状況調査など、知識・技能等を実生活の様々な場面に活用することや、さまざまな課題解決のための構想を立て実践し評価・改善することなどを含めた学力をする手法と、「言語活動」といった思考力・判断力・表現力等

の能力や学習意欲を育むための学習・指導方法の具体的な在り方が明確化され、各学校に導入されたことがあり、高大接続における改革の方向性も、改革のための具体策との組み合わせによって示していくことが重要であると述べられている。

答申の「2. 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた改革の方向性」では、高等学校教育及び大学教育において、教育内容、学習・指導方法、評価方法、教育環境の転換をさせなければならないとして、改革のための技術的問題として大きく立ちふさがるのが、大学入学者選抜の在り方であり、現在直面する最大の課題は、高等学校教育と大学教育とを接続する重要な役割を果たすべき大学入学者選抜において、育成すべき力の在り方を踏まえた評価がなされていないことであると述べられている（「前掲書」、2014）。

そこで、接続段階での評価の在り方が変われば、それを梯子の一つとして、高等学校教育及び大学教育の在り方も大きく転換すると考えられ、高等学校教育改革、大学教育改革の実効性を高めるためにも、大学入学者選抜の改革に社会全体で取り組む必要性が生じてくることになる。

3. 大学におけるアクティブ・ラーニング教育の成果と問題

(1) アクティブ・ラーニングの理論的基礎

そもそもアクティブ・ラーニングとは何を意味するのだろうか。ボンウェルとアイソンの " Active Learning Creating Excitement in the Classroom (アクティブ・ラーニング—教室に躍動を生み出す—) "

(Bonwell&Eison,1991) はアクティブ・ラーニングについて整理した先駆的著作で、今でも最もよく引用される論文の1つである。この中では、アクティブ・ラーニングの一般的特徴として以下の点が挙げられている（松下、2015）。

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b) 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
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (e) 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

そのうえで、アクティブ・ラーニングを「学生にある物事を行わせ、行なっている物事について 考えさせること」（「前掲書」、p2）と定義している。つまり、行為すること、行為についてリフレクションすることを通じて学ぶことが、アクティブ・ラーニングの趣旨である。

また、溝上らは、「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。能動的学習には、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」（「ディープ・アクティブラーニング」と定義している。この定義では、上の特徴に加えて、「認知プロセスの外化を伴う」ことにも目が向けられている（「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」（溝上、「前掲書」

2015,p32)。

アクティブ・ラーニングがこれほどまでに重視されるのは、大学教育の重点が「教員が何を教えたか」から「学生が何を身につけたか」、つまり、どのような学習成果があったかに移行したことにある。大学では、授業をただ聴いているだけで知識や能力が身につくわけではない。学生自身が能力向上を目的として自律的に学習に取り組むことが重要である。

その際、授業がアクティブ・ラーニングを促すように計画されていれば、学生は自然と自律的に学習を行う方向へと進んでいけるであろう。それが、入学から比較的早期の段階であれば、大学での基本的な学び方を早い段階で身につけることにも繋がる。



(2) ディープ・アクティブラーニングへのアプローチ

ディープ・アクティブラーニング (deep active learning) とは、「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」ということができる。ディープ・アクティブラーニングの発想の元になったのは「学習への深いアプローチ (deep approach to learning)」の概念である (松下、2009)。ヨーテボリ大学のマルトン (Marton,F) やエディンバラ大学のエントウィスル (Entwistle,N) らによって理論化され、イ

ギリス、北欧、オーストラリアなどでは大学教育実践に広く浸透している。アクティブ・ラーニングの急速な普及を目の前にして、アクティブラーニングに、明示的であれ暗黙的であり、「深さ」という性格を持たせようと試みている点で共通している。以下にそれらを整理してみる。

(a) アクティブ・ラーニングとは、行為すること、行為についてのリフレクションを通じて学ぶことを意味している。わが国の大学教育では、政策的な後押しもあり、ユニバーサル化や能力 (スキル) の形成という課題に対応する教育方法として急速に普及してきた。

(b) アクティブ・ラーニングは、一方的な知識伝達型講義に対するアンチテーゼとして登場してきたが、「網羅に焦点を合わせた指導」への批判のあまり、今度は「活動に焦点を合わせた指導」の問題を抱えることになってしまっている。

(c) 「活動システムモデル」や「学習サイクル」の理論に依拠することによって、アクティブ・ラーニングの特徴と陥りやすい問題が把握しやすくなる。学生が高次の思考に関わったり、認知プロセスの外化を行ったりすることは、本来アクティブ・ラーニングが持つべき特徴であるが、そのためには前提として、知識の習得や理解 (内化) が不可欠である。

講義とアクティブ・ラーニング型授業は対立するものではなく、学習サイクル全体の中で、〈内化と外化〉、あるいは、〈知識の習得と知識を用いた高次の思考〉のどちらに重きを置いているかの違いであり相補的なものとみなすことができる。学習サイクルは、1コマの授業、半期の科目、4年間のプ

プログラムのどのスパンでも具体化できるが、教員だけでなく学生にも、学習サイクルが見えていることが必要である。

(d) ディープ・アクティブラーニングでは学習の「深さ」に目を向けるが、「深さ」の系譜として、少なくとも「深い学習」「深い理解」「深い関与」を挙げることができる。アクティブ・ラーニングにおける能動性を、〈内的活動における能動性〉と〈外的活動における能動性〉の2次元で捉えれば、ディープ・アクティブラーニングとは、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も重視した学習ということができる(松下、「前掲書」p23-24)。

4. アクティブ・ラーニングの抱える問題—調査と事例から

(1) 調査と事例から

アクティブ・ラーニングは、「大学のユニバーサル化」と「学士力、社会人基礎力などさまざまな〈新しい能力〉の要請」という背景の中で、かつては(インプットだけの、一方的で、受動的な講義形式)が主流だった大学授業に引導を渡し、学習者中心のパラダイムへの転換をはかるための牽引役として登場し、普及してきた。

だが、アクティブ・ラーニングは大学授業改革の万能薬ではない。実際、アクティブ・ラーニングが必ずしも期待されているような効果を上げていないこと、それどころかむしろ期待と相反するような結果を招いていることすらあるということを示すいくつかの証拠がある。

①ベネッセが全国の大学生約5千人を対象に実施した『第2回大学生の学習・生活実態調査』(ベネッセ、2013)によれば、近

年、グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションなどを取り入れたアクティブ・ラーニング型授業が増えているにもかかわらず、「単位をとるのが難しくても、自分の興味のある授業がよい」と考える学生より、「あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい」と考える学生が48.9%(2008年)から54.8%(2012年)に増えている。

また、学生生活についても、「学生の自主性に任せる」より「大学の教員が指導・支援するほうがよい」と考える学生が、15.3%から30.0%に急増した。

アクティブ・ラーニング型授業が普及するほど、学習や学生生活に対する学生の受け身の姿勢が強まるという皮肉な結果になっている。

②大学生10万人のジェネリックスキル分析を初公開した『PROG 白書 2015』(河合塾・リアセック共同開発、2015)も興味深いレポートである。リテラシーとコンピテンシーからなるPROG (Progress Report On Generic Skills)とは、専攻・専門に関わらず、大卒者として社会で求められる汎用的な能力・態度・志向、つまりはジェネリックスキルを育成・評価するためのものである。

従来、ジェネリックスキルの評価は学生自身の自己評価によるものが中心であった。ある授業や活動を通してどれだけ能力が身についたのか学生自身が振り返ることは、学生の成長を促すために大いに役立つ評価方法である。しかし例えば、インターンシップを終えて社会の厳しさを知った学生については自己評価が下がることが知られている。実際には学生の力が上がっても、自分を見る評価基準が上がったために自己評価が

下がるということである。教育の成果としては歓迎すべきことではあるが、他の学生と相互比較をしようとする際には一筋縄ではいかないことになる。PROGテストではジェネリックスキルを「リテラシー」（知識を活用して問題解決する力）と「コンピテンシー」（経験を積むことで身についた行動特性）の両面から測定する。

これらの概念は経済産業省の「社会人基礎力」や文部科学省の「学士力」およびOECD「キー・コンピテンシー」と重なるものであるが、リテラシーとコンピテンシーの違いを平易に言えば、人間には知識を学んで賢くなる側面（リテラシー）と、経験から学んで賢くなる側面（コンピテンシー）があるということになる。

PROGテストは現実的な場面を想定して策定されている。知識の有無を問うものや自己診断的なものが多かった従来のテストと異なり、実際に知識を活用して問題を解決することができるか（リテラシー）、実際にどのように行動するのか（コンピテンシー）を測定している。その特徴を一言でいえば、ジェネリックスキルを「要素的」に捉え、一定の「文脈」の中で「直接」評価する「標準化」されたテストということになる。



（２）リテラシーとコンピテンシーの測定概念の違い

ここで、リテラシーとコンピテンシーの尺度構成を比較すると、リテラシーに「情報収集力」の尺度があり、コンピテンシーの小分類にも「情報収集力」と同じ名前の尺度が存在する。これらの違いは次のように説明される。

(a)リテラシーの「情報収集力」は、情報収集の差異の「合理的（論理的）思考力」を見ている。具体的には、「あるケースにおいて、最も正当性のある情報源を使えるか」や、「ある状況において、アンケートを作るとしたら、論理的に考えて最も妥当な設問はどれか」といった具合に、状況を踏まえて、理路整然と理由を付けて最も妥当な回答が出せるかを見ている。

(b)それに対して、コンピテンシーの「情報収集力」は、合理的（論理的）には答えは出せないが、仕事をする上で企業内で評価される社会人の行動に近いかどうかを見ている。例えば、情報を集めるという仕事がある場合、①深い情報を丁寧に収集するか、②効率的に広く情報を収集するかはどちらも合理性があるが、仕事をする上では、②が企業内で評価される社会人の行動特性に近く、コンピテンシーでは、②の判断ができるとレベルが上がるという具合である。

同様に、リテラシーの「課題発見力」と同名の尺度が、コンピテンシーの中分類にもある。これらの違いも次のように説明できる。

(c)リテラシーの「課題発見力」は、合理的（論理的）に課題を見つけ出すことができるかどうか、具体的には、「メリット・デメリットを比較しながら合理的に解決策を絞り込めるか」や、「ロジックツリーのような

発想で、問題を分解しながら課題を見つけることができるか」など、合理的（論理的）に課題を絞り込めるかを見ている。

(d)一方のコンピテンシーの「課題発見力」は、例えば、「仕事のできる社会人のように、集めた情報を基に、限られた時間の中で本質を突き詰められるような行動ができるか」といった判断や行動のスタイルを見ている。これら2つの例から見るように、リテラシーが、ジェネリックスキルにおける「合理的（論理）思考力」を測定しているのに対して、コンピテンシーは「個人の判断や行動の様式（スタイル）を測定し、それが、どの程度仕事ができる社会人に近いか」を判定しているといえることができる。

5. 結び

筆者は、教員養成課程の視点からさまざまなアクティブ・ラーニングの授業に参加した経験から、アクティブ・ラーニングの導入においても、講義形式の授業でみられた「学生の学びの質の格差」という課題は解決されておらず、一方で、「フリーライダーの出現や、グループワークの非活性化、思考と活動に乖離があるアクティブ・ラーニング」など新たな問題が生まれている点を確認できた。

個々の大学は独自の教育目標や育成すべく人材像を掲げており、それぞれの個性や主体性は十分尊重されるべきである。また、個々の学生もそれぞれに個性があり、それぞれ異なる職業を志望している。しかし一方で、すべてを個別的・特殊性へと還元せず、一般的な傾向や相対的なポジションを確認することも無視すべきではない。要は両者のバランスを取りながら、現実的に意味のある評価を行うことである。

こうしたことを踏まえ、実践的な能力の「可視化」とその「評価」について次のようにまとめることができる。

①現代社会を生き抜くためのジェネリックスキルを、教育と企業・社会をつなぐ、「共通言語」として「可視化」し、教育可能なレベルまで具体化すること。

②ジェネリックスキルの「評価」に関しては、個々の教育・企業現場の独自性を担保しながらも、可能な部分については標準化を図ること。

③育成と評価を連動させ、学生個人が成長し、同時に大学が教育力を高めるという「教育と学び」のスパイラルを形成すること。

今後は、大学授業を深化させるため、単なる手法としてのアクティブ・ラーニングから、「深い学習」を組み込んだディープ・アクティブラーニングを生起するためのカリキュラム、授業、評価、学習環境の整備等、その調査と事例研究を追究したいと考える。



【参考文献】

- 1) 青木久美子「学習スタイルの概念と理論—欧米の研究から学ぶ」『メディア教育研究』2巻1号、197-212頁、2005
- 2) 石田尾博夫「これからの私立大学のあり方—ストラテジーの再構築」『大学の生き残りと再生』

- (現場と結ぶ教職シリーズ18) . あいり出版、162-180 頁、2013
- 3) 竹下俊一「コンピテンシーを育てる実践的方途の探求～アクティブラーニングに注目して～」第一工業大学研究報告書、2017
- 4) 溝上慎一「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」『ディープ・アクティブラーニング』32 頁, 勁草書房、2015
- 5) ベネッセ「第2回大学生の学習・生活実態調査」
(http://benesse.jp/berd/center/open/report/daiigaku_jittai/2012/hon/index.html.)
- 6) 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、2015
- 7) 河合塾・リアセック (編) 『PROG 白書 2015』～大学生 10 万人のジェネリックスキルを初公開～、学事出版、2015
- 8) 河合塾 (編著) 『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題—』 東信堂、2013
- 9) Bonwell, C. C. & Eison, J. A (1991). Active learning. Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report.
- 10) 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
- 11) 川嶋太津夫・濱名篤 (編) 『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向』 丸善株式会社、2006
- 12) 山田礼子 『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年度教育から見えてきたもの』 東信堂、2012
- 13) 石倉健二、高島恭子、原田奈津子、山岸利次「ユニバーサル段階の大学における初年次教育の現状と課題」『長崎国際大学論集』第8巻、167-177 頁、2008
- 14) 吉岡路「学習者を主体とした高大接続教育の課題と展望」『立命館高等教育研究』第13号、43-60 頁、2013
- 15) 文部科学省「学士課程教育の構築に向けて」中央教育審議会答申、2008
- 16) 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—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)』2012.8
- 17) 文部科学省『高等学校学習指導要領』2009
- 18) 文部科学省 初等中等局長通知『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善について』2010
- 19) 国立教育政策研究所『評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』2012
- 20) 中央教育審議会 答申『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、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために』2014
- 21) 中井俊樹 (編) 『アクティブラーニング』シリーズ大学の教授法 3、玉川大学出版会、2015