

<b>Title</b>	アクティブラーニングの導入に向けた一般的考察：河合塾 FD セミナーの提言を受けて
<b>Author(s)</b>	齊藤, 伸
<b>Citation</b>	聖学院大学総合研究所 Newsletter, Vol.23-No.2, 2013.12 : 10-12
<b>URL</b>	<a href="http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=5040">http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=5040</a>
<b>Rights</b>	



聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository and academic archiVE

# アクティブラーニングの導入に向けた一般的考察 ——河合塾FDセミナーの提言を受けて——

齊藤 伸

## はじめに

大手予備校の河合塾は京都大学高等教育開発推進センターと連携して、2010年に初めて大学におけるアクティブラーニングの実態に関する調査を行った。この調査はそれ以降も継続して行われ、その調査結果は『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか』（東信堂、2011）、『〈深い学び〉につながるアクティブラーニング』（東信堂、2013）として刊行されている。調査を行った河合塾大学教育力調査プロジェクトの担当者によると、「3年前と現在では、アクティブラーニングを巡る状況は大きく変化した」。というのも、かつては「アクティブラーニング」という言葉自体が多くの大学人にとって馴染みのないものであったが、現在ではかなり一般的に理解されるようになってきているためである。その背景としては、2012年度の末に中教審がアクティブラーニングの重要性を指摘したことが挙げられる。そのため既に多くの大学でその必要性が認められているのみならず、実際にカリキュラムへ導入しているところも少なくない。そのような状況下にあって、同調査のプロジェクトは「アクティブラーニング」が実際にどれほどの教育効果をもたらしているのか、またどのような問題点をもつのかの調査を行い、2013年10月12日（土）河合塾麴町校において、「教員の協働を促すアクティブラーニング——学びの質保障をいかに実現するか」と題するFDセミナーが開催された。同セミナーは多くの内容が盛り込まれたものであり、そのすべてを網羅することは到底かなわないうが、本稿ではそこで得られた重要な考え方をまとめつつ、アクティブラーニングの実践への足掛かりを模索したい。

## アクティブラーニングの概念と類型

アクティブラーニングとは学修者自身による「能

動的・主体的な学び」を意味している。すなわちそれは、これまで大学において一般的に行われてきた教育者による一方通行的な「講義」ではない。ことによるとラーニング (learning) という概念自体が、既に能動的な (active) 活動を含意しているため、そもそも「アクティブではないラーニング」など論理的にあり得ない、ということも可能であろう。しかしここでいうところの「アクティブラーニング」とは、京都大学の溝上慎一准教授が説くように、「一方通行型授業をAと置いたときに、それを乗り越えていく〈Not A〉の能動的な活動が含まれるもの<sup>2)</sup>と広く理解するほうが良いであろう。

このように「アクティブラーニング」という言葉は一義的な定義づけを許さない複合的な概念であるが、それは二つの異なる学修内容によって区別することができる。すなわちそれは「一般的なアクティブラーニング」と「高次のアクティブラーニング」である。それぞれの特徴を概説しておきたい。

## 一般的なアクティブラーニング

この一般的または「低次の」アクティブラーニングは、専門的な知識を必要としないものを指している。そのためそれは可能な限り多くの授業で取り入れることが推奨されるし、また取り入れることが可能である。その手法として代表的なものはクリッカーなどを用いた理解度の確認や、授業の最後にコメントや質問を書かせること、あるいは個人やグループによるテーマ発表など、簡単なものではあっても知識の定着には有意義である<sup>3)</sup>。

## 高次のアクティブラーニング

高次のアクティブラーニングにはPBLやモノづくりなどが該当し、前者とは異なり専門的な知識を活用して行うところに特徴がある。「卒業研究」

や「卒業論文」などもこちらに分類される。そしてこの「専門的な知識を使う」ということに留意しなければ、それは容易に「単なるお遊び」と化すために注意が必要である<sup>4</sup>。そのためこれはすべての科目で導入すべきものではないし、また可能でもない。この「高次のアクティブラーニング」に関しては魅力的な実践例がいくつか報告されているが、紙幅の都合上それらはまた他の機会に採りあげるとして、次にアクティブラーニングとカリキュラム設計について考察してみたい。

## アクティブラーニングと教育の質保証

「学士力」や「社会人基礎力」などが盛んに指摘されるようになり、今日の大学では学生に対する教育の質を保証することが求められている。もはや言うまでもなく、その実現にはアクティブラーニングの導入が不可欠であるが、上述したように「アクティブラーニング」は極めて大きな概念であり、その目標に応じて低次と高次で明確に区別されて用いられねばならない<sup>5</sup>。

アクティブラーニングの導入は、学生の「深い学び」につなげることが目的とされる。それは試験やレポートの作成が終了するやいなや、ただちに剥落するような短期的な記憶ではなく、むしろ新たに得た知識を既存の知識と結びつけ、新たな構造体として再構築されねばならないのであって<sup>6</sup>、そのためには一般的なアクティブラーニングと高次のアクティブラーニングの有機的な連関が求められる。そこで河合塾の調査プロジェクトは、この度のセミナーにおいて既存の教育の在り方に対して次の二つの改革を提言する。すなわち、①ゼミを〔部外の人間に対して〕開くこと、②教育の「目標」を設定すること、である。それぞれの提言の意味を簡単に説明しておきたい。

### ゼミを開く

学士課程教育において、「ゼミ」は最大のアクティブラーニングとなる。その他の科目は、いわばゼ

ミでの専門演習を開始するための準備教育であるといっても過言ではない。しかしながら、このもっとも重要な意義をもつ「ゼミ」は、教員個人の下に「閉じられている」ことが多い。つまり、ゼミの内実はそのゼミの参加者以外には開示されないということである<sup>7</sup>。そのため同プロジェクトは大学でのゼミが「ブラックボックス化」していることによって、教育目標がどの程度までそれを通じで達成されているのかが不透明であると指摘する<sup>8</sup>。こうしたゼミの在り方は、教員相互間での教育目的・目標の不一致や、教育内容の保証、あるいは教員の協働という観点からも改善されるべきであると言う。

### 教育目標を設定する

大学の学部・学科の教育目標はディプロマポリシーのなかで明示されるべきである。その際に同プロジェクトは、「目的と目標」を明確に区別することの重要性を指摘している。なぜならそれが教員相互間での協働を自動的に引き起こすモメントとなり得るからである。それによると、目的とは意義や価値観などから導出されるものであり、たとえば「世界に貢献できる人材の育成」などは「目的」に分類され、それはアウトカムとして問われる。それに対して「目標」は、具体的な数値などによって設定されるため、「定量的」である。たとえば「全学生にTOEIC700点をクリアさせる」などであり、実際に何%がクリアしたのかというアウトプットによって評価される。目的は目標の上位に位置しており、それぞれの目的を実現するために具体的な目標が設定される。各教員は可能な限りこの共通した目標を達成するために学生の情報を共有し、また協働しなければならない。逆に言うと、こうした明確な目標が設定されていない場合には、「ブラックボックス」のなかで教員が個々に独立して取り組まねばならないことになる。同プロジェクトによると、今日のユニバーサル化した大学にあっては、最初に述べた「学士力」に代表されるように、

教育におけるミニマムスタンダードが問われている<sup>9</sup>。それは学びの質保証と同義であって、ゼミであれば教員個人にすべてが委ねられるのではなく、共通の教育目標に従ったうえで評価基準が定められ、相互に検証可能なものとされねばならない。

## おわりに

ここまで大まかにではあるが、アクティブラーニングの特性とその今日的な意義を考察してきた。振り返ってみると、それが決してどれか一つだけを単独で採りあげて語ることのできない入り組んだ問題であることが分かる。限られた紙幅ではそれを言い尽くすことはできないが、その導入に関しても、カリキュラム全体との整合性が求められるのであって、ことはそれほど容易ではない。しかしながらもはやアクティブラーニングの導入は恐らくすべての大学にとってのつびきならないアジェンダとなっているのであって、それは世界に名を馳せるような大学であっても例外ではない。スタンフォード大学のメディカルスクールの教授たちは、すべての「講義」の廃止を提案したという<sup>10</sup>。というのも、ノーベル賞を受賞した物理学者が教えるクラスと、院生がサポートしながら学修を行ったクラスとでは、最終的なテストのスコアで後者が2倍ちかく高得点であったとのことである。このことは、教員の知識量そのものが学生・生徒の学修成果、効率に純粋比例するわけではないことを明瞭に示している。するといかに学修者が「深い学び」に至るように導き、また促すことができるのかが問題なのであって、今日的な大学教育の在り方を教育者自身が再考することが求められている。

3 アメリカのNational Training Laboratoriesが発表したThe Learning Pyramidによれば、講義や読書による知識の定着率は1割以下である。そのため単なる知識の伝授・伝達だけでは明らかに不十分であり、学修者自身が能動的に知識の内容に参加することが必要である。ちなみにここでもっとも定着率が高いとされるのが、「他の者に教える」(Teaching Others)であり、その割合は90%とされている。河合塾編著、前掲書12頁参照。

4 河合塾の調査報告では、そもそも「専門知識」を活用したものではない場合にはそれを「高次のアクティブラーニング」とは見なしていない。前掲報告書、7頁参照。

5 「高次のアクティブラーニング」は教員にも学生にも負担が大きいので、無暗やたらと導入することは決して推奨されない。それは教育的価値が無いのみならず、カリキュラム全体のバランスを狂わせかねないからである。

6 ノエル・エントウイスル『学生の理解を重視する大学授業』玉川大学出版、2010年、28-33頁参照。

7 当然これには例外的な事例があり、たとえば聖学院大学の日本文化学科における「ダブルゼミ」の取り組みや、卒論の複数人教員による口頭試問は、「ゼミや研究室の垣根を越えた何らかの試み」という項目で優れた実践として評価されている。前掲報告書174-175頁参照。

8 前掲報告書、118頁。

9 前掲報告書、119頁。

10 前掲書、13-14頁参照。

(さいとう・しん 聖学院大学基礎総合教育部ポスト・ドクター)

1 『2012年度大学のアクティブラーニング調査報告書』河合塾、2013年10月、1頁。

2 溝上慎一「何をもってディープラーニングとなるのか?」『〈深い学び〉につながるアクティブラーニング』河合塾編著、2013年、279頁。