

# アクティブラーニングが要請される社会的背景の考察

長 光 太 志

## 【抄録】

本研究ノートでは、日本の大学において AL が推進される経緯を、「大学の大衆化」と「能力観のポスト近代化」という大学を取り巻く2つの変化に注目して整理する。そこから見えて来るのは、AL という教育手法が、これらの変化への対応策であることを期待された教育手法だったという事である。ただし、AL の発祥の地であるアメリカと同様の社会現象である「大学の大衆化」と、日本独特の文脈を色濃く持つ「能力観のポスト近代化」とでは、AL への期待が微妙に異なる。特に後者の期待には、AL に対する幾つかの仮定が差し込まれており、この仮定の真偽を巡る研究が、日本では、まだ進んでいない。本研究ノートは、こうした現状を指摘するものである。

キーワード：アクティブラーニング、大学の大衆化、能力観のポスト近代化、大学生のトランジション

## 1 問題提起

昨今、日本の大学では、アクティブラーニング（以下、以外は AL と略す）という新しい教育手法に注目が集まっている。日本の大学教育という文脈で、この AL に注目が集まっているのは、講義における学生の立ち位置を、従属的・受動的なものから主体的・能動的なものへと変化させるという AL の教育手法が、社会環境の変化に対応することを求められている大学にとって、極めて有益なものとして評価されているからである。ただし、こうした AL への期待には、AL が開発されたアメリカでの文脈がそのまま輸入された側面と、日本で独自に付け加わった側面の2つが混じり合っている。そこで、現代の日本の大学教育において、AL が要請されるようになった社会的背景を理解するために、この2つの側面を整理して検討しようと思う。

## 2 AL の定義と AL への期待

AL の代表的な定義の1つは、中央教育審議会（中央教育審議会 2012b:37）が、第82回総会で取りまとめた『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）』（以下、『質的転換答申』）の中の「用語集」における定

義である。そこではALを「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」と定義している。

『質的転換答申』では、上記のALの定義を踏まえた上で、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした講義から、(中略)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」(中央教育審議会2012:9)と主張し、大学教育の質的な転換——大学教育のAL化——の必要性を謳っている。

こうした質的転換が目指されるのは、大学教育を取り巻く社会環境が変化したからである。本章では、この社会環境の変化を、「大学の大衆化」と、「能力観のポスト近代化」という2つの側面から概観してみようと思う。

## 2.1 「大学の大衆化」とAL

大学教育に質的転換を求める1つ目の社会的潮流は、「大学の大衆化」である。ALを世界に先駆けて導入することになるアメリカでは、1960年代から1970年代初頭にかけて、まず学生の多様化を経験した。その主たる原動力は、女性・少数民族・成年学生・留学生などの参入である。この新しい学生の登場は、それまで学生に共有されていた基礎学力や学習へのモチベーションが、新しい学生の間では必ずしも共有されていないという事態を引き起こした(溝上2016:4)。加えて、1990年にはアメリカの大学進学率は50%を超え(山内2016:17)、この傾向に拍車がかかる。こうした変化を、本論では「大学の大衆化」と呼んでいる。「大学の大衆化」は、従来型の学生像を前提として成立していた「講義形式」という教育手法のパフォーマンスを低下させ、その方法論に疑義を生じさせた。こうした疑義の存在が、新しいタイプの学生に対しても高い教育効果を発揮するプログラムを開発するべきではないのかという議論を後押しし、ALという教育手法に注目が集まることになるのである。

この漸次的変化の中で、ALという概念が初めて提唱されるのは1984年である。具体的にはアメリカの国立教育研究所に設置された諮問的な研究グループがまとめた高等教育版の『学習への関与』レポート(Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education 1984)の中にこの概念が登場する。その後、全米の高等教育改革に大きな影響を及ぼしたチックリング・ギャムソンの「優れた教育実践のための7つの原則」(Chickering & Gamson 1987)にもALが登場したことで、この概念が広く全米へと普及した。ただし、学習概念として丁寧な検討が加えられるのは、90年代に入り、ボンウェルとアイソン(Bonwell & Eison 1991)やバーとタグ(Barr & Tagg 1995)などといった論者が現れてからであり、これらの論者によってALは、教育活動における単なる手段という位置付けを超えて、より抽象的な教育パラダイムの転換として理解されるようになった。

この90年代に行われた議論の成果を簡単に要約すると、以下のようなものになる。まず、この新しいパラダイムの中では、教室という空間における「知」の在り方が、教員から学生に伝達されるものという位置付けではなく、学生が主体的に創造し獲得するものという位置付けに変更される。この教室における「知」の構成主義的な理解は、教室運営の力点を、教師からの一方向的な知の伝達ではなく、学生間の相互作用による知の創造へと転換する（溝上2016:3-9）。それゆえ、一方向的な情報伝達を前提とした講義ではなく、教師・生徒間の相互作用を活用するALが推奨されるのである。このように90年代に提示され議論は、ALという教育手法が選ばれるべき理由を、単なる教室運営の効率化を超えたより抽象的な視点から再設定したため、AL導入の正当性を強く打ち出すことになった。

ここまでの米国におけるALの普及の経緯は、ある程度、日本にも当てはまる。日本におけるAL推進の土壌を形成した要因の1つも、やはり「大学の大衆化」だからだ。ただし、日本の「大学の大衆化」は、米国よりもやや遅れて進行する。具体的には、日本の4年制大学への進学率が50%を超えるのは2009年（文部科学省2017）であり、この時期に、言説上では指摘されてきた日本における「大学の大衆化」の傾向が、数値としても明確になったと言える。もちろん、米国と日本とでは「大学の大衆化」の背景が異なるが、大学教育の現場に現れた課題には共通点も多く見られた。特に、学生の学習意欲の低下が問題視され、その主体的学習態度を向上させる教育手法の開発が強く望まれた点は同様である。これにより、日本でも、学生の主体性・能動性の向上を謳うALへ期待する社会的風潮が生まれることになる。

## 2.2 「能力観のポスト近代化」とAL

日本の大学教育に質的転換を求める社会の環境変化として、「大学の大衆化」の他にもう1つの重要な社会的潮流がある。それを、一先ず「能力観のポスト近代化」の潮流と呼んでおこう。

この「能力観のポスト近代化」の潮流を早い段階で指摘した論者は、ハイパー・メリトクラシー論で知られる本田である。本田は、その著書の中で『近代型能力』とは、主に標準化された知識内容の習得度や知的操作の速度など、いわゆる『基礎学力』としての能力である（中略）。それに対して、『ポスト近代型能力』とは、（中略）個々人に応じて多様でありかつ意欲などの情動的な部分（中略）を多く含む能力である。（そこでは）既存の枠組に適応することよりも、新しい価値を自ら創造すること、変化に対応し変化を生み出していくことが求められる」と主張し、現代における「能力」を、2つの水準に分割する。その上で社会が個人に求める能力が近代型能力からポスト近代型能力に移行していることを指摘する（本田2005:22）。

また、同時期に、経済産業省の「社会人基礎力に関する研究会『中間取りまとめ』報告書」では「社会人基礎力」（経済産業省2006）が、央教育審議会の「『学士課程教育の構築に向けて』（答申）」では「学士力」（中央審議会2008:16）が提案される。「社会人基礎力」は、企業や若者を取り巻く環境変化に適応するために必要な能力として構想されており、「学士力」はグローバ

ル化する知識基盤社会<sup>(1)</sup>において、必要とされる能力だと謳われている。

ここで重要なのは、本田の図式でも、他の図式でも、次代の、既存の枠組みが刻々と塗り替わる社会では、社会の変化に対応できる、これまでとは違った能力への社会的要請が高まるだろうと考えている点である。そして、こうした現状認識は、広く教育界や産業界でも共有され、その後も、官民を問わず様々な「次社会型能力」が活発に提案される土壌を形成した。

松下は、こうした状況を整理して、「1990年代以降、さまざまな能力が矢継ぎ早に教育の世界で提案されてきた。私はそれらを〈新しい能力〉と総称している」(松下 2014:91)とまとめた上で、「後期近代を生き抜くために必要な能力として、多くの経済先進国で共通に、また初等・中等教育から高等教育・職業教育、労働政策にいたるまでの幅広い範囲で、目標として掲げられ、評価対象とされるようになったのが、〈新しい能力〉なのである」(松下 2014:91)と定義する。本論では、この「新しい能力」が求められるようになる能力観の変化を「能力観のポスト近代化」と呼称することにしたい。大学教育に質的転換を求める社会の環境変化のもう1つの潮流とは、こうした「能力観のポスト近代化」なのである。

ALは、この「能力観のポスト近代化」に対応する教育手法としても大変期待されている。それは「質的転換答申」の定義の後半部分で、ALが育成するとされた「汎用的能力」が、「能力観のポスト近代化」で求められる「新しい能力」と重ね合わされて理解されるからである。ここでのALは、「大学の大衆化」を前提とした個別の科目の学習効果を高める役割を超えて、AL独自のアウトカムによって、「能力観のポスト近代化」時代にマッチした人材を育成するものと位置付けられている。例えば、「質的転換答申」では、ALが推進されるべき事情を「我が国においては(中略)、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)このような時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる」(中央教育審議会 2012:9)と説明しているが、これは前述した「新しい能力」が内包するとされる要素——社会変化に対応する力——と近似している。つまり、2つの概念を重ね合わせることは理論的な水準では可能だと言える。

では、こうした重ね合わせが行われた社会的な背景は、どのように理解すれば良いだろうか。この点に関しては、AL研究の第一人者である溝上の分析を利用して説明ができる。溝上は、ALを積極的に導入しようとする日本の文部科学省施策の背後には、学校から仕事へのトランジションに関する問題が存在することを指摘する。溝上によると「もし学校から仕事・社会へのトランジションが、依然としてある程度成り立っていれば、きっとここまでの教育改革(ALの積極的導入)には至らなかっただろうと思う。こうして、ここまでの教育改革を断行せざるを得なくなっている根源的な理由は、トランジションが十分に成り立たなくなったと社会が問題視し始め、その上で仕事・社会とを繋ぐ学校教育を再構築せよ、として(原文ママ)学校側に課題を突きつけているからと考えられる」(溝上 2016:12-3)ということになる。

確かに、こうした「AL」と「大学生のトランジション」を結び付ける議論に立脚することで、「汎用的能力」が「新しい能力」と重ね合わされた理由を説明することが出来る。具体的には、「AL」と「能力観のポスト近代化」と「学生のトランジション」の概念が交わることで、「AL」により大学で能力観のポスト近代化に適合した人材が育成されれば、その人材は労働市場で高く評価され、結果、大学生のトランジションがより円滑化する」という図式が描けるからだ。文科省施策としてのAL推進が、社会から一定の理解を受けるとすれば、それは社会が、AL導入の帰結としてこの図式の成立を想定し、暗黙の期待を寄せているからだと考えた方が自然なのである。

### 3 結論にかえて

さて、ここまで、日本の大学においてALが推進される経緯を、「大学の大衆化」と「能力観のポスト近代化」という2つの変化に注目して整理してきた。そこから見えてきたのは、ALという教育手法が、大学教育を取り巻くこれらの変化への対応策であることを期待された教育手法だったという事である。「大学の大衆化」と「能力観のポスト近代化」とは、大学にインプットされる学生の変化と、大学からアウトプットされた学生が被る評価軸の変化であると言い換えることが出来る。この構図に従うと、両変化は大学教育を結節点としており、それ故、両者に作用する1つの処方箋を結節点に施すことで2つの問題へ同時に対応することが、理論的には可能である。現在の日本の大学教育でALに対する評価が高まっているのは、ALが、個別の変化に対応する手法というだけではなく、こうした効率的な処方箋として機能する可能性があるからでもある。

しかし、この考え方には幾つかの仮定が織り込まれている。それは、特に、「能力観のポスト近代化」への対応策という文脈に色濃く現れる。そもそも「大学の大衆化」への対応策としてのALは、その発祥の地であるアメリカと同一の問題への対応策として導入されており、その意味で、日本において順当な運用がなされていると言える。だが「能力観のポスト近代化」への対策としてのALは、アメリカでALが担った役割とはかなり異なる機能を期待されており、日本独特のAL評価を形作っている。そこでは、ALという教育手法が、ALを導入した科目の個別的な知とは独立した、AL独自のアウトカムを持つことになっており、かつ、それが「能力観のポスト近代化」時代に評価される「新しい能力」と同じものであると理解されている。AL独自のアウトカムと「新しい能力」が重ね合わされる先には、そういった能力を獲得した学生が、今後の労働市場で高く評価されるという目算も立つ。それ故、ALが大学生のトランジションに対してポジティブな機能を発揮するという期待が帰結されるのである。だが、こうした図式は、多くの仮定の上に成り立つもので、実証的な研究がされている訳ではない。もともとそういった構図を持たないアメリカはおろか、日本でも、上記の図式を検証する実証研究はほぼないと言って

良い。例えば、安易なキーワードではあるが、「CiNii Articles」で、「アクティブラーニング」と「就職」や「トランジション」といったキーワードの検索を行ってみても、2017年9月の時点で上記のテーマに該当する研究論文は殆どヒットしない。「アクティブラーニング」単体で検索を掛ければ二千件以上のヒットをするにも関わらずである。これは、大学生のトランジションの観点からALを評価する実証研究がそれほど盛んではないことの証左であろう。

こうしたことを念頭に置くと、今後のAL研究には幾つかの課題が存在するように思える。その中でも最も重要な課題は、「能力観のポスト近代化」を念頭に置いた、ALと大学生のトランジションに関する実証的な研究である。まずは、ALが大学生のトランジションに、社会が期待するようなポジティブな効果を与えているかどうかを検討しなければ、次にどのような議論に進むべきかが明確にならないからである。もし、本当にポジティブな効果が検証されれば、今後、ALをブラッシュアップさせるためにも、そのメカニズムをより精緻化する必要があるだろう。逆に、ALと大学生のトランジションの間に、何の関連性も見出せない場合や、逆ネガティブな関連性が現れる場合は、「能力観のポスト近代化」を念頭に置いたALとトランジションの結び付きを分解し、個別の要素間の関連性をそれぞれに検討していく必要が生じるだろう。そこでは、いわゆる統計的な分析だけでなく、一種の言説研究や歴史研究も視野に収められるだろう。なぜなら、ALと「新しい能力」やALと「トランジション」が結び付けられる歴史的経過をより明確にする必要性が出てくるからだ。本論では、その結論部分だけに言及しているが、ALと大学生のトランジションの結び付きがフィクションであるならば、この過程の検討も重要な課題と成る。また、AL独自のアウトカムという発想も、実証的な手法を用いて検討されるべきだろう。ALが、個別の科目に含まれない、独自のアウトカムを本当に所持するのか否かも重要な論点であるからだ。そして、その場合、こうした発想が、アメリカのAL理論の中に、どの程度、組み込まれているのかという理論的研究も併せて必要となるだろう。

本研究ノートでは、日本においてALが要請される社会的背景を整理し、そこから上記のような課題を取り出せたことを確認して論を終えたいと思う。

## 注

- (1) 2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」で示された言葉で、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」とであると定義されている。加えて、そのような社会の特徴として、「(1) 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む。(2) 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる。(3) 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる。(4) 性別や年齢を問わず参画することが促進される」(中央審議会2005:3)と述べられている。この中で、本論の議論と関連するのは、(2)(3)である。そこでは、知識や技術の革新が、既存のパラダイムを変更し続ける旨が述べられており、当然、こうした社会に対応する人材には、社会のパラダイム変化に対応できる力が必要とされる。

## 引用・参考文献一覧

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. *Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Rep. No.1)*, Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.
- Barr, R. B., & Tagg, J. From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 1995, 12-25.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 1987, 2-6.
- 本田由紀, 『日本の〈現代〉13 多元化する「能力」と日本社会－ハイパー・メリトクラシー化のなかで』, NTT 出版, 2005 年。
- 乾彰夫, 「キャリア教育は何をもたらしたか－教育にひきうけられないこと, ひきうけられること－」(『現代思想』40 巻5号, 2012 年) 101-109 頁。
- 河合塾編, 『「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 年。
- 経済産業省, 『社会人基礎力に関する研究会－「中間取りまとめ」－』, 2005 年1月。
- 松下佳代, 「大学から仕事へのトランジションにおける〈新しい能力〉－その意味の相対化－」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, 2014 年, 1-39 頁。
- 溝上慎一, 「アクティブラーニングの背景」溝上慎一編『アクティブラーニング・シリーズ4 高等学校におけるアクティブラーニング: 理論編』, 東信堂, 2016 年, 3-26 頁。
- 文部科学省, 「調査結果の概要 (初等中等教育機関, 専修学校・各種学校)」『学校基本調査－平成 29 年度結果の概要－』, 文部科学省 HP, 2017 (2017 年 9 月 4 日取得, [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2017/08/03/1388639\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/08/03/1388639_2.pdf))。
- Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education, *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*, Washington, D.C.: National Institute of Education, U.S. Department of Education, 1984.
- 中央教育審議会, 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』, 2005 年1月。
- 中央教育審議会, 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』, 2008 年3月。
- 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 年8月。
- 山内祐平, 「アクティブラーニングの理論と実践」永田敬・林一雅編『アクティブラーニングのデザイン東京大学の新しい教養教育』, 東京大学出版会, 2016 年, 15-37 頁。

(ながみつ たいし 共同研究嘱託研究員／佛教大学非常勤講師)