

〈原著論文〉

アクティブラーニング成立要件としての学生の「対他者」視点獲得

“Mind others” – The Fundamental Attitudes of Students for Active Learning

谷村 綾子¹

要 旨

学士課程教育における受動的な学習態度を改善する方策として、アクティブラーニングの導入が注目されているが、アクティブにならないアクティブラーニング等、失敗事例の蓄積、類型化が試みられている。現段階でこれらの課題が本質的な問題解決に至っている状況とはいえ、試行錯誤の段階である。中でも学習者（学生）の対人関係に関する資質・能力感に焦点を当てた詳細な研究は管見の限りまだまだ少ない。そこで、本研究ではアクティブラーニングが成立する要件として、学習者の資質・能力観について言及し、また重要なファクターとして「対他者」視点の獲得を設定し、ループリットクとして明示する。

キーワード：アクティブラーニング, 「対他者」視点, 協力・協同, 学習パラダイム, SECIモデル
Active learning, “Mind Others”, Co-operation, Learning Paradigms, SECI Model

はじめに

近年の大学教育、とりわけ学士課程教育における受動的な学習態度を改善する方策として、アクティブラーニングの導入が注目されている。文部科学省も「能動的学修¹」について積極的に政策提言を繰り返している。その背景には今後大学教育の役割が、学生の汎用的能力（ジェネリックスキル）育成に転換するためである、という指摘がある（山地2014）。好意的な目でみれば、アクティブラーニングの導入は、単なる大学教育の脱マンネリという意味だけではなく、教育や学習という概念自体の問い直しといういわゆる21世紀型スキルの習得への転換をその背景に持っていると考えられる。

しかし、依然としてその実践に関しては、「学生同士の話し合いの不成立」など、根本的とも思える課題が未解決のまま放置されている状況がある。「アクティブラーニングは大切だが失敗する可能性が高い（一部の教員にのみ可能な手法である）、それく

らいなら従来の講義スタイルで多少学生に退屈を強いしなくても勉強させるほうがましだ」という考えを、実は多くの教員が心の中に抱いているのではないだろうか。

アクティブにならないアクティブラーニングが頻発する状況のなかで、失敗事例や失敗の類型化は試みられているものの、本質的な問題解決に至っている状況とはいえ、また課題として環境的な側面は比較的多くの研究があると思われるが、学生の素質や能力感に言及するものは少ないというのが印象である。そこで、本研究ではアクティブラーニングに欠かせない学習者の資質や能力観として話し合い活動時などにおける「対他者」視点の獲得に焦点化した。

1. アクティブラーニングの現状

1) アクティブラーニングの概念整理

平成26（2014）年の文部科学省「大学教育再生

1 「学修」は、主体的に考える力を育成するためのパラダイム転換として「学習」に変わって使用される概念である。文部科学省が提言した「学修時間」の確保という考えが政策的に脚光を集め、能動的な学修とともに授業の事前準備や事後展開などの時間が増加すると考えられている。その考え方に反対するものではないが、「学修」という表記は、多分に政策的意味合いの強いものであるため、本稿では特に必要のない場合は「学習」と表記する。

加速プログラム」の公募テーマの一つがアクティブラーニングとされたが、申請250件のうち182件がアクティブラーニングを含む（日本学術振興会HP）。

選定大学のプロジェクト概要が公表されており、その内容から大まかな特徴を把握したものが表1である。大きく分けると①アクティブラーニングの目的や教育目標を明確に規定しているプロジェクトと、②目的の規定よりも組織体制や手法をとりあげているプロジェクトになる。東京理科大学はPDCAサイクル、学修ポートフォリオ、ルーブリック評価などの手法や組織体制の導入に焦点化されている。これに対して「考動力」を高次の育成能力とし、汎用的技能や批判的思考力育成、意思決定学習などを推進する関西大学や、教育目標として汎用的技能（学ぶ力、考える力、かかわる力、表現する力）を設定している長崎大学のような教育目標を明確にしたプロジェクト例もある。

表1 アクティブラーニングの目的・教育目標／手法・組織の一例（大学教育再生加速プログラム申請内容より筆者作成）

目的・教育目標	<ul style="list-style-type: none"> ・汎用的技能等の育成 ・「考動力」の育成 ・汎用的技能「学ぶ力」「考える力」「関わる力」「表現する力」育成（長崎大学） ・社会人基礎力（表現する技法、課題解決力）の育成（京都光華女子大学短期大学部） ・4つのキーコンピテンシー（自立・想像・共生・創造）育成、社会に有用な人材、生涯学び続ける学修意欲（比治山大学） ・主体的学修者の育成（共愛学園前橋国際）
手法・組織	<ul style="list-style-type: none"> ・学修ポートフォリオ ・ルーブリック評価 ・ICTシステム ・授業収録配信システム（東京理科大） ・スタッツ・データの利用（産業能率大学） ・FD・SDプラットフォーム（関西大学） ・図書館プラットフォーム機能 ・教養と専門の連携 ・全学モジュール推進会議（長崎大学）

文部科学省はアクティブラーニングの定義を「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である」とするが、各大学の実践例からもわかるように、多くの場合アクティブラーニングが示す内容は、「教授・学習法」にとどまらない。また能動的な学修により、学生の汎用的能力²（ジェ

ネリックスキル）の育成が図られるとしており、それを踏襲する（あるいは先駆ける）プロジェクトもみられるが、そのような上位目的を明確にせず、ポートフォリオやルーブリック評価といった手法や組織体制の導入を主眼にしているものもある。

2) アクティブラーニング定義

実践では多様に理解されるアクティブラーニングであるが、中山（2013）のように、「学生からみて受動的な教育の場」ではないもの、と消去法的に定義することもできる。アクティブラーニングとは何か、についての積極的な定義の仕方や概念整理については溝上（2014）や河合塾（2014）の調査などに詳しいが、一つ一つの特徴を押さえて定義する困難さもみられる。筆者個人の見解としては、「どのように教師が教えるか」を考えているだけでは解決しなかった教育上の問題の筋道が、「どのように学生が学んでいるか（学ぶべきか）」に視点を切り替えることで見えてくるのがアクティブラーニングの要であると思っている。

学生はアクティブラーニングを通じて情報収集・分析力、コミュニケーション能力、リーダーシップスキルなどジェネリックスキルを身につけることが期待されている。いわゆる講義形式の、座って話を聞くだけの授業ではコミュニケーション能力やリーダーシップスキルはもちろん、情報収集能力も身に付かないということであろう。これからの学生に求められるのは、新しい経験を既有知識と関連付け、新しい世界像を自分自身で構築することである。それらは学生の個人的な作業でありつつも教員や学生同士の相互作用の中で実現され、また昨今提唱されているネットワーク型教育において、ソーシャルな学びを通じて獲得されていく、21世紀型スキルであるとされる。学生はグループワークの中で、自他の意見について深く考え、学びに結び付けなければならない。多くの意見を収集するには、その場でのリーダーシップが不可欠となる。ただ教えられることを聞いて覚えるだけの受動的な学習ではなく、常に批判的に思考力を働かせているような状態が求められるのである。

翻って、教育現場での現状はどうか。楠元（2015）に取り上げられるように、OECD国際調査で「生徒に批判的思考を促している」と答えたのは日本の教員では15.6%（34カ国平均は80.3%）で、主体的な

2 汎用的能力とは、「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた」ものとされる。

学びを引き出すことに対して非常に自信がない教員が多いことが伺える。アクティブラーニングを導入するためには、多くの教員が共有できる方法論としての批判的思考の確立が早急の課題である。このような状況を鑑み、本稿では「学生自身が主体的に学び、知識を使いながら自他について批判的に思考する態度を身につけること」をアクティブラーニングの目的と設定する。

なおアクティブラーニングの日本語訳としては能動的学修（学習）や主体的（な）学習（学び）などがよく使用されているが、受動的学習の対概念としては能動的学習が、演習や実習形式などのPBLの場面では主体的な学習の訳がよく当てはまるように思うため、どちらかに限定する必要は感じていない。あえていえば、能動的かつ主体的学修という意味でアクティブラーニングを使用したい。

2. 学習パラダイムによる授業再構成

岩井その他は、大学進学が50%を超え大衆化した高等教育システムとアクティブラーニングの手法を関連付けている。以下では岩井（2006）、溝上（2014）らのアクティブラーニングに関する考察を参照したうえで、学習パラダイムについて取り上げる。

1) 学習パラダイムへの転換

岩井が参考としているアクティブの考え方として、Bonwell&ElisonやFinkの考察がある。それによれば、①学生にただ聞くだけの状態以上のものを体験させ、②単なる情報の伝達に対して、学生のスキル向上にウェイトを置き、③学生を読み、書き、討論するというような実践的な活動に向かわせ、④テーマに対する学生自身のアイデアを模索する機会を与えることを意味し、学生に「何かをさせると同時に、自分が何をしているかについて考えさせる」ことが要点であるとされる。またFinkはアクティブラーニングの活動を自己との対話、他者との対話という2種類の対話と、行動と観察という2種類の経験に分類し、これらによって、学生を受動的な知識や情報の受け手から、動機付けを持った参加者へとかえる教育方法であるとする。そこでは学生同士あるいは学生と教員との相互作用が重視される。学生は、自己の行動を自省的にとらえるとともに、他者の行動を観察しながら、活動のなかで起こっていることについて観察する。

また溝上（2006）はアクティブラーニングについ

て原理的遡及的な考察を深めている。カリキュラムの定義を「学習者の個人誌autobiography」という原意にもどし、その観点から教育とその効果をとらえなおすPinarの論を紹介している。

それぞれの論を詳説することは省くが、このようなアクティブラーニングへの移行を教育パラダイムから学習パラダイムへの転換と読み解く考え方について取り上げる（ロバート・B・バー2014）。教師が教えなければならない、という教育パラダイムは、アクティブラーニングによって、学習を生み出さなければならない、という学習パラダイムへと転換していくというロバート・B・バーらの提示した比較表を一部抜粋したものが表2である。

表2 教育パラダイムと学習パラダイムの比較（ロバート・B・バー（2014）より一部抜粋作成）

	教育パラダイム	学習パラダイム
使命と目的	<ul style="list-style-type: none"> *教育を提供／伝授する *知識を教員から学生に移譲する *教育の質を改善する *多様な学生のアクセスを可能にする 	<ul style="list-style-type: none"> *学習を生み出す *学生から知識の発見や考えを誘い出す *学習の質を改善する *多様な学生の成功（成果）を可能にする
教育／学習の機構	<ul style="list-style-type: none"> *時間は一定に保ち、学習は変動する *クラスはいつせいに開始／終了する *教材をカバーする 	<ul style="list-style-type: none"> *学習を一定に保ち、時間は変動する *学生の準備が出来たとき環境の準備が出来る *規定した学修成果を挙げる
学習理論	<ul style="list-style-type: none"> *知識は外にある *知識の倉庫という喩に合致する *学習は教師中心に管理される *活気ある教師、活気ある学生が求められる *クラスルームと学習は競争的で個人主義的である 才能や能力はわずかである 	<ul style="list-style-type: none"> *知識は一人ひとりの中にあり、個人の体験によって形成される *自転車の乗り方を学ぶ喩に合致する *積極的な学習者が求められるが活気ある教師は不要 *学習環境と学習は協力的、協同的、助け合いである *才能や能力があふれている
役割の性質	<ul style="list-style-type: none"> *教員は主として講義者である *直線的管理～独立した役者たち 	<ul style="list-style-type: none"> *教員は主として学習方法や環境の設計者である *共同管理～チームワーク

この教育／学習パラダイムは多くのアクティブラーニング提唱者たちの考えを総合するものだといえよう。例えば、南俊朗ら（2005）は受動的学修と

して「学習されるべき知識」を、「専門家や教師が抽出」し、「テキストやコースウェアという名前で予め用意」し、「自学、講義などの手段、あるいはC A Iシステムやe-learningシステムなどを用いることにより人間が学ぶ」システムを構想し、能動的学修として「学習者自らが知識の素材から何らかの知識を獲得する学習スタイル」(能動的学習)を構想しているが、これは表中では「知識は外にある／知識は一人ひとりの心の中にあり個人の体験によって形成される」という対比に合致する。学習パラダイムでは、「学生は自分の知識の活発な発見者で、建設者でなければならない」し、知識は「学習者が創造し、築き上げた枠組みや全体で出来ている」とみされる(ロバート・B・バー2014)。

また中山(2013)などが指摘する学生の「自己調整学習(Self-regulated learning)」の過程としての能動的学修があるが、これは「学習は教師中心に管理される／学習は学生中心に管理される」という対比に合致すると考えられる。学習パラダイムにおいては、「学習環境や活動は学習者中心で、学習者管理である」ため、教員不在ということさえありうるとされる(ロバート・B・バー2014)。中山は「学生を惹きつける演者としての役割に熱意を燃やしてきた教員が舞台からおり、演出家としての役割に新たな意義とやりがいを見出すことである」と指摘するが、「教員は主として講義者である／教員は主として学習方法や環境の設計者である」という対比によく合致するものである。

2) 学習パラダイムにおける協力・協同

学習パラダイムにおいて特に注目したいのは、協力や共同の扱いである。教育パラダイムは競争主義を採用するが、これは、成功は個人の功績であるという考えの現れである。それに対して学習パラダイムの環境は、協力的で、共同作業で、支え合いがある。業績や成果は諭一人きりで作業しているように見えても、チームワークやグループの努力の結果なのであると理解される。

また教員、事務員も同様に学生の学習を強化する環境にかかわり、作り上げるチームである。教育パラダイムの「階級的で競争による組織の直線的管理」ではなく、「チームワークや共同管理の態勢」が学習パラダイムでは必要とされている。

3) 学習の成立要件としての協力・協同

高校教育が競争主義にならざるを得ない現状では、学生は大学入学後も「自分の成績のために」「就

職に有利なことを」という思考方法に自然に流れてしまい、競争主義的な知識獲得(限られたパイの争奪)という固定概念から逃れられない。このような状態のままでグループ活動などの協力的な評価要素を導入すると、「誰かのせいで自分の評価が下がってしまう(他人に足を引っ張られる)」「できていない人に付き合うのは時間の無駄だ」「自分が出来ないことで誰かに迷惑をかけるので一緒にやりたくない」といった消極的な反応がみられることがある。ここで教員はグループ活動を忌避する学生に対して、知識は共有(社会化)することで完成される、という学習パラダイムの理解へ導くよう指導する必要がある。知識を個人的なものではなく、共有財産であると考え、そこには必ず他者の存在があることを明示しなければならない。このような協力・協同の要素はアクティブラーニングの成立要件といってもいいほど重要であり、そしてまたそれらを実践できる基準が必要である。

競争主義的エートスから、知識は共有財産であり、無限に生み出されるものである、という考え方にシフトするためには、何が必要なのであろうか。まずなによりも、そのような協同的な知識のあり方を教員が明確に学生に求めることである。現在学生が個人的な優秀さ(または能力の欠如)にしか関心を示さないのは、個人的な優秀さ(または能力の欠如)しか評価されないシステムの帰結である。個人的な優秀さを評価する視点しかないことが、他人の意見を聞く、自分の意見を述べる、考えや知識を共有する、解決策を共有するなどの活動を含む授業をやりにくくする。

本稿では、学習パラダイムの協力・協同の要素を参考にしながら、グループ活動、特に話し合い活動(LTD)において必要となる対人関係のとり方を、「対他者」視点の獲得と表現する。評価指標としては、

- ・他人の意見を聞く、理解しようとする、理解する
- ・自分の意見を述べる、他人に理解されるよう説明する、理解される
- ・ある考えや知識を共有する
- ・考え方の違いについて話し合い、お互いに理解し、乗り越える
- ・課題にたいして解決策を考え、他人と共有する

などが考えられる。これらを「対他者」視点の獲得と表現する理由は、自他について批判的に思考するためには、自分の意見や考えが常に他者との関係の中にある(他者の批判にさらされ、また自分も他者

の意見を批判する立場にある)ことを理解することが要求されるからである。このような協同的な学習を評価する方法は、認知度を測るテストと異なるものであることは明らかである。どちらにしろ評価は形式的なものになるだろうが、アクティブラーニングにおいて求められている態度や行動が明らかになる形で学生に評価指標が明示されることが望ましいだろう。

3. 学びの3層構造による変容過程の理解

次に、学習パラダイムで学習者に起こる変容過程を、学習の3層構造とSECI(組織的知識創造理論)モデルの複合として理解する高橋らの考察を検討する。協力・協同という要素を考える際に、高橋らの提示する個人内変容と対他的変容過程は特に重要である。

1) SECIモデルを利用した学びの包括的モデル

アクティブラーニングでは、発見学習、PBL(問題解決学習またはプロジェクトベース学習)、体験学習、グループディスカッションやディベート、グループワーク、反転学習などの手法が多用される。

高橋悟ら(2014)は、PBLによって生成される学びの包括的モデルとして、野中らが提示したSECIモデル³をもとに、社会的あるいは対人的な側面についての分析を加えたモデルを提示している。すなわち、SECIモデルに学びの3層構造を加味し、①知識創造プロセス(認知)、②関係構築プロセス(対人)、③自己変容プロセス(内面)の3層として再構成している。前述した対他者視点の獲得の観点からは、②の関係構築プロセスと、それにとまなう③自己変容プロセスが重要であると考えるので、以下順に取り上げる。

2) 関係構築プロセス

SECIモデルを基にした学びの包括的モデルの説明では、学習者は対他的に、孤立→交流→紛糾→協調の変容サイクルを回りながら、緊張関係と信頼関係の交互作用の中を循環する(図1)。

まず、初期の交流のないクラスでは、学生は互いに孤立しており、共同作業という要求に対して緊張状態が生まれる。しかし交流を促進することでお互いに信頼関係が生まれ、意見交換をすることができ

ようになる。ただし意見を言うということはお互いの違いが明らかになる(議論の紛糾)ということでもあり、ここにおいて学生は再び緊張状態に置かれる。この緊張状態から抜け出すためには、お互いが協調しようとする姿勢をみせなければならない。創造的な意見や第3の道を見つけることで紛糾状態を抜け出すと、再び信頼関係を取り戻すことができるが、この信頼関係は紛糾前の状態よりもより深いものであると想定される。もし意見が集約できなければ、分裂した状態にとどまる。

講義スタイル中心の授業の中では、このような交流や紛糾、協調といったサイクルはそもそも経験されないものである。そしてアクティブラーニングという手法が、一部教員や学生自身から壁が高いと思われる理由はこのような学生同士の緊張状態が生じるからであろう。しかし学生同士の緊張状態は、信頼関係を築く前の一時的な状態であることを理解し、あえてそのような経験を提供することも大切である。この緊張関係を経験していない集団では、お互いの意見を言い合う信頼関係を築けず、話し合い活動をして、新たな知識を創造することは困難である。学生が緊張状態に置かれるのは、お互いに話し合いのスキルが未熟さであると理解し、そのスキル獲得を支援することが必要であると学習者自身に伝えることも必要である。また何でも言い合える関係があっても、いろいろな意見が対立し、平行線をたどることもありうる。そのような状況では、混沌から秩序を生み出すため想像力が必要となる。これら一連のプロセスを経る中で、学生は対他者視点、すなわち、互いの人となりを理解しながら、知識を共有し、共同的に問題解決に取り組むという視点を獲得できると考える。

ところで、グループ学習の実施状況を調査した研究では、中学校1年生をピークに高校に上がるにつれてグループ学習の経験ありという回答は減少する(高校3年生31%)。高校ではグループ学習を経験していない学生が半数以上を占める(白井2011)。

多くの学生は、大学入学前に、個人主義的な学習しか経験しておらず、対他的行動としては、「我慢する」「周りに流される」「自分の意見はいわない」「自分だけでやる」「自分の意見を通す」などの稚せつな方略しか身につけていない可能性がある。

3 SECIモデルとは、組織的知識創造理論として野中・竹中が提唱したもので、暗黙知と形式知の相互変換によってなされる絶え間ない知識創造のプロセスを理論化したものとされる。高橋2014。

高校でグループ学習をほとんど経験していない学生にとっては、自己の学習が他人を理解することや他人と協調することとどう関係があるのか、すぐには理解できないかもしれない。だからこそ教員は、明確な目的として対他者視点の獲得を掲げることが必要であるといえる。

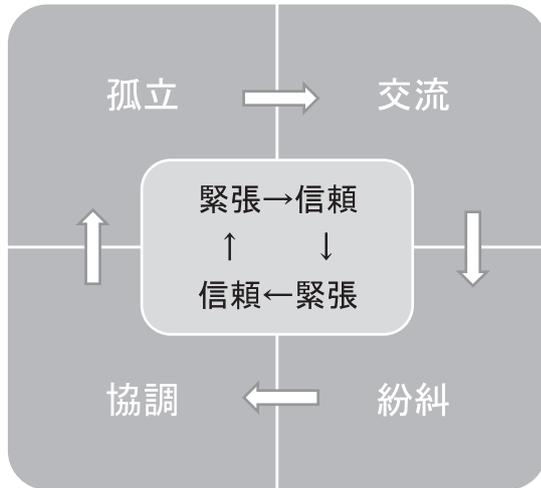


図1 関係構築プロセスの概念図（高橋2014の図を参考に筆者作成）

3) 自己内変容プロセス

次に、自己変容プロセスについてみる。学習者は学びを通して、不安→葛藤→飛躍→成長の自己変容サイクルを回りながら、自己変容と自己未変容（自己獲得、または自己安定）の交互作用の間を循環する。学習とは全人格を通じた行為であるという指摘がある通り、学習は個人のアイデンティティ変容ももたらしうるものである。前述した対他者変容過程は、この自己変容過程に影響を与えられられる。

学習者は自分の意見を述べる、という課題を難しく感じ、不安が生じる。自己表現のためには心理的葛藤が生じる。その葛藤を乗り越えることで、自己の変容が経験される。自己表現するために自分の殻を破ったとき、またそれを受け入れてくれる他者の存在に気付くとき、人は達成感や自己肯定感を感じ、さらに他人の考えを受け入れる心の余裕も生まれ、自己として大きく飛躍を経験し、成長する契機となる。

このように、自己内変容過程は対他者変容過程と密接に結びついていると考えられる。他者との交流が、自己内の葛藤を生む契機となるからである。ここで高橋らのモデルに付け加えたい一つのアイデアは、自己変容→対他者変容という流れではなく、対他者変容→自己変容ととらえることである。自己変

容の契機となるのが対他者変容であるというのがアクティブラーニングの含意であると考えられるからである。

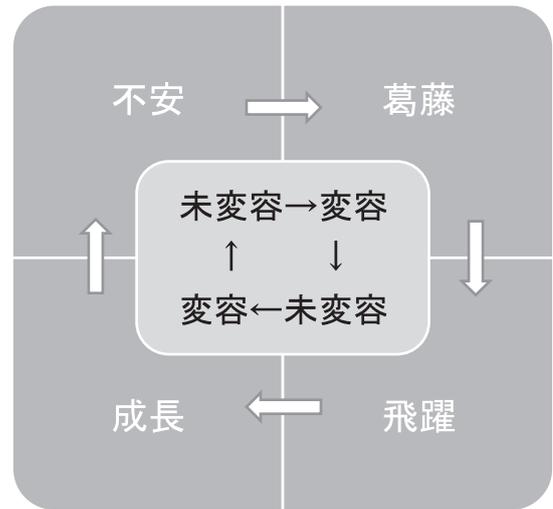


図2 自己変容プロセスの概念図（高橋2014の図を参考に筆者作成）

4. 対他者視点の獲得の必要性

前章では対他者変容過程および自己変容過程に着目した。本章では、さらに考察を進め、お互いを必要とする話し合い活動、協同学習がどのように起こるのか、またその過程をどのように評価できるのかについて検討する。

1) 話し合いの成立—討議倫理の知見より

学生は個人的な葛藤を乗り越えることで、集団での自己を発揮することができるが、自己変容の契機となるのは他人との交流（や葛藤）である。その相互作用を循環する中で、自己不信の状態、または自己過信の状態から抜け出して、根拠のある自信をもつことにより、集団活動はスムーズになり、協同的な学びも多く生み出されるようになる。

個人主義的な学習のみで協同的な学習のベースを形成することはできない。対他者視点は、他者に対して働きかけていくことでしか、獲得することはできないのである。

討議倫理に関するホネットの見解にも「意思形成をする討議手続きがそもそも可能であるためには、そのような討議を可能とするような『社会構造的関係』がなければならない。完全に抑圧的な体制においては、そもそも討議は成り立たないのである。」というものがある（日暮1996）。これはハーバースの討議倫理を批判的に検討したものであるが、討議（話し合い）の前提として討議を可能にする社会

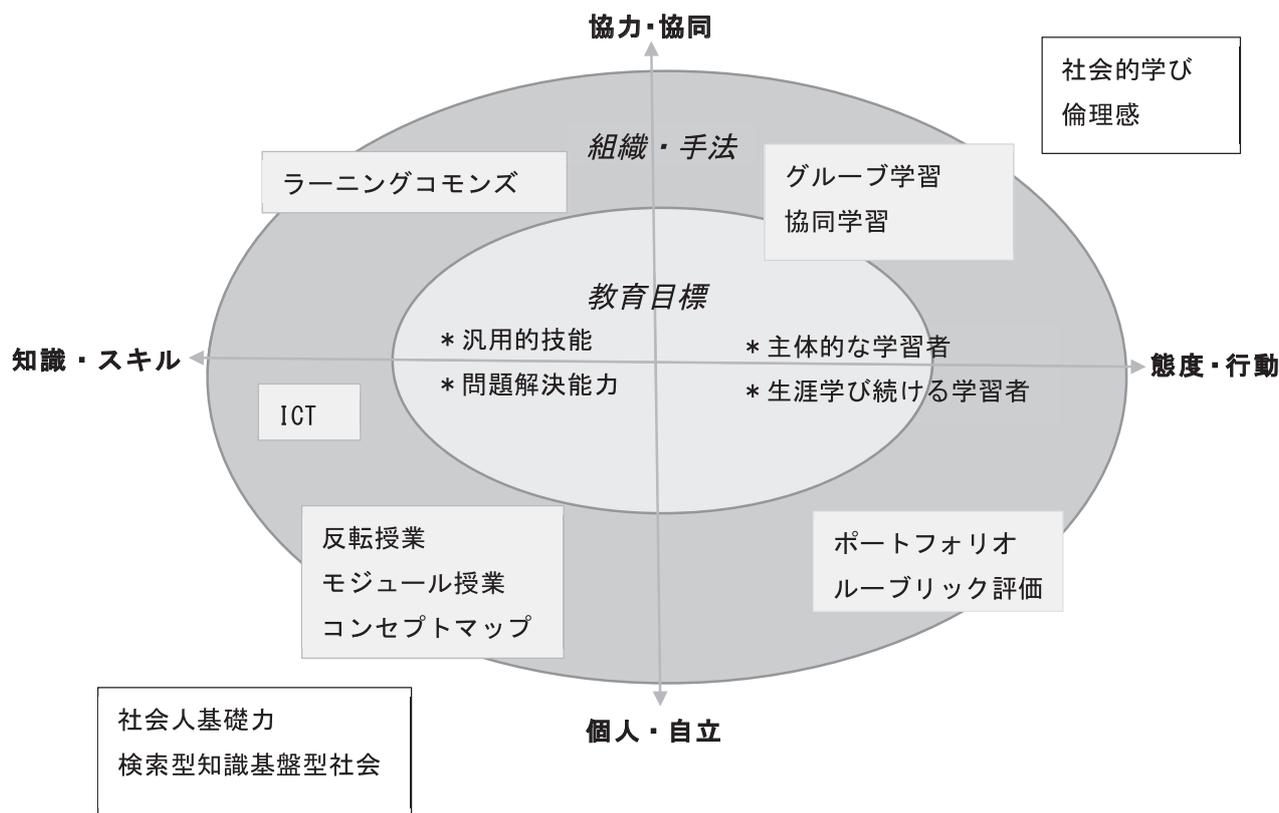


図3 広領域の学習概念とアクティブラーニング相関図

構造的関係がなければならぬ、という指摘は、話し合いが成立する要件として、「対他者」視点を挙げる本稿の論旨に通じるものである。

2) 行動能力向上としての行動教育

「対他者」視点の獲得は、多分に態度的・行動主義的なものであるが、行動的課題に対する行動教育の考え方がある。中村（2014）は倫理教育における行動教育の有効性・必要性を指摘し、行動能力の向上を直接目標とする教育を行動教育と呼んでいる。倫理教育の中では、道徳的判断力と道徳的行動の関係はわずかなものでしかないとするRestの指摘には多くの論者が同調しており、感情的、意志的要因は認知的要因とは別にとらえたほうがよいとされる。

また直接経験による学習の他に、観察学習（代理学習）の重要性を唱え、大部分の人間行動は観察学習によって学ばれるとする倫理教育の考え方もある。

以上の内容を本稿の論旨にひきつければ、話し合いは大切だと頭で理解することと、実際に話し合い活動を行うこととの間には大きな違いがあるということである。また他者の話し合いを観察することによって自己の話し合い活動も促進される（行動は行動を見ることによって学ばれる）可能性が高いとい

うことである。

3) 社会的相互依存理論に基づく協同学習

最後に、社会的相互依存理論に基づく協同学習の知見をみる。グループ活動を用いた協同学習の実践については多くの知見が蓄積されているが、中でも信頼性が高く有効な教育手法として知られているのが社会的相互依存理論である。

社会的相互依存理論は、肯定的な相互依存や、積極的相互交流、個人の責任などの基本要素を持つ。「共同に基づく活動性の高い授業展開」においては、学習者は認知的側面と態度的側面を同時に獲得するという（安永2015）。態度とは、「共同に対する認識、学びに対する動機づけ、学習や学習仲間や学校に対する見方」などが含まれる。「共同学習を繰り返す行うことで、共同の良さに対する認識が向上し、学習に対する動機づけが高まり、学業や対人関係に対する認識が改善される」という。

4) 対他者視点獲得のためのルーブリック

以上に述べた討議倫理、倫理教育（行動教育）、社会的相互依存理論に基づく共同学習などの知見を参考にして、「対他者」視点の獲得を目的として作成したルーブリックを以下に示す（表3）。

「対他者」視点の獲得がアクティブラーニングに

としては重要な成立要件となることは前述したとおりである。そこで、学習パラダイムにおける協力・協同を促すための、対他者視点の獲得に焦点化した評価ルーブリックを使用し、学習者にも共通認識を作ることを想定する。領域は「協力」「意見の表明」「他者への配慮」とした。評価する内容について、大いに評価されるレベルを3、まったく評価されないレベルを0とし、4段階で示した。▲で示したコメントはマイナス評価となるポイントである。またここでは、溝上(2014)らの公共圏コミュニケーション、親密圏コミュニケーションの別も参考にした。ただし、このようなルーブリックで評価できるのはあくまでも行動化された部分であるので、さらに認知的な内容も含めたルーブリックの更新が必要であると考える。

表3 「対他者」視点獲得の評価ルーブリック(筆者作成)

	協力	意見の表明	他者への配慮
レベル3	グループの仲間に対して必要な協力を惜しまない(公共圏コミュニケーションの成立)	自分の意見を表明し、わかりやすく説明する。	異なる考え方の仲間がいることに配慮している。他人の意見を積極的に聞き、理解している。
レベル2	親しい仲間に対して協力的である。 ▲すべての仲間に対して協力を申し出ることはない(親密圏コミュニケーションのみの成立)	自分の意見をきいてもらおうとする ▲自分の意見が聞いてもらえないとき、それ以上の努力はしない	自分と異なる意見でもすぐに否定しないで聞こうとする姿勢がある。 ▲他人の意見に対しては表面的な同意など、軽い会話に終わる
レベル1	グループにいますが、自分のことだけをしようとする ▲協力が必要な場面でも自分の都合を優先する(コミュニケーションの失敗)	促されれば、自分の意見を言うことがある。 ▲賛否に対してもあいまいに答えるなど、「自分にはわからない」という態度をとる	他人の意見に対し、否定的態度をとる。 ▲他人に配慮しない発言がある。
レベル0	自分のことを他人にしてもらおうとする ▲他人に頼る、自分で取り組む気がない ▲他人の負担が増えることに無関心である	促されても自分の意見をまったく表明しない ▲テーマとは関係のないことを話す(余談で終わろうとする)	他人の意見を聞かない ▲相手に意見を言わせないような行動をとる ▲無理やり同意させるなど、他人の意見を決めつける ▲意見を言いにくい雰囲気を作る

5. 学習活動の全体像を見据えたアクティブラーニングのために

これまで述べてきたように、学習者は、アクティブラーニングを通して、自己内変容過程および対他変容過程を経験しながら、他者性概念を徐々に身につけ、上記の「対他者」視点の獲得のルーブリックでレベルを上げていくことが期待される。これは行動教育の知見を参考にした指標であり、行動の内容自体を明確な目標として掲げたものである。このような評価方法が果たして功を奏するのかどうかは実証が必要であるが、知識の獲得だけでなく、知識を他者と共有する過程、すなわち「対他者」視点の獲得についても教員が望ましいと考えている状態を言語化し、学生に直接示して共通認識を得ることは意味があることだと考える。

学習とは全人格を通して起こるものである。人間にとって学習とは根本的な問題であり、それが指し示す領域は大変広いものであるはずである。これらが分断されているとき、人は不満や不安を感じる。学習には個人(の自立)的側面と協力・協同的側面の両方があること、スキルや知識の変容過程であると同時に、行動・態度の変容過程でもあることを示したものが図3である。アクティブラーニングとは、この学習活動の全体像を見ようとする試みといえるのではないだろうか。

この図では、教育目標を中心領域としてその周辺領域に教育手法や組織が配置され、縦軸に個人的/協同的、横軸にスキル・知識/態度・行動をとる。それぞれの配置についてはどの側面を強調するかによっておそらく変化するであろうが、グループ学習や協同学習はその態度的側面が重要であることを指摘したため、右上に配置した。ラーニングコモンズは、共同の場所であるが、個人的な学習の場でもあり、また手法的な側面が強いので、左上に配置した。ポートフォリオやルーブリック評価は、これまでの学習評価では現れなかった学習行動的側面を評価するものであると考え、右下に配置した。反転授業やモジュール授業は必ずしも協同的行動を前提としないので、個人・スキルの側面が強いと考え、左下に配置した。

学習という活動は、自分の生きている世界の中で知識の文脈を知ることであり、またその知識を仲間と共有することである。より広く深い意味内容をもった学習活動を展開できるように、学生に対する

働きかけも多様な方法であるべきである。

引用文献・HP

- 1) 山地弘起「アクティブラーニングとはなにか」『大学教育と情報』2014, No.1
- 2) 日本学術振興会HP平成26年度選定取組概要 http://www.jsps.go.jp/j-ap/sentei_torikumi.html
- 3) 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(2012) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- 4) 河合塾『「学び」の質を保証するアクティブラーニング-3年間の全国大学調査から-』東信堂, 2014
- 5) 楠元町子「アクティブ・ラーニングの教材開発とICTの活用」愛知淑徳大学文学部『学び舎：教職課程研究』(10), 1-15, 2015
- 6) 岩井洋「初年次教育におけるアクティブラーニングの可能性」『リメディアル教育研究』1-1, 2006
- 7) 溝上慎一『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, 2014
- 8) 溝上慎一「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点」『京都大学高等教育研究』12, 153-162, 2006
- 9) ロバート・B・バー&ジョン・タグ(監訳土持ゲーリー法一/訳花岡信子)「教育から学習への転換—学士課程教育の新しいパラダイム—」『主体的な学び 創刊号 特集パラダイム転換』主体的学び研究所 東信堂, 2014
- 10) 南俊朗他「アクティブ・ラーニング授業への試み—情報発信による積極的な授業参加スタイルの確立を目指して」『九州情報大学研究論集』7-1, 2005
- 11) 中山留美子「アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進におけるPBL教育の意義と導入の工夫」(特別寄稿) 弘前大学21世紀教育センター『21世紀フォーラム』8, 2013
- 12) 高橋悟/石井晴子「問題基盤型学習(PBL)によって生成される学びの包括的モデルの構築—組織的知識創造理論(SECIモデル)を手がかりとして—」『開発論集』93, 107-116, 2014
- 13) 白井靖敏「アクティブ・ラーニング(グループ学習)の経験に基づく学習タイプ」『名古屋女子大学紀要』57, 117-125, 2011
- 14) 日暮雅夫「ホネットにおける討議倫理学の変革—ハーバーマスを超えて—」盛岡大学紀要 15, 1-10, 1996
- 15) 中村秋生「組織における道徳的行動実現のための経営倫理教育—認知教育から行動教育(行動能力に力点を置いた教育)としての道徳教育へ—」千葉商大論叢 51 (2), 41-59, 2014
- 16) 安永悟「共同による活動性の高い授業作り - 深い変化成長を実感できる授業を目指して -」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 113-139, 2015

