研究ノート

アクティブラーニングとその評価に関する考察から

佐　藤　友美子

Ⅰ．はじめに

変化の多い社会を生きていく上で，アクティブラーニングで学ぶ「主体的で，対話的で，深い学び」は大きな意味を持っている。しかし，一方でアクティブラーニングは十分に成熟した授業方法とはなっておらず，様々な課題がある。

アクティブラーニングは，これまで大学で主に行われてきた講義型の授業とは違い，グループワークやディスカッションを通じて自ら学ぶことが求められている。国からも積極的に取り入れる方針はでているものの，新しい授業のスタイルなので，進め方も評価についても，教員個人のやり方に任されており，試行錯誤が続いている状態といえるだろう。

結果よりむしろプロセスが重要で評価と授業の進め方は密接に関わっている。また教員と学生，グループワークをするメンバーの関係など，複雑に絡み合い，参加意欲にも結果にも大きな差がでる。それらの問題を包含した評価というものが求められる。

これからの教育法として期待されるアクティブラーニングの効果を高めるためには，授業の進め方に習熟するとともに，学生が抱えている課題に向き合い，改善していこうとする努力が必要である。評価は，評価のための評価ではなく，学生の次の学びに繋がるものでなければならない。大学教員の教育力が試されていると言ってもよいだろう。

学生の能力を高め，学生自らが学び続ける力を獲得するために，教員がやるべきこと，できることは何なのか。双方がやって良かったと思える，納得性の高いアクティブラーニングを行うために，先行研究，先行事例を手掛かりに現状の課題に向き合い，そこからよりよい評価に繋げるために，教員がやるべきことを探ろうとするのが本レポートである。

Ⅱ．アクティブラーニングの実態

2-1．教員にとっての難しさ

大学教員は研究者ではあるが，学生の指導法を学んではいない。多くの教員は講義型で知識を伝達することはできても，アクティブラーニングで学生の学びを指導するのは容易なことではない。

実際にアクティブラーニングに取り組むと，教科の内容以外のことで問題が起こる。まずチームで行うので，学生同士の人間関係が関わってくる。教員と学生との間のコミュニケーションも講義型よりずっと必要になる。反転授業を取り入れて議論を活性化したいと思っても，学生が予習してくるとは限らず足並みが揃わない，というように様々な問題が発生する。授業が生ものであることを多くの教員は実感し，学問の専門家であること以上に，ファシリテーターとしての能力が必要であることに気づくのである。

学修の成果についての評価という面でも不安がないわけではない。一部の学生が熱心に取り組み，成果物は納得のいくものであっても，フリーライダーの学生に手を焼くこともある。そういう場合の評価をどうするかも悩ましいところである。学生の納得性を担保するために，アクティブラーニングと並行して，レポート課題を出すことも行っている。アクティブラーニングでは頑張って良い成果を出した学生が，レポートでは成績が悪く，よい評価をすることができない，という本末転倒のようなことも起こっている。全体としては盛り上がった授業であっても，本来学んで欲しかった知識が，どれだけ身に付いたか，を測ることは難しい。ゼミのように，少人数の固定メンバーで長期間のプロジェクトを行う場合は成長を観察することが可能である。しかし教科の授業の場合は短期間で，かつ100 名を超えるような規模になることも少なくない。グループ数もかなりの数になり，アクティブラーニングを実施することで手一杯になり，一人一人の学生を

指導し，プロセスをきめ細かく評価するのは難しいという現状がある。

教員にとってアクティブラーニングは手間暇のかかる教育の方法である。周到な準備をし，きめ細かく関わっても，必ずしも同じ結果が得られない。講義型の授業で面白い先生がアクティブラーニングでも同じ成果をあげられるわけでもない。結果の良し悪しは教員の指導によるところが大きいので，それをそのまま学生の評価にして良いのか，という悩みも生じる。

そもそも半年の授業で「主体的で，対話的で，深い学び」は実現可能なのか，変化が見えるくらい成長するものなのか，という疑問も浮かぶ。アクティブラーニングは，学生にとって大切な学びの機会になることは理解しつつ，悩んでいる教員は多いに違いない。

2-2. 学生は何を評価されたいのか

学生がどのように受け止めているかを知るため，サークル活動などに熱心に参加し，成績も良い学生を集めて，アクティブラーニングに関するワークショップを行った。その時「アクティブラーニングでは自分の働きが正当に評価されていない，と感じることがある」「自己評価だけでなく，メンバーの他者評価をさせて欲しい」という意見が出された。自分のやったことが正しく評価されていない等，チーム評価に対する不満があることが分かった。

また学生との雑談の中で，成績上位の学生から「アクティブラーニングは止めて欲しい」「先生の話を聞く方がいい」などの言葉を聞くこともある。チームで実施することの煩わしさ等が原因であろう。真面目な学生ほど，その傾向が強いように感じる。テストやレポートであれば，真面目に授業を受けていれば，本人の負担は比較的少なく，人の前で恥をかくようなことにもならない，ということなのだろう。そもそもアクティブラーニングの目的は，知識そのものもより能動的態度や，他の人との対話による気づき，にあるので，学生の意見は，アクティブラーニングそのものを否定していることになる。

一方で，満足度の高いアクティブラーニングが実施できたと感じる時の学生の評価は，「多様な人たちの意見を聞くことができて参考になった」「コミュニケーション能力がついたように思う」等，当然のことながらアクティブラーニングの狙い通りのものである。

社会に出た時に役立つ，という思いからアクティブラーニングに熱心に取り組む教員が多いと思うが，学生には「自立的で，対話的で，深い学び」が必要という思いは必ずしも伝わってはいない。アクティブラーニングを実施する前に，なぜ今，新しい学びのスタイルが必要なのか，なぜ面倒なアクティブラーニングをするのか，という問題意識の共有に時間を割き，丁寧に説明することが必要なのだろう。

2-3. アクティブラーニングで学生は変わったのか

アクティブラーニングの導入が進む中で，学生の意識がどのように変化しているかを2008年から4年に一回，全国の大学生5000人規模で実施している「大学生の学習・生活実態調査」（ベネッセ・コーポレーション，2016）から見ていきたい。

2016年では，「グループワークなどの協同作業をする授業」を受ける機会が増えた，とする割合は71.4%であり2008年から8年間で18.1ポイト上っている。「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」「ディスカッションの機会を取り入れた授業」についても，同様な傾向が見られた。「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」は67.0％で，16ポイント増加，「グループワークやディスカッションでは，異なる意見や立場に配慮する」も53.5％から13.9ポイント増加している。アクティブ・ラーニング（注1）型の授業を経験し，学生の態度にも変化が表れている様子がわかる。

しかし，一方で「あまり興味がなくても，単位を楽に取れる授業が良い」は61.4％で8年間に12.5ポイント上がっている。「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多い方がよい」は78.7%で2008年の82％よりは下がっているが，それでも学生の4人に3人は講義型の授業を望んでいることを示している。「学生生活については大学の教員が指導・支援するほうが良い」とする学生は2008年15.3%だったのが，2016年には38.2%に増えている。「教員と双方向のやりとりがある授業」は，50.8％で，2008年の46.1%から若干増えているにすぎない。

「教員（専門性の高さやよい影響を受けるなど)」の満足度は42.5%で2008年の49.5%から下落，「授業・教育システム（教育内容やカリキュラムなど)」に満足と答えた学生は2008年49.5％で有ったのが，2016年38.4%と下がっている。「大学生活を総合的に判断して」満足していると答えた学生も51.1%で2008年から13ポイント減少している。アクティブ・ラーニングの授業は展開され，学生はそれなり成長している一方で，大学生活に満足していない状況が数字に表れ

ている。この調査結果に対して，調査担当者は「学生の気質には社会や経済などいろいろな要素が影響する。（授業改革で）変えるのには時間がかかる」とコメントを発表している。

同調査の企画者の一人である大川嶋太津夫は巻頭言「教育改革の四半世紀」の中で「その理由の一つは，現在大学や大学教員が提供しているアクティブ・ラーニングの機会が，真に学生の自発的な活動ではなく，グループ・ワークにしろ，ディスカッション重視の授業にしろ，学外での様々な体験的活動にしろ，全てが大学と大学教員がお膳立てをした『受動的アクティブ・ラーニング』になっているからではないか。さらに，いくつかの大学では，全ての科目でアクティブ・ラーニングの機会を提供するよう求めているが，１週間に 10 科目以上の異なった科目を履修し，その全ての科目で，グループ・ワーク，ディスカッション，学外での実習や探求活動や課題を与えられているとすれば，アクティブ・ラーニングに学生は『食傷』してしまっているのではないか」（2016）と，総括している。

また，同じく企画者の山田剛史は「学生エンゲージメントが拓く大学教育の可能性」（2016）において，発達論の立場から参加や活動のみにとどまるアクティブ・ラーニングでは不十分とし「学生を深い学びへと誘うためには，より深い認知的な関与が必要となる。教材の在り方（作り方や配列，提示順序など）や教具（ICT など）の用い方，発問の仕方，講義と双方向の組み合わせ方，事前課題と授業の対応関係など，学生の実態に応じて検討・実施することが重要となる」と，した上で，行動的・認知的エンゲージメントだけでなく，情緒的エンゲージメントが大事だと説いている。

この調査からは本来のアクティブラーニングの目的である「主体的で，対話的で，深い学び」が実現しているとは読み取れず，むしろ逆行しているともいえる結果である。残念ながらアクティブラーニングそのものを学生がどのように受け止めているか，就職してからどのように感じているかを知ることは出来ない。しかし，今のやり方でアクティブラーニングを行っていると，本来の目的から遠ざかってしまう危険性すら感じられるデータである。アクティブラーニングがなぜ導入され，何を目標としているかについての議論のためには，より詳細な調査と検討が必要であろう。

Ⅲ．先行研究

アクティブラーニングが授業で行われる場合，必ず評価の問題が付いてまわる。しかし，アクティブラーニングに関する書籍は方法論に関するものが多く，評価に関するものは，パフォーマンス評価やポートフォリオ評価など，固有の評価方法についてのものが殆どである。本稿ではアクティブラーニングの評価に広い視野から言及しているものを中心に取り上げてみたい。

3-1．評価の枠組み

溝上慎一監修の「アクティブラーニングシリーズ」の「3 アクティブラーニングの評価」（2016）を取り上げる。松下佳代「第一章アクティブラーニングをどう評価するか」（2016）は，アクティブラーニングの定義である「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」の視点から能力を対象世界との関係，他者との関係，自己との関係という三軸構造として捉える。

もう一つの側面として，アクティブラーニングが活発な学習，学習の方法論であるだけでなく，学習の質や内容にも焦点を当てる深さの軸が必要であるとの認識から，階層という概念を取り入れている。これは教育内容や学習への興味，関心，意欲が，知的態度，思考の習慣，市民としての倫理・価値観にまで深まり，拡がることを軸で示している。石井英真（石井. 2015）の論を紹介する形で，知識ならば知識の獲得と定着（知っている・できる），知識の意味理解と洗練（わかる），知識の有意味な使用と創造（使える）の三層構造として示している。［知識］内容知であれば，事実認識から概念理解，原理となり，［スキル］方法知であれば，技能（個別的スキル），方略（複合的プロセス），方法論へと深まる層で高次化と深化をめざす必要があるとし，その上で認知システムにとどまらず，メタ認知システムを包含した行為システムとの関係によって，全体像を捉えている。

しかし，一方でアクティブラーニングは全能力の育成を対象としたものであるが，すべてが評価対象になるものではない，とし，＜何が，誰が，いつ，どのように，評価するのか＞を考える必要がある，としている。

何を（評価対象）は，教科のアクティブラーニングでは，従来の客観テストや実技テスト，文章題や論述問題などでも評価が可能であるとした上で，創造的な

部分については，パフォーマンスを伴う課題でなければ評価は難しい。またその中でも長期間にわたって行う卒論のようなものであれば，多様なスキルの統合が必要とされる課題での評価が望ましい。その中に含まれる人格的・情意的要素については，内心の自由を損なわないように，学習評価や教育評価として行うべきである。評価の主体については，教員だけでなく，相互評価や自己評価も有益であり，差が生じる場合は，そのずれを考えることも学習を深めることになる。学生自身の参加はメタ認知システムに関わる能力（自己学修能力や自己評価能力など）を育てる上で重要な働きをすると説明している。

いつ（評価時期）については，診断的評価，形成的評価，総括的評価という時期と機能の違う評価があり得るとしている。アクティブラーニングそのもののスパンの違いによっても，教育プログラム全体の評価になるか，仕上げのプロジェクトで評価するかという違いが考えられる。また結果だけを見ても分からないような演劇の創作のようなものになると，プロダクト評価を補うプロセス評価が必要となる。指導の中での日常的な観察と学習者自身の記録を併用することが望ましい。また，肝心のどのように（評価方法）という視点からは，パフォーマンス（作品や実演など）評価では，書く・話す・発表するという認知プロセスの外化を通じて，評価の素材が生み出される。またポートフォリオ（学習の証拠資料，作品や実演だけでなく，客観テストや質問紙調査の回答など）評価，ルーブック，質問紙や感想文などを用いた学習者自身の自己報告にも意味がある，としている。

アクティブラーニングには，決まった評価方法があるわけではなく，その種類や期間，内容によって，様々な手法を組み合わせて，プロセスに応じて実施することが必要になるとし，評価の軸としては，直接評価と間接評価，量的評価と質的評価が考えられている。 アクティブラーニングを評価するためには，異なる側面に光を当て，多角的に，適切な評価方法を用いることが必要であり，一つ間違えば，評価が人格的・情意的要素まで視野にいれる危険性を孕んでいることを指摘している。評価が単に「学習の評価」ではなく，「学習のための評価」「学習としての評価」となることで，学生や教師にとって，評価は大変でも遣り甲斐のあるものになる，と締めくくっている。また，松下佳代「ディープ・アクティブラーニング」（2014）においては，知識（内容）と活動の乖離，能動的学習をめざす授業のもたらす受動性，学習スタイルの多様性への考慮が必要であることに言及している。

3-2. カナダで実践される ICE モデルについて

原著スー・ヤング，監訳土持ゲーリー法一「『主体的学び』につながる評価と学習方法　カナダで実践される ICE モデル」（2013），土持ゲーリー法一「社会で通用する持続可能なアクティブラーニング～ ICE モデルが大学と社会をつなぐ～」（2017），「主体的な学び，創刊号」（2014）では，成長の段階を簡略かし，評価するツールとしてカナダで開発された ICE モデルの原理と現場での展開例を紹介している。

ICE モデルは，学びをステップとして捉え，I は Ideas 学校で学ぶ基礎的知識，C は Connections つながり，E は Extensions 拡張，応用を指している。Fostaty Young & Wilson（2000）の開発した考え方を発展させ，学習のプロセスを，普遍的な構造で説明する手掛かりとして使われている。学習者がスタート時点と比べてどのくらい前進したかを，明確にすることで，助言と課題を与えることができる，成長を評価するツールと紹介している。

重要なのは，単体であるアイデア個々の知識と知識の間に関連（C）をつくることであり，知っている事と，今学んでいることのつながり（C）をつくることである。応用（E）は，学びの最終段階を意味し，学びの場からは離れ，新しい形で使うことができた時であると説明する。（E）はまた仮説の質問に答えられる時とも定義されている。

ICE は深まっていく過程をあらわしているが，レベルではなく，（I）からスタートする必要は必ずしもなく，（C）の「つなぎ合わせる」ことからスタートすることも可能であるという柔軟なモデルである。

教えることと評価の両方で，どこまでの範囲を学んだのかではなく，どれほど深く学んだのか，学ぶとは個別の情報を少しずつ蓄積するだけではなく，学習者の頭の中でそれらが操られ，変えられ，新しいものになるということを示している。

ICE は本来，教師と生徒が学びの計画を立て，より深めることを助けるための形成的評価ツールとしてデザインされ，開発されたものである。学習者が学びの上でたどる成長線のどこにいるのかを示す特徴や目印をあきからにすることを助け，そのため教師は学習の成果が最大になるように教えることが可能になるとし，ICE が双方に利点がある持ち運び可能な簡便なツールであることが強調されている。

カナダではコースデザインの一環として行われ，学

習者のコースをつくるためのものとして活用されている。日本ではコースデザインと切り離されて使われているが，本来コースデザインとして考えられたものであり，プロセスこそが重要である。ICE を用いてコースデザインを考えることは，たんに成績評価のため，というのではなく，学習者の深い学びを「起点」として授業デザインをすることになるというスタンスである。

そのための ICE 動詞というものが用意され，授業シラバスに落とし込むことが容易になっている。例えば，（I）であれば，整理する，説明する，区別する，レポートする等，（C）であれば，分類する，再構成する，統合する等，（E）であれば，分析する，批評する，デザインする，創造する等，動詞として表現される。それによって学生にも自分の状況が分かりやすくなっている。

ICE の良い点として，質的な評価が，学科に関係なく，学生も教員も共有できる仕組みであり，シンプルであることである。学習と評価は表裏一体の関係にあり，可視化できるモデルであることである，とまとめられている。

3-3. 大学 3 年間の体系的人材育成と評価

後藤文彦監修「課題解決型授業への挑戦　プロジェクト・ベースト・ラーニングの実践と評価」(2017) は，京都産業大学が 2008 年から 3 年一貫のキャリア教育として取り組んできた正規授業の課題解決型学習（PBL）について，取り組み，実践，成果について，検証をも含め記録したものである。

2010 年，文部科学省「大学生の就業力育成支援事業」採択を受け，教養教育の範疇で実施してきたコーオプ教育（学外者，特に企業との関わりの中で教育が実践されるもの）を学部専門教育と連動させ全学展開を行った。その結果を，伸ばそうとする能力と評価について，特に活動に対して，何を大切にすべきかを考察している。

依吹勇亮の「05　O/OCF-PBL（京都産業大学における課題解決型授業）の目標と評価」(2017) では，1 回生の教育目標として「課題解決スキルの習得」と「主体性や社会性の涵養をはじめてする能力の伸長」を上げ，4 つの教育目標を掲げている。

① チームでの活動と個での活動やグループでの活動は違うものであることを実感してもらう
② 他者と関わる際に必要なスキルについての知識を学び，ワークで体感し，そして課題解決活動を通じて体得してもらう
③ 課題解決の演習を通じて，課題解決とはどのようなものであるかを体験してもらう
④ 「行動に意図を持たせる」と「なりたい自分に向けて活動する」

2 回生，3 回生向けには「チームでの課題解決に直接関わり課題解決のステップを学び，実行するためのスキルを学習」，「知識やスキルの背後にあるある種の能力，考え方，姿勢である取り組み姿勢について学ぶこと」としている。この二つの教育目標を獲得することで，メタ認知を獲得することができるようになり，様々なところで主体的に能力を発揮することができる「能力の横展開」が可能になることを最終的な教育目標としている。

「能力の横展開」を可能にする仕掛けとして「教職員は教えない」「行動と自覚のフィードバック」を重要とし，そのために「自己成長トレーニングシート」を毎週，課題解決活動の終了時には「プロジェクト振り返りレポート」を書くことを義務付けている。

また PDCA サイクルをまわすためには，評価することは重要であり，目標と評価は表裏一体の関係にある。そのために，能力伸長評価と学業成績評価の二本立で行っている。学業成績評価は能力伸長とは関係なく，純粋な学業成績である。一方，能力伸長評価は，心理学の観点からみて確立されたテストや，自己申告，面談，レポートなどを通じて，共通基準をもって行うことになっている。しかし，授業の最終目標である「横展開」については，途中段階で終わっており，①ツール開発ができていない，②学生個人の経験という文脈があり一般化が難しい，③いつ成果として計るべきか決められない，という課題を上げ，現時点では定められないとしている。

二つの成績の評価をリンクさせるために，現在はルーブリックを用いた「評価用チェックシート」を用いて自分自身の活動を省察し，次の活動方針を検討，改善するためのアセスメントの開発段階にある。今後の課題として，ライフキャリアの進行に合わせてより広い意味での評価が必要であり，「キャリア教育受講直後」「就職活動直後」「就業後」の連動をみていくことの必要性が挙げられている。

3-4. アクティブ・ラーニングで主体性は伸びるのか

後藤文彦「主体性育成の観点から　アクティブ・ラーニングを考え直す」(2018) は，主体性の発揮という観点から，アクティブ・ラーニングに疑問を呈す

るものである。前出の「大学生の学習・生活実態調査」（ベネッセ・コーポレーション，2016）のデータをあげ，アクティブ・ラーニングが主体性を育むという結果には至っておらず，経験を大事にした教育を行えば，主体性が育まれるというのは短絡的な考えであり，活動が目的になってしまっていると指摘している。このデータから，アクティブ・ラーニングは効果がない，と言い切ることはできないが，やり方に問題があり，本当の意味でのアクティブ・ラーニングの指導ができていない。一方，京都産業大学で実施してきたインターンシップでは，主体性の伸びが確認された，という事例を紹介している。後藤はアクティブ・ラーニングの効果がでないのは，学生はトレーニングを強制されている状態であり，スキナー箱に入れられた，と感じているのではないかと考察する。

一方で，主体性については獲得可能という立場である。そもそも主体性がない人はいない。マズローの人間心理学的に見れば，欠乏動機（欲求）にもとづいた行動から，成長動機（欲求）にもとづいた行動に変われば，自分を阻害している要因から解放され，他者から承認を必要としないレベルに達する。しかし，問題なのは，そもそも主体性を阻害している要因をクリアしている学生は全体の三分の一にすぎない。その内の半数は自己中心的になり勝ちで，望ましい主体性を発揮できるのは，その内の二分の一，すなわち全体の六分の一に過ぎない。アクティブ・ラーニングを行えば主体性を発揮するようになるのではなく，主体性を阻害している要因を除去する方が先決問題であるとの観点から，主体性に結びつく，心の健康促進を意図した教育の仕組みの必要性を説いている。

① 教員が学生に接する心がまえとして，コーチングやファシリテーションの心がまえである相手を認める，ということを常に意識する。
② プラスのストロークを行う。挨拶や相手を理解しようとする。
③ アクティブ・リスニング。相手の話を心から聴いてあげる。習慣化すると好循環が生まれる。
④ アサーション。自分も相手も大事にして，主張を行う。主張をしながら，相手を傷つけない，コミュニケーションをする
⑤ エゴクラムの活用。心の中の五人の私を適切に使えるようにするため，最も弱い私を意識して行動するように仕向ける

これらを実行した上で，課題解決型のアクティブ・ラーニングを行うと，有為な変化が起こることを実験により明らかにしている。

主体性を阻害している要因の存在に気づき，適切に対応することで，始めて主体性が発揮される状態が生まれ，アクティブ・ラーニングの効果がでると結論付けている。

Ⅳ．課題の整理

文部科学省の方針もあり，アクティブラーニングの更なる拡大は大学で喫緊の課題になっている。しかし指導法の指導を受けていない学部の教員が，授業の設計から評価までを自力で行うのは相当にハードルが高いことは自明である。

能動的な授業を行おうとする時，後藤（2018）の指摘するように，主体性の欠如は大きなハードルになっているだろう。他にもアクティブラーニングの成立を難しくする要因がいくつかある。ここでは阻害要因となっている学生の課題を整理をしておきたい。

4-1. 自分事で語れない，拡がらない

アクティブラーニングのそもそもの目的である自分で考え，多様な選択肢の中から適切なものを選択していくためには，自分が何をしたいか，が出発点である。しかし，自分達の関心のあるところからスタートするように，と説明をしても，足元の課題を見つけて，そこから自分達なりの結論を導きだすグループは残念ながら少数である。社会的課題として取り上げられることの多い少子化対策や海洋汚染など，自分の実感とは距離のあるテーマを選び，結論も一般論で終わる，というチームの多さに，頭を抱えてしまう。大学生ならではの切り口を望むのは大人の身勝手なのか，という残念な気持ちになる。立派なことをいうことが良いことだ，という刷り込みがどこかでなされているのだろうか。検索すれば簡単に情報が集まるレベルの報告が多いのは残念である。

一方で狭いところから始めて，そのまま狭いところで収束してしまう，というパターンもある。特に仲良しグループで実施した時に陥る傾向である。自分たちの選んだテーマが社会の中でどう位置付けられているのか，という肝心のところを説明出来ず，人を説得することも出来ないまま終わる。自分事ではあるが広がらず指導が難しいことも少なくない。

4-2. コミュニケーションが苦手

学生が苦手意識を持っているのがコミュニケーショ

ンである。友達や教員との気楽なお喋りは得意でも，自分の意見を主張するのは出来れば避けて通りたいという学生が多い。まず知らない人と話しをするのは苦手である。社会に出れば，一人だけで完結する仕事というものは殆どない。多様な人と関わり，自分の意見を言い，人の意見を聞き，調整しながら仕事を進めることになる。アクティブラーニングが目指している「主体的で，対話的で，深い学び」は，対話型のコミュニケーションを学ぶ機会でもある。一人で書籍やインターネットを調べて自分なりの意見を持つことも大事だが，それだけで世界を広げることは難しい。学年や学部の違いや，主義主張の全く違う，普通では友達にはならないタイプの学生と組むことに意味がある。時には大学外の人との関わりもある。自分の意見を述べることが得意でなくても，ディスカッションすることが必要になる。人の意見を聞き，自分の意見も言い，折り合いを付け，チームの結論を導きだすことが必要になる。 違う意見に触発され，新しいものが生まれる過程が，アクティブラーニングの面白さである。苦手意識を持って躊躇していたのでは，協同的な活動を展開することは難しい。

4-3. チームでの役割を果たせない

アクティブラーニングの特徴は一人の学びではなく，チームが大事なことだ。リーダー，フォロワー，ファシリテーターなど，自分の強みを生かして，みんなが協同で取り組めば大きな成果が期待できる。学生は役割を一度決めると，自分の役割だけしかしない傾向が強い。最初の役割に固執せずに柔軟に役割を交代したり，互いに助け合ったりして目的を完成させるのがチームワークである。チームでの活動はアクティブラーニングの肝の部分であるが，メンバーに対する不満の声を聞くことが多い。学生にチーム編成について，友達同士でチームを組む場合と初めての相手とチームを組む場合のメリット，デメリットについて尋ねてみた。様々な意見がでたが，友達グループは仲良く楽しくできるが，なれ合いになることや固定的な役割分担を引きずり，意見は似てしまいがちになる。初対面グループは最初のところで打ち解けるのに時間を要するが，多様なメンバーによって，新しい発見に結びつきやすい。この結果からは，上手く行けば，初対面グループの方が，発見が多いという結果に繋がることを学生自身が気づいていることがわかる。

コミュニケーションやリーダーシップは，個人の資質や家庭環境によるところも大きく，授業時間の中で容易に改善するものではない。しかし，教員が進め方の工夫をすることで，自分の役割や強みを発見することも不可能ではない。

4-4. 論理的な思考が出来ない

論理的な思考力の不足という問題もある。説得力のある提案のためには，人に説明するための手法が必要になる。特別難しいことではなく，沢山の情報を集め，そこから大事なキーワードを引き出すためには何をすれば良いのか。複雑な絡み合った物事はどう整理すれば他の人に理解してもらえるのか。比較するにはベン図や座標軸，チャートやマトリックス，グラフなどを適宜使い，フロー図を作って時系列で説明する等，テーマに合った的確な道具を使いこなすことが必要となる。

これらは義務教育の国語や算数の授業で習っているので知識としてはあるはずなのだが，適切に，効果的に使えない学生が一定数存在する。新井紀子「AI 対教科書が読めない子どもたち」（2018）では読解力の問題が指摘されているが，論理的な思考力でも同じような傾向が感じられる。

実は論理的な思考力については，社会人向けにも多くの書籍が出版され，セミナーが行われている。その実態をどのように考えれば良いのか，という問題はあるが，社会で必要とされている能力であることは間違いないだろう。論理的な思考に必要なツールや方法を，知っている状態から，使える状態にするためのサポートも，アクティブラーニングの役割の一つであろう。

Ⅴ．考察

ここでは，先行研究の成果も参考にしつつ，筆者自身の企業での経験や，大学で行った実践の経験も踏まえ，アクティブラーニングは何を目指していて，何をすればよいのか，という基本に立ち返って考えてみたい。

アクティブラーニングの目的は一生使える「主体で，対話的で，深い学び」が身に付き，実践できるようになることである。その真の目的が達成されたかを確認するために，評価はあるはずだ。ここで，考えなければいけないのは，学生の学ぶことを支援するためには，学生自身が自分の課題を認識し，何を目指すのかを理解しなければ，成果には繋がらないと言う点だ。教員から与えられたアクティブラーニングである

限り，成果は限られたものになる。アクティブラーニングのためのアクティブラーニング，評価のための評価にしないために，評価に拘らずに考えてみたい。

5-1. 目的を共有し授業を創る

アクティブラーニングの必要性を学生は理解しているのだろうか。教員が用意したプログラムを，与えられたやり方だから先生に付き合ってやっているだけではないのか。目的を理解して実施すれば，納得できる結果にたどり着くのではないだろうか。

アクティブラーニングが目指しているのは，一人一人が学びのスタイルを獲得することである。基本的な知識は提供することができるが，最終的には自分なりのスタイルを獲得することが求められる。大事なのは学生自身が，自らの学びを創造するためには，何が必要なのかを知ることである。

良い成績をとることではなく，良い経験をすることが，アクティブラーニングの目的である。アクティブラーニングではむしろ寄り道や遠回りをする中で学ぶことが大事になる。教員が作った設計図は仮のものであって，皆で修正しながら，納得して取り組む共同体をつくることが，目的を達成するためには，必要であろう。

大人数である場合，一人一人に寄り添うことは難しくなるが，避けて通ったのでは，目標達成はおぼつかない。そのためには，カナダで活用されている ICE のような，誰にでも分かりやすいモデルで，何を目指すべきか，共通の認識に立つことが必要である。ICE の動詞のように，思考やコミュニケーションを助ける補助線となるツールを用意することも必要であろう。道具箱にツールを入れることは出来ても，どんな時に使えば有効か，どの順番で使えば確実か，は自分で試行錯誤して体で覚えるしかない。そのためのきっかけや時間を設計することが教員の仕事である。

授業を教員と学生が協力してつくる，という試みはファカルティ・ディベロップメント（Faculty Development,FD）においては，教育に高い関心を持つ学生 FD の活動が成果をあげている。ここでは，大学の授業改革としての FD とは違い，その授業に参加するすべての学生が，目的を共用化し，自分たちのものである，という意識を持ち，教員とも協同することが必要である。コースのデザインから評価までを一緒につくる導入のプログラムを考え実行する。そのことが，主体性を実践する第一歩と位置付けたい。

5-2. 共に学び続ける

「主体的で，対話的で，深い学び」に終わりはない。学生だけでなく，教員も時代の変化を受け止め，共に学び続ける必要がある。

アクティブラーニングは教員と学生という狭い関係性の中で完結するものではない。上級生や卒業生，職員，企業や地域の人たちなど，多様な人たちが参加することで，違う考え方に触れ，視野を広げるきっかけとなる。またプレゼン大会などは，発表する出番はなくても，仲間の発表を聞く中で，自分に不足していることに気づくなど，教育効果は大きい。学外のコンテストや地域でのプレゼンテーションなど他流試合をすることは，力をつける良い機会になる。同じ立場の人間と切磋琢磨することで学生は大きく成長する。学生に成長の機会を提供するためには，教員自身が多様な情報や人脈を持つための日頃の努力が必要になる。

アクティブラーニングは，やる気のスイッチが入るか，入らないか，で成否が決まっているようなところがある。授業において，学生のやる気を引き出し，学ぶ姿勢を後押しするためには，ファシリ―テーションやアサーションなどの素養が教員に必要となる。授業プログラムを考えるだけではなく，学生のやる気を引き出す指導テクニックを学ぶことも，授業の効果を高めるためには欠かせない。教員個人に任せるだけでなく，教員をサポートする研修プログラムを用意することを大学には期待したい。

教員は専門もバラバラで，授業時間もまちまちなので孤立しがちである。池田輝政・松本浩司編「アクティブラーニングを創るまなびのコミュニティ」(2016) は，授業をめぐる多様な人の集まりである教員サロンの試みを，現場の教員の声と共に紹介している。学生だけでなく教員にも，アクティブラーニングを授業で行うことへの，戸惑いや悩みがある。授業改善をしたくても，一人で考えるのには限界がある。教員サロンでは，教員同志はもちろんの事，教員をサポートする立場の職員，授業を受ける学生など立場の違う人の意見を聞くこともできる。同じ目的を持つ仲間との学び合いは，授業実践のためのアイデアだけでなく，仲間の存在によって勇気づけられ，触発される場になっている。教員にも成長するための学びの場が必要なのだ。

5-3. 企業の評価制度に学ぶ

これまでの知識の定着を目指した講義型の授業とアクティブラーニングの大きな違いは，正解のない社会

を意識している点である。大学における教育のあるべき姿は社会と無関係というわけにはいかない。

文部科学省が2008年にだした報告書「学士課程教育の構築に向けて」では学士力を「１．知識・理解（文化，社会，自然 等）２．汎用的技能（コミュニケーションスキ ル，数量的スキル，問題解決能力 等）３．態度・志向性（自己管理力，チーム ワーク，倫理観，社会的責任 等）４．総合的な学習経験と創造的思考力」と定義している。アクティブラーニングはこの文部科学省の報告書の意見を受けた形で導入されている。

一方，2006年経済産業省は「社会人基礎力」として「前に踏み出す力（主体性・働きかける力・実行力），考え抜く力（課題発見力・計画力・創造力），チームで働く力（発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力)」を提唱した。2017年には「人生100年時代の社会人基礎力」として「能力を発揮するにあたって，自己を認識してリフレクション（振り返り）しながら，目的，学び，統合のバランスを図ることが，自らキャリアを切りひらいていく上で必要」と，学び続ける必要性を追加している。社会人基礎力はアクティブラーニングのめざすところと多くのところで重なっていることがわかる。

人が人を評価するのは学校だけではない。むしろ，企業は人が生命線であるので，真剣に取り組み，様々な工夫も行われている。大学に限定せずに評価の仕組みについて参考になるものは取り入れることも視野に入れたい。

企業は少子化の中で，慢性的な人材不足を抱えている。その中で，教育をする余裕が無くなり，即戦力を求める傾向は強くなっていると言われている。経済産業省の大学に対する「社会人基礎力」要請などは，大学の教育力に期待してのことだろう。一方で，生産人口の減少による人材難が顕著になり，企業の人事制度は，結果重視の方針から，人を育てることが重要であるという認識に変わり，様々な工夫が行われている。

例えば，大手企業などで一般的に行われている評価手法として360度評価がある。上司が部下を評価するだけでは，個人的好みで偏ってしまい，全体の中でのパフォーマンスが分かり難いなどの問題点があった。上司だけでなく，部下や同僚，取引先などの幅広い視点からの評価により，客観性を担保するだけでなく，上位ミッションとの整合性をみることも出来ることや，自分の行動を見直し，気づきを促す効果も期待されている。

もう一つ，企業では目標設定とプロセス，結果について上司と摺り合わせをするプロセス評価というものが行われている。企業の場合は業績という客観的な数字があるものの，個人の貢献度については，明確な数字をあげることは難しい。そのため，個人の目標，実現のプロセス，到達すべき結果について，事前，中間期，終了時に上司と部下の間で話し合う機会を作っている。それが適切なアドバイスをする機会にもなり，納得性が高く，その上高い成果を生み出すことにも繋がっている。大学でも学生のプロセスを記録し，振り返りの材料とすることで，結果だけでないプロセスの学びを評価しようとする動きがある。自らの課題や成長を可視化する手掛かりとなり，適切な支援ができれば，有益な結果を生み出すことも可能になるであろう。

6. 結びにかえて

アクティブラーニングは成功すれば素晴らしい効果を生み出す教育の仕組みである。いくつかのプロジェクトではそのことを実感した。しかし，同じように計画し，プログラムを実施して苦い思いをすることもある。形としてアクティブラーニングが成立しても，結果がいつも付いてくるわけではない。学生の盛り上がりあり，学生の授業評価がよくても，汎用的な能力，前向きな態度，知識が付いたのは一部の学生であった，という経験もある。そんな不安定な授業の方法であれば，本来の講義型に戻すべきではないか，という意見が出るのは当然のことであろう。

教員と学生の間に壁があり，目的が共有化されていないこと。学生がお客になってしまって双方向性のある時間になっていないこと。評価が次の成長に結びついていないこと等，問題は山積状態である。これらは筆者一人の悩みではなく，多くの教員の共通の悩みであるに違いない。

アクティブラーニングは教員の力量，学生のポテンシャルに負うところが大きく，残念ながら発展途上の学習法で，教員にも，学生にも，サポートする大学にとっても，多くの努力と労力と発想の転換を強いることが予想される。しかし，社会の変化も，学生の変化も止められないので，それに対応した教育が必要なことは間違いなく，後戻りはできない。

今は失敗続きでも，長い目でみれば，より良いものにしようとする努力は無駄ではないはずだ。人は失敗から多くのことを学ぶことができる。アクティブラーニングは教員自身の成長に繋がっている。教員だけで

なく，学生も，教員の失敗から，実は多くのことを学んでいると思いたい。

社会の変化に的確に対応しつつ，あるべき姿の実現に向けて，力を発揮できる学生を育てるのが大学の役目である。そのために必要なのは，正解を教えることではなく，学生自身が「主体的で，対話的で，深い学び」ができるように，教員も学生と共に学ぶことであろう。

（注１）アクティブ・ラーニングの記載は引用文献の表記方法による

参考文献

Sue Fostaty Young　Robert J.　Wilson 原著、監訳土持ゲーリー法一（2013）『「主体的な学び」につなげる評価と学習方法』東信堂

新井紀子（2018）『AI vs 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社

池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹（2001）『成長するティップス先生』玉川大学出版部

池田輝政・松本浩司編（2016）『アクティブラーニングを創るまなびのコミュニティ』ナカニシヤ出版

石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは』日本標準

亀倉正彦（2016）『失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング』東信堂

楠見孝・子安増生・道岡泰司編（2011）『批判的思考力を育む』有斐閣

後藤文彦（2018）『主体性育成の観点からアクティブ・ラーニングを考え直す』ナカニシヤ出版

後藤文彦監修（2017）『課題解決型授業への挑戦』ナカニシヤ出版

齊藤有吾（2019）『大学教育における高次の統合的な能力の評価』東信堂

主体的学び研究所（2015）『主体的学び 3 号』東信堂

鈴木克明・美馬のゆり編著（2018）『学習設計マニュアル』北大路書房

田中耕治（2008）『教育評価』岩波書店

ダネル・スティ - プンス＋アントニア・レビ著、監訳佐藤浩章（2014）『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部

土持ゲーリー法一（2017）『社会で通用する持続可能なアクティブラーニング』東信堂

西岡加名恵・石井英真・田中耕治編（2015）『新しい教育評価入門』有斐閣

橋本勝（2017）『ライト・アクティブラーニングのすすめ』ナカニシヤ出版

松下佳代・石井英真（2016）『アクティブラーニングの評価』東信堂

松下佳代編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房

美馬のゆり編著（2018）『未来を創る「プロジェクト学習」のデザイン』公立はこだて未来大学出版会

山地弘起・橋本健夫編著（2012）『学生の納得感を高める大学授業』ナカニシヤ出版

渡部淳（2020）『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波書店