

学習論を用いた アクティブラーニングの振り返り

——学習構造と学習プロセスの視点から——

藤 原 由 紀 子

概要

本稿では、今後のアクティブラーニングを改善することを目的に、学習構造と学習プロセスの視点から筆者のゼミで行ったアクティブラーニングについて振り返った。具体的には、学生が深く学べた事例とあまり深く学べなかった事例を比較して、深く学べなかった原因がどこにあったのかを明らかにした。学びの深さに影響していたのは、アクティブラーニングの課題をどのように捉えるのか、アクティブラーニングにどの程度参加するのか、という2つの事柄についての学生たちのルールであった。望ましくないルールが共有されていた事例では、深く学べる学習プロセスが準備されていてもそれが活用されなかった。知識を使って考えるというアクティブラーニングの重要な活動が十分に行われず、アクティブラーニングの「何かを行う」側面に活動が偏った結果、深い学びが得られなかった。

キーワード：学習構造、学習プロセス、深い学び、ルール、グルーピング

1. は じ め に

本稿では、ディープ・アクティブラーニングを提唱する松下（2015）の研究をもとに、学習構造と学習プロセスの視点から筆者が行ってきた企業連携型のアクティブラーニングについて振り返る。具体的には、筆者が行ったアクティブラーニングで学生が深く学べた事例とあまり深く学べなかった事例を比較して、深く学べなかった原因がどこにあったのかを明らかにする。この振り返りを通じて、今後のアクティブラーニングを改善することを目的とする。ディープ・アクティブラーニングとは、学習の「深さ」に目を向けるものであり、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である¹⁾（松下、2015, p. 24）。松下は、アクティブラーニングの特徴や問題発生の原因を学習構造と学習プロセスの観点から示し、学生たちが深く学ぶために何が重要であるのかを述べた。

経営学部に属する筆者は、演習の授業（以下、ゼミ）で企業連携型のアクティブラーニングを取り入れている。アクティブラーニングとは、学生が主体的に学ぶものであることは知っているが、どうやったら学生が深く学べるのかについて学習したことはなかった。そのため、試行錯誤しながらアクティブラーニングを進めてきたというのが実態である。これまでに行ったアクティブラーニングを振り返ると、すべて上手くいったと思えるものは僅かで、毎回何かしらの問題があった。同じ課題に取り組んだにもかかわらず、深く学べた学年とあまり深く学べなかった学年があった。

なぜこのような結果になったのか。原因はこれではないか、と思う所はある。しかしこの辺りで、専門的な知見から問題の所在を確認し、アクティブラーニングで学生たちがより深く学べるようにするにはどうしたら良いのかを把握しておきたい。筆者は、学んだ知識を使って学生自身が何かに取り組むことで、彼らが深く学ぶことを期待している。そこで、本稿では、ディープ・アクティブラーニングを提唱する松下（2015）の研究をもとに、筆者が行ってきたアクティブラーニングについて振り返る。

2. 学習論から見たアクティブラーニング

2.1 アクティブラーニングの定義

平成24年に文部科学省の中央教育審議会が取りまとめた答申によると、アクティブラーニングとは、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・学修法の総称とされている²⁾。一般的にアクティブラーニングとは主体的に学ぶこととされ、グループワークや議論、調査、プレゼンテーションなどを取り入れて学習者が自分たちで学習を進めて行く学習方法と理解されている。

これに対して松下（2009）は、主体的な学びを、学生自身が学習プロセスを主体的に進めて行く学習と定義した上で、主体的な学びが質の高い学びをもたらすためには、調査や発表などの観察可能な活動（外的活動）を学生が能動的に進めるだけでは不十分で、思考などの精神的な活動（内的活動）も能動的に行うことが重要であると述べている。つまり、深く学ばせるためには学生に何かを行わせるだけでは不十分で、何かを行う過程で学生自身が深く思考することが必要なのである。

学習論の分野において、アクティブラーニングはどのように定義されているのだろうか。Bonwell and Eison（1991）は、アクティブラーニングの一般的特徴として、①学生は授業を聴く以上の関わりをしていること、②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、③学生は高次の思考（分析、統合、評価）に関わっていること、④学生は活動に関与していること、⑤学生が自分の態度や価値観を探究することに重きが置かれて

いることの5つを挙げている。その上で、アクティブラーニングを「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」と定義した。松下（2015）は、Bonwellらが示した5つの一般的特徴に「認知プロセスの外化を伴うこと」を加えて、アクティブラーニングの包括的な定義とした。認知プロセスの外化とは、習得した知識を問題解決のために使ったり、人に話したりすることを指す。

2.2 アクティブラーニングが抱える問題

講義よりもアクティブラーニングの方が学生のためになる、と我々は考えがちである。しかし、アクティブラーニングも万能ではない。森（2015）は、アクティブラーニングにおいても講義形式でみられた学びの質の格差という課題は解決されていないことや、アクティブラーニングならではの問題として、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ことを示した。筆者が行ったアクティブラーニングでも、一部の学生に負担が集中したり、教員が見ていない活動にはあまり参加しない学生がいたりした。また学生自身で考えて欲しいところで「どうしたら良いですか」と教員に質問し、すぐに答えを求めてくるケースもあった。

松下（2015）は、アクティブラーニングという学習スタイルそのものがもつ問題として、①知識と活動の乖離、②能動的学習がもたらす受動性、③学習スタイルの多様性への対応の3つを挙げている。アクティブラーニングの課題を解決するには、それに見合った知識が必要となるが、活動に時間を取られて知識を獲得するのに使える時間が減ってしまう。これが知識と活動の乖離である。また授業でアクティブラーニングを実施すると、学生は自分の意志でアクティブラーニングに参加するかどうかを決めない。グループワークでは、学生個人の責任が曖昧になることがある。アクティブラーニングは学生の能動的な参加を目指すものだが、受動的になる学生もいる。これが、能動的学習がもたらす受動性である。学習スタイルの多様性への対応とは、アクティブラーニング型の授業は講義より良い授業だという価値観のもとでは、アクティブラーニングを好まない学生がマイナス評価をされたり、彼らに多様な学習スタイルを提供できなかったりすることを指す。

2.3 アクティブラーニングの学習構造と学習プロセス

フリーライダーの出現など、アクティブラーニングを実施するなかで発生する問題は、どこに原因があるのだろうか。松下（2015）は、アクティブラーニングのあり方や陥りやすい問題は、エンゲストロームが成人の職業研修を念頭にして展開した「活動システムモデル」と「学習サイクル」を使って説明できると述べている。

活動システムモデル(Engeström, 1987, 1994)は学習の構造を示した理論で、学習は「主体」、「対象」、「共同体」、「道具」、「ルール」、「分業」の6つの要素から成り立つ。このモデルのもとでは、学習の「主体」は「共同体」とともに学習の「対象」に取り組み、その際に「道具」、「ルール」、「分業」という3つの要素がその活動を媒介する。「道具」には課題に取り組む際に使用する物質的な道具に加えて、知識や言葉なども含まれる。「分業」は、共同体の中での仕事の分担や権力関係を指す。「ルール」は、行為や相互行為についての明示的または暗黙的な規則・規範・慣習などを意味する。

松下(2015)は、活動システムモデルを使ってアクティブラーニングの学習構造を次のように説明する。学習の主体である学生が他の学生や教員などから成る共同体と一緒に課題(対象)に取り組み、何らかの結果に到達しようとする。課題には、学生が取り組む価値とリアリティのある問題が選ばれる。問題解決の道具となる知識は学生が自身で探すか、講義で提供される。分業は、グループ内での学生同士の仕事の割り振りに加えて、アクティブラーニングにおける教員と学生の間の役割分担も含まれる。教員と学生の間の役割分担は、学習プロセスの各段階で見られる。例えば、教員がファシリテーター役を務めて学生にグループ学習を行わせる段階や、個々の学生が授業外に個別学習を行う段階などである。これらの分業のやり方は明確にルール化され、学生たちは教員の支援のもとで課題に取り組んで結果に到達する。

ただし、これはアクティブラーニングが上手くいった場合の話である、と松下は言う。実際のアクティブラーニングではフリーライダーが出現することがよくある。活動システムモデルを使ってこの問題を解釈すると、メンバー間の仕事の割り振りである分業が不均衡であることから発生する。また、思ったような結果が得られない場合は、参加メンバーの中にそこそこの労力でまあまあの結果を出すことが暗黙的なルールになっていたり、学習活動の道具となる知識が不足していたりすることが原因になると言う。

松下(2015)はまた、エンゲストロームの「学習サイクル」(Engeström, 1994)を使って、アクティブラーニングの特徴と陥りやすい問題を説明している。学習サイクルは学習のプロセスを表わした理論で、学習は「動機付け」、「方向づけ」、「内化」、「外化」、「批評」、「コントロール」の6つの段階から構成される。学習の出発点は「動機付け」で、これは学習者が既存の知識や経験では課題を解決できない状況に直面して、その課題に興味・関心をもつ段階である。この状況をどのように解消するのか学習者が目標を立てる段階が「方向づけ」である。そのために必要な知識を習得する段階が「内化」で、知識を使って課題を解決する段階が「外化」である。これまでに行ってきたことを批判的に検討したり仮説の妥当性を検証したりするなど、これまでの学習プロセスを評価する段階が

「批評」である。「コントロール」では、学習者が自分の考え方とパフォーマンスを分析し、必要に応じて修正する段階である。学習者は一連の学習プロセスを繰り返すことで、学習を進めていく。

アクティブラーニングの特徴は知識を問題解決に使ったり人に話したりするという知識の外化を伴うことにあるが、松下（2015）は、知識の内化が主となる講義を批判するあまり、アクティブラーニングでは課題の解決に必要な知識の獲得（内化）が不十分になりがちであると指摘する。松下が理想とするアクティブラーニングは、学習、理解、関与のすべてが深い「ディープ・アクティブラーニング」で、そのためには知識の内化も不可欠である。よって、アクティブラーニングでは、学習プロセスのなかで知識の内化と外化をいかに組み合わせて行うのが課題になるという。知識は内化される段階では学習の対象となるが、外化の段階では道具となる。アクティブラーニングの課題を解決する道具として知識を使うことで、知識はより深く理解されていき、アクティブラーニングが上手く行けば学習は促進されるという。

課題からどれだけ学べるのかは、学生がその活動にどれだけ関与したのかが影響する（Pascarella & Terenzini, 1991）。パークレー（2015）は、学習への深い関与は、活動への高い動機付けとアクティブラーニングの両方があることで初めて成り立つと述べている。パークレーは同時に、深く学習に関与させるためには課題が適度にチャレンジングであること、学習コミュニティのメンバーであるという感覚を学生が持てるようにすること、学生がホリスティック（統合的）に学べるように活動をデザインすることが必要だと指摘する。³⁾つまり、学習プロセスにおける学生への「動機付け」は、学習構造における「対象」（課題）の内容や難易度と密接に関係していると言える。

以上のように、アクティブラーニングで問題が発生したり深く学べない原因は1つではなく、学習構造や学習プロセスのさまざまな点にあることがわかった。特に課題の難易度は学習プロセスの出発点である動機付けに影響しており、学生の学習への関与の深さを左右していた。「何かを行う」以上の深い学びをアクティブラーニングで得るためには知識を使って思考することが不可欠であり、そのためには知識を習得する講義のような活動も必要である。参加学生に共有されているルールや学生どうしの分業のあり方は学生側の要因が大きいが、課題の難易度や学習プロセスの整備については教員の側で操作しやすい。よって、アクティブラーニングが成功するかどうかや、学生が深く学べるかどうかは、参加する学生の側だけでなく、教員を始めとしてアクティブラーニングを設計する側にもかかっていると言える。

これらを踏まえて、次の章では、学習構造と学習プロセスという視点から筆者がこれま

で行って来たアクティブラーニングについて振り返る。学生が深く学べたケースと、活動はやってたが何かしら学びが不十分だったケースを比較し、深く学べなかったケースではどこに原因があったのを確認する。

3. アクティブラーニングの事例比較

筆者が担当する経営学部3年次生のゼミでは、2018年度から現在までに計5回、株式会社ネスレ日本が主催する同社と大学生による共同研究に参加した。共同研究では、ネスレ日本が決めた課題に半年ほどかけて大学生がチームで取り組む。最後に、課題に取り組んだ結果を発表し、ネスレ日本の社員がそれを評価、講評するコンテストである。共同研究の課題はネスレ日本が抱えるビジネス上の課題に関連しており、実践的なものである。

共同研究に参加することにした理由は2つある。1つは、学んだ知識を実践で使うことである。知識を使って何かをすることでその知識をより深く理解でき、知識の習得以上の学びになると考えた。もう1つは、正解のない課題に取り組むことで学生が自分で考えて物事を進める力を養うことである。近年、自分の考えが正しいかどうかを気にする学生が増えているため、正解がない課題に取り組む機会を探していた。

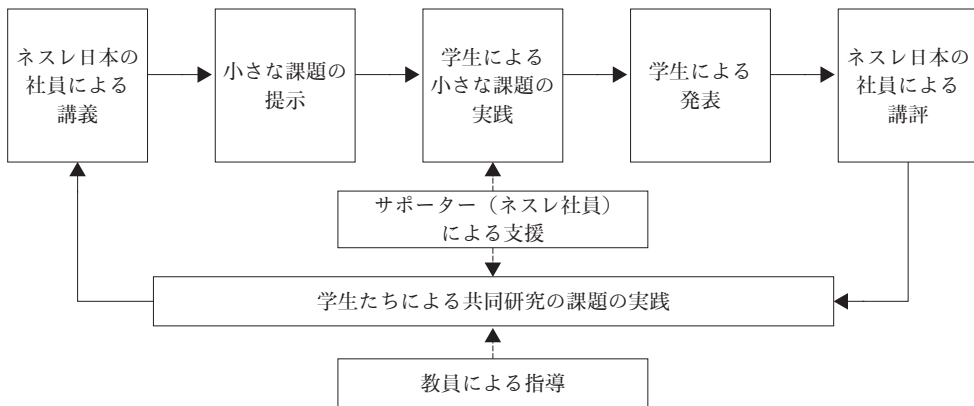
共同研究の課題や実施方法は、コロナ禍前、コロナ禍中、コロナ禍後で異なっている。本稿では、対面で半年近く学生チームの活動ができたコロナ禍前の2018年度（1回目）、2019年度（2回目）、コロナ禍後の2022年度（4回目）の共同研究について取り上げる。この3事例を比較すると、もっともアクティブラーニングがうまく行ったのは初回の2018年度である。この事例では、参加した学生全員が深く学んでいた。2回目の2019年度、4回目の2022年度も学生たちは観察可能な活動は十分に行った。しかし、2019年度の参加学生は全体的に深い学びはできず、2022年度については学生によって学びの深さにばらつきがあった。

共同研究で学生の学びに違いが出た理由を明らかにするために、まず3事例で共通していた点を確認する。次いで、各事例の実施状況と問題点について記述する。

3.1 3事例の共通点

3回の共同研究で共通していたのは、学習プロセスである（図1）。共同研究は半年ほど続き、その間は月1回の頻度で計5回、参加しているすべてのチームが集まる全体ミーティングが開かれた。そこではネスレ日本の社員が講師となり、マーケティングをはじめとして課題に取り組むために必要な知識や考え方が説明された。この講義後に、その回の全体ミーティングで学んだ知識を使って取り組む小さな課題が提示される。2018年度と

図1 共同研究の学習プロセス



出所：筆者作成

2019年度は、全体ミーティングは対面で開催されていたため、学生らはそのミーティング中に課題に取り組んで発表した。コロナ禍後はオンラインで全体ミーティングが開催されたため、2022年度は、学生たちは後日その小さな課題に取り組み、次の全体ミーティングで発表した。いずれの場合も、発表に対してネスレ日本の社員が講評を行った。全体ミーティングでは、学生たちは共同研究の課題そのものの取り組み状況についても報告し、コメントをもらう。学生たちは半年間かけて最終課題に取り組みつつ、月1回開かれる全体ミーティングで出される小さな課題にも取り組んだ。

以上の内容は、課題に取り組むために必要な道具となる知識を学生たちがどのように獲得していくのか、その知識を使って学生が何を行うのかを示している。すなわち、この共同研究の学習プロセスでは1回の全体ミーティング内で知識のインプット（内化）とアウトプット（外化）の両方が同時に行われていた。さらに全体ミーティングに繰り返し複数回参加することで、らせん状に学びが深まるように学習プロセスが綿密に設計されていたことがわかった。

次に、学習構造で共通していたのは、共同体が学生、教員、ネスレ日本の社員から成ること、この3者の役割についてのルールである。ネスレ日本の社員は、全体ミーティングで知識を教える講師という役割を果たしている。それだけではなく、1つのゼミに対して2人の社員がサポーターとして付いている。サポーターの役割はコーチングをすることであり、実務家の視点から学生のアイデアに対して質問を投げかけることで、より思考を深めさせ、気づきを得るよう働きかけていた。教員は日常的に学生たちと接していたため、活動全体のスケジュールを管理し、活動に不足している知識や考え方をその都度教えるな

どの指導を行った。

3.2 各事例の実施状況と問題点

表1は、共同研究の概要をまとめたものである。以降では、各回の共同研究で学生がどのように活動していたのか、その状況と問題点について記述する。

表1 共同研究の概要

	2018年度 (2018年6月～12月)	2019年度 (2019年6月～11月)	2022年度 (2022年7月～2023年2月)
課題	How you run your business?	How you run your business?	ネスレ日本の新しいビジネスの種や消費者への認知拡大についてのイノベーター的なビジネスアイデアの提案
参加学生	6人（1グループ）	8人（1グループ）	9人（1グループ） 〔大学祭担当（7人） アンケート担当（2人）〕
学生以外の 共同体メンバー	ネスレ日本の講師 ネスレ日本のサポーター2名 教員1名	ネスレ日本の講師 ネスレ日本のサポーター2名 教員1名	ネスレ日本の講師 ネスレ日本のサポーター2名 教員1名

出所：筆者作成

（1）2018年度（1回目）の共同研究－グループ全体が深く学べた事例

この年の共同研究のテーマは「How you run your business?」であった。学生がネスレ製品を仕入れて販売するビジネスを行い、その財務状況を競った。学生たちはマーケティングの知識を使って、コーヒーを販売するターゲット、仕入れる製品、価格、販売促進の方法、販売場所を決めた（仮説）。実際の販売で仮説を検証し、その結果から仕入れる製品などの見直しを行い（仮説の修正）、再び販売すること（検証）を繰り返した。価格の設定や最終発表で必要な決算報告書の作成では、簿記の知識も活用した。これらの活動を行っている最中や、共同研究を振り返って発表資料にまとめあげる過程でも、学生たちは個人で、またグループのメンバーと一緒によく考えていた。

後の年度に実施した共同研究と比較すると、この年はかなりうまく学習が行われた。どの学生も学習への動機付けが高く、全員が深く関与していた。やるべき仕事も比較的公平に分担され、共同研究から学生たちは多くのことを深く学んでいた。

共同研究の開始時に学生たちに伝えたのは、この活動は初めての試みであること、授業プラスアルファの活動で授業外の活動量が多いこと、放課後に集まったり相談したりしてもらう必要がある、ということである。その上で、またとない機会ですぼくことは多いことも伝えて、参加を促した。その結果、面白そうなので参加したいという学生が7人（女子

2人、男子5人。後に1人減り6人)⁴⁾、すぐに手を挙げた。このことは、参加者全員に共同研究に参加する強い動機づけができていたと解釈できる。初めての試みだったため、教員も学生も何をどう進めたら良いのか参考にするものがまったくなく、その意味で課題はチャレンジングであった。

学生たちは、自分たちが立てたマーケティング案に基づいてコーヒーを販売し、売れ行きからマーケティングのどこに問題があったのか、次はどうするのか考えることに面白みを感じていた。このような内的な動機づけで共同研究の活動を行っていたが、途中からはコーヒー販売で得た利益が自分たちのものになるという外的な動機づけも加わった。コーヒー販売というビジネスに本気で取り組んでもらうために、1人当たり1000円ずつ(教員は2000円)出資してもらうことにした。売れ残りのリスクを学生が負う代わりに、利益が出た場合は学生たちに還元されるルールにした。これは教員から提案して学生たちも了承したものであるが、良いマーケティングを行って販売活動も頑張ろうというように、学生たちのやる気を高めた。

ネスレ日本が開催する全体ミーティングには、初回は全員が参加し、それ以降も毎回6人のうちの3、4人が参加していた。全体ミーティングは夕方以降に、各参加大学が順に会場になって開かれる。学生たちは実務家が行う講義でどんな話が聴けるのかと期待し、さらに、そこでグループのメンバーと一緒に課題に取り組むことを楽しんでいった。全体ミーティングに参加することで、学生たちは知識のインプット(内化)と知識を使うこと(外化)を同時に体験していた。

全体ミーティングに参加する以外に、学生たちは日常的に共同研究の課題に取り組んでいた。この年は、前期の間は共同研究のすべての活動を授業外に行ったため、授業中に全員で相談する時間がなかった。そこで、毎週のゼミ終了後の昼休みにグループミーティングを行った。チームのほぼ全員が参加し、教員も立ち会った。その際、教員はミーティングで決めなければならない内容を提示するが口出しはせず、学生から求められた時だけアドバイスして、学生同士で話し合って決めるようにした。グループミーティング以外でも、教員が立ち会って相談した方が良さそうな時は研究室に集まってもらった。メールやLINEも活用した。学生たちの打合せに教員が立ち会ったことは、学生に知識を使って考える方法を教えるうえで役立った。徐々に教員の立ち合いがなくても学生たちが自主的に集まって相談するようになり、直接集まれないときはLINEを使って毎晩のように打ち合わせをしていた。

学生同士の分業については、かなり公平に仕事が分担されていた⁵⁾。基本は、希望者や時間がある人が担当したが、立候補がない場合は、それまでの仕事の分担を考えて、次は自

分がやると名乗りでるなど、仕事が公平になるように互いに気を付けていた。グループメンバーの力関係が公平だったことも、グループの話し合いを活発化するのにプラスに働いた。2人ずつが友人関係にあり、そのペアが3組集まって6人グループが出来ていたため、どの学生も臆することなく発言できた。仕事を頼んだり頼まれたりすることも言いやすい関係にあった。6人というグループの大きさも、意思疎通を行うのにちょうど良かった。

学生が深く学べたという点では、この年の共同研究は非常にうまく行った。しかし、その反面、学生、教員ともに活動量が極めて多くなったことが課題であった。大学側の理解と協力により、本ゼミのチームは学内で2か月ほど販売し、仮説の立案、検証、修正というサイクルを数回行えたが、販売活動を行うだけでも学生たちにとって大きな負担だった⁶⁾。全体ミーティングへの参加、グループミーティングなど、時間がかかる授業外の活動に学生たちが最後まで取り組んだのは、それらの活動自体に面白みを感じていたからと思われる⁷⁾。

(2) 2019年度(2回目)の共同研究—グループ全体が深く学べなかった事例

この年の共同研究のテーマは2018年度と同じで、「How you run your business?」であった。コーヒーの販売ビジネスでは参加チーム中1位となったが、学生たちはあまり深く学べなかった。コーヒー販売は確に行ったが、マーケティングや簿記の知識を使って考えることは少なく、前年度の学生が行った内容をなぞっている部分がほとんどだった。傍からは、アルバイト感覚で販売活動を行っているように見えた。全員が集まって行うグループワークの回数そのものが少なく、個人分業の集合のような形で活動全般が進められていた。全体ミーティングへの参加者も少なく、学習プロセスにおける思考の部分が圧倒的に不足していた。なお、コーヒー販売は前年度と同様に学生と教員による出資で行われた。

このような結果になった1つの理由は、グループのメンバー8人のうちの主要メンバーだった4人の女子学生が共有していた共同研究の位置付け(ルール)にあった。活動状況から推測すると、彼女らは、共同研究はコーヒーを販売するもので楽しく簡単にできるもの、と考えていたと思われる⁸⁾。そこから、共同研究には時間をかけずに効率よく活動しようというルールも徐々に現れた。コーヒー販売を行うのは事実だが、それは共同研究のごく一部である。その前後にメンバーで集まって仮説となるマーケティング案を考えたり、販売後にはその仮説を修正したりする活動も必要で、それらがあってこそそのコーヒー販売ビジネスなのである⁹⁾。主要メンバーである女子学生4人が効率よく活動するというルールを持っていったため、知識を使って全員で考える上記のような活動はほとんど行われな

かった。これらの活動には時間がかかるためではないかと考えられる。この年のメンバーはグループで集まって相談するのではなく、誰か1人が考えて、その案で良いかどうかを確認する程度で素早く物事を決めていた。前年度の学生たちができるだけ直接集まる時間を確保したり、LINEを使って皆で話し合ったりしていたのと対照的である。

主要メンバーがこのようなルールをもつようになった理由を考えると、共同研究の課題が前年度と同じだったことにも原因があったと思われる。彼女らは、前年度の学生たちが行っていたコーヒー販売という目に見えるわかりやすい活動だけで共同研究を捉えてしまったのではないだろうか。あまり考えなくても販売が出来、コンテストで1位になれたのは、前年度の事例という手本を参考にし、その成功した部分を取り入れたことが大きい。

深く学べなかったもう1つの理由は、グループのメンバー構成にある。主要メンバーだった女子学生4人組の影響力が強く、彼女らがグループ活動の方向性を決めていた。それ以外の学生たちは、その方向性に従って活動するような状態だった。

共同研究に参加した8人（女子5人、男子3人）のうち、最初の希望者は女子学生5人だった。もともと友人関係にあった女子学生4人組に1人が加わった形である。4人組の学生たちの結束が固く、もう1人を加えた女子5人で活動をやりかけたがうまく行かないことがわかった。そこで、1人で参加していた女子学生にとって話しやすい男子学生3人に教員が頼んで参加してもらった¹⁰⁾。1人で参加を決めた女子学生と男子学生3人で、新たなグループは作らず、8人を1グループとした。と言うのは、男子学生たちは共同研究に関心が薄く、どの程度活動に参加してくれるかがわからなかったこと、最悪の場合は女子学生1人で活動を行うことになり、それは出来なかったためである。それでも男子学生たちに参加してもらったのは、1人で参加した女子学生の居心地を少しでも良くするための苦肉の策だった。

前述したように、主要メンバーである女子学生4人組が、共同研究には時間をかけずに効率よく活動したいと考えていたため、直接集まって話し合う機会はほとんどなかった。ゼミ後の昼休みのグループミーティングも最初の数回は全員が集まったが、すぐに主要メンバーは来なくなった。1人で参加した女子学生は毎回参加したが、参加者が男子学生と合わせて3人、時には女子学生1人だけのときもあった。参加しない学生たちは、昼休みは他にやることがあるので参加できない、相談はやっておきます、との話だった。当初は、参加者が少なくても教員が立ち会ってグループミーティングを開いたが、グループのメンバーのほとんどが参加しないことで話し合いにならなかったため、グループミーティングは中止した。その代わりに学生たちが自主的に集まることに期待したが、実現しなかった。全体ミーティングへの参加状況も同様で、初回は全員が参加したが、それ以降は参加人数

が2、3人になった。¹¹⁾

ただし、女子学生4人組以外のメンバーも効率よく活動したいと考えていた訳ではない。1人で参加した女子学生は、皆で集まってマーケティング案を考えたいと意欲的だった。ただ男子学生たちは主体性がなく、主要メンバーに任せていた。そのため、皆で集まってもっと活動したいと考えていたのは女子学生1人だけで、効率よく活動したい主要メンバーの4人組に意見を言ったり、行動を変えさせたりすることは難しかった。

（3）2022年度（4回目）の共同研究－学生によって学びの深さに違いが出た事例

この年は、授業中に共同研究の活動を行うことにした。これまでの経験から昼休みにグループミーティングをしてもメンバーが集まらないことが予想されたことと、学生と教員双方の負担を減らすためである。共同研究の成果を振り返ると、確かにチーム全体で多くのことを実行し、個々の学生も何かを行ったのだが、深く学べた学生と表面的な学びしかできなかった学生とに分かれた。より多くの活動に関与した学生、つまり多くの活動を行った学生ほど深く学んでいた。この年のテーマは、ネスレ日本の新しいビジネスの種や消費者への認知拡大についてのアイデアを提案することであった。ネスレ日本が抱える課題の1つが若者世代のコーヒー飲用を増やすことだったため、筆者のゼミでは若者にコーヒーに親しんでもらうためのビジネスアイデアを考えることにした。教員の方で事前に決めたことは、ビジネスアイデアの検証を大学祭で行うこと、ビジネスアイデアを考えるために大学祭の前にアンケートを行うことの2つである。よって、学生たちの課題は、アンケートの内容を決めて分析まで行うこと、ビジネスアイデア（仮説）を考えること、そのアイデアを大学祭で検証すること、アンケートや大学祭での検証結果をもとにアイデアを練り直すことであった。大学祭でのコーヒー販売では、これまでと同様に学生と教員で出資した。

9人の学生が参加したが、当初の希望者は男子学生4人だった。参加人数の少なさを知った彼らが、負担が大きそうなので参加を止めたいと申し出てきた。そこで教員がゼミ生に声をかけて、女子学生5人が加わった。女子学生の1人は参加しないつもりだったが、一緒に参加しようと他の女子学生に誘われて参加を決めた。これまでの経験から、動機付けが弱い参加者は活動にあまり参加しないことがわかっていた。そのため9人1チームとし、チーム内をさらに大学祭グループ（7人）とアンケートグループ（2人）に分けた。大学祭グループの7人も、さらに3つに担当を分けた（3人、2人、2人）。9人全員で行うのは、全体ミーティングへの参加、全体ミーティングで提示される小さな課題に取り組むこと、ビジネスアイデアの考案、大学祭でのコーヒー販売、最終発表に向けての振り

返りや発表資料の作成である。これら以外は、担当グループ内で相談して活動を進めた。

活動に深く参加したのは、男子学生1人と教員が誘って参加した女子学生5人だった。したがって、参加した当初の動機と実際の活動への関与の深さはあまり関係していない。むしろ共同研究の位置付け（ルール）が活動への参加の深さを決め、それが学びの深さに影響していた。関与が深く学びも深かった学生たちは、共同研究は授業で行う活動なので真面目に取り組まなければならないと考えていた（ルール）。共同研究だから熱心に参加するというのではなく、彼、彼女らは通常のゼミにも積極的に参加していた。一方、ほどほどの負担で共同研究に参加したいと考えていた残りの学生たちは活動への関与が浅く、結果的に深く学べていなかった。

共同研究に対して異なる考え（ルール）をもつ学生たちが一緒に活動したため、分業にも偏りが生じた。この年は、全体ミーティングで出された小さな課題について各自で考えてきてもらい、それを授業で持ち寄って議論させた。授業中の活動には全員が同程度に参加した。全体ミーティングはオンラインで開かれており、初回はほぼ全員が参加した。しかし2回目からは、前回の全体ミーティングで出された小さな課題について発表する学生1人だけ、多くても3人程度の学生しか参加しなかった。全体ミーティングは、ネスレ日本の就業時間内に開催されていた。参加できない学生は、時間のある時にその動画を観ることになっていた。

分業の偏りとは、全体ミーティングで発表する資料を発表者の学生がほぼ1人で完成させていたことである。授業中にアイデアを持ち寄って話し合うが、授業が終わると後は発表者の学生に任せきりとなった。授業外に学生同士が集まって一緒に考えることが重要だったが、そのような機会はほとんどなかった。よって、発表前に教員と発表者の学生が2人で、もしくは都合のついた学生とあわせて3人で集まって検討した。この検討会は全員に参加を呼び掛けていたが、参加しない学生がほとんどだった。都合がつかなかったのかもしれないし、自分の担当ではないという理由で参加しない学生もいたかもしれない。

これ以外にも、授業外にちょっとした仕事を分担しなければならなくなったときに負担に偏りが発生した。リーダーの学生が仕事を引き受ける学生をLINEで呼びかけて探しているのだが、誰からの反応もなく困っていた。リーダーと副リーダーを務める学生から、教員がその都度、誰が何をやるのか決めて命令して欲しいと要望されたが、そこまで細かいところまで教員が介入すると自主性がなくなると思われた。そこで、各自が行った仕事の内容や量で成績を評価することを伝えて、自分が何をを行ったのかを教員に逐一報告してもらうことにした。実行した仕事と成績を連動させることにしても、分業には偏りが残った。仕事をを行うことを当然と考える学生たちにとっては、仕事をやらない学生がいるから

自分もやらないという考えはない。全体ミーティングで使う発表資料の作成などの負担が大きい仕事は、仕事を行うことを当然と考える学生たちが担当していた。¹³⁾振り返ると、負担が重い仕事は避けたいというルールをもっていた学生たちがいたことも原因だが、9人という大所帯を1グループにしたことも原因だった。人数が多かったことで大学祭での販売やアンケート調査など多くの活動を実施できたが、全員が1チームとして参加する全体ミーティングは、発表者だけでなく僅かの学生しか参加しなかった。全体ミーティングの内容を後日動画で観られることも、それを助長したと思われる。この学年はコロナ禍でオンデマンド授業を体験しており、全体ミーティングについてもリアルタイムで参加しないで空き時間に動画を見れば良いと考えていたように思う。

大学祭での販売状況から仮説を検証したりアンケートの結果を分析したりする活動は、分担して分析し、その結果を持ち寄って全員で議論していた。ビジネスアイデアの修正や最後の発表資料作成も公平に行われた。しかし、それだけで深く学ぶのには不十分で、それまでにあまり考えなくても出来る仕事、例えば大学祭で販売するコーヒーなどの購入や販売時に使用するくじの作成などを好んで担当した学生、授業を欠席して活動そのものにあまり参加しなかった学生は、あまり深く学んでいなかった。共同研究には真剣に取り組むべきだと考えていた学生たちは、知識を使って考えなければならない活動を多く担当したため、結果的に深く学ぶことになった。

4. お わ り に

本稿では、学習構造と学習プロセスの視点から筆者が行ったアクティブラーニングを振り返った。その結果、アクティブラーニングで深く学べるかどうかは、アクティブラーニングの課題をどのようなものとして捉えているのか、アクティブラーニングにどの程度参加するのかという2つの事柄についての学生がもつルールに影響されることが確認された。ネスレ日本との共同研究では、学生たちが深く学べるように学習プロセスが設計されていた。しかし、その学習プロセスに学生が参加して学習プロセスがうまく回っていくかどうかは、学生がもつルールの影響を受けていた。特に、グループの多数派が望ましくないルールを共有していた場合は、教員や一部の学生が多数派のルールを変えたり、一部の学生だけで学習プロセスを回そうとしたりしても、うまく行かなかった。

本稿での振り返りを通じて、学生が深く学ぶために重要な点を4つ挙げておきたい。これらは経験上わかっていたことだが、今回再確認した。1つ目は、深く学べるような学習プロセスを準備しておくことである。2つ目は、どのような学生を同じグループにするのかというグルーピングの問題である。望ましくないルールをもつ学生や友人関係にある学

生が多数派にならないように配慮する必要がある。3つ目は、アクティブラーニングの課題の内容である。学生が興味をもって取り組める課題が良いだろう。前年度と同じ課題の場合は、学生たちが前年度と異なるアイデアを出すように働きかけることが有効かもしれない。また、負担が大きいことを避けたい学生たちでも活動に参加しやすくするために、課題の難易度を下げることや、大きな課題をより小さな複数の課題に分けることも一案だろう。最後の4つ目は、全員揃って対面で学ぶことの重要性である。そのためには、授業内に活動を実施できるように学習プロセスとスケジュールを計画することが重要である。

筆者は教育分野の専門家ではないが、日々教育に携わっている。今回の振り返りで、筆者が行ってきたアクティブラーニングの問題点と課題を改めて明確にすることができた。本稿で明らかになったことを今後のアクティブラーニングの改善に生かしたい。

注

- 1) 松下ほか(2015)のプロローグによると、ディープ・アクティブラーニングとは、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を指す。
- 2) 平成24年8月28日文部科学省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」『用語集』(P.37)。
- 3) ホリスティックに学べるようにするとは、知識や技能の習得だけを目標を置くのではなく、学習者の態度や価値観の形成に力を入れたり、手や身体などの運動領域を使ったりするなど、複数の領域に跨って統合的に学ぶことを意味する。
- 4) 放課後や夏休み中の活動に参加できないのは他の学生に悪いという理由で、1人が途中で辞退した。
- 5) 仕事の分担が不公平な時は、仕事を多く担当する真面目な学生たちから教員に苦情や愚痴がでる。この時は、苦情は来なかった。学生からの苦情や愚痴がなくても、活動の様子を見てみると、教員の側では誰が多く仕事をしているのか、誰がさぼっているのかはおおよそ把握できる。
- 6) 他大学のチームは大学祭でのみ販売したり、知り合いの個人事務所にコーヒー販売マシンを置かせてもらったりしていた。
- 7) 共同研究終了後に学生から、「とてもためになったし参加して良かったが、しんどかった」という感想を聞いた。
- 8) 残りの女子学生1人は前年度に参加した学生と同様に課題そのものに興味をもって共同研究に参加していた。
- 9) このことを理解しないで参加する学生がいても構わないが、こちらが計画している活動に参加したり、グループで集まって話しあったりする必要がある。そうすることで、自然に深く学んでいけるのである。
- 10) 参加学生の性別をあえて文中で明らかにしたのは、特に女子学生の場合に、仲の良い学生同

士の結束が強すぎて、仲間以外の女子学生を1人加えたときにグループワークがうまく行かないケースがある。単純に性別が理由ではなく、学生の性格も関係しているように思える。そんな場合は、仲の良い学生たちを別々のグループにすることや、男女混成グループにすることで解決を図っている。この年は、ゼミに女子学生が5人しかおらず、それ以外は全員男子学生であった。

- 11) 最終発表会には全員が参加した。
- 12) これに加えて、共同研究の終了後に、自分自身の共同研究への参加度合いをループリック方式で5段階評価してもらい提出させた。教員が把握していた各学生の仕事の分量と学生による自己評価をもとに成績を評価した。
- 13) 活動への参加状況によって成績評価をすることで、熱心に参加している学生たちは納得した。

参 考 文 献

- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college professors*. Jossey-Bass.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. エングストローム, Y. (1999)『拡張による学習－活動理論からのアプローチ』(山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子他訳) 新曜社.
- Engeström, Y. (1994) *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. International Labour Office. エングストローム, Y. (2010)『変革を生む研修デザイナー仕事を教える人への活動理論－』(松下佳代・三輪建二監訳) 鳳書房.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.
- バークレー, E.F. (2015)「関与の条件－大学授業への学生の関与を理解し促すということ－」(松下佳代訳)『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』(第2章), 58-91, 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著, 勁草書房.
- 松下佳代 (2009)「「主体的な学び」の原点－学習論の視座から－」『大学教育学会誌』31(1), 14-18.
- 松下佳代 (2015)「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」『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』(序章), 1-27, 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著, 勁草書房.
- 森朋子 (2015)「反転授業－知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み－」『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』(第1章コラム), 52-57, 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著, 勁草書房.
- 文部科学省中央教育審議会 (2012)「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)」.