

アクティブラーニングの二重性：英語教育への示唆

石川 慎一郎

1. アクティブラーニング*の二重性

最近、アクティブラーニングということばを聞くことが増えてきました。アクティブラーニングとはどのような学習を指すのでしょうか。

■アクティブラーニングとは何か

アクティブラーニングは、主として大学教育改革の文脈で使われるようになったことばです。「大学教育の質的転換」を促した平成24年の中央教育審議会答申は、アクティブラーニングを「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」と定義したうえで、「学修者が能動的に学修する」ことが「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」につながるとし、その具体的手立てとして、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習」や「グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク」などを挙げています(中央教育審議会答申「用語集」p.37)。

もっとも、アクティブラーニングは必ずしも明確に定義された概念ではありません。Prince(2004)は、アクティブラーニングを「学習者を学習過程に関与(engage)させる教育方法のすべて」であり、「学習者に意味のある学習活動を行わせ、自分のやっていることについて考えさせるもの」とみなしていますが、一方で「普遍的に受け入れられた定義を示すことは不可能である」とも述べています。

須長(2010)もまた、各種の先行研究をふまえ、能動性、関与性、アクティビティ性、高次のアカデミックスキル性、精神的活動性、心理的関与性、主体性、当事者意識、自律性などがアクティブラーニングに関連するとしながらも、「いったい何がアクティブラーニングなのか、それを実施するとはいかなることか、アクティブラーニングの成否をいかにして評価するか、について現状では明確なコンセンサ

スは得られて」いないと述べています。

■アクティブラーニングの二重性

本稿では、中央教育審議会の定義を前提に話を進めていきますが、いわゆるアクティブラーニングには、(1)表層レベルでの外的アクティブラーニング(能動的なアクティビティに参加する)と、(2)深層レベルでの内的アクティブラーニング(学習行為に能動的に関与し、心内の認知活動が活性化する)という二重の意味があることに注意が必要です。

これらは併存することもあります(グループワークで能動的に活動し、認知活動も活性化される)、外的能動性のみが達成されている場合(形の上ではグループワークに参画しているが、主体的に取り組めておらず、認知活動も活性化されていない)や、内的能動性のみが達成されている場合(講義を受動的に聴講することで、内容に強く触発され、認知活動が活性化される)もあり得ます。

■内的能動性の重要性

アクティブラーニングを論じる場合、ともすれば、活動の形態やそれを支える設備(たとえば、ラーニングコモンズ)など、目を引きやすい外的要素に注意が向きがちです。しかし、真に重要なのは、直接、目に見えない部分、つまり、学習者の内面で高次の認知活動の活性化がなされているかどうかです。外的アクティブラーニングは内的アクティブラーニングを高める(かもしれない)手段の1つであって、本来、それ自身が目的となるものではありません。

学習における認知的活性化の重要性は、心理学で言う処理水準仮説(Craik & Lockhart, 1972)からも説明できます。この仮説では、対象を記憶する際に、物理的特徴、音韻的特徴、意味的特徴の順に処理水準が深くなり、長期記憶化されやすいと考えます。つまり、同じように情報を与えられても、それ

を受け身的に読み流したり聞き流したりしているだけでは不十分で、自分自身の認知システムの中に情報を意味として取り込み、それを主体的に検討する高次の処理があって初めて、深い学習がなされ、永続的な記憶として残るわけです。

■学習活動と認知レベル

Biggs and Tang(2007)が示した「学習活動の認知レベル」によると、暗記<特定<文理解<言い換え<描写<要旨理解<関連づけ<立論<説明<身近な問題への応用<理念的関連づけ<仮説構築<抽象的問題への応用<内省の順に認知的負荷が上がっていきます。Biggs and Tang は意図された学習成果(intended learning outcome: ILO)を達成するには、「描写」より上の認知的活動を積極的に取り入れるべきだとしています(pp. 26-27)。

この見解を敷衍すれば、学習者が与えられた情報を真に理解し、既知の情報と関連づけて自分の意見を生み出し、仮説の構築や推論によって立論を補強し、周囲の諸問題に積極的に応用するという一連の認知的過程を経ることで、深層レベルでの内的なアクティブラーニングが達成されると言えます。

2. 現代の大学生とアクティブラーニング

では、現代の大学生はアクティブラーニングとどのように関わっているのでしょうか。

■アクティブラーニング活動の機会

Benesse 教育研究開発センターが大学生 4,911名を対象に実施した実態調査(2012年版)によれば、教員の講義を聞くだけでなく、「毎回、授業内容へのコメントや意見を書く授業」を受けた学生は74%、「少人数のゼミ・演習形式の授業」を受けた学生は65%、「グループワークなどの協同作業をする授業」を受けた学生は59%、プレゼンテーション・ディスカッション・実験調査を行う授業を受けた学生もそれぞれ58%、54%、50%に達しています。現代の大学生にとって、外的アクティブラーニングの機会はすでに身近なものになっていると言えます。

■能動的学習に対する意識

では、内的アクティブラーニング、つまり、能動

的学習に対する学生の意識はどうでしょうか。上記の調査において、「授業に興味・関心をもてない」と答えた学生は42%に上ります。さらに、「あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい」と答えた学生は55%、「応用・発展的内容は少ないが、基礎・基本が中心の授業がよい」と答えた学生は75%、そして、「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」と答えた学生は83%を占めています。

この結果に基づく限り、現代の大学生の多くは、授業に興味をもてていないだけでなく、授業の内容が発展し、授業によって自身の興味や知的好奇心が喚起されることを期待しておらず、最低限の基礎・基本の知識だけを教員に講義してもらい、楽に単位がとれれば不満はないと感じているようです。ここから浮かび上がってくるのは、外的アクティブラーニングの普及が進んでいるのに、肝心の内的アクティブラーニングが一向に深化しないという奇妙なねじれ現象です。

■表層は深層に転移するか

ここで検討すべきは、表層の外的アクティブラーニングが深層の内的アクティブラーニングに転移するのか、平たく言えば、主体的に学習に取り組む意欲を欠いた学生であっても、グループワークやディスカッションに(無理やりにでも)参加させれば、学習に主体的に関与し、高次の認知的活動が行われるのか、という問いです。これは、(1)学生はアクティブラーニング活動に能動的に取り組むのか、(2)アクティブラーニング活動により学習への能動性は増すのか、という2つの問いに切り分けられます。

■アクティブラーニング活動への能動的参画

はじめに、上記の(1)の問いについて考えます。近田・杉野(2015)は、関西圏の国立大学の学生178名を対象に、アクティブラーニングに対する意識を調査しました。

まず、「アクティブラーニング型授業に参加してみたいか」という質問をしたところ、「ぜひ参加したい」という回答は16%、「機会があれば参加したい」という回答が46%でした。一方、「あまり参加したいとは思わない」という回答が34%で、「参加したくない」という回答も4%ありました。積極的

な参加意欲をもつ学生は全体の2割未満ということになります。このことは、アクティブラーニング活動の機会があっても、活動に積極的に参加しようとする学生が決して多くないことを示しています。

次に、(あまり)参加したくないと答えた学生にその理由を自由記述で回答させたところ、「苦手・人見知り・恥ずかしい」などが19件、「負担感・疲れる・面倒くさい・意欲不足・興味なし」などが16件、「抵抗感・嫌悪感」などが11件、「効果を期待できない・不適當」などが6件、「従来型授業のほうを支持」が6件、「求められる知識・能力の不足」が6件という結果になりました。なお、同論文で紹介されている学生の回答コメントを筆者が形態素解析し、テキストマイニングの手法で再分析したところ、学生が示す理由は、A：知識不足(自分、必要、思う、知識)、B：能力不足(行く、能力)、C：受け身思考(受け身、楽、感じる)、D：意見交換の負担感(負担、意見、苦手)の4点に整理されました。

これらはいずれも本質的なもので、教育的介入によってすぐに解決できるものとは思えません。特に、「不特定多数の信頼関係ができていない人間と意見交換をすることによる心理的負担をわざわざ授業でまで感じたくない」と述べる学生が一定数存在する中で、外的にアクティブラーニング型の授業をしさえすれば、学生はそれに能動的に参画するという前提はかなり危ういものであることに気がつきます。

■アクティブラーニングと能動的学習

次に(2)の問題について考えます。前出の近田・杉野(2015)の調査では、「大学でのアクティブラーニングが学生の学びを積極的にさせているか」という質問も行っていますが、これに対して「積極的にさせる」と答えた学生は全体のわずか6%でした。「やや積極的にさせる」(40%)を加えても過半数に達していません。一方、「(やや)消極的にさせる」が19%、「関係ない」が31%でした。

この結果は、外的アクティブラーニング活動によって内的な学習への能動性が高まるとはっきり考えている学生がほとんどいないことを示しています。つまり、アクティブラーニング活動を行えば学生が能動的に参画するという前提(1)に加え、アクティブラーニング活動に能動的に参加すれば学習への能動性が高まるという前提(2)もまた、実際には、担保さ

れていないことがわかります。

なお、併せて注目すべきは、全体の2割が、アクティブラーニング活動の導入によって学生がかえって消極的になると答えていることです。近田(2014)が述べるように、「学生の自発性や自主性を高めるために大学や教員が学生に介入すればするほど、学生はその介入を自然のものと受け止めてしまい、かえって依存度を深めてしまう」という皮肉なジレンマがうかがえます。

3. アクティブラーニングと英語教育

これまで、一般的な大学での学習に関して述べてきましたが、ここから英語教育にどのような示唆を得ることができるでしょうか。

■英語教育における外的アクティブラーニング

ほかの分野に比べると、英語教育はそもそも全体としてアクティブラーニング性が高いと言えます。現代のコミュニケーション・ラーニングの理念に基づく授業であれば、ペアワーク、グループワーク、個人・全体での音読活動、各種のコミュニケーションタスクなど、外的アクティブラーニングの機会はすでに豊富に用意されていると思われます。

■英語教育における内的アクティブラーニング

一方、内的アクティブラーニングについては、必ずしもすべての学習者が望ましい水準に到達しているとは言えません。英語教育の枠組みにおいても、その一層の深化に向けた真摯な模索を行う必要があります。

では、英語の学習者が学習過程そのものに対してさらに能動的・主体的に関与し、高次の認知的活動を活性化させるためには、どのような手立てが求められるのでしょうか。

ここで重要になるのが題材です。というのも、英語の学習者が、言語材料そのもの(たとえば仮定法や分詞構文など)に強く触発されるということは考えにくく、結局のところ、学習内容に興味をもち、自分の頭を使って考えるようになるかどうかは、題材によって決まるからです。

前出の Biggs and Tang(2007)が示す「学習活動の認知レベル」では、表面的な文理解の先に要旨の理解があり、さらには、関連づけや説明といった段

階が続きます。言い換えれば、単に文章を字面で理解すれば事足りる題材ではなく、字面の理解を出発点として、学習者がさまざまな認知的試行錯誤の過程を経て初めて真の理解に到達できるような認知的負荷をもった題材が内的アクティブラーニングに必要だということになります。

Hashweh(1986)は、科学教育の文脈において、学習者の概念変容モデルを提示しています。

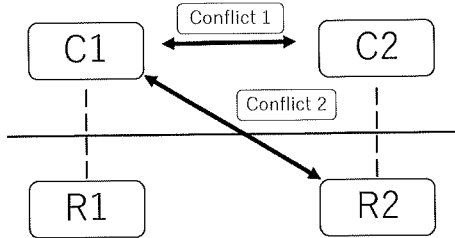


図1 Hashweh(1986)の概念変容モデルを改変

学習者は何らかの現実界の事例(R1)を根拠としてすでに自分自身の中に安定的な前提概念(C1)を築き上げています。この時、C1に矛盾する別の概念(C2)を提示されても受け入れることができません。しかし、C2を支持し、かつ、C1と矛盾するような現実界の事例(R2)が与えられると、学習者は二重の認知的葛藤(Conflict 1, 2)を抱えることとなります。そして、この葛藤を解消するために、学習者は既存の概念システムを再構成し、初めてC2を「理解」するのです。本稿の文脈に照らして重要なのは、認知的葛藤こそが因習的な認知システムの組み換えを促し、高次の認知活動を引き出すことです。

英語教育に即して言えば、ディベートやディスカッションはアクティブラーニングを支える外形的な枠組みの1つとなりますが、重要なのはどのような題材でそれらを行うかということです。

たとえば、「平和は大事だ」「助け合いは大事だ」「環境は大事だ」というようなテーマで話し合いを行ったとしても、結論は自明であり、学習者の既存の認知システムが揺すぶられることはないでしょう。しかし、身近で具体的な事例を通して、仮に「平和を守るための戦争は肯定される」「人を助ける力を得るために個人の利益を最大限に追及すべきである」「人間生活の向上のための環境破壊は許容される」といった、一見「不条理」なテーマが与えられたとすると、学習者の常識は揺すぶられ、学習者は認知的な葛藤に直面します。

こうした葛藤があつて初めて、学習者は、このことについてもっと詳しく知りたい、人の意見を聞きたい、教師の解説を聞きたい、自分の考えを述べて人から感想をもらいたいと考え始めます。つまりは内的アクティブラーニングが始まるのです。

従来の英語教育は、もっぱら、スキルやタスクといった外形面に注意を傾けてきましたが、今後、英語教育におけるアクティブラーニングの実現を模索する場合、古くて新しい題材の問題に、今一度、立ち返る必要があると言えるでしょう。

*注 国内文献にはいくつかの表記がありますが、本稿は「アクティブラーニング」に統一しています。

参考文献

- Benesse 教育研究開発センター(2012)「第2回大学生の学習・生活実態調査報告書」
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). London: SRHE and Open University Press.
- 近田政博(2014)「大学生はアクティブラーニングが嫌いなのか?」『名古屋大学高等教育研究センター ニュースレター』45, 1.
- 近田政博・杉野竜美(2015)「アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識—神戸大学での調査結果から—」『大学教育研究』23, 1-19.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Hashweh, M. (1986). Toward an explanation of conceptual change. *International Journal of Science Education*, 8 (3), 229-249.
- 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.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), 223-231.
- 須長一幸(2010)「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題—activeness 概念を中心に—」『関西大学高等教育研究』1, 1-11.