

神戸大学 大学教育推進機構 大学教育研究  
第 23 号 (2014 年度) 2015 年 3 月 31 日発行 : 1-19

## 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－

近田 政博・杉野 竜美

# 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－

近田 政博（神戸大学大学教育推進機構 教授）

杉野 竜美（神戸大学国際協力研究科 研究員）

### 1. 本稿の目的

近年、日本の各大学では大学生の学習意欲を高めるためにさまざまな工夫を行っている。実質的な大学全入時代を迎えて、従来型の講義スタイルだけでは大衆化した大学生の学習意欲を高めることは困難になっている。文科省は「大学教育再生加速プログラム」などの補助金政策によって、大学教育におけるアクティブラーニング（以下AL）を推奨している。その要諦は大学生の主体的な学びを促進することにある。

ところが、いくつかの全国大学生調査によると、こうした取組みにもかかわらず、大学生の学習態度はますます受け身志向になりつつあるという結果が出ている。各大学がALを学生に推奨しているにもかかわらず、なぜ期待通りの結果が得られないのだろうか。本稿ではその疑問を解く手がかりとして、筆者の勤務校である神戸大学の学部学生に対する調査結果をもとに、AL型授業について大学生がどのように認識しているのかを明らかにする。これにより、日本の大学教育において教授技法の一つとして狭義に受け止められがちなALを、学習者の全面的な発達を促すより大きな学習概念としてとらえ直す上で、大学側にどのような工夫が必要となるかを考察する。

このような問題意識のもとで、本稿では次のような仮説を立てる。

仮説1：大学生はAL型授業よりも伝統的な講義スタイルの授業の方を好む

仮説2：AL型授業に参加することによって自身の学びが積極的になるとは考えない学生は、一定の割合で存在する

仮説3：一定の基礎学力が担保されている大学生であっても、ALに対して何らかの違和感や抵抗感を抱いている

最初にALに関する先行研究を整理し、日本の大学教育においてALがどのように論じられているか、位置づけられているかを整理する。次に、いくつかの全国大学生調査の結果から、AL型授業が増える一方で、大学生の学習態度が受け身になりつつあることを確認する。最後に、神戸大学での学生調査の結果から、大学生がALに対してどのような認識を持っているかを探り、上記の仮説を検証する。

### 2. ALに関する先行研究

日本の大学教育においてALはこれまでどのように論じられ、今日どのような課題が残さ

れているだろうか。日本の大学教育界でALの概念が普及したのはそれほど古いことではなく、最初に注目したのは溝上慎一(2006, 2007)である。溝上のいくつかの論考に通底するのは、大学が大学生にとって大学が学びと成長の場になるためにはどうあるべきか、そのためにカリキュラムはどうあるべきかという問題意識である。溝上は、大学教育においてはカリキュラム論自体が希薄なだけでなく、カリキュラム論に学習者の視点が十分に組み込まれていないという(2006, p. 160)。別の論考で溝上は、ALを「学生の自らの思考を促す能動的な学習」(2007, p. 271)と定義した上で、大学教育現場において個別授業にALの要素を取り入れる試みと組織的なカリキュラム改革とが有機的に連携しておらず、両者が分離していることを指摘している(2007, p. 281)。溝上の原初的な問題意識は、学生の成長を促すカリキュラムのあり方を考える上で、ALをどう位置づければよいかという点にあった。

その一方で、三浦真琴は、ALを教授方略の観点から検証している。三浦は、能動的でない学習はありえないという前提に立てば、ALという表現は同語反復になるにもかかわらず、意図的に同語反復がなされているのは学習が必ずしも能動的になっていない証左であると指摘する(2010, p. 28)。須長一幸もALの概念整理を行った上で、受動的あるいは静的な授業であっても、最終的には能動的な学習の成果として収束していくことが教授方略として望ましいと主張している(2010, p. 7)。三浦と須長に共通しているのは、学習者の能動性や主体性を喚起するという意図をもった教授方略としてのALである。

そして、2012年8月に出された中教審答申『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～』(いわゆる『質的転換答申』)において、AL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・学習法の総称」(p. 37の用語集)と定義された。同答申の本文中では、「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」(p. 9)と表現されている。ほぼ同時期に、経済産業省による「社会人基礎力育成グランプリ」(2008年～)、文部科学省による「産業界のニーズに対応した教育改善・充实体制整備事業」(2012年～)などが実施され、ALの趣旨を取り入れた教育プログラムや授業が急増するに至った。さらに、2014年から始まった文部科学省の「大学教育再生加速プログラム」(2014年～)では、対象事業となる3つのテーマの一つにALが指定されている。今日の大学教育ではALを扱う論文が急増しているという報告があるが(溝上、2014, pp. 3-5)、その主たる要因は上記のような政策誘導によってALの趣旨を取り入れた教育プログラムが急速に増えていることによる。

ALの実践事例が増えるに伴って、その実態調査もいくつか行われている。河合塾は2010年度から2012年度にかけて全国の大学を対象に「大学AL調査」を実施し、その結果を報告書にまとめている。この報告書の中で、河合塾は一般的なALと区別して、専門知識を活用しながら課題解決を図る概念を「高次のAL」として提唱している(2013, pp. 10-12)。その上で、知識の獲得と並行して、学生が高次のALを4年間連続して行うことができるよう

に大学側が環境整備することが望ましいと主張している(2014, pp. 6-10)。同様に、日本国内の大学におけるALの組織的実践事例を調査した山地弘起と川越明日香は、学生に対してALを組織的に展開するには、イニシアティブをとる部署や教職員集団が明確に存在し、教職員の側にも「不断のアクティブな関わり」(2012, p. 81)が必要であると結論づけている。また、近年では大学間で連携して、ALの失敗事例を集約し、事例の結果、原因、対策、得られる知見などを抽出する試みもなされている(『AL失敗事例ハンドブック』2014, pp. 1-48)。

このように、日本の大学教育におけるAL概念の普及は、①原初的問題意識や概念整理、②中教審答申や各種教育プログラムなどの政策誘導による実践事例の増加、③実践事例の集約・総括というプロセスをたどっている。ここで問題なのは、ALは政策誘導によって奨励されるうちに、学習者自身の発達を促す包括的な学習概念というよりも、より狭い意味で大学側の教授方略の一つとしてみなされつつあることである。この現象は、本来的には「大学教員の能力開発」を意味するファカルティ・ディベロプメントが、「授業改善の研修会」という意味で、かつて日本の大学教育界に狭義に解釈されたことを想起させる。

溝上がポジショニング概念を用いて説明したように(2014, pp. 42-44)、ALの本質は単なる教授方略ではなく、学生自身が受動的な学習から能動的な学習を行う方向に自己変容する点にある。こうして、中教審や認証評価などの外圧にさらされた各大学が、いわば「バスに乗り遅れまいとして」各種プログラムに申請し、これに採択された結果、現場の教員はALの意味について考える余裕が十分にないままに授業を任されている状況が生まれている。そのことを裏付けるように、上記の『AL失敗事例ハンドブック』のなかにも、教員がALの意味を学生に周知する努力を怠った、やらされ感や抵抗感をもっている教員がいる、教員はALを縮小解釈している、学生の理解を得られていない、などが失敗の原因として挙げられている(p. 7, 21, 23)。また、AL型授業をやってみても、グループワークが活性化しなかったり、思考と活動に乖離が生じるケースもありうるという指摘もある(森朋子, 2015, p. 53)。

誤解を恐れずに言えば、日本の大学教育におけるALの議論は、大半がこれを提供する大学側の論理(カリキュラム、教授法、教育理念など)であり、学生がこれをどのように受け止めているのかという視点はほとんどみられない。本来的にALには、「大学・教員は学生に対して外発的な動機付けを行うことにより、いずれは学生自身が学習に対する内発的な動機付けをできるようになる」という含意が込められていると筆者は考える。にもかかわらず、学生が主体的な学習者になるように促すべき役割を担う大学や教員ですら、文科省、中教審、認証評価機関など学外からの外圧にさらされて、半ば他律的にALに取り組んでいるという矛盾が生じている。この意味では日本の大学教育におけるALは、学生にとって外部のものであるだけでなく、大学・教員にとっても多分に外部のものであるという点で「二重の外部性」が存在すると言ってよい。こうした状況は大学生の認識にどのような影響を与えているだろうか。

### 3. 大学生の学習意識の変化

日本の大学生は学習活動についてどのように認識しているだろうか。いくつかの全国調査の結果を手がかりに観察したい。ベネッセ教育研究開発センターが実施した『大学生の学習・生活実態調査報告書』（サンプル数は4,911）によれば、ALの趣旨を取り入れた授業（以下、AL型授業。たとえば毎回の授業コメント作成、グループワーク、プレゼンテーション、ディスカッション、教室外での体験的活動、教員や他学生とのコミュニケーション促進など）を受講したとする意見が増えつつある（図1、2008年と2012年の調査結果）。このことは、中教審答申や文科省の各種プログラムによってAL型授業が政策誘導によって奨励されたことを反映していると考えていいだろう。あるいは大衆化の進む大学生に対して、各大学が授業に創意工夫を重ねているとも考えられる。

一方、同報告書のデータをもとにした図2は、大学教育に対する学生の選好度を示している。同じ主題について、学生に負荷はかかるがより積極的な選択と、負荷は低いがより消極的な選択の両方を示し、どちらの考えにより近いかを答えさせた結果である。これによると、2008年調査において支持の低かった項目（「学生生活については、大学の教員が指導・支援する方がよい」、「あまり自由に履修選択できなくても、系統だって学べるほうがよい」、「あまり興味がなくても、単位を楽に取れる授業がよい」など）において、2012年調査では支持が増加する傾向がみとれる。とくに学生生活に大学教員が指導・支援することを望む回答が15.3%から30.0%にほぼ倍増していることが注目される。

4年間の認識変化を物語るデータは他にもみられる。授業での取組みについて尋ねた別の質問項目では、「レポートやテストを提出する前に見直す」と回答した学生の割合は、83.7%から78.5%に減少している（同、p.164）。また、1週間あたりの余暇時間のうち、読書時間（マンガ、雑誌を除く）がゼロと答えた学生は、20.3%から28.3%に増加している（同、p.161）。

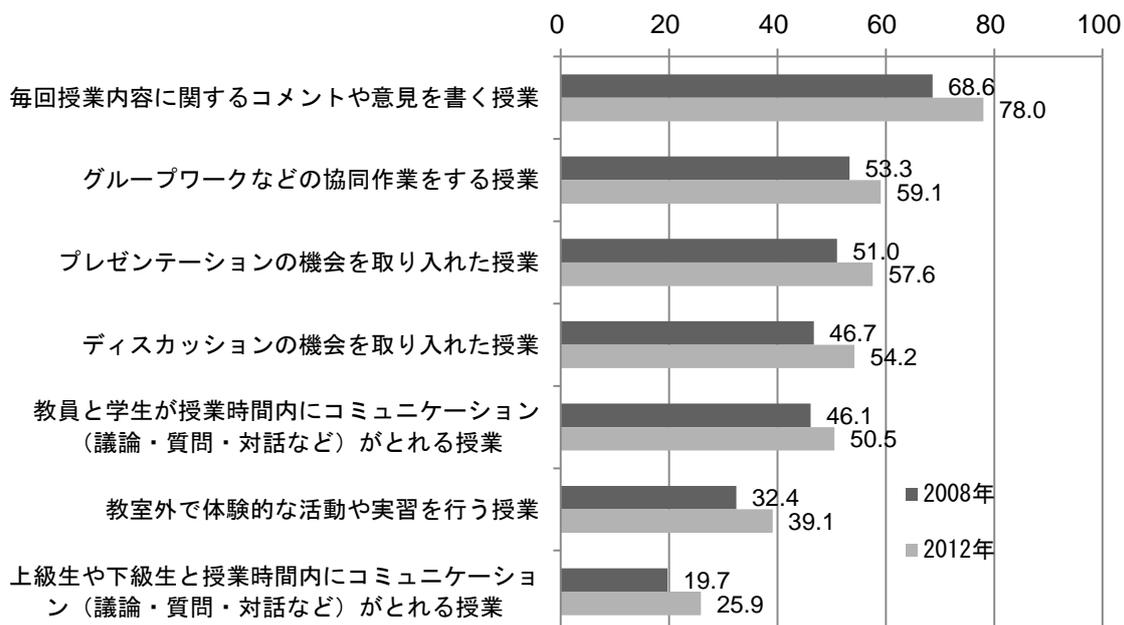


図1 大学で経験した授業のタイプ (%)

出典：ベネッセ教育研究開発センター編(2013)『第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書』資料編 pp.166-168 のデータをもとに作成。

[http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku\\_jittai/2012/hon/pdf/data\\_20.pdf](http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/pdf/data_20.pdf)

閲覧日：2015年1月10日

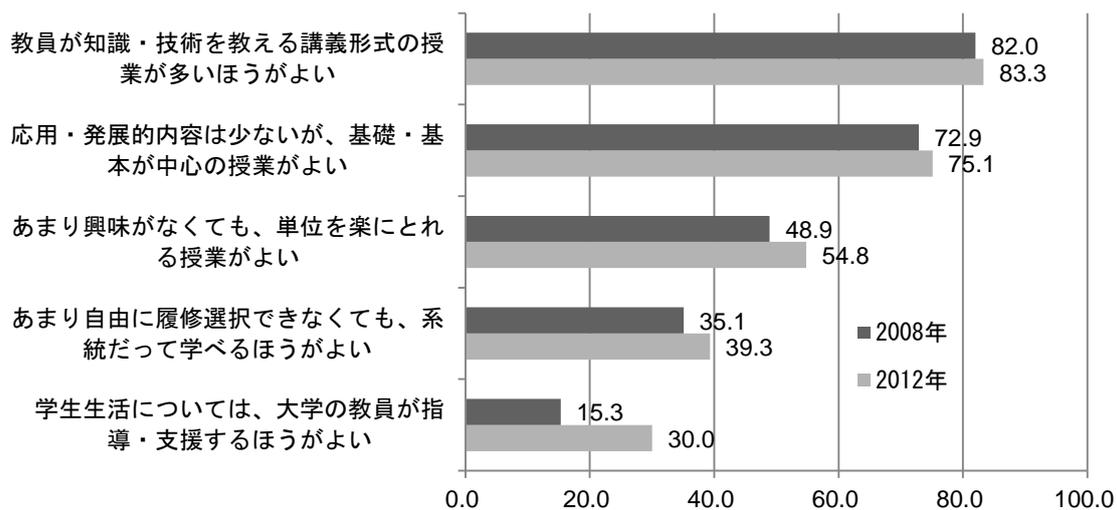


図2 大学教育に対する大学生の選好 (%)

出典：図1と同じ。 pp.162-163 のデータをもとに作成。

URL、閲覧日は図1と同じ。

図1と図2から読み取れることは、AL型授業を学生が履修する機会は増えている一方で、学生は講義形式で基礎的な内容を教員の指導のもとで系統立って学びたいという傾向が強くなっているという点である。こうした傾向は別の調査からも裏付けることができる。東京大学大学経営・政策研究センターが2007年に実施した全国大学生調査（サンプル数は48,233）においても、「授業の中で必要なことは全て扱って欲しい」（4段階評価の上位2つの合計値が73.3%）、「自分のレベルに合った授業をして欲しい」（同64.6%）を支持する回答が多くみられた（p.3）。前者は「授業はきっかけで、後は自分で学びたい」、後者は「授業は難しくてもチャレンジングな方がいい」の対比的な選択肢として質問紙上で設定されている。また、全国大学生協連合会による2013年の大学生調査（サンプル数は8,930）によれば、一日あたり平均読書時間は2004年以降で最も短く（26.9分）、まったく本を読まない学生がはじめて4割を超えている（40.5%）（2014, p.55）。

大学生がAL型授業に接する機会は増えているにもかかわらず、学生はますます学習に対して受け身で、消極的になりつつあるという調査結果を、我々はどのように解釈すればよいただろうか。大学生の学習意欲が受け身になっているのは、大学教育がユニバーサル化したことの必然的な帰結であって、AL型授業を導入することによって、こうした傾向に多少なりとも歯止めをかけているのだろうか。あるいは逆に、AL型授業を取り入れることで、大学生はますます受け身になるという悪循環に陥っているのか、あるいは両者の間に因果関係は存在しないのか。本稿では、この点について大学生自身がどのように認識しているかに注目してみたい。

## 4. 神戸大学での大学生調査

### 4-1. 回答者の基本属性

筆者は2014年12月に神戸大学において大学生調査を実施した。対象者は全学共通教育の教養原論という科目カテゴリーにおける授業「教育と人間形成」（ Semester制、各2単位）の履修者である。筆者は平成26年度後期にこの授業を2コマ担当しており、それぞれにおいて大学生調査を実施した。両授業を重複履修している学生はいない。回答者数は計178人であった。以下、回答者の基本属性を記す。

学年別の内訳は、1年生107人、2年生62人、3年生4人、4年生4人、不明1人である。全学共通教育の授業なので1年生と2年生が大半を占める。所属学部は、医学部51人、農学部39人、理学部28人、経済学部15人、法学部14人、経営学部13人、発達科学部10人、国際文化学部4人、文学部2人、工学部1人、不明1人であり、文系と理系はほぼ1:2の割合である（発達科学部を文系としてカウントする場合）。神戸大学の入学定員における文系・理系バランスはほぼ1:1であるので、回答者は理系学生とくに生命科学系（医学部、農学部）の学生が相対的に多かったといえる。

入試形態を尋ねたところ、前期日程 131 人、後期日程 29 人、AO 入試 6 人、推薦入試 8 人、社会人入試 1 人、その他 2 人、不明 1 人であった。神戸大学の学生募集では一般入試（前期日程および後期日程）が 91%を占めるので（平成 27 年度学生募集要項）、本調査回答者の属性はほぼ大学全体の傾向を反映する結果となった。

#### 4-2. 集計結果

本調査では授業内容の一環として、3 で論じたような日本の大学生の学習意識について全国調査の結果を筆者が履修者に説明したのち、小グループ内で意見交換をさせて、その上で回答を求めた。最初に、こうした調査結果（大学側は学生の積極的な参加を促すような授業を増やしているにもかかわらず、むしろ学生が学習に対して受け身になりつつある傾向がみられること）について、どう思うかを尋ねた。回答結果は図 3 のようになった。

これによると、大多数の回答者は「ほぼ予想通り」「どちらかといえば予想通り」と回答しており、予想外だったとする回答者は 1 割に満たない。大学生がますます受け身の学生姿勢になってきていることを、回答者はほぼ想定内のこととして受け止めているようだ。

なぜ日本全国の大学生は学習に対してますます受け身になりつつあるのかについて、考えられる理由について選択肢で尋ねた（複数回答可）。図 4 によると、「学習意欲の低い学生が、大学によりたくさん進学するようになったから」とする回答が最も多かった。この点は大学教育のユニバーサル化に伴う必然的な現象として学生にも認識されているようだ。注目すべきは、次いで多かったのが、「多くの学生にとって、AL 型の授業は負担感が大きいから」および「多くの学生は、AL 型の授業を好きでないから」とする回答だったことである。他方、「多くの学生は、AL 型の学習を重要ではないと思っているから」あるいは「AL 型の授業では十分な学習効果を期待できないから」とする回答は少なかった。つまり、学生自身が AL 型授業に参加することについては負担感が大きく、積極的になれない学生が多い一方で、その重要性や効果は必ずしも否定していない。

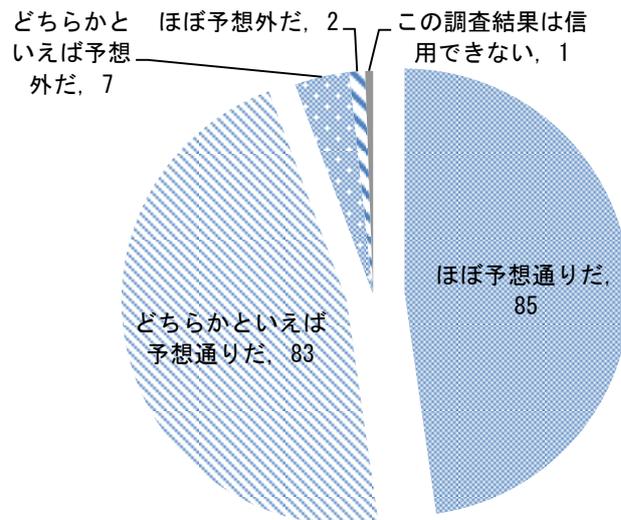


図3 ベネッセ全国大学生調査の結果をどう考えるか (N=178)

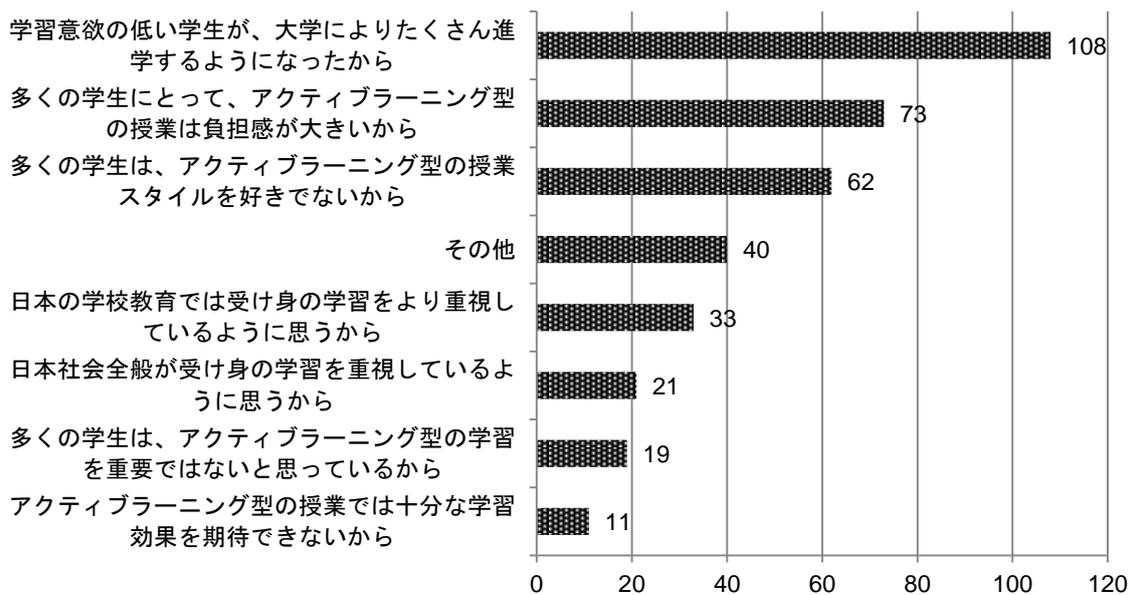


図4 なぜ日本の大学生は学習に対してますます受け身になりつつあると思うか (複数回答可)

次にAL型授業が学生の学びに与える影響について尋ねたところ(積極的にさせているか、あるいは消極的にさせているかを5択にして数直線上に示し、どれか一つを選択)、図5のような結果が得られた。注目すべきは、「積極的にさせる影響がある」と回答した学生が半数弱に上る一方で、「関係がない」および「消極的にさせる影響がある」と回答した学生の合計が全体の50%に達することである。本来的にAL型授業は学生の積極性や自発性を引き出すことをねらいとしていることを考えれば、この回答結果は少なからぬ学生がAL型授業

の効果について、それほど楽観的に受け止めているわけではないことを示している。

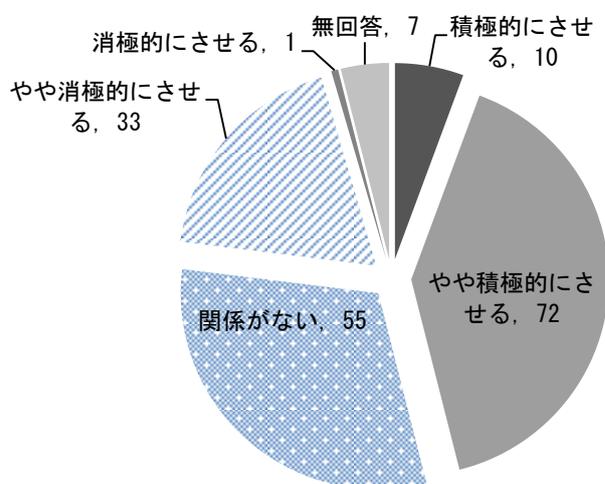


図5 アクティブラーニング型授業が学生の学びに与える影響 (N=178)

それでは主体的な学習を促進する上で、大学生自身はどのような方法が有効だと考えているだろうか。図6はこの点に関する複数回答の結果をまとめたものである。最も多かった回答は「大学・教員が、AL型授業に対する学生の心理的抵抗感を取り除く」、次いで多かった回答は「社会全体が、ALを重視・歓迎する姿勢を打ち出す」であった。このことは図4の結果、すなわちAL型授業を負担に感じたり、好きでない学生が多いことを裏付けるものとなっている。また、学生は日本社会全体がALを必ずしも歓迎していないと感じ取っているようである。一方、大学が正課外活動に介入することを期待する意見は必ずしも多くなかった。

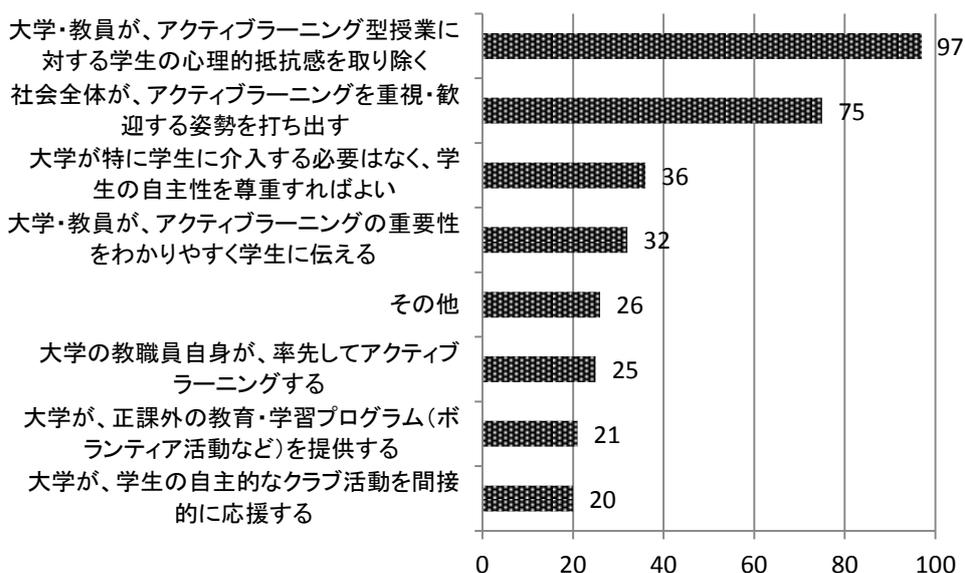


図6 大学生の主体的な学習を促進する上で有効な方法（複数回答）

次に、知識伝達を主たる目的とする伝統的な講義スタイルについて、重要だと思うかどうか、および好きか嫌いかにについて尋ねた。表1はこれらの結果をクロス集計したものである。講義スタイルの授業を「とても重要」あるいは「それなりに重要」と認識している回答者は162人(91.0%)に達する。また、「好きだ」あるいは「どちらかと言えば好きだ」と回答したのは126人(70.8%)に上る。他方、「どちらかと言えば嫌いだ」あるいは「嫌いだ」けれども、「とても重要だと思う」あるいは「それなりに重要だと思う」と回答した学生は39人に上り、全体の21.9%を占める(表1の網かけ部分)。講義スタイルの授業を好きでなくても、その重要性は認めているという層が一定数存在することがみてとれる。

同様の方法で、AL型授業に参加することが自分自身の成長にとって重要だと思うかどうか、および参加してみたいかどうかについて尋ねた。表2はこれらの回答をクロス集計したものである。AL型授業に「ぜひ参加してみたい」「機会があれば参加してみたい」と回答したのは110人(61.8%)を占める。その一方で、「あまり参加したいとは思わない」あるいは「参加したいとは思わない」と回答した学生は67人(37.6%)に達しており、この数は表1における伝統的な講義スタイルの授業を好きではないとする回答者数を上回る。回答者にとっては、伝統的な講義スタイルの授業よりもAL型授業の方がむしろ不人気なようだ。AL型授業への参加に消極的な回答をした学生のうち、参加することが自分自身の成長にとって「重要だと思う」あるいは「それなりに重要だと思う」と考える学生は54人を占め、回答者全体の3割を占める(表2の網かけ部分)。つまり、AL型授業について「重要だと思うが、参加したくない」という層が一定数存在することがみてとれる。

表1 伝統的な講義スタイルに対する大学生の認識(N=178)

	好きだ	どちらかと言 えば好きだ	どちらかと言 えば嫌いだ	嫌いだ	合計
とても重要だと思う	15	21	4	1	41
それなりに重要だと思 う	21	66	32	2	121
あまり重要とは思わ ない	0	2	8	3	13
重要とは思わない	0	1	1	1	3
合計	36	90	45	7	178

表2 アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識(N=178)

	ぜひ参加 してみたい	機会があれば 参加してみたい	あまり参加し たいとは思わ ない	参加したい とは思わな い	無回答	合計
とても重要だと思う	23	33	11	1	0	68
それなりに重要だと思 う	5	48	39	3	1	96
あまり重要とは思わ ない	0	1	10	2	0	13
重要とは思わない	0	0	0	1	0	1
合計	28	82	60	7	1	178

表3は伝統的な講義スタイルの授業とAL型授業に対する学生の認識をクロス集計したものである。いずれも重要だと考える学生が大半を占めていることがわかる。たとえば、伝統的な講義スタイルの授業は重要ではないがAL型授業は重要だと考える学生、およびその逆パターン（伝統的な講義スタイルの授業は重要だが、AL型授業は重要ではない）を選んだ学生は全体の1割に満たない（図3の網掛け部分）。つまり、回答者は講義スタイルの授業とAL型授業を二律背反的には考えていないことがわかる。

次に、AL型授業に「ぜひ参加してみたい」あるいは「機会があれば参加してみたい」と回答した学生に、具体的にどのようなALをしてみたいかを自由記述式で尋ねた。得られた意見のなかにみられるキーワードをコーディングしたところ、「意見交換・ディスカッション」40件、「グループワーク」28件、「プレゼンテーション」22件、「少人数」17件、「課外活動」15件、「自分自身の将来・成長」10件、「その他」23件であった（一つの回答が複数のキーワードに該当する場合は、それぞれにカウントした）。このうち代表的な意見を表

4にまとめた。

表3 伝統的な講義スタイルの授業とアクティブラーニング型授業に対する大学生の認識  
(N=178)

		AL型授業について				合計
		とても重要だ と思う	それなりに重 要だと思う	あまり重要と は思わない	重要とは思 わない	
伝統的な 講義ス タイルの授 業につい て	とても重要だ と思う	23	14	3	1	41
	それなりに重 要だと思う	39	73	9	0	121
	あまり重要と は思わない	5	7	1	0	13
	重要とは思 わない	1	2	0	0	3
合計		68	96	13	1	178

表4 どのようなアクティブラーニングをしてみたいか  
(自由記述意見から抜粋)

キーワード	代表的な意見
意見交換・ディスカッション 40件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何か問題を教員が提示して、ディスカッションを通してその解を求め る形式のAL をしてみたいです。答のないディスカッションは意欲喚起しづらく、あまり活発に行われていないように思える</li> <li>・グループディスカッションなどのAL をすることで、他者の意見も聞けるので、自分の考え方だけに依存しなくなる</li> <li>・生徒間の意見交換はしてもいいと思う。理想は海外のような教授と生徒との意見交換だが、日本人の気質には合わないと思う</li> </ul>
グループワーク 28件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループを決めてほしい。時間をかけて信頼関係を築かなければ活発な話し合いはできない</li> <li>・グループディスカッションなどで知らない人としゃべる</li> <li>・他学部の人と共同で何らかの作業をすることで視野を広げられるような授業などがあればおもしろいと思う</li> </ul>
プレゼンテーション 22件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あるテーマから自分の興味関心のあることに落とし込んで調べ、相互に発表し合う</li> <li>・グループで企画したアイデアをプレゼンテーションする授業</li> <li>・院生のファシリテーションによって学部生がディスカッションして、その成果をプレゼンテーションするなど、属性の異なる人々が積極的に参加するような機会を作ってほしいと思う</li> </ul>
少人数 17件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・少人数で参加していても退屈しないようなラーニング</li> <li>・少人数制ゼミなどはあまり抵抗感がなく自分の意見を言えると思うので参加したい</li> <li>・少人数で問題を一緒に解いていく授業。教員や院生1人に対し、学生が最大8人くらいでやりたい</li> </ul>
課外活動 15件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室外で体験的な活動や実習をしたい</li> <li>・少人数グループでフィールドワークを行うような授業</li> <li>・自分でテーマを決め、街へ出て調査をする</li> </ul>
自分自身の将来・成長 10件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学で学んでいることと社会とのつながりを見いだせるような内容であってほしい</li> <li>・将来に直接的に役立つと感じられるAL</li> <li>・実際に社会に出てから必要となるスキルを養えるような実践的なALをしてみたいと思う</li> </ul>

その他 23 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ある程度は先生から知識を与え、そこから引き伸ばしていくのがいい。答えありきの知識集約型受験をしてきた学生には、AL は異質なのだと思う</li> <li>・基礎の専門的な知識をしっかりとつけた後の発展的レベルの授業で AL をしてみたい</li> <li>・AL の内容よりも、教員から学生へのフィードバックを増やすべき</li> </ul>
-------------	---

備考：AL 型授業に「ぜひ参加してみたい」「機会があれば参加してみたい」と回答した学生のみを対象。回答者の文意が正確に伝わるように、不自然な文章表現は筆者が適宜修正した。

ここから読み取れることは、教員側が基礎的な知識や問題点を提示し、学生の属性等を考慮してグループ分けを行い、学生の関心のあるテーマを設定し、少人数のグループワークで AL に対する学生の心理的な抵抗感を少なくして、学んでいることがどのように学生の将来に役立つのかを実感できるように工夫してほしいという学生側のメッセージである。大学・教員側が十分に配慮してくれるならば AL に参加するのはやぶさかではないという点では、学生側にいくらかの受け身意識を垣間見ることができる。

また、AL 型授業に「あまり参加したいとは思わない」あるいは「参加したいとは思わない」と回答した学生に、なぜ参加したいとは思わないのかを自由記述式で尋ねた。そのコーディングを行ったところ、表 4 のような結果となった。多かったキーワードとして、苦手、人見知り、恥ずかしい、負担感、疲れる、面倒くさい、意欲がない、興味がない、抵抗感、嫌悪感などが挙げられる。なぜこのように感じるのかという点については、不特定多数の他者とのコミュニケーションを敬遠したい感情、主体的に授業の準備をすることへのおっくうさ、馴染みのない AL に対する不安さ等があるようだ。AL に対する知識や能力が不足しているという意見も見られるが、意見の多くは知識や能力の不足よりも心理面での消極性を訴えるものとなっている。

学生の基礎学力と AL に対する意識の関係を考えるならば、入学選抜度や基礎学力が比較的高いはずの神戸大学の学士課程においても、AL に対する消極的な意見が少なくない点は注目される。このことは、AL に対する大学生の苦手意識や心理的抵抗感は、基礎学力の習得だけでは必ずしも克服できないことを示唆している。あるいは、基礎学力習得のために長年にわたって知識注入型学習に慣れてきた学生にとっては、それゆえに AL に対する違和感がいっそう大きくなる可能性も否定できない。

表 5 なぜ AL に参加したいとは思わないのか（自由記述意見から抜粋）

キーワード	代表的な意見
苦手、人見知り、恥ずかしい 19 件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意見を他者に伝えたり、話し合ったりすることが苦手</li> <li>・まったく見ず知らずの人と話すことがそもそも苦手</li> <li>・わざわざみんなの前で恥をかきに行く気にならない</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 周囲にも自分と同じく恥ずかしいなどの感情をもった人が多くいて、結局静かな授業になってしまい、居心地が悪くなるから</li> </ul>
負担感、疲れる、面倒くさい、 意欲不足、興味なし 16件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 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</li> <li>・ あまり興味のない授業内容の場合、自ら調べたりするのは負担が大きいから</li> <li>・ 受け身的な授業の方がALの授業より楽だから</li> <li>・ 毎回授業の準備をしていかないといけなさそうだから</li> </ul>
抵抗感、嫌悪感 11件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ これまで小中高の教育で当たり前のように受け身的な授業を受けてきたので、大学でいきなりALという形式が始まり、抵抗を感じるようになったから</li> <li>・ その授業が嫌で学校に行きたくなくなる</li> <li>・ コミュニケーション障害なので、知らない人といきなりレポート交換して読むとか、はっきり言って嫌悪感しかなく、AL型授業に来たくなくなる理由となっていた</li> <li>・ ALといっても、効果的な取り組みがまだ日本の大学ではあまり行われていない気がする</li> </ul>
効果を期待できない、不適當 6件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ AL型の授業をしても能力の向上につながらないと思えない</li> <li>・ アウトプットの質が低いように感じるから</li> <li>・ ALを提供されている時点で、すでに受け身。ずれている感じはする</li> <li>・ 教養教育科目にAL型授業を持ち込むべきではないが、自分がやりたいと思う分野（専門）の中では必要であると思う。ALは各学部のゼミで解決できると思う</li> </ul>
従来の授業スタイルを支持 6件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 例え知識伝達型の授業であっても学生がそれを学びたいと思っているのであれば、積極的な学びと言える</li> <li>・ 講義は、知識や講師の考え方を吸収できる場であってよい</li> <li>・ 知識を学ぶ授業が減るなら参加したくはない。</li> <li>・ 受け身の授業の方が楽</li> </ul>
ALに求められる知識・能力の 不足 5件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 理系ではディスカッションをするために、前提として必要な知識が多く、自分にはその知識が不足している</li> <li>・ ついさっき知ったことを話題にするのは難しい</li> <li>・ ALを円滑に進めるための能力を持っていないので、積極的に行おうとする気力がない</li> <li>・ 同じレベルの人々で組まなければ意味がない。(高いレベルにある人が一方的に教える形になってしまう)</li> </ul>

備考：AL型授業に「あまり参加したいとは思わない」「参加したいとは思わない」と回答した学生のみを対象。回答者の文意が正確に伝わるように、不自然な文章表現は筆者が適宜修正した。

## 5. 考察—「二重の外部性」を克服するために

本調査結果からは次の点が明らかになった。

- ・大学側が学生の積極的参加を促すような授業を増やしているにもかかわらず、学生が学習に対して受け身になっていることについて、回答者はほぼ想定内のことと考えている
- ・大学生が学習に対してますます受け身になっている理由として、AL型授業に対する学生の負担感や違和感を挙げる回答者が多い
- ・AL型授業が学生の学びを積極的にさせると考えない学生は約半数に上る
- ・日本社会全体がALを必ずしも歓迎していないと感じている学生も少なくない
- ・回答者の7割は伝統的な講義スタイルの授業を重要だと考えている
- ・回答者の9割以上がALの重要性を認識している一方で、AL参加することに消極的な回答者は4割近くに上る
- ・AL型授業に参加しやすいように、大学・教員に配慮と工夫を求める回答者が多い
- ・回答者がAL型授業に参加したくないのは、対人コミュニケーションへの苦手意識や恥ずかしさ、抵抗感があること、および負担感や面倒さといった心理的な要因が大きい

本稿の冒頭に設定した仮説と照らし合わせれば、次のように説明できる。

「仮説1：大学生はAL型授業よりも伝統的な講義スタイルの授業の方を好む」は、表1および表2の結果から、ややその傾向を認めることができる。相対的にみれば、AL型授業に対する選好度は、伝統的な講義スタイルに対する選好度よりもやや落ちる。ただし、その差はそれほど大きいわけではなく、両者の重要性についてはともに認めている学生が大多数を占める。次に、「仮説2：AL型授業に参加することによって自身の学びが積極的になるとは考えない学生は、一定の割合で存在する」については、図5から明らかとなった。「仮説3：一定の基礎学力が担保されている大学生であっても、AL型授業に対して何らかの違和感や抵抗感を抱いている」については、表5から明らかとなった。この抵抗感や違和感は、ALに対する知識や能力の不足よりも、他者と協同学習をすることに対する羞恥心、負担感、および能動的に学習活動に取り組むことに対する気後れ感によるところが大きいことがわかった。

こうした結果はALのジレンマともいえる特性、つまり「活動が構造化され、学生を活動に参加させる力が強く働く分、逆に学生は自らの意思で活動に参加するかどうかを決定することを求められなくなる」（松下佳代，2015，p.5）という点を裏付けるものとなった。では、ALに対する大学生の心理的抵抗感や先入観を軽減するにはどうすればよいだろうか。

面倒くさい、おっくうだ、意欲がわからないという感情は、いわゆる ‘procrastination’ (ぐずぐずしたい気持ち) と呼ばれ、日本に限らず、諸外国の大学においても初年次教育でよく取り上げられる課題の一つである。多くの学生は頭ではALが重要だとはわかっているが、自分から積極的に動き出すのを面倒だと感じている。このため、大学での学習活動は知識の習得に限らず、態度や意欲の形成や人格的な成熟も同時に重要であることを初年次教育の場などで大学側が伝える必要がある。また、他者とのコミュニケーションに苦手意識や負担感・抵抗感をもつ学生が多いことを考えれば、他者との協同学習において信頼関係を構築するという経験を、初年次教育など入学時の早い段階で学生に無理なく積ませることが重要だろう。

また、AL型を普及させる上で、授業を少人数化して従来型の知識伝達型の大人数講義を減らすことが大事だと言説が教員からなされることがあるが、学生は必ずしもそう考えていないことが調査結果から明らかとなった。知識伝達型の講義がALと二律背反するものではなく、その中でもALにつながる要素がたくさんあることは、先行研究においても指摘されている(溝上, 2014, pp. 12-15)。大人数講義などの知識伝達型授業においても、ALの要素を積極的に取り入れていく工夫が教員に求められている。学生が大人数講義を好むのは、多分に従来通りの受け身の学習スタイルや教室内における匿名性を維持し続けられるからであり、必ずしもその授業内容に共感しているとは限らない。

AL型授業の質保証という点に関しては、表5の中にある「AL型の授業をしても能力の向上につながると思えない」「アウトプットの質が低いように感じるから」という意見を無視できない。つまり、現在の日本の大学教育においては、AL型授業という形式をとることが優先され、実際には学習内容の理解が必ずしも深まっていない場合も多いのではないだろうか。それでは本来の意味でのALにはならない。松下が『ディープ・アクティブラーニング』(2015)で提唱したように、「より深い」AL、すなわちALを単なる教授技法の一つから包括的な学習概念へと深化させることが求められている。

言うまでもないが、AL型授業に参加することの抵抗感の方がAL型授業から得られる満足感、達成感、学習成果よりも大きい場合、積極的に参加したいと考える学生は少ないだろう。裏返して言えば、AL型授業に参加することの先入観や抵抗感よりもAL型授業から得られる満足感、達成感、学習成果が大きくなれば、学生はより積極的にAL型授業に参加することが期待できる。筆者はその方法は2つあると考える。1つはAL型授業に参加することの先入観や抵抗感を小さくすること、もう一つはAL型授業から得られる満足感、達成感、学習成果を大きくすることである。後者は授業研究の蓄積・検証等によって可能になると考えられるが、前者については大学・教員側が学生側の意識、すなわち「ALを必ずしも歓迎していない学生は多い」という事実認識から始めるべきであろう。その上で、各大学の状況に合わせて、どのようなアプローチが具体的に必要かを考える必要がある。

学生が学習活動に対して能動的になれない理由が、対人コミュニケーションなどの心理面や学習習慣などの態度形成にあるならば、正課の授業だけで問題を解決するのは難しい。

大学は課外活動プログラム等を含め、学生が大学生活で経験するあらゆる活動を射程に入れた上で、個々の教員による授業改善にとどまらず、大学としての組織的な戦略が求められる。その際、「文科省や中教審がALをやれと言っているから」という説明では学生はおそらく納得しないだろう。なぜなら、それでは大学や大学教員自身が受け身であることを認めているようなものだからだ。大学が学生をして主体的な学習者ならしめたいと願うなら、まずは教職員が主体的な学習者であること、それを含めて大学全体で支援すること、これこそがALがもつ「二重の外部性」を克服する第一歩ではないかと筆者は考える。ALは学生だけでなく、教職員に対しても何かしらの心理的負担感をもたらしている可能性があるからだ。この点を敷衍するならば、ALに対する認識は大学のみならず日本社会全体で共有すべき課題であると言えるだろう。

## 6. おわりに

本調査の問題点を指摘しておきたい。第一に、本調査は入学選抜度が比較的高く、基礎学力が一定程度担保されている大学の学生に対して実施したので、日本の大学生の平均像を代表しているとは必ずしも言えない。しかしながら本調査は、基礎学力が比較的高い学生であってもAL型授業に対する心理的抵抗感は存在するということの証左にはなりうるだろう。学生の基礎学力とALに対する意識の関係を明らかにするためには、入学選抜度が相対的に低く、基礎学力が担保されていない大学生がAL型授業に対してどのように考えているかについての調査を行い、本調査と比較検討することが必要である。第二に、AL型授業に対する学生の先入観を軽減するためには、この問題について大学・教員側がどのように考えているかについて調査する必要がある。これらを今後の課題としたい。

## 付記

本学生調査では近田が作成・実施を、杉野が集計を担当した。本論文の作成においては、近田が草稿を作成し、杉野と意見交換を重ねながら修正を行った。

## <参考文献>

- 河合塾(2013)『「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.
- 河合塾(2014)『「学び」の質を保证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.
- 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』創刊号, pp. 1-11.
- 全国大学生生活協同組合連合会(2014)『CAMPUS LIFE DATA2013 第49回学生の消費生活に関する実態調査(2013年10月~11月実施)』
- 全国大学生調査コンソーシアム・東京大学大学経営・政策研究センター『2007年全国大学

生調査（第一次～第三次調査 基礎集計表）』

[http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008\\_01.pdf](http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008_01.pdf)

（閲覧日：2015年1月10日）

近田政博(2013)『『学術論文の書き方入門』の授業実践－文章作成に対する学生の苦手意識は軽減できるか－』名古屋大学高等教育研究センター編『名古屋高等教育研究』第13号, pp. 103-122.

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）』.

中部地域大学グループ・東海Aチーム『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック 産業界ニーズ事業・成果報告』文部科学省「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」による「中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化」平成26年度東海A（教育力）チーム成果物.

ベネッセ教育研究開発センター編『第2回大学生の学習・生活実態調査報告書』資料編  
[http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku\\_jittai/2012/hon/pdf/data\\_20.pdf](http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/pdf/data_20.pdf)

（閲覧日：2015年1月10日）

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.

三浦真琴(2010)「Active Learningの理論と実践に関する一考察 LAを活用した授業実践報告(1)」『関西大学高等教育研究』創刊号, pp. 25-35.

溝上慎一(2006)「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点－アクティブ・ラーニングの検討に向けて－」『京都大学高等教育研究』第12号, pp. 153-162.

溝上慎一(2007)「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」名古屋大学高等教育研究センター編『名古屋高等教育研究』第7号, pp. 269-287.

溝上慎一(2014)「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.

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－」松下佳代編著, 同上書, pp. 52-57.

山地弘起・川越明日香(2012)「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」『長崎大学 大学教育機能開発センター紀要』第3号, pp. 67-85.