

授業改善に関する実践的研究 12.

アクティブラーニングをファシリテートするために必要な

教員の資質について考える (1)

米谷 淳

授業改善に関する実践的研究

12. アクティブラーニングをファシリテートするために 必要な教員の資質について考える（1）ⁱ

米谷 淳（神戸大学大学教育推進機構 教授）

1. 「アクティブラーニング」ブームについて

アクティブラーニング（以下、「AL」という）をファシリテートするためにどのような「わざ」と「ちから」が必要か、それはなぜか、そしてそれらを身につけ磨き伸ばすためにはどうしたらよいか。本稿はこれが問題である。本題に入る前、ALを巡る最近の日本の高等教育界の風潮に関して少し論じてみたい。

現在、日本の高等教育関係者に対し、「アクティブラーニング」が何を意味するか、今更解説する必要はないだろう。日本のすべての大学に義務付けられたファカルティ・ディベロップメント（以下「FD」という）においてだけでなく、大学評価、カリキュラムマップ作成、授業改善など、実に様々なシーンでALやAL型授業への転換といったコトバが話題となり議論されている。ⁱⁱ大学改革も大学の中期目標や年次計画もこれらのコトバを避けて通れない状況である。日本の高等教育界は、まさに「アクティブラーニング」ブームといった状況を呈していると言ってもよいだろう。

ALの定義として、しばしばファカルティすなわち教員集団が互いに口にする、「質的転換答申」ⁱⁱⁱと略される2012年8月28日中教審答申の用語集にある文章を持ち出すことは陳腐化しているので、本稿では文末注^{iv}にあげるにとどめる。筆者はその用語集にあるALの定義を見たとき違和感とともに疑問がいくつも生じた。そのいくつかを以下にあげる。

- 「教員による一方的な講義形式の教育」の意味：「講義形式の教育」はすべからず「教員による一方的な」「教育」なのか、それとも、「講義形式の教育」の中で「教員による一方的な講義」といえる一部の授業「形式」のものだけを指すのか。少なくとも「講義形式の教育」もAL型授業の一部になり得るし、現状では多くの大学で、それなしに効率的で効果的な授業を行うことは現実的でない。
- 「学修」という用語法への疑問：「学習」ではなく「学修」という耳慣れない用語を使う意味・意図・背景はどこにあるのか。自宅や図書館での授業時間以外の予習・復習・発展学習・グループ学習等の活動を「学習」とし、それに授業時間に

教室等でする活動を含め、しかも時間的側面を強調するために「学修」という新たな造語を用いているように解釈できる。が、もしそうなら、そうした区別や対比の意味や意図はどこにあるのか。授業時間外での学習時間の確保を念頭に置いた、課題やレポートを含めた期末試験だけにたよらない、総合的で「厳格な成績評価」に基づく「単位の実質化」を徹底させるために、授業内と授業外の学習時間を合わせた「学修」時間ばかり強調していないか。

- 「学修者が能動的に学修する」の意味：学生が「教員による一方的な講義」を受講することはすべからず「能動的に学修」していないことになるのか、また、それは科学的に検証されているのか。たとえ、「能動的に学修」させようとしても、それを強制するなら「自発性のパラドックス」に陥るだけであり、かえって相手を「能動的に学修」できない状態に置くことになる。かえって、押し付けられた学習へ批判的態度をとって拒否・反抗することにより学生自らが意志をもって、主体的な「学修」を奪い取らせるよう仕向けた方がジレンマも回避でき、よいのではないか。

- 「汎用的能力」の意味：それは学部専門教育で「育成を図る」専門的能力とは別のものか。あるいは、学部専門教育では「育成を図る」ことが困難で、教養教育でこそ「育成を図る」ことが可能な望ましい能力ということの意味するのか。

- AL の具体例として「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等」をあげる意味・意図：学部のゼミ、実習、演習、卒業研究等で学部学科の専門性に応じた形式・内容で従来からなされてきた授業形態において普通に営まれてきた学習を表現しただけではないのか。そうでないなら、それらを学部専門教育から切り離して教養教育で、学部横断的「汎用的」教育プログラムとして提供する必要性・必然性・合理性はどこにあるのか。

これらについては、紙面の都合もありこれ以上詳しくは論じない。

ところで、最近筆者が参加した学外でのFD講演や学内での諸会議等において、ALに関する誤解と混乱がAL型授業に対する抵抗や不信感を招く原因となっているのではないかと思うことが少なくない。誤解・混乱・抵抗・不信感を放置し、曖昧な概念化の下で新たな改革・改善を進めることは「百害あって一利なし」である。また、AL型授業はそもそも導入・運営に多大なコストがかかる上、短期的効果はなかなか見込めないものである。

さらに、失敗の危険性は決して低くない。改革一般に言えることだが、中途半端な準備・運営ではすぐに形式化・形骸化し中途挫折の憂き目を見る。スペシャリストやプロフェッショナルによるサポートは不可欠だし、メンテナンスは予想以上に大変で、しばしば導入コストより運営コストが上回ることを覚悟すべきである。日本の高等教育界に現在吹き荒れているAL型授業への転換という名の変革の嵐に向かって乗り出した多くの大学が、確たる成果が得られないまま消耗・疲弊し、「生兵法は怪我の元」どころか取り返しのつかない結末を招き、「無謀な冒険をすべきでなかった」などといった惨憺たる経験となり、破綻・

破滅への道を辿りはしないか危惧する。^v

言うまでもなく、筆者は決してAL型授業への転換という大学教育政策を批判したいわけではない。むしろ自分は推進派であると思っている。もっとも、AL型授業だけにこだわっているわけではない。学生に学士力を効果的・効率的に養成できる魅力的な授業形態や教育プログラムなら、AL型授業であろうとなかろうと、eLearningでも「教員による一方的な講義形式の教育」でも、授業開発や授業改善の見込みがあり自分にやる気があれば、教員はなんでもやってみるべきだ、現場で実践すべきだと考えている。

「講義はダメ、ゼミはよい」といった硬直的で根拠薄弱な見方や思い込みにとらわれず、教員が個人的に、あるいは、集団で、また組織的に授業づくりを進める中でいろいろな形式・形態に挑戦し、それぞれの長所・短所や特徴を見出し理解し、「適材適所」を極め、柔軟に状況対応的な授業ができるようになっていくとともに、創意工夫や「見よう見まね」から始め、同僚や先輩等からの助言・指導と学生の反応を支えや励みとしながら、いろいろなブレンドを試し味わいながら、自らの授業法のヴァリエーションとヴァリエティを豊かにしていくことが大事ではないか。こうしたことを、筆者はこれまで紀要論文「授業改善に関する実践的研究」シリーズの中で実践・実験・実証を基に述べてきたつもりである。

2. 授業にグループ技法を取り入れることについて

本稿は『質的転換答申』用語集のAL定義に関する今一つの疑問から出発する。

- (答申で推奨すれば) すべての大学教員は「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」をただちに授業に「取り入れられる」のか。

これらは教員が自らの資質を踏まえた上で必要に応じゼミ等で「学生に」させていた、あるいは「学生と」していたものであるが、グループ技法は学生だけでなく教員にとっても一概に易しいわけではない。ディスカッションやディベートなど、授業中の「グループセッション」(小集団活動)に慣れていない学生もおればいろいろな事情があつて「不向き」な学生もいる。同時に、そうした形式の授業に不向きな教員、不適格教員がいないとは言えない。

筆者は長年、看護教員や看護師実習指導者を対象に「討議法」すなわちグループセッションを授業に活用する意義、方法、そのために必要な教員の資質について講義をしてきた。^v確かにグループセッションをうまく活用すれば教育効果は上がるし、学生にとっても授業者にとっても満足度は高い。文字通り「面白く、ためになる」授業になるだろう。しかしうまく活用できるようになるには教員にある程度の知識が必要であり、それ以上に比較的長い経験が必要なので、かなりしっかりした覚悟(=態度)が求められる。

日本の高等教育政策は、すべての大学教員に本格的にこうした技法をうまく活用できるなることを期待しているのか。それは決して容易ではない。うまく活用できるようになるには、教員のやる気と正しい態度が前提であり、ある程度の知識と理解とリハーサル、そして現場での地道な授業実践が必要になる。さらに、授業時間外にグループワークをさせようとするなら、ラーニングコモンズや図書館などの学習環境の充実と十分な学習支援体制がなければ遅かれ早かれうまくいかなくなるだろう。

AL型授業への転換の条件としては、教育・学習教員自らが学生としてそうした授業を受けていることも必要であるが、それ以上に授業者として現場でそうした形式のアクティビティを主体的・能動的・自発的(=「アクティブ」)に取り入れた授業づくり(=授業開発・授業実践・授業改善)に長年取り組むことが必要条件となる。それがなければAL型授業に必要な「わざ」や「ちから」も身に付かなければ「コツ」や「カン」も身に付かない。

AL型授業への転換を柱とする大学教育改革の道は、平坦なハイウェイを高級車でドライブするような「楽な道」ではない。むしろ、基本的には登り坂であり、路面も凹凸が多く、それほど舗装されておらず、部分的には道路すら敷かれていない、「道なき道」が多い「いばらの道」かもしれない。それゆえ綿密な準備・計画と合わせて相当なコストとリスクを覚悟して臨むことが肝要であろう。が、それを避けて通ることも難しい。そうした険しい道を越えていかなければ、国際的に競争が激化している高等教育市場で生き残れない。昨今の日本の高等教育界における「アクティブラーニング」ブームについてのコメントはここまでとする。

筆者はグループダイナミクス、なかでもリーダーシップに関する実験的・実証的・実践的研究に携わってきた。とくに、対人技能訓練を含めてリーダーシップ訓練に関する実践と研究を中心としてきた。本稿では、こうした立場から上述の問題を考察する。

3. 今なぜALなのか

ALの理論的基盤としての「関与の法則」・「生成効果」

筆者がFD講演でALを取り上げるときによく引用する本がある。それはデイビス(2002)の『授業の道具箱』である。まさに、大学で授業をするすべての者に必携の本のひとつである。講演では全文を引用して聴衆の前で読み上げることはしない。が、ここではALとは何か、なぜALなのかを確認するために、少々長いがあえて全文を以下に示す。

「従来の講義には、一方向の伝達で、学生が受動的な参加者、つまり単なる聞き手になってしまうという大きな欠点がありました。自分たちが読んだことについてディスカッションするとき、学習したことを実習するとき、概念や考え方を適用するときなど、能動的な役割を果たすときに学生は最もよく学習するものです。」(p.159、下線は筆者による)

「能動的な学習は、学習したことを活用してみて、どれだけきちんと理解しているかを試す機会を学生に与えますので、学生は活用したり、書いたり、話し合ったり、行動したりすることで、最もよく学びます。・・・(略)・・・そこで、教員は、やってみせられることは口で言わないようにし、学生が自分でできることは教員がやってみせることは避けま

す。」(p.220～221、下線は筆者による)

「学生が最もよく学習するのは、学習過程に活動的に参加している時です。調査によれば、主題がなんであるかによらず、小グループで活動している学生のほうが、同じ内容を別のティーチングの形式で教えた場合よりも、教えられていることをより多く習得し、より長く覚えている傾向があります。」(p.179)

「学生は、行動し、作り、書き、企画し、作り出し、解決することで学習します。受動的な姿勢は学生の動機づけと好奇心を鈍らせます。」(p.234)

以上の言説はすべて、学生の学習への積極的な関与とその効果性に関する研究から所謂「関与の法則」、すなわち学生が自ら関与すればするほどよく学ぶという知見、あるいは、「生成効果」、すなわち一旦記憶した事項を再生する機会を与えれば与えるほどよく定着し再生されやすくなるという知見に基づいて授業をすべきであるという考えを表現している。AL 推進のための理論的基盤のひとつである言えるだろう。デイビスは多人数クラスの講義をするコツと心得を詳しく述べているように、講義形式が全くダメだと言っているわけではない。講義で学んだ知識を表現したり、それを活用して問題解決したりする経験を授業中にさせるべきだと主張しているのである。

AL の時代背景としての「高度情報化社会」「知識基盤型社会」

他方、「高度情報化社会」、「知識基盤型社会」と呼ばれる社会システムへの急速で劇的な変化により、旧態依然の教授者から学生への一方的な知識伝達をよしとする大学教育が機能不全を起こしていることも AL 推進・展開の時代背景としてあげられるだろう。

知識も技術も一旦覚え込んで身に付ければ結構な期間それでやっていけた時代は終わり、今や知識も技術もインターネットで検索すべき情報であり、時事刻々とそれもドラスティックに変化し、昨日までの情報が役立たなくなったり、間違いとなったりする時代となった。情報量も膨大で、アクセスポイントも無数にあり、活字化された雑誌や書籍を待っていたのでは手遅れになることもしばしばある。また、氾濫する情報から確実なもの、信頼に足るものを選別・確認し、不要な情報、不正確な情報を排除・消去し、情報漏洩やウィールス感染を防ぐためにセキュリティにも気を配らなければならない。パソコンやソフトウェアと同様、知識・技能・態度を常に更新しないと仕事も日常生活もやっていけない時代となっている。

こうした状況では知識（情報）を整理して詰め込む（覚え込む）ことより、知識（情報）へのアクセスと検証と活用方法を習得する方が大切になってくる。AL型授業で推奨される問題発見学習、問題解決学習、Problem-Based Learning、Project-Based Learningはそうしたことを学生が身につける良い機会となる。こうした学習形式へのニーズが高まる一方、誰もが本を読んだり、OCWや放送大学のストリーミングを視聴したりすれば習得できる程度かそれ以下の、「カビの生えた」知識を開陳するだけの講義は無用の長物となっている。vii「高度情報化社会」や「知識基盤社会」を担う人材を育成するには、大学教育も急速に劇的な変化を遂げる必要があるのかもしれない。

医学教育を中心とした PBL（小グループ問題基盤型カリキュラム）の流れ

こうした時代の変化に敏感な学部は医学部であり、急速に劇的な変化をしたのは医学教育であるにちがいない。AL型カリキュラムの代表といえる Problem-Based Learning は PBLとも略されるが、Project-Based Learning も PBLと略される。それらは似て非なるものである。例えば、前者を「小グループ問題基盤型カリキュラム」viii、後者を「プロジェクト・ベース学習」ixと呼んだ方が混乱がないのでよいだろう。しかし、この章ではシュワルツ（2007）にならって後者を PBLと表記する。PBLは日本でも医学教育を中心に十年数年来から取り入れられてきている。x

シュワルツ（2007）によればそうしたカリキュラムは「1960年代後半にカナダのMcMaster大学医学部で、主要な教育／学習アプローチとして最小に導入され」て以来、急速に拡大し、「あらゆる医療系分野で利用されただけでなく、社会福祉、工学、建築学、ビジネス・経営学、法学、経済学、商学、数学、教育学、一般教養、農学などの分野でも使われてきた」（p.2~3）という。また、「Harvard大学では」「New Pathwayプログラム」という「PBLカリキュラム」を「導入と同時に講義が全廃されたため大きな話題となった」（P.70、本文及び脚注）という。

シュワルツ（2007）は本腰を入れてALを大学教育に取り入れようとする大学関係者には必読書にちがいない。それは小グループ問題基盤型カリキュラムを大学教育に導入し運営する際に遭遇する様々な問題とそれへの対処が、PBL教材のような仕立てでまとめられている。リアルで重たいが示唆深く、刺激的・挑発的な事例集である。今、その内容を紹介する余裕はないが、なぜALが医療系分野で1990年代に急速に取り入れられるようになったかを考える際に、以下の事例は手掛かりとなるだろう。

British Columbia大学歯学部では1997年まで基礎医学カリキュラムの講義を医学生と一緒に受けさせていた。1994年医学部が外部認証を契機に卒前カリキュラムを見直し「ハイブリッドPBL」を採用した。それに伴い歯学部も医学部と交渉しながらカリキュラム見直しを行い、新しいカリキュラムのゴールとして、「自己主導型学習と問題解決の促進」、「歯学教育と医学教育の統合」、「歯学部内の専門分野の統合」、「生涯学習に必要なスキルの発達」などを設定した。

PBL 型カリキュラムへの移行はこれらのゴールに到達するための方策として検討され、熱意のあるスタッフにより実施準備が進められたが、残念ながら学部内の政治的力学等により思った通りのカリキュラム改革とならなかった。

「カリキュラムの時間は“ハイブリッド”PBL 方式に編成されることになっていたが、必要な自習時間が学生たちには与えられず、われわれが指示した以上に講義時間が多くなってしまった。大部分は従来の授業の多くを再構成し、わずかな自習時間を伴った毎週1回のPBL チュートリアルを加えたに過ぎなかった。」(シュワルツら 2007, p.46 より引用)

しかし、スタッフは「まだ、全面的に悲観して」おらず、「このような困難にもかかわらずわれわれの新しいPBL 授業は感動的だ。学生たちは上手にPBL をこなしており、・・・(略)・・・。学生たちは十分に意志を伝え合い、非常に多くの質問を發し、どんなことでも興味を示している。だからこそわれわれはこれを進めてきた。これがわれわれの教育目標の1つなのだと、同僚たちは思い始めている。」(p.47)と熱く語る。

この事例が物語るように、PBL 型カリキュラムへの転換は、決して容易なことではなく、執行部や関係スタッフが一生懸命、手間暇かけて頑張っても往々にして失敗や挫折をすることがある。確かに学生と授業者の満足度は高く、たいてい学習成果も上がる。しかしながら、さまざまな壁や落とし穴や罠があり、この例のように一生懸命頑張ったスタッフが悔し涙を流すことも少なくないだろう。コストに見合った成果をあげるには、生半可な努力では難しく、経験を積んだスペシャリストが部局長の支援を受けながら、不審・抵抗・非協力を示す教員を巻き込み、あきらめずに粘り強く説得し、納得させ、敵を味方に変え、支持者を増やしていく地道な努力が要求される。

しかし、この例が物語るようにPBL はカリキュラム改革にあたるスタッフを本気にさせ、ファカルティを巻き込んで展開していただくだけの価値や意義のあるものにちがいない。また、PBL 型カリキュラムへの転換にあたるスタッフを熱くさせ、ファカルティを巻き込むのは、それが面白く、効果があり、満足度の高いものであるだけでなく、それ以上にニーズと危機感を強く感じているからにちがいない。

医学教育も歯学教育も時代の波をもろにかぶりやすく、医師も歯科医師も外的変化にタイミングよく適切に対処しないと生き残れない職業である。だからこそ、教育も時代に即して変えていくことが不可欠なだろう。これに対して、日本の高等教育とくに医療系以外の分野は遅れていると言える。かなりの時差をもって、今ようやくAL という津波が日本の医療系以外の分野の大学教育にも押し寄せてきたと考えた方がよいかもかもしれない。対処を誤っても惨憺たる結果かもしれないが、対処せずに今いるところにしがみついただけでは被害はもっとひどいものになるだろう。津波に巻き込まれ、根こそぎ波にさらわれて、廃墟と化した荒地のみとなる恐れがある。

AL 型授業への転換も小グループ問題基盤型カリキュラムへの移行も、それらがよりよい

学習機会を提供して学習効果をあげるからという積極的理由と同時に、そうしなければ時代の波に飲み込まれ、競争が激化する高等教育市場の中で生き残れなくなるという消極的理由により、今やどの大学も学部を超えて推進しなければならない課題となっていると言えるだろう。

(以下、次号に続く)

文献

- デイビス・B・G 著 香取草之助 監訳 2002『授業の道具箱』東海大学出版会 (Davis, B. G. 1993 *Tools for Teaching*. Jossey-Bass, Inc.)
- 猪崎弥生 2012『開かれた身体を求めて—舞踊学へのプレリュード—』一二三書房
- 河合塾 編著 2011『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか 経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』東信堂
- 河合塾 編著 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
- 慶応義塾大学教養研究センター 2013『(アカデミックスキルズ) グループ学習入門—学びあうばづくりの技法』慶応義塾大学出版会
- 米谷 淳 2002「授業改善に関する実践的研究 6.看護教員のための討議法の授業」,大学教育研究,10号,51-63.
- 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
- 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）」 p.37. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (2015年3月3日アクセス)
- シュワルツ・P、メニン・S、ウェブ・G 編著 大西弘高 監訳 2007『PBL 世界の大学での小グループ問題基盤型カリキュラム導入の経験に学ぶ』篠原出版新社 (Schwartz, P., Mennin, S. & Webb, G. 2001 *Problem-Based Learning: Case Studies, Experience and Practice*. Individual Contributors.)

ⁱ この論考は 2014 年 8 月 22 日に開催された 2014 年度信州大学 FD カンファレンスにおける筆者の講演「アクティブ・ラーニングをファシリテートするために」を基にしているが、講演録ではない。当該テーマについて、当日使用したスライドと講演原稿を基に、その後読んだ文献や視聴した講演や筆者自身が行った講演などを参考に、当該テーマについて新たに考察したものである。

ⁱⁱ 近年、民間教育機関により日本の大学教育における AL の実態について全国規模の調査がなされている。河合塾 (2011・2013) の報告を参照されたい。

ⁱⁱⁱ 略称の例としては溝上(2014)p.21 を参照。

^{iv} 「教員による一方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。学修者が能動的に学修することによって、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を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等によっても取り入れられる。」(中央教育審議会『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)』(2012 年 8 月 28 日)用語集,p.37 より引用)

^v 文章のトーンが暗くなっているのは、日本が経験した不動産バブル、IT バブルの崩壊とその後続いた不景気、及び米国サブプライムローン破綻をきっかけに起こった世界金融危機に関する本を筆者が最近何冊も本を読んだせいだろう。人々はそうした辛い経験から、自ら確かめもせず、自ら汗を流すこともせず、他人の言うことを鵜呑みにしてリスクを顧みず「うまい話」に乗せられて冒険すると、失敗して立ち直れないほど被害を被ることがあるという教訓を改めて学んだはずである。

^{vi} この実践については米谷(2002)を参照されたい。

^{vii} 逆に、リベラルアーツと呼ばれる伝統的教育において重視されてきたリーディング (とくに古典の原著を原語で読むこと)、スピーチ (とくに母国語だけでなく複数の外国語によるもの)、修辞法を含むライティング (とくにネイティブ教員が直接指導する外国語ライティング)、スポーツ、芸術・表現等の科目が教養教育から除外されたり削減されたりしているが、現代の若者の人間性 (社会性、表現性、感受性、身体性) を鑑みるなら、その重要性がもっともっと再認識されてよいのではないかと考えている。これに関して猪崎 (2012) の「はじめに」を参照されたい。

^{viii} シュワルツら (2007) に従った。

^{ix} 慶応義塾大学教養研究センター (2013) に従った。

^x 筆者は医学系単科大学に勤める知り合いの教員から、最近医学教育において小グループ問題基盤型カリキュラムが見直され、いろいろなところでカリキュラムから外されているという話を昨年聞いたし、神戸大学医学部医学科のカリキュラムにおいてもそうした「チュートリアル教育」は初年次ではなく高年次に移すことになったと聞く。この点については次号で触れる。

An action study on the improvement of teaching and learning in general education:

12. An essay on teacher competency necessary to facilitate “active learning” (1)

Kiyoshi Maiya (Professor, R.I.H.E., Kobe University)

Nowadays, Japanese higher education sector is in trend of promoting an innovation toward what is called “active learning”, i.e., student-centered learning-by-doing education, and conducting the transfer from an old lecture-style teaching to a new learner-centered teaching in class, adopting such “active learning” activities as small-group discussion, debate, Problem-Based-Learning, Project-Based-Learning, group work (e.g., cooperative learning), e. t. c., in place of the one-way delivery of knowledge from a teacher to students in the old passive lecture-style teaching. In this essay, what is teacher’s core-competency necessary to facilitate “active learning” in college and university is discussed. In the first chapter, after the problem of the essay is explained, the innovation toward “active learning” is reviewed, and questions about its definition are explained. In the second chapter, another question about the definition is explained in relation to Group Dynamics. It is discussed that a key to succeed in transfer to “active learning” may exist in teacher’s competency as a skilled leader and a classroom manager. In order to obtain such competency, every teacher does not have to learn knowledge and skills of leadership and classroom management, but also to experience as a teacher who develop, use and improve such “active learning” activities for several years. In the third chapter, it is discussed that there are two reasons why “active learning” is promoted in Japanese higher education sector now. The first reason may be found in the learning effect, i.e., outcomes of “active learning”, and the second reason may be found in the current rapid drastic change in our society into sophisticated information society and knowledge-based society. As examples as to the second reason, the transfer to Problem-Based Learning curriculum in medical school (e.g., Harvard University) and in dental education (e.g., British Columbia University) is explained. The following chapters will be in the next volume of the journal.