

アクティブ・ラーニングの推進を通じた大学改革の効果検証試論

—県立広島大学におけるAP事業の取組を手掛かりとして—

伊藤 俊・五條 小枝子・馬本 勉

1. はじめに

本稿では、2014年度から2019年度にかけて実施された文部科学省補助金事業「大学教育再生加速プログラム（Acceleration Program for University Education Rebuilding、以下「AP事業」）」による大学改革のうち、テーマⅠ「アクティブ・ラーニング」の選定校における教育改革に着目し、アクティブ・ラーニングの推進が大学教育に与える効果について試論的に検証を試みることを目的とする。

2. AP事業におけるアクティブ・ラーニングの概念整理と分析視角

2-1. 政策用語としての「アクティブ・ラーニング」

近年の我が国高等教育における一大トレンドとなったアクティブ・ラーニングは、2012年の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～」(以下「質的転換答申」)における登場や、後述するAP事業を通じた大学等への導入支援を通じて“公定の教育方法”(松下2015)としての普及が加速し、実際に2014年以降の国内のアクティブ・ラーニング関連論稿数の増加(山内2018)という形で、教育機関における関心の高まりが表れている¹⁾。他方、用語としての「アクティブ・ラーニング」は教育方法から学修者の行為や思考に至るまで多義的であり、文脈や受け手の認識によって使われ方や捉え方は異なる。本節では、AP事業における「アクティブ・ラーニング」がいかなる観点に立脚し、どのような役割を帯びていたのかを政策的背景を踏まえて大まかに確認し、効果検証のための分析視角の整理を行う。

質的転換答申におけるアクティブ・ラーニングの登場の背景として、「社会人基礎力」や「学士力」に代表されるような、2000年代以降に矢継ぎ早に提唱された若者に求める諸能力の存在がある。社会人基礎力は2006年に経済産業省により、また学士力は2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(以下「学士課程答申」)において提唱された概念であるが²⁾、若者がこれらの能力を身に付ける解として大学教育への期待が示されている。質的転換答申は、学士力を念頭に置き、グローバル化や少子高齢化等の社会問題が急激に進展する予測不可能な社会で活躍できる資質・能力を有した人材の育成に加え、諸外国に比して授業外の学修時間が著しく低いという極めて強い問題意識から、学生の主体性・能動性を獲得するために「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、……(中略)……能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要」としている。質的転換答申においてアクティブ・ラーニングは「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。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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」(下線筆者)と説明される。すなわち、アクティブ・ラーニングとは授業の形態や学生の行為であり、講義形式の授業に代えて導入することで、汎用的能力の育成や授業外学修時間の伸長といった諸課題への解決を図るものと解することができる。

さらに、質的転換答申以降には、2013年に第二次安倍内閣の下に設けられた教育再生実行会議の第三次提言(2013年5月28日)、第四次提言(同年10月31日)、また第2期教育振興基本計画(2013年6月14日閣議決定)等に矢継ぎ早にアクティブ・ラーニングが登場する。これらの文脈でも一貫して、アクティブ・ラーニングは、「社会人基礎力」の育成等を目的とした大学教育の質的転換のために導入が求められるものとして位置付けられている。

2-2. 「アクティブ・ラーニング」による大学改革

AP事業は、「国として進めるべき大学教育改革を一層推進するため、教育再生実行会議等で示された新たな方向性に合致した先進的な取組を実施する大学を支援すること」(公募要領より抜粋)を目的とし、2014年度から2019年度にかけて実施された国庫補助による教育改革支援の事業である。それぞれ異なる5つの改革テーマからなる全6タイプの補助枠に対し、全国78の大学・短期大学・高等専門学校(以下「大学等」)による77の取組が選定され(表1)、自機関の抱える教育的課題の解決に向けた多種多様な教育改革の取組が各選定校において展開された。補助金額の上限は、1校当たり単年度で18,000千円から28,000千円である(テーマにより異なる)。

表1. AP事業テーマ別選定校一覧

募集年度	テーマ	選定校	応募件数	選定率
2014	I アクティブ・ラーニング	9件 徳島大学、県立広島大学、立正大学、京都光華女子大学、徳山大学、福岡工業大学、崇城大学、仙台高等専門学校、明石工業高等専門学校	94件	9.6%
	II 学修成果の可視化	8件 横浜国立大学、北九州市立大学、八戸工業大学、東京女子大学、新潟工科大学、福岡歯科大学、富山短期大学、阿南工業高等専門学校	41件	19.5%
	I・II複合型	21件 宇都宮大学、金沢大学、山口大学、長崎大学、大阪府立大学、共愛学園前橋国際大学、芝浦工業大学、玉川大学、東京電機大学、東京理科大学、創価大学、産業能率大学、金沢工業大学、京都外国語大学、関西大学、関西国際大学、比治山大学・比治山大学短期大学部、宮崎国際大学、京都光華女子大学短期大学部、福岡医療短期大学、岐阜工業高等専門学校	88件	23.9%
	III 入試改革 高大接続	3件 お茶の水女子大学、岡山大学、追手門学院大学 5件 千葉大学、東京農工大学、愛媛大学、三重県立看護大学、杏林大学	8件 19件	37.5% 26.3%
2015	IV 長期学外学修プログラム (ギャップイヤー)	12件 小樽商科大学、新潟大学、神戸大学、福岡女子大学、工学院大学、津田塾大学、文化学園大学、武蔵野大学、東京工科大学、浜松学院大学、長崎短期大学、宇部工業高等専門学校	38件	31.6%
2016	V 卒業時の質保証の取組	19件 山形大学、茨城大学、東京外国語大学、高知大学、鹿屋体育大学、大阪市立大学、兵庫県立大学、公立千歳科学技術大学、東北公益文科大学、東日本国際大学、東京薬科大学、東京都市大学、日本福祉大学、大阪工業大学、日本赤十字九州国際看護大学、東海大学短期大学部、山梨学院短期大学、松本大学松商短期大学部、徳山工業高等専門学校	116件	16.4%

※日本学術振興会HP(<https://www.jsps.go.jp/j-ap/index.html>)を基に筆者作成

また、AP事業では定量的な指標により事業の進捗や成果を測る達成目標（KPI）を、各選定校がそれぞれ設定し達成することが要求される。KPIには、テーマ毎に必ず設定が求められる指標（以下「必須指標」と、各選定校が任意に設定可能な指標とがあるが、これらの達成状況次第で事業の中間評価（2017年度に実施）の結果とその高低による補助金の配分額調整（傾斜配分）に影響を与えることから、特に必須指標については達成状況が重要視された。

アクティブ・ラーニングの推進を支援するテーマⅠは、公募要領では「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法を行うことにより、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」取組を助成対象としている。また、KPIのうち必須指標は下記の6点が設定されている。

【AP事業テーマⅠ 必須指標】

- ① アクティブ・ラーニングを導入した授業科目数の割合
- ② アクティブ・ラーニング科目のうち、必修科目数の割合
- ③ アクティブ・ラーニングを受講する学生の割合
- ④ 学生1人当たりアクティブ・ラーニング科目受講数
- ⑤ アクティブ・ラーニングを行う専任教員数
- ⑥ 学生1人当たりのアクティブ・ラーニング科目に関する授業外学修時間（一週間当たり）

指標①～⑤は選定校におけるアクティブ・ラーニングの量的拡大、⑥はそれによる学生の学修習慣の変化をそれぞれ促し、測定する指標と捉えられる。以上より、AP事業における「アクティブ・ラーニング」とは、その定義と目指すべき指標から、質的転換答申におけるそれとほぼ同義であり、能動的な活動を伴う教育方法の導入により、汎用的能力の育成や授業外学修時間の伸長といった諸課題の解決を期待されているものと解釈できる。なお、これら指標の中には公募要領にある「汎用的能力の育成」を測定する指標は設定されていない。これは、テーマⅡ「学修成果の可視化」等との役割の棲み分けや、そもそも汎用的能力のような質的な概念は定量化に不向きで、指標化が困難なことに起因することが考えられるが、先に見た定義や政策的経緯からも、手段としてのアクティブ・ラーニング推進の先に汎用的能力の育成があることは自明である。よって、AP事業テーマⅠの狙いを整理すれば、①アクティブ・ラーニング導入授業の量的に拡大による、②学生の主体的学修姿勢の育成と、③汎用的能力の育成の3点に単純化できよう。

2-3. 分析視角

しかし、改革により良好な教育改善の結果が得られたとしても、これらの結果の要因を、アクティブ・ラーニングの推進に直接的に求めることは慎重な検討と判断を要する。アスティンに代表されるカレッジ・インパクト研究を例にとっても、大学教育における学生の学修成果（Output）は、当該学生の入学時情報（Input）及び大学の環境（Environment）に規定されるとするI-E-Oモデルに依拠しており、ここでいう大学の環境変数とは、課外活動や寮生活の有無などの学修以外の経験も考慮されている（丸山2002）。実際に、汎用的能力等のラーニング・アウトカムの上昇は、授業以外にも多様な経験によって促進されることが様々な研究から示唆されている（溝上2009、向居2020など）。しかし、質の高い授業の提供が重要であることも指摘されており（山田2008）、アク

ティブ・ラーニングの推進という形での「授業の質向上」を企図するAP事業テーマIによる改革の効果は、上で述べたAPテーマIの狙いを踏まえ、授業以外の影響要因を可能な限り排除した上でも検証を試みる必要がある。

よって本稿では、AP事業テーマ1の選定校のうち、検証のためのデータが入手可能な県立広島大学におけるAP事業の取組を取り上げ、テーマIの狙い①～③の視座に立ち、事業期間中に得られた限られたデータの中から、アクティブ・ラーニングが学生の学修や成長に与える影響を探索することを目的とする。あわせて、本稿における分析の限界から、今後の検証方策についても言及したい。

3. 県立広島大学におけるAP事業の概要

3-1. 事業申請の背景と目的

県立広島大学は、2005年に3つの広島県立の大学が統合して開学し、県内にそれぞれ約100km離れた3つのキャンパスに約2,400人の学生が学んでいる。2020年4月より3学部体制へと移行したが、AP事業期間中の2019年度までは、人間文化学部、経営情報学部（以上広島キャンパス）、生命環境学部（庄原キャンパス）、保健福祉学部（三原キャンパス）の4学部11学科を設けていた。

統合後の大学では、公立大学として求められる役割や社会に有為となる人材育成の観点から、特に教育に係る改革の必要性が認識されていた。その背景には、変化の激しい時代への対応という社会的な要因だけでなく、旧3大学が統合・再編した経緯による、旧大学それぞれの背景や専門分野の違い、県内に点在するキャンパスの立地などの固有の課題が内在していた。この状況から、改革のための基盤作りとして2013年度に教学マネジメント体制の確立と強化に着手し、新たに学長補佐（教育改革担当）を置くとともに、既存の組織体制を越えたガバナンスの実現に向け、この学長補佐を長とする全学委員会（教育改革推進委員会）を設置した。また、学士課程教育の改革を推進し、各学位プログラムの体系化とともに、全学共通教育の見直しにも取り組んだ。

しかし、これらの諸改革を経てもなお、異なる専門分野の学生とのキャンパスを越えた交流や、学生の授業外学修時間の伸び悩みなど、教育に係る課題は解消されずにいた。そのような中で、2014年にAP事業テーマIの選定を受け、アクティブ・ラーニングの推進を通じた教育の質向上に大学全体の課題として取り組むことが可能となった。

3-2. 取組の全体像

(1) 取組内容

県立広島大学のAP事業は教室外・教室内で行うアクティブ・ラーニング手法を学士課程の授業に積極的に導入して学生の学修意欲を喚起し幅広い教養と高度な専門性を備えた「生涯学び続ける自律的な学修者（アクティブ・ラーナー）」を育成することを目指した取組である。教室外で行うフィールドワークやキャンパス間交流を伴う学修を「行動型学修」、教室内で行うグループワークやプレゼンテーション等の学修を「参加型学修」と呼び、これらの導入を軸とした教育改革を推進することにより学生の学修の質的転換に取り組んだ。あわせて、アクティブ・ラーニング実践を多面的に支える様々な取組、具体的には、①行動型学修でキャンパス外に出向く学生への移動支援、②学科等で組織的な教育改善を牽引するファカルティ・ディベロッパー（FDer）の育成と積極的なFDの実施、③学生による学びの支援制度である学修支援アドバイザー（Study Advisor：SA）、等

を順次制度化し、複合的かつ一体的に推し進めることで授業改善の推進を図った。

さらに、2年間の事業期間の延長を受けて、テーマⅡ「学修成果の可視化」及びテーマⅢ「高大接続」の各領域にも取組を拡大し、④県内高等学校との連携強化、⑤在学期間を通じたアクティブ・ラーナーとしての学生の成長を把握する評価システムを構築に着手することで、入学から卒業までの質保証を伴う教育を実現する組織的基盤の構築を目指した。

表2. 県立広島大学AP事業の主要な取組

	取組名	取組概要	開始年度
①	行動型・参加型アクティブ・ラーニングの実践支援	全学共通教育の高度化を目的として、周辺地域へのフィールドワークや他キャンパスへの移動に係る学生への経費助成を実施し、行動型学修の実践を支援する。経費助成を通じて、多くの学生が体験的な学びを経験したほか、授業実施教員による成果分析により、学生の成長への効果も確認する。	2014～
②	ファカルティ・ディベロッパー (FDer)の養成と教育改善活動	アクティブ・ラーニング実践等の授業改善を牽引する「ファカルティ・ディベロッパー (FDer)」を、各学科やセンター等に養成する。FDerは、専用研修である「FDer養成講座」の受講を通じて教育改善など大学の教育改革に求められる知識やスキルを修得し、組織的な教育改善に率先して取り組む。	2015～
③	学修支援アドバイザー (SA)の養成と学修支援	「学生による学修支援」を役割とする「学修支援アドバイザー (SA)」を学生の中から養成し、各キャンパスにおいて授業内外における学修支援を実施する。SAはFDerと協働して学修支援に取り組み、活動を通じて自らもアクティブ・ラーナーとして成長を重ねる。	2015～
④	高大接続改革を見据えた高大連携の推進	アクティブ・ラーニングを核とした高大接続の在り方を模索するため、県内高等学校との連携を強化し、高大接続改革を推進する。具体的には、高等学校における教育実践を学ぶための授業見学や、県教育委員会や高等学校と連携した教育実践発表会の実施により、教育実践を介した高校・大学の相互交流の深化を図る。	2016～
⑤	アクティブ・ラーナーとしての学生の成長可視化	全学ディプロマ・ポリシーをベースとして本学が卒業生に求めるコンピテンシーを定めた「アクティブ・ラーナー自己評価ループリック」を開発し、学生の自己評価による成長測定を2019年度から開始。本ループリックは、既存制度である「キャリア・ポートフォリオ・ブック」の1項目として組み込み、前期・後期にそれぞれ1度ずつ実施するチューター教員との期初面談において、学生自身がコンピテンシーの達成度評価 (6段階)を行う。チューター教員は、評価結果を踏まえて、学生に対し学修についてアドバイスをを行い、アクティブ・ラーナーとしての成長をサポートする。	2017～

さらに、上記の5つの取組による教育改善をAP事業後も継続し、教育の質向上を実現していくための発展的取組として、⑥教員間における授業の「相互参照システム」の構築、⑦「教・職・学」協働の推進、⑧「アクティブ・ラーナー育成のための教職員研修体系」の構築、⑨教員業績評価制度の見直しの各取組を実施した (表3)。これら県立広島大学におけるAPテーマⅠの取組は、直接的な授業へのアクティブ・ラーニング導入・実践支援を核としつつ、FDや教員・職員・学生の協働、学修成果の可視化や高大接続等の多様な観点から、学修者基点の教育改善を図る総合的な大学改革の取組であることを特徴とする。

表3. 県立広島大学AP事業における発展的取組

取組名	取組概要	開始年度
⑥ 「相互参照システム」の構築	FDerを中心とした教員が優れた授業実践・改善事例を相互に共有・参照し合い、必要に応じて担当する授業に取り入れることを目的として、次の取組を「相互参照システム」と定義し全学に普及・促進。 ① FDerによる先導的な授業実践を集めた「アクティブ・ラーニング実践事例集」の全学共有。 ② 授業の公開・参観を通じて授業方法を学ぶ「授業ピアレビュー」の実施。	2017～
⑦ 「教・職・学」協働の推進	持続的かつ効果的な大学改革の実現をねらい、大学の構成員である教員・職員・学生の3者が相互に教育実践・改善について意見を交わす「教・職・学」協働の取組を実施。 ① 上述の授業ピアレビュー（授業公開・参観）の参観対象に事務職員と学生（主にSA）を加え、多様な視点からの授業改善を実現。 ② 教員、職員及び学生（主にSA）が本学の教育のあり方について議論し、改善に向けた提言を行う「『教・職・学』協働による教育改革ミーティング」を開始。	2018～
⑧ 新たな教職員研修体系の構築	FDer養成に代表されるようなアクティブ・ラーナーの育成に求められる教職員の資質・能力の育成を、AP事業後に継承するため、「アクティブ・ラーナー育成のための教職員研修体系」を2018年度に策定。2019年度以降、本研修体系に基づく研修を開始。	2018～
⑨ 教員業績評価への反映	アクティブ・ラーニングの実践やFDへの参加等、教育改善に係る各教員の努力を適切に評価することを目的とし、2018年度からAP事業への貢献度の評価を段階的に導入。2020年度から具体的なポイント加算を盛り込み、教育改善に係る実績を研究費配分へ反映させる新たな教員業績評価制度を開始。	2018～

(2) アクティブ・ラーニングの実施基準

AP事業における効率的・効果的なアクティブ・ラーニング推進を図るため、県立広島大学独自のアクティブ・ラーニングの実施基準を2015年度に策定した。まず、「行動型学修」「参加型学修」とともに代表的な授業手法を例示し（表4）、導入・実施の際の目安とした。

表4. 県立広島大学で定めるアクティブ・ラーニング手法の例

区分	アクティブ・ラーニング手法の例
行動型学修	a. フィールドワーク b. 体験学修（現地体験、地域活動） c. 他キャンパスの教員・学生との交流を伴う学修（他キャンパスでの学修・活動） d. その他の行動型手法（実習・実技を含む）
参加型学修	e. ミニッツペーパー f. 振り返り g. プレゼンテーション h. グループワーク i. ディスカッション j. デイバート k. ワークショップ l. PBL m. TBL n. 双方向授業 o. 反転授業 p. その他の参加型手法（演習・実験を含む）

さらに、アクティブ・ラーニングの浸透により学生の学修姿勢を転換させるには一定程度の量（時間数）が必要との考えから、授業内のアクティブ・ラーニングの実施時間について基準を設定した。具体的には、「1学期における授業（90分×15回＝1,350分）の中で300分（1講義あたり20分×15回相当）を費やして、本学が定める行動型・参加型アクティブ・ラーニング手法を取り入れ実施する授業」という時間的目安を満たして各アクティブ・ラーニング手法を導入する授業を、特に県立広島大学型アクティブ・ラーニング（Campus Linkage Active Learning：CLAL）と総称し、質と量を伴ったアクティブ・ラーニングを保証する独自の指標として運用した。なお、学士課程の全ての授業に1学期300分以上のアクティブ・ラーニングを導入しようとするものではなく、各授業者が授業の目的や性格に鑑みて必要に応じて積極的に導入することで、学生の学修姿勢の転換に効果的に作用させることが、これらの基準設定の真の狙いである。

4. 効果検証①：アクティブ・ラーニングと授業外学修時間

以下4、5節では、第2節の議論を踏まえ、アクティブ・ラーニングの推進による教育への効果を

AP事業期間中の①アクティブ・ラーニングの実施状況、②学生の授業外学修時間、③汎用的能力の測定結果の3点をもって確認する。

4-1. アクティブ・ラーニングの実施状況

まず、AP事業期間におけるアクティブ・ラーニングの実施状況の経年推移により確認する。学士課程の授業におけるアクティブ・ラーニングの実施状況は、KPIの必須指標①に設定されており、非常勤講師を含む全授業担当教員に対して毎年度調査を行い把握している。以下、各年度の調査の概要を表5、その結果を表6に示す。なお、AP事業における支援対象外であることから、ゼミ科目（卒業研究・卒業論文）は調査対象外としている。

表5. AP事業におけるアクティブ・ラーニング（AL）導入・実施状況の調査概要

年度	調査名称	対象教員 (非常勤含む)	対象科目	実施方法	AL実施時間の把握
2014	平成26年度 担当授業科目における アクティブ・ラーニング導入状況調査	291名	—	①WEBアンケート ②調査票の配付・回収	なし（時間数を問わずALの 実施状況を把握）
2015	平成27年度 担当科目における CLAL導入状況調査	284名	1134科目	調査票の配付・回収	あり（AL 300分以上／未満 の2区分で把握）
2016	平成28年度 担当科目における CLAL導入状況調査	312名	1242科目	調査票の配付・回収	あり（AL 300分以上／未満 の2区分で把握）
2017	平成29年度 担当科目における アクティブ・ラーニング実施状況調査	302名	1269科目	調査票の配付・回収	あり（AL 300分以上／未満 ／非実施の3区分で把握）
2018	平成30年度 担当科目における アクティブ・ラーニング実施状況調査	316名	1272科目	調査票の配付・回収	あり（AL 300分以上／未満 ／非実施の3区分で把握）
2019	令和元年度 担当科目における アクティブ・ラーニング実施状況調査	308名	1308科目	調査票の配付・回収	あり（AL 300分以上／未満 ／非実施の3区分で把握）

表6. AP事業期間中におけるアクティブ・ラーニング（AL）実施状況の経年推移

AL実施区分	2014	2015	2016	2017	2018	2019	(参考) 事業目標値
AL実施科目 [AL実施時間数不問]	66.9% (144/291)	—	—	92.1% (833/904)	92.9% (972/1046)	93.5% (919/983)	—
CLAL科目 [AL300分以上実施]	—	72.3% (595/823)	74.8% (664/888)	61.9% (560/904)	67.4% (705/1046)	63.6% (625/983)	70.0%

※カッコ内：（該当科目数／有効回答数）

2015年度当初、CLALの基準（前頁）を満たした科目を必須指標①のアクティブ・ラーニング実施科目と定義したことから、2015及び2016年度はアクティブ・ラーニングを1学期に300分以上導入する科目のみを測定していたが、より精緻にアクティブ・ラーニングの実施状況を把握するため、2017年度からは300分に満たないが実施している科目についても測定している。なお、2014年度はCLALの定義がなく、アクティブ・ラーニングの実施の有無のみを尋ねている。

全体的な傾向として、有効回答科目のうち9割以上が何らかのアクティブ・ラーニングを実施しており、また6割以上が1回の授業で20分以上という時間数を伴って実施していることが分かる。特に、時間数を問わないアクティブ・ラーニングの実施状況については、2014年度の66.9%から2019年度の93.5%まで大幅に上昇しており、授業の質的転換が進んだものと考えられる。CLAL科目は年度を追うごとに漸減しているが、これはCLALの定義の浸透に伴い回答の正確性が増し、より正しく実態を反映する方向に進んだものと捉えられる。

4-2. 学生の授業外学修時間

次に、別の学内のアンケート結果を用いて、AP事業期間における学生の学修時間の変容を見る。本指標は、2015年度以降、「学生による授業評価」アンケートの問2「わたしがこの授業に関連して行った授業外学修（課題、準備、復習等）時間（1週間の平均）」により、学生が個々の科目の授業外学修に1週間でどの程度の時間を費やしたのかを尋ねているものである。授業評価アンケートは、開講時期や受講人数等の関係で実施対象外の科目を除いた全ての科目で実施し、100%に近い回収率を毎年維持しており、全体的な傾向把握が可能である。選択肢は4件法で、各時間数のレンジは下表のとおりである。

表7. 授業評価アンケート問2における時間数のレンジ（単位別）

選択肢	1単位科目	2単位以上科目
1	全くしていない（0時間）	全くしていない（0時間）
2	30分未満	2時間未満
3	30分以上1時間未満	2時間以上4時間未満
4	1時間以上	4時間以上

以下、2015年度から2019年度にかけての授業外学修時間の推移を図1及び図2に示す。なお、引用元の分析方法の都合から、前期・後期の別に示す。

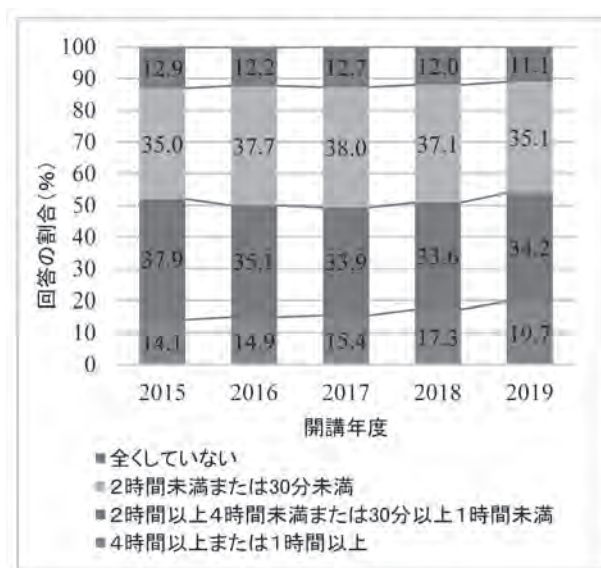


図1. 前期授業評価アンケート問2の推移



図2. 後期授業評価アンケート問2の推移

大まかな傾向としては、選択肢4「4時間以上または1時間以上」が年度の進行につれ増加していることが見て取れる。選択肢3「2時間以上4時間未満または30分以上1時間未満」は初年度に比して最終値が減少しているが、選択肢4の上昇に助けられ、選択肢4及び3が全体の5割を越す構造となっている。また、選択肢1「全くしていない」が漸減していることも良好な傾向であると言える。

4-3. アクティブ・ラーニングは主体的学修姿勢の育成に寄与しているか

最後に、この2つのデータから両者の関連性、すなわちアクティブ・ラーニングの実施による学

生の主体的な学修姿勢への効果を見出すことができるか検討してみる。ここでは、2018及び2019年度のデータを用い、アクティブ・ラーニングの実施状況別に、問2の回答の分布を見る。便宜的に、アクティブ・ラーニングを1学期に300分以上実施する科目を「AL長時間科目」、300分に満たないが実施している科目を「AL短時間科目」、実施していない科目を「AL非実施科目」に分け、各科目群における授業評価アンケートの問2（授業外学修時間）の分布を確認すると、AL長時間科目群のみ、他の群に比べて顕著に「4時間以上または1時間以上」「2時間以上4時間未満または30分以上1時間未満」が多く、逆に「全くしていない」の割合は1割に満たないことが窺える。

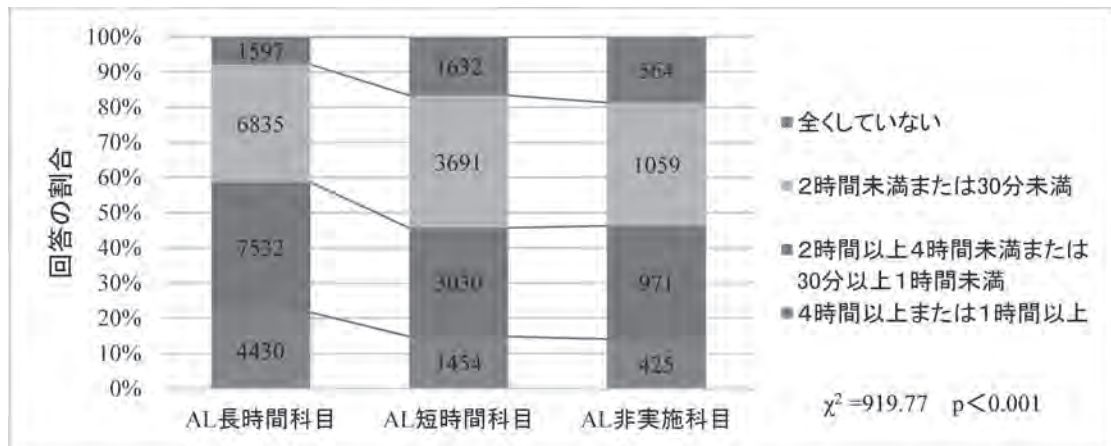


図3. 2018年度アクティブ・ラーニング実施状況別の授業外学修時間 (n=33,220)

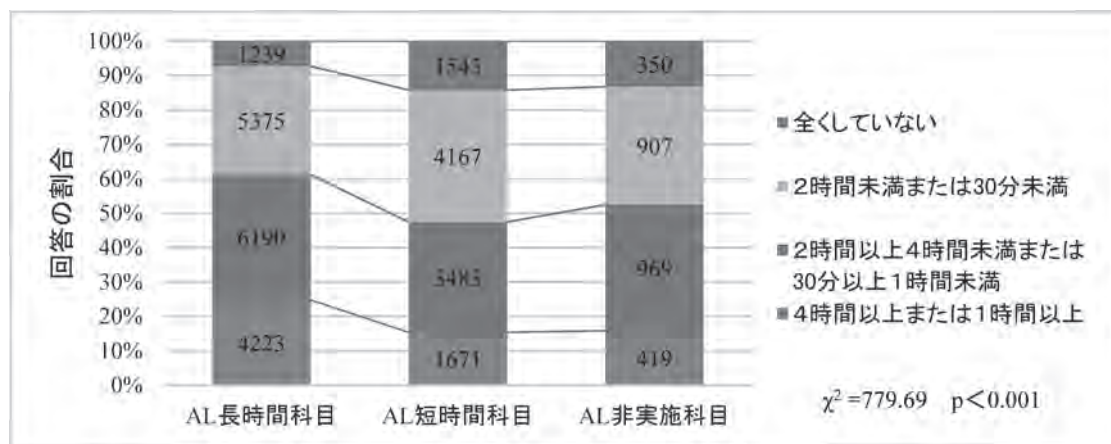


図4. 2019年度アクティブ・ラーニング実施状況別の授業外学修時間 (n=30,536)

以上の結果からどのような関係性を想定できるだろうか。長時間の能動的な学修が想定される科目、例えば理系分野の実験や医療系分野の演習や実習等は、事前準備に加えて事後のレポート作成に多くの時間を要することから、必然的に授業外学修が長時間に及ぶことが考えられるが、それ以外ではどうであろうか。金子 (2013)は、全国の大学生に対する大規模アンケート調査 (n=45,638)の結果から、「興味がわくように工夫した授業」の多寡と学生の課程外学習時間（休暇中の学習）との間に明確な正の相関があることを確認している。仮に、授業におけるアクティブ・ラーニングの実施を「学生の興味・関心を高めるための工夫」と捉えれば、導入授業と時間の拡大による学生のアクティブ・ラーニングを経験する機会の増加が、結果的に興味・関心の惹起に繋がることは十分

に想定し得る。吉田ら（2011）の事例では、学生が授業外学修を行う要因として、①授業内容のレベル、②課題、③教材・資料、④学生同士の関係構築、⑤学生が主体的に取り組む授業設計の5点を挙げているが、アクティブ・ラーニングは③や⑤に密接に関わるほか、場合によっては④も促すなど、主体性喚起の契機になり得る。授業外学修時間の規定要因には授業内外の多様な要素が想定されるが、授業評価アンケートの他の設問や教員の意識なども踏まえながら、アクティブ・ラーニングを含めた「学生の興味・関心を高めるための工夫」の実態を丁寧に探ることが今後の課題である。

5. 効果検証②：アクティブ・ラーニングと汎用的能力

続いて、アクティブ・ラーニングが汎用的能力の形成に与える影響について検証する。ここでは、3節の取組⑤で紹介した、2019年度から開始した「アクティブ・ラーナー（ALer）自己評価ルーブリック」を用いた学生の成長測定のうち、試行的に広島キャンパスの測定結果を例にとり考察する。このルーブリックは、評価者である学生が自身の成長をイメージしやすいよう、まず「特に主体的に参加した授業科目（複数可）」を学生自身が設定し、その科目について、表8の各観点の達成度を尋ねる様式となっている。観点は、県立広島大学の全学ディプロマ・ポリシーに基づき、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性・協働性」の学力の3要素が設定されており、学修に関する学生の汎用的能力を測定する内容となっている。2019年度の広島キャンパス（人間文化学部、経営情報学部）の測定結果について、学年毎に前期・後期の別に算出した平均値の一覧を表9に示す。

表8. アクティブ・ラーナー自己評価ルーブリックにおける評価の観点

尺度	知識・技能	思考力・判断力・表現力	主体性・協働性
6	知識を鵜呑みにせず、批判的に検討することが習慣化し、日常的に疑問を調べる。	十分に思考し判断した内容を、効果的に表現する。	グループワーク成果だけでなく、メンバー全員に配慮した行動をとる。
5	さらなる疑問について、複数の手段を用いて調べる。	思考や判断に基づいた発言が他者の思考を刺激し、ディスカッションとなる。	リーダーとしてグループワークの成果に責任を持つ。
4	疑問について調べる中で、さらに疑問を抱く。	思考や判断に基づいた発言をする。	ときどきリーダー的役割を果たす。
3	授業内に生じた疑問を教員に聞く。	求められなくても発言するが、思考や判断に基づいているか不明である。	たまにグループをリードする行動をとる。
2	授業内に生じた疑問を、ノート、本、インターネット等で調べる。	求められれば一文程度発言するが、思考や判断に基づいているか不明である。	グループの方針に従い、行動する。
1	授業に出席しても疑問がない。	求められても、発言しない。	日程調整や役割分担等グループワークに協力しない。

表9. ALer自己評価ルーブリックを使用した自己評価の学年別平均得点（広島キャンパス）

学年	知識・技能		思考力・判断力・表現力		主体性・協働性	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期
2年生	3.79 (n=160)	4.08 (n=153)	4.00 (n=161)	4.18 (n=153)	3.51 (n=156)	3.87 (n=151)
3年生	3.54 (n=157)	3.99 (n=140)	3.85 (n=157)	4.40 (n=140)	3.56 (n=156)	3.81 (n=139)
4年生	4.27 (n=137)	4.39 (n=100)	4.42 (n=137)	4.36 (n=100)	3.99 (n=137)	3.74 (n=100)

※1年生は後期からの測定開始となったため省略

傾向として、2、3年生は全ての学年と観点で平均値が上昇しており、少なくとも学生の自己認識の上では、汎用的能力の伸びを実感していることが窺える。また、4年生は「思考力・判断力・表

現力」「主体性・協働性」で平均値が減少している。これらの結果とアクティブ・ラーニングとの関連をどう考えるか。ポイントとして、このループリック自体にはアクティブ・ラーニング実施科目について回答させる強制性を持たせていないが、各観点には、「発言」「ディスカッション」「グループワーク」といったアクティブ・ラーニングを想起させるような能動的な行動例が設定されている。このことから、「特に主体的に参加した授業科目」に卒業研究・卒業論文を含むアクティブ・ラーニング実施授業（時間数は問わない）が多く設定されている可能性があり、2、3年生については、能動的な学修経験が学生の自己評価に有利に働いていることが想定される。一方で、4年生は履修状況から卒業研究等のゼミ科目が多く設定されている可能性が高く、その進捗や成否がループリックの自己評価に影響していることが考えられるが、設定した科目との関連については今後の検討課題である。

このほかの今後の展望として、本ループリックは入学後から卒業時まで継続的に測定することが予定されており、長期的な観測からアクティブ・ラーニングの効果について検証していくことが必要とされよう。また、現状では広島キャンパスのみの全体傾向の把握にとどまっており、また学科別の傾向等も考慮していないことから、より詳細な分析の必要がある。さらに、本測定が主観評価であることにも留意し、測定者による評価のブレや、客観的な測定方法の開発についても別途検討される必要がある。

6. おわりに

以上、アクティブ・ラーニングの推進を通じた改革による大学教育への効果について、県立広島大学におけるAP事業テーマI「アクティブ・ラーニング」の取組を通じて、試論的に検証を試みた。その結果、教育方法としてのアクティブ・ラーニングが、「学生の興味・関心を高めるための工夫」という観点から学生の主体的学修姿勢の育成に寄与している可能性や、学生の汎用的能力の形成に寄与している可能性を確認した。これらの情報は、AP事業の目的や、その起源となった質的転換答申等の政策過程における議論を間接的に支持するものでもある。しかし、今回は大まかな傾向の把握にとどまっており、教育の実態が十分に考慮されたものではない。4、5節で本稿における分析の限界を述べているが、より精深に授業や学生の実態に迫り検討することが今後の課題である。

【注】

- 1) CiNiiにおける題目に「アクティブラーニング」を含む論稿に限った増加数。なお、溝上（2014）によれば「アクティブラーニング」以外の関連用語を含めた論稿数の増加は1990年代から確認できている。
- 2) 社会人基礎力は、次の能力により構成される。

前に踏み出す力（アクション）：
 主体性、働きかけ力、実行力
 考え抜く力（シンキング）：
 課題発見力、計画力、創造力
 チームで働く力（チームワーク）：
 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

学士力は、次の能力により構成される。

1. 知識・理解
(1) 多文化・異文化に関する知識の理解、(2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能
(1) コミュニケーション・スキル、(2) 数量的スキル、(3) 情報リテラシー、
(4) 論理的思考、(5) 問題解決力
3. 態度・志向性
(1) 自己管理能力、(2) チームワーク、リーダーシップ、(3) 倫理観、(4) 市民としての社会的責任、
(5) 生涯学習力
4. 統合的な学習経験と創造的思考力

【参考文献】

- 金子元久 (2014) 『大学教育の再構築：学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部。
- 教育再生実行会議 (2013a) 『「これからの大学教育等の在り方について」(第三次提言)』。
- 教育再生実行会議 (2013b) 『「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」(第四次提言)』。
- 県立広島大学総合教育センター (2016) 『平成27年度「学生による授業評価」の概要』。
- 県立広島大学総合教育センター (2017) 『平成28年度「学生による授業評価」の概要』。
- 県立広島大学総合教育センター (2018) 『平成29年度「学生による授業評価」の概要』。
- 社会人基礎力に関する研究会 (2006) 『社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」—』。
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』。
- 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)』。
- 松下佳代 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング：大学教育を深化させるために』勁草書房。
- 丸山文裕 (2002) 『私立大学の経営と教育』東信堂。
- 溝上慎一 (2009) 「「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』第15号、107-118頁。
- 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。
- 向居暁・植村広美 (2020) 「大学生の汎用的技能に関する研究 (2) —大学生活の過ごし方と汎用的技能の関連性—」『県立広島大学総合教育センター紀要』第5巻、25-38頁。
- 山内祐平 (2018) 「教育工学とアクティブラーニング」『日本教育工学会論文誌』42巻3号、191-200頁。
- 山田礼子 (2009) 「学生の情緒的側面の充実と教育成果—CSSとJCSS結果分析から—」『大学論集』第40集、181-198頁。
- 吉田博・戸川聡・金西計英 (2011) 「大学の授業における学生が授業外学習を行う要因」『日本教育工学会論文誌』35巻Suppl. 号、153-156頁。