

第9分科会

授業のパラダイムシフト

報告者

木野 茂 (立命館大学 共通教育推進機構 教授)
溝上 慎一 (京都大学 高等教育研究開発推進センター 准教授)
橋本 勝 (富山大学 大学教育支援センター 教授)
杉原 真晃 (山形大学 基盤教育院 准教授)

コーディネーター

木野 茂 (立命館大学 共通教育推進機構 教授)

参加人数

80名

双方向型授業やアクティブラーニングなど「大学授業のパラダイムシフト」に向けた取り組みは日本でも20年ほど前から取り組まれているが、日本の大学ではいまだに授業の主流は知識伝授型の一方向型授業であり、学生の「主体的な学び」のための授業へのパラダイムシフトは遅々として進んでいない。

一方、最近は文科省や中教審からも「学生の主体的な学び」という目標が掲げられるようになったが、授業外学修時間のように目に見える部分に焦点が行きがちである。

そこで、このテーマに以前から精力的に取り組んでこられた方々に、それぞれの想いとその後の実践や研究を振り返って今考えておられることを話していただき、それをもとに参加者が一緒に考えられるような分科会にしたい。

報告者の溝上氏はアクティブラーニングに、杉原氏は学生主体型授業に、橋本氏は多人数討論型授業に、木野氏は双方向型授業に、それぞれ長年取り組んでこられた方々である。

〈第9分科会〉

授業のパラダイムシフト

1. 本分科会のねらい

大学授業のパラダイムシフトは1980年代からアメリカで始まり、日本でFDが始まった1991年頃にはすでに終わっていたが、なぜか日本ではFDの中に授業のパラダイムシフトは入っていなかった。しかし、それから17年後の2008年にFDが義務化されるや、それに合わせたかのように中教審や文科省は「大学教育の質的転換」を掲げ、双方向型の授業や学生の主体的な学びを強調するようになった。

この間、コーディネーターの木野は、このFDフォーラムで何度も双方向型授業やパラダイムシフトに関するテーマでシンポジウムや分科会を企画してきた。すなわち、第11回（2006.3）には分科会「授業改善—双方向型授業の実践」を、第12回（2007.3）にはシンポジウム「学生が伸びる大学教育」を、第15回（2010.3）には分科会「双方向型授業への誘い」を、そして第17回（2012.3）にはミニシンポジウム「大学授業のパラダイムシフトを目指して」である。

最近の風潮は「学生の主体的な学びの確立」をいかに実現するかということであるが、この「主体的な学び」そのものがあいまいで、いかにして実現するのかとなれば授業外学習時間の増加くらいしか明示されていない。そこで、これまでこの問題に実践と研究の両面から取り組んできた4人にそれぞれの振り返りと現在思っていることを話してもらい、それを受けて参加者も一緒に考えるワークショップを入れた分科会を企画した。

2. 分科会の概要

午前は4人から下記のテーマの報告を受けた。

- 報告1. 木野 茂「学生とともに作る授業を始めて30年～学生の主体的な学びは実現するのか～」
- 報告2. 溝上慎一「教授学習パラダイムの転換とアクティブラーニングの主唱」
- 報告3. 橋本 勝「『樂ティブラーニング』のススメ」
- 報告4. 杉原真晃「『学生の主体的な学び』にかかる問題意識」

各報告者からの発表内容は3に収録した。

午後は最初に報告者4人によるそれぞれの報告に対する感想や意見を交わす短いパネルディスカッションを行い、それぞれの考え方や主張を確認し合った。パネルディスカッションの内容は4にまとめている。

次いで、テーマ別の参加者によるワークショップに移ったが、テーマは下記の通りで、4人の報告者が1つずつ出し合った。

橋本：「樂ティブラーニング」で主体的な学びを引き出せるか？

溝上：あなたにとって、「主体的な」学びとは何ですか？自分たちの言葉で説明してください。

杉原：学生の主体的な学習にかかり、特に学習意欲・態度をいかに評価するのか、評価すべきなのか？

木野：学修時間の増加で主体的な学びは実現するのか？

ワークショップでは、それぞれのテーマを出した報告者が最初にテーマの説明を行い、その後、4人ずつのグループで参加者によるグループワークを行った。最後にテーマを出した報告者が参加者からグループで出た意見を話してもらい、適宜コメントを返しながらまとめとした。

テーマ別ディスカッションの部はテーマを出した報告者にまとめてもらい、5に収録した。（テーマ3については、報告4の中でまとめられている。）最後は、4人の報告者に分科会を振り返っての感想と思いを語ってもらい、その内容を6に収録した。





1でも書いたが、コーディネーターの筆者はこのFDフォーラムで今回のテーマに関連するシンポジウムや分科会を2006年以来何回にもわたって企画してきた。その間にFDの義務化（2008年）があり、1991年の大学審議会答申が「大学教育の改善」

をキーワードにしたのに対し、2012年の中央教育審議会答申では「大学教育の質的転換」がキーワードになった。さらに「学生の主体的な学びの確立」という目標が掲げられ、「主体的な学び」が最近の流行語のようになっているが、はたして「主体的な学び」とは何なのかが明確になっていない中で、やみくもに授業外学修時間を増やすことや、アクティブラーニングの真似事に精を出すことでよいのかというのが今回の分科会を企画した趣旨である。

このテーマを実践と理論の両面から突き合わせて課題を抽出しようというのが今回の目的であったが、私も含めて個性的な活動を続けてきた4人が一堂に会し、それぞれが今考えていることを出し合い、参加者への問いかけを交えながら今後の課題を議論したことは大変有意義であった。

報告1. 学生とともに作る授業を始めて30年 ～学生の主体的な学びは実現するのか～

立命館大学 共通教育推進機構 教授 木野 茂

概要

大学授業のパラダイムシフトのきっかけは 1960 年代に世界各国で吹き荒れた Student Power である。ちょうどどの国でも大学の大衆化が進んだ時期で、ベトナム戦争を始めとする大きな社会問題に直面して、それまでのエリート教育のままの大学教育に向けられた学生たちの批判であった。

欧米ではこれを受けて、FD の取り組みも始まり、とりわけアメリカでは 1980 年代に大学授業のパラダイムシフトへと進んだが、日本では FD の始まりも 20 年遅れとなり、パラダイムシフトに至っては 2008 年の FD 義務化以後、ようやく話題になったところである。

報告者は日本の大学教育改革が進まない中、1983 年から学生たちと環境問題の自主講座を始めたが、自主講座と旧来の授業との違いはまさにパラダイムシフトそのものであった。1991 年の大綱化を受けて授業内容や授業方法の自由度が増したことを受け、1994 年から自主講座をベースに正規の授業をいくつも開講してきた。新しい授業の総称として、報告者は「双方向型授業」と題してきた。

報告者の授業の基本は、1. 授業内容に現在の問題を必ず入れること、2. 授業はアサインメントと教室での授業と授業外学修をバランスよく組み立てること、3. 学生の主体的な学びのための工夫に注力すること、4. 独りよがりな学びではなく、ともに生きるために学びを説くことである。

このような授業を行うと従来の授業の時との大きな違いは、1. 講義時間が少くなり、2. 授業外学習指導の必要性が増す、3. 学生への対応度が増す、ことである。それぞれに対して、まさにパラダイムシフトが求められている。

報告者は最近、これらの授業を受けた学生から授業の最後にアンケートを取り、授業外学習の内容別時間数、主体的な学びにかかる授業評価、今後受けたいと思う授業などについてまとめてみた。その結果、他の授業に比べてグループ学習にかかる学習の時間が延びていること、主体的な学びにかかる項目の授業評価が高いこと、これらの授業を受けることで新しいパラダイムにかかるタイプの授業への期待が高いことがわかった。

さらに今年、400 名の大人数クラスでの双方向型授業に挑戦する機会があった。さすがに授業評価は 150 人規模のクラスに比べれば落ちるもの、過半数の学生が「考える力をつけた」と答える一方、「普通の授業の方が良い」と答えた学生はわずか 1% に過ぎず、主体的な学びは学生に意識されていることがわかった。

この結果は最近のベネッセの調査結果と正反対であるが、きちんとした新しいパラダイムの授業を一度受けるとこうも変わるということを示しており、日本の学生

はまだそういう授業に出会うことは少ないので、知らないだけだというべきであろう。

最後に、「大学教育の質的転換」とか「学生の主体的な学び」というキーワードが大綱化の時に言われず、最近の FD 義務化とともに急浮上した理由について私見を述べた。

すなわち、日本は欧米のように Student Power を受け止めることなく、封じ込めただけで大学改革を長年にわたって放棄してきた。しかしバブルがはじけグローバル化が進行する中、大綱化で大学改革に乗り出したものの、大学授業への学生の参加・参画を招くようなパラダイムシフトには手をつけず、制度やカリキュラム、授業の工夫などの小手先の FD を進めてきた。しかし、さらなるグローバル化や情報化をはじめ、さまざまな大きな世界の構造的变化に対応するためには、ついに「主体的に考える力を育成する大学へ」(中教審答申の副題)と謳わざるを得なくなった。しかし、これまで根本的な改革を怠ってきた責任を反省することなく、小出しの改革の積み重ねで糊塗できるとは思えない。そのことは「主体的な学び」とは何かがあいまいなままで、どうすれば達成できるのかが授業外学修時間の増加くらいしか示されていないことでもうかがえよう。

2014.2.23. 第19回FDフォーラム
第9分科会 「授業のパラダイムシフト」

学生とともに作る授業 を始めて30年 ～学生の主体的な学びは 実現するのか～

立命館大学 共通教育推進機構
木野 茂

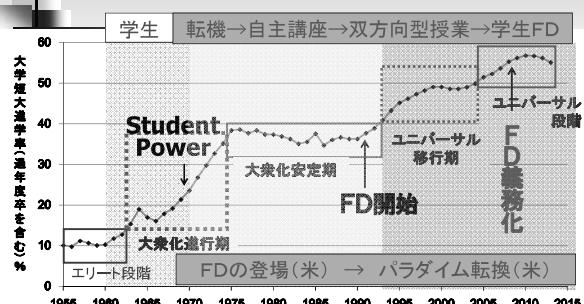
1

私が教育改革を手がけたきっかけ

- 私は教育学者ではない。物理の学生だった。
- Student Powerに出会う。世界各国で大衆化した学生が大学に問うた社会的役割に共感
- 日本のStudent Powerは挫折したが、私は彼らが提起した環境問題(当時は公害)に関心を持ち、学生と一緒に新分野に挑んだ。
- 次世代の学生に繋ぐため、故宇井純氏に倣って自主講座を始める。(1983年)
- 大綱化で教育改革やFDの前線へ出る羽目に

2

私のパラダイム転換



3

授業のパラダイム転換

- 自主講座はパラダイム転換そのものだった。
- 当時、アメリカではすでに授業のパラダイム転換が進んでいたことは後で知った。
⇒ Johnson et.al. (1991) Active Learning (『学生参加型の大学授業』玉川大学出版部、2001年)
- 大綱化で始まった教養改革のおかげで、自主講座をベースに双向型授業を開始(1994年)
⇒ 木野茂『大学授業改善の手引き—双向型授業への誘い』ナカニシヤ出版、2005年。

4

授業のパラダイムシフトとは？

	古いパラダイム	新しいパラダイム
授業とは	教員から学生に知識を伝える場	教員と学生がともに作る学び場
学生とは	知識を受け取る器	自ら学ぶ主体
授業方法	一方向型、個別的な学習	双向型、共に学び合う
教員学生	質疑に答えるだけ	常にコミュニケーションを
学生間	とくになし	コミュニケーションを重視
教員とは	専門家であれば十分	転換への理解と準備が必要
成績評価	獲得した知識	日常学習と目標達成度

対象は多人数多専攻の教養講義科目

- 演習や実験実習ではこれまでにも新しいパラダイムは部分的に行われてきたが、問題は大学教育の根幹を成す講義系の授業である。
- 最近では、初年次教育/導入教育やPBL・TBLなど特定の教育では実施されているものの、大半の授業は今でも古いパラダイムのままである。
- 私の挑戦は多人数多専攻の教養講義科目を新しいパラダイムに転換することである。

6

私の授業の基本①

1. 授業内容: 現在の問題を必ず取り上げる

学生を受身にさせないためには、授業でやってることが自分と関係のある問題だと気づかせることが第一である。

私の場合は、環境・生命・教育がキーワードなので、その中で現在起こっている問題を優先的に取り上げ、主体的な学び(後述)へのインセンティブを喚起している。

7

私の授業の基本②

2. 進め方: アサインメント、教室授業、授業外学修をバランスよく組み立てる

アサインメントとは教科書の予習だけでなく、Webでの情報検索による予習やグループ学習による予習も含み、授業外学修には課題学習だけでなく、ICTでのコミュニケーションや振り返り、さらに自主的なグループワークなどを含む。

それそれが教室授業とリンクしているので、自然に能動的な学修を行うようになる。

8

私の授業の基本③

3. 主体的な学びのための工夫に注力する

最初の授業で、「学生とともに作る授業」「双向型授業」であることを宣言しておく。

その基本はグループ学習と授業コミュニケーションの積極的な活用である。

この二つは能動的な学修を導く工夫とも重なっている。アサインメントは授業の進行に合わせて無理なく実行できるように取り入れていく。

9

私の授業の基本④

4. 主体的な学びとは独りよがりな学びではなく、共に生きるために学びであることを説く。

主体的な学び=自分の頭で考える力をつけることであるが、共に生きるために他者と共に学ぶことが必須⇒他者との対話・コミュニケーションが授業の基本になる⇒グループ学習やコミュニケーションから得た「気づき」こそ、次の成長へのステップになることを自覚させる。

10

双向型授業

- 私は自分の授業を「双向型授業」と名づけた。授業参加者が共に学び合うことが含意である。
- その① コミュニケーションの活性化
(直接: GW活用、間接: カード→ICT活用)
- その② 学生の主体的な参画
(ディベート、授業の一部分担、グループ研究発表)
- その③ 授業外学修の日常化
(予習、Q&A、意見交換、グループ活動、ICT活用)
- その④ 学修(授業外を含む)の適正な評価

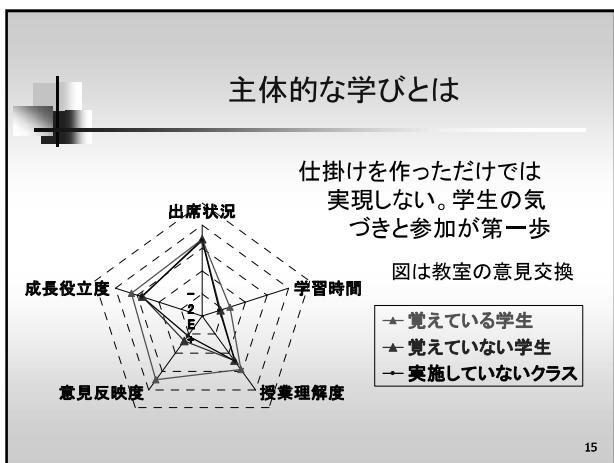
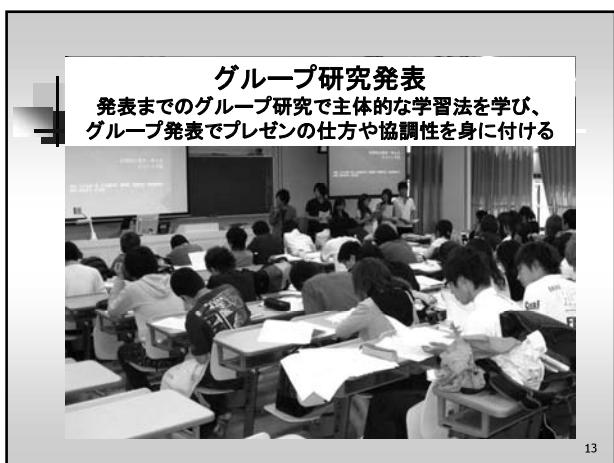
11

グループ学習

学生の主体的・能動的学習を引き出すうえで必須
いつ、どこで、何のために、何をさせるのか、がポイント



12

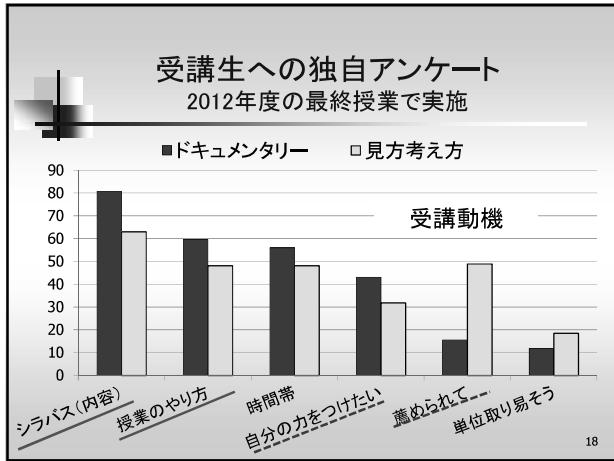


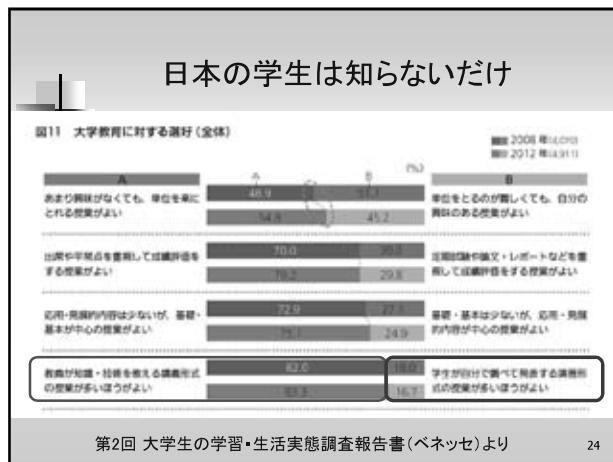
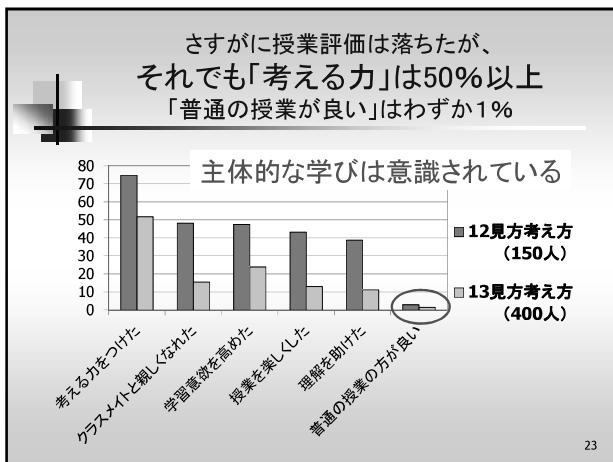
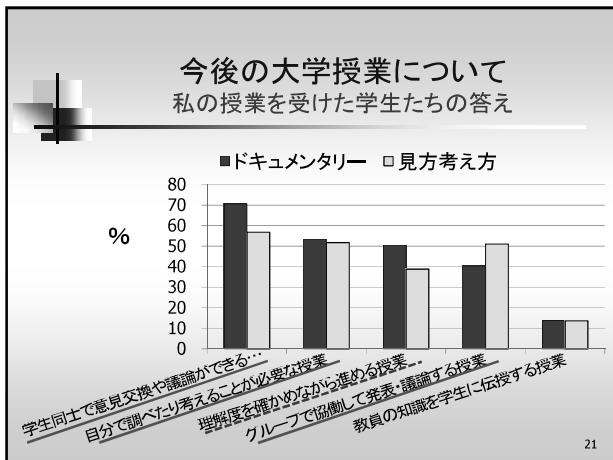
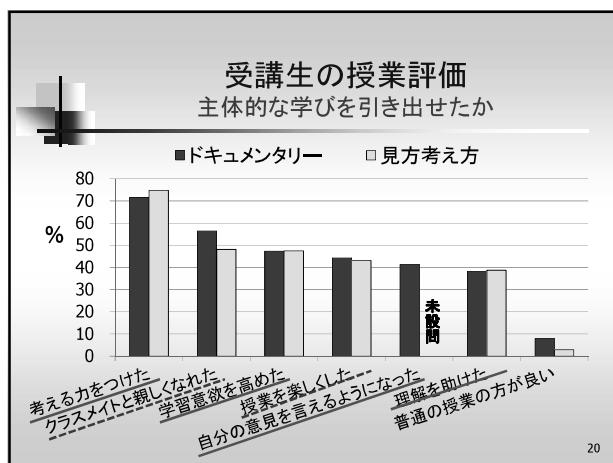
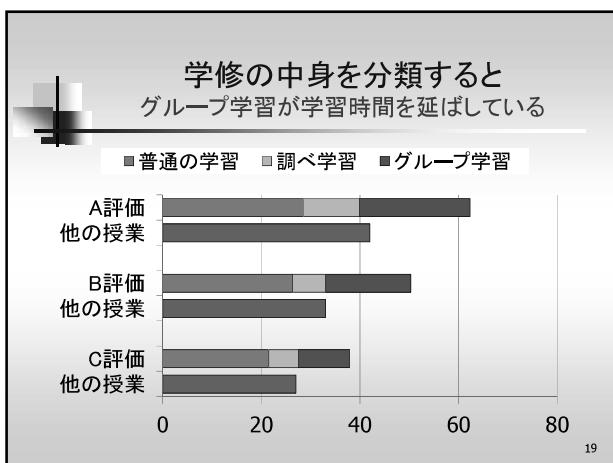
受講生の感想から

- 自分の意見を自分の言葉で論理立てて説明することの難しさを知ることができた。
- 仲間と協力し合い助け合うことの大切さを知った。
- 自分の意見や考えを他人に伝え合うということの大切さや難しさを身をもって知りました。
- 同じ授業を受けても感じ方や考え方の発展の方向が全然違うことに驚きました。
- 「自ら学び、自分も授業に参加する主体的能力、能動的学習」が備わりました。

16

- 従来の授業との大きな違い**
- 講義時間が少なくなる。
→ 学生の予習・復習を必須にし、
講義はエッセンスを中心にする。
 - 授業外学習指導の必要性が増す。
→ 予習カードや小レポート、ICTディスカッション、
グループ学習など、適切な指導を
 - 学生への対応度が増す。
→ 待ちの姿勢から積極的な対応・指導へ
- 17





最近の風潮への疑問

- 大学教育の質的転換がFD義務化とともに急浮上した理由は何か？
- 大綱化(1991)のときに授業のパラダイムシフトをなぜ言えなかったのか？
- Student Powerを封じ込めただけで、大学改革を放棄した責任を問われることを恐れたから?
→ 小出しの改革のツケは大きい

25

今後の課題

- パラダイムシフトの中身が意識されねばならない
「教える教育」→「考える力をつける教育」
知識伝授型→共に学び、共に作る授業へ
- 主体的な学びの空洞化を防ぐために
知識は不可欠だが、授業ではエッセンスを
考える力をつける効果的な授業外学習を
見かけの学修時間に現を抜かさないで
(午後のテーマで)

26

参考文献

- ・ ジョンソン他『学生参加型の大学授業』玉川大学、2001年。
- ・ 木野 茂『大学授業改善の手引き—双方向型授業への誘い』ナカニシヤ出版、2005年。
- ・ 木野 茂「学生とともに作る授業—多人数双方向型授業への誘い」『学生と変える大学教育』(清水・橋本編)ナカニシヤ出版、2009年。
- ・ 木野 茂「教員と学生による双方向型授業—多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて」『京都大学高等教育研究』15、2010年。
- ・ 木野 茂「学生とともに作る授業を求めて—ドキュメンタリー・環境と生命」『学生主体型授業の冒険』(小田・杉原編)ナカニシヤ出版、2010年。
- ・ 木野茂編『大学を変える、学生が変える—学生FDガイドブック』ナカニシヤ出版、2012年、2013年。
- ・ 木野茂「双方向型授業への誘い—大学授業のパラダイム転換を求めてー」『しぜん』東京教学社、2013年。

27

報告2. 教授学習パラダイムの転換とアクティブラーニングの主唱

京都大学 高等教育研究開発推進センター 准教授 溝上 慎一

概要

2003年に『教育学研究』に書いた「学生を能動的学習者へと導く講義型授業の開発」と題する論文がある。私のアクティブラーニングへの関心はどこから、と尋ねられたときに、文章で示せる最初の論文である。その冒頭は、次のような文章で始まる。「林や浅野が述べるように、従来の大学授業は、教員から学生への一方通行式の知識伝達「講義型」授業が種であった。そして、学生たちは、授業者の発する知識をただ受け身的に拝聴するだけの「受動的学習者」であった。筆者の考えでは、近年の・・・大学の授業改善・開発の取り組みの多くは、ここを起点としている」(p.31)。論文の主張点は、受動的学習から能動的学習への転換（教授学習パラダイムの転換）と、しっかりと学生参加型の講義を創っていくこととされる。その意図は、興味のあることだけを学ぶのではダメだ、あるテーマや問題において関連する知識を体系的に学ぶことが重要だ。そのための講義型授業は、どんなに授業改善や改革が進もうとも無くならないというものである。文章の細かなところは気に入らないものもあるが、今も強く主張している講義や知識習得の重要性、そのうえでのアクティブラーニングという考えが、この時期にしっかりと示されている。驚きである。

2007年に「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」(『名古屋高等教育研究』第7号)の論文を書いた。これが、私のアクティブラーニングと題した論文の最初である。この論文では、アクティブラーニングを「学生の自らの思考を促す能動的な学習」と最広義に、ゆるやかに定義して、できるだけこの定義にひっかかってくる授業実践の特徴や構造、関連するカリキュラムや教室環境を明らかにしようとした。私はこのとき、アクティブラーニングを学術的に厳密に扱う学習概念としては捉えておらず、大きく能動的学習を総称する用語として設定して、その意味でのアクティブラーニング型授業の中身を明らかにすることを目的としていた。当時の私にとって、大学の授業研究は実践研究であり、現場のための研究であった。概念や用語にこだわって学術的に議論・検討することは極力避けたい、そんなところに時間をかけるよりも、ボトムで現場の課題に向き合いたいと考えていた。

ところが、2009年に金沢大学のセミナーでアクティブラーニングを主題する講演を依頼された。これは引き受けるかどうか、ずいぶん悩んだことをよく覚えている。私はアクティブラーニングという傘を大きく設定して、その中身に関心を向けていたのであって、傘それ自身についての概念的な説明など、したくないし、できないと思っていたからである。しかし、ずいぶん考えた末、引き受けることにした。そこで講演の内容は、今から見て十分なものだったとは言えない。しかし、それからアクティブラーニングの講演やシンポジウムに次々呼ばれ、私も勉強の機会を与えられたものと理解して、できるだけ引き受け参加し、そして勉強するようになった。さまざまな経緯で、河合塾教育研究開発本部のアクティブラーニング調査にも深く関わり、アクティブラーニングの専門家としてますます担ぎ上げられるようになってしまった。私は、心理学の仕事は伝統的な研究者としてやっていきたいが、高等教育では、できるだけ現場で仕事をしていたかった。しかし、周囲が私に期待するものは、残念ながら専門家としての私であった。

いまアクティブラーニングの体系だった本を刊行しようとしている。そこから当日の具体的な話をしたい。肝は定義である。受動的学習からの転換は問題ないとして、やはり「能動的学習」の指すものをしっかりと見定めないと、後々の論が展開できないと限界を感じた。アクティブラーニングの定義を最初にしたとされる有名な Bonwell & Eison (1991) も、「能動的」を説明するのが難しいと述べるが、ここを逃げてはいけないと痛感したのであ

る。いま本のなかで採っている定義は、「(アクティブラーニングとは) 一方向的な知識伝達型講義を聞くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」である。この含意については、当日お話ししたい。

専門家としてやっていくことに腹をくくった私に課せられた次の課題は、アクティブラーニングの1990年代以前との分別と発展である。周知のとおり、アクティブラーニングは、能動的学習、積極的学習、主体的学習、学生参加型授業等と、まさに1980年代からちらほらと用いられてきた用語である。しかし、インターネットとそれを利用するための(ノート)PC、携帯情報端末、タブレット端末、すなわち情報通信技術(ICT)の発展、一般的普及は、私たちの知識世界を一変させている。吉見(2012)が「検索型の知識基盤」社会と呼ぶものである。1990年代までのアクティブラーニングは、高等教育の大衆化、学生の多様化、卓越した教育といったむしろ大学教育内の論理によって受動的学習からの脱却が求められていたが、社会がこの検索型の知識基盤社会という意味で一変した21世紀においては、それだけでなく、アクティブラーニングが社会に接続して求められる課題となっている。知識の構造・再構造化——それを可能にするメタ認知も含める——の重要性は、1990年代までも唱えられてきたが、そこに他者との関係性(知識の社会化)、自己関連性(self-relevant)を重ねていかないと、卒業後の社会につながる学習とならなくなっている。吉見の言う検索型の知識基盤社会においては、少なくとも4つの種類の情報・知識リテラシー、すなわち、①情報の知識化(情報を受け手の知識世界に位置づけ、行動に影響を及ぼす、意味ある知識とする)、②知識の活用(知識を身のまわりで起こっている社会や自然を理解するために、あるいは問題解決場面で活用する)、③知識の共有化・社会化(他者に知識を伝えたり、他者の持つ知識とすり合わせて統合したりすること)、④知識の組織化・マネジメント(知識世界を整理・関連づけ・グルーピングすること)の育成が求められていると考えられる。

このように、2000年代以降のアクティブラーニングの実践的意義は、1990年代以前と比べて、位相の異なるフェイズにあるのである。学校から仕事へのトランジションという概念も、アクティブラーニングには絡んできて、いっそうの複雑さを示し始めている。学習評価にも絡んで、単に学生を能動的に学ばせよう、では済まない、細かな視点が求められるようになってきている。

大学コンソーシアム京都第19回FDフォーラム第8分科会「授業のパラダイムシフト」
2014.2.23(日)

**教授学習パラダイムの転換と
アクティブラーニングの主唱**

溝上 慎一
(京都大学高等教育研究開発推進センター／教育学研究科)

<http://smizok.net/>
E-mail mizokami.shinichi.4u@kyoto-u.ac.jp

Slide1

一授業者としてではなく

Slide2

第9分科会の趣旨

双方型授業やアクティブラーニングなど「大学授業のパラダイムシフト」に向けた取り組みは日本でも20年ほど前から取り組まれているが、日本の大学授業の主流はいまだに知識伝授型の一方向型授業であり、学生の「主体的な学び」のための授業へのパラダイムシフトは遅々として進んでいない。

一方、最近は文科省や中教審の方から「学生の主体的な学び」というスローガンが声高に聞こえてくるが、授業外学修時間のように目に見える部分に焦点が行きがちである。

そこで、このテーマに以前から精力的に取り組んでこられた方々に、それぞれの想いとその後の実践や研究を振り返って今考えておられることを話していただき、それをもとに参加者が一緒に考えられるような分科会にしたい。

なお、報告者の溝上氏はアクティブラーニングに、杉原氏は学生主体型授業に、橋本氏は多人数討論型授業に、木野氏は双方型授業に、それぞれ長年取り組んでこられた方々である。

Slide3

Contents

- ①報告者のアクティブラーニングの関わり
- ②アクティブラーニングに見る二つの構図
- ③能動性を後押しする社会の力

午後

- ④主体的な学びとアクティブラーニングの関係

Slide4

Contents

- ①報告者のアクティブラーニングの関わり
- ②アクティブラーニングに見る二つの構図
- ③能動性を後押しする社会の力

午後

- ④主体的な学びとアクティブラーニングの関係

Slide5

報告者のアクティブラーニングへの最初の関心(2003年)

表 大学の授業開発の分類 (溝上, 2003, p.32)

タイプ	タイプ1	タイプ2	タイプ3
改善・開発の別	改善型	開発型	開発型
授業の形態	講義型	講義型	学生主導型
学習者の授業への参加形態	受動的学習者	能動的学習者	能動的学習者
学生との 双方型	無	有	有
実践例	<ul style="list-style-type: none"> ・話し方(声の大きさやスピード) ・板書の仕方 ・コンピュータやネットワーク、ワープロ等のメディア利用 ・実物やモデルによる提示など 	<ul style="list-style-type: none"> ・レポートを定期的に課す(ef. 溝上・松下・田中, 2003) ・紙媒体で用いたハイパーカードの作成(赤堀, 1997a) ・大福庵(藤田, 1991) ・何でも榜(田中, 1997) ・質問書き(田中, 1999) ・授業通信(藤田・溝上, 2001) ・授業リフレクションシート(高谷, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ・学生参画型授業(林, 1994) ・KKA 来院(京都大学高等教育実践システム開発センター, 2000) ・ブック・ネット(岡田, 2002) ・相互集団教育力(樋木, 2002) ・CSCL 対話(電子掲示板)(永田・鈴木・浦崎・中原・森広, 2002; 鈴木・永田・中原・浦崎・今井・若林・森広, 2002)

Reference:
溝上慎一(2003). 学生を能動的学習者へと導く講義型授業の開発—学生の内面世界のダイナミクスをふまえた教授法的視点— 教育学研究, 70 (2), 165-175.

Slide6

報告者のアクティブラーニングの最初の明示化(2007年)

アクティブラーニングとは
「学生の自らの思考を促す能動的な学習」
であると緩やかに定義した上で、

- ・アクティブラーニングの形態:
 - 講義型授業
 - 演習型授業(課題探求型・課題解決型)
- ・検討課題:
 - 学習プロセス
 - 学習の質を高める工夫
 - (1) 高次の学習法
 - (2) 他者の視点強化
 - (3) 授業外サポート
 - (4) カリキュラム・サポート

Slide7

Reference:
溝上慎一(2007). アクティブラーニング導入の実践的課題. 名古屋高等教育研究, 7, 269-287.

アクティブラーニングに深入り…(2010年2月～)

・金沢大学専門分野別教育開発セミナー「知識・技能・態度の全体的育成を目指すアクティブラーニング授業デザインと評価の関連に焦点づけてー」(2010年2月22日)

・河合塾教育教材開発部講演「アクティブラーニングの大学教育を目指してー学校から仕事への移行の現代状況をふまえてー」
(2010年7月18日)



Reference:
・河合塾(編)(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)(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

Slide8

Contents

- ①報告者のアクティブラーニングの関わり
- ②アクティブラーニングに見る二つの構図
- ③能動性を後押しする社会の力

午後

- ④主体的な学びとアクティブラーニングの関係

Slide9

アクティブラーニングとは

旧定義:

- ・一方的な知識伝達型授業における学習者の受動的学習に対する能動的学習の総称。
- ・知識得を目指す伝統的な教授学習観の転換を目指す文脈で用いられ、その授業においては「アクティブラーニング型授業」等として使用されるべきである。



最近の定義:

- ・一方的な知識伝達型講義を聞くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的学習には、書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。
- ・知識得を目指す伝統的な教授学習観の転換を目指す文脈で用いられ、その授業においては「アクティブラーニング型授業」等として使用されるべきである。

Slide10

アクティブラーニングの二つの構図と移行

(A) 教員から学生への一方的な知識伝達型講義

- 受動的
- 能動的
- 双向型講義
- コメントシート
 - ミニツバーバー
 - 小テスト
 - 授業評価アンケート

- 1980年代の米国
1990年代の日本
・高等教育の大衆化
・学生の多様化

ポジショニング

Slide11

(B) 教員から学生への一方的な知識伝達型講義

受動的

- 双向型講義
- コメントシート
 - ミニツバーバー
 - 小テスト
 - 授業評価アンケート

1990年代の米国
2000年代後半の日本

能動的

- アクティブラーニング(型授業)
- ディスカッション / プレゼンテーション
 - 調べ学習 / 体験学習
 - フィールドワーク
 - 協同学習
 - 協調学習
- ポジショニング
- LTD(Learning Through Discussion)
 - PBL(Problem-Based Learning)
 - PBL(Project-Based Learning)
 - TBL(チーム基盤型学習)
 - ピアインストラクション

学生の学びと成長
Student Learning and Development

Slide12

Contents

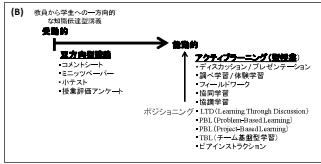
- ①報告者のアクティブラーニングの関わり
- ②アクティブラーニングに見る二つの構図
- ③能動性を後押しする社会の力

午後

- ④主体的な学びとアクティブラーニングの関係

Slide13

(B)の構図を後押しする社会の力



- 社会から学校教育に突きつけられる技能・態度(能力)の育成課題
- 1970年代以降
- ・新しい技術の導入 > 学校から仕事へのトランジション School-to-work Transition
 - ・単純労働の減少
 - ・女性労働者の増加
 - ・契約やパートタイムをはじめとする不安定な、あるいは一時的な雇用を含む雇用形態の多様化
 - ・社会の情報化・グローバル化の進展に伴う経済的変動 (溝上(2014a))
 - ・労働市場の規制緩和
- などがあり、若者の労働市場への参入をより厳しいものとしている。

Slide14

問題点

「技能・態度(能力)の育成」では、アクティブラーニングによって育てる能力を適切に表現していないという問題点がある。

問題点	
1. 知識・理解	専門的な特定の学問分野に対する基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を肯定する「社会・自然と調和併存して理解する」
2. 活用的技術	和田の五層構造で「知識・技術・社会的・情操的・精神的」を必要とする
3. 態度・志向性	(1)多文化・異文化に関する知識の理解 (2)個人の文化・社会と世界の相互作用の理解
4. 統合的な学習経験と創造的思考力	(1)言語的表現力 (日本語と英語の両国語を用いて、読み、書き、聞き、聞かすことができる) (2)技術的スキル (自然や社会の事象について、シンボルを活用して分析・整理・操作・操作) (3)問題解決力 (情報収集技術 (ICT) を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効率的に適用することができる) (4)論理的思考力 (情報や知識を複眼的・論理的に分析し、表現できる) (5)問題解決力 (問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる)

中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』(2008年12月24日) Slide15

検索型の知識基盤社会(吉見, 2011)

- ・ICT(情報コミュニケーション技術)の発展
- ・Google、Yahooをはじめとする検索機能の充実
- ・情報化が進み、知識の社会的機能が完全に変貌した



大学や大学教育に影響はあるか？

吉見に言わせれば：
影響があるかないかといった生ぬるい状況ではない。
大学それ自体の存続や、研究・教育の機能・社会的役割を深刻に問い合わせるものである。

Slide16

情報・知識リテラシー

3. 情報の知識化

情報を受け手の知識世界に位置づけ、行動に影響を及ぼす、意味ある知識とする

2. 知識の活用

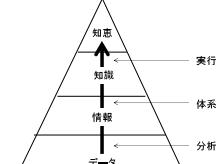
知識を身のまわりで起こっている社会や自然を理解するために、あるいは問題解決場面で活用する

3. 知識の共有化・社会化

他者に知識を伝えたり、他者の持つ知識とすり合わせて統合したりすること

4. 知識の組織化・マネジメント

知識世界を整理・関連づけ・グルーピングすること



ナレッジ・マネジメントにおける知識の関連概念 *梅本(2006)、p.54

ディープラーニング / コンセプトマップ
*エントウスル(2010)



溝上の授業でのコンセプトマップの作成風景

Slide18

ご清聴有り難うございました

Contents

- ①報告者のアクティブラーニングの関わり
- ②アクティブラーニングに見る二つの構図
- ③能動性を後押しする社会の力

19

報告3. “樂ティブラーニング”のススメ ～良い授業より楽しい授業を目指しませんか～

富山大学 大学教育支援センター 教授 橋本 勝

概要

(予稿集とはかなり異なる雰囲気での報告であり、文字情報として表現することは多少困難を伴いますが、できるだけ当日の報告に近いものとしてまとめてあります。)

木野先生の熱い「起」報告、溝上先生の理知的な「承」報告の後、少し気分転換をしてもらうための私の「転」報告がここに挟まることになる。この後、杉原先生の総括的な「結」報告が控えているので、安心して頂きたい。

私のポリシーの一つは「楽しくなければ授業ではない」というものである。つまり、どの角度から考えても楽しさが感じ取れない授業は授業としては欠陥品であるということである。なぜ、そう断言できるのかと問われても、データ的あるいは理論的根拠はない。私がそう思うだけである。

なぜ楽しさにこだわるのかというと、人間というものは、「楽しい」と感じることに対しては主体的、積極的に取り組みやすく、習得度がupしやすいからである。例えば、趣味に没頭して時間を忘れたり、過酷なトレーニングも苦にならなかつたりするのは、明らかに本人が楽しいと感じているからではないだろうか。従って、学生の主体的な学びを誘発するためには楽しさは不可欠であり、授業の生命線だと考えられる。学生が授業に楽しんで取り組めば、自然に主体的な学びに向かうと私は考える。

こうした楽しさは授業以外にも様々にあり、必ずしも授業にまで求めなくてもよいのではないかという考え方もあるが、もし授業もそういう性格を持つならそれに越したことはない。

一方で、授業まで楽しくて集中してしまうものだと精神的に疲れてしまうので、授業を言わば「息抜き」時間にしたい、というのが本音の学生たちにとっては、そうした精神的な疲れを呼び込みやすい「アクティブラーニング」はいくら楽しさや充実感につながるとしても敬遠したくなる。日本の大学生の多くが「座学」授業を志向するのは、そこに本質的な理由がある。

授業外の調査・研究・実験などが毎日数時間は必要で、それに集中することで得られるものも大きい代わりに他の授業の学修に響いてしまうものや、そこまでではいかないものの、授業のたびに成果物を作る必要があり、最初は興味深かったが、そのうち負担に感じるようになるものは、私が学生なら受けたくない。

また、多くの教員も、そういう学生たちを無理にアクティブラーニングに駆り立てるような面倒くさいことはやりたくないと思っているのではなかろうか。

そこで、わたしが実践しているのは、軽い負担で学生も教員も気楽に取り組める程度のアクティブラーニング、略して「樂ティブラーニング」である。一般的なアクティブラーニングに比べて、学生・教員の負担を軽くすることに重きを置き、知らず知らずのうちに「聞くだけの授業」よりは少しだけ主体性な学びを引き出そうとする授業を目指すこの授

業は特定の教育理論に基づいたものではなく、「樂ティブラーニング」という多少ふざけた言い方も意識的に用いている。「樂ティブ」の「樂」は楽しさの「樂」、気楽の「樂」であり、当然、楽勝科目、楽単の「樂」も連想するはずであるが、それも織り込み済みである。要するに、樂ティブラーニングは、中途半端なアクティブラーニングとでも理解して頂ければよい。

私のこのスタンスに抵抗のある教員もいようが、特に資格取得系学部・学科等では履修科目数も多く、全ての科目であるいは多くの科目で「単位の実質化」「アクティブラーニング」などを本気で推進することは事実上、不可能であるという現実は無視できないし、そうした中で、「せめて大規模講義型授業ぐらいは気楽な息抜き科目であってほしい」と願う学生がいることもまた認める必要がある。しかし、ティーチングからラーニングへのパラダイムシフトの中で、主体的な学びに繋がらない多くの授業を放置することは決して好ましいことではない。

どうすれば、樂ティブラーニングさを実現できるかという観点で多くの知恵を寄せ合う必要があるが、そこでヒントになるのが私が10数年前から実践している「橋本メソッド」である。

「橋本メソッド」は競争原理とゲーム感覚に基礎を置く多人数討議型授業であるが、私が意識してきたのは、ヤル気満々の学生も「授業なんかどうでもよい」という学生も同時に楽しめる授業である。そして、それは結果として上手くいっていると感じている。M.サンデルの「白熱教室」の水準には遠く及ばないものの、100人を超える講義型授業で、学生たちは気軽に多くの自分なりの主張をし、大教室の最後部からも挙手をして質問をする。授業は様々な相互刺激を与え、学生たちは自然に主体的な学びの楽しさを実感している。自発的な予習をしてくる学生も稀にはいるが、多くは予習・復習などしていない中で毎回繰り返されるこうした光景は、(全部の回を公開しているため)よく訪れる参観者を驚かせている。しかも、これは決して私にしかできないものではないことは既に何人も出ている追随者の存在がそれを証明している。

「橋本メソッド」は多人数授業であることを前提に主体的学びを追求するものであり、多人数なら何ができるかという発想に立っている点、知識伝授型ではなく知識獲得型授業であることを意識し敢えて教員の本来の専門分野からはみ出す内容構成にしている点、対話力を重視し、授業時間の大半が質疑応答・討議にあてている点などに特徴があるが、小学校低学年の授業のような活気が(あまりヤル気のなかった学生たちも含めて)学習意欲や潜在的な能力を自然に引き出す“場づくり”に力点を置いている。

具体的には、3～4名のチーム制をとり、自分たちが予め選んだテーマについてそれぞれB4で1枚のレジュメ案を授業外で作成し授業数日前まで提出(=エントリー)したものの中から私が選抜した2チームのみが当日の発表に臨む形を取るが、発表自体にはそれほど時間は割かず、授業時間の大半は全体での討議となる。全てのチームに発表機会が公平に与えられるのではないことに留意して頂きたい。これは、競争原理がもたらす自然な

レベルアップにつながるだけではなく、活発な質疑応答の呼び水にもなっている。他に、受講生一人一人の心をつかむ「シャトルカード」やゲーム感覚の成績評価など、様々な仕掛けを組み込んでいるが、詳しくは、例えば、『学生と楽しむ大学教育』(ナカニシヤ出版,2013年)の特に第9章、第16章あたりを参照して頂きたい。また、全ての回を公開しているので、機会があれば生でご覧頂ければ幸いである。

「橋本メソッド」は「楽ティブラーニング」の一例に過ぎない。その精神を感じ取りながら、自分の授業でアレンジすることこそが大切である。賛同してくれる方が、自分なりの「楽ティブラーニング」の構築を模索して頂くことを期待したい。

第9分科会「転」報告
2014/2/23

“樂ティ ブラーニング” のススメ

～良い授業より楽しい授業を目指しませんか～

富山大学 大学教育支援センター
(FD部門長) 橋本 勝

どうも、橋本です。

- 木野先生の基調報告 起
いやあ、熱いですね。敬服します。
- 溝上先生の理知的な報告 承
お見事な整理です！さすが京大!!
- トリを務める杉原先生の総括報告 結
立派な締めが控えているので安心です。
- というわけで、ここで橋本の気分転換報告 転
が挿まります。これを期待してこの分科会を選んだ人も少し
はいるはずなので、その人たちの期待を裏切らないようがん
ばります。(FDでは肩の力を抜くことも大事です。)

楽しくなければ
授業ではない!!

どの角度から考えても
楽しさが感じ取れない授業は
授業としては欠陥品である！

なぜそう言い切れるのか
根拠はありません。
→んなアホな。せっかく話を聞きに来たんやで。
どういう根拠をお望みですか。
→例えば、数量的なデータとかないんかい。
数値情報は必ずしも客観的だとは限りませんが…。
→それも、そやけど。なら、有名な先生がそう言うてるとか…
権威に頼るわけですか。
→いやそういうこっちゃなくて…。難儀なやつちやな。
まあええわ。聞くだけ聞いたる。
有難うございます。では、続けます。

なぜ楽しさにこだわるのか

人間というものは、「楽しい」と感じることに対しては主体的、積極的に取り組みやすく、習得度がupしやすいからです。
趣味に没頭して時間を忘れたり、過酷なトレーニングも苦になら
なかつたりするものです。
→それはよう分かる。わし、実は俗にいう「鉄ちゃん」でな。休み
の日は何時間も鉄道写真を撮り続けるんや。仲間もようけおる。
みんな楽しそうや。みんな、かみさんからは馬鹿にされてんの
やけど…。あッ、これ職場には内緒やで。

なぜ楽しさにこだわるのか(続)

ですから、学生の主体的な学びを誘発するためには「楽しさ」は不可欠であり、授業の生命線だと考えられます。学生が授業に楽しんで取り組めば、自然に主体的な学びに向かうのではないかと思うのです。
→なるほど。あんたの言うことにも一理ある。
けどな、
わしらは趣味だけでは食うていけんのや。学生もサークルなんかで主体的に取り組むことはあるやろ。授業にまでそれを持ち込むのは少し無理があるんとちやうか。しっかり勉強する時は勉強してやな…。

● 7

学業と趣味の両立というわけですか。

→そうそう、それそれ。ちゃんと分かっているやないか。
しかし、もし、学びも趣味のように取り組めればもっと好ましくないですか。
→……。
学びの時間も趣味の時とは別の楽しさを感じ取れれば、一日がもっと充実するように思うのですが…。
→…………。
あつ。
そんなに充実ばっかり追い求めてると疲れるやろ。授業なんてもんは黙って聞いてる方が学生にとってもちょうどいいんちゃうやろか。教員も一方的に話す方が楽やし…。

● 8

そこなのです。日本の大学生の多くは、授業に多くの期待していないし、できれば軽い負担で済ませたいと思っています。
また、教員もそういう学生たちを前にアクティブラーニングの導入などという面倒くさいことはやりたくないと言っている人が少なくありません。
→でも、さっき木野先生は「日本の学生は知らないだけ」って言うったで。
本当にそうでしょうか。
私が学生なら、できれば授業はサボりたいし、出るなら気楽に聞くだけの方がいいですね。
→「授業のパラダイムシフト」のパネリストがそんなこと言うたらあかんやろ。
あれっ、なんか立場が逆転しないか？

● 9

どこまでの主体的な学びが必要か

主体的な学びにも色々なレベルのものがあります。
 ●授業外の調査・研究・実験などが毎日数時間は必要で、それに集中することで得られるものも大きい代わりに他の授業の学修に響いてしまうもの
 ●そこまでではないが、授業のたびに成果物を作る必要があり、最初は興味深かったが、そのうち負担に感じるようになるもの
 →そういうのは大変や。もうちょっと軽い負担のアクティブラーニングはないんかい。
 あります。
 私はそれを追究して「橋本メソッド」にたどり着きました。
 →「橋本メソッド」?
 なんやそれ、たいそうな名前やな。売名行為やで。

● 10

「橋本メソッド」の本質は 樂ティブラーニング

● 11

樂ティブラーニングとは？

- 一般的なアクティブラーニングに比べて、学生・教員の負担を軽くすることに重きを置き、知らず知らずのうちに「聞くだけの授業」よりは少しだけ主体性な学びを引き出そうとする授業形態。
- いうまでもなく「橋本造語」の一つ
- でもネットで検索するとどれだけかヒットします。因みに「橋本メソッド」は私とは無関係のものも含め30万件以上ヒットします。
- 「樂ティブ」の「樂」は楽しさの「樂」、気楽の「樂」
樂勝科目、楽単の「樂」
- ★要するに、中途半端なアクティブラーニング

● 12

そんなことでいいのか?!

今日はFD研修やで…

現実を見据えることも重要

- 特に資格取得系では履修科目数も多く、全ての科目であるいは多くの科目で「単位の実質化」「アクティブラーニング」などを本気で推進することは事実上、不可能?
- 学生からしても、「せめて大規模講義型授業ぐらいは気楽な息抜き科目であってほしい」が本音では?
- 一方で、主体的な学びに繋がらない多くの授業を放置することは決して好ましいことではない。
↓
●どうすれば、楽ティブラーニングさを実現できるかという観点で多くの知恵を寄せ合うのもFDの重要な課題。
- ヒントになるのが「橋本メソッド」

橋本メソッドの特長

- 多人数授業での主体的学びを追求するもの
⇒多人数なら何ができるかという発想
- 知識伝授型ではなく知識獲得型
(このため必ずしも教員の専門性を問わない)
- 対話力を重視し、授業時間の大半が質疑応答
- 小学生のような活気が潜在能力を引き出す
⇒学習意欲の自然な向上を目指す“場づくり”
※意欲ある学生をさらに意欲的にするのではなく、やる気の乏しい学生の潜在的意欲を引き出すことを目指す授業

橋本メソッドの形

- 3~4名のチーム制、自分たちが予め選んだテーマについてB4 1枚のレジュメ案を授業内で作成し授業数日前まで提出(=エントリー)。
↓
- 橋本が内容の良し悪しで2チームを選考し2~3日前に発表。(落選チームに落選理由を公開)
★競争原理がもたらす自然な活力(+レベルアップ)

授業当日の流れ

- 5~10分ずつのプレゼン×2
- 5分間の質問thinking time=グループワーク(発表チームにとってはドキドキtime)
- 両チームに対する活発な質問・反論(応答する方は可能な限り即答を心がける)
- 3分間の再thinking timeをはさみ計60分
※必要に応じて橋本が教室のあちこちから補足、解説、仲介etc.

橋本メソッドの“隠れミソ”

- 毎回、最後の5分にシャトルカードの記入
(延長して書き続ける学生もいます。)
- 感想でも意見でも質問でも、随想でも人生相談
でも何でも可。(こういう指示をしても99%は授業
に関係あることを書きます。)2報告のどちらが気
に入ったかという投票用紙も兼ねる。
- 私ほど丁寧に対応しなくても、一人一人にしっかり
向き合う姿勢さえあれば、一定の効果。

•

• 19

成績評価

- 基本的には平常点の積み重ね
例:エントリー1回10点etc.
- チーム点5割、個人点5割の合算
- がんばれなかったチーム、個人の救済に配慮
例:自由エントリー、最終試験
- 試験もできるだけ気軽に取り組める内容に
★シビアさと気楽さのバランスを重視

•

• 20

学生を乗せるためのコツ

- 1)最初が肝心
=最初の“場づくり”が重要
- 2)成績への直結
=ゲーム感覚の適度な緊張感
- 3)自由度の保証
=そこまで頑張るつもりはない学生への配慮
- 4)刺激の与え合い
=相互集団教育力は非常に魅力的

•

• 21

注意

- 大事なのは橋本メソッドを模倣的に導入
することではありません。
- 橋本メソッドは樂ティブラーニングの一
種という捉え方をし、その精神を感じ取り
ながら、自分の授業でアレンジすることが
大切です。

•

• 22

目指すべきは…

樂ティブラーニング

•

• 23

御静聴有難うございました。

というか、楽しんでいただけましたでしょうか。授業も
そうですが、FDも肩の力を抜いて気楽に楽しむ姿勢が必要で
す。
杉原先生、軌道修正を宜しくお願いします。

•

• 24

報告4. 「学生の主体的な学び」にかかる問題意識¹⁾

山形大学 基盤教育院 准教授 杉原 真晃

はじめに

私は、平成19年度より山形大学で教鞭をとるようになった。その際、常に意識してきたことが、「学生の主体的な学びを支援する」ことであった。養護学校（現特別支援学校）や幼稚園での教員としての勤務経験がある私は、大学というこれまでとは異なる境地で、教育の在り方にかかる独自性を一から学ぶ一方で、これまでの経験を大学教育に活かすことの可能性を探ってきた。その中で、次のような点について、大学教育においてこれまでの経験を活かすことができる、活かすことが重要であると考えるに至っている。それは、学習者（子ども・若者等）が「自ら学ぼうとすること」、「学び・成長し、その喜びを感じること」、「自分のため・自分たちのために活動すること」、「学び合い、その喜びを感じること」等を支援することである。

一方で、このような主体的な学び・協同的な学びに関しては、「教え」の世界と「学び」の世界との対話や、「教え」の世界の多様性への配慮が必要であった。それは、佐藤（1995）のいうところの、「対象世界や自己や他者との対話」とそれによるそれぞれの関係性の再構築を行う「対話的実践」としての授業における「他者としての教員」の役割ともいえるものへの配慮である。また、藤岡（1998）のいうところの、「ねがい、目標の明確化、学習者の実態、教材の研究、授業方針、学習環境・条件という六つの構成要素」の相互連関をはかりながら授業の全体を構想することを支援する「授業デザイン」ともいえるものへの配慮でもある。

このような配慮について、具体的には、たとえば、次のような問題意識をいつも念頭に置いている。

- ①「学生の主体的な学び」を重視する活動をすべての授業で行える・行うべきものなのかな？
- ②「覚えなければならない知識」はあるのではないか？
- ③教えなければならない内容が多くて学生の主体的な学習活動を導入する余裕がない科目があるのではないか？
- ④学生の興味・関心から出発する学習内容は、就職・就労や実生活に直接的に「役立つ」ものや「おもしろいもの」に偏ってしまうのではないか？
- ⑤「学生の主体的な学び」を重視する授業での「学びの評価」をいかにして行うのか？
- ⑥「学生の主体的な学び」と「教員の教え・介入」との間の関係性をどのように作るのか、いかにして大学の授業としての質を保証するのか？
- ⑦「学生の主体的な学び」を重視する授業により、学生がキャンパス内の学問活動（特に講義型授業）から逃走するのではないか？

以下では、このような配慮について、明確な答えを持てない自分自身への反省も含め、その具体的な取組について紹介する。

1. 「学生の主体的な学び」を重視する活動をすべての授業で行える・行うべきものなのかな？

この問題意識については、「主体的な学び」をどのようなものとしてとらえるかによって、態度が変わってくる。たとえば、教授・学習の古いパラダイムと新しいパラダイムを比較したジョンソンら（Johnson & Johnson）によれば、知識獲得に関する教員の役割に関しては、「教員は知識を学生に移し、その知識を記憶・再現することを求める」とい

う考え方から「教員は学生が発見し、構築し、知識を変換するような環境を創造する」という考え方へ、学生という存在に関しては、「学生は教員の持つ情報により満たされる受動的な容器である」というものから「学生は自分の知識を積極的に構成する」という考え方へ、教員と学生の関係性に関しては、「教員と学生間の関係性は人間味のない、交換可能なものである」というものから「教育は、学生と教員の人間味のある相互作用を通した社会的過程である」という考え方へ、学習環境に関しては、「学生は競争的環境の中で活動する」というものから「学生は協同し伝達し合い、共有される理解と知識を構築する」という考え方へとシフトしていることを指摘している (Johnson et al., 1991)。また、社会構成主義や状況的学習論の立場からも同じように、学習者はタブラ・ラサ (白紙) の状態で知識を吸収するのではないことが指摘されている (Lave & Wenger, 1991)。

このような教授・学習論を参考にすれば、学習はそれ自体が「主体的な学び」なのであり、すべての授業において実践できる（さらにいえば、実践しなければならない）ものということができる。いわゆる「主体性云々に關係なく、覚えてもらわなくてはならない知識がある」といった指摘に対しても、その「覚えるべき知識が長期記憶として「覚えられる」ためには、単なる丸暗記とは異なる、学習者の主体的な知識構築が生じているという意味で、主体的な学びがまさに必要であると答えられることになる。

一方で、学生の主体的な学びが、グループワーク、プレゼンテーション等、狭義のものとして理解されるならば、それは「主体性云々に關係なく、覚えてもらわなくてはならない知識がある」という指摘、あるいは、「私たちの専門領域では、グループワークは馴染まない」等の指摘に対して「その通り」「すべての授業で行えない・行うべきではない」という答えを持つことになる。

筆者は、かつて、建築学、化学の教員と協働で、グループ学習を主体にした学生主体型授業の開発を行ったことがある。そこでは、それぞれの「学生が

主体的・協同的に学ぶ」テーマや形式が異なり、互いの授業が他授業を参考に発展していく様子が見られた。いかなる学問領域でも、個人あるいはグループでの探究・活用型の授業が可能である手ごたえを掴んだように思えた。一方で、学生の学習成果を見るかぎり、探究・活用に必要な知識・技能の不足が垣間見えたことも事実であり、その時期や程度については、一様に規定することは困難であることも感じた。

2. 「覚えなければならない知識」はあるのではなか?

この問い合わせについては、先述したことと重なる。昨今は知識の探究や活用が重視される時代になった（たとえば、OECDによるPISA調査、初等・中等教育における新学習指導要領、高等教育における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～」等）。しかし、探究や活用に際しては、知識が少なければ、探究・活用活動も限定的なものになる。広く深い知識は、広く深い探究・活用の基盤となる。市川（2004）は、学習には、既存の知識や技能を身に付ける「習得サイクル」と、自分でテーマを設定してそれを追究していく「探究サイクル」があると述べる。そして、「習得サイクルでやった学習内容というのは、いつか、どこかで探究サイクルの学習の中で生きてくる。また逆に、探究サイクルの学習をしていると、基礎基本の大切さということがわかって、習得サイクルの学習にまた戻っていく」と述べ、この2つのサイクルのバランスとリンクが重要であると指摘している。

このような学習のサイクルの連関については、大学教育においても親近感が持てるものといえよう。従来、専門教育においては、「概論」「基礎論」といった基礎的・基本的な知識を学ぶ・覚える授業があり、その次に「演習」「実習」といった知識を探究・活用する授業が準備されていた。演習や実習といった科目は、基礎・基本としての学問知をふまえたうえで、それをさらに探究したり活用したり（あるいは

は、経験を相対化したり)する活動として位置づけられると同時に、演習・実習を通して基礎・基本としての学問知のさらなる習得へ誘う契機として位置づけられるであろう。「主体的」の英訳は「*subjective*」であり、「*subject*」が「*be subject to*」という表現からもうかがわれるよう、受動的な意味を含む言葉である。そこには、主体が受動と能動の連関から成立するものであるという解釈が可能となる。したがって、主体的な学びについても、知識技能の習得と活用、受動と能動の連関が、その本質的な構造であると理解できよう。

しかしながら、現在、概論や基礎論と演習や実習の連関、つまり、知識の習得サイクルと探究サイクルを有機的に連関できているかといえば、危ういのではないかだろうか。概論や基礎論の際に「覚えた」「理解した」はずの知識が、「忘れ去られ」「理解されないまま」に次の演習授業に入っていることが少なくないのでないだろうか。そこには、「距離」の問題があるように思われる。つまり、概論や基礎論において習得される知識が、演習や実習において活用・探究されるまでの時間的距離が遠いため、剥離していったり、習得の時点で意義を感じ意欲をもつて知識を習得しようとできなかつたりするのではないかだろうか。さらには、系統だった科目編成がなされているとは決して言えない教養教育科目にいたっては、知識の習得と探究・活用が系統だって行われるように科目構成が編成されているとは言い難い。

したがって、「覚えなければならない知識」は存在するが、それを概論・基礎論で覚えさせ、演習・実習で探究・活用させるという科目単位でのカリキュラム編成にするのではなく、習得を重視しつつも探究・活用も導入する科目として概論・基礎論を位置づけ、探究・活用を重視しつつ習得も目指す科目として演習・実習を位置づけるなどの工夫を行い、「距離」を近くすることが望まれよう。また、クウォーター制の導入により、時間的距離を短縮することも考えられよう。大学、学問領域等、それぞれが持つ事情に合わせ、工夫が検討されていく必要があろう。

また一方で、「覚えなければならない」知識が「覚えられる」ためには、やはり、主体的な学びが必要

となるともいえる。専門領域によっては、国家資格対策のために知識を兎にも角にも覚えさせなければならぬ事情もあるであろうが、それは卒業要件にかかわる大学の授業として妥当であるかどうかを議論する必要があろう。筆者としては、それは卒業要件となる正課の授業とは別に、国家試験対策特別授業として受講させればよいと考えている。

大学の授業としての水準を保証するためには、覚えた知識を活用し、深い考察や新たな問いを生み出す学習活動や、深い考察や新たな問いを生み出しながら知識を覚えていく学習活動が大切となろう。

大学教育を通して、学生が「授業を一つのリソースとして活用しながら自律的に学ぶ」(市川, 2004, 35 頁)のような学習者として成長していくことが大切なではないかと考える。それは、卒業後の生涯学習社会において中教審答申(2012)が求めるような学習者像とも重なるであろう。

3. 教えなければならない内容が多くて学生の主体的な学習活動を導入する余裕がない科目があるのではないか?

この問い合わせに対しては、まったくもって、その通りであると考えている。しかし、それは、教えるとは何かをあらためて問うことや、主体的な学習活動を導入する余裕がないこと自体を問うことにつながる

「教えなければならない内容が多くて学生の主体的な学習活動を導入する余裕がない科目があるのではないか?」であることが望まれると考えている。「主体的な学習活動を導入せずに、果たして学習成果はあがっているのか?」「そもそも、授業時間内だけで「学ぶべき・覚えるべき」ことすべてを教えることは可能なのだろうか?」「『教えなければならない内容』を覚えることが、現在、そして将来の社会において重要なことなのだろうか?」等、現状を問い合わせし、学生が生きていく社会を想定した教育の在り方を再構築する必要があるのではないかと考えている。

筆者は、幼稚園教員免許状取得のための必修科目を担当している。その内容は、保育課程・教育課程の意義と構造である。保育課程・教育課程の概論か

ら各論まで、かなり多くの知識内容を教えなければならぬ。しかし、筆者の教育技術の稚拙さも影響して、なかなか学生の学習が深まらない。そこには、「言えばやる」はじめさが学生にある一方で、所詮、「やらされ」学習のため、すぐに忘れる、おもしろさを感じない、この科目のそもそもその意義を実感していないという状況が存在していた。筆者は、このような状況の責任は、学生にあるのではなく、そのような状況を生み出している教育者側の問題にあるととらえている。そこで、保育課程・教育課程の意義と構造を知ったうえで、それを実感してもらうために、演習（個人ワーク、グループワーク）を授業内で行うようにしている。ワークの内容は、たとえば、「保育所に勤めたとして、後輩が入ってきたとして、その後輩にどのように説明するか」というものである。そこでは、保育課程・教育課程の意義を自らのこれまでの経験や保育実習経験から表出する言葉で具体的に説明してもらうことで、その意義を単なる「与えられた」知識としてではなく、自分で「活用し創出する」知識として再構築させる。他にも、本来、伝達すべき・伝達したい知識内容を伝達して授業時間を終了するのではなく、その幾ばくかを知識内容を活用する時間に割いている。それにより、学生は保育実践と目の前の知識との関連を実感し、知識の意義および知識を身につける必要性の意義を実感し、明確な目的と意欲をもって学習に携わるようになる。この授業では、本来、90分の授業のほとんどを知識習得（用語や概念の紹介・解説等）に使うものを、たとえば、60分の知識習得と30分の知識活用（ワーク）という構成にする。当然、授業時間内で伝達できる知識内容の量は減少する。そこで、本授業では、授業時間外で知識内容を習得してもらうため、テキストを予習してくることを必須としている。さらには、授業の冒頭で知識習得確認テストを実施し、しっかり読んでくること・内容を知つてること・わからない箇所やもっと知りたい箇所を確認してくること等の動機付けを行っている。知識習得確認テスト終了後、テキストの該当箇所でわからない箇所やもっと知りたい箇所についての質疑応答・解説を行う。そして、その後、該当箇所の知識

を活用したワークを行う。

昨今、教育工学の領域で「反転授業」が盛んに議論されるようになってきた。反転授業とは、授業と宿題の役割を「反転」させる授業形態のこと（重田, 2014）。つまり、たとえば、授業時間内で教員が学生に教え、授業時間外でその内容に関する応用演習を行わせるという従来型の授業の構造を反転させ、授業時間外で主にコンピューター、インターネット、ビデオ教材等を活用した自習を行わせ、授業時間内で応用演習・協同学習を行う構造をとる授業のことである。本授業では、ビデオ教材を使用しているわけではないが、「知識を身に付ける」学習と「知識を活用して演習・協同学習を行う」学習との授業時間内外の位置づけを反転させたものとしてデザインしている。

4. 学生の興味・関心から出発する学習内容は、就職・就労や実生活に直接的に「役立つ」ものや「おもしろいもの」に偏ってしまうのではないか？

学習者の興味・関心を重視する教育は、学習者の興味・関心のひきやすい世界への傾倒を生み出し、その興味・関心のひきやすい世界の相対化や多様な世界への誘いという契機を弱める。「興味・関心のひきやすい世界」とは、大衆化した大学においては、たとえば、インターンシップやフィールドワーク等、社会的実践への参加・体験型学習を中心とした教育プログラムや、キャリア教育における自己理解・職業理解を目的とした教育プログラム等である。それは、高等教育の「職業教育主義化」（ラザーソン2013）や「反知性」化（広田, 2013）につながり、自らの就職・就労、私利私欲、快楽等に「役立つ」ことへの傾倒である。

また、児美川（2013）は、キャリア教育に対する批判的検討の中で、「学校現場で現在行われている「キャリア教育」が、職業や就労にだけ焦点が当てられている」、「“いかにもキャリア教育”という学習だけが、今後の働き方や生き方に指針を与え、役立つわけではない」、「社会に漕ぎ出していくために学んでおくべきことの裾野はもっともっと広い」と指

摘する。この指摘をふまえるならば、学生の興味・関心の持ちやすい就職・就労にかかる知識技能の習得を教育が志向することは、裾野として学ぶべき学問の体系的な知・多様な学問知を軽視する風潮を生み出すことにつながり、学習者である学生がそのような学問活動から逃走する恐れがあるのである。

もちろん、就職・就労や実生活に直接的に役立つものを習得すること・習得することを目的とした教育プログラム自体が絶対的に批判の対象となることは避けなければならない。それ自体は、大学教育においてはむしろ必要であろう。問題は、そればかりが重視されること、その動向を相対化しないことである。

このような相対化は、インターンシップやフィールドワーク、そして、自己理解や職業理解を目指す講義そのものの中で行われることが有効であろう。その際は、それらの授業での経験が学問的価値においてどこに位置づくのか、どのような意義と課題を持つのかについて、学問知を背景に考察することが望まれる。しかしながら、現在の大学教育の構図を見る限り、その方法は次の2点において困難であるといえる。一つは、そのような科目を担当する教員は、長年、研究者としての道を歩んできた学問志向の教員というよりは、企業・官庁あがりの実践志向の教員であることが少なくないという点である。もう一つは、大学授業においては、FD(ファカルティ・ディベロップメント)により相互研鑽する動きは多少存在しているとはいえ、やはり、いまだ相互不干渉の原理を大切にしている。そのため、インターンシップやフィールドワーク、そして、自己理解や職業理解を目指す講義に学問知を介入させることは、授業担当者本人の意向次第であるという点である。

その意味で、次の方法の有効性が考察されるべきである。それは、インターンシップやフィールドワーク、そして、自己理解や職業理解を目指す講義を、学問知によって相対化する授業を別途開講することである。私は、講義型授業「春からのキヨウヨウ教育必勝法」という科目(教養科目)において、「教養とは何か」「教養教育は何を目指しているのか」を学生に考えてもらう授業を行っている。その際、多様

な教養論・教養教育論を紹介し、学生たちが自らの持つ教養観・教養教育観、そして「役立つ」観を相対化し、再構築する機会を設けている。教養教育科目において増加しつつあるフィールドワーク系・キャリア教育系の科目を相対化することにつなげたいと考えている。

また、演習型授業「秋からのキヨウヨウ教育必勝法」という科目(教養科目)において、学生自らの「知りたいこと」をテーマに探究をすすめる学習活動を支援しているが、そこでは、「自分の知りたいことを出発点にする」「なぜ、それを知ろうとするのか」「それを知ってどうするのか」といった自分にとっての学びの根源を意識する」といったことを大切にしてもらっている。それは、学生が持つ興味・関心、学びの目的をとらえなおす・相対化する契機とするためである。「自ら学ぶ」学習には、その目標を与えられたタイプのもの(たとえば、入試に向けた自学自習)と、目標自体を自ら発見・決定するタイプのもの(たとえば、学問・研究)がある。学生主体型授業において、前者と後者(さらには、講義型授業と演習・実技・実習型授業)との間に優劣は存在しないが、授業「秋からのキヨウヨウ教育必勝法」は後者を志向している。組織学習論の中で、アージリスとショーン(Argyris, C., Schön, D. A.)は、「シングル・ループ学習」と「ダブル・ループ学習」という二つの学習経路を区分する。シングル・ループ学習とは、ある目的を達成するために行使する戦略や仮説を変容させていく学習である。ダブル・ループ学習とは、ある目的を達成するために行使する戦略や仮説を変容させていくに留まらない、その背景にあって行使している理論をも変容させる成果を伴う学習である(Argyris & Schön, 1996)。大学では教育の質保証において「PDCAサイクル」が議論になるが、この「P : Plan」が与えられた既存のものに留まるシングル・ループ的な学習と、「P : Plan」自体をも変容させ再構築するダブル・ループ的な学習とに区別した場合、本授業は、後者、ダブル・ループ的な学習を志向し、その目的・興味・関心 자체を開発することを行っている。

5. 「学生の主体的な学び」を重視する授業での「学びの評価」をいかにして行うのか？

「学生の主体的な学び」は、いわゆる典型的な教授・学習・評価のシステム、つまり、一方向的講義による「教え込み」と「記憶」の結果を、記憶再現型のペーパーテストで「確認・評価」するという方法には馴染まない。しかし、一方で、「では、何を評価するのか」「いかに評価するのか」を問い合わせ直し、実践することは、そう容易いことでもない。

学習成果の評価には、学習者による自己評価・主観評価と、教育者による他者評価・客観評価がある。それらについて、私は、いつも次の3点について配慮するようにしている。①評価の画一化と多様化、②総括的評価と形成的評価、③学習者の個人的要因と環境的要因。

「①評価の画一化と多様化」とは、「ここまで学習者全員に達成してもらいたい」画一的な達成内容・達成度と、「それぞれが特徴的に達成する」多様な達成内容・達成度を区別して、評価を行うことである。

たとえば、「秋からのキヨウヨウ教育必勝法」という演習・探究型の授業では、表1のような評価基準表を作成・配付し、全受講者共通の評価基準としている。一方で、「どのようなテーマを決定するのか」「どのような論理構造をとるのか」「どのような考察を加えているのか」等については、画一的な基準は設けず、学習者それぞれの多様な成果そのものを多様に判断するようにしている。

「②総括的評価と形成的評価」とは、カリキュラム終了後に学習者の学習成果を測定し、学習到達度を査定し成績をつけるための「総括評価」と、カリキュラム途中に学習者の学習状況を確認し、授業内容・方法・計画の修正や学習者への追加指導等を行うための「形成的評価」を区別して活用することである。

たとえば、授業「秋からのキヨウヨウ教育必勝法」では、学習者の主体的な探究活動に対し、評価基準表（表1）をあらかじめ渡し、学習者による形成的な自己評価や、授業担当者による形成的な他者評価（学習指導）に活用している。評価基準表に記載された項目は、最終的な成績評価（総括的評価）にも適用

表1 最終探究レポート評価基準

	評価の観点
知識・理解	①主張・考察に対する根拠・理由に用いた知識の信頼性の高さが理解できている。 ②主張・考察に対する根拠・理由に用いた知識の理解が妥当である。 ③根拠・理由が成立する条件（限定的状況）を考慮に入れている。 ④複数の根拠・理由を総合した主張・考察、異なる根拠・理由への配慮・反証をもとにした主張・考察を行っている。
論理性	①課題（テーマ）にそった主張・考察がなされている。 ②主張・考察に対する根拠・理由（これまでの経験や知識、授業内容としての先行知見、新たに調べた事実等）が示されている。 ③根拠・理由と主張・考察とを明確に区別して論じている。 ④パラグラフライティングができている。 ※パラグラフライティング：1つの段落では1つのトピックだけを扱い、接続詞を適切に活用しながら各段落を組み合わせ、論理展開をしていくこと。
文章作法	①誤字脱字がない。「です・ます」「である」調が統一されている。 ②一文の文字数が多すぎず、簡潔な文章である。 ③引用・参照元を明記している。 ④主述関係、修飾語関係が適切・明確である。

する。そして、主体的に学ぼうとしているかどうかという学習意欲・態度面については、評価基準表には記載せず、総括的評価には活用しない。学習意欲・態度については、形成的評価の観点として、授業担当者が学習者の状況を把握し、学習意欲・態度が積極的ではない状態が見られている場合は、授業時間内でのふとした場面で声をかけ、授業時間外の個人面談等において事情を尋ね、より良い探究が進み、意欲や態度が前向きに発展していくよう支援を行うようにしている。

「③学習者の個人的要因と環境的要因」とは、形成評価において、先述した評価基準の内容や学習意欲・態度の状況を確認し、期待される基準との距離を判断する際に、決して学習者個人の責任に帰するに限らぬようにするための観点である。学習者これまでの経験から身についてきた既有知識・技能や、性格、生活リズム等、個人の問題として努力することが期待される「個人的要因」と、学習者の経済的状況や通学状況、他授業の学習状況等、個人の問題として努力するだけでは到底解決しづらい「環境的要因」との両方から学習者の学習状況を理解する必要がある。

たとえば、授業「秋からのキョウヨウ教育必勝法」では、探究がうまく進まない学生が続出する。そのような状態では、「何をやってるんだ!」「しっかりやりなさい」と言ったところで、何も解決の道は開かれない。そこでは、個人的に声をかけ、探究がうまく進まない背景を聞き、一緒に解決方法を探り、探究が進みだす状況を作るようになっている。その背景には、たとえば、「抽象的な言葉で検索するので先行研究文献がうまく探し出せない」「探究を進めにくいうちに、こんなことも・あんなことも調べたいと興味がどんどん広がって、收拾がつかなくなってくる」「ただ調べたことを書き写しているだけであり、そこに考察が加えられていない」等の個人的要因や、「他の授業の課題がたくさんあって探究に充てる時間がない」「家の経済事情が苦しくてアルバイトをたくさんしなくてはならない」等の環境的要因が伺われる。個人的要因に対しては、「テーマを具体的に絞る」「図書館のレファレンスサービスを利用する」「探

究の骨組み（目次・章構成）を作る」「なぜ、これを知りたいのか・知つてどうするのか』を問うことで、考察の観点を作る」「慣れない考察の作業を常に意識・実践させる」等の作業を行わせ、時には一緒に使う。環境的要因に対しては、まずは「大変だね」と学習者の置かれた状況への理解の言葉をかける。そのうえで、探究にかける時間が作れない状況の中でタイムマネジメントを行うこと自体も目標とし、マネジメントと一緒に進めていく。そして、そのようにマネジメントに挑戦したものの、環境の克服には限界があるため、探究の成果があまりあがらないこともあるが、そのような場合も、よくがんばったことを讃め、自分を責めず、環境を責めず、今後の課題としてまたがんばれば良いことを理解してもらう。

6. 「学生の主体的な学び」と「教員の教え・介入」との間の関係性をどのように作るのか、いかにして大学の授業としての質を保証するのか？

学生の学びが、「空っぽの容器への教員からの知識技能の授与・充満」という構造により成立しているわけではないことは既に指摘した通りである。一方で、教育という営みは、ただ学習者の自由な学びを支援し、その成長に付き添うだけの代物ではない。そこには、その自由にある種の制約をかける「学んでほしいもの・教えておきたいもの」や、「こんな人間に成長してほしい・育てたい」というねがいが存在しているはずである。学習者の能動的で自由な学び・成長と、教育者の（学習者から見れば）受動的で制約的な教え・指導は、どちらかに傾倒してはいけないものであろう。

小玉（2013）は、「教師は、進歩主義のように未来を特権化して子ども中心の立場に立つのでも、保守主義のように過去を特権化して伝統を守るのでもない、その間に立つ姿勢が求められている」（99頁）と述べ、そのような姿勢がハンナ・アレントが「教育において、世界への責任は権威の形式をとる」というときの教育者の権威であると指摘している。小玉は、この教える位相に、アレントの「複数性」（平

等」「公共性」の原理を見いだす。学生の主体的な学びが生じる空間では、教員は単なる学生の学びの先導者なのではなく、学生の学び自体を時に創り、時に相対化し、時に壊し再構築させる、他者としての役割があるのである。

しかしながら、一方で、教員と学生には「教育者」と「学習者」としての非対称性が必ず存在する。その「非対称性」とは、権力構造上の「単位認定権」に因るところが大きいが、その他にも、かかる教育・学習内容の知識・技能の差、年齢の差、活動の差異

(主に「話す」人としての教員と、主に「聞く」人としての学生)、教室の構造(高い教壇、1人の教員に対する、低い学習机、多人数の学生)等にも因ると考えられる。学生たちは、これまで、このような非対称性において、教員に従う受動的な主体性を刻み込まれてきた。その結果が、大学生の受動的な態度(溝上,)、まじめ化(武内,)等の指摘にもつながっていると考えられる。したがって、教員による教え・介入は必ず必要である一方で、はじめからその伝家の宝刀を抜いてしまえば、学生は委縮したり、教員の教えに受動的に従ったりするに至ってしまうことが想像される。そこでは、段階的な教え・介入や、教員とは異なる者(たとえば、学生同士)による教え合いの機会が有効となる。

たとえば、授業「秋からのキヨウヨウ教育必勝法」では、学生個人で進めている探究を発表し合い、その良さを伝え合い、さらなる発展のためのコメントを言い合うグループ活動を採用している。ここでは、発表者にとっては聞き手の学生の多様な意見に触れ、自身の探究を他方面から解釈し、探究の発展に活かすことができる。一方、聞き手にとっては、発表者の探究に触れ、自分の探究との差異や多様性を知り、自身の探究の発展に活かすことができる。このような学生同士の相互研鑽の機会を設けるようにしている。そして、教員は、学習者の自由な探究を承認し、その過程を称賛するとともに、授業期間半ばほどに達した時点で、評価基準(表1)を示し、学んでほしいもの・成長してほしい学習者像を伝える。また、学生の探究する・知りつつあるものが歴史的・社会的にどのような位置にあるのか相対化させるために、

かかる先行研究を探し、手に入れ、読む作業を大切にすることで、教えを機能させている。さらには、それが学生自身による能動的な学びの深まりにつながるよう、個人面談において「なぜ、それを探究し知ろうとするのか」「それを知ってどうするのか」を問い合わせ、探究者自身の問題としての意識や、探究と学習者の人生や生活、取り巻く社会との連関の醸成を行っている。

7. 「学生の主体的な学び」を重視する授業により、学生がキャンパス内の学問活動(特に講義型授業)から逃走するのではないか?

主体的な学びを重視する授業は多様に存在するが、その中で、インターンシップやフィールドワーク等、体験を核とした授業においては、学習者にとっては経験のインパクトや充実感が大きいことが考えられる。筆者もフィールドワークを通した学習を行う授業を担当しているが、学生が「おもしろいです」「また現地に行って活動したいです」と口にするのをよく聞く。一方で、その中には、「座学はつまらない。フィールドワークをもっと増やしてほしい」「体験型の授業は学びも多いですが、教養科目の『講義』をどうして履修しなくてはいけないのか、わからない」といった言葉も耳にすることがある。たしかに、学生たちが口にするこれらの言葉にも真実はあるのかもしれない。一方で、座学と体験との連関を作ることで、講義を通して学問知の習得と探究・活用の両輪が回すことが大切である。ここで改めて市川

(2003)による学習の習得サイクルと探究サイクルをモデルに考えると、基礎・基本としての学問知をふまえたうえで、それをさらに探究したり活用したり(あるいは、経験を相対化したり)する活動としてインターンシップやフィールドワーク等の主体的な学びが位置づけられると同時に、インターンシップやフィールドワーク等の主体的な学びが基礎・基本としての学問知のさらなる習得へ誘う契機として機能することが大切だと考える。

たとえば、筆者が授業の一部を担当する「フィールドワーク—共生の森もがみ」という教養科目では、

地域社会でのフィールドワーク体験を学問知に関連づけるために、少子高齢化、過疎化、自然環境の荒廃、伝統文化の継承困難、地域産業の衰退等の問題を学生自らが体験し、発見し、その解決のための方策について考察してもらっている。そのような活動を通して、これまでの学生の知識技能や経験を総動員して問題発見・解決に活かしてもらうとともに、問題の奥深さ、問題解決の難しさを実感してもらい、さらなる学問知の必要性を感じる経路を作るようしている。

とはいっても、講義型の授業における工夫も今後、必要となろう。講義型の授業が社会構成主義的なパラダイムを持たず、ただ教員の持つ知識・技能を、空の容器としての学生に注入するという知識観で、一方向的に用語・概念の紹介と解説を行い、その記憶と活用可能性を測定するテストを学期末に一度実施するというような教授・学習スタイルでは、学生は主体的な学びを疎外され、教授・学習空間から排除されてしまう。その結果、学びから逃走することも考えられる。講義型授業といえども、学生の学習の様子を形成的に評価しながら、学生の知識構築を促す姿勢が求められよう。

しかしながら、そのような教授・学習の関係を作ることは、決して容易なことではない。そのために、持続可能な FD (ファカルティ・ディベロップメント) が存在必要となる。それは、教育技術の移転・改善の支援に偏らない、「学習者との対話」「教育観」「知識再構築の促し」等の醸成にかかわる相互研鑽の場の構築である。これらの醸成は、そう容易に進むものではない。昨今、よく議論の俎上に上がる「能力」における概念としての「コンピテンシー」には、氷山モデルと同心円モデルが存在する (Spencer & Spencer, 1993) (図1)。氷山モデルにおける水面下の潜在的能力（自己概念、特性、動機等）と同心円モデルにおける（より）中心的な部分（特性、動機、自己概念、態度、価値観等）は、氷山モデルにおける可視的な能力（スキル、知識等）や同心円モデルにおける表層的な能力（スキル、知識等）に比べ、開発が困難である。教育技術は可視的・表層的な能力に該当し、「学習者との対話」「教育観」「知識再構

築の促し」等は潜在的・中核的な能力に該当する。したがって、その能力開発は一朝一夕に可能なものではなく、試行錯誤や失敗を繰り返しながら、じっくりと研鑽していくものなのである。以上のように、学生の主体的な学びにかかる問題意識とそれに対する取組の一部分を論じた。ここで論じた取組は、一定の手ごたえを感じつつも、一方で、いまだ十分な確固たる答えを持つに至っていない。今後、実践研究を深めていかなければならない課題であると考えている。

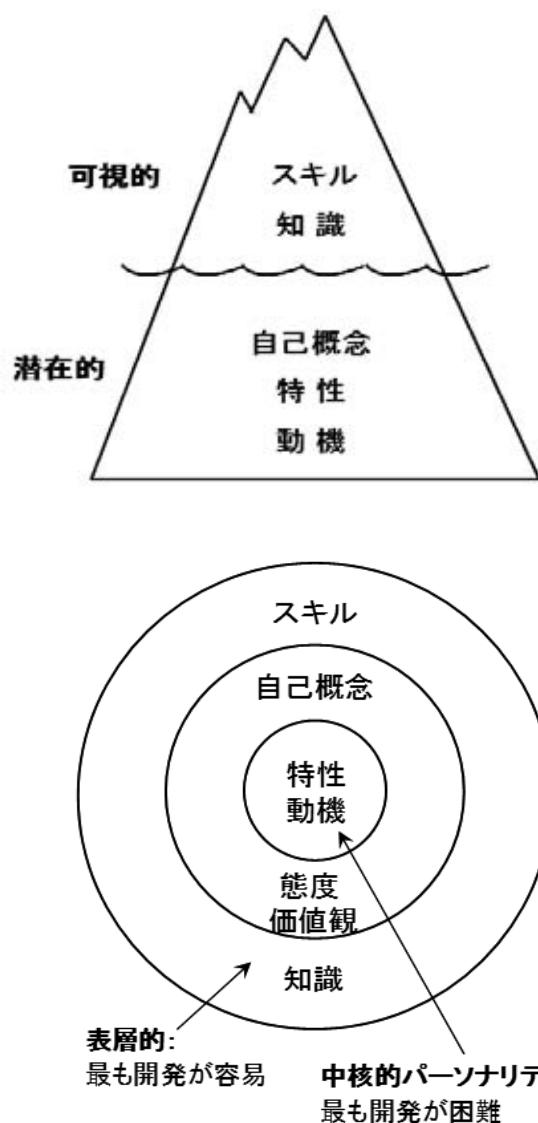


図1：コンピテンシーの氷山モデルと同心円モデル
(Spencer & Spencer, 1993 (松下, 2010, 14頁より))

おわりに

以上のような問題意識とそれへの取組や私なりの考えを紹介した。とはいっても、決して満足のいく実践・考察ができていると思っているわけではない。今後も、継続的に実践研究を重ねていくとともに、多くの方々と対話していきたい次第である。

第19回FDフォーラム(於 龍谷大学)の分科会当日では、以上の発表の後、ワークショップを行った。私は学生の「主体性」「主体的学習」について、何を指すのかが多様であり抽象的なため、「能動的な学習意欲・態度」に焦点を絞り、「学生の主体的な学習にかかり、特に学習意欲・態度をいかに評価するのか、評価すべきなのか」をテーマに、分科会に参加された方々にグループディスカッションをしていただき、その後、意見交換を行った。学習意欲・態度は形成的評価として活用する方がよいという意見や、教員が求める意欲・態度を言語化しマトリクスに表現するループリックの作成について触れる意見等が交わされた。有意義なワークショップになったと考える。

市川伸一 2004. 『学ぶ意欲とスキルを育てる』小學館.

Johnson,D.W., Johnson,R.T., Smith,K.A., 1991. ACTIVE LEARNING: COOPERATION IN THE COLLEGE CLASSROOM,1/E. Interactive Book Company.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.

松下佳代 2010. 「<新しい能力>概念と教育—その背景と系譜—」『新しい能力は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房, 1-41頁.

佐藤学 1995. 「学びの対話的実践へ」佐伯眞・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い：シリーズ学びと文化1』東京大学出版会, 49-91頁.

重田勝介 2014. 「反転授業—ICTによる教育改革の進展—」情報管理 56(10), 677-684.

脚注

1) 本論文（「はじめに」～「7. 「学生の主体的な学び」を重視する授業により、学生がキャンパス内の学問活動（特に講義型授業）から逃走するのではないか？」）は、山形大学高等教育研究年報第8号（2013年3月、印刷中）に投稿し掲載されたものを転載したものである。

参考文献

Argyris, C., Schön, D. A., 1978. Organizational learning II: Theory, Method, and Practice,. Addison-Wesley Pub. Co.

藤岡完治 1998. 「授業をデザインする」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師—教師学への誘い』金子書房, 8-23頁.

パネルディスカッション

4人の報告を受けた後、それぞれの報告に対する他のパネラーからの感想や意見を交換し合う形でパネルディスカッションを行った。以下はその概要である。

（1）木野報告について

橋本 木野先生の授業は大変だよという評判が学生に伝わり、比較的熱心な学生ばかりが来てしまうのではないか。

木野 教養の選択科目であるから、たしかにそういう傾向はあるが、いずれ、こういう授業が増えて普通になってくればとの思いでやっている。

杉原 私の授業の基本④のスライドにある「独りよがりな学びではなく、共に生きるための学び」に共感する。自分も知の公共性とか、学びの公共性を重視しているが、一方で、他人より上に行きたいと思っている学生からシェアするのはもったいないと言われたときにどう対抗したらよいのか悩んでいる。

木野 私も自分でよく勉強している学生から他人と一緒にやるのは時間の無駄やと食い下がられたことがある。悩みは尽きないが、学生ととことん話すしかないと思う。

（2）溝上報告について

杉原 10枚目のスライドはまさしくその通りだが、その認知プロセスの外化をどのように評価するのかが難しくなってくるだろうと思った。

木野 溝上先生も最初は一授業者として実践をやり続けるつもりだったが自分に求められているのはアクティブラーニングの理論的探究だと感じてこうなったとの話でしたが、やはり理論は実践と結びついて発展していくものだから、溝上先生も理論だけに飛んで行かないで、できるだけ授業実践に引き付けた中で展開してほしいと期待しています。

（3）橋本報告について

杉原 気楽と言いながら、競争原理もそうだろうが、ぴりっとした緊張感も見え隠れして、独特の「楽」というのがあるように感じた。

溝上 授業が学生にとって楽しいものであり、気楽なものであるべきだという考え方は当たり前のことであり、それを銘打って示すほどのものではなく、その授業の目標とかポイントを掲げた方がよいのではないか。

自分も授業を楽しくというのは同じだが、同時に学生にプレッシャーを与えて、緊張感のある中で精一杯取り組むようにさせている。

橋本 授業の中での緊張感は自分の授業を見学に来た人にはすぐわかつてもらえる。「楽」ティブラーニングとはいえ、学ばせるべきことはしっかり学ばせるという意識は自分も十分持っている。

溝上先生から当たり前のことではないかとの話であったが、その当たり前のことを人前で言いにくい雰囲気があるので、それを突破したいと思ってそういう言い方

をしている。

木野 授業を楽しくというのは同感だが、「楽」ティブランーニングという言い方には樂勝につながる印象を受けるのでどうかと思う。

また、競争原理を授業の中に持ち込むことに対しては、学生の方が反発することが多いので、それに対する配慮も必要であろう。

シャトルカードはたしかにすごいが、今はICTが自由に使える時代だから、もう紙にこだわる必要はないのではないか。またその方が1対1よりもみんなが見れるというメリットも大きいのではないか。

橋本 シャトルカードは1対1であることに意味がある。私と木野先生の授業は一見似通っているが、自分は木野先生の主張とはかなりの面で正反対のことを行っており、そのことには自信も持っている。

(4) 杉原報告について

溝上 最後の氷山モデルは良かった。学びの成長の観点からすると、知識の習得と技の獲得の背後に、もっと価値とかが問われないといけないと思う。

木野 杉原先生が学生に身につけさせる目標に応じていろいろな授業を作っているのはよくわかるが、学生は杉原先生の授業だけを受けるわけではないから、山形大学の大学レベルのカリキュラムにどうつなげるかが必要ではないか。

杉原 まったくその通りだと思っている。ただ、「秋からのキヨウヨウ教育必勝法」という授業は自分の授業ではあるものの、学生にその他の授業も含めて全体のカリキュラムをどういうふうに意義づけていくかという学生にとってのカリキュラムにチャレンジしている授業でもある。

テーマ1. 楽ティブラーニングで主体的な学びは実現するのか？

切り出しトーク（橋本 勝）

参考までに、私の授業実践の概要を他で報告した内容と「橋本メソッドの隠れミソ」と呼んでいるシャトルカードの利用例を資料としてお配りしました。シャトルカードはいわゆるミニツッペーパーの一種で授業の最後の5分程度で、質問・感想などを自由に書いてもらい、翌週の授業中に返すという事を繰り返すアナログツールです。私の場合は授業に関係のないことを書いても構わないというスタンスで、実際、悩み事相談や時事ネタ、芸能ネタで私に意見を求めたり、毎回小エッセイの発表な場と考え私に感想を求めたりする学生もいます。このツールにより、多人数授業でも私は一人一人との個別のつながりを維持し、そのことが授業での自然な雰囲気の醸成にも役立っています。

この2点の資料を御参考にしていただいて、橋本メソッドのような「楽ティブラーニング」で本当に主体的な学びを引き出せるのかどうかを中心に各グループで自由に話し合ってみてください。

「楽しさ」「楽」を追究することの是非を根本的に話し合うこともできましょうし、それはいいとしても橋本のやり方はどうなんだ、という検討をなさってもいいかもしれません。橋本だからできるのか、あるいは、どこまでアレンジしたらよいのか、という観点でも話し合いは深まると思います。

尚、こういう場でシャトルカードの利用例を配ると、「橋本メソッド」も「楽ティブラーニング」もどこかに飛んでしまい、「何なんだ、これは」ということになってしまいがちですが、くれぐれもそうならないようにお願いします。核心は私の提唱する楽ティブラーニングと主体的な学びと関係です。

後で、できるだけ多くの発言・質問を受け付けたいと思います。

グループで話し合った後の討議から

(岡山理科大・教員)

基礎教科の科目ではどうしても教えなければいけないという内容が多く、橋本メソッドと同じようなことはできないが、例えば5回普通の授業をした後、6回目に話し合いの機会を設けるという事ならできるのではないか、という話になりました。そんな形でも効果はあるのでしょうか。

(橋本)

もちろんあります。様々なアレンジが可能です。例えば何回か分だけ削ると教える内容が減ってしまうことを心配する向きもありますが、15回あれば全てを教え切れるのかという事を考えれば、その場合でも一定の内容の精選は行っておられるはずですね。それを

12回だとか13回にする代わりに学習効果がアップするなら検討する価値はあるのではないかと思います。

(文京学院大学・教員)

橋本メソッドの授業では、恐らく到達目標が問題解決能力の育成やコミュニケーション能力の向上にあるのでしょうか。知識の習得が目標になる科目では難しいのではないでしょか。それとシャトルカードの返信の字のきれいさは真似ができません。

(橋本)

先の質問とも重なりますが、要はその科目に合ったアレンジを考えることが大切です。シャトルカードにしても私と同じ対応をする必要は必ずしもありません。「橋本メソッド」が使えないなら、代わりにどんなことができるかというような観点で知恵を出し合うこそがFDでは大切だと私は考えます。

(富山国際大学・教員)

橋本先生の授業はいわゆる楽勝科目なのでしょうか。どのくらいの学生が単位を取っているのか、また学生が本当にそのように感じているかどうかを教えて頂きたいのですが…。また、成績評価の点で学生は納得しているのでしょうか。

(橋本)

私は実は楽勝科目だけで大学を卒業した人間です。(笑) ですから、どのくらいだと楽勝科目かは私自身が良くわかっています。その点で私の授業を客観的に判断すると間違いなく楽勝科目です。授業が進行している途中では多少の大変さを感じていても、多くの学生にとっては、終わってみると何だか楽に単位が取れたという感覚になると思います。例えば、競争で負けても様々なセーフティネットが張っています。この「終わってみると楽勝科目」という感覚は次の学年に直接・間接に伝わりますから、それを期待して受講する学生がある程度いるという構造が維持されることを期待しているわけです。成績評価に関しては、学生同士の相互評価という要素も入っていますし、そもそも何をすると何点、というような点数の与え方を最初に公言し、その通りに積み重なっていきますから、その気になれば自分の成績が今どのくらいに達しているかは途中の段階で自己判断できます。このことは特に理系の学生からは好評です。

(神奈川工科大学・教員)

先生の狙いが学習意欲の低い学生の底上げを狙っていることは分かりましたが、そうすると「できる学生」からの不満はありませんか。

(橋本)

いいポイントですね。実際、シラバスだけで見ると、私の授業はアクティブラーニング系のことが書いてありますからヤル気満々の学生も少なからず受講します。こうした学生が拍子抜けしないのかというと、実はしないんです。もし発表をメインに据えてしまうとそういうことも起こるかもしれません、私の授業では全体での質疑応答や討議が授業のメイン部分になりますので、意欲的な学生はより鋭い質問、的確な尋ね方を追究し始めま

すし、競争を勝ち抜くためにレジュメ案作りに何十時間もかけたりします。発表に選ばれた場合は、他のチーム以上に入念な準備をして完璧な回答を目指したりもしますから、自分たちなりの目標が自然にできるようです。また、多くの学生が発言する中から様々な刺激を受けることもあります。ですから、高学力・高学習意欲の学生たちの満足度も概して高くなっています。さらに言えば、結果的には授業の水準は決して低くはありません。私が一方的に授業をしていた時より明らかに内容的なレベルは高いと断言できます。

テーマ 2. 最近の「主体的な学び」の風潮に対する考え方

切り出しトーク（溝上 慎一）

木野さんより、私が「主体的な学び」に対して、どのように考えているかを、アクティブラーニングに重ねて示して欲しいとリクエストをいただいているので、それをテーマ別ディスカッションのテーマにします。

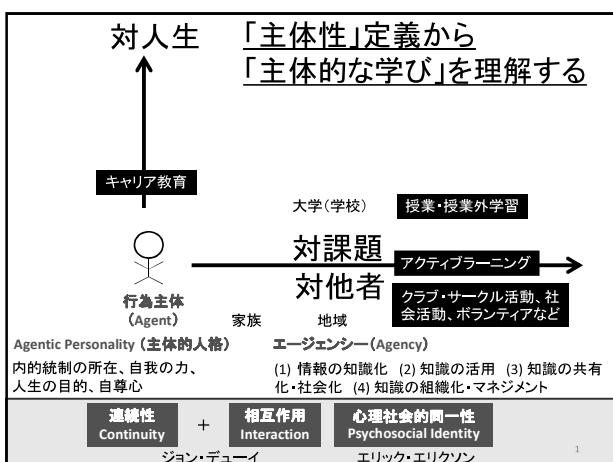
大きな傘としての重要性は、アクティブラーニングと同様に、認識しているつもりです。しかし、言葉は悪いですが、ざるのような用語であり、もっと細かく概念化・議論をしていかなければならないと感じています。

「主体的な学び」は、「主体的」で定義するか、「学び」で定義するか、二通りあるとよく言われます。受動的学习を一方通行型の講義を聴く学習と操作的に定義して、その脱却点に「能動性」を定義してきたアクティブラーニングは、「学び」で定義してきた代表例ですし、この観点で見ると、主体的な学びとアクティブラーニングは交錯することになります。だから、私は「主体的」で定義し、学びは行為の一つとして位置づける見解を探りたいと考えています。「主体的」は、対象への関わり、すなわち主客の関係によって示されるもので、その関係性は、対課題、対他者、そして、よく抜けている要素として、対自己・人生（時間軸）で説明されると考えられます。ここまで大きくとて、ある学びがどのような意味で主体的かと理解されることになります。

アクティブラーニングは、この意味での主体的な学びの下位概念となります。あらゆる実践がすべての次元を包含している必要はないですが、ある実践においてある次元が必ず含んでいないといけないということはあって然るべきです。そのような議論が、この定義によって可能となります。これは評価のフレームワークともなります。

以上は、私のいま考えているのですが、皆さんはどう思われるでしょうか。次のテーマで議論してください。

「あなたにとって、「主体的な」学びとは何ですか？自分たちの言葉で説明してください」



Q. あなたにとって、「主体的な学び」とは何ですか？自分たちの言葉で説明してください

グループで話し合った後の討議から

（録音不良につき所属不明・教員）

講義で聞くというなかにも、主体的な学びはあると思います。グループワークをやらされるというなかには、主体的学びはありません。

（同志社女子大学・教員）

秋にアクティブラーニングの調査が学内でなされたときに、理系の教員のあいだで、答えるあるところに向かう実験などの学習は、アクティブラーニングなのかととても議論がなされました。ジョン・デューイを専門とする学長は、答えのないところに向かう私たちの研究のような学習は、かなり高次のもので、たとえ答えが決まっていても、それに向かう学習に能動性があれば、それも立派なアクティブラーニングの一つであると答えられました。アクティブラーニングにも、段階があるのだと感心しました。

（恵泉女学園大学・教員）

議論をうかがっていて、だいたいアクティブラーニングと主体的な学びとの違いがわかつてきただように思います。しかし、そうすると、今度は、どうして私たちはアクティブラーニングにこんなにこだわらなければならないのかという疑問がわいてきます。主体的な学びを促すだけでいいではないか、と。

（溝上）

主体的な学びと呼ばうが、アクティブラーニングと呼ばうが、名前はどうでもいいと思います。ただ、主体的な学びで進めていくと、きっとアクティブラーニングで目指している「講義中心の授業を脱却する」「4つの情報・知識リテラシーを育てる」・・・あたりが抜け落ちる可能性が高いと思います。抜け落ちないというのなら、名前はたいした問題ではありません。

テーマ 4. 学修時間の増加で主体的な学びは実現するのか？

切り出しトーク（木野 茂）

昨年の中教審答申は「大学教育の質的転換」や「学生の主体的な学びの確立」を強調し、そのための具体的な取り組みとして学修時間の増加を掲げましたが、はたして「学修時間の増加で主体的な学びは実現するのか？」というのが私からのテーマです。

ところで、スライド②の左図は立命館大学の授業アンケートで学修時間と授業理解度の相関を見たグラフですが、相関係数は0.2程度で、ほとんど相関がないに近いことがわかります。学修時間の数字は時間数ではありませんが、1が最も短く、数字が大きくなるほど時間数も大きいことを示しています。理解度が主体的な学びの指標になるのかどうかは別としても、どんな指標を取っても学修時間との相関は似たり寄ったりです。

ただ、中教審は「質を伴った学修時間」と言っているのですね。そこで、スライド②の右図を見てください。これは私の報告の中で紹介した150名規模の私の双方向型授業で受講生に最後に聞いた独自アンケートの結果です。成績評価がA、B、Cの学生の平均学修時間ですが、成績と学修時間の間に明らかに相関がありますよね。

スライド③は今の私の授業での学修時間をその学修内容で示したものです。何の学修にどれだけの時間をかけたかを聞いています。これから言えることは学修の質は学修内容で決まるということで、けっして量だけではないということです。

私自身の答えは、主体的な学びが出来ているかどうかは、結局、学修時間の量よりも、その授業がパラダイムシフト出来ているかどうかで決まると思っていますが、それはさておき、皆さんにお聞きします。

まず、中教審答申の中の学修時間の増加ということをどう読まれましたか？また、学修時間の増加を図ると書かれていますが、そのためにはどうすればよいと思われますか？さらに答申は、学修時間の増加は「教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点」と言ってますが、そう思いますか？この中教審答申が掲げる具体的な問題について、話し合ってみてください。

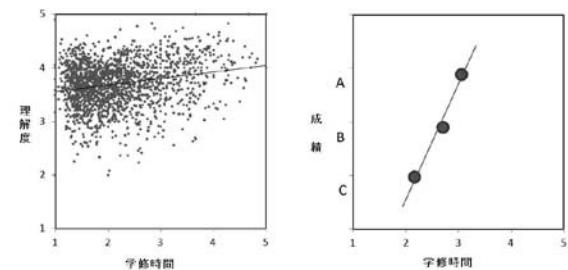
学修時間の増加で主体的な学びは実現するのか？

- 「質的転換」「主体的に考える」を強調した中教審答申(2012.8)
- 「本審議会としては、学士課程教育の質を飛躍的に向上させるために、十分な質的充実を前提としつつ学生の学修時間の増加・確保を始点として、学生の主体的な学びを確立することが必要だと考える」(p.14)

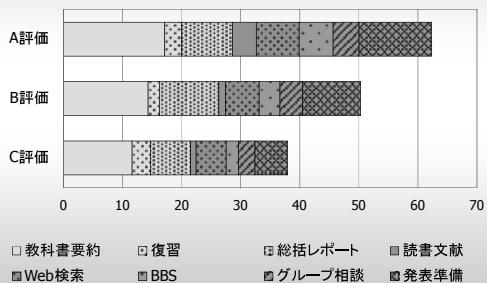
1

質を伴った学修時間 (p.14) とは何かが示されていない

教養科目(2010年後期1807クラス) 科学的な見方考え方(2012年度)



学修の質は学修内容で決まる 成績と学修内容の関係(2012の私の授業)



3

結局はパラダイムシフトが出来ているかどうかでは？

- 中教審答申の学修時間の増加をどう読みましたか？
- 学修時間の増加を図るためににはどうすればよいと思いますか？
- 学修時間の増加は「教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点」となると思いますか？

4

テーマ4 グループで話し合った後の討議から

(創価大学・教員)

主体性が出てくれば自ずと学修時間は延びる。学修時間を延ばす方法だけいくらやっても延びはしない。だから、主体性を引き出す方を先にやらなければいけないのじやないか。答申は逆じやないかと思います。

(新潟工科大学・教員)

主体性があれば、内容に興味を持てれば学修時間は増えると思う。ただ、学生はすべての科目に興味を持つてゐるわけではないから、興味のない科目にどうするかという問題はあります。とくに基礎と専門はだいぶん違うと思う。基礎は絶対に必要な部分ですから、楽しかろうが楽しくなかろうが、無理やりやらせねばいけないという面もある。だけど無理やりやらせるだけではうまくいかないから、いかに興味を持たせるかということが必要で、実はそれで私もこの分科会に来てアクティブラーニングとかいろいろ勉強をさせてもらっているんです。

(富山国際大学・教員)

私の大学では自宅学習がゼロ時間の学生が半分くらいいまして、ゼロを少しでもプラスに変えることには意味があると思っています。そういう意味で、文科省や中教審の答申は私たちの大学のような勉強しない学生に勉強しろというメッセージだと思います。レベルが高い学生がおられる大学はむしろ質を考えなきやいけないと思うんですけど、私のところは元がゼロですから、ゼロを10分でも20分でもやらせるということは大変なことです。どんなに工夫しても4割くらいまでは何とかいくんですけども、半分まで上がることはないんです。

余談ですが、木野先生のお話でも学生の自己評価での時間ですよね。そうすると留学生は勉強しなくても何時間とか書きますが、日本人はまじめなのでちゃんとゼロ時間と書くらしいです（笑）。

(木野)

時間は学生に聞くほかないですよね。どれくらい正確に答えてくれるかは信頼関係でしょうけど。

(東京医療保険大学・教員)

以前、私の大学で学修時間を確保するためにカリキュラムを整理して、いわゆる自主的に勉強する時間を確保することをやりました。その結果、どうなったかというと、みんなバイトに行くというようなことになってしまって（笑）。

やっぱりただ時間を確保しただけでは、主体的に学ぶということにならないのかと。前期はそれなりに課題を出すような仕掛けづくりをしましたが、後期は看護学が2週あるので、現場に出るために自分なりに自習してもらおうと目論んでいたんですが、先ほど言ったような始末で、やっぱり学生はそういうもんだなと思っています。だから、仕掛けとか動機づけが本当に大事だなということがまずわかりました。

それから基本的に学ぶスキルがほとんどない学生、読んだり書いたりということすらも難しい学生が全体の何%もいて、その子たちをどこでキャッ칭するかという問題もあります。入学時のアドバイザーを作ったりしてるんですけど、学び方を個別にサポートしないと乗って来れない学生もいるんです。少しでも成功体験を積めると進み始めますから、やっぱり個別に対する支援と全体に対する仕掛け作りと両方やらないといけないのかなと思います。

(立命館大学・教員)

3つの質問への私の答えを言わせてもらいます。

「答申の学修時間の増加をどう読みましたか」ですが、文科省は学生が予習と復習をして長く学べば、他は何もしなくても、日本の高等教育は良くなると思ったのではないですか。ただし、もし真面目にやつたら、学生の睡眠時間はありますし、眠れません(笑)。

次に「学修時間の増加を図るためにどうすればよいか?」ですが、今日皆さんにお話になったようなのを、どれでもいいんですが、それを本当にやつたらきっと良くなると思います。

最後の「学修時間の増加が教育の質を飛躍的に充実させる諸方策の始点になると思うか」ですが、始点ではなく反対で、きっと最後なんですね。

大学教育の最後の目的は、自分でもしわからぬことがあつたり、調べようと思うことがあつたら、大学を出るときには出来るようになってもらえればいいということです。大学生は日本の若者の中では一番恵まれている層ですから、本来、そういうことは中学卒業の義務教育の時に全員出来ていなければいけないです。日本の近代教育はその点で失敗しました。さらに3年間、高校までやってもうまく行かない人が大学へ来て、そこで4年間やって、なおかつ出来ない人を出してよろしいか、というくらいは、私ども、責任を感じてもいいんじゃないかと思います。

(木野)

私たちパネラーの間でも同じような話をしていました。とくに今、日本の学生は忙しいんですよね。アルバイトだけでなく、積極的な学生ほど課題活動とか、いろんなことをやっていますから、そういうことを含めた時間を考えれば、教室での授業以外に授業外学修時間だけをどれだけ確保できるかというのはきわめて難しい。現在の日本の大学生のこの状況をどう改善するのかということをもっといろんな側面から考えないと、この問題は打開できないと思います。

授業外学修時間については橋本さんはゼロよりちょっとでも何とかという表現をされました。私もせめてこれぐらいはというのはあるんじやないかと思います。だけど、少なくとも大学設置基準に書かれているようなのをいきなりどこかの大学で実現できるのかというと、それは無理だろうと思います。その無理なことを掲げて、まるで出来るかのごとく書かれると、しらけムードも甚だしいですよね。学修時間については、やっぱり出来ることから、出来る範囲内でというのがスタート地点だらうと思います。

パネラーからの総評

橋本 勝

少し腰を痛めているため、今日はホテルを出る時からいろんな方から大丈夫か、と言われていましたが、おかげさまで皆様の協力を得て最後まで務めることができました。

この分科会は多分皆さん的第一希望で他が満員だったから回ってきたという人は一人もいないと思います。そういうこともあって、非常に積極的な議論ができて良かったなと思います。

私の話は半分冗談のように見えますけど、冗談っぽく見えていながら実は大事なことを言っているというふうにもっていくのが私としては大事だと考えています。その目的は今日も何とか達成できたかなと思っています。

杉原真晃

私は教育学を志向するものとして常に明確な答えを持ってこの場にいたいなという思いはあるんですけど、やっぱり議論すればするほど、主体的とは何かとか、わからなくなってくるんですね。でも、わからないのは決してよくないことではなくて、皆さんと今日こう議論させていただいたこと自体に価値があるでしょうし、わからないからこそ新しい解決できない問い合わせをして議論していくんだろうと改めて思いました。こういう議論をホクホクな感じで、これが冷めないまま学生ともこういう議論していくみたいだと思います。そうすればまた彼らも主体的になるかもしれないと思いながら今日は過ごさせていただきました。

溝上慎一

最後に授業外学習時間で終えたことに何か意味があったなと感じました。木野先生からこれからも授業をちゃんとやってくれと言われましたけど、自分の授業でもやればやるほどものすごく構造化されていて、時間がともかく足りないんですね。学生も同じですから、そういうのを補うものとして授業外学習時間というのがあると理解しています。時間が最初にあるわけではないというのはほとんどの皆さんも理解されていて、私もその通りだと思います。後は有意義な時間を見つけていくことで、そのカップリングを私たちは考えて行かなくてはならないでしょう。

この議論を進めて行くと、学生はクラブ・サークルとかアルバイトとか課外活動とかに時間を割けなくなって可哀そだと思われますけど、私は学生たちは絶対そうなってもクラブやサークルはやめないだろうと思っています。ただ昔みたいにそれが中心で授業は付録みたいなというのではなく、両者の新しい関係を作っていくではないかと思っています。

今日は私もすごく勉強になるところがあって、とくに主体的な学びとひっかけた議論は実は今日初めてだったんですけど、多分これからこの観点での議論が増えていくんだろうなと思いました。

木野 茂

私がこの FD フォーラムに最初に登場したのは 2004 年でしたが、そのときにも今日話したような学生とともに作る授業という話をしました。私の原点はなぜ日本の授業のパラダイムシフトが遅れているのかということで、私は双方向型授業と言い、杉原さんは学生主体的授業と言ったり、溝上先生のアクティブラーニングだけでなく PBL とか TBL とかいろんなのも出てきましたが、そんな中で中教審が主体的な学びということを言い出した時に、私は賛意を表するとともに懸念も持ちました。主体的な学びとは何を意味しているのかということが書かれていません、しかもそれを実現するためにはとなると学習時間の増加と書かれているが、それをどうすれば実現するのかも書かれていません、そういう中身のない答申に戸惑ったのが今日の分科会をやる気になったきっかけです。

今日は、主体的な学びとかアクティブラーニングとか、これまでの問題を整理する上での示唆を溝上先生がしていただいたと思います。杉原先生にはこれに合わせたかのように論文まで用意していただき、橋本先生に至っては腰まで痛めていただき、感謝する次第です。

今日の議論をステップに、この問題が深められれば幸いです。パネラーの皆さん、参加いただいた皆さん、ありがとうございました。（拍手）

