

## 第9分科会

# 授業の場における「ことば」の交換 ～対話的コミュニケーションと学生の主体性～

報告者

**是澤 範三**（京都精華大学 人文学部 准教授）

**田中 岳**（九州大学 基幹教育院 准教授）

**森 朋子**（関西大学 教育推進部 教育開発支援センター 准教授）

**渡辺 雄貴**（東京工業大学 教育革新センター 准教授）

コーディネーター

**高橋 伸一**（京都精華大学 人文学部 教授）

参加人数

**38名**

主体的な学びを可能にするのは、授業の場でのことばの交換を基本とした対話的交流であろう。「授業」とは、それぞれの立場において発話者が交替・錯綜する「社会的出来事」である。それを主導するのは、「それでは授業を始めます」「では授業を終わります」という言葉に象徴されるように教員である。教員が発話者である間、学生は自己の内面で「テーマ」との対話を行い、自らの内的な対話世界を開拓している。「テーマ」への学生の学びをより深め、学生が思考や行動の主体性を獲得するには、内的対話の確保、同じ授業を聞く学生同士の対話、教員との直接の対話、すなわち、授業における発話者の交替が重要な鍵になる。本分科会では、対話的交流を意識的に工夫し授業展開している先進事例を紹介し、かつ、その検討を行うことによって、対話的交流への理解を深め、参加者の皆さんにも発話者になってもらいながら、「分科会」という社会的出来事を構成していきたい。



## 〈第9分科会〉

# 授業の場における「ことば」の交換 ～対話的コミュニケーションと学生の主体性～

### I. 分科会のねらい

本分科会では、授業における学生と教員との「対話」——「ことば」の交換——の多様な在り方とその状況や目的に応じた選択が、学生の学びの主体性（能動性）を向上させ、学生の内的な成長を促す要因になるのではないかという問題意識から、授業における「対話」をキーワードに分科会を行った。

人間の様々な「出来事」において、行為・行動によって出来事に参加する人間主体と、その出来事が形成され主体の行為・行動によってはじめて現実のものになる客観的な世界が、双方共に開かれたものとして未来に向けて豊饒化し創造的なものになるためには、出来事に参加する複数の主体による「対話」（応答・反応）という要因が、出来事に関する全要因の中でも極めて重要な位置を占めると思われる。特に、「出来事」の特殊相のひとつである〈教育的な「出来事」〉——具体的には、「学び」と「教え」の総合的な出来事——において、学生や教員の知的な内的成長（主体の豊饒化）や、学生や教員の行為・行動の内容意味・価値を構成する「教育の世界」の豊饒化には、教育の具体的な出来事の現場である「授業」における多様で複数の形態・類型の「対話」が重要な鍵を握る。

昨今の大学教育の現場で重視されている「アクティブ・ラーニング」という対話的手法への注視には、2つの背景があるように思われる。ひとつは、「教育の世界」を取り巻く客観的な社会的・文化的世界における価値や意味の変化の結果、従来の「教育の世界」で大きな価値と意味を有していた対話の型——例えば、知っている者、真理を所有している者が、知らない者、誤っている者に教えるというプラトンの教育的対話——だけでは、「教育の世界」と相互作用し合う他の文化的・社会的世界の諸価値への対応ができなくなったという点。もうひとつは、文化的・社会的世界の全体に向き合う「学生」の学びの動機が「教育の世界」の従来の価値や意味だけでは保持できなくなったという点である。特に「問題」が開かれた課題として主体の前に立ち現れる場合には、「解決」はすでに

閉じられた真実としてではなく、未だ未決定の、未来に開かれた真実の様相をとる。こうしたケースでは、学生と学生が、学生と教員がともに真実を創造していく、といったソクラテス的な対話の類型が大きな役割を果たす。しかし、こうした対話も、自己から他者、自己から自己に向う学生自身の対話的なことばが何らかの理由で閉じられたものである限り、つまり、自己の情動的・意志的トーンや自らの価値をことばに付与できない場合には、学生の学びという出来事への参加は無責任な状態、その場においてその場にはいない状態になり、学びの能動性は当然獲得できず、生の能動性の度合も低くなる。それ故に教員は教育の個々の現場で、教員自らの発話のモノローグ性を制御しながら、学生の生きたことば、出来事に主体的に参加することばを促しながら、授業内で対話の工夫をすることが求められる。

教育における様々な出来事に関する多様な「対話」についての類型の研究は、現在、「教育の世界」やその周辺領域で様々な成果をあげていると思われる。授業や他の教育的な出来事において「対話は重要である」といった教育的な現実の経験に基づいた認識が、教育の現場では共通したものとしてある限り、「対話」に関する知見のシェアとその体系化は、今後より重要になるのではないだろうか。このような問題意識のもとで、できるだけ多くの「対話」の諸相を検討できる場として分科会を企画した。



## II. 分科会の概要

### 1. 全体の構成 (スケジュール)

まず、本分科会の午前中では、参加者の方々に分科会という出来事にできるだけ主体的に参加してもらうように、午前の前半には、報告者の二人の先生にお願いし、各授業において実践しているワークショップを行ってもらった。また、発表に関しては、独自の対話的コミュニケーションを取り入れた授業や研修(セミナー)を対象とし3つの実践報告を行った。午後の部では、前半に、学びの観点からの対話に関する理論とその理論的枠組からアプローチした授業研究についての発表報告を行い、残りの時間は、参加者と報告者の先生方との質疑応答を中心とした全体ディスカッションを行った。

#### (1) 午前の部

- 10:00 ~ 10:10 (10分) 分科会の趣旨説明 (高橋)
- 10:10 ~ 10:30 (20分) ワークショップ1:「ミラーリング」(田中岳先生)
- 10:30 ~ 10:45 (15分) 発表1「対話的思考を促す授業デザイナー—九州大学基幹教育カリキュラムの実践—」(田中岳先生)
- 10:45 ~ 11:05 (20分) ワークショップ2:「連詩実践」(是澤範三先生)
- 11:05 ~ 11:35 (30分) 発表2「〈ことば〉に特化した実習型授業科目「ことば演習」の実践報告」(是澤範三先生)
- 11:35 ~ 12:00 (25分) 発表3「授業の場における「ことば」の交換~対話的コミュニケーションと学生の主体性」(渡辺雄貴先生)

#### (2) 午後の部

- 13:35 ~ 14:00 (25分) 発表4「授業での対話を通じて理解を深める—学生同士の協調場面に焦点を当てて—」(森朋子先生)
- 14:00 ~ 15:30 (90分) 全体ディスカッション

### 2. 各セッションの報告

#### (1) ワークショップ編

##### ①ワークショップ1:ミラーリング(九州大学 田中岳先生)

対話(ことばの交換)への意識を高めるために、4名のグループ(A,B,C,D)に分かれて「ミラーリング」というワークショップを行った。まずは一人目のメンバーAが「自己」に関する紹介をルールに即した事項に沿って行う。他のメンバーであるB、C、Dは、Aの自己紹介を注意をもって聴き、その後Aによって指名されたメンバーの一人(例えばB)がAの自己紹介の内容をBの言葉として

繰り返す(ミラーする)。その後、Bは自分の自己紹介を行い、同様に他のメンバーに自分の自己紹介を繰り返してもらい、といったことを繰り返す。最終的に、ワークショップが終了後、「メンバー全員の名前が漢字で書ける」ということが、このワークショップの具体的な目標とされた。ここでねらわれていることのひとつは、「ミラーリング」という出来事の要因である、「聴く」行為と「話す」行為の双方に責任をもって参加するということであり、その責任を持った参画により、自らの出来事に対する能動性(主体性)を高めるということではないかと考えられる。このワークショップは、ある意味、その場に居ながらその場に居ない、という状況を自分の中に創り出す余地を与えないことによって、他者へ応答意識を高め、同等の立場で他者を承認でき、逆にその恩恵として、他者からの自己の承認も得られる。あともうひとつは、田中先生が発表1で強調するワークショップ内で「出来事」に参加する各主体に起こる「内省」であろう。

##### ②ワークショップ2:連詩(京都精華大学 是澤範三先生)

ワークショップ1と同様に、対話(ことばの交換)への意識を高めるために、「ミラーリング」のときと同じ4名のメンバーで実践した。ミラーリングが話し言葉による〈ことばの交換〉であったのに対し、「連詩」は書き言葉による〈ことばの交換〉という側面をもっている。メンバーに大学で使用しているコメントカード(A5判)を1枚ずつ渡す。ルールは簡単で、まずは自分の詩の発句を書き、右隣のメンバーに渡す。自分の所にまわってきた他のメンバーの発句が書かれたカードに、今度は自分の句を重ねていく。それが一巡して自分の発句のカードが自分の所に戻ってきたならば、最後に挙句を添えて、ひとつの連詩が完成する。このサイクルを是澤先生のリードのもとで2回行った。ここでねらわれているのは、自己の言葉が他者の言葉と交わることによって、自分では想定もしていなかった詩が最後には出来上がる、といった対話による創造性である。さらに、連詩として自分が書く言葉には自ずと自己の情動・意志的トーンや価値・意味が反映されることによって、自分の中だけにある要素(モノログ性)への気づきにもなる。また同時に、新しい自己を確認・発見することもできる。

#### (2) 報告発表編

##### ①発表1:「対話的思考を促す授業デザイナー—九州大学基幹教育カリキュラムの実践—」(田中岳先生)

田中先生は、九州大学で担当している2つの科目、「基幹教育セミナー」と「課題協学科目」の授業報告を行った。2つの科目ともに初年次の科目である。

「基幹教育セミナー」は、「対話」と「内省」に重きを置いた授業で、その中でも「内省」に田中先生はアクセントを付けながら説明した。同一のテーマにグループの複数のメンバーが向き合った対話的狀況の中で、自分の考えを発表する者は、発表しながら他者の反応を意識することによって、「自分の話が伝わっていないな」と思えば、話し方や表現を変えたりする。発話者の中に起こるこの変化は、他者の自己への反応（応答）の在り方によって、発話者自身のなかでその場で「内省」が起こり、モノローグ的であった自分の言葉が変化（発表者からすれば自分の言葉を変化させる）ことを物語る。一方、発表を聴く者も、他者（発表者）の言葉を受け取りながら、「自分ではこう言うな」と思ったり、「自分の発表ではこう言おう」と思ったりする。ここでは他者の言葉を媒介に「内省」が起こっている。また、自分の発表が終わっているので少し余裕があり、他者の発表には「こうフィードバックをしよう」とフィードバックの内容を考えるのも、他者の言葉によってもたらされる「内省」である。こうした内省が「他者」との「対話」から起こり、それが内的な成長につながる、と、田中先生は「頭の中のぐるぐる状態」（内省）の重要性を強調した。

田中先生が報告するもう一方の「課題協学科目」もアクティブ・ラーニング型のユニークな科目である。この科目の重点は、先の「基幹教育セミナー」とは異なり、「対話」と「協働」にある（「基幹教育セミナー」の場合には、「対話」と「内省」）。ただ、重要な点は、「対話」と言ってもこの授業の対話は、教員と学生との間におこる対話ではなく、学生と学生との間に起こる対話であり、その「学生」と「学生」との「対話」の境界上に「学び」という出来事が起こることを前提にしている点である。それゆえに教員は授業の後景に退いているように思われるが、ファシリテーターとしての役割や最終目標に向けて様々なワークショップをどのようにデザインするのか（具体的にはグループのメンバーの交換、グループのサイズの変更、ワークショップの効果的なワークシートの準備等）が求められるという。「学生」と「学生」との対話の外在的な位置に「教員」が位置することを特徴とするこの対話は、大きな枠組みで捉えれば、「学生」と「学生」との対話全体と「教員」が対話関係

にあるような図式になるであろうか。そして、この授業で最終的にねらわれているのは、「学生」と「学生」の対話から生じる創造性である。メンバーはそれぞれの意見を持っており、それを統一一つの価値をつくり上げることに「学び」の意義があり、順番にプレゼンをしたり、相談したり、ジグソーパズルのようにバラバラのピースが一つのアイデアに構築されていく点に、対話のダイナミズムがあると、田中先生は指摘する。この発表の最後では、田中先生は、アクティブ・ラーニングについて、James A. Eison が述べている言葉の重要性を指摘し、発表を締め括った。「何か行動を起す（唯黙って講義を聴いているのではなく、グループ討議や発言などを含む）」ということが主体的と思われるが、それだけでは駄目で、省察（リフレクション）に繋がる脳の働きのないとは言えない。」

## ②発表2:「〈ことば〉に特化した実習型授業科目「ことば演習」の実践報告」（是澤範三先生）

是澤先生は京都精華大学人文学部で担当している「ことば演習」の授業について発表報告を行った。「ことば演習」という授業は、初年次科目通年の必修授業で、芸術系学部の実習をモデルにした2コマ連続の実習授業である。その目的は、前期は「自分の言葉を身に付けること、自らの思索を深める言葉を獲得すること」にある。昨今の学生の傾向として、授業の中で積極的に発話する（話すことだけでなく書くことを含め）学生はそう多くない。こういった学生の言葉の現状を踏まえ、前期では、「ことばを発する」という点に、それもその言葉に自分の情動・意志のトーンや自分の価値や意味をのせた言葉を話すこと・書くことができるように、最初に一言でも良いから全ての学生が言葉を発せられるように、ハードルを低く設定し、「語句（単語）」のレベルから「文」へ、「文」のレベルから「文章」のレベルへという流れで、プログラムが組まれている。また、後期の授業では、前期の自己の言葉の獲得を前提に、「社会的な言葉の獲得」を目的にしている。しかし、「社会的な言葉」の中に含意される「社会」は、学生が「社会」というとすぐにイメージするような「大きな社会」ではなく、学生自らを取り囲んでいる身近な環境としての「社会」を指示している。家族の者たち、近所の人々、友達など、自己にとっての身近な他者と形成する「社会」である。

授業として「ことば演習」で重視しているのは、「学生」と「学生」との間の〈ことばの交換〉であ

る。授業の運営は2人の専任教員が、授業全体のコーディネーターを務め全体レクチャーで当日の実習で何を行うのかを説明したり、ワークシートの準備をしたり、授業デザインを行う。各クラス内での実習は教員（非常勤講師）とTAの2名で行われる。この授業は、授業自体は、〈学生〉と〈学生〉との対話関係を重視しつつ、この対話関係の外側に教員（非常勤）とTAの対話関係がある。さらには、それを更に包括する関係として、専任教員と〈教員（非常勤）とTA〉との対話関係があるといった、対話関係が重層的に組み込まれている点が特徴的であり、学生の学びの場は、ミクロなレベルでは〈学生〉と〈学生〉の間から始まり、その他多様な関係における境界での「学び」が発生する可能性がある。

「ことば演習」では様々なプログラムが準備されているが、ポイントになるのは、「ワークシート」と「サンプル」である。学生が自己の発話内容を思考し、発話に結びつくようなワークシートの作成と、それを発話する際にモデルとなるサンプルの提示である。例えば、「ことば演習」のメインプログラムのひとつである「エッセイ」作成実習では、先輩たちが同じ学年の時に書いたエッセイなどに学生は敏感に反応するという。「自分の考えていることを自由に書く」「自分のことを掘り下げて書く」といったことに慣れていない学生が、プロが書いたエッセイや、教員・TAが書いたエッセイよりも、同じ世代の人たちが書いたエッセイに興味を示し、エッセイ形式の〈書くこと〉への動機を高めるという点は興味深い。是澤先生は、最後に、「ことば演習」の授業を受けた学生のリフレクションの言葉を紹介し、「ことば演習」の発表報告を終えた。「自分の作品を他者に見せたり、他者の作品を読んで感想を述べるのは楽しかった。」「いろいろな人の考えや言葉を対話で共有しているから書けたんだ。」「みんなの作品は、自分の考えや思いを包み隠さず、彼らの言葉で書いているのに気が付いた。」



### ③発表3：「授業の場における「ことば」の交換～対話的コミュニケーションと学生の主体性」（渡辺雄貴先生）

東京工業大学の渡辺雄貴先生は、2015年度に開設された教育革新センターにおいて、教育学のインストラクショナルデザインの専門家として、東京工業大学の教員に対して「教育の質保証」と「教育能力開発」の点で指導的立場にあり、その立ち位置から「教員」と対話関係を築くことを仕事のひとつとしている。今回の発表は、渡辺先生と「教員との対話」関係（「教員」と「教員」との対話を含む）をメインにしたものであった。

客観的な「教育の世界」の価値や意味の変化に対応しなければならない昨今の大学教育の状況では、学生の学びの主体性や自立性を促すために、自らの授業にさまざまな種類の「対話」（新しく開発された手法も含む）を導入しながら自らの授業を上手く設計したり改善したりすることが教員には求められる。渡辺先生によると「教員にとって授業を良くしたり、学生を主体的に動かすように授業をするのはかなり難しい。しかし、教員自身が学んでいかなければならないという思いは当然ある」と言う。こうした教員の「学び」をどのように実践サポートしていくのかという視点に立ちながら、渡辺先生はこの1年間、東京工業大学で実践してきた、教員を対象にしたユニークなアクティブ・ラーニング型FDセミナーを紹介する。

渡辺先生によるこのセミナーの特徴的な点は、セミナー自体が「授業」の構造になっている点である。つまり、普段、教員が行う授業で立ち現れる〈教員〉と〈学生〉との対話的關係が、セミナーという「授業」においては、〈教員（渡辺先生）〉と〈学生（教員）〉との対話的關係になっていることである。セミナーでは、「教員」が「学生」の立場になることによって、自らの普段の「授業」の構造を客体化できる位置に立つことができる。その位置から「セミナー＝授業」を見つめることによって、普段の「授業」では「教員」としてその「授業」の内部に必然的に固定され、それゆえになかなか見えづらい自らの「授業」を、外在的な位置から眺めることができるわけである。このような二重構造になっているセミナーに教員が主体的に関わる要因として渡辺先生が重要だと説明するのは、セミナーの背景である。というのも、学生と同様に、教員にもセミナーという出来事に主体的に参加するにはその主体的な動機が必要だからである。

その背景になる要因で重要な点のひとつは、東

京工業大学におけるカリキュラム改革である。東京工業大学では、2016年度から学士課程と修士課程が一貫になり、6年間の「学院」になる。カリキュラムとは、教員の外側を取り囲む身近な教育的環境であるが、東京工業大学での今回のカリキュラムの変革は、例えば、学院5年生（修士1年）以上の科目はすべて英語で行う、といったように、教員がその変化に対して対応することが余儀なくされる側面を持っている。こうした環境の変化は、教員がその変化に対話的に応答しなければならないという自覚や「教員自身が学んでいかなければならないという思い」を生むものである。教員の主体的な「学び」への動機につながるこのような背景をベースに、渡辺先生は研修セミナーをアクティブ・ラーニング型にすることによって「教員（=学生）」と「教員（=学生）」との対話を創出したり、レベルの異なる教員のニーズや新しい教育の観点、例えば「反転授業」をセミナーの内容に盛り込むことによって、教育的な手法に関する知識を教員自らが主体的に学べるように工夫している事項が発表の後半では具体的に紹介された。

④発表4「授業での対話を通じて理解を深める—学生同士の協働場面に焦点を当てて—」（森朋子先生）

関西大学の森朋子先生は、知識の増加・獲得・豊饒化としての「学習」が、学習主体においてどのように構成されていくのか、という学習論の問題を、「わかったつもり」「わかった」などの認知科学的な「理解」の観点からアプローチし、その理論的視座を「教え(Teaching)」と「学び(Learning)」が相互に作用する実際の「授業」に応用することによってTeachingとLearningに関する実践知を導く研究をしている。森先生の今回の発表では、前半、先生自身の理論的視座の丁寧な説明が行われ、後半、今まで森先生が実際に観察・分析した具体的な「授業」を取り上げ、授業における学生同士の対話で学生の「理解」がどう深まるのかについての話がされた。

理解（分かる）とは、少し図式的になるが、「わかったつもり1」から「わかった1」へ、「わかった1」の「わかったつもり2」への変容から再び「わかった2」から「わかった2」へ、という収束されない未来に開かれたプロセスであり、このプロセスの連続の中に「理解の深化」がある。森先生の指摘によれば、このような「分かる」のプロセスは「先行知識」によって導かれる、という。「先行知識」とは、例えば、具体的な「授業」の場

で、あるテーマを対象に主体（学生）が現実には思考している意味内容と切り離せない、思考遂行時点での主体の具体的な歴史性の全体である。学ぶ主体の「個」としてのこの歴史的な側面は、森先生の別な言葉で言うならば、「18歳なら18歳年りの知識と体験と経験がぐっと詰まったもの」であり、主体による理解は、主体の時間性の中で常に更新され続けていく「先行知識」をベースに個々別々のものとして立ち現れる。

理解の深化で重要なことは、そのプロセスが「わかったつもり」に「新しい情報」が加わり、その新しい情報への自己の応答が「わかった」を生成していく内的で創造的な過程（内化）であるという点、また、「新しい情報」が自己の外側の他者からもたらされるという点であり（例えば、講義における教員の説明が「新しい情報」の源になることもある。）、さらには、内化によって形成された「わかった」（あるいは「わかったつもり」）を他者に向けて外化する（表現する）ことによって、自分の「わかった」は本当に「わかった」なのか、それとも「わかったつもり」なのかを恩恵として自己に教えてくれる点である。

森先生は、このような知見を他者との対話（学生同士の対話＝グループワーク）を想定にいたした具体的な授業（〈反転授業〉⇒〈グループワークでの対話〔授業での外化〕〉⇒〈小テスト〉）に応用し、「対話」（外化）が学習主体である学生の理解の深化にどのようにつながっているのか、を説明した。ここで森先生は、深い議論を行って個々人の理解の深化が見られたグループでは、個々人が責任をもってまずは個々の「わかったつもり」をもって対話にのぞんでいること、そして、その個々人の複数の「わかったつもり」がヴァリエーションになり、対話の基盤になっていることを指摘した。また、対話をしながら、自己の「わかったつもり」が他者の「わかったつもり」と並列状態になったときに、自分の「わかったつもり」が「ゆらぎ」、他者の「わかったつもり」への自己の反応で、内化の質的向上、つまり理解の深化につながっていると述べ、〈内化と外化〉の往還の重要性を強調した。そして、理解の深化との関連でグループワークの対話を成立させるためには、まずは個人が考えてその分かったつもりをグループでシェアし、そしてもう一度個人で考え直す〈個人⇒集団⇒個人〉といった形式の中での対話が重要であると強調した。

### (3) 全体ディスカッション編

(※お断り：回答に関しては論点のみをピックアップさせていただきました。)

[質問1] 操作的トランザクションをハンドリングするには教員側にどんな方策が考えられますか？

[回答] 操作的トランザクションを「ハンドリングする」という事は困難であるが、コツがひとつある。それは、個人の「わかった」をまず作ってくることである。それは授業の内と外どちらでも構わない。まずは個人の理解を基盤とすることで議論は深まる。〈森〉

[質問2] アクティブ・ラーニングと授業人数について、(200人～) どのように対話できますか？

[回答] アクティブ・ラーニングとは対話をどのように位置づけるかによって、回答も少し変化するが、個人的には可能だと考える。それは自分の「考え」や「アイディア」といったものを具体化して、それを他者と披露し合うことにより、差異を認識し、なぜそこに差異があるのかという点に意識を向ける。具体的にな例としては、自己の考えを可視化(ノートにとる)し、それを他者(他の受講生)と突き合わせることでより可能となる。〈田中〉

[質問3] 学生の理解度が異なる場合のアクティブ・ラーニングの成立は可能でしょうか？(例：発達障害を持つ学生が居る場合など)

[回答] この質問については、理解度という観点と発達障害を持つ学生がいる場合という観点の2つに区分して考えることができる。ギャップが生まれることでヴァリエーションの生成に繋がるので良い。しかし、課題がクローズドエンドの場合(正解が出る場合)は、ギャップが理解度に収斂することになり、本当に「わかっている」のか判断が困難である。また、オープンエンド型の場合、ギャップがそのままヴァリエーションの担保につながる。〈森〉

九州大学の例を出すと、基幹教育セミナー内では、発達障害を持つ学生とそうではない学生が相互に関連していることで、回答に詰まった学生に対してプレッ

シャーをかけるということもなく、学生同士で上手くフォローし合っている。ただ割合的に言えば約2600人の中で4～5名は個別対応することで、補っている。課題協学の場合も出来ない学生に対しては個別に課題を出すことで対応している。〈田中〉

学習者の嗜好の問題もある。アクティブ・ラーニングやグループワークが苦手な学生もいるという現状と科目の特性も関係している。したがってカリキュラムを作成する教員の側もその点を配慮する必要がある。〈渡辺〉

[質問4] 対話が成り立ちにくい教科・授業はありませんか？例えば、歴史・地域研究、言語・理論など？

[回答] アクティブ・ラーニングが「合う・合わない」ではなく、アクティブ・ラーニングは分野固有のものもある。例えば歴史の授業ならば、クローズドエンド型なのか、オープンエンド型なのかでも異なってくる。〈森〉

[質問5] 収束モデルと多様性モデルは、はっきり区別できるのか？コンセンサスを求めつつ、葛藤が生じ、新たな理解が生まれることもあると思う。このモデルによる典型的な実践例はありますか？

[回答] 収束モデルと多様性モデルは区別出来ない。収束モデルと多様性モデルは対立的に捉えるものではなく、相互に関係している。つまり、収束モデルが入らないとヴァリエーションの列挙のみで終わるし、収束モデルのみでも出来る学生に追随する「追随モデル」のようなものが生まれる。収束モデルと多様性モデルを上手く組み合わせて実践している例は、たくさんある。例えば、新潟大学の数学部の実践などである。〈森〉

[質問6] 表面的な「わかった」を深化させるため、教員は何ができるか。

[回答] 表面的な「わかった」であるのか、深く「わかった」のか分からない。教員は、シラバスを書く際に到達目標を記し、どのように授業を運営していくのかを書く

べきであるが、その際「(授業内容)について理解する」という言葉を記載してしまうと、教員が「わかった」と理解しているものと学生の「わかった」にズレが生じる。したがって、東工大であるならば、確実に「行動目標」を記載して下さいと教員に伝えている。それは毎回の授業についても同様であり、シラバスに記載するように伝えている。(渡辺)

[質問7] グループワークが成立せず個人で課題を行ってしまう場合、対話を成立させる良い課題とは？

[回答] グループワークを行う際に最初教員側が学生に向けて「～について今から話して下さい」というように投げかけてしまうのはあまり良くない。教員側が議論の視覚化したいのであれば、例えば話す内容を先に少しグループで決めてもらうなどの手続きを行ってから、具体的な議論に入っていくってもらう過程が望ましい。課題の点に関しては、「バスケットボール型」(課題解決型)の授業と「ジャズのセッション型」(課題発見型)の授業がある。この両タイプをうまく使い分けて授業を組み立てることによって対処できるのではないか。(田中)

倫理的な問題として、グループワークが成立しない、つまり当初から参加しないという態度があるが、この点については学生に「責任」(応答責任)を持たせるということが大切である。学生に倫理的な責任を引き受けさせるための説明として、「視覚の余剰」(ミハイル・バフチン)の概念を用いるのも一つの方策である。「人間」(個人)には独自のポジションがあり、この個人(私)が見えている部分は他者からは全く異なる部分として視認される(ある場合には見えない)。それを表現することによって、自分の責任を果たす。逆に、他者は自分(私)には見えていない部分が見えるので、他者の表現により、自己の視覚が補われる。こうした応答責任を各自が果たすことによって、各自がそれぞれ恩恵を受けることが実感できれば、多様性の保持や個人の責任を果たそうとする態度も身につくので

はないか。(高橋)

[質問8] 対話は両方が変わることが不可欠なのだと思いますが、どうしても変わらない人や、変わりたくない人がいたら、どうしたらよいでしょうか。

[回答] 確かに個人の中で「変わらない」という姿勢にいる学生も存在する。また、教員と学生の関係で捉えれば、学生だけでなく、教員の側も「変わる」というパターンもあろう。一番重要な点はこちら(教員)が強制的に学生を「変えよう」というやり方で臨むのはやはり出来ない。「変わる」を「成長する」という風に捉えると、「成長する」ということを認識するには時間的に言えば、後発性を基盤として尚且つ無意識的なものである。また授業の全て(前期のみならば15回)に興味を持ってもらうという意識よりも、どれか1つに興味を示してもらえれば、という感覚で学生に向き合うことも大切であろう。いずれにせよ、「閉じた」学生に対しては注意を払いながら向き合う必要がある。(是澤)

ARCS(アークス)モデルを提唱したジョン・ケラーが言う「フック」(人によって掛かるフックは異なるので様々なフックを用意しておく必要がある)を参考に、学生と接する必要がある。(渡辺)

[質問9] 博士課程で行われる教養課程とはどういった内容でしょうか。目指すものは？

[回答] 東工大の新カリキュラムを例に話すと、アカデミックなリーダーシップを養成する科目や企業内でのリーダーシップを養成する科目もある。また「先端教養科目」という科目もあり、これはこれまで学部、修士で学んできた教養をさらに深めていくものである。(渡辺)

[質問10] 学生同士の「対話」を授業内で導入すると、どうしても「深まらない」でやきもきすることが多い。個人が「主体性」を持って、「対話」しあえる作法は伝達すべき？ できる？ その方法は？

[回答] 教員がタイムマネジメントする授業の場合、「主体性」が表出することは難しい。「作法」は他人の知識に基づいているも

ので、作法ではなく、「学び」の理論的背景を学生に提示する必要もあろう。(森)

九州大学では、ワークショップの核となる背景〈GRIP〉をシラバスで提示している。[G (Goal) R (Role) I (Impact) P (Process)] また、大人を対象にしたワークショップでは、思い込みや先入観を一度脇に置いて、相手の話をまずは聴くという事を推奨している(ダウンロード)。本日の分科会でのワークショップ Iはこのダウンロードに当たるものであった。(田中)

[質問 11] FDについて、まだまだ個々の教員で意識し、取り組んでいるレベルです。センターなどで全学的に行うメリット、手応えはいかがでしょうか。

[回答] 大学の授業改善にはマクロレベルの話とミクロレベルの話がまずある。マクロとしては、国の大学改革やユニバーサル化といったものがある。授業改善については、各授業は大学が設定するディプロマポリシーに則った授業を行う必要がある。これを推進していく為にもセンター機関があった方が良い。それはセンターが中心となることで、教員間を繋ぐ役割も果たすことにより、有益となることにも関わる。(渡辺)

個々の教員の〈Belief〉を超えたものを作ろうとすると、もう一段階上のシステムが必要になる。それが立ち現れる機関として、センターがある。(森)

FD的な観点から言うと、全学的というのは、文字通りの「全学を挙げて行っている」というものではない。例えば困っている教員がいるとして、そこに工夫を凝らした授業を行っている教員とを繋ぐ機会を作ることが「全学的」という意味なのではないか。(田中)

[質問 12] 講義の中で、(心の中で)対話しているというあり方が可能と思うのがいかがでしょうか。

[回答] 講義中において実際話すことはなくとも、学生は自己の中で「対話」を行っている。この際の「対話」は教員と心の中で対話

している場合もあれば、自分自身と対話を行っている場合もありうる。本分科会のコンセプトを考えた際にまずイメージしたことは、講義形式の授業においては、教員は非常に大きな力を有している、ということである。そして、教員の力の行使の仕方によって、学生の「心の中の対話」の在り様は変化するということである。昨今の教育現場においては、森先生の言葉を借りるならば、「外化」というものが非常に求められる。「外化」ということは、つまり他者へ向かうということであり、それは他者に「恩恵」を与える一方で、自分自身への恩恵にもなる。学生の外化を教員が教育と研究において「恩恵」として感受できれば、学生の心の中の対話は、より豊饒化していくと思う。(高橋)

### Ⅲ. まとめと今後の課題

今回の分科会では、授業の場における「ことば」の交換、つまり「対話」というテーマを設定し、できるだけ多様な対話の諸相が見えるような分科会になるように企図したつもりでした。このテーマ設定をした当初から、この分科会の内容を明確に分節化し理論化できる知見をコーディネーターが持ち合わせてはおらず、登壇していただいた先生方には大変ご迷惑をお掛けしたことをここでお詫び申し上げます。また、参加者の皆さんにも、分科会のテーマ、ワークショップ、発表、全体ディスカッションのすべての要因に回答していただき、誠に感謝いたします。この分科会での参加で、対話や授業や教育的な出来事に関して何かしらの内化が起こっていただけたのならば、誠に嬉しい限りです。

この分科会で発現した「対話」をテーマにした諸研究・実践の発表報告の内容、ならびに全体ディスカッションでの質問と回答を、その複数性と多様性を承認するスタンスでこの報告書を書いている現在、「対話」というテーマの奥深さとその重要性を再確認することができます。授業や他の教育的な出来事において「対話は重要である」という教育的現実や経験に基づいた認識が教育の現場では共通したものとある限り、複数性と多様性の承認という立場から「対話」に関する体系的な知見を地道に積み上げていくことが今後の課題のように思われます。

文責 京都精華大学 人文学部  
高橋 伸一

# 「ことば」に特化した実習型授業科目「ことば演習」の実践報告

京都精華大学 人文学部 准教授 是澤 範三

## 1. 「ことば演習」とは

### ことば演習1

自らについて語る言葉を身につける。私たちは、語るべき何かを前もって自身のなかに持っているわけではない。語ることによって初めて、私たち自身の考えが形作られるのである。この前提のもと、自らの思索を深めるため、言葉の獲得を目指す。

### ことば演習2

自らを認識することは、他者の存在によって初めて成立する。したがって、言葉はつねに他者に届けられなければならない。この言葉のやりとりによって私たちは社会と関わっていくことができるからである。この演習では、社会的な言語の獲得を目指す。

## 2. 「ことば演習」立ち上げの経緯——前身「日本語リテラシー」の変遷

「日本語リテラシー1, 2」2004年開講。2006年に特色ある「大学教育プログラム」（文部科学省）に選ばれる。「読む」「書く」「考える」力を育てるための初年次教育プログラムとして企画された。

○単なるスキルとしての「書く」ではなく、自分を見つめる力と他者（さらには）社会への興味を育てることをモチーフとしていた。

西研（2013）「日リテの原点」（編集論学生原稿集／書評誌『蒼青』Vol.14, pp.19-21）

○学生がテキスト解説の講義と課題作文の実習を通じ、教員・チューターとの対話関係によって、考える力を伸ばし、『自ら調べ、思考し、表現する』自立した学習者への足がかりを構築することを目標としている。

○書くための環境を整え、学生をして書く気にさせるような課題を設定し、教員自らが書いたものや、先輩（発表者注：同級生やかつての一回生）が書いたものをサンプルとして提示する。次に何を書くのかを発想するところから、書かれたものを推敲するところまでの課程に寄り添い、つきあう。最後に書かれた文章を丁寧に読み込んだうえで、レスポンスとアドバイスを書いたものを返却する。

●「日リテ」＝「自分のことを掘り下げて書く」という認識は、この授業プログラムの特徴として、広く共有させている。

●学生たちがかたちにしていく言葉にはらまれる切実さ、その内発性には、「現実と切り結ぶツール」としての言葉への可能性を確かに感じるのだ。

森下育彦（2013）「書かなければ前に進めない——日本語リテラシー10年目のメモ」（同上, pp.22-24）

※「日本語リテラシー」の実践成果は、「ことば演習」でも「エッセーの実作」として踏襲している。

## 3. 初年次教育における「ことば演習」の位置づけ

一年次必修科目（2015年度入学生より）

**1** 年次  
大学で学ぶための基盤をつくる期間。  
言葉を通して自分や他者を理解することで、世界は言葉で構成されていることを知る。文学、歴史、社会を学ぶための土台となる哲学などの人文学の基礎教養を身につける。

言葉を話し、書くことに慣れることで、自分について伝え、他者の考えを理解する  
**ことば演習**

協働して学ぶことを理解し、大学での学びの基盤をやしなう  
**初年次演習**

文学、歴史、社会を学ぶための基礎的な概念と方法論を理解する  
**人文学概論**

異文化を積極的に理解するために外国語によるコミュニケーション力を身につける  
**外国語学習**

現代社会の問題の在り方・原理について考えることを通じ、哲学とは何かを学ぶ  
**哲学概論**

フィールドワークの概念を理解し、記録などの基本的な技術を身につける  
**フィールドワーク概論・技法**

京都精華大学 HP より転載

#### 4. 講義および講義系の演習科目と外国語科目、実習の単位

授業種別	1週あたりの学修量	1セメスター	学期学修量	1単位あたりの学修量	単位数
講義 講義系の科目	授業2時間+自習4時間=6時間	15週	90時間	45時間	2
外国語 実習	授業2時間+自習1時間=3時間	15週	45時間	45時間	1

#### 5. 授業運営体制

人員（メンバー）	役割
専任教員（2名）	プログラム・授業案の作成、授業全体のコーディネート、全体レクチャー担当.
非常勤講師（6名）	非常勤講師1名とTA1名がペアになり、ひとつのクラス（実習クラス）の授業運営を担当。（実習クラスは6クラス、1クラスの学生数≒16名）
TA（6名）	
教務課職員（1名）	事務的作業のサポート

※授業前に、上記メンバー全員によるミーティングを行い、当日の授業内容の確認、その他の打合せを行う。

#### 6. 授業時間のパターン（金曜日の4, 5時限に開講）

①パターン1：全体レクチャーが授業開始時に設定されているパターン

全体レクチャー	各クラス導入	A実習	B実習	実習のシェア、振り返り
30分	15分	45分	60分	30分

②パターン2：全体レクチャーが授業終了時に設定されているパターン

各クラス導入	A実習	B実習	C実習	全体レクチャー、振り返り
15分	75分	25分	20分	45分

③パターン3：全体レクチャーがない実習クラスのみパターン

各クラス導入	A実習	B実習	C実習	D実習	振り返り
20分	40分	30分	30分	45分	15分

#### 7. 「ことば演習」の具体的な内容

[前期]

ターム	ターム全体テーマ	週	各回テーマ	実習項目
第1	ことばを発する	1	授業について	■アイスブレイク
		2	ことばのリレー	■連詩実習
		3	ことばの即興曲	■5/7/5実習
		4	ことばをからめる	■短連歌・鎖連歌実習
第2	多様な「書きことば」の実践1 —レトリックという視点—	5	ことばの反復（繰り返し）	■頭韻の発見および作品制作実習 ■類音の発見実習 ■レトリックを使った作品制作実習
		6	ことばの分解（解析）と組立て直し（再構築）	■アナグラム作成実習 ■歌詞の分析実習
		7	ことばによる見立て（比喻表現：擬人法・直喩法・隠喩法）	■擬人法を使った表現制作実習 ■直喩法を使った表現制作実習 ■新聞を使つてのレトリック実習
第3	多様な「話しことば」の実践1 —表現のヴァリエーション—	8	表現のヴァリエーション（1） 役割語	■日本語の一人称に関する実習 ■日本語の二人称に関する実習 ■作品の人称表現分析実習

		9	表現のヴァリエーション (2) 方言・方言コスプレ	■方言に関する実習 (分析・翻訳)
第4	多様な「書きことば」の実践2 —表現のヴァリエーション—	10	社会的に力をもつことば	■名言・流行語に関する実習
		11	心がうごかされたことば	■「心がうごかされたことば」を対象とした説明文作成実習 (自己の対象化)
		12	ことばとコンテキスト	■名言・迷言に関する実習 ■キャッチコピー作成実習
第5	「自己」を語ることば —エッセイという書きことばのジャンル—	13	エッセイの全体テーマ 「私のお気に入り (私のこだわり、マイ・ブーム)」	■エッセイということばのジャンルの理解 ■メモ作成実習 ■テーマのクラス内共有 ■下書き実習
		14		■下書き実習➡チェック ■推敲実習 ■下書き完成
		15		■清書実習 ■エッセイ作品発表交流会 (朗読・読書)

[後期]

ターム	ターム全体テーマ	週	各回テーマ	実習項目
	ガイダンス	1	授業について	■体験を語る(夏休みの出来事の掘り起こし)
第1	ことばと社会	2	ことばってなんだろう	■命名に関する実習
		3	メディアの多様性とことば	■演説のことばから社会を考える実習
		4	内言の外言化	■スピーチの原稿作成実習
第2	多様な「話しことば」の実践2	5	話し言葉から書き言葉へ	■スピーチの実践 (合同クラス) と文語化
		6	ことばの交換	■他者のスピーチに対するコメント作成実習
		7	好きな作品を紹介する	■スピーチ原稿作成
第3	他者に向けての実践1	8	内言の外言化	■スピーチの実践 (合同クラス)
		9	内言の外言化とデザイン	■POP作成実習
		10	批評ということばのジャンル実践1	■ショートムービーAを観て合評し、批評文を書く実習
第4	多様な「書きことば」の実践3	11	批評ということばのジャンル実践2	■ショートムービーBを観て合評し、批評文を書く実習
		12	ことば (批評) の交換	■ショートムービーAまたはBの批評文を交換し、合評する実習
		13	自己と社会との新しい関係を発見する	■エッセイということばのジャンルの理解 ■メモ作成実習 ■テーマのクラス内共有 ■下書き実習
第5	「社会」と結びつくことば—ことばのジャンル: エッセイ実践	14		■下書き実習➡チェック ■推敲実習 ■下書き完成
		15		■清書実習 ■エッセイ作品発表交流会 (朗読・読書)

7. 授業時配付資料

ターム概要説明資料 (全体レクチャー用)、前回のポートフォリオとリフレクションペーパー、ワークシート、ワークシート記入見本、参考資料など。

参考資料

高橋 伸一『『ことば』に特化した実習型授業の取り組み—主体的な自己表現とことばのジャンルの多様性に着目した諸プログラムの実践—』初年次教育学会第8回大会発表資料レジュメ2015年9月3日 (明星大学)

# 対話的思考を促す授業デザイン —九州大学基幹教育カリキュラムの実践—

九州大学 基幹教育院 准教授 田中 岳

## 対話的思考を促す授業デザイン —九州大学基幹教育カリキュラムの実践—

田中 岳 (九州大)



大学コンソーシアム京都 第21回FDフォーラム 第9分科会(03/06)



九州大学基幹教育カリキュラム

授業実践事例  
(基幹教育セミナー、課題協学科目)

アクティブ・ラーニング:  
どんな方法・方略を駆使するのか

## 九州大学基幹教育カリキュラム

### 基幹教育の目的と目標 (履修要項)

#### > 目的

専攻教育と協働して、生涯にわたって学び続けることを軸に持つ、行動力を備えた人材であるアクティブ・ラーナーへ求められる能力を増う

#### > 目標

- ✓ 進化するグローバル社会で求められる、深い専門性や豊かな教養へとつながる知識、技能を身につけよう
- ✓ 新たな知や技能を創出し未知な問題を解決する力である「ものの見方・考え方・学び方」を身につけよう
- ✓ 既存の知識から解答を探すのではなく、自発的に問題を提起し、創造的・批判的に吟味検討することができる主体的な学び方を身につけよう
- ✓ ものの見方・考え方・価値観の異なる人と多様な知を交流し活動する能力、差異を認め合う共感性、そして問題解決へと導くコミュニケーション能力を磨こう
- ✓ 他者との対話、共に学ぶ協働、そして自らを振り返る内省のサイクルを通じての力を高めよう
- ✓ 生涯にわたって学び続ける強靱な幹を育もう

### 基幹教育科目の構成 (履修要項)

- > 基幹教育セミナー
  - ✓ 1単位
- > 課題協学科目
  - ✓ 2.5単位×2
- > 言語文化科目
  - ✓ 12単位(英語7~10/初修5~2)
- > 文系ディシプリン科目
  - ✓ すべての学生に専門基礎
- > 理系ディシプリン科目
  - ✓ 教養/リメディアル/専門基礎
- > 健康・スポーツ科目
- > 総合科目
- > 高年次基幹教育科目
  - ✓ 専攻教育を背景に知の連携・深化

- ◆ 1年次
  - ✓ 36単位
- ◆ 要卒
  - ✓ 48単位



### 基幹教育セミナー (授業デザイン)

#### > 活動

一人ひとりが自らの大学における学びについて深く問い、またそれを他者に伝える(仲間との対話や自己省察により新たな気づきや疑問を発見する過程)

#### > 目標

- ✓ 大学における学びへの意欲を高める
- ✓ 自らの学びが持つ可能性や意義について自分なりの理解に基づく説明ができるようになる
- ✓ 創造的、批判的に問題に取り組み学んでいく態度を培う
- ✓ 仲間(他者)と学ぶ意義について自分の言葉で説明ができるようになる

## 基幹教育セミナー(授業デザイン)

### >サイズ

- ✓文理混成で約20名/クラス
- ✓(月・火・木・金)5限に開講、  
およそ30クラス/日

### >ツール

- ✓リフレクト・シート
- ✓フィードバック・シート

### >コース

1. オリエンテーション▽対話と学び
- 2~3. プレ発表▽大学で学ぶ意義
- 4~6. 教員による「私にとっての学び」
7. 口頭発表・文章による表現
8. 大学で学ぶ意義
- 9~14. 本番発表 4名/日  
テーマ:自分が大学で学ぼう(取り  
組もう)と考えていること
15. まとめ

## 課題協学科目(授業デザイン)

### >活動

- ✓専門分野の異なる3名の教員によって検討された『教室テーマ(クラス)』を選択する
- ✓『教室テーマ』のもとで各3名の教員が異なる視点から提供する『協学課題(小クラス)』について、グループ作業や個人演習、小講義等を通じて学ぶ
- ✓協学課題を考えるために必要となる小講義に加え、個人演習による自らの学び、グループ作業等による学生同士の学びが重視される
- ✓1クラス(文理混成の約150名)は、小クラス3つ(約50名)に分けられ、授業は2コマ連続/週で行われる

### >目標

- ✓幅広い視野をもって問題を発見する姿勢、問題の解決を目指して学び続ける態度と技能、専門を興にする他者と協働できる能力を養う

## 課題協学科目(授業デザイン)

### >構造

小クラス   第1週   4週8コマ   4週8コマ   4週8コマ   14~15週
1     協学課題1   協学課題3   協学課題2
2     協学課題2   協学課題1   協学課題3
3     協学課題3   協学課題2   協学課題1

### ☆実際のシラバスを持って来ました!

2015前期(金3・4限)  
[http://syllabus.kyushu-u.ac.jp/search/preview\\_new.php?code=N1590735204](http://syllabus.kyushu-u.ac.jp/search/preview_new.php?code=N1590735204)  
 教室テーマ:同じとは? 違うとは?  
 協学課題(1) 生物を分ける/ 廣渡俊哉  
 協学課題(2) 大学を分ける/ 田中岳  
 協学課題(3) 香りを分ける/ 内田竜也

## 授業実践事例 (基幹教育セミナー、課題協学科目)

## 基幹教育セミナー(履修要項)

### >目的

科学技術が急速に進歩し、グローバル化が進展する現代では、一人ひとりが変化や多様性と“しなやか”に付き合っ(柔軟に適應して)いくことが求められます。このことを可能にするのは、私たちの生涯にわたる自律的な成長を支える<学びの基幹>です。すなわち、社会の諸課題や自己について創造的・批判的に吟味しつつ、自ら問題を発見し、絶えず主体的に学び続ける態度です。本授業は、異なる専門分野を目指す学生および教員との対話や自己省察を通じ、一人ひとりが<学びの基幹>を育むことを目的としています。

## 基幹教育セミナー(履修要項)

### >目標

一人ひとりが自らの大学における学びについて深く問い、またそれを他者に伝える体験を通じ、大学における学びへの意欲を高めるとともに、自らの学びが持つ可能性や意義について自分なりの理解に基づく説明ができるようになることを目指します。また、仲間との対話や自己省察により新たな気づきや疑問を発見する過程を通じ、創造的、批判的に問題に取り組み学んでいく態度を培うとともに、仲間(他者)と学ぶ意義について自分の言葉で説明ができるようになることを目指します。

## 基幹教育セミナー(科目開発の道のり)

- 2011年10月  
基幹教育院設置
- 2011年12月  
基幹教育カリキュラム基本構想部会
- 2012年07月  
基幹教育カリキュラム基本構想部会>科目部会「基幹教育セミナー部会」
- 2012年11月  
基幹教育実施準備WG
- 2013年03月  
基幹教育実施準備WG>科目実施WG「セミナー班」\*2014年02月~科目実施班へ
- 2013年04月  
基幹教育セミナー試行科目(前期2クラス/後期2クラス)
- 2014年04月  
基幹教育カリキュラム開始

## 基幹教育セミナー(授業デザイン)

### ➢授業での活動

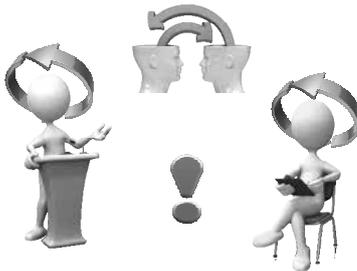
本授業の主役は、学生。

授業で行う活動の大きな柱は、次の3つ。

- (1)クラスの仲間や教員との対話(自分自身とも対話する)
- (2)口頭による発表(発表者に対するフィードバックも行う)
- (3)口頭発表の内容を文章化して伝える課題の作成(口頭による補足説明ができない文章の表現力も磨く)



## 基幹教育セミナー(授業デザイン)



## 基幹教育セミナー(授業デザイン)

### ➢サイズ

- ✓文理混成で約20名/クラス
- ✓(月・火・木・金)5限に開講、  
およそ30クラス/日

### ➢ツール

- ✓リフレクト・シート
- ✓フィードバック・シート

### ➢コース

1. オリエンテーション▽対話と学び
- 2~3. プレ発表▽大学で学ぶ意義
- 4~6. 教員による「私にとっての学び」
7. 口頭発表・文章による表現
8. 大学で学ぶ意義
- 9~14. 本番発表 4名/日  
テーマ:自分が大学で学ぼう(取り組もう)と考えていること
15. まとめ

## 課題協学科目 協学課題(2) 大学を分ける

### ➢学修目標

- ✓互いの考えを尊重し、互恵的なチームをつくることができる。
- ✓そのチームによって、課題に対するアイデア(新たなグループ)を試作することができる。
- ✓グループ化された大学群について説明できる。
- ✓大学のグループ化で活用されている尺度や指標について説明できる。
- ✓大学を評価する近年の動向を解説できる。
- ✓グループ化することのメリット・デメリットを考察し、その論拠を示すことができる。

### ➢クラス

- ✓第02~05週: IV-2▽第06~09週: IV-1▽第10~13週: IV-3

## 課題協学科目 協学課題(2) 大学を分ける

### ➢過程

- ✓step1: 認識を共有する 《第1週2コマ》
- ✓step2: 現状を認識する 《第2週2コマ》
- ✓step3: 課題を発見する 《第3週2コマ》
- ✓step4: 手で考え、展望する 《第4週2コマ》

### ➢成果(1):ポスター

- ✓大学のグルーピング例と論点、もしくは、大学のグループ化そのものに対する論点整理など

### ➢成果(2):エッセイ

- ✓あなたは、今回の協学課題「大学を分ける」で何を学びましたか? それをどのように活かそうですか? また、何か新たな疑問が生じたりしていれば紹介してください

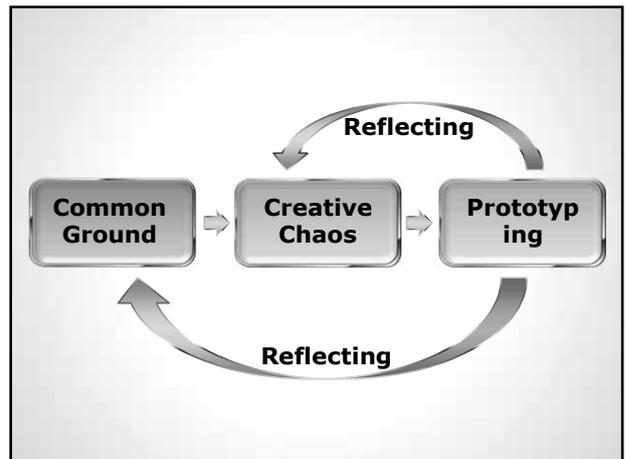
**課題協学科目** 協学課題(2) 大学を分ける

TEAM

ワークショップデザインの要素

- ✓ コモンズラウンド
- ✓ ジグソー
- ✓ クリエイティブカオス
- ✓ チームウォーク
- ✓ プレインストーミング
- ✓ デイジションメイキング
- ✓ プロトタイピング
- ✓ フィードバック
- ✓ リフレクション
- ✓ ライティング

ダイアログ: 対話的思考の重要性

協同学習では、学習集団のメンバー一人ひとりに2つの責任が生じます。それは仲間を高めるための援助をつくす責任と、仲間の援助に誠実に応える責任の2つです。

(杉江修治 2011: 25頁)

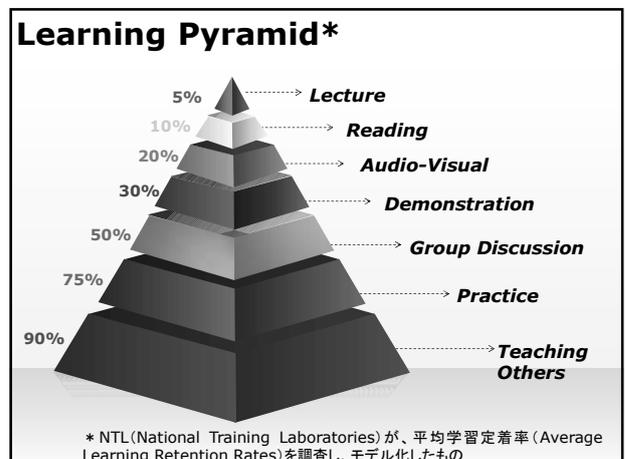
アクティブ・ラーニング:  
どんな方法・方略を駆使するのか

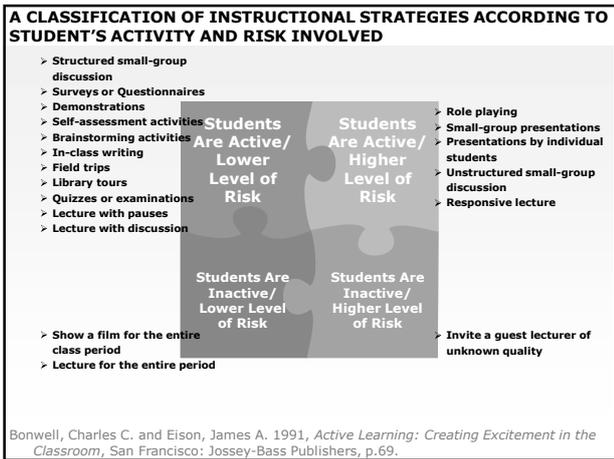
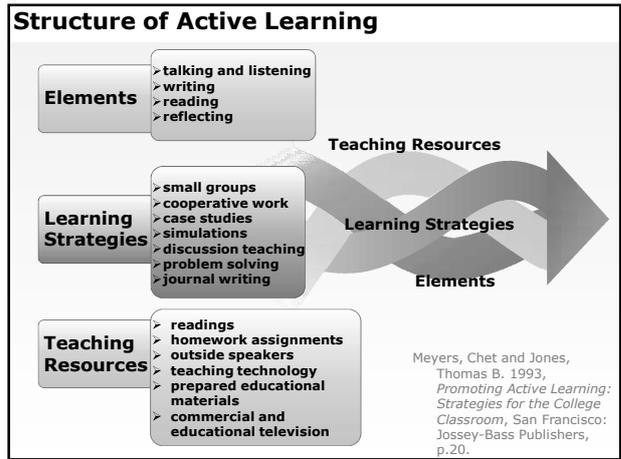


中央教育審議会 20120828「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」

**用語集【アクティブ・ラーニング】**

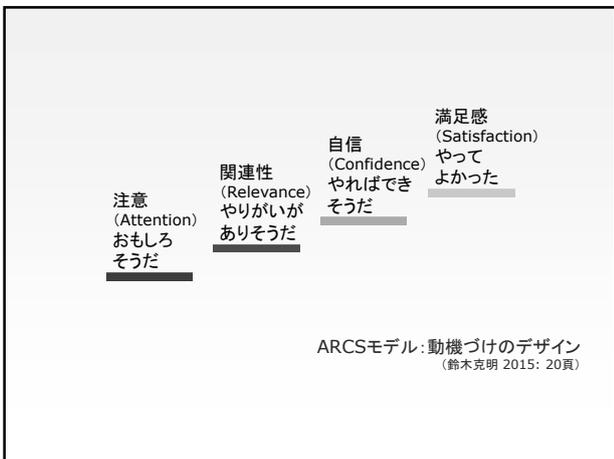
教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。





何か行動を起す(唯黙って講義を聴いているのではなく、グループ討議や発言などを含む)ということが主体的と思われるが、それだけでは駄目で、省察(リフレクション)に繋がる脳の働きがないと主体的とは言えない。

Eison, James A.  
(主体的学び研究所編 2014: 160頁)



Questions? Comments?  
We are happy to help you!

**Thank You!**

gakutnk@artsci.kyushu-u.ac.jp

対話的思考を促す授業デザイン  
—九州大学基幹教育カリキュラムの実践—  
大学コンソーシアム京都 第21回FDフォーラム 第9分科会  
授業の場における「ことば」の交換  
—対話的コミュニケーションと学生の主体性—  
2016年03月06日(日)10時~15時30分  
京都外国語大学

## 文献一覧

- Bonwell, Charles C. and Eison, James A. 1991, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fink, L. Dee(土持ケアリー法一訳), 2011, 『学習経験をつくる大学授業法』玉川大学出版部.
- Keller, John M.(鈴木克明訳), 2010, 『学習意欲をデザインするーARCSモデルによるインストラクショナルデザインー』北大路書房.
- Lowman, Joseph(阿部美哉監訳), 1987, 『大学のティーチング』玉川大学出版部.
- Meyers, Chet and Jones, Thomas B. 1993, *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 三宅なほみ, 2014, 「対話で理解を深化させる授業デザイン」『看護教育』(Vol.55No.5, 特集:ピアの力を信じようー学生同士で教え合うしくみの活用ー)医学書院, 405-411頁.
- 杉江修治, 2011, 『協同学習入門ー基本の理解と51の工夫ー』ナカニシヤ出版.
- 鈴木克明, 2015, 「学習意欲を高める授業デザインのすすめ」『教育と医学』(第63巻4号, 特集1:子どもの学習意欲を高める)慶應義塾大学出版会, 18-25頁.
- 主体的学び研究所編, 2014, 『主体的学び』(創刊号)東信堂.

# 授業での対話を通じて理解を深める —学生同士の協調場面に焦点を当てて—

関西大学 教育推進部 教育開発支援センター 准教授 森 朋子

大学コンソーシアム京都FDフォーラム@京都外国語大学  
第9分科会  
授業における「ことば」の交換  
～対話的コミュニケーションと学生の主体性～

## 授業での対話を通じて理解を深める —学生同士の協調場面に焦点を当てて—

関西大学  
森 朋子

## 反転学習プロジェクト

個別の授業研究を同じ調査枠組みで調査・分析。  
その中からメタ理論を構築することが目的。  
2014年より複数大学の学習研究者、実践者が協働でプロジェクト

- プレボスト調査（学習アプローチ、学習観、学習意欲、他者観、コンピテシーほか）
- 授業観察（2012年度～ 9つの授業）
- 協調場面の発話分析
- インタビュー

メタ理論

関西大学 山梨大学 鳥根大学 大阪工業大学 大阪大学 大阪府立大学 北九州市立大学

プロジェクトの目的：実践知を理論化  
：デザイン原則を見つける  
本研究の目的：発話分析を通じて  
：学びの構造を検証する  
：日本の反転授業用の発話コードの開発

関西大学「21世紀型学生育成行動A(Living Active Learning)の推進」HPより

## 自己紹介

● 学習研究, 学習理論  
実践的教育学, 教育方法学

認知科学, 心理学, 社会学の調査手法  
● 定量的アプローチ (学生調査, 成績分析など)  
● 定性的アプローチ (記述分析, 観察, インタビュー調査など)

「わかる」プロセスの解明  
「教える」の場面を作る  
「学ぶ」の場面を作る

基礎研究 ↔ 応用研究

デザイン実験  
1. テーマにより現場の課題を発見  
2. 学習理論を用いて教育・学習をデザイン  
3. 効果を調査  
4. 改善点を発見  
5. デザインを改善  
6. 効果を調査...

「実践知」が対象!  
いずれも現場での

## 対話とは (佐藤学先生)

他者との対話  
学び  
対象との対話  
自分との対話

<http://www.p.u-tokyo.ac.jp/lab/ichikawa/johoka/2005/group4/manabus1.htm>から引用

## 学習とは (認知的学習論)

- 学習は主体的な行為  
→これってどうなってるの?
- 学習は知識の変容 (累加, または再構造化)  
→わかったつもりだったんだけど...
- 学習は先行知識によって導かれる  
→みんな個々の「わかった」がある

ということは…  
先生の知識は学生にコピーできない!  
学生の理解は個々個人別もの。  
そもそも「覚える」は, 学習ではない。

## なぜアクティブラーニングなのか

①認識  
✓ 教育から学習へのパラダイム転換

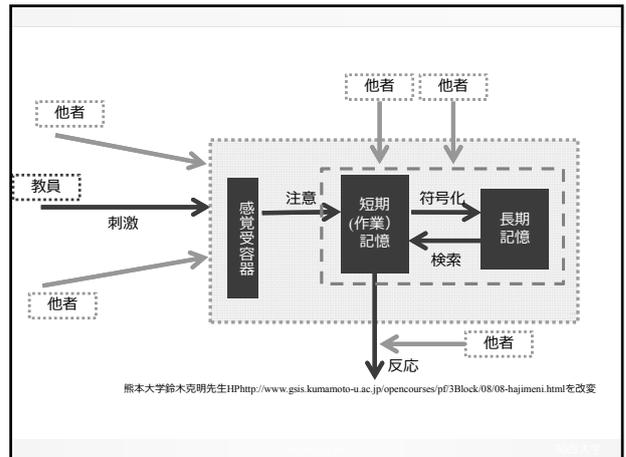
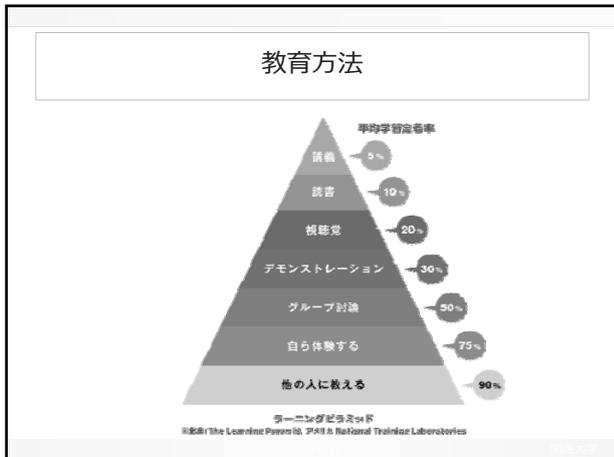
教育政策  
✓ 質転換答申 (2012)  
✓ 次期学習指導要領への諮問 (2014)  
✓ 高大接続答申 (2014)

②現状  
✓ 学力や学習意欲の多様化 (座りっぱなしがもたない)  
✓ 知識の統合・活用 (OECDなど世界的規模の教育観)  
✓ 【新しい能力】の台頭 → コンピテンシーの育成 (日本の社会からのニーズ)

③認知学習論的深い理解

新しい質さの軸

一方的知識伝達型講義を聴くという (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, そこが生じる認知プロセスの外化を伴う。(溝上 2014)



### 新たな学習観 (社会的構成主義)

- 学習とは学習者自身が知識を構築していく過程
- 知識は状況に依存している。必要とされる場面から切り離すことができない。
- 体験と切り離すことはできない。
- 学習は常に他の学習者との関わりあいの中で行われる共同体的な営みである。



L. ヴィゴツキー

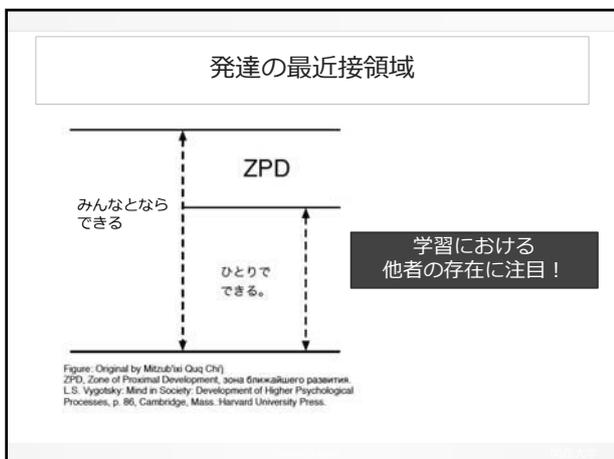
# 学びに関与する他者は?  
 教員, クラスメイト, 先輩後輩, 専門家etc...

# 共同体形成にいかに関与するか → ICT活用へ

### (森的) 学習が促進する条件

1. いろいろな他者によって解答に  
バリエーションがある (吟味)
2. 自らの理解と他者の理解の間に  
葛藤や躊躇がある (理解の深化)
3. 同レベル他者の発言を鵜呑みにしないことを利用  
(批判的思考力)
4. 自らの学習状況を俯瞰できる (メタ認知)
5. 自己肯定感を上げる (情意面の補強)
6. 学習に一定の時間をかける (学習時間の確保)
7. 解決すべき課題がある (学習への動機づけ)

三宅(1997), Brown(2000), Wiggins&Mc Tighe(2005), Sawyer(2006)など学習/学習化学系の知見とフィールドワークでの実感をもとにまとめたもの



### 学生の思考はアクティブ?

- 教師が一番アクティブ
- 教師の顔をうかがう「振り回り」
- フリーライダーが出るグループワーク
- 構造化しすぎるグループワーク
- その場その時の能力が求められる

→ 学習の格差

活動に焦点を合わせた指導

- ✓ 活動は活発だが頭が働いていない
- ✓ 従来、主に初等教育で見られた問題 → 方法に焦点化

網羅に焦点を合わせた指導

- ✓ 教科書や講義ノートにそった授業
- ✓ 従来、主に中等・高等教育で見られた問題 → 内容に焦点化



教授デザインにおける双子の過ち(Wiggins & MacTighe, 2005, 松下, 2015)

## フリーライダーって？

直訳すれば〈ただ乗り〉になるように、ある財(あるいはサービスの対価を支払うことなく、便益のみを享受する人)のことをいう。世界大百科事典 第2版より

### タイプ1

- 意図したフリーライダー
- ✓ 教員からも仲間からも分かりやすい
  - ✓ 活動と思考が一致
  - ✓ サポート次第で改善される可能性大

### タイプ2

- 意図しないフリーライダー
- ✓ 教員からも仲間からも分かりにくい
  - ✓ 活動と思考が乖離
  - ✓ サポート次第で改善される可能性は小

→こっちが問題。これでは対話にならない

A 問2、電位依存性ナトリウムチャネルは、膜電位上昇の活性化ゲート、膜電位が上がっている時に開いているかどうか、活性化が。	課題の提示
C おれはマルにしました	主張
A マルやと思う。その逆は(問3)?	並置
B これでも、下がっていくと、閉じるって言うてますよねこれ。下がったら閉じるんじゃないですか。	確認、主張
C 僕バツです	主張
B 僕もバツにしたんですけど、読んでみると上昇して、閉じるですよ、下がったら開くんですよ。	ゆらぎ
A そう、不活性化ゲートは下がっている時に開くやから	主張
B でもこれ、膜電位が下降すると不活性化ゲートが開くって書いてます	比較的批判
A 上昇の時は両方とも開いているやん、ばかっつと、	正当化の要請
B 上昇しきったら?	拡張
A 上昇しきったら、片一方が閉じるから	主張
B で、これまた下がっていったら開くんですよ	拡張
A そやな、でも、下降やからな、これ、マルかな?微妙やな文章がな、わかってるけど、あたいな。	承認
B 僕一回出した時はバツにしたんですけど、一回読み直したらマルっぽいなって。	
A とりあえず理解解してはマルにしとこか。	
C 三角くらいで	

問2. 電位依存性Naチャネルは、膜電位が上昇すると活性化ゲートが開いている  
問3. 電位依存性Naチャネルにおいて膜電位が下降のすると不活性化ゲートがひらく

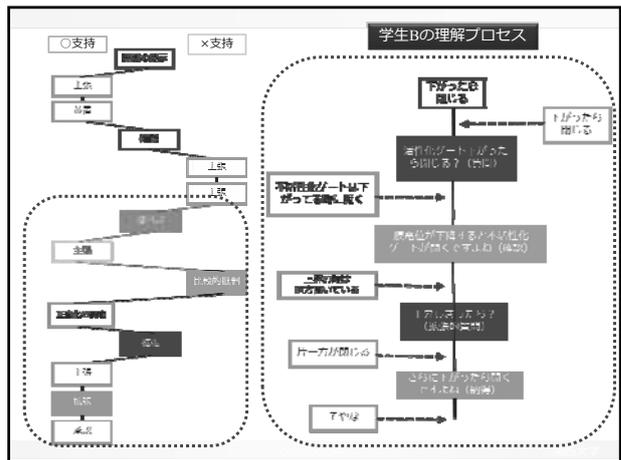
## 発話分析の試み

- 対象授業「情報生命科学」
- 受講者120名程度(共通科目)
- 内容 生命の概念, 細胞生理学, 神経生理学など
- 反転デザイン: 知識定着型と能力育成型のハイブリッド
- 調査対象部分(90分授業の冒頭20分部分)

教育活動	教育デザイン	内化と外化
事前学習1	●動画視聴(10分程度×2)	(個)内化
事前学習2	●要約+提出	(個)外化+内化
対面授業 (4人1組の協調活動)	●小テスト	(個)外化
	●Gで1つの答案を提出	(集)外化→内化
	●解答説明/講義	(個)内化

「わかったつもり」の構築

「わかった」の構築



## 発話分析

教員的トランザクション	
課題の提示	話し合いのテーマや論点を提示する。
フィードバックの要請	提示された課題や発話内容に対して、コメントを求める
正当化の要請	主張内容に対して、正当化する理由を求める。
主張	自分の意見や解釈を提示する。
言い換え	自己の主張や他者の主張と、同じ内容を繰り返して述べる。
並置	他者の主張と自己の主張を、並列的に述べる。
承認	他者の意見を受け入れる。
提案	新たな視点を提供する。
状況の確認	課題に関するメンバーの共通認識を作る
確認(質問)	他者の意見を補強・確認。
操作的トランザクション	
拡張	自己の主張や他者の主張に、別の内容をつけ加えて述べる。
比較的批判	自己の主張が他者の示した主張と相容れない理由を述べながら、反論する。
精緻化	自己の主張や他者の主張に、新たな根拠をつけ加えて説明し直す。
統合	自己の主張や他者の主張を理解し、共通基盤の観点から説明し直す。
ゆらぎ	自身の考えが他の根拠によって揺らぐ状況。

・ Berkowitz & Gibbs(1983)を改変  
・ 認知のプロセスを発話の構造によって分析  
→ 議論の構造のみに主眼が置かれ、内容理解のプロセスが欠如(白水,2006)

構造と内容の2点から分析

## 事例のまとめ

10/14Gの発話(20G中)の中に操作的トランザクションが出現

- ✓ 事前の内化、授業での外化(小テスト)により、すぐにある程度の深い議論が可能
  - 個人のバリエーションが議論の基盤
  - 「ゆらぎ」によって内化の質向上
  - 協調活動の中で内化と外化の往還
  - 仲良しGでない方が議論が活発?

### うまく行っている授業には同じコツが...

- ① アクティブラーニングにとらわれず、よい授業とは何かを考える
- ② 内化→外化→内化→外化.... 学生の理解度、能力に合わせて
- ③ 個人→集団→個人 個人を基盤にするグループワーク

### よい学習とは

佐伯 (1975) を改変

### 内化と外化

- 「わかったつもり」をどのように作るか
- 「わかったつもり」を「わかった」にどのように導くか

➡ 内化と外化の連動

- 学習サイクルの6つのステップ  
(エンゲストローム 1994 : 松下2015より)

動機づけ→方向づけ→内化→外化→批評→コントロール

必要な知識を獲得する      その知識を実際に適応してコンフリクトの解決を試みる

### もう一度

- ① アクティブラーニングにとらわれず、よい授業とは何かを考える
- ② 内化→外化→内化→外化.... 学生の理解度、能力に合わせて
- ③ 個人→集団→個人 個人を基盤にするグループワーク

### グループワーク

- 収束モデル (Rochelle Model)  
コミュニケーションを取るという行為には合意の形が求められる。合意を形成する上での理解の中では必ず知識の抽象化・概念化が行われる。
- 多様性による統合モデル (Miyake Model)  
協調学習者同士が解決しようとする問題は同じであるが、その過程において一人一人が理解することは異なった物になる。

個人の「わかったつもり」が基盤  
個人の「わかった」が基盤

### 主体性を育むには

パターンA

パターンB

ありがとうございました

# 授業の場における「ことば」の交換 ～対話的コミュニケーションと学生生の主体性～

東京工業大学 教育革新センター 准教授 渡辺 雄貴



授業の場における「ことば」の交換  
～対話的コミュニケーションと学生の主体性～

2016年3月6日

## CITL

Center for Innovative Teaching and Learning  
Tokyo Institute of Technology

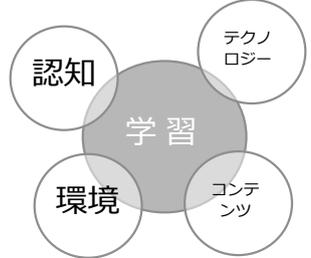
渡辺 雄貴

1

### 自己紹介

- 渡辺雄貴 (わたなべゆうき)  
東京工業大学 教育革新センター 准教授
- 専門：教育工学,  
インスタラクショナルデザイン

- 教えるデザイン
- 学習コンテンツデザイン
- 学習環境デザイン




Center for Innovative Teaching and Learning

2

### 東工大Fact Sheet

- 東工大のことをまずは知ってください

**学生数**

学部学生数	4,734
大学院修士課程学生数	3,615
大学院博士課程学生数	1,464

**教員数**

教授	381
准教授	338
講師	18
助教	339

Center for Innovative Teaching and Learning

3

### 東京工業大学の教育改革



東工大教育改革の骨子

Center for Innovative Teaching and Learning

4



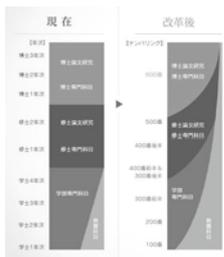
将来、  
科学・技術の力で  
世界に貢献するため、  
学生が自ら進んで学び、  
鍛錬する“志”を育て  
たい。

Center for Innovative Teaching and Learning

5

### 東京工業大学の教育改革

- 教育体制の再編
  - 3学部・6研究科を6学院に3学科・45専攻を19系、1専門職学位課程に統合・再編
- 学修一貫教育体制
  - 学院5年生（修士1年生）以上の講義は英語化
- リベラルアーツ研究教育院を設置
  - 博士後期課程まで教養教育を実施
- カリキュラムの刷新
  - 科目ごとのオンライン必須科目として、数学、物理学、化学、英語、文系教養に生命科学を加える
- 学習環境の整備
  - 初年次教育の場として、大規模講義室をレクチャシアターとして改築
- アクティブラーニング型授業に対応した講義室の設置
- オンライン学習環境の構築
  - オンライン教育プラットフォーム (OEPO) を設置しMOOCによる学内活用
  - オンライン教育専用、edXを通じた配信とSPOC等による学内活用



Center for Innovative Teaching and Learning

6

## 教育革新センター (CITL) のミッション

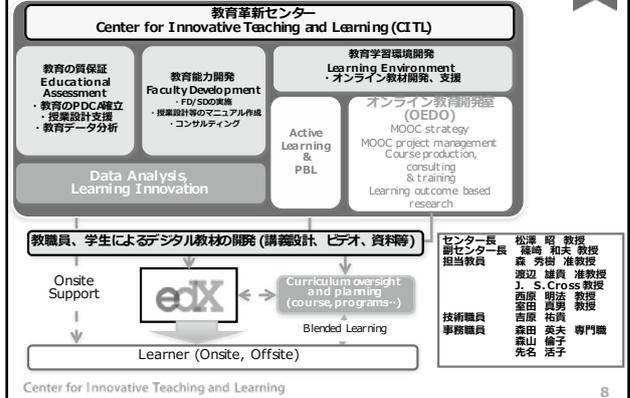
本学の教育研究理念、戦略に基づき教育手法の革新、継続的な教育支援及び教育の質向上に資する活動を行う。



Center for Innovative Teaching and Learning

7

## 活動内容と体制



Center for Innovative Teaching and Learning

8

## 授業の場における「ことば」の交換 ～対話的コミュニケーションと学生の主体性～

- 学生の主体性と自立性を促すためには・・・
  - 教員の悩み、課題の解決
- 効果的・効率的な授業運営

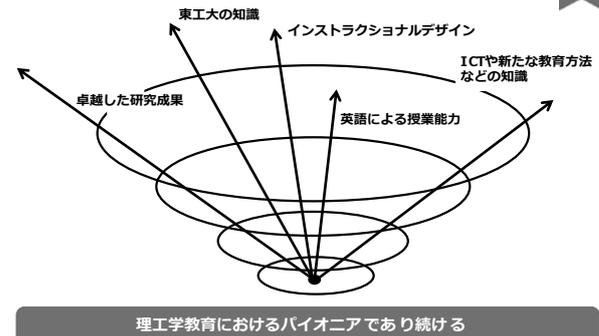
### 教員との対話

- 東工大でのアクティブラーニング型FDセミナーの開催
  - 月2～3回の開催
  - 今年度は250名ほどの参加

Center for Innovative Teaching and Learning

9

## スパイラルモデル



Center for Innovative Teaching and Learning

10

## セミナーの体系

### 科目設計法

- 授業設計に必要な諸理論などを効率的に確認することを目的としたセミナー
  - インストラクショナルデザインなどの知見を用いた内容
  - 東工大固有の学習者特性やミッションなどを知り、授業に応用できることを目指す



### 英語での授業法

- 英語での授業、コミュニケーション法の習得を目指し、授業で実践できるようにすることを目的としたセミナー

### 新たな授業方法の実践

- ニーズに応じたセミナーの実施
  - アクティブラーニング授業技法
  - ICTを活用した授業方法
  - ルーブリックを用いた評価方法

Center for Innovative Teaching and Learning

11

## 新たな授業方法の導入

- 反転学習
  - Mooc(Massive open online course), SPOC(Small private online course)などの活用
    - コンテンツ収録に関する支援
- 英語による授業
  - CLIL (Content and Language Integrated Learning)
    - 教科学習と英語の語学学習を統合
      - The University of Queensland
  - その他英語による授業支援
    - Global Englishs, Writing Syllabus, 講義とプレゼンテーション
    - British Councilとの共同
- 学生による授業支援
  - GSA(Graduate Student Assistant) 制度の導入
    - インストラクショナルデザインなどの研修

Center for Innovative Teaching and Learning

12

## マクロとミクロの大学改革

- 世界的動向
  - グローバル化・知識社会・知識経済
    - 大学のマス化, ユニバーサル化
    - 大学教育に対する大きな期待

ラーニングアウトカムズに基づく学士課程の体系化

- 3つのポリシー (AP/CP/DP)
- 学士力

- 大学・授業の改善
  - 自身の担当科目の改善

Center for Innovative Teaching and Learning 13

## CITL主催の各種研修, セミナー

- 2015年度

種別	教員	職員 (他)	参加者数 (申し込み)
勉強会 (5回) (Professional Development)	31	30	77
科目設計セミナー (17回)	239	0	257
英語による研修 (5回)	78	0	83
教育改革シンポジウム (10月23日)	45	35	80

Center for Innovative Teaching and Learning 14

## コミュニケーションの「場」づくり

Center for Innovative Teaching and Learning 15

## コミュニケーションの「場」づくり

Center for Innovative Teaching and Learning 16

## インストラクショナルデザインの諸原理に基づいた研修の実施

授業の入口・出口・方法の見直し  
—インストラクショナルデザインの観点から—

- 学習目標
  - インストラクショナルデザインの考え方を知る (説明できる)
  - インストラクショナルデザインに基づいた授業設計ができる (知的技能)
    - 学習成果に基づいた指導方法を選択できる
  - 授業改善の提言ができる

Center for Innovative Teaching and Learning 17

## 研修のデザイン

- 反転授業型の研修

動画コンテンツ+テキスト      対面ディスカッション

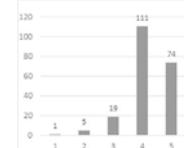
Center for Innovative Teaching and Learning 18

## 主な研修内容

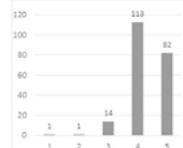
- 入口
  - 18歳人口と大学入学定員の関係性
  - デジタルネイティブ世代の特徴と支援
  - 東京工業大学へ入学する学生の学生像
  - 学習意欲をどのようにデザインするか
- 出口
  - 評価基準の考え方と明確化
  - シラバスの記述法
  - 学習の深度と教育学者の定義
  - 評価のタイミングと方法
- 方法
  - 1回の授業の起承転結
  - 講義形式のメリット・デメリット
  - アクティブラーニングの技法
- 改善サイクル
  - 他コースのGood Practice

## 事後調査

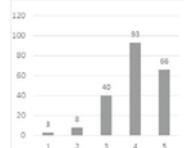
研修内容



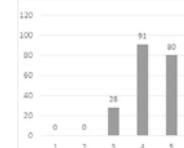
研修の形式



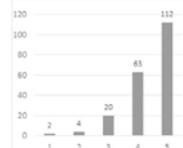
研修資料



研修会の運営



会場の場所や設備



## 今後の課題

- 研修内容
  - アクティブラーニングの技法の紹介
- 運営方法
  - LMSの導入
- トラッキング
  - どのように授業が改善されたか
- 対話
  - ニーズの把握

ありがとうございました