

# 授業の理解を深める アクティブ・ラーニングの導入

11/6

13:30～  
17:00

○基調講演

「授業時間内外での能動的学習をいかに支援するか」

講師：杉原 真晃 氏（山形大学基盤教育院 准教授）

○報告

「首都大学東京の教育改革について」

山下 英明 氏（大学教育センター長・FD委員会委員長）

○事例紹介／パネルディスカッション

「知識伝達型の授業におけるアクティブ・ラーニング実践」

杉野 昭博 氏（人文・社会系社会学コース教授）

渡辺 隆裕 氏（経営学系教授）

林 文男 氏（理工学系生命科学コース准教授）

櫻井 毅司 氏（システムデザイン学部航空宇宙システム工学コース准教授）

大谷 浩樹 氏（健康福祉学部放射線学科准教授）

司会 金子 新 氏（FD委員会委員・システムデザイン学部

ヒューマンメカトロニクスシステムコース准教授）



# 授業時間内外での能動的学習をいかに支援するか

山形大学 基盤教育院 准教授 **杉原 真晃**

「ティーチングからラーニングへ」という大学教育の転換が求められる中、大学ではどのような実践がなされているのか。山形大学などの先進的取組みの中から、理論と実践を紹介する。



すぎはら まさあき

神戸大学教育学部幼児教育学科卒業。京都大学大学院教育学研究科博士後期課程中途退学。専門は教育方法学。主な研究テーマは、教養教育論、学習共同体論、学習論。幼稚園教員経験があり、幼児教育・子育て支援についても研究。現在は、学生主体型授業など教育活動のほか、FDネットワーク“つばさ”において、FDの推進を行っている。山形大学高等教育研究企画センター准教授などを経て、2009年から現職。

## 1. はじめに

私はまだまだ若造で、教育に対する経験や情熱など、いろいろなことで皆さまの方が私よりも数段上かと思っています。このお話を受けたときにも、私に何ができるのかと悩んだのですが、何とかご協力できればと思って今日は参りました。こうすればすごいことができるとか、こうしなければいけないというように大上段に構えて申し上げるつもりは毛頭ありません。皆さまの現場性や自立性など、互恵的関係性をつくるきっかけとなる情報提供として、ご参照いただくとありがたいと思います。私も皆さまと議論することで、いろいろなことを学ばせていただきたいと思っていますので、どうぞよろしく申し上げます。

ご承知のことと思いますが、アクティブ・ラーニングとは学生が能動的に学習を進めていくことで、これが転じて、そういうことができる授業形態・方法を指すようになっています。従って、講義も十分にアクティブ・ラーニング化することができますし、また課外活動においても、体系立てた中に入れ込むことも可能だと思っています。文部科学省の中教審答申におけるアクティブ・ラーニングの定義には、「講義」とはどこにも書いてありません。そのため、講義は駄目なのかと思いがちですが、そんなことはないということを申し上げておきます。

本日は、後ほどパネルディスカッションで講義型授業の実践事例のお話があるそうですので、私からは演習型授業の実践事例をお伝えしたいと思います。その中でも講義型授業に使えるような情報があれば幸いです。

私は、学生参加型の授業が求められる背景には、二つの側面があると考えています。一つは、高等教育のユニバーサル化（大衆化）に伴う学生の学習意欲、あるいは学力の低下等への対応です。「知識の定着」という側面に該当すると思いますが、そうしたものへの対応として学生参加型の授業が求められている。これが大前提で、その次の段階として、より深く考える、あるいは高度な創造性や高次の認知能力を高めるという側面があります。こちらは「課題解決型の力」に該当するもので、そのためにもアクティブ・ラーニングが必要だと考えられているのだらうと思います。

一つ目の大衆化に関しては、ボーダーフリー大学の学生の認識についての研究があります。ボーダーフリーで基本的に志願する学生は全員入れますので、偏差値で言うとそれほど高くない、そういう大学の学生は、学習意欲もなければ学力も高くなく、クラブやサークル活動にもあまり熱心ではないという特徴があります。

また、ボーダーフリー大学の学生の逸脱行動として、疑似出席（中抜け、エスケープ等）が指摘されています。出欠情報収集システムがあり、授業の最初と最後に出欠を取るのですが、最初にピッと出席のチェックを行い、途中で教室を抜けて、授業の終わりかけの時間に食堂から戻ってきて、後ろの入り口から手だけ教室の中に入れてピッとやる感じ。これが「中抜け」です。

代返や代筆をする学生もいます。私は1990年に神戸大学に入りました。私の年子の兄が1浪して同じ大学の同じ教育学部にいたのですが、英語の時間は出席番号順に座るので私の次が兄で、兄に代返を頼まれると、兄の名前が呼ばれたときにも私が同じ声で答えるのですが、当時はそれでスルーできていました。先生は分かっていたのか、分かっているも「まあいいか」と思っていたのかはいまだに謎ですが、恐らく

## 2. 能動的学習が求められる社会的事情

分かっていたのではないかと思います。そういうことが普通に行われていました。

山形大学でも、やはり代筆は時々あります。私は前期の授業で約300人の学生を相手に講義していますが、代筆を何度か見つけたことがあります。授業で毎回ワークシートを書いてもらうのですが、仲良くなった人から代筆を頼まれる学生がいるのです。同じ学科で似たようなことを書いていて、同じ筆跡だと、300枚見ても気づきます。しかも、300人もいるのですから、1回に1枚出して、もう1周回って友達のを出せばばれないと思うのですが、実直な山形大学生は真面目に2枚重ねて出してくるので、分かってしまうのです。これは絶対に代筆だと思って呼び出して聞くとやはりそうで、代筆は基本的に違反行為で、下手をしたら大変なことになると警告するのですが、地方国立大学でもそういうことがあるのですから、ボーダーフリー大学ではもっと多いだろうと思います。

それから、私語や飲食が見られます。私も某短大の非常勤講師をしていたときに、授業中にパンを食べていた学生を注意したことがあります。どうして食べているのか聞いたところ「おなかですいたからです」と言うのです。人間といっても、やはり動物的なのだなと思いました。あとは教員への暴言や乱暴等。寝ている学生を注意すると、逆ギレして机や椅子を蹴ってそのまま退出するというようなこともあるそうです。山形大学にはそういう学生はまだいませんが、そういう学生をマネジメントしていくのはとても大変なことで、そういったところで参加型の授業が有効になってくると思われます。

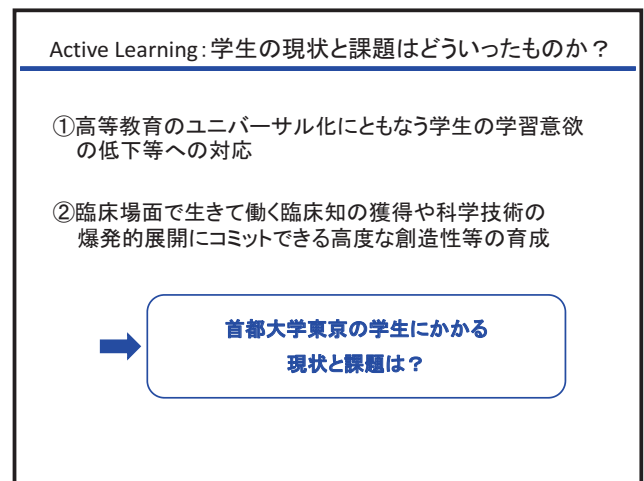
二つ目の臨床知の獲得や高度な創造性等の育成は、大衆化による学力低下・学習意欲低下等への対応とは異なる次元の話で、グローバル化や情報化等の急激な社会的変化の中で主体的に生きていくために必要な能力として、そういう力を付けていこうということです。中教審は、具体的に「答えのない問題に解を見いだしていくための批判的、合理的な思考力等の認知的能力」「チームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担う、論理的、社会的能力」「総合的かつ持続的学修経験に基づく想像力と構想力」「想定外の困難に際して的確な判断ができるための基盤となる教養、知識、経験」の四つを示しています。大学教育では恐らくこれまでも当たり前のように目指してきたことですが、なぜ今あえていわれているのかというと、組織としてそれを

明示して支援体制をつくり、また、学習成果としてそれを表明していくことが求められるようになったからだと思います。

中教審答申には、「受動的な教育の場では育成することができない」、そして「能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」とも書かれています。さらに「双方向型の講義」ということで、ここでようやく「講義」という言葉が出てきます。90分間だらだらと話をするだけで終わってはいけないとは思いますが、何を双方向と言うのか、あるいは一方向とは何を指すのかということも、私たちは考えていかなければいけません。ただ質問をすることが双方向かという、恐らくそうではないと思います。

今日は首都大以外の大学の方々も来られているとお聞きしていますが、学習意欲や学力の低下への対応、そして高度な認知能力の育成という点で、皆さまの大学の学生はどのような現状で、皆さんはどのような課題を持っておられるでしょうか。自分が見ている学生は特定されてしまいますし、先生によって印象が変わってくるかもしれません。いろいろなことを情報交換していただくと、その最大公約数が見えてくるような気がします。

私は教育方法学が専門ですが、以上のような状況の中で私がいつも自戒的に考えているのは、アクティブ・ラーニングは万能ではないということです。教育によって社会問題を解決するということがよくいわれますが、それにある意味でブレーキを掛けなければいけません。例えば、位置付けを相対化したり、メリット・デメリットの双方を知る必要があります。





### 3. 能動的学習を支援する方法

#### 3-1. アクティブ・ラーニングの位置付け

アクティブ・ラーニングを行っていく上で、検討しなければいけないことがたくさんあります。その中で、今日は主に学習意欲について、「①制度、カリキュラム、授業、課外活動」「②授業者の役割」「③能動的な学習に影響を及ぼす諸要因」「④人員、施設・設備、予算、組織構造」の四つを検討していきたいと思います。

制度については、単位認定や卒業要件など、いろいろな検討すべき問題があるかと思っています。役割としては、授業者はどのように立ち振る舞うべきかを検討しなければいけません。これは授業によっても違うと思います。それから、学習環境としてラーニング・コモンズが整備されたということもお聞きしましたが、そうしたことが実際にどのように要因として関係してくるのかも、また実証していかなければいけません。

四つ目の検討事項は結構重要だと思いますが、例えばTA・SA等、どのような学習支援体制があればよいのか、あるいは、e-learningやLMS(Learning Management System)等、ICTを使った支援体制をどう構築し、充実させていけばよいのか、また、大学は決してお金持ちではないので、何でもかんでも欲しがって莫大なお金を掛けるのではなく、限られた予算の中で何ができるかを経営側と教育する側で対話していかなければいけないと思います。

#### 3-2. どのような「アクティブ」を期待するのか

意外と重要なのは、どのような「アクティブ」を期待するのかということです。アクティブ自体が自己目的化してはいけません。何のためにやっているのかを問い直す必要があります。

例えば、受動的消費者・能動的生産者という概念から考えてみましょう。受動的消費者は、学習に対して受け身的です。覚えなさいと言われたら覚えますが、何か指示があるまでじっとしているとか、あるいは、質問はありますかと聞いても何も出てきません。私たちは学生に質問してほしいと願っていて、マイケル・サンデルの授業のように、どんどん手が挙がって意見を出してくれるとうれしいのですが、なかなか難しいです。学会でも先生方の手は挙がりませんし、大体後ろの方の席から埋まっていきます。人間の行動は一緒なのだなどよく思うのですが、できれば能動的に関わっ

ていく学習者を育てたいと思うのが、教育者の常だだと思います。

受動的消費者は、教育をサービスと考えていて、自分はお金を払って教育を受けに来ているのだから、それに見合う、満足できる授業をしてほしいと考えています。そして、満足できなければ文句を言ったり、あたかもテレビのチャンネルを消したり変えたりするように、もうやめたと言って投げ出してしまいます。一方、能動的生産者とは、今日のように、教室の空間をみんなと一緒に作り出して、一緒に新しい知識を生み出そうという意識で挑む人を指します。どちらがいいのか、私たちはどういったアクティブさを学生に求めようとしているのかを検討していく必要があると思います。

#### 2-2. どのような「アクティブ」を期待するのか

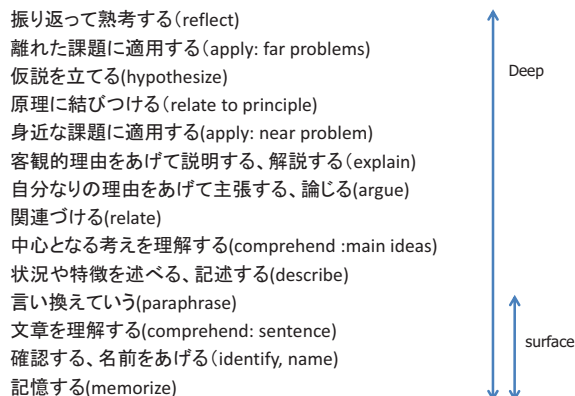
##### 主体的な学習のあり方、目標の例

- ・受動的消費者・能動的生産者 (Riesman, 1986)
- ・浅い学習・深い学習 (Biggs and Tang, 2007)
- ・協同学習 (Johnson and Johnson, 1991)
- ・職業教育主義、教養教育回帰 (Grubb and Lazerson, 2006, 松繁, 2013)

→各大学、各学科、コース等で検討・共有

それから、浅い学習・深い学習という概念があります。浅い(surface)と良くなくて、深い(deep)方が良いというわけでは決してありません、理解にはいろいろな程度と階層があり、浅いところも前提として必要で、その上でより深いところを目指すことになります。

cf. 深い学習と浅い学習の理解のレベル (Biggs and Tang 2007)



浅さがなくては深いところまではいけないということ

です。私たちは、1コマの授業で、あるいは1年間、4年間のカリキュラムで、学生にどこまでの理解を求めのかを、しっかりと整理していく必要があると思います。

協同学習に関しては、古いパラダイムでは、先生が学生の空っぽの頭に知識を注入し、学生はそれをテストで再現し、再現できた割合を問うというモデルでした。しかし、新しいパラダイムでは、知識を発見・構築・変換していく。つまり、もともと知っている知識の世界と関連づけながら新しい知識を身に付けることができる環境を教員がつくっていくというモデルとなっています。このようなパラダイムで学習をコーディネートし、また、各大学、各学科・コース等で検討・共有していくといいのではないかと思います。

cf. 協同学習 (Johnson and Johnson 1991)

	古いパラダイム	新しいパラダイム
知識観	教員が知識を学生に移し、記憶・再現させる	学生が知識を発見・構築・変換するような環境を教員が創る
学生観	受身的な器(教員の知識で満たされる)	自分の知識を積極的に構成・発見・生成する主体
授業の目的	学生を分類・選別すること	学生の能力と才能を開発すること
人間関係	学生間、教員と学生の間で非人間的な関係	学生間、教員と学生の間で人間的なかわりあい
学習環境	競争的・個別的な学習	クラスでは協同学習、教員間では協同チーム

昨今は、職業教育主義という考えから、アクティブ・ラーニング系、特にキャリア教育の手法としてペアワークやグループワーク、自己紹介などがあります。インターンシップなどはその極みですが、そういったものだけでいいのかということも、学問に携わる者としては問うていかなければなりません。一方、教養教育回帰というのはその逆で、職業教育主義に対抗したり、対話することなしに昔の学問活動に閉じこもることを批判している言葉なのですが、どちらに偏ってもいけないという中で、では、どういう主体性を学生に身に付けさせていくのかも、また検討していく必要があると思います。

### 3-3. アクティブ・ラーニングのメリット・デメリット

アクティブ・ラーニングのメリット・デメリットについても知っておくと思います。メリットは申し上げるまでもないのですが、デメリットを知らない

とメリットを生かすことはできません。デメリットとしては、例えば教員によるファシリテーションは決して容易ではないということがあります。あまりに学生に関わりすぎると、学生は教員にやらされ感丸出しの操り人形ようになってしまい、指示待ちになります。

また、活動的にはなったものの学びが深まっていないこともあります。私もよくディスカッションをさせるのですが、GPAについて話し合ってくださいと言っているのに、どこのラーメンがおいしかったとか、サークルの話で盛り上がっていることがあるのです。学生は、知らない者同士の場合、まずは仲良くなりたいのです。仲良くならないと次にいけないようなところがあって、そのために多くの時間を割くし、仲良くなれたわくわく感やうきうき感に引きずられて、どんどん話が広がっていくのです。そういうところも私たちはしっかりと意識していかなければいけないと思います。

ほかにも、今の話のように学生と教員の間で学習目標が共有されないことや、内容が多くて余裕がないことなど、いろいろなデメリットがありますが、特に私たちが意識しなくてははいけないのは、学生の負担が高い、あるいは偏っているということです。ベネッセの調査で、講義形式の授業と演習形式の授業ではどちらがいいか聞いたところ、学生の約8割は講義形式がいいと答えたそうです。

ある短大のクラスで、コースの15回目にして初めてグループディスカッションをしようと思い、「今から机を向かい合わせて、意見を交換しましょう」と言ったところ、学生に「うわ、出た」と言われました。またこんなことをやらされる、嫌だというような雰囲気のことを言い出したのです。よくよく聞くと、そういうことはたくさんやらされてきたので、非常に嫌なのだそうです。例えば6人でグループディスカッションをすると、全く話してくれない子が2~3人いて、グループ全体がどんよりしてくる。残りの3人は何とかやりたいと思って、どんよりした3人を引っ張り込もうとすればするほど空回りしてつらくなってくる。つまり、学生の負担が高まっている、あるいは偏っているわけです。一生懸命やりたい学生ほど他の学生も絶対に巻き込もうとするのですが、意識の低い人を持ち上げるのは難しく、非常に労力が掛かるので疲弊していくのです。

1年のときに私の授業を取っていた学生が、3年になって久しぶりに研究室を訪ねてきました。思い詰め

たような顔をして、「先生、少し相談があるのですけれど」と言うので聞いてみると、ゼミの先生が毎週、自分にばかり意見を求めてくるのがつらいというのです。その学生は、1年のときからすごく一生懸命で積極的な子でした。あまり前へ前へと行くタイプではないのですが、3年の最初のゼミで、他の学生の発表のときに誰も質問しないのがいたたまれなくなって質問したら、先生は使えると思ったのでしょう、しーんとすると必ずその学生を当てるようになったそうです。

それがつらい理由はいろいろあるのですが、その学生がまず挙げたのは、浮いてしまうのが嫌だということです。自分ばかり質問して、周りの学生とどんどん溝ができて、「あの子、何？」と思われるのがとても嫌だということです。かわいそうですね。この偏りは非常につらいです。

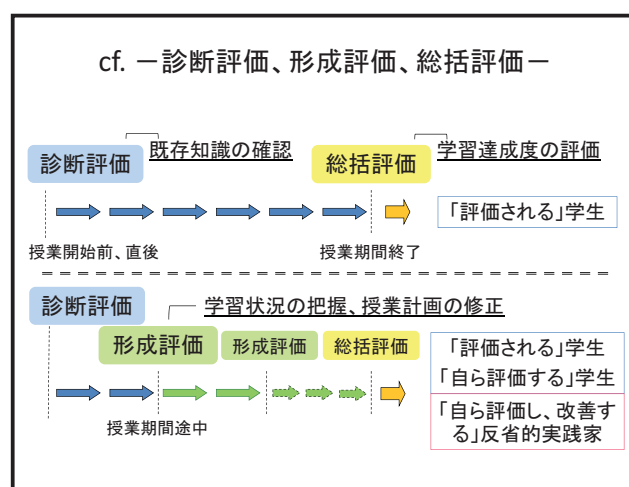
グループワーク系の授業だけでなく、中学や高校の文化祭でも、リーダーになろうと手を上げる人はずっとそういうつらい思いをしてきているのです。グループワークには必ずリーダー格の学生がいて、やる気のない学生を引っ張ろうとして、ぎすぎすした関係になるというのはよくある光景ですが、そういうことを嫌がる学生がとても多いということです。そういう学生に対して、われわれがグループディスカッションをさせればいいのか、アクティブな活動を預ければいいなどと思ってしまうと、余計に嫌がられて二度としたくないと思われてしまうので、気を付けなければいけません。

### 3-4. 能動的学習を導くための「評価」

能動的に学習しない学生もいれば、あまり学びが深まっていない学生もいます。そこで頑張れと言って頑張ってくればありがたいのですが、先ほどの例で言うと、頑張っている学生を応援して、頑張っていない学生に先生が介入して、「おまえは何をやっているのだ。あいつは頑張ってくれているのだから、おまえも頑張れ」などと言ってしまうと、学生の友達関係を引き裂くことにもなるので、なかなか難しいです。そういう場合にどうすればいいかという、これは別にベストな回答ではありませんが、しっかりと診断して、なぜそういうことをしたのか、なぜ積極的に関わらないのか、その要因を観察し、質問紙調査、インタビュー、ワークシートなどを使って評価していくことです。

ご承知おきの方もいらっしゃると思いますが、評価

には、プレテストでよく用いられる診断評価や、学習の達成度から成績を査定するための総括評価がよくいわれますが、形成評価というものもあります。授業期間や活動の途中に行って状況を把握し、授業計画を修正するためのフィードバックデータとして用いるものです。これを繰り返すことで、「評価される」学生だけでなく、「自ら評価する」学生にもつなげていくことができます。形成評価は先生が行う場合もありますが、学生が自ら自己評価のために行う場合もあります。例えば、グループ学習で積極的に活動していない人も、少し振り返りの機会を与えると、意外と積極的に参加してこなかった理由が明らかになることがあるのです。



単にサボっていたのではなくて、例えばここ数年であれば、震災によって家の事情が変わって働かなくてはいけなくなったとか、晩は遅くまでアルバイトをしなければいけないため朝起きられないというような結構な理由が吐露されます。そういうことを自分たちで評価して、次の目標を設定する契機をつくり、解決していくというシステムをつくれるのが形成評価です。PDCA とよくいわれますが、こういうものをしっかりと構築していけるといいと思います。

### 3-5. 課題にかかる要因と対応

能動的に学習しない、あるいは学びが深まらない要因について、私は三つの階層で考えています。一つ目は、知らない、どうしていいかわからないからしないという知識的要因、二つ目は、知っているけれどもうまくできないという技能的要因、そして三つ目は、知っていて、うまくやろうと思えばできるのだけれどもやろうとしないという情意的要因で、それぞれの要因に応じて対応の仕方を変えていく必要があるだろうと思



います。

## 2-5. 課題にかかる要因と対応

### 「能動的に学習しない」「学びが深まらない」要因

#### ①知識的要因

能動的・深い学習のあり方を知らない

#### ②技能的要因:

能動的・深い学習のあり方を知っているけれど、うまくできない

#### ③情意的要因:

能動的・深い学習のあり方を知っているけれど、やろうとしない・やる気を持たない

知識的要因への対応例としては、能動的に学習していない場合、学習方法や学習に利用できる場所を教えたり、参照できるテキストを作成して活用させる、実際に授業の中で図書館に行って検索してみるということも方法としてはあるかと思えます。授業外でも学習を実践させたり、ICTやTA等を活用するといったことができると思います。

また、学びを深くしていくためには、ここまでやってほしいと考えているという基準を事前に提示するという方法もあるでしょうし、学生が相互に評価し合う機会をつくるという方法も効果的です。例えば、基準表を渡して、隣の人とレポートを交換してチェックさせ、必ず相手にとって励みになるコメントを書くようにすれば、彼らはへこむことなくやってくれます。技能的要因、うまくできないときには、とにかく繰り返し教え、実践させて、うまくいくようにアドバイスしていきます。ボランティアの原理と一緒に、最初は一生懸命手取り足取り教えるのですが、自立させるために少しずつ支援の度合いを少なくしていきます。他の項目は先ほどの知識的要因と一緒にですが、こういう経験をとにかく繰り返させ、失敗も許しながらやらせていきます。

最近、教育工学の世界では反転授業がブームになっています。従来の授業では、授業中に概念を説明したり、知識を紹介したりして、宿題として演習問題をしてきてもらうという形を取っていました。それを反転させるのです。授業時間外で、例えばe-learningのビデオ教材を見ながら知識の紹介と概念の説明を受けて、それを前提に授業で演習問題やディスカッションをするというものです。こうした方法を取り入れた授業が

あることを知っておいていただくといいかと思えます。

深い学びについても先ほどと似ていますが、それを繰り返し行っていくと考えていただければいいのではないかと思えます。

## 4. 能動的学習をしない情意的要因の検討

情意的要因への対応例について考える前に、なぜやろうとしないのかということを検討してみたいと思います。いろいろな観点がありますが、今日は主に二つご紹介したいと思います。

### 4-1. 学生アンケートから見る要因

熊本大学が10年ほど前に行ったアンケートが結構面白くて、私はよく参考にしています。つらい授業や好評な授業について意見を聞いたものです。

特に多かった意見は、板書を「読みやすく」「丁寧な字で」、また、話し方については「スピードが速すぎる」というものでした。内容を知っている教員が話すのと、何も知らない学生がそれを分かろうとしながら聞くのでは、当然タイムラグが出てしまいます。それを配慮せずに一気に話してしまうと、情報過多になってしまい、ついていけなくなるのです。

それから、内容の適切性や難易度・スピードについては、難しい概念や言葉を口頭だけで伝えると、後で検索のしようもなく、頭にも耳にも残りません。キーワードを板書すると、後で学生が調べることもできて、いいのではないかと考えています。

視聴覚機器については、「スライドやOHPだけではなく、板書もしてほしい」という意見がありました。ホワイトボードは太いマジックだと見えるのですが、線が細いと後ろの方に座っている学生には見えません。黒板はよくできていて、暗いバックに白い字は見えやすいのですが、ホワイトボードのように白いバックに黒い字を書くと見えにくいのです。また、文字のサイズによっては前の方の学生にしか見えないこともあるようです。それから、私語が多いということは、本当によく学生が指摘します。一生懸命学びたい人は前の方に座りますが、後ろの人が少し話すだけでも気になるのです。集中できないから静かにさせてほしいけれども、先生があまりコントロールせずにそのまま授業をしているという状況に、不満を抱く学生もいます。また、山形大学でもスタートアップセミナーという導

入教育を必修で、1年生1800人全員を対象に、30人ぐらいのクラス単位で行っていますが、同じ科目なのに教員間で教える内容が違うので不公平だという声をよく聞きます。逆に、好評な授業への意見やコメントもあります。

私は、これら全てのニーズに応えなければならないと思っているわけではありません。中には学生にフィードバックして、自分はどうかと問い返す必要があるものもあります。また、「字が汚い」と指摘されたときに、文字をきれいに書けばそれでいいのかということではなくて、本質的な問題は他にあって、それが見えない段階で取りあえず目に見える分かりやすい問題として「字が汚い」と書いただけということもあるかと思えます。

#### 4-2. 「ARCS」モデルから見る要因

ARCSモデルとは、学習意欲の高まりには、A(Attention:注意)、R(Relevance:関連性)、C(C Confidence:自信)、S(Satisfaction:満足感)の四つが必要だとする概念です。

Attentionは、知覚的喚起があるかどうか、探究心がくすぐられるかどうか、そして授業構造に変化があるかどうかによって左右されます。90分間ずっと同じリズムだと眠くなります。電車に乗っているときに眠くなるのは同じリズムだからです。駅に止まってドアが開くと、ぱっと目が覚めると思えます。

Relevanceは、この授業は一体何に関係しているのか、何の役に立つのか、この知識を獲得してどうするのかという目的志向性と、文字どおり興味・動機との一致、そして親しみやすさ、具体的な実例があると分かりやすいということです。

Confidenceは、学習要件として、今、していることはどこまで要求されているのか、どこまでやればいいのかが見えているかどうかによって、自信が付いたり、やる気が出たりするといわれます。成功の機会とは、成功しているかどうかです。山形大学には、少し失敗して来ているという不本意入学の学生が少なくありません。そのため、自信がなく、自己評価が非常に低い学生が多いのです。それから、個人的なコントロール、つまり自分の学習をどこまで自らコントロールできるか、単にやらされているという感覚に陥るのはConfidenceの問題です。

そしてSatisfactionについては、心理学では内発的動

機付けと外発的動機付けがいわれませんが、こういうところも関係してきます。

以上のことを参考にしながら学習意欲に火を付ければ、学生は主体的に学ぼうとしますし、逆に、火が付かなかった場合には、反転させてARCSモデルから要因を見ることができます。例えば、Attentionに関係したところでは、知覚的に図解で示されないという理解しにくい、アイコンタクトがないので自分事と思わないということがあります。大講義室になると、後ろの方にいる学生は本当にテレビを見ているような感覚で聞くので、自分には影響がないと思うのですが、教室の中の方へ歩いていたり、寝ている学生の横に立って話したり、スマホを操作している学生に向かって話したりするなど、先生の注意が自分にも向いているということを伝えることで、知覚的喚起が出てくるのです。それから、ADHDなどの発達障害の学生は、気になることに注意が向きます。敏感なので、その辺で音が鳴ると気になってそちらを向いてしまうのです。自閉症もそうですが、そういう学生に対してどのように知覚的喚起をすればいいのかも、また考えていく必要があるかもしれません。

探究心の喚起について言うと、ただ知識が並べられるだけで考える機会がないので、受け身にならざるを得ません。しょせんは先生が知っているから待っていれば答えが与えられると思っているので、ただ待つだけで何も考えません。私たちも、そのことについては非常にトレーニングされてきました。小学校、中学校、高校の教室内のコミュニケーションは、小学校が典型的ですが、先生が「これ、分かる人」と言って、子どもが手を挙げます。「1+1は?」「2です」「はい、正解。よくできましたね」というコミュニケーションです。そこで「3です」などと答えると、みんなから「おまえは間違っている」というようなメッセージが一気に来て、先生も怒りマークを出して「あなたは何を言ってくるのか」というような空気が生まれます。そして、もう二度と間違いたくない、さらし者にはなりたくないと思うと、手を挙げなくなるのです。私は小学校6年のときから手を挙げなくなりました。先生は答えを知っていると思っていたので、あほらしくなってやめたのです。グループディスカッションのときに浮いてしまう嫌さと一緒に、非常にづらいものがあります。私の授業では、私が当たり前のように答えを知っていることは、できるだけ問わないようにしています。



いろいろな方法や答えがあり得るものについては投げ掛けますが、聞いてみて、「少し違うね」「実は答えはこうだ」とは言いません。別にリズムづくりのために言ってもいいのですが、私はしないようにしています。

そして、変化性ですが、授業の展開が単調で退屈で、眠くなることもあるかと思えます。Relevanceで言うと、授業内容が何に役立つのか分からない、あるいは、能動的に学ばなくてもデメリットは生じないという目的志向性の欠如といった要因が考えられます。ディスカッションに参加しないと自分にとって不利益が生じるということが分からないのです。だから、ディスカッションに参加しなくても何も懲罰がない、参加しなくてもいいだろうと思ってしまうのでしょうか。あるいは、先生と生徒のニーズが違うとか、そもそも興味がないということもあるかもしれません。大好きな先生の授業は成績が良くて、嫌いな先生の授業の成績が悪いのは、中学校からずっと学生たちが身に付けているスタイルです。ほかに、親しみやすさがなかったり、具体的な話がなく抽象的な話に終始して理解が困難となることもあります。

Confidenceに関して言うと、学習目標や内容の見通しが示されずに不安になったり、見通しを示されたとしても、日がたてば活動自体に意識を持つことを忘れてしまったりします。今は多くの大学で、Semester制度を導入しています。授業は週1回ですから、1週間に1回しかその授業はありません。しかも、その間に他のいろいろな授業や課外活動、アルバイトや友達付き合い、家族付き合いなどがありますから、見通しをいくらシラバスに書いていても、次の週に来たときには先週のことを忘れてしまいます。そういうところも私たちは意識しなければいけません。それから、これまでに成功体験を味わう機会が少なく、最初から諦めている、あるいは、分からなかったり、できなかったりすることが恥ずかしいという要因も、考えられると思います。

また、個人的なコントロールに関しては、教職員の指示に学生が従うだけで、やらされているという感覚を持ってしまったり、学生側がこうしてほしいと思うことに教育者側が答えてくれないということもあります。授業アンケートが典型だと思いますが、15回目の授業でアンケートを取ると、「こんなものに丸を付けても僕らには返ってこないではないか」と言われます。ですので、最近は中間に1回取る先生も増えてきたと

思いますが、私は「これを書いてもらうのは君たちにフィードバックするためだけではない。君たちの後輩たち、これから学ぼうとしている次世代の人たちに生かすべく、やってもらっているのだ」と言っています。

Satisfactionについては、暗記ばかりでつまらない、どきどきやわくわく、喜びといった内発的要因がないということがあります。また、難しすぎて内容を落としていくと、理解できている学生にとってはつまらないということも起こってきます。

外発的な報酬に関しては、批判ばかりで称賛が得られないということが挙げられます。私たちは先行研究の盲点を突いて批判的に考えることで新しいものを生み出しますから、批判することに慣れています。学生のプレゼンテーション一つとっても、駄目なところばかりチェックしていきますが、そればかりだと学生はげんなりしてしまいます。それから、浮いてしまうというのは、先ほど申し上げたとおりです。それに反して、サークルやアルバイトでは、こんなに魅力的な世界はないというぐらい、とにかく学生は満足できるわけです。「ありがとう」と言ってもらえますし、お金も時給ですぐにももらえます。さらに、「シフトに穴が開いて困ってるんだよ。君に頼らざるを得ないんだよ。入ってくれないか」と言われると、これほど意気に感じることはないぞと思って、翌日は試験なのに夜の11時とか12時ぐらいまでコンビニでアルバイトをしていたりするわけです。そういう意味では、私たちの敵はかなり強いのです。アルバイトという強大な敵にどう対抗するかを、本気で考えなければいけないと思います。

そして公平感に関しては、かつて言われていたことと異なる授業日程や内容、評価方法がなされたり、私語や遅刻への対応が日によって、あるいは人によって異なったりすることから、やる気を失っていくことがある。このように、現状と課題について、その要因は一体何かということを考えていただくといいかと思えます。

## 5. 演習型授業での実践事例

最後に、実践事例について、主に演習型授業に関してご紹介したいと思います。授業目標は「『知りたい』ことを決定する」「学問活動のおもしろさを味わう」等です。授業内容・学習活動としては、とにかくやりたいテーマを自分で決めて、半年間かけて探究していき

まず、基本の構成は、授業時間外で探究を進め、授業時間内で探究成果を発表し、意見交換をするという形で、中間期、最終期に全体プレゼンテーションを行います。それまでは毎週、4～5人1グループでグループディスカッションの形式で学習を進めていきます。成績評価は、探究がどのくらい進捗したか、また、探究成果はどの程度かといった観点から、最終発表や最終探究レポートなどで評価します。観点については、あらかじめ学生には伝えています。

アクティブ・ラーニングの形式を取って授業を進めていく中では、問題も起きてきます。例えば、活動の自己目的化、何のために学ぶのか、それを学んでどうするのかを問うことを学生は忘れがちです。それから、活動的にはなるけれども学習が深まらないということも起きます。その理由を、学生との個人面談から引き出したり、推測したりしながら学生の活動を見たりする中で、以下のことが考えられました。まず、活動がうまく進まないために、進められることに一生懸命になって、それに埋没してしまうということです。そして、学生は、何のために学ぶのか、それを学んでどうなるのかを問わない学習に慣れているのです。小学校から、どうして「1 + 1」を学ぶのか、どうして「杉」という漢字を習うのかということなどは考えません。教科書に載っているから学ぶのです。

これは教育実習に行く教育学部の学生と話していても同様です。例えば国語の模擬授業で芥川龍之介の『羅生門』について30分ほど話すのですが、私は開口一番、「どうして『羅生門』でこんな授業をしているの」と聞くと、学生は答えに詰まります。小学校も中学校も学習指導要領があって、教科書があるので、彼らはそれを自明のものとして問わないのです。私は「なぜ『羅生門』を教えるかということをおらずに教えても、面白くないだろう」と、よく言います。本人が本当に『羅生門』が大好きで、どきどきわくわくして、面白いところや学びたいところがたくさんあるから教えたいという思いがなければ、ただつまらない授業になっていくだけです。恐らくそういうこと慣れてしまっているところがあるのだらうと思います。ほかに、質の高い探究の水準や方法が分からないということが理由として考えられました。

もう一つの問題点として、学習目標の下方修正ということが出てきました。まずは自分で学習目標を立てさせるのですが、やってみたら意外と忙しかったりし

て、当初ここまでやりたいと思っていたところから、基準をどんどん下げていくのです。そして、単位を取るためのミニマムな労力に切り換えていきます。これは、「忙しい」というのが一番大きな理由で、「うまく進まない」「自信や熱意が低くなる」「憧れやこだわりがなくなってくる、他のことが忙しいので忘れていく」、そして、先ほどと同様「質の高い研究の水準や方法が分からない」といった理由が挙げられます。

この二つに対する打ち手としては、学生同士で相互に「すごいね」「面白いね」と言う機会を設けたり、そのテーマならばこういう文献を知っていると、こういうことをしてみたらもっと面白くなるのではないかとアイデア交換を意識的にさせたりします。それから、個人面談で励ましやアドバイスをしたり、授業時間外学習において図書館や博物館、研究室といった学内リソースを活用させます。モンシロチョウの研究者がいたら、生物をテーマにしている人に紹介したり、学生は意外と図書館のレファレンスサービスを知らないなので、使わせる機会を設けたりしています。

学習成果の視覚化も図っています。まず探究計画を立ててもらい、テーマを決めたら、そのテーマに関する文献をピックアップして、章構成を考えて、ストーリーを作ってもらいます。その上で、今週はこの章のこれについて調べましょうと、調べたデータと、それに対する自分なりの考察を貼り付けていけば、最終的にそれが探究レポートになるのです。こういう形で自分の成果を視覚化していく、見えるものにしていくことで、安心してもらったり、喜びや満足感を持ってもらうということをしています。

活動がうまく進まない、他の活動が忙しいといった理由に関しては、探究計画書でスケジュール管理をしてもらうようにしました。最近では、インターネット上にToDoリストも使えるグループウェアもあるので、そういうものも使ってしっかりとスケジュール管理をしてもらうようにしています。

それから、何のために学ぶのかを問わない、水準や方法が分からない、憧れやこだわりがないという理由に関しては、他の学生の作品に触れる機会をつくります。グループディスカッションなどで、毎週、他の学生の探究成果を目にすることで刺激を与え、教員は求める基準を提示します。学習目標の確認・開発は個人面談でよく行いますが、なぜそのテーマなのかをもう一度よく聞き直すことで初心を思い出してもらい、や

る気を出してもらっています。

学習成果・学習基準の提示ということでは、身に付く能力を最初のうちに提示して、常に見通しを意識しています。学生が自分で探究テーマを見つけるのは結構至難のわざで、意外と見つからないので苦労します。ですから、夢・希望・愛から見つけてもいいし、興味・関心、疑問、問題意識など、いろいろな入り口があるということを伝えています。それから、どのような力が付くか、どのような人になれるかということも明示して、学生に自覚してもらいます。あるいは、水準に関わる問題ですが、階層を示して、どこまでたどり着けるか、せめて知識まではたどり着いてほしい、情報をただコピペするだけでは意味がないということを伝えています。そのこととも関係しますが、私はジャーナリズムとアカデミズムの違いについて示した上で、大学の授業なので少なくともアカデミズム的なものを要求すると言っています。

例えば、情報と知識について、私が言うことで情報が知識になっていくという話や、ある人からもらった情報をそのまま受け売りで横流しするのか、自分が主体となって知識として伝えるのか、あるいは、ある人の知識を加工して伝えるのかという話をしています。幸か不幸か、私たちは東北で大きな震災に見舞われ、大きな被害に遭いました。その一つが風評被害です。風評被害によって、本当に多くの農家や漁民の方がつらい思いをしています。学生には、風評被害を生む人間になってほしくない、不評被害を食い止める人間になってほしいということを説明しています。彼らも当事者なので目の色が変わってきます。

それから、事前に評価基準を学生に提示し、探究レポートに関してはこういうことを観点にその質を見ているということを伝えて、一緒に作り上げていく作業をしています。最終探究発表に関しても評価基準を事前に伝え、中間構想発表や最終成果発表では学生同士で相互評価をしてもらいます。

次に、より良い探究のヒントを提示して、より質の良い探究をしてもらうために、関心のあるテーマについては必ず先行文献をレビューするように言っています。情報源に当たったときも、本当に信頼に足る情報やデータか、根拠がしっかりと示されているか、誰がどのような立場で示したのかを意識してもらっています。それから、先行的知見の検索のためのお薦めサイトとして、山形県の図書館や大学のサイト、大学外

の情報源を具体的に示して、Wikipediaや「教えて！goo」は信頼性が低いから駄目だという話もします。単にWikipediaが駄目だと言うと、Wikipediaではないけれども似たようなサイトは山ほどあるので、同じようにコピペしてきます。ですから、何が駄目なのかを伝えないと、いたちごっこになってしまいます。

専門家へのアクセスに際しては、マナーを伝えています。特に総合大学にはいろいろな領域の先生がいるので、そういう人たちにアポを取ってリソースを活用しない手はないのですが、学生はなかなか行けません。高校や中学校の職員室に行くときと同じ高さの壁か、それよりももっと行きにくい場所として捉えているのです。私が個人面談をしているのは、そのハードルを下げるという意味もあります。「赤鬼・青鬼作戦」と呼んでいますが、取りあえず研究室に来てもらって、お茶やお菓子を出して、研究室は楽しくて来やすい場所だ、意外と先生は面白いということを実感してもらいたいと思っています。

## 6. 講義型授業での実践事例

私が非常勤として行っている講義形式の授業に「保育課程総論」があります。専門科目で、保育課程や保育計画を作る授業ですが、講義とテストだけでは学生は受け身になるので、少しワークを導入しています。しかし、ワークに割く時間分のテキスト内容を説明できないので、授業時間外でテキストを読んできてもらうという有り体のことをしています。ただ、読んでくださいと言っても読んでこないの、読んできたことを確認する知識習得確認テストをすることで、少しモチベーションを上げています。

しかし、それでは構造を覚えるだけになりがちで、保育実践には活用できないという問題もあります。その理由は、「覚える」学習をこれまでずっと行ってきたことなどが考えられます。それから、保育も教育学なので、単一の価値観に陥りがちだということも問題点として挙げられます。学生によっては子どもを中心にするという保育観があって、保育者は子どものやりたいことを支援していくと考えていますが、実際に幼稚園に行くと全くそういうことはなくて、保育者がリードしている園もあります。

私はもともと幼稚園の教員をしていました。朝来ると好きな遊びをする時間があって、お片付けをした後、



ピアノを鳴らしながらスキップをするという設定保育をするのですが、ベテランの先生がいるところでは、子どもは必死な顔でスキップをします。しないと怒られるからです。そういうことが普通にまかり通っているので、子どもの内なる欲求からと習ってきた学生は、幻滅してしまいます。単一の価値観だけではなかなか対抗できないところがあるわけですが、そうした問題

もクリアしていきたいと思って、講義の中でも少しだけ時間を割いてワークを行っています。

以上のような形で、要因ごとに、最終的にどのような対策が考えられるかを検討していくといいと思います。本日もそういう機会だと思いますが、今後、同僚性を基盤とした教職員の教育・学習コミュニティがFDの目玉として構築されていくことを願っています。



## 会場の声

- 学生の主体性を喚起するラーニング法について具体的で大変良かった。
- あたり前のようにも、難しいテーマだと思います。
- しっかりと計画し、資料を整えても、授業で能動的な学習を促すのは教員の腕にかかっているように感じます。教員の個性やキャラクターをいかに学生に伝えるか、も重要なのではないのでしょうか。
- アクティブ・ラーニングの重要性は理解できても、実際にうまくやろうとすれば従来の講義とは異なり、ファシリテーターとしての能力が求められる。負担感から敬遠する教員は多いように思います。
- 教育に時間を割けば割くほど、講義の充実感はあるが、他の研究者との研究実績に差がついてしまうという焦りもあります。
- 学生の意欲のばらつきによる対応が難しい。
- 一部の学生はやる気があっても、多くは面倒だなという空気感の中、どのようにアクティブ・ラーニングを導入すべきか。やる気のある学生だけ集めれば、授業は実施しやすいが・・・。