

# アクティブ・ラーニング事始め ～学生をアクティブ・ラーナーに 育てるハイブリッド型授業～



みうら まこと

一橋大学社会学部卒業、名古屋大学大学院教育学研究科教育学専攻博士課程後期課程単位取得後退学。専門は教育社会学・高等教育論。中部大学助教授、HGSE（ハーバード大学院）客員研究員、中部大学大学教育研究センター副センター長、静岡大学教授などを経て、2009年から現職。同大学教育推進部教育開発支援センターにおいて、「アクティブ・ラーニングプロジェクト」などのプロジェクトに携わりながら、アクティブ・ラーニングの推進を行っている。

## 関西大学教育推進部 教授 三浦 真琴

関西大学では、ラーニング・アシスタント（LA）制度をはじめとした学生による学習支援を実施しながら、能動的な学習を推進している。同大学のさまざまな取り組みについて、実践的な立場から紹介する。

本日は、アクティブ・ラーニングをめぐるのさまざまな誤解や、それをどのように克服したかということを中心にお話をします。タイトルにわざわざ「Future Design」と書いたのには、ちょっとした心があります。「FD（ファカルティ・ディベロップメント）」を推進するために、FD とは何ぞやと、その概念を説明するのではなく、これを実現するためには何をすることが大切なのかと考えなければなりません。かつてはFDとはFood & Drinkである、私たちに飲食は不可欠であるが、できることならおいしく食べたいし、楽しく飲みたい、ぜひそのような機会を持ちましょう、そのように呼びかけました。その後はFree Dialogueと言い換え、さまざまな壁や境界を越えて自由闊達に話し合おうと働きかけました。最近「Future Design」を用いることにしています。アクティブ・ラーニングも同じで、これを実現するためにどんなことをしたらよいのかを考えることがとても大切だと思います。

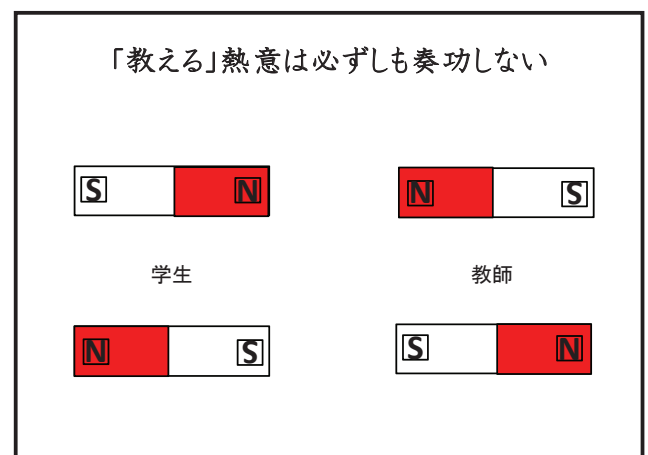
中教審が2012年の答申で「アクティブ・ラーニングは手法だ」と定義してしまったせいで、そのような手法があり、これを手に入れば魔法にかかったがごとくに学生が能動的な学習をするようになるかと勘違いしてしまっている人が大勢いるように思います。今日はそのような誤解をほどこき、また大学の先生たちがアクティブ・ラーニングを進めなければならないというプレッシャーの中で感じておられる困惑・不安を少しでも解消するヒントをお示しできればと思っております。

質、能力をもっと磨こうではないか、見直そうではないか、大ざっぱにはそういうことでした。とはいえ、ResearchからTeachingにパラダイムが移っても、どちらも担い手は教師でした。今回のTeachingからLearningへのパラダイムシフトには、大学の教育を良くするためのFDの舞台に初めて学生が登場した、大学教育の改善を考えるための基準に学生が加わったということです。これにはとても大きな意味があります。

最初のパラダイムシフトの後にはHow to TeachがFDの主軸となりました。今回、TeachingからLearningに軸が変わったことにはどのような意味や可能性があるのでしょうか。言葉を置き換えるだけならHow to Learnがスローガンになるでしょう。しかし、ここにはHow toだけではなく、What (not) toを考えるよい機会があります。何を教え、何を教えないのか、それが学生の学びにどのように結実していくか、このことを、教えることがミッションであり、教えないことは罪悪（契約違反）であると思っている私たち教師は、見直す必要があると思うのです。つまり一所懸命に教えることが善であるというスキーマから自由になる必要があるということです。教える熱意は必ずしも奏功しません。

### 1. パラダイムシフトの意味

FDが必要だと考えられるようになった最初のきっかけは、研究偏重主義への反省です。Teachingも大学の重要な使命であり、大学教師の教育に関わる資



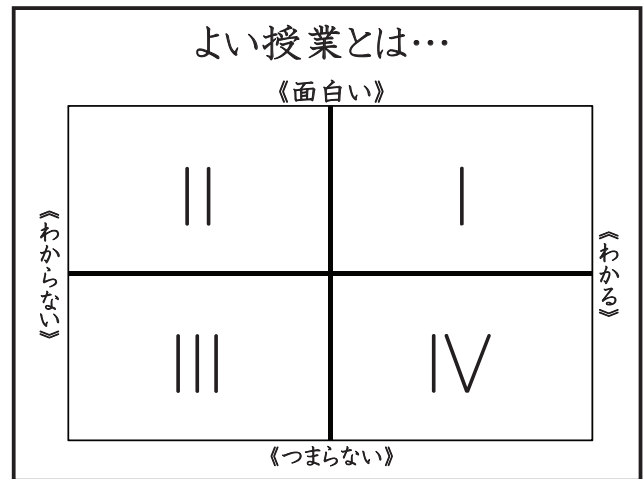
磁石のN極が知識、真理に対する好奇心、熱意を表す極とします。知に触れたい、真理を探求したいと願っている学生は、教師がどんな授業をしてくれるのかと期待しています。そこに「よし、知の伝道者として、真理の探究者として、先達である私が君たちに大切なことを丁寧にいっぱい教えてあげるよ」という姿勢で臨むと、「そんなに一生懸命教えてくれるのなら、ノートを取ってそれを覚え、テストの時にペーパーの上に再現すればいいや」というパッシブな学習をしてしまう危険があります。

知や真理を愛する心、それを求める態度を学生のうちに育みたいと願うならば、私たち教師は学生と同じく真理にN極を向ける姿勢で学生の前に現れなければなりません。これは学生に背を向けるということではなく、「あなたたちと同じように真理を愛し、知を求めて歩いているのですよ」と伝えるということなのです。教師にとって大切なことは“teaching”から自らを解放することだと思います。

講談社の日本語大辞典によると、「教える」という日本語には三つの語義があり、それぞれに show、teach、admonish が対応するとされています。しかし、ここには“educate”という単語が出てきません。「教える」の語源は(二種類ありますが)「おさえる」です。“Educate”の語源は educe と同じです。「おさえる」と「ひきだす」が同じはずはありませんから、辞典は実に正しい。“Teaching”から教師自身を解放するとは、「おさえる」営為をやめて「ひきだす」営みへとシフトすることなのです。おさえられてアクティブになる人はいないでしょう。ひきだされればアクティブになる、多くの方が体験し、実感していることではないでしょうか。

「良い授業とは」という問いかけを今までに担当したクラスにおいて学生に尋ねています。「面白い⇔つまらない」「分かる⇔分からない」という二本の軸で分けられる四つの象限を作り、良い授業だと思う順番に並べ替えてもらいます。第Ⅰ象限は「面白くて、分かる」授業、第Ⅱ象限は「面白いけれど、分からない」授業、以下同じく、第Ⅲ象限は「分からないし、つまらない」、第Ⅳ象限は「分かるけれど、つまらない」授業です。

第Ⅰ象限を一番良い授業として、2番目にⅣを選ぶ人は、面白さよりも学生の理解を重視するスタンス、スタイルを取っているということです。教師によく見られる順位の付け方です。他方、学生の多くは第Ⅱ・第Ⅰ、もしくは第Ⅰ・第Ⅱという順番の付け方をします。「分かりやすさ」よりも「おもしろさ」の方に価値を見



出しているということでしょう。学生が選ぶ一番は「分からないけれど面白い」授業ですが、ここにいう「分からない」とは全く分からないという意味ではなく、「そこから先が分からない」「分からないところがある」というほどの意味で、けれども「おもしろい」ので、「その先」や「分からないところ」をついつい自分で調べたくなってしまふ、あるいは先生に質問したくなる、ということなのです。何から何まで、全てを手取り足取り教えてもらうのとは違う奥深さ、奥行きを感じられるのが大学らしい授業だ、多くの学生はそのように感じているのではないのでしょうか。

ところで「アクティブ・ラーニング」は直訳すれば「能動的な学習」です。それは態度であり、姿勢であり、行動であり、動作であり、習慣です。ここには「手法」というニュアンスはありません。アクティブ・ラーニングを実践するために、例えばグループワークという手法を用いる、ここで初めて「手法」という言葉、概念が登場するのです。繰り返しますがアクティブ・ラーニング自体は手法ではありません。

American Association for Higher Education (AAHE) が1998年に出したレポートには(アクティブ)ラーニングの意味が定義されています。「学習者が能動的に意味を探求する営み」「経験によって得られた知識を構築する営み」「将来の基盤となる知識を構築する営み」です。中教審答申と比べると明快至極だと思います。

1983年に“A nation at Risk(危機に立つ国家)”が、1987年には“Seven principles for Good Practice in Undergraduate Education”という僅か5ページの小冊子が刊行され、1995年になってようやくパラダイムシフトを指摘する論考が出されました。大学とは教育を提供する機関ではなく、学習を創出する場所なのだという再定義がなされたのです。98年のレポートには、この一連の動

きが反映されているのです。中教審答申に示されるアクティブ・ラーニングの定義に深みや厚みを感じられないのは、その必要性や経緯に対する認識のあり方に理由があるようです。

では、日本の高等教育機関で教鞭を執る私たちはアクティブ・ラーニングをどのようにとらえればよいのでしょうか。まず、それは語義にしたがえば「動作・態度」「状態・姿勢」もしくは「習慣」である（手法ではない）ことを理解しておかなければなりません。その上で学生を中心に据えた視点からは、過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探求する営みである、そのように捉える必要があるでしょう。

このことを教師の立場から見直すと、学生を主体的な学習者（アクティブ・ラーナー）へと育てる営みである、ということになるのでしょうか。学生のうちに主体性を育むのなら、失敗を懼れないように、いや、むしろ積極的に失敗するように勧める、促すという働きかけがとても大事だと思います。一般的に言って、学生は失敗をしない選択をします。分からない時には手を挙げない、先生と目を合わせない。リスクの低いものを選び取ってきて、まとまりのある、そつのない、でも面白味に欠けるものを「こたえ」として提出・提示します。それが単位を取得する要件を満たしていると判断しているのでしょうか。しかし、そのようにして得た「こたえ」には、さしたる価値や意義があるとは思えません。学生時代は間違えるチャンスに満ちた時期だと思います。間違える経験、失敗する体験がないと、これをどのように乗り越えるか、あるいは回避するかということを深く理解することができません。ところが、学校の教師は、大学の教師も含めて、間違えるな、失敗するなと、明にも暗にも生徒や学生に訴えているように思います。

『教室はまちがえるところだ』という絵本があります。保育園・幼稚園、そして小学校の先生たちは知っているのですが、学校段階が上がっていくにつれ、教師は、間違えるな、失敗をするなと生徒や学生を指導します。これでは失敗に対峙する姿勢、これを克服するインテリジェンスとメンタリティ、失敗に学ぶ習慣など、身につくはずありません。学生のうちにどんどん失敗させることも、学生をアクティブなラーナーに育てるために必要なことだと思います。

## 2. アクティブ・ラーナーの姿

### —アクティブラーナーの姿—

1. 自己主導的学習者 (Self directed learning)
2. メタ認知のできる学習者 (Metacognition)
3. 省察的な学習者 (Reflective learning)
4. 協同的な学習者 (Collaborative learning)

能動的学習のひとつの姿として「セルフ・スタディ」がイメージされることがありますが、これは「自己主導的学習」(self-directed learning)とは異なったものです。前者は基本的に「自己」の中で完結する（ことの多い）学習スタイルですが、後者には必ず関与する他者が想定されているからです。他者との関与という観点からは、4番目の「協同的学習（者）」が理解しやすいことと思います。学生のほとんどが大学に入るために競争的な学習をしてきました。しかし社会に出て必要なのは他者との競争ではなく、協力・協働です。これを可能にするのは、これを充実したものにするのは、豊かなコミュニケーション力です。これを培うために collaborative learning の体験が有用であることは言を俟たないことだと思います。このように学生をどのような学習者に育てたいか、それがアクティブ・ラーニングの実践・展開・実現を願う教師にとって、クラスデザインの出発点になります。そのような教師の願いを授業のコンテンツに反映させるのは大切なことではありますが、コンテンツで学生を、そして授業をきつく縛ってしまっただけではありません。それは「ここからはずれるな」という隠されたメッセージとなって学生に伝わります。そのメッセージを受け取った学生は「はずれない」、すなわち「失敗しない」という選択を最優先してしまいます。それを回避するためには、その力を身につけるためには必要だと思われるけれども、敢えて授業内容に盛り込まないという選択も時には必要でありましょう。授業内容に盛り込まないとは、すなわち学生がそのことに触れないようにするというではありません。15回の授業のどこかで、学生がその不足に気づき、自らそれを埋めようと動き出す、そのような気づきと行動があることを信じ、それを可能にす

るデザインを施しておく、それが教師の授業準備としてきわめて大切であるということをお伝えしたいのです。

私たちは学生をアクティブ・ラーナーに育てるために、「学問モデル」に基づいた授業をデザインし、PBL (Problem Based Learning) の見直しをおこない、「学生とつくる・学生がつくる・学生が支援する」授業、つまりハイブリッド型の授業を展開しています。続いて「学問モデル」と学生の参加・参画・支援を促すハイブリッド型授業についてお話しします。

### 3. 知識獲得モデルの構築

学生のほとんどは大学に入学するまで、知識を「問い」と「答え」が一組のセットとなったカードを集めるようにして手に入れてきました。ここでは「問い」と「答え」の間に何かがあるのかを考えることはありません。「問い」が出されたら直ちに「答え」を示す、その時間が短いこと、ならびに獲得したカードの枚数が多いこと、それが善であり美であると仕込まれてきたのです。「問い」と「答え」の間に何かがあるという印象を抱くことさえ回り道、道草と捉えられ、忌避されてきたのですが、これは非常に不自然な知識獲得のスタイルです。この「勉強して強いる」スタイルの知識の獲得方法を「勉強モデル」と呼ぶことにします。

大学では、教師が「問い」を示し、学生はその「答え」を探す、というスタイルの授業が主流です。ここでは「問い」と「答え」の間に一定の距離が与えられ、その間を移動する時間が許されています。このようにして知識を獲得する方法を「学習モデル」と呼ぶことにします。ここでは学生が「答え」を探している様子を見ればアクティブ・ラーニングをしているようにも捉えられるのですが、そこには落とし穴があります。「問い」を与えられなければ学生は動き出さないということを見逃してはなりません。「問いとは与えられるものである」という考え方、姿勢を身につけてしまうと、社会に出た時に指示待ち族になってしまう危険があると心得なければなりません。

なお、このモデルでは教師は良き課題を提示するために「問い」をリファインします。その意味において、これは teacher-centered PBL であると言えます。学生は与えられた課題について専ら調べるばかりですから、学生にとってこれは inquiry based learning (IBL) ではないのです。

そこで私たちは「問い」自体を学生が自ら探求するという知識獲得モデルを考えました。美馬先生のご報告では、このような知識の獲得が当たり前のようにされているようでしたが、まだまだ日本の大学ではそのような実践は数少ないように思います。

「問い」というものは簡単には見つかりません。それが「問い」として成立している理由を見つけることができなければ、何が問いになり、何が問いにならないのかが分からないからです。「問い」を探す経験の乏しい学生はクイズのように一問一答式の「問題」を「問い」、すなわち課題として設定しようとしています。「問い」には構造があるということを知らないからです。「問い」には構造があり、「問い」として成立する理由がある、このことへの理解を少しずつ深めながら、自らの身近に「問い」を発見・発掘、あるいは創造する、これはまさに「問い」を「学ぶ」ことであるので、「学問モデル」と呼ぶことにしました。構造や成立基盤を有する「問い」はすぐに発見あるいは創出できるものではないので、この作業には失敗がつきものです。失敗を認める、いや、失敗を促す、それがこのモデルの授業を実践する教師にとって必要なスタンスであると感じています。

なお、すべての科目において「学問モデル」に基づいた授業を展開する必要はないと思います。主として初年次に開講される学部横断的な科目のいくつかで実施すればよいのではないのでしょうか。このような科目を受講した学生が、問いには構造がある、問いには他の知との間に関連性がある、問いとして成立する理由がある、ということを中心に理解すれば知識獲得に関するリテラシーが育ちます。このリテラシーを携えていれば2年次以降に「学習モデル」に基づいた授業を受けて教師に「問い」に与えられたとしても、「問い」と「答え」の間を往復する力があるので大丈夫だと考えています。

実際に関西大学ではスタディスキルゼミを初年次向けに開講しています。この科目は課題探求、プレゼンテーション、ノートテイキングなど八つのジャンルに分かれているのですが、その中のいくつかの科目では「学問モデル」が採用されています。「課題を先生は出しません。皆さんが探すのです」、ここからスタートすると学生は悩みますし、苦勞します。けれども半年が経って授業が終わりに近づく頃には、面白かったとの嬉しい感想を伝えてくれます。

#### 4. 学生の参加・参画・支援のために

巷では「一方向的ではない、双方向的な授業をするべきだ」との声がかまびすしいようですが、関係は教師と学生の間にあるだけではなく、学生と学生の間にもあるわけですから、「双方向」が多層、複層になっていることに留意しなければなりません。学生がさまざまなことを共有する、共同作業をおこなう、そういった場面での双方向性を重視することを忘れてはなりません。先ほど、磁石の例でお示したように、学生であるあなたも、教師である私も、同じように真理に向かうプロセスを共有しているのだという感覚が学生にきちんと伝わるような配慮も大切です。これらを前提とした上で「学生とつくる授業」「学生がつくる授業」「学生が支える授業」という話をいたします。

「学生とつくる」というと、一時期にはやった学生参加型・参画型授業などを想起されるかもしれませんが、教室には科目担当者である教師と受講生である学生がいるのですから、授業を学生と教師とでつくっていくのは当たり前のことです。ここではそういう意味では使っておりません。私が実践しているのは、受講生の主体的な参加を促すために受講生以外の学生あるいは卒業生を登壇させることです。あるいは学内外の団体や組織で主体的に活動している学生に登壇してもらうこともあります。そこで何について話すのかは、その学生もしくは卒業生に任せます。登壇者の話す内容と担当科目の内容との整合性をどのように保持するか、それは教師の腕の見せ所だと思います。学生の中には「先生の授業を以前に受けて、先生の授業におけるねらいとねがいを私なりに理解している。それを自分の言葉で伝えたい」と考えている者がいます。登壇はこちらからお願いすることもあれば、先方からのリクエストによることもあります。もちろん事前に打ち合わせはします。登壇する学生は自分のライフストーリーを交えながら、科目のねがいとねらいを自らの経験や成長に照らし合わせ、自分の言葉に翻訳して話してくれます。教師の説明より受講生の胸に深く落ちていくようです。

昨年は就職一年目の卒業生が土日を含め一週間の有給休暇を取って授業に駆けつけてくれました。「社会人になってみて、こういうふうに学生時代を過ごしてよかったと思ったり、あるいは後悔したりしている。学生時代にこういうことをやっておいた方がいいということを現役の学生に私の言葉で伝えたい」、そのような

気持ちを携えていました。教師以外の人間が、教師が伝えたいであろうことを教師とは異なるコードの言葉で伝えるということは、学生にとってはかなり新鮮で、刺激的であるようです。

続いては「学生がつくる授業」についてです。関西大学の場合は2種類あります。一つは15回のうちの数回、あるいは一回90分のうちの何分かを、学生が望むスタイル、コンテンツ、メソッドにしたがって運営する授業です。学生の胸の内には授業に対する要望があります。それを吸い上げるのです。ここでも科目のコンテンツとの間の整合性をどのようにして保つか、これも教師の腕次第です。学生の願いや望みがただちにはかなえられないので、学生のモチベーションは間違いなく高まります。その一例が「自分史制作ワークショップ」です。受講生は、これまでの授業で向かい合うことがなかった「自分」を見つめ、そのようにして見つめた「自分」を他者の前で披露し、他者の「自分史」にも耳を傾けます。開陳した自分史にはグループメンバーからコメントがもらえます。なかなか対峙することのない「自分」を見つめる時間を持てたことで、不思議と姿勢が前向きになるものです。

<p>Think x Act project 自分史制作ワークショップ</p> 	<p>本日のタイムスケジュール</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 授業概要 (1分)</li> <li>2. 自分史制作説明 (2分)</li> <li>3. モデルプレゼン (3分)</li> <li>4. 自分史制作 (20分)</li> <li>5. グループワーク (10分)</li> <li>6. Think x Act Projectとは? (2分)</li> </ol>	<p>1. 授業概要</p>  <p>本日の授業では、今年2回目の授業で、写真制作ワークショップ(10分)を行い、自分史制作ワークショップ(20分)を行います。自分史制作説明(2分)の後、グループで自分史制作を行います。</p>
<p>2. 自分史制作説明 ~自分史の意義~</p> <p>① 自分史制作を行うワークショップ</p> <p>自分史制作とは、自分の人生の中で、どのような出来事があったのか、どのような人との出会いがあったのか、どのような経験をしたのか、などを振り返り、自分の人生を振り返る作業です。</p> <p>② 自分史を教員、自分を知ってもらう</p> <p>自分史制作の目的は、自分自身を知るだけでなく、他人にも自分の人生を知ってもらうことです。自分史制作を通じて、自分自身の人生を振り返り、自分自身の人生を振り返る作業です。</p>	<p>2-2. 自分史制作説明 ~作成例~</p> 	<p>3. モデルプレゼン ~ゲスト・小嶋さん~</p>  <p>小嶋さんの人生について話してください。</p>
<p>4. 自分史制作 ~実際に作ってみよう~</p> <p>自分史制作 (20分)</p> 	<p>5. グループワーク ~自分史を教員しよう~</p> <p>① グループワーク(10分) (1分×1人)</p> <p>作成した自分史を、自分の隣のグループに渡し、自分の人生について質問を投げかけ、お互いに話を聞きましょう。</p> <p>② 一言コメント (3分)</p> <p>グループワークの感想を、自分のグループのメンバーに対して話し、まとめてください。</p>	<p>6. Think x Act Projectとは?</p>  <p>「Think x Act Project」は、自分自身の人生を振り返り、自分自身の人生を振り返る作業です。</p>

もう一つは、科目担当者から授業内容まで全て学生が決めるものです。同様のものがいくつかの大学でおこなわれているようです。10月3日の朝日新聞に載りましたが、関西大学には科目提案学生委員会があります。授業のスタイルやコンテンツに対して望みや願いを持つ学生があつまって、科目の提案をします。当初はコンテンツだけの提案にとどまっていたのですが、最近はメソッドについての提案もするようになっていきます。15回分のコンテンツ、科目担当者を決め、シラバスも基本的には学生が創ります。科目提案学生委員会が今までに創設した科目は、「それゆけ関大生」「プロ

フェッショナルのまなざし～マナビをマナブ～」「みず」から育てる関大ブランド」「関大生の私にできること～被災地（大槌町）に向き合う～」「学内留学ノススメ」の五つです。開講期間は原則として2年間ですが、四番目の科目だけはそのような短期間でやめることはできず、半永久的に続く模様です。学生たちは自分たちが受けたいと願う科目をコンテンツから練り上げていきます。科目担当者の選定も見事です。シラバスについてはずぶの素人なので、いろいろと手を入れなければならないところもありますが、そこに込められた思い、願いは十分に伝わってきます。科目提案学生委員は自らが提案した科目についてはサポーターとして授業に参加するにとどまります。つまり自分たちが受けたいと願った科目を提案学生委員は受講することができないのです。それにもかかわらず実に熱心に授業をつくっていくのです。来年は「恋する学問」「吹田市と防災を考える」の二科目が立ち上がる予定です。

### 学生が支える授業



次は「学生が支える授業」です。関西大学では teaching ではなく learning のアシストをする学生スタッフ、ラーニング・アシスタント（LA）を発掘し、育成しています。LA は原則としてその科目の既修者から選ぶことになっています。その科目のねらいとねがいを肌で感じ取り、知っているからです。学生の主体性、能動性をさらに尊重し、高めるためには、教師が事細かな指示を与えるよりは、年齢の近い学生のアドバイスやサポートの方が確実に効果的です。そのように考えて関西大学では LA 制度をはじめました。その活動内容は LA を活用する科目や教師によってまちまちですが、多くはグループワークのファシリテーションやモデルプレゼンテーションを担当しています。彼ら彼女たちはリフレクションと実践を積み重ねながら、よりアクティブな学習者として成長を続けています。そ

の存在が受講生に与える影響、効果は圧倒的に大きいといっても過言ではありません。

その LA は、科目担当者が自分の受講生から選びます。その基準は教師によって異なりますが、私の場合にはホスピタリティの高さを重要な尺度にしています。ただし、私一人で決めることはありません。そのクラスを担当している LA の意見を訊きます。今までに LA 候補者に関して意見が一致しなかったことはありません。そればかりか候補者に LA をやってみませんかと問いかけると、誰もが実はやってみてみたいと思っていたのですと応えています。今に至るまで LA の発掘に関してはハッピーマリアージュです。

私たちの LA が誇るべきことはあまたあるのですが、その中でも特筆すべきはマニュアルを一切作らないことです。マニュアルがあると、マニュアルどおりにしか動けない、マニュアルに書かれていないことには目が向かない、さまざまな問題が発生します。それを回避するために敢えてマニュアルを作っていません。初年度の学生たちは、まだ機が熟していないから作るなど言われたのだと勘違いしていたようですが、今ではその意図も正しくバトンパスされています。

マニュアルがないため、困った状況などに直面した LA は悩みます。その悩みを解決するために先輩や同僚に経験や意見を尋ねます。LA は担当する授業での活動を終えた後、リフレクションペーパーを作成、提出することになっています。これは LA なら誰でも、誰のペーパーでも閲覧することができるようになっています。自分のリフレクションペーパーを読み返すことで自らの変化や成長を確認することができます。他の LA のペーパーを読むことで、特に新米の LA の場合は先輩 LA のペーパーを読むことによって、「こういう場合には、このように対処するという選択肢もあるんだ」ということを学び取っていきます。しかし、ここにあるのは文字情報なので、最終的には執筆者本人に確かめることがしばしばあります。自主的に LA 間のコミュニケーションがはかられている、ということです。

自主的といえば、LA は自ら研修を企画しています。初年度にはそこまで至ることはなく、教職員が外部からファシリテーションの専門家を招き、ファシリテーターとして何が必要かというテーマのもと、座学とワークをおこないました。二年目の後半ぐらいからは、自分たちで自らの研修の内容を考え、企画し、実施するようになっていきます。原則として年に2回、春と秋の学期始まり、もしくはその直前に開催しています。そ

れ以外にも研修合宿を自発的に企画しています。もちろん、わたくしたち教職員も参加します。

今年9月16日に開かれたLA研修会の午前の部では、新人のLAに対してLAとはいかなるものかという話がありました。これには原稿がありません。つまり一般的な意味での文章化・言語化はされてはいない、ということです。LAとして勤務している学生が、自分の言葉でLAとは何かについて語るのです。このように省察的に実践を積み重ねていけば自分の言葉で語れるようになる、そしてそのようにならないといけない、ということ先輩LAは確認し、新人LAは、次は自分の番だと予感します。午後の部では、さまざまな課題を自分たちで作って取り組みました。今回は防災教育でよく用いられるクロスロードゲームをアレンジして使いました。例えば「グループワークでフリーライダーが出たときに、その場で注意する、イエスカノーか」という問いを出し、判断をイエス・ノーカードで各自示します。その上でなぜイエスにしたか、あるいはノーを選んだのか、その理由を各自が述べます。同じ「イエス」でもそこに至る思考のプロセスや理由が異なるかもしれませんし、人と異なる「ノー」を出したとしても、思考のプロセスが一緒だったかもしれないということを確認するためです。それぞれを聞いた上で「イエス」のいい点と悪い点、見落とししているところ、「ノー」についても同様のことをメンバー全員で話し合います。さらに、条件や状況が異なっていたらイエスではなくノーを、あるいはその反対を選んだかもしれないということについても話し合います。

グループワークでフリーライダーが出たときに注意するかしらないか、この問題で悩んでいるLAは多数いますが、これは単純に注意するかしらないかという次元の問題ではなく、多面的にさまざまなことを勘案しなければならないということ先輩LAは知っています。しかし、これを「いろいろなことを考えなければいけないのだよ」という言葉に託して新人LAに伝えるのではなく、実際に体験・体感させる、こういった研修プログラムを自分たちで考えるまでに育ててきているのです。このようなLAが受講生にとって行動モデルとなっているということは想像に難くないと思います。

このように「学問モデル」をベースに、「学生とつくる」「学生がつくる」「学生が支える」というハイブリッド型の授業を展開すると、能動的な学習が実現されると思います。

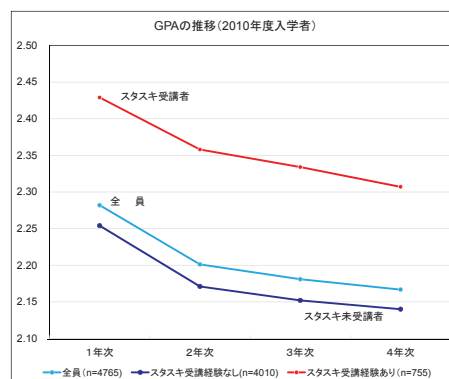
実は、昨年、私が担当する「大学教育論」を受講し

ていた学生の中にフリーライダーがいました。他のメンバーが一所懸命に話し合っているときにスマホをいじってばかりで全くグループワークに参加していなかったのです。しかし、そこで私が注意をしてしまうと、自分で気づいて態度を変えるのではなく、先生に注意されたから行動を変えるということになってしまい、その学生のためにはなりません。忍の一字でじっと我慢をしていたところ、LAが実に上手にサポートに入ってくれました。以後、その学生は自ら積極的にグループワークに取り組むようになり、感動的なファイナルレポートを作成してくれました。

改めてLAとは何かということ教科書風、あるいは報告書風に申し上げておきます。それは「主に初年次学生を対象とした科目(群)において、『知識の転移』という教師中心の発想から脱した『知的プロセス』の想像的・創造的体験を核とする授業(学習機会)をわかりやすい『かたち』で展開するために必要な人材」です。これは文部科学省補助事業(GP)の取り組みで軌道に乗った制度です。GPの取り組みの成果としては、アクティブ・ラーニングを目指す科目の細分化、同科目の履修(希望)者の増大、LA活用教員ならびに活用クラスの増加、LA活用授業に対する高評価(好評価)、他大学からの問い合わせが多数あったことが挙げられます。

## 5. 今後の課題

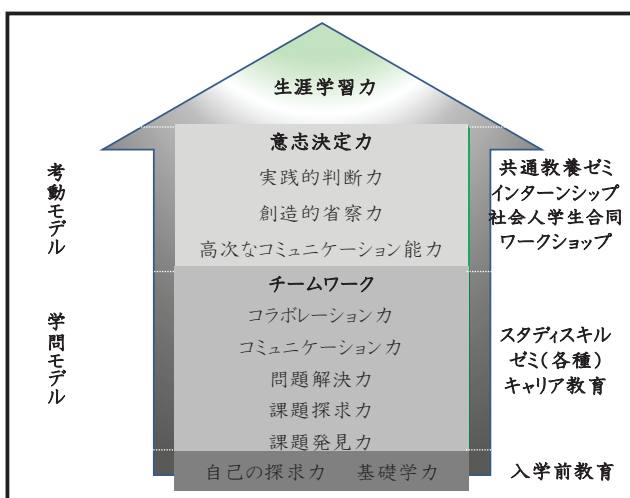
### アクティブ・ラーニング:今後の課題



LAを活用しているスタディスキルゼミの受講生と、そうでない学生とではGPAに大きな開きが見られます。ただし、いずれも二年次にGPAの数値が大きく落ちます。これを何とかしなければならぬと、かねてより考えていました。またアカデミックスキルにとど

まらず、ジェネリックスキルを涵養する必要性も痛感しておりました。

今回、私たちがAP（文部科学省大学教育再生加速プログラム）で取り組むことにしたのが、生涯に亘ってアクティブ・ラーナーであってほしいと願って考案した「考動モデル」です。以前のGPでは「学問モデル」に基づいて、主に初年次にスタディスキルゼミで基礎力・基礎的態度（アカデミックスキル）を培うための基盤を整備しました。二年次以降は既に立ち上がっている学部横断的な共通教養ゼミを主たる舞台として実践力・省察的姿勢（ジェネリックスキル）を育成していこうと考えています。



具体的にはハーバード流交渉学を屋台骨にします。交渉学ときくと、多くの人は契約を成立させるためのスキルのように捉えるのですが、ハーバード流交渉学は戦争を回避して平和を構築することを目指すものであり、より緊密なコミュニケーションをとりおこなうことで、当事者の間に win-win の関係、長続きする信頼関係を築き上げるという哲学をベースとしています。

より極端なことを言えば、この交渉学では契約が成立しなくともよいのです。契約が成立せずとも、再びの機会があったら、その人とまた交渉したいという信頼関係を残せること、そのことに価値を置くものなのです。そのような信頼関係を残すためには、どんなコミュニケーションが必要であるかを考えます。コミュニケーションを濃密にするためには、お互いが知っていることと知らないことを的確に見極め、足りない情報を獲得する、あるいは提供する、そういった情報の不足を判断する力、不足している情報を適切に入手あるいは提供する力が必要です。それがあって初めて適切な意思決定がなされるわけですから、交渉学を学ぶ

ことは decision learning の良い機会になります。

交渉学は既に社会人、特に弁理士や弁護士、知財担当部署の人々が手弁で学び始めており、コミュニティが作られています。その社会人が参加する交渉学のワークショップに学生も参加しています。今までに二度開催しました。初回は2月、二回目は5月の開催でしたが、関西大学に限らず、いくつもの大学でこの交渉学の価値を認め、学ぶ機会を求める学生が数多くいます。3月に開催された学生FDサミットに招かれた折りに交渉学ワークショップのアナウンスをしたところ、関東圏の複数の大学から学生が多数参加してくれました。大分のAPU（立命館アジア太平洋大学）からの参加もありました。ニーズは間違いなく学生も認識しているということだと思います。

インターンシップにはインターンシップならではの良さがあると思います。しかし一業界の一企業に一定期間籍を置いていても意思決定のシーンを見学したり体験したりすることはありません。ところが交渉学ワークショップでは、意思決定に関わる重要なポストにいる人々が、ワークショップで出された課題に対して、どのように意思決定をしていくのか、そのプロセスを目の前で見せてくれます。学生にとっては非常に刺激的で、今後の学習活動において、どのようなことに留意すればよいのか、優先すべきことは何かを考えるよい機会になっています。これを正課外のワークショップにだけとどめておくのはいかにももったいないと考え、この先、交渉学を授業科目として展開するとともに、そのエートスやエッセンスの理解者を増やして、マイクロインサージョンも試みるつもりです。百聞は一見にしかず、ですので、機会があれば、是非、交渉学ワークショップに足をお運びください。