

**The Journal of Learner-Centered Higher Education**

学士課程教育機構研究誌

第6号

創価大学  
学士課程教育機構

School for Excellence in Educational Development  
SOKA University

2017年8月



# **The Journal of Learner-Centered Higher Education**

**学士課程教育機構研究誌**

**第6号**



特集「質の高いアクティブラーニング」

●創価大学 第2回教育フォーラム（第14回FDフォーラム）

基調講演「アクティブラーニング論を通して

高大接続・トランジション改革にかける想い」…………… 溝上 慎一 …… 5

「創価大学におけるアクティブラーニングの展開

～第2回教育フォーラムにおける事例紹介をもとに～」…………… 関田 一彦 ……19

●平成27年度第4回FDセミナー

講演「組織的な教員の能力開発 ～愛媛大学の事例から～」…………… 小林 直人 ……33

●平成27年度第7回FDセミナー

講演「読む力・書く力を伸ばすアクティブラーニング」…………… 安永 悟 ……55

●平成28年度第3回FDセミナー

講演「アクティブラーニングとしての反転授業を考える」…………… 森 朋子 ……65

●特集論文

学生による授業改善情報収集 (PASS) の取組み報告 その経緯とサービス概要

…………… 森川 由美、富岡 比呂子、関田 一彦、望月 雅光 ……79

●事例報告

Women's Leadership Development within Japan's Higher Education System

…………… Maria Guajardo ……89

基礎看護技術教育における他学部SA参加型演習を通じた学生の学び

…………… 小松 法子、能見 清子、林 真理子、米田 鈴子、斎藤 康夫 ……99

見本と抜き書きによるレポートの指導

…………… 小山 貴之 …… 111

編集規程…………… 131

投稿・執筆要領…………… 133

Submission Guidelines for the Journal of Learner-Centered Higher Education …… 135

編集委員…………… 137

※本誌に記載されている所属・役職は、発表または投稿当時のものです。



# アクティブラーニング論を通して高大接続・ トランジション改革にかける想い

溝上 慎一

京都大学高等教育研究開発推進センター 教育アセスメント室長 教授

## 1. アクティブラーニング論の歩みと学習と 成長パラダイム

### 1-1. アクティブラーニング研究と実践

京都大学の溝上です。どうぞよろしくお願  
い致します。今日はお招きいただきありが  
とうございます。今日は何でもいから、最近  
思っていることを話していいということな  
ので、ちょっと振り返って、今どういうところ  
にいるのかを確認する時間にしたいと思っ  
て、タイトルに「想い」をつけました(笑)。自分  
はどこから来てここに至るのかという、そこ  
だけは少し確認をしたいと思いますので、そ  
その話を最初にしたいと思います。アクティ  
ブラーニング論の歩みと学習と成長です。

2つ目に私の懐古話ばかりではだめなので、  
9月に成果報告会をいたしますが、10年トラン  
ジション調査というのを京都大学と河合塾で  
やっております、2013年に高校2年生だった  
人たち、全国4万5千人、400校に参加して  
いただいて、彼らが今大学2年生になっています。  
去年大学1年生だったので、高校2年生の状態  
がどれくらい大学1年生の11月12月まで引  
張って影響を及ぼすか、あるいは及ぼさない  
かという結果が出てきています。こういうテー  
マにひっかけて、一つだけ大きい結果を速報  
としてお見せしたいと思います。

3つ目に、最近みなさんご存知のように、昨  
年の8月に教育課程企画特別部会で論点整理が  
でてきて、小学校、中学校、高等学校ですが、  
だいたいこれでいくという大きな方向性が示  
されたわけですけれども、5月以降ずいぶん変  
わってきていますよね。そのアクティブラー  
ニングの説明を、私としても危惧するところが  
大きくありますので、お話ししたいと思います。

特に協同性ということですね。「アクティ  
ブラーニング=協同」という表現では必ずしも  
ありませんが、ただ今まで個の学習はかなり私  
たち昔からしっかりやってきたと思います。そこ  
に足りなかったのが、他者とか集団とかそう  
いったその学習を社会的なものにしていく、こ  
このフェーズです。そこに、この協同性の協調  
があるわけですね。そこは、もしかするとト  
ーンダウンしていくようなまとめ方になって  
いるのではないかという危惧がありまして、  
その点を3点目にお話ししたいと思います。お  
話ししていくキーワードになる概念や大きな  
考え方は本にも大体書いていますので、途中  
参照していく本を気になる方はどうぞご覧  
ください。

アクティブラーニングを初めて、私の研究  
や実践の中で文章にしたのは2006、7年あた  
りでした。それから2010年くらいから河合  
塾の調査も始まって、ここらへんでほしい  
一気に火が付きまして。2012年には、文部  
科学省の方々

の目にも止まって質的転換答申の施策用語にもなりました。

私も、2010年くらいから本がありました、3回くらい大きく書き直してやっと2014年に出したのが皆さんご存知の『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』です。これ出た時には、大学に向けて書いた本でした。その2か月後には下村前文科大臣の中教審への諮問があって、学習指導要領改訂の目玉の一つになると、こういう感じにつながって現在に至るわけです。

今日は、最初の1章、私の邂逅に付き合っていたきたいのですが、この名古屋大学の紀要に書いたアクティブラーニング導入の実践的課題という非常にプリミティブな論文があります。みなさんネットで読めますのでぜひ興味があったら読んでください。この時期から、意外と基本的な視点はあったのだと、このスライド原稿を作っているときに、懐かしくも驚きを持って、読み直していました。どこに驚いているか、文章をゆっくり読みますから一緒に聞いてくださればと思います。客観的な外部の目で見れば、教育の論文にこんなスタートで書き始める原稿はなかなかないだろうと思いますが、お付き合いください。

「子ども・若者の人生形成にとって必要な知識が、大人との関係のなかでどのように媒介するか、という側面を歴史的に考えるとき、少なくとも3つの時代的変遷があったと考えることができる。すなわち、産業革命以降の『近代社会』を中軸にして、それ以前が『前近代(プレモダン)社会』、それ以降が『ポストモダン社会』である。」これは2006年の原稿ですので後々後期近代と置きなおしていったって、いわゆる近代社会がまだ終わっていないという議論が社会学で出てきているのを受けて書き直していますが、この時はポストモダンと呼んでいます。

「概して言えば、伝統的社会としての前近代社会では、子ども・若者は大人である親や近親者、ひいてはコミュニティ所属の人々とともに

日常を過ごし、人生形成に必要な知識を彼らから直接獲得した。その意味で、子ども・若者の人生形成に必要な知識は、コミュニティ固有の、世代から世代へと継承されてきた生きた知識であり、先達者である大人の所要範囲を超えないものであった。この構図においては、学校教育は人生にとっての切実なかたちでは存在せず、日々の共同生活こそが教育の場であった。」

もちろん、支配者層の教育というのは別途ありますけれども、基本的には多くの人たちにとっては日常で世代継承された知識、技術、技能を身に付けていくことが人生、ライフだったわけですね。生活、人生。「しかし、産業革命以降、科学技術の開発・進展とともに都市化、産業化が進み、それが人々の人生形成に深刻に影響を及ぼすようになる(=近代社会)。」これが近代社会とか工業化社会と呼ばれるわけです。

「こうして、子ども・若者の人生形成において必要な知識が、親や近親者、コミュニティの範囲を越えて高度化していく。なぜなら、コミュニティの近代化は外圧としてやってきたものであり、そのもととなる知識は、その意味で親や近親者などのコミュニティの所有範囲をもととから越えているからである。子ども・若者の人生形成にとって、コミュニティの範囲を超えた知識を学ぶことが必要となるところから近代教育は始まるのであり、ひいては学校教育が普及・一般化することになる。子ども・若者は親や近親者、コミュニティを超えたところで生成・発展する社会の知識を、学校という場で教師から教えられ人生を形成していったのである。今日、その学校教育における教師から子ども・若者への知識伝達ダイナミックスが十分に機能しなくなっている(=ポストモダン社会)。理由はいくつもあるだろうが、概していえば社会のあまりにはよい進展に、その文化継承の役割を担うはずの学校教育が、カリキュラム、教師の持つ知識など、さまざまな側面においてついていけない点を指摘することができる。つまり、子どもや若者の人生形成にとって必要



な知識が、親や近親者、コミュニティを越えて社会へと拡がる場所から学校教育(近代教育)が一般的に普及したことと同じように、今や子どもや若者の人生形成にとって必要な知識が、学校教育で与えられる知識を量・質ともに越えて、もう一つ幅広い世界へと拡がっているのである。人はインターネットや各種メディアを媒介として、学校以外の場でも知識を獲得することが容易になり、学校教育だけが子ども・若者の人生形成に必要な知識伝達をおこなう場ではなくなったことも、このポストモダン社会を理解する上では重要な視点である。このような社会状況のなかでおこなわれる学校教育(大学教育も含む)が、本稿の前提となるポストモダン教育である。本稿は、ポストモダン教育における重要な取り組みとなるアクティブ・ラーニングについて考察するものである。・・・」

このように始まっていきます。

先ほど副学長の先生がご挨拶の中でおっしゃったように、インターネット、ウェブ上でダウンロードができ、私たちは特に学者なんかは誰もが感じています、書いたものが外に簡単に出ていきます。人の書いたものも、いちいち本や論文をくまなく探して人が見つけられないようなのを見つけることが学者の価値という時代もありましたが、今では、誰もが知にアクセスしていきます。その読み方や理解の仕方も当然ありますが、この論文を書いていた頃はそういうのがまだ十分ではなかった時代です。それでもインターネットの影響について書いていましたので、それなりの影響があったと理解することができます。

この文章の中で、私が見ていたポイントを大きく2つ説明したいと思います。1つは、教育を変えていこうという背後にある流れとして、大人との関係、あるいは人生形成における知識や技能の習得、獲得、あるいは場合によっては継承、そういった大人との関係において、人生を生きていくのに必要な知識、技能の学習というものの意味をこの時期に結構考えているとい

うことです。これが、2つ目のとこで大きく示す、先ほどの10年トランジション調査の話にもつながってきます。

## 1-2. 教授パラダイムから学習と成長パラダイムへ

子ども、若者の知識技能の習得、ひいてはキャリア形成を大人との関係の中で世代継承と違う生成として捉えています。だから、先生はいくら頑張っても生徒の学びは、先生を超えないといけません。大体、社会あるいは知識習得、技能習得自体の構造が社会的にそうになっています。つまり、学校教育、あるいは教室の現場の教師と生徒との関係、教師は大人の代弁者とよく言われましたけれども、そういう大人を代表するひとつの媒介者としての役割を、昔と比べた時に機能をはるかに超えてしまっているこの前提を、私たちがとれるかどうか。これが、スライドで示すように学習パラダイムの基本です。つまり、教授パラダイムというのは先生が知識の代表者であって、それを生徒に教えて、生徒たちがわかったかわかっていないか先生の理解にちゃんと近づいているかを確認していくというものです。ところが今は、基礎知識としてのチェックは必要ですが、やはり先生が、あるいは教科書的にいろいろな形でこうだと言われていることを押さえながらいかに超えていくか。これが学習パラダイムの基本ですから、そういうところにもこの話はつながります。

### 教授パラダイムから学習と成長パラダイムへ

#### ・ 特徴

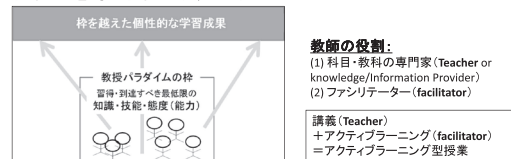
教授パラダイム	学習パラダイム
教員から学生へ	学習は学生中心
知識は教員から伝達されるもの	学習を産み出すこと
	知識は構成され、創造され、獲得されるもの

教授学習活動

学習パラダイム

教授パラダイム

#### ・ 個性化を導く学習と成長パラダイム



Reference: 溝上慎一 (2016). 大学教育におけるアクティブラーニングとは 溝上慎一 (編) 高等学校におけるアクティブラーニング: 理論編 (アクティブラーニング・シリーズ第4巻) 東信堂 pp.28-41.

教授学習論としては、それは学びと成長パラダイムとして結実していきます。学習パラダイムが何かについては、BarrやTaggの95年の論文を読んでいくのも一つ基本として良いと思いますし、Tagg先生の2003年の『ラーニングパラダイム』という本がありますので、それを読めばもっと面白いと思います。そういうのを日本語で読みたいという人は、私のこの理論編を読んでください。そこに2, 3ページでまとめています。

学習パラダイムで一つポイントになってくるのが、生徒あるいは学生の学びそれ自体が成果の指標になってくるということです。つまり、先生が教えるこの知をどれだけ理解するか、習得するかということ进行测试やレポート等でチェックしてきた教育学習の力学を越えていくということです。そして、越えていくためのファシリテーターになっていくのが、アクティブラーニングの教師の役割としてかなり大きな主張点になります。基礎知識のないアイデア、議論、発表が非常に表面的で上っ面であるのと同じように、教師の役割、知の役割が媒介しないと生徒のはみ出していくいろいろなアイデアは本物、充実したものにはなりません。そういう意味では、教師の役割がいくつか言われますが、ティーチャーとしていわゆる知を伝達してその枠の中で収まるような学習を越えないといけないけれど、枠はやはり作っておいて、きちんと先生の扱う知の範囲を、あるいは生徒からいろいろ出てきたときにちょっと知識の専門家として勧誘するというか、そういう教師のティーチャーとしての役割、あるいは海外の文献的にはknowledge provider、information providerというようなそういう役割というのとても大事になります。そして、ファシリテーターです。この二つはとても大事だと思います。

アクティブラーニングがいろいろ学習パラダイムに基づいて展開するといくら言ったって、授業や講義がなくなるわけではないので、私は講義というのは非常に大事なものだと思っています。

ます。限られた時間の中で多くの知を提供していく、knowledge providerとしての教師の役割を私はしっかり見据えていますので、講義を否定する理由は何もありません。先生が講義のうまい人だったら短い時間で生徒、学生をあっという間にこちらの世界に導くことができます。

もう一つは、トランジションをもって、社会に出ていく生徒、学生を育てるというトランジションリレーですね。小、中、高、大と発達をリレーしていくわけですが、そういうことを睨んだときに、皆さんがここにおられるように聞くというこの形態は社会人になってからあるわけです。そういう意味では、何も生徒が活動するだけで学習するなんていうことは、トランジションの文脈からすると不十分で、やはり聞く、あるいは座学できることも力としてはとても重要です。もちろん、アクティブラーニングに非常に関心の高い先生がアクティブラーニングをかなり中心にしながら講義をほんの少しでやっていく、そういう名人みたいな授業を私は大好きですけど、それを全ての一般化した話としていくのは難しいと思っているところもあります。

さきほども副学長の先生がおっしゃっていましたが、知識の習得だけでなく、能力、特に初等、中等教育の資質能力といわれていて、これは高等教育にも同じ言葉で通っていくのではないかと思います。要はコンピテンシーやスキルの話ですね。こういうのも、ただ新しい社会に向けて能力を求められているから育てていけないといけないということではなく、すでに私たちが大人として、あるいは教師として伝えられる知識や技能の内容だけで生徒、学生が将来力強く仕事をしたり、社会を生きていったりすることが十分にできないという状況の中で、新しいものに出会っていくための能力、あるいは新しい状況、他者、問題解決など、私たちが教えられないところにどんどん出会って行って、それを自分の知として、あるいは技能として内面化していくその媒介能力、それが関係性、コミュ

ニケーション、マネジメントなど多様な文化に接する態度ではないでしょうか。だから、従来の知識、技能など基礎的なものを習得していく、わかりやすくいうと課題に取り組んでいく忍耐強い態度や計算ができることなどは、もちろん従来の延長上で基礎として必要ですが、私たちはすべて教えられないというこの状況を大前提としながら、越えていくための能力を育てあげないといけません。それも知というものをきちんと媒介して育てないといけません。そこに皆さんおなじみの能力開発の意味があると思います。こういうふうには理解しないと、この重みがわからないと思います。従来の授業や教育をなかなか脱却できない、あるいはしたくない先生は、この話を十分に理解していません。そういうことがあると私は考えております。

もうひとつ、先ほどの論文から、引き出されるもう一つの話がアクティブラーニングです。まず一つは、あの論文で私は何を見ていたのかというと、結局、講義とアクティブラーニングのコンビネーションを多くの大学教員や学部が、非常に暗黙的に目指している動きを現場の感覚として捉えていて、それを私が感じているだけでは論文にならないので、それに相当する実践的な研究論文を集められるだけ集めて整理をしました。これが2007年の名古屋大学の紀要です。その中で、一つ言えたことは、ポイントの2つ目のところに書いていますが、多くの教員が良い教育、授業をして学生を育てようとする時に、講義を参加型に改善していくとかもっと大胆に演習、プロジェクトなどを授業に絡めていくわけですね。これは、たとえば終わってからコメントシートやリフレクションシートや授業アンケートなど学生を巻き込んでいく方法は、90年代半ばぐらいからずっと進んでいて、これはこれで一つ大きな転換点になりましたが、まだ不十分です。もっと学生たちがいろいろ課題を与えられて解いていたり議論をしながら問題解決をしていたり、講義の感想を書くとか、自分はこんなこと思ったとかそんなこ

とだけでなく、もっと越えていくということを目指す現場の実践の取り組みが全国で結構ありました。その中の論文や報告されたものを集めてまとめたものが先ほど申し上げた論文ですが、その中で、私が見たものは何かというと、カリキュラム空間を作っていこうとする取り組みが結構多いということです。例えば90分授業の大学はありますが、その講義科目の中で今私たちが推進しているような講義をして、ペアワーク、グループワーク、そして何回かに一回は発表などもするようなことは、当時はまだ私の中でも非常にハードルが高かったし、そこまでしている授業は少なかったです。

ところが、特に理工系は特に多いですが、講義科目、演習科目とカリキュラム上に並んでいるのをただバラバラにするのではなく、例えばこの講義科目にきちんと連結する意味での演習科目を置くとか、あるいは内容のすり合わせができていて、連動もしています。そして、ある大学の取り組みでは、それをきちんと授業外学習として行い、今でいうラーニングコモンズのような学習室を各学科、講座等で準備しています。2005、6年くらいの話です。そのように、すでにあった演習科目を講義科目とカリキュラム上で連結させて、場合によってはラーニングコモンズのように学習空間を支援として作っていきながら、空間的にアクティブラーニングを作っていくという取り組みがありました。

演習科目の中でも、創成型科目のようにいろいろ作らせて学ぶというのは現象的な形態ですし、いずれにしても私たちがこういうプリミティブな取り組みから読み取れるものは、本当に学生を育てようと思って学習をさせようと思ったら講義で、良い講義をしようという発想だけではなくて、今の言葉でいう活用、探究というところにどうしても向かっていこうとする実践的な取り組みが、全然専門家ではない普通の専門分野の人たちからも出てきます。そこを私たちは読み取りたいと思います。もう一つは、今でいう活用、探究は、最近の政策の中で

落ち着いてきた言葉で、活用、アプリケーション、探究、inquiryと言います。これらの言葉は、ひとつひとつは確実的な論文の中でこれまでにいろいろ出てきていますが、わかりやすいですよ。特に初等、中等教育で今学習しているといわれている習得、活用、探究という大きな学習プロセスという流れがありますけれども、非常に大きなところの要所を抑えていて、最初見たときはこんなに単純でいいのかと思ったりもしました。しかし、百回くらい言っている間に慣れてきまして、すっかり私の中では定着しましたが、いずれにしても活用というのは教科の中で先生が与える問いとか課題に応じて、いろいろ問題解決に取り組んでいくことです。生徒、学生のほうから自分たちで問いや課題を大学でいったら卒業研究、あるいはプロジェクト学習のように自分たちで課題を考えて作って、それを調べ学習したりフィールドワークをしたり、あるいは実験をしたりして解いていくことではなく、あくまで習っていることの一つ、講義や専門分野の先生の科目の中で関連する問いや課題に対しての問題解決です。他方で、今申し上げたプロジェクト学習のように、大きな枠は、例えば地域、文化、原発、何でもいいですが、その中で生徒、学生が自分たちで問題関心をもとに問いや課題を見出して、それについていろいろ問題解決していきます。そのいろいろと問題解決をしていくプロセスを教えたり、導いていったりするのが難しいですが、まとめると、先生のほうから与えられる問いとか課題をもとに問題解決をしていく学習と、先生の大枠はあるけれど、生徒、学生から問い、課題が出てきてそれについて取り組むことを。当時私は「課題解決」と「課題探求」と、言葉を分けて、かなり苦しんだ記憶があります。問題と課題はどう違うのかとかですね。しかし、今はだいぶ解決しています。課題解決というのはあくまで先生の枠の中でだけど、探究というものはinquiryと違いますけれども、自由に問いや課題を生徒、学生が設定していくことです。こう

いう知識、技能の習得、活用のコンビネーションということや、あるいは活用、探究が、非常に暗黙的、無自覚的に取り組まれているいろんな専門分野、文学、社会学、工学、農学、医学など、そういった先生たちのレポート、論文の中に、実はこういう概念がちりばめられていて、それをまとめたというのが2007年の論文だったわけです。

これは、私がアクティブラーニングの講演等々ではいつも見せている写真ですが、これはアメリカの研究大学の特に1, 2回生とかでよくやっている週3回くらい授業があるうちの2回あって、学生のセミナーを院生がTAや、ハーバードだったらティーチングフェローと呼ばれるようなそういうセミナーを行って、インプットだけでなく、アウトプットの時間を取って、一つの科目、コースの中でコンビネーションを作っていきます。もちろん、3, 4年生になると、講義ばかり演習ばかりとかいうのもありますが、できるだけこういう形態を作っていきます。これもだんだんアメリカのほうでも進んでいくと、講義の60分の中で10, 15分アクティブラーニングをいれていく先生も出てきます。いずれにしても、全ての大学でできているというわけではありませんが、ただ講義とセミナーのコンビネーションに私も実際に触れて非常に感銘を受けたというか、共感しました。たしかに、最終的には科目と演習科目のカリキュラム空間のコンビネーションが必要だと思いますが、もっと手前の一つの授業の中で講義とアクティブラーニングのコンビネーションが必要だと思います。そして、それを週2, 3回に分けていけたらなお良いので、2007年から3, 4年は週複数回授業を講演の中では1回は言おうとして結構言ってきました。今クォータ制が進んでいて週複数回という観点も出ています。そういうのをアクティブラーニングという言葉を通しては言っていなかったけれども、こういう習得活用のコンビネーションを主張するためにこの話をしてきたわけです。そういうことがあ

りながらアクティブラーニングに火が付いていたという流れで、ここでは終わりたいと思います。

### 1-3. 協同学習としてのアクティブラーニングとの出会い

2001年に関田先生の監訳された学生参加型の授業という本があります。協同学習の実践ガイドという副題が付いています。これは有名なジョンソン兄弟の翻訳ですが、91年にその元がありまして、実は91年にアクティブラーニングというのがついていることをみなさんはご存じでしょうか。これは私としては非常に興奮した一つの事実でした。もちろん、当時2001年の関田先生が訳された時期にアクティブラーニングというカタカナはまだ定訳としてありませんでしたので、関田先生の御研究の立場から、協同学習、あるいは学生参加型と訳されていたのはもっともな流れですが、ジョンソン兄弟のこのタイトルの付け方から見ると、アクティブラーニングの一つ上位としておいているなと思います。上位概念ですね。上として置いている、これは本人に聞いてそうだという話ではないですが、タイトルの付けかたから、一つ上位概念を持っていることが理解できます。

同じ91年に、私たちが主体的な学びと何気なく使っている言葉と同じように、アメリカでもActive learning、Active participation、Active enrollmentなどいろいろな言葉がありますが、その中のアクティブラーニングというのが非常に操作的に特徴を挙げられて概念化されたのが同じ91年のBonwell & Eisonです。私たちが古典と呼んでいるアクティブラーニングの基本文献です。そこでは学生は聞く以上のことを行う、これは講義をイメージしているのですが、講義を越えろと言っています。全てアクティブラーニングにしていけなどという話ではありませんが、やはり学習をつなげていくために聞くことを越えろと誰もが言うことですね。それから、情報の伝達よりも学生の技能の発展

のほうに力点が置かれます。91年でこれを指摘していることがすごいですね。

学生は高次の思考を働かせます。私はこれを認知プロセスと読んでいます。学生は活動に従事しますが、これはアクティブラーニングの基本的な考えでいう活動です。学生自身の態度や価値の探究が強調されます。私は、上位概念というだけでなく、全部アクティブラーニングに入れ込みました。つまり、活用、習得、探究に関しては、技法が協同学習もあれば協調学習もある、PBL、IBL、TBL、ピアインストラクションなど、細かい技法を入れていくと200～300あるといわれています。それをくまなく読んでみるとどれも大体同じことを言っています。あとは、専門分野や小学校、中学校、高校、大学などで組み方、デザインが違うので、名前も変わってきています。そういうことを一つ一つ取り上げて先に進まないのが、アンブレラチームとしてアクティブラーニングとしたのが私の仕事になります。

働くほうの協働は、文科省でいろいろな経緯で使われるようになっていきます。安永先生や関田先生は、協同の精神、仲間が心と力を合わせて学びあうことであるとしています。グループの学習効果を最大に引き出すために基本的な精神、つまり、協調学習、collaborative learning、ジグソーなどは、一人でできないことを二人、三人で取り組むことによって、もう一つ質の高いところに成果を持っていくという協調性を見出していきます。そういうことを目指したcollaborative learning の定義がありますが、私の理解では、コオペラティブですね。関田先生等との協同学習というのは、やはり人と人が学びあうこの関係性、そしてそこに生まれてくる新しい価値創造、あるいは新しい考え、そういったところに非常に大きな力点があって、その成果、この関係性から浮き上がってくるアウトプット、アウトカム、力点がおかれているこの関係性、違いを理解していくのはとても大事だと考えてきました。

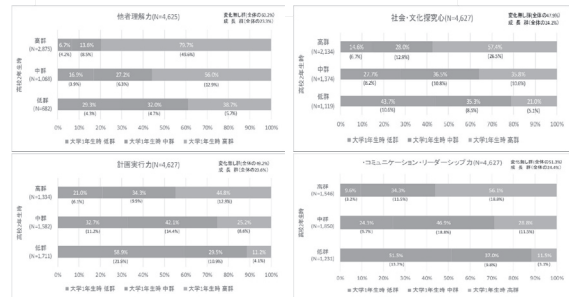
## 2. 10年トランジション調査の成果

二つ目の10年トランジション調査の結果です。一つエッセンスだけですが、特に高校の先生方が今日たくさん来られているので、高校の先生方に向けてお話する内容かもしれないし、あるいは大学においてこういう前提の高校生を実は引き受けているんだ、引取っているんだと、こういうことも根底にあります。つまり、話の発端は、私たちは大学4年間である程度仕上がっている学生を一から育てることはできるのかということです。以前のように、例えば良い大学に入って、いろんな経験を経て、社会に出る時に大学のブランドとか、高卒より大卒みたいな教育資格、学歴がものを言って、人生が決まっていた、そういう時代ではなくなっています。私たちは4年間一生懸命育てようとしてやっていますが、本当に育てているのかという検証はなされていません。頑張った学生が、例えば1年生の時どうだったのかは知りたいですね。

私が見ているデータで明確に示せるほどないので、これから取っていきたいと思っています。その全国調査として、400校で行ってもらっていますが、私のデータを見てきた経験と、不十分なデータだけれどもこの10年間取ってきたデータと、20年間京大で教えてきた経験から言うと、1年生の時にダメだった学生が、4年生の時に輝いているのは見たことがありません。1年生の時に輝いていた学生がいろいろな事情で挫折していくのはたくさん見ました。4年生の時に輝いているのは、やはり1年生の時も良かったと思うんですよ。もちろん、私の目の届かないところで変わっていった1割2割の学生や、あることをきっかけに人生が180度変わったような学生がいるのももちろん知っています。だけれども、全体として、今言ったような見方というのがどうしてもぬぐえません。

例えばオープンキャンパスや大学のプロジェ

### 半数の者は高校から大学にかけて資質・能力は変わらない 京都大学・河合塾「通称10年トランジション調査」より速報



「変化無し群」を高→高、中→中、低→低とすると、変化無し群は全体の47-60%であった。これより、高校2年生の時の資質・能力は変化しにくいことが明らかとなった。また、「成長群」を低→中or高、中→高とすると、成長群は全体の23-24%であった。

クトを展開して、いろいろ全学的な取り組みに駆り出されたり参加したりしてきて、そこにいる学生たちを見ていつも思ってきたのは、「君はいいよ」という学生ばかりが集まってくることです。オープンキャンパスなどでも写真とかが出ますよね。すごく輝いて取り組んでいるような写真には、エース級ばかり映っています。そういう学生たちもちろんもっともっと伸ばすんですが、どれくらい伸ばせているのか、成長させられているのかをもっと検証しないと、アクティブラーニングの背後にあるトランジションリレーが本気で進められません。そういうことにつながるデータとして、文科省のいう資質能力にかかわる項目を4つまとめて、それが高校2年生と、同じ生徒が大学生になるとどれくらい変わっているのかっていうのを見せたわけです。

一つ目は「他者理解力」です。いろいろな人たちの心や考えをきちんと踏まえられるか、あるいは異なる立場や考えを持つ人ともきちんとつながっていけるか、このような他者を理解していく力について聞いていきます。

二つ目は「社会・文化探究心」と呼ばれるような、複数の項目で得点化されています。これは社会や文化に関係や関心を持っているいろいろ取り組んでいく力です。最近の生徒、学生は生まれた時から非常に個の生活が充実した環境で育っています。バブル以前に育った、私の子ども時代やご年配の先生方はそうだと思いますが、社会やコミュニティがあって個人がありました。

そこで求められるのが社会に適用することです。これが人生を作ったわけですね。自分が何をしたいとか、こんなことをしたいとかから人生がスタートするわけじゃなくて、まず社会でこういうことが必要で、こういうことをしておいたら人生なんとかなると、こういう感じで学歴が学校トラックというのが進んでいきました。そういうものの中から面白いものを見つけて自主的にいろいろ主体的に取り組んできました。これが80年代以前の人生形成のダイナミクスです。

90年代以降はいろいろな意味で、例えばゲームやインターネット、スマホ、LINE、あるいは外に出てもコンビニなど、いろいろな人たちとの煩わしい関係がある程度避けながらもそれなりにやっていくことができるようになりました。そういった中では、個というものが中心になります。そういう中で育ってきた生徒、学生が、非常に個としての社会、文化に関心が高ければとてもいろいろな社会的な取り組みに参加していけば素晴らしいことですが、そこに興味がなければ、身近な世界、お友達の世界だけで満足してしまって、なかなか外に出てきません。これに私たちは苦しんでいるわけですね。もともと社会というものが遠い上に、そこにつながってこうという態度も見えませんが、そんな生徒、学生を私たちは本当に社会に送り出して、なんとかやっていけると思っているのかを本気で考えなければなりません。そういうところにつながるのが「社会・文化探究心」です。

それから「計画実行力」というのは、これは旧来の学力のようなものです。いわゆる勉強にしっかり取り組んでいるとか、計画を立ててきちんと目標を立ててやっていくとかです。あるいは課題に忍耐強く取り組むとか、そういった勉強ができる人が普段とっているような計画的な行動とか、ストレスとか嫌なこととかあってもきちんと課題に取り組んでいく力とか、こういうのを「計画実行力」と呼びます。京大生はものすごく得点が高いです。最後が「コミュニ

ケーション・リーダーシップ力」です。これはアクティブラーニングが一番求めるもので、議論する力や発表する力、自分の考えを述べていく力などです。

2つだけ大きな結果を述べると、一つは「他者理解力」は少し見えにくいですが、高校2年生の段階で高群が非常に多いです。非常に多くの、半分以上の人が高群です。だから対人関係で、高校2年生の段階でつまづいているような生徒は多くはないという非常にいい結果です。もちろんそういう人たちが同じ基準で大学1年生の11月、12月に圧倒的に高群のまま移行すれば、これはいい結果です。だけど、残りの3つはそう単純ではありません。高群、中群、低群とまんべんなくいますし、御覧の通り、右上のところを書いてある変化なし群、成長群という2つのカテゴリーがありますが、変化なし群というのは低群の人は低群、中群の人は中群、高群の人は高群のまま移行したということです。もちろん割合で見せているのは皆様向けとか一般向けの方に作りなおしているグラフであって、実際には階層重回帰とか構造方程式モデルで分析しているものが専門向けにはあります。その結果をわかりやすくグラフにしているのを説明に使っています。こういう低群低群、中群中群、高群高群の割合をまとめると、全体で見ると大体47%から60%はそのままだってしまいます。低群の人が中群、高群、そして中群の人が高群になる。これを成長群と定義して割合を見たら、23～24%です。つまり、変わっているのは2割くらいで、なかなか変わらないということです。

こういう結果が出てくるときに私たちはどう受け止めるのかということですね。私はこの結果を、19歳、20歳になった大学生がそんなに変わらないのだということを主張したいがために使っているわけではありません。変わると思います。ただ、大学にもよりますが、ほとんどの大学は、学生に教育をするときに担任制はあっても担任という形で高校生のように一人ひ

とりを見ているわけではありませし、顔も名前もわからないような状況で目の前にいるような、よく知った顔がいるなという感じでしか教育してないわけです。そういう中で学生が、一人ひとりが本当に育っていくということを見ていくときに、一人ひとりの自立あるいは変化に対する感受性や志向性が育っていないとなかなか難しいものがあります。

企業の人たちも、自分たちは研修で彼らの人生を180度変えることができるとうよく言ったりします。ひっくり返って辞めていくということもありますが、いずれにしても年がたってからでも変わることはできると思います。変わるためのレディネス、そういったことも問題だと受け取ってください。この現状で、私たちが高大接続を考えていかなければならないということです。

高校の先生方、大学の方もこういうことを知っておいてほしいのですが、去年の教育課程企画特別部会の論点整理というのが一つ大きなまとめで、それですと2015年度は進んできたわけですね。その時にこれをアクティブラーニングとみなしていきましょうという一つの定義ができました。それは「課題の発見、解決に向けた主体的、協働的な学び」です。私は最初これを2014年の11月に見たときに、なんだこれかと思いました。アクティブラーニングは学術的に、あるいは先ほど見せたBonwell & Eisonとか、これまでいろいろ見てきたものと全然違っていたので、ずいぶんとまどったのを覚えています。文科省政策、行政政策ってというのは例えば今現行の学習指導で言語活動の充実政策がありますが、そこに習得、活用、探究も入ってきて、学力の三要素も入っています。そういうことを考えていったら、新しく改訂される学習指導だけで概念やいろいろな説明をしていくことは、できないのだと思いました。そういう意味では、例えばこの定義を見たときに私が思ったのは講義一辺倒を脱却する、聞くという学習を超えるところでのアクティブラーニン

グというニュアンスがまるでないということですね。それはアクティブラーニングと呼ぶほどの内容になっているのか。ただ、活動ということを異常に重視したり、あるいは言語活動の充実施策で講義一辺倒の授業を脱却すると説明がなされているんですね。私は全体としては施策もきちんと説明をしていると、このようにいろいろ途中途中の注釈をつけながら大きくは理解して、支援をしているわけです。

ただ、これが論点整理で最大の功績だったというわけですね。つまりアクティブラーニングをこれだけで理解したら、とんでもない方向にってしまうわけですが、アクティブラーニングを通して目指される学習として、習得、活用、探究という学習プロセスの中で問題発見解決を念頭においては深い学びの過程が実現できているかどうかという注釈がつかしました。つまり、この文章を読んだときにある論者、あるいはジャーナリストの人が、アクティブラーニングというのは探究的な学習のこと、つまり、プロジェクトや総合的な学習の時間などということなのだ説明している人や文章があつて、馬鹿言うんじゃないと思いましたが、ただ、やはり習得ですね。教科書レベルあるいは基礎知識を学ぶ課程の中にもペアワーク、グループワークがあつて、自分を表現することを通して、頭の中にある知識を整理したり、つながりの中から自分で疑問、あるいは課題の発見をしたりという、習得レベルにおいてもアクティブラーニングはあるわけです。大学でいえば講義科目、演習科目あるいは卒業研究など全てに絡んでいる探究だと思います。深い学びに、最後はつながっていかねばなりません。

やはりアクティブラーニングは、私の理解では活動と認知ですね。いろいろ書いて発表するという活動を取りながら、頭の中も精一杯働かせる。それを、Bonwell & Eisonは高次の認知、分析とか評価とか創造と言ひ、大きく頭の中の認知過程を働かせると言つていいと思いますが、活動と認知を精一杯充実する形にしても、学習

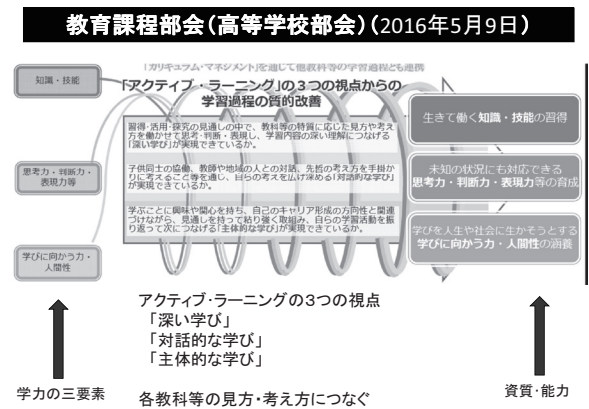


の成果をアウトプットさせると、君の一生懸命やっていた学びの姿の出てきた姿がこれかというようなのはありますよね。一生懸命やっても結局出てきたものは非常に理解としては低いもの、あるいは面白くないものはあるわけです。だから、私はアクティブラーニングを良い形で行っても、必ずしも私たちが期待する深い学びにつながるとは限らないということを非常に強調してきて、アクティブラーニングをしっかりとしながらも深い学びに落とし込んでいくいろいろな課題の与え方、あるいはアセスメント、評価をしっかりと行っていくという話にして学習論として作ってきたわけです。

本学の松下佳代が、ディープアクティブラーニングという本を出しています。意図はわかりますよね。アクティブラーニングとディープが、重なるところもあるけれども別物だという理解を、私たち二人はしています。そういうところに深い学びというのがあります。だからアクティブラーニングをしながら、きちんと実現するところに向けていくのだという説明をしています。

それから、他者との協働や外界との相互作用を通じて自らの考えを広げ、深め、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につながる主体的な学びの過程は実現できているか。初等・中等教育の中では関心を鍛えるとか、主体的な学びと言われてきています。ところが、5月以降の高等学校部会の資料では、これが取れています。もう今後多分出てこないのではないかと思います。そしてこれが上にあがって、アクティブラーニングというのをこうなったと。特に線を引いた3つですね。これがキーワードとして、3つの視点として今説明されています。その説明の中で出てくる図がこれです。多分これが、最終答申につながっていくのではないかとされています。

私は、これがあってアクティブラーニングを



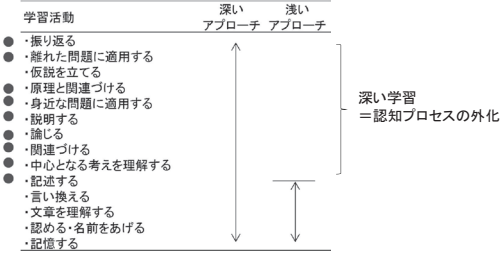
きちんと良い学習として落とし込んでいくときの3つの観点と言われたらよく理解はできますが、これがアクティブラーニングだと言われたら、少し違うのではないかと思うところが出てきます。一番思うのは、ここです。この深い学びをアクティブラーニングの中に入れるかどうか。最新の、企画課の現場の責任者が書いている文章がありますが、深い学びを中に入れ込んでいくのは非常にいろいろな疑問もあるだろうと思います。ただ、アクティブラーニングの中に深い学びがまったく入っていないわけでもありません。

### 3. 学習における協働性・協同性を確認して

活動と認知の中に認知があり、これを深い学びととらえる学者がいます。それについて3つ紹介します。一つ目は、論点整理の資料に紹介されている施策に結構よく使われているものですが、深い学習を動詞で説明すると Biggs and Tang っていうニュージーランドの学者が出しているある本の図を例に示すと、結局浅い学習というのは、この辺で終わっている学習なんですよね。記憶する、名前を挙げる、あるいは用語とかですね。それから文章を理解する、言い換える。こういう非常に低次の活動、そのままの活動を取るのが浅い学習です。深い学習というのは、高次の認知、高次の思考と言われるように、例えば適用する、活用のことです。原理と関連付けるとか説明するとか、こういうこと

## 学習活動の「動詞」から見る学習への深い・浅いアプローチ

教育課程企画特別部会『論点整理』(2015年8月26日)の参考資料



\*Biggs & Tang (2011)より。詳しくは下記の本を参照

溝上慎一 (2015). アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング. 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために— 勁草書房 pp.31-51.

### Reference:

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. 4th ed. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

ばかりでなく、全ての学習行動があるものだと説明した、なかなか良い置き換えだと思って紹介しました。

例えば関連付けるといのは、ディープラーニングの、いろいろな立場の人たちが共通して取っていく結構なポイントです。それは、浅い学習とは、要は暗記のことなので、それを深めていくときに何がまず初発のポイントになるかと言ったら、やはり関連付けることになります。有意味学習と専門的に言われる、意味をとっていく学習のことです。意味とは何かといえ、今までつながっていなかった二つあるいは三つ以上のものが、何かの学習や思考を通してつながっていくときに、私たちは意味がわかったとか、そうだったのかと気づきます。これをいろいろつなげていく活動を学習として行います。つまり、頭の中にあるこれまで学んできたこと、既有知識、経験、あるいは日常感じている素朴な疑問や信念など、表現を通せばいろいろ出てきます。いろいろなことをつないで、文章化していったり表現していったりすれば、ただ聞いて分かったか分かっていないかという感覚を持つだけ以上の深い学習になっていきます。

それと同じような感覚で、課題や先生の問いなどを元に関連付けたり、ある問題を与えられてそれに活用・適応したりしながら、つないでいく種類を増やしていくことが深い学習の言い換えです。これを、私は深い学習の言い換えとして紹介しましたが、認知プロセスの外化と紹

介したつもりは全然なく、認知を一生懸命働かせるというのはこういうことだという説明は実は結構なされています。認知プロセスの外化の手前には内化があり、思考があると。活動だけではアクティブラーニングはとんでもない方向に行くけれども、この認知のプロセスの外化というのが溝上の定義にはあってよかったと思います。つまり、外化をしていくというのは、外化をする過程で中が整理されていくことであり、それが戻ってきて内化する、それが深い思考です。先ほどのBiggs and Tangにつながります。

松下は、内化に費やされ外化といえ記憶した知識を試験で吐き出すことぐらいしかなかったのに対し、アクティブラーニングは認知プロセスの外化を学習活動の中に正当に位置付けました。これはアクティブラーニングの功績です。だが、外化のない内化が上手く機能しないのと同じように、内化のない外化も上手く機能しません。内化なき外化は盲目であり、外化なき内化は空虚です。非常に恣意的ですが素晴らしいですね。石井さんという教育学研究科の同僚で、松下の後輩になりますが、彼は内化・外化とは言っていませんが良いことを言っています。習得・活用・探究というように外に広げていく学習のプロセスは、結局最後は習得レベルに戻っていったって、教科書をただ一生懸命やる時間だけで終始するのではなく、活用や探究や、そこに思考力・判断力などを使っていくことによって、最終的には習得レベルも多角的に、別の観点からより理解していくことにつながります。活用・探究していけばいろいろな視点を通って行きますから、角度を変えて同じ現象を理解しなおすことによって深い理解につながるということは当然あります。彼はこれを機能的な習熟と呼んでいます。そういうことを考えると、結局表現を突き詰めていくと内化になっていくといつか、内化を豊かにしていくことにつながります。

今説明してきたのは、Deep Approach to Learningと呼ばれている、深い学習へのアプ

ローチと訳される、深い学習に向かっていく行動の特徴を説明してきました。ところが、理解という最後の落ち着いた成果としての、深い学習があるわけです。McTighe、Wigginsの知の構造は有名ですが、結局最終的にはつないだというだけでなく、一般化、概念化、原理化して、より階層的に水準を変えて、多角的に理解していくところにつながっていきます。学習内容の理解です。これをアクティブラーニングと呼ぶには少しやりすぎだと思います。そういう意味でははみ出る部分もあるので、深い学習にいくといっても、いろいろな学術的に言われている深い学習を全部拾っているとする必要はないのかもしれない。ずいぶん文科省寄りに書いていますが。

文科省はもう一つ進めます。アクティブラーニングの3つの視点を各教科等の見方・考え方というものにつないでいくということが重要だと、話が非常に構造的複雑になっていきます。この背後にある不安というのはわからないのではありません。アクティブラーニングを推進していくことによって、教科学習あるいは、いわゆる学力的なものが落ちていくといういろいろな関係者、あるいは議員さんたちの不満や苦情もたくさんあって、特に初等中等教育ですから、しっかり落としていかないといけないということになるのはわからなくもありません。深い学びが入っていくのは随分私も混乱しましたが、今みたいな考えだったらまだ理解できます。ただ、各教科との見方や考え方を見ていくと不安が高まります。

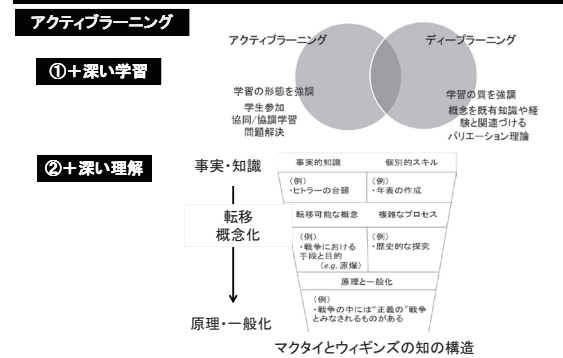
例えば、見方・考え方とは何かです。例えば国語科、小学校・中学校・高校と全部含めてなので、そのぶん抽象度が非常に高まっていますが、創造的論理的思考、感性、情緒、他者とのコミュニケーションの側面から言葉の働きに着目して、言葉をとらえ、自分の思いや考えを深めること、国語だったら了解可能な範囲ですね。しかし、算数、数学となると、離れていきますね。事象を数量や図形及びそれらの関係な

どに着目してとらえ、論理的、統合的、発展的、体系的に考えることです。イメージしているのは全国学力調査のB問題、あるいはPISA型です。アクティブラーニングなどをしっかりやらなくても、いろいろな問題を与えることによって、これは解けるようになると思います。

実際、私がこの一年間の中で全国学力調査の首位権というのがありますが、確かにこういう授業や、学習をしていたら点数が高いだろうなと思うほど、非常に素晴らしい取組みもありました。しかし、グループワークをしているときの資質能力を育てるポイントがそこにあるか、発表もまとめたものを棒読みしているだけになっていないかは重要です。それでも、おそらく思考は育っていますが。そういう意味で、協同や対話という学習を、社会的なものにしていくというアクティブラーニングの一番強調点がなくても、たぶんできると思われること、これがひとつ大きな不安です。理解、自然の事物、現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的視点で捉え、比較したり関係づけしたりするなど、科学的に探究する方法を用いて、多面的・総合的に考えることです。

そうはいつでも一番懸念するのが深い学習です。現場の責任者が最近書いたある教育雑誌の説明では、主体的対話的があり、深い学びがあるという「主体的→対話的→深い」という順序で説明をしています。しかし、高等学校部会でこれから使っていきたいと考えている図がこれで、「深い」からスタートしています。これで、

**それでもはみとくに出る部分もある。「深い理解」**



Reference: 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター(編)(2015). ディープ・アクティブラーニング-大学授業を深化させるために- 勁草書房

各教科をつなげていったとき、一番懸念するのは、教科主義に戻るのではないかということです。私たちはなんのために学校教育あるいは学習を生徒・学生にさせているのかという基本を問い直して、学習パラダイムに、そして最初に戻って社会の転換を、ポストモダン、後期近代と考えてきたわけです。思考を発展させるのは大事ですが、やはり一人、あるいは先生との関係だけで乗り越えていけるものではなく、先生と学生の学習力を作り能力を作っていくための、一つの提言としてアクティブラーニングはあるわけです。

教科の学習が大事なものは、基礎として当然ですが、やっぱそこを超えていく新しい課題があります。そこに私たちが本気で向かえるのかということです。危惧で終わればいいと思います。かつ、習得活用探究という学習プロセスはかなり根付いているので、しっかり活用探究までやっていこうと考えたら、大丈夫かと思いたいところもあります。そうは言っても、3つきちんと並んでいますので、現場はこの順序をあまり重く受け止め過ぎずに、きちんとバランスよく学習を作っていくのであれば、溝上はこんなことを言って不安がっていたなど、それで終わるかもしれません。ただ、時代の課題ははっきりしているので、施策は施策で、あとは私たちが現場を作っていくわけですから、その現場の理解が大事だと思います。以上です、ご清聴ありがとうございました。

# 創価大学におけるアクティブラーニングの展開 ～第2回教育フォーラムにおける事例紹介をもとに～

関田 一彦

学士課程教育機構 副機構長

## 1. はじめに

創価大学におけるアクティブラーニング(当時は学生参加型授業と呼称)の組織的な導入・展開の歴史は、教育・学習支援センター(以下CETL)の設立から始まる。2000年に開所したCETLでは、翌2001年1月に中京大学の杉江修治教授を招き、協同学習を基調にした多人数授業への対応について研修会を開いた。以来、協同学習の導入を促進すべく、その年の夏には高橋一郎経済学部教授(当時、現国際教養学部長)と筆者をミネソタ大学協同学習センター主催のワークショップに派遣した。その成果報告として、翌2002年1月に高橋教授による第1回の、4月には筆者による第2回の協同学習ワークショップが行われた(CETL Quarterly No.6に詳しい)<sup>註1</sup>。

本学のアクティブラーニングは協同学習と呼ばれる教育方法を軸に進められてきた<sup>註2</sup>。CETL開所以来16年間に、国内からは前述の杉江修治教授をはじめ、安永悟久留米大学教授など、国外からは(招聘順に) Spencer Kagan博士、Yael Sharan女史、David & Roger Johnson博士、Lynda Baroche博士など、数多くの協同学習研究者から指導を受けてきた。こ

うした継続的な導入・普及の取り組みもあってか、学生による授業アンケートにおいては、ほぼ8割の科目において能動的な学習の機会が提供されている、という結果が出ている。こうした成果をもとに、本学は2014年度大学教育再生加速事業(AP)に採択され、現在、アクティブラーニング型授業の質的向上と成果の可視化に取り組んでいる。

## 2. 個人芸からプログラムへ

本学ではCETLを中心とした組織的なアクティブラーニング導入の取り組みを受け、各学部で先生方が自身の授業改善に挑戦している。それはすでに、個々人の努力を超えて、カリキュラム・デザインの視点から学部レベルで検討される段階に至っている。

先行する経済学部では、経済学の基礎を通常の授業に加え、平行する形で英語でも学ぶプログラム(International Program、通称IP)が10年以上の実績を積んでいる。IPでは、様々なグループ課題を組み込んだアクティブラーニングが、もはや当たり前のこととして実施されている。AP事業における先導学部として新たな改善の先頭を行く経営学部では、1年前期の基礎演習からグループワークを取り入れ、後期に

グループ演習をおき、初年次段階から学生の能動性開発に力を入れてきた<sup>註3</sup>。なお2014年度カリキュラム改定に伴い、現在は、グループ演習に代えて2年前期に人間主義経営演習を新設し、アクティブラーニング型授業を用いてコース別履修の基礎固めを行っている。

その他の学部でも、たとえば1年次から4コースに分かれるカリキュラムを導入した法学部は、1年次前期に基礎演習、2年次前期に演習Iと、アクティブラーニング型の授業展開が容易な少人数授業を必修化している。加えて、2年次以降、いずれの年次でもワークショップやインターンシップといったアクティブラーニングを前提とする科目をすべてのコースに用意している。

専門性の深化に向けて、履修上の多様な選択肢を提供する文学部では、学部共通の基盤プログラムとして1年次前期にアカデミック・スキル基礎、2年次前期にアカデミック・スキル応用を必修化している。ここでもディベートやプレゼンテーションなどアクティブラーニングを促す学習課題を用いた授業の工夫がなされている。特に、AP事業として実施されている授業設計合宿研修にはアカデミック・スキル基礎担当教員が優先的に参加しており、アクティブラーニングを組み入れた授業づくりについて、学部共通の理解を図っている。

平成28年7月に開かれた第2回教育フォーラムでは、理工学部と経済学部および教育学部の取り組みを紹介した。理工学部では1年次前期後期に通年の形でプロジェクト・スタディーズA/Bを、さらに3年次前期後期に同じく通年の形でケーススタディI/IIを必修科目として設置している。経済学部ではIPプログラムだけでなく、1年前期の基礎演習でコミュニケーション力を伸ばすグループ活動を多用し、LTDなど上級年次でも用いられる学習法の体験も促している。教育フォーラムでは、基礎演習で学んだLTD学習法を2年次配当科目「開発と貧困の

経済学」で活用している例を取り上げたが、1年次に学んだアクティブラーニングの手法を上級年次で繰り返し活用することで、アクティブラーニングに期待される汎用的能力の育成が進むと考えられる。教育学部では「学校インターンシップ」という体験学習の前提として、「学校研究」の履修を義務付けている。これら3学部の事例および新しい入試制度について、次節では各報告を筆者がまとめる形で詳しく紹介する(各事例報告で、報告者から当日提示された主要なスライドは資料として論末にまとめて示す)。

### 3. フォーラム紹介事例

#### 3-1. 経済学部「開発と貧困の経済学」とLTD

経済学部は本学において組織的にLTDを取り入れた最初の学部である。一時期(2004年～2007年)は、学部教員全員が基礎演習でLTDを実施しており、今でも複数の教員がLTDを活用している。今回事例報告いただいた高木功教授はその体表的な方である。

高木教授は自身の専門演習(2～4年次生、各15名程度)、英語による授業「Japan in Asian Economy」(留学生・日本人学生混合、学年混合、8～15名程度)など小規模クラスだけでなく、「人間主義経済学」(100名程度)、「開発と貧困の経済学」(130名程度)といった大規模クラスでもLTDを導入している(高木スライド5～11参照)。今回は、2年次配当のコース選択必修科目「開発と貧困の経済学」での実際について紹介いただいた。

まず注目したいのは、大学教育の目標の一つとして、自律的、能動的な学習者の育成を位置づけた上で、そのための教育方法としてLTDを導入している、と宣言された点である。科目の目標にとどまらず、大学や学部の教育改善を意識してアクティブラーニングの一つ、LTDを用いるという発想は、まさに経済教育プログラムの一部として自身の科目を意識している証

であろう(高木スライド3,4参照)。

次に、その効果を理解度や授業外学習時間に関するアンケートで点検している。対象にした授業は2015年後期に開講したもので、この学期では10月、11月、12月とほぼ1ヵ月おきに計3回のLTDが行われた。LTDのディスカッションを有意義と感じる学生が9割以上であり、回数を重ねるごとにその割合は高くなっている。また、通常の授業回では授業外学習時間が1時間に満たない学生が8割程度いるが、LTDが行われる授業回では、1時間未満は1割程度になり、4時間前後がもっとも多くなっている(高木スライド12から17参照)。このように、授業外での学習と有意義なディスカッションがセットになって、学生の学習を深めている。高木はこうしたLTDの効果として、次の8点を挙げている(高木スライド18参照)。

1. テキストを読み込むという基本的な学習スキルの習得
2. 予習という個別学習の習慣化
3. 新たな知識の定着と批判的思考能力を涵養
4. 新たに得た知識を、自身の生活や経験に適用する作業の意識化により、知識の価値を確かめ、批判的評価力を涵養
5. 共通の話題・テキストに対する多様な視点や考え方の習得
6. コミュニケーション力、論理構成力、説得力の鍛錬
7. グループの仲間への貢献により協同学習の喜びを経験
8. 他者や他者の見方に対する尊重の姿勢を涵養

### 3-2. 理工学部とプロジェクト・ベース・ラーニング(PBL)

理工学部では文系学部で開講されている基礎演習に代わって、コンタクトグループという少人数の学生を一人のアドバイザー教員が担当する仕組みを取り入れている。授業枠を使わず、

教員が必要に応じて学生を集め、大学生活への適応をサポートしている。加えて、初年次の導入教育として、「プロジェクトスタディーズ」というPBL科目を必修化している。この科目は十数名の教員が担当しているが、今回の事例報告は、代表して崔副学部長にお願いした。

理工学部の中でも情報システム工学科では、コンタクトグループとはメンバーの異なるチームを作り、レゴブロックで作られた車を自動走行させるプログラムを、試行錯誤しながら作るという、入学間もない学生にとってハードルの高い課題に取り組ませている(崔スライド3～5, 10参照)。また、共生創造理工学科では、パスタを使った橋づくりを課題としている。

この科目は、入学当初からグループで一つの課題に取り組ませることで、①協調性と礼儀を身につけさせる、②企画性、論理的でポジティブな思考を身につけさせる、③大学生活に慣れ、スムーズな人間関係を築かせる、ことを目標としている。また、取り組みのまとめや成果報告を通じ、Word, Excel, PowerPointの活用を促し、基礎的なコンピューターリテラシーを身につけさせることを狙っている(崔スライド2参照)。特に、設計企画、中間報告、成果報告という3回のレポート課題がPDCAサイクルを回すことになり、「自主的で自立的に学習」する態度形成に役立っている(崔スライド6～9, 11参照)。

理工学部では実験系科目を多く、作業中心の授業は表面的にはアクティブラーニングしているよう見えやすい。しかし、自主的に課題に取り組み、主体的に考える姿勢や態度は、PBLのようにきちんと設計されたアクティブラーニングを体験させることで磨かれていく。

### 3-3. 新たなAO入試とLTD

本学では経済・経営学部の先生方を中心に、LTDを組み込んだ授業を試みる先生方は少なくない。LTDは課題文献を深く確かに読解する作業をグループで行う授業方法である。活字

離れが進み、読書力が不足する学生は本学にも在籍している。専門書を読む力を養うこと自体を目標の一つに据えることも初年次教育では重要であろう。そのためにもLTDのように、一つの教材の理解をグループとして深めていくアクティブラーニングは、全学的に広げていきたい。その際、LTDのようなグループ学習に効果的に取り組むためのスキルや態度を持つ学生が多いほど、そうしたアクティブラーニング型授業は充実したものになるだろう。そのためには、入学段階から、そうした資質の高い学生を選抜することが効果的である。

折しも始まった入試改革の流れを受け、上述のようなカリキュラム設計上の要請も踏まえ、本学はAO入試の再導入を決定した。そこで新たなAO入試制度について、山岡アドミッションズセンター長に解説いただいた(山岡スライド11参照)。

具体的には学力の3要素を多面的・総合的に評価する方法として、LTDに準ずる学習活動を実際に課し、その活動(パフォーマンス)を評価対象に加える入試(Performance Assessment of Students' Competency for Active Learning、略称PASCAL)を設計した(山岡スライド2～7参照)。中教審が例示する、小論文、面接、グループディスカッション(=LTD学習)を含む複合的な選抜方法である。これは平成28年度入試から当面、経済・経営・法・文・教育・看護学部の6学部、合わせて100名の募集規模で開始する(山岡スライド8参照)。

本学におけるアクティブラーニング推進の上で、この入試制度導入には3つの大きな意味がある(山岡スライド12参照)。一つ目は本学が実施するアクティブラーニングに高い適性を持つであろう新入生が増えることで、初年次教育プログラムの効果が高まる。言い換えると、LTDなど質の良いグループディスカッションのけん引役となる学生が増えることで、あまりグループ活動が得意でない学生も引っ張られ

て活動に前向きになることが期待できる。二つ目は、PASCAL入試において、LTD活動を評価する試験監督には、かなりの教員の参加が必要になる。今までLTDを見たこともない教員にとって、実際のLTDを注意深く観察する機会は貴重であろう。そうした教員がグループディスカッションを授業に取り入れる際の参考になるに違いない。三つ目は、本学自体というより、広く高校教育に向けてのアピールである。LTDという読解力を伸ばす教育方法に対する高校の側の意識が高まるならば、本学も含め、日本の大学教育にとって望ましい学習力を持つ受験生が増えることになろう。高大接続の教育改革にとって、大学側から高校側への授業方法に関する注文は必要なことであろう。

### 3-4. 「学校研究」と2つの手法

教育学部は教育学科と児童教育学科の2学科体制である。教育学科は2014年度からスタートした現行のカリキュラムにおいて、週2回3単位の科目を2年次から3年次にかけての4学期に1つずつ配置し、講義と演習を組み合わせたアクティブラーニング・ベルトをカリキュラム上に敷いた。一方、児童教育学科は教職課程の要請から履修すべき科目が多く、アクティブラーニングに十分な時間が割きにくいのが現状である。そこで、「学校インターンシップ」という体験学習の機会を用意しているが、その機会を確かな学びにつなげるための、架橋科目として「学校研究」を開設した。この科目は、「学校インターンシップ」履修のための前提科目である(関田スライド2, 5参照)。

筆者が担当する「学校研究」では学期を通じ、「ケース学習法」を5回、「ジグソー学習法」を4回、交互に実施している。ケース学習法では、学校現場で生じる様々な問題を簡潔にまとめた資料を事前課題として与え、予習として各自でその解決法を考えてさせる。授業時には、各自の解決案を持ち寄り、その有効性・妥当性を相互検討し、最終的にグループとしての解決



法や対策をまとめ、それをクラスで交流させる(関田スライド4参照)。

ジグソー学習では、予習段階で中教審の答申を分担して読み解き、授業時には各分担部分についてグループの仲間に解説する活動が主になる。きちんと解説し、グループとしての理解が十分なものになったかどうか、当該答申の理解を前提とする設問を授業後半に与え、グループとして回答させている(関田スライド3参照)。

どちらも予習の質と量が、授業時の活動の成否を左右することになり、自主的な学びを促すことになる。チームとして活動することが当たり前となる学校現場に、インターンとして参加する上で、学生自身の問題意識を高め、他者とのコミュニケーションに開かれた態度の形成は重要である。

#### 4. おわりに

本稿では、第2回教育フォーラムで紹介したアクティブラーニング実践事例を整理してまとめた。ここで紹介したのは、授業自体は個人の取り組みであっても、それが学部や大学の教育方針(ディプロマポリシー)を反映したカリキュラムの1コマとして位置づくものである。

ディプロマポリシーで謳う学習成果を達成するには、それぞれの科目が連動することが必須である。専門的知識だけでなく、学習技能や学習者としての主体性など、いわゆるコンピテンシーの育成を視野に入れた大学教育に問われるのは、個々の教員の努力をつなぐカリキュラムデザインである。個々の教員がアクティブラーニングを進めることを前提としつつ、カリキュラムとして学生を育てるからこそ、学習成果の可視化が意味を持つ。本学は3ポリシーの見直しやAP事業を通じて、そうしたカリキュラム設計を確かにする取り組みを重ねているが、まだ道半ばである。本稿が、そうした取り組みの理解に多少とも役立てば幸いである。

#### 註

註1) このワークショップを機に協同学習に取り組まれた先生方の実践のいくつかは、後に杉江・他著(2004)『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部に所収されている。

註2) 筆者が2001年に『学生参加型の大学授業』というタイトルで翻訳出版した本の原題はActive Learning: Cooperative Learning in College Classroomsである。学生参加型と訳した協同学習をベースとするアクティブラーニングの導入については、種々のワークショップ開催を経て、2004年に教育学部の教員・学生向けの研究誌『創大教育研究』で、その意義を解説している。さらに、2005年の第3回FDフォーラム第四分科会で「アメリカの大学で使われる協同学習法」のテーマの下、本学の教育理念と協同学習法の関係について言及した。これらを踏まえて応募した取り組み『協同教育の先進的国際センターを目指して』が、2006年に文科省の補助金事業「大学の国際化推進プログラム」に採択され、全学的取り組みとして認知された。なお、この国際センター構想は、平成25年度に採択された私立大学戦略的研究基盤形成支援事業の一環として、2016年夏、C棟5階に協同教育研究開発センター(Center for the Study of Cooperation in Educational Development)が開所され、一つの結実をみている。

註3) 経済・経営両学部の取り組みは、アクティブラーニングの先導的事例として河合塾(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』東信堂に紹介されている。

5. 資料(主な提示スライド)

高木スライド

1

2

1. はじめに
2. 大学・学部教育改革とアクティブ・ラーニングの一つLTDの導入
3. LTD実施の具体的手続き
4. LTDの実施と効果
5. 結びにかえて

3

1. はじめに

- 自律的、能動的な学習者の育成＝大学教育の重要な目標の一つ
- いかにして……アクティブ・ラーニングの一つLTDの導入とICTの活用
- LTD: “*Learning through Discussion*” =「話し合いによる学習」

4

2. 大学・学部教育改革とアクティブ・ラーニングの一つLTDの導入

- 2000年開設の創価大学CETL(教育・学習活動支援センター)と連携
- CETLによる協同学習法(LTDを含む)のワークショップ開催
- 2008年以降PLAS学習支援ポータルシステムを導入。以下の自身担当の専門科目に応用
  - ・「専門演習」2・3・4年次、各15名程
  - ・Japan in Asian Economy 8～15名程(外国人留学生・日本人学生混合)
  - ・「開発と貧困の経済学」130名程
  - ・「人間主義経済学」100名程(2人の教員担当)
- 特に小規模クラスはもちろん、大規模クラスへのLTDの応用は有効!

5

3. LTD実施の具体的な手続き

- LTD法の目標と基本姿勢
- 事前準備と当日の道具
- LTD予習ノートの作成と準備
- LTDの実施

6

LTD 実施の流れ

# 高木スライド

## 7 3-1 LTD法の目標と基本姿勢

- 目標：個人の主体的な学習態度の形成を促し、学習内容の理解を深める
- 基本姿勢：
  - 「グループへの貢献」が合言葉
  - 貢献の第一歩は「積極的傾聴」
  - 参加者は対等な関係
  - 予習ノートを手がかり＝自分ができる最大の貢献は予習して参加すること
  - LTDのステップに従って予習すること
  - 話し合うことが学ぶこと

## 8 3-2 事前準備と当日の道具

- LTDテキスト(論材)の選定：書物の一部、論説、新聞等
  - テーマ、専門性と普遍性
  - 講義のカリキュラムとの関連性
  - 主張、結論が明確、興味深い
  - 分量
- 「LTD予習ノート」作成の説明
- LTD話し合い学習の当日のステップの説明
- 「LTD記録紙」の配布と書き方の説明(当日配布)
- 「グループ質問シート」(当日配布)
- グループ化(3人から5人)

## 9 3-3 LTD予習ノートの作成と準備(8 Steps)

- |  |       |
|--|-------|
| Step1 課題を読む  | 教材の理解 |
| Step2 語彙(ごい)調べ<br>(不確かな単語や用語をリストし、辞書で意味や定義を調べる。)                     |       |
| Step3 著者の中心的主張の把握・理解<br>(著者の中心的・全体的な主張を自分の言葉で書く。)                    |       |
| Step4 トピックの選定と理解<br>(主張と関連する話題を見つけ短くまとめる。関連する疑問や感想を書く。)              |       |
| Step5 教材の発展的理解(知識の適用と関連付け)<br>(他の概念・既習の知識と教材から得た知識との関連性を書き留める。)      | 関連付け  |
| Step6 教材から得た知識の人生への適用・意義付け<br>(学んだ知識が自身の現在・過去・未来の生活場面にどう繋がるか、書き留める。) |       |
| Step7 著者の主張の評価(読書課題に対する自分の考えと評価を書く。)                                 | 評価準備  |
| Step8 リハーサル(ミーティングの準備)   |       |

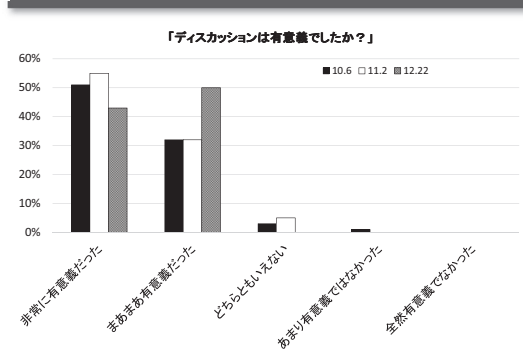
## 10 3-4 LTDの実施Steps 60分version

- |                                |     |            |
|--------------------------------|-----|------------|
| Step1 あいさつ:ウォーミングアップ           | 3分  | 教材の理解      |
| Step2 語彙確認:用語を確認する             | 7分  |            |
| Step3 主張把握:著者の主張を自分の言葉でまとめる    | 10分 | 関連付け<br>評価 |
| Step4 主張に関連した事実・話題の検討          | 12分 |            |
| Step5 新知識の整理と意味づけ              | 15分 |            |
| Step6 批判的吟味:改善点・問題点を挙げる        | 3分  |            |
| Step7 振り返り:協力の成果・貢献を肯定的に相互評価する | 6分  |            |
| <b>計60分</b>                    |     |            |

## 11 4. LTDの実施と効果

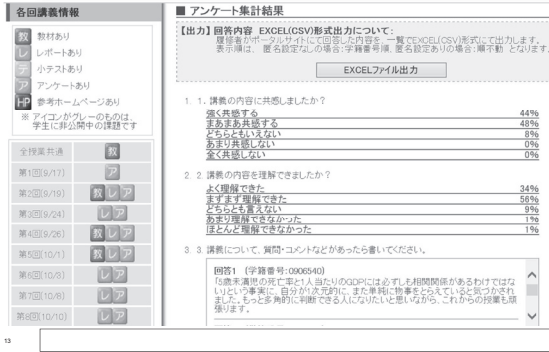


## 12 「開発と貧困の経済学」 第1・2・3回LTDの評価



13

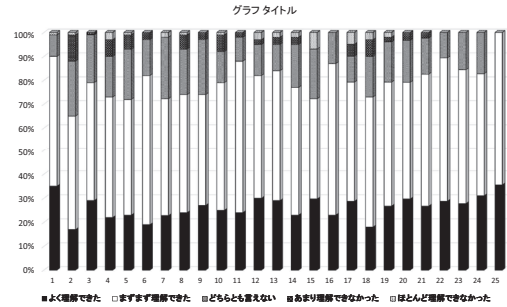
PLAS (学習支援ポータル)によるアンケート



13

14

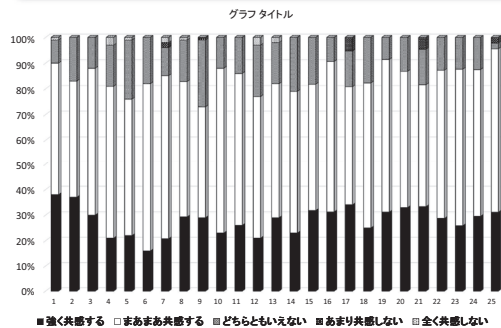
「開発と貧困の経済学」アンケート(2015年後期、131名履修) 「講義の内容を理解できましたか？」



14

15

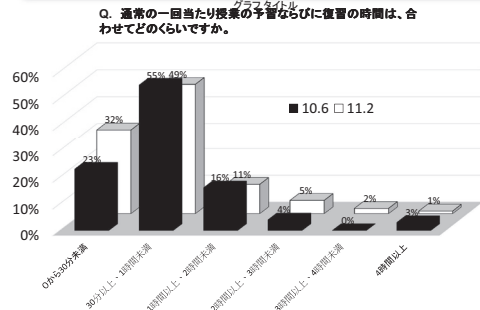
「開発と貧困の経済学」アンケート(2015年後期、131名履修) 「講義の内容に共感しましたか？」



15

16

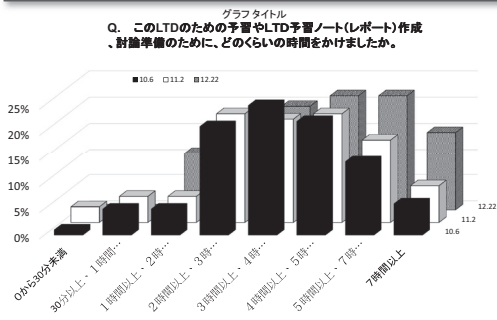
通常の講義の予習・復習時間



16

17

LTDの準備のための学習時間:10.6, 11.2, 12.22 実施の3回



17

18

LTDの効果



- テキストを読み込むという基本的な学習スキルの習得
- 予習という個別学習の習慣化
- 新たな知識の定着と批判的思考能力を涵養
- 新たに得た知識を、自身の生活や経験に適用する作業の意識化により、知識の価値を確かめ、批判的評価力を涵養
- 共通の話題・テキストに対する多様な視点や考え方の習得
- コミュニケーション力、論理構成力、説得力の鍛錬
- グループの仲間への貢献により協同学習の喜びを経験
- 他者や他者の見方に対する尊重の姿勢を涵養

18

19

5. 結びにかえて



- ・ 大規模クラスにおいて、学生の学習への自発的なコミットメントを引き出すことは一般に難しいとされる。
- ・ しかし、LTDと学習ポータル(あるいはLMS)の活用によって、授業内、授業外の学習の促進は可能である。
- ・ LTDと学習ポータルの活用を授業設計全体に組み込むことが要求される。
  - ・ 毎回の授業理解に必要な予習課題
  - ・ 共通の課題の共有とLTD=グループによる討論、あるいはPBLの導入
  - ・ LTDレポート課題の提出と評価
  - ・ 毎回の授業アンケートの実施と授業中におけるフィードバック(FD)

19

20

参考文献および関連URL



1. 高木功「教養・専門科目教育におけるLTD(話し合いによる学習)法と学習支援ポータルシステムの応用例」『JUICE Journal : 大学教育と情報』2011年, No3
2. 創価大学経済学部 <http://keizai.soka.ac.jp/>
3. 創価大学教育活動支援センター: Annual Report 第6号, 2009
4. 創価大学学士課程教育機構: The Journal of Learner-Centered Higher Education 2012
5. 安永悟「実践・LTD話し合い学習法」ナカニシヤ出版, 2006.
6. Rabow, J. et al. William Fawcett Hill's Learning Through Discussion(3rd Edition), 2000.

20

# 崔スライド

1

創価大学 Discover your potential  
自分の発見

プロジェクトスタディーズの取り組みについて

理工学部 情報システム工学科  
崔 龍雲

2

## 授業目的

予め与えられた課題を解決するプロジェクトを通じて、学生の1人ひとりが集団の中で何をすべきかを明確にし、自主的で自立的に学習していく能力を養う。

具体的には、グループで一つのテーマを取り組むことで

- ・ 協調性と礼儀を身に着けさせる
- ・ 企画性、論理的でポジティブな思考を身に着けさせる
- ・ 大学生活に慣れ、スムーズな人間関係を築かせる

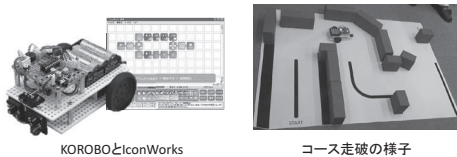
レポート作成を通じて、

Word, Excel, PowerPoint に関するリテラシ能力を身に付ける

3

## 授業の概要

グループ毎に2台の小型ロボットで、複数の課題が設定されたコースを走破することが目標



課題解決のプロセスを重視

技術的な要素はできる限り含めず、誰でも達成可能な目標を設定

4

## 授業の評価(成績)について

出席点(25%)

- ・ 出席が授業数の2/3に満たない場合については単位を認めない

レポート(45%)

- ・ 設計企画書、中間報告書、成果報告書を各個人に提出してもらう。
- ・ 1つでも提出されていないものがあれば単位を認めない

成果に対する評価(30%)

競技点

- ・ 競技の結果に応じて評価する。

グループ点

- ・ 成果報告プレゼンテーションの内容に基づいて評価する。(教員、TAが各グループを採点する)

個人点

- ・ 全行程を通しての、グループへの貢献度を評価する。(担当の教員、TAが各個人を採点する)

5

## 授業の実施計画

第1回	授業ガイダンス、グループ分け、コース説明、目標提示
第2回	KOROBOの組み立て
第3回	設計企画の検討
第4回	企画書の作成(第1回レポート)
第5回	ロボットの開発・テスト
第6回	〃
第7回	企画の修正の検討
第8回	中間報告書の作成(第2回レポート)
第9回	ロボットの開発・テスト
第10回	〃
第11回	競技の実施(全体で実施)
第12回	成果報告書の作成(第3回レポート)
第13回	プレゼンの準備
第14回	プレゼンの練習、修正
第15回	成果報告プレゼン(全体で実施)

6

## 設計企画書(第1回レポート)について

具体的な計画について、他人に伝わるよう客観性を持ってまとめる。

個人の役割分担についても明確に決定し、以後の開発は決められた役割に従ってタスクを進めることとする。

意識させること、

1. やりたいことと人的、時間的コスト、予算を考慮して、現実的な目標を設定させる
  - ・ 要求と人数配分、作業時間(コマ数×1.5h+α[自習時間])のバランスを意識させる。
  - ・ タスクの優先順位を明確に意識させながら計画をたてさせる。
2. 設計、仕様の説明は、必要に応じて図表も利用しながら具体的に表現することを徹底させる。
  - ・ 読み手の解釈に差が生じない客観的な表現を意識させる。

## 7 中間報告書(第2回レポート)について

創価大学

それまでのプロジェクトの進捗について、しっかりと分析を行い、開発方針や計画の修正が必要か考えさせる。

意識させること、

1. 実現性や要求とのずれを認識し、設計仕様を再検討することを意識させる。
2. 目的が達成できるように計画・方法を見直し、足りない機能や無駄な機能がないかを把握させる。  
※タスクの追加や削除、優先度の変更、タスク担当者の割り振りについて再検討し、変更することを許可する。

## 8 成果報告書(第3回レポート)について

創価大学

競技の実施結果、完成までのプロセスを計画と照らし合わせながら、最終的に達成された成果について簡潔にまとめる。

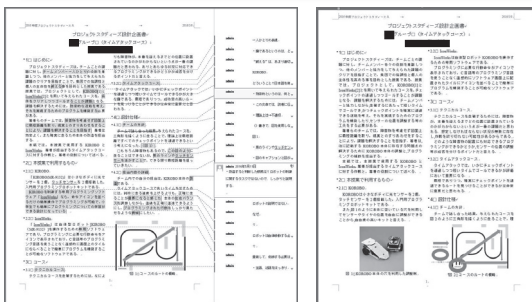
また、完成したロボットの構成や仕様、工夫点についてまとめ、図・表を用いて具体的に説明する。

意識させること、

1. 事前に設定された計画、目的と最終的な結果、成果物の内容に一貫性があるか意識させる。
2. ロボットの構成やパラメータ等に関する具体的な仕様、及び完成までのプロセスを簡潔にまとめることで、客観性を持って具体的に説明する力を養う。
  - ・ 読み手に応じて解釈に差が生じないような文章を用いて説明することを意識させる。
3. 競技の実施結果などに基づく客観的な裏づけから、目標が達成されたかどうかについて評価させることで、結果・結論の妥当性を証明する力を養う。また、数値などを取り入れ、曖昧さのない表現を用いて説明する能力を養う。

## 9 提出レポートの例

創価大学

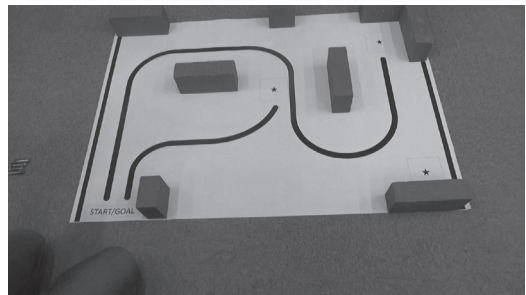


修正前のレポート(TAのコメント)

修正後のレポート

## 10 競技の実施

創価大学



タイムアタックコース：3つの★を通り、スタートに戻る。走破時間により点数が変動。

## 11 成果報告プレゼンテーション

創価大学

各グループ 発表10分、質疑応答5分


主な発表内容

- ・ チームの方針や戦略、技術的工夫についての説明
- ・ 競技結果や方針の分析、考察

卒研発表などと同様にフォーマルな形式(スライド、発表態度)


教員、TAが各グループを採点



1  創価大学 Discover your potential 自分力の発見


## 新しいAO入試(PASCAL入試)の試み

創価大学  
アドミッションズセンター長  
山岡政紀

2  創価大学 Discover your potential 自分力の発見


### 高大接続改革概要

(高校)	(入学者選抜)	(大学)
<ul style="list-style-type: none"> <li>●学習指導要領改訂 (2024年度?)</li> <li>●新たな教科・科目</li> <li>●教育の教育力向上</li> <li>●アクティブラーニング</li> <li>●多面的評価</li> <li>●外部検定</li> </ul>	<p>【個別選抜】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●高校時代までの学習、活動の評価</li> <li>●書類審査、資格等</li> <li>●記述、論文式問題</li> <li>●面接、プレゼン等</li> </ul> <p>【大学入学希望者学力評価テスト】</p>	<p>3ポリシーの一体的改革</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■AP: CP, DPに即した内容、学力3要素を測る具体的方法明示</li> <li>■CP: 初年次教育、教育課程、学習支援...</li> <li>■DP: 卒業要件の明確化 学修成果提示... (FD, SD, 認証評価...)</li> </ul>


3 中教審が各大学の個別選抜に求めるもの 

- ①「学力3要素」を多面的・総合的に評価せよ  
例)「学力評価テスト」スコアを活用のうえ、小論文、面接、グループディスカッション、プレゼンテーション、調査書、活動報告書、学修計画書、資格・検定試験、各種大会の成果、事前育成プログラムの結果...
- ②具体的な選抜方法を、アドミッションポリシーに明記せよ
- ③3ポリシーの一体的策定を義務付ける法令を改正
- ④認証評価に関する省令を改正、評価項目に入学選抜を明記

2016年度以降の大学入学者選抜実施要項の見直し

4 大学入試改革イメージ 


学力の3要素	知識・技能	思考力・判断力・表現力 (=literacy)	主体性・多様性・協働性 (=competency)
高	A 大学入学希望者学力評価テスト 入学選抜に活用		C 各大学の個別選抜 小論文、面接、GD、PT、調査書、所持資格、事前育成プログラムの結果、...
↑ 試験のレベル ↓			
低	B 高等学校基礎学力テスト 高校段階の学習成果把握のための参考資料として活用		

5 パスカル入試(新AO入試) 

- PASCAL =Performance Assessment of Students' Competency for Active Learning
- Blaise PASCAL 創造的知性を象徴する 17世紀フランスの物理学者・思想家

【人物名を冠した他大学のAO入試】

- お茶の水女子大学 フンボルト入試
- 京都工芸繊維大学 ダビンチ入試

6 パスカル入試の概要 

(パスカル入試告知用チラシより)

大学入学後の学びを視野に入れ、アクティブラーニング(LTD)を採り入れたグループワーク、小論文、面接を実施し、受験生の表現力、主体性、協働性などを多面的に評価します！

## 7 パスカル入試の概要

創価大学

- 導入年度 2018(平成30)年度入試から(2017年実施の試験から導入)  
⇒現高校2年生から受験が可能に
  - 出願資格 高校3年生、既卒1年、評定平均3.5以上、学部が定める資格など
  - 募集定員 100名(予定)
  - 実施予定学部 経済学部、経営学部、法学部、文学部、教育学部、看護学部
- ※国際教養学部、理工学部は実施しない。

## 8 パスカル入試の選考方法・時期

創価大学

- 選考方法 二段階選抜
- 第一次選考 2017年8月出願開始  
自己推薦書、調査書等による書類審査(9月中旬)  
↓ 240名を選抜  
第一次合格発表:合格者に予習教材を提示(9月下旬)
- 第二次選考 創価大学会場にて実施(10月中旬)  
①予習教材に関するグループワーク(LTD)  
②小論文 ③面接  
↓ 100名を選抜  
最終合格発表 (10月下旬)

## 9 LTD 話し合い学習法とは

創価大学

- Learning Through Discussion
- 提唱者 W.F.Hill(1962), Rabow et al.(1994)
- 問題意識 大学教育に対する危機感  
学びに対する学生の失望  
受動的な学習態度、理解より記憶
- LTDの目的:真の学びの追求  
自己学習能力、学習スキルの育成  
学生の内発的な力  
=創価教育学の目的と共通

## 10 グループワーク(LTD)の構成(案)

創価大学

- PASCAL入試用の変則7ステップ
- St.1 ウォーミングアップ(6分)
- St.2 語彙の理解(3分)
- St.3 主張の理解(6分)
- St.4 話題の理解(5分)
- St.5 知識の統合(10分)
- St.6 課題の討論(15分)
- St.7 結論の作成(10分) 計55分

## 11 評価対象として着目するコンピテンシー

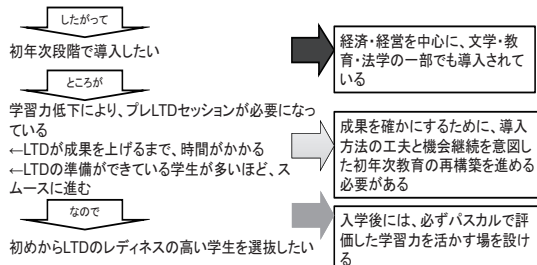
創価大学

- 自分の実感や体験に基づいて対話する。=主体性
- 社会通念や常識にとらわれず、常に新しい了解へと向かう。=主体性
- 自他の意見の変容可能性を常に開いている。=主体性
- 他者に対する先入観を持たない。=多様性
- 他者との対立やズレを積極的に見つけて展開する。=多様性
- 参加者はすべて対等である。=協働性
- 相手の語る言葉そのものを問題にする。=協働性
- 他者の質問や疑問に対応する。=協働性

## 12 パスカル入試の背景と意図

創価大学

LTDは大学における学習の基本スキル習得に有効



選考方法と入学後の教育内容・活動が連動するように、カリキュラム編成を行うべき  
本学の教育改革の起点としてのパスカル



13

## 期待されるパスカル入試の副産物



### 教員への影響

- ・LTDセッションを観察することで、良質なグループ活動への教員の意識が高まる
- ・学習スキル育成を意識した授業、という発想が教員間に生まれる



講演型からワークショップ型へのFD研修の質的転換が進む

### 学生への影響

- ・受験生はLTDについて学んでくる
  - 入学後のアクティブラーニングへの心構えができる
- ・オープンキャンパスなどでLTDを体験できる
  - LTDを使った勉強会を先輩が開くようになれば、学生自身の学習力が上がる



入学前教育の幅が広がる

1

## 教育学部におけるアクティブラーニングの現状

2016.7.23  
 学士課程教育機構 副機構長  
 教育学部 教授  
 関田一彦

2

### 教育学部の取り組み

◆2年次選択必修科目「学校研究」(週1回2単位)

採用している主なアクティブラーニング手法

- ・ジグソー法(3回)
  - ・様々な中教審答申を分担して読み込み、答申の趣旨や影響について考える
- ・ケースメソッド(6回)
  - ・学校現場で発生する日常的な課題(事件)について、自ら対処法を調べ、グループで共有し、自分たちとしての最適解を探す

3

Step1. 各自で次のページからPDFをダウンロードし、資料を入手する。

4人組のジグソー課題例

教育課程企画特別部会 論点整理(PDF:478KB)

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1351117.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1351117.htm)

Step2. 共通資料、及び担当箇所は以下の通り。各自、割り当てられた箇所を予習し、仲間説明する準備をする。

共通資料: 1. 2030年の社会と子どもたちの未来 p1下段~p7上段

資料1: 2. 新しい学習指導要領が目指す姿(1)新しい学習指導要領等の在り方について p7下段~p9上段

資料2: 2. 新しい学習指導要領が目指す姿(2)育成すべき資質・能力について ①育成すべき資質・能力についての基本的な考え方 p9下段~p11下段

資料3: 2. 新しい学習指導要領が目指す姿(2)育成すべき資質・能力について ②特にこれからの時代に求められる資質・能力 ③発達段階や成長過程のつながり p11下段~p14上段

資料4: 2. 新しい学習指導要領が目指す姿(3)育成すべき資質・能力と、学習指導要領等の構造化の方向性について p14下段~p19上段

Step3. 6/27の授業時に配布するワークシートにまとめ、7/4の授業時に持参すること。

4

### 学校研究(児童) ケース1

-学級崩壊の増え始めた担任と児童との関係を考える-

ケース課題例

A先生は45歳の小学校女性教師であり、校内でもベテラン教師の一人とみなされていました。5年1組の担任ですが、最近、学級の子どもの関係がしっくりいかないし、子ども同士の仲が、とげとげしくなっているように思っていました。授業中にも私語が目立ちはじめ、内心では、「授業がやりにくいなあ」と感じていたのです。

なかでも、他の児童に比べて体が大きなB男は、学級ではボスの存在でした。学級の誰もがB男に言われると、逆らうことができなかったのです。B男は授業中でも、「先生、トイレ」と言って、教師の許可も得ずに、勝手に教室を出て行く始末でした。A先生は、あえて注意をしないで黙認していました。そのうちに他の子どもたちがB男の真似をして「トイレ」と言って、授業を抜け出し始めました。それでもトイレに行くのは、限られた子どもたちで済んだので、A先生は、「トイレは休み時間に行っておきなさい!」と、決まり文句を単に学級内で話っただけでした。

こうした状況が1学期の終わり頃から頻繁に見られていましたが、A先生はそのことをそれほど気にしていない様子でした。しかし2学期の中頃になると、子どもたちの出入りが多くなり、収拾がつかない状態になってしまいました。教員の授業中の出入りをきっかりにして、授業自体が正常にできない状況にまでなっていました。その結果、学級は落ち着かない騒々しい状態に陥ってしまったのです。

以下省略

#### 設問例

設問1 A先生は、なぜB男の指導ができなかったのでしょうか。

設問4 1組の状況を改善するには、どのような手立てを取ればよいでしょうか。

5

### 「学校研究」の特長

- ・「学校インターンシップ」参加の前提条件である
  - ・実習先で何をどのように学べば良いのか考える機会の提供
- ・学習習慣の醸成、課題意識の啓発をねらいとする
  - ・授業外学習を必須とする課題を繰り返すことで、学習のための時間管理が向上する
  - ・学校を取り巻くリアルな課題を自分たちで考えることで、他の科目で学ぶことが関連づけられ、あるいは意味づけられる
- ・学年進行・キャリア形成を意識した課題・活動設定である
  - ・1年次のアクティブラーニング型授業ではあまり体験しない手法を用いる
    - 教職を目指す学生にとって、多様な手法を体験しておくことは重要である
  - ・リアルな課題に取り組みすることで学習意欲を喚起し、2年次特有の中だるみを予防する

学部カリキュラム全体の成果促進を目標に設計された科目

# 組織的な教員の能力開発

## ～愛媛大学の事例から～

小林 直人

愛媛大学学長特別補佐，教育・学生支援機構副機構長，教育企画室長 教授

関田：今日は、「組織的な教員の能力開発」のテーマでご講演いただきます。愛媛大学といえばFDで日本を牽引している、FDの代名詞になっている大学です。しかし、必ずしも昔からそうだったというわけではなく、それなりの歴史を経て今の立ち位置を築いてこられました。そのような意味で、愛媛大学の事例は、後発組の私たちにとってさまざまな形で学ぶことが多いと思っております。

今日は愛媛大学の学長特別補佐、教育学生支援機構の機構長である、小林先生をお呼びいたしました。特に、本学はAP事業が昨年からはじまっていますが、教員研修には、愛媛大学のノウハウをたくさんお借りしながら研修を進めています。これから研修を受けられる方々は、本日のお話を聞かれて研修も楽しみにしていただければと思います。それでは、小林先生どうぞよろしくお願いいたします。

### 1. 教育改革のための組織作り

小林：愛媛大学の小林でございます。本日、いただいたお題が「FDを全学的に」ということでしたので、まずそもそもFDとは何かという

ところから始めていきます。

これは、2年前に愛媛から大阪大学に移動された、佐藤浩章先生がまだ愛媛にいたときに唱えた考え方で、概ね国際的なFDやPD、教員の能力開発の考え方に沿ったものです。そもそも、中教審答申で最初にFDという言葉が公的な文書に載ったときには、個々の先生方の授業をよくするという話がメインでした。ただ、それだけでは大学教育がよくなるという議論は古くからありましたが、愛媛大学では、カリキュラムそのものを変えてよりよくしていくこと、それから、もっと大きく捉えて、組織全体を変えていくことも全てFDだと定義しなおしました。それが平成19年ですので、もう8年くらい前の話になります。

愛媛大学では、FDの講習や考え方を、大学の中の研修を考えていくうえで、ほぼ次の3つのレベルにそれぞれに合わせて考えます。例えば、愛媛大学は平成28年度の4月から1つ学部を改組して増やすことになりましたが、まず、そういう学部組織そのものの改革・改組があります。あるいは、私の所属する教育企画室は平成18年にできましたが、そういう新しい組織を作るとか、FDの専任部門を作るとか、そう

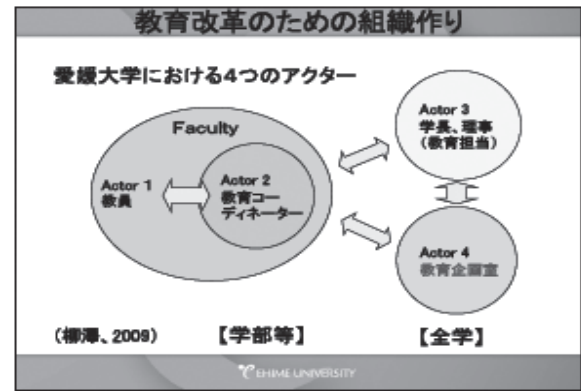
いうことも含めてFDであると定義をしておきました。

こうすると、何がいいかという、何をしてもFDになることです。日々の委員会活動なども全てFDだと主張できます。しかし、まさにそれが本来の姿だと思います。このように考えていくと、外的には「教育の質の内部保証」、あるいはPDCAサイクルを回すようにとよく言われますが、これは愛媛大学でのFDとほとんど同義です。我々がこのようにFDを分割して、それぞれのレベルで考えていることを、大学基準協会にヒアリングをしていただいたことがあります。大学基準協会は外部評価をされているところですが、そのレポートの中でも、こういう考え方そのものが教育の質の内部保証だと、ある意味お墨付きをいただいたこととなります。そしてほぼ10年弱、この考え方でっております。

これがそれぞれのFDとは何かという定義です。こういうことを繰り返し訴えていると、少しずつ政策文書も変わってきます。歴代の中教審答申を並べて読んでいくと、このミドルやマクロの考え方もFDと捉えられるという文言が少しずつ入るようになってきました。このように、少し国の考え方も変わってきています。

では、どういうメンバーが教育改革も含めた、広い意味でのFDに携わっているかということですが、本学の先代の柳澤学長が、学長になる直前に書かれた論文を引用してご説明します。

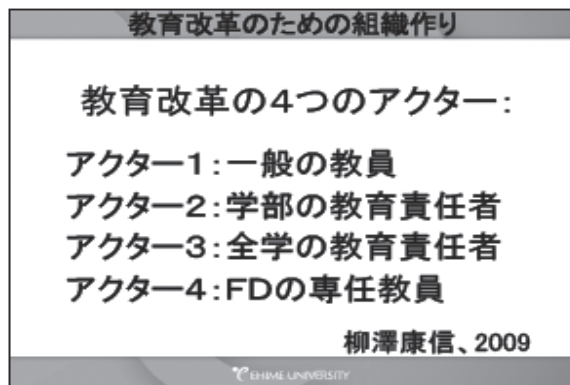
これは一般的な形として書いてありますが、

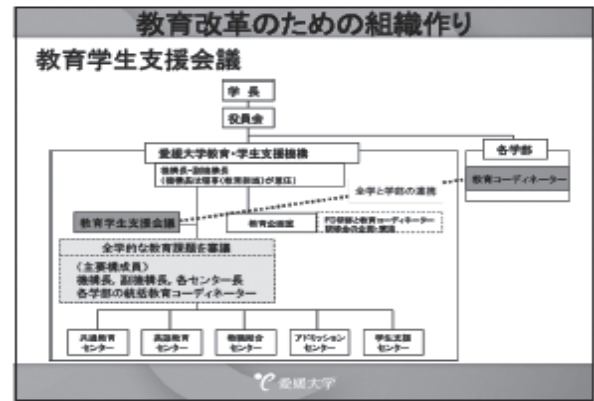


アクター1が、いわゆる一般の先生方です。もちろん常勤、非常勤全員含みます。アクター4は、例えば私のような大学の中でFDやIR担当など、その専任の部署です。それから、学長や理事、あるいは学部長、事務の方の管理職級がアクター3になります。そして、アクター2が必要だろうというのが、大体10年くらいから、愛媛大学の中で議論され続けていることです。ちょうど平成21年ですので、約7年前になりますが、そのときには一応制度として実装されていました。

呼び名としてはこのようになり、学長・理事はそのままですが、平成18年度にアクター4として教育企画室が置かれました。そして、同年教育コーディネーター制度を置きました。これがさまざまな大学から注目していただいているのですが、この教育コーディネーターたちが、主に各学部あるいは学科レベル、一番学生に近いミドルレベルのFDを実際に担当してくれています。

では、はじめに大きいところから少しずつ小さいところをご説明します。これは、愛媛大学の現時点での学部構成です。平成28年4月から社会共創学部が加わりますが、現在6つの学部があり、法・文、理、工、農、医というトラディショナルな「一文字」学部があります。法文学部は分けられなかったもので、法と文と一緒にあります。それに教育学部があります。地方の国立大学としては、最近では珍しく「一文字」学部がまだ残っていますが、ついに我々





も、四文字の学部を作ることになりました。  
それを横断する形で、全学の機構(インスティテュート)、国際化、グローバル化と社会連携、それから研究系と教育・学生支援系の4つの機構が4つに並んでいるので、縦糸と横糸とよく言っています。

この教育の機構ですが、愛媛大学は国立大学、国立大学法人ですので、理事イコール副学長になります。1人だけ副学長でない理事があり、総務担当理事だけがそうです。理事というのは一応法人の仕事、役職で、学長、副学長というのは大学の役職ですが、国立大学法人なので、法人と大学は今ほとんど不可分になっています。

教育担当の理事がこの機構長を勤めることになっていて、現在センターが5つ、それから教育企画室が1つあります。それぞれのセンターと室に、もとは学部にも所属していた先生が専任教員として移動してきたのと新たに専任教員として採用されたスタッフとが、教育・学生支援部の事務職員と教職協同体制でやっています。いつも事務職員と私で相談したり、事務職員と教員と一緒に研修を東京で行ったり、京都で行ったりしています。

次に、この支援機構の中に、教育学生支援会議という組織があります。これは5つのセンターとは少々違う位置づけになっています。ここが、大学全体との橋渡しになります。平成16年度くらいからできた会議の原型です。教育にかかわる全学的な事項は全てこの会議にか

かっている、機構長つまり、理事・副学長が議長です。それぞれのセンターの長と、各学部の代表、ここでは統括教育コーディネーターと書いています。これは、教育担当の副学部長のことで、それなりの権限と責任を持つことになります。それから、部長が正式メンバーで、各課の課長がオブザーバーとして参加しています。

教育学生支援会議では、入試から就職まで全部にかかわります。もちろん大学院もです。最近議論になったのは、「クォーター制」ですね。2セメスターから4クォーターに移行する、しかも中間的なものを許す、少し柔軟的な対応というか、このようなクォーター制移行に関する議論を随分行いました。例えば、クォーター制になったときに、学生の卒業はいつになるのか、科目登録はいつになるのか。あるいは、成績開示をいつするのかなど、細かいことも議論しました。もちろん、下のセンターの会議やワーキンググループも作りますが、審議する事項はこの教育学生支援会議しかないという形にしています。

平成18年にこの機構ができる前は、全学の入試委員会、教務委員会、就職委員会などに分かれていましたが、全てひとつに統合しました。ですので、基本的にバイ・ウィークリー開催です。このような形で、各学部の統括教育コーディネーターに入っていただきます。この方々は、全学的な方針と、各学部の方針をすり合わせていきます。齟齬が生じる場合、フリクションが生じることもありますので、そういうのを

調節する役割をしています。

本学にCAP制やGPAなどを入れるときも、かなり教育学生支援会議で何度か議論しました。はじめのうちは審議ではなく、意見交換という形で2～3回やりとりをしました。それから審議事項にかけ、学部に持ち帰ってもらい、最終的に審議をもう一度かけるという形になると、3ヶ月や半年、場合によっては1年以上かけた課題もあります。

この教育コーディネーター、特に会議に出てくださいる統括教育コーディネーターの方は、各学部学科の教育のことをよくご存知なので、一番実質的な議論ができます。

教育コーディネーターということは何度もお話していますので、ここでご説明しますと、これは、平成18年がキーになっています。国立大学は16年度に国立大学法人化されて、かなり大きな組織改革が行われました。そこから始まり、教員はそれぞれの得意分野で役割分担しなければならないという議論になりました。

このころ、法人化してしばらく、私どもは研究センターをいくつか立ち上げました。例えばNHKの「爆問学問」という番組で取り上げていただきましたが、四国には鯨も時々来ますし、イルカも漂着して打ち上げられてしまうこともあります。そういう食物連鎖の高いところの生き物は、ありとあらゆる汚染物質を身に抱えて死んでいくんです。そうすると、その汚染物質は非常に貴重なサンプルになります。なので、うちの沿岸環境科学研究センターは、どこかで動物が打ち上げられたと聞くと、軽トラを飛ばして回収に行きます。他には、世界で一番硬いダイヤモンドを作っている地球深部ダイナミクス研究センターもあります。そういう研究センターができたので、その所属の先生は基本的には研究専任という形になりました。ティーチングはオフではありませんが、基本は研究メインです。

そうであれば、教育メインの教員がいても当然いいだろう、逆に言うと必要であろうという

ことで、教育専任という教員が一部考えられました。全学的な教育・学生支援機構に所属している人間は、もちろん教育に関する研究はしますが、基本的には教育専任です。

ところが、学部に教育専任の教員を置くのはなかなか困難でした。例えば、そういうポジションについてしまうと、その教員のその後のキャリアパスがなくなってしまうからです。ですので、総合的に考えて教育重点と呼ぶことにしました。だからといって、研究をしなくていいわけではありません。しかし、他の先生方よりも、自分の学科あるいはコースの研究に責任と権限を持っていただいています。教育重点の教員は、カリキュラム単位、つまりコースや学科ごとに1人ずつで、今65名位になっています。任期は、普通の委員会よりも長く4年にしてもらっています。また、副学部長クラスを統括教育コーディネーターとしています。

最近密かに自慢しているのは、各学部の教育コーディネーターだった方が、何年かすると副学部長クラスの統括教育コーディネーターの役につくんです。そして、その多くの方が学部長になれるんです。今の私どもの執行部体制で、理事の4人は教育学生支援会議経験者です。ですので、教育をしながら副学部長を兼任し、学部長を経験して、理事に入ります。その方々の多くが、この教育コーディネーターを経験しています。だから、大学全体が抱える教育の問題点をわかったうえで執行部に入るといって、道すじができていたので、それはいいことじゃないかなと思っています。

では、教育コーディネーターが本学では今年は何をしているかというところ、アドミッションポリシーの見直しを行っています。平成26年12月に中教審答申が出て、センター試験の廃止などが出てきました。また、「学力の3要素」に合わせたアドミッションポリシーの見直しについても、文部科学省がガイドラインを出すことになっています。

例えば学力の3要素それぞれを総合的に評価

するために、平成19年度に私どもはアドミッションポリシーを作りましたが、その見直し作業を行っています。ですので、全学バージョンの3つのポリシー、全学で統一されたフォーマットでの3つのポリシー、さらに、単位制度の実質化、あるいはジェネリックスキルの要請などについて、今まで議論してきました。基本的には、1年間のテーマを通して4～5回の研修会を行い、何がしかアウトプット、あるいはプロダクトができるようにというのが考え方です。

それから、次は教育企画室の話になりますが、4つのアクター理論で言えば4番目のアクターになります。私の本籍は医学部ですが、実は全学の中で、学部にも所属している数少ない教育専任の教授です。学部の中の教授で教育専任というのは私しかいません。そのような経緯から大学全体の教育も担当することになりました。今は教授1人、講師が2人、専任教員として所属しています。そのほか、外部資金で何人か雇われていて、流動的ではありますが、職員達と一緒にこなっていますので、ざっと計算しても1ダースかもう少しのスタッフになります。例えば、京都で2泊3日の研修を行ったときには、教員と職員合わせて12名、京都に泊まりこみで研修を企画いたしました。本学では、職員のうち何人かは研修のコーチができたり、あるいはファシリテーターができたりする、トレーニングをしています。

では、教育企画室は何をしているかというところ、学長と理事の直属の組織なので、タスクフォースとか、シンクタンクとか、そういう形で捉えてください。特に理事とは密接に動いていて、理事から宿題をもらうこともありますし、例えば高等教育の状況など、こちらが調べたインターナショナルな状況を理事にレクチャーすることもあります。大学の中では、教員の能力開発、FDと、それから職員の能力開発も一緒に行っていますし、教学IRも最近は非常に重要なミッションになりました。マクロ

からミクロまで一応全部行っていますし、基本的に、「室」という形のゆるい組織になっていますので、どこにいてもいい約束になっています。

それから教員個人の授業開発もお手伝いするし、学部の教育改革もお手伝いします。例えば、2年前か3年前に理学部が教室を改修するというので、お手伝いさせていただきました。いわゆるラーニングコモンズ化、ただ、制約条件もたくさんあって、入試にも使いたいし、オープンキャンパスにも使いたい、けれどアクティブラーニングもやりたいということでした。完璧なものなかなか難しかったのですが、そのときに妥協案というか、折衷案を作るそのお手伝いもさせていただきました。

今FDは大学独自のテニユア・トラック制度（平成29年度に「テニユア教員育成制度」に改称）に発展していきまして、これは今日最後にお話しますが、PD、プロフェッショナル・ディベロプメントという形で拡大発展しつつあります。それから、SDのほうは職員さんと一緒に行っていて、職員さん自身が自分達の能力開発をできるようにというのが目標です。

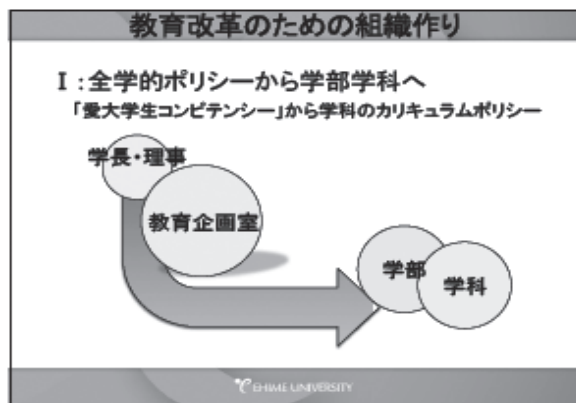
それから、教学IRは教育情報分析室という専任の部署もありますが、そこを分担することになりました。平成22年、5年前に教育関係共同利用拠点という形で認定をいただいて、今年は結構増えました。もう一度復習ですが、大学全体のなかでFDの専任部署として動いている部署ということです。ですので、いわゆる高等教育、広い意味での高等教育を専門として、研究対象として専門としている教員が、3人プラスアルファ、アルファというのは外部資金で雇われている任期付きの教員ですが、3人分のパーマネントのポストを持っています。

具体的な例として、私は医学部の人間でもあるので、全学的な取り組みをいかに学生の間まで持って行き落としこんでいくかについて、2つ事例をご紹介します。1つ目は、全学的なポリシーや教育理念の考え方から、学科の

具体的な授業の実装まで、上から下の方向の取り組みです(第2節と第3節)。それから2つ目は、草の根的にやっていたFDの研修を大学全体のオーソライズされた制度まで持ち上げたという、下から上の方向の取り組みです(第4節と第5節)。

1つ目は図示するとこのようにトップダウンです。2つ目はボトムアップです。

まず1つ目です。全学的な教育の考え方を、いかに学部の、あるいは学科のレベルに落としてきたかという事例ですが、絵に描くとこのような感じです。教育企画室がどういう形で絡んでいたかということと、もう1つ、学科とどうやって連携をしたかということですが、一応我々も全学的な3つのポリシーというのも持っております。ただ、順番は逆になっておりまして、これができたのは今年度です。そして、各学部の3つのポリシーは平成19年度にできました。



## 2. 愛大生として期待される能力 ～愛大学生コンピテンシー～

ところが、学部学科を全部まとめた全学的な3つのポリシーというのは、平成27年度にできています(愛媛大学の「3つのポリシー」は平成28年度に改訂されたが、ここでは旧バージョンを示す)。順番は逆ですが、むしろ、実はいいのではないかとも思っていました。国立大学ということもあると思いますが、入試の権限を持っているのは学部です。それから、卒業

判定も学部です。そうすると、大学全体に例えばアドミッションポリシーを定めたとしてもそれは余り有効なものにはならないだろうということで、長らく白紙の状態にしていたのですが、いろいろな外部要因もあってやはり作るようになりました。

ただ、実は平成24年度にそれに類するものは作ってありました。そこには、愛媛大学の学生として期待される能力と書いてあります。通称は「愛大学生コンピテンシー」と呼んでいます。これが全学のアドミッションポリシーで、これはホームページにも出ています。見ていただきたいのは1箇所、今年度作ったアドヴァンテージで、能力・意欲・適正等を多面的・総合的に評価する入試を行いますと宣言していますが、中教審答申からの引用(コピペ?)です。

次が、カリキュラムポリシーです。ここに愛媛大学のオリジナルがありまして、正課教育という言葉と、正課外活動という言葉の間にもうワンクッションつけて、準正課教育という言葉

**教育改革のための組織作り**

**愛媛大学の「アドミッション・ポリシー」  
(入学者受け入れの方針)**

愛媛大学は、「学生中心の大学」「地域にあって輝く大学」「世界とつながる大学」を目指している本学の一員となって、主体的に考える力や予想外の事態を乗り越える力を、生涯にわたって研鑽し身につけたいという意欲をもつ学生を求めます。そのために、7つの学部(新学部を含む)とSSC特別コースのそれぞれにおいて、高等学校等で得られた基礎的な知的能力(知識・技能及びこれらの活用能力)の評価だけでなく、能力・意欲・適性等を多面的・総合的に評価する入学者選抜を行います。また「世界から学生が集う大学」を目指し、留学生を含む多様な属性をもった学生に対して門戸を開きます。

EHIME UNIVERSITY

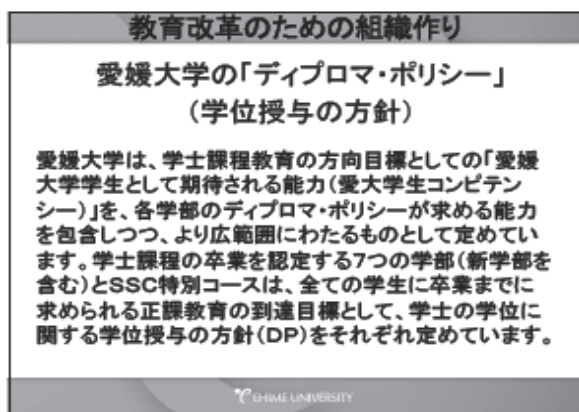
**教育改革のための組織作り**

**愛媛大学の「カリキュラム・ポリシー」  
(教育課程編成・実施の方針)**

愛媛大学は、「愛媛大学学生として期待される能力(愛大学生コンピテンシー)」として、専攻分野の違いを超えて全ての学生に対して卒業までに身につけることを期待する「5つの能力・12の具体的な力」を独自に定めています。これは、愛媛大学における多面的・総合的な学びの成果として追求されるべき目標でもあります。愛媛大学は、これらの能力を育成するために、共通教育では本学の「学士基礎力」達成のための、そして7つの学部(新学部を含む)とSSC特別コースではそれぞれのディプロマ・ポリシー達成のための正課教育を提供するとともに、卒業要件には含まれない多様な準正課教育を充実させます。さらに、学生がキャンパスの内外において様々な正課外活動を行うことができるように、ソフト面とハード面の双方で学生を支援します。

EHIME UNIVERSITY





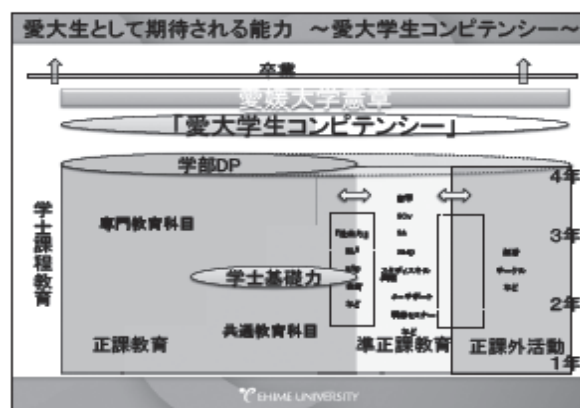
葉を作ってしまった。実際には横文字ではcocurriculaという言葉で、既に存在した言葉の和訳ですが、卒業要件に含まれない授業ってたくさんありますよね。あるいは、単位は出ないけれど、教員と学生が一緒に行っている勉強会とかたくさんあるはず。それは、正課教育なのかといわれると、正課とはいいいにくい。では、正課外かといわれると、正課外活動というとなにか部活とかサークルとか、就活とかバイトとか、そういうニュアンスがある。その両者の間にあって、しかしながら大学の特色がよく出ていて、大学の教育的な意図に基づいて行われている活動はたくさんあるはずで、そこに準正課教育という言葉をつけたんです。言葉をつけるのは、学問の基本中の基本ですが、やはりこれが非常に大きかったと思っています。

これが全学のディプロマポリシーで、全学のディプロマポリシーを包含するものとして愛大学生コンピテンシーがあります。これは、ディプロマポリシーが求める、つまり卒業要件よりもっと広いものをカバーしています。卒業要件は各学部が作っているからということです。ですので、非常に抽象的になっていますが、ただ、愛大学生コンピテンシーというものをコアにして、この3つのポリシーというものが書かれていることはご理解いただけるかと思います。

愛大学生コンピテンシーは平成24年に作りました。バックグラウンドとしては、各省庁が個別に作ってきた、例えば学士力や就業力や、あるいは社会人基礎力や、他にも汎用的なスキ

ルや汎用的な能力など、この頃さまざまな言葉が乱立していました。その中で我々は、「汎用的な能力」、あるいは教育学の用語で言うと「転移可能な能力」を目指そうとしました。ちょっと大学の理念から外れますが、私の個人的な意見では、その大学のどの学部でも、法学部に行こうと文学部に行こうと、あるいは理学部に行こうと工学部に行こうと、あるいは医学部に行こうと、身につく能力はひとつであると思っています。身につく能力はひとつ、それが、「転移可能な能力」です。正確に言うと、身につけるべき能力は一通りであると考えていて、それは実際には書き下すと例えば愛大学生コンピテンシーになります。つまり、教室で習った内容を実社会で生かすということですから、それは別にどんなバックグラウンドをもっていても同じはず。ですので、人文学、社会学系に対する不当な攻撃というのは怒りを覚えます。怒りを覚えるというか、いかに大学教育をわかってないかというのを、身にしみて感じますね。

愛大学生コンピテンシーというのはこういう形で、学士課程の教育活動は、卒業要件にかかる正課教育だけではないし、サークル活動やバイトのような正課外活動だけでもないし、真ん中にもうワンステップ、準正課教育があるという主張ですね。それをすべてひっくるめて、例えば愛媛大学なら愛媛大学という学びの空間の中で提供していくし、サービスとして提供していくし、学生にも求めるし、当然教員や職員にもそういう目線で教育やってくださいというふ



うに求めたいと、そういう方向目標という形で決めました。こういう形で一応我々のスタッフが原案を作成しています。

愛媛大学はディプロマポリシーを全国でもおそらく一番狭く捉えていて、イコール卒業要件と定義しています。これは大学によっては少しずつ考え方が違って、実際にはコンピテンシーのようなものをディプロマポリシーと呼んでいる大学のほうがむしろ多いと思いますが、我々は外部評価のことも考えて、卒業要件で一つ区切りをつけました。卒業要件から漏れ出たけれども重要な活動について、準正課教育という言葉で当てています。

例えば、必須要件ではないけれど留学、あるいは必須になっていないインターンシップ、SA（スチューデント・アシスタント）、これらには単位は出ません。ですが、非常に教育的な活動のはずです。教えることによって上級生が勉強しているはず。先ほど、このキャンパスや建物の中をいろいろ見させていただいて、留学生がお習字を習っているところを見せていただきましたが、どう見ても留学生ではない学生が、留学生のお習字を手伝っていました。そういうのも、我々のところでは、留学生が日本語を学ぶことを手助けするJ-supportという組織がありますが、学生と社会人が一緒に入ってください。それも、一部お礼が出るくらいで単位は出ませんが、教育活動には違いありませんよね。

そうすると何でも入ります。スチューデント・アシスタントのように、謝金が出てもいいし、単位が出ていなくてもいいし、学部によっては必修だけど学部によっては全然関係ない活動も全部入れられます。だからこの準正課教育は、非常に懐が広いというか、愛媛的という「いいかげん」(笑)というやり方ですが、非常にフィットしています。なぜかという、本学の卒業要件は、それほど個性的ではないんです。当然ですよ。医学部に、例えば隣の県の医学科と愛媛県の医学科で、勉強している内容

が全然違ったら、それは大騒ぎですからね。だから学部の正課教育にはあまり個性を求めないかわりに、準正課のところに個性を出すようにと考えています。

例えば、SCVとはスチューデント・キャンパス・ボランティアのことで、平成16年くらいにスタートしたシステムです。学生のボランティア団体を大学として梃子入れたものです。それからSHDはスタディー・ヘルプ・デスクで、大学院生が学部1年生の、例えば数学や物理の勉強の手伝いをします。そういった内容を、教員が梃子入れしているし、少なくとも立ち上げは大学のお金も含めてサポートがあるけれど、うまく回りだすと、学生と大学院生だけで回せるようになっていきます。

愛大学生コンピテンシーの実際の文言についてご興味のある方は、本学のホームページをご覧ください。大きく5つに分類して、細かい能力が12になっています。いわゆる「学力の3要素」と比較すると、この1番が、学力の3要素という知識、それから技能になります。2番と3番が、学力の3要素の2つ目、思考、能力、問題解決能力になります。4番と5番が、学力の3要素の3つ目、多様な人と協働していく能力になります。学力の3要素が出る前にこちらのほうが公開されているので、独立した形を作るプロセスは全然違うはずですが、例えば協働という言葉も入っていますし、他者の理解、他者と一緒にするなど、そういう言葉も既にこのあたりに入っていて、結果的に一生懸命考える



と皆さん同じことを考えるのだと思いました。

ですので、愛媛大学の、例えばこれがディプロマポリシーなどの代わりと考えると、もう既に学力の3要素と対応するような項目が書いてあったことになります。これは今既に当然のことながら一般公開、パブリックに向けても公開していますし、実際に、電子版シラバスのなかにその授業科目の到達目標と、このコンピテンシー12項目との対応を入れないと先に進めないシステムになっています。教員サイドから見ると必ずこのコンピテンシーを読んで、クリックしなければならない、という仕掛けを作ります。それから、同じように卒業予定者アンケート、卒業生アンケートでも習熟度を調査していますし、既に今年度からは、入学生にもこのような話をして、調査をしています。

それから、愛大GPというのは、グッド・プラクティス、競争的な教育資金のことです。こちらでも特別テーマとして準正課教育を掲げて、各学部が考える準正課のプログラムに資金的な援助もしています。

ただ、全学でやっているのと、どうしても学生のところには届きにくくなります。だから、実際には全学のアクションを全学的に動かしながらも、学生のところまで持っていかなければならないということで、少し手前味噌ですが、私自身の業務の特殊性というのがここに出ています。私は全学の仕事ではアクター4なのですが、学部に戻るとアクター2で、同一人格が2つ担当しています。教育コーディネーター、特に統括教育コーディネーターの先生方は、全学の方向性と、各学部の方向性のすりあわせをしながら、そのところを上手く使って何とか学部の教育も良い方向に持っていけないかと、私個人として考えました。

### 3. 医学科カリキュラム・ポリシーの見直し

まず、医学科のディプロマポリシーは9項目が並んでいます。それにうまく対応するように学生コンピテンシーがあります。愛媛大学のDPやAPなどは、学力の3要素にも綺麗に対応するように項目立てをしました。学力の3要素は平成26年度に出っていますが、結局似たような内容が繰り返し出てきています。カリキュラムマップ(履修系統図)には、1年生が入ったときから卒業するまでに、医学科で開講されている全ての授業科目が入っています。どういう順番で取ると、ディプロマポリシーの何番に対応しているかがわかるよう全部書かれています。これはホームページに出ているのと、学生の冊子体シラバスに全て入っているのと、それから簡易版を高校生向けにも話すことも多いです。

高校生は医師がどういう職業、どういう人かというのは少し知っています。よく知っているとは私も思いませんが、大体イメージは持っています。看護師についても大体イメージは持っています。ところが、大学に入って何を勉強するかとなると、全くノーアイデアです。資格学部、ライセンス学部ですらそうです。ですので、例えば工学部とか文学部とか、あるいは理学部とか農学部とか、どういう勉強をするのかを高校生はまったく知りません。そして、もっと恐いのが、高校の先生も知らないことです。高校の先生に医学科出の先生はいません。看護の先生は養護教員がいますが、でも医学部での高校教員はいないはずですが、そして、見落としてはいけないのが、工学部出の人も非常に少ないことです。理学部や法学部や文学部出は多いですが、工学部での高校教員は非常に少ないです、高専にはたくさんいらっしゃいますが。だから、こういうのをを使って、どういうことを勉強するかという話をすると、高校生は結構食いついてきます。知らないから。なので、実際原案は私が書いたものですが、もう少し、準正課教育と

いう考え方を実質的な授業に近づけたいと思っていました。なぜかという、いろいろな外的な、あるいは内的な要因があるからです。

もう既に終わりましたが、国立大学はミッションの再定義で他大学との差別化をしると言われました。それから、医学教育は今、グローバル化が盛んに言われていて、ついに分野別の認証評価が始まりました。認証評価というと普通大学全体で良いとか悪いとかいう機関別の認証評価ですが、薬学部は既に分野別の認証評価が正規化されていますし、ロースクールも法律で必修化されています。それと同じような形で、医学科の教育の分野別認証評価が始まりました。

更に内部要因としては、こういうことを書くと結構いろいろご意見をいただきますが、医学生も今、学力低下が全国的な問題になっていて、まじめに議論されています。出口のレベルが下がってきたなら、質保証が非常に大変になってきています。さらに、勉強しなければならない内容が次々に増えているので、教育と研究が乖離しがちになってきました。こういうのもよくないなと思ってきました。臨床現場と研究現場がだんだん離れてくるなど、各分野でいろいろな悩みを抱えていらっしゃると思いますが、医学教育もこのようなことを特にここ5年くらい、本当にシリアスな問題として抱えています。

愛大学生コンピテンシーが出てきたので、これを機に医学教育の考え方を変えたいと思ったんです。何を行ったかという、医学教育の、国立大学のミッション再定義の中で、準正課教育プログラムを盛り込みました。これは結局必修ではありません。

必修ではないというと驚かれますが、医学教育は基本授業の99パーセントは必修なんです。学生に科目を選ぶということはありません。それはある意味、そうでなければ困りますよね。例えば、私は内科医になるから耳鼻科は知らないとか、私は小児科をやるから、子どもだけを見るから産婦人科は要らないというわけにはいきません。なので、医学教育は基本全て必修で

す。そうすると、学生の個性には対応できないことになります。あるいは個別の志向性には対応していないことになります。これまではそれで良しとされてきましたが、そうするとやはり学生のモチベーションは落ちていきますし、何より教員のモチベーションが落ちます。

そこで、愛媛大学が考え出した準正課教育という言葉を使って、必修ではないから学生が自分の好みで選んでいい、しかも卒業条件とか関係ないことを打ち出しました。そういうほうが学生は食いついてきます、特に熱心な学生は。そういうプログラムにバリエーションを含んで提供することによって、その人材育成をしたいと思います。今まで医学教育は、100人なら100人、120人なら120人に画一的な教育をすることが良しとされていましたが、個人の趣向性を活かしたプログラムを本果、成果と平行して提供することが必要ではないかということです。この考え方は文科省には評価していただきました。何より、教員のやる気が出ます。やはり、学生はやらされ感のある授業は、生き生きとして聞くことはないですから。必修科目はそこがづらいですが、だからこそ私はいい授業のFDをしなければならないと思っています。

学生が好きで選んできた科目だったらどんな授業でもいい、多少乱暴な授業をしてもいいと思っていますが、今の教育では学生は選ぶ余地がありません。医学や看護もそうですが、そうすると、いやでも聞かなければならない授業だったら、せめて楽しくやろうというのが私のポリシーです。

そこで、このような絵を描きました。真ん中のピンクのところは正課教育です。この白いところは正課外になります。この黄色いところが準正課で、拾い集めてみると、いろいろなことを実はしているんです。短期留学は必修ではありませんが、やはり参加している学生はいます。だから、それをもっとお金も含めてサポートしてあげましょうということです。それから、今私の研究室で学生が一人、臨床推論についての

論文を英語で書いています。診断のプロセスを勉強する、自主的なサークルがあるんですが、そこでの経験を論文のネタにしています。それからTAやSAですね。これをオーガナイズしていきました。

たとえば、実習系の授業では学生が活躍しています。もともと最初に行ったのは解剖学の実習で、解剖学の実習は結構身体的にも精神的にもハードなんです。それを上回生が手伝ってあげてことをもう15年ぐらい行っています。それから今一番力を入れているのは、文科省のお金もいただいたので、研究マインドの育成です。高校生に聞くと、結構衝撃的な事実を口にします。「医学科に入ったら研究しないと思っていた」って言われるんですよ。確かに卒業研究はないです。卒業論文もありません。だからって医学は研究しないでいいと思っていたというのは恐いですね。そういうのは最近高校生にはきちんと正確に説明することを心がけていて、「愛媛大学は少なくとも研究はすごく熱心やってるよ。1年生のゴールデンウィーク明けからいきなり研究室に行かせてるよ」という話をすると、ある進学校の高校生がその話の後に寄って来て、「医学科に入っても研究できるって聞いてよかったです。安心しました」って。いかに高校での進路指導があさっての方向を向いているかというのがよくわかりますが、最近は大連携の授業も私は結構真剣に行っています。そうしないといい学生を取れないので。

こういうのをいろいろ集めて提供して、且つそこに日の目を当てて、こういうのは大学がオフィシャルに認めている教育プログラムだから、先生方も正々堂々として行ってくださいと、エンカレッジしているところです。これはそういう形でミッションの再定義の中にも取り入れてもらいましたし、これが今力を入れている3つの柱ですが、学生は、必修ではないし、授業の合間しか時間がないけれど、夏休みなどの時間を使って研究論文を書いてくれています。

それから、やはり我々も、地元の医療に貢献

したいという気持ちが強いので、学生をいわゆる辺地の病院にバスツアーで連れて行きます。今我々は、1年生から4年生の水曜日の午後は基本的に授業が入っていないので、こういう準正課のための時間帯にしています。だから、上回生から下回生まで愛媛県の南の端バスで連れて行きます。病院に連れて行って、いわゆる地域医療現場の本当のフロントラインまで学生を連れて行きます。そうすると、結構田舎だけど、大きい病院だなと思ったり、先生方が生き生きとしているなということを感じたりして帰って来てくれます。10年後、バスツアーに行った学生がそういう病院で働いてくれたらいいなあという願いを込めて活動しております。

それから、ここは愛媛大学では少し遅れ気味だったのですが、海外研修もこれから力を入れたいと思っています。今年の3月に初めてうちの学生が、奨学金のコンピティションを勝ち取って、イギリスで1ヶ月の臨床実習に行ってきました。オックスフォード大学で行って来ましたが、そういう学生を皮切りにした感じです。それらは全部、単位や卒業予定とは関係ありません。関係ないところで行っているからこそ、我々も面白がってやっています。

これが1つのやり方で、大学のトップレベルで決めた全学的なポリシーを如何に学部学科の授業に、この場合では準正課ですので単位がつかないものばかりですが、学生にほど近い授業に落とし込んだなというひとつの流れを、医学科の例ですがご説明させていただきました。

もうひとつ事例をご紹介します。私の専門はもともと人体解剖学です。先ほども出ましたが、実習がすごく長いんです。どの大学でも未だに2ヶ月3ヶ月、週4回、週5回、半日の5回など、集中的に解剖実習があるのが普通です。解剖実習というのは、究極のアクティブラーニングで、学生が手を伸ばさないと何も出てきません。はじめは、ホルマリン処理済みですが、丸のまま置かれているので、それは見なきゃいけないもの、学生が自分で出さなきゃいけない

です。我々教員は何をするかという、手伝います。あるいは質問に答えます。難しいところの割出は少し手伝います。我々はさすがに経験がありますから、これを壊したらいけないということと、これを切らないと先にいけないことの判断はつくので、今は上級生のSAがその一部を手伝ってくれています。

解剖実習のいいところは、学生と相對していません。授業の時も学生の横にいます。サイドバイサイドで授業があって、それが非常に私の好みにあったんですが、解剖学をやりながら、もう少し解剖実習を効果的にやりたいなということを受援に来て考えて、大学教育とか高等教育の勉強もいたしました。

#### 4. 教育改革のための組織作り

そうこうしているときに大学側が13年ほど前から、FDを言い出して、全学の仕事を手伝っています。愛媛大学では平成14年ぐらいから、大学のトップがFDを言い出した記録が残っています。それで、私が全学のFDで最初に行ったのは、新任教員の講習会を手伝ったことです。

新任教員は、アルバイト程度では授業をしていたかもしれませんが、まず高等教育で、いわゆるセオリーカルな理論的なところはまったく知りません。手探りするしかありません。そういう先生方に、愛媛大学で堂々と授業をしていただくために、何を研修するかというお手伝いをしました。先ほども登場された佐藤浩章先生がコアになって、理論的なバックグラウンド、バックボーンは彼がつくって、私はどちらかという、そのファシリテーターというか、しゃべり担当です。そうやって、これは必要だという現場の必要性からFDのプログラムを作っていました。

ところが今年5年目に入っていますが、愛媛大学は独自のテニユア・トラック制度を作ったんです。スタートしたのは平成25年度からです。

教員の先生方、特に若手の先生方に、100時間以上の研修を受けてもらうという制度を作りました。現在は、理工系の講師や助教の方と、文系の講師の方が、一応必修になっています。大学が雇用契約を結ぶときに、こういった対象になる方は、はじめの5年間は任期が限られています、そういう契約です。そのかわり、はじめの3年間は研究費のサポートを他の先生よりも手厚くします。だから、ある意味教授よりも大学から出る研究費は多いことになります。それと一体になっていますが、はじめの3年間で100時間以上のいわゆるFDの研修を受けてもらっています。ここではPDという形に言い換えています。経済的な、財政的な支援もありますが、研修は必修という形の契約にしました。

この制度が新聞に出たら、いきなり電話がかかってきました。都内の某国立大学学長室の秘書さんから電話がかかってきて、少しお話をしましたが、100時間などどうやって研修プログラムを作ったのかというのが、一番のご質問でした。我々からすると100時間は厳選しただけで、もっとレパートリーがあったんですが、その当時普通に行っていた研修です。ただそれを、当時は体系的なしにばらばらに行っていました。それらの研修を全部集めたら、100時間どころではありませんでしたが、そこから順序立て、順序付けをして、重み付けもして、さらにこれは若手の教員に必要なものを選んで、100時間に絞ったというのが我々の考え方です。具体的には、例えば教育企画室、あるいは各学部のFD担当者が行っていたことを、体系立てて取りまとめて制度にしたものです。ただ、これはかなりスケールメリットが必要だったので、他の大学にもいろいろお手伝いをしています。

もともと教育企画室は、平成18年にできたとき、あるいはできる前から、学内のFDとSDの専任部署でした。ですので、例えば2時間ものや4時間もの、1泊2日や、2日の合宿ものなどで、FDのメニューはいろいろ作ってい

ました。たとえば、私も以前から授業のやり方、特に大人数講義室の使い方などの講習は行っていました。それと、ちょうど時を同じくしてFDが叫ばれるようになったので、高等教育学会等で学会レベルの研究も進みました。さらに、我々は運がよかったことに、平成20年に大学間連携の文科省GPをいただき、四国の全ての高等教育機関、短大や高専も全部含んでも、30校ちょっとしかありませんが、そのネットワークを組むことができました。そういう地盤はあったということです。

これが四国地区のネットワーク(SPOD)で、四国の全ての教育機関に加盟していただき、平成20年度から3カ年は、文部科学省からの支援をいただきました。平成23年度からは、会費制に移行しています。私も今年度も講習に行きますが、これは、少なくとも年に1回は四国の加盟校で開催する、例えば島嶼部にある弓削商船なども含めて、各大学がキャンパス内で主催するFDあるいはSDの講習会にこのネットワークから講師を派遣しています。

それが1年を通じて行われています。例えば、徳島大学が行う研修には、近くの徳島県の大学は受講料なしで参加可能にしました。それは年会費をいただいているからです。ですので、例えば愛媛も、一泊二日の新任教員研修などしますと、県内だけではなく他県の方も来られます。文科省のお金をいただいたので、遠隔の授業システムを入れることができましたので、私も毎年遠隔の講習をしています。そのときには四国中に遠隔で受けられるように発信して、少なくとも6箇所くらいに同時発信ができます。これは平成20年度からスタートしました。

ここで宣伝のスライドが入りますが、今年は8月の下旬に松山でフォーラムを集中開催しました。これは1年に1回、四国のどこかでFDとSDの講習を集中開催していて、3日間で40プログラムくらいあります。今年は、500人程の参加で、四国の外からも200人を超える方にご参加いただきました。四国の外からはお金を

いただきますが、それでも来ていただきました。ご参加いただくとSPODの懐が温まりますので、是非いらしてください。

ただ、非常に好評をいただいているのと同時に、あまりにもある意味知名度が上がってしまいました。四国の中だけで募集したときにはよかったのですが、四国の外にオープンにしたら、オープンした日の翌日にはほとんどの講習が定員に達してしまい、非常にお叱りをいただきました。でも、次年度もそうなると思います。

それともう1つ、こういうことを行っていると文部科学省に注目していただけたのか、共同利用拠点に認定されました。平成22年から5年間で、平成27年からもう5年間、追加で今再申請して、再認定をいただきました。この教職員、教育関係の共同利用拠点は文字通り、各大学が培ったノウハウをよその大学に発信してくださいという事業です。ですので、創価大学でAP事業をコラボレーションでお手伝いさせていただいているのも、まさにこの拠点の本業になりますし、今日の私のこのようなお話も、大学として、本務、本業として送り出したということになります。

拠点には必ず職員が入っています。SDを行っていますので、どうしても人事課との連携は切れません。それから、裏方だけではないもっと積極的な役割として、教育企画課のスタッフにも手伝ってもらっていますので、実際は、教員職員同じ数、場合によったら職員のほうが多いという組織で動かしています。このようなことをいろいろ行っていると、教育コーディネーター研修会を見たいという訪問が結構多いです。それから最近では理事の方、副学長の方、時々学長の方が来られることもあります。

もともとこのように、教育企画室などがコアになって、FDやSDのプログラムは行って、それを外からも評価もしていただきました。ある意味、灯台下暗しで自分のところを忘れていたので、本学の若手教員の能力開発をもっとシステムチックにしようということになりました

た。これを考えたのが、平成24年度のことで、制度としては平成25年度から独自のテニユア・トラック制度がスタートいたしました。

## 5. 愛媛大学のテニユアトラック制度

これは愛媛大学のPD（プロフェッショナル・デベロップメント）ポリシーですが、もうFDだけではないだろうということです。教育面だけではなく、当然ベーシックな研究と、それから今研究者に求められているのは、研究した成果をパブリックに公表していくことですよね。そういうスキルです。それから、若手教員なのでエフォートは低いですが、例えば大学院生を含むようなゼミの運営、あるいは研究室の運営などのスキルも含めて、若手教員として総合的に必要だと思われる能力の育成をすることを宣言しました。

具体的には、教育と研究と管理運営と社会貢献、これが4つの柱になります。こういった、統合された能力を育成するための取り組みを総称して、総合的な能力開発、あるいは略語で言うところPDだと考えています。このPDという呼び方も全国的にかなり一般的になってきました。

テニユア・トラック制度は平成25年度スタート（平成29年度からテニユア教員育成制度に改称）ですが、ここで申し上げている総合力が高いというのは、教育と研究と管理運営と、結果としての社会貢献が全部できることです。当然教員によって重点領域は違いますが、どれか一つを欠くというわけではありません。最終的には、自大学も含めて教育の質の保証をしたいということです。

具体的には、理論的なバックボーンとしては、日本にもFDはありましたが、割とミクロが中心だったという反省です。それからテニユア・トラック制度もありましたが、これは研究重点というか研究偏重だったという反省です。

諸外国はもっといろいろなことを行っています。例えば、ライセンスに近いような制度を取

り入れている国もあります。そういうことをいろいろ研究して、これもバックボーンは教育企画室の研究の成果ですが、もともと我々が持っていたFDの知識体制と、10年以上にわたって教育のことを歴代の学長が言っていたので、そういったガバナンスを生かして、平成25年度に愛媛大学独自の、他がどこも行っていない制度を入れることになりました。

先ほども少し説明しましたが、採用すると5年間はテニユア・トラックです。それ以後、テニユア、つまり終身在職権、パーマネントな職に移行します。はじめの3ヵ年のなかで、財政的な支援と、プログラムの受講をしてもらいます。平成25年度にスタートしたので、中間審査を実施したところですが、各部局で審査が行われていて、テニユアに移行しようか、もう2年やってもらおうかなどの結果が出始めているところです。この中間審査の段階ではまだテニユア移行は無理だという方には、もう2年猶予期間があって、トータル5年経つときに最終審査を受けてもらいます。もし、このときに教育能力あるいは研究能力、総合的に見て愛媛大学の教員としてはレベルに達していないと判断されれば、理屈の上ではここで雇い止めという形で契約が切れます。だから、この段階で既にテニユア移行できる方もいれば、まだ猶予期間の2年を使ってくださいという方もいらっしゃいます。実際、テニユア・トラック移行した教員が、60名弱います。弱というのは、この5年間の途中で他から引っ張られちゃう人もいて移動があるからです。それはある意味いいことですが。他大学、研究系の大学に移動になった人もいますし、学内でも別の形で昇任するような人もいらっしゃいますので、60名弱ですけれども、愛媛大学の教員全体が800なので、結構な人数です。

これは実施体制です。教育企画室と学術企画室という、研究に関する能力育成を担当してくれるところもあります。いろいろな部署が絡んでいて、私は平成27年の4月から、能力開発室



の室長も兼ねることになりました。学長特別補佐になったことがきっかけで、このテニユア・トラックも小林の本務だからと辞令をもらっています。

具体的には、教育に関する能力、特に授業を実践する能力、こういう内容を取り込みたいんです。実際に、実践で行っていますので、Off the Job Trainingだけでなく、教育に関するOJT (On the Job Training) も入れています。それから研究に関しては、ここの研究分野は、例えば今本当にシリアスな問題になっている外部資金の確保、具体的にいうと申請書の書き方のトレーニングですね。あるいはパブリックとのコミュニケーションスキル、これもOJTです。さらに知財や著作権、あるいは研究倫理、今非常にホットな話題ですが、こういったところの講習は必修です。それから、かなり選択的になっておりますけれども、マネジメントについても講習をしてもらっています。

ここは資料としてですが、授業デザインワークショップというのを創価大学とコラボレーションさせていただいて、新任教員向け1泊2日の合宿形式のワークショップを行っています。愛媛大学の授業デザインワークショップはもともとは1泊2日だけでしたが、テニユア・トラックのおかげでオプションになったので、9時～17時パターンを作りました。9時～17時パターンにすると2日半かかってしまいます。例えば17時に仕事を終えて、お子さんを保育園に迎えに行かないといけないという方でも修了できるようなことも考えました。

例えばこれは授業観察になっていますが、他の先生の授業を見に行ったりする、あるいは他の先生に見てもらってコンサルを受けるなど、これらはすべて、OJTです。実際に授業してもらいますが、ただ、やりっぱなしではなく、シニアの先生の意見も聞いてくださいとお願いしています。私もついこの間、授業参観のポストミーティングをしてきましたが、私が授業を見に行くだけでなく、そこに出ている学生に今

の授業がどうだったかを聞くんです。これが一番いいですね。そこに時間とエフォートがかかりますし、さすがに学生なので、このままだと本人には見せられないようなことも書いてくるので、あいだに緩衝材としてスタッフが1人入りますが、コンサルタントが学生の意見をまとめて文章と口頭で返します。そうするとある意味、逃れられないですからね。本当に学生はいいこと言ってくれます。先日、私がポストミーティングを、私自身も参観に行って学生の意見を聞いてきました。その先生、日本語ネイティブじゃないんですよ。日本語ネイティブでない教員なので、やはり発音とかイントネーションとかが完璧な日本語とはいえないんですね。そうすると、学生が何を言ってくるかという、前回の講義よりも日本語が上手くなっています、とこう書いてあるんです。あと、多少イントネーションがちょっと違うので違和感があるんだけど、スライドに文字で出してくればそれでいいという、すごく建設的なことを書いているんです。

これは我々が学内で授業評価アンケートをやってきたことの反省の1つです。アンケートってというのは、消費者センターに来るクレームと一緒に、なかなかいいこと、ポジティブなコメントは出てきません。ネガティブなことは書きたい学生はたくさんいるので、ものすごく辛辣なことばかり来たりします。だけど、実際に授業に入ってみるとその先生はすごく良い授業をされていることはよくあるんです。なので、ここは単純に〇×式、あるいはレイティング式のアンケートではなくて、学生さんと少し話しながら、今の授業のよかったことを教えてくださいと聞いています。そして、よかったことを教えてもらった上で、さらにこれをこうすればこの先生よくなるはずという皆さんの意見を聞かせてください、と。これは紙を配ったり、ウェブ形式でアンケートを出したりするのは一味違う意見がきます。やはり、現場でやってみると全然違うのがきます。ただ手間はかかり

ます。実際に学生の数が多くなってくると、コメントをまとめて、自由記入してもらったものをワープロ起こししたりするところにお金がかかったりします。でも、その学生からの意見がある程度経験を持った人がフィルターをかけて伝えるというのは、非常にその先生に役に立ちますし、ある意味絶対それは実現しなければならないというプレッシャーにもなっているわけです。

次は教育ではなく研究ですが、研究者倫理、知財、著作権などは必修になっています。それから、アカデミックプレゼンテーションで、英語でやるプレゼンテーションや、英語での論文の書き方など、そういう講習会です。一部は外部の方、あるいは、本当に一部だけでも企業の方も入ってくださっています。やはり、プロフェッショナルに頼みたいこともありますので。それから、マネジメントです。高等教育の理論的な話や、チームビルディングなどは、ラボの運営には大事なポイントです。この辺も研究室マネジメントが直接入っています。

あとは、結構馬鹿にならないのが安全衛生の講習です。いかに学生のと看、大学院生のと看にいい加減にやってきたかがわかります。実際これは、話を聞いてもらうだけではなく、オプションですが、学内の巡回にも付いてもらいます。そうすると、いかに自分の身の回りが危険かというのが、よくわかります。そういう実践的なものも入れていて、全部合わせて100時間です。この4月から、必修の割合は見直しました。3年経った時点でいろいろな現場のご意見もお聞きして、トータル100時間というのは同じですが、もう少し選択の幅を増やしたほうがいいだろうということで、今は必修90時間の選択10時間を、必修80時間で選択20時間に少し見直しました。そういうマイナーチェンジはしていますけれども、基本的な流れとしては、まだこの制度は続けていくことになっています。

最後は、ティーチング・ポートフォリオを作

成することになっています。自分のなかで研究のバックグラウンドと、教育のアクティビティと、私の場合は管理職なので、管理運営が大きいですが、あとは社会貢献や診療が、どういう形で言語化されているか、あるいは入れ子構造になっているかを書いてもらうワークショップです。これは東京大学の栗田先生提唱の形式をとっていますが、最終的には、こういうことをティーチング・ポートフォリオのワークショップで作ってもらいます。そうすると、私はいく研究をしてきて、その研究で培った理論や、自分自身の方法論をこういう形で授業に生かしているんだということを言葉にしてもらいます。それは、1人1人の教員の、特に若手教員の自信に繋がるようです。あるいは、そういう形で大学の方向性を見直してもらおうと、結構フィットするよねという方が多いです。

私はいある意味驚きましたが、若手の先生方は、ついこの間まで大学院生だったりポストドクだったりで、ある意味バリバリ研究をやってきたわけです。そういう先生が愛媛に来て、どういう教育をやりたいですかと聞くと、研究の専門はそれほど重視していないんです。そういう若手の先生が何を教えたいかと聞くと、あるいは言語化してもらおうと、一番やりたいのは汎用的な能力の育成です。だから最初のほうにお話しした、愛大学生コンピテンシーをまさにそのまま体現したような授業をやりたいと言われます。ただ、ネタとしては、例えば自分がずーっとやってこられた数学だとか、昆虫学だとか、経営学をやりたいと。だけど、そういうネタを利用して、実際に学生に身につけてほしいのは、「転移可能」な、あるいは「社会で使える」能力だということを異口同音におっしゃいます。そういうことを一度吐き出させて、文字化、言語化するプロセスは、やはり大事です。そのような形で、個々の教員の教育理念と、大学のポリシーを上手い形ですり合わせていく、ある程度誘導的にすることもありますが、すり合わせていくプロセスというのは大学全体にとって価

値があることだと感じています。

このように、草の根的にやっていたプログラムを、体系化して、それと財政的な支援という、大学全体のいわばマクロのFDを組み合わせて、テニユア・トラック制度というものを作りました。ここまで、比較的ボトムアップ方向に動いた事例をご紹介させていただきました。少し手前味噌ですが、私自身が現場で行っていること、そのほうがリアリティがあっていいだろうという思いで話しています。

## 6.まとめ

このスライドは初めにお見せしたものと少しだけ違ってしています。何が変わったかという、はじめは全学的なポリシーとは学部学科のポリシー、あるいは学内のセンターから全学的な育成へと書いてありましたが、本当はそれではいけません。もっと「学生中心」に考えることが必要です。全学的なポリシーを日々の授業、授業科目の開発、あるいは授業教材の開発に生かしていくことが本来は求められていますし、当然FD、PDなどと言って、授業が良くなったり、もっと言ってみれば、学生だったらパフォーマンスが良くなったりしないと、そのコストパフォーマンスの計算すら、成り立たないわけです。なので、ここは私どもも、自戒を込めて申し上げておりますけれども、FD、FDと言うだけではだめです。教材や授業に生かされていなければならぬし、学生のパフォーマンスに生かされていなければならぬので、本来はこのアウトカムをきちんと測る必要があります。ただ、それをきちんと測るのが極めて難しい。ですので、考え方としては、いろいろな考え方がありますが、やはりなんとか測ろうとしているところではあります。これは現在、私なりに考えている愛媛大学の広い意味でのFD、あるいは教育改革の現状での課題です。

一番の課題はたった今申し上げたことで、学習成果をどうやって可視化するかです。例えば、

医学科というのは、国家試験で測れてしまう。国家試験の合格率というのが非常にシビアな学習生活を要求しています。個々人の学生の成績をみるのは予備校の模試が一番良いと、あるいは外部試験や、歯学部や薬学部でも行っているような共用試験で成果を測るとというのが1つです。勿論それだけではありません。卒業時に実技試験が入ることになりましたので、臨床の手技の実技試験もするようになりました。医学教育は今、全国的な近辺化と底上げがテーマなので、全国統一の基準で行おうということになっています。

そういう統一の仕組みや統一の試験があると、全国平均との対比(ベンチマーキング)、それがいいかどうかは別として、そういう形の評価はできます。ただ、やはりそれだけではつまらないというか、何か別の形で学生の自己評価という形も含めた成果の可視化をしたいと思い、アンケートの見直し、あるいはアンケートだけではない測り方、ある意味試験をすとか、そういう形も考えています。ただ、どの大学も困っていらっしゃるというのがよくわかりますし、唯一の正解というのはたぶんないと思っています。

それと連動するのが教学IRですね。どうしても、IRって外部評価を意識して、後手後手にまわるので、なんとか先手を打ちたいと思っています。大学の中で100人くらいのメンバーには、このぐらいの厚みのバインダーが、2年に1回くらい回ってくるんですよ。初めは空で来ますが、そこに、半期ごとにこのくらい分厚い資料が、差し込んでくださいねと回ってくるんです。それがIRの資料です。生データに近いものと、学部ごとに比較したものと、それから経年変化です。その比較したものが一部職員も含めて、100人くらいのスタッフが定期的に来る形になっています。

例えば、なかには学部間を比べると非常に面白いデータもあって、アドミッションポリシーをどれだけ意識して入学したかというのは残念ながら愛媛大学も低いんです。肯定的な回答、

弱い肯定を含めても、実は過半数にも足りません。ところが、二つの学部だけ、アドミッションポリシーを意識しましたという学生が妙にいるんです。それが、医学部と新しく設置された社会共創学部です。面接しているからです。面接の対策って高校生から見ると、資料がないんです。なので、必死に調べられるもの、集められる情報は全部集めるわけです。そうすると、結構大事なのがアドミッションポリシーだということが間接的にわかります。逆に言うと、面接試験をやれば良いというわけではありませんが、面接試験のような、あるいは学力の3要素をきちんと評価するような試験をやることは、上手くすると大学のポリシーをきちんと浸透させるきっかけになるだろうという推測が成り立ちます。本当にそうかはわかりませんが、そういう資料としても使えます。なので、IRはそこがおもしろくて、思わぬところで次のきっかけが見えたりします。

それから就職支援は特に、文科省のCOCプラスに採択されたので、県内就職率をどうやって1割増やそうかという、大変な状態になっています。ただ、本当は就職支援というのは2次的なことで、いわゆる広い意味でのキャリアパス、キャリア教育も含めて、学習支援をきちんと強化しなければならないと思っています。これは、単に学力低下ということだけではありません。学生コンピテンシーで訴えているような協働力、あるいは地域、いわゆるグローバルというそういう思考パターンをどうやって支援していこうかということです。それは実際には物理的な支援も含みます。そのためにも、なるべくアクティブラーニングに適したような部屋にしたいということです。最近、国立大学は急速に予算が悪くなっていて、創価大学に来て本当にうらやましいなと思ったのですが、こういう物理的なリソースも、なんとか工夫してよくしたいと思っています。このなかには正課外活動も当然含まれます。サークル活動は学生が学んでいるところが多いですから、それをいかに安

全に、しかも多少の問題点を抱えながらも、その問題点を、人間関係の問題点を解決できるような、そういう工夫もある程度は大学が仕向けてあげる必要があると思います。

最後になりましたが、全学組織、とくに学部を含めての改組が行われるところですので、7つの学部と4つの機構という分け方が、本当にそれでいいのか、特に全学横断的な機構が、4つがベストなのかということは今、見直し中です。ですので、ミクロな成果からマクロなFDまで、終わらないなあというのが正直なところですが、でも、ずっと課題が出続けているということは、おそらく解決して過ぎ去っていく問題もどんどん増えると思います。それが、PDCAが回っているという現状なのかと思っていきます。用意させていただいたのはこれで終わりでございます。どうもありがとうございました。

## 質疑応答

**司会：**小林先生、大変にありがとうございました。小林先生からはPDと、プロフェッショナル・デベロップメント、私もはじめて聞く言葉でしたが、それを積極的に導入された先進的な試みについて、お話をしていただきました。聴講されている皆さんのほうから質問があれば、受け付けて参りたいと思いますので、どうぞよろしく願いいたします。

**関田：**各学部に教育コーディネーターを作りますよね。教育重点教員というような名前ですが、そういう立ち位置に立って仕事をやるインセンティブ、このあたりはどうなっているのか教えてください。

**小林：**実際には、目に見えるインセンティブはほとんどございません。毎月数千円の手当がついているだけです。ただ、それは本当に、おまけです。実際には、むしろ各学部の人材育成と学部運営のポリシーが色濃く反映していて、例

えば教育コーディネーターには教授だけでなく准教授も入っています。それは、学部にとっては次世代育成も兼ねていますはずです。そういう形なので、任命されると大変ですが、これは学部の中である程度トップダウンで決めていただくことになっています。どうも将来を見越して、学部の運営の戦略として任命されているようです。その結果として、コーディネーターから統括になって、学部長になって、理事になるというパターンがだいぶ多く出てきたということなんだと思っています。

各学部においては、次のカリキュラムを考えてもらうということが一番大きいです。カリキュラムのどこがウィークポイントなのかを診断してもらいます。それは、カリキュラムの科目だけでなく、部屋の造りが原因であることもあります。それを診断して、次の機会にどういうカリキュラムにしたらいいかを考えておいてもらう、というのが学部においては一番大きいです。それは、先ほどの研修会で話題になるような内容をいれていただくこともありますし、実際に研修会でアクティブラーニングのことを数回にわたって行うこともあります。

ただ、もう1つは、例えば今年はアドミッションポリシーで行なっていますが、全学的にできれば統一した形で作って、内部と外部でそれを公表していく。典型的には3つのポリシーがそうなんです。例えばそういうものを全学統一フォーマットで作るという具体的なタスクも結構あります。これは、総合大学としてのひとつの戦略で、学部が1個1個いいものを持っていてもなかなか評価してもらえません。それよりも、大学全体のポリシーがこういうふういきわたっていることを見せられると、外部評価に強いということが、経験的にわかっていますので、そういうポリティカルなことも含めてやっていただいています。

特にアドミッションポリシー、今回の入試の見直しは、非常に深刻な話です。深刻というのは、3つの要素をどうやって評価するのか

は、早めに考えておかないと、少なくとも、入試って大体2年前ルールがあるから、入試の形態を変える2年前にはパブリック、特に高校生には説明できなければなりません。それを考えると、今やっておかないと間に合わないということで、本当に近々の話題として話し合いました。ここ3年間は、それ以前よりも参加人数が多いんです。入試関係の人も来ていただけるように、拡大研修会になっていて、やはり現場の情報のなさが影響していて、非常にディスカッションも熱いです。それに関しては企画室だけでなく、四国の5つの国立大学が一緒に作っているアドミッションセンターがありまして、そこからの応援を頼んでいます。それから、研修会に集まってくるときにはなるべく各年度で、終わると何がしかのプロダクトができていようには工夫しています。自分たちがやったことを見える化していかないと長丁場は続きませんので。そして、なるべく時事的なネタを入れるということですね。

**司会：**他にいらっしゃいませんか。

**久保：**理工学部の教員の久保と申します。今日は大変有益なお話をありがとうございました。先ほどお話があった100時間教育をされて、テニユア・トラックからということですがけれども、新任の方に対する教育がそれだけ充実しているのは素晴らしいなと思いました。新任の方にはいろいろな教育が必要だと思いますし、それをすることは素晴らしいと思うんですが、私が最初にここに来たときに何の研修もないのにびっくりしたというのは、ここの教員になる前に私は実は企業で働いていました。企業ですと、就職したときにどんな人に対しても一応何らかの研修があり、さらにステップアップしていくごとにそれぞれ研修があるのが、なんとなく普通だと思ったまま教員になってしまったのでびっくりしたという状況でした。やはり、大学でもある程度キャリアを積んだ教員に対してもこう

いうFD研修会のようながありますが、それ以外に何か実践的なことはされていらっしゃるでしょうか。

**小林：**はい、ありがとうございます。まず一点、愛媛大学のテニユア・トラック制度は、先ほど若手というふうに申し上げましたけれども、いわゆる実務家教員で、今おっしゃったような、例えば銀行から来られたばかりの先生や、行政から来られたばかりの教員の方は、准教授でもテニユア・トラックに乗りなさいという形になることがあります。大学での教育経験がないのであれば、やはり積んでいただくという形で、テニユア・トラックに乗っている方が1、2名、いらっしゃるかと思います。それから、シニアの先生方のトレーニングは、実は我々はある意味お任せ状態です。

入り口はしっかり押さえようということで、例えば、本当にこの制度をいつまでできるかわかりませんが、仮に10年やったとします。そうすると、毎年20人ほど新しい教員が入ってきます。仮に10年できたとしたら200人以上、ということは4人に1人、もう少しがんばれたら半分まで行きます。半分を超えたらやらないほうが少数派になるので、半分を超えたらほとんど自動的に80パーセントまで上がるらしいです。なので、なんとか3分の1や4分の1くらいの教員がこのキャリアパスを受けてきたというところまでは、歯を食いしばってがんばりたいと思っています。そうすると、あまりことさらにFDといわなくて済むだろうと思っています。いつその時代が来るかわかりませんが。

シニア向けの研修は、先ほどお話ししたコーディネーター研修のような、少しレベルの違うところを行っています。ただ、数年前に我々も共通教育に、アクティブラーニングを積極的に入れる科目群を作りました。そのときには企画室と連動して、アクティブラーニングの講習会を、シラバスを作る少し前に行うようになりました。今度、シラバスの書き方の講習が入りま

す。一部e-Learningでも見られるようにしました。なので、大学としてポリシーを新しくして、新しい科目群などを作ったときには、そのための講習、FDは必要だと思いますし、そういった時のほうがニーズが高いので、受講率、受講数も高いですね。毎年同じようにFDを行っているというのは、やはり入り口がメインのターゲットかなと思います。あとはオンデマンドで、必要性が求められたところで投げかけるというのが、効果的だと思います。

**司会：**他にいらっしゃいますか？

**女性：**貴重なお話をありがとうございました。1つ質問があるのは、学生をこの中でどのように巻き込んでいくのかというのが、教員をやる気にさせるコツなのではないかという話を一度伺ったことがあります。先ほどのお話のなかに、授業評価のところ、学生の生の声を伝えるということもあったと思いますが、それ以外にもSAを育てたりだとか、学生FDというのでしょうか、そのあたりの御経験を教えていただければと思います。本学の文学部でもそのようにしようとしているのですが、なかなか思うようにできないところがありますので。

**小林：**ありがとうございます。学生FDは、例えばこのあたりだと帝京大学のほうがずっと良いノウハウをお持ちです。そちらのほうがグッド・プラクティスをお持ちだと思います。愛媛大学でお話ができるのは、もともと大学院生をティーチングスタッフに巻き込んできたときの講習会は結構充実していたので、グループワーク形式で、1日くらいのワークショップで行いますが、それを今学部の学生のためのSA研修にも下ろしています。学部の学生が下級生を教えるにはいろいろ限界はありますが、例えば情報工学、情報リテラシー、あるいは日本語教育、スポーツ、そういう特定の分野に限ればうまくいきます。なかでも、スポーツは結構成功して

います。

実は、SAはやはり学部学生の負担を高めてしまうと、逆効果になります。我々が積極的に導入しているのは、日本人に対する日本語教育です。母語の運用能力と、それから留学生に対する日本語教育と、それからスポーツと情報です。これらは結構学生に頼っています。特に今スポーツは、実際には主に体育専修の3、4年生が1年生の授業をみてくれています。実際彼らはいずれどこかの中学高校で体育の先生になるわけですよね。そのときに、特に就活を考えて、私は学生に教えた経験がありますと堂々と言いたいので、彼らはそういう経験を積みたいんです。そういうニーズがあるところだと、やはり上手くいきます。

それから、SHDという大学院生が数学をみているのもちゃんとWin-Winの関係になっていて、数学科の修士の学生が代々、手伝ってくれています。それで後輩に受け継いでくれています。やはり彼らも先生になりたいからです。そのときに、実際の経験があると言えるのは、大学院生の就活にとって非常にメリットになります。我々としては1年生の、特に数学の不得意な学生の面倒を、マンパワーをかけてあげることができる理系数学のリメディアル、補習クラスがあります。宿題をたくさん出して、教員側からSHDに行けば数学の宿題を手伝ってもらえるとアナウンスしていると、SHDは列になります。実際、それでリメディアルを受講している学生達は他の学生達を追い越すようになります。それは数字で出ているので、やはり担当してくれる学生にメリットがある仕組みでないと、上手く走りません。それは彼らにとっても大事なことだと思います。教えるという経験以上に、目に見えるメリットがあるというのは大事なことだと思います。それからもう1つは、やらせっぱなしにしないで、枠組みはきちんとこちらで管理することも必要なことかと思っています。愛媛大学としてはそのくらいの経験しかないんですが。

**司会：**ありがとうございました。最後に、本学の学士課程機構長の寺西副学長より、一言ご挨拶を賜りたいと思います。

**寺西：**今日は、愛媛大学から小林先生に来ていただきまして、大変有意義なご講演を賜ることができました。ありがとうございました。また、今日には学外からもご参加をいただいた先生方もいらっしゃるようで、本当に、遠い八王子までありがとうございました。創価大学では、先ほど小林先生からもお話がありましたが、昨年からはAP事業、大学教育再生加速化プログラムに取り組んでいまして、そこには愛媛大学からのチームをお招きして既に2回研修会を行っていただきました。創価大学が取り組んでいるAP事業の最大の目的というのは、実際に研修を受けていただいている先生方は自分自身が成長しなければならないのかなと思って受けていらっしゃる方が多いと思うんですが、私たちの本当の思いとしては、なんとかこの創価大学の中に、今日お話いただいたように教員自身が成長できる仕組み、あるいは学生が成長できる仕組み、この仕組みを作りたいと思って、このAP事業を今一生懸命取り組んでいるところでございます。愛媛大学の先生方には本当に大変なご尽力をいただいてありがとうございます。

(終了)





# 読む力・書く力を伸ばすアクティブラーニング

安永 悟

初年次教育学会 会長・久留米大学文学部 教授

皆さん、こんにちは。ご紹介いただきました安永でございます。お手元にスライドの主だったものがありますので、それを参考にさせていただきながらお話をさせていただきたいと思えます。

今日の講演のテーマは、「読む力・書く力を伸ばすアクティブラーニング」です。関田先生の方からこういう内容で話していただけないかということでした。このようなテーマをいただいて、何を話そうかと相談しました。そうしますと、実は初年次教育について少し再確認をしてもらいたいのだということでした。目的・内容・方法・成果、それともうひとつは初年次教育というものが単独であるわけではなく、接続教育の中にあるはずだから、そのあたりのつながりをもう一度検討し、確認したいので、このようなテーマにしたのだということでした。そうでしたら、読む力・書く力というものを活かさないといけませんし、アクティブラーニングも活かさないといけませんので、今日はそのようなこととお話した上で、接続教育に繋げていきたいと思っています。

「読む力・書く力を伸ばすLTD」ですが、このLTDを基盤とした授業づくりは2002年、2003年からやってきました。2010年頃からアクティブラーニングという言葉が、周りの先生

方の中で使われるようになったのですが、何だ、これまで自分がやってきたのはアクティブラーニングだったのかという感じになりました。今日の講演では、このLTD基盤型アクティブラーニング授業をやっている「教養演習」をご紹介したいと思います。

創価大学では、「基礎演習」という科目名で全学部にわたってやっているのでしょうか。今、先生方のご報告を聞きしながら、本当に素晴らしいと思いました。このような大学とお付き合いをさせていただくことは、たいへん名誉なことだと思います。何が素晴らしいかというと、全体的なビジョンがきちんとしているということと、そのビジョンだけではなく、それに向けてのロードマップ、計画性が素晴らしいということですね。それからもう1つは、実際にやっているということです。もちろん、レベルは高い方がよいのですが、やはり学部によって差が出てくるものです。そこを創価大学はうまくやっておられるようです。まず経営学部から出発し、文学部、看護学部というようにやっておられるわけですね。そのあたりに計画性があり、全体としての取り組みもあるわけですね。大学全体として取り組んでいるときに一番重要なことは同僚性ですが、このように熱い仲間の先生方がこんなにたくさんいる大学は、他にないの

ではないでしょうか。これは大学の財産だと思います。

### 初年次教育の目的

最初に、初年次教育の目的ですが、次のようにいうことができますと思います。スライドにも出ていますが、「大学での学びを支える基本的な態度とスキルの獲得を通して、新入生の大学教育へのスムーズな適応を促し、専門教育を含む大学教育全体の質向上に貢献する」ということですね。中身を箇条書きにまとめると、大きく2つに分けることができますと思います。1つは大学教育に対する適応、つまり高大接続です。いま1つは、専門教育への接続ですね。

前者の中身は、基本的な生活習慣を身に付けるということですね。これは、協調性のある主体的で能動的な学習者を育成する、と言い換えることができますと思います。初年次教育に長い間、関わってきましたが、学習スキルを身に付けることも重要ですが、それ以上に基本的な生活習慣を身に付けることの方が、恐ろしいほど重要な意味をもっていると感じます。基本的な生活習慣が身に付かないと、学習スキルも身に付かないわけですね。学習スキルというのは、3つに分けられます。論理的思考（科学者の思考パターン）、言語技術（見る・聴く・読む・話す・書く）、情報処理（収集・整理・分析）ですね。それから専門教育への接続という点では、教育目的の意識化と見通しを共有するということですね。

### 初年次教育の方法

私たちの久留米大学では2004年から、当時は「基礎演習」という科目名でやっていましたが、その後、「教養演習」という科目名に変えました。私の所属は心理学科ですが、心理学科の方でもいろいろとやってきました。多くの場合、「教養演習」とか「基礎演習」というのは、1人の先生が10名前後の学生をもって指導するということが多いのではないかと思います。

それもととてもよいと思うのですが、先生の間で温度差が出てきたりしまして、なかなかうまくいかなかったことがありまして、その後、2009年からいろいろと話し合いをしまして、前期だけは私が全部担当することになりました。

今日、皆さんにお話しするのは、私が担当している2015年度前期の「教養演習Ⅰ」です。94名の学生に対して、教員は私1人です。それにTAが2名付くという形で授業をやっています。実は2009年度からですが、担当教員を3名にしています。別の教員2名は、FDにしています。新しい先生が来た場合、私の授業に入って参観するとか、時々、演習に参加してもらったりしています。

「教養演習Ⅰ」の重要なポイントは、94名の学生をいかにコントロールするかということですが、そのベースにLTDを入れているということですね。授業目標は4点を掲げています。①主体的かつ能動的な学習を実践できる、②論理的な言語技術を活用できる、③基本的な生活習慣を実行できる、④大学4年間の見通しをもてる、という4点です。

### 「教養演習Ⅰ」の基本構造

この2～3年間、「教養演習Ⅰ」の授業で気をつけてやっていることが、②の論理的な言語技術の育成です。レポートが書けるようになることは、初年次教育の当初からの大きな目的でした。レポートを書けるまでにどのようなことが必要なのかということを中心に教えたうえで、レポートが書けるようにならないといけないし、レポートが書けるようになったら、それをいかに大学教育で使うのかというところまで指導しないとイケないわけですね。単にレポートが書けました、1200字を書けました、間違い・誤字脱字もありません、それで終わりではないと思うのです。もう少し深いところがあるわけですね。論理性です。この論理性を対話によって育成できないだろうかと考えています。そのとき、どのように授業を組み立てていくか

というと、まず協同学習のスキルを教え、その次にLTDをやろうと考えているわけです。

当初はこれが逆だったわけですね。LTDさえやっていればよいという発想があったのです。ですから、LTDを教えたものの、なかなかうまくいかないわけです。なぜうまくいかないのかなと考えると、話し合いのスキルを持っていなかったわけです。そうだったら、LTDを入れる前にもう少し丁寧に「協同学習のスキル」を教えようということになりました。しかし、スキルを教えるだけでもやはりうまくいかないことがあります。最近、こだわっていることは「協同の精神」を入れていくということです。そういう中で、この言語技術の育成ということをかなり意識した授業づくりをしています。もちろん、それ以外の基本的な生活習慣も頭の中に入っているのですが、今日の講演では、スライドにあるように「協同学習のスキル」を身に付けてから、「LTD話し合い学習法」をやるというように書いておきました。

### 「教養演習 I」の授業計画

「教養演習 I」は週1回15コマの授業ですが、次のような流れにしています。

- 1-2講 協同学習の理論と技法
- 3-5講 授業の受け方、ノート、見直し
- 6-8講 LTD話し合い学習法
- 9-11講 言語技術、論理的な文章構成
- 12-14講 言語技術、レポート作成方法
- 15講 振り返り、まとめ

最初は、協同学習の理論と技法です。次に授業の受け方、ノートのとり方、学生生活4年間にどのような見直しをもつのか、ということです。ただ、ここで1つのアイデア、工夫があります。他の授業が、例えば4月10日から始まるのであれば、それよりも前に、今年の場合は4コマを集中的にやっています。2コマと2コマです。なぜかというと、他の科目で様々な授業を受けたあとで、4コマの授業をやってもなかなか効果がありません。一定の構えを作ったう

えで、他の授業を受けて、体験してもらおうというわけです。様々な先生がいらっしゃいますので、それに対する免疫をつけるという狙いがあるって、そのようなことをやっています。

学生の立場からすると、前期の授業が始まる前になぜそのような指導をされないといけないのかと思っているかもしれませんが、実際に全体の授業が始まってみると、ああそうだったのかと分かってくれます。その後、LTD、言語技術をやりまして、レポートの作成方法、そして振り返りという流れになります。

### 活動性を高める授業づくり

私の場合、1回1回の授業を出来るだけアクティブにしよう、活動性の高い授業づくりをしようということをやっています。一コマ一コマの授業を自由な発想と創意工夫で構造化をしていくということです。そのときに協同学習の理論と方法をベースにしながらか、授業づくりをしています。先ほども言いましたが、最近はこの「協同の精神」という言葉を定着させたいと思っています。「協同学習」はいいと思うのですが、「アクティブラーニング」というのは、カタカナ語がいっぱい入っていますね。今日、こちらの大学に来るときに、再度考え直したのですが、「協同」も外国の言葉みたいな気がしまして、「和の精神」くらいでいいのではないかと考えています。とにかく馴染みやすいものにしたいたいと思っています。

今はこの問題にこだわっています。先週、研究会をやったときに、この話を皆さんにご披露しました。「最近、協同精神というものを考えて、今のところそのように定義しているのだけれど、どうでしょうか。これはあくまで仮の定義だから、皆さんで一生懸命に鍛えていただいで、そのようなものが真ん中にあればきっといいですね。そういうものを一緒に作っていただけませんか」ということを話しているところです。

## 学びを支える「協同の精神」

学びを支えるのが「協同の精神」です。「よりよき社会と人生を求め、仲間と心と力を合わせて、今なすべきことを自分から見つけ、真剣に取り組むという生きる姿」ですね。今なすべきことに真剣に取り組むということです。「切磋琢磨」という言葉が中教審の中にも出てくるようになりましたが、まさに「切磋琢磨」です。今、何をやるべきなのかを考え、それを必死にやるということです。先生もアクティブラーニングの素晴らしさを理解し、それを学生にきちんと伝えないといけないと思っています。ですから、このあたりのことを学生に熱く語る、同時にどうやったらいいのかを伝えていく、そのようなことが最初にやっている私の仕事かなと思っています。

この「生きる姿」は、1人1人のレベルでも見ることができます。それからクラス全体のレベルでも見ることができます。それから大学全体のレベルでも見ることができます。ですから、いろいろなレベルでこの姿を見ることができるわけです。そのような意味で創価大学の姿はすごいと先ほどお話しましたが、学びの世界にあてはめると、以前から使っている「学習目標の達成に向けて仲間と心と力を合わせて真剣に学ぶ姿」が出てくるわけです。学生たちが本当にいいねという感覚になって、その上で「教え合い、学び合い、励まし合い」をやっていくと、「基本的な信頼関係や支持的・協同的な風土」ができるようになります。これがクルクル回っていくと、面白い世界が展開されると考えています。このようなことを考えながら、授業づくりをしているわけです。

## 技法の体系的・重層的活用

次に「教養演習Ⅰ」の授業で、どのような技法をどのように使っているのかについて簡単にお話します。

### 技法の体系的・重層的活用

1-2講	協同学習の理論と技法	傾聴・ミラーリング			
		TPS・RR			
3-5講	授業の受け方、ノート		特派員	↓	↓
6-8講	言語技術 (聴く・話す・読む)		↓	↓	↓
			ジグソー	↓	↓
9-11講	LTD話し合い学習法	LTD	↓	↓	↓
12-14講	言語技術 (書く)	↓	↓	↓	↓
		↓	↓	↓	↓
15講	ふり返り、まとめ	↓	↓	↓	↓

### 「傾聴」「ミラーリング」

最初にやっているのは、「傾聴」「ミラーリング」、それから「シンク・ペア・シェア(TPS)」「ラウンドロビン(RR)」です。最初に、話し合いにとって基本的なスキルを教えます。今日は詳しくお話しできませんが、「傾聴」というのはご存知のように、必死になって聞く、体を必ず相手に向けて聞く、うなずいてあげる、目を離さないというようなことです。意外と難しいですね。小学生にはおへそを向けなさいと言います。それを学生にも分からせるわけです。

「ミラーリング」というのは、もし理解できないことがあれば、あるいは自分が発言するときには前に話した人の発言を引き取って、次のように復唱してやることです。「こんなことを仰いましたね」「面白かったですよ」「私もこう考えますけど」というようなことです。これをやるのが「ミラーリング」です。この「傾聴」「ミラーリング」をきちんとできると、本当に信頼関係ができてきます。

### 「シンク・ペア・シェア」「ラウンドロビン」

「シンク・ペア・シェア」は、例えば、クラス全体にこんなことやってくださいと課題を与えます。1人で20秒間考えてください、何でもいいですから振り返ってくださいとやります。その後で、ペアで1人がまず30～40秒喋ってください、その後はこちらの人が喋ってくださいという指示を出します。それから何か質問がありませんか？とやれば、これが「シンク・ペ

ア・シェア」という流れになります。これを3人以上でやると、「ラウンドロビン」になります。

このようなことを最初に自己紹介を通して教えていきます。しかし、慣れてきたら、やはり手抜きが始まります。それは許してはいけません。傾聴ができていないよとか、最後までいつまでもきちんとやろうねと注意しています。

「傾聴」「ミラーリング」「シンク・ペア・シェア」「ラウンドロビン」をやるのは2コマ目ぐらいまでですが、これはすぐにできます。これをやると学生たちは喜んで乗ってきます。初めての経験ですし、初めての人と話せるということもあってずいぶん乗ってきます。しかし、3コマ、4コマ、5コマ目ぐらいになると、少し手抜きが始まります。飽きてくるわけです。そうすると目先を変えて、もう少し複雑なグループ活動を取り入れて、ペアだけではなく、グループだけではなく、グループを超えて94名いますから、いろいろな学生と交流させるために「特派員」という技法とか、ジグソー学習法を取り入れていきます。

### 「特派員」、ジグソー学習法

「特派員」というのは、学生たちをいくつかのグループに分け、最初に検討課題を示して意見集約をやります。その次に、グループ内の学生を「特派員」と「報道員」に役割分担します。「報道員」は隣のグループ、あるいは2つ隣のグループから来た特派員に、それぞれのグループの意見を説明するわけです。「特派員」は逆に隣のグループ、2つ隣のグループに行って、相手のグループの意見を取材します。そのようなことをやることで、意見を交流させるわけです。私の場合、4人グループでやりますから、4人グループで話し合った内容をいくつかのグループの間で交流するということですね。

ジグソー学習法は有名ですね。例えば、4人グループに課題を与えます。しかし、1人で全部を勉強するのは大変ですから、4分割をして

1人1人が分担をします。その分担した中身を徹底的に1人で勉強します。それで教え合いをすればよいのですが、なかなか自信が持てません。幸い、同じことを勉強している他のメンバーがいますので、そのメンバーと一緒に勉強して専門家になったうえで、元のグループに戻ってきて教え合いをするというのがジグソー学習法です。コンテンツ、中身の方はそれぞれの教材がありますので、ここでは技術的なことだけをお話しておきます。

### LTD話し合い学習法

ここまでやりますと、ずいぶんと学生たちは話し合いが上手になりますので、ここでLTDを入れていきます。以前はLTDを私自身が説明していましたが、今はジグソー学習法を使って学生自身で勉強させています。ですから、私自身が説明することはほとんどありません。「Learning Through Discussion」はこのようなステップがあって、まず自分で予習してきなさい、そして、自分で作った予習ノートを手がかりにして話し合いを60分間しなさいということなのです。

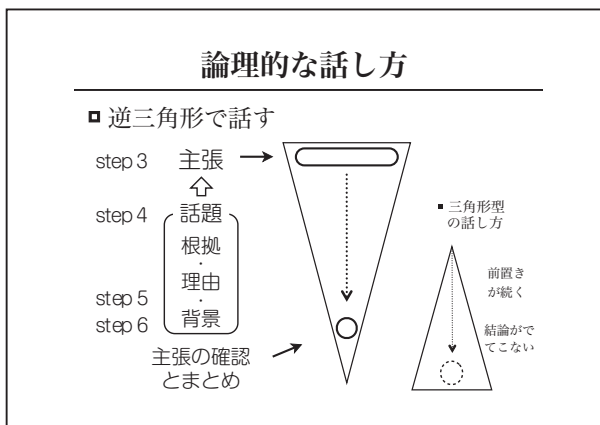
このような形で技法を体系的に使うのがいいのではないかと思います。今のようなやり方をしている、仲間と真剣に対話させる。これは先ほどもお話した「真剣に学び合う」ということなのですが、最近、少し研究が進んでいるところがあります。学生たちに「協同の精神というのはいいですね」と聞くと、皆が「いいですね」と言います。「私、大好きです」という学生もかなりいます。しかし、その中身をみると若干違うのですね。現在、私の大学では大学院生が「優しい協同」と「厳しい協同」に分けています。「優しい協同」と「厳しい協同」、何となく分かりますね。いいネーミングですね。これは北海道の酪農学園大学の和田秀一先生と2人で話していたら、提案してくれたからそれで使っています。

「厳しい協同」というのは、本当に切磋琢磨

して伸びるためにぶつかり合って、話し合いをしている感じです。それに対して「優しい協同」というのは、「そうだよね、私もそう思う、うんうん、そうよかったね」とか言って、それで終わりです。この違いを分かっただけですよね。真剣に学び合いますと、相手のことを理解しようとする思いやりの原理といったものが出てくるわけですね。実はこれが論理性を高めるのだという研究がありまして、私もそうだと思います。

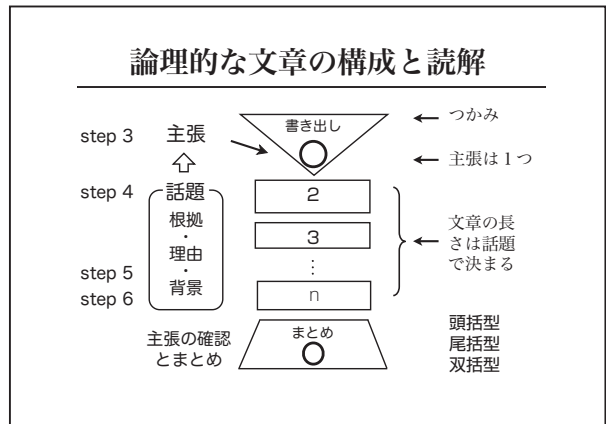
### 論理的な言語技術の育成

論理的な言語技術というものは、実はベースは一緒だろうと思っています。私の場合、LTDをベースにしたいわけですね。「話すときには必ず結論から言いなさい、主張から言いなさい」と教えています。「逆三角形で話すのですよ」と言っています。で、これはLTDをやる前から説明しているのですが、LTDをやったあとは、次のような形で関連づけをしています。「ステップ3は主張だったでしょ、ステップ4は話題だったでしょ、ステップ5、6は根拠、理由、背景のことだよ。話すときもLTDのやり方でいいのだよ」と話しているわけですね。

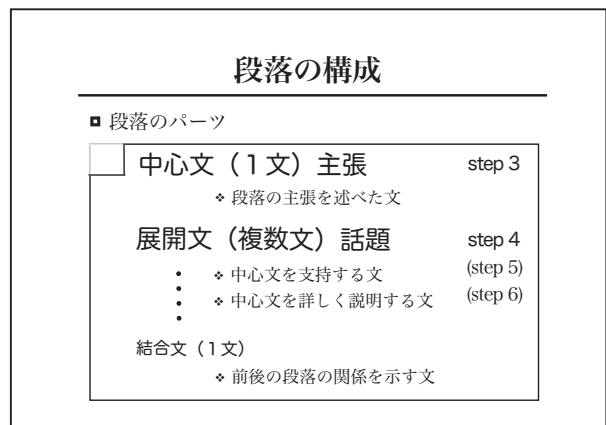


これはレポートの書き方、アカデミックライティングでも同じです。1200字ぐらいのレポートを書く場合、冒頭に「つかみ」を書くこともあるけれど、「パラグラフの最後には自分の主張を述べるのだよ。忘れちゃだめだよ」と言っています。冒頭に「つかみ」を書くことができ

ない場合は、「主張を述べなさい、そのあとに話題を述べなさい、根拠を述べなさい、最後にもう1度まとめればいいのだよ」と話しています。



1つの段落を書くときも同じです。「1つの段落、パラグラフを作る場合も、同じことが当てはまるのだよ」と話しています。「ステップ3、ステップ4があるのだよ。何でもLTDのステップで考えればいいのだよ」というわけです。ですからLTDを真ん中において、LTDのステップがいつも頭の中に流れるような状況までもっていくというのが、私のやっている作業なのです。



### 協同学習の効果

これまでの私は今、お話してきたようなことをやってきたわけですが、協同学習の効果という点でいいますと、論理的な思考力は向上していると思いますし、いいレポートも書けるようになったとも思います。仲間と一緒に一生懸命

に勉強すると伸びていきます。「勉強が好きだ、仲間が好きだ、この学校が好きだ」ということになるのですね。実際にそのようにしてスキルを教えています。1つの授業の中でこれだけのことを伝えることができるということですね。

ここで私の大学でやっている簡単な調査をご紹介しますと思います。最初に、事前調査をやり、その時々テーマに合わせて色々な種類をやっています。その調査ですが、最後の授業でやるというのではなく、13コマ目あたりにやり、それから2週間かけて必死になって入力し、チェックし、結論を出して、最後の授業で学生たちと一緒に見て、振り返りをやっています。ディスカッションスキルの伸び具合ですが、4月と6月の2ヶ月間にどれだけ伸びたかということです。協同学習に対する信頼が高まっています。個人でやった方がいいよという学生が減っています。協同学習というのは、学力の低い学生のためにあるのでしょうかという見方も下がっています。

批判的思考態度を見るデータもあります。これは他にはないデータだと思います。徹底的に話し合うことによって、どれだけ思考力が伸びたかを見るデータです。これは京都大学の楠見孝先生が開発されたものを使っているのですが、これもきちんと伸ばすことができますね。去年はあまり効果が現れなかったのですが、今年はいよ傾向が出てきました。これまで授業中にあまり言及しなかったのですが、これからはもっと言及するような授業に変えていくことに、さらに伸びると思います。

対人関係に関する適応度は、有意に伸びています。ところが、学業に関する適応度は、下がっていますね。去年はもっと下がっていたのですが、今年は踏みとどまりつつあります。理由は簡単ですね。4月の段階で調査しますと、学生たちは大学に入学して今から勉強するぞとすごく燃えているわけです。緊張してはいますが、何でもできるという万能感に近いものをもっていますね。ところが入学して2ヶ月もす

ると、新しい勉強の仕方を考えないといけないわけです。従来は先生が黒板に書いて、ノートを取って覚えることが勉強だと思っていたものですから、新しい勉強の仕方を知ってびっくりするわけですね。なかなか上手くいかないで、下がってくるみたいです。これはどうしようもない通過点だと思います。しかし、これが今年には下がらなかったのです。毎年、学生が変わっているということを強く感じます。

将来に対して見通しをもつことができた、あるいは計画を立てて自分でやれるようになったというホープ尺度があるのですが、これも伸びています。このように言いますと、今年はまだ伸びただけでしょうという批判もあると思います。実はこの調査は2年目なのですが、やはり同じ結果が出ています。

このような結果を出しているのは、私だけではありません。私と一緒に授業を開発している須藤先生が別の看護学校で同様の授業をやっています。同じ結果になりました。それから、須藤先生が担当しているクラスでは最後にエッセイを書かせています。1200字程度のエッセイを書かせているのですね。これも話し合いによって書いていくのですが、このエッセイが2013年に全国コンテストに2編合格しました。60編ほど応募があったなかで8編が入選しました。その後、3年間チャレンジしているのですが、トータルで5本入選しました。2本、1本、2本と入選しています。こういう風なことをやっていると全く書けない学生たちが、半年間やると書けるようになってきます。また、私が別に教えている看護学校でも、学力が伸びています。全国模試のテストの成績が、以前は250校中の200番ぐらだったのですが、現在は県内1位、全国2位までになってきました。臨地実習ですが、非常に高い評価を受けています。この点については参考文献などが出ていますので、ご覧になってください。

(註) 須藤文・安永悟(2014)「LTD話し合い学習法を活用した授業づくり：看護学生を対象

とした言語技術教育」『初年次教育学会誌』6-1、pp.78-85。

### アクティブラーニング型授業の体系化

現在、1年生前期の段階でここまでのことをやっているわけですが、私はこれを「基礎モデル」（基礎的な授業モデル）と考えています。その上にはTBL（チーム・ベースド・ラーニング）やPBL（プロブレム・ベースド・ラーニング）など様々な学習方法があります。これらの学習方法は「発展モデル」と考えることができます。ですから、「基礎モデル」から「発展モデル」に展開していく必要がある、そのようなことがあってもよいのではないかと考えています。

学内におけるアクティブラーニングだけではなく、学外におけるアクティブラーニングに繋げていくというのも同じですね。アクティブラーニングをやっていると、学生を学外に安心して連れ出して、活動させることができるわけです。アクティブラーニングをやっていなかったら、学生を学外に出そうという気持ちになれませんね。いつ、どのような事件、事故を起こすかと心配になってしまいます。しかし、ここまでやっていれば、私の方も「やるべきことはやったのだから、行っておいで」と言うことができます。あとは私が責任を取るからという感じで、出すことができるわけですね。実際、学生は応えてくれます。本当に応えてくれます。3年生の段階になりますと、心理インターンシップで学生を学外に出していますが、本当に面白い世界が展開しています。その先に現場があるということですね。

### 接続教育の観点からみたアクティブラーニング

次に接続教育の観点から、アクティブラーニングを考えていきたいと思います。私の持論ですが、大学の基礎演習でやっているようなことは、高校でやっていただきたいと思っています。そして、大学に入学した段階でどの程度できる

のかという確認を1週間程度でやって、「よし、このレベルまで到達している」ということであれば、1年生前期の段階から、次の段階へ入っていくことができるわけです。そうすることで、初年次教育の質が全く変わっていきます。実はこれが夢ではなくなりつつあります。

現在、小中高では積極的にアクティブラーニングを取り入れています。それでは何を取り入れていけばよいのかということになるのですが、現在、高校が非常に模索しています。ですから、そのように模索している高校に1つのアイデアを提供してあげればいいわけですよ。先生方は非常に熱心で、優秀な先生方がいっぱいいますから、あつという間に吸収してもらっています。

今、高校生たちが育ちつつあります。私が最初に付き合った小学生が現在、大学入試を受験する年齢になっています。小中高で経験値を積んだ高校生たちが大学に入学してきますので、今まではゼロの世界から半期をかけてやっていたものが、もっと短縮できるのではないかと期待しています。その学生の前向きな姿勢に合わせて、大学の初年次教育もどんどん変わっていくのではないかと期待しています。

私がやっているLTD基盤型アクティブラーニング授業ですが、こういう横文字が並んだ名前は絶対によくないと思いますね。協同の精神を「和の心」と読み変えるように、アクティブラーニングという横文字を、日本語のよい言葉に変えたいですね。日本人の心にストーンと入っていくような言葉にしていきたいと思っています。

初年次教育の目的ですが、このレベルまでできて欲しいというものはあります。私は初年次教育をやっていますが、専門教育もやっています。何を考えてやっているのかと言いますと、少し気恥ずかしいのですが、全ての人が平和で幸せに暮らせる社会づくりに貢献できる人材を育成したいと思っています。そのために1年生の段階で私たちにできることは何なのかを考えているわけです。決して1200字のレポートを書く



ことができればいいということではないのです。  
この点をご理解ください。

ですから、内容が変われば方法も変わります。子どもが変わって、先生も変わるわけですから、当然、方法も変わるはずですね。しかし、成果だけは高いレベルで維持したいですね。ですから、学生が変われば変わるほど、色々と取り込んだ上で接続教育という意味では、先ほども言いましたように小学校から大学まで、とくに高校教育との役割分担をどうするのか、そして、専門教育への繋ぎをどうやっていくのかということを考えていきたいですね。多くの先生方が専門科目を担当されながら、初年次教育の基礎演習にも参画されているわけですから、非常に繋ぎやすいと思っています。さらに言えば、専門教育の質・レベルを上げるためには、この初年次教育をどう使えばよいのかという視点でやっていくことができれば、面白くなるのではないかと考えています。

ちょっと早口でお話してしまいましたが、ほぼ時間になりましたので、これで終わりたいと思います。どうも、ご清聴ありがとうございます。



# アクティブラーニングとしての反転授業を考える

森 朋子

関西大学 教育推進部教授

森でございます。今日はどうぞよろしく願いいたします。

反転授業というと何となく近未来的なイメージがあるのですが、今日の私の話は、ITを駆使した新しい授業というような内容ではございません。そうではなくて、反転授業はアクティブラーニングの特徴をよく表している授業形態ですので、今日は反転授業の中のアクティブラーニングの要素に注目して、お話させていただきたいと思います。

これから70分ほどお話をさせていただきます。後からお話しますように、ほとんどの学生は先生の話をお願い15分くらいしか集中力をもって聞くことができません。そのような学生の立場から見て、反転授業やアクティブラーニングがどのようなものであるのかをお分かりいただけるようにお話できればと思っています。どうぞよろしく願いいたします。

私の研究テーマは、学習研究です。学習研究とは何かというと、教育の場において先生の立場、つまり教育する側からの研究ではなく、授業で学生や生徒たちが何を学んでいるのかという学習する側からの研究です。そのような意味では、先生方の授業に参加させていただいて、後ろの方から先生が何を教えているのかを見るのではなく、先生方と同じ立場から学生が何を

学んでいるのかを観察するということです。

その中でもとくに私が興味をもっているのは、学生が「分かる」ということはどのようなことなのか、あるいはそれがどのようなプロセスで到達できるのかという基礎研究です。さらに、そのような基礎研究で得た「分かる」というプロセスの知見を使って、「教える」という場面や「学ぶ」という場面を作って効果を検証し、そこで得た知見をあらためて基礎研究に応用するということです。ですから、理論と実践を往還している感じですね。それもデータを使いながら研究するというものです。

今回のテーマの反転授業ですが、現在、プロジェクトを行ってまいりまして、今日の講演ではその中の研究の結果を簡単に説明したいと思います。

## そもそも学習とは(認知的学習論)

最初に、そもそも学習とは何かという点で、共通認識を作らせていただきたいと思います。学習とは主体的な行為であることは、皆さんもご理解していただけたと思います。ですから、学生たちが「これ、どうなっているの?」という疑問をもってからが学習であるということですね。疑問をもっていないとき、先生が一方向的に情報を提供しても、そのところでは学習では

ないということになります。

第2点目が重要なところなのですが、学習とは何かというと、知識が変容するということですね。昨日まで分からなかったことが、今日の先生の授業で分かるようになったというのはまさに学習です。で、これまでの日本の学校教育は、知識の累加をどれだけ効率的に行うかに力を入れてきた傾向があったと言えます。その最たるものが、センター入試ですね。あれだけ薄くて広い知識を7択で選ぶというような試験をやっていると、当然ながら中学校や高校もそれを是認するような学習観になります。

しかし、そのような使えない知識をたくさんもっていたとしても、メリットにはならないことに気がついたのが今の日本社会です。そうではなく、限られた知識であってもそれらを組み合わせる新しいものを生み出したり、それらを再構成したりすることが学習なのです。今の日本の教育改革は、この「知識の再構造化」を目指しているということです。ですから、学生が「ああ、分かった」というところで授業を止めてしまうのではなく、それをもう1度揺り動かして、もう1度分かり直すような授業が必要だよ、ということが今日の私の主張になります。

そして第3点目なのですが、学習は先行知識によって導かれるということです。私が同じ話をさせていただいても、先生方のこれまでの生き様、いわゆる長期記憶の中に入っている体験や経験は全部違うわけです。ですから、同じ情報をインプットしても、その理解は当然ながら違ったものになります。これは学生も一緒です。ということは、先生方の知識は、学生にコピーできないということです。個々の学生の理解は、それぞれ別のものになるということです。ですから、そのようなことを前提に授業を進めなければいけないということです。例えば、数学の授業で解が1つになったとしても、そこに至るプロセスが一緒になることは全くありません。そもそも「覚える」ことは、学習ではないということです。

## そして記憶とは(脳科学論)

次に、記憶とは何かということなのですが、いわゆる知識は記憶となって、自分の中にとどまっていることが前提になるわけです。とくに、私が先生方にお伝えしたいアクティブラーニングがなぜ重要なかと問われれば、まさに知識はインプットされては忘れる。脳の仕組みとしてそうになっているわけです。ですから使わないと、記憶にならないということです。これまでは知識を使うことに関しては、学生にお任せだったのですが、これでよいのかということです。

関西大学もそうですが、幅広い動機付けをもった学生がいます。好きだからやる学生もいれば、先生がやれと言えやる学生もいます。やらない学生も山ほどいます。ですから、知識の活用を学生に任せてしまうとたいへんなことになります。なぜなら、知識のインプットは先生からの借り物の知識を受け取っているだけです。それを使って初めて自分の記憶になる可能性があるわけです。ですから借り物の知識をそのままにしておくと、まさに忘却曲線に乗ってその日のうちに半分程度はなくなってしまうことになります。ですから、非常に端的な話をすると、いわゆるクラスの学生が多様化する中で、成績のよい学生は、一方通行型の講義であっても、アクティブラーニングであってもあまり影響がないのですが、自分でタイムマネジメントができないような学生や自分で動機付けが弱いような学生には影響が出ます。このような学生は、授業中に知識を活用する動機付けの工夫をすることによって、ぐっと理解度が上がってくるかもしれません。ということは、当然ながらアクティブラーニングは様々な効果はあるのですが、その中でも「理解する」ということに関しては、大きな可能性があるということになります。

## 反転学習プロジェクト

次に、なぜ私が反転授業に注目しているのか

についてお話しします。もともと私は反転授業やアクティブラーニングを調査していたわけではなく、よい授業とは何だろうかということを知りたくて、いろいろな先生方の授業を参観させていただきました。大学院時代から数えますと600ぐらいの授業を参観させていただいて、記録をとっています。私が求めているのは、いろいろな先生方の授業で共通して使えるデザインの原理は何なのだろうかということです。そのようなときに私が想定したものこそ、予習型学習でした。反転授業は予習を前提にした学習方法ですので、これはもしかしたら、何かのブレイクスルーになるのではないかと思います。

そこで、いろいろな大学の先生方にお声がけをしまして、26授業863人の学生たちのデータを分析しながら、反転授業とはどのようなものなのかを解明しようと思いました。過去形になっているのは、その後、このプロジェクトがさらに大きくなったからです。現時点では、アクティブラーニングそのものを調べようということで、創価大学の先生方にもご協力いただきまして、データを集めているところです。現在、86授業4000人規模の調査になっています。その中から、授業の内容は異なりますが、アクティブラーニングの共通性のほか、デザインによって違うところを明らかにしようとしています。

## アクティブラーニングの現状

### なぜアクティブラーニングなのか

なぜ、アクティブラーニングが必要なのかということですが、私は4つの理由を挙げる事ができると考えています。その前に、そもそもアクティブラーニングとは何かということですが、いろいろな研究者がいろいろなことを言っています。その中で私は、溝上慎一先生(京都大学)の著書『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』の説明をよく使わせていただいています。読み上げますと、次の通りで

す。「一方向的な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・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」。

溝上先生が最初の部分で言っていることは、学習論の話なのだと思います。ですから、教育論としては、この段階では考えていないということなのです。その続きは、さらに特徴的です。能動的な学習には書く・話す・発表するというような活動への関与があると。これはその通りだと思います。そして、そこで生じる認知プロセスの外化を伴うと。この部分がおそらく最も特徴的だと思うのですが、書く・話す・発表するという行為を行うことで、学生の思考が表出すると溝上先生はとらえているのです。この部分はどういうことかということ、授業をしているときに学生が理解しているのか、理解していないのか、どのように理解しているのかをキャッチアップするよい方法が、アクティブラーニングであるということですね。

例えば、授業で小テストを行うと、「学生たちは、ここが分かっていたのか」ということが分かりますね。あるいは、もっと大きなスパンであれば、中間テストや期末テストをやると「学生たちは、ここが分かっていたのか」ということが分かります。しかし、アクティブラーニングを行うと、授業中のその場その場で対応できる可能性が生まれるということです。これはメタ教授ということになると思うのですが、この点は大きなメリットだと思います。

### 教授学習のパラダイム転換

これから、なぜアクティブラーニングが必要なのかについて、4つの観点から説明したいと思います。第1点目は、認識が変わったということです。正確には変わったのではなく、再認識されたのだと思います。そもそも大学や学校は何をやる場所なのかということ

を、20年前の1995年にバー（R.B.Barr）とタグ（J.Tagg）という2人のアメリカ教育学者が説明しています。Barr と Tagg は病院の事例を挙げているのですが、病院は病院のベッドを埋めることが目的ではないですよねと。そうではなくて、いち早く課題をもって病院に来た人を社会復帰させることであると言っています。それと同じように、大学や学校も何かを教えることが目的ではなく、その結果、学生や生徒が何を学んだのが目的である。ということは、何を教えたかではなく、何を学んだかが目的であるのであれば、「教える」ことが目的ではなく、まさに「学ぶ」ことが目的であると。そうすると、主役は先生ではなく、まさに学生であると。講義を聴くということではなく、学生が思考をアクティブにしていかなければ、学びは想起しない。だからこそ、一方的に聴くという講義ではなく、アクティブラーニングが求められているという論が成り立つと思います。これが教授学習のパラダイム転換、つまり、「教えるから学ぶへ」ということです。

### 新しい能力が求められている

第2点目は、いわゆるGPAもそうなのかもしれないかもしれませんが、私たちはどうしても知識がどれだけ構築されたかを大学の指標で見えてしまいがちです。しかし、実際に身にしみて分かっていることは、成績の優秀な子が社会に求められている人材ではない場合もあるということです。関西大学もそうですが、優秀な子ほどいわゆる就活に困る傾向があるわけです。

これは京都大学でもそうなのですね。溝上先生とお話させていただいたときに、いわゆる京都大学の文系の学生の4割ぐらひは、大学4年生の11月になってもまだ就職活動をしているそうです。さらに、11月になっても就職先が決まっていなかったり、第1希望に就職できなかったりという状況に耐えられず、大学院に行くことを選択することもあります。高校生の先生方は京大に行ったら人生幸せになれると思っ

ていたのに、実はそんなことはないということですね。

勉強ができるだけではなく、「生きる力」「社会人基礎力」「人間力」というような「〇〇力」といういろいろな指標が出ているのですが、こういうものが必要だということは、私たちは十分に分かっていたわけです。分かっていたのですが、それを大学の成果の中に入れるということに関しては、難しい面もありました。その一方で、学生はクラブ活動や大学祭の準備などを通して、コンピテンシーを育てています。それはそれで正解だと思いますが、それだけでは大学としての責任はどのようなかということになります。「コンピテンシー」と呼ばれるもの、すなわち「知識を活用する力」なのですが、こういうものも大学の中で身につけてくださいということになりました。さらに言えば、小・中・高・大と継続的に組織的に育成してくださいというのが今の状況になっています。

とくに1999年に日経連から出された「エンプロイアビリティ」というのは、現在の日本の経済状態では終身雇用制を維持できないことを背景にしています。私たちのような教員は非常に恵まれた職業なのですが、私の子どもの友人には両親がリストラにあったり、非正規雇用であったりということで、進学に細い望みしかないような子どもがたくさんいます。そのような中で「エンプロイアビリティ」を「転職する力」とおっしゃる先生もおられるのですが、そのようなものを身に付けることで、終身雇用制が成り立たない状況乗り越えていくということですね。私の阪大時代の教え子でシャープに入った優秀な女子学生が今、工場ラインに行くか転職するかを強いられている状況にあります。その女子学生は今、転職を選ぼうとしているのですが、そのとき自分にはどのような能力が身に付いているのかを、自分自身で認知しなければいけないというたいへん厳しい状況にあると思います。このような状況がアクティブラーニングを必要とする第2点目です。

## ブームの背景にある教育政策

第3点目は、教育政策との関係です。これまでの日本の教育政策は小学校、中学校、高校と縦割りだったのですが、それではだめだということで、小学校から大学までの一体的な改革を行おうとしています。この一体的な改革が、1つ目の動きです。

〇〇答申と呼ばれるものや、諮問といったようなものが立て続けに出てくるのですが、最近の私たちに1番大きな影響をもったのが、2014年12月の高大接続答申でした。現在の中学2年生が高校3年生になったときに、センター試験が廃止されることになりました。今のところ、国語と数学に記述式が入るようです。大学人の間ではとても無理だろうねというのが一般的な見解なのですが、文科省はやる気です。多少の遅れはあっても、この方向がぶれることはないのではないかと考えています。

2014年12月に出された次期学習指導要領の諮問では、高校、中学、小学校にアクティブラーニングが入ってくると思います。今でも十分にやっている学校もあるのですが、今までやっていた対話的な学習の傘概念として、アクティブラーニングがあるということですね。ですから、高校の先生方も必死だと思います。実は私、関西大学のIR担当で入学時調査を毎年やっているのですが、昨年度は高校で「グループワークをたくさんやったよ」という学生は全体で20%だったのですが、今年はいきなり50%に上がりました。この波はすでにじわじわと来ているわけです。そのうち、高校でプロジェクト・ベースト・ラーニング(PBL)や協同学習を日常的にやってきた高校生が大学に来たら、「え、まだチョーク&トーク(講義型授業)?」といったような逆突き上げが絶対に出てくると思います。そのような意味で、大学には大学なりの学問の特性があってよいとは思いますが、今の高校生はそのような訓練を受けて大学に入学してくるということですね。

2つ目の動きは、目標・方法・評価の整合性

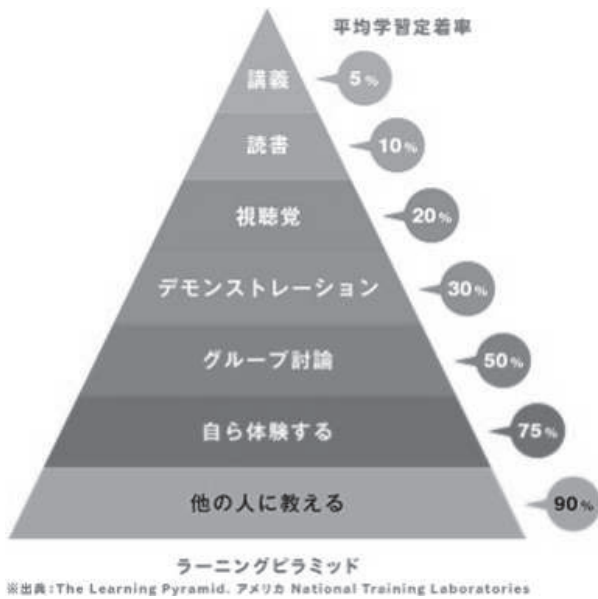
を求める動きです。これまでの大学では「学力の3要素」というようなことは言ってなかったのですが、小学校・中学・高校でそのように育てられてきた学生たちが大学に入学してくると、当然、それをどう捉えるのかという問題が出てきます。大学でやっていたアクティブラーニングが高校・中学に下りていっているということなので、目標・方法・評価の整合性が必要になってくるということですね。今まで私たちは〇〇力が必要とか言っていながら、方法はチョーク&トークだったりするのです。目標もっている授業であれば、方法はアクティブラーニングであって、評価も穴埋めとかではなく、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価がこれまでの評価方法に加わるということです。この最たるものが先ほどお話した大学入試改革であって、先生方の横のつながりや縦のつながりがまさに大学のカリキュラムマネジメントとして行われるといったようなものになります。

## 深い理解 教育方法

アクティブラーニングが推進されている4番目の理由は、これが深い理解を生む教育方法だからです。私は学習研究者として、この点を強調したいと思います。スクリーンに映っているのはラーニングピラミッドですが、これに実態があるわけではありません。このパーセンテージに科学的根拠があるわけではなく、単なるイメージにすぎないのですが、大体こんな感じだろうなということは先生方もご理解いただけると思います。

講義だったら、いつも5%ということではなく、名人の先生が講義をされれば20%にも50%にもなる。また、下手な人がアクティブラーニングをすれば、5%にも10%にもなります。その点で、これはイメージでしかないのですが、それでもグループ討議をしたり、他人に教えたりということが学習の定着につながることは何となく理解はできます。とくにグループ討議や他の人に教えるということは、学習にお

ける他者性を非常に強調しているわけです。



### 深い理解 発達の最近接領域

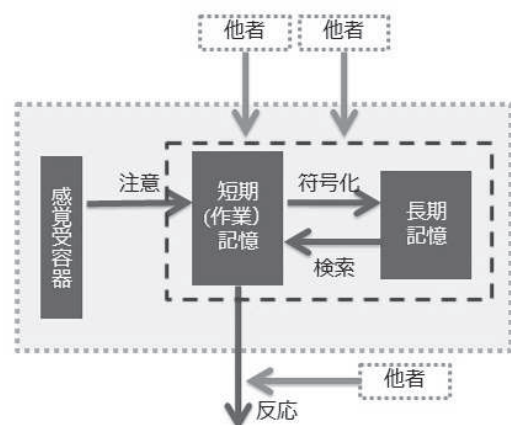
いろいろな教育方法がある中で、アクティブラーニングが深い学びを生むという点を理論的に示したのは、ウィゴツキー (L.S.Vygotsky) の「発達の最近接領域」という考え方です。専門の先生もおられると思うのですが、簡単に言うと、1人で出来る範囲と皆とならで出来る範囲が違うというわけです、それをウィゴツキーは実験で見出したわけです。1人で出来る範囲と皆となら出来る範囲の差が「発達の最近接領域」であって、「伸び代」の部分にあたります。アクティブラーニングによって、対話的なグループ学習を行えば、自分1人で出来る範囲を飛び越えて、自分の能力を伸ばすことができるというわけです。

優秀な学生を入学させて、優秀な成績で卒業させるというのは、1人で出来る範囲を伸ばしているだけです。そうではなく、デコボコがある学生を受け入れて、その学生の伸び代を伸ばして社会に送り出すということが教育力であって、「伸び代」の部分をもどのようにして伸ばしていくかによって大学の教育力は変わっていくと考えています。

スクリーンに映っているのは、脳の中の活動の様子を簡単に示したものです。先生が教える

授業の内容を、脳は単なる刺激として受け入れて、反応として出している動きを示しています。その際、短期記憶と長期記憶を往還しながら自分が知っているものをスキャンして類似しているものを出し、ここで新しい情報と結びつけて理解するという流れです。刺激を受けるのが先生1人だけなら、思考は1回分かっただけで止まってしまうこともあります。

先ほど申し上げましたように、優秀な学生はここに出てきたものを自問しながら、1人でアクティブラーニングを行えば、ここがグルグルと回るわけです。これが思考を活性化させるということです。1回考えたことをさらに深めたりするのは、これがどれだけグルグル回るかということと関係があると思います。先生だけの話では、思考が活性化しない学生も他者の刺激を与えると、インプットも先生だけではないので、自分の長期記憶をスキャンしているときにブレインストーミングをしておけば、他者の刺激で違うものをスキャンしてくるかもしれません。さらに言えば、自分が理解したことを反応できる場があれば、他者からさらにコメントが起きて、それがまた刺激になって、ここがグルグル回るというわけです。無理にでもグルグル回すわけです。これがアクティブラーニングの効果といえるのではないかなと考えています。



熊本大学鈴木克明先生HP  
<http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/opencourses/pf3Block/08/08-hajimemi.html>を改変



### (森的) 学習が促進する条件

私の研究の中で、実はこの7つの条件がそれなりに揃えば、学習は促進するというものがあります。次の7つの条件です。

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)。

以上の7項目は、アクティブラーニングの条件と一致します。1番はどのような状況なのかというと、1人1人の学生が「私はこう思う」という状況が授業の中で発生することです。アクティブラーニングというと、グループワークをして「ああ、楽しい」というイメージがあるのですが、そうではなく、自分の理解、つまり1番におけるバリエーションの中に、自分の理解と他者の理解の中に躊躇や葛藤があるわけですね。「なぜ、そうなったの?」「どうして、そうなったの?」というようなクエスチョンマークが浮かぶということなのです。ここから学習が想起するということになります。

その他者が先生の場合、先生はマイスターですから、言っておられることは全て整合性が通っています。そのために、ずっと腑に落ちるのですが、同時にさっと脳の中から消えてしまうこともあるわけです。ですから、「あなたの言っていることは本当?」というような批判的思考力がかかるだけで、脳がグルグル回転するわけですね。

4、5、6に関しては、これは自分の問題ですね。自分は何ができて、何ができないのか、何が分かっている、何が分からないのかというこ

とが俯瞰できたり、自分はやたらできるのだというように自己肯定感を上げたり、学習に一定の時間をかけて上げることは自分の条件になります。そして、最後の7番がまさに教育の問題かなと思っています。解決すべき課題は学問分野によって大きく違いますので、それに関しては先生方が同じ分野の先生方とともに開発されなければなかなか難しいのかなと思ったりします。

### 学生の思考はアクティブ?

しかし、アクティブラーニングを実際にやってもうまくいかないのですね。先ほども申し上げましたが、多くのアクティブラーニング型授業を見せていただきましたが、学生が活性化していると思う授業にはなかなか出会えないのが現実です。どのような状況なのかと言いますと、例えば、先生が最もアクティブだったりするのです。グループワークを組みますので、いろいろなところでグループワークがあり、いろいろなクエスチョンマークが浮かびます。そうすると「先生、先生」と呼ぶので、先生が対応しなければなりません。その結果、先生はアクティブなのですが、先生を待っている間、学生はおしゃべりを始めてしまうというパターンがよくあります。

2つ目は、授業中にミニツツペーパーや感想を書かせている先生方もおられると思うのですが、日本の学生は本当にやさしいので、小・中・高・大と先生を喜ばせるコメントを書くのがたいへん上手なわけですね。ですから「今日は〇〇が分かって、すごくよかったです」というようなことが書かれてあっても、信用できないわけです。もしそうであるのであれば、今日の授業で何が分かったのか、そして、何が分からなかったのかを自分の思考で整理させる方がいいのかなと思ったりします。

そして、私が非常に問題視しているのが、フリーライダーの出るグループワークです。先ほどもお話しましたように、グループワークがう

まくいけば、アクティブラーニングの真骨頂になるわけですが、これがなかなかうまくいかないわけです。フリーライダーとは、まさに利益にただ乗りする人なのですが、このフリーライダーも実は2種類あることが分かりました。1つ目は、意図したフリーライダーです。おかしな名前ですが、この範疇の学生は、グループワークをやりません。LINEをやったりして、態度でも思考でもやっていないことが明らかな場合は、先生が「あなた、やりなさいよ」というような介入があれば、改善するかもしれません。

しかし、私が問題視しているのは、意図していないフリーライダーです。何かというと、先生方が行うアクティブラーニングは、「はい、グループを組んでください。課題はこれです」という形で、その場に出される課題が非常に多いと思います。そうしますと、4人のグループであれば、1人か2人はリーダーシップを取る、頭の回転の速い学生がいます。そうしますと、その学生が「この課題だったら、こうしたらいいのではない？」というような形で、正解に近い、誰も反対できないような提案をしてしまうことがあります。そうしますと、他の3人、または2人は十分に思考しないうちに具現化された提案が出されていますので、「ああ、そうか」となり、そこで思考が止まってしまうわけです。一見すると活動は活発に見えますし、出てきた成果物も一定のレベルであったとしても、活性化したのはリーダーシップを取っている学生だけであって、他の人は指示を出されて活性化しているだけだということになります。

そのようなことが起りますから、先生方からは「アクティブラーニングをしても理解は深まらない」という話をよく聞きます。オープンエデュケーションということで、チョーク&トークで前に座っている学生と後ろに座っている学生では、学びの質が全然違うということはあるのですが、そのような学習の格差は、実はアクティブラーニングでもそれほど縮まってい

ないというのが私の結論です。

これまでの授業のように、チョーク&トークで先生が教えたい内容を網羅して教えるというのもだめですが、WigginsとMcTigheが言っているように、アクティブラーニング、アクティブラーニングと言って、活動だけ活発にするのもだめだということです。大切なことは、知識獲得と能力の育成をどうやって両立させるかということですね。そのような問いかけの中で、反転授業が考えられるということです。

## 反転授業

### 反転授業とは

ここから反転授業のお話をさせていただきます。反転授業をご存じの先生方も多くおられると思います。先ほどもお話ししましたように、これまでの授業では先生が一斉授業の中でインプットし、授業後に課題や宿題を自宅でやるというパターンがよく見られたと思います。まず知識を習得し、そして余った時間で演習をするという形のものでした。インプットの方がメインになっているわけです。先ほどご紹介しましたバー（Barr）とタグ（Tagg）が指摘しているように、教えることが目的になっているわけですね。

先ほど脳の話をしました。脳は出力依存型ですので、知識を使ってようやく自分の記憶として定着すると言われていています。そうしますと、そのような活動を授業の中でやりましょうということになり、それがそもそものアクティブラーニングの考え方です。しかし、インプットがないとアウトプットもありません。つまり、授業中のアクティブラーニングが空虚なものになってしまうわけです。ですから、インプットがないのにアクティブラーニングだけをやらうと思っても、先ほどお話ししましたフリーライダーのように、目の前にある課題に自分の持っている知識だけで対応することになってしまうわけです。

そうではなく、先生が重要だと思われる学問的な分野の知識を事前にインプットした上で、それを使って授業中にアクティブラーニングをするわけです。順番はまずインプットし、その後でアウトプットするのがよいわけです。しかし、アウトプットを重視したいということで、こちらに時間をかけると、インプットする時間がどうしても短くなってしまいます。ですから、インプットは事前学習でやっておきましょうというのが反転授業の考え方です。反転学習というとICTや動画が目目されますが、アクティブラーニングに必要なインプットを事前学習として必須にする形のものであるわけです。先ほどのアクティブラーニングの「学びっぱなし」、活動だけ活発なアクティブラーニングに、効率のいいインプットの方法を追加したということです。

アクティブラーニングもそうですが、現在、行われている反転授業には2種類あることが分かっています。実は世界中で行われている反転授業の中には、アクティブラーニング型ではないものも多くあります。例えば、チュータリング型ですね。これはどういうものかということ、事前に動画を見せて、オンライン上の小テストに答えさせるという授業です。先生はそれを点検して、分かっていない、どうも理解が遅いなという部分については、もう1度教えたり、分からないと言っている学生にはTAや先生が個人指導を行っていくという形になります。カーンアカデミーもこの形で作られています。

### 反転授業の類型

その一方で、先生のほか、学生同士のインタラクションでできている反転授業もあります。先ほども申し上げた通り、グループワークをやることで伸び代が伸びるわけです。そこがアクティブラーニングの急所になっているわけですから、学生同士のインタラクションの中でアクティブラーニングの効果を得ていく反転授業もあるわけで、その授業方法を考えた場合、次の

2種類があります。

1つ目は、知識習得型の授業です。知識の定着に主眼があり、教科教育の基盤的授業に多く導入されています。2つ目は、活用探求型の授業です。知識の活用に主眼をおいて、問題解決型の授業を行うようなタイプです。後者の活用探求型の授業をいろいろ調べてみたのですが、なかなかうまくいっていないようです。なぜかということ、学生のポテンシャルに依存する割合が大きいからのようです。

うまくいっている事例もあります。スタンフォード大学の医学部は、すべてのカリキュラムを活用探求型の授業で作ることにして、授業時間を減らすことに成功しています。どういうことかということ、知識習得型の授業はすべて動画化してカットし、授業を減らしたということです。例えば、生化学の授業では知識の定着を図る部分はすべて動画化し、授業ではプロジェクト・ベースト・ラーニング(PBL)を行っています。生化学の知識を使いながら、授業中にロボット患者を使ってオペをするといったことを取り入れています。授業数をぐっと減らし、学生は自習が増え、そして授業はすべてアクティブラーニングという形で作ることに成功しています。

東京大学でもいろいろなイベントをこのような形で作って成功したと言っています。しかし、関西大学でやったら失敗しました。なぜなら、内化が不十分で、事前学習で動画を見ただけでは分からないことが多く、授業で活用できなかったのです。しかし、関西大学でも知識習得型で反転授業をやると、成功しています。日本で多く行われている反転授業の成功例は知識習得型ですので、今日はこちらの話を中心にさせていただきます。

### 知識習得型の成功例

成功例として取り上げるのは、自然科学系の専門授業Aの授業です。受講者は66名です。TAが1人付きます。事前学習は3つあり

ます。1つ目は、15分程度の講義動画の視聴です。15分程度で講義を動画化するわけですから、教えたことをカットしなければならないのではないかという質問も出ると思うのですが、動画を作った先生によると、そのようなこともないとのことでした。なぜかという、普段の授業では戻ったり進んだり、または、難しいところを補ったりするのですが、動画の場合にはスライドを15枚程度作って弾丸トークで喋りまくるそうです。学生はこれを進めたり戻したりしながら、自分のペースで見ていきますので、学生が実際に15分間で見ているわけではないようです。

見てきなさいと言っても、学生はしっかり見てきませんので、この授業の担当の先生は別に2つの準備学習を課しています。1つはノート作成で、分かったところと分からなかったところをメモ書きさせています。もう1つは小テストの実施です。動画視聴の場合、この2つは反転授業を行っている先生方が必修にしています。

この基礎数数学の授業の場合、授業の中でどういふことをするのかを事前に理解してもらうために、授業中にやる演習問題を事前に提示しているとのこと。ですから、先に進みたい学生はこれも事前学習でやってきますし、それほど意欲のない学生は2つで終わるという形で授業に臨むこととなります。ここまでの学習時間は平均2時間ですが、学生によっては7時間、そうでない学生は1時間ぐらいという形になっています。

実際に授業では、全員が演習問題を理解できることを目的にして、アクティブラーニングを行うという形で進めています。ですから、4人1組で全員が分かるまで頑張っています。授業はこのような感じ。教室では机をグループ毎に並び替えています。先生は1時間ぐらいのグループ学習の時、TAさんと一緒に回りながら対応しています。先生は授業の最後で演習問題の解説を行います。

## ブレポスト調査の結果

スクリーンに映っていますが、講義型でやったときの2012年の成績分布は3つこぶラクダ状でしたが、反転授業を導入した後は正規分布になっています。左の20点の人がいなければ、20点近く平均点も上がっています。

反転授業をやれば、全員の成績が上がるわけではないことも分かりました。成績が上がる授業と上がらない授業の差は何だろうと考えたときに分かったことは、最後の講義が決め手だったのです。成績の上がる授業は、何となくアクティブラーニングをやって、グループ学習で終わっているわけではないのです。最後の授業で先生がもう一度、グループワークの時に出てきた課題や問題を取り上げて、もう一段高い認知レベルから解説をしたり、教えたりしているのです。そうするとどういふことが起きるかという、自分で思考してからの講義なので、学生は食い入るように、身を乗り出すように最後の講義を聴くという形が見られます。

この授業は15回すべてを参観させていただいたのですが、すべての授業でそのような形になっていました。4人1組の授業の時も皆が身を乗り出して聞いていました。なぜなら、このときに出ている5問は期末テストの類似問題として出てくるからです。ですからここで頑張っておいてしまえば、試験の前に分からないところを誰かに聞いて理解する必要はないわけです。つまり、学生にとっても講義でグーッと寝ている時間を頑張っておいてしまえば、学生のメリットも大きいということになります。

## 活用探求型の事例

次はもう一つの活用探求型の事例です。情報系の専門授業Bという授業です。この授業も面白い授業でした。アプリを作るというプロジェクトが入っています。事前学習でアプリを作るとはどういふことかという動画を視聴します。ですから、実際の授業では動画で説明した部分を削って、5回目から7回目の授業や13回目か

ら15回目の授業をプロジェクトに回すことができる仕組みになっています。たいへん授業もよく、プレポストの結果もよかったのですが、この授業も15回分を見ると、フリーライダーが出るのですね。これは反転授業ではないアクティブラーニングで課題をやらせるのと全く同じです。後からインタビュー調査等を行ってみると、やはり動画だけでは分からないという学生の声が上がっていました。

結果のまとめです。先ほどの知識習得型の授業ですが、学習時間の確保やデザイン性という大きな柱がありますので、〇〇先生でなければできないということがありません。いろいろな先生に同じような効果が出ているのは、この知識習得型の授業です。反対に、知識活用型の授業はアクティブラーニングのところのファシリテイトが重要ですので、先生によってはうまくいく授業とそうではない授業があります。やはり、先生の教育力が大きく響くのではないかと思います。

## 学生の評価

### 反転授業に対するポジティブな記述

次に、反転授業に対する学生の評価をご紹介します。ポジティブな意見、つまり「反転授業のどこがよかったか」と聞いた時に出てくるラベルは、知識習得型と活用探究型を比べてもそれほど変わらないですね。「予習の効果」や「グループワーク」といったものが挙げられます。

具体的な例を挙げますと、「予習の効果」という点では、「講義中にノートを取らないのでよかった」とか、「予習をやらないと授業についていけないので、勉強する習慣ができた」とか、「事前にどういうことをやるのか分かるので、分からないところが先に見つけられる」とか、「何度も見直すことができる」という感想が出ています。

事前学習の動画は15分程度ですが、その中

に「YouTube」に「こんなに分かりやすい動画があるから見なさい」とリンクを貼ることで、デコボコの学生の理解度を学生自身が合わせてから授業に臨むことができるという点は、大きなメリットだと分かりました。

それから、私たちにも意外だったのですが、学生たちは予習動画を復習にも使っていたのですね。「予習はもちろん、復習もしやすい」という感想があります。それから「授業で何をするのか明確にわかった」という感想もあります。これは大切な点です。授業目標というのは、なかなか先生と学生の間で共有できないのです。しかし、予習をすることで、次の授業はどのような点がポイントなのかを理解してから学生が授業に出席するという点は、大きなメリットだと思います。

次は「グループワーク」ですね。「学生という同じ理解度の人と相談できた」とか、「他人と考えを共有できる」とか、「仲間と話し合いながら、疑問点を解決できることに達成感」という感想が出ています。これらはアクティブラーニングで出てくるものと同じです。ですから反転授業は、この授業特有の予習の効果とアクティブラーニングの効果が合わさっているということがいえると思います。

### 改善してほしい点としての「予習」と「解説」

次は、改善してほしい点です。出てくるラベルはバラバラなのですが、そのなかでは「予習」と「解説」という2点は注目できます。まず「予習」から説明しますと、予習の負担が大きすぎるという点が挙げられます。日本の大学生1週間に1時間ぐらいしか勉強しないのに、1科目で2時間も勉強してしまったら、負担になるのは決まっています。教養科目の授業でやったら、教養科目にこんなに時間をかけさせるのかという学生の悲鳴が上がっているということです。これは良い悪いは別として、カリキュラムレベルでどこに集中させるかを先生方の中で整理しないと、反転授業がよいからといって先

生方全員が反転授業にってしまったら、学生はパンクするということですね。

もう1点は「解説」というラベルです。学生は事前にインプットされることで、学習したという実感がわくようです。ですから、インプットされないことにも不安を感じるようです。例えば、「解説をもっとしてほしい」とか、「グループで誰も分からない時に、その場で長く考えるように言われても困ってしまう」とか、「重要な点が分かりづらい」といったような声が出ています。

この点はアクティブラーニングの課題と重なっています。アクティブラーニングの調査をして分かったのですが、アクティブラーニングで終わってしまうと、学生から「何となくぼんやりした形で終わってしまう」という声が出ています。アクティブラーニングで葛藤や疑問が生まれ、ここから学習が始まるという時に、そこで授業が終了してしまうことが、アクティブラーニングの課題になっているのではないかと私は考えています。

## 深い学びを促す反転授業のデザイン

### うまくいっている授業には同じコツが……

このように見てきますと、うまくいっている反転授業のデザインには特徴的な2つのコツがあると考えています。1つ目は、反転授業の特徴である事前学習です。事前学習は個人でやる場合が多いのですが、まずは学生が個々人で事前学習をやることで「分かったつもり」を作るということです。そしてその「分かったつもり」を授業中のアクティブラーニングや再内化を通じて、「分かった」に導くことが1つ目のコツというわけです。まさにインプットとアウトプットの往還が必要であることが何となく分かってきます。つまり、往還ということは一方通行で終わってはいけないということですね。ですから、「分かったつもり」をアクティブラーニングで活性化させ、最後にもう一度

個々人の「分かった」に落とし込むことが重要なのです。

### 知識習得型では

知識習得型の授業の場合はどうでしょうか。先ほどの授業ですが、事前学習を通してまず個々人で内化をします。事前学習でノートに書く作業は、外化になります。アウトプットしながら、分からないところがあったら、また動画に戻ったりするので内化をすることになります。そして授業中に演習問題に取り組む、あるいはグループワークをするところはアクティブラーニングですので、外化になります。そして、最後に外化で生じたいろいろな疑問やクエスチョンマークを先生の一段高いレベルの授業によって再内化します。ですから、内化と外化を細かく往還しているわけですね。いずれにしても事前学習で「分かったつもり」を作り、授業中に何回も考え直して、「分かった」になるという仕組みです。

これはシュワルツ(Schwartz)とブランズフォード(Bransford)という研究者が言っているのですが、既有知識をどうやって発展させるかということで、いろいろなパターンで実験を行った結果、1番有効であったのは学んでから、教えることだったというのです。つまり、自分で1回思考した後に教えると、非常に効果が高いというわけです。内化-外化-内化ということで1個の授業を作っていけば、学生の理解度は非常に高くなるわけです。反転授業は事前学習で内化を前提としていますので、先ほどのような効果が得られるのではないかとということが分かってきています。

### グループワークのコツ

先ほどうまくいっている反転事業には2つのコツがあるとお話しましたが、2つ目はグループワークのコツです。グループワークのコツはフリーライダーをどうやってなくすかという問題でもあります。そのためにはまず個人で「分

かったつもり」を作るということが重要だということです。そして、個人の「分かったつもり」を寄せ集めて、グループワークをする。ですので、ここでも個人－集団を往還させるのがよいということです。ですから、先ほどお話ししました内化－外化という往還で作った「分かったつもり」、「分かった」という学習形態を、今度は個人－集団－個人の往還で作るといことです。

ですからまずは、「私はこう思う」という形で、少なくとも全員が自分の「分かったつもり」に至ったプロセスを言語活動で作るといことです。しかし、それでは言いっぱなしになってしまいますので、そこで、グループ1個の最適解に向けて議論を行っていかなければいけません。つまり、自分の意見に固執してしまえば、集団で「分かったつもり」はできません。ですから傾聴したり、働きかけたりというような協同学習のよいところがここに詰まってくることになります。そして個々人の「分かったつもり」から、集団の「なんとなくのわかったつもり」になるわけです。ここでグループワークが終わってしまうと、先ほどの課題と同じようになってしまいますので、最後は自分1人でもう1回、同じ課題または類似課題に取り組むといことです。ここの「分かった」を評価の対象にするといことです。ですから先生方によっては、グループワークで調べた内容を皆で発表したものを評価している先生もおられると思いますが、そこではなくて、こっちを評価すれば、学生はそこに向かって学習していくといことになります。

### 発話分析の試み

そのような意味で、反転授業の方が深い学びだろうといことを想定して、発話分析をしてみました。分析の対象にしたのは、共通科目生物系の授業です。受講者は120名程度です。分析の内容は研究論文のような話ですので、詳しくお話できないのが残念です。この授業では、

事前学習で動画視聴を行います。10分程度のものを2本です。その上で動画の内容を要約し、提出させます。このような形で「分かったつもり」を作ってきた上で、授業の初めに○×式の小テストを行なって、議論の認識を揃えます。

これは事前学習をやっていないと、多くの時間が必要になります。小テストの後、グループワークを行います。まず、自分の○×を表明したうえで、○か×かを議論させるわけですね。このプロセスをある手続きで分析すると、深い学びに結びつくような議論のパターンになっていることが分かります。ほんの2、3分で「ゆらぎ」が起きたり、「統合」が起きたりしています。たいへん手早く、深い議論が達成できているわけです。それはなぜかといと、事前学習で自分の「分かったつもり」をしっかり作ってきているからだとい思います。

### 分かったこと まとめ

まとめなのですが、反転授業は「ゆらぎ」を通じて「分かったつもり」と「分かった」の往還、すなわち内化－外化を授業デザインに組み込んでいますので、学びの質が上がるわけです。一般の授業では「教える」ことが中心になりますが、反転授業では「教える」が道具化され、学生が主体的に利用できるようになっていいます。ですから、授業にアクティブラーニングを取り入れたとしても、個人を基盤にしたグループワークが可能になり、外化の時間が確保できることになります。コンピテンシーは先ほども申し上げましたように、個々人のすり合わせや葛藤や躊躇の中から生まれてきますので、ここが重要だと私は思っています。

アクティブラーニングは、個人の「分かった」を作るための意味装置として、つまり道具として位置付けられています。コンピテンシーはアクティブラーニングで伸びることが多いのですが、深い理解や知識の獲得とい意味では、その後の内化が重要になってきます。ですから、内化－外化を往還することによって、知識とコ

ンピテンシーの獲得が可能になると考えています。

反転授業は自分が「分かったつもり」と他の人の「分かったつもり」をすり合わせていく過程で効果があるということです。そのような意味では、内化-外化を繰り返すことで内化の質を上げていくわけですが、それを授業デザインの中に組み込んでいるというわけです。

そして、反転授業ではこれまで主眼だった「教える」という部分が、動画視聴として事前学習で行われます。しかし、先生方の神髄はそこではありません。先生方の神髄は、まさに学生が思考した後に出てきたクエスチョンマークに、どう答えていくかというところです。そのような形でアクティブラーニングの時間が確保できるメリットもあります。ということは、個人を基盤としたグループワークによって、先ほど示したような深い学習、深い議論が展開する可能性があるということですね。

## クロージング

いよいよクロージングです。よい学習とは何かを説明する際に、いつも私が使わせていただいているのが、佐伯胖(1975)『「学び」の構造』(東洋館出版社)です。いわゆる「覚える学習」が一般的だった時期ですから、40年以上も昔です。その時期に佐伯は、「覚えたら忘れるから、それは絶対にだめだよ」と言っています。ですから佐伯は、「だからこそ、分かってよ」という意見だったのです。1回分かっただけでは、次の新しい時代にはもう対応できないということですね。

ですから1回分かったことを他者や先生の示唆によって、揺るがせる必要があります。そして「なぜ、こうなったのだ? こうだと思っていたのに」といったような状況から、さらにいろいろな情報を掴みながら、「そうか、こういうことだったのか」という状態に移ります。しかし、そこで「分かった」わけではなく、「分かったつもり」として、また新しい情報を取り入れ

て、揺らぎながら、「分かる」という状態になるわけです。1つの知識に関してどんどん理解を深めていく、再構築していくというような学習観が必要なのではないかと思っています。

## 21世紀に必要な学びとは

産業革命以降、近年まで同じ商品をたくさん作ることがよいという時代が続きました。そのような時期の学習は、先生が出した課題をどれだけ早く効率よく解を出すかという効率性が求められていました。しかし、現在は何が本当の課題かもわからない時代です。私の教え子のシャープの学生もそうなのですが、阪大に入学して、シャープに就職したらOKと考えていた人生がまさに崩れようとしているわけです。ですから、自分で課題を設定して自分で人生を選択していくときには、存在しない知識を他者とともにどのように創造していくかということが必要になります。まさに固定した知識を教えるのではなくて、元々あった知識を学生がどう作り変えていくかという能力が、必要なのではないかと思います。信頼性が高く、そして持続可能ではなく、何回も作り変えられるような知識とその能力をどうやってつけていくかということが重要だというわけです。

今日は、反転授業を通じてアクティブラーニングを考えるというテーマでお時間を頂きました。今日の私の話は、先生方に対する内化になりますので、もしこのあとご興味があれば、是非、内化-外化-内化、または個人-集団-個人のグループワークを実践してください。そして、「あれ」と思われましたら、そこからが学習になります。そのときは是非、遠慮なく私の方にメールを頂ければ、私にできるかどうかは分かりませんが、もう一段高い認知レベルで再内化をさせて頂きたいと思っています。本日はどうもありがとうございました。



# 学生による授業改善情報収集(PASS)の 取組み報告

## その経緯とサービス概要

森川 由美

創価大学 総合学習支援センター AP コーディネーター

富岡 比呂子

創価大学 教育学部 准教授

関田 一彦

創価大学 学士課程教育機構 副機構長

望月 雅光

創価大学 教育・学習支援センター センター長

### I. 問題の所在

教育・学習支援センター（以下、CETL）は2000年5月の開所以来、授業改善コンサルテーションサービスを提供してきた。しかしながら、教員個人に対するコンサルテーションサービスは、CETL担当者と個人的につながりがある教員が、インフォーマルな問い合わせや相談という形で、時折利用される程度であった。この不活発・低調な利用状況の改善に向けて、大きく二つの対策が施された。

一つ目の試みは、公開授業参観と繋げた感想交流会(教育サロン)の開催である。これは、(本学では授業公開を原則としているが)教員有志の協力のもと、特定の授業の公開・参観を学内に呼びかけ、その授業の振り返りを感想交

流会として行うものである。同僚の授業を参観し、そこから自身の授業改善に向けたヒントを掴んでもらうことを狙いとしていた。授業時の指示や教材提示など、授業者の意図を交流会で確認しながら互いの気づきを共有し合う時間は、交流会参加者にとって有意義なものではあった。しかし、授業参観と交流会という二つのイベントを繋げることは、参加者にとっても授業者にとっても時間的制約の大きなものであった。また、授業改善のヒントを掴んだ教員が、教育サロン参加後にコンサルテーションサービスを利用して、その改善を確かなものにしてほしいと考えたが、そこまで踏み込んだ改善に挑戦する交流会参加者は少なかった。

もう一つ、CETLでは一時期(2005年～2007年)、教員が自身の教授行為を総括するティーチングポートフォリオの作成を奨励した。標準

的なティーチングポートフォリオ作成では、その過程でメンターと言われる教員(つまりコンサルタント)とのやり取り(メンタリング)を行う(セルディン、2007)。だがCETLのこの試みでは、メンタリング抜きで教授理念と授業の実際に関する資料をまとめた簡易ポートフォリオを作成した。参加した教員は約30名に達し、その多くは作成作業を通じて自身の教授活動を振り返り、種々の気づきを得て作成の効果を実感していた。FD活動としては一定の意味があったと考えられる。しかしながら、ポートフォリオを作成する段階でメンタリングを求める教員はおらず、コンサルテーションサービスを活性化する試みとしては不発に終わった。

このように、授業改善コンサルテーションサービスの拡充に向けたCETLの取り組みは、十分な成果を上げることができずにきた。教員の中にコンサルテーションに対するニーズが本当でないならば、サービスの拡充を試みても無駄であろう。一方で、授業参観やポートフォリオ作成を通じて授業改善を試みようとする教員が一定数いることも確かである。潜在的ニーズはありながらも、実際の利用に結び付ける方法や工夫が不十分なために、コンサルテーションサービスが活性化しないという可能性は捨てきれない。

### 三度目の試み

小学校から高校まで、研究授業(授業公開)とそれを受けての検討会は、授業改善の有力な方法として広まっている。一方、大学では学科や学部をあげて取り組みば可能だが、出講日が異なる教員集団に対しては最適な方法とも言えない。前述した「教育サロン」の場合、全学の教員に問口を広げて呼びかけても、参加者数は伸び悩んでいた。実際の授業を見て、そこから改善の糸口を考えるアプローチを採るためにはどうしたらいいかという課題もある。そこで、コンサルタントが実際の授業を参観(観察)し、その実際を授業者と共同検討するコンサルテ

ーションサービスは、やはり有力な選択肢として追求したい。

また、ポートフォリオづくりは、授業者とコンサルタント(メンター)との共同作業である。本学の場合、自分で資料をファイリングし、ポートフォリオを作る教員はいたが、メンタリングの時間調整を支援するスタッフはおらず、メンタリングができる教員の数も限られていた。そうすると、ポートフォリオを作ることで自身の振り返りは出来ても、改善のヒントを貰うことはできない。こうした現状の課題に対し、学生に授業観察してもらい、そこで集めた情報をもとに、コンサルタントと教員が授業改善について話し合うというサービスを考えた。学生がコンサルタントに代わって授業改善のための情報収集を行うことができれば、コンサルタントの時間的負荷は減る。収集された情報が有効ならば、それを使って授業の実際についてコンサルタントが教員と話し合うことが可能であり、授業改善支援をスタートできる。こうした学生の力を借りるFDをPASS (Peer Assessment Support Service) として構想することになった。なお、PASSはPeer Assessment Support ServiceとPeer Assessment Support Staffという二つの意味をもつ。以下では、「PASS」という表現だけではなく、必要に応じて「PASサービス」「PAS学生」などの表現を用いて、両者の混同を回避することにする。

## II. 学生FDとSCOT

学生と教員が共に授業改善を図る学生参画型のFDは、一般的に学生FDと総称される。学生FDとしては、立命館大学や岡山大学の実践事例が紹介され、ここ10年ほど注目を集めてきた(清水・橋本・松本、2009; 木野、2012)。翻って、本学は創立以来一貫して学生中心の大学を標榜し、様々なレベルで学生が大学運営に参与・参画してきた歴史を持つ(池ヶ谷・小林・関田、2013)。実際、学生自治会や学部企

画の活動の中には、学生FDに分類されるものも多い。そこでCETLでは、そうした学生の自主的な活動を阻害したり、競合したりすることのないような取り組みとして、SCOT (Students Consulting On Teaching) に注目した。

SCOTは帝京大学の土持ゲーリー法一によって日本に紹介されたアメリカのFD活動の一つである。ブリガムヤング大学の実践を参考に、帝京大学で導入されたのが最初である。CETLでも帝京大学の実践を参考に、2010年頃からその導入を検討してきた。

### SCOTの特長と(本学への導入を考える際の)課題

SCOTは、その名のとおり学生が授業改善を希望する教員に対してコンサルティングサービスを提供する。したがって、SCOTの学生(以下、SCOT生)と授業改善を希望する教員(以下、クライアント教員)の間にメンタリングを行う教員は介在しない。このSCOTのしくみについて、現在、文科省選定の「理工学教育共同利用拠点」事業としてSCOTの普及に力を入れている芝浦工業大学<sup>2)</sup>を例に概括すると図1のようになる。

芝浦工業大学では現在、教育イノベーション推進センターのFD担当教員3名(以下、SCOT担当教員)がSCOT生養成研修をデザインし、実施している。研修内容は、座学研修4回、および、実地研修(クライアント教員との事前面談、授業観察、クライアント教員との事後面談)である。実地研修ではSCOT担当教員がクライアント教員となる。

研修を終えて登録したSCOT生は業務の依

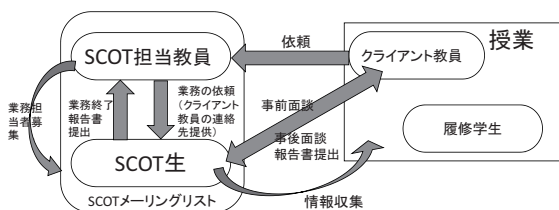


図1：SCOTのしくみ

頼を受けると、みずからクライアント教員と連絡を取り、SCOTサービスを開始する。一連のSCOTサービスの流れのなかで、SCOT担当教員とSCOT生のかかわりは、業務の依頼時と業務終了報告書の受取時だけである(図1参照)。

この展開が可能になる背景には、研修以外に以下三つの仕掛けが見て取れる。第1に、SCOT生は2人で一つの授業改善を担当し、経験の浅いSCOT生は必ず経験の長いSCOT生と組む。第2に、そうした担当を決定するためにメーリングリストが使われているが、このメーリングリストの調整役もSCOT生が担っている。第3に、SCOT生養成のための座学研修4回は、每期、6限にあたる夕刻に2時間かけて各回1度のみ行われ、先輩のSCOT生がアイスブレイクや研修の一部を担当し、コミュニティ形成が図られている。

このように、SCOTのサービスには、CETLが目指してきたメンターによるコンサルテーションサービスが存在しない。そのかわり、芝浦工業大学では、SCOTのサービスとは別にティーチングポートフォリオ作成ワークショップを開催している。

### III. PASSの構想：歩みと現状

SCOTのように学生の力を借りて授業改善のための情報収集を行い、かつ、クライアント教員へのコンサルティングはメンターであるCETL教員が行う——このような両輪を回すイメージでデザインされたPASSは次のように展開していった。

#### 助走期(2012年度～)「プロモーションビデオ」作成

PASSについて学内認知度を上げるべく、学生有志の協力を得てプロモーションビデオを制作した。2013年春、CETL主催の学部長懇談会において、このビデオを用いてPASSの構想を紹介し、理解促進を図った。複数の学部長が

関心を示したが、その期待に応えるためにはPASSとして派遣する学生(以下、PAS学生)を一定数養成する必要がある、養成プログラムの整備が急がれた。

2013年度から研修を開始したが、この時の研修は、1回60分程度を目安に、座学を4回、実地研修を3回想定していた。ただ、研修参加者が就職活動に忙しくなったり、留学したりと抜けてしまい、実地研修を経て実践配備までに至ることはなかった。また、PASSの実地研修の場(授業)も限られたため、十分な研修機会提供ができなかった。そこで、研修内容を文字起こしし、研修補助教材とした。これにより、欠席した研修回の内容を自習できるようにした。

### 離陸期(2014年度～)『PASSへの道』作成

2014年度のAP事業申請にあたり、PASSを取組みの一部に組み込んだ。この年度では、PAS学生養成研修を1回90分程度の座学研修3回と実地研修2回の合計5回と定め、CETLのPASS担当教員が交代で座学研修を行い、実地研修を担当教員の授業で行った。その後、CETLのセンター員に協力を求め、実地研修の場を増やした。しかし、PASS担当教員が授業および学内業務の合間に研修を行っていたために、2015年度に研修を修了した学生は4名、研修途中者が4名となり、PASSを全学展開するまでには至らなかった。なお、助走期に試作した研修教材を編集し、『PASSへの道』と題するテキストを作成した。

PASS担当教員の負担を減らし、より柔軟にPAS学生の養成を進めるため、2016年度からPASSのコーディネーターを非常勤(週2日)でAP予算により雇用した。これにより、PASSコーディネーターがPAS学生養成の座学研修やPASS業務の依頼などに関する学生とのコンタクトを担い、CETLのPASSコンサルタントがクライアント教員のメンタリングを行うという、図2のようなPASSのしくみが整った。

### 2016年度の取り組み

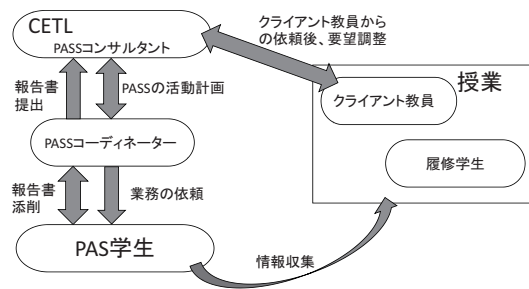


図2: PASSのしくみ (2016年度)

2016年度前期には、4月末と5月末に2、3年生を対象に説明会を開催し、合計30名が研修会に参加を希望した。しかし、全研修(座学研修3回、実地研修2回)を終了したのは16名に留まった。説明会では、PASSの仕事は有償ボランティアではあるものの、単なるアルバイトではなく、大学の教育改善に貢献する活動であると伝えたが、それでもPASSをアルバイトの延長と見なし、無給の研修から脱落した学生もいた。また、クラブ・サークル加入率の高い本学では、学内のほかの活動で自分の時間が埋まっているにもかかわらず、PASSの仕事に魅力を感じて研修を受け始めたものの、時間調整が困難になり脱落した学生も相当数いた。

こうした経験から、2016年10月に行った後期の説明会では、①単なるアルバイトにはならないこと、②学生本人の意思や能力に関わらず、PASSの活動に費やせる時間が必要なこと、③登録前にはCETLのPASSコンサルタントとの面談があることを伝えることを追加した。その結果、第1回研修会参加者は8名と前期に比べ大幅に減少したが、欠席や辞退がなく全員が研修を終えた。なお、8名のうち1名は他の活動との両立に困難を感じ登録を辞退し、2名は条件付き登録となった。

一方、2016年後期には前期に登録したPAS学生が稼働し、6授業(5教員。2授業は同教員の授業)に対してPASサービスを提供した。業務の流れは次のようである(図2参照)。

① CETLがPASSを利用した授業改善に関心

のある教員を募る。

- ② PASSコンサルタントがクライアント教員と面談し、PAS学生が行う授業観察内容を協議する。
- ③ PASSコンサルタントはその内容に即した観察シートをPASSコーディネーターへ提供する。
- ④ PASSコーディネーターはPAS学生の空き時間に合わせて、当該授業の観察を依頼し、観察シートを提供し、同時にクライアント教員へ授業観察の日時の確認とPAS学生の人数を連絡する。
- ⑤ PAS学生は指定された日時の授業を指定された方法で観察し、その報告書をPASSコーディネーターに提出する。
- ⑥ PASSコーディネーターは報告書内容を添削後(必要に応じてPAS学生に訂正を求めやりとりを行い)、当該授業を担当するPASSコンサルタントに提出する。
- ⑦ これを受けて、PASSコンサルタントは事後面談をクライアント教員と行う。その結果、クライアント教員がさらなる観察を希望する場合や履修学生へのインタビューを希望する場合は、コンサルタントが観察方法やインタビュー項目を検討し、PASSコーディネーターへ業務の依頼をかける。

PAS学生が稼働した6授業のうち、5授業に対しては1～2回の授業観察が行われた。クライアント教員からはPAS学生の活動について概ね好評を得た(クライアントへのインタビュー抄録を論文末に掲げる)。残りの1授業に対しては、実験的に観察頻度を増やし、授業観察6回と履修生インタビュー1回、およびクライアント教員との振り返り(授業観察とインタビュー毎に)にPAS学生を同席させた。3回を過ぎたあたりから、PAS学生からPAS学生の授業観察が多忙なクライアント教員にとって負担となっているのではないかという危惧する声が上がった。PAS学生の稼働日数が増え

ると、PAS学生とクライアント教員との関係性構築ができる一方、PAS学生がクライアント教員に期待する授業改善進捗度合いも高くなる傾向が認められた。観察・情報収集の回数は多ければ良いということではなく、1授業につき学期に3回程度が限度ではないかという声がPAS学生から寄せられた。

#### IV. 離陸期に見えてきた課題：「ドタキャン」の発生

2016年度後期に活動したPAS学生12人のなかで、無断欠席1名、授業直前の欠席連絡2名、前日や前々日にキャンセル連絡2名、合計5名がいわゆる「ドタキャン」をした。こうした「ドタキャン」は芝浦工業大学のSCOTでは発生していない。芝浦工業大学でも研修中には遅刻もドタキャンも若干名発生するが、SCOT登録後の業務では発生しないという。

IIにおいて「SCOTの特長」で述べたように、SCOTでは学生のコミュニティが形成されている。この状態を芝浦工業大学のSCOT担当教員は「学内でクラブ活動を1つもっているようなもの」と表現している。しかし、2017年1月現在、PAS学生の間にはクラブ活動のような学生同士の横のつながりは形成されていない。こうしたコミュニティ形成と業務での「ドタキャン」の相関について、学生コミュニティが「学生の主体性形成」を促す「隠れたカリキュラム」を機能させるという観点から検討してみたい。

#### SCOT生はなぜ「ドタキャン」しないのか

SCOT生へインタビューしたところ、SCOTでは学生が直接クライアント教員のコンサルタントとなり事前・事後面談を行うしくみにより、大きな責任を感じるという。同時にその分、「がんばろう」という気持ちにもなるという。また、先輩SCOTを見て、自分も先輩たちのように成長したいと思うという。すなわ

ち、学生が直接クライアント教員とコンタクトをとるSCOTでは責任感がPASSよりも求められ、先輩SCOT生にも研修中に会えるためにロールモデルを形成しやすい。この両者の作用によって主体性が育まれる隠れたカリキュラムが機能しているといえよう。つまり、SCOT生コミュニティの存在がSCOT生の主体性を育む構造になっている。しかし、PASSでは次のような三つの理由からPAS学生コミュニティが形成しづらく、PAS学生の主体性を形成するような構造になりにくい。

### PAS学生のコミュニティ形成を阻む要因

#### (1) 研修会の開催形態

本学の学生は多忙な者が多いことから座学研修会をSCOTのような6限に各回1度だけではなく、研修生の空きコマに応じて全3回の座学研修会を每学期3～4度行ってきた。学生が参加しやすい配慮ではあるが、そのために、1度の研修会における参加人数は1～6人となり、SCOT生と比べるとPAS学生は研修会で仲間意識を形成しにくい。

#### (2) スケジュール調整の主体

PASSではコーディネーターがPAS学生とコンサルタントやクライアント教員との調整役となり業務が動いていく。一方、SCOTではSCOT生がクライアント教員へ直接連絡を取り、SCOT生のコミュニティ内で業務が動いていく。そのため、SCOT生にとってはSCOTコミュニティへのかかわりは必須である。また、PASSではドタキャンによる調整で苦勞するのはコーディネーターであるが、SCOTの場合はSCOT生のコミュニティに迷惑がかかる。

#### (3) 報告書の作成・提出プロセス

PAS学生の主体性を阻む要因として、PAS学生が作成する報告書をPASSコーディネーターが添削し、PASSコンサルタントに提出する仕事の流れも挙げることができる。確かにこ

の仕事の流れによって、報告書の質はSCOTよりPASSのほうが質の高いものになりえる。しかしPAS学生が提出する報告書をPASSコーディネーターが添削することは、PAS学生に報告書は添削してもらえるものだという甘えを生んでいる。また、報告書がPAS学生からクライアント教員に直接届かないことで、PAS学生とクライアントの心理的距離が遠くなることも懸念される。

このようにSCOTでは働いている学生の主体性を形成する隠れたカリキュラムが、PASSでは構造的に弱いことがわかる。そして、この脆弱性を誘引しているのが、PASSコーディネーターの存在とみることができる。コーディネーターが対応してくれる、という安心感からくる甘えや依存心が、「ドタキャン」への心理的抵抗を低くしていると思われる。

反面、見方を変えたと、PASSコーディネーターという担当を設けることは、本学の特徴である「面倒見の良さ」の表れともいえる。教員に対しても、学生に対しても、よりスムーズで良質なサービスを提供するために、SCOTには存在しない機能を追加しているのである。しかし、「面倒見の良さ」が学生の依存心を増長させているとしたら、悩ましいところである。

さらに踏み込んで考えると、これはメンタリングサービスに学生による授業改善情報収集サービスを組み込んだ、PASSのデザインそのものの問題かもしれない。PASSは有償ボランティアであり、アルバイト料が学生に支払われるが、大学が提供するボランティア業務であることから学生への教育機能をもっている。すなわち、PASSの活動が学生の自立を促す体験学習になることが期待される。では、こうした課題をどのように解決していくことができるだろうか。

## V. 課題解決と展望

CETLでは2017年度からをPASSの展開期と捉え、前述の課題解決をすすめるようとしている。PASSはSCOTとは異なり、コンサルタント(PASS担当教員)によるメンタリングを同時に追求する目的をもっているため、SCOTをそのまま真似ることはできない。したがって、PASSコンサルタントの機能を学生へ譲ることができないし、PASSコーディネーターを除くこともできないという構造的な制約がある。こうした制約をPASSの特長と捉えたいうえで、PASSコミュニティの形成とPAS学生の自覚促進(PASSコーディネーターへの甘えの減少)については、以下の方法を試みるのが有効であろう。

### (1) 研修会運営の改善

2016年度には学期ごとに各回3度行っていた座学研修会をSCOTのように各回1度にして当該学期全員の研修生を集めて行う。また、コミュニティの形成を促すために、座学研修会には先輩PAS学生による研修内容も含む。

### (2) スケジュール調整の権限委譲

PAS学生がいったん引き受けた業務をキャンセルした場合、これまではPASSコーディネーターが他のPAS学生に打診してスケジュール調整していたが、担当したPAS学生がスケジュール調整を行うようにする。また、業務に入る直前にリマインダーをPASSコーディネーターがPAS学生とクライアント教員に送っていたが、リマインダーの送信はPAS学生にまかせる。

### (3) 報告書提出プロセスの変更

2016年度において、報告書は図2のようにPAS学生からPASSコーディネーターに提出され、PASSコーディネーターが添削してPASS

コンサルタントへ提出されていた。2017年度からは、PASSコーディネーターは報告書の添削はするものの、PASSコンサルタントへの提出はPAS学生が行うように変更することによって、報告書作成時のコーディネーターへの甘えの軽減を図る(図3参照)。PASSの性格上、クライアント教員へ直接PAS学生が報告書を提出することはできないが、PASSコンサルタントへの直接提出は可能である。なお、このPASSコンサルタントとPAS学生のコミュニケーションは、将来的にPASSコンサルタントがクライアント教員との打ち合わせにPAS学生を同行させるという回路を開くことにもなる。

### (4) アセスメント科目での展開

AP事業では、各学部3つ以上のアセスメント科目設定が求められる。そして、アセスメント科目における教育成果検証の資料として、PAS学生による情報収集が期待される。このアセスメント科目におけるPASSは、コンサルタントによるクライアント教員(アセスメント科目担当教員)へのメンタリングを必要としない。科目担当教員が直接、PAS学生に集めて欲しい情報を提示し、PAS学生はその成果を科目担当教員に報告する。したがって、熟練したPAS学生を派遣する必要がある。この場合、コーディネーターは科目担当教員とPAS学生とのマッチングが主な仕事なる。

なお、集められた情報は、科目担当教員によって他の指標(成績分布、受講生の振り返りシートなど)と共に検討され、授業ポートフォ

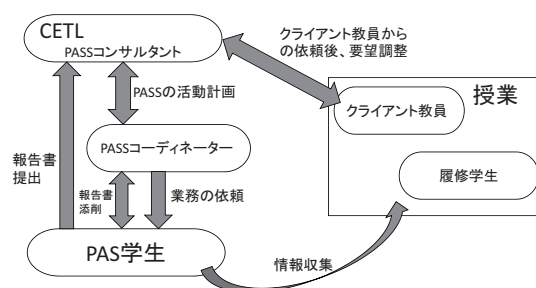


図3: PASSのしくみ(改定案)

リオとしてまとめられる。

こうした試みによって「学生の主体性形成」を促す「隠れたカリキュラム」が機能することを図るだけでなく、業務上のルールを明示化してPAS学生の責任感を育成するために、2016年12月にPASSの就業規則を作成した。また、PAS学生としての責任を内面化してもらうために、2016年度後期からはPASS研修終了時にPASS担当教員(コンサルタント)と面談を行うことにした。面談の前にはPASSの活動を通して何をしていきたいかを作文する項目を含んだPASS登録申請書を提出してもらっている。この登録申請書には、PASSの活動と学業のバランスをPAS学生に意識してもらうために、成績の状態(GPA)を申告する項目も入っている。こうしたすでに使用している文書を、より学生の主体性を促す内容に改訂して使用していくことも重要であろう。

2017年度からはPAS学生の活動だけではなく、PASSコンサルタントのメンタリング活動の充実化も図られる。PASSコンサルタントのコミュニティ形成においても、PASSコーディネーターの存在が足かせとなっている。なぜなら、PASSコンサルタントのコミュニティが形成されなくても、コンサルタントがコーディネーターへ指示すれば最低限のサービスはクライアント教員へ提供されるしくみとなっているからである。しかしながら、メンタリングの質について振り返る機能が働いていなければ、コンサルテーションサービスを活性化するPASS本来の試みからずれてしまう。したがって、PAS学生およびPASSコンサルタント、それぞれのコミュニティ形成をPASS事業の両輪として回していくことを2017年度からの改善目標とする。

## 参考文献

池ヶ谷浩二郎・小林光義・関田一彦(2013)「創価大学における大学運営への学生参画の現状

と展望」学士課程教育機構研究誌, 2, 103-110.  
木野茂(2012)『大学を変える、学生を変える—学生FDガイドブック』ナカニシヤ出版。  
セルディン, P. (2007)『大学教育を変える 教育業績記録』(大学評価・学位授与機構監訳 栗田佳代子訳) 玉川大学出版部。  
清水亮、橋本勝、松本美奈(2009)『学生と変える大学教育:FDを楽しむという発想』ナカニシヤ出版。

## 付録(インタビュー抄録)

PASSを利用した3名の教員に、①PASSを利用してわかったこと、②PASSへの要望について話をうかがった。( )内は提供された具体的なサービスと回数を示す。

### A先生(授業観察2回、受講者インタビュー1回)

#### ① PASSを利用してわかったこと

授業における自分の癖に気づけました。学生に向ける視線、机間巡視する頻度、どこで立ち止まるか、質問を同じ学生に何度も当てている、同じ方向ばかり見ている、全体を巻き込めていない——など、学生の目から見てもらわないと、たとえ授業録画があっても気づけなかったと思います。

PAS学生に入ってもらう前でも、ここでこのようにディスカッションしてみようとか、こういう質問を投げかけてみようとか、こうすれば話が深まるだろうと予測してやっていたんですが、その手ごたえを得られない状況が続いていました。

PAS学生による授業観察や受講生インタビューでは、「先生はわかっている前提で話されているので、もっと前段階のところから話を進めてもらわないと先生の意図が掴めない」と。それで、質問の内容を分かりやすくするため、「伝えている内容は理解できましたかね?」という理解度を確認する段階を入れるようになりました。

また、ディスカッションでは、より具体的な



テーマを設定するようになりました。それまでは、「〇〇とは何かについて話し合おう」というような抽象的なテーマを投げかけてしまっていたんです。そこで、「〇〇とは何か」ではなく、「〇〇について配慮する点は何か」など、話し合う視点を提示したり、ディスカッションのテーマを学生で話し合っ決めてもらってから議論したり、ディスカッションのテーマをより細かくしたりしました。すると、学生たちの議論が活発になっていきました。

自分の学生時代を振り返って見たときに、教科書を読みこめていないまま授業に臨んだり、先生が話している内容が分からないまま授業が終わっていく経験があったんです。それにも関わらず、教える側になったら、学生がわかっている前提で質問をしていたんです。

## ② PASSへの要望

アクティブラーニング(AL)を自分がちゃんと実践できているのか不安があります。そういう面もみていただくと助かるなと思います。学生たちもALを求めていますしね。

PAS学生からは的を射たコメントをもらったので、私は価値があったなと思うんです。もう少し定期的にみてもらえればよかったなとも思います。私は毎週悩むので、そこでコメントがあると次にどんどん活かしやすいかなと。入ってもらおうと「あっ、そっか」と見つめなおせるし、改善点もアドバイスしてもらえたりするので。入ってもらおう間隔が空きすぎると、それまでに解決できているかできていないかわからないまま時間が過ぎていきます。自分の課題を自分で見つけにくいですよ。

## B先生(授業観察2回)

### ① PASSを利用してわかったこと

どの位置の学生が寝落ちしやすいかなど、学生の動向の詳細が掴めたように思います。入り口に近いところよりは奥に座る子のほうが真面目に聞いているというのが以外でした。私は窓

側よりも入り口側を見る癖があるので、それを避けたい人が窓側にいくかもしれません。まだその辺は自分のなかで仮説が立てられないですが。もう少しサンプルを取った時にそういうことが授業運営に役に立ってくるのかなと思っています。

## ② PASSへの要望

教員の希望によって90分授業全部をPAS学生が観察するメニューも欲しいです<sup>2)</sup>。90分の授業のなかでどんな変化があったのかというのを知りたい先生もいらっしゃると思います。終盤が苦手という先生が全体を通して見てもらいたいということもあると思います。

教務課が授業の録画を行ってくれますが、この録画サービスとPASSを一本化して提供してもらえるといいかもしれないですね。また、教員から指定された場所にカメラを置いてPAS学生が撮影をしてくれるのもありがたいと思います。授業アンケートに「質問したら露骨に嫌な顔をされた」ということが書かれていたことがあったのですが、自分では自覚がないので、どんなときにどんな顔をしていたか見てみたいと思います。そういう時にビデオがあると確認できます。PASS報告書の内容もビデオで確認できるとより役立つ改善情報になりますしね。

実際見てもらってどう変わったかが、授業者の良心に委ねられている感があります。勤務評定とかに絡めるのは止めたほうがいいですが、PAS学生が入った後に授業改善が優秀だった人は表彰されるとかあってもいいかもしれないです。それをやるためにはある程度の規模でPASSをやらないといけません…。

長年教壇に立っているとスタイルを変えることが難しくなってくるので、新任研修の一環として、新任教員の授業にPAS学生が入るのはいいかもしれないと思います。

## C先生(授業観察6回、受講者インタビュー1回+PASSとの打ち合わせ)

### ① PASSを利用してわかったこと

教員側から見えることが限られていることがわかりました。わからない所をスマホで調べていると思ったらラインをやっていたとか。ディスカッションが盛り上がっているように見えたとしても、実際は予習をやってきた人がディスカッションをリードしているだけとか。それで、予習をやってきた人とやってきていない人の差について意識するようになりました。

また、ディスカッションのために心の準備をする必要がある学生がいることがわかりました。このことがわかるまでは、前週に教材を告知して教材内容をまとめたレポートを出させ、ディスカッションテーマは当日に与えていたんです。PAS学生に授業に入ってもらって、議論慣れしていない学生は、その場であたふたしてしまうことが観察されたのです。それ以降、次回議論するテーマを前週に与えるようにしました。

さらに、予習をしても自分のアカデミックワードの理解が正しいかどうか不安をもったままディスカッションに臨むと、学生は議論についていきにくいことがわかりました。そこで、ディスカッションの前に、理解できない事項を学生に質問させる段階を設けました。その後教員が用意したテーマを議論する。そして、学生からの質問に私が答えていくというディスカッションの流れにしました。

### ② PASSへの要望

この授業は2回で1サイクルだったので、2回連続で3回、全部で6回入ってもらいました。1サイクル目に入ってもらった後、その報告を受けて自分で調整してみても、こっちは模索ですから、提案された意見を1回で全部反映することは無理なんです。ちょっと間を置いて、また見てもらう。だから私の場合は4回の授業(1サイクル2回と個別で各1回)は最低観察してもらえるといいかなと思います。そうすると模索のプロセスも見てもらえますしね。

教員の授業方法や授業内容にもよるとは思い

ますが、報告書だけじゃなく、PAS学生と直接面談という選択があったほうが良いと思います。これだけ遅刻者いましたよとか、これだけ教員の立ち位置が偏っていましたよという文字情報だけだと、なぜそこに注目しているのかこちらは分らなかつたりするわけですから。報告書を見ながら一つ一つ、「これはどういうことなの?」と対面で意見を聞く。お互いに顔を見て、というのがPAS学生とのパートナーシップの構築ということによかったと思います。報告書を読んだだけの時にはわからなかったことが、実際にPAS学生と話したときに「そういう趣旨でここは書いたんだ」とわかるわけです。PAS学生の観察・報告能力を高めるという点でも教員と直接対面するのはいいのかなと。お互いの信頼関係が高まるのも経験できますしね。

### 注

- 1) 芝浦工業大学のSCOTに関する情報については、2016年度後期のSCOT研修会の観察、およびその際におけるSCOT担当教員へのインタビューにより取得した。なお、2012年以降半期ごとにSCOT生養成研修を行っている。2016年後期の養成研修は10期生で、24名が参加。毎回の研修後、参加者の約半数がSCOT生への登録を見送るという。
- 2) 2016年度のPAS学生による授業は基本的に30～40分であった。

### 謝辞

SCOTについて、時間をとって詳しく説明くださった芝浦工業大学のSCOT担当教員、職員、そしてSCOT生のみなさまにお礼申し上げます。

# Women's Leadership Development within Japan's Higher Education System

Maria Guajardo\*

\* Faculty of International Liberal Arts,  
Soka University

---

Japan is being propelled into the arena of women's leadership development due to globalization and changes in political and demographic contexts. As globalization expands, the complexity of female leadership development is emerging and begging the question, how can female leadership best be understood in Japan, specifically in the arena of higher education? The advancement of women is included in Japan's national goals, targeting increased participation of women in leadership positions in politics, business and higher education. Prime Minister Abe's goal of expanding the role of women in the Japanese labor force set a target of having women occupy 30 percent of leadership positions within Japan by 2020 (Abe, 2014). The Ministry of Education has also set a goal of 30 percent participation of female faculty in higher education by 2020 (MEXT, 2014). With the focus on women both entering the workforce and also assuming leadership roles within universities, how will Japanese universities approach leadership development? This case study reviews the socio-cultural context of female leadership development in a university setting.

## **Abenomics and Womenomics**

In 1999 Kathy Matsui, an analyst at Goldman Sachs, coined the term "womenomics." (Matsui, 2010). The need to prioritize the rise of women was captured in her statement,

While Womenomics is only part of the solution to Japan's demographic and growth challenges, we believe that given the limited alternatives, Japan has no choice but to tap its most underutilized resource. It's hard to run a marathon with just one leg. (Matsui, 2010. p.3)

Within the economic sector, closing the gender employment gap was projected to lead to an increase of 13% in Japan's GDP (Matsui, 2014). In order to boost Japan's economy, women will have to become meaningful players in the workforce, however changing the mindset of society will take time (Usui, Rose and Kageyama, 2003). To move in this direction recommendations for government, the private sector and society are offered by Matsui (2014). She also states that current myths about why women do not enter the workforce have to be debunked.

Prime Minister Shinzo Abe has campaigned for the inclusion of women since he was elected and included women in his reform plan termed *Abenomics*. He has spoken on this issue both nationally and internationally. On the international stage at the World Economic Forum Annual Meeting in Davos on January 22, 2014, Prime Minister Shinzo Abe stated, "... Japan's corporate culture, by contrast, is still one of pinstripes and button-downs. After all, the female labor force in Japan is the most under-utilized resource. Japan must become a place where women shine." In 2015 Japan hosted the World Assembly for Women and Abe discussed with Her Excellency Dr. Phumzile Mlambo-Ngcuka strategies to address gender equality in a comprehensive manner, including women's leadership development (Abe, 2015). This year, in Prime Minister Abe's (2016) opening speech to the Japanese DIET members, he reiterated, "We will build a society in which all people can play active roles, including both women and men."

Japan has a way to go in meeting these aspirational goals. Currently Japan ranks 101 out of 145 countries in the World Economic Forum's 2015 Global Gender Gap Report (World Economic Forum, 2013). Political empowerment is the area where Japan lags. These Japan rankings define the leadership challenge for women in Japan.

### **Gender and Higher Education**

The representation of female personnel in higher education in Japan remains low and flat. From 1996 to 2001, female representation remained at 14.1% in Japanese universities overall, and 7% in national universities (Takano, 2004). Approximately 10% of women in Japanese universities hold the rank of professor, compared to 18% in the United States (Newby, Weko, Breneman, Johanneson, and Maassen, 2009). Japan held the widest gender gap in higher education in 2013, where women make up just 12.7%

of the academics in top-rated universities (Grove, 2013).

The paradox is that more females (67%) earn a university degree as compared to males (56%) (OECD, 2015). However the number of women employed is lower. The employment gender gap in Japan between men and women is approximately 18 percentage points greater than the average for countries (12%) compared by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015). To boost these percentages and increase the number of women in leadership positions in higher education, how can women best be supported to becoming leaders? What strategies are effective for enhancing women's leadership development in higher education?

### **Culture and Leadership Development**

While leadership challenges for women in the United States have often been captured by the metaphor, the Glass Ceiling, for Asian Americans, these barriers and challenges are captured by the phrase presented by Jane Hyun (2005) in her book, the Bamboo Ceiling. The term Glass Ceiling implies that you can see what is out of reach but are blocked by a transparent barrier. For Asian Americans, the Bamboo Ceiling implies there are cultural barriers impeding career advancement. It is posited that there is a difference in values between one's culture and the values ascribed to women versus leaders. Another metaphor used to describe leadership development is a labyrinth (Eagly and Carli, 2008). A labyrinth conveys the image of a complex path, which is neither simple nor direct. Whether we envision a glass ceiling, a bamboo ceiling or a labyrinth, women's leadership development merits further investigation.

These metaphors begin to capture some of the complexity of leadership development in Japan in general, and specifically to women in higher education. Usui, Rose, and Kageyama (2003) describe

how women are embedded in the Japanese society. In the 20<sup>th</sup> century women in Japan were impacted by the ideology of “good wife, wise mother” which prescribed women’s role to the home, emphasizing household responsibilities and child rearing. As the government advanced the roles of “good wife, wise mother,” interpersonal communication also began to reflect this socialized personality expected of women (Takano, 2004). Koyama (2012) shares that the role of a mother was once considered more important than the role of a wife. She identifies the tremendous changes that occurred in women’s roles as a result of WWI and the postwar period. These historical developments brought about change, and one change was the promotion of work for women.

Women are now the focus of economic platforms in Japan and are being encouraged to take on leadership positions, thus questions of identity are emerging. How does an identity of an emerging leader coexist with the traditional images and roles previously prescribed to women?

Furthermore, in this era of globalization, an increasing number of foreigners have arrived in Japan and are teaching in Japan’s universities, both public and private. With the infusion of international perspectives, international women in Japanese universities are facing questions of leadership in a cross-cultural context. Their own definition and understanding of being a leader, may or may not coincide with the values and beliefs of leadership in Japan. An emerging area of research is examining global leadership in a cross-cultural context (Meyer, 2015; Snaebjornsson, Edvardsson, Zydziunaite, and Vaiman, 2015; Vogelgesang, Clapp-Smith, and Palmer 2009). Specific to Japan, how can one best assume a leadership role in a country where women leaders are scarce and the concept of women’s leadership development is relatively new?

Comparative research on cross-cultural leadership, with a focus on gender differences, is also scarce

(Snaebjornsson et al., 2015). Emerging research indicates that leadership is shaped by the intersection of national culture and gender (House, Dorfman, Javidan, Hanges, and Sully de Luque, 2013). There is a need for a deeper understanding of cultural complexity related to leadership development in a multicultural world.

This intrinsic case study explored the question, what themes define the cultural complexity of female leadership development in a multicultural higher education environment? Through observations and document review the researcher explored this question by examining a Leadership Initiative for women at a liberal arts university located in western Tokyo, a university striving to expand its globalization efforts at the student, faculty and staff levels. There are approximately 8,000 students at the university. Currently, approximately 14.3% of its faculty is international and 28.7% of its faculty is female.

The goals of the Leadership Initiative are:

- Create awareness about female leadership development in higher education in Japan,
- Implement leadership development programs for three diverse audiences: faculty members, staff, and students, and
- Adapt leadership skills and strategies from the United States to a Japanese work environment for women of different ethnic and racial backgrounds.

The goals were designed to begin the conversation and dialogue on leadership development at the university with multiple audiences. This was the first time such an initiative would occur at the university. What remained to be seen was whether women would express interest and a desire to learn about the theme of leadership and engage in leadership development.

## Launching a Women Leadership Initiative

**Creating Awareness.** The Women's Leadership Initiative was proposed to the university administration in August, 2013. The proposal included the formation of a women's leadership salon for English-speaking female faculty members. The goal was to create a space for dialogue on the topic of leadership. The topic of leadership and leadership development was a new concept to the university although there was a committee on Gender Equality that was working at increasing the number of female faculty at the university. Faculty development (FD) was an expectation at the university and after the first year of implementation, female faculty members participating in the leadership salon were able to obtain FD credit for their participation. Female faculty at all ranks, from Assistant Professor to Professor, participated.

The second targeted group were female staff members at the university. Different from the faculty strategy of a leadership salon, the staff strategy consisted of leadership development seminars for female staff. They were typically younger in age, in their 20's and early 30's, and had not previously been exposed to leadership development seminars or training sessions.

The third targeted group were female undergraduate students. The strategy for this targeted group was to create awareness by exposing them to female role models, through lectures, who would share their career experiences. Dates for a gathering of female undergraduates to explore the topic of leadership development were selected both at the university and at the co-located two-year women's college.

This case study will focus on the Women's Leadership Salon for female faculty members and the Leadership Development Seminar for female staff. For both of these strategies, interactions were more direct than student lectures, and thus could provide

more concrete information.

After the introduction of the leadership salon and the leader development seminars to the university campus, there was an immediate reaction from male faculty and male staff members. The request was to be included in the leadership initiative. Since females were the targeted groups, the request was put on hold, however all faculty members had access to the leadership articles distributed for the female faculty leadership salon.

**Women's Leadership Salon.** The Women's Leadership Salon focused on creating a space for dialogue on the topic of leadership. Participants met two-three times a semester and included female faculty members teaching at the university at all rank levels. In advance of the meeting date an article on leadership was distributed. The article provided a catalyst for discussion. Topics explored included Life Balance, Leading across Cultures, Leadership Styles, and Gender Similarities and Differences in Leadership. The Salon was held for 90 minutes with 8-12 participants per meeting. The conversation was conducted in English. Female faculty members included five to seven different nationalities per salon, including women from Russia, United States, Canada, Philippines, and Japan. Ages ranged from women in their 20's to women in their 60's. They were encouraged to share their leadership perspective from their own cultural background and within the Japanese university context. Participants included representatives from five of the eight faculties, and have been held for seven semesters, beginning in the Fall semester of 2013.

**Salon Leadership Perspectives.** The Salon format includes self-introductions, an open discussion on the main points of the leadership article distributed, and then small group discussions. As an ice-breaker, in the self-introductions participants are asked to respond to a question related to leadership. For example, participants are asked to share a leadership

role they currently inhabit and/or to share a leadership challenge. As the discussion opens, participants typically share that they do not view themselves as leaders. There appears to be a reluctance to define their own identity as a leader however there is often rich discussion relating the leadership topics to participant's professional and personal roles.

Common among the salon participants was a lack of identity as a leader, a feeling of isolation on campus as a woman, and the challenge of stepping into a leadership role with male colleagues. Perspectives across cultures mirrored one another. Whether the woman was from Russia, the Philippines or Japan, there were a tremendous amount of shared experiences framed by doubt and frustration. Participants commented on how valuable it was to finally have a space on campus to meet one another and to share experiences.

As women began to develop relationships in the salon setting they began to encourage one another, share vulnerabilities and victories, and identify environmental variables at the university that were inhibiting or served as obstacles to their leadership development. Younger participants valued the experiences and encouragement shared by female professors that were more senior in rank.

**Women's Leadership Seminar.** The Women's Leadership Seminar was focused on skill-building and the participants were female staff members working at the university. The Women's Leadership Seminar included seven hours of leadership training delivered across five months or in a one-day intensive seminar. The goals of the leadership seminar were to explore participant's leadership potential, develop leadership skills, and create a leadership vision. The seminar was conducted in English.

Female staff participants included three different nationalities, including women from Japan, Indonesia, South Korea, and Malaysia. Ages ranged from women in their 20's to their early 30's. For the intensive one day

seminar, female participants included six nationalities from Japan, Malaysia, Switzerland, India, Bolivia and the United States. Half of the participants were Japanese. Their ages ranged from 24 to 39 years.

The leadership development curriculum was adapted from multicultural leadership trainings conducted in the United States. Participants were encouraged to share their own cultural perspectives throughout the training, to identify conflicts and tensions, and were encouraged to reflect on their cultural perspective within a Japanese university context.

**Leadership Perspectives.** The majority of staff participants were highly motivated to develop their leadership skills. While initially Japanese participants viewed themselves with less confidence as a leader, by the end of the training, all participants reported that they viewed themselves as a leader. By the end of the training the majority were able to identify their strengths and passions, and were confident that they would be able to apply these new found leadership skills in a work place environment. There was a range of perspectives on whether or not their leadership development was currently, or would be, supported at work.

International participants raised concerns about conflict being experienced by the values from their home country and their desire to develop leadership skills and themselves as leaders. Japanese participants voiced similar concerns. The participants expressed frustration about gender role expectations both from their home country and in Japan, and some mentioned a desire to want to pursue both a career and a family.

Participants voiced concern about the stereotypical male definition of leadership and not finding a fit with that definition. Throughout the training participants were encouraged to develop their own definition of a leader and to begin to imagine themselves in that role.

## Themes

Three themes emerged in this case study related to the opening question of working to define the cultural complexity of female leadership development in a multicultural higher education environment. The themes were Identity, Support, and Cultural Adaptation.

**Identity.** For female participants in both the Women's Leadership Salon and in the Women's Leadership Seminar, the first step taken was to begin to identify as a leader. Participants questioned whether they were leaders, if they wanted to become leaders, and if so, could they become leaders. They grappled with definitions of a leader and questioned whether they had leadership skills. Broadening one's identity to include leadership is a basic first step that needs to be taken in leadership development. In identifying the unseen barriers in women's leadership development, Ibarra, Ely, and Kolb, (2013) state,

The problem with these leaders' approaches is that they don't address the often fragile process of coming to see oneself, and to be seen by others, as a leader. Becoming a leader involves much more than being put in a leadership role, acquiring new skills, and adapting one's style to the requirements of that role. It involves a fundamental identity shift. (Ibarra et al., 2013)

Leadership development necessitates internalizing a leadership identity. Participants shared a feeling of ambivalence, leaving traditional cultural roles for a role that began to embrace a leadership identity. This process is iterative, cultural, and can benefit from support from other women (Snaebjornsson et al., 2015; Vigelgesang et al., 2009). Which links to the second theme.

**Support comes from other women.** Creating a

safe setting for leadership development is critical to leadership identity development (Barsh, Cranston, and Craske, 2008; Ibarra et al., 2013). Women assist one another in navigating the path of leadership development. There was also benefit in bringing women from diverse cultural backgrounds together for dialogue and training, as participants were able to share similar experiences across cultures. Increasing a woman's sense of belonging to a community of women with a shared goal, in this case leadership development, was instrumental in engaging women. The structure of both the Salon and Seminar was designed to create a safe setting. As Ibarra et al., (2013) point out, "Identifying common experiences increases women's willingness to talk openly, take risks, and be vulnerable without fearing that others will misunderstand or judge them." Women have not been socialized to embrace a leadership identity or role, therefore learning these skills and embracing this identity creates vulnerability, ambivalence and uncertainty. Having a safe place for these emotions and reactions allowed participants to engage with one another and move forward in the training.

For example, seminar participants were asked to name three strengths. Initially participants struggled to name more than one, however as they heard other women name their strengths they recognized that they also had these strengths. The naming of strengths was also a challenge for cultural reasons and that takes us to the third theme, cultural adaptation.

**Cultural Adaptation.** There exists a cultural resistance to women's leadership across many diverse cultures (Snaebjornsson et al., 2015; Eagly and Carli, 2008). In addition to this external resistance, participants were experiencing internal resistance. Two questions were posed by participants: 1. How can one remain authentic to personal cultural beliefs while immersed in a different culture? 2. How can one embrace the identity of "leader" and how can it best be supported by the host culture? Cross-cultural



research on effective leadership has identified three universally endorsed principles: moral integrity, trustworthiness, and honesty (House et al., 2013). While these three principles seemed to be universal, the questions posed by the participants frame the dilemma of operationalizing leadership concepts and behavior both within one's cultural norms and in a host country. One theory on authentic leadership suggests that the concept of cultural intelligence mitigates cultural adaptation (Vogelgesang et al., 2009). Cultural intelligence is defined as, "The ability to interact effectively with culturally distinct individuals and to generate appropriate behavior in a new cultural setting." (Thomas, 2006). The dilemma of cultural adaptation was very real for participants and appeared stressful. Acculturative stress is a phenomenon familiar in cultural adaptation research (Berry, 2005). Future research is needed to advance an understanding of the complexity of cultural adaptation and leadership development.

## **Limitations**

This case study, exploratory in nature, was limited by several factors. First, participants self-selected into the Leadership Salon and the Leadership Seminar. This self-selection could narrow the range of experiential themes identified. Future research would benefit from the collection of leadership experience narratives from other women in higher education in Japan not participating in formal leadership development activities. Second, the absence of formal interviews limits the availability of narratives that could expand on the themes or provide further clarification. Moving forward, the initial themes identified in this study could be cross validated through individual interviews. Third, given the gender gap present in Japan's higher education system, the results of the study may be skewed and not representative of the complexity of leadership identity and leadership

development for non-Japanese women working in Japan. Narratives from women working in other sectors in Japan would provide much needed data to this nascent field of multicultural, female leadership identity and development.

## **Conclusion**

This intrinsic case study explored the question, what themes define the cultural complexity of female leadership development in a multicultural higher education environment? Through observations and document review the researcher explored this question by examining a Leadership Initiative for women at a liberal arts university located in western Tokyo, a university striving to expand its globalization efforts at the student, faculty and staff levels. Themes emerged from leadership development strategies adapted to meet the cross-cultural needs of an international community of women. As faculty and staff members cross the cultural divide of globalization, leadership development provides an opportunity to explore the intersection of culture, gender, and leadership. The themes of Identity, Support, and Cultural Adaptation merit further research and investigation. Short-term and long-term outcomes of participation in differing leadership development strategies also merit attention.

Increasing awareness of the requirement of leadership development will further progress towards the goals of raising female leaders in higher education. As women assume a greater role in higher education in Japan, leadership development can be addressed and encouraged in the ongoing globalization occurring in higher education. Globalization in higher education must move towards a wider platform; beyond cross-cultural understanding and learning English, towards the complex topic of leadership development.

## References

- Abe, S. (2014, January 22). A New Vision from a New Japan, World Economic Forum 2014 Annual Meeting Speech. Retrieved from [http://japan.kantei.go.jp/96\\_abe/statement/201401/22speech\\_e.html](http://japan.kantei.go.jp/96_abe/statement/201401/22speech_e.html)
- Abe, S. (2014, May 6). *OECD Ministerial Council Meeting Keynote Speech by Japan's Prime Minister*; OECD Headquarters, Paris, France, Provisional translation.
- Abe, S. (2015, September 25). World Assembly for Women in Tokyo, 2015. Retrieved from <http://www.mofa.go.jp/files/000101262.pdf>
- Abe, S. (2016, January 22). Policy Speech by Prime Minister Shinzo Abe to the 190th Session of the Diet Friday, January 22, 2016. Retrieved from [http://japan.kantei.go.jp/97\\_abe/statement/201601/1215627\\_10999.html](http://japan.kantei.go.jp/97_abe/statement/201601/1215627_10999.html)
- Barsh, J., Cranston, S., & Craske, R. (2008). Centered Leadership: How Talented Women Thrive. *McKinsey Quarterly*, September, 2008.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2005), 697-712. Doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
- Eagly, A. H. & Carli, L. L. (2008). Women and the Labyrinth of Leadership. *Harvard Business Review*, August, 2008.
- Grove, J. (2013). Global Gender Index 2013. *The Times Higher Education World University Rankings*, May 2, 2013. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/features/global-gender-index-2013/2003517.article>
- House R. J., Dorfman, P. W., Javidan M., Hanges P. J., & Sully de Luque M. F. (2013). *Strategic leadership across cultures: GLOBE study of CEO leadership behavior and effectiveness in 24 countries*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hyun, J. (2005), *Breaking the Bamboo Ceiling*, New York, NY: HarperCollins Publisher.
- Ibarra, H, Ely, R. J., Kolb, D. M., (2013). Women Rising: The Unseen Barriers. *Harvard Business Review*, September 2013.
- Koyama, S. (2012). *Rysai Kenbo: The Educational Ideal of 'Good Wife, Wise Mother' in Modern Japan*. BRILL
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan (MEXT), Retrieved from MEXT website <http://www.mext.go.jp/english/>
- Matsui, K. (2010). Japan: Portfolio Strategy. Womenomics 3.0. The Time is Now. Goldman Sachs Global Investment Research Report. Retrieved from [http://www.goldmansachs.com/our-thinking/investing-in-women/bios-pdfs/womenomics\\_3\\_the\\_time\\_is\\_now\\_pdf.pdf](http://www.goldmansachs.com/our-thinking/investing-in-women/bios-pdfs/womenomics_3_the_time_is_now_pdf.pdf)
- Matsui, K. (2014). Japan: Portfolio Strategy. Womenomics 4.0. Time to Walk the Talk. Goldman Sachs Global Investment Research Report. Retrieved from <http://www.goldmansachs.com/our-thinking/outlook/womenomics4-folder/womenomics4-time-to-walk-the-talk.pdf>
- Meyer, E. (2015). When Culture Doesn't Translate. *Harvard Business Review*, October 2015.
- Mundy, L. (2014). Cracking the Bamboo Ceiling. *The Atlantic*, (November, 2014).
- Newby, N., Weko, T., Breneman, D., Johanneson, T., & Maassen, P., (2009). Equity in and through Tertiary Education, *OECD Reviews of Tertiary Education – Japan*. Retrieved from <http://www.oecd.org/japan/42280329.pdf>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (April, 2015). *Japan Policy Brief*. Retrieved from [www.oecd.org/policy-briefs](http://www.oecd.org/policy-briefs)
- Snaebjornsson, I. M., Edvardsson, I. R., Zydziunaite, V., & Vaiman, V. (2015). *Cross-Cultural Leadership: Expectations on Gendered Leaders' Behavior*. SAGE Open May 2015, 5 (2) DOI: 10.1177/2158244015579727
- Thomas, D. C. (2006). Domain and development of

cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group & Organization Management*, 31(4), pp. 78-99.

Usui, C., Rose, S & Kageyama, R. (2003). Women, Institutions, and Leadership in Japan. *Asian Perspective*, (27, 3), Special Issue on Japan, pp. 85-123.

Vogelgesang, G., Clapp-Smith, R., & Palmer, N. (2009). The Role of Authentic Leadership and Cultural Intelligence in Cross-Cultural Contexts: An Objectivist Perspective. *International Journal of Leadership Studies*, (5, 2).

World Economic Forum. (2015). The Global Gender Gap Report 2015. Retrieved from (<http://www3.weforum.org/docs/GGGR2015/cover.pdf>)



# 基礎看護技術教育における他学部SA参加型 演習を通じた学生の学び

小松 法子

創価大学 看護学部

能見 清子

創価大学 看護学部

林 真理子

創価大学 看護学部

米田 鈴子

元松戸市立病院附属看護専門学校

斎藤 康夫

創価大学 総合学習支援オフィス

## 1 はじめに

看護基礎教育において、学内での講義や演習と臨地実習のギャップを少なくするために、シュミレーションモデルを活用したり、臨床での状況を設定してロールプレイや模擬患者への援助などを実施したり様々な教育方法が導入され研究されている。その中でも、模擬患者を導入する教育方法は、臨場感のある生きた学習方法として医療従事者の教育の現場で活用されている(井上ら2012)。また、実際の患者に関わる以前の、段階的・実践的学習を促進する上で貴重な機会になると言われている(本田ら2009)。平成21年の文部科学省のカリキュラム改正により、看護専門分野の1つに『看護の統合と実践』が含まれた。看護基礎教育の中で、知識や技術を統合し、実践していく力が求めら

れており、看護技術教育の中でも取り組んでいく必要がある。

1年次後期に開講している生活援助技術Ⅲにおいて、他学部SA (Student Assistants) に模擬患者となってもらい、清潔の援助を実施する演習を計画した。今回の模擬患者参加型演習でのアクティブラーニングを通じた学生の学びについて報告する。

## 2 看護基礎教育における模擬患者参加型授業の現状

模擬患者は、1960年代にアメリカで活用が始まり、1970年代ごろから医療や看護基礎教育に取り入れられ、成果が報告され始めていた。日本では、1990年代の後半ごろから医学教育に導入され、看護基礎教育には2000年ごろか

ら活用されるようになった(中野 2010、本田ら2009)。現在、看護基礎教育において模擬患者参加型授業は、看護技術演習(コミュニケーション技術、清潔の援助技術、看護過程の展開、フィジカルアセスメントなど)や看護技術試験(OSCE)などに活用されている(本田ら2009)。

模擬患者を活用した教育の利点は、学生の能力に合わせて患者や場面を設定できる点や学生のコミュニケーションや看護実践の場をその場で振り返って議論でき、模擬患者や教員からその場でタイミング良くフィードバックを得ることができることである(堀ら2004)。また、ペーパーペイシエントでは体験できない実際のコミュニケーションの中から事実を捉え、学ぶことができると報告されている(刑部ら2012)。しかし、事前準備や模擬患者の育成研修に時間と労力がかかることや、学びの質が模擬患者の質や看護者役体験の有無に左右されるなどの課題もあり、効果的な模擬患者の活用について検討されている状況である(本田ら2009、渡邊ら2016)。

現在、模擬患者は、看護教員が模擬患者役を担う場合や、専門機関で一定の訓練を受けた一般市民や看護師、大学独自で訓練した人が模擬患者となることが多い(本田ら2009)。能見ら(2011)によると、訓練を受けていない一般の地域住民が模擬患者となり演習に参加した事により、コミュニケーションの重要性、学生同士とは異なる経験、臨地実習のイメージ化、課題の明確化、学習の動機づけになったという学習効果が報告されていた。学内にいる他学部学生は、医療について学んでおらず患者目線で模擬患者役ができ、援助を受けて感じた事を言葉にして看護学部生に伝える事ができるため、一般の地域住民が模擬患者を行った時と同様の学習効果が得られるのではないかと考えられた。

また、谷村ら(2016)によると、模擬患者参加型演習では、限られた人数の模擬患者に対して学生全員が看護師役を体験することができない事で学生の学びに差ができるという課題があ

り、臨床では清潔援助を1人で行うことも多いが、今回の演習では全員が何かの役割をとって模擬患者と関われる機会を計画した。

### 3 授業内容

#### 3-1 用語の操作的定義

模擬患者(simulated patient)：本報告では、模擬患者として事前にオリエンテーションを受けた他学部SA学生をいう。

アクティブラーニング：学生が主体的に練習計画を立てて積極的に自己練習を行い、模擬患者への援助を行った一連の能動的学習のことをいう。

#### 3-2 授業内容

看護学部では、1年次前期より、身体の構造と機能の学びが始まり、看護学概論と環境調整技術や活動・休息援助技術、苦痛の緩和・安楽確保の技術について学び、1年次後期には、清潔・衣生活・食事・排泄の援助技術、フィジカルアセスメント、看護理論等を学んでいる。

表1に示すように、今回の模擬患者参加型演習を計画した生活援助技術Ⅲでは、身体の清潔の援助を取り上げ、人間にとって清潔・衣生活の意義について、講義と演習を関連付けて学んでいる。演習では、学生同士で患者と看護師の役割を体験することで、患者としての体験を自身の看護技術の向上に活かすことをねらいとしている。授業の最後には清潔援助技術の統合として、模擬患者に清潔援助計画を立案し、実施する(生活援助技術Ⅲ、シラバス)。模擬患者の事例として、2年次後期に履修する基礎看護学実習Ⅱで清潔援助を行う機会の多い、ベッド上で臥床した状態で洗髪を行う患者・清拭を行う患者・足浴を行う患者、そして洗髪台で洗髪を行う患者の4事例を設定した。

一連の清潔援助技術演習が終了し、模擬患者に清潔援助を実施する約1ヶ月前に学生に事例を提示した。約1ヶ月間、学生が3名1組のグループに分かれて援助計画の立案を行い、主体

的に練習の計画を立てて技術練習を行えるように自己学習期間を設定した。担当する事例は、演習当日の授業開始時にくじ引きで決定し、演習当日まで全ての事例について全員が自己練習をするように促した。また、手技を適切かつ的確な時間で実施できるよう準備から片付けまで1時間以内で終了できるよう目標を提示した。

模擬患者への援助は、それぞれのグループで決定した事例に対して自分達の立てた援助計画に基づき、援助を行った。この時、グループの中で役割分担を行い、グループ全員が模擬患者と関われるように計画を確認した。援助終了後には各模擬患者より、援助を行ったグループの学生に対してフィードバックの視点を書いたチェックリストを用いて振り返りを行った。

さらに、演習の翌週には、今回の演習を通して学んだことを各事例のグループ毎に共有し、看護理論に関連付けながら、振り返り意味づけをしていった。その後、全体で集合し、各グループでまとめたことを発表し合い、学びの共有を行った。

### 3-3 模擬患者の募集

模擬患者役SAの募集は、総合学習支援オフィス学習支援課より、学内ポータルサイトで公募した。ポータルサイト上で図1の作業内容と申請用件を明示し、SA申請書を提出してもらった。

2日間の演習に対し、経済学部6名、法学部5名、文学部5名、経営学部3名、教育学部3名、理工(工)学部6名、本学8学部のうち看護学部と国際教養学部を除く6学部より28名が採用された。また、SAの学年は、1年生8名、2年生8名、3年生5名、4年生(過年度生含む)7名と各学年ほぼ均等に採用することができた。

### 3-4 他学部SAに対する模擬患者のオリエンテーション

他学部SAに対して、各事例の模擬患者について実際にどのように演じて欲しいか、想定

される援助内容について具体的に説明を行った。各SAに事例を選んでもらい、当日の担当事例を決定した。また、援助中に、看護学部生の援助に対して、どのような点に注意して援助を受けて欲しいかをチェックリスト(資料1)にし、当日までに目を通してもらった。

授業当日、演習開始前に再度オリエンテーションを行い、チェックリストを用いて援助の評価を行い、援助終了後に看護学部生にフィードバックを行ってもらう事、フィードバックの際には、良かった点、できていた点については、できるだけ口頭で伝えてもらい、不足していた事については、チェックリストに記載してもらい、説明した。各SAが記入したチェックリストは演習終了後に回収することを伝えた。

### 3-5 授業評価方法

演習終了時に、看護学部生に対してwebアンケートを実施した。アンケートでは、実施した事例、当日までの自己練習の回数と時間、自己練習をする上で困った点や要望について回答してもらった。さらに、演習での学びについて、先行研究(能見ら2011)から得られた模擬患者参加型演習の学びの内容に関する項目から「患者さんに満足してもらえる看護を提供できるようになりたい」「技術練習の大切さ」「ケアしながらコミュニケーションを取ることの大切さ」等の20項目を設定し、当てはまるものを複数回答で選択してもらった。また、模擬患者参加型演習が有効であったか「とても有効である」「やや有効である」「あまり有効でない」「有効でない」の4段階評価、模擬患者からのフィードバックからの学びの有無を選択してもらった。具体的なフィードバックからの学びの内容と演習全体を通して学んだ事、模擬患者参加型演習の感想や意見は自由記述で回答してもらった。学びの内容に関する20項目の有無群と自己練習状況(練習回数・総練習時間)をMann-WhitneyのU検定を用いた統計分析を行った。自由記述で得られた質的データは、類似性によ

り分類して、学生が学んだ内容を明らかにした。

アンケート実施に対して、アンケートは無記名で実施し、回答の有無や回答内容が成績には影響のない事、教育成果として発表する可能性があること、回答を持って同意を得たと判断する旨を口頭とweb上で説明した。アンケート結果は、看護学部棟研究室のパソコンに保管し、研究結果として発表後、全てパソコン上から削除する。本研究は、創価大学研究倫理審査委員会の承認(承認番号：28040)を得た。

## 4 授業評価結果

### 4-1 模擬患者参加型の演習について

図2に示すとおり、授業を履修していた91名の学生のうち、89名がアンケートに回答した。その中で、84.3%の学生が他学部の学生による模擬患者参加型の演習はとても有効だったと答えており、やや有効であるも加えると98.9%の学生が有効であったと回答していた。

### 4-2 自己練習時間

図3・4に示すように、模擬患者事例を発表後、援助実施当日までの約1ヶ月間に、練習回数は中央値9回(最小値3回：3名、最大値20回：3名)、総練習時間は中央値15時間(最小値3時間：1名、最大値48時間：3名)、実習室で援助技術の自己練習を行っていた。練習時には、それぞれが立てた援助計画に基づき練習を行い、疑問があった時には教員に相談したり、指導を受けたりしていた。

### 4-3 模擬患者参加型演習から学んだこと

図5に示すとおり、多くの人が選択した学びの内容は、「技術練習の大切さ」93.3%、「ケアしながらコミュニケーションを取る大切さ」92.1%、「皆で協力する大切さ」91.0%、「臨機応変に対応する難しさ」83.2%などの結果が得られた。実際に模擬患者に清潔援助を実施する事で患者の反応が見え、援助を行う中でコミュニケーションをとったり、状況に合わせて

計画を変更したりする大切さに気づき学んでいた。また、「患者さんに満足してもらえる看護を提供できるようになりたい」93.3%、「学習の意欲が高まった」82.0%を選択しており、今回の模擬患者への援助を通して、さらに患者にあった援助を目指して、自分達の技術の向上や知識の習得などの学習意欲の向上に繋がっていた。

表2にMann-WhitneyのU検定結果を示した。学びの内容と練習回数・総練習時間について有意差のあった項目は、「予習の大切さ」「自己を振り返る機会になった」「学習の意欲が高まった」「看護を志してよかった」「看護師を目指してもっと頑張ろうと思った」であった。一ヶ月の自己練習期間、練習を積み重ねた学生の方が予習の大切さを実感し、自己を振り返る機会を得ていることが示唆された。

### 4-4 模擬患者参加型演習から学んだこと(自由記述結果)

自由記述では、「コミュニケーション」に関する学びが多く記載されていた。コミュニケーションを取る「方法」や援助時の「笑顔」の大切さ、「看護師の不安や緊張が患者に伝わる」ことを実感し、コミュニケーションの「大切さ」や「難しさ」とともに、コミュニケーションの「効果」を学ぶことができていた。また、患者一人一人の「個別性」に合わせた看護の大切さや「患者への配慮」、「臨機応変」に計画を修正・対応することの難しさなど、看護を行う際に大切な「看護の視点」にも気づき学んでいた。さらに、グループで援助を行ったことにより、援助時に自分の役割や動線を考えるなど「チームで連携」することの大切さも学び、チームワークの重要性も感じていた。

実際に模擬患者に援助を行うことで、援助中の患者の反応や様子を見ることができ、患者とのコミュニケーションを通してより個別性のある援助を考えていくことが必要であることを学ぶことができていた。



#### 4-5 患者役のフィードバックからの学び

「患者役のフィードバックから学びを得られましたか？」との問いに対し、98.9%の学生が学びを得たと回答した。その理由について自由記述で回答してもらった結果、「患者の視点」「患者の気持ち」からフィードバックを受け、「自分達では気付かない点」を気付くことができたという回答が複数あった。具体的には「技術に関すること」「コミュニケーション」や「説明方法」「羞恥心への配慮」「観察の大切さ」についてフィードバックを受けることで、自分達が行なった援助を振り返り、援助を行う際の留意点や具体的な援助方法についての学びに繋がっていた。また、フィードバックを受ける中で、自分達が行った援助技術を振り返る機会になり、援助を行う際の留意点や具体的な援助方法を学び、患者の個別性に合わせて臨機応変に計画を修正・対応することや、細かい配慮を行っていく大切さも学ぶことができていた。梶谷ら(2013)は、模擬患者参加型演習では、看護実践を体験だけに終らせず、適切に自己評価し、振り返る事が自尊心や学習意欲を高める事につながると述べている。SAからのフィードバ

ックで自分達の援助を振り返って評価し、自分達がうまくできた部分と今後の課題を明らかにすることができたと考えられる。

ックで自分達の援助を振り返って評価し、自分達がうまくできた部分と今後の課題を明らかにすることができたと考えられる。

また、学生の自由記述の中には「コミュニケーション」に関する学びが多く記載されていた。遠藤ら(2013)の研究では、模擬患者との関わりを通して、患者との関係性なしには援助そのものが成立せず、良好な関係性を築くコミュニケーションの必要性を理解することができたと報告されていた。学生は、援助を行う中で患者の反応を捉え、コミュニケーションをとり、状況に合わせて計画を変更する大切さや、笑顔でコミュニケーションを取る大切さ、看護師の不安や緊張は患者に伝わることなど、コミュニケーションの大切さや難しさ、効果も学ぶことができていた。

今回の演習では、3名1組で援助計画を立案して自己練習を行ったことで、91.0%の学生がチームワークの大切さを学んでいた。実際の臨床場面では清潔援助を3名で行う事は少ないが、学生全員が模擬患者と関わり学ぶことができるように工夫したことで、チーム内での自分の役割や援助時の動きを考え、チームで連携する大切さを学ぶことができたと考えられる。また、安永(2012)はグループで仲間と学び合い、意見交換することで、個人の理解が仲間の視点から吟味され、仲間の視点を通すことにより理解の幅が広がり、理解が深まると述べている。援助当日に向けて、グループ内でよりよい援助に向けて討議し、練習したことにより、チームワークの大切さだけでなく看護に対する理解を深めることができたのではないかと考えられる。

### 5 考察

#### 5-1 模擬患者参加型演習から得た学び

模擬患者参加型演習を通して、模擬患者役であるSAのフィードバックから98.9%の学生が学びを得ることができたと回答していた。フィードバックを通して「患者の視点」や「患者の気持ち」に気づくことができていた。また、自分達が行った援助技術を振り返る機会になり、援助を行う際の留意点や具体的な援助方法を学び、患者の個別性に合わせて臨機応変に計画を修正・対応することや、細かい配慮を行っていく大切さも学ぶことができていた。梶谷ら(2013)は、模擬患者参加型演習では、看護実践を体験だけに終らせず、適切に自己評価し、振り返る事が自尊心や学習意欲を高める事につながると述べている。SAからのフィードバ

#### 5-2 演習に向けた自己練習を通じた学び

模擬患者参加型演習に向けて1ヶ月間の自己練習期間を設けたことにより、学生は中央値で9回、計15時間、実習室で技術練習を行っていた。学びの内容と練習回数・総練習時間についてMann-WhitneyのU検定を行った結果からも、1ヶ月の自己練習期間の間、練習を積

み重ねた学生の方が「予習の大切さ」「自己を振り返る機会になった」「学習の意欲が高まった」「看護師を志してよかった」「看護師を目指してもっと頑張ろうと思った」と回答していた。齋藤(2015)は、事前課題をただ行うだけでは主体的な学びにはならず、学生の事前課題への意欲が大切であると述べている。学生が課題の意義を認識し、自ら取り組むこと(自己決定感)、「頑張れば達成できる」ものであること(有能感)、学習者が行った課題に適切なフィードバックがなされること(他者受容感)が課題への意欲を支え、自ら行う学習へと変えていくことができると言われている(齋藤2015)。今回の模擬患者演習に向けた自己練習では、学生は課題の意義を認識して、自分達で練習計画を立案し、自ら自己練習に取り組む事ができていた。また、一度、授業時間内に演習で行った技術の統合であり、模擬患者への援助に対してもグループで頑張れば達成できるものであったと考えられる。また、齋藤(2015)が事前学習に対してメンバーや教員から肯定的・批判的なフィードバックを受けることで学びが深化すると述べているように、演習当日、模擬患者から自分達に取り組んできた課題に対し適切なフィードバックを受けたことで他者受容感も得て、学びを深めることができた。さらに、本研究の結果から、自己練習の回数を重ねた学生は、自己を振り返る機会になり、今後の学習意欲にもつながり、看護師への志向性も高めることができたと考えられる。

反対に、授業結果では、練習回数3回、総練習時間3時間の学生も存在しており、学生により自己学習に差ができていた。事前課題を行ってこない学生がいると、グループ全体の学習に影響すると言われている(齋藤2015)。今回のアンケートでは、自己学習に取り組む事ができなかった理由は問うておらず、取り組めなかった理由は明らかではないが、今後は、演習までの技術練習に参加できない学生に対しても、主体的な学びができるようにきめ細かい支援が必

要であることが課題として明らかになった。

### 5-3 今後の課題

本田ら(2009)は、模擬患者を活用する際、演習や技術試験の目標をどこに置くかによって誰を模擬患者とするのが効果的かを検討する必要性について指摘している。今回の演習後の授業評価では、模擬患者参加型演習の学びの中で「具体的な臨床場面を想定できた」という項目を選んだ学生は53.9%と少なかった。年齢の若い健康な他学部SAであったため、高齢患者の多い病院の具体的な臨床場面を想定することは難しかったと考えられる。また、本田ら(2009)は、模擬患者参加型演習の課題として、学びの質が模擬患者の能力に左右される事を指摘している。模擬患者には、シナリオを理解する力、臨場感を持って演じる力、患者として体験したことを言語化してフィードバックする力、一般市民の感覚が必要であると言われている。今回、他学部SAが模擬患者となり演習を行ったが、他学部SAは一般市民としての感覚を持ち、自身の体験した事を言語化してフィードバックできるため、模擬患者として十分な能力を持っていると考えられる。しかし、SAによっては、病院という環境の設定や患者の状態が想像しにくいという理由で、演じ切ることができなかったSAがいたことが想定され、担当したSAによって差ができていた。そのため、実際に看護を行う環境や状況を知る人が模擬患者を行うことで、さらに学生の学びを深めることができるのではないかと考えられる。前年度までは、一般地域住民が模擬患者として演習に参加していたが、参加者の中には地域で暮らしている高齢者で基礎疾患を持っている住民の参加もあり、初年次の学習としては、未学習の内容もあり難しかったことが課題であった。次年度は、全ての専門科目の臨地実習を修了し、実習場での様々な体験や経験を有する看護学部4年生を模擬患者役として演習を行うことで、実際の臨床現場より想定して演習を行うことがで

きるのではないかと考えられる。

## 結語

今回、他学部SAによる模擬患者参加型演習を通して、学生はコミュニケーションの大切さや患者の視点、看護の視点等に気づき学ぶことができた。また、演習までの自己練習期間にグループ内で援助計画を討議して自己練習を行い、模擬患者からの適切なフィードバックを受けることで学びを深めることができ、今後の学習意欲につながるということがわかった。今後は、さらに具体的な臨床場面をイメージできる模擬患者役の選定や演習までの技術練習に参加できない学生に対して、主体的な学びができるようにきめ細かい支援が必要であることが課題として明らかになった。

## 引用文献

- 遠藤順子, 澁谷恵子, 菅原真優美 (2013)「看護基礎教育における模擬患者を活用した教育効果の検討—口腔ケア演習を通して(第2報)」新潟青陵学会誌 第5巻第3号, pp.31-40.
- 本田多美枝, 上村朋子 (2009)「看護基礎教育における模擬患者参加型教育方法の実態に関する文献検討—教育の特徴および効果、課題に着目して」日本赤十字九州国際看護大学IRR 第7巻, pp.67-77.
- 堀美紀子, 松村千鶴, 淘江七海子 (2004)「模擬患者を活用した教育方法の検討—学生の評価能力の育成に向けて」香川県立保健医療大学紀要 第1巻, pp.89-96.
- 井上京子, 山田香, 南雲美代子, 他 (2012)「当大学看護学科における模擬患者参加型授業の実際」山形保健医療研究 第15号, pp.33-43.
- 梶谷麻由子, 吉川洋子, 松本玄智江, 他(2013)「模擬患者(S P)参加型看護技術演習後の看護実践能力の習得状況—教員評価との比較」鳥根県立大学出雲キャンパス紀要 第8巻, pp.71-78.
- 中野重行 (2010)「医療コミュニケーションの学習と模擬患者(SP)」薬理と治療第38巻第12号 pp.1077-1088.
- 能見清子, 小林秀行, 水野正之, 他 (2011)「地域住民の協力する模擬患者参加型演習の導入が基礎看護技術教育にもたらす効果」, 日本看護科学学会学術集会講演集 31回, p.260.
- 刑部万寿美, 原田千代子, 吉田千鶴子 (2012)「模擬患者 (Simulates Patient : SP) 参加型授業の効果について」豊橋創造大学紀要 第16巻, pp.115-123.
- 齋藤茂子 (2015)「「教わる」から「学ぶ」へのパラダイム変換の時代に、事前課題の重要性を再考する」看護教育 第55巻5号, pp.400-405.
- 谷村千華, 西尾育子, 野口佳美, 他 (2016)「「対象理解」を学習目標とした模擬患者参加型教育の効果」米子医学雑誌 第67巻, pp.56-64.
- 安永悟 (2012)「活動性を高める授業づくり 共同学習のすすめ」医学書院
- 渡邊聡美, 山崎歩, 中村もとゑ, 他 (2016)「看護基礎教育における模擬患者参加型教育の教育効果と課題—教員の視点から」Japanese Red Cross Hiroshima Coll. Nurse 第16巻, pp.21-28.

- 学部・学科：看護学部生以外
- 必要なスキル：提示された患者事例を演じる事が可能な方。  
(病気の役を演じるというより、体を動かさない状態を演じる等、簡単な事例です)  
髪を洗う、手や足をお湯につける、腕や足を温かいタオルで拭く等のケアを看護学生より提供されてもよい方。
- 準備すること：Tシャツ、半ズボンを持参してください。  
Tシャツ、半ズボンの上に患者衣を着用して頂きます。

図1. SA 作業内容及び申請要件

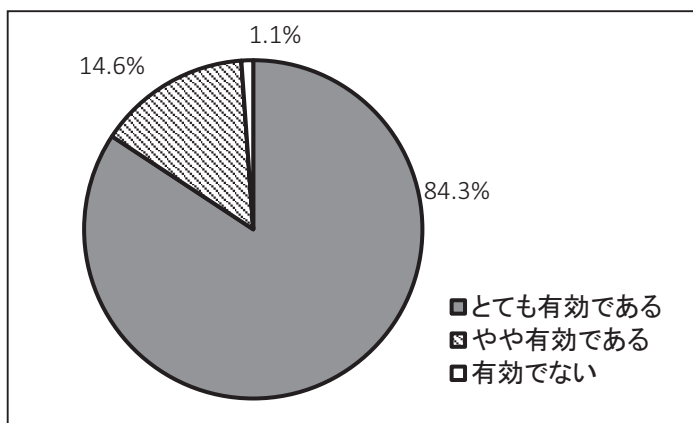


図2. 他学部 SA による模擬患者参加型の演習の効果に関する回答割合 (n=89)

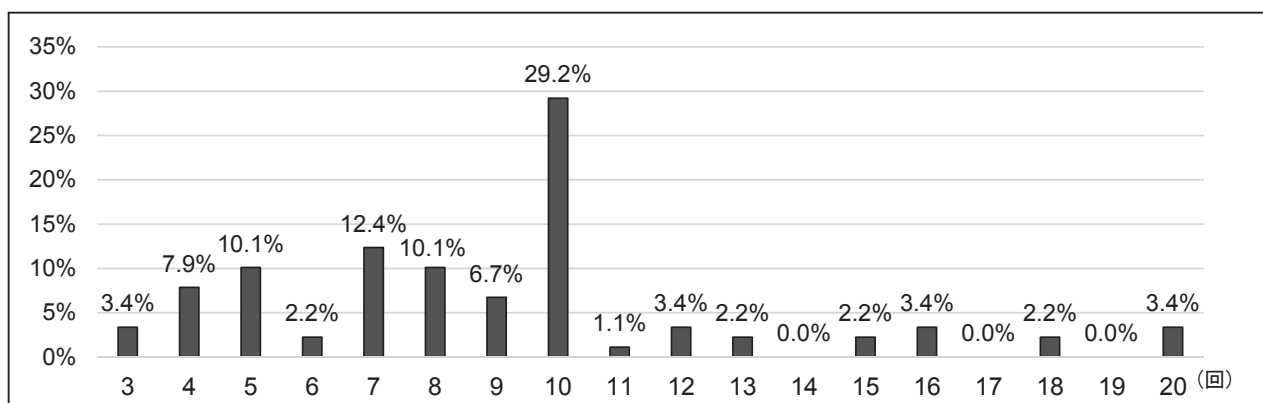


図3. 学生による練習回数ごとの回答割合 (n=89)

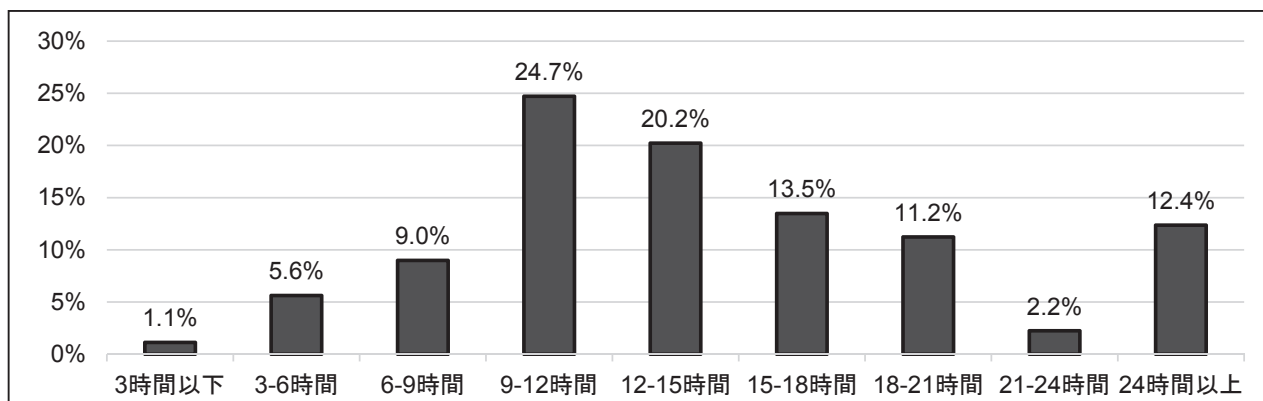


図4. 学生による総練習時間ごとの回答割合 (n=89)

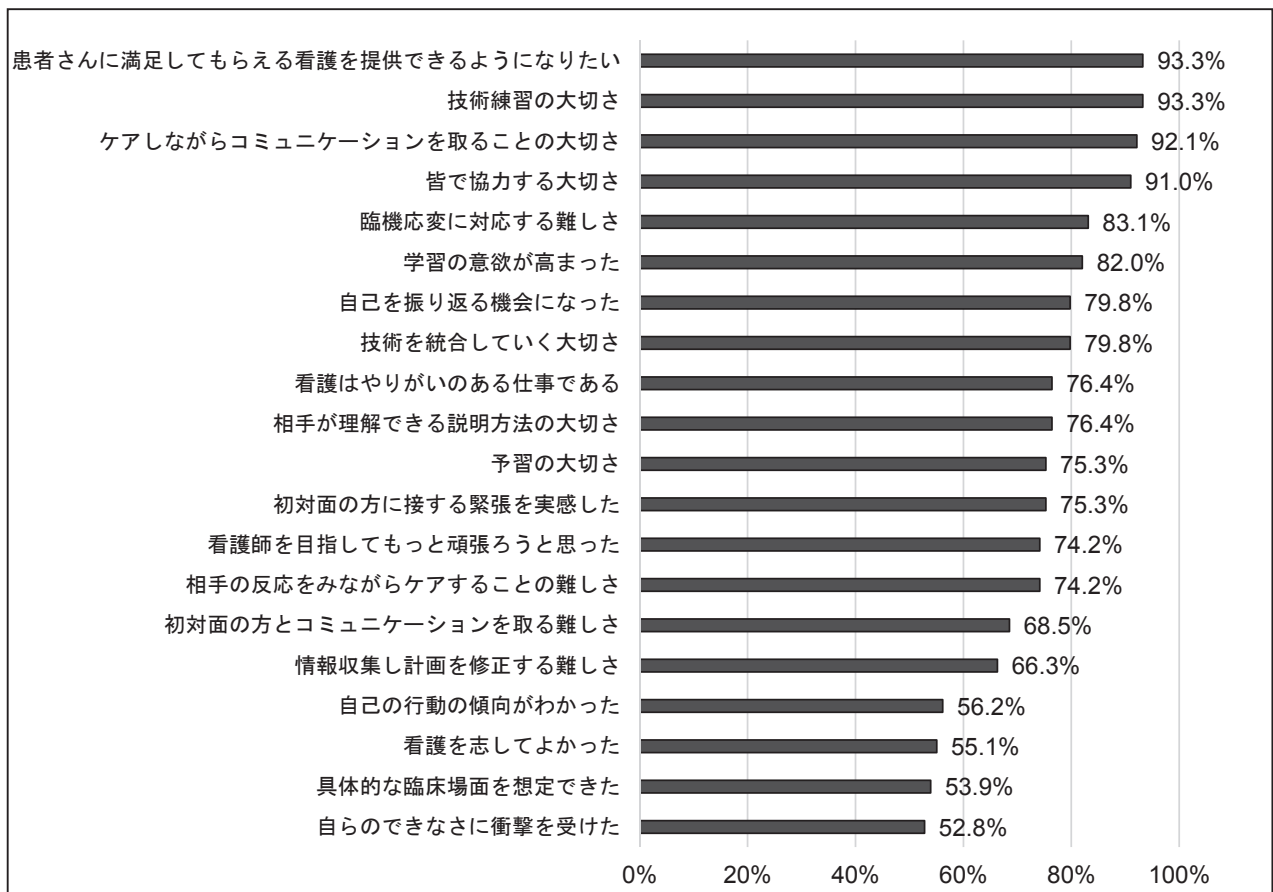


図 5. 模擬患者参加型演習から学んだことの回答割合 (n=89) (複数回答)

表1. 平成27年度 他学部SA参加型演習の概要

項目	回数	2クラス	1クラス	内 容	
		履修者46名 男5名・女41名	履修者45名 男5名・女40名		
清潔	1・2 回目	9月15日 3・4限	9月16日 3・4限	講義	清潔援助(入浴、清拭、洗髪、部分浴、陰部洗浄)の意義と重要性、清潔援助に必要な基礎知識、援助方法、留意点と根拠、看護師の基本姿勢についての解説
衣生活	3回目	9月22日 3限	9月23日 3限	講義	療養環境にある患者の衣生活について意義と寝衣交換に必要な基礎知識、援助方法、留意点と根拠について解説
	4回目	9月22日 4限	9月23日 4限	演習	看護師役、患者役となり、臥床患者への寝衣交換、上肢に障害のある患者の寝衣交換を実施の目的、留意点と根拠を踏まえて実施
部分浴	5・6 回目	9月29日 3・4限	9月30日 3・4限	演習	看護師役、患者役となり、臥床患者への手浴、足浴、爪きりを、実施の目的、留意点と根拠を踏まえて実施
全身清拭	7・8 回目	10月6日 3・4限	10月7日 3・4限	演習	看護師、患者役となり臥床患者の全身清拭を実施の目的、留意点と根拠を踏まえて実施
洗 髪	9・10 回目	10月17日 1・2限	10月14日 3・4限	演習	ケリーパッドまたは手作り洗髪器を用いた洗髪を実施の目的、留意点と根拠を踏まえて実施
				事前課題 の提示	既習内容を統合する事例1～4の援助計画を立案
統合演習： 計画立案	11回目	10月20日 3限	10月21日 3限	演習	<p>模擬患者参加型演習に関するオリエンテーション</p> <p>洗髪車、洗髪台を用いる援助について教員によるデモンストレーション</p> <p>部分浴の演習班を参考にグループダイナミクスを考慮し3名1組男女混合の演習班を提示</p> <p>3名1組の班に分かれて事例1～4の計画修正、学習計画の立案</p>
自己練習期間		<p>目標：1時間以内に準備から実施、片付けまで終了できるようにする。</p> <p>各グループで各事例の援助計画を立案し、自己練習計画に基づいて練習を行う。</p>			
統合演習： 実施	12・13 回目	11月17日 3・4限	11月18日 3・4限	演習	<p>オリエンテーション・事例のくじ引き</p> <p>役割分担(例：バイタル測定、洗髪、寝衣交換)、計画修正、環境整備、物品準備</p> <p>模擬患者へ援助を実施</p> <p>模擬患者よりチェックリストに基づき学生3名へフィードバック</p>
		事後課題 の提示			
統合演習： 評価	14・15 回目	11月24日 3・4限	11月25日 3・4限	演習	<p>フィードバック内容等により、学んだことを出し合う→学んだことを要約・概念化する→要約した学びがどのような看護理論に関連しているかまとめる</p> <p>グループ毎にPPTを用いて発表(発表時間6分：質疑応答4分)</p>

表 2. 練習回数・総練習時間と学びの関係

No.	学びの内容		n	練習回数		総練習時間	
				平均練習回数(回)	有意差	平均総練習時間(分)	有意差
1	患者さんに満足してもらえる看護を提供できるようにになりたい	学びあり	83	9.0	n.s.	965.7	n.s.
		学びなし	6	9.2		866.7	
2	技術練習の大切さ	学びあり	83	9.1	n.s.	978.7	n.s.
		学びなし	6	7.7		686.7	
3	ケアしながらコミュニケーションを取ることの大切さ	学びあり	82	9.1	n.s.	966.2	n.s.
		学びなし	7	8.3		874.3	
4	皆で協力する大切さ	学びあり	81	9.2	n.s.	985.9	n.s.
		学びなし	8	7.0		686.3	
5	臨機応変に対応する難しさ	学びあり	74	9.3	n.s.	999.5	n.s.
		学びなし	15	7.5		759.3	
6	学習の意欲が高まった	学びあり	73	9.4	0.045	1024.5	0.004
		学びなし	16	7.3		660.0	
7	自己を振り返る機会になった	学びあり	71	9.5	0.010	1022.1	0.023
		学びなし	18	7.1		710.0	
8	技術を統合していく大切さ	学びあり	71	9.3	n.s.	992.1	n.s.
		学びなし	18	7.8		828.3	
9	看護はやりがいのある仕事である	学びあり	68	9.4	n.s.	992.1	n.s.
		学びなし	21	8.0		851.9	
10	相手が理解できる説明方法の大切さ	学びあり	68	9.2	n.s.	1008.1	n.s.
		学びなし	21	8.6		800.0	
11	予習の大切さ	学びあり	67	9.6	0.031	1031.9	0.030
		学びなし	22	7.4		736.8	
12	初対面の方に接する緊張を実感した	学びあり	67	9.2	n.s.	1018.7	n.s.
		学びなし	22	8.5		777.3	
13	看護師を目指してもっと頑張ろうと思った	学びあり	66	9.7	0.011	1037.1	0.033
		学びなし	23	7.2		734.8	
14	相手の反応をみながらケアすることの難しさ	学びあり	66	9.3	n.s.	979.7	n.s.
		学びなし	23	8.4		899.6	
15	初対面の方とコミュニケーションを取る難しさ	学びあり	61	9.2	n.s.	1011.0	n.s.
		学びなし	28	8.7		845.7	
16	情報収集し計画を修正する難しさ	学びあり	59	9.5	n.s.	1005.8	n.s.
		学びなし	30	8.2		867.0	
17	自己の行動の傾向がわかった	学びあり	50	9.5	n.s.	997.0	n.s.
		学びなし	39	8.5		926.3	
18	看護を志してよかった	学びあり	49	10.1	0.009	1081.6	0.042
		学びなし	40	7.8		808.8	
19	具体的な臨床場面を想定できた	学びあり	48	8.9	n.s.	986.9	n.s.
		学びなし	41	9.1		926.3	
20	自らのできなさに衝撃を受けた	学びあり	47	9.1	n.s.	1016.2	n.s.
		学びなし	42	8.9		895.0	

資料1 SA用チェックリスト一例（臥床状態で全身清拭を行う患者の事例）

事例2 フィードバックの視点チェックリスト

2015.11.17-18

※裏面まであります。フィードバック終了後、BOXに提出してください。

※実施日に○を付けてください。

ベッド番号

学生氏名 \_\_\_\_\_

	項目	備考（詳細があれば記入してください）
説明・同意	<input type="checkbox"/> 挨拶はあったか	
	<input type="checkbox"/> 体調の確認（血圧、体温、脈拍）をしていたか	
	<input type="checkbox"/> 援助内容の説明と同意はあったか	
	<input type="checkbox"/> 排泄の有無の確認はあったか	
	<input type="checkbox"/> 皮膚の観察（汚染の程度）をしていたか	
	<input type="checkbox"/> 洗浄剤などの好みの声かけはあったか	
	<input type="checkbox"/> 最後に清拭したのはいつか声かけはあったか	
準備	<input type="checkbox"/> 準備時の声かけはあったか	
	<input type="checkbox"/> 体位は安定していたか	
	<input type="checkbox"/> 準備の時間は適当だったか	
清拭	<input type="checkbox"/> 実施時の声かけはあったか	
	<input type="checkbox"/> タオルは適温か	
	<input type="checkbox"/> 眼は目頭から目尻に拭き、拭く面を変えていたか	
	<input type="checkbox"/> 皮膚の特徴に合わせて拭いていたか（筋肉の走行、屈曲部等）	
	<input type="checkbox"/> 体を支えながら拭いていたか	
	<input type="checkbox"/> 拭き残しはないか	
	<input type="checkbox"/> タオルの刺激は心地よかったか	
	<input type="checkbox"/> タオルを肌から離さず一定の圧で拭いていたか	
	<input type="checkbox"/> 寒気はないか	
	<input type="checkbox"/> 不必要な肌の露出はないか	
	<input type="checkbox"/> 拭いた後すぐにタオルで押さえて水分をとっていたか	
	<input type="checkbox"/> 動作による風はないか	
	<input type="checkbox"/> 寝衣は濡れていないか	
	<input type="checkbox"/> 恥ずかしさに対する配慮はあったか	
	<input type="checkbox"/> 疲労はないか	
	<input type="checkbox"/> 実施時間は適度か	
	更衣	<input type="checkbox"/> 実施時の声かけはあったか
<input type="checkbox"/> 脱衣時の腕の曲げ伸ばしは自然か		
<input type="checkbox"/> 着衣時の腕の曲げ伸ばしは自然か		
<input type="checkbox"/> 体を動かしたとき危険な思いはないか		
<input type="checkbox"/> 寒気はないか		
<input type="checkbox"/> 首元は苦しくないか		
<input type="checkbox"/> 着物は肌に擦れていないか		
<input type="checkbox"/> 着心地はよいか（しわ等ないか）		
<input type="checkbox"/> 左右対称に着れているか		
<input type="checkbox"/> 恥ずかしさに対する配慮はあったか		
終了	<input type="checkbox"/> 体調の確認（血圧、体温、脈拍）をしていたか	
	<input type="checkbox"/> 終了後の観察をしていたか	
	<input type="checkbox"/> 爽快感は得られたか	
その他	<input type="checkbox"/> 上記以外で気づいたこと	
	<input type="checkbox"/> 良かったこと	



# 見本と抜き書きによるレポートの指導

## Instruction of the report with a sample and the extract

小山 貴之

創価大学 学士課程教育機構 総合学習支援センター

キーワード：初年次教育、学術文章作法 I、卒業論文

Keywords：First-Year Experience, Academic Writing I, Graduation Thesis

### 1. はじめに

本稿の目的は、初年次必修科目「学術文章作法 I」における筆者の実践事例を紹介し、その指導効果を検証・考察することである。

本科目の受講対象者である学部1年生は、入学までにレポートの書き方を体系的に学んだことのない学生がほとんどである。「レポートとは何か」「どのように書けばよいか」との認識を持たずに入学してくる。そのため、レポートの書き方の基本知識と基礎技能が無理なく身に付けられるように、様々な実践が試みられてきた。例えば、ワークシートを使いながらの実習、ピア活動、グループワーク、さらには協同教育の手法である「LTD (Learning Through Discussion)」やポスター発表などである。筆者も、本科目の開講以来、学習効果の高い授業を目指して試行錯誤を重ねてきた。

本稿では、その中から、2016年度後期に行った筆者の授業実践(以下、2016年度クラス)を取り上げる。この授業では、「レポート見本(以

下、見本)を活用したレポートの作成」と「参考文献からの抜き書き作業(以下、抜き書き)」を柱とする指導を行った。以下、見本と抜き書きを取り入れた2016年度クラスの実践を紹介する。さらに、その指導効果を検証するため、2015年度後期の筆者の授業実践(以下、2015年度クラス)と比較をする。最後に2016年度クラスの授業最終時に行った事後アンケートの結果を検証し、質的な観点から考察をする。

### 2. 学術文章作法 I の概要

学術文章作法 I は、レポートを書くための基本知識と基礎技能を学生に習得させるため、2014年度に開講した初年次必修科目である。2016年度は国際教養学部を除く7学部の1年生を対象に、前期29クラス、後期35クラスを開講した。1クラス当たりの受講者数は20～30名である。これを、専任教員4名、助教7名(任期3年目が1名、任期2年目が3名、任期1年目が3名)で担当した。シラバスは専任教員が決定し、主教材の作成においては中心的な役

割を担う。助教は、各専任教員のもとに配属され、専任教員の求めに応じて授業計画や授業内容の相談に乗ったり、主教材の作成に携わることもある。なお、本科目における共通科目ラーニング・アウトカムズ<sup>14</sup>ならびに学習評価基準（ルーブリック）は全クラスで共通だが、シラバス、指導方法、使用教材は専任教員間で異なる。これは本学の学生に合った指導法や教材を見つけるため、様々な方法を比較検討しようという狙いからである。

### 3. 2016年度クラスの指導概要

#### 3-1. 2016年度クラスの概要

筆者の2016年度後期における配属先は、小倉裕児教授を中心とするグループ(以下、小倉グループ)である。全7名の教員(専任教員1名、助教6名)で計15クラスを担当し、受講者数は、経済学部96名、文学部156名、教育学部97名の計349名であった。筆者の担当クラスは、その中の、経済学部1クラス(24名)、文学部1クラス(23名)、教育学部1クラス(24名)の計3クラス71名である。

表1. 2016年度クラスのレポート課題

	中間レポート	最終レポート
授業回	1～7回	7～15回
文字数	1500～2000字	2500～3000字
構成	5節5段落	5節10段落
テーマ	教員が指定	学生が選択
参考文献		
評価割合	30%	30%

本グループの学生には、表1が示すように、中間レポート(1500～2000字)と最終レポート(2500～3000字)が課せられる。中間レポートでは、教員の指定した文献を読みながらレポートを書く。ここでは、見本を手掛かりにしながら全員同じテーマで書くことで、レポートの完成体や作成手順の流れを理解させることが目的である。最終レポートでは学生自身がテーマを設定し、参考文献も選んでレポートを書

く。ここでは、中間レポートと同様の作成手順を踏みながら、自ら設定したテーマでレポートを書くことが目的である。なお、2016年度後期における中間レポートの課題は「現代世界の貧困問題について、その状況、背景、今後の課題を述べなさい」であり、指定文献は、西川潤(2008)『データブック貧困』岩波ブックレットを使用した。

#### 3-2. レポート指導の基本方針

本グループのレポート指導は、大学4年次の卒業論文(以下、卒論)に役立つ知識やスキルの養成を念頭においている。卒論の執筆で求められるのは、数冊の信頼できる参考文献を読み、学術的な表現を使いながら客観的に書く力である。このような力を育てるため、本グループでは次の3点を指導方針として掲げている。

第1の方針は、帰納型のレポート構成で書かせるということである。卒論では、客観性が重視されるため、1万字以上を費やしなが、丁寧に論証していくことが求められる。必然的に、論点を限定的に設定し、論理展開も帰納的になる。そこで本クラスのレポート構成は、「テーマ・論点の設定および問題提起(序論)」→「論証(本論)」→「まとめ(結論)」という論証型の形式を用いている。

一方、レポートの中には、執筆者の主張を冒頭に掲げ、その理由を書いていくという演繹型の構成もある。例えば、樋口(2009)の“樋口式：四部構成”は、「問題提起」→「意見(主張)提示」→「展開」→「結論」という型に合わせて書く手法を提唱し、大学受験対策の小論文作成法として高い評価を受けている。また、中園(2016)では、樋口式の型書きを大学でのレポート指導に応用し、大講義における短時間のレポート指導法として効果を上げている。両者を見てみると、比較的少量の資料等で書かせる場合や、YesかNoかの是非を問う論題の場合に、この型を利用することが多いようである。

第2の方針は、基本となる1冊の参考文献を

もとにレポートの書き方を教えるということである。卒論を書くためには、数冊の参考文献を使う必要があるため、引用する文献・資料の内容を正確に要約する力が求められる。したがって本グループでは、ブックレットや新書などの参考文献を1冊与え、見本を参考にしながら、その内容をレポートにまとめさせるという指導法を採用している。これによって、要約する力のほかに、レポート構成の形も身に付けてほしいという意図があるからである。

一方、1冊の参考文献をまとめるだけであれば、「剽窃」につながりやすくなるという見方もあるだろうし、1つのレポートを書くのに2冊、3冊の参考文献を使ったほうがよいという考え方もあるかもしれない。しかし、レポートを書き慣れていない初年次の学生にとって、1つのレポートを書くのにいきなり2冊、3冊の参考文献を読まなければならないのは大きな負担である。したがって、本グループでは、将来の卒論執筆を展望しつつ、まずは基本となる参考文献を1冊に定め、これをもとにレポートの書き方を教えるという方針を採用している。とは言うものの、学生のなかには、1冊の参考文献でさえ読みこなすのに苦勞をする者もいる。その点を考慮し、参考文献からレポートに使う必要箇所を抜き書きさせ、それらをもとに下書きや段落構成を考えるという作業ステップを取り入れている。

第3の方針は、文章力養成のポイントを表現方法や形式面に置くということである。例えば、見本の構成は論証型で書かれているものの、それを学部1年生が適切に構築するには無理がある<sup>2)</sup>。また、取り上げたテーマについて、必ずしもすべての教員が精通しているわけではないため、内容面の評価にも限界がある。そこで本グループでは、参考文献から抜き書きさせた素材を序論-本論-結論やパラグラフ・ライティングの形式に再構成させ、かつ制限字数内でまとめさせることによって論証型の構成を理解させることを目指している。このような論題設定の

仕方は、素材を抽出する過程で構造上の理解がなされたり、素材の削除、補充、抽象化などの再構成過程において考える必要性が生じるため、一定以上の教育効果があるとされている(成瀬2016)<sup>3)</sup>。このような、段階的な指導を前提にして、大学4年次に書く卒論の土台となる力を身に付けさせたいという狙いがある。

### 3-3. レポート見本の特徴

本クラスでは、教員の書き下ろした見本(別紙1)<sup>4)</sup>をもとに指導しており、構成は前述の通り、序論-本論-結論という論証型の形式を採用している。「見本で示した型に合わせて書く」という点では“樋口式型書き”と共通しているが、序論を冒頭に書き、結論を最後に書くという点で大きく異なっていることは言うまでもない。

また、見本は、中間レポートと最終レポートのどちらも2種類ずつ用意している。それらを比較することによって共通点と相違点を浮かび上がらせ、書くための手掛かりを気づきやすくするためである。加えて、問題提起、トピック・センテンス(以下、TS)、コンクルーディング・センテンス(以下、CS)、定型表現などには下線を引き、学生が気づきやすくなるような工夫も施している。なお、見本の表現は、固定したものではなく、あくまで一例として示したものである。

さらに、半期15回の授業ではTSを適切に書くことのできない学生もいることから、節の見出しのキーワードをTSに含めて書かせるという方法を採用している。やや画一的になる傾向もあるが、書くコツをつかみやすくするために、ある程度形式的に書かせる方法を採用した。

## 4. 2016年度クラスの指導方法

### 4-1. 中間レポートの指導

中間レポートの作成は、表2の授業計画に沿って進められる。

また、指導の進め方の概要は、表3のとおり

表2. 中間レポート指導計画

回数	内容
1回目	・中間レポートの説明 ・本論(2節)の書き方の説明
2回目	・本論(2節)の作成活動 ・本論(3節)の書き方の説明
3回目	・本論(3節)の作成活動 ・本論(4節)の書き方の説明
4回目	・本論(4節)の作成活動 ・序論(1節)の書き方の説明
5回目	・序論(1節)の作成活動 ・結論(5節)の書き方と第1稿の説明
6回目	・結論(5節)と第1稿の作成活動 ・完成稿の説明
7回目	・完成稿の自己点検ならびに ピアレビュー

表3. 中間レポートの指導 Step

段階	Step	作業
見本の確認	1	見本の確認
	2	参考文献から抜き書き
抜き書き	3	抜き書きの相互評価
	4	下書き原稿の執筆
	5	模範原稿の回覧
下書き原稿	6	教員からの指導
	7	下書き原稿の相互評価
	8	下書き原稿の書き直し
振り返り	9	活動の振り返り

である。

まず、学生に見本を確認させながら、書き方のポイントを教員が説明する。次に、指定文献の指定箇所を抜き書きさせ、最後に、下書き原稿の作成に取り組ませる。これらを9の作業Stepに分けて進めている<sup>14)</sup>。なお、グループワークなどの具体的な内容はシラバスに明示されていないため、授業計画を逸脱しないかぎり、進め方は各教員に任されている。また、教員が独自に作成した補助教材の使用も認められている。以下、各Stepの内容を具体的に説明する。

#### 4-1-1. 見本の確認(Step1)

まず、各節の作成にとりかかるまえに見本を読むように指示し、どのように書けば良いのか確認をさせる。ただし、この段階での学生は、レポート作成の知識を十分に持ち合わせていな

いため、見本をみても何がポイントなのかを識別できない。そこで最初は、教員から、序論の構成要素(テーマの説明、問題提起、本論で取り上げる論点)や段落の3要素(TS、SS、CS)など、レポート構成の知識について説明をする。そのうえで、2種類の見本を比較・観察させ、それらの表現上の特徴について考えさせる。例えば、TSの一例として、「～には…という要因がある」という書き方もあれば、「～の要因の1つとして…が挙げられる」という書き方もある。このような表現上のバリエーションを、まず一人で考えさせ、そのうえでペアやグループで共有し、最後に教員からの指導でまとめる。

#### 4-1-2. 抜き書き(Step2～3)

次は、ワークシート(別紙2)<sup>14)</sup>を使い、レポートを書くのに必要な情報を指定文献から抜き書きさせる(Step2)。このような作業をさせるのは、書くべき内容を考えるのに時間をとられ、肝心のライティング練習がおろそかにならないようにするためでもある。また、抜き書きしたものを論理的な文章に再構成する練習を通して、卒業論文の段落構成を考えるために必要な構想力の下地も養いたいという狙いもある。

ワークシートには参考文献の抜き書き部分を示す設問とヒントとなるキーワードが記載されている。これに従えば、書くのに必要な情報が手に入るようになっている。なお、抜き書きは授業の中でさせているが、時間内に終わらなければ宿題となる。それを次回の授業に持参させ、グループ内で共有させる(Step3)。

#### 4-1-3. 下書き原稿(Step4～8)

続いて、抜き書きしたものを400字から600字程度の段落にまとめる作業に入る(Step4)。完成稿では、段落の文字数を400字程度にまとめさせるが、下書きでは少し多めに600字から800字程度で書くように指示をする。執筆は授業の中で行い、未完成の場合は宿題となる。次の授業では、下書き原稿をグループ内で回し読

みさせ、気づいたことはメモをとり、グループ内で共有させる。特に、TSのような書き方の難しいものは、注意して見るように促す。他にも、「TSとCSの対応」「1パラグラフ1トピック」に関すること、「抜き書きをそのまま書き写すのではなく、文と文がスムーズにつながるように接続すること」「事実と意見のバランスを考えて、文を組み合わせること」などを強調している。

さらに、筆者は、よく書けている学生の下書き原稿(以下、模範原稿)を選び、それをA4紙にまとめてクラス全員に回覧している(Step5)。書き方に唯一の正解はないが、教員の選んだ模範原稿と自分が書いたものを比較することによって、改善点のヒントが得やすくなると考えたからである。また、模範原稿の選出によって、レポート作成の意欲を引き出したという狙いもある。なお、模範原稿の筆者名は無記名で掲載し、回覧後に回収した。そのあとで、これまでの活動の総括を教員が行い、執筆の際の注意点やポイントのまとめを行った(Step6)。続いて、下書き原稿をペアで交換し、これまでの活動で気づいたことや学んだことをもとに、お互いの原稿の問題点や改善箇所を赤字でチェックをさせた(Step7)。この相互評価によって自身の理解度が確認できるとともに、自力で文章の問題点に気づけない学生への対応策にもなった。このような一連の活動を踏まえたうえで、再度、自分の下書き原稿の見直しをさせ、問題個所の修正を行わせた(Step8)。

#### 4-1-4. 振り返り(Step9)

最後に、学習者用ポータルサイト(PLUS)のアンケート機能を使い、これまでの活動の振り返りをさせた。この作業は授業中に行い、学生は各自のスマートフォンから入力する。2回目授業から5回目授業までの振り返り内容は「修正前の下書き原稿の出来を4段階<sup>7)</sup>で自己評価してください」「自己評価の理由を書いてください」「今回の執筆作業を振り返って、気

づいたことや学んだことを具体的に書いてください」である。

なお、クラス全員に共有させたいコメントは、筆者がA4紙にまとめて配布した(コメント者の名前は無記名)。教員から指導するよりも、学生からの気づきとして共有したほうが、学生にとっても受け入れやすい場合があるからである。また、必ずしも全員が同じことに気づけるわけではないため、このような共有活動は、学習効果を高めるうえでも有効だと感じた。

#### 4-2. 最終レポートの指導

最終レポートの作成は、表4の授業計画に沿って進められる。最終レポートは中間レポートよりも字数が多くなるが、見本の構成と作成手順の基本線は変わらない。ただし、学生が自ら設定したテーマによって書くため、以下の3点が異なる。

表4. 最終レポート指導計画

回数	内容
7回目	・最終レポート見本の説明 ・テーマ例の説明
8回目	・持参した参考文献の確認 ・アウトラインの作成
9回目	・アウトラインのグループワーク ・本論(2節)の執筆作業
10回目	・本論(2節)のグループワーク ・本論(3節)の執筆活動
11回目	・本論(3節)のグループワーク ・本論(4節)の執筆活動
12回目	・本論(4節)のグループワーク ・序論(1節)と本論全体の執筆活動
13回目	・序論(1節)と本論全体のグループワーク ・第1稿の執筆活動
14回目	・第1稿の自己点検ならびにピアレビュー
15回目	・完成稿の自己点検ならびにピアレビュー

第1点目は「参考文献選びのサポート」である。本グループでは、参考文献を1冊読み、それをまとめる形でレポートを書かせるため、利用する参考文献がレポートの内容に直結する。そこで、文献選びの際には教員がサポートに入り、適切かどうかをチェックすることにしてい

る。

第2点目は「アウトライン(別紙3)の作成」である。本実践におけるアウトラインとは、レポートの段落に見出しをつけて一覧にしたもので、論理的な構成を考えるための補助として作らせている。指導手順は次のとおりである。まず、使用する参考文献の「目次」を読み、内容の概略をつかませる。その際に、「目次」に使われているキーワードをうまく活用し、最終レポートの見出しとして使えないかを考えさせる。また、参考文献の結論部分が、レポートの結論部分(第4節)になるため、それが何であるかを把握するように促す。結論が決まれば、次は、第2節、第3節に参考文献のどの部分を利用するかを考えさせる。このようなアウトラインを作らせることは、必要な情報を手早く探し出すための練習にもなっている。なお、アウトラインはあくまで「仮のプラン」であるため、レポートの執筆を進める過程で、内容・構成が変わってもよいと学生には伝えている。

第3点目は「グループワークならびにペアワークの方法」である。中間レポートでは、抜き書きノートと下書き原稿を別々の課題として提出させていたが、最終レポートでは、抜き書きノートのみを提出させている。下書き原稿の

執筆は、授業内に時間を設けているが、基本的には、各自で自主的に進めさせている。したがって、中間レポートの作成手順のうち、最終レポートでも実施しているのはStep1からStep4ならびにStep9である。それ以外のStep5からStep8に変わるものとして筆者の担当クラスでは、「ペアによる課題の内容説明」、「ペアによる音読」の2つを実施した。具体的には、本論の第2節、第3節、第4節の作成において、抜き書きノートをグループ内で回し読みさせたあと、それをペアで説明させ、残りの時間で下書きをさせた。第1稿と完成稿においては、ペアで音読をさせたあとで、原稿の修正作業やチェックシートによる点検をさせた。

## 5. 指導効果の検証

本章では、2016年度クラスの指導効果を検証するため、指導コンセプトの異なる2015年度クラスの実践と比較をする。その主な共通点と相違点をまとめたものが表5である。大きく異なる部分については網掛けにしてある。

以下、両者の相違点を取り上げ、次に、レポート評価、授業評価アンケートの観点から比較・検証する。

表5. 2016年度クラスと2015年度クラスの相違点

	2016年度クラス	2015年度クラス
開講時期	後期(15回授業)	後期(15回授業)
対象学部(クラス数)	経済学部(1)、文学部(1)、教育学部(1)	経済学部(1)、文学部(2)
対象者数	71名	77名
課題	中間レポート、最終レポート	
テーマ	中間レポート：教員が指定、最終レポート：学生が選択	
字数	中間レポート：1500字～2000字、最終レポート：2500字～3000字	
構成	序論(1節) — 本論(3節) — まとめ(1節)	
アウトライン	最終レポートアウトライン	中間／最終レポートアウトライン例
見本	中間／最終レポート見本	中間レポート「序論・結論」見本
抜き書き	あり	なし
レポート作成基本手順	《中間・最終レポート》 ①見本の確認 ②抜き書き ③下書き ④振り返り	《中間レポート》 ワークシートの設問に従って、参考文献の内容や自分の意見をまとめる。 《最終レポート》 アウトライン例を参考に作成する。

## 5-1. 2016年度と2015年度の相違点

2016年度クラスと2015年度クラスは、開講時期、対象学部などはほぼ同じであり、中間レポート課題(教員の指定した一冊の参考文献をまとめる)と最終レポート課題(学生が自ら設定したテーマでまとめる)においても共通している。しかし、見本の配布はなく、抜き書き作業もないなど、基本的な作成手順においては異なっている。

2016年度クラスは、中間レポートと最終レポートのどちらも、「見本の確認→抜き書き→下書き→振り返り」という基本手順に従って書き進め、各回の課題(下書き原稿)を組み合わせればレポートが完成するようになっている。一方、2015年度クラスの中間レポートは、ワークシートの設問に従って参考文献の内容や自分の意見をパラグラフ形式でまとめさせる。しかし、まとめたものが全て中間レポートで使えるとは限らないため、本論の構成は自分で考える必要がある。また、抜き書きのような作業はなく、見本の代わりにアウトライン例を配布している。これらの点は最終レポートについても同様である。

## 5-2. レポートの評価

### 5-2-1. 評価の対象者

評価対象者は、中間レポートと最終レポート

の両方を提出した学生である。どちらか一方でも未提出の者は除外した。その結果、2016年度クラスの対象者は3クラス合計71名(経済学部、文学部、教育学部)、2015年度クラスの対象者は3クラス合計77名(経済学部、文学部)であった。

### 5-2-2. 評価の観点及び基準

評価基準(表6)は、本科目のループリックを参考にして作成した。評価観点については、本グループの指導が、「参考文献からの抜き書きを見本に即して再構成する」ことであるため、指定された型や形式どおりに書いているかを見ることにした。具体的には、「レポートの全体構成」と「本論のパラグラフ」である。これらを構成要素の有無、段落数、制限字数などの形式面や、段落間のつながり、問題提起と結論の対応などの論理的一貫性の面から評価することにした。

また、2015年度クラスにおいても、同様の観点から評価ならびに指導を行っていたため、問題ないと判断した。なお、各観点は「A」～「C」で評定され、それぞれ10点、5点、0点の評定値とした。評定値が高いほど、本グループで意図したとおりのレポートが書けていると判断することができる。なお、本論のパラグラフは、ひとつずつ個別に評価したため、中間

表6. 評価基準 (ループリック)

評価		A (問題なし)	B (一部、問題あり)	C (問題あり)
観点	適切な論理構成を用いている。	序論・本論・結論が指定された構成になっており、文章全体が論理的に構成されている。	問題提起と結論は対応しているが、その過程で段落間のつながりや文章展開の仕方に、一部わかりにくいところがある。	問題提起と結論が対応していない。問題提起や結論がない。全体構成が非論理的である。段落に過不足があり、指定された構成になっていない。
全体構成	パラグラフ・ライティングが適切に書けている。	適切なトピック・センテンスが最初に書かれており、続いて、文と文がわかりやすくつながっている。かつ、全体が1トピック1パラグラフでまとめられている。	概ねできているが、トピック・センテンスの長さや内容が不十分であったり、文と文のつながりにわかりにくいところがあるなど、一部、適切でないところがある。	トピック・センテンスが無い、もしくはトピック・センテンスと認識できない書き方になっている。1トピック1パラグラフで書けていない。制限字数内で書けていない。
パラグラフ				

レポートは3つのパラグラフの平均値、最終レポートは6つのパラグラフの平均値である。

### 5-2-3. 評価の信頼性

第一評定者(筆者)と第二評定者(本科目の担当教員)が独立して、2015年度クラスと2016年度クラスの間レポート、最終レポートのすべてを評価した結果、一致率は表7のとおりであった。評価の異なった場合は両者の評定値の平均値を用い、その結果を分析に用いた。

表7. レポート評価の一致率<sup>⑧</sup>

	パラグラフ	全体構成
2015中間	83.2%	85.7%
2015最終	86.1%	80.5%
2016中間	91.5%	92.9%
2016最終	86.1%	94.4%

### 5-2-4. 評価の結果

評価基準に基づいて評価した結果、2016年度クラスにおける評定値の平均値は表8のとおりである。また、2016年度クラスにおける中間レポートと最終レポートの平均値の差について、それぞれの観点(全体構成、パラグラフ)ごとにt検定<sup>⑨</sup>を行った。その結果、観点「全体構成」においては有意差<sup>⑩</sup>がみられなかったが、観点「パラグラフ」においては5%水準の有意差が見られる結果となり( $t(70)=2.300, p<.05$ )、中間レポートの平均値のほうが高かった。しかし、いずれの評定値も10点満点に近い数値であった。

表8. 2016年度クラスの評価レポート

	中間レポート	最終レポート
全体構成	9.014 (3.0023)	9.155 (2.6707)
パラグラフ	9.692 (0.7656)	9.354 (1.6155)

※10点満点 ( )はSD<sup>⑪</sup> \*は $p<.05$

2015年度クラスにおいても同様に、中間レポートと最終レポートの平均値の差について、2つの観点からt検定を行った(表9)。その結果、

観点「全体構成」と観点「パラグラフ」のいずれにおいても有意差はみられなかった。また、満点の割合からすると、いずれも2分の1程度にとどまっていた。

表9. 2015年度クラスの評価レポート

	中間レポート	最終レポート
全体構成	4.416 (4.0534)	5.000 (3.6274)
パラグラフ	6.051 (2.6550)	5.675 (2.7007)

※10点満点 ( )はSD

さらに、2015年度クラスと2016年度クラスの間においても各観点の平均値を比較した結果、いずれも、1%水準で2016年度クラスの平均値のほうが高かった<sup>⑫</sup>。

なお、観点「全体構成」における誤りの傾向を見ると、2016年度クラスでは、問題提起の書き方に不適切なものが若干見られたものの、他に大きな問題はなかった。一方、2015年度クラスでは、最終レポートにおいて若干数値が上昇したものの、全体的に、問題提起の書き方が不適切であったり、段落間がうまくつながっていないなど、構成上、問題のあるものも多く見られた。

また、観点「パラグラフ」における誤りの傾向を見ると、2015年度クラスでは、TSが適切に書けていなかったり、1パラグラフ1トピックになっていなかったり、TSとSSが適切につながっていないなど、中間・最終レポートを通じて問題のあるパラグラフが多く見られた。また、制限字数内に収めることのできないパラグラフも少なくなかった。

### 5-3. 授業評価アンケートの結果

次に、最終授業時の「授業評価アンケート」の結果について報告する。

表10は、2015年度クラスのアナケート結果(3クラスの平均値)と2016年度クラスのアナケート結果(3クラスの平均値)をそれぞれ示したものである。



表 10. 授業評価アンケートの結果

1. 学生の振り返り項目	2016	2015
(1) 授業外学習時間	1時間 53分	2時間 4分
(2) 授業内容の理解度	4.51	4.31
(3) 到達目標の達成度	3.98	3.42
2. この授業に対する評価	2016	2015
(1) 授業準備	4.89	4.76
(2) 能動的な学習機会	4.84	4.43
(3) 予習課題・宿題の指示の的確さ	4.91	4.56
(4) シラバスの到達目標や授業計画	4.89	4.60
(5) シラバスの成績評価基準と評価方法	4.89	4.60

※ アンケートの回答は、評価の高い順に「5点」、「4点」、「3点」、「2点」、「1点」の中から1つを選択する。なお、1の(1)だけは、時間・分で表記した。

両方の結果を比較したところ、毎週の授業外学習時間を除いたすべての項目において2016年度クラスの平均値が高かった。つまり、授業外の学習時間は減っているにもかかわらず、学生の授業評価は上昇していた。

#### 5-4. 結果の考察

まず、観点「全体構成」について考察する。この評価については、どちらのクラスも中間レポートより最終レポートの平均値のほうが高い。しかし、2015年度クラスにおける最終レポートの平均値は5.000点にとどまっておらず、非論理的な構成のレポートが少なくなかった。これは、テーマや内容に即した段落構成を一人で考えるのが難しかったからだと考えられる。事前にアウトライン例を与えられたとはいえ、明示されていない部分は自分で考えねばならず、レポートを書き慣れていない学生にとっては負担になったのではないかと考えられる。

一方、2016年度クラスは、10点満点中9.014点から9.155点の高得点を維持している。これは、パラグラフの配置や各構成要素の書き方・内容などが見本によって具体的に明示されていたため、どのように書けばよいか手掛かりが

つかみやすかったからではないかと考えられる。この点については、6章の事後アンケート結果にもとづいて詳しく述べる。

次に、観点「パラグラフ」について考察する。はじめに、2015年度クラスについて見ると、中間レポートから最終レポートへの平均値が6.051点から5.675点に下がっており、TSや1パラグラフ1トピックにおける問題が多く見られた。独自の段落構成で書こうとすれば、パラグラフのTSも一から自分で考えねばならず、その分、書き手の負担は増す。特に、適切なTSを書くことは難しく、1パラグラフ1トピックで書くのも容易ではなかったのではないかと推察される。

一方、2016年度クラスも、中間レポートより最終レポートの平均値のほうが低い結果となっている。そこで双方の標準偏差を見ると、中間レポートではSD=0.7656、最終レポートではSD=1.6155となっており、後者の散らばり具合のほうが大きいことがわかる。つまり、中間レポートの評定値は一定の範囲内に収まっているのに対し、最終レポートの評定値は低いものも含まれているため、それが全体の平均値を押し下げる結果となっているのである。

しかし、その評定値の低いパラグラフを観察してみると、TSに引用を用いたり、TSの直後に「しかし」「また」などの不適切な接続詞を用いているものがほとんどであった。これは、適切なTSで書けなかったり、1パラグラフ1トピックの原則が守れなかったりした、2015年度クラスの誤りとは異なるものである。つまり、2016年度クラスの誤りは、知識・理解面の問題であるため、教員が繰り返し強調することによって回避できる可能性があるが、2015年度クラスの誤りは、技術的な問題であるため個人差が大きく、改善に時間がかかることが予想されるのである。したがって、2015年度クラスのほうが問題としては深刻であると言える。

さらに、2016年度クラスの観点「パラグラフ」の平均値は下がっているとはいえ、9.354

点から9.692点の高い数値を維持している。特に、TSは、2015年度クラスに比べて明確に書けており、1パラグラフ1トピックの原則もほとんど守られている。これは、節の見出しをキーワードにしてTSを書かせる工夫や、抜き書きによって書くべき情報を事前に絞らせるなどの取り組みが、一定の効果をみただけではないかと推測される。

以上までの考察を整理すると、観点「パラグラフ」における平均値は、両クラスとも最終レポートのほうが低くなるものの、すべての観点において2016年度クラスの平均値のほうが有意に高い。しかもその差は、中間レポートの時点で既に大きな差がある。このことから、中間レポートの指導については、2016年度クラスのほうが一定の指導効果があったのではないかと推察できる。

一方、2015年度クラスの間接レポート指導では、中間レポートも最終レポートも評定値を伸ばすことができず、4点から6点の範囲にとどまっている。おそらく学生は、本や資料をまとめることは理解できても、それをどのように書いたらよいのか、表現の仕方がわからなかった可能性がある。つまり、ワークシートで「○章をパラグラフでまとめなさい」、「○○について、あなたの意見をまとめなさい」という設問を与えても、アウトライン例を示すだけでは、表現指導の点では不十分だったのではないかと推察できる。

その点、2016年度クラスでは、表現の手掛かりとなる見本を与え、書き方の気づきを促す活動を意図的に導入し、かつ、その作業プロセスが中間レポートから最終レポートまで変わらなかったため、何をどのように書けばよいのか、迷うことなく書き進められたのではないだろうか。

以上までの考察をまとめると、初年次段階では、「何を書くか」よりも「どのように書くか」に比重を置いた「表現方法」の指導が特に重要であり、それを中間レポートの指導過程で具体

的に取り入れた上で、最終レポートでもそれが活かせるような段階的な指導が効果的だと考えられる。

最後に、最終授業時に実施した「授業評価アンケート」の結果について考察をする。まず、2016年度クラスの授業外学習時間については、2015年度クラスより減少していたにもかかわらず、その他の授業評価はすべて上昇していた。つまり、2016年度クラスは、少ない授業外学習時間でも高い学習効果を上げており、かつ、授業満足度も高くなっているのである。

特に高い数値を示していたのは、「(1)この授業はよく準備をされていましたか?」「(3)授業で出された予習課題・宿題の指示は適切でしたか?」であった。これは、毎回の文章課題が中間・最終レポートの完成につながっていたため、ほとんどの学生が授業内で課題を終わらせようとしていたこと、さらに、予習課題の書き方がわからなかったとしても、見本が手元にあったことで無駄に悩まずに済んだからではないかと考えられる。

## 6. 2016年度クラスの事後アンケート

前章では、2015年度クラスと2016年度クラスの指導効果を確認するため、教員によるレポート評価ならびに学生による授業評価アンケートによって比較検証した。その結果、2016年度クラスが相対的に高い評価を得ていたことが明らかになった。本章では、その原因を探るため、最終授業にて実施した事後アンケートの結果について報告する。アンケート対象者は、筆者が授業担当した経済学部クラス20名と文学部クラス18名、小倉裕見教授が授業担当した経済学部クラス19名と文学部クラス21名の計4クラス分の78名である。なお、アンケート項目数は全7問で、質問1から質問4は5件法の選択式、質問5は3件法の選択式、そして質問3と質問4の理由を書かせた自由記述回答である。

## 6-1. 事後アンケートの結果(選択式)

まず、選択式の回答結果について報告する(表11)。質問1、質問2のレポートの書き方に対する理解度の変化について見ると、授業前は78名中67名の学生が理解していなかったが、授業後は78名中77名の学生が理解したと回答しており大幅に増加していることがわかる。

質問3、質問4の見本と抜き書きに対する評価も、90%以上の学生が「役に立った」と回答している。質問5のレポートを書くときに使う教材については、78名中68名の学生が「見本」と回答している。アウトライン例を選んだ学生も9名いたが、選択した理由についての回答項目を用意していなかったため、理由は不明である。

## 6-2. 事後アンケートの結果(自由記述)

続いて、質問3と質問4に対する回答理由について報告する。回答方式は自由記述のため、筆者の判断で内容を分類し、カテゴリー別に集計した。なお、同一回答者でも、記述内容に複数の異なる内容が含まれている場合は、それぞれ別のカテゴリーに分類した。

まず、質問3の回答理由は表12のとおりである。回答は、「書き方の手掛かりになる」と「書き方の手掛かりになる(具体例あり)」に集中している。前者の代表的な回答例は、「説明だけでは分かりづらいところがあるが、見本があれば、どのように書けばよいかわかる」である。後者は、その手掛かりとなる具体的な箇所が書

表 12. 質問3の回答理由

書き方の手掛かりになる	33	41.3%
書き方の手掛かりになる (具体例あり)	30	37.5%
レポートのイメージがつかめる	6	7.5%
自分の問題点が発見できる	5	6.3%
効率的に書き方を学べる	4	5.0%
その他	2	2.5%
	80	100%

表 13. 手掛かりの具体的箇所

文章構成	6	20.0%
TS、CS	6	20.0%
表現の仕方	6	20.0%
接続詞	5	16.7%
引用と参考文献の書き方	4	13.3%
序論と結論の書き方	2	6.7%
表紙の付け方など	1	3.3%
	30	100%

かれていたものである。

その具体的な箇所を内容別に分類したものが表13である。

回答は、「文章構成」「TS、CS」ならびに「表現の仕方」「接続詞」に集中している。前者は、レポート全体の構成、話題の展開のさせ方、パラグラフの作り方に関するもの、後者は、定型的な表現、学術的な表現、文と文のつなぎ方に関するものである。

その他の質問に対する代表的な回答例は以下のとおりである。

「レポートのイメージがつかめる」

・どのようなものが完成形なのか、レポートの

表 11. 事後アンケートの結果(選択式)

		よく	だいたい	どちらも	あまり	ほとんど
質問1	授業前の理解度	0	3	8	35	32
質問2	授業後の理解度	40	37	1	0	0
		たいへん	役に立った	どちらも	あまり	ほとんど
質問3	見本は役に立ったか?	62	16	0	0	0
質問4	抜き書きは役に立ったか?	46	26	6	0	0
		見本	アウトライン例	モデル表現 <sup>[13]</sup>	—	—
質問5	あると役に立つ教材はどれ?	68	9	1	—	—

雰囲気がつかみやすかった。

「自分の(レポートの) 問題点が発見できる」

- ・自分のレポートの問題点を見つけることができ、次に書くときに気をつけるようになった。
- ・見本と自分のものを見比べると、書くべきポイントがよく分かるので、書き直すときに役に立つ。

「書き方を効率的に学べる」

- ・見本に沿って書いてみることで、効率よく正しい書き方を身に付けられる。

「その他」

- ・他科目のレポート課題を作成するときの参考になった。

次に、質問4における回答理由は表14のとおりである。また、それぞれの代表的な回答例は以下のとおりである。

「レポート作成が効率的になる」

- ・キーワードを中心に抜き出すことによって、本の読み方も変わった。今までは、すべての内容をきちんと理解しようとして、余分な時間と労力を使っていた。
- ・本から抜き書きをすることによって、膨大な情報の中から書くべきことを探す手間が省けた。

「参考文献の内容理解に役立つ」

- ・抜き書きノートを作成するためには、必然的に本全体を読んで理解しなければならないため、筆者が一番伝えたいことを最初の段階で理解することができた。

「書くべき内容の整理に役立つ」

- ・一度、抜き書きをすることで、書くべき情報の整理ができ、考えがまとまった。

「キーワードが役に立つ」

- ・キーワードが設定されていたため、書くべき内容を把握するのが容易だった。
- ・キーワードを書き出すことで、強調すべきこと、重要な情報が明確になり、とてもわかりやすかった。

「学習姿勢や意識の変化」

- ・抜き書きをすることで、本文のポイントは何かを探ろうとする姿勢が身についた。

表 14. 質問4の回答理由

下書きがやりやすくなる	25	29.8%
レポート作成が効率的になる	10	11.9%
参考文献の内容理解に役立つ	8	9.5%
書くべき内容の整理に役立つ	8	9.5%
キーワードが役に立つ	7	8.3%
レポートの土台ができる	7	8.3%
学習姿勢や意識の変化	5	6.0%
その他	10	11.9%
抜き書きをしないほうが書きやすい	4	4.8%
	84	100%

一方、抜き書きをしないほうが書きやすいという回答も若干見られた。回答例は以下のとおりである。

- ・抜き書きから始めると、自分の言葉に書き直すのが難しいと思った。
- ・本を読みながら、そのまま書いていく方がまとめやすい。

### 6-3. 結果の考察

表11の結果から、ほとんどの学生が、レポートの作成に見本は役に立つと回答していることがわかる。その理由として最も多く挙げられたのが、見本があると一目で理解できるという回答である。本科目の受講生の多くは「レポートとは何か」についての認識が不十分なままで入学してくる。そのため、教員やテキストの説明だけでは、書き方のイメージが浮かばないであろうことは容易に想像できる。それは、「説明

だけでは分かりづらいところがあるが、見本があれば、どのように書けばよいかわかる」という回答にも表れている。

もし、学生の誤りが、語・文単位のものであれば、発見や改善は比較的容易かもしれない。しかし、段落単位や文章構成の誤りになると「どこに問題があるのか」「どのように改善すればよいのか」を自力で気づかせ、改善させるのは困難だと思われる。実際、見本で参考にした箇所として「文章構成」「TS、CS」が多く挙げられており、段落・文章単位の要素に回答が多く集まっている(表13)。つまり、段落・構成単位の指導については、見本などの実例を示すことが鍵をにぎるのではないかと考えられる。

抜き書きノートについても、ほとんどの学生がレポート作成に役立つと回答していた。その理由として最も多かったのが、下書きがやりやすくなるからという回答である。つまり、抜き書きは、下書きをスムーズに進めるための橋渡しをしているともいえる。

他にも、「レポート作成が効率的になる(時間短縮など)」「参考文献の内容理解に役立つ」「書くべき内容の整理に役立つ」など、作業効率を上げるための様々な効果を学生は実感しており、下書きに移るまでの貴重なStepとして認識されている様子が伺える。なお、5章の授業評価アンケートで、2016年度クラスの授業外学習時間が減少したとあったが、その原因も学生の回答結果から、抜き書きノートの作成が影響したものともみてよいだろう。

もちろん、抜き書き自体は決して目新しいものではなく、学ぶ過程で自然と身に付いていくような類のものである。しかし、何も知らずに非効率なレポート作成をしているのであれば、意図的に作業プロセスの中に組み込み、実践させるのも一案だと思われる。実際、「抜き書きをすることで、本文のポイントがどこかを探ろうとする姿勢が身についた」との回答もある。このような「学習効率」の問題は学生も実感しているようで、グループで抜き書きノート

の共有をする際も、自然と話題にのぼる様子が観察された。例えば、どのように作業を進めているのかを尋ねたり、自分のやり方を紹介したり、改善方法をアドバイスしたりするなど、学生同士で積極的に情報交換をする様子が見られた。

一方、少数ながらも、抜き書きにやりにくさを感じているという回答もみられた。その理由として挙げられたのは、「自分の言葉に直すのが難しい」「本の内容をそのまま書くほうが良い」というものである。本クラスでは一冊の参考文献をまとめるという「要約型」のレポートを書かせているため、抜き書きしたものを再構成することに意味がある。したがって、この段階で困難を感じている学生に対しては、最初は抜き書きの量を減らして短くまとめさせることから始めるなど、段階的に字数を増やしながらいパラフレーズのコツを身に付けさせる配慮が必要かもしれない。ちなみに、抜き書きはしなくても、まとめることのできる学生に対しては、自分に合ったやり方で進めても構わないと指導している。抜き書きはあくまでひとつの方法に過ぎず、学生が自立した書き手になるためのきっかけを与えているに過ぎないからである。

## 7. 今後の課題

本稿では、学術文章作法 I における「見本を活用したレポートの作成」と「参考文献からの抜き書き」を柱とする筆者の実践について報告した。その指導効果を検証するため、2015年度クラスの指導と比較した結果、すべての観点において2016年度クラスの数値が上回った。また、授業最終回に行った授業評価アンケートの結果では、2016年度クラスの方が授業外学習時間が短く、それ以外のすべての項目でも満足度が高かった。つまり、2016年度クラスは2015年度クラスよりも時間効率と学習効果が上昇しており、授業満足度も高くなっていることがわかった。

授業最終回に行った事後アンケートの結果については、学生は、「見本を活用したレポートの作成」と「参考文献からの抜き書き」について高く評価していることが明らかになった。見本は、書き方のコツをつかむのに便利な教材であり、抜き書きは、学習効率を上げるのに有効な学習ステップであると認識されていた。以上の結果を踏まえて、以下の2点が今後の課題として考えられる。

1点目は、文章構成を意識させた「抜き書き」指導である。中間レポートでは、ワークシートに抜き書きの範囲が指定されており、手掛かりとなるキーワードもあるため、書くのに必要な素材を容易に集めることができる。しかし、最終レポートでは、学生が参考文献を選ぶため、抜き書きの箇所は自分で考えなければならない。したがって、参考文献の目次や見出しなどから目当ての情報のありかを類推させるなど、本の章立てや全体構成に注目させた指導も並行して行うのがよいだろう。4年次の卒業論文への執筆を考えても、文章構成への敏感な感覚を養っておくことは重要である。

2点目は、見本で示された文章構成に対する意味理解を徹底することである。意味理解とは、例えば、序論にテーマの背景、問題提起、論点の設定を書く理由、問題提起と結論を対応させなければならない理由を学生に正しく理解させるということである。見本があれば、レポートを書くための手掛かりが得やすくなる一方で、見本を“なぞる”ことに終始してしまい、レポート構成の意味理解が不十分なまま終わってしまう恐れもある。つまり、学術文章作法Iの授業時には、見本どおりにレポートが書けても、別科目のレポートでは、必須の構成要素を書き洩らしてしまうなど、不適切に書いてしまう可能性があるのである。したがって、教員は文章構成への正しい理解を徹底するとともに、中間レポートで学んだことが最終レポートでもきちんと活かしているか、点検・確認をすることが重要である。

いずれにしても、見本や抜き書きをどのような学生に、どのタイミングで、どのように導入すると効果的なのか、また、どのような活動と組み合わせると学習効果が促進されるのか、さらに、見本や抜き書きによる指導の問題点は何かなど、まだよく分かっていないことも多い。特に、学生の質によっては、見本と自分の文章を照らし合わせても、問題点や学ぶべき表現形式を自力で気づけない場合も予想される。したがって、様々な実践を試みることで、有効な見本の活用法や改善点を教員間で共有し、蓄積していくことが望ましい。

本稿の内容および結果は、4章で紹介した特定の条件下の実践によるものである。したがって、活動内容や作業の進め方、使用教材などを見直すことによって、当然、指導効果も変わってくるのが予想される。本実践をたたき台として、更なる授業改善へつなげていく必要がある。

## 謝辞

本グループの責任者である小倉裕児教授(学士課程教育機構)には、筆者の本論文執筆の申し出を快諾していただきました。また、論文の執筆にあたって、終始親身な助言をしていただきました。心より感謝を申し上げます。

## 注

- [1] 本科目における共通科目ラーニング・アウトカムズは「批判的に思考し、論理的に推論する」「問題解決に必要な知識・情報を適切な手段を用いて入手し、活用する」「日本語による多様な表現方法を取得し、明瞭に論じ述べる」となっている。
- [2] 成瀬(2016)は、論証型で書くことの難しさについて、次のように述べている。「ある主張が正しいかが直接的に明らかでない場合に、その主張のための論証を構成したり、反論を検討するためには(中略) 主張間の論理的関係の把握やその関係の評価という観点

が入ってきます。このため、単に事実や概念の知識を積み上げて、それと他の主張との関係性を知らなければ、論証型を書くことは困難です。(中略) 論証のための戦略を立てるための知識を持ちつつ、それを選択的かつ効果的に使うための知識も必要になる点が、論証型を書くことをさらに難しくさせています。学生が論証型で何を求められているのかを理解するのが困難なのは、このように事実や概念だけではない論理的関係性の知識、評価が必要になると、説得的な論証を構築するための戦略を立てることが難しいということに起因すると考えられます」(p.38)。

- [3] 成瀬(2016)は、学生にとっての理解のしやすさという観点から、レポートの論題を4つのレベルに分けている。その中の最も理解しやすいレベルでは、レポートのオリジナリティとして「形式面の創意工夫」を学生に求めている。具体的には、ライティング素材の再構成と分解・抽出である。前者は、「素材を指定された形式に合わせるために素材の再構成を求める」ことであり、後者は「素材を分解したり、素材から何かを抽出することを求めることで素材の構造上の理解を問う」ことである。これを本グループのレポート指導に当てはめると、「分解・抽出」が「抜き書き作業」に、「再構成」が「抜き書きしたものを見本に合わせて書き直す作業」に該当する。さらに、この「再構成」と「分解・抽出」は、素材をそのまま流用することのできない形式的な制約を設定するため、剽窃も困難になるとしている。
- [4] いずれのレポート見本も小倉裕児教授の作成によるものである。
- [5] ただし、この手順は、あくまでも目安であり、作業の進捗や学生の理解度によって多少前後したり、省略したり、別の活動を加えたりすることもある。
- [6] いずれのワークシートも小倉裕児教授の作成によるものである。
- [7] 選択肢は、「とてもよく書けた、よく書けた、あまり書けなかった、全く書けなかった」の4つである。
- [8] 観点「全体構成」における2016年度クラスと2015年度クラスの不一致率には開きがある。これは、前者はどちらの評定者もA評価に集中していたため、大きな違いが生じなかったのに対し、後者はA評価とB評価の間、B評価とC評価の間でどちらにするか評定の分かれたケースが多く、判断の難しいレポートが少なくなかったからである。
- [9] *t*検定(*t*-test)とは、2つの平均値に差があるかどうかをみる検定である。比較する2つの標本がすべて同じ対象者かどうか、比較する2つの標本の標準偏差が同じかどうかによって様々な方法がある。
- [10] 有意差とは、統計上、ある事柄の起こる確率が有意水準未満であること、つまり偶然であるとは考えにくいことをいう。なお、帰無仮説の下で実際にデータから計算された統計量よりも極端な(仮説に反する)統計量が観測される確率を、*p*値という。
- [11] *SD*(standard deviation)とは、標準偏差のこと、分布の広がり具合を表す指標のことである。値が大きければ平均値から離れたところにもデータがたくさんある、すなわち分布が広がっていることを表す。
- [12] 2015年度クラスと2016年度クラスの間における各観点の平均値を比較した結果は次のとおりである。いずれも、1%水準で2016年度の平均値が高かった。中間レポートにおける観点「全体構成」は $t(146)=7.789, p<.01$ 、中間レポートにおける観点「パラグラフ」は $t(146)=11.133, p<.01$ 、最終レポートにおける観点「全体構成」は $t(146)=7.880, p<.01$ 、最終レポートにおける観点「パラグラフ」は $t(146)=9.950, p<.01$ である。
- [13] ここでのモデル表現とは、語彙から文までを含めた、書き手の指標となる表現を指す。

## 引用文献

- 中園篤典(2016)「型に合わせてレポートを書かせる指導の方法とその効果の検証」『リメ  
ディアル教育研究』第11巻 第1号、76-90頁
- 成瀬尚志(編)(2016)『学生を思考にいざなう  
レポート課題』ひつじ書房
- 樋口裕一(2009)『新・大人のための〈読む力・  
書く力〉トレーニング：東大・慶応の小論文  
入試問題は知の宝庫』新評論



## 1. はじめに

現在、日本では出口の見えない少子化と、世界に類のない高齢化が同時進行している。その深刻な影響の1つとして、世代間格差の問題が挙げられる。現役世代が高齢者を支えるという日本の社会保障制度においては、支える側の若者世代が減少し、支えられる側の高齢者世代が増加していくことは、様々な問題を生み出す。とりわけ、年金・医療問題における若者世代のデメリットが懸念されている。それに対し、日本政府の取り組みは十分ではなく、抜本的な改革には至っていない。今後、深刻化する世代間格差の問題に対して、どのような対策を講じなければならないのだろうか。本レポートでは、日本の世代間格差の現状と要因を考察し、今後どのような対策が必要なのかを検討していきたい。

## 2. 世代間格差の現状

まず、世代間格差の現状について述べる。世代間格差というのは、租税や社会保険料などの負担総額と、年金や教育などの受益総額が世代ごとに偏りを生じている状態のことである。加藤(2011)によると、2003年度に60歳以上の世代は4900万円ほど受益総額が負担を上回っているのに対し、20歳代の世代は受益総額が1700万円ほど負担総額を下回っている。さらに日本経済新聞(2010)によると、60歳以上の生涯における受益超過は約4000万円に減少しているが、将来世代の負担超過は約8300万円に拡大し、その差は1億2000万円を超える。このように若者世代の負担総額は年々増加し、60歳以上の世代との受益格差は拡大を続けているのである。

## 3. 世代間格差の要因

次に、世代間格差を進行させる要因を「人口構造の変化」の観点から検討する。日本の社会保障制度の多くが、若者が高齢者を支える仕組みになっていることから、少子化が進行するほど若者世代の負担は増えてくる。総務省統計局(2010)の「各年人口推計」によると、高齢者を支える現役世代の数は、1948年をピークに一直線に下っている。ピーク時の1948年では12.5人の現役世代が1人の高齢世代を支えていたのに対し、2010年ではその数はわずか2.8人にまで減少している。この背景には、少子化の進行による若者世代の減少と、平均寿命の伸長による高齢世代の増加の二側面がある(加藤2011)。このように人口構造が変化することによって、世代間格差が拡大していることが分かる。

## 4. 世代間格差の是正策

最後に、世代間格差を是正していくための対策について検討する。世代間格差を生み出した1つの要因が少子化である以上、この流れを止めない限り、問題の抜本的解決は望めない。対策の1つとして考えられるのは、積極的な出生促進策である。現在、子育て支援策として育児・就業環境の整備などが進められているが、現行の対策では十分とは言い難い。その他、出生促進を目的とした支援策として、第2子以降を対象にした給付金の増額なども必要である。加藤(2011)によると、フランスでは「N分のN乗方式」という子どもの数に応じて税額控除を大きくする方式が導入されている。このように世代間格差の是正策としては少子化対策、とりわけ出生率の改善を進めていくことが重要であると考えられる。

## 5. まとめ

以上述べてきたように、日本の世代間格差は深刻であり、政府レベルの新たな対策が必要になっている。あらためて確認すると、次の通りである。第1に、日本の現状をみると現役世代が多く、負担を強いられており、今後、負担の不公平がますます拡大していくということである。第2に、日本の世代間格差の要因として「人口構造の変化」、すなわち、少子高齢化の急速な進展を挙げることができるということである。第3に、世代間格差を是正するためには、少子高齢化の流れを食い止めることが必要であり、そのためには、出生促進のための様々な政策を講じていかなければならないということである。今日の日本では、持続可能な制度を構築するため、新たな取り組みが必要になってきているといえる。

## 参考文献

加藤久和(2011)『世代間格差－人口減少社会を問いなおす』筑摩書房

日本経済新聞(2010.8.6)「若者世代 しばむ受益」朝刊、3面総務省統計局(2010)

総務省統計局(2010)『各年人口統計』 <http://www.stat.go.jp/data/jinsui/2014np/> (閲覧日：2016年4月16日)

## 別紙2 (中間レポート・ワークシートの一部抜粋)

### 【抜き書きノートの課題解説】

著者の西川潤氏はテキストの第4章で、現代世界の貧困がどのような状況にあるのかについて説明しています。テキストで取り上げているデータは、「表6 発展途上国：栄養不足人口」「表7 途上国のスラム人口」「表8 世界の難民数の推移(地域別分布を含む)」「図5 世界の災害発生件数」の4種類です。中間レポートの第2節で書く字数が400字程度であることを考えると、全てのデータを取り上げることは不可能です。ここでは、著者が最初に取り上げている発展途上国の「栄養不足人口」というデータを中心に、600字程度(テキストの15行分)を目安に抜き書きしてください。

抜き書きの対象は、テキストのpp.32-33です。現代世界の貧困がどのような状況にあるのかを考えながら、次のキーワードを含む形で抜き書きしてください。箇条書きのような形で抜き書きしても構いません。データを抜き書きするだけでなく、段落のまとめとして使えるような文章も抜き書きしてください。

「発展途上国」、「絶対的貧困」、「国連食糧農業機関」、「零細農・土地なし農」、「都市・先進地域への出稼ぎ」、「中東・北アフリカ」、「サハラ以南アフリカ」、「標準体重」、「栄養不足人口」、「先進国」、「栄養供給量」

### 【下書き原稿の課題解説】

著者の西川潤氏はテキストの第4章で、現代世界の貧困がどのような状況にあるのかについて説明しています。ここでは、著者が最初に取り上げている発展途上国の「栄養不足人口」というデータを使いながら、400字を目安に下書き原稿①を書いてください。レポート見本を参考にしながら、パラグラフライティングを意識して書いてください。下書き原稿の段階ですので、字数が多めになることは構いません。

まず、「2. . . . .」という形で、節の見出しを書いてください。

「現代世界の貧困の状況」がこのパラグラフのテーマですから、この言葉を使うのがよいでしょう。自分のオリジナリティーを出すために、言葉を変えるのもよいでしょう。

その次から、パラグラフ・ライティングです。

最初のセンテンスは、トピック・センテンスです。このパラグラフのテーマ(トピック)は、「現代世界の貧困」ですから、この言葉を使ってトピック・センテンスを書きましょう。

その次は、サポーティング・センテンスです。抜き書きノート①を利用して、数字・データを盛り込みながら、「現代世界の貧困」の状況を説明しましょう。

「西川(2008)によると . . . . .」という形で、間接引用を1カ所使ってください。

最後がまとめ文です。「以上のようにorこのように . . . . .」というような形で、このパラグラフの趣旨をあらためてまとめてみましょう。

以上で、パラグラフ・ライティングが完成です。さあ、チャレンジしましょう。

段落構成表(アウトライン)

1. はじめに
  - ①テーマの紹介
  - ②問いかけ文、テーマに対する視角、取り上げる論点
2. 少子化の現状
  - ①少子化の経緯・現状
  - ②少子化の深刻さ
3. 少子化の要因
  - ①晩婚化と未婚化
  - ②若者の低所得層の増加
4. 少子化対策の現状と課題
  - ①少子化対策の現状
  - ②少子化対策の課題
5. まとめ
  - ①本レポートのまとめ
  - ②自分なりの考え・考察

# The Journal of Learner-Centered Higher Education

## 編集規程

2011年6月21日制定

2013年10月15日改訂

創価大学学士課程教育機構（以下、「機構」という。）は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を編集・刊行するために以下の規程を定める。

### 1. 目的

機構は、高等教育改革に関する実践的・学術的研究を促進し、教職員への啓発を目的として『The Journal of Learner-Centered Higher Education』を刊行する。

### 2. 名称

機構が刊行する研究誌の名称は、『The Journal of Learner-Centered Higher Education』とする。

### 3. 刊行期日

本誌は、年1回刊行し、刊行期日は、原則として7月初旬とする。

### 4. 刊行事務

本誌編集は、創価大学学士課程教育機構『The Journal of Learner-Centered Higher Education』編集委員会（以下、「編集委員会」という。）を設けて行う。

### 5. 編集委員会

編集委員会は、編集委員長の任命をもって組織する。

### 6. 編集委員長

編集委員会委員長は、学士課程教育機構長が兼務する。

### 7. 事務局

編集委員会の事務局は、総合学習支援オフィス内に置く。

### 8. 投稿者

本誌に原稿を掲載できる者は、次の各号に掲げる者とする。

1. 創価大学の教職員および大学院生
2. その他、編集委員会が認めた者

### 9. 構成

本誌に掲載される原稿は、次の各項に掲げるジャンルに属するものとする。ただし、第2項に掲げるものによっては、編集委員会が別に定めた審査委員会の審査を経たものに限る。

1. 特集：高等教育改革の特定テーマに関する寄稿論文
2. 投稿論文：高等教育改革に関する研究論文や事例報告、研究ノート、調査レポートなど
3. 講演会及び研究集会の記録：センターが主催した講演会及び研究集会の記録
4. その他：編集委員会の判断による

## 10. 言語

原則として、日本語および英語とする。

## 11. 体裁

本誌に掲載される原稿は、A4版、2段40行とする。

## 12. 執筆要領

執筆要領は、別に定める。

## 13. 配布先

本誌の配布先は、別に定める。

## 14. その他

その他、必要な事項は編集委員会がこれを定める。

### 1. 投稿資格

『The Journal of Learner-Centered Higher Education』に投稿できるのは、創価大学所属の常勤教職員、非常勤教職員、学生、およびその研究協力者とする。

### 2. 投稿原稿の内容

大学における高等教育改革について、その実態調査、教育改革方法論、教育改革実践活動、教育に関するFD活動・SD活動などの成果を共有し、高等教育改革を進めるために、研究論文、実践・調査報告、提言などを掲載する。

### 3. 投稿原稿の種別

投稿原稿の種別は、研究論文、事例報告、研究ノート、調査レポートとする。

- 研究論文は、高等教育改革に深く関連するものであり、実証的または理論的研究の成果であり、オリジナリティが明記され十分な文献が表示されていること。
- 事例報告は、高等教育改革の実践、教育方法やその効果の調査などについてその経過・成果またはプロジェクトのまとめなどが記載されていること。
- 研究ノートは、研究論文と同様に独創的な内容が要求されるが、断片的または萌芽的な研究の論文で、研究論文ほど完成度は要求しない。しかし、それと同等の価値のある内容を含むことが期待される。
- 調査レポートは、学士課程教育機構が教育改善・FD推進に資することを目的に行なった調査報告のうち、本学関係者の理解に役立つと思われるものを選び、掲載するものである。
- 掲載される原稿等の分量（日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本および英語のキーワード、図表を含む）の上限は、原則として以下とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

研究論文	20,000 字（英文 8 千語）
事例報告	20,000 字（英文 8 千語）
研究ノート	10,000 字（英文 4 千語）
調査レポート	10,000 字

### 4. 投稿と掲載

投稿は電子媒体によるもののみを認め、編集委員会が定める期日を締め切りとし、査読および校正を経た後、本誌に掲載する。投稿原稿は、編集委員会のメールアドレス（seededit@soka.ac.jp）に電子媒体で送付する。

### 5. 原稿の体裁

- (1) 原稿の体裁については、A4判、上下左右に25mmのマージン、1行45文字、1ページ40行というフォーマットで作成すること。なお、本誌の1ページは24字×40行×2段（1段

960字)の1920字である。図は1つにつき、半ページから1ページ程度のスペースを必要とするので、適宜本文の字数を減らすこと。

- (2) 1ページ目には表紙をつけ、論文タイトル(和文の場合は日本語・英語両方、英文の場合は英語のみ)、執筆者(複数の場合は全員)の氏名と所属(いずれも日本語・英語両方)、査読結果等の連絡先(郵送先・電話・ファクス・E-mailアドレス)を記載すること。
- (3) 2ページ目には、冒頭に「論文タイトル」(和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ)、続けて3～5語のキーワード(和文の場合は日本語・英語の両方、英文の場合は英語のみ)を記載すること。なお研究論文の場合は、併せて「抄録」、「Abstract」を記載する。研究論文(和文)の場合は「抄録」(400字程度)と「Abstract」(200語程度)、研究論文(英文)の場合は「Abstract」のみ記載すること。事例報告・研究ノート・調査レポートには「抄録」、「Abstract」はつけなくてもよい。
- (4) 見出しレベルは節・項・目の3つまでにとどめ、それぞれゴシック体にする。
- (5) 和文は常用漢字・現代仮名遣いを用い、句読点には「、」「。」を用いる。
- (6) 図と表は必要最小限にとどめ、それぞれ連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- (7) 注は、本文の末尾に「注」というセクションを設け、一括して記載する。
- (8) 本文中での注の指示は、カギ括弧で連番を付して示す。例:[1]、[2]、…
- (9) 本文中で引用された文献は、注のセクションの後ろに「引用文献」というセクションを設け、アルファベット順にすべて漏れなく記載すること。
- (10) 本文中での引用文献の指示は、著者名・刊行年を小括弧に入れ、カンマで区切って示す。その際、外国人名は原語で表記する。
- (11) 同じ著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は、それぞれ刊行年の後ろにアルファベットを付して区別すること。例:2004a、2004b、…
- (12) 英文原稿は、APAスタイルに準ずる。

## 6. 査読

- (1) 査読は投稿された原稿の種別に応じて適切に行う。
- (2) 原則として研究論文、事例報告にはそれぞれ2名、研究ノートには1名の査読者をつける。
- (3) 査読料は原則として出さない。
- (4) 査読に対して異議が出されたときは、編集委員会の合議のもとで調整する。
- (5) 査読者の選定は編集委員会の合議のもとで定める。但し、専門分野の査読候補者の提示を著者に求めることがあり、著者は可能な限りそれに応じなければならない。

## 7. 校正

- (1) 校正は、編集委員会を通して行い、著者校正を原則とする。
- (2) 校正は、編集委員が投稿原稿をPDFファイルに変換したものを著者に送付後、著者自身が確認する。



## 1. Eligibility

Authors must be full-time or part-time faculty, staff members, or students of Soka University, or a research partner of such.

## 2. Article Content

The Editorial Committee of the Journal welcomes the electronic submission of original works, including field research, research reports, educational methodologies, FD/SD activity reports, and educational addresses, which are primarily related to higher education reform.

## 3. Article Types

The Journal publishes four types of articles:

- 1) Research Paper: original and sophisticated insights into challenging issues related to higher education reform, based on significant findings from high quality practical research, well-supported by academic references
- 2) Case Study: the process and outcomes of educational practices and projects based on field research
- 3) Research Note: original and sophisticated insights based on practical research; less in-depth than Original Research
- 4) Survey Report: beneficial reports contributed to education improvement and faculty development

The maximum length of each type of article, including title, author(s) names, references, and figures, is:

- 1) Research Paper: 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 2) Case Study: 20,000 characters in Japanese or 8,000 words in English
- 3) Research Note: 10,000 characters in Japanese or 4,000 words in English
- 4) Survey Report: 10,000 characters in Japanese

#### 4. Submission and Publication Process

Only articles that are electronically submitted by the due date to [seededit@soka.ac.jp](mailto:seededit@soka.ac.jp) are considered for publication. Articles will be published after being peer-reviewed, accepted, and proofread.

#### 5. Formatting

- 1) Use A4 page size, with 25mm margins on all sides.
- 2) On the first page, write the title in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. Also, write the full name of each author, the institution and departmental names, home address, phone and fax number, and email address on the first page.
- 3) On the second page, write the title and 3 to 5 keywords in both Japanese and English for Japanese written articles, and only in English for English written articles. For Research Paper written in Japanese, write the abstract in both Japanese (approx.400 characters) and English (approx. 200 words), and only English abstract is necessary for Research Paper written in English. The abstract is not necessary for Case Study, Research Note and Survey Report.
- 4) Follow APA-style formatting.

#### 6. Peer Review

- 1) Peer review is conducted according to the type of article: Two peer reviewers are assigned for Research Paper and Case Study, and one peer reviewer for Research Note.
- 2) Peer reviewers do not receive any type of compensation.
- 3) In the case of an objection to the peer-review outcome, the Editorial Committee will make the final decision.
- 4) Peer reviewers are selected by the Editorial Committee. The Editorial Committee may alternatively request the author to select peer reviewers.

#### 7. Proofreading and Revision

- 1) Proofreading is conducted by the author with advice from the peer reviewer(s) and the Editorial Committee.
- 2) After submission of the proofread article, the Editorial Committee will return the article to the author as a PDF file. It is the responsibility of the author to check the submission for possible errors and provide feedback to the Editorial Committee by the specified deadline.

# The Journal of Learner-Centered Higher Education

## 編集委員

### 編集長

田中 亮平 創価大学 学士課程教育機構 機構長

### 編集委員

関田 一彦 創価大学 学士課程教育機構 副機構長  
総合学習支援センター (SPACE) センター長

望月 雅光 創価大学 教育・学習支援センター (CETL) センター長

尾崎 秀夫 創価大学 ワールドランゲージセンター (WLC) センター長

西浦 昭雄 創価大学 Global Citizenship Program (GCP) ディレクター

佐々木 諭 創価大学 Global Citizenship Program (GCP) コーディネーター

西田 哲史 創価大学 教育・学習支援センター (CETL) 副センター長

山崎 めぐみ 創価大学 総合学習支援センター (SPACE) 副センター長

小倉 裕児 創価大学 学士課程教育機構 教授

清水 強志 創価大学 学士課程教育機構 准教授

山下 由美子 創価大学 学士課程教育機構 講師

### 編集事務局員

池ヶ谷 浩二郎 創価大学 総合学習支援オフィス 副部長

斎藤 康夫 創価大学 総合学習支援オフィス

山岸 啓一 創価大学 総合学習支援オフィス

廷々 宣幸 創価大学 総合学習支援オフィス

---

The Journal of Learner-Centered Higher Education  
第 6 号

2017年8月21日

発行 創価大学 学士課程教育機構

〒192 - 8577

東京都八王子市丹木町1 - 236

TEL 042 - 691 - 7009

FAX 042 - 691 - 6941

Email [seededit@soka.ac.jp](mailto:seededit@soka.ac.jp)

印刷 株式会社紀伊國屋書店

TEL 03 - 5719 - 2501

---





創価大学