

## 全カリにおけるアクティブ・ラーニングと学生の能動的学修

日 時：2012年11月13日(火) 18時30分～20時30分

場 所：立教大学池袋キャンパス太刀川記念館3階多目的ホール

### ◆基調講演：

溝上 慎一 氏 京都大学高等教育研究開発推進センター准教授

演題：「学士課程教育の質的転換を目指すためのアクティブ・ラーニング」

### ◆事例報告

高山 一郎 本学異文化コミュニケーション学部教授

英語ディスカッション教育センター副センター長

演題：「英語ディスカッション授業におけるアクティブ・ラーニング」

小澤 康裕 本学経済学部准教授

演題：「立教ゼミナールにおけるアクティブ・ラーニング型授業」

### ◆司会

中島 俊克 本学経済学部教授

全学共通カリキュラム運営センター

総合教育科目構想・運営チームリーダー

○司会(中島) それでは、時間になりましたので始めたいと思います。きょうは、皆さま、お忙しいところおいでいただき、ありがとうございます。それでは、全学共通カリキュラムの2012年度シンポジウムを開始いたします。テーマは「全カリにおけるアクティブ・ラーニングと学生の能動的学修」ということで、基調講演と事例報告を2本予定しております。シンポジウムですので、活発なご議論をお願いいたします。申し遅れましたが、私、司会を務めます、全カリの総合チームリーダーを務めさせていただいております、経済学部教授の中島俊克でございます。どうぞよろしく願いいたします。

それでは、最初に、全カリ運営センター部長の青木康先生に、このシンポジウムの企画趣旨の説明を兼ねてご挨拶をお願いいたします。

○青木 青木です。全カリ運営センターとして、毎年秋にこのような形のシンポジウムを開催しています。基本的には全カリが企画しておりますので、全カリの授業の中から素材を探すことも多いのですが、それにとどまらないで大きく大学教育についてのテーマを設定して、こういうシンポジウムの機会を持っております。

昨今、アクティブ・ラーニングということが非常に広く言われております。われわれ立教大学は、以前から教育にいる



青木 康

いろいろな試みをしていて、アクティブ・ラーニングという言葉を知らなくても、実はアクティブ・ラーニングをいろいろなところで実施しているということは、一方であったかと思う

のですが、しかし、そのことの意味をよりよく知って、それをまた発展させることが、ここで必要なことであろうと考えました。

それで、今回は、このアクティブ・ラーニングについて、現在、非常に活発に発信をされている、京都大学の溝上先生においでいただいて、基調講演、それから学内で少しアクティブ・ラーニングというくくりでそれぞれの取り組みを共有できたらということ、さらに学内からお二人の先生から事例報告をいただいて、その後、全体で討論というふうに進めたいと思っています。

本日、活発に議論ができ、また、学ぶことが多いシンポジウムになることを期待しております。皆さま、よろしくお願いいたします。

○司会 青木先生ありがとうございます。では、続きまして基調講演です。京都大学高等教育研究開発推進センター准教授でいらっしゃいます、溝上慎一先生に、『学士課程教育の質的転換を目指すためのアクティブ・ラーニング』という演題で、お話いただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

## 〈基調講演〉

### 「学士課程教育の質的転換を目指すためのアクティブ・ラーニング」

○溝上 溝上です。どうぞよろしくお願ひいたします。40分と短い時間ですので、さっそく始めたいと思いますが、まず、きょうはこういうテーマを付けました。「学士課程教育の質的転換を目指すためのアクティブ・ラーニング」。

期待されるものは、この8月に出ました答申のちょっとした改題のようなものですかね。アクティブ・ラーニングとは何か。それから、実は要らなかつたかもしれないのですが、依頼をされたときのやり取りの中では、学修時間についても定められていましたので、アクティブ・ラーニングと学修時間ということを取り上げて、お話ししたいと思います。ただ、私は、別に中教審のメンバーでもありませんので、まずこの点は一つ、申し上げておきたいところです。

私は、アクティブ・ラーニングということはずっと専門でやってきたわけではありませんで、2007年頃に、言葉がいろいろ使われる割にはまとまった論文などがなくて、少し調べて、レビュー論文を書いたのです。今から思えば、その2007年の論文というのは本当に不十分なもので、まとめている人がいないものですから、とにかく私としては、当時は精いっぱいまとめたのですが、これだけいろいろ取り組みが進んできて、あらためて見直してみると、十分でないところがたくさんあります。

ただ、そういった論文などがいろいろ取り上げられて、アクティブ・ラーニングといえは呼ばれるということがどんどん重なっていきまして、私のほうがいろいろ聞きたいのですが、そんなことを言うていられなくなりまして、いろいろ関わることようになってきたということです。

中教審の答申で取り上げられるようになったから発信をしているというよりは、私は大事だと思うからいろいろ取り組んでいるという、その程度のものであります。私は、やはり学生がしっかり学んで力を付けて、ああ、大学で育ったのだと言えるような、そういう大学教育というものを、実現していきたいなとずっと思ってきたのです。その中でアクティブ・ラーニングというものに出合っただけでありまして、アクティブ・ラーニングを専門に取り上げて、それだけが私の仕事と、そんなことは全くないのです。こちら辺を少し押さえて聞いてくださるほうがいいと思います。

だから、最初に、この前に出た答申をお読みになっている方がいらっしやるかと思いますが、そこの中で、どのようにこのアクティブ・ラーニングや授業外学習というものが述べられているかということ、少し簡単に確認して、その上で、私のほうで、この2つのテーマについて、どのように取り組んできたかを、後半で申し上げます。

まず、答申のほうです。これは文章をそのまま、できるだけ正確に伝えたほうがいいと思ひまして、抜粋の形で持ってきております。ページも書いてありますの



溝上 慎一

で、後でご参照下さればと思ひます。

まず、中教審答申のテーマにもなっている、「大学教育の質的転換」という言葉があります。では何を転換しようとし

ているかということ、答申の中でほしい4カ条ぐらいのことが書かれてあります。

一つは、社会の急速な変化の中、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」(p.9)が求められている。この人材という言葉遣いも、大学教員は嫌ですね。すごく批判的なコメントを、私もたくさん聞いています。社会を意識して使わざるを得ない瞬間というものがあるのは分かるのですが、こういうことが1つ。これはあまり直接アクティブ・ラーニングに関わったりはしません。もちろん関連はしていますが。

2つ目に、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から」(p.9)、ここはアクティブ・ラーニングに直接関わることです。「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」(p.9)。

この「学修」ということを、この中教審答申から一気に変えてきたのですね。いわゆる履修状況というか、「修める」ということを意識して、「習う」という日本が伝統的に使ってきたものを全部ひっくり返して、教育基本法から全部変えるのかなどと思ったりもするのですが。答申だけの言葉であります。

ここに、きちんと設計した学士課程、あるいはカリキュラム、そういうものの中で、学生の学修を実現していく。だから目標や目的というものにきちんと到達しているかという意味での学修を考えていく。そういう意味でのアクティブ・ラーニング。自由に大学や学部がカリキュラムで決めていない、あるいは到達目標として決めていないところで、自由に勉強したりしますよね。ああいうことを言っているのではないということ、明確に示しているわけです。そういう意図はよく分か

ります。

アクティブ・ラーニングですから、これは文章の抜粋は時間の関係で省略していますが、やはり最初のところですね、知識の習得ということだけではなく、「だけではなくて」ということは強調してはいけません。知識はとても大事ですので、これは後でも言いますが、プラス技能・態度ですね。いろいろ言い方はあります。この中教審部会では、汎用的技能と訳されているジェネリックスキル (generic skills) を使っています。OECD やヨーロッパではコンピテンシー (competence) とかコンピテンシー (competency) を使いますし、オーストラリアではジェネリックアテテュード (generic attitude) とか、いろいろな言葉が使われます。実質はコミュニケーションとか論理的思考力とかクリエイティブシンキングとか、そういうことを、協調性やチームワークなどですが、それをスキルレベルで理解していくのか、能力レベルで理解していくのか。能力レベルまで持っていくとコンピテンシーとか、そういうことは学問上はありますが、ただ能力に関わらないスキルだけのコミュニケーションなんて、そんなことは大学では扱いませんので、これは言葉だけの問題だと、私は理解しています。あまりここは生産的な議論ではないので、突っ込まないということです。

「学生には事前準備・授業受講・事後展開を通して主体的な学修に要する総学修時間の確保が不可欠である」(p.10)。ここで学修時間が出てきます。これは後で申し上げますが、日本の学生の授業外学修時間はものすごく短いです。これは後で単位制度とも引っ掛けて出しますが、単位制度を中教審が出しているからというよりは、私が最初に申し上げた、学生をしっかりと学ばせて成長させるということを考えていく上では、授業外学修時間は非常に重要な問題になってき

ます。私は、これは少しくどいのですが、単位制度だからとか、この中教審の答申で出されたからではなくて、もっとしっかり勉強させていく、時間を延ばしていくということ、以前からずっと申し上げています。

長ければいいというものではありません。量が学生の学修の質をつくっていくわけではなく、こんなものは誰が考えても当たり前のことであります。しかし、短すぎて、質を議論する状況ではないのです。だから、私は、これから数年は、まずは量の拡大を考えていくフェーズであると、このように理解しています。それが一定程度見えてきたら、実現してきたら、やはり質を議論したい。そのように思っています。

「教員には、学生の主体的な学修の確立のために、教員と学生あるいは学生同士のコミュニケーションを取り入れた授業方法の工夫、十分な授業の準備、学生の学修へのきめの細かい支援などが求められる」(p.10)。ここら辺は、そんなに直接関わる部分ではありません。

今も少し申し上げましたが、この中教審部会では学修時間にはとにかくこだわっています。もうすでに結構申し上げましたが、文章を確認しておきますと、「学期中の一日当たりの総学修時間は8時間程度であることが前提とされている。しかし、実際には、我が国の学生の学修時間は」(p.12)、この8時間程度というのは、いろいろ意味があります。単位制度で直接この8時間というものが出てくるわけではありませんが、1日の人の労働時間が8時間という前提がいろいろあります。そういうものをもって、週5日であれば40時間。こういうものが、だいたい単位制度をつくっていくときの基本的な考えになっています。これを言っているわけですね。

「実際には、我が国の学生の学修時間はその約半分の一日4.6時間にとどま

るとい調査結果がある。」(p.12)「本審議会が学士課程教育の質的転換への好循環の始点として」(p.11)、だから始点ですね。これが到達点ではなくて、あくまでここから始めたいということですね。「学生の学修時間の増加・確保に着目したのは、我が国の大学生の学修時間が諸外国の学生と比べて著しく短いという現実をあらためて認識したからに他ならない」(p.11)。これは私ももう何度も確認しています。中教審の担当の方が使われているデータとは違うものですが、私がアクセスして見ているアメリカのいろいろなデータなどをもっても、やはりこれは言えます。

「1単位は前述の授業前後の主体的な学びを含めて45時間の学修を要する内容で構成することが標準とされている」(p.11)。単位制度にはしっかりこだわっていきたいということですね。だから、15週の時間を授業に確保していくということが、皆さんになると非常に大変なことで、京都大学でも非常に苦勞していますが、一つの単位制度の実現ということ、実質化ということが出てきた最初のことでありました。単位制度では、この45時間のうち、分かりやすく言うと講義を15時間やったとしたら残りの30時間は授業外学習なのですね。これをきちんと実現していくということ、はっきり打ち出してきているということです。

この計算の話をしだしますと、40分の講演の中できちんと話ができませんので、非常にイメージ的な言い方をざっとしますが、単位制度に基づくと、週に12コマから15コマぐらいの平均で、だいたいそれぐらいのコマ数を取っている学生が、では1週間に何時間の授業外学習をすると、この単位制度にのっとることになるのかということ、だいたい40時間です。ただ、計算の仕方もいろいろ学者の中では分かれていて、32時間ぐらいだという学者もいます。でも32時間です。

大変な数字です。

日本の学生について、中教審の答申では出されていませんが、よく使われているデータとして言われるのが、だいたい週に5時間以下で70%から80%の学生が説明されるといわれています。だから、平均を取っていったら、授業外学習はだいたい週に3時間ちょっとぐらいです。

「国民、産業界や学生は、学士課程教育の現状に満足していない。例えば、ある新聞社の世論調査では、日本の大学が世界に通用する人材や社会、企業が求める人材を育てているかとの質問に、6割を超える国民が否定的な回答をしている。」(p.12)やはり、もっとしっかり勉強させて、力を付けさせるということですね。

これは私の個人的な見解ですが、従来よく言われてきた、クラブ、サークル、アルバイト等のいろいろな活動によって学生が育つということは、私はそのことを全く否定しませんし、そういうものが大事だと、私も心から思っています。ただ、時代がすごく転換していて、社会の中で求められる力というのが、そういう活動だけで身に付くというものにはなっていないですね。

やはり、もっと知識とか情報とか、そういうものを自分のものにして活用したり、なければ探し、そしていろいろな立場の人とやり取りをしていく。こういうことは、やはり授業や大学の中だけでやれるものでもありませんが、大学教育もそういうものをきちんと目指して取り組んでいかなければいけないと、私は思いますので、そういう意味では、理想を言えば学生はしんどいかもしれませんが、よく学んで、よく遊んでということが、やはり理想形だと思います。そういうことをきちんとやっていったら、こういう話にはなっていないかと、私は信じています。そういうものの上で、こういう取り組みが

あります。

あとは私なりの話というか、中教審の中で出されてきたことを、私がどのように言ってきたのかということで、関連するデータや定義を残りの時間で出していきます。

授業外学習時間、日本のデータはお見せするのは諦めましたので、アメリカのデータをお見せします。特に考え方や見方が、どのように向こうはなっているのかということで、非常に typical なものを2つ持ってきました。

一つは、UC の サンタ バー バラ (University of California, Santa Barbara) の先生がまとめている論文で、2010年の、分かりやすく言えば、すごく大嘆きの論文です。アメリカの学生は、非常に学習時間が減ってきたと。「アメリカの大学生は」と一言で言うのはとても乱暴で、ご存じのように、60年代以降、コミュニティカレッジという、2年制のプログラムが全州に非常に発展して、そういう意味では学生が多様化し、従来大学には来なかったような学生が来て、いわゆる大学というものを一言で言っても、いろいろな学生あるいは大学というものが乱立しているということは言うまでもありません。4,000近い大学がありますので、そこで「全米の大学」などと言っていていくのはもちろん乱暴なのです。

そういうことを踏まえて見ないといけないということがありますが、ですから全米のデータはきれいにずっとあるわけではないので、扱える範囲のデータを精いっぱい集めてきて整理したというデータの表の一つなのですが、これは2003年ですが、この減ってきた時間数という、いわゆる「嘆きの時間数」は何かというと、フルタイムの学生ですが、12時間です。だから、先ほどの5時間以下で80%、70%が説明できるという日本の状況からすると、もう時間数の感覚が全く違うの

です。

でも、例えば、アイビーリーグであるとかカリフォルニアとか、そういう有名な伝統大学は、25時間ぐらいで考えているということを知ったこともあります。

そういうことにつながるデータとして、もう一つ、これはカナダの James Côté 先生らの本の中で紹介されているデータをまとめたものですが、いい学生、悪い学生というか、学生の質が落ちているということをやっと議論している、その内の一つの根拠として、やはり授業外学習時間の低下ということがあります。これは私たちに関連してくるわけです。engaged とか partially engaged とか disengaged という形で、いわゆるコミットのいい学生、悪い学生と、いろいろ分けているのですが、では、何時間の基準で分けて、いい学生とか悪い学生と言っているのかと。ここが面白いわけです。

それは、engaged の学生基準が25時間ということです。disengaged の学生は10時間以下。当然この真ん中部分の partially engaged の学生が増えていくという話なのです。それで、アメリカとカナダはあまり変わらないという、そういう話なのですが、大学のサイズなどを一応考慮しても、そんなに変わらない。こういう話なのですが、日本だったら、disengaged の学生が圧倒的多数になると思います。だから、北米と比較して、日本はどうなのかということを、答えていかなければいけない。

あと2つ、アクティブ・ラーニングの話ですが、まず定義であります。私はこのアクティブ・ラーニングの定義ということに関して、大きく2つの意図を込めてきました。

一つは、授業者からの一方的な知識伝達型授業。これはつまり、講義型の一方通行型の授業ですね。それを受身、passive と定義して、それを前文脈

Aと置いて、not Aですね、それを超えていくような、少しでも学生の能動的な学習が入るものを、アクティブ・ラーニングと私は定義してきました。

アクティブ・ラーニングは、一般的にどのように定義がされているのかというと、アクティブ・ラーニングのアクティブをそのまま定義していくのです。つまり、2つ言い方があります。高次の認知活動、認知活動というのは理解、記憶、再生、論理的、批判的、創造的思考ですね。それから推論、判断、意志決定、問題解決。こういうものをだいたい高次の認知活動というのですが、特に後半部分ですね。いろいろ思考して、推論して、判断と意志決定、問題解決などをしていく。そういう意味での高次の認知活動が働いているような学習、これをアクティブと定義して、こういうものをアクティブ・ラーニングの要素と定義する学者は、結構います。

もう一つは、ここに書いていませんが、エンゲージメントですね。つまり関わりです。学習課題への関わりということで、アクティブを定義していく。結果的には一緒なのですが、私も2007年の論文ではこれに近い定義をしていたのですが、どこからか、これを入れるようになったのです。

なぜ入れるようになったかということですが、一つは、どこかで話をしたときに海外の研究者から言われたのですが、講義型の授業では、書いたり話したりという学生のアウトプットが本当に何も無いのですが、非常にいい学生は自分の頭の中でいろいろ考えて、まさに高次の認知活動をしているということがありますよね。「何で先生はこういうふう言うのだろう」と。「これは、この前習ったこととはちょっと違うな。これはどうなんだろう」。いろいろと、本当にアクティブに頭を働かせて聞いている。

私もこういう学生はいいなと思うので



ですが、こういう学生がアクティブ・ラーニングになってしまうのです。私は、そういう学生の学習はとても素敵だと思えますが、今私たちがアクティブ・ラーニングという言葉で狙っているのは、教授学習観の転換なのです。つまり、講義であっても学生が目に見える形で、体を動かさばいいというものでもありませんが、やはり書いて話して、いろいろプレゼンテーションをして、そういうものを少しずつでも取り込んでいく。演習などであればもっと入れていく。そういうものを目指しているわけです。だから、これは教授学習観の転換であって、決してただアクティブであればいいというものではないということです。教授が非常に関わっているということです。ティーチングですね。これが1つです。

もう一つは、アクティブ・ラーニングとは非常に大雑把な言葉で、私も、こんなザルみたいな言葉でいいのかと、かなりの多くの批判を受けてきました。私の言葉ではないのですがと、いつも心の中では思っているのですが、そんなことも言っていられなくなっています。

私はこのように説明をしてきました。私はアクティブ・ラーニングでいきたい。なぜかという、アクティブ・ラーニングの、具体的にいろいろ使われている言葉遣いには、このようなものがあるのですが、例えば、皆さんもお聞きになったことがあると思うのですが、学生参加型です。こういう講義などでも、最後の10分ぐら

いに少しでも学生にコメントを書かせて、次の週にフィードバック。これだけでも立派なアクティブ・ラーニング型の授業といえます。

もちろん、これだけでアクティブ・ラーニングがOKと、そんなことを言っているのではなくて、レベル10までであるとするれば、これはレベル1ぐらいだと思いますが、でも、こんなレベルからでも、あらゆる先生が自分の一つ一つの授業の中で、少しでも学生がアクティブに関わるような、アウトプットを出していくような、そういう授業を実現していく。そういうことを狙っていきたいわけですが、そういうことを学生参加型といたりします。クリッカーを使ったり、ミニレポートでも、何でもいいのですが。

それ以外に、特に以下の部分は専門分野のそれなりの専門家というものがいろいろ打ち出しているものでありますが、例えば、協調学習や協同学習、それから問題解決学習、PBL (Problem-Based Learning, Project-Based Learning) です。あと、最近取り上げられているものとして、特に物理学などのほうで話題になっている、ピア・インストラクション (Peer Instruction) とか、これはこの前、マズール先生 (Eric Mazur) という、ハーバードの先生をうちの京都大学に呼んでシンポジウムをいたしました。あと、TBL (Team-Based Learning)、医療系のほうで出されているもの。もう、たくさんあるのです。ここに書いていないものもたくさんあります。

そういうものを一つ一つ説明して、いわゆるアクティブ・ラーニングに相当するものを、実質を説明していったら、こういうものに、いわゆる普段接していない一般の多くの教員、大学教育関係者は、うんざりですね。私もある時期までは、こういうものを一つ一ついろいろ説明していたのですが、もう最近はしていません。それは、レジュメの後ろに付けてい

ますが、とにかくガイドしていくというか、参考になる本を紹介して、気になる方やある一定程度アクティブ・ラーニングに従事されている方は、もう一步深めるときに、自分の分野に近い、面白いと思うものを読んでいたり、あるいは、それぞれの専門家がセミナーやワークショップをやっていますので、そういう方を呼んでやるとか、そういうことをやればいいと思うのです。

もう一つ余計なことを少し言いますと、例えば、この協同学習などは、特に、何と申しますか、くせ者といえますか、こういう話をするときはポイントになってくるところで、私も協同学習を推進しているフロントの先生方とともに仲良くお付き合いしていますし、とても尊敬して見ているのですが、ただ、彼らは協同学習 (Cooperative Learning) と協調学習 (collaborative Learning)、cooperation と collaborative とでは違うということはかなり真剣に議論しています。たぶん普通の人にはこの差異は理解できないでしょう。しかし、cooperation の協同学習の専門家たちが、協同というものに込める思想というか意義というものは、学問的に根ざした非常に大事なものでありまして、それを協調とか active と言われたら、彼らは怒るのです。

配布資料の最後にも紹介している、エリザベス・バークレー (Elizabeth F. Barkley) というアメリカの先生がいまして、この先生も、一般向けの全米のアクティブ・ラーニングのガイドブックに、最初に協調学習との違いを数ページ書いているのですが、こんなものは要らないと思うのです。専門家だったらいいと思います。でも一般の人たちに、協同学習のいろいろな進め方とか、そういうことを説いていくときには、この違いはそんなにこだわってはいけな部分だと思ったりもします。

専門的にやっていく人たちは、絶対こ



だわらないといけません。この言葉遣いや定義の範囲にこだわらなくなったら、学問は本当に大ざっぱなものになります。だから、この学問的ということと、実践的ということとは、私はかなり分けて考えているのです。

そういうときに、こういう細部の細かさにあまりとらわれず、大きく教授学習観の転換、学生の学習の能動性を実現していく。そういう意味で、アクティブ・ラーニングはザルですが、非常に教育政策用語として適切なものと理解して使っているわけです。こういうことがあります。

アクティブ・ラーニングの質を高めていく装置というのも、こういう感じで項目化しています。何ととっても、やはり書いて話してというアウトプットですね。とても大事だと私は思います。頭の中で働くだけではなくて、学んで理解していることを自分の言葉で出していく。ああ、なるほどと思っても、学生や他者に自分の理解を言葉で説明しようとするとうまく言葉が出てこないことが、ありますよね。学生にはそんなことがたくさんあるのです。だから、理解はしていても説明用語や説明概念を持っていないと、このような言い方もできるのですが、とにかく自分の言葉でどう理解しているかを出す機会というものを、徹底的にいろいろつくり出していくということが、私はとても大事だと思っています。

それから、いろいろな他者の視点を入れていく。知識、理解というときも、私たちは、教えた概念やあるいは内容をより正確に理解したかという、単線で考えることがよくありますが、人の理解のプロセスというものは本当に多様で、例えばこういう私の話でも、アクティブ・ラーニングを、答申もきちんと読んでいて、世の中の動きをよく知っている、そういう人が聞くときの理解と、聞いたことはあるけれども全く知らない感じでここに

座っていて聞かれているときの理解とは全然違いますよね。

それは学生も同じで、それはなぜかという、前概念と専門的にはいうのですが、その聞くときの手前に持っていた理解や経験が、人によってやはりさまざまだからです。よく知っていても、立場が違ったりします。経済学の人聞く場合と、理学部や工学部の人とは全然違うと思います。そういった立場の違いなどもあるので、結局、理解というのは本当にさまざまなのです。

それを、例えば、横同士であの話はどう聞いたかとかどう理解したかと、学生同士で議論させる。あるいは、先生とのやり取りでもいいと思います。こういう形で、他者の異なる理解というものを理解のプロセスの途中で入れていって、いろいろな他者を途中で絡ませていくと、いろいろな他者を通り抜けて同じ理解を、アクティブ・ラーニングとは結局何なのかということを理解するということは、とても学習の質を上げていく上で、大事なプロセスになったりします。

他者が多ければいいというものでもありませんが、やはりもう少し入れていってもいいかなと思ったりします。入れ方はいろいろあると思います。学生同士、教員、専門家、地域住民。これは科目によっても違いますが、精いっぱいその科目の特徴を生かして、いろいろな他者を考慮していく。こういうことはあるのではないかと。

宿題や課題ですね。アクティブ・ラーニングということをやればやるほど、授業時間は短いです。まず足りません。だから、やはり授業外に授業デザインを拡張していくことは避けられない。これは学習時間にも関わってくるので、こういう形で授業外学習時間を延ばしていくということは、十分考えられることです。

もう少し言うと、学生の学習、理解し

ていくペースは、一人一人違って、ぱつと理解できる人もいれば、自分の時間をしっかり取ってじっくり理解するという、そういうこともありますので、授業外でしっかり自分の時間で理解を図る。あるいは同じ課題に取り組む上でも、ある学生はよく分かったことを仕上げるだけ、別の学生はその課題に取り組むのに必要な知識とか、ちょっと勉強不足で分からないところがあって、調べ学習とか、あるいは復習をしたりする。だから、宿題や課題の授業外学習時間を延ばしていくのは、アクティブ・ラーニングの質を高めしていく上では、とても大事になってきます。

あとは提出レポートをフィードバックして返してやるとか、それからいろいろな知識に体験をアクセスさせること、リフレクションですね。これは後で取り上げますが、いろいろ作業をさせるのですから、それぞれの作業にある程度のアセスメントというか評価指標を入れていかないと、学生はなかなか本気にならないというところがありますね。

最後に、アクティブ・ラーニングの取り組みです。非常に早い大学は、もう10年以上やっているというところもありますし、こういう流れの中でキャッチアップして取り組んでいる大学でも4、5年やっていたりします。立教大学も非常に取り組みの早い大学としてよく紹介されますが、そういう、アクティブ・ラーニングの取り組みの早いところではいったい何にフォーカスして取り組んでいるのかということ、たくさんあるのですが、非常に一般的なものとして、4点ご紹介申し上げます。

一つは、ディープラーニングです。これは私たち京都のほうで紹介し始めたもので、アクティブ・ラーニングというのは学習の形態を強調するものですね。プレゼンテーションとかディスカッションとか、作業、レポート、問題演習とか、そ

うことですが、やはり学習の内容、質にこだわっていかないと、本当のディスカッションやコミュニケーション力や思考力は育ちません。

このように言わないといけないのは、形だけの演習やディスカッション形式の授業を、たくさん見てきたということがありますが、やはり学生たちが本気になって課題に取り組むまで、先生が内容に徹底的にこだわるということです。だから、形だけを問うのではなくて、やはり学習内容ですね。深い学びを実現していくための学習形態としてアクティブ・ラーニングがある。このように理解していくべきものであります。

では、深い学びとは何なのかということが当然出てきます。これを提唱したのはフェレンス・マルトン (Ference Marton) というスウェーデンの先生なのですが、その方は deep approach to learning とか Deep Learning と呼んだりするのですが、経験の組織化といいます。知識を学んでいって、その知識がその学習者の知識世界の中で構造化されている。それは2つの意味があります。

一つは、これまで習ったこととの関係性を持つということです。だから、新しく学んだことが、ただ記憶されるというそれだけではなくて、当然これまで学んだこととの関連において、同じであるところや差異を見つけていく。あるいは経験もありますね。日常や社会で経験していること、決して教科書や科目で習ったことではありませんが、非常に素朴に日常を理解している、現象を理解しているといったことと、すり合わせて理解していく。だから結局は、頭の中での経験世界の中で、構造化していくということなのです。

そういうものを深い学びとあって、できるだけ個人の知識世界を構造化させていくということにおけるディープラーニングを目指す。こうことが1つ、取り組ま

れています。

では、深い学びをどうやって見ていくのか。ある学生がどう深いとか、別の学生は深くないと、どうやって判断していくのか。時間があまりありませんのでゆっくり説明できないのですが、マルトン・グループが提唱しているのは、このコンセプトマップというものです。

端折って申し訳ありませんが、例えば、大英帝国において、宗教改革であるとか議会政治とか、植民地の発展とか、それから産業革命、技術革新、世界進出のいろいろな展開とか、そういったことを15回、ずっと大英帝国ということを中心に授業してきたとします。どこでコンセプトマップを使うかというのもいろいろあるのですが、私だったら授業の中では最後の15回目に、15回は長いのでなるべく学生の理解を深めるような作業をこういう形で入れるのです。15回目にレポートを最後に書かせるのですが、レポートの前作業としてこのコンセプトマップを作らせるのです。

どのようにやるかという、やり方は、実は David Hay という、最近コンセプトマップを非常に体系化している専門家がいて、このようにコンセプトマップは作るものなのだといろいろ言っていますので、私などがやっていることは彼に言わせるとコンセプトマップではないと言って怒られるかもしれません。コンセプトマップという言葉遣いには少し慎重にならないといけません。しかし、要はエッセンスを学ばばいいと私は思っているので、私は私流に変えてやっているのですが、こういう感じでやります。

大英帝国ということだけを、大きなキーワード、共通の課題にして、そして真っ白な A3 の紙を配って、学生にはポストイットを100枚ぐらい持ってくるように指示していますので、14回やってきたものを復習する、レジュメなどを見てくるということを事前に連絡しておいて、そして

最後の1時間を使って、この A3 の紙1枚を仕上げるのです。

そのときに大英帝国ということだけを与えて、そういう授業をずっとやってきたので、思い浮かべることをポストイットで50枚挙げなさい。50枚ぐらいを目指して挙げなさい。何でもいい。大英帝国ということに関連して思い浮かぶことを、片端からポストイットに書き出さない。授業で扱っていないことでも構わない。何でもいい。このように、最初はやります。

そうしたら、本当にいい形で学んできた学生というのは、もうどんどん思い浮かぶことがあって次々に書き出せます。しかし、ほーっと聞いていた学生や、あるいは深い学び、構造化されていない学生は、出ない、何も思い浮かばないという感じで、1枚1枚が出てくるのにすごく時間が掛かるし、出てきてもせいぜい10枚ぐらいしか出せなかつたりします。出せる人は100枚でも書く勢いでどんどん出します。

問題は、まずこういうことが一つあるということです。だから、自分の知識世界が構造化されている学生というのは、連関がありますので、短い時間に出せるのです。連関のない学生は出せない。出せても非常に素朴なもの。

次に、レポートをそこから2、3枚書かせるのですが、50枚全部を使ってということではできないので、大英帝国をこの15回の授業でどう学んできたかということの説明するのに必要なポストイットを選んで、それをこういう、KJ法とは違うのですが、並べていく。コンセプトですから、間の因果とかをつくりながら、間に言葉を入れていくということになれば Hay の言うコンセプトマップに近いものになります。こういったことをやっていって、そしてこれを見ながらレポートを文章で A4 に2枚とか3枚とか、書かせるのです。

これはすごく分かります。この学生がどのように授業を受けてきたかとか、どれぐらい自分の知識を、私が教えてきた知識以外のものと引っ掛けているかとか、いろいろ分かる。それを見てレポートの文章を読んだら、だいたい文章を読まなくても、もうこれを見たら分かります。どれぐらいできているのかということが。それで、AとかAマイナスを付けていくのです。こういうやり方で、深い学びというのを見ていく。可視化するのですね。そういうものが1つあります。

2つ目は、カリキュラム化です。アクティブ・ラーニングというのは、もともと一授業の中での教授法というか授業デザインとして出されてきたものでありましたが、技能や態度、コミュニケーション、そういうものと関わるといことと、学士課程の中で位置づけられているということがあって、一授業を超えていっています。1学年の中での横、それから段階、学年ですね。そういうものを全体的に体系していくという、結局、組織化ということなのですが、こういうことをやっていく。もう時間がないので飛ばしていきませんが、こういうカリキュラム化が一つ、今、うるさく言われています。

河合塾には若干関わっていますが、全国の大学でどれぐらいアクティブ・ラーニングに組織的に取り組んでいるかということ調査していて、私はそこまでやるんだなと思いつつ見ているのですが、いろいろ事例を挙げてくるのも、調査するだけではなくて面接にも全国の大学に行きますので、そういうものの報告を聞いていると、いろいろな大学の取り組みが見えてきて、勉強になったりしています。

3つ目は、週の授業システムですね。これは北米を強くイメージしていますが、特に1、2年生の、下の科目では、特にこういう構造をとったりします。たくさん例があります。講義を3つやって、土曜日に演習をやるとか、そういうものもあ

るのですが、ただ1つのコースが週に複数回ある。講義と演習がセットになっている。こういうコンビネーションの中で1つの科目がインテンシブに学習されるというのは、非常に私はいいと思ってきました。

というのは、例えば、演習が講義に基づいてなされているということです。日本は、世界的に見ても非常に特異な形態をとっていて、講義科目や演習科目を分けますよね。このように分ける国が他にあるないとは言えませんが、思います。だから、もちろん、北米でも、3、4年生になると講義ばかりとか演習ばかりということもあるのですが、それでも1、2回生の基礎科目になってくると、やはりこの形態をとることが結構多いということ、私は見えていて思います。

講義の内容をしっかりと理解した上で演習がなされていて、そこで質疑やディスカッション、あるいはいろいろ調べ学習などがなされている。日本だったらこのようなものがなくて、いきなり調べ学習や演習で、そして、例えば15人ぐらいのゼミでも、ある内容やテキストをやる上でも、2、3人は一生懸命発言してやっているけれども他の学生はただ聞いているだけとか、その場で考えられることだけをやっているとか、内容の深まりに関わっていくということが非常に弱い。構造的に弱いということがあります。

アメリカがいいとか、こういうことはあまり言いたくありませんが、やはり教科書があって、リーディングアサインメントがあって、それを理解しているかの授業があって、それを踏まえて演習があって、評価も厳しくてということであれば、思わなくてもこの演習で何か言わなければいけないですよ。そういうプレッシャーというのは、私たちが社会で感じているさまざまなものと、かなり類似性が、アナロジーがあって、私はいいなと思ってきました。

こういう週3回の授業システムの実現というのは、2007年から私はずっと言ってきたのですが、日本ではなかなか難しい。でも、週2回ぐらいを1つのコースが分けてやるということは、結構出てきたのを確認しています。特に、英語などの外国語とか、数学とか物理とか、そういう科目では多くあります。うちの京都大学でも物理は週に2回ぐらいでやったりしています。

最後ですが、アクティブ・ラーニングの環境の整備です。ハード面です。例えば、eラーニング教材。これもやはり外国語とか数学とか、特に経済学とかそういうところでは、標準化テストや標準問題などがいろいろ作られていて、学生の授業外学習をこういうeラーニングの形で進めるといことがなされています。こういうものも今は先ほど言ったような科目、学問分野で先行していますが、いろいろな分野で進んでいくのではないかと思っています。

まず、教室の整備ですね。これは東京大学の駒場のKALS (Komaba Active Learning Studio) というものです。これはTEAL (Technology Enabled Active Learning) という、MITのアクティブラーニングスタジオです。写真が小さくて見えにくいかもしれませんが、こういうグループ学習をするテーブルがあらかじめセットされていて、それぞれのテーブルにプロジェクターや、見えにくいですがタブレットなどがあって、グループ学習ができるようになっている。それで、ちょっとつなぎ変えたら、あるグループのパワーポイントなどの発表も全体にも見えるようになっているとか、そういうことがデザインされた教室です。こういうものはまだ試行段階ですが、こういう教室を使って、従来の教室ではできなかった学習をするということは、今、盛んに推進されています。東大も似たようなものですね。

図書館との連携ですね。図書館のラーニングコモンズ。これは上智大学の例ですが、全体の学習の場、それからグループ学習をする場。プロジェクターや、いろいろ機器をつないでやる場とか、ここは分かれています。京都大学にもラーニングコモンズはあります。

どこの大学でも、ラーニングコモンズは結構導入されていますが、ただ、今課題になっているのは、図書館が図書館だけでやっていていいのかということです。つまり、こういった図書館のラーニングコモンズというのは、私たち正課の教員やカリキュラムと大いに接続してやっていけないといけない。新しい課題になっています。

もう一つだけ、時間が来ていますので、もうこれで終わりますが、例えば、教室環境が整備されればいいというものではないのですが、そういうことができれば、いろいろ豊かな学習が実現していくということです。例えば、私がこの3月に視察した、カナダのQuest University Canadaというところがあります。カナダのNSSE調査でナンバーワンの、新しくできた大学で、日本でいうとたぶん国際教養大学かなと思ったりしますが、例えば、30人ぐらいで全ての授業を組むのですが、こういう教室で講義をしたりします。

少し写真では分かりにくいのですが、この教室の廊下を隔てた向こう側には、この教室に対応する7つぐらいの小部屋があります。このように、例えばここで5人グループに分かれて作業をするときには、この5人グループはぱっとそういう小部屋に行って、そこで作業をしてまた戻ってきたりします。海外の学生ですから、部屋に行かないで廊下で座り込んでやるとか、そんなこともあるのですが。ただ、こういう1つの講義室、それに対応する小部屋、こういったものが何個かでもできれば、かなりいろいろなこと

ができますよね。

例えば、ここは教室ではないと思いますが、やはりこういうキャスターが付いた移動できる教室などで、それなりの大人数の教室になればもっといろいろできますし。京都大学はそこらへんまだまだ意識が低くて、全部据え付けてしまうのですが、それでも私はできることはやりたいと思ってやっているのです。しかし、こういう教室環境がいろいろ整備されると、もっといろいろ進みますので、こういったことも一つの取り組みとしてなされています。

もう、時間が過ぎていきますから、あとはお読みくださればと思います。いろいろ言い足りないところなどもあるのですが、期待される範囲において、40分お話ししました。

ご清聴どうもありがとうございます。

○**司会** 溝上先生、ありがとうございます。時間の中で、かっちり収めていたでいて、非常に内容は豊富で、質問などされたい方はたくさんいらっしゃるでしょうが、最後の質疑応答の時間をお願いするという事です。

引き続きまして、事例報告の1番、英語ディスカッション教育センター副センター長でいらっしゃいます、異文化コミュニケーション学部教授の高山一郎先生、「英語ディスカッション授業におけるアクティブ・ラーニング」ということでお願いいたします。

## 〈事例報告①〉

### 「英語ディスカッション授業におけるアクティブ・ラーニング」

○**高山** 高山でございます。英語のディスカッションクラスのシラバス、カリキュラムに6年ぐらいつと関わっております。それで、今日は、ディスカッション授業における、先ほどお話があったアク

ティブ・ラーニングの要素ということをお話しします。この新しいディスカッションの授業には、非常にアクティブ・ラーニングの要素が多く含まれています。

立教の英語教育の基本のひとつがコミュニケーション・ランゲージ・ティーチングです。このアイデアを非常に多く取り入れて、現在いろいろな国で、外国語教育が行われております。立教大学もこのコミュニケーション・ランゲージの考え方を非常に多く取り入れているということが言えます。

このコミュニケーション・ランゲージ・ティーチングの考え方と、先ほど溝上先生がお話になった、アクティブ・ラーニングの考え方が非常に近いのです。先ほどのお話で、さまざまなアクティブ・ラーニングの授業の形が紹介されました。学生参加授業とか、協同学習を取り入れた授業とか、課題解決型授業ですね。それから、発信型が大事である。一方的に聞くのではなくて、こちらからプレゼンテーションしたり、レポートを書いたりして発信する。これらはコミュニケーション・ランゲージ・ティーチングと非常に共通点があると思います。まず、この点についてお話しして、それから、その次に、立教の英語教育の改革について、触れたいと思います。

非常に古い外国語の教え方に文法訳読法、あるいはオーディオリンガル法があります。オーディオリンガル法というのは、テープを聴いて何度も何度も繰り返し覚えて、そのフォームを覚えて、それを利用して後で英語が使えるようになるという考え方です。文法や構文、知識としての英語が重視されていました。

それに反発して出てきたのが、1980年代から普及してきた、コミュニケーション重視の外国語教育です。これをコミュニケーション・ランゲージ・ティーチングといいます。この特徴といいますと、まず形式よりも意味が大事であるということ



高山 一郎

です。正確さよりも流暢さが大事である。メッセージを効率よく伝えることが大事であって、そのメッセージが正しい英語で書かれているか、文法が正しいかということ

は、それほど重要ではないということである。

それから、教師の役割は、一方的に知識を伝えるというのではなくて、学生が言語習得をやるためのファシリテーターとなっているということです。それから、教室ではコミュニケーション重視で、いろいろな活動、ペアワークやグループワークでの作業をさせます。ペアワークとかグループワークのメリットは、学生の発話が非常に多くなるということです。

ここで協同学習という、先ほど溝上先生がお使いになった語彙を使いますが、英語教育でもコラボラティブ・ラーニング (collaborative learning) とかいう方法が取り入れられてきております。要するに、学生同士が助け合うという発想でしようか。

それから、その次を見ていただきたいのですが、タスクベースドアプローチ (task based approach)、インフォメーションギャップアクティビティー (information-gap activity)、オピニオンギャップアクティビティ (opinion-gap activity)、ランキング (ranking)、プロブレム・ソービング (problem-solving)、ロールプレイ (roll-

playing)。こういったいろいろな課題を通じて、お互いに相談して課題をこなすという、これによって外国語の力が付くという考え方です。

それから、ファンクショナル・シラバス (functional syllabus) と書きましたが、これは文法のシラバスよりも、最近では外国語を使って何ができるか、例えば、謝ることができる、人を誘うことができる、予約ができるとか、そういう言語のファンクションによってシラバスを構成するのがメインになってきています。これはヨーロッパで始まった考え方です。共通参照枠という、ヨーロッパでこのファンクショナル・シラバスを使った共通評価のようなものもできております。

あと、これも先ほどの話にもありましたが、要するに先生の授業、先生の話聞くだけでなく、こちらから発信をする。書いたり発言したりするということですね。あとは、間違いは必要だという考え方が大事だと思います。

それから、ラーナーセンタードアプローチ (learner-centered approach) です。学習者中心のアプローチ。先生が何を教えたかではなくて、学生にとって何が必要かということを考えるということです。それから、ESP (English for Specific Purpose) というのは、学生の将来の専門に近い英語を教える。これも学習者中心の考え方だと思います。

それから、コンテンツベースド・アプローチ (content-based approach) というのは、コンテンツのほうにウエートがあって、例えば、理科や化学を英語を使って教える。これは立教でいうと、経営学部の英語教育がこの方針だと思います。英語で学ぶということ、よく経営学部の英語の先生方はおっしゃっているので、英語を使っていろいろな経営の科目を学ぶという方針です。

それでは、次に、1997年の立教大学の英語の全カリの必修科目の改革につ

いてですが、資料をご覧ください。今まで教員がばらばらに、とすると自分の趣味を生かしたといいますか、自分が興味ある教材を使って授業をやっていたのが、1997年に統一シラバスになって、コミュニケーション・ランゲージティーチングを多く取り入れた教育に変わりました。

それから、2010年度の改革。これが最近の改革ですが、eラーニングという科目を導入しました。eラーニングはアクティブ・ラーニングではないのではないかというような気もしますが、考え方によってはeラーニングというのは、学生が自分でやりたい内容を、自分のペースで好きなところでやるわけですから、一種のアクティブ・ラーニングということも言えると思います。

それから、例えば、リスニングやリーディングは、今まではそういうコースがあったのですが、これはなくなりました。スピーキングやプレゼンテーションやライティングを教える過程で、自然に身に付くのではないかと。先生が英語をしゃべれば、当然学生のリスニングが向上しますよね。だから、われわれの考え方からすると、そういうコースは要らないのではないかと。むしろ、英語で授業をやる、あるいはプレゼンテーションをやる前に資料を読むことで、十分レセプティブスキル(receptive skills)は養成できるのではないかと。という考え方です。

それで、2010年度からのカリキュラムはすぐく発信型です。ディスカッション、プレゼンテーション、ライティング。これが立教大学の英語教育の特徴であります。もう一つは、異文化理解ということなのですが、これが現在の構成になっております。

新カリキュラムでは、ディスカッションとプレゼンテーションに関係を持たせています。先ほどの話で、深みのある教育という話がありましたが、アクティブ・ラーニングを利用したプレゼンテーションで

やるテーマと、ディスカッションでやるテーマを共有するようにしております。これが一つの特徴だと思います。

ここから、ディスカッションの授業についての、アクティブ・ラーニングの要素について、お話ししたいと思います。たくさんいろいろな要素があります。まず目標ですが、周りの人たちに自分の意見を的確に表現することを学ぶ。一般的に使用される、ディスカッションファンクション(Discussion Function)を学ぶ。英語の流暢さとコミュニケーションを学ぶ。効果的にディスカッションを続けるために、周りの人の意見を聞くことを学ぶ。このコースで扱うテーマに関しての理解を深めるというのが、目標になっております。

この注意点を見てください。ディスカッションをするときには声を出してリアクションをする。賛成、反対を伝える。分からないときは、その旨を伝えると。これは非常に大事なですね。どうも、分からなくても分かったふりをして、過ごしてしまうことが多いのですが、分からないときはきちんと聞くという、こういう態度をわれわれは養成するようにしております。あと、全員が平等に話す。一人の人が独占して話していたら、ディスカッションは成り立たないということです。

それから、これは大事なことなのですが、アクティブリスナーになろうということです。人の話をよく聞こうということです。ディスカッションはだいたい8人でやるのではなくて、授業では4人のグループを2つつくって各グループでディスカッションが行われます。平等主義ということが、普通の基礎演習や学部のゼミではあまりないような気がするのです。皆さん、どうですか。学生に平等に話すように指示しますか。

評価基準ですが、通常授業は評価基準が非常にはっきり決められております。ディスカッションテストは3回実施さ



れて、こういう評価基準で採点されます。ディスカッションテストというのは、1対1ではなくて、グループでのパフォーマンスを評価するという、非常にユニークなテストになっております。

トピックを見ていただきたいのですが、1学期と2学期で扱うトピックが書かれておりますが、われわれのディスカッションコースの特徴は、英会話ではないということです。会話ですと、先ほど申し上げたファンクショナル・シラバスを使って、予約の仕方とか、招待の仕方とか、挨拶の仕方とか、だいたいそのようにシラバスを構成していくのですが、われわれの場合はそうではなくて、イングリッシュフォー・アカデミック・パーパス (English for Academic Purposes) の一部として考えています。大学でいろいろな科目を勉強するのに役に立つスキル、例えば、スタディスキルとか、エッセイライティングスキルとか、それと同じように、ディスカッションスキルを教えるのですし、トピックも、社会問題や文化問題を扱うようにしています。

これがいろいろなファンクションです。意見を言うとか、例を提示する表現。ディスカッションに加わるための表現。それから、自分が言ったこととメンバーが言ったことを関係付けるような表現。それから、自分の経験を語るということがすごく重要なのですが、自分の経験を語る時の表現ですね。こういう表現を覚えてもらいます。

ともすると、学生はこういう表現を使いすぎるといふか、不自然になるほど使いすぎることがあるのですが、それはいいのではないかと思います。最初は、こういうものを習得するときには、使いすぎて、だんだん学期が進むにつれ、もう少し内容が加わって自然になると、われわれは考えています。

授業の流れですが、資料をご覧ください。クイズがありますね。これは、クイ

ズの前に、自宅でテーマについてのリーディングの課題を宿題として読ませます。皆さんにお渡しした資料の最後のページに教科書のコピーが入っておりますが、毎回授業に出てくる前に宿題を出すようにしています。これはだいたい予習としては、アンケートによりますと、学生は30分から1時間はかけているようです。それから、ディスカッション1と2なのですが、とにかく教師は介入しないというのが特徴です。

ディスカッションコースの特徴に行きたいと思います。2番目ですね。学生の発言を引き出すことが重要と書いてあります。それから、インターアクション重視です。先ほどの溝上先生のお話だと、学生と教員が切磋琢磨してという。でも、われわれの方針は、学生が切磋琢磨する。教員はそれをサポートするという立場を取っております。

教員の役割は、ファシリテーターですから、教員はあまりしゃべらない。学生の発言を引き出すということです。教員の発言は、授業のだいたい20%以下です。教員ではなく学生同士がインプットのソースになります。先生が自分の文化体験を語ったり、あるテーマについてレクチャーをするということはありません。

では、教師は何をやるかといいますと、一人一人の発言をモニターし、的確なフィードバックをする。それから、これはwebのシステムがあるのですが、毎回授業が終わると、学生に教員のコメントをフィードバックするようにしております。

やはり最大の特徴が、学生がお互いに助け合うということなのです。これは、授業をやって非常によく分かったのですが、こちらが想像している以上に、彼らは協力して助け合います。一人が言葉に詰まったら、他の人が助けてあげるとか。話していない人に質問をしてあげるとか、そういう助け合いが非常に多くて、

感激しました。この授業がうまくいっている一つの例として、学生のお互いの助け合いが、よく見られるということです。

それから、第2言語習得の考えについての理論があるのですが、われわれは3番を採用しています。インターアクションハイポセシス (interaction hypothesis)。学習者がお互いに努力しコミュニケーションすることで英語力がつく。ネゴシエーション・オブ・ミーニング (negotiation of meaning) が重要である。これはどういうことかという、グループでお互いに意味を確認し合っ、協力して理解を進めていくということです。

伝統的なゼミと、それからこのディスカッションクラスの違いを、ここに書いておいたのですが、伝統的なゼミというのは、学生20人ぐらいでアカデミックなテーマについて論文を読んでレジユメをつくり発表して、教員がコメントする。それから、最近、異文化コミュニケーション学部でもそうなのですが、コラボラティブ・ラーニングでしょうか、それを取り入れた授業が行われるようになっていまして、調査したり文献を読んで、プレゼンテーションを行う。ディスカッションをするときの役割が、司会、ノートテイク、レポーター。これはたぶん、コラボラティブ・ラーニングのアイデアから来ているのだと思います。

最大のディスカッション授業の特徴は、その中のインターアクションに教員が注目をし、指導するということです。「あなたは、非常にたくさんいろいろないいことを言ったけれども、全然質問していないではないですか」とか、「君は、例えば、"I agree with Ichiro, but I don't agree with the other two." とか、自分のポジションを明らかにして、それはすごくいいですね」と、そのようなコメントをしていくわけです。だから、これが特徴だと思います。一歩踏み込んでディスカッショ

ンのやり方を指示します。

ディスカッションの授業は非常にうまくいっています。学生にはやはり英語の蓄積があるのです。それをうまくディスカッションの授業でコミュニケーションに使うようになってきている。それが成功の原因だと思います。

少し長くなりましたが、これで終わらせていただきます。

○司会 高山先生、ありがとうございます。ほぼ時間どおり取っていただきまして、またしても豊富な内容で、質問がおりかと思いますが、最後の質疑応答のときをお願いいたします。

それでは、続きまして、経済学会計ファイナンス学科准教授の小澤康裕先生によります、「立教ゼミナールにおけるアクティブ・ラーニング型授業」の事例報告、お願いいたします。

## 〈事例報告②〉

### 「立教ゼミナールにおける アクティブ・ラーニング型授業」

○小澤 経済学部の小澤です。どうぞよろしくをお願いいたします。きょうは、「立教ゼミナールにおけるアクティブ・ラーニング型授業」というタイトルで、事例報告をするように言われておりますので、本当に事例報告です。皆さんにとって、何かメリットがあるとはあまり私も思えないのですが、何をやっているかだけ、お話しします。あと、初めは「立教ゼミナールにおけるアクティブ・ラーニング」というタイトルだったのですが、溝上先生のレジユメを見まして、「型授業」にしました。アクティブ・ラーニングかどうかがよく分からないので、アクティブ・ラーニング型授業とさせていただきます。

学内の方は、立教ゼミナールというのがどんなものかということは、ご存じの方も多いかと思いますが、名前のとお

りゼミナール形式の少人数で、定員30人の授業です。全学共通カリキュラムの中の、総合教育科目の立教Bというカテゴリーの中で行われていまして、現在、12クラス走っています。全て担当者が違いますし、学部もばらばらです。ほぼ1学部から1人ぐらいずつ担当しているという科目になっております。

ただし、専門のゼミナールではないので、全カリ、全学共通カリキュラムですので、あらゆる学部、学科の学生が1年生から4年生までとれるという、授業として本当に成り立つのだろうかという不安を感じる講義というか、授業になっています。

当然、先生方はそれぞれご専門をお持ちですが、専門のゼミナールのようになってしまうと当然できないわけですね。なので、いろいろ専門のゼミナールとは違う形で、工夫をしながらそれぞれの先生がやられています。もちろん、専門と全く関係ないことをやるのではなく、それぞれの先生のご専門を生かした形で、この立教ゼミナールというものは展開されています。

全学部、全学科の学生が来るのですが、やはり学生はよく見ていくと学部ごとに毛色が違うといえますか、特色が結構ありまして、経営学部の学生はこうだとか、法学部の学生はこうだという、なんとなくイメージがあるのですが、それが非常によく出ていて、見ているととても面白いです。

それは、こちらから見ているだけではなく、学生同士ももちろんそれを感じていまして、自分と考え方の違う学生がたくさんいる。世の中を見るときに自分の見方とは違う見方をしている学生が、同じ学年なのにいろいろいるのだということに気づくという、非常に学生にとっても、とてもいい環境が、この立教ゼミナールではできていると思います。自然に多種多様なことを吸収できるような環境が

生まれています。

立教ゼミナールの内容なのですが、講義内容、いわゆるシラバス、本当にシラバスかどうかというのはあまり議論したくないところなのですが、講義内容ではそれぞれの先生がそれぞれの立教ゼミナールで何をやりたいか、目標を書いてあります。私の場合は、経済学部ですので、「企業や経済社会について分析し議論することで、自ら考える力を養うことを目標に」ということで、一応、講義内容のほうには書かせていただいています。

が、実際にはここまでできるかというのは、ちょっと怪しいところなので、私はもう少し内容を、私のやりやすい形で考え直しまして、まず一つは、立教大学に集う多様な学生が、授業をきっかけに相互に結び付いて、楽しむ場を提供することを、私の立教ゼミナールでは一つ目標にしようと思いました。何を通してこの目標を達成しようかという、プレゼンテーションとディベートというものを実際に体験してもらって、楽しんでもらえればいいかなというのが1つです。

もう一つは、今年から力を入れているのですが、最近やはり学生は本を読まないといわれています。私も私の先生から見ると、全く本を読んでいないのだと思うのですが、それよりもっと読まないの、まず、読む力を学生に付けてほしい。そうしないと絶対に書けないから。一生懸命書く力を付けるとか、レポートを書



小澤 康裕

かせようとするのですが、まず、もともと読めないで書けない。だから、まず読む力を付けて、書く力を付けていこうということ、もう一つの目標として掲げています。

一つは、継続的に読書課題を出して、読ませる。それと同時にレポートを1本書いてもらう。立教ゼミナールは、半期の授業ですので、少し時間が短いのでレポートは1本だけ書いてもらうということ、今考えてやっています。

内容として、実際にこんなことをやっていますということを一覧にしたものですが、1回目はだいたいオリエンテーションで、私が自己紹介をします。この後、学生にそれぞれ自己紹介をしてもらいますので、その見本になっているかどうか分かりませんが、とにかく私がまず自己紹介をして、このようにやってくださいということを見せます。

その後、今後の授業展開についてざっと説明しまして、読む力をどのように上げていくかという話をざっとします。きょうお配りしました資料1が、実際に私が1回目の授業で配っている資料です。始めのほうはざっと見ていただいて、最後のところですね、3と書いてあるところの、課題というものを1回目から出しているのですが、1回目の課題が、蔵書リストを出してくださいという課題です。

読む力を付けたいのですが、みんなどれぐらい読めるのだろうかということ、まず計りたいので、一つは、どのぐらい、今、自分が本を持っているか確認してください。ただし、漫画は除く。今回は小説でもいいですよと取りあえず言いました、実際に出してもらいました。これはまた後で出てきますが、30人の中で一番少なかった人は3冊。自分のお金で買った本は3冊しか持っていませんでした。多い人は100冊超えている人ももちろんいます。

それだけ、もともとばらけているわけ

ですね。先ほど溝上先生のお話で、理解というのはそれぞれ違うのですよということでしたが、本当に読む力を話す前に、彼らがこれまで経験してきた、18年以上にわたって、こんなに読む量が違うのだということがよく分かりました。それで、まず、課題を出します。読む力をどのようにこれから付けていこうと私が考えているかという話も、1回目のときにしました。

2回目以降は、学生それぞれ1人ずつ、自己紹介のスピーチをしてもらうということをやったり、あるいは会社に関係するゼミナールになっていますので、私が会社とは何かという話をしたりとか、プレゼンテーションを学生にしてもらうことになっていて、この中身についてこれから具体的にお話をしていきたいと思えます。

実際、これがアクティブ・ラーニングなのかどうかというのは分かりませんが、まず、一つ、私がやっていることは、大福帳というものを採用しています。毎回コメントを書いてもらって、そのコメントに対して私が毎回コメントを書き返すということで、資料2にあります。三重大の先生がインターネットで紹介されていたので、それをそのまま採用させていただきました。

これは毎年やるのですが、やるたびに、来年はやめようと思います。すごく大変です。本当に数行なのですが、毎年これをずっとやると、本当に、来年は絶対これではない方法で何かうまいことはできないかと思うのですが、何も思いつかないので、やはりこれをやることになりました。

あと、アクティブ・ラーニングかなと思うのは、まず学生にきちんと自己紹介を3分でしなさいということと言いつつ、それに対して、質疑応答を2分間やりましますよ。もちろん学生にはきちんと自己紹介の内容を考えてきて、家でリハーサ

ルをしてきて、質疑応答にも耐えられるように、どんな質問が来るかということ想定して準備してきてくださいと伝えて、実際にやってもらいます。

そのときは、4年生から順番にやってもらいます。やはり4年生のほうが就職活動であったりかゼミであったりとか部活動であったりサークルであったり、自己紹介をする機会が多くて経験が豊富ですので、きつとうまくやってくれるだろうと思ひまして、4年生から。幸い、立教ゼミナールは4年生がいますので、4年生から順番にやると、やはり1年生が、おお、すごいと思うわけですね。4年生はこんなに流暢にしゃべれる。かっこいいと思うわけです。

それを見て1年生も頑張ろうということで、結構頑張ってくれまして、みんなきちんと自己紹介してくれます。質疑応答についても、きちんと答えられている学生と、やはりそうではない学生というのは明らかなので、それを見ると学生はやはり、きちんと準備をして来なければいけないのだなということ自然に学んでくれます。

これについては、そのときには30人中1人しかプレゼンテーションしないわけですから、聞いている人はただ聞いているのではなくて、当然質問してもらいますが、そのプレゼンテーションを評価してもらいます。評価してもらって、コメントを書いてもらいます。その評価は、まずは伝えたいことが十分に伝わったとか、そういうことについて、非常によい、よい、普通、やや不十分とか、不十分という形で、点数化したものプラス実際にどう思ったか、そのプレゼンテーションを聞いてどのように思ったかについてコメントを書いてもらいます。

コメントを書いてもらうのですが、それは補足資料でお配りしました、マル補というほうにあります。そこでは、「声をはきはきしていた」とか、いろいろな、

いいコメントもありますし、逆に、「ふらふら動いていた」とか、いろいろな、辛らつなコメントも時々見られます。私は全部それを自分で入力をして、毎回配ります。これも毎年やめようと思うのですが、やめられません。やはり学生同士で、自分たちがどういうコメントをもらっているのかということを見て、彼にはこういう評価だったのだ、次は、私はここを気を付けようということ自然に学んでもらえるように。

あるいは、このコメントの書き方も、非常にうまいコメントを書く学生と、小学生ではないかというようなコメントを書く学生とがいて、その辺も一目瞭然なので全て明らかにして、こういう形で、みんなに、自分たちで見て学んでもらおうと思っています。一応コンテスト形式で、点数化したものを集計しまして、誰の自己紹介がよかったのかということをやりますよという形で、頑張ってもらっています。

次に、プレゼンテーションを各自1回、自己紹介以外にしてもらうことにしまして、何をしてもらっているかということ、各学生が自分の好きな会社を紹介する。目標はみんなをその会社のファンにしまうこと。「みんなにもファンになってもらえるような、会社の紹介をしてください」ということをやっています。

自己紹介もそうですが、好きなものや自分が関心があるものであれば、きつとプレゼンテーションしやすいだろうということで、まず「好きなものを選んできてね」という形でやっています。好きだからこそ詳しく調べるでしょうし、好きだからこそそれについてはよく知っている自信があるでしょうから、堂々とプレゼンテーションできるだろうと思って、こういう形でやっています。

このプレゼンテーションについても、それぞれ評価をします。お互いにそのプレゼンテーションをした人に対して

の評価をしています。そのフィードバックも全部返します。先ほどと同じように、コメントを全部私が入力をして、毎回学生みんなに配るようにしています。

あと、今年からやっているのは、先ほど言いました、蔵書リストを提出してもらうということと、現在の読む力を測定するというので、実際に今度は読むスピードも計ってみました。学生にある資料、今年は寺田寅彦を配りまして、だいたい1分間に何文字ぐらい読めるかということ計りました。

計って、「どんなにゆっくり読んでも、1ページ1分はかからないよね」ということを確認させました。確認させて、「新書はだいたい200ページだよ」と言いついて、それを計算すると、1日30分、だいたい30ページぐらい読めば、「2週間で1冊、新書が読めるでしょう」と学生を脅したとか、納得させまして、「新書を2週間で1冊ずつ読むというペースを守って読んでください」という課題を、今出しているところです。

せっかく読んだなら、その本を推薦する。みんなに分かってもらう。「この本、こんなに面白いんだよ」ということを分かってもらえるように、推薦するためのポップを作るか、あるいは書評とか推薦文を書いてくださいねという課題を出しています。

実際のポップの例が、補足資料の後ろのほうに付けてありますが、こんなポップが出来上がってきます。他にも結構いろいろな面白いポップが出来上がってくるのですが、そういうことをやっています。

あと、ディベートもやります。ディベートは、1チームを3人か4人で分けまして、その際には立教ゼミナールの特徴を生かして、できるだけ学部や性別の偏りなくチームを組んで、さまざまな学部からの学生の多様な意見に、学生が出会えるようにしています。ディベートなのでチーム

でいろいろな作業をするのですが、その過程でプロジェクト管理とか、きちんと自分たちでいつまでに何をやるかということを決めてやっていかないといけないのだと、そういうものの重要性に気づいてくれるみたいです。実際、そのトーナメント表とか、そういうものを今日お配りしております。時間がないのでその話は省略させていただきますが、もしよろしければご覧ください。

今年から、全てのプレゼンテーション、自己紹介もそうですし、好きな会社のプレゼンテーションもディベートも全部ですが、録画しています。毎回私がビデオカメラを持って行きまして、全部ビデオに撮ります。撮ったものを全部Blackboardで公開しております。もちろん受講者の中だけですが、いつでも見られるようにしてあります。これは結構効きます。1回目自己紹介で、自分のプレゼンテーションとか自己紹介を見て反省して、次の「好きな会社」のときのプレゼンテーションでは、すごく体を揺らしていた子が直っていたりしました。これは結構、効果的でした。

課題がいくつかあると今思っています。だいたい少人数の授業なので、楽しいという感想が来ることが多いのですが、楽しいだけで終わっていいのかということがありまして、次の学習とか、次の能力開発とか、そういうことにどのようにつなげていったらいいのかということ、まだ今、模索中です。

それから、「2週間に1冊新書を読めますよね」ということは確認してもらったのですが、たぶんこの授業が終わると読まなくなると思うのです。どうしたら、もっと活字中毒とか、本を読むということを普通にしてくれる学生に育てられるのかということ、まだ考えなければいけないと思っています。

それから、ディベートなどをやると、「議論って楽しいんだな」ということに学生

は気づくわけです。でも、今、たぶん学生にとって、普通に議論するという場は、授業以外にないのだと思います。昔であれば、学生同士、ご飯を食べながらでもいろいろなことを議論したということが、皆さんはご経験があるかもしれませんが、今の学生はたぶんやっていないです。でも、やはり議論は楽しいですよ。その楽しいということを味わったからには、その後続けていって、議論をする場というものを見つけてほしいのですが、その用意をすることも、やはりどこかでやってあげたいのだけれども、できないなというのが、今の状況です。

あと、これは愚痴というか、Blackboard がすごく使いにくいので、立教大学の Blackboard だけかもしれませんが、どうしたらもっとうまく Blackboard を使えるのだろうかということが私の課題です。

ということで、時間を少し超過しましたが、以上で私の報告を終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございます。

○**司会** 小澤先生、ありがとうございます。ほぼ時間どおりに進行しております。小澤先生は経済学部の熱血教師代表として、私が強引に口説いたのですが、正解だったと思います。こういう斬新なお話でしたので、お聞きになりたい方もたくさんおありかと思えます。

## 〈討論〉

○**司会** それでは、シンポジウムの質疑応答、討論を始めたいと思います。3つ聞いてこられて、スピーカーの先生方も、さらにお話されたいこと、あるいは互いにお聞きになりたいこともおありとは思いますが。まずはフロアのほうから質問等、特に3つとも非常に豊富な内容で、細かいところは時間の関係で省略されたことも多かったのですが、このあたりをもう少し

詳しく聞きたいということがございましたら、お出しいただけますでしょうか。

では、まず、溝上先生の基調報告に対する質問、いかがでしょうか。はい、どうぞ。

○**出席者** 私は、立教大学の教員として、きょう、高山先生、小澤先生の話聞きながら思ったのですが、お二方が説明なされたディスカッションのクラスというのは8名でございまして、小澤先生が説明なされた立教ゼミナールというのは30名。立教大学の中では、クラスサイズとしては非常に小さいサイズであります。

例えば、全学共通カリキュラムで申しますと、200人から300人というようなクラスサイズで展開されるのが通例でございまして、英語でも20人、それ以前のカリキュラムですともう少し多かったということがございます。そうした意味では、お二方がお話しなされたアクティブ・ラーニングあるいはアクティブ・ラーニング型なのかもしれませんが、というのは、立教大学の中では、幸福な例外なのかなという気もするわけでありまして。そういった意味で、クラスサイズとアクティブ・ラーニングというものの関係について伺いたいというのが1つであります。

他方で、大半の教員からいたしますと、いやいや、うちのゼミも同じことをやっているから、俺だってアクティブ・ラーニングをやっているよというような、そういう感想を持たれる先生も多かったのかなという気がいたします。そういった意味では、高山先生が少し言及なさいましたが、通常のゼミ内の演習とアクティブ・ラーニングというようなものの違いをご教示いただくと、今後の立教大学の教学改革にかなり資するところが多いのではないかと勝手に考えております。いかがでございましょうか。

○**溝上** ありがとうございます。とても大事な問題2点。

一つはクラスサイズですが、こういう立教ゼミナールですか、それから外国語のクラスが、ある種、幸福とか特別な事例ということは分かります。専門の学部の方では、あるいは全カリでも他の、総合とかになるのですかね、大きなサイズの授業がたぶんたくさんある。理想を言うと、一般的には、やはり50～100人ぐらいが講義形式の中でアクティブ・ラーニングを取り入れていく標準サイズではないでしょうか。50人以下の演習とか、50人以下の講義科目でいろいろやれるのは分かっているので、あとは講義で大人数になってきたときに、何人ぐらいがマックスなのかという議論ですね。私には明確な解はないのですが、やはり100人ぐらいだろうと思っています。

ただ、今日時間があつたら、だいたい1時間少しぐらいいただいたら、私の授業やそういう取り組みなどもいろいろ紹介するのですが、きょうはどうしても中教審の答申を中心にした話ですので、私は200人ぐらいの講義形式の授業でどこまでやれるかということを結構やってきたのです。それは、私が個人の事例ということでやっているのではなくて、全国のいろいろな状況を見てきて、そういうものの中で200人ぐらいの授業の中での可能性というものを模索していったという、そういう、いろいろ引掛掛けながら話す事例として、私の授業などの話を出すのですが。

50人以下とか100人ぐらいでやれることと、200人ぐらいでやれることは違って当然で、200人の中ですから限界はあります。ただ、それでもやはりいろいろ書くという意味でのミニレポートなどを定期的に出すとか、あるいは15回の中でずっと雰囲気をつくって行って、今日も出ていましたが、ピア・ディスカッションというのですかね、横でピア・ラーニングを定期的につくっていくというのは、きち

んと雰囲気をつくっていけば、それなりにはできるなどということは思ってきました。

私は200人ぐらい以上やったことはないのですが、私立大学の先生とかで300人ぐら

いまでできるとか、もうここから先になってくると、先生のパーソナリティとかそういうものもあると思いますので、一概には言えませんが、そういうことで、私は200人ぐらいままでだったらできるなと思ってきました。

ただ、もう一回言うのですが、やはり先生のつくっていき方というか、私はアクティブ・ラーニングのこういう講演やセミナーにいろいろ出ていて、よく受ける質問は、やはり人数が100人を超えていて、学生たちにいろいろ作業させるというのは、先生方、怖いとおっしゃるのです。そういう言い方をされるわけではないのですが、よくよく聞いていくと、つまり、計画していないいろいろな展開とか、学生の質問などが出てきて、そういうときにどうしたらいいかということのを予測できない。そういうことを少し恐れていたり、あるいは指示に乗ってこない学生がどうしても多くなると出てきますね。そういうことに対して、どうしたらいいかとか。だから、そこら辺は、私は先生の個人技というかパーソナリティに帰するよりは、研修などを重ねて、そういうときの対応の仕方を事例として重ねていく。そういうったほうがたぶん建設的なので、そういっ



中島 俊克



た話をしています。

もう一つの、通常の演習ゼミとどう違うのか。一緒にいいと思いますが、2つポイントがあって、一つはゼミや演習を今までやられてこれているのは、これはアクティブ・ラーニング型の授業としていいと思うのですが、いわゆる知識をしっかりと習得していく講義型の授業がありますよね。そういうものとの連関ということをどれぐらい図っているかということが一つです。

こちらは全カリのほうで大きくやって、例えば、初年次教育をどのように受けるか、学部それぞれのほうでカリキュラムを組んでいると、先ほどレクチャーいただきました、それはなかなかいいなと思いました。ということであれば、そういった先生方が一人一人お持ちであるゼミというものが、アクティブ・ラーニングという観点から見て、どう体系的に位置づけるかということ、組織としてしているかということですね。これは意外と抜けていて、私などもこういうときに、呼んでくださる大学側のアクティブ・ラーニング型の授業としてやっている先生方のリストとか、科目のシラバスをばーっと見せてくれたりするんですね。

私はそれを見て、結構やっているのだなと思うのですが、そういうことではなくて、どれぐらい組織として科目をアクティブ・ラーニングの観点から、よく学年という意味では段階とか、あるいは体系とかいったりするのですが、そのようにしているかということがポイントになっていると思います。

○**司会** ありがとうございます。今のご質問、第1点に関しましては、溝上先生は、『学生を能動的学習者へと導く講義型授業の開発』という論文を書かれておまして、関心のある方は、ご覧になったらいいと思います。

もうお一方ぐらい、溝上先生に対して、ございますか。いかがでしょう。はい。

○**出席者** 今の質問とかぶるところがあるのですが、溝上先生のお話の中で、コンセプトマップの話があったときに、確かにこれはA評価よりもすごくいいなと思ったのですが、15回目でやってしまうと、その時点でこの学生はあまり参加していなかったなということになると、じゃあ、これは評価を下げるしかない。しかし、全体で見ると、そういう学生もアクティブ・ラーニングに巻き込むべきだと思うのですね。

そうしたときに、どう考えるかということで、コンセプトマップの次の話のときに、カリキュラム化というお話をされましたが、先ほどの質問にたぶん近いことだと思うのですが、一個一個の授業ではなくて、やはりカリキュラム全体として学生をアクティブにしていくと。そういう工夫とか、あるいは先ほどの小澤先生の中で、例えばビデオを撮ったらだんだん改善したという話があるので、その授業一回一回の中で、学生をどう巻き込んでいくかというのは、先ほどのピア・ディスカッションをという話が、たぶんかなりもう答えられてしまったので重複するところがあるかと思うのですが、他に何かそういう意味でアイデアがあればお話を聞きたいと。

それから、関連して、小澤先生の話、先ほど面白かったのですが、これは確かにやり方はいいと思うのですが、そのようにして学生が減っていかないですかね。それが少し心配だったのですが。

○**溝上** では、私のほうから、まず簡単にお答えいたします。時間のなかで端折ってお話していますので、私だったら最後の15回目に、最後の総括の評価という意味で、コンセプトマップと併せてレポート。こういう形で紹介しましたが、私は各回の授業の中でアクティブ・ラーニングのさまざまな、書いて話してというものを入れているのです。話すのも、話すだけではなくて、やはり結局、何を

議論したのか、その内容がきちんとありますので、それとの関連で、何に気づいたのか、学んだのかということ、各回ミニレポートなどを結構書かせるのです。

毎回書かせていて、少し学生たちがしんどいと言っていたので、後期には毎回ではなくて3回に1回とか、4回に1回とか、少し落としているのですが、いずれにしても最後に総括評価をするだけではなくて、途中、学生がきちんと参加してやっているかということが分かるような、いろいろな作業をしているのですね。だから、それで私は学生の深い学びというものを、それぞれの授業回でチェックするようにして、そして最後はコンセプトマップという形でやっています。

いろいろやり方があると思いますが、先生がおっしゃるように、最後でいきなり気づくような授業の15回の構造というのは、よろしくないと思いますので、間の時々の形成ですね。

○小澤 人数は減りません。だいたい、毎回2人か3人ぐらい来ないことが多いのですが、だいたい明確な理由がありまして、風邪をひいたとか、就職活動とかということで、今までの経験上、ほぼ最後まで全員出てくれます。

○司会 では、続きまして、高山先生の事例報告に関してご質問がございましたら、お願いします。これは詳しく科目設計者に説明していただいたということで、私も初めて内容がよく分かったのですが、かなり端折った部分もございますので、いかがですか。

○出席者 溝上先生がディスカッションの説明を聞かれて、どのようなご感想をお持ちになったかということ、伺いたいですね。

○司会 そうですね。突然指名して、すみませんが、相互ということで。

○溝上 高山先生もおっしゃっていましたが、非常に言葉遣いというか、ラーニ

ングセンタードであるとか、コラボラティブ・ワークとか、専門的に共通する言葉遣いというのがあるのだなということ、聞いていてすごく実感したのが一番の大きな感想です。

外国語科目のお話だと思いますので、私は外国語科目だったらここまでできるのだなと、すごくある意味ではうらやましく聞いていました。どうしても外国語の科目の特性として、話して書いてということが自然と出てくるので。

だから、先ほど法学部の先生がおっしゃったような、私はどちらかといったら、専門科目とか一般の、全カリーでいうと総合みたいなどころでの立場、あるいは全国的に見渡して、理系の先生などが非常に印象的に出てきますので、そういうところのイメージを強く持って話をしてしまいますが、そういう意味では、外国語の科目に非常に特徴的なお話として聞きました。

あと、eラーニングをお話されていて、これもアクティブ・ラーニングではないかと。これに関してはあまり難しくなくて、つまりeラーニング自体は学生の授業外学習を促すものとして大事なシステムということになります。たぶんこういう中教審の、修めるというところの「学修」を意識して理解するならば、単にeラーニングを用意して学生たちに自由にどうぞ学びましょうというのでは、たぶん駄目で、各授業あるいは外国語科目として組織的に何かしら引っ掛けて、授業とかそういうので活用していくということに、たぶんならないといけないのだろうなと。

○司会 他に、ございますでしょうか。制限を取っ払って、どの先生に対してもということにいたしますが。実際はどうやるのだとか、そういうことを聞きたいというようなことも、たくさんあると思いますが、いかがですか。

○出席者 2点、質問をさせていただきたいと思います。まず1点は小澤先生に

質問させていただきたいのですが、今回は立教ゼミナールという授業でのアクティブ・ラーニングという事例ということだったと思うのですが、ご専門とされている経済学部の内容の授業の中で、例えば、そういった要素を取り入れてすごくうまくいったような事例などがあれば。例えば、1コマ15回全部をアクティブ・ラーニングにはできないと思うのですが、何か要素的に入れて、これはうまくいったなというところがあれば、ぜひ教えていただきたいと思うのが1点です。

もう1点は、溝上先生に質問をさせていただきたいのですが、アクティブ・ラーニングはすごく広義的な言葉で、グラデーションがあるというか段階があるというようにお話をしていただいたと思うのですが、まず、例えばピア・インストラクションですとか、クリッカーを使うという、初歩的な導入というのは、今だんだんいろいろなところで進めてきている段階だと思うのですが、では、これから5年後とか10年後、さらにその要素によって、アクティブ・ラーニングを深めて、その型からさらに質的に深めていくためには、どういったところがポイントになるのかというところを、もしお考えの中であれば、ぜひ教えていただきたいと思います。よろしく願います。

○小澤 では、私のほうからお答えさせていただきます。ご質問ありがとうございます。専門ではゼミで、ゼミなので昔ながらというか通常どおりですね。もちろん、プレゼンテーションもやりますし、ディスカッションもやりますし、ディベートもやったりしますし、同じようなことをやっているのですが、対象の内容が専門の科目。私の場合、会計なのですが。

うまくいっていることは、特にそんなにないのですが、これは笑い話かもしれませんが、質問を必ずしなさいと言って、授業中というかゼミの間に2回は質問し



なさいと言うのですが、一度あるときに出張から帰ってきて、おみやげがあって、みんなに1個ずつ配った後、余ったものが幾つかあったのです。「早く質問が2回終わった人から先に食べていいよ」と言って、ちょっとご褒美を出したら、かなりたくさん質問が早めに出ました。以上です。

○溝上 まず、大きなポイントとして、学習の質を深めていくという観点ですね。ここが非常に大事だとおっしゃられたところは、私も非常に強く受け止めました。だから5年後10年後と、アクティブ・ラーニングの取り組みが豊かになっていくときの、その豊かさのポイントはやはり質の深さなのであって、決してプレゼンテーションやディスカッションの形だけの派手さとか、そういうところがポイントではないと思います。もちろん、そういうものがきちんとなされていないといけません。

私はそういうお話を聞いたときに、2つ思うことがありました。一つは、先ほどのコンセプトマップもその一つですが、学生がいったいどのように学んでいるかという、ディスカッションやディベートをいろいろさせればいいのですが、そこで何を議論しているかということに、どうこだわっていくかということがあります。プレゼンテーションだったら、学生の発表を聞いて、やはり内容的に深めるいろいろな介入をしていく。

例えば、教師がそのままコメントする

ことでもいいし、学生がある発表を受けて、それをどう理解したかということ。いろいろ発表して、みんなから質問を受けて、はい拍手で終わるのではなくて、何を発表したのかとか、その準備過程にどれだけこだわったのかとか、その内容に照らして判断するのが、私たち教師は専門家ですよ。ですから、専門家として内容も設定されているだろうし、大学の教員は、そういうところで、これはどの程度のものかという判断はたぶんできくと思うのです。

だから、それに合わせて、内容を深めて、例えば発表して内容が不十分だったら、たぶんその手前の取り組みが悪かったということなので、そこを改善していくとか。あるいは発表はこの程度でOK、しかしその後学生同士でそれを深めていく、何かしらもう少し手続き、ワークを入れていくと。こういう感じで、内容に徹底的にこだわっていくというのが、一つだと思います。

問題は、ディスカッションとか、いろいろ学生のピアワークを入れていけばいくほど、そこでいったい何がなされたのかということ、きちんと可視化させていく作業というものが求められるということです。

私などは、先ほど言いましたが、ディスカッションということさせた、あるいは学生同士にいろいろ作業させた後は、必ずそこで何が結局議論されたのか、自分は何を得たのかということ、簡単な、

例えばB5、1枚、学生はあまり書かせられると思うのはしんどいので、私はわざとB5版を用意するのですが、それで枠も付けたりするのですが、それぐらいでいいから書きなさいということ宿題にしたり、最後の15分をとったりして、書かせたりします。それでいったいどれぐらいの議論ができたのかということをチェックするようにしています。場合によっては、次の授業で、先ほどの小澤先生が言われたようにフィードバックすることもあります。

なぜ、こんなことを思うようになったのかというのは、学問的ないろいろな検証とか、こういうことが大事だとか、今みたいな話が出されてきているということもあるのですが、私には非常に痛い経験があるのです。非常勤で、名前は言えないのですが、Fランクに近い大学で心理学の授業を10年ぐらいしていたのですが、そこでアクティブ・ラーニングのディスカッションとかワークとかを結構入れてやっていると、そういうところの学生は京大の学生と違って、やはり高校のときに結構やらされてきているのかもしれませんが、慣れているのですよね。だから、少しの指示ですぐにぱっとワークに入っていく。ディスカッションもすごく豊かになります。

京大生になると、グループワークに慣れていないので、例えば、目と目を合わせないとか、あるいは、「こいつはいったい何を言ってくれるやつなんだ」というような、けんか腰のような感じでらむように見ている学生がいて。だから、スマイルとか目を合わせるとか、そんな指導をしていかなければいけないのですが、非常勤をしていた大学ではそんなことが全然要なくて、本当にぱっとやってしまう。

ずいぶん違うなと思って、最初は感動していたのですが、あるとき、いったい何を議論しているのだろうと思って、形



成的評価もまだ十分とれていなくて、幾つかのグループでICレコーダーを置かせてもらったのです。課題、お題を与えるのですが、そうしたら、「溝上のあのお題はいったい何だと。一個も授業の関連も見えないし、分からない」とか、そんな議論を10分ぐらいやっている(笑)。

私はすごくショックを受けて、学生らは何を議論していたのかと思ったら、こんな私への文句を言いあっていたのかと思って、だから後で出てくるちょっとしたまとめのレポートも、大した内容になっていなくて。こうして、とにかく何を議論したのか分かるように、常にワークを入れるようにしたのです。

京大の場合は、目を合わせるとか、お互いスマイルとか、もううそでもいいから10秒に1回うなずけとか、そんなことを言うのですが、そうしたらすごく親和的な雰囲気になって、最初はぎこちなくても、きちんと後でミニレポートを書かせてみると、すごく内容に絡めて議論できているということも分かったりして、なるほど京大の場合は、ディスカッションの雰囲気やさせ方を教えていけば結構すぐできるようになるなど。こちらのほうは、もう少しお膳立てが要るのだろうなど。こういう感じで質を深めていく。結局は学生によって、相手によって違うのですが、その質を深めていく手続きというのか、とにかく可視化というのでしょうか。

○**司会** ありがとうございます。最近、立教の学生もだいぶ質的にも多様化しておりますので、参考になるお話だったと思います。

もしどうしても、まだお聞きになりたいという方があれば、1名だけ受け付けますが、いかがですか。どうぞ。手短かにお願いいたします。

○**出席者** アクティブ・ラーニングとは少しずれるかもしれないのですが、私常々、大学の学習環境を左右しているのは、実は周りの学生であると思っています。要

するに、周りの学生がどのように思っているかということで自分の行動が決定されていると。そういう意味で、他の学生が勉強しないのが当たり前と思っていると、モチベート(motivate)している学生もなかなかできなくなってしまう。

そういう意味で、いかに学生をラーニングコミュニティに引き込んでいくか。それがマジョリティーになることが、たぶん一番のキーではないかと思っているのですが、そういう方面で、どのような働きかけや工夫を、ある意味でこのアクティブ・ラーニングをやっていることがそういうきっかけになるとは思うのですが、より踏み込んで、学生に学ぶほうが得なのだ、怠けるよりこの時間をいかに有効に使うかという方向に導く働きかけの工夫などがありましたら、ご意見がいただければと思います。よろしくお願いします。

○**溝上** ラーニングコミュニティが大事だというのは、世界的な中で共通する議論なので、おっしゃるとおりです。問題は、つくっていくのは言うほど簡単ではなくて、だからドミトリー・ベースでやられている伝統的な海外の、北米などの大学では、そのドミトリーを基準にしてラーニングコミュニティをつくっていくことがあります。

オーストラリアでは、学習の支援教員みたいな人がいて、私のいるセンターのような教員とか、そういう人たちが、例えば、オーストラリアだとアジア人が非常に多かったので、これがまた問題を難しくさせている要因だったりします。オーストラリア人とアジア人を組み合わせると、日常のいろいろな協力体制、そういう意味でのラーニングコミュニティを大学がつくるとか、そんなことをいろいろやっていますが、日本でそういうラーニングコミュニティをつくっているという話は、私はあまり聞いたことがないので、とにかく難航している点だとは思っています。

だから、結局は、一つ一つの授業の

中で、学生同士が集まって、結局アクティブ・ラーニングというのは、どうしても一人での作業ではないので、そういうところでいいペアワークというか、そこを教員一人一人があらゆる授業でつくっていくということが、日本的なのかなと思ったりします。

先ほど小澤先生が今後の課題ということで、この授業ではいいのだけれどこの授業を離れると持続しないという話をされましたが、私もここは非常に課題だと思っていますところです。ただ、データを取ってきたり自分の経験などからしてよく思うことなのですが、こんなことがなくてもやる学生は1、2割いますよね。こんなことをいくらやっても絶対にやってこない学生も1割。それで、真ん中の学生というのは、本当にいい形で環境を与えてやれば、こう行きますし、与えてもやり方が悪いと全然乗ってこない。

だから、たぶんその中間層が非常にポイントになっていると思います。京大でも環境が与えられれば自学自習とか、あるいはいろいろ授業外学習をやるのですが、なかったら全然やらないというのが中間層で、中間層がターゲットだとよく言っているのですが。だからそういう学生はやはり授業とかゼミとか、そういうところでいい関係をつずつつくっていくということをうまく考えていくしかないのかなと。難しいところではありますが。

○司会 ありがとうございます。まだまだ、内心では質問がおありの方が多いと思いますが、時間となりましたので、閉会挨拶ということで、全カリ運営センター副部長の経済学部教授、菅沼隆先生に一言お願いいたします。

○菅沼 ご紹介いただきました、全カリ副部長、教務委員長を仰せつかっております、経済学部の菅沼と申します。本日は溝上先生、高山先生、小澤先生、非常に有意義な、刺激的なお話をいただきまして、楽しい時間を過ごすことがで



菅沼 隆

きました。私も自分の専門の授業では、学生にプレテストを課したり、コメントに対するフィードバックなどをやってきたのですが、それはまだ非常に初歩的、初期的なも

のであるなということ、本日自覚しました。もっとさまざまな工夫の方法があるのだなということが分かりました。

私は、昨年度1年間、ヨーロッパのほうに留学していて、デンマークにいたのですが、デンマークの大学の授業に出て、それから語学学校にも通いましたが、まさにデンマークではほとんど全てがアクティブ・ラーニングになっていました。予習も復習も一生懸命しないと、とても授業についていけないような仕組みになっていて、日本の大学の学修時間の確保というのは、まさに喫緊の課題だということを感じました。

全カリは総合系、言語系と多数の科目を抱えています。しかも内容が非常に多様であります。また、大人数の授業も多数あるという中で、授業間の有機的な関係というか、カリキュラムをどのように有機的に構成していくのか、そういう中でアクティブ・ラーニングをどのようにしていくのかというような、検討すべき課題があるのではないかと思います。

そこを少しずつですが、アクティブ・ラーニングというものを意識的に追究していくと、全カリの授業もますます魅力的になっていくのではないかと思います。今日

は今後の全かりをつくっていく上で、非常に有意義な時間を過ごすことができたのではないかと思います。

3人の先生方、大変ありがとうございました。