

大学教育開発研究シリーズ
NO.26 ● Oct. 2017

「育てる」アクティブ・ラーニング

—学生とつくる大規模授業—

立教大学
大学教育開発・支援センター

ISSN 1881-1035

「育てる」アクティブ・ラーニング

—学生とつくる大規模授業—

立教大学

大学教育開発・支援センター

はじめに

当センターでシンポジウムを企画するときによく考えることは「今、先生方は何を知りたいのだろうか?」「どうしたら先生方が授業を変えるヒントを得られるだろうか?」「先生方に実際に授業をより良いものにしてもらうために何が手助けになるだろうか?」ということです。今回のシンポジウムもこれらのことをじっくり考え、企画しました。もちろん、私だけで考えたわけではありません。当センターでは、教員、助教（昨年度までは学術調査員）、そして職員が意見を出し合い、まさしく協働して企画を練り上げています。今回は、これまでのシンポジウムやワークショップの経験ならびに参加者アンケートの結果から、やはりアクティブ・ラーニングについて取り上げようということになりました。

しかし、本学では多くの先生方が、双方向性のある授業を目指してアクティブ・ラーニングの手法を取り入れており、学生たちが慣れてきているのも事実です。今さら「アクティブ・ラーニングとは」という内容で開催する必要はありません。本学はむしろ「授業に取り入れていればそれでいいのか」、あるいは「学生の学びを深める取り組みとするにはどうしたらよいか」を考え、試行錯誤する時期、すなわち第2ステージに入っています。では、どうするか――。

本シンポジウムのタイトルの冒頭にある「育てる」は、3つの想いを表現しています。アクティブ・ラーニングが学生を「育てる」のはもちろんのこと、アクティブ・ラーニングへの取り組み、そして試行錯誤は教員も「育てる」のではないか、さらに学生と教員の成長は大学を「育てる」ことに繋がるのではないか、今回はそのような視点を取り入れたいと考えました。

そんなことをセンター内でディスカッションしながら、ふと手にした雑誌に、まさに期待通りの内容が掲載されていたのです。それが船守美穂先生の御論考「協働学習との今日的付き合い方」（2016年『主体的学び4号』）でした。また、昨年の他大学にて御講演された際の資料も入手したところ、近年の大学教育行政や諸改革も踏まえた大局的な視点に加えて、教育現場での様々な実践事例にも精通されているとわかり、是非ともお話をしていただきたいと思い、シンポジウムの基調講演をお願いいたしました。

また、本学の先生方の授業における様々な工夫や実践事例も共有させていただ

きたいという想いから、法学部の孫斉庸先生と異文化コミュニケーション学部の浜崎桂子先生に事例報告をお願いいたしました。お二人にお願いしたのは、大規模な講義型の科目において精力的に授業の工夫をされている様子が、シラバスや授業評価アンケートの所見より読み取れたからです。両先生の実例報告からは多くの先生方が学び、得るところが多いはずだという確信を持ちました。今回のシンポジウムの副題である「学生とつくる大規模授業」を試行錯誤しながら、まさに実践されていらっしゃる先生方です。過年度にうまくいかなかった点なども共有していただき、それを乗り越えて、現在、どのような授業を展開されているのかを是非伺いたいと考えました。また、事例報告の両先生が決まった後も、船守先生には実際に授業を見学いただくなど、「大規模授業」での実践という難題を掲げた本シンポジウムに向けて多くのエネルギーを割いていただきました。その結果、これまでの当センターのシンポジウムに負けない、密度の濃い、学びの多いシンポジウムになったことと思います。

基調講演と事例報告の内容については、ここでは詳しく触れません。本冊子を是非ご一読ください。諸先生方のご協力を得て、これからも当センターは協心戮力して「学び」の向上に取り組んでまいります。

最後に、ご登壇いただいた先生方と授業見学に協力してくれた学生の皆さんに改めてお礼を申し上げます。

大学教育開発・支援センター センター員、経済学部 准教授

小澤 康裕

はじめに	
プログラム	9
開会挨拶 阿部 善彦 氏	11

第1部：基調講演

大学教育のスタイルは変わる必要があるのか？ —協働学習の時流との付き合い方を考える—	17
---	----

船守 美穂 氏

はじめに	17
1. 協働学習はなぜ必要になったのか	18
2. 授業の中に協働学習をどう取り入れていくのか	22
3. 協働学習の具体的な手法の紹介	25
1) 高校の数学授業における反転授業事例	
2) アメリカの大学における反転授業事例	
3) 協働学習を行う際に必要な学生の専門性	
4. 大規模教室で授業をどう行うのか	33
【スライド①】	37

第2部：事例報告1

「政治学入門」における取り組みから —事前学習による学びのデザイン—	77
---	----

孫 斉庸 氏

はじめに	77
1. 「政治学入門」という科目	77
2. これまでの試み—ツールや技法の活用—	78
1) リアルタイム・アンケート	
2) Think-Pair-Shareという技法	
3. 改善プロセスの次のステージへ	81

4. 予習→プレテスト→講義→QUIZのサイクル.....	82
1) 予習	
2) プレテスト	
3) 講義	
4) QUIZ	
5. 学生の学習の様子	84
6. 実践を振り返って	85
【スライド②】	87

第3部：事例報告2

「カルチュラル・スタディーズ特論」における取り組みから — 「気づき」のためのグループワーク—	97
--	----

浜崎 桂子 氏

はじめに	97
1. 異文化コミュニケーション学部の学生たち	98
2. 「カルチュラル・スタディーズ特論」という科目	100
3. 担当者としての科目の目的	101
4. 「気づき」のためのグループワーク	102
5. グループワークの効果	102
6. 科目に対する隠れた意図	104
7. 実践を振り返って	104
【スライド③】	106

質疑応答	113
閉会挨拶 幡野 弘樹 氏	122

「育てる」アクティブ・ラーニング

—学生とつくる大規模授業—

2017年7月5日（水）開催

シンポジウムの記録

プログラム

「育てる」アクティブ・ラーニング

—学生とつくる大規模授業—

開会挨拶 阿部 善彦 氏

(大学教育開発・支援センター 副センター長、文学部准教授)

第1部：基調講演

大学教育のスタイルは変わる必要があるのか？
—協働学習の時流との付き合い方を考える—

船守 美穂 氏 (国立情報学研究所准教授)

第2部：事例報告1

「政治学入門」における取り組みから
—事前学習による学びのデザイン—

孫 斉庸 氏 (法学部准教授)

第3部：事例報告2

「カルチュラル・スタディーズ特論」における取り組みから
—「気づき」のためのグループワーク—

浜崎 桂子 氏 (異文化コミュニケーション学部教授)

質疑応答

閉会挨拶 幡野 弘樹 氏 (大学教育開発・支援センター センター員、法学部教授)

司 会 小澤 康裕 氏 (大学教育開発・支援センター センター員、経済学部准教授)

日 時 2017年7月5日(水) 18:30 ~ 20:00

場 所 池袋キャンパス 8号館8201教室

「育てる」 アクティブ・ラーニング

—学生とつくる大規模授業—

司会

大学教育開発・支援センター センター員、経済学部 准教授

小澤 康裕 氏



○**司会** 皆さん、こんばんは。本日はお忙しいところ、「『育てる』アクティブ・ラーニング—学生とつくる大規模授業—」というシンポジウムにお越しいただきありがとうございます。私は大学教育開発・支援センターのセンター員をしております経済学部の小澤です。本日、司会を務めさせていただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

それでは初めに当センターの阿部副センター長より開会のご挨拶をお願いします。

開会挨拶

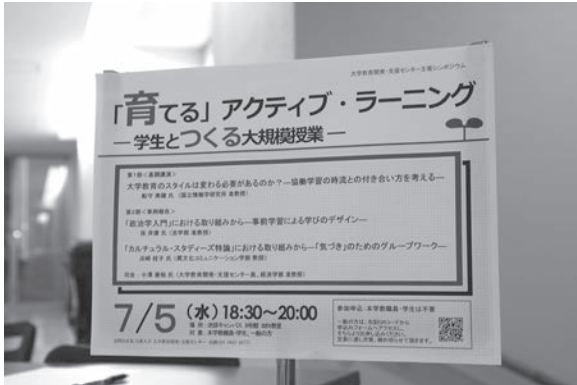
○**阿部** 皆さん、こんばんは。大学教育開発・支援センターの副センター長の阿部です。本日は暑い中お集まりいただき、ありがとうございます。本日のシンポジウムは、司会の小澤先生とセンターの助教の方が中心に企画していただきましたが、大規模教室でどうやって授業をしていくかということを考える公開シンポジウムになります。学内からは浜崎先生と孫先生にご協力いただき、お忙しいところを準備いただき、誠にありがとうございます。大規模教室での授業は立教大学にとって非常に大きな課題です。少人数でのアクティブ・ラーニングということは考えやすいと思いますが、大規模教室ではどうやって充実させていくのか——。それができれば本学にとって非常に良いことだと思います。企画いたしました。皆さんからもいろいろな質疑応答をいただければと思います。どうぞよろしくお願いいたします。

○司会 ありがとうございます。それではまず先に、全体の流れを説明させていただきます。この後、基調講演として船守先生からご講演をいただきまして、その後、事例報告として孫先生と浜崎先生にご報告をいただきます。その後、質疑応答という流れになっております。多くのご質問をお願いできればと思っております。



大学教育開発・支援センター 副センター長、文学部准教授

阿部 善彦 氏



第 1 部

[基調講演]

大学教育のスタイルは 変わる必要があるのか？ —協働学習の時流との付き合い方を考える—

国立情報学研究所 准教授
船守 美穂 氏

○司会 基調講演に先立ちまして船守先生のご紹介を簡単にさせていただきます。船守先生は現在、国立情報学研究所、情報社会関連研究系の准教授でいらっしゃいます。現職の前は東京大学教育企画室の特任准教授を務めておられまして、大学のIR (Institutional Research) の研究実践にご尽力されました。そして、例えばMOOCsの流行に関して教育関係の冊子に連載されるなど、時代とともに変わる教育と学びのあり方を探究してこられました。

また先生は主体的学び研究所のフェローでいらっしゃる、同研究所が発行している雑誌で「協働学習との今日的付き合い方」などを執筆されています。反転授業、アクティブ・ラーニング、協働学習とさまざまなワードで大学教育に対する時代の要請がございますが、船守先生は客観的なお立場から、手法をどのように取り入れるかではなく、それらとどう向き合ったらよいかという教員の姿勢に対する示唆を提示していらっしゃいます。

本日も「大学教育のスタイルは変わる必要があるのか？—協働学習の時流との付き合い方を考える」という問いかけのタイトルをいただいております。それでは船守先生、どうぞよろしく願いいたします。

はじめに

○船守 皆さま、こんばんは。国立情報学研究所の船守です。私は昨年まで東京大学の本部でIR、大学の運営面の観点から情報収集やデータ分析をし、総長、理事の意思決定を支援する立場で、10年間やっておりました。在職中いろいろと

トピックスが変遷してきており、初めは「大学の国際化」、その次が研究戦略、最後には濱田総長のもとでの教育改革というようなところに携わってきました。

先ほど客観的な立場でというお言葉もありましたが、私の専門は教育学でも教育工学でもなく、もともとは理系なのですが、今はどちらかといえば大学マネジメントが専門です。大学を運営する立場から考えたときに、アクティブ・ラーニングや協働学習とどう付き合っていけばいいのかといった観点から、今回はお話しさせていただきたいと思います。

大学教育開発・支援センターからご依頼があったとき、協働学習の手法論というよりは協働学習がなぜ必要なのかといった理念のところをまず説明してほしいということだったので、まずはその話をします【スライド①-1】。その後、教育の現場を実際に見に行き、感じた疑問やその解決法を、ケーススタディを通してご紹介します。そして最後に大規模教室での教育方法はどうなるべきかというチャレンジなテーマについて触れていきたいと思います。

1. 協働学習はなぜ必要になったのか

まず、「なぜ今、協働学習なのか」です【スライド①-2】【スライド①-3】。おそらくお集まりの皆さんもそうだと思いますが、最近とにかく、協働学習やアクティブ・ラーニング、主体的学びなど、何かそういうことをやらなければいけないというプレッシャーを、大学の現場ではひしひしと感じているのではないかと思います。何か「講義」が全否定されているような感じになってしまっている。しかしこれまで講義をして伝えていたものを全部アクティブ・ラーニングに移行して、今まで伝えていたことが伝えきれののだろうかという疑問や不安をお持ちの先生方は多いのではないかと思います。

2012年に出ました中央教育審議会のいわゆる「質的転換」答申によると、「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は、学生から見て受動的な教育の場では育成することができない」とまで断言されていて、講義では不十分であるといったことが述べられています【スライド①-4】。それで、アクティブ・ラーニングに転換が必要であると、この答申ではまとめられていて、われわれはこのようなプレッシャーを感じているわけです。

ただし、だからといってすぐに大講義室での講義をやめられるわけではないで

すし、それなら講義と協働学習とのバランスをどうすればいいのだろうと思って、いくつかの本を手にとると、そのほとんどが協働学習ありきの啓蒙書になっている状況です【スライド①-5】。これらの本は、「協働学習は良い」というところからスタートしているので、実際に講義の中にアクティブ・ラーニングをどう取り入れていけばいいのか、というところに答えてくれているものはほとんどないように思います。

ではそもそもどうして協働学習をやったほうがいいとなったのか、その背景と言いますか、その理由について四つほどに整理してまとめてみました【スライド①-6】。

一つ目は教育学の観点から協働学習のほうがよく学べるという、「構成主義」と呼ばれるものです【スライド①-7】。「構成主義」とはどういう考え方かというと、知識や意味は学習者の意識が構成するというものです。要するに、一方通行の講義で知識を伝授されるより、やはり学習者が自らいろいろな対象と関わりながら、それを自分の頭で考えて、頭の中で構成して理解したほうが、学習内容は身に付くといった考え方に基づいています。

例えば、質問をすることで自分が分からないところが明確になったりとか、また相手からの質問に答えることで自分の中で理解がより深まったりしていく。こういった認知プロセスが外化することで、より深い理解が得られるようになります

9

協働学習に取り組む理由 ...「協働学習の方がより良く学べる」説(2)

- 言葉に出すことで、自分の考え・理解を明確にする機会を得る。
- 質問することで、自分の理解出来ていない点、相手の曖昧な点を明確にできる。
- 質問されることで、自分の曖昧な点を確認できる。
- 共感、疑問等の反応を得ることで、自分の立ち位置を確認できる。

認知プロセスの外化
↓
思考の明瞭化が可能になる

【スライド①-8】。以上のような理由で、協働学習が求められるようになったと考えられます。しかし、協働学習のほうがより多く学べるというのももちろんそうなのかもしれませんが、4年間という限られた時間の中でかなりの知識とスキルを学生に身に付けさせなくてはいけないというときに、これだけきめ細かい協働学習をすべての授業でやれるかといったら、おそらくそうではなく、ある程度の取舍選択は必要なのではないかと思います。

二つ目の協働学習に取り組む理由というのは、「教育から学習へのパラダイム転換」と言う、高等教育に求められるものが変わってきたことを背景としています**【スライド①-9】**。これまで大学の使命は教育を提供するところだと考えられ、より良い大学をつくるためには、優れた教授陣を揃え、学部学科を新設や改組をし、より優れた教育プログラムを提供することに重点を置いていたと思います。ただし、どれほど立派なものを作っても、学生がそれについていけないのならあまり意味がないのではないかと、やはり学生の学習を生み出すことのほうが大事なのではないかといったことが言われるようになり、教育を提供する大学側が学生に行うインプットより、教育を受ける学生側のアウトプットを重視する考え方に変わってきています**【スライド①-10】**。

こういったパラダイムの変化があって、教育方法も今までの一方通行の授業というより、ソーシャル・ラーニングといった学びの場を用意して相互に学びあう授業や方法が求められるようになってきたといえます**【スライド①-11】【スライド①-12】**。その際、教員の役割というのは教える側ではなく、ファシリテーターとして学生の学習や気づきを促すような役割になると言われています。

なぜこのようなパラダイム転換が生じたかということ、高等教育のマス化、ユニバーサル化が進み、大学進学率が上がってくるにつれて、より多様な学生が大学に進学してくるようになったことが背景にあります**【スライド①-13】**。学生が多様になってくると、どうしても大学で学ぶモチベーションの低い学生もいたり、様々な考え方や目的を持った学生もいたりするので、これまでの一方通行の授業だとどうしても均質な教育しか提供できないという事情もあって、多様な学生に対して十分な対応ができない面があります。それ以外に、学生が多様化するということは卒業後の進路も多様化することになりますが、その際、就職したときに必要とされる「汎用的なスキル」を育成することも、大学として必要になってきていると思います。以上のようなことで、高等教育に求められるものが変わって

きていると言われていました。

三つ目の理由としては、時代の変化で「新しい能力」が求められているとも言われています【スライド①-14】。不確実性の高い時代において、ボーダレス化であったりデジタル化であったり国際化であったり、いろいろなことが起きているわけですが、先行きが不透明な中では、社会の変化に柔軟に対応する「生きる力」が必要であるということが特に言われています。特定の学問分野で学んだ専門性やそこでの学習経験も決してないがしろにしてはいないのですが、就職に際してはその学生が「コンピテンシー」を備えているのか、産業界もしきりに求めるようになってきているように見えます。文部科学省が提唱している「学士力」、経済産業省の「社会人基礎力」、OECDの「キー・コンピテンシー」、Microsoft等のIT企業が出したATC21sという「21世紀スキル」と呼ばれるものなど、どれもそういったコンピテンシーを指しています【スライド①-15】～【スライド①-19】。

ちなみにコンピテンシーという考え方は、経営学から出てきた概念です【スライド①-20】。企業で人を雇う際、大学で成績優秀だった学生を雇っても、企業でうまく問題解決してくれるとは限りません。企業の中でうまくやっていく人間や企業を伸ばしてくれる人間が共通して持っている職務上必要な行動特性を、採用の段階でどのように評価し雇用できるかといったところから、コンピテンシーという概念が出てきたそうです。

ここまで「生きる力」、「学士力」、「社会人基礎力」といった、コンピテンシーを表す用語を紹介してきましたが、京都大学の松下佳代先生はスライドに載せているような認知能力や対人関係能力、特性・態度などを総称して、21世紀に求められる〈新しい能力〉と言っています【スライド①-21】。そういったコンピテンシーを育成するためには、やはり「協働学習」のような手法が必要と考えられるため、「コンピテンシー」をここでは紹介しました。

それから最後の、なぜ協働学習に取り組むかという理由ですが、「学生が変わった」というようなことも言われています。先ほどの高等教育のマス化の部分でも説明しましたが、モチベーションが低い学生や自分で知識をうまく咀嚼できない学生、やる気に火をつけないと集中力が持たない学生がいる中では、一方通行の授業だとそういった学生を惹きつけることがどうしても難しくなり、何かしらの対応をしなければいけなくなります【スライド①-22】。もう一つ言われているのは、学びのあり方が技術の進歩とともに変わってきているということです【スラ

イド①-23】。印刷物の時代ではテキストや資料などからいろいろな知識を頭の中に詰め込み、実際に社会に出たとき、それまで詰め込んだ知識を活用していくことが求められていました。しかし、今はもうITの時代であり、まずネット上で検索して、その検索結果から得た情報を総合的に組み合わせることで解決に持っていく力のほうが重視されているように思えます。このため、そういう能力を習得するには協働学習のほうがよいと言われていますが、個人的にはそれでは不十分と思っています。なぜなら、ネット上で検索をするにしても、ある程度の知識が自分の中になければ、調べたいことについてキーワードで検索することすらできませんし、検索結果を自分の頭の中で咀嚼することもできないからです。いずれにしても、IT革新によって知識の習得とそれを活用する方法が変化し、学びのあり方が変わったと言われています。

【2. 授業の中に協働学習をどう取り入れていくのか】

教授法の選定方法ですが、ここまで説明してきたように、いろいろな背景で協働学習の必要性が言われており、そのいずれかに自分なりに共感する部分があったら、それに取り組んでいけばよいと思います【スライド①-24】【スライド①-25】。ある程度効率的に教育するという意味においては、講義もあったほうがいいです。体系的に知識を伝えるという意味では、講義のほうが伝達しやすい面があると思います。ただし講義については、英語でよく Sage on the stage と言われてます。どういうことかということ、講義をして自分はしっかりと教えたつもりになっているけれども、実は学生がそれについていけなかったというような状況を指します。完璧な講義ノートを作り、立派な役者のように大演説をしても、学生がついていけなかったら意味がないわけですから、そのところは気を付けていく必要があります【スライド①-26】。

講義という方法であったり協働学習という方法であったり、どちらも否定しないのですが、それでは、どのようにして教育内容と教授法を決めていけばいいのでしょうか。ここでは二つの観点を挙げています。一つは学習者が学習すべき内容をきちんと吸収できているかどうかという点と、もう一つは学習した内容が卒業後に生きてくるかという点です【スライド①-27】。社会に出る一歩手前の教育の現場としての大学は、学生のその後の人生においてより良い人生を送れるとい

う意味での「教養教育」、地域コミュニティの中で生活するための「市民教育」、全員が働かないにしても卒業生の多くがしっかりと働いていけるための「職業教育」などを授けることが大事です。自分の科目では何を教え、その結果学生に何を身に付けてもらいたいのか、将来的に学生にどうなってもらいたいのかなどを考えながら、教育を実践してよいのではないかと思います。

それに加えて、学生の学習に対する受容性がどこまであるかをよく見ながら、学部や学科、科目における教育目標と掛け合わせて教授法というのを確定していけるとよいと思います【スライド①-28】。ただしその際に、自分の科目一つですべての目標を賄わなくてはいけないというわけではありません。学生は大学に4年間在籍する間、いろいろな科目を履修し、それぞれの科目で得た知識やスキルを集積させて、最終的に卒業に至ります。その時まで社会の中で立派にやっていたような学生になっていればいいわけです。自分の科目はその目標の中のどこに当てはまるのだろうか、ということを考えることも大事になってくると思います【スライド①-29】【スライド①-30】。

ちなみに立教大学のカリキュラムポリシー、教育課程編成の方針を拝見させていただきましたが、内容を見る限り、きちんと書かれている印象を受けました【スライド①-31】。「知識」「技能」「態度」「体験」を育成するために専門教育科目と全学共通科目を組み合わせることや、「導入期」「形成期」「完成期」の三つの学修期



の設定、正課内における「立教ファーストターンプログラム」の科目と学部・学科が展開する科目の履修の組み合わせ、様々な正課外教育の提供など、教育目標を達成するためにフルセットのものが示されているわけです。こういったものを見ながら、自分の科目はこれのどこに当てはまるのかということ意識することも大事だと思います。

そのような各科目の「ティーチングゴール」と言いますか、授業目標について、アメリカでは1980年代からいくつかの大学協会が集まって、授業における目標とは何かといったことを精査しており、ここではそれらを整理しています【スライド①-32】。これを見ると六つのカテゴリーがあり、さらにその下にいろいろな項目があり、全部で50ぐらいの細目があります。これらの項目に該当するかを答えていくことで、自分の授業の目標を自己判定できるようになっています。カリキュラムや科目設定を学部あるいは学科の中で確認する際、各科目の担当者の授業目標がある程度ばらついているかなどを確認するのに利用すると良いと思います【スライド①-33】【スライド①-34】。

学習を設計するときのポイントについて、Randy GarrisonとNorman Vaughanの知見をもとに、もう一度このスライドで整理しています【スライド①-35】。まず、科目終了時に学生が習得しているべきことは何なのかということをもまず明確にすること。次にそれらの事項を習得するために学生はどのような学習活動が必要



なのかを考えること。例えば、教室の中ではどんなことをしなくてはならないのか、教室外での宿題の有無やグループ学習などでは、学生に対してどんなことを求めるのか。それらの組み合わせでどんなことを学生に学ばせたいのかというのを整理する。ただし、それだけではなく、選定した教授法によって意図した授業目標が学生に本当に習得されているのかを自分なりに評価するためには、各活動の評価基準をどのように設定するのかということを予め整理することも、必要になります。

ある授業において学習領域の全体像の概念を理解ができればいいということであれば、講義である程度体系的に教えつつ、時々協働学習を行って頭の中で整理するような場面を与え、最後に、試験やレポートで理解度を確認するというようなやり方もあるかと思います。また、国家試験が後に控えている場合など、どうしてもこれだけは頭の中にたたき込んでおかななくてはいけないというものであれば、講義で単に教えるとかではなく、講義をやってプリントを配布してしっかりと覚えさせたり、あとは宿題であったり演習であったりと、ドリルの場を作ってあげるやり方もあるかと思います。いずれにしても、いろいろな目標によって授業でやること、すなわち講義を聞く割合や協働学習の頻度、授業外の宿題やドリルの回数など、学生に学んでもらう内容が変わってくるのだと思います【スライド①-36】。

3. 協働学習の具体的な手法の紹介

「協働学習いろいろ」と題して、ここではケーススタディといえますか、まずはいくつかの言葉や手法の説明をした上で、協働学習の事例を紹介していきたいかと思います【スライド①-37】。

この講演ではさまざまな協働学習の総称として「協働学習」という用語を使っていますけれども、これと類似する言葉が複数あります【スライド①-38】。背景にある考え方や使われる文脈によって表記は変わりますが、「働」という漢字を用いる「協働学習」は、社会における人や企業体、共同体など複数の主体の協働性を指すという文脈で使われることが多いようです。「働」はもうそのように使われ始めたために、東京大学の三宅なほみ先生は、Collaborative Learning を特に初等・中等教育から広めてこられました。日本語で「協調学習」と表現し

ています。これは学習者一人ひとりのわかり方の違いを生かし、他者と考えを出し合って各自が自分なりの理解を深める学習の仕方です。一方でアメリカの社会心理学者であるジョンソンらが提唱した「協同学習」というのは、教育というのは「競争と選抜」ではなく、社会で生きていく上で必要な「相互扶助の精神」に沿って行わなければいけないといった理念のもと、グループによる目標達成を重視して進められる学習形態を言います。このCooperative Learningの「協同学習」では、学生が数人集まってグループ学習をしたというだけでは駄目で、しっかりとしたメンバー間の協力とその結果として目標が達成されるグループ学習しか「協同学習」として認めていないようです。この他にも「アクティブ・ラーニング」、「能動的学習」といった用語で協働学習は表現されています。

冒頭の講演者紹介のときにMOOCsという話もありましたが、大規模公開オンライン講座(MOOCs)といったオンライン教育も数年前から行われるようになってきています。これが登場したときには、MOOCsが「21世紀の教科書」になるとまで言われました。学生にMOOCsで授業のオンライン動画を自宅で見て来てもらって、授業中は反転授業という形で議論などのアクティブ・ラーニングをすれば、より主体的な学びができるのではないかと、いったことが言われました【スライド①-39】【スライド①-40】。

次にブレンド型学習についてです【スライド①-41】。ブレンド型学習というのは何かしら二つの教育方法をブレンドする意味で使われており、最近よく行われている実践方法としては、オンライン学習と教室における対面教育をブレンドさせます。反転授業のように自宅でオンライン学習する以外に、Blackboardといったラーニングマネジメントシステムを使って講義の一部を配信したり、教材を事前に配布したり、授業後に確認テストを行ったりするやり方もあります。

それからアメリカの研究者であるElizabeth Barkleyが、協働学習の手法に関連した本を出して、様々な協働学習の方法論を整理しています。その日本語訳も出版されており、それをもとに日本の大学の多くで学習手法のパンフレットやガイドブックが作られています。例えば東京大学大学院総合文化研究科・教養学部附属教養教育高度化機構アクティブラーニング部門(DALT)が作成した、協働学習の方法論を整理した小さなパンフレットがあります。これは無料でダウンロードできるので、よろしければご活用ください【スライド①-42】【スライド①-43】。

例えばどんな手法があるかということ、Think-Pair-Shareというのがよく紹介されます。協働学習で「あるテーマや課題について隣の学生と相談してください」と指示するときに、すぐに相談するとお互いに考えがまとまっておらず、うまくいかないことがあります。そこで、まず自分の中で2分ぐらい考えて(Think)から、隣の人とペア(Pair)になり、考えたことを共有(Share)してください、というようなことが紹介されています。この他にも多くのアクティブ・ラーニングに関する手法が載っています。

ただし、こういった手法を見て、これをそのまま実践するだけではやはり不十分で、先ほど述べたように、この1学期間の授業を通して何を学生に学ばせたいのか、どんな教育方法を組み合わせれば学生にとっていいのかなどを何度も考えながら、授業目標に立ち戻って、学生の学習に合った手法を取り入れていくほうがよいと思います【スライド①-44】。

1) 高校の数学授業における反転授業事例

なぜ私がそういう考えになったかと言いますと、協働学習はとにかく素晴らしい、好ましいという風潮が出来上がっている中、協働学習さえやっていればよいと思われるようになってしまっている感じがします。一例として、私が訪問したある高校、大学進学率はそれほど高くないのですが、数学の先生が大変熱心で、反転授業をやっているのでは是非見て欲しいとのことだったので、授業見学に行きました【スライド①-45】。授業の進め方としては、先生が自前で作った数学のオンライン教材を生徒に自宅で見てきてもらって、授業中は教材にあった問題をグループで解かせ、先生は授業中に一切教えないという方法を取っていました。さぞかしうまくいっているのかと見てみると、全然うまくいっていない様子でした【スライド①-46】。グループ学習が全く成立していない中で、先生が教室の中を問題が解けているかを聞いて回るのでありますが、生徒は全然できていないと答える。それを受けて先生はもう1回チャンスやるから考えるようにと言って、再度考えるよう生徒たちを促します。あとで聞いたのですが、すでに同じ問題を過去3回分の授業でやっており、2回頑張っても無理だったものを3回目、4回目のできるかといったら、到底無理という状況で、案の定、少しすると生徒は沈黙して、「やっぱり分からない」といったつぶやきが聞こえるような状態でした。

実はこの先生が作成したオンライン教材には、生徒が授業で解いている問題の

答えまで記載されているのですが、生徒はタブレット端末に映る教材をスワイプさせ、数学の数式を流れる画面で見ているような状況なので、分からないのも当然です【スライド①-47】。数学というものをどのように勉強すればよいのかという基本ができていない状況の中で反転授業を行っても学習が全く成立していません。もしかしたら、一方通行の授業であっても、教師が授業中に説明をすれば、学習内容の3から4割ぐらいいは生徒の頭の中に残る可能性があったかもしれませんが、今回のケースでは協働学習にしたことによって誰も何も学ばないといった状態に陥ってしまっていました。学ぶ側の受容度といいますか、生徒の教科に対する理解度や学習状況を把握しないまま、実態に合わない教育手法を取り入れるのは危険だと感じた次第です。

続いて紹介するのも高校の数学における反転授業の事例です。こちらはある大学の附属高校ですが、反転授業を先駆的に行っている学校として有名で、かなりきめ細かい実践を行い、成功もしています【スライド①-48】。手法としてはジグソー法というものを取り入れているのですが、授業の進め方としては先の事例とほぼ同じです。つまり、先生は授業中教えることはせずに、生徒にオンライン教材を事前に勉強してもらい、授業中はその単元の問題を解くようなスタイルです。ただし、問題を課す際にグループごとに異なる問題、例えばあるグループは問題A、別のグループは問題Bなどを与え、それを授業の前にグループで解いてくることを生徒たちに求めています。

授業時間外にグループで問題を解いて授業に臨むことになるのですが、では授業中は何をするかというと、各グループの代表者が自分達の解いた問題の解説を行い、それ以外のグループメンバーは、自分のところ以外のグループに行って、別の問題の解説を聞いてくるようにしていました【スライド①-49】。代表者以外のメンバーは他の問題の解き方を聞いていて、もし分からないことがあればその場で質問をして、解き方をきちんと理解して自分のグループに戻り、他の問題の解き方を、自分以外のメンバーに説明する。各グループの代表者(解説を行う生徒)は問題と解答方法を正確に理解しないとイケないですし、他のグループで聞いてくる生徒も別の問題の解答方法を理解して聞いた内容を説明しなければならぬという、相当な責任感が生じるような状況下で学習ができるようになっていました。

ジグソー法の考え方は、今説明したようなことなのですが、先生はただ問題を

出して終わりというのではなく、グループでの学習状況や進捗状況などを休み時間や放課後などに生徒たちを呼び出して確認し、生徒たちの解説を聞いて適宜フォローしています。また、授業の中では何となく分かったつもりになっていても、そのままだと定着しない可能性もあるので、授業単元の最後に宿題を出して、自分の力で確認問題を解かせて、生徒の理解を促すことまでやっているとのことでした。ここまで丁寧にやると成功するように思えます。ただし、見学後にこの先生と話したときにおっしゃっていましたが、あくまで高校での実践だからできている部分も少なくないそうです。高校では先生と生徒の距離が近く、学校内で会う頻度も多いので、例えば廊下で生徒に会ったときに気軽に話しかけてフォローができます。こういうことが学習をうまくいかせるためには大事だと言っていました。

なお日本の私立の高校ですと、最近は進学コースや内部進学コース、推薦入試コース、就職コースなど生徒の進路によって分かれている場合が多いですが、今紹介した二つの高校の教師は口を揃えたように、受験に数学が必要な国公立進学コースなど、「生徒側に学習意欲があるクラスでないと協働学習はなかなか成り立たない」とおっしゃっていました【スライド①-50】。

先ほどの附属高校のケースですけれども、授業自体はとてもうまくいっていましたが、それでは、数学の点数や成績が伸びたのかと言うと、実はそうでもないよ



うでした【スライド①-51】。この先生は20年以上数学を教えているベテランで、同じ教科を講義形式でも教えた経験があり、今紹介したような反転授業でも教えているそうです。この先生いわく、数学ができる生徒はどんな教育方法であってもやはりできるし、逆にやる気のない生徒はどういうやり方をしても全然ついても、何をしてもできない、と言ったのが印象的でした。もしかしたら反転授業といった取り組みで救われるのは、成績的には中くらいで、やる気はあるのだけれど途中でつまづいて分からなくなってしまうような生徒かもしれません。先ほども言ったように、授業の前に先生が見てあげて相談できるとか、授業中もいろいろなところで他の生徒に説明するとか、わからなければ質問しなくてはならないとか、発表しなくていけないとか、その時々機会と役割が与えられる中で、様々なことを聞くチャンスが出てきて、結果として、こうした生徒が救われている可能性があるとのこと。なお、先ほどのベテランの先生の所感として、20年間見てもクラスの平均点は教育方法によってそれほど変わらないが、生徒の質問力であったり、みんなと協力して問題解決をするような力であったりというもの、講義形式で授業をしていたときと明らかに違うとのことでした。

2) アメリカの大学における反転授業事例

ここからは大学の事例についてです。反転授業についてはハーバード大学で物理学を教えているEric Mazurが有名ですが、彼は反転授業という言葉が有名になる以前から、Peer Instructionという授業方法を考案して、本も出しています【スライド①-52】。この方法自体は高校の事例で紹介したように、オンライン教材を自宅で学習し、授業では問題を解くという反転授業なのですが、授業では学生に問題を出し、クリッカーで回答してもらいます。1回目の時点では、学生の回答がばらついていることが多いのですが、次の段階として学生に隣同士で問題について相談をさせ、再度クリッカーで回答をさせるそうです。そうすると、教員が説明する以上に学生同士で十分に考えるきっかけとなり、2回目は多くの学生が正解に至るそうです。これを実践するときのポイントは、学生に提示する問題が簡単に解けてしまうものではなくて、すぐには判断できない、白黒付けがたいグレーな問題をうまく作れるかということで、このPeer Instructionの本の中にはそのような問題例がたくさん載っています。

カリフォルニア大学バークレー校でも同じような方法でやっている先生がいた

ので、授業を見学させてもらったことがあります【スライド①-53】。講演の冒頭でも言ったように、私はもともと理系で、専門が地球物理学ですけど、自分の学生時代にこうした授業で学べたらよかったと思えるような、良い授業でした。授業中はただ問題を解いているだけなのですが、それは紙と鉛筆を使って数式を解くといった問題ではなく、物理の基本概念を理解することを念頭に置いて作られた問題でした。直感で答えられるもので、例えばこんな問題です。皆さん、分かるでしょうか【スライド①-54】。

電球が直列でつないであります。今電球AとBの二つとも電気がついているわけですが、そこのスイッチCを閉じた際、電球Bはどうなるでしょう、といった問題です。正解としては、スイッチCを閉じると、電球Bは選択肢「d」消える」になります。スイッチCを閉じると電球がない導線を電流が流れてしまうので電球Bは消えます。数式で計算することもできるのですが、物理学のことをよく理解していれば、数式を使わなくてもこの問題は解けます。そういった類の問題をいくつもやっていました。

この授業は階段教室でやっており、物理に熱心な学生は前の方に座り、課題にきちんと取り組み、先生の話も聞いていましたが、後ろのほうに座っている学生はやはり駄目な様子でした。Peer Instructionで隣同士と相談していても、「aとb、どちらにする？」といったレベルのことしか話さず、授業にやる気のない学生は何をやってももうまくいかない印象をここでも受けました。

カリフォルニア大学パークレー校でもう1人、日本語教育で協働学習をやられている先生がいました【スライド①-55】。日本研究の授業で、「奥の細道」であったり「平家物語」であったり、日本の古典に触れながら進めていく授業です。通常こういった授業でイメージするのは、古文の文章に対して教員が単語や文法を一文ずつ説明し、口語訳の確認をするのが伝統的なやり方だと思います。ただし、この先生が言うには、授業で取り扱う古典文学は、訳本や解説本が既に多く出回っているので、ストーリーの説明などをわざわざ授業でやる意味はなく、文学作品の中に見える時代背景や当時の情感をどう感じとるかを授業目標として教育を行っているとおっしゃっていました。

そういったことを理解できるようにするためにはどうすればいいのかということで、授業中はあえて作品の解説はせず、みんなで茶道を学んでみたり、恥という概念について、アメリカで類似の体験はあるかということディスカッション

したりして、日本の文化や考え方を理解することに力を入れた授業をされています。一方、学生としては日本の古典を解説してもらったほうが楽なので、最初のうちはこの種の授業を面倒だと敬遠するのですが、次第に授業に慣れてきて、アンケート結果では「和歌というものが楽しめた」など、ある程度授業目標で狙った教育効果が得られていると言っていました。

3) 協働学習を行う際に必要な学生の専門性

もう一つ協働学習で強調しておきたいのは、専門性を重視するということです【スライド①-56】。これは東京大学の英語スピーキングの授業科目を見学した時の話ですが、複数の先生が同じ科目名で授業を担当していて、授業方法はどの先生も同じで、グループごとに何かしらのテーマについて討論させ、授業の終わりに英語で発表させて質疑応答するというようなスタイルをとっています。

教員Aのクラスは学生に自由にテーマを選ばせているので、ドローンについてであったり、裁判員制度であったり、学生はいろいろなテーマを選べます。ただし、日本語でもあまり議論したことがないようなテーマについていきなり英語でプレゼンされて、しかも英語で質問しなくてはいけないとなると、皆さん、深い議論になると思われますか。授業の様子を見ると、「裁判員制度は理念としてはいいけれども、裁判員になった人の心理的負担が大変だ」といった趣旨のプ



レゼンがあったのですが、それを聞いた他の学生から、「その意見に同感です」といったコメントがあるような具合で、全く質疑応答になっていませんでした。

一方で教員Bのクラスでは、先生がジェンダーや階層社会といった社会学を専門とされていて、その専門分野に関係するテーマを、いろいろな国であったり時代であったり多様な視点から取り上げ、1学期間かけてじっくりとやっていました。そうなるとジェンダーや階層社会についてあまり関心のなかった学生も、次第に知識が身に付いてきて、いざ議論をするとなると、「こういう国だったらこういうこともあるのではないか」というような具体的な質問ができるようになり、全般に思慮深い発言ができていた印象を受けました。この二つの事例から、協働学習は、学生にただ議論させればよいというものではなく、ある程度専門性を大事にするというのが重要だと思います。

同じ印象を得たのは、都内の医療福祉系大学の4年生の卒業制作の授業を見学したときです【スライド①-57】。この授業は看護系、栄養系、医療情報系の3学科合同で行われており、各学科2人ずつ計6人でグループを編成し、1週間かけて「チーム医療」というものを研究して、最後にプレゼンをするといった方法で進められていました。見学していると、グループディスカッション自体、大人しい感じがして、グループ内でそこまで発言が出ているわけではないのですが、それでも4年間かけて自分の学んできた専門性に基づいて意見している様子でした。彼らは卒業したらすぐにチーム医療に携わるといふ現実が控えているので、いい加減なことはしないで一生懸命チーム医療というものを考えようという姿勢があり、その取り組みができていたようでした。

ここまでがケーススタディなのですがすけれども、これまでお話した内容のまとめはこれ以降のスライドに載せていますので、時間の関係上少し飛ばさせていただきます。後ほどこれらを見てご確認ください【スライド①-58】～【スライド①-66】。

4. 大規模教室で授業をどう行うのか

最後に大規模教室における授業についてまとめていきたいと思います【スライド①-67】。

シンポジウムの開始直前に、もし大規模授業を担当されている先生がいらっ

しまいましたらmenti.comにアクセスし、大規模教室の授業の運営のしづらさはどのような点にありますかというアンケートに回答していただくようお願いしていましたが、前に映写しているのが皆さんに答えていただいた内容です【スライド①-72】【スライド①-73】。いくつかのご意見を紹介しますと、「学生の理解度の確認、質疑応答、形式的評価などを実施するのが難しい」、「全ての学生の関心を引くのが難しい」、「特に後ろの方の学生との距離があり掌握しきれない。ペアでの意見交換などで真剣さに差が出る。グループ議論はかなり無理」、「受講者を巻き込んで授業内容に関心を持たせることがなかなかできない。双方向を意図してPeer Instructionなどを行うが、教える側のスキル不足。個別に学生を指名して回答してもらうことは学生に好ましいと思っているが、問いに対する答えを求めてしまう」、「グループワークを授業に組み込もうとしてもすでにつながりのある学生たちでやってしまって、あるいは1人の学生がいたりして、単純に人数でグループが指定しにくい」、「教室の機能としての問題にしばしばづつかります。学生にグループでの話し合い等をさせようと思っても固定の椅子で難しい」、「一体感がない気がするので、なんとなく冗談すら言えないなどアウェーの立場に立たされて、対話している感じがしない」、など大規模授業に様々な運営のしづらさを感じているのが分かります。いずれにしても学生をどういうふうに引き込んでいくのか。教員1人だとコントロールできないくらいにクラスサイズが大きいというようなところを、皆さん、問題点として挙げられていると思います。

今見たのは、皆さん教員の立場での意見です。それでは授業を受ける学生はどう感じているのでしょうか。今日はここに学生がいないので、代わりにノースカロライナ大学の学生にインタビューした動画がYouTubeにありますので、三つほどご覧ください【スライド①-68】。

(英語)

大規模授業で何が嫌なのかを尋ねた反応としては、「その他大勢のような感じになってしまう」、「教員との双方向の交流がない」といったことを学生の皆さんは言っています。

それでは、大規模授業で好きな点は何ですかと聞くとどうか。

(英語)

どうでしょうか。やはり学生も別に好き好んで大規模授業を聞いているわけではなくて、学生としても嫌だと思いつながら授業を受けているのが分かります。教

員側も教えづらいと思っているけれど、学生もつらいと思っている。これはアメリカの大学生に聞いていますが、日本の学生に聞いたとしても同じような回答になるのではと思います。

最後に、どうすれば改善できるかについても聞いています。

(英語)

「授業の出欠を取る」であったり、「もう少し学生と交流ができるようにする」であったりということが言われていました。時間の関係上これら三つの一部分しかお見せできませんでしたが、大規模教室の授業での問題点や何をすればいいかについて、次のスライドでまとめています。

学生から見た大規模教室の問題点は、自分がその他大勢となってしまうと教員との交流がない、質問をしたくても相手にしてもらえない、教室がざわついていて意識を削がれる、などが挙げられています【スライド①-69】。極めつけは、教員の中には学生に関心を惹きつけるだけのトーク力のない人がいるといった耳が痛い意見もありました。

学生からの改善意見として、プレゼン資料だけでもきちんと作って用意する、教員と学生の交流する機会を作る、といったようなことが言われています【スライド①-70】。これらの中で特に注目すべき意見は、「学生へのオープンな姿勢」、「いつでも質問を受け付けてくれるような姿勢」が大事であるということです。



「先生自身の時間を学生に投資するといった姿勢」、「学生に気をかけていて、手助けしよう、関わろうとする配慮が大事」と言っている学生もいました。

そろそろ時間なので終わりますけれど、今回ここで講演させていただくにあたって、立教大学の講義をいくつか見学させていただきました。廊下から見たものや実際に授業にお邪魔して見させてもらったのもあったのですが、少人数の授業だからといって学生全員が起きているわけではありませんでした。1時間目の授業で少人数だけれども、例えばある教職課程の必須科目で、頑張っただけで出席はしているけれど、少ししたら寝ている学生が多いといった授業もありました。一方で、大規模教室の授業でも、この先生は人気で学生の多くが履修を希望していますと説明を受けた授業に行くと、教室はぎっしり埋まっているのに、ほとんどの学生が前を見て、熱心に学ぼうとしているのが分かるものもありました。おそらく大規模授業なのか小規模授業なのかというのが問題ではなくて、やはり先生が学生を教育したいとか、何かを伝えたいというような「教員の熱意」というところが、一番大事なのではないのかと思ったということで、私の話を終わらせていただきます。以上です（拍手）。

○司会 船守先生、どうもありがとうございました。

【スライド①-0】

大学教育のスタイルは変わる必要があるのか？
—協働学習の時流との付き合い方を考える

立教大学 大学教育開発・支援センター主催
2017年度春学期シンポジウム
「育てる」アクティブ・ラーニング—学生とつくる大規模授業—
2017年7月5日
国立情報学研究所 船守美穂

【スライド①-1】

1

Today's Talk

1. なぜ今、協働学習なのか
2. 教授方法の選定方法
3. 協働学習いろいろ
4. 協働学習の課題と対処方法
5. 大規模教室における授業

1. なぜ今、協働学習なのか

協働学習に向けての強い流れ
...困惑する現場の教員

反転授業

協働学習

知識は
ちゃんと
伝えなくて
良いの？

アクティブ・
ラーニング

協調学習



協同学習

主体的学び

【スライド① - 4】

4


協働学習に向けての強い流れ ...中教審「質的転換」答申

4. 求められる学士課程教育の質的転換
(学士課程教育の質的転換)

前述のとおり、我が国においては、急速に進展するグローバル化、少子高齢化による人口構造の変化、エネルギーや資源(中略)、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。(中略)このような時代に生き、社会に貢献していくには、**想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる。**

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は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、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い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。

問題の顕出する世の中だからということだけでなく、問題のなかった時代なんてあるの？



(出典) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(答申) (2012)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/shikyo/chuukyochuukyosho/hin1325047.htm

【スライド① - 5】

5

協働学習に向けての強い流れ ...協働学習ありきの啓蒙書



【スライド①-6】

6

協働学習に向けての強い流れ
...協働学習に取り組む理由

1. 「協働学習の方がより良く学べる」説
2. 「高等教育に求められるものが変わってきた」説
3. 「不確実性の高い時代が〈新しい能力〉を求めている」説
4. 「学生が変わった」説

【スライド①-7】

7

協働学習に取り組む理由
...「協働学習の方がより良く学べる」説(1)

□ 構成主義

- 「人は外界や他者との相互作用により知識や意味づけを有む」(ピアジェ)
- 「体験学習などの実践を通じた学習を追求」(デューイ)
- 「学習における社会的な文脈や社会との相互作用を重視」(ヴィゴツキー)
 - 最近接発達領域 (Zone of Proximal Development, ZPD)

【スライド① - 8】

8

協働学習に取り組む理由 ...「協働学習の方がより良く学べる」説(2)

- 言葉に出すことで、自分の考え・理解を明確にする機会を得る。
- 質問することで、自分の理解出来ていない点、相手の曖昧な点を明確にできる。



- 質問されることで、自分の曖昧な点を確認できる。
- 共感、疑問等の反応を得ることで、自分の立ち位置を確認できる。

認知プロセスの外化
↓
思考の明瞭化が可能になる

【スライド① - 9】

9

協働学習に取り組む理由 ...「高等教育に求められるものが変わってきた」説(1)

□ 学部教育における、「教育」から「学習」へのパラダイム転換

“ From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education” by Robert. B. Barr and John Tagg (1995)

- ✓ 高等教育の使命は「教育」であるということにおいて、我々は目的と手段を取り違えていた。
- ✓ 「教育」をすること以上に、学生が「学習」することの方が重要
- ✓ 高等教育の使命は、「学生それぞれの最善の手段によって「学習」を生み出すこと」である。

「教育の提供」 ⇒ 「学習の場」の提供
インプット ⇒ アウトプット重視 (ラーニング・アウトカム)

【スライド① - 10】

10

協働学習に取り組む理由
 ...「高等教育に求められるものが変わってきた」説(2)

	教育パラダイム	学習パラダイム
大学の使命・目的	・授業の提供	・学習の場の提供
成功の基準	・インプット ・入学者の質	・アウトカム ・卒業生の質
教育・学習の特質	・原子論的(部分重視) ・教育時間は一定、学習は変動 ・固定した時間割 ・学位＝累積単位数	・全体論的(全体重視) ・学習は一定、必要な時間は変動 ・いつでも学習可能 ・学位＝習得された知識とスキル
学習理論	・知識は個人から外在 ・教員中心で、教員が学習を制御 ・学習は競争的、個人主義的	・知識は個人の中に形成される ・学生中心で、学生が学習を制御 ・学習は協動的、支援的
役割の性格	・教員はインストラクター ・専門家が教える ・独立したアクター	・教員は学習のデザイナー ・全員で学生の学習を生み出す ・チームワーク

(出典) Barr & Tagg (1995)より抜粋作成
 (出典) 川崎大志夫「高等教育のパラダイム転換(シフト)『学士課程教育の構築に向けて』の背景」 <https://www.shidaiyo.or.jp/riho/research/barcardia0325.htm>
 バーとタグ教育から学習への転換—学士課程教育の新しいパラダイム— | 本体的学び(新刊書) 第3-31

【スライド① - 11】

師弟関係 vs. social learning



- ✓ 教師から生徒へ
(上下関係)
- ✓ クラスの理解度に応じた教育
- ✓ 師弟関係(絆)




- ✓ 学生同士の教え合い(仲間意識)
- ✓ 教員はファシリテーター(横間係)
- ✓ 多様なアイディアによる新しい知の創出
- ✓ 「教える」ことを通じた学び

11


【スライド① - 12】

一斉授業 vs. 非同期的学習

(Personalized learning)



スポンジのように穴(抜け)の多い知識となる可能性？




メリット

- 学習体験の共有

デメリット

- 一度落ちこぼれたら、リカバーが難しい。



ユビキタス学習だね！

メリット

- 個々の生活に合わせた学習が可能。

デメリット

- 学習管理が大変。

12

【スライド① - 13】

13

協働学習に取り組む理由

...「高等教育に求められるものが変わってきた」説(2)

このようなパラダイム転換の背景：

□ 高等教育のマス化、ユニバーサル化

- 学生の多様化
 - ✓ 大学で学ぶモチベーションの低い学生にも対応
 - ✓ 自身で概念化することが困難な学生にも対応
 - ✓ ノン・トラディショナルな学生にも対応(成人学生等)
- 卒業後の進路の多様化、一般化
 - ✓ 高度専門職以外の一般的な職業にも対応
 - ✓ 汎用的能力の育成に対応

協働学習に取り組む理由

…「不確実性の高い時代が〈新しい能力〉を求めている」説(1)

21世紀初頭の社会の変化

- 工業社会から知識基盤社会へ
 - 手に職のある人材 → 「知」を操ることのできる人材
- デジタル技術とインフラの進展
 - 大量のデータ、情報を扱う必要性
 - スピードをもって対処できる必要性
- ボーダーレス時代(予測困難な時代、流動化)
 - 出現しつづける新たな局面にその都度、対応していける力
(自己学習力、問題解決力)
- 国際化、情報化による、相互依存と社会の複雑性の高まり
 - コミュニケーション力、協働
 - 異文化理解、国際対応力、教養
- 高齢化社会
 - 生涯学習の必要性

コンピテンシー


大学の様々な講義と演習を通してこうしたコンピテンシーが育つのです。




成績表

科目名	単位	評定
社会基盤学序論	2	優
構造の力学	2	良
空間情報学実習	4	優
基盤技術政策論	4	優
沿岸環境計画	2	優
社会的意思決定論	4	良
フィールド演習	4	優
社会基盤プロジェクト	8	優

これだけ見ても、何が出来るのか分からない。






情報の整理
できます!




時間管理
できます!




工作
できます!




交渉力
あります!



プレゼン
できます!



プロマネ
学んでます!



歌えます!!

【スライド① - 16】

中央教育審議会(答申)平成24年8月28日
**「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて
 ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」**

□ 育むべき「学士力」:

- 知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力
- 人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担うる、倫理的、社会的能力
- 総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力
- 想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験

(出典) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」(答申) 2012.8.28
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shing/syoshin/_ic/files/afskdfile/2012/11/04/1325046_1.pdf 16

【スライド① - 17】

「社会人基礎力」とは

経済産業省
Ministry of Economy, Trade and Industry

▶ 平成18年2月、経済産業省では産学の有識者による委員会(産長:諏訪康雄法政大学大学院教授)にて「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」を下記3つの能力(12の能力要素)から成る「社会人基礎力」として定義づけ。

< 3つの能力 / 12の能力要素 >

前に踏み出す力 (アクション)

～歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力～

- 主体性** 物事に進んで取り組む力
- 働きかけ力** 他人に働きかけを促せる力
- 実行力** 目的を設定し確実に行動する力

考え抜く力 (シンキング)

～疑問を持ち、考え抜く力～

- 問題発見力** 現状を分析し目的や課題を明らかにする力
- 計画力** 課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
- 創造力** 新しい価値を生み出す力

チームで働く力 (チームワーク)

～多様な人々とともに、目標に向けて協力する力～

- 発想力** 自分の意見をわかりやすく伝える力
- 傾聴力** 相手の意見を丁寧に聴く力
- 柔軟性** 意見の違いや立場の違いを理解する力
- 状況把握力** 自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
- 規律性** 社会のルールや人との約束を守る力
- ストレス耐性** ストレスの発生に適切に対応する力

(出典) 経済産業省「社会人基礎力」:
http://www.meti.go.jp/policy/kisoriyoku/kisoriyoku_image.pdf 17

【スライド① - 18】

OECD「キー・コンピテンシー」

□ コンピテンシーの概念

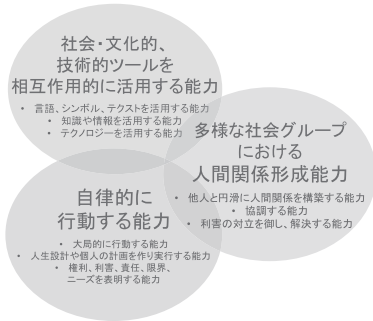
- 単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求(課題)に対応することができる力。

□ キー・コンピテンシーの定義

コンピテンシーの中で、特に以下の性質を持つもの

- ① 人生の成功や社会の発展にとって有益
- ② さまざまな文脈の中でも重要な要求(課題)に対応するために必要
- ③ 特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要

3つのキー・コンピテンシー



(出典) 中央教育審議会初等中等教育分科社会教育課程部会(第27回)「OECDにおけるキー・コンピテンシーについて」(2005.9.26)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryoy/05111603/004.htm

18

【スライド① - 19】

21世紀型スキル by ATC21s

Assessment & Teaching of 21st Century Skills(ATC21s)

- ATC21sは、シスコ、インテル、マイクロソフト社がスポンサーとなり、21世紀の情報化社会において必要となるスキル(協働や、デジタル・リテラシー等)やその評価方法を明確にしようとした国際的な研究プロジェクト。
- これら21世紀スキルを評価する手法が見いだされないことには、これが教育現場に浸透しないという問題意識から、「評価手法の開発」に着目した。

□ 思考の方法

1. 創造性とイノベーション
2. 批判的思考、問題解決、意思決定
3. 学び方の学習、メタ認知

□ 働く方法

1. コミュニケーション
2. コラボレーション(チームワーク)

□ 働くためのツール

1. 情報リテラシー
2. ICTリテラシー

□ 世界の中で生きる

1. 地域とグローバルのよい市民であること(シチズンシップ)
2. 人生とキャリア発達
3. 個人の責任と社会的責任(異文化理解と異文化適応能力を含む)

(出典) P. グリフィン、B. マクギー、E. ケア(編)「三宅なほみ監訳『21世紀型スキル 学びと評価の新たなあたり』」(北大書房)

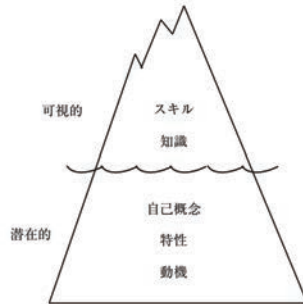
19

【スライド① - 20】

(参考)経営学におけるコンピテンシー概念

- コンピテンシーの歴史的経緯：
 - もともと経営の世界で出てきた概念
 - 「従来のテストでは職務上の業績は予測できない」(McClelland 1973)
 - 経営学におけるコンピテンシー：
 - 「ある職務において卓越した業績を生み出す原因となっている個人の規定的特徴」(Spencer & Spencer 1993)
 - 氷山底部の性格的・身体的「特性」や「動機」で、開発困難。
- ⇒コンピテンシーに優れた人材を選考するための、「職務コンピテンシー評価法」を開発。

図1 コンピテンシーの氷山モデル



出所：Spencer & Spencer (1993:11) より訳出

(出典) 松下 佳代「新しい能力による教育の変革— DiSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討」日本労働研究雑誌, P39-49 (2011.9) <http://www.jil.go.jp/institute/zasshi/backnumber/2011/09/pdf/039-049.pdf>

【スライド① - 21】

21世紀に求められる〈新しい能力〉

生きる力 キー・コンピテンシー 学士力

- 基本的な認知能力
 - 読み書き計算、基本的な知識・スキルなど
- 高次の認知能力
 - 問題解決、創造性、意思決定、学習の仕方の学習など
- 対人関係能力
 - コミュニケーション、チームワーク、リーダーシップなど
- 人格特性・態度
 - 自尊心、責任感、忍耐力など

就職基礎能力 リテラシー 社会人基礎力

(出典) 松下佳代編「新しい能力」は教育を変えるか—学カ・リテラシー・コンピテンシー—

人間力

エンプロイヤビリティ

【スライド① - 22】

22

協働学習に取り組む理由
...「学生が変わった」説



学生はどのように変わったか：

- モチベーションが低い学生が多くなった
 - ✓ 自分で知識を咀嚼できない
 - ✓ やる気(主体性)に火を付けてあげる必要性
- 忙しい、時間が分断的、疲れている
 - ✓ 集中力が持たない
- 刹那的、その場その場対応
 - ✓ 記憶するということが出来なくなっている

高等教育のマス化、ユニバーサル化
ネットラディショナル学生の増大
情報化社会の到来

【スライド① - 23】

デジタル化時代の学びの変容

印刷物の時代	デジタル化時代
	
一定の知識を 詰め込んでおかないと、 判断(仕事)ができない。	情報はネット上に溢れているから、 概要(KW)を把握していれば十分。 大事なものは、総合的分析力とコラボから 新しい知見、活動を生み出せること！

そりゃは
言われているけど、
本当かなあ...？
やはり、頭の中に入っ
ていた方が
速いし、判断の幅も
広がるけど...

23

【スライド① - 24】

24

2. 教授法の選定方法

【スライド① - 25】

25

協働学習に取り組むべきか
...学生がしっかり学べる方法を選ぶ

1. 協働学習の方がより良く学べる(構成主義)
2. 高等教育の教育から学習へのパラダイム転換
 - 自分の実感でも(あるいは、学科の方針として)これらに共感するのであれば、取り組みが良い。
 - ただし全てを協働学習に移行する必要はない。
3. 〈新しい能力〉が求められている
 - 学科・専攻の卒業後の進路の業界が、何を求めているか、確認要。
 - また、自分の担当科目が学生の卒業後にどのような意味を持つのか、検討要。
4. 学生が変わった
 - 学生が、教員が教育したつもりとなっている内容を受容できているか、確認要。

協働学習に取り組むべきか
...講義形式の落とし穴

自己満足に陥っていないか？



自分では完璧に説明したつもりでも、学生は全く理解していないこともあり・・・。

「舞台の上の賢人」
Sage on the stage

協働学習に取り組むべきか
...卒業後に生きてくる学習内容と教授法

教育内容と教授法の選定基準：

1. 学習者が「学習すべき内容」をきちんと吸収できていること
2. 「学習した内容」が卒業後に生きてくること

大学の教育面の使命：

学生は卒業後、

- ✓ より良い人生を送れる(教養教育)
- ✓ より良い市民生活を送れる(市民教育)
- ✓ より良い仕事人となれる(職業教育)



教育したことが
生きてこない
意味ないよね！

【スライド① - 28】

28

教授法の選定方法
...教授法の選定基準

学生の学習受容性 × 教育目標

↓

教授法の確定

➢ 学生の学習受容性は変わったか？

➢ 教育目標は変わったか？

どちらも変わっておらず、昔はうまくいっていたのであれば、今もうまくいくはず？

【スライド① - 29】

29

教授法の選定方法
...教育目標の適切性

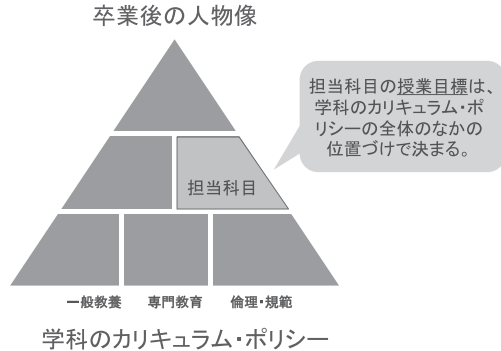
教授法が正しいかどうかの判断：

- 学生はきちんと教育目標に照らした学習内容を吸収できているか？
- 授業の教育目標は、学生の卒業後に生きてくる内容か？

カリキュラム・ポリシー

学習成果ポリシー

教授法の選定方法 ...授業目標の設定方法



(参考)立教大学〈教育課程編成の方針〉

- 立教大学では、「専門性に立つ教養人」を育てることを目指します。そのために、「知識」「技能」「態度」「体験」に関する下記の教育目的に沿った「専門教育科目」と「全学共通科目」からなる正課教育課程ならびに正課外教育を展開しています。
- また、学生の成長・発達段階に応じて「導入期」「形成期」「完成期」の3つの学修期を設定しています。「導入期」は大学で学ぶことの意味と専門領域の基礎を学び、「形成期」は知識を修得して専門性を高めながら、社会や他者、異文化への理解を深め、「完成期」には大学での学びの集大成を行うとともに自身の成長を振り返りつつ、将来の人生を展望します。これらの学修期において、その目的に沿った正課教育課程、正課外教育を展開しています。
- 正課教育課程においては、「立教ファーストタームプログラム」により学びの基礎を築いたうえで、各学部・学科が展開する科目群を履修し、専門領域の「知」の体系を批判的な検証を踏まえたうえで理解するとともに、専門領域の枠を超えた知識と教養を培い、総合的な判断力と優れた人間性を養うことを目指します。
- 加えて、正課外教育においては、正課外教育プログラム(オリエンテーション、キャンプ等)、正課外活動(クラブ、サークル等)、キャリア支援プログラムの領域にわたって国内外での種々の学習・体験の機会を提供し、すべての教育目的を達成する事を目指します。

【スライド① - 32】

32

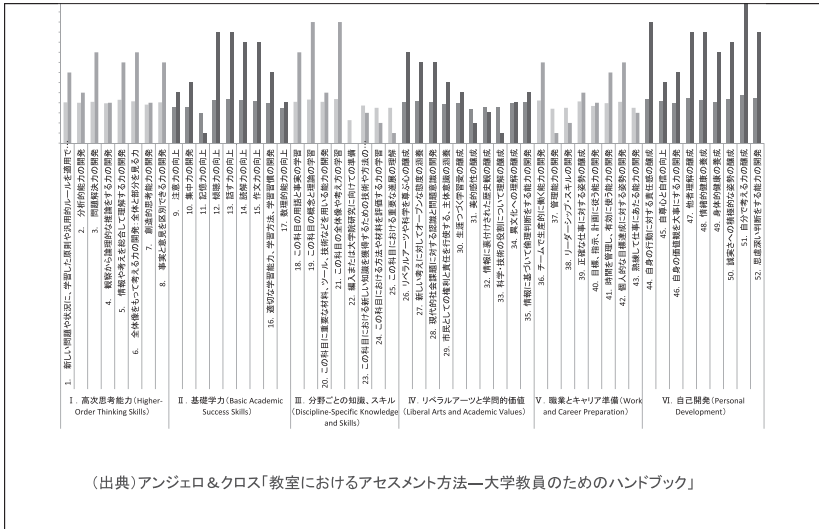
教授法の選定方法

…授業目標 (Teaching Goals Inventory, TGI)

- I. 高次思考能力 (Higher-Order Thinking Skills)
- II. 基礎学力 (Basic Academic Success Skills)
- III. 分野ごとの知識、スキル
(Discipline-Specific Knowledge and Skills)
- IV. リベラルアーツと学問的価値
(Liberal Arts and Academic Values)
- V. 職業とキャリア準備
(Work and Career Preparation)
- VI. 自己開発 (Personal Development)

(出典) アンジェロ&クロス「教室におけるアセスメント方法—大学教員のためのハンドブック」
http://www.ccsd.edu/scholarship/data_embry_and_ford/tgi_data.html#tab=level-Library%201&view

【スライド① - 33】



教授法の選定方法 ...教授法の特性

講義形式

- 学生に一定の知識を体系だつて伝達するのに適している。
- but!
- 伝達したつもりの内容が、十分理解されていなかったり、十分定着していなかったりする可能性がある。
- ⇒ 反復演習や課題、試験などによる知識・概念に定着の仕組みが必要

協働学習形式

- 主体的に学ぶため、学習内容が身につく可能性がある。
 - ジェネリック・スキルが身につく可能性がある
- but!
- 学習内容にまとまりがない、幅が狭い、レベルが低いままに留まる可能性がある。
- ⇒ オンライン教材やプリント等で学習の補強は可能か？

教授法の選定方法 ...学習を設計する上でのポイント

- 科目終了時に、学生が習得しているべき事は何か？「何を分かっているか」「何を分かっていたらいいか」「何ができるようになっていて欲しいのか」？
- それらの事項を習得するために、どのような学習活動が必要か？ そのために教室内の活動と、教室外の学習とをどのように組み合わせるのか？
- それらの事項が習得されたかは、何を基準に、どのように評価するのか？ 教室内外の学習活動とそれらがどのように評価されるかを、学生にどのように伝達するのか？

(出典) D. Randy Garrison, Norman D. Vaughan (2007)
"Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines (Jossey-Bass)"


【スライド① - 36】

36

教授法の選定方法 ...教育目標と教授法

教育目標に照らして、複数の教授法を組み合わせる

- 学習領域の全体像に関する概念理解
 - 講義＋協働学習＋試験＋レポート
- 最低限の知識獲得
 - プリント配布＋宿題・演習問題＋小テスト
- 最低限のスキル獲得
 - 実験・実習・演習＋デモンストレーション
- ジェネリック・スキルの獲得
 - 協働学習、実習等



組み合わせだけでなく、順番と時間配分も大事！

【スライド① - 37】

37

3. 協働学習いろいろ

協働学習いろいろ ...様々な協働学習の用語

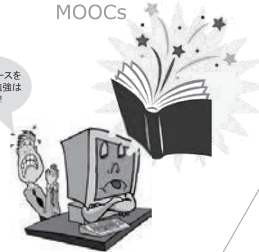
- 協働学習
 - 本プレゼンでは、さまざまな協働学習の総称として使用。
 - 社会人の協働性を指す場合もある。
- 協調学習 (Collaborative Learning)
 - 三宅なほみら提唱。主に初等中等教育にて用いられる。
 - 一般的な協働学習の形態としてこの用語を提唱した。
- 協同学習 (Cooperative Learning)
 - ジョンソンら提唱。
 - 競争と選抜を基礎に置いた教育 (競争教育、個別学習) に対して、相互扶助の上に成り立つ学習を求めた。
 - メンバーの協力がなくても目標達成が可能な場合は、グループ学習であっても、協同学習ではないとする。
- アクティブ・ラーニング、能動的学習、グループ学習……

(出典) 勝野相彦「資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理」(2014)
http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h25/2_1_allb.pdf

MOOCsと主体的学び

21世紀の教科書：
MOOCs

自分でペースを
保っての勉強は
大変!!!



社会に出て役に立つ
主体的学び！

ここでも
主体的学び
……。



反転授業

【スライド① - 40】

反転授業とその応用型

(従来)

教室で知識伝授

自宅で宿題

(反転授業)

好きな時間・場所で
何回でも講義をみて
自分のペースで勉強。

授業中は、演習・
ディスカッションで
知識の咀嚼。

反転授業

反転授業
×
完全習得
学習

大事なのは、学生の学びを最大化する教育方法を採用することだよ！

部分的に反転するだけでも良いし、反転授業の応用型でなくても良い。

一斉形式のため、付いていけない学生もいる。

オンライン講義、オンライン演習で自分の水準・ペースで勉強。
参加型の授業、教員の個別指導で知識咀嚼。

■ 反転授業の応用編

- 反転授業 × 完全習得学習 (mastery learning)
学生一人一人が個々の単元を完全にマスターしてから先に進む。
授業内の活動は習熟度別。しかし、授業内容の進むペースは全員同じ。
- 反転授業 × 完全習得学習 × 個別学習 (personalized learning)
学生一人一人が個々の単元を完全にマスターしながら、自分のペースで先に進む。
結果として、同じクラスに多様な進み具合の学生が混在する。教員は個別対応。

40

(出典) "Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day" Jonathan Bergmann, Aaron Sams (2012/8/15)

【スライド① - 41】

ブレンド型学習(1)...概要～オンラインにする要素

□ Blended Learningとは？

- 一学期のある科目の教育プログラムのなかに一部だけでもオンライン教育の要素を取り入れた教育方法。(*)

■ Blended Learningの方法:

□ オンラインにする要素

- たとえば、講義の一部をビデオ録画で配信したり、教材を事前に配布し読んでもらったり、掲示板で議論の場を提供したり、確認テストをしたりと「オンライン」となる要素は様々である。
- 多くの場合、MoodleやBlackboardがプラットフォーム(LMS)として用いられる。

ちょっとした事前説明などデジタル化するだけでもいい。簡単なところから始めよう！

(出典) What is LMS?: Using Blended Learning to Enhance Education
<http://www.whatislms.com/using-blended-learning-to-enhance-education/>

(*) Blended Learningの定義はまだ十分には確定していない。また、"hybrid learning"や、"technology-mediated instruction," "web-enhanced instruction," "mixed-mode instruction"など多様な呼び方がなされている。

41

[スライド① - 44]

協働学習いろいろ ...学生の学習状況のアセスメント方法と協働学習の手法

Classroom Assessment Technique (CAT)

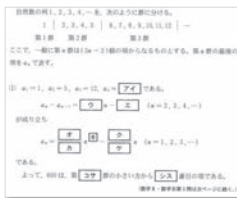
科目に関連した知識スキルのアセスメント方法	I. 予備知識、記憶、理解のアセスメント	学習者の態度・価値観・自己認識のアセスメント方法	VII. 学生の自信の態度や価値観に対する認識のアセスメント
	1. 重要知識チェック (II, III)		1. 教室内容論調査 (VI)
	2. 重要項目についての理解度チェック (II, III)		2. ジャーナルへのダブルエントリー (IV, VI)
	3. 知識の導入型チェック (III, IV)		3. 尊敬する人物のプロファイル (IV, VI)
	4. 空のアウトラインの完成 (II, III)		4. 日常の倫理的シナマ (IV, VI)
	5. メモリーマトリックス (II, III)		5. 科目内容に関わる自信度チェック (V, VI)
	6. ミニクイズオーバー (II, III)		
	7. 最も分からなかった点 (II, III)		
	II. 分析力とクリティカルシンキングのアセスメント		VIII. 学生の学習者として自己認識のアセスメント
	1. 分類表づくり (I, III)		1. 履修した学習経験に関する自己認識 (V, VI)
2. 決定的特徴に基づき分類表の作成 (I, II)	2. 知識/知識スキルのチェックリスト (V, VI)		
3. マトリック/マトリックス (I, IV, VI)	3. 学習目標のランキング作成とマッチング (V, VI)		
4. 内容/形式/機能のアウトライン作成 (I, II)	4. 学習方法の自己評価 (VI)		
5. 分析メモづくり (I, V)	IX. 科目に関連した学習と学習能力、学習方法、学習態度のアセスメント		
III. 総合力と創造的思惟力のアセスメント	1. 生産的学習時間ログづくり (V, VI)		
1. 一文まとめ (I, II, V)	2. 区切られた講義 (II, VI)		
2. クラウドジャーナル (I, II)	3. プロセス分析 (I, II)		
3. 大まかなアナロジー (I, II, IV)	4. 診断的学習セグ (I, V)		
4. コンセプトマップ (I, II, III)			
5. 対話的説明 (I, III, IV)			
6. 注釈付きポートフォリオ (I, III, V)			
IV. 問題解決力のアセスメント	X. 教員や教授法への学習者の反応のアセスメント		
1. 問題認識/問題部分のための課題 (I, II, III)	1. チェインノート (II, IV, VI)		
2. 問題解決のための原簿提出 (I, IV)	2. 科目の有効性に関するオンラインアンケート (III, V)		
3. 問題解決のスキーム (I, II, III)	3. 授業の有効性に関するフィードバック (I, III, VI)		
4. 学習スタイル/インテリジェンスプロトコル (I, II, III)	4. グループによる教授法に関するフィードバック (III, IV, VI)		
V. 応用力のアセスメント	5. 教室アセスメントのためのサークル (VI)		
1. 異なる対象のための意味換え (II, V)			
2. 原則等の当てはめ (I, III)			
3. 学生が学ぶ経験問題集 (III, IV)			
4. 概念のモデルリングまたは人物描写への転換 (I, IV)			
5. 論文またはプロジェクトの計画づくり (I, II)			

(出典)アンジェロ&クロス「教室におけるアセスメント方法—大学教員のためのハンドブック」
http://top.usc.edu/resources/teach/teach/teach/cats.pdf

[スライド① - 45]

ある高校における反転授業の風景(1)

- 科目：数学(数列)
- 対象：高校2年生(文系)
- 授業方法：
 - 単元の説明は、LMS上のオンライン教育モジュールを自宅学習
 - 授業中はグループで演習問題を解く
- 特徴：
 - 生徒はスマホか、グループ一台のタブレットを利用可能
 - オンライン教育モジュールは教師の自作
 - 演習問題の解法も、PDFおよび印刷配布されてある



【スライド① - 46】

ある高校における反転授業の風景(2)

□ グループ学習が成立しない

- 沈黙……。手を動かす様子もない。
- 「分かる?」、「分からん……。」という会話が聞こえる。
- 4人グループでも、男子同士、女子同士でしか会話が成立しない。

□ 問題が解けない

- 単元の内容を誰も理解していないため、3人集まっても文殊の知恵にはならない。
- LMS上の解答PDFをスクロール。目はうつろ。。。

□ 先生は引っぱりだこ

- しかし、教師一人で6グループを見ることは不可能。

□ 初めから机につつぶす生徒もいる

- グループ学習であっても、仲間への迷惑は顧みず、嫌な物は嫌！

46

【スライド① - 47】

ある高校における反転授業の風景(3)

□ 問題を察するに...

1. そもそも解説ビデオを観ていないか、単元の内容を理解していない。
 - ✓ 数学苦手の生徒に、解説ビデオを観て理解することまで求めるのは、そもそも無理がある？
2. 分からない者同士では、グループ学習は成立しない。
 - ✓ 独創的な多様な解法は、それほど思いつくものではない。
3. 気心の知れた者同士でないと、グループ学習は成立しない。
 - ✓ 普段親しくない人と、協力して問題解決に当たるのは難しい。
4. アクティブ・ラーニングであっても、やる気のない者には、主体性を持たせることはできない。

...一方通行の授業の方が、少しでも単元内容を理解させることに資する可能性もありか？

47

【スライド① - 48】

国内高校の反転授業事例(4):
 数学演習問題の理解定着活動を行う反転授業×協働学習

- 科目: 数学
- 対象: 高校2年生 特別進学コース
- 科目提供: 近畿大学附属高校 S.M.教諭
- 科目提供方法:
 - 解説はLMS上にてオンライン教育モジュールで提供。
 - 授業はジグソー法を取り入れた協働学習により、生徒が他の生徒に教えるといった仕掛けを二段階以上設け、人に説明したり、分からないところを質問をするといった言語活動により、知識の定着を促す。
- 特徴:
 - 教科書で理解できるのであれば、オンライン教育モジュールを観ることは強要しない。また、単元の一回目の授業では教師が、内容を概説。
 - 授業の前に、問題解説を担当するグループごとに教師と事前に相談。
- 授業風景:
 - ※ 生き生きとした協働学習が行われていた。



協働学習には、生徒のやる気や仲間意識が必要。

ジグソー法等の仕掛けも必要だけど、先生と生徒の信頼関係も大事！



【スライド① - 49】

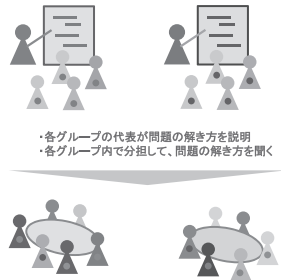
反転授業×協働学習(ジグソー法)

授業前



グループ毎に担当した問題について先生に説明/質問

授業中



・各グループの代表が問題の解き方を説明
 ・各グループ内で分担して、問題の解き方を聞く

・各グループで、聞いてきた問題の解き方を共有

宿題



問題を自分で解く

【スライド① - 50】

国内高校の反転授業からの示唆(1)

- 学生にやる気(つまり進学コース)がないと、協働学習が成り立たない。
- 反転授業を行う「目的」が大事。
 - 単に授業と宿題を反転すると、授業崩壊。
 - 逆に目的意識を持つのであれば、授業を演習の時間ではなく、発声練習や特別なデモンストレーションに充てるという使い方もできる。

50

【スライド① - 51】

国内高校の反転授業からの示唆(2)


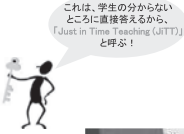

- 反転授業にしたからといって、テストのクラス平均が格段に上がる訳ではない。
 - 出来る子は、出来る。やる気のない子は、何をしても学習しない。
 - 救われるのは、中ぐらいの「やる気はあるが、途中で躓いて分からなくなる生徒」。
 - 反転授業は、クラスの気質によってうまく機能しないこともあるため、一方通行の授業以上に、テストのクラス平均にバラツキが出ること有り。

【スライド① - 52】

ハーバード大学物理学の反転授業： Peer Instruction

- Eric Mazur教授が、1990年から開発・実践。
 - 自身も講義形式の授業をしていたが、ある日、学生が十分に物理の概念を理解していないことに気づく。
 - 色々と言葉を尽くすが、概念がうまく伝わらない。
 - ある日、思い余って隣同士で相談するように指示したら、速やかに概念が理解された。
 - 以来、自宅で教科書で学んでもらい、教室では「Peer Instruction」に切り替える。
- 方法：
 1. 学生は自身で教科書で学ぶ。
 2. 授業1時間前までに、疑問点と面白かった点を、教授に送付。
 3. 授業中は、送られてきた疑問点等を中心に、教授が質問を提示。←
 - ① まず一回目の質問提示。各自で考え、クリックカーで回答を送付。
 - ② 隣同士で相談。
 - ③ 再度、クリックカーで回答送付。
 - ④ (正解に至らない場合、もう一度繰り返すか、教授が説明)
- 注記：
 - 学生からは、「自分で教科書から学ぶために授業料を払っているのではないと反発があるが、マズール教授の信念として、反転授業を貫いている。
 - マズール教授は、ホワイトハウスにも積極的働きかける熱心な反転授業推進者。


(出典) Mazur Group, "Peer Instruction"
http://mazur.harvard.edu/research/detailspage.php?ed=1&rowid=8

【スライド① - 53】

事例1：反転授業により、 物理の基本概念の理解を醸成

- 科目：物理学入門
- 対象：学部生(生物系)
- 科目提供：UC Berkeley, 宇宙物理, A.W.教授
- 科目提供方法：
 - 講義はオンライン教育モジュールにてLMS上で提供。
 - 授業時間は、クリックカーを用い、物理の基本概念に関する問題を解く。
 - 数式を用いる演習問題は宿題、かつ最終試験もこれに類する問題。
- 特徴：
 - 通常の講義＋演習問題に加え、物理の概念を理解するための問題を解く時間を増やしたことに特徴あり。
 - 授業時間内に解く問題は、四択問題で、計算なしで直感的に解くもの。
 - 学生は演習問題はすらすら解けても、物理の基本概念を理解していないことが多く、この方法を用いた。特に生物系の学生は、考え方のアプローチが物理的思考となっていないようである。

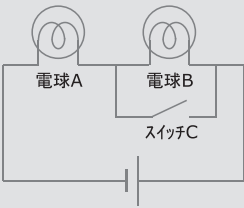


	従来	反転授業
予習	—	講義ビデオ
授業	講義	付加的な教育 (物理の概念理解深化等)
復習	演習問題	演習問題

53

【スライド① - 54】

物理の概念獲得を確認するための 直感テスト(例)



■ 問題: スイッチC を閉じると、電球Bの光はどうか?

a) 更に明るくなる c) 弱くなる
b) 変わらない d) 消える



54

【スライド① - 55】

事例4: 人文学の反転授業で、 高度な読解能力と批判的思考を養う

- 科目: 日本研究
- 対象: 学部生(日本学専攻以外の学生), 少人数クラス
- 科目提供: UC Berkeley, 日本学, J.W. 講師
- 科目提供方法:
 - 「奥の細道」「平家物語」「能」などを、自宅学習として提示(但し、英語)。必要に応じて、確認テストあり。
 - なお、動画ビデオではなく、プリント(LMS上のPDF)として提示。
 - 授業時間は、作品解説をするのではなく、当該作品が出てきた時代背景や日本固有の概念(わび/さび、もののあわれ等)を説明したり、茶道を体験。
- 特徴:
 - 日本の文学作品の文字面のみを読んでも、全く面白くもなければ意味もない。学生が、その文学作品が伝えようとしていることを掴むことを狙う。
 - 学生からは、反転授業に対するフラストレーションが感じられる。教員に作品を解説してもらいたいのである。
 - ただし、日本の「和歌が面白かった」というこれまでにはないコメントもあり、少しは狙いが功を奏しているようである。

学生にはきちんと
文章を読み込める
ようになって
欲しい!



55


【スライド① - 56】

56

協働学習ケーススタディ(1)

...時間をかけて議論する

- 英語スピーキングの授業
- 各グループで発表テーマを決めて5分プレゼン、10分全体議論



専門性と言語能力は
一体不可分だから
両方同時に
教える！

教員Aのクラス	教員Bのクラス
<ul style="list-style-type: none"> ・一学期かけて、多様なテーマでディスカッション <ul style="list-style-type: none"> ✓ たとえば「ドローン」、「裁判員制度」等について議論 ⇒ 全般に浅い議論に終始 	<ul style="list-style-type: none"> ・一学期かけて、「ジェンダー、階層社会」のテーマを多面的に掘り下げる。 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 国の比較、時代の変遷、ジェンダーと階層の違いなど ⇒ 全般に思慮深い発言 <small>(このテーマに関心のなかった者も一学期を経て知識を有す)</small>


【スライド① - 57】

57

協働学習ケーススタディ(2)

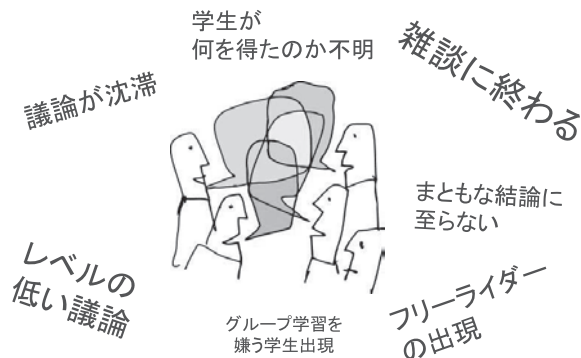
...学生の専門性と当事者意識

- 対象校： 都内医療福祉系大学
- 科目： 4年生の最終制作
 - ✓ 看護系、栄養系、医療情報系の3学科合同のグループ学習
 - ✓ 「チーム医療」で、仮想の糖尿病患者の治療計画を立てる。
- 授業風景：
 - 全般にまったりしている。
 - しかし協働にそれたり、雑談になるのではなく、一週間かけて情報収集、グループ内検討、プレゼン作成に至る。
- 協働学習の成功理由：
 - 各学科における4年間の学習を経て、グループ構成員一人一人が専門性を有す。
 - 卒業後、「チーム医療」は現実の課題であるという当事者意識。



4. 協働学習の課題と対処方法

協働学習の課題
...協働学習の効果が不十分？



【スライド① - 60】

60

協働学習の考え方
...教授法／学びの特効薬はない！

- 全員が、瞬時に頭が良くなる教授法はない。
- どのような教授法も、優れた教え方がされる場合と、学生に十分伝わらない教え方がされる場合とがある。
- どの教授法が適切かは、学生側の気質にも依存する。

教員の気質 × 学生のノリ仲間意識

↓

教授法の確定

実は学生も協働学習より講義を好む場合が多い！

【スライド① - 61】

61

協働学習の考え方
...協働学習は一定のスキルが必要

- 議論を効果的に行うには、一定の知識と経験が必要。
- 一科目に全てを求めるのではなく、学部4年間で、多様な科目で学生を伸ばしていくことも必要。

専門知識
スキル
コンペテンス 教養

協働学習の考え方 ...協働学習は楽じゃない！

教員

- ・ 講義は一度準備してしまえば、数年使い回しができる。
- ・ 協働学習は、授業ごとの準備が大変。
 - ✓ 学生は今、何が分かっていないか？
 - ✓ 何をさせれば、それが学べるか？
 - ✓ どのようなエクササイズ、質問に落とし込むか？

学生一人一人の
学びに付き合う
必要がある。



学生

- ・ 講義で先生が説明してくれた方が楽かつ分かりやすい。
- ・ 協働学習は、自分達で洞察しなければいけないし、基礎知識獲得のための事前学習も必要。



協働学習の考え方 ...議論が活発でないといけない訳ではない

□ じっくり思考しているときは、活発には発言できない。



実はよく思考できている



一見、活発だが、何を学んだか？

【スライド① - 64】

64

協働学習の対処法
...協働学習へのアプローチ

1. 学科のカリキュラム・ポリシーに照らして、担当科目の授業目標を定める。
2. ラーニング・アウトカムが何かを明確にする。
3. 当該ラーニング・アウトカムを達成するために、どのような学習エクササイズが必要かを明確にする。
 - ✓ 講義、演習、実習、宿題、小テスト、協働学習、レポート
4. 学期期間中に学生の学習状況を確認し、必要に応じて都度軌道修正する。
 - ✓ 教員・クラスの気質、相性により、協働学習がうまくいかない場合もあり。

【スライド① - 65】

65

協働学習の対処法
...協働学習における留意点

1. 一回の協働学習に多くを求めすぎない
 - ✓ 複数の科目、学年を経て、実はなる。
2. 協働学習は、教員側にも学生側にも準備時間が必要であることを認識する。
 - ✓ 学生のレベル、理解度を想定した、きめ細かい授業デザイン
 - ✓ 深い議論につなげるための学生の準備にも配慮
3. 学生がアクティブに見えなくても、新たな経験を得ているか、じっくりと思考することが出来ていればOK!

協働学習の対処法 ...協働学習を成功させるポイント

1. 学生に授業参加の実利を見せる
 - ✓ 就職したら役立つ
 - ✓ 皆がいる時しか出来ない 等
2. 深い議論につなげる
 - ✓ 時間をかけて一つのテーマを追う
 - ✓ 学生の専門性、当事者意識に働きかける



5. 大規模教室における授業

物理的制約を軽減する工夫はできても、
解決する妙案はない……。

【スライド① - 68】

68

学生は大規模教室の授業をどう思っているか
...ノースカロライナ大学学生の意見

- 大規模教室で嫌いな点
 - What students don't like about large courses:
 - <http://www.youtube.com/watch?v=mfdEFaeqzoM>
- 大規模教室で好きな点
 - What they like:
 - <http://www.youtube.com/watch?v=00Eg0sZQORw>
- 大規模教室の授業への改善提案
 - Student recommendations to improve large courses:
 - http://www.youtube.com/watch?v=nUK_xMvXTLk

【スライド① - 69】

69

学生の意見
...大規模教室の問題点

- その他大勢となってしまう
- 教員と学生間のインタラクションがない
- 質問をしたくても、相手にしてもらえない
- ざわついていて、意識を削がれる
- 教員の中には、自分に関心を惹きつけるだけの話力がない人がいる。

学生の意見

...大規模授業の改善提案

- 教員と学生との間のインタラクションを拡大する
 - オフィスアワー、LMS、電子メール等
 - いつでも質問してよいといった、学生へのオープンな姿勢
- グループプロジェクトをする
- 教室を分ける
- 最低限、プレゼン資料をきちんと用意する
- より良い講義をする
- 自分の時間を学生に投資するという姿勢
 - 学生への「ケア」という姿勢

教員の熱意は必ず伝わる



【スライド① - 72】

アンケート:

大学で大規模教室での授業を担当されたことのある方

72

□ 大規模教室での授業の運営のしづらさは、どのような点にありますか？

(回答入力)

1. www.menti.com へアクセス
2. 93 22 4 を入力
3. 回答入力+“Submit” (複数回、回答可)



入力画面に直接
アクセスできます

※ 結果を基調講演中に共有します。

【スライド① - 73】

73

学生の理解度の確認、質疑応答、形成的評価などを実施するのが難しい。	全ての学生の関心をひくのが難しい。	特に後ろの方の学生との距離が取り難く、ペアでの意見交換などで良質な回答が出る(落ちる)から、グループ意識はかなりふり。
学生の反応の把握しづらさ、教室運営のしづらさを妨げる点として、オンライン対話セッションのコントロール、マネジメントのしづらさ	グループワークを授業に組み込むとしても、手塚にかなりの学生がいない。一人の学生が、いじり、悪戯に人数でグループが壊れていく。大学生は自主性があるので、結果ものの活動が取り入れにくい。(人数が多い授業は卒業しやすい) ※兼任講師です。他大学の所です。	受講者を巻き込んで授業内容に関心を持たせることがなかなか出来ない。双方を動かし、その中でディスカッションや対話を行うのが難しいスキルを、個別に学生を巻き込んで回答しても、同じく学生を巻き込んで回答しているが、同じく対話の答えを求めてしまう。
教室の機能としての問題にしばしばぶつかります。学生グループでの話し合い等をさせようと思っても、固定の椅子と机であるためかなり難儀があることが多いです。	講義形式の場合も、ディスカッションやグループワークを行う場合も、前方の席と後方の席とで参加意識に差が生じてしまうことがある。授業をスムーズに進捗させることに困難を感じる。	事前学習の程度合いが学生によってバラバラであること、講義テーマへの関心の深さも大きなムラがあること。
一体感がいきがする中で、なんとなく話さずらぬいらいらい、グループの位置に立たされる！? 対話している感じがない。	人数が多すぎて、1人ひとりの学生の発言(リアクションペーパー)に答えることが大変。	授業中に1人ひとりの学生に目を配ること。
授業に対するコミットメントの低い、個別には目的とするものが単位取得であるのか明確な目標であるのかによって、参加意識にバラつきが生じていることを感じる。期待が高まってくれば学習へのインセンティブも高まるかもしれないが、大人数かつ1人1人個別的な講義形式での困難を感じている。	大規模教室での授業の運営のしづらさは、どのような点にありますか？ ...立教大学シンポジウム参加の、教員からの回答	

※当日会場で参加者から収集したものであり、立教大学関係者以外の回答も含まれています。

第2部

「政治学入門」における 取り組みから

—事前学習による学びのデザイン—

法学部 准教授
孫 斉庸 氏

○司会 それでは、続いて事例報告といたしまして、初めに孫先生からお話をいただきたいと思います。孫先生は本学法学部政治学科の准教授でいらっしゃいます。本日まで報告いただく「政治学入門」は受講者数364名の講義科目ですが、孫先生はその授業を本年度から教科書を使用した事前学習によってデザインされているとのこと。そのねらいや経緯、工夫など、お話をお伺いしたいと思います。孫先生、どうぞよろしく願いいたします。

はじめに

○孫 こんにちは。法学部の孫と申します。立教大学に着任して以来、大学教育開発・支援センターが主催する様々な催しを通じて授業設計や教育方法についていろいろ学ばせていただいていた立場の者として、このたび、このようにセンターが主催するシンポジウムでお話する機会をいただき大変恐縮しております。

本日は、私が担当している「政治学入門」という科目の事例を、皆さんとシェアしながら、その後の議論に生かしていければと思います。

1. 「政治学入門」という科目

まず、「政治学入門」という科目について少しご紹介したいと思います。私は、法学部で「政治学入門」の他に「政治過程論」という専門科目も担当していますが、その授業では、主に選挙や政党政治などの現代日本政治に関するテーマを扱うこ

とが多いです。一方、本日お話しする「政治学入門」は、主に学部1年生を対象にした科目でありますので、政治思想、政治史、国際政治など、政治学の幅広い分野についてもカバーしなければいけません。

履修者の数はだいたい350名規模です。法学部の場合、必修科目はありませんが、「政治学入門」というと、1年生の場合は、同期は皆そこで集まる、話ができる、会えるということで、ほとんどの学生が履修するので、必修に近い科目としての性格を持っています。

そこから問題が生じるわけです。政治学に興味があるわけではないけれど、皆が取るのでとりあえず履修登録しておくケースが多くなります。なので、受講生は皆興味関心がバラバラです。このように、履修者数も多く、学生たちの関心の程度がバラバラであるなか、入門科目としていろいろなテーマについてカバーしながら基礎知識を理解してもらうことが求められると言えます【スライド②-2】。

2. これまでの試み—ツールや技法の活用—

1) リアルタイム・アンケート

政治学に対する関心がそれほど高くない学生にも授業内容に興味を持ってもらえるように、私は、この科目を担当し始めたときからリアルタイム・アンケートをよく活用してきました。ハーバード大学のあるオンライン講座を受けていた際に、そこで授業中にクリッカーを駆使してリアルタイムでアンケートをとりながら説明している様子を見て、同じ手法を「政治学入門」でも使用できないか考えるようになったのがきっかけでした。私が、授業で使用したのは、poll Everywhere というリアルタイムでアンケートをとるサービスです。

先ほど船守先生がお使いになったmenti.comにも非常に似ていますが、このpoll Everywhereは、別途クリッカーのような機器を配布するのではなく受講生が持っているスマートフォン端末を利用して教員が提示する設問に回答できるという特徴を持っています。教員から提示する設問に対して学生がスマートフォンを利用して回答すると、その場でスライドにその結果がリアルタイムで表示されるという仕組みです。だいたいご覧のスライドのような感じで回答結果が表示されます【スライド②-3】。

例えば、「政治学入門」で民主シーの概念について授業をする場面を考えてみます。民主シーの歴史とか、民主シーの概念について抽象的な解説に終始してしまうと、あまり背景知識を持たない1年生は難しく感じる人が多いです。そこで、このグラフのように、最初いくつかの国を挙げて、「このなかで最も民主シーが発達している国はどこだと思いますか」と学生に聞いて、それぞれ自分で考えながら回答できる時間を与えます。その後、回答が出揃ったらその集計結果を学生全員に表示します。そして、集計結果をみながら、それぞれのどのような基準で回答したのか、他の人の回答についてどう思っているのかなどについてマイクを回しながら意見を聞いて、ちょっとしたアクティブ・ラーニングですけれども、考える時間を設けます。そこでいよいよ、民主シーの歴史や概念に関する説明を始めて、その日の講義内容に入るわけです。

この手法については、学生たちから「これぞ大学の授業」とか、「高校ではこういうのはなかった」という反応がよせられることもあり、教員としてある程度の手応えを感じました。授業評価アンケートの結果をみても、リアルタイム・アンケートが印象に残っているようで、それについて書いてくれる学生も結構います。

ただし、問題は、効果が長続きしないことです。回答への参加度を成績に反映していたわけではありませんでしたので、わざわざ自分が回答に参加しなくてよいと考える学生が徐々に増えていきました。回答を義務づける方法も考えられま



ですが、個人情報の問題もありますし、polleverywhereの場合、学生たちに会員登録をさせない限り回答への参加有無を把握することはできませんでした。このようにフリーライダーが出てくることを防ぐことが難しい。しかもスマホを利用して回答に参加してもらうので、アンケートに答えつついでに、少し他のウェブサイトも見ってしまうという副作用もありました。

2) Think-Pair-Share という技法

他に、私は、東京大学が提供している「インタラクティブ・ティーチング」のオンライン講座を参考にしながら、Think-Pair-Share、ポスターツアー、講読メモなどの手法を授業に取り入れてきました。

こちらは、私が担当する演習（ゼミ）でポスターツアーの技法を使って授業を行っている様子を撮った写真です【スライド②-4】。ポスターツアーは、2～30人程度の小規模授業で実施しやすいアクティブ・ラーニングの手法でありまして、演習形式の授業でよく使用しています。次に講読メモは、履修者数100名前後の講義でよく使用している手法です。「政治学入門」より履修者数が少ない他の専門科目では、履修者全員にリーディング資料を配布し、それをもとに事前に講読メモを作成してもらい、毎回授業の冒頭に講読メモの内容を確認しながら皆で議論をした後、授業に入るという方式をとっています。



さまざまなアクティブ・ラーニング技法の中で「政治学入門」の授業で試したのは、Think-Pair-Shareです。Think-Pair-Shareは、大規模授業でも、比較的少ない時間で実施できる技法として知られています。例えば、授業で政治イデオロギーの概念について学生に理解させようとする場合、最初から概念の説明から入ると抽象的な話になりやすいです。そこで、Think-Pair-Shareを用いた授業では、まず初めに具体的な政治争点に関するアンケートとか新聞記事を学生に与えて読みながら考えてもらう時間を設けます。その後、それらの争点に対する自分の立ち位置を、事前に紙で配った座標軸の上に記入して、その内容について隣の人と話し合ってもらいます。最後に、私の方からそれぞれの政治争点がイデオロギーの概念とどのような関連性を持っているのかについて説明しながら、政治イデオロギーの概念について解説します。

授業内容についてまず自分で考えてみたり、他の学生とシェアしたりする時間を与えるのは、その後の授業での理解度を高めるうえで非常に有益です。しかし、大規模授業の場合は、やはりどうしても時間がかかってしまいます。また、教員1人で多くのペアワークを見回りながら、何かのフィードバックをすることは非常に難しいという問題があります。

先ほど船守先生が行ったアンケートでも、大規模授業の運営のしづらさに関するコメントがありましたけれども、あまり授業に興味を持っていない学生を相手に、授業内容に関する興味を引き上げることが相当難しいわけです。

3.改善プロセスの次のステージへ

これまでいろいろ試してきた方法にも限界があることがわかったので、今年度は、これまでの教訓をもとに他の方法について模索してみることになりました。理想としては、皆が事前にある程度予習をしていて、「ここが分からないから授業ではこういうことを聞きたい」とか、「ここを分かっているからもうちょっと知りたい」とか、あるいは、「これは既に分かっている内容であるけれども、教員からの説明を聞いてそれを確かめたい」といった状況をたくさん作れることでいいですね。授業後のコメントペーパーを見ると、「知らないことについて新しく学んだ」ということより、「何か知っていることを今日、再確認して非常に満足した」という状況が、授業の満足度と非常にリンクしていることが分かっています。そ

のような状況を作るためには、やはり授業前の学習が大事になってきます。

そこで、今年度の「政治学入門」では、一つのテキストを指定して、授業前の事前学習ができるような仕組みを作ることにしました。単純に予習をするように指示するだけではなく、きちんと予習をしたかどうかを確認できるようにする。しかし、そのような確認作業が、教員にとってあまり大きな負担にならないよう注意する。さらに、授業で学んだことが定着するよう、学期中数回の小テスト(QUIZ)を実施することで学習効果を高めるとともに、予習の効果がどの程度あるのか確認できるようにしました【スライド②-5】。

4. 予習→プレテスト→講義→QUIZのサイクル

1) 予習

ここから順番に方法を説明します。まず予習をしてもらうために教科書を指定しました。教科書を指定することは、自分で自分の教科書を書いたらそれでよいのですが、そうもいかない場合には、既存の教科書を利用しなければならないので、教員としては少し嫌ですね。自分の教えたいことと完全に一致している内容の教科書は自分が書かない限り世の中に存在しないわけです。したがって、ある程度妥協しなければならないこともありますし、教員としても縛られる、あるいは学生にとって負担になる場合もあるので、それらのデメリットをなるべく回避しながら、なおかつ学生が使いやすいものを指定しようと心がけました。特に大学図書館でeBook形式のものをオンラインで見られる教科書で、なるべく私が教えている従来の内容と近いものを指定しました。

2) プレテスト

その教科書を毎回読んでもらい、授業前にプレテストを受けさせることにしました。皆さんのなかにも、Blackboardをお使いになっている方が多いと思いますけれども、その中に「教材／課題／テスト」というメニューがありまして、そこでテストを実施できるようになっています。テスト機能を使えば、さまざまな形式の問題を出題することができます。私は、穴埋め問題と多肢選択問題で合わせて5問を出しました。法学部には、公務員志望の学生も多くいますので、多肢選択問題は、公務員試験の問題様式を踏襲しながら作成しています。

これはBlackboard上のスクリーンをキャプチャーした画像ですが、プレテストは、だいたいこのような感じです【スライド②-6】。教科書を読めば分かるような問題、一読してみればだいたい正解できるような問題を出していますから、5点満点で平均4.3点ぐらいです。つまり、学生が少し準備すればできるような程度の難易度です。

3) 講義

その後、授業でプレテストをどう活用するかという問題がありますが、できる限り次回の授業の最初にプレテストの問題ごとの正解率を示すようにしています。だいたい穴埋め問題は正解率が高く、多肢選択の方が少し低い。多肢選択では妥当なものを選ぶためには妥当でないもの四つを却下しなければならないので、少し難しくなります。このように問題によって正解率が異なりますので、授業では、正解率が低く難易度が高かったものについて重点的に説明することもしています。また、授業で用いるスライドでプレテストに関連する内容が登場する際には、該当する項目にマーキング(★)をしながら説明しています【スライド②-7】。

そうすると、「これは分からなかったけれども、マークの付いたスライドを見ながら授業を聞いて分かった」という学生の満足感も少し増える。さらに、後で勉強するとき「プレテストは授業とリンクしている」と学生に意識させることもできます。

4) QUIZ

予習とプレテストの他に、今回の「政治学入門」では、QUIZも実施しました。3回分の授業内容を出題範囲としてQUIZを計4回予定しています。QUIZは、授業時間の最後の15分を使って実施しています。そして、その採点結果を、なるべく次回の授業時までには、Blackboardに公開するように努めました。そして、授業では、前回の答案のなかで最も良くできたものを「モデル解答」として全員に配布しました【スライド②-8】。

「モデル解答」を見ながら「ここはすごく良かった、こういう書き方をすればいいよ」と説明すると、あまり良いスコアを取れなかった学生にとって、「こういう書き方があるのだ」と、今後改善していくべき点がわかるようになるので有益

です。実際に、QUIZの回数を重ねるうちに徐々に答案が良くなっていく学生も珍しくありませんでした。1年生ですから結構「モデル解答」に反応して做って、新しく、より良くしようという気持ちがあります。

【5. 学生の学習の様子】

このようなサイクルを実施して、実際どのくらい効果があったかを見るのは大事なことです。今回、このシンポジウムのお話もいただいておりますし、学生の取り組みは実際どうであったかを、目に見える形でお示したいと思ったので、全履修者を対象にBlackboard上でアンケートを実施しました。その結果を少しお見せしたいと思います【スライド②-9】。

難易度については、「ちょうど良い」と「どちらかといえばむずかしい」を合わせて7～8割ぐらいでした。「やさしい」はあまりなかった。「とてもむずかしい」は一部ありますけれども、テストとしてある程度負荷になるような難易度にならないといけないので、この程度は許容範囲だと思います。平均点が4.3ぐらいですので、全体的な難易度設定としては悪くなかったと個人的には思っています【スライド②-10】。

実際にどのくらい学習したか、これは一番気になっていた部分でしたね。プレ



テストやQUIZの負担が重すぎてあまりにも多くの勉強時間を取られてしまうと、それもまた問題です。こちらのグラフは、毎週平均的にどの程度学習したのか聞いた設問に対する回答の分布を示しているものですが、「1時間未満」という回答が結構多かった。50%が1時間未満で、この結果でしたら、「この程度は勉強するだろうな」という予想の範囲内でした【スライド②-11】。

面白いのはこの右下のグラフです。横軸は学習時間を示すもので、1～5の数値は順番に「1：0時間」「2：1時間未満」「3：1～2時間」「4：2～3時間」「5：3時間以上」を指しています。縦軸はQUIZとプレテストの合計スコアです。グラフには、学習時間のカテゴリー別に合計スコアの平均点と標準偏差を示していますが、これを見ると、学習時間が増えるとスコアも高くなっていることがわかります。ただ、結構学習時間が長い人の中には、できないから時間がかかった人も一部いるようです。また、あまり勉強しなかった人の中には、よく知っているから長い時間勉強する必要がなかった学生も含まれている可能性があります。

また、どのくらい授業を理解できたかを自己評価してもらい、このような結果になりました【スライド②-12】。40～60%が一番多く、驚いたのは、場合によっては80、100%と自分で評価している学生もいたことです。自己評価が高い学生たちのテストの結果を見るとそのスコアが非常に高いことが確認できます。ほぼ満点に近い学生も結構います。プレテストもほぼ満点でいずれのテストでもよく解答ができています。少し謙遜というか控え目に評価している学生もいますが、だいたいこのような結果で、全体的な理解度達成の面からすると悪くはない結果だと言えそうです。

さらに、QUIZをやったことはどの程度役に立ったかと聞いた結果がこのようになっています【スライド②-13】。「非常に役に立った」、「ある程度役に立った」をあわせ、役に立ったという学生が6～7割の間でした。この評価と授業の理解度の相関を見てみると、やはりQUIZに対してポジティブな評価をしている学生は、理解度も高いと評価していることが分かります。

6. 実践を振り返って

まだ学期は終わっていませんが、実践してみて分かったこととして、学生に予習をしてもらうことによって説明が楽になったことは感じています。授業が円滑

に行われることによって余った時間をもっと時事的なもの、実際に学生の皆に興味を持ってもらえるようなカレントイシューについて説明する時間に充てられたことは非常に良かったと思います。

また、教科書の内容について、「これを勉強したものの、授業中にこれについては説明がなかったようですが、これはどういうことですか」という類の質問をする学生が現れるようになりました。それは新しい。自分が知りたいことを追加で質問してくることはこれまではあまりなかったので、予習によって学生が授業に積極的に参加した結果として生まれた変化の一つだと思います。あと、QUIZですけれども、解答が徐々に良くなっている学生が多かったので、それも良かったと思っています。

最後になりますけれども、このような事例報告では、教員側の負担はどうかという疑問があるかと思っています。今年度は私にとって新しい試みなので、問題を新しく作ったり、指定した教科書に慣れたりするという手間がやはりあったので、負担がある程度あったことは否定できません。ただし、プレテストに対する採点がBlackboardで自動的に行われる点など、既存のツールをうまく活用することで、ある程度教員の負担を軽減することは可能だと思います。

また、これについては自分に対する自戒の念を込めて申し上げますけれども、単純に、よく知っている学生の前で授業をしたいとか、よく準備できている学生の前で講義したいという利己的な観点からやってしまうと、それが学生たちにも過大な負担を強いる結果になってしまうので、むしろ教育効果を下げる結果につながる恐れがあります。したがって、もし今回のような仕組みを次年度以降も継続するのであれば、QUIZの回数やプレテストの負担をチェックしながら、適当な負荷を探っていく必要があるのではないかと思います【スライド②-14】。以上で私の事例報告を終わりたいと思います（拍手）。

○司会 孫先生、どうもありがとうございました。

【スライド②-1】

2017年度春学期シンポジウム
「育てる」アクティブ・ラーニング—学生とつくる大規模授業—

2017年7月5日（水）18:30～20:00
池袋キャンパス 8号館2階 8201教室

「政治学入門」における取り組みから

—事前学習による学びのデザイン—

孫 齊庸（立教大学・法学部）
sohn@rikkyo.ac.jp



1

【スライド②-2】

はじめに

「政治学入門」という科目の特徴



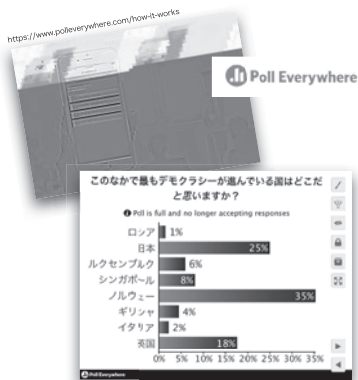
<http://www.rikkyo.ac.jp/admissions/visit/open-campus/qa/qa0000006240-mg/gp/qa0000007164.jpg>

- ・ 法学部授業では必修はないが、入門ということで殆どの1年次生が履修（350名規模）
- ・ 「入門」「概論」系授業の難しさ
- ・ 課題
 - いかにか学生の積極的な参加を引き出せるか
 - いかにか学生を理解させるか

2

【スライド②-3】

これまでの試み① リアルタイム・アンケートの実施



- polleverywhereを利用して授業内リアルタイム・アンケートを実施
- 授業のテーマについて興味を持ってもらうためのイントロ的な役割

- しかし。。。
- 最初は、新鮮な手法として興味を持ってもらえるが、効果が長続きしない
 - フリーライターの問題
 - 集中力の低下を招く恐れ（スマホで関心がそれる）

3

【スライド②-4】

これまでの試み② アクティブ・ラーニングの技法を活用



- アクティブ・ラーニングの技法として、Think-Pair-Share方法の活用
- まず一人で考える → ペアになる → 考えたことを共有する

- しかし。。。
- 時間の制約（時間がとられて講義時間が圧迫される）
 - 基礎知識が不十分な学生たちに興味を持ってもらえるには限界がある

4

【スライド②-5】

何を目指すべきか

- 授業前の学習時間を確保することで、以下のような状態を事前に作り出す

「よく理解できなかったものについて知りたい！」

「少し知っているがもっと知りたい！」

「すで知っていることを（授業を通じて）再確認して安心・満足したい！」



政治学の入門書をテキストして指定し、予習→プレテスト
→講義→QUIZのサイクルを徹底することで、政治学の基礎
的な概念や理論を一通り把握できるように。



5

【スライド②-6】

pre-testの実施



- Blackboardのテスト機能を利用
- 穴埋め＋多肢選択（5問）
- 多肢選択問題の形式（公務員試験）
「〇に関する次の記述のうち、妥当なのはどれか」
- 教科書を読めば誰もが解ける内容（平均＝4.3）

6

【スライド②-7】

授業中の説明

pretestの正解率

1. 抑圧 (repression) *

知覚的手段を取ることによるリスク: 抑圧を扱う代理人 (軍部) にみられるモラル・ハザード
→ 軍が大きくなることに対する警戒

- 正解率が低かった問題を中心に
- pre-testに関連する内容をとりあげるスライドにはマーキング (★)

7

【スライド②-8】

QUIZの実施

QUIZ 1 問題

「集合行為問題」とは何か、その概念について簡潔に述べたうえで、それを解決するための2つの方法について説明しなさい。
(解答時間: 15分)

- 3回分の授業内容をまとめた確認テストを計4回実施
- 記述式 (解答時間は15分)
- 次回の授業で「モデル解答」を配布し、問題内容のポイントについて解説
- 採点結果は、Blackboardで公開

【スライド②-9】

学生の実際の取り組みについて

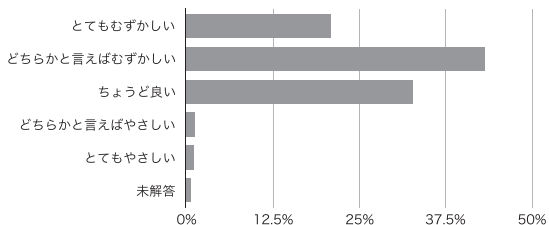
授業内アンケートを実施

- 第10回授業日（6月21日）前後にBlackboard上で実施
- 296名から回答（1年次：202名，2年次：42名，3年次：21名，4年次以上：31名）

9

【スライド②-10】

Q：これまで「政治学入門」で実施されてきたpre-testの難易度について、あなたはどのように思いますか。

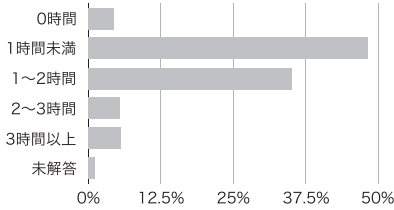


「ちょうど良い」と「どちらかと言えば難しい」を合わせて7~8割なので、難易度設定としては悪くなかった？

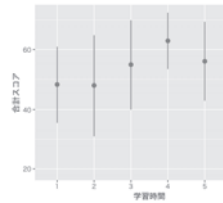
10

【スライド②-11】

Q：この授業に関連して授業時以外に学習した時間は、毎週平均どの程度ですか。



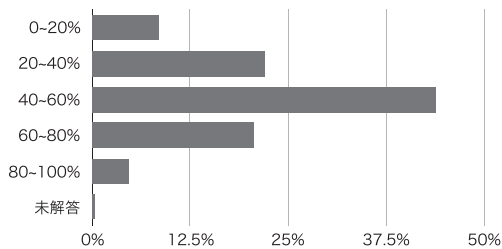
事前学習の時間が長いほど、プレテスト・QUIZの合計得点が高い傾向



11

【スライド②-12】

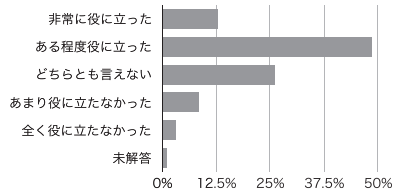
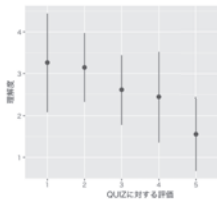
Q：各回の授業において、予習→プレテスト→講義→QUIZのサイクルが終わった時点で、あなたは、授業内容についてどの程度理解できていると思いますか。平均的な数値で教えてください。



12

【スライド②-13】

Q：これまで実施してきたQUIZとその後の授業で行われた解説やモデル解答の提示は、授業内容を理解するうえでどの程度役にたったと思いますか。



■ QUIZに対する評価が高いほど、授業内容をより理解できていると認識する傾向

13

【スライド②-14】

おわりに

- ・ 大規模授業におけるアクティブ・ラーニングの実践と教員側の負担
→ Blackboardの活用可能性
- ・ 事前学習の徹底によって増える学生側の負担
→ 受講生を成長させるために必要な適切なレベルの「負荷」とは？

14

第3部

「カルチュラル・スタディーズ特論」 における取り組みから —「気づき」のためのグループワーク—

異文化コミュニケーション学部 教授
浜崎 桂子 氏

○**司会** それでは引き続き、浜崎先生にお話をいただきたいと思います。浜崎先生は、本学異文化コミュニケーション学部の教授でいらっしゃいます。本日はご報告いただく「カルチュラル・スタディーズ特論」は、受講者数149名の講義科目です。浜崎先生はグループワークを授業の中に組み込まれています。授業内のどのようなタイミングでどのようなねらいで行われているのか、お話を伺いたと思います。どうぞよろしく願いいたします。

はじめに

○**浜崎** ご紹介ありがとうございました。異文化コミュニケーション学部の浜崎と申します。最初、このシンポジウムで私の授業について話をというご依頼をいただいたときに大変戸惑いまして、「なぜ私に依頼が来たのだろうか」ということがしばらく謎でした。ご説明を受けて、私が「カルチュラル・スタディーズ特論」という授業でグループワークを取り入れていることが理由でご依頼いただいたと聞いて、「ああ、そうか」と思った次第です。というのも、このようなテーマのシンポジウムで、最初からこのようなことを申し上げるのは何ですが、大規模授業はものすごく苦手です。今履修者350名という孫先生のお話を聞いて、「私だったらうまく対応できないな」と思いながら、どんな取り組みをなさっているかを非常に勉強させていただきました。

私はこの「カルチュラル・スタディーズ特論」という授業を昨年と今年度、2年連続で担当しております。昨年度の始め、この授業の履修登録者数が約160名で

あると判明したときに、椅子から落ちこちそうになりました。これまで異文化コミュニケーション学部の講義科目では、だいたい40～50人、多くて70人の授業を担当してきていましたので、授業の準備をしているときに想定していたのは40～50人だったのです。そこで、「考えていた授業のやり方ではできない」ということで、慌てて緊急避難的に取り入れたのがグループワークでした。そのような経験なので、非常に拙い授業の試みのお話になりますけれども、お聞きいただければと思います。

1. 異文化コミュニケーション学部の学生たち

最初に、異文化コミュニケーション学部で、どのようなアクティブ・ラーニングをカリキュラムの中で取り入れているかという話をさせていただきます。異文化コミュニケーション学部は2008年度に新設されました。その最初から初年次の必修科目として、基礎演習を春学期・秋学期1年生の必修科目として開講しておりますが、2010年度からは、協同学習をメインに授業を進めています。Learning Through Discussionという方式をとりまして、1クラスは20人程度、1学年6クラスで展開しています。そのクラスの中で4～5人のグループを作ってディスカッションをし、教員はファシリテーターの役割をしております。



この授業では、いくつかのタスクを行います。第一に、論文を読み、グループで議論することで批判的な思考を身に付けるためのタスクを行います。授業の前に、論文を各自で読み、論文の内容、筆者の主張をきちんと自分の言葉でまとめ直す。そしてその論文のテーマと関連する自分の関心のあるテーマについて調べ、論文を批判できるようにしておく。ここまでを事前に宿題としてやらせます。これらの準備をもとに授業では、グループで議論を行います。仲間との意見の違いがあったときにどのように自分の意見を伝えるか、他人の意見を聞くかを意識させます。

次に、第二のタスクとして、レポートを書かせます。授業での議論をふまえ、各自発展的にそのテーマについて調べた上でレポートを書きます。そしてその次の回の授業では、各自が書いてきたレポートについてグループの中でピアレビューを行い、ピアレビューをした後にもう一度書き直すということを行います。ここでももちろん教員もレビューはしております、教員にもレポートを提出させ、そこに我々はコメントを付して返して、また提出させます。第三は、似たようなテーマに関心を持っている学生がグループを作り、自分たちで関連する問題あるいはテーマを発見し、グループ発表を行います。その発表に対しても、またピアレビューを行います。

このように異文化コミュニケーション学部の学生は1年生のときに2学期間、協同学習による学びのトレーニングを受けておりますので、主体的に学ぶこと、仲間同士の議論を通して問題発見をすること、グループ・ディスカッション、アクティブ・ラーニングに非常に慣れているといえます【スライド③-2】。

この協同学習で育った学生たちをここまで8年間見てきますと、プラス面とマイナス面の両方があります。教員同士で共有もしておりますが、私個人が気づいた点をご紹介しますと、グループワークにとにかく積極的である。例えばその場で作ったグループであっても、グループで議論をすることに対する心理的なハードルがほとんどありません。講義の中で「ここで議論してみましょう」と指示をすると、学生同士が相手の様子を窺う時間がほとんどなく、すぐに「今聞いたテーマは」と議論が始まる。その点がまず一つです。

それからもう一つは、異なる意見に出会ったときにそこで議論をしながら、「このテーマについて何を調べたらいいだろう」という問題発見ができる。そこに至るプロセスにおいては、自分の意見を述べ、相手の意見を聞くことができる。こ

れがプラスの面です。

マイナスの面は、議論しながら問題発見をするということを体に内面化しているために、ずっと座って聞いているということは正直言って苦手だということです。そしてもう一つは、グループで議論してそこで何か結論を出す、発表するというように、すぐ成果が出ることを求めがちであるという点です。すぐに答えが出ない問題について、じっくり長い期間考えてみるということについては若干苦手としているような気がしています【スライド③-3】。

2. 「カルチュラル・スタディーズ特論」という科目

私が担当している「カルチュラル・スタディーズ特論」という授業は、このような傾向を持っている異文化コミュニケーション学部の学生向けの授業です。履修年次は2年次以上、自由科目で今年度の履修人数は149名です。そのうち大半は2年生です。今年は92名が2年生、3年生が19名、4年生は8名。他学部からも30名の学生が履修登録をしています。

本学部には四つの専門領域、グローバルスタディーズ、言語コミュニケーション、異文化コミュニケーション、そして通訳・翻訳の領域がありますが、2年生の場合はまだ自分がどの領域で卒業研究に取り組むかが決まっていない学生が多く、さまざまな関心を持つ学生が集まっている科目です【スライド③-4】。

授業の目標および内容について、シラバスに記載しているものをそのままスライドに載せてあります【スライド③-5】。これはお手元の資料にもあると思いますので読み上げませんが、この授業は、広い意味での文化研究についての講義ではなく、1970年代にイギリスのバーミンガムで始まった「カルチュラル・スタディーズ」の方法、つまり社会格差、ジェンダー格差、あるいは国による格差を意識した文化研究、その思考の運動について理解をしてもらうことを目指しています。そして、学生が、映画であったり文学作品であったり、あるいは食文化でも衣服の文化でもかまいませんけれども、何か具体的に文化について分析しようというときに、歴史や社会の背景を考察しながら分析できるようになることを目標にしています。問題になるのは、マイノリティとマジョリティの関係を考察すること、また、ポストコロニアルの議論を踏まえることで、これらのことを例に取り上げながら講義をしております。

3. 担当者としての科目の目的

私自身がこの科目を通して学生たちに身に付けてもらいたいものは、理論についての知識や文化分析についての知識、例えば「この文学作品はこういう歴史的背景、こういう作者の関心から生まれたものである」といったことではなく、このカルチュラル・スタディーズが進めてきた思考の運動を理解すること、そして文化分析の際に社会格差や世界の格差を意識することができるようになることです。なかでも「日本文化」、「アメリカ文化」、「中国文化」と一般的に語られてきているものの枠組みを問い直すことに重点を置いています。特に「日本文化」について、今の世代の学生たちは、小・中学校の段階でかなりのことをたたき込まれてきています。それを「疑う」、それを「揺るがす」ということが、私の中でのこの授業の一番のテーマです【スライド③-6】。

それを揺るがすために、自分たちが今まで考えてきたこと、教えられてきたこと、何となく思ってきたことを単に「疑いなさい」と言うわけではなくて、「日本文化というものの特徴がどのように語られてきているか」、「なぜ、我々はそう思っているのか」というプロセスを明確にすることを、授業の中で試んでいます。そのために、授業の中で新しいトピックに入るときに、例えば「日本文化」という



概念について、自分たちが今までどのようなことを考えてきたのか（どのように教えられてきたのか）に気づかせるためのグループワークを行っています。

【4. 「気づき」のためのグループワーク

グループワークのテーマ、質問はこちらから提示します。そして教員とTAがその場で座席順に6人から10人程度のグループを作り、ワークシートを1枚ずつ配っていきます。10分ほど議論をさせてワークシートに記入させ、その後ワークシートを回収し、私はざっとその場でシートに目を通し、教室で共有したいものを選んでOHCで提示し、コメントしています。このようなやり方でテーマについてウォーミングアップをした後に、私が講義内容に入っていきます【スライド③-7】。

例えば「日本文化と聞いて連想するものは何？」と質問し、グループで各自が連想するものをリストアップさせます。この質問によって自分が今まで何を考えてきたかを意識化させ、グループの中にいる別の人たちがどのようなことを考えているかに出会わせる。異文化コミュニケーション学部は留学生や、日本以外で教育を受けてきた学生が比較的多いので、そこで違う意見に出会うという体験が、学生にとって一つの考える機会になっています。そして、他のグループのものをOHCで共有することで、また違う考え方に出会う。そうすることで、その回の講義内容に対して関心を持たせ、目を覚まさせた状態で、私の話を聞いてもらう。そのような導入部分として、このグループワークを行っています【スライド③-8】。

【5. グループワークの効果

この試みを行って今年2年目ですけれども、グループワークを行うことで目指している効果についてお話しします。一つは学生が話す、そして話しながら考える時間を一定時間作ることです。テーマに対して受け身で聞くだけではなくて、まず各自が意識的に考える時間を作るということです。先ほど船守先生にお見せいただいたYouTubeのインタビューを見ても分かるように、授業がインタラクティブではないということは学生にとってもストレスです。大人数の授業で完全

にインタラクティブな講義をすることはできませんけれども、少なくともその雰囲気を作ることはできていると思っています。例えば、自分たちのグループで話し合ったものがOHCで共有されて、他の学生たちが「へー」と反応している、そのような時間をほんの数分作るだけでも効果があるのではないかと考えてやっています。そして、ほんの一部ではありますが、そこで出てきた学生の発想を講義内容に反映させることも行っています。

ただ、もちろん、思っていることを全部できているわけではありません。講義教室で、つまり机、椅子が固定の状態グループワークをするのはなかなか難しいことです。もちろん参加しない学生も出てきます。そして内容の密度について完全にはコントロールができていません。これは私の自分に対する言い訳ですが、このグループワークはあくまでウォーミングアップなので、そこに同席しているかどうかのチェックは行いますが、内容の密度についてはそれほど問わないことにしています。つまり、グループワークの内容については成績評価には反映させてはしません。その意味で、グループワークでどれくらい意識が高まっているかの効果については検証できないのですが、それはむしろ授業の最後に個人で書いてもらうリアクションペーパーで、どのくらい本当に考えながら聞いたかを評価するようにしています【スライド③-9】。



6. 科目に対する隠れた意図

ここまでお話ししてきたように、授業にグループワークを取り入れた意図は、学生たちに講義内容と自分がこれまで考えていたことを関連付けさせることにあります。

もう一つ、これは隠れた意図、ということになりますが、14回の授業の中で扱うトピックすべてについて、深く学生に理解してもらおうとは、実は私は思っておりません。2年生が多いことを申し上げましたけれども、私が授業中に扱ういくつかのトピックについて、どれか一つのテーマにでもピンと来てもらって、「これはこの先自分でもっと深めてみたい」と思ってもらえれば、儲けものだと思っています。つまり、その後、3年生、4年生の専門演習、卒業研究につながるテーマ、トピックあるいは分析の方法、考察の方法、それらのヒントを学生たちに持って帰ってもらいたいと考えています【スライド③-10】。

7. 実践を振り返って

さて、このような授業の方法の成果ですが、最終レポートを見ると、こちらが意図しているように、歴史、社会的な背景を踏まえて分析する、批判的に考察することが、6～7割の学生はできているという感触を得ています。また、昨年度行った学生による授業評価アンケートの結果を見ましたときに、「新しい考え方、発想をこの授業で得ることができた」と回答した学生が、「大いにそう思う」、「そう思う」の両方を含めまして85%。それから「この授業を通して現代に通じる普遍的な意味を得ることができたか」という問いに対して、「大いにそう思う」あるいは「そう思う」と答えた学生が81%おりました。緊急避難的に行ったこのグループワークが、ひょっとすると、この「大いにそう思う」あるいは「そう思う」と答えてくれた学生たちの割合が比較的多かったことにつながっているのかと自分では考えております。

もう一つは先ほど申しましたように、異文化コミュニケーション学部の学生はすぐに結果が出る、すぐに達成感が得られることを求めがちなので、この私の授業では「むしろ謎が深まった」という印象を持ってもらいたい、「この先もっと長い期間をかけて取り組まなければならないな」という、そういう問いを見つけて

もらえればと思ってやっております。それほど実験的なことをやっているわけでもありませんけれども、一つの事例として報告させていただきました。ありがとうございました (拍手)。

○**司会** 浜崎先生、どうもありがとうございました。

【スライド③-1】

「カルチュラル・スタディーズ特論」 における取り組みから

「気づき」のためのグループワーク

異文化コミュニケーション学部

浜崎 桂子

【スライド③-2】

異文化C学部のアクティブ・ラーニング

- ▶ 初年次必修科目「基礎演習」における「協同学習」
 - Learning Through Discussion 方式
 - 20人程度のクラス／4, 5人での討議
 - 論文を読んで議論
 - レポートを書いてピアレビュー
 - グループで問題発見→発表

→ グループ・ディスカッション、アクティブ・ラーニングに
「慣れた」学生たち

2

【スライド③-3】

「協同学習」で育った学生たち

【プラス面】

- グループワークへの積極的な姿勢
- 議論を通しての「問題発見」
- 自分の意見を述べ、相手の意見を聞くことができる

【マイナス面】

- 長い時間の講義を聞き各自が考えることは苦手
- すぐに見える成果を求めがち

3

【スライド③-4】

「カルチュラルスタディーズ特論」

- ▶ 履修年次: 2年次以上
- ▶ 自由科目
- ▶ 履修人数: 149名

学部カリキュラムにおける位置づけ

- ▶ グローバル・スタディーズ領域の「形成期」向け科目

4

【スライド③-5】

授業の目標および内容(シラバス記載)

- ▶ カルチュラル・スタディーズの歴史、問題意識を理解し、文学、映画などにおける他者のイメージ、また、マイノリティーによる文学や映画などの文化発信を、歴史的、社会的文脈をふまえて論じる方法を学ぶ。
- ▶ 文化と「他者」の問題について、カルチュラル・スタディーズにおける議論を概観するとともに、ヨーロッパの視点による他者の表象、ポストコロニアル文学における視点の転覆、マイノリティーによる文化発信について、文学、旅行記、映画などの具体的な例を題材として考察する。

5

【スライド③-6】

科目担当者の目的

- × カルチュラル・スタディーズについての知識
- 文化を理解する際、自分がこれまで持ってきた「通念」を疑う
 - ・「文化」を本質化せず、社会、歴史、政治との関連で考察する方法を提示

6

【スライド③-7】

「気づき」のためのグループワーク

- ▶ テーマ、質問を提示
- ▶ 教員およびTAが、6～10人のグループを作りワークシートを1枚ずつ配布
- ▶ 10分ほど議論させワークシートに記入させる
- ▶ ワークシートを回収
- ▶ ワークシートの一部をOHCで共有

→ 講義内容への導入

7

【スライド③-8】

「気づき」と「問題発見」のために

例)「日本文化と聞いて連想するものは？」

→ 連想するものをリスト・アップさせる

質問の目的:

- ・自分のこれまでの考えを意識化する
- ・グループで話すことで、違う考えに出会う
- ・講義の内容(「日本文化」の内容が、どのように構成されてきたか)への導入

8

【スライド③-9】

GWの効果

【プラス面】

- ・学生が話す(=考える)時間を作る
- ・テーマへのウォーミングアップ
- ・インタラクティブな「雰囲気」づくり
- ・(ほんの一部ながら)学生の発想を講義内容に反映させる

【マイナス面】

- ・講義教室(机・いす固定)でのGWは難しい
- ・内容の密度についてはコントロールできない

9

【スライド③-10】

担当者の隠れた意図

GWによるウォーミングアップによって、講義内容を、自分の考えと関連づけさせる。

扱うトピックのどれかが、学生の関心と呼ばば「もうけもの」

→ 「専門演習」、「卒業研究」につながるテーマ、トピック、思考の方法を提供

10

○**司会** 続きまして質疑応答の時間に移りたいと思います。初めに船守先生に、事例報告2件に関してコメントをいただきたいと思います。よろしく願いいたします。

○**船守** 事例報告を二ついただきました。それぞれアクティブ・ラーニングの用い方が違っていました。いずれもとても良い授業を行っていると思いました。まず孫先生については、アクティブ・ラーニングを積極的に取り入れ、学生の学びを高めるために、学生の様子を見ながら少しずつアクティブ・ラーニングの方法を変えているのが印象的でした。クリッカーを使った話にもありましたが、初めのうちは受けが良くても、学生も15回の講義、毎回同じ方法やパターンだとマンネリ化してくるので、その都度いろいろと方法を変えながら授業を行われている。素晴らしいと思いました。

孫先生はアクティブ・ラーニングを積極的に使われたわけですが、それで学生の学びがより深まったかというところが、気になるところです。また、毎回授業前にプレテストを実施し、授業期間中に4回ほどQUIZテストもやるとおっしゃっていましたが、それらの中から模範解答を出すにあたって、350人分を



読んで、そこからベストアンサーを引き出す先生のご努力というのは相当大変なものだったのではないかと思います。模範解答を示すことは学生にとって教育効果がとてもあったと思うのですが、例えば、最初に学生同士で、持ち寄った QUIZ テストを見比べ、その中でベストアンサーを出してもらおうといったコンペティション形式にする。あるいは学生同士で解答のフィードバックをするようにすると、先生の負担が少しは減らせるのではないかと思います。そうすることで同時に学生への教育効果もねえらえると思います。

浜崎先生は講義をベースとしながら、インタラクティブな双方向性のある雰囲気づくりや、学生の気持ちや関心を惹きつけるという目的で、アクティブ・ラーニングの手法を取り入れていらっしゃいました。先ほどの講演の中で、立教大学の授業見学をさせてもらったと言いましたが、実は浜崎先生の講義を見学させていただいておりました。授業が始まって教室の様子を見ると、最初はざわついており、学生が授業にあまり集中していない様子でした。しかし授業途中のアクティブ・ラーニングを通じて雰囲気が少し締まってきて、中盤以降は先生の話聞くようになっていくという印象でした。アクティブ・ラーニング自体は、なかなか踏み込んだ議論になっていないグループが多く、個人的には何か物足りなさを感じていました。しかし皆さんも今日の浜崎先生のご発表を聞いていて感じられたと思います。「この授業ではこういうことを教えて、こういうことが分かるようになってほしい」という熱い先生の思いがあって、それが授業を見ても伝わるのです。今回、大学教育開発・支援センターの方と一緒に授業見学したのですが、授業の終盤にかけて、学生の頭が徐々に上がってきて、先生の話すことをしっかり聞くようになっていたと観察されていました。やはり講義ベースの授業であっても、先生の熱意があり、学生に伝えたいという気持ちがあると、それは学生にも伝わるようです。たとえ初めのうちは真剣には聞いていなかったとしても、何か面白そう、ここはしっかりと聞いておこうと、学生も関心を惹きつけられ、良い学びをする。とても良い授業をされていると思いました。

質問 1

○司会 ありがとうございます。続きまして質問票でいただいた船守先生の基調講演に対するご質問についてですが、4名の先生からご質問をいただきました。どうもありがとうございます。時間の都合上、皆さんの共通する点について船守先生にお答えいただきたいと思います。

コミュニケーションの能力がある学生ばかりではないですし、グループで学習するのが苦手な学生も多いですし、意欲が低い学生もいるという中で、アクティブ・ラーニングをどういうふうにしたらうまくできるのか、ということについてのご質問がほとんどでしたので、これについてお答えいただきたいと思います。よろしくをお願いします。

○船守 難しい問題ではありますが、ついてこれない学生がいるからといって、アクティブ・ラーニングを全面的にやめましょうということにはならないと思います。コミュニケーションがうまくできない学生についても、社会に出たら否応なく、人とのチームワークでやっていかねばならない場面が出てきます。アクティブ・ラーニングという場を与えることによって、チームワークの疑似体験といった教育効果を得ることができるので、アクティブ・ラーニングは取り入れていく



べきではないかと思えます。

ただし、先ほども講演のときに説明させていただきましたけれど、重要なのは自分の授業の目標で、学生に何を学ばせたいのか、そのためにどういった方法で教育するのがいいのかを考えることです。もしコミュニケーション力を伸ばしたいのであれば、アクティブ・ラーニングをより積極的にやられたほうがいいでしょうし、知識を頭の中で体系立てて、概念を理解してほしいのであれば、必ずしもアクティブ・ラーニングをしなければいけないということではありません。授業目標との兼ね合いで、アクティブ・ラーニングを取り入れるのが大事だと思います。

同時に、アクティブ・ラーニングを取り入れるにあたっては、学生のノリや教員のタイプも考慮に入れる必要があるようです。高校の事例でもありましたが、学生や生徒のノリというのは、年度やクラスによって相当違います。反転授業が成功していた附属高校の先生に聞いたところ、毎年同じようにやっているはずなのに、学年によって、あるいはクラスによって、うまくいくクラスと、うまくいかないクラスがあると言っていました。やはり学生や生徒の気質というものもありますし、また先生のやりやすさやアクティブ・ラーニングの得意不得意などというのもどうしてもあると思いますので、そういったことの兼ね合いで授業方法を



決めていくといいのではと思います。

最後に一つだけ付け加えるとすると、私はアメリカのコミュニティカレッジで、カリグラフィーを習っていたことがあります。その時担当していた先生が授業の初めに次のようなことをおっしゃっていました。

“Some people learn from doing. Some people learn from seeing. Some people learn from hearing. I want to incorporate all of them.”

これは、「学生によって、手を動かして学ぶ人、見て学ぶ人、聞いて学ぶ人など、人によって学習スタイルは異なる。どのようなタイプの人であってもこの授業で学べるように、それぞれの機会を私は提供していきたいと思う」という意味です。そしてこの先生はその言葉通り、実践させてみたり、言葉で説明してみたり、いろいろなものを見せてくれたりしながら、カリグラフィーをいろいろな方法で学ばせてくれました。

アクティブ・ラーニングだとしていけない学生もいれば、座学のほうが理解しやすい学生もいる、グループ学習をやり慣れていて、そのほうが内容がわかる学生もいたりして、同じ「学生」とは言っても、一つの教室にいろいろな学びのスタイルの学生が混在している状況です。これらは高等教育のマス化、ユニバーサル化により、多様な学生が入学してくる時代になってしまっているところが大きいのですが、大学で教育を受け持つわれわれ教員は、この状況に何とかして対応していかなければなりません。そういういろいろな学生に、ある程度合わせながら、何パターンかの教え方をする。15回のコマを、同じ講義形式でマンネリ化させてしまうのではなく、少しずつ変化を与えていくことが大事なのではないかと思います。

○**司会** ありがとうございます。フロアの方から孫先生、浜崎先生にご質問があれば、ぜひお願いいたします。

質問2

○**学外者** **と申します。両先生に伺いたいのですが、第1回目の授業のときに、学生とどういう確認をされているのか、教えてください。というのも、教える側にも学ぶ側にも責任があるという確認を取らないと、残りの14回の授業がうまくいかなくなるのではと個人的に思います。先ほど船守先生のお話でもありましたが、学生の状況によって授業の形を変えていかないと当初示したシラバスのままではうまくいかないことも出てくるので、私の授業では1回目の授業のときの確認を特に重要視しています。そのあたりをどういうふうにお二人の先生は学生と確認をされて、その後の14回の授業を設計されているのか。そこをお尋ねしたいです。

○**孫** ありがとうございます。私の場合、履修登録前のガイダンスのときに、こういうふうに授業をやりますということを学生に詳しく説明しています。授業のシラバスや初回のガイダンスで配布する資料にも授業の運営についてきちんと記載し、それを見た上で履修するよう指導をしています。先ほど申し上げましたとおり、授業の内容に惹かれて履修したいと思って受講する学生と、何となく皆が取るから受ける学生とさまざまですので、私からの説明を聞いてそのまま履修を



続けるか、そうしないかという判断をしてもらえるよう、事前に明確に説明することは重要です。

浜崎 私もしラバスに成績評価方法や各回の授業のトピックについてはもちろん書いております。第1回目の授業でもそれを繰り返して説明をいたしまして、授業の参加、考察、どのようなことを考えたかということについてリアクションペーパーで評価を行う、最後にレポートを書いてもらう、学期の途中で小テストをやることなどについてもきちんと言っています。このような説明を行うことで、学生が何をしなくちゃいけないかということについては、シラバス内で説明をしているつもりです。もう一つはグループワークをときどき取り入れるということはシラバスにも書いていますが、1回目の授業の中で改めて説明をしまして、なるべく積極的に周囲の学生と議論をするよう、その場で説明をしております。

○**司会** ありがとうございます。



質問3

○手塚 法務研究科で兼任講師しております手塚と申します。貴重な機会をありがとうございます。勉強になりました。孫先生にお伺いしたいのですが、授業中の説明のところでおそらく PowerPoint でスライドを作られて、それに基づいてご説明なさっていると思うのですが、このスライドのファイルというのは、学生には提供なさっているのか、いないのかということと、もし提供なさっている場合にどのタイミングで出されるのかということをお伺いしたいです。というのは PowerPoint で私も授業をすることがありますけれども、スライドのプリントを配ると、概ねそれを受け取って安心するという学生が多数を占めるということで、授業で使うスライドの扱い方というのに苦慮している経験がございまして、参考に聞かせていただければと思います。

○孫 ありがとうございます。お答えしますと、これまで4年間今の授業を担当しているのですが、いろいろな方法を行ってきました。主にレジュメを配ってスライドは授業中に使ってもそれ以外では公開しないこともありましたが、スライドの PDF ファイルをそのまま Blackboard で公開するなど、いろいろ試しました。2017年度の場合は、授業の出席を重視したいと思いましたので、授業



に参加している学生にスライドのプリントをその場で配る方法を採用しました。ですので、レジュメやスライドのファイルを Blackboard に公開はしていません。この授業は入門科目であり、学生に授業を聞いてからテーマや内容に興味があるかどうか判断してもらいたいので、ただ資料だけもらって授業には参加しないという学生を作りたくないのもあって、こういった方法にしています。今のところスライドをアップロードしてくれだとか、何かしらの要望がきて、私の負担が増えるという状況にはなっておりません。

○**司会** ありがとうございます。以上をもちまして質疑応答は終わらせていただきます。ご登壇いただいた3人の先生方、どうもありがとうございました。もう一度拍手をお願いいたします（拍手）。



閉会挨拶

○司会 最後に当センターのセンター員、幡野先生からご挨拶をいただきたいと思います。幡野先生、お願いします。

○幡野 本日は船守先生、孫先生、浜崎先生、お忙しい中ご登壇いただきましてどうもありがとうございました。また、遅くまで積極的にご参加いただきました皆さま方にも心よりお礼を申し上げたいと思います。

私も専門は民法という法律で、300人から400人を相手に毎学期授業をやっているのですけれども、その中でやはりどういうふうにして学生に魅力的な授業を提供できるのかということは日々悩みながらやっておりましたので、今日の3先生方のお話は本当に参考になりました。とりわけ船守先生の、いろいろ世の中ではアクティブ・ラーニングというのが必要だという話は聞いてはいたのですけれども、なぜアクティブ・ラーニングが必要なのかという話は、私にとって初めて聞いた話でとても参考になりましたし、またアクティブ・ラーニングというのは手段なのですけれども、目的を持って、目的あっての手段だというお話も大変参考になりました。また孫先生、浜崎先生のとても貴重な取り組みをご披露いただいたのも大変参考になりました。

すべてを通じて、目的とかあるいは熱意、あるいは教員側の学生に対する開かれた姿勢や気持ちの持ちよう、おそらく学生の受け止め方というのも違ってくるのかなとお話を伺いながら思っておりました。このぐらいで終わりにしたいと思います。今日のお話を通じて今後の授業でこういうことを活かそうとか、あるいはこ



大学教育開発・支援センター センター員、法学部教授

幡野 弘樹 氏

ういう気持ちの持ち方で授業に臨めばいいのだとか、何かプラスになることがあれば、われわれ、大学教育開発・支援センターとしても大変嬉しく思います。本日はどうもありがとうございました（拍手）。

○**司会** 本日はどうもありがとうございました。本日お集まりいただいた先生方の授業が少しでも変われば、シンポジウムはもうそれで成功だと考えております。是非3人の先生方の中から何かヒントを得て、授業を変えていただければなと思います。それではまた、改めまして3人の先生方に拍手をお願いいたします。どうもありがとうございました（拍手）。



●大学教育開発研究シリーズ バックナンバー

- NO.1 外から見た立教大学
—ミッションと社会的要請— (2006年)
- NO.2 「学生による授業評価アンケート」にもとづくRIKKYO授業ハンドブック
—学生の積極的な学習を励ますために— (2006年)
- NO.3 変化する高校生と大学への期待
—高校から見た立教大学— (2007年)
- NO.4 わが大学・わが学部の教育改革を語る
—学生の学ぶ力、選ぶ力とカリキュラム— (2007年)
- NO.5 立教大学の初年次教育とその展開
—〈勉強〉から〈課題探求型学習〉への道— (2007年)
- NO.6 学生が見た立教大学の初年次教育
—今後の充実に向けて— (2008年)
- NO.7 立教大学の今後と中教審の審議
—学士課程教育の再検討と将来を考える— (2009年)
- NO.8 バージニア工科大学視察報告
—米国における先進的な教育改革の事例に学ぶ— (2009年)
- NO.9 立教大学における学習支援と図書館 (2009年)
- NO.10 立教大学におけるアドミッション・ポリシー (2010年)
- NO.11 アクティブな学びをデザインする
—4つの授業をめぐる対話— (2010年)
- NO.12 グローバル化に対応する大学教育の在り方
—東アジアの高等教育における質改善への取組に学ぶ— (2010年)
- NO.13 大学生の社会的・職業的自立に向けた教養教育の在り方 (2011年)
- NO.14 アクティブな学びをデザインする vol.2
—学生の気づきを促す3つの対話— (2011年)
- NO.15 学位取得へ導く大学院教育のあり方
—博士後期課程を中心として— (2012年)

NO.16 日本の大学に求められている国際通用力とは (2012年)

NO.17 学びが高まる学習環境とは
—ハード、ソフト、コミュニティ— (2013年)

NO.18 大学院研究指導への誘い^{いざな}
—海外マニュアルの紹介— (2013年)

NO.19 「読む」学生が育つ大学教育を求めて
—若者の読書実態と授業実践を始点として— (2013年)

NO.20 アクティブな学びをデザインする vol.3
—2学部における初年次演習科目の実践から— (2014年)

NO.21 アクティブな学びをデザインする vol.4
—学びの転換を促す「導入期」演習科目— (2014年)

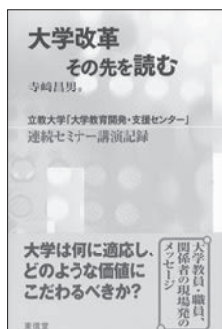
NO.22 「学習成果」の設定と評価
—アカデミック・スキルの育成を手がかりに— (2015年)

NO.23 海外大学における博士号取得
—立教大学教員の体験をきく— (2015年)

NO.24 アクティブな学びをデザインする vol.5
授業デザインとアクティブラーニング
—新任教員向けFDワークショップ開催記録— (2015年)

NO.25 大学院指導の組織とシーケンス
—立教の点検と展望から— (2016年)

●連続セミナー講演記録



寺崎昌男『大学改革 その先を読む』(2007年)
東信堂 ¥1,300

編 集

堺 完 (大学教育開発・支援センター 助教)

山路 茜 (大学教育開発・支援センター 助教)

大学教育開発研究シリーズ NO.26

「育てる」アクティブ・ラーニング

—学生とつくる大規模授業—

2017年10月発行

発 行

立教大学 大学教育開発・支援センター

〒171-8501 東京都豊島区西池袋3-34-1

TEL : 03-3985-4624 FAX : 03-3985-4615

<http://www.rikkyo.ac.jp/about/activities/fd/cdshe.html>

e-mail : cdshe@rikkyo.ac.jp

制 作

株式会社アクセスリード

〒150-0002 東京都渋谷区渋谷2-15-1 渋谷クロスタワー 24階

TEL : 03-5774-2330 FAX : 03-5774-2339



RIKKYO UNIVERSITY