

# 教職課程におけるアクティブラーニングへの試み —ライティング指導を中心にして—

## An Attempt of Active Learning in Teacher-Training Course — Focusing on Writing Guidance —

浅 羽 浩

- I. 新しい学びへの期待
- II. 教職課程における取組

### I. 新しい学びへの期待

#### 1. はじめに

近年、知識基盤社会への移行や社会の情報化など、大きな社会変化に伴い、学校教育において育成することが期待される学力も変化してきた。初等中等教育においては、1989（平成元）年の学習指導要領改訂以降、「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質・能力を重視する」新しい学力観に立った学習指導が強調され、今日に至っているが、高等教育機関においても、近年、教育の視点を「教える（Teaching）」から「学ぶ（Learning）」に移行することの重要性が指摘されるようになり、教員が「何を教えたか」ではなく、学生が「何を学んだのか」を指標として、FDや教育改善を行うようになった。こうした取組は、中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（2008）（以下『学士課程答申』）において、学部教育の改善が強く求められたことが大きな契機となっている。『学士課程答申』では、これまで主として知識習得の場として位置づけられていた学士課程教育を、「知識・理解」「汎用的技能」等のいわゆる「学士力」を育成する場へと変革することを強く求めた。

また、中央教育審議会『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）（以下、『質的転換答申』）において、日本の学生は諸外国の学生と比較して学修時間が少なく、「事前の準備、授業の受講、事後の展開という学

修の過程に一定時間をかけて取り組む」ことが必要であり、「質を伴った学修時間」の確保が急務であると指摘している（『質的転換答申』）。そして、知識基盤社会において活躍できる人材を育成するため、学生のアクティブラーニング（能動的な学修）（以下、AL）を実現できる取組や環境整備を大学に強く求めている。

一方、我が国の若者が他人とのコミュニケーションを苦手とし、自分の能力に自信を持っていないなど、全体的に自己肯定感が低いことも指摘されている（財団法人日本青少年研究所 2009）。更には、リーマンショック以降の厳しい雇用環境の中で、若者の就業率を高めることや離職率を低下させることが社会的に要請されるようになった。こうした中で、新しい大学設置基準（2009年4月施行）に、若者の社会的・職業的自立を図る観点から、教育課程の内外において「キャリアガイダンス」を推進することが盛り込まれ、学校から社会への移行の円滑化が期待されるようになった。

このほか、認知科学を始め、人間が学ぶメカニズムを明らかにする学習科学の成果が蓄積されてきたことにより、学生が主体的に学ぶことのできるカリキュラムデザイン的重要性が指摘されている。

このように、学士課程教育の質的転換が喫緊の課題となっている。本稿は、本学経営学部教職課程の開設科目のうち、教職に関する科目におけるALへの取組と今後の課題を整

理したものである。

## 2. 新しい学びへの期待

教職に関する科目においてALを導入するに当たり、留意した事項が5つある。

1つ目は、ALとは何か（定義）、また、ALを通して身に付けるべき学力は何か、2つ目は、ALの具体的な実施形態にはどのようなものがあるか、3つ目は、AL実施に伴う課題はないか（ALの負の側面）、4つ目は、教員養成においてALを導入する意義は何か、5つ目は、従来から用いられてきた講義形式による授業の根底にある認識（教授方法と学習効果についての考え方）とALのそれを比較し、ALを導入することは、そもそものような学修を実現することなのかを整理することである。これらについて、以下(1)～(5)で述べる。

### (1) アクティブラーニングへの取組

ALの中には、講義中に感想・コメント・質問等を書かせる、協働的な学習を取り入れる、小テストを実施する、さらにはPBL(Problem Based Learning)などの課題解決学習を行う等様々な取組があり、その実態は多様である。従って、ALの定義も多様である。ちなみに、『質的転換答申』(2012)において、ALは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義されている。

このほか、ALに積極的に取り組んでいる、京都大学高等教育研究開発推進センターの松下佳代は、ALを、「学生が学習に向かう責任主体となっていくことを重視した授業形態の総称（＋そこで行われる学習と授業形態）」と定義し（松下:2012）、同センターの溝上慎一は「一方向的な知識伝達型授業における学習者の受動的な学習に対する能動的な学習の総称」（溝上:2011）と定義している。

ALを通して修得すべき学力については、『学士課程答申』(2008)において、大学卒業までに学生が最低限身に付けなければならない能力として「学士力」として要約しており、その構成要素は図1のとおりである。このうち、特に「汎用的技能」が重要であるとされ、具体的には、「知的活動でも職業生活や社会生

活でも必要な技能」とされ、コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力が示されている。また、『質的転換答申』(2012)においては、「学修者が能動的に学修する」ことにより、「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成」を図るとしている。ここに述べられている「汎用的技能」や「汎用的能力」は、中央教育審議会『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』(2011)において、若者の社会的・職業的自立に必要な基盤となる能力として示された「基礎的・汎用的能力」に極めて類似した内容であり、実社会において活用できる生きた学力を育成することが期待されているといえる。

ALは、「一方向的な講義形式でない学修」であり、「能動的な学修」をとおして、「汎用的能力」を修得することが目指されていることを押さえておく。

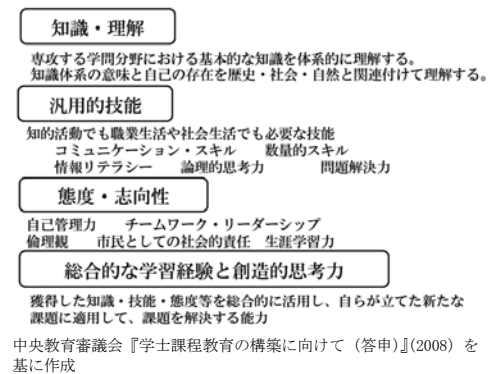


図1 「学士力」の構成要素

### (2) 一般的なアクティブラーニングと高次のアクティブラーニング

学校法人河合塾は2008年以来、偏差値とは異なる大学選択の基準を高校生や保護者に提供するねらいで、大学の教育力に関する調査を継続的に実施している。2008年には「国立大学の教養教育調査」、2009年には「全国大学の初年次教育調査」を実施し、こうした流れの中で、2010年～2012年にかけて、2度にわたり、ALの実施状況に関する全国的な調査

を実施し、その結果を『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか』(河合塾2011)及び、『「深い学び」につながるアクティブラーニング』(同2013)として報告している。

この調査は、2010年度には、経済学・経営学系、工学系を中心に全国の351学部・学科に対する質問紙法による調査及び実地調査(33学部)を実施し、2011年度には、952学科を対象とした質問紙による調査を行うなど、極めて大がかりなものであり、我が国の大学におけるALへの取組状況の概要を把握する上で有益である。

この中で、調査チームは、ALを「一般的なアクティブラーニング」と「高次のアクティブラーニング」の二つに分類している(図2)。前者は、知識の定着・確認を目的とした演習や実験等を意味し、後者は知識の活用を目的としたPBL(Problem Based Learning)や創成授業(Project Based Learning)を意味している。大学における授業においては、1・2年次に概論を主として講義形式で学び、3年次以降の演習やゼミナールにおいて、より発展的な内容を学ぶことが一般的であり、上級学年においては、ALの要素が自ずと多くなっている。しかし、1・2年次の基礎教育段階で行われる講義においても、基礎的・基本的な知識・技能を伝達する「講義」が多いものの、講義の中にALを導入する取組も見られる。こうした実態をより正確に把握するために、「一般的なアクティブラーニング」と「高次のアクティブラーニング」に分類したものであるが、現状のより正確な把握、及び、今後の各大学における取組に資する点で妥当な分類であるといえる。

欧米諸国の大学では、一つの科目の授業を週あたり2～3コマ配置し、一コマは講義、そして残る1～2コマは学生による討論等とし、講義で学んだ知識を活用する仕立てになっていることはよく知られている。一方、我が国の大学では、一つの科目は週当たり1コマ配置されることが一般的である。

報告書では、一時間の授業の中で「講義」に「一般的なアクティブラーニング」を組み込む事例のほか、学部教育のねらい、教育

内容、学生の実態等を踏まえて、4年間のカリキュラムの中で「講義」「一般的アクティブラーニング」「高次のアクティブラーニング」に系統的に取り組む事例が報告されている。中には、初年次から知識を活用する課題解決型の学修を導入し、問題の解決や新しい企画を立案するためには、幅広い分野の知識が必要であることを学生に気づかせるなど、いわば学修の動機付けも副次的に意図している大学もあり、ALへの取組は、分野や学修段階に応じて多様に展開されている。

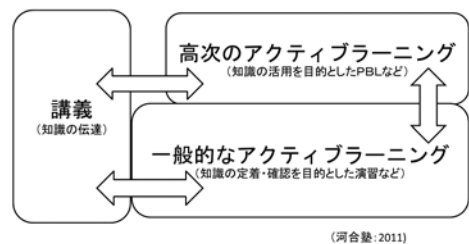


図2 一般的なアクティブラーニングと高次のアクティブラーニング

### (3) アクティブラーニングの課題

ALについては、従前から、アクティブ(活動的)でありさえすればよいのか、アクティブではあるが、深まりがないのではないのか、といった素朴な疑問や課題も指摘されてきた。

初等中等教育においては、前述したように、1989(平成元)年の学習指導要領改訂において、「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質・能力を重視する」新しい学力観が強調され、主として小・中学校では、協働的な学習や児童・生徒による発表が盛んに取り入れられている。そうした中で、子どもたちは活発に活動しているが、果たして何が身に着いたのかということになると疑問が残る、すなわち活動はあるが学習成果は明確でないという指摘や基礎的・基本的な事項の学習が不十分なまま、考えさせたり活動させたりする授業を展開しているとの指摘がある(市川 2002・2008)。いわゆる「学力低下問題」の背景には、こうした要素もある。

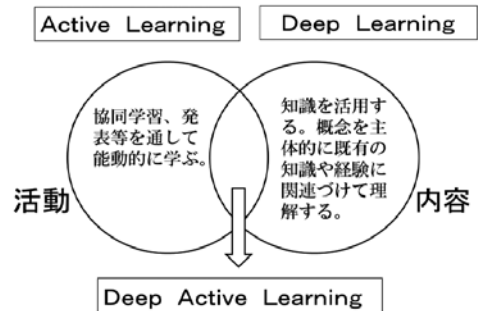
一方、講義形式の授業であっても教員が周

到な教材研究と豊富な教育経験をもとに魅力的な授業が展開され、学習に対する知的関心が旺盛な学生は真剣にノートを取り、実に能動的に学修するといったケースが見られることも事実である。したがって、一概に講義形式の授業が劣るということではないことには留意しなければならない。

しかしながら、『学士課程答申』や『質的転換答申』の指摘を待つまでもなく、現状では、特に中等教育においては、主として、大学入試への対応が不可欠である等を理由として、全体的には、従前より知識を網羅的に伝達する授業が多く、知識を活用することができる生きた学力を形成することへの取組が軽視されてきたことは否めない。また、高等教育においても、教育よりも研究を優先してきた経緯等により、学部による差はあるにしろ、特に人文・社会系学部において、同様の傾向が見られる。

現在、中等教育や高等教育に求められている教育は、実社会において生きて働く学力の育成であり、目指すところは、「知識を活用する、新たに修得した概念を既存の知識や経験に関連づけて理解する」深い学びを実現する教育である（溝上 2011）。そのような学びが形成されるためには、学生一人一人が孤立して教員の説明に耳を傾ける授業から、協働的な学習や自分の考えを教室内の学生に伝達するなどの活動を通して、アクティブに学ぶことが求められている。地域社会における専門的職業人、リーダー的社會人を育成することを理念とし、「大化け教育」を打ち出している本学においては、ALへの取組が強く求められているといえる。「大化け教育」は、基礎的・基本的な知識・技能の確実な修得と多様なALの組合せにより実現するものと思われる。

したがって、授業においてアクティブであると同時に、ディープな学びを実現することに留意する必要がある。このことを溝上は、図3のように図示している（溝上 2011）。二つの円の重複部分が拡大するように、学修の形態、教材、教授行為等の創意工夫を積み重ねることが必要である。



溝上 (2011)

図3 アクティブラーニングとディープラーニングの関係

#### (4) 学習科学の成果を踏まえた教科指導力の育成

教育職員に求められる資質・能力については、時代を超えて必要とされる普遍的な要素と社会や時代の変化に応じて変化する要素とがあり、教育職員養成審議会及びそれを継承する中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会から、これまで数々の答申がなされている。中央教育審議会『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上対策について（答申）』（2012）では、「これからの教員に求められる資質・能力」として、次の3つの力を記している。

- 1 教職に求められる責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力
- 2 専門職としての高度な知識・技能
  - 教科や教職に関する高度な専門的知識
  - 新たな学びを展開できる実践的指導力
    - ・基礎的基本的な知識・技能習得型の学習
    - ・課題探究型の学習
    - ・協働的な学習
  - 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- 3 総合的な人間力
  - 豊かな人間性、社会性
  - 同僚とチームで対応する力

この答申では、教職生活全体を通じて自主的に「学び続ける力」が強調されているが、2の「専門職としての高度な知識・技能」の中に、「新たな学びを展開できる実践的指導

力」が挙げられ、「基礎的基本的な知識・技能習得型の学習」に加えて、「課題解決型の学習」や「協働的な学習」を展開することができる実践的指導力が求められていることに十分留意しなければならない。特に、「協働的な学習」は「協調学習」や「協同学習」ともいわれ、認知科学を基盤にして人の学習過程を明らかにしようとする学習科学における重要なテーマの一つであり、具体的な学習形態としては、複数の学習者による話し合いや課題解決、相互評価などが想定されている。

教員は、学生時代に経験したことのない授業形態（学習形態）を実践することには、一般的に抵抗感が強いことから、教職課程を履修する学生は、「教育方法・技術」「教科教育法」「事前事後指導」等の教職に関する科目や教科に関する科目において、ALの学修を経験しておくことが望ましいといえる。更に、学部・学科の基礎教育科目や専門教育科目において、多様なALを経験することができれば、一層望ましいことは言うまでもない。

#### (4)「教授学習観」～「伝統的な学習観」から「新しい学習観」への転換～

授業において、ALのような新しい学びを導入しようとする際、大きな課題となるのが、教員一人一人が長年にわたり形成してきた、「教えるとはそもそもどういう行為であるのか」という教授観や、「学ぶとはそもそも何をどうすることなのか」という学習観である。教員は、自分の教授観や学習観を普段意識することは少ないが、これまでの学校教育においては、授業とは、教師が世界に客観的に存在する知識を生徒に伝え、学習者である生徒が基本的には一人で、その知識を身に付けていく過程や場であるとい一般的に捉えられてきた。従って、教師はどのように教えるにより効率的に知識を記憶させることができるかに授業改善のエネルギーを傾注してきた。こうした教授観や学習観を支えてきたのは、行動主義や認知主義の学習観であった。

一方、近年、学習者一人一人が、周囲の人や道具と関わる中で、経験や既有知識と関係づけて、各自異なる意味や知識を構成してい

く過程が学習であるとして、知識を相対化して捉える見方が有力となってきた。このような学習観に立つと、教師は生徒がどのように学ぶとよいかを考え、そのための学習環境や手順等を整えることが重要になる。こうした教授観や学習観を支えているのは、社会的構成主義の学習観である。こうした学習観に立つと、学習者が置かれている社会や文化の状況、他者の存在や他者とのかかわりが極めて重要となる（佐伯・渡部 2009）（久保田 2000）。ALの背景には、こうした「新しい学習観」があることを押さえておく。

#### (5) 学習ピラミッド

なお、オハイオ州立大学教授であったエドガー・デールが提唱した「経験の円錐」(Cone of Experience)を基にして作成されたといわれる、「学習ピラミッド」(図4)は、学習経験の内容と学習から半年後の学生の平均的な学習定着率の関連を示している。講義や講読、視聴覚手段による学習ほど定着率は低く、討論、実際にやってみる（体験）、他者に教える等の能動的な学習ほど定着率が高い。我々の経験からも、定着率の数字の正確性はともかく、一般的に支持できる考え方であるといえる。したがって、ALを推進するに際し参考にした。

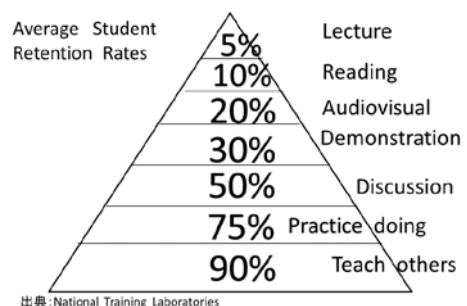


図4 学習ピラミッド

以上、(1)～(5)の事項に留意して、経営学部教職課程の開設科目においてALに取り組んだ。次に、その現状及び成果と今後の課題を報告する。

## II. 教職課程における取組

### 1. 教職課程における取組の概要

私が2013年度に担当している科目及び「一般的AL」への取組状況は、表1「教職に関する科目等におけるアクティブラーニングへの取組」のとおりである。グループ学習、ディベート等のAL項目は河合塾による調査項目をもとに一部改変してある。「教育方法・技術」「公民科教育法Ⅰ・Ⅱ」「事前事後指導」等で実施している模擬授業や「教育実習」における研究授業等は、文字通り、他者に教える要素が中核となっていることから、ALとして必要な要素を自ずと備えている。例えば、「教育方法・技術」では、話し方、黒板の使用の仕方、教材の活用方法等、授業を展開するにあたり必要とされる知識や技能を修得することをねらいとした科目であり、学生による模擬授業を素材として、学生による相互評価（ピア評価）、教員によるコメント等を行っている。模擬授業の中では、生徒役を務める学生たちが、協働的な学習（グループ学習）を経験することもある。また、学生は、模擬授業のために事前に相当程度の時間をかけて授業案づくりや教材作りを行う（授業外学習）。これらを、○・△で表している。

一方、「教育原理」、「教育と社会」、「教育課

程・方法」、「進路指導」等は、基本的な知識を概説する講義形式を基本としており、学修集団当たりの受講者は概ね30人～50人程度である。こうした授業において、講義に加えて「一般的なAL」を導入することをねらいとして授業を試みた。具体的には、ライティング（「書く」こと）を、原則として、すべての授業において取り入れた。

#### (1)「書く」ということ

今回、文章を「書く」行為の能動性に着目し、授業のまとめ段階において、ミニレポート（A4版1枚）を作成する課題を課した。文章を「書く」ためには、一定の知識・理解をもとに、主語・述語を備えた文を構築し、それらを論理的に一つずつ接続し積み上げる必要がある。そのためには、講義の内容を理解し、思考し、判断することが求められる。

また、「書く」行為をより能動的なものとし、学修を深みのあるものとすることを意図して、授業を受講していない第三者（友人等）に、授業の概要をわかりやすく、正確に、自分なりに整理して伝達することを想定して、ミニレポートを作成するよう学生に指示した。

学期初めには、板書事項を中心に体言止めで羅列する学生がいるが、これでは、第三者

表1 教職に関する科目等におけるアクティブラーニングへの取組

科目	アクティブ 項目	学 習 グ ル ー プ	デ ィ ベ ー ト	ワ ー ク フ ィ ー ル ド	模 擬 授 業	テ レ ビ ジ ョ ン	振 り 返 り	レ ポ ー ト	授 業 外 学 習	シ ン プ タ ー ン	ピ ア 評 価
教育原理		△						○			
教職入門		△						○			
教育と社会		△						○			
教育課程・方法								○			
教育方法・技術		△				△			△		○
進路指導		△				△		○	△		
公民科教育法Ⅰ		△				△			△		○
公民科教育法Ⅱ		△				△			△		
教職実践演習		△					△	○			△
事前事後指導						○					
倫理学								○			
ゼミナールA									○		
専門ゼミナール		○				○		△	△		△
教育実習						○		○	○	○	

\*表は、2013年度浅羽担当分のみ  
（「河合塾」調査項目を改変）

○ ほぼすべての講義で実施  
△ 一部で（担当時に）で実施

に授業の内容が伝わらない。また、自分にしか理解できない語句を使用したのでは伝わらない。第三者に正確に伝えるためには、使用する概念を選択し、主語・述語を明確にし、接続詞を用いて論理立てて文章を書くことが必要となる。更に、既有の知識や経験と新たに修得した知識を整理することも求められる。このように、レポート作成を通して鍛えられる学力には、「知識・理解」「思考・判断」「表現」といった重要な要素が含まれており、極めて能動的な学修であるといえる。

レポート課すと、何をどのように書いたらよいか分からないという学生が少なからずいる。その一因として、学生が「レポートを作成するとは、誰のために何をすることなのか」を明確に意識できていないことが挙げられるのではないかと推察した。課題を課す教員自身も、誰に何を報告するのか、必ずしも明確に意識しないまま、漠然と「レポート＝学習事項の要約」といった認識により、学生にレポートを課していることがある。

レポート作成には、一般的に、学修した内容を要約する、また、テーマに沿って情報を入し加工する等の活動をとおして、学生が理解を深めたり学修内容を定着させる意図がある。今回、私は、このことに加えて、第三者にレポート（報告）することを意識させることにより、論理的でわかりやすい文章を作成する力を育成することを意図した。「学習ピラミッド」(図4)の中で、他者に「教える」ことが最も学習事項の定着率が高いとされているが、第三者にレポート（報告）することを意識させ、そこに「伝える」あるいは「教える」という意味を付与することにより、一層、深まりのある学修を実現することを意図した。ちなみに、学修した内容を要約することのみを意識させた場合、学生にとって、レポート作成は、いわば、学生自身が学修内容を整理し理解を深めたという事実行為を教員にレポート（報告）するという意味合いが強くなる。

以上のように、「書く」ことの能動的な学修に注目し、「一般的なAL」に取り組むこととした。

## (2) 授業の流れ

「学生の取組（学び）」という視点に立ち、授業を図5のように構成した。学生の学びは、「前時の振り返り」→「本時の課題の把握」→「情報の収集」→「レポート作成」という流れになる。

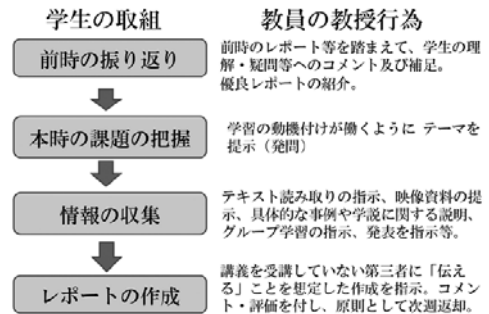


図5 授業の流れ

これに対応する教員の教授行為は、次のような流れとなる。

まず、前時のレポートを添削しコメントを付す中で確認した学生の理解度や学生の抱いた疑問等を踏まえて、前時の授業について補足説明をする。また、コメントを述べる。時には、優れたレポートを印刷して配布し、見習ってよい個所を説明する。

次に、本日の授業で追究したいテーマをできる限り「発問」形式で示す。知ってみたいという動機付けが働くようなテーマを示すことが鍵となる。教員の教授行為には、「発問」「指示」「説明」等があるが、授業の根幹をなす教授行為は「発問」である。

次に、学生がこのテーマを意識しつつ、情報を集め、整理するための時間であるが、教員は、具体的な事例や学説等をテキスト・プリント・新聞記事等を教材として「説明」する。また、テーマに応じて関連する視聴覚資料を「提示」する。いわゆる講義である。時には、テキストの該当箇所を読むことを「指示」する。この講義の中に、協働的な学習を組み入れることもある。例えば、グループで意見を出し合うよう指示する。グループでの学習の後に、グループの代表者にグループ内で出た意見を全体場で発表するよう「指示」する。

最後に、この授業に参加していない者（第

三者)に伝達することを想定してミニレポートを作成するように指示する。学生は、およそ20分程度の時間内で、レポートを作成し提出する。こうして授業は終了する。

授業の流れについては、宇田光や山田悟史の実践から学んでいる。宇田光は、私語等と悪戦苦闘し、学生が主体的に取り組むことができる授業方法として、「当日レポート方式」(Brief Report of the Day)を提案している(宇田2005)。宇田は、授業の基本的な流れを次のように示している。

- |           |   |
|-----------|---|
| 1) テーマ確認  | テーマと執筆時間を板書                                   |
| 2) 構想段階   | 用紙を配布し、10分から20分間前後の考慮・構想時間を与える。               |
| 3) 情報収集段階 | 受講生が互いの構想を知る機会を与える。発問し、必要な情報を引き出す。講義と同様に説明する。 |
| 4) 執筆段階   | 学生はレポート執筆。机間巡視。質問には個別に回答。                     |

宇田は、テーマを提示した後、直ちにレポート執筆の「構想段階」に入り、次に「情報収集段階」に移行している。宇田の授業の大きな特色は、「構想段階」において、10～20分程度の比較的まとまった時間を教科書や資料を読むために確保し構想を練ることとしていることである。宇田実践は、レポートを作成することを授業の中核に据え、授業の冒頭(構想段階)から、展開(情報収集段階)、そして、まとめ(執筆段階)に至るまで、すべてレポート作成に向けて方向付けがなされているといえる。そのため、レポート用紙を2) 構想段階で配布している。

本実践と宇田実践との大きな違いは、本実践においては、授業のまとめ段階においてレポート作成を課すものの、そこに至るまでの過程では、学習者が交流することにより学ぶ、いわゆる社会的構成主義の観点に基づく学修を取り入れることに重きを置いていることである。レポートの作成は、協働での学びを終

えた後に行うものと位置付けており、このため、レポート用紙の配布をまとめとなる4) 執筆段階において行っている。この点も宇田実践と異なっている。レポート用紙の配布をいつ行うかということは、些末な事柄とも考えられるが、これは授業構想の違いに基づくものである。

本実践においては、テキストを使用している科目においては、時にテーマに相当する部分を読む時間として5～7分程度確保しつつも、「情報収集段階」の講義においてテキストを使用することも多く、テキスト講読は、どちらかといえば、「情報収集段階」の一部としての位置づけである。また、後述するように、テーマを一層具体化した、「発問」から入り、学生に既有的知識や経験をもとに考えさせるとともに、協働的な学習を取り入れている。テーマ提示の後には、テーマに関する自分の考えをノートに書く、グループ討論、グループで出た意見をノートに書く作業をする。ここまでする導入である。次いで、展開部分において、講義のほか、必要に応じて映像資料等を提示し、まとめ(執筆段階)に入ることが、基本的な授業の流れとなっている。このため、宇田実践における、テーマ提示後の「構想段階」と「情報収集段階」は、本実践においては明確には分化しておらず、協働的な学習や講義は二つの段階の性格を併せ持っている。

山田悟史は、宇田の実践に学びつつ、二段階のレポート作成を課している(山田2011)。構想段階でのレポートと情報収集後のレポートである。レポート作成を授業の中核に据えた実践であり、構想段階のレポートは、学生による予習を前提としている。山田は、講義により伝えることのできる知識の量は減少するものの、授業前の予習とレポート作成により、「通常の講義よりも知識の定着・理解が予想以上に高くなった」(山田 2011)としている。レポート作成に対する学生の評価が高いことが、本実践への動機づけとなった。なお、本実践においては、レポート作成は、授業のまとめ段階のみとし、授業外における学修の充実については今後の課題とした。



### (3) 授業の実践例

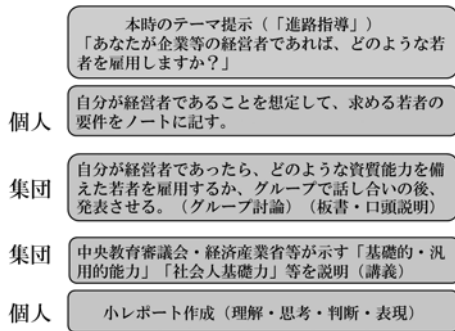


図6 授業の例（「進路指導」）

図6は、教職に関する科目「進路指導」（2013年11月1日）の授業の実践例である。教員の教授行為に沿って詳しく記述すると、次のとおりである。

#### ① テーマの設定(発問)

この授業のテーマは「企業等が若者に求める資質・能力とは何か」について知識・理解を深めることである。しかし、このテーマそのものを学生に示したのでは、学生の学修への意欲を十分喚起することはできない。そこで、テーマを踏まえて、学修への学生の意欲を喚起するとともに、学生の思考力が働くようにするため、「あなたが企業の経営者であれば、どのような若者を雇用しますか？」という発問をすることにした。学生一人一人に、自分が企業経営者であることを想定して、求める若者の要件をノートに記述するよう指示する。学生に当事者意識を持たせることがポイントである。

宇田は、レポートのテーマの例として「教育機器としての「OHP」の特徴と利用上の留意点を述べなさい」を示している（宇田2005）。レポートの課題は、一般的にこのように指示表現（～しなさい）が用いられることが多い。本実践では、学生の既存の経験や知識を掘り起こすことをとおして、「社会人基礎力」等を考案した経営者の思考過程を追経験する能動的な学びを意図した。そして、その過程において、日常的な語彙から汎用性の高い学術的な語彙に橋渡しすることにより、抽象的な概念を使用す

ることができるようにし、「社会人基礎力」「基礎的・汎用的能力」が何であるかを習得させることとした。テーマを「発問」形式とすることの意義については後述する。

#### ② 協働的な学習（グループ学習）

発問した後、直ちにグループ討議に入るのではなく、まず、自分の考えをノートに整理させることにより、その後のグループ討議が円滑に進む。机間巡視し、概ね書き終えた頃、四人グループで情報交換するよう指示する。

#### ③ 学生による発表

グループでの情報交換の様子を見て、数人（3～4人）の学生にグループで出た意見を発表させる。その際、自分の意見だけでなく、他の3人の意見を含め4人の意見を集約して発表することを指示する。発表する学生は籤引きで決定する。出席している学生全員に、予め、番号を付したカードを配布しておき、教員はもう一組のカードを持っている。発表する学生を決める時に、教員の持っているカードを学生に引かせる。こうすると、全員が発表者となる可能性があるため、話し合いに参画せざるを得ない状況に学生を置くことができる。これは、溝上慎一氏（京都大学高等教育研究開発推進センター）に学んだ技法である。

学生の発表に当たっては、グループの意見を板書させ、それを見ながら説明させる。模擬授業や教育実習に備えての訓練であることを話し意識付けを図る。

#### ③ 講義

教員は、グループから出た意見を整理した後、講義に移る。内閣府が示した「人間力」、厚生労働省が示した「就職基礎力」、経済産業省が示した「社会人基礎力」、そして、これらを整理して、中央教育審議会がまとめた「基礎的・汎用的能力」（『今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』（2011））を説明する。

#### ④ ミニレポート作成

最後に、学生にテーマを踏まえてミニレポートを作成するよう指示する。ミニレポート作成のための時間は、概ね15～20

分程度である。書く速度は、学生によりまちまちであり、授業終了後の休憩時間にまで及ぶ学生がどの授業でも数人いる。

教員は、次週の授業までに、学生が作成したミニレポートを読み、評価しコメントを付す。

なお、評価の主な観点は、二つある。一つは、テーマとレポートの内容が整合しており、ポイントを押さえているかであり、もう一つは、内容を理解し、自分の言葉で論理的に整理できているか、である。

#### (4) 学生による評価

このような、レポート作成を毎時間取り入れた授業の在り方について、「学生による授業評価」(12月上旬)の折に、以下の6項目の観点で学生に評価していただいた。

- (項目1) 予めテーマが示され、レポートを書かなければならないので、集中して受講することができる。
- (項目2) レポートを書くことにより、学習事項を整理することができる。
- (項目3) レポートを書くことにより、表現する力が身に着く。

(項目4) レポートを書くことにより、理解が深まる。

(項目5) グループ学習により意欲が高まる。

(項目6) 毎回、レポートを書くことは大変である。

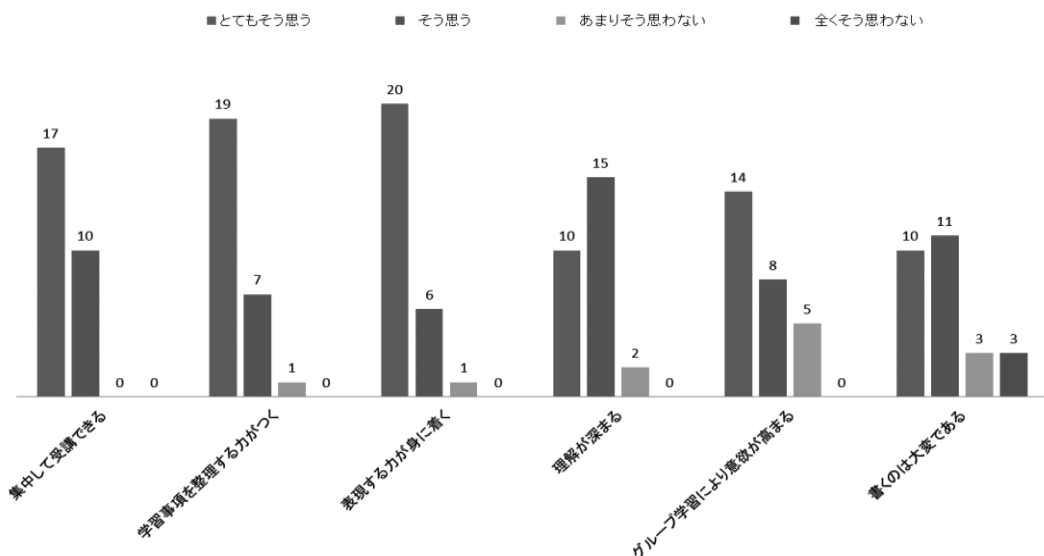
評価尺度は、「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4段階とした。

後期開講科目である「教育と社会」(主として2年次生: 回答27人) 及び「教職入門」(主として1年次生: 回答25人) の学生アンケート結果は、図7のとおりである。項目1・2・3については、いずれも「とてもそう思う」が概ね60～70%強であり、「そう思う」を加えると、肯定的評価が「集中して受講できる」で両科目とも100%、「整理する力が付く」「表現する力が付く」は96%程度となっている。

一方、「理解が深まる」については、両科目において肯定的評価が96%程度である点は変わらないものの、「そう思う」が「とてもそう思う」より多く、そこに微妙な差を見出すことができる。

また、「グループ学習」については、4人ないし5人に一人は、「あまりそう思わない」と

## 「教育と社会」



## 教職入門

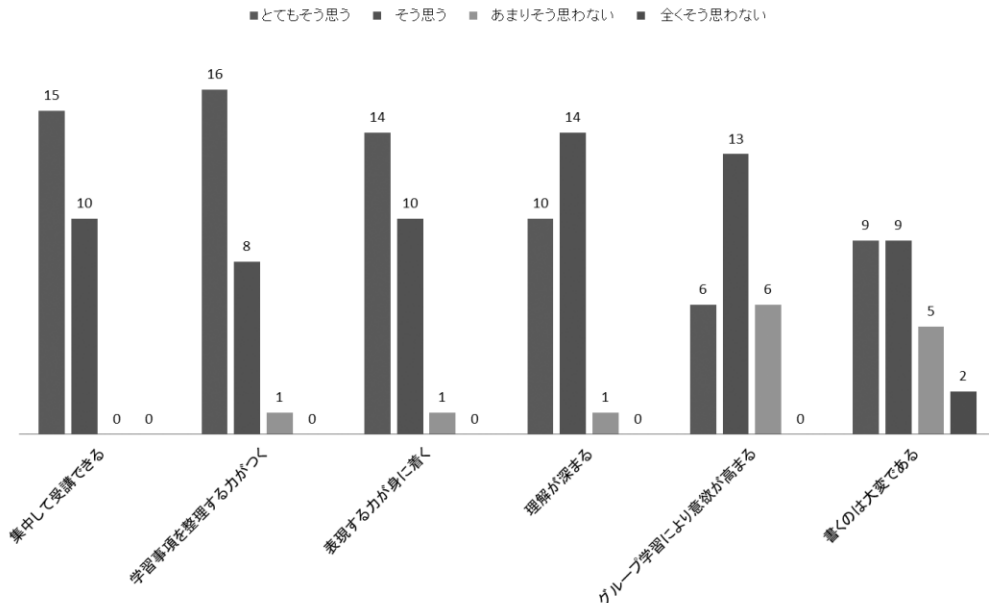


図7 学生による授業評価「教育と社会」「教職入門」

回答している。これは、今回のグループ学習の内容が意見交換の域を出ず、異なる意見を戦わせたり、グループとしての意見を一つにするため、他人の意見と摺合せをする等のより能動的で高次の学習を形成していないため、必ずしも意欲の高まりにつながっていないものと思われる。

最後に、毎時間、ミニレポートを作成することについては、70%以上の学生が「大変である」としているが、その一方で、「あまりそう思わない」「全くそう思わない」とする学生、すなわち、書くことを厭わない学生も20～25%程度いることがわかる。

学生アンケートでは、6項目の客観式のアンケートのほか、自由記述欄も設けている。「教職入門」に関する自由記述は表2のとおりである。「教育と社会」における記述も大同小異である。全体的にレポート作成は、大変である反面、学生は力が付くことを実感しており、こうした授業形態の継続を希望する記述が見られる。

表2 学生アンケート・自由記述

### <肯定的記述(例)>

- ・最初の教科書を読む時間、講義、レポートを書く時間それぞれの時間配分がしっかりしていて、レポート作成に集中することができた。
- ・学んだことを整理して書くことは個人的にはとても楽しかった。
- ・レポートは授業を振り返ることができたので、いいと思います。
- ・レポートを書くことは大変だったが、授業でやった内容をレポートとして復習できるのでとてもよい。
- ・短い時間でまとめる力がついたので、これから実施してほしいです。こういう小さい積み重ねが力になると思いました。
- ・今までにない授業方式で面白いと思った。毎時間書いて、返却されるので授業の振り返りもしやすかった。
- ・レポートには修正点を書いてあって分かりやすかった。
- ・レポートは大変だったけど、考えをまとめられたし、その授業のことを理解できたから良かった。
- ・毎時間レポートを書くので、とても授業に集中できて良いと思う。
- ・その日学習したことを整理する時間を予め用意していただけるので、私個人としては、とても有難く思っています。講義の内容も考え、理解する必要があるものなので、とても良いシステムだと思います。本来、このような時間は講義終了後、生徒自身が確保すべきと思いますが、レポートを提出することで、先生に感じたことを伝えられるので、それは大きいと思います。

### <改善を求める記述(例)>

- ・レポートを書く時間、20分をしっかりとってほしい。10～15分では時間内に間に合わない。レポートは最初に戻してくれる方が嬉しい。
- ・レポートを書く時間を延ばしてほしい。

学生によるアンケート及びレポートの評価作業から読み取ることができる事項を整理すると、次のとおりである。

○学生は、講義内でのレポート作成の学修効果を概ね肯定的に評価し、その実施を支持するとともに継続を望んでいる。

○学生は、レポートの早期返却を望んでいる。併せて、レポートへの教員によるコメント

を望んでいる。

- 学生は、レポート作成のための時間が十分確保されることを望んでいる。
- 学生は、文章表現力を確実に向上させている。
- 学生は、同じ分量の文章を次第に短時間で書く力を付けていく。

宇田は、BRD方式の長所を「到達目標の具体性」「学生が主体的に取り組む枠組み」「形成的な評価（双方向性）」「集中度が高い」「苦勞なければ得るものなし」「変化がある授業」「レポート執筆能力の訓練」「実用性」（面倒な準備が不要であるという意味である）としている（宇田2005）。「実用性」については、テーマ設定を発問形式とした場合、学習内容のより本質的な部分に関する授業者の認識の深まりが求められ、合わせて、適切な教材を提供することが必要となるため、必ずしも準備が軽減されるものとはいえないが、他の要素については概ね同意できる。

##### (5) コミュニケーションとしての授業

本実践においては、学生の学びが他者との交流、コミュニケーションをとおして発展的に形成されるものであるとする、社会的構成主義的の学習観に立ち授業を構成した。

教室内でのコミュニケーションは、大きくは、「教員と学生」、「学生相互」の二つから成り立っており、「コミュニケーション」活動としての授業という観点を常に意識することが必要である。ここで、コミュニケーション活動としての授業について、私の考えを整理しておく。

近年、若者はコミュニケーション能力に欠けるとか、企業は採用にあたりコミュニケーション能力を重視するといわれる。『広辞苑第六版』（岩波書店・2008）では「コミュニケーション」を「社会生活を営む人間の間に行われる知覚・感情・思考の伝達」と定義している。また、文部科学省コミュニケーション教育推進会議の座長を務める平田おりぎ（演劇家・演出家）は、コミュニケーションを「相互に情報及びコンテキストを受け止めつつ共

感を深める行為」であるとし、コンテキストについては、「その人が、どんなつもりでその言葉を使っているか」の全体像であるという（平田2012）。コミュニケーションは、一方通行ではなく、「相互行為」であることや「共感する」ことが重要な要件であると考ええる。コミュニケーションは、ラテン語のコムニス communis（分かち合い）を語源としていることもそのことを裏付けるものといえる。さらに、コミュニケーションは、単なる情報だけの伝達ではないことに留意したい。情報を発信する者の、情報伝達に込めた意図・願い・感情、さらには、情報の背景にある、ものの見方・考え方、世界観や人生観が伝わった時、コミュニケーションが成立したことを実感するといえる。これを図示すると図8のようになる。

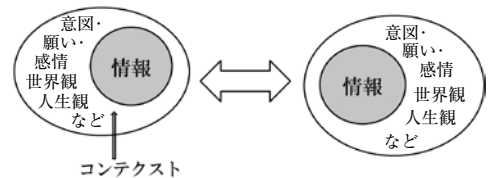


図8 コミュニケーションのイメージ図

このようにコミュニケーションを捉え、まず「教員と学生」間のコミュニケーションについて整理する。大規模集団を相手とする講義形式の授業におけるコミュニケーションにおいても、教員は説明した概念等を学生が理解したかどうかを、質問することによって、あるいは表情によって確認しながら、すなわち、コミュニケーションを取りながら授業を進めている。学生の自己肯定感を高め、教員と学生が共感する場を創造するためには、固有名詞を用いた認知と声掛けが重要である。

また、レポートを課した時には、コメントを付して返却することにより、コミュニケーションが完結するといえる。学生はレポートが返却されることを待つだけでなく、レポートにコメントが付されることを期待するのは、教員がどのように自分のレポートを受け止めてくれたかを知りたいからである。A・B・C・Dの評定により、レポートの出来不出

来に関する情報は伝わるが、教員がコメントを付すことにより、学生の記述について、コンテキストを含めたコミュニケーションが形成される。

次に、「学生相互」のコミュニケーションについて整理する。学生相互のコミュニケーションには、「協働的な学習」(グループ学習)や、学生が学生全体に説明するといった発表学習の形態がある。グループ学習は、次の点で効果的である。

- ・自分とは異なる認識の仕方をしている学生がいることを知ることができる。
- ・自分にとっては易しく理解できても、理解できない仲間がいることを知ることができる。
- ・他人に伝えることにより、自分の考えを整理したり発展させたりすることができる。

グループの意見を学生に発表させる場合には、発表後に質問・コメントの時間を確保することにより、相互行為と共感の場とすることができる。

## (6) 今後の課題

以上、教職課程における一般的ALの一つとして、「書く」ことの能動的な意義に注目した授業実践の基本的な考え方、取組内容、成果等について述べた。今後の課題を整理する。＜「ライティング」指導＞

「ライティング」指導における課題は、次のとおりである。

### 1 よいテーマ(発問)を用意する。

近年、様々な学習形態の中でも、発問型学習(inquiry-based learning)が学生の前向きな学修を促すとの認識から、学生が自ずと考へたくなるような、学生の学びへの能動的な姿勢を呼び起こす「発問」、いわゆる、駆動質問(driving question)を、授業の最初に提示する取組が重要視されている。

学生が意欲的に授業に参画し、能動的な学修を促す最大の鍵が、この「発問」にある。授業の準備をすることは、「発問」を準備することであると言ってもよい。

大学発教育支援コンソーシアム推進機構

(COREF)は、よい駆動質問の特徴として、次の4つを例示している(COREF 2013)。

- ・「答えが出せる」こと
- ・「関心を喚起し持続させることができる」こと
- ・「生活や現実世界に根づいている」こと
- ・「答える価値がある」こと

そして、「生徒に学習させたいなら、生活に身近なためにどんな生徒でも興味を持って、簡単には答えが出ないがなんとか解ける「大きな」問いを用意」することが必要であるとする。4つの要件のうち、「生活や現実世界に根づいている」ことは、とりわけ重要である。なぜなら、学生が「わかる」授業であることが、授業が成立する最低限の要件であるからである。認知科学者の佐伯胖は、「わかる」ことには、「現実の社会・文化とむすびつくこと」「具体的な問題解決ができること」等の条件が必要であるとしている(佐伯1983)が、こうした点で、授業の根幹をなす「発問」は、生活や現実世界に根付いたわかりやすいものである必要がある。

本実践に際して、以上のことを踏まえ、よい「発問」の要件を次のように整理した。

①学生が想像力を働かせ、思考が働く、具体的な状況設定がある。

思考は、具体的な文脈があることにより、よりよく働く。したがって、学生自身が当事者意識を持って考えることができる発問形式のテーマが望ましい。例えば、「社会人基礎力とは何か」よりも、「あなたが企業経営者であれば、どのような若者を雇用しますか？」の方がよい。

②修得させたい「概念」に繋がる発展的・普遍的要素を含んでいる。

「あなたが企業経営者であれば、どのような若者を雇用しますか？」という「発問」に対して、学生が考え、発表する際に使用する語彙は、例えば、「力がある」・「情熱がある」・「意欲がある」・「コミュニケーションがとれる」・「経験豊か」等、日常語であることが多いが、その中には、抽象度の高い概念(例えば、「基礎的・基本的知識・技

能」「コミュニケーション・スキル」「論理的思考力」等)に橋渡しすることのできる語彙が多く含まれている。すなわち、学生は「社会人基礎力」や「基礎的・汎用的能力」で示された概念に繋がる概念を既に持っている。学生が考えたこともない概念は、そもそも理解や修得は困難である。

一方、教える側に何を修得させたいのかについて、明確な認識が欠けると、アクティブではあるが、何を修得したか分からないといった浅い学修となることが危惧される。したがって、授業においては、学生に修得させたい知識や概念を教員が予め明確に押さえておくことが必要である。そのような準備があつてこそ、学生は、既存の経験や知識と新しい概念を結びつけて修得することができる。そして、その結果、学生は知識・理解の幅を広げ思考力を伸長させることができ、発展的・普遍的な学修が成立する。佐伯が「わかる」ことの条件として掲げる「関連する世界が広がること」になる(佐伯1983)。

### ③多様な答えが予想される。

答えが一つであるような「発問」であると議論は深まりにくい。また、学生は、自分の発言が間違っていないか、教員が正解であると想定している答えからずれていないかを危惧し、発言を控えることになりがちである。実社会において直面する課題は、解決のための選択肢が複数想定され、いずれも妥当性を含んでいることが多く、そうした意味においても、答えは多様である問いが望ましい。

### ④問い続けたいくなる問いである。

授業終了後も、また、将来社会人となった後も継続して問い続けたいくなる、いわば、現代社会に生きる私たちにとって避けることのできない深みのある「発問」であるとよい。

以上、①～④の要件を備えた「発問」を練り上げることが、学生の能動的な学修を促す授業であるための最大の課題である。

教材を用意する。

授業のテーマ(発問)が具体的であることが望ましいが、そのテーマについて考えさせるためには、適切な教材が必要である。学生のこれまでの生活経験や高等学校までに修得した知識をもとに考えさせることもできる。例えば、上述の「進路指導」の授業のケースでは、学生が学習集団(受講生)全体として考え出した若者の雇用要件そのものが教材となる。しかしながら、一般的には、教師が学生の関心を引き出し、思考を深めることができる何らかの教材を用意することが必要である。例えば、企業の人事担当者が採用にあたり重視する要素を経済団体が集約した資料や経済産業省がまとめた「社会人基礎力」もそうである。視聴覚教材も有効であり、「教職入門」や「教育方法・技術」等において、「よい授業とは何か」を考えさせる時には、具体的な授業の映像記録を教材として用いる。このように、教職課程の各科目のシラバスに対応する教材の工夫改善を重ねることが課題である。

### 3 レポートを書く時間を十分確保する。

レポート執筆に要する時間は学生によりまちまちであるが、9割以上の学生が授業時間内に書き上げることができる時間を確保したい。少なくとも20分程度は確保したい。30分程度確保できればなおよい。

### 4 コメントを一層ていねいに書く。

授業後は、学生が提出したレポートに目を通し、評定を記すとともに、コメントを付すことになる。その際、留意したいことは、学生は、評定(A・B・C・D)もさることながら、教員によるコメントを楽しみにしていることである。学生は、教員によるコメントを読むことにより、教員が自分の書いた文章を読み受け止めてくれていることを確認することができ、学修への意欲を喚起することができる。そうした意味において、可能な限り、ていねいなコメントを心がけたい。そのための時間を生み出すことが課題である。

## 2 思考が生き生きと働く、具体性を帯びた

## <「学生相互」の学びに関する指導>

「学生相互」の学びに関する指導の課題は、次のとおりである。

- 1 仲間の発言に耳を傾ける、また、発言するなど、議論に参加する（仲間と関わる）ことの重要性や楽しさを体感させるために、協働的な学習（グループ学習）の機会をできるだけ設ける。

学生は、学期が終了する時点においても、同じ教室内で学んでいる学生の名前をほとんど記憶していないことが多い。他者への関心が極めて低いともいえる。グループ学習を促しても、議論に参加しない学生もいる。こうした学生が一人でもいると、4人程度のグループ学習においては、他の学生に与える影響は大きく、グループ内のコミュニケーションへの意欲は一気に低下する。繰り返し、コミュニケーションの重要性や楽しさを理解させ、体感させたい。その際、人の目を見て話すこと、聞いている者は時折頷くこと等、基本的なスキルを身に付けさせたい。

- 2 学生自らの経験や既存の知識を活用できる、討論しやすいテーマを用意する。

テーマ設定に当たって留意すべき事項は、授業全体のテーマ（「発問」）設定の場合と共通する（(6)1①～④参照）。

- 3 学修事項を活用したり、既有知識と新たに習得した知識を融合し、再構築できるような議論の場を設ける。

学期に一度ないし二度、40～50分程度の時間を確保して、討論させる授業を展開したい。

#### <その他、関連事項>

- 1 授業外の学修を充実させるための指導の在り方を工夫する。

大学における単位修得に必要な学修時間の中には、講義の時間のほかに予習・復習の時間（2単位の場合、予習・復習各30時間）も想定されているが、我が国の学生の授業外における学修時間が著しく少ない現状を踏まえ、中央教育審議会答申では、能動的な学修の一つの在り方として、授業外の学修を充実する指導の工夫改善を強く求めている（『質的転換答申』2012）。

いる（『質的転換答申』2012）。

教職課程の開設科目のうち「教育方法・技術」、「教科教育法」、教育実習のための「事前事後指導」等の学生による発表や模擬授業を中心とした科目においては、授業外の学修時間が一定時間確保されているが、「教育原理」「教育課程・方法」等の講義による概論的な科目においては、現状では、必ずしも必要な予習・復習の時間が確保されているとはいえない。

概論的な授業における授業外における学修時間を確保するための具体的な方策として、今後、考えられる取組の一例として、予め課題を課し授業において発表させることや、授業の終了時に、次のテーマを示し、テキストの該当ページを通読することを指示した上で、授業の冒頭において、テキストに記載された基本的事項に関する小テストを実施する等が考えられる。こうした課題発表や小テストにも評価において一定の比重を置くことにより、授業外の学修の有効な手立てとなることが推測される。

- 2 ALへの取組を、教職課程全体としての組織的なものにする。

教員は一人一人が経験を踏まえた自分の授業スタイルを形成しており、それを改めることは容易ではない。また、専任教員に加えて、非常勤講師が担当する科目が少なくないことから、教職課程全体として、計画的、組織的にALに取り組むことには困難が伴うことが予想されるが、機会を見つけて互いの実践に関する情報を交換する中で、できるところから取組を拡大していくことが必要である。

学士課程教育の質的転換は容易ではないが、たとえ規模が小さく、また拙い実践であっても、できるところから着手する以外にない。教職課程における本実践は、そうした細やかな取組である。

（補足）本稿は、本学ラーニングメソッド研究会（2014年1月22日）における発表に加除・修正を加えたものである。

## 参考文献

- 市川伸一 2002『学力低下論争』ちくま新書  
市川伸一 2008『「教えて考えさせる授業」を創る』図書文化  
宇田光 2005『大学講義の改革～BRD（当日レポート方式）の提案』北大路書房  
河合塾 2011『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか』東信堂  
久保田賢一 2000『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部  
佐伯 胖1983『「わかる」ということの意味―学ぶ意欲の発見―』岩波書店  
佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』2011大修館書店  
財団法人日本青少年研究所 2009『中学生・高校生の生活と意識調査報告書』

- 中央教育審議会 2008『学士課程教育の構築に向けて（答申）』  
中央教育審議会2011『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』  
中央教育審議会 2012『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上対策について（答申）』  
中央教育審議会 2012『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）』  
波多野 誼余夫, 稲垣 佳世子1989『人はいかに学ぶか』中公新書  
平田オリザ 2012『わかりあえないことからコミュニケーション能力とは何か』講談社  
溝上慎一 2013「何をもってディープラーニングとなるのか？ーアクティブラーニングと評価ー」『「深い学び」につながるアクティブラーニング』河合塾編  
山田悟史2011「知識獲得型講義における「当日レポート方式」の導入」『環境と経営』17巻2号

## 参考Webサイト

- 大学発教育支援コンソーシアム推進機構  
学習科学から 3月号分 学習科学のめざしているもの <http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/3690>  
(2013年3月3日アクセス)  
松下佳代 2012「アクティブで深い学びのための仕組」第84回京都大学高等教育研究開発推進センター公開研究会  
<http://ocw.kyoto-u.ac.jp/ja/international-conference/36/video04j>  
(2012年12月12日アクセス)