

平成25～26年度

教員養成等の改善に関する調査研究

教員-011

教員養成教育における教育改善の取組  
に関する調査研究  
～アクティブ・ラーニングに着目して～

平成27年（2015年）3月

国立教育政策研究所



## 本プロジェクト研究の目指すもの

教員等の養成，研修の一体的な検討を行う本プロジェクト研究を通底している基本的な課題意識をここで幾つかの「問い」の形で示しておきたい。まず，学校教育にける教員の役割は児童生徒の育成・成長を担うことにあるため，①「児童生徒にどのような力を育てるか」という問いが基盤となっている。次に，②「児童生徒を指導する教員にどのような力が必要か」，そして，③「教員を養成する大学教員は，教員を目指す学生にどのような指導を行えばよいのか」，更に教員等は，④「どのような職能成長を果たすべきか，その際どのような機関がどのような研修を行えばよいか」という問いが続くことになる。

これらの「答え」を探究する方向性が近年の中央教育審議会等における教員養成改革に関する答申の中に示されている。「問い」①については，学校教育法 30 条 2 項を踏まえて平成 24 年 8 月に出された中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策」では，これからの学校で児童生徒に育むべきものを「基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え，思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上，多様な人間関係を結んでいく力」であると明示している。そして，これらは言語活動や協働的な学習活動等によって効果的に育まれるとし，その上で，「問い」②に対しては，このような「新たな学びを支える教員の養成と，学び続ける教員像の確立が求められている」と指摘している。また，いじめ，不登校などの問題に対する対応や特別支援教育の充実，ICTの活用などの今日的な課題に対して，教員の「専門的知識・技能を向上させる」としている。

さらに，「問い」③及び④に対しては，教職生活全体を通じた一体的な改革及び学び続ける教員を支援する仕組みづくりのために「教育委員会と大学との連携・協働により，教員養成の高度化・実質化を推進する」とことと「大学の知を活用した現職研修の充実を図る」とことを指摘している。また，大学の教育課程の質保証についても「学位プログラムとしての体系と同時に教職課程としての体系の確立に向け，各大学の参考となるコア・カリキュラムの作成を推進する」としている。その後，平成 24 年 9 月に教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議が設けられ，翌年 10 月には「大学院段階の教員養成の改革と充実等について（報告）」が出された。ここでは教職大学院に対し，学部やこれまでの修士課程ではできなかった成果をもたらしたと高く評価した上で，「教育課程のさらなる充実のため，ファカルティ・ディベロップメント（FD）を充実させる」ことを求めている。なお，周知のように，学部段階では平成 11 年の教育職員養成審議会第 3 次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」において「課題探求をする授業を組織する観点から，ファカルティ・ディベロップメント（FD）を積極的に実施することが必要である」と指摘している。

こうした教員養成改革の流れを踏まえ，本プロジェクト研究では，今後求められる教員・管理職像，大学教育像を明確化し，彼らを育てる適切な育成プログラムの開発研究と，教員養成に関わる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究，校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究を行うため，次の 3 班による研究体制を構築した。

- ① 教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発研究」班  
（教員養成カリキュラム班とし，コア・カリチームと方法改善チームとで構成）
- ② 教員養成にかかわる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究」班

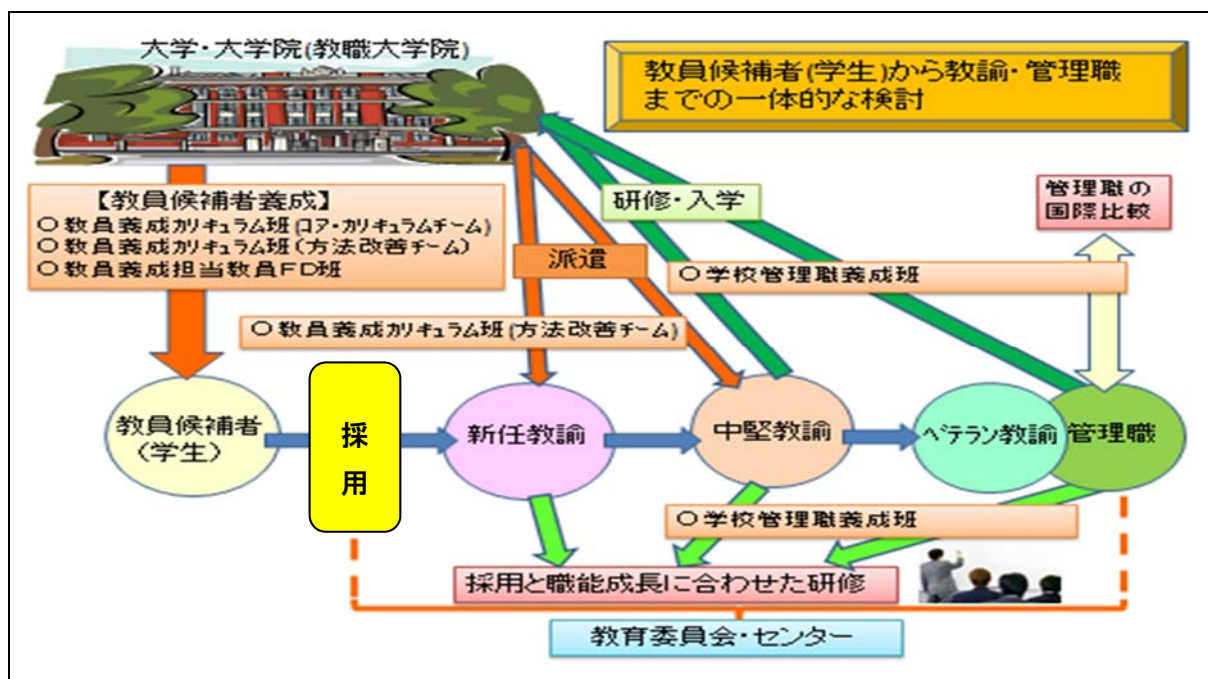
(教員養成担当教員 FD 班とする)

③ 校長・教頭・事務長等の研修プログラムに関する調査研究」班

(学校管理職養成班とする)

以上の研究体制により、前記の中央教育審議会答申に示された教員養成改革の方向性に沿って調査研究を行い、教員養成の在り方を検討する基礎的資料を得ることを目指した。

具体的には、下図に示すように教員候補者を輩出する大学・大学院（教職大学院）と採用及び採用後の教員等の職能成長に関わる教育委員会・センターを主な研究対象にしている。そして、調査研究を進めるに当たっては、教員候補者を輩出するサプライサイドに立った検討に加え、実際に教壇に立つ教員を求めるダイヤモンドサイドに立って新任教諭，中堅教諭，ベテラン教諭，管理職が職能成長に応じてどのような研修プログラムを必要としているかを明らかにしたいと考えた。こうした新たな視点を加え、教員等の養成，研修の一体的な検討を目指したのである。



本報告書は、②教員養成にかかわる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究」班の報告書である。最後になるが、御多用にもかかわらず、本調査研究に御協力いただいた方々に感謝申し上げます。

平成 27 年 3 月

研究代表者 大杉 昭英  
(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

## 教員養成等の改善に関する調査研究 研究組織

役割	氏名	所属職名
研究代表者	大杉 昭英	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長
副研究代表者	渡邊 恵子	国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長
上席フェロー	高岡 信也	独立行政法人 教員研修センター 理事長
フェロー	藤岡 謙一	横浜市立旭中学校長
フェロー	武藤 久慶	文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室室長補佐
総括客員研究員	尾崎 春樹	目白学園理事長
客員研究員	秋田喜代美	東京大学大学院教授
客員研究員	井上 史子	帝京大学教授
<b>教員に必要な指導力の明確化と養成カリキュラムの開発班</b>		
班長	今関 豊一	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部長
<b>コア・カリキュラムチーム</b>		
チーム長	銀島 文	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 総合研究官・基礎研究部副部長
所外委員(初等グループ主査)	池野 範男	広島大学大学院教育学研究科 教授
所外委員(保体グループ主査)	池田 延行	国土館大学体育学部 教授
所外委員(数学グループ主査)	中原 忠男	環太平洋大学 学長
所外委員(包括グループ主査)	角屋 重樹	日本体育大学児童スポーツ教育学部 教授
所外委員	植田 敦三	広島大学大学院教育学研究科 教授
所外委員	木原成一郎	広島大学大学院教育学研究科 教授
所外委員	中村 和弘	東京学芸大学教育学部 准教授
所外委員	猿田 祐嗣	國學院大學人間開発学部 教授
所外委員	植田 誠治	聖心女子大学文学部 教授
所外委員	岡出 美則	筑波大学大学院人間総合科学研究科 教授
所外委員	小澤 治夫	東海大学大学院体育学研究科 教授
所外委員	近藤 真庸	岐阜大学地域科学部 教授
所外委員	近藤 智靖	日本体育大学児童スポーツ教育学部 准教授
所外委員	高橋 和子	横浜国立大学教育人間科学部 教授
所外委員	長見 真	仙台大学体育学部 教授
所外委員	細越 淳二	国土館大学文学部 教授
所外委員	渡邊 正樹	東京学芸大学大学院教育学研究科 教授
所外委員	太田 伸也	東京学芸大学教育学部 教授
所外委員	国宗 進	静岡大学教育学部 教授
所外委員	斉藤 規子	昭和女子大学人間社会学部 教授
所外委員	清水 美憲	筑波大学大学院人間総合科学研究科 教授
所外委員	中村 光一	東京学芸大学教育学部 教授
所外委員	日野 圭子	宇都宮大学教育学部 教授
所外委員	山口 武志	鹿児島大学教育学部 教授
所内委員	水谷 尚人	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 教育課程調査官
所内委員	長尾 篤志	文部科学省 視学官 兼 国立教育政策研究所 教育課程研究センター 教育課程調査官
<b>教育方法の革新を踏まえた教員養成プログラム研究チーム</b>		
チーム長	白水 始	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
所内委員	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官(平成26年7月末まで)
所外委員	三宅なほみ	東京大学 大学総合教育研究センター 教授(大学発教育支援コンソーシアム 副機構長)
	村山 功	静岡大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻 教授
	益川 弘如	静岡大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻 准教授
	村川 雅弘	鳴門教育大学基礎・臨床系教育部 教授
	遠藤 貴広	福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター 准教授
	木村 優	福井大学教育学研究科 准教授
	河崎 美保	追手門学院大学心理学部心理学科 講師
	遠山紗矢香	静岡大学教育学研究科附属学習科学研究教育センター 特任助教
	千代西尾 祐司	鳥取県教育センター研修企画課 指導主事

教員養成にかかわる大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する研究班

班長	川島 啓二	国立教育政策研究所 高等教育研究部長
所内委員	銀島 文	国立教育政策研究所 総合研究官
	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官(平成26年7月末まで)
所外委員	安永 悟	久留米大学文学部 教授
	山崎 哲司	愛媛大学教育学部 教授
	井上 史子	帝京大学高等教育開発センター 教授
	小島佐恵子	玉川大学教育学部 准教授
	久保田祐歌	徳島大学総合教育センター 特任助教
	城間 祥子	上越教育大学大学院学校教育研究科 講師
	中西 康雅	三重大学教育学部 准教授
	中島 夏子	東北工業大学教職課程センター 講師
	杉原 真晃	聖心女子大学文学部 准教授
	根岸 千悠	大阪大学教育学習支援センター 特任研究員

学校管理職養成班

班長	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
所内委員	萬谷 宏之	国立教育政策研究所 研究企画開発部長(平成26年3月末まで)
	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官(平成26年7月末まで)
	植田みどり	国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部
	宮崎 悟	国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部 主任研究官
所外委員	山中 秀幸	武蔵野大学非常勤

事務局

事務局長	藤原 文雄	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
事務局長補佐	今村 聡子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官(平成26年7月末まで)
研究補助者	山中 秀幸	武蔵野大学非常勤(平成25年8月～平成25年8月末)
研究補助者	田中 真秀	筑波大学大学院(平成25年4月～平成25年7月末)
研究補助者	根岸 千悠	千葉大学大学院(平成25年4月～平成25年9月末)
研究補助者	吉田ちひろ	筑波大学大学院(平成25年6月～)
研究補助者	鈴木 瞬	筑波大学大学院(平成25年9月～平成26年4月)
研究補助者	奥田 麻衣	早稲田大学人間総合研究センター 招聘研究員(平成25年10月～平成26年3月末)
研究補助者	井田 浩之	東京大学大学院(平成26年4月～平成26年6月末)
研究補助者	知識 舞	明治大学大学院(平成26年4月～)
研究補助者	相良 好美	東京大学大学院(平成26年7月～)

## はしがき

本報告書は、本プロジェクト研究の中で、「教員養成教育における教育改善の取組に関する調査研究～アクティブ・ラーニングに着目して～」(通称 FD 班：班リーダー＝川島啓二高等教育研究部長)の研究成果をとりまとめたものである。

教員養成の政策的課題として、生涯学び続けることのできる学校教員の養成がうたわれることは、その養成プロセスを担う大学教員の在り方や教育内容・方法の実際もパラレルに問われることとなり、教員養成担当の大学教員に求められる能力やその研修枠組の構成が重要となってきた。本班では、既に、教員養成に関わる(国立大学教員養成学部の)大学教員の授業改善並びに指導力向上に関する調査研究をキャリア形成の視点を踏まえて実施(「教員養成教育における・・・研究」)し、本報告書においては、第Ⅰ部で、教員養成段階における大学教員による教育改善の取組(FD)の実態や能力開発の在り方、とりわけ、授業改善の手法として今般急速に注目を集めているアクティブ・ラーニング代表的な手法の導入に関する実態調査の結果を、また、第Ⅱ部においては、海外の事例も含めて、理論と実践の両面から参考となる講演記録を収録した。

国立大学教員養成学部における FD 調査によって概要を得た、教員養成教育における授業改善の実態と課題を踏まえて聞き取り調査を実施し、主に体系化されている典型的なアクティブ・ラーニング手法に焦点を当てて、その概要、学習過程、評価、ラーニングアウトカム等を総括し、比較可能な表にまとめた。また、今後の教員養成教育において実践事例及び導入可能かどうかについて、また大学教員が学生たちに主体的・能動的な学びを身に付けさせるための授業の在り方について、それぞれの領域から示唆を与える内容として事例紹介するものとしている。ただ、教員養成教育において展開されている、典型的なアクティブ・ラーニング手法の実態を紹介することに努めたが、手法の一覧性を重視する観点から、教員養成教育において見いだせなかった展開例も、あえて含めたことを承知されたい。

従来からの学生の能動的学修のための授業実践に加えて、アクティブ・ラーニングという非従来型の実践が取り組まれ、双方のメリット・デメリットを実際の事例を踏まえた上で過不足なく比較衡量し、新しい時代にふさわしい教員養成教育へと飛躍・展開していくための一つのアプローチ方法として提案していきたい。

本報告書が、今後の教員政策を検討する上での基礎資料として、また、改革に取り組もうとする大学の指針として活用されることを願うとともに、御多用の中、本調査研究に御協力いただいた方々に感謝申し上げます。

平成 27 年 3 月

教員養成 FD 班リーダー 川島啓二  
(国立教育政策研究所高等教育研究部長)





## 目次

本プロジェクト研究が指すもの  
教員養成等の改善に関する調査研究 研究組織

はしがき

目次

### 第Ⅰ部 調査報告

第1章 教員養成教育におけるアクティブ・ラーニングの現状	
川島 啓二 .....	1
第2章 調査結果の概要(アクティブ・ラーニング実践事例)	
第1節 教員養成課程におけるPBLの展開	
中西 康雅 .....	4
第2節 PBL (Problem-based Learning, 問題基盤型学習, 問題に基づく学習)	
井上 史子 .....	10
第3節 チーム学習を通して知識を獲得するチーム基盤型学習	
(Team-based Learning: TBL) 中島 夏子 .....	13
第4節 当事者意識で意思決定能力を磨くケースメソッド教育	
根岸 千悠 .....	18
第5節 根拠に基づいて主張する力と多角的思考を育むディベート型学習	
久保田 祐歌 .....	23
第6節 LTD 話し合い学習法: 理想的な学習・対話法	
安永 悟 .....	31
第7節 地域での活動と省察を中心とした「体験」型プログラム	
山崎 哲司・城間 祥子 .....	37
第8節 学校現場等に「浸かる」インターンシップ	
小島 佐恵子 .....	52
第9節 学生の成長と地域社会との互恵的な関係を目指すサービス・ラーニング	
小島 佐恵子 .....	55
第3章 「アクティブ・ラーニング」を改めて問う	
杉原 真晃 .....	59

### 第Ⅱ部 講演記録

講演記録1 「協同による個と集団の変化—協同学習のすすめ—」	
安永 悟 (平成25年1月8日) .....	71
講演記録2 「愛媛大学におけるアクティブ・ラーニングの取り組みと教員養成」	
山崎 哲司 (平成25年8月1日) .....	99
講演記録3 「PBL—マーストリヒト大学における実践例—」	
岡本 早苗 (平成25年12月20日) .....	123

### 添付資料

AL総括表 .....	149
-------------	-----



## 第 I 部 調查報告



## 第1章 教員養成教育におけるアクティブ・ラーニングの現状

### (1) 教員養成教育におけるFDとアクティブ・ラーニング

今般、教員養成教育における課題として、組織的な教育改善への取組、ファカルティ・ディベロップメント(FD)の充実・普及が挙げられている。平成21年に国立教育政策研究所の研究プロジェクトにおいて開発された「FDマップ」によると、FDプログラムを実施する対象によって「マイクロ・レベル(授業・授業法の開発)」、「ミドル・レベル(カリキュラム・プログラムの開発)」、「マクロ・レベル(組織の教育環境・教育制度の開発)」の三つのレベルに分けられているが、本班がアプローチしたのは「マイクロ・レベル(授業・授業法の開発)」における、アクティブ・ラーニングという能動的学修手法についての実態調査である。平成24年の「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)」では、「教員による一方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」としてアクティブ・ラーニングに関わるシンプルな操作的定義が踏襲されたが、平成26年11月の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」においては、「今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は、厳しい挑戦の時代を迎えていると予想されます。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく変化し、子供たちが就くことになる職業の在り方についても、現在とは様変わりすることになるだろうと指摘されています。また、成熟社会を迎えた我が国が、個人と社会の豊かさを追求していくためには、一人一人の多様性を原動力とし、新たな価値を生み出していくことが必要となります。」として、地球規模で進行する大状況への対応として教育改革が取り組まなければならないこと、そして、そのためには、「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要であるという視点」が重要であり、具体的な方法論としては、「そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。」として、従来にはない強い踏み込みで、アクティブ・ラーニングについて言及されている。

その文脈に沿うならば、予測困難な時代における教育の在り方として、アクティブ・ラーニングの諸手法が提案されている現況において、それらの持つ背景や具体的な方法、獲得される成果、カリキュラム上の位置付け、評価の在り方などが、比較可能な視点と方法で検討・分析されることが必要である。そのような観点から「マイクロ・レベル」での教育改善の取組の一つとして、アクティブ・ラーニングがどのように効果的に用いられているか、用いることができるのか、実践事例を収集し取りまとめた次第である。

## (2) 教員養成系の大学教育で実践されているアクティブ・ラーニング事例

本報告書では、教員養成教育における取組の事例紹介を主としている。今回取り上げたアクティブ・ラーニング事例は以下のとおりである。

AL 手法	大学	タイトル
PBL (Problem/Project-Based Learning)	三重大学	「教員養成課程における PBL の展開」 「PBL (Problem-based Learning, 問題基盤型学習, 問題に基づく学習)」
TBL (Team-based Learning)	高知大学	チーム学習を通して知識を獲得するチーム基盤型学習 (Team-based Learning : TBL)
ケースメソッド	千葉大学	「当事者意識で意思決定能力を磨くケースメソッド教育」
ディベート	聖心女子大学 立教大学	「根拠に基づいて主張する力と多角的思考を育むディベート型学習」
LTD (Learning Through Discussion)	久留米大学	「LTD 話し合い学習法：理想的な学習・対話法」
「体験」型プログラム	島根大学 愛媛大学 上越教育大学 福井大学	「地域での活動と省察を中心とした「体験」型プログラム」
教育インターンシップ	玉川大学	「学校現場等に「浸かる」インターンシップ」
サービス・ラーニング※	明治学院大学	「学生の成長と地域社会との互恵的な関係を目指すサービス・ラーニング」

※教員養成教育における実践事例ではない。

担当したプロジェクト研究委員による聞き取り調査及び自らの授業内での実践例を取り上げ、近年取り組まれ始めた能動的学習方法を中心に体系的に総括した。それぞれ文末には担当したアクティブ・ラーニングに関するコラムを補足し、今後興味を抱き実践を志そうとする大学教員へ向けて、より身近な疑問への答えや、効果的な活用法、問題点、その意義などを紹介した。

## (3) 今後の教員養成教育とALの展望と示唆

一読されればすぐに理解されることであるが、高等教育全般における、アクティブ・ラーニングへの(相当な熱を帯びた)傾倒と熱狂ぶりから見れば、教員養成教育での、アクティブ・ラーニングの実践事例は極めて少ない。このことの主要な要因は、教育実習をはじめとする、教員養成教育における(従来型)体験重視の教育観に基づくものであると考えられるし、そのこと自体、こ

の間の教員養成教育の改革努力の中で形作られてきたものであり、ネガティブに評価されるべきものでもない。

また、もとより、上記に挙げたような片仮名でネーミングされた手法だけがアクティブ・ラーニングではない。そのような従来からの学生の能動的学修のための授業実践に加えて、アクティブ・ラーニングという非従来型の実践が取り込まれ、双方のメリット・デメリットを双方過不足なく着目しつつ、今回扱われなかったような様々な実践事例も含めて、より良い教員養成教育への一つのアプローチ方法として検討されることが期待される。

ただ、予測困難な時代に備えた、新しい教員養成教育においては、より学生が主体的・能動的に学んでいくための新しい授業実践が行われていくべきことは論を待たず、アクティブ・ラーニングが組織的に取り込まれていくためには、既存の従来型の取組(教育実習、模擬授業等)との調整や、カリキュラム構成や課程認定上の問題も考慮しなければならない。また、片仮名で命名されたアクティブ・ラーニングのような大学の授業における疑似体験的な取組よりも、現場での実際の経験の方が即戦力になる教員として能力形成につながるのではないかという声は、教員養成の世界においては依然として根強い。両者を過不足なく比較考量しつつ、いかにそのための組織的改革を柔軟に行うことができるか、さらに、いかに効果的にカリキュラムに取り込むことができるかが鍵となろう。そのために、まずはアクティブ・ラーニングの手法そのものが広く大学教員に認知されること、そしてより良い教員養成教育のための選択肢の一つとして、本報告書が活用されることが望まれる。

(川島啓二)

## 第2章 調査結果の概要(アクティブ・ラーニング実践事例)

### 第1節 教員養成課程におけるPBLの展開

#### 1. 概要

問題基盤型学習(Problem-Based Learning)と課題基盤型学習(Project-Based Learning)はどちらもPBLと略され、定義は違えども共通点もある。そのため、PBLの教育方法について混乱を生むこともある一方で、PBLは多様な形態をもつ学習として認識されているのが現状であるようにも思う。しかし、それぞれのPBLに共通するのは「学習に問題・課題を用いる」こと、そしてそれを解決する方法について「自己学習とグループ学習に取り組むこと」が挙げられる。ここでは、全学でPBLを推進している三重大学教育学部の事例を基に、教員養成課程におけるPBLについて報告する。

#### 2. 教育学部(教員養成課程)におけるPBLの位置付けと分類

近年、大学の教員養成教育において、「教員養成の質保証」「質の高い教員の養成」が議論されている。平成12年に「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇話会」が設置され、モデル的な教員養成カリキュラムの必要性が示された。これに対し日本教育大学協会は「体験(実践)」と「省察(理論)」を基軸にした往還型カリキュラムを提示し、教員養成で育成すべき「実践的指導力」として、「教育実践を科学的・研究的に省察する力」を中心とするとした<sup>1</sup>。

このような背景には、省察的実践家としての教員が求められていることがある。Schön(1983)は、専門家は行為の中の知(knowing in action)を暗黙的に基盤としていると指摘した上で、それを新たな実践の創造につなげ改善していくためには省察が必要であるとし、「行為の中の省察(reflection in action)」と「行為についての省察(reflection on action)」という二つの概念を提示し、教師に求められるのは「行為の中の省察」であるとしている<sup>2</sup>。一方、久保・木原(2013)は、KorthagenのALACTモデルを基にして、自己の実践だけではなく理論の学習や他者の実践観察と言った学習も省察の対象として拡大するべきではないかとしている<sup>3</sup>。

このように、現代の教員養成教育は教育実践現場での学習を重視すると同時に、「省察」という言葉を核として理論に関する学びの質的充実も求められていると言えよう。

#### 三重大学(全学)におけるPBLの位置付け

三重大学では主体的な学習者の育成を目指して、「感じる力」「考える力」「コミュニケーション力」、それらを総合した「生きる力」の四つの力を養成するという教育目標の達成に向け、

<sup>1</sup> 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト(2004)「教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討―「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案―」

<sup>2</sup> Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books, 柳沢昌一・三輪健二(監訳)『省察的実践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考―』鳳書房。

<sup>3</sup> 久保研二・木原成一郎(2013)教師教育におけるリフレクション概念の検討―体育科教育の研究を中心に―, 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 第62号, pp.89-98



PBL を取り入れている<sup>4</sup>。

### 教育学部・教員養成課程における PBL の位置付け

まず三重大学教育学部のディプロマ・ポリシー（DP）を確認すると、次のように規定されている<sup>5</sup>。

- 教育をめぐる現実的課題について、専門的知識に基づいて適切な対応を考えることができる。
- 教育に関する課題を意識した実践を企画・運営し、関係者と協力して問題解決に取り組むことができる。
- 教育に関わる職業人に求められる使命感・責任感を持ち、異文化、多世代の人と連携・協力することができる。
- 自律的な学習者として、主体的に学び、振り返ることができる。

また、カリキュラムポリシーでは次のような具体的なカリキュラム構造を提示している<sup>6</sup>。

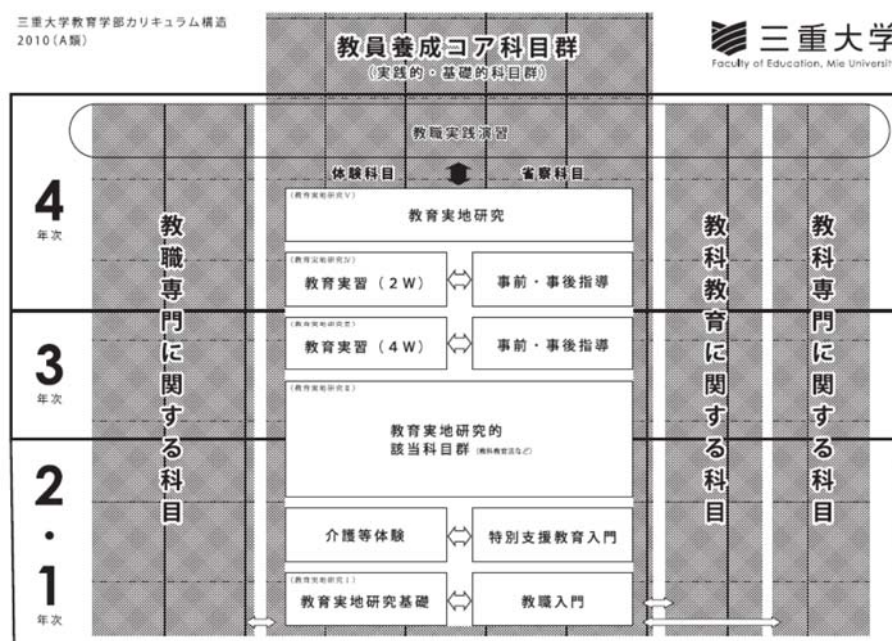


図 三重大学教育学部のカリキュラム構造図

カリキュラムポリシーなどの中に「PBL」という言葉は確認できないが、このような全学的に PBL を展開する流れの中で、教育学部でも教員養成における PBL の在り方を研究・推進している<sup>7</sup>。例えば、シラバスにはその授業が「PBL」を導入した授業であるか、能動的要素を加えた学

<sup>4</sup> 三重大学教育活動（2014年12月20日閲覧）<http://www.mie-u.ac.jp/profile/education/>

<sup>5</sup> 教育学部3つのポリシー（2014年12月20日閲覧）  
<http://www.mie-u.ac.jp/profile/policy/edu.html#faculty01>

<sup>6</sup> 教育学部カリキュラム構造図（2014年12月20日閲覧）  
[http://www.mie-u.ac.jp/profile/policy/edu\\_chart01.pdf](http://www.mie-u.ac.jp/profile/policy/edu_chart01.pdf)

<sup>7</sup> 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢（2006）「教員養成型 PBL 教育の課題と展望～Moodle を使ったのチューター・学生の自立的活動の支援を通して～」『京都大学高等教育研究』第12号，pp.27-39

習であるかなどの分類が学生に確認できるよう明示されているのが特徴的である。このようにすることで、学生自身に大学の PBL に対する取組を理解させることにもつながるであろうし、教員養成課程の学生にはアクティブ・ラーニングの 1 つである PBL を導入した授業を履修することを通じて、PBL を通じた学習そのものを経験し、教職に就いた際にも活用できる仕組みになっているとも言える。

**PBL の分類** このような中、教育学部における PBL 教育の活動領域は図のように分類されている<sup>8</sup>。図の横枠の A～C は活動領域を示し、縦枠の I～II は、その内容を区別したものである。具体的には、A は教育現場（学校や教育機関）、B は地域・企業というフィールドの違いであり、I 型（プロブレム）と II 型（プロジェクト）を分類している。特に、A I 型は最も教育学部の特性を具現化する学習形態（教育現場におけるアクションリサーチ）として挙げられるだろう。また、Problem-Based と Project-Based な両方の活動を包含している点も特徴であろう。

現場連携型PBL		事例研究型PBL
A-I 教育現場でのアクション・リサーチ	B-I 地域・企業 問題解決型	C
A-II プロジェクト 活動型	B-II 製品開発型	

図 三重大学教育学部の PBL 教育の活動領域の類型

PBL 教育が早くから導入された医学教育においては、事例研究型（C 型）の PBL 教育を経て現場に出ることが求められることに対して、教員養成教育における現場へのアプローチにおいては、シナリオによる事例研究型 PBL が唯一の方法ではないとも言える。むしろ、アクションリサーチ型からスタートする方が学習の順序性としては優れていると言えるかもしれない。

この背景には、前述したような現代の教員養成に課せられた「実践的指導力」の育成、「学びつづける教師」の養成など、社会的な要請も無視できない現状があると考えられる。また、教育実習で初めて児童・生徒と関わり、指導がうまくいかないことに挫折し、教職を諦める学生が増えていたという教育学部独自の課題もあり、「教員も学ぶ主体である」という共通認識の下、教育改革が進められたとされる<sup>9</sup>。

これに対し、三重大学教育学部でも、3 年次の教育実習に加え、初年次から様々な教育現場体験活動をカリキュラムに取り入れている。特に実践と省察の往還を柱にした「教員養成コア科目群」を設定し、大学の教室で学ぶ理論と教育実践の往還が可能となるように構築されてきた。この中で、教員養成教育における教育実践に関わる PBL チュートリアル教育が開発・実践され、現在は教育問題に関わる事例シナリオ的な PBL 教育に関する研究も盛んに行われている。

三重大学教育学部では、このような早期からの現場参入という Project-Based な PBL に加え、Problem-Based な事例シナリオ型 PBL 教育も同時に展開しており、その意義について森脇ほか

<sup>8</sup> 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢（2006）、前掲

<sup>9</sup> ベネッセコーポレーション（2013）「View21 大学版」『三重大学教育学部 教員間の認識の壁を乗り越えカリキュラム改革を進めるためには?』Vol.2, pp.27-39

(2013) では次の事項が挙げられている<sup>10</sup>。

- 教育実践研究分野で極めてはっきりとした理論や基礎・基本について事例研究を通して獲得させることができる内容事例
- 教育現場において、学生がなかなか出会う機会のない出来事や、対処の仕方を間違えば人間関係を損なったり、あるいは事例によっては命にかかわる問題につながるような事例

### 3. 事例シナリオ型 PBL を導入した教職科目の授業展開

では、教員養成課程において PBL をどのように導入しているのか。ここでは教職課程の導入科目である『教職入門』（授業者：森脇健夫，対象：1 年次後期～2 年次前期）の第 5 回「教師のライフステージと課題」というテーマの授業について紹介する。詳細は森脇ほか（2013）を参照されたい<sup>11</sup>。次のような講義内容である。

- (1) 新任教師（学生とそれほど年齢も変わらず、経験も少ない）の直面した問題状況を疑似体験し、問題の所在（何が問題なのか）について仮説を立て、探究する。
- (2) 熟練教師の見識にふれ、自分の見方・考え方とどこが違うのか、どのようにすればそういう見方を習得することができるようになるのかを考える。

この授業の背景には、新任教師をめぐる歴史状況の変化がある。近年、30～40 代の中堅教師が少なく新任期の教師が多いという教員の年齢構成が、経験のある教師（力量のある教師）でなくともうまく対応できない問題に新任期の教師が対応せざるを得ないという状況を生んでいると指摘している。そのため授業では、新任期の教師が「出会ってしまう」問題・課題についてどう対応すればよいのか、ということを考える内容である。またそのことがこれから大学で学ぶことになる教職の専門性とつながっていることも実感させたいと授業者はしている。問題行動のある児童に対する対応事例について考えさせた場面を論文より引用する。

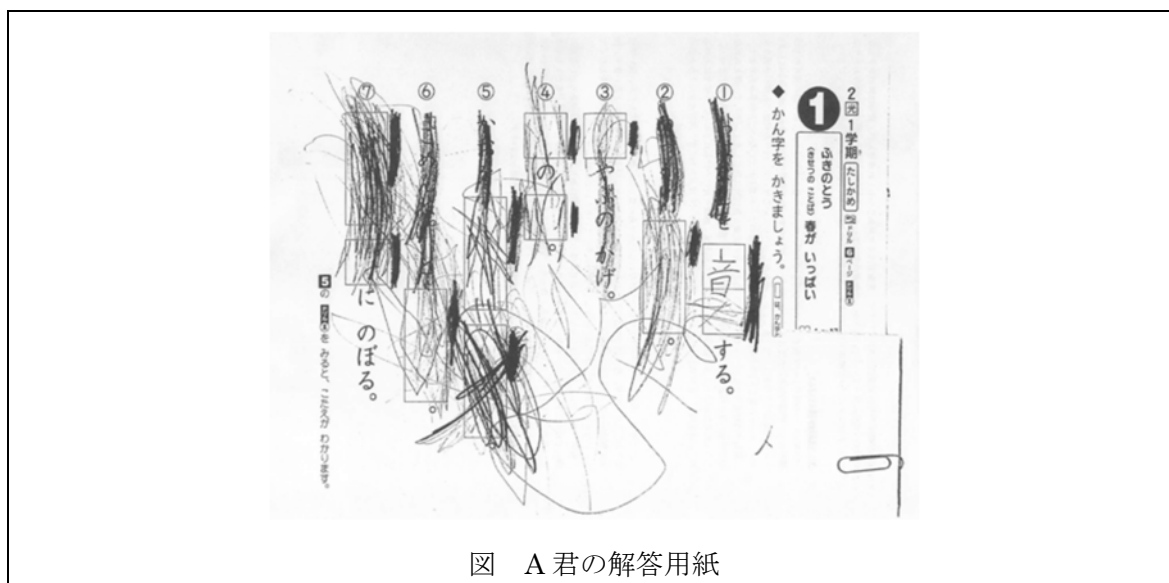


図 A 君の解答用紙

<sup>10</sup> 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹（2013）「対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育」『京都大学高等教育研究』第 19 号，pp.13-24

<sup>11</sup> 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹（2013）前掲

1. 小学校の2年生のA君の国語テスト（6月）の答案用紙（下図）を提示する。
2. このクラスを受け持ったF先生（新任）によるA君の所見を提示。
3. ガイディングクエスチョン（GQ）  
GQ1：もしあなたが教師だったとしたら、A君の答案を見たときに感じることを述べてください。  
GQ2：この答案を見て、A君ができていることを見つけてください。  
GQ3：A君のできていることからどのようなことがわかりますか。

#### 4. ラーニングアウトカム

Woods（2001）は「『そこにある問題』に取り組むために『自分が』何を知る必要があるかを見つけることが学生の課題になる」と問題基盤型学習について説明している<sup>12</sup>。今回紹介した事例でも、①書字のレディネス、②国語科の教科教育、③発達などの教職に関する専門的知識が必要だとされる。教職の導入科目という位置付けから、こうした教職・教科の専門知識の必要性について気付くことに重点が置かれている。また、PBLという知識の活用が重視されているように思われるが、先にWoodsが述べているように、「何を知る必要があるかを見つける」ということは、新たな知識を身に付けることに通じるだろう。

#### 5. 評価

PBLを通じて獲得した知識やその活用法を、テストを通じて直接評価する方法もあるが、ポートフォリオ評価やPerformance Assessment（PA）といった評価手法も考えられる。ポートフォリオ評価は、実際の活動記録を残しそれを評価するものであるため、長期的・多面的であり拡散しがちなPBLの探究活動で得られる内容を、ポートフォリオの作成を通じてまとめることで、学習者のさらなる学習にもつながる点で優れている。

また、学習者の振る舞いを評価するPAは、「ある特定の文脈のもとで、様々な知識や技能などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演（パフォーマンス）を直接に評価する方法」であり、ルーブリックと呼ばれる評価規準表が導入されることが多い<sup>13</sup>。PBLを通じて身に付けさせたい能力を評価する際にも有用であると考えられる。

#### 6. 展望

PBLは従来の講義形式とは異なり、学習者自身が活動することを通して学びを深めていくことが特徴の一つである。このとき授業の主役は学習者であり、PBLにおける教師の役割は、学生の学びを引き出すファシリテーター（促進させる者）であることが重要であろう。そういった点から、方法をまねればよいと言うことではなく、教員自身の役割を再認識するための研修や、教員

<sup>12</sup> Woods, D. R., 新道幸恵（訳）（2001）『PBL Problem-based Learning—判断能力を高める主体的学習』医学書院（Woods, D. R.(1994) Problem Based Learning: how to gain the Most from PBL, W. L. Griffin Printing.）

<sup>13</sup> 松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』第18号, pp.75-114

同士の授業改善が必要となってくる。また、何を教えたかではなく、学生が学んだことを把握することが重要であろう。

一方、学生に目を移せばグループ学習になじめない学生が少なからず存在する。またなじめないのではなく他者に任せてしまうフリーライダーの存在も無視できないものである。特に大人数の授業になると、教員は全てに目が届かなくなるのが現実としてある。そこでチューターと呼ばれるコーチ役の存在が重要になってくる。

最後に教員養成課程における PBL に注目すれば、教職課程を前提とした問題事例（シナリオ）の研究開発が望まれる。また、実践的な指導力の育成や質保証といった観点から考えたとき、ここで紹介したような PBL にて学んだ学生たちの卒業時そしてその後の教職生活についての追跡調査による評価・成果検証の実施と、それに基づいた継続的なカリキュラム改善が必要であろう。

### -コラム- Problem-based learning の事例シナリオ作成

Problem-Based な PBL においては、シナリオ（問題）の設定や内容が重要であり、授業者として苦勞するのもこのシナリオ作成である。これに対し、森脇ら（2013）は、教員養成型 PBL における事例シナリオの原理として次の三つの性格をもつものとしている<sup>14</sup>。

1. 対話型事例シナリオの目的は、正解に至ることではない。むしろ多角的に問題をとらえ、問題の所在を確定し、問題の探究のために必要な情報や知識を得ることが目的となる。また、事象の肉付け（ストーリー化）は必要だが、多角的に問題をとらえるために、その事象の描き方そのものを相対化する視点を含むように構成される。
2. 専門家の知識（見識）に触れる機会は重要であり、その局面を設定するが、専門家の解決過程をなぞることが学習のたどるべき過程となるわけではない。専門家の解決が唯一無二の「正解」ではない。むしろその見識を参照しながら、自らの感情や行為をリフレクションできるように構成される。
3. 対話型シナリオの授業実践化（授業実践における使用）に当たって、事例シナリオと学習者が対話できるように授業者は支援を行う。また、同じシナリオを用いて多様な対話を構成する実践者同士のネットワーク形成として開かれている。

（中西康雅）

<sup>14</sup>森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹（2013）前掲

## 第2節 PBL (Problem-based Learning, 問題基盤型学習, 問題に基づく学習<sup>4)</sup>)

### 1. PBLの動向

PBLは、1960年代後半にカナダのマクマスター大学において開発され、その後、マーストリヒト大学(オランダ)やニューカッスル大学(オーストラリア)、ミシガン州立大学(アメリカ)などで発展した学習法である。主に医療系の教育で用いられてきたが、近年では経済・経営、教育など様々な分野での応用も進んでいる。(Servant,2014)

基本的には「実際の現場で起こりうるような事例(問題)を通して、その事例(問題)に関わる総合的な知識を習得することや問題解決能力を育成すること」(Barrows & Tamblyn, 1980)を目的としており、①統合的なカリキュラムデザイン、②学生の学習にとって意義のある問題やシナリオ、③適切なチュートリアルグループ、④学習を統括する役割を担うチューター(tutor)、⑤学生の自己学習を支援する学習環境などが、PBLでの学習を成功に導く重要なファクターとされる。

近年は、プロジェクト型のPBL(Project-based Learning, 課題基盤型学習)と組み合わせたり、e-learningの活用、チューターを配置しないなど、「ハイブリッドPBL」と総称される新たなPBLの型も各地で誕生している。Kwan & Tam(2009)は、このように多様化するPBLを導入したカリキュラムについて以下のような分類を試みている。

#### 【 Four Basic Types of Hybrid-PBL<sup>10</sup> 】

型	概要
Type I	従来の講義形式の授業を中心としたカリキュラムにおいて、年間3~4の問題を使ったPBLを形式的に導入しているタイプ
Type II	講義内容の理解を深めるために、PBLの問題を活用しているタイプ
Type III	学生のPBLでのパフォーマンスを高めるために講義を活用しているタイプ
Type IV	学生のソフトスキルと自主学習のモチベーションの向上を目的に、少数の「自由な形式の講義」を伴うPBLを主な学習プラットフォームとして用いるタイプ

注：日本語訳は筆者による。

Kwanらの分類を基にすると、日本で用いられているPBL教育は、教員が個人的に導入している場合は主にType Iに、学部・学科等が組織的に導入している場合はType IIやIVに分類されると考えられる。

### 2. マーストリヒト大学におけるPBL授業

PBLを全学的に導入していることで世界的に知られるマーストリヒト大学(オランダ)で行われている授業は、基本的に「Seven-step method」(7-Jump)と呼ばれる手続で行われる。

## 【The Maastricht ‘Seven Step’ PBL process】

### Step 1: Clarify terms and concepts

問題を読み、用語やコンセプトを明らかにする

### Step 2: Define the problem(s)

問題をより明確な形に要約する

### Step 3: Analyse the problem(s) : Brainstorm

問題に関するディスカッション

### Step 4: List of the analysis and possible solutions

列挙された意見をリンクさせ、まとめる

### Step 5: Formulate Learning Objectives

意見を統括した学習目標を設定する

### Step 6: Collect additional information focused on Learning Objectives

自己学習：学習目標に即した文献検索や情報収集、ノートの作成

### Step 7: Synthesize and present new information

自己学習で得た知識や見解を提示しあい、統合する。自分たちで設定した学習目標にできるだけ答えられるよう心がける

(出典：Maastricht University, PBL preparation Web site, <http://www.umpblprep.nl/>,

最終閲覧日 2015/2/5, 日本語訳は岡本氏によるものを筆者が要約した。)

最初に提示される問題（シナリオ）やタスクは、数名の教員があらかじめ協議して作成する。具体的には、「pre-discussion」と呼ばれるミーティング（授業）において step1～5 が 30 分程度の時間をかけて行われ、その後 step6 の自己学習、そして数日後に「post-discussion」としてのミーティング（授業）において step7 が 1 時間程度行われるという流れとなる（岡本，2014）。このように、PBL ではグループ学習及び自己学習の結果を基にして学習が進んでいくため、これらの活動の質が PBL そのものの成否を左右することになる（溝上，2014）。そのため、学習を統括するチューターの役割は大きく、マーストリヒト大学では 2 日程度の時間をかけてチューター研修を行うとともに、チューターが授業内で困らないようマニュアルも作成されている。

PBL を教育に導入した結果、マーストリヒト大学では、「モチベーションが高い」「問題解決能力が高い」「自律的な学習力が高い」「基礎的科学の知識を実際の問題解決に応用する能力が付く」「初期の学習効率は講義形式のカリキュラムほどではないが、PBL で学習した学生の方が内容の長期記憶がよい」「初めは PBL に不満を抱いて自信がないが、最終的には授業に満足する」などの変化が学生に見られたという（Evensen & Hmelo, 2000）。

### 3. PBL と学生の Employability の育成

急速に進む少子・高齢化やグローバル化に対応するため、平成 25 年（2013）5 月の教育再生実行会議第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」において、「学生を社会に送り出すための教育機能の強化」や「大学等における社会人の学び直し機能の強化」のために、大学における教育の質的転換や職業上必要とされる高度な知識の習得を可能とするオーダーメイド型教育プログラムの開発などが奨励された。さらに、平成 26 年（2014）7 月の第五次提言「今後の学制

等の在り方について」では、実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化の検討も始まっている。

このような日本の動きに先んじて、ヨーロッパ連合（EU）は、2010年に「経済発展と雇用」を2020年までの政策ターゲットとすることに合意し、①教育、②雇用、③イノベーション（R&D）、④環境の変化、⑤貧困の五つの分野を中心に、各国に改善と発展の努力を求めている<sup>6</sup>。なかでも教育と雇用、貧困は密接に関わっており、欧州各国でも若者や中堅年齢層の就職率を向上させるため、大学卒業時に学生が身に付けているべき「雇用可能性、雇用適正」（employability）をいかに保証するかが高等教育の重要な課題となっている。それに伴い、学生の能力と企業のニーズとのマッチングに関する研究も進められている。先述したマーストリヒト大学経営経済学部の卒業生は、*Corporate World Project Survey (2005)*の結果より、問題解決能力、コミュニケーションスキル、マネジメントスキル、リスクテキングなどの能力において優れていることが報告されている（Allen & Ramaekers, 2006）。これらは人が社会生活を送る上でも重要な能力であり、PBLによる学習が学生のEmployabilityの育成や社会的スキルの習得にも有効であることが示唆されたといえる。

日本でも大学授業へのアクティブ・ラーニングの導入が推奨されているが、何を目的として実施するのか、また大学はその効果をどのように社会や企業、保護者などのステークホルダーに信頼できる情報として提供していくのかなど、幅広い議論が求められる。

（井上史子）

#### 【参考文献】

1. 教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について」（第三次提言）、平成25年
2. 教育再生実行会議「今後の学制等の在り方について」（第五次提言）、平成26年
3. バーツ（岡本）早苗、「PBL（Problem-Based Learning）：マーストリヒト大学における実践例と将来的展望」、帝京大学高等教育開発センターフォーラム第2号、2015、pp.1-18
4. 溝上慎一、『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂、2014
5. Barrows, H.S., and Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: an approach to medical education*. Springer: New York.
6. European Commission, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth ([http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm), 最終閲覧日、2015/2/6)
7. Evensen, D. H., and Hmelo, C. E. (2000). *Problem-based Learning: A research Perspective on Learning Interactions*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: Mahwah, NJ.
8. Henk van Berckel, Albert Scherpbier, Harry Hillen, and Cees van der Vleuten (2010). *Lessons from Problem-based Learning*. Oxford University Press Inc.: New York.
9. Jim Allen & Ger Ramaekers (2006). Survey among employers of alumni from the Faculty of Economics and Business Administration of Universiteit Maastricht, Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University
10. Kwan CY, L. Tam. (2009). *Commentary: Hybrid PBL – What is in a name?* J. Med. Educ. 13:216-222.
11. Servant, V. (2014). Keynote Address II : PBL as Perspective via Observations and Interviews PBL in Asia, 3rd Asia-Pacific Joint Conference on Problem-Based Learning 2014:54-70



### 第3節 チーム学習を通して知識を獲得するチーム基盤型学習 (Team-based Learning : TBL)

#### 1. 概要

チーム基盤型学習 (以後, TBL) は少人数のクラスを中心に行われてきたグループ学習を多人数のクラスでも実施できるように米国の Larry Michaelsen によって発案された教育方法である。知識の習得とそれに基づく応用力の獲得に優れ, 近年では医療系の学部を中心に日本でも広まりつつある。授業を学生個人が予習を行うフェーズ 1, 予習によって知識が獲得できているかどうかを個人テスト (Individual Readiness Assurance Test: IRAT) とグループテスト (Group Readiness Assurance Test: GRAT) とで確認するフェーズ 2, その知識を応用した課題に取り組むフェーズ 3 に分けて, それを繰り返すことによって知識の習得とその応用を図るものである。こうした TBL の方法を部分的に取り入れている実践も広い意味で TBL と呼ばれている。また, 近年では, PBL と TBL を組み合わせた授業も行われている。

類似のグループ学習を行うアクティブ・ラーニングとして PBL や協同学習がある。PBL と TBL の大きな違いは問題の設定や学習内容に関して, PBL が学生主導であるのに対して, TBL が教員主導であることである。それゆえ PBL に比べて少数 (1 名) の教員が担当することが可能になっている。また, チームで学習することから協同学習の要素 (互恵的な協力関係, 個人の責任性, 相互作用の促進, 社会的スキル, グループの改善手続) が TBL には含まれている<sup>15</sup>が, その上で上記の三つのフェーズで学習するタイプのアクティブ・ラーニングが TBL と呼ばれている。

#### 2. 授業科目名の例とカリキュラム内の位置付け

教員養成系の大学で組織的に TBL を導入している大学はないが, 今回調査をした高知学園短期大学のように, 教職科目 (「教育の方法及び技術」) に部分的に TBL を導入しているところはある。同授業では主に知識を習得する領域で採用しているという。現在の実践の多くは医学部, 歯学部, 看護学部といった医療系の学部で行われているが, これらの大学では PBL を行うことが必須となっていることから TBL はそれに代わるものとして導入されている。TBL を実施している大学/教員として, 今回紹介をする事例のほかに, 帝京短期大学, 徳島文理大学薬学部, 佐賀大学医学部 (以上, 立川先生情報), 日本歯科大学新潟生命歯学部, 高知大学医学部看護学科 (以上, 三島先生情報) がある。

今回の調査対象は, 高知大学総合教育センター・大学創造部門の立川明准教授 (「化学概論 II」ほか), 同大学医学部の野田智洋講師 (「スポーツ科学講義」), 高知学園短期大学生活科学学科の高畑貴志講師 (「教育の方法及び技術」「情報科学 I・II」ほか), 同大学幼児保育学科の濱田美晴助教 (「情報科学 I・II」), 同大学医学衛生学科の三島弘幸教授 (「人体の構造と機能 II」) の実践である。いずれも個々の教員レベルで実施されているものである。2014 年 8 月 27 日 (水) に立川先生らが講師を務めた SPOD フォーラム 2014 の「大学版反転授業: TBL の手法—問題を作ってみよう—」に参加した後, 彼らに 2 時間のインタビューを行った。

後に詳述する TBL の形式をほぼそのまま実践しているのが高知大学の立川先生や野田先生で

---

<sup>15</sup> 立川明「大学版反転授業: TBL の手法~問題を作ってみよう~」SPOD フォーラム(2014 年 8 月 27 日於高知大学朝倉キャンパス)配付資料

ある。例えば、【表1】は立川先生の2014年度の「化学概論Ⅱ」のシラバスだが、第2回から第15回にかけて、教科書を読む予習をして、授業内でIRATとGRAT、アピールのちの応用課題に取り組むという一連の流れを繰り返している。野田先生の2014年度の「スポーツ科学講義」ではクラスを6名前後のチームに分け、テーマ別の各ユニットで三つのフェーズを繰り返し実施している。野田先生は知識獲得のための予習と併せて教室での講義も実施するというアレンジをしている。

【表1】授業科目：「化学概論Ⅱ」（立川明）2014年度シラバス

授業目標：	
1. 目のまわりの現象について一般論や間違った情報に惑わされることなく、自ら正しい判断ができるために必要な化学の知識を身につける。 2. チーム基盤型学習（TBL）により、論理的思考力，説明力，発問力を身につける。 3. 分子模型を組み立て、操ることにより、有機化学の学習を続ける上で必要となる三次元的空間認識力を身につける。	
授業計画	
第1回	オリエンテーション ①スケジュール確認，②事前自己診断調査，③チーム編成，④チームビルディングゲーム，⑤次回TBL説明，⑥感想メール（宿題）
	授業時間外学習 ①事前準備第1～2章，②グループワーク自己診断等アンケート・追跡調査への回答，③学習記録ノートの記入，④Facebook登録
第2回	第1～2章 ①IRAT（個別準備確認テスト），②フィードバック，③GRAT1（グループ準備確認テスト），④アピール（問題・正解の間違い，問題点の指摘，自らの正当性主張），⑤応用課題
	授業時間外学習 ①事前準備第3章，②学習記録ノート（授業の感想，時間外学習の内容と時間）
第3回から第15回まで同様の授業形態を繰り返す。	
第16回	期末試験

高知学園短期大学の高畑先生や濱田先生、三島先生は部分的にTBL方式を取り入れており、例えば高畑先生は教職科目の「教育の方法及び技術」の著作権をテーマとした授業を実施する際に事前にプリントを配布し、予習をさせ、それについてIRATとGRATを実施した。このように授業の特質に合わせて、授業の数回分をTBLで実施したり、TBLのフェーズ1と2のみを実施したりといった部分的な導入も行われている。濱田先生らの「情報科学Ⅰ」の授業ではIRATやGRATを実施する際にmoodleを利用するといった取組も行われている具体的にはスクラッチカードを利用するのではなく、moodle上で選択式の問題を個人及びグループで解き、正解／不正解が分かるようにするというものである。そうすることで、TBLの特徴をそのままに、授業準備や授業進行、そして学生の正答率の集計などの手間が省くことができるようになったという<sup>16</sup>。

### 3. 学習過程

TBLの学習過程は冒頭の概要に書いた通りである。それを表に示すと【表2】のようになる。

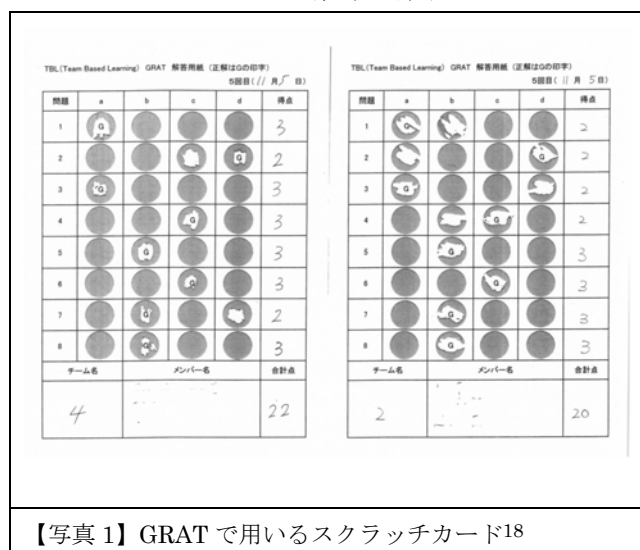
<sup>16</sup> 濱田美晴・高畑貴志・立川明・三島弘幸（2010）「e-Learningシステムを用いたチーム基盤型学習の導入」『高知学園短期大学紀要』第41号，pp.1-19.

【表2】一つのコースで5~7回行われる大きなユニット（学習単位）ごとの進行例<sup>17</sup>

フェーズ1	フェーズ2	フェーズ3
予習（授業前）	準備確認（診断的評価とフィードバック） 45~75分の授業時間	コースの学習内容の応用 1~4時間の授業時間
①個人学習	②個人テスト(IRAT) ③チームテスト(GRAT) ④チームからのアピール ⑤教員によるフィードバック	⑥応用重視の演習課題

三つのフェーズの中に「①個人学習」から「⑥応用重視の演習課題」の六つのステップがあり、それらを一つのコースの中で繰り返し行う。その際、チーム編成の仕方やそこでの責任の所在、フィードバックの仕方や課題の出し方に様々な教育方略が採用されている。その具体的な方略については参考文献にある Larry K. Michaelsen (2009)を参照されたい。特にフェーズ2で行われるテストに特徴があり、IRATと同じ問題を GRAT でも出題し、話し合いを通してグループとして一つの解を出させる。それが成績に反映するので、話し合いの中で根拠をもって正解を主張することが必要になり、そのようなプロセスを通して学生の知識を定着させることができる。

GRAT では【写真1】にあるようなスクラッチカードを使い、グループが正解だと考える選択肢のスクラッチシールを削る。正解の印が出るまでスクラッチを続けるが、削った分だけ減点になる。これを使うことによってフィードバックを即時に与えることができるだけでなく、学生の興味関心を引き、グループのまとまりを生む効果が期待できる



【写真1】 GRAT で用いるスクラッチカード<sup>18</sup>

フェーズ3の応用重視の演習課題について、野田先生の「スポーツ科学講義」を例に挙げる。同授業のドーピングを扱う回では、予習にあたる講義とその内容についての IRAT と GRAT を行った後で、「オリンピックや世界選手権において、ドーピング違反をする選手を根絶するために、

<sup>17</sup> Larry K. Michaelsen, Dean X. Parmelee, et. al. 瀬尾宏美（監修）（2009）『TBL—医療人を育てるチーム基盤型学習』株式会社バイオメディスインターナショナル, p.20.を基に筆者改編

<sup>18</sup> 川島啓二（国立教育政策研究所）提供

IOC や世界連盟はどのような対策を採れば良いと考えますか。早期に実現可能で、しかも有効な対策を考えてください。」といった応用課題が出されている<sup>19</sup>。それについてチームで考え、ポスタープレゼンテーションを行い、それを学生間で評価するところまでが一つの授業のまとめとなっている。また、授業で学んだことを踏まえて、学生自身が RAT 問題を作成するという応用課題も出されている。

以上が TBL の基本的な実施方法なのだが、TBL を成功させるためには、授業デザインから評価まできめ細かな工夫を必要とする。日本の TBL の実践をけん引する三木洋一郎教授は指摘する<sup>20</sup>。まず、授業で扱う教材が学生の学習到達目標の達成につながるものであり、予習した内容が応用問題を解くための基礎的な知識となっていなければならない。オリエンテーション時には、学生たちに TBL の意義や仕組みを周知させ、成績評価についても学生の理解が得られるよう、成績における個人点とグループ点の比重を決めさせる等の取組が重要である。チームへの貢献を促すためにピア評価も行うと良いが、それにもまた工夫が必要である。そして、学期を通して固定となるグループの編成の仕方も慎重に行わなければならない。こうした工夫は前掲の Michaelson (2009)のほか、TBL の実践報告にも数多く見られる TBL の重要な要素である。

#### 4. 評価

学生への評価は個人テスト (IRAT) とグループテスト (GRAT) の得点のほか、チームへの貢献度を加味して行う。これらの項目の評価比重を学生たちの合議によって決めることで評価に対する学生の不安を軽減させることができる。立川先生の「サイエンスリテラシーの化学」ではテストの得点が全体の 60%を占め、IRAT と GRAT を 1 対 3 の割合で重みづけをしている。その他はチームへの貢献度や授業への取組状況で評価している。また、野田先生の「スポーツ科学講義」では、期末試験を 20%、個人点とチーム点を 80%とし、チーム点はピア評価で重みづけをするほか、個人点とチーム点の比重は学生との合議の上で 3 対 7 から 5 対 5 の範囲内で決めることになっている<sup>21</sup>。

#### 5. ラーニングアウトカム

基本的知識の確実な習得が第一に挙げられる。立川先生によると、授業時間外学習の増加とチームでの学習等によって、学生の知識の習得率は向上し、難解な問題も解けるようになったそうだ。そのほか、チームで活動することによってコミュニケーション力や評価的思考、タイムマネジメント力等のチームワークのスキルを高めることができる。また、濱田先生らによると、講義形式で実施した場合と比較すると TBL 形式で実施した場合の方が数週間後の受講学生の知識の定着率が高くなり、考察時間も長くなるという。また、チーム全体が成長するという特性もある<sup>22</sup>。

---

<sup>19</sup> 野田智洋「岡山大学チーム基盤型学習 (TBL) FD・SD ワークショップ TBL 事例：スポーツ科学講義 (看護学科学学生：62名)」配布資料

<sup>20</sup> 三木洋一郎「Tips 5 TBL (チーム基盤型学習) で授業改善」高知大学総合教育センター大学教育創造部門 <https://olss.cc.kochi-u.ac.jp/create/publication/Tips5.pdf> (2015/02/04 情報検索)

<sup>21</sup> 野田智洋「平成 26 年度スポーツ科学講義 ガイダンス チーム基盤型学習 (TBL)」

<sup>22</sup> 濱田美晴・高畑貴志・三島弘幸・立川明 (2012)「チーム基盤型学習における協同学習の効果に関する調査—能動的学習の効果と考察時間による分析—」『高知大学教育研究論集』第 16 巻, pp.15-22.

## 6. 展望

TBLの強みは一人の教員が多人数クラスでグループ学習を行うことができることにある。多くの知識をその応用も含めて習得させることができる上に、チームで活動する力も身に付けさせることができる。教員養成課程においても、法律を扱う科目や自然科学分野の教科に関する科目等の知識の習得が重視される領域においては導入が容易であり、大きな効果を発揮する可能性が高い。ただし、予習内容やテスト問題、演習課題の作成等の念入りな準備が必要であり、チーム編成やフィードバック方法にも工夫がいる。まずはTBLに適したテーマに限定して、自分なりのアレンジをしながら部分的に導入すると良いだろう。

今回インタビューを行ったTBLを実践している5名の教員に、「TBLの教員養成課程への導入の可能性」について聞いたところ、全員が導入は可能であり、特にTBLが得意とする知識習得型の科目では導入するべきだと回答した。立川先生からは、「学校ではアクティブ・ラーニングの導入が今求められているので、それを担当できる教員の養成を大学はしなければならないのではないか。」(要約)とのコメントもあった。確かに、教員養成課程における授業の在り方は、それを学ぶ学生が将来的に教員となることを通して、小学校から高校の教育の在り方へも影響を与えることになる。このように考えると、教員養成課程においてTBLを含めたアクティブ・ラーニングの手法を導入することは、初等・中等教育におけるアクティブ・ラーニングの促進に欠かせないといえるだろう。

### -コラム- TBLを実践する上で重要な良質な問題や課題の作成

本文中にも出てきたTBLを実践されている先生方へのインタビューで、「TBLを実践する上で何が一番大変ですか」と聞いた所、共通の答えが返ってきた。それは、IRATやGRATといった準備確認のためのテスト問題の作成だそうだ。予習した内容を単に問うだけでは不十分で、チームで問題に取り組む際に意見が分かれ、議論となるような複数の選択肢を用意しなければならないからだ。筆者も幾つか問題を作成してみたのだが、正解に見せかけて不正解という選択肢を作成するのが難しかった。教職科目であれば、教員採用試験の過去の問題の中で該当するものを参考にすると良いのではないかと思う。

TBLの特長は一名の教員が多人数の学生のグループ学習を担当することができる点にあるが、それはこうした良質な問題や課題があってこそなのである。

(中島夏子)

## 第4節 当事者意識で意思決定能力を磨くケースメソッド教育

### 1. 概要

竹内（2010）はケースメソッド教育を「ケース教材をもとに、参加者相互に討議することで学ばせる授業方法」と定義付けている<sup>23</sup>。また岡田ほか（2011）は「参加者が判断や対処を求められる模擬ケースを教材に、ディスカッションしながら当事者の立場に立って、自分ならばどのように行動すべきかをより適切に判断できるようになることを目的とする参加型、問題発見・解決型の学習方法である」と目的を述べている<sup>24</sup>。ケースは多くの場合が読み物教材であるが、中には動画教材もある<sup>25</sup>。アメリカのハーバード大学の法科大学院で行われていた判例研究の授業方法を、同大学の経営大学院で経営教育に応用されたのが始まりだといわれている。近年、教員研修や教員養成の分野でもケースメソッド教育が注目され、教材の開発が進められている。経営教育の分野においても、教員研修・教員養成の分野においても、解決策を考え、意思決定する点では同じである。しかし、経営教育では最適解を求めていくことに重点を置かれているが、教員養成教育では最適解を求めるというよりも、他者の考えや多様な価値観に触れた上で、解決策を判断していかなければならない学校現場特有の難しさを体感することを重視している点で異なるといえよう。

#### (1) Problem-Based Learning との違い

ケースメソッド教育と似ている教育手法に、課題解決型学習ともいわれる Problem-Based Learning（以下 PBL）がある。PBL との違いについて、岡田ほか（2010）は「PBL は具体的な状況を利用して、学ぶ必要がある学習内容を修得することに焦点があてられており、獲得した新しい知識と問題解決のスキルをすぐに活用できるようになることを主たる目的としている。一方、ケースメソッド教育は、討論によって導かれる問題解決に至るまでの思考過程が重要であり、判断力や意思決定力を高めることが主たるねらいであるため、PBL とは、最終的な教育目的が異なると言える」と述べている<sup>26</sup>。ケースメソッド教育も PBL も、ある問題を題材に解決策を考える点で同じだが、教育目的の主眼に違いがあるといえる。

#### (2) ケーススタディ との違い

ケースメソッド教育と混同しがちな用語にケーススタディがある。しかしケーススタディは研究活動あるいはその研究活動によって得られた成果物を指すので、一教育方法であるケースメソッド教育とは根本的に異なる<sup>27</sup>。高木（2010）は「ケーススタディはケース教材に書き直す（変

<sup>23</sup> 竹内伸一著（2010）「第1章 ケースメソッドを理解する」高木晴夫監修『ケースメソッド教授法入門—理論・技法・演習・ココロ』pp.13-44

<sup>24</sup> 岡田加奈子・竹鼻ゆかり編著（2011）『教師のためのケースメソッド教育 学校における実例ケースからのスキルアップ ～いじめ・発達障害・保健室登校など～』少年写真新聞社

<sup>25</sup> 例えば、奈良教育大学「教師力を育むケースメソッド集 18」では動画のケース教材を開発している。  
[http://www.nara-edu.ac.jp/TCP/casemethod\\_n.html](http://www.nara-edu.ac.jp/TCP/casemethod_n.html)（2015年2月10日閲覧）から視聴できる。

<sup>26</sup> 岡田加奈子・竹鼻ゆかり・磯邊聡・土田雄一・北島善夫・三村由香里・松枝睦美・高橋浩之・中澤潤・岩田美保・新谷周平・大芦治（2010）「教員研修におけるケースメソッド教育の直後評価-研修受講者 350 名を対象とした質問紙調査」『千葉大学教育学部研究紀要』58, pp.203-210

<sup>27</sup> 高木晴夫・竹内伸一著（2006）『実践!日本型ケースメソッド教育:企業力を鍛える組織学習装置』ダイヤモンド社、竹内伸一著（2010）前掲などを参照

換する) ことができる。すなわち、ケーススタディから研究者の分析や考察をすべて削除し、謎解き物語風に書き直すとケース教材になり、ディスカッション授業のよき教材になる」と述べ、ケースメソッド教育に活用するケース教材とケーススタディの関係性を示している。

## 2. 授業科目名の例とカリキュラム内の位置付け

ケースメソッド教育をカリキュラムとして取り入れている大学はまれで、多くの場合、担当教員が独自に実施している。授業科目の例としては、千葉大学教育学部の「養護教諭と看護」<sup>28</sup>がある。養護教諭養成課程の2年次の専門科目である。「感染予防」を題材にケースメソッド教育に取り組み、「具体的事例に対して、積極的に分析、討論ができる」ようになることを目指している。また奈良教育大学が教養科目として「次世代授業を考える」<sup>29</sup>を開講している。第2回～第7回でケースメソッド教育を導入している。東京大学大学院医学系研究科における「健康教育学」<sup>30</sup>では、「Health education at school」と題して2コマ分のケースメソッド教育を実践している。これらの科目は15回の授業のうちの1回～数回ケースメソッド教育を取り入れている。一方、慶應義塾大学大学院経営管理研究科は、カリキュラムの中に位置付けている。修士課程の1年次の基礎科目は、ケースメソッド教育を通してマネジメント能力の基盤となる八つの主要領域を学ぶ構造となっている<sup>31</sup>。「経済・社会・企業」ほか多数の科目が開講されている。

## 3. 学習過程

ケースメソッド教育は一般的に①事前の個人予習、②短時間のグループ討論、③全体討論によって構成されている<sup>32</sup>。

- ①事前の個人予習: ケース教材とシンプルな設問(例えば「このケースでの問題点は何ですか?」「どうすれば良かったですか?」などである)が書かれたワークシートが事前に配布される。まず参加者は、ケースを読み込み、それぞれの登場人物の立場に立った上で、設問に対する自分なりの答えをあらかじめ考えておく。当日はこの事前の予習が前提で授業が進められる。
- ②グループ討論: 当日は事前に各自が用意してきた「個人予習」を基に、グループで自由に討論する。これにより、後の全体討論がしやすくなる。ここではグループ内で意見をまとめる必要はない。また、グループ内で専門知識を教え合うことも推奨されている。全体討論の前にグループ討論を実施することで、参加者の心理的ハードルを下げる効果がある。
- ③全体討論: 講師の進行により、参加者全員で全体討論が行われる。ケース教材にある課題を挙げ、課題の解決策を討論していく。参加者は、他者の意見を聞きながら、自らの意思決定を再検討していく。講師は進行をしながら、参加者の発言を聞き取り、板書する。最後は板書全

---

<sup>28</sup> 2014年度千葉大学教育学部シラバス

[http://www.chiba-u.ac.jp/student/syllabus/2014/E1\\_ICHIRANE1031\\_frame.htm](http://www.chiba-u.ac.jp/student/syllabus/2014/E1_ICHIRANE1031_frame.htm) (2015年2月10日閲覧)

<sup>29</sup> 2014年度奈良教育大学シラバス <http://syllabus.nara-edu.ac.jp/fmi/xsl/g-jikanwari/findrecords.xml?view> (2015年2月10日閲覧)

<sup>30</sup> 2014年度東京大学大学院医学系研究科公共健康医学専攻(SPH)シラバス

[http://www.m.u-tokyo.ac.jp/education/4\\_sph\\_2014.pdf](http://www.m.u-tokyo.ac.jp/education/4_sph_2014.pdf) (2015年2月10日閲覧)

<sup>31</sup> 慶應義塾大学大学院経営管理研究科修士課程[MBAプログラム]概要

<http://www.kbs.keio.ac.jp/graduate/mba/> (2015年2月10日閲覧)

<sup>32</sup> 高木晴夫・竹内伸一(2006)前掲、岡田加奈子・竹鼻ゆかり編著(2011)前掲を参照。

体を俯瞰(ふかん)し、議論の内容を振り返る。

右の写真は全体討論後の板書の様子である。ケース教材に出てくる登場人物や登場人物同士の関係性、それぞれが抱えている課題、解決策など、講師は全体討論で出された発言を丁寧に板書していく。討論の終わり方について、高木(2006)は「10セッションや20セッションなど、ある程度の長さで授業を進行する科目ではあえてラップアップ(まとめ)をしない場合がある」という。次のケースにつなげるためである。1回の授業の場合は「最後に数分程度、そもそもこの授業は何がやりたくて、ケースの主人公は結果どうなったかを話したり、理論的な枠組みを開設したり、与えてある教科書の何ページと今日の議論は関係すると言ったことを述べたりする」と答えている<sup>33</sup>。参加者全員で一つの解を導き出すことが目的でないのもケースメソッド教育の特徴であろう。



#### 4. 評価

岡田加奈子先生(千葉大学)へのインタビューによると、以前は、授業の前後で類似ケースを用いて分析させることを行っていたが、評価が複雑になりすぎることから、現在ではワークシートとテストによって総合的に評価しているという。ワークシートには、前述のとおり、ケース教材における問題点を問うなどのシンプルな設問が用意されており、個人予習から当日の授業まで使う。岡田先生は、個人予習では自分の考えを黒色で、グループ討論で出た意見を青色で、全体討論で出た意見を赤色でメモを取らせることで、学習のプロセスを確認しているという。またテストでは、多様な価値観を踏まえた上で自分の意見が述べられているかを見る問題を設定しているそうである。

#### 5. ラーニングアウトカム

教職課程におけるケースメソッド教育について、川野(2012)は「学校で日常的に見られる児童生徒を取り巻く様々な問題に対して、教員としての適切な判断と的確な対応がとれ、実践的指導力と総合的意思決定ができる資質能力を鍛えることがねらい」と述べている<sup>34</sup>。また、学校教育ケースメソッド教育研究会は、「養護教諭や教諭がケースメソッド教育を学ぶ目的は、問題解決に必要な視点や情報、課題(問題点)への対応策を具体的に検討し、実践につなげること」としている<sup>35</sup>。岡田ほか(2011)はケースメソッド教育によって期待される教育効果として「興味」、「理解」、「実践能力」、「疑似体験」、「多様な価値観への気づき」、「議論力」の六つを挙げている<sup>36</sup>。ケースメソッド教育では、具体的な模擬ケースから課題を見だし、分析し、ディ

<sup>33</sup> 高木晴夫(2006)「Q 討議の終わりは、どのようにまとめればよいか」高木晴夫・竹内伸一著『実践!日本型ケースメソッド教育:企業力を鍛える組織学習装置』ダイヤモンド社, pp.223

<sup>34</sup> 川野司著(2012)『教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力』昭和堂

<sup>35</sup> 学校ケースメソッド教育研究会「概要」<http://www.u-gakugei.ac.jp/~method/gaiyo.html> (2015年2月10日閲覧)

<sup>36</sup> 岡田加奈子・竹鼻ゆかり編著(2011)前掲



スカッションを通じて、判断力を養うことが目指されているといえる。

## 6. 展望

安藤（2009）は、「学校ケースメソッド」は「問題の複雑性に気づき、同僚との協働的な学びを行い、教員としての倫理にも触れるきっかけを与えてくれる」とその意義を述べている。また「少なくとも教育実習直後から実習生が遭遇した失敗や困難をケース教材にして皆で知恵を出し合って、問題を回避したり解決する方策を考える授業が必要となる」と述べ、教育実習後の教員養成段階からの授業の必要性を指摘している<sup>37</sup>。学校現場では、正解のない課題に対し、教員一人一人がその課題に向き合い、意思決定をしなければならない。それはベテラン教員も新任教員も同じである。ある課題に対して、模擬的に思考訓練する機会として、ケースメソッド教育を教員養成教育の中に組み込んでいくことは意義があると考えられる。

ケースメソッド教育を成立させるためには、①教育効果の高いケース、②講師の上手なリード、③意欲の高い参加者がそろうことが必要である。今後はケースの更なる開発、発展とともに、ディスカッションリードに関する大学教員向けの研修等が期待される。

## 7. その他 ～ケースメソッド教育を導入するには組織化が大事～

前出の岡田加奈子先生には、ケースメソッド教育の導入の経緯もうかがった。初めは養護教諭に呼びかけて、ケース作成や研修に取り組んだそうだが、学校現場が抱える問題には、学校全体として取り組まなければならない事案が多いため、養護教諭だけでなく、教員養成に関わる教員全体で進めていく必要があると感じ、教育学部の教員と一緒に開発を進めたという。その後、独立行政法人教員研修センターから研究費を獲得し、プロジェクト化<sup>38</sup>したそうだ。ケースメソッド教育の肝の一つであるケースの開発は一人では難しい。組織化が重要であることを物語っている。

### -コラム- 教員養成教育において活用できるケース教材を見られるウェブサイト

近年、教員養成や教員研修のためのケース教材が開発されつつある。九州大学教育学部教育経営・教育法制研究室では、「『校長の専門職基準』準拠 ケースメソッド事例集」において、ケース教材が PDF にてダウンロードできる<sup>39</sup>。「議員が学校にやってきた!？」や「不祥事発覚!「マスコミ対応、残り 4 時間」」など管理職向けのケース 14 種類が開発されている。奈良教育大学教師力モデル開発プロジェクト「教師力を育むケースメソッド集 18」では、「授業中、火事に!!!」や「子供の靴がなくなった」など 18 種類のケースの動画を視聴できる<sup>40</sup>。学校ケースメソッド教

<sup>37</sup> 安藤輝次（2009）「学校ケースメソッドの教育的意義」大阪教育大学社会科教育講座教科教育学研究室『大阪教育大学社会科教育学研究』（8），pp.1-10

<sup>38</sup> 独立行政法人教員研修センター 教育課題研修モデルカリキュラム開発プログラム（平成 20 年度）「自己・組織解決力育成のためのケースメソッド教育—いじめ、困難な保護者・学級経営、ADHD などの現代的課題に連携力で対応するために」

<sup>39</sup> 九州大学大学院人間環境学府 教育経営・教育法制研究室『『校長の専門職基準』準拠 ケースメソッド事例集』<http://www.education.kyushu-u.ac.jp/~motokane/index.php?id=216>（2015 年 2 月 10 日閲覧）

<sup>40</sup> 奈良教育大学「教師力を育むケースメソッド集 18」前掲

---

育研究会では、「1型糖尿病の高志の苦悩」と「心臓病健吾のケース」について、ケース教材と実際の授業展開例を見ることができる<sup>41</sup>。

---

謝辞：本報告に際し、インタビューに御協力いただきました慶應義塾大学大学院経営管理研究科の竹内伸一先生とケースメソッド教育の授業の様子を見学させていただき、インタビューに御協力いただきました千葉大学教育学部の岡田加奈子先生に心よりお礼申し上げます。

(根岸千悠)

---

<sup>41</sup> 学校ケースメソッド教育研究会「展開例」<http://www.u-gakugei.ac.jp/~method/tenkairei.html> (2015年2月10日閲覧)

## 第5節 根拠に基づいて主張する力と多角的思考を育むディベート型学習

### 1. 概要

ディベートは、ある一つのテーマについて、肯定側と否定側に分かれて立論及び反駁(はんぱく)を行い、最終的に審判が肯定側と否定側のどちらの立論に説得力があるかをジャッジするという競技(ゲーム)である。詳細については専門家によって強調点が異なり、例えば松本(1996)は「ひとつの論題に対し、2チームの話し手が肯定する立場と否定する立場とに分かれ、自分たちの議論の優位性を聞き手に理解してもらうことを意図した上で、客観的な証拠資料に基づいて議論をするコミュニケーション形態」と定義している<sup>42</sup>。アクティブ・ラーニングの手法の中でも、ディベートは、一つの問題について、チームで協働して取り組むという点でPBLと類似性をもつが、白黒付け難い問題をテーマとし、賛否でチームに分かれて立論・反駁(はんぱく)するという点において大きく異なっている。

学校教育において行われるディベートは「教室ディベート」と呼ばれ、1989年の新しい学習指導要領への改訂による国語科での音声言語教育の位置付けの向上、教育界における言語技術教育への関心、「議論の文化」を育てようとする教師たちの問題意識の高まりなどの要因によって広がりを見せ(二杉1996<sup>43</sup>)、現在では小・中・高の国語や社会科、総合的な学習の時間等において導入されている<sup>44</sup>。例えば国語においては、話し言葉で表現し、理解する力を育成するために用いられており、「論理的思考力」を基盤とする「洞察・推理力」と「多面的認識力」がディベートで特徴的に育成できる能力として挙げられている<sup>45</sup>。特に、ディベートにおける「尋問(質疑応答)及び「反駁(はんぱく)」がこれらの特徴をもたらすとされる。また、その他の効果としては、問題意識や自分の意見を持つようになること、情報を選択し整理する能力の向上、相手の立場に立って考えることができるようになること、他者の発言を注意深く聞くようになること、主体的な行動力が身に付くことなどが挙げられている(川本1993)<sup>46</sup>。教室ディベートにおいては、ディベートの技法を学ぶことを通して身に付く「力」の育成が目標とされていると言える。このことは大学教育においても該当し、ディベートを通して身に付く力の向上を目標として、様々な授業に導入されてきている(松本1996)。

看護基礎教育におけるように、専門職業人の教育においてディベートが導入されている事例もある<sup>47</sup>。大学における教員養成教育においては、さきに見たような能力の育成を可能にするディベートの技法を、将来教員になる学生が小・中・高の授業において導入できるよう、教授する必要がある。学生はディベート技法を身に付けることによって、教師として必要な資質もまた向上させることができる。例えば、棚橋(2006)によると、「子どもへの説得力のある話し方」「子

<sup>42</sup> 松本茂(1996)『頭を鍛えるディベート入門：発想と表現の技法』講談社

<sup>43</sup> 二杉孝司(1996)「教室ディベートの可能性」、『金城学院大学論集』通巻163号、人文科学編第29号、pp.51-63

<sup>44</sup> 全国教室ディベート連盟(<http://nade.jp/>)は、1996年から中学・高校生を対象とする「ディベート甲子園」を開催している。

<sup>45</sup> 棚橋尚子(2006)「教員養成の素地としてのディベート学習—教師教育との関連の視点から—」、『教育実践総合センター研究紀要』第15巻、奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター、pp.85-90

<sup>46</sup> 川本信幹(1993)「ディベートの効用」、川本信幹・藤森裕治編集『教室ディベートハンドブック』(『月刊国語教育』1993年5月号別冊、東京法令)。

<sup>47</sup> 宮里智子・伊良波理絵ほか(2013)「日本国内の看護基礎教育におけるディベートの取り組みに関する文献検討—取り組みの実際と教育効果および課題—」、『沖縄県立看護大学紀要』第14号、pp.81-88

どもの言動に即座に反応するための洞察力」という資質を身に付けることが可能であることが指摘されている。他に、教員にとって重要な資質としては、子供の発言を素直に受け入れるという態度も必要とされるが、既に確認したように、ディベートによっては、他者の発言を注意深く聞く、相手の立場に立ってものを考える、などの力を身に付けることができるのであり、子供の受容と、子供に対する発信との両方の力を涵養(かんよう)できると言える。また、北岡(1991)の指摘によると、ディベート教育の目的には、「リーダーシップ」「意思決定能力」「問題解決能力」の育成が含まれ、これらはディベートの本質である、言葉の徹底的な教育訓練によって可能になるという<sup>48</sup>。教員は、子供だけでなく、保護者や同僚に対してや地域においてもリーダーシップを発揮し、意思決定や問題解決を行うことが要請されており、ディベートを通してこれらの資質を養うことが期待できる。そのほか、藤川(2013)により、教員養成教育に現代的課題(エネルギーに関わる問題等)を扱うディベートを導入することで、適切に知識が得られる文脈が作られ、学生が課題について学ぶことができ、「将来児童生徒に現代的課題について指導することに資する」という観点も提示されているように、ディベートは、学校において「社会の問題を適切に扱う」手法としても着目されている<sup>49</sup>。

## 2. 授業科目名とカリキュラム上の位置付け

教員養成におけるディベート教育の意義については、従来から主張されてきてはいるものの<sup>50</sup>、組織的導入が一般的に行われるに至っておらず、教員養成教育を担う教員個人の創意によって授業に導入されているのが現状である。事例調査を行った聖心女子大学においても同様であり、ディベートの授業への導入は杉原准教授個人の取組によるものである。

聖心女子大学文学部教育学科では、2年次から専門に分かれ、専攻課程において各学科・専攻が開設する分野の授業科目を履修し、演習、講義、実習等を通して専門性を深めるという形がとられている。特に、少人数ゼミ形式の「演習」がカリキュラムの中心となり、学生が中心になって行う研究や発表を通して専門領域についての知識や理解を深めるとともに、発信力や説得力を身に付けることが目標とされている<sup>51</sup>。

【表1】授業科目：「教育学演習1A」2014年度杉原准教授授業配布資料より作成

<p>学習目標：</p> <p>教育の可能性と限界，教育施策・実践のメリットとデメリット等について考えながら，教育についての多角的な視野を獲得します。このような活動を通して，教育学に関する基礎的な知識を獲得し関心を高めるとともに，コミュニケーション能力，問題発見能力，論理的思考力，批判的思考力等を身に付けます。</p> <p>上記「学習目標」に加え，ディベートを通して身につけてほしいもの</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育にかかる論文，データを読み取る力</li> <li>・信頼に足る「根拠」を持って主張する力</li> <li>・教育施策や実践にかかる多様な価値判断，メリットとデメリットを知り，よりよい教育を創造する素地</li> <li>・他者の考えに触れ，自らが持つ価値観を相対化する力</li> </ul>
--

<sup>48</sup> 北岡俊明(1991)「ディベートは学校教育にイノベーションをおこす」『月刊国語教育』第11巻9号，pp.34-37

<sup>49</sup> 藤川大祐(2013)「教員養成学部におけるディベート授業において現代的課題を扱う試み—高レベル放射性廃棄物の処分問題を取り上げて—」藤川大祐編『千葉大学大学院人文社会科学部研究科 研究プロジェクト報告書第262集：社会とつながる学校教育に関する研究』pp.1-10

<sup>50</sup> 安藤豊(1994)「教員養成におけるディベート教育の試み」『北海道教育大学紀要』第45巻，第1号，pp.215-230

<sup>51</sup> 聖心女子大学文学部教育学科 HP：https://www.u-sacred-heart.ac.jp/depart/elementarye.html

<b>授業概要：</b> 教育にかかる論文・資料を読み、ディベートを行います。ディベートテーマの設定、関係資料の調査・読解等、ディベートの下準備作業から学生が主体で取り組みます。そして、ディベートを実施し、振り返る作業も学生が主体で行います。		
<b>授業計画</b>		
第 1 回	オリエンテーション	授業概要の確認、情報収集法の確認、グループウェア活用方法の確認
第 2 回	ディベート体験 1	肯定チーム・否定チームの決定、ディベートの実施、判定・解説
第 3 回	ディベート体験 2	肯定チーム・否定チームの決定、ディベート方法の確認、情報収集・打合せ
第 4 回	ディベート体験 3	ディベートの実施、判定・解説
第 5 回	ディベートの振り返り	ディベート体験 1, 2 に関する振り返り
第 6 回	チーム A によるディベート実践 1	肯定チーム・否定チームの決定、情報収集・打合せ
第 7 回	チーム A によるディベート実践 2	ディベートの実施、判定・解説
第 8 回	ディベートの振り返り	チーム A によるディベート実践に関する振り返り
第 9 回	チーム B によるディベート実践 1	肯定チーム・否定チームの決定、情報収集・打合せ
第 10 回	チーム B によるディベート実践 2	ディベートの実施、判定・解説
第 11 回	ディベートの振り返り	チーム B によるディベート実践に関する振り返り
第 12 回	チーム C によるディベート実践 1	肯定チーム・否定チームの決定、情報収集・打合せ
第 13 回	チーム C によるディベート実践 2	ディベートの実施、判定・解説
第 14 回	ディベートの振り返り	チーム C によるディベート実践に関する振り返り
第 15 回	まとめ、最終レポート	

杉原真晃准教授は、教育学科教育学・初等教育学専攻者対象の授業「教育学演習 1 (A/B)」において、【表 1】の目標に学生が到達するための手段としてディベートを導入している。本授業は、学部 2 年次の選択科目（実質必修科目）であり、4 名の教員がペアで通年の授業を担当し、前期・後期で教員は異なる学生を受け持つ。

ディベートにおいては、教育学に関連したテーマ（「学校教育におけるデジタル教材の活用を推進すべきか否か」「『幼保一体化』による子育て支援の取組を推進すべきか否か」など）を用いることによって、専門領域の知識の習得と発信力・説得力の育成という両方の目的をかなえている。

その他の例として、文学部教育学科の初年次科目にディベートを導入する取組も見られる。立教大学文学部教育学科の河野哲也教授は、文学部教育学科の 1 年次必修の初年次科目「入門演習」に、2008 年以降随時ディベートを導入している。本科目では、大学初年次において身に付けるべきスタディ・スキルとともに汎用的技能を育成することが目標とされているが、ディベートの題材として教育に関わるテーマを設定することで、教員を目指す学生に必要な知識や理解が学修を通して得られるようになっている。

### 3. 学習過程

杉原准教授の授業では、ディベートの過程において、学生は「肯定チーム」「否定チーム」のいずれかで必ず立論し、相手側の立論に対して質疑応答及び反駁（はんぱく）し、最後にまとめ（最

終弁論)を行う。これらに必要な作業として、関連図書等からの情報収集がある。学生は、情報収集の仕方を教員から教わり、「否定側」「肯定側」の立論に必要なデータを提示できるように、授業時間外で各チーム内で協力して情報収集と打合せを行い準備する。事前準備の段階においては、つまりいたときに教員に相談できるようなアナウンスがされている。授業資料としては、情報収集に関する内容、ディベートの概略、ディベートのポイント、授業・学習の構成等に関する内容を記載したプリントが配布されている。

また、「進行・審査チーム」がディベートのテーマを選び、関連するキーワードや「ピックアップした幾つかの情報源」の1枚紙を作成・準備することに加え、当日のディベートの司会や審判を担当する。「ディベートの振り返り」として各チームが収集・活用した情報や資料を共有し、学生がコメントを行う授業回も設けられている。【表2】に見られるように、教員はサポート的な役割に徹し、学生はそれぞれの役割を分担し、自分たちで主体的にディベートに必要な準備や活動を行えるような授業設計がなされている。

【表2】教育学演習1A「授業・学習の構成」2014年度杉原准教授授業配布資料より作成

①ディベート体験		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の進行によりディベートを体験する。</li> <li>・テーマにかかる肯定チーム・否定チームの決定、情報収集・打合せ等を行う。</li> <li>・この体験を、その後続く、ディベート実践の参考にする。</li> </ul>		
②ディベート実践		
ディベート実践1	前日まで	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進行・審査チームメンバーが、「進行・審査チーム名・メンバー名」「選んだテーマ」「テーマにかかるキーワード」「ピックアップした幾つかの情報源」を記載した資料(A4,1枚程度)を作成し、担当する「ディベート実践」の授業前日までに教員に提出する。</li> </ul>
	当日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進行・審査チームメンバーが、出欠確認、授業終了の合図等も含め、授業自体の進行も行う。</li> <li>・進行・審査チームメンバーが、作成した資料を配布し、テーマの解説、質疑応答を行う。</li> <li>・肯定チーム・否定チームの決定を行い、その後、授業内の余った時間に、肯定チーム・否定チームそれぞれが簡単な主張づくりとそれを補強する情報の収集を行う。</li> <li>・進行・審査チームメンバーは、肯定チーム・否定チームのメンバーの情報収集のアドバイスや質問・相談への応答などを行い、情報収集をサポートする。</li> <li>・サポート活動がないときには、教員による講義(テーマについて、進行・審査のポイントについて等)を受ける。</li> </ul>
ディベート実践2	前日まで	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業時間外でチームメンバーが協力して、情報収集・打合せを行い、充実した主張ができるよう準備をする。</li> <li>・各チームのメンバーは、自分が収集した情報を持ち寄るとともに、チーム全体として共有するよう(情報をメンバー全員が手元に持っておくよう)にする。</li> <li>・肯定・否定派は、主張の際に必要な配布資料や投影資料・機器について事前に教員に提出・相談する。</li> </ul>
	当日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進行・審査チームメンバーが、出欠確認、授業終了の合図等も含め、授業自体の進行も行う。</li> <li>・皆で協力し、ディベートができるような会場セッティングを行う。</li> <li>・進行・審査チームによる司会の下に、ディベートを実施する。</li> <li>・肯定派・否定派は、授業内外での情報収集・打合せをもとに、肯定・否定の論を展開する。</li> </ul>
③ディベートの振り返り		
	前日まで	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディベートを振り返り、コメントできるように準備する。</li> <li>・各チームのメンバーは、自分たちのチームが収集・活用した情報を教員に</li> </ul>

		提出する。
	当日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の進行により、ディベート実践を振り返る。</li> <li>・肯定チーム・否定チーム双方が収集・活用した情報・資料を、全員で共有し、より豊かな学びにつなげる。</li> </ul>

他方、立教大学の河野教授の授業においては、「議論する力（傾聴する力を含む）」「判断力」「論理的思考力」「共同作業力」の育成を目指して、「グループで共同作業を行いディベートを構成できること」「ディベートの内容を基に、4000文字のレポートを作成できるようになること」を学修成果として、【表3】のように学習過程が設計されている。

【表3】立教大学文学部教育学科「初年次演習」の授業構成：河野教授からの資料提供により作成

第1回	ディベート課題の学生によるテーマ選定とグループ作り（通常、4～5人のグループが六つ、テーマは三つ）
第2回	ディベートの仕方、図書館など資料収集方法、議論（立論、質疑、反論など）構成方法のレクチャーを教員が行う。
第3回	第一回グループワーク：テーマに関する調査と議論構成をグループワークする。
第4回	第一回グループ発表、議論構成の発表とクラス全員による検討：事前にディベートがどのような構成になるかを発表し、内容をクラスで吟味する。
第5回	第一回ディベート（ディベートを30分、計3回実施）
第6回	第二回グループ発表：第一回ディベートを踏まえ、肯定側・否定側を交代して発表、クラスで検討を行う。
第7回	レポートの書き方の教授を教員が行う（ディベートの内容を生かしながら、それをレポートの形に沿うように教授し、評価基準を示す）。
第8回	中間個人レポート（2000文字）の提出
第9回	第二回グループワーク：グループワークの間に、教員が朱を入れた中間レポートを一人一人に返して、学生に口頭で評価の説明を行う。
第10回	第三回グループ発表：肯定側・否定側を交代して発表、クラスで検討を行う。
第11回	第二回ディベート：肯定側・否定側を交代して行う（ディベートを30分、計3回実施）。
第12回	最終レポートのための注意事項を教員が説明する。
第13回	最終レポート第一回提出：学生による相互評価を行う（4名グループを作り、事前に3部コピーしたレポートを相互に読み、3名から評価を受ける）。
第14回	最終レポート第二回提出：教員による最終評価

#### 4. 評価

杉原准教授へのヒアリングによると、学生の評価は、ディベート自体よりも、ディベートを通して身に付ける知識や能力を重視しているため、ディベートの結果（40%）と最終レポート（60%）というように、最終レポートの比重が高くなっている。「ディベートの結果」においては、学生のディベートでの発言や役回りの様子（肯定・否定チーム）、学生とのディスカッション（進行・審査チーム）が評価の対象となり、その観点としては、「主張の論理性」「主張に対する根拠の提示」「相手の主張や質問、反駁（はんぱく）への応答」の三つが挙げられた。「最終レポート」では、ディベートを体験して、成長した知識・能力を応用してもらった課題が大切とのことであった。

「最終レポート」は「①個人検討課題」「②本授業での学び・成長に関する自己評価」の二つに大別され、「①個人検討課題」は、教員がテーマを与えて、一人ディベートのようなこ

とを学生に行ってもらった。2014年度前期のテーマは、【表4】のように、「学校教師自身のライフワークバランス—子どものケアの是非—」であり、学生は本課題において、これまでのディベートと同様、肯定・否定いずれかの立場をとり、肯定にかかる論と否定にかかる論の両方を調べ、それぞれの立論・反駁(はんぱく)をしながら、自身の立場について根拠をもって説明することが求められた。「②本授業での学び・成長に関する自己評価」は、授業でのディベート及び振り返り、最終レポートの執筆を通じた学生自身の学び・成長について自己評価させることを目的に実施されている。振り返ることにより、達成感と今後の課題を学生が感じるとともに、メタ認知が作用して、今後の学習場面で応用される可能性が高くなることを期待されているとのことであった(②については成績評価には加味されない)。

他方、立教大学の河野教授の授業においては、平常点10%、ディベートの評価(学生相互評価による勝敗と配点、教師による補正)35%、レポート評価55%(中間レポート20%、期末レポート35%、採点基準の提示による学生同士の相互評価と教師による評価)によって、学生は評価されているとのことだった。

【表4】教育学演習1A2014年度「レポート最終課題」杉原准教授からの提供資料

学校教師自身のライフワークバランス—子どものケアの是非—

2014年4月、埼玉県の県立高校で4名の新入生の担任教諭が、自身の子息の入学式出席を理由に勤務校の入学式を欠席していたことがニュースとなった。4名の教諭のうち3名は女性教諭であり、残る男性教諭は子ども2人の入学式が重なり、妻と手分けをする必要が生じたためであった。いずれも事前に校長に相談し有給休暇を認められており、手続き上に問題はなかった。

本件に関しては、さまざまな議論が沸き起こった。

否定派の議論は、「簡単に職場を放棄することは許されるのであろうか」「休暇を認めてしまった校長も責任は重い」「入学式は児童・生徒が学校に対して不安を抱いたり希望を持ったりする重要な日であり、その日の児童・生徒をケアすることは教員として重要な職務である」「権利ばかり主張する教員は問題なのではないか」「教師という職業上、優先すべきことが違うのではないか」等、職業倫理や児童・生徒へのケアといった観点からの批判が多く見られる。

一方、肯定派の議論は、「教師も一人の人間であり親である。自らの子を大切に思わない人が教師などできるのか」「副担任や他の教員等との連携・協力体制により、学校全体で児童・生徒をケアできれば問題ないのではないか」「有休は認められた制度であり問題はない」「児童・生徒へのケアや保護者との関係づくりは、入学式以外でも可能である」「休むと批判されるという心理が働き、先生たちがますます有休を取りづらくなるか心配」等、ライフワークバランスや組織マネジメントのあり方といった観点からの賛成意見が多く見られる。

そこで、次の問いに関して、是非を決定し、自らの意見をまとめなさい。

「親としての自身の子どものケアよりも、教師としての児童・生徒のケアを優先すべきである」

## 5. ラーニングアウトカム

聖心女子大学の「教育学演習1(A/B)」の前期・後期共通の学習成果は、「コミュニケーション能力」「問題発見能力」「論理的思考力」「批判的思考力」の四つである。他方、ディベートのみの成果としては、データを読み取る力、「根拠」を持って主張する力、よりよい教育を創造する素地、自らが持つ価値観を相対化する力の四つが挙げられている。以上のように、科目としての学習成果は、「学士力」のうちの汎用的技能のみしか挙げられていないが、ディベートの成果としての「よりよい教育を創造する素地」や「自らが持つ価値観を相対化する力」は、学士



力における「態度・志向性」の一側面を表すと考えられる。また、「知識・理解」については、教育をテーマとするディベートを準備するプロセスにおいて、関連図書の収集や立論のための活動を通して培われる。「学士力」のうちの「総合的な学習経験と創造的思考」までも完全に含むとは言えないが、ディベート教育によっては、スキルだけでなく、コンピテンシーの涵養(かんよう)が目指されていると言える。

また、杉原准教授は、教員の資質として、教育の施策・実践にかかる論理的かつ協調的な思考・意志決定を行うことができるということも学習成果の一つとして挙げられている。その中で、学生に大切にしてほしい・身に付けてほしいこととしては、「(a)メリットとデメリットを根拠とともに主張すること」「(b)互い(メリット・デメリット)を理解した上で意志決定を行うための素地を作ること」「(c)互い(メリット・デメリット)の程度や範囲や緊急性を基に賛否を判断し、意志決定に持ち込むこと」「(d)仮に肯定にかかる主張を採用した場合に否定にかかる主張への配慮(他者への傾聴)を行うことが民主主義の基盤であり、その素地としてメリットとデメリットを理解すること」の四つである。

具体的に、授業にとりわけディベートを導入したその他の理由としては、次の四つを挙げられている。すなわち、「学生が教育にかかるテーマの中で自分たちが興味・関心のあるテーマを用いることで、他人事ではなく、教室内の『学習のための学習』『単位のための学習』ではない真正な活動が可能となるため」「教育にかかるテーマの中で自分たちが興味・関心のあるテーマを用いることで、今、そして今後、身の回りに存在する教育という事象、及びメディアが報じる教育にかかる情報、さらには教育学について興味・関心を高めることが可能なため」「教育という事象は、そう簡単に『これが良い』『こうするとうまくいく』といったものではないことを実感してもらい、広く、多角的に教育について学んでいく姿勢を作るため」「真剣に学問的な活動を通してチーム内で意見交換・役割分担をし、チーム間でディベートをすることで、学生間のコミュニケーションの促進、関係性の進展、居場所づくり、仲間意識の醸成が期待できるため」。これらのことから、ディベートによって、教員としての幅広い資質を涵養(かんよう)することが意図されていることが分かる。

## 6. 展望

ディベートの授業への導入は、個人の努力により成り立っているというのが現状であり、教員養成教育において、導入・実施が制度化されるには至っていない。その理由の一つとしては、教員養成教育の担当教員がディベートを導入した授業を学生時代に受講していないこと、及び、教員養成教育のための技法の一つとしてディベートが明確に位置付けられていないこと、その結果として、ディベートの指導法を教員養成教育において教授されていないことが挙げられる。

ディベートの手順は一見複雑であり、ディベート経験が全くない教員が、ディベートを授業に導入するには敷居が高いようにも思われる。しかしながら、事例及び文献調査により確認したように、ディベートを教員養成教育に導入している教員は全国に点在している。例えば、そうした教員等が中心となって、ディベートを体験でき、その長所や短所を体験することが可能なFDワークショップが開発・実施されるとより導入が促進されるのかもしれない。しかし、そのためにも、教員養成課程におけるディベート教育の意義(ディベートによって、教員としてのどのような資質が育成されるのか)が、ディベートの具体的な方法(実施するディベートによって目標とされ

ている力が期待どおりに育つか) とともに、教員養成教育において再検討され、共有されなければならないように思われる。

#### -コラム- ディベートにおける教員の適度な介入

ディベートは、基本的に学生がすべての準備や活動を行う形で進行します。そのため、ディベート準備のプロセスで学生がつまずきそうな点については、教員が適宜介入を行う必要があります。初年次や専門への導入教育においては、情報収集の方法や基礎的な文献をアドバイスしたり、グループ活動を行う上で生じてくる問題を相談できる機会を提供することが大切です。学生のディベートの質については、学生同士の議論や立論や反駁で不足している点を補足し、論点のずれを指摘するなど、改善点に気付かせることも重要です。杉原先生の授業においては、「振り返り」の機会を設けることで、ディベートの内容について学生が省察する機会を設けていました。他方、河野先生の授業においては、ディベートの内容に基づいた中間レポートを書く機会を設け、フィードバックされていました。学生に活動を委ねながらの適度な介入は、ディベートを授業に導入する際の鍵となります。

(久保田 祐歌)

## 第6節 LTD 話し合い学習法：理想的な学習・対話法

### 1. 概要

LTD 話し合い学習法は、1960年代に米国の社会心理学者ヒル博士（William Hill）が考案した学習法である<sup>52</sup>。当時の米国では高等教育の大衆化が一つの背景となり、学びに意味を見いだせず、学びに失望し、学びに対する動機付けを低下した学生が増えていた。この事態を憂慮したヒル博士は、真の学びの世界を学生に体験させたいという思いから、LTD 話し合い学習法（LTD：Learning Through Discussion）を考案した。

この LTD が日本に紹介されたのが 1996 年である<sup>1</sup>。その後の実践研究を通して、書き下ろしのテキストが出版されたのが 2006 年である<sup>53</sup>。この出版が一つの契機となり、「LTD は授業改善を促す、理想的な学習法であり、対話法である」という認識が徐々に広まり、実践例の報告も増えている。昨今のアクティブ・ラーニングの流行により、協同学習に基づく LTD の意義とその有効性が再度評価されており、LTD に関する新しい書籍も出版されている<sup>54</sup>。

LTD は学習教材である課題文を読み解くことを目的とした学習法である。その手順が LTD 過程プランとして体系化されている。この過程プランに沿って、学生は課題文を一人で予習し、理解を深め、その内容をノートにまとめる。この予習ノートを手掛かりに、4・5人の学習仲間とのミーティングを通して、課題文を更に深く理解する。

LTD の目的は課題文の深い理解にある。課題文の内容を正確に読み取り、読み取った内容を既有知識と関連付けて確かな理解と記憶を促進する。さらには自己と関連付け、自分自身の生活をふり返り、より豊かな生活の実現に向けて、課題文の理解内容を積極的に活用する。この関連付けを学習過程に組み込んでいる点が LTD の特徴となっている。

LTD を経験することにより、仲間との対話を通して課題文を深く理解できることに学生は驚き、喜びと興奮に満ちた真の学びの世界を知ることができる。その結果、学びに対する認識を改め、動機付けを高めることができる。同時に、コミュニケーションや学習の基盤となる基本的なスキルや対人関係能力なども獲得できる。特に教職を目指す学生にとっては、専門教科に限らず、道徳教育や人権同和教育も含め、将来のあらゆる授業づくりに生かせる経験知を高めることができる。

LTD は協同学習に依拠する複雑な学習方略である。それだけに、LTD に参加する学生には協同学習の考え方と技法の理解が求められる。当然ながら、同じことが指導にあたる教員にも求められる。自分と仲間の学びを最大にするために真剣に学び合うという「協同の精神」に満ちた「協同の風土」がクラス全体に育たない限り、LTD に期待される本来の成果を得ることは難しい。

### 2. 主な授業科目

近年、LTD を活用した授業づくりが急速に増えている。その大半は、LTD の意義と有効性を認

---

<sup>52</sup> Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. (1994). Willam F. Hill's Learning through Discussion. California: Sage. 丸野俊一・安永悟（共訳, 1996）, 討論で学習を深めるには—LTD 話し合い学習法—ナカニシヤ出版.

<sup>53</sup> 安永悟（2006）実践・LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版.

<sup>54</sup> 安永悟・須藤文（2014）LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版.

めた教員が、独自に自分の担当科目に導入し、実践している事例である。

教職に関連した授業科目に LTD を導入している実践例として、久留米大学の「討議法」(3 年次選択科目, 担当・安永悟), 創価大学の「教育方法・技術論」(1 年次選択科目, 担当・牛田伸一), 中村学園大学の「教育心理学」(1 年次必修科目, 担当・野上俊一), 広島大学の「発達・学習支援論」(2 年次選択科目, 担当・青木多寿子)などをあげることができる。

教職には関連していないが、初年次教育の一環として LTD を基盤とした授業づくりを展開している実践例として久留米大学の「教養演習 I」(文学部心理学科 1 年次生対象, 履修必修, 担当・安永悟ら)をあげることができる。この科目では, LTD や, その基盤となる協同学習の考え方や技法を初年次教育科目の中心的な内容と位置付け, 入学直後から, ほかの科目に先駆けて指導しており, 一定の効果を上げている。

### 3. 学習過程

#### (1) LTD 過程プランに基づく学習過程

概要でも触れたように, LTD は「予習」と「ミーティング」によって構成されている。両者とも, 表 1 の LTD 過程プランに沿って学習が展開する。この過程プランは, ブルームの教育理論(教育目標のタキソノミー)<sup>55</sup>に依拠しており, LTD の考え方や具体的な方法が凝縮されている。この過程プラン 8 ステップに沿った個別の予習と, 仲間とのミーティングを通して, 課題文の深い理解が保障される。

予習では, LTD 過程プランに沿って, 課題文の内容をノートにまとめる。予習ノートの作成は必須であり, LTD において予習ノートを作成せずにミーティングに参加することは認められない。

ミーティングでは課題文を見ず, 予習ノートを手掛かりに, 4・5 名の仲間と一緒に, 話し合いながら課題文の理解を深める。時に, 予習にとらわれ, 予習ノートの内容を棒読みにする光景が見られるが間違いである。予習ノートはあくまでも手掛かりであり, 仲間との話し合いの展開を大切にする。過程プランの各ステップに沿った仲間との真剣な話し合いの中で参加者の理解が大きく深まる。このミーティングによる理解の深まりに則した話し合いが求められる。当然ながら, 話し合いにより疑問が生じることもある。新たに生じた疑問の解消に向けての話し合いもミーティングの流れに則した話し合いであり, LTD ミーティングが求めている話し合いである。

LTD ミーティングには 60 分間の時間制限がある。これも効果的な話し合いを実現するための工夫である。60 分という時間は標準的な時間配分である。課題文の内容や分量, 参加学生の特性などに応じて適宜変更することも可能である。一方, 予習にはそのような時間制限はない。予習には思いのほか時間がかかるので, 予習時間を十分に確保する配慮が必要となる。

表 1 LTD過程プラン (ミーティング用)

段階	ステップ	時間**	
準備	St.1 導入	3分	
	理解	St.2 ことばの理解	3分
		St.3 主張の理解	6分
		St.4 話題*の理解	12分
関連づけ	St.5 知識との関連づけ	15分	
	St.6 自己との関連づけ	12分	
評価	St.7 課題文の評価	3分	
	St.8 ふり返り	6分	

\* 話題とは主張を支持する根拠を表す。

\*\*標準型LTDのミーティングは60分間である。

<sup>55</sup> 梶田敏一(1994) 教育における評価の理論Ⅱ: 学校学習とブルーム理論. 金子書房.

LTD ミーティング終了後のふり返りは、LTD で学んだ課題文の理解を定着させ、次回に行う LTD の質を高めるために極めて大切な活動となる。LTD 過程プランにも、予習とミーティングを繰り返す step 8 が組み込まれているが、ここでのふり返りは、LTD ミーティング終了後に一人で行うふり返りや、クラス全体で行うふり返りをさす。ミーティング終了後、個別に「ふり返りシート」への記入を求めることにより、個人による課題文との対話が促され、理解が定着する。また、LTD の予習とミーティングの方法について個人的な気づきも促される。これらの個人的な気づきや指導教員の観察記録、提出を求めた予習ノートを手掛かりに、クラス全体で LTD について繰り返すといった活動も考えられる。このような、グループによるふり返りに加えて、学生個人のふり返りやクラス全体のふり返りを丁寧に行うことにより、課題文の内容理解が更に深まり、LTD の実践方法が鍛えられる。

## (2) 「LTD を教える」授業計画

LTD は協同学習の複雑な技法である。それだけに LTD 過程プランの各ステップで求められる具体的な活動を実践するためには、一定の事前訓練が必要となる。例えば、課題文の理解に関しては、文章の読み方、要約の仕方、関連付けの方法、評価の仕方などの理解が前提となる。これらの読解に関係する学習法は従来の学校教育の中でも言及されており、基本的な能力は獲得されていると思われる。しかし、LTD を導入する前に、いま一度、その方法を確認しておくことは有用である。基本的な学習法は理解していたとしても、LTD 過程プランを実行するために、それらの学習法を有機的に関連付け、効果的に活用する方法を、事前に確認しておくことは、LTD の成果を高めるために有効である。

これら読解に関わる学習法に加え、LTD では話し合いの基本的な技法と、それを支える基本的な考え方の理解が不可欠となる。いま、話し合いの技法を例にとれば、図 1 に示したように、基本的な技法を体系的・重層的に用いながら LTD を導入すると、LTD 過程プランに沿った各ステップでの話し合いが充実し、LTD に期待される学習成果が得られやすくなる。図 1 に示した順序は、LTD を導入する際に筆者が用いている一つのモデルである<sup>56</sup>。当然ながら、担当する科目や参加学生の特性に合わせてアレンジすべきである。

話し合いの技法として最初に教えるのが「傾聴」と「ミラーリング」である。傾聴とは、話者の話を聞き手が一心不乱に聴くことである。ミラーリングとは話者の話の内容を聞き手が復唱したり、聞き手が自分の言葉で再構成したりして、話者に伝えることである。話者の話を傾聴してミラーリングし、その上で自分の意見を述べるのが話し合いの基本パターンとなる。この基本パターンを常に意識しながら、協同学習の基本技法である「シンク・ペア・シェア」(TPS: Think=Pair=Share) や「ラウンドロビン」(RR: Round Robin), さらには「特



図1. 「LTDを教える」授業における各種技法の体系的・重層的な活用法  
(注意) TPS: シンク・ペア・シェア, RR: ラウンドロビン  
 LTD: LTD話し合い学習法

<sup>56</sup> このモデルに基づいた授業が、久留米大学の「教養演習Ⅰ」や「討議法」で実践されている。なお詳細については、同じモデルに沿った授業をまとめた実践研究論文「須藤文・安永悟 (2014) 『LTD話し合い学習法を活用した授業づくり：看護学生を対象とした言語次述教育』初年次教育学会誌, 第6巻 第1号 78-85」が参考になる。

派員」をくり返し実践することにより、学生同士に基本的信頼感が醸成される<sup>57</sup>。この基本的信頼感が基盤となり、学生一人一人が自分と仲間のために、真剣に学び合うという「協同の精神」が獲得され、クラス全体としても「協同の風土」が醸し出される。この協同の風土が醸成されると、小グループによる学習に大きな成果が期待できる。ただし、協同の風土は努力を怠ると一挙に崩れ去るという特徴がある。それだけに、クラス全体で、常により良い学習環境を創り続けるという意識で、協同の精神を確認し合い、具体的な行為として表現することが求められる。この段階まで授業が展開したところで、LTD の概要と魅力を伝え、ジグソー学習法を活用して、LTD 過程プランを学生同士で理解させる。ジグソー学習法を実践する際も、それまでに獲得した話し合いの基本的態度や技法を常に意識させる必要がある。

このように、協同学習の基本的な考えを常に意識させながら、基礎的な技法をくり返し使うことで、LTD を実践するために必要な基本的な考え方（協同の精神）と話し合いに基づく各種の学習技法が獲得される。また、このようにして獲得された LTD を繰り返すことにより、協同の精神は深まり、話し合いの技法は熟達し、更に大きな学習成果が得られるという、学習成果を高める望ましいスパイラルが実現する。



#### 4. 評価

LTD を基盤とした授業を評価するために、授業終了後に行う筆記試験に加え、レポートや予習ノート、ミーティング前後で行う簡単な質問や自由記述による振り返り、授業科目の前後で行う各種の質問紙などを評価対象とすることが多い。

期末の筆記試験は授業内容の理解度を評価する簡便な方法である。筆記試験には、一般的に、授業内容に関して客観的な短い回答を求める質問（客観テスト）と、一定の長さの回答を求める記述式の質問（記述式テスト）を区別できる。これらの筆記試験で LTD を用いた授業と、従来の講義中心の授業の成績を比較した結果、客観テストにおいて両者には明確な差異は認められず、記述式テストにおいて LTD を用いた授業の優位性が示されている<sup>58</sup>。記述式テストの結果は予想どおりである。一方、客観テストにおいて、LTD を用いた、学生主体の学び合い中心の授業でも、教師主体の教え込み中心の授業と同等の成果が得られたという知見は、教師主体の授業づくりの見直しを迫るものであり、注目に値する。

レポートや予習ノートといった成果物を評価する際、過程プラン 8 ステップに準拠した評価が可能である。例えば、言葉づかいや概念定義は明確か（step2）、主張は明確に述べられているか（step 3）、主張を支持する話題（根拠や理由や背景）が明示されているか（step 4）、主張を展開する関連付けは行われているか（step 5・6）、さらには残された問題点についての言及はあるか（step 7）など、LTD 過程プランを評価規準として活用できる。

筆記試験や成果物で測定できない諸側面については、授業科目の前後に行う質問紙による測定が多用されている。なかでも、協同に対する認識、大学生活に対する適応、批判的思考や思考動

<sup>57</sup> ここで言及している話し合いの基本スキルや協同学習の技法については、前出の安永悟（2012）や安永悟・須藤文（2014）に詳しい。

<sup>58</sup> 前出、Rabow, et al. (1994)

機、ディスカッション・スキルなどの変化が検討されている<sup>59</sup>。

LTD を基盤とした授業の評価方法は授業目的に応じて変わる。科目内容の理解が授業の主たる目的であれば、筆記試験や成果物の評価が中心となる。一方、科目内容の理解に加え、問題の発見や解決能力、コミュニケーション能力、人間関係能力の獲得も期待するのであれば、授業科目の前後に実施する質問紙や、授業ごとに行う「ふり返しシート」などを評価対象とすることもできる。

複数の評価方法を用いる場合、授業科目の成績評価において、評価の重み付けが問題となる。当然ながら、授業目的により重み付けを工夫する必要がある。

## 5. ラーニングアウトカム

LTD に期待される学習成果は幅広い。協同学習を基盤としている LTD には、次に示す認知的側面と態度的側面、及び両者を支える技能的側面が、同時に獲得又は改善される。

認知的側面として、課題文の理解と記憶の促進をあげることができる。特に、LTD では過程プランの step 5 と 6 で求められる「関連付け」の効果が大きい。個人による関連づけに加え、仲間の関連付けを知ることにより、関連付けの幅が一挙に広がり、課題文の内容の確かな理解と、多様な場面で使える活用力の獲得が期待できる。

態度的側面としては多様な側面が変化する。特に、協同学習に基づく LTD を実践することにより、協同に対する認識が向上し、学習仲間から受容されているという「いごちの良さ」を実感できる。同時に、学習に対する見方が変わり、学習に対する満足感が高まり、学習意欲が向上する。このような変化は仲間との真剣な学び合いによりもたらされるので、仲間の存在と、仲間一人一人に対する評価が高まる。同時に、素敵な仲間とのすばらしい学びの場を提供してくれる大学に対する評価も好転する。このような変化により、学生が主体的かつ能動的な学習者になることが、LTD にとって最も大きな成果といえる。

技能的側面としては、論理的な言語技術の発達や、分析的・批判的思考スキルの獲得が期待できる。また、効果的な教え方や学び方が獲得される。さらには、対人関係スキルが改善され、学び合いにとって望ましい人間関係の構築が期待できる。

なお、LTD を導入すると授業時間外の学習時間が著しく増加することが知られており、関心を集めている<sup>60</sup>。

## 6. 展望

授業の質向上を目指して、活動性の高い授業づくりへの関心が高まっている。授業の活動性を高めるために、PBL や TBL、反転学習、サービス・ラーニングなどをはじめとした「アクティブ・ラーニング」と総称される各種の学習方略が、盛んに、大学の授業に導入されている。今後、この傾向は更に加速すると予想される。それだけに、これらの学習方略を導入した授業の質をいかに担保するかが、喫緊に解決すべき重要な課題として浮上している。

アクティブ・ラーニングに含まれる多くの学習方略は、活動性を高めるために小グループの活

<sup>59</sup> 授業科目の前後での質問紙で使用される尺度は、前出の安永・須藤（2014）に詳しい説明がある。

<sup>60</sup> 古庄高（2013）LTD 話し合い学習法。初年次教育学会（編）初年次教育の現状と未来。世界思想社、pp. 237-249.

動を組みこんでいる。そのために、小グループの教育的な活用の成否が、直接、学習方略の学習効果に影響し、ひいては授業全体の成果を規定することになる。ここで注意すべきは、小グループの教育的な使用は、一般的に考えられているほど単純で、簡単でないということである。効果的なグループ学習を実現するためには、望ましいグループ学習についての、参加学生の理解と実践力が前提となる。学生に、必要とされる理解と実践力が認められないのなら訓練する必要がある。訓練せずに、採用した学習方略の手順に従って、グループ活動に学生を参加させても、本来期待される効果は得られない。それどころか、授業崩壊につながる危険性をはらんでいることを認識すべきである。

参加学生の訓練に関しては、本節の「3. 学習過程」で解説したとおりである。LTD の効果を十分に引き出すためには、協同学習の基本技法の習熟と、それを支える協同の考え方の深い理解が前提となっている。つまり、協同学習の理論と技法が LTD の要となっている。同様に、協同学習に依拠した LTD がアクティブ・ラーニングに含まれる各種の学習方略の要となり得る。これらの学習方略は、小グループによる文献の読解過程が必然的に含まれている。そういう意味で、協同学習に基づく LTD の存在意義は、今後、更に高まると期待できる。

教職を目指す学生が LTD に習熟することにより、LTD 体験で得た経験知が、将来、教職の現場でグループ活動を取り込んだ授業を立案・実践する際の準拠枠となることが期待できる。その際、LTD を初めとした特定の学習方略を使うこと自体が目的ではなく、児童生徒の変化成長と寄り添いながら、その時々望ましい学習方略を柔軟に選択し、状況に応じてアレンジし、実践できるだけの教育力が求められている。本節で紹介した学習技法の体系的・重層的な活用法も一つの実践例である。

### -コラム- 「協同の精神」

アクティブ・ラーニングの多くは小グループの力動性を活用して学習効果の向上を目指している。それだけにグループ活動の質が学習成果に直結する。そこで、グループ活動のネガティブな側面を最小限に抑え、ポジティブな側面を最大限に引き出すための工夫が必要になる。協同学習では、学習仲間を基本的な信頼感でつなぎ、何を話しても受容してもらえるという協同の風土を醸し出すことが、グループ活動の質向上の基盤になる、と考える。なかでも、学習仲間が「協同の精神」を正しく理解し、具体的な行為として表現できることが不可欠と考えている。協同の精神とは、学習目的の達成に向け、仲間と心と力を合わせて、自分と仲間のために真剣に学ぶ、という基本的な精神をさす。協同の良さを自覚できている学生ほど、大学における人間関係と学業に対する適応が良いことが知られている。

(安永 悟)



## 第7節 地域での活動と省察を中心とした「体験」型プログラム

### 1. 概要

教員養成における「体験」型プログラムは、地域の学校や社会教育施設などで、子供や地域の人々と直接関わる活動や教育活動の支援を行うことにより、教員としての資質や能力を高めることを目的としている。大学側が体験活動や実践を行う場を提供し、学生は基本的にはボランティアとして活動に参加する。学生が参加する活動を自由に選択できるプログラムでは、窓口となるセンター等が、地域の学校、社会教育施設、教育委員会などから学生ボランティア派遣の依頼を受け付け、受入先と学生の間での調整を行っている。大学内で地域の子供たちを対象に実施している活動（フレンドシップ等）を体験活動として位置付けているプログラムもある。「体験」の認定に当たっては、受入先での活動に加え、事前・事後の指導（体験が長期にわたる場合は事中も）、活動記録の作成、体験の省察と共有が求められる。学生が体験から何を学ぶかは、活動の内容や活動を通して関わる人に依存するため実に多様であるが、現場での経験と実践の省察を繰り返す中で、自らの課題を自覚し、その後の学習につなげていくというプロセスが共通して見られる。教員養成における「体験」型プログラムは、学生の学習と地域貢献の両方に寄与する点でサービス・ラーニングと重なるが、活動内容が、大学側が教員養成に寄与する活動として認定した活動（例えば、子供や教育に関わる活動）に限定される点が異なると言える。

### 2. 授業科目名の例とカリキュラム内の位置付け

島根大学教育学部は、「体験学修全体が、有機的につながった学生各自がオーダーメイドしたカリキュラム」<sup>61</sup>であると捉え、ボランティアではなく、「1000 時間体験学修」というプログラム名称を用いている。教育実習（5 単位、200 時間程度）だけでは教師に必要な体験や経験が不足しており<sup>62</sup>、大学は学校内外で学生が子供と直接的にふれあう機会を保障すべきだという考えから 1000 時間の体験学修を必修化している。体験に対して時間認定を行うことにより、卒業に必要な単位数を増やさずに体験を充実させている点に大きな特徴があると言える（ただし、一部の体験時間は単位にも換算される）。1000 時間のうち、600 時間を必修時間（共通の内容）、400 時間を選択時間としている。

必修時間は、基礎体験領域（110 時間）、学校教育体験領域（340 時間）、臨床・カウンセリング体験領域（150 時間）から構成される。基礎体験領域の必修活動には、「入門期セミナーⅠ・Ⅱ」「基礎体験セミナー」「介護等体験」（事前事後指導を含む）がある。学校教育体験領域では、「学校教育実践研究Ⅰ・Ⅱ」（教育実習の事前事後指導）と「教育実習Ⅰ～Ⅴ」が必修となっている。臨床・カウンセリング体験領域では、「生徒指導論・進路指導論」「C系（生徒指導・進路指導・保護者支援の臨床技術）」「教育相談の理論と実際」「G系（子ども理解・学級集団形成の技術）」「特別支援教育基礎」「特別支援教育相談実習」が必修である。

<sup>61</sup> 大谷修司ほか（2014）「島根大学教育学部 1000 時間体験学修 10 年間の歩みと検証」『島根大学教育臨床総合研究 1000 時間体験学修 10 周年記念号』9-17.

<sup>62</sup> 高岡信也（2014）「特集2 教員養成改革への挑戦 島根大学の教員養成改革はどこまで進んだか、はじめに—島根大学教育学部の教員養成改革が目指したこと—」『SYNAPSE』30 号, 26-28.

選択時間の学修は、主に基礎体験領域から学生が活動を選択する。基礎体験領域の選択活動として、「学校体験」「行政連携事業」「社会教育施設での体験」「実習semester体験」「専攻別体験」「大学主催の体験プログラム」「その他教師力向上のための体験」「プロフィールシート」「面接道場」「就業体験」がある。2年生終了までに選択120時間をクリアしていないと、教育実習に行くことができない。<sup>63</sup>

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムは、「教育実習前の多様な実践・臨床経験」「1年次から実践を想定した教科専門・教職科目の学習を実現」「実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラル」「全学年をまたいだ世代継承サイクル」を特徴とする独自のカリキュラム構造を持ち、三つの実践コア科目「教育実践研究A・B・C」を軸に編成されている。二つの体験型プログラム（探究ネットワーク及びライフパートナー）を実践コア科目に位置付け、それぞれ「学習過程研究（教育実践研究B）」「学校教育相談研究（教育実践研究C）」という科目として実施している。「学習過程研究」は1・2年次の選択必修科目、「学校教育相談」は2年次の必修科目である。幼稚園の免許を取得する場合は、幼児理解の科目として3年次も「学校教育相談」が必修となる。通年の活動のため、前期の科目と後期の科目（例えば、「学習過程研究Ⅰ（教育実践研究B-I）」（前期2単位）と「学習過程研究Ⅱ（教育実践研究B-II）」（後期2単位））をセットで履修する必要がある。これらの科目は複数回履修でき、8単位まで取得することが可能である。「学習過程研究（教育実践研究B）」については、3年目の活動についても「組織学習研究」として単位を認定している（平成24年度入学者から）。<sup>64</sup>

65

上越教育大学学校教育学部では、学生がボランティアとして実践に関わることから、科目名にボランティアという言葉を用いている。学校ボランティア関係の科目は4科目あり、全てのコースの学生が履修する共通的な科目として位置付けられている。1年次は社会教育施設で活動を行う「ボランティア体験」（選択、1単位）、2年次は近隣の3小学校で行う「学校ボランティアA（学校支援体験）」（必修、1単位）、3年次は地域の小中学校で行う「学校ボランティアB（学校支援体験）」（選択、1単位）と段階的に経験を積むことができる。これらの3科目は、カリキュラム上は「人間教育学関連科目」（教員の原点である人間理解を、体験と観察・参加を通じて実践的に深めることを目的とする科目群）に区分されている。4年次には、特定のクラスで継続的に教育活動の支援を行う「総合インターンシップ」（選択、2単位）という科目がある。総合インターンシップは、「教育実践科目」（各教科の指導法、ガイダンス及び教育実習によって教育実践力を養成することを目的とする科目群）に区分されており、教育実習の発展型として位置付けられている。<sup>66</sup> そのほか、正課外のボランティアとして、「教育ボランティア」（上越市以外の小中学校でのボランティアなど）もある。（図1）

<sup>63</sup> 島根大学教育学部附属教育支援センター（2014）『島根大学教育臨床総合研究 1000時間体験学修10周年記念号』

<sup>64</sup> 遠藤貴広（2014）「教職における専門性形成の基盤 教員養成カリキュラムの展望」『福井大学教育地域科学部教職実践演習2013年度実施報告書』5-30.

<sup>65</sup> 福井大学教育地域科学部『平成24年度ライフパートナー活動報告書』

<sup>66</sup> 上越教育大学学校ボランティア支援室（2013）『学校ボランティアA（学校支援体験）手引き』

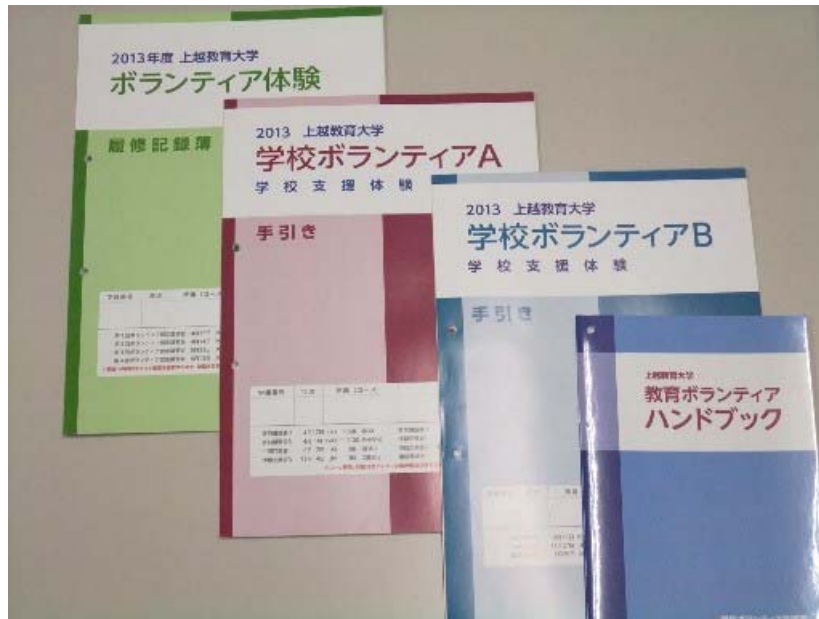


図1 上越教育大学「学校ボランティア」の手引き

愛媛大学教育学部は、大学が地域と連携して行う点を強調し、「地域連携実習」という科目名で実施している。「地域連携実習」は、卒業要件に関わらない自由科目である。元々がボランティアとして始まった活動であるが、子供たちと関わる活動を積極的に行ったことを大学として形にするため、6～7年前から単位化している。30時間の活動に対して1単位を認定し、何単位でも取得することができるが、単位目当ての活動を防止するため、卒業要件にも教員免許にも関わらない単位としている。ただし、特定の科目（外部講師を多数招く実践講話科目や2年次の実習科目など）を履修するための要件や目安となっている。<sup>67</sup>

### 3. 学習過程

学生が自ら選択して体験活動を行う場合は、ガイダンス→活動の申込み→事前指導（学習目標の明確化）→受入先での活動→事後指導（省察）→活動報告書の提出というプロセスで実施されることが多い。単に体験するだけではなく、事前事後指導や活動報告書の作成を通して、体験を省察し深めていくことが求められる。

島根大学の1000時間体験学修では、学部附属の教育支援センターが中心となって体験学修の支援を行っている。基礎体験領域（選択時間）の場合、以下の手順で実施される。

- ①学生は教育支援センターの掲示版（図2）又はWEBから希望する活動を選択し、パソコン（WEB）で申込みを行う。
- ②活動に行く前に、教育支援センターの教員が30分の事前指導を行う。このときに活動記録票に、個人目標を記入することで活動の目的を明確にする。

<sup>67</sup> 愛媛大学教職総合センター教職支援ルーム（2013）『地域連携実習の手引き』

③受入先での活動を行う。

④活動後，教育支援センターの教員が30分の事後指導を行う。自己評価，成果と今後の課題を記入し，活動記録票を提出する。

選択時間の活動については，教育支援センターの教員が必ず事前指導と事後指導を行っている。体験の省察は，事後指導のほか，「基礎体験セミナー」や「面接道場」，「プロフィールシート」を記入する機会でも行われる。



図2 島根大学「1000時間体験学修」の活動募集掲示板

福井大学の体験活動は通年で行われるため，活動と並行して授業を受講し，活動に関連する知識やスキルの習得，ケース・カンファレンス，実践の省察を行っている。探求ネットワークの活動の場合，子供たちとの活動が中心となるが，並行して「学習過程研究（教育実践研究B）」の授業を毎週受講する。教育実践総合センターの教員が中心となり，5名ほどの教員が授業を担当している。授業では三つのアプローチを並行して進め，最後に最終報告書を提出することが求められる<sup>68</sup>。

- ・アプローチ1：総合的な学習の時間や特別活動の学習過程とカリキュラムに関わる研究
- ・アプローチ2：探求ネットワークの展開過程に関わる研修（概要の確認，報告書の検討，ブロックごとの活動の詳細な検討，経験者への聞き取り調査，紹介冊子の作成）
- ・アプローチ3：探求ネットワークの活動を実際に進める（隔週土曜日の活動，活動の準備や会議への参加，活動を振り返り記録にまとめる）

ライフパートナーの活動の場合，「学校教育相談研究（教育実践研究C）」の授業を毎週受け

68 「学習過程研究（教育実践研究B）」シラバス

ながら、週1回2時間ほどのライフパートナー活動を12回行うことが義務付けられている。講義では、記録や報告書の書き方、子供たちの支援に必要な内容についての講義、ケース・カンファレンスなどを行っている。教育実践総合センターの教員が中心となり、4名ほどの教員が授業を担当している。学生と子供のマッチングは、市教委の適応指導教室が窓口となっている。ライフパートナー活動の現場では、学級・相談室・保健室・適応指導教室などの教員がいる中で子供の支援を行い、学生が孤立することを防ぐ指導体制がとられている。授業では、15名ほどのグループに大学院生TAが1名ついて、学生のサポート（記録を読んでコメントする、ケース・カンファレンスでのファシリテーターなど）を行っている。

上越教育大学の「ボランティア体験」では学校以外の場で行われる社会教育活動で15時間以上、「学校ボランティアA」では大学に隣接する三つの小学校で15時間以上、「学校ボランティアB」では上越地域の小学校で15時間以上のボランティア体験が求められる。「総合インターンシップ」では、10月から12月頃まで、週2日程度（決まった曜日）に実習校に行き、終日担任の補助者として教育活動に従事する。4科目とも、それぞれの活動後には、履修記録簿又は教職キャリアファイルに活動内容や学んだことを記述し、振り返りを行うこととなっている。受入先でのボランティア活動以外に、講義にも出席する必要がある。必修科目である「学校ボランティアA」の場合、「事前講習会」（3回）、「情報交換会」（3回）、「中間発表会」、「履修発表会」に参加することが求められる。これらの講義への参加を通して、体験をより深めることが企図されている。

愛媛大学の「地域連携実習」は、「子どもと関わる活動であること」「学校、社会教育施設及び教育委員会に関係する活動であること」を要件として教育体験活動を行っている（図3）。活動内容は様々であるが、大きく以下の五つのタイプがある。

- ・ふれあい型：子供とふれあい、実際を見て基本的な関わり方を身に付ける（えひめこどもの城での遊びのボランティア活動、親子ふれあい\*食育レストランなど）
- ・参加型：安全性に気を付けたり、全体に目を向けながら個々の子供の状態にも気を配りながら活動をする（遠足の引率補助、運動会の補助、御五神島・無人島キャンプなど）
- ・アシスタント型：大学での学習・専門性を生かしながら、学習の補助や生活支援の補助をする（合唱コンクールの補助、水泳の補助、部活動の補助、配慮を要する児童の支援、松山市子ども健全育成事業「土曜塾」、体育科における授業支援、夏季休業中の補充学習の補助など）
- ・学生企画型：教員や保護者たちの助言を得ながらも、基本的には活動内容を学生同士で話し合っって企画し、年間を通して運営する（わくわくチャレンジサタデー、ダンボクラブなど）
- ・インターンシップ型：専門的職業人としての自覚と責任感を持って学校の正規の授業や保育活動に関わり、能動的に教育活動をする（松山市学習アシスタント、小学校外国語アシスタント、附属幼稚園で行う日常の保育場面における園児への個別支援など）



これらの活動に参加するためには、4月～6月にかけて行われる「地域連携実習ガイダンス」(90分程度の事前指導)に参加することが必要である(後期に入って参加したいという学生のために、10月にもガイダンスが行われる)。ガイダンスは複数回実施されるが、年度に1回参加すればよい(ただし毎年度受講しなければならない)。ガイダンスの担当は、教育学部実習カリキュラム委員会及び教職総合センター<sup>69</sup>(教育学部教職コーディネーターを含む)である。また、活動終了後には、FIC<sup>70</sup>というシステムを通して活動の報告(省察)を行う。活動の報告は主に教職支援ルームの教育支援員が確認し、必要に応じてコメントを付けている。一部の活動については、教育学部教員もコメントしている。



図3 愛媛大学「地域連携実習」の体験活動

#### 4. 評価

学生自身が作成する「活動の記録」が大きな割合を占める。記録の内容は大学により異なるが、活動内容や時間、体験から学んだこと、受入先の評価、実践力の自己評価などが含まれる。最終報告会でのプレゼンや報告書の作成を課す大学もある。

島根大学では、基礎体験活動記録票により体験活動の時間認定を行っている。認定時間には、

<sup>69</sup> 地域連携実習の運営は、教職総合センター(全学センター)に属する「教職支援ルーム」が窓口となって、協力機関と連絡を取りながら活動の受付や学生への掲示等をしている。

<sup>70</sup> 平成11年5月に、運営のために教育学部教員が構築したシステムで、インターネットを通じて参加申し込みを学生がしたり、学生が活動の報告書を書いてそれを教員が確認したり、フォーラムで議論をしたり、と学生同士や教員と学生が情報交換を随時できる。少しずつ改良しながら現在も活用している。

受入先での体験の時間だけでなく、事前指導、事後指導、体験先への移動時間も含まれる。また、後述する「教師力」が身についているかどうかを、「プロフィールシート」を用いて点検・評価する機会が、4年間で3回設けられている<sup>71</sup>。プロフィールシートの作成では、学生の自己評価を基に学生と教員が対話し、「あるべき教師の形、あるべき成長の形」を問い直すことが重視されている。そのほか、学びの質を保証するためにFD戦略センターが学内資格認定制度を設けている。

福井大学の「学習過程研究（教育実践研究B）」は、毎回のレポート、最終報告書、ポスター発表、活動ブロック紹介の冊子などの学習成果物により評価を行っている。また、「学校教育相談研究（教育実践研究C）」は、講義のリフレクション・ペーパー、ケース・カンファレンスでの発表、ライフパートナー活動の状況、活動記録、最終報告書などから総合的に評価する。最終報告書は公表されており、外部からも評価を受けられる仕組みが整えられている（図4）。

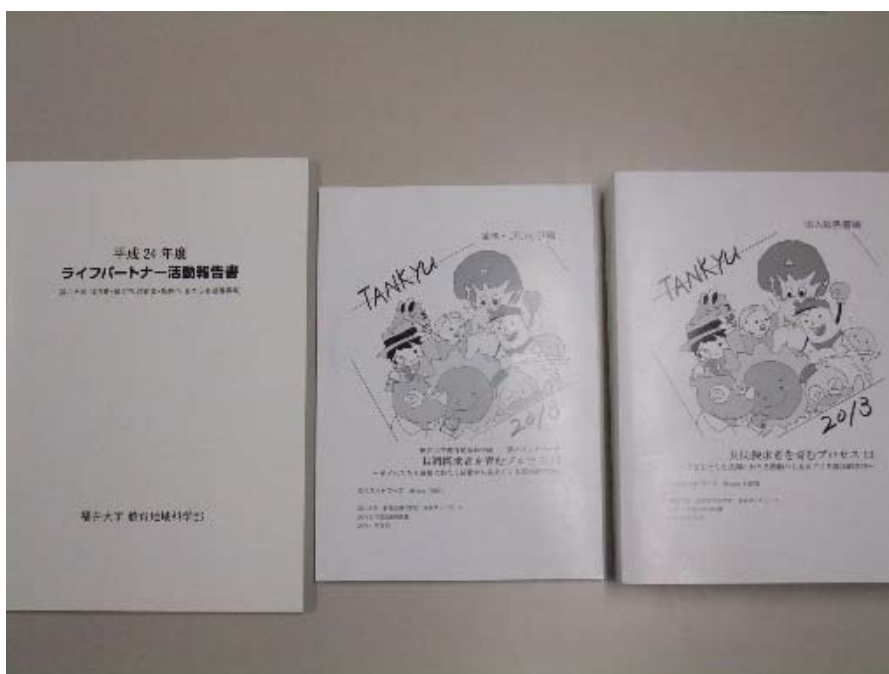


図4 福井大学「ライフパートナー」「探求ネットワーク」の活動報告書

上越教育大学のボランティア科目は、ボランティアの活動時間、履修記録簿の内容、講義へ参加状況と内容の理解等から総合的に評価している。「学校ボランティアB」と「総合インターシップ」の2科目では、受入れ校の評価も加味される。

愛媛大学の「地域連携実習」の単位認定には、記録簿とともに、FICに書き込んだ活動の報告（省察）を合わせて提出することが必要である。提出された記録と活動を実習カリキュラム委員会でチェックして単位認定を行っている。一つ一つの活動について、省察の記録を求めている。

<sup>71</sup> プロフィールシートを活用して、2年生後期開始時、3年生教育実習終了後、4年生教育実践演習開始前の3回、評価を行っている。

学生は活動の終了時に活動内容と時間数を記録簿に記入し、協力機関の教員からサイン又は印をもらう。これが累積で30時間たまると、学期の終了時に単位を申請することができる（学期終了時に30時間に満たない場合は、次学期の活動に加算できる）。なお、活動内容に幅があるため、評語は「合格」である。

## 5. ラーニングアウトカム

体験型プログラム全体としては、教員に求められる資質・能力（子ども理解、教員の職務内容の理解、不登校や発達障害に関する知識など）の向上と、汎用的なスキル（対人関係力、社会的なマナー、主体的に学ぶ態度など）の獲得の両方が目指されている。活動内容が多様であるため統一的な学習目標を設定することは難しいが、教職スタンダードなどと関連付けることで、ある程度の方向付けが行われている。

島根大学教育学部は、「1000時間体験学修プログラムを学生自らが主体的に構築しながら履修することにより、『教師力』の飛躍的な向上」を図ることを、カリキュラム・ポリシーに明示している。「教師力」は「教師に必要な能力の総体」であり、3分野10の軸から構成される（表1）。教師力に基づいて体験活動ごとに活動で身に付く力を明示し、学生が事前に学習目標を設定する際の参考としている。

表1 島根大学教育学部の「教師力」3分野10の軸

教育実践力	学校理解
	子ども理解（学習者理解）
	教科基礎知識・技能
	学習支援の指導技術（授業実践研究）
対人関係力	リーダーシップ・協力
	社会参加
	コミュニケーション
自己深化力	探求力
	社会の一員としての自覚（教師像・倫理）
	リテラシー

福井大学教育地域科学部の「学習過程研究（教育実践研究B）」は、「長期にわたる協働活動中心のプロジェクト型学習の視点・方法・組織・理論について学ぶ」「実際に子どもたちとの活動を企画・運営する力を培う」「自分自身の実践を省察し、今後の実践の展望を明らかにする」「スタッフの力量形成を支える実践研究の方法論を学ぶ」ことを目的としている。「学校教育相談研究（教育実践研究C）」は、「不登校や発達障害について理解をし、実際に不登校や発達障害児とかかわり、彼らとともに創造的な時間を共有すること」を目的とし、「子どもたちの生活の場である家庭の事情や学校の仕組みについても理解し、考慮しながら支援活動を実施できるようになること」が目指されている。



福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードは、【A】本学部の教員が共有すべき使命，【B】本学部の学生が目指すべき目標，【C】上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経験，【D】証拠となる学習成果物，【E】学習成果物の評価基準の5項目から構成される。【B】本学部の学生が目指すべき目標（表2）のうち，教科と関わる目標を除く項目全てが体験型プログラムと関連していると考えられる。

表2 福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダード（抜粋）

<p>【B】本学部の学生が目指すべき目標</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習の専門職として生涯にわたって学び続ける土台を築く。</li> <li>2. 実践コミュニティの一員として，他者と協働し，他者の実践事例や自身の実践から学ぶ。</li> <li>3. 活動的で協働的な学習を子どもたちが行うことができるよう，適切な学習環境・生活環境をつくり出す。</li> <li>4. 教科の特性に応じた問題解決的な学習を子どもたちが行うことができるよう，教科固有の様々な方略を理解し用いる。</li> <li>5. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を子どもたちが学習していくプロセスを理解しており，子どもたちがそれらを学ぶことで知的・社会的・個性的に発達するよう支援する。</li> <li>6. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を理解しており，子どもたちがそれらを意味あるものとして学ぶことができるような経験をつくり出す。</li> <li>7. 教育目的・教育内容・子ども・地域社会に関する知識に基づいて，教科と教科外活動における長期に渡る探究的な学習を支える指導と評価の計画を立てる。</li> <li>8. 子どもたちが民主的に集団活動を運営する実践的能力を発達させるよう，様々な文化的活動や集団活動をつくり出す。</li> <li>9. 子どもたちが生き方を模索するプロセスを理解しており，平和で民主的な社会のあり方と人間らしい生き方について理解を深め，個性的に発達するよう支援する。</li> </ol>
--

上越教育大学の「ボランティア体験」「学校ボランティアA」「学校ボランティアB」の3科目は，臨床的な児童理解，教員の職務内容への理解，インクルーシブ教育についての実践的な理解，自己省察，社会貢献意識の向上を目的としている。「総合インターンシップ」は，上記に加え，「教科指導力の向上や学級経営手法の習得，児童の様々な諸問題への対処等について経験を積み，円滑に教壇に立てる確かな実践的指導力を育成する」こともねらいとしている。

また，それぞれの科目が上越教育大学スタンダードと関連付けられている。「ボランティア体験」はスタンダードⅡ-4「地域社会の一員として，地域や学校の各種行事やボランティア等に参加し，その責務を果たすことができる」との関連が，「学校ボランティアA」「学校ボランティアB」の2科目はスタンダードⅢ-2「子どもの発達や心身の状況に応じて，抱える課題を理解し，適切な指導を行うことができる」との関連が，シラバスや手引きで明示されている。また，「総合インターンシップ」は，上越教育大学スタンダードの最終確認段階として位置付けられている。

愛媛大学の「地域連携実習」は活動内容や時間数が多様であるため，成果を一律に表現するこ

とはできないが、幼児・児童・生徒と接することにより、様々な子供たちの考え方や行動などについて理解を深めることが全ての活動の基本になる。また、「地域連携実習」の活動をする際に、最低限の社会的なマナーを身に付けることや自ら動く（待っているだけでは活動ができない）態度をそれぞれが身に付けることも、（共通する）基本的な目的である。

なお、愛媛大学全体で設定している教職課程のディプロマ・ポリシー（表3）との関連では、「地域連携実習」は、特にDP4につながるものとされている。

表3 愛媛大学の「教職課程のディプロマ・ポリシー」

DP1 教科・教職に関する幅広い基礎知識と、得意分野の専門的知識を有している。
DP2 学校現場で生じている問題を始めとして地域や社会全体に関わる課題について、適切な対応を考え議論することができる。
DP3 幼児・児童・生徒の発達に応じた保育・授業の構成や教材・教具の工夫ができる。
DP4 実践から学び、自己の学習課題を明確にして、理論と実践を結びつけた学習ができる。
DP5 教育的愛情を持って幼児・児童・生徒に接することができるとともに、多世代にわたる対人関係力を身につけ、社会の一員として適切な行動ができる。

## 6. 展望

「体験」型プログラムは、教員を目指す学生にとって、直接子供と接したり、真正の活動に参加して地域に貢献したりする貴重な機会を提供している。従来のカリキュラムに不足していた「現場での学び」を充実させ、地域と協力しながら教師を育てていく仕組みとして、大きな意義がある。一方で、大勢の学生が地域に出ることから、支援・指導体制の確立は必須である。今回調査した各大学では、運営の実務を担うセンター<sup>72</sup>を立ち上げたり、GP等の財源<sup>73</sup>でシステムを構築したりする工夫を行っていた。

今後は、学生の学びの質の向上、振り返りを深める手立ての確立、体験型プログラムとほかの授業科目との関連付け、運営体制の強化などが課題として挙げられる。体験や実習の機会や種類を増やすことだけではなく、大学教育こそが担うことのできる、専門的知識の学修につなげる教育体制とプログラムを完成させることが必要な時期だと思われる。無論、その専門的知識を、子供たちの興味・関心と学習意欲を高めることにどのようにつなげるかを、学生も大学教員も考えながらの学修の意味である。また、そのような学修のためにも、体験や実習へ参加する経験が、学生にも大学教員にも必要であるし、一方で体験や実習を振り返る機会と時間、そして「ゆとり」も必要である。体験や実習をつぎはぎのように増やした結果、実習先の要望などもあって、大学の授業に重なって実施しているような活動も見られる。4年間という限られた期間の中で、自主性を伸ばすためにも「ゆとり」を持った学生教育になるように、そして実質的な「理論と実践の

<sup>72</sup> 島根大学では教育支援センター、上越教育大学では学校ボランティア支援室、愛媛大学では教職総合センターと教職支援ルームを立ち上げ、体験型プログラムの運営を行っている。

<sup>73</sup> 島根大学教育学部では、平成16年の学部改組以降に、文部科学省から8種類の競争的資金を受けている（『島根大学教育臨床総合研究 1000時間体験学修10周年記念号』巻頭言）。福井大学地域教育科学部は、ライフパートナーと探求ネットワークの二つの取組を中心とする教員養成プロジェクトが、平成15年度の「特色ある大学教育支援プログラム」に採択されている。上越教育大学では、「大学生の就業力育成支援事業」（平成22～23年度）及び「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」（平成24～26年度）により、体系的なプログラムの構築と運営体制の充実を図っている。

往還」が成り立つように、制度設計を今一度検討することが重要であろう。

### -コラム- 体験の時間を確保する工夫

授業期間中の平日に行われる活動では、学校など受入れ側のニーズが高いにもかかわらず、大学の授業と重なるために学生が参加できない場合がある。この対策として、愛媛大学教育学部では、平成18年度から教員養成系の時間割に「教育体験枠」を設定している（表4）。教育体験枠の時間帯には授業を入れないようにして、体験活動のための時間を確保している。

また、島根大学教育学部では、教育実習のある3年後期を、通常の授業がない「実習 Semester」としている。学生は、教育実習以外の時期に実習校と異なる公立学校で学習支援活動に参加して、教育実習とは異なる体験を積むことができる。

表4 愛媛大学の教育体験枠

学年	前期	後期
1年生	木曜日 12:40～16:00	木曜日 10:20～14:10
2年生	月曜日 8:30～11:50	月曜日 10:20～14:10
3年生	木曜日 10:20～14:10	火曜日 10:20～14:10
4年生	火曜日 10:20～14:10	金曜日 10:20～14:10

(城間 祥子・山崎 哲司)

### (補説) 「教育実習」と「体験」型プログラム

#### 1. 「教育実習」と「体験」型プログラム

平成9年度に文部省（当時）の教員養成大学・学部への呼びかけで始まったフレンドシップ事業が、教職課程を置く多数の大学・学部で行われている「体験」型プログラムの出発点である。この事業が始まった当初の数年は、「教育実習」以外でなぜ学生が小学校や中学校等に入るのか、何を学ぶのかについて手探りの状態であり、この事業が浸透するのに時間がかかったが、現在では学生が学校現場等で活動するのが当たり前の姿となっている。

本節は「体験」型プログラムが教員養成カリキュラムの中にどのように位置づけられているか、どのような特徴を持つ教授・学習法なのかを示したものであるが、本質的には「教育実習」と同じものである。教員養成系大学・学部では「教育実習科目群」とも呼ぶことができる、多様な「実習科目」が学士課程4年間を通じて設けられていることが多く、どこまでを「体験」型プログラムと呼ぶかについて、厳密な定義は難しい。「教育実習」を教員免許取得に必須のものに限定し、その他の実践・体験活動は基本的に「体験」型プログラムとすれば、両者の違いは次のような表でまとめることができる。

表5 「教育実習」と「体験」型プログラムの比較

	教育実習	体験活動
カリキュラム上の位置づけ	必修(免許状取得要件)	自由, 選択, (必修) ※注
目的	大学での学習を活かした教員としての実践 【教育実践】	教育実習の補完, 多様な経験, 授業に関連した体験 【教育実践を伴う体験活動】
開講学年	3年(一部は4年)	不定(大学により異なる)
単位数	4単位(高校は2単位)以上	さまざま(単位にならない場合もあり)
期間	4週間(高校は2週間)以上	不定(大学により異なる)
場所	学校園(対応する取得免許種)	学校園(取得免許に限定しない), 社会教育施設など
内容	授業実践を中心(教壇実習)	さまざま(大学により異なる)
内容の統一性	曖昧ながらも統一した内容	大学により異なる
事前・事後指導	必須(1単位)	決まっていない(省察中心)
“実質的な”責任者	実習校教員	大学教員
学生の立場	教員(見習い)	教員を目指す大学生
活動中の自由度	少ない(一般に, 細かな指示がある)	有り(活動により異なる)
自主性・能動性	ほどほどに求められるが, 過密スケジュールのため余裕がなく, 自主的・能動的行動は限定される	多くの場合必要で主体的な行動を求められるが, 自由度が高い活動の場合はトラブルを引き起こすこともある
その他	決まり事の多い中で, 主体的な行動が求められる。ただし短期間の実習の中で多様な経験を伴う実践が求められるため, 早めに来て教室環境を整える程度の“主体的”行動が精一杯であることが多く(ややルーチンワークの自主的な行動), 課題を自ら見つけて改善方法を考え立案し, それに基づいて行動する, などの学習の質を高めるような自主的・能動的学習をすることは困難である。	目的の一つは, 教育実習前に多様な体験を積むことで, 教育実習で初めて経験する事柄を少なくして, スムーズに教育実習に取り組んで学習を深められるようにする, という教育実習の補完機能を期待している。 体験の責任は大学教員が持つことが多いので実践の内容を把握しやすく, 実践の結果を大学での学習内容と結びつけた学習としてカリキュラムの中に組み込むことができる。ただし現状では, こうした活動に関わる大学教員の数は少ない。

※注 卒業要件として必修(1000時間体験)や必修科目の中に含む体験など

## 2. 教員養成カリキュラム内での位置付け

「教育実習」も「体験」型プログラムも「学校現場で教育を実践する基礎力」を習得するための「実習科目」である。後者が広く行われるようになったのは最近の10年ほどであり, 教員を目指す学生が子供たちと関わる機会を増やし, 多様な経験を通して自らの教育課題を見つけ, そして学ぶために設けられている。それは, 教員としてのキャリア形成にとって, 学びを促し成長を見守ることになる子供たちの実態について実践を通して学び理解することが重要なためである。自動車を安全に運転するためには, 学科教習だけではなく, 自動車に直接触れて試行錯誤をする技能の講習が不可欠なことに例えられるかもしれない。

教習所で自動車の運転免許を取得することを考えると, 学科教習だけでは安全に運転する「実践力」を身に付けることはできない。技能教習の重要性は言うまでもない。教員免許状での「教育実習」が技能教習に当たるのだが, 「教育実習」という技能教習は期間が短いため, 独り立ちするには技術が未熟ではないかと不安視されている。現在の教員養成の状況は, 今よりも短期間で運転免許を取得でき, 路上教習の実施も教習所次第であった時代(路上教習をしなくても良い)のシステムがそのまま残っているようなものであろう。

そのため, 各大学が独自に「体験」型プログラムをカリキュラムの中に組み込み, 路上教習を少し取り入れたり, ドライビングシミュレーターでいろいろな(危険)場面を経験させたりして, 「実践力」の補強をしているもの, と考えることができる。

しかしながら, この「実践力」は, 何とか車を一人で走らせることができ, 恐らく大きな事故は引き起こさないであろうという程度のものであり, 最低限求められる「実践力」である。ま

た、新しい技術（教員養成で言えば新しい学習法など）が体系的に取り入れられていることはほとんどなく、車の最低限の機能を使った運転技術を学ぶことが中心となっている。

時に、「大学は余り役に立たない。現場で育てるので早く現場へ送り出してもらいたい」のような声が教育現場の関係者から聞かれる。実践の中でしか学べないことがあることを否定しないが、実践（及び体験）至上主義も問題である。免許状更新講習を担当して実感するのは、受講者の多くに新しい知識が不足していること、時に間違っただけで現象を理解している（つもりになっている）ことなど、「理論」に関する不足であり、それは特別な専門知識だけではなく小学校での学習領域に関係する知識であったりもする。また、教材を工夫したいが、新しいアイデアが見つからないので何か手掛かりが欲しい、との声も聞かれる。自動車の運転で言えば、車を乗り回し経験を積めば運転技術は向上するであろうが、道路交通法に関する知識が少し欠けていたり間違いがあったり、また古い知識のまま改正を知らなかったりすると、事故を起こしたりトラブルを引き起こして相手に迷惑をかけることになる。「実習」の重要性、そして「実習」を生かした「理論」の学習とともに、「理論」そのものの学習方法も重視しなければ、大学教育で養うべき本当の「実践力」とは言えない。

### 3. 「教育実習」、 「体験」型プログラムとアクティブ・ラーニング

「教育実習」や「体験」型プログラムは、多くの学生が自分の教育観を変えたり明確化した機会と回答する。学校という教育の場で、そして子供たちを前にして、大学で学んだことを生かしながら実践し、振り返り（研究協議や実習日誌の記述など）をして改善を図る。この繰り返しのより大学でのいろいろな学習を実践に結び付け、また子供たちの反応や理解度と結び付けて実践から学ぶ主体的・能動的学習が行われることから、「教育実習」の中でアクティブ・ラーニングが行われていると言える。ただし、子供たちに対する教育責任の面から、指導案作りや模擬授業なども含めた大学での学習が前提となっているため、第3学年の後半以降に限定されるアクティブ・ラーニングである。また短期間に授業づくり、学級経営、生徒指導と、内容が多くまた多岐にわたるため（運転免許で言えば、5時間程度で技能教習を終えようとするようなもので、指示に従って操作するのが精一杯）、主体的に考えて行動する余裕が余りない（実習生の自由度は小さい）。

「体験」型プログラムでは、活動によっては子供たちと関わるだけで大学の学習を生かす活動にはならなかったり、短時間や短期間の活動であるため、学習を深める主体的な活動にならない場合も見られる。また体験することのみに関心があり省察等を十分にしていない場合は、「いろいろな体験をしているので、それは分かっている」として、自らの経験だけで行動する“実習慣れ”が見られることもある。多様な「体験」は重要であり、またアクティブ・ラーニングの要素を持った学習の機会になっているが、それを“理論”と結び付け学習を深める仕組みが欠かせない。その点でも、「体験」型プログラムの実施と運営に責任を持つ、大学教員の関わり方が重要である。

更に重要なのは、学生がアクティブ・ラーニングを経験するだけでなく、教員として子供たちを“主体的な学習”に導くことのできる学習をして、その手法や重要性を実感することである。学習指導要領の中で「言語活動の充実」が強調され、次の学習指導要領に向けた議論では“アクティブ・ラーニング”の言葉が登場している。大学教育のアクティブ・ラーニングを初等・中等教育でのアクティブ・ラーニングに直接適用できるとは限らないが、大学の授業を通していろいろな

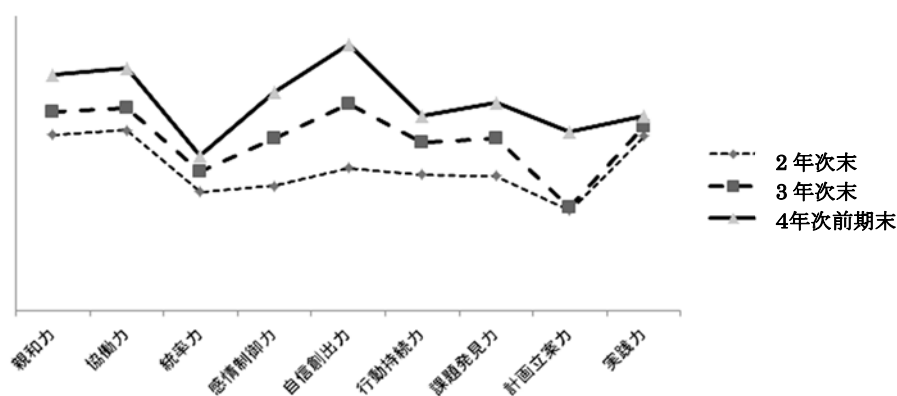
アクティブ・ラーニングを経験し、それを模擬授業や「体験」型プログラムで試してみることが今後は重要になるだろう。「教育実習」は大学で学んだことを生かして実践する場だが、学習していないことは当然ながら組み入れることができない。教員養成のカリキュラムには、効果的な学習方法を考える基盤として、多様なアクティブ・ラーニングの手法が取り入れられるべきであろう。また、そのための教材研究や授業内容の再構成をすることが、教科に関わる教員にも求められる。

そのための課題を少し取り上げる。大学により取組は異なるので、以下のことが当てはまらないと思われる大学もあることは承知しているが、程度の差はあれ共通する課題を抱える大学も多いので御容赦願いたい。

教員養成学部では「複数免許」を取得させること（複数の学校種や教科の免許状を一人の学生が取得すること）が重視される。それは教育現場からも求められるものであるが、例えば一人の学生が幼稚園から高校までの学校種の免許状そして特別支援も含めた膨大な種類の免許状を取得し、そのために膨大な単位を修得することが珍しくなく（そもそも教員養成学部では一般に、卒業要件単位数自体がほかの学部より多い）、大学教員の多くもそれを問題視しない。これではアクティブ・ラーニングに必要な、授業時間外学習の時間確保は不可能である。授業を受けるだけで疲れ果てて当然であり、主体的な学習ではなく指示されたとおりの学習、多面的に考えるのではなく正解を覚える学習になっても仕方がない。またアクティブ・ラーニングを授業に取り入れるためにはその準備にも労力を割かなければならないが、大学教員も膨大な数の授業を開いているため、時間的な余裕がない。教職大学院については教員の担当時間数がチェックされるようだが、学部教育にもそれが必要であろう。そして過密なカリキュラムについて問題意識がほとんど生まれぬ原因として、“学生を教える”ことにしか目が向かない現状が存在する。先に述べたが、“教員として子供たちを主体的な学習に導くことのできる”学習を学生教育に取り入れることが必要なのだが、“学生を教える”ことの先にある、“その学生が教え育てる子供の姿”を意識して教育をすることまでは考えが及んでいない。学生に教えておけば、あとは「教育実習」などで子どもへの教え方を学生が身に付けるから問題ない、では教員養成の教育をしていると言えない。能動的な学習を促すアクティブ・ラーニングも切り口になると思われるが、「実習（実践）」との結びつきを大事にしながらもそれに頼り過ぎず、大学の教員養成教育で養うべき本当の「実践力」とそのために必要な教育体制を考えることが、「教員養成のFD」の一つの方向性ではないかと考える。

## -コラム- PROG<sup>74</sup>の結果から見たアクティブ・ラーニングの必要性

とある西の大学で教員養成学生 100 名余りのほぼ同じ学生を対象に、2 年次末、3 年次末、4 年次前期末にコンピテンシーの診断を行った結果を簡単に紹介する。PROG ではコンピテンシーを「対人基礎力」、「對自己基礎力」、「対課題基礎力」の未通三つに大きく分けている。数値から見るとどの力も 4 年次にかけて上昇しているが、「對自己基礎力」は上昇の程度がほぼ同じであるのに対し、他の二つのコンピテンシーは 3 年次から 4 年次の間に大きく上昇しており、特に「対課題基礎力」の上昇が大きい。この一例だけで全てを論じることはできないが、この結果を見る限りでは、知識伝達型の授業に追われる期間が終わり、教員採用試験や就職対策のために自ら動く必要が生じて行動が変化したことを反映している結果のように思われる。それは、「対課題基礎力」の中に含まれる「計画立案力」の伸びが特に著しいためである。自ら計画しグループのメンバーと話し合いながら課題に挑戦するような、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業を増やすことにより、「教育実習」に臨む前の段階でもこの力を伸ばすことができるであろうし、それが「教育実習」の充実にもつながるであろう。



(山崎 哲司・城間 祥子)

<sup>74</sup> PROG とはジェネリック・スキル測定のため河合塾とリアセックが共同開発したツール。

## 第8節 学校現場等に「浸かる」インターンシップ

### 1. 概要

大学等におけるインターンシップは「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」ととらえられている<sup>75</sup>。それを教員養成課程に当てはめると、主に学校を対象とした就業体験となる。学校を対象とするインターンシップでは、教育実習と違い、「教師」として教壇に立つことはないが、まずは現場に身を浸し、教師の教育活動や子供との関わり方を見て学ぶことが求められている。

教育実習前の大学生にこのような学校現場における「体験」が求められるようになったのは、教員として着任時からの「即戦力」が求められるようになったことによる<sup>76</sup>。具体的には、1) 1997年、当時の文部省（現・文部科学省）の「教育改革プログラム」<sup>77</sup>において、教員養成のカリキュラムにボランティア活動などの教育実践を導入し、大学生のボランティア活動を普及・推奨することを提言されたこと。2) それを受けて教育職員養成審議会第三次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化』<sup>78</sup>に反映され「教員を希望する学生が日常的に学校現場を体験できるような学校の受入れ体制を整備する」ことが求められるようになったこと。これらにより、教員養成のプロセスにおいて現場での教育活動への参加の必要性が高まった。そして、これらを具現化した「学校インターンシップ」の取組は、2000年度から八王子市の教育委員会が市内の大学と連携し、大学生が小中学校での教員の業務をサポートするのを大学が単位認定するようになったものが嚆矢（こうし）であるとされている<sup>79</sup>。その後、各種 GP（Good Practice）等でこのような学校現場での体験について優れた取組が取り上げられるようになった<sup>80</sup>。

玉川大学教育学部では、教員養成 GP「実践的指導力を育てる体験学習プロジェクト-地域連携プログラムの検証と研究-」（2006年）の獲得を機に、これまで行ってきた「教育実習・介護等体験プログラム」「教育インターンシップ（サービス・ラーニング）プログラム」「教育ボランティアプログラム」「アドベンチャー・エデュケーションプログラム」の4つを統合し、一貫した体験プログラムとして再構築した。ここでは「教育インターンシップ（当初はサービス・ラーニングという名称で始まった。現在は「インターンシップA～C」となっている）」について紹介する。

### 2. 授業科目名（履修学年，必修／選択）

1科目2単位で、1年次の秋学期（後期）から、最大6単位まで履修を認めている（国内でのインターンシップは半期16単位履修制限の上限外科目とされている）。累積GPA2.8以上の学生

<sup>75</sup> 文部科学省・厚生労働省・経済労働省（2014）「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2014/04/18/1346604\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2014/04/18/1346604_01.pdf)

<sup>76</sup> 原清治（2009）「現場体験活動は教員志望者の実践力を涵養するのか：学校インターンシップのもつ「効果」について考える」『佛教大学総合研究所紀要』第16号,pp.35-51.

<sup>77</sup> 文部省（1997）「教育改革プログラム」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19991015001/t19991015001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19991015001/t19991015001.html)

<sup>78</sup> 教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_shokuin\\_index/toushin/1315385.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm)

<sup>79</sup> 山本冬彦（2008）「第7章 コミュニティ教育のネットワーク開発としての学校インターンシップ」『CHAT Technical Report No.7 2007年度研究報告』関西大学人間活動理論研究センター 1-11.

<sup>80</sup> たとえば、平成17年度「特色ある大学教育支援プログラム」で採択された、関西大学の「人間性とキャリア形成を促す学校 Internship」等が挙げられる。



が任意で履修できる科目となっている。

当初はサービス・ラーニングを目指して開始されたが、そのような名称で授業科目を展開している大学が少なく、自治体からの理解を得にくかったということからインターンシップへと変更されたと言われている。現在はインターンシップの方が目的・内容ともに合致しているため、名称変更の予定はない<sup>81</sup>。

表 1 科目名称と内容

科目名 (国内のみ)	内容
インターンシップ A	玉川学園内の K-12 の教育施設や、大学近郊の教育委員会傘下の学校及び私立学校での教育ボランティア活動を単位認定の対象とする。
インターンシップ B/C	上記の施設のほか、保育所、様々な児童福祉施設、社会福祉施設、子育て支援関連施設でのボランティア活動を単位認定の対象とする。

### 3. カリキュラム内の位置付け

インターンシップ A については、修得した単位は、教育職員免許状を取得するために必要となる「教科又は教職に関する科目」として利用することができる（インターンシップ B/C については学校機関ではないので、「教科又は教職に関する科目」に該当しない）。

### 4. 学習過程

原則、週 1 回、決まった曜日に受入れ機関に行って活動する。学生の授業の時間割によるが、午前中のみあるいは終日（8 時間程度）が基本的な活動時間となっている。そのほか、長期期間中は流動的な扱いになる。最終的に 70 時間を超えたところで活動は終了となる<sup>82</sup>。その間、1 か月に一度程度、授業で集まり、それぞれの活動の報告とふりかえり、活動の中で生じた課題についての議論を行う。活動の中で生じた課題で学生から出されることが多いものは、「子供をいつ、どのように叱るか」「子供とどのような距離感を保つか」「いじめや学級崩壊にどう対応するか」等である。

### 5. 評価

評価の基準は、1) 活動が半期 70 時間を超えていること、2) 「インターンシップ活動記録」が書けていること、3) 大学での授業における指導（事前・事後指導を含む）を受けていることが前提である。その上で、受入れ機関に次の 4 項目について 5 段階（大変よかった～よくなかった）

<sup>81</sup> サービス・ラーニングとインターンシップの違いはコラムに書いたが、ボランティアとインターンシップの違いは何かということもしばしば問われる。前述の原（2009）は、ボランティアとインターンシップの違いは、「使命（ミッション）」の有無であるとしている。ボランティアは現場にとって「都合のよい労働力」になってしまうこともあるが、インターンシップは大学の授業に組み込まれていることも多く、「教師の仕事とは何かを知る」等、「使命（ミッション）」があることを挙げている。

<sup>82</sup> たとえば、関西大学の「学校インターンシップ」では、単位認定のための活動時間は 36 時間以上としている。活動に至るまでの過程や活動内容は大学ごとに余り差がないように見えるが、活動時間数は様々である。なお、関西大学では「学校インターンシップ」を全学的に展開しており、規模が大きく（毎年 200 名以上）、高大連携センターを通して活動が行われていることが特徴である（関西大学『学校インターンシッププログラム 2014』[http://www.kansai-u.ac.jp/koudai/gakuinte/application/data/internship14\\_s.pdf](http://www.kansai-u.ac.jp/koudai/gakuinte/application/data/internship14_s.pdf)）

で評価を記入してもらおう（評価項目①活動についての連絡、報告等をきちんと行ったかどうか、②積極的に活動に取り組んでいたかどうか、③子供たちとの適切な関わりが持っていたかどうか、④礼儀正しく謙虚に職員と接していたか）。これらに加えて、2) の記録の内容、3) の授業時の活動の評価を加え、複数の担当教員が合議しながら総合的な評価を行う。

## 6. ラーニングアウトカム

教育学部では、理論と実践の往還の中で、人間力、社会力と専門力（コミュニケーション能力、バランス能力、環境との共生、教育理論、教育的知識、指導法、カウンセリングマインド、異文化理解）の獲得を目指している。教育学部のインターンシップでは、子供と教職員との関わりや様子から現場の実態を体得できること、教育者・保育者として必要な技能を具体的に使用し、更に必要な知識等を同定できることを目指している。授業を通して獲得できる力としては、「コミュニケーション・スキル」、「リーダーシップ」、「市民としての社会的責任」を挙げている。

## 7. 展望

インターンシップで学生が共通して戸惑うこととして、子供との「距離感」がある。現場に浸かり、子供と直接ふれあうことには慣れていくが、「教師」としてはどう接したらよいか、叱るときはどのように叱るか、子供が挑発的な態度を取ってきたらどう対応するか、などについて迷いをかかえたまま活動している。インターンシップの授業時には、これらについて安易な回答を出すのではなく、ほかの授業で学んだ知識を生かしながら、状況に応じてどのように対処するかを議論している。担当教員がこの議論をどう導くことができるかが鍵である。一方、学生は、このような課題と向き合うために、専門書を読んだり、他者の経験を取り入れたりして試行錯誤している。学生自身の主体的な学習へとつながっているように見受けられる。

他方、子供との「距離感」もさることながら、インターンシップの履修を繰り返し行う中で、教員への理解（教員の仕事の観察、教員との関係構築）も深まり、実際への採用につながっているケースも見られる。制度化されたインターンシップは、学生が現場に入っていき最初の機会としては、自らボランティア先を開拓するより学生の心理的負担が少なく、スムーズなキャリア形成に寄与していると考えられる<sup>83</sup>。

（小島 佐恵子）

---

<sup>83</sup> 原（2009）は、実習前にインターンシップを行うことで燃え尽きるケースもあることや、知識がない状態で現場に出ることの危険性も指摘したうえで、学校インターンシップの効果を調査結果から実証している。ただ現場に出ることが重要なのではなく、大学-現場-大学という「スパイラルな学び」を継続することが効果を最大に発揮すると述べている。また、大学と現場、教育委員会の連携も重要であり、学生を「育てよう」という現場の意識と重なったときに効果が最大になると指摘している。

## 第9節 学生の成長と地域社会との互恵的な関係を目指すサービス・ラーニング<sup>84</sup>

### 1. 概要

サービス・ラーニングの定義は多様だが、端的に言えば、社会貢献活動（サービス）と学習活動（ラーニング）を結び付けた活動のことを指す。しかし、そこには学生の学びや成長を意図した綿密な設計が必要であり、省察（reflection）と互恵（reciprocity）がキー概念とされている<sup>85</sup>。そして、“service-learning”の”service”と”learning”の間のハイフンが象徴するように「サービスと学習の共生関係」が重要だとされている<sup>86</sup>。

今回訪問調査を行った明治学院大学では、大学の理念の“Do for Others”を実現する場として、ボランティアセンター<sup>87</sup>がサービス・ラーニング活動を担っている。（以下、ボランティアセンターの活動と、ボランティアコーディネーターの市川享子氏が担当している法学部政治学科での「フィールドワーク」の例を中心に紹介する）。

ボランティアセンターができた背景は、阪神大震災がきっかけであるが（1998年と2001年に各キャンパスに開設）、当時ボランティア業界で著名な山崎美貴子先生が副学長であり、山崎先生の熱心な働きかけがセンターの確立に大きく影響した。現在では、迅速な意思決定が可能な独立機関となり、2003年秋のGP（Good Practice）取得により組織が拡大した。2005年度にボランティア・コーディネーター（専門職）の規程も作られたため、他大学から組織の作り方に関する問合せも多く寄せられている。

学内の学生のボランティア参加率は4年間で4割程度であるが、1日限定プログラムなどを見ると、1年生で6割程度は参加しているという。

### 2. 授業科目名（履修学年，必修／選択）

#### ・法学部政治学科

フィールドワーク（2年生専門科目）（ボランティアセンターコーディネーター担当科目）

#### ・国際学部国際キャリア学科

3-4年生の選択必修科目。Field Study A, Field Study B, Field Study Seminar, Internship A, Internship B, Independent Study A, Independent Study B のいずれかを4単位選択必修。Field Study の場合は、Field Study Seminar（2単位）とセットで、Field Study A（4単位）/ Field Study B（2単位）を履修する。

### 3. カリキュラム内の位置付け

ボランティアセンターの活動は法学部で一部単位が認められるようになっているが、基本は単

<sup>84</sup> 「サービス・ラーニング」と「サービスラーニング」の双方の表記がある。ここでは原則「サービス・ラーニング」と記しつつ、大学ごとや出典ごとの表記に合わせて記している。

<sup>85</sup> Jacoby, Barbara, 1996, “Service-Learning in Today’s Higher Education,” B. Jacoby et al., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. Jossey-Bass, pp.3-25., (= 2007, 山田一隆訳「こんにちの高等教育におけるサービスラーニング」龍谷大学経済学会『経済学論集』第47巻第1/2号)

<sup>86</sup> Sigmon, Robert, 1994, *Linking Service with Learning*, Washington, D. C., Council of Independent Colleges.

<sup>87</sup> ボランティアセンターの活動と日本全体のサービスラーニングの現状については、山田一隆（2009）「第7章 日本の高等教育におけるボランティア活動支援・サービスラーニングの現状」櫻井政成・津止正敏編著『ボランティア教育の新地平 サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房 pp.175-192 に詳しい。

位外の活動となっている。単位として認められる科目の例は、法学部政治学科の「フィールドワーク」（2年生の専門科目）である。キーワードは、ボランティア、NPO などであり、選挙ボランティアなども扱う（詳細は「学習過程」に記載）。また、ボランティアセンターに関係なく、国際学部では学部独自で Field Study を展開している。

#### 4. 学習過程

学習は、アメリカのキャンパスコンパクト（サービス・ラーニングを実施している大学の連合体）が掲げるステイクホルダー（学生、コミュニティ、教員、大学）間を循環して地域を支えていくという考え方にそって進めている。大学から地域への報告、という方向性だけでなく、地域からの声も大事にし、報告には必ず大学と地域の双方が入るようにしている。これが集団間の利害を超えた、公共的な価値の実現に結び付く過程となっているといえる。

「事前学習」も重視しているが、活動を通じた「ふりかえり」で学ぶことが大きい。学部横断型だと横の学び合いもあり、1～4年まで関わるものでは、縦のつながりも生じる。このような重層的な学びも大事にしている。

具体例として、法学部政治学科のフィールドワークでは、4月中旬に履修登録について具体的な説明会を行い、研究計画書を配布している。同月下旬に学生は研究計画書（研究概要・日程・要望事項・希望教員等を書いたもの）を提出し、その内容によって実際の担当教員を決める。その後は担当教員が、どこをフィールドにしたらよいか、どのような手順で進めるか等を学生に個別に指導している。下記はこれまでにフィールドの例として挙げられたものである<sup>88</sup>。

- ・選挙事務所での活動・調査：埼玉県知事選、参院選東京選挙区の選挙事務所での活動、アメリカ大統領選挙のアメリカ現地での視察及び共和党大会への参加
- ・外務省、地方自治体活動への参加・調査：市役所の用地買収交渉への参加、神奈川県国際交流活動の取材、清掃局での体験活動によるゴミ問題調査
- ・市民運動・住民運動への参加・調査：福祉・環境活動のボランティア等
- ・非営利組織（NPO）及び非政府組織（NGO）での活動・調査：環境、福祉、まちづくり、雇用、ホームレス、ニート、教育、人権等多様な分野のNPO・NGOでの活動や調査

#### 5. 評価

法学部政治学科の「フィールドワーク」では、活動の結果を1月中旬までに、10,000字以上（図表・資料や業務日記などの類を除く）のレポートを担当教員に提出することを求めている。担当教員より変更もあるとしているが、基本的に、レポート40%、活動・調査等60%により成績を評価する<sup>89</sup>。

ただし、サービス・ラーニングは大学と地域の互恵的な関係を築くことが重要であるとし、教員と学生の関係はパートナーシップで成り立っているため、教員が一方的に教育し、成績評価をすることはないという。双方が提案や承認を求めることが基本となっている。

ほかの例として、国際機関とのつながりがあるようなプロジェクトでは、事前に目標を明確に

<sup>88</sup> 2014年度「フィールドワーク」シラバスより

<sup>89</sup> 前掲シラバスより

し、途中でそれに対するフィードバックをコーディネーターが行っている。国際的なボランティアの場合、多文化共生の場を創造するにしても、学生自身の背景が関わるため、人それぞれのを創ることになる。そのため、学生自身の目標を明確にすることがフィードバックの上で重要になる。そのほか、学生自身が成長したという実感も重視している。

## 6. ラーニングアウトカム

明治学院大学では、創業者ヘボンの言葉である”Do for Others”（他者への貢献）を教育理念に掲げており、サービス・ラーニングは大学の基本理念と結びついている。

先のフィールドワークでは、学生が自ら政治学的なテーマを設定し、現場に赴き、自主的に研究を進めることができるようになることが求められている。国際学部国際キャリア学科では「サービス・ラーニング、プロジェクト・ベースト・ラーニング、留学あるいは国際インターンシップの体験に基づいた、集団の目標に合わせて活動し、リーダーシップを発揮しうる能力」をディプロマ・ポリシーに明示し、サービス・ラーニングを通じて、集団の中でリーダーとして国際的に活躍できる人材を育成している。

## 7. 展望

ボランティアセンターでは、大学での学びを学生自身のキャリアへ接続できるようにすることが課題とされている。教員志望の学生については、被災地での学習支援等が教員という仕事について具体的に考えるきっかけにはなっているということから、教員養成においては、サービス・ラーニングが自己のキャリアを考える大きな材料となっていると考えられる。

### -コラム- 大学と社会の連携-サービス・ラーニング，インターンシップ，地域連携-

教員養成課程に限らず、大学と社会が連携し、その間を往来・往還しながら学ぶ手法は多々あり、様々な名称が用いられている。具体的には、サービス・ラーニング、インターンシップ、地域連携教育などがその例である。これらはどう異なり、また重なり合うのか。実際には各大学によって解釈が異なっており、またこれらが行われてきた文脈やカリキュラム上の位置付け等に由来するところもあり、明確な区分がされていないことが多い。しかし、ここで、あえて端的に整理すると、1) サービス・ラーニングは、公共的な価値の実現に向け、社会と自らの互恵的な関係を目指す社会貢献活動、2) インターンシップは、自らの専攻や将来のキャリアに関連した就業体験、3) 地域連携教育は、地域社会のニーズに応じた教育活動、と言えるだろう。いずれも事前学習、目標設定、ふりかえり（省察）を行う。体験ありきにならないために、学生自身が目的を持ち、それに照らして活動を評価することが求められている。

そのほかにも、本節で取り上げたサービス・ラーニングについて、明治学院大学ボランティアセンターの市川享子氏は「サービス・ラーニングの前提として、シビック・エンゲージメントという大きな理念がより重要」だと指摘していた。社会の一員としていかに参

加し創りあげていくか、その理念の共有ができるかどうかは活動の質がかかっているとい  
う。特にサービス・ラーニングのような活動内容の幅が広いものは、こうした基盤づくり  
が重要となるだろう。

謝辞：本報告に際し、お忙しい中インタビューに御協力いただきました市川享子先生と明治学院  
大学ボランティアセンターの皆様にご感謝申し上げます。

(小島 佐恵子)

### 第3章 「アクティブ・ラーニング」を改めて問う

#### 1. 本報告書における「アクティブ・ラーニング」の射程

「アクティブ・ラーニング」は、文字どおりとらえれば、active な learning であり、学生の能動的な学習を指す。「能動的」とはどのような状態なのかが重要な論点ではあるが、詳細な議論は別稿に委ねたい。本報告書におけるアクティブ・ラーニングを改めて問うにあたり、本稿でまず確認しておきたいことは、「アクティブ・ラーニング」とは、ある特定の授業手法そのものを指すものではないということである。授業手法は、あくまでもアクティブ・ラーニングを実現させる手段であり、大切なのは、その授業手法（授業外学習の方法も含む）により、どのような学習の質の向上が生まれたかということである。そのようなことを確認した上で、以下、本報告書で取り扱ったアクティブ・ラーニングを実現させる手段としての授業手法について検討を加える。

本報告書では、昨今、大学の学士課程教育において話題になっているアクティブ・ラーニングの手法について、教員養成課程の科目において実践されている事例を主として紹介している。一方で、教員養成課程の科目では、今日のようにアクティブ・ラーニングという名で議論される以前から、学生の能動的な学習を導く教育方法を採用する授業が多く実践されてきたと感じる方も多いであろう。それは、例えば、教育方法・技術・ツールとしてのディスカッションであり、教員の発問と学生の回答であり、授業後の学生の感想や考察の記述（小レポートやコメントカード）であり、評価と実践の一体化を目指した学生によるポートフォリオ作成と自己評価などであろう。これらは、講義型授業においても実践可能なものであり、教員養成課程にかぎらず、広く大学教育において日常的に我々が用いている手法でもある。また、教育実習、模擬授業、実習、実技、演習など、古くから実践されてきた独自の能動的学習を必要とする教育方法があることも事実である。あるいは、「仮説実験授業」（板倉聖宣）や「学びの共同体」（佐藤学）などから影響を受けて、大学の教員養成課程において同じような実践を導入している方がいらっしゃる可能性もあろう。これらの教育方法は、単に大学教員が教育方法として有用であると判断したために実践している場合に留まらず、将来、目の前の学生が教員として子供たちの前で授業を行う際に実践することを想定して体験させているといった場合も考えられよう。これら従来の取組（「従来型アクティブ・ラーニング」と表現する）は、教員養成課程における教育方法の財産として、今後、改めて質の高い実践が検討・発見され、蓄積・共有化されていく必要がある。それは、ファカルティ・ディベロップメント（FD）という視点からも重要な課題である。

我々は、本報告書を作成するに当たり、これら従来型アクティブ・ラーニングを念頭に置きながら、これらの教育方法をあえて主たる対象として取り扱わないことにした。その代わりに、新たに話題となっているアクティブ・ラーニング手法（「非従来型アクティブ・ラーニング」と表現する）を主に取り扱い、従来型アクティブ・ラーニングとの相違点を比較することに留めた。その理由は、主に次の二点である。

第一の理由は、科学技術や教育理論の進化、社会や子供の事情の変容などに対応した教育実践を展開するために必要な情報を提供するためである。これは、「実践的指導力」の育成にも通ずるものである。つまり、本報告書を手にとった大学教員の方々が非従来型アクティブ・ラーニングを実践することで、学生が大学で能動的・協同的に学ぶ学習形態を体験し、その良さを知ること

とにより、そのようなアクティブ・ラーニング手法を自らが教壇に立ったときに実践したいと思う、実践できるようにすることを目的としているということである。もちろん、大学教員が授業でアクティブ・ラーニングを実践し、学生が能動的・協同的、かつ深く学ぶ姿を目にすることでアクティブ・ラーニングの良さを知り、教育することの喜びを感じることができれば、それはすばらしいことである。

第二の理由は、非従来型アクティブ・ラーニングの特徴を検討することで、従来型アクティブ・ラーニングの特徴もまた再評価され、両者の質の向上やカリキュラム上の両者の配置の改善が期待できるからである。そして、この第二の理由は、「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」を見据えた教員養成にも通ずるものと考えられる。限られた時間の中で、大学の教員養成課程において学んでおくべきことは何なのか。学校現場に出た後に身に付けた方が望ましいものは何なのか。学校現場では経験し学ぶことが難しいものは何なのか。大学卒業直後の新任教員（あるいは、臨時講師）として最低限必要な知識・技能・態度は何なのか。大学の教員養成課程で学ぶことは難しい（更には、学ばない方がよい）ことを大学が引き受けてしまっていないだろうか。大学で学ぶ方が望ましいことを学校現場に任せてしまっていないだろうか。これらの問いを総合して、生涯にわたって学び続ける教職カリキュラムを創造し、それを前提とした大学の教員養成課程の役割を再構築する作業が、アクティブ・ラーニングにかかる議論及び実践を通じて展開されることを期待している。

ところで、本報告書で取り扱っている非従来型アクティブ・ラーニング自体も、決して目新しいものばかりではないと感じる方も少なくないであろう。それは、例えば、「体験」型プログラムで紹介された学校支援ボランティア活動である。学校支援ボランティア活動は、1997年のフレンドシップ事業を契機に広く知られるようになって以降、20年近くにわたり続けられている取組である。また、ディベート実践やLTD、PBLやTBLなども、ディベートやディスカッションを一部採用した授業を、長年展開してこられた方はいらっしゃるであろう。本報告書は、そのような取組を展開されている方々のほんの一部を紹介するだけにすぎないのかもしれない。さらには、本報告書が取り扱った非従来型アクティブ・ラーニング以外の非従来型アクティブ・ラーニング手法（例えば、クリッカーやSNSの活用、反転授業など）を先進的に実践されている方もいらっしゃるであろう。あるいは、もっと組織的に、質の高い取組を展開していると自負される方もいらっしゃるかもしれない。そのような方々には、本報告書をきっかけに、是非それらの実践について、広く教員養成の世界に御紹介いただき、非従来型アクティブ・ラーニングの実践事例・知見が（さらには、従来型アクティブ・ラーニングのそれも）、組織的に蓄積・共有化されていく動向を加速させていただければ有り難く思う。

以上のような背景をもって、本報告書では、非従来型アクティブ・ラーニングの特徴を、実践事例を基に検討した。これまでアクティブ・ラーニングを実践してきた方、アクティブ・ラーニングを実践してきたが余りうまくできなかった方、これから挑戦しようと考えている方など、様々な方にとって意味のある報告書となっていることを願うばかりである。

とはいえ、アクティブ・ラーニングは万能ではない。メリットがあればデメリットもある。そして、理解を間違えて実践すればメリットよりもデメリットが前面に表出し、「悪貨は良貨を駆逐する」結果を招いてしまう。そこで、以下では簡単にではあるが、アクティブ・ラーニングに対する理解を深める作業を行いたい。



## 2. 「体験」の射程

教員養成課程におけるアクティブ・ラーニングと聞けば、模擬授業や教育実習（従来型アクティブ・ラーニング）、学校支援ボランティア活動や教育インターンシップ（非従来型アクティブ・ラーニング）など、教育実践が展開される現場での体験活動を頭に浮かべる方が多いであろう。しかしながら、この「体験」の射程について確認しておく必要がある。なぜならば、以下に述べるが、体験とは、必ずしも教育実践が展開されている現場での体験のみを指すものではないからである。

平成14年10月に文部科学省初等中等教育局より出された『体験活動事例集—豊かな体験活動の推進のために—』では、体験活動について次のような解説が掲載されている。

「体験活動」とは、文字どおり、自分の身体を通して実地に経験する活動のことである。人は、いろいろな感覚器官を通して、外界の事物・事象に働きかけ、学んでいく。具体的には、見る（視覚）、聞く（聴覚）、味わう（味覚）、嗅ぐ（嗅覚）、触れる（触覚）といったいろいろな感覚を働かせて、あるいは組み合わせて、外界の事物や事象に働きかけ、学んでいく。このように、子どもたちが身体全体で対象に働きかけかかわっていく活動をここでは「体験活動」ととらえている。

体験活動には、自分自身が対象となる実物に実際に関わっていく「直接体験」のほか、写真やテレビなどの媒体を介して感覚的に学びとる「間接体験」、更に模型やシミュレーションなどを通して学ぶ「疑似体験」があるが、今日、とりわけ「直接体験」をどのように豊かにしていくかということが大きな課題となっている。

このように、体験活動を、自分自身が対象となる実物に実際に関わっていく「直接体験」、写真やテレビなどの媒体を介して感覚的に学びとる「間接体験」、模型やシミュレーションなどを通して学ぶ「疑似体験」に分類してとらえることができるのである。

これら体験の類型を教員養成課程でのアクティブ・ラーニングに当てはめてみると、例えば、直接体験には教育実習、教科教育にかかる実験・栽培・製作・実技、学校支援ボランティアや教育インターンシップなどなどがある。教科教育にかかる実験・栽培・製作・実技などを活用した授業づくりや指導案作成及び模擬授業は疑似体験になろう。一方、ケースメソッド、ディベート、PBLなどは、テキストベースであり、間接体験ではあるが、現場性・シミュレーション性の程度が高く、疑似体験に近い間接体験であるといえよう。冒頭に言及した、教育方法・技術・ツールとしてのアクティブ・ラーニング（ディスカッション、教員の発問と学生の回答、授業後の学生の感想や考察の記述（小レポート）など）やTBLは、特に体験を伴うかどうかは不問であり、逆に、授業事例や写真を用いた間接体験それ自体は、教員による解説のみでアクティブ・ラーニングという形態をとらない場合もある。

以上のような整理をしてみると、「体験」と聞けば、つい教育現場での体験活動、つまり、「直接体験」と思い込みがちな我々の思考が相対化される。それは、大学の教室で学ぶことには意味がない・とにもかくにも現場に入れば良いといったような「体験神話」とでもいう言説をも相対化してくれる。もちろん、教育現場に入って実践に参加することによりすばらしい学習が期待で

きることは言うまでもない。しかしながら、一方で、直接体験、間接体験、擬似体験のそれぞれが、それぞれの意義を持ちながら、相互補完的（あるいは相乗的に）成立しているという側面を見落としてはならないのである。この点については、後述するとして、まず、体験及びアクティブ・ラーニングが学習にとってどのような意義を持つのかについて、以下で確認する。

### 3. 学習にとっての体験、アクティブ・ラーニングの意義

体験及びアクティブ・ラーニングの意義について、「真正性」「学習の状況論的アプローチ」「リアリティ・ショック」といった概念を基に検討する。

真正性 (authenticity) とは、「分野によって多義的に使われる」概念であり、状況論 (学習の状況論的アプローチ) においては、「真正の活動」は、「ある文化の成員が日常的に行っている実践」のことを指すものとして使われている<sup>90</sup>。状況論においては、学習は社会的実践への参加であり、その実践の状況に埋め込まれているものとして位置付けられる<sup>91</sup>。したがって、学習には、実践の体験と実践への能動的参加が必然的に伴うことになる。もちろん、そこでの実践の質、能動性の質が問われることにはなるが。しかしながら、教室内においては、「教育方法が多くの場合、抽象的な概念を、典型的な事例と教科書による練習をもって探し出せる固定化した、明確に定義された、独立した実体として分け与えようとする」<sup>92</sup> ために「文化への洞察、さらには学習者が必要としているその文化の構成員による真正な活動への重要な洞察を提供してくれない」<sup>93</sup> 結果を生み出す傾向があるのである。教員養成科目での学習に転じて考えてみると、大学授業で学ぶ内容は、真正性が低くなる傾向があり、そこでは学校教育という文化への洞察や学生が必要としている学校での教育・学習活動への重要な洞察を提供できないという結果を生み出すことになるのである。学校教員のライフコース研究において、「教職活動を進めていく上で基盤を培うこととなった大学生活上の事柄は何か」という質問に対して、「教育実習」を除いて「大学の授業」「大学教師との交流」「卒業論文作成等で得た学問研究することの経験」といったフォーマルな大学教育機能に対しての支持が少ないことが明らかにされている<sup>94</sup>。教育実習に代表されるような現場体験学習以外の大学での学習が、教員という文化、教育という社会的実践にとって真正な活動となっていないことの現れと解釈することができるのではないだろうか。

そこで、学校での学習を可能な限り社会的実践に近づけるために、社会的実践が行われている場そのものに参加し、そこでの活動を体験するといった教育プログラムや、学校内に社会的実践を持ち込むシミュレーション・プログラムを展開するという方法が採用される。例えば学校教師の真正の活動は、学校において子供・教師・保護者・地域住民などとの関係の中で展開される様々な教育実践であり、それを大学生が「学習する」有効な方法は、学校教育という社会的実践へ参加することであり、そこで体験を積むことであるという具合である。

<sup>90</sup> 松下佳代 2010. 「学びの評価」佐伯胖 (監修) 『「学び」の認知科学事典』, pp.442-458.

<sup>91</sup> Lave, J., Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, New York.

<sup>92</sup> Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. 1989. *Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1, pp.32-42. (p.33 より筆者訳)

<sup>93</sup> 同上, (p.33 より筆者訳)

<sup>94</sup> 山崎準二 2002. 『教師のライフコース研究』創風社.

このような体験を積むことで、教員としての真正性の高い活動が可能となり、学習のための学習から、実践のための学習へと転換されることが期待されよう。看護の世界では「今まで比較的ぬるま湯的な学校教育によって保護されてきた新人たちが、突然医療現場の前線に駆り出され、そのギャップで燃え尽きてしまう現象」としての「リアリティ・ショック」が深刻な問題となっているようである<sup>95</sup>。

このような体験の意義は、アクティブ・ラーニングの意義とも重なる。社会的実践への参加は、アクティブ・ラーニングを伴うからである。

そして、先に確認した『体験活動事例集—豊かな体験活動の推進のために—』からは、従来の学校教育においては、教室内でのテキストや写真資料などを通じた間接体験が多かったため、シミュレーションによる疑似体験、さらには実物に実際に関わる直接体験を伴う活動を増やしていくことが必要であるという認識が伺える。そして、「体験」が見る・聞く・味わう・嗅ぐ・触れるといった五感を働かせることに結びつき、それが「活動」として教育的意義をもった実践と関連することで学びにつながるという期待が読み取れる。さらには、直接体験により実際に対象に関わっていくと同時に、間接体験や疑似体験により、その認知空間・実践の場においても間接的・疑似的な対象に「関わって」いく学習が求められるという解釈も可能となろう。

大学教育においても、このような体験を通じた学習の意義が認められている。例えば、中央教育審議会による「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）」（平成24年）では、「①速やかに取り組むことが求められる事項」として次のような記述がある。

学士課程教育はキャンパスの中だけで完結するものではなく、サービス・ラーニング、インターンシップ、社会体験活動や留学経験等は、学生の学修への動機付けを強め、成熟社会における社会的自立や職業生活に必要な能力の育成に大きな効果を持つ。

中教審答申に記載があるから重要だという認識は控えるべきであろうが、医学教育や工学教育における「アーリー・エクスポージャー」「創成科目」や初年次教育におけるゼミ形式の授業など、体験を積極的に導入することにより、学生の学習意欲や能動性が高まることを実感されている方も多いのではないだろうか。また、ジョンソンら（Johnson et al）は、能動的で協同的な学習スタイルが、学生の学びを促進させていることを多くの事例とともに明らかにしている<sup>96</sup>。あとは、限られた時間の中で、どの程度のアクティブ・ラーニングを、どの時期に、どのくらいの頻度で実践するかを検討していく必要があるであろう。

#### 4. 体験、アクティブ・ラーニングの課題

学習にとっての体験及びアクティブ・ラーニングの意義を確認したが、体験及びアクティブ・ラーニングは万能ではない。体験及びアクティブ・ラーニングの抱える課題を理解した上で実践

<sup>95</sup> 福島真人 2010.『学習の生態学—リスク・実験・高信頼性—』東京大学出版会, p.148.

<sup>96</sup> Johnson,D.W., Johnson,R.T., Smith,K.A. 1991. Active learning: Cooperation in the college classroom,1/E. Interaction Book Company.

しなければ、効果が上がらない、問題点ばかりに注意が向いてしまうといった状況が発生し、体験及びアクティブ・ラーニングの持続的展開が困難になる。そこで、以下では、体験及びアクティブ・ラーニングの抱える課題を「現場学習の限界」「経験と系統」「能動性の質」「インセンティブ・ディバイド」という四つの観点から検討する。

## (1) 現場学習の限界

先に確認した直接体験・間接体験・疑似体験の関係性は、階層性があるわけではなく、それぞれが相互補完的・相乗的に作用するものであると考えるべきである。例えば、学校現場での直接体験は、真正の活動に参加でき実践のための学習が可能になると同時に、五感に強く訴えることができ、学習の意欲が高まる効果も期待できる。一方で、学校教育現場の複雑なリアリティの中で、何を学ぶのかが見えない、何が学ばれたのかわからない、大学生が学ぶべき課題とは言えないようなものが学習されるといったことが起きうるのではないだろうか。

例えば、福島真人は、社会学者のベッカー（Becker, H. S.）の教育論を引用・参照しながら、子供たちの学校で行う真正性の低い活動と現場で行う真正性の高い活動を比べて、どちらも学習するには適していないことに言及している<sup>97</sup>。学校での学習は、「学校という制度で生き延びるために技術を学ぶことにすぎない」<sup>98</sup>のものであり、一方で、現場での学習は、「リアルタイムで出来事が進行していて、そこで学習に必要なある種の猶予、つまりちゃんと立ち止まって考え直したり、分からないところを繰り返してみたり、あるいは適当なタイミングで先輩や指導者に、適度の指導を受ける、といったチャンスは限られている」<sup>99</sup>のものとして、学習の困難さを指摘している。教員養成における教育実習を例にすれば、学校現場の先生方が多くの御負担と御配慮をくださっていることは百も承知であえて言うとするれば、学校現場で体験する事象にも、やはり同様の限界があるということは否めないであろう。それは、学校現場の先生方の負担の限界性という要因によるものだけでなく、福島が指摘するような現場の持つ本質的な限界性という要因によるものでもある。そこで必要となるのが、大学というキャンパスで体験を省察する間接体験であり、自身の体験に加え他者の体験も題材にした疑似体験であり、それら各々を相対化しつつ統合していく学習プロセスである。

## (2) 経験と系統

かつて初等・中等教育において子供たちの経験を重視する教育の在り方に対して「はい回る経験主義」という批判があった。「はい回る経験主義」で批判されたのは、そこで経験され学ばれるものが断片的で質の低いものであり、総合的で体系的で質の高いものとはならない、「経験の連続性」<sup>100</sup>のない学習活動であったという点である。知の系統性・体系性を無視した経験主義的学習は、「発達の最近接領域」<sup>101</sup>から遠く離れた学習課題として眼前に現れるとも考えられる。経験主義的教育観においては、系統主義が知の体系性を重視するばかりに学習者の興味・関

<sup>97</sup> 福島真人 2010. 前掲書, p.146.

<sup>98</sup> 同上, p.146.

<sup>99</sup> 同上, pp.146-147.

<sup>100</sup> Dewey, J. *Experience and Education*. 1938. デューイ, J. (市村尚久訳) 2004. 『経験と教育』講談社学術文庫.

<sup>101</sup> Vygotskii, L. S. (Выготский, Л. С.) 1956. *Избранные Психологические Исследования*. ヴィゴツキー, L. S. (柴田義松訳) 1969. 『思考と言語』(上・下) 明治図書.

心、主体性を剥奪すると批判されたが、一方で、経験主義的学習も、学習者の持つ知識体系や興味関心にとっての最適なものではなく、学習者の主体性さえも成長しない結果となる恐れがあるのである。

### (3) 能動性の質

秋田喜代美は、中学生が授業に能動的に参加した場合（質問する、発言をするなど）と成績との間には有意な相関が見られなかったのに対し、受動的な参加（人の話を聴く、ノートをとるなど）と成績との間には正の相関が見られたことを明らかにしている<sup>102</sup>。この論文では相関関係からの分析がなされているので、様々な異論が挟まれる余地が残されているが、質問・発言をたくさんしているからといって成績が良い（つまり、知識技能が身につけている、理解が深まっている）とは限らないという様相は、我々の経験とも合致するところなのではないだろうか。

また、ブランスフォードら（Bransford et al.）は、認知科学の知見から、能動的学習の質の違いについて検討を加えている<sup>103</sup>。そこでは、次の三つのタイプの学習指導について取り上げられている。一つ目は、学習者が様々な学習活動に主体的に取り組むよう指導することを目標とし、学習者が学習活動に積極的に参加しているかどうか、全ての学習者が公平な扱いを受けているかどうか、よい作品を制作しているかどうかを重視するものである。二つ目は、学習者が何を学習しているのかについて教師は責任を持つべきだと考えており、一つ目のタイプと同様の活動の様子を重視するが、それに加え、学習者が何を学んでいるのかにも注目するものである。三つ目は、二つ目と同様、学習者が何を学習しているのかについて教師は責任を持つべきだと考えているが、二つ目のタイプに比べ、このタイプは学習過程の全てを学習者の自主性に任せるべきだと考えているものである。そして、この三つ目のタイプでは、二つ目のタイプと同様、活動の様子、学びの内容に注目するが、それに加えて、学びのきっかけや過程にも着目する<sup>104</sup>。活動的になると同時に学びが深まるかどうかという問いは、これらの指摘を参照すれば、一つ目と二つ目の学習指導が境界線となる。そして、二つ目と三つ目の学習指導の境界線には、深い学びが、教師が提示し、導く学習目標・内容・方法を達成すると同時に、それを超えた学習の様相を見せるかどうか、教師がそのような様相を価値あるものとして想定し、評価するかどうかという問いが存在するのである。

### (4) インセンティブ・ディバイド

荻谷剛彦は、親の所得や学歴によって学習者間に関心や意欲の格差（インセンティブ・ディバイド）が生じている現状を明らかにしている<sup>105</sup>。アクティブ・ラーニングにおける体験や活動そ

---

<sup>102</sup> 秋田喜代美 2009. 「質の時代における学力形成」 東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う—二十一世紀日本の教育への展望』 東京大学出版会, pp.193-233.

<sup>103</sup> Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R.(ed), 2000. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. ブランスフォード, J. D., ブラウン, A. L., コッキング, R. R. (森敏昭・秋田喜代美監訳) 2002. 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦—』 北大路書房.

<sup>104</sup> ブランスフォードら, 2002. 前掲書, pp.12-13.

<sup>105</sup> 荻谷剛彦 2001. 『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会（インセンティブ・ディバイド）へ—』 有信堂高文社.

れ自体は、客観的に見れば全ての学習者に平等に分配されるように見える。しかし、構成主義的な学習観に立てば、そこでの経験・学びは学習者それぞれによって異なることになる。そして、そこに学習者間で異なる関心・意欲が発動する（あるいは、発動しない）ならば、そこでの経験・学びの違いに拍車がかかることが想定される。そして、アクティブ・ラーニングは、学習者の主体性を重視するため、教員によるコントロールが容易ではない。したがって、関心・意欲の方向性の差異もまたコントロールが困難となり、学力格差が拡大していくというシナリオが描かれるのである。関心・意欲の方向性の差異とは、例えば、ブランスフォードらが指摘していたような能動的学習の質の違いが、学習者自身にも生じることを指す。そこでは、学習者が活動自体に関心・意欲を持っているのか、活動の中の他学習者との会話へ関心・意欲を持っているのか、活動に伴う学びに関心・意欲を持っているのかなどの差異が生じるのである。授業に能動的に参加した場合（質問する、発言をするなど）と成績との間には有意な相関が見られなかったという秋田の指摘も、このような学習者の関心・意欲の方向性の違いによって生じる現象とみることが可能なのではないだろうか。

## 5. 教員養成課程における体験、アクティブ・ラーニング

以上、体験やアクティブ・ラーニングの意義及び課題について確認してきた。アクティブ・ラーニングを実現させる手法を導入する際には、その授業形態を問うだけではなく、これまで確認してきたような意義と課題を理解しながら、質の高いアクティブ・ラーニングが展開されているかどうかを問う必要がある。

それは、例えば、アクティブ・ラーニングを導く手法の導入が、個々の教員による単なる技法の転換に終わるのではなく、教員養成に関わる全ての大学教員と将来教師になる全ての学生が、学習とは何かを問い直し、教授学習パラダイムの転換<sup>106</sup>をももたらす媒体になっているかどうかを問うことなのかもしれない。それは、単に大学での学生の学習の質の向上だけでなく、その学生が教師になった際の子供達の学習の質の向上にもつながるものとなることを意味するであろう。また、深い学習（ディープ・アクティブラーニング）<sup>107</sup>が実現されるよう、挑戦し、工夫を重ねるゆとりを大学として保証する組織作りができていくかどうかを問うことも大切なかもしれない。

このようなことを検討するために、我々には、体験及びアクティブ・ラーニングの意義と課題について知るとともに、アクティブ・ラーニングという実践がどのように学習者（学生）に作用しているのかについて形成的評価を行い、実践を改善していくことが求められよう。更に言えば、アクティブ・ラーニングが、学習者だけでなく、学習者を取り巻く大学・学校・社会教育施設・保護者・地域社会などにとっても、どのような影響を与えているのかを検討していくことも大切になると考える。場合によっては、アクティブ・ラーニングを経験した直後のみならず、学校現場で教師として働き出した後に継続的に確認していくことも必要であるかもしれない。その際には、アカウントビリティを優先しすぎた「評価疲れ」<sup>108</sup>に陥らないよう配慮することもまた大

<sup>106</sup> 溝上慎一 2014.『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.

<sup>107</sup> 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著 2015.『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房.

<sup>108</sup> 松下佳代 2012.「学校は、なぜこんなにも評価まみれなのか—教育のグローバル化と PISA の果たした評価」

切であろう。

ブランスフォードらは、認知科学の観点から教員養成の教育実践に対して、以下のような指摘をしている。

- ・学習者が教室に持ち込んでくる既有知識を、学習を妨害するものにとらえるのではなく、学習を促進するものとして役立てる必要がある。
- ・学習者が教育内容を深く理解できるような学習指導を行うべきである。そのためには、関連した例を数多く用いるなどして基礎となる事項や原理をきちんと理解させる必要がある。
- ・メタ認知能力の育成は、多様な教育内容の学習指導のカリキュラムの中に組み入れる形でなされるべきである。<sup>109</sup>

ちなみに、「メタ認知」とは、「自分自身の認知過程をモニターするコントロールメカニズムとそれを支える知識」<sup>110</sup> のことである。波多野と稲垣は、熟達化研究において、熟達者が自分の学習過程を注意深くモニタリングしながら学習を進めていることを明らかにしており、このようなメタ認知的行動モニタリングを適応的熟達者とよばれるための重要な認知的要因として位置付けている<sup>111</sup>。

ブランスフォードらの指摘は、個人の認知過程を単位とした指摘であるが、大学生が学校現場、地域社会、大学などの様々な場で、様々な人々と関わりながら学習を展開していくに当たっては、かかる構成員それぞれに対しても同様、既有知識の活用、具体的事例とその基礎となる原理の理解、メタ認知の活動過程への組み込みといった要素がもたらされるような活動デザインと実践が展開されることが大切なのであろう。それは、決して大学教員が単独で行えるものではなく、学校をはじめとした現場が単独で行えるものでもなく、かかる構成員が協働的に関わりながら相互作用的に展開されていくものなのである。そのような取組を持続的に展開していくことは、失敗を容認し支え合う、レジリエンス (resilience) の高い教育チームを創り出すことにつながるであろう。本報告書で紹介した様々なアクティブ・ラーニングが、そのような教育チームの醸成に寄与できるなら幸いである。

(杉原真晃)

---

グループ・ディダクティカ編『教師になること、教師であり続けること—困難の中の希望—』勁草書房, p.24.

<sup>109</sup> ブランスフォードら, 2002. 前掲書, pp.18-19.

<sup>110</sup> 楠見孝 2010. 「大人の学び—熟達化と市民リテラシー—」佐伯胖 (監修) 『「学び」の認知科学事典』, pp.250-263.

<sup>111</sup> Hatano, G., Inagaki, K. 1986. Two courses of experience. in *Child Development and Education in Japan*, Stevenson, H., Azuma, H., Hakuta, K.(ed). New York: W. H. Freeman.





## 第Ⅱ部 講演記録



## 講演記録1「協同による個と集団の変化—協同学習のすすめ—」

安永 悟(平成25年1月8日)

【安永氏】皆さん、おはようございます。

いま御介いただきました安永でございます。きょうは2時間、実質的には1時間ということですが、短い時間ですので、早速始めさせていただきたいと思います。

お手元に、きょう使う資料、スライドとB4判のものを二つ準備しております。

大体こちら(スライド画面)を見ていただきながら、先へ進めていきたいと思います。最初、こういうふうなスライドを出させていただきました。「できるだけ交流の少ない方とペアで座ってください」ということですね。

協同学習、グループを使った協同学習を、より効果的にするための様々な工夫というものを、きょうの講演の中でも利用させていただいております。時には、いろいろ指示を出すことがあるかと思いますが、よろしく御協力の方をお願いします。協同学習というのは実際に体験しないと、どうしても御理解いただけないところがありますので。

きょうのタイトル、いろいろ考えたんですが、一応「協同による個と集団の変化」ということにしました。集団を使う場合は、常に個と集団の関係が大切で、昔から大きな問題なんです。個人的にも再度、この辺について考えているところがありましたので、あえてこういうふうなタイトルを付けさせていただきました。

副題としては、「協同学習のすすめ」ということです。

きょう、先生方の方に、全てのスライドは出していません。実は、これはいつぐらいだったか、年内にお送りしたと思うんですが、その後いろいろ考えていて、若干修正しているところもあります。また、新しく加えているスライドもあります。

きょうのこの勉強会といいますか、講演の中で、私が是非先生方にお伝えしたいこと、何だろうかと考えてみますと、まず、きょうは「協同学習」の概要を知っていただくこと。詳しいところまでいかないかもわかりませんが、まず概要を知っていただくということですね。

それから、協同による授業づくりの可能性。「ああ、そうか、使えるな」、できたらそういうふうに伝わっていけばいいな、と思っています。

要するに「ああ、そうか、そういうふうな授業づくりもあるのか」ということをわかっていたくまでいいんですが、私の願いとしては、生徒も教師も共に変化成長できる学校づくりに——協同学習ではないんですね、協同を中核に据えた教授学習が極めて有効であるということ、メッセージとして先生方にお伝えしたい。こういう願いがあります。

きょうは小中高といいますか、そちらの先生方と大学関係の先生方がいらっしゃいますので、「児童」や「生徒」や「学生」という言葉を使いますが、全部一緒と考えてください。

私が話す時間、60分間頂いていますので、その中で何を話そうかと考えた場合に、これは先生方のお手元の方にあると思うんですが、まず、教育の目的、どうしてこういう協同学習を私は入れているのか。その目的を、まず明確にしておきたいと思います。

その上で、協同学習の定義と特徴というものを簡単に説明させていただきたいと思います。予定とすれば、40分ぐらいでここまで来るかなと思っています。

その後、具体例として、小学校5年生の実践例と、看護学校の実践例を持ってきていますので、それを参考にしながら、いろいろ、その後の議論に続けたいと思います。

それで、いま、川島先生からありましたように、午前中2時間頂いています。最初は60分しゃべって、その後の60分間は討議をしたいということで提案がありましたが、先ほどお伝えしたように、どうしても体験してもらわないとピンとこないところがあります。そこで勝手に、先ほど一応了承をとりましたが、最初、10分程度をかけて、ここの「場づくり」をしていきたいと思いません。ここの場づくりですね。その後60分間で、先ほどの内容を流していきます。その間に1度だけ、ペアで交流をしていただきたいと思いません。

最後のところで、もう一度ペアで交流していただいて、講演の内容全部を対象にして、仲間と二人でいろいろやりとりする。その後、全体のディスカッションをやるという、こういうふうな流れにしています。よろしいでしょうか。

2時間の流れ、それから私の講演の流れというのを、御理解いただきましたでしょうか。

それでは、まずグループ、ここの「学びの場づくり」ということなんですが、きょうはこういうふうな場面でもあるので、ペア、時間もありませんので、ペアでやっていこうと思っています。

一般的には4人グループまで持っていくますけれども、グループをつくる時に、多様な子供たちを集めて、学生さんたちを集めてグループをつくることをお勧めしています。それによって、いろいろな個と出会うということが出来ます。他者理解ですね。視野が拡大するし、自分とは異なる立場の人、背景を持った人との交流が深まっていくということを期待できます。

もちろん、知的な側面の活性化もあるわけですが、その異質性の許容というものが、こういうことを通して行われますと、いま問題になっている「いじめ」の阻止に大きな効果がありますし、きょうも後で事例を出しますけれども、特別支援というものが普通の学級の中でも一定レベルまでやる事が出来ます。そういう意味で、異質性ということを非常に前面に出したグループづくりをしています。

それから実際に、45分、小学校では45分の授業の中にグループを入れる、大学では90分の中にグループを入れるというときに、どうしてもグループ活動を入れると「だらだら」となってしまうという現象があります。これは「先生の指導法が悪い」、一言で言えば、そうなんです。だから、規律をきちんと最初決めておいて、学生に納得してもらって、さあやろうか、ということにすれば、学生たちは非常にうまく動くことができます。

そこで、まず規律ですね。グループを使うときの規律を最初に決めておくということです。そのときに、一方向的に押し付けるというよりは、きちんと「なぜか」ということを、理由を示して、同意を得てから先に進んでください。

最近、小中高にグループ学習が入ってきて、グループでの対話の仕方、だんだん分かってきているんですけども、まだまだ定着していないんですね。そこで、話し合いに必要なスキルが獲得されていなければ、教えるということですね。教えて、それを使うように促す。既に獲得していたら使うように促す。そして使ったら、褒めてあげるといふ、単純なことですけども、これを繰り返すことによって、技能を高めていくということを常に心がけています。

中でも、グループを使うと、さあ話してちょうだいと言うと「わあっ」と話し出すんですが、終わるときが非常に難しいんですね。そこで一つのやり方です。一つのやり方として私がよく使っているのが、「右手を挙げる」という方法です。時間が来たら、指導者の先生が、小さな声で「や

め」といいながら、手を挙げます。そうすると、気づいた学生は、口を閉じて手を挙げて、まだ気づいていない学生に「とんとん」とやります。

たったこれだけのことなのですが、これをきちんとやっていると、例えば、小中学校で校長先生、全校集会とかするとき、みんなを静かにするのは大変ですよ。こういうときでも、大体、3秒か5秒、3秒ぐらいあれば、きっと終わります。「すとん」と静かになります。例えば大学生を相手にしている場合も、150名いても、200名いても、「やめ」というふうに静かに手を挙げると、みんなが「ぱぱぱっ」とやって、5秒以内に終わってしまう。そうすると、こちらに注意が来ていますので、次の指示ができるということなんです。

こうやって「めり張り」を付けていくというのは、とても重要なんです。こういうところを、先生方がスキルとして持っていないくてグループをやりますと、多くの場合「もうグループは大変だ」となると思います。よろしいでしょうか。

そこで、もう随分時間がたっていますが、きょうは何回かグループをやりますので、ペアでやりますので、私、これを使いますので、「やめ」と言いますので、すみませんが右手が疲れるとは思いますが、ちょっとこう挙げてみてもらえますか。いい結果が出ると思います。

では、ここまでよろしいでしょうか。

それでは、初めての方が隣にいて、お隣の先生と一緒にいまから1時間、2時間、勉強しないとイケないんだとなると、ちょっと「むずむず」しますよね。でも、先生方はさすがなんですね。もう横に座られると、既に自己紹介が始まっているんです。これはやっぱりもう大人なんですよ。

大学生、座らせたら、気まづい格好をしていますよ。これ、大学生だけではなくて、つい2日前にある学会で同じようなことをやってきたんですけども、「どうもすみません。一緒に、お願いします」とやると、女性の先生、男性の先生の横に来ますね。緊張しています。肩に力が入って、こうなっています。

これでは、協同学習できないわけです。そうすると、やはり自己紹介ということ兼ねて、いい雰囲気をつくらないといけないということになります。

それでは簡単に自己紹介をやります。前に出しているスライドは、必要であればいつでも差し上げますので、メモをとる必要ありません。特に話し合いのときにはメモをとらないでください。いいですね。話し合いは、長時間やりませんので、短時間でやりますから、メモをとることよりも、気になったスライドをチェックしておいてください。必要なところは後で差し上げますので。よろしいですね。これは普通の授業のときにも、そうです。メモをとるというのは時間がかかるんです。話すというのはものすごく速いんです。話し合いのときには集中してください。いいですね。

自己紹介の目的は仲間をつくることですが、ここでは名前を覚えてもらうということを具体的な目的にします。相手の名前を覚えて漢字で書ける。姓と名を書けるということですね。

「さあ、どうぞ、お二人、自己紹介やってください」となれば、きっと先生方、先ほどお伝えしたように、実際にやられているように、もちろんできるんです。でも、学生はできません。「何をしゃべったらいいの」となります。

そこで、あらかじめ、前に出している、こういうスライドを実際使うんですけども「いくよ、きょうの目的は仲間の姓と名を言えて書けるんだよ」。きょうはペアですけども、普通4人とか6人とかでやります。自己紹介一人1分ずつやってもらいます。きょうは「氏名、姓と名」、それか

ら「名前の由来」、あと「所属と専門」を、お伝えください。

それから「最近のちょっといい話」、そんなのあったかな、と思うかも知れませんが。いろいろあったと思います。今朝、いい天気になりましたよね。気持ちよくこられました。こんなのも、構いません。

「心身の状態」。いまの状態を伝えてください。

これらの内容を1分間で相手にずっと伝えるということをやります。

ここまでよろしいですか。

特に、名前の由来とかをきちんと伝え、名前に付けていきますと、相手が理解しやすくなります。例えば私の名前は「安永悟」というんですが、「悟」というのは「一を聞いて十を悟れる人間になってほしい」という親の願いがあるそうです。というのを付けてください。

よろしいでしょうか。

自己紹介、一人1分間やります。それを聞いた後、聞いている人はそれを全部復唱します。メモをとったらいけません。いいですね、相手の話を一生懸命聞いて、うなずいて「頑張って」と言っていて、いっぱい聞いて、終わったら、「では復唱させていただきます」ということで復唱します。そして、次に、役割を交代します。ここまでよろしいですか。流れ、わかりましたか。

それでは、1分差し上げますから、自分はどういうふうに自己紹介しようか、自分のいい話は何を伝えようか、心身の状態はどうかな。ちょっと1分ほど差し上げますから、考えてみて。

はい、どうぞ。

【質問者】 一人が自己紹介して、その後、復唱の方が先なんですか、それとも。

【安永氏】 はい、復唱を先にします。

【質問者】 はい、わかりました。

【安永氏】 ありがとうございます。では、1分差し上げますので、ちょっと、どういうふうな順序でしゃべるか、考えてください。いまは、一人で考えます。

(個人思考)

【安永氏】 はい、ちょうど1分です。最初、この時間感覚を学生にしっかりと身に付けてもらいます。1分というのは長いよね、ということなんです。いいですね。

1分というのをきちんとわかっていないと、45分の授業の中で、様々な活動をやっても、ばらばらになってしまうんですね。1分というものの時間の長さというものを、是非理解してください。

先生、どうぞこちらに来てください。ここ、指定席ですので。

それではよろしいですか。ペアの方で、私に近い方から、まずお願いします。いいですか。

初めてですから、私の方で時間の管理をさせていただきますので、いまから1分間差し上げますので、「おはようございます。私の名前は」というところから始めてください。そして、1分間、話し続けてください。

そのときに、向こうの方は話の腰を折らないでください。あ、私も九州なんですよ。言わないでください。いいですね。うなずいて励ましてください。

じゃ、こちらの方、私に近い方、1分間、お願いします、どうぞ。やってみてください。

(自己紹介)

【安永氏】 はい、やめ。

すみません、ちょっと手を挙げていただけますか。

どうもありがとうございます。それでは、遠くの方、私から遠い方、復唱してあげてみてください。もし間違っていたら、近い方、修正してあげてください。

はい、どうぞ。

(復唱)

【安永氏】 はい、やめ。はい、ありがとうございます。

いま、お一人見えましてので、こちらの方に入っていてよろしいですか。どうぞ、こちらの方に。

じゃ、お二人、ちょっと説明しながらやっていただけますか。

それでは、役割を交代します。向こうの方、1分間かけて、自分の自己紹介をお願いします。

はい、どうぞ。

(自己紹介)

【安永氏】 はい、ありがとうございます。それでは復唱をお願いします。

はい、どうぞ。

(復唱)

【安永氏】 はい、ありがとうございます。

いまの自己紹介、どうでしたか。実際に学生さんたちにやらせると、どんなに黙っている学生も、しゃべるようになります。これは単にやっただけではなくて、やっぱりこちら教師側にいろいろな意図があるんですね。

これを私、「構造化」と呼んでいますけれども、こういうふうな状態をつくりたいという意図がありまして、それをどうやったら実現できるかということで、少なくともこの1枚のスライドの中には、「課題明示」だとか「関連付け」だとか、「時間」だとか他者に対する「配慮」だとか、「傾聴」だとか「ミラーリング」というものを、全部埋め込んでいます。

大学生の場合は、これをやった後に、特に最初は「傾聴」と「ミラーリング」について、理屈を述べていきます。考え方を述べて、理解させます。その上で繰り返し、使っていきます。

その中で、なぜ「配慮」が必要なのかとか、「時間」はどうしてか、というのは、何度も同じようなことを繰り返していきますので、その中で少しずつ明らかにしていきます。そうして、自分がやっている活動の意味というのを、きちんと学生に伝える。そして自分のものにしてもらう。これを話し合いの中で意図的に繰り返しています。

この「構造化」というのは非常に重要なんです。きょう、ここに出しているスライド一枚一枚、そこまで考えて出しているんだ、ということをおちょっと御理解いただければと思います。

それでは、何ともう25分もたちまして、まだ自分の話に入っていないということに気づいてびっくりしていますけれども、大体、こんなものなんです。

「教育目的」からいきたいと思います。

もうここは、まさに前に出している「学士力」だとか「生きる力」のことは、御存じの先生方が集まっていっぱいいますので。大学であれば「学士力」ですね。それから、小中であれば「生きる力」ということを、どういうふうにつくっていくのか。これらの達成を最低限のこととして考えているわけですが、学士力や生きる力を実現するために、このままでは授業になりません。そこで、私は心理学を教えていますので、その経験も含めて、学士力や生きる力のある人材を育てることは、自分なりに「現場で活躍できる人材の育成」であると考え、一つのスローガン

として掲げています。

これは私の所属している大学もそういうふうな基本理念を持っていますし、専門家であっても、研究者であっても、いろいろな専門家であってもビジネスマンであっても、コンビニで働いている人であっても、農作業をやっている方であっても、やっぱり現場できちんと活躍できる人になってほしい。こういうふうに「生きる力」なり、「学士力」というものを読み替えているわけです。

それから逆算思考をしまして、そんな人をずっとながめていると、どんな人なのかな、ということから、私は「常に変化成長」できる人なんだろう、というふうに思えてきました。

では常に変化成長できる人を育てればいいんだけど、どうすればいいか、ということで、「主体的で能動的な学習者」という言葉が出てくるわけです。この辺は、いろいろな先生方もおっしゃっていますから、あながち間違いではないと思っています。

では、常に変化成長できる人は、何ができればいいのかということなんです。ここで考えたのは、私、心理学ですから、心理学者と同じことができればいいと。大学1年生から4年間かけて、心理学者と同じことができるようになればいい、そのために、大学ではいろいろ教育・訓練しているんだな、ということに思い至ったわけです。

そうすると、私ができているかどうかわかりませんが「目的意識を持って、主体的かつ論理的に考え、自分の言葉で語って、仲間と交流して、根源を問い続け、実践できる人」。ここまでできたらいいなという理想論です。

こうながめてみると、私がやっている協同学習や、若しくは心理学の中で検討してきた、いろいろなものから考えてみると、どうもこの中でも、更に「仲間と交流して、根源を問い続ける」というこの二つは外せないなと。ここさえきちんと教えておれば、ほかのところも波及していくなあと、そういうふうに考えまして、それをまたスローガンの的に「協同の精神」と「科学的な思考」というふうに呼んでいます。

このように、どんどん具体的に授業に落とし込めるように持っていつているわけです。

そこで、いまの二つのことを「変化成長を促す源泉」というふうに私は捉えていまして、科学的思考ができる人間を育てればいいんだ、その科学的思考というのは、もう先生方は御存じのように、問題を発見して仮説を立てて、調査実験して、結果を分析して考察して、更にというふうな、例えば、教育の分野でも、PDCAサイクルが最近よく言われていますが、それをできればいいということですね。もちろん、ど真ん中に「論理的思考」というのがなければいけません。

よくよく考えてみると、これ実験心理学者だけではなくて、臨床家ですね、スクールカウンセラーもこれでやっているわけです。最初は、私は実験心理学の方ですから、カウンセラー志向の強い学生さんたちに、合わないかなと思っていたら、この話を聞いていた臨床の先生が「いや、カウンセラーにも、これが必要なんだ」と教えていただき、いまでは自信を持って、学生たちに伝えています。

科学的思考さえできればいいという発想もあるんですが、実際にこれができるようになる、例えば卒業論文が書けるためには、一人ではできないんですね。問題発見するにしても、仮説を生成するにしても、実際に実験をやるにしても、全て仲間との協同作業でなければできないんです。若しくは、先生との協同作業でなければできないわけですね。

様々な段階において、どこでも「仲間と一緒にやることは素敵なことなんだ」という実感といますか、「協同の精神」を培っていないと、うまくいかないんですね。というふうなことから、



「科学的思考」と「協同の精神」の二つをベースに置いて、カリキュラムをつくったり、いろいろやっているところなんです。

よろしいでしょうか。ここまでがまず、私がどうして、どんな目的で、どんなことを達成するために、ここでいう協同学習的なことを入れているのか。ここなんです。

それでは、「協同学習の定義と特徴」というところにいきたいと思います。

様々な考え方、定義がされているかとは思いますが、一番簡単なものは、スミスさんが言っていますが、「小グループの教育的使用」。ただそれだけではなくて「生徒が自分の学びと仲間の学びを最大にするために、共に学び合う学習法」ということ。特に、生徒が自分の学びだけではなくて、仲間の学びも最大にするために貢献するというのを、きちんと意識しながらグループ活動をやっているかどうか、ということなんです。

バークレイさんという方が協同学習の特徴として三つ挙げていますが、第一に、グループ活動をさせているときに、意図的な計画が、そこにありますか、ということなんです。

授業の中でグループを使うことは多くの先生がやっていらっしゃると思います。そして、ここでいまやっているように、ペアでやるということは、随分やられていると思います。

さて、それはどういう意図を持ってペアでやらせているのでしょうか。

先ほど自己紹介のところの一つのスライドで説明しましたが、私はあれだけの内容を、あの一枚のスライドの中で、期待してやっています。意図的な計画というものが、そこにきちんとなければいけない。

もちろん、授業というのは生き物ですから、途中で突然いろいろなことが起こります。そこで、予定外に、グループをつくったり、ペアをつくったりすることがあります。

でもそれは、後から問われたら、「なぜあそこであんなことをされたんですか」ということを問われたら、「いや実はこういうふう考えたからだ」と、言えなければいけないと思います。

常日ごろ、グループというものをきちんと考えながら、構造化しながら使っている先生は、それができると思う。ところが、いい加減に「まあ、させとけばいい」という発想でやっていると、きっとそういう突然の変化に対応できないと思いますし、「なぜ、あんなことやっていたのか」ということを、後で問われても、なかなか答えることができないと思います。

二番目が「公平な取組」ですね。貢献と書きましたが、先ほど自己紹介するときに、「一人1分ですよ」「はい、こちらの方からどうぞ」「向こうの方からどうぞ」と、面倒くさかったでしょう。でも、あれも、公平な取組を演出するための手続なんです。

それを黙っておきますと、学生4名なら4名、2人でもいいんですが、黙って「はい、これやってちょうだい」というと、どちらか一方がより多く、しゃべり続けます。多くの場合。これでは公平な話し合いではないんです。そうすると、それはもう協同学習とは言えないわけなんです。特に、私なんか学生としゃべると、学生は、相手が先生だからと緊張します。だから、黙ってしまいます。これではもう駄目なんです。

それから三番目「意味ある学習」ということですね。意味ある学習ということは、単なる話し合いでは駄目なんです。

学生さん同士、お茶を飲みながら、いっぱいしゃべりそうです。いろいろなことをしゃべりそうです。でもそれは、何かの目的に沿った話というよりも、その二人にとって、その時間を過ごせばいいわけですね。でも、ここでやっているのは学習です。きちんと授業の目的があります。

グループの目的があります。そのグループの目的を達成する、そのグループの目的を達成するために必要な話し合いでないとは駄目です。

この辺がやはり、十分理解していただかないと、単なるグループ学習と協同学習というのが、コンファウンドしてしまって「ああ、やってみただけで、うまくいかない」というのは、この辺から出てきます。

そこで、まだまだ抽象的で申し訳ないんですが、これが協同学習であり、これが一般的なグループ学習ある。要するに普通の、余り意図されていない、公平的でない、貢献していないような、学習目的に向かっていない、そういうグループ学習と、協同学習を分ける、そのポイントといえますか、基本要素というものを研究者が幾つか述べてくれています。

ここでは、ジョンソン兄弟ですね。60年、70年代からいままで、ずっと世界の協同学習をけん引していただいている先生が述べている、五つの要素を持ってきました。

こういう要素がそのグループ学習の中に、グループ活動の中に、考慮されているのであれば、それは協同学習といえるだろうと。でもこれらが、欠けていたり、全くなかったり、非常に弱かったりすると、それはちょっと協同学習と呼べないね、ということなんです。

そこで、先生方、すごくうまくいった、自分が体験した、若しくは観察したグループ活動と、もう絶対、二度とあのグループには行きたくない、若しくは、あれはまずかったというグループ活動を、ちょっと挙げてみてください。頭の中にイメージしてみてください。きっとこの中のどれかが、欠けていたと思います。特にその悪い方はですね。

それで、ここも、もう、一方向的に私がしゃべっていますが、こんなことをやると協同学習でも何でもなくて、ここを本当に理解してもらうためには、先生方の頭を活性化しないといけないわけです。理解していただくためには、私がしゃべるのではなくて、先生方に活動してもらいたいです。すみません、時間がありません。それで、大ざっぱに、私の方で、いまから五つのことについて説明させていただきます。

まず、そのグループの中には、「肯定的な相互依存関係」がありましたか、ということなんです。いま、お二人でペアになっていますが、きょうはまだペアになったばかりですから、なかなかそこまでいっていないかも知れませんが、相手をきちんと尊敬できていますか。そして、いい意味での協力関係が二人の間にできあがっていますか、ということなんです。肯定的相互依存の「肯定的」というのは、一緒に話し合うことで学習目的に近づくような、そういうふうないい関係がありますかということなんです。

逆に否定的というのは、交われば交わるほど、その学習目的から遠ざかるような活動をしていませんか、そんな関係になっていませんかということなんです。例えば「社会的手抜き」なんていうのは、あれは交流していますけれども、やればやるほど学習目標からどんどん遠ざかっていきますから、否定的といえます。

先生方の素敵なグループ、きっとその仲間、もう一度、一緒にやりたいと思う仲間とは、こういう肯定的な相互依存関係というのがあると思います。

一人一人がきちんと、理想は、自律するということです。そうして、その上で意見交換をする、ということです。それで協力し合いながら、学習目標に向かう、そういうとても素敵な関係があるんです。

グループにして「さあ、話し合おう」と言ったときに黙っていたら、これはもう協同学習に

ならないんです。やっぱり一生懸命交流させるといふこと、「促進的相互作用」が必要なわけです。だから、何かやるときには、対面して活発に交流させるといふことを、ジョンソンさんたちは言っています。

いまはネット社会ですので、この辺、これから、いろいろ検討していかないといけないんですが、「対面して」といふことを、彼らは言います。私もやっぱり、対面することの効果といふのはあると思っています。対面して話し合うといふことですね。

そして、一生懸命話すんだよ。例えば、1分話してくださいと言ったら、1分間一生懸命話すんですよ、そのときに口をつぐんでいる人がおれば「どうしてかな」と言って、後で言いますが、話すように仕向けていくといふことです。

三番目が「個人の責任」です。ここに参加している先生方一人一人に、二つの責任があるといふことなんです。

一つは、先生方一人一人が、きょうのこの授業といひますか、研究会の目的を達成するといふことです。つまり、協同学習を理解する。「ああ、いいかな」と思っていたかく、といひますか、それが一つの責任です。自分で理解をするといふこと、一つの責任です。

もう一つの責任は、横にお座りのきょうペアになった先生が理解することも、私の責任だと考えます。もしお隣の方が理解していなかったら、自分のサポートが足りなかったといふふうを考えます。よろしいでしょうか。

と同時に、こちらの先生は隣の先生の、ペアになっている先生の学習に責任を持つだけではなくて、場を共有している、他の全ての先生方の学習に対しても責任を持つといふ、そういう心構えができていふかどうかといふことです。いろいろ、この辺になると疑問が出てくると思ひますけれども、二つ責任があるといふことなんです。

例をあげますと、私は、学生さんが寝ていると、居眠りしていると、「頑張ろう」と起こします。丁寧に「頑張ろう」と。昔は怒鳴っていましたが、いまは「何で、寝てるのかな」と。いまは横に行つて、こう抱きかかえるように「大丈夫かな、きのうちちょっとアルバイトやり過ぎたかな」なんて言ひます。

一方、隣の人に対しては、ものすごく指導します。例えば、「どうして隣の人が寝ているのに起こしてあげなかつたのか」「あなたの友達ではないのか、仲間ではないのか」なんて言ひます。そうすると、最初は、理屈ではわかるんですが、授業後のコメントで「でも、やっぱり、悪いのは寝た人だ」と書いてきます。それにまたコメントを返していきますが、そういうふうな日常茶飯事に起こっている現象の中から、ここを理解してもらふようにしています。

いまみたいに、学生さんたちは、グループ学習をやつていく上で必要なスキルを持っていないことがありますので、そのときは、きちんと教えます。指導者の側が教えます。もっているのであれば、使わせてみて、うまくいったらみんなの前で褒めます。これを「集団スキルの促進」といひます。

ちなみに、協同学習では、褒め合つたり、感動し合つたりすることが、とても多くなるんです。最初、初めて会つた4人グループで自己紹介をさせますね。みんなの名前が言えますと、どこからともなく拍手がわいてきます。「うまく言えた」と。

要するに、教育といふか、学習といふのは感情が伴わないと、私は本物ではないと思つておひます。そうすると、集団スキルを使つても、何となく表面的に使つて、何かこう、形ばかりまね

ているようなところがありますと「何か、違う」と感じます。しかし、逆に本当にわかってくれたね、というところでは、みんなで拍手をします。みんなの前で大げさに、大学生もものすごく喜んでくれます。大げさに、です。「すごい、〇〇君はね、さっき、横の人が寝ていたら『ちょんちょん』とやっていたよ」。本当にやるんですよ。こう「起きろよ」と言えばいいのに、こうやって「ちょんちょん」とやるんですよね。それを見逃さず、「いや、すごい、いや、〇〇君はできだしたよね」と。そうすると、ほかの学生も「あ、俺もやろう」となってくるわけです。小学生と一緒にしょ。全く一緒だと思います。そうやって、どんどん育てていくということをやります。

それから、最後が「活動の評価」。これは過去の活動を振り返って、いまからの活動を更によくするために、やります。

一番困るのは、相手の欠点を、やってほしくないことを指摘することは非常につらいですね。そこも「理由なんか言う必要ないよ。気になったことはダイレクトに言ってごらん」と指導しています。そして、言ったら、多くの場合は言われた本人も理解しています。「あ、ごめん、あのとき悪かった」と言ってくれます。でも、どうしても、それでもうまく伝わらず、「いや誤解じゃない？」というような雰囲気があるときには、そこできちんと話し合いをさせて、次に行くということをやります。

こういう五つの要素をきちんと考慮しながら、グループ活動をやっていきますと、とても楽しい。そして実のある、みんなが伸びる、そういう感覚のあるグループになっていきます。

先生方の体験された、いままでの活動の中で、これが欠けていたりする。特にこの1番と3番はやっぱり、非常に重要ですね。1番と3番は非常に重要だと思います。

「じゃ、これができていないと、協同学習、できないのか」という話なんですけど、ではなくて、協同学習はこれを前提としますが、これを創ることも協同学習の中でやっていきます。

様々な技法があります。もうきょうはほとんどお伝えできませんが、いろいろな本が出ていますので、見てください。

私は個人的にLTDということをやっていますけれども、ちょっと最後に伝えたかったんですが、グループをやるときには「協同の精神」「仲間というのは素敵だね」という、この精神をきちんと作り上げて、その基本技法を使いながら創り上げた上で、いわゆる先生方よく使われているアクティブラーニングですね、PBLだったり、サービスラーニングだったり、そういうようなものに持ち込んで、体験学習まで持って行っていただくと、きっと体験学習それ自体も生きたものになってくると思います。

逆に、こういうところを吹っ飛ばして、一方向的な講義をやって、外に行ったらこういうふうにしなないといけないというマナーを教えて、体験学習をやると、絶対といっていいほど事故が起きます。その辺のところのリスクというのは、やっぱり考えていかないといけないと思っています。

そうやっていきますと、どんな効果が期待されるかという、大きく三つの効果が期待されません。

一般的に、いままでは授業というのは学習指導、ちょうどここですね、認知の世界、この場という、協同学習が理解できればいいという、それで終わっていたと思います。

ところが、いまみたいなやり方をやっていきますと、態度的側面が変わってきます。特に「協同の認識」というのが高まっていきます。私どもが小学校4年生から大学生まで数千名を対象とし

た研究知見では、「協同っていいね」と言っている学生さんたちは成績がいいです。「協同っていいね」と言っている学生さんたちは人間関係がいいです。

いま、小中連携のこともやっているんですが、中1ギャップを見てみますと、やっぱり不適應を起こしている子供たちは協同の精神といいますか、協同の認識が下がっているんです。したがって、小学校から創り上げた「協同の精神」を中学校にうまくバトンタッチしてあげますと、そこがうまくクリアできるという、そういうデータが得られています。データだけではなくて、実践もあります。

そういう意味で、態度が育っていくわけですね。そうすると、勉強に対する動機付けですね。協同学習をやっていると、学生、出席率がものすごくよくなります。なぜか。友達と話せるから。楽しいからなんです。勉強して拍手をもらったりする、なんていうことは、少なくとも私がいま預かっている学生さんたちは、経験、ものすごく少ないですね。その子供たちが勉強したら褒められるわけですよ。友達みんなが「すごいよね」と言ってくれるわけですから。そうすると、動機付けが高まっています。

そうすると『勉強』って違うよね、高校まで習った勉強と違うよ。『仲間』いつもばか話ばかりやっていた仲間だけれども、すごい能力を持っているし、よく考えているわ」というふうなことで、どんどん態度が変わってきますし、そういう場を提供してくれている学校に対して見方が全く変わってきます。

もちろん、いろいろなスキルを教えますから、こういうふうなことが、一つの授業の中で、今日でいくと2時間の講演、勉強会の中で、同時に獲得できるわけです。もちろん、積み重ねは必要ですよ。でもこの同時に、そういうことができる、ということから、実は生徒指導というものが、同じ授業の中で、できていくわけです。

私ども、荒れた学校に入ります。もう、どうしようもない荒れた学校から、どうにかしてほしいとの依頼を頂くことがあります。それは、なぜかということ、先生方も直感的にわかっているみたいで、授業をきちんと、うまくやって、子供たちがいつもわいわいと、いい意味での活動性を高めて授業をやっていると、そこでいろいろなものが発散できるし、勉強できるわけですね。そういう状態に授業を持ち込んでおれば、5時になって、放課後になって、街に出て、はじける必要はないわけです。

ところが、悪い、負の連鎖に入っている学校、大変な学校というのは、学校に子供が来ますね、来ればいいですね。そこで授業をします。ところが、多くの場合、一方向的な授業をやっているわけですね。一方向的な授業を朝の8時半から4時ぐらいまでずっとやられると、苦痛でしょう。いま、先生方、苦痛ではありませんか。先生方はモチベーション高いですから、まだもっているな、と思います。でも、これをモチベーションがない子どもたちに、朝から晩まで一方向的な授業をやると、頭の中で何を考えているかということ、5時になったら、どこで何をしようか、と考えていますよ。終わったら「ぶわっ」と行って、どんちゃん騒いで。それで通報があると、先生が駆けつけていって、指導する。夜中じゅう、子供を追っかけ回す。へとへとになる。子供たちは「俺、きのう騒いだら先生飛んできたよ」と言いながら、学校に来る。生徒は、そこで寝ている。先生は授業準備ができていないので、またきのうと同じように一方向的にやる。この連鎖がやっぱり、学校を駄目にしていくんですよね。そこをどう断ち切るかというときに、協同学習的なことをやっていただくと、面白い結果が出てくるということですよ。

文部科学省の方から出ている『人権教育の指導法等の在り方について』という、こういう冊子が全国に回っています。特に西の方、私たちがいるところは同和問題があつたりしますので、非常に、これには敏感なんです。最初、協同学習に飛びついてくれたのは、同和教育をやられている先生、人権教育をやられている先生方です。「安永さん、あなたが言っていること、僕たちと一緒にだ」と言い出したんです。最初よくわかりませんでした。お聞きしてみますと、「こういうふうなの（第三次とりまとめ）があつて『知的側面、価値的・態度的側面、技能的側面』を育てないといけないと書いていますよ。あなたがやっているのと一緒ですよ」ということになって、それからおつき合いが始まっています。

こういうことから、確かに人権的な教育をやるために、1年に1回、1週間ぐらいフェスティバルか何かやるということで、いろいろなポスター書かせたりするというのも重要でしょう。でも、そういう学校が、ものすごく荒れているわけですよ。

では、どこで、どうすればいいかという、やっぱり日々の授業を改善するしかない。そうすると、こういう協同学習が、非常に役に立つのではないかな、というふうに思っています。

それをどういうふうに評価するかということ、いま三つの側面がありましたから、それぞれの評価法があります。これはまた別の機会にでも触れますが、いろいろな形で評価しているということです。

すみません、長い時間、一方的にしゃべりました。20分ぐらいしゃべってしまいました。30分かな。学生、もちません。だから、大体、10分から15分たつと、私は「確認タイム」というのを入れています。そこで、理解できたこと、疑問に思ったこと、例えば、五つの要素を理解できましたか、というふうなことを、こうやって確認タイムとして入れるわけです。そして、確認タイムの目的を明示します。最初は、一人で考えなさい、次は仲間と考えなさいという、こんなことをやっていきます。

そうすると、これ何度も繰り返していきますと、いままで漫然と聞いていた生徒が「あ、また来るぞ」ということで、教師の話をまとめながら聞いてくれるんです。そして、「やっぱり、来た」ということで話し合います。そうしたら目も覚めるし、理解も深まって行って、次の話が聞けるということになります。

協同学習を批判される人の中に、このように短く区切ってグループ学習を入れることが協同学習だと思っている人がいらっしゃいます。確かに、協同学習はある意味「手段」です。一番重要なことは、例えば私が狙っている一番重要なことは、全く分からない、難しいことを先生が1時間ずっと、60分間しゃべり続けても、ずっと聞けていられる。そして、終わった後に、自分なりの意見を持って隣の人と交流できる。5分間ぐらい。そして、次は先生とやりとりができるという、こういう人を育てたいわけです。

私が実践したキャリア教育なんて、まさにこれをやるわけですけども、10コマもあれば、これができるようになります。全く聴けなかった学生たちが、1時間ずっと聴き続けられるということができるようになります。

でも最初はできないから、例えば10分で「確認タイム」を入れる、15分で入れる、とやりますが、徐々にできだしたら、それを延ばしてあげればいわけですね。そうすると1時間聴けるようになります。たった10コマくらいで、できるようになります。

あと5分しかありません。ちょっと、いままでのところで、先生方の頭の中で、ここ分からなか

ったな、というの、ちょっと思い出してもらえますか。個人で。

ここで貴重な1分をとりたいわけですが、1分とれませんので、大体、イメージしていただければと思います。ちょっと申し訳ありませんが、先ほどのペアで、もうどちらかでも構いませので「先生、わかった。ここちょっとわからないんだけど、ちょっと教えてよ」というふうな。ちょっとやってみましょうか。2分ほどでどうぞ、お願いします。

(確認)

【安永氏】 はい、ありがとうございます。ここで、通常であれば議論をしたいんですけども、後で、一括で、させてください。

学生が一人で聞いて、分かりましたかと教師が尋ねて、そのまま先に行くよりは、ここでちょっと確認を入れて、自分の考えを自分の言葉で述べてみる。相手が自分の言葉で述べてみると、ああ、そういう理解だったのかと気付くことがたくさんありますよね。

また、自分が理解できていないかなと思ながらもしゃべったら、仲間が「理解できた、ありがとう」と言ってくれると、自分が学んだ、理解したことが、相手のためになっていることが実感できます。立場を逆にすれば、相手が学んだことが自分のためになっています。お互いが相手の理解のために協力できているという、これがさっきの二つの責任にも通じていきますよね。そこで高め合っていくという雰囲気、学級全体にできているかどうかということが、非常に重要になってきます。

「話す、教える、説明する」ということは一番の教育効果があがると思っていますので、学生にどんどん活用させる、ということをしています。

実際には、かなり時間をかけて理解してもらわないと、本を読んだりとか、話を聞いたりだけでは、なかなか、この辺が伝わりませんので、本当は時間をかけてゆっくりとやりたいんですけども。

それでは、最後に、ではそんなことをやると本当に変わるのかという、理屈を幾ら言っても、その効果が上がってなければ始まりませんので、私たちの現時点において進行形のものも含めて具体的な事例を簡単にお伝えしたいと思います。

それで、もう一度言いますが、私にとって、いや私たちといますか、協同学習をやっている人間にとっても「協同学習をやりたいからこんなことをやっている」のではないんです。よろしいですか。ここ間違わないでくださいよ。協同学習をやりたいからやっているのではなくて、最終的に子供たちが、きちんとした学力を身に付けて、楽しんで学校生活を送り、将来のためになるような、そういう学生をつくりたいわけなんです。

そのために、様々なものを学んでみたんですが、いまのところ協同学習に勝っているものはないと思っていますから、協同学習を強く勧めているんです。

したがって、協同学習以外のいいところも、どんどん取り込んでいきます。例えば、協同学習をやっている中で、私がいろいろ感じている授業づくりのポイントというのは、教師の語りだったり、体験的な予感を持たせたり、見通しを持たせたり、課題明示——これはさっきちょっと出ましたね、課題明示をしたり、学ぶ価値の明確化をしたり、協同を促すような課題を設定してあったり、達成感を味わわせるという、こういうことを授業の中でうまく取り込んでいくわけなんです。

必ずしも、これは協同、いわゆる先生方がイメージしている狭い意味での協同とは違うかもわ

かりませんが、こういうふうなものも織り交ぜながら、授業をどう活性化していくかということなんです。よろしいですね。単に「はい、横の人と話し合っただけ終わり」、そんな世界ではないということだけ御理解ください。

実際に、これは小学校5年生に対して、このLTDという大学生向けにつくられた実践方法があるんですが、それをやったときの成果をちょっと紹介しておきたいと思います。

2005年に東京書籍のテキストの中に「インスタント食品と私たちの生活」という説明文の理解があります。それをちょうどPISA型のことなんですけれども、活用力がないということで困っていましたので、どうにかして活用力を伸ばすような授業を展開したいというときに、私どもがやっているLTDというものをベースにした授業づくりをやりました。

やっていただいた先生は、5年生担任の二人の先生で、全く協同学習をいままでやったことはありませんでした。12月に、協力を得られるということなので、私たち行って、こんなことをよろしくお願いしますとあって、45分間ぐらいしゃべりました。その後は、共同研究者の須藤が、その学校に出向いて、毎日毎日、授業と一緒につくっていったという実践です。

LTD過程プランという勉強の順序がありまして、ミーティングを行うときも60分間続けてミーティングを行うということをやります。これ、大学生版です。

何か理解しないといけない説明文を学生に渡します。そして、学生はこの過程プランに沿って予習をしていきます。予習ノートをつくってきます。大学の授業で集まって、60分間話し続けます。教師は何も言いません。こんなやり方なんです。

ただ、これでは小学校に導入できません。45分ですから。

そこで、ステップごとに、1時間の中で例えば「言葉の理解」だったら、言葉の理解というのはこうするんだよ、という説明をして、実際に教材を与えて、やらせて、そして、そこでミーティングをさせるという、1時間ごとに、過程プランをステップごとに横切りにしながら、分割しながら授業を組み立てていくという方法をとりました。全体で15時間です。単元の中でディベートをやらないといけないので、12時間ぐらいLTDでやりました。

ちょっとここを説明しますと、先ほど言いましたPISA型の、活用力を伸ばすというのは、ちょうどこの過程プランからいきますと、最初のところが「情報の取り出し」と「情報の解釈」に当たるわけです。詳しいことはきょうお伝えしていませんので、ああ、そうかぐらいで構いません。そこで終わるのではなくて、様々な関連付けをさせることによって、「情報の熟考・評価」ということを組み込んだやり方なんです。

これが実際に用いた単元表ですね。授業中ずっと、2週間弱、教室の横に貼っておきました。1月9日、最初の日には第1ステップで、予習すること、こんなことをするよ、というのを書いています。

こちらの方は、ちょっと後から、先生が気づいてやってくれたんですが「司会者、記録、時間、発表」という係を。4人グループでやっていますから、係をぐるぐる回す、ということになります。これに沿ってやっていくんですが、子供たちは、だんだん慣れてきますと、国語の時間が始まる前に、単元表の前に立って「きょうはステップ2だ。僕は記録だ」なんか言いながら、授業が始まる前に授業準備をしている、という、そういう風景が見られます。

これが最初、音読している風景です。これは話し合っているときに、相手に資料を見せているんですけれども、ちょっと見えないと思いますが、他者のことを配慮して、人に物を見せるとき



には、こう読んでいるのをそのまま見せるのではなくて、こういうふうに見せるみたいな、こんな小さなところまできちんと訓練された子供たちですね。

これが話し合いの、分からないという人に教えているんですね。身を乗り出して。こういう風景がいろいろなところで、特に小中学校に行かれている先生方は、最近、多いのではないのでしょうか。この「近さ」がいいんですね。頭の近さが。

実は、こういう会議室はものすごく協同学習には不向きなんです。実際やったことあるんです。こんな大きな椅子を使ってやると、距離が出てしまうんですね。要らないんですね、何も要らないんです。机要らないんですね。

発表です。記録をした人がボードを持って、発表者が、みんなに発表しているというところですね。これは人の話を聞くときには、ちゃんと「おへそ」から向きなさいということですね。

これは、この子が、こちらのグループが発表したことに対して、こちらのグループから質問が出たんです。この子、きつ音のある子で、もう緊張し切っているんですね。どういうわけか、この日、お母さんが、この辺に立っているんです。個人参観に来ているんですね。もう子供はウンとなっていますけれども、うまくどうにかやっていました。

一緒に学んで、あした、次の授業はディベートだよということになりました。期せずして、「エイ、エイ、オー」という、かけ声が出るんですね。ほかのグループを見ていただいても、非常にいい雰囲気でしょう。こういうふうには授業は進んでいきますが、さあ、授業結果。要するに成果はどうか、ということですね。

認知的な側面と、態度的側面を見ました。先ほど言ったように、「情報の取り出し」「解釈」というところはどうか。それから、「熟考」「評価」はどうか、ということ。

それから、態度面ですね。いろいろな側面がありますけれども、まあ最初だからということでよく知られている、QUテストをやってみました。「やる気」「居心地」というふうに分かれています。

先生方、どういうふうな結果が出るとお思いますか。悪い結果は出ないだろうと思っているでしょう。もちろん、そうなんです。

上がLTDを3学期に入れた学校の単元テストです。説明文。これが同じ地域で、同じ教科書を使ってやっている学校の成績です。単元別の成績です。何だ、差はないじゃないか。駄目じゃないかということでしょう。まあ、単元テスト、大体85点から90点、平均とれるのが普通でしょう。じゃ、しょうがないかなと、思いました。で、ここで言っている活用テストというのは、この単元で習った文章の活用ではなくて、ほとんど同じようなレベルの説明文を持ってきて、その活用テストをやっています。もちろん、ここで習ったことの活用テストもやっているんですが、きょうはここだけ持ってきましたが、それでいきますとこういうふうには、やっぱり明確に差が出てくるんです。

さらに、実は先ほどお見せした写真のスライドの中には、要支援児が入っていたんですが、どの子が要支援児だか、わかりましたか。協同学習がうまくいきますと、授業を参観して、どの子が要支援児でどの子が帰国子女だということが、見えません。

ところが、その子たちが活動していない、その子たちを巻き込んでいない授業に行きますと「ああ、あの子、何かあるね」で、すぐわかります。

驚いたんです。これは予想外だったんです。実は言うのを忘れていましたが、この学年はいま、

中学校3年生なんですけれども、ものすごく大変だったんです。一クラス25名のうちの5名ほどが要支援児なんです。実際には9名でした。その子たちも、とれる範囲でデータをとったんです。こういうことになりました。5名分のデータです。全部とれませんでした。1学期、2学期ではやっぱり明確に差があるんです。でも、うれしいことに、LTDをやった3学期にはこう、差がなくなるんです。

実際に、こうやって（うつ伏せになって）勉強を受けていた子が、こうなるんですよ。そして、「わあっ」といつまでたっても自分の主張を変えない子供たちが、少し仲間の意見を聞くようになるんです。

一番驚いたのは、終わった後に、エイエイオーの後に、ディベートをやったんですが、ディベートのときに、ある障害をもった子は、もう生き生きと、一番活動しました。私はこうだから、こうだと思います。この子は本当に要支援の子かというぐらいに活動してくれました。

となるとこれ、要支援の世界でも、実は、ここまでできるんですよ、ということですね。もちろん、要支援の子供というのは様々なタイプがいますから、一概に何とも言えないところがありますけれども。

ただ、残念なことに、やっぱり活用は落ちてしまうんです。この辺に関しては、これから更に検討する必要を感じています。

次が態度の側面です。

LTDをやった1か月、実際には2週間やりましたが、その前後1か月間の変化です。1か月間で40数名の子供たちの、友達関係は動きませんでした。学習意欲と学級の雰囲気は5%水準で伸びました。それから、承認ですね。認められているという感覚は1か月でこれだけ伸びることができました。

この辺も一つの事実として、これは教育心理学研究にも出していますので、もし必要であれば、ここにもありますので、見てください。ただし、要支援の子たちの結果は、ここでは出していませんけれども。

もう一つ、ちょっと時間を過ぎてしまってますが、もう一つ。今度は学校全体が変わったという、そういう事例を出させていたideきたいと思います。これは、私が毎月やっている、授業研究会に報告してもらったものですから、名前をちゃんと出しておきます。

筑紫看護高等専修学校というところが福岡にあります。准看護師を養成する学校です。実は私、そこでずっと「初年次セミナー」みたいなことをやっているんです。1年生入ってきて、2年間しかいませんが、1年生の前期、まず協同学習を教え、その次に、LTDをやります。後期になると患者の心理学をやります。このことをずっとやってきたんですが、去年、いまから出すのはいまの2年生です。

彼らが1年生のときに、先生方が私の授業に入っているか、と聞いてきました。それまでも、私の授業に入って、一緒に受けていいですかという先生は、何名かはいたんです。専任の教員は6名しかいません。小さいんですけども。ところが、この年になると、いままで関心を示していなかった先生まで、入っていいですかと言いだしたんですね、4月の段階で。だから「へえ、随分変わったな」と思っていました。

5月の連休終わった後、劇的な変化が見えました。後で聞いてわかったんですが、この学校は、学校全体として「看護技術」という科目に協同学習を入れてくれたんですね。先生方がまとまっ

て、私の授業だけではなくて、先生方全員が、看護技術ということに協同学習を入れてくれているし、「看護概論」という授業にも協同学習を入れてくれたんです。

いま、2年生のことを中心にしゃべりますけれども、実際の授業のやり方は、ここでやっているようなことを、もっと体系立ててやっているということで、ここは時間がありませんので、この程度で済ませてください。全て対話を入れています。

それから、教授学習ユニットをつくって、いろいろやっているということ。要するに、いまここで述べていることを、そのまま具体化しているというふうに捉えてください。

LTDも入れますし、それからジグソー学習も入れています。これがその授業風景です。実際の彼女らです。

結果、40名しかいないんですが、高校を卒業したのは10名程度、あとはいろいろな年代がいます。一番上の人は50代もいます。非常にいろいろな方がいらっしゃいますが、こんな感じで勉強してくれています。

どんな成果があらわれたかという、まず看護技術、ここにありません、看護技術の授業は、全員が無遅刻・無欠席ということ。それから、支持的な風土ができ上がってきたということで、年長者に対しても、悪いことは悪いというふうに18歳の子が40歳の人に言えるようになったというわけです。それから、いままではグループやるよといったときには、グループ編成はこちらが変える、先生が変えるもんだと思っていたのに、いや、こういうところがあるから、自分たち、変えてほしいんだ、という自発的な申出が出てきたそうです。

学生間のトラブル、これ案外多いんですよ。でも、ここでは学生間のトラブルが全くない。上の学年にいて、事情があって1年休学していた学生が、この学年に戻ってきたんですね。そうすると、この戻ってきた学生が、学級の雰囲気驚いてしまったという、そういうことがあったみたいです。

授業時間外の、教室内での自発的な学び合いや協力が増加してきたといいます。これまで、授業が終わったら、教室から、さっと出ていくんです。ロビーで仲間が何名か集うというのはいままでもありました。ただし、このクラスは、出ていかないんです。終わったら、そこで一生懸命話し合っています。いいですね。要するに、授業時間が終わっても、まだ学生たちは学び続けているということなんです。

図書館利用率がものすごく増えています。

看護技術、この先生に言わせると、去年よりも3倍上だと言います。いろいろな主観も入っているんでしょうけれども。

それで、学力なんですが、学力はどこまで伸びたかということ、何か全国テストがあるみたいですね。准看護模擬テストとかいうものが夏に行われるみたいですが、全国で260校ほど准看があって、この学年は41位になったということなんです。福岡県内には准看が15校あるそうなんです。その中で2位になったということなんです。実は、この学校、前年度まで、底辺校でした。先生たちと話していて分かったのですが、先生方、その順位なんか気にしたことすらなかったということです。その底辺校が、今年度は2位ということです。1番の学生は、全国で1万人近くうけた模試で、9位になったというんです。

これ、何が起こったんだ、ということなんです。

実習先から、いろいろないい評価が来るらしいんです。その中で、問合せがあったそうなんです。

す。「今年の学生、とてもいいのだけでも、いままでの学生と180度変わったのはなぜですか」という、問合せが来た。来て説明してくださいといって、この先生は説明に行っています。

最近では、福岡県の准看護協会の中で、こういう研修会があったとき、筑紫准看護の件を紹介したら、みんなが「ええっ」と、いってました。あの学校がという驚きですね。

学校の教師がどんどん変化しています。同僚性の質的变化、凝集性が向上してきています。ここでは主任さんが、私はものすごく偉いと思うんですが、実質的な校長です、リーダーです。彼女にも発表してもらったんですが、こんなことを言いました。

「私たちは、協同学習をやっているのではありません」。協同学習の研究会に来てですよ。「協同学習をやろうと思ってやっているのではありません。限られた人材で教育成果を上げるためには、同僚性を高めて、一緒に授業づくりを行うしか、なかった」と。というのは6名の教員のうち4名がその年に新任だったらしいです。要するに実務経験はあるんだけど、教えたこと、ないらしいんです。そういう状況を与えられてどうやるのか、と言ったときに、これしかないんじゃないのということで、たまたま私がそこに入ったということもあって、協同学習による授業づくりを一緒に行ったということです。

ここでお話をする予定でしたので、ちょっと年末にメールを出したんです。最近どうしていますか、ということで。そうしたら、12月28日にこんなメールが返ってきました。

「2年生は実習が終わり、12月は卒業試験、資格試験に向けて学内自習という時間を2週間過ごしました。例年は教員主体で模擬試験や解説等の対策を行っていました」、先生が中心にテストをやって解説するということですね。

「この学生たちは、今年は、学生主体で行いました。学生主体で行うと、驚くことに、13時からの授業時間となっていますが、12時50分に教室に入ると、既に全員着席し、静かに学習が始まっている状態が、2週間毎日続きました。誰一人、寝たり、私語をしている人もいないのです」。もう私、ここを離れてから1年たっていますよ。この学生たちと離れてからですね。

「90分が過ぎて、休み時間になっても、休憩せず、私の方が、そろそろ休憩にしませんかと声をかける状況でした。教室内では協同しようとかけ声をかけ合い、学習したり、黒板には14時20分から協同の時間などと、書かれていたりしたんですよ」ということで、「この2週間の学習に取り組む姿勢は、全国の専門学校でも日本一だと思いました」という感想を述べています。

私は学生さんたちに、去年の段階で、あなたたちのいまやっている学びというのは日本一だよと言いました。そうすると学生さんたちが、「先生、またおだてて。うそでしょう」なんて言っています。「いやいや、そんなことはない。だから、僕はあなたたちのやっていることを本に書くから」。で、書きました。ほら、書いたよ。そうすると「先生、本当なんですか」と。この先生、初めて「日本一」というのを使いました。

最初の段階できちんとうまく導入できると、2年たってもこうなんです。私、いま、計画しているのは、卒業前に彼らと会って、いろいろ面談し、調査をさせてもらおうと思っています。

もう時間が、すみません、どんどん過ぎてしまっていますが、そういうことから見えたことのまとめだけ言わせてください。

まず、教育目的を明確にしてくださいということです。このときに、一人一人が学ぶということです。理解するということです。

その学校全体がよくなるのは結果です。学生一人一人全員が理解するというのが目的ですか

ら、課題志向ということをまず考えてください。

協同学習の体系的・組織的な導入が必要だと思いました。一人一人の先生が頑張るのは素敵なことなんです、最初は誰か一人でやらないといけないんですが、是非仲間をつくって一緒にやっていただきたい。

と同時に、ただ単発に入れるのではなくて、途中で言いましたが、基本的な技法を教えて、LTDを教えて、PBLだとか教えて、体験学習に持っていくという、そういう大きなストーリーをカリキュラムの中に乗せておいて、全ての活動で「協同の精神」というのを常に、グランドルールとして培っていくことがいいと思います。

そうやっていきますと、もう一つやっぱり、まだ協同学習を御存じない先生方多いですので、私たちみたいな外的な支援を是非受けていただきたい。それも、いま大阪では1年に3回ぐらいずつしか入っていないんですけれども、やっぱりできたら、集中的に、2週間ぐらい集中的にずっとその先生と一緒にその学級でつくるといって、そういうふうな支援の仕方は絶対必要だと思います。そのの方が効率的ですし、そこから広がっていくと思います。

もう一つ、教育力を考えるときに、いま非常に、教材研究が、残念ながらできていない先生が、特に、小中学校、多くいます。それから、これは大学の先生もそうですけれども、学生を把握するスキルが非常に乏しいです。と同時に、ここで言っている指導法、これについての理解もないです。レパトリーもないです。

実は、もう御存じのように、この一つ一つの兼ね合わせの中で、この学級でこの時間のこのコマで、どんなふう実践するかという、全てを含んだ上での実践応用力、これこそが教育力なんですね。だから、先生方には、是非非常に大変なことかと思えますけれども、ここまでできなければ、ただ協同学習を知っているとか、教材研究ができているとか、そんなのでは人は動かないと思います。

同時に、同僚性と言いましたが、現場の先生方が研究者と一緒にあって、自分の実践を形にしていく。そして積み重ねていくということを是非お願いしたいと思います。

小中学校の先生方は、すさまじく勉強しています、あの勉強していることを、1年やったら冊子にして、どこかになおして終わりなんです。積み重ならないんですよ。これはもう、日本の大きな損失ですよ。あれをどんな形でもいいですから、薄っぺらい、5ページでも10ページでもいいですから、きちんと、例えば大学教員に、そういうことに慣れている教員たちと一緒にまとめて、蓄積していくということ、お願いしたいものです。

その時の流れによって、いろいろな教育政策が変わるかもわかりませんが、でも基本的なこういうところは、そう大きく変わるはずないわけです。積み重ねていくということをみんなでするといって、とても重要だと思いますが、こんなことをやる中で先生も子供も育つ学校づくりができるのではないかな、と思っています。

大幅に、20分ほど超過してしまいました。申し訳ありません。早口になってしまいましたが、いまから1分差し上げますので「安永は何を言いたかったのか」ということを批判的にまず理解してください。後で、今回5分差し上げますので、隣の先生とまず一生懸命話し合ってみてください。

まず1分間、考えてください。きょう全体の内容について、1分間お考えください。

(個人思考)

【安永氏】 はい。それではいまから時間を5分差し上げますので、まず私に近い方から、口火

を切っていただいて、一つだけ「ここはちょっと分からなかったんだけど」ということ、「こういうふうに理解したんですけども、どうでしょうかね」というように、疑問のところを、一つで構いませんのでお伝えください。それについてちょっと2人で話し合ってみてください。

そこで、「ああ、大体そういうふうなことですかね」、納得がいったら、今度は向こうの方が一つ出してください。そうやって何回でもラリーをしてください。

そして、どうしても二人で解決できないことは、この後、全体で意見交換をしていきたいと思えます。ここまでよろしいでしょうか。

それでは、手前の方から口火を切ってください。お願いします。

(話し合い：集団思考)

【安永氏】 はい、ありがとうございます。いまやっていたきましたけれども、TTT (Team then Teacher) という、これも一つの技法なんですけど、「まずは仲間」ということですね。

何か学んだ後に、まず一人で、自分で考えてみる。個人思考する。どうしてもわからなければ、友達に聞いてみる。それでも分からなかったら先生に聞くという、この順序性というのを常に意識しながら子供たちに接すると、主体的に物事を考える訓練にもなると思えます。

いまのがTTTなんですね。きょうは、いろいろなものを、新しいことを入れてしまって反省しているんですが「分かりにくかったね」という話でいいのです。でもその中でも、いま二人で話すことによって、解決できたことが随分ありますよね。解決できなかったところもありますよね。それを今度全体で話し合うということにしておけば、質問ありませんかといって手がぱっと上がってくるわけです。

よろしいでしょうか。TTTというの覚えておいてください。

ではいかがでしょうか。何か質問、おありでしょうか。

# 協同による個と集団の変化

－ 協同学習のすすめ －

安永 悟

大学院心理学研究科・文学部心理学科



- ❖ めあて
  - ✦ 協同学習の概要を理解する
  - ✦ 協同による授業づくりの可能性を知る
- ❖ 願い（メッセージ）
  - ✦ 生徒も教師も共に変化成長できる学校づくりに「協同」を中核に据えた教授学習は極めて有効である

## 講演の内容

1. 教育目的
  - ✦ 現場で活躍できる人材育成
  - ✦ 科学的思考と協同の精神
2. 協同学習の定義と特徴
  - ✦ 協同学習の基本要素と技法
  - ✦ 協同学習の効果と評価方法
3. 授業づくりのポイント
  - ✦ 学年を変えた実践例
  - ✦ 学校を変えた実践例

## グループづくり

- **多様性** の重視：**異質グループ**
  - 方法：性別、学力、活動性、趣味、関心・・・
  - 機能：多様な「個」との出会いと受容  
→ 視野の拡大・理解の深化
  - 異質性の許容 → 他者理解、「いじめ」阻止  
特別支援教育の可能性

## グループ活動での約束

- 規律の明確化、同意と遵守
  - グループ活動に必要なスキル
    - 教える、促す、ほめる
- オンとオフの明確化
  - 技法「先生に注目」



## 仲間づくり：自己紹介

課題明示

- 目的：仲間の姓と名を言えて書ける
- 話し手：自己紹介 1分/人 時間
  - 関連づけ (1) 氏名（姓・名、由来）所属・専門
  - (2) 最近のちょっとした話
  - (3) 心身の状態 配慮
  - 注意：聞き手は口を挟まない  
復唱できるように聞く 傾聴
- 聞き手：復唱（1分/人） ミラーリング
  - (1) 自己紹介を復唱する
  - (2) 間違えたら修正する

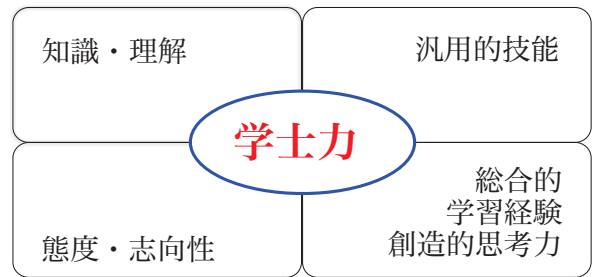
構造化  
創意工夫  
(仕込み)

## 仲間づくり に込められた創意工夫

- 関連づけ
  - 方法：関連した情報をつなぐ
  - 効果：理解を深め、記憶を高める
- 協同学習の基本構造
  - 課題明示 → 個人思考 → 集団思考
- 傾聴とミラーリング
- 配慮

## 教育目的：「学士力」の育成 (中教審, 2008)

- 大学教育の目的



「学士力」 = 大学版「生きる力」

## 「生きる力」の育成 (中教審, 2008)

- 新学習指導要領 (小・中・高)



## 教育目的：現場で活躍できる人材の育成

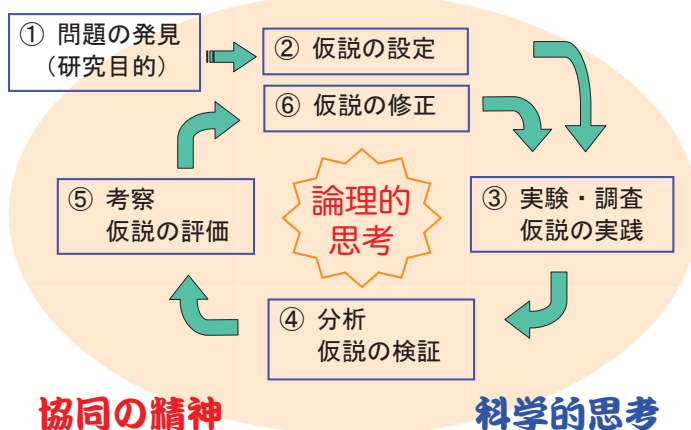
常に変化成長できる人



主体的で能動的な学習者

- ① 目的意識をもって
- ② 主体的かつ論理的に考え
- ③ 自分のことばで語り
- ④ 仲間と交流して **協同の精神**
- ⑤ 根源を問い続け **科学的思考**
- ⑥ 実践できる人

## 変化成長を促す2つの源泉








## 協同学習の定義と特徴

- 定義：Smith(1996)
  - 小グループの教育的使用であり
  - 生徒が自分の学びと仲間の学びを
  - 最大にするために共に学び合う学習法
- 特徴：Barkley, et al. (2005)
  - 意図的な計画 (構造)
  - 公平な取り組み (貢献)
  - 意味ある学習 (目的)



## 協同学習の基本要素

資料1. Johnson 兄弟の五要素

- ① 肯定的相互依存  互恵的な協力関係がある
- ② 促進的相互交流  対面して活発に交流する
- ③ 個人の責任  個人の責任が明確である
- ④ 集団スキルの促進  集団スキルを教え育てる
- ⑤ 活動の評価  活動のふり返りがある

## 協同学習の技法

- バークレイら (2009)
  - 話し合い・教え合い・問題解決・文章作成
- 基礎的な技法
  - シンク=ペア=シェア、ラウンド=ロビン
  - ジグソー学習法、特派員 他
- お勧めの技法 ⇒ LTD
  - 協同の精神+基本技法
  - LTD → PBL・SL, 他 → 体験学習

## 協同学習の効果

### 授業 = 学習指導 × 生徒指導

#### 同時学習

- 認知：科目内容の理解、知的発達
- 態度：協同の認識、動機づけ  
学習・仲間・学校の見方
- 技能：学習スキル・読解スキル  
コミュニケーション=スキル  
対人関係スキル

## 協同学習と人権教育

### 人権教育の指導方法等の在り方について

第三次とりまとめ (文部科学省 20年3月)

### 授業 = 学習指導 × 生徒指導

#### 同時学習

- 認知 ① 知的側面
- 態度 ② 価値的・態度的側面
- 技能 ③ 技能的側面

## 協同学習の評価方法

- 評価の側面
  - 認知面：成績・認知能力・思考力、他
  - 態度面：学習意欲・人間関係・価値観、他
  - 技能面：学習スキル・生活スキル・対人スキル・  
コミュニケーション=スキル、他
- 評価方法
  - 学力試験・評定尺度・ルーブリック・  
ポートフォリオ、他
- 成績認定：授業目的に応じて各側面を重みづける

## 確認・質問タイム

- ❖ 目的：理解できたこと、疑問に思ったこと
- ✦ 個人 1分
  - ① 自分のことばで表現する
- ✦ 集団 5分 グループ
  - ① 一人一項目ずつ理解を紹介する
  - ② 話し合って理解を深める
  - ③ 質問の準備をする
- ✦ 全体対話：後ほど一括して

## 授業づくりのポイント

- 教師の語り ← 新しいグループ学習
- 体験的予感 ← 真の学び合い
- 見通し ← 目的と過程、教育学習
- 課題明示 ← 目標と方法、グループ
- 学ぶ価値の明確化 ← 生活を豊かにする学び
- 協同を促す課題の設定 ← 協同の効果
- 達成感を味わえる工夫 ← 自己効力感

## 学年を変えた実践

- ❖ 国語・説明文「インスタント食品とわたしたちの生活」(東京書籍2005年)
- ❖ 分割型LTDによる授業
- ❖ 対象クラスと授業者
  - ✦ 5年生2クラス
  - ✦ クラス担任、女性教師2名
- ❖ 実施時期 2009年1月
- ❖ 出典 須藤・安永(2011)教育心理学研究



## LTD過程プラン (ミーティング用)

段階	ステップ	活動内容	配分時間
導入	St.1	雰囲気づくり	3分
理解	St.2	ことばの理解	3分
	St.3	主張の理解	6分
	St.4	話題の理解	12分
関連づけ	St.5	知識との関連づけ	15分
	St.6	自己との関連づけ	12分
評価	St.7	課題の評価	3分
	St.8	ふり返り	6分

(合計 60分)

## 過程プランの原理

step	活動内容	学習と思考の型	PISA読解力の過程
step 1	雰囲気づくり		
step 2	言葉の理解	低次の学習 収束的思考	情報の取り出し 解釈
step 3	主張の理解		
step 4	話題の理解		
step 5	知識との関連づけ	高次の学習 拡散的思考	熟考・評価
step 6	自己との関連づけ		
step 7	課題文の評価		
step 8	ふり返り		

## 分割型LTDによる授業づくり

### 過程プラン8ステップ

### 活動内容

St.1	雰囲気づくり	45分授業へのアレンジ 各ステップごとに RR	
St.2	ことばの理解		
St.3	主張の理解		
St.4	話題の理解		
St.5	知識との関連づけ		
St.6	自己との関連づけ		
St.7	課題の評価		
St.8	ふり返り		

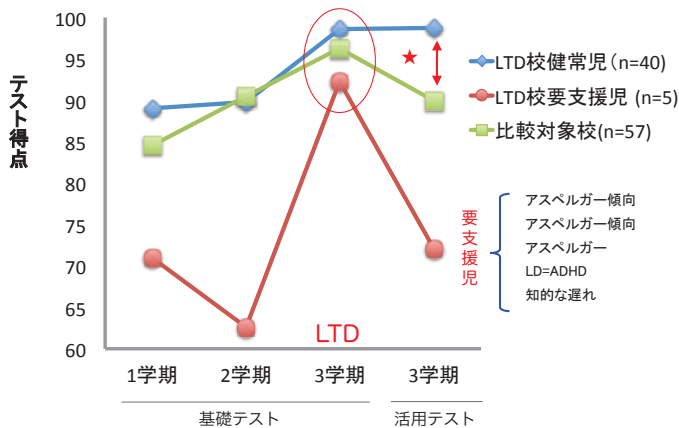
説明  
↓  
予習  
↓  
ミーティング

課題明示  
個人思考  
集団思考

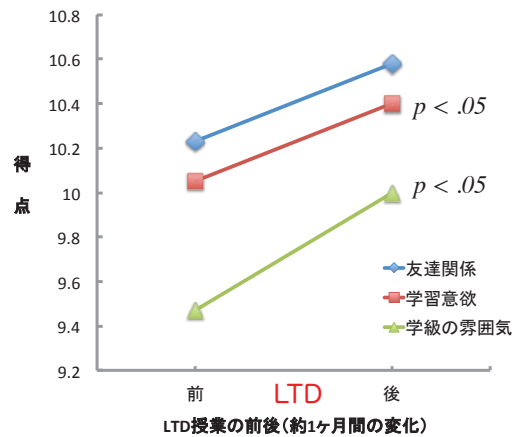
## 学習成果の評価

- 認知面：学力テスト (授業後)
  - 基礎テスト (市販)：①情報の「取り出し」  
②「解釈」
  - 活用テスト (市販)：③「熟考・評価」
- 態度面：QUテスト (授業前後)
  - やる気 (学校生活意欲) 友達関係、学習意欲  
学級の雰囲気
  - いごこち (学級満足度) 承認、被侵害

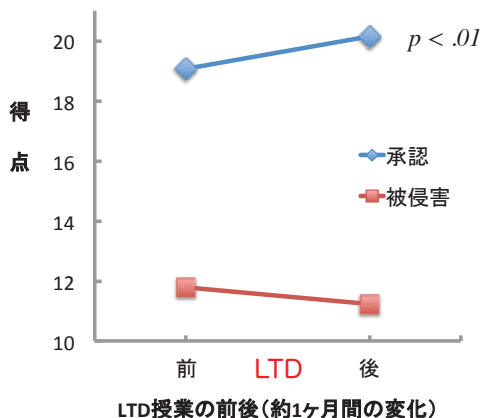
## 学習成績の変化



## 対人関係の変化 (やる気)



## 対人関係の変化 (いごこち)



## 学校を変えた実践

- ❖ 筑紫看護高等専修学校
  - ◆ 出典 宇治田ら(2012.5)授業づくり研究会で発表
- ❖ 科目
  - ◆ 安永担当「初年次セミナー」「患者の心理」
  - ◆ 専任教員担当「看護技術」「看護概論」
- ❖ 学校の紹介
  - ◆ 1学年40名、専任教員6名
- ❖ 実施時期 2011-12年度
  - ◆ 現2年生



## 対話中心授業の展開例 (1)

- 授業の導入 (5分)
    - 挨拶 : 学習仲間との対話
  - 今日の予定 見通し
  - 前時のふり返り (20分)
    - 授業通信 : クラス全体との対話
  - 授業の展開 (55分)
    - 説明と対話 : 教授学習ユニット
  - 授業のまとめ (10分)
    - 授業記録紙 : 自己との対話
- (合計90分)

## 教授学習ユニット 構造化

- |     |                                    |      |
|-----|------------------------------------|------|
| 段階1 | 教師：科目内容の説明                         | 内容説明 |
| 段階2 | 教師：課題の提示                           | 課題明示 |
| 段階3 | 学生：課題との対話                          | 個人思考 |
| 段階4 | 学生：仲間との対話                          | 集団思考 |
| 段階5 | 学生：クラスとの対話                         | 理解共有 |
| 段階6 | 学生：自己との対話<br>教師：まとめと展開<br>(必要に応じて) | 個人定着 |

## 対話中心授業の展開例 (2)

- 授業の導入
    - 挨拶と今日の予定 (5分)
  - 授業の展開
    - 対話：LTD話し合い学習法 (60分)
  - 授業のまとめ
    - 授業記録紙：自己との対話 (15分)
    - 教師の指導：学習内容の確認  
LTD実践上の注意 (10分)
- (合計90分)

### 成 果 1/3

- 受講態度の変化
  - 建設的な意見交換、全員無欠席
- 支持的風土の醸成
  - 年長者に対して負のフィードバックが可能
  - グループ再編成の自発的な申し入れ
  - 学生間のトラブルなし、復学者の驚き
- 授業時間外の変化
  - 教室内での自発的な学び合いや協力が増加
  - 図書室利用率の増加

### 成 果 3/3

- 実習先からの評価
  - 実習先からの高評価
  - 問合せ「今までの学生と180度変わったのはなぜですか？」
- 教師の変化
  - 同僚性の質的变化、凝集性向上
  - 主任の言葉「限られた人材で教育成果を上げるためには同僚性を高め、一緒に授業づくりを行うしかなかった」

## ジグソーで学ぶ看護技術

- ジグソー学習法 Aronson (1978)

### ジグソーグループ (今のグループ)

Group A	a1	a2	a3	a4	専門家 グループ
Group B	b1	b2	b3	b4	
Group C	c1	c2	c3	c4	
Group D	d1	d2	d3	d4	
課題 M	m1	m2	m3	m4	↓

Kagan の 平等性 と 同時性

### 成 果 2/3

- 看護技術
  - 技術レベルの大幅な向上
  - レポート内容の変化：患者の視点を考慮
  - 看護における信頼関係の気づき
- 学力
  - 全科目の平均成績が上昇
  - 准看護模擬テスト (日本模試センター)
    - 前年度までに比べて大きく飛躍

### 実践例から見えてきたこと 1/2

- 教育目的の明確化
  - 生徒一人ひとりの変化成長
  - 課題志向 > 集団志向 (人間関係志向)
- 協同学習の体系的・組織的な導入
  - 基本技法 → LTD → PBL・SL, 他 → 「体験学習」
  - 全ての活動における「協同の精神」の徹底
    - グラウンド=ルールとしての協同

## 実践例から見てきたこと 2/2

- 外的支援を通じた教育力の育成
  - 専門家との協力体制
  - 教材研究×生徒把握×指導法 ⇒ 実践応用力
- 同僚性＋研究の実践
  - 組織として「協同の精神」の徹底
  - 教員の意識改革、特に管理職の理解
  - 変化成長を求める心（向上心）



生徒と教師の変化成長の保証

## 確認タイム

- ❖ 目的：講演内容を理解する
  - \* 個人 1分
    - ① 自分の理解を確認する
    - ② 疑問点を準備する
  - \* 集団 5分 ペア
    - ① 一人ずつ疑問を紹介する
    - ② 話し合っ理解を深める
    - ③ 全体で検討したい内容を準備する
  - \* 全体対話 残り時間

## グループ活動のふり返り

- ❖ 目的：共に学べた仲間感謝する
  - \* 集団 2分 ペア
    - ① 学びに貢献してくれた出来事をあげ感謝の気持ちを伝える
    - ② 明日からの研究・実践へ向けて互いに励ましの言葉をかけ合う

## 関連図書 1/3

- (1) 活動性を高める授業づくり：協同学習のすすめ  
安永 悟（著）医学書院 2012
- (2) 協同学習入門：基本の理解と51の工夫  
杉江修治（著）ナカニシヤ出版 2011
- (3) 対話中心の授業づくり  
安永（著）小田・杉原（編著）学生主体型授業の冒険  
ナカニシヤ出版 2010
- (4) 学習の輪：学び合いの協同教育入門  
ジョンソンら（著）石田・梅原（訳）二瓶社 2010

## 関連図書 2/3

- (5) 協同学習の技法：大学教育の手引き  
パークレイら（著）安永（監訳）ナカニシヤ出版 2009
- (6) 実践・LTD話し合い学習法  
安永 悟（著）ナカニシヤ出版 2006
- (7) 個に応じた学習集団の編成  
アイルソン・ハラム著 杉江ら訳 ナカニシヤ出版 2006
- (8) 先生のためのアイディアブック  
ジェイコブスら（著） 関田（監訳）  
日本協同教育学会（ナカニシヤ出版） 2005

## 関連図書 3/3

- (9) 大学授業を活性化する方法  
杉江ら（著）玉川大学出版部 2004
- (10) 学びの情熱を呼び覚ますプロジェクト・ベース学習  
ニューエル（著）上杉・市川（監訳）学事出版 2004
- (11) 学生参加型の大学授業：協同学習への実践ガイド  
ジョンソンら（著） 関田（監訳）玉川大学出版部 2001
- (12) 「協同」による総合学習の設計  
シャランら（著） 石田ら（訳）北大路書房 2001



## 講演記録2「愛媛大学におけるアクティブ・ラーニングの取り組みと教員養成」

山崎 哲司(平成25年8月1日)

【山崎氏】愛媛大学教育学部の山崎です。よろしくお願ひします。アクティブ・ラーニングの示唆をというお話がありましたが、そうではなくて一応何か話のネタを提供してそのあといろいろ考えていただければいいのかなと思います。

愛媛大学でアクティブ・ラーニングをおおっぴらに、別に今までもアクティブ・ラーニングを全くしていなかったわけではありませんが、そのアクティブ・ラーニングをするんだということで、今年度から共通教育の教養科目にアクティブ・ラーニングをする科目というものを作りました。それをうたっている科目を設定したというべきかも知れません。私は立場としては教育学部ですが、愛媛大学には教育・学生支援機構という大学全体の教育関係の機構があります。その下に教職総合センターがあり、そのセンター長ですが、それより前や、今もそうですが、共通教育に関わっておりまして、一昨年度まで共通教育センターの副センター長もしていました。そのため共通教育にかなり深く関わっており、アクティブ・ラーニングについて今いろいろと悩みながら進めている部分もありますので、まず前半はそちらを紹介します。後半は関連して教育学部及び教職総合センター長という立場から全学の教員養成での、学生を育てるという意味で、明確にはうたっていないけれどもアクティブ・ラーニングをしているつもりですので、そのあたりも少し紹介したいと思っております。自己紹介ですが、私は元々専門は地質古生物学というところで全然教員養成とは関わっていなかったんですが、最近では教員養成が専門領域になっております。いろんなことをしており、教育学部では余り積極的な活動をしておりませんが、教育体験の活動、教育ボランティアのところの実施運営の責任者ということで教員養成、全学の教員養成とともに教育学部の教員養成にも関わっています。

まず最初、愛媛大学の共通教育における教育改革とアクティブ・ラーニングということで、共通教育、すなわち一般教養のところで行おうとしているアクティブ・ラーニングとその課題についてお話いたします。私は理学研究科の博士課程を出ている人間で、こんなことを議論していいのかなと時々思いますが、20数年教員養成に関わっています。そういう中で教育学部の教育コーディネーター、愛媛大学の制度で教育コーディネーター制度がありますが、それを4年間務めて、いろんなことがあって自ら学部のコーディネーターはやめました。ただ、その教育学部コーディネーターのときにアクティブ・ラーナーというのを育てよう、アクティブ・ラーナーを育てないといけないという議論もしてまして、そのために単位の実質化をしようと言ったら、学部内でものすごい反対が起きて、こんなことではやってられないといって4年の任期が終わった時点で学部の教育コーディネーターの職を放り投げました。そういう負の経験も踏まえながら、共通教育でアクティブ・ラーニングの進め方を検討するメンバーの一人としてアクティブ・ラーニングの難題に取り組んでいます。

私や共通教育でアクティブ・ラーニングの進め方を検討しているグループでは、形の部分もありますが、それよりはむしろ学習の向上につながっているか、学生が本当にそれで能動的な学習につながるような学びをするのかということでアクティブ・ラーニングをどうするのか、本当にこれでいいのかということ常日頃、一昨年くらいから議論しています。共通教育におけるアク

ティブ・ラーニング， どうしてそういうものを出してきたかということですが， 共通教育の中ではいろいろと初年次科目を中心に改革が行われました。しかし全学出動という言い方をすると教養科目についてはなかなか改革が進まない。それぞれの学部からいろんな先生が出てきてもらってとなると， このようにしてください， と言えるのが， 無理なレベルには設定しないということまでです。専門領域の基礎科目ではないということを指摘するのが精いっぱいというような状況でした。ただ愛媛大学の共通教育でいいところは， そういう部分のチェックをする仕組みがあります。最初に授業案を全教員に出してもらいます。これは教養科目を担当しようがしまいが出してもらいます。どんな授業をするのかという授業案， これはシラバスの簡略版みたいなものです。そこでチェックをして， そのチェックをした授業案の中から担当者を決めて， シラバスを書いてもらって， シラバスのチェックをするという 2 段階でチェックをするシステムを作っています。その点では， 共通教育の在り方として， ある意味きちんとチェックをできる体制にはなっています。そういう体制の中で， 24 年度までは教養コア科目と主題科目の二つの大きなカテゴリで教養科目を構成していました。これらの科目も当初はちょっと違った形態を考えていましたが， やっているうちに実際には内容に違いがないようなものを 2 本柱にして実施していて， 本当にこんなのでは意味がないよね， というところになっていました。それで改革をしないといけないということもあったのが， 本来の改革の目的です。そういうことを第 2 期中期計画に大学としても書いたので， 25 年度からしないといけないことになった。積極的にするかどうかはともかくとして， 個人的には教養コア科目といいながらコアになっていないところを改革しないといけないなというので， 受講者数を減らしグループワークなどを取り入れた授業として教養コア科目を作ろうということを最初の検討時点で話していたところがあります。これについてはその教養科目を検討するグループでも大体同意が得られまして， コア科目を何とかしようとなった。どういうふうにするかという中で， ちょうど当時ジェネリック・スキルという議論を 1 年ほど全学でしてしまっていて， そのあとでアクティブ・ラーニングも全学の教育改革の中で議論していたので， 気軽に AL 科目という名称でアクティブ・ラーニング科目はどうだろうかというふうなことも言ったんですが， いろいろと改革の具体化については意見が出て「そんなんじゃ生易しい」というのでクラスター科目， いろんなまとまりで共通教育を取らせようというような話も出ました。クラスターの目的は学生が探究したいテーマを決めて学習することを目指すものだ， というふうにしようという議論もあり， その方向で一時はまとまりかけました。とは言いながらも， 実際に運営する立場からは， クラスターで取らせるような授業を開くということは無理だということもあり， 共通教育を運営しているメンバーを中心に「ちょっとそれは難しいんじゃないか」というのが出て， 探究という言葉は残しながらもアクティブ・ラーニングの徹底からまずしようということで最終的には決着しました。アクティブ・ラーニングの科目名は主題探究型科目です。主題， テーマを決めてそれを探求する科目。それで今年度からですが， 教養科目を主題探究型科目， これはアクティブ・ラーニングの科目です， それと学問分野別科目， 総合， 人文， 社会， 自然というふうな大きな学問分野に分ける科目， その二つ， 2 種類にして今実施しているところです。今が 1 年目です。主題探究型科目はどういうものかというところ， 受講者 50 名と決めて， 以前の教養科目は学生が希望したらできるだけそれに沿ってということではほとんどゼロから 200 名を超えるものまでともものすごくバランスが悪かったんですが， 無理やりにでも 50 名程度にして抽選で振り分けるということもこれからはする， というので， 主題探究型は 50 名と人数を決めました。その



中身としては、お手元のプリントにもありますが、授業で提示された主題、担当の先生がこんな主題すなわち問いというものをここでは扱いますよと知らせた上で、受講生が自ら学習課題を設定し、主体的な学習を行いながら課題を探求する科目というように決めました。そこが必ずしもうまくいかないんですが、主題探究型科目はアクティブ・ラーニングをするだけではなく、主題を探求するんだということをはっきりとさせようというのが主題探究型科目の特長です。学問分野別科目は必ずしもアクティブ・ラーニングをうたわないんですが、単に学問分野ごとに開くということではなくて、各学問の基本的な物の見方、方法論、知識を理解することを目指す科目ということで、一つの決まりとして、授業回の一部にその分野を俯瞰(ふかん)する内容を含むこととしました。単に専門的なことを延々としゃべっては駄目ですよ、という科目と位置付けて今年度から実施しています。両科目の内容についてはこのように決めたので、形式としてそのようにできているかどうかを授業案とシラバスで点検しています。今日はその授業案とシラバスで点検するとどうなっているのかということをお話しして、課題のことをお伝えしようと思っています。

ここで1点補足です。アクティブ・ラーニング科目ということでアクティブ・ラーニングを取り入れるということもありますが、もう一つは今主題探究型の意味付けを言いました。何らかの課題を設定する科目の性格付けをしたのは後になって考えると良かったなと思っています。単にアクティブ・ラーニングの手法をしていますよというのではなくて、それが本当に目的に沿って手法を使っているのか、ということ点を点検しています。極端な話、「1回発表させましたよ。だからアクティブ・ラーニングをしたのもういいでしょう」ではなく、そのことが本当に授業科目の目的を達成するためになっているかどうかを点検する。そのために、主題探究型とはこういう科目ですよと決めておけば点検できます。そうでないと「これ、本当にアクティブ・ラーニングですか」と単純に問いかけてもそれに対して「私はそう思っています」と言われた場合に何も反論する材料がない、言いにくいということがあります。その点はこういう設定付けは良かったと思います。効果的に有効に使っているかどうかを点検する切り口になっております。

さて、このカリキュラムを進めているときには、全学のコーディネーター研修会などでも検討状況を報告しながら進めました。そうすると当然質問が出てきます。「アクティブ・ラーニングって何」というのがよく出てきます。大学の先生は学生から「先生、これ何ですか」と聞かれたら「自分で調べなさい」というはずですが、でも自分で聞くのは平気です。大体は自分が分からなかったら、すぐに何のことが教えてくれと言います。しょうがないから何か用意しなければいけないので、皆さんのお手元に2枚ものものとじたもの、表をかいたものをお配りしておりますが、これの1枚目のものをまず作りました。特に1枚目のものの左側、概要というところを、アクティブ・ラーニングはどのようなものかということで、アクティブ・ラーニングとされるものの手法とその概要を、ある先生に書いてもらい、手法、こんなものがアクティブ・ラーニングの手法ですよということで全学の教員に配布しました。右側の部分はそのときには付けていません。手法と概要のところだけです。手法とその概要で、こういうものをアクティブ・ラーニングと言いますという説明をいたしました。そのあとでアクティブ・ラーニングのこういう科目をしますよというのが了承され、25年度に入って、まず授業案を出してもらおうということで、その提出を全員に求めました。授業案提出の時点では学問分野別、主題探究型、どちらを各教員が担当するか分かりませんので、両方とも必ず書いてくださいとしました。これは私が書いた授業案のモデルです。

一応モデルを示さないとなかなか書いてくれないので、企画専門部会というところで検討していますが、そのメンバーで授業案モデルを作成して示しました。自分でこういうのを作ってみて、特に主題探究型のことで言いますと、アクティブ・ラーニングという言葉は使いませんが、今までもそのようなことはしてきたつもりでしたが、いざ 15 回分を想定しながら主題探究型の授業案を書いてみると、今までと同じでは教えることが多すぎて、そういう状況ではアクティブ・ラーニングとされる手法をきちんと保証するということができないなと感じました。それで、教えようという考え方を少し修正しないと、従来のような形のままでアクティブ・ラーニングを取り入れようとするとう無理だということが分かりました。これはそのときに授業案のモデルを作ったほかの教員も同じように感じていたので、こういうものをしようとする教員自身の考え方も少し変えないといけないよね、という話をこの授業案のモデルを作ったときに企画専門部会のメンバーで話しました。

そのような準備をした上で、こういうものを出してくださいね、ということで全員に授業案を出してもらい、昨年7月の終わりに授業案の点検を行いました。その授業案を見たんですが、一言で言えばこういう状況になりました。読んで「わー、どうしよう」という、「これで来年度できるのだろうか」という状況です。24年度の7月末に授業案を点検して25年度から開始ですので、昨年7月に点検したときにはどうしたら実施できるのかなというくらいの状況でした。どういうことかと言うと、アクティブ・ラーニング以前の問題です。例えば学部では輪読をしています。アクティブ・ラーニングの中に入っている輪読という手法ですが、学部でしているものをそのまま持ってくる。専門の輪読をします、というふうなものが平然と出てきます。ある意味それまで教養科目としてレベルを考えてください、ということである程度合意されたものまで吹っ飛んでしまいました。どうしてかというところはよく分かりませんが、何となく実施できていたような、教養科目としてのいろんな学部の学生が聞くことができる、そういう授業内容という合意まで吹っ飛んで、アクティブ・ラーニングの手法があればいいだろうというようなことになってしまいました。そういう意味では昨年7月の終わりの、私たちが授業案を見た段階では「来年度、どうなるんだろう」という状況でした。本来はその段階で点検して不十分な内容のものは返しますが、ほとんど全員に返さないといけないし、今この段階で授業案をもう1回書き直してくださいとすると授業の立案ができないよね、ということでこのときにはあきらめて、シラバスの段階で書き直しを要求しようと、昨年はそれに徹しました。ただ、状況を改善するために先ほどのプリント1枚目の右側、「主題探究型科目を担当する際の留意事項」という部分を付け足して、各先生方がこれを見られるようにしました。見てくれるかどうかはともかくとして、アクティブ・ラーニングの概要で書かれているようなものを取り入れましたよというようなことで授業案は終わっていますが、「でも、もうちょっとここも考えてくださいね」という注意喚起です。例えば実験をするからいいだろう、実習をするからいいだろうと言われても、実験や実習は同じ時間数で半分の単位数しか出せませんのできちんと講義もしてください、輪読のときにも、専門書の輪読をされても教養教育としては困りますよという趣旨のこと、ティーチングイングリッシュがありますが、ティーチングイングリッシュといっても英語ですればいいだろうということで英語で物理学入門をされると言われても、これは普通に物理学入門をされても主題探究型科目では困ります。それを英語でされるともっと困るというようなこともあり、もう少しこういうことを考えてシラバスを作ってください、というつもりでこの注意書きを付け足して、それも見てシラバ

ス作りをお願いしますということをして、シラバスを書いてもらいました。昨年度のシラバス点検では当然それでもまだまだ修正だらけでした。なお今年は授業案の段階でも点検をし書き直しの依頼もました。そうするとどうしても大半について書き直しを依頼することになっています。

よく見られる問題点として代表的なものを少しプリントにも書いてあります。一つは教員の関わり方が不明なもの。15回の授業で毎回のように調査と発表、毎回のように輪読をするという授業内容を書いてくる場合があります。50人のクラスでそういうことをして、例えば輪読を50人が1回の授業時間内に一斉にするというわけにもいきません。そのときにはほかの人は何をするのか、そこにどうやって教員は関わるのかということが分からない、またそのような形式の授業で評価をどうするのが分からないというものがあったり、手法が不適切とありましたが、例えばコンピューターを使いながら戦略的ゲームの分析をするような内容や、授業時間内には無理な調査を何度もするというものがありました。ティーチングイングリッシュとして物理学入門を英語で行う、FORTRANの実習をする、それ自体もちょっと困りますが、そこにわざわざ英語の教科書を使うと断りをつける、そういうことは困るというようなことで、こういうものは全部修正の依頼をしています。手法は書いているけれど授業内容にどうやってそれを使うか全く触れられていない、この手法を使いますよ、と言いながら内容と一致しないものもあります。探究になっていないものもかなりあります。アクティブ・ラーニングを導入する段階ではしょうがないかなとは思っていましたが、単純に手法を入れた授業のシラバスを書くことが目的になっているのが一番の問題点です。それよりは本来の目的として主体的な学習を行いながら課題を探究する科目、という位置付けをしっかりと意識してもらうためにコメントも含めて修正を依頼しています。これをもう少し能動的な学習に結び付けるような形で修正をお願いしますというコメントを付けて返して、今授業案やシラバスの点検をして、これが2、3年経って少しずつでも理解が広がっていくことを期待しながら作業をしているのが現状の状態です。

次にちょっとひねくれた言い方をします。こういう状況ですので、私たちは困るよねと言っているのですが、実は現在は順調に実施できていることにみかけ上なっています。授業の中間時点でアンケートを共通教育でやっています。授業の5、6回が終わったときに中間アンケートを学生から取ります。そこの中の質問で、「授業の中で主体的な学習を行う工夫がなされていきましたか」と学生に問かける設問を今年は作りました。そうすると「強くそう思う」「そう思う」という答えが予想をはるかに超えて多かった。どれくらいあったら順調だと思われませんか。顔見知りで城間さん、どれくらいでしょうか。

【城間氏】半分くらいあれば。

【山崎氏】それどころじゃないです。そういうすばらしい答えが出てきました。言ってくさったよりはるかに多い答えです。数値を挙げると一人歩きするので挙げないようにしようね、と皆で言いあっているのが挙げませんが。それはおかしいと私たちは思っています。これを信じてはいけなないと私たちは思って、これは口外しないようにしようね、よかったんだよ、くらいは言ってもいいけれど何パーセントとは言わないようにしよう。「愛媛大学すごいよ」と一人歩きされては困る、「すごくないんです」なんで。どうしてかと言うと、中間アンケートには丸を付けるだけではなくて、自由意見も書いてもらっています。丸を付けているほかの回答も含めて見ると、

例えば主題探究型科目がほかの科目よりも授業時間外学習の時間の平均が少ないんです。アクティブ・ラーニングなのにどうして少ないんだろう、みたいなところを一つ疑問に思いました。細かいところでいくと、調べ学習を中心にしていてシラバスに書いている科目で、授業時間外学習の時間が学生によって2時間を超える、すごいなと思う学生がいる一方で「ほとんどない」と答えている学生もいて、ものすごくばらつきが大きいです。一部の学生しか学習につながる活動をしていないという状況の中で、先ほどのように順調にいつているというのが不思議です。自由意見で面白かったのは、このアンケートは中間で取りますから「この時点まではシラバスでも講義となっているので仕方がないのだけれど、もっと自主的な学習がしたかった」という意見を学生が書いているのがありました。自主的な活動は自分でするんです。「したかった」と言われても「したら」としか言いようがない。結局、学生も多くの教員も自主的な学習、アクティブ・ラーニングを発表やグループワークをすることだけであり、学習内容に興味を持って積極的に講義に臨んで授業時間外学習をする、学びを深めようとする姿勢を持つこととは思っていない部分があるんじゃないかなと思います。授業でグループワークをさせてもらいました、発表しました、だから強くそう思う、そう思うというような答えになっているし、教員もそれで多くの人が満足しているんじゃないかなと、私や周辺の間が思っている分析です。そういう意味で5割をはるかに超えるあそこの部分はアクティブ・ラーニングが順調にいつていることを示しているとは思わない方がいいというふうに考えています。中間アンケートの結果はそういうことの反映なんだろうと思っています。課題としては教員の意識も含めて、アクティブ・ラーニングについての共通理解をどうしていくか。教員に対するアンケートの様式も今、前期分を作っています。「例えばアクティブ・ラーニングは予定どおりできましたか」という問いの下に、「どうしてそう思いましたか」と具体的に理由を書いてもらうということをして、検証をもう少しきちんとしていこうと思っております。

導入初期のこの状態はある意味仕方がないと思いますが、形式が先行のままでいってしまうと本当の改革には全然つながらない、内容面で下手をすると後退している部分さえあります。専門のことをしてしまうという。そういうところをきちんとしていかないと何のための改革か分からないし、アクティブ・ラーニングと言いながら全然アクティブ・ラーニングにならないものをアクティブ・ラーニング科目と言ってしまっているということも起こってしまいます。徐々に改善というふうな方針です。最初に作って配ったアクティブ・ラーニングの手法の表ですが、例えば輪読は手法の中に入れるのをもう止めた方がいいかな、あるいはティーチングイングリッシュなども、と思っています。2枚目に示す表はそういうことを受けて、ティーチングイングリッシュや輪読を赤にしているのは、これから検討ですが、手法としてシラバスで教員がチェックする項目から外そうかなと思っているものです。まだ決定はしていません。これは別に輪読などを否定するものではなくて、もし輪読の形でアクティブ・ラーニングをするならほかの部分に付くはずで。別に輪読だけが独立してあるわけではなくて、輪読をすることによって、それを通してディスカッションをする、ディベートをするなど、何らかの形で輪読がほかの形で出てこない方がおかしい。ティーチングイングリッシュもそうです。英語の教科書を使ったことでティーチングイングリッシュに丸を付けてもらうよりは、ティーチングイングリッシュによってほかのアクティブ・ラーニングの手法が本当は表れてくるべきです。非常に怪しい部分、危ない部分は、手法をチェックする部分から除いてしまおうかなと。なお、シラバスや授業案の点検をしていて特に感

じたこと、2枚目のところで赤で示しており、星印を付けて赤で書いている部分は、私が現時点で思っていることを追加して書いたものです。例えば実験、一番最後のページに実験がありますが、指示された手順で実験を行うだけではアクティブ・ラーニングではない。実験内容を理解して、どう工夫するかというようなことがないと、指示どおりに学生は動くだけです。活動していると言えば活動していますが、それは本来の趣旨である学生が能動的に動くということから外れてしまうのではないかなということ、一度作った2枚ものの1ページ目2ページ目を、企画専門部会で、そういうふうな形でブラッシュアップして、もっと注意点なども表現等を改善していこうということ、今、取り組んでいます。

もう一つの学問分野別科目のこともここで言うておきたかったんですが、この科目も少し問題点があります。先ほど学問分野別科目の位置付けを話しましたが、全体を俯瞰(ふかん)する、学問分野の内容を俯瞰(ふかん)する、物の見方を伝えるということを私たちはしてほしかった。例えば私は地学ですが、地学を教える、地学領域を学生たちに聞かせて一体どういうふうなことを学生たちに学ばせたいのか。別に古生代、中生代、新生代を覚えてもらっても仕方がないです。詳しい時代区分は専門でも一部の学生しか覚えていません。そういうものを何故教えて学生にどういう部分を学んでもらいたいかと言うと、ものすごく大きな時間、空間は地学分野でしかなかなか学べないんです。私たちの分野だと10万年が一瞬です。そういう長大な時間の感覚も知ってほしい。また生物、生き物と言うと学生は酸素がないと生きられないと思っています。でも30数億年前に生物が誕生した頃には、地球上には酸素はない。その環境の中で生命が誕生して、酸素が生まれてきたのは生命の中の一部のひねくれものが酸素を作り出してからのことです。だから酸素は別に生命にとって不可欠ではない。学生たちはどうしても狭い見方になってしまいます。人間中心です。極端な話、水の中には酸素はないと思ったりもします。えら呼吸してるでしょ、ということもなかなか思いつきません。水の中は苦しい、陸上へ生物たちが上がって過ごしやすくなったと言う。別に水中は過ごしやすくないわけではないのです。そういう見方、自分中心の見方、そういう見方だけでは見えてこないものがある、そういうものを伝えたいというのが地学です。私が地学を共通教育で教える場合はそれを目的にします。そういう視点を学問分野別では、してほしい。物理、みんなが逃げます。物理学入門は逃げて、150人設定のところ2、30人だったりします。本当は物理学を知ることによりこういうことが見えるよ。そういうものを学問分野別ではしてほしいし、それをチェックしています。実は実際に授業案やシラバスを見るとそこができていない、それができる人は、大学の教員にも少ないんだという状況が見えてきました。そのところを意識してもらえば今後はできるのかなどうかなと思いつつも、そういうところを学問、単にこういうことを知らなさいではなくて、こういうことを知ってもらって、じゃあ見方が広がりますよというふうなことを学問分野別では伝えてほしいなと思っています。

余分なことですが、今、愛媛大学でもものすごい金額を使ってアクティブ・ラーニング用のルームを作っています。私はあんなのをどうやって使うのかよく分からないので、何でああいうのがないとアクティブ・ラーニングができないかよく分かりません。そういう意味では私は限定的なアクティブ・ラーニングしかできません。でも私が取り組んだもの、私が教員養成カリキュラムで取り組んできたもの、教員養成の班ですからちょっとそれを紹介したいと思います。2番です。一度質問を受けた方がいいですか。

【事務局】そうですね。今までのところで確認しておきたいというふうなことがございましたら。

【安永：質問者】安永です。よろしくお願いします。先生方にアクティブ・ラーニングを入れてほしいということが一方であり、それに対して先生方は応えるというイメージが湧いてきました。そのときに、途中でもあったと思いますが、アクティブ・ラーニングについての共通認識の持たせ方、今先生方が行おうとしている目的や意味、今後どういうふうに進んでいくかという見通しなどは、お願いしている先生方との間でどういうふうなやりとりがあったのかなかったのか。あったのであればどういうことまでを共通認識としてこれがスタートしたのか、そこをお願いします。

【山崎氏】アクティブ・ラーニングを進めるために、先ほどの表を作って手法を紹介するということをしました。共通教育を進めている組織として私が所属しているのは共通教育センターというところになりますが、もう一方で、共通教育に関連するところとして城間先生が以前おられた教育企画室があります。そちらはどちらかというとな理念的な部分やFDを中心にされているところですね。一度その企画室が中心となって、アクティブ・ラーニングについての研修会をしました。それは自由参加ですので、参加者は1回あたり5、6人しか来ていません。それを3回くらいやりました。何と言っても数が非常に少ない状況です。強制的な形ではしておりません。その場でも私たちは運営の立場からちょっとだけ前半で、5分くらい借りて実施するときの注意事項は話しました。私たちが話したあとは、ディープラーニングやアクティブ・ラーニングの中でどういう学習をするかという理論的な話。そこに参加している先生方がある意味すごく意識が高い人にはちょうどいいと思いますが、そうでない場合どこまでそれがマッチングしているのか、運営する側としてはそれで十分なのかなというところではありました。アクティブ・ラーニングに対する共通理解がどこまでできているかの認識が、相違点が共通教育センターと企画室ではあります。組織としても、まだ連携が十分にできてないかなと思っています。その状況の中で我々は授業案の点検、シラバスの点検の中で考え方としてこういうところをしっかりと次につけてくださいという形で伝えていくしか現状はないのかなと思っています。FDのような形で研修会を持つという手はあると思いますが、自由参加にするとどのFDもそうですが、本当は来てほしい人が来ないという状況があります。どのレベルに合わせるか、来る人次第のところもあります。今共通教育センターの立場としては、何度も申しますが、こういう表をブラッシュアップしてそれを見てもらえるように努力することと、授業案の点検、シラバスの点検をとおして個別に伝えていく。事務のかたの判断で言うと、20人か30人でもそういうところを広げて、毎年この人はきちんとしてくれるという人をちょっとずつ増やせばいいんじゃないですか、というふうな、事務の立場からはそういうふうなことも言ってもらっています。どちらかというとな着実な形で進むのが現状で私たちが考えているところです。

【安永：質問者】こういうふうな技法を入れてほしい、出てきたシラバスに対してここはもう少しこういうことを入れてほしい、こういうふうにしていただきたいということを地道にやられていることはよく分かります。そもそもこういうふうなことをやらなくてはいけないという認識のレベル、先生方が何でこんなことをしなくてはいけないのかとそこに対するアプローチは何かあ

りましたか。

【山崎氏】そこは十分に下地があってできているわけではないです。ここ3年くらいですが、共通教育に始まって大学院、今年度が学部ですが、大学全体の教育コーディネーター研修会の中でジェネリック・スキルとアクティブ・ラーニングを取り上げています。各学部の教育コーディネーターの先生方はそこへ出てきて、少し議論はしていて、そこから学部等の全員に対してどのように下りているかは各学部の中に任されているところです。教育コーディネーターから十分に下りていけばこれは話が違ってくると思います。現状では各学部で教育改革をしている中心の人たちに対してはコーディネーター研修会で広げていくというスタンスです。しないといけないというようなこととは違うかも知れませんが、そこでどうしてこういうことをするのかを議論しています。それ以上はまだできていません。

【安永：質問者】ありがとうございます。

【質問者 A】今、御説明を聞いていても、アクティブ・ラーニングとは何かということがよく分からなくて。私は生涯学習論をやっていますが、生涯学習のいろんなプログラムを作ったときも、いろんな学習手法はアクティビティと呼ばれます。単なるレクチャーではなくてどれだけ学生がアクティブな形で授業に参加している程度によって手法が変わってきていると思います。どのくらいの能動性が引き出せるか、引き出しているかの能動性の程度によってアクティブ・ラーニングの形は違ってくると思います。アクティビティそのものが定義、アクティブとは何だという定義がもう一つよく分からないために、単なるレクチャーで終わっているような気がします。そのへんはいかがでしょうか。

【山崎氏】そうなんです。先ほども学生の声を紹介しましたように、授業の中で座学ではないというレベルでの理解です。授業時間外学習を含めて学問に対して興味を持ってほしい、そのために取り入れていく手法の一つと思っていますが、少なくとも学生はそうは理解していない。教員もなかなか、これは余裕がないのかもしれないかもしれませんが、まずは手法を取り入れたらいいんじゃないのかなあという解釈に大半はなっているという状況です。

【質問者：A】手法を提示したためにこういう手法を取り入れればアクティブ・ラーニングだと思ってしまうという問題が出てきていると思います。

【山崎氏】手法から入ったのがちょっと問題があったとは思いますが。もう今からどういうふうに戻すかということよりはどういうふうに進めるかになります。手法ではないですよ、というところを何らかの形でなくてはいけないと思います。

【事務局】では次に進めてください。

【山崎氏】あまりここで質問があるとあとがまとめるにくくなってしまいそうです。

教員養成における教育改革ということでアクティブ・ラーニング、ここで言うアクティブ・ラーニングは私が思っているアクティブ・ラーニングです。単に形という意味ではありません。専門だと実験、実習を当たり前にしてはいますが、これ自体もやらされている実験や実習がいっぱいあるので、輪読もそうですが、こういうふうなものは本当はアクティブ・ラーニングとイコールではないところがありますし、そこは検討すべき課題はあるんですが、一応それは置いておいて、いわゆる通常の講義についての取組を紹介しようと思います。

私が10年まで入ってませんが、続けている授業時間外学習、これはアクティブ・ラーニングという中で言うと、双方向型執筆演習に当たると思っています。毎回授業のまとめを次の週までに書いて出ささいというのを前期と後期1科目ずつしています。そのときには文章で書きなさいとしています。箇条書きは駄目です。こういうふうに矢印を使って私は板書をしますが、それをここにあるような、「マグマが急冷されると非結晶のガラスを主体とする斑状組織の岩石となる」というように文章で書きなさい。「そして」「だから」そういう接続詞をきちんと付けて書きなさいという授業時間外の課題を毎週させています。それをまっかっかにしてチェックして返します。そういうことをしているのはなぜかという、文章で書いた場合、理解できていないとうまくつながりができません。理解できているかどうかを試すために文章で書かせて、どこがおかしいかということころを添削して次の週までに返すというふうなことで、ABCの評価も付けて返します。それは双方型執筆演習や振り返りの要素も含むということになっていると思います。これをしていていいことの一つなのですが、大半の学生が間違っ理解している部分も出てきます。そうすると私に問題があります。授業をしていて自分の伝え方に問題があるなということで、その部分は次の年に違う方法で伝え直す、違う説明の仕方をするという、自分自身の反省につなげることができます。また返すときにこんなところを多くの人が間違っていたんだよ、と言いながら返したり、最初に説明し直したりして、その後、こういう間違いをした場合は評価は今回低いよね、とか言いながら返すと、にやっとして受け取って帰っていったりと、こういうのはちょっとしたコミュニケーションにもなっております。毎週4、50人分チェックするので、授業をしているふだんの日には全く時間がなく、土日とそのチェックでつぶれて休めません。でもこういうことで学生がちょっとでも興味を持ってくれたらいいなということでしている、アクティブ・ラーニングの方法を取り入れたものの一つです。別にアクティブ・ラーニングをしようと思ってしたわけではありません。昔から授業時間外学習をどうするかということで始めたものです。それを今の言い方にすると執筆型演習になるかと思います。それ以外には標本類の活用。スライドに化石標本の一つを写しています。20cm以上ありますが、これは草食恐竜の指の1本分、第1関節から先のもので、こういうものやティラノサウルスの歯、これは1円玉ですので大きさが分かると思います。こうした本物のティラノサウルスレックスの歯やアンモナイトなどを使っての授業もしています。写真やインターネットで見るとは大きさの実感が少ないですし、実物を触ったときの感触、体感するということが非常に大事なことで、そういう体験的に学ぶということもしています。こういうのは当然理系では多くの場合、実施されているでしょうね。

もう一つですが、今日皆さんにしてもらいたいことがあり、これから作業していただくと思っています。今年初めてしたのですが、免許状更新講習でもしてみたら、結構現場の先生方が興味を持ってくださり、終わったあとで「もう1回、これはどうやってするのか教えてください」とわざわざ質問に来たりもしていました。もしかしたらグループ活動として、別にグループ活動



が本来の目的ではありませんが、そういう形で現場でもできるのかなというので、皆さんにもしてもらおうかなと思っています。「グループ活動は理科の場合なかなか難しくて」と言うと、「別に理科に限りませんよ」と言われます。知識が必要なところのものはグループで考えなさいといっても考えるものがなかったら、元々知識がなかったら、どうしようもなくて行き詰まることがあります。何度かそういうこともしましたが、なかなかうまくいきませんでした。今回のほううまくいきそうかなと思うので、皆さんにも。化石は御存じですね。触ったことがありますか。化石は過去を知るために使うものです。時代を知る、化石が出てくるとその時代を知ることができます。今日はこんなものを持ってきました。これは三葉虫の実物化石です。三葉虫を見ると何が分かるか。古生代の示準化石と知っている人は知識として覚えているのですが、三葉虫は古生代ということを知っても何の意味があるのかというところがあります。そういうのを知ったから、何が分かるというのか。化石は小学校では余り扱わずで、中高では扱いますが、じゃあ何のために扱っているのかがいろんな参考書や授業案を見ても曖昧です。ある意味覚えなさいみたいなところがあります。そういうのは私はつまらないと思います。化石からどうして時代が分かるのかということを今まで学生にも説明したり問いかけたりしてきました。それを活動でしようと思います。こういう化石が出てきたら古生代、どうして古生代と分かるのだろう。示準化石という言葉でごまかしますが、化石自体にはこれが古生代の化石とはどこにも書いてありません。「私は古生代です」と耳を澄ませば言ってくればいいのですがそんなことはありません。こういう化石でどうしてそういう時代と分かるのかを言葉で今までずっと説明してきましたが、なかなか学生が理解してくれない。それで作業を取り入れてみようと思いました。

地層は積み重なっているものです。地層は砂や泥が積み重なって何十万年、何百万年という時間の中で積み重なってできています。積み重なるので必ず下が古い、上から下には積もらない。下から上に積もる。だから地層を見たら何が分かるかという下地の層が古くて上の層が新しい、ということが積み重なりから必ず分かります。だから写真の地層はこっちが古い、こっちが新しい。この地層の中で、このように△と○の化石が下と上の層から出たら、下の層から見つかった△の化石が古い。○の化石が新しい。地層の中で化石が出てくると、化石の新しい古いがそこで初めて分かります。化石自体だけでは見ても分かりません。これが地層の中のどういうところで出てくるかで古い、新しいが分かります。それが化石で時代が分かるということの意味です。地層と組み合わせないと化石の新旧は分からない。別の場所の地層でここに○、それより上の層に□が出てきたとすると、さっき○は△より新しかった。同じ○の化石は別の地域でも同じ時代を示します。その時代にしかない生物なのでそうなります。そうすると△、○、□の中でいうと□が一番新しいということが分かります。ここに△が出ていなくてもここで見られる地層よりも古いところで△は出るはずだ。すなわち化石生物○、△、□はいろんな地域を組み合わせるとその順序が分かることになります。化石となった生物はたくさんの地域のこういう地層の積み重なりと組み合わせることで、長い時間の中での全体の新旧がわかります。それで更新講習ではこの写真のたくさんの化石を出して、これらの化石の順番を決めましようとしてきました。見ただけでは決まるわけではないけれど、年代順に並べてみるという作業をしますよ、じゃあどうするかというと、私が勝手に作った「地球の歴史探究ゲーム」をします、ということで作業をグループで行ってもらいました。今日はこの封筒の中にそのゲームの簡略版が入っています。4人ぐらいのグループを作って、その封筒を開けてください。開けたら何が出てくるか、別にうれ

しいものは出てきません。非常に単純な紙が出てきます。地点 1 から 4 と書いた 4 枚の紙で、更新講習よりは少なくしています。それぞれの紙に書いた図は、1 から 4 までの地点の地層です。下から上に積み重なった、地層があります。この地層の中にアやエと書いている部分がありますが、それはその層で見つかる化石の名前と思ってください。なお、セロハンテープを 1 か所か 2 か所貼っていると思いますが、それを開けてください。破れても構いません。

【事務局】全部の紙を一斉に開けていいですか。

【山崎氏】構いません。本当は化石が出るかもしれない場所の全部に紙を貼っていて、1 枚ずつどれか好きなのを剥がしてくださいという形で剥がしてもらいます。はずれもあります。今回ははずれが少ないので、はずれが出た人はラッキーです。はずれがあるようにしておき、一人 3 回まで引けますよとして、はずれも含めて化石を探す感覚を味わってもらおうと。紙を開けてもらおうと中に化石の写真が印刷してあります。例えばエの化石がどんな化石なのか、紙を開けると見えます。はずれは破片と書いてあります。破片が出たので化石とは分からなかったということになります。地層を書いた紙以外に各地点の化石の順番を書き込むこういう紙があると思います。例えば、地点 1 は下から順番にア、エと書けます。地層で見つかる化石を見て、その地点での化石の順番を書いてください。地点 1, 2, 3, 4 で化石を下から上に何が出るかを片仮名で、この表に書いてください。プリントにも手順は書いてあります。地層の下から上へと順番に書けるようになっています。でも、四つの地点を比べると、順番がおかしいというところがあるかもしれません。というのも、よく見てみると各地点の層の間に波線が幾つかの部分で入っています。波線が入っているところは不整合とって地層間の時間が飛んでいます。例えばこういうところにキがあって、波線を挟んでオがもしあれば、オとキの間には実はその間の時代を示す別の化石があるはずなんです。この間は削られてなくなっているんです。単純に整合でやってしまうと何も面白くないです。間が飛んでいるところがあるところを考慮して、じゃあそれらを順番に下から並べてみましょうということのを皆で考えてもらおうと、ここに 13 個の化石の順番ができるはず。最終的にはこの紙に古い方から新しい方までの順番を全て書けたら完成です。また同じ層にあるものは同じ時代。例えばこれならサとクは同じ時代です。横並びです。同じ層にあれば同じ時代で、それがサとクだとすれば、表の一つの枠にサとクを並べて書きます。

(ゲーム)

化石は 13 あると言いましたが順序としては 11 の層です。ウとサは同じ時代、シとエは同じ時代です。なおエに丸をなぜ付けてあるかという、それは余り出ない化石です。数がたくさん出ない化石は丸を付けて、実はこういうことをしているときに「エを引いたら当たりだからその列全部引けるよ」としておき、珍しいもの見つけたということにします。ただし、そういう少ないものも実際には時代の比較に使えますが、ほかの地域では見つかりにくいので余り役に立たない。化石の順序を考える場合には、多く見つかるものは便利だな、ほかの地域と比べるときに多く見つかるものの方が非常に便利だなということをこの作業から導き出すことが狙いです。

正解は、上から「オコクイカシアスウケキ」です。クとサ、シとエが同じ層になります。これをもうちょっと複雑なもので、化石も本当は化石の紙を全部に貼ってるし、化石の紙を貼る台紙の地層の紙は、厚紙にラミネートフィルムを貼っておき、セロハンテープを剥がしても破れないよ

うな形で作っています。このゲーム自体は、地学で重要な地層累重の法則と地層同定の法則を扱ったもので、その法則の名称は高校でしか習わないものですが、化石や地層を考えたときの一番基本となる法則です。法則の名称は別にして、単純にこれは何時代というのではなくて、こういうものが出たら時代が決まるとはどういう意味なんだろうかをこういう作業を通して考えてもらう。それと先ほど言いましたが、この中にもいろんな地点で見つかるものとそうでないものを混ぜています。化石の場合は示準化石という言い方をし、数が多くて見つけやすかったり、いろいろな場所で見つかる化石を、基本的に示準化石として扱います。たくさん見つけたのはどれだろう、いろんなところで見つけたのはどれだろうか、というところから、こういうのがあったら比べやすい、こういうのを示準化石と呼ぶというように、単純に示準化石はこういうものだと思えるのではなく、その意味合いをこういう作業をとおして考えてもらう。

きれいなアンモナイトと三葉虫を持ってきました。実物も見ていただけたらと思います。ついでに、これはトリケラトプスの本物の歯です。トリケラトプスの歯は、草をかみ切るためにとがっています。これは三葉虫のレプリカで、おゆまるというお湯で柔らかくなるものを使うと大体生徒が40人くらいいても10分くらいで全員で三葉虫のレプリカを作れます。三葉虫は体を丸めて防御態勢をとったりしますが、こういうのもおゆまるを使うと再現できます。10分くらいで全員でレプリカ作りができますので、現場の先生方もこれをやってみたいなど、この前の更新講習でいろんな感想が出ました。それらをプリントにも載せています。例えば、「化石の名前を覚えるのが目的ではないと言われて、確かにそうだが、化石の名前を覚えさせる代わりに何を身に付けさせるの。化石掘りなんてできないし、なんてひねくれた思いを見事にひっくり返されました。地球の歴史ゲーム、おゆまるでのレプリカ作り、生徒が熱中して遊ぶ中で気が付くと地層の原理、下ほど古い、示準化石があると本当に助かる、化石になった生物にはちゃんと意味があるなどが自然と身に付いてしまう」、そういう感想やほかにも「これをグループ活動で生かしたい」などいろいろ書いてくれています。大学の近くにある学校の先生は是非またやり方を聞きにきますからと言って帰られました。このような活動は、別にグループ活動を目的にしたわけではなくて、化石をとおして何を知らせてもらうかを考えたときにこういうグループ活動が適しているな、というものです。化石や地層から何を伝えたいのかというときに、化石や地層が過去から現在へとつながる時間の流れ、地層の積み重なりの中に時間があってその中で化石が出てくる。そういうものを考えさせたいということでこういう形のものをしてゆく中で、無理に何かこの時代にはこういうものがあってそれを覚えなさいではなく、その化石の持つ意味、それを考えている中で自然と「そういえばあの三葉虫という化石は便利だったよね」というふうに思い出しながら覚えていってくれたらいいなと思っています。

先ほど共通教育の学問分野別科目に触れましたが、物の見方や考え方は専門教育でも伝えていくべきことで、そういうものをどう伝えるかが必要だと思っています。私は元々が教科専門なので肩身が狭いですが、教科内容の人間です。教科内容はそういうところをしっかりとできるグループ、教員なのではないか。教科教育、教職と教科内容が共同して授業をするのも大事だと思いますが、そればかりにとらわれるのではなく、何を伝えていくかというところを教科内容はもっとしっかりして、それをどう伝えるかを考えるのが役割ではないかと思っています。

そういうことを含めていろいろとプリントのここに書いています。またあとで見ていただくとして、ちょっと時間的關係もあり省略しますが、カリキュラムとして考えたときは導入から振り

返り、そして学びを深めるという形が重要で、幾つかその関係のことを紹介しております。また時間があるときに見ておいてください。今日ちょっとだけ紹介させていただきたいのは、そういう中からここ 15 年以上続けている教育体験活動についてです。2012 年度の実績は活動数 132。本当はその中でも分かれるのもっと多いです。そういうものに数名から多いときは 30 名くらいが一つの活動に参加しています。協力校 68、愛媛県内には都会のようにたくさん学校がありませんので、たくさん学校が活動を出してくれています。活動した学生数 373 名。教育学部は全部で 800 名ちょっとです。少ないといえ少くないように見えるでしょうが、その中で免許が必修ではない新課程もありますので、教員を目指している学生でいえば、これは 1 年生から参加できますから、4 年間の中でいうと半分をはるかに超える学生が参加している活動です。この活動を通してしているのは、活動すれば良いというのではなく、必ず省察、振り返りをさせています。活動したことの振り返り、そのための報告書を書かせて実施していますが、そのコンピュータシステムを少し実際に見ていただこうと思い、今日ネットワークに接続できるようにしていただきました。愛媛大学教育学部フレンドシップ事業、フレンドシップ事業はなくなっていますが、そういう頃からしている取組です。学生にも協力校の先生にもパスワードを渡しています。これでログインしますと、ここに小学校、中学校、高校、幼稚園と愛媛大学で提供しているものなどのフォルダがあります。その中でこれは新着メッセージだけにしていますが、全メッセージにすると全てのメッセージが見られます。例えば教育委員会関係でいうと学習アシスタントがかなりたくさんあります。こういう中に、どういうことを実施したか、どういうことを活動でしたかを学生が必ず書く形にしています。これは報告書、余りいいものかどうか分かりませんが、「生徒のつまづきを正確に把握しポイントを押さえた指導を心がける」と最初に活動の目標を学生自身が立てます。それに対して活動後の自己評価が評価 4 になってますね。5 段階評価ですが、自己評価でなぜ 4 にしたかということを書きます。必ず活動の目標としては二つか三つ書きなさいとしています。S 君という学生はここで目標を二つ立てています。そういうことについてきちんと書いてなかったら指導が入ります。振り返りがきちんとできてない場合は、もう一度提出してください。これは教職支援ルームの専任の職員の方、教育 GP で人を雇えましたので、その方はそれ以来ずっといてもらっています。GP が終わっても大学として雇ってもらって、こういうところの報告、振り返り等についてきちんと見てもらっています。報告書の真ん中レベルよりちょっと上くらいを、「地域連携実習の手引」の 16 ページ、17 ページ、18 ページ、19 ページあたりに載せています。これはいいものというよりは真ん中よりちょっといいものです。レベルが余り高いものを載せると 1 回生や 2 回生がこれを参考にしてくださいと言ったときに「こんな難しいこと書けません」ということがありますので、この手引には真ん中よりちょっといいくらいのレベルを載せるようにしています。どういうところがこういう報告書を書くときのポイントかということや学生に伝えるための例です。活動、実践は教員養成の中で非常に重要です。私が先ほど紹介した取組の例は授業ですが、授業で学んだことを、学んだことでなくてもいいですが、それ以外も含めて子供の様子を見てくるという活動は非常に重要です。そのときにまず計画書の中で目標を立てて参加します。こういうことを今回の活動では目標にしますとして活動をし、それを報告書の中でどうしてその点数になるかを含めて報告するという形で今、学生は非常に活発な活動をしているところです。こういう振り返りのシステムを準備して、アクティブ・ラーニングかどうかは分かりませんが、学生が自分で目標を立て活動を選択して参加します。これは単位にはしま

すが卒業要件，免許要件にも全く関わりません。幾ら単位を取っても卒業にも何も関わらない。単に頑張ったねという単位にしかしておりません。ただ，そういう活動をしていることが，先生になるために重要だよというのを繰り返しているところなどでアナウンスしながら学生に活動をさせているということです。

ちょっと情けないのは，実際この活動を始めてから15年以上になりますが，このF I Cシステムを一度でも見てくれている先生がほとんどいないということが非常に困ったところです。なかなか大変だと皆さん思うのでしょうか。活動を運営している立場としては，こういうのは重要なんだけどなと思いをながらしています。そういうような活動をしていくことで様々な実践力が養われると信じて実施しています。授業と体験活動，その両者を組み合わせながら教育学部の教員養成を行っているところです。

時間もないので手短に済ませます。私は教職総合センター長なので，愛媛大学としてということと言うと，もう一つ今日は，「先生になるために」という冊子をお配りしています。これは愛媛大学で教員免許を取る全学生に，1回生のときに全員に配るものです。これに書いているように，愛媛大学ではリフレクション・デイを教員志望者全員に課しています。学生は必ず2年次，3年次，4年次の，3回のリフレクション・デイを受けないと教員免許は取れません。ただし，リフレクション・デイは単位にも何にもなりません。この「先生になるために」の3ページくらいめくってもらおうという図があります。この図でも示すように，教育学部に限らず全学部の学生はリフレクション・デイを受けないと次の期の教職に関する科目の単位が出ません。単位ではないが，受けざるを得ない。教員免許状を取りたいければ，教職ポートフォリオも作成させますので，ここのリフレクション・デイの中でそれまでの学習を，ポートフォリオを使いながら振り返るといった活動をさせています。基本，省察というところを私たちは教育学部の中で大事にしてきたので，それを全学にも当てはめるということで動いています。学生にとっては何でこんなことをさせられるんだということも初めの頃はありましたが，最近は諦めているようです。省察をしたあとで学習計画を立てます。次の学習はどうしていくかという学習計画を立てることで4年間の育ちを教員とともに作ってゆきます。ここらあたりはプリントにもありますが，リフレクション・デイの時期，意味，活動内容などを書いています。このページはポートフォリオの内容の概要です。

リフレクション・デイではこのスライドで示す内容も書かせます。教育観ということで，「学校教育を通じてあなたが児童生徒に身に付けさせたい力はどのようなものですか」。これは他学部の学生はなかなか考えてくれません。自分の専門の授業をすればいいと思っています。それを通して何をやるんですか，それを踏まえてどんな授業がいいですか，どんな学級経営や生徒指導が理想だと思いますか，と書かせますが最初は書けません。2回生では本当に書けません。授業のことしか考えていません。私の専門はこれだ，これを教えるんだ，と。でも私たち教職総合センター関係者でこういうのをチェックして返します。それで子供たちをどう育てたいんですか。「化学を教えたい」，では「その化学を教えることが何につながるんですか」を考えさせていって，教員としての資質能力を育てていく。海外実習などが最近はやりで，私たちがしているこういう自己省察はほとんどの教員からは顧みられないです。ただし，そういう形の省察がきちんと根っこになると学習は深まっていかないと信じております。最後のスライドに写真もありますが，こういうリフレクション・デイという活動をしてこのような教職ポートフォリオを作らせています。なお，

補足ですが、これは8月に国立大洲青少年交流の家との共催で行っている活動で、愛媛大学としては毎年私が実施していますが、いろんな他大学の学生も含めて活動計画を立て、事前に学習をしたものを活用して小学生の活動を支援するというようなこともしています。こういう活動も含め、アクティブ・ラーニングかどうか分かりませんが、こんな取組の中で学生は元気にいろんな活動に参加しています。アクティブ・ラーニングのこともありますが、個人的には活気のある学生を育てることに専念しているところです。

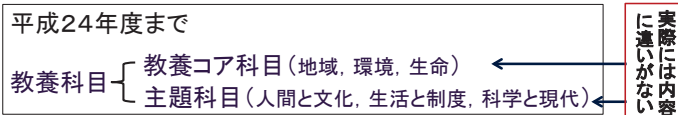
最後は駆け足になりましたが、教員養成のカリキュラムで行っていること、後半の紹介を以上で終わります。ありがとうございました。

## 愛媛大学における アクティブ・ラーニングの取り組みと 教員養成

愛媛大学  
教育学部 教職総合センター 共通教育  
(センター長) (企画専門部会委員)  
山崎哲司

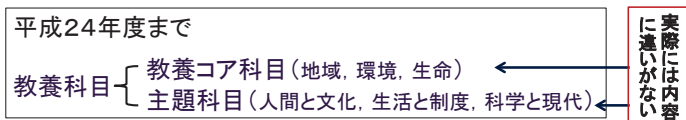
## 愛媛大学の共通教育における 教育改革

共通教育に関しては、初年次科目などを中心に少しずつ改革がなされてきたが、“原則全学出動”の教養科目については“無理なレベル設定にはしない”、“専門領域の基礎科目ではない”ということを目安にする(授業案とシラバスでチェックをする)程度で、特徴が不明確な科目群のままであった。



## 愛媛大学の共通教育における 教育改革

共通教育に関しては、初年次科目などを中心に少しずつ改革がなされてきたが、“原則全学出動”の教養科目については“無理なレベル設定にはしない”、“専門領域の基礎科目ではない”ということを目安にする(授業案とシラバスでチェックをする)程度で、特徴が不明確な科目群のままであった。



### 問題は、“コア科目”の中身

大学教育(全学)の改善として話題になっていたのが、ジェネリック・スキルであり、そしてまたアクティブ・ラーニングであったため、AL科目という名称を提案



アクティブ・ラーニングは幾つもの大学で本格的に実施されているので特徴にならない(?), として『クラスター科目』などが出される: “各学生が探究したいテーマを決めて学習する”ことを目指すもの



最後の段階で、実施・運営をするメンバーからクラスター等について実施上の危惧を表明し、“探究”という部分を一部残しながらもアクティブ・ラーニングの徹底を目指すことで決定した

### 主題探究型科目

平成25年度から

教養科目 { 主題探究型科目 (アクティブ・ラーニング)  
学問分野別科目 (総合, 人文, 社会, 自然)

主題探究型科目(受講者50名程度とし抽選で振り分け)  
授業で提示された主題(問い)を基に、受講生が自ら学習課題を設定し、主体的な学習(アクティブ・ラーニング)を行いながら、課題を探究する科目

学問分野別科目(受講者150名程度とし抽選で振り分け)  
「総合分野」、「人文学分野」、「社会科学分野」、「自然科学分野」に属する各学問の基本的なものの見方・方法論や知識を理解することを目指す科目で、授業回の一部にその分野を俯瞰する内容を含むもの

内容については、授業案とシラバスで点検

ここで一点

最終の結論で改革の柱とはしなかったが、「何らかの課題を設定する」という科目の性格付け(主題探究型科目)をしたことは、有益であった

授業科目の目的に沿って(課題の設定と解決)アクティブ・ラーニングの手法を使っていることを点検する。すなわち“単にアクティブ・ラーニングの手法を入れている”ではなく、必然性のある使い方で、有効に・効果的に使っているかどうかを点検するための切り口となっている。



新カリキュラムについては、愛媛大学の教育コーディネーター研修会などでも検討状況を報告しながら進めた

『アクティブ・ラーニング』とは何かをきちんと説明して欲しい

検討の終盤で、アクティブ・ラーニングの解説文を、改革委員会の一人が作成し、全学の会議で配布した

この部分

手法	概要	（目標や効果から見た学習の取組の解説）
問題解決型	問題解決を目的として、学習者主体で実施される少人数グループでの学習を Problem Based Learning と呼ぶ。また、具体的な学習課題をたて、一人ないしチームプロジェクトを遂行しながら行う学習を Project Based Learning と呼ぶ。いずれも学生が自主的に学習することが求められる。	「ポア・グループワーク」や「プレゼンテーション」等と組み合わせられて実施することが想定されますので、これらの手法の解説もご参照ください。問題解決型やプロジェクトベースの学習は、学生が主体的に学習することによって、高い理解力・創造力を養います。
アクティブラーニング	レスポンスシステムとも呼ばれる。教員の質問に対し、学生が講師（質問返し役）の質問に答える。その回答が記録され、システム上で集約される。学生は自分の意見や他の学生の意見を即時に知ることができる。発表表示を手軽に行えるので、授業への参加意欲を高められる。	教員は学生の全体的な反応を把握しながら授業を進めることが可能になります。アクティブラーニングは長年の授業改善のノウハウを継承し、学生主体のアクティブ・ラーニングを促進するには、他の手法と組み合わせることが有効だと考えられます。
演習	教員が提示したテーマや課題に対して、課題解決を目的とし、事前・事後の演習を行う。演習は授業やインターネットのプラットフォーム上で実施される。授業までの学習方法である。	演習は学生の全体的な反応を把握しながら授業を進めることが可能になります。アクティブラーニングは長年の授業改善のノウハウを継承し、学生主体のアクティブ・ラーニングを促進するには、他の手法と組み合わせることが有効だと考えられます。
フィールドワーク	教員が提示したテーマや課題に対して、実際に現場を訪れ、その対象を直接観察し、現地で聞き取り調査やアンケート調査を行い、現場での発見・資料の収集を行う学習方法である。	フィールドワークは演習では、アクティブラーニングといえませんが、学生によるプレゼンテーションへのつながり、視覚的学習を促すことで、学習効果の向上が期待されます。演習の成果をまとめ、学生主体の発表を行うことで、深い理解を促すことが重要です。
ロールプレイ、シミュレーション	授業に起こる場面を想定して、参加者がそれぞれに与えられた役を演じて（ロールプレイ）、「場面設定（シナリオ）」などの学習資料、役割・役割の指示や、授業のシナリオに沿って演習・実演を、個人/小グループの理解などを促進した際に活用される。	ロールプレイやシミュレーションは、参加者の主体的な参加を促すのに効果的です。事前に想定される場面を想定して、参加者がそれぞれに与えられた役を演じて（ロールプレイ）、「場面設定（シナリオ）」などの学習資料、役割・役割の指示や、授業のシナリオに沿って演習・実演を、個人/小グループの理解などを促進した際に活用される。
実習	実践などで学ぶ技術や方法などを実践または実物にあたって学ぶこと。学生が実際に行動することによって理解を深めると同時に、態度の向上が期待される。	実習は学生の全体的な反応を把握しながら授業を進めることが可能になります。アクティブラーニングは長年の授業改善のノウハウを継承し、学生主体のアクティブ・ラーニングを促進するには、他の手法と組み合わせることが有効だと考えられます。
実証	仮説や理論などを実際に試すこと、知識や技術に対する実証的な理解を促ると同時に、態度の向上が期待される。	実証は学生の全体的な反応を把握しながら授業を進めることが可能になります。アクティブラーニングは長年の授業改善のノウハウを継承し、学生主体のアクティブ・ラーニングを促進するには、他の手法と組み合わせることが有効だと考えられます。

平成25年度の授業立案のために、7月に授業案の提出を求める

事前に共通教育企画専門部会のメンバーで、授業案モデルを作成して示す(右は私の作成したもの)

作成した際の感想  
 従来もアクティブ・ラーニング(能動的学習者の育成)をある程度は意識してきたつもりだが、数回は学生に主体的・能動的学習の機会を保障しようとすると、教える内容を大幅に絞らないと難しい→学習に対する考え方を変えないといけない

専門計画

理化学、政治学					
<b>科目別の授業科目</b> 科目別授業科目の履修要件は以下の通りです。必ず履修要件を満たしてください。					
<b>学年別の履修科目について</b> 以下の履修科目について、17年以降は「変更」が適用され、「履修済」として扱われます。					
<input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目	<input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目	<input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目	<input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目	<input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目	<input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目 <input type="checkbox"/> 基礎科目
<b>履修科目（学部別）</b> 履修科目は以下の通りです。履修要件を満たす科目は「履修済」として扱われます。					
<b>履修科目の履修要件</b> 履修要件は以下の通りです。履修要件を満たす科目は「履修済」として扱われます。					
<b>履修科目の履修要件</b> 履修要件は以下の通りです。履修要件を満たす科目は「履修済」として扱われます。					
<b>履修科目の履修要件</b> 履修要件は以下の通りです。履修要件を満たす科目は「履修済」として扱われます。					
<b>履修科目の履修要件</b> 履修要件は以下の通りです。履修要件を満たす科目は「履修済」として扱われます。					

7月の終わり頃に(昨年度は半月程度例年より遅い進行)、提出された授業案の点検を行った

一言で言えば、惨憺たるもの

入学しても聞かない学生に対して聞く「教養科目」として「ふさわしいと考える」内容の設定という、曖昧だが何となく得られてきた合意が、なぜか失われてしまう(改革に対する反発?)

特に目立ったのが「輪読」で、それも専門書の輪読、と専門の演習としか思えない内容のものになっている。その他、専門教育でも不特定多数を対象として実施するものではない内容など、アクティブ・ラーニングの手法として解説のあった手法が入っていれば良いのだろう、というだけのとんでもないものが非常に多く見られた

なお、昨年度のシラバス点検および今年度の授業案点検では、大半について修正(書き直し)を依頼することになった

よく見られる問題点:

教員の関わり方が不明

毎回のように調査と発表、あるいは輪読で、教員は聞いているだけ? また50人の大半が受け身になって聞くだけにならないか心配(評価も)

アクティブ・ラーニングの手法が不適切

実習として、コンピュータ言語の学習(教養?)、数回を利用した学外の調査(授業時間内には無理)、専門の内容(専門書の輪読も含む)、など Teaching in Englishとして、物理学入門を英語で行う、FORTRANの実習をするのに英語の教科書を使う、大半が実技(2単位の授業として不適切)、教員が授業の終了後に「振り返り」を行う(学生がふり返らないと意味がない)、など

手法は書いているが、授業内容に使い方が書かれていない。ひどい場合は授業案で学問分野別と主題探究型の内容が同じ(2割近く存在)、授業内容に「教える」表現しかない(探究になっていない)、など

不備のある授業案については書き直しを求めるが、昨年度は「状況の確認」とどめ、シラバス段階で書き直しを要求することとした ... **授業立案を優先**

ただし、状況を改善するために、『留意事項』を作成し、シラバス作成時の参考資料としてもらう

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

手法	概要	（目標や効果から見た学習の取組の解説）
問題解決型	問題解決を目的として、学習者主体で実施される少人数グループでの学習を Problem Based Learning と呼ぶ。また、具体的な学習課題をたて、一人ないしチームプロジェクトを遂行しながら行う学習を Project Based Learning と呼ぶ。いずれも学生が自主的に学習することが求められる。	「ポア・グループワーク」や「プレゼンテーション」等と組み合わせられて実施することが想定されますので、これらの手法の解説もご参照ください。問題解決型やプロジェクトベースの学習は、学生が主体的に学習することによって、高い理解力・創造力を養います。
プレゼンテーション	指示されたテーマや課題について、グループもしくは単独で調査・学習を行い、発表の前で発表することである。発表形式は、パワーポイントなどの情報機器を利用したもので、プレゼンテーションソフトを用いる。発表者は、他の発表者や観衆からの質問に答える。	プレゼンテーションは、学生が主体的に学習することによって、深い理解を促すことが重要です。事前に想定される場面を想定して、参加者がそれぞれに与えられた役を演じて（ロールプレイ）、「場面設定（シナリオ）」などの学習資料、役割・役割の指示や、授業のシナリオに沿って演習・実演を、個人/小グループの理解などを促進した際に活用される。
演習	ある本を一人で読むのではなく、数人が順番に読んで解釈し、問題点について議論しながら学習する方法である。一般的な演習は、10-15分程度の部分に分け、それぞれを担当者に割り当てる。演習者は自分の部分を読んだ後、授業で発表する。それを受けて、自分らが読んだ部分や疑問点などについて、各日の質疑応答を行う。	演習は学生の全体的な反応を把握しながら授業を進めることが可能になります。アクティブラーニングは長年の授業改善のノウハウを継承し、学生主体のアクティブ・ラーニングを促進するには、他の手法と組み合わせることが有効だと考えられます。
実習	現場や現場に近い状況でも、様々な条件下で様々な設定を行い、組み立てる学習方法である。学生が知識を活かして実際に行動することによって理解を深めると同時に、結果を整理してまとめる力を身につけることが期待される。	実習は学生の全体的な反応を把握しながら授業を進めることが可能になります。アクティブラーニングは長年の授業改善のノウハウを継承し、学生主体のアクティブ・ラーニングを促進するには、他の手法と組み合わせることが有効だと考えられます。

しかしながら

現状は「順調に実施できている！」ことになっている

愛媛大学の共通教育では、授業回の前半終了頃に「中間アンケート」を実施している。今回は、

Q. 授業の中で主体的な学習(アクティブ・ラーニング)を行う工夫がなされていましたか。

という設問を設けたが、

強くそう思う、そう思う という答えが、予想を遙かに超えて多かった

(企画専門部会では、これを信じてはいけないという見解なので数値は出しません)



中間アンケートで(私が)気になった点

・アンケートで見る授業時間外学習の時間の平均が、主題探究型科目が(少しではあるが)他の科目よりも短い

・“調べ学習”を中心にしている(らしい)科目で、授業時間外学習の時間が2時間を越えるという学生がいる一方でほとんどしていないと答えている学生もあり、ばらつきが大きい【一部の学生しか学習につながる活動をしていない?】

・自由意見で、“前半は講義となっているので仕方がないのだろうが、もっと自主的な学習がしたかった”というものが見られる【自主的な学習は、自分でするものでは?】

「自主的な学習 = 発表、グループワーク等」であって、学習内容に興味を持って、積極的に講義に臨み(授業時間外学習も含め)学びを深めようとする姿勢を持つことには、アクティブ・ラーニングという言葉が結びついていない(1, 2年生では仕方がないことだが)

➡ 中間アンケートの結果は、その反映でしかない

教員の意識も含め、アクティブ・ラーニングについての共通理解ができていないため、検証をどのようにして改善に結びつけて行くかを議論しているところ、というのが現状である。

導入初期は仕方がないと思っているが、「アクティブ・ラーニング」が形式先行で始まったところ(そのためか、一部だが教養教育として問題があるものが増えたという、内容面では後退すらしている)をどうするかが、共通教育における最大の課題になっている。

まだ始まったところなので徐々に改善、という方針だが、不適切な内容につながっている手法を、登録から削除してはどうかという話もしている。(※その手法自体を排除するという意味ではない)

※個人的に思っていることを参考資料に

なお、もう一方の学問分野別科目についても、問題が多い。教養科目を「主題型」に変更して10数年だが、「●●学」というものが本当は必要ではないか、という意見が常に存在していたという印象である。それもあって今回の改革で学問分野別科目というものを置いたが、授業案を見る限りでは、私たちが考えた形での授業(『各学問分野を俯瞰し、その分野の基本的なものの見方・方法論・知識を学生に伝える科目』)をできる教員は多くないように見えてしまう。

その分野の考え方、視点とは、どのような特徴があるのか、またそのことで、どのようなものの見方ができるようになる(視点を広げられる)のか、を少しでも語って欲しいのだが、自分の研究の紹介や、その(ごく狭い領域の)基礎となることしか扱おうとしない授業案が大半になっている。

## 私の取り組み例から

### ★ 10年弱続けている授業時間外学習の課題

毎年度必ずこの課題を出しているのは、前期1科目(40~50名)と後期1科目(60名程度)。毎週の授業内容について、まとめ直して次の週に提出させる。書き方としては「文章で書くこと」、また十分に理解できなかった部分は書籍等で調べて補うこと。

授業の内容を理解できていない場合は、文章で書いた場合に接続詞でうまくつなぐことができないため、**理解できているかどうか**が明確になる。これを次の週までに**添削して**(大半は真っ赤になる)A, B, Cの評価をつけて返すが、大半の学生はお互いに評価を見せ合って、良い意味で競い合っている。

## 2. “アクティブ・ラーニング”と教員養成における教育改革

この取り組みは「AL解説文」で言えば“**双方型執筆演習**”となるだろうし、“**振り返り**”の要素も含むと思われる。ただこれを始めたのは「授業時間外学習」をどうするのが良いか、ということへの対応策であった。●●について調べなさい、とすると、意味が分からなくてもネットの情報を写して終わり、となりがちだったため、そうならない課題を模索した結果である。提出されたもののチェックは大変だが、大半の学生が間違っている部分は授業者の伝え方の問題であり(その場合は評価のマイナスには使わない)、**私自身の反省につなげる**こともできる。

時々だが、授業の最初に「今回、気になったレポートの間違いについて」として重要な点で2, 3割の学生が間違えた点を簡単に説明し、「残念ながらここを間違えた人は評価が低くなっています」と話すと、「しまった」という顔をする学生がいて、返却時に(一人ひとりに返す)あややほり、と受け取って行く(軽く声をかけることもある)。ちよっとしたコミュニケーションにもなる

★ 標本類の活用(岩石や化石関係の内容回)

野外実習時に採集した岩石類(一部は化石も)や趣味で購入した化石などを利用する。大きさだけでなく、質感や重さを実感することが重要。また砂は大きさ2mm~1/16mmという言葉での定義が、実物を触った時の感触や見かけとどのようにつながるかを、グループで観察しながら岩石名を当てる、などを通して**体験的**にも学ぶ。



化石について

化石とは、過去の生物の証拠です(体、足跡、糞、巣穴など)。

化石は地球の歴史を語る重要な“証人”

基本的知識の確認

◎時代を知る

化石を見ると、今の生物の姿とは多かれ少なかれ異なっているものがほとんどです。このことから、生物の姿・形が時間とともに変化していることが分かります。そのため、特徴的な形を持つ化石が出ると、その化石を含む地層の時代が特定できることになります。



別の場所に見られる地層の調査で、  
●が見つかる地層よりも上の地層から  
■の化石が見つかる、となれば、

化石生物●▲■は、

- ▲が最も古い時代
- が最も新しい時代
- (●はその間の時代)

に生きていたという、

化石となった生物の順序(新旧)が分かります。

小学校の理科で扱う自然現象に関連した応用問題をグループで考えさせる(10分程度)・・・理科が苦手な学生も多いため、授業のため、適度なレベルの問題を用意するのが難しく、多くのグループで教え合いにならなかった(知識が必要な問題は個人差が大きく、グループによっては全体が思考停止になる)。

など、1~3回試みて、**中断した取り組みもある**



グループでの課題解決の活動を諦めた訳ではなく、今年度には新しい試みを始めたので、それをここで紹介する。

※これからお目にかけるスライドは、授業でしたものを少し改善して7月中旬に教員免許更新講習で実施したものの、簡略版です

問い(本質に関わる問い)

とは言うものの

どのような形の化石が出たら古い時代、この形なら新しい時代、というのはなぜ分かるのでしょうか？

示準化石 でも、化石自体に時代は書かれていないですね



新  
地層の積み重なりの中では、上の層ほど新しいこととなります

ですから上の層から見つかる●の化石は、下の層からしか見つからない▲の化石よりも新しいこととなります

古

化石そのものが示すのは「同時性」です。色々な地域での地層の積み重なり(新旧の手がかり)と組み合わせることで、化石で“年代”を知ることができるようになりました。

では、実際に化石の新旧を決めてみましょう



この化石を年代順に並べてみましょう

という作業をしました

分かる人には分かってしまうような気もしますが

大半の人にとっては難しい(だろう)ということで、化石の順序(新旧)を決める作業をしましょう

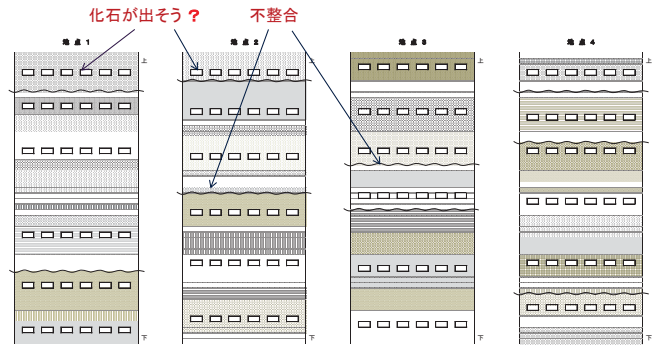
世界各地(?)で地層を調べ、化石を探します。

配布した図は、その地域で見られる地層の積み重なりです。その中の□に注目してください。そこからは化石が見つかりそうです。なお、波線は不整合の場所で、その上下で時間のギャップがあります。

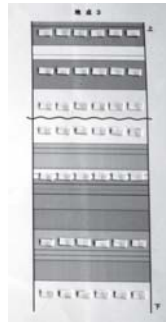
# 地球の歴史 探究ゲーム!

©YAMASAKI, 2013

まず、グループに分かれてください  
それぞれが、別々の地域を調べる化石研究チームです



“化石の出そうな地層”が各地点に6層(縦方向に6つ)ずつあります。正式には各チームで手分けをし、化石を探します。ただし、今回は予め化石名(名称をカタカナのア, イ, ...で表す)を書いています。書いていないところはハズレのところ。本当は紙の何カ所かにあるように、テープで化石の写真をとめています。テープを剥がして開いてください。なお、ハズレのところを引いた場合は、開くと「破片?」と書いています(今回、2つだけ混じています)。



化石の名前のカタカナを、作業シートの担当地点の化石欄に記入しましょう。なお、地層の積み重なりは上ほど新しく、下ほど古いので、見つけた層がその地点の地層の上位なのか下位なのかで、(そこで見られる地層の時代の範囲で)化石の新旧が分かります。

化石調査 作業シート

地点 1

この層で化石キを見つけたら  
↓  
上から2番目の層なので  
↓  
ここにキと書く  
この層で化石オを見つけたら  
↓  
ここにオと書く

ただしキとオの層の間には不整合があるので、キとオの間に別の化石が見つかる

地点 1	1層目	2層目	3層目	4層目	5層目	6層目
種名						
高さ						
色						
形状						

地点 1 の化石	地点 2 の化石	地点 3 の化石
種名	キ	オ
高さ		
色		
形状		

地点 4 の化石
種名
高さ
色
形状

研究結果 (化石の新旧)

新 ↓

旧 ↓

## まとめ

見つけやすかった化石は どれですか?

いろいろな場所で見つけた化石は どれですか?

見つけやすかったということは、化石となったその生物が、当時は多数生息していた(繁栄していた)ということですね。

いろいろな場所で見つくと、地層の年代を比べるのに便利です。

特定の時代(短い期間)を示し、たくさん見つけ、そして色々な場所で見つかる化石が、地層の年代決定には有用です

➡ 示準化石

単に示準化石、示準化石を知識面だけにとらわれて教えるのではなく、例えば当時は多数生息していた(繁栄していた)という観点から示準化石を見ようという手法に納得しました。

機械的に化石を覚えさせるのではなく、地層でよく見られる、見られないを体験させ、化石の種類を知らせるという考えにすぐ共感させられました。

「化石の名前を覚えるのが目的ではない」と言われて、「たしかにそうだけど、化石の名前を覚えさせる代わりに何をも身につかせるの。化石探りなんてできないし。」なんてひねくれた意見を思いつき返されました。『地球の歴史探究ゲーム』『おゆまる』でのレプリカ作り、生徒が熱中して堂々として気がつく地層の原理(下ほど古い)、示準化石があると本当に助かる!、化石になった生物の形にはちゃんと意味がある、などが自然に身についてしまう。

地層を古い順にならべる作業については、とても参考になった。子ども達に論理的思考力をつけていけることができると思う。

各教科で表現力の育成が言われているが、各グループで化石を発掘し、他のグループに聞きに行ったり、説明したりする部分は、必要な表現力を育成する良い機会になると感じた。

子ども達がグループで楽しく協力しながら地層を完成させることで、知識だけでなく思考力、判断力、コミュニケーション力を高めるいい教材になると思いました(もちろん興味関心も)。

探究ゲームは、コミュニケーション能力、科学的思考力と様々な力を必要とする学習方法だと思いました。

やはり「地球の歴史探究ゲーム」がとても興味深く、中学生のように真剣にやり、時間が経つのも忘れた。また化石のレプリカ作りはとても簡単で、しかもきれいにできたので良かったと思う。

地層ゲームがおもしろい。クイズ(ゲーム)感覚で成り立ちを推理でき、子供たちと共に考えを深めることができる。

ゲーム後の示準化石の説明はとてもわかりやすかった。

地層もただ知識だけではなく、パズルを解く感覚で真実に近づける学習ができて大変興味深かったです。

「地球の歴史探究ゲーム」は、ぜひ中学1年生の地学分野で実践したいと思った。各地域での地層のつながりや化石の名称、示準化石まで幅広く楽しく学ぶことができる教材だと感じた。私は生物の専門でありながら中学生では地学分野を教えなければならず、いつも覚えさせるだけの授業になっていた。この講話を通して、生徒が探究し、興味を持たせる授業のあり方を学ぶことができました。

ゲーム形式の授業で、班活動にもつながると思う。今日の授業で班のリーダーの重要性を再認識した。上手にリーダーを育てたいと思う。

示準化石はたくさん見つけているので地層の年代決定に有用なこと等、いろいろな意味があることを知ることができました。



「化石」というと、古生代の示準化石は三葉虫、中生代の示準化石はアンモナイト...と、時代名と化石の名前を覚えるだけになりがちです。しかしそれでは、過去から現在へという時間的つながり、化石と時間(の流れ)との関係も良く分かりません。

化石や地層から何を伝えたいのか、を考えた時に、「膨大な時間」の中で地球の環境や生物がどのように変化し現在ができてきたか、が重要と思いました。そのための教材等を幾つか作ってきましたが、今回は層序学分野の研究(私の専門分野でもある)の基本である「地層の積み重なりと化石を組み合わせることで、地球の歴史を解明する」という研究方法を少し簡略化しながら、グループ活動としました。

アクティブ・ラーニングと言えるのかどうかは分かりませんが、興味を持って積極的に学習に取り組んでもらうのが目的です。別の表現をすると、『ただ覚える・記憶する』ではなく、『自然現象や地球の姿(化石、地層など)の見方や考え方を理解する』ことを期待します。

なお、地層と化石がどのように「時間の流れ」と関係し、その膨大な時間を示すものであるかを理解すること、そして現在のつながりを知り全体像を把握する中で、(各人が)重要と考える化石の知識は付随して記憶に残るでしょう。

共通教育の話題で「学問分野別科目」の問題点について触れましたが、「その分野の考え方、視点とは、どのような特徴があるのか、そのことで、どのようなもの見方ができるようになる(視点を広げられる)のか」は、専門教育でも必要と思います。

こういう部分こそ、「教科内容」の教員が貢献できるのでは？

## 次に、教員養成カリキュラムとして進めてきたことを幾つか紹介します

### 教育学部:

平成16年度の春に、当時の学部長から依頼され、5名の「カリキュラム再構築WG」を立ち上げカリキュラム改革を検討し、それを18年度入学生から始める。導入科目を始め、新たな実習科目や省察の科目を設置したが、特徴的な科目の幾つかとその趣旨を紹介します。

初等教科概論: 小学校の免許に関わる科目で「教科」に関する科目が免許法上選択になっている。いろいろな教科を学んで欲しいので、各「教科」の意義と、開講科目の概要を担当者が伝え、学生が授業を選択する手がかりにもらう**導入科目**。教職・教科教育・教科内容の教員で担当している。各教員が1回ずつ講話をするが、全体**ディスカッション**の回を2回置く。その回には、それまで話した全教員が出席し、まず、各回のレポートやコメントカードに**コメント**をする。その後、学生がグループで各回をふり返り、もう少し知りたいことを**教員に質問**をする。それに教員が答える形で**相互にやり取り**をする。それらを通して「初等教科」を**学ぶ意味について学生が考え、目的意識を持って履修**するために設置した科目。

実践省察研究: 教育実習生の研究授業を**事例**とし、授業の分析と改善点を大学教員(主に教科内容、教科教育の教員)の指導を受けながら、2年生が考える授業。事前に附属校園で授業観察を行い(授業を担当する大学教員も附属の教育実習を見ることになる)、また研究協議にも参加する。その**実践の観察**に基づき、次年度の実習までに**身につけるべき知識や技能を考え、自己の課題を明らかにして本実習へ備える**(プレ教育実習とも呼んでいる)。選択科目だが、9割以上が履修。

実践力育成演習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ: 「地域連携実習」の省察科目。2~4年生合同で実施。教育体験活動の報告の中から、対応に悩むことの多い活動(最近では特別支援関係)や実践例を取り上げて**事例研究**をしたり(学生企画型での授業など)、4年生向けに保護者対応や新探時の体験談などを織り込み、講師も招きながら実践力の向上を図る。その中でラーニング・ポートフォリオの簡易版も作成し、身につけた知識・技能などを**ふり返り、次の学習を考える**。

## 地域連携実習

平成9年度から実施している教育体験活動(基本的にボランティア)。5年前からは積極的に教育学部以外の学生にも参加を呼びかけ、全学的な取り組みとなっている。

2012年度の実績:

活動数 **132** (「授業における学習支援」のような活動もあり、実質的にはもっと多い。1つの活動に数名~30名程度参加)  
協力校(活動提供機関) **68**  
活動した学生数 **373**名 (実数: 1年間続けて活動する者も多いので、延べ人数は数えるのが難しい)

独自のコンピュータシステム **FIC** を用いて運用(平成10年度から)。活動前に計画書を提出し、活動後に**報告書**を提出(全てFIC上で行うのでeポートフォリオとなっている)。

## FICでの計画書と報告書の書き方

「計画書」における**自己目標**の立て方

記入例をよく読んでください !!

手引き p. 14

(参考)チェックリスト—資質能力の目標群

手引き p. 20

「報告書」における**実施記録** →簡潔に

手引き pp. 16-19

「報告書」における**省察**

- (1) それぞれの目標に照らし合わせて達成度を5段階評価
- (2) 目標ごとに学んだことを具体的に書く
- (3) 目標に限定されない省察はその後で
- (4) できるだけ専門的知識と関連づけて省察を

## 実施報告書の作成

手引きp.15

報告書は活動終了後2週間以内に作成する。

地域連携事業 実施報告書	
日時	例) 6月20日
場所	例) 松山市立久松小学校
事項	5年生の算数の補助(11)
実施記録	例) 1校時 丸つけ、平均の求め方の工夫 2校時 平均の求め方の工夫 3校時 単位数当分の大きさ 導入 4校時 平均のテスト直し 活動内容は簡潔に書く。
ふれあいも実施 での奮闘(ふれあ り)	記入例 (1)児童と積極的にコミュニケーションを図ることができた。【評価4】 挨拶、算数などの小さなコミュニケーションを大切にできたことで、ほとんどの児童の笑顔と性格を認識できるようになった。児童の方からも、日常のことも笑顔に話しかけてくれるようになり、自分の成長を少しは実感できている。元気な挨拶や声掛けの大切さを実感できた。今後もコミュニケーションを図りながら、授業理解に努めていきたい。 (2)担当の先生の教育方針を理解し、適切に指導・注意することができた。【評価3】 以前から引き続き、先生のおっしゃっていることを注意して聞いておき、それに基づいた指導ができるように注意できた。今後はその教え方などのように自分のオリジナルをいれていけるかと思う。 計画で立てた自己目標を5点満点で評価 評価理由を下に書く。それ以外の感想はその下に書き加える。
内訳修正する	
送信する	

愛媛大学で養成する“全学部共通の”教員像として、「教職課程のDP」というものを作成し、平成20年5月の教育研究評議会で決定してもらいました。…教育GPにも活用

DPの達成を目指し、全学部共通のカリキュラムが必要→「地域連携実習」もあるので、新規の授業科目を1つ2つ導入することよりも、学習を省察し計画を立てる「リフレクション・デイ」を実施する計画とした(名称は思いつき)。

21年度にリフレクション・デイの試行をしたが、ふり返りの手がかかりが必要であると感じ、ポートフォリオの作成が必要と思い、設計に取りかかった。→“履修カルテ”の必要性が出てきたので、導入が容易になった。

## 教職課程学習ポートフォリオ (手引：11～12頁)

### 教職課程学習ポートフォリオの意味

- ・ 教職に関する学習の履歴 (履修カルテ)  
⇒ リフレクション・デイで学習を振り返るために、各自が学習の履歴を残す。自己の成長を確認する。

### ログの種類

ログの種類	内 容
① ラーニング・ログ (学習記録)	教職関連科目による学びの記録
② プラクティス・ログ (実践体験記録)	教育実習、養護実習、介護等体験、地域連携実習など実践活動による学びの記録
③ リフレクション・ログ (省察記録)	リフレクション・デイによる学びと自己評価の記録

### 作成方法

- ・ 修学支援システムにログインし、WEB上で作成する。
- ・ 「教職課程学習ポートフォリオ記入要領」 (手引：15～17頁)

体験する、ではなく、実践してそこからの学びを積み重ねて行くために報告書で省察を行うシステムにしてきました。平成20年度の教育GPで「教職支援ルーム」を作り、“教職支援者”を雇用できたのは、非常に幸運でした。大学教員だけで報告書のチェックとコメントを行っていたのですが、全員が疲弊しかけていました。現在は教職総合センターとして継続的な雇用を認めてもらっています。

教育GP以来、「地域連携実習」も含めて全学の教員養成に取り組んでいますが、最後にその部分を。

### 愛媛大学:

「地域連携実習」以外で教員養成のために導入している主要な取り組みとしては、  
リフレクション・デイと教職課程学習ポートフォリオ

## リフレクション・デイ (省察日) (手引：13～14頁)

### 【目的】

理論と実践を結びつけた学習を支援し、高度な実践力を兼ね備えた教員を養成するため。各自が作成した教職課程学習ポートフォリオを用いて、知識・技能を振り返る (省察)

### 【実施時期】

- 第Ⅰ期 2年次末 (後学期授業終了後の2月末頃)
- 第Ⅱ期 3年次末 (後学期授業終了後の2月末頃)
- 第Ⅲ期 4年次前学期末または後学期初頭 (教職実践演習履修直前)

### 【実施内容】

- ・ 教育観の記述、実践講話の視聴とグループワーク
- ・ 自己評価と学習計画の立案

- 全リフレクション・デイに参加しなければ、教員免許状は取得できない。
- 全リフレクション・デイに参加しなければ、教職実践演習を履修できない。
- リフレクション・デイに参加しなければ、「教職に関する科目」を履修できない (第Ⅰ期は3年次以降、第Ⅱ期・第Ⅲ期は次学期以降)。

現在の教育観について	
①	学校教育を通して、あなたが、児童生徒に身につけさせたい力とはどのようなものですか？
②	(①を意識して記述してください)あなたが理想とする授業とはどのようなものですか？またそのために、あなたが教師になるにあたって、身につけておくべき知識・技能や資質能力について記述してください。
③	(①を意識して記述してください)あなたが理想とする学級経営・生徒指導とはどのようなものですか？またそのために、あなたが教師になるにあたって、身につけておくべき知識・技能や資質能力について記述してください。

8ページほどのリフレクション・ログを作成させ提出させる(1学年350名ほど)→5、6名で点検をし(他のログも見ながら)、コメントをつけて返却

学生自身の自己省察を大事にして成長を促すという“地味な”取り組みである。  
『海外実習』のような、目立つものしか評価されないの、そのうちにポートフォリオやリフレクション・デイは形式だけになるかも知れない。

授業におけるアクティブ・ラーニング：  
授業の内容について興味・関心を持って積極的に学習をするような授業方法の工夫をし、能動的な学習者を育てる。

カリキュラムとして：

学習の習慣をつけるアクティブ・ラーニングを意識した科目とともに、初等教科概論のように、学ぶ意味について考え、目的意識を持って学習するという意識を持たせる、学習観育成のための科目



学習を振り返るためのポートフォリオ、ポートフォリオを活用して習得した知識・技能等をふり返し点検する(自己点検および他者によるチェック)科目(および機会)、その結果を活かした学習計画立案と計画を意識した学習 ※点検結果を活かすための、例えば実践的な科目や活動も必要



ポートフォリオで振り返るとともに自分自身の成長を確認して、自己の課題を意識した学習へつなげる科目(および機会)、自己の成長や学士課程の到達目標(DPなど)を意識した学習

リフレクション・デイ



ポートフォリオ



こんなこともしています

「伊予の伝承文化を学び伝えるリーダー村」(4泊5日)



学びながら計画の立案

小学生の活動を支援

お別れ

【導入⇒学習と企画立案】 → 【実践⇔ふり返し】 → 【目標に沿った省察】

“能動的学習”なのかどうかは分かりませんが、元気にいろいろな活動に参加し学習している学生がたくさんいます。活気のある学生を育てています。

### 講演記録3 「PBL—マーストリヒト大学における実践例—」

岡本 早苗(平成 25 年 12 月 20 日)

【岡本氏】自己紹介をしたいと思います。このたび自分の勤務しているマーストリヒト大学において全学規模で導入されている PBL という方式についてお話をさせていただくという貴重な機会を頂きました。井上先生、土持先生をはじめ帝京大学の先生方にはすごくお世話になり、非常に感謝しております。私は博士課程のときに名古屋大学に所属していました。京都大学の霊長類研究所で松沢哲郎教授の下、チンパンジーの研究をずっとやっていました。その途中で博士課程の半分をドイツのマックスプランク進化人類学研究所というところで類人猿の研究を続けて、博士論文を書き上げて、マーストリヒト大学に学位論文を提出して学位を取得しました。私自身マーストリヒト大学で教育を直接受けたわけではありませんが学位を取得しました。そのあとアメリカにポスドクで2年ほど行き、マーストリヒト大学で今の職を得たので引っ越し6年目になります。

私は経済学部の助教で心理学部とかけもちで働いています。主にニューロエコノミクスという神経経済学、経済行動をしているときの人間の脳の活動の研究を日々行っています。PBLについて公式の場でお話するのは今回が初めてです。教育学や教育方式という一般的なことに余り明るくありませんが、実体験を基にできるだけ分かりやすくお話しさせていただこうと思います。お願いします。

今日お話ししようと思っている内容は、まずうちの大学の紹介と PBL についてです。特にうちの大学の PBL についての理解と、うちの大学で実際に PBL をどういうふうに導入しているか、カリキュラム構成、具体例の基本形と応用編、PBL による効果、どういう効果が学生に出てくるのか、教員の指導や Quality Control の話をさせていただきます。

マーストリヒトの場所はヨーロッパのほぼ中央にあります。ドイツのとなりベルギーの上、海を挟んでイギリスの横にある地理的にすごく利便性の良い場所にあります。オランダがこれです。小さい国です。こちらがドイツ、ここがベルギー、ここがフランス、こちらにイギリスがあります。マーストリヒトはオランダのしっぽの先で盲腸みたいにぶら下がっているようなところにある、中心部のアムステルダム、ユトレヒトという地域とは2、3時間ほど電車で行かないといけないようなところで、離れた田舎町のような感じがあります。

これは街の写真です。中世ヨーロッパの面影を残す小さな町です。マース川を挟んでこちらが旧市街地、こちらが新興地です。セントラルステーションもこちらにあります。大学は川を挟んで二つに分かれています。こちらが人文系、法学部や経済学部があります。こちらが医学部、心理学部、ヒューマニティみたいな感じの分野と自然科学の分野が分かれています。この川を通してこちら側に行くとベルギーに入ります。この上に上がるとほかの運河を通してアムステルダムやほかのオランダの町につながります。地理的な理由からオランダ人は特にドイツ語を話せる人がすごく多いです。ドイツの国境なので毎日のようにドイツ人が買物に来たり、通勤に来たりと、どうしてもドイツ人、戦争のときの影響もあってドイツに侵攻されたということでオランダ人はドイツ語をしゃべれる人が多いです。言語的にもすごく似ているので余り無理はないと思います。英語を話せる人も非常に多いです。国として小さいので国の政略ではないですが、英語を話して

より活動的に国際的という感じの趣があるので、田舎町ですが少し年配の方でさえ少し英語がしゃべれて割に暮らしやすいところです。

うちの大学は 1976 年にリンブルグ州立大学、元々は医学校として創立されました。インターナショナルリーグテーブルにおいても高い順位に常に位置していて、若い大学のわりには良いポジションにいて、世界で最も良いヤングユニバーシティの一つという評価を受けています。学生総数は 16,000 名で、うち 44%はオランダ以外の外国籍です。ほとんどはドイツからです。大体 44%のうちの 41, 42%はドイツからの学生さんが越境して通っている人もいます。車で 30 分から 1 時間弱くらいで通えますので、ドイツからの学生さんがたくさんいます。職員総数は 3,200 名です。規模が小さめの大学ですが勢いはあります。英語中心の教育プログラムをとっています。学士課程の半分は英語のみ使用で、残りの半分の法学部や医学部など地元の人と関わるが多くなってくるような分野はオランダ語が中心です。心理学や経済学部などのジェネラルサイエンスに関しては英語中心で行っています。

歴史と成長です。1974 年に PBL を医学校として立ち上げたときに導入してそれに基づいてオランダの政府が PBL を全学規模で導入するという条件で助成金を出して、大学として成立させたという歴史があります。なので、PBL とマーストリヒト大学は切ってもきれない関係で、PBL がなかったらマーストリヒト大学はただの田舎の小さな医学校で終わっていたかもしれなくらいマーストリヒト大学にとって PBL は大事なものです。1976 年の創立後、大学は政府のサポートを受けてどんどん発達しました。まず医学部から始まって法学部、経済学部、芸術文化学部、心理学部がそれぞれ設立されて、最近になり人文科学部が追加されて、現在 6 学部 17 学士課程、56 修士課程、博士課程とちゃんとした総合大学の形になってきました。特に新しい学問分野、場所的にも EU の議会（欧州議会）のあるブリュッセルがすごく近いので、ヨーロッパンロー（European Law）、ヨーロッパンスタディズ（European studies）といった、欧州議会に焦点を当てた成長戦略を用いて継続的にどんどん発達しています。学士課程は日本の大学と違ってオランダの大学では 3 年間です。教養課程みたいなものがないので学部は 3 年間で 1 年目から集中して専門科目のみで進めていきます。修士課程は 1 年の課程と研究をカリキュラムに取り組んだ 2 年の課程と 2 タイプあり、博士課程は 4 年です。

授業料です。国籍、学部、課程によって異なっています。オランダ人や EU 内の EEA（欧州経済地域）出身の学生に対しては大体年間 20 万円（€2,000）くらいです。EEA 以外になると値段が跳ね上がります。学士課程で€8,500 から€9,500、マスターで€13,000 と高額になります。奨学金制度もあります。博士課程はすごく特徴的で日本と違います。博士後期課程の学生さん、PHD candidates の人たちは学生ではなくアカデミースタッフとしてジュニアメンバー、大学の若い職員という形で授業料を納入する代わりに大学からフルタイムで雇用という形になります。3 から 4 年契約で自分の研究テーマに沿って自分の論文を書き上げて博士論文を納めなくてははいけません。一般の高卒初任給に当たるぐらいの給料で年々少しずつ上がってきながら 3 から 4 年契約で、有給休暇などの福利厚生も受けることができます。その代わりに教育義務があり、勤務時間の 10%くらいをチューターや低学年の卒業論文指導、教授のリサーチアシスタントのようなことをして教育義務を果たしていきます。

うちの大学の教育です。PBL は切っても切れないものですが、全学規模で PBL を導入した唯一の大学ということを大学側も強く自負しています。1974 年に医学部が PBL を導入した時点で



世界で 2 番目です。元々、PBL はカナダのマックマスター大学が開発したと思います。それを 1974 年の時点ですぐに導入してそれが世界で 2 番目でした。元々の PBL は医学教育に沿って作られたものだったので医学部以外の学部はそれぞれ必要に応じて学部独自の PBL 形式を開発して、日々成長していく感じです。学士課程及び修士課程の全期間において使用しています。PBL が元になっていろんな教育活動が行われています。ラーニングセンターや各学部が PBL について新学期開始前に新入生指導や新入職員、教員指導を行います。学生は学士課程 2 年生から積極的に PBL でチューターの役割を果たせます。TA みたいな感じでアルバイト代が出るので、本人が履修した際に成績が良かったコースに限られますが、2 年生になった学生さんが 1 年生のときにやったコースのチューターをやってみる、先輩指導みたいな感じでチューターをやっている学生も少しずつ増えています。

私は教育学の専門ではないので皆さんの方が PBL については御存じだと思います。私自身の PBL の理解とうちの大学で実施している PBL についてお話します。まず、実践に使える実力を付けるインタラクティブな教育システムであるということ。小規模のチュートリアルグループ、うちの大学は大体 12, 13 名に人数をおさえてグループを作っています。学習過程が問題・課題…、うちの大学は「プロブレム」が本当に「問題」だということを余り懸念していなくて、何でもいいんです。教員によってクエスチョンと言ったり、ケーススタディと言ったり、タスクと言ったりといろいろです。何か面白い事象や現象があって、そういうふうなケーススタディや事象や現象を発表したり、チームワークによって学習を促進していくという。教員はラーニングコーチみたいな感じでチューターの役割を果たすのが一番重要な役割になってきます。問題解決への過程が問題の解決策と同様に重要とみなしていて、参考文献や教材への積極的な取組が学生側からも必要になってきます。

これが PBL のモデルです。全学規模のちゃんとしたカリキュラムデザインがある中に、タスクやプロブレムなど実際の事象や現象に関わることや、数式みたいなものでもプロブレムという感じでとらえて、教員で集まってどういうことが大事なんだということをまとめて、それをブロックブックやコースマニュアルの形で提示します。それを学生が読んでチューターと一緒にチュートリアルグループでディスカッションをして、モチベーションを高めて、みんなで話し合うのでどんどんモチベーションが高まって、自己学習につながり、またチュートリアルグループに戻ってきて自分がどういう勉強をしたかを公開しあって、より良い学習結果が生まれるというモデルです。

これは実際に使われているコースブックを同僚から拝借したものです。心理学の学部の 2 年生のコースです。問題は実生活に基づく疑問、過去に起こった有名な事象、現象、ケーススタディを用います。これに基づいて後に詳しく話すセブンスター（セブンジャンプ）を用いて取り組んでいきます。このケース、掲載されている写真を見るとこの人は片目がありません。鉄の棒を持っています。1800 年代半ばに鉄道工事に携わっていたこの人が工事中に事故に遭います。この鉄の棒がこちらの目から脳天に突き抜けます。認知神経科学の分野ではこれは結構有名な事例です。この人は適切な処置を受けて命が助かります。脳幹を痛めていないので大丈夫でした。しかし仕事に復帰してみんなが喜んだのもつかの間、少しおかしいことにみんなが気づき始めます。すごく人望が厚く、賢くて、真面目で精力的な働き者だったこの人が、少しのことで怒りだしたり、イライラしたり、ギャンブルを始めると止めなくなったりとどんどん人望を失くしてし

まい職も解雇されてしまいます。担当医はそれを不思議に思いいろいろ調べた手記がここに掲載されています。そこで私たちが学生に対して質問を投げかけます。当時はよく分かっていませんでしたが、彼の損傷した脳部位に問題がありました。そこは何という部位でどういう機能を持つのか、それを損傷するとどういうことが起こるのかを考えさせます。大けがをして体は元に戻ったけれど、性格だけが変わったというのは不思議だと思いませんか？こういった感じの興味を引くような題材を持ってきたりします。

このように興味をそそるような事例を用いたりして課題や問題は職員が協力して作ります。一つの課題について2回ミーティングをします。まずはプレディスカッションです。課題があり、いろいろ記述して描写して写真を用いたり、たまにはビデオをリンク張ったりしてより興味をそそるようにします。職員数名によってチェックし合って作成して、新しい文献が出て情報がアップデートされたらそれも取り入れて毎年更新します。学習活動を導くようなものでなくてはいけません。プレディスカッションでその問題、プロブレムについて語り合います。少人数のグループですが、ブレインストーミングのような感じで、問題について既に何を知っているか。このケースであれば、そういう事例を知っていたかなど、単純に思いつくことを話してもいいし、問題解決のためにこれから何を知る必要があるか、あるいは私たちが問いかけたように、どの脳部位なのか、その脳の部位の機能はどういうものがあるのかなどを知るために何を知る必要があるかを考えます。問題解決テクニック（セブンジャンプの活用）を利用して学習目標をグループで作成します。それに基づいて自己学習です。教員が提案した文献を読んで理解を深めます。いろいろな学習資料がある中から全部読まなくてもいいけれど、何部かは読んで、できるかぎり自分で興味を持った面白い事例について知ろうとします。異なる学問領域などからとの知識の統合。インターネットで調べたりして似たような事例があったとか、頭部の事故のほかの事例などいろいろ出てくると思います。それを自分で調べてレポートみたいにまとめて準備します。プレから数日後にポストディスカッションがあります。これもまたチュートリアルグループです。これがこの課題を考えるメインのミーティングになります。お互いの意見を出し合って出た意見をまとめて理解を深めます。自分で調べてきたほかの似通った事例も紹介したり、プロジェクターも用意して、面白いリンクやユーチューブを見つけてきたらそれも見せるようにして、できるだけ自分の情報を共有させるようにします。分からないことも質問したりします。これが非常に重要です。例えば、分からないことがあると何を質問していいかも分からないときがあります。しかしほかの人が分かっている、的確な質問をするとそれをきっかけに自分の理解が深まるということがあります。そういうことが毎日行われるので自分も質問できるし、他者がどういうことを疑問に思っているのかを聞く機会があり理解が深まります。

セブンジャンプです。読んで分からない単語を質問し合います。まず読み込んで何が分からないか、何が分かっているかを単純に話し合います。脳の部位は何という名前なのか、答えが分かるなら誰かが応えたりして、分からないなら自己学習しようという感じでメモに取っておきます。次にプロブレムステイトメントとうちの大学では言いますが、読んだ内容をまとめます。短い1文に集約しますが、この事例なら、この人をどう治療するかということではなくて、感情と脳というお題目みたいなものを作りディスカッションがぶれないようにします。それについて自分たちのこれまでの知識に基づいて意見を交わします。脳の部位の名前やどういう役割があるかなど

を想像します。まだ勉強していないわけなので知らなくて当然で間違っても大丈夫です。知っていること、思いつくことを言います。例えば、脳のこの辺りで感情をコントロールするから、こういう結果になるのだろうなどと自由に発言させます。ギャンブルが止められない人の話やテレビで見たようなドキュメンタリーの話など自分で知っていることを話しあいます。ここまで出た意見や発言は板書書きを取るメンバーが決まっています。黒板に書き出していきます。それをダイアグラムみたいにしたり丸で囲って線で引いたりとまとめに入ります。それらを踏まえ、自分たちでグループとしての学習目標を幾つか立ち上げます。例えば①脳の部位を調べる。どういう機能を持っている部位なのか。②それが壊れるとどういうことに影響を及ぼすのか。③それに代わる脳の部位はあるのかないのか。④被害者の行動を治すことはできるのか。⑤被害者を取り巻く家族はどういうふうになるべきか。いろんな自己学習の目標、思いつくものを何でも発言してもらいます。似たような目標が出てきたらまとめて、できるだけ学生が分かりやすい目標が立てられるようにガイドします。ここまでのプレミーティングです。そこから自分たちが自分なりにつくった目標、グループごとに多少なりとも違う目標が出てきますが、学習すべき内容が全てカバーされていれば大丈夫です。そして自分たちで作った学習目標に応じて、自己学習ではタスクの中で与えられた文献や教科書などを調べてノートにまとめます。インターネットで調べたりしてレポートをつくります。それを持ってチュートリアルミーティングに戻ってきて自分たちで調べてきたことを発表しあいます。不明点については質問したりして、できるだけ自分たちが立てた学習目標に自分たちで答えられるようにうながしていきます。

チュートリアルグループに何が必要なのか。メンバーの中の一人が議長になり、ほかの一人が書記になり、チューターグループのコーチに指導役として教員や高学年の学生がチューターになり、全体をガイドしてチェックします。この3役が必要になってきます。議長、書記は学生がやるのでグループ間の持ち回りで学生全員が一度は受け持つようにします。

学び方を学ぶという方針でマーストリヒト大学はPBLを進めています。その方針によってどういふ変化が学生や教員に現れるか。一方的に授業をするパラダイムから一緒に学習過程を体験する体験型パラダイムに変わります。より力強く活動的な学習環境の確立ということで、アクティブ・ラーニングやアクティブ・リスニングなど知りたいから学ぶ、知りたいから聞くという訓練ができます。学生にとっては大学に来て、目の前に出されるから学ぶ、聞こえてくるから聞くという従来の学習環境とは異なり、自ら知りたいことを知る、自分の時間を使って知りたいことを知ることになります。教員らにとっても、授業課題をデザインするに当たり自分の受け持つテーマに関してより前のめりになり、ほかの教員と協力して行うようになります。どういうところが似通っているのかを検討し、学習内容を統合し、関連性を持たせるなどというように授業課題をデザインするようになり、自分の専門分野に関しての理解も更に深まります。そして、教員は講義をするのではなくチューターをします。講義も補習素材として行いますがチューターがメインの仕事になります。そして学生から得た評価を基にコースの改善を行います。毎回コースが終わった後に、すごく詳細なエバリュエーションを学生からとります。コースには満足したか、文献の質や量はどうか、自己学習をしたか、議長やチューターはきちんと役割を果たしていたか、自分及び自分以外のメンバーは議論に積極的に参加していたか、などいろんなことを聞きます。教員は得られた評価に基づいてコースの改善を毎年行っていきます。

学生側は何が変わるか。学生にとっての学習はすごく変わります。自分で知りたいことを学習

する時間が増えます。ラーニングプロセス、すなわち学習過程と学習環境の二つが大幅に変わります。学習過程で他者と意見を交わすことが増えます。これは高校時代にはほとんどないことではないでしょうか。そして学習に自己責任が生じます。自分で文献を選んで自分でどれだけの時間を費やして読み込むか、提示された文献の自己学習だけに納めるか、それ以上に関連資料を探し出すか、全て自分の責任で自分のために自分で勉強します。環境としても大人数の講義室ではなく小規模になります。この部屋の3分の1から4分の1ほどの小さい部屋で行います。そして学習素材や資料が多様化します。テキストや教科書も使いますが私たちの大学では主に新しく出てくる論文を中心に使用します。教員は、問題に関して知るにはこういう論文が結構重要になってくるよ、などとたくさんの関連文献を提案します。学生は自分で提案された学習素材の中から資料を選択します。全部読むことが前提でないコースも多くあります。学生メンバーのほかの誰かが読むはずだから私はこれを読む、ほかのメンバーは別の文献を読む。そして、みんなで会ったときに自分が学んだ内容や意見を交換するという形で、自分で学習素材を選択することができます。大体の学生ができるだけ全部の文献を読もうとしますが、1年生など英語の論文を読むのが大変なときは少し割愛することもあります。さらにはグループのメンバーと協力することで、アクティブ・ラーニング、アクティブ・リスニングを行います。自分もグループの場でしゃべらなくてははいけませんから相手がしゃべっているときにどういうふうを感じるかが分かります。より活動的、積極的に聞こうという態度を少しずつ学んでいきます。

実際に比べてみると分かりやすいと思います。特に学部1年生の学生さん、高校から上がってきて、みんなこのPBLに戸惑います。特に医学部の学生などは資格を取りにくるからはっきりとしたビジョンを持ってこられるかもしれませんが、経済学部や心理学部など人文系の学生は少しまだ将来どういうふうに進みたいかがうやむやです。高校時代までは余りはっきりと知りたい学問を学んでいるわけではないですよ。基本的に受け身で授業を聞いて、教科書に書いてあることをそのまま受け入れて覚えて、それを実際に使う場合は高校の試験や大学の入試、そこが実践の場、実地の場です。それが従来の大学時代は大学に入ってようやく自我の芽生えが起こり、進みたい学問を定めて大学に入ってきます。興味がある学問があり大学に来たのに受け身で授業を聞いて、教科書に書いてあることを順次、そのままに受け入れて覚えてそれを実際に使うのは大学の試験になります。特に人文系はそういうことが多いと思います。よい成績を集めてよい企業に入ることが重要になってきます。大学に来てやっと何かを学び始めたはずなのに、あるいはようやく自分でこういうことを勉強したいと来たはずなのに、何か新しいことを知ることができたという感動は余りないです。例えば、私は余りありませんでした。これが従来の大学時代です。PBLでは発想の逆転が生じます。興味を持ってやってきた学生が興味を持つような、現実世界に起こっているものをプロブレムとして提示して自分で調べるからより覚えます。聞いているだけではないです。それを実際に使うのは覚えているから実際の現場に還元できます。実践から始まって実践に帰着するという発想の転換です。それがPBLと捉えています。

具体的な長所はこれです。これまでの大講義室の講義授業でこうなることはないですか。来ないといけなから来るだけの学生がインターネットをやったり携帯を見たり、寝たり、私語をしたり、いろんなほかのことをやってのけます。私の授業でもたまにそういうことがあります。講義をする側は学生を目に入れないよう、講義の集中力を切らさないように大変で、むなしくなったりします。ところが、小規模のPBLでのチュートリアルではこうです。12、13人なので寝る

暇がありません。向かい合ってほかの学生と座っているので寝られないし、寝ていると、周りにつつかれたりして、学生同士のピアプレッシャーで常に気が張った状態になります。従来の講義中心の講義では、教員は講義しっぱなしで学生が全員聞いたか、理解したかを大人数だと把握しきれません。そのまま流しっぱなしです。私は全部言ったからそれでいい、と教員側はなってしまう。ですが少人数で顔を突き合わせていると、分かってないだろうなという顔をしている子が見つかります。それで「分かった？」と後で確認できます。

次の長所としてはこれです。何人の学生が大講義室での授業中に質問してきますか。講義室にいる学生の顔をどれだけチェックできますか。私は200人くらい相手に講義しますが、授業をして、多くて2,3人授業後に質問しにきます。積極的なキャラクターで知られるオランダの学生でもそんな感じです。しかし小規模のグループになると少しずつ慣れていって、これくらいと距離が近いので、質問をお互いにしやすくなるし、ミーティング後にチューターに質問したり、ほかの学生に聞いたり、メールで質問をよこしてきたりということも各段に増えます。ようするに教員と学生の距離がぐっと縮まります。

また、人前で話す経験を高校卒業後にすぐ始めることでコミュニケーションスキルがつきます。こういうことは高校時代、経験する機会ももちろんあるかもしれませんが、余り多くはないと思います。更に日常レベルで授業の一貫として人前で話す、ということは余りありません。でも就職活動や大学を卒業すると会社でやらなくてはいけない。その際に緊張してできない、などとパニックにならずにすみます。PBLで少しずつ日々、下積みしていたので大丈夫という利点があります。コースによってはプレゼンをさせるコースもあります。特に経済学部はプレゼンをさせるコースを盛んに取り組んでいます。そういう日々の練習は就職活動中や就職してからの発言力やプレゼンにも役立ちます。

そして、メンバーの学習を助け合ったり、一緒に問題解決をするというチームワークを経験することができます。利点をまとめてみると実際の生活における事象や現象などから問題を提起できるし、社会で使える様々なスキルを獲得できます。コミュニケーションスキルやプレゼンテーションスキル、チームワーク、問題の分析、解決を素早く行い、グループ内で意見を言うという瞬発力も付くし、方向性を見定めたり動機を上げたり、といろんなスキルが身に付きます。学生たちは卒業後、就職して大学や高校などのソーシャルネットワークよりももっともって複雑な社会的なネットワークに入っていくので、そういうものに打ち勝っていくスキルを身に付けることをサポートすることがうちの大学のPBLだと考えます。

以前お見せしたPBLのプロセスのチャートに戻り、一連のプロセスに関してこれまで見てきた利点を獲得して学習を深めるのに何が大切かということで、マーストリヒトでは三つのCというものをご提唱しています。Constructive Contextual Collaborativeです。まず、建設的なディスカッションでなくてははいけません。これまで話し合った学習目標に対してもう少しで回答が導き出せそうなのにそれを壊すような意見を言うようなメンバーはよくありません。そういうのはチューターやほかの学生で気づいてそういうことはしないようにできるだけみんなで学習目標に向かっていこうという感じのエバリュエーションも行います。次にContextual。文脈に沿ってないといけません。みんなが一つのテーマについて語り合っているのに突然逆戻りするような、違うようなことを言うメンバーも駄目です。あとContextualにはもう一つの意味もあると思います。物事を文脈、エピソードで覚えると覚えやすいです。心理学ではこれをエピソード記憶と言いま

す。すなわち文脈に沿って物事に取り組むような姿勢も大事です。例えば心理学の例ですが、脳の後頭部の部分、私たちの視覚をつかさどっていて視覚野といいます。ここに目があって、ここに耳があって、これが頭で、これが脳ですが、この後頭部にあるのが視覚野です。この耳の横が聴覚野です。今までの学習方法であれば視覚野はここ、聴覚野はここと覚えて終わりです。でも、待ってください。ちょっと変だと思いませんか。聴覚は耳のすぐ上で処理されるのに、視覚は目を離れたず一と後ろ、こんな後頭部で処理されます。何で視覚野はこんなところにあるんでしょう。おかしいですね。何で動物の視覚はこんなややこしいシステムを導入しているのか。PBLではこういうことを疑問視します。教科書に載っている簡単なことでも何でまたこうなってるの、と覆そうとします。何か知りたくなりませんか。何でか。知ったら友達に話したくなりませんか。そういう感じで、家に帰ってインターネットで調べてみようと思いをそそることが大事になってきます。こういったことによって、問題が興味深いエピソードとして記憶されていきます。PBLでは チューターは解答を出しませんから、答えはみんなそれぞれ調べてください。最後に Collaborative。共同的でなくてははいけません。お互いの意見を尊重しあって一緒に頑張っていこうという尊重しあう、尊敬しあうことが大事です。

では、カリキュラム構成です。概要から進めていきたいと思えます。基本理念として、学生が自らの教育に責任を持つ。私たちも学生によく言いますが、グループディスカッション中に「試験に出ますか」と聞く学生がすごく多いです。質問しやすい環境にあるからありがちで、気持ちも分かりますが自己学習をしていて無駄足を踏みたくないのでしょうね。だから本音で、これ出ることかな、これ試験のために勉強して意味あるのかな、と聞いてきます。こっちは頼んで勉強してもらっているわけではないですし、試験に出るか出ないかは私には関係ありません。自分のために勉強しているんでしょ、と聞き返します。試験に出るかもしれないし出ないかもしれないけど、知っておいた方が得なんじゃない、と言います。大学に来たのは高校の延長のような子もいるかもしれませんが。高校の次は大学ですから。でも大学の次には実社会があります。そのときにそこで何をするのか、大学で学んだことを使って何をするのかを知っておいた方が、今ある時間を使って学んだことを覚えて知っておいた方が得なんじゃないかと話します。それでもまだ「試験に出ますか」と聞いてくる学生もいますが、そういうふうな感じで考えてもらおうといつも心がけています。大学のコースに関してはチュートリアルグループ形式で 85~90%の出席義務。一つのコースに関して大体 10~11 回のグループミーティングがありますが、1 回か 2 回は休んでもいいです。3 回以上休まなければいけないときはアサインメント、宿題としてチューターが課題を出します。欠席した分の論文を何個かまとめさせてチューターに提出させます。それをチェックしてよかったらオーケーということで出席とみなします。1 コース 8 週間、1 ピリオドですが、7 週間のチュートリアルグループのある期間と 8 週目に行われる試験で完結です。従来の講義形式の教育は本来の PBL には含まれていませんが、うちの大学では多くのコースで 2, 3 回から 6 回、補習素材という形で講義を挟み込むのが慣習です。これに関しては出席自由です。来たかったら来ていい。パワーポイントのスライドも講義前に学生に渡す教員もいます。e ラーニングシステムがあり、明日こういう授業をしますからスライドを見て興味があったら来てください、という感じで、講義はマנדトリーではないので出席はとりません。本当に興味のある子だけ来るのでこちらは授業がしやすいです。また、講義がコースの全ての内容をカバーするわけではありません。特に 1 年生に関しては自分たちのコースで使うことを細かくカバーする場合があります

が、それ以外はトピックに詳しい同僚職員が関連するような研究テーマをまとめて自らの研究を話したり、と参考資料程度の講義になるようなこともあります。その頃には既に新しい情報を得るのがみんな好きになっているので結構出席率は高いです。e ラーニングの導入があり、グループ内やグループ間の交流を図ることもでき、盛んに利用されています。PBLのチュートリアルは集中的で自己学習の時間を要してくるので学生は1ピリオド8週間の間に2, 3コースだけ履修します。PBLに関しては始める前に2日間くらいかけてトレーニングします。

カリキュラム構成の詳細ですが、グループは12, 13人くらいです。14人以上いると注意を払うのが大変になってきます。なので12, 13人くらいで行うことが多いです。ミーティングは2時間、週に1回か2回です。ミーティングが2部構成になっていてプレディスカッションとポストディスカッションでなっています。学生が議長をして議論に構成を持たせて全員に発言の機会をもたらします。書記が板書します。議長は注意をして何もしゃべっていない人がいたら「何か意見ありますか」とできるだけみんなが発言できる機会を設けます。教員や高学年の学生はチューターとして極力議論の促進や軌道の修正に務めます。チューターが使うような指導書、インストラクションがあるのでそれに基づいて大幅に議論が軌道を外れないようにします。学ぶべきものは学んでもらわないといけないのでそういうガイドラインがあり、それを使って軌道の修正に務めます。ミニ講義をしたり回答を与えたりはしません。学生が「これ何ですか」とチューターに聞いてきますが、極力答えを言わないようにします。逆にその質問をほかの学生に返します。「あなた分かるかな」という感じで。こういう感じで自分は答えを知っているけど簡単には与えません。少しずつ慣らしていくと学生もだんだんとチューターには直接質問せずに、ほかの学生メンバーに質問を投げかけるようになります。チューターは例の提示や問いかけをして回答を導くのに役立つようなことを常に心がけ、フォローにつとめます。そして2週間に1回程度、チューターは全体の評価、エバリュエーションをする機会を設けます。グループミーティングが終わった後、議長やチューター、みんなが読んでいた文献、マニュアルがうまくいっているのか、ディスカッションがうまくいっているのかを評価しあいます。

では、チュートリアルをするのに具体的に何が必要か。チュートリアルを行う小規模の教室。学生メンバー、12, 13人くらいのメンバー。そしてコースマニュアル。これはコーディネーターが作成したものです。更に提案する文献。大体最近出版された学術論文3本~5本、あるいは1~3種類の教科書から1章。教科書は心理学であれば、例えば心理学入門にはいろんな出版社や種類の教科書があります。どれも大体似たような内容になっています。どれもよしあしで、この教科書はここがいいし、この教科書はここがいい、でも1個選ぶのは難しいときには2~3部の教科書を、これらが課題図書ですという感じで指定教科書として公開します。図書館にそれらの教科書があるのでコピーを取ることもできるし、教科書を買うこともできます。学術論文はPDFにして後に説明するeラーニングのELEUMに載せて各自ダウンロードできるようにします。全員が同じ文献を読む前提でないので、意見を交換、どの文献でどの情報を見たのかを話し合うようにします。そしてチューターが必要でチューターには指導書が必要です。さらには黒板及びプロジェクターがあればよりディスカッションが活性化されます。名前を書いた札。私たちは下の名前と呼ぶことが基本ですが、ノートのページなどを切り取って名前札を目の前に置いて、お互いの名前が常に分かるようにします。議論のときは「何々さん、何だっけ」「何々さん、いいこと言ったよね」とチューターも心がけて常に名前を呼びます。それでお互いに名前を覚えるし学生同士

も名前を呼ばれるとドキッとするので寝ることもないし、できるだけ集中しようと心がけてくれます。最後に **ELEUM** は e ラーニングシステムです。これも必要になってきます。

年間のカレンダーに基づいたカリキュラム構成を見ていきましょう。どういうふうに **PBL** が導入されているの理解するのに必要かと思ってきました。これは 2013 年のアカデミックカレンダーです。オランダの大学では 8 月末から 12 月末、1 月前半を入れて約 20 週間を前期とします。**PBL** は 8 週間で 1 クールが完了します。前期を 2 ピリオドに区切ったような形で行います。明るいブルーのところは授業がない期間、8 月の終わりです。8 月の最初は授業がなくて半ばくらいからインコムといって学生が入学してきます。イントロダクションウィークでオリエンテーションや **PBL** のトレーニングがあり、実際の授業が組み込まれるセメスターが始まるのは 9 月の頭からです。これがピリオド 1 の 1 週目、2 週目、3 週目、4 週目、5 週目、6 週目、7 週目、そして 8 週目が試験です。これが 10 月の終わりくらいです。ピリオド 2 がそのあとすぐ始まってまたピリオド 2 の 1 週目から始まり 8 週目が試験で、その後クリスマス休暇が入ってお休みになります。1 月に入って短いスキルトレーニングというピリオドがあります。これは実際のメインの学科コースではなくて様々なスキル、プレゼンテーションスキルやポートフォリオといって自分のレジメをつくり 1 分くらい与えて自分をうまくアピールする練習をさせたり、ライティングスキル、論文の書き方などをスキルトレーニングと言います。それをこの短い期間でピリオド 3 として迎えてその後また後期が 2 月から始まります。

それぞれのピリオドを細かく見ていきます。これは心理学のコースの一例です。この学生は発達心理学 **D** と解剖神経学 **N** を取るというふうにコースを履修することにしました。学部 1 年生です。これが 8 週間の 1 ピリオドです。月から金で **D1** が発達心理学の 1 回目のミーティング。発達心理学の講義は **DL** と表しています。同じように解剖神経学で 1 回目のミーティングは **N1**、レクチャーは **NL** です。試験は **D(exam)**、発達心理学の試験はここ、解剖神経学の試験はここです。**EV** と書いてあるのがエバリュエーションになります。まず月曜日、新しいピリオドが始まったときの月曜日に一つのコース **D1** が始まりレクチャーも大体同じような日にイントロみたいな感じであります。次のミーティングは金曜日になります。その次のミーティングは次の週の水曜日、月曜日、金曜日、水曜日、月曜日、…最後のミーティングがあつて試験です。講義は毎週定期的にあるわけではなくて、コースによったり、講義室の利用状況などのプラクティカルな事情で日にちが変わって来たりもします。この日にありその次はこの日、…とびとびになったりします。同じように同時並行して行われるコースは表コース、裏コースみたいな感じで組まれます。裏コースは水曜日始まりで水月金…。もう 1 個は月金水…とオルタネイトして組み込まれます。試験は第 8 週にあります。エバリュエーションはそれぞれのコースでチューターがグループの雰囲気を見て臨機応変にやります。毎回必ずしなくてはいけないわけではなくて 2, 3 回のミーティングに 1 回、2 週間に 1 回、全体で 1 回などと様子を見ながらエバリュエーションを組み込んでいきます。

これが具体的な 1 ピリオドの内訳です。第 1 回のチュートリアルミーティングがこうなるとすると 2 時間みんなグループで集まります。プレディスカッションとポストディスカッション。1 回目のミーティングではプロブレム 1 のプレディスカッションをします。2 回目のミーティングではプロブレム 1 のポストディスカッションをします。**DL** がディスカッションリーダー、議長で **NT** がノートテイク（書記）で、まず 1 回目のイントロで自己紹介をします。最初の 1 時



間はウォーミングアップのように簡単なゲームをしたりしてお互いの親睦を深めたりします。チューターも自己紹介をします。先生としてではなくグループメンバーとしてします。冗談も交えて。私は趣味でダイビングをしたりヘビメタのバンドでベースを弾いたりしているので、そういうことを言って「えー」と親近感を湧かせてアットホームな感じ、ちょっと年上のお姉さんみたいな感じで認識してもらうようにします。一通りウォーミングアップが終わったら5分～10分の休憩を挟み、まず最初のプロブレムに取り組みます。これが1回目のプレミーティングです。そのときにディスカッションリーダーがポールで書記がアナだとすると、ポールが大体次のポストミーティングのディスカッションリーダーとして（プリミーティングを担当したので）ポストを彼が引き継ぐことが結構あります。そのときにノートテイカーだった人が次のディスカッションリーダーになり、プロブレム2のディスカッションリーダーをプロブレム2のポストディスカッションまで引き継いでと順番に引き継いでいきます。次はチームが2回やって次はケイティがとなります。お互い、何となく次は自分がディスカッションリーダーなんだと、余分に準備するという心構えができます。

プレミーティングは20～30分くらいで余り時間を取らないでやります。まず議長がグループメンバーに問題を黙読させて全員が読み終わったかを確認して、問題についてのブレインストーミングをして、プロブレムステートメントを作り、述べられた発言はできるかぎりノートテイカーが板書し、それをダイアグラム状にしてまとめて、まとめた中からラーニングゴールすなわち学習目標を提案しあいます。そのときに学習のガイドになるように詳細にたてさせます。もし指導書にある学習必須項目が学生が立てた学習目標からもれたりしていたときはチューターが追加の学習目標として提案します。

例えば、発達心理学のテーマの中の、子供の言語習得なら、学習目標はまず喃語(なんご)の発生、「ああ」「だだ」と子供が言語を使うようになる前に発生する喃語(なんご)の発生に焦点を当てて調べさせます。第2に聴覚の発達。第3に言語の脳部位の発達、そして第4に環境の影響と少し細かく学習目標を立てます。これもコースマニュアルに基づいているのでどのグループも同じような学習目標を最終的には立てることになりますが、ときには独自で作ったようなすごく興味深い学習目標が混ざっていたりして面白いです。

次にポストミーティングです。プレミーティングから引き継いだ議長がグループメンバーにどの文献を読んだかを聞いて、議長はあらかじめディスカッションの流れを考慮して、もし必要があればメンバーの同意をとり学習目標の順番を適宜変えて、話し合いがスムーズになるようにします。学習目標に沿って自己学習から得られた知識を出し合って、その知識は常にチューターがちゃんとしたことをディスカッションしているかとすごい注意を払って聞きます。ちゃんと学習目標に対して正しい回答が出たのかをできる限り確認します。もし出ていなければそれが示唆されるような質問をしたり、「文献の何々のどこどこは誰か読んだ？」とサポートして詰めていきます。その際自分の勉強してきたことを言い合いますが、文献や教科書を読み上げることはNGです。教科書を持ってきてはいけないというコースもあるくらいです。自分で準備してきたノートを使って、それも読みあげては駄目です。ちゃんと自分の言葉で人の顔を見て話し合うことができるように指導します。メンバーは自分の知らなかった情報をノートに書き留めつつ議論しているろんなことをダイアグラムにまとめたりして進めていきます。エバリュエーションはチューター主催でやります。2週間に1回、2, 3回に1回とミーティングの最後にグループ内の議論がスム

ーズにいつているかどうかの確認をとります。メンバー全員が議論に参加しているかも大事です。メンバー全員が自己学習をしてミーティングに臨んでいるか。これが結構重要です。うちの大学ではフリーライダー（ただ乗り）と言いますが、自分は勉強してこずに来て、ほかの勉強した子たちが言っているのを急いでノートにとり勉強して帰っていくという子がいます。学生同士そういう人を嫌います。大体みんなしてきますが自己学習をしてきますが、明らかにしていないようなメンバーに関してはチューターも注意するし、学生同士でも「もうちょっとやってほしいな」と本人に言ったりします。それが言いやすいような環境を作ることもチューターの役目です。余り攻撃的にならないように、冗談を交えながら「今度はこの人の意見も聞いてみたいわ」という感じで話すようにもっていきます。学習資料やコースに対する率直な意見もそこで受け付けます。読まなくてはいけない論文が多すぎる、論文と立てた学習目標がフィットしないなど細かい文句もチューターがまとめて、コースコーディネーターに報告します。これまでの議長役のメンバーがうまくディスカッションを運んでいるかも確認しあいます。ディスカッションがうまくいっているときもあえてポジティブなフィードバックを与えるために行います。「すごい自分たちはよくやっているよね。このままこの調子でいこう」と言うとみんな頑張っって喜んで次からも頑張ります。

コースコーディネーションの具体例です。コースコーディネーターがそれぞれのコースにおいて、一人代表でコースマニュアルの作成、チューターインストラクションの作成をして関連文献の検索、コースのデザイン一般を担当します。それに伴ってコースプランニンググループが1~4名くらい、コースによって変わってきますが、コース課題の関連領域に属する同僚職員みたいなものがメンバーでコーディネーターの作成したマニュアルや文献をチェックして、場合によっては漏れている文献や思いついたことがあれば提案して変更して確認を取り合うことをします。チューターはコースのサイズに応じて異なりますが、1年生や若い学年では2-300名が受講する大人数のコースになってくるので大体20名くらいのチューターができてきます。もっと専門領域になってくるとコース自体が少人数になるのでチューターは1~2名になります。コーディネーターは自分のコースのチューターを必ず1グループはしなくてははいけないという鉄則があります。コーディネーターを含めてポスドク、博士、修士課程の学生、高学年の学部生というメンバーがチューターになります。

これがチューターインストラクションです。学習目標やどういうテーマについてブレインストーミングしたらいいかを事細かに書いてあります。学部生がもしチューターになったとしても、学生が不足に感じることはないように気を配って細やかなインストラクションを作っています。

これがコースマニュアルの具体例です。発達心理学の例でどういうことがコースマニュアルの中に入っているか。それほど分厚いものではありません。大体30~40ページくらいの冊子のようなものです。まずコースプランニンググループのメンバーにどういうメンバーがいるのか、それぞれのオフィスの場所やメールアドレス、電話番号が書いてあります。コースのイントロダクションとして発達心理学でどういうことを学ぶのかが書いてあります。学習目標としては発達心理学ではこういう知識を付けてほしいという学習目標を書きます。各プロブレムの文献一覧を提示して講義の題目、日時、講演者を羅列しています。学生代表者のミーティングもあります。学生会という委員会のようなものがあり、それもコースごとに、特に1年生では設けられます。彼らの代表者みたいな者たちがミーティングしてコース自体がどうなのか、学生の立場としてどう

なのかということが好きのように議論させ、それをコーディネーターに持って行きます。そのためのミーティングの場所と時間も設定して用意してあります。それらを使うのは学生本人たちの意思で、実際に使うかも本人たち次第です。ミーティングする機会を提供して場所もあり部屋もあり、時間もこの時間はこのコースの学生代表者にあてている、と学生に提示します。更にコーディネーターの面会時間も紹介してあり、メールなどで約束を取り付け面談をすることもできます。更に試験について、出席義務について、コースのスケジュール、eラーニングについてという情報がマニュアルには書かれています。その後実際のプロブレムが順番に進んでいきます。

eラーニングですが、似たようなものが日本の多くの大学でも使われているようなので割愛します。面白いものとして、発達心理学の私の同僚のコースですが、フォーマティブテストというのがあります。1年生が対象のコースになるとPBLでは教員側も学生がちゃんとコースについてきてるかが少し不安になることがあります。本当にちゃんと学んでいるのかと。各セッションが終わった後にそのテーマに関する10問程度のイエス・ノーで答えられるような簡単なおさらいのような質問が並べてあります。そこをクリックして入っていったら自分でクイズ形式でやっていけるようになっていきます。こういうフォローアップがコーディネーターの判断で行われたりします。全てのコースにあるわけではないですが、特に1年生など若い学生には重要になってきます。

例で取り上げた発達心理学は1年生のコースなので、コースコーディネーター自身が4回も講義します。高学年向けのコースではコースコーディネーターが必ず講義をするとは決まっていなくて、1回は大抵しますが、テーマに沿った内容を専門領域とするほかの同僚職員が講義したりします。言語の発達ならまた違う同僚が、心の理論ならまた違う同僚がという感じで講義が組まれていきます。

ここにスチューデントエグザムクエスチョンと書いてあります。このコースでは学生に、実際のグループのミーティング中に自分が教員だったらどういう試験を作ってみたいかということをお願いします。3択が多いです。実際に試験に使われそうな3択の問題を作らせます。それをまとめてチューターがコーディネーターへ持って行って、ELEUMにコーディネーターが掲載します。もし良い質問ができれば、それを実際の試験に使うかもしれないからと動機を高めます。それほど良い質問はなかなか出てきませんが、実際には5%くらい使います。学生は与えられたものではなく自分が教員で指導者側ならどういうひっかけを作ってやろうと深く取り組ませる意味合いでやっています。また、ビデオが見られるリンクがここにあったり、eリーダーとあるのはここにPDFが全部まとめて、ここに入っていくと取れるようになっていきます。ここには試験が終わったあと、どういう回答ができていたらいというアンサーキーが出ています。試験結果はIDで掲載されます。

応用編として常設コース、ピリオドに組まれる一般的なコースとしての参考例です。うちの経済学部では国際ビジネス学科において経済心理学を教えています。学部生3年生、コースコーディネーターの指定した文献に基づいて各ミーティングごとに学生1名がプレゼンテーションを行います。本当に企業でやるプレゼンのように1時間半から2時間近く、みんなの前に立って、こうこうで、と勉強してきたことを説明して、議長代わりになって実際に質問したり、簡単なゲームをディスカッション中に行ったりします。このコースの場合の最終成績の評定はディスカッション中のパフォーマンスが25%、プレゼン力が25%、試験が50%で構成されます。どれだけ試

験を頑張ってもプレゼンやパフォーマンスがよくなければそれほどいい成績は残せないということで、まんべんなく頑張ってもらおうようにしています。ディスカッション中のパフォーマンスは議論に有益な意見を言ったり出た意見をまとめたりすることが大事です。「これ何ですか」「あれ何ですか」と聞くだけの建設的ではないような発言しもしないのはいいいパフォーマンスには認められないのでそれはカウントしません。パフォーマンスとしてグループに貢献するような建設的な意見を言った場合をカウントしてパフォーマンスとして評価します。

心理神経学部におけるリサーチプラクティカル。これは医学部で行うようなものと似てくると思います。学部生3年生に対して5名程度のグループに分けて教員の専門分野に基づいた簡単な実験を行います。実験の仮説、文献の検索、実験の実施、分析、まとめ等、一連の過程を全てチューター及びコースコーディネーター指導の下に学生メンバーで行います。そのまとめを院生のようにポスターにしてほかのグループとポスター発表会の日を特別に設けて、ポスターA0サイズにプリントアウトさせて発表会を行います。ポスター発表会ではスーツを着たりしてみんな頑張って発表します。それでモチベーションが高まったりします。

特設コースの例です。直接メインコースとして組み込まれていないものです。オナーズプログラムは心理神経学部で設けているものです。コースクレジットと直接関係のないコースで、モチベーションの高い優秀な学生のみが受けるコースになっています。5週間完結で、4~5の教養科目を受けることができます。週1回のミーティングでPBLを基本形にして行われます。今年の学生は遺伝子学、人類学、経済学、哲学です。経済学は私が担当して1か月前に終わってきました。行動経済学の例では、私は今回PBLの中で従来のディスカッションリーダーやノートテイカーの役割を設けるのではなく、ディスカッションリーダーとレポーターとプライマーを設けました。ディスカッションリーダーは議論をうまくコーディネートする役割です。セッション中に毎回小さい実験をしました。行動経済学はゲーム理論とってお金をやり取りするゲームがいろいろあります。最後通牒(つうちょう)ゲームなどをセッション中にやり、そのゲーム実験の結果を分析して次のセッションで発表するというレポーターという役割を作りました。プライマーは次のセッションの興味をそそるようなものを先に予習しておいて、プリミーティングを持つ代わりに2~3分程度の簡単なトークあるいはプロジェクターでビデオを映したりするようなことをやってもらいました。全員に希望をとってどれかの役割を必ず受け持つように割り振りました。試験は今回やらずに、パフォーマンス50%とそれぞれのディスカッションリーダーとかレポーターとかプライマーの役割50%の成績配分で、どれだけグループを盛り上げたり、学習を促進できたかで評価しました。

ほかの例です。IRP (International Research Proposal)。これも心理神経学部の特設コースです。修士課程2年生を相手に教員10~20名くらいの研究領域やトピックに基づいた擬似のグラントの申請書を教員チューターの指導の下、5名程度のメンバーで作成します。作成した申請書は擬似なのでそっくりそのまま申請書のようなつくりになっています。提出された申請書は他のグループとほか教員によって審査されます。自分たちもほかのメンバーが作ったグラントプロポーザルを審査し、査読書類、反論書類も作成させます。すなわち全部の過程を経験させます。反論書類を書いたあと自分たちの申請書もリバイズします。それで最終段階まで持っていった申請書を最終的にサブミットして発表会にプレゼンやポスターで発表させて、それはPIである教授らが審査します。実際の最終段階のグラントの書類もチューターやPIが審査します。最後にベスト

プレゼン賞，ベストアイデア賞を設けてモチベーションを高めます。私も今回このコースを担当しました。私のグループはベストアイデア賞を取りました。すごくうれしかったです。こういうことでチューターのモチベーションも高まります。

応用編の経済学部の特設コースです。ドクターの学生に対して行います。8週間のピリオドで企業からコンサルタントの依頼を受けて博士課程の学生数名と指導教官で実際の市場分析を行います。そしてワークショップを設けて企業に結果を報告します。本当にコンサルティングをします。地元企業や公立団体からの利用が多いです。大学だからというので企業や地元の公立の団体も安心してアプローチしてきてくれます。そのコンサルティング料は大学の該当部門の研究費になり、やったことが地元へ還元され、それで大学も直接的利益、現金収入を受けます。学生の卒業後の就職にも有利です。実際の企業がどういうことを疑問に思っているのか、公立の機関がどういうふうに行っているのかを知ることができ、また就職することもできます。全て体験ができるということで人気のあるコースです。

また、280 クエスチョンというものもあります。心理神経学部が過去に行っていたものです。心理学や認知神経科学に関する280の質問を年に2回、3択ですが、毎回同じ質問を1年生から学部の最終次まで6回行います。1年生のときは280問も心理学の問題が出て何も分からないです。一番最初は10%~5%くらいしか答えられませんが、2年生になると3分の1くらい答えられ、3年生になるとほぼ答えられるようになります。半年ごとに答えられる質問が増えていることを実感することができるし、また同じ質問なので忘れていた内容を思い出すのにも役立つし、見たことはあるけれど知らなかった、1年生のときにざーと見て、見たことあるなというのが2年生や3年生になり実際にそれを勉強するときになり、「あーあのときに見た質問はこれなんだ」と、見たことはあるけれど知らなかったような事実を知るときに感じる喜びも感じられます。

こういうふうに教員側がいろんな工夫をして私たちの大学で学んだ学生はこういう評価があります。モチベーションが高い。問題解決能力が高い。自律的な学習能力が高い。基礎的科学の知識を実質の問題解決に応用する能力。これは発想の転換で、実践で始まって実践で終わるということをやろうとしているので、基礎的科学で学んだことをぱっと実際の問題に応用できる能力が付いています。コラボレーションもできる。協力的行動もできる。初期の学習、1年生などは従来のカリキュラムほどスムーズに学習していきません。手探りのところがあり、1年生では難しいですが、最終的には学習した内容の長期記憶が非常に良いということが分かっています。最初は不満を抱いていて自信がない、「ちゃんと勉強しているのかな、これで自己学習は十分なんだろうか」と1年2年のころは文句を言いますが、だんだん落ち着いてきて最終的には自分の受けたPBLというカリキュラムに満足して、「私はこういうことをやったんだ、やれるんだ。人前でしゃべってもドキドキしない」と成長していくことが顕著に見られます。

経済学部の学生で行われた調査によると Corporate World Project Survey における次の項目の結果が平均より高い。マネジメントスキル。ディスカッションリーダーをすることでグループをマネジメントすることもできます。コミュニケーションスキル。リスクテイクもできます。他文化間交流の適応力。うちの大学はいろんな国から学生さんが来ており、ほぼ半分はオランダ以外の学生なので、他文化間の交流の適応力もあります。社会的スキル、チームワーク、問題解決能力、分析、理論付け、整合性が短期間で瞬発力としてできるようになっていて評価を受けています。

教員は何をやっているのか。教員も各学部ごとにトレーニングが行われます。全新入職員はPBLコースとチュータートレーニングを受けます。チューターを開始してからもトレーナーがセッションに入ってきてビデオで撮って、それを私たちにを見せて、声をはっていない、聞き取りづらいなどいろいろ細かくトレーナーからフィードバックを受けたりします。コースデザインについてどういうふうにデザインを組めばいいのか、シアタースキル、劇場でしゃべる役者のように腹から声を出す練習をさせたりするスキルコースもあります。パワーポイントのアドバンスドコースだと、どういうふうに効果的にパワーポイントを使うのかなどの指導が受けられます。このように様々な個別コーチングスキルなどの特別コースが設けられており、それぞれ希望で取れるようになっています。

クオリティコントロールとしては外部からの評価。これは経済学部の場合ですが、MBAのアソシエーションからやヨーロッパのシステムなどいろんなものがあり、それらからの評価も常にチェックしています。内部からの評価としては全てのコースは学生によって評価されます。コース評定の質問紙は数ページに渡り、細かくコースのことについていろんな意見や希望点などを記述してもらいます。ただし、強制ではありません。学生全員がウェブ上や、質問紙を配られて記述評定の機会を与えられますが、実際に評定を行い、それを提出するかは学生自身が決めます。評定内容はとても細かく、コースの内容やチューターがちゃんとしゃべっていたか、どれだけ瞬発的に助けてくれたか。それぞれの講義についても学生がグレードを付けます。この講義はよかったなど、1～10段階で、それぞれの講義について付けます。文献のセレクションはよかったか。自分のグループのメンバーはどれだけやっていたのかも、無記名で行うので好きなことが書けます。自己学習の分量など、コースやテーマにどれだけ時間を割かなくてはいけなかったかも細かくレポートできるようになっています。評定は回収後に大学の教育部によって分析されてコースコーディネーター、チューター、学科長にも渡されます。それが査定に影響するので重要になってきます。学生の評価はとても重要視されており、結果は教員のアセスメントに加えられます。

最後に、結論です。私の個人的意見ですがPBL自体は学生の将来の社会的スキル育成に役立つというのが私の実感です。学生の将来のニーズに合わせて、応用して柔軟に取り入れることで生かせるのではないかと思います。一番大事なことは、間違ってもいいから発言してみることが大事という環境を早いうちから作ることです。特にプレミーティングではみんな知らない状態で話しているから間違えるのが当然で、知っていることをちょっと言ってみて、おしゃべりしているという状況を作ろうとしているので、間違ってもいいです。間違いはないんです。とにかく大丈夫、まず発言してみるという環境を作るのが大事で、それを早いうちからやるのが重要です。もしポストミーティングでずれたこと、間違っただけのことを言っても、チューターの心配りが必要で、すごくいい点に気づいたね、などうまく解決につながるように持って行くスキルがチューター側に求められてきます。とにかく発言できるようにする。そして発言したことをうまくフィードバックするという環境を作っていきます。発言できたことを強化するようにうまくすくいあげることが大事です。お互いに誰か話をしている人がいたがそちらの方向に体を向けてうなずく、メモを取るなり真剣に聞いている表情をしたり、アクティブ・リスニングを学ぶことも大事だと思います。それらの発達には、良いチューターの育成が重要なポイントになってくると思います。活発で良いグループを多く経験した学生は良いチューターになると思います。うちの大学でも1年生からマーストリヒト大学でPBLを経験してきて、今、博士課程の学生になっているメンバーの

チューターは結構評判が良いです。私をはじめ、多くの教員は外部から来て教員になってチューターをやっていますが、最初の頃は手探りのところがあり難しいなと思うことが多々あります。教員自身もほかの教員のチューターのグループに潜り込んでどういうふうに行っているのかを見たり聞いたりして少しずつ自分なりにチューターのスキルを築きあげていくように思います。また、チューターとしての動機付けがすごく大事で、それを維持すること。動機が高くない、余り良くないチューターも結構います。基本的には研究者がチューターをしていることが多いので、視野がどうしても狭くなってしまう人もいて、チューターをすること自体、あるいは教育自体時間の無駄と感じている人もたまにいます。そういう場合は学生の評価が大事で、それが反映されてそういうチューターはコースコーディネーターや学科長から厳しく指導が来ます。そして最後に、私自身が心がけていることですが、良いチューターになるためには、自分が初めて大学に来たときを思い出すようにしています。大学に初めてきて少しだけ賢くなった、わくわくした気持ちが皆さんあったと思います。特に1年生の新学期の学生が相手のときは彼らの人生の中で1回しかありません。とにかく気持ちを持ち上げるように、「心理学入門コースへようこそ、わくわくしているんじゃない？」という感じで、明るく聞いてみたりします。少し気持ちを持ち上げて、自分がそうだったなと思いながら接します。そうやることで一歩ずつ良いチューターになれるのかなと思い頑張っています。御静聴ありがとうございました。

## PBL (Problem-Based-Learning): マーストリヒト大学における実践例

岡本 早苗 (Sanae Okamoto-Barth, PhD)

マーストリヒト大学 経営経済学部 経済学科 &  
心理神経科学部 認知神経科学科

### Agenda

- マーストリヒト大学の紹介
- Problem Based Learning (PBL)について
- マーストリヒト大学のカリキュラム構成
- PBLの具体例(基本形)
- PBLの具体例(応用編)
- チューターの役割と可能性
- なぜPBLか？
- PBLによる効果
- 教員の指導および育成

### Maastricht, The Netherlands



### Maastricht, The Netherlands



### Maastricht, The Netherlands



### Maastricht University: 概要

- 1976年にRijksuniversiteit Limburg (リンブルグ州立大学(医学校))創立
- High rank in the International league tables
- One of the best 'young universities' in the world
- 学生総数 16,000 名(内44%はオランダ以外の外国籍),  
職員総数 3,200 名
- 英語中心の教育プログラム  
学士過程の半分は英語のみ使用で、残りの半分は  
全体的／部分的にオランダ語使用。



## Maastricht University: 歴史と成長

- 1974年: 政府の指示を待たずにPBLを導入して教育活動を開始
- PBLの全学規模導入を受けてオランダ議会が大学として認める
- 1976年創立後、政府のサポートを受けて発達:
  - 1981年法学部、1984年経済学部、1990年芸術文化学部と心理学部がそれぞれ設立される
- 以後、新しい学問分野に焦点を当てた成長戦略を用いて継続的に発達: Healthcare science, Knowledge engineering, European Studies, and European Law University College Maastricht (2002), Maastricht Graduate School of Governance (2004)

2010年現在、6学部17学士課程、56修士課程、博士課程

## Maastricht University: 授業料

- 授業料: 国籍と学部、課程によって異なる
  - オランダ人およびEEA(欧州経済地域): €1,835
  - EEA(欧州経済地域)以外: €8,500-€9,500(B)、€13,000(M)
- 奨学金制度もあり
- 博士課程(Ph.D. candidates)は学生ではなく、academic staff(教員および研究員)のjunior members:
  - 授業料を納入する代わりに大学からフルタイムで雇用
  - 4年契約で一般の高卒初任給にあたる給料および福利厚生を受ける
  - 教育義務あり(勤務時間の10%: チューターなど)

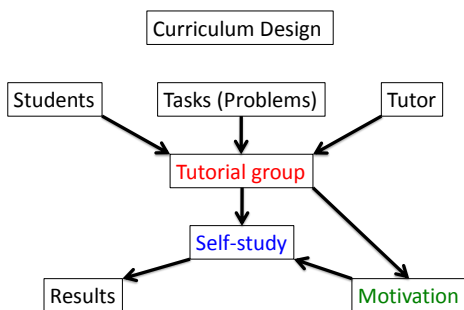
## Maastricht University: 教育

- PBL (Problem-based learning)
- 全学規模でPBLを導入した唯一の大学
- 1974年: 医学部がPBLを導入した際は世界で二番目
- 元のPBLは医学教育に沿って作られたもので、医学部以外の学部はそれぞれ必要に応じて学部独自のPBL形式を開発
- 学士課程および修士課程の全期間において使用
- Language Centerおよび各学部がPBLについて新学期開始前に新入生指導をおこなう
- 学生は学士課程2年生から積極的にPBLで'tutor' チューターの役割を果たす

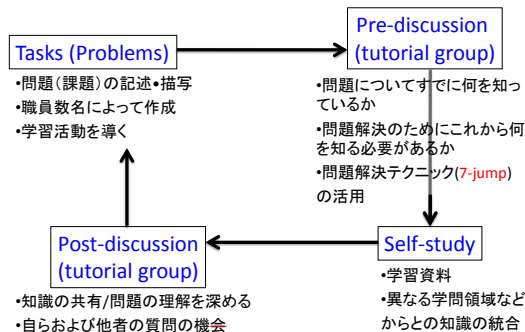
## PBL (Problem-Based Learning): Principle

- 実践に使える実力をつけるインタラクティブな教育システム
- 小規模のチュートリアルグループ(12-13名程)
- 学習過程が問題・課題(Problems)、ケーススタディー、発表、チームワークによって促進される
- 教員はLearning Coachとして、チューターの役割を果たす
- 問題解決への過程が問題の解決策と同様に重要とみなす
- 参考文献、教材への積極的な取り組みが必要

## PBL (Problem-Based Learning): Model



## PBL (Problem-Based Learning): Process



## How does PBL work?: Seven-Jump

- **Step 1: Read:** 用語およびコンセプトを明らかにする
- **Step 2: Problem definition/statement:** 課題の要点を解釈し、より明確な形に問題を要約する
- **Step 3: Brainstorm:** 問題に関わる意見を交わす/解決策をいくつか提案しあう/出た意見や経験談を板書する
- **Step 4: Systematic inventory:** 列挙された意見をリンクするをまとめる/ダイアグラムなどを用いて板書された意見を分類する
- **Step 5: Formulate learning goals:** 出た意見を統括した学習目標を自分たちで作る
- **Step 6: Self-study:** 学習資料、教科書などの読解、ミーティングで使用するノートを作成、資料以外の文献の検索など
- **Step 7: Report and synthesize:** お互いの得た見解を提示、総合する。不明点については質問する。学習目標に答えられるように。

## Roles in a tutorial group

- Discussion leader: 議長 (生徒1名)
- Secretary (note taker): 書記 (生徒1名)
- Tutor: チューター (グループのコーチ/指導役で教員および高学年の学生)

議長、書記はグループ間で持ち回りで学生全員が一度は受け持つように



## Learning to learn: Consequences for teachers

- 教える教育パラダイムから学習するパラダイムへの移行
- より力強く活動的な学習環境の確立
- 授業課題のデザイン
- 講義をするのではなくチューターをする(Tutoring)
- 学生から得た評価をもとにコースの改善をおこなう (Evaluation)

## Learning to learn: Consequences for students

- **Learning Process:** 学習過程
  - 自分で学習する時間が増える
  - 学習過程で他者と意見を交わすことが増える
  - 学習に自己責任が生じる
- **Learning Environment:** 学習環境
  - 大人数の講義室ではなく小規模になる
  - 学習素材、資料が多様化する
  - 自分で学習素材、資料を選択する
  - グループのメンバーと協力する

## PBL: Advantages



## PBL: Advantages



## PBL: Advantages



## PBL: Advantages

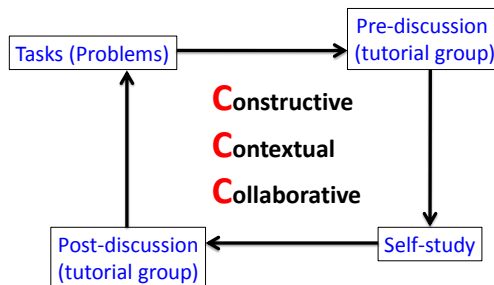


## PBL: Advantages

- 実際の生活における事象や現象などから問題を提起できる
- 社会で使える様々なスキルを獲得できる
  - コミュニケーションスキル
  - プレゼンテーションスキル
  - チームワーク
  - 問題を分析、解決
  - 方向性を見定め、動機を上げる

就職後のより複雑なソーシャルネットワークに入って行く社会的スキルを身につけることをサポートする

## PBL (Problem-Based Learning): Three C



## PBL at UM: カリキュラム構成 (概要)

### 基本理念: 学生が自らの教育に責任を持つ

- 大学のコースは'Tutorial Groups'形式 (85-90%の出席義務)
- 1コースは8週間(1ピリオド)で7週間のTutorialの期間と8週目におこなわれる試験で完結
- 従来の講義形式の教育は本来のPBLには含まれていないが、UMでは多くのコースで数回(2~6回など)を補習素材という形で挟み込むのが慣習。(出席自由)
- E-Learning導入によりグループ内および間の交流をはかる
- PBLのTutorialは集中的で多くの自己学習の時間を要するので、学生は2、3コースを1ピリオドで履修する
- 大学のLanguage Centre や学部がそれぞれ新入生および新規雇用の教員にPBL方式を2日間かけてトレーニングする

## PBL at UM: カリキュラム構成 (Tutorial Group)

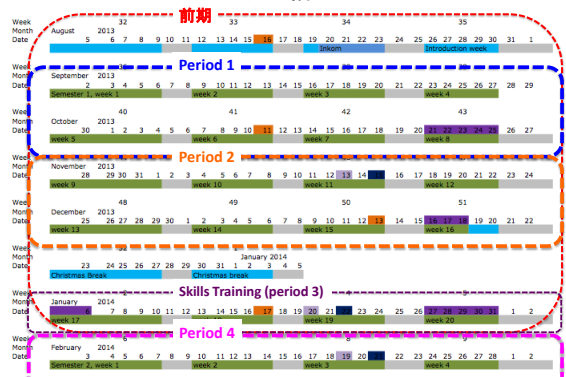
- グループ: 12から13、14人くらいまでの少人数
- ミーティングは2時間。週に1回か2回
- ミーティングが2部構成: pre-discussionとpost-discussion
- 学生が議長をして、議論に構成を持たせ、全員に発言の機会をもたらす(書記が板書)
- 教員や高学年の学生はチューターとして、極力、議論の促進、軌道の修正につとめる
- チューターはミニ講義をしたり解答を与えない学生が解答を導くのに必要な問いかけ、例の提示などをおこなう
- 2週に1回程、Evaluation(評価)をもうける



## PBL at UM: Ingredients

- チュートリアルをおこなう教室
- 学生メンバー(議長、書記、参加者)
- コースマニュアル(コースコーディネーターの作成したもの)
- 文献
- チューター
- 黒板
- プロジェクター(あれば)
- 名前を書いた札
- ELEUM(E-Learning)

## PBL at UM: カリキュラム構成(カレンダー)



## PBL at UM: カリキュラム構成(1ピリオド)

	月	火	水	木	金
1w	D1&DL		N1&NL		D2
2w	N2&NL		D3		N3&EV
3w	D4	DL	N4		D5&EV
4w	N5&NL		D6&DL		N6
5w	D7&DL		N7&EV	NL	D8&EV
6w	N8		D9&DL		N9&NL
7w	D10	DL	N10		
8w	D(exam)		N(exam)		

コース履修例(心理神経学部B1): 発達心理学(D)と解剖神経学(N)  
 D1: 発達心理学の1回目のミーティング  
 DL: 発達心理学の講義  
 D(exam): 発達心理学の試験  
 EV: Evaluation

## PBL at UM: 具体例(1ピリオド)

	1 <sup>st</sup> TM	2 <sup>nd</sup> TM	3 <sup>rd</sup> TM	4 <sup>th</sup> TM				
Discussion	Intro	P1pre	P1post	P2pre	P2post	P3pre	P3post	P4pre...
DL		Paul	Paul	Anna	Anna	Tim	Tim	Katie...
NT		Anna		Tim		Katie		Max...

1<sup>st</sup> TM: 第一回チュートリアルミーティング  
 P1pre: 問題1のPre-discussion  
 P1post: 問題1のPost-discussion  
 DL: Discussion Leader (議長)  
 NT: Note Taker (書記)

## PBL at UM: 具体例(Pre-meeting, 20-30 min.)

1. 議長がグループメンバーに問題を黙読させる
  2. 議長が全員が読み終わったかを確認する
  3. 問題について各自の意見を求める(ブレインストーミング)
  4. Problem Statement (問題を一文にまとめたもの: 例、子どもの言語習得)を提案し合う
  5. 述べられた発言はできるかぎり書記が板書する
  6. 板書された様々な意見を矢印やダイアグラム状にしてまとめる
  7. まとめからLearning Goals学習目標を提案し合う(少し詳細に数目標: 1喃語の発生、2聴覚の発達、3言語の脳部位の発達、4環境の影響など)
- チューターは意見が出にくいときに、発言を促すような質問、例を提示し、コースマニュアルに基づいた学習目標が提案されたかを確認

## PBL at UM: 具体例(Post-meeting)

- Pre-meeting からの議長がグループメンバーにどの文献を読んだかを聞く
- 学習目標に沿って自己学習から得られた知識を出し合う
- 目標ごとに議長は得られた知見の確認をおこなう(チューターもチェック逐次チェックしている。得られた知見に情報の漏れがあれば、チューターはその旨、さらなる議論を促す)。その際、文献や教科書を読み上げることはNG。手元の準備してきたノートを使い、自分の言葉で議論する。
- 議長は扱う学習目標の順番を適宜、メンバーの同意のもとに変更することができる
- メンバーは、自分の知らなかった情報などをノートに書き留めつつ、議論に挑む。板書された様々な意見を矢印やダイアグラム状にしてまとめる

## PBL at UM: 具体例 (Evaluation)

2週間に1回程、ミーティングの最後にグループ内の議論がスムーズにしているかなどの確認を取り合う

- メンバー全員が議論に参加しているか
- メンバー全員が自己学習をしてミーティングに臨んでいるか
- 学習資料やコースに対する率直な意見(チューターがまとめてコースコーディネーターに報告)

## PBL at UM: 具体例 (Course coordination)

- Course Coordinator (1名): コースの代表のコーディネーターで、コースマニュアルの作成、関連文献の検索、コースのデザイン一般を担当
- Course Planning Group (1-4名程): コース課題の関連領域に属する同僚教員がメンバーで、コーディネーターの作成したマニュアルや文献をチェック、場合に応じて変更点などを提案するかなどの確認を取り合う
- Tutor: コースのサイズに応じて異なるが(1,2-20名程: コースコーディネーターを含め、ポスドク、博士、修士課程の学生、高学年の学部生など)

## PBL at UM: 具体例 (Course manual発達心理学)

### Contents

1. Course planning group	2	1. コースプランニンググループ
2. Introduction	2	2. コースのイントロダクション
3. Objectives	3	3. コースの学習目標
4. Reading	4	4. 各プロブレムごとの文献一覧
5. Lectures	6	5. 講義の題目、日時と講演者
6. Student representatives meeting	6	6. 学生代表者のミーティング
7. Office hours coordinator	6	7. コーディネーターの面会時間
8. Course examination	6	8. 試験について
9. Mandatory attendance	6	9. 出席義務について
10. Course schedule	7	10. コースのスケジュール
11. Eteum	8	11. E-Learning

### Problems:

1. Joep changes	09	Course manual from Dr. van Mier
2. Brainy methods	11	

## PBL at UM: 具体例 (応用編: 常設コース)

### 経済学部国際ビジネス学科における経済心理学コースの例 (B3)

- 各ミーティングごとに学生1名がプレゼンテーションをおこなう
- コースコーディネーターの指定した文献に基づく

### 心理神経学部におけるResearch Practicalコースの例 (B3)

- 教員の専門分野に基づいた簡単な実験をおこなう(5名程度のグループ)
- 実験の仮説、文献検索、実験の実施、分析、まとめ、等、一連の過程をすべて、指導のもと学生メンバーでおこなう
- まとめをポスターにして、他のグループとポスター発表会をおこなう

## PBL at UM: 具体例 (応用編: 特設コース)

### Honor's program 心理神経学部の特設コースの例 (B2)

- コースクレジットと関係のないコースで、モチベーションの高い優秀な学生のみが受ける
- 5週間完結(週1回のミーティング)で4-5つの教養科目を受ける(遺伝子学、人類学、経済学、哲学など)
- 行動経済学の例: DL、Reporter(セッション中の実験の結果を分析、次セッションで発表)、Primer(次セッションの興味をそそるような2、3分程のトークをおこなう)

### IRP (International Research Proposal) 心理神経学部の特設コースの例 (M2)

- 教員10名程の研究領域/トピックに基づいた擬似のグラントの申請書を教員の指導のもと5名程度のメンバーで作成
- 作成した申請書は他グループと他教員によって審査。査読書類、反論書類も作成
- 発表会にてポスター/プレゼンで発表。PIIにより審査。

## PBL at UM: 具体例 (応用編: 特設コース)

### Service Science Factory 経済学部の特設コースの例 (D)

- 8週間のピリオドで企業からコンサルタントの依頼を受ける
- 博士課程の学生数名と指導教官で実際の市場分析をおこなう
- ワークショップを設けて企業に結果を報告
- 地元企業や公立の団体からの利用が多い
- 学生の卒業後の就職にも有利

## PBL at UM: 具体例(280 Questions)

- 心理神経学部が過去におこなっていた
- 心理学、認知神経学に関する280の質問
- 年に2回
- 3択
- 毎回同じ質問
- 1年次から学部最終時(3年次の最後)まで6回

半年ごとに答えられる質問が増えていくことを実感  
忘れていた内容を思い出すのに役立つ  
見たことあるけど知らなかった事実を知る時に感じる喜び

## PBL at UM: Research on PBL Evensen & Hmelo (2000)

- PBLで学んだ学生は...
- モチベーションが高い
  - 問題解決能力が高い
  - 自律的な学習力が高い
  - 基礎的科学の知識を実質の問題解決に応用する能力
  - コラボレーションができる
  - 初期の学習は従来のカリキュラム程ではないが、学習した内容の長期記憶が非常に良い
  - 最初は不満を抱いて、自信が無い
  - 最終的には自分の受けたカリキュラムに満足する

## PBL at UM: Students and Graduates

経済学部の卒業生: *Corporate World Project Survey*における下記項目の結果が平均より高い

- マネジメントスキル
- コミュニケーションスキル
- リスクテキング
- 他文化間交流の適応力
- 社会的スキル
- チームワーク
- 問題解決能力
- 分析、理論付け
- 整合性



## PBL at UM: Faculty development

各学部ごとに教員のトレーニングがおこなわれる

- 教育義務のある全新入職員はPBLコースとチュータートレーニングを受ける
- チューター開始後に、トレーナーがセッションをビデオ録画し、フィードバックを受ける
- コースデザイン、シアタースキル、パワーポイントのアドバンスドコース、個別コーチングスキルなどの特別コースも設けている

## PBL at UM: Quality control

- 外部からの評価:
  - NVAO, EQUIS (European Quality Improvement System), AACSB (Association to Advance Collegiate School of Business), AMBA (Association of MBAs)
- 内部からの評価:
  - すべてのコースは学生によって評価される (questionnaire): コースの内容、チューター、各講義、文献、他メンバー、自己学習の分量など
  - 評価回収後に教育部によって分析され、コースコーディネーター、チューター、学科長に渡される (査定に影響)

## Acknowledgments

Jeannette Hommes (SBE)  
Hanneke van Mier (FPN)  
Jochen Barth (SBE)



添付資料





AL (取組大学・学部名)	概要	授業科目名 (履修学年、必修/選択)	カリキュラム内の位置付け	学習過程	評価	ラーニングアウトカム	展望
PBL (三重大学教育学部)	2004年より全学でPBLを展開。教育学部では2006年に実践的な指導力の育成を目標として教員養成のカリキュラム改革を実施するとともに、同時期に「教員養成型PBL」を展開。	「教職入門」 (学部1年、必修)	調査対象とした授業は、教員養成カリキュラムの入門科目として位置付けられ、教職の意義や教員の役割について学ぶ授業科目である。また、教員養成課程におけるPBL教育の在り方を検討している。	1. 問題・課題の設定 2. 学習項目の明確化 3. 自己・グループ学習	ポートフォリオ評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>新たな知識の獲得と活用法</li> <li>問題・課題発見力</li> <li>問題解決能力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教職課程における事例開発</li> <li>チューターの確保と育成</li> </ul>
チーム基盤型学習 (Team-based Learning: TBL)	チーム学習によって知識を習得する方法としてアメリカで考案され、近年では医療系の学部を中心に日本でも広まりつつある。予習と準備確認テスト、応用課題の三つを繰り返すことで知識の獲得と応用を図る。	■高知大学立川明「化学概論Ⅱ」 ほか■同大学野田智洋「スポーツ科学講義」■高知学園短期大学高畑貴志「教育の方法及び技術」ほか■同大学濱田美晴「情報科学Ⅰ・Ⅱ」■同大学三島弘幸「人体の構造と機能Ⅱ」	調査対象とした授業はカリキュラム内での位置付けを明確にされたものではなく、担当教員が独自に実施している。医療系学部では、従来PBLで実施していた授業をTBLに置き換えて実施しようとする動きがある。	学生個人が予習を行うフェーズ 1. 予習によって知識が獲得できているかどうかを個人テストとグループテストとで確認するフェーズ2、その知識を応用した課題に取り組みフェーズ3に分けて、それを繰り返す。	個人テスト (IRAT) とグループテスト (GRAT) の得点の他、チームへの貢献度を加味する。これらの項目の評価比重を学生たちの合議によって決めることが提案されている。	<ul style="list-style-type: none"> <li>基本的知識の確実な習得</li> <li>コミュニケーション力や評価的思考、タイムマネジメント力等のチームワークのスキル</li> </ul>	教員養成課程においても、法律を扱う科目や自然科学分野の教科に関する科目等の知識の習得が重視される領域においては導入が容易であり、大きな効果を発揮する可能性が高い。
ケースメソッド教育	ケース教材を基に、参加者同士が問題点や解決策を議論する教育手法。もともとハーバード大学の法科大学院で行われていた判例研究の教育方法を、同大学の経営大学院で経営教育に応用され開発されたのが始まり。	■千葉大学教育学部養護教諭養成課程「養護教諭と看護」■奈良教育大学(教養科目)「次世代授業を考える」■慶應義塾大学大学院経営管理研究科「経済・社会・企業」■東京大学大学院医学系研究科「健康教育学」	調査対象とした大学の中で、慶應義塾大学大学院経営管理研究科は、修士1年次の基礎科目について、ケースメソッド教育を通して学ぶカリキュラムとしてしている。ほかの大学の多くは、担当教員が独自に実施している。	①個人予習：事前にケースを読み、設問に対する答えを用意しておく。②グループ討論：個人予習をもとに短時間のグループ討論をする。③全体討論：講師の進行により、全体で問題点や解決策を議論する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシート (個人予習から当日の討論でどのような学習プロセスを経たかを見る)</li> <li>テスト (多様な価値観を踏まえた上で自分の意見が述べられているかを見る)</li> </ul> (岡田加奈子先生 (千葉大学) のヒアリングより)	<ul style="list-style-type: none"> <li>ケースに関する知識</li> <li>問題発見能力・問題解決能力</li> <li>意思決定能力</li> <li>ディスカッション能力</li> <li>多様な価値観への気付き</li> </ul>	ケースメソッド教育は、①教育効果の高いケース、②教員の手なりリード、③意欲の高い参加者が揃うことで成立する。今後はケースの更なる発展とディスカッションリードに関わるFDが求められる。
ディベート (聖心女子大学教育学科教育学・初等教育学専攻)	2014年より授業担当者の杉原真晃准教授が2年次の「教育学演習1」にディベートを導入。2名の教員で通年の授業を担当し、各教員は、前期・後期、異なる学生グループを受け持つ(ペア教員の内容は異なる)。	「教育学演習1A (教育の光と影を考える) (学部2年、選択)	議論する力 (傾聴する力を含む) 判断力、論理的思考力、共同作業力	「審判」「肯定側」「否定側」の三つのグループに分かれ、学生は、必ず「審判」の役割を体験する。各1回の授業で、「肯定・否定チームの決定、打ち合わせ」「ディベートの実施・判定・解説」「振り返り」を行う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>ディベートの結果 (40パーセント)</li> <li>最終レポート (60パーセント)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(共通)</li> <li>コミュニケーション能力、問題発見能力、論理的思考力、批判的思考力 (ディベート)</li> <li>データを読み取る力、「根拠」を持って主張する力、より良い教育を創造する素地、自らが持つ価値観を相対化する力</li> </ul>	
ディベート (立教大学文学部教育学科)	2008年から教育学科の初年次科目「入門演習」でディベートを導入 (必ずしも毎年実施していない)。「入門演習」	「入門演習」(学部1年、必修)		グループワーク、講義、グループ発表、ディベート、レポート作成を行う。ディベートは、六つのグループに分かれ、三つのテーマで行う。	<ul style="list-style-type: none"> <li>ディベートの評価 (学生相互評価による勝敗と配点、教師による補正)</li> <li>レポート評価 (中間レポート20%、期末レポート35%、採点基準の提示、学生による相互評価と教師による評価)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ディベートは、実証的な議論力の育成には有益であるが、それだけで1年次教育をカバーするには不十分であり、「創造的な問題解決力」「論理的思考力」「対話力」の育成が重要</li> </ul>	

A L (取組大学・学部名)	概 要	授業科目名 (履修学年、必修/選択)	カリキュラム内の位置付け	学習過程	評価	ラーニングアウトカム	展 望
LTD 話し合い学習法 (久留米大学教職課程)	2003年より「討議法」で展開。一時期の休講期間の後、2014年から再開。協同学習の理論と技法に依拠しながらLTDを中核に据えた授業づくりが特徴。各種のアクティブ・ラーニングの基盤となる基礎的能力の育成を指している。	「討議法」 (学部3・4年、選択)	「教科又は教職に関する科目」	全ての過程において協同学習の理論と技法に依拠した授業展開が特徴。① 授業目的と見通しを共有。グループ編成。②LTDの解説とLTDミーティングの実践、振り返り。③LTDによる授業づくりと、討議を中心とした各種の学習法の理解。	成績評価は授業終了後の筆記試験、授業中の提出物、および授業への参加度で評価している。授業改善に向けての評価として、振り返りシートによる形成的評価、および事前・事後調査による変化成長を手がかりとしている。	①教育の現状を理解できる。②協同による活動性の高い授業づくりを知る。③協同に対する認識や学びへの動機付けなどを高める。④学習・読解・問題解決・対人関係などのスキルを高める。⑤学習内容を自己と関連付け、大学生活を豊かにできる。	開講年次を早めることにより、LTDを含め、協同学習の理論や技法を基盤とするアクティブ・ラーニングに関する経験知を高める。他の科目を受講する際にも主体的に活用できるカリキュラムの再構築が必要となる。
1000時間体験学修 基礎体験活動 (島根大学教育学部)	卒業までに、基礎体験領域、学校教育体験領域、臨床・カウンセリング体験領域の3領域で合計1000時間の体験活動を行う。基礎体験領域では、学校や社会教育施設等が企画する体験活動や、大学でのセミナー形式の授業等に参加することで時間認定がなされる。	● 基礎体験領域 (必修) 「入門期セミナーⅠ・Ⅱ」「基礎体験セミナー」「介護等体験」等 ● 基礎体験領域 (選択) 「学校体験」「行政連携事業」「社会教育施設での体験」「実習セミナー体験」「専攻別体験」「プロファイルシート」「面接道場」等	卒業要件として1000時間の体験活動への参加が義務付けられている。このうち、基礎体験領域110時間、学校教育体験領域340時間、臨床・カウンセリング体験領域150時間は必修。残りの400時間は選択で、各自が選択した内容を体験する。	基礎体験領域 (選択) の場合 ● 活動を選択しWebで申込み ● 教育支援センター教員による事前指導 (30分) ● 受入先での活動 ● 教育支援センター教員による事後指導 (30分) ● 活動記録票の提出	● 基礎体験活動記録票による時間認定 (認定時間=事前指導+受入先での体験+事後指導+体験先への移動時間)と、教師力の自己評価 ● プロファイルシートでの客観的評価、自己評価、他者評価 (4年間で3回) 学内資格認定制度	基礎体験活動のねらい ● 子供理解を深める ● 教育的実践力を高める ● 人間関係能力を高める ● 企画力を高める	卒業時の総時間数は平均1200時間に達し、多くの学生が積極的に取り組んでいる。教師力向上のために学生自身が適切な活動を選択できるよう支援すること、それぞれの活動の質を高め、ことなどが課題である。
地域連携型学習 (愛媛大学教育学部)	学校・社会教育施設などで幼児・児童・生徒と関わる教育体験活動で、基本はボランティアである。教育学部学生が大半を占めるが、全学部の学生が参加している活動であり、Webを通して参加申込みや活動報告書(省察)の提出等を行う。	地域連携実習 (全学年対象、30時間で1単位を認定するが省察のための活動報告書の提出が必須、単位の累積可、ただし卒業要件にも免許要件もしていない)	自由単位であるが、教育学部学生が「ふるさと実習」や「実践入門」などを履修するための要件になっている。また、教育学部以外の学生には、教育学部で開講する特定の開講科目の履修を認める目安にしている。	● 地域連携実習ガイダンス (必須の事前指導/毎年度受講) ● 申し込み (コンピュータシステム)と活動計画書 (活動の目標を設定) ● 活動 (連絡や細部の日程調整は本人が行う) ● 活動報告書 (省察: 毎回の活動ごとに作成)	記録簿 (活動内容と時間数)と活動報告書 (省察)により、累積活動時間30時間で1単位を認定 (可否のみ)。	幼児・児童・生徒と接することにより、様々な子供たちの考え方や行動などについて理解を深める 最低限の社会的なマナーや主体的に行動する態度を身に付ける	自由選択で自主的な活動であること、メリットは維持しながらも、一部の活動は大学の授業に活用し、関わる教員を増やす必要がある。 教育学部以外の学生に実践の機会を提供する機会であり、「開放制」の教員養成のためには、今の仕組みを維持することも重要である。
ボランティア体験、 学校ボランティア、 総合インターンシップ (上越教育大学教育学部)	社会教育施設や学校現場で教育活動の支援を行うことにより、児童理解を深めるとともに教員の職務内容についての理解を広める。大学の教育活動であると同時に、地域貢献活動としても位置付けられている。	「ボランティア体験」(1年次、選択、1単位)、「学校ボランティアA (学校支援体験)」(2年次、必修、1単位)、「学校ボランティアB (学校支援体験)」(3年次、選択、1単位)、「総合インターンシップ」(4年次、選択、2単位)	1年次は学校以外の場合、2～3年次は小学校でボランティア活動を行い、児童や教員の仕事について理解を深める。4年次のインターンシップは、教育実習の発展型であり、特定のクラスで継続的に教育活動に従事する。	学校ボランティアAの場合 ● 事前講習会 (3回) ● 近隣の3小学校でのボランティア体験 (15時間以上) ● 情報交換会 (3回) ● 中間発表会 履修発表会	● 学校ボランティアAの場合、ボランティア活動への参加時数、履修記録簿 (教職キャリアファイル)の記入内容、講義 (事前講習会、情報交換会、中間発表会、履修発表会)への出席と履修記録、受入先からの情報により総合的に判断する。	学校ボランティアAの場合 ● インクルーシブ教育への実践的な指導力を身に付ける ● 大学生自身のコミュニケーション能力の向上	社会教育現場での活動→学校の活動→教育実習→インターンシップと段階的に実践的指導力を高められる。振り返りにより、活動を通して更新された理想の教員像と自らの現状のギャップを認識し、次の学習へつなげていく。

A L (取組大学・学部名)	概 要	授業科目名 (履修学年、必修/選択)	カリキュラム内の位置付け	学習過程	評価	ラーニングアウトカム	展 望
地域協働型学習 「探求ネットワーク」 「ライフパートナー」 (福井大学教育地域科学部)	地域の子供たちと関わる活動を行いながら、実践と省察のサイクルを長期にわたって重ねる。「探求ネットワーク」は、子供たちの協働的な探求活動を学生が支援する活動、「ライフパートナー」は不登校や発達障害児とのかかわり心理的支援や学習支援を行う活動である。	「学習過程研究(教育実践研究B)」(1・2年次、選択必修、8単位まで)、「学校教育相談研究(教育実践研究C)」(2年次、必修、8単位まで)	「教育実習前の多様な実践・臨床経験」「実践を想定した教科専門・教職科目の学習」「省察的探究のスパイラル」「世代継承サイクル」を特徴とするカリキュラム構造。3つの実践コア科目「教育実践研究A・B・C」が軸にカリキュラムが編成されている。	探求ネットワーク活動やライフパートナー活動など、子供を対象とする実践を行いながら、並行して講義を受講する。講義では関連する知識やスキルの習得、活動内容の検討、振り返りなどが行われる。	学習過程研究は、学習成果物(レポート、最終報告書、ポスター発表、活動紹介の冊子)により総合的に評価。学校教育相談研究は、リフレクション・ペーパー、ケース・カンファレンスでの発表、活動状況、活動記録最終報告書などから総合的に評価。	● 長期にわたる協働活動中心のプロジェクティブ学習の視点 ● 不登校や発達障害などとも連関し、実際に不登校や発達障害児と関わり、彼らとともに創造的な時間を共有する。(学校教育相談研究)	地域に根ざした真正の活動への参加と省察を繰り返して、教師としての専門性を高めるといふ明確な理念の下で実施されている。教職大学院やゼロ免課程の学習、現職教員研修なども連動し、一体的な教員の資質向上が目指されている。
インターンシップ (玉川大学)	玉川大学教育学部では、教員養成 GP (2006年) の獲得を機に、これまで行ってきた四つの体験型学習を統合し、一貫プログラムとして再構築した。ここでは「教育インターンシップ」について紹介する。	1科目2単位で、1年次の秋学期から最大6単位までの履修を認めている。GPA2.8以上の学生が任意で履修できる。インターンシップAは、学校が対象で、B/Cは、それ以外の施設を対象としている。	インターンシップAで修得した単位は、教育職員免許状を取得するために必要となる「教科又は教職に関する科目」として利用することができ(インターンシップB/Cは学校機関での活動ではないので該当しない)。	原則、週1回、決まった曜日に活動する。学生の授業の時間割によるが、午前中のみあるいは終日(8時間程度)が基本である。1ヶ月に1度程度、授業で集まり、活動報告とふりかえり、課題についての議論を行う。	1) 70時間以上の活動、2) 活動記録の作成、3) 大学での指導の三つをすべて満たさなければ2単位が付与されない。さらに、受入先にも評価してもらう。最終的には担当教員が合議しながら総合的な評価を行う。	教育学部では、理論と実践の往還の中で、人間力、社会力と専門力の獲得を目指している。本科目では、現場の実態を体得し、教育者・保育者として必要な技能を使用し、必要な知識等を同等でできることを目指している。	インターンシップは、学生が自然と現場に入れる機会であり、同じ現場で活動し続けることで採用に至るケースも出ている。スムーズなキャリア形成の一助として位置付けていくことが大層。学側・学生側からも望まれている。
※サービスマニエール (明治学院大学)	サービスマニエールは学習活動と社会貢献を結びつけた活動として展開されている。明治学院大学では、大学の理念の“Do for Others”を実現する場としてボランティアセンターがその活動の中心を担っている。	・法学部政治学科「フィールドワーク」(2年生専門科目) ・ボランティアセンターコーディネーター担当科目 ・国際学部	基本は単位外の活動である。ボランティアセンターの活動は一部単位が認められるようになっている(法学部政治学科「フィールドワーク」2年生専門科目)。その他、学部独自で実施している例もある(国際学部)。	ステイクホルダー(学生、コミュニティ、教員、大学)間を循環して地域を支えていくという考え方にそって進めている。事前知識も大事だが、ふりかえりを重視している。学生同士の縦のつながりも大事にしている。	例として、国際的なプロジェクトでは、事前に学生自身の目標を明確にし、中間でそれに対するフィードバックをボランティアセンターのコーディネーターが行っている。学生自身が成長したという実感も重視している。	大学の基本理念が“Do for Others”である。国際学部国際キャリア学科ではディプロマ・ポリシーにサービスマニエールを通じて、集団の中でリーダーとして国際的に活躍できる人材を育成すると掲げている。	ボランティアセンターでは、大学での学びをキャリアへ接続できるようにすることを課題としている。教員志望者には、被災地での学習支援等が教師という仕事を具体的に考えるきっかけになっている。

※現時点で教員養成教育に導入された実例がないもの。



教員養成教育における教育改善の取組に関する調査研究  
～アクティブ・ラーニングに着目して～

---

発行日 平成 27 年 3 月  
発行者 国立教育政策研究所  
〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3-2-2  
研究代表者 大杉 昭英（初等中等教育研究部長）  
FD班リーダー 川島 啓二（高等教育研究部長）  
印刷 株式会社進英プリント

---

