

大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラム採択事業

**三者協働型アクティブ・ラーニングの展開
平成21年度 成果報告書**

平成22年3月

関 西 大 学

はじめに

市原靖久（教育推進担当副学長）

関西大学が申請した「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」が文部科学省の平成21年度大学教育・学生支援推進事業【テーマA】大学教育推進プログラムに採択されてから初年度が終了した。

「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」は、大規模私立大学における教育方法の改善とアクティブ・ラーニングの展開を目的とする取り組みであり、学生・事務職員・教育職員の三者協働体制を充実させながらこれに取り組んでいこうとするところに最大の特色がある。そして、このような取り組みを効果的に進めるために、①アクティブ・ラーニングを支援する学部学生ラーニング・アシスタント（LA）の育成と活用、②教師の教育法を主とするFD活動（How to Teach）から学生を主体とするFD活動（How to Learn）へのパラダイムシフトに連なる、学生の問題発見能力等の育成に軸足を置いた教育の展開と学習支援システムの再構築、が具体的目標として設定されている。

こうした目的や目標を実現するために本学でおこなわれた初年度の取り組みの詳細は本文に譲るが、主要な取り組み成果として、以下の三点をあげることができる。なお、アクティブ・ラーニングおよび学生の授業参画において先進的な取り組みをおこなっている内外の諸大学・機関における調査、授業外学習時間に関する実態調査等の調査活動も実施されたことも付け加えておきたい。

- (1) 350名を越えるような大規模クラスにおいても、LAを有効に活用することによって、双方向授業が可能であることが検証されたこと。
- (2) 初年次教育科目においてLAによるサポートをともなったアクティブ・ラーニングが具体的に展開されることにより、教育効果が高まり、LAになりたいと希望する1年次生が増加したこと。
- (3) ファシリテーション研修やスタディスキルワークショップなど、LAや大学院学生スタッフ、教職員が参加するLA研修が実施されることにより、LAのスキル向上のみならず、LA・大学院学生スタッフ・教職員間での相互認知や理解が進んだこと。

本学は、自ら考え行動する力、深い思慮に依拠しつつ物事に果敢に挑戦し行動できる力を「考動力」と表現し、これを人材育成の基本方針としているが、考動力を養成するためには、学生の主体的・自律的学習すなわちアクティブ・ラーニングが不可欠である。本学では、また、教育の質の維持・向上の土台となる教員・職員・学生のチームワークを培うことをFD活動の原点としているが、アクティブ・ラーニングの取り組みにおける三者協働体制の充実化は、この原点に結びついている。

「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」は、本学における教育推進・教育改善の理念を具体化していくプログラムに他ならない。本報告書をとおして、大学教育に関する本学の積極的な改革姿勢を確認していただければ幸いである。

目 次

はじめに

教育推進担当副学長 市原 靖久

第1章 “三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 ……	1
—大学院生スタッフとともに進化する“How to Learn”への誘い—	
平成21年度の実践とその成果	
1 取組の概要 ……	3
2 本年度の実践実施計画 ……	4
3 平成21年度の実践と成果概要 ……	5
ア) LA活動報告(実績、研修等) ……	5
イ) 「スタディスキルを身につける」のリデザイン ……	16
ウ) 大規模クラスでの双方向授業の試み ……	23
エ) LA, BBS, グループワークを活用した多人数講義における双方向授業の 実践 —「メディア表現論」を事例に— ……	28
オ) 授業時間外学習に関する調査報告書 ……	36
カ) SA研修報告 ……	38
キ) 第2回関西大学FDフォーラム ……	43
第2章 他大学視察報告 ……	47
1 岡山大学 ……	49
2 国際基督教大学 ……	52
3 青山学院大学 ……	55
4 ハワイの大学視察 ……	58
ア) わたくしたちの問題関心 ……	58
イ) 訪問スケジュール ……	60
ウ) ハワイ大学マノア校 看護学・歯科衛生学部講師におけるIBLの 実践に関するインタビュー ……	60
エ) 講演”Cultural Diversity”(文化的多様性)要旨 ……	63
オ) 大学で学ぶべきこと(心理学部・学部長) ……	65
カ) ハワイ大学 John A. Burns School of Medicine でのPBLについての インタビューの報告 ……	66
キ) KCCにおける教師の役割 ……	70
ク) ”REAL WORLD ACADEMICS”(実務世界で役立つ大学教育)要旨 ……	75

5	フィンランドの大学視察	79
	ア) フィンランド訪問の総括	79
	イ) アールト大学ヘルシンキ工科大学建築学科	81
	ウ) アールト大学ヘルシンキ商科大学/ヘルシンキデザイン大学	86
	エ) フィンランド国立タンペレ大学	88
	資料	91
1	平成 21 年度 事業推進担当者会議 (教育開発支援センター TS ネットワーク) 開催記録	93
2	事業推進体制	95

第1章

三者協働型アクティブ・ラーニングの展開
—大学院生スタッフとともに進化する
“How to Learn” への誘い—

平成21年度の実践とその成果

1 取組の概要

(1) 概要

本取組は、大規模私立大学において教育方法の改善とアクティブ・ラーニングの展開を推進するために、①初年次学生向け PBL 型科目「スタディスキルを身につける」における能動的学習モデルとしての LA (ラーニング・アシスタント) の活用と SA・LA・TA 育成のための研修制度をデザインし、②学生の問題発見能力等の育成に軸足を置いた教育の展開と学習支援システムの再構築を図るため、FD 活動について“How to Teach”から“How to Learn”へのパラダイムシフトを目指す。これらは、教育工学等を専攻する博士・後期課程学生を中心に構成するアドバイザー・スタッフ (学生)、事務職員、教育職員の三者協働体制を充実させながら取り組み、関西大学が学士課程において身につけるべき力として掲げる「考動力」を育成していこうとするものである。

(2) 取組の目的・内容・進め方

1) 全体

本学に胎動しつつある“How to Learn”へのパラダイムシフトを発展的に継承し、教育改善の質的充実を学生・職員・教員による三者協働によって推進することが本取組の目的である。それを実現するために、①支援体制の組織化、②当該組織の持続的成長を可能にする研修の制度化、そして③アクティブ・ラーニングを充実するためのコンテンツ・メソッドの開発がより具体的な目的となる。

①については、三者協働体制の充実を図る。現在、コア・メンバーとして、教員 4 名、職員 4 名、大学院生スタッフ (アドバイザー・スタッフ: 以下、AS) 4 名の 12 名が本取組に参画予定である。これらメンバーの量的充実を図りながら、本取組のキーとなる LA の発掘と養成にあたる。

次に、発掘された LA 候補者を学習支援者として育成するため、②独自の研修プログラムを開発する。LA がラーニング・モデルであるとともにメンタル・モデルとしても他の学生の学習意欲を喚起できるようメンターシップ育成の内容を盛り込んだ研修プログラムを AS が中心となって開発にあたる。この研修は、各種の学習支援者との創造的な対話を重要な情報源とする。また、LA の成長を支援するために、このプログラムとは別に学習支援等にかかわる悩みや不安を相談できるコンサルティングを AS が担う。これらを通じて、授業時間外に学生が意見や情報を交換し、相互に知的成長を確認し、あるいは刺激できる機会や場を用意することにより、学生の主体的参加を促す「知的プラットホーム」として充実させる。その場において LA から学習者へのエンカレッジング・メッセージが発信され、学習者の視点に立ったラーニング・チップス作成の契機とする。

③アクティブ・ラーニングを充実するためのコンテンツ・メソッドの開発にあたっては、PBL 型授業の履修後も学生がアクティブ・ラーニングを深化させていくために、履修可能なより高次の同趣旨の科目を 2 年次以降に開講することが必要となる。これらの科目におけるコンテンツやメソッドの開発には、授業事例をデータとして蓄積し、ケーススタディを可能にするため

のアーカイブづくりが不可欠となる。この役割を教員と AS が担う。この両者は、アクティブ・ラーニングに特化した指標に基づく授業評価を実施し、授業を学生の学習を促進する方角に向けて改善するにあたって必要となるデータ、情報を得る。これが授業のコンテンツやメソッドの継続的な進化の基盤となる。

以上を通じ、絶え間なく成長する三者協働組織によってアクティブ・ラーニングを展開し、学生を自主的な学びの場へと誘い、「考動力」を持った関大人を育成する。

2) 本年度

本年度においては、まず①三者協働組織の充実、②AS・TA・SA等の学生スタッフの研修制度確立に向けた調査・研究、③評価方法・評価指標作成のための調査・研究を中心に、一部パイロット的運用を行いながら、事業計画を推進する。

特に、本取組を永続的に発展させるためには、三者協働組織の質的・量的充実が欠かせないため、本年度末までに人員の整備・拡充を図る。また、質的充実のための研修制度についても、他大学や海外の諸大学等の実地調査や文献研究を精力的に行うとともに、OJT や定期的な授業の参与観察と振り返り研修等を実施しながら、理論知と実践知の蓄積に努める。

なお、本取組がより多くの教員に理解され、その裾野を拡げていくために、FD連携によるフォーラムやワークショップ等を開催するとともに、Web ページを開設し、積極的な広報活動を展開していく。

2 本年度の取組実施計画

- ① 10月～1月 主に全学共通初年次教育ゼミへのLAの活用（OJT）
- ② 10月～3月 学生の学習相談窓口の設置とパイロット運用
- ③ 10月～1月 双方向型授業のパイロット運用
- ④ 10月～11月 本取組のWeb ページの開設
- ⑤ 10月～3月 LAの目的に即した研修の調査・企画・実施
- ⑥ 10月～3月 TAに対する研修制度の調査・研究・企画
- ⑦ 10月～3月 ASの研修制度の調査・企画・開発
- ⑧ 10月～1月 アクティブ・ラーニングに係る他大学調査および学生への聞き取り調査
- ⑨ 10月～1月 授業外学習時間に関する実態調査
- ⑩ 10月～3月 アクティブ・ラーニングの成果検証のための指標作成
- ⑪ 11月 学生の情報交換のためのプラットフォーム作り（HPの作成、座談会等の開催）
- ⑫ 12月 定例フォーラムの開催（ケーススタディの報告）
- ⑬ 1月～3月 アクティブ・ラーニングの海外における実施状況調査
- ⑭ 2月 全学的な自己点検・評価
- ⑮ 3月 SAの目的に即した研修の企画・実施
- ⑯ 3月 ASの人員補充と研修

3 平成 21 年度の取組と成果概要

ア) LA 活動報告（実績、研修等）

（1）LA とは

LA（Learning Assistant：以下 LA）は主に初年次教育などの授業で、学習の支援を行う。LA として授業を支援するには、すでにその授業を受講していることが条件となっており、自分が学んだことを基に受講生への支援を行う。具体的な活動内容には班活動の際の質問への対応や、話し合いを活性化させるファシリテータ、発表の見本を示す、などがある。また、初年次学生にとってほぼ同年代の学生が能動的に学習している姿を示すことで、自分たちがどのように学習に向き合っていけばいいのかを考えさせるラーニングモデルとしての役割も期待されている。

今年度は 17 名の LA が 4 つの授業へ支援に入った。今年度 LA と一緒に授業を行った教員は 2 名である。LA の運用はまだ試験的な段階であるため、教員や受講生とのやりとりの中でどのような支援を行うのか、またそのために必要なスキルはどういったことかについて検討しながらの活動となった。また、今年度は取り組みの初年度であり、今後に向けて LA の人員を確保、育成する必要があったことから、特例として支援に入る授業を受講していない LA も支援に入った。

（2）LA の活動内容について

LA が支援に入った授業の概要をまとめる。また、LA と教員に対してインタビューをおこない、活動内容と半年の活動に対する LA と教員の意見をまとめる。「スタディスキルを身につける」と「論理的に考える」を 1 人の教員が、「文章力をみがく」「大学教育論」1 人の教員が担当した。したがって、今年度この取り組みへ参加した教員は 2 名である。また、本報告では「班」という表現を中心に使っているが、同趣旨の言葉として「グループ」も用いられていることを付言しておく。

1) LA が参加した授業：スタディスキルを身につける

a) 授業の概要

「スタディスキルを身につける」は、大学で学ぶ際に必ず必要となる「調べる」「聞きとる」「読解する」「書く」「発表する」「議論する」といった基礎的スキルを演習形式で総合的に訓練する授業である。この授業では、①情報検索力、②読解力、③文章力、④プレゼン力のスキルをゼミ形式で総合的に取り組んだ。この授業は全学共通科目の B 群科目（エンパワメント科目群）に属し、受講生は 17 名、支援に入った LA は 3 名である。

b) LA の行った活動と LA の感想

この授業で受講生は各班 1 冊の本をまとめて紹介するという活動を行っていたが、LA は班に参加し受講生と一緒に活動しながら班員の意見を引き出したり、班員の話をもとめて記録した

りといった班での話し合いの議論のファシリテータとしての役割や、発表の際の手本といった活動を行った。

LA に対するインタビューから、LA は受講生とともに本を紹介するための準備では、前期受講生として授業を受けていた時よりも客観的に物事をみることか出来たと答えている。これにより、同じ班で活動する受講生に対しても活動全体を見通したうえでの支援が行えたと考えられる。また授業の後に教員と LA が集まり、その日の授業の振り返りや報告をしたり、活動に対するアドバイスをお互いに実施したりしていた。この授業には 3 名の LA が参加していたが、そのうち 2 名は前期に同じ教員の同じ授業を受講しており、授業の進み方や展開が分かるため次何をすればいいのかということがイメージを持つことができていたと考えられる。また、複数の LA が支援に入ることでお互いに相談しあうことができ、安心感があったと答えていた。今回の LA 活動を通して、始めて合う人に対して話しかけることが前期よりできるようになった、と答えるなど LA 自身にも学びがあったといえる。

c) 教員の感想

教員は、「LA に期待した役割そのものをしてもらえたかなと思っています。それは一つのグループの中に実際入って、そしてグループを温めて。グループの雰囲気をよくして。レジュメの書きかたとかプレゼンの仕方とか、グループの中の（受講生の）モデル（になった）」と答えており、LA は教員の期待した通りの活動を行うことができた。LA は主に班での活動が中心となっており、班での話し合いの際に議論を整理したり、発表に向けて事前にリハーサルを提案し実行したりするなど積極的に活動していた。また、発表の時に使うレジュメの重要個所を空欄として空けておき、発表を聞く学生に自分で埋めさせる、発表者から聞き手に問いかけるなど様々な技を披露したり、ノートテイキングやレジュメ作成が得意な LA が発表をうまくまとめた資料を配布するなど、班内にとどまらずクラス全体に対しても大きな刺激を与えた。

また、教員は「LA に興味を持つ、やりたいと思ってくれる子も結構いて。ただやりたいと思っても自分には無理だ、自分にはできないけど、このクラスには LA ってとっても必要だし、いてよかったと思うってことを（振り返りシートに）書いてくれていた子もちらほらいて。教育効果という面について学生の声からこちらにも実感できた」と答えており、受講生にとって LA による支援は効果があったと考えられる。

2) LA が参加した授業：論理的に考える

a) 授業の概要

大学の学びで必要とされる「問題を批判的に考え、探求していく姿勢」には論理的思考力が不可欠である。この授業では文化や価値観を超えた共通性を持っている論理的な思考や表現を身につけるために、具体例を使った演習を通して、論理を可視化し、体感しながら、実際に論理的に考える術を学ぶことを目的として取り組んだ。この授業は、全学共通科目の B 群科目（エンパワメント科目群）に属し、受講生は 26 名、支援に入った LA は 4 名である。

b) LA の行った活動と LA の感想

この授業では、論理的に考える方法についての講義を受けるとともに、班で話し合いをしな

がら演習問題を解く班活動が取り入れられていた。この授業には前期受講した LA が 2 名、今回初めてこの授業に参加する LA が 2 名、計 4 名の LA がいたため、それぞれの果たした役割は少し異なった。前期に受講していた LA は特定の班に参加するのではなく、それぞれの班の様子を見ながら質問に答えたり、困っている班に対してヒントを提示したり、話し合いに参加して意見を聞きだすといった支援を行った。一方、前期この受講していなかった LA は、班の一員として一つの班に参加し、班のメンバーと一緒に活動しながら班員の意見を引き出したり、議論をまとめたりするなど、課題を解決するための話し合いを支援した。

LA に対するインタビューによると、LA は受講生が班で作業を進める際にすべてのメンバーが話し合いに積極的に参加できる場を作ることに對して、当初は難しさを感じていた。しかし、教員に相談し、アイスブレイキングの方法を教わるなどしながら、課題を解決しようと努力した。毎授業後に教員とその日の授業の振り返りを行い、次回どのようにするかについての話を行っていた。半期の活動を通して、学生とのコミュニケーションに必要なアイスブレイキングなどのスキルを身につける、という LA 自身の学びとともに、「こういう LA の活動をしたことによって、違うすごいことやってるなっていう感じの、大学に所属している、はまるというか」という答えもあり、大学への帰属意識も見られた。

c) 教員の感想

この授業で LA は、「どんな風に勉強すればいいのかとかどうしたらそんなふうになれるのかとか、そういう姿勢や態度に関わるやりとりが少なく、具体的な問題について、これはどの論理式を使えばいいんですか、とかホント家庭教師のお兄さん、お姉さんみたいな感じ」で「(LA には) TA に近いはたらきをしてもらったことになるのかなと思います。つまりグループをまわって質問に答えている。で、LA の LA らしい側面というのを、あんまり引き出してあげられなかった」と教員は考えていた。LA は班で受講生が宿題になっていた問題の答え合わせやその回答について考えたり、話し合ったりする場面で質問に答えたり、考え方を提案したり、議論を整理したりといった活動を行っていたが、教員が LA の LA らしい側面を引き出せなかったと考えた理由として、この授業では解が一つしかない問題を中心に扱ったので、「答えが決まっていると、学生は LA ではなく答えを見てしまう」と教員は感じていた。

しかし、「LA がいなかったらグループワークでの授業っていうのは成り立たなかった。で、グループワークの授業がとてもよかったと学生さんたちは思ってくれている。毎回グループワークがいいとか書いてくれているので」という教員の振り返りから、授業に LA が参加したことにより授業で班活動を実施することが可能になり、受講生も活動を肯定的に受け止めていたことが分かる。

3) LA が参加した授業：文章力をみがく

a) 授業の概要

自分の考えを表現して相手に伝える能力を育成するために、この授業では「大学でレポートや論文を書くために必要な技術」にねらいをおき、文章力向上のポイントを紹介しながら、実際に受講生が文章を読んで、書いて、その書いたものを検討することを通して文章力の向上を目指す。この授業は全学共通科目で、受講生は 25 名、支援に入った LA は 5 名である。

b) LA の行った活動と LA の感想

この授業は、班ごとに作成した文章を発表するという方法で進められた。LA は 1 つの班を結成し、受講生の手本となる発表をすることが求められた。したがって授業中は他の受講生と同じように発表内容を作成したり、発表方法を検討したりすると言った活動を行った。

LA に対するインタビューによると、今回の授業では自分たちが手本として発表するという役割であった。そのため、自分たちの作業に集中することになり、他の受講生が作業をしている際に話合いに参加してアイデアを引き出したり、意見をまとめると言った支援に関してはあまり関われずもどかしさを感じていた。また、質問を受けた際に答えることで理解してくれる受講生がいる半面、分からないことがあっても質問できない受講生に対してどのような支援を行ってあげればいいのか、課題として挙げられた。受講生と積極的なコミュニケーションを意識することや、一人一人の学生にきちんと目を配ることが重要になると考えている。半期の活動を通して、作品を作り上げるために予定を順序立てて考えることができるようになるなど、LA の自身の学びがあったといえる。

c) 教員の感想

LA はこの授業で自分たちも受講生と同じように班を結成し、考えた文章を発表するという活動を行ったが、その発表の方法として、NHK のピタゴラスイッチを参考にした発表方法を考えた。「ありきたりのものじゃだめ、ラジオドラマも、寸劇も、紙芝居も、パソコンを使ったプレゼンも大抵思いつくものは出尽くしてるので、何がいいかな。それがピタゴラスイッチだった。文章力を磨くで、ピタゴラスイッチで表現するってすごいこと」、「それをつくるのにお金もかけられない。でも、時間はかけて。手にはいるようなもので、DVD を何回も見て、自分たちで何ができるだろう、何回も実験をして、失敗したやつとか成功したやつとか、すごく成功したやつとか、何種類も撮っておいて、実際にプレゼンにつかうのは、完璧に成功したのではない方がいいってところに決めて、なんとなくうまくいったようなちょっと不安かもっていう映像を選んで、そこに自分たちのメッセージをのせていくっていうプレゼンでした。それはねえ、日本全国探してもないと思う」というように教員はその発想と努力を高く評価した。文章を表現する手段として、今回提案された方法で発表したことは、その発想の豊かさや準備に対する努力は受講生にとって大きな刺激となったと考えられる。

4) LA が参加した授業：大学教育論

a) 授業の概要

この授業は「大学・教育」について考えると同時に、学生が「大学における学習」をより深いものにしていくことをねらいとしている。担当教員が示したテーマの中から、学生が興味を覚え、関心を抱いたものを選び、そのテーマについて班ごとに調査・分析を行い、大学をよりよい場所にするための企画を作成する。この授業は全学共通科目で、受講生は 356 名、支援に入った LA は 2 名である。

b) LA の行った活動と LA の感想

この授業は他の 3 つの授業とは違い受講生が非常に多い科目であり、LA は班活動ををしてい

る時に困っている班に対して話を聞いて提案するなど話し合いの方向性を示すような手助けをすることや、プレゼンテーションを行い、受講生に見本を示すこと、授業後に回収した企画書やコメントシートの整理などを行った。

LA に対するインタビューによると LA は自分の役割「(教員の) 右腕と言う言いすぎですけど、ある程度の能力を備えていて、授業の円滑化に関わったりとか。後は、自分の気付かないところまでカバーしてくれるって言う、分身とまではいかないですけど」と捉えており、授業でも質問に対する回答や班活動にあぶれた受講生と一緒に企画を作成するなどの活動を行った。300 名以上の学生に対して、LA が 2 名という状況であったため、受講生の LA への認識が薄く、話し合いをしている受講生に話しかけるのに躊躇してしまったり、発表の際に非常に緊張するなどもあり、「周りの人に助けられてばかり」であったと振り返っているが、今後について聞くと、「何を成長させるべきかが分かった段階なんで」と答えており、今回の経験を基にした今後の成長が期待される。

c) 教員の感想

この授業は、「300 人以上のクラスの授業で、LA が 2 人っていうのは、実際にはほとんど苦行の世界」と教員は答えており、受講生に対する手厚い支援という面では非常に難しい状況だった。しかし、「(LA は) 自分の出来る範囲内でできること以上のことをやろうとしてくれた。気がついたら、さっと (困っている受講生のところへ) 行って」や、班のメンバーが来なくなって活動できなくなった受講生を見つけた時には、「二人でやろうかって言ってくれたり。彼も想定範囲を超えた働きをしてくれた」。また、「いちいちこうだからって説明をしなくても彼はわかってくれていたし、コンテキストを読んでたし、こう読んでくれるだろうなって思ったこと以上の読み取りをしてくれていたので、ほんとよく動いてくれた」と答えており、LA の活躍を評価している。

また、LA が受講生の手本としてプレゼンテーションをしたことについて、「あれで、これからプレゼンをしなくちゃいけない学生たちが、ひとつの目標、スタンダードをもったんだよね。だから、よかった」と振り返っており、受講生にとっても LA の活動は重要な役割を持っていたと考えている。

5) LA の支援についての考察

今年度は 2 名の教員が担当する 4 つの授業に LA が参加し支援を行ったが、どの授業でも個々に課題はあるものの、教員は「LA のいる授業が、実は教員にとっていい授業をするために非常に大きな要素になっていると思います。学生が刺激をうけ、教員も行き届かないところ、足りないところ、教員の代わりに見えないところを見てくれる。そして教員一人では思いつかない工夫やしかけを提案してもらおう」と答えるなど肯定的に評価している。また、LA 達はそれぞれの活動について振り返った際に、自分たちがどのように授業や受講生に役立てたのかということに厳しく考えていたが、自分たちの学びについて聞くとそれぞれに良かった点を持っており、課題についても今後改善していく点としてきちんと意識していた。

今回課題として挙げられたのは、教員と LA の打ち合わせの時間についてである。授業後に教員と LA が時間をとってその日の活動を振り返ったり、次回はどうかについての話をしていた授業もあるが、理想を言えば授業の前後に話ができると、教員、LA とともに円滑に活動が

行えると考え。また、LA の研修などを実施しているが、その時間の確保も必要である。

また、今回のインタビューで LA に必要な力について聞いたところ、教員は良い聞き手が良い発表をつくるという考えから、「聞き手としての能力」や「受講生に対して興味を持つ姿勢」を大切にしてほしいと考えている。対して LA は、必要な力として「アイスブレイキングのスキル」や「コミュニケーション力」が必要であると答えた。これは多くの LA が班活動に参加したり、話し合いをしている班の様子を見て必要に応じて支援に入る活動を中心に行っているからであると考えられる。

また、LA の希望として、授業が始まる前に「教員の考え方や授業の流れを知っておきたい」、「他の LA と交流する機会をたくさん作ってほしい」という声が多くみられた。こういった LA たちの要望に対しても積極的に検討していく必要がある。

今後この活動を進めていく中で、LA をどういう方向で育てていくのかは、まだ手探り状態であるが、その方向性や LA に対する研修、運営の体制などを精査していくことが重要であり、また、LA と一緒に授業を行う教員を今後増やすとともに、授業方法や LA の活用例などの情報を共有しながら事例を蓄積することも必要であると考え。

(3) 研修について

アクティブ・ラーニングの展開と推進に資する LA を質・量ともに高いレベルで育成してゆくためには、継続的な研修の実施は欠かせない。本年度は、LA 自身の企画・立案・運営によるファシリテーション研修を含めて、三回の研修を行った。いずれも研修もその主旨・目的は明確であり、得られた成果も決して少なくないものと捉えている。具体的な成果検証については、全ての研修会において実施したアンケート結果の詳細な分析も含めて、次年度の報告書に譲ることとするが、今年度の研修成果を踏まえて、次年度も定期的・継続的な研修を実施する予定である。また、研修では LA 自身の企画・立案・運営を可能な限り支援し、さらにいわゆるワークショップ形式だけに留まらず、より多様なものへと拡張させる方向を模索している（たとえば、4月24日に京都大学で実施される関西地区 FD 連絡協議会総会で実施される加盟校の FD 活動に関わるポスター発表では、LA 自身がポスターを作成し、発表を行う。こうした、FD も含む広い意味での活動に、LA は研修として参加する予定である）。

1) 1月11日「第一回 LA 研修 ファシリテータ研修」

第一回の LA 研修は、教育ファシリテーション・オフィスの三田地真実氏を講師としてお招きし、2010年1月11日に実施した。参加した LA は 21 名（当時 LA 候補であった 33 名中の 63%）。ファシリテーション・スキルそのものは多岐にわたるが、今回の研修プログラムで中心的な部分に位置づけたのは、聞き取りのスキル（ライブレコーディング）である。それは、習熟度の低い初年次の受講生に「本を読ませる」「プレゼンをさせる」「レポートを書かせる」よりも、自発的に「本を読む」「話す」「書く」ことを促すことが重要とする本取組の基本理念に基づいている。良き聴き手の存在は、話し手に「語ること」を促し、読んだ本について語り合うことができるコミュニティの存在は、学習者に本を「読むこと」を促す。LA がこうして学習者の主体性を引き出す存在として授業に参加できるよう、今回の研修をデザインした。以下は、実際の研修に用いた資料の一部である。

「グループ活動を活性化するファシリテーターの技と心得」

■ 今回の授業の行動目標(具体的なゴール)

- (1) 「意味ある場づくり」というコンセプトに基づき、様々な話し合いを見直し、プロセスを見る、安全な場を確保することを実践すること。
- (2) 具体的には、「会議を活性化するための10ステップ」を実行すること。
- (3) コミュニケーションの「聴く」大切さを学ぶ
- (4) ライブ・レコーディングの方法を学ぶ

■ ゴール達成のための基礎スキル

- 1) 観察力(プロセスを見る＝その場で何が起きているのか、自分の気持ちのモニター)
- 2) コミュニケーション力
(非言語コミュニケーション、応用行動分析学(ABA)の原理の理解)
- 3) ファシリテーションのスキル
(場づくりの基礎、場のデザイン、実施、ふり返り)

■ 本日のスケジュール

- 1) オリエンテーション (スケジュール・ゴール確認)
- 2) ファシリテーション・イントロ「意味ある場づくり」「ガードレール」「Fの3つのキーワード」一言チェックイン →使って欲しい活動例
- 3) 話し合いの観察ワーク 「プロセスを見る」ということ
自分の感情のモニターの大切さ
- 4) ファシリテーション概論 (3つの段階)
ー会議を活性化するための10ステップ紹介
- 5) コミュニケーションのワーク (コミュニケーション行動の整理表)
- 6) ライブレコーディングのワーク
- 7) まとめとふり返り&一言チェックアウト

2) 2月16日「第2回 LA 研修 プレゼンの技法」

第二回の LA 研修は、第一回の LA 研修会で学んだファシリテーションの技術を用いて、LA 自身による企画・立案・運営によって行われた。出席者数は第一回研修とほぼ変わらず 20 名。うち 5 名が、教育推進部の専任教員（須長）および研究員（齊尾）の指導の下で、今回の研修会のデザインを行った。

今回の研修会の主旨は、プレゼンスキルの向上であった。これは、LA の多くは、次年度以降の本格的な授業参入において、受講学生の手本としてプレゼンをしなければならない可能性があることに不安を抱いているのではないかと、という推測に基づいている。そこで、今回の研修会のコンテンツは、プレゼンのおおまかなノウハウやチップスを教員がミニレクチャーという形で説明を行った上で、実際に LA にグループプレゼン→全体プレゼンという流れでコンペを行うこととした。他の LA のプレゼンにふれることで、そのスキルを学び合うことが狙いである。

以下は、LA 学生が作成した研修会の実施要項である。

実施要項

実施日 2/23(火) 13:00～17:00(開演 30 分前)

場所 第二学舎 C 棟(教室までは未定)

タイムテーブル

13:00 あいさつ(司会)

(5分)

13:05 本日の趣旨説明(須長先生)

(5分)

13:10 アイスブレイキング※右記

(20分)

13:30 ミニレクチャー(須長先生)

・ワークシート

※ML 後、グループ内プレゼンについて司会より説明 (45分)

14:15 休憩、各自考察

(30分)

テーマ
「虚学を学ぶ必要性」

※当日集合 9:00@センター

準備

・ふりかえりシート等の印刷

・座席配置

→来場順に定位置へ誘導

プログラム提示(黒板)

→開始、休憩、終了時間のみ記入

※自己紹介

・名前と学部、および「一番幸せな時間」

・名前は分解で行う

アイスブレイキング

“A 型印象交換ゲーム”

時間配分(一人)

1. 自己紹介 1.5 分

2. 評価 1.5 分(記入 0.5 分/受け渡し 1 分)

3. ふりかえり 2 分

計 5 分

×三人(15 分)

+事前説明 5 分

注)タイムマネジメントは音楽で行う

→時間が来ればボリュームアップ

「良いプレゼン、悪いプレゼン」

+「虚学と実学」
「PREP などの説明」

※ワークシート

1. ML メモ

2. 賛成/反対

理由や根拠

3. 自分の主著

4. PREP 形式欄

14:45 グループ内プレゼン

(30分)

・評価シート

一人 10分
(発表 7分+評価 3分)

15:15 代表者プレゼン

(30分)

・評価シート

一人 5分+評価

15:45 ふりかえり

(45分)

・レビューシート

※再度“A型印象交換ゲーム”を行う

16:30 まとめ

(5分)

※最優秀者発表
→須長先生より本の贈呈

16:35 諸連絡

(5分)

16:40 終了

3) 3月24日「スタディスキル・ワークショップ」

LAが配属されていた主な授業科目は、全学共通科目の「スタディスキルを身につける」であったが、2010年度からはこの科目が「スタディスキルゼミ(各テーマ)」と名称を変更し、内容に関してもそれぞれのテーマに応じて重点的に扱うスキルが異なるものへとリニューアルされる(詳細については、『イ「スタディスキルを身につける」のリデザイン』を参照のこと)。そこで、担当教員とLAを対象に、4月からの授業に向けたワークショップを実施した(担当教員には、「スタディスキルゼミ」と同趣旨の文学部での開講科目「知のナビゲーター」を持つ文学部専任教員も含まれている)。

このワークショップの狙いは、(1)4月からのリニューアルに向け、授業で行うコンテンツをあらかじめワークショップ形式で実施する、(2)担当教員とLA学生にお互いを知ってもらい、4月以降のどのLAをどの担当教員のクラスに配属させるか、を決定するための基礎情報とする、(3)担当教員同士、LA同士の情報交換のためのネットワークづくりを行う、の三点にあり、ワークショップのデザインは、教育推進部の専任教員(須長)、教育開発支援センター研究員(齊尾)、および文学部の専任教員(本村)の三名が行った。以下は、ワークショップのプログラムを含む告知文の一部である。

2010年3月2日

スタディスキルゼミ 担当者 各位
知のナビゲーター担当者 各位

関西大学 教育推進部
教育開発支援センター
全学共通教育委員会

「スタディスキルゼミ」ワークショップの開催について

表記ワークショップを開催いたします。すでにご承知の通り、来年度より「スタディスキルを身につける」は「スタディスキルゼミ（各テーマ）」と授業科目名を変更し、内容の充実をはかることとなっております。ついては、本ワークショップが、4月以降の授業運営について検討を行うきっかけになればと考えております。プログラムは、統一テキスト「知のナビゲーター」のなかから特に「第Ⅱ部コミュニケーション能力をみがく」の内容を、実際に受講生となって体験することを目的としたものとなっております。また、ワークには教員だけでなく、LA（Learning Assistant: おもにグループワークで受講生の学びを支援する先輩学生）も加わります。教員間、教員—LA 学生間の交流の場となることを期待しております。

ご関心の先生方におかれましては、何卒ご参加のほどよろしくお願い申し上げます。

記

■日時：2010年3月24日（水）13：00より

■場所：関西大学第2学舎2号館 C301教室

■スケジュールの概要：

時間	テーマ	内容
13:00-14:00 (60分)	プレゼンテーション	自己紹介・他者紹介・グループプレゼンテーション
14:20-15:20 (60分)	ディスカッション	ブレインストーミング
15:40-16:40 (60分)	ディベート	ピンポンディベート・簡易ディベート
17:00-17:30 (30分)	全体セッション	意見交換
18:00-	懇親会	担当者とLAとの交流（会費3000円程度）

■ワークショップの概要紹介

担当者とLA予定者は受講生となって演習を体験し、指導上のポイントを研究します。

プレゼンテーション

演習授業での発表は、多くの学生にとって悩みの種です。その原因の多くは準備不足にありますが、それは学生達が発表準備から実際の発表へとどのような手順を踏めばよいのかわからないということもあります。

このため、まずは簡単なプレゼンテーション（自己紹介・他者紹介）において、1) 情報の主集、2) 整理、3) アウトライン、4) 発表原稿、5) リハーサルという手順を体験します。また、少人数グループ内でのプレゼンテーション（説明型・説得型）を行うことによって、さらなるスキルを磨きます。

なお、ここではPowerPointなどのプレゼンテーションツールは使用せず、スピーチを主体とした演習内容について議論します。

ディスカッション

大学入学までの教育課程においては、目的を持って建設的に議論するということがあまりにも行われていません。このため、演習授業でのディスカッションや質疑応答が円滑に進まないことがよくあります。自分のいいたいことを言い放つだけだったり、とりとめもなく発言してまとまりがなくなったり、時にはまったく意見が出てこないために議論が成立しないこともよくあります。このような状態ではなかなか合意形成へとつながりません。

そこで、ここでは簡単な意見形成の方法であるブレインストーミングとKJ法を取り上げ、簡単な問題解決のための意見形成を行います。小グループ（4～6名程度）において、1) ブレインストーミングによるアイデアの抽出、2) KJ法による情報整理、3) レポート作成という手順によって意見を形成する方法について議論します。

ディベート

ディベートは、スタディスキルの集大成といえます。このため、授業のまとめとしてディベートを取り上げようとお考えの先生方も多数いらっしゃることでしょう。また、学生にとってもゲーム感覚で取り組み、活発な授業展開が期待できるテーマでもあります。しかしながら、いきなりディベートを始めてみても、なかなか成立しないのも事実です。

まずは、集団（8～10名程度）で行うピンポンディベート、1対1で行うワンマンディベート、それから本格的なディベートへと発展させていきます。ワークショップでは、簡単な論題を使って、司会・ジャッジ・肯定側・否定側の立場で参加する簡易ディベートを体験します。1) 主張の構築、2) エビデンスカードの作成、3) 簡易ディベート、4) ジャッジシートの記入などの作業を行います。

イ)「スタディスキルを身につける」のリデザイン

(1) 概要と背景

本学における全学共通科目群（いわゆる「教養科目」群）は、2008年度に新たな枠組みに再構造化され、スタートを切った。本学では、刷新された科目群の成果検証と調整のため、全学共通科目に属する授業科目は2年毎に見直しを受けることとなっており、LAが主に配属されるPBL型授業である「スタディスキルを身につける」も、その例に漏れない。そこで教育推進部では、「スタディスキルを身につける」の授業内容を、より学習効果が高く、また受講学生のニーズに応えるものとするために、リデザインを実施した。

リデザインにより、「スタディスキルを身につける」は、2010年度より「スタディスキルゼミ（各テーマ）」と科目名が変更され、テーマとしては「ノートをまとめる」「パソコンで学ぶ」「レポートを作成する」「プレゼンテーション」「課題探求」「ディベート」の六つが用意されることとなった。また開講科目数も、受講者数および受講希望者数の増加に伴い、春学期30クラス、秋学期10クラスの計40クラスから、春学期34クラス、秋学期12クラスの46クラスに増加した。

(2)「スタディスキルを身につける」から「スタディスキルゼミ」へ

1) 履修者希望者の学部別内訳と希望者数の変遷

表1：2008-9「スタディスキルを身につける」履修者の学部別内訳

	法	文	経済	商	社	政策	外国語	総情
2008年	0	294	14	18	22	37	—	0
2009年	0	179	64	116	173	79	24	0

システム	環境都市	化学生命	工学部	コンソーシアム	院	科目等	その他	総計
—	—	—	12	—	—	—	—	397
13	8	7	0	0	0	0	0	663

表2：2008-9 各スタディスキル科目の履修者数

		文章力をみがく	スタディスキルを身につける	論理的に考える
2008年	クラス数	10+10	30+10	10+10
	クラス定員	24	24	50
	希望者数	663	1012	291
	落選者数	395	628	169
	履修者数	309	440	270
2009年	クラス数	10+10	30+10	10+10
	クラス定員	24	24	50
	希望者数	1627(245%)	2574 (254%)	778
	落選者数	1199	1846	500
	履修者数	387	663	226

2) シラバス

以下、2009年度の「スタディスキルを身につける」、2010年度以降の「スタディスキルゼミ」のシラバス例を提示する。いずれの年度においても、シラバスは共通部分と担当者によって異なる部分があり（具体的には「このクラスの概要」と「講義計画」の部分が担当者ごとに異なる）、ここで取り上げた例はあくまでモデルの一つであることに留意されたい。

2009年度「スタディスキルを身につける」シラバス例

<p>■学 部 文/経/商/社/政策/外/シ/環/化</p>
<p>■科目名 スタディスキルを身につける</p>
<p>■授業形態/単位 春/2</p>
<p>■講義概要</p> <p>【「スタディスキルを身につける」の概要】</p> <p>スタディスキルゼミ「スタディスキルを身につける」は、大学で学ぶさいに必ず必要となる基礎的スキル（調べる、聞き取る、読解する、書く、発表する、議論する、など）を、演習形式で総合的に訓練する授業です。この授業に参加することで、次のようなスキルを育成することができます。</p> <p>①情報検索力：コンピュータや図書館を駆使して、必要な情報を探し出すスキル。 ②読解力：資料を的確に読解して理解するスキル。 ③文章力：自分の考えを論理的に表現し、説得力のあるレポートを作成するスキル。 ④プレゼン力：自分の調べたことや意見などをわかりやすく聴衆に伝えるプレゼンテーションのスキル。 ⑤ディベート力：他人の意見を的確に聞き取り、生産的なディスカッションを行うスキル。</p> <p>どのクラスでも①～⑤のスキルの基本を学ぶことができますが、クラスによって力を入れるスキルや授業の進め方などが異なります。下記の【このクラスの概要】および【授業計画】をよく読み、自分に合ったクラスを選択してください。</p> <p>【このクラスの概要】</p> <p>このクラスでは、聞き手（読み手）にわかりやすく意見（情報）を伝えるためのスキル（①～⑤）習得を主眼に据えます。授業は、ディベートやプレゼンを中心に進めます。ディベートやプレゼンは、それらのスキルを総合的に活用することが求められるからです。「ディベート・プレゼン」と聞くと、怖じ気づく人もいるでしょう。授業はグループ・ワークを中心とします。ですから、クラスメートとコミュニケーションを図りながら、これらのスキルを楽しく、より効果的に、身につけていきましょう。</p>
<p>■講義計画</p> <p>第1回 インTRODクシヨン（授業の説明と自己紹介） 第2回 聞き手を意識する① 第3回 聞き手を意識する② 第4回 ノート・ティキングのポイントを押さえる 第5回 ディベート入門 第6回 情報を集める（図書館ガイダンス） 第7回 資料を読解する 第8回 ディベートの準備 第9回 ディベートをする① 第10回 ディベートをする② 第11回 プレゼンテーションの準備 第12回 プレゼンテーションをする① 第13回 プレゼンテーションをする②</p>
<p>■成績評価の方法</p> <p>定期試験を行わず、出席・レポート・平常試験など（平常成績）で総合評価する。</p>
<p>■教科書</p> <p>中澤務・森貴史・本村康哲編 『知のナビゲーター』（くろしお出版）</p>
<p>■参考書 授業時に指示する。</p>
<p>■備 考</p> <p>（1）この科目は、定員24名の少人数クラスです。そのため、希望者多数の場合は抽選となります。</p> <p>（2）他のスタディスキルゼミ科目（「文章力をみがく」、「論理的に考える」）をあわせて受講することで、スタディスキルをより総合的に習得することができます。</p>

2010年度スタディスキルゼミ（レポートを作成する）シラバス例

<p>■学 部 文/経/商/社/政策/外/シ/環/化</p>
<p>■科目名 スタディスキルを身につける（レポートを作成する）</p>
<p>■授業形態/単位 春/2</p>
<p>■講義概要 <春></p> <p>【授業のねらい】 スタディスキルゼミは、大学で学習する際に必ず必要となる基礎的スキル（聞き取る、調べる、読解する、書く、発表する、議論する、など）を演習形式で総合的に訓練する授業です。この授業では特に、自分の考えを論理的に表現し、説得力のあるレポートを作成することを重点的に学びます。レポート作成に必要な文献の読み方、探し方、引用の仕方から、明確な主張の立て方、その主張を支える根拠の提示の仕方など、レポート作成に必要な諸技術を、主にグループでの作業を通じて訓練して身につけてゆきましょう。</p> <p>【このクラスの概要】 このクラスでは、まずレポート作成の要といえる資料の扱いに慣れます。資料の検索方法や形態を学んだのち、グループワークによって、担当教員の指定したテーマ、または受講生が任意に設定したテーマに沿う資料を探しだし、これを整理して提示します。ここにおいてはグループごとの簡単なプレゼンテーション形式をとります。次に収集・整理した資料をもとにレポート作成にうつります。自分の主張を読み手にできる限り分かりやすく、かつ説得力をもって伝えることに留意し、グループ相互の批評・推敲を通じて、レポートの完成度を高めていきます。</p> <p>【到達目標】 ・ 大学初年次レベルの授業でだされるレポート課題を作成するのに必要な情報・文献を検索し、入手する、ないし、所在を確認することができる。 ・ 大学初年次レベルの授業でだされるレポート課題を作成するのに必要な文献・資料を読解・理解し、レポート作成においてそれらを適切に引用・利用することができる。 ・ 主張と根拠が明確なレポートを作成することができる。</p> <p>【対象】 この授業は、主に以下のような学生を対象にしています。 ・ 大学で学んでゆくための基本的なスキルを身につけたい人 ・ レポート作成が苦手な人 ・ レポートを作成するための読解力・文章力を重点的に訓練したい人</p> <p>【身につけるスキル】 この授業では、資料を的確に読解して理解するスキルである「読解力」と、自分の考えを論理的に表現し、説得力のあるレポートを作成するスキルである「文章力」を重点的に身につけます。その他に、「ノートテイキング力」、「情報検索力（基礎・応用）」、「プレゼン力」、「課題探求力」、「ディベート力」などのスキルの基本も広く学びます（扱うスキルや授業の進め方は、【このクラスの概要】と下記の【授業計画】をよく読んで下さい）。</p>
<p>■講義計画 <春></p> <p>第1回 授業方針などの説明と受講生の自己紹介 第2回 文章の形態 第3回 レポート作成上の基礎知識 第4回 資料の検索方法 第5回 資料の形態 第6回 資料の収集と整理（1）指定テーマ 第7回 資料の収集と整理（2）指定テーマ 第8回 レポート作成の実践（1）指定テーマ 第9回 レポート作成の実践（2）指定テーマ 第10回 資料の収集と整理（3）任意テーマ 第11回 資料の収集と整理（4）任意テーマ 第12回 レポート作成の実践（3）任意テーマ 第13回 レポート作成の実践（4）任意テーマ 第14回 授業のまとめ</p> <p>授業の進行の度合いに応じて適宜調整することがあります。</p>
<p>■成績評価の方法 <春></p> <p>定期試験を行わず、出席・平常レポート・平常試験など（平常成績）で総合評価する。</p>

<p>■教科書 <春> 中澤務・森貴史・本村康哲（編）『知のナビゲーター』（くろしお出版，2007年）</p>
<p>■参考書</p>
<p>■備考 （1）この科目は、定員24名の小人数クラスです。そのため、希望者多数の場合は抽選となります。 （2）他のスタディスキル科目（「文章力をみがく」、「論理的に考える」）をあわせて受講する</p>

3) 各テーマの対象・内容・ねらい

2009年度までは、40クラスが全て同じ「スタディスキルを身につける」という科目名で開講されていたものの、実際にはディベート、プレゼン、レポート作成などのどのテーマに焦点を当てたコースデザインをするのかは各授業担当者にゆだねられていた。2010年度からはその点を改め、あらかじめどのテーマを重点的に扱うのかが科目名から直観的に理解できるようになっている。

各テーマの対象・内容・ねらいは以下の表の通りである。

表3：導入教育として基礎的なレベルを扱うテーマ

科目名	スタディスキルゼミ (ノートをとめる)	スタディスキルゼミ (パソコンで学ぶ)
難易度	レベル0 最も基礎的なレベル	レベル0 最も基礎的なレベル
対象	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が大学で学ぶ準備ができているかどうか心配な人 ・大学の授業の受け方、ノートの取り方、試験に向けた勉強の仕方が分からない人 	<ul style="list-style-type: none"> ・パソコンでの基礎的なスキルを学びたい人 ・高校で情報を学んでいない人 ・家にパソコンがない、ないし、パソコンをさわったことのない人
内容	<p>ただ漫然と授業を聞いて、板書をうつすだけでは大学での学びは成立しません。この授業では、高校までと違う大学での授業を、どう聞いたらいいのか、ノートをどう取り、整理するのか、など、大学の授業をしっかりと「聞いて、理解して、まとめる」ためのスキルを身につけます。メモをとってまとめる力は、将来かならず役に立ちます。主にグループでの作業を通じて、しっかり訓練しましょう。</p>	<p>この授業では、パソコンを使って学んでゆくための初歩的なスキルを中心に学んでいきます。主にグループでの作業を通じて、文書、表、スライドなどの作成や、インターネットでの情報検索などを学習します。</p>

身につける スキル	<ul style="list-style-type: none"> ◎ ノートテイキング力 ○ 情報検索力(基礎) － 情報検索力(応用) △ レポート作成力 － プレゼンカ △ 課題探求力 － ディベート力 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ノートテイキング力 ◎ 情報検索力(基礎) △ 情報検索力(応用) － レポート作成力 － プレゼンカ △ 課題探求力 － ディベート力
--------------	--	--

ノートテイキング力：

主に授業などで、教員（話し手）の話を聞き、メモをとり、情報を整理する力
 情報検索力（基礎）：

大学での学習に欠かせない、パソコンの基本的な使い方に関する力
 情報検索力（応用）：

単なる情報検索に留まらず、情報を分析し、関連づけ、構造化させ、発想する力
 レポート作成力：

分かりやすく、論理的な報告書や論文を構成・作成する力
 プレゼンカ：

分かりやすく、説得力があるプレゼンテーションを行う力
 課題探求力：

自ら課題をたて、さまざまなスキルを駆使してその課題を解決に導く力
 ディベート力：

対論を批判し、自説を正当化するための論理的・批判的な思考力と表現力

◎ …授業の中で重点的な訓練の対象となる

○ …授業の中での訓練の対象となる

△ …授業進度や担当教員などに応じて訓練の対象となる場合がある

－ …原則として授業内での訓練の対象とならない

表4：導入教育として中核的なレベルを扱うテーマ

科目名	スタディスキルゼミ (レポートを作成する)	スタディスキルゼミ (プレゼンテーション)
難易度	レベル1 導入教育として 中核的なレベル	レベル1 導入教育として 中核的なレベル
対象	<ul style="list-style-type: none"> ・大学で学んでゆくための基本的なスキルを身につけたい人 ・自分の苦手なスキルやのびしたいスキルを重点的に訓練したい人 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学で学んでゆくための基本的なスキルを身につけたい人 ・自分の苦手なスキルやのびしたいスキルを重点的に訓練したい人
内容	<p>この授業では、大学で学ばさいに必ず必要となる基本的スキル(調べる、聞き取る、読解する、書く、発表する、議論する、など)を、演習形式で訓練します。それぞれのスキルを総合的に扱いますが、特に「レポートの作成」スキルを重点的に訓練していきます。</p>	<p>この授業では、大学で学ばさいに必ず必要となる基本的スキル(調べる、聞き取る、読解する、書く、発表する、議論する、など)を、演習形式で訓練します。それぞれのスキルを総合的に扱いますが、特に「プレゼンテーション」スキルを重点的に訓練していきます。</p>
身につけるスキル	<ul style="list-style-type: none"> ○ ノートテイキング力 ○ 情報検索力(基礎) △ 情報検索力(応用) ◎ レポート作成力 △ プレゼン力 △ 課題探求力 △ ディベート力 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ノートテイキング力 ○ 情報検索力(基礎) △ 情報検索力(応用) △ レポート作成力 ◎ プレゼン力 △ 課題探求力 △ ディベート力

表5：導入教育として応用的なレベルを扱うテーマ

科目名	スタディスキルゼミ (課題探求)	スタディスキルゼミ (ディベート)
難易度	レベル2 導入教育として 応用的なレベル	レベル2 導入教育として 応用的なレベル
対象	<ul style="list-style-type: none"> ・さらに発展的なスキルを身につけたい人 ・身につけたさまざまなスキルを応用して、より高度な学習をしたい人 	<ul style="list-style-type: none"> ・さらに発展的なスキルを身につけたい人 ・身につけたさまざまなスキルを応用して、より高度な学習をしたい人
内容	<p>この授業は、既に基本的なスタディスキルを身につけた方を対象としています。興味のある具体的な課題に取り組むことで、調べる、聞き取る、読解する、書く、発表する、議論するという複数のスキルを自在に駆使できるように訓練してゆきます。</p>	<p>この授業は、既に基本的なスタディスキルを身につけた方を対象としています。調べる、聞き取る、読解する、書く、発表する、議論するという複数のスキルを活用しながら、「ディベート」という発展的なスキルを身につけます。</p>
身につける スキル	<ul style="list-style-type: none"> － ノートテイキング力 － 情報検索力(基礎) ◎ 情報検索力(応用) △ レポート作成力 ○ プレゼンカ ◎ 課題探求力 － ディベート力 	<ul style="list-style-type: none"> － ノートテイキング力 － 情報検索力(基礎) ◎ 情報検索力(応用) △ レポート作成力 ○ プレゼンカ ○ 課題探求力 ◎ ディベート力

(3) 総括

このように、「スタディスキルを身につける」はテーマごとにより多様化した「スタディスキルゼミ」として、2010年度の開講に向けて動き出している。受講学生および受講希望学生の増加なども含めて、2008年度以降のスタディスキル科目の推移には歓迎すべき点が多い。しかしながら、本取組に関わる上では、授業のテーマの分化に応じた、適切なLAの配置が今後の課題となるだろう。

LAは総じて、高いスタディスキルを持つが、特にプレゼンにおいて卓越したLAは「プレゼンテーション」の授業に、情報技術に優れたLAは「パソコンで学ぶ」に配属するなど、LA個人の資質や特性に応じた配置をいかに行うかが問われてくる。また同時に、授業の細分化がLAたちの細分化やセクト化につながらないように留意しなければならない。研修会の頻繁な実施や、配属された授業のテーマの異なるLA同士の情報交換の機会を定期的に設けることで、LA間の交流の機会を保つ必要があるだろう。

ウ) 大規模クラスでの双方向授業の試み

(1) 大規模クラスで双方向授業を試みる理由

昨年まで報告者は学生と教員間にコミュニケーションが介在する授業を双方向授業であると位置づけていた。「単方向」と表現すれば何となく批判の意味合いは減ずるように感じられるが、要するにそれは教師が学生に知識を注入するだけの一方通行的な授業の謂いである。そのような授業は可能な限り回避したいと願って「双方向授業」を心がけてきた（本稿では紙幅の関係上、そのことについて具には紹介しない）。ところがそれは学生教員間の相互行為という意味での「双方向」である。「双方向」とは「単方向」の対概念であるから、それが必ず学生教員間の双方向でなければならないという理由はない。教員から学生に向けて単に知識を注入するだけの一方通行的な講義の「単方向」の対となるのは、学生と教員間に意思疎通のチャンネルが用意されているものだけではなく、その授業に参加している学生間に意思疎通、成果共有のパスが作られているものも含まれる。今年度はこの「方向」（報告者にとっては「新方向」）に着目した授業を展開することを自らの挑戦的な課題とした。

授業の展開に関してクラス規模の大小を問題とする人たちがいるが、報告者の経験ではクラスサイズと学生が抱えている充足感との間に有意な相関はない。相対的には小規模クラスにおける学生の充足感が高いが、大規模クラスにおいてもそれは高くなっている。充足感が低いのは中間規模のクラスである。小規模クラスではアットホームな雰囲気作りを、大規模クラスでは劇場のような空気作りを、教員はそれぞれに工夫して醸し出しているのだろう。中間規模のクラスではいずれのストラテジーを用いるのがよいのかについての苦悩（ストラテジー・コンフリクト）があるのかもしれない。しかし中間規模のクラスとて独自のストラテジーを編み出せば学生の充足感を高めることは可能であるはずである。報告者は常々そのように考えている。

したがって大規模クラスで学生間の意思疎通を促す「双方向」授業を実践できなければ、それはそこに求められるストラテジーを構築できなかったということであり、ひいては如何なる

サイズのクラスでも同様のことを展開することは不可能であるということになる。小規模クラスなら可能で、大規模クラスでは不可能だというスキーマを克服することができなければ、大規模クラスの存在を前提としている現在の大学教育の現場においてアクティブ・ラーニングを展開することは到底望むべくもない。真に学生を中心に据えたアクティブ・ラーニングを実現しようと願うのならば、実施もしていないことをはなから不可能と決めつけるのではなく、その実施を目指すことを様々なストラテジーを構築する経験値を積むことと捉えたい。そのように自らを鼓舞して新しい試みにチャレンジすることにした。

(2) 大学教育論～大学の主人公はきみたちだ！

1) 授業概要

大学に学びながら、大学が、いつ、どこで、どのようにしてできあがったものなのかを知る学生は少ない。まずは大学の起源を知り、自分のいる場所について知ることは学生が自分自身をすることにつながるはずである。大学史を紐解くこと、それがこの講義のスタートである。

その上で、大学で学ぶとはどういうことなのかを様々な知的体験を交えながら知り、考え、創っていく。それがこの講義の大きなねらいである。具体的には、担当教員が示したいくつかのテーマの中から、学生が興味を覚え、関心を抱いたものを選び、そのテーマについて調査・分析し、発表してもらうための時間も設ける。この講義は「大学・教育」について考えながら、学生が「大学における学習」をより深いものにしていくこともねらいとしている。

この授業は全学共通科目として開講されており、さまざまな学部の学生が参加した。今学期受講した学生は356名で、受講生は2年生が中心であったが、1年から4年まですべての学年の学生が受講した。

2) 授業内容

本授業では、大学の歴史や動きについての紹介に加えて、「大学教育改善プロジェクト」と題し、受講生たちはグループに分かれて大学をよくするためにはどのようなことが必要か、または出来るかといったことを検討した。全員がそれぞれの企画作成を行ったが、特に興味深い企画や取り組みを考えたとして教員が選んだグループは全体の前で報告を行った。時間の関係もあり、教員が選んだグループしか発表することはできなかったが、企画についての報告書はすべてのグループが提出することが求められた。以下に授業の大まかな内容を記す。

- ・欧米の大学が9月始まりである理由（講義）
- ・大学の教育に関するムーブメント（講義）
- ・授業評価アンケートの存在意義（講義）
- ・ワールドカフェ（グループ活動）
- ・企画書作成（グループ活動）
- ・企画発表準備
- ・企画発表（グループ活動・全体）
- ・報告書作成（グループ活動）

3) 双方向のために行った取り組み

本授業は受講生が 356 名と非常に多い。これだけの人数で学生と教員の双方向なやりとりを可能にするためにこの授業で行った取り組みとして、グループ活動を重視した点と LA が支援を行ったことの 2 点があげられる。

本授業では双方向という点を重視し、教員の講義だけではなくグループ活動を取り入れることで、学生が授業に参加しているという意識を持ってもらうことを目指した。具体的には、学生をグループに分けてそれぞれで自分たちの企画を作成させた。1つのグループは 4 名から 5 名で構成された。グループが決まると、受講生は「大学をよくするためには？」という大きなテーマのもとで自分たちが考える方法についての企画を練り、発表に向けて企画書を作成した。教員が選んだいくつかのグループは自分たちの企画を発表し、他の受講生からの質問や意見を受けた。学生が企画したテーマは「授業改善」「フレッシュマンキャンプ」「ゲストスピーカー」「教員と学生がコミュニケーションをとれる機会の提供」など様々であり、それぞれのグループが趣向を凝らして大学をよくするための企画を練った。発表できなかったグループも自分たちが作成した企画の報告書を授業の最後に提出するために、最後まで企画作成に取り組んだ。

加えて、双方向の取り組みを実現するために本授業には二名の LA が支援に入った。LA は見本として企画や発表を行った。また、受講生がグループで企画を作成している際には、各グループの質問に対応したり、議論の滞っているグループに入って話し合いの促進を試みたりといった活動を行った。また、毎授業回収される企画の進捗報告書や活動振り返りシートの整理も行った。



写真：大規模クラス「大学教育論」 グループワークの様子

4) 成果と課題

本授業で双方向のためにグループ活動を中心に授業を進め、LA が授業内で支援を行った。LA には授業への支援について、教員にはグループ活動と LA による支援について、それぞれインタビューをした。

a) LA の意見

LAは教員から期待されていた役割として、「あまりわからなかったけど、授業の円滑化に関わったりとか。後は、自分の気付かないところまでカバーしてくれるって言う、分身とまではいかないですけど」と捉えていた。その中で、グループ活動の際の各班への声かけなどを行っていたが、「なんかアウェイな空気満点で」と答えていることから初対面の学生に対して積極的に声をかけていくのはかなりの緊張を伴うものだったようだ。また、質問への対応や話し合いが滞ったグループへの支援を行っていたが、手が挙がったので対応に行くと、「先生がいいのでと言われた（教員に聞きたい）」などの場面もまれにあった。

また受講生への見本として、発表を行ったが、「緊張しすぎて、何しゃべったか全く覚えてないですよ。頭に血のぼってくらくらするし、目はちかちかするし、変な汗かくし」と述べており、かなり緊張して取り組んだが、困ったことや課題を乗り越える際には「協力は絶対必要ですね」と言うように教員や他の学生とも相談をしながら支援にとり組んでいた。また、「みんなが何を考えているのかが気になる」という気持ちから毎授業後に回収する学生のコメントカードに毎回目を通していた。

b) 教員の意見

今回の授業は、今年度が初めての実施であったがおおむね教員のイメージ通り進んだ。双方向の授業を実現させるために、グループ活動を取り入れたが、中には班のメンバーが途中で授業に来なくなるグループもみられたが、『『どうしたらいいですか？』と聞かれて、『じゃどうしたらいいと思う？』って聞いたら、(他のメンバーを)探すのがいいですよって自分で話しているケースが、そのときのレポートには、『受け入れてもらえて嬉しかった』と。まさに主人公として動こうとしている」というコメントがあった。ここから分かるように、多くの受講生は他の班に参加したり、自ら新しい班を作ったりしながら活動を続けた。

また、今回の授業にはLA2名参加した。今回は、クラス内に約70ものグループが出来上がったため、教員を含めて3名がグループ活動への支援を行うという状態になり、マンパワーの不足は否めなかった。そのような中でも、LAが「自分の出来る範囲内でできること以上のことをやろうとしてくれた。(困っているグループや話し合いがうまくいっていないグループに)気がついたら、さっと(グループの様子を見に)行ってとか。『グループのメンバーが来ないし、他のグループは4人揃ってるし、行き場所がない』という人を見つけたときには、2人でやろうかって言ってくれたり。想定範囲を超えた働きをしてくれた」と述べており、LAが努力する姿をみている。また、LAは授業内で見本として発表を行ったが、それについては「(受講生はLAの発表を見ることで)ああ、こういうプレゼンをするといいんだなってのが分かってくれるかな。でも彼(LA)は(大学教育論の)受講経験がないのにやってくれたじゃないですか。かなりハイレベル・ハイスタンダード・ハイブローな。あれは大感謝。あれで、これからプレゼンをしなくちゃいけない学生たちが、ひとつの目標・スタンダードをもったんだよね。だから、よかった。」と述べている。

c) LA と教員へのインタビューの考察

今回は、大学教育論という授業そのものが初めての実施だったことに加えて、「多人数で双方

向」という新しい取り組みを始めたため、授業の進め方も、双方向の授業を実施するための方法を試行錯誤しながら進められた。双方向の取り組みのためにグループ活動と LA の支援を導入したが、多人数授業であったため、グループの数も約 70 と非常にたくさんになった。受講生はそれぞれの班で、大学を良くするための企画を作成し、いくつかの班は発表を行った。また、発表が出来なかった班も企画書を作成することで、自分たちの考えたことをきちんとまとめ、成果として提出した。ほとんどの班が最終企画書を提出しており、グループでの活動はある程度きちんと進められていたといえるであろう。また、こういったグループ活動を支援するために LA が導入されていたが、企画を練る時間には質問や議論が滞ったグループへの支援を行ったり、企画発表の見本の発表をするなど受講生に対して、活動へのイメージや目標を提供することが出来たと考える。しかし、グループ活動の際に質問に答えようとする「先生がいいんと言われた（教員に聞きたい）」などの報告もあるため、受講生に対して LA の授業内での位置付けを認識させる必要があると考えられる。教員は受講生に対して LA について説明していたが、300 人以上という非常に大きいクラスであったため受講生へきちんと情報が伝わりにくかった可能性がある。また、少人数の授業であれば LA の授業中の活動を常に目にすることが可能であり、比較的 LA のその存在や役割を受講生は認識しやすいが、たくさんの学生が一斉にグループ活動を行う中での支援であったため、受講生にその活動が見えにくかったということが考えられる。こういった課題は今後改善する必要がある。

以上、LA と教員へのインタビューを通して、大規模クラスにおける双方向を目指した取り組みの成果と課題について振り返ったが、今回は受講生がこの授業での取り組みをどのようにとらえていたのかについての調査は行わなかった。しかし、本授業で「大学教育で見直す点」について考えてもらったところ、ただ講義を聞いているだけではなく、他の学生との交流や意見交換グループワークや意見発表の機会を授業に取り入れてほしいと学生が思っていることが分かった。今回の授業では、グループで企画を作成するという活動を通して学生間の交流や意見の交流を取り入れることができたと考える。今後受講生に対しても、双方向に向けた取り組みを受講生がどのように受け止めていたのかについても調査する必要がある。

（3）今年度の振り返りと来年度に向けて

300 余名の大規模クラスで学生間の意思疎通を促す授業を実践するのはなまかなことではない（事前に本大学初の講義にそれほどの受講希望者がいることを想定できなかった）。土台なき上に堅牢な家屋や商店が、あるいは工場が、場合によっては高速道路や鉄道線路の建つはずはない。しかし実際には受講生間の意思疎通を可能にするための土壌を、基盤を短期間のうちにつくらなければならない。これは想定を超えて、苦しく辛く、けれども楽しく、場合によっては「はんなり」を体感できる作業であった。それを可能にしたのはわずかに二名であったが LA の活躍である。

その活躍風景を含め、わたくしの担当した授業の様子は、ほぼ毎回参与観察して下さった AS（アドヴァイザリー・スタッフ）の遠海さんが丁寧に描写して下さっているので、授業の詳細について担当者自らが語ることはやめておこう。今回、無謀とも思われる大規模クラスで学生間の意思疎通を核に据えた Active Learning を展開するにあたり、自らの肥やしとなったこ

と、明日からの課題として目の前に示されたこと、このことについて簡単に申し述べるに留めたい。

学んだこと、それは学生を信じることに尽きる。それは改めて言葉や文字にするべきことではないのかもしれないが、今、此处で、残しておかなければならないことだと思っている。どこに向かうのかさえ定かではない「三浦丸」に乗り込んだクルー（即ち LA）あるいは乗船客（同受講生）は、航海の不安にさいなまれていたはずだ。しかし、回を重ねるごとに、キャプテン（教員）を脇に置いて自らがチャートを示し、同時に他のグループが示すチャートにも理解を示し、さらによいチャートがあるのではないかと、時にはそんなクリエイティブな発想や議論の展開が垣間見られた。その時々、場所箇所ですりすまし口を挟みたくするのは教師の職業病であるが、それは学生からすれば自らの可能性を信じていないということとほぼ同義であることしばしばなのである。このたびはそのことを自らに禁じて学生の意見やアイデアの発露をひたすら待つことにした。つまり可能な限り口を挟まないように自らを抑制したのである。後に調査訪問先のハワイ大学にて膝を打つことになるのだが、“Be patient.”、これこそが多くの国や地域の高等教育機関に奉ずる者に必要な姿勢なのだと思う。その成果なのか、件の「三浦丸」は洋々と大海原に進水していった。

次年度に向けての構想は現時点では明確なものを持ち得ない。前半のレクチャーの内容をもう少し細分化する、あるいは学生にテーマを決めてもらう際に、その参考となるような“Guiding questions”を充実させる、そのようなことしか思いつかないが、この構想を LA とともに練り上げていきたいと考えている。

エ) LA、BBS、グループワークを活用した多人数講義における双方向授業の実践―「メディア表現論」を事例に―

(1) 多人数講義における双方向授業実施の背景とその必要性

知識基盤社会が到来し、学習者に求められる能力が変容してきた。知識基盤社会では、知識はグローバル化し、なおかつ知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うため（文部科学省 2005）、学習者には他者と共に学び合うことで様々な立場や意見を知り、自分なりの意見を持ち問題を解決する力が求められるようになってきた。文部科学省も大学生に求められる能力として学士力を提示し、他者と共に学ぶ力の育成を目指している。こうした力を育成するには、学生が発言したり、他者と意見交換したりする機会を授業に取り入れる必要があり、従来のような知識伝達による一方向の授業スタイルでは限界がでてきた。特に多人数講義では教員は一方向的に説明を行い、受講生は話を聞くだけの授業になりがちで（宮田 2007）、他者と共に学び合い、問題を解決するような力を育成することは難しい（林 2006）。また大学は全学時代に突入し、教員は学力やモチベーションに差がある学生が混在する中で授業をする状況になった。教員が一方向的に講義をするスタイルでは、モチベーションにばらつきのある多人数の学生を対象に、学習効果の高い授業をすることが困難になってきた。

しかし日本の大学における現状では、講義形式の授業、とりわけ多人数講義を急減させるこ

とは容易ではない（橋本 2002）。そのため、多人数講義での学生の能動的な学習態度を促す授業改善の必要性が指摘されており（木野 2009）、その方策の一つとして、学生と教員とのやり取り、ならびに学生同士のやり取りを授業に取り入れる双方向授業が注目されている。木野（2009）は、受講生 150 人程度の授業で、20 ほどのグループを作り、各グループが課題に基づいた研究成果を発表するという授業を行っている。また岩田（2005）は授業後に学生に質問や授業の感想を書くシートを提出させ、次の授業時にそのシートに対して回答することで、多人数講義においても学生とのやりとりの場を確保するようにしている。このように、グループワークや学生の意見を汲み取る機会を設け、学生同士のやり取りならびに学生と教員のやり取りを導入した双方向授業の事例が蓄積されつつある。

しかし、こうした多人数講義における双方向授業の試みは増えているものの、その取り組みは依然として少ない（木野 2009）。溝上（2007）もアクティブ・ラーニングをキーワードに双方向授業の実践事例を分析した結果、講義型を対象とした実践や研究は十分には行われていない点を問題だと指摘している。以上のことから、多人数講義における双方向授業の試みを共有し、事例を蓄積することは重要になると考えられる。そこで本報告では、多人数講義を対象に学生と教員のやり取り、ならびに学生同士のやり取りを重視した授業をデザインした「メディア表現論」を事例として分析考察し、その結果を元に講義の成果や課題を報告する。

（2）「メディア表現論」における双方向授業のデザイン

授業の実践報告や研究論文で取り上げられている「双方向授業」に対する定義は多様であり、それぞれの授業で重視している点によりその定義は異なっている。しかし、これらの報告における共通している要点を探ると、双方向授業とは、学生参加型学習、問題解決学習、プロジェクト学習、協調学習などを通じて、教員と学生とのやり取りや学生同士のやり取りの場を確保し、学生の能動的な学習を促進している授業形態ということが示される。例えば、学生同士のやり取りを重視したものには木野（2009）の実践などがあり、学生と教員とのやり取りに重点を置いたものには岩田（2005）の実践などがある。

「メディア表現論」においては、学生同士のやり取りの場を確保し、学生の能動的な学習を促進する授業形態を双方向授業と緩やかに定義し、「他者の意見から学ぶこと」に重きを置いた授業をデザインした。知識基盤社会では、学生は従来のような受身の授業姿勢を改め、自分なりの意見を発し、他者と共に学ぶための能動的な学習態度の育成をする必要がある。しかし、現在の学生はこうした学習態度が十分育成されているとは言い難い（木野 2009）。こうした点を補うために、学生の能動的な学習態度の育成を目指した。なお、ここでの能動的な学習態度とは、「授業をふりかえる」、「自分の意見を考えながら授業を聞く」、「自分なりの意見を持つ」、「他者と意見交換をすることの重要性を理解する」こととした。

そして、その中でもメディア表現論の科目特性を考慮し、「他者の意見から学ぶこと」を重視した。メディア表現論ではメディアを活用した表現方法を学ぶことを目指しているため、学生はある対象物に対してメディアを活用した表現方法を考える必要がある。こうした表現方法に明確な回答は存在せず、メディア表現は人それぞれ多様である。そのため、学生は他者の意見を知ること、メディア表現の多様性を学んだ上で、自分はどうのような方法でメディア表現を

するのかを検討することが望ましい。以上のことから、「他者の意見から学ぶこと」を重視し、学生同士でのやりとりを取り入れ多様なものの見方を学ぶことができる授業をデザインした。

本報告ではグループワーク、電子掲示板（BBS）、LA（Learning Assistant）を用いた双方向授業をデザインした（表 1 参照）。授業では教員が提示した議題に基づいてグループで話し合う機会を設けるなど他者の意見に触れる機会を取り入れた。しかし、授業では十分な時間が取れず、意見交換できる人数も限られていること、学生が対面での意見交換を深める力が十分ではないなどの理由から、授業以外の時間に BBS で意見交換することを学生に課した。この活動を通じて、学生がより多くの意見に触れることや、対面で議論する際、即答することが苦手な学生でも時間をかけて思考し、考えを深めることができると考えた。そして、こうした取り組みを支援する存在として、当該科目を履修済みの学生を LA として導入した。LA はグループワークでは議論が進んでいないところに介入してファシリテートしたり、BBS の意見をまとめて授業で発表したりするなど、多人数講義における授業実践をサポートした。教員は、グループワークをファシリテートし、学生の意見にコメントするなどした。また授業後は BBS に目を通し、学生の理解度を把握し、学生の理解度に応じて次の授業で補足をした。

こうしたグループワークや BBS に提示する学習課題に関しては、他者との意見の違いを認識することができ、多様なものの見方を学ぶことができるような課題を設定し、学生の思考を促すように試みた。具体的には、ディベートのテーマのように賛否両論分かれるような課題を設定し、他者との意見の違いを知り、自分の考えと比較することで、改めて自分の考えを検討させるようにした。このほかにも、共通するテーマに対して学生それぞれの考えを提示することで、学生が多様なものの見方について学ぶことができるような議題を提示した。

表 1 授業内、授業外における活動

	授業内	授業外
学生	講義を聴講し、その内容に関連する課題に基づいたグループワークに取り組む。	BBS に自分の意見を投稿するとともに、他者の意見を閲覧したり、コメントを返信したりして、授業をふりかえる。
LA	グループワークを円滑に進めるためのファシリテートをする。他者の意見をより明示化するため BBS のまとめを発表する。	BBS をみて意見が深まるよう適宜コメントする。BBS の意見を整理し発表準備をする。教員と授業での活動について打ち合わせる。
教員	講義をし、適宜グループワークのファシリテートを行う。LA による BBS のまとめに対してコメントをする	BBS の議題を設定する、BBS を閲覧し学生の学習状況を把握する、LA と授業の活動を打ち合わせる

（3）調査対象と方法

「メディア表現論(受講生 154 名)」は関西大学総合情報学部 2 年生を対象とする科目である。メディア表現論における授業計画を表 2 に示す。この科目では、メディア制作に関わる基礎的な知識の習得および批判的に映像を視聴する力を培うことを目指している。この科目を対象に調査を行った。調査方法に関しては、授業後、受講生に対して質問紙調査をした。126 名が質

問に回答し、有効回答数は116名であった。質問項目はBBSやLAを導入したことによる満足度、授業に対する取り組み姿勢などについて4件法（4:強く思う 3:思う 2:あまり思わない 1:思わない）で尋ねた。また質問紙調査による総括的な評価に加えて、授業に対する意見が書かれたBBSへの投稿を分析した。

表2 授業計画

授業内容
オリエンテーション、メディアで何をどう表現するのか
メディアリテラシーとは
編集によって構成される現実
ジャーナリズムとモラル
広告というメディア表現
情報番組・ドキュメンタリー番組における演出とメディア表現
市民メディア
映像メディア表現技法
メディア表現を学ぶということ
まとめと展望

（4）「メディア表現論」の授業実践紹介

第2回の授業「ジャーナリズムとモラル」では、まずケビン・カーターが撮影した「ハゲワシと少女」の写真を学生に提示した。この写真はスーダンで撮影されたもので、やせこけた少女がうつ伏せになって腹を抱えるように倒れこんでおり、少女のすぐ近くでハゲワシが少女を見ているという写真である。次に、学生はなぜこの写真が撮られたのかをグループで話し合った。LAは話し合いがすすんでいなさそうなグループを見つけて、その中に入り、意見交換を促進するよう学生たちに働きかけた。その後、教員は各グループで話された内容を聞き、皆で意見を共有できるようにした。授業後はさらにBBSで「ハゲワシと少女の写真についてもし自分がジャーナリストだったなら、報道と人命、どちらを優先させますか？理由も書いてください」というテーマでさらに意見交換を深めた。



グループでの意見交換の様子



意見交換の結果を聞いている様子

授業後、学生は BBS で他者の意見を閲覧し、自分の意見を書き込む（図 1 参照）。LA は 200 件近く投稿された意見をまとめて、次の授業冒頭において BBS で議論された内容を報告する。ハゲワシと少女に関する報告では、「人命を優先する」という意見、「報道を優先する」という意見、「撮影後に助けたい」という大きく 3 つに分かれた代表的な意見を上げ、その違いについて話すと共に、「その場だけの助け?」「写真の影響力」「今の自分にできること」という見出しで、授業にとって重要なポイントとなる意見を幾つか取り上げて紹介した。教員はこうした意見に補足しながら、前回の授業を振り返り、次の授業へのつながりを意識しながら授業を進めていった。



図 1 : BBS における意見交換の様子

また第 5 回の授業「市民メディア」では、授業時間中に携帯電話のカメラ機能を活用して学内のニュースを取材し、BBS に投稿して相互に閲覧、評価をしようというグループワークを行った。学生は説明を受けた後、学内に出かけ写真を撮影し、記事を投稿した。学生は学内で実施される企業セミナーについての記事を投稿したり、大学の設備を紹介する記事を投稿したりするなど、様々な記事を BBS に寄せた。LA は BBS に記事を投稿するための説明をし、記事投稿に関する技術的な支援を行った。また学生がどのような記事を作成すればよいのかなどの質問を寄せた際に、アドバイスをするようにした。授業後は、BBS で活動のふりかえりを投稿するといった授業を実践した。

(5) 分析考察

グループワーク、BBS、LA に対する満足度の結果を表 3 に示す。これらに対する学生の満足度は全般的に高く、満足度の高い授業が実施できたと言える。次に、「他者の意見から学ぶこと」、「能動的な学習態度の育成」について評価をする。

表3 グループワーク、BBS、LA、授業に対する満足度

質問項目	4	3	2	1
授業でBBSを活用したことに満足していますか	28	64	19	5
	24.1%	55.2%	16.4%	4.3%
LAを導入したことに満足していますか	42	67	3	4
	36.2%	57.8%	2.6%	3.4%
グループワークや参加型学習を導入したことに満足していますか	47	57	11	1
	40.5%	49.1%	9.5%	0.9%
この授業に満足していますか	41	67	7	1
	35.3%	57.8%	6.0%	0.9%

上段は回答数、下段は割合 (N=116)

まず「他者の意見から学ぶこと」を重視し、多様なものの見方ができるようになったのに関する調査結果を表4に示す。アンケートの結果、89%の学生が、BBSを活用することで多様なものの見方を学んだと回答している。また、グループワークにおいても80%の学生が多様なものの見方を学んだと回答している。このように、学生たちは、他の学生と意見交換をすることで多様なものの考え方を実感することができたと言える。例えば、第2回の授業では、「ハゲワシと少女」の写真に対して、「ジャーナリストとして写真撮影をするべきである」、「人命を優先し写真を撮るべきではない」と意見が分かれた。写真を撮影するべきであると考えた学生からは、「少女を助けると言っても、ハゲワシを追い払って食糧を与えてその場をしのぐことはできるが、その後はどうするのか。また周りにも多くの瀕死状態の人がいる中、この少女だけを助けるのか」などの意見が投稿された。これに対して、「人命を優先するべき」とした学生が意見を返答するなどして、ジャーナリストとしての責務について議論が交わされた。また第5回目の携帯記者に関するBBSにおいても「私が思い浮かばなかったようなニュースがたくさん出ていて、同じような内容のものを伝えていたとしても、記者によってどこでどんな風に写真を撮るか、どんな文章をつけるのかといった表現の仕方が違うということが実際に見てわかりました」との投稿があった。学生は他の学生の記事を見ることで、同じ対象物を伝える際においても人によって様々な表現方法があることを知り、多様なものの見方があることを理解している様子が伺えた。

しかし、調査結果では44%の学生はグループワークで面識のない学生と話をすることが難しいと回答していた。さらにグループワークにどう取り組めばいいのか戸惑いを感じていた学生は47%にのぼった。つまり約半数の学生はどう振る舞うべきか分からないままグループワークに参加していたことが示された。

このようにBBSやグループワークでは80%以上の学生が多様な視点を学ぶことができたが、学生はグループワークの経験が乏しく、どう活動すべきか理解できなかった学生がおり、グループワークに関しては課題が残った。以上のことから、グループワークを円滑に進めるために、グループワークの学びの意義や参加方法についての考える機会を取り入れ、意見を言いやすい環境づくりをすることが改善すべき点として考えられる。グループワークでもBBSと同様に自分なりの意見を発言しやすい場づくりを授業開始段階で行い、対面とBBSの活動との連携を強

化する必要がある。BBS で議論した後に、グループでさらに話をし、学生が意見を持って議論に取り組む環境をつくることも考えられる。

グループ編成に関しても工夫が求められる。表 4 に示す調査結果では、グループワークにおいて意見をまとめようとする学生とそうでない学生がいた。また自分なりの意見を出そうとする学生としない学生が約半数ずつ存在した。授業開始段階で学生のバランスを考慮したグループを編成し、グループワークにおける議論を活性化できるようにすることも必要になるだろう。

表 4 多様なものの見方、グループワークにおける振る舞い

質問項目	4	3	2	1
BBS での他者の投稿意見を読み、多様なものの見方を知った	56	48	9	3
	48.2%	41.3%	7.8%	2.6%
グループワークは、多様なものの見方を養うことに役立った	32	60	20	4
	27.6%	51.7%	17.2%	3.4%
グループワークでは、初めて会う人と話すことが難しかった	25	26	49	16
	21.6%	22.4%	42.2%	13.8%
グループワークや参加型学習にどう取り組んでよいのか、分からずに戸惑った	18	36	45	17
	15.5%	31.0%	38.8%	14.7%
グループワークを円滑に進めるため、自ら発言したり、質問を振ったり、意見をまとめた	15	45	49	7
	12.9%	38.8%	42.2%	6.0%

上段は回答数、下段は割合 (N=116)

次に「能動的な学習態度の育成」に関する調査結果を表 5 に示す。BBS の投稿が自分の考えを深める機会になったと答える学生は 81% であり、BBS は学生が授業内容を改めて考えなおす場となり、それにより能動的に自分の意見を再考できていることが指摘された。また 86% の学生は他の学生との意見交換をすることの重要性を認識し、自分ひとりで学ぶのではなく他者と学びあうことの意義を感じていることが示された。しかし、グループワークにおいて参加方法が分からないと答えた学生が約半数いたことから、他の学生と意見交換をすることが重要だと認識しつつも、実際のグループワークでは他の学生とどう意見交換を進めていいのかわかっていた実態があった。今後は学生が他者と学ぶための態度を育成していく必要がある。

また講義内容に対して自分の意見を持つことの重要性を認識した学生は 93% にのぼった。実際に講義内容に対して自分の考えを検討するようになった学生も 85% 存在し、グループワークや BBS で繰り返し意見を考えることを通じて、講義内容に対しても自分の意見を検討することを学んだ様子が伺えた。しかしながら、この講義を受け、他の講義に対しても同様に自分の意見を検討するようになった学生は 55% に過ぎなかった。この授業がきっかけとなり、他の授業での学び方にも変化が起こっている学生が存在したことが明らかになったものの、その数は約半数であった。以上のことから、学生はグループワークや BBS を通じて教員が思考を促す課題に取り組むことで、能動的に授業を聞く姿勢が育成されていたものの、他の科目の転移においては課題が残った。

表5 LAへの満足度・効果的な授業運営への貢献度

質問項目	4	3	2	1
BBSの投稿は、自分の考えを深め授業を振り返る機会となった	35	59	20	2
	30.1%	50.8%	17.2%	1.7%
講義では教員やLAの話聞きながら、それに対する自分の意見を能動的に考えていた	28	63	25	0
	24.1%	54.3%	21.6%	0.0%
他の学生と意見交換することの重要性を認識した	40	60	15	1
	34.5%	51.7%	12.9%	0.9%
講義内容に対して、自分の意見を持つことの重要性を認識した	49	59	7	1
	42.2%	50.9%	6.0%	0.9%
講義内容に対して自分の意見を検討するようになった	33	66	15	2
	28.4%	56.9%	12.9%	1.7%
この授業を受け、他の授業でも、講義内容に対し自分の意見を検討するようになった	14	50	47	5
	12.1%	43.1%	40.5%	4.3%

上段は回答数、下段は割合 (N=116)

(6) まとめと今後の課題

教員が思考を促すような適切な課題を学生に与えた上で、グループワークとBBSでの意見交換を課すことによって、ほとんどの学生は他者の意見から多様なものの見方を学ぶことができた。またグループワークとBBSで繰り返し、他者の意見を踏まえて自分の意見を発言する機会を得て、講義内容に対して自分の意見を能動的に考えるようになった学生がいることがわかった。しかしグループワークの参加方法に戸惑う学生が半数近くいたため、学生同士が意見を言いやすい環境作りをしていくことが今後の課題となる。また他の科目において講義に対して能動的に聞けるようになった学生は受講生の約半数であったことも課題として挙げられた。以上のことから、今後は初年次教育、他科目においても、学生同士で学ぶことを重視した授業の導入を学部や大学単位で検討することが求められる。

参考文献

- 橋本勝 (2002) 「新・情報文化論」の授業展開、情報文化学会全国大会講演予稿集、10:5-8
- 林徳治、沖裕基、黒川マキ (2006) 大学共通教育における学生参画型授業の設計と評価、日本教育情報学会年会論文集、22:122-125
- 岩田俊彦 (2005) 双方向授業への取り組み、商経学叢 52(2)、283-296
- 木野茂 (2009) 教員と学生による双方向授業：多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて、京都大学高等教育研究、15:1-13
- 宮田仁 (2008) 知識共有をめざした多人数講義をサポートする携帯電話対応写真データベースシステムの開発とその効果、日本教育工学会論文誌、31(Suppl.)173-176
- 溝上慎一 (2007) アクティブ・ラーニング導入の実践的課題、名古屋高等教育研究、7:269-287
- 文部科学省 (2005) 我が国の高等教育の将来像

オ) 授業時間外学習に関する調査報告書

(1) 調査の目的

本取り組みの最終的な目的は「アクティブ・ラーニング」を全学的に推進することにある。学生の自発的な学びを促進するには、学生の授業時間外学習の実態を把握し、学生の時間外学習時間を促す施策・立案を行うことが欠かせない。こうした施策・立案のための基礎資料を得るため、本調査を実施した。

(2) 調査の設計概要

- 1) 学生の時間がどのように使われているのかを調査すべく、授業時間外の学習時間と、アルバイトなどの学習とは直接関係ない時間が 1 週間にどの程度あったのかを調査項目とした。
- 2) PBL 型の授業とそうでない授業に対象者をわけ、授業時間外学習にどの程度の差異があるのかを明らかにするため調査項目を設計した。
- 3) 学生の学習意欲や学生の恥・憧れといった感性と授業時間外学習状況がどの程度関係があるのかを明確にし、授業時間外学習への動機付けができるように調査を設計した。

(3) 調査の概要

- 1) 対象者：2009 年度秋学期「哲学」、「大学教育論」、「教職概説」の受講者及び SA（チューデントアシスタント）
- 2) 調査期間：2010 年 1 月 8 日～1 月 18 日(第 13 週目に相当)
- 3) 有効回答数：430 サンプル
- 4) 回収率：60.2%
- 5) 用いる分析手法：単純集計・クロス集計・多変量解析(本年度については、単純集計とクロス集計のみ行った。多変量解析を用いた分析については、本年度は行うことができなかったため、来年度以降行い、調査の知見をまとめる。)

(4) 単純集計の知見

1) 属性について

属性については、対象科目の特性から文学部の学生が多かった。続いて、法学部、経済学部、社会学部の学生と続くが、理系の学生からの回答が少なかった。また、年次については、1 年次生が 7 割近くになった。これも調査対象科目の特性を大きく反映した結果といえる。なお、SA の中には大学院生も含まれており、大学院生からの回答も得られている。また、「教職概説」の受講者からの回答は 200 サンプルを超え、本調査の半数のサンプルを占める。つまり、教員志望意識の高い学生からのサンプルが多く集まっているため、本学の学生の実態を如実に表したデータとはいえないことを付記する。

2) 授業時間外の学習時間について

授業時間外の学習時間については、授業にかかわる学習時間とそれ以外の時間の2つに分けて述べる。まず、授業にかかわる学習時間として、課題レポートに費やす時間が多い傾向が読み取れた。具体的には、レポートに費やす平均時間が6.18時間/週となった。これは、秋学期の第13週目相当に調査実施したために長くなっているといえる。

また、それ以外の授業にかかわる学習時間として、予習復習に費やす時間を調査しているが、この項目の平均時間は、2.39時間/週となっており、調査項目の中で一番短くなった。目の前に課せられてレポートなどは真剣に取り組むが、それ以外の予習復習といった学習習慣はそれほどない、という学生実態がうかがえる。今後、学習習慣をいかに身につけるかが課題となる。

さらに、授業以外にかかわる学習時間としては、読書や自らの興味にかかわる情報収集の時間を調査した。読書の平均時間は2.56時間/週、情報収集の平均時間は、5.16時間/週となっており、読書の時間が低いことがわかった。

3) 授業時間外の学習以外の時間について

授業に直接関係のない時間の使い方として、多くの学生が一番時間を割いているのは、アルバイトであった。アルバイトの平均時間は7.77時間/週で、おおよそ一日1時間割いていることになる。次いで、友人との対話に割く時間については7.13時間/週、テレビを見る時間は5.15時間/週、インターネットサーフィンに費やす時間は、4.21時間/週となった。授業の第13週目に相当し、テストを間近に控えていてもある程度の学習以外の時間は確保している傾向が読み取れた。

4) 学習意欲について

学生の学習意欲については、高いといえる。授業の熱心度についての発問では、およそ80%近い学生が授業に対して熱心に取り組んでいるというデータが得られた。一方で、現状の学習時間は充足しているのかという発問に対しては、「十分でない」「あまり十分でない」との回答は80%を超えている。つまり、授業に熱心に取り組む、目の前の課題についても取り組むが、学習時間はあまり十分でないとの意識を学生は持っているといえる。

また、学習時間確保の障害については、「アルバイト・サークルで忙しい(43.3%)」について、「授業に関心がもてない(26.8%)」、「何を学習するかわからない(19.5%)」、「学ぶ必要性を感じない(9.2%)」というデータが得られた。アルバイトによる多忙はともかく、関心や必要性を感じられないという回答が多いことは深刻である。この学生実態を踏まえ、いかに学生が能動的に学ぶ仕組みを作るかが今後の課題となる。

5) 学生の感性について

今回の調査では「恥」と「格好いい」の2つについて、発問を作成した。多くの学生が恥と感じたものについては、「給食費を払わない(70.9%)」、「挨拶をしない(63.3%)」、「電車内で化粧をする(54.1%)」となった。一方で、あまり恥と感ぜることがない項目については、「服装のセンスがない(18.1%)」、「選挙にいかない(18.3%)」、「意見を述べない(28.4%)」となった。

また、格好いいと感じる項目については、「キャリアや業績がある(58.2%)」、「善悪の判断ができる(56.1%)」、「友人と協力ができる(53.3%)」となった。一方であまり格好いいと感じない項目については、「テストでよい点をとる(24.4%)」、「新聞やニュースを読む(24.8%)」、「クラブ・サークルに励む(37.7%)」となった。今後は、学生の感性と学習時間の関係を明らかにし、時間外学習への動機付けへのヒントを探っていく。

以上の結果を踏まえ、今後は調査目的を達成できるように、クロス集計や多変量解析を用いて分析を行なう。加えて、PBL型授業と講義型の授業の受講者で、時間外学習時間に差異があるかの分析も行っていく。そのうえで、次年度以降、授業時間外学習時間の増加のための施策・立案を行ってゆく必要があるだろう。

カ) S A 研修報告

(1) 研修内容と調査の設計

1) S A 全体のスキル向上のための研修

S A の成長を促すために、学期中一回の全体研修と業務日誌を作成して S A のスキルアップを図っている。

全体研修では、S A として働くことの心得や機材の使い方、必要な基礎知識について研修を行っている。また、S A を新任者対象の初級クラス、勤務経験の短い者対象の中級クラス、勤務経験の長い上級クラスの 3 クラスに分けて、研修を行った。本年春学期は、初級クラスでは S A としての基礎知識の習得や、窓口業務におけるマナーやコミュニケーションの研修を行った。中級クラスでは、業務の采配のしかたや、窓口業務における臨機応変な対応ができるように研修を行った。さらに上級コースでは、各ステーションや全体が抱える問題について、グループごとに議論し、その成果を初級・中級クラスを含む全 S A に披露した。そして全体として、情報共有を図り、全体のスキル向上の研修を行った。

一方、業務日誌とは、勤務終了後に勤務報告を兼ねて、電子掲示板を使って毎回記入をしてもらっている。業務内容と感想を記述してもらい、職員や他の S A がコメントを返す仕組みになっている。また、業務の感想や反省だけではなく、S A が日々抱える問題や他のステーションの状況が読み取れるため、個人のコミュニケーションにとどまらず、ステーション間のコミュニケーションにも役立っている。

2) 「業務振り返りシート」を活用した研修

S A の能力把握と業務理解度の測定をすることで、S A がどの場面でどのように成長をしているのかを調査し、今後の研修プログラムの開発と S A 個人の成長に資するデータを収集することを目的に調査を行った。対象者と調査期間は、来年度、勤務の継続を希望する者を対象に、2010 年 1 月 30 日に質問紙による調査を行った。サンプル数は 137 で、回収率は約 9 割であった。

3) SAの能力把握

SAの能力把握について、調査項目に用いたのは経済産業省が定義する社会人基礎力である。社会人基礎力とは、「前に踏み出す力(アクション)」、「考え抜く力(シンキング)」、「チームで働く力(チームワーク)」の3つの能力と12の能力要素からなる。SAにとって、この3つの能力は必須といっても過言ではない。たとえば、教員が窓口に来た際に、すぐに立ち上がり対応できるアクションや、常に疑問をもち考えながら対応するシンキング、学部学年の異なるSA同士が少ない人数で業務をこなす際に求められるチームワークである。そのため、社会人基礎力がどの程度SAに身につけているのかを測定するため、調査項目を作成し調査した。

4) 業務理解度の測定

業務の理解度の測定については、SAの主な業務を分類した。分類は、対応する人物と業務を行う場所で区分した。つまり、対応する人物は、教員と学生がメインで、業務を行う場所は教室と各ステーションとした。(表1)

表1 SAの業務分類 (一部)

	学生	教員
教室	出席の確認	機材の運搬・設置
ステーション	拾得物の対応・管理 レポートの返却	教材印刷

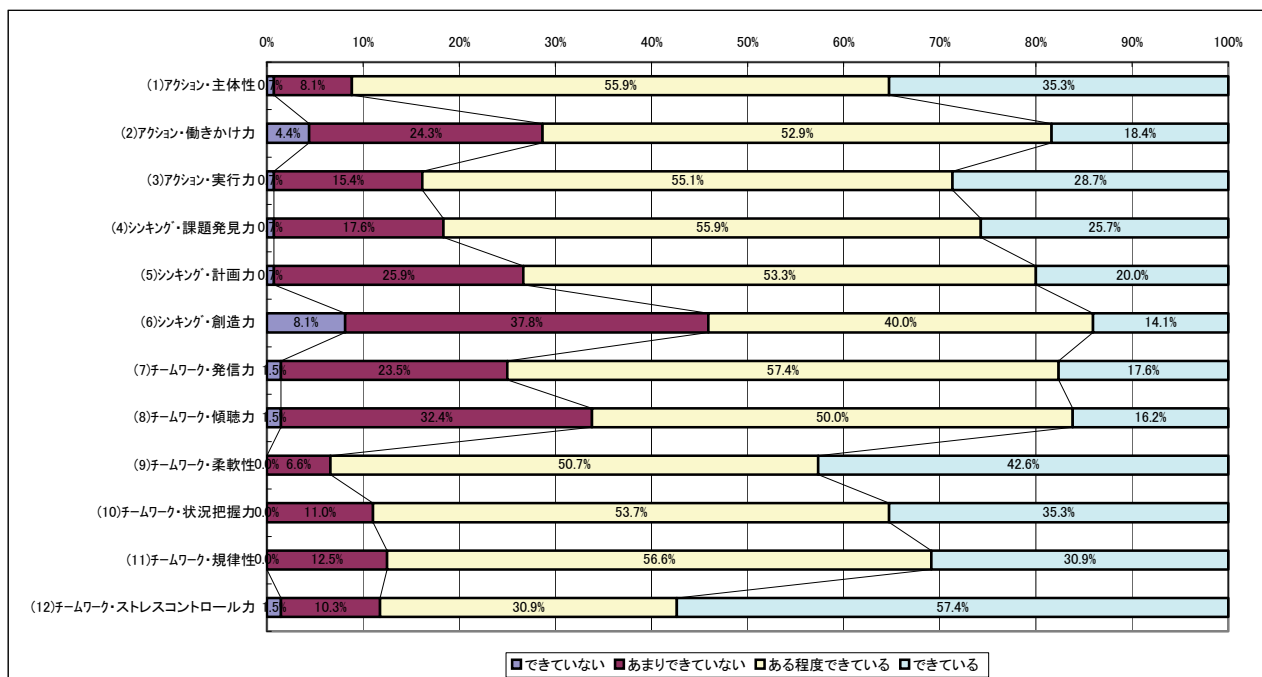
まず、SA一人ひとりに社会人基礎力と業務の理解度を自己評価してもらった。一方で、業務の理解度に限り他者評価も行った。他者評価とは、業務に関する理解度チェックテストを作成し、来年度、勤務の継続を希望する者を対象にテストを行った。つまり、SAは業務の「できる」「できない」を自己評価している一方で、理解度テストでは、その業務が理解できているかをチェックした。すると、自己評価と他者評価の間にギャップが生まれる。たとえば、あるSAはプロジェクトの設置が「できる」と自己評価しても、テスト受けてみたら「できていない」というケースが往々にしてありえた。そのギャップに着目し、来年度以降、業務を行う際に注意すべき点として気付きを示すことができる。自己評価と他者評価を組み合わせる仕掛けを用いることで、単に全体の傾向をつかむだけではなく、SA一人ひとりの振り返りもできるように調査を設計した。

(2) 調査結果

1) 単純集計による知見

単純集計では、3類の社会人基礎力に差が見られた。アクションとチームワークについては、おおむね身につけているといえる。しかし、シンキングについては、他の2つの能力に比べ、身につけているという値が低くなっている傾向が読み取れた。特に創造力の値が低くなっていることがわかる。(表2)

表2 社会人基礎力の身につく



今後は、課題発見をする力や計画力、創造力を育むようなプログラムやOJTが求められる。学舎の傾向によらず、SA全体の問題であるため、SAと職員全員でこの結果について議論し、向上する策を練っていきたい。

2) 重回帰分析による知見

業務を通じた成長実感ややりがい、他の学生にSAを勧めるかというオススメ度を統合した目的変数と他の能力との関係を重回帰分析で明らかにした。(表3)

表3 重回帰分析の結果

重回帰式	目的変数	SA価値実現								
説明変数名	偏回帰係数	標準偏回帰係数	F値	P値	判定	T値	標準誤差	偏相関	単相関	符号チェック
(1)アクション・主体性	0.325	0.149	4.484	3.6E-02	[*]	2.117	0.153	0.184	0.276	
(33)環境・知識習得	0.425	0.173	5.511	2.0E-02	[*]	2.348	0.181	0.203	0.403	
(32)環境・指導・指示	0.491	0.186	7.650	6.5E-03	[**]	2.766	0.177	0.237	0.252	
(31)環境・コミュニケーション	0.452	0.211	8.693	3.8E-03	[**]	2.948	0.153	0.252	0.396	
(9)チームワーク・柔軟性	0.566	0.248	12.525	5.6E-04	[***]	3.539	0.160	0.299	0.402	
(12)チームワーク・ストレスコントロール力	0.459	0.250	13.047	4.3E-04	[***]	3.612	0.127	0.304	0.379	
定数項	-9.374					-9.295	1.009			

[精度]		[分散分析表]							
決定係数	R ² =	0.436	変動	偏差平方和	自由度	不偏分散	分散比	P値	判定
自由度修正済み決定係数	R ² ' =	0.4097	全体変動	251.637	134				
重相関係数	R =	0.660	回帰変動	109.751	6	18.292	16.502	5.0E-14	[***]
自由度修正済み重相関係数	R' =	0.640	残差変動	141.886	128	1.108			

SAとして成長実感があり、やりがいを感じていたり、オススメ度が高いSAの特徴は、(12)と(9)から読み取れるように、ストレスの発生源に対処できるストレスコントロールや意見の違いや立場の違いを理解する柔軟性の能力が高い。また、(31)と(32)から読み取れることは、職員とのコミュニケーションや指導・指示が十分であったと感じている。さらに(33)と(1)から読み取れるのは、自ら知識を深めていたり、物事に進んで取り組む主体性のあるSAほど価値

実現ができています。

以上を踏まえると、価値実現しているSAの特徴としては、他者のことを理解するチームワークを有していること、職員とコミュニケーションが十分にとれていること、自ら主体性を持って学ぼうとしていることの3つがあげられる。つまり、自らが学びとる姿勢、集団のなかでチームワーク、職員とのコミュニケーションの3つを意識すると、SAの成長につながるといえる。特に職員の立場としては、コミュニケーションを十分にとることが求められる。業務に対する指導や助言も必要であるが、それ以上に学生目線で話を聞くことが求められるという知見が得られた。

3) 振り返りシート

今回実施したアンケート調査について、実態把握だけに用いるのではなく、学生の成長につなげたいと考えている。そのため、全体傾向の結果の公表だけではなく、結果を学生一人ひとりにフィードバックをする。自己評価と理解度テストの結果を載せた「業務の振り返りシート」を作成し、一人ひとりに返すことで、学生の成長と業務の改善を目指す。この「業務の振り返りシート」を用いて、学生とのコミュニケーションを図るきっかけとし、学生の成長につなげたいと考えている。

キ) 第2回関西大学FDフォーラム 実施報告

(1) はじめに

「思考し表現する学生を育てる」ことは、今日の大学教育において、いっそうの重要性をおびつつある。ところが教員は、思考や表現に関する指導や評価について、いまだ経験則以上のものをあまり持ちえていないのが現状である。

この問題について本学が幹事校として加盟する関西地区FD連絡協議会(FD連携企画WG)で昨年度シンポジウムを開催したところ、「もう少し議論を深めたい」、「時間をもっとゆったりとってほしい」との意見が多数あった。そこで今年度は関西大学と関西地区FD連絡協議会の共催により同じテーマでワークショップを開催することにした。当日は小講演や事例紹介のほか、参加者同士で各大学・授業における課題を議論するグループワークもおこなった。



開会のあいさつ
市原 靖久 副学長

(2) プログラム

日時：2009年12月12日 土曜日 13:30～18:00

場所：関西大学 第2学舎2号館C507教室

テーマ：「思考し表現する学生を育てる—書くことをどう指導し、評価するか?—」

プログラム：

- 13:30～13:40 開会あいさつ
市原 靖久 (関西大学 副学長)
田中 每実 (関西地区FD連絡協議会 代表幹事校代表)
- 13:40～14:30 小講演「書くための問いを生み出すことを支援する」
鈴木 宏昭氏 (青山学院大学教育人間科学部 教授)
- 14:30～15:00 事例紹介「添削から創作へ—
—関西大学全学共通科目「文章力をみがく」—」
三浦 真琴 (関西大学教育推進部 教授)
- 15:15～16:45 グループワーク
- 16:45～17:30 全体討論
- 17:30～18:00 コメント
井下 千以子氏 (桜美林大学心理・教育学系 教授)

(3) 内容

まず、小講演では青山学院大学の鈴木宏昭教授から「書くための問いを生み出すことを支援する」という演題で講演をいただいた。「学びあう力」や「問題を考える（発見する）力」を意識した教育実践の報告と書くことに加えて読むことの重要性について示唆があった。

続いて教育推進部の三浦真琴教授から「添削から創作へー全学共通科目「文章力をみがく」ー」の事例紹介をいただいた。“How to write”は大切だが、その前に“What to write”、“For whom to write”、“Why to write”が重要であるとの考えに基づいた実践に関する報告があった。

その後のグループワークのセッションでは、事前に持ち寄った資料をもとに3教室9グループに分かれ、文章表現力を育むための授業実践について意見交換を行った。各グループで大学の種別や規模、学問分野の違いを超えて課題を共有し、それぞれのグループの成果を各教室の代表者が全体発表の場で披露した。

最後に、桜美林大学の井下千以子教授から総括コメントとして大学におけるライティング教育について「目標」「目的」を明確化し、大学教育全体の中でどう位置づけ、組織としてどのように取り組むかについてお話をいただいた。



事例紹介

三浦 真琴 教授



グループワークの様子

(4) さいごに ～FD フォーラム参加者報告より～

本FDフォーラムは学内外50名以上の参加があり、特にワークショップでは教員間で活発な議論が行われ、参加者の本テーマへの関心の深さをうかがうことが出来た。以下、参加者のコメントをご紹介します。

<参加者のコメント>

私たち大学教員には、授業づくりについてじっくり語り合う機会はほとんどありません。このワークショップでは「学生の思考力・表現力を育てたい」という願いを共有する大勢の参加者が学内外から集まりました。

前半のプログラムでは文章表現教育の独創的な実践事例が紹介され、後半は分科会にわかれてグループごとに日頃の悩みや工夫を報告し合いました。グループの成果を分科会で深め、それをふまえて全体で議論することにより、授業づくりの課題が見えてきました。

印象的だったのは、参加者が協同的に描いた「思考と表現」の階層構造です。一番下の「人間関係（継続的なかわり）」という土台に「学習意欲（感情）」や「問題意識（発問）」の層が重なります。その上に「論理的思考（データ分析）」の層が続くのですが、参加者の多くがここでつまづいているようでした。さらに、これらをいかに専門科目と接続するのか？という問いが加えられました。

「思考と表現」の教育は、これらの階層を丹念に積み上げていくことで実現しますが、授業づくりにこれだけ複雑な構造が求められるとしたら、教員一人の努力だけでは限界があるのではないのでしょうか。私たち大学教員が自身の「授業力」を高め合うための専門的な教育開発支援が必要になる、と痛感しました。

第 2 章

他大学視察報告

1 岡山大学

(1) 目的

大規模クラスにおける双方向型授業の実現に向けた調査することが本出張の目的である。それを実現するため、「大規模ゼミ」を展開する岡山大学 橋本勝先生の「橋本メソッド」を見学することで、大規模クラスの双方向型授業の実現に向けた課題を探求する。

(2) 日時

平成 21 年 11 月 16 日 (月) 8 : 40 ~ 14 : 10

(3) 岡山大学の特徴

岡山大学は、1949 年に設立された国立大学法人の大学である。学生数・教職員数は学部 : 10,443、大学院 : 3,397 人で、教員数 : 1,388、職員数 : 1,198 の大学である(平成 21 年度)。その他特徴として岡山大学には、マッチングプログラム・コース (MP コース) がある。平成 18 年 4 月に開設され、先進科学分野、国際連携分野、そして地域のリーダーとして活躍する人材を養成すべく、全国の大学に先がけて始めた新しい教育プログラムである。MP コースの大きな特徴は、将来の目標・目的に応じて学部・学科横断型の科目履修を基本とし、卒業研究も目的に合った学部・学科を選び、これらの学部教員の指導で行えるという点である。また、優れた国際感覚を養うために、外国語の授業を多く取り入れ、海外短期留学や海外語学研修により生きた英語を学ぶ道も開かれている。3 つ目の特徴として 1 年次から 4 年次まで、担任教員やアカデミック・アドバイザーと強い連携を保ちながら、将来の目標実現に向けて勉学意欲を高めて行けることである。

(4) 出張者

三浦真琴、須長一幸、竹中喜一、遠海友紀、川瀬友太の計 5 名

(5) 視察内容

1) 「大学授業改善論」 担当 : 橋本勝 (8 : 40-10 : 10)

この授業は、教養教育の授業として位置づけられており、学部横断の授業となる。受講生は 1 ~ 2 回生が中心で、「大学の授業」をテーマに教員との協働作業により企画・開講される「学生参画型」授業である。内容的には、受講生が受けた (又は受けている) 他の授業科目を題材としながら、大学授業改善のための方策を受講者全員で考えていこうとするもので、実際に、どの授業が分析・研究対象になるかは受講生次第となる。当該授業で、優秀と判断された授業改善案については、実際にその授業を担当する教員に直談判を行う。

2) 「経済学B」 担当：橋本勝 (12:40-14:10)

この授業は、教育学部の授業として位置づけられており、教育学を専攻する低回生中心の授業である。経済の本質、消費、景気、経済のグローバル化などをテーマに、教員との協働作業により企画・開講される「学生参画型」授業である。内容的には、八ツ場ダム建設中止問題やワーキングプア問題、鳩山イニシアチブといった時事問題に至るさまざまな経済的問題をできるだけ広く扱っている。

(6) 所感

1) 多人数の有効性

大学教育の課題のひとつに挙げられるのが、多人数講義である。教材等を工夫したり、話術に長けた教員であったりしても、一方通行型の講義形態からは脱却が難しい。よって、講義定員を減らす視点が示され、教育効果の向上に努めているのが現状であろう。

ところが、橋本メソッドはその「多人数」を逆手に捉え、授業を運営している。そのメリットとして3つあることを指摘したい。

まず1つ目に、多人数のため、競争環境を構築できる点である。橋本メソッドでは、2~4名程度のグループを作り、与えられたテーマを選択し、グループごとに討議し合あう。そして、同じテーマごとに、どのグループが発表できるかを競い合う。つまり、適度な競争環境を構築することで、学生の学習へのインセンティブを働かせるメリットがある。

2つ目に、橋本メソッドは発表を課すため、多人数を相手にした表現能力の醸成が可能となる。多人数の前で、自己の主張を明確に述べることは難しく、一定の訓練が必要となる。そういった科目は大学教育では少なく、受講生には一定の効果が期待できると思われる。一方で、グループでの学習となるため、互いに知的な議論をしなければならない。共通の目標に向かって、互いに協力し合う授業形態の学習効果は高いものと思料される。

3つ目に、多人数とは直接は関係ないが、ゲーム的要素を活用する橋本メソッドは、全体として非常に活気にあふれ、活発な質疑応答を促している。橋本メソッドの評価方法は、チーム得点と個人得点に分かれており、チーム得点にはエントリー得点、発表得点、勝利得点、質問・反論得点がある。また、個人得点には、優秀なコメントに対しての加点がある。このように、議論を活発にするために、ゲーム的な要素を入れ、学生の学習意欲を引き出している。(現に、教員が発言を求めている前から、発言のため挙手をしている学生が多数いた。)

以上のように、橋本メソッドのメリットは、いずれも学生の学ぶ意欲を引き出すことにつながっているといえる。学生が自然に予習をし、積極的な発言をする橋本メソッドは、多人数を逆手に取った授業形態といえる。

2) 学生個人に対する教育

競争原理やゲーム感覚を働かせつつ、表現力を醸成する橋本メソッドは、多人数講義であるが故に行き着いた授業形態であるが、多人数講義であることは変わらない。つまり、学生一人ひとりへの教育は、少人数教育に比べると薄いといわざるを得ない。また貢献度に関係なくチーム全員が加点となるため、いわゆる「できる学生」といささか「できない学生」でチームを

組んだ場合、不公平感が生まれることもあるであろう。

そこで、橋本メソッドはそれを補うべく「シャトルカード」を併用している。学生は授業の最後に、授業中に報告した 2 チームの講評をそのシャトルカードに記入する。それを教員は、短いコメントを付して次週、学生に一人ひとり返却する。そうすることで、学生個人の考えを教員が把握できると同時に、学生と教員のコミュニケーションが図られる。また、学生の出欠管理にも用いることができ、出席率の低い学生をフォローすることも可能である。つまり、橋本メソッドは、授業内における学生同士の活発な双方向型の授業形式だけではなく、学生と教員の双方向もこのシャトルカードで同時に実現している。

以上のように、学生個人をフォローするシャトルカードは、学生が孤立することなく、教員と学生の双方向の授業形態に一翼を担っているといえる。また、発言がしにくい学生にとっても有効的であり、さらに学生個人のフォローも可能となるシャトルカードは、橋本メソッドの最大の特徴でもあろう。

3) 議論しやすい工夫

橋本メソッドでは、学生の考える時間が十分に確保されている。授業中の発表に対して質問をするにしても、いったんグループで話し合う時間を設けていた。質問をいきなり全体の場で発表するのではなく、グループで確認しあうことで、質問者の不安が解消され、質問が出てくる。本当にこの質問は正しいのか、同じ疑問を持っている人がいるというのを共有することで、学生の不安や安心感を醸成し質問が出やすく、議論しやすい場を作っている。

また、橋本メソッドでは時間の管理がされている。5分-開始準備、25分-チーム A による報告と質疑、25分-チーム B による報告と質疑、15分-教員による補足説明、10分-シャトルカードの記入(全員)といった具合に、時間が区切られている。そのため、学生が次に何をすることがわかり、授業がスムーズに進んでいく。

さらに、チーム名がユニークであった。もちろん単純なものもあるが、個性的なネーミングが多かった。チーム結成後の最初の作業としてのチーム名の決定は、学習形態への導入としては極めて有効であろう。以上のように、議論がしやすい場をつくるためにいくつかの工夫があった。

2 国際基督教大学 出張報告

(1) 訪問概要

日時：2010年2月18日 11:50～17:00

場所：国際基督教大学

対応者：

西尾教養学部長 日比谷学務副学長 久保教養学部副部長 山口教務部長
堀内 APC センター長 本郷 AL センター長 ウィルソン FD 主任 飯塚学事部長
畠山図書館長代行

(2) 内容

1) 図書館について

ICU 図書館の特徴は大きく 3 つある。まず 1 つ目は「リザーブブック」制度である。リザーブブックとは教員によって指定されるクラスの必読書のことで、開架ではなく全て図書館オフィス内で管理されている。また、通常の図書と比較して短い貸出期間（3 日以内）となっている。このため、レポート作成等により特定の図書貸出が集中する時期でも多くの学生に読んでもらえるような仕組みを構築している。

2 つ目は、自動化書庫の導入である。このシステムは日本で最初に ICU が導入した。図書館の PC 端末から書庫にある図書を検索し貸出要求を行えば、数分で自動的に該当の図書が出てくる仕組みである。書庫の省スペース化（通常の約 5 分の 1）、配架・書架整理のコスト削減等の効果を上げている。

3 つ目は、スタディエリアの整備である。図書館内に 120 席を超える PC を設置し、学生は自由に使える。図書とインターネットの両方を参考にしながらレポート作成等を行える。また、グループスタディールームというグループ学習やプレゼン練習用のスペースも設けられている。中には PC と大画面モニタも設置されている。

2) 多摩アカデミックコンソーシアムについて

本コンソーシアムは 1995 年に「仮想の総合大学をつくろう」というコンセプトの基に発足され、国際基督教大学、国立音楽大学、東京経済大学、津田塾大学、武蔵野美術大学の 5 大学で構成されている。

主な取組は一番活発なものとして「図書館の相互利用」がある。ICU ではリベラルアーツを学ぶ特性上学習領域も幅広い。音大、美大等では芸術系の専門書が充実しており、その分野に興味のある学生・教職員の利用があるという。他大学図書館の所蔵資料を所属大学の窓口で貸出・返却が可能なことも利用促進に貢献している。その他「単位互換制度」、「施設の相互利用」、「共同の Web サイト構築」等がある。

3) サービス・ラーニングプログラムについて

サービス・ラーニングの「サービス」とは無償のボランティア活動のことを指す。サービス・ラーニングの目的はそのような活動を通して「能動的・自律的学習者を養成」することである。ICU では、実習コースとして「国際サービス・ラーニング」と「コミュニティ・サービス・ラーニング」を用意している。いずれも非営利機関における 30 日以上の無償のサービス活動に対して単位が付与される。特に、リフレクションを重要視しており、成果を形にするレポート作成およびプレゼンも必須となっている。サービスではなく、あくまで「ラーニング（何をどれだけ学んだか）」に対して単位を付与する姿勢を浮き彫りにしている。

実習に至るまでのアレンジは、学生が自ら実習先や実習に至る準備を手配するといったように、個人で行うことが原則となっている。また、教員はサービス・ラーニングアドバイザー（SL アドバイザー）としての役割を担うが、これも学生が自ら SL アドヴァイザーを見つけることとなっている。SL アドヴァイザーは実習前の面談や実習中のメールでの相談、実習後のレポート・プレゼン評価等を行う。

毎年 50～60 名の参加者があり、元々は 3 年次生が中心であった。しかし、近年は 2 年次生が増加しており、この背景には、2 年次終了時点で行うメジャー選択の判断材料としたいと考えていることがあるという。

4) 授業効果調査について

ICU では学生による授業評価のことを「授業効果調査（Teaching Effectiveness Survey : TES）」と呼んでいる。TES は各学期の終わりに実施され、各授業を「コース自体」、「担当教員の教育方法」、「学生の学習」の 3 方向から評価している。質問項目は選択肢形式部分と自由記述部分から構成される。選択肢形式の部分はオプション質問として 26 問用意され、教員はその中から 10 問を選択出来るようになっている。原則全科目で実施することになっているが、申し出により実施を辞退することが出来る。現在の実施率は約 9 割、学生の回答率は約 7～8 割である。

実施結果は次の学期直前までに Web 上で公開される。公開可否や教員コメント有無は、教員の任意となっている。以前は学生の自由記述部分の回答も公開されていたが、時間的ロスが大きすぎたため、現在は用紙のコピーを教員へ送付するようにしている。

5) アカデミックプランニングについて

ICU では教養学部 1 学部の中に文系・理系の枠を超えた 31 のメジャーがあり、入学当初から 2 年次終了時点でのメジャー選択に向けた学修計画を綿密に行う必要がある。そこで、ICU では学生一人ひとりに専任教員がアドヴァイザーとして割り当てられ、履修指導を中心とした教育支援を行っている。学生は、アドヴァイザーと修学上のこと、推薦状、就職・進学に関すること、休学、退学、復学などについて相談することができる。また、各教員はオフィスアワーを週 2 時間以上設けることになっており、授業の内容についても相談しやすい環境となっている。

さらに、アドヴァイザーを補完する組織として「アカデミックプランニングセンター」が

ある。主な取組としては、学生の相談受付やメジャー説明会のコーディネーション、ハンドブック作成等が挙げられる。教員個人だけでなく、組織的に学生のアカデミックプランニングを促しているといえる。

(3) おわりに

ICUでは、本学ではまだ行っていない「サービス・ラーニング」や組織的な「アカデミックプランニング」等の取組を行っていたり、図書館設備を充実させたりすること等により、学生のActive Learningを促進する環境が整えられていた。

図書館では、本の貸出数が無制限であることもあり、学生1人あたりの貸出冊数が日本一となっている。また、先に述べたスタディエリアは訪問当日も満席であったが、これは連日のことで毎日午前中には満席になるということであった。このような現状からもICU図書館が学生の自律学習促進に効果を上げていることを目に見えて実感することが出来た。

また、サービス・ラーニングでは原則個人による事前準備、現場での実習、リフレクションの重視等Active Learningを促す仕掛けが多く含まれていた。サービス・ラーニングを通して、学生がコミュニケーション能力や問題解決能力、自分の役割を認識する能力等社会で生きていくために必要な力を高められるといえる。

アカデミックプランニングは特に大学における学修計画を十分に立てることが困難な初年次学生に高い効果があると思われる。一般の初年次学生の中には、部活やサークルの先輩や友人からアカデミックプランニングに関するアドバイスを得る者もあるが、「アカデミック」なアドバイスをもらえるかは不確定である。これを組織的かつ継続的に行う仕組みがあることは、学生にとって大学生生活の学びをより有意義なものにさせることへつながるといえるだろう。

3 青山学院大学

(1) 概要

1) 出張の目的

全国でも先進的な取り組みのひとつとして、iPhone を社会情報学部の学生に配付している。その内容を調査することで、学生の能動的な学びの促進に向けて、ICT 教材の活用と可能性と課題を探求する。

2) 日時

平成 22 年 2 月 18 日 (木) 9 : 30 ~ 11 : 20

3) 青山学院大学の特徴

青山学院大学は 1874 年に設立された私立大学である。学部・大学院数は文学部・文学部二部・教育人間科学部・経済学部・法学部・経営学部・国際政治経済学部・総合文化政策学部・理工学部・社会情報学部である。学生数・教職員数は、学部 : 18,527)、大学院 : 1,466、教員数は 1,312、職員数は 324 である(平成 21 年度)。その他の特徴として、社会情報学部の学生・教員に iPhone 3G を配付し、授業展開を行っている。

4) 出張者

須長一幸、川瀬友太

5) 視察内容

2009 年より青山学院大学は、iPhone 3G を利用したモバイルインターネット社会の教育と研究を進めている。その一環として、日常利用で得られる体験を通じ、ネット社会で役立つ提案力を備えた学生の育成を目指すため、社会情報学部の全学生と教員に 550 台の iPhone 3G を配布している。その取り組みを調査することで、学生の能動的な学びの促進に向けて、ICT 教材の活用と可能性と課題を探求するため、平成 22 年 2 月 18 日 (木) 9 : 30 ~ 11 : 20 に調査を行った。

社会情報学部は今年で開設 2 年目を迎えた新しい学部で、2 年生 312 名、1 年生 214 名に iPhone を配付している。完成年次には約 1000 台規模の導入になる見込みとしている。

6) 所感

a) 授業改善と学生サポート

iPhone は、学びや授業を支援するツールとして活用できる。GPS 機能を使って、学生の出席を採ることや、iPhone をクリッカーとして使い、学生の授業参画を促すことができる。また、文字や図だけでなく、動画を利用した授業資料の提示や・配付・閲覧ができたり、パソコン教室での iPhone をセカンドモニターとして活用したりしている。

しかし、青山学院大学の取り組みはそれらを目的にしているわけではない。世界的に普及し

ている iPhone を活用することで、iTunes や App といったネットビジネスの手法やモデルを体験的に学ぶことができる。また、学部全体が iPhone を持つことで、約千名のモバイルネットコミュニティができる。学生がそれを体験することで、主体的に授業への参加を促すことができていた。

実践的な教育や研究の場を醸成する行うことを目的に iPhone が導入され、授業支援ツールとしてだけの活用ではない。科目が苦手な学生のための復習や欠席してしまった学生へのフォローなど学生のサポートや、コミュニケーションツールとしての可能性があるといえる。

b) 情報感度の刺激

授業時間外の学習時間の増加に向けて、学生の学習への動機付けを喚起することは高等教育の課題のひとつである。また、学生の生活や視点を、いかに学習に向けるのかといったことは、多くの大学が知恵を絞っている状況である。

そういった状況で、iPhone のような先進的な仕掛けを導入することは、今後のひとつのモデルになるといえる。あふれる情報の中から有益な情報を吟味し、それらを駆使して問題を解決に導く力が求められる昨今、すぐに情報を手に入れることができる。また、授業の内容もすぐに導くことができ、人文社会科学と情報科学を融合した学びの展開に寄与し、幅広い視野と知識を基礎能力として取得することができる。

学生の情報感度を刺激する仕掛けを学士課程教育で実践している例を調査し、ICT をうまく活用することで、学生の学習への動機付けを行うことができるといえる。高度に発達した情報化社会で広く活躍できる人材の育成のため、ただ単に学生の学びの支援として ICT を活用するのではなく、学生をいかに学びにシフトさせ成長に導くのかという視点は、本学で ICT の活用を検討する材料となった。

c) 日常と学習の場をつなぐツール

授業改善や授業支援ツールとしての活用や学生の情報感度の刺激が、学生の学習への動機付けにつながっていることは間違いない。その効果は、学習と日常がシームレスにつながっている。

授業時間外のアクセスは、通学時間と就寝前に多いようだ。どこでも、すぐに使えることがその理由であろうが、結果的に、学生の隙間時間が学習時間につながっているといえる。授業時間外学習にパソコンは利用されているが、起動時間やアクセスするといった手間がある。ところが、スポット的に空いた時間や往復の通学時間などのすき間時間を、学習と結びつけることを iPhone は可能にした。

iPhone を用いて、すき間時間を学びの時間に変えることは、学生の日常生活と学習の場をつないでいるといえる。学生の能動的な学びの促進に一助を担う iPhone は、教材やツールとしての可能性を大いに感じた。

(2) 青山学院大学における iPhone を用いた授業実践に関するインタビュー

青山学院大学社会情報学部では、学部全学生（学年定員 200 名）と専任教員に学習ツールとして iPhone を配付している。iPhone を持つことだけで発生する費用（基本料金など）は学部側で負担し、学生が個人的に利用する分は学生負担となっている。

そのねらいと効果について、インタビュー調査を実施した。

1) iPhone で何をするのか

原則として、iPhone は授業での利用（資料の配付）のための LMS に用いられ、収録授業の配信や、e-Learning にも利用されている。また、授業アンケート、出席管理、クリッカーなどとしての利用も行われつつあり、多様な利用形態が模索されている。授業内の利用を促進するツールやシステムが積極的に開発されつつあるだけでなく、授業外の任意の利用（任意のアプリの導入・利用や携帯電話としての利用）も自由であり、むしろ様々な利用・体験が望まれていることは特筆すべきである。多様な形態での利用が促進されているのは、iPhone の導入の背景は、「よりよい情報環境に触れ、体感し、情報感度を上げる」という目的があることによる。具体的に iPhone で何をさせるか、よりも、学生がスタンダードレベルよりもよい環境でさまざまな可能性を模索することが、将来的には学生に益する、という信念が底流となっている。

2) なぜ PC ではないのか

情報端末として PC ではなく iPhone を選んだのは、電車内や就寝前などの「すきま時間」を学習時間として利用するためである。PC はどれだけコンパクトなものであっても、使用に際してはディスプレイを開き、OS の起動するまで待機しなければならない。結果的には、それが心理的な障壁につながる。日常的な時間と、学習している時間との間に、「PC を用意し、起動する」という時間的・心理的なラグが生じてしまう。一方 iPhone にはそれらが無い（あるいは著しく少ない）。そのことによって、日常的な時間と学習時間とがいわばシームレスにつながり、連携するということが期待できるのである。

3) アクティブ・ラーニングの促進と iPhone

以上から、iPhone の導入は二つの意味で学生の「学習」と「日常」をシームレスにつなげる可能性を持っていると考えられる。ひとつは、コンテンツである。iPhone 上で、学生は授業関連のコンテンツにも、アミューズメントを含む日常的なコンテンツにも触れることになる。もう一つは、時間である。ある程度明確に切り分けられていた学習時間とそれ以外の時間を、iPhone は連携させる。この二点の観点で、iPhone は学習と日常とがスムーズに折り重なった生活の係留点となり、生活時間全体を視野に含んだアクティブ・ラーニングを促進するための一定の効果を持つ可能性を持つと言えるだろう。

4 ハワイの大学視察

ア) わたくしたちの問題関心

聊か旧聞に属することで恐縮至極だが、我が国の大学人の多くはイギリスにおけるSD活動の詳細をあまり知らないまま、アメリカにおいてかなりの勢いを持って展開したFD活動については次第に耳に、そして口にするようになった。いや、アメリカにおいてFD活動はかなりの勢いを持って展開したというやや偏った価値が付された上で、そのような話や事例がわたくしたちの耳目に触れることが多くなっていった。しかし耳目に触れたのはいくつかの大学におけるFD活動の断面であり、その背景にある諸々のこと（歴史的経緯・教育観の推移・それらに伴う苦悩等）についてはこれを捨象され、教育のトレーニングを受けることのなかった大学教員の教える力量を育むのがFD活動である、そのためには授業評価や他の教員の授業風景を参与観察することが必要である、というように極めて単純化されたことばかりが我が国の高等教育界においてまことしやかに語られるようになっていった。

FD (Faculty Development) とは用語の成り立ちに思いを馳せるまでもなく、Faculty (教授団) が Develop (成長・発展・進歩) することであり、それはボイヤーの高級なエッセイを待つまでもなく、義務 (obligation) ではなく、使命 (mission) の地平で捉えるのが正しいと認識すること難^{かた}からずの概念であるのに、教員が個々に自分の授業 (だけ) を改善することがFD活動である、それは教育職にある者の義務である、それらが蓄積されれば組織として教育改善に取り組んだことになる、狭隘にして誤りだらけのかかるFD活動観がいつの間にか一人歩きを始めてしまった (正しくは「始めさせられてしまった」)。そこには大学教師が Faculty の一員であるという認識は一このことが実はとても重要なことであるというのに一つゆと見られない。

FD活動とは、心ある教師の善意に基づく個別の努力の (辛うじての) 積分、そのように描写すれば幾ばくかの牧歌的要素がささやかながら残るような感があるが、極めて遺憾なことに、そこには個々の教員の努力という営為の紐帯が存在しないことそのものが等閑視されているという圧倒的な欠点あるいは矛盾が示されている。そのことを我が国の大学人の何割か (いやほとんど) は気づかないままで時を過ごしている。

そもそもアメリカと日本、アメリカのモデルとなったヨーロッパと日本とでは大学の出自自体が違うものであるのに、そのことを一切勘案することなく、ただただイギリスで、あるいはアメリカでかくかくしかじかの動向がある、我が国でも同様の展開はできないものか、そんな平面的な、表層的な、単純な、愚かな、皮相的な、哀れな発想しかできなかった我が国大学関係者の見識にこそ問題がある。今に至るまで、そのことを誰も追求しなかったこと自体が「何か」を物語っているのだと考えるのが自然である。

わたくしたちの関心は、そのような負の先行意識に見切りをつけ、真にアメリカで展開している教育改善の動向が意味あるものであるならば、それを虚心坦懐に取り入れたい、そのためには彼の地で何がどのように展開しているのかを正しく知ることが必要である、複数校を対象とせず、たった一校に十分な時間をかけてそのことを調査したい、というところにある。

「義務化」という偏って人為的なFD活動の展開に伴い、「アメリカの大学では研究偏重主義

を見直し、教育にも力を入れるようになった」といった程度の認識は多くの大学教員が持つようになっている。しかし、“Research”から“Teaching”へとパラダイムがシフトした後、さらに大きなパラダイムシフトがあったことを知る大学教員はさほど多くない。アメリカでは1980年代の後半から90年代にかけて“Instruction (Teaching)”から“Learning”へと学士課程教育のパラダイムがシフトした。これに伴い、教授者（教師）ではなく学習者（学生）を中心とした教育・学習の在り方が模索され、そして創造され、それまで“How to Teach”を軸に展開していたFD活動に“How to Learn”の要素が色濃く反映されるようになってきている。

そのアメリカでは学生たちの“Active Learning”を実現するために様々な手法が工夫されている。端緒はカナダであるが、医学部で始まったPBL (Problem-based learning) は我が国でもこれを取り入れる大学が増えてきているので、その名称と概要は広く知られるようになっているが、その方法を医学部以外の教育・学習に適用できるのか、その可能性と限界についてはまだ不明なところもある。そんな折り、ハワイ大学においてIBL (Inquiry-based learning) が実施されていることを知った。医学部で展開されているPBLは最終的には正しい医学知識を獲得することが目的となっているが、IBLは知識を獲得するためのプロセスを経験することに意義を求めていること、そのために医学以外の領域でも実践可能であること、日本にいながらにして得られる情報はその程度のものである。

さらなる情報を求めて、2010年2月7日から13日にかけてハワイ大学を訪問した。その目的は学生中心 (student-centered) のアクティブ・ラーニングがどのように展開されているのかを調査することにある。わけでもIBLならびにPBL、すなわちactive learningを実現するための教育手法がどのように活用され、どのような形態の授業が実践されているのか、その具体的な様子を体験あるいは体感することを大きなねらいとした。主たる訪問先はPBLを展開している医学部、IBLを取り入れた看護学部であるが、それぞれの訪問先で得られた貴重な知見や情報などについては個々の報告レポートに記されているので、十分に参照されたい。

それらに先んじて総評めいたことをここに綴るのは甚だ躊躇われることだが、報告者の感想として簡単にまとめておきたい。学生の成長を真に望むのならば、その成長を可能にするための準備を入念におこない、実際の授業場面では、なるべく手を出さず、口もはさまず、待つこと、それがいかに重要であるかをハワイ大学の教師たちから学んだ。即ち、“Be patient.”教えることをなりわいとするわたくしたちは、知らず識らずのうちに「教えたがる」性向を身につけてしまっている。これを払拭するのはそうそうたやすいことではないが、ハワイ大学を視察したメンバーは少しずつ可能なところからこのことに取り組もうと考えている。

イ) 訪問スケジュール

コーディネーター カーティス・ハート・ケリー

DATE	Schedule
1 st day (Feb 7, 2010)	Depart from KANSAI
2 nd day (Feb 8, 2010)	Meet Nurse Marshall at UH SON (IBL)
3 rd day (Feb 9, 2010)	Meet Nurse Inouye at UH SON (IBL) Meet Dr Sakai at JABSOM (PBL) Meet FD staff
4 th day (Feb 10, 2010)	Go to KCC all day
5 th day (Feb 11, 2010)	Individual activities/researches
6 th day (Feb 12, 2010)	Depart from HONOLULU
7 th day (Feb 13, 2010)	Arrive at KANSAI

ウ) ハワイ大学マノア校 看護学・歯科衛生学部講師における IBL の実践に関するインタビュー

ハワイ大学マノア校の看護学・歯科衛生学部は、アクティブ・ラーニングの手法の一つである“IBL (Inquiry Based Learning)”を用いた授業実践を取り入れている。しかしながら、1990年代には広く用いられていた IBL は、現在のハワイ大学ではあまり使われていないとのことである。それはなぜなのか。また、そもそも IBL は、医学部で取り入れられ、現在もカリキュラムの中で中心的な役割を果たし続けている PBL とどう違うのか。こういった関心のもと、われわれはハワイ大学の二人の教員に話を伺った。

インタビューの対象の一人は、現在でも IBL を用いた授業実践を行っている William W. Marshall 講師、もう一人は、看護学・歯科衛生学部長の Jillian Inoue 教授である。Marshall 講師からは、主に具体的な IBL の実践例に関して、Inoue 教授からは、主にカリキュラムに関する IBL の役割や IBL が次第に用いられなくなっていく理由に関して、質疑を交えながらの報告をいただいた。

(1) IBL の授業実践

1) IBL とは何か

主題、トピック、テーマが授業の中心となる通常型の講義と対するならば、IBL 型の授業において中心となるのは「探求 (inquiry)」である。Marshall 講師によれば、探求とは、問いの形成、目的達成へのマップの形成、仮説の形成、仮説の検証、などの複層的なプロセスを含んだ「真理」の探究であり、これらのプロセスの構成は「科学的な手法 (scientific method)」に倣ったものとなっている。ただし客観科学とは異なり、IBL において探求の対象となる「真理」は、そこに意見が収束し、合意によって探求が終わるといった類のものではない。IBL における「真理」は、むしろ“unfolding”な性格、つまり、そこに到達することで新たな問いが生じる、あるいはそれ自身が新たな問いとなり、次の探求の呼び水となるような性格を持っている。

IBL において探求の対象となる「真理」のこうした性格は、IBL において立てられる問いの性格に由来していると言えるだろう。例えば、一般に PBL では、その答えがすでに知られている問いに主な焦点が当てられ、とりわけ医学部で実践されている PBL ではその傾向が強くなる。ひとつの問いに対して充てられる検討期間も数週間程度と比較的短い。一方で IBL においては、オーソドックスな回答が与えにくい問いが探求の対象となることが多く (例「この患者の QOL をあげるために、われわれはどのような支援ができるか」)、これらの問いに立場を異にする様々な学生が多角的な視野から検討を行うことになるため、ひとつの問いの検討に一学期をまるまる充てることもありうる。

2) IBL における教員の役割と授業実践

Marshall 講師は、IBL における自分自身の教員としての役割を「振付師 (choreographer)」とみなしていた。その謂は、教員の実質的な作業は「授業時間が始まるまで」にあり、学生に対する指示やコメントも、「授業時間が始まるまで」に行われる、ということである。実際に授業時間が始まってしまえば、何らかの役割を演じるのは学生のみであり、教員はほとんど何も言わず、授業を後方から参観しているにすぎない。教員があえて授業内での議論には関わらないのは、学生の自主性を引き出し、ピア・レビューを常態化させることで批判的思考力を育成するという効果を期待してのことである。

こうした形態で行われる IBL 型の授業では、中心的に授業を運営してゆくのはプレゼンターとなる学生である。プレゼンター学生は当該の授業における課題と状況を提示し、参加学生の周囲を回り、彼らからの質問を促す。対話的に行われる質疑のなかで、時にはプレゼンター学生の準備を超える質問がなされることもあるが、その場合、回答は次回以降の授業に持ち越される。

扱われる課題の探求とそれらに対する質疑は、「対話的」に行われるが、その対話は無軌道なものではなく、環境、抱えている問題、健康上の留意点、などの基礎データに基づき構造化されていることが重要である。与えられた基礎データを持つ一定の枠組み (‘Determination of health’ と呼ばれている) が、学生たちの探求プロセスを仮説検証型の scientific method へと自然と誘うよう工夫されているからである。基礎データに基づいて、プレゼンターがクライアントについてプレゼンし、クライアントがおかれた現状が何に起因しているのか、そして、その

状況下からクライアントを救うためには何をすべきなのか、受講学生たちは質疑応答を通じて仮説を形成する。

受講学生たちが首尾よくこのような仮説検証型の思考プロセスをたどって授業が運営されるためには、慎重な授業コントロールが必要となる。しかし「振付師」としての教員は、これらのコントロールに必要な技量と知識を、授業の中でではなく、授業が始まる前までにプレゼンター学生に提供しなければならない。そのため、教員は事前に学生と厚い信頼関係を構築する必要がある。Marshall 講師は、まず教員自身の情報開示を行い、そのうえで、学生が彼ら自身の情報開示をするよう促しながら、信頼関係を築いていっているとのことである。



写真：Marshall 講師へのインタビューの様子

（2）IBL をめぐる諸状況

Inouye 教授によれば、IBL が 90 年代以降、用いられなくなった理由は単純である。IBL 型の授業を有効に運営するにはクラスサイズは少人数でなければならないが、90 年代以降の財政悪化に伴う予算の縮小に伴い、IBL の大規模な運営をまかなうことができなくなった。IBL を学部で展開するには、1 学年 300～400 人の学生を、6 人から 8 人のグループに分けて、およそ 3 時間の授業時間のセッションを、1 日から 2 日かけて行わなければならない、また教員への研修も一週間かけて行わなければならない。

現在では、IBL を実施しているクラスは Marshall 講師のそれを含めてごく少数しか残っていないとのことであるが、それは IBL の内容や教育効果の点で課題や問題が生じたからではなく、ひとえにこうした IBL 型授業の運営にかかるコストのゆえである。

（3）考察

Marshall 講師は、授業運営を学生の自主性にゆだねるという特徴的な手法を採っているが、彼の授業を効果あるものにしてしているのは、「プレゼンター」である。教員はプレゼンターと信頼関係を築き、プレゼンターに授業の主旨と目的を伝え、その上で授業運営そのものを彼/彼女に任せる。プレゼンターは、文字通り授業の中では必要な情報を提示する「プレゼンター」の役

割を果たすが、同時に質疑応答のセッションではファシリテーターとしての役割を果たし、受講学生たちから質問や意見を引き出す重要な役回りを演じる。

われわれが本取り組みで育てている「LA」は、IBL型授業における「プレゼンター」の機能縮小版と考えてよいかも知れない。プレゼンターはたった一名で教師とほぼ同等の役割を演じるが、LAの多くは、現状ではクラスの中の（ひとつ、ないし複数の）小グループに対してファシリテーターの役割を演じるのみである。しかしながら、LAの中には自分たち自身で授業を運営してみたい、と考えているものもある。現在は、まだLA制度が立ち上がったばかりでいまだ彼らの実践経験も浅いものに過ぎないが、将来的には成長したLAの目指すべきモデルの一つとして、IBL型授業の「プレゼンター」のような役割も考えられうるだろう。

IBL型授業が抱える「コスト」の問題については、日本の大学も事情は同様である。PBL型授業を大人数で実施し、代わりにLAを複数配置するなど、実験的な試みをすでに本取り組みにおいて行ってはいるが（2009年秋学期「大学教育論」、「メディア表現論」）、成果検証は次年度以降に持ち越している。PBLよりも問いの自由度が高く、クラスコントロールが困難であることが強く懸念されるIBL型の授業においては、LAに求められる技量もより高度なものにならざるを得ない。そのようなLAを継続的に育成する研修制度をデザインすることができるかどうか、また、そのような技量を学部学生に求めることが適切なかどうか（大学院生であるTAに任せるべきか）。本取り組みを継続させ、また全学展開させてゆく上では、こうした課題にも取り組んでゆかなければならない。

エ）講演” Cultural Diversity”（文化的多様性）要旨

（1）講演の全体構造

この講演はUniversity of Hawaii Manoa校 Center on Disability Studies/Trainingに所属するCoordinator Ph.D. Megan Conway 女史をメインスピーカーに、彼女を含め3名が次々に説明するという要領で、”TEACHING ALL STUDENTS”、“REACHING ALL LEARNERS”について約70分間実施された。本講演時間配分は、メイン・スピーカーCoordinator Ph.D. Megan Conway 女史が概ね55分間、15分間を大学院学生である残りの2名がそれぞれ担当した。

本講演で取り扱われたTopicsは以下の通りである。

Disability and Diversity Cultural Competence Culture / What is culture / Significance / Cultural Identity /Activity/ice breaker - “Multicultural Education and Equity Awareness Quiz”

講演主旨は、心身にDisability障害を持つ学生に対しても、一般学生を教育する際に用いられる教育方法を工夫すれば、学習能力(faculty)、知識(knowledge)、技術(skill)、そして積極的(学習)意欲を引き出すことは十分可能であって、健常者・障害者と区分することなく、所定の教育目標が達成出来る、という内容であった。講演に際して、最初に障害に関する様々

な定義（*¹）が行われ、当該定義に基づき（心身に）障害を持つ学生を取り巻く”Disability Culture”に関する様々な言説（*²）に関する論点整理が行われた。

（２） 主要論点

1) Disability と Diversity の相違

- ・Disability Culture
- ・Disability は隠されており、見られることが出来ない
- ・Disability と Diversity とは、どのように関係しているか？

2) Cultural Competence

- ・Competent 「有能な」とは何を意味するのか？

3) 専門用語分類

- ・個人を取り巻く文化的同一性の諸源泉（その例示）

人種、国籍、社会階層、性別、健康（状態）、年齢、地政学上の位置、宗教、社会的立場、言語、あることが出来る能力/出来ないこと

4)（この文脈の下で）Disability は、しばしば文化的同一性のある部分を構成するものと見なされると共に、Cultural Awareness/文化的に「気付いていること」を構成する一部分として認識されるべきである、と説明された。（その例示）

自己認識を巡る東西間の考え方（の相違）～何に価値を置くか

(東洋) Collectivistic	(西洋) Individualistic
Obligations to others	individual rights
Rely on group	Self-sufficiency
	(承前)
Adhere to tradition value	True to own values and belief
Maintain traditional practices	Continuously improve practices
Fulfill roles within group	Pursue individual goals/ interests
Group achievement	Individual achievement
Competition between groups	Competition between individuals
Group/hierarchical decision making	Self-determination, individual choice
Shame/guilt due to falling group future	Shame/guilt due to individual failure
Living with kin	independent living
Family takes care of own	Seek outside help needed
Property shared with group	Strong individual property rights
Elders transmit (oral) knowledge	individual seek (textual)
Objects valued for social uses	Objects valued for technological uses

¹ The American Disability Act(1990) によれば、「障害者とは大別して3つの要素を持つ人々」と定義される。

² ”Disability Culture”に包含される歴史、烙印、政治要因、言語、芸術、地理、経験に加え、それに対抗するものとして、宗教、食物、家族(に特有な)諸習慣に関する多様な概念について紹介されている。

(3) 結論 (下線は筆者による)

Disability, cultural Diversity and the Classroom: Keeping An Open Mind

- ・障害や多様な文化背景を持つ学生が混在する環境下で教育を行うことは、時間と労力が掛かるだけでなく、同時に（教員側に多文化を受容するために必要な）融通性（*³）が求められる。
 - ・（殊に）障害を持つ学生については、我々健常者とは異なる文化的・言語的（舌が十分には回らないことに起因する意思疎通の不十分性）な区別が生じがちである。
- 彼ら・彼女らは、あなた（教員）が自分達に心を開き（open mind）、辛抱強く接して貰うことを求めている。教育を職業とする教員は、この分野での専門能力を開発する必要があることを理解しなければならない所以は、ここに存在している。

(4) 報告者所感

本講演は、Disability, cultural Diversity という概念に着目した現実の教室に於ける教育実践に関して、3人の知見がそれぞれ述べられたものである。移民の国、“人種の坩堝”と呼ばれる米国では、多様な文化的（人種的・民族的・宗教的等）背景を持つ学生が同じ教室で学ぶことが日常茶飯事になっている。この文脈から、講演者は障害を持つ学生を担当（Center on Disability Studies/Training）しているが、彼ら・彼女らに効果的な教育をするためには、単に Disability という切り口だけに着目した従来型の教育方法を実践するに留まるのではなく、これに付加する格好で健常者間に存在する文化的多様性（cultural Diversity）概念にも着目し、多文化を広く受容するために必要な融通性を持った教育方法を奨めている。

・標記論点に関しては、報告者も同感である。ただし、標記「自己認識を巡る東西間の考え方（の相違）～何に価値を置くか」で例示列挙された切り口については、“紋切り型”の印象が強く、今一つ分析に深みを欠く点に少々不満が残った。

オ) 大学で学ぶべきこと（心理学部・学部長）

(1) 学生が学ぶべきこと

学生は専門教育を通して視野の広さや視点の多さを身に付け、よい人格を形成しなければならない。狭い専門領域だけに閉じこもらず、広範な基本的知識を身につけるべきだ。

また、大学では、こういった「個人的スキル」と同時に、「知的スキル」を教育しなければならない。つまり、自分の頭で考えることが重要となる。そのために、われわれはクリティカルシンキングを育てたいと考えている。



心理学部 学部長

³ 参考文献として別紙記載の13文献が挙げられている。このうち、本講演主要部分を構成しているのは、Roberts, K.D.(2008) ”Developing Cultural Competence: Diversity, Disability Culture, Disability Awareness [4,5,6,7,10]” である。

(2) クリティカルシンキング

クリティカルシンキングは、意思決定を行い、結論にたどり着くための能力である。これは教師が教えるべき重要な知的スキルのひとつだ。

なぜこのようなスキルが必要かという点、われわれは人生において、しばしば意思決定、つまり決断しなければならない場面に遭遇するからだ。しかし、重要な意思決定は、いくつかの選択肢の中から導き出すものだ。他人は「君が進むべき道はこっちだ」「いやこっちだ、そちらへは行くべきではない」などというかもしれない。そういったさまざまな情報とともに結論に至ることができたとして、結論はあらかじめ準備されたものだということを自覚しなければならない。そして、結論にいたるまでの情報とともに、いかに表現するかを学ぶことが重要だ。この際には、IBLによる科学的な方法を用いることができるだろう。

(3) 社会的責任を担う人材を育てる

個人が社会的責任を全うするためには、率直で寛大な姿勢を持つ必要がある。偉大なリーダーは、他人と一緒にうまく仕事をやっていくことができる。そのためのスキルを磨くためには、誠実さを持つこと、うまく議論する方法を学ばなければならない。

クラスのディスカッションにおいて問いを発する際には、心を開いて臨む必要がある。問いを通して、多くの人が問題を共有し、議論し、一緒に考えることができる。問いは人々を結びつけ、心を広い世界へと導いてくれる。こういった能力を身に付ければ、社会において責任ある人として生きていくことができるであろう。

(4) 報告者からのコメント

大学で学ぶべきことは、専門知識だけではなく、メタ知識である知的スキルを学ぶことも同様に重要であるということが印象に残った。特にクリティカルシンキングによる意思決定と表現スキル養成の重要性は、専門知識の伝達が主体である日本の大学教育において傾聴すべき点である。それとともに、個人として社会的な責任を自覚させることは、今後の日本社会において大学教育が担うべき重要な課題のひとつであろう。そういった意味では、15分程度の短時間の演説であったが、非常に有意義な話を聞くことができた。

カ) ハワイ大学 John A. Burns School of Medicine での PBL についてのインタビューの報告

平成 22 年 2 月 9 日 (火) 15:00~17:00、ハワイ大学 John A. Burns School of Medicine の Damom Sakai 先生に同学部における PBL についてカリキュラム導入から現在に至るまでの流れ、現在の PBL の取り組み内容、PBL を組み込んだコースの評価などの話を聞いた。以下にその内容と考察をまとめる。

(1) John A. Burns School of Medicine における PBL

1) PBL 導入にあたって

John A. Burns School of Medicine では PBL を学部全体で取り入れている。1988 年にカナダのマクマスター大学で教員が PBL 授業の研修を受け、その後 9 か月で全体のカリキュラムデザインなどの改革が行われた。学部をあげた短期間での大改革のポイントは非常に強いリーダーシップのもとに改革が進められたことにある。

現在では、John A. Burns School of Medicine 自信で教員への研修や学生への指導を行っており、改革当時の PBL がそのまま残っているのではなくハワイ大学独自の PBL が形作られてきている。現在もすべての授業で PBL が行われているわけではないが、教育方法として PBL に疑問を抱いている教員に対してもその効果を実感してもらうなど、今後は PBL をボトムアップで広げていくことが進められている。

2) PBL を取り入れたコースの評価

John A. Burns School of Medicine 全体として PBL を取り入れた結果の評価方法として、受講生への授業アンケート、インターン 1 年目の卒業生へのアンケート、卒業前の学生や卒業後 6 年たった卒業生へのアンケート、卒業率、医師免許の合格率の調査が行われている。そのデータを学内の教員で構成されるカリキュラム委員会でまとめ、報告が行われる。加えて、学生の成績についても 1 年・3 年といったまとまった期間ごとに整理され報告されている。改善すべき点があれば、そこに関わる教員は改善策を報告することが求められる。また、委員会でも議論し、カリキュラムやコースをどのように変えていくのか検討されている。

学部全体として PBL を取り入れることにより、学生の授業態度や成績などは向上しており、PBL は効果があるとされている。

(2) PBL 授業 (コース) について

PBL を授業で実施するにあたって、全部で 4 つのステップが用意されている。学生は PBL に 5 人 1 組のグループで取り組む。学生のグループは 1 授業につき 12 グループあり、各グループにチューターが 1 人付く。学生が授業として PBL に取り組むのは内容によって異なるが、週 2 回、6 時間程度である。学生たちはこの時間以外にも、調べ学習を行ったり、情報を整理したりするなど、自分たちのグループの意見をまとめるための活動を行う。1 つのトピックに約 2 週間かけて取り組む。

1) 4 つのステップ

PBL の授業では 4 つのステップが想定されている。まずステップ 1 として、学生は 1 人の患者の病状について書かれた資料 (4 ページから 12 ページ程度) に目を通す。この資料は、ページが進むことに病状など患者の状態が分かるように作られており、学生は少しずつ患者の様子について知ることが出来る。この資料を使い、学生は事実を知り、問題を整理し、仮説を立て、何を知る必要があるのか、この状況においてはどんなことを学ぶ必要があるのかをグループで

の話し合いを通して考える。

ステップ 2 では、資料から得た患者についての情報やステップ 1 で考えた「知るべきこと」のリストを基に、その病気について、その症状、治療方法などについて学生たちが調査を行う。

ステップ 3 では、各グループで調べてまとめたことについて、授業で発表しあい、意見交換を行ってさらに学習を深めるという「お互いに教えあう」段階である。学生は資料を作成し、授業で発表することを通してそれぞれが調べたことを共有し、症例について理解を深める。

ステップ 4 は自習学習で、ステップ 1 から 3 までを通して学んだことを振り返り、分からないことや気になる点をさらに調べるなど学生自ら学習することが求められる。

2) 学生の評価

PBL の活動を通して学習する学生の活動を評価する方法は大きく 2 点ある。1 つは、チューターによる学生の評価である。チューターは担当するグループの学生が学習課題に対して、どのように考え、取り組んだのかなどについて項目ごとに評価する。

もう 1 つは筆記試験の実施である。この試験では PBL で取り組んできたことに加えて、医学・臨床などの知識を問う問題も含まれている。また、授業中における学生の質問の質なども評価の対象になっている。それらに加えて、実験室での実技試験、他の科目での試験も行われている。

3) 他の授業との関連

PBL を授業に取り入れるに当たって、John A. Burns School of Medicine ではカリキュラム改革が行われた。すべての授業が PBL で行われているのではなく、メインの教授法になっており、PBL をサポートする形でその内容に関係するテーマの講義や実験が配置されている。例えば、PBL で肺がんのケースを扱う際には、他の科目では肺の生理学、がんについて、肺についての解剖学を扱うといったようになっており、すべての授業を合わせてコースがデザインされている。

4) PBL に取り組む学生への支援

a) 調べ学習について

教員は、情報検索の力を学生に身につけさせることを特に意識している。具体的には、PBL に関わる初段階である 1 年生の始めには文献や雑誌、その症例に詳しい教員の名前のリストなどを提供し、学生たちが扱っている症例に関する「よい」情報源を提供する。学生たちが PBL の活動に慣れてくると次第に情報源の提供をやめ、コンピュータを使った情報検索について教え、自分で調べる学習習慣を身につけさせるようにしている。

また、学部全体では初年次教育として情報検索の方法、調べたことについて発表する方法、論理的に考える方法などを教えている。学部全体の教育を組み合わせることで学生が自ら学ぶための支援を行っている。

b) 教員の役割について

PBL では、学生の活動が中心になるが教員の果たす役割は大きい。教員は、授業の進め方や教材作成などの授業のデザインにとどまらず、他の科目との関連や調べ学習に取り組む学生の質問に答えたり、質問に対して詳しい教員を紹介したりするなど、チューターと連携して学生の学習活動にも関わっている。

特に授業で使用する患者の症例に関する教材は、学生が興味を持って PBL に取り組めるように毎年、工夫して作りかえられている。教材はデータベースに保存されており、すぐに取り出して振り返ることが出来るようになっている。

c) チューターについて

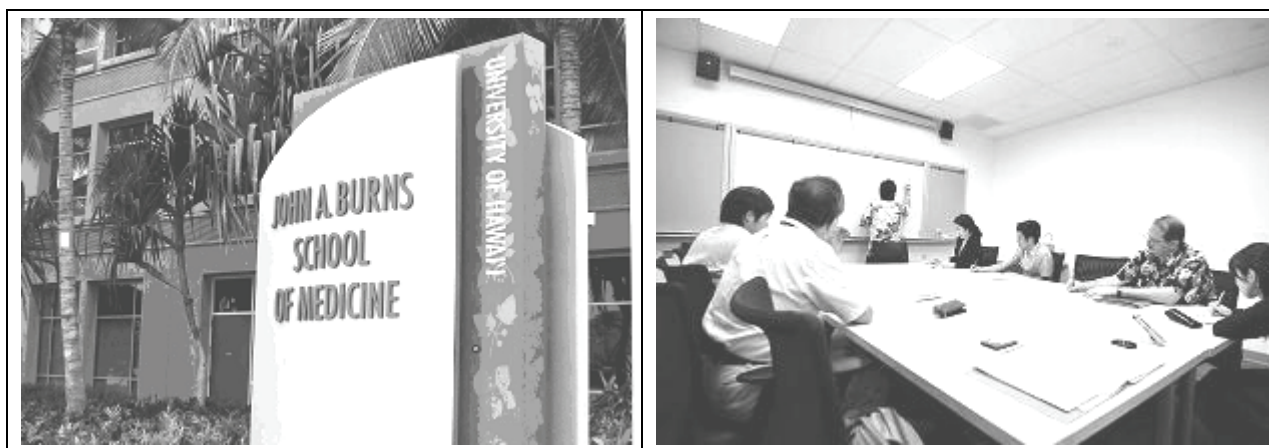
学生が PBL に取り組む際に、重要な役割を果たすのがチューターである。チューターは学生の面倒をみるというのではなく、学生から意見を引き出し、その整理を行うなどの役割が重要になる。また、課題に取り組む学生の疑問に対応したり、活動にフィードバックを行ったりといった支援を行う。加えて、自分の担当するグループの学生の評価なども行う。

PBL ではグループ活動が中心になるが、各グループには1名のチューターが充てられている。チューターには、2 日の研修が用意されており、PBL の理論、その方法、教育論やファシリテーションスキル、フィードバックの方法といったチューターとして必要とされる知識やスキルを学ぶ。また、すでにチューターとして活動している人に対しても、知識や役割の再確認といった研修が用意されている。

5) PBL の良い点と課題

PBL の良い点として、教員と学生、または学生同士がお互いのことをよく知りともに協力して学習を進める環境が構築される点があげられる。学生は教員がどんな人かを知ることによって、より質問や相談がしやすくなる。また、学生同士がお互いのことをよく知ることで、調べ学習の際に力を合わせて調査を行うことが可能になる。

PBL の課題としては、費用面があげられる。特に John A. Burns School of Medicine では1グループ5名の学生に対して、1名のチューターを配置している。チューターの確保やチューターや教員への研修には費用が必要となる。また、授業準備のための教員の時間確保などもあげられる。



写真：John A. Burns School of Medicine の外観、インタビューの様子

(3) 考察

John A. Burns School of Medicine での PBL の取り組みの大きな特徴としてコースの 1 部として PBL を取り込んでいる点、チューターを活用している点があげられる。

1 つ 1 つの授業がそれぞれ切り離されたものではなく、内容が関連しているので学生は講義で学んだ知識を PBL の際に活用する、PBL で学んだことを実験で実践するなど、さまざまな授業で学んだことを合わせて学習を進めることができる。これは日本の大学での授業形態と大きく異なる。コースに PBL を埋め込むためにはカリキュラムの大規模な改革が必要となるため難しいが、学生の学習態度や効果などの PBL の良い点を教員に知ってもらうことから始めるボトムアップからの普及という視点は日本でも可能であると考ええる。

チューターが学生の支援に当たることで、学生 1 人 1 人に対して丁寧な対応が可能になっているなど、PBL でチューターの果たす役割は大きい。チューターは学生に対して何かを教えるというよりは、学生の意見を引き出したり、意見を整理したり、調査に対してアドバイスを行うなど、ファシリテータ的な要素が強い。また、チューターに対しても研修が用意されるなど、ハワイ大学におけるチューターの役割の重要性が見て取れる。チューターの活動は高度な専門知識を必要とするなど John A. Burns School of Medicine に合った形で運用されているが、チューターとしての役割やスキルは LA の取り組みにも大いに参考になると考える。

PBL に取り組むことで学生は事例に関する知識を修得するとともに、どのような情報が必要で、どのように情報を集め、課題を解決していくのかといった問題を解決するための過程を通して問題解決力を養うことができる。また、同じグループのメンバーやチューターと協力して活動を進める協調性も必要となり、教員、チューターだけではなく、学習者である学生にも学ぶことに対する責任が大きくなる。効果的な PBL を可能にする学習環境を構築するには、教員と学生、学生とチューター、学生同士、教員とチューターといった授業に関わるすべての人の関係性も重要であると考えられる。今回 John A. Burns School of Medicine で聞いた PBL の取り組み内容、方法を参考にしつつ、今後自分たちの状況にあった PBL を作っていくことが求められると考える。

キ) KCC¹における教師の役割 (KCC 学長)

(1) 学生中心の教育へのシフト

教師 A: 学生にフォーカスした教育はいつ頃から始められたのでしょうか？

学長: アメリカの高等教育はコミュニティカレッジに力を入れてきましたが、最初は学習 (ラーニング) にフォーカスが当てられていました。しかし、徐々に学生へとフォーカスし、ラーニングセンター



KCC 学長 Leon Richards

¹ Kapiolani Community College

もスチューデントセンターに変わりました。

当初は、大学教師がコミュニティカレッジで教えることが多かったのです。しかし、大学教師は「自分の仕事は授業で知識を伝達することである。そこで学生が学ぼうが学ばずにいよう、知ったことではない」といった姿勢でした。

そこで、コミュニティカレッジの教師たちの間で話し合いが行われました。特にハワイ大学では、「単に知識をだらだら話すだけであれば、ロボットでもできるではないか。そんな教師であれば、いらぬのではないか」ということになりました。このため、学生とのかかわりを大事にできる人、学生を対等な目でみられる人を教師として採用するという方向に動き始めました。そして、どのような人を雇うか、何を基準にそのような人を募集すればよいのかという議論から始めれば、変えていくことができるだろうということになりました。

(2) 教師の採用方針

まず、私は教師を実際に採用する際の面接で、採用候補者に次のような質問をすることにしていました。「授業での学生の役割はどのようなものですか？」そして、学生から次のような質問を受けた場合にどのように答えるかを聞くことにしました。「先生はたくさんの知識を教えてはくれますが、私が学べたことは少ないのではないですか (teaching はたくさんあるが、learning は少ないのではないか) ?」そこで候補者が、たとえば、「それは学生が悪いのではないか」と回答した場合には、お引取りいただくことにしています。

全米の州立大学やコミュニティカレッジは連邦政府から資金をもらっていることもあるので、何に基づいてそれを学んだといえるのか、学位を出しているのであれば卒業後の社会で即戦力として使えるのか、それだけの学力を身につけたことをどのように証明するのかといったことが問われます。このため、学校のあり方が「教師が何を教えるのか(teaching)」から「何を学ぶのか(learning)」へと変わり、さらには「学生(student)」へとフォーカスしていきました。最近では、教育の結果を出さなければならないということになっており、あるクラスを履修した場合には、卒業したときに「何ができるようになるのか」「どのようにそれを評価するのか」を証明できなければなりません。アメリカの高等教育においては、資金を出している連邦政府から教育の結果とその証拠を求められています。

これがアメリカの高等教育の流れです。もちろん教師側にも圧力がかかっていますが、学校側としても教育の成果を示すためのアクションを起こすか、認可を取り消されて州政府・連邦政府からの補助金なしでやっていくのかという選択を迫られます。

先ほどの候補者の回答としては次のようなものを期待しています。「学生たちは教師から学び、学生同士でも学びます。教師も学生たちから学びます。それは、教室の中で学ぶだけでなく、教室の外でも学ぶのです。学生たちは教師が学びの中心にいらなくても、どこでも、何でも学べるという環境を作ってほしい。しかも学生たちは個人としてよく尊重され、どんどん質問してもかまいません。教師というのは、学びの環境の一部に過ぎないのです。」

(3) 教師の仕事と役割

教師 B：もし、今のような質問を関大で教師に投げかけたら、どのような答えが返ってくるでしょうか？

教師 C：「学生の役割は勉強することだ」「教師の仕事は研究だ」という答えが返ってくるでしょう。

学長：アメリカの4年制の大学でも同じような答えが返ってくるでしょう。しかし、コミュニカレッジの使命は違います。われわれは、「教えること」「学ぶこと」「結果を出すこと」にフォーカスしています。もしもそこで研究が行われるとしたら「何を教えれば学生はよく学んでくれるのか」といった研究になってきます。

教師の指導法は、シラバスの中にも教える内容を盛り込むとともに、学生に興味を持たせなければなりません。しかも、実用的な方法で教え、使わせなければなりません。最善の方法は、学生たちが理論を理解し、それを実社会の仕事の中で応用できることです。

教師 C：昨夜われわれは議論したのですが、研究とは「論文や学会発表することだけ」というのは間違いで、「学生に学んでもらうための工夫をすることも研究であると認めなければならないのではないか」という話がありました。しかし、「大学での主役は学生である」という姿勢で授業に臨む教師と、そうではない教師がいて、前者の授業を受けた学生が後者の授業を受け、非常に傷ついた場合、どのように対応したらよいのでしょうか。

学長：こちらでも同様の事例があります。現在においても、自分がお山の大将、王様、女王様だと思っている先生方もいらっしゃるが、われわれは学生に対して「実社会では必ずうまく行くことばかりではない」ということを伝えておきます。われわれが「学生たちが自分で考えて問題を解決する力を養いたいのだ」ということを伝えるだけでも助けになるでしょう。

現在、私の机の上には、35通の契約更新の書類があります。この書類は、教師が学生の評価と同僚の評価をみて、今後の反省と改善について書いたものです。最初に新しく契約された方は1年半ごとに評価します。教師はテニユア（終身雇用権）を得るまで、この手続きを継続していくわけです。そして、テニユア取得後も5年ごとに同じような書類を提出してもらいます。

(4) 教師も学び続けなければならない

教師 D：学生に対して適切な教育を施しているという確信を教師が持っていたとしても、学生に学力がつかない場合、それでも教師側の能力の欠如ということになるのでしょうか？

学長：教師は常に自己評価し、反省・改善することが必要となるでしょう。たとえば、あるクラスを教えていてうまくいったとしても、別のクラスではうまくいかない場合があります。その時には、「それはなぜか」という理由を学生や同僚のフィードバックから分析すべきです。そして、教師はどうすれば改善できるのかということを考えなければなりません。いろんな反省や改善点が出てきますが、教えることは理論どおりには行かないものです。教師は実践と分析と改善を繰り返していかなければなりません。そこで大切なことは、試し続け、考え続けることです。まずやってみて、うまくいかなかったら別の方法を試す。教師自身も学習し、成長し続けなければならないのです。

(5) 学生の「学びの動機」を理解すること

先にも述べたように、教師には自己改善のための書類を出し続けてもらっていますが、ここで気をつけていることは、問題を教師の責任だけにしないということです。なぜならば、その内容を学ばせるのに学生の学力がついていなかったということもあるからです。もちろん、学生自身の責任もある。私自身も学生に問います。「なぜ、君はここにいるのですか？ここにいる目的は何ですか？何を学びに来ているのですか？」そうすると学生は「学校に行くか仕事をするかどちらにするか、と親にいわれたのでここにいるのです」という答えが返ってくる場合があります。このように、学生自身にもやる気がなく、目的や何のために学ばなければならないかを理解していないこともあります。そういう時は、一度間をおいて、自分が本当に何がやりたいのかを見極めてから戻るように指導しています。

ひとつ例をお話しましょう。これは日本人の学生のことですが、両親からの期待がかかっていたお嬢さんでした。両親がお金を払ってハワイに来させ、KCCに入学させました。そして、何とかやっていた英語力がついたところで、次は何を学ぶかという話になりました。1セメスターが終了したときに、彼女はシェフになりたいといいました。そしたら両親は何と言ったでしょう？「料理人にさせるために高い金を払ってハワイに留学させたのではない、そんなことなら仕送りを止める」と脅しました。するとこの学生は「この勉強は価値があることなので、何とか両親を説得してくれないか」と学校側に頼みました。彼女自身もこれが私の夢だといいました。実際、調理師のプログラムを履修したのですが、非常に成績がよかったのです。

去年、アメリカ調理師協会(CIA)の主催する競技会において、KCCは優秀な学生を集めてチームで州大会に参加し、金メダルを受賞しました。つぎは全米4地区のうち西海岸地区大会(シアトル)で優勝しました。そしてさらに全米大会でKCCは他の3大学と競うことになりました。その競技では、15人の審査員のために6つのコースディナーを2時間で作らなければなりません。結果はKCCチームの優勝でした。その中には留学生が2人入っていましたが、そのうちの一人が彼女でした。彼女は勉学に非常に熱心に取り組み、英語も上手になりました。

学生の動機はさまざまで、両親に言われてやってきた者もいるし、夢をかなえるために勉学に取り組んでいるものもいます。教師たちは、その気持ちを汲んでやる必要があるし、何をやる必要があるのか、どこを押せば伸ばせるのかを全員で取り組む必要があります。学生をよく理解できるようになれば、自分のクラスになぜこの学生がいるのかがわかるし、適切なアドバイスができるようになるでしょう。

学生の中には、別にやりたいことがあるのに親に言われてきたから在籍しているものもいます。親の希望でスピーチの勉強をした後に、故郷へ帰って「お父さん、お母さん、この学位はあなた方のために取得したものです。これで義理は果たしました。これからは自分のやりたいことをやります。次は看護師になるための勉強をします」という学生もいます。学生のやりたいことをサポートするために、教師は学生たちのことをよく知り、常に夢を育てる努力が必要です。私たちのミッションには研究もあります。しかし、彼女のような学生がどのようにして学べるのか、という研究が必要なのです。

(6) 言語習得教材の研究と評価

もうひとつ例を挙げましょう。これは第2言語習得(ESL)のクラスのことです。これは応用研究なのですが、第2言語習得はわれわれにとっても大きな課題です。ただ、普通の読み書きの練習をやるだけでは習得できません。われわれの留学生の半数は日本人なので、第2言語習得は非常に大きなニーズがあります。しかし、従来の方法では、KCCの学生は第2言語が習得できないのです。

そこで、新しい学習モデルを作ってくださいと教師たちに伝えました。教師たちは研究をして、言語を習得できる能力、しかも実践的な言語能力が身に付くベストな練習方法を探してやることになりました。読む・書く・聞く・話すの4つのスキルを統合して作るように、それからインプットとアウトプットにも重点を置きました。さらに、ここの学生は言語を習得した後に、それぞれの専門分野に進んでいくので、その分野のコンテンツを使って言語を教えればよいのではないか(コンテンツベース)ということになりました。集中講義で扱うすべてのユニットには人権とか公害などのテーマがあり、それらのテーマの周りには覚えるべき単語やフレーズがあります。こういった内容は、アカデミックコースに進んだときにも役に立ちます。

集中講義を受けた学生の中にはTOEFLの点数は500点に満たない者もありますが、TOEFLの成績は指針にはなりません。私の考えではテストの中でも最低のもので、TOEFLで高得点をとったからといって、大学できちんと勉強できるようにはならないのです。逆に、TOEFLの点数が高くなくても、GPAの高い学生はたくさんいます。TOEFLの点数が400点台であっても、集中講義によって大学で授業が受けられるレベルに達することができるのです。

私たちとしては留学生がKCCを通過点として、多様な環境の中で勉強し、その後4年制大学に進学してもらえればよいと考えています。しかし、そのためにはどうしてもTOEFLを受けなければならないが、これに代わるテストがないかと探していました。国レベルで実施しているテストで長い実績と信頼性があるもの、それは日本で実施されている英検です。そこで、TOEFLの代わりに英検を使えないかということになりましたが、他大学ではほとんどTOEFLが使われていたので、最初はありえない話でした。そこで3年間、TOEFLと英検両方のスコアを使用し、クラスに入れる前後で比較してみました。すると、英検2級保持者はTOEFLの500点以上の学生よりも少し成績がよかったです。英検には面接試験があり、コンテンツが生活に密着しており、新しい内容も盛り込まれています。今は全米の大学で採用されるようになりましたが、私たちがパイオニアです。私たちは留学生の国際的アクセスの通過点になりたいと考えています。このため、教師たちはこういった研究に取り組んでいるのです。

(7) STEM Center (科学・技術・工学・数学センター)

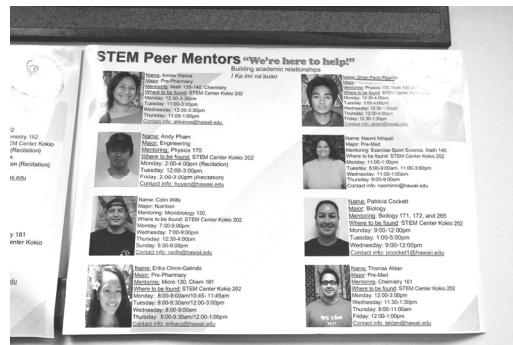
学長：科学技術分野にも興味を持ってもらいたいと思ってこのセンターを作りました。米国でもこれらの分野に興味を持つ学生が減少しています。国としてもわれわれも国民にこういう分野に興味を持ってもらって、がんばってもらわないといけません。

このセンターのコンセプトは、学生と教師が一緒に集まって学習を進めることです。このコースを修了した学生をピアメンターとして雇用して運用しています。科学者になりたいければ、

大学院レベルの研究能力が必要になります。そのため、問題解決による研究を進めていく PBL を採用しています。普通の科学研究だけではなく、州から委託を受けている水質・大気汚染などの実践研究も行っています。コミュニティカレッジでこのような研究まで取り組んでいるところは少ないのですが、実際に自分で実験をやってみるということがなければ科学を語ることはできませんので、このようなこともやっています。これはすでに必須のものとなっています。



STEM Center 内



STEM Center 所属メンター

(8) 報告者のコメント

一般的に、日本もアメリカも4年制大学では、教師側の意識は研究主体の傾向が強い。しかしながら、カピオラニ・コミュニティカレッジでは、「学生中心の学び」を意識した教育体制が敷かれている。その理由として、カレッジに進学してくる学生の多様性もあるが、政府からの資金援助に伴う責任と社会的要請がある。また、多様な学力レベルの学生には、教育上のさまざまな工夫が必要となるため、教育方法に関する研究に重点がおかれている。このことは、ユニバーサル段階に達しつつもなお教員に対する評価対象の主流が研究業績である日本の大学において、今後検討すべき課題である。

また、「学生中心の学び」を実現するために、教師の教育に対するチェックシステムが定められ運用されていることも特筆すべき点である。教師には常に反省と改善を求め、人間として学生と対等に関わり、学生をよく理解し、学生とともに真摯に学び続ける姿勢を要求している。これは、日本の大学における教師と学生との関係の多くが徒弟制度的な師弟関係をよしとしているのとは対称的である。

学長ご自身は非常にフランクかつユーモアあふれる方で、終始にこやかにインタビューに応じてくださった。われわれの案内中にも学生や同僚に丁寧な対応をされている様子が印象的であった。

ク) ” REAL WORLD ACADEMICS” (実務世界で役立つ大学教育)

要旨

標記は University of Hawaii/Kapi'olani Community College/Professional Learning Teams to Support Applied が実施している ”Integrated Learning & Teaching and Curricular

Transformation”を要約したものである。本講話は Professor Leigh Dooley が Power Point を使用し実施され（2月10日10:00～11:30）、本要旨は席上配付された標記 Power Point のハンド・アウト・レジюме（全10頁）を元にして纏めている。本講話で取り扱われた主要事項（下線部は報告者）は下記の通り。

冒頭、「実践に役立つ」という文脈で、数学・英語・理科等学校教育を通じて習得する基礎的な原理・原則、諸概念等のみならず、応用的諸概念（例：産業技術、農業、経済、市場調査、管理技術等諸分野に跨る諸概念）と組み合わせた教育方法（*¹）に関する定義が示された。その後、実施中の ”Integrated Learning & Teaching and Curricular Transformation” に関する実際例が8例ほど具体的に披露された。

記

DEFINITION（定義）

ALTERNATIVE TERMS（選択的な事項）

high-context learning, contextual learning, real world academic/learning, school to work applied academics/learning, authentic academics/learning, integrative learning, active learning

STRATEGIES（戦略）

problem-based learning activities, project-based learning, activities service learning, case studies

ASSESSMENT ISSUES（評価されるべき事項）

portfolios, projects, presentations, exhibits, behavior observation scales

BACKGROUND RESEARCH（背景調査）

[PROBLEMS WITH EXTING METHOLOGIES]（諸問題と存在する方法論）

short one-or two-day workshops ineffective, only 10% of what is shared in short term workplace is applied in classroom, “professional development without follow-up is malpractice,

training programs of fewer than 14 hours have little effect on student achievement

[WHAT EVIDENCE SHOWS ABOUT ALTERNATIVES]

（諸々の選択肢に関して証拠が示していること）

training programs of 30-100hours over six months to a year positively influence student achievement, growing evidence suggests that teacher-facilitated staff development models give schools “a better return on investment than traditional models”

¹ Roegge, Galloway, and Welge qtd.in NCREL/ It exhibits potential to reinforce students, acquisition of basic and higher-ordered academic skills, to enhance the rigor and completeness of occupational skill training, and to renew the way in which both academic and vocational education are delivered.

（下線部は報告者）。標記引用を一読するだけで理解される通り、本講話で一貫して強調されていることは「実務世界で役に立つ大学教育」とは（i）そもそも何であって、（ii）個々の具体的な目的に向かって効率的に学生達を教育するために、教員は一体何をしたら良いかである。

research is starting to show that job-embedded methods such as PLC(Professional Learning Communities) and action-research projects are more likely to result in changes in the classroom

[PROFESSIONAL DEVELOPMENT BEST PRACTICE]

(最善の实践に《繋がる》職業《能力》開発)

involves a sustained curriculum, is focused on specific content, is aligned with school improvement goals, fosters collaboration among teachers, includes significant feedback,

includes follow-up, requires teacher reflection on practice

[OUTCOMS] (諸成果)

Increase by 30 the number of faculty who understand and actively conduct integrated academic strategies and techniques in their courses, Significant curricular changes in at least 30 classes that serve CTE students—changes will involve clear application of integrated/applied academic strategies

※開講されている8事例のうち、特に参考になると思われる3件を抽出した

(例示) [担当教員名、開設テーマ]

[KARA, SPEECH, HONCC]

interview expert in field, results: CTE students now experts, libArts students more focused

[CYNTHIA, BUS. ED. , LCC*²]

write a plan for a campus event, group project, presentation made to fellow students and Student Activities Coordinators from across the system, LCC student government advisor, LCC counselors, unexpected results: more former students involved in student government and student activities

[LINDA, JAPANESE CULTURE, KAPC]

group e-portfolio to demonstrate skills and abilities to “fit in” in Japan, linguistically and culturally, extensive use of technology & collaboration skills

[DOTTIE, BUS. , ED*³, LCC]

analysis of violation, proposal of 3 possible solutions, leading class discussions on best solution, paper (MSWord) and presentation (Power Point), group project, including peer evaluation of effectiveness of collaboration skills

² Legal Community College の略。

³ Business Education (Legal Community College) の略。

標記の通り “Integrated Learning & Teaching and Curricular Transformation” は、個別案件に即する極めて実際的な内容が特徴である。「個よりアカデミズムは尊重されなければならないが、このプログラムでは単なる“机上の空論”は排除されている。学生は個々の案件処理に際して、“実際に役立つ方法論”を体得することが期待される」と口頭補足された。要すれば、KCC・サービスラーニング・プログラムでは、学生は実践を学び、教員は単に評価だけでなく、フィードバックすること（前ページ表下線部分参照）が求められている。本講演を通じて、日本とは異なる米国教育制度の中で、Community College は社会に対して広く開かれている（*⁴）こと、及び University of Hawaii を構成する Manoa、Hilo、West-Oahu 3 校の学士課程（例：“Bachelor of Business Administration”）では Community College と異なる扱いがなされていることが分かった。

以 上

⁴ “University of Hawai’i System Application Form Academic Year 2009-2010”によれば、入学に際して試験は課されない。各専攻科目に関する Community College 提供簡易シラバスが開示されており、学生はそれを参照して自己が求める科目群を選択し、修了後 Certificate, Associate という形で証書が発行される。

5 フィンランドの大学視察

ア) フィンランド訪問の総括

フィンランドでは、特段「アクティブ・ラーニング」を目指した教育が意識されて行われているわけではなく、むしろ、いわゆる「フィンランド・メソッド」として有名な初等・中等教育からわれわれが今回の視察の対象とした高等教育にいたるまで、通常「アクティブ・ラーニング」と称されるような教育が極めて一般的に行われている、と捉えた方がよさそうである。フィンランドでは、教員－学生間の活発なコミュニケーションがはかられており、また総じて学生の学習への動機付けも高い。これらは何に拠っているのだろうか。この問いへの回答を求めた今回のフィンランド訪問でわれわれが得たのは、「デモクラシー」、「コミュニケーション」、「アイデンティティ」、「ナラティブ・アプローチ」という四つのキーワードである。これらは相互独立のものではなく、根底的な部分でそれぞれ重なり合っている。以下で、それぞれのキーワードについて概観し、本取り組みに対するフィンランド訪問の意義を総括することとする。

(1) デモクラシー

フィンランドの学生は、教員とコミュニケーションをとることに対して心理的な障壁をさほど感じず、遠慮や引け目を感じることもほとんどないとのことである。こうした心理的な「フラットさ」は、教員－学生間の活発なコミュニケーションを生み出す一因となっている。しかしながら、こうしたフラットな学生気質は何に起因するものなのか。訪問先のタンペレ大学でも、アールト大学でも、それは「教員も学生も対等の人間である、というデモクラシーの精神」に基づくという説明をいただいた。

ただ、こうした対等性はかならずしもメリットだけをもたらすわけではないらしい。特権的な権威（＝教員）が教室に存在することは、知識注入型の講義においては授業進行の効率化を促しプラスに作用する。教員が権威として機能しない場合、むしろ質疑応答は活性化されるものの、授業の進行に支障がでる場合もあるだろう（たとえば、不真面目な学生も「対等」であることを主張できるとすれば、予習不足の学生からの無軌道な質問が教室中を飛び交うこともあり得るだろう）。

フィンランドにおいて、「デモクラシー」というイデオロギーは、コミュニケーションの量的な拡大に貢献しているようである。しかし、デモクラシーはコミュニケーションの質の向上まで担保してくれるわけではない。コミュニケーション重視の教育を実現するためには、どのようなコミュニケーションがなされるべきか、という背景的考察を欠くことはできない。

(2) コミュニケーション

フィンランドの高等教育においては、学生同士はもとより、教員－学生間のコミュニケーションを促す多様なソフト面、ハード面での仕掛けが存在する。ソフト面としては(1)で述べた「デモクラシー」の他に、以下で説明する「ナラティブ・アプローチ」、「アイデンティティ」を挙

げることができる。しかしここで指摘したいのはハード面での工夫である。タンペレ大学、アールト大学のキャンパスでは、コミュニケーションのためのスペース（カフェ等）と、パーソナルな学習スペースとが地続きになっており、それらを隔てる物理的な障壁や区画がなるべく控えめに設計されていたことが目についた。これは、学習そのものがコミュニケーションを通じて構築され、発展してゆくものであるというフィンランドの教育理念に拠っている。こうした学習環境の設計によって、自然発生的なコミュニケーションの促進や、学習とコミュニケーションとのシームレスな連携、といった効果を期待することができるだろう。

（3）アイデンティティ

学習に関するコミュニケーションの質的な向上のためには、むしろアカデミックなコンテンツの質的な向上が欠かせないが、その前提として、コミュニケーションの主体そのものが、より学習に向けて動機づけられていなければならない。フィンランドの高等教育では、学習者の「アイデンティティ」を育むことを重視している。学習者を社会の中に適切に位置づけ、関係づけること、そして、そのように関係づけられた主体が、近い将来にどのような仕方で自己実現を図るのか、そのビジョンを構築してゆくこと。現在地と目的地を描出することは、目的地への経路の策定、およびその経路への意味付与を必然的に促す。こうした一連の「アイデンティティ」の構築作業は、学習への動機づけを喚起する主要因になる。

（4）ナラティブ・アプローチ

アイデンティティの構築作業の中核となるのが、「ナラティブ・アプローチ」である。「ナラティブ・アプローチ」の詳細については、今後の主要な調査検討課題として、次年度の本取り組み報告書に譲ることとするが、概略的には個人的自己（personal identity）、社会的自己（social identity）、文化的自己（cultural identity）の主に三つの側面を持った「アイデンティティ」を、学習者自身が物語り、他者と共有し、構築してゆくプロセスを支援する営みであると理解してよい。他者との「交通」を欠いた孤立化したアイデンティティは脆弱なものである。ナラティブ・アプローチは、学習者を社会における「意味連関」のネットワークの中に定位させ、アイデンティティに複層的な厚みを加えてゆく機能を果たす。また、物語ることは学習への動機づけを高めるだけでなく、それ自体が一つの重要なコミュニケーションの機会を提供するものであることを付言しておく。

まとめ（本取り組みに対するフィンランド訪問の意義）

アクティブ・ラーニングの推進には、学生同士、および教員—学生間のコミュニケーションを質・量の両面においていかに向上させるか、が喫緊の課題となる。フィンランド訪問でわれわれが看取した上述の四つのコンセプトは、その課題にこたえるための大きな示唆となるだろう。

イ) アールト大学ヘルシンキ工科大学建築学科

フィンランドは日本の約9割の国土に人口520万人が住む「森と湖の国」と形容される北欧の小国で、その名の通り、美しい空気と水と緑に富むが、石油や希少資源はない。国の貴重な財産は「人」であり、教育による人材発掘と育成を重視する。主要産業は木材産業に留まらず、IT分野に強く、また近年はプロダクトデザイン分野でも、フィンランド人をはじめとする北欧のデザイナーの機能的で合理的なモダンデザインが世界で注目されている。そんなフィンランドの大学の学びの場を視察した。本稿ではヘルシンキ工科大学建築学科の施設を中心に、自立的、積極的に学ぶ学生たちのための学校の空間、その学びを支えるスタッフの執務空間について報告する。

(1) ヘルシンキ工科大学と同大学建築学科

ヘルシンキ工科大学は、フィンランドの工科系高等教育機関の頂点にあり、開学は1908年に遡る¹⁾。ヘルシンキ市内にあった施設が狭隘化し、現在のエスポー市オタニエミに移転したのは1949年で、キャンパス計画はアルヴァ・アールトによる。アールトはフィンランドを代表する芸術家の1人である。ヘルシンキ工科大学建築学科はそのアールトの母校であり、アールトが設計したキャンパスで学ぶことは、建築学科の学生だけでなく大学全体の誇りでもある。施設は順次建設され、おおよそ現在の施設規模になったのは1970年代である。大学施設の周りには学生寮や学校関係者以外も居住する集合住宅、ホテル、地域のショッピングセンター、サービス施設、ベンチャー企業のためのオフィスなどもあり、境界ははっきりしない。アールトが設計した施設を守るだけでなく、近年建設された建物や、新しい用途に転用・改修された施設も多く、伝統を保ちつつ新しいニーズにも応えている様子がうかがえる。



図1 ヘルシンキ工科大学本館

フィンランドの大学はすべて国立だったが、昨年、大きな制度変更がなされ、高等教育機関は法人化された。首都圏の3つの高等教育機関、経済大学、工科大学、芸術デザイン大学は連合して「アールト大学」となった²⁾。正式な発足は2010年1月で、実質的な効果はまだ見えないが、講義の相互交流などの連携が始まっている。

(2) 実習スペースと展示スペース

フィンランドの大学でも、学びの機会として「講義」のウエイトはもちろん大きい。しかし工科大学では実習や演習の割合が大きく、課題をこなす上でも大学の機材の利用が欠かせない。必要に応じて24時間自由に使える機材と場所が学びの意欲を引き出す。建築学科では、それぞれの学生にA0判程度の製図板と引出し、椅子が貸与され、1年間の自分の居場所が確保されて

いる。製図室には高価な機材はないが、模型を製作し、設計のアイデアをじっくり練ることができる。学舎は夕方には施錠されるが、学生にはマグネットキーが貸与され、24時間出入りが可能である。

廊下や玄関ロビーなどの共用空間は広々としており、作品展示のスペースにも利用できるよう設計されている。他者の作品を見、それを批評することは、非常に有効な学びと考えられる。また窓辺やコーナーには机や椅子、ソファ等が置かれ、授業の合間のテンポラリーな自習の場、仲間とのディスカッションの場となっている。場の雰囲気を壊さないように飲料の自動販売機も設けられ、居心地がよい。

(3) 今、「キャンパス」がもつ意味

通信技術が発達し、世界の最先端の情報や知識が、家にいながら得られる時代である。そんな時代に大学で学ぶことの意味はどこにあるのだろう。

一つは、教師や大学スタッフ、同級生、先輩といった人々との出会いだろう。バーチャルな世界でも人との交流はあるが、実際に集うことによって、想定外の、意外な収穫がある。工科大学に限らずフィンランドの大学施設は講義室など目的がはっきりした空間だけでなく、ロビーやカフェテリアなどの空間が適切な位置に設けられており、占有空間ではなくても自分の居場所や人と落ち着いて対話できる空間がある。これは学生のためだけでなく、スタッフの空間にも言える。フィンランドの執務空間は、個室か少人数の室であることが一般的だが、フロアーには共用の台所と談話スペースが設けられ、コーヒブレイクや食事時にはその場に集い、談話する光景が見られる。そこでの情報交換やディスカッションが仕事を円滑に進めることにつながる。写真に見るように談話スペースは開放的で、近年建設された建物では、階を超えて気配の感じられる設計になっている所もある。目に見えない情報網の発達と並行し、目に見える交流の場も重要である。談話スペースはしかけの一つである。

もう一つのキーワードは「アイデンティティ」だろう。自分が何者であるか、どこに立っているのか、それをはっきりと認識することが意欲的な学びにつながる。大学の良さとは、現在有する機能や設備の充実度だけでなく、大学の歴史やこれまで培ってきた成果の気配が感じられることも必要である。ヘルシンキ工科大学がアルヴァ・アールト設計の施設をできる限り保っているのは、文化財的な価値だけでなく、そこで学ぶことが現在在籍する学生にとってフィンランドの歴史の中に自分の居場所をもつことにつながるからでもある。タンペレ大学の本館は、現在の場所へ大学が移動した1960年に建てられた建物で、工業化部材を全面的に用い、一般には関心を持たれる建物ではない。しかし大学の歴史を紡いでいく上では、キャンパスに様々な時代の建物があることが必要、と大学のスタッフは述べていた。

今日のニーズに応える設備、大学の体制の変化に応じた改修・拡大は必要である。保守と革新のバランスをとりながら、学生やスタッフに「自分の居場所」があり、それがしっかり認識できることが学びの意欲に関連する。

注

1) ヘルシンキ工科大学の歴史と施設に関しては、『Alvar Aalto Architect Chronological Presentation

of Alvar Aalto's Architecture Vol.13 1949-74 University of Technology, Otaniemi』 , Alvar Aalto Foundation/ Alvar Aalto Academy (2008)を参照した。

- 2) アールト大学 (Aalto-yliopisto/ Aalto University) の内容・試みに関しては、ホームページ (<http://www.aalto.fi/en/>) に詳しい。



図2 本館大講義室 扇形の形状は外観にも表れ、工科大学のシンボルでもある。



図6 建築学科図書室 一目で巨匠アールトの設計と分かる特徴ある空間。大学の誇りでもある。



図3 建築学科PC実習室 地階に改修して設置。



図7 建築学科2階ロビー 作品展示にも利用。



図4 建築学科絵画実習室



図8 木工実習スペース 家具の組み立てや実物大模型の製作にも対応できる余裕がある。



図5 建築学科学学生用製図室 照明器具などはオリジナルな状態がよく保たれている。



図9 木工用大型工具 危険な工具・機器の使用は補助員が在室時のみ可能。それ以外は24時間使える。



図 10 学生用個人スペース 雑然としているが、自分のスペースがあることで、継続性が保てる。



図 14 経済大学スタッフ談話スペース 各階の談話スペースは一つの吹抜に接し、階を超えた一体感がある。



図 11 本館1階カフェテリア 家具や照明器具まで、ほとんど当初の姿を保つこじんまりしたカフェテリア。



図 15 経済大学 スタッフ用談話スペース 奥に見える各個室（執務空間）は約 12m²と比較的小さい。



図 12 新築建物内のカフェテリア 開放的な吹抜空間が特徴的。大きさ、雰囲気も様々なカフェが点在する。



図 16 タンペレ大学本館（1960年竣工）





図 13 本館出入口脇の落ち着いた雰囲気のコーナー



図 17 タンペレ大学本館メイン階段 50周年を祝うポスターに写る階段は今もそのままの姿を保つ。

ウ) アールト大学 ヘルシンキ商科大学／ヘルシンキデザイン大学



Aalto University School of Technology (旧ヘルシンキ工科大学) に並び、School of Economics (旧ヘルシンキ商科大学) および School of Art and Design (旧ヘルシンキデザイン大学) は、それぞれ旧大学の伝統を継承する国内トップ水準の高等教育機関である。3大学の合併により Aalto University が正式に設立されたのは 2010 年 1 月であり (準備は 2009 年 9 月から始められた)、現段階ではまだ新しい大学としての教育実践が具現化されているわけではない。スタッフや学生は現在、期待と希望をもって今後の変化を見守っているというのが今回の訪問時 (2010 年 3 月) の状況であった。しかしながら、少なくとも教育実践を包み込む空間は、新しい大学としての再出発を象徴的に体現していた。

	<p>3大学の玄関には “Aalto University: Where science and art meet technology and business.” という広告</p>		<p>玄関のコート置き場を取り壊して新設された3大学共通の“meeting space”が合併を象徴している。</p>
---	---	--	---

このような象徴表現に始まり、今回の School of Economics と School of Art and Design の視察では、「学習環境」をつくる空間デザインの重要性を再認識させられた。ここでいう学習環境とは、机や教具の配置だけでなく、建築や都市開発といったダイナミックな空間デザインを含む。以下、アクティブラーニングを支える空間デザインの効果について、Identity を育む効果、人間関係を育む効果、文化交流を育む効果という観点から報告する。

Identity を育む空間のデザイン

School of Economics の施設を案内してくれたスタッフが何気なく口にした言葉が印象的だった。「伝統を象徴する建築物が私たちの Identity なのだ。3大学が合併したからといって旧大学の伝統が失われるわけではない。」一人のスタッフの個人的な意見から、「Identity」を損なわずに相乗効果を生み出そうとする Aalto University の理念が伝わってきた。





	<p>設立当初の状態が丁寧に保存され、伝統と歴史を継承する厳かな講義堂。座席カバーの色までが当時の姿を再現する。</p>		<p>コンビニエンスストアのような売店の一角にも、小さな壁画を思わせる象徴的なデザインが施されている。</p>
---	--	--	---

日本社会で重視される「協調性」は時として個を埋没させてしまう負の側面があるが、フィンランド社会のコラボレーションは「全体」よりも「個」を尊重する。その点が日本とフィン

ランドの大きな違いの一つであり、大学の合併にも反映されている。このような文化的な相違はアクティブラーニングのデザインにも示唆を与えるに違いない。





人間関係を育む空間のデザイン

休憩スペースや机のレイアウトによって、日常生活の中で自然に人間関係が育まれる。

	<p>教職員の研究室が並ぶ棟の吹き抜けスペースに溶け込むミニカフェ。休憩中の何気ない会話が人間関係の潤滑油に。</p>		<p>可動式の机が扇形状に並べられた中教室。日本の学校現場のコの字型に似ていて、学生同士が対面しやすい机の配置。</p>
	<p>廊下の一角のオープンスペースで PC の作業に取り組む学生。通りかかった友人との会話が始まるという場面も。</p>		<p>机と椅子は日本の大学のように固定化されていない。ゆったりと作業できる机を合わせればグループワークも可能。</p>

文化交流を育む空間のデザイン

「授業は教室で」という固定観念に囚われず、学生生活の空間すべてが学びを演出する。

	<p>一般市民もアクセスできる図書館と隣り合わせの学生食堂。図書館と食堂は分離されている日本にはない学習空間。</p>		<p>学生一人ひとりに個人スペースが与えられる。作業スペースが同時に学習過程や成果を展示するポートフォリオに。</p>
	<p>階段の踊り場が展示場になっている。その他、廊下のような移動空間の随所に学生の作品が展示されている。</p>		<p>PCを使った共同作業と授業が同時に進行する学習空間。その傍らには個人作業に専念している学生もいる。</p>

今回の訪問時の最中にも3大学の関係者が会合をしており、新しい Aalto University の構築が着実に進められている。今後の成長を見守り、学習空間デザインと教育実践の相乗効果について、さらなる調査を継続していきたい。

エ) フィンランド国立タンペレ大学 (University of Tampere, Finland)

(1) 本視察の目的

本視察は、フィンランドを代表する教員養成課程を持つ国立タンペレ大学教育学部教員養成課程 (University of Tampere, Department of Teacher Education, Finland) の概要とそのコア・コンセプトについて聴取することを目的とする。

フィンランドの初等・中等教育の教師養成課程における教師志望の学生は、児童・生徒とともに「学びを探究するもの」および「支援するもの」として養成されている (福田、2009)。このフィンランドが求め育成している教師像は、関西大学における Learning Assistant (以下 LA とする。) の学生像と重なるため、LA 育成プログラム策定の際に有用なアイデアの獲得が本視察に期待された。

なお、本学における LA とは、平成 21 年度大学教育推進プログラム採択事業「三者協働型アクティブラーニングの展開」の一環として、大学での学びに必要なスタディスキルの習得を目的とする科目 (「スタディスキルゼミ」) を受講した学生が、次年度に LA として授業に参加するものである。LA は授業において受講生とともに「学びを探究する」能動的学習モデルであり「学習支援者」としての役割が求められており、まさにフィンランドにおける教師像と合致しているといえる。

(2) タンペレ大学

タンペレ大学はフィンランドの首都ヘルシンキから北方へ 175 km 離れたところに位置するタンペレ市に所在する。タンペレ市は人口 20 万人、国内第 2 の都市であり豊かな森と 180 にも及ぶ湖に囲まれた美しい町である。

タンペレ大学の沿革については、留学生や海外からのビジターに対応する国際教育部門のコーディネーターである Sari Hyttinen 氏より詳細な説明を受けた。

タンペレ大学はフィンランドに 20 ある国立大学のひとつであり、その沿革はフィンランドの大学のひとつの典型であろう。タンペレ大学は、首都ヘルシンキ市に 1925 年に設立された College of Civics をその前身とし、主に公的機関で働く公務員の養成をその目的とした。設立当時、フィンランドは長いスウェーデン及びロシア治世からの独立直後であり、独自の公務員の養成と国の教育水準の引き上げが急務であった。その後、1931 年に The School of Social Sciences への改名、1949 年の社会科学部創設を経て、1960 年にヘルシンキからタンペレに移り、1966 年に現在の校名であるタンペレ大学へと校名を変更した。そして 1974 年に国立大学となった。なお現在、フィンランドには私立大学は皆無である。以上のようにタンペレ大学の沿革は、その設立・発展過程を見る限り、フィンランドの歴史とともにあったといえる。

現在、15,000 人の学生と 500 人の教員、500 人の職員が所属しており、学内には社会科学、人文科学、経済・経営学、医学、教育学、情報科学の 6 学部に加え、附属の研究機関を持つ総合大学である。さらに、エクステンションセンターを、ハーメンリンナ、セイナヨキに所有している。

(3) 教育学部教員養成課程

教育学部においては Eero Roppo 博士と Anja Heikkinen 博士から、教育学部教員養成課程における教育について説明を受けた(図1)。

Roppo 博士からは教員養成課程におけるカリキュラムの概要についての説明を受けた(図2)。

そこで Roppo 博士が何度も繰り返したのは「フィンランドは人口の少ない国。そのような国が生き残るためには、教師がまだ眠っている優秀な生徒を一人残らずみつだけることが重要である。」であった。これはフィンランドで教育に携わる者にとっての共通認識であるという(弓野、2007)。そしてその実現のためには、クリティカル・シンキングと多様な人との出会いを通じ自己の世界を再構成していく力としてのナラティブ¹・シンキングの育成が重視されている。この二つのスキルの育成は生徒の Identity Development に不可欠だと考えられているという。

いわゆる「フィンランド・メソッド」として日本の初等・中等教育の現場に紹介されるもののほとんどがクリティカル・シンキングの育成に特化したものが多い中、ナラティブ・シンキングの育成が、重要なもう一つの柱として認識されているという点は新鮮な視点であり、今後の LA 育成の際のひとつのキーワードとなると思われる。

また、一般的には対立する概念として並べられることの多いクリティカル・シンキングとナラティブ・シンキングが、カリキュラム上はどのようなコンテンツを通じて育成されているのかについても調査が必要である。

Heikkinen 博士からは、ウェブ上の LMS を用いた学生間、教師—学生間のコミュニケーションについての説明を受けた。他の職業を持ちながら教員を志望する社会人学生や現職教師の社会人学生を支援するためには、ウェブ上の LMS 等の ICT が重要であるということであった。このような社会人学生の多さは、タンペレ大学の教員養成課程の学生の特徴の一つであるという。

多様な属性と背景を持つ学生や継続的教育を支援するツールとしての ICT の有用性を示す個々の詳細な事例についての説明から、継続的な学びが必要となる LA の育成にも必要な視点であると感じた。

また、施設見学や説明を受ける際の付添いとして教育学部の院生 Nelli Piattoeva さんを派遣して下さる等のタンペレ大学のビジターに対する細やかな配慮についても特筆しておきたい。

参考文献

- 1) 福田誠治、フィンランドは教師の育て方がすごい、亜紀書房、(2009)。
- 2) 弓野 憲一、平石 徳巳、世界の創造性教育、教育心理学年報 46、pp138-148、(2007)。

¹ フィンランドにおけるナラティブについては、本報告書 pp79、80 を参照されたし



図1 教育学部施設



図2 Roppo 博士からの説明を受ける

資料

1 平成21年度 事業推進担当者会議

(教育開発支援センター TSネットワーク) 開催記録

回	日 時	活 動 内 容
1	2009 (H21) 年 10月29日(木) 13:30~15:30	1. LAの現状報告・確認 2. 学習相談窓口の設置 3. 大規模クラスでの双方向授業について 4. LA研修の企画 + 座談会 (恒常的意見交換)、ファシリテーション研修 5. ASの候補者 6. アクティブ・ラーニングに関する受講生インタビュー・アンケート 7. 授業外学習時間に関する実態調査・アンケート 8. アクティブ・ラーニングの成果検証の指標策定 9. FDフォーラム 10. SA研修の企画 11. 視察関連
2	11月12日(木) 14:00~16:30	1. LAの現状報告・確認 2. 学習相談窓口の設置 3. 大規模クラスでの双方向授業について 4. LA研修の企画 + 座談会 (懇親会と恒常的意見交換)、ファシリテーション研修 (三田地先生) 5. ASの候補者 6. アクティブ・ラーニングに関する受講生インタビュー・アンケート 7. 授業外学習時間に関する実態調査・アンケート 8. アクティブ・ラーニングの成果検証の指標策定 9. FDフォーラム 10. SA研修の企画 11. 視察関連
3	11月26日(木) 14:30~16:30	1. LAの現状報告・確認 2. 学習相談窓口の設置 3. 大規模クラスでの双方向授業について 4. LA研修の企画 + 座談会 (懇親会と恒常的意見交換)、ファシリテーション研修 (三田地先生) 5. ASの候補者 6. アクティブ・ラーニングに関する受講生インタビュー・アンケート 7. 授業外学習時間に関する実態調査・アンケート 8. アクティブ・ラーニングの成果検証の指標策定 9. FDフォーラム 10. SA研修の企画 11. 視察関連
4	12月10日(木) 14:00~16:00	1. LAの現状報告・確認 2. 学習相談窓口の設置 3. 大規模クラスでの双方向授業について 4. LA研修の企画 + 座談会 (懇親会と恒常的意見交換)、ファシリテーション研修 (三田地先生) 5. ASの候補者 6. アクティブ・ラーニングに関する受講生インタビュー・アンケート 7. 授業外学習時間に関する実態調査・アンケート 8. アクティブ・ラーニングの成果検証の指標策定 9. FDフォーラム 10. SA研修の企画 11. 視察関連

5	12月17日(木) 15:00~16:45	1. LAの現状報告・確認 2. 学習相談窓口の設置 3. 大規模クラスでの双方向授業について 4. LA研修の企画 + 座談会(懇親会と恒常的意見交換)、ファシリテーション研修(三田地先生) 5. ASの候補者 6. アクティブ・ラーニングに関する受講生インタビュー・アンケート 7. 授業外学習時間に関する実態調査・アンケート 8. アクティブ・ラーニングの成果検証の指標策定 9. SA研修の企画 10. 視察関連
6	1月14日(木) 14:00~16:00	1. LAの現状報告・確認、LA研修 2. 学習相談窓口の設置 3. 大規模クラスでの双方向授業について 4. ASの候補者 5. アクティブ・ラーニングに関する受講生インタビュー・アンケート 6. 授業外学習時間に関する実態調査・アンケート 7. アクティブ・ラーニングの成果検証の指標策定 8. SA研修の企画 9. 視察関連

2 関西大学 事業推進体制（平成21年度）

（1）事業推進担当者

役 割	氏 名	所 属	備 考
事業推進責任者	三 浦 真 琴	教 育 推 進 部	教 授
	須 長 一 幸	教 育 推 進 部	助 教
	橋 寺 知 子	環 境 都 市 工 学 部	教育推進部副部長
	牧 野 由 香 里	総 合 情 報 学 部	教育開発支援センター専門委員
	原 田 輝 彦	政 策 創 造 学 部	教育開発支援センタープロジェクトメンバー
	カーティス・ハート・ケリー	商 学 部	PBLリサーチコーディネータ
	本 村 康 哲	文 学 部	PBLリサーチメンバー
	水 越 敏 行	学 事 局	特 別 顧 問
	岩 崎 千 晶	教育開発支援センター	アドバイザースタッフ/研究員
	遠 海 友 紀	教育開発支援センター	アドバイザースタッフ/研究員
	長 瀬 勇 輝	教育開発支援センター	アドバイザースタッフ/研究員
	齊 尾 恭 子	教育開発支援センター	アドバイザースタッフ/研究員
	稲 田 一 豊	学 事 局	次 長
	石 川 勝 彦	学 事 局	グループ長
	中 川 雄 弘	学 事 局	グループ長補佐
	杉 本 仁 嗣	学 事 局	授業支援グループ
	竹 中 喜 一	学 事 局	授業支援グループ
	川 瀬 友 太	学 事 局	授業支援グループ

（2）事務局

学事局 授業支援グループ