

Active Learning の理論と実践に関する一考察
LA を活用した授業実践報告 (10)
A Study on the Theory and Practice of Active Learning
Report on the course supported by Learning Assistant #10

三浦真琴（関西大学教育推進部）

要旨

関西大学に Learning Assistant の制度が導入されてから 10 年が経過した。その間、学生の主体的な学びを実現すべく、「学問モデル」に基づく授業を実践したり、教師が「教えるべきこと」と「教えて教えないこと」とを分別するスタンスを保ったりすることなどを心がけながら、アクティブ・ラーニングの展開を目指してきた。グループワークを効果的に展開するための適正なクラス規模を模索したり、科目の内容や名称、あるいは編成が複数回変更され、それまでの授業実践の蓄積を継続することが困難になったりすることもあったが、LA 自身の発案、それに促された受講生による創意工夫によって、『学問モデル』に基づくアクティブ・ラーニングを継続することができた。今後、ますますこのような学生のアイデアを発掘し、授業に反映していく必要がある。

キーワード 学習パラダイム ラーニングアシスタント 学問モデル 学生と LA が創る授業、教えるべきこと 教えて教えないでおくこと / Learning Paradigm, Learning Assistants, Class designed by students and by Learning Assistants, What to Teach, What not to Teach

1. 学習パラダイムの展開に向けて

2009 年度に『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—』が「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 10 年が経過した。本稿では、この 10 年の間に、アクティブ・ラーニングをどのように展開してきたのか、「“How to Learn への誘い”をどれほど実現することができたのかを筆者が担当した科目において振り返ってみたい。

上記プログラムのサブタイトルの中に「“How to Learn” への誘い」と謳ったのは、教育パラダイムにおける FD 活動では“How to Teach”が重視されてきたが、新たに迎える学習パラダイムの中では、学生が大学の主人公として主体的に学ぶために教師が果たすべき役割を見直し、“How to Learn”を重視することが FD 活動の目的になれかしとの願いを込めたからである。

教育パラダイムと学習パラダイムについては、以前、Barr & Tagg (1995)の論考を紹介しつつ、少しく言及したが（三浦、2010）、学習パラダイムにおける教師の役割とその実践を筆者がどのように理解しているかを改めて以下に示したい。

教育パラダイムにおいては、高等教育機関の使命は教育を提供することであり、自らの専有物である知識を学生に伝達することが教師のミッションであり、教師が教える力を向上させることが FD 活動の要であるとされていた。そこには「教師が教えれば、学生は学ぶ」ということが暗黙裡に前提されていたのである。しかしながら、教師が懸命に教育力の向上を図っても（あるいは図ったからこそ）、学生は教えてもらうばかりで、必ずしも能動的な学びを体現してはいなかった。しばしば用いられる「受動的な学び（passive learning）」という撞着語法的な表現は、「教えられること（being taught）の謂いであると考えてよい。

これに対し、学習を創発する（学生が主体的に学ぶ）ことを大学の使命とする学習パラダイムでは、学生を教えられる存在から学ぶ主体者へ変えるために必要な教師の役割を考え直す必要がある。

【表1 学生の学びを実現するための教師の役割】

	教師	学生
教育パラダイム	Teaching	Being taught
学習パラダイム	?	Learning

“From Teaching to Learning”のパラダイムシフトにのっとり表1の学習パラダイムにおける教師の欄に何を該当させるのがよいのか、これを思料することが先述のプログラムの原点にある。そこで実現すべき学生の学びが如何なるものであるかを描くために、1998年にアメリカ高等教育協会(American Association for Higher Education: AAHE)が発表した「学び」の再定義に注目することにした。なお、このレポートはactive learningについて言及したChickering & Gamson (1987)、Bonwell & Eison (1991)、Barr & Tagg (1995)らの論考の後に出されたものであるゆえ、ここに登場する「学び(Learning)」とはActive Learningのことを示していると考えてよい。

「学びとは、学習者が能動的に意味を探究する営みであり、経験によって得られた知識を構築する営みであり、将来の基盤となる知識を構築する営みである」(American Association for Higher Education, et al. 1998)

学びとは、教師が示した知識等を受動的に記憶するものではないこと、過去と現在そして将来をつなぐ継時的な営みであることがここには明記されている。教師が学生に知識を伝達することを自らの役割であると認識していると、伝達した知識をある時点において正確に再現することを学生に求めることになるため、学生はその要求に応えるべく知識を一時的に記憶することに汲々とする事になり、意味の探究はなおざりにされてしまう危険が高い。

ところで先述の「謂い」にならって表1のBeing taughtをPassive Learningに置き換えてみると、その下欄のLearningを同義反復的ではあるがActive Learningと表現しなおすのが妥当である。Active Learningとは、能動的な学習・主体的な学びのことであるから、これは学生自身の行為・動作、あるいは姿勢・態度を表現するものである。ところが、Bonwell & Eison (1991)が「Active Learningとは、学生をなんらかの作業に参加させ、しかも自身が遂行している作業の意味や目的について考えるように促す教育的な活動のことである」と定義したために、学生ではなく、教師の行動として捉えられるようになってしまったきらいがある。これはActive Learningの主体が学生であることを失念した表現になっていると言わざるを得ない。

先に挙げたAAHEによる学びの再定義にしたがうと、Active Learningとは「学生が過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究する営み」と表現することができる。ここでようやく教師に求められる役割が、意味を探究し、知識を構築することのできる主体的な学習者として学生を育てることであると捉えることができる(三浦、2015)。

Barr & Tagg (1995)は、学習パラダイムにおける教師の役割を「学生が効果的な学習を体験できるように配慮すること」「学生間のチームワークを構築すること」と示したが、表1の空欄には、このことを踏まえて“Assisting (in Learning)”の語を入れるのが妥当であろう。

とはいえ、長らく教育パラダイムのもとで教鞭を執ってきた教師にとって「教えること(Teaching)」から「学びを支援すること(Assisting in Learning)」へ自らの使命をシフトさせるのは容易なことではない。学生との距離の取り方にも苦慮することが想定される。そこで1990年代初頭よりイギリスの高等教育界で採り入れられてきたPAL (Peer Assisted Learning) (Capstick, 2004)にヒントを得て、教師と学生の間

に学生スタッフを置くことにより、学生が学生の学びを支援する環境を用意することにした。これが先のプログラムの柱である Learning Assistant (以下、LA と略記) の原点である。このような学生スタッフを養成することによって、学習パラダイムにおける近未来の教師の姿を思料し、少しずつその輪郭を描くことができるようになる。

2.学問モデルの提案

学生が主体的・能動的に学ぶ学習パラダイムを実現するために、教師が「教えること」から「学びを支援すること」へと、その役割を速やかに変えることは難しいため、PALの発想を借用し、LAを配置することにしたが、何より大切なのは如何なるスタイルの授業をデザインするかということである。

学生の多くは大学に入学するまでの間、問いと答えの間を往還することなく、それらを併せてセットにしたものを(大学受験に必要な)知識として記憶してきている。いつ、だれが、なぜ、そのような問いを立てたのか、その問いに対する答えに進化はあったのか、問い自身にも進化があるのか等の知的刺激に満ちた事柄を不問に付すのは、人間の知的好奇心に照らし合わせると、いかにも不自然なので、「勉強して強いる」ことをしなければ成り立たない。このような学習体験を筆者は「勉強モデル」と呼ぶことにしている。高等教育機関入学後は、科目内容によって教師が知識を学生に伝達するためのプロセスや姿勢は異なるが、一般的には問いと答えの間に一定の距離と、その距離を移動する時間が認められるようになる。すなわち、教師が問いを示し、学生がその問いに対する答えを考えたり、調べたりする知的活動の体験がそこには用意されている。これを筆者は「学習モデル」と呼ぶことにしているが、多くの場合、教師によって示される問いには、辿り着くべき答えが予め設定されているため、学生は答えに至るプロセスよりは、答えに到達することだけを重視してしまうことがある。また、常に問いが教師から

示されていると、学生が問いとは与えられるものであると思いついてしまう危険もある。問いを示されると答えを求めて勤勉に動き始めるが、問いを出されないと一向に動きださない(あるいは「先生、早く課題を出してください」と問いを要求する)のは珍しい光景ではない。

高等教育機関において主体的・能動的な学びを体現するためには、自ら問いの種子を発掘し、それを育てながら、問いとして組み立てていく知的活動を入学後の早い段階で体験する必要がある。この体験によって、学生は問いには構造があり、問いとして成立する理由や根拠があり、他の問いと有機的に結びつくことを知るようになる。このような問いに対するリテラシーを培うことは、勉強モデルからの脱却を図るだけでなく、学習モデルに基づいた授業を受ける際にも教師が示した問いを深く読み解くことのできる姿勢を身につけることにつながる。このような学習体験を筆者は「学問モデル」と呼ぶことにしている。「学問」とは即ち「問いを学ぶ」ことの謂いである(三浦、2015、2018)。

全ての科目における学習体験を学問モデルとしてデザインする必要はないが、初年次に履修する共通教育科目において、このような学習体験の機会を用意するのは、先述したプログラムの目的を達成するために必要なことである。

先に学習パラダイムにおける教師の役割を「学びを支援すること」と捉えたが、それは何も教えないということを意味するのではない。真に重要なことを可能ならば概念として伝えるのではなく、体験を通じて獲得することができるように配慮することが必要である。そのためには何に留意すればよいのだろうか。アメリカの大学で実際にあった以下の授業風景が示唆に富むと考えている¹。
—哲学の教授が大きな空のマヨネーズの瓶の中にゴルフボールを入れ始める。やがて瓶はゴルフボールで一杯になり、それ以上ボールが入らなくなったところで、次は小石を入れ始める。小石が入らなくなったら、今度は砂を入れる。砂が入らな

くなったら、最後にコーヒーを二杯入れる。学生が教授の伝えたいことがわからず不安になったところで、教授はおもむろに話し始める。

『この瓶はとても大切な人生のかけがえのない時間なのです。ゴルフボールは、その中で最も大切なものを表しています。もし、はじめに瓶の中に砂を入れて満たしてしまったら、大切なゴルフボールを入れるスペースがなくなってしまいます。優先順位を間違えると、人生は味気のないものになってしまうのです』

概ね、このような内容の話をしたところ、「コーヒーにはどのような意味があるのでしょうか」との質問が学生から寄せられる。教授は「どんなに忙しくて時間が足りないようにみえても、友人と一緒にコーヒーを楽しむ時間を持つことはできるということです」と答える。－

観念的な内容の話を目に見える形で強烈に伝える授業の一光景であるが、一から十まで事細かく教えることに情熱を傾ける教師にとって、あるいは知の転移を旨とする授業にとって、それを省察するための示唆に富むものである。

教師の有する専門的知識は自らの中で体系だった構造を持ち、知識相互の連関も知っているが、授業でそれを一時にそのまま伝えることはかなわないので、やむなく知識を断片化して学生に授けようとする。それはまるごと一尾の魚ではなく、まるまる一頭の牛でもなく、例えば鮭の切り身あるいはそばろであり、牛肉の細切れあるいはミンチのようなもの、換言すると「砂」のようなものである。教師が学生に「この砂を入れなさい」、あるいは「こちらの小石を入れておきなさい」と言ってそれを大量に学生に手渡したとしたら、学生の瓶は断片的な知識でいっぱいになるばかりである。教師は、砂（断片的な知識）を学生の瓶の中に入れる前に、もっと大切なもの（考え方のフレームワークなど）をこそ学生の瓶の中に入れてあげようと考えなければならぬのではないか。

本当に大切なものが瓶の中に入っているのなら、学生は自分が必要とする知識の何が足りていない

かを知ることができる。必要なのに不足していることが分かれば、自らそれを探しに行くはずである。教師が「自分にはここが足りない。それをもっと知りたい」と学生が思うような、知識や真理に対する飢えのようなものを引き出してあげると、学生は自ら真理を求めて能動的、主体的に学ぼうとするはずである。筆者はこのように考えたうえ、教師が勘案すべきは“How to Teach”に代わって“What to Teach”と“**What not to Teach**”を厳選することにあると捉え、教師が敢えて伝えなかったことを学生が問いを立てて探しに行く授業をデザインすることにした。

3. 「大学教育論」の授業実践

このデザインに基づいた全学共通教育科目の「大学教育論」が2009年より始まった。当該科目を表現するのにPBL型授業科目という文言を使っているが、それは教師がProblemを用意し（あるいは文脈の中に隠し）、その答えを学生が探すために調査・探求（inquire）するスタイル（実質的にはInquiry Based Learningそのもの）ではなく、Problemそのものを学生が自ら探して設定し、その答えを探究する一連の知的活動をそこに含む“Student centered Problem Based Learning”型の科目という意味である（三浦、2012）。

【表2 「大学教育論」の受講者数】

年度	2009	2010	2011	2012	2013
受講者	352	113	66	56	41
年度	2014	2015	2016	2017	2018
受講者	32	58	67	37	31

初年度は400人近くの規模でスタートし（最終的に352人が履修を終え）たが、机と椅子が固定された変則的な多角形の教室は、学生がアクティブにグループワークを展開するにふさわしいものではなかった。また4人編成のグループのすべてに課題探求のプロセスや結果を発表するための時

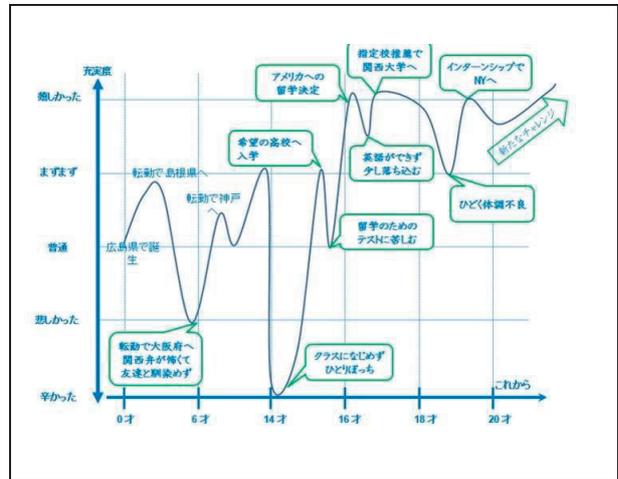
間を提供することもできなかった。翌年には机と椅子の配置が規則的な四角形の教室に変更したが、4名編成のグループ28班がワークを展開するためのスペースは不十分であった。とはいえ、授業評価アンケートの自由記述欄には、自らが課題を設定し、グループワークを通じて課題探究を進めていく授業スタイルに対して好評価が寄せられた(三浦・竹村、2013)。しかし、より充実したグループワークを展開できるように、以後、可動式の机と椅子が配置された教室において、受講者数の上限を幾度か変更しながら、この問題の克服を図っている²。

かかる物理的な問題を解決するための提案ではなく、学生のグループワークをより充実したものにするための提案が2011年度にLAより出された。それはグループ編成の時期を早めることである。これまでは、大学の起源とその後を経緯について言及し、現在に至るまでに大学がおかした大きな過ちや大学教育を改善するための動向などを複数回の授業にわたってインストラクションとして提供した後にグルーピングをしていた。これに対し、グループとしての成長、進化を望むならメンバーとの出会いは早い方が良いという進言がLAよりなされたのである。わずかに2度(多くても3度)ほどしかないインストラクションの授業であっても、その間に教師の話を聴くだけという受動的なスタンスが生じてしまうと、それが後のグループワークに影響を及ぼすかもしれないと案じての提案である。それはグループワークの経験を持ち、また授業において受講生の姿を観察し、その声に耳を傾けるLAだからこそ可能なことであった。以後、ポローニャを起源とする大学史をきわめて簡潔にまとめたものを1回目の授業の冒頭に伝えるにとどめ、この授業がグループ単位で課題を設定し、それを探究していくものであることを第1回目において受講生に強く印象付けるように心がけている。なお、大学史に関するそれ以外の情報については、毎授業の終盤に書いてもらう小レポートならびにそのレポートに対するコメ

ントを掲載する通信(「大学教育論の広場」)に追記して配付することにした。

翌2012年には受講生からの提案を受けて「自分史」を作成するワークを採り入れた。自らが主人公であることを意識するのに好個のアイデアであると考えたからである。50名を超えるクラスで「書き物」としての五十余話の自分史を共有するのは容易なことではないが、学生によって提案されたのは自分史をグラフとして表現することであった(図1)。

【図1 学生が考案した自分史のためのシート】



自分史を作成する作業を体験すると、どんなものであれ過去があった(過去を乗り越えた)からこそ現在の自分が作られ、現在の自分のあり方が将来の自分の姿を決めることにつながると認識できるようになる。そればかりか他者も自分と同じように自分史を刻み続けていると考えることができるようになるため、メンバー間関係が以前にまして良好なものとなり、その後のグループワークが円滑に進むようになった³。

2013年にはさらに画期的な改善がLAによってなされた。第1回目の授業の冒頭にLAが自己紹介をするのだが、そこに自らが既に履修した「大学教育論」に対する思いを盛り込むようにしたのである。また、自身が科目履修時に設定した課題について簡潔にまとめたものを発表するようにもしたが、それは受講生を刺激するモデル・プ

プレゼンテーションとなった。「大学の主人公は君たちだ」がこの科目のサブタイトルなのだが、そのことを受講生が身近なこととして感得できるように、様々な活動に取り組んでいる受講生以外の学生が所属する団体を授業に招待し、活動の報告のみならず、受講生が参加できるワークを提供してもらうように働きかけた。こうして現在の「大学教育論」のかたちが LA からの提案によって少しずつ創られていく。

4.LA の提案による授業改善

以後も、LA からは建設的なアイデアが数多く出されている。

2014 年までは 14 回目ならびに 15 回目を各グループによる最終プレゼンテーションに充てていたが、2014 年からは最終回の後半部分を全体のリフレクションと位置づけることになった。はじめは自分を「主人公」として捉えることに戸惑い、不慣れたグループワークに不安を覚えていた受講生が、次第にグループでの活動を楽しみにするようになり、また主人公としての自覚を獲得していく様子を各グループがプレゼンテーションで用いたスライドやワークの様子を撮影した画像をもとにムービーとして作成し、それを放映するようになった。この企画は以後の LA に受け継がれ、以下のレポートに見るように受講生にも好評である。

「この授業に携われたことに感謝しています。最後のムービーから、この授業が走馬燈のようによみがえってきました。この授業で学んだことを活かし、日々の生活に採り入れていきたいです」
(2017 年度 商学部 1 年男子)

ムービーを発案した LA は、卒業後、東京の小学校で勤務しているが、たまさか大学教育論の開講日と重なった 2014 年度の都民の日 (10 月 1 日) に Skype を利用して授業に参加し、グループワークを遠隔で支援した。同じ時間帯に同じ場所になくともグループワークのファシリテーションが

可能であることを受講生にも、他の LA にも強く印象づけた。以後、都合のつく限り、卒業した LA が大学教育論の授業に参加して、学生のうちに培ってほしいこと、社会人になって初めて気付いたことなどを受講生に伝えてくれている。

なお、卒業後に授業に参加するのは LA に限らない。2011 年度に大学教育論の授業に参加した学生が卒業した翌年度に東京から授業にかけつけ、「Believe Your Future」と題したプレゼンテーションをしてくれた。

【図 2 卒業生によるプレゼンテーション】



また、2017 年度最終回のレポートに「卒業後も参加させて下さい」と綴った文学部 4 年生の男子学生は、その翌年度の授業に全て参加し、次のレポートを残してくれている。

「こんなにもハート溢れる授業は、大学の授業を超えていると思いました！僕の小学校の卒業式よりも感動したかもしれません。一生の思い出を刻んだ授業、ありがとうございました！！！！皆さん、またお会いした時は、よろしくお願いします」

ここに表現された「ハート溢れる授業」になったのは LA による活動ならびに数々の発案の成果である。先に紹介したように、2013 年度には初回と最終回の授業が改善されたが、翌 2014 年度にはさらなる工夫が施される。まず、それまでグル

グループワークの成果を発表する機会がセメスターの終盤に限られていたが、中間期にもそのような機会を提供することになった。とはいえ、その発表には完成度を求めない。どのような興味関心に基づいて、いかなる課題を設定したのか、その課題達成の進捗状況や今後の予定あるいは希望を併せて報告することにしたのである。自分たちのグループの来し方を振り返り、行く末を展望するためのよい機会になるとともに、他のグループの様子を知ることが刺激となり、以後の課題達成に向かうグループワークが充実するようになった。また、同じようなテーマを有する他のグループとのコラボレーションを受講生が試みるようにもなっている。この中間報告も教室の前方でプレゼンテーションを行う形式ばかりではなく、ポスター・セッション形式を導入し、それぞれのグループのポスターに感想や意見などを記した付箋紙を一人で幾枚も貼り付けるなど、受講生が常に刺激を感じ、積極的に作業に取り組むことができるような創意工夫がなされている。

グループワークの成果については13回目ならびに14回目の授業で発表することに変更し、最終回の授業では恒例となったLA作成のムービーの放映に加えて、各グループの最終プレゼンテーションに賞を授けることになった。全てのグループに賞状が授与されるのだが、そのほかに、MVP（正しくはMVG）とLA賞（ならびに／あるいは）三浦真琴賞を授与することも提案され、後輩のLAに受け継がれている。また、最終プレゼンテーションに至るまでのグループワークの様子やプレゼンテーションのスライド、あるいは毎回の小レポートからの抜粋などを掲載したアルバムを作成して受講生全員に配付することも、LAと担当教師が相談して決め、こちらも後輩によって踏襲されている。

5.LAによる創意工夫の影響

このように学生に寄り添い、新しいアイデアを

創出しながら学びを支援するLAの活動に興味を抱き、次期よりLAとして活動したいというリクエストが多数寄せられるようになっている。学生が、自身はもとより、他者の学びに興味を抱き、それを支援する取り組みに関わりたいと願うようになっているということである。

ところで大学教育論のクラスでは、授業改善に関するテーマがしばしば取り上げられるが(表3)、それはとりもなおさず、大学における講義の在り方に学生が不安や不満を抱き、入学前にイメージを抱いていた「大学らしい授業」を受けたいと望んでいることを反映していると考えられる。

【表3 大学教育論のクラスで学生が設定した授業(改善)に関するテーマ(抜粋)】

年度	授業(改善)に関するテーマ
2010	学生教師による授業/少人数制のクラス
2011	双方向型の授業を実現させるために
2012	協働型・双方向型授業の充実/入学前教育
2013	合宿授業/恋愛に関する授業科目
2014	学生間の交流を促す授業
2015	グループワークを中心とした必修科目
2016	留学生と共に参加する授業
2017	授業評価アンケートの改善
2018	学生同士が教え合う授業

このうち、2013年度の大学教育論の授業においてLAに支援されたグループワークが重要な契機となり、後に学生提案科目として開講されたものがある(三浦・松田、2016)。授業内での提案にとどまらず、それを実現する前向きな意欲はLAに感化されたものであると考えてよいだろう。

そればかりかLAの活動や創意工夫は筆者自身の授業デザインに大きな変化をもたらしている。

当初は序盤にインストラクションの授業を複数回設けたのちにグループを編成し、それぞれに課題の選定と達成を促そうとしていた。グループワークの未経験者が多くとも、回数を経るうちに徐々に上達していくと考えており、それを促すた

めに、企画書や進捗状況報告書の提出を求めるともしていた(図3)。

【図3 初期の段階で使っていた企画書など】

関西大学 大学教育改善プロジェクト 企画書		関西大学 大学教育改善プロジェクト 進捗状況報告書 11月25日	
チーム名		チーム名	
メンバー (氏名) (学番号)		企画名	
企画の概要		本日の議題 メンバー (氏名) (学番号)	
議題の順番		本日の議題	
日時		発表可能月日	
場所		発表資料の提出月日	
		更新履歴	
		備考	

▲2009年度 企画書と進捗状況報告書

企画書		実施母体	
企画名		実施計画	
企画目的		実施上の留意点	
企画対象		連携・提供が可能と思われる他の企画あるいは部署等	
期待される効果		支援・応援を依頼する機関・部署・人員等	
企画立案に際し、入手した情報		チーム名	
		メンバー氏名	
		学 籍 号	

▲2010年度 企画書

この他にプレゼンテーションの準備に必要な事柄を記入して提出する用紙も作成していたが(図4)、奇しくもこれらは全て、先述した Bonwell & Eison (1991) の active learning の定義にあったように、学生に作業の意味や目的について考えるように促すつもりでいる教師が学生を「なんらかの作業に参加させ」ようとしているだけのものであった。しかも文書を作成すれば「作業に参加」することになるとまで考えていた。長らく教育パラダイムの中にいたため、知らず識らずのうちに、そのような考え方が身に染み付いていたのである。

【図4 プレゼンテーションの準備に関する事前調査票】

チームプレゼンテーションの準備に関する事前調査票

チーム名	
企画名	
プレゼンテーションに必要なもの Please check the box. And mark the circle. if necessary.	<input type="checkbox"/> 配付資料(印刷の要:有・無) <input type="checkbox"/> PC(持参・備品) <input type="checkbox"/> プロジェクタ <input type="checkbox"/> その他() ※配付資料の印刷は発表の一週間前までにお知らせ下さい。わたくしが印刷します。
プレゼンテーションに要する時間 (見積もり)	※目安は20分程度
その他	

▲2011年度

2014年度には受講生がグループにどのように進歩があったか、自分にどのような変化があったかをリフレクトするために自己の成長を記録するシートを配付した(図5)。

【図5 自己の成長を記録するシート】

自己の成長を記録する						
グループワーク コミュニケーション (20)	自己紹介 メンバーを覚える グループゲーム	他のメンバーの発表 を聞き取る	他のメンバーの発表 を聞き取る	メンバー間の異なる 主張を調整できる	メンバーの役割分 担を決め、実行する	役割分担の時間 差などを話し合い によって調整できる
	<input type="checkbox"/> 5/24	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
テーマ (20)	テーマのneedsに ついて話し合う	テーマの根拠を複数 数挙げる/根拠 について話し合う	テーマを絞る/ テーマに関する調査・ 考察の計画を立てる	テーマに関する調査・ 考察の実施	中間報告/他の グループの発表 から学ぶ/それを 自前に反映させる	プレゼンテーション 資料準備完了/ 最終発表
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
主人公 (20)	学生の発表を自 身に当てつけて考 えられる	自分のアイデア/ 意見を持ち、発表 できる	テーマと自分との 関連を自分の言葉 で説明できる	他のメンバーが 「主人公」であるこ とを理解し、尊重 できる		
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>

チーム名	学籍番号	氏名
------	------	----

しかし、受講生はメンバーと共に選定した課題の探究に精力的に取り組んでいるため、自己の省察に時間をかける余裕はなかった。最終回のレポートを読めば、受講生がセメスターを通して自己の中にどのような変化があったと感得しているか

を読み取ることができるので、教師がセメスターをいくつかの期に分断して、グループや自己の歩みについて記入させる必要はないのである。これは学生に自らの成長を意識してもらうためでも、教師が学生の変化を掌握するためでもなく、文書によって学生を管理するためのものにほかならない。そのように考え、形式的な書類の作成と提出は2014年度を最後におこなわないことにした。

現在、第1回目の授業は以前のLAの提案をもとに簡潔なインストラクションを行った後、自ら仲間を発見する工夫を施したグルーピングを実施している。またグループワーク力の上達を実施回数に頼むのではなく、グループワークを進める上で留意すべき事柄を疑似体験できるスモールワークを用意し、効果的にグループワークを進められるように配慮している⁴。

学生が自ら課題を選定・設定し、グループワークによってその達成を目指す“Student centered PBL”型の授業は、受講生の学びを支援するLAがいてこそ効果的に展開することができるが、さらによい授業へ改善していくためのアイデアもLAがいてこそ生まれるのである。LAの活動や発案は、まさに学習パラダイムにおける近未来の教師の姿を思料するための貴重な資料・情報となっている。

註

1 これは“The Mayonnaise Jar and Two Cups of Coffee”（マヨネーズの瓶と二杯のコーヒー）として有名なエピソード。詳細は以下のURLを参照。
<http://www.michaelppowers.com/prosperity/mayonnaise.html>
<http://www.pironcounseling.com/mayo-jar-and-two-cups-of-coffee/>（いずれも2018年5月1日閲覧）

2 「大学教育論」は、当初、2年間という期限付きのチャレンジ科目としてスタートした。2年目にはPBL型授業を展開するに当たって適切な学習環境を保証するために、利用可能な教室（可動式

の机・椅子を配備した教室）の収容定員を上限とした履修制限をかけるようにしたが、受講を希望する学生が多いことに鑑み、受講の機会に恵まれなかった学生のために開講の延長を申請し、受理された。この授業が学外の耳目を集めるようになったのは、その後である（例えば「IKUEI NEWS 69」（電通育英会、2015年1月）を参照）

3 自分史の授業の進め方については、三浦（2018）を参照。

4 グルーピングの工夫ならびにグループワークを疑似的に体験するスモールワークについては、三浦（2018）を参照。

参考文献

- American Association for Higher Education, et al. (1998). *Powerful Partnerships A Shared Responsibility for Learning. A Joint Report.* Jount Task Force on Student Learning final report. (https://www.aahea.org/articles/Jount_Task_Force.htm)(2019年2月20日閲覧)
- Barr R. B., et al (1995). “From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education, ” *Change* Vol. 27, No. 6, pp.12-16.
- Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.* ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington, D. C. George Washington University.
- Capstick, S. (2004). *Benefits and Shortcomings of Peer Assisted Learning (PAL) in Higher Education: an appraisal by students.* (https://www.researchgate.net/publication/268414551_Benefits_and_Shortcomings_of_Peer_Assisted_Learning_PAL_in_Higher_Education_an_appraisal_by_students)(2019年2月20日閲覧)
- Chickering, A. and Gamson, Z. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate.*

- Green, Paula (2011). National HE STEM Programme Project – Peer Assisted Learning: In and beyond the classroom: A Literature Review of Peer Assisted Learning (PAL). University of Bath. (https://uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/peer_learning/pal/pdf/A-Literature-Review-of-Peer-Assisted-Learning.pdf#search=%27A+Literature+Review+of+Peer+Assisted+Learning+%28AL%29%27)(2019年2月20日閲覧)
- 三浦真琴(2010)「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(1)」『関西大学高等教育研究』創刊号, pp.25-35.
- 三浦真琴(2015)「改めて学ぶアクティブ・ラーニング」『看護教育』Vol. 56, No. 1, pp.40-46.
- 三浦真琴(2012)「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(3)」『関西大学高等教育研究』第3号, pp.81-88.
- 三浦真琴・竹村祐哉(2013)「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(4)」『関西大学高等教育研究』第4号, pp.1-26.
- 三浦真琴・松田昇子(2016)「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(7)」『関西大学高等教育研究』第7号, pp.1-13.
- 三浦真琴 (2018)『グループワーク その達人への道』,医学書院.
- Paula Green (2011). A Literature Review of Peer Assisted Learning (PAL) University of Bath May.