

# 組織的な実践と改善により 教授学習パラダイムの転換を



京都大学高等教育研究開発推進センター教授

## 溝上 慎一

みぞかみ・しんいち

神戸大学教育学部卒業。1996年京都大学高等教育教授システム開発センター助手、2003年助教授、2014年6月から現職。京都大学博士（教育学）。著書に「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」（東信堂、単著）、「高校・大学から仕事へのトランジション」（ナカニシヤ出版、編著）がある。

アクティブラーニング普及の背景には学生像の変化がある。

現状のアクティブラーニングは外形にのみ意識が注がれ、本来の目的を達成できていないケースも多い。

アクティブラーニング研究の第一人者である溝上氏が、PDCAサイクル確立の重要性、データに基づくエビデンスベースでの改善の必要性を説く。

### 大衆化への対応から 出口との接続へとシフト

アクティブラーニングは、基本的に講義脱却をめざす学習論であり、講義での「聴く」学習を受動的学習と操作的に定義し、書く・話す・発表する等の活動を取り込むことによって「聴く」を乗り越える能動的学習を指す。

初期段階、日本で言えば、大学設置基準の大綱化以降の1990年代半ばころから、質的転換答申が出される2012年あたりまで、アクティブラーニングは、講義を聴いても十分に理解できない大衆化・多様化した学生に対する教授法改善のためのものにすぎなかった。それは、大学の内側の論理で、旧来成り立っていた講義が成り立たなくなったことへの改善的対処であった。

ところが、学士課程答申（2008年）から質的転換答申（2012年）を経て現在に至る中で、学士課程を通しての学習成果が、学校から仕事・社会への移行（以下、トランジション）の論理で説かれるようになり、アクティブラー

ニングの目的が変化した。学士課程答申で示された学士力の構成次元（「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」）は、正課教育の観点から見たトランジション課題への一つの回答であった。

つまり、従来の学士課程教育では、知識を授けて、その理解をテストやレポートで評価することはあっても（＝知識・理解）、その習得過程でどんな技能・態度（能力）（＝「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」）を育てたかを評価することはなかった。講義では育てられない他の技能・態度（能力）を育てようと、授業デザインを工夫するということも考えられなかった。そのような技能・態度（能力）を自覚的に育てるといふ発想自体が、そもそも大学にはなかったのだといえる。

それを、これからは考えていこうとする。それが学士課程答申・学士力の示すものである。学士課程答申は、教員が何を教えるかではなく、学生が何

を学び、どう成長したのかという「教えるから学ぶへ」の教授学習パラダイムの転換を図ったものとされる。

### 明治期の大学も担った 職業人としての人材育成

大学はなぜトランジション課題を受け止め、解決しなければならないのだろうか。直接的には、卒業後の仕事・社会において、学生には知識だけでなく技能・態度（能力）が求められるからであり、その技能・態度（能力）が産業界から深刻な課題として大学に要求されているからだと言明される。しかし、「大学とはそんな場ではない」と、多くの大学教員が本音として思っているのではないか。アクティブラーニングも、この本音のもとでは、まともに推進されるはずがない。

しかし、明治以来の近代化された大学では本当に、学生の出口としての仕事・社会との接続をまったく気にしないで、ただただ学問・知識の伝達だけに専心する教育がなされてきたのか。

「帝国」大学をはじめ法律学校や宗教系の教養教育、女子の専門教育をはじめとする私立の専門学校（後の私立大学）の教育の社会的意義は、まさに近代社会という新しい時代を生きる職業人としての人材育成にあった。

それまでなかった、大学を含めての学校教育資格（学歴）というものが、仕事・社会の中で受け入れられ、機能するようになるには、明治初期から大正・昭和にかけての半世紀近い長い年月を要した。

乱暴な言い方ではあるが、出口（仕事・社会）とうまく接続していれば、その後、手前の中身（教育内容）は深刻に問われない。しかし、出口との接続が問われると、中身が問題になる。今はそういう状況である。かつてのように、学生の技能・態度を授業以外の場で育てることは難しくなっている。読書や授業外での学生同士の議論もほとんどなされず、職場における仕事のしかたも、一昔前のものとはまったく異なる。議論をどのように展開しても、出口との接続が問題となっているという以外、トランジションがなぜ課題となるか決定的な理由は見いだせない。

出自（親の社会的地位や土地、財産等）からの脱却、ライフコースの個人化を推進する近代社会の装置として設立された学校が持つ（仕事・社会への）トランジション機能は、近代化の命題のもとあまりにも当然すぎ、それ自体が概念化されることはなかった。それが今、概念化されている背景には、まさにトランジションの問題が、はじめは高校卒から、徐々に大学卒の教育資格まで広がり、十分に機能しなくなった事実がある。

この出口との接続問題が、今日、教

育の中身を深刻に問うている。大学教育がトランジションを課題として受け止め、解決しようとするのは、そもそも大学を含めて学校教育が、学校から仕事・社会へのトランジションを社会的機能として内包しているからである。中身（教育）と出口（仕事・社会）との接続がずれれば、合うようにチューニングをする必要がある。

## 書き、話し、発表する「社会的学習」の拡張を

トランジション課題を解決するためには、まずアクティブラーニングの形をつくり、充実させることが求められる。

第一に、とにかく、書く・話す・発表する等の他者・集団への表現の活動を、授業デザイン、学生の学習の中に組み込むことである。そうして、学習を個人的なものから（個人的学習）、社会的なもの（社会的学習）へと拡張することである。

いくら知識を持っていても、いくら頭の中でよく理解していても、それを他者や集団に適切な言葉でうまく伝えられない、考えの異なる他者と批判的に議論ができない、発表できないということでは、卒業後の仕事や社会生活を力強く過ごすことはできない。仕事や社会生活において、書く・話す・発表するなどの活動に伴う技能・態度（能力）が必要であり、産業界からその育成を期待されているのだから、それらが大学教育のトランジション課題となることは、避けられないのである。

書く、話すなどを組み込むだけで、十分な学習成果を上げるに至らない授業が、一つの問題になっている。しか

し、結局のところ、それは、授業者の授業デザインやアクティブラーニングの戦略、ファシリテーションが問題なのであって、アクティブラーニングという学習論が問題なのではない。

学習成果の中に、講義では育てられない技能・態度（能力）（特に、ディスカッションや協同学習を通して育てられるコミュニケーションやチームワークなどの技能・態度〔能力〕をイメージすればよい）の育成が課題となってアクティブラーニングが導入されている以上、講義時代の知識習得を主とする学習成果を基準に批判されてもしかたがない。

初めからうまくいく授業などあるはずがないので、まずは授業デザインに活動（書く・話す・発表する等）を組み込む。うまくやれるようになってきたら、知識習得の水準にも目を向けて、期待される学習成果に近い授業へと改善していく。教員個人にできることは、これの繰り返ししかない。

## 実質化の要件① 明確な目標の下での設計

アクティブラーニングをこれからの大学教育に着実に根付かせ、実質化するために必要な取り組みは山ほどあるが、以下に3点述べる。

第一は、明確な目標の下で授業をデザインすることである。このために、（1）各授業における学習目標を知識だけでなく、技能・態度（能力）の側面にまで広げて設定すること、（2）その評価方法を確立すること、（3）改善のための研修を定期的に行うことが挙げられる。

（1）に関する具体案として、シラバ

スのフォーマット改訂が考えられる。オーストラリアの大学のシラバスには、授業を通して教えられる「知識」の欄と、授業を通して身に付くとされる「技能・態度（能力）」の欄が分けて示されるものがある。こういうシラバスにしていくことが一案として考えられる。

（2）に関して、これらの知識・技能・態度（能力）をどのように評価するかをの観点も、同じくシラバスの中に書き込む。知識習得を評価するだけならば、テストやレポートを行えば事足りたが、アクティブラーニング型授業では、それに技能・態度（能力）の獲得が学習成果の一部に加わるので、評価に関しては、各種（グループ）ワークへの参加度やピアレビュー、レポートや発表に対するルーブリック評価を行うことが求められる。そうした評価の観点や全体における割合を、シラバスの中で明記する。学生がそれを理解することによって努力の方向が明確になり、教員が期待する成果に近づける。

（3）の研修会では、外部講師を呼んでの講演会も時々あったほうがいいが、基本的には、学部や大学の教員同士による授業実践の交流検討会としたほうがいい。そこでは、（1）どのような技能・態度（能力）を設定し、どのように学生を育てようとしたか、（2）評価はどのように行ったかを、個別授業の実践を通して教員間で相互研修していくのである。

アクティブラーニング型授業の一般的な技法や戦略はあるが、最後は、個別の大学・学部の学生を前にして、どのようにすれば彼らを本気にさせられるか、その言葉掛けやデザイン、教員と学生との関係づくりがコツとなる。そ

れが授業の善し悪しを決める。研修会における個別の授業実践をもとにした相互研修の意義は、そのコツを互いに共有することにある。

## 実質化の要件② エビデンスに基づく検証

第二に、エビデンスベースのPDCAサイクルをつくることである。学習パラダイムにおける学生の学びと成長を、エビデンスをもって検証していくことである。

ミクロレベルでは、学習をアセスメント・評価することである。学生たちは、活動（特に話す・発表する等）の中では元気がいいが、内容理解は深くないし、知識もまったく頭に入っていない、という批判がある。そこでテストをしたり、レポートを書かせたりしてチェックする。テストやレポートは、誰もが知っている伝統的なアセスメント・評価法である。このようなアセスメント・評価を、活動についても行うというのが、新たな提案となる。

私は、「ワークシート」を毎回用意し、そこに、ディスカッションの前の準備メモや、ディスカッションで何を考えたか、気づいたかなどを書かせている。授業最後のコメントや質問も、そのワークシートに書かせて、その1時間の学生の作業結果として提出させる。それを毎回提出させ、アセスメント・評価資料の一つとする。ワークシートは、誰でも簡単に導入できるアセスメント・評価のツールである。

レポートやプレゼンテーション、作品については、ルーブリック評価が推奨されている。プレゼンテーションでは、学生同士で評価し合うピアレ

ビューもいいたろう。学習をアセスメント・評価する技法やツールをはじめから完璧に導入することはできないし、一授業で何回もこうしたことを行うのは大変なので、評価のウェイトが高い観点（例えばプレゼンテーションや成果物等）の一つから始めてはどうかだろう。そして、ミドルレベルでは、こうした新たな取り組みの成果や課題を、上述の研修を通して、教員間で共有していくのである。

マクロレベルでは、教学IRのデータ（入試の成績やGPA、単位修得数をはじめとする教務データ、授業アンケートのデータ、各種学生調査データ等）と連動させたアセスメントが重要となる。これには大きく2つの方法がある。

1つは、ミクロレベルと連動させたアセスメントである。3つ、4つ検討対象とする個別の授業を決め、その授業における学生の学習に対する取り組み方や学習成果を、教学IRのデータとマージしてアセスメントするのである。ある授業で、どのようなタイプの学生が良い形でアクティブラーニング型授業に臨んでいるのか、いないのか。一般的には問題のある学生が、ある授業で熱心に学習に取り組んだとする結果が見られるのか否か。こうしたことが、この方法で明らかとなる。問題のある学生が、ある授業で熱心に学習に取り組んだとする結果が見られれば、その授業の何がよかったかを考え、研修を通しての教員間の共有知とすることができる。

2つ目は、アクティブラーニングに意欲的に取り組み、学習成果を上げた学生とそうでない学生とを比較して、4年間、将来的な課題としては卒業後3～5年間、成長の変化を追跡すること

である。これは、教学IRにおける学生調査を基本とし、場合によっては、個別の授業での学生の学習成果もマージして行く。(図表)

アクティブラーニングの究極の成果は、一つ一つのアクティブラーニング型授業に意欲的に参加させ、彼らの技能・態度(能力)がどれだけ育ったかにあるのではない。学生がトランジションの文脈で、卒業後、力強いアクティブラーナーとして育ったかにある。直近のマクロ的作業としては、4年間の個人の追跡データを教学IRとして構築していくことである。数年先には、卒業後のデータまで加えていく。そうしたデータをもとに、研修でミクロの授業をアセスメントし、改善・発展させる。こうしたエビデンススペースのPDCAサイクルをつくり、回していくことが、今まさに喫緊の課題となっている。

### 実質化の要件③ 職員による支援

アクティブラーニングの実質化の第三の要件は、職員による支援である。アクティブラーニング型授業の実施は

教員の中心業務であるが、それを取り巻く環境支援は、できるだけ職員に担ってもらえれば助かる。教員の教育に係る業務は膨大な量に達しており、限界を超えている。以下に述べる事項については、(専門)職員を配置して、教員には少しでもアクティブラーニング型授業づくりのための時間を与えてほしい。それが結果として、大学全体の教育力向上につながる。このような考えは決して机上の空論ではなく、それを実践しているいくつかの大学の事例を参考に述べている。

第一に、これはよく言われていることだが、図書館やラーニングコモンズ、アクティブラーニング・スタジオなどの学習環境の整備(設置・改装・予算措置等)である。デザインは教員に任せ、教員が決めたデザインを業者に発注するだけといった職員の仕事のしかたはもう古い。これではいつまで経っても、教員の仕事は減らない。どのような学習環境が有効なアクティブラーニングの推進につながるのかを、職員自身が他大学を訪問したり、アクティブラーニングの講演会や研修会に参加したりして勉強しなければならない。教員自身、経験がないのだから、

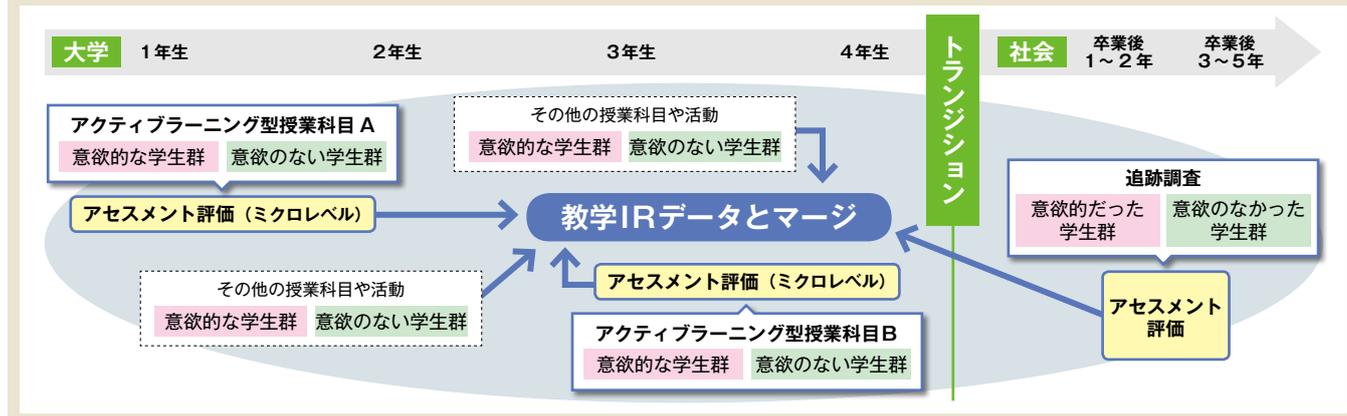
わからないのである。その負担を職員も分担できるといい。

第二に、アクティブラーニングに関する研修会の外部講師や事例紹介の選出・交渉を職員が行う。このような部分を職員の勉強によって支援ができれば、教員はより一層一つ一つの授業づくりに注力できる。

第三に、いわゆるPBL\*における学内外との連携がある。アクティブラーニングを推進する中でとり着くのは、PBLの授業である。これを実施するとき、さまざまな部署、企業、官公庁との連携が必要であり、まずは、コネクショングづくりから始めることになる。コネクションができて、毎年の依頼や調整がある。経費の捻出や予算化も必要だ。これを教員が負担し、同時に充実したアクティブラーニング型授業も行えと求めるのは、どう考えても無理がある。ここを職員に担ってもらえないか。支援という言葉では弱いかもしれない。分担である。

アクティブラーニングの実質化に向けた一つ一つの課題は重い。しかし、ここは教授学習パラダイムの転換として正念場でもある。根気よく、中身のある形に仕上げていきたい。

【図表】教学IRとマージしたアクティブラーニングのアセスメント・評価



\* プロジェクト型、問題解決型学習の両方をさす。