

大学教育におけるアクティブ・ラーニングの 実践と考察

Studies on the Implementation of Active Learning
in University Classes

甲南大学総合研究所

叢書 146

目 次

はじめに

COVID-19 流行下における遠隔授業とアクティブ・ラーニング

—大学設置基準、メディア授業告示、文部科学省通知を前提に—

山本真知子

「共通基礎演習」におけるアクティブ・ラーニングの実践

—初年次教育授業デザインとアクティブ・ラーニングの要素の仕組—

小西幸男

キャリア教育におけるアクティブ・ラーニング型授業の実践と課題

—初年次キャリア教育科目の一事例を基に—

千葉美保子

アクティブ・ラーニングの実践とその射程

—外国語教育と言語文化教育の2つの側面から—

中村典子

Abstracts

はじめに

本叢書は、2020 年から 2021 年の甲南大学総合研究所公募による共同研究「大学教育におけるアクティブ・ラーニングの実践と考察」の研究成果をまとめたものである。

「アクティブ・ラーニング」がアメリカの大学で 1960 年代から取り入れられるようになり、日本の大学でも従来の講義形式の授業ではない能動的な学修のスタイルの教育手法として活用されるようになった。2012 年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、本格的な導入が提起され、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とし、アクティブ・ラーニングにかかる用語の定義が示された。

アクティブ・ラーニングを取り入れた授業形態は大学教育の中でも進み、さらに学生の問題解決能力を在学中に習得させ、主体的な学びをどのように大学教育の中で提供すべきなのかを論じなければならない状況になっている。

今回は、甲南大学で教鞭をとる 4 名の所属や専門の異なる教員のそれぞれの立場から本学のアクティブ・ラーニングの取り組みや課題などを検討すべく共同研究を行ってきた。

研究公募当初は、それぞれの授業を大規模授業、中規模授業、小規模授業に分類し、その中でどのようなアクティブ・ラーニングが実践できているか、また、効果や課題についてもデータを取りそれぞれの規模に対する効果的なアクティブ・ラーニングとは何かを考察していくことを研究の課題としていた。しかし、COVID-19 の流行により大学での授業形態は急激な変化を強いられることとなり、これまでの授業をベースにしたデータの収集や授業内でのアクティブ・ラーニングの実施例を研究対象とすることが困難となった。

そのため、それぞれの研究者の専門性を活かした COVID-19 下でのアクティブ・ラーニングの現状や取り組み、課題などを分析することとした。

山本が大学でインターネットを利用したいわゆるオンラインの遠隔授業（同時双方向型、オンデマンド型）が行われている現状に対し、文科省による「遠隔授業」が「授業」として成立するための要件を確認し、要件を満たした遠隔

授業でどのようなアクティブ・ラーニングが実施可能であるか、また、各種の授業方法の組み合わせによるカリキュラム全体でのアクティブ・ラーニングの実現の方向性を検討する。

小西は所属する共通教育センターが提供する学部横断型の初年次教育の授業「共通基礎演習」において、アクティブ・ラーニングがどのように科目全体のデザインに考慮され実践されているかを考察する。通産省及び文部科学省が求める「社会人基礎力」をもった社会に必要な人材とはどういったものかについても検討する。プロジェクト型の授業ではアクティブ・ラーニングを活性化し、教育涵養にどのような配慮がされているかについても考察する。

千葉が同じく共通教育センターが提供する本学のキャリア教育におけるアクティブ・ラーニングの導入事例を通じて、教育効果と課題、今後に向けた示唆について検討する。初年次生対象のキャリア教育科目「ベーシック・キャリアデザイン」を一事例として取り上げ、アクティブ・ラーニング型の授業のデザインについて、コロナ禍における授業構成の変更点や工夫などを考察する。受講経験者へのインタビュー調査の結果の分析からコミュニケーション能力をはじめキャリア教育の基礎的・汎用的能力に関連するスキルの向上などの効果がどのように示唆され、今後に向けた課題がどのようなものであるかを検証する。

中村が本学の国際言語文化センターが提供する外国語科目（フランス語）と言語文化科目（講義科目）においてアクティブ・ラーニングがどのように実践されているかを実際の授業例を取上げ、その狙いと目的について解説し、言語文化科目で行った「授業実態アンケート」及び受講生へのインタビューから実践の妥当性と教育効果について検証する。また、これらを検討し改善に向けた取り組みについても言及する。授業内での事前学習、アクティブ・ラーニングの導入、授業後の課題への取り組みを通じて一連の学習体験が社会人として必要になる実践的能力の育成にどのような貢献をしているかも考察する。

今回の研究の成果が、コロナ禍でより自律的なアクティブ・ラーニングが必要とされる現状への授業運営に対する一助となるように、研究会で意見交換をし、それぞれの実践例での情報交換やデータの検証を重ねた結果をまとめた。大学においてどのようなアクティブ・ラーニングが実践されるべきかへの示唆となれどと願っている。

COVID-19 流行下における遠隔授業とアクティブ・ラーニング

ー大学設置基準、メディア授業告示、文部科学省通知を前提にー

山本真知子

要旨

COVID-19 の流行により、大学でインターネットを利用したいいわゆるオンラインの遠隔授業（同時双方向型、オンデマンド型）が行われている。COVID-19 流行以前から大学設置基準において 2 単位の講義・演習においては 90 時間の学修時間が必要であるとされ、COVID-19 の流行に対応した遠隔授業においても文科省通知及び Q&A が学修時間の確保の必要性を再確認している。また、従来から大学設置基準を受けたメディア授業告示においてメディア授業を行うことができたとされていたが、2020 年 3 月 24 日付けの文科省通知及びその Q&A により面接授業に相当する教育効果を有することの必要性が確認された。このような遠隔授業におけるアクティブ・ラーニングにおいては、サイバー空間を「教室」と想定した上での教室内での学習、教室外での課題と質疑応答、学生の意見交換の場の提供等が重要な意義を有する。今後、COVID-19 の流行が去ったとしても、遠隔授業を含めた様々な授業方法の組合せにより、アクティブ・ラーニングの実現と「生涯に亘って学び続ける力、主体的に考える力」を養えるようなカリキュラムデザインが必要である。

キーワード

遠隔授業、アクティブ・ラーニング、大学設置基準、メディア授業告示、令和 2 年 3 月 24 日付け文科省通知

目次

はじめに

I 大学設置基準とメディア授業告示、COVID-19 流行対応の文科省通知等

II COVID-19 流行下における遠隔授業とアクティブ・ラーニング

おわりに

はじめに

COVID-19 の流行に対応するため、大学においてインターネットを利用したいわゆるオンラインの遠隔授業（同時双方向型、オンデマンド型）が行われている。本稿においては、「遠隔授業」が「授業」として成立する条件を確認するために、COVID-19 流行以前から存在する大学設置基準及び同基準を受けたメディア授業告示におけるメディア授業の意義に加えて、COVID-19 の流行に対応した文科省の通知と Q & A などを前提に大学における遠隔授業の成立要件について概観し（I）、それらの条件を満たした上で遠隔授業においてどのようなアクティブ・ラーニングが実施できるのか、「教室」内外での学修や課題の位置づけについて検討し、遠隔授業を含めた各種の授業方法の組合せによるカリキュラム全体でのアクティブ・ラーニングの実現の方向性などについて検討（II）したい。

I 大学設置基準とメディア授業告示、COVID-19 流行対応の文科省通知等

1 授業方法について

(1) 大学設置基準とメディア授業告示

COVID-19 の流行前から大学において一定の要件を満たした「メディア授業」

を行うことは可能とされていた。大学設置基準（昭和31年文部省令第28号）¹ 25条1項は、授業は、「講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用」により行うものとし、同条2項は、「大学は、文部科学大臣が別に定めるところにより、前項の授業を、多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させることができる」としている。同条第4項は、「大学は、文部科学大臣が別に定めるところにより、第1項の授業の一部を、校舎及び附属施設以外の場所で行うことができる」とする。

大学設置基準25条2項を受けて、いわゆる「メディア授業告示」（平成13年文部科学省告示第51号（大学設置基準第25条第2項の規定に基づく大学が履修させることができる授業等））が、大学設置基準25条2項に基づく大学が履修させることができる授業等とは、

「通信衛星、光ファイバ等を用いることにより、多様なメディアを高度に利用して、文字、音声、静止画、動画等の多様な情報を一体的に扱うもので、次に掲げるいずれかの要件を満たし、大学において、大学設置基準第25条第1項に規定する面接授業に相当する教育効果を有すると認めたものであること。

1 同時かつ双方向に行われるものであって、かつ、授業を行う教室等以外の教室、研究室又はこれらに準ずる場所（大学設置基準第31条第1項の規定により単位を授与する場合においては、企業の会議室等の職場又は住居に近い場所を含む。）において履修させるもの

2 毎回の授業の実施に当たって、指導補助者が教室等以外の場所において学生等に対面することにより、又は当該授業を行う教員若しくは指導補助者が当該授業の終了後すみやかにインターネットその他の適切な方法を利用するこ

¹ 大学設置基準は、学校教育法3条、8条、63条及び88条の規定に基く。同基準及び後述する「メディア授業告示」、文科省通知とQ&Aの拘束力につき、本稿では事実上の拘束力があるとの前提で論を進め、法的な問題には立ち入らないこととする。なお、「通達」は、行政規範の内部関係における規範を定めるための形式であり、国民や裁判所を拘束する外部効果はない」とするものとして、宇賀克也『行政法概説Ⅰ 行政法総論〔第7版〕』319頁（有斐閣、2020）。

とにより、設問解答、添削指導、質疑応答等による十分な指導を併せ行うものであって、かつ、当該授業に関する学生の意見の交換の機会が確保されているもの」

としている。

1号は、同時双方向型（テレビ会議方式）、2号はオンデマンド型（インターネット配信方式等）である²。ただし、授業の履修については、上記のように、1号の場合にあっても科目等履修生等（大学設置基準 31 条）の場合を除き、授業を行う教室等以外の教室、研究室又はこれらに準ずる場所での履修が必要なものとされていた。また、授業の実施に当たっては、面接授業に近い環境で行うことが必要とされ、授業中教員と学生が、お互いに映像・音声等によるやりとりを行うこと、質問の機会を確保することが望ましいものとされていた³。また、2号の場合については同時又は双方向である必要はないが⁴、毎回の授業の実施に当たって、①設問解答、添削指導、質疑応答等による十分な指導と②学生の意見交換の機会を確保することが要求されていた⁵。

以上のような「メディア授業」は、「多様な学生」（社会人、留学生、障害のある学生など）の「多様な受講スタイル」へのニーズ（早朝や深夜、通勤時間に受講したい、授業を好きな時に聞き返したい、障害に応じた最良の環境で受講したいなど）に応え、「多様な教員」（本業と兼務している実務教員はもとより、専業の「アカデミア」教員であっても国外大学との兼務やサバティカル研修等の場合）の「より時間と場所の制約を受けにくい教育研究環境へのニーズ」による「多様なメディア」を高度に利用した授業に対する要請が背景に

² 中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ（第 18 回）配布資料 6 「大学における多様なメディアを高度に利用した授業について」3-4 頁（平成 30(2018) 年 9 月 7 日）（[https:// www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/1409011.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/1409011.htm)）。

³ 中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ・前掲注 2）3 頁（平成 10（1998）年 3 月 31 日通知より抜粋）。

⁴ 中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ・前掲注 2）4 頁。

⁵ 中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ・前掲注 2）4 頁。

あるとされる⁶。また、大学間の移動時間の解消により「単位互換」制度のネットワークが解消されるという点も指摘され、「多様な価値観が集まるキャンパス」の実現や、学生の学びの多様化等を図る上で、「大学の授業における多様なメディア（ICT）の効果的な活用を図ることはきわめて重要」であるとされていた⁷。ただし、大学設置基準上、卒業の要件として修得すべき単位数である124単位⁸のうち、「メディア授業」により修得する単位数は60単位を超えないものとする（32条5項）との制限が課されている⁹。メディア授業の単位数は面接授業の単位数を上回ることはいできない。あくまでも面接授業が主体である。教育効果も面接授業が基本とされている。

（2）文科省通知（令和2（2020）年3月24日付け）とQ&A

文科省は、令和2年3月24日付けの「令和2年度における大学等の授業の開始等について（通知）」（以下、「文科省通知」とする）において「今後、学生の学修機会を確保するとともに、感染リスクを低減する観点から、いわゆる面接授業に代えて、遠隔授業を行うことが考えられる」とした¹⁰。その際、メディア授業告示等に従い行う必要があるが、同告示2号等の規定に基づき、テレビ会議システム等を利用した同時双方向型の遠隔授業や、オンライン教材（MOOC等）を用いたオンデマンド型の遠隔授業¹¹を自宅等にいる学生に対して行うことが可能であるとされた¹²。また、文部科学省高等教育局大学振興

⁶ 中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ・前掲注2）1頁。

⁷ 中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ・前掲注2）1頁。

⁸ 卒業の要件は「大学に4年以上在学し、124単位以上を修得すること」が原則である（大学設置基準32条1項）。

⁹ 中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ・前掲注2）5頁参照。なお、大学通信教育設置基準（昭和56年文部省令第33号）においてはこのような制限はなされていない。私立大学連盟による上限撤廃の意見につき、後掲注19）参照。

¹⁰ 同通知5頁「3. 遠隔授業の活用について」。

¹¹ 面接授業とオンライン同時配信を同時に行う「ハイフレックス型授業」については紙幅の関係もあり、別稿に委ねたい。

¹² 同通知5-6頁。

課の事務連絡「学事日程等の取扱い及び円滑授業の活用に係る Q&A 等の送付について」（令和 3（2021）年 5 月 14 日時点）¹³（以下、「文科省 Q&A」とする）においては、「法令上、大学設置基準第 25 条第 2 項の規定による遠隔授業に係る送信側の場所について限定はないため、面接授業に相当する教育効果が認められる場合には、教員が自宅において遠隔授業を実施することは可能である」とされている（問 7）¹⁴。これらにより、教員が自宅において遠隔授業を行い、学生が自宅で履修することも可能であることが確認されている。

また、上述したメディア授業の 60 単位の上限（大学設置基準 32 条 5 項等）についても、文科省通知によって「面接授業の一部を遠隔授業によって実施する場合であって、授業全体の実施方法として、主として面接授業を実施するのであり、面接授業により得られる教育効果を有すると各大学等の判断において認められるものについては、上記上限の算定に含める必要はないこと」とされ、学則に当該事項を定める必要もないとされた（3(2)）¹⁵。さらに、文科省 Q&A においては、新型コロナウイルス感染症の感染拡大により、臨時休業が長期化するなど、本来授業計画において面接授業の実施を予定していた授業科目に係る授業の全部又は一部を面接授業により予定通り実施することが困難と認められる場合であって、十分な感染症対策を講じたとしても面接授業を実施することが困難である場合において、特例的な措置として、いわゆる同時性又は即応性を持つ双方向性（対話性）を有し、面接授業に相当する教育効果を有

¹³ https://www.mext.go.jp/content/20210514-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf 4 頁問 7（2021 年 12 月 22 日最終閲覧）。文科省通知の Q&A には令和 2（2020）年 4 月 1 日版、同年 4 月 21 日版、同年 5 月 22 日版も存在する（令和 2（2020）年 4 月 21 日版、同年 5 月 22 日版につき https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00016.html（2021 年 12 月 21 日最終閲覧））が、本稿においては執筆時点での最新版である令和 3（2021）年 5 月 14 日時点のものを前提とする。なお、同最新版 Q&A は、令和 3（2021）年 4 月 2 日付け 3 文科高第 9 号「大学等における遠隔授業の取扱いについて」（https://www.mext.go.jp/content/20210426-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf（2021 年 12 月 23 日最終閲覧））を受けて更新されたものである。

¹⁴ 同 Q&A・前掲注 13）4 頁。

¹⁵ 同通知 6 頁。

すると大学において認められる遠隔授業については、大学設置基準 25 第 2 項の規定による遠隔授業ではなく大学設置基準第 25 条第 1 項で規定する面接授業として取り扱われ、同令第 32 条第 5 項の規定は適用されないことから、同規定の 60 単位の上限に算入する必要はないとされている（文科省 Q&A 問 24）¹⁶。遠隔授業のうち同時双方向授業は面接授業（大学設置基準 25 条 1 項）として取扱われ単位制限の対象外であるが、オンデマンド型についてはメディア授業告示 2 号のメディア授業として 60 単位の制限がかかることになる。

いずれの場合にも、遠隔授業は「面接授業に相当する教育効果」を有することが必要とされている。なお、判断主体は、個々の教員ではなく、「大学」とされている。

「面接授業に相当する教育効果」を担保するため、オンデマンド型の遠隔授業に必要な要素として、①設問解答、添削指導、質疑応答等による十分な指導と②学生の意見の交換の機会が掲げられている（文科省 Q&A 問 6）¹⁷。オンデマンド型の遠隔授業については、授業配信中に上記①及び②を実施することが困難であることから、面接授業に相当する教育効果を担保するため、「授業の終了後すみやかに」①及び②の実施を求めることが必要であるとされるのである。この点は、従来の「メディア授業告示」と同様である。COVID-19 の流行以来、オンデマンド授業は、動画配信型、資料提示型等で行われている¹⁸。

¹⁶ 同 Q&A・前掲注 13) 12 頁。

¹⁷ 同 Q&A・前掲注 13) 3-4 頁。なお、令和 2（2020）年 5 月 1 日付けの文部科学省高等教育局大学振興課の事務連絡「遠隔授業等の実施に係る留意点及び実習等の授業の弾力的な取扱い等について」には、留意事項として、「授業担当教員の各授業ごとの指導計画(シラバス等)の下に実施されていること、授業担当教員が、オンライン上での出席管理や、確認的な課題の提出などにより、当該授業の実施状況を十分把握していること、学生一人一人へ確実に情報を伝達する手段や、学生からの相談に速やかに応じる体制が確保されていること、大学等として、どの授業科目が遠隔授業等で実施されているかなど、個々の授業の実施状況について把握していること」が示されていた（https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt_kouhou02-000004520_3.pdf 2 頁（2021 年 12 月 23 日最終閲覧））。

¹⁸ 文科省通知 6 頁。

これに対し、同時双方向型の遠隔授業の場合には、当該授業の実施中に上記①及び②を行うことにより、実質的に「面接授業に相当する教育効果」が担保できているといえれば、「授業の終了後すみやかに」上記①及び②の実施を求めることは必ずしも必要ではないとの見解が示されている（文科省 Q&A 問 6）¹⁹。上述した大学設置基準 25 条 1 項の面接授業と同様の取扱いがなされている。

要するに、上記①②が絶対的に必要とされるのは、同時双方向性に欠けるオンデマンド型の遠隔授業のみであり、同時双方向性を保つ限り、①②は絶対的な要請ではない。文科省は、「面接授業に相当する教育効果」を有する遠隔授業としては同時双方向型を遠隔授業の中心としているようにも解釈できる。

もっとも、同時双方向型の遠隔授業を実施する場合、当該授業の全時間帯について同時双方向の状態を保つことは法令上求められていないことから、例えば、90 分授業の最初と最後においてテレビ会議システム等を通じた講義を実施し、その途中においては、電子メールや掲示板等による質疑応答等を行いつつ、スライド資料等の教材を用いて、授業中に課すものに相当する学修を各自行うといった方法も考えられるとされている（文科省 Q&A 問 16）²⁰。また、同 Q&A の回答でも紹介されているが、国立情報学研究所からは、「データダイエットへの協力をお願い：遠隔授業を主催される先生方へ」として、「情報通信

¹⁹ 同 Q&A・前掲注 13) 3-4 頁。令和 2 (2020) 年 12 月 11 日には、東海 4 県の 8 国立大学（岐阜大学、静岡大学、浜松医科大学、名古屋大学、愛知教育大学、名古屋工業大学、豊橋技術科学大学、三重大学）に対し、総務省中部管区行政評価局から、遠隔授業において、実施方法が学生に十分説明されていないおそれや、質疑応答等の機会の確保による教育効果が十分に担保されていないおそれがある等の状況がみられたため、必要な改善措置を講ずるよう通知がなされた（https://www.soumu.go.jp/main_content/000722708.pdf（2021 年 12 月 23 日最終閲覧））。その後、①学生と教員間の双方向性の確保、②学生のネット環境の整備、③オンラインによる学生の心のケアが調査対象 8 大学全てにおいて実施されている状況である、として改善が確認されている（「緊急時における大学の遠隔授業の実施」のフォローアップ調査 <改善通知に対する改善措置の概要> 令和 3 (2021) 年 3 月 30 日 中部管区行政評価局（https://www.soumu.go.jp/main_content/000742317.pdf（2021 年 12 月 23 日最終閲覧）））。

²⁰ 同通知 8 頁。

回線は全国民が共有する有限の資源」であるとの観点から、そもそも授業の全ての部分をライブで行う必要はなく、授業時間を、教員と学生との双方向のやり取りを行う（ライブ）部分、教員からの一方向の情報伝達の部分、学生が問題を解くなどの主体的な学びを行う部分に分けて設計し、双方向のやり取りを行う部分を短くすることも可能であるとしている²¹。

文科省通知において示された大学設置基準 25 条 2 項の規定による遠隔授業に係る解釈は、当該遠隔授業に係る取扱いを明確化したものである。新型コロナウイルス感染症対策に係るものに限ったものではないことが確認されている（文科省 Q&A 問 5）²²。

²¹ 同 Q&A 前掲・注 13） 8 頁で紹介されている。「データダイエットへの協力をお願い：遠隔授業を主催される先生方へ」においては、その他、通信量に配慮した授業の実施・設計手法として、教員が話す映像を送信する必要がないこと、画面共有による資料中心の授業は通信量が大幅に少なくなることも示唆している（<https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/tips.html>（2021 年 12 月 23 日最終閲覧））。

²² 同 Q&A・前掲注 13） 3 頁。

表 1 遠隔授業に関連する大学設置基準等の規定等（抜粋）

基準・告示・通知	対象授業	関連条項等
大学設置基準	面接授業・メディア授業	
面接授業	講義・演習・実験・実習・実技	25 条 1 項
メディア授業	・多様なメディアの利用 ・授業を行う教室等以外で履修	25 条 2 項
	60 単位未満	32 条 5 項
メディア授業告示	メディア授業 「面接授業に相当する教育効果」	
(1)同時かつ双方向	授業を行う教室等以外の教室等で履修	1 号
(2)オンデマンド型	①設問解答、添削指導、質疑応答等 ②学生の意見の交換の機会	2 号
文科省通知と Q&A	遠隔授業 「面接授業に相当する教育効果」	
(1)同時かつ双方向	①必要なし ②必要なし	Q&A 問 6
(2)オンデマンド型	①設問解答、添削指導、質疑応答等 ②学生の意見の交換の機会	Q&A 問 6

2 学修時間の確保と授業期間について

(1) 大学設置基準(昭和 31 年文部省令第 28 号)

大学の講義・演習については、半期で 2 単位とされているものが多い。単位について定める大学設置基準は、各授業科目の単位数は、大学において定めるものとする（21 条 1 項）。同基準は、この単位数を定めるに当たっては、1 単位の授業科目を 45 時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準

とする。単位数の計算は、授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して行うものとされ（同条2項柱書）、授業形態に応じてその基準を示している。授業の方法については、同基準25条1項により、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用により行うものとしてされている。以下本稿においては、このうち講義、演習を中心に論を進めることとするが、講義、演習については、15時間から30時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって1単位とするものとされている（21条2項1号）²³。週に1度行われる講義・演習については、原則15週に渡って1回90分の講義が行われ、これを2時間と換算²⁴すると15週で30時間となり、これに予習・復習等の授業時間外に必要な学修時間として1週分4時間、15回で60時間を加味し、2単位90時間分の学修を必要とする内容として構成することになる。

メディア授業についても、大学設置基準において、1単位の授業科目を45時間の学習を必要とする内容をもって構成することを標準とすること（大学設置基準21条2項柱書前段）、講義及び演習については、15時間から30時間まで

²³ 事件、実習については、遠隔授業との親和性の低さが想定されるが、本稿の検討対象外としたい。なお、実験、実習及び実技については、30時間から45時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって1単位とされる。ただし、芸術等の分野における個人指導による実技の授業については、大学が定める時間の授業をもって1単位とすることができる（21条2項2号）。1の授業科目について、講義、演習、実験、実習又は実技のうち2以上の方法の併用により行う場合については、その組み合わせに応じ、前2号に規定する基準を考慮して大学が定める時間の授業をもって1単位とする（同3号）。同条2項の規定にかかわらず、卒業論文、卒業研究、卒業制作等の授業科目については、これらの学修の成果を評価して単位を授与することが適切と認められる場合には、これらに必要な学修等を考慮して、単位数を定めることができる（同3項）とされている。

²⁴ 2単位の講義科目だと120分となるはずであるが、実際にこれを厳格に運用している大学はどこにもなく、理論上の60分は実際には45分か50分で運用されているのが実情であるとされる。理論上の60分には移動時間・休憩時間が含まれることから、2時間の授業は実質的には90分であり、この慣習を根拠に日本の多くの大学でも1コマ90分を2時間と数えていると思われるという（仲井邦佳「大学の単位制度と学年暦—『1単位＝45時間』と『1科目＝1350分説（15週論）』—」立命館産業社会論集51巻4号1頁、1・4頁（2016））。

の範囲で大学が定める時間の授業をもって 1 単位とすること（同条同項 1 号）とされていることを踏まえて授業を構成する必要がある²⁵。後述するように、この 90 時間の学修時間の確保は、遠隔授業においても必要であり、アクティブ・ラーニングの観点からは授業時間の確保に加えて、授業時間以外の 60 時間におけるアクティブ・ラーニングの実施が重要である。

一方、1年間の授業期間については、大学設置基準は、「1年間の授業を行う期間は、定期試験等の期間を含め、35週にわたることを原則とする」(22条)としながら、各授業科目の授業期間については、「各授業科目の授業は、10週又は15週にわたる期間を単位として行うものとする」(23条本文)としている。「ただし、教育上必要があり、かつ、十分な教育効果をあげることができる」と認められる場合は、この限りでない」とされている(23条但書)²⁶。後述するように、遠隔授業との関係で文科省 Q&A はこの規定は授業回数を定めたものではないことを明言している。

(2) 文科省通知と Q&A

文科省通知においては、「10 週又は 15 週の期間について弾力的に取り扱って差し支えない」との見解が示されていた²⁷。この点に関する、「新型コロナウイルス感染症対策に係る学事日程の取扱いに係るものに限定されるものか」との問いに対し、文科省 O&A は、「大学設置基準第 23 条において、各授業

²⁵ 中央教育審議会大学分科会制度・教育改革ワーキンググループ・前掲注2) 6頁。

[illegible]

²⁷ 文科省通知 4 頁。

科目の授業は、10 週又は 15 週にわたる期間を単位として行うことか原則とされて」いるが、「今回の新型コロナウイルス感染症に対する対応等の影響により、年度当初から授業を開始できない場合等、授業期間を上記の原則のとおり設定することが困難である場合が想定されるため」、文科省通知により、「上記原則の例外として、10 週又は 15 週以外の授業期間についても許容されることを示し」たとする。ただし、同通知は、大学設置基準 23 条但書は、上記原則について、「教育上必要があり、かつ、十分な教育効果をあげることができる」と認められる場合」に限って例外を認めるものであることを指摘している。同 Q&A によると、通知の趣旨は、「本来、各大学の創意工夫により、学生の主体的な学びを促進する観点から、同一科目の週複数回 講義の実施や、講義とフィールドワークを組み合わせた授業科目の実施など、授業のあり方の多様化を促進すること」にある。「今回の新型コロナウイルスに対する対応等の影響により、本来 10 週又は 15 週の期間を単位として実施することを予定していた授業科目の期間を弾力化することを想定した規定ではないものの、今回の対応を機に、授業科目の見直し等を図ることにより、教育上の必要性や、十分な教育効果が認められるものについては、同条ただし書の規定に基づき、10 週又は 15 週 以外の授業期間を設定することも可能である」とされている（文科省 Q &A 問 1）²⁸。

文科省通知において「『10 週又は 15 週の期間について弾力的に取り扱って差し支えない』とあるが、例えば、本来 15 コマの授業を 13 コマにし 2 コマ分の授業時間数を削ることを許容する趣旨か」との問いに対しては、「大学設置基準第 23 条の規定は、あくまで週数を規定したものであり、授業の回数(コマ数)を規定しているものではありません」との回答がなされている。ただし、「今回の授業期間の弾力化は、単位の修得に必要な学修時間を変更するものではない」ともされている。「質問のケースについては、例えば、2 コマ分に相当する授業時間を本来予定していた面接授業により行わない場合については、休日や祝日における補講授業の実施や、遠隔授業の実施、又は授業中に課すものに

²⁸ Q&A・前掲注 13) 1 頁。

相当する課題研究等に代替すること等により、大学設置基準第 21 条等で定める必要な学修時間を確保」する必要があるとされる（文科省 Q&A 問 2）²⁹。

以上のように、文科省は、週数やコマ数を疎かにするわけではないが、「学修時間の確保」をより重視しているようである。なお、前述したように、文科省通知における大学設置基準 25 条 2 項による遠隔授業に係る解釈は、この点に関しても、新型コロナウイルス感染症対策に係るものに限ったものではないとされている（文科省 Q&A 問 5）³⁰。

表 2 学修時間・授業期間についての大学設置基準の規定等（抜粋）

学修時間（2 単位の講義・演習科目）			関連条項等
大学設置基準	週 1 回 2 時間の授業 × 15 週	30 時間	
	授業外 4 時間 × 15 週	60 時間	
	計	90 時間	
文科省通知と Q&A	遠隔授業 必要な学修時間変更なし		Q&A 問 2
授業期間（各授業科目）			関連条項等
大学設置基準	原則 10 週又は 15 週にわたる期間		23 条
文科省通知と Q&A	大学設置基準 23 条は週数を規定 授業の回数の規定ではない		Q&A 問 2

²⁹ 同 Q&A・前掲注 13) 2 頁。

³⁰ 同 Q&A・前掲注 13) 3 頁。

II COVID-19 流行下における遠隔授業とアクティブ・ラーニング

1 中央教育審議会によるアクティブ・ラーニングの定義と教室内外での学習時間の確保

(1) 中央教育審議会によるアクティブ・ラーニングの定義

中央教育審議会（以下、「中教審」）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力をいく育成する大学へ～（答申）」（2012年8月18日）（質的転換答申）³¹によるとアクティブ・ラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修³²への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」とされる³³。

³¹中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力をいく育成する大学へ～（答申）」（平成24（2012）年8月18日）用語集37頁（https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin//1325047.htm）。

³² 質的転換答申において、「学習」ではなく「学修」という表記が用いられている点について「大学設置基準上、大学での学びは『学修』としている。これは、大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した『単位制』により形成されていることによる」とされている（質的転換答申2頁注1）。なお、この「学修」とは授業とその前後の授業外学習の時間を確保すべきであることを求める「行政用語」とであるとして、学生の学びを通常通り「学習」として表記するとするものがある（成田秀夫「いまなぜアクティブラーニングなのか？」溝上慎一監修・アクティブラーニング・シリーズ第6巻『アクティブラーニングをどう始めるか』13頁（東信堂、2016）。「学修」と「学習」を区別すべきか、するとしてどのような差異があるかも1つの問題ではあるが、大学設置基準等を前提とした検討を行う本稿においては原則として「学修」という表記を用いることとする。

³³ アクティブ・ラーニングとは何かについては、諸論あるところである。例えば、溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』7頁（東信堂、2014年）は、

(2) オンライン授業における「教室内」でのアクティブ・ラーニング

上述した中教審(2012)の定義によると、アクティブ・ラーニングとは、「学習者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」が有効なアクティブ・ラーニングの方法として例示されている。

上掲したように、文科省通知によると、遠隔授業は、同時かつ双方向に行われるものや、オンデマンド型でも①質疑応答等と②学生等の意見の交換の機会があり、「面接授業に相当する教育効果」を有すると認められるものであることを要するものとされている。同時かつ双方向に行われるものについては、サイバー空間を「教室内」の概念に包摂し³⁴、ブレイクアウト・ルームなどの活用をすることにより、アクティブ・ラーニングを実施することが考えられる。すでに実施例があり、ブレイクアウトセッションを利用してのグループワークが非常に有効に機能したとする報告がある³⁵。また、オンライン会議システム

「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義し、そのほかのアクティブ・ラーニングの定義についても紹介がある(同書15頁以下)。ただし、本稿の目的が大学設置基準等を前提とした遠隔授業におけるアクティブ・ラーニングについて検討することにあることと紙幅の関係からこの点については別稿に委ね、中教審(2012)の定義を前提に論を進めるものとする。

³⁴ サイバー空間を「教室」と概念できるかについては議論の余地はある。さらに、授業の途中でオフラインとなり「課題」を行う場合などもあり得る(国立情報学研究所・前掲・注21参照)。なお、株主総会についてはバーチャル空間は株主総会の「場所」(会社法298条1項1号)ではなく、バーチャルオンリー型株主総会の開催は会社法の解釈上は難しいとされている(経済産業省「ハイブリッド型バーチャル株主総会の実施ガイド(2020年2月26日策定)4頁(<https://www.meti.go.jp/press/2019/02/20200226001/20200226001-2.pdf> (2021年12月23日最終閲覧))。一定の要件を満たした上場会社については、2021年改正産業競争力強化法66条参照。

³⁵ 岡田晃枝「第2章 平和のために東大生ができること——海外研修の準備授業の事例」東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門編『東京大学のアクティブラーニング——教室・オンラインでの授業実施と支援』25頁、35頁(東京大学出版会、2021)。

で会話をしながら同システムに備わっているホワイトボード機能を使用し、ファイルをオンライン共有することにより、より対面での議論に近い状況ができて効果的であり、共同で同時に同じファイルへの書き込みや修正を行うことことで共同資料の作成の効率化が図られるなど、オンラインでアクティブ・ラーニングを行うメリットがあることも明らかになったとの報告もある³⁶。一方で、グループワーク時に全グループの様子を把握できなくなるという困難もあることが指摘されている³⁷。

以上に対して、オンデマンド型の遠隔授業は上述したように実際には動画配信型、資料提示型で行われているが³⁸、ともにサイバー空間における「教室内」を概念することが難しい。教員が提供した動画を視聴、または資料を学生が閲覧している時間については、教員の提供する動画・資料等の内容、課題等との組合せによるアクティブ・ラーニングの実施を図ることになるが、同時双方向型に比して困難であることが想定される。前述したように文科省が遠隔授業を行う場合に同時双方向型を中心としているように解釈できることは³⁹、アク

松下幸司・藤村まや「大学の遠隔講義におけるアクティブラーニング型授業の試み（２）—２種のコミュニケーションツールと情報共有ツールを組み合わせて—」香川大学教育実践総合研究 43 号 41 頁（2021）参照。

³⁶ 中村長史「第 3 章 模擬国連で学ぶ国際関係と合意形成——ロールプレイの授業事例」東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門編・前掲注 35) 39 頁、62 頁。

³⁷ 伊勢坊綾・中澤明子・星埜守之「終章 東京大学のアクティブラーニング——総括と展望」東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門編・前掲注 35) 185 頁、192 頁。なお、ワークシートの巡回により各グループの進捗を把握する方法につき、同書同頁、栗田佳代子「第 7 章 大学教育開発論——『教える』をじぶんごとにする授業事例」同書 89 頁、101 頁。

³⁸ 東北大学では、2020 年度春学期または春～夏に開講されたオンライン授業（座学）についてリアルタイム、オンデマンド、リアルタイム・オンデマンド併用、資料掲載のそれぞれのグッドプラクティス事例を紹介している（<http://onlg.cds.tohoku.ac.jp>（2021 年 12 月 23 日最終閲覧））。

³⁹ 文科省は、「大学等の教育において、豊かな人間性を涵養するためには、直接の対面による学生同士や学生と教職員の間の人間的な交流が行われること等も重要な要素」であるとし、十分な感染対策を講じた上での面接授業の実施など、学修者本位の教育活動の実施と、新型コロナウイルス感染症の拡大防止に向けた取組に努めることを求めている（文部

ティブ・ラーニングの実施の容易さの観点からも妥当な方向性であるといえよう。

(3) 教室外の学修時間の確保とアクティブ・ラーニング

上掲した中教審(2012)の定義によると、アクティブ・ラーニングとは、「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」が有効なアクティブ・ラーニングの方法として例示されているが、必ずしも「教室内」の活動に限られるものではない点に注意を要する。

大学設置基準によれば、例えば2単位の講義科目については90時間の学修時間が必要とされ、授業が30時間であれば60時間の授業時間外の学修が要求される。90時間、特に「教室外」の例えば60時間の学習をどのように「アクティブ・ラーニング」とするかは、「教室内」でのアクティブ・ラーニングの検討に加えて重要な課題となる。この点、2013年の時点において、「大学設置基準が想定している学修時間は『1単位=45時間=(授業1時間+関連する学修2時間)×15週』である。たとえば週1コマ2単位の授業の場合、『関連する学修』のための時間を授業時間以外に1コマあたり週4時間は確保する必要がある。まず、この時間を実質的にどう確保しているかが問われることになる」とした上で、「アクティブ・ラーニングは、……授業時間中の学習形態や指導過程を変えるだけで成り立つものではない、『授業のための事前の準備(資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等)』や『事後の展開(授業内容の確認や理解の深化のための探究等)』が実質的に組み合わせられて初めて成り立つものである。そして、この事前準備と事後展開の時間を確実に保障するために、学修時間の実質的な増加確保が求めら

科学省高等教育局長増子宏「令和3年度後期の大学等における授業の実施と新型コロナウイルス感染症への対策等に係る留意事項について(周知)」3文科高第697号(令和3(2021)年9月30日)1・2頁(https://www.mext.go.jp/content/20210930-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (2021年12月23日最終閲覧))。

れているのである」とするものがある⁴⁰。「教室外」における学修時間をどのようにアクティブ・ラーニングとするかが重要である。COVID-19の流行下においても、上述のように文科省通知は大学設置基準第23条の規定は、授業回数ではなく週数を規定したものであるとしながら、授業期間の弾力化については単位の習得に必要な学修時間を変更するものではないとしている。形式的な授業回数や週数よりはむしろ学修時間の確保が重要であることを確認しているように解釈できる⁴¹。

反対に、学修時間を確保するためには、アクティブ・ラーニングが必要であるとされる。「質的転換答申」においては、「学生に向かって『学修時間を増やさない』と呼びかけることだけでは実現しない。学生の学修時間の増加・確保には、学生の主体的な学修を促す教育内容と方法の工夫が不可欠である」との提言がなされている⁴²。この提言は遠隔授業についても意義を有するものといえよう。

(4) 反転授業

オンライン授業の関係で反転授業が有効であるとの意見がある。アクティブ・ラーニングを取り入れた教授・学習法のひとつである反転授業の形式を取り入

⁴⁰ 遠藤貴広「何のためのアクティブ・ラーニングか—問われる授業評価の質—」共通教育フォーラム（福井大学）15巻1頁、1頁（2013）。

⁴¹ 「質的変換答申との関連」で、「大学設置基準上では、『15回』ではなく、『15週』となっている。『15回』と『15週』では内容に大きな違いがある。回数を増やすだけでは、質的転換には繋がらない。『15週』と言った場合、一週間の講義と予習復習を含むもので、まさしく『学修』のことである。『学修』には、教員と学生が一緒に授業を創る工夫や改善を促すファカルティ・ディベロップメントが不可欠である。」とするものとして、土持ゲリー法「中教審答申を授業改善に繋げる＜1＞～能動的学修を促すファカルティ・ディベロップメント～」アルカディア学報（日本私立大学協会）No.499（教育学術新聞2500号（2012））掲載（<https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/499.html>（2021年12月23日最終閲覧））。

⁴² 中教審・前掲注31）14頁。土持・前掲注41）参照。

れることがオンライン授業において効果的であるというのである⁴³。反転授業は、例えば、「説明中心の講義などを動画化し、事前学習として学習者に視聴を促すことを前提に、対面授業では受講者がより主体的に学ぶ演習やプロジェクト型学習を行う授業形態全般を指す」ものと定義されている⁴⁴。COVID-19の流行以前から、MOOC（Massive Open Online Courses）と結びついて新たな教育改革のキーワードとなっていた⁴⁵。オンライン授業では、物理的空間を共有する対面授業と比べると、教員－学生間や学生同士のコミュニケーションが取りづらく、学習共同体を構築することは難しいと考えられがちであるが、反転授業の形式を取り入れ、一方向となりがちな講義の部分を事前に動画教材で学ばせ、リアルタイムのオンライン授業を双方向の対話形式にすれば、教員・学生同士が相互に理解を深め、信頼関係を構築することは十分に可能であるとされる⁴⁶。反転授業は、遠隔授業におけるアクティブ・ラーニングの手法として重要な意義を有するものであるといえよう。

2 「課題」等による同時双方向性欠如の補完とアクティブ・ラーニング

文科省通知及び Q&A は、前述したように、同時双方向型以外のオンデマンド型の遠隔授業においては、①設問回答、添削指導、質疑応答等による十分な指導、②学生の意見の交換の機会の提供により同時双方向性欠如を補完し、「面接授業に相当する教育効果」を得ることを求めている。

⁴³ 小原優貴・福山佑樹・吉田壘「第8章 学生がつくる大学の授業 反転授業をデザインしよう！——学生参加型の授業づくりの事例」東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門編・前掲注35）103頁、113頁。

⁴⁴ 森朋子「アクティブラーニングを深める反転授業」溝上慎一監修アクティブラーニング・シリーズ1 安永悟・関田一彦・水野正朗編『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』88頁、88頁（東信堂、2016年）。

⁴⁵ 森朋子・前掲注44）88頁。

⁴⁶ 小原優貴・福山佑樹・吉田壘「第8章 学生がつくる大学の授業 反転授業をデザインしよう！——学生参加型の授業づくりの事例」東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門編・前掲注35）113-114頁。

①を満たすために、いわゆる「課題」が出されることも多い⁴⁷が、その意義は同時双方向性の欠如の補完に限られず、前述した反転授業の要素を取り入れるなど「課題」の設定によってはアクティブ・ラーニングにつながる「能動的な学習」への誘いとすることも可能であろう⁴⁸。しかし、一方で、「指示」的なものすぎると「能動的」ではなくいわゆる「課題に追われる」⁴⁹状態になる等「受動的」な方向に導くものともなりかねない点には留意がいる。

⁴⁷ オンデマンド型講義において同時双方向性を補完する方法としては、「課題」以外にも質疑応答の時期を工夫すること等も考えられる。例えば、筆者の授業においては、オンデマンド型であっても質問については次の講義の冒頭で答えるなど、一方向ではない授業を行うことを心がけている。従来「対面」授業の終わりにリアクションペーパーを集め次の授業で質問等に答えていたのに近い時系列での対応となる。

⁴⁸ 東北大学のベストプラクティス・前掲注) 38 のうち、「座学 資料」型の深谷優子「教育心理学講義 II」（教育学部）においては、学習した内容を他の人に説明するつもりでまとめる課題とこれに対して学生同士でコメントするピアレビュー活動を取り入れている (<http://onlg.cds.tohoku.ac.jp/practices/16.html>(2021 年 12 月 23 日最終閲覧))。前述した反転授業の要素を課題に取り入れているともいえる。

また、立教大学「キリスト教学講義_1」（2 年生以上対象）において、授業時間外（予習・復習等）の学習の授業前課題として、事前に指定した聖書箇所を読み、疑問点やコメントをまとめて A4 で 1 枚を超えるものを提出するように求めた例がある。同課題について、「授業前に自分で内容を読む・興味や疑問をリスト化してみようということは授業を受ける上で自分の興味のある箇所やわからないところが目に見えてわかったのでやってよかった」という好意的な意見もあったという。岩岸大悟「立教大学『キリスト教学講義_1』（2 年生以上対象）授業実践報告」大嶋えり子・小泉勇人・茂木謙之介編『遠隔でつくる人文社会学知—2020 年度前期の授業実践報告—』53 頁（雷音学術出版、2020 年） (<https://drive.google.com/file/d/122iN7z4cujMvlHWx59716DQhH5WHv2JL/view> (2021 年 12 月 23 日最終閲覧))。

⁴⁹ 学生生活に不満な理由として、約 6 割が「授業等での課題が多い」ことをあげたとのアンケート調査結果がある（n=564）（朝日新聞×河合塾共同調査「特集『ひらく 日本の大学』2020 年度 調査結果報告」12 頁 (<https://www.keinet.ne.jp/magazine/guideline/backnumber/20/0203/tokushu.pdf>) (2021 年 12 月 23 日最終閲覧))。立教大学「キリスト教学講義_1」（2 年生以上対象）・前掲注 47) においても、オンライン授業で他の授業でも通常以上に多くの課題が出たので大変であったという意見も多数あったという（前掲注 47) 53 頁）。なお、前提として、卒業要件としての 124 単位の妥当性、現状として 124 単位を実質 3 年間で履修する場合があることの問題、いわゆる CAP 制の問題等があるとの考え方もありえるが（野田文香・渋井進「『単位の実質化』大学機関別認証

②の「当該授業に関する学生等の意見の交換の機会」については、LMS のプロジェクト・掲示板などの機能の活用によりこれを提供することが、同時双方向性の欠如を補完するとともに「学修者の能動的な学修への参加」の場として PBL プロジェクト型等のアクティブ・ラーニングの観点からも必要となる⁵⁰。

①、②ともに、上述した授業時間外における学修時間の確保につながることはいうまでもない。

なお、同時双方向の授業においては、前述したように上記①②の実施は求められていない（Q&A 問 6）⁵¹。ただし、国立情報学研究所が示すように、情報通信量の節約の観点から、同時双方向の授業においても授業の全てをライブで行う必要はなく、同時双方向の部分と「学生が問題を解くなどの主体的な学びを行う部分」に分けての設計することも可能である⁵²。上述した「教室」内かはともかく授業時間内での実施である。この場合にもオンデマンド型授業の「課題」設定と同様に「主体的な学び」となるような「課題」設定が必要となろう。

評価」大学評価・学位研究 17 号 21 頁（2016）参照）、本稿ではこの点には踏み入らないこととする。

⁵⁰ プラットフォーム上で、問題解決を目的としたアクティブ・ラーニングである Problem-Based Learning または Project-Based Learning（ともに PBL と略されることがある）を行うことも可能であろう。岩崎千晶「第 2 章 学生の能動的な学びを支え、新しい能力を育成する教授・学習法を考える」岩崎千晶編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』17 頁、22 頁以下、25 頁以下（関西大学出版部、2014）、小野和弘・松下佳代「第 8 章 【歯学】 教室と現場をつなぐ PBL——学習としての評価を中心に——」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』215 頁（勁草書房、2015）参照。

⁵¹ 同 Q&A3-4 頁。

⁵² 国立情報学研究所・前掲注 21）。

表3 遠隔授業における「課題」の意義

- ①同時双方向授業中の実施
- ②オンデマンド授業における同時双方向性の補完
- ③学修時間の確保
- ④アクティブ・ラーニングの実現

3 授業方法の多様性とカリキュラム全体におけるアクティブ・ラーニング

COVID-19 の流行により急速に広がった遠隔授業を多様な授業方法の1つとして継続し、大学のカリキュラム全体でアクティブ・ラーニングを進めていくことが考えられる。

アクティブ・ラーニングの課題として、「双子の過ち」というものが指摘されている。「ある授業は、観察できる活動は活発だが、思考が欠如しており、方法に焦点化されている、もう一方は、教科書や講義ノートに沿った知識伝達型授業で、網羅に焦点を当てて内容が重視されている」というものである。すなわち、「伝統的な授業デザインの＜教えてから学ぶ＞においては、＜学ぶ＞の活動を十分に担保できず」、アクティブ・ラーニングでは「＜学ぶ＞に重きを置くがばかりに、理解、思考の部分が欠如する」とされる⁵³。

⁵³ 森朋子・前掲注 44) 93 頁。ウィギンズとマクタイは、「網羅 (coverage) に焦点を合わせた指導」と「活動に焦点を合わせた指導」を「双子の過ち」と呼んでいる (G.ウィギンズ・J.マクタイ著、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』1-4 頁 (日本標準、2012))。一方は、教科書や講義ノートに書かれた内容をくまなく教えようとするものであり、一方は、授業を聴く以外の様々な活動に学習者を参加させることで学ばせようとするものである (松下佳代「序章 ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下他編著・前掲注 50) 1 頁、4 頁)。このような状況において知識の獲得と能力育成を両立させることを目的とするディープ・アクティブラーニングが推奨されている (詳細については、同書 11 頁以下参照)。例えば、前述した反転授業はディープ・アクティブラーニングを具現化する授業デザインであるとされる (森朋子・前掲注 44) 93 頁)。

確かに、例えば、特に人数の多い講義科目などの知識伝達型授業においてアクティブ・ラーニングの要素を満たすことには困難な点も多い⁵⁴。この点、フランスにおいては、演習が講義を補完するものであると位置づけられ、講義と演習を組み合わせた科目の構成がされてきた⁵⁵。大学設置基準においても、授業方法として、講義、演習など複数の種類が想定されている。1つの授業方法のみで知識の習得とアクティブ・ラーニングを全て満たすことが難しい場合で

⁵⁴ 大人数の講義型授業においてもアクティブ・ラーニングを実施する試みはなされている（佐藤智彦・三田地真実・岡田徹太郎「<研究論文>大学経済学専門科目の『大人数講義型授業』における『アクティブ・ラーニング型授業』導入効果の検証」京都大学高等教育研究 25 号 1 頁（2019）等）。

⁵⁵ フランスにおいては、通常の法学教育では、講義と演習という伝統的な2つの方法が採られてきた。法学教育における演習は、講義の補完的意義を有し、特に、講義の対象の中の特定の論点や判例等を掘り下げて検討するという位置づけが与えられている（高作正博「フランスにおける法学教育の方法」*琉大法学* 73 号 290 頁、289 頁（2005））。例えば、パリ第2大学の第2過程1年目においては、学生は年間、講義科目13コマ、演習5コマを履修しなければならない、基本講義科目以外に選択しなければならないオプションの講義科目に応じて演習5コマの選択肢が決まり、その中から1つを選択することになる（同 283、282 頁）。講義の補完的意義という位置づけから履修すべき演習の数が比較的多く、また、講義科目の選択によって履修する演習の選択肢が決定される点が特徴的である。なお、演習には独自の意義も見いだされ、特定のテーマについて、調べる、まとめる、報告する、質問に答えるという教育上重要なプロセスを実践することができるという点において、講義にはない独自の意義が指摘される。また、演習は勉強の方法を学ぶことを可能にするため、授業以外でもあるいは将来において、他の科目、テーマ等について自分で掘り下げて調べたりまとめたりする訓練ともなるという意義をも有するという（同 288 頁）。もっとも、TAの数の違いなど、日本において同様の形式を採用できるかについては検討すべき点も多い。

あっても、授業方法の組合せによって、知識の習得と能動的学習の両者を兼ね備えた全体的なカリキュラムを構成していくことは可能であろう⁵⁶。

COVID-19の流行により一気に広がったメディア授業ではあるが、以前より上述したように60単位を限度として取り入れることは可能である⁵⁸。いわゆるアフターコロナにおいても、MOOCの活用⁶⁰、複数の大学でのカリキュラ

⁵⁶ 溝上慎一「第1章 【アクティブラーニングの現在】 アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下他編著・前掲注50）31頁、41頁は、1授業・1コースの問題として考えられてきたアクティブラーニングが、カリキュラムの観点からも考えられなければならないようになっており、その観点からの1授業・1コースの再設計が、アクティブラーニング型授業の質を高める工夫だといえる、とする。

⁵⁷ カリキュラムマネジメントは、論者によって多少の違いはあるが、概ね以下のように定義されているとされる（河合塾編著『大学のアクティブラーニング導入からカリキュラムマネジメントへ』12頁（東信堂、2016）。「『大学の教育理念（教育目標）を実現するために、教育活動の内容・方法（カリキュラム）上の連関性と条件整備活動（マネジメント）上の協働性の対応関係を、組織構造と組織文化を媒介としながら、P-D-C-Aサイクルを通して組織的、戦略的に動態化していく営み』のことである。」（中臣武明『大学のカリキュラムマネジメントー理論と実際ー』5頁（東信堂、2012））。これまでは日本では初等中等教育で主に用いられてきた概念であるが、大学教育においてもその重要性は変わらないとされる（河合塾編著・当注12頁）。

⁵⁸ もっとも、COVID-19の流行下でなくても自宅での受講、自宅からの発信、オンデマンド型が認められるのかは現時点では必ずしも明らかではない。

⁵⁹ なお、私立大学連盟は、大学設置基準32条5項を削除し、必要な授業のオンライン化をさらに推進するため、卒業要件にかかわるオンライン授業による修得単位数の上限は撤廃すべきであるとの提言を行なっている。「オンライン授業であっても対面授業と同様にシラバス、出席確認、課題提出や大学による授業実施状況の把握は十分に可能であり、オンライン授業と対面授業とを区別する根拠は見当たらない」というのである。一般社団法人日本私立大学連盟「ポストコロナ時代の大学のあり方～デジタルを活用した新しい学びの実現～」（令和3（2021）年7月）（<https://www.shidairen.or.jp/files/user/20200803postcorona.pdf>）11頁。（2021年12月23日最終閲覧）。ただし、一方で、「大学は、実習・実験授業や演習授業の重要性を理解し、学修者本位の視点に立った「オンラインに適した学び」と「オンラインには適さない学び」の区別や適切な組み合わせに対して共通認識を持つ……必要がある。」ともしている（私立大学連盟・同5頁）。

⁶⁰ 今回のような世界的規模でオンライン授業が行われるのは世界的に初めてであるが、これまでオンラインを使った教育（eラーニング、MOOCなどのオンラインと対面での学習を組み合わせたブレンド型授業など）に関する研究は蓄積があり、こうした過去の研究

ムの共同開発などを含めメディア授業を積極的に利用し、限られた教員のリソースをアクティブ・ラーニングに有効活用していくことが考えられる⁶¹。もっとも、中教審（2012）においては、アクティブ・ラーニングはそれ自体が目的ではなく、大学教育の課題である「生涯に亘って学び続ける力、主体的に考える力を持った人材の育成」の手立てとして位置づけられている。アクティブ・ラーニングの自己目的化も避けなければならない⁶²。個々の授業だけでなく、遠隔授業を含めた多様な授業方法を用いたカリキュラム全体で大学教育の課題が達成するようにマネジメントしていく必要がある。

おわりに

本稿においては、大学設置基準、文科省通知、同 Q&A を前提に⁶³、COVID-19 の流行下における遠隔授業の要件、アクティブ・ラーニングとの関連について検討を加えた。文科省は通知と Q&A において遠隔授業においても同時双方向性の確保または確保できないときには課題等によるその補完が必要であること、10 週または 15 週というのは授業の回数ではなく週数を示したものであり

が参考になるとされる（伊勢坊綾司会・中澤明子対談者「第 11 章 対談 スタッフによる授業支援」東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門編・前掲注 35）151 頁、160 頁）。

⁶¹ 大学設置基準 25 条は、大学は、1 項の授業を、外国において履修させることもできるとしている。2 項の規定により、多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させる場合についても、同様とする（大学設置基準 25 条 3 項）。外国における履修の組合わせも可能である。

⁶² 中教審・前掲注 31）9 頁。教育課程研究会編著『アクティブ・ラーニングを考える』56 頁以下参照（東洋館出版社、2016）。

⁶³ 上述したように、大学設置基準等の「拘束力」についての議論は割愛したが、大学設置基準等においても授業方法、授業を実施する週数等に各大学が判断できる余地は残されている。

学修時間の確保が必要であることを確認している⁶⁴。中教審によるアクティブ・ラーニングの定義からは、教室内外における学修者の能動的な学修の仕組みを構築することが重要となるが、遠隔授業においては「教室内」でのアクティブ・ラーニングの実施にも技術的な困難を伴う場合がある。また、大学設置基準による学修時間の観点からは「教室外」における学修時間の方が「教室内」における授業時間に比して例えば2倍必要であることから、「教室外」の学習におけるアクティブ・ラーニングも重要であり、この点については遠隔授業においても同様である。遠隔授業に関しては、文科省の通知及びQ&Aにおいて、特にオンデマンド型授業において同時双方向性を補完するものとして「課題」の必要性が示されているが、アクティブ・ラーニングを推進することを兼ねた「課題」の設定が求められる。COVID-19の流行により、いわば急造されたオンライン授業ではあるが、アフターCOVID-19においても⁶⁵メディア授業も含め講義形式、演習形式等多様な授業方法の組合せや反転授業⁶⁶により、アクティブ・

⁶⁴ なお、私立大学連盟は、学修時間については時間ではなく学修成果を目的とすべきであるとして大学設置基準21条2項柱書1号2号、22条、23条等の削除を提言している（前掲・注59）11頁）。

⁶⁵ アフターコロナにおいては、①オンライン授業において、効果的な学習をどのように実現するか意識はより高まり、オンライン授業におけるアクティブラーニングには今以上に焦点があたることが推測される、②対面授業においては、コロナの流行下で培われた映像配信や講義動画の収録の活用により反転授業が増えるのではないかと、また、オンライン上の学習リソースや学習活動と教室での学習活動の接続のため、対面授業におけるICT（オンラインツールを含む）の活用がコロナ以前より増えるのではないかと推測がされている（伊勢紡綾・中澤明子・星埜守之「終章 東京大学のアクティブラーニング——総括と展望」東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門編・前掲注35）185頁、193-194頁。

⁶⁶ 小原優貴・福山佑樹・吉田塁「第8章 学生がつくる大学の授業 反転授業をデザインしよう！——学生参加型の授業づくりの事例」東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門編・前掲注35）103頁、113-114頁は、オンライン会議システムは、大学ではおもに授業のリアルタイム配信ツールとして普及したが、これらのシステムの録画機能は反転授業の動画教材制作にも役立つものであり、コロナによって生じた大学教育を取り巻く状況の変化は、従来の考え方を見直し、より効果的な学びのあり方を模索する好機になるともいえる、とする。

ラーニング実現の目的化ではなく「生涯に亘って学び続ける力、主体的に考える力」を養えるようなカリキュラムデザインが必要であるとの方向性を示し本稿の結語とし、具体的な実施例などの検討⁶⁷を次の課題としたい。

⁶⁷ 遠隔授業、アクティブ・ラーニングにおける成績評価の問題についても次の検討課題としたい。アクティブ・ラーニングの成績評価は、「全人評価」の危険性をはらみ、また、多角的評価（パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価等のルーブリック評価）を可能とするが教員や学生を「評価疲れ」に陥れるなどの多くのジレンマを抱え込みやすいものであるとされる（松下佳代「アクティブラーニングをどう評価するか」松下佳代・石井英真編『アクティブラーニングの評価』3頁、14-16頁、21-22頁（東信堂、2016年）。オンライン授業については、私立大学連盟が、新たな学び に対する評価方法を検討のうえ、その効果を検証していく必要がある。」としている（私立大学連盟・前掲注 59）5頁）。オンライン授業におけるアクティブラーニングにおける成績評価には、二重の意味で十分な検討が必要となろう。

「共通基礎演習」におけるアクティブ・ラーニングの実践

―初年次教育授業デザインとアクティブ・ラーニングの要素の仕組―

小西幸男

要旨

本稿では、甲南大学の共通教育センターが提供する初年次教育から高等教育で学びのスタイルを確立させるために導入した新しい学部横断型の基礎教養科目である「共通基礎演習」での実践を取り上げ考察する。授業デザインの構成の工夫、どのようにアクティブ・ラーニングを意図し、実践しているか、全体の指導からいかに学びを定着させるための工夫を行っているかを提示し、検証する。15回の授業内で要素に留意して知識・能力を獲得させ、資質、能力面での向上をデザインし、大学生として理想的な学びの姿を習得させるか、また通産省および文部科学省がこれからの社会に必要な人材に要求する「学士力」・「社会人基礎力」の養成を実践的に授業として展開できるかを考察する。この「共通基礎演習」が社会から求められている「学ぶ力」としての基礎をどのように学生に対して実感として習得されているかについてもインタビュー調査の聞き取りの結果からその効果を確認できたことを報告する。

キーワード

アクティブ・ラーニング、カリキュラム、学び、学士力、社会人基礎力

目次

はじめに

I 社会から求められる「社会人基礎力」「学士力」とは何か

II 「共通基礎演習」で育成を目指す「社会人基礎力」と「学士力」とは

III 「共通基礎演習」の授業デザイン

結びにかえて

はじめに

社会全体でもコミュニケーションのあり方、情報や知能の習得方法が目まぐるしく変化している現在では、高等教育における学びのスタイルの変容も余儀なくされている。文部科学省の中央教育審議会の要請からもわかるように授業の運営方法においても、「学び」の質の保証をするためにも大きな変化が必要とされている。受動的な授業形態から能動的な授業形態へと高等教育で求められる学びのスタイルも変わってきている¹。中央教育審議会の答申で「アクティブ・ラーニング」という言葉が登場したのは、2012年8月である。中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質転換に向けて」において、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し相互に刺激を与えながら知的に成長する場を作り、学生が主体的に問題を発見し解を見出しているという能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」と記述されてからであるが、それ以前から学校教育や授業改革において学習者の主体性や能動性、経験や活動を重視し、知識や技能を習得させ、資質や能力の向上を試行錯誤する取り組みは明治時代に学校教育が誕生して以来、絶え間なく問い続けられたことである。しかし、義務教育では1960年頃から概ね10年毎に学習指導要領等で改定が行われ、学力の向上を図っている²。

高度経済成長の中、1960年ごろからはカリキュラム上の系統性を中心とした教育内容も授業時間数も量的に増え、この頃また高校への進学率も90%を超え、

¹ 中央教育審議会からの近年の要請は、本誌の山本真知子「COVID-19 流行下における遠隔授業とアクティブ・ラーニング～大学設置基準、メディア授業告示、文部科学省通知を前提に～」を参照。

² 教育課程研究会編著『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社（2016）p.27, pp.250-268（資料）。昭和22年に「教科課程、教科内容及びその取扱い」の基準である小学校学習指導要領が初めて編集、刊行されて以来、昭和26年、33年、1968年、1975年、1989年、1999年の全面改訂を経て、それ以降も概ね10年おきに教育課程の基準として改正を行っている。特に1968年の改訂では、学校教育法施工規則の改正を伴った大きな改訂を行った。

「詰め込み教育」という世俗的な揶揄用語もマスコミで使用されるような最高期を迎えていた。知識をいかに詰め込むかが基礎学力の充実、強いては質的な保証の焦点でもあった。教育政策の面でも 1960 年人口増加と高度経済成長を反映して、高等専門学校制度の創設など工業化に応える理数系教育を充実させる方向へと配慮されたのである。

しかし、1970 年代後半にはそれまでの「詰め込み教育」が学習者の過剰な負担や競争に拍車をかけ、自由な発想や構想力を生み出す時間の確保ができていないのではないかという懸念から、学習指導要領においては、各教科の基礎的・基本的な事項を習得できるような厳選された教育内容を指導する方向へと改正された³。この時に「ゆとりある充実した学校生活の実現＝学習負担の適正化」を掲げた学習指導要領⁴が「ゆとり教育」との批判を後にうける改正であった。学習指導要領では、初等中等教育の現場で揺れた量的および質的な教育からの転換⁵を経て、2008 年当時によりやく議論が落ち着き、知識を「習得」、「活用」、「探究」という一連の学習プロセスで「問題解決」のために必要な「思考力」、「判断力」、「表現力」を習得する方向へと焦点が定まってきた⁶

「詰め込み教育」も「ゆとり教育」も教育の質を「思考力」、「判断力」、「表現力」、「問題解決力」の観点から習得させ、向上させるための試行錯誤であったといえよう。

これまで知識の伝達・収集方法が図書や映像資料を大学図書館、講義や実習を中心としてきた時代からインターネット環境を駆使した情報収集と発信方法へと急速に変化してきたことにより、データや必要な知識の収集は従来の時間をかけて修得する方法から時間的には短縮され、物理的にも容易になってきた。

³ 平成元年の学習指導要領改正では、「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」を主旨としている。文部科学省 HP 新しい学習指導要領のねらいの実現に向けて（参考資料）（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1321018.htm 2021 年 12 月 21 日確認）

⁴ 同上。

⁵ 平成 10 年改正では、『自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成』を主旨とし、教育内容の厳選、総合的な学習の時間の新設などを行った。

⁶ 同上。

高等教育においても学習環境の中でその変化は著しく、社会一般でも情報伝達や収集の方法は日々進化し急速急激に変容している。そうした意味では、従来の初等中等教育の学習指導要領で10年ごとに改訂され、その先の2～30年先の教育成果を見越した教育をおこなう方針のもとに育てられた学生たちが、高等教育である大学の教育制度の中で、修得する能力の質的变化は、大きく変わってきていることは容易に考えられることである。

I 社会から求められる教育

一つの社会からの要請として、経済通産省が2006年に出した報告書⁷では、「AI×データ」に牽引される「第4次産業革命⁸」に対応できる人材の育成が提案されている。この報告書では、『人生100年時代の社会人基礎力』を修得しておくことが必要であると結論し、グローバル化する社会の中で、「少子高齢化・人口減少」「人生100年時代」「産業構造の変化」で個人の職業人生は長くなり、一つのスキル・経験だけでは長期にわたる活躍が期待できなくなるため、「働くこと」と「学ぶこと」の一体化が必要不可欠であるとしている。

求められる人材像として、社会人基礎力やキャリア意識、スキル修得などを常に刷新できるように「何を学ぶか」を認識し、キャリア教育や体験や学習を量的に考察できるように「どのように学ぶか」を知り、「学んだ後にどのよう

⁷ 「我が国産業における人材力強化に向けた研究会（人材力研究会）」報告書

平成30年3月版

https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_1.pdf（2021年12月18日確認）

⁸ 内閣府の定義する「第4次産業革命」とは、「18世紀末以降の水力や蒸気機関による工場の機械化である第1次産業革命、20世紀初頭の分業に基づく電力を用いた大量生産である第2次産業革命、1970年代初頭からの電子工学や情報技術を用いた一層のオートメーション化である第3次産業革命に続く、IoTおよびビッグデータ、AIを駆使する新しい技術革新のことである。「超スマート社会」実現に向けて、第4次産業革命は生産・販売・消費といった経済活動、健康・医療・公共サービス等の幅広い分野、働き方・ライフスタイルにも影響すると考えられている。

に活躍するか」といったビジョンをもちながらキャリアを築いていく志向が備わっていることを「大人の学び」として必要であるとしている。

この志向性は3つの能力「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」と12の能力要素から構成されている⁹。

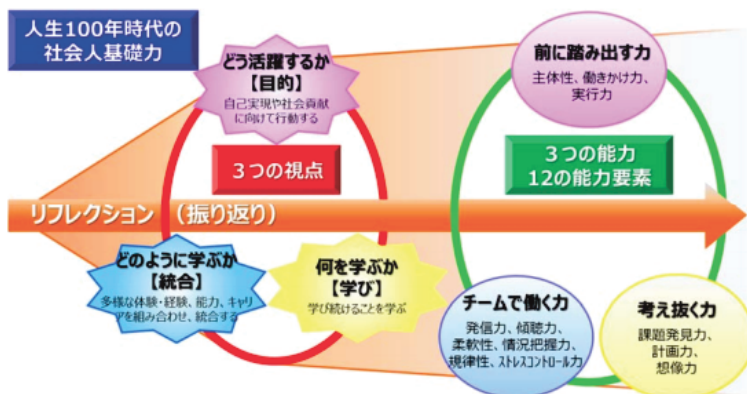


図1. 人生100年時代の社会人基礎力

出典：「我が国産業における人材力強化にむけた研究会」報告書 p.25（平成30年3月）より

通産省の提唱した「社会人基礎力」は、学生を取り巻く学びの環境の社会的な変化に呼応する教育が大学でも求められており、変容する社会の求める「人間力」「問題解決能力」といったものを育成することとして要求されている。

また、それまで実施されてきた実践的に教育現場で取り組まれ、改良されてきた教授法に多角な方法を示唆する学習概念を積極的に導入することが必要とされている。この学習概念が「アクティブ・ラーニング」である。

⁹ <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> （2021年12月18日確認）

	就学前教育 幼稚園教育要領 保育所保育指針	初等中等教育 学習指導要領	高等教育 大学設置基準等	教育と社会との関係の接続 (これまでの重点)	新人 社会人 社会人基礎力 (2006)	中堅 社会人	中高年 社会人
何を 学ぶか 【学び】	・学びに向かう力が ついているか	・主体的に自己を 発揮しながら学 びに向かう態度 はついているか	・どんな専門分野 を修めて社会で 活躍するための 礎とするか		・自らが付加価値 を生み出すため の学びはなにか ・学びの広さや深 さを得られるか	・強みを伸ばし、 弱みを克服する 学びはなにか ・社会や技術の 変化に対応す るための学びは なにか	・持続的に活躍し 続けるために必要 な学びはなにか ・経験等を引き継 ぐための学びは なにか
どのように 学ぶか 【統合】	・大人との触れ合 いは十分か ・他者との関わりは 十分か	・学校種間の連携 や交流は十分か ・共に尊重し合い ながら協働して 生活していく態度 はついているか	・年代、地域、文 化などを越えた多 様な人と関わって いるか		・多様な人と出会 い、視野を広く 持ち、多様な機 会を得ているか	・多様な人との関 係性を構築し、 価値の創出に 向けて組み合わ せていくか	・多様な人との関 係性を活用し、 活躍の場や活動 の領域をこれまで より広げているか
どう 活躍するか 【目的】	・よりよい生活を営 もうとしているか	・自分のよさや可 能性を認識して いるか	・得手不得手を踏 まえて、企業・社 会とどのように関 わりたいか		・組織や家庭との 関係でどんな自 分でありたいか	・自己実現するた めどのような行 動が必要か	・これまでの経験 を踏まえ自らが 社会に提供できる 価値はなにか
	リフレクション（振り返り）				リフレクション（振り返り）		
3つの能力 12の能力要素	・主体的・対話的で深い学び ・キャリア教育の充実				・多様な経験の積み重ね ・リフレクションと多様なフィードバックの積み重ね		
	教育や体験活動を通じた育成／育成の支援				仕事や地域での実践を通じた深化／研鑽環境の整備		

図 2. 教育と社会との関係の接続

出典：「我が国産業における人材力強化にむけた研究会」報告書 p.28（平成 30 年 3 月）より

前述の通産省の要請を反映した報告書からもわかるように、教育政策の政策課題として検討されるに至った「社会人基礎力」は 高等教育においては、「学士力」という概念で表現された。2008 年 3 月 25 日の中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて」において大学での授業のあり方の改革の手法として、学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法が検討された。ここにおいて、「学士力」は 4 つの能力要素、「受動的能動的理解」「汎用的技能」「態度・指向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」とさらに明文化され、それぞれに詳細な能力の内容を定め教育カリキュラムに反映すべきものとなった。4 年後の 2012 年には、さらに教育概念の中の習得すべき能力要素として、高等教育における具体的な教授法への言及を含めて、カリキュラムに反映されていくようになる。中央教育審議会の第 82 回総会において、一般的に「質的転換答申」と呼ばれる「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」(答申)が取りまとめられた。その中で学生が主体的に問題を発見し解決する能動的学修が肝

要であるとしている。同様に初等中等教育においても教育課程の基準の在り方についても 2014 年以降、積極的に文部科学大臣の諮問にはじまり、主体的・協働的に学ぶ学習に言及し、小学校から高大接続・大学入試、そして大学に至るすべての教育の課程で教育法の改善を提案し、大学においても授業改善への提案として「能動的学修、主体的・協働的学習・指導方法」にアクティブ・ラーニングの要素を採用、導入することとしている。なお、2012 年の答申では、その付属文書である用語集の中でアクティブ・ラーニングを次のように定義している。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である

(2012 年中央教育審議会答申用語集より抜粋引用)

この答申では、時代の潮流の大きな構造変化が政治、経済、社会、文化、その他の多方面で起こっており、「グローバル化や情報化の進展、少子高齢化などの社会の急激な変化は、社会の活力の低下、経済状況の厳しさの拡大、地域間の格差の広がり、日本型雇用環境の変容、産業構造の変化、人間関係の希薄化、格差の再生産・固定化、豊かさの変容など、様々な形で我が国社会のあらゆる側面に影響を及ぼしている。さらに、知識を基盤とする経営の進展、労働市場や就業状況の流動化、情報流通の加速化や価値観の急速な変化などが伴い、個人にとっても社会にとっても将来の予測が困難な時代が到来」¹⁰すると分析している。前述の通産省の報告書では、社会に必要な人材確保に対する諸策と

¹⁰ 2012 年中央教育審議会答申 p.5 より引用

して「人生 100 年時代」におけるキャリアや働き方の変化と環境整備を必要として、「中核人材」を企業の成長や地域活性化の柱に据え、その人材確保を受け入れ主体としての中小企業に人材の育成と採用を求め、「予測が困難な時代」の社会の変容の課題に対応する人材の育成と未来を担う学術研究の発展を大学に託すとしている。また、答申では、国公立大学の法人化や私立大学での認証評価制度の導入など、大学の運営も組織化されてきたことを契機に教育の在り方を再定義し、根本的に見直し、社会の期待に応えられる教育機関として未来に寄与し、社会をリードする大学への学士課程教育の質的転換をする方針を明示している。

Ⅱ「共通基礎演習」で育成を目指す「社会人基礎力」と「学士力」とは

これらの社会的なニーズを大学教育の中で実現するために、甲南大学共通教育センターの提供する「共通基礎演習」は、アクティブ・ラーニングの学習概念を取り入れ、特徴の一つでもある学部横断型を採用して初年次教育に新しいコンセプトの科目として誕生した。

「共通基礎演習」におけるアクティブ・ラーニングの授業デザインは、社会の求める学生像として「社会人基礎力」を備えた「学士力」を持つ学生の初年次での育成が中心的な目的である。

2016 年度から導入された「共通基礎演習」は共通基礎科目に位置付けられ、これまでも各学部において学部のカリキュラムに必要な初年次教育として提供されている「基礎演習」とは違うアプローチで運営されている。特徴の一つは、授業デザインにおいて、学部横断型にしていることである。これは、学部の垣根を越えて構成されており、様々な学究が学部によって学究の指向性や知識のバックグラウンドの違う学生がともに授業を受けることによって、社会でも体験する多様性、すなわち違った価値観や能力・技能をもった属性の違う人の集団の中で学生個々の能力を引き出す可能性を増すことを意図している。

授業を通して、実社会でも要求とされる問題発見や問題解決のために必要とされる「社会人基礎力」を習得させ、様々な角度からコミュニケーション能力

を育成し、授業を通して協働経験を大学教育の早期に体験させ、大学4年間で学ぶのに必要な能力を習得させる試みである。

現状では、「共通基礎演習」は、2016年度から2021年度まで専任教員によるプログラムの改良が加えられ、現在に至っている。参考に2016年度シラバスを掲載する。何を学ぶかについては、「授業内容」と「到達目標」を下記表1のようにシラバスで多様なものの見方をつけるために1つのテーマにじっくり取り組むプロジェクト学習を行うことなどを表記している。

表 1. 2016 年度シラバス

授業内容	本演習は、甲南大学の建学の精神や教育理念に関する認識を深めながら、甲南大学で学ぶことの意味を考え、学生生活の有意義な過ごし方と社会人として通用する生活態度を身につけるとともに、自らのキャリア創生に対する意識を高めることを目的として、全学部の1年生を対象に開講します。いろいろな学部の学生が協力しながら一つのテーマに取り組むことを通じて、コミュニケーション能力を高め、多様なものの見方を身につけることができるよう、プロジェクト学習を行います。具体的には、1チーム4～5名程度のグループで1つのテーマについて共同研究し、その成果をまとめ、報告するという形で進めます。また、学びの意義を考えるための手掛かりとなるよう、キャリア関連の講義、論理的な文章を書くための講義等も行います。外部講師による講義やディベートなども予定されています。普通の講義とは異なったスタイルで行う、まったく新しい学生参加型の楽しい演習です。
到達目標	この演習の目的は次の通りです。 ①受講生ひとりひとりが大学における4年間の学びを確かなものにするための基礎的教養と甲南大学学生としての素養を身につけることを目的とします。 ②様々な学部の学生が協力しながら一つのテーマに取り組むことを通じて、コミュニケーション能力を高め、多様なものの見方を身につけることを目的とします。 ③他学部の友人作りをはじめ、いろいろな人たちとの交流を通じて人間関係を広げ、深めることを目的とします。 ④キャリア関連の講義を通じて、自分の進路を見つけることを目的とします。 ⑤「学び」の楽しさを実感することを目的とします。

また、2021年度でも同様に、学びの内容を「授業内容」と「到達目標」として表2のように表記した。

表 2. 2021 年度シラバス

授業概要	本演習では、甲南大学の建学の精神や教育理念について認識を深め、“甲南大学での学び”の意義を考え、学生生活を“より良い”ものとし、社会人・成人へとつながる生活のスタンスを形成し、自らのキャリア創生（人生のデザイン）に対する認識を醸成していくために、全学部の1年生を対象として開講します。このため、プロジェクト型学習の形態をとり、いろいろな学部の学生が、どの学部かを意識せず一つのテーマに多様にアプローチし、互いにコミュニケーションを図り、自然に多様なものの見方を身につけて、日本語力（考える、表現する、聞いて理解する、記憶し考え方を身につける）を大学・社会人レベルにアップしていく機運を次第につけていくことを目指します。大学での学びの意義を考えるための手がかりとなるよう、知ったこと・思うこと・意欲することを表現する指導を行います。他の授業とは異なったスタイルで学生参加型の楽しい演習となります。
到達目標	(1) 科目における到達目標 他の学生と協力しながら、一つのテーマについて共に考え、結論をまとめ、報告することができるようになります。 (2) 授業科目表における到達目標 A. 論理的思考力、伝えたい内容を適切に表現し、伝達する能力、問題解決能力を身につけます。 B. 他者と協調・協働し、自ら率先して社会に貢献し、社会人に求められる責任感と倫理観を身につけます。 C. 大学における学びの基盤となる基礎的読解力や文章表現力などを習得します。 G. 知への興味や関心を引き出し、物事を深く考えるための知的基盤形成を促す教養を身につけます。

「授業概要」「到達目標」に示す通り、論理的な思考力・伝達する能力・問題解決力を習得させることを主としている。授業構成では、段階的に受動的な中にも個々の能動的なアプローチが要求される授業、また徐々に能動的な協働が要求される形態へとプログラムを変化させながら成長して習得できるようにデザインしている。要素としては、大学の授業形態での一つである、知能および情報を享受する講義形式の授業、協働を実現するために必要な根幹の姿勢を研修で学ぶ自己探求を行う授業、アクティブ・ラーニングの手法でも親しみのあるリフレクションペーパーを使った授業での自己の振り返りを重視した学生参加型の授業、共同学習を取り入れた協働作業を伴うプロジェクト学習、パワーポイントを使った発表、コンペティション形式をとった発表の機会などである。全 15 回の後半で行うプロジェクト学習授業では問題解決学習（PBL 学習：Problem - Based Learning）を採用している。なお、PBL 学習には Project Based Learning と Problem Based Learning の 2 種類がアクティブ・ラーニングの教授法ある¹¹。

¹¹ 一般に使われる用語である「PBL 学習」には、プロブレムベースドラーニング (Problem Based Learning：問題解決学習) とプロジェクトベースドラーニング (Project Based Learning プロジェクト学習) があり、その詳細な定義の違いは、学習を進める上でのプロセスに違いがある。この違いに関して、Problem Based Learning は学習者が自分から問題を発見し、その問題を解決するプロセスに従事する教授・学習法であり、Project Base

Ⅲ「共通基礎演習」の授業デザイン

Ⅲ－１全体の構成について

2021 年度現在、本授業は本学の新入生 2,166 名の約 3 分の 1 強が履修できるように開講されている。初年次教育の半期の選択科目となっており、全学生を対象にした開講数を確保できていない理由は、最終的なプロジェクト学習では 1 クラス 20 名までの全クラスを共通教育センターの専任教員で指導することを大切にしているためである。前期 29 クラス、後期 12 クラスの年間合計 41 クラス開講しており、抽選で選ばれた 820 名の学生が履修している。開講クラス数は、開講を始めた 2016 年の年間開講数 32 クラスから徐々に対応可能数を増やし 9 クラス増えて現在に至っている。

専任教員からの指導を大切にする理由は、授業のデザインの改善と調整を行い、授業のノウハウと授業の運営状況の確認を密にし、学生の自覚や成長の過程の様子を常にシェアし、アップデートするためである。カリキュラム自体は年度ごとに改編することを原則としている。

2021 年度の開講曜日とクラス数は下記の表のとおりである。

2021 年度 前期開講		2021 年度 後期開講	
開講曜日	クラス数	開講曜日	クラス数
月	9	月	7
火	6	金	5
水	8		
金	6		

leaning では学習者が挑戦すべき問い活動に基づいた複雑な学習課題を扱う中で、問題解決のデザイン・実施・リフレクション・問題解決・意思決定を行う授業・学習法であると定義づけしている。岩崎千晶 編著（2014）『大学生の学びを育む学習環境のデザイナー－新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦－』p.28 関西大学出版部を参照。

全体の構成では、2016年度の試行デザインで始めた授業デザインから幾つかの点を改善し、年度毎の状況に合わせて変更を重ねている。下記に掲示する表ではカリキュラムを大きな変化をさせた年度の比較ができるように2016年度、2019年度、2021年度を対照させている。

2020年度からは、COVID-19の影響を受け、それまでの対面授業での対応を基本として改編してきたものにさらに遠隔授業での対応も検討した。2020年度に関しては、授業開始の直前から、入学式もガイダンスも例年のように対面で行うこともできず、混乱の中で新年度を開くことになり、本学だけでなく、全国的にも混沌とした状況であった。全くオリエンテーションも出来ない授業形態でのスタートは想定はしていなかったが、オンラインでのカリキュラムミーティングを行い、従来は、大教室で行った対面での受動的な要素の多いオリエンテーションからノートテイキング、アカデミックライティングなどの、講義形式の授業ビデオ指導部分を含めた、オンデマンド方式に切り替えた。しかし、対面でのガイダンスの機会もなく、入学時から授業開始まで、一方的な情報セッションでのみ学生を指導することになった事態に対応すべく、精神的なサポートも含め、授業時間帯を活用して、複数の教員によるネット上の談話室のような相談アワーを ZOOM で行い、学生が学習時に全く孤立してしまい不安を抱えないように配慮するなどの工夫をした。また、テクニカルなサポートは学習支援センターがインターネットでの学習環境などへのアドバイスも行うことで、履修学生ができるだけスムーズな大学での新しい授業に馴染めるよう全学的にも最大限の工夫をして対応をはかった。

シラバス対照表（筆者転記作成）

講義回 [※]	2016 年度 [※]	2019 年度 [※]	2021 年度 [※]
第 1 回 [※]	全体オリエンテーション(学長による お話、共通教育センター長による本演習の目的・内容・進め方等についての説明、国際交流センター・地域連携センターからの案内その他)、その後、各クラスの教員紹介 [※]	全体オリエンテーション (学長によるお話、共通教育センター所長による本演習の目的・内容・進め方等についての説明) 国際交流・地域連携センターからの案内(ノートテイキング)、教員自己紹介 [※]	オリエンテーション&サーティフィケート紹介 (Web 活用授業・オンデマンド) [※]
第 2 回 [※]	キャリア教育 キャリア講師による講義および各種のワーク [※]	平生先生の生涯(学内講師によるノートテイキング・振り返り) [※]	ノートテイキング (Web 活用授業・オンデマンド) [※]
第 3 回 [※]	自己探求(白川キャンパスで実施) 午前 9～午後 4 時半まで [※]	自己探求(5 号館) [※]	自校教育 (Web 活用授業・オンデマンド) [※]
第 4 回 [※]	第 3 回で置き換え [※]	第 3 回で置き換え [※]	アカデミックライティング 入門編・発展編(対面) [※]
第 5 回 [※]	第 3 回で置き換え [※]	第 3 回で置き換え [※]	自己探求-1 (対面) [※]
第 6 回 [※]	創設者平生先生の生涯と思想に関する [※]	プレゼンテーション講座・お題の発表・クラス分け [※]	自己探求-2 (対面) [※]
第 7 回 [※]	新聞から読み取る現代社会①新聞社講師による講義およびワーク [※]	プロジェクト学習①テーマに関する資料収集・分析、ディスカッションを通じた検討とまとめ [※]	グループワーク導入演習‘なんぼう君を全国区にしよう!’ (対面授業) [※]
第 8 回 [※]	新聞から読み取る現代社会②新聞社講師による講義およびワーク [※]	プロジェクト学習② [※]	テーマ発表とグループワーク発展演習① (対面) [※]
第 9 回 [※]	外部講師による講義とプロジェクトの「お題」の提示 [※]	プロジェクト学習③ [※]	グループワーク発展演習②対面 [※]
第 10 回 [※]	回 プロジェクト学習①テーマに関する資料収集・分析、ディスカッションを通じた検討とまとめ [※]	プロジェクト学習④ [※]	グループワーク発展演習③対面 [※]
第 11 回 [※]	プロジェクト学習② [※]	プロジェクト学習⑤ [※]	グループワーク発展演習④ [※]
第 12 回 [※]	プロジェクト学習③ [※]	プロジェクト学習⑥ [※]	グループワーク発展演習⑤ [※]
第 13 回 [※]	回 プロジェクト学習④ [※]	最終研究発表会①プロジェクト 研究成果の最終報告発表会 [※]	グループワーク発展演習⑥対面 [※]
第 14 回 [※]	最終研究発表会① プロジェクト研究成果の最終報告(パワーポイントを使った発表会) [※]	最終研究発表会①プロジェクト 研究成果の最終報告 (パワーポイントを使った発表会) [※]	ふりかえりとまとめ: グループワーク成果発表会① (対面) [※]
第 15 回 [※]	最終研究発表会① プロジェクト研究成果の最終報告(パワーポイントを使った発表会) [※]	全体発表会 [※]	ふりかえりとまとめ: グループワーク成果発表会② (対面) [※]

2020 年度後期および 2021 年度は、全期間ではないが、キャンパスにおいて対面での授業を行うことが可能な期間ができたため、2020 年度ほどの混乱もなく、また、学生側も前年度からの入学前もしくは前期での経験などもあり、オンデマンドや ZOOM を駆使した授業への参加も比較的スムーズにできるようになっていたようである。2020 年度は、最終発表に関しても ZOOM での開催となった。こちらはプロジェクト学習中に培ったチームワークで初めての試み

であったが、問題なく授業として成立した。2021 年度に関しては、プロジェクトに関しては、前期の発表をキャンパス内での遠隔同時配信などで感染対策をしながら、オンライン中継とのハイブリッドで開催することができた。

Ⅲ－２ カリキュラムの改善と改良と自己探求プログラムについて

カリキュラムを大きく 2 つに分類すると、前半では大講義室での受動的な情報提供の多い講義型の授業と後半のプロジェクト学習にわけることができる。

前半の講義型の授業をいかに能動的に変化させるかについての工夫は、講義自体が情報の提供であったとしても、その授業内で教材や筆記を通して表現を促し、書いたものに対して近隣の学生間で意見交換するなどの共同や共有の機会を増やすことで、学生の関心が維持でき、学習への主体性を引き出す工夫をした。例えば、創始者平生飢三郎の生涯と偉業についての講義を聞いている際に、その前段階で学んだノートテイキングのテクニックを実践編として体験させ、ノート作成後に近隣して座席している数名の学生間でそれぞれのノートを見せ合うように指導し、コメントや分析、なぜそうしたノートテイキングをしているかなどの説明をさせることなどを通して、互いの違いや良さを共有する時間で知覚していくようにしている。こうした少人数で対話をとおして多様な考え方に気づかせる行程は、主体的・対話的で深い学びへの導入となる。2016 年度の初期の段階では新聞記者に協力いただき、学生の関心の高い、もしくは興味の対象となるような社説や新聞記事を読んで自分の意見をまとめ、それを文章表現として学生全員の 400 字程度の評論を講師である記者が添削して返却し、授業内で事例をあげ解説・指導することで臨場感をもって学生へ書いて表現し伝えることを学ばせるといった方法をとってきた。2019 年度では、題材や内容に関しては同様のものを使うが、学ぶ過程においては、学生間でフィードバックをさせる方法を経た後に提出させる方法にかえた。2021 年度では、対面し、授業内でお互いへのフィードバックを経て対話的な学びを行うことができなくなったため、詳細にわたるノートテイキングの講義部分のビデオで指導を受けた後に、自分のノート作成に対する分析をさせ、図表化した課題として提出させ、それを学生間でオンラインで閲覧し、確認し合えるようにデザインし

た。その際の課題は下記のように、大学のシステムである MyKONAN で課題として提示されている。

【演習課題（1）ノートテイク体験のノートを共有しよう】

1) 本動画のノートテイク体験で作成したノートスマートフォンなどで撮影後、【提出課題】で添付ファイルの『参照』をクリックし、ファイルを添付し、提出してください。
 ※撮影できない、アップロードできないという方は、コメント欄にどのような点を意識してノートを取ったか、どんなノートになったのかを具体的に記述してください。
 ※コメントをWordやメモ帳に入力し、そのデータを添付して提出という方法でも構いません。

2) また、提出の際に、チェック表をもとに自己チェックをし、コメント欄に自己チェックの結果を記載してください。
 画像が見れない方は、添付データを確認してください。
 短時間でしたので、Dは省略してもかまいません。（例：A...2、B...3、C...2）

A 講義の理解	講義内容を聴き、教員の発言の意図を理解してノートにまとめているか	1・2・3
B 要点の把握	講義内容の要点を自分の言葉で書きとめているか	1・2・3
C ノートの整理	記号などを用いて、ノートを見やすく整理しているか	1・2・3
D コメント・気づき	ノートに自分の意見や気づきについての記述が書きとめられているか	1・2・3

 なお、他の受講生の図形を閲覧することができます。
 ※課題提出後、他の受講生の図形を確認するには、課題の画面でスクロールバーを右側端まで移動させ、【他の提出者】の「確認」をクリックしてください。

図 3. My KONAN での課題表示

このように、対面授業で共有すべき対話しながら多様な考えに触れる部分が学習環境の変化でできない場合は、バーチャル空間で他の学生と課題への回答を共有できる方式へと工夫をした。この構造は、今後、現在広範囲に利用されている ZOOM における図形や情報の共有のみならず、環境によりバーチャル空間での学習が必要になった際にも、主体的・対話的で深い学びを提供する一つの提案となると考えられる。また、この課題を経て、同じ授業で実践的なノートテイクをオンデマンドの教材でさせる時にも、学生が主体的に取り組むための工夫を行っている。それは、提供する模擬講義の内容に関して、学生生活や大学に関連するものを取り上げ親近性を強化することで、学生が能動的に課題に取り組めるように配慮している。特に学生の関心や興味のある講義を

作成し、それをオンデマンドで聞きながら、ノート作成を課題として提出させる方法に改良するための工夫を紹介する。模擬講義のタイトルを「卒業生を知ること学ぶ甲南大学」として、10分ほどの講義ビデオにまとめたものを作成し、オンラインで公開しオンデマンド方式で視聴させノートテイキングの課題をできるようにした。教材ビデオ作成では、学生との接点の多くなるように考慮し、本学卒業生でもある教員が本学卒業生で社会のリーダー的な存在になっている著名人とその方々の学びや大学としての特徴といった興味深い内容について語るといった内容となっている。身近な卒業生というキーワードと誰もが知る著名人を題材とすることで、教材に対する興味や関心を抱かせる要素を強化した教材を提供できた。こうした、それぞれの教材の組み立てには、詳細な教材作りとカリキュラムに関する教員の情報交換が必須である。初等中等教育の教育要領中では、「教員が日常的にお互いの授業を検討しながら学び合い、改善していく『授業研究』が行われ、国際的にも高い評価を受けている」¹²教員間の「授業研究」が大学レベルでも現在多く取り組まれているが、こうした教授方法に関する情報交換や意見交換の活動がより活発に行われ、大学での学びのあり方について必要になってくるであろう。

次に、カリキュラムの重要な要素である「自己探求プログラム（研修）」について、そのカリキュラム全体への効果・効用について述べる。2016年度からの大きな改善と改良は、最初の段階で形態の改善と内製化をすることであった。

カリキュラム全体の中での自己探求プログラムの必要性は、アクティブ・ラーニングへの授業内での試行錯誤は初等中等教育からすでに始まっており、実践もされているが、学生の所属性や学習環境の変化が大きく変化する大学においては、学生の戸惑いも大きいと観察される。高校までは学級制があり、担当の教員、また普段の授業でのメンバーも固定的であり、人数的にもまた人間関係的にも数年にわたり同じ所属グループで活動を行う環境である。しかし、これに対し大学では、各学生の置かれる学習環境は。多様な地域から全く新しい

¹² 教育課程研究会編著『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社（2016），p.43. より引用。

集合へと解放され、自主的に新しい関係を構築する必要もあり、各学生が大学に入学するまでに新しい人間関係を築き、新しい素性の集合の中で他の学生とコミュニケーションを図り、学びに必要な関係性を構築する過程を必ずしも同様に体験しているとは限らない。そこで、この自己探求のプログラムと後述のプロジェクト学習では、新しい環境での学びの環境づくりを主体的に行うことができるように理論面でも実践面でも体験できるようにデザインされている。

2016 年度の開講当初は、「自己探求プログラム」に関して、教員にとっても新しいチャレンジであり、経験に即したプログラムをデザインすることは困難であったため、外部の社会人対象の企業研修を手がける会社からのプログラム提供を受け、教員はそれをサポートする形態で開始した。

「自己探求プログラム」は、1 日の集中講義形式実施する研修で、①自己の学習スタイルを理解し、②チームビルディング、③協働、④他者理解と⑤学生個々の自己の振り返り、⑥コミュニケーションによるフィードバックの伝達などを学ぶ重要な要素を体験するプログラムである。全く面識のない学生のグループがお互いのことを理解するには、どのようなことが必要なのか、またどのようなことを知っておかなければならないかも実践的に演習を行い理論的な説明も受けて学ぶ機会となっている。

外部委託の社会人のトレーニングをする研修では、対象を社会人としていたため、大学生の年齢や経験に沿った最適なプログラムでないところもあった。そのため、本学の学生の傾向や反応を熟知する専任教員によって、最適化をおこない、改訂することとし、次年度には内製化を実現した。翌 2017 年度からは、研修を前年度の経験を考察して、内製化した研修プログラムと作り直し、回を重ねるごとに微調整を行い、全体的な構成に関しては、大きな要素の変化をさせずに 2018 年度まで行った。この研修は、2016 年度および 2017 年度までの前後期は、この「自己探求プログラム」はメインキャンパスとは別の白川台キャンパスの研修施設を使用して研修を行った。朝 9 時にメインキャンパスへ集合し、各曜日の履修者全員（約 130～180 名）を数台のバスに分乗させて移動し、現地到着後、10 時から昼休みも弁当を支給する全日型研修を 1 日で完

結するプログラムとして実行した。郊外のキャンパスへの移動では、小旅行的な雰囲気も研修の士気を高める効果を奏していた。

しかし、効率化と収容人数を考慮し、2018年度以降、この研修プログラムをメインキャンパスにて執り行うこととした。プログラム内容は、教員の増員とクラス開講数を増加させたこともあり、研修場所であるワークショップに適した講義室の確保、人員の確保など1日研修をおこなうにあたって、学内講義室にて行う開催場所の変更と本校舎で行う学習環境の変化なども考慮し、開催の方法を見直した。改編を重ねて、キャンパスで行う研修として確立されたのは、翌年2019年度である。

当該研修では、以下のようなプログラム内容をおこなっている。

- ① アイスブレイク
- ② 演習1：自己の分析（学習スタイルを分析するワーク）
- ③ 演習2：推察による他者の分析（印象や類推から他者のタイプを推察するワーク）
- ④ 解説（心理学的分析）：「ジョハリの窓」講義
- ⑤ 演習3：マインドマップ作成「理想的な大学生像」を考えよう！
- ⑥ 演習4：協働体験学習（カード情報を使った問題解決型学習）
- ⑦ 総括と自己振り返り

この研修では、心理学的な要素である自己開示や他者とのコミュニケーションを通じた客観的・主観的発見が大切であることを学ぶと同時に協働作業を通じて、仲間作りを学んでいくことになっている。ここでは協働のために必要な、チームへの貢献や自分の意見や思考を他者に伝える意義などを学ぶ。これにより、この研修以降のプロジェクト学習への素地が整うように位置付けられ、デザインされている。また、プロジェクト学習時にも教員からの指導で、学生各自が主体的に学びに向かう姿勢は、自分のための行動であることや、のちに紹介するリフレクションペーパーでの振り返りはこの研修で学んだことを毎回のプロジェクト学習での学びに自己啓発的活かす反復訓練であることも強調する。

カリキュラム上の改編として、当初はプロジェクト学習に引き当てた講義回数がプロジェクト学習で十分とは言えず、自己探求プログラムを変更と同時に後半のプロジェクト学習の回数を増やし、協働について学ぶ機会を増やすことをした。また、毎回の授業の学生のコミュニケーション能力の向上を意図して、授業の最初におこなうアイスブレイクを行い、常にチームビルディングの強化を体験させている。プロジェクト学習の授業では必ず、リフレクションペーパーの提出を義務づけ、自己の振り返りを促している。毎回の授業では、授業の課題を学習・消化すること以外に、「自己探求のプログラム」を通して習得した「社会人基礎力」の育成の重要な要素となる成長への認識強化を促す「振り返り」を継続しておこなうために、リアクションペーパーを用いて自己分析を促している。リアクションペーパーでは、特に学びに向かう力や協働における自分の貢献度や反省、そして次週に向かったの自分に課す課題や目標というものを筆記により公開することで、活動を一人一人の個別やグループの自主性のみに委ねず、協働や相互への意見交換を必ずさせるように指導することを考慮している。このリアクションペーパーを当初は、毎回の授業の後、時間をとって用紙に記入させ、教員が手書きでコメントを記入し、返却して指導する方法を採用していたが、My KONAN のシステムの改善により、システム上に授業終了後、翌日までに自己の振り返りを課題についてではなく、プロジェクト学習への取り組みの姿勢や効果、また他者からの気づきといったものに焦点をあて、「今日の授業での貢献」「今回授業でできなかったこと」「次回の授業でやってみたいこと」などについて、記述したものを翌日までに提出させ、担当教員からコメントをオンラインで返すことができるようになった。学生はこうした教員とのコミュニケーションからも自律は必要であるが、孤立とにならないようにサポートされていることを実感できる。これは、学生個々の成長の記録ともなり、最終課題のレポートにも連動しており、経年で提出方法、返却や教員から学生へのコメントの方法などの改善・改編を行ってきている。とくにコロナ禍での孤立感や不安を抱えがちであった学生にはこのコミュニケーションでのサポートは精神的な支えにもなっている。

全体を大きく2つに分け、前半では大学での講義形式の中でいかに受動的な形式の中から能動的な学びの姿勢を持つかということを意図した授業、後半では、開催曜日の履修者数により同時時間帯に複数開設した授業で、それぞれのクラスを大講義室に2～3クラスずつに振り分け、2名の教員が担当する40人から3名の教員が担当する60人程度の中規模クラスにサイズダウンし、「自己探求」の時間を経て、その後、クラス内で4～6名程度の少人数グループに分け、プロジェクト学習の形態を通して「協働」と「コミュニケーション能力の向上」を学ぶという2段階構成にしている。

プロジェクト学習では、課題を状況により毎年変更を重ねている。例えば、「甲南大学の魅力を高めるために～学生からの提案～」といった、自分の所属する大学についての提案をグループで最終的にはパワーポイントで発表し、コンペティション方式でクラス代表が全クラス対抗のプレゼンテーション発表会に臨むことになっている。この過程でも、協働を学ぶために毎回の授業では必要な知識や技能、例えば、問題分析の視点、資料の分析、アンケート調査の手法、プレゼンテーションの作成や実施の手法などを教員から指導を受けるが、主体はあくまで学生たちのグループとなるように時間設定をしている。また、複数クラスを同じ講義室で行う理由は、学生のチームがお互いの進捗状況や企画段階の構想を発表したり、またパワーポイントでの発表の準備の課程を見ることが他から学ぶという機会をふんだんに設けている。

いくつかの要素としては、自分たちの学生生活を“より良き”もの、すなわち、学びの姿勢と環境の築き方を習得するための意識の持ち方、成人、社会人へとつながる生活のスタンスの形成を自らのキャリア創生（人生のデザイン）に対する認識を醸成していくために必須となる能力が問われる問題解決意識の育成、「協働」「協調」をコミュニケーションを通じておこなうことがプロジェクト学習での学びのスタイルを確立させるために重要な意味を持っている。

プロジェクトチームは4名から6名で構成され、いろいろな学部の学生が混ざり合う学部横断型で受講生を構成していることから、意識せずに一つのテーマにそれぞれの学部生の指向性を内包しながら、多様なアプローチに接し、互いにコミュニケーションを図り、自然に多様なものの見方を身につけるプロ

セスもデザインしている。日本語力（考える、表現する、聞いて理解する、言語を介して考え方を身につける）を大学・社会人レベルにアップしていく機運を次第に作っていくことを目指すには、チームでの活動を活性化させる必要があり、その意味では、プロジェクト学習では授業の始めにその一回の授業での到達目標を示した課題を出し、それに向かって、各チームメンバーに4つの役割を分担させる。①司会（進行係）、②書記（メモを取る係）、③タイムキーパー（時間を管理する係）④問題提起（意見を積極てきに出す係）を固定するのではなく、毎回チームの中で自発的なローテーションが行われるように決めさせ、グループワークをさせる。また、毎回のプロジェクト学習の授業ではオープニングにそれぞれのことをトピックに話すアイスブレイクの時間を設置している。これは、例えば、「Good & New」といったトピックで任意で毎回変えていくが、自分の過去の1週間を振り返って、その中から自分の行動や嗜好を開示して表現し、また他者の同様の話題を聞き、それに反応することを組み入れている。小さなアクティビティーではあるが、チームワークに必要なお互いを認識し、チームメンバーとしてのコミュニケーションの取り方を自然に習得させる機能を持つものである。当然、それぞれの役割を活かして教員は自由に発表や報告の機会を授業内で与える工夫をしている。これにより、コミュニケーションから産まれた色々な考えや意見をまとめてそれを発表して伝える能力の訓練にもなっている。

また、ユニークかつ重要な役割として、LA と呼ばれるラーニングアシスタント（Learning Assistant:LA）を採用し、学生へのアドバイスを授業内で教員の監督の元で実施している。LA は原則、2年生から4年生を採用し、後輩への指導を制度である。LA 制度の運営、効果などに関しては、今回は詳細を省略するが初年次教育の中で先輩格の学生が指導や協働に当たることで、主体的に学ぶ姿勢のローモデルとして新入生は身近で体験することとなる。この効果は、翌年以降に LA に志願する学生のいることや今回の聞き取りで協力した学生のインタビューからも自分たちの学生としてのあり方を学んだという意見も確認できた。プロジェクト学習では、グループ内で一部の学生だけが課題を作成するようなグループの自律性にのみゆだねない配慮を教員が LA も使って、おこな

うファシリテーターとしての要素も重要である。このために、センターでの共通基礎演習カリキュラム会議での意見交換は重要な活動となっている。

結びにかえて

2020 年度より COVID-19 の影響を受け、それまで対面で行うことが肝要であった授業形態をオンデマンドとオンライン対面授業の方式でいかに再現するかという課題と学生の学習環境や精神的なサポートをどのように行うかの課題もあった。、毎回の微調整改善を検討し、調整を重ねた結果、その過程で ZOOM を使うなどアクティブ・ラーニングの新しい側面の課題も考慮することとなった。2020 年度では変則的に修正を加え、前期では全行程をオンラインで行い、後期では、プロジェクト学習の協働を行う期間はキャンパスで対面をベースに開催、最終の発表に関してはオンラインにて行うなどの変更を余儀なくされた。

アクティブ・ラーニングでは、一つ一つの課題の提供や授業の方法といったものも重要であるが、授業の課題を学習・消化すること以外に、「自己探求のプログラム」を通して習得した「社会人基礎力」の育成の重要な要素となる成長への認識強化を促す「振り返り」をリアクションペーパーを用いた方法で確認するといった。総合的に「学びのスタイル」を学生に確立させていくことも重要である。

学生へ学びの姿勢への影響に対する考察の方法としてでは、過去に「共通基礎演習」を履修した学生に対して、授業を受けたことで学生として成長できたかどうかを主な質問内容としたインタビュー調査を行った。今回は、コロナ禍で研究計画当初予定していた学生インタビューやアンケート調査は適わなかったが、6名の学生のへのインタビューからそれぞれの授業時での体験からどのように内省的な変化が起こったかを聞き取ることができた。

インタビューは 2 年生～ 4 年生の 6 名である。質問は、口頭でのインタビュー形式で行った。質問内容は、主に以下の 5 つの点であった。

- ①「共通基礎演習」授業で学んだとこ体験したことが現在の学習に活かされているかどうか

- ②「自己探求」の授業を受けることで、何か意識は変化したかどうか
- ③PBL授業の際の「共働」によって学んだことはなにか
- ④「リアクションペーパー」による振り返りのプロセスは役立ったかどうか
- ⑤その他、学習意識に関して変化したと思うことは何かあるか

インタビュー調査を通して得た回答を踏まえ、各要素に対する学生の意識変化について考察する。いずれの学生も①「共通基礎演習」授業で学んだことや体験したことが現在の学習に活かされているかどうかの質問については、活かされているとの回答であった。「学部を超えて友人ができた」「新しく出会った人とのコミュニケーションがうまくできるようになった」「主体的に学ぶためにはどのようにしたらいいかが分かった」といった主旨の回答が複数あり、どのようなことがそれまでの自分と違ったかという問いに、相手に対して、自分の意見や希望を伝えたり、またそれに対する他者の意見を聞き出したりする力が身についたといった内容であった。自ら「口火を切って発話する勇気が持て役立った」との回答もあった。演習授業に「自己探求」の時間をとる意義は、能動的な学習に必要とされるコミュニケーションや自他の認識、それぞれの個性や特性の発見など、「共働」ができるようになるためのマインドづくりがこの演習では全体を通して重要な要素 となっている。学生たちの肯定的なインタビューでの回答を考えると一定の効果が生まれ、次年時以降の学生生活に多様に活かされている様子であった。デジタル化が進む社会の中でコミュニケーションの方法と環境への順応や受容と表現方法が変化し、端的な権利の主張や平然と要望を伝える風潮が強くなる一方、協働のために必要な訓練にあたる部分が周りの意見に同意する、異論を唱えることを回避するなど、それぞれの意見を交わす初動が難しく、希薄である。そうした環境では、学生のコミュニケーション力の変容が起り、孤立化を呈していることもおおい。このことがコミュニケーションの難しさや訓練不足を余儀なくしている。これは、現代の学生がおかれている学習環境と社会環境の中で、「伝える」ことの恐ろしさとか、「伝え方」を知らずに内省化してしまう傾向を作り上げていると思われる。すなわち、情報を鵜呑みにして追随することを協調への妥協としてしまう危険性も

ある。そうした傾向の中で、社会の求める問題解決能力をもった人間に成長するために、自己の学習スタイルの認識をし、他者との比較、自己の可能性や、他者とのかかわりによって意識しあえることで身につけていくことができる。新しい課題や問題に対して、どのようにハンドリングしていけばいいのかをプロジェクト学習を通じて学ぶことで、大学での学修期間内に「社会人基礎力」に必要な能力をこの授業で培っていけるといえるであろう。

キャリア教育におけるアクティブ・ラーニング型授業の実践と課題

―初年次キャリア教育科目の一事例を基に―

千葉美保子

要旨

本稿の目的は、我が国のキャリア教育の背景を概観しながら、本学のキャリア教育におけるアクティブ・ラーニングの導入事例を通じ、教育効果と課題、今後に向けた示唆について検討することである。具体的には、初年次生対象のキャリア教育科目「ベーシック・キャリアデザイン」の一事例を取り上げ、アクティブ・ラーニング型授業としての授業デザイン、およびコロナ禍による授業構成の変更点と工夫点、そして実践を通じた課題点について取り上げている。本科目の効果検証として、受講経験者に対するインタビュー調査を実施した。インタビュー調査の結果、本科目を通じ、コミュニケーション能力をはじめとしたキャリア教育の基礎的・汎用的能力に関連するスキルの向上などの効果が示唆された。他方、オンライン・対面いずれのグループワークにおいても、グループ内での作業分担の偏りが発生していたことが示唆され、今後に向けた課題点が示された。

キーワード

キャリア教育、初年次教育、アクティブ・ラーニング、オンライン授業

目次

はじめに

I 「ベーシック・キャリアデザイン」の概要

II 調査方法

III 結果と考察

まとめと今後へ向けた示唆

はじめに

我が国において初めて「キャリア教育」という言葉が公的に用いられたのは、1999 年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」である。この答申のなかで、キャリア教育は「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身につけさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義された¹。そして、2011 年の中央教育審議会答申により、キャリア教育は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」とされ、職業教育と分離して定義された²。この定義が現在のキャリア教育を形づくるものとして用いられている。これらの答申以降、大学においてキャリア教育は拡大し、文部科学省の調査によると、2016 年度には 96.9%の大学（回答数 777 校）が課程教育内でキャリア教育を実施していると回答している³。

キャリア教育の展開と時期を同じくし、2008 年の学士力答申、2012 年の質的転換答申以降、大学教育においてアクティブ・ラーニングが導入された⁴。ア

¹ 中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm（2021 年 10 月 28 日確認）

² 中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm（2021 年 10 月 28 日確認）

³ 文部科学省高等教育局（2019）「平成 28 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf（2021 年 10 月 28 日確認）

⁴ 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm（2021 年 10 月 28 日確認）、同（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」

クティブ・ラーニングの定義に関してはさまざまな見解・議論がある。代表的な定義として、質的転換答申では、「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とし、具体的には「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」も有効な方法として紹介されている⁵。また、溝上は学習法に着目し、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」を「アクティブラーニング」と定義し、能動的な学習には、「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」としている⁶。

キャリア教育においては、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの基礎的・汎用的能力の育成が必要とされる⁷。学生の能動的な学習活動を引き出すアクティブ・ラーニングは、この基礎的・汎用的能力の育成に有効な学習・教授方法であると考えられる。甲南大学（以下、本学）のキャリア教育においても、後述のようにアクティブ・ラーニングが積極的に導入されている。以下、キャリア教育科目の一事例を用い、本学のキャリア教育におけるアクティブ・ラーニングの現状と今後に向けた展開に関する検討を行う。

I 「ベーシック・キャリアデザイン」の概要

1 本学における「ベーシック・キャリアデザイン」の位置づけ

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2021年10月28日確認)

⁵ 同上 (2012)

⁶ 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂、p.7.

⁷ 中央教育審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」 https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm (2021年10月28日確認)

本学では、専門科目のほか、全学部が受講する全学共通教育科目が設置されている（図1）⁸。そのなかで、社会で必要とされる多様な実践的応用能力を身につける「キャリア創生共通教育科目」が設けられている⁹。

本稿で取り上げる「ベーシック・キャリアデザイン」（以下、本科目）も、1年次配当のキャリア創生共通科目として、2007年度より6学部で開講されている。2020年度には、専任教員および非常勤講師により前期・後期計12クラスが開講した。学部や曜日時限変動はするものの、40名から100名を超える学生が履修する授業となっている。学部・担当者により実施形態や授業内容、教授方法は異なるが、「自己発見（なりたい自分を探す）」をキーワードに、4年間の学習計画と将来への目標を考える本学のキャリア・プランに位置づけられている¹⁰。

キャリア教育との親和性も指摘されている近接領域の初年次教育¹¹においても、アクティブ・ラーニングの導入が進んでいるなかで、1年次配当科目におけるキャリア教育のアクティブ・ラーニングの実践を検討していくことは、本学においても有益な示唆が得られると考えられる。以降は本科目の授業構成について取り上げる。

⁸ 図1は甲南 Ch.「KONAN NEWS WEB No.2『キャリア創生共通科目』が始まります」
<https://ch.konan-u.ac.jp/information/information/category-3/153.html> より引用（2021年10月28日確認）

⁹ 甲南大学共通教育センター「キャリア創生共通科目」<https://www.konan-u.ac.jp/education/general-edu/kamoku-career.html>（2021年10月28日確認）

¹⁰ 甲南大学キャリアセンター <https://www.konan-u.ac.jp/cs/about/>（2021年10月28日確認）

¹¹ 山田礼子（2012）「大学の機能分化と初年次教育：新入生像をてがかりに（特集『大学の機能分化と大卒労働市場との接続』）『日本労働研究雑誌』52（12）号、pp.31-43.

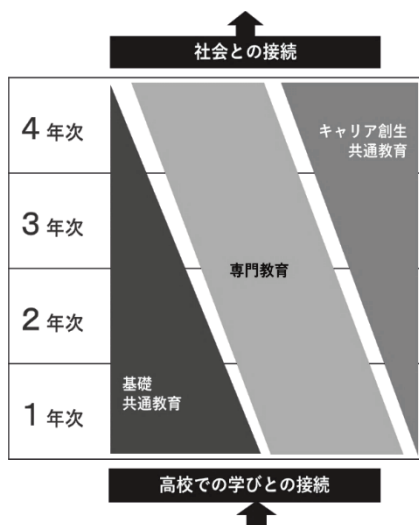


図1 本学における基礎共通教育とキャリア創生共通教育の概念図

2 授業構成

（1）コロナ禍以前の授業構成

本稿で調査対象とした筆者が担当したクラスでは、グループワークやディスカッションを中心としたアクティブ・ラーニング型授業として実施している。

2019年度までの授業構成では、「自己発見」を主軸に、個人・ペアワーク、グループワーク、卒業を控えた上級生および社会人ゲストスピーカーによる講演・ディスカッションを通じて、自己分析と他者理解を進め、さらに社会との接点を通して学ぶアクティブ・ラーニング型授業の形式をとった¹²。

授業内容の一例として、第2回授業を紹介する。この授業回では、学生がそれぞれの過去を振り返り、人生を曲線で表現し可視化することで、自己分析を

¹² 具体的な授業内容に関しては、以下の拙稿に詳述している。千葉美保子（2021）「初年次教育における学生アシスタントの支援効果と課題に関する一考察：甲南大学共通教育科目の受講生アンケート調査結果から」『甲南大学教育学習支援センター紀要』第6号、pp.71-79.

行うライフライン法を実施する¹³。まず個人で幼少期から大学入学までの人生を振り返り、曲線によって表現する。その後、3～4人程度のグループでそれぞれのライフラインを共有することで、他者との価値観の違い、また自分自身について理解を深めていく。

また、本科目では複数回ゲストスピーカー回を設定している。社会人ゲストスピーカーは学期により異なるが、毎学期本学の卒業生のほか、関西圏で活動をしている社会人 1～2 名に依頼している。様々なキャリアに触れる機会となるよう、年齢層が重ならないように 30～50 歳代の社会人をゲストスピーカーとして選出している。加えて課題図書の本評レポート作成を通じ著書のキャリア等他者の経験を間接的に得る「間接体験」を実践する。

そして、これらの授業の前後に特定のテーマに対してグループで取り組む 2～3 回完結型のミニプロジェクトに取り組むことで、他者との協働作業を通じてコミュニケーション能力、創造力の獲得を目指した。

さらに、学生のグループワークを支援するラーニング・アシスタント（以下、LA）の存在も本科目においては不可欠である。LA は科目担当教員によって推薦された学部学生で構成される。LA 活動にあたり、事前に外部講師および内部教職員によるファシリテーション研修を受講し、前提知識を身につけた上でグループにおけるファシリテーション支援やプレゼンテーション作成時のアドバイス、各ワークのデモンストレーション等授業を円滑に進めるためのサポート活動を行っている。筆者が担当する本科目においても、2018 年度 4 月より LA 制度を導入している¹⁴。

¹³ ライフライン法は、古くから質的アセスメント技法として用いられ、国内においても社会人を対象とした実践例が数多く報告されている。近年においては大学におけるキャリア教育にも用いられることが多い。ライフライン法については以下が詳しい。下村英雄『成人キャリア発達とキャリアガイダンス—成人キャリア・コンサルティングの論理的・実践的・政策的基盤—』労働政策研究・研修機構、2013 年、pp.52-87。

¹⁴ 筆者は註 10 の拙稿（2021）において、2019 年度の本科目における LA の学習効果や課題について受講生対象アンケート調査の分析を通じて検討を行い、学習効果や LA 活動の課題点を明らかにしている。

（２）2020年度の授業構成と従来との変更点

2020 年度においては、本学の新型コロナウイルスへの対応により、前期は全面オンライン授業、後期もオンラインと対面を組み合わせながら授業を進めた。

オンラインでの授業実施に伴い、2020 年度には授業構成の変更を行った。変更点は表 1 の通りである¹⁵。具体的には、オンライン上での授業進行を考慮し、ミニプロジェクトの回数を抑え、単発のグループワークの回数を増加させている。特に 2020 年度前期は、ビデオ会議システム Zoom のブレイクアウトルーム機能を用い、授業毎にグループメンバーをランダムに変更し、グループワークを行った。加えて、感染症対策に伴う図書館の利用制限を考慮し、課題図書による書評レポートの代わりに身近な人物に対するキャリアインタビューを実施し、グループ共有の上、レポートとして報告する課題に変更した。

これらの変更は、突発的に発生し得る実施形態の変更にも対応する意図で行った。また、コロナ禍において可能な限り受講生同士の交流機会を維持する意図もあった。なお、2020 年度前期は本学の対策に基づき、LA 制度の運用が中止されたため、後期のみ LA によるグループワーク支援が行われた。

表 1 2019年度と2020年度授業内容一覧

回	2019年度授業内容	2020年度授業内容
第1回	ガイダンス、受講生自己紹介	ガイダンス、受講生自己紹介
第2回	自己分析ワーク（１）自分自身をふりかえる	自己分析ワーク（１）自分自身をふりかえる
第3回	自己分析ワーク（２）自分と他者の違いを理解する	自己分析ワーク（２）自分と他者の違いを理解する
第4回	ミニプロジェクト 2（１）グループ分け、テーマ発表	他者を意識する（１）傾聴ワーク
第5回	ミニプロジェクト 2（２）内容検討、発表準備	他者を意識する（２）価値観ワーク
第6回	プロジェクト発表会	キャリアインタビュー（１）インタビューワーク
第7回	プロジェクトふりかえり、コンセンサスゲーム	在学生ゲスト講師による講演
第8回	中間レポート（課題図書による書評レポート）	キャリアインタビュー（２）インタビュー共有
第9回	ゲスト講師による講演	グループワーク（１）グループワークの役割と効果
第10回	ミニプロジェクト 2（１）グループ分け、テーマ発表	ゲスト講師による講演
第11回	ゲスト講師による講演	ゲスト講師による講演
第12回	ミニプロジェクト 2（２）内容検討、発表準備	ミニプロジェクト（１）グループ分け、テーマ発表
第13回	プロジェクト発表会、プロジェクトふりかえり	ミニプロジェクト（２）内容検討、発表準備
第14回	LA企画によるグループワーク	プロジェクト発表会、プロジェクトふりかえり
第15回	まとめ、最終レポート（授業振り返りレポート）	まとめ、最終レポート（授業振り返りレポート）

¹⁵ 表 1 の 2019 年度授業内容については、拙稿（2021）より引用の上、2020 年度授業内容を加筆している。

II 調査方法

本章では、本科目の教育効果やオンライン授業の課題点を検証するために、受講経験者を対象としたインタビュー調査の結果を報告する。

2020 年度の受講経験者の中から任意で協力を得られた学生 4 名を対象に、2021 年 10 月にインタビュー調査を実施した。本調査においては、「甲南大学におけるヒトを対象とした研究審査」委員会の承認（受付 20-07）を得た上で、対象者には研究の目的と内容に関する説明を行い、書面にて同意を得た。所要時間は 1 人につき 30 分間で実施し、表 2 の質問項目を聞き取る形式で実施した。インタビュー対象者の属性は表 3 の通りである。インタビュー対象者 A と B は 2020 年度前期に 100 名を超えた多人数の完全オンライン授業を受講し、C および D は 2020 年度後期に対面・オンラインを用いた 40 名弱の授業を受講している。

インタビュー内容は対象者の許可を得た上で、タブレット端末を用いて記録し、筆者が書き起こし分析を行った。

表 2 インタビュー調査項目一覧

	項目
1	「アクティブ・ラーニング」という言葉を知っているか
2	この授業には、アクティブ・ラーニングの側面があると思うか。あると思う場合は、どのような点か
3	この授業を受講したきっかけ
4	授業前と授業後で得られた変化
5	授業を受講したことで学んだこと
6	授業での活動で良かったもの、また改善が必要と感じたもの
7	オンライン授業について(メリット、デメリット、対面授業との比較)

表3 インタビュー対象者リスト

対象者	学年	学部	履修年度・学期	授業形態	授業規模
A	2	経済	2020 年度前期	オンライン	112 名
B	2	経済	2020 年度前期	オンライン	112 名
C	2	法	2020 年度後期	オンライン・対面併用	37 名
D	2	法	2020 年度後期	オンライン・対面併用	37 名

III 結果と考察

1 アクティブ・ラーニングに対する意識

インタビューでは、まず「アクティブ・ラーニング」という言葉の認知度を確認した。前提としては、本科目ではアクティブ・ラーニングという言葉の説明等を授業内では行っていない。調査の結果、対象者4名すべてがアクティブ・ラーニングという言葉認識し、また、本科目に対してアクティブ・ラーニング型授業であると認識している。例えばAはアクティブ・ラーニング型授業を「一方的な講義ではなく、グループワークや個人ワークが含まれる講義形式の授業」と定義し、本科目も「ライフラインチャートを個人で作成した後、グループで共有するという流れ」などがアクティブ・ラーニングの側面があったとしている。Bは、「先生が直接教えるのではなく、自分たちが考える授業がアクティブ・ラーニングだと感じる」と、学生の主体的な学びの姿勢を評価している。また、Dは「他者とコミュニケーションを通して成長するので、双方向的な側面があった」と指摘する。Cもまた、双方向というキーワードを発言している。

以上の回答から、インタビュー対象者がアクティブ・ラーニングという形態を認識していることが分かった。

2 科目で得られた変化・学び

インタビュー対象者が本科目を受講した経緯はさまざまである。Aは大学生生活をイメージするため、Bは自らのキャリアを考えるために履修したと回答し

ている。一方、C は成績評価方法および授業形態、D も授業形態を確認した上で受講を決めたと回答している。前期に本科目を受講した A および B は、科目名や授業内容を基づき履修をしており、一方の C、D は前期における他科目の受講経験を踏まえ、他者とのコミュニケーションを求め受講していることが分かる。

本科目を通じて得られた変化や学びについて聞き取りを行ったところ、D は傾聴力をはじめとしたグループワークを実践するにあたっての知識やスキル、また初対面の受講生同士でのグループワークを通してそれらを実践する経験が得られたと答えている。その経験を通じ、受講前は他者と議論をする際、受身だった姿勢から、自ら議論を進めていくことができるようになったという。さらに、LA のサポートを受けたことにより、今後は自らが LA として受講生を支援することを目指したことも、変化であったと語っている。B もまた、自らが率先してグループワークを進めていく経験をするることにより、主体となって動くこととともに、グループ全体の協働の重要性を実感している。

また、A と C は、授業前半で実施したグループワークを通じて、他者との価値観の違いを理解し、考え方の広がりがあったと言及している。C はそれまで自分の主張を押し通す傾向があったが、他者との価値観の違いをグループワークを通じて実感することで、「そういう考え方もあるよねっていう落とし込み方ができるようになった」というように、自らの受け止め方の変化を実感している。

以上のように、履修動機や受講時の授業形態は異なるものの、いずれも 4 つの基礎的・汎用的能力に繋がるコミュニケーション能力、協働力の向上が見られた。

3 本科目の課題点・改善点

一方で、本科目の課題点・改善点について聞き取りをしたところ、完全オンライン授業を受講した A は「グループワークの際のメンバーが重複することが多かった」と指摘し、オンライン上におけるグループ分けの方法について課題を指摘している。また、オンライン・対面併用授業を受講した C、D は、授業

後半に実施したミニプロジェクトの授業回数および役割分担について言及している。C および D はいずれも異なるグループで活動したが、発表資料をグループ内でのメンバー間の負担の偏りがあったことを述べている。この発言を通じ、グループが円滑に機能していなかったことが示唆される。グループワークの実施授業回数、役割分担の徹底など複数の検討点を進めていく必要がある。

4 オンライン授業の有効性と課題

本科目を含めたインタビュー対象者がこれまで受講した全授業を想定し、オンライン授業と対面授業を比較してのオンライン授業メリット・デメリットに関しても聞き取りを行った。インタビュー対象者4名とも、講義形式の学部専門科目に対しては、オンデマンド配信によるオンライン授業の有効性を感じている。自宅から学校への移動時間を取らずに受講することができるため、その分の時間を学習に充てることができる、また、講義動画を何度も視聴することができるため、知識の獲得を実感できたという。他方、Aにより「対面授業よりも、ちょっとしたことが聞きにくい」という意見があるなど、オンライン授業によって、授業内容に関する質問のしにくさや、課題の多さ・課題の提出方法について問題も指摘された。

また、本科目のようなアクティブ・ラーニング型授業では、4名ともがオンライン上でのグループワークに課題を感じたという。Aは「ブレイクアウトルームの際にずっと沈黙が続いてしまった授業あった」というように、オンライン上のコミュニケーションの難しさが課題であった。また、Dはリアルタイム配信の際、ネットワーク環境によって教員の指示内容が分からず、困惑する場面もあったという。

一方で、Bは「対面では友人同士で固まってしまうが、オンラインであれば、強制的に初対面の学生同士でグループワークを行うことができる」というように、オンライン形式でグループワークを行う際のメリットも聞き取ることができた。

まとめと今後へ向けた示唆

本稿では、初年次キャリア教育の事例を通じて本学におけるキャリア教育の姿を検討した。受講経験者対象のインタビュー調査を通じ、本科目におけるアクティブ・ラーニングの有効性の確認、対面・オンライン併用型授業が基本となりつつある今後に向けての示唆を聞き取ることができた。

インタビューを通じ、いずれの受講経験者も本科目におけるアクティブ・ラーニングを通じた学びを実感し、コミュニケーション能力など、キャリア教育の目指す4つの基礎的・汎用的能力に関連する能力の向上が示唆されている。

一方で作業分担の偏りなど、グループワークの運営における課題も明らかになっている。またオンライン上でのグループワークを運営するにあたって、均等なグループ分けの方法や発話方法などの改善が必要な課題点も示唆された。

今回調査対象としたのはあくまでも一事例であり、またインタビュー対象も限られているため、今後量的調査などを通じた効果検証が必要である。

謝辞

インタビュー調査にご協力いただいたみなさまに厚く御礼申し上げます。

アクティブ・ラーニングの実践とその射程

ー外国語教育と言語文化教育の2つの側面からー

中村典子

要旨

本稿の目的は、甲南大学で筆者が担当する外国語科目（フランス語）と言語文化科目（講義科目）の授業において実践しているアクティブ・ラーニングの方法とその狙いを説明し、学習効果と今後の課題について明らかにすることである。まず、外国語科目としてのフランス語の授業のなかで筆者が実践している内容、アクティブ・ラーニングの実施が難しい文法の授業についても言及し、次に、語学演習を含まない言語文化科目において、筆者が取り入れているアクティブ・ラーニングの内容と方法について説明する。最後に、言語文化科目に関する「独自の授業実態アンケート」の結果、受講生への個別インタビューによる聞き取り調査で得られたフィードバックをもとに、こうした実践の妥当性と教育効果について検討し、改善に向けた取組みについて述べる。特に講義科目である言語文化科目において、事前学習、授業の中でのアクティブ・ラーニングへの誘い、授業後の課題への取組みを通じて得た学習体験が、近い将来、社会人として活躍するための実践的能力につながると受講生が感じていることがわかった。

キーワード

アクティブ・ラーニング、外国語の授業、講義科目の授業、認知プロセスの外化、学習者中心、プロジェクト学習

目次

はじめに

I 外国語科目の授業におけるアクティブ・ラーニング

II 言語文化に関する講義科目の授業におけるアクティブ・ラーニング

III 言語文化科目に関する授業実態アンケート結果とインタビュー調査結果
結語にかえて

はじめに

「アクティブ・ラーニング」という言葉が大学教育において重要性を帯びるようになったのは、2012 年の中央教育審議会（以後、「中教審」）の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(平成 24 年 8 月 28 日) がひとつの契機となっていると思われる。同答申の「求められる学士課程教育の質的転換」という項目の中で、大学教育において「学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」¹（下線は筆者による）と明記されている。小西 ²が指摘するように、高等教育で求められる学びのスタイルが大きく変化してきたと言ってよいだろう。2019 年度以降、本学のシラバスでは、アクティブ・ラーニングの要素を含む授業の場合、その内容 ³を明らかにすることになっている。中教審が強調しているのは、従来型の知識伝達型の講義から、「教員と学生が意志疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場」⁴としての授業のあ

¹ 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(平成 24 年 8 月 28 日)、p.9. <https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afidfieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf>

² 本誌の小西幸男の「『共通基礎演習』におけるアクティブ・ラーニングの実践」を参照。

³ 文部科学省「令和 2 年度私立大学等改革総合支援授業」の要件（「2022 年度シラバスガイドライン・マニュアル」による）にもとづき、本学の Web シラバスは、現在、アクティブ・ラーニングの内容に関して記載し、次の該当する項目にチェックを入れる方式になっている。【なし、PBL（課題解決型学習）、ディスカッション・ディベート、グループワーク、プレゼンテーション、実習・フィールドワーク、その他（授業方法に内容記載）】

⁴ 中央教育審議会答申(平成 24 年 8 月 28 日)、同上。

り方であり、ひとりひとりの学生の能力（認知的・倫理的・社会的）を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートが展開されうる双方向型講義や演習など⁵が求められている。本稿では、「アクティブ・ラーニング」（Active Learning）が何であるかという点について、溝上の次の定義に準拠する。

一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う⁶。

ここで注目しておきたいのは、単に「能動的」な学習態度が求められるのみならず、ある種の「活動」（書く・話す・発表する）への参加が求められること、そして、その活動内容を認知プロセスのなかで「外化」できることが必要である、という点である。「外化」（externalization）とは「内部で生じる認知過程を観察可能な形で外界に表すこと。発話、メモ、図、ジェスチャ、文章化、モデル化、シミュレーションなど多様な手段がある」⁷と定義されており、学生における「認知プロセスの外化」の発露は、外国語科目と講義科目では異なる点がある。そこで、本稿では、外国語科目と講義科目に区分して、認知の外化がどのように観察されうるかも考察したい。

まず、外国語科目としての語学演習を主とするフランス語の授業において、筆者がどのようにアクティブ・ラーニングを取り入れているのかを科目別に説明する。次に、語学演習を伴わない講義科目である3つの言語文化科目において実践しているアクティブ・ラーニングの方法を説明する。最後に、講義科目である言語文化科目⁸に関して、学生たちから得た「独自の授業実態アンケート

⁵ 同上。

⁶ 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、p.7。

⁷ 三宅・白水「外化」in 日本認知科学会編（2002）『認知科学辞典』共立出版、p.105。

⁸ 学生たちとのやり取りやコミュニケーションが多く時間を占める語学演習とは異なる。

ト」の結果について分析し、3人の学生への「個別インタビュー」の聞き取り調査で得られた内容、具体的には、アクティブ・ラーニングについての学生たちの率直な反応、筆者が実施した方法に関しての学生の受け止め方、改善が求められる事項など、学生からのフィードバックをもとに考察を進めた上で、実践方法の改善に向けた取組みについて述べる。

I 外国語科目の授業におけるアクティブ・ラーニング

大学での初修外国語である「基礎フランス語 I」のほか、「中級フランス語 III」、「上級フランス語 I」を筆者は 10 年以上前から担当しており、「French Studies I」は 5 年前から担当している。

(1) 「基礎フランス語 I」

「基礎フランス語 I」(文法)は、入門～初級レベルのフランス語の基礎的な文法の習得を目指す科目である。そのため、教授法としては、かつてヨーロッパで古典語(ラテン語・ギリシャ語)の教授に用いられてきた伝統的教授法の「文法・訳読教授法」(méthode grammaire-traduction)に傾きがちであるが、これは知識の伝授が必要とされるからにほかならない。なお、本学では、日本語母語話者の教員が「基礎フランス語 I」(文法)の授業を週 1 回、フランス語母語話者の教員が「基礎フランス語 II」(コミュニケーション)の授業を週 1 回、それぞれ担当するカリキュラムとなっており、「基礎フランス語 I」の授業で学んだ文法知識を、「基礎フランス語 II」のコミュニケーションの授業で活用できるように、文法項目を同じ順序で配置して編集したオリジナル教科書二冊⁹を、全ての基礎クラスの共通教科書として採用している。また、「基礎フ

り、講義科目である言語文化科目については、約 6 年前から少しずつアクティブ・ラーニングを取り入れてきたものの、学生たちがどのような捉え方をしているのかが明確に把握できなかったため、今回、独自アンケートとインタビューは「言語文化科目」に限定して実施した。語学演習の外国語科目についても、今後、独自アンケートと学生インタビューを実施したいと考えている。

⁹本センターの複数の教員で編集した「基礎フランス語 I」「基礎フランス語 II」の共通教科書は以下の二冊である。E.E.F.L.E.U.K. [Équipe d'Enseignants de Français Langue Étrangère de l'Université Konan] (2013) 『新 Zéphyr フランス語文法の基礎』(早美出

ランス語 I」「基礎フランス語 II」の担当教員が連携し、学生たちの理解度や学習到達度を考慮した中身の濃い授業を目指せるように、毎回の授業の進捗を記入する Google Drive を活用した連絡ボードを 2013 年度から運用している。

「基礎フランス語 I と「基礎フランス語 II」の連携のため、Google Drive を活用したオンラインでの連絡ボードへの記入をお願いしています。よろしく協力ください。
目的：1. 各々のクラスの進捗状況を明らかにする。 2. 同一クラスの担当者間で情報を共有する。 方法：授業後、担当者が毎回の授業の内容と進捗を記入。 効果：同一クラス担当者間の連携により、学生たちの理解度や学習到達度を考慮して、中身の濃い授業を目指す。

出典：甲南大学国際言語文化センター「外国語 フランス語科目のガイドライン」¹⁰より

したがって、「基礎フランス語 I」では、基礎的な文法事項の理解と練習を進めて、応用問題なども解けるようにすることが目標となるため、習得した文法事項を具体的なコミュニケーション活動で用いる練習は、フランス語母語話者が担当する「基礎フランス語 II」の授業に委ねていると言えよう。こうした事情により、文法を学ぶ「基礎フランス語 I」の授業では、「知識の伝達・注入を中心とした授業」¹¹が主となり、アクティブ・ラーニングを取り入れようとする試みは容易ではない。

フランス語の文法クラスでのアクティブ・ラーニングを試みた先行研究としては、岩根の導入例¹²がある。反転授業に必要なビデオを iPad のアプリ

版社)、中村典子・ディディエ・シッシュ・安田晋也・ジャン＝ノエル・ボレ (2018)『*Le français à la carte* アラカルトでフランス語!』(朝日出版社)

¹⁰ <<https://www.konan-u.ac.jp/kilc/study/fran/guideline.html>> (最終アクセス：2021 年 10 月 28 日)

¹¹ 中教審、前掲答申、p.9.

¹² 岩根久「フランス語初級文法クラスのプロ活性反転授業的導入事例」、森房子・溝上慎一編 (2017)『アクティブラーニング型授業としての反転授業・実践編』ナ

Explain Everything を使って作成し、約 5 分間の動画「フランス語の動詞の法」の視聴と、確認テスト受験を授業前の事前課題としている。そして、対面授業では通常の授業の内容（復習小テスト、教員の解説）に加えて、30 分間のグループワークとして動詞の法と時制に関して数多くの問題を解く作業を課しておき、教員が解説しながら答え合わせをした後、各グループに正解数を報告させたり、間違った問題をグループごとに再考させたりした意欲的な試み¹³である。「グループワークにて共同で問題を解かせる」という発想は、アクティブ・ラーニングのひとつとしてよく用いられるが、文法の授業の中での導入は珍しく、大変興味深い。

グループワークによる共同作業については、欧州評議会（仏語：Conseil de l'Europe; 英語：Council of Europe）が数年をかけて編集後、2001 年に出版した CERCL（Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer）[英語での略称は CEFR¹⁴で、ここでは、日本で一般に使われている CEFR という表記を用いる] の中でも重視されている。CEFR は、「ヨーロッパ言語共通参照枠」とも呼ばれ、ヨーロッパ市民に対しての外国語学習の方向性を示したものである¹⁵。ヨーロッパ市民間の相互理解のための「複言語主義」（plurilinguisme）の促進、ヨーロッパにおける教育上・職業上の移動の奨励（favoriser la mobilité éducative et professionnelle）が前提となっており、EU 域内の移動の自由、ERASMUS（European Region Action Scheme

カニシヤ出版、pp.127-137.

¹³ 意欲的な試みではあるが、約 5 分の動画の視聴、LMS 上の簡単な確認テストへの回答だけでは、事前学習が少ないようにも感じられる。

¹⁴ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠」

¹⁵ «Publié en 2001, il constitue **une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues** et, surtout, il fournit une base commune pour la conception **de programmes, de diplômes et de certificats**. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.» 出典：フランス国民教育省のサイト 〈<https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>〉

for the Mobility of University Students) に見られる EU 域内の大学間交換留学制度を推進している。そのため、コミュニケーション・アプローチ¹⁶を中心とした「日常会話」ととどまらず、母語が異なる人々と協働して作業や仕事を行い、問題を解決することを念頭に置く教授法「行動主義的アプローチ」(perspective actionnelle) が推奨されている¹⁷。

初級文法を扱う「基礎フランス語 I」のクラスでは、筆者は、対面授業では文法事項の解説を行った後、毎週必ず課題を出し、翌週に答え合わせをするスタイルを取っており、特にアクティブ・ラーニングと言える作業は実施してこなかった。ところが、2020 年度からのコロナ禍のなか、外国語の基礎科目はすべて、前期・後期の各 15 回のうち 5 回のみが対面授業となり、残りの 10 回は Web 活用授業となった（ソーシャル・ディスタンスを確保できる教室にて授業を実施するためにローテーション方式で教室を使用）。その結果、Web 活用授業においては従来と異なるスタイルを取り入れることにした。授業時間 90 分間のうち、最初の 20 分間を「個別学習」とし、Web 上で公開されているフランス語母語話者（あるいは英語話者のフランス語教員）の動画（主として YouTube）を閲覧させたり、フランス語のシャンソンを使ったクイズなどを取り入れ、教科書の音源を利用した練習問題なども解かせる。その後の 70 分間は Zoom で「リアルタイム遠隔授業」を実施している。フランス語の文法を解説した YouTube の動画には、間違いも散見されるため、どこが間違っているのか学生たちと一緒に考えたり、Web 上のさまざまなコンテンツ（無料の仏英辞典、音源付きの仏仏辞典、便利な動詞活用表など）やアプリなども Zoom にて使い方を紹介した。学生たちの自律学習の際のツールとなっているようだ。Zoom での授業の終わりには、全員に 3 つの表現で挨拶をする習慣¹⁸

¹⁶ コミュニカティブ・アプローチとアクティブ・ラーニングの関係については稿を改めたい。

¹⁷ CEFR, フランス語版 pp.15-19.

¹⁸ 具体的には、Merci. / Au revoir. / Bonne soirée. / Bon week-end. / À bientôt! などのうちから、3 つの表現を各自が発音したのち Zoom を退室する練習である。フランス語母語話者が「挨拶は 1 語では寂しいので 3 つの表現を選んで教えてください」と説明する

を身につけてもらうこともできた。また、Web 活用授業のもう一つの利点は、Web 上での課題提出という条件のもと、パソコンやスマートフォンで「フランス語の特殊文字をタイプ打ちできる」ように指導できたことである。本学の LMS(Learning Management System)である My KONAN に参考資料を提示した後、Zoom での授業で画面共有の機能を利用して詳しく説明した。その結果、クラスの全員が難なくフランス語を打てるようになったと思われる。Zoom での授業の際に当てられた学生は、Word で作成した自分の解答を積極的に画面共有で提示するようになり、IT 能力の向上にもつながっている。学生たちが社会に出た際には、フランス語の特殊文字を PC 等で打つことが求められると推察されるため、コロナ禍によって引き起こされたマイナスの状況をプラスに変えることができた一例だと考えている。

正規の授業時間中ではないが、アクティブ・ラーニングを取り入れるために、基礎の文法クラスの学生たちに提案した自由課題がある。反転授業の変形と言えるかもしれない。夏休みの自由課題として、自分で取った写真を利用してフランス語の教材を PPT でつくり、ナレーションを入れて、MP4 に変換後、YouTube で限定公開してクラスで閲覧する、という試みである。筆者の例を示して、基礎クラスと中級クラス、それぞれのレベルでの製作を推奨したが、現時点では提出した学生はいない。来年度に期待したい。

(2)「中級フランス語 III」

「中級フランス語 III」(実用フランス語)では、実用フランス語技能検定試験(仏検)などの語学の資格取得を目指す学生たち向けに、中級文法の習得、資格試験に向けた聴解問題、書取問題(dictée)に重点を置いている。さて、中級レベル以上の場合には、「行動主義的アプローチ」を促すことが比較的容易だと言えよう。例年、後期の11月後半から、「シャンソンのグループ発表」

動画を見せた後、学生たちは全員、嬉々として3つの表現のフランス語で挨拶をするようになった。フランス語母語話者の適切な動画が学習意欲を喚起する一例である。

という初歩的な「プロジェクト学習」を実施している。2～3 人のグループでフランス語のシャンソンを選び、歌詞を調べた後、部分書取（dictée partielle）の問題を1人2問ずつ作成してもらう。発表の際には、問題作成者が教壇に立ち、他の学生に当てたり、自分が作成した問題の解説を行う。グループ発表のための準備作業は、歌詞のプリント作成を含め、授業時間外に自律的に行うため、主体的なアクティブ・ラーニングとして、また、グループ学習として、学生たちにも好評である。

（3）「上級フランス語Ⅰ」

「上級フランス語Ⅰ」（リーディング＋実用フランス語）の授業では、教材として作成されたのではない、生のフランス語資料（documents authentiques）を用いて、上級レベルの文法説明、さまざまな検定試験の紹介も行っている。今年度は、「英語とフランス語を比較しながら学びたい」という学生たちの希望があり、英語母語話者向けのフランス語の教材を一部取り入れた。前期・後期とも試験は実施せず、「プロジェクト学習」¹⁹を中心として授業を構成していることが特徴である。前期は、フランス語圏の映画に関するプレゼンテーションをフランス語で行う。学生がフランス語のみで作成したPPT²⁰について、教員が語学上の大きなミスなどを修正した後、学生は、フランス語でナレーションをPPTに吹き込み、音声の入りのPPTファイルを課題として提出する。7月の授業中には各学生のナレーション入りPPTファイルを紹介するが、PPTの中に「映画の予告編を使ったフランス語のクイズ」を入れることが条件となっており、そのクイズに関してクラス全体でディスカッションを行う。後期に

¹⁹ 上級クラスになると、受講している学生間の語学力にばらつきがあるため、正解がひとつしかないような試験を中心に授業を進めると、外国語学習に対するモチベーションを削ぐことになると筆者は考えている。各自の語学レベルに合わせて自律的に外国語運用能力を養成できるような課題（プロジェクト学習）を提供することが適切であると思う。

²⁰ シラバスにはPPTではなくKeynoteとなっているが、ナレーションを入れる作業を、学生が自宅でするようにPPTに変更した。

は、各自が関心をもっている分野や事柄に関して、インターネット上のフランス語の情報などを利用して、20 分間のフランス語の授業を組み立ててもらう。授業用の資料についての教員のチェックを経た後、各学生は教壇に立ち、「模擬授業」を実施するという「プロジェクト学習」である。学生たちは、思った以上に時間をかけて自分の授業資料を作り上げる。教員は、学生たちの作成した資料（PPT と Word 文書）を事前にチェックし、間違いがあれば修正するという役割を担っている。上級クラスまでフランス語を継続している学生たちは外国語習得についての意識が高く、熱心に学ぼうとする姿勢が窺えるため、高度なアクティブ・ラーニングを積極的に取り入れることができる。このような「プロジェクト学習」では、認知プロセスの「外化」が高いレベルで明確に示されていると言えよう。

「上級フランス語 I」(2020)のシラバスの一部

授業方法	iPadを活用したiCALL教室にて、各自のレベルに合った聞き取りテスト、グループワークを取り入れるほか、前期・後期とも、各自がプレゼンテーションを行い、アクティブラーニングを実施する。 1) 映画のシナリオ教科書に沿って中級文法を徹底的に復習し、比較的易しい問題を数多く解き、語彙を増やす。各自のレベルに合った問題に取り組めるように工夫する。 2) 仏検受験者のために、聞き取り問題を中心として過去問題を解き、仏検対策を行う。希望者には、過去問題のプリントを配布する。 3) 年間4回程度、小テストとして dictée を実施する。 ・前期は、iPad およびPC上でのフランス語の扱い方などをマスターし、各自がフランス映画に関する発表をiPadのKeynoteを使ってプレゼンテーションする。その後、平易なフランス語でディスカッションを行う。 ・後期は、インターネット上のフランス語の情報等を活用して、各自がコンテンツと問題を作成し、PPTを使って「20分間のフランス語の授業」を教壇に立つて行う。 ≪フィードバックについて≫ dictée と課題については、実施後、担当教員が個別にフィードバックを行う。
アクティブ・ラーニングの内容	PBL（課題解決型学習）／プレゼンテーション／その他（授業方法に内容記載）
定期試験	実施しない
成績評価	前期・後期とも定期試験は実施しない。 ＜前期＞ 平常点（50％）：課題への対応、Webを活用した授業への積極的関与度などから算出 個別発表（50％）：PPTによるプレゼンテーション（ナレーション入り） ＜後期＞ 平常点（50％）：dictée の点数、授業への積極的関与度、仏検の結果などから算出 個別発表（50％）：「20分間のフランス語の授業」の実践

（４）「French Studies I」

比較的新しい科目の「French Studies I」は、1 年次の後期に受講する学生が

多い「留学支援科目」である。この授業では教科書は用いず、主として3つのタスクをこなすことで成績評価している。第1のタスクは「カフェでの注文」に関する sketch（寸劇）である。カフェで用いるさまざまな表現を学んだ後、バリのカフェのメニュー（実物）のコピーを渡し、2～3 人のグループにてカフェでの会話を作って書いてもらい、教員が添削する。その後、会話のミニ台本を暗記してきて、その場面を演じてもらうのである。エプロン、トレイ、コーヒーカップや皿などの小道具は教員が準備する。学生たちが sketch を演じる際には、教員が iPad で録画を行い、後日、本人たちに録画したのを見せることもある。笑い声が聞こえ、陽気な雰囲気のなかで学習が進む段階である。第2のタスクは、フランス語圏への旅行計画を立てるタスクだが、コロナ禍のせいで、このタスクは多少実施しにくくなってしまった。2020 年以前は、飛行機のチケット、ホテルの予約、観光名所やレストランなどをフランス語のサイトで調べてもらい、すべて実在する便やホテルなどをもとに計画を立ててもらっていたが、コロナ禍では、架空の部分があってもよしとしている²¹。各自の発表は PPT を使い、フランス語での簡単な説明をナレーションとして吹き込む「プロジェクト学習」をこの科目でも実施している。その際、1 年生向けの定型表現を中心として構文を組み立てるように指導している。第3のタスクでは、「第2のタスクとして計画を立てたフランス語圏への旅行を実現した」と仮定し、過去形で記した旅行日記を口頭で発表する（過去形の文章は、事前に教員が添削しておく）。各自、iPad のアプリなどを使ってしっかり発音練習を行った上で、明解な発音にて旅行日記の発表をしてもらう。このようなタスクを中心とした授業においては、文法の授業とは異なり、初級レベルであっても学生たちの個性が発揮される場があるため、クラスメートが仲良くなりやすく、皆、楽しそうに作業や発表に取り組んでいる。

²¹ コロナ禍においては、飛行機の便数が極端に少なくなり、ホテルが通常営業していない場合もある。

「French StudiesI」(2020)のシラバスの一部

定期試験	実施しない
成績評価	定期試験は行わない。 平常点(40%)と3つの課題(20%×3)で評価する。 *平常点(40%)は、授業への積極的関与度、授業中の課題への対応を加味して算出する。 *3つの課題(20%×3)：グループ別の会話実践、個別プレゼンテーション、個別発表
教科書	適宜、資料をMyKONANの授業資料にアップする。また、対面授業ではプリントを配布する。

なお、2019 年度に 1 年次でこの科目を受講した学生の半数が、フランス語を上級クラスまで継続して学習し、仏検だけでなく、フランス国民教育省が認定している資格試験 DELF・DALF に向けて自律的に学習している。外国語の授業においては、教科書で決められた範囲を淡々と学ぶのではなく、自由な雰囲気の中でクラスメートと共同作業を行ったり、プレゼンや口頭発表を通じて、学生ひとりひとりの個性が発揮される場を創出することこそがアクティブ・ラーニングの極意ではないかと筆者は考える。「タスク学習」「プロジェクト学習」の一環として、ペアまたはグループで作業をさせること、個別に口頭発表に向けて準備を進めさせることは、学習者のモチベーションの向上に役立っているようだ。さまざまな形でアクティブ・ラーニングを取り入れることにより、外国語科目の授業の充実を図る必要があると筆者には感じられる。

さて、溝上のアクティブ・ラーニングの定義に沿って、外国語科目の授業の中で、「活動」(書く・話す・発表する)への関与がなされ、その活動内容が、認知プロセスの中で「外化」できているかどうかについて確認しておきたい。外化とは「内部で生じる認知過程を観察可能な形で外界に表すこと。発話、メモ、図、ジェスチャ、文章化、モデル化、シミュレーションなど多様な手段がある」²²であった。「中級フランス語 III」における「シャンソンのグループ発表」は、フランス語の音声文字化の問題をグループで作成する、という作業であるため、発話・メモといったレベルを超えて、主体的な作問ということができよう。また、「上級フランス語 I」における前期の課題、映画についてのフランス語での発表(フランス語のナレーション入り PPT)は、①数

²² 三宅・白水「外化」in 日本認知科学会編(2002)『認知科学辞典』共立出版、p.105.

多くの映画の中から、学習者が主体的に作品を選び、②映画に関するフランス語の総合サイト（フランス語母語話者向け）²³にあるシノプシスのフランス語を音読した後、日本語で要約し、③予告編を利用してフランス語のクイズを作成した後、④フランス語で感想を述べる、という多様な要素が入っており、複合的なレベルでのアクティブ・ラーニングだと考えられる。後期には、自分が関心を持った分野について、フランス語の資料を用いてフランス語の模擬授業を行うために、かなりの準備が求められ、総合的なフランス語の力が必要であるのみならず、学習者の熱意、作業に関する緻密さなども加わって、学習者の個性と能力が発揮される「プロジェクト学習」である。それゆえ、「上級フランス語 I」の授業は、「戦略的なアクティブラーニング型授業」²⁴となっており、「ディープ・アクティブ・ラーニング(DAL)」に分類されるであろう。

以上、語学演習を伴う外国語科目の授業について述べた。中級・上級レベルでは積極的にアクティブ・ラーニングを取り入れることができているが、基礎レベルにおける授業中のアクティブ・ラーニングの実践については、今後の課題としたい。

II 言語文化に関する講義科目におけるアクティブ・ラーニング

ここでは、語学演習を含まない講義科目（いずれも半期科目）を扱う。まず、受講生が 150～250 人の「国際理解 A」、次に理系の学生が受講し、15 回のうち 8 回は理系研究者をゲストとして招聘している「世界のサイエンス事情 II」、そして、フランス語履修者が受講する、フランス語圏の社会と文化に関する科目「言語と文化 フランス II」におけるアクティブ・ラーニングについて記述する。

（1）「国際理解 A」

²³ ALLOCINE 〈<https://www.allocine.fr/>〉

²⁴ 松井佳代（2015）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、p.47.

この科目は、「国際言語文化科目」コースを選択した学生向けに開講され、その概要は、シラバスに次のように記載してある。「ヨーロッパ、特にフランスの場合を端緒として、世界のエネルギー事情、食料事情（食糧事情）について理解を深める。また、いくつかの国における人々の「働き方」に焦点を当て、人々の働き方やメンタリティーの違い、文化や宗教の違いについても考察する。その上で、人々の移動に伴う多文化共生社会の可能性と問題点、グローバル時代における日本の役割を考える。」この講義では、地球全体の問題として考察すべきエネルギー事情や食料事情を扱うだけではなく、学生にとって身近な問題である「働き方」についても考えてもらおう。日本と海外の「働き方」の違いについては、特に学生の関心が高いように思われる。実は、この講義科目は2019年度まで大教室にて対面授業で行っていたため、授業中の私語やスマートフォンの使用について注意しなければならない場面が多々あった。2020年度以降は、コロナ禍のなか、大人数の授業は全15回すべてがWeb活用授業と指定されている。2021年度のシラバスの一部は以下の通りである。

「国際理解 A」（2021）のシラバスの一部

【授業構成】

【原則として、前半はオンデマンド型（資料を閲覧して学習する）、後半はリアルタイム遠隔型という形式でWEB授業を行うため、授業開始時間にMyKONANにアクセスしてください】

第1回 地球環境を考える

第2回 世界のエネルギー問題（1）

第3回 世界のエネルギー問題（2）

第4回 世界で人々はどのような働き方をしているのか？（1）

第5回 世界で人々はどのような働き方をしているのか？（2）

*プレゼンテーションのテーマを提示

[20210510修正：第6回と第7回の内容が逆の順序になっていたため、修正しました]

第6回 世界の食料問題（1）

*プレゼンテーションファイルの作成の仕方、テーマの決め方について説明する。

【個人プレゼン・ファイルの提出〆切日：6月29日（火）23時】

第7回 観光通訳の仕事と国際理解 [5月25日]<90分間Zoomを利用>

●ゲストスピーカー：.....氏（全国通訳案内士：英語・フランス語）

第8回 世界の食料問題（2）

[20210510修正：第9回と第10回の内容が逆の順序になっていたため、修正しました]

第9回 グローバリゼーションが引き起こす問題

第10回 劇場芸術を通しての国際理解～演劇、アートマネジメントの仕事～ [6月15日]<90分間Zoomを利用>

●ゲストスピーカー：.....氏（.....演劇教育専門員）

第11回 反グローバリゼーションの波

第12回 「風習・習慣・考え方の違い」と異文化理解

第13回 「多文化主義」を考える

第14回 国籍と移住をめぐる問題

【個人レポートの提出〆切日：7月13日（火）23時】

第15回 多文化共生社会に向けて

授業方法	COVID-19の影響により、この講義は、全期間「Webを活用した授業」を実施します。 受講者は、授業の日程・時間帯に合わせて毎回MyKONANにアクセスしてください。この科目の「クラスプロフィール」をクリックし、「授業資料」を確認してください。 【重要】原則として、授業時間の前半はオンデマンド型（資料を閲覧して学習する）で学んでもらい、授業時間の後半はZoomによるリアルタイム遠隔型でWEB授業を行うため、授業開始時刻にMyKONANにアクセスしてください。 ・国際社会が直面している重要なテーマについて、映像資料、統計資料、関連するニュースなどを解説しながら講義を進める。 ・授業で解説した内容、一般常識や国際的な時事問題等に関して「小テスト」を頻繁に実施することで、受講者の理解度を確認しながら授業を進める。 ★WEBを活用した授業では、受講者が授業資料、デジタルコンテンツ、動画の内容を、どの程度理解しているのかを把握することが重要となってくる。そのため、ほぼ毎回「小テスト」を実施する予定である。 ★ゲストスピーカーを招聘した際は「小さな課題」を出す予定である（全2回）。受講者が記入した内容や意見に関して、適宜フィードバックを行う。 ★第7回目の授業で提示する資料を参考にして、各自、発表する国とテーマを選んでナレーション入りのプレゼンテーション・ファイルを提出すること。《優秀な提出物をリアルタイム遠隔授業の際に紹介する予定》 ★授業で扱ったテーマに関して、複数のドキュメンタリー映画、関連する書物を紹介するので、各自ひとつ選び、鑑賞または読了すること。その上で、所定の用紙を使って設問に答える形での個人レポートを提出する。【課題として全員必須】
アクティブ・ラーニングの内容	ディスカッション、ディベート／プレゼンテーション／反転授業

定期試験	実施しない
成績評価	定期試験は実施せず、以下の配分で成績評価を行う。 ・「小テスト」(全10回)による理解度の算出(40%) ・「小さな課題」(全2回)への対応(20%) ・個人のプレゼンテーション用ファイル提出(20%) ・個人レポート(20%)

異なる2つの分野からゲストスピーカーを1回ずつ招聘しているが、その2回は学生たちの出席率が高く、Zoomでの授業であっても積極的に質問する学生がいて、ディスカッションが展開される。それ以外の回は、基本的に「オンデマンド型での資料と動画の閲覧による個別学習」を40分程度、その後、Zoomでの授業にて、教員が解説を加えるとともに、質疑応答の時間となる。ここで特筆しておきたいのは、質問をする学生には「加点する」システム²⁵を採用していることである。科目の内容によっては、学生からの質問を積極的に受ける必要がない場合もあるが、この章で扱う3つの講義科目では、学ぶべき内容が厳格に固定されてはならず、シラバスに沿って時事的な問題や学生が興味を抱いた点を中心に授業を展開することによって、学生の学びを深めることを目標としている。これは、認知プロセスの「外化」とも関係すると筆者は考えている。この授業で行った主なアクティブ・ラーニングとしての課題は、個人のプレゼンテーション用ファイル提出(20%)と個人レポート(20%)である。各々の課題に関する学生たちの反応は第3章で扱う。

(2)「世界のサイエンス事情Ⅱ」

この科目は、「国際言語文化科目」コースの「理系国際言語文化コース(Dコース)」を選択した学生向けに開講され、その概要は、シラバスに次のように記載してある。「主として第2外国語圏(ドイツ語圏・フランス語圏・中国語圏・韓国語圏)の科学技術に関して著名な研究機関・研究所等について知見

²⁵ 具体的には、1回の質問(または発言)につき、2点を加点している。ただし、質問や発言について、LMSから「質問(または発言)内容についての簡単な報告メモ」を提出した場合に限り、加点対象としている。3日以内に報告がない場合は加点は行わない。こうした一連の作業は、学生が将来、社会人となったときに役立つと考えている。

を得ると同時に、各国・地域の重要な産業や科学事情、ノーベル賞受賞等の著名な科学者についても理解を深める。必要に応じて、各国・地域に住む人々の生活習慣や考え方、メンタリティーについても説明する。また、最先端の研究について、ゲストスピーカーの方に分かりやすく説明していただき、自分の学科以外の分野についても基礎的な知識を得る。」この科目は、2016年度から開講されている「理系国際言語文化科目（Dコース）」の選択科目のひとつで、グローバル化社会の中で理系の学生として知っておくことが望ましい一般的な教養を身につけるほか、ゲストスピーカーとして招聘する理系の専門家の先生方や研究者から、海外での研究や学会活動に関係する話、外国語学習への取り組み方などについても語っていただく授業である。受講者には、ゲストスピーカーに（日本語または英語で）質問してもらうことを奨励し、課題としての個別プレゼンテーション、グループ別プレゼンテーションの際にPPTのファイルを使って30人程度のクラスで話す機会があることも明記している。2021年度のシラバスの一部は以下の通りである。

「世界のサイエンス事情Ⅱ」（2021）のシラバスの一部

授業方法	・理系の学生に必要な一般教養を身につけ、世界の各国・地域の制度や考え方について理解を深め、毎回、質疑応答や意見交換を行うほか、個別プレゼンテーション、グループ別プレゼンテーションなどアクティブ・ラーニングを取り入れる。 ・個別プレゼンテーション、小レポート（英語で書き、LOFT等でネイティブ教員のチェックを受けたものを提出すること）、グループワークの成果としてのグループ別プレゼンテーションについては、その都度、担当教員がフィードバックを行う。 ・理系の先生方や海外で研究生活を送ってきた専門家をゲストスピーカーとして招聘し、21世紀に科学を学ぶ上で必要な姿勢や考え方について薫陶を受けると同時に、海外における研究の進め方や学会事情等についても知る。 ・理系の学生として外国語とどのように向き合っていけばいいのかについても、それぞれのゲストスピーカーからお話を伺う。
アクティブ・ラーニングの内容	ディスカッション、ディベート／グループワーク／プレゼンテーション
定期試験	実施しない
成績評価	・定期試験は行わない。 ・平常点を40％（授業への積極的関与度、学習カルテへの記載事項、ゲストスピーカーを招聘した際の質問やリフレクション・ペーパーなどから算出）として評価する。 ・個別プレゼンテーションを20％、小レポート（英語で書き、LOFT等でネイティブ教員のチェックを受けたものを提出）を20％、グループ別プレゼンテーションを20％として評価する。
教科書	教科書は用いず、授業に必要な資料は、MyKONANの「授業資料」で配布する。

この授業でのアクティブ・ラーニングとしての課題は、個別プレゼンテーション（20%で成績評価に入れる）とグループ別プレゼンテーション（同 20%）である。コロナ禍になってからは、上記で扱った他の科目同様、個人プレゼンテーションの PPT にはナレーションを吹き込んでもらっている。1 年次の学生にとっては初めての試みであるようで、完成した際の達成感は大きいと見受けられる。これについても 3 章で扱う。なお、受講生の中には、ゲストスピーカーの話を熱心に聞き、適切な質問をする学生がいる一方で、ほとんど発言しない学生もいる。質問することにより加点すると明言してあるが、講義をきちんと聞いていない学生や消極的な学生は、質問したり発言することが少ない。今後、何らかの方法により改善を促したい点である。

（3）「言語と文化 フランス II」

この科目は、「国際言語文化科目」コースの「国際文化コース」にてフランス語を履修している学生のために開講している科目であるが、学部・キャンパス間での学びにおける「融合」が推進される中、フランス語を履修していない理系学部の学生が受講していることもある。授業の概要欄には、以下の内容を記載している。「フランスの教育制度をはじめとして、フランスのさまざまな社会制度について、理念と基本的な仕組みを理解する。また、フランスに関する最新のニュース映像や資料を活用して、フランス人のメンタリティーや価値観を探る。フランスの制度と比較するために、北米や他のヨーロッパの国々の教育制度、社会制度等についても資料や映像などを交えて紹介した後、グループでのディスカッションを行う。フランス式の小論文（dissertation）の書き方を詳しく解説し、受講者に実践してもらう。グループ別発表と個人レポートについては、ともに dissertation 形式に則って実施してもらうことになる。また、それぞれの採点も、dissertation 形式に則っているかどうかを重視した採点となる。」 この章で扱っている他の科目以上に、本学の複数のキャンパスからさまざまな学部の学生が受講している科目でもある。2021 年度は、コロナ禍の関係もあり、2 回を除いては Web 活用授業としての開講となった。2021 年度のシラバスの一部は以下の通りである。

「言語と文化 フランス II」(2021)のシラバスの一部

授業方法	・ COVID-19の影響により、この講義は「Webを活用した授業」となる予定です（ただし、後期になって、急遽、対面授業が可能となれば、対面授業への変更もあります）。 【Webを活用した授業の進め方】 ・ 受講者は、授業の日程・時間帯に合わせて毎回MyKONANにアクセスしてください。この科目の「クラスプロファイル」をクリックし、「授業資料」を確認してください。 ・ 原則として、授業の前半は「授業資料」欄に提示された資料や動画などを閲覧して考えてをまとめてもらいます。授業の後半は、Zoomによるリアルタイム遠隔授業にて、教員の説明、グループでのディスカッションや質疑応答を行います。 ★以下は対面授業で行っていた内容です。Web活用授業の場合は、適宜、変更を加えて実施します。 ・ 授業は、講義形式の部分と、グループ毎にディスカッションしてグループの意見をまとめ、報告してもらったアクティブ・ラーニングの部分という2つの部分から構成される。 ・ 「映像や資料から何が読み取れるか」「日本と異なる点はどこか」「日本人が参考にする点は何か」等を考えてもらい、毎回、最後の15分間で意見交換とディスカッションを行う。 ・ 「学習記録・質問カルテ」の用紙を毎回配り、記入してもらってから回収する【Web活用授業の場合は、毎回の「課題」として回収する予定】。教員は「学習記録・質問カルテ」を毎回チェックし、出された質問に対しては、できるだけ授業の中で取り上げて回答する予定。 ・ グループワークの成果としての「フランスの小論文形式でのグループ別・口頭発表」については、良い点、悪い点について詳しくフィードバックを行うので、最後の課題である「個人レポート」を作成する際、参考にしてもらいたい。 ・ 個人レポートは、添削・採点の上、レポート本紙を返却してフィードバックを行う。
アクティブ・ラーニングの内容	ディスカッション、ディベート／グループワーク／プレゼンテーション
準備学習	・ My Konanの「授業資料」欄で提示された資料やリンク、参考資料としてのPDF等に、授業後、よく目を通し、次回のディスカッションや質問につなげてください。また、出された課題は、期限内に対応してください。（1日30分程度）
必要となる知識	該当なし。
授業構成	第1回 フランス、カナダ・フランス語圏の現在 第2回 日仏比較：フランス人の衣食住に対する考え方、個人主義 第3回 フランスの教育制度、アメリカの教育制度 第4回 バカロレア（大学入学資格試験）、フランスの大学と学生生活 第5回 フランス式の小論文の書き方（1） 第6回 フランス式の小論文の書き方（2） ＊グループ別発表のテーマ開示 第7回 フランス式の小論文の書き方（3） 第8回 フランスの結婚制度とPACS、家族制度 ＊グループ別発表の順序開示 第9回 フランスの労働環境とバカンス、フランスでの Le client est roi. は本当か？ 【個人レポートのテーマ開示】 第10回 フランスの社会保障制度（RSA、子供手当、学生への住居手当）と税金、＜グループ別発表①＞ 第11回 フランスの食文化、＜グループ別発表②＞ 第12回 社会における弱者への対応、＜グループ別発表③＞ 第13回 移民とフランス、フランスの国籍要件「生地主義」、＜グループ別発表④＞ 【重要：個人レポート（フランス式の小論文）のべ切：12/24(金)18時】 第14回 フランス文化と日本文化の違いについて考える＜ゲストスピーカー招聘予定＞ 第15回 EUの中のフランス、フランス社会から私たちが学べること【個人レポートの返却】

定期試験	実施しない
成績評価	授業への積極的関与度（授業中の質問や発言、「学習記録・質問カルテ」から算出する）30%、グループ別の口頭発表20%、個人レポート50%の配分で評価する。 ★個人レポートは、【たとえWeb活用授業であっても】指定のレポート用紙を受け取り、ペンで書いて、中村研究室に提出してください。 ★最終回の授業の前後で、添削・採点したレポートを、直接、本人に返却する予定です。
教科書	講義に関連する資料、グループ別発表、個人レポートの内容や締切日については、My Konanの「授業資料」の項目にUPするので、適宜、確認すること。 ★必要に応じて、資料や指定のレポート用紙を、中村研究室の前のボックスを介して配布する予定です、

この授業でのアクティブ・ラーニングとしての課題は、グループ別の口頭発表（20%で成績評価に入れる）、個人レポート（同 50%）であり、10 年前から変化していない。この授業の目的のひとつが、フランス式の小論文（dissertation）の書き方を受講者に体得してもらい、今後、レポートや卒業論文、社会に出てからの報告等に活用してもらうことである。また、特筆すべき点として、「言語と文化 フランスI」でフランス史を担当しているフランス語母語話者のシッシュ教授に、年に 3～4 回、授業に入っていただき、フランス人教員の立場から、学生のグループ発表が dissertation の形式になっているかどうかについて改善点などを指摘していただいている。シッシュ教授と筆者の指摘を受けた上で、各学生は年末の個人レポートを dissertation の形式で書いて提出する。また、授業中にグループでミニ・ディスカッションをしてもらうことにも重点を置いている。さらに、2021 年度からは、毎回 10 分程度のグループ・ディスカッションを Zoom のブレイクアウトセッションにて実施し、グループで話し合った内容を代表者に簡潔に報告してもらうようにした。これは 3 章で言及するインタビュー調査からのフィードバックのおかげであるが、自分の意見をダイレクトに発表するのではなく、3～4 人のグループ・ディスカッションで話した内容の概略を報告してもらう、というワンクッション置いた仕組みにすることによって、学生たちの反応がよくなったと感じている。

III 言語文化科目に関する授業実態アンケート結果とインタビュー調査結果

ここでは、3つの講義科目のうち、2020 年度「国際理解 A」の授業を例に

としてアクティブ・ラーニングの検証を進めたい。当該授業終了後に LMS（My KONAN）上で実施した 2020 年の独自アンケートの結果を示しながら、アクティブ・ラーニングに対する学生たちの反応や意見について紹介する。また、個別インタビューに応じてくれた 3 人の学生から得たフィードバックをどのように活用できるかについて述べる。

（１）授業改善のための独自の授業実態アンケートの分析

講義科目「国際理解 A」の 15 回の授業の終了後、課題の量、学んでよかったと思う内容などについて、授業実態に関する学生の反応を知り、今後の授業改善につなげる目的でオンラインで実施した無記名アンケートがある。この結果から、いくつかの項目を示し、どのようなアクティブ・ラーニングが実際に実現できたのかを考えたい。

来年度の「国際理解A」の授業を構成する上で参考にしたいので、回答してください。（全 7 問です）

アンケート実施期間：2020/07/21(火) 20:52 ～ 2020/07/31(金) 23:59

対象者数：139名 回答者数：84名 回答率：60.4%

グラフの表示形式一括変更

棒グラフ

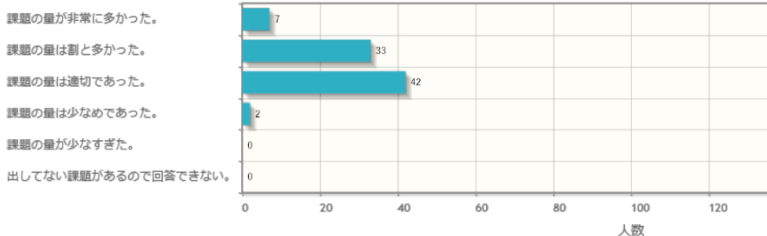
円グラフ

集計結果

1, 「国際理解」（火 4 限）の授業の課題について回答してください。

棒グラフ

円グラフ

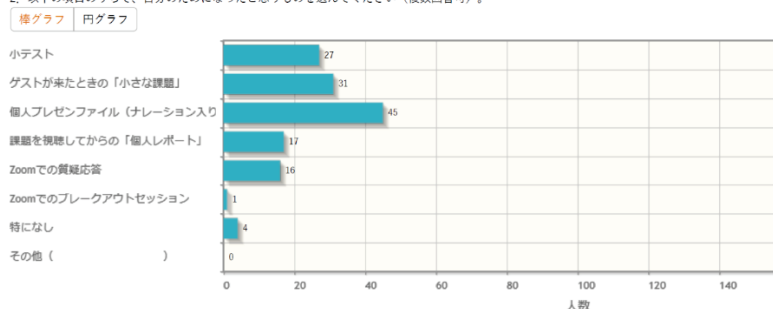


設問 1 に関するグラフは、課題の量についての学生の感じ方である。教員としては、べ切が厳格に決められている²⁶多種類の課題を出したが、学生たちは

²⁶ LMS から提出のため、締切を過ぎると次のどの課題も提出できない仕組みとなってい

コツコツと真面目に課題に取り組んでくれたようで「課題の量は適切であった」（42 人）が一番多かったという結果は嬉しい。学生は授業に参加した上で、毎回、期間内に課題に取り組む必要があったため、欠席してしまった場合は、その分の点数を取り戻すのが難しい。

2. 以下の項目のうちで、自分のためになったと思うものを選んでください（複数回答可）。



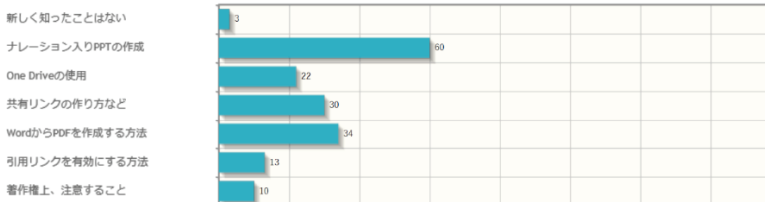
設問2に関するグラフからは、学生が「自分のためになった」と感じている課題が示されている。複数回答可であるが、「Zoom での質疑応答」が良かったという回答（16 人）も少なくなかった。課題を提出できなかった時や欠席した場合などは、「質問による加点」を狙うことができる仕組みにしているが、学生の受け止め方は、筆者が考えていたほど単純ではなかった。加点されるとはいえ、150 人ほどの Zoom での授業で「学年・学部・氏名を明らかにしたうえで質問や意見の表明をする」ことについては躊躇があるようだ。アンケートの問7で「皆さんが、多くの人の前でも質問したり、発言するためには、どのような条件を整えればいいのでしょうか？『自分が質問してもよい』という状況について自由に書いてください」と聞いたところ、自由記述回答には次のような意見があった。「学年・氏名を言わなくて良いなら質問がしやすい」（5 人）

る。授業後4日以内に受けるオンライン「小テスト」（10回）、2つの「小さな課題」、2つの大きな課題として「ナレーション入りPPT」「ドキュメンタリー映画を鑑賞した上で設問に答える個人レポート」である。

「人前で発表できるようにするためには、グループ・ディスカッションのような少人数での練習から始めてほしい」（2人）「グループの意見を代表して言う形なら発言できると思う」（2人）などである。ただ、次のような厳しい意見もあった。「質問をしない人は、『こんな質問してもいいのかな？』や『そもそも何を質問すればいいの？』『質問とか面倒だし、誰かがやってくれるからいいや』といった心理だと思う。このような人たちに質問してもらうには、かなり荒療治になるが、質問を単位修得の必須条件にしたり、教員の側から学生数名を指定し、次の講義で質問をさせる等、強制的な手段を用いる必要があると私は考えている。これだと受動的な講義となってしまう、アクティブ・ラーニングの本旨の能動的な学習からは少し離れてしまうが、質問の経験のない人に『質問してね！』『何でも聞いてね！』と何度呼び掛けても、結局同じ人が質問するだけで、質問の数は一向に増えないと思う。」こうした学生の意見を踏まえて、今後、Zoom での授業においては、グループでディスカッションを行い、グループで話し合ったことを報告してもらう形式をより多く取り入れた。2020 年度、2021 年度に 2 回ずつは取り入れてきたが、約 150 人の受講生を対象に、毎回ブレイクアウトセッションを設定し、管理するのは容易ではなかった。今後は何らかの解決策を検討したい。

4. 個人プレゼンファイルを作成して提出するまでの作業で「今回、初めてできるようになってよかった」と思える項目はどれですか（複数回答可）。

☒ 棒グラフ ☐ 円グラフ

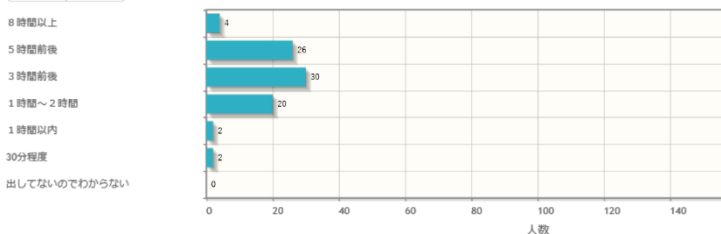


設問 4 に関するグラフは、個人プレゼンファイル（PPT）の作成に関して、受講生が「今回、初めてできるようになってよかった」と思える項目を示している。授業外でのアクティブ・ラーニングとして、「ナレーション入りの PPT

の作成」ができるようになったことを評価してくれた学生（60 人）が多いことがわかった。

3. 個人プレゼンファイルの作成には、総合して、どのくらい時間がかかりましたか？

棒グラフ 円グラフ



設問3に関するグラフは、個人プレゼンファイルの作成にかかった時間を示している。1時間以内に作成した受講生も数名いるが、8時間以上かけた学生もいる。ナレーション入りPPTはスライド5枚を標準としているが、スライドを10枚ほど使用し、ナレーションをつけた力作もいくつかあった。こうした課題を遂行するためには、松井が挙げている「振り返る」「仮説を立てる」「原理と関連づける」といった動詞を用いた、高次の認知機能²⁷を用いた学習と作業が不可欠である。それゆえ、こうした課題は紛れもなく「ディープ・アクティブ・ラーニング」(DAL)である。以下に、受講生に示したこの課題の概要を挙げておく。

²⁷ 松井佳代（2015）、前掲書、pp.46-47.

【国際理解 A：個人プレゼンファイル（ナレーション入り）に入れる内容】

必須事項＋テーマ 1～10 のうちひとつ

以下の項目から選んで、ファイルに番号を入れておいてください。

必須事項：その国を選んだ理由＋その国の位置、人口、言語、特筆すべき歴史について

1. その国の経済状況や主たる産業や貿易などについて
2. その国のエネルギー政策と問題点
3. 働き方の特徴、労働時間や有給休暇について
4. その国の食料事情・食料自給率
5. その国の軍事的位置や徴兵制があるかどうかなど
6. その国の宗教や風習にかかわる事項
7. 市民の平等に関する事項（男女差別、LGBT 差別があるかどうかなど）
8. その国の医療制度について
9. 教育制度、特に大学入試の仕組や学費等について
10. その国の移民政策、海外からの労働者の受け入れについて

学生たちが、申請した「選択した国・地域＋上記のいずれかのテーマ」の組み合わせ²⁸に合わせて提出した個人プレゼンファイルの中から、優秀なプレゼンファイル 10 個ほどを 3 回にわけて Zoom での授業の際に匿名で紹介した。ナレーション入りのため、非常にわかりやすかったと思う。それに対する学生たちの反応を示しておきたい。

設問 5 「この授業で初めて知った内容や実施した学習で『意外と知識になる』『楽しかった』と思う事項があれば、その項目を書いてください。」に対して、以下のような自由記述での回答があった。「色んな人のプレゼンを聞けて、自分もこういう風にすれば良かったなと思える部分を見つけることが出来てよかったです」「他の人のプレゼンを聞いたこと」「他の人の意見を聞けて為になり

²⁸ 約 150 人学生について「国・地域＋テーマ」の組み合わせが重ならないように、LMS のある機能を使用して希望を申請させ、申請順に決定した。

ました」「数多くの学生が講義に参加しており、様々な価値観に触れることができ、貴重な時間であった」「全体的に新しく知ることばかりで興味深かった」²⁹などが主な意見である。教師冥利に尽きる回答をもらったと感じている。学生の深い学びと IT 能力の向上に期するため、さらにディープなアクティブ・ラーニング型授業を目指して授業をデザインしていきたい。

（２）個別インタビューによる聞き取り調査からのフィードバック

「国際理解 A」「世界のサイエンス事情 II」「言語と文化 フランス II」の三科目のうち、複数の科目を受講した３人の理系学生に個別インタビューによる聞き取り調査を実施することができた。

²⁹ 非常に長いが、興味深い記述があったので、以下に引用する。「普段あまり新聞を読んだりニュースを見ず、Twitter でたまたま見かけた情報くらいしか知らない。情報不足だったので、授業を通して強制的に多方面の国際問題について知ることができて、知識が増えたような気がした。また、レポート課題のために普段は見ないようなドキュメンタリー映画を観ることになり、初めは２時間もあるのか、と思っていたが、見始めると自分の知らなかった事が沢山あって、日本の教育制度や労働基準など、考えさせられることも多く、興味深かった。」

個別インタビューの結果一覧表：

【記号説明：◎：アクティブ・ラーニングを行った。△：特にアクティブ・ラーニングはなかった。／：受講していない。】

学年	a)国際理解 A	b)世界のサイ エンス事情 II	c)言語と文化 フランス II	改善を希望する点
学生 A 2 年	◎	◎	◎	a)と c) に関して：いきなり個人の意見を言うのではなく、まず、グループ・ディスカッションをし、その後、グループの意見をまとめて発表する形式を望む。 b)に関して：ゲストスピーカーの講義を2つに分けてほしい。集中力が途切れるから。
学生 B 3 年	／	◎	◎	b)に関して：ゲストスピーカーの講義を前半と後半に分けてほしい。より熱心に講義を聞けると思う。また、後半の前に、考えるべき内容やクイズを提示してほしい。 c) に関して：dissertation 形式での発表とレポート作成を行う際、論じる内容の中に「フランスの例」「ヨーロッパの例」を入れて比較するような条件をつけるとよいと思う。フランス文化に接するよい機会なので、dissertation の形式以外のことも取り入れるようにすると、皆、自分でいろいろと調べると思う。
学生 C 4 年	◎	◎	／	a)に関して：グループ・ディスカッションをもっと取り入れてほしい。いろいろな学生と出会って「人間理解」を進めたいから。それがグローバル化社会でも役立つと感じられる。

インタビュー調査に応じてくれた3人の学生は、いずれも積極的に授業に参

加した優秀な学生であり、学生 B と学生 C は、クラスで毎回質問をしてくれた学生でもある。質問に関していえば、学生 A が改善を望む点（グループ・ディスカッションをしてから、グループの意見や質問を代表が報告する）は非常に重要であると思う。多くの学生が、いきなり人前で質問や意見の表明するのは難しいので、少人数のグループで意見交換をした後、グループの代表として発言することを望んでいることがよく理解できた。そうした形式を積み重ねることにより、必要なときに自ら意見を表明できるようになると思われる。早速、今年度からこうしたステップアップ方式を取り入れ、10 分間ほどのグループ・ディスカッションをできる限り取り入れるように努めている。また、授業の内容や進め方についても有益なフィードバックを3人の学生からもらった。その結果、次のように進めたいと考えている。「世界のサイエンス事情 II」においては、ゲストスピーカーの講義（約1時間）の途中で、考えるテーマやクイズをゲストから出していただき、学生たちの集中力が切れないような仕組みにする。「言語と文化 フランス II」においては、フランス式小論文（dissertation）の形式を練習する際に、フランスやヨーロッパでどのようなになっているのかを、学生たち自身に調べてもらう、ということである。優秀な学生たちからの提案は、教員にとって非常に貴重であると思う。今後の改善点として、シラバスにも反映させる予定である。具体的には、特に、「国際理解 A」のような100人を超えるクラスであっても、円滑にグループ・ディスカッションを行えるようなブレイクアウトセッションの組み方、あるいは他の方法を使ってグループをあらかじめ決めておくほうがいいのかなど、いくつかの方法を次年度、試してみたいと考えている。そのほかの点については、すでに少しずつ改善を始めている。

なお、個別インタビューの結果一覧表にも一部記載したが、学生たちは3人とも、筆者の授業を受講し、授業前の準備、授業の中でのアクティブ・ラーニング、授業後の課題への取り組みを通じて得た学習体験が、グローバル化社会において社会人として活躍するための実践的能力につながると感じている、という感想を述べてくれたことを最後に記しておきたい。

以上、学生たちからの率直な意見が聞けるインタビュー調査があつてこそ判

明した事項である。

結語にかえて

以上、まず、外国語科目としてのフランス語の授業におけるアクティブ・ラーニングについて科目別に説明したが、その際、上級レベルでは、「ディープ・アクティブ・ラーニング」の域に達していることがわかった。次に、講義科目である3つの言語文化科目におけるアクティブ・ラーニングの方法を、特に「国際理解 A」を中心として説明した。この科目においても、「ディープ・アクティブ・ラーニング」を学生たちが行ったと言えるだろう。最後に、講義科目である言語文化科目³⁰に関して、学生たちから得た「独自の授業実態アンケート」の結果について分析し、3人の学生への「個別インタビュー」の聞き取り調査で得られた内容、特に改善すべき点について3人の率直な意見を得ることができた。今後、具体的な実践方法の改善を進めたい。

* インタビュー聞き取り調査に協力してくれた3人の学生に心より感謝します。

³⁰ 学生たちとのやり取りやコミュニケーションが多く時間を占める語学演習とは異なり、講義科目である言語文化科目については、約6年前から少しずつアクティブ・ラーニングを取り入れてきたものの、学生たちがどのような捉え方をしているのかが明確ではなかったため、今回、独自アンケートとインタビューは「言語文化科目」に限定して実施した。語学演習の外国語科目についても、今後、独自アンケートと学生インタビューを実施したいと考えている。

Distance Learning under the COVID-19 Pandemic and Active Learning
—Based on the Standards for the Establishment of Universities, Media Class
Notification, and the Notice March 24, 2020 of MEXT—

YAMAMOTO Machiko

Abstract

Due to the Covid-19 pandemic, so-called online distance learning (simultaneous interactive and on-demand (providing videos or other materials)) using the Internet has been conducted at universities. Since before the COVID-19 pandemic, 90 hours of study time is required for a 2-credit lecture or seminar according to the Standards for Establishment of Universities. In response to the COVID-19 pandemic, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has reaffirmed the necessity of securing study hours in distance learning. In addition, although media classes have traditionally been allowed in the Media Class Notification following the Standards for the Establishment of Universities, the MEXT notice dated March 24, 2020 and its Q&A confirmed the necessity of having educational effects equivalent to simultaneous interview classes. In such active learning in distance learning, it is important to provide opportunities for learning inside the classroom, assignments and question-and-answer sessions outside the classroom, and exchange of opinions among students, assuming that cyberspace is the "classroom". In this kind of active learning in distance learning, it is important to provide opportunities for learning in the classroom, assignments and question-and-answer sessions outside the classroom, and the exchange of opinions among students, assuming that cyberspace is the "classroom". In the future, even if the COVID-19 epidemic passes, it will be necessary to design curricula that can realize active learning and cultivate "the ability to continue learning throughout one's life and to think independently" by combining various teaching methods, including remote classes.

Keywords

Distance Learning, Active Learning, Standards for the Establishment of Universities, Media Class Notification, "Notice Regarding the Start of Classes at Universities, etc., in the 2020 Academic Year" of MEXT

Table of Contents

Introduction

I Standards for the Establishment of Universities, Media Class Notification, and MEXT Notification in Response to the COVID-19 Pandemic

II Distance Learning and Active Learning in the COVID-19 Pandemic

Conclusion

Practices of Active Learning in Basic Seminar Class for freshmen
— The design and mechanism for the first year education —

KONISHI Yukio

Abstract

In this paper, a new challenging concepted classes titled “General Basic Seminar Class” for the first-year students conducted by Center for Education in General Studies of Konan University will be examined in the aspect of how it is designed for using Active Learning skills. This new concepted seminar class has very interesting structure which is that students were mixed from various faculty in order to give students a chance to meet other students from different background. This is a kind of experience for them to put themselves in a small-scaled society like circumstance in the classroom. Under this circumstance, students must develop certain skills and capabilities for communicating to each other and building a team which is nowadays strongly required from the society. I will first, discuss what is the expectation of the bachelor quality and basic skills and capabilities are needed at the university education level. Then how this seminar class is designed to exercise Active learning and how to nurture those skills in the project-based course and how it can be developed the abilities for individual students for those skills.

Keywords

Active learning, University first year education, Social skills

Table of Contents

Introduction

I What is social expectation from the Society

II Outline of the Basic Design of the course

III How it works

Conclusion

Practices and Issues of Active Learning in Career Education
—A Case Study of a First-Year Career Education Course—

CHIBA Mihoko

Abstract

The purpose of this paper is to review the background of career education in Japan, and to examine the educational effects, issues, and suggestions for the future through a case study of the introduction of active learning in career education at our university. Specifically, we take up a case study of a career education course for first-year students and discuss the class design as an active learning type class, the changes and innovations in the class structure due to the change in implementation from face-to-face to online due to COVID-19, and the issues that have arisen in through practice. To verify the effectiveness of this course, an interview survey was conducted with students who had taken it. As a result of the interview survey, it was suggested that this course improved communication skills and other skills related to basic and general abilities for career education. On the other hand, in both online and face-to-face group work, it was suggested that there was a bias in the division of work within the group, which presents a challenge for the future.

Keywords

Career Education, First-Year Education, Active Learning, Online Learning

Table of Contents

Introduction

I Outline of the Basic Career Design Class

II Survey Methodology

III Result of survey and study

Conclusion and suggestions

La pratique de l'apprentissage actif et ses implications
– à partir de deux perspectives : enseignement des langues étrangères
et enseignement de la civilisation et de la citoyenneté globale –

NAKAMURA Noriko

Résumé

Cet article a pour but d'expliquer les objectifs et les méthodes de l'« apprentissage actif » que nous pratiquons dans nos cours de langue étrangère (cours de français en l'occurrence) et dans nos cours de civilisation et de citoyenneté globale (cours magistraux) à l'Université Konan, et aussi de clarifier les effets positifs de cet apprentissage ainsi que les points à améliorer. Tout d'abord, nous présenterons les exercices pratiqués dans nos cours de français langue étrangère, et nous parlerons aussi de notre cours de grammaire, dans lequel il est difficile de mettre en œuvre l'apprentissage actif. Ensuite, nous traiterons des méthodes d'apprentissage actif pratiquées dans le cadre de nos cours magistraux portant sur la civilisation et la citoyenneté globale, cours dans lesquels les étudiants ne font pas d'exercices linguistiques. Enfin, sur la base des résultats de questionnaires originaux effectués dans nos cours magistraux, et grâce aux réactions et aux remarques que nous avons pu recueillir à travers quelques entretiens individuels avec trois étudiants, nous nous interrogerons sur la validité et l'efficacité de ces pratiques, et nous préciserons les points à améliorer. Nous avons pu constater qu'à travers ces cours portant sur la civilisation et la citoyenneté globale (cours magistraux) et appuyés sur les méthodes de l'apprentissage actif, les étudiants avaient le sentiment que les expériences d'apprentissage acquises par le biais de l'apprentissage préalable, des invitations à l'apprentissage actif en classe et des devoirs post-classe mèneraient à des compétences pratiques leur permettant de participer activement à la société dans un avenir proche.

Mots-clés

apprentissage actif, cours de langue étrangère, cours magistraux, extériorisation du processus cognitif, centration sur l'apprenant, pédagogie du projet

Plan

Introduction

I « Apprentissage actif » dans nos cours de langue étrangère

II « Apprentissage actif » dans nos cours magistraux portant sur la civilisation et la citoyenneté globale

III La validité et l'efficacité des pratiques dans nos cours magistraux à travers les enquêtes et les interviews

En guise de conclusion

研究者紹介（執筆順）

山本真知子（甲南大学法学部 教授）

小西 幸男（甲南大学共通教育センター 准教授）

千葉美保子（甲南大学共通教育センター 講師）

中村 典子（甲南大学国際言語文化センター 教授）

2022年(令和4年)3月15日 発行

甲南大学総合研究所

神戸市東灘区岡本8丁目9番1号（〒658-8501）

（非売品）