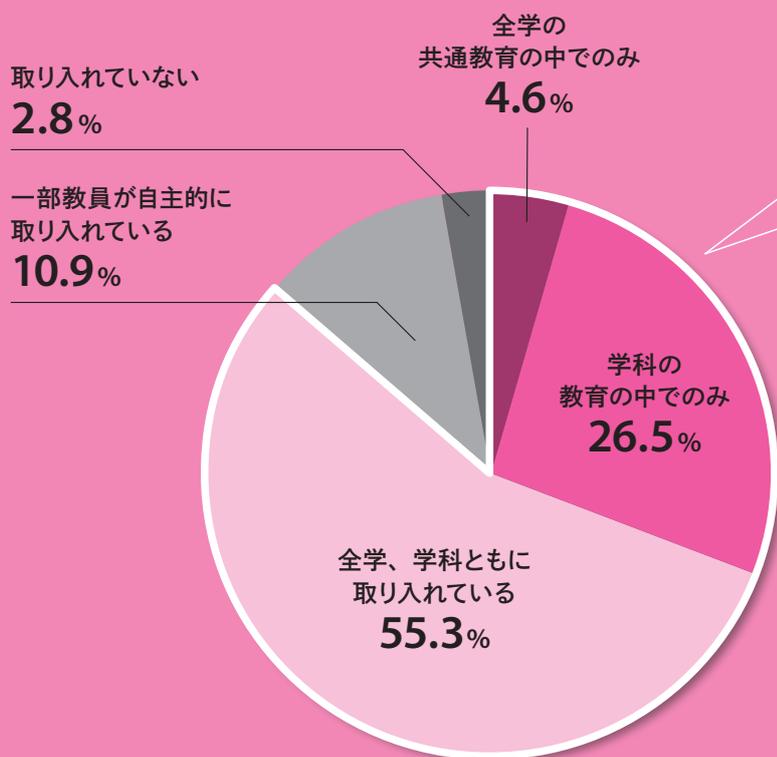


特集

主体的な学習を 各大学の取り組み 学生の実態

主体的な学習を促す教育の導入状況



8割超が
組織的に導入

* P.6 図1の縦軸の数値をグラフ化
出典/日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所 共同調査「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」(2013)より

促す 状況と

2012年8月、文部科学省中央教育審議会から「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(答申)が発表されてから、各大学の教学改革に向けた取り組みに注目が集まっている。実際、学生の主体性を引き出し、学生が自ら学びに取り組むことを促す教育を組織的に導入する大学・学科は8割超に及ぶ(左下図)。今号では、大学の教学改革の進行状況について全国規模で行った調査結果の速報をお伝えするとともに、学生が能動的に参加するタイプの授業をどう受け止めているのか、そして、そうした授業には効果が見られるのかを大学生の座談会と調査結果から分析し、今後の教学改革の方向性を考えていく。

1 学生の主体性を引き出す教育を、全国の大学はどの程度取り入れているのか。

この春に行った全国の大学への調査結果から、学生の主体性を引き出す教育に、組織としてカリキュラムレベルでどのように取り組んでいるのかという点を中心に報告する。

▶▶▶ P.4 調査の意義および目的 ▶▶▶ P.6 調査速報

2 学生は、大学の取り組みをどのように受け止め、学習に取り組んでいるのか。

大学は学生が能動的に授業に参加できるように工夫しているが、学生はそうした主体的な学習を促す授業や教員からの働き掛けをどのように受け止めているのか。6人の大学生に話し合ってもらった。

▶▶▶ P.12 大学生座談会

3 主体的な学習を促す授業は、学生にどのような可能性をもたらすのか。

主体的な学習を促す授業は学生にどのような影響を与えるのか。その経験の積み重ねが、学ぶ姿勢や学習時間、学習効果などにもたらす可能性について、大学生の実態調査の分析から明らかにする。

▶▶▶ P.18 調査報告

「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」速報

2012年8月、文部科学省中央教育審議会から

「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(答申)が出され、

「主体的な学修を促す学士課程教育の質的転換」の必要性が言及された。

教学改革の機運が高まる中、日本高等教育開発協会(JAED)と

ベネッセ教育総合研究所(旧ベネッセ教育研究開発センター)の共同調査により、

全国の大学におけるカリキュラムの構築方法、主体的な学習を促すカリキュラムの状況などに関する調査を

2013年2~3月に実施した。今号では、その結果の一部を報告する。

調査の意義および目的

学生の主体的な学びを促す 大学教育改革の現状に迫る

日本高等教育開発協会会長

川島啓二(国立教育政策研究所高等教育研究部長)

「主体的な学び」の観点で 教学マネジメントの状況を調査

近年の日本における大学教育改革の最も重要な課題は、学士課程教育の体系化・構造化です。文部科学省中央教育審議会が2008年12月に発表した「学士課程教育の構築に向けて」(答申)では、学士課程教育における方針の明確化として、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーといった方針の策定と公開が各大学に求められること、ディプロマ・ポリシーに基づいて教育課程の編成や学

習評価が進められることの重要性がうたわれました。

学生により教育を提供していくための基本的な方針となるカリキュラム・ポリシーについても、順次性のある体系的な教育課程編成や単位制度の実質化が強調されましたが、多くの大学でのカリキュラムの改革や体系性を意識したマネジメントは具体性がまだまだ乏しい状況です。

このような状況の中で、2012年8月には、中央教育審議会から「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(答申)が出され、先の「学士課程教育の構築に向けて」(答



かわしま・けいじ

◎1954年生まれ。京都大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。専門は高等教育論・教育行政学。芦屋大学助教授、国立教育政策研究所教育経営研究部高等教育研究室長を経て現職。日本高等教育開発協会会長、大学教育学会常任理事、初年次教育学会理事。

申)で挙げられた課題を実現していくための具体的方策が述べられました。学生の学修時間の確保を始点とし、学生の主体的な学びを促していくためのさまざまな方策です。

学生の主体的な学びを考えるとき

には、主体的な学習を促す授業手法やカリキュラム上の工夫がどのように取り入れられているかに加えて、教育課程の体系化と全学的な教学マネジメントの確立が不可欠です。それらが、各大学においてどの程度意識化され、実現されているのかを具体的に調査することが、今回の「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」の目的です。

学生の到達目標からカリキュラムをデザインする

これまでに実施されたカリキュラムに関する調査と比べて、今回の調査がユニークなのは、「カリキュラムがどのような考え方に基づいて変化していったのか」を尋ねている点にあります。

これまでのカリキュラム研究のアプローチは、現代的課題に対応した教養教育の改革や、教養教育と専門教育をつなぐ科目配置のあり方といった視点からのものでした。つまり、基本的にはカリキュラムのスコープ（領域）とシーケンス（配列）という枠組みに基づくものが多かったように思います。

しかし、今回の調査では、カリキュラムにどのような科目を配置しているかだけではなく、ディプロマ・ポリシーを実質化するために、あるいは教学をめぐるさまざまな諸条件に対応するために、いかにカリキュラムを構成し直していったのかというダイナミックな観点が加えられています。すなわち、学生の到達目標を出発点に、大学がどれだけ自覚を持ってカリキュラムをデザインしているのかを尋ねたのです。

また、調査対象は国公立大学の

全5,196学科におよび、過去に例がない大規模な学科単位での調査となりました。調査の回答率は約46%となりましたが、調査時期が年度末であったことを考えると、高い数値だと思われる。それだけ、教学マネジメントの確立は、各大学にとって関心の高いテーマであり、また、この調査が提起する「カリキュラムデザイン」というメッセージに共感してくれたのだと感じています。

学生は学びを俯瞰する「地図」を持っているか？

学生の主体的な学びを促すためには、アクティブラーニングの手法を取り入れるなど、個々の授業の教授法を改善することはもちろん必要です。しかし、それだけにとどまらず、学生がカリキュラム全体を見渡せるようになっていくことも求められます。

学生にとって、自分は今、学びの階梯の中でどのあたりの位置にいるのが俯瞰できるようになっていることが大変重要なのです。つまり、自分の履修する授業の位置付け、自分が歩んできた学びの道のり、自分は今どこにいて、これからどこに向かおうとし、次は何をすればよいか分かる。そうした「地図」としてのカリキュラムがあってこそ、主体的に学ぶ力はより確かなものになるでしょう。

このことは、従来、「基礎から応用へ」といった教育内容の程度を示す考え方でまとめられてきました。しかし、今日求められているのは、学習の結果、学生に何を獲得させ、その獲得の積み重ねの結果としてどのような人材を育成しようとしているのか、その明確な道程を示すことな

のです。

そうした地図の役割を自覚してカリキュラムを組む大学は、これまでは決して多くはありませんでした。しかし、カリキュラムを学生の学習体験と到達目標の組み合わせによる成長の設計図と考えるならば、学習体験によって学生がどう成長していったかという観点は欠かせませんし、その観点があればカリキュラムを大胆にデザインするダイナミズムが生まれるはずです。

大学のビジョンを実現する具体的な支援を展開したい

とはいえ、教学改革の必要性を感じながらも、そのビジョンを実現するための「HOW」を見いだすのは容易ではありません。また、個別の授業をとっても、「主体的な学びにはアクティブラーニングが有効だ」といわれても、実際に誰がどうやって進めるのか、参考となる具体的な方法論が整理されることなく、あちこちで叢生しているのが現状でしょう。

質の高い大学教育を組織的に展開していくためには、整合性のあるビジョンを提示するのみならず、期待する成果に至るためのプロセスと方法を組織的に確立・実行していくことが不可欠です。

日本高等教育開発協会（*）では、FD（ファカルティ・ディベロップメント）マップなどの自己点検ツールの開発、FD支援の専門的知識やスキルを持つファカルティ・ディベロッパーの育成など実践的方法の開発を進めています。今回の調査も、新しい社会に対応した高等教育への転換への支援の一つとなることを希望しています。

*日本高等教育開発協会（JAED）の詳細はウェブサイトをご覧ください。 <http://jaed.jp/jaedweb/>

主体的な学習を促すカリキュラムの現状は どうなっているのか

日本高等教育開発協会正会員

山田剛史 (愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室准教授)



やまだ・つよし

◎1977年生まれ。神戸大学大学院総合人間科学研究科博士後期課程修了。博士(学術)。高等教育開発者。専門は青年心理学(大学生論、自己形成論)、大学教育学(高等教育アセスメント、教授・学習研究、FD)。島根大学教育開発センター准教授を経て2011年4月から現職。

■「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」調査概要

調査元/日本高等教育開発協会(JAED)、ベネッセ教育総合研究所の共同調査
 実施時期/2013年2~3月
 調査票配布先/全国・国公立大学学科長 全5,196学科
 回収数/2,376学科
 回収率/45.7%

主体的な学習を促すためのカリキュラムの組織的な導入状況

約8割の学科で導入済み 効果は道半ば

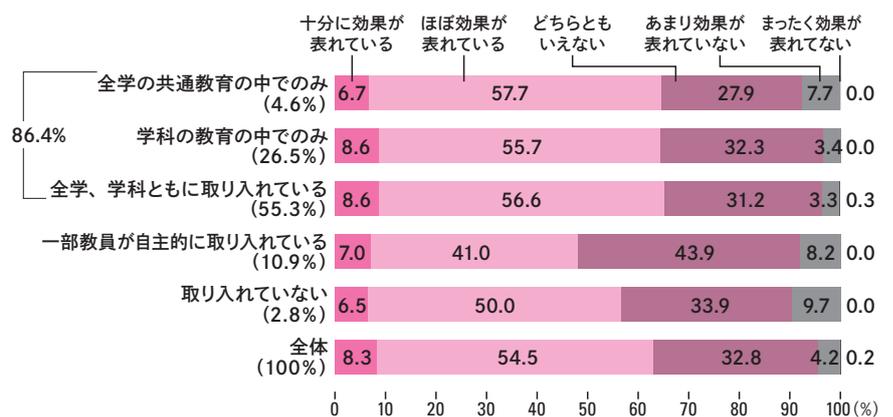
学生の主体的な学習を促すカリキュラムの組織的な導入状況は、「全学、学科ともに取り入れている」が最も高く、次いで「学科の教育の中でのみ」だった(図1)。全学共通教育・専門教育で、主体的な学習を促進するための取り組みを組織的に取り入れているのは、合計すると86.4%となる。一方、「一部教員が自主的に取り入れている」「取り入れていない」は合わせて1割強あり、組織的に導入されていないケースも示された。

次に、組織的な導入状況と現行のカリキュラムの効果の関連性を見る。

「一部教員が自主的に取り入れている」と回答した学科の効果は、他に比べて全体平均より低めとなっている。組織的な教育改革の重要性がうたわれて久しいが、この結果からも

一部教員による取り組みが問題であると示された。また、全体で「どちらともいえない」が約3分の1あることから、改革の成果は十分ではないことがうかがえる。

図1 組織的な取り組みの導入状況×効果が表れているか



主体的な学習を促すための具体的な取り組み内容

プレゼンは必須 全学と学科で相互補完

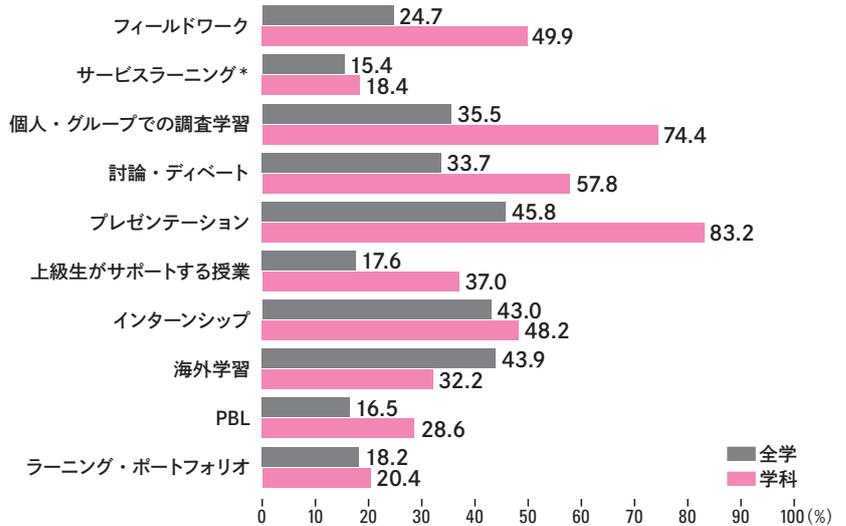
全学共通（教養）教育と学科の（専門）教育で、主体的な学習を促すためにどのような教育方法を行っているかを聞いた（図2）。全学、学科の両方で最も高かった方法は、「プレゼンテーション」（全学45.8%、学科83.2%）、続いて、学科では「個人・グループでの調査学習」「討論・ディベート」、全学では「海外学習」「インターンシップ」だ。

学科では、調査や討論を土台に最終的にプレゼンテーションを行う場合が多く、これら三つの教育方法は特に有効だと捉えている。全学的には、国際交流やキャリア関連など、

準正課教育的要素の強い取り組みが関連部署を中心に実施されていることが推察される。全学と学部・学科と

で異なるタイプの教育方法を取り入れ、相互補完的に主体的な学習を促進しようとする方向性が垣間見える。

図2 それぞれの取り組みを取り入れているか（全学・学科）



*サービスラーニングとは、大学で学んだ知識を活かして実施する社会奉仕活動

主体的な学習を促すための施設・設備等の導入・準備状況

約半数で教室環境を整備 人員配置は低調

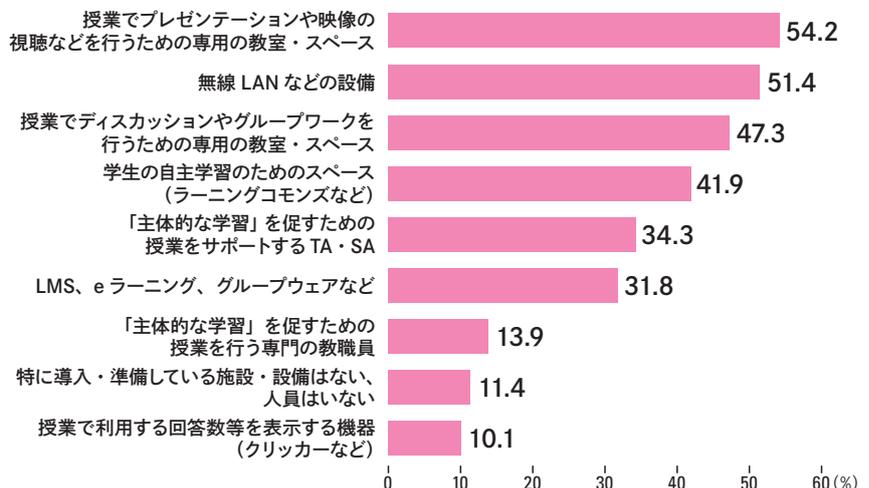
主体的な学習を促すためには、教育方法の整備・改善に加えて、それらを可能にするための学習環境の整備も重要だ。図3では、代表的な教育・学習環境の導入・準備率を示した。

最も高かったのは「授業でプレゼンテーションなどを行うための専用の教室・スペース」で、過半数で導入されていた。「授業でディスカッションやグループワークを行うための専用の教室・スペース」も導入率は高く、図2の実施率と併せて見ると、アクティブラーニングスペースの確保は重要施策の一つといえる。

近年、急速に整備が進められているラーニングcommonsなどの自主学習スペースも41.9%と高い。学習環

境の導入が主体的な学習の促進にどのように寄与しているかを検証することも重要な課題だ。

図3 施設・設備や人員について導入・準備しているもの（複数学部共用を含む）



主体的な学習を促すための教員の指導力向上の取り組み

FDの中心は依然、講演型実践型のFDは低調

学習環境の整備、教育方法の導入と併せて重要なのは、教員の指導力向上だ。学習環境が整備されていても、教員の指導力が伴わなければ十分に活かすことはできない。

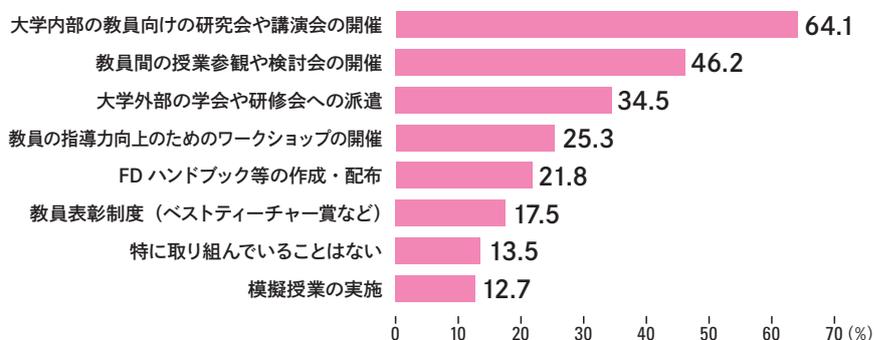
代表的なFDの実施状況を図4に示した。最も高かったのは「大学内部の教員向けの研究会や講演会の開催」で、続いて「教員間の授業参観や検討会の開催」「大学外部の学会や研修会への派遣」だった。学士課程答申（2008）を始め、一方向型の研

修会や講演会への偏りが指摘されて久しいが、実演を含む双方向型のFDは依然、低調だといえる。話を聞くだけで教育力を向上させるのは難しい。目的に応じてさまざまな方法

を実施することが期待される。

また、本設問で取り上げた7つの取り組みの平均選択数は2.2だった。数量の問題ではないが、依然、踏み込みが浅いようにも思われる。

図4 教員の指導力向上の取り組みとして組織的に実施しているもの



学習効果を高めるためのカリキュラムの工夫

CAP制、履修モデルは定着LP、ナンバリングは4分の1

学習の効果を組織として高めていく上で重要になるのが、カリキュラムやそれに付随する各種制度（仕組み）である。

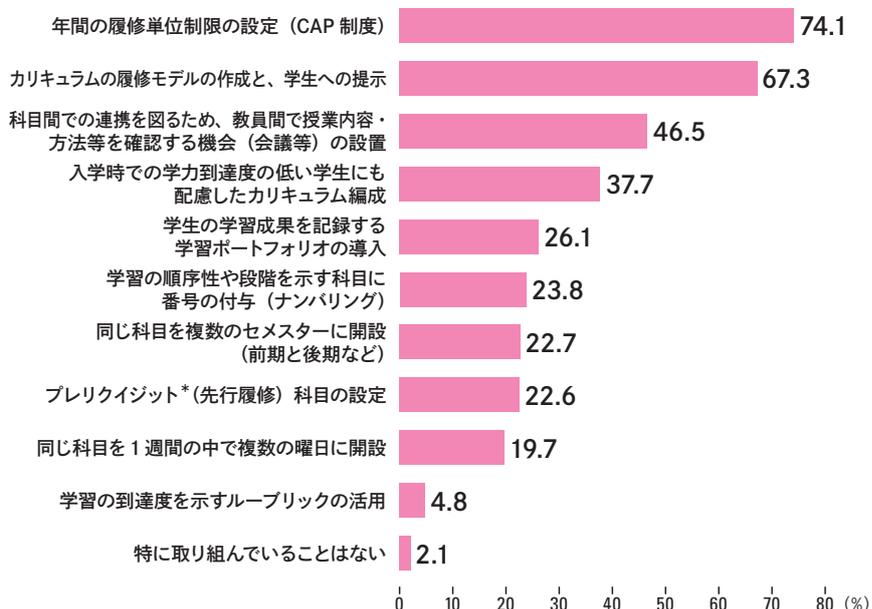
図5は、近年注目されている制度を中心に10項目を設定し、その実施率をみたものである。最も高かったのは「年間の履修単位制限の設定（CAP制度）」で、約4分の3の組織が導入している。次いで「履修モデルの作成と学生への提示」が7割弱と高い。これらは比較的以前より用いられている方法で、ある程度定着しつつあるといえる。

一方、現代的な教育課題に対応するために推奨されている方法について、「学習ポートフォリオ（LP）」や「ナ

ンバリング」は約4分の1、「先行履修」や「同一科目複数開講」は約5分の1の組織が導入している。カ

リキュラムレベルでの「ルーブリック」の導入は5%未満だった。なお、平均選択数は全10項目中3.5だった。

図5 学習効果を高めるためのカリキュラムの工夫として実施しているもの



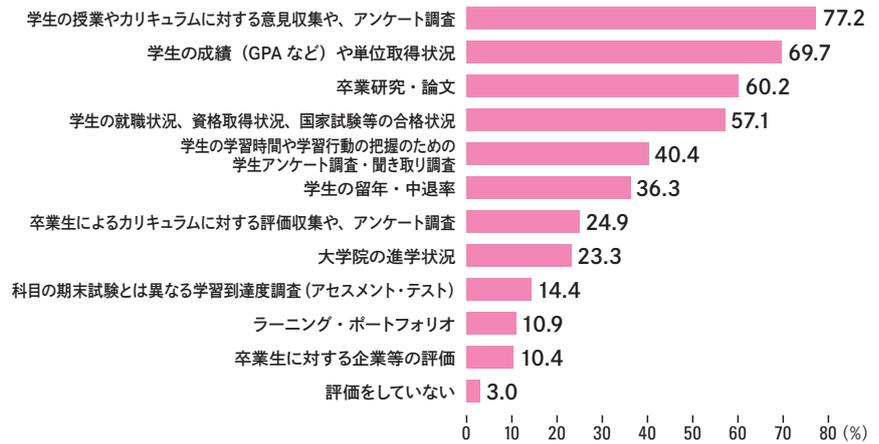
*プレクイジットとは、ある科目を履修する場合、それよりも前に指定された別の科目の単位修得を必要とすること

カリキュラムの評価指標

授業評価アンケートが中心 卒業生・学外者評価は低調

カリキュラムの評価方法をたずねたのが図6だ。「学生の授業やカリキュラムに対する意見収集や、アンケート調査」と一般的な指標が最も高く、一方、卒業生による評価や卒業生に対する企業等の評価など、卒業後のフォローは弱い。大学教育の成果は卒業後の社会生活を営む中で再評価される。中長期的な評価方法の確立が重要課題の一つと思われる。

図6 カリキュラムの成果や効果を評価するために参考になっている指標



カリキュラム改訂の内容やプロセスにおいて重視した点

約9割の学科でDPを重視 民主的な合意形成を重視

カリキュラム改訂の際、どのような点を重視したのか。「整合性」「運用のしやすさ」「意見の反映」の三つの観点に分けて見ていく (図7)。

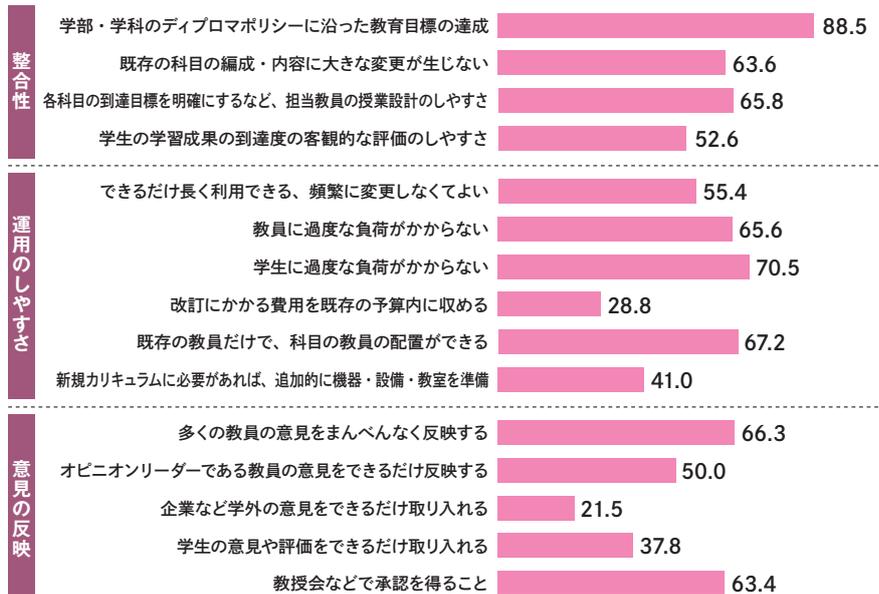
「整合性」で最も高かったのは「学部・学科のディプロマポリシー (DP) に沿った教育目標の達成」が9割近い組織において重視され、全15項目中でも最も高い割合だった。学生が獲得すべき能力の方針を示すディプロマポリシーの策定、それら能力の獲得に向けたカリキュラムの改訂が、近年の教育改革の主要事項としてすえられている。この結果から、こうした取り組みが大半の大学に浸透していることが示された。

「運用のしやすさ」では、「学生や教員に過度な負荷がかからない」こと、「既存の教員で配置可能なこと」

が高かった。相次ぐカリキュラム改革やその背景にある学生獲得を意図した学部・学科の改組は、学生・教職員に多くの負荷を生じさせている。

しかし、そのために新たな教員を獲得したり、教員の入れ替えをしたりすることは現実的に極めて困難である。こうした制約を踏まえることが

図7 カリキュラム改訂の内容やプロセスにおいてどの程度重視したか



注1) 4段階評価のうち、「とても重視」「やや重視」の合計 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 (%)

運用上重要な事項として認識されていた。

「意見の反映」で高かったのは、「多くの教員の意見をまんべんなく反映すること」「教授会などで承認を得る

こと」だ。多くの組織において、民主的な合意形成の方法に則ってカリキュラム改訂に臨んでいることが分かる。一方、学生の意見や企業など学外の意見の取り入れに関する重視

度は低い。先のカリキュラム評価において学生の意見を聴取する方法が最も多く採用されていたが、実際のカリキュラム改訂においてはあまり重要視されていないことが示された。

現在のカリキュラムの運用上の課題

学生の力量不足、教員業績評価システム、負担感を問題視

カリキュラム運用上の課題として何が強く意識されているのか。ここでは、「授業設計・担当教員の理解」「カリキュラム内容・学習成果」「見直し・運用の持続性」「主体的な学習」の四つの観点に分けて見ていく(図8)。

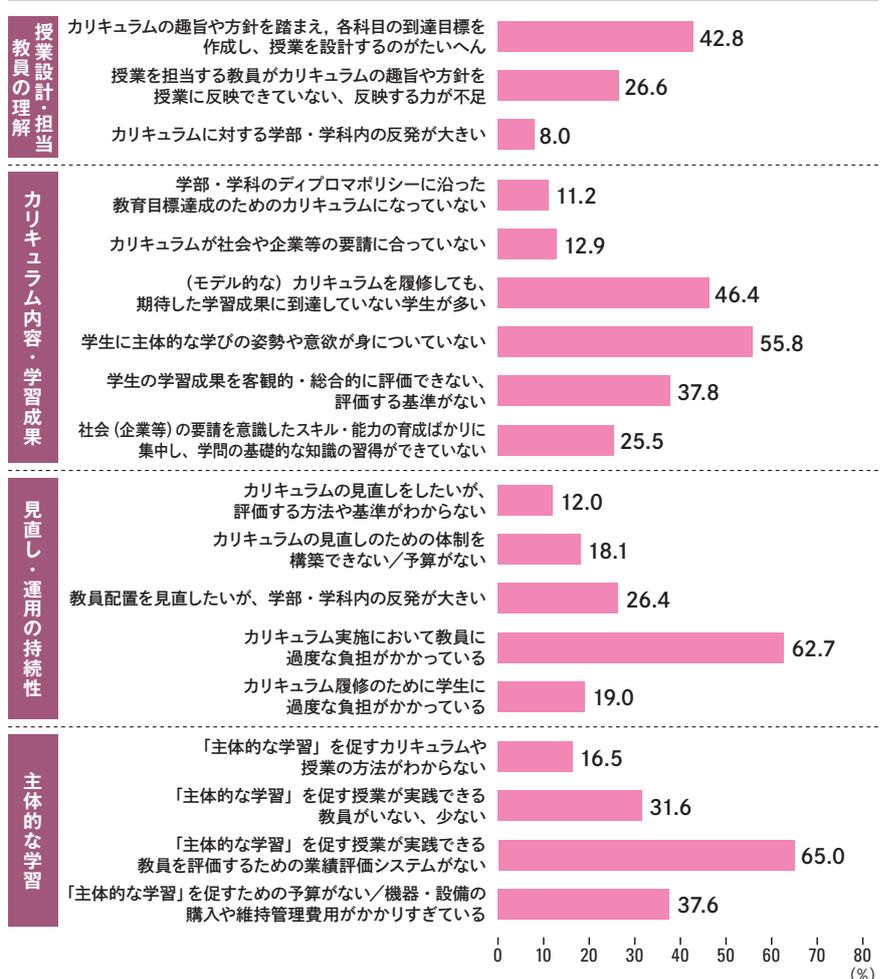
「授業設計・担当教員の理解」で高かったのは「カリキュラムの趣旨や方針を踏まえ、各科目の到達目標を作成し、授業を設計するのがたいへん」だ。組織が掲げる目標を個々の授業科目の到達目標と対応させるためのツール(カリキュラムマップやツリー、チェックリスト等)の導入や、シラバス作成(改善)に関する研修などを実施する機も増えてきており、課題克服のための取り組みが進められている。

「カリキュラム内容・学習成果」では、「学生に主体的な学びの姿勢や意欲が身につけていない」「期待した学習成果に到達していない学生が多い」と、学生の能力不足に帰属した課題が多く挙げられていた。ただし、そもそも、到達目標が所属機関の学生実態をどの程度踏まえたものになっているのか、どのような根拠に基づいてそのように判断・評価されているのかといった視点も考慮する必要がある。

「見直し・運用の持続性」では、「教員の過度な負担」が相対的に高い値で示された。負担の内容は、具体的にどのようなものなのか、制度や体制、予算や人員などによってある程度克服可能なのかなど、詳細を明らかにしていくことが求められる。

「主体的な学習」で高かったのは「教員業績評価システムがないこと」であり、全18項目中最も高かった。予算や人員の不足についても3割強存在し、これらの問題は学士課程答申でも指摘されているが、依然として重要な課題として認識されている。

図8 カリキュラム運用上の課題であてはまるもの



注1) 4段階評価のうち、「よくあてはまる」「ややあてはまる」の合計

現在のカリキュラムの特徴 (タイプ)

汎用的能力を意識したカリキュラムは約3割

最後にカリキュラムの特徴について取り上げる。本調査では、三つの観点に各二つの選択肢を設け (①知識-経験、②専門的能力-汎用的能力、③自由選択-系統性)、現在のカリキュラムでどちらを重視しているかをたずねた。そのかけ合わせで8タイプを作成し、専門分野ごとの割合を示したのが図9である。

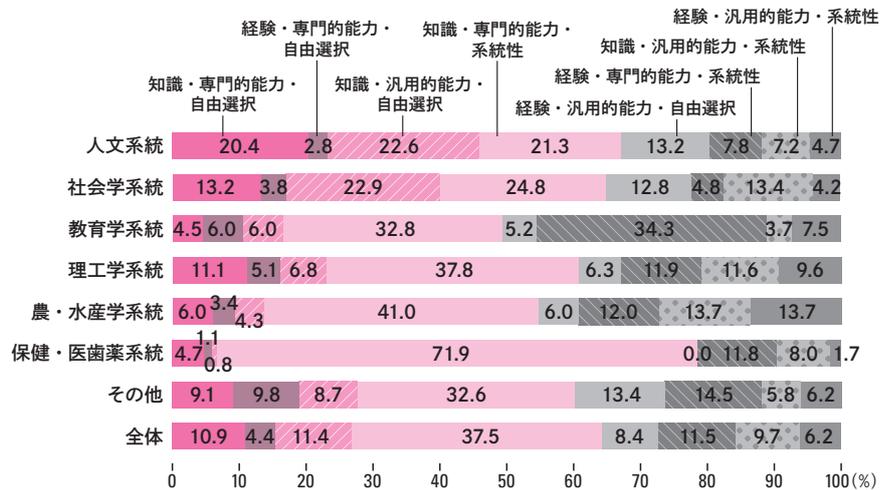
全体で最も重視されていたのは「知識・専門的能力・系統性」。育成対象の観点では、専門的能力重視が約6割、汎用的能力重視が約3割だった。比較できるデータがないため判断しづらいが、汎用的能力を意識したカリキュラム導入が進んでいるようだ。

専門分野別にみると、保健・医歯薬系統は「知識・専門的能力・系統性」が圧倒的に高い。これはモデル・コア・

カリキュラムなど医療系の特色によるところが大きい。教育学系統は医療系同様、専門的能力と系統性を重視するが、知識より経験を重視する割合が高い。理工学系統は平均的なカリキュラムの特徴分布を示している。農・水産学系統は「経験・汎用的能力・系統性」が他に比べて高い。

このタイプは今後、他分野でも重要になるだろう。人文・社会学系統は「知識・汎用的能力・自由選択」の割合が相対的に高く、クラスサイズも相対的に大きいことから、当該分野におけるアクティブラーニング手法の導入・普及は急務の課題だと思われる。

図9 カリキュラムのタイプ (知識・経験×専門的能力・汎用的能力×自由選択・系統性)



まとめ~今後に向けて~

本調査では、カリキュラム改革と、アクティブラーニングの導入を中心に、改革の背景やプロセスなど「動的」な側面をとらえようと、調査を設計した。ただし、アクティブラーニングは主体的な学習を実現するための手段の一つにすぎず、学生に活動させることが即ち主体的な学習でもない。学生が受動的に活動させられているのであれば、一見活動的に見え

ても主体的とはいえない。「主体的な学習とは何か」という問題を、今後さらに探究していきたい。

本稿は、調査の全体像をつかむために、可能な限り網羅的に項目を取り上げた。専門分野など属性による違いやクロス集計などによる個別的・具体的な結果には触れられなかったが、今後、さまざまな形で結果を公表し、カリキュラム改革・改善の参

考になる知見を提供していきたい。

また、現在、今回の定量調査を基に、代表的と思われる大学により深くカリキュラム改革のプロセスや成功要因、課題の克服方法をたずねるインタビュー調査を順次実施している。この定性調査結果を含めた最終報告は、来年3月に行う予定であるので期待していただきたい。

本調査の結果速報は 2013 年9月に、報告書は 2014 年3月に公表予定です。いずれの報告書も発刊後、ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室のウェブサイトでもご覧いただけます。
<http://berd.benesse.jp/koutou/>

「主体的な学習を促す授業」は 学生にどう捉えられているか

「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査」の結果では、「主体的な学習を促す取り組み」は8割超の大学が組織的に取り入れていることが分かった。こうした取り組みは、教室内では「能動的な学生の参加」を前提とする授業となるため、講義とは異なる形式となる。このような「(教員にとっての) 主体的な学習を促す授業 = (学生にとっての) 能動的参加型授業」を、学生はどのような意識で受け、その成果を感じているのだろうか。こうした授業を履修して、さまざまな思いを持っているという大学生男女6人に率直に語ってもらった。

高校時代の経験の有無、大学3年生の体験の振り返り

グループワークや議論、発表 をする授業を高校時代に体験

—まず、高校時代にグループワークやディスカッション、発表をするような授業を受けたことがありますか。

マイコ 「総合的な学習の時間」で、グループごとに一つのテーマを調べてレポートにまとめました。メンバーで記録や撮影などの役割を分担し、協力して作業を進めました。

ヒトミ 情報の授業では、職業調べに、3人のグループで取り組みました。調べた結果はプレゼンテーションソフト（以下、プレゼンソフト）でまとめ、学級で発表しました。

ミナコ 私も情報の授業で、自分が将来やりたいことをまとめ、プレゼンソフトでスライドを作り、3分間の発表をしました。個人で取り組む課題で、グループワークではありませんでしたが、みんなで講評する時間がありました。

タツヤ 僕も同じく情報の授業で、自分の興味のあるテーマを調べて発表しました。

ミドリ 授業ではありませんが、修学旅行の事前学習で、グループで訪問先について調べました。

トモヤ 僕は、高校よりも中学校の「総合的な学習の時間」の方が、グループで調べたり、発表したりする機会が多くありました。

1年生からの断続的な グループワークで力が付いた

—皆さん、高校時代に調べ学習や「総合的な学習の時間」での経験があるようですね。次に、3年生の方は、大学の能動的参加型授業のよい点、気になる点を教えてください。

マイコ 2年生の選択必修科目だった基礎演習では、ホームページの制作に必要な知識と技術を学び、並行して実際にホームページを作りました。提出期限は厳守で、作品は一つひとつ、みんなの前で講評をされるという厳しい授業でした。しかし、授業で多くを学びました。

まず、ホームページは自分1人で制作するのですが、コンテンツは4

人グループで作りました。企業へのインタビューや写真撮影を4人で分担して行ったのです。素材が同じであっても表現の仕方はメンバーによって異なり、出来た作品を見比べると、自分にはない発想や表現方法に気付かされることがしばしばありました。また、メンバーで「こうしたらもっと分かりやすい」など、アドバイスをし合ったことは大きな刺激や気付きになりました。1年間で30人ほどを取材し、画像や文章を作り、さらにそれをホームページに組んで……と、どれもが初めての経験で、中身の濃い授業でした。

—グループワークが頻繁にあったようですが、順調に進みましたか。

マイコ 私の所属学部では、入学時から断続的に、何らかの授業でグループワークが行われます。例えば、1年生前期には、グループで学部の先輩に話を聞き、レポートにまとめる課題がありました。グループは学籍番号で自動的に決まるため、それまで話したことがない学生と協力して作業をする機会がたくさんあります。

参加者

*名前は仮名

タツヤ

能動的参加型授業への評価は **低**
興味を持ったことは自主的に学習 **する**
趣味は読書で、最近は哲学の入門書を読み漁っている。首都大学東京の1年生（文系）



トモヤ

能動的参加型授業への評価は **中**
興味を持ったことは自主的に学習 **する**
国際問題を研究するサークルに入っていた。中央大学の3年生（文系）



ミドリ

能動的参加型授業への評価は **高**
興味を持ったことは自主的に学習 **しない**
全学応援団チアリーダー部に所属。東京農業大学の1年生（理系）



マイコ

能動的参加型授業への評価は **中**
興味を持ったことは自主的に学習 **する**
エリアワンセグを放送する作業に熱中。専修大学の3年生（文理融合系）



ヒトミ

能動的参加型授業への評価は **高**
興味を持ったことは自主的に学習 **する**
体を動かすのが好きで、バドミントンサークルで活動中。東洋大学の1年生（文理融合系）



ミナコ

能動的参加型授業への評価は **中**
興味を持ったことは授業に関連するなら自主的に学習 **する**
町歩きのサークルに入っている。明治大学の2年生（文系）



だから、グループワークに慣れている学生が比較的多いのだと思います。

自分たちで取材先を決定、交渉も行う厳しさと達成感

トモヤ 僕の通う大学には、複数学部混合のゼミ形式の授業があり、2年生から履修できます。所属学部のゼミは3年生からなので、僕は2年生からゼミで学びたいと思い、複数

学部混合のゼミを履修しています。

授業では、グループごとにテーマを決め、自治体や企業を訪問して取材し、問題点を分析し、政策提言を考えます。実はいちばん大変なのは、取材先が決まるまでです。テーマに適した取材先を自分たちで探し出し、電話やメールでコンタクトを取って訪問の予約を取り付け、質問内容を考えて依頼状を送ります。取材を依頼した企業からなかなか返事をもら

えず、期日直前に断られ、慌てて別の企業を探したこともありました。グループ内で分担して作業を進めていますが、授業時間だけでは期日までに終わらないため、空き時間に自主的によく集まっています。大変ですが、充実感や達成感も大きい授業です。特に、白熱した議論の後でみんなの意見がまとまったり、他の学生の考えを理解して自分の考えが広がったりした時に面白さを感じます。

大学1年生で行われている能動的参加型授業のよい点と満足度

学生に活動が任される分ばらつきが大きい満足度

——1年生の方は大学に入学して3か月ほど経ちますが、能動的参加型の授業はありましたか。

ヒトミ 前期の必修科目の中で、4～5人が1グループになり、市内を散策し、プレゼンソフトでマップを作り、発表する授業がありました。散策のテーマは自由に設定でき、私のグループは市内の古墳を巡りました。グループのメンバーは全員が初対面で、最初は不安でしたが、授業を通して交流が深まり、友だちになりました。入学直後で友だちがまだ

少ない時だったので、よい機会を与えてもらったと思っています。

——ヒトミさんは高校時代にグループワークを経験していますが、高校時代のものとの違いを感じましたか。

ヒトミ 高校と大学とは、先生のかかわり方に違いがありました。高校では先生が丁寧にサポートしてくれましたが、大学の授業では活動がほとんどグループに委ねられていました。真面目に取り組まないと、他のグループから遅れてしまいます。私のグループでは、マップ作成時に「プレゼンソフトの使い方が分からないから、私には出来ない」と人任せにしようとするメンバーがいました。

そこで、「発表日までに作らないといけない。出来ないでは済まされない。みんなで協力しよう」と言い、プレゼンソフトの使い方を教えて、ページごとに分担して完成させました。

——グループワークではメンバーの協調性やチームワークが問われます。その点はどう思いますか。

ヒトミ 私たちのグループは比較的スムーズに話し合いが進んだので大変さは感じず、むしろ授業を楽しみにしていました。しかし、他グループでは、「話し合いがうまく進まない。一緒にいても楽しくないし、授業が好きではない」と言う人もいました。グループに任されることが多いだけ

に、授業の満足度はメンバー次第で大きく異なると思います。

授業では話し合いで精一杯 授業時間外にも自主的に集まる

——ミドリさんは理系学部ですが、能動的参加型の授業はありますか。

ミドリ 必修科目の中に、1グループ10人で、与えられたテーマの中から一つのテーマを選ぶ授業がありました。調べ、話し合い、プレゼンソフトで資料を作り、発表しました。入学直後に学科の先輩との交流会があり、この授業はほかのグループと違うテーマを選び、差をつけることがよい成績につながると聞きました。そこで、「他のグループと重ならないようにしよう」とグループで話し合い、結果、ややマイナーなテーマに決めました。また、効率的に進めようと、5人ずつの小グループに分けました。そのため、話し合いに入れないう学生はいません。

——先生とのかかわりはどうですか。

ミドリ 担当教員が各グループに1人いますが、最初に発表の日時を伝えられただけで、具体的な指導はほとんどありません。誰も研究の経験がないので、試行錯誤しながら取り組んでいます。授業中は話し合うだけで精一杯で、実際に調べる時間はありません。メールで連絡を取り合

い、空き時間や放課後に集まります。毎回、全員が集まるとは限らないので、決定事項や資料はインターネット上で共有しています。

関心のあるテーマなら 質問もできる

——2年生のミナコさんの学科では、1、2年生と連続でゼミ形式の授業があるそうですね。どんな内容ですか。

ミナコ 1クラス15人の専門の必修科目です。与えられた範囲の中から選んだテーマを、学生が個別に調べ、レジュメにまとめて発表し、議論をするというのが授業の流れです。

正直なところ、1年生の時はこの授業が退屈でした。発表後に質問が一つも出ず、議論が全く盛り上がりなかったからです。与えられた範囲が広く、学生が互いの研究テーマに興味を持てなかったからだと思います。最初は先生が学生を指名して無理にでも質問をさせ、とにかく議論をする雰囲気をつくった方がよかったのではないかと思います。

2年生の今受けているゼミは、形式は同じですが、興味のある分野によってクラス分けがされたので、どの学生の発表にも興味を持って、質問が出るようになりました。1人が質問をするとほかの学生も話しやすい雰囲気になり、次第に議論が盛り上

がるようになりました。私も積極的な気持ちになり、1年生の時に比べて授業の満足度が高まっています。

ディベートがかみ合わず 議論が深まらない

——タツヤさんは今、受けているゼミ形式の授業が面白くないようですが、どんな点が問題だと思いますか。

タツヤ 僕が受けているゼミ形式の授業は、1年生前期の必修科目です。希望のクラスを選択でき、僕は人文系のテーマを選びました。

アメリカの学者の著書をテキストとし、毎回、そこから一つの問題を取り上げ、4人のグループでディベートをします。議論には背景知識が必要となるため、グループが持ち回りで、その回の話題についてスライドにまとめて発表します。ほかの学生にも、テキストの該当箇所を読むなどの事前学習が求められています。

私を含め、人文系学問に興味があつて履修する学生が多いので、皆、きちんと予習してきます。ある程度、自分の考えがあつてディベートに臨むため、意見がぶつかり合うことも少なくありません。しかし、ディベートの技術が未熟なためか、互いに意見を主張するだけで議論が深まらず、物足りなさを感じています。

先生は基本的に学生に議論を委ねて見守っていますが、中立的な立場からディベートを引っ張る役割をしてくれたら、もっと有意義な議論になるのではないかと思います。

——皆さんのお話から、どの大学も1年生から能動的参加型の授業を行っていることが分かりました。学生に活動を委ねる分、授業の満足度がまちまちな点が課題のようです。



1年生3人、2年生1人、3年生2人の計6人が集まった。

能動的参加型授業を通して学んだこと、身に付いたこと

最も身に付いたのは リーダーシップと発言力

——能動的参加型授業を通して、どのような力が身に付きましたか。

トモヤ 複数学部混合のグループで研究を進める魅力は、何とんでも学部のゼミとは異なる視点が得られることです。他学部の学生の意見を聞くと、「そういう発想があるのか」と気付かされることが多く、考えの幅が広がりました。

ヒトミ グループでの役割は特に決めていませんでしたが、私がまとめ役になることがよくありました。自分の中にリーダーシップが育っているかもしれません。グループでぎくしゃくするのもしやなので、話し合いをまとめるために、みんなの意見をしっかり聞いていました。しかも、初対面の人たちばかりなので、協調性がかなり求められました。

マイコ 私の学部では1年生の時からグループワークがあり、学年が上がるごとに比率が高まります。学生は皆、その形式に慣れて、メンバーが替わっても自然にリーダーが決まるようになりました。ヒトミさんは、

これからリーダーとしてグループをまとめる機会が増えていくと思いますし、意識的に取り組んでいけば、みんなに慕われるリーダーシップが身に付くと思います。また、グループの中で自分の考えを述べられるようにしておかないと、結局、学習に参加できません。1年生の時期に「グループワークは苦手」と思っても、能動的参加型授業を出来るだけ履修して慣れておくとよいと思います。

客観的な評価を受け入れられるようになった

——マイコさんは能動的参加型の授業をたくさん履修しています。成果をご自身でどう捉えていますか。

マイコ 2年生の基礎演習で作成したホームページは、授業中に皆の前で一つひとつ講評され、ExcellentからNot goodまでの評価が付けられました。先生の言葉は厳しく、作品がよくなければ、「何を伝えたいのか分からない」とはっきり指摘されます。あんなに考えて、時間をかけて作った作品を否定されるのはつらいですが、それでも、具体的な言葉で評価

をされ、客観的な目で自分の力を見られるようになったことは大きな成果だと思います。

ミナコ 具体的に評価されるのは、いいなと思います。私のゼミでは、成績がA・B・Cの評定しか付きません。自分のどこが良いのか、または何が足りないのか、具体的に何を改善すべきかは分かりません。ゼミの成績はたいがいAやBと良いので、それでいいやと思いがちですが、安心してはいけない気がしています。先生の講評でも、メンバーの指摘でもよいので、良かった点や悪かった点を振り返られる具体的な評価をもらえると、自分の成長につながりやすいと思います。

マイコ 私がもう一つグループワークで学んだことは、誰が何を担当すれば、作業が効率よく進むかを考える意識です。グループワークを繰り返すうちに、次第にそのような発想が生まれました。グループワークは大変なことや面倒なことがたくさんありますが、終わってみれば、その後役に立つスキルが身に付いています。自身のスキルアップのためにも、積極的に受けようと思いました。

能動的参加型授業を履修して変わったこと

関心事以外の学習も 必要だと感じた

——能動的参加型授業を履修して、ほかの講義や、普段の学習に対する意識は変化したでしょうか。

ミドリ 私のグループのメンバー10

人は、活動に対して、6人は積極的、4人は消極的です。私は当初、消極的な方で、積極的なメンバーがリードする話し合いに、ただついていっているだけでした。グループの総意で決めたテーマとはいえ、あまり興味を持ってなかったからです。

ところが、割り当てられたことを調べるうちに、次第にテーマに面白さを感じるようになり、今ではグループワークが楽しみになりました。グループのメンバーが新しいことに合わせてくれ、関心の範囲が広がったと感じています。

ミナコ 授業を充実させるためにも、自分の関心事以外のことも勉強しなければと思い始めています。

私がこれまで履修した能動的参加型授業は、グループワークではなく学生個人の発表が主体でした。ここまでの皆さんの話を聞いていると、他の学生と協力して取り組むのは楽しそうで、大きな充実感が得られるのだと感じます。今後、グループワークを積極的に受けたいという気持ちが強まりました。

ミドリ 私も、最初は関心の範囲が

狭かったのですが、グループワークによって、それまで興味のなかったテーマでも掘り下げて調べていくうちに面白さが見えてくるという体験をしました。ほかの場面でも、自分の意識次第で、こうした体験が出来るのではないかと考えています。

ヒトミ 私も同じ考えです。入学当初は、自分がやりたいことが決まっているのが大切で、それだけを学べばよいという気持ちでした。しかし、グループワークなどを通してさまざまな考えに接し、自分の考えの幅を

広げていくことが大事だと考えるようになりました。今は、最終的なゴールに到達するまでに、出来るだけ多くの寄り道をしたいと思っています。

マイコ 私は、グループワークの中での役割について強く意識するようになりました。たいていの人は、他人に対して面と向かって否定できません。しかし、肯定だけでは議論は進まず、課題も完成しません。そこで、私はあえて「嫌われ役」になって、他のメンバーの意見に対して「ダメ出し」をすることを心がけています。

能動的参加型授業を含め、私たちが大学に期待すること

理論と実践の バランスのよい組み合わせを

——これまでの経験を踏まえた上で、
どうすればもっと学生のためになる
授業になると思いますか。

タツヤ 僕が受けている人文系の授業では、いかに深い議論をするかが重要だと考えます。しかし、学問の特性上、受講者個々が自分の考えをしっかりと持っていなければ有意義な議論が出来ず、自分の考えが深まったという実感を得られていません。まだ1年生で発言に不慣れなことも、議論が深まらない理由だと思います。

議論では、先生から、ある考えに対して「反論」をするように求められますが、知識がないため、反論が出来ません。先生がいきなり反論を求めずに、「この意見について、あなたはどう感じた？」などと、もう少し意見を引き出しやすい発問をしてくれたら、議論がスムーズになるかもしれません。

トモヤ 理論の学習と、課題解決型

学習を並行して進めることの難しさを感じています。2年生の時にある自治体への質問状を作成したのですが、その後の授業で関連事項を学び、「こういう質問をすればよかった」と気付いたことがありました。能動的参加型授業は面白いのですが、座学によって理論体系を理解していないうちに何もかもを始めてしまうと、見切り発車をしてしまう怖さがあるので、バランスが大切だと思います。

授業の土台は出来ているかを もっと把握してほしい

ヒトミ 先生が、学生の知識や興味を十分に把握せずに授業を進めているケースが少なくないように思います。私の学部は受験科目を選べるため、私は国語、英語、理科で受験しました。一方、大半の学生は理科ではなく地歴・公民を選択するため、理科の基礎知識がありません。しかし、この学科の専門科目の授業は、高校理科の基礎知識を「知っている

当たり前」という姿勢で進むものがあります。授業で知らない理科用語が出てきても、何のことだか分からず、授業についていけない学生も少なくありません。

トモヤ 僕も同じ経験をしました。社会学の授業で日本史が出てきたのですが、僕は世界史が入試科目だったので、日本史はよく分かりませんでした。そのような事情で授業が分からずに困っていたのは、僕だけではありませんでした。途中で先生がそのことに気づき、「これを読んでくれるように」と事前に資料を指示してくれるようになり、何とか授業についていけるようになりました。

マイコ 先生同士が十分に連携していないという問題も感じています。ある理系の授業では、一部の高校でしか学ばない計算式の知識を、皆が知っているという前提で進んだため、その後の学習の土台となる基礎知識が身に付きませんでした。一方、応用科目では、基礎知識は備わっているものとして進みます。学生の高校

時代の履修状況や興味を先生の間で共有して、授業内容の橋渡しをしていけばこうした問題はなくなっていくのではないのでしょうか。

ミナコ 先生によって評価基準に偏りがあることに不満を感じたこともあります。ある科目では、授業が3クラスに分かれ、それぞれ先生が違っていました。先生によって評価対象は、提出物のみ、小テストのみ、また出欠も加味するなどばらばらでした。中には、休講がとて多い先生がいて、不公平だと思いました。

ミドリ 歴史の授業で、先生が自分の好きな時代に重点を置き、ある時代がすっぽり抜けてしまうという事態が起きました。通史を学ぶ授業だったので、とても残念でした。

多くの人とかかわることで 自分の世界を広げたい

タツヤ 僕が大学で最初に受けた能動的参加型授業は、先ほど話した人文系のゼミで、正直、満足していません。しかし、自分の考えを相手に伝えたり、議論したりする力は、社会に出てから非常に重要だと考えています。そうした力を付けるためには、能動的参加型授業は役立つと思いますし、そういう授業があれば積極的に履修するつもりです。自分から足りないところを見つけて勉強する姿勢を大事にしたいと思います。

トモヤ 大講義室で数百人の学生と一緒に学ぶような授業では、皆で議論をしたり、先生がレポートを読み、

コメントしたりするのは難しいと思います。その点、能動的参加型授業は一人ひとりの学生が主体的にかかわれるため、自分を変えるきっかけが得られやすいと思います。

マイコ 1、2年生の頃は、あまり先生とは深くかかわりたいと思いませんでした。興味があることは、自分で学べばよいと考えていたからです。しかし、3年生になり、授業後に自分から質問するなどして先生との関係をつくることで、自分の学びを広げたり深めたりしやすいことに気付きました。これからは、自分の考えを発信する授業などを通し、ほかの学生や先生とのつながりを強めながら学びを進めたいと思います。

——本日はありがとうございました。

～座談会を終えて～

カリキュラムに体系づけることが、学生の効果的な学びにつながる

厳しくても意味があれば取り組む

座談会に参加した学生全員が、講義型授業とは異なる能動的参加型授業の履修経験がありました。1年生でグループワークを取り入れた授業を履修した学生もいることから、能動的参加型授業は、大学の一つの授業形態として、学生にとって特別なものではなくなっているといえそうです。

座学と課題制作を並行して行う授業、複数学部混合のゼミなど、学生は授業の厳しさ、大変さを十分に感じながら、しかし、自分の学びになると捉えて、一生懸命に取り組んでいました。また、議論する力・協調する力・広く学ぶ意欲など、主体的な学びへのきっかけを得ている様子も見られました。

学年に応じた活動の狙いを設定

しかし、授業内容をつぶさに見てい

くと、課題が見えてきました。第一に、学生の知識や関心が十分に把握されずに授業を設計し、ミスマッチを招いているケースです。シラバスを作成する上では、入試科目や高校での履修状況などを考慮し、入学生の学習歴を把握して同じスタートラインから学習を始められるように配慮すべきでしょう。

第二に、カリキュラムの中に、能動的参加型授業をバランスよく位置付ける必要性も感じました。能動的参加型授業は、事前・事後の学習と結び付いて、大きな成果をもたらすものだと思います。「3年生になって能動的参加型授業の大切さに気付いた」という学生がいたように、能動的参加型授業によって学生を一朝一夕で変えられるものではなく、いかに段階的に気付かせて成長させていくかという視点も大切

です。

例えば、1年生であれば、ほかの学生と仲良くなるといった人間関係形成を狙いにする場合もあるでしょう。それが学年が上がるにつれて、協調性やリーダーシップなど、より高次な力を育むことが可能になります。

授業の評価はさておき、学生の能動的参加型授業に対する期待が、総じて高かったことも印象的でした。今回の参加者は、将来的に役立つ力を獲得するためには、能動的参加型授業を受けたいという気持ちが強かったということです。大学は、学生の高い期待に応え、ますます実践を深める責任がある状況といえると思います。

ベネッセ教育総合研究所
高等教育研究室主任研究員 **樋口 健**

「主体的な学習を促す授業」の可能性

—「第2回 大学生の学習・生活実態調査」の結果を踏まえて—

ベネッセ教育総合研究所では2012年11月に4年ぶりに「第2回 大学生の学習・生活実態調査」を実施した。

本稿では、報告書ですでに発表した分析結果に、新たに加えた分析も踏まえて、

「主体的な学習を促す授業」の4年間の経験率の推移とともに、その経験の積み重ねが大学生にもたらす可能性は何かを見ていく。



ひぐち・たけし
◎民間シンクタンクにおいて、大学の設置構想

を始め、リカレント教育の推進、大学を核とする地域振興、大学発ベンチャーの支援など、高等教育関連のさまざまなリサーチ・コンサルティングに携わる。その後、ベネッセ教育総合研究所に移籍。大学教育を取り巻く諸問題に関する調査研究を続けている。

ベネッセ教育総合研究所 高等教育研究室 主任研究員

樋口 健

「主体的な学習を促す授業」への取り組みが始まった

本稿で取り上げる「主体的な学習を促す授業」——これは、文部科学省の中央教育審議会・大学分科会が2012年8月に発表した「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（答申）の中で提言した「能動的学修（アクティブラーニング）」とほぼ同義である。

この答申では、「能動的学修」の範囲をディスカッション、グループワーク、ディベートから、体験学習などのフィールドワークまで幅広く捉えていて、定義は必ずしも明確ではない。しかし、それらの特徴は、「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創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく」（同答申）プロセスを

求めていることにある。

詳細は後述するが、政府の提言を待つまでもなく、大学ではすでに「主体的な学習を促す授業」が行われている。こうした取り組みの進展は、現状では「大学生の学び」にどのような影響を与えているのだろうか。ベネッセ教育総合研究所が2012年に行った「第2回 大学生の学習・生活実態調査」（以下、「大学生調査」）の結果を基に見ていく。

■「第2回 大学生の学習・生活実態調査」調査概要

調査テーマ／大学生の学習・生活に関する意識・実態

調査目的／大学生の学習・生活全般にわたる意識や行動を多様な観点からとらえ、大学生の実態を明らかにし、大学教育を中心としたこれからの大学生を取り巻く環境を考えていくための基礎データとして活用すること。また広く一般に結果を公表し、社会に還元すること。

調査方法／インターネット調査

対象と抽出方法／全国の大学1～4年生4,911人（留学生、社会人経験者を除く、男性2,791人、女性2,120人）、インターネット調査会社の有する大学生モニター約7万人への予備調査を経て、文部科学省「平成24年度学校基本調査（速報）」の男女比、学部系統別の人数比率に近いサンプル構成を目指して回収を行った。

実施時期／2012年11月3日～11月8日

調査項目／高校での学習状況、大学選択で重視した点、大学受験の準備、入試方法・受験科目、大学の志望度、入学時の期待、大学生生活で力を入

れたこと、大学への適応、通学日数・通学時間、学習時間、学習以外の時間の過ごし方、課外活動の実施状況、授業の出席率、大学教育の選好、授業への取り組み、授業の経験、成績、学習成果、先生との交流、友人関係、学生支援の利用状況、海外留学、進路意識、進路支援の活用状況、大学満足度、社会観・就労観、保護者との関係など

参考：第1回調査概要

実施時期／2008年10月上旬

対象／大学1～4年生4,070人（男性2,439人、女性1,631人）

調査方法／インターネット調査

・第1回、第2回とも、本調査の詳しい結果は、ベネッセ教育総合研究所高等教育研究室のウェブサイトをご覧ください。

<http://berd.benesse.jp/koutou/>

主体的な学習を促す授業が全般的に増加

最初に、「主体的な学習を促す授業」の進展状況について、数値で確認しておく。

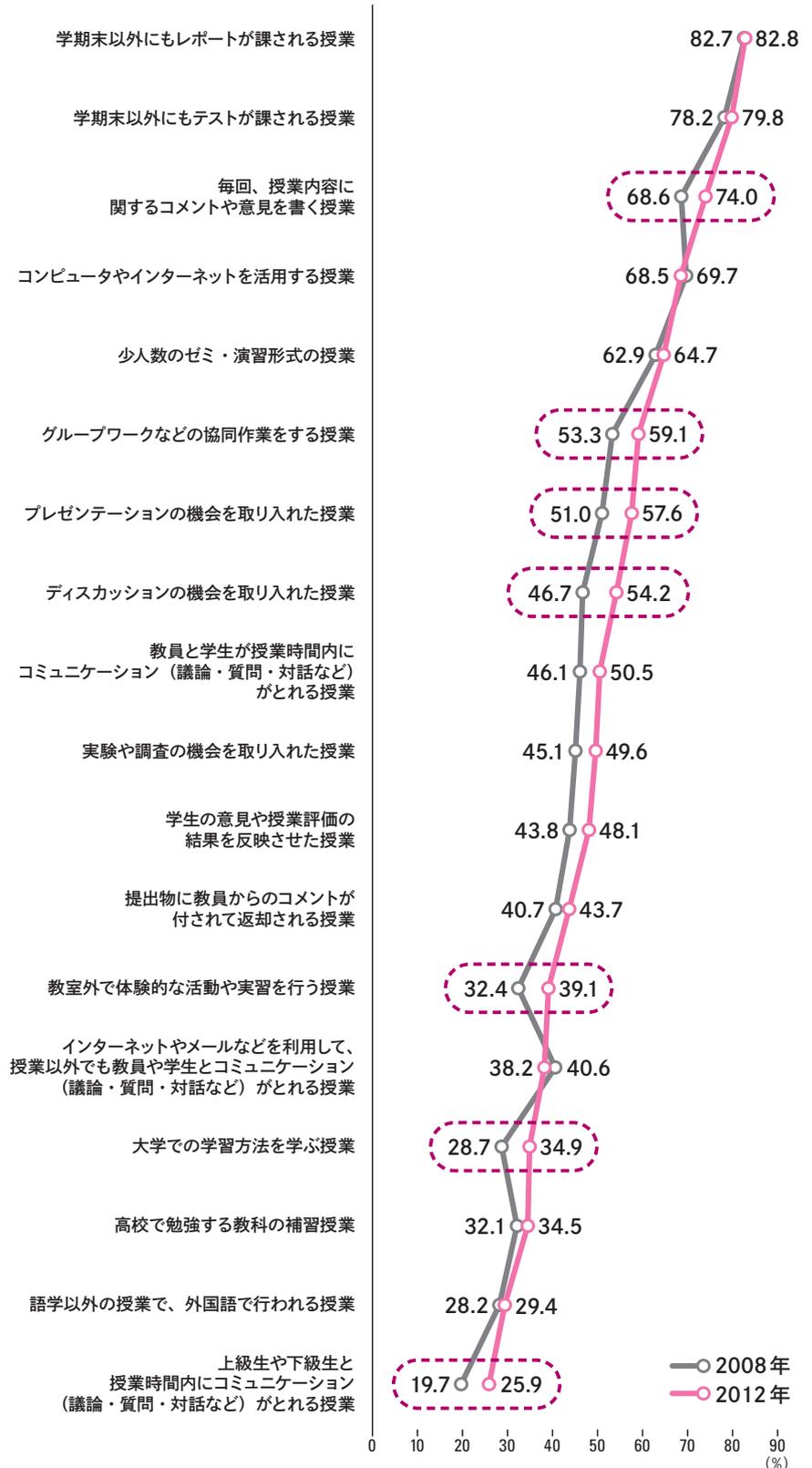
図1は、学生がどのようなタイプの授業を経験しているのか、2008年の結果と2012年の結果を比較したものである。授業のタイプは18項目を設定し、経験率を「よくあった」「ある程度あった」の合計値で見た。

この4年間の変化をひと言でいうと、さまざまなタイプの授業がある中で、とりわけ「主体的な学習を促す授業」が増加したということだ。

まず、経験率増加の第1位は「ディスカッションの機会を取り入れた授業」であり、2008年の46.7%から2012年の54.2%と、7.5ポイント増加した。第2位は「教室外で体験的な活動や実習を行う授業」であり、2008年の32.4%から2012年の39.1%へと6.7ポイント増加した。以下同様に、「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」が51.0%から57.6%（6.6ポイント増）、「上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション（議論・質問・対話など）がとれる授業」（19.7%→25.9%、6.2ポイント増）、「グループワークなど協同作業をする授業」（53.3%→59.1%、5.8ポイント増）の順で続いた。これらと同程度に増加した他タイプの授業は、「大学での学習方法を学ぶ授業」（28.7%→34.9%、6.2ポイント増）のみである。

このように、主体的な学習を促す授業は「全般的」に増加している。この状況が学生の学びに与える可能性はどのようなものだろうか。以下、いくつかのポイントを紹介する。

図1 授業経験の経年変化



注1) 「よくあった」+「ある程度あった」の%

注2) 経年比較については、2008年から5ポイント以上の違いが見られたものを破線で囲んだ

「主体的な学習を促す授業」は授業への積極性を増大させる

まず、「主体的な学習を促す授業」の経験と、学生の授業への取り組みについて見る。結論をいうと、「主体的な学習を促す授業」の経験の積み重ねは、授業への積極性、学びへの主体的な取り組みに関連している。

表1は、経験率の上位3項目「グループワーク」「ディスカッション」「プレゼンテーション」を「主体的な学習を促す授業」の代表とし、これらの経験率と授業の取り組み方との関連を見たものだ。上位3項目を含む授業を「全て経験した」「どれか経験した」「未経験」の3群に分類し、授業の取り組み方を相互に比較した(今後、この3群を用いて分析する)。

「どれか経験した」群は、「未経験」群よりもグループワーク以外でも友だちと学び合う比率が顕著に高い。また、できる限り良い成績を取ろうとする積極性が身に付いている。主体的な学習を促す授業の経験は、学び合う友人関係を育み、学業への意欲を高める第一歩となる可能性がある。

表1 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た授業に対する取り組み方

	グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む授業の経験		
	全て経験	どれか経験	未経験
授業でわからなかったことは先生に質問する	43.4%	> 32.8%	26.0%
クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	34.1%	> 21.2%	13.4%
グループワークやディスカッションで自分の意見を言う	67.3%	> 47.9%	> 32.6%
グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する	60.1%	> 43.2%	> 28.3%
グループワークやディスカッションでは、進んでまとめ役をする	38.8%	> 27.6%	18.1%
グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する	69.7%	> 55.3%	> 36.5%
授業で興味をもったことについて自主的に勉強する	70.0%	> 57.8%	48.4%
授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に勉強する	67.2%	> 55.4%	47.3%
グループワーク以外で、友だちと一緒に勉強する	53.4%	44.2%	> 29.3%
資格や免許の取得をめざして勉強する	68.4%	59.9%	> 49.0%
計画を立てて勉強する	51.7%	42.0%	> 29.4%
自分の意思で継続的に勉強する	67.2%	> 56.9%	> 46.5%
できるかぎり良い成績をとろうとする	79.2%	74.9%	> 64.6%
卒業論文や卒業研究に積極的に取り組む	57.3%	48.7%	> 36.9%

注1) 授業への取り組みについては、「とても」+「まあ」あてはまるの%

注2) 「グループワークなどの協同作業をする授業」「ディスカッションなどの機会を取り入れた授業」「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」の項目全てについて、経験が「よく」または「ある程度」あったとの回答者を「全て経験」と分類。全てではないが、いずれかの項目に経験のあった回答者を「どれか経験」と分類。全ての項目に経験のない回答者を「未経験」と分類。以降の図においても同様である

注3) 「全て経験」と「どれか経験」、「どれか経験」と「未経験」を比べ、いずれか10ポイント以上の比率差があれば>で示し掲載。記号の向きは数値の大小を示す

また、「全て経験した」群は「どれか経験した」群よりも、教員への質問や授業中の発言に積極的だ。「主体的な学習を促す授業」自体に対する積極的な姿勢が顕著である。

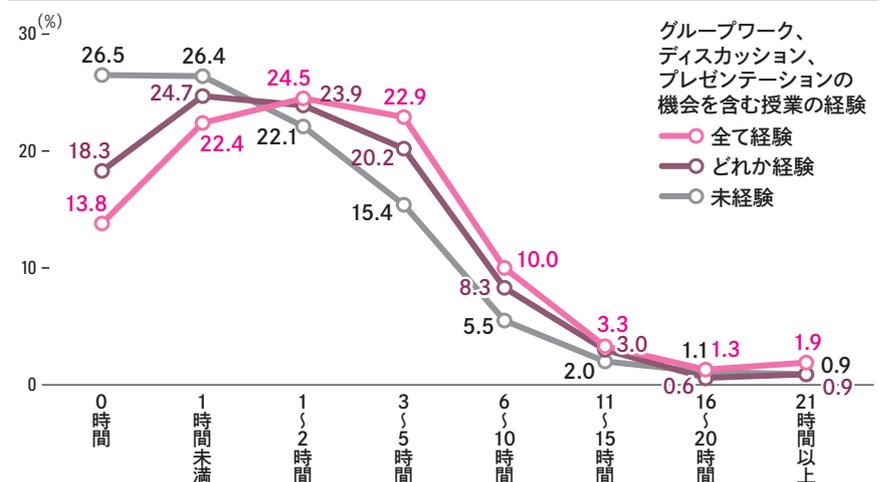
注目すべきは、授業との関連にか

かわらず、興味を持ったら自主的な学習に取り組むことである。これが本当ならば、「主体的な学習を促す授業」の経験の積み重ねが、学生の主体的な学習行動へと具体的に発展する強力な契機になるといえそうだ。

予習復習、課題など授業にかかわる学習時間が増加

図2、図3は、「主体的な学習を促す授業」の経験度合いと「授業の予習復習、課題をやる時間」、「大学の授業以外の自主的な勉強をやる時間」(いずれも週あたり)の関係を見たものだ。この結果からいえるのは、「授業の予習復習、課題をやる時間」については「主体的な学習を促す授業」の経験度合いに即して増加する傾向が見られることだ。グループワーク、

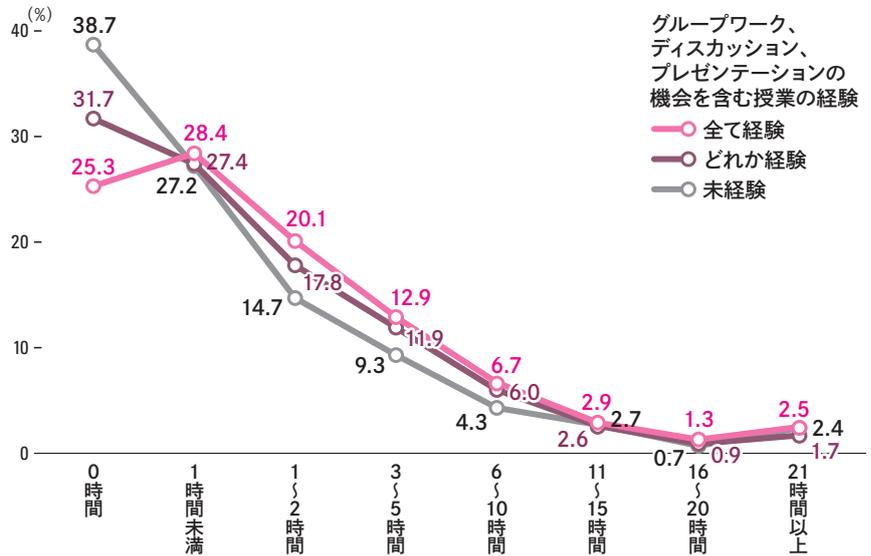
図2 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た、授業の予習復習、課題をやる時間(週あたり)



ディスカッション、プレゼンテーションなどは、真面目に取り組めば、相当の事前準備や練習など授業時間外でもさまざまな作業を必要とする。図2の結果は、そうした状況を示している可能性がある。

一方、授業以外の自主的な学習については、「未経験」の「0時間」の割合が顕著に高いことが見て取れる。しかし、「やる」場合の時間量の差は必ずしも明瞭ではない。授業以外の自主的な学習については、主体的な学習を促す授業の経験により、関心・意欲は高まるものの、実際にはなかなか行動に移せないというのが大学生の実情なのかもしれない。

図3 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た、大学の授業以外の自主的な勉強をやる時間(週あたり)



グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む授業の経験
 ● 全て経験
 ● どれか経験
 ● 未経験

知的な人間関係を広げることにも影響

「主体的な学習を促す授業」の経験がもたらすもう一つの意義は、学内での知的な人間関係の広がりにある。

図4を見ると、「グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む授業」の経験状況に即して、「学習や広く社会の課題などについて議論する友だちの数」が増加する傾向が明らかである。

また、図5は、同様の切り口で教員と学生との交流状況の高まりについて示したものだ。教員とのかかわりも、「主体的な学習を促す授業」の経験状況に即して、高まっている。

さまざまな課題について行う、学生同士、また教員を交えたディスカッションは「主体的な学習を促す授業」の中核をなすものだ。対話や議論を好む学生が、率先してディスカッションなどの機会がある授業に参加することもある。しかし一方で、こう

図4 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た、学習や広く社会の課題などについて議論をする友だちの数

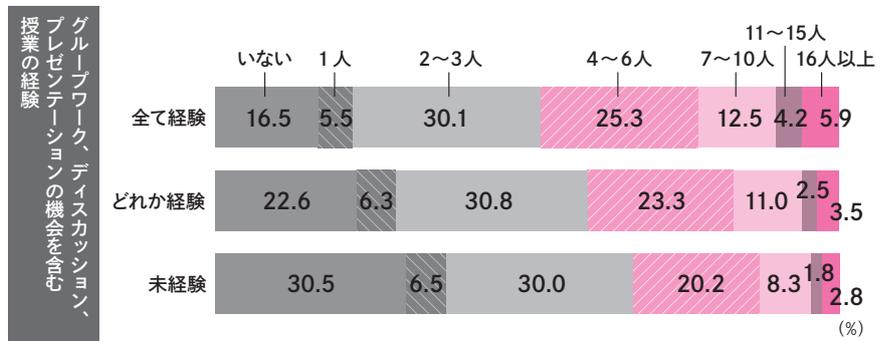
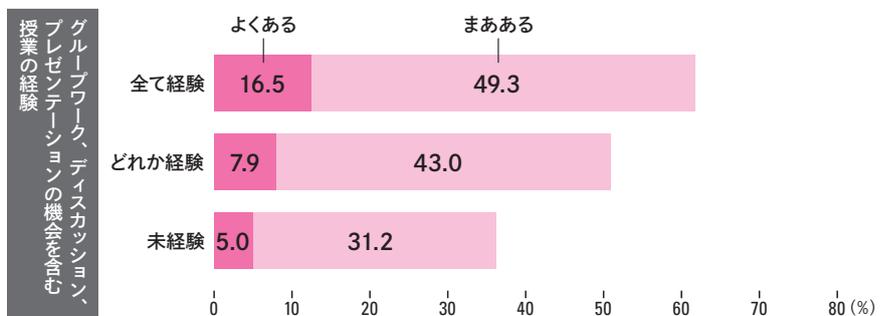


図5 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た、大学教員との交流機会



した経験を積む中で、日常的に議論し合える友人関係、教員との交流が新たに育まれることも容易に想像で

きる。これは、学生が「主体的な学習を促す授業」の経験から得られる、貴重な財産といえる。

協調的な課題解決力、 批判的思考力を鍛える

表2は、「グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む授業」の経験状況3分類の学習成果の身に付き度合い意識を比較したものだ。

まず、「主体的な学習を促す授業」の経験は「人と協力しながらものごとを進める」ことの身に付き方と強く関連しているといえる。特に、「未経験」と「どれか経験」との差は20ポイント以上と著しい。「主体的な学習を促す授業」を経験した学生から「グループのメンバーと協力し合い、責任を持ってやり遂げたことが最もためになった」とはよく聞かれる。協調的な課題解決力は、社会においても必須のスキルとされるが、その

表2 「主体的な学習を促す授業」の経験状況別に見た学習成果の身に付き度合い

	グループワーク、ディスカッション、 プレゼンテーションの機会を含む授業の経験		
	全て経験	どれか経験	未経験
人と協力しながらものごとを進める	83.6%	>	69.9% >> 49.8%
自ら先頭に立って行動し、グループをまとめる	49.6%	>	34.6% > 24.3%
異なる意見や立場をふまえて、考えをまとめる	77.1%	>	62.3% > 47.3%
PCを使って文書・発表資料を作成し表現する	83.2%	>	72.8% > 57.7%
自分で目標を設定し、計画的に行動する	69.8%	>	58.8% > 44.2%
文献や資料にある情報を正しく理解する	79.6%	>	68.1% > 53.0%
ものごとを批判的・多面的に考える	78.9%	>	63.5% > 55.1%
既存の枠にとらわれず、新しい発想やアイデアを出す	62.5%	>	46.6% > 33.1%
社会や文化の多様性を理解し、尊重する	75.7%	>	60.9% > 48.0%

注1) 学習成果について、「かなり」+「ある程度」身に付いたの%

注2) 「全て経験」と「どれか経験」、「どれか経験」と「未経験」を比べ比率差の大きい上位9項目をまとめて掲載

注3) 右列の数値と比較して、20ポイント以上差のある場合 >>、10ポイント以上差のある場合 > を示した。記号の向きは数値の大小を示す

基礎を養っているといえる。

「全て経験した」層と「どれか経験した」層で比率に大きな差があるのは、「既存の枠にとらわれず、新しい発想やアイデアを出す」「ものごとを

批判的・多面的に考える」だ。これらは主体的な学習を目指す問題解決力の基礎となる。「主体的な学習を促す授業」の経験を豊富かつ多岐に積むことが有する可能性を示唆している。

効果を高めるには 学生のメタ認知能力も重要

これまでの結果から、「主体的な学習を促す授業」の経験を積むことで、学ぶ姿勢、学習時間、知的な人間関係、協調する力、批判的思考力に対してプラスの影響がある可能性が見て取れた。では、課題は何か。

表3は、「全て経験」した学生の中でも、既存の知識や科目との関連を意識して学びに取り組めるか否か、理解の状況を自己評価できるか否かと、課題解決力の基礎である「批判的思考力」「発想力」の身に付き方が強く関連することを示した結果である。「主体的な学習を促す授業」を同じように受けても、学生がメタ認知能力を備え、学習方略を自覚的に発揮できるかどうかで、学習成果に相

表3 学習の態度・方略と思考力面の学習成果

学習の態度・方略	学習の成果		
	「ものごとを批判的、 多面的に捉える」こと が身についた	「既存の枠にとらわれず、 新しい発想や アイデアを出す」こと が身についた	
新しいことを勉強するとき、自分が知っていることと、どんな関係があるかを知らうとする	あてはまる	83.6%	67.7%
	あてはまらない	62.2%	44.2%
1つの科目で学んだことを、できるだけ他の科目に関連付けようという心を持っている	あてはまる	84.0%	68.4%
	あてはまらない	65.1%	47.0%
何がわかっていて、何がわかっていないかをはっきりさせようとする	あてはまる	82.5%	66.2%
	あてはまらない	62.1%	45.5%

注1) グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会を含む全ての授業の経験者のみ

注2) 「身についた」比率は、「かなり身についた」+「ある程度身についた」の%

当の差が出る可能性を示唆している。

「主体的な学習を促す授業」をカリキュラムに適切に配置し、学生に経験を積ませることは有効であり、まずは必要である。しかし、それと並行して、学生のメタ認知能力を意識して高め、適切な学習方略を育成することも重要ではないか。議論や協

同作業により他者の視点を通じた気付きを得られる「主体的な学習を促す授業」は、その好機でもある。この課題は教育全般にいえることだが、「主体的な学習を促す授業」の効果を高める一つの視点として、またその役割の一つとしても提示しておきたい。