

アクティブラーニングを対象とする授業づくり支援に向けた一考察

—相互研修型FD理念を手がかりとして—

山田嘉徳[†]／今中舞衣子^{††}／中山英治^{†††}
藤岡克則^{††††}／藤岡芳郎^{†††††}／中原 翔^{††††††}
山田耕嗣^{†††††††}／榎 真一^{††††††††}

Class Structuring Support for Active Learning: Results of a Study by a
“Mutual Faculty Development” Seminar

YAMADA Yoshinori, IMANAKA Maiko, NAKAYAMA Eiji
FUJIOKA Katsunori, FUJIOKA Yoshirou, NAKAHARA Sho
YAMADA Koji, ENOKI Shinichi

Abstract

There are many studies illustrating the significance of active learning for learners in higher education, however, it is also important for teachers to clarify their approach to creating and structuring classes that incorporate active learning. This study focused on

† 大阪産業大学 全学教育機構 高等教育センター 准教授

†† 国際学部国際学科 准教授

††† 国際学部国際学科 教授

†††† 国際学部国際学科 教授

††††† 経営学部商学科 教授

†††††† 経営学部商学科 准教授

††††††† デザイン工学部 情報システム学科 特任講師

†††††††† 工学部機械工学科 教授

草稿提出日 10月30日

最終原稿提出日 12月4日

a “mutual faculty development” approach and explores the importance and possibilities of its practice based on the results of an open-ended questionnaire survey in cooperation with participants of the “Osaka Sangyo University Faculty Development Seminar: Active Learning Practice Meeting”. Based on the findings, suggestions are proposed as how to better support classroom development for active learning, as well as, actual ways classroom development could be realized.

キーワード：相互研修型FD, 授業づくり, アクティブラーニング, 高等教育

Keywords: mutual faculty development, creating classes, active learning, higher education

はじめに

ファカルティ・ディヴェロップメント (Faculty Development) (以下, FDとする) は、今、国内外を問わず、史上最大規模の進展をみせており、はからずもそのあり方が問われている¹⁾。本稿ではまずFDの本義に立ち返るため、FDの歴史的背景について確認する。次いで、こうした取組の実態や支援ニーズ、あるいはFDと教員の授業観に関連するデータをみていく。そのうえで改めて課題を確認し、大阪産業大学「アクティブラーニング実践交流会FDセミナー」を実践事例として示しながら、当該実践の持つ可能性について、参加者によるアンケート結果を踏まえて議論し、アクティブラーニングが本質的に抱えている諸課題についても言及しながら、授業づくり支援の実際に向けた提言と今後の展望を論じたい。

なおここで扱うFDは外来語だが、本邦の高等教育研究での学術的な定訳はまだない。意味合いとしては、「大学教授団の資質開発」とされることが一般的であるが多くの場合、

1) 本原稿の草稿は2019年12月に執筆していたが、高等教育研究の文脈からFDを論じる以上、COVID-19の影響にさらされた未曾有の状況に触れざるを得なかった。「はじめに」に記された本論文の冒頭の第一節目の文章は、2020年9月に追記されたものである。また「FDの歴史的背景」も加筆修正を迫られたが、論文それ自体の趣旨も大きく変わってしまう懸念があったので、ここではあえて手を入れず、FDをめぐる最新状況に言及した文献を紹介するに留めた。例えば本邦のFDの今日の状況や今後の展望については佐藤(2020)が参考になる。また関連して、村上(2020)では、COVID-19影響下の授業のあり方が実態とともに詳しく論じられている。Maloney & Kim(2020)ではある種の経験則によるものでエヴィデンスに基づくものではないものの2020年度以降における今後の大学授業のあり方が15のシナリオとしてまとめて簡潔に示されており、具体的な議論を進めるための足がかりとしては参考になるだろう。

義務化の背景もあって、本邦の大学でFDといえば、当事者の教員側からすると修正的ニュアンスが強いものと受け止められる傾向がある点は否めない。ただこの受け止められ方については様々であるし、大学毎においてもこの位置づけられ方や実践のあり方は相当大きく異なっている。こうした受容のあり方やFDには目的に応じた多様な形態がありうるという観点も念頭に置きながら議論を進めていく。

FDの歴史的背景

はじめにFDのプロトタイプとして本邦に輸入される以前の、米国のFD制度化の経緯を簡単に確認しておく。Clark (1992) によれば、米国でのFDの制度化が大学内に進行し始めたのは1970年代からであるとされ、とりわけその制度化過程に作用した外圧の影響について、以下の6つの要因から説明されるという。すなわち、①学生入学者数の増加の頭打ち、それに呼応した予算の横ばい及び教員需要の抑制、②教員人口の高齢化及び終身在職権(テニユア)の枯渇、③教員の給料の目減り、④教員の労働条件の悪化、⑤社会の価値変化に伴う教員への影響の増大、⑥所属機関の変化や専門分野の専門化ならびに学生のニーズの変化などを要因とする教員側のモラルの「阻害」、これらの要因がFD制度化の背景にあったと説明される。またMalone (1999) でも、上述の背景を踏まえ、80年代から90年代にかけての米国の大学教員に要請される課題について、以下の8つに整理できると論じている。それは、①大学の使命の拡大、②テニユアの減少と非常勤の増加、③大学や教員への批判の増大、④大学機関の漂流現象、⑤技術発展の大学への影響、⑥学生の学習の重視、⑦研究方法の革新、⑧カリキュラム改革などの対応である。Huber & Morreale (2002) では、こうしたFD制度化にかかる外圧の側面にかかる対応について、より端的に、①様々な学生層(人種・所得・年齢など)の増大に伴う、学力、学習意欲、学習スタイルの多様化の把握、②これを踏まえた教授・学習における改善要求への対応、③そしてこの実現を可能とする教授・学習テクノロジーの開発及び改善可能性をいかに生かすかという議論という3点からまとめている。さらにこの議論について、人文科学、社会科学、自然科学の3領域のべ10分野毎の対応の方針を、各分野間の互換可能性についてまで触れ、論じている。

一方、大学内部の内圧の影響について、カーネギー教育振興財団の元理事長であったBoyer (1990) は80年代から90年代にかけて、研究パラダイムの優勢を通じ、教育に重点を置いてきた教養系大学の後退が問題視されたことの契機に着目し、その制度化に至る経緯を、「教育の学識(スカラシップ)」概念(以下、単に学識と記す)を提供するなかで仔細に論じている。ボイヤーが強調するのは、大学教授職において「研究」が過剰に重視

され、「サービス」と「教育」が軽視される傾向にあったという点である。学事（アカデミックワーク）の諸側面としての研究のみならず、サービス、教育の不断の向上が、ここでFDの制度化過程と連動し、学識の見直しにまで議論が及んだ点に注目している。ポイヤーのいう学識の理念的意味合いというのは、学術的探究を通して、学部レベルの教育改善を図り、教授・学習の効果を高めることにあると言えるもので、研究と教育とは不可分であるとするある種の研究－教育ネクサスとして位置づけられるものである。

FDの定義以前に、この理念的な原型について、大学での制度化の経緯までを見据えて、改めてその内実を確認しておく。すなわちFDとはそもそも①大学内外の圧力に動かされて進行し、②大学教授職が自らの資質を総合的に開発する運動であるという特徴をもっており、③大学教授職の資質を高める手立てとしてその範囲は広範で、④単に教育開発や資質向上のみに限らず、専門職としてのアカデミック・キャリア、ライフサイクル全体を問題とする性格を持つ、というようにまとめられる（たとえば、有本（1999））。

国際的な視野で眺めてみても、大学教員能力開発を指すFDは、その定義の範囲は大きく異なる。既述のように、本邦のFDは米国のそれに基づいている。ただし本邦の場合には特に授業を担当する能力開発を意味するのが一般的であるのに対し、米国ではさらにカリキュラムや組織改革も含めて広義に定義されている（佐藤，2015）。以下、佐藤（2015）による概念的な整理に基づいて要点を絞って確認していく。まず米国では「Personal Development」という用語も定着しており、これを直訳すれば「個人能力開発」で、内容としては人間関係スキル、健康促進、キャリア・プランニングなど、大学教員に必要とされる専門能力の基盤となる汎用的能力や生活環境の改善を意味する。ほかにオーストラリア、ニュージーランド、南アフリカ、イギリスなどの一部では、「Academic Development」であり、これは「学術開発」に近い内容で、内容としては教育開発に加え、研究開発やマネジメント開発をも含めた大学教員に求められる総合的な能力開発を意味し、研究を基盤とした教育開発を指す場合がある。あるいは、カナダでは、「Educational Development」が主だって知られていて、この内容としては授業デザイン・教授法開発、カリキュラム開発、組織開発等に具体化されるが、修正的な意味合いの強いFDよりも好ましい印象を持つ用語として受け止められている。他方、英国では、SD (Staff Development) という用語が用いられ、全英の高等教育開発の支援機構が実施する「プロフェッショナル認定 (professional recognition)」の枠組みを用いたプログラム認証評価の取組が先行している（加藤，2012）。つまり、カナダや英国での「教育開発」という用語は、教職員の教育能力向上に加えて各種教育活動（授業、教授法、カリキュラム、教育制度等）まで開発対象を拡大したものとされる。以上から、他国との比較を通してみても、

本邦のFDの意味合いは、教育や授業改善などに限定された定義のなかに収まっていることがみてとれる²⁾。

FDをめぐる課題

以上のように本邦のFDは、概ねFD本来の包括的概念を教育活動(特に授業改善レベル)に特化し、輸入を進めてきた点が特徴として見出させる。例えばFD活動といえ、初年者・現任者研修の参加者にのみ啓発的な研修活動を打ち出す傾向は強くある。だが、それに対して、研究志向の強い本邦の大学でのFDの取組やそのあり方を考えた場合には、長い目でみると、トップダウン型の強制力の効いた他律型FDよりも、授業や教育過程の現場から試行錯誤的であっても、創造的に展開される実験型のFDの方が、定着可能性は高いケースもあるという指摘もある(有本, 2008)。いずれのかたちにせよ、研修の形式的達成に代表される単なる実施率などの表面的な変化だけではなく、あくまで当該規範や理念が内面化されていくのか、また、それがどこまで持続するのか、実践にどう結びつくのかということが成果の検証の視点として求められるべきなのではないか、という論点には目配せしておくべきであろう。そうした価値変化がどのように深まっていくのか、あるいはこうした変化も個別的な日常の教育活動を前提にして、実践者同士が自律的に協同することによってなされているかどうかという定性的な側面もより問われていくべきだとする見解は、先のボイヤーの考え方に照らしてみても一定の妥当性を持っている(田中, 2003)。よってその意味において、教授実践を記録・顕在化し、それを教師同士が分かち、互いに吟味し合い、互いの教授・学習に関する実践的知識を積み重ね合う試みがFD本来の意味合いを帯び得るのだという見解が、一定の説得力を持つわけである。教育に関わる問題を発見し、改善策を講じて、その効果を検証し、成果をまとめて公開することによって教育に関する集成的実践知は蓄積・共有され、活用されていく(Wenger, 1998, 大塚,

2) 詳細は、佐藤(2015)を参照。また、あえて教育能力向上のみを指す狭義のFDと差別化を図るのに、「教育開発」という用語を使用することが有効だとする指摘もある。その理解に基づいた「教育開発実践」事例としては、西野(2017)を参照。

2005)³⁾。この意味での「相互研修型」のFD実践というのは、本邦でも制度化の事情とは関係のないところで草の根で進められてきたし、蓄積もある(田口, 2008, 神藤・川野, 2008, 山田, 2010)。次いで、細々とでもこうした定着をみせている実践は、実態としてはどのようなニーズに支えられ展開されてきたものであるか、関連するデータから確認していく。

相互研修型FDの取組の実態と課題

具体的なFD活動のニーズ把握が高等教育領域では様々になされており、また同時に課題も明らかになりつつある。相互研修型FDの考え方も念頭に据えながら、FD活動支援に関するニーズ評価について調査した高橋・大塚・斉藤(2012)では、教員間の連携や情報共有・情報交換などの一連の活動が教育改善に一役買っているかどうかという点が実証的に検討されている。関西地区に限定された調査だが、詳細にその中身が検討されている。この調査では、関西地区の121法人 145大学(短期大学を含む)から得られたのべ348の回答に基づいて、FD活動への取組がいくつかのグループに分類され、それらとFD活動の活発・改善度との関連性が大学の規模別で異なる傾向を示すかどうかという点について検討がなされている。実際には学生数が「(1):100人以下」「(2):101~500人」を小規模大学、「(3):501~1000人」「(4):1001~2000人」を中規模大学、「(5):2001人以上」を大規模大学として、3段階のカテゴリー化が行われ、カテゴリー間で比較検討がなされた。その結果、特に規模が比較的小さい大学の教職員は、それ以外の規模の大学に比べ、FD活動の活発さや改善度を上げるためには情報の共有と交換が必要と考える傾向があることが示されている。当然中規模・大規模大学であっても、小規模大学における情報共有のニーズがないというわけではなく、むしろいかなるニーズがありうるのか丁寧に確認するような工夫がそれぞれの大学の文脈に応じて求められるわけであり、その意味においてこうした知見は、FD活動支援に向けてどのような方向性を打ち出すのが適当である

3) この点を実践共同体論(Wenger, 1990, 1998)との関連で論じられたものとして、いくつか文献はあるがここでは平明なたちで議論がなされていた大塚(2005)を挙げた。実践共同体とFDとの関係について取り上げた論考も散見されるが、実践共同体概念はもともとWenger(1990)の博士論文が下敷きとなったものなのだが、高等教育研究においてこの経緯まで遡って議論はなされていないようである。学習研究の文脈ではむしろWenger(1990)において実践共同体概念とセットに提起された文化的透明性概念(簡潔に述べると、文化を背負った学習者の「みえ」や学習者同士の「みえ方」のずれに焦点をあてながら、ある特定の環境における意味の場が、どの程度理解され、実現されるのかを扱おうとした概念)がより重要な意味を帯びるのだが、紙幅の都合からこの程度の指摘に留めたい。

か、FD活動支援の機能やそのあり方について見直す際の一つの視点となるだろう。

また近年では、学習パラダイム (learning paradigm) の変遷の文脈で、「アクティブラーニング」が高等教育政策のキーワードとして政策的に取り上げられ、推進されるべき事項とされてきた (Tagg, 2003)。しかしながらそもそもそこでの議論で述べられている「アクティブラーニング」は、定義は様々であるが⁴⁾、少なくとも教育の技法や学修のあり方に限定されるものではなかったことは確認されてよいだろう。思考の質の深まりに寄与する学びを実現させるための一つの視点として理解して捉えることが重要で、これは単なる手法や取組に還元されはしない。ベイン (Bain, 2004) は、教員が教室で行うことそれ自体が重要なのではなく、学生がいかにかえ、活動し、感じるか、そこに教員がどのような働きかけや手助けをすることができるかが重要だと論じる。加えて、教授学習活動はそもそもよい教授から成るのか、よい学習から成るのか、という二項対立的な関係のみで説明できるものではない点も注意すべきだろう⁵⁾。たしかに学習パラダイムは教授パラダイムに相対する概念として提示されたものだが (Tagg, 2003)、教員主導で学生に知識を伝達する講義の時間はあってよく、その時間は学習パラダイムによって否定されるものではない。むしろ、学習パラダイムは教授パラダイムを基礎として、教授学習活動は豊かに拡張、発展させられていく。よってどう教授するのか、という問題も、教授学習活動を通じて個性的な学びの成果に結実しているのかどうか、という観点から捉え直すべきだという理解となるのである⁶⁾。

加えて教育開発に資する高等研究の文脈においては、こうした政策に紐づけられた概念の受け止められ方やそれへの意識も見逃せない。このような問題意識から、山田・関田

-
- 4) 本邦の文献では、アクティブラーニングの定義のあり方が国際的なその位置づけられ方を踏まえ、仔細に論じられた溝上 (2014) を参照。また、しばしばアクティブラーニング論において議論の焦点となる「能動性」の捉え方に着目した三浦 (2010) や須長 (2010) も参照。他方、ディルタイ思想の「体験=表現=理解」という概念からアクティブラーニングの「源流」としての認識論に迫った森 (2016, pp.303-325) も挙げておく。
 - 5) ここで十分説明に紙幅を割くことはできないが、教育・心理学領域の教授学習論に最も影響を与えた理論家の一人としてヴィゴツキー (2001) を挙げる。彼は教授と学習とは切り離せないことを実証的に論じたが、学習に社会性の文脈を持ち込むアクティブラーニング論としての教授学習研究の昨今の動向も、彼の議論から遡って位置づけることができる。
 - 6) 例えばこの文脈において、シラバスの意義と必要性を徹底して論じた芦田 (2019) も参照。芦田 (2019) が示すコマシラバスは、コマ (授業回) ごとに、教員があらかじめ何を、どこからどこまで、どのくらいの深さで教授するのかを示したガイドラインである。このコマシラバスがあることによって、教員と学生はともに教授することと学習することを同じ資料に基づいて進めていくことが可能になり、アクティブラーニングの視点を取り入れる場合でも、その授業で目指す到達目標と評価の視点を教員と学生の間で共有することが可能になる。

(2019) は、教員の授業観の構成を探るなかで具体的に検討している。たとえば、8 大学 1 団体のFD担当者の協力を得て質問調査を行い、200名程度の大学教員から回答を得た。そのうち有効回答として149名分を分析データとして扱った。授業観を問う設問を対象に因子分析を試みたところ、以下の結果を得ている。すなわち、第1因子は、「今の方法で大過ない限り、改善（やり方を変えること）に伴うリスクは避けたい」など授業改善に対する姿勢を示す「変化への抵抗感」である。第2因子は「今の職場なら、自分が望めば、有効な支援が得られる」などで成る「支援受容感」である。第3因子は「勉強のできる、できないは生まれつきのものである」などから成る「固定能力観」である。第4因子は「私は学生が少しでも当事者意識をもって学べるように工夫している」などで成る「授業改善志向」である。最後の第5因子は「私は自分の授業に自信がある」などから成る「授業効力感」である。

一方、大学が重視すべき機能についての考え方（大学観）として、「大学の在り方について以下の項目の中で最も同意できるものを3つ選び、同意の程度が高いものから順に◎、○、△を選択してください」という設問で回答を求めており、それぞれ5点、3点、1点に変換した値を使用し、k-means法によるクラスタ分析を行い、4つのクラスタを得た。つまり、第1クラスタは「大学は学生の知的好奇心を刺激し、自ら考える力を養うためにある」を中心にまとまる傾向があり、「知的的好奇心・思考力養成重視」群とされた。第2クラスタは「大学は教育機関であり、教育の目的はそこで学ぶ者の人格の完成（あるいは人間的成長）である」で高い傾向を示していた。さらに「大学はいわゆる社会人基礎力など、社会人として生きていく上で必要な能力・資質を磨く場である」でも他群と比べ相対的に高い値を示した。よって「資質・能力養成－人格的成長重視」群とされた。第3クラスタは「大学は研究機関であり、才能ある学生を選抜し、研究の後継者を育てる場である」が高い傾向を示したので、「研究者養成重視」群とされた。第4クラスタは「大学の社会的役割は、専門的知識・技能を伝え、専門性のある職業人を養成することである」が高い傾向を示したので、「専門的職業人養成重視」群とされた。

先述の5因子と大学観との関係を調べるために4つのクラスタを独立変数、授業観尺度の5つの下位因子を従属変数とした分散分析を行った。その結果、第1因子「変化への抵抗感」においてのみ群間で有意な傾向がみられた。この結果が示唆するのは、研究者養成群においては、これまで身につけてきた様々な教授方法を変えたり、新たに自身の教え方を変えたりするなどの試行錯誤には抵抗が少ない可能性がある、ということである。なおこの結果を踏まえるかたちでインタビュー調査による分析も行われており、大学での研究機能を重視すべきとの発言があり、あくまで研究を通じての教育という考え方を基本とす

る後継者育成という大きな課題も大学には存在する、という発言もみられた。このインタビューの発言の背景には優秀な後継者を育てることが大学の使命であり、これについては工夫や苦労は厭わない、という信念が存在している可能性が考えられる。このような結果も踏まえると、授業づくりの支援において、実際の授業観に配慮した授業づくりの支援の視点が重要であるということに気づく (山田, 2010)⁷⁾。

大阪産業大学アクティブラーニング実践交流会 FD セミナーの取組

以上のFD活動の支援ニーズやその前提にある理念を念頭に据えた上で、実際にFD活動を企画することが重要だということになる。ここでは、大阪産業大学FDセミナー「アクティブラーニング実践交流会」を題材に取り上げる。なおここでの「アクティブラーニング」は、既述のようにあくまで能動的学習の総称であるものとして捉えていて、また教職員同士の情報交換を重視するねらいから「実践交流会」と銘打っている。本取組は、アクティブラーニングの実践のみを啓蒙的に紹介するという性格のものではなく、むしろよりよい学びの取組の普及を意図し、またこれを願って命名したものである。ただし、「よりよい学びの取組の普及」というのは、何も「成功事例」の紹介のみに限ったものではない。FDというと先進的な取組やあるいは質保証の文脈に沿って展開された取組が割合多いが、本取組では試行的な実践やそうした実践を試みた先の「失敗」経験やより素朴な感想や批判的なコメントも積極的に互いに提供・紹介し合うことが重要だと考え、こうした趣旨からも報告をいただくよう配慮した。何より既述のように、様々な教員観が存在するのだから、そうした点に配慮する取組が先んじて必要だと考えた。そこで参加者は教員に限定されず、広く職員や学生の参加も可能とした。また、当該大学の研究助成による支援を受け、遂行している点で、教育研究としての教育実践に埋め込まれたFDという相互研修型FDの理念も反映しており、また分野間の連携とまではいかないものの、協同する教育の実践的研究、つまり、教育実践が実践としての研究につながりうること、そしてその研究的な知見がまた実践へと生かされていくことが期待されている、という性格を持った取組である点も特徴である。なお学内における組織的な位置づけとしては、有志で13名から成る学長直下のワーキンググループ「アクティブラーニングワーキンググループ」で展開されたものである。このワーキンググループでは、広い意味での教授学習に関わる取組が有志で展開され、不定期に授業観察が行われたり、あるいは効果的なシラバスのあり方

7) なおアクティブラーニングを対象とする研修それ自体の課題については、久保田・土岐・杉原 (2016) を参照。

が議論されたりするなどの取組がなされていた⁸⁾。

概要は、以下の通りである。まず初回2017年度はスタートアップの位置づけでなされたセミナーであり、対象は先述の通り全学教職員対象で、内容は基本的にアクティブラーニングの取組をポスター形式で発表を行うポスターセッションと、外部講師を招いた講演の二部構成で行った。参加者は第一筆者が共同研究グループの第二筆者から第七筆者を中心に呼びかけを行った⁹⁾。この共同研究は、アクティブラーニングを効果的に進めていく上で課題となりうる問題点に着目し、それぞれの教員がそうした問題を念頭に据えた上で主体的に研究課題を定め研究を進めていくものであった¹⁰⁾。すでにそうした実践が先行して取り組まれていたため、はじめに呼びかけることが適当と考えられた。また、同じような趣旨で、教育実践を組織的に取り組んでいるグループにも参加を呼びかけた¹¹⁾。実践の助言や情報交換などを通じ、課題がみえていたので、発表頂くことは適当と考えられた。また第一筆者が所属する部署にも参加を呼びかけ、応じて頂いた方に発表頂いた。なお初回の実践では、タイトなスケジュールで展開されたので、2018年度は、初回の実践の反省を踏まえ、より討議時間を設けるためポスターセッションのみの取組とした。のべ5学部8学科(うち、センターも学部学科扱いとして含む)、1つの課(職員による発表)から、のべ13件の発表がなされた。なお教学業務を担う学内の教学推進課(現在、内部質保証推進課となっている)の後援を受けて実施されたものであることも付記しておく。参考までに第2回目に発表された標題のみ、ここでは特にその表記に修正は施さずに以下に列記しておく。

- ・学生の主体性と協同性をひきだす授業デザイン
- ・トランジションとしての高大接続プログラムの取り組み
- ・商学科アクティブラーニングの取り組み
- ・学科企業と連携した情報システム企画の実践的教育への取り組み－2018年度－
- ・地域共同研究を活用した学生教育の実践

8) もちろん例えば夏目(2007)の議論にあるように組織的な介入などの視点も重要だが、まずはそれぞれが見解を表明し、ひいては教育観を議論し合う素地づくりが重要だと考えたことによる。活動を推進するには、制度を整備する前に、「大学教授職」の使命について再考する機運を盛り上げることが不可欠だという指摘もある(三浦, 2003)。

9) なお第七筆者は、共同研究に途中加入しており、2018年度の第2回目セミナーにて参加・発表された。

10) 山田他(2019)を参照。

11) 山田他(2018)を参照。

- 数学授業におけるiPadの活用
- アクティブラーニングを取り入れた教育プログラムにおける学生の学びに資する評価方法の提案
- 授業方法の要点整理 (講義中心型授業と討論中心型授業)
- アクティブ・ラーニングの視点を取り入れたリレー式グループ模擬授業
- ものづくり演習 - 電気の基礎 -
- 「動き」を活用した実習事例
- 日本人学生・留学生への作文指導の試み
- 教育環境整備の取り組み - 大学における電子黒板の導入と活用 -

調査・分析の方法

調査方法としては先述のように、今回のFDの取組が実際にいかに今後の授業実践につながっていくのかを把握することが重要であるとするこれまでの論点を踏まえ、ここでは第2回目の取組を対象に、参加者29名にアンケートを実施した。アンケートでは、(1)「興味深い点や参考になる点」、(2)「自分の授業で取り入れてみようと思ったこと」の2つを自由記述形式で尋ねた。ここでは回収された12件のうち、(2)の回答内容を分析データとして扱った(回収率は全体の41.38%)。

分析方法は、アクティブラーニングの一連の学習プロセスをどのように踏まえているのかという視点から、実際の授業づくりに着目して検討するのが効果的であるとする指摘を踏まえ(山田, 2018)、このような視座から記述内容を整理した。記述内容をデータ化し、それぞれのデータをカテゴリー化した。分析の妥当性を高めるため、はじめに第一筆者が分類を行い、その後心理・教育学を専門としない大学院生が、カテゴリーを参照しながら分類をし、不一致がみられた点については、改めてカテゴリーの定義と記述内容を踏まえて議論をし、再度、整理し直した。そしてここで整理された内容について、実際の記述に立ち戻ったり、分析視点を参照したりするなかで、解釈を進め、授業づくりへの示唆を見出していった。

分析と考察 - アクティブラーニングを取り入れた授業づくりへの示唆

「自分の授業で取り入れてみようと思ったこと」の回答内容を分類した結果、下記の3つのカテゴリーが得られた。以下、カテゴリー、定義、具体的な記述、データ記号をそれぞれ【 】, < >, 「 」, [] で示す。引用した記述は斜体で示す。

一つ目は、【授業改善の必要性・模索】(のべ5件)である。定義は、<授業改善の必要

性を感じつつも、その困難さを表明している回答)である。典型的な記述としては、「アクティブラーニングを取り入れてみようとはいつも思うのですが、実際に行うのはなかなか難しいものがあります。今後具体的な方策は見えてませんが、一方的な授業にならないよう心がけたいと思います」[A]というものである。Aの記述は、アクティブラーニング型の授業の重要性を認めていようとも、授業イメージが困難であり、実際の授業において新たなやり方を導入するには抵抗をおぼえているケースといえそうである。

2つ目は、【自分の授業の改善点の発見】(のべ3件)である。定義は、〈研修を通じ、授業の改善点を具体的に発見できたことを表明している回答〉である。典型的な記述としては、「講義中心授業の事前準備で板書中心に作り上げるという説明を聞き、先生の実践に深く納得しました。板書がまずいと定着しないという指摘は、講義型でもいかに学生にアクティブに学ぶことのできる状況を作るかを大切にすることと思ひ興味深く感じました」[H]というものである。Hの記述は、アクティブラーニング型授業の事例報告から、自身の授業の基本的なあり方を見直し、何を大切とするべきなのかについて内省しているケースといえる。

最後に3つ目は、【授業への技術導入に関する示唆】(のべ4件)である。定義は、〈授業での具体的な教授・学習方法について検討の試みを表明している回答〉であり、典型的な記述としては「プロジェクトを使って授業をする際、動画を取り入れること、円錐の動画などがネットに豊富にあるとのことで、物理の授業でも取り入れたいです」[D]というものであった。他に、教材や実践方法に言及するような「GeoGebraを使ったグラフを作って授業で使ってみたい／iPadに電子ペンで手書きすることもやってみたい」[J]や「X先生の「板書計画」や「くじによるグループ分け」はぜひ実践してみたいと思った」[G]、「数学授業におけるiPadの活用」を拝見し、取り入れてみたいと思いました」[C]とする回答もみられた。こうしたコメントからは、アクティブラーニング型授業のイメージはすでに有しており、実現の見通しを概ね持っているため、具体的な検討が可能になっていることが示唆される¹²⁾。

今回の分析で得られた知見と示唆を以下で簡潔にまとめる。今回、「自分の授業で取り入れてみようと思ったこと」を整理したがこれまでの議論で確認したように、アクティブラーニングの授業づくりは、異なる受け止められ方がなされていたことがわかる。例えば、【授業改善の必要性・模索】、【自身の授業の改善点の発見】、【自身の授業の改善点の発見】のうち、【自身の授業の改善点の発見】については、最初から自身の授業づくりに

12) なお、ここでのC及びGの記述については、同じ学科教員の実践について言及したものであったので、同一科目に適用可能だと判断され、このような記述となった可能性が高い点は付記しておく。

ついて課題が明らかである場合であったり、同一学科の教員やあるいは科目のイメージをもちやすい場合には、こうした研修の効果はみえやすい可能性がある。一方、【自身の授業の改善点の発見】は授業のあり方を内省している記述で、なぜそのように考えられたのかという視点から日常の教育活動の問い直しにつながったり、教育改善に向けての示唆をより深めることにつながったりする可能性があるかもしれない。【授業改善の必要性・模索】については、おそらく研修それ自体ではカバーできない可能性が高い。ハードルを低めたり、あるいは現状、見直せる視点の洗い出しなどの工夫が必要となるかもしれない。

以上のように、アクティブラーニングをめぐる授業づくりや授業改善のイメージの抽象度は、研修参加者に応じ、異なりをみせる可能性があることがわかった。これは、すでに研修の支援ニーズや教員観を対象とした先行研究でもみてきたように、どのような支援ニーズに焦点をあわせるかたちで、研修を組んでいくのか、という視点が重要であることを改めて示唆するものである。

さらには、授業づくりにつながるFDの今後の課題につながるものとして、今回のカテゴリーには含まれなかったが、以下のコメントも参考になる。それは、「興味深いと思う展示は多かった。しかし、学部の違いや、授業クラスの数(少人数なのか300名近いのか)によって、導入が難しいことも多く、参考になるかは微妙である。他学部の先生方のALの様々な工夫を知ることにはためになった。そのまま直接活用は無理と思うが、スピリッツだけ頂こうと思う」[J] とするコメントである。おそらく自身の授業への導入を具体的にイメージなされた上でのコメントであり、そのうえで、「工夫を知ることにはためになった」と述べられており、「スピリッツだけ頂こうと思う」とも記述されている。先行研究の見聞(山田・関田, 2019)で言うところの「授業改善志向」が垣間見えるコメントだと言えるが、このようなコメントを踏まえながら、どんな条件でどのように活かせるのかの詳細をプログラムを組む側が念頭において企画することが望ましいだろう。

また、アクティブラーニングの授業づくりについていえば、【授業改善の必要性・模索】という点をどう考えるのか、という問題がある。おそらく、授業改善に向けた取組に関心はあるが、改善にまでは手が届かない、という意識があるとするならば、ハードルがどこにあるのかの確認が必要なのであろう。本来ならば、効果的に展開したいが、時間的な余裕もないし、予算も十分でない、という改善困難な前提があるかもしれない。こうした場合、非常にリッチな教学的な支援、つまり、人員と予算が不可欠である前提で、場合によっては授業コンサルテーションのような個別性の高い授業支援が必要となるが、どこまで組織的にこの問題を考えていくのか、という論点も一方であろう(例えば溝上(2007))。いずれにせよ、こうした研修は授業観の可視化につながりやすく、授業者の授

業観（「スピリッツ」）が互いに垣間見えやすい点に可能性と意義があるのだろう。この意味において、単に研修を実施したかどうか、というのではなく、教育に関わる問題を発見し、改善策を講じて、その効果を検証し、成果をまとめて公開することによって教育に関する集合的実践知は蓄積・共有され、活用されていく、というプロセスがここから自発的に生み出されていくかどうか、問われるべきであろう。もちろん実際には、経常的な支援があることがおそらくセットになるが、より堅実なそれとするには、こうした実践を成り立たせていく研究の流れとしての思想的背景を踏まえた学術的な蓄積、ならびに絶えざる実践と反省、また実践を支援するためのリソースの整備が必要で、一層、そうした意味における組織的な支援が期待される。

今後の課題

学習研究の立場からは、最大の課題の一つは、やはり、結果として、このような研修が行われたとして、授業観あるいは学習観は相互に変化しないものなのか、たまたもし変化があるとすれば、どのような条件や状況において変化しうるのか、それはどのように維持、発展されていくのか、という点がより追究されていくべき、ということになる。

また、高等教育研究の文脈においては、かつて文科省がいうところの「アクティブ・ラーニング」は、高等教育の中心的政策として組織的な教育実践が展開されるべきとの指摘もあった。しかし、折に触れて論じたように継続的な推進には、日常的な取組を維持するための人的・物的リソースが不可欠である。この持続的な発展という視点から包括的に成果を検証するには、従来の調査のあり方ではつかみ出すことは困難であるため、研究アプローチの開発も求められる。この領域の課題はなおも山積しており、着実に議論が積みあがることを期し、僅かでも本稿がその一つとなればと願うものである。

文献

- 有本章（1999）「ファカルティ・ディベロップメントの歴史と展望」『IDE』412, 5-11.
- 有本章（2008）『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部.
- 芦田宏直（2019）『シラバス論－大学の時代と時間、あるいは〈知識〉の死と再生について－』晶文社.
- Bain, K. (2004) *What the best college teachers do*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Boyer, E. L. (1990) *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (有本章（訳）（1996）『大学教

授職の使命－スカラーシップ再考－』玉川大学出版部。

Clark, S. M. (1992) Validity. In B. R. Clark and G. Neave. (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 3, Pergamon Press, pp. 1648-1658.

Huber, M. T., & Morreale, S. P. (2002) *Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: Exploring common ground*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

久保田祐歌・土岐智賀子・杉原真晃 (2016) 「アクティブラーニングをFDのテーマにする際の課題」『大学教育学会誌』 38 (2), 108-112.

Maloney, E. J., & Kim, J. (2020). 15 Fall Scenarios. *INSIDE Higher Ed*. April 22, 2020. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/blogs/learning-innovation/15-fall-scenarios> (2020年10月29日 閲覧)

Malone, R. J. (1999) Professional development and advancement. In V. Bianco-Mathis & N. Chalofsky. (Eds.), *The full-time faculty handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. pp.143-164.

三浦真琴 (2003) 「中部大学におけるFD活動および教育評価活動－地方中堅私立大学の挑戦－」『名古屋高等教育研究』 3, 159-175.

三浦真琴 (2010) 「Active Learningの理論と実践に関する一考察－LAを活用した授業実践報告 (1)－」『関西大学高等教育研究』 1, 25-35.

森邦昭 (2016) 『ディルタイから教育実践へ－アクティブラーニングの源流－』九州大学出版会.

村上正行 (2020) 「コロナ禍における大学でのオンライン授業の実情と課題」『現代思想』 48 (14), 67-74.

溝上慎一 (2007) 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』 7, 269-287.

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.

夏目達也 (2007) 「諸外国の大学におけるFDの組織化の現状」『大学教育学会誌』 29 (1), 81-85.

西野毅朗 (2017) 「高等教育開発におけるミドル・アップダウン・アプローチの実証的研究 (1)」『京都橘大学研究紀要』 44, 89-108.

加藤かおり (2012) 「英国における大学教育のプロフェッショナル化」『名古屋高等教育研究』 12, 257-277.

大塚雄作 (2005) 「学習コミュニティ形成に向けての授業評価の課題」溝上慎一・藤田哲

- 也(編)『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版, pp.2-37.
- 佐藤浩章(2015)「ファカルティ・ディベロップメントの構造と評価に関する研究」博士論文, 北海道大学.
- 佐藤浩章(2020)「ポスト・コロナ時代の大学教員とFD-コロナが加速させたその変容」『現代思想』48(14), 75-84.
- 神藤貴昭・川野卓二(2008)「全学FDの構造と機能」『大学教育研究ジャーナル』5, 1-12.
- 須長一幸「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題-activeness概念を中心に-」『関西大学高等教育研究』1, 1-11.
- Tagg, J. (2003) *The learning paradigm college*. Bolton, Massachusetts: Anker.
- 田口真奈(2008)「FDの推進主体は誰か」『IDE』503, 21-26.
- 高橋雄介・大塚雄作・斉藤有吾(2012)「FD活動支援に関するニーズの評価-関西地区FD連絡協議会FD実態調査2012から-」『京都大学高等教育研究』18, 65-73.
- 田中每実(2003)「ファカルティ・ディベロップメント論-大学教育主体の相互形成-」京都大学高等教育研究開発推進センター(編)『大学教育学』培風館, 87-106.
- ヴェイゴツキー, L. S. (2001)『思考と言語 新訳版』(柴田義松(訳).)新読書社.
- Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Irvine.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York. Cambridge University Press.
- 山田剛史(2010)「大学教育センターからみたFD組織化の動向と課題」『国立教育政策研究所紀要』139, 21-35.
- 山田嘉徳(2018)「アクティブラーニングの効果に寄与する要因の質的検討-アクティブラーニング型授業を展開する教員へのインタビュー調査から-」『大学教育学会誌』40, 33-37.
- 山田嘉徳・前迫ゆり・川田美紀・佐藤康明・岡田隼人・裕隆太・鶴田哲也(2018)「自然と地域と人の繋がりを視座として学生の間力を培うプロジェクト報告書」『平成29年度学長教育改革支援費事業報告書』pp.71-84.
- 山田嘉徳・関田一彦(2019)大学教員が抱く授業観の探索的検討-質問紙調査から見えてきた課題-, 大学教育学会第41回大会発表要旨集録, 156-157.
- 山田嘉徳・今中舞衣子・中山英治・藤岡克則・中原翔・藤岡芳郎・山田耕嗣・榎真一

アクティブラーニングを対象とする授業づくり支援に向けた一考察（山田嘉徳他）

（2019）「共同研究組織成果報告（2018度）協同する教育の実践的研究－アクティブラーニングをめぐる諸課題に着目して－」『大阪産業大学産業研究所所報』42, 18-32.

付記

本研究は、学内共同研究組織「協同する教育の実践的研究－アクティブラーニングの諸課題に着目して－」（代表：山田嘉徳）及びJSPS科研費17K13925の助成を受けました。また、調査ならびに「大阪産業大学アクティブラーニング実践交流会FDセミナー」にご協力ならびにご発表を頂いた教職員の皆様にここに記して感謝申し上げます。