



大学教育再生加速プログラム

平成 28 年度  
玉川大学  
アクティブ・ラーニング事例集

玉川大学アクティブ・ラーニング推進委員会

平成 29 年 3 月

# 目 次

<b>第 1 章 玉川大学におけるアクティブ・ラーニングの取り組み</b>	3
<b>第 2 章 アクティブ・ラーニングに関する教員アンケート結果</b>	9
<b>第 3 章 事例報告</b>	
レポート作成過程へのディベートの導入	
-玉川大学リベラルアーツ学部「一年次セミナー」での試み-※	21
「人間学特殊研究」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	34
「英語科指導法(総合)」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	37
「基礎化学実験」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	40
「回路基礎」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	42
「会計学」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	45
「中小企業論」および「ビジネス・リーダーシップ」における	
アクティブ・ラーニングの取り組み	47
「異文化理解教育」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	
-学び合える関係構築を目的としたグループ分け-	50
「教育課程編成論」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	53
「情報デザイン C」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	56
「フィールドワーク」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	58
「観光社会学」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み	61

※ 玉川大学教師教育リサーチセンター一年報 第 6 号 (2016 年 7 月刊行) より転載



## **第 1 章**

### 玉川大学におけるアクティブ・ラーニングの 取り組み



# 第1章 本学におけるアクティブ・ラーニングの取り組み

アクティブ・ラーニング推進委員会委員長  
教学部長 稲葉 興己

本学では、アクティブ・ラーニングに関する全学的なFD研修を平成21年度より実施しました。最初は集合的な研修で外部講師による講演会や分科会という形式でしたが、参加者からの意見や要望により階層別や分野別、ワークショップの少人数化など開催形態を工夫したりして、研修会そのものも手探り状態で計画を進めてきました。以来、徐々にアクティブ・ラーニングを授業に取り入れる教員が増え、平成25年度には全開講授業科目の23.9%で導入されました。そして、平成26年度の「大学教育再生加速プログラム（AP）高大接続改革推進事業」（以下「AP」）採択を機にさらに増え続けています。APの計画では、平成30年度にアクティブ・ラーニングを導入した授業科目数の割合が80%になることを目標として設定しています。そのために、平成27年度以降のFD研修では、ワークショップに加えて各学部の事例報告も取り入れるようにしました。

アクティブ・ラーニングを推進する一方で、その実態がどうなっているのか、どのような効果を及ぼしているのかを定期的に測定するために全教員を対象としたアンケート調査も実施しています。調査の結果は第2章で詳細を報告していますが、学生はアクティブ・ラーニングをどのように受け止めているのかということとあわせて分析することが重要になると考えています。そのことは「学生による授業評価アンケート」で把握ができていますが、大学としてアクティブ・ラーニングに限定した学生調査は行っていません。平成27年度大学IRコンソーシアム学生調査（1年生）から読み取れるアクティブ・ラーニングの関連項目では、「教員が提出物に添削やコメントをつけて返却する」（図1）、「学生が自分の考えや研究を発表する」（図2）、「授業中に学生同士が議論をする」（図3）、「授業で検討するテーマを学生が設定する」（図4）において、本学の学生は調査参加大学全体の平均をすべて上回る回答をしています。このことから、本学では多くの授業がアクティブ・ラーニングを実施していると言えるのではないのでしょうか。

図1 教員が提出物に添削やコメントをつけて返却する

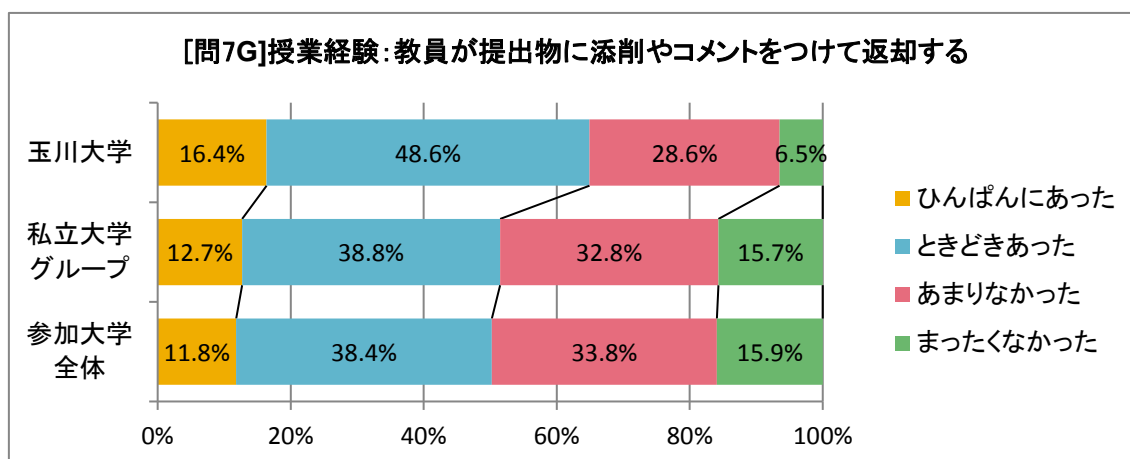


図2 学生が自分の考えや研究を発表する

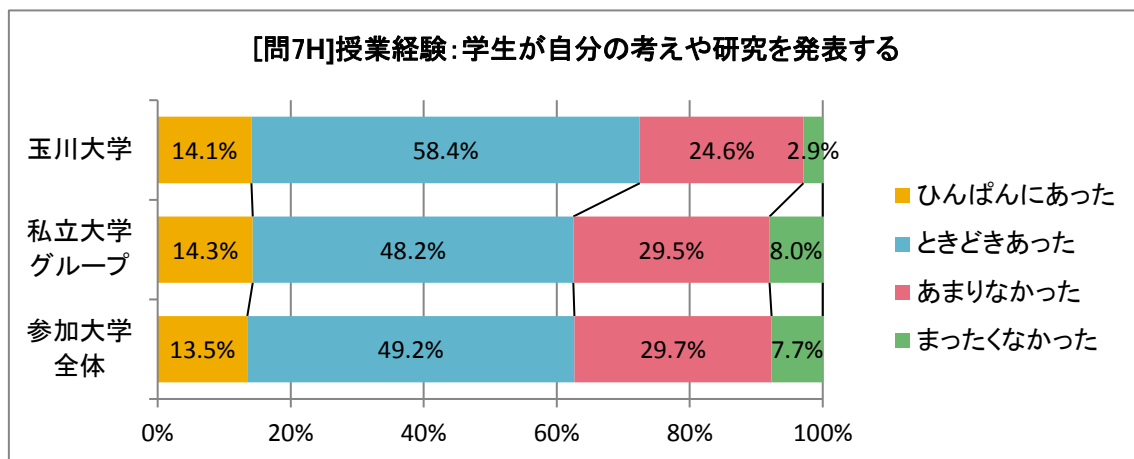


図3 授業中に学生同士が議論をする

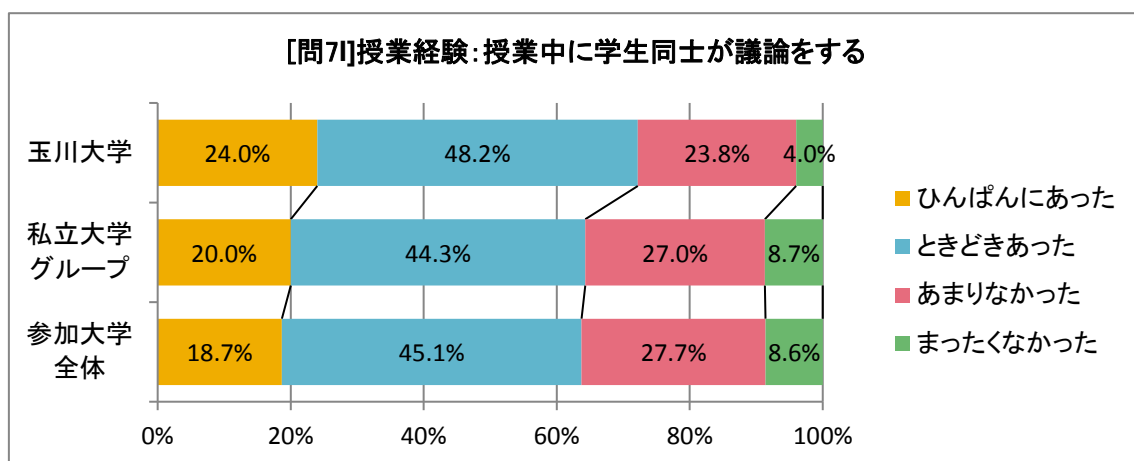
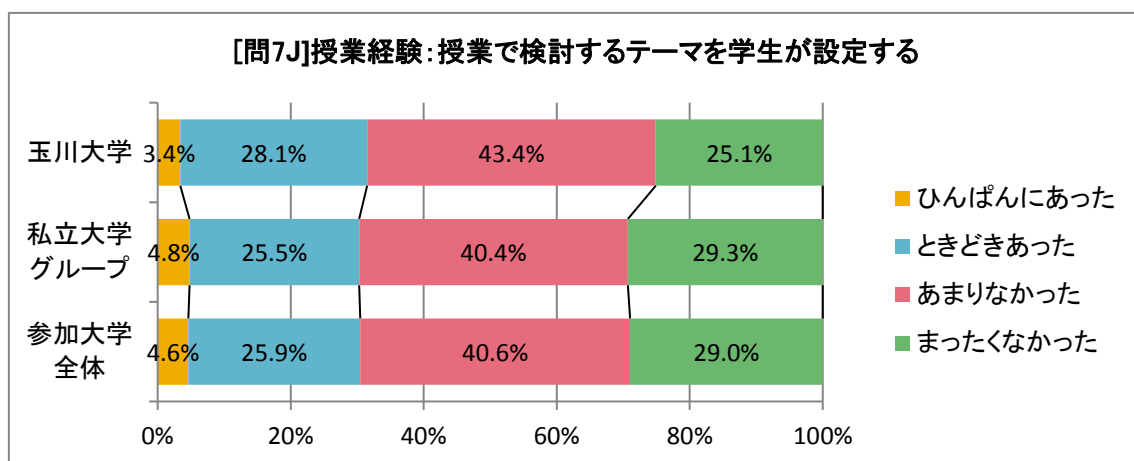


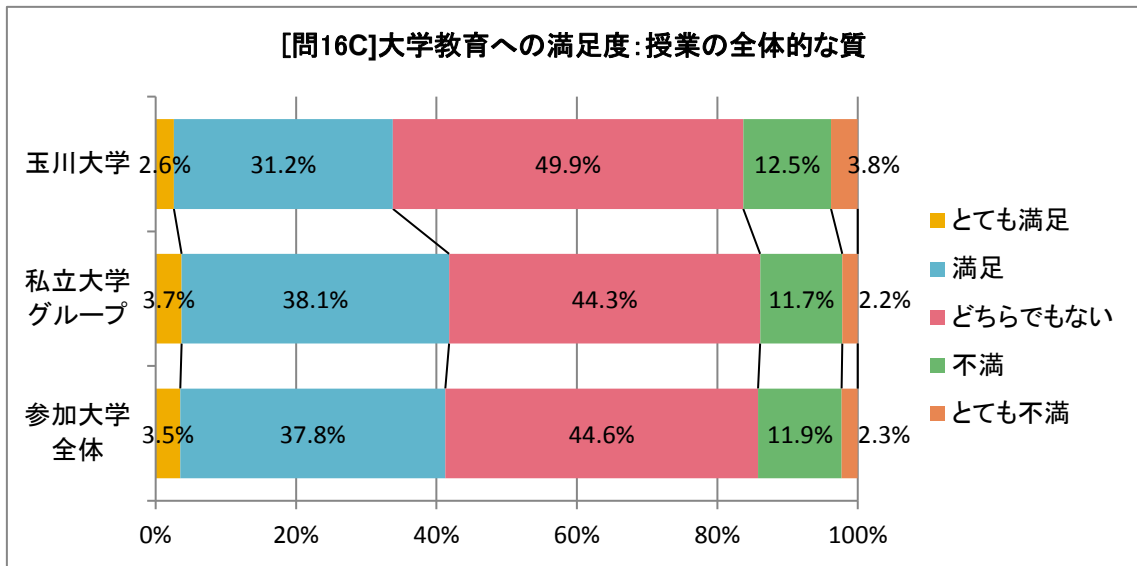
図4 授業で検討するテーマを学生が設定する



しかし一方で、「授業の全体的な質」（図5）を見てみると、調査参加大学全体の平均を下回っています。この授業にはアクティブ・ラーニングを実施していない授業も含まれていますが、実施している授業でも学生の満足度が低い場合があります。逆に、実施していない授業でも満足度が高い場合があります。そのポイントは綿密な授業設計がなされているか、

ファシリテーションが機能しているかなどにかかっていると云えます。

図 5 授業の全体的な質



言うまでもありませんが、アクティブ・ラーニングは授業における目標を達成するための手段であり、目的ではありません。本学に関して言えば、学士力に定められた知識・理解、汎用的技能、態度・志向性をその授業を通してどれくらい身につけさせることができたのかということが重要になってきます。学士力は授業のみで身につくものではないという意見があります。そのことは否定しませんし、もっともだと思えます。しかし、少なくとも授業の到達目標に設定している以上は、目標を達成できたのかを測定する必要があります。

学士力の獲得状況を確認したり把握するための効果的な方法としてはルーブリックの活用があげられますが、アクティブ・ラーニングにおいては学生のパフォーマンスをどのような基準で評価するのか、学生に明示し理解させることが学生のモチベーションにもつながります。ルーブリックの活用に関しては、平成 28 年度に教員調査を実施しましたが、過去の学内外の研修会に参加した教員は 43%で、ルーブリックを評価に「活用している」と答えた割合は 27%でした。この結果を受け、大学としては、一層の活用促進のためにガイドラインの作成を検討しようと考えています。今後、どのような科目にルーブリック評価が適しているのかなどを検討していく必要がありますが、例えば全学に共通する「一年次セミナー」などは、大学として共通のアセスメント・ポリシーに基づくルーブリックを共有することが有用なものの一つだと思えます。

学習指導要領改訂による初等中等教育へのアクティブ・ラーニング導入を受け、大学としては、そのような学びを経験した学生が入学してくるという「高等学校との接続」の面、アクティブ・ラーニングを活用した指導を行える「教員の養成」の面からも、アクティブ・ラーニングを学生に定着させることが使命となりつつあります。アクティブ・ラーニング導入科目数が増加していくことは歓迎すべきことですが、導入にあたっては試行錯誤しながら相当ご苦勞をされているのだらうと思えます。どの授業にどのようなアクティブ・ラーニングが最も効果的・効率的なのか、授業の到達目標を達成するための工夫がどのようになされているのかなどについては、教員の裁量に委ねられているのが実状です。今後は更なる教育の質保証に向けて、組織的に個々の教員を支援する仕組みや環境を整備する必要があると考えています。このアクティブ・ラーニング事例集が少しでも参考に資することを願ってやみません。





## 第 2 章

### アクティブ・ラーニングに関する 教員アンケート結果



## 第2章 アクティブ・ラーニングに関する教員アンケート調査結果 について

アクティブ・ラーニング推進委員会  
教学部事務次長 片野 徹

### 1. 教員アンケート調査の目的

平成26年度の文部科学省「大学教育再生加速プログラム（AP）高大接続改革推進事業」採択を契機に、本学ではこの3か年の間に、様々なアクティブ・ラーニング導入促進のための取り組みが行われて来ました。アクティブ・ラーニングの導入は、平成24年8月28日の中教審答申「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～」(いわゆる「質的転換答申」)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創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだ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」という提言を受け、以来各大学が積極的に取り組んで来ているものです。この大学教育再生加速の流れの中で、本学では、どのようにアクティブ・ラーニングが導入され、どのように学生に効果を及ぼしているのかを教員の視点から定期的に把握する手段として、このアンケート調査を実施しています。

この調査を継続的に実施し、その内容を分析していくことで、学生に修得させたい力に応じたアクティブ・ラーニングのあり方を体系的に整理し、将来の教育課程改正の基礎資料とすることも期待されています。

### 2. 調査の実施方法

平成25年度（AP採択前）、平成26年度、平成27年度、平成28年度の各年度末に、学士課程開講科目を担当する全専任教員・全非常勤講師にアンケート調査を実施しました。この調査は平成25年度に第1回目を実施しましたが、以来アクティブ・ラーニングの定義が分かりづらく回答し難いとの指摘があり、平成27年度の調査にあたっては、学部間共同研究のグループと連携して、回答者である教員の視点を取り入れ、また調査結果を有効に活用できるよう、調査紙の構成や表現を改めました。さらに、平成28年度の調査紙は詳細な調査を行うために科目ごとに別葉としました。回答者の負担は増すものの、教員が当該科目で学生に修得させようとした能力、そのための授業上の工夫、学生に見られた実際の手応えを、関連付けたデータとして収集することができるため、目的-取組-成果の関係性を明らかにすることができると思っています。

実施方法は、本学の教育改善に資するデータを収集することに加え、文部科学省から求められる定量的データを得ること、そのためにアクティブ・ラーニングを理解いただくという面を同時に満たす必要があったため、開始当初から試行錯誤を重ねてきました。結果として、年度ごとにアクティブ・ラーニングの範囲や、調査対象とする学期の範囲が異なり、年度間での単純な比較が難しいという反省があります。その上で、以下に直近2か年の調査結果についてご説明します。

### 3. 調査の結果

#### (1) 平成 27 年度調査の結果

平成 27 年度末に行った調査では、全専任教員・非常勤講師 733 名に平成 27 年度中に担当した学士課程の授業すべてを対象にアンケート調査を行い、235 名、32.1%の教員から回答を得ることができました。回答のあった科目数は 683 件です。この調査を通して主に以下の点が確認されました。

#### ①授業の手法や工夫について

平成 27 年度に、回答者が自身の授業で活用したアクティブ・ラーニングの実施状況は、図 1 の通りでした。

図 2 の平成 26 年度調査に比べ、平成 27 年度調査では「アクティブ・ラーニング」を「学生の能動的な学修への取り組みを意図した授業の手法や工夫」として示し、対象とする手法や工夫にも幅を持たせました。両年度に共通している手法の比較では、平成 26 年度の「PBL」85 件に対し、平成 27 年度には「プロジェクト学習」133 件、「問題・課題解決型学習」280 件を合わせ大きく増加が認められました。次いで「ペアワーク」が 225 件から 338 件に増加しました。

図 1. 授業に取り入れた手法や工夫(平成 27 年度) ※複数回答

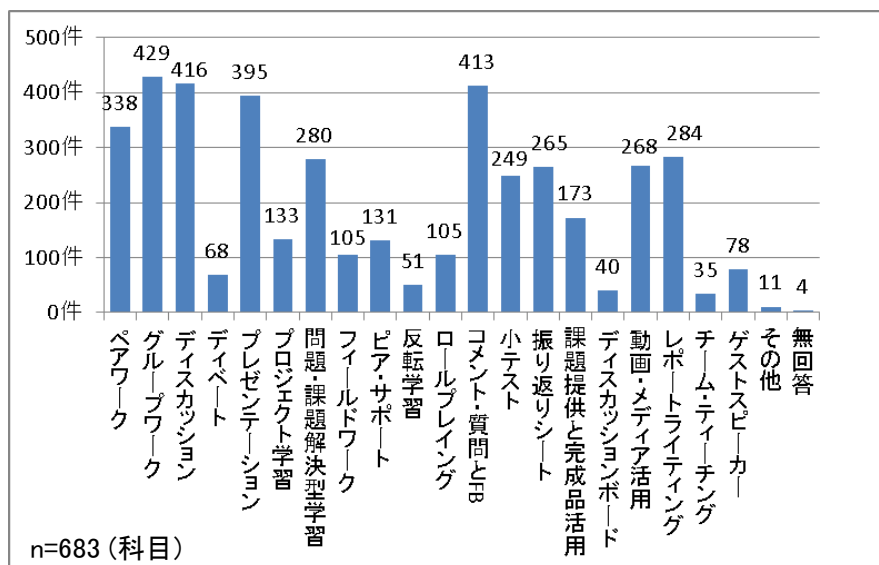
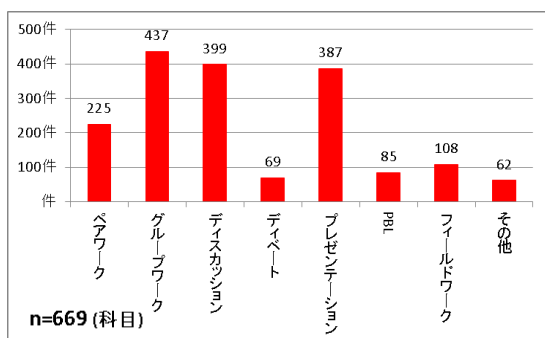


図 2. アクティブ・ラーニングの実施状況(平成 26 年度) ※複数回答



※調査の対象範囲は平成 27 年度と同様

### ②受講した学生に感じられた変化について

アクティブ・ラーニングを取り入れた場合に、受講した学生に感じられた変化は、平成 27 年度は図 3、平成 26 年度は図 4 の通りでした。平成 27 年度は科目ごと、平成 26 年度は教員ごとの集計です。そのため、単純な比較はできませんが、平成 26 年度は「コミュニケーションの活性化」を感じた教員の数が出立していましたが、平成 27 年度はその他の項目においても変化を感じたという件数が拮抗しています。

図 3. 授業を受講した学生に感じられた変化(平成 27 年度) ※複数回答

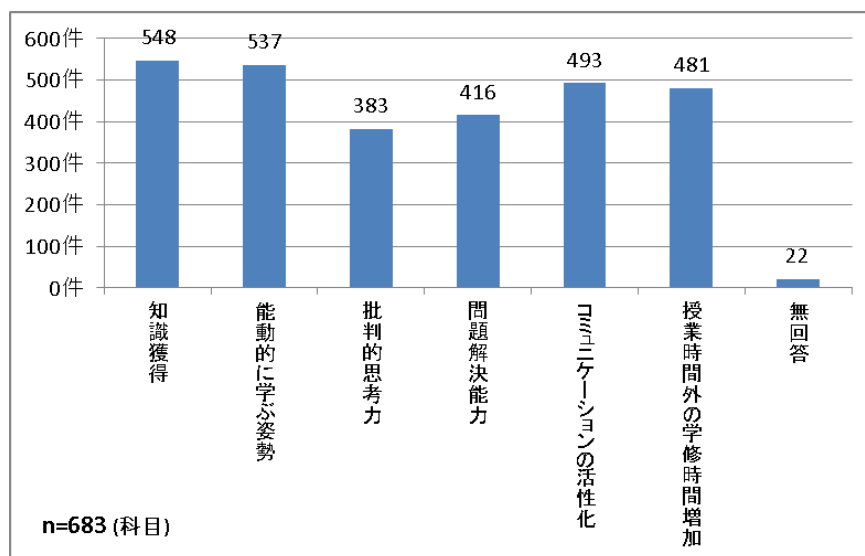
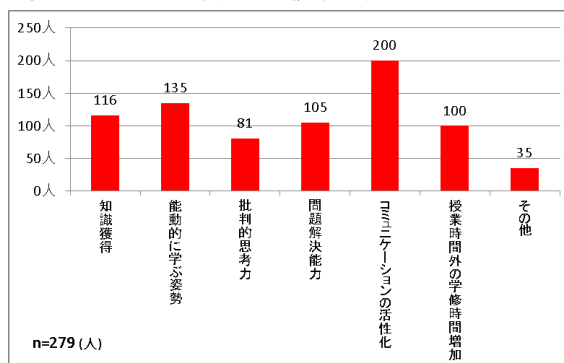


図 4. 授業を受講した学生に感じられた変化(平成 26 年度) ※複数回答



### ③授業の手法や工夫と学生に感じられた変化の関係について

アクティブ・ラーニングを実施した場合に、どのような変化が学生に感じられたのか、手法ごとに「変化が感じられた」という回答のパーセンテージを表したのが表 1、図 5 です。具体的には、各手法・工夫を「実施した」という回答全体を 100 とした場合、その中で「変化が感じられた」とされた回答の度合いを、「学生の知識獲得 (知識獲得)」「学生が問題・課題を解決するために能動的に学ぼうとする姿勢 (能動的に学ぶ姿勢)」「学生の批判的思考力 (批判的思考力)」「学生の問題解決能力 (問題解決能力)」「学生同士のコ

コミュニケーションの活性化（コミュニケーションの活性化）」「学生の授業時間外学修時間の増加（授業時間外の学修時間増加）」に分けてパーセンテージで表しています。

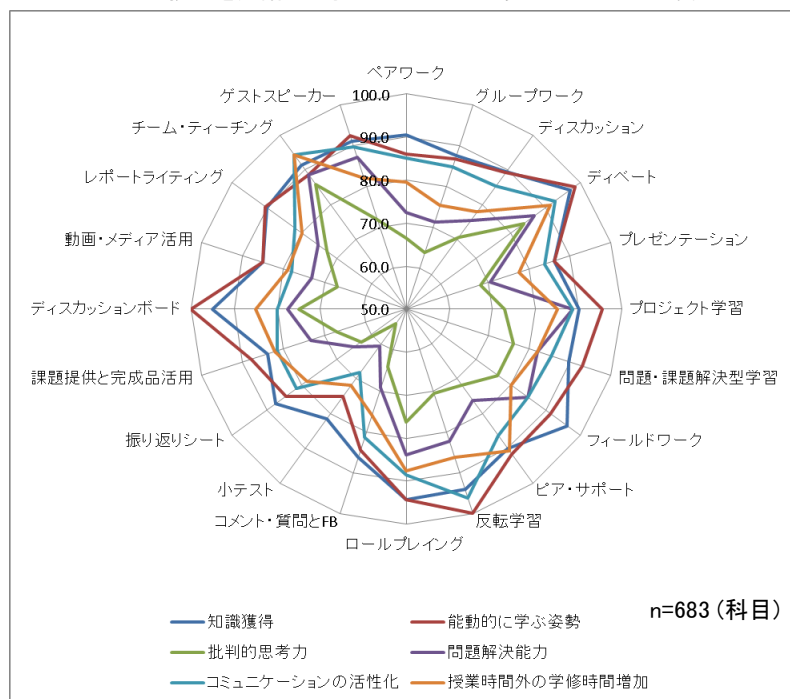
表 1. 授業の手法や工夫と授業を受講した学生に感じられた変化(平成 27 年度)

n=683 (科目)

	ペアワーク	グループワーク	ディスカッション	ディベート	プレゼンテーション	プロジェクト学習	問題・課題解決型学習	フィールドワーク	ピア・サポート	反転学習	ロールプレイング	コメント・質問とFB	小テスト	振り返りシート	課題提供と完成品活用	ディスカッションボード	動画・メディア活用	レポートライティング	チーム・ティーチング	ゲストスピーカー
知識獲得	90.5	87.6	89.4	97.1	86.1	90.2	89.6	96.2	90.1	94.1	94.3	86.2	81.5	87.5	83.8	95.0	85.1	90.1	91.4	91.0
能動的に学ぶ姿勢	86.1	86.7	89.2	98.5	86.1	95.5	92.9	91.4	91.6	100	94.3	84.5	75.1	84.5	87.9	100	85.1	90.5	88.6	92.3
批判的思考力	66.6	63.9	70.7	83.8	68.1	72.9	76.1	76.2	71.8	70.6	76.2	64.2	54.2	63.0	67.1	75.0	66.8	72.9	85.7	71.8
問題解決能力	72.5	71.3	75.5	86.8	70.4	88.7	82.1	84.8	76.3	82.4	83.8	69.2	60.6	64.9	73.4	77.5	73.1	75.4	88.6	87.2
コミュニケーションの活性化	85.2	84.8	85.3	92.6	83.8	88.7	85.4	84.8	86.3	96.1	88.6	81.4	68.3	81.5	81.5	80.0	78.0	82.0	94.3	89.7
授業時間外の学修時間増加	79.6	75.3	77.9	91.2	77.5	85.0	82.1	80.0	90.8	86.3	87.6	75.8	71.9	78.5	82.1	85.0	79.1	79.9	94.3	82.1

※単位は%、網掛けは 80%以上となる数値

図 5. 授業の手法や工夫と授業を受講した学生に感じられた変化(平成 27 年度)



これらの相関関係等については、数か年のデータを収集し今後分析すべきことですが、仮に 80%以上となる数値に着目してみると、「学生の知識獲得」「学生が問題・課題を解決するために能動的に学ぼうとする姿勢」の向上に関しては、各手法・工夫に共通して変化が感じられたことがわかります。また、「学生の批判的思考力」に関しては、ディベートやチーム・ティーチングといった手法の実施により変化を期待できることがわかります。

## (2) 平成 28 年度調査の結果

平成 28 年度の末に行った調査では、全専任教員・非常勤講師 559 名にアンケート調査を行い、318 名、56.9%の教員から回答を得ることができました。回答のあった科目数は 830 件です。調査内容や調査用紙は学部間共同研究の先生方に協力いただき、ほぼ一年間に渡る検討を重ねました。調査用紙の完成が年度末になったこと、その時点でより実感を踏まえた回答をいただきたい等の理由により、秋学期の授業（学士課程の授業。集中授業を除く約 1,400 件。）に限定した調査としました。回収率は従来の 3 割台から約 6 割に改善されました。調査結果の詳細は今後分析し報告しますが、以下、概要についてご説明します。

### ①授業の手法や工夫について

平成 28 年度に、回答者が自身の授業で活用したアクティブ・ラーニングの実施状況は、図 6 の通りでした。

図 7 は、平成 26 年度～平成 28 年度間のアクティブ・ラーニングを実施した科目に占める各手法等の割合の変化を表しています。平成 27 年度から対象となる手法等の種別が増えています。「ペアワーク」や「プロジェクト学習」は 3 か年の間にとりわけ数値が上昇しており、比較的導入しやすい手法として、授業に取り入れられている様子が見えられます。

図 6.授業に取り入れた手法や工夫(平成 28 年度) ※複数回答

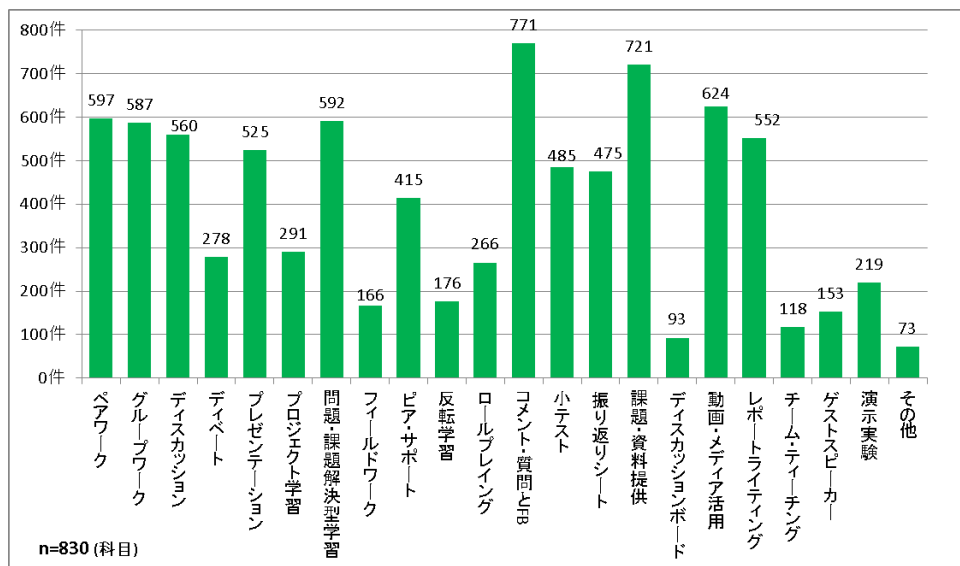
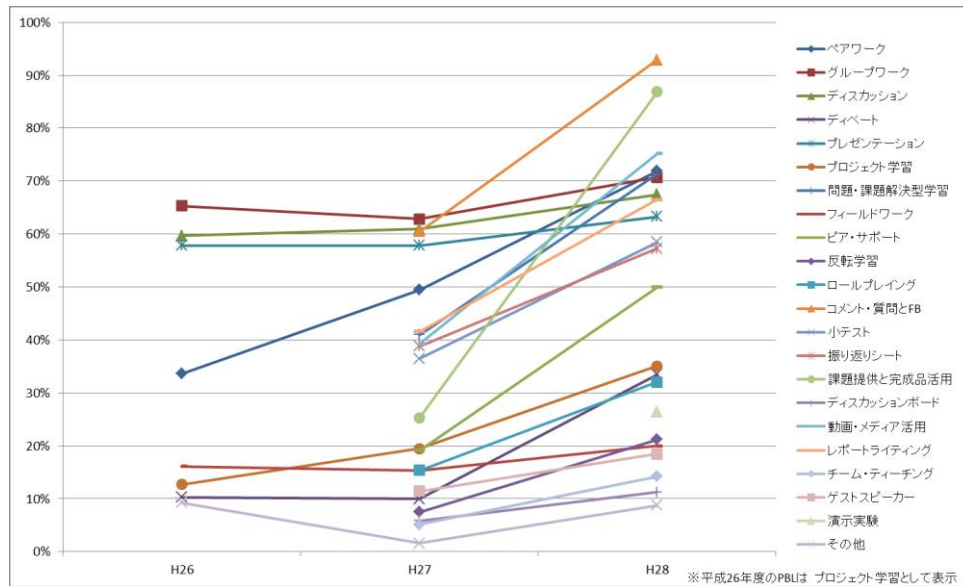




図 7.能動的な学修への取り組みを意図した授業の手法や工夫(年度変化)



②受講した学生に感じられた変化について

平成 28 年度調査において、アクティブ・ラーニングを実施した場合に学生に感じられた変化を複数回答で回答いただいた結果は、図 8 の通りでした。

図 9 は、平成 26 年度～平成 28 年度間の状況を比較したものです。当初から高い数値を示していた「コミュニケーションの活性化」と比べ、他の項目においても手応えが高まっている様子がうかがえます。

図 8. 授業を受講した学生に感じられた変化(平成 28 年度) ※複数回答

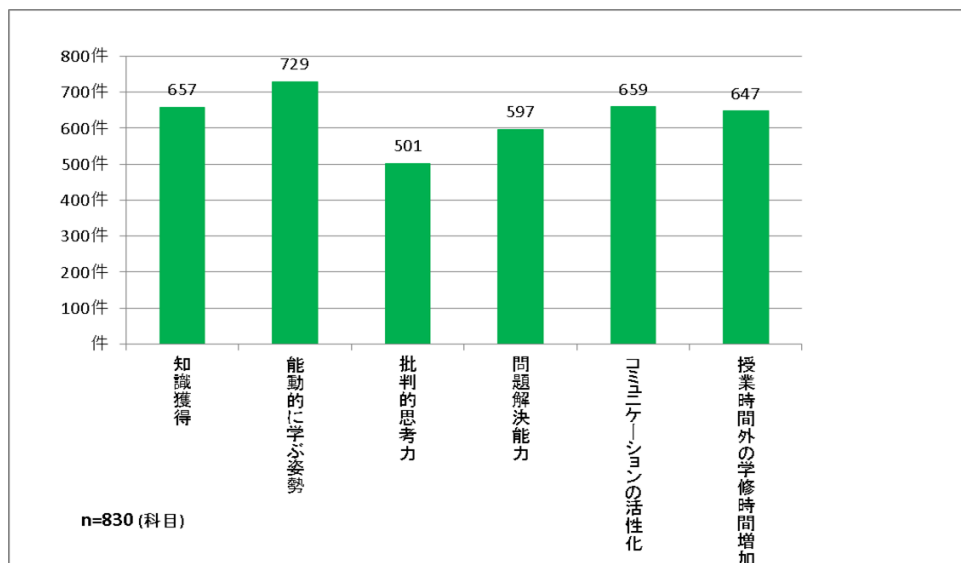
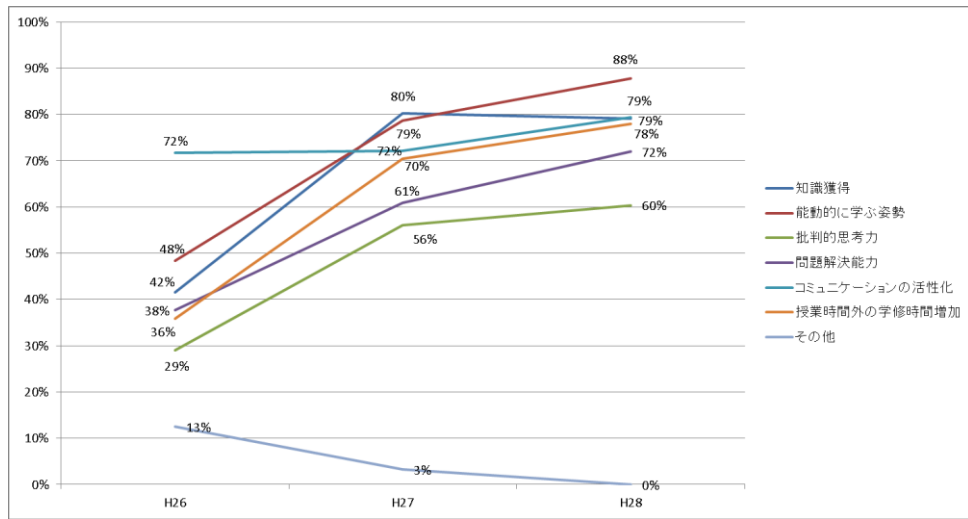


図 9. 授業を受講した学生に感じられた変化(年度変化)



③授業の手法や工夫と学生に感じられた変化の関係について

アクティブ・ラーニングを実施した場合に、どのような変化が学生に感じられたのか、手法ごとに「感じられた」という回答のパーセンテージを表したのが表 2、図 10 です。平成 27 年度の調査結果（表 1、図 5）と比べ、多くの手法・工夫において学生に変化が感じられる割合が増えています。一方、「批判的思考力」については、他の項目と比べアクティブ・ラーニングによる変化を感じる割合が低く、詳細な分析が必要です。

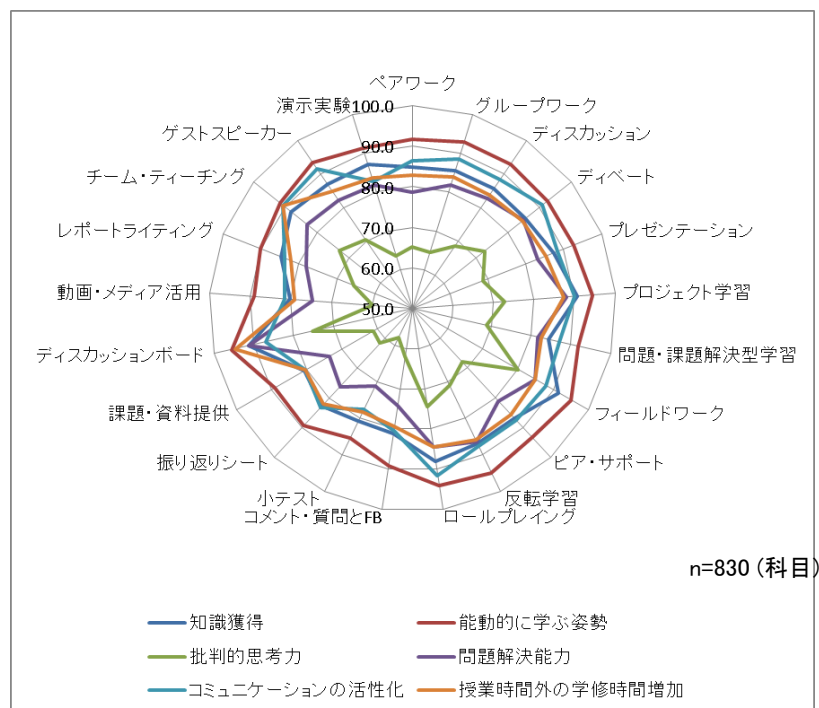
表 2. 授業の手法や工夫と授業を受講した学生に感じられた変化(平成 28 年度)

n=830 (科目)

	ペアワーク	グループワーク	ディスカッション	ディベート	プレゼンテーション	プロジェクト学習	問題・課題解決型学習	フィールドワーク	ピア・サポート	反転学習	ロールプレイング	コメント・質問とFB	小テスト	振り返りシート	課題・資料提供	ディスカッションボード	動画・メディア活用	レポートライティング	チーム・ティーチング	ゲストスピーカー	演示実験
知識獲得	84.8	85.5	85.7	85.6	87.4	90.7	84.5	91.6	87.0	86.9	88.0	81.1	80.8	82.7	80.6	91.4	80.3	84.8	88.1	86.9	87.2
能動的に学ぶ姿勢	91.6	93.0	92.9	92.4	92.6	94.5	91.9	95.2	93.3	94.9	94.0	89.1	85.4	89.3	89.0	95.7	88.9	90.2	91.5	93.5	91.3
批判的思考力	65.2	64.4	68.6	72.7	68.8	72.9	68.8	80.1	68.0	71.0	74.4	62.0	57.9	61.7	61.2	75.3	59.8	65.6	72.9	70.6	63.5
問題解決能力	78.7	81.8	82.9	84.9	83.0	88.0	81.8	84.9	81.2	86.4	84.6	74.2	71.1	76.2	73.6	91.4	74.7	78.1	83.1	82.4	81.7
コミュニケーションの活性化	86.3	88.6	88.4	91.0	88.4	90.0	87.2	88.0	87.5	87.5	91.7	80.5	77.5	83.2	80.3	87.1	81.6	83.9	90.7	91.5	82.6
授業時間外の学修時間増加	82.7	84.0	83.8	84.5	85.3	87.3	82.6	84.9	85.5	85.8	84.6	79.4	78.4	82.1	80.3	94.6	79.0	82.1	90.7	85.0	83.6

※単位は%、赤い網掛けは 80%以上となる数値

図 10. 授業の手法や工夫と授業を受講した学生に感じられた変化(平成 28 年度)



#### 4. 今後に向けて

以上の調査結果によると、アクティブ・ラーニングの導入やそれに伴う学生の変化の実感は増加している傾向がうかがえます。しかし、前述のとおりこれまでの調査方法には年度間での差があることから、これらを結論としてまとめるためには、同一の調査方法を繰り返していくことが必要です。

平成 28 年度の調査からは、当該科目で学生に修得させようとした能力、そのための授業上の工夫、学生に見られた実際の手応え、受講生数等を、関連付けたデータとして収集していますので、今後この調査を繰り返すことで、修得させたい力に応じた有効な手法や工夫を検証し、先生方にフィードバックしていくことができると考えられます。

一方、アクティブ・ラーニング導入により実際に学生に効果が生じているのかは、単に教員の視点だけでなく、学生の視点や客観的な測定による検証も必要です。学生ポートフォリオやPROG（ジェネリックスキル測定テスト）等すでに実施・試行しているものもありますが、これらを絡めてどのように検証していくのかも、今後の課題となっています。

末筆ながら、調査にご協力いただいた先生方に厚く御礼申し上げます。

## 第 3 章

### 事例報告



# レポート作成過程へのディベートの導入

## —玉川大学リベラルアーツ学部「一年次セミナー」での試み—

Introducing Debate to an Academic Writing Class:  
A Case of First-Year-Experience

下村 恭広  
Yasuhiro Shimomura

大学生が主体的に問題を発見しそれと取り組む力を養うにあたって、レポート・論文の執筆は必須の実践である。レポート・論文の叙述の形式を身に付ける機会は、主としてそれぞれの専門領域を学ぶことと一体化している。それに対して専門課程に進む前段階では、教員と学生の間で専門領域がまだ共有できていないことから、叙述の形式の定着には、固有の工夫が求められることになる。この工夫として筆者は初年次教育の場で、レポート作成過程に学生間の相互作用を組み込むことを、ディベートの実施に基づいて試みてきた。本稿では、実際の授業の進め方について紹介し、ディベートの意義について検討する。このようなディベートの実践は、とりわけその競技性の効果によって、問題への能動的関与の促進、それに根差した問いの発見、といった意義がある。

### 1. 問題の所在——初年次教育におけるレポート作成指導

様々な能動的学習のなかでも、レポートや論文の執筆、つまり体系化された知識に基づいた考察を学術論文の形式に従ってアウトプットする営みは、経験の蓄積の厚い手法であろう。一般的にそれらの時間をかけた指導は、卒業論文に代表的であるように、各学問領域の専門性に基いて行われている。それでは、初年次教育のような専門課程に進む前段階では、何をどの程度まで、またどのような手順によって訓練することができるだろうか。

本稿は初年次教育でのレポート作成指導について、学術論文が共有する「叙述の形式」の導入が求められていると捉えている。学生は叙述の形式を身につけることで、文章の恣意的な羅列ではなく、論理的整合性を伴って構造化された配列を目指せるようになる。玉川大学の初年次教育で用いられている教科書（松本・河野 2015）に基づくと、ここで習得されるべき叙述の形式は、次のようなものである。第一に、自ら「問い」を立て、論理と事実と裏付けられた答えを追究することである。第二に、序論、本論、結論によって全体の構成を整えられることである。第三に、パラグラフについて理解し、それを活用して書けることである。第四に、一定のルールに従って資料を引用し、出典を表示し、参考文献リストを作成できることである。

これらの形式は、書くべき内容と別個に、単独で習得することはできない。専門課程であれば、各領域の専門的なテーマに沿ってレポート・論文を指導することになる。しかし、専門課程に進む前段階であったり、筆者が所属しているような学際領域の学部で学生の関心が多領域にまたがっていたりする場合、学生と教員の間で学問的関心の共有に基づいた叙述内容を前提にできない。その場合、叙述の形式はどのような内容に基づいて習得できるのだろうか。

これを問うのは、目的が叙述の形式の導入であるにしても、それを学生と教員の双方にとってお仕着せの

テーマで実施するのでは意味がないからだ。テーマは教室において論じるに値すると感じられ、そこにいる人々にとって能動的に関与する気になれる事柄であるのが望ましい。なぜなら、学生は自力で「問い」を発見しなければならないからだ。論文に固有の叙述の形式を身につける上で、執筆者が自力で「問い」を発見することは不可欠である。そして「問い」の発見は、議論の対象へ能動的に関わる態度なくして成し遂げられない。しかし、新入生が議論の内容から離れて、叙述の形式の習得だけに興味を持つということは想像しにくい。本稿が前提としているのは、様々な形式上のスキルが内容についての関心と統合された形で初めて伝達しようという認識である。

本稿は、学生の能動的関与を可能とするために、ディベートの実践が有効であることを報告する。ここで最も強調したい点は、ディベートに備わる競技性が、何らかの問題に対する学生の能動的関与を加熱できる仕掛けとして働くことだ。ここに依拠して教室での学生の相互作用を立ち上げ、そこに基づいた個人の意見の生産と問題発見を促すことが期待できる。

以下では、筆者がリベラルアーツ学部で担当している初年次教育である「一年次セミナー 102」（秋学期開講）の経験に即し、コースの設計と運用の実際について紹介する。報告者はこれまで、2006～2010年度、2015年度、2016年度の7年度で一年次セミナーを担当したが、そのうち2007年度以降は毎年度、レポート指導に何らかの形でディベートを取り込むことを試してきた。その現場における経験を中心に、2015年度学生がUNITAMAのポートフォリオに記入した感想も参照しながら述べていきたい。

## 2. ディベートを中心としたコース設計

玉川大学の初年次教育は春学期の「一年次セミナー 101」と秋学期の「一年次セミナー 102」によって成り立っている。筆者は後半の「一年次セミナー 102」における全15回の授業のうち、8回をレポート作成指導にあてている。表1のようにこの8回は、競技型ディベートを実際に行う2回を中心に置き、準備に充てる前半4回と、ディベートを踏まえたレポート作成に充てる後半2回によって構成され、これにレポート添削を経た返却と再提出が加わる。

ディベートは様々な形で行われうるが、この授業で実施するのは教科書（松本・河野 2015）で紹介されている競技型ディベートである。競技型ディベートは、ひとつの論題に対して賛成と反対の2チームに分かれ、論題について討論するものである。「競技型」と冠されるのは、討論の勝敗を決めるからだ。この勝敗は、同じクラスの学生が結成する審判団が判定する。討論は立論、質疑、反論、反駁に分けられ、所定の時間内に交互に発言していく。実施に先立ってクラスを班に分け、各班は立論や質疑などの分担を決めて準備する。ただし、論題に対して賛成／反対（肯定／否定）の立場は、クジ引きで決める。

実際に授業で採用している形式を表2に示した。これは教科書（松本・河野 2015）記載の試合形式に基づいているが、実施にあたっては準備時間に余裕を持たせている。クラスは8班に編成され、前半38分・後半38分のそれぞれで2試合を並行して実施することで、1回の授業で全班が試合と審判の両方を経験することになる。

ディベートの実施において重要なことのひとつが、論題の選択である。論題は何より、賛成と反対に分かれて討論できるテーマであることが望ましい。しかも、賛成と反対が拮抗するものでなければならない。そうすると、事実認識をめぐる論点よりは、価値判断をめぐる論点のほうが、論題には向いているだろう。ただし、ここでは初年次教育を念頭に置いているため、一年生が数週間の準備によって議論できることが求められる。それでいながら奥が深いテーマで、学生と教員の関心を喚起できるのが理想である。

この授業では「死刑制度は廃止すべきである——賛成／反対」という論題で実施している。死刑制度の是非は、賛成と反対が拮抗している論題である。文献資料は圧倒的に死刑制度廃止を主張する立場からのものが多い。しかし、これまで新入生の議論を見てきた経験としては、現行制度の実態や運用まで踏み込んだ考

表1 コース概要

	実施日(※)	授業概要
1	10月8日	ディベート準備 (1) 論題の解説/資料収集方法の解説 論題についてクイズ形式で確認し、事実認識を共有。 資料収集方法としてデータベース検索を実演し解説。
2	10月15日	ディベート準備 (2) 論題に関するビデオの視聴と解説 NHK「ETV特集『死刑裁判』の現場」を視聴。 (予習) 資料収集を続け、課題図書を読み進める。
3	10月22日	ディベート準備 (3) 収集資料の分析と議論構築 課題に基づいて班別に討議、のち全体討議 (予習) 新聞記事と雑誌記事の収集、提出
4	10月29日	ディベート準備 (4) 班内ミニ・ディベート 班別に短時間のディベートを実施する。 翌週のディベートの対戦組み合わせを決める。 (予習) 読書課題の提出
5	11月5日	ディベート本戦 (1) ディベートの試合を2本×2回 (前半38分、後半38分) 全8班が試合と審判を行う。 翌週のディベート対戦組み合わせを決める。
6	11月19日	ディベート本戦 (2) 前回同様ディベートの試合を実施する。終了後、振り返りの時間をとり、レポートの課題内容を解説。
7	12月3日	レポート執筆 (1) レポートの構成の解説。マインドマップの作成。 (予習) レポートで追究する問いを考える。
8	12月17日	レポート執筆 (2) 資料の使い方とパラグラフの使い方の解説。 (予習) 参考文献リストの作成と提出

※2015年度秋学期の場合

表2 ディベートの形式

肯定側立論	3
準備時間	1
質疑応答 (否→肯)	3
否定側立論	3
準備時間	1
質疑応答 (肯→否)	3
準備時間	2
反対側反論	3
賛成側反論	3
準備時間	2
反対側反駁	3
賛成側反駁	3
判定のための審議	5
判定の発表と講評 (審判団長から)	3
計	38

察ができるのであれば、死刑制度存置派の立論に有利であるという実感がある。いずれにせよ議論の蓄積が厚く、資料は豊富なテーマである。近年は裁判員制度の導入により、一般市民が死刑判決に関与する事例も出てきたことで、これまでと異なる文脈を作り出している。そのため専攻と関わりなく広く共有すべきテーマとして、議論を呼びかけやすい。

以上に加えて、このテーマには初年次教育に相応しい固有のポテンシャルを持っている。死刑に関する世論調査では存置派が優勢で、受講前の学生にアンケートを取っても8割以上は存置派である。とはいえ日本の死刑制度は司法当局の情報発信が極端に少ないため、一般市民の知識は概して乏しい。さらに死刑に関する意識調査によれば、そうした情報欠落自体について無自覚な人も多い(佐藤・木村・本庄 2011)。それだけに、読書を進め、討議を経ると、事実認識や価値判断において大きな変化を経験できる。この種の経験は、大学での学習の面白さ、レポート作成への動機付けにおいて重要な要素となると思われる。

### 3. 各回の運用

コースは「ディベート準備」(4回)、「ディベート本戦」(2回)、「レポート作成」(2回)の三部構成である。このなかで、準備と本戦の運用についてまとめておく。



### 3-1. 事前に課しておく課題——コースガイダンス時の指示

はじめに、コース開始時に示される事前課題について述べておく。事前課題は読書課題と資料収集の二つである。どちらも秋学期第1回のコースガイダンス時に提示する。

読書課題はディベートの論題への導入を目的としている。具体的には以下のように提示する。

次の本を読み、i) と ii) の設問についてそれぞれ800字以上でまとめること。Blackboardの課題提出機能から提出するが、その際の書式は追って告知する。

森達也 2013『死刑』（角川文庫）角川書店 ¥705（税別）

- i) 死刑制度に対して著者はいかなる主張をしているか。その主張は何を根拠としているか。
- ii) 著者の主張に対してあなたはどのように考えるか。

この本は廉価で入手しやすく、平易な文体でも印象深い表現に富み、問題の所在を鮮烈に浮かび上がらせている。ほとんどの学生は死刑制度についてまとまった知識を持っていない。そこでまず読むべき本として、専門的な書籍ではなく、読みやすいエッセイで、しかも考える余地の多い書籍を選定した。この本は論題への導入にはふさわしい。その反面、随筆として書かれていることもあり、各章間の論理上の関係は明晰とは言い難い。その意味で、レポート執筆の参考となるものではない。レポートの参考文献としては、より学術的なスタイルで書かれた論文を用意する必要がある。

事前課題としてはさらに資料収集も課す。これは「ディベート準備」の3回目の授業（班ごとに立論を検討する回）までに、次の3点の資料の持参を要請するものである。①図書館所蔵の関連書籍、②新聞記事データベースを検索して関連記事を3件以上プリントアウトしたもの、③雑誌記事データベースを検索して、関連する論文・記事を1件以上プリントアウトしたもの。資料収集の方法については、「ディベートの準備」の1回目に改めてガイダンスを行う。また上記資料の収集結果は、提出日となる授業日の班別ディスカッション中に巡回して一人一人確認する。

### 3-2. ディベートの準備 (1)

「ディベートの準備」には4回の授業を費やす。1回目の授業では、論題の解説と資料収集方法の解説を行う。

論題の解説では事前にいくつか簡単な発問を用意し、クイズ形式で死刑制度について知識を問う。ディベートでは死刑制度の是非を議論することになるが、まずはクラスで論題をめぐる事実認識を共有することが必要である。クラス全体に質問を投げ、何人かから解答を出してもらう。具体的には、以下のような発問をしている。「どのような罪を犯すと死刑となるのか」「死刑はどのような方法で執行されているか」「なぜ絞首刑が使われるのか」「誰が死刑を執行しているか」「日本の世論では死刑存置と死刑廃止のどちらが多いか」「死刑存置国と死刑廃止国はどちらが多いか」。これらの問いについて、まずは知識のない状態で推測してもらい、一連のやりとりの後、関連する新聞記事のコピーを配布して解説を加えていく。

これと合わせて、事前課題となっている資料収集の方法について解説し、データベースの検索を実演する。この課題の目的は第一に、大学図書館と新聞記事データベースの活用方法の理解である。これは春学期「一年次セミナー 101」でも行っているが、ここで復習と定着を目指して繰り返す。この課題の目的は第二に、図書館とデータベースの使用法を他の作業と連動させることである。キーワード検索、紙媒体資料のファイリング、文献リストの作成といった一連の作業について解説し、これらが相互に結びついてレポート執筆に結実していく過程を実感してもらう。これら資料収集の実践は、ディベート終了後に各自のレポート執筆の一環として再度繰り返す。

### 3-3. ディベートの準備 (2)

「ディベートの準備」の2回目の授業でも、論題をめぐる事実認識の共有をめざす。この授業では、死刑制度について扱ったテレビ番組あるいはラジオ番組を教室で視聴する。市販されている映像ソフトや音声ソフトで死刑を扱っているものは少ない。そのためここでは、かつて放送された番組で筆者が録画・録音したものを用いている。

報告者が録画・録音できた番組はごく限られているが、それらを検討した結果、執行現場の担い手に取材して作られたドキュメンタリーを選んだ。2015年度は「ETV特集『死刑裁判』の現場 ある検事と死刑囚の44年」(NHK教育2010年5月30日放送)のビデオを視聴した。これは裁判員制度が始まるのに合わせて、最高検察庁元検事の土本武司氏の証言に基づいて作られた番組である。土本氏が手がけた裁判で死刑となった青年が、拘留所にいる間土本氏と交わした手紙のやりとりの紹介が主軸となっている。あわせて、実際の死刑執行の手順の再現もなされる。以下はこの番組を視聴した学生の感想である。

「本当に死刑制度に関わっている人がいるんだと改めてわかった。死刑執行の時にボタンを押す人は絶対にいる。そのことさえもあまり頭になかったんだと気づいた。しかし、その制度を納得しているのは、国民の私たちである。それはどうなのかと思った。納得している割には制度についてみんな知らないし、自分は関係ないと思っている人が大半なのではないかと考えられる」

「今回は死刑に関するビデオを見た。今までは殺人を犯した人は死刑になって当然であり、死刑の廃止には反対の立場であった。しかし今日のビデオを見て、もう少しよく考える必要があるのではないかと思うようになった。元検事の人でも何十年も考えさせられる問題を、私たちが安易に結論を出せるはずがない」

「検事と死刑囚の44年を追った映像を見た。本来、刑を求刑する立場にある検察官が、死刑囚を救いたいと思うまでに様々な葛藤を抱えながら心情が変化していったところが心に残った。裁判員制度が始まっている現代において、私もいつか裁判員になることがあるかもしれないが、その時に自分はどんな判断を下すのか、精神面で耐えられるのかなど考えさせられた。裁判や死刑制度は決して他人事ではないと思った」

以上の感想に見られるように、この番組は、そもそも誰によってどのように死刑が執行されているか、また執行にあたってその担い手がどのような経験をするのかについて具体的に描いている。ディベートの論題についてリアリティを感じてもらうには良質な素材であるが、放映時間が1時間半もかかってしまうという難点も持っている。全編を通して観ることになると、授業時間をまるまる使うことになり、議論をする時間が残らない。この点については何らかの工夫が必要である。

### 3-4. ディベートの準備 (3)

この回では、ディベートの班に分かれ、論題について資料を持ち寄り、次のような論点でディスカッションを実施する。

#### 死刑制度廃止に賛成の立場からの議論構築

- 現在の死刑制度の問題点は何か
- 死刑制度を廃止すべき理由は何か

#### 死刑制度廃止に反対の立場からの議論構築

- 死刑制度を廃止するとどのようなデメリットがあるか？
- 賛成の立場で考えた主張には、どのような反論ができるか？

班別のディスカッションの後、いくつかの班に議論を報告してもらい、そこで出た論点について全体でディスカッションを実施する。以下では、2015年度の授業で行った際の板書を記載しておく。

### 死刑制度廃止に賛成の立場からの議論構築

#### □死刑制度の問題点

- ・犯罪抑止として機能していない
- ・自殺願望を果たすために死刑が利用されている
- ・誤判があった場合取り返しがつかない
- ・被害者遺族の立ち合いができない
- ・加害者を殺したら、彼が罪の意識を感じているか、分からない
- ・死刑に遺族の思いが反映しない：殺さなくてよいと考えている遺族の場合
- ・情報公開が少ない
- ・国民の関心が薄い

#### □死刑制度を廃止すべき理由

- A) 更生するかもしれない人を殺すのはよくない
- B) 死刑執行を担う刑務官や検察などの精神的負担が大きい
- C) 世界的に見て、死刑廃止が増えている
- D) 被害者遺族が自分で加害者に報復する機会がない

### 死刑制度廃止に反対の立場からの議論構築

#### □死刑制度廃止のデメリット

- ・被害者の遺族の心情が報われないので、私的な復讐が起きてしまう
- ・無期懲役や終身刑の受刑者が増えて彼らの管理に必要な支出が増える
- ・死刑がなくなって、終身刑になったら、受刑者の苦痛が増す
- ・犯罪者が生きていれば再犯の可能性がある
- ・犯罪者の罪への意識が軽くなる

#### □「死刑制度廃止」に賛成という意見への反論

##### A) への反論

- ・誰かを殺した人が、仮に更生して出所した場合、遺族が強い復讐心を持っていたら、新しい犯罪が発生する可能性がある
- ・誰が更生できるかなんて保証がない

##### B) への反論

- ・日本に死刑制度があることは最初から分かっているので、覚悟がない人はそのような仕事に就くべきではない

##### C) への反論

- ・他の国に流されて決めるべきではない  
(→再反論=反駁：よいことだったら他の国を真似してもよいのではないか)

##### D) への反論

- ・復讐を認めたら犯罪が増える。私的な復讐はよくない

こうした板書をしながら全体で議論を共有するのは、とりわけ反論の構築をサポートするためである。実際にディベートを行ってみると、相手の議論を読み解いたうえでそれに反論することは難しく感じる学生が多い。そのため、まずは上記A~Dのように死刑廃止を主張する際の根拠をいくつか挙げてもらい、そのあ

とそれに対する反論を各班で議論する時間を用意し、さらにその結果を再度全体向けに報告してもらう。もしも時間的余裕があれば、反論に対する再反論（反駁）についても簡単に検討する。このように反論・反駁を全体で検討することは、何らかの主張を吟味する態度の形成を促すものである。この態度は特に、このあとレポート執筆の要となる問題発見につながる作業なので、おろそかにできない。以下は、この回の授業を受けた学生の感想の一部である。

「今回は班に分かれて、死刑について考えた。死刑廃止に賛成の意見と反対の意見の両方を考えると、自分の立場がどちらかわからなくなることが何度かあった。森達也の『死刑』を読むまでは、明確に死刑廃止には反対という意見を持っていたが、本を読み終わった後ではその感情が曖昧なものとなった。それほど死刑というテーマは微妙なものなのではないか。反論することは難しいが、相手の要点などを冷静に判断できるようにしたい」

「4人組の班を作り、持ち寄った資料を基に、死刑制度廃止に賛成か反対かを話し合った。自分と同じような意見もあったし、話し合っていく中で新しい考えも生まれて、とても充実した話し合いになった。自分が死刑制度廃止に関して賛成か、反対か、また改めて考え直してみようと思った。次回のミニ・ディベートまでにさらに死刑制度の知識や情報を増やしておきたいと思う」

### 3-5. ディベートの準備 (4)

この回では教科書（松本・河野 2015: 120-127）に基づき、各班の中で論題に対して賛成／反対に分かれてミニ・ディベートを実施する。まずは先立って立論、質疑、反論、反駁のそれぞれについて解説する。次に立論、質疑、反論、反駁のそれぞれを1分、それらの間の時間も1分とって実施する。以下は、ミニ・ディベートを体験した学生の感想である。

「死刑制度についてミニ・ディベートを班で行った。しかしながら、ディベートの難しさや流れを改めて実感することが出来た。もし、いきなり本番でやったら何もできなかったと思う。この時間だけのために来たが、とても充実した授業であったと思う。しっかりと質疑応答の準備をして、出来る限り、ほかのメンバーのためにも動いていきたい」

「本番のディベートに向けて、班ごとにプチディベートを行った。意外と時間が少なく、言葉を考えながら話しているうちに終わってしまったりした。班で役割を分担して、次回のディベートに備えた。私達は死刑制度廃止について反対の立場になった。前回出た意見を参考に立論を作成していきたい」

ディベートを経験したことのない学生もいるので、この解説と経験は、翌週のディベート本戦の準備を進めるうえで不可欠である。特に解説を要するのは、反論と反駁の違い、質問の役割などである。また、ディベートにおける時間の流れ方は、事前に経験してみなければ想像できない。この授業でディベートを活用する目的は、レポートを書くための問題意識の醸成にある。議論の内容に意識を集中させるためにも、こうした議論の形式に対して慣れていく機会を作ることが不可欠である。

ミニ・ディベートのあと、翌週の対戦組み合わせを公表し、賛成／反対をクジ引きで決める。また、審判団議長と時計係の選出も合わせて決める。これらが確定したら、Blackboardのアナウンスに記載する。このあと各班に戻り、立論、質疑、反論、反駁についての役割分担を決める。

ここで班編成についても述べておこう。30人程度のクラスであれば、8班に編成している。8班編成であれば、1回の授業を前半後半に分け、それぞれ並行して2試合を実施し、試合に参加しない班は審判団に回すことができ、授業時間を通してすべての班が試合か審判に関与することになる。班編成は教員が行う。クラス内には仲の良い学生同士のインフォーマル・グループが存在するが、その内部ではシリアスな討議を回

避するような行動規範が存在することもある。こうしたグループの存在に事前に気づいている場合は、その規範の影響を緩和させるよう編成をこころがける。

### 3-6. ディベート本戦

ディベートの意義や狙いは「2. ディベートを中心としたコース設計」で概略を述べた。ここでは運用上の留意点について述べる。

試合の対戦組み合わせは事前に教員が決めてしまう。原則として本戦には授業2回分を割り当て、異なる相手との試合を2回経験できるようにしている。本戦(1)の賛成／反対はその直前の回のクジ引きで、本戦(2)では全班が本戦(1)とは異なる立場に変わるよう組み合わせた。以下は2015年度の授業における組み合わせである。

#### 本戦(1)

- 第1試合A 1班(賛成) 対 2班(反対) 審判:3・4班
- 第1試合B 5班(賛成) 対 6班(反対) 審判:7・8班
- 第2試合A 3班(反対) 対 4班(賛成) 審判:5・6班
- 第2試合B 7班(賛成) 対 8班(反対) 審判:1・2班

#### 本戦(2)

- 第1試合A 1班(反対) 対 3班(賛成) 審判:2・4班
- 第1試合B 5班(反対) 対 8班(賛成) 審判:6・7班
- 第2試合A 2班(賛成) 対 4班(反対) 審判:5・8班
- 第2試合B 6班(賛成) 対 7班(反対) 審判:1・3班

本戦(2)については上記と異なる対戦を行ったこともある。2010年度1年4組では、本戦(2)のディベートは事前に賛成と反対だけ各班に割り振っておき、当日クジ引きで二つの班だけ選抜して試合を実施し、残りの班はすべて審判に回るという形で行った。試合の終了後、そこで展開された議論をクラス全体で振り返り、より立ち入った吟味を試みた。このやり方のほうがあとのレポート作成にスムーズにつながやすいと感じている。以下はこの時の試合の記録を抜粋しておく。

#### 賛成側立論

以下の理由で論題「死刑制度は廃止すべきである」に賛成と考える。

##### (1) 冤罪の可能性

- ・裁判員への負担もある
- ・冤罪は死刑の場合取り返しがつかない。冤罪が発覚したのは16件あり、珍しいことではない。冤罪が発覚したにもかかわらず刑務所で病死したケースもある。

##### (2) 死刑に抑止力がない

死を自ら望んで犯罪に及ぶものもあるので、死刑が抑止力を持つといえない。

##### (3) 罪は生きることによってしか償われない

罪を償うには生きることが不可欠ではないか。死は逃げることではないか？

#### 反対側から賛成側への質問

冤罪が16件発覚したというのは、全員が死刑か？

——全員が死刑ではない。病気で死亡、無罪で釈放もある。

刑務所内で病死は何件あるか？

——5件である。

罪を敢えて犯して刑務所に入りたがる人というのは、どのようなデータによるものか？

——ニュースなどの報道によると、死刑を望んで無差別殺人事件を引き起こしている事例がある。

### 反対側立論

以下の理由で論題「死刑制度は廃止すべきである」に反対である。

#### (1) 世論による支持

平成11年度の世論調査によると国民の多数が死刑制度の存続を残っている。「どんな場合でも死刑は必要」が1割、「場合によっては死刑もやむをえない」が7割以上存在する。凶悪な犯罪は命をもって償うべきが4割。廃止してしまうと、国民の気持ちを無視することである。

#### (2) 被害者遺族の感情

悲しみや辛さは誰でも持つはず。被害者遺族がそのような目にあっていて、加害者が生きているのは、釣り合わない。

### 賛成側から反対側への質問

死刑を廃止すると国民の不満がつものというが、死刑反対側の国民の不満もあるのではないか？

——7割以上が多数派死刑賛成派であることをよく踏まえるべきだ。

データが平成11年で10年以上前のものだが、状況に変化はあるか？

——わからない。

### 反対側反論

- ・賛成側立論(1)でえん罪は取り返しがつかないというが、それは死刑でもその他の刑罰でも変わらない。無期懲役であると、無罪が確定するまでの時間拘束されるので、やはり取り返しがつかない。
- ・世論調査のデータは古いが、現在でも死刑存続を支持する意見が多いことは明らかである。
- ・耳かき店員殺人事件の被害者父親のコメントに見られるように、被害者遺族の感情も今日特に変わったわけではない。
- ・賛成側立論(1)で述べられた裁判員への負担は、裁判員制度の運営上の問題であり、ケアを手厚くするなどの対処をすれば済む問題だ。

### 賛成側反論

- ・死刑は人を裁くだけではなく、国民に「人を殺すな」と伝えるものである。それなのに、人を殺してしまうのは矛盾している。
- ・反対側立論(2)について：ニュースで報道される遺族の意見で、死刑になってほしいと訴えるのは少ない。死んでしまったら罪を償うことができないからだ。生きていれば被害者の遺族と向きあったり、反省したりする可能性が増す。死刑で終わらせるのではなく、生きさせて罪を償わせるべきだ。遺族の気持ちが制度に反映されていないのは確かだ。だが、被害者遺族の全員が全員加害者に死刑になって欲しいと考えるわけではない。私の実家でも過失致死事件の被害者の立場に立ったことがあるが、被害者として死んで償って欲しいとは思わなかった。

## 反対側反駁

- ・死刑を訴える被害者遺族が少ないと反論で述べられていたが、反論になっていないのではないか。
- ・生きて償うほうがよいというが、死んでほしいと考えている遺族にとっては加害者が生きていたら償いにはならない。生きて償ってほしいと考える遺族の気持ちが何割かというデータがない。私情を持ち出されても反論にはならない。
- ・死刑制度について理解していない国民も多いかもしれないが、今の国民の考えが殺した者がそれ相応の罰を受けるというのが常識的な考えだろう。明らかに死刑存置の意見のほうが多いはずだ。

## 賛成側反駁

- ・無期懲役も取り返しがつかないと言っていたが、無期懲役の場合は時間を取り戻すための努力ができる。しかし、死刑になってしまうと、その努力すらできない。これを考えると、無期懲役と死刑は異なるといえる。
- ・死刑をめぐる議論は様々なところで行われている。死刑存置賛成が圧倒的多数であれば、このような場がそもそも成り立たない。死刑に対して反対の意見も根強くあるはずだ。
- ・裁判員への負担はメンタルケアでカバーできるか？ 最終的な判決は多数決であり、反対しても被告を死刑にしてしまうかもしれない。

100分間の授業時間で全受講生がディベートに参加できるようにするには、ここで行っているように一試合40分以内が適当である。それでも第1試合と第2試合の切り替えはできる限り速やかに行う必要がある。

その意味で、教室の座席の配置は重要である。通常のスクール形式の座席だと、授業に先立ってディベートができる配置に転換しなければならない。2015年度までリベラルアーツ学部の一年次セミナーの教室はスペースに余裕がなく、ディベートのための座席の配置転換には苦勞した。そのため2015年度はアクティブ・ラーニング専用の教室を利用し、時間的余裕を確保することにした。速やかな配置転換は、可動機と、その机が動くためのスペースが不可欠である。

またスムーズな試合の進行は、審判団議長と時計係（タイムキーパー）の裁量にかかっている。本戦の前の回の授業で審判団議長と時計係を選出し、この役職を担う学生には試合の進行についてテキストをよく読んできてもらう必要がある。

## 4. ディベートの競技性がもたらす効果についての考察

以上で紹介してきたディベートは、初年次教育のレポート作成指導の一環を成すものである。ディベート導入の目的は、完成度の高い議論の実現、あるいは試合に勝つ能力の育成ではない。レポート執筆につながる問題発見が可能な相互作用の場を、クラスに作り出すことにある。また、以上で紹介してきた授業では死刑存廃について討議しているが、死刑存廃論を究めることが目的でもない。死刑存廃論を通じた問題の発見が目的である。

ディベート本戦までの過程を経て、授業参加者はどのように問題を発見していくのだろうか。これを振り返ってまず指摘しなければならないのは、ディベートの競技性が持つ効果である。ディベートは勝敗を決めるゲームとしての側面を持っている。そのため、準備や対戦を通じ、受講生は自らの所属するグループの勝敗について気にするようになる。ある受講生は、本戦（1）の授業後の感想で、次のように述べている。

「班対抗でディベートを行った。私は立論だったので事前に準備をしていったが班内で情報の共有がうまくいかず、また、相手の質問に答えることができなかつたりして負けてしまった」

ディベートは立論、質問、反論、反駁という役割分担が明確なので、それぞれの責任を自覚せざるをえない。上記の感想に見られるように、とりわけ立論を担当する学生は、明らかに自分が原因で敗北するような結果だけは避けたいと考え、事前準備に時間を費やして臨む。そして立論担当がそれだけの作業を進めているがゆえに、他の班員もまた自分の責任を相応に果たさなければならないと考えるようになる。そうしたことから、班内での議論の共有も進む。たとえば立論の要点に関する認識を班内で統一し、それに沿った形で反駁を目指すようになったり、自分の班の質問した事項に連動して反論を試みたりするようになる。別の学生は次のように述べている。

「個人で討論しているわけではないので班員ときちんと話して意見をまとめることが重要だと思った。(まとまっていないと:筆者注) それぞれ良いことを言っているのに審判団に響かないことが多いなと思った。次回、もう一度ディベートを行うことができるのでその時は班員の意見をより良く繋いでいき審判団に共感を抱いてもらえるようなディベートにしていきたい」

「ディベートをする中で、私は反論をする立場だった。反論は立論を聞いてそれに反論する。立論を話している時に反論を考えるのを必死で、質問を聞いていなかった。そうすると上手にディベートを持っていくことができないことを学べた」

受講生は一回の授業で、対戦だけでなく審判も経験する。審判は勝敗に関する自らの判断について、両チームに納得してもらわなければならない。公正な判断をし、その理由を十分に説明ができるよう、対戦中の両チームの主張を的確に理解してメモを残し、そのうえで自分が寄って立つ判断基準を明確にすることを意識するようになる。

「審判をしている時は、何を基準に判定を出すのかなどをちゃんと話し合っ結果が出せたと思う」

「審判団のリーダーをすることによって、しっかりと聞かなければという思いが強すぎて、メモをとる際、いつもよりまとめて両者の意見をメモすることが出来た。とても良い経験になった。賛成、反対の考えをこの機会で考えることが出来て、知識としては学べるものが多かった」

このように自分たちで勝敗を決めていく過程で、受講生は能動的関与を強いられ、それによって初めて、ディベートの勝敗の分岐点についての認識を得ることになる。それは具体的には、主張の根拠の明確さと論理的整合性である。

「前回のディベートを活かしてなるべく相手に分かりやすく積極的に議論するように心掛け、その結果勝つことが出来た。審判団からの講評では一貫した主張をしていたことが評価されたので、少ないポイントに絞って議論することが大切なことの一つだと感じた」

「審判をやって、人にわかりやすく相手に伝える大切さが分かった。データばかり並べていても、難しくわからなかったりする」

この時点では、主張の根拠の明確さや論理的整合性の重要性の認識は、ディベートという特殊なゲームの勝敗に関わっていることに基づいている。しかしその重要性をゲームとして実感することによって、次に学術的コミュニケーションにおいても同様に重要であることが理解しやすくなるのである。使用している概念を明確に定義したり、その具体例を挙げて解説したりすること。あるいは何らかの事実が主張を十分に裏付けているか気を配ること。こうした営みは、日常的コミュニケーションにおいて求められることは少ないが、学術的コミュニケーションでは重要視されている。そもそも日常生活とはこのような意味で異なったルール



に基づくコミュニケーションの場が存在することについて想像できないまま、学術的コミュニケーションの様々な形式——たとえば論文の叙述の形式——を伝えても、なかなか実感を伴わず、スムーズな習得は難しい。ディベートという特殊なゲームの場を経験することの意味は、こうした日常的コミュニケーションと学術的コミュニケーションの効果的な橋渡しにある。ディベートの競技性は、主張の根拠の明確さや論理的整合性を求められるといった特殊なコミュニケーションとしての性格において学術的コミュニケーションと似ているが、勝負事としての特徴がより明確な点で、学術的コミュニケーションよりも圧倒的になじみ易い相互作用の現場として出現する。このなじみ易さによって、日常的コミュニケーションとの断絶から、学術的コミュニケーションとの接続へと至る経路が開かれる。

この経路の最後の関門は、ディベートの場を超えた問題意識との遭遇である。この授業でのレポートは、死刑存廃論に限定していない。むしろ、死刑について賛成か反対かという単純化された二極的立場に分かれた議論を通じて、受講生にとって気になった新しい論点を自由に見つけることを求めている。これは、ディベートの勝敗を決めるなかで、判断が難しかったり、判断すること自体に違和感を覚えたりするような争点から始まる。そこはレポートの「問い」につながる問題になる可能性があるため、対戦終了後には勝敗の判断が難しかった論点やディベートをしていて気になった点については記録しておくように求めている。たとえば2015年度の授業のある対戦では、死刑存置の立場から、死刑は無期刑に比べてコストが安い点に積極的意味があるという主張が展開された。これについては死刑廃止の側からの反論よりも具体的な数字に裏付けられた主張であったがために、勝利につながった。しかし、この試合の審判団にとっては、そもそも経済的コストの観点で議論できることなのか、疑問の声が多く挙がった。

「今回、“人の命”と“お金”が天秤にかけられるような討論がいくつか行われていたが、その二つは比べられるものなのか？ 比べていいのか？」

「国民の税金を使って受刑者を生かしていることは悪いことなのでしょうか？」

この議論は、ディベートの勝敗を決める論点としてのさしあたっての判断と、より進んだ考察において下される判断は大きく異なったものになる可能性を持っている。その意味でこれらは、ディベートの場でなければ遭遇しなかったが、それを超えて展開する必要がある問題意識である。レポート作成の最初の一步は、ここから追究すべき「問い」を切り出すことから始まる。2015年度はこうした問題として他に、世論調査で死刑制度存置派が多数であることなどについても、そもそもその世論調査をどの程度信頼して良いのかといった問いや、残虐でない方法に基づく死刑は可能なのかといった問いが出された。

## 5. まとめ

以上を踏まえると、問題発見につながる相互作用の場としてディベートが持つ特質は、次のようにまとめることができる。第一に、自分の本来の意見から離れて、意見の生産を強いられることである。このディベートでは論題に対する賛成／反対をクジ引きで決める。その結果、必ずしも自分の意見とは限らない立場で立論や反論の構築を経験する。これは、自らの意見について異なる観点から検討する機会となる。第二に、チームでの役割が割り振られることである。これはクラス内に自生的に成立しているインフォーマル・グループで負っている役割規範から学生を解放し、シリアスな課題に個人として向き合い、熟考する契機を作り出すことができる。同時に、そうした熟考に基づいて改めて他者と認識を共有する可能性もある。第三に、他者の議論の吟味を強いられることである。ディベートでは効果的に反論するためには討論相手の議論を注意深く聞かなくてはならない。また、審判団の立場で第三者のディベートに臨み、双方の主張の根拠である事実認識と論理的整合性を検討する経験も積む。

これらの特質は、テーマへの能動的関与、自らの価値判断の相対化、それを通じた問題発見を促すこととなる。レポートの「問い」を立てる力は、他の受講生との相互作用があっこそ高められる。特にディベートの場合は、その相互作用のすべてに競技性の刻印が押されていることが重要である。競技性は、その参加者に深い関与を強い、また日常的なコミュニケーションとは異なった、ひとつひとつの主張に根拠が求められるという特異な規範に基づく、非日常的時空間を経験させる。このような競技性に根差した相互作用は、学術的コミュニケーションそのものではない。しかし、日常的コミュニケーションから学術的コミュニケーションへの切り替えを促す呼び水としての効果を持っているのである。

#### 【参考文献】

- 佐藤舞・木村正人・本庄武 2011「死刑をめぐる『世論』と『輿論』——審議型意識調査の結果から」福井厚編『死刑と向きあう裁判員のために』現代人文社
- 松本茂・河野哲也 2015『大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法』（改訂第二版）玉川大学出版部

教師教育リサーチセンター年報 第6号（2016年7月刊行）より転載

## 「人間学特殊研究」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み

文学部人間学科 茅島路子・宇井美代子・小田部進一・宮崎真由・林 大悟

<科目名> 「人間学特殊研究」(文学部人間学科科目)(受講者 14名)

### <授業の概要>

この授業の関心は、今日の貧困をめぐる問題を多角的・包括的に認識することにある。その際、貧困の問題を社会と支援という視点から考える。そこで、この授業は三つの部分から構成されている。第一に、現代社会の貧困問題の認識について、宗教学・社会学・法学・倫理学など学術的な観点から多角的に考察する。第二に、生活困窮者支援の現場から、行政や市民による支援活動の理念・実践・課題について学ぶ。第三に、日雇労働者の「寄せ場」として知られる横浜市中区寿町にある生活困窮者を支援する施設を見学するとともに、現地のボランティア活動に参加し、生活困窮者の生活と支援の実態について調査する。

### <科目の到達目標>

(1) 学生が貧困の思想的・社会的考察、生活困窮者支援とその課題についての理解、そしてフィールドワークにおけるボランティア体験を通して、貧困問題についての多面的で包括的な認識を獲得し、それらを説明できる。

(2) 講義とフィールドワークを踏まえ、独自の問題設定を行い、問題解決への提案を提示することができる。

### <取り組み内容>

本科目は、文学部で2016年9月に集中授業として実施された。本科目のテーマである貧困とその支援を多角的に理解させるために、オムニバス型講義とフィールドワークを組み合わせている。講義は、宗教学、社会学、法学、倫理学の専門家による各1コマずつの学術的な講義と相模原市の福祉課の方や支援団体の方2名による1コマずつの支援実態の講義から構成される。フィールドワークは、日本三大寄せ場の一つである横浜市寿町で2日間行っている。学術的な講義では主体的な学びとして講義映像の視聴による予習を取り組ませた。講義映像の視聴後にコンピュータ上で予習講義内容の確認テストと、学生の知識・概念の構造化の様相を把握することができる概念マップ(詳細については後述)の作成を課した。これらの課題に対しては即時に正誤のフィードバックをし、かつ、正解に至るまで講義映像視聴と確認テストの解答と概念マップの修正を繰り返させ、予習講義内容を理解させるようにした。また、講義後には、復習課題として本講義内容の確認テストと概念マップの作成を課した。さらに、学生全員の概念マップから多くの学生が講義担当者の意図とは異なる知識・概念の構造化をした箇所に関しては、講義担当者が補足説明をした。

フィールドワークの1日目には、寿町の複数の福祉施設に分かれて、ボランティア体験を行い、支援の現場の活動と課題について学んだ。また、フィールドワーク2日目には、炊き出しのボランティアに参加し、支援団体の方から寿町の歴史と今日的な課題について講義を受けた。学生は、2日間のフィールドワークで体験し、学んだことについてレポートにまとめた。

### <取り組みに向けて工夫した点>

アクティブ・ラーニングは、能動的な学びと広義に定義されているが、我々は、たとえ伝達された知識であっても断片的に記憶するのではなく、学習者が知識や概念を構造化さ

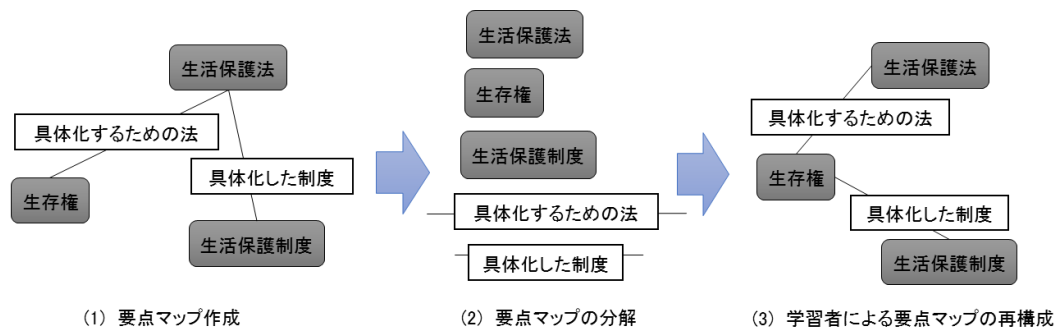


図1 Kit-build 概念マップシステム

せて(structure-building)獲得するためには学習者の主体性や能動性が必要であることから、これらもアクティブ・ラーニングの重要な一側面であると捉えている。

このことを前提にして、学生に授業内容を構造化させるというアクティブ・ラーニングを促すために、2016年度の本科目の取り組みの工夫は二つ挙げられる。第一に Kit-build 概念マップシステム(以下、KB マップと表記)を導入したことである。KB マップは講義担当者が事前に講義内容の要点を概念マップ(以下、講義要点マップと表記)として作成し、それを分解して学生に部品として与え、学生がそれらを再構築するという概念マップ構成方法である(図1)。KB マップの導入は、学生に講義内容を構造化させることを促すのみならず、講義要点マップと学生の再構成した概念マップ(以下、学習者マップと表記)を比較することで学生の講義内容の構造化させた様相を診断するだけでなく、その講義要点マップの比較による正誤を学生が確認することも可能にする。第二に、予習に予習講義映像の選択的再視聴支援システム<sup>ii</sup>を導入したことである。選択的再視聴支援システムとは、予習講義映像の視聴後に学生が再構成した学習者マップを診断し、その正誤の結果をシステム上で明示し、誤った組み立てをした箇所をクリックすれば、それに対応した予習講義映像が流れるものである。この工夫によって、学生は自分の講義内容の構造化が出来ていない箇所を確認でき、それに対応する予習講義ビデオの部分を選択的に再視聴することによって、予習講義内容を構造化できるように促した。KB マップも選択的視聴支援システムも Web 上で稼働しており、学生が自宅においても予習や復習を実施することができる。

本科目では、KB マップを予習と復習に導入し、選択的再視聴支援システムは予習にのみ導入した。予習では、各学生には最初の予習講義映像視聴後に確認テストと予習講義要点マップの再構成を必ず1回行わせ、その後に予習講義要点マップの正誤確認と修正は自由に行わせた。復習では、講義後に確認テストと講義要点マップの再構成を1回のみ行い、その後に学生全員の学習者マップを重ねし、多くの学生にとって講義内容の構造化が不十分であると判断された箇所についての補足講義を行った。

#### <取り組みの成果>

オムニバス型講義の一つである「社会福祉の歴史と思想」という宗教学の講義を取り上げ、KB マップと選択的再視聴支援システム導入による主体的な講義内容の構造化について検討する。

予習講義映像視聴とその確認テストと予習講義要点マップの再構成を予習課題として課した。「社会福祉の歴史と思想」の予習講義映像は9分17秒、予習行為要点マップはノード8個、リンク9個であり(図2)、確認テストは予習講義要点マップの命題に対応した9問であった。予習の確認テストの平均正答率は95.2%(SD=12.9)と高率であり、全問正解は12名(85.7%)であった。それに対して初回の予習講義映像視聴後の予習講義要点マップの再構成率の平均は46.5%(SD=26.7)であり、確認テストの平均に比べ低かった。

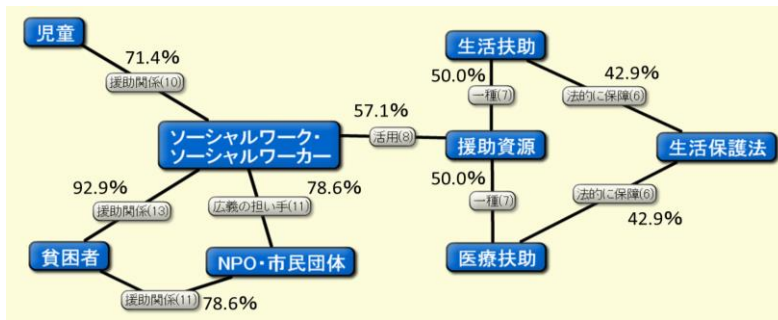


図2 予習講義要点マップと学生の再構成マップとの一致率

1名だけが初回で予習講義要点マップと同一のマップを再構成した。図2から分かるように、初回のマップと予習講義要点マップとの一致率の低い箇所は、援助資源、生活扶助、生活保護法、医療扶助の構造であり、再構成率が約50%であった。

だが、それに対応した命題の確認テストの正答率は85%以上であった。学生14名中3名が初回に再構成したマップを修正せず、それ以外の10名は最低1回から最高10回までマップを修正し、最終的に予習講義要点マップと一致するマップを完成させた。学生のマップ修正の平均回数は約2.44回 (SD = 2.89) であった<sup>ii</sup>。

本講義直後に復習課題として確認テスト、講義要点マップの再構成を一回のみさせた。その後、学生全員の再構成マップを重畳し、学生に提示した(図3、点線部分内は予習講義要点マップと同一部分である)。講義要点マップはノード14個、リンク15個であった。確認テストは講義要点マップに対応した命題の15問からなる。確認テストの平均正答率は79.0%(SD=11.4)であった。講義要点マップの再構成率の平均は93.3%(SD = 8.0)であり、確認テストより高い。7名(50%)が講義要点マップと同一のマップを再構成した。予習講義要点マップにおいて初回の再構成率が低かった箇所は、講義要点マップの再構成では、1名を除き、全員が再構成できた。これらの結果から、KBマップと選択的再視聴支援システムの導入が学生に主体的な講義内容の構造化を促したことが示唆される。この示唆を裏付けるように、授業後のアンケートの自由記述にも、「概念マップは提示された個々の概念とその関係性を理解していないとマップを作成できないため、自分がどこを理

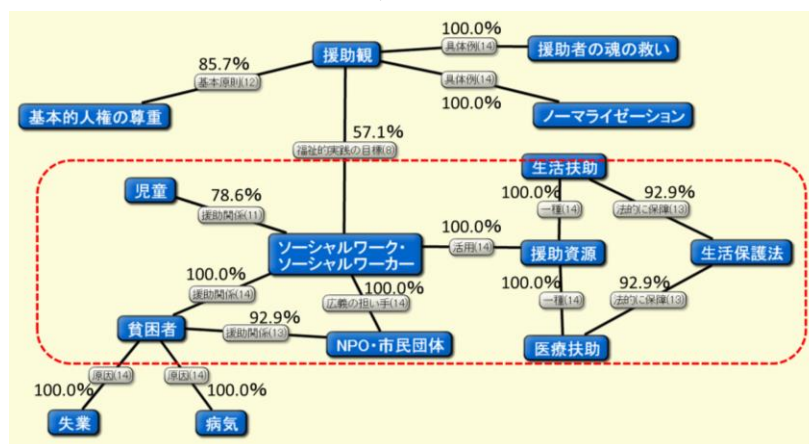


図3 講義要点マップと学生の再構成マップとの一致率

解しているのかあるいはしていないのかがよくわかり、理解を深めるのに役立った」などがあった。

#### <今後の課題>

KBマップと選択的再視聴支援システムの導入による主体的な講義内容の構造化が本科目の他の講義において

も促進されているのか、また、レポート等に反映されているのかを検証することが今後の課題である。

※本科目はJSPS科研費JP25350295の助成と16K01129の助成を受けたものです。

<sup>i</sup> Hirashima, T., Yamasaki, K., Fukuda, H., Funaoi, H., (2015) Framework of Kit-Build Concept Map for Automatic Diagnosis and Its Preliminary Use. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 10(17):1-21.

<sup>ii</sup> 林雄介, 前田啓輔, 本多俊雄, 北村拓也, 茅島路子, 平嶋宗(2016)キットビルド概念マップと組み合わせた映像講義による選択的再視聴支援システムの実践利用と利用結果の分析, 京都大学高等教育研究, 22号, 1-9.

## 「英語科指導法（総合）」におけるアクティブ・ラーニングの取り

### 組み

文学部英語教育学科 工藤洋路

<科目名>「英語科指導法（総合）」（文学部比較文化学科科目）（受講者 13名）

#### <授業の概要>

中学・高校の英語教員としての英語運用能力を高めるとともに、模擬授業や教材・テスト作成などを通して英語教員としての授業力を高める。

#### <科目の到達目標>

英語教員に求められる英語の運用能力をつける。また、英語の授業の実践力を高める。

#### <取り組み内容>

- （日本の）英語教育における課題を洗い出し、その具体的な解決方法を導き出す。  
例）リサーチ／プレゼンテーション／ディスカッション／学会参加／…
- （日本の中高における）英語の授業のより良い実践者になる。  
例）指導案作成／模擬授業／教材作成／…
- 各自の英語の能力を高める。  
例）授業を英語で行う／英語の文献の調査／プレゼンテーションやディスカッションを英語で行う／…

#### <取り組みに向けて工夫した点>

最初の数回の授業を経て、次のような課題に気がついた。

- 学生同士の人間関係が構築されているので、ペアワーク・グループワークはすぐに始めて、話し続けるが、深い議論になっていない印象があった。
- 言い換えると、すぐに話すことに抵抗がないため、頭の中にある知識のうち、「すぐに取り出して、言語化しやすい情報」のやり取りに終始している印象があった。
- また、担当教員（工藤）が過度に介入する場面があった。

これらの課題の解決に向けては、学習形態（例：ペアワーク）や学習活動（例：プレゼンテーション）よりも、学生の頭の中で何を行わせたいかを考える必要があるのではないかと疑問を持ち、『ディープ・アクティブラーニング』（松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター、2015）を参照した。そこで、「アクティブ・ラーニング」は主に学びの「形態」に関わるコンセプトであり、その意味においては、単純に「アクティブ・ラーニング」を求めても、上記の課題を解決することは困難であると考えた。代わりに、学びの「質」にフォーカスを当てる「ディープ・アクティブラーニング」のコンセプトを取り入れることで、授業の改善に役立つと考えた。そこで、上記の課題を解決するために、以下の3点を授業に取り組むことを意識した。

- 学生が高次の思考（分析、総合、評価）に関わる

- 学生が既存の知識や経験に関連づけをする
- 学生が学修のプロセスに関与する

以下、具体的な取り組みについて紹介する。

#### 【トピック】日本の中高で実施可能な「英語のスピーキングテスト」をデザインする

従来の授業では、「英語のスピーキングテスト」というお題を与え、このトピックであれば「どんなスピーキングテストが良いか？」という単純な「好き嫌い」をペアやグループで話し合わせたり、また、「既存のスピーキングテストは？」という単純な「事実」を同じくペアやグループで調べてプレゼンテーションをさせていた。しかし、上述したとおり、単純な「アクティブ・ラーニング」では授業改善にはならないと思い、「日本の中高で実施可能な」という条件を付け、さらに、それを自らでデザインをして提案するという Task-based Learning（課題解決型学習）を誘発する活動を作ることを意識した。そのため具体的な工夫は以下の通りである。

#### ➤ 学修のプロセス

- ① 「今日は〇〇のトピックを扱うけれど、どのように授業を進めようか？」という発問から授業をスタートし、学生から教員役を選出した。
- ② 学生から、個人活動ではなく、ペア（またはグループ）活動で行った方がよいという提案があり、それを尊重し、ペアワークで行うことにした。
- ③ ペアワークの中では、ペア内でスピーキングテストをデザインして、それをプレゼンテーションするという流れが学生から提案があり、それを尊重し、その流れで活動を行うことを決定した。
- ④ ペア内でスピーキングテストの案が完成したら、その発表に向けて、あえて、そのテストのデメリットをペアで出し合い、客観的・批判的に考えることを担当教員（工藤）より各ペアに指示した。その際、既存のテストを持ち出し比較対照することで、客観的・批判的思考をやりやすくなることを担当教員（工藤）より助言した。
- ⑤ 最後に、理想的なスピーキングテストについてプレゼンテーションを行った。各ペアの提案には、聞き手からコメントが出たが、それを、担当教員（工藤）が、共感的なものや批判的なものに分けることで、コメントを整理した。

これらの学修においては、学びの質は以下の方法で確保されたと考えられる。

#### ➤ 学びの質を高めて、「深い学び」を誘発する方法

- 学生がコーディネーター ＜学修プロセスへの関与＞
- 「メリット・デメリット」という観点を自発的に用いての情報整理 ＜高次の思考（分析）＞
- 相手の発言をクリティカルに（共感的に&批判的に）受け取りながら、課題解決という共通のゴールに向かっての議論 ＜高次の思考（評価）＞
- 「英検の話」「これまでやったことがあるという話」「授業での学修履歴」の言及および参照 ＜既存の知識や経験への関連付け＞

#### ＜取り組みの成果＞

当初抱えていた「深い議論になっていない」という課題は、上記の取り組みでは、一部、

改善されたという印象がある。特に、学生自身が学修のプロセスに関与することにより、自らの学修に対する責任が生まれ、深い学びに繋がったのではないかと考える。また、1つの事柄を、共感、批判、対照、経験などの複数の視点で分析することで、物事を多角的に捉えることの基礎的なトレーニングになったのではないと思われる。

#### <今後の課題>

上で紹介した授業は、英語科指導法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳという4つの授業を経て、8セメスターで最終のまとめの意味が強い授業であった。言い換えると、前提となる知識やスキルは先行する4つの授業で獲得をし、さらに、7セメスターでは教育実習を行っていることから、知識や経験などが多くある前提で行った授業であった。また、受講学生も数年にわたってこれらの授業と一緒に受講し、さらに、英語科指導法Ⅳは同じ担当教員（工藤）であることなど、多様な授業形態が実践可能な条件が整っていたことから、上記のような方法が可能だったと言える。今後の課題は、基礎的なスキルや知識を学ぶ授業で、いかにして上記のような「ディープ・アクティブラーニング」を可能にしていくかを考えることであるが、やはり本科目においても知識伝達型の講義形式の授業場面は不可欠であったことから、基礎的な内容を扱う授業では講義形式の授業を中心に行い、反転授業などのシステムを整えながら、一部、「ディープ・アクティブラーニング」を取り入れることが望ましいと言える。反転授業については、これまでほとんど実践をしたことがないため、今後の課題としていきたい。「ディープ・アクティブラーニング」を中心に据えていく授業は、上記のように、積み上げ式で行ってきた内容を扱う際が良いと思われるので、3・4年生の授業（例えば、ゼミなど）で引き続き実践していき、上記で紹介した以外の手法にも取り組んで、どのような場面でどのような手法を取り入れたら良いかを今後考えていきたい。通常の「アクティブ・ラーニング」がペアワークやグループワークを指すのであれば、前提の知識や経験がない場合や、共感的・批判的思考ができないのであれば、単にペアワークやグループワーク行っても学習は深まらないので、その意味では「アクティブ・ラーニング」を推奨することは好ましくない。その場合は、知識伝達型の講義形式で進めることが良いと思われる。このことを踏まえて、今後の授業を実践していきたい。



## 「基礎化学実験」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み

農学部生命化学科 佐藤一臣

<科目名> 「基礎化学実験」(農学部) (受講者 40-80名)

<授業の概要>

基礎的な無機化学実験、酸塩基関連実験、機器分析、合成実験を実施する。基本的な実験器具および化学物質の性質、取り扱い、実験における基本技術を習得する。卒業研究時に必要なレポート作成能力、データを解釈する能力を身につける。基礎的な統計手法を習得する。

<科目の到達目標>

化学、分析化学、物理化学等の他の講義科目ともリンクしながら、実験の基本的な考え方・原理等を理解する。用いる試薬の性質や調製方法、実験廃棄物の分別および処理方法、実験器具や分析機器の取り扱い方法等に加え、実験結果のまとめ方・表現の仕方等の理解・修得することができる。

<取り組み内容>

実験科目の中に講義授業を取り入れることで学生の理解を促すと同時に、レポート作成、データ処理、統計方法についての説明を行い理系学生としての基礎知識が得られる授業を展開した。さらに近年問題になっている論文捏造事件等の事例を踏まえ、実験ノートの正しい書き方、実験・研究に取り組む上で必要な正しい倫理観を持てるような授業を展開した。また、実験後に学生間でディスカッションする時間を設けることでアクティブ・ラーニング的要素を取り入れた。教員や実験補助の助手が積極的に学生間の話し合いに参加し、適宜質問への回答やデータ解釈や統計方法をすることで学生の理解を促した。

<取り組みに向けて工夫した点>

当初、基礎化学実験では15回の授業回のうち安全教育を実施する初回を除いて全て実験を行っていた。14回分の授業時間を実験に費やすことで幅広い実験を経験することが可能であった一方で、予復習の不足や学生の理解が進んでいないという問題点も生じていた。そこで、実験を実施する授業を8回程度に削減し、実験を実施する前週の授業で実験内容に関連する講義を行った。

講義回においては、最初に実験に関連する分野の説明、薬品の性質、危険性等の講義を実施する。さらに、実験書を学生と読みながら実験操作の確認を行う。この際、実際に実験器具を見せながら基本的な操作方法や注意点を説明することで学生が容易に理解できるように工夫した。また、講義回では得られた実験データのまとめ方、パソコンを用いてのデータの解析方法、グラフ作成の方法、レポート作成の基本についても講義している。授業の最後には当日講義した内容について小テストを実施し、理解度のチェックを行っている。

実験回の前週に説明を受けているため、実験時当日は簡単な説明のみで実験に取り組むことができる。さらに、授業時間が3時限分から4時限分に拡大されたこともあり、実験終了後も時間的余裕が生じることとなった。今回、その時間を活用し、学生が得られたデータを持ち寄りディスカッションできる試みを実施した。データの解釈、グラフやレポー

トのまとめ方等の質問も適宜受けられるようにディスカッションの場には教員と助手が付き添っている。

#### <取り組みの成果>

今回の取り組みを実施する前は、予習を取り組むことなく実験に参加し実験の趣旨をよく理解しないまま講義を終えていると思われる学生が多々いるように感じた。また、基礎的な試薬調製の計算やデータの統計処理もよく理解せずに4年生まで進学し、卒業研究で再度教える必要もあった。取り組みの中で、実験の事前指導として講義を実施しているため、各実験における学生の理解は進んでいると感じた。また、これまで実施していなかったが小テストを毎週実施することで、実験を行う上で必須の知識である主要な薬品の性質や計算等は、単位認定されるほぼすべての学生が15回目の授業終了時までには理解していることが明らかとなった。

さらに授業時に、各実験で得られたデータをまとめる手法、グラフの作成方法、統計手法について講義した結果、提出されたレポートの不備が少なくなったように感じられた。また、学生同士のディスカッションを取り入れた結果、他学生のデータ解釈を取り入れたレポートが見受けられるようになり、より高度な考察ができるようになった。

本科目では、授業内容の大幅な内容変更を実施したが、実験を実施する上での最低限の知識、安全に研究する意識、レポート作成方法など卒業研究に取り組む上で重要な能力は大幅に向上したと言える。

一方で、実験で得られたデータをその都度ノートに記載するという習慣は、高校を卒業したばかりの学生には馴染みのない行為であり、実験ノートをチェックした際にうまく記録できていないようであった。今後は正しい実験ノートの書き方等の講義が必要になると考えられる。

#### <今後の課題>

講義回で使用する教室は、近年の新しい講義室同様にAV機器が充実しており、学生にスライドや動画を見せたり、パソコンの画面をそのまま投影してソフトウェアを使ってのデータ解析方法を説明したりすることが可能であり、学生の理解を促す上で大きな助けとなった。一方で、実験操作を説明する上で、動画や画像だけでは不十分であると感じることがある。また、通常の講義室に薬品や器具類を持ち込むことに躊躇することもあり、演示実験等ができる設備があればより効果的な授業を展開できると考えられる。

本取り組みの結果、学生の理解が改善されたが、学生が実験を体験する機会が半減するというデメリットも生じることとなった。現在、講義回で実施している内容の一部をBlack-boardに移行する試みなどを行うことで、学生が実験を行う機会を増やすことができるかもしれない。

さらに、今回学生がお互いにディスカッションできる時間を設ける、いわゆるアクティブ・ラーニング的な要素を取り入れたが、結果的に学生の理解の向上、レポート内容の充実などの一定な成果は得られたと感じている。しかし、知識がない上での議論は成り立たないのは明白であり、理系では知識と経験が充実する大学院生レベルでアクティブ・ラーニングは本来の効果を発揮するのではないかと考えている。今後は最低限の知識の詰め込みが必要な理系科目に如何にアクティブ・ラーニングを導入するかが大きな課題となると考えられる。

## 「回路基礎」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み

工学部ソフトウェアサイエンス学科 山崎浩一

<科目名> 「回路基礎」(工学部ソフトウェアサイエンス学科科目) (受講者 32名)

### <授業の概要>

携帯電話に代表される情報端末やインターネットなどのネットワークを理解するためには、その基礎となる電気回路の知識が必要となる。本科目では、オームの法則、キルヒホッフの法則、回路素子の性質、回路方程式、回路における諸定理を学ぶ。

### <科目の到達目標>

コンピュータ及びすべての情報機器を構成する電気回路の基礎の完全修得を目指す。直流及び交流電源と抵抗、コイル、コンデンサで構成される電気回路の各点を流れる電流および任意の2点間にかかる電圧を求めることができるようになる。

### <取り組み内容>

この科目の15回の講義の概要を表1に示す。平成25年度は、5回目の「重ね合わせの理」と6回目の「テブナンの定理」の2回の講義でアクティブ・ラーニングを実施した。

これまでは、これら2つの項目について、それぞれを1回の講義で、(1) 定理の説明、(2) 定理の証明、(3) 例題による定理の解説をした後に(4) 演習問題を解かせ、さらに、その定着を促すために(5) 次回の講義の最初の時間を使って確認テストを実施するという形式で行ってきた。

平成27年度に新たに取り入れた取り組みでは、定理の説明およびその証明を最初に行う“定理ありき”の授業を改め、まず、初めに(1) 個々の学生がそれらの定理を使わずに複数の問題を解くことで、その手間の多さを実感し、続いて(2) 数名のグループ単位でその結果を考察することで定理を導く気付きをさせる。そのあとで、(3) 定理を説明し、(4) その定理を使って先に解いた問題を解かせることで、定理を使わない場合に比べてはるかに少ない手間で結果が得られることを体験させる。

今回は、定理の説明の前に行う、各学生が複数の問題を解くこととグループ毎のディスカッションを通して定理が示す関係に気付くまでの取り組みをアクティブ・ラーニングと捉えて授業を行った。

表1. 講義の概要とアクティブ・ラーニングを実施した項目

回	授業概要	回	授業概要
1	オリエンテーション	9	複素数と複素ベクトルの四則演算
2	電流源と電圧源、オームの法則	10	正弦波交流と各受動回路素子
3	抵抗の直列接続、並列接続	11	インピーダンスとリアクタンス
4	キルヒホッフの法則、回路方程式	12	合成インピーダンスの計算
5	<b>重ね合わせの理</b>	13	交流回路の電力
6	<b>テブナンの定理</b>	14	共振回路とリアクタンス特性
7	直流回路の電力	15	回路の伝達特性と周波数特性
8	中間テスト	16	期末テスト

アクティブ・ラーニングを実施

以下に「重ね合わせの理」の講義で実施した内容を説明する。

**重ね合わせの理<sup>[1]</sup>：**  
 回路中に複数の電圧源、電流源があるとき、任意の点の電流および任意の点の間の電圧は一つの電源を残し、他の電源をすべて取り除いて計算される値の和として与えられる。

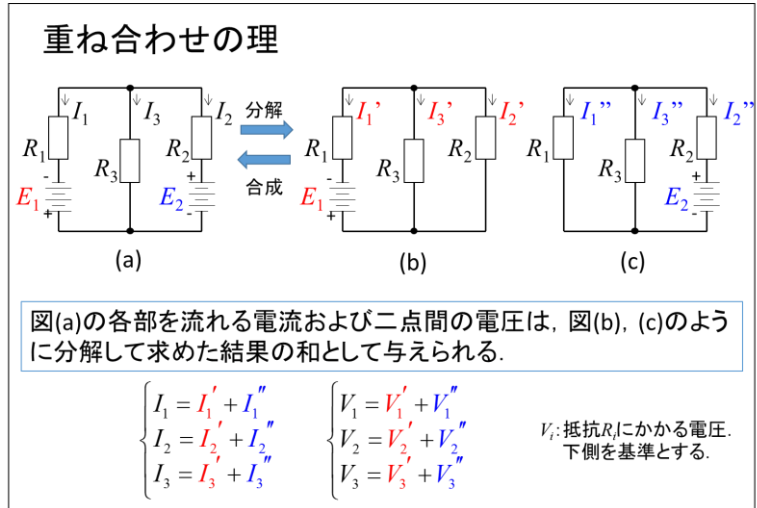


図 1. 重ね合わせの理

重ね合わせの理を図 1 を用いて説明すると、(a)の回路（電源  $E_1$ ,  $E_2$  を含む）の各部を流れる電流および二点間の電圧は、図(b)（電源  $E_1$  のみ）および図(c)（電源  $E_2$  のみ）の各回路で求めた結果の和として与えられるということである。

この有用性を実感するために、講義ではまず図 2 に示す設問を解かせる。設問には、二つの電圧  $E_1$ ,  $E_2$  の組み合わせが 7 通りあるため、7 組の連立方程式を解く必要がある。方程式を解き、空欄を埋めた結果を図 3 に示す。つづいて 4, 5 名のグループに分かれてこの結果に隠れている法則（図 3 の下部）を見出させる。その結果、2 組（図では  $(E_1=80V, E_2=0V)$  と  $(E_1=0V, E_2=80V)$ ）について解けば、残りはその結果の算術演算で求められることに気づき、定理の有用性を理解することができる。

**設問(ホームワーク)：**

左図の回路に対して、以下の表の空欄を埋めよ。ただし、 $R_1=10 \Omega$ ,  $R_2=5 \Omega$ ,  $R_3=2 \Omega$  とする。

$E_1$ [V]	80	0	80	160	0	160	240
$E_2$ [V]	0	80	80	0	160	160	320
$I_1$ [A]							
$I_2$ [A]							
$I_3$ [A]							

7組の回路方程式を立て、解かなくてはならない。⇒ **面倒**

図 2. 手間のかかる複数の問題

$E_1$ [V]	80	0	80	160	0	160	240
$E_2$ [V]	0	80	80	0	160	160	320
$I_1$ [A]	7	2	9	14	4	18	29
$I_2$ [A]	-2	-12	-14	-4	-24	-28	-54
$I_3$ [A]	-5	10	5	-10	20	10	25
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

$$\begin{cases} \textcircled{3} \leftarrow \textcircled{1} + \textcircled{2} \\ \textcircled{4} \leftarrow \textcircled{1} \times 2 \\ \textcircled{5} \leftarrow \textcircled{2} \times 2 \\ \textcircled{6} \leftarrow \textcircled{1} \times 2 + \textcircled{2} \times 2 \\ \textcircled{7} \leftarrow \textcircled{1} \times 3 + \textcircled{2} \times 4 \end{cases}$$

グループディスカッションで左の関係に気付かせる。

図 3. グループディスカッションによる気づき

この作業により、図 2 に示す設問のような電源の組み合わせが複数ある場合に、定理を使わなければその組み合わせの数だけ（ここでは 7 回）連立方程式を解く必要があるが、定理を知ることにより電源の数だけ（ここでは 2 回）連立方程式を解けば、あとは算術演算で済み、手間及び時間を大幅に節約できること気付くことができ、定理の有用性を実感

する。この定理の有用性をさらに強く実感させるためには、電源の数を増やすなど、回路を複雑にすることも有効である。

#### <取り組みに向けて工夫した点>

今回アクティブ・ラーニングを取り入れた「重ね合わせの理」「テブナンの定理」を解説する電気回路の多くのテキストでは、定理の意味は説明するがその有用性が学生に容易に伝わるように記述されているものは多くないと思われる。そこで、今回の取り組みでは、定理を使う場合と使わない場合での計算量の差を体験させることで定理の有用性が強調されるようにした。これらの定理の学生への定着は、その有用性を実感することができるか否かに大きく影響されるものと思われる。

#### <取り組みの成果>

「重ね合わせの理」と「テブナンの定理」の二つの講義で昨年度と本年度に実施した確認テストの得点率の平均を表2に示す。表2より2回の講義ともに確認テストの得点率は上がっており、今回の取り組みの効果が出ていると思われる。ただし、受講学生が毎年変わることおよびテストの設問自体が一部変わっているため、あくまでも参考として見ていただきたい。

表2. 確認テストの得点率の比較

年度	重ね合わせの理	テブナンの定理
H26	56.3%	25.3%
H27	64.3%	42.6%

#### <今後の課題>

今回の取り組みでは、その回以前の講義を通して修得した知識を基にして学生が面倒と感じる程度の数の問題を解かせ、解いた結果から定理に気づかせるまでにかかなりの時間を費やした。その結果、従来のやり方と比べてそれぞれの単元に多くの時間が必要であった。また、その回以前の講義で学んだ内容が身につけていない学生は、与えられた問題に手を付けることができず、授業に十分に参加できなかった。この二点が今回の課題として挙げられる。これら二つの課題のかなりの部分は、複数の問題をホームワークとして事前に解いて来させ、授業ではグループディスカッションから始めることで解決できると考えている。平成28年度はその形で実施する予定である。

#### <参考文献>

[1] 安居院, 吉村, 倉持, エssenシャル電気回路, 森北出版, 2006. (講義テキスト)

# 「会計学」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み

経営学部国際経営学科 伊藤良二

<科目名> 「会計学」(ユニバーシティ・スタンダード科目) (受講者 30~50名)

## <授業の概要>

会計学分野の基礎として企業の経済活動を記録・集計する簿記の仕組みを学ぶ。授業では問題演習を多く取り入れて、企業における日常的な取引の処理と帳簿への記入方法、一連の決算手続を修得する。教員・学生また学生間でコミュニケーションを図り、学修状況を確認しながら授業を展開する。

## <科目の到達目標>

授業の到達目標として以下の3つを設定している。

- ・企業の諸取引を仕訳し、勘定に転記できる。
- ・月次集計、決算予備手続として試算表を作成できる。
- ・精算表、財務諸表(貸借対照表、損益計算書)を作成できる。

## <取り組み内容>

### 1. 学修経験をつくる

「会計学」は1年次に受講する学生も多いことから、大学の授業に授業時間外の学修にも取り組みやすい授業設計を心掛けている。これまで授業中の講義と演習、授業時間外における反復練習、小テストや中間試験、期末試験による成果の確認というように授業を組み立てている。授業中には小売店・飲食店における日常的な購買や消費など、ビジネスや実社会における比較的身近な話題を扱った発問と学生による発表、事例紹介を通して理解を促すことで学修経験をつくっている。

### 2. 学びを振り返る

#### ・チェックリストの活用

毎回の授業で学んだ内容を振り返り、学生自身が学修の進み具合を確認できるようにしているチェックリストを配付している。チェックリストでは授業の到達目標を授業回ごとにより具体的に示している。さらに授業中及び授業時間外に取り組む課題について学修項目との対応を明示している。

#### ・アンケートによる振り返り

いまできていることを確認したり、得意分野をつくって自信・学修意欲の向上につなげたりするために、中間と期末にアンケートを実施している。中間アンケートでは現金預金、掛取引による商品売買は理解できているが、手形取引や固定資産取引では基本的な問題を追加してほしいという希望が寄せられた。固定資産については長期にわたって使用する資産であるため、複数の会計期間にわたってどのように会計処理をすればよいのか、商品売買との差異を踏まえて理解するのに時間もかかっていたようである。また課題や小テスト・中間試験で正答率が低い項目を含めてフォローアップ問題を提供するとともに授業で補足説明するなど、フィードバックを続けて学修を継続的に支援した。

授業の最後には全学的な授業評価アンケートに加えてこの授業独自のアンケートを実施しておもに授業後半の学修状況を確認し、復習の進め方について助言している。

### 3. 学びを共有する

個人では学修が進まないこともあるため、グループで授業範囲の問題・解答を作成するという課題を提供した。内容は取引の仕訳と試算表の一部作成である。グループごとにフィードバックしたあと Blackboard を利用してクラス全体で共有した。十分に理解できていることから出題することが多くなるため、出題者になることで学修項目を復習する機会になり、学生が学修の進み具合を確認することもできる。初学者が苦手にする項目が多い項目はあるが、数名のグループで協力しながら課題に取り組み、お互いに補完して学修できたようである。

試算表作成の課題では当初、複数の資料をうまく関連づけられなかったことで、むしろ取引の記帳や簿記一巡の流れについて十分に学修が進んでいなかったという気づきもあった。この課題がその後の学修のきっかけになった学生もいたようである。授業でもさまざまな事例を紹介しているが、さらに実践に近づこうと関心のある業種を題材に Web で調べたり、授業範囲を超えるものの学修を促進することが見込まれたり、その他ユニークであったりする出題は熱心に取り組んだ成果として授業で紹介し、クラス全員で共有した。各グループの成果の一部を期末試験に含めることで学び合い・教え合いを成果に結びつけ、学生の目線で学修の促進を図った。

#### <取り組みに向けて工夫した点>

学生が学びやすい環境づくりに日頃から取り組んでいる。学生の学修に向かう姿勢により重点をおいて、主体的な学修を促す仕組みを取り入れて授業を構成している。授業では有価証券報告書や決算短信といった企業が公表する資料、新聞・雑誌記事を活用して社会・ビジネスと関連づけ、授業内容の理解を深めるように努めてきた。

上記のとおり「課題に取り組む」、「事例から学ぶ」、「授業時間外の学修を促す」、「学生が相互に学ぶ」といった技法を組み合わせることでアクティブ・ラーニングを促進している。課題の提示、学修活動、成果の確認とフィードバックを繰り返し、学生の学修成果を高めている。

「会計学」を受講したあと、経営学部で開講している「財務会計」を受講する学生も見られる。この授業では学生が実際に企業の会計データを調べて発表する機会もある。学修が進んでいる学生にはさらに課題を提供して発展的な学修を促進している。学びやすい環境をつくるために、「会計学」における取り組みは科目間の連携を意識した授業設計の工夫でもある。

#### <取り組みの成果>

授業ごとの目標と成果が明確であり、授業中及び授業時間外の課題が用意されているため学びやすいと、上記の取り組みを好意的に受け止めている学生が多い。学生から受ける質問もよりの確になったと感じている。このため学修があまり進まない項目の教材を追加で開発し、手厚く支援できるようにもなっている。授業の当初から日商簿記検定の受験を推奨しており、毎年度、受講後に受験して合格したという報告を受ける。大学におけるその後の学びにつながり将来のキャリア形成にも貢献することを期待して、積極的に受験するように引き続き働きかけていきたい。

#### <今後の課題>

入学前の学び方の変化に応じて学びやすい環境をつねに整備し続けることが課題である。

# 「中小企業論」および「ビジネス・リーダーシップ」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み

経営学部国際経営学科 長谷川英伸

<科目名> 「中小企業論」(経営学部国際経営学科科目) (受講者 20名)  
「ビジネス・リーダーシップ」(経営学部国際経営学科科目) (受講者 110名)

## <授業の概要>

中小企業論の講義概要は、中小企業が何故、存立維持可能なのかを理論的体系と事例を通して学んでいく。つまり、1980年以降国際的な注目を受け始めた日本の中小企業が持つ現在の構造適応力を探ることにより、前近代性からの脱却と近代性追求の産業構造の高度化に関して、歴史的な中小企業観、中小企業論観のうえに現在の中小企業存立論を把握する。

## <科目の到達目標>

学生は企業という経済主体の視点に立って中小企業存立に関する中小企業問題を再検討し日本の中小企業の行動原理、企業システム、企業間関係等中小企業経営組織・中小企業経営戦略に関する中小企業存立の理論の基本原則をマスターすることを到達目標とする。

## <取り組み内容>

講義としては、第1に理論を学ぶ、第2に事例を学ぶ、という形となっている。理論では、学生が中小企業に関する先行研究に触れ、知識を学ぶ。事例では、学生が中小企業の事例に触れ、実態を知る。

上記の講義を展開するうえで、第1回の講義で学生にアンケートを取っている。例えば、「中小企業論に何を期待しているのか?」、「中小企業論で何を学びたいのか?」、「中小企業にどのようなイメージがあるのか?」等である。アンケートの結果を鑑みて、講義の進め方や内容を変化させていくこともある。

第1の理論を学ぶ講義中の取り組みとしては、先行研究を説明している最中に学生に感想や質問を投げかけている(発問)。例えば、「中小企業と大企業のように、中小・大と区別する必要が何故あるのか?」、「中小企業は大企業と比較して存立基盤が何故脆弱なのか?」、「中小企業は何故海外事業展開する必要があるのか?」等である。

また、学生の理解度チェックをするため、学生が先行研究を理解したうえで、3回の課題を実施している。課題の内容は、記述形式にしている。理由は、先行研究の暗記を目的としておらず、専門用語等を解釈できているかを確認するためである。

第2の事例を学ぶ講義中の取り組みとしては、学生の想像力、発想力等を養うために、中小企業のある事例を紹介している。事例を紹介する時には、学生に考えさせる機会を設けている。例えば、「ある中小企業が既存事業から新事業に展開する際に、その新事業とは何なのかを予測させる」、「中小企業の経営者に求められる資質について、想像させる」等である。さらに、あるテーマを学生に提示し、考えさせる機会を設けている。例えば、「中小企業と地域社会の関係性とは?」、「中小企業の経営者と従業員との関係性について」等である。



#### <取り組みに向けて工夫した点>

講義中は多くの発問を行っている。理由は学生が自ら考える機会を与えるためである。また、中小企業の事例を取り上げる際には、学生に身近な業種等を選んでいる。

#### <取り組みの成果>

中小企業に対する理解が深まった。例えば、課題提出の内容をみると、自らの考えに基づいて記述できている学生が増えた。

#### <今後の課題>

講義形式で展開しているため、学生同士の交流がない。学生同士で共通したテーマに取り組む時間を取り入れていきたい。

#### <授業の概要>

ビジネス・リーダーシップの講義概要は、企業等に関する組織運営や経営上の課題に関し、具体的な事例を交えた専門的視点からの問題へのアプローチと解決について講話を聴く。さまざまな業種の経営者等から講演をしていただき、経営の実態とそこでのリーダーシップを理解する。最初に授業を聴講するうえでの心得について講義を行い、その上で、各外部講師の講話を聞き質問表を提出する。そして講演内容に関するレポートを提出する。質問とレポートは講演に関係したものに限り、質問に対する外部講師の回答は参加者全員で共有する。

#### <科目の到達目標>

企業経営者等の外部講師の講話を丁寧に聞いて、その内容を正確に理解してそれに対し適格な質問ができるようになり、さらに、それをふまえて自分の見解を述べたレポートをまとめて提出することが到達目標である。

#### <取り組み内容>

講演では、ビジネス・リーダー等が携わっている経営戦略等を現場レベルで説明していただいている。また、外部講師には学生に対して、質問を提示していただいている。外部講師と学生の交流を重視している。講演を聞いた後に、外部講師からの質問について、各自が考えていく。また、外部講師のなかには、自社の経営課題に対する解決策を学生に問うこともある。学生が外部講師に対して、質問等の返答を行っている。

学生の理解度チェックでは、レポートを課している。レポートの内容は、講演を通して、ビジネス・リーダーに求められる資質等とは何なのかを考える形となっている。

#### <取り組みに向けて工夫した点>

外部講師には、自社の経営上の課題解決のためのヒントを学生に求めていただいている。また、学生が外部講師の話聞き流すことがないように、毎回外部講師の話についての感想文等を書かせている。

#### <取り組みの成果>

レポートの内容をみると、自らの考え方に基づいて記述している学生が増加した。また、外部講師に対する学生の感想文、質問等に関しては、外部講師からよく考えていると評価されている。

<今後の課題>

受講学生が多く、全ての学生の感想文を学生同士で共有する時間がなかった。今後は、グループで話し合う機会を設けて、学生同士の意見交換する場を作りたい。

## 「異文化理解と教育」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み

### --- 学び合える関係構築を目的としたグループ分け ---

教育学部教育学科 大谷千恵

<科目名> 「異文化理解と教育」(ユニバーシティ・スタンダード科目)(受講者 40名)

#### <授業の概要>

自分のアイデンティティのよりどころを見つけること、自分の視点/立場を認識した上で自分の考えを他者に論理的に説明すること、そして多様な人々と共に新しい価値観やスタイルをつくっていく方法や対応力を身に付けることは、グローバル化した現代を生きる教師をはじめ、多様な人々と共生していくことが求められるグローバル人材にとって重要な課題である。従来このテーマは「国際理解教育」の名のもとに追及されてきたが、国際関係だけでなく、国内的な事情も多様化し、身近な場面で多様な人々と共生していくことの必要性はますます高まっている。

本授業では、海外の事例も紹介しながら、帰国生、国際結婚の子どもたち、在日外国人など、多様化している日本人と日本で共生している多様な文化背景を持つ子どもの教育や学校の取り組みを題材として、将来の教員が教室で直面する現実的な問題に対応していきける力を養うことを目的とする。さらに、異文化理解を目指した授業やプロジェクトの開発力も育てていきたい。学生は「自分にとっての異文化とは何か」、「自分はどのような文化の中で育ってきたのか」を自問していくことを通して、自己理解・異文化理解を深めていくとともに、多文化共生を目指した授業および支援できる力をつけていく。課題には、それなりにチャレンジが必要となるが、努力したことでしか得られない達成感と自信を獲得することができ、履修後には、これまで「当たり前」に見えていた日常の光景が異なる視点から見えるようになる。

#### <科目の到達目標>

- ・ 異文化理解に関わる基礎的な知識を獲得することができる。
- ・ 表出している課題を多角的な視点から分析することができる。
- ・ 多様な文化背景を持った人々に配慮した言動を実践していくことができる。

#### <取り組み内容>

本科目は多文化共生を目指す授業であるため、授業方法も学生相互の「学び合い」を重視する。特に、多様な児童生徒が増えている学校現場において、学習者同士の関係づくりは学ぶコンテンツと同様に大切である。アクティブ・ラーニングにおいても、グループ学習および活動は能動的な学修を促す学習形態と言える。

しかし、自由着席を基本とする大学授業では、えてして、繋がりのある者同士で座り、更に一度座った席に次週以降も座り続ける傾向が見られる。また、日本の大学では男女で分かれて座っていることも多い。このように、学習者が自分と同じような特性を持つ人とグループになることを好むことについては、バークレイ他(2012)も指摘している。

グループ分けの方法やテクニックは色々と紹介されてはいるが(関田, 2007, バークレイ他, 2012)、一般的に既存のグループが既にある状態からスタートするものが多く、どのようにはじめのグループをつくるかについては言及されていない。

これらのことから、将来、多様な子ども達が学びあえる環境を提供できる授業者となれるように、履修した学生達自身が多様なクラスメイトと学び合う経験ができるグループ分けに着目した。そして、グループ分けおよびアイスブレイキングを促すツールとして、生き物や植物の写真をカードにした「Group Me!®」を開発し、授業で活用している。

#### Group Me!®の概要（「生き物編」と「植物編」）

- 1箱（シリーズ）に、子供達が日常よく目にする8種類の生き物/植物の写真カードが入っている。
- 写真は、日本の小学校1-3年生の教科書に登場する身近な生きもの/植物。成長の一過程あるいは体の一部を拡大した写真が、6枚1セットになっている。
- 効果的なグループの規模、4人グループを基本にしているが、最大6人グループまで可能である。
- 各グループの生き物/植物カードが授業者の手に1枚残るように配布すると、意図的な指名もできる。
- シリーズを組み合わせて使うことができるので、マンネリ化しない。

#### <取り組み方法>

学期はじめ、学生同士が関係を築けていない時期に、ディスカッションのグループづくりに活用した。特に、15回授業の前半の授業で、シリーズを組み合わせて、色々なカードで実施した。グループ分けをする際は、当日の座り方を学生達に確認させた上で、授業の目的の1つである多文化共生は知らない人・新しい人との関係を築いていくことから始めることに触れ、グループ分けの目的を確認した上で実施した。

授業の流れとしては、各授業の冒頭でグループ分けをした後、アイスブレイキングの時間を導入で5-6分ほど持ち、学生同士が話しやすい環境をつくってから、授業に入った。

#### <取り組みに向けて工夫した点>

##### 1. 授業者の意図を反映したランダムなグループ分け

グループ分けには、簡単で公平であることが求められるが、えてしてランダムなグループ分けは、授業者の意図に反した結果（男女の人数のばらつき、親しい者同士など）にもなりうる。しかし、Group Me!®は一見ランダムなグループ分けに見えるが、男女のバランスよく、親しい人同士が固まらないグループ分けができる。

##### 2. グループや学生の指名がしやすい

5名以下のグループの場合は、各セットを「必要なグループの数+1枚」を用意して並べ、各セットから1枚ずつ取って1つのカードの束にする。そうすると、学習者に配布した後、授業者の手元に、各グループと同じ生き物/植物のカードが1枚ずつ残る。授業者は、そのカードを使ってグループの指名や、特定のカードを持っている学生を指名することができる。

##### 3. 声をかけやすい環境をつくる

日本の小学校1-3年生の教科書に登場する身近な生き物/植物の写真を使っているため、日本での生活経験および学校経験がある人には馴染みのある生き物/植物である。また、教育学部の学生は、小学校で学ぶ生き物/植物について間接的に学ぶことにもなっている。カードの写真は、成長の一過程や体のある部分の拡大写真であるため、お互いのカードが気になり、「これ、何?」「何、持ってる?」と、お互いに声をかけながらグループ分

けできる。

#### 4. アイスブレイキング

グループ分け後に、「何の生き物/植物の写真なのか」「各カードはどこの写真なのか」「いつ・どこでそれを見たか」と話題を提供することで、グループのアイスブレイキングができる。特に、生き物や植物は、その人の育った地域環境にも関係してくるので、出身地や子供時代の話など発展していくこともある。

#### 5. 多様な言語や文化に対する興味関心の喚起

各セットの中の1枚に、12カ国語でその生き物/植物の名前を印刷している。これは、公立小学校にいる日本語を母語としない児童生徒のサポートとしてつけているものだが、教員になった時を意識して教材研究することも間接的に学べるようにしてある。

#### 6. 授業者へのサポートシステム

ホームページを用意し、PCやスマホで活用例にアクセスできるようにした。特に、クラスが盛り上がった時のクラス・マネジメントのコツやアイスブレイキングの方法や話題の例など、実際の実践した事例を紹介し、新卒教員が活用していけるように工夫した。

<http://www.tamagawa.ac.jp/info/groupme/>

#### <取り組みの成果>

学期はじめなど、学生同士の関係が築けていない時期に、学生達が座った状態（自由着席のまま）でグループをつくってディスカッションをしても、表面的な話し合いで終わってしまうことが多く、課題を感じていた。しかし、Group Me!®を活用し、グループ分けとアイスブレイキングの時間を取るようになってからは、グループ分けの過程で笑いや声かけが見られ、教室の雰囲気や和らいでいった。授業の冒頭で少なくとも5・6分の時間を取るが、工夫したグループ分けとアイスブレイキングで、意見を出しやすい環境ができ、学生がより積極的に授業に参加できるようになった。授業内のディスカッションでは、全員が発言するようになり、グループ内で活発に意見交換する姿が見られるようになった。話しやすい関係が築けた教室では、自主的に手を挙げる学生も増えた。また、授業外でも、学生達が挨拶や声掛けをお互いにする姿も見られるようになった。

これらのことから、自由着席型の大学授業では、グループ分けとアイスブレイキングを工夫していくことで、教室を学び合える環境にしていくことができると言える。

#### <今後の課題>

グループ分けやアイスブレイキングでは盛り上がる場面もあるため、授業のマネジメント・スキルは必要と言える。第1回授業で授業方法について説明する際に、授業者に注目する時の合図を確認し、明確に指示を出していけば、教室が盛り上がった時のエネルギーをディスカッションのエネルギーに向けていくことができる。

#### <参考文献>

- 関田一彦（2007）『先生のためのアイディアブック 協同学習の基本原則とテクニック』日本協同教育学会  
エリザベス・バークレイ、パトリシア・クロス、クレア・メジャー、安永悟 監訳（2012）『協同学習の技法』ナカニシヤ出版

## 「教育課程編成論」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み

通信教育部教育学科 湯藤定宗

<科目名> 「教育課程編成論」(通信教育部通学スクーリング科目)(受講者 76名)

### <授業の概要>

学校は教育目的を達成するために必要な教育内容をどのように決め、どのように教育活動を行い、どのような効果を挙げているのかを、考察する。

### <科目の到達目標>

学修指導要領を中心とした教育課程の枠組みを理解し、学校での教育活動の質を高めることができる素地を養う。

### <取り組み内容>

平成 27 年度から通信教育部において導入された学修支援ツールである Edu Track の効果的な活用等について報告する。Edu Track を通学スクーリング授業「教育課程編成論」において取り組んだ内容は主に以下の 4 点である。

#### 1) 授業内容の概要説明のための映像提供

平成 27 年 11 月 12 日から 12 月 17 日までの毎週木曜日に 6 週間(250 分×6 回=1,500 分)にわたって実施された通学スクーリング「教育課程編成論」において、学生が事前に Edu Track にアクセスして、担当教員による当該授業の目的等を説明している 2 分間程度の動画を見ることが出来るようにした。

#### 2) 学修教材の事前掲載

教科書のみを使用した予習では要点が必ずしもつかめないこともあり、予習のための補助プリントを作成し、Edu Track でファイルを入手出来るようにした。他の集中講義的なスクーリングと異なり、毎週木曜日に実施される通学スクーリングでは、時間をかけて予習をして授業に臨むことが可能である。

#### 3) ディスカッション機能を活用した情報提供

配布プリントを読んで問いに Edu Track 上で投稿する形式で、その投稿は成績には一切関係ないことを説明した上で、投稿を促した。例：課題 1 「よい教師とはどんな教師」

#### 4) 学生の主体的な取り組み(掲示板機能の活用)

授業中には説明すらしていない Edu Track の機能の一つである掲示板の積極的活用を通して、学生同士が主体的に意見交換を行った。

### <取り組みに向けて工夫した点>

特に工夫した点としては 3) ディスカッション機能を活用した情報提供において以下のような工夫を行った。

各課題に対して投稿を行うことを促したが、成績には一切関係ないこと、また投稿は実名投稿であることから、必ずしも投稿数が多くなることを予想した。結果、第 1 回課題の投稿者数は 6 名に留まっていた。そこで、2 回目の授業の中で、投稿していない人も含めて、課題 1 についてグループ単位でディスカッションを行った。加えて、投稿しない、できない理由についても考えるグループワークを行った。その理由としては実名投稿であることから自信がないことや時間がないことなどが挙げられた。

時間がないという理由については、個々人が置かれた状況が異なるため、投稿の強制はできないが、意見交換を Edu Track 上で行うことのメリットなどを説明した。また、自信がないという意見に対処するために、投稿に対する返信機能の活用を提案し、肯定的な返信を学生同士行うことを促した。

#### <取り組みの成果>

1) 授業内容の概要説明のための映像提供、及び2) 学修教材の事前掲載については、意欲的な学生は事前に映像を見たり、予習の際に学修教材を活用する等、一定の学修効果があったと推測される。

3) ディスカッション機能を活用した情報提供については、学生 76 名に対して最初の課題の投稿者は 6 人、2 回目が 19 人、3 回目が 33 人、4 回目が 26 人であった。4 回目の投稿者数が 3 回目を下回ってはいるが、成績には関係ないことを考えると低くない割合であると考えられる。これらの課題に学生が主体的に取り組み、また投稿することを取り組み、お互いの投稿内容に返信することを通して、一定の学修効果が得られたと思われる。

4) 学生の主体的な取り組み（掲示板機能の活用）については、掲示板に 1 回目の授業終了後に以下の投稿が学生 K からあった。少々長いがそのまま引用する。

「湯藤先生の授業は、多くの人が楽しんで取り組んでいるかと思います。先生自身が仰っていたように、授業に取り組むような様々な仕掛けがあると思います。

そこで、仕掛けをみんなで文章化していきたいと思います。私たちは授業をしていく（している）立場です。皆さんが授業を行う際に活用できると思います。授業中に、先生が仰ったことや、皆さん自身が気づいたことを集めていきたいです。例えば、『宿題を出す理由として、予習復習を促すため』などです。お忙しいとは思いますが、皆さんよろしく願います。ちなみに、この議題を立てた理由は掲示板をどうにか活用できないかと思ったからです。」

上記投稿に対して、複数の返信があった。以下では二つの返信を示す。

返信 1 : 「皆さんの書き込み、視点が様々でとても参考になります。私は「啐啄同時」です。とりさんがたまごをつついての絵です。湯藤先生の授業では科目はもちろんのこと、その他の学びを惜しみなく共有してくださることで、まさに殻を突き破り外へ出ていく思考のためのしかけがあちこちにあると思います。そしてそれは主体的であることが必須です。主体的に動いて獲得したものは自信につながります。自信を獲得するとさらに主体性は加速し、いい循環が起こります。

私は 2 月に学校制度と社会を受講してから、この循環を獲得していると自覚しています。先生の教をこうして表現するのは容易いのですが、実践することはきっととてもハードルが高いと思います。まずは「真似る」からですね！！」

返信 2 : 「ちょうど K さんがスレッドを立ててくださったところの言語化（文章化）、湯藤先生も授業に多く取り入れておられるのではないのでしょうか。「グループの中で、リーダーや班員に用語や文章の意味を説明させる」、「あるトピックについてグループディスカッションをおこなう」、「授業で学んだことを自分なりにコメント用紙へまとめる」、「ワークの感想を付箋にたくさん書く」、ちょっと発展形(?)で「文章を読んで問題を作らせる」というのもありましたね。みなさんと探せばまだまだ出てきそうです。

そういう自分は言語化に失敗し、教育課程編成論の教室でうまく発表できなかったダメージから授業後に改めて考えをまとめ、次にどこかで同じ質問を受けた場合にはうまくやれるぞ、という状態でいます。間違いを恐れずとにかく参加して、失敗もして、怪我の功名めいたものを獲得させることもまた、湯藤先生の仕掛けのひとつでしょうか。」

実際には怪我の功名めいたものを獲得させることを担当教員としては意図していたわけ

ではなかったが、当該学生が、こちらの意図以上のものを感じ取ったと思われる。こういった点は、学修効果のデータとしては把握しにくい点ではあるが、取り組みの成果の一つに挙げられると思われる。

また、授業終了後に学生を対象にアンケートを取った。主な結果は以下の通りである。

質問1：Edu Track を今回の通学スクーリングで活用しましたか？

はい 63 名、いいえ 6 名

質問2：Edu Track を用いたことで教育効果は上がったと思いますか？

はい 63 名、いいえ 0 名

質問3：今後、スクーリングで Edu Track を使用することを望みますか？

はい 58 名、いいえ 3 名

また、自由記述（どのような部分で教育効果は上がったと感じたかお答えください。）からは以下のような意見が挙げられた。

- ・自分以外の方がどのような考えをしているのか分かる。
- ・意見交換ができたこと。
- ・皆が活動的なので影響を受けた。
- ・資料をすぐに見ることができる。
- ・主体的に学修ができた。
- ・仲間とのつながり、お互いを高め合う相乗効果になると身をもって実感した。
- ・通信の学生は普段交流する機会が少ないので、Edu Track は学生間交流の良いツールになると思います。
- ・スマートフォンでも使えるようにしてほしい。
- ・使えない環境の人もいるので、まだ必須にはならないほうが良い。
- ・扱う教師に力量が必要だと思う。

以上アンケート結果から、たいていの学生は、今回の Edu Track の導入については概ね好意的であり、今後の活用についても多くの学生が望んでいることが分かる。また自由記述からも一定の学修効果があったことが推測できる。

#### <今後の課題>

Edu Track を活用した主体的な学びへの取り組みは、今年度パイロット的に始めたばかりである。また今回は通学スクーリングという形態であり、毎週木曜日に授業があったため、時間的にゆとりがある中での Edu Track 活用であった。スクーリングの形態によっても、授業内容の違いによっても、活用の方法は多様であり、Edu Track のより効果的な活用についての実践の蓄積が必要である。

また PC 環境が全員に整っているわけではない状態があることにも配慮する必要がある。来年度も試行的に導入しつつ、学修効果等についても可能な限り検証を試みたい。



# 「情報デザイン C」におけるアクティブ・ラーニングの取り組み

芸術学部芸術教育学科 中島千絵

## <科目名>

「情報デザイン C」(芸術学部ビジュアル・アーツ学科科目)(受講者 10 名)

## <授業の概要>

ビジュアル・アーツ学科 3 年生を対象とし、デザインの実践的制作を行う。

## <科目の到達目標>

- ・デザインの意味とプロセスを理解し、説明することができる。
- ・目的に応じた美的なデザインを制作することができる。
- ・デザインワークに必要なコミュニケーション力と、プレゼンテーション力を身につける

## <取り組み内容>

校内建築中の新食堂棟(朔風館)のガラス衝突防止シールと、食堂(2階)の料理受取カウンター上部のサインデザイン制作に取り組んだ。以下は取り組みの内容である。

### 【前半(授業期間での取り組み)】

#### ① 予備演習

動物園のピクトグラムをテーマとし、モノクロによる表現を演習した。

#### ② オリエンテーション

プロジェクトの概要、スケジュール、チーム分けなど

#### ③ 現場見学

ヘルメットを着用し工事中の建築内部を見学し、デザイン施行される箇所を確認した。

#### ④ OBデザイナーによる特別授業(3回)

マーク制作、コンセプトワーク、発想方法、資料収集に関する学修

#### ⑤ デザインワーク

4 チーム(3~4 人/チーム)ごとに、デザインワークと修正を繰り返した。

#### ⑥ 第一次プレゼンテーション(7月18日)

建設関連者と大学関係者に対し、各チームがプレゼンテーションを行った。

その結果、シールとサインについて2案ずつが候補として選ばれた。

### 【後半(授業期間外での取り組み)】

#### ⑦ デザインワーク

選ばれた3チームが、夏休み期間を使ってデザインのブラッシュアップに取り組んだ。

#### ⑧ 第二次プレゼンテーション

担当教員が、小原学長と学園理事の先生方に対してデザインを説明した。

協議の結果、二つのシールデザインと、一つのサインデザインの採用が決定された。

#### ⑨ デザインワーク

採用された2チームが、放課後などの時間でブラッシュアップに取り組んだ。

#### ⑩ 最終デザインデータの納品

#### ⑪ 現場での施工に関する確認作業

施工仕様や素材選定、位置確認などを確認した。

#### <取り組みに向けて工夫した点>

- ・各プロセスにおいていかにモチベーションを高く持続させるかに気をつかい、学生のやる気を引き出すことを工夫した。特別講師の登用、現場見学、プレゼンテーション時の第一装束、審査会空間の工夫などがそれにあたる。
- ・3号館301教室の壁一面に、窓枠の実サイズをテープでマークした環境を作り、学生がいつでもサイズ感や見え方を検証できる場を用意した。
- ・管財課との協力体制を作り、工事現場へ見学、農学部との連携、プレゼンテーション資料の作成などを多岐内容にわたって支援を頂いた。

#### <取り組みの成果>

最大の成果は、コンセプトワーク、デザイン制作、プレゼンテーションなど、より実践的なデザインワークを学修できたことである。また、多くの学内関係部署や関係者と関わること、チーム内で協力しあって自分の役割を果たすことなど、デザインにおける人的関わりも学修することができた。

最終的に、ガラス衝突防止シールは2階だけでなく1階にも採用されることがきまり、食堂カウンターのサインとあわせて、3つのデザインを施工して頂くことができた。

##### 【1階衝突防止シール】

「玉川学園の花百選」をモチーフとし、蜂の巣型の大小の六角形に、英語表記された花の名前とイラストを配置。変則的な配置と8学部を象徴する8色配色でリズム感を奏でた。

##### 【2階衝突防止シール】

スマートフォンで96枚のシールを撮影し、アニメーション作成アプリで再生すると、約10秒間のアニメーションを鑑賞できる仕掛け。話題性のある企画となった。

##### 【食堂カウンターのサイン】

食器や調理用具と英文字を組み合わせたというユニークな発想。透明アクリルにシルク印刷、バックライト照明をあてる施工でオリジナリティのあるサインとなった。

#### <今後の課題>

- ・最終決定が予定よりも後にずれこんだこと、モノクロ作品からカラー作品への変更、カウンターサインの文字情報の変更など、予期していなかったことが数多く発生した。こうしたことはデザイン制作の現場では珍しいことではないが、通常の授業ボリュームをはるかに超える内容となってしまう、学生の負担が大きくなってしまった。授業で行う場合、仕事量についてはよく見極める必要があると考える。
- ・今回のプロジェクトでは、前半の①～⑥の活動を科目履修者全員が取り組み、7月のプレゼンテーションで選ばれた3チームは夏休みにブラッシュアップに取り組んだ。更に採用された2チームは、最終データの仕上げの3月まで取り組むこととなった。学生によって取り組む内容と量に極端な差が生じた。コンペ形式のプロジェクトにおいては避けることはできない問題であるので、全員が取り組む前半を充実させることに配慮する必要があると考えられる。
- ・今回はチームでの取り組みであったが、各学生がそれぞれどれくらい取り組んでいたかを正確に把握するのは難しく、評価において悩む部分があった。プロジェクトの進行に応じて、評価基準の設定と学生への明示を十分に行う必要を感じた。
- ・デザインプロジェクトにおいて、担当教員は教育指導と進行管理の両側面を担う。時としてどちらを優先するべきか迷うことが多かった。こうした時々の判断に対し、担当教員が強い意志を持って明確に行うことが大切であると感じた。

# 「フィールド・ワーク」におけるアクティブ・ラーニングの 取り組み

芸術学部メディア・デザイン学科 藤枝由美子

<科目名>「フィールド・ワーク」(芸術学部 US 科目) (受講者 18 名)

## <授業の概要>

本科目はドレクセル大学(アメリカ、フィラデルフィア)と玉川大学の学生がともに日米の文化について学ぶ国際交流授業である。2011年に芸術学部生を対象にスタートし、2013年度より全学部、全学年対象となり、開催地を隔年でドレクセル大学と玉川大学と交互に移す現在の共同授業の形態となった。

教員は、筆者の他に芸術学部村山にな准教授、同じく芸術学部シャウ・アイウェイ助教の3人で担当した。ドレクセル大学からは吉永朱子准教授が2011年の当初から担当し、引率もされている。学生は玉川大学学生が18名、ドレクセル大学学生が20名であった。

授業は5月から7月までのおよそ月に2回の玉川大学の学生のみで行う事前授業と、9月の9日間をドレクセル大学学生と玉川大学学生がともに過ごしグループワークを行う共同授業期間、そして玉川大学学生のみでの報告会などの事後授業で構成した。

2015年度の大きなテーマとしては「都市観光と文化・技術を伝える」を掲げた。共同授業では観光庁の協力を得て訪日外客施策を学んだ上で、日米混合の6つのグループが、大きなテーマに基づいたそれぞれのテーマについてフィールド・ワークを行い、未来へ向けての観光の提言をまとめ、その成果について共同授業最終日にプレゼンテーションを行った。

## <科目の到達目標>

本科目のねらいはリーダーシップの育成と多文化・異文化に関する知識の理解であった。一言で言うと、グローバル・リーダーシップといえよう。そのため、学生は社会に貢献する芸術のあり方を求める共同授業を通じて、日米文化交流の絆を相互に深めつつ、日米両国間の文化交流におけるリーダーシップの将来像を探った。

到達目標として、以下の5点をあげた。

- (1) 日本の伝統と現代の芸術表現について他者に説明することができる。
- (2) 日本の伝統と現代の芸術表現の理解に基づき、作品を制作することができる。
- (3) 米国の同世代の学習者の考え、交流活動から会得したことを説明できる。
- (4) 自分の意見を基礎的な英語で伝えることができる。
- (5) 教育交流学生・ホスト校として自覚と責任のある友好的行動が実践できる。

## <取り組み内容>

授業内の取り組みをアクティブ・ラーニングの視点から整理すると、主に事前授業での調査研究、共同授業でのフィールド・ワーク、ホスト校としての受け入れ準備の3つに分類できる。

まず事前授業では、玉川大学の学生だけで各グループのテーマを検討したり、フィールド・ワークの計画書を作成したり、インタビューや取材の交渉をしたり、下見を行ったり、英語解説を用意したりさせた。これらを基本的に学生主体で行わせ、教員は授業の際に進

捗状況の報告を受け、アドバイスをし、例えば希望する訪問先が学生だけではアポイントメントが取れないようなケースにおいて、部分的にサポートを行った。

次に共同授業でのフィールド・ワークでは、玉川大学の学生は留学生を案内したり、訪問先について英語で説明したり、日本語のインタビューを通訳したり、取材内容のまとめ方や最終日のプレゼンテーションの方法について議論したり、ポスター発表に備えて資料や文章を準備したりした。

最後にホスト校としての受け入れ準備として、留学生の滞在中の全般の事柄について、分担してサポートを担当させた。共同授業が始まる前に自己紹介文を交換する交流担当やウェルカム・イベント担当、歌舞伎鑑賞の際に解説をする歌舞伎担当、お茶会担当、ホームステイ担当、フェアウェルパーティ担当などを設けた。

#### <取り組みに向けて工夫した点>

リーダーシップの育成が主なねらいの一つであったので、まずはリーダーシップとは何かを理解させるために、授業に先立ち『マンガでわかるドラッカーのリーダーシップ論』（藤屋伸二、宝島社、2014年）を読ませた。これは、例えばリーダーシップにおいては命令するよりも、相互理解に基づき、1人ひとりが主体的に関われるような場作りが重要であるとか、それぞれの得意分野を生かした関わり方があるとか、ビジョンを描いて表現することが必要だとか、具体的なリーダーシップ像をイメージさせることに役立った。

その上で、上述の様々な内容をグループワークに取り入れることで、学生同士が必然的にコミュニケーションを取り、発言する機会を増やした。

そしてグループについては、教員側がそれぞれの学生の性格や学部や専門分野を配慮し、編成を行った。日米混合のグループを作る際にも教員間で打ち合わせをした。スムーズな授業進行のためには、バランスの良いメンバー構成が鍵になる。

こうして授業内では教員はファシリテーターの役割を担い、必要に応じてアドバイスを与えたり、学生の考えを整理したり、インタビュー先や企業、ボランティアの方々、この授業をかつて履修した学生などを紹介したりし、サポートを行った。

また、共同授業の期間は、初対面の留学生と一日中英語でコミュニケーションをとるため、例年玉川大学の学生はストレスを抱えやすい。そこで、共同授業の中盤に玉川大学の学生のみを集めてミーティングを行い、学生の不満や不安を聞く時間を設けた。また、毎日授業後にフィードバックシートを記入して提出させ、教員が朱でコメントを付け、翌朝返却することを繰り返した。これによって、毎日の学修を言語化し、定着を図るとともに、精神面や健康面の不調に早期に気づけるようにした。

また、もう一つの授業のねらいである多文化・異文化に関する知識の理解については、英語力がその基盤となると考え、英語自主学习会を授業時間外に設けた。授業ではないので出欠は取らず、あくまで希望する学生のみを対象とし、週に一度教員が交代で放課後に100分の英語を学ぶ機会を設けた。これは2011年度当初から継続している。これには、英語力の向上の他に、年間を通じて学生と関わることで、彼らの国際交流への意欲を次年度に繋げるという意図もある。

この他には、日本文化についての理解が深まるように、歌舞伎鑑賞やお茶会や陶芸体験などのアクティビティの多い授業を提供した。また、多様な考え方を学ぶためには、異なるバックグラウンドを持つ学生を集めることも有効と考え、他学部の学生への広報にも力を入れた。

#### <取り組みの成果>

以下は学生の授業アンケート結果の一部である。これをもとに成果を考察したい。

- (1) コミュニケーション力は向上しましたか。  
---大変向上した16人、向上した2人、普通0人、していない0人、全くしていない0人
- (2) リーダーシップについて学びはありましたか。  
---とてもあった10人、あった2人、普通6人、無かった0人、全く無かった0人
- (3) グローバルな感性やマナーについて学びはありましたか。  
---とてもあった9人、あった6人、普通2人、無かった1人、全く無かった0人
- (4) 異文化、社会、歴史への理解が深まりましたか。  
---とてもそう思う10人、そう思う6人、普通2人、思わない0人、全く思わない0人

上記の結果から、コミュニケーション力は向上したが、リーダーシップは十分な成果が上がったとは言えない。その原因を学生のレポートから分析すると、大半の学生は授業によって自分なりのリーダーシップ像が描けており、学びは大きかったようであった。しかし特に学びがなかったと書いている数名の学生は、「英語を理解し、コミュニケーションをとるのに精一杯で、リーダーシップをとる余裕はなかった」と述べていた。つまり、リーダーシップを発揮するにはより高いレベルの英語力が要求される。

次に、多文化・異文化に関する知識の理解については、8～9割の学生は学びがあったと回答していることから、成果があったと言える。学生のレポートで詳細を確認すると、講義やフィールド・ワークによって知見を深めたこと、そしてドレクセル大学の学生とのグループワークにより価値観や考え方の違いが浮き彫りになり、まとめるために大変苦労したことが学びに繋がったということだ。

#### <今後の課題>

学生の課題としては、依然として語学力がある。ジェスチャーでコミュニケーションは取れても、語学力なくしてリーダーシップを発揮することは難しい。これは引き続き、英語自主学习会やTAの導入で指導の強化を検討する。さらに、2016年度はTAPセンター(Center for Tamagawa Adventure Program)の協力を得て、チームビルディングやリーダーシップ、コミュニケーション力の強化を図る。

教員側の課題としては、授業計画の早期決定と伝達がある。英語でのコミュニケーションが不利な学生にとっては、教員からの日本語による指示が拠りどころとなる。ドレクセル大学と本学では学期の時期も違い、時差のある中でのスカイプ通話とメールのやり取りでは不便を感じることもあるが、綿密な打ち合わせと記録の共有を行い、学生への早期伝達ができるように改善する。

また、このようにフィールド・ワークやグループワークを主体とした授業の場合、教員は全ての教室外で行われる活動に同行できるわけではないため、評価方法にも新たな工夫が必要である。これを補うために今後は学生相互に評価させる方法も検討する。

# 「観光社会学」における取り組み

観光学部 観光学科 秋山 綾

<科目名> 「観光社会学」(観光学部観光学科科目)(受講者 12名)

## <授業の概要>

本科目は、「観光」が社会に及ぼすさまざまな影響について、社会学的な視座から焦点をあてた先行研究について考察するものである。

「観光」は、社会の変化と相互関係にある。「観光」が社会に及ぼす影響としては、「観光」が大衆化する過程において、日常生活におけるさまざまな家事が、サービスとして外部化される一助となってきたことなどが、挙げられる。一方で、社会の変化(特に、消費傾向の変化)が観光事象に影響を及ぼす場合もある。社員旅行や修学旅行を通して、観光の楽しみを知った人々が、可処分所得、可処分時間の増加にともない、団体旅行よりも家族や個人グループによる旅行へと旅行形態に変化が見られるようになった。

本科目では、特に、「観光」が社会に及ぼす影響について取り上げ、それらの変化を説明する構造を見つけていく。シラバスには、“社会学的な視座から焦点をあてた”と記述しているが、文化人類学的な考察についても紹介し、両方の視座について学ぶものである。文化人類学的な考察についても紹介する理由は、研究対象へのアプローチに類似点があることや、「観光」は社会の変化とともに、地域への文化的な変化を及ぼすことがあり、研究業績もすでに豊富にあるためである。これらを学生とともに考察することにより、入込観光客数や経済的な効果だけでなく“変化”に注目する目を育てる。

本講義では、以下のトピックを扱い、上記の“変化”について考察する。

### ■扱うトピック

- 「観光社会学」とは？
- 「観光」が及ぼす効果と影響
- 観光における「文化変容」
- 観光における「本物らしさ」
- 観光振興による南北問題
- 観光振興とポストコロニアリズム
- 民族観光とは？
- 「観光」と性

## <科目の到達目標>

本科目では、2つのことを目標としている。1つは、さまざまな観光事象に対する社会学的な視点(含、文化人類学的な視点)を身につけることである。特に、地域格差やジェンダー問題、その他、これまでの社会学による研究業績に触れることにより、社会学的な研究フレームを身につける。2つ目は、類似の観光事象について、上記で身につけたフレームを使用し、説明できるようになることである。これまでに研究調査されていない新しい観光事象を発見し、どのような研究ができるか、調査方法はどのような方法がいいかを受講者各自が検討できるようになることである。本講義は、授業のため、大々的な調査研究は実施しないが、後述する「プレゼンとエッセイ」の中で、小規模な研究を実践し、その方法の体得を目標とする。

#### <取り組み内容>

本科目では、2 つのことに取り組んでいる。「インタラクティブな授業展開」、「トリガーの提示」である。両取り組みは、それぞれ個別の取り組みではなく、リンクしている。その重なり合う部分に、学生の積極的な参加と主体的に考察する態度の構築を意識している。各項目について、見ていこう。

「インタラクティブな授業展開」では、2 つの取り組みをおこなっている。1 つ目は、学生から、多くの意見を自然に引き出せるよう、講義時間中に、短時間で検討できる項目を用意し、ディスカッションを実践する。3~5分で周囲の人々と話し合い、グループの意見をまとめ、発表する。ここでの検討項目は、正解があるものではなく、さまざまな意見があることを認識し、それをどのように他の人に伝えるかを工夫させる。そのため、着席位置は固定せず、誰とでもディスカッションできるようにする。

2 つ目は、グループワークの実践である。「プレゼンとエッセイ」と呼ばれ、各グループ30分のプレゼンテーションの実施とエッセイの作成をする。グループにて、研究対象の決定から小規模の調査研究をおこない、プレゼンテーションを実施し、オーディエンスからの意見を汲み取った上で、最終的にエッセイを作成するものである。学生の人数によっては、個人での実施になる場合もある。

「トリガーの提示」では、「本日の課題」を実施している。週に1つ、講義内容と関連する、または、読んでおくべき文献を提示し、「あらすじ」、「要約」、「考察」をおこなう。その際、引用・参考の方法や参考文献リストの作成の仕方などについても学修する。

#### <取り組みに向けて工夫した点>

「インタラクティブな講義展開」では、講義を実施する際、受講者との距離を縮めることを意識している。そのため、担当教員は教壇に立つことに固執せず、教室内をぐるぐると歩き回り、ディスカッションの際には、担当教員も着席し、学生と一緒にディスカッションを実施する場合もある。また、講義内容はプロジェクターにより映し出すが、リモートコントローラーを使用し、どこからでも操作ができるようにしている。

「プレゼンとエッセイ」では、学会発表のロールプレイングを実践している。司会者とタイムキーパーを立候補により決定し、学生による学生のためのプレゼンテーションをおこなう。

「本日の課題」では、講義内容と関連し、かつ、学生が興味を持ちそうな文献であり、かつ、分量的に1週間で提出までの全てのプロセスを完了できるものを探している。

#### <取り組みの成果>

「インタラクティブな講義展開」を実施することにより、学生の受講態度の向上が挙げられる。本科目は、午後(7,8時限)に開講されることが多く、眠たくなる学生も多いが、ディスカッションや多くの質問に回答しなければならない状況のため、“眠ってられない”との意識が芽生える。彼らのこの意識を継続させるためには、学問的な好奇心を刺激できる材料の提供が必要となる。また、「プレゼンとエッセイ」を実施することで、プレゼンテーションの方法が習得できる。グループワークのため、コミュニケーション能力の向上、問題の発見、調査研究する能力の向上も挙げられる。

「トリガーの提示」を実施することにより、学生が新しい視点を獲得し、新しい事例と出会うことができる。さらに、社会学や文化人類学だけでなく、学問や社会への興味を促すことができる。「本日の課題」や「プレゼンとエッセイ」では、仕様にしがたいレポートを作成する書き方が習得でき、剽窃の恐ろしさを理解できる。

<今後の課題>

アンケート結果をみると、「学問的興味をかきたてられた」、「新しい考え方・発想に触れた」、「基礎的知識が得られた」、「自分で調べ、考える姿勢が身についた」などの項目で高評価を得ている反面、自修時間が増加せず、彼らの興味が実際の学習態度に繋がっていないことがわかる。現在、「トリガーの提示」として実施している「本日の課題」は、宿題という型式で実施している（提出しない場合は、減点対象）。そのため、“宿題だから、やらなくては行けない”という義務感に支えられている部分が多い。今後は、宿題にしなくても、学生が自主的に、新しい事例や学問への興味を体現できる方法を検討する必要がある。

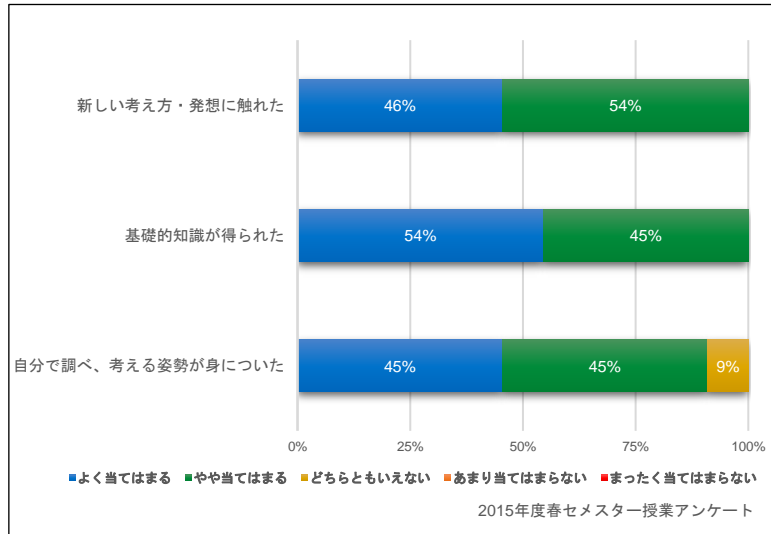


図1：学習態度の変化（2015年度春semester授業アンケートより）

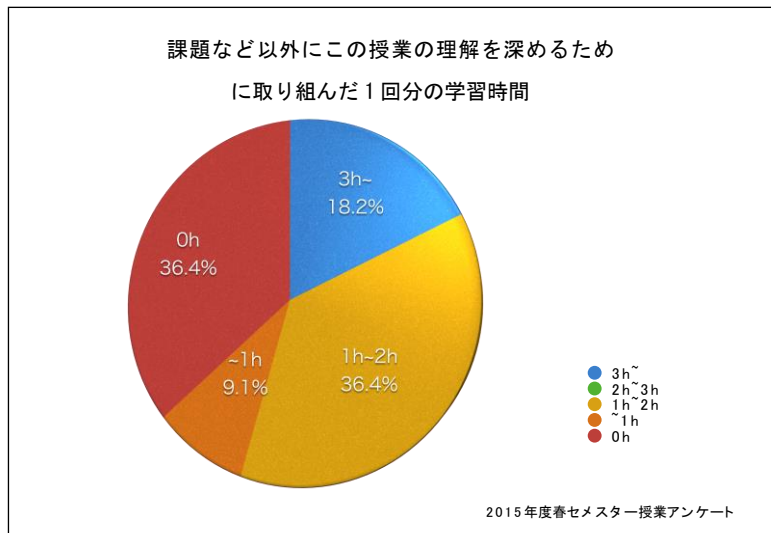


図2：課題以外の学習時間（2015年度春semester授業アンケートより）

「本日の課題」は、仕様通りに提出されたレポートについては、赤字を入れ、フィードバックをしているが、本来であれば、仕様通り提出できない受講生の方が、手厚いフィードバックが必要である。彼らをサポートできる仕組みを検討する必要がある。



平成 28 年度 玉川大学アクティブ・ラーニング事例集

玉川大学アクティブ・ラーニング推進委員会

平成 29 年 3 月 発行

〒194-8610 東京都町田市玉川学園 6-1-1

玉川大学アクティブ・ラーニング推進委員会

平成 29 年 3 月 発行

〒194-8610 東京都町田市玉川学園 6-1-1