

教養教育科目における社会人基礎力の育成2 —アクティブ・ラーニングと深い学びの融合を目指して—

杉原真晃

(山形大学教育開発連携支援センター)

はじめに

大学教育において、近年、アクティブ・ラーニングが強く求められるようになってきた。我が国において「アクティブ・ラーニング」とは、学生が能動的に学習を進めていくこと、そしてそこから、学生が能動的に学習を進めるような授業形態・方法を指して使用されるようになってきている。そこには、たとえば、PBL (Problem/Project based learning)、LTD (Learning Through Discussion)、ディベート、フィールドワーク、演習、実技、実験などが含まれる。

田中 (2003) は、学生参加型の授業が求められる背景として、①高等教育のユニバーサル化にともなう学生の学習意欲の低下への対応、②臨床場面で生きて働く臨床知の獲得や科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性の育成、の2つの異なる経緯があることを指摘する。この2つの背景は、相反するものではなく、互いに関連しながら目指されるものととらえられるべきものであろう。もっとも、学生の質によって、いずれかの比重が異なってくるものでもあろう。

2012年に出された中教審答申「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～」では、田中の言うところの②に該当する資質能力を育成するために、次のように、アクティブ・ラーニングの必要性が述べられている。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場

では育成することができない。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。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。

アクティブ・ラーニングをはじめとした学生主体型授業に関しては、単に活動的になっただけで学びが深まっていないケースもあることが指摘されている。杉原 (2012a) は、アクティブ・ラーニングの一形態としてのグループ学習において発生しやすい学習上の問題として、「学習の学生間格差」「学習の自己目的化」「学習目標の下方修正」を指摘している。これらの様相は、学生に問題があるというよりは、学生の質の多様性、大学生活全体の中での学習、教員の介入の難しさといった、大学の実情やアクティブ・ラーニングの特徴を考えると必然的に発生するものととらえるべきであろう。

このような問題をふまえ、今後はアクティブ・ラーニングにおける深い学びとの融合を重視した授業実践および実践研究の蓄積が必要となる。

さて、一方で、大学において、「社会人基礎力」

を育成する動向が見られる。「社会人基礎力」とは、産業社会を支える人材に求められる資質能力として経済産業省により2006年に提唱された概念であり、大学教育においてこの力の育成を促進させるためのさまざまな施策がとられてきた。社会人基礎力は、文部科学省における「学士力」の提唱（2008年）、「大学生の就業力育成支援事業」の開始（2010年）等の文教政策や、日本学術会議による「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」の分科会の1つとして、「大学と職業との接続検討分科会」が設置されたこと、2010年の大学設置基準の改定により、大学において「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培う」ことが義務化されたことなど、その是非はともかく、教育機関としての大学のあり方・教育の在り方を検討するうえで欠かせない概念となっている（杉原, 2012b）。

そこで、本稿では、山形大学における基盤教育（「全学共通教育」に相当）の科目の中で、社会人基礎力を育成することを目標に掲げる授業を対象に、アクティブ・ラーニングにおける学習意欲と深い学びとの融合を目指した授業実践の成果と課題について検討する。

1. 学習意欲と深い学びに関する理論

1-1. 学習意欲向上にかかる理論

学習意欲を向上させる理論は種々存在するが、本稿では「ARCS」理論（Keller, J. M., 2010）を紹介する。ARCSとは、Attention（注意）、Relevance（関連性）、Confidence（自信）、Satisfaction（満足感）の頭文字を取った略称である。「Attention」には、①知覚的喚起（概念間の手順や関係をフローチャート・絵コンテ・略図・漫画など目に見える方法で示す、強いアイコンタクトをとり熱意を表わす等）、②探求心の喚起（トピックを問題含みに質問する、矛盾を感じさせる、未解決の問題を説明する等）、③変化性（説明方法に多様性を持たせる（口頭、板書、スライドなど）、内容の提示と回答を求める事象との間に多様性を持たせる（質問、練習、パズルなど）等）がある。「Relevance」には、①

目的志向性（獲得できる知識・技能が学習者のゴールに関連していることを説明する、ゴールに関連した事例や課題を用いる、獲得した概念やスキルを活用させる応用問題をさせる等）、②興味・動機との一致（個人ごとの達成機会とグループによる協同作業を組み合わせる、目的達成のロールモデルを提示する等）、③親しみやすさ（三人称や人類全般に言及する文章より人称代名詞や人々の名前の使用を含んだ文章を用いる、学習者にとって身近な場面から具体的に実例をあげる、学習者の名前を覚え・呼ぶ等）がある。「Confidence」には、①学習要件（学習目標（行動目標）の提示・自己決定、最終レポートの基準や例の提示等）、②成功の機会（学習者に活動（簡単なものから難しいものへ）させ成功を支援する、成功のフィードバックを与える等）、③個人的なコントロール（学習内容・順序や評価方法等を選択させる、学習環境を選択させたり自ら作らせたりする、成功にかかる個人の努力を認める等）がある。「Satisfaction」には、①内発的な強化（新たに獲得した知識技能を使用する機会を与える、タスクを習得した学習者にまだ達成していない学習者を助ける機会を与える等）、②外発的な報酬（賞賛の言葉、個人的な注目（脅威・監視であってはならない）、成果が見えるように提示させる等）、③公平感（学習内容や要求水準等に関して、日常授業と最終テストとの間に一貫性を持たせる等）がある。

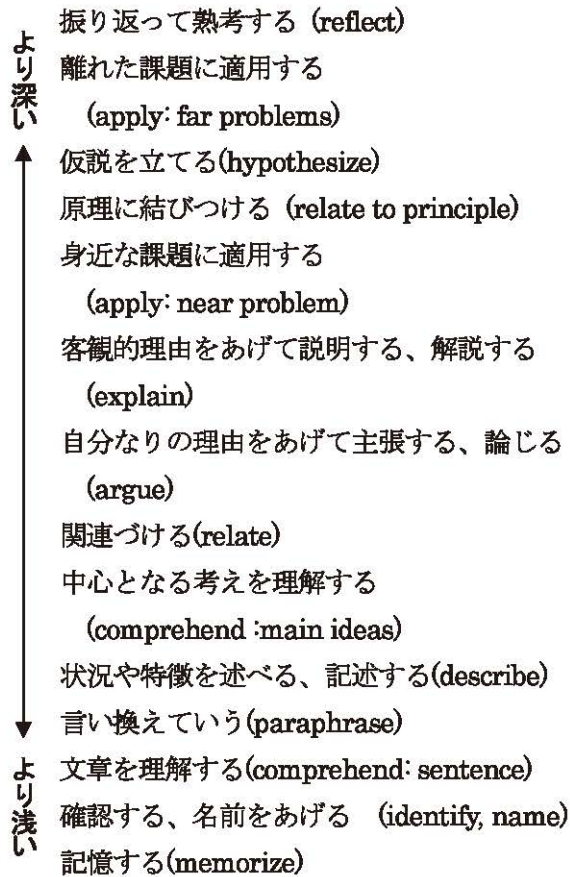
このようなモデルから考えれば、学生が学習意欲を向上させない背景として、「Attention」に関しては、単調で退屈・眠い、思考する機会がなく受け身になる、他に気になることがある等が考えられよう。

「Relevance」に関しては、専門分野・キャリア形成・生活世界との関連性がわからない、反感を持っている等が考えられよう。「Confidence」に関しては、不安、指示待ち、恥ずかしい等が考えられよう。

「Satisfaction」に関しては、「難しい・できない」とあきらめている、暗記ばかりでつまらない、勉強嫌い、アルバイトやサークル等の「満足できる」活動へ逃避する等が考えられよう。

1-2. 深い学びにかかる理論

深い学びを考える際に参考になる理論も種々存在するが、本稿では、「浅い学習と深い学習」(Biggs and Tang 2007)を紹介する。Biggsらは、学習者の理解のレベルを階層化し、浅いレベルと深いレベルの理解のあり方を次のように整理している。



このような整理は、大学、学部、学科、コース、個人において、どのようなレベルの学習を求めめるのかについて、検討し、決定するうえで有用な知見であろう。教育者側の視点からすれば、資格・国家試験対策等の特殊な文脈を除いては、より「深い」理解のレベルを目指すことに異存はないであろう。一方で、学習者側の視点からすれば、「やらされ」学習である場合が少なからず存在するゆえ、より「浅い」学習を目指すことも発生するであろう。

1-3. 教育・学習パラダイムにかかる理論

深い学習の在り方を考える際、教育や学習に関するとらえかた(観)が重要となる。ジョンソンら(Johnson et al)は、協同学習の有効性を述べる

中で、次のような新しい教育・学習パラダイムを指摘している。(Johnson et al, 1991)。

◆知識獲得に関する教員の役割

旧：教員は知識を学生に移し (transfer)、その知識を記憶・再現することを求める

新：教員は学生が発見し、構築し、知識を変換するような環境を創造する

◆学生という存在

旧：学生は教員の持つ情報により満たされる受動的な容器である

新：学生は自分の知識を積極的に構成する

◆教員と学生の関係性

旧：教員と学生間の関係性は人間味のない、交換可能なものである

新：教育は、学生と教員の人間味のある相互作用を通じた社会的過程である

◆学習環境

旧：学生は競争的環境の中で活動する

新：学生は協同し伝達し合い、共有される理解と知識を構築する

このような新しいパラダイムは、学生の知識獲得にかかる過程やつまずき、教員と学生および学生同士の関係性の変容等の理解を助けるとともに、主体的な学習を促進させるための教育、あるいは学習支援のあり方を検討するうえで有用であろう。

2. 教養教育科目における社会人基礎力の育成

2-1. 授業「社会人基礎力をみがく」の概要

本稿で検討の対象とするのは、山形大学基盤教育教養科目「社会人基礎力をみがく」という授業である。本授業は、基盤教育院所属の7名の教員が、それぞれの専門分野の授業を基盤に、社会人基礎力を育成する授業へと多少シフトさせたものである。カリキュラム上の位置づけは、高校と大学との接続を意識した初年次教育としての基盤教育導入科目「スタートアップセミナー」のアドバンス版として、大学と社会(特に産業社会)との接続を意識した基盤教育教養科目(平成25年度からは「アドバンスト

セミナー」と名称を変更し、導入科目として開講)である。選択科目であり、山形大学全学部(6学部)すべての学生が受講可能な授業である。

本授業では、「社会人基礎力」を育成すること、共通テキストを作成・活用すること、学習成果発表会を合同で実施すること等を7名の共通理解内容としている。その他は、各教員の専門領域の内容で、各教員のやりやすい授業形態・方法で授業が進められる。本稿で扱う、著者による本授業は、その中で、「山形大学」「山形大学生」を知り、より良い・楽しい大学・大学生活を創り出すことをテーマとした授業である。平成24年度の受講生は35名であり、全学部の学生が混ざっていた。

2-2. 授業目標

授業目標は次のようになっている。

- ・課題を発見し、整理し、適切に解決する
(課題発見・解決力)
- ・活動の見通しを持ち、段取りを決め、自分にあった役割を発見・遂行する
(自己形成・自己管理能力)
- ・学生同士や関係する人々と適切な知識のやりとりを行う(コミュニケーション力)
- ・適切にレポート作成や発表を行い、自分の考えを伝える(文章作成力、プレゼンテーション力)
- ・活動に必要な知識を自ら獲得し、主体的に知識を活用する(知識、積極性)
- ・グループワークの進め方を知り、プロジェクトを積極的に進めていく(主体性、協調性、リーダーシップ)

2-3. 授業内容・学習活動

著者が担当する「社会人基礎力をみがく」の授業の授業内容・学習活動は次のようになっている。

- ・山形大学、山形大学生に関係するテーマを探し、発見する。
- ・発見したテーマにそって、実践的なプロジェクトを企画する。
(プロジェクトは複数のメンバーによる協働作業

とする)

- ・プロジェクトの企画にそって、プロジェクトを推進する。
- ・プロジェクト遂行に必要な諸々の社会人基礎力の要点を知り、試行錯誤を重ねながら、それらを向上させる。
- ・プロジェクトにかかる内容について、グループ内でプレゼンテーション、相互評価、ディスカッション等を行う。
- ・プロジェクトの構想や最終成果について、グループ間でプレゼンテーションやディスカッションを行う。
- ・プロジェクトの進捗状況、活動プロセス、最終成果等について、自己評価、グループ内での相互評価、グループ間での相互評価を行う。
- ・プロジェクトの最終成果の内容およびプレゼンテーションの出来具合を競い合い、トップレベルのグループは、本授業の学生グループ代表として、他授業で行われている同様のプロジェクト代表グループを交えての合同プレゼンテーション大会に出場する。

学生が探究し進めていくプロジェクトテーマの決定については、大きく次の3通りの方法がある。

- ①教員が決定する
- ②教員が複数提示し学生がそこから選出する
- ③学生が決定する

本授業においては、「③」を選択した。つまり、「山形大学」「山形大学生」という大きなテーマは設定したが、基本的に具体的なテーマについては学生に任せることにした。学生がテーマを自分で決定する際には、決定の難しさ、質の低さ、幅の広さ等が想定される。さらには、学生が個人でまず「探究したいテーマ」を考え、発表した後に学生同士で自由にグループ化する方法を採用したので、そこにはグループ化にかかる難しさも伴う。そして、テーマが決まるまでには時間がかかる。しかし、本授業では、学生が自分、そして自分たちで関心のあるテーマを考え、決定することを大切にしたい。それが、その後の学生たちの活動の基盤となり、エンジンになってい

くと考えたからである。そして、そこでは、「自らで考え・関心を持つテーマを決定すること、およびそれを他学生とグループ化することはとても大変であること」「難しいからこそ挑戦してみる価値があること」「うまくグループ化できないからといって焦らなくてもよいこと」等を伝えた。もちろん、山形大学生の気質や能力を考えたらうで、学生同士で探究テーマを決定し、グループ化することは可能であろうと信じていた。

授業時間内と授業時間外との関連は、授業時間内で、「社会人基礎力トレーニング」「プロジェクト遂行(情報交換、ディスカッション、探究活動等)」を行い、授業時間外で必要であれば「プロジェクトにかかる活動」を各自・各グループで実施する。使用する教材は、『社会人基礎力をみがく 必携!』である。この教材は、「社会人基礎力をみがく」の授業を担当する7名の教員および学内のキャリア形成支援に携わる教員2名によって作成されたものである。今年度の実用をもとに、現在、改訂版を作成中である。授業での教材は、この他、山形大学基盤教育導入科目の授業「スタートアップセミナー」(前期)にて使用する『スタートアップセミナー 学習マニュアル なせば成る!』や著者が準備した配付資料を活用している。

3. 学習意欲と深い学びを促進させる工夫

3-1. アカデミズムとしての学び

「2・3」で述べた授業内容・学習活動は、学生の学習意欲を向上させ、深い学びを促進させることを目指してデザインしたものである。同時に、「社会人基礎力」の育成を意識しつつも、あくまでもアカデミズムとしての学習活動の域を残した授業設計を心がけた。片岡らは、「資料・データ」を言語、文字などに代表される記号や符号の系列とし、「情報」を人間や社会組織が特定の目的に対し判断を下す・意志決定を行うために評価を加えた(加工した)データとし、「知識」を将来一般的に使われるものとして体系化された情報とし、「学問」を多様な立場・目的からの批判的検討に耐えうる、一般性・普遍性が(その時点で)担保された知識とし、整理している(片岡

ら, 1994)。それを参考にしながら、学生が企画したプロジェクトのテーマや企画(目的、内容、スケジュール、役割分担等)について、次の3点を重視した。①批判的に検討しあう、②同テーマの先行する知見をリサーチする、③自分たちのプロジェクトに対する批判や課題を想定する。特に、③に関しては、授業序盤にプロジェクトの企画書を作成し発表した際に、その良い部分を誉めつつ、「あなた方を大学1年生としてではなく、社会人として扱ったと仮定して、会社等でこのプロジェクトを企画したとすれば、おそらく上司はこう言うでしょう」というスタンスで、批判と高い水準の要求を教員から(笑顔で!)行った。もちろん、次のようなフォローも行う。

「このような意見は、何度も言いますが、あくまでも社会に出たらこういうキツイ批判を行う上司に出会うこともあるというものですから、今はあまり気にせずに、参考にできるところだけを参考にしてくださいね。自分の頭の中で、こういったキツイ批判を生み出せるならば、それに対して手を打つことが事前にできますし、自分が一番の批判者になれば、自分のやっていることに対する他者からの批判は大したことはない・想定内のものになり、ダメージも少なくて済みますよ」

3-2. 本物との接触

先述した杉原(2012a)が指摘する、アクティブ・ラーニングの一形態としてのグループ学習において発生しやすい学習上の問題(「学習の学生間格差」「学習の自己目的化」「学習目標の下方修正」)を想定して、本授業「社会人基礎力をみがく」では、学生が「本物」と接触し、進めている学習活動が教室内で完結するものではないこと、社会や自分自身や仲間の生き方につながっていることを実感してもらうことを重視した。具体的には、①「大学」「大学教育」という学生たちが生きている社会そのものの中から「やりたいこと」「興味のあること」から課題を発見し、プロジェクトを設計するような活動としたこと、②自分で課題とプロジェクトを考えた後、似たような考えを持つ者同士でチームを作るようにしたこと、③先行する知見を徹底的に調査することを通して、

プロジェクトの意義にかかる歴史的・社会的位置づけを常に意識させたり、かかるテーマの関係者や専門家に接触する機会を作ったこと等である。

3-3. 活動プロセスの管理・共有

「学習の学生間格差」「学習の自己目的化」「学習目標の下方修正」等の問題に対して、活動プロセスを自己管理し、チームメンバーで共有できる体制を整えた。チームでの活動には、目標と期日から設定されたチーム全体の活動スケジュールの設計、チーム内の役割分担と各自の活動スケジュールの設計、進捗状況の透明化と共有化等、活動プロセスの管理・共有が欠かせない。

本授業では、プロジェクトの企画書をチームに1つずつ作成・共有してもらうようにした。企画書には、プロジェクトの目標、背景、内容、スケジュール、役割分担を記載するようにした。そして、個々のスケジュールリングの作成と進捗状況・成果の共有化には、インターネット上のグループウェアを活用した(図1)。それにより、報告・連絡・相談の徹底を促すとともに、授業時間外にチームのメンバーが対面で集まる時間が確保できないといった問題や、活動量や速さの格差といった問題にも対応できるようにした。



図1 グループウェアの1ページ(スケジュール)

3-4. 自己評価・他者評価とルーブリック

「学習の学生間格差」「学習の自己目的化」「学習目標の下方修正」といった問題には、学生個々の、そしてグループ全体の自己評価および他者からの評価と、それをもとにした目標・内容・スケジュール・役割分担等の再構築が有効であると考えられる。それは、教員から与えられた目標・内容・スケジュール・役割分担ではなく、学生が自分たちで決定し、修正することに意味があり、そのような場を教員は設定することが重要となる。

本授業では、次の時期に以下のような自己評価・他者評価を実施した。

第6回：ミニレポートの自己評価・他者評価

第7回：これまでの活動に関する中間自己評価

第6回～9回の時期の授業時間外：グループ面談

第10回：中間報告会でのプレゼンテーションに関する自己評価・他者評価

第15回：最終成果内容、最終成果報告書、最終レポートに関する自己評価

ミニレポートや中間プレゼンテーションに関しては、教員から評価の観点を示し、その観点に関して、自己評価を行うとともに、他者への評価も行った。たとえば、中間プレゼンテーションに関する評価の観点は次のようなものである。

- (1) 内容面 (①内容の独創性, ②課題の意義, ③成果の正確性, ④成果の有効性など)
- (2) 方法面 (①発表方法のメッセージ性・インパクト, ②論理性(要点の整理や分かりやすい構成など), ③表現力(視線、表情、ジェスチャー、声の大きさ、速さなど), ④タイムマネジメントなど)
- (3) 改善点
- (4) 良かった点

これまでの活動に関する中間自己評価は、ミニレポートで書いた、本授業を通じた自身の学習・成長目標を箇条書きにし、それぞれについての達成度に

ついて「とても満足している」「少し満足している」「あまり満足していない」「全く満足していない」の中から選択してもらうというものである。そして、それぞれの目標の成果「何があがったか・成果があがったか、なぜあがったか・成果があがったか」と課題「何があがらなかったか・課題として残っているか、なぜあがらなかったか・課題として残ってしまったのか」について考察してもらった。

グループ面談では、授業時間外にグループメンバー全員に集ってもらい、プロジェクトの目標、内容、スケジュールを確認し、今後の目標、内容、スケジュールの再構築を行う機会とした。

最終レポートでは、本授業の目標（シラバスに掲載）である「課題発見力」「課題解決力」「スケジュール管理力」「コミュニケーション力」「文章作成力」「プレゼンテーション力」「積極性・主体性」「チームの中での協調性」「チームの中でのリーダーシップ」「情報収集力」「情報分析力」がどの程度成長したと思うかについて、「とても向上した」「少し向上した」「ふつう」「あまり向上しなかった」「全く向上しなかった」から選択してもらい、数か月にわたるプロジェクト活動を通して学んだこと、向上した能力等について振り返ってもらった。

しかし、一方で、学生が決定し、修正した目標や内容が、大学での学習として、大学生として適切な水準であるかについて、ある一定のモデルを認識してもらうことも必要である。そこで、最終レポートでは、「本授業を通じた学んだこと」というテーマで2000字程度のレポートを自由記述してもらった。その際に、「レポート作成の評価基準」という評価ルーブリックを配付し、レポートの内容および形式について、どのような基準をふまえて書くと良いかについて認識してもらった。基準は「論理性」と「文章作法」から成り、それぞれ次のような内容（観点と水準）を含んでいる。

<論理性>

◆観点

- ①主張、考察、結論がある。
- ②主張、考察、結論に対する根拠・理由が示されて

いる。

- ③信頼性の高い根拠・理由である。
- ④根拠・理由（先行知見・事実）と主張・考察・結論（先行知見・事実をもとにした自分の新たな意見）とを明確に区別して論じている。
- ⑤根拠が成立する条件（限定）を考慮に入れている。
- ⑥異なる主張（およびその根拠）との比較をもとにした反証を行っている。

◆水準

- Level 1: 評価の観点を1つもクリアしていない
 Level 2: 評価の観点を1項目クリアしている
 Level 3: 評価の観点を2項目クリアしている
 Level 4: 評価の観点を3~4項目クリアしている
 Level 5: 評価の観点を5~6項目クリアしている

<文章作法>

◆観点

- ①誤字脱字がない。
- ②「です・ます」「である」調が統一されている。
- ③一文の文字数が多すぎず、簡潔な文章である。
- ④主述関係、修飾語関係が適切・明確である。
- ⑤パラグラフライティングができていない（パラグラフライティング：1つの段落では1つのトピックだけを扱い、接続詞を適切に活用しながら各段落を組み合わせ、論理展開をしていく）。
- ⑥引用・参照元を明記している。
- ⑦文章の良質な要約を作成している。

◆水準

- Level 1: 評価の観点を1つもクリアしていない
 Level 2: 評価の観点を1~2項目クリアしている
 Level 3: 評価の観点を3~4項目クリアしている
 Level 4: 評価の観点を5~6項目クリアしている
 Level 5: すべての評価の観点をクリアしている

このような基準を参照しながら、学生はレポートを作成していった。

4. 学習成果

平成24年度の本授業の受講者数は35名であった。これまでに述べたような学習活動を通して、学生たちはどのような学習成果を達成したのであろうか。平成24年度を受講生たちが決定したテーマは、次の8つ(8グループ)となった(括弧内はグループメンバーの数)。

- ・課外(ボランティア)活動:5名
- ・1人暮らし頑張ろう!:4名
- ・異文化交流:5名
- ・お店探し隊:3名
- ・単位を取り隊:3名
- ・学部間交流:7名
- ・緊張のほぐし方:3名
- ・女子力をみがけ!:5名

詳細な分析は別稿にて行うが、概して学生たちは非常に集中して授業に取組、授業時間外で集まり、自分たちのプロジェクトを進めていた。授業担当者である筆者のもとへ何度も訪れ、あるいはメールやグループウェア上で連絡をとり、質問をしたり相談したりする学生も少なくなかった。そして、プロジェクトはいずれの素晴らしいものとなり、授業担当者である筆者の驚くような成果を見せた。本稿のテーマである「深い学習」が達成できていたと判断する。そこには、先述したように、授業担当者である筆者が設定したわけではない、学生自らが設定した活動目標・内容であること、大学関係者や地域社会の人々というある種の「本物」と関わる活動であったこと等が影響しているのではないかと考える。

以下では、学生による授業改善アンケート(授業評価アンケートに相当)に見られた、学生の学習成果について紹介する。

(1) 総合的な評価

本授業に関して、授業改善アンケートの「この授業を総合的に判断すると良い授業だと思いますか」という質問項目に対して、平均値が4.78(5点満点)であり、非常に高い評価を得た。学生にとって、良

い授業であったことが伺える。

(2) 知識技能の獲得

「考え方、能力、知識、技術などの向上に得るところがありましたか」という質問項目に対しては、4.79(5点満点)となり、学生は多くのことを学んだことが伺える。

(3) 学習意欲

「この授業を意欲的に受講しましたか」という質問項目に対しては、4.58(5点満点)となり、本授業で高い意欲をもって活動に取り組んでいたことが伺える。

(4) 労力

「この授業は他の基盤教育科目と比べて、どの程度「しんどかった」ですか」という質問項目に対しては、4.15(5点満点)であった。ここでは、「1」:とても楽(ラク)だった、「2」:少し楽だった、「3」:ふつう、「4」:少ししんどかった、「5」:とてもしんどかった、という尺度を用いている。本授業での活動が、学生にとって、「少ししんどい」ものとなっていたことが伺える。

経済産業省は、社会人基礎力が育つメカニズムとして、「経験の構造化」「他者を含む場面・状況との関わり」「満足感、達成感」「少し困難な取り組み」といった要素を挙げ、これらが学習場面に含まれることを推奨している(経済産業省,2010)。本授業の「少ししんどい」活動は、この論理からいえば、間違いではないと考えられるが、あまりの負担は控えなければならない。学生は本授業のみの世界で生きているわけではないからである。とはいえ、学生の学習意欲の高さや能力の向上の結果と合わせて考えるならば、「少ししんどい」活動を意欲的に遂行することで、よい多くの知識技能を獲得したと判断することができよう。今後は、学生のプロジェクトの内容やレポートをふくめた、詳細な分析を行う予定である。

参考文献

- Biggs, J., and Tang, C., *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd edition, Open University Press, McGraw-Hill, 2007.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A., *ACTIVE LEARNING: COOPERATION IN THE COLLEGE CLASSROOM*, 1/E. Interactive Book Company, 1991.
- 片岡善治・今井賢『情報文化入門』海文堂出版, 1994年.
- 経済産業省編『社会人基礎力 育成の手引き—日本の将来を託す若者を育てるために』朝日新聞出版, 2010年.
- Keller, J. M. (鈴木克明訳)『学習意欲をデザインする—ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房, 2010年.
- 杉原真晃 a 「教養教育科目における社会人基礎力の育成—学問活動と「移行」を前提とした学習を通して—」山形大学高等教育研究年報 6, 15-23, 2012年.
- 杉原真晃 b 「学生の力が花開く時」小田隆治・杉原真晃編著『学生主体型授業の冒険 2—予測困難な時代に挑む大学教育—』ナカニシヤ出版, 2012年, 74-88頁.
- 田中毎実「大学授業論」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, 2003年, 21-38頁.