

特別寄稿

最終講義

「大学教育の現状と課題～なぜ『単位制度の実質化』が問われるか～」

土持ゲーリー法一*

はじめに

中央教育審議会は、『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』（答申）（2009年3月25日）においてグローバルな視点から学士課程教育の構築を打ち出している。答申のタイトルには違和感を覚える。なぜ、再構築でなく「構築」なのか。これでは、学士課程教育が存在しなかったような疑問を抱かせる。「構築に向けて」も、これから学士課程教育を構築するような消極さが感じられる。周知のように、新制大学では「一般教育」と「単位制度」を中心とした学部教育（学士課程教育）が1949年にスタートした。同答申が戦後日本の大学改革政策を省みて、真の学士課程教育に値するものがなく、新たに「構築」する必要があるとの考えから表題のタイトルになったのであれば十分に頷ける。

単位制度の具体的な提言は、中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』（2005年1月28日）「第3章 新時代における高等教育機関の在り方」の学士課程「カリキュラム、単位、年限」項において、「単位の考え方について、国は、基準上と実態上の違い、単位制度の実質化（単位制度の趣旨の沿った十分な学習量の確保）や学習時間の考え方と修業年限の問題等を改めて整理した上で、課程中心の制度設計をする必要がある」として、「単位制度の実質化」を促したことに端を発した。これは、大学教育および研究の質の向上を提言したもので、単位制度の基準上および実態上に齟齬があるとして単位制度の見直しを提言したものである。

同答申の重要な点は、「学習時間の確保」を促す単位制度の実質化にある。言うまでもなく、単位制度は大学教育の根幹にかかわるものである。それにもかかわらず、十分に機能していないとの反省にもとづくものである。半世紀にわたってどのような大学教育が行われてきたのか、国の教育政策が問われる。

現状の大学教育は過去を映し出す鏡であり、歴史の反省が活かされていない証である。

戦後日本の大学教育改革政策と単位制度の導入

戦後日本の教育改革、なかでも高等教育改革は初等・中等教育改革とは根本的に異なることを指摘しておかねばならない。初等・中等教育改革は、GHQ 占領軍が日本の教育関係者との共同作業で行った抜本的な改革であった。そして、この歴史的な大改革を推し進めたのが、南原繁・東京大学総長を中心とする当時の大学関係者であった。その日本側教育家委員会は、GHQ 占領軍に協力する「見返り」として、大学教育改革には口を出さないという「暗黙の了解」を取りつけた。すなわち、初等・中等教育が占領下の大改革であったのに対して、大学教育は「改革」の名に値しない旧制の高等教育制度を温存した、「再編」に止まったという歴史の舞台裏がある。その結果、新制大学の中核であった「一般教育」も「単位制度」も、結果的には、日本側の自主性に委ねられることになった。人間は新たな局面に直面するとき、自らの経験を拠り所とするという習性がある。「一般教育」導入においても、旧制大学と旧制高校の考え

* 21世紀教育センター高等教育研究開発室

Faculty Development Office, Center for 21st Century Education, Hirosaki University

を温存した。すなわち、新制大学の基本は、旧制高校と旧制大学の教育を一体化することであったにもかかわらず、その理念は十分に徹底されず、新制大学の1・2年を一般教育、3・4年を専門教育に分ける折衷案による日本独自の大学制度を築き上げた。単位制度においてもしかりであった。講義は単位の目安とすると誤解されたことから、講義のみで単位が与えられるものと歪曲された。その「後遺症」は現在の大学教育にも影響を与えている。

単位制度とは、もともと、ハーバード大学において選択制が導入されたことに端を発した。1869年、チャールズ・エリオット総長は「19歳、20歳の青年は、自分が何を好み、何に最も適しているのかわかなければならない」と主張して、従前の必修科目制を廃して自由選択科目を導入した。それまでのアメリカの高等教育機関は、ほとんどがヨーロッパの制度に共通の比較的固定化された必修カリキュラムの形態に従う傾向があった。エリオットは、学生が足並み揃えて同じ科目履修するのは、あたかも「兵士の行進」であると揶揄して、選択の自由のなさを厳しく批判した。すなわち、アメリカにおける単位制度は、自由選択制が導入されたことによる必然的な帰趨であり、選択制によるカリキュラム自由化の副産物であった。

1単位の規定については、19世紀の終わりから1900年代初期にかけて、アメリカの各大学で共通となり、大学のカタログには各科目の単位数、そして「1週ごと」の教室や実験室での時間数が記載され、学位の取得要件は履修単位数で規定された。たとえば、ワシントン大学（セントルイス）では、1902年以降、学士号の学位の単位履修要件がカタログの中で記載され、翌年から「クレジット3単位」が学科目の頭に付けられ、1908年から各授業科目に付けられた。1903年3月の学部議事録によれば、「平均的な学生の場合、（1単位は）授業や講義の1時間は約2時間の準備を必要とし、2時間の実験は1時間の準備を含むことを想定する」と記録された。すなわち、アメリカの大学における単位制度は、長い歴史を踏まえたものである。

戦前日本の大学にも単位制度が存在した。たとえば、「大正9年の大学令公布に伴う大学教育の変革までは、帝国大学では学年制を採用していたが、それ以後は、多くの官公私各大学で単位制度が採用されるようになった。この制度では、講義、実験、実習ごとに一定の時間数を単位として授業時間数を計り、学科目ごとに授業量を表す単位数を定め、所定の条件の下に、所定の単位数以上の学科目の学習を修了すれば、学科目に関する限り、卒業資格が得られることになっていた。所定の条件については大学によっていろいろの差異があったが、学習の修了認定はほとんど共通的に、主として学期末あるいは学年末の試験の成績によっていた」というものであった。戦後との違いは、旧制度では授業科目の単位数が授業時間から算定されたのに対し、新制度では平均的能力の学生が学科目の学習のために費やす標準的時間から算定され、学習が教室内で行われると否とに関わらず、毎週3時間15週の勉強活動を1単位としたことである。

なぜ、単位制度が導入されたか

戦前の大学教育に問題があった。具体的には、旧制大学における「詰め込み主義を基礎とする監督教育」を除去し、旧来の受動的学習から解放して自学自修を奨励するため、さらに、学習の自発性を振起させるねらいがあった。たとえば、単位制度の導入に直接にかかわったCI & E教育課高等教育班ウォルター・イールズは、「日本では学生は教室でじっと座っている。先生は土びんから水を注ぐように上から知識を注ぎ込む。後から後から注ぎ込む。一杯になるまで注ぎ込む。場合によっては受入れるものが一杯になってもまだ注ぎ込む。日本の学生は湯呑みのように扱われている」と、当時の状況を諷刺的に批判した。

なぜ、単位制度が形骸化したか

一つの要因は、新制大学の改革を審議した教育刷新委員会委員は、単位制度がどのようなものかの認

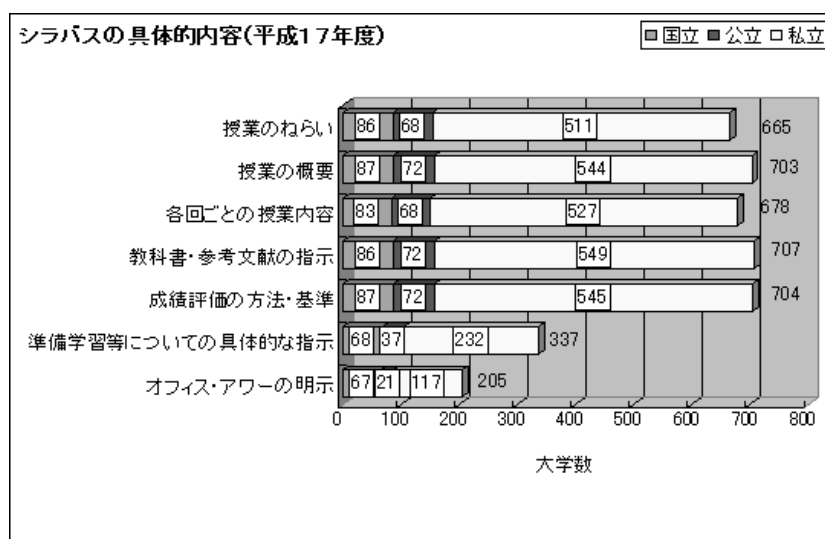
識が欠落していたことによるものであった。彼らの議論の中心は、「単位制」ではなく、「科目制」であって、単位制度には消極的な態度で臨んだ。たとえば、東京帝国大学学部長会議では、単位制度に反対する意見が飛び交い、単位制度では「人物養成」ができないと反対するなど認識のなさを露わにした。

単位制度の運用にも問題があった。伝統的な1コマ(=2時間)の連続講義ではなく、1時間の講義を週に何回か繰り返して行うことが、アメリカ式「単位制度」を導入するうえで不可欠であったにもかかわらず、このことが看過された。イールズは、「教官の毎週受持時間数は旧制大学におけるよりも多くなければならない」と「教官」の週あたりの授業回数を増やすことを授業改善の一つとして提言したがこれも看過された。「単位制度」という新しい概念は、日本の伝統的な風土に定着せず、混迷を極め、結局「学年制」に「単位制」を上乗せするという中途半端なものになった。単位制度の形骸化は、新制大学のスタートから危惧されていたことである。〔詳細は、拙著『戦後日本の高等教育改革政策―「教養教育」の構築』(玉川大学出版部、2006年)を参照〕

なぜ、「単位制度の実質化」が問われるか

冒頭で指摘したように、中央教育審議会答申『我が国の高等教育の将来像』(2005年1月28日)は、単位制度の考え方について、「単位制度の実質化(単位制度の趣旨の沿った十分な学習量の確保)」として「単位制度の実質化」を促した。

このことは、文科省2005年度シラバスの作成状況からもわかる。たとえば、日本の大学におけるシラバス作成状況は100%に達しているが、具体的内容を項目ごとにみると、以下の図のように「準備学習等についての具体的な指示」が極端に低いことが明らかである。

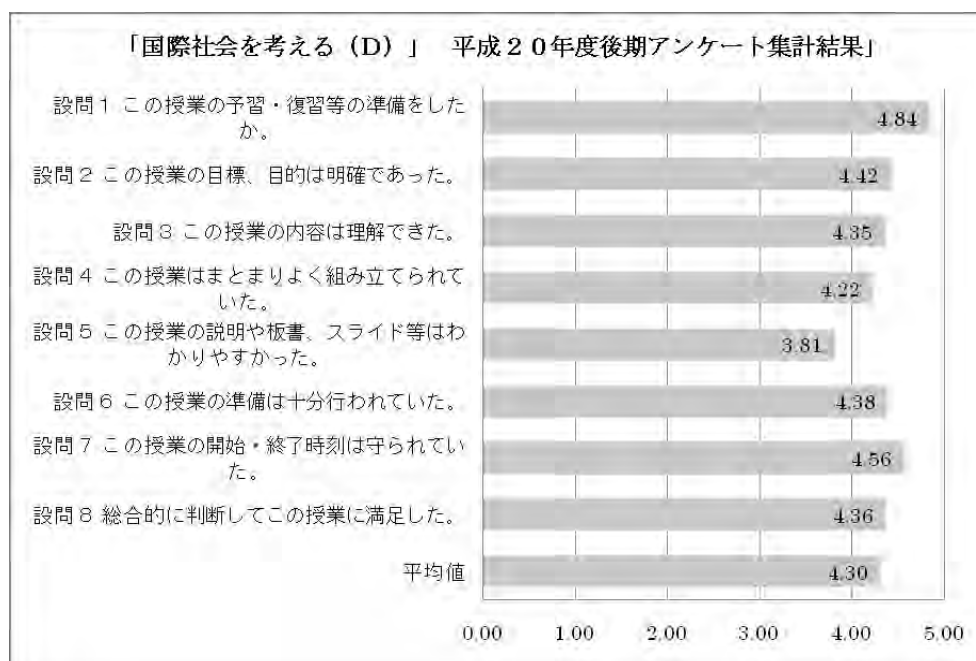


これを踏まえて、中央教育審議会は『学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)』(答申)(2009年3月25日)において、改革の具体的な方策として、教育内容・方法等の改善を促した。教育方法に関して、学習時間の確保など単位制度の実質化が取り上げられ、シラバス上での問題を指摘し、「準備学習等についての具体的な指示」を盛り込んだ大学は約半数に止まっており、学生が必要な準備学習等を行ったり、教員がこれを前提とした授業を実施したりする環境となっていないことが懸念される、と注意を喚起した。これは、裏を返せば、単位制度が機能していない表れである。

大学評価・学位授与機構の認証評価における大学評価基準は、教育内容及び方法に係る基準の基本的な観点として、「授業時間外の学習時間の確保、組織的な履修指導、履修科目の登録の上限設定など、学生の主体的な学習を促し、十分な学習時間を確保するような工夫」があげられている。そこには、形骸

化した単位制度を見直し、「自学自修」を促進するねらいがあり、能動的学習のあり方を「単位制度の実質化」として具体的に求めた。単位制度の形骸化の責任は、大学側や教員にある。

2007 年度弘前大学『21 世紀教育科目履修マニュアル』は、学生が科目履修するために必要な単位取得について詳しく書かれている。しかし、「マニュアル」は、学生だけでなく教員にも履行させる必要がある。1 単位は、15 時間ではなく 45 時間であって、授業時間外の 30 時間の課題をどのように学生に課すかが問われている。



最近、多くの大学の学生への授業アンケートで、画一的に「準備学習」の有無を問うているようであるが、他のアンケート内容とも整合性を欠き、平均値を下げていることが 2009 年 9 月 24 日に東北大学で開催された「平成 21 年度東北地域大学教育推進連絡会議」の事例でも報告された。学生は、準備学習を課せられていないから、評価が低くなるのは当たり前である。大学設置基準上では、講義のために 2 倍の準備時間を学生に課さなければならないことになっている。

弘前大学でも、2006 年度後期から「学生による授業評価アンケート」の項目の中に「この授業の予習・復習等の準備をしたか」を加えているが、趣旨が徹底されていないために、この項目に対する評価は全般的に低い。それは、授業シラバスの中に「準備学習等についての具体的な指示」が含まれていないからである。

上図の集計結果は、2008 年度後期「国際社会を考える (D)」テーマ科目のものである。これを紹介したのは、設問 1 が高いことに注目してもらいたいからである。その理由は、この授業では、单元ごとに「準備学習等についての具体的な指示」がなされ、「ソクラテス・メソッド」(予習しないで授業を受けてはならない)の原則が徹底されているからである。

北海道大学では、2009 年度からシラバスに「準備学習(予習・復習)等の内容と分量」を記入させている¹⁾。本学でも、2010 年度シラバスから導入することにして、以下のように説明している。

平成 21 年 12 月開催の教育・学生委員会において審議され、平成 22 年度から新規に追加されることとなった項目です。講義 1 単位の修得に必要な学習時間は 45 時間(教室内 15 時間の授業+教室外 30 時間の課外学習(予習・復習))であることを考慮し、なるべく具体的に記入してください。

(例)

- ・指定した教科書の〇〇を事前に読んでおくこと。
- ・授業終了時に示す課題についてレポートを作成すること。
- ・毎回授業の最初に前回の授業内容に係る小テストを実施するので、復習しておくこと。
- ・次回の授業範囲を予習し、専門用語の意味等を理解しておくこと。
- ・基本的な数学用語や、概念の定義をきちんとマスターする。復習に力を入れ次回の授業にあいまいな事項や疑問点を持ち越さないようにする。宿題をする以外に予習や復習には各々最低でも2時間以上をかけること。教科書の例題や練習問題をやって計算練習もすること。

これでは準備学習の趣旨が十分に理解されているとはいいがたい。なぜなら、授業における準備学習は、單元ごとに異なるにもかかわらず、ホームページ上のシラバスに記載させてもあまり意味がないからである。上記事例で紹介されたような形式的な記述になることが危惧される。ホームページ用のシラバスと授業用のシラバスは、峻別すべきである。

『大学設置基準』の規定

答申において「単位制度の実質化」が喚起される一方、各授業科目の授業期間について「授業回数を15回確保する」とか「試験を授業回数に含まない」など教員間に混乱が生じている。この議論は、授業「回数」を問題にし、あたかも『大学設置基準』に準拠しているかのような誤解を与えている。『大学設置基準』は、単位や授業回数についてどのように規定しているのだろうか、その概要を紹介する。

(単位)

第二十一条 各授業科目の単位数は、大学において定めるものとする。

2 前項の単位数を定めるに当たっては、一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし、授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の基準により単位数を計算するものとする。

一 講義及び演習については、十五時間から三十時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって一単位とする。

(後略)

すなわち、『大学設置基準』は、「一単位の授業科目を四十五時間の学修」と規定している。「学修」とは、「授業」と「準備学習」とを合わせたものである。

(各授業科目の授業期間)

第二十三条 各授業科目の授業は、十週又は十五週にわたる期間を単位として行うものとする。ただし、教育上特別の必要があると認められる場合は、これらの期間より短い特定の期間において授業を行うことができる。

すなわち、『大学設置基準』では、「回」でなく、「週」と規定し、「短い期間」もあり得るとしている。「回」と「週」では雲泥の差がある。「回」の場合は、授業回数の多寡が問題になるが、「週」の場合は、学修の「質」が重視される。もともとは、一つの授業科目を週3回行うことを前提としたものである。中教審答申の「単位制度の実質化」の背景には、国際比較から、日本の学生の学習時間の短さが顕著であり、学生の学習時間の確保するねらいがあり、学生の準備学習を前提とした教員の教育方法のあり方が提言されているのである。それにもかかわらず、教員の授業回数をむやみに増やすだけでは、むしろ逆効果で何の問題解決にもならない。

試験を授業回数と見なすかどうかについて、『大学設置基準』は以下のように規定している。

(一年間の授業期間)

第二十二条 一年間の授業を行う期間は、定期試験等の期間を含め、三十五週にわたることを原則とす

る。

すなわち、試験も含めて各学期で16回の授業期間は、『大学設置基準』の規定に合致していることになる。

「大学生研究フォーラム 2009」

2009年7月25日～26日、京都大学高等教育研究開発推進センター主催による「大学生研究フォーラム 2009」が開催され、「大学生の何が成長しているのか、その中身を考える」についてのパネルディスカッションが行われた。大学教育において「何が育っていて、何が育っていないのか？」は、「単位制度の実質化」とも密接に関わる問題である。前述したように、戦後日本の大学は、アメリカをモデルに単位制度を採用し、1時間の講義に対して2時間の教室外学習を合わせた3時間をもって1単位と規定した。しかし、大学の現状を見ると、講義のみで単位が与えられていると言っても過言でない。換言すれば、教室内授業による知識は育っているが、教室外学習が不十分であるということになる。これは、シラバスに問題がある。「単位制度の実質化」には、教員や学生の意識変革のみならず、能動的学習への実践的な取組が不可欠である。

このような問題意識から、私の授業では2/3の教室外学習時間を1/3の講義に繋げるためにどのような授業実践を行い、学生にラーニング・ポートフォリオ（学習実践記録）を書かせているかの事例を報告した。ラーニング・ポートフォリオとは、学生が学習過程を省察し、学習成果を裏づける証拠資料にもとづいて記述したものである。学生が授業、そして自らの学習で何を学び、それがどう活かされているか知る機会、教員にはほとんどない。このフォーラム 2009では、私の授業を受け、実際に、ラーニング・ポートフォリオを作成した学生の発表もあった。彼女のラーニング・ポートフォリオは、拙著『ラーニング・ポートフォリオ～学習改善の秘訣』（東信堂、2009年）の巻末に「ラーニング・ポートフォリオ～日米大学の比較および授業全体を通して学んだ、学習における大切なこと～」と題して収録されている。同フォーラム 2009では、「能動的学習の実践やラーニング・ポートフォリオ作成から学んだこと」と題して発表してくれた（詳細な報告内容は、末尾の「付録」を参照）。



プログラム	
【日時】2009年7月25日(土)・26日(日) 【会場】京都大学百年時計台記念館 1階・大ホール、2階・国際交流ホール	
1日目(12:30～17:35)	
12:30 開会	挨拶 田中 裕美(京都大学 高等教育研究開発推進センター長) 紀本 宏(経済学部長)
13:00 開会	開会挨拶と開会式 議長 紀本 宏(経済学部長)
13:20～16:00 パネルディスカッション 第1部	テーマ「学生の何が育っていて、何が育っていないのか?」～ボランティア・インターンシップ・大学教育改善～ 司会 議長 紀本 宏(経済学部長) パネリスト 加藤 敏明(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員)・学生 加藤 敏明(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員)・学生 土井 貴子(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員)・学生
16:15～17:35 講演1	「プロフェッショナル志向を促した日本企業の雇用システム」～大学はこれにどう関わるか～ 司会 加藤 敏明(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員) 「『学びの身体性』に学ぶ～江戸の職人による現代教育の模倣化～」 司会 加藤 敏明(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員)
18:00～20:00 情報交流会	
2日目(10:00～17:10)	
10:00～11:20 講演2	「キャリア教育と育むべき大学生のキャリア形成」～正統教育とキャリア教育の両立～ 司会 加藤 敏明(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員) 「大学生に必要なのはキャリア教育とは何か」～2007～2008年最新調査による現代大学生の就職活動～ 司会 加藤 敏明(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員)
12:50～14:20 基調講演	「大学の学生の間にキャリアについて内容、量、質をめぐって」～自分のなかに向きあうこと、思いやりを伝えること～ 司会 加藤 敏明(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員)
14:35～17:05 パネルディスカッション 第2部	テーマ「学生の『学ぶ』を育む」～経験知と専門知との連携による教育～ 司会 加藤 敏明(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員) パネリスト 中村 隆一(立命館大学 21世紀型教育推進センター 教授/本学教員) 田上 正浩(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員) 加藤 敏明(立命館大学 生涯教育推進機構キャリア教育センター 教授/本学教員)
17:05 閉会	



おわりに—弘前大学でのFDの取り組み

5年半という短い間ではあったが、2004年10月に新設された高等教育研究開発室で授業改善のためのFD活動を教職員と一緒に実施することができた。本学の取り組みは、規模は小さいながらも内容的には先進的なものであった。とくに、「単位制度の実質化」をテーマとしたFDワークショップは全国からも注目された。本学で単位制度の実質化をテーマとしたFDワークショップがはじまったのは2006年度第3回からであった。そして、2008年に京都大学高等教育研究開発推進センターによる「単位制度の実質化を目指すカリキュラム評価方法の開発」では、第5回弘前大学FDワークショップでの取り組みが紹介された。たとえば、単位制度の実質化を目指して学生の授業外学習を促すための能動的学習および学生の学習を評価するラーニング・ポートフォリオの導入が関係者に注目された。

本学のFDワークショップでは、数年前からラーニング・ポートフォリオを成績評価に取り入れた学生参加型のシラバス作りのワークショップを実施している。また、弘前大学21世紀教育のテーマ科目「国際社会を考える(D)」での授業実践およびラーニング・ポートフォリオの作成については、『ラーニング・ポートフォリオ～学習改善の秘訣』（東信堂、2009年）と題して刊行し、学生中心の能動的学習の重要性を提言している。本学の取り組み実践は、3月末に「ティーチング/ラーニング・ポートフォリオを活用した授業評価と授業改善への取り組み」と題して、東北大学高等教育開発推進センター編『学生による授業評価の現在』（東北大学出版会）から刊行される。

さらに、ティーチング・ポートフォリオに関しては、他大学に先駆けてカナダ・ダルハウジー大学のワークショップに8名の教員を派遣させて「認定書」が授与され、他大学のモデルとなった。このような先駆的な取り組みが高く評価され、2009年度から特別教育研究経費「ティーチング・ポートフォリオを活用したFD活動」が展開されている。教員が、ティーチング・ポートフォリオ（教育実践記録）を作成し、授業を省察することを通して授業シラバスを見直し、能動的学習を促す授業シラバスへと改善することが、「単位制度の実質化」に繋がると考えている。

〔詳細は、拙著『ティーチング・ポートフォリオ～授業改善の秘訣』（東信堂、2007年）を参照〕

注

1. 北海道大学高等教育機能開発センター安藤厚「GPAとは？—北海道大学における総合的運用の事例から—」（弘前大学GPA講演会、2009年9月18日）

(付録)

能動的学習の実践や ラーニング・ポートフォリオ作成から学んだこと

弘前大学 人文学部 3年 岩 崎 夏 千

1. はじめに

私は、2007年度後期、大学1年生のときに、21世紀教育科目のテーマ科目の一つである「国際社会を考える (D)」を受講した。この授業を受講した際、生まれて初めてラーニング・ポートフォリオを作成した。その経験は、その後の大学生活に大いに役立つものとなった。また、能動的学習の重要性も強く感じる事ができた。この授業との出会いが、その後大学で何をどのように学んでいくか、将来何をを目指すのか、ということの可能性や選択肢を広げることになった。

本レポートでは、この授業全体を通して学んだこと、能動的学習の実践やラーニング・ポートフォリオ作成から学んだこととともに、そのことが現在どのように大学生活に役立っているかをまとめていく。添付資料として、私が実際に作成したラーニング・ポートフォリオをつける（注：添付資料の実際のラーニング・ポートフォリオについては、拙著の巻末を参照）。

2. 授業全体を通して学んだこと

「国際社会を考える (D)」は、日米の大学の比較という学習内容を通して、学習への取り組み方や能動的学習の重要性など、「学習の仕方」を学ぶことのできた授業だった。

私がこのテーマ科目を履修した理由は、学習内容に興味があったことはもちろん、授業スタイル（予習、指定図書課題、ポートフォリオなど）がとても新鮮でやりがいがありそうだと感じたためである。

この授業は、指定図書課題（予習）～グループ学習～授業での全体討論～講義メモの提出、という流れで進められ、これまで受けてきた他の授業とは異なる特徴をもっていた。まず、この授業では「ソクラテス・メソッド」に基づき、必ず予習をしてこない授業へ参加することが許されなかった。高校の授業や大学の他の授業においても、予習は必須のものである。しかし、それらはあくまで自己責任であり、大体の範囲は決められているものの、実際は予習をどのように、どれくらいやってくるのかは個人が決める。予習の方法まで示してくれる先生というのも少ない。当てられたときに困らないように…という目的で行なうその場しのぎの予習は、この授業では通用しない。この授業では、毎回シラバスによって自分がこれから何を学ぶのが明確に示されていた。予習内容や指定図書課題も明確かつ、自分で調べ、考えるよう工夫されており、必ず図書館を利用しなくてはならなかった。最初は義務的に通っていたが、回を重ねるにつれ、図書館に通うことが楽しみになっていった。グループ学習では、活発な話し合いが出来た。互いに主張し合うだけでなく、疑問に思ったことをメンバーにぶつけ、そのことについて話し合い、それでも答えが出ない場合は先生に質問した。高校までは、学習内容に関する質問は一つの答えを待っていた。しかし、大学の講義では一つの質問での解決のアプローチが一つではない。例えば、グループで話し合ったり、その上で先生に質問したりと何段階も経ることができる。意見を述べ合うことで新たな発見を見出すこともできるため、過程が充実していて、ただの一問一答ではなかった。講義メモでは、学んだこと、考えたこと、疑問に思ったことを沢山書いた。ただの感想文でも、講義内容の写しでもなく、自分の中の疑問点「？」や意見が盛り込まれたものである。講義メモは指定図書課題と一緒にあって、毎回提出が求められたので適度な緊張感も生まれた。

全体を振り返ってみると、全てが能動的学習につながる授業内容だった。指定図書課題のために図書

館へ足を運ぶこと、課題図書を読み、パラフレーズしてまとめ、考えること、グループでの話し合いなど、全てが能動的で、講義も能動的に考えて書くためのもので、決して受動的ではなかった。自ら課題を発見し、解決に向けて努力することこそ能動的学習であると身をもって体験できたし、それがこの授業の特色であった。

3. 能動的学習

この授業では、能動的に学ぶとはどのようなことなのか、能動的学習を実践することが知識の定着や理解、考えを深めることにどれほど効果的か、ということを経験できた。能動的学習は大学での学習に大いに活かしていくことができる。特に、専門的知識の理解度を高めたり、自らの意見を深めたり、批判する能力を養うことに効果的だと感じた。

また、この授業を通して、高校時代の学習の仕方から大学の学習の仕方へと転換を図ることができた。学習の仕方とは、本来自分で習得すべきもの、個人によって違うもの、わざわざ教わらないもの、という印象を持っていた。しかし、高校から大学への転換の際には、学習の仕方を大幅に変える必要性に迫られる。なぜなら、大学に入って勉強するということは、研究への一歩を踏み出すことだからだ。大学と高校の違いは、学んだ内容をどう活かしていくかにあると考える。よって、与えられた課題をこなすだけ、黙って講義を聴くだけ、という学習スタイルからの転換が不可欠なのだ。課題をこなすという過程や講義の中で自ら興味・関心や疑問点を見つけることが重要な意味を持つ。与えられたものの中から新たな課題を見つけて解決しようとする、そうした学習によって得られた知識はいつまでも自分の中に残る、ということを経験した。また、得た知識から自分はどのように考えるのか、という意見を持つことも大事になってくる。テストがゴールの学習ではなく、一つの授業のゴールや到達目標を自分なりに設定し、そのためにどのように学ぶかを自分で考えながら学習を進めることが必要なのではないだろうか。能動的に学ぼうと自ら動くことで、答えにたどり着くまでの過程の中に様々な発見をすることができる。実際、この授業で得たものは多く、現在もあらゆる場面において能動的に学ぼうと心がけている。自分で課題を見つけ、その解決のために図書館へ行ったり、議論したりすることは、専門的分野で学ぶうえでも必要なことだし、一生役立つものとなるだろう。

4. ラーニング・ポートフォリオ

実際にラーニング・ポートフォリオを書くにあたり、全ての指定図書課題や講義ノートを読み返した。それを踏まえ、学習プロセスを省察し、文章化することで、学習内容の復習にとどまらず、そのとき自分が何に疑問を感じ、どのように解決したのかを振り返ることができた。一つの学習内容についても、「このようにしたから理解できた」あるいは「もっとこうすればよかった」といったことを考えながら振り返るので、作成を通じて全15回の授業を鮮明に省察できた。省察により学習プロセスを振り返ることは、自分の学習スタイルの見直しにもつながった。よって、これからの学習スタイルを改善していくことにも大いに役立つものとなった。と同時に、学習した内容のみを見返すよりも知識が定着するよう感じた。また、ラーニング・ポートフォリオを書く、という最終的な目標があれば、おのずと学習に対するモチベーションも上がる。日々能動的に学習をしていないとポートフォリオをまとめる際に苦労することになるし、そのことが結果として積極的に学ぶことにつながり、学習内容を深める役割を果たした。したがって、ラーニング・ポートフォリオの作成は自らの学習スタイルの改善や学習内容を深めるという点で、大変よい経験となった。

5. 現在の学びへのつながり

これまで述べてきたように、この授業を通して学んだことは、大学生としてどのように学ぶことが必要とされているのか、改めて考えさせるものとなった。実際にどのように活かされているかという点、

能動的学習の重要性に気付き、自ら実践することで、専門科目においても充実した学びを続けることができている。ラーニング・ポートフォリオの作成を通じ、学習プロセスを省察することで学習スタイルを見直し、知識の定着にもつながった経験から、現在でも自分なりに省察を行い、学習に役立てている。そして、この授業を受講したことがきっかけで、教職に関心を持つようになり、2年生から教員免許取得のための授業を履修している。日米の大学の比較から教育について考えることへの関心が湧いた。また、どのように学習に取り組むことが効果的なのか、それらを実際に行なうにはどのようにしたらよいのか、など考えさせられることが多々あった。それらの思いが将来教育の道へ進むという選択肢を持つことにつながった。今は、可能性のあるものにはどんどんチャレンジしていきたい、という思いが強い。

6. まとめ

以上のように、能動的学習の実践やラーニング・ポートフォリオの作成は大学生として何をどのように学んでいくのかを改めて見直すきっかけとなった。と同時に、学習内容をより理解し、自分なりの考えを深めることもできた。積極的・主体的に学ぶことは自分の可能性を広げてくれる。そこから得られるものは人それぞれ、一人ひとり異なるが、大学での学びを将来につなげる非常に重要なものとなるだろう。