講演「日米中韓の大学における授業の現状 ―アクティブラーニングの視点から―」

山　田　礼　子（同志社大学　社会学部教授、高等教育・学生研究センター長）

はじめに

皆さん、こんにちは。過分なご紹介で本当にありがとうございます。ご紹介いただきました山田でございます。本日は「日米中韓の大学における授業の現状―アクティブラーニングの視点から―」ということでの講演でございますが、実は、本日講演させていただく内容は、初めての内容になります。

と申しますのも、私は今年国内研究という形で、同志社は社を使って入社というのですが、入社後初めてのサバティカルをいただきまして、１年間お休みをいただいております。お休みといっても実際にはほとんど休みになっていませんが、中国への出張授業以外は、通常のときのように授業を持っておりませんので、比較的時間がとれることはとれたわけでございます。

そこで、20年ぶりぐらいに母校の UCLA に客員として３カ月ほど席を置かせていただきました。卒業以来、久しぶりに授業を受け、そして自分自身が Asian Education という大学院生を対象としたセミナーを４回ぐらい担当させていただきました。そのことで自分がアメリカの大学院で教える経験を持ったことと同時に、いかにアメリカの学生が日本の学生と比べて勉強させられているかということをもう一度見てみたいと思いましたので、学部の授業などにも参加しました。そういったことなども含めて、きょうの話に反映させていただいております。

中国と韓国の事例は、これは本当にパーソナルな内容になってしまうので、一般化することは、難しい部分はあるかと思います。中国に関しましては、１年に１回、私どもの教育文化学科の大学院と中国人民大学とが連携している同志社の大学院のプログラムに集中授業で行っておりますので、その経験をお話させていただき、韓国につきましては、共同研究者が延世大学にいますので、１年に１回ほど招聘を受けまして、その共同研究者が担当している授業で出張授業をしてくださいということで、今年度も11月に行ってきたばかりでございます。そういう経験から、少しお話しさせていただくことになるかと思います。

1. 中央教育審議会の答申が意味するもの

1.1　学士課程教育の構築

さて、前半部分はおさらいですが、今回、学士課程教育の構築が中央教育審議会の答申の焦点になったかと思います。恐らく皆様の中でも、どうやって学生たちを主体的な学びに転換させていくかということで、大変お忙しい中、心を砕いてらっしゃるのではないかと考えます。いずれにしましても、学士課程教育が中央教育審議会の答申で初めて注目されたのは、2008年の審議のまとめ、あるいは2008年の答申であったかと思います。その中では、知識基盤社会における大学

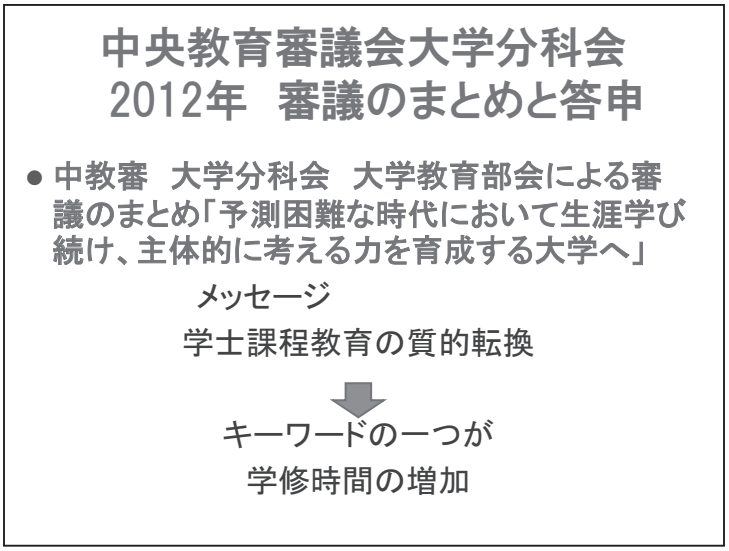
教育の量的拡大を受けとめつつ、国際通用性を備えた学士課程教育の構築を目指すことが確認されたわけです。

したがって、関西学院大学様でも「ディプロマ・ポリシー（出口）」、「カリキュラム・ポリシー（中身）」、「アドミッション・ポリシー（入口）」を明確にされておられていると思います。また、実際には明確化するだけではなく、実質的に機能しているかということが求められているかと思いますので、関西学院大学様でも実質化に向けての努力をされてきたのではないかと思います。学士力も初めて、この2008年の答申の中では明らかにされましたが、実はこの学士力には様々な項目が挙げられていますが、先進国、あるいは開発国も含めて、多くの大学で卒業時に保証すべき内容として提示されているものとその多くには重複される部分があるかと思います。

1.2　学士課程教育の質的転換

そうした経過の中で、2012年には中央教育審議会による『審議のまとめ』と『答申』が出されました。このときに、「予測困難な時代において、生涯学び続けて主体的に考える力を育成する大学へ」ということが言われたわけですが、メッセージとして一番大事だったことは、学士課程教育の質的転換ではないでしょうか。先ほど井上学長先生が、ご自身の受けられた時代の大学教育を振り返られて、研究からマスプロ教育へ変わったことをお話しされましたけれども、まさに今回は、そのマスプロ教育が批判された時代と同じように、学士課程教育を質的に転換していくことが日本の中で認められたこと、確認されたことでありました。

そのキーワードの一つに学修時間の増加があります。むしろ、実はこの学修時間の増加が多くの日本の大学の中でひとり歩きしていまして、学修時間を増加させれば質的な転換になるのかということがしばしば言われます。しかし、実態はそうではありません。学修時間を増加させるためには、教授内容、あるいはシラバスのつくり方、全てが関わってくることです。そのあたりも、後ほどデータをお見せしながら説明したいと思います。



1.3　日本の教員は研究至上から教育志向へ

その2008年の答申から2012年までの大学環境の変化をちょっと振り返ってみますと、多くの教員が研究至上から教育志向へ変わってきたことは間違いないかと思います。これにつきましては、実は広島大学を中心として1990年代から国際比較研究を行ってきております。それはアカデミック・プロフェッションの研究でして、最初に日本の教員が研究志向だと指摘されたのは、1994年のデータに基づいたことでした。

これを簡単にご紹介いたしますと、当時13カ国１リージョン、例えば、日本、アメリカ、中国、イギリス、ドイツ、オランダ、南アフリカ、チリ、メキシコ、ロシア、香港などがあったかと記憶していますが、そういう国の教員を対象に、研究時間あるいは教育志向を尋ねたものでした。そうすると、その13カ国１リージョンの中で、日本の教員は最も研究志向が強いことが明らかになったわけです。当時、比較的研究志向の大学に調査が少し偏っていたこともあったのかもしれませんけども、それでも、例えば短期大学、そして教育中心の大学と呼ばれるところも含めて、多くの日本の教員は研究に多くの時間を割いていることが明らかになりました。一方、ロシア、あるいは中南米の国々、こういうところは教育志向であるということ、アングロ・サクソン系の国の教員は、研究と教育を両立させるといった、バランスさせるような志向が強いことが明らかになりました。

これを、10年以上たった2010年に、再度、今度はアジアの国々を多く含めまして、アカデミック・プロフェッションの研究を広島大学を中心として大がかりに行ってきております。私も、この研究の一員として関わっておりますが、その結果を簡単に紹介いたしますと、この15年ぐらいの間に日本の教員の多くは、研究時間以上に教育に時間を費やすようになってきたことが明らかになっております。言い換えれば、これは日本の大学の教員たちのイシューともいえるところでございますが、アドミニストレーションに時間を割くことも多い、教育に時間を割くことも多い、そして研究に時間を割くことも多いということで、非常に忙しいという実情がわかっております。いずれにしましても、多くの日本の教員は、今やもう研究至上ではなく、教育志向へと変容してきていることは間違いありません。

1.4　日本の高等教育への批判

大学の環境は変化しており、95％の大学がシラバスを作成しております。しかし、そのシラバスは、形式的なシラバスが多いと思っておりまして、後でお見せいたしますが、実質的なアメリカの大学のシラバスとは若干違うのではないかと思います。

また、ほとんどの大学が初年次教育を導入するようになってきており、これは分野を超えて、いずれの分野においても85％程度の大学が初年次教育を導入するようになってきております。そして、多くの大学がアクティブラーニング手法とプログラムを導入するようになってきております。この背景にはもちろん、今はございませんけれども、GP などの存在が大きかったのではないかと思います。

しかし、そうは言っても、日本の高等教育への批判はかなり強いと感じます。特に産業界や社会からの大学教育の質や大学生への強い批判は存在しております。このあたりは、大学と社会との非接続性といいますか、連携のなさ、あるいはお互いを誤解し合っている面もあるかもしれま

せん。また、メディアによる調査への回答者の60％が、日本の大学はグローバル化した社会に対応した知識やスキルを身につけさせる教育を提供していないと批判しております。

ただ、そうは言っても、昨今の日本の大学の現状をあまりご存知でない一般の方たちも多いわけですから、それこそ、もっともっと大学も実情、あるいは情報を外に向けて発信していく必要性があるかなとは感じております。

2. 主体的な学修時間の確保に関する問題

2.1 答申からみる学修状況

さて、そうした中で、日本の高等教育の質的転換の必要性の背景を見てみたいと思います。

答申の中で、授業や授業外での１日の学修時間は８時間あるべきだと言われております。この学修時間の８時間というのは、授業と授業外学修を含んだ時間になります。しかし、日本の学生の１日あたりの平均学修時間は4.6時間となっております。授業に出席する時間が長いとすると、授業外の学修時間がおのずと低いことになります。また、アメリカの大学生と比較すると低いということも書かれております。特に理学、保健、芸術分野と比較した場合、社会科学分野等の学生の平均学修時間が低い、あるいは短いことも指摘されています。

この答申の中で引用されているデータは、東京大学の大学教育関係のセンターが行ってきた学生調査のデータを使っていますが、実は私どもも2004年から JCIRP と呼ばれる、アメリカや韓国とも比較できるような大学生調査を行っておりまして、そのデータを見ても、ほぼ同じ傾向が出ております。ですから、ある意味で深刻な状況であることは間違いないのではないかと、個人的には確信している次第です。

2.2 JCIRP からみる学修状況

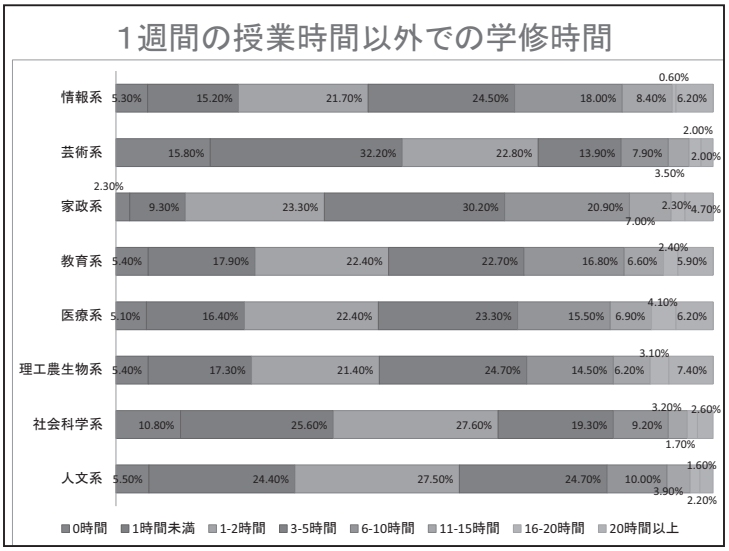
それでは、JCIRP 継続データからみる学修状況をご紹介したいと思います。

JCIRP データをまずご紹介しなければならないのですが、これは先ほど申し上げたように、アメリカの UCLA が1966年から開発してきた大学生調査、CIRP と呼ばれる大学生調査の新入生版と大学生調査版を2004年から日本に合うように項目を変換しながら、それでも国際比較ができるようにということで開発してきたものです。JCSS のほうが大学生調査で上級生である２年生、３年生、４年生用です。JFS が、これは Japanese Freshman Survey の略ですので、新入生調査、特に入学して間もない６月から７月頃までの調査になります。JJCSS は、これは短期大学基準協会と連携して行っているものでして、短期大学生版です。毎年どちらかを実施しています。短期大学生調査は、短期大学基準協会を通じて評価のエビデンスデータとして各短期大学が使うようにということで毎年行っているものでございますが、2011年現在で全調査参加者数は約92,300人、調査に参加する大学・学部・短期大学数は590にもなっております。

今年度は JCSS で調査を行っておりまして、現在、実際に調査をしていただいているわけでございますが、関西学院大学様も、ある学部でこの調査にも何年か前に参加していただき、今年度も参加していただいていると思います。

そのデータを見ますと、１週間の授業時間以外での学修時間は以下のようになっています。私どもは、かつては、例えば学年別の傾向、あるいは入学試験による傾向、あるいは学生のタイプ

による傾向などをずっと見てまいりましたけれども、今年度は何に焦点を当てているかというと、やはり分野別になります。分野別での違いが中央教育審議会の中でも大きな話題になっています。とりわけ、その中で批判の対象になってきているのが、特に社会科学系であります。私も社会科学系の教員の一員として、どうしてこんなに学修時間が少ないのかと言われますと、実際にそうだし、しばしば、社会科学系を変えなければいけないと指摘されております。その要因というのは一体何かな、あるいは社会科学系によい傾向というのは、どういうところがあるのかなということも関心の対象になりますから、分野別に見たのがこちらの資料になります。



そうすると、確かにどの分野に限っても、１週間の授業時間以外の学修時間を20時間以上確保している割合は、月曜日から金曜日までの５日間としてみても、少ないと感じます。ただ、そうは言っても、アメリカでSTEM（Science, Technology, Engineering and Mathematics）と呼ばれる分野である理工農生物系、あるいは情報、そして医療、教育、家政系といった体系的な学びが必要な分野、また医療系や家政系、あるいは教員養成系は資格に関連した分野ですが、そういったところは、やはり授業時間以外での学修時間は長い傾向があります。けれども、社会科学系、人文系などは学修時間が短い傾向があります。これはやはり確認されたところであります。

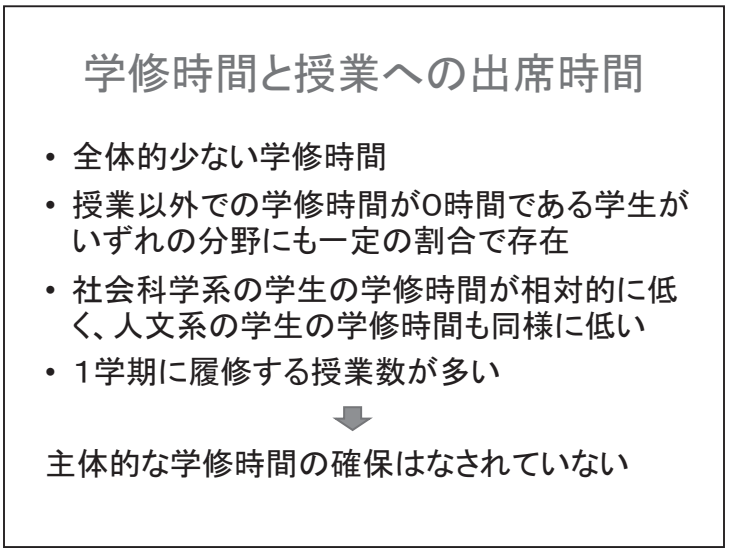
一方で、この１週間の授業や実験への出席時間を見ると、非常に日本は長いです。20時間以上という割合が結構多くなっています。これは新入生以外の学年のデータですから、２年生、３年生、４年生のデータで、４年生はそれほど多くはないですけど、２年生、３年生でも長くなっています。とりわけ家政系や医療系、STEMなどの体系的な、あるいは資格で決められているようなカリキュラムの分野は、授業の出席時間が長い傾向があります。

2.3　単位の実質化ができていない現状

これは何を意味しているかというと、先ほどの授業以外での学修時間と、授業や実験への出席時間を考えますと、単位の実質化が全くできていないことを示すデータになります。もう一つ、日本の学生の特徴としては、分野別に限らず、授業以外での学修時間がゼロ時間である学生が一

定の割合で存在していることになります。こういう学生の場合、それをどう見ていくか、例えば中退に結びつく傾向が強い、あるいは大学に出てこなくなる傾向が強いといった危険要因をはらんでいる可能性もあります。あるいは、もう退学してしまって、仕事に就けばいいでしょうけれども、そうでない場合もあります。こういう一定の学生をどう予知し、予見して、それにどう扱うかということも、恐らく今後、日本の大学にとって必要になってくるところではないかと思います。

そういう中で、授業以外での学修時間が短く、一方で１学期に履修する授業数が多いといった単位の実質化ができてないことに加えまして、主体的に学ぶ、つまり中央教育審議会の答申の中で、学士課程教育の質的な転換の根本となる主体的な学修にはなっていないのではないかという深刻な状況が浮かび上がってまいります。



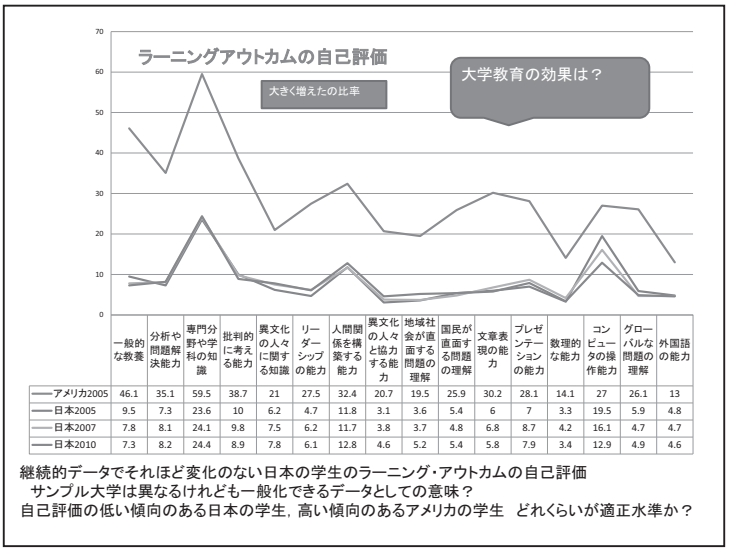
3. ラーニングアウトカムとアクティブラーニングの関係

3.1 ラーニングアウトカムからみる自己評価

そこで今度は以下のデータを使いまして、いわゆる学習成果、ラーニングアウトカムの自己評価を見てみたいと思います。

これは大学教育の効果を、それこそ学士力に関連した項目に近いものです。例えば知識の分野、一般的な授業の教養や専門分野や学科の知識といった部分、あるいはその分析や問題解決能力、異文化の人々に関する知識、あるいはリーダーシップの能力といったところ、そして国際、地域社会に関連する問題とか、グローバリゼーションに関連した項目、あるいは文章表現、プレゼンテーションの力といった項目について自己評価で聞いてみたものです。

ここで表しているのは、問いに対して greatly increase（「大きく増えた」）というようにアメリカでは聞き方をしておりますけども、その「大きく増えた」部分だけを取り上げてきました。一番上の部分がアメリカの2005年の大学生調査のデータ、あとは日本の2005年、2007年、2010年であります。ここで一つ注意しておきたいのは、2005年のデータはほとんど研究大学が参加した



	一般的な教養	分析や問題解決能力	専門分野や学科の知識	批判的に考える能力	異文化の人々に関する知識	リーダーシップの能力	人間関係を構築する能力	異文化の人々と協力する能力	地域社会が直面する問題の理解	国民が直面する問題の理解	文章表現の能力	プレゼンテーションの能力	数理的な能力	コンピュータの操作能力	グローバルな問題の理解	外国語の能力
アメリカ2005	46.1	35.1	59.5	38.7	21	27.5	32.4	20.7	19.5	25.9	30.2	28.1	14.1	27	26.1	13
日本2005	9.5	7.3	23.6	10	6.2	4.7	11.8	3.1	3.6	5.4	6	7	3.3	19.5	5.9	4.8
日本2007	7.8	8.1	24.1	9.8	7.5	6.2	11.7	3.8	3.7	4.8	6.8	8.7	4.2	16.1	4.7	4.7
日本2010	7.3	8.2	24.4	8.9	7.8	6.1	12.8	4.6	5.2	5.4	5.8	7.9	3.4	12.9	4.9	4.6

継続的データでそれほど変化のない日本の学生のラーニング・アウトカムの自己評価
サンプル大学は異なるけれども一般化できるデータとしての意味？
自己評価の低い傾向のある日本の学生，高い傾向のあるアメリカの学生　どれくらいが適正水準か？

データになります。それで見ても、アメリカは高いです。一方で日本の2005年・2007年・2010年は、でこぼこがありません。

3.2　自己評価における問題点

問題点としては、日本の学生は自己評価が低い傾向があるわけでして、高い傾向があるアメリカの学生と比べたらどのくらいが適正水準かというのは、これはなかなか難しいところです。恐らく、このあたりは、それこそ心理学専門の回答に関しての研究を進めてこられた方々との共同でなければ、どれぐらいが適正水準かと言えませんが、確かにアメリカの学生は、greatly increase と somewhat increase という項目がありますと、greatly increase に丸をつける傾向が強く、日本人はそうでないことが明らかであります。

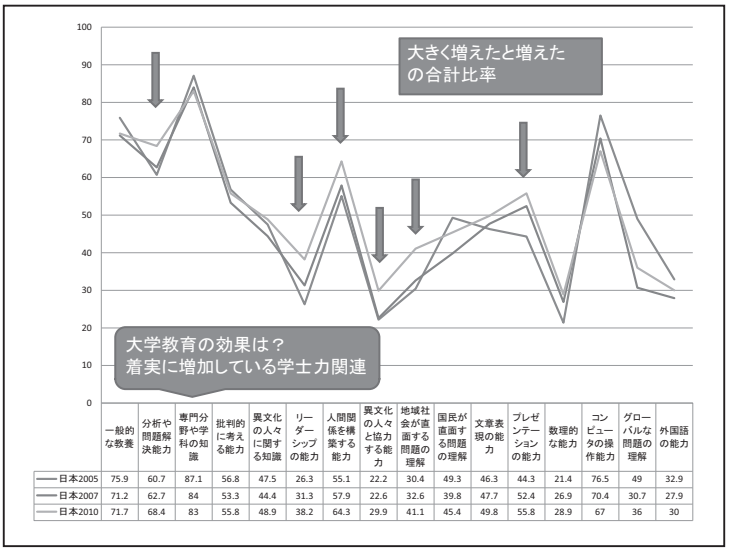
先ほど申し上げたように、2005年の日本の場合、これはほとんど研究大学が参加している場合であり、サンプルは異なりますけれども、一般化できるデータとして見ることはできます。とすると、やはりアメリカの学生と比べても、適正水準がどこにあるかは別として、やはり日本の学生の自己評価は低い部分があることは明かであります。

3.3　学習成果の向上

次のデータですが、これは少し変えてみました。日本の2005年、2007年、2010年を、「大きく増えた」と「増えた」を合わせた比率であります。

そうすると、違う側面が見えてきます。2005年より比べて、2010年のラインがかなり上に来ていることがおわかりになるかと思います。とりわけ矢印の部分ですね。例えば、「分析や問題解決能力」、「リーダーシップの能力」、「異文化の人々と協力する能力」、「地域社会が直面する問題の理解」、あるいは「人間関係を構築する能力」、そして「プレゼンテーションの能力」といったところが随分変わってきております。

この、継続データから見えることといたしまして、例えばこういうことが考えられるのではな



	一般的な教養	分析や問題解決能力	専門分野や学科の知識	批判的に考える能力	異文化の人々に関する知識	リーダーシップの能力	人間関係を構築する能力	異文化の人々と協力する能力	地域社会が直面する問題の理解	国民が直面する問題の理解	文章表現の能力	プレゼンテーションの能力	数理的な能力	コンピュータの操作能力	グローバルな問題の理解	外国語の能力
日本2005	75.9	60.7	87.1	56.8	47.5	26.3	55.1	22.2	30.4	49.3	46.3	44.3	21.4	76.5	49	32.9
日本2007	71.2	62.7	84	53.3	44.4	31.3	57.9	22.6	32.6	39.8	47.7	52.4	26.9	70.4	30.7	27.9
日本2010	71.7	68.4	83	55.8	48.9	38.2	64.3	29.9	41.1	45.4	49.8	55.8	28.9	67	36	30

いかと、私どもは仮説を立てて研究してまいりました。自己評価によりますけれども、ゆっくりだが着実に学習成果は上がっている。そういうことが見えるわけです。国際比較は単純ではなく、自己評価には国民性、文化性が反映されています。ですから、ここに韓国の共同研究者がとっているデータを入れますと、また違う側面が見えてくるかなと思います。でもいずれにしても、何が上昇させている要因なのかを考えていくつもりにしております。

3.4　アクティブラーニングの導入

そこで一つ、仮説として考えてきたのは、アクティブラーニングの導入の進捗が提示されているということです。私自身も多くの大学がアクティブラーニングを導入すると期待しておりますし、先ほど申し上げたように、多くの大学がアクティブラーニングを導入して、教員もFDを通じて、アクティブラーニングを取り入れるようになってきているのではないかと考えています。そこで、その関係を見てみたいと考えております。

では、アクティブラーニングとは一体何かというと、実社会で直面する複雑、多様な正解が一つではない課題に適切に対応できる思考力、創造力、及び課題探求能力を育成するために効果的な手法であり、それには体験学習やディスカッション、学生のプレゼンテーションによる双方向対話型の授業、あるいは学生がみずから資料や文献を探して、授業の事前・事後の学習に関わるなども含まれると言われております。

ただ、そうは言っても、なかなかアクティブラーニングを全ての授業に入れると効果があるのかということや、アクティブラーニングと座学で学ぶべき知識の部分、これをどの程度の割合で組み合わせるかといったことは全くわかっておりません。また、アクティブラーニングに親和性の高い学生とそうでない学生もいるはずでありますから、そのあたりの研究は実は進んでないのが実情です。この点はこれからの課題になると思います。

3.5　アクティブラーニングとは

アクティブラーニングで言えば、これは、第一人者は京都大学の溝上慎一先生、心理学を研究の母体とされておりますけれども、彼はこの部分を研究しておられます。それを参考にさせていただきますと、アクティブラーニングの分類として学生参加型の授業があります。これは、コメントや質問を書かせて、それに対するフィードバックを行う形の授業です。そして協同学習。これは久留米大学におられる、やはり心理学を研究のよりどころとされている安永先生などは、この協同学習の研究をされながら実践をされております。あるいは、各種の学習形態を取り入れた授業、例えば課題解決学習、課題探求学習、問題解決学習、問題発見学習、これらなどは医学部や医療系、看護系などで多く取り入れられてきた方法です。それから PBL、Problem Based Learning、あるいは Project Based Learning という方法です。これは同志社でも大がかりにずっと行ってきております。ただし、この評価は大変難しくて、私も去年、教務主任をしていた関係で、学生たちの発表を聞いて評価をしなければならなかった経験がありますが、適切な評価は本当に難しいです。だから、どうやって彼らがこの PBL の効果を教育的に上げたかというのは、教員によっても評価の基準が定まっておりませんので、まだまだ未知数のところがあるなというのが実感です。

3.6　なぜアクティブラーニングなのか

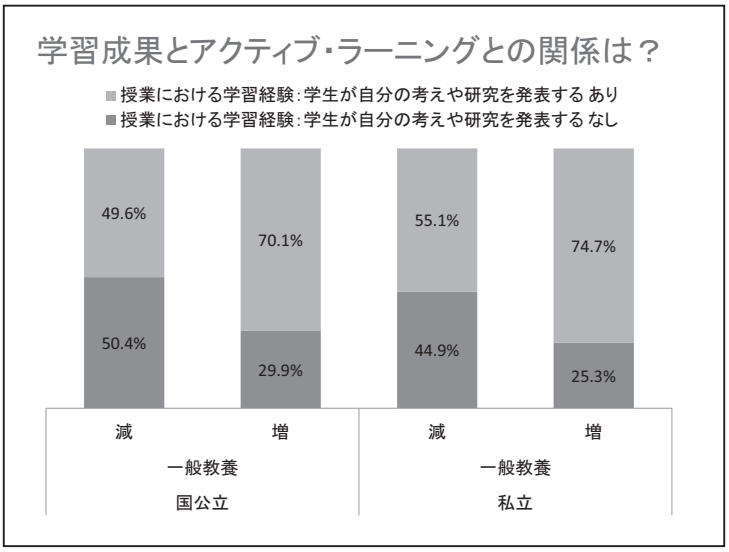
では、なぜアクティブラーニングかということですけれども、やはりポスト近代社会で、知識伝達型から新たなティーチングとラーニングの形態へ移行するのが前提になるものであるということであります。この場合は、いわゆるラーニングとティーチングは、教育から学習へ変わりつつある。その教育から学習へ変わるというのは、教えて学生がそれを覚え込むという、いわゆるバンキングスタイルの授業から、学びというかラーニング、いわゆる相互作用という考え方でポスト近代社会は変わってきていることになります。これは言いかえれば、社会に入っても同じようなことでありまして、企業の中でも繰り返しをするよりは新しいことを見つけ出していくことが当然必要になってまいりますので、多分大学の中での仕事も同じようなことだろうと思いますけど、それに合わせた形態であるのではないかということです。

実践知、応用知の獲得にはアクティブラーニングに親和性がありますし、知識伝達型や暗記型では、リーダーシップ性とか多様性とか、創造性、チャレンジ性、個別性においては達成することに限界があることは、いろんな研究の蓄積から指摘されているところであります。

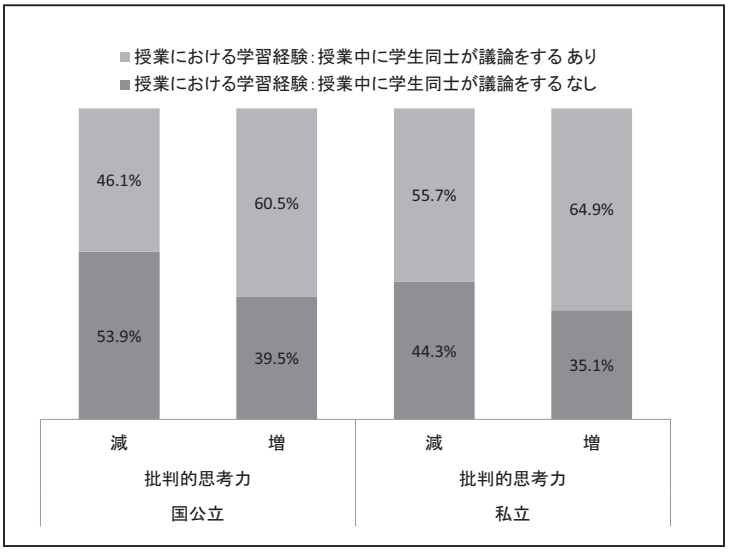
3.7　学習成果とアクティブラーニングの関係

それでは、先ほどの JCIRP のデータを使って、学習成果とアクティブラーニングの関係を見てみたいと思います。これは設置形態別に、国公立と私立に分けて一般教養がアクティブラーニングを受けた場合と受けてない場合ではどうだったかを見たものであります。これは学生が自分の考えや研究を発表する機会がある、ないというもので見たものですが、やはり国公立、私立の大学の学生、設置形態を問わず、やはり増えた、そういう機会があった場合のほうが増えたと答える比率が70％を超えております。

次に同じような学生が、自分の考えや研究を発表する機会があったほうが専門分野や学科の知



識が増えた、また分析や問題解決が増えたとする学生が、やはり国公私立を問わず、70％ぐらいになっています。次に批判的思考力ですが、学生自身が文献や資料を調べる機会が事前、事後にあった場合ですが、これは先ほどよりも若干高く80％ぐらいになってきています。授業中に学生同士で議論があるかどうかですが、ここは難しいところで、ディスカッションが批判的思考力、あるいはクリティカル・シンキングなどに効果的だとよく言われますけれども、先ほどのような機会と比べると、これは若干比率が下がってしまいます。60％台ですから、増えていない、減ったとしている学生たちとも、先ほどのような項目よりは差が小さくなってくることがおわかりだと思います。



下表は、分野別でどういった経験があるかというものを優位なものだけ見たものですけれども、これを見ると、学生自身が文献や資料を調べる機会やプレゼンテーションの機会が多いのは

人文系であるのがわかります。また、仕事に役立つ内容の授業との関連性が高いのは医療系が高くなっています。逆に、TA の活用度が高いのは STEM、つまり理工農生系であることがわかります。

分野別にみる授業での学習経験

授業における学習経験	全体		人文系		社会科学系		理工農生系		医療系	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
学生自身が文献や資料を調べる	2.98	0.82	3.14	0.77	2.9	0.81	2.99	0.78	3.04	0.84
学生が自分の考えや研究を発表する	2.78	0.78	3.04	0.7	2.79	0.76	2.6	0.77	2.76	0.79
実験、実習などを実施し、学生が体験的に学ぶ	2.67	0.97	2.32	0.95	2.51	0.93	2.92	0.92	3	0.95
学生が仕事に役立つ知識やスキルを学ぶ	2.65	0.89	2.32	0.82	2.63	0.84	2.33	0.78	3.09	0.88
学生同士が授業中に議論をする	2.6	0.82	2.69	0.82	2.65	0.79	2.33	0.78	2.73	0.84
学生にコメント付でレポートが返却される	2.51	0.82	2.5	0.8	2.41	0.83	2.63	0.77	2.57	0.82
学生の意見が授業に取り入れられる	2.44	0.79	2.51	0.78	2.49	0.79	2.28	0.76	2.43	0.8
TAが授業を補助する	2.3	0.95	1.91	0.9	2.25	0.9	2.89	0.84	2.25	0.95
Maxium score of each item is 5										

- 仕事に役立つ内容の授業との関連性の高い医療系
- プレゼンテーションの経験が多い人文系
- TAの活用度が高い理工農生系

今度は専門分野別で教員のかかわり度を見てみると、教育課程や授業、学習能力向上への指導、手助け度が高いのは STEM 系であります。やはりこれは学問領域にも関連した特徴があらわれています。また、研究プロジェクトや大学院進学などのかかわり度も、高いのは STEM 系であることも、このデータから見えてまいります。

しかし、今度は、専門分野とアクティブラーニング、能力・スキル向上の違いを見ると、先ほどの幾つもあった授業における学習経験の項目を因子分析して分けたものが「人間関係力」と「現代的課題対応力」と「認知的能力」という三つになります。それで見ると、全分野において自分の考えを発表する機会がある授業を受けた学生のほうが、機会がない学生よりも、「人間関係力」、「現代的課題対応力」、「認知的能力」の獲得度が高いことが統計的にはあらわれております。言いかえれば、アクティブラーニングの手法を入れると、こうした部分はやはり向上していることが言えます。

もう一つおもしろいのは、学修時間は、実は人文系や社会科学系では低かったことはお示しいたしました。しかし、人間関係力、現代的課題対応力における、この自分の考えを発表する機会は、比較的、人文系、社会科学系により有効に機能していることがデータから判明しています。つまり、言い換えれば、社会科学系の学生、あるいは人文系の学生の授業外での学習時間は短いけれども、その授業で使う方法によって、アクティブなラーニング、それは言い換えれば、相互作用的にラーニングをすることが効果的に働くのは、実は人文系や社会科学系の学生たちに、よりそれが顕著であるということです。ですから、そこで FD との関連性で言えば、授業の中でどのように学生たちがアクティブに学ぶか、それが最終的には学修時間につながっていけば良いのですけれども、そのことが一つのヒントとして見えてきます。

専門分野とアクティブラーニング、能力・スキル向上の違いは？

専門分野	人文系		社会科学系		STEM		主効果(F値)		
自分の考えを発表する機会	機会あり	機会なし	機会あり	機会なし	機会あり	機会なし	専門分野	自分の考えを発表する機会	交互作用
人間関係力	22.2	21.3	22.4	20.9	22.2	20.6	2.98*	90.73***	2.1
	3.32	3.54	3.25	3.37	3.32	3.61			
現代的課題対応力	21.28	20.12	20.91	19.89	20.42	19.17	16.97 ***	80.16 ***	.34
	3.17	3.82	3.05	3.19	3.01	3.08			
認知的能力	19.27	18.15	19.08	18.05	19.26	18.14	1.10	120.3***	.11
	2.33	2.68	2.41	2.62	2.24	2.85			
上段：平均値、下段：標準偏差									
*p<.05 **p<.01 ***p<.001									

- 全分野において「自分の考えを発表する」機会がある授業を受けた学生の方が機会がない学生よりも、「人間関係力」「現代的課題対応力」「認知的能力」獲得度が高い
- 「人間関係力」、「現代的課題対応力」における「自分の考えを発表する機会」は比較的人文系、社会科学系により有効に機能

4. 米国におけるアクティブラーニングの事例

それでは、ここからは米国での授業等に入りたいと思います。米国での問題意識、先ほど言いましたように、３ヵ月弱アメリカにいて経験したわけですが、アメリカでも実際に学修時間が短くなってきていることが指摘されております。もちろん、日本に比べたら学修時間は長いことは間違いありませんが、最近では学修時間の減少が指摘されています。そこで、最近の10年間の大きなアメリカでの研究のテーマは、主体的な学びをどうやって確保できるかがテーマになってきており、具体的には、学生がかかわるエンゲージメント（関与、参画）を増加させるための方策についての研究や提案がなされてきています。

それらが、学生を主体的にかかわらせる授業方法や授業内容、アクティブラーニングの研究や実践、それを支える環境に関する研究で、そうした研究が蓄積されてきています。例えばNSSEですが、これはNational Survey of Student Engagementという、私どもはCIRPを使っておりますけれども、もっと学生の関与あるいは参画というところに焦点を絞った調査で、その中でも新しい方向性が出てきています。まず、学習スケールが新機軸になったことで、アイデア・経験・理論がどれだけ深く事例や場面を想定して分析・検討されるように設定されているかということや、情報の価値・論点・方法を検討して結論を導く上で適切に判断されているか、実際の問題や新しい状況に理論や概念を適応されているかなどが焦点になってきています。

これは確かに、アメリカの動向を見ていると明らかでありまして、まず、Collegiate Learning AssessmentというCLAという標準試験がありますが、この設計にある程度関わってきた先生がスタンフォード大学のリチャード・シェイベルソン教授という方です。CLAというテストは、まず知識からそれを実際に応用して、例えば難しい問題があったときに、どう解決するかといったことが設定されたテストになっています。これを私は自分でもできるかなと思ってトライしてみましたが、なかなかできるものではありません。まして、知識伝達型で育ってきた日本の学士課程の学生がこれを解けるかといったら、ほぼ無理だと思います。ほぼ無理とは少し言い過ぎかもしれませんが、非常に敷居が高いテストだと思います。ですから、アクティブラーニングを問

題解決や問題設定に変えていこうとするならば、実際の場面でどうするか、どう解決するかを入れない限り、それはなかなか難しいのではないかということも、こういう新しい機軸からも見えてまいります。

具体的な項目は、教室のディスカッションや宿題に多様な視点（人種、宗教、ジェンダー）が反映されるように設定されているか。教室のディスカッションや宿題に他の授業での学び（アイデアや概念）を統合させることができたか。教室外で教員と指定図書や教室での学びの内容について話し合ったか。他の学生の考えや意見をよく理解しようとしたかといったものも入ってきております。２番目の項目などは、それまでは教室の中だけでの学びで従来は完結していたものが、学問間やクラス間の連携といいますか、学びの連携がなければだめだということが、ここに表されています。

4.1　大学院の授業の例

次に資料のシラバスをごらんください。これは大学院のシラバスになります。12ページにもわたっています。10週間の授業で12ページのシラバスです。グレーディングのところもよく見ていただければわかるように、非常に細かく記載しています。私はこの授業を受けましたけれど、これは高等教育の分野に入学してきたマスターの１年生、あるいはドクターの１年生が受けなければいけない設定になっている授業でして、理論的な授業です。

これを見ますと、まず前提として、この１週間で設定されているリーディング、これを読んでこなければ授業についていけないようになっています。常にアメリカの授業の大変さについては言われることですが、久しぶりに経験して、「そうだったな」とあらためて確認しました。毎回のリーディングは200ページ以上になります。ただ、これを予習していないとついていけないのはどうしてかというと、学生がグループに分けられていて、毎回、その週のリーディングのうち、五つか六つあったら、そのうちのどれかを学生たちが発表と問題提起をして、それについてディスカッションをしなければならないことが設定されています。前半の100分ほどがこれに費やされており、それほど学生たちが多いわけではありませんから、発言をしなかったり、あるいは発言に対して何もしなかったら目立つということがあります。とても居心地が悪くなります。私は途中から参加しましたので、最初読んでいっておりませんでしたから、すごいプレッシャーになって、もう、久しぶりに勉強しました。大学院時代も大変だったのですが、今回もかなりプレッシャーになりました。

4.2　学士課程の授業の例

もう一つ、今度はUCLAの学士課程の授業を見たいと思います。UCLAはご存知のように研究大学です。ですから、先ほど大学院の授業をご紹介いたしましたけれども、あの授業をやろうとすると、１年間でドクターの学生の研究指導なんかは別にしましても、授業を持っているのは、年間に３から４科目です。もちろん、そこにはドクターの学生の研究指導、あるいはマスターの学生の研究指導も入ってきますが、日本のように、担当コマ数が多いということはありません。ただし、この12ページのシラバスを４時間の授業で設定して本当にやろうと思うと、事前の準備は大変だろうと思いました。これだけこなそうと思うと、本当に授業にかける準備時間が、１日

というか、10時間ぐらいかかるのではないかと思いました。

一方で、UCLA は先ほど申し上げた研究大学ですから、まず研究をしなければなりません。そこで、かなりの役割を担っているのが大学院生です。学士課程の１年生レベルの科目などは TA が担っていることも今回わかりました。実はたくさんのルーブリックがあることもわかりました。どんな科目でも TA 研修や TA と教員との連携が基本になっています。TA が採点する際にも、とても細かいルーブリックが提示されていて、それに従って採点していきますので、ぶれがないことになっています。夏休みの集中授業の場合は９週間、あるいは８週間で、大体、学生は２から３科目を履修します。

次にご紹介するのは、日本語会話上級クラスの事例であります。毎回その授業が、大体朝の９時から10時半まで、月から金の毎日で９週間あります。完全に独立していて、これを TA が授業を担当しています。毎週、授業後に担当教員と打ち合わせをします。数回、日本人学生をクラスに会話の練習のために参加させることや、３回の中間テスト、90分の筆記テストと15分の会話テストの実施をしています。TA として中間テストにも毎回参加して、指導の教員と半分に分かれて会話テストを採点しています。学生の会話を聞き採点をして、それを TA と教員が相互に検証して点数をつけていくことになります。宿題の中身は担当教員があらかじめ作成しています。そのため、TA になるためのテストとして、英語能力のテスト、筆記プラス、プレゼンテーションを受験して、合格後に TA となる制度が整っていることも前提にあります。

ただし、そうは言っても、文法とか非常に学術的な部分、これは担当教員が担当しますが、TA が担当するのは会話の部分で、会話のクラスなどを担当いたします。授業内容は会話や単語や言葉の使い方についてで、教科書をきっちりやって、教科書を中心にしますけれども、教科書の内容は具体的で実践的なので、そうした場面を説明しなければなりません。私が参考に見ていたときは病院での病気の説明のシミュレーションを行っていましたけれども、これは結構、難しいです。ただ風邪とかでなくておなかが痛いけれども、それがどういう状況であるのかということなど、専門的な説明をしなければなりませんでした。日本の風習の違いを場面で説明することになります。

オフィスアワーも設定していますが、オフィスアワーに来る学生は、日本と同じだろうと思いますが、同じ学生で、成績がよい学生、真面目な学生であるということでした。毎日、宿題と３日に１回の単語テストが８～９週間続くので、学生は真剣に単語を覚えます。学生数は17人、院生が３人、14人が学部生、専攻は日本語専門の４年生と３年生で上級クラスです。また、これは当たり前のように、このクラスを登録するためには学生たちは試験を受けなければいけませんので、その試験に合格しなかったら、このクラスは受けられないことになっています。

あと、教室の設備は日本のほうがかなりよいという感じはいたしました。また、履修者が多い科目は、複数クラスを設定していていますし、履修の制限があり、50人以下までにしています。そのため、教員との密接な連携のもと、多くの TA が授業を担当していて、TA が授業を担当するため、シラバス、授業モジュール、ルーブリックが作成されています。

なぜ TA がというと、やはりこれは日本でも今後考えていくべきところだと思いますが、全ての科目を教員が持つわけではなく、教員は研究に専念する時間も確保しなければなりません。TA といってもドクターの学生がほとんどですから、奨学金と相殺して、授業料免除という場合

もありますし、将来の教員になるための訓練という意味の位置づけもあります。実際にそういう学生にいろいろインタビューしますと、先ほど申し上げたように、授業の準備は大変ですし、なかなかドクター論文を書くのが大変だと言っていました。

米国の授業をまとめてみますと、主体的な学修時間は、結果的には確保される構造になっています。リーディングが多い、ディスカッション主体の授業、多く実施されるテストやクイズ、詳細に設定された成績評価というものがありますので、勉強しなきゃ、やっぱりだめだということです。研究大学では今、言ったようなことがあります。TA が授業を担当できるように詳細なルーブリックを開発して利用していることと、TA も将来の教育者になれるような、自立した教員として授業を担当する風土になっているということであります。

5. 中国の事例

今度は中国、韓国の授業ですが、これはもう本当にパーソナルですから、一般化できない部分もあるかと思います。

まず、中国ですが、学士課程教育では初年次セミナーは存在していません。授業の大多数は講義型、知識伝達型の授業になります。日本で行われているゼミナールは一般的ではなく、授業評価も一般的ではありません。プレゼンテーション、ディスカッションなど、アクティブラーニングの経験もほとんどありません。知識伝達型、暗記型がまだ機能していると思いました。ただし、高校と大学での接続が機能しているので、やはり基礎学力などは担保されていると感じました。そこではっと気づいたのですが、アクティブラーニングは中国の体制に合わないのかもしれません。学生が授業の中で自由にディスカッションする、プレゼンテーションすることは、今の中国の体制、大学もそうですから、そういうところでは親和性がないのかもしれません。むしろ、アクティブラーニングよりは知識伝達型、暗記型のほうが、中国では機能していますから、そういう意味でいうと、日本のほうが一歩進んでいるわけです。そのため、FD もそれほど重要な要素ではないと思います。

むしろ、いま中国が何に力を入れているかというと、ワールドクラスの大学になることを目標にしていますから、研究に力を入れています。先生方は授業に時間を割くよりも、研究のほうに時間を割いてほしいということが、大学としての一つの方向性として明らかになっております。

6. 韓国の事例

次に、韓国の事例ですけれども、延世大学で授業をしたときにいろいろ聞いたところ、延世大学ではまず80％は英語での授業になっています。これも３年ぐらい前に行って授業をしたときもおっしゃっていたのですが、延世大学も著名な研究大学の一つですから、やはり中国と同じで、ワールドクラスの大学になることが韓国としても大事だということでした。そうすると、まず、准教授レベルはまず英語での論文を書くことが大事だということで、年に１本書かなければいけないと言われているそうですが、授業もある程度、免除されると言われておりました。

英語での授業に変えてきた方法としては、まず新しく採用する教員に、英語で授業ができるかもテストすることから始めています。もちろん韓国語しかできない先生もたくさんおられますが、そういう先生たちが退職された後にそうしているそうです。ですから数年前に行ったとき

は、50％ぐらいとおっしゃっていましたが、今回行ったときには80％に変わっていました。

ここで私どもは、韓国、アメリカ、そして日本、アメリカはちょっと難しいですけれども、どの分野で共同研究をしようかと言ったときに、共通性はどこかという話になりました。そうすると、まずソーシャルサイエンスやヒューマニティーズというのは、アメリカではアクティブラーニングが盛んですから、日本ではちょっと難しいなと感じました。そうすると、お互いに共通でできるのはどこかというとSTEMでした。理工農生系に焦点を当てて、一緒に学生が、どういう学習成果あるいは成長するかという研究をしようかとなっていますが、逆にSTEMの問題は、アメリカでも日本でも韓国でも同じような問題を抱えています。

6.1　STEMの問題

ここでは韓国のことを申し上げますけども、STEMでは英語で授業を行うわけですが、比較的にほかの分野に比べると数式など言語の共通性は高いです。ですから、私が教育開発センター長をしていたときによく言われたのは、日本の学部生や大学院生も、プレゼンテーションができるような英語の授業に変えてほしいとよく言われました。もう、それで十分だと。確かにそれは、学部生であっても大学院生でもできるわけです。ただし、自分でプレゼンテーションしても、その次の段階になかなか到達できない、そこが難しいからと言っておられましたけども、韓国でも同じことが起こっています。STEMの授業では、英語で数式を使うことや、説明をすることはできます。しかし、中身が簡単ではないから、ディスカッションとか、そういう問題解決まで至るだけの高度な中身を話すことが難しいと言われてきたわけです。そのあたりが専門分野の問題になっていて、これは日本でも同じようなことだと思います。また、STEMに入学している学生たちは国際的に同じような傾向があるのかどうかわかりませんけど、真面目だけどもアグレッシブに発言する傾向がないかもしれないと思います。これはアメリカなどで言われていることです。そういう共通性があるということですけれども、いずれにしても、そういう問題が韓国のSTEMにはあるということでありました。

6.2　韓国の学修時間の長さ

国際化を意識した授業と言っても、先ほど言ったようにSTEMのプレゼンテーションは、非常に限られています。アクティブラーニングの度合いは、日本と比べてもまだそれほど浸透しておりません。ただ、私どもの日本の学生たちの学修時間のデータと韓国の学生たちの学修時間のデータを比べた場合、韓国もやはり学修時間が長いです。どうしてかと伺ってみますと、実は授業のための学修時間というよりは、全ての授業が英語で行われるようになってきていることと、日本に比べてやっぱり国内市場が小さいので、グローバル化した市場の中で生きていかなければならないという危機感が強いため、韓国の人たちは、学生も含めて、まず英語を学ぶことが前提にあります。ですからダブルスクールやTOEFLなどの勉強をして海外の大学院に行くなど、そういうことを目指している学生が多いということでした。その時間がやっぱり学修時間の長さに反映されているのではないかと共同研究者は言っておりました。

7. グローバル化時代における大学のあり方

韓国ではいろいろ印象深いことがありました。まず、私の授業で日本人の学生が１人いました。交換留学生かなと思うとそうではなくて、小学校のときに父親の仕事の関係で韓国に駐在で来られて、そのまま延世大学に進学したとのことでした。ですから、延世大学に入るために共通試験を受けて入学しています。その学生さんからいろいろ聞きましたら、日本語も上手ですし、「日本の大学に行こうと思わなかったのですか」と伺いましたら、「思わなかった」という返事でした。「去年、交換留学で慶応大学に１年行かせてもらいましたから、それで十分です」という答えでした。

かつて、そういう学生はあまり多くはなかったと思います。例えば、欧米でしたら、駐在や向こうで育った学生が、学費は高いけれども国際競争力とかグローバル化した流れを見て、アメリカの大学に進学して日本に戻らないということはありました。この点については、私の昔の研究テーマでもありましたから、調べたこともございました。しかし、アジアの大学でも既に、そういう傾向が少しずつ見られるようになってきたことも、今回延世大学に行って認識した次第でありますし、グローバル化した時代においての大学のあり方とは何かを、実は私自身も再考する契機にもなりました。

もう一つは、また韓国の話になりますけども、初年次教育国際フォーラムに今年の７月に久しぶりに行きましたところ、アジアの先生が多かったのでびっくりしたら、日本人は３人だけでした。他のアジア系の人は一体どこの人だろうと思ったら、全員韓国人でした。つまり、日本で10年ぐらい前文科省による GP がありました。GP で採択されたら、その資金を使って、例えば海外の初年次教育の視察に行くとかはありました。それが今、韓国で行われています。日本で行われていた GP が韓国の教育省の政策になっています。そういう競争的資金で、初年次教育に関する GP が登場しています。韓国から20人以上の教員、大学職員が参加していたということで、日本の10年ほど前の状況に非常に似ていると感じました。韓国の高等教育はソウルを中心としていますので、地方の大学は、経営的に難しくなってきているので、教育志向に変わってきて、学生を魅力的な教育で獲得しようとしていることを、今回改めて感じたところであります。

まとめ

日本ではアクティブラーニングの概念は浸透しつつある段階であると思います。ただし、その手法の実践や効果の研究蓄積は発展段階ですから、人によってアクティブラーニングの受けとめ方も違いますし、その効果というと未知数のところがあるかと思います。アクティブラーニングをいかにして、主体的な学びと深い学び、学修時間の増加に結びつけるかは、今後の課題であろうと思います。一方、米国では、アクティブラーニングと主体的な学修時間の相関は確実に見られるだろうと感じています。中国では、まだアクティブラーニングは浸透していないと感じましたし、韓国では教育志向の政策が導入されつつある段階ではないかということです。

ご清聴、どうもありがとうございました。