

【実践報告】

「自由に考えさせる大講義」における主体的・対話的で深い学び

～新しい学びに求められる枠組み作り～

《Applied Field Research》

Possibilities of Active Learning in University Class :

A Case Study of Psychology Course

鹿嶋 達哉

Tatsuya KASHIMA

『広島国際大学 教職教室 教育論叢』

“*Hiroshima International University Journal of Educational Research*”

ISSN:1884-9482

第 11 号 抜刷

Off Print of the 11th Edition

広島国際大学 教職教室

Issued by Hiroshima International University Teacher Education Unit

2019 年 12 月

December, 2019

「自由に考えさせる大講義」における主体的・対話的で深い学び

～新しい学びに求められる枠組み作り～

広島国際大学心理科学部臨床心理学科 鹿嶋 達哉

要約：大学教育はアクティブ・ラーニング、あるいは「主体的・対話的で深い学び」への変革を求められている。そのためにはグループ・ディスカッションなどの形式だけではなく、教材の提供法、教員の指導法、授業環境の整備、学生間の協働、表現様式等の「枠組み作り」が講義以上に重要である。学生から「考えさせられる講義」と評価される授業は上記の点でどのような枠組みを構成していたかを検討することによって、これから求められる「主体的・対話的で深い学び」に必要な要件を整理することを目的とした。「自由に考えさせられる大講義」で学生は、集中できる教育環境のなかで、身近な問題や映像資料、教員の体験談等から具体的な学びをすることにより、高い学修意欲を持ちながら「考えさせられる」体験を持った。その結果、知識・考え・理論を修得することに加え、異なる立場や多様な視点から考えるようになった。また、自己の過去を振り返り、その経験と照合しながら、自己の経験と心理学の内容を理解した。ここでの学修は役に立つ・ためになると評価され、次の課題・発展につながっていた。このように講義形式においてもある程度の「主体的・対話的で深い学び」は成立することと、そのような学びが成立するために求められる要件が整理された。さらに、高等学校までの教科教育とは異なり、大学教員（専門家、研究者）が大学生を教育するときには知識や技能の伝達に加え、「専門家らしくなる」という同一視を重視した徒弟的な「世代間伝達」モデル、あるいは学生－教員－他の学生－教育内容－教育環境を統合的にとらえる5項関係モデルが必要かつ有効であることが提案された。

よき教師というのは、ある生の形を、人々に受け入れさせるだけではなくて、それを全体の見取り図のなかで眺める方法を伝授し、場合によっては、それを拒否する方法をも伝える存在なんだ。影響力を行使すると同時に、その影響力を受けないようにする。自分の考え方のためのプロパガンダをするばかりじゃなくて、その考え方の持つ危険なところを減らすような要素を必ず付け加える、そして、教えようとしている考え方が相手を征服してしまわないように配慮する、これがよい教師だと思うね。Feyerabend, P. K. 「知とは何か：三つの対話」

はじめに

大学の授業は大きな変革点にあり、従来の「講義」型授業から「発表、グループ・ディスカッション、フィールドワーク」や反転学習などいわゆるアクティブ・ラーニング（AL）型授業への移行が求められ、移行も始まりつつある。しかし、ALが「書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」能動的学習である（溝上, 2016）ならば、大講義室においてもALは（少なくとも部分的には）可能である。鹿嶋（2018）は学生から「考えさせられた」と評価された大講義における工夫を表1のようにまとめ、報告した。

表 1 自由に考えさせる大講義の工夫 (鹿島, 2018)

1. テーマを絞る
2. 説明と理解のための教材作り
A 具体的な話 (一般)
B 具体的な話 (教員の体験)
C 映像の利用
D 理論等のプリントによる紹介
E ホットな教材 (学生・教員の関心に近い、身近で最近の話題など)
F 多様な学生に対応する内容さまざまな問いかけと表現する機会の提供・確保
3. 環境作り
4. 講義を越えた拡がり
5. 学生の変化を基準とした授業作り

また、授業構成 (教室環境、座席、配布資料、時間配分、授業進行、板書、指示、ルール、遅刻・途中退室への対応、試験・レポート) の工夫と特徴を付録「しっかりした枠作り」としてまとめた。

本報告は上記のように構成された講義において学生はどのような学びの体験をしたかをまとめたものである。現在の教育現場においては、教員が「主体的・対話的で深い学び」を実現したつもり／意図したかより、子どもに実現できているかが問われている (白水・齊藤, 2018)。「自由に考えさせる講義」が学生にどのように体験され、評価されているかを明らかにすることで、今後の大学教育 (講義、AL を共に含む) に求められる枠組みについて何らかの示唆が得られることを目指す。

溝上 (2016) はコメントシートに記入を求める形式は「講義中心型授業」として伝統的授業の一つに分類している。しかし、現時点でいくつかの AL 型授業を参観した限りでは、考えるための素材や考え方・表現方法の指導が十分ではなく、「事前に準備された資料の表面的な発表」や「単なる話し合い・意見交換」に終わるケースも珍しくないようである。また、AI 型授業を体験した学生の報告でも「自分で考えた」「積極的に意見を発表した」「いろいろな意見がきけた」「多面的な理解が深まった」と肯定的な評価がみられる一方、「考える材料がなかった」「遠慮して思ったことが言えなかった」「ふまじめな学生がいたため話し合いにならなかった」「かけた時間に比べて得るものが少なかった」など否定的な意見もきかれる (講義における感想やワークシートに記述されたグループ・ディスカッションに対する学生の意見を参考にした)。充実した AL 型授業の発展のためには、「学ぶ・考え・表わす」ための土台作り・枠作り (教材の提示法、議論の仕方、学修内容のまとめ方面等) がもっとも重要となる。従来型の講義における「自由に考えさせる」ための枠作り・工夫を記録しておくことは、AL 型授業の発展のためにも意義があると考えられる。

まず、アクティブ・ラーニングについて概念的整理と日本の教育政策における位置づけを簡単に整理する (溝上, 2016 ; 白水・齊藤, 2018 を参照した)。

AL を最初に定義した Bonwell & Esion (1991) は AL を「学生たちが物事を行ったり、行っていることについて考えたりすることが含まれるもの」として、ノートをとる、テストやクイズ、デモ実験、ディスカッション、ディベート、ドラマなどの技法により促進されるものとした。日本

では上記の溝上（2016）の定義が最もよく引用される。

教育政策上、日本の高等教育においては「学士力」の養成のためにALは導入され、その目的は「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」こととされている（中央教育審議会；以下中教審，2012）。中教審（2015年）の論点整理では、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「人間性や学びに向かう力」という資質・能力の三つの柱を育成するための学習過程としてALは位置づけられた。

2016年の中教審答申では「アクティブ・ラーニング」という用語は用いられず、「主体的・対話的で深い学び」という表現になり、次の3点が目指す観点とされた。

(1) 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる＜主体的な学び＞が実現できているか。

(2) 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める＜対話的な学び＞が実現できているか。

(3) 習得・活用・探求という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた＜見方・考え方＞を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見だして解決策を考えたり、思いや考えをもとに想像したりすることに向かう＜深い学び＞が実現できているか。

ここでは先に述べたように、「いかに教えたか」ではなく「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになったか」という学ぶ側の変化が学修の基準とされている。

また、一つの教育目標に対して最適な一つの手法があるという誤解を招くことは慎重に避けるべきであり、目標を達成するために最も有効な指導方法と学習形態を選定すること（西岡，2017）や、手法を試した結果を吟味して、文脈に合うように適用することが重要である（白水・齊藤，2018）。

本報告では「自由に考えさせる大講義」（鹿嶋，2018）で学生がどのような学びをしているかを記述し、それが「主体的・対話的で深い学び」とどのように関連するかを明らかにした上で、講義型の可能性と限界、新しい学びに必要な枠組み作りの要件を明らかにすることを目的とする。

方 法

本学の心理学科に所属する学生の多くは筆者の講義を3つ受講している。（1年で「発達心理学」、2年で「コミュニティ心理学」、3年で「学校教育心理学」）。3年次「学校教育心理学」の最終回に「A 学校教育心理学を15回受けた感想」と「B 私の講義を1～3科目受けた感想」を求めた。Aのうち「学校教育心理学」の内容に特化されない感想とBの感想、計228を分析の対象とした。詳細は表2に示すとおりである。なお、228の感想のうち、複数の内容からなるものは別々に分類の対象としたところ、分析対象数は287となった。

結 果 と 考 察

287の感想文を内容の類似性を基準に分類・整理した。その結果、A 集中できる授業、B 身近な問題、C 具体的な学び、D 映像資料、E 教員の話・体験談、F おもしろい・楽しい、G 考えさせ

表 2 対象学生数と分析感想数

	対象学生数	分析対象数
2017 年度	65	92
2018 年度	61	74
2019 年度	66	62
計	192	228

られた、H 難しい、I ワークシートへの記入、J 感想へのコメント、K 他の学生の感想の紹介、L 知識・考え・理論の修得、M 異なる立場・多様な視点、N 授業の関連性、O 考え方の変化、P 過去の振り返り、Q 経験との照合、R 経験の理解、S 自己のとらえ直し、T 成長の実感、U 役に立つ・ためになる、V 次の課題・発展に分類された（具体的な内容は表 3）。

そのまとめり（A～V）を教材、教員、他の学生、自己を横軸に、環境構成、授業構成、ワークシート、学びの体験・学びによる変化、学びの発展を縦軸に整理したものが図 1 である。それぞれのまとめりとその具体例を以下に示す。なお紙面の都合で一部感想を省略し、〈番号〉のみを記した。

	教材	教員	他の学生	自己（学生）
イ） 環境構成		A 集中できる授業		
ロ） 授業構成	B 身近な問題	E 教員の話・体験談		F おもしろい・楽しい
	C 具体的な学び			G 考えさせられた
	D 映像資料			H 難しい
ハ） ワークシート		J 感想へのコメント	K 他の学生の感想の紹介	I ワークシートへの記入
ニ） 学びの 体験と 学びによ る変化	L 知識・考え・理論 の修得			P 過去の振り返り
	M 異なる立場・ 多様な視点			Q 経験との照合
	N 授業の関連性			R 経験の理解
	O 考え方の変化			S 自己の とらえ直し
				T 成長の実感
ホ）学び の発展		U 役に立つ・ ためになる		V 次の課題・発展

※太字枠内は学生の体験

図 1 「自由に考えさせる大講義」における授業構成と学びの体験

イ) 環境構成

A 集中できる授業：話し方や授業内容などの授業スタイル〈1-5〉(鹿嶋, 2018) とルールや雰囲気などの環境構成(鹿嶋, 2018, 付録)により「集中できる」と評価されていた。鹿嶋(2018)の「枠作り」の重要性〈6-8〉が確認された。

表 3 イ) 環境構成〈1-8〉

<p>A集中できる授業 (1-8; 8文)</p> <p>01) 話ご飽きがこず、ずっと聞いてられるわかりやすい授業だった。</p> <p>02) 講義の中で一番聞きやすく、集中できた。</p> <p>03) ちゃんと先生の話聞いてないと授業ついていけないので私は合っている方法だった。</p> <p>04) 履修した授業の中でもかなり集中できる授業スタイルだった。(少しリラックスする時間も欲しいとは思った。)</p> <p>05) 情報量が多く、かつ展開するスピードも速いので、必死でくらいこうという意味が生まれ、高い覚醒水準をキープできるので、大学生生活が楽しめた。</p> <p>06) ルールが厳しきので気が引き締まるというのも印象的だった。</p> <p>07) 大学で学んでいるというよく分からない緊張感があった。</p> <p>08) しっかりとダメなことはダメだと大声で叱ってくれる先生は先生だけだと思う。</p>
--

ロ) 授業構成(授業の工夫)

B 身近な問題：身近な内容・問題により積極的に関わりやすい〈9-14〉、考えやすい〈15〉、理解しやすい〈15〉ものになった。「身近」に感じることが動機づけも理解も高めることがうかがわれる。

C 具体的な学び：具体例や事例〈18-20〉、映像資料から「具体的」に学ぶことができ〈16,17,21〉、そのことにより「考えさせられ〈18〉、わかりやすく〈16-19,21〉、おもしろく〈19〉、楽しい〈19,20〉授業」となった。

D 映像資料：映像資料は「おもしろい、楽しい」〈22-24,28〉だけではなく、イメージしやすく理解を助けていた〈24-34〉。

E 教員の話・体験談：教員の話は「おもしろい、楽しい」〈36,37,39-41,43,44,45〉と評価されているが、内容に関連しているたとえや説明となり〈37,41〉、理解を助けていた〈35,44,45〉ことが示された。また、教員の授業に対する姿勢〈38,40,42〉に対して学生の姿勢も変化していた〈40〉。話が「雑談」ではなく「教材」の一部であることを学生は評価していた〈40,41,43〉。

表 3 ロ) 授業構成(授業の工夫)〈9-45〉

<p>B身近な問題 (9-15; 7文) 略 (9-11)</p> <p>12) 難しいことが多かった印象だが、身近に感じるようなこともあり良い授業だったと思う。</p> <p>13) 身近な内容で関わりやすかった。</p> <p>14) 自分と身近な問題だからこそ積極的に学ぼうと思えた。</p> <p>15) 身近なことだからこそ考えやすく理解しやすかった。</p>

C具体的な学び (16-21 ; 6文) 略 (17,20,21)

16) 教育について具体的なことを学ぶことができた。具体的というのはビデオでこういう教え方をしているということを見ることができたということ。これらを通して現場を見ることができて、教科書の文だけでは分からないことが学べた。

18) いろんな事例の紹介で考えることがたくさんあった。

19) いつも具体的な例を入れて説明してくれるのでわかりやすく、話もおもしろく、楽しかった。

D映像資料 (23-34 ; 12文) 略(22,24-30,32,33)

23) 映像があり楽しい授業だった。

31) どの授業でも映像を見せてくれて、とても分かりやすかった。言葉で言っても文字を言っても入ってこないが、映像を見るとわからないことはなかった。

34) 授業形態としてはとても分かりやすい講義だった。特に、想像しにくいことに対しては、必ず映像があり補足してくれるのでとても分かりやすかった。

E教員の話・体験談 (35-45 ; 11文) 略 (35,36,39,44)

37) 人のふり返りから派生する先生の話も体験から産まれたものが多く、楽しかった。

38) いつも早口だがそれにもずいぶんなれた。学生に伝えたいことがいっぱいあるのだろうと思った。

40) ちょっとした小話がおもしろかった。心理学に対する学ぶ姿勢が変わり、授業を受けてよかったと思った。

41) 毎回話が面白く、でも内容はしっかりきちんとしている授業が好きだ。

42) 「今思いついたこと」を言っており、嬉しく思った。

43) 小話や説明がいつもわかりやすく、たまに面白い話もあり、興味を持ちながら受講できた。

45) 先生の話し方は上手いと思った。おもしろい。わかりやすかった。たとえば上手かった。

ロ) 授業構成 (学生の体験)

F おもしろい・楽しい : おもしろい (46-58,65,) 楽しかった (59-64,66-68) と評価されたが、それは話・内容 (49-52,)、難易度 (50,64)、量 (49,54,60,62,63)、教員の姿勢 (65,67) による。その結果、学修意欲が高まり (53,54)、理解 (52,53) や心理学的なとらえ方の修得 (55,56) を促した。意図的に難易度の幅を広くとり (鹿島, 2018)、大量の情報を提供しているが、多くの学生に肯定的に評価されていた。「わかりにくい」「難しい」「ついていけない」という評価もある。

G 考えさせられた : 多くの学生 (69-101 ; 32文) から「考えさせられる」と評価されたが、それは考えることが多い内容 (70-73,81,82)、興味のもてる内容・教材 (77,81,82,85) により、おもしろい・興味深い・楽しい・楽しみな (70,71,74,85) 授業、考える経験 (76,81,84,88,101) の場となり、その結果、授業への意欲が高まる (76)、自分の知らないことに気づく (86,87)、自分なりの答えを出す (83)、記憶に残る (77)、役に立つ (75,82,86)、成長を実感する (78)、疑問・問いの重要性に気づく (84)、日常でも考える (79,80) これからの生き方を考える (96) 学修と、これからも考える決意 (76,101) などをもたらした。ある特定のテーマ (教育 (89-94)、障害者 (95)) について考えた学生も、「考え方・力・考える姿勢」(97-101) を学んだ学生もいた。「考えさせる」授業は授業への動機づけを高めるとともに、内容の理解を深め、今後の学修への発展につながることを示された。

H 難しい : 学生はわかりやすい (B 身近な問題、C 具体的な学び、D 映像資料、E 教員の話・体験、

F おもしろい・楽しい、G 考えさせられた) と評価する一方で、難しいとするものもいた。それは内容の難易度〈102,105〉、量〈103〉、濃さ〈104〉、考え方の多様さ〈106〉、答え・正解がないこと〈107,108〉によるとされたが、教員の提供するものから必死に学ぼうとする姿、答えを教えようとしているのではないという講義の趣旨をしっかりと受け取った反応と考えることもできる。

表3 口) 授業構成(学生の体験)〈46-108〉

<p>F おもしろい・楽しい 〈46-68 : 25 文〉 略 〈46-50,55-64,66,68〉</p> <p>51) 唯一、15回全ての先生の話をとおもしろく聞くことができる。</p> <p>52) 授業はとも興味深く、また関係のない話もありとてもおもしろかった。様々な知識を得るとともに、先生のおもしろさも実感した。</p> <p>53) おもしろかったし、自分の学びたいことが学べた。また、それ以外のことでも興味・関心ができることが多かった。理解度が深まった。</p> <p>54) どれも興味がそられて時間がとても短く感じた。大学生活の中で一番受けたい授業だった。</p> <p>65) おもしろいと学生たち之间で言われているのは、先生が面白そうに授業をしているからだと思う。</p> <p>67) 講義の中で一番引き込まれる講義だと感じた。授業を楽しめる工夫があった。引き込まれ楽しい授業だった。</p>
<p>G 考えさせられた 〈69-101 ; 33 文〉 略 〈69-71, 73, 79,89-96〉</p> <p>72) 多くのことを学び、考えさせられることがたくさんあった。</p> <p>74) 学生に考えさせる講義は大変興味深く、授業が楽しかった。</p> <p>75) 深く考える講義だった。将来、絶対役立つであろう知識を得ることができたと思う。</p> <p>76) 頭をフル回転して授業に臨んでいた。今までここまでいろんなことを真剣に考えるような機会が減りかけたので、とてもいい経験になった。これからも考えると言うことを大切にしていきたい。</p> <p>77) かなり噛みくだいてあったので、ゆっくりと考えることができた。知識よりも考えることが多く、頭に残りやすいと感じている。忘れたとしても潜在的に身体に残るような気がした。</p> <p>78) 単語が覚えづらく、試験向きではあるが、授業だと正直思っていたが、心理学を現代社会の問題に当てはめ、それについて深く考えることができた。考え方や物事の見方を見直し、自分の成長を感じることができた。自分が思い描いていた大学の講義に一番近いものだった。</p> <p>80) 新聞やニュース、バラエティ番組でもいろんな問題・特集があって、心理学に関わっているものって多いと思った。少しでも多くの問題を小さな問題と思わないで真剣に考えていけたらと思った。</p> <p>81) ひっきりなしに話が続くが、どの話も興味がわいた。ただの垂れ流しではなく、考え、学ぶ場だと思い、授業を受けた。</p> <p>82) とにかく情報量が多く、ただ暗記すればいいものではなく、自分の頭で理解しなければならぬものばかりだったので、ついていくのが大変だった。ですが、どれも自分の生活に関連するものなので、覚えたことを忘れないようにしたいと思う。</p> <p>83) ほぼ聞く講義が多い中で、自分の考えを考えることができ、よかった。理論を覚えているかと言われれば微妙ではあるが、自分が教育について疑問に感じていたことに自分なりの答えが出せたと思う。</p> <p>84) 自分の考えを考えることが大事なことだと再認識できた。心理学の理論を学ぶだけでなく、その理論で疑問を持つことが重要だと思った。</p> <p>85) 自分のことについて考えさせられた。リズムが良くて好きだ。もちろん内容もおもしろい。</p> <p>86) もちろん心理学的知識やテクニックも学んだが、人との接し方や関わり方を考えさせられたのが本当によかった。</p>

- 87) 知っていることはより深く知れ、今まで目には見えていただけのことをよく考え、知らなかったことに気が付けた。
- 88) 今までやってきたことにどういう意味があってやっていることなのか、考えたこともなかったが、自分がやっていることを考える良い機会になったと思う。
- 97) 受け身で学ぶ姿勢だけではなく、能動的に学ぶ姿勢を体験することが少しだけできたと思う。
- 98) 全体的に考える力を身に付けるためになったと感じた。
- 99) ただ受講するだけではなく、自分の考えることをワークシートに描いたり、自分で考えたりすることが多かったために、知識だけではなく自分で考える力が身についた。
- 100) 「考える」ということを学んだ。一つのことに対しても両面から見ると、考えることが大切だと思った。答えは出なくても、考え続けることが自分の力になると思った。
- 101) 自己や他者についての思考をするよい練習ができたと感じた。これらの知識を持って、これからも上手なコミュニケーションを行っていこうと思った。

H 難しい (102-108 ; 7文) 略 (105)

- 102) 授業の内容が難しく、ついていくのがやっとだった。
- 103) 先生が知識を多く持っていて、学生は受け取り切れない情報があった。
- 104) 毎回、授業の内容が濃すぎて、ついていくのに必死だった。
- 106) 教育についてあまり考えたことがなかったが、様々な考え方があって難しかった。
- 107) 答えのない授業だったのでモヤモヤする部分が多かったので難しかった。
- 108) 何が正確か簡単にはわからないから難しいなと思った。

ハ) ワークシート

I ワークシートへの記入 : ワークシートへの記入は、学修意欲 (109,113,116-118) と理解 (109-111, 113-116)、表現する力・書く力 (112,114) を促進した。学生はありのままの感想 (119)、本音 (120) を書けることに楽しみを見出していた。

J 感想に対する教員のコメント : 教員が学生の感想を否定せずに (124)、「大切にしてい」 (123)、フィードバックする (121,122) ことが評価された。これはワークシートの記入に対する動機づけも高めたと思われる。

K 他の学生の感想の紹介 : 他の学生の感想を読むことにより、理解が深まる (125)、新たな知見が得られる (125,129)、他の人の意見を知ることで幅広い考え方や多様な視点をもてる (126-133) ようになり、楽しい (126)、読むのが好き (132) と評価された。

表 3 ハ) ワークシート (109-133)

I ワークシートへの記入 (109-120 ; 12文) 略 (117)

- 109) 配布プリントに自分の意見を書くスタイルが、一番身につく感じがし、好きな授業になっていく。
- 110) 今の自分ならどうか変わるだろうかとワークシートで振り返ることができるので、自分の考えと授業で学んだことがどう関連づけられているかがよく分かった。
- 111) 自分の今思っていること、学んで感じたことを記すことは大切なことであり、記憶に残りやすいことに気づいた。

- 112) 自分の意見を記述することが苦手だったが、いつの間にか書けるようになっていた。もしかすると毎回のワークで記述をしたりテストで長文を書いたりしたおかげかもしれない。
- 113) 感想を書く授業はたくさんあっても、考えたことを具体的に書く授業はあまりなかったのが楽しかった。教えるだけでなく、先生の考え方も入っていたので、自分の考えをかためやすかった。
- 114) 授業内で学んだことと、内容と照らし合わせた感想を書くことで、過去の自分や今の自分の考えを、自分の言葉で表現する力が身についたと感じる。
- 115) 毎回、まとめの紙にコメントを書くことによって自分の考えが整理できた。
- 116) 自分で考えることができ、アウトプットできる講義だったので、とても学んだ気がした。フィードバックがあるので、意欲が沸いた。ちゃんと学んだと心から言える講義だった。
- 118) 先生からのフィードバックがあるだけで授業に集中できた。いつも関心が持てたし、他の授業よりも楽しかった。
- 119) 他の講義の感想は先生が良く思うように上手に書くことが多かったが、この授業の感想はありのままに表現することができたように感じる。
- 120) どれも自分と近い話で、自分の意見や感想が本音で書けた。こんなこと書いて大丈夫かなと思うことが、次の週の感想でいつものついでで、何だかおもしろかった。

J 感想へのコメント (121-124 ; 4 文)

- 121) 先生の感想に対するフィードバックもあったのがよかった。
- 122) 先生がフィードバックして答えてくれることもおもしろかった。
- 123) 感想のフィードバックがあり、他の授業よりも生徒の感想を大切にしてくださっていたのでよかった。
- 124) 感想を書くときフィードバックをくれ、絶対に「それはない」みたいなことを言わないで、先生の感想に対する意見が聞けてとてもおもしろかった。

K 他の学生の感想の紹介 (125-133 : 9 文) : 略 (126,127,129,132,133)

- 125) 翌週には他の人の感想もフィードバックされるので、更に学習が深まったし、新たな知見が生まれた。
- 128) おもしろくてためになった。皆のいろんな考え方を知れて、大学に来て一番受けたかった授業を受けてる感じがした。
- 130) 毎回のフィードバックで自分以外の人の意見を聞けて、その経験が面白い、そんな視点もあるのかと興味深く知ることができた。
- 131) いろいろなことを自分で考え、文字として書いて、他の人の意見を聞くという経験ができたのは、自分にとってとてもプラスのものであり、考えが大人になった気がする。
- 132) ピックアップされた感想を読むのが好きだった。

二) 学びの体験と学びによる変化 (考え方の変化)

L 知識・考え・理論の修得：新しい知識 (134,135)、知りたかったこと (136)、正しい知識 (138,139)、記録と記憶 (137,140,141) が修得された。行動や表面だけではなく、心理や内面、背景 (142-145)、周囲との関わり (方) (145-153)、社会の成り立ち (153-156)、使える知識 (157,158) が修得され、世界が広がり (160) や心理学の有用性に気づいた (161,162)。

M 異なる視点・立場：今までとは異なる新しい視点 (163-165)、多様な視点と立場 (166-176) を取ることにより、視野が広がり (177-180)、相手・他者の立場に立ち行動する (181-184) ようになった。

N 授業のつながり・関連性：受講した複数の科目を自発的に結びつけ〈185-188〉、その関連性を記していた〈185-187〉。

O 考え方の変化：「あたりまえ」のことのとらえ直し〈189,191,193-197〉と原点からのみつめ直し〈190〉、未知の領域への気づき〈192〉などが見られた。特に、これまで「あたりまえ」としてきたことを考え直すことは学修の重要な契機となりうる。

表 3 二) 学びの体験と学びによる変化(考え方の変化)〈134-197〉

<p>L 知識・考え・理論の修得 〈134-162 ; 29 文〉 略 〈134-136,141-144,146,148,150-155,157,158,160,161〉</p> <p>137) 教わることができてよかった。たくさんのメモをとらせていただいた。</p> <p>138) どの講義も自分からしたら難しかったが、知識はちゃんとしたのでよかったと思う。</p> <p>139) 基礎からしっかり学べたと思う。講義を通して正しい知識を身に付けたからこそできることもあると思う。</p> <p>140) 今までに比べ記録が作れた気がする。人の言葉を引用するのが好きだが、授業で見聞きしたことはとっても活用できた。授業で思わぬ形で出会った、哲学者や文化人類学者とまた出会えると思いつつ、毎回講義に来ていた。</p> <p>145) 人がどのような関わりを持って、どのように考えるのか分かった。とても勉強になった。</p> <p>147) (発着章書やいじめの) 当該者だけに焦点を当てるのではなく、周りの人の心情も焦点を当てて向き合うことが大事だと思った。</p> <p>149) 人としての対応の仕方を学べて良かった。</p> <p>156) 色々な人達がいる、その中で社会が成り立っているんだとあらためて感じた。</p> <p>159) 自分の思っていたことを学べ、いろんな視点や定義などがあり、自分の思っていたことの無知さに気づいた。3</p> <p>162) 心理学は想像していた以上に社会に寄り添って社会の様々な問題を解決するために貢献していることが学べた。5</p>
<p>M 異なる視点・立場 〈163-184 ; 22 文〉 略 〈163,165,166-172,178,179,182,183〉</p> <p>164) 普段、考えない視点から学校を見ることができ、日本の教育の改善点を見つけた。</p> <p>173) 何度も「なるほど」と思うことがあった。一つの視点だけでなく、多数の視点から物事を考えることができるようになった。</p> <p>174) 学べたと思うのは多面的な視点を持つということ。物事には表裏があり、どちらの視点から見るとかで、物事の捉え方も自分の立場も変わる。</p> <p>175) 様々な視点で物事を捉えることが大事だなと思った。「こうとも捉えられるけど、こうともいえる。」と教えてもらったので、分かりやすかったし、そういうところに心理学の難しさがあるのかなと感じた。</p> <p>176) 人間の多面的な考えを学習していく、いいきっかけとなった。</p> <p>177) すべての授業が受講してよかったと思った。これまで体験してきた経験もテレビで流れるニュースもこれからの日常生活も少しだけ広い視点で見ることができる気がする。「学びは世界を広げる」という言葉の意味が少しだけ分かった。</p> <p>180) マシンガントークが中心で、とても刺激的な時間だった。知識の弾丸をばたしていくつ受けとめることができたのか分からないが、視野を広げ、考え方を増やすのは、余りある刺激だった。</p> <p>181) 自分との関わり方、考え方、他人との関わり方、考え方が変わった。相手が何か物事を言うときに考えて言う、考えて行動することが多くなったように思う。</p> <p>184) 自分の体験とこれから自分が育てていく子どものイメージがリンクして、自分を育てているような気分であった。自分を大人の視点から見ると授業だった。自分の母親のRPGをしているような気分。自分がどうやって育てるのかをずっと考え</p>

ながら受けていた。
N 授業のつながり・関連性： (185-188 ; 4 文) 略 (185,188) 186) 発達をしながら学校を通しコミュニティを学んでいくのか、学校やコミュニティにめぐることで発達していくのか、どちらかはわからないが、すべてつながっていることは確かであると思った。 187) 自分の知らなかった所で多くの問題が絡まり、うまく伝わってきていると思った。
O 考え方の変化 (189-197 ; 9 文) 略 (189,190,192,193,195) 191) 今まで私ひかかったこと (独自の考えの肯定、今までの常識の批判) が起きる授業であったと思う。 194) 当たり前だと思っていることが、間違ってはいないだろうか、なぜこう考えたのかを考えることがすごく大切なことではないかと思った。授業を受けて、少し柔軟に考えることができているのではないかと感じた。 196) 心理学の基礎から応用まで学べたと思う。先生が言うことはよく考えると当たり前のことだなと思うが、なかなか気づかないことはやはり新鮮に感じていた。 197) 考える機会があり、知らないことを聞き考え、自身に大きな変化が起こった。当たり前であるとされることの理由をつきとめることはとても重要だと感じた。

二) 学びの体験と学びによる変化 (経験のとらえ直し)

P 過去の経験の振り返り： 学生は自分の過去の経験を振り返りながら受講した (198-206)。そこには楽しい経験 (204,205) も「気分が悪くなる」(205)、「悲しくなる」(206) 場合もあった。

Q 過去の経験との結びつけ・照合： 自分の体験と結びつけて考える (207-216) ことにより、親近感が湧き (207)、関心を持ち (208,214)、新しい知識を得ながら (211)、学んでいた (212,213,215)。また、身近な経験から学ぶ事ができることにも気づいた (216-218)。

R 過去の経験の理解： 過去の経験を理解することにより、納得でき (219,223,224,227)、過去を受容する (222,223,224,227) ことができた。他の選択肢に気づく (221,225) こともあるが、受けてよかったと評価した (220,221,226)

S 自己のとらえ直し： 授業が過去を見つめ直す (228-230)、見直す (231,232)、考え直す (233-236) 機会となっていた。よりよい対応法を考えてみたり (237,238)、価値判断を変化させたり (239-245) することにより、自己 (239,241-244,247) や親 (245)、教師 (242,243,245,246) を受容していた。また、自分の考え方や見方をとらえ直す (248-252) きっかけ、前を向く姿勢を生み出すきっかけ (249,250) にもなっていた。

T 成長の実感： 過去の経験を振り返り、嫌という感情がでないこと (253)、違った想いを抱けること (254)、問題を乗り越えてきたこと (255)、納得できておもしろいと感じること (256)、教員の立場から考えてみたこと (257) などから成長を実感した。

表 3 二) 学びの体験と学びによる変化 (経験のとらえ直し) (198-257)

P 過去の経験の振り返り (198-206 ; 9 文) 略 (198-203) 204) 自分の歩んできた道を振り返るようで楽しかった。 205) 自分の受けてきた教育を振り返るのは楽しくもあったが、気分が悪くなったことも…。

<p>206) つい自身をあてはめてしまい、悲しくなってしまったこともあった。が、それもまた大切なことなんだろうと思った。</p> <p>Q:過去の経験との結びつけ・照合 (207-218 ; 12 文) 略 (207,209-215,217)</p> <p>208) 自分自身の今までも学校生活を良い例、悪い例に当てはめながら思い出していた。そのため授業に関心を持つことができた。先生の授業がいかに工夫されているかよくわかった。</p> <p>216) 自分が小中高のときに、どんなことがあったのか思い出して、事例に当てはめて考えることができた。なごげなく過ごしてきた過去の事例には意見や理論があると知った。</p> <p>218) 自分が送ってきた学生生活で悔しいことのないことはわかりだと思っていたが、自分が行動したことや思ったことが、学んだことに含まれていた。</p>
<p>R:過去の経験の理解 (219-227 ; 9 文) 略 (225)</p> <p>221) 学校に対してあまりいい経験がなく、どうしてそうなったのかと思ったこともあり受講した。こうすれば良かったのかと思う話もいくつか存在し、受けて良かったと思う。</p> <p>222) 今まで自分の中引っかけられていたものもいくつか取れた気がする。</p> <p>223) 自分をふりかえるきっかけとなった。過去のことや体験が「実はこちらのことだったのか?」と自分なりに理論的解釈できたことでもやもやしていたものが消えた。</p> <p>224) あまり学校に行かず、正直「学校って何だ」と漠然としていた。それが何となくが「形」になったように思う。自分の考え方が大きく変わった。</p> <p>226) 学校での辛い思い出や理不尽なことを思い出すこともあり、楽しい講義だったとは言えないかもしれないが、受けて良かったと思う。</p> <p>227) 今まで自分の人生で実際に経験したことに名前がつけられ、あらためて学んだ。</p>
<p>S:自己のとらえ直し (228-252 ; 25 文) 略 (228,229,231-238,248,251,252)</p> <p>230) 自分を見つめ直せた。自分が今までどんな生活をしてきたか、どのように育ってきたか、そのことに対して今の自分はどう思い、考えているかを、何度も考え、見つめ直すことができた。</p> <p>239) いろいろと日常生活で大切なことが、人としての忘れていた大事なことを思い出させてくれた。また、大事なことはあらためて大事だと振り返ることができてすごくためになった。</p> <p>240) 子どもの教育のことを大学生になってもう一度考えることで、過去の自分についても新たな考え方ができるようになったと思う。</p> <p>241) いじめをとことんまで解明して、WhyではなくHowを学んだので、俺が悪いからではないと思えた。</p> <p>242) 先生も人間で正解おぼんだなとやっと分かった。</p> <p>243) 自分が社会うことができなかった良い教師がいるのだと知ってよかった。</p> <p>244) 今までの事例を見て思うのは、自分おぼんで幸運だったのかということだ。</p> <p>245) 親に対して「どうして?」という気持ちを持っていたが、講義を聞いて少しは歩み寄ろうかなと思った。</p> <p>246) 授業を聴いて記憶を受け入れるのが楽になった。</p> <p>247) 過去のことを冷静に分析でき、つらかったことも過去の事として受けとめることができた。</p> <p>249) とときき生きることにについて考えてつらくなることがある。本気で生きている人たちを目にして、生きることに本気で向き合えるようになった気がする。</p> <p>250) 学校がずっと好きではなかったが、見方が変わったような気がする。学校に行きなおしたいと思った。</p>

Ⅰ成長の実感 (253-257 ; 5文) 略 (256,257)

253) {自分が受けてきた教育をふり返ることが多かった。} 嫌なことも良いこともあったけど、今ふり返って嫌という感情が出ないのは良いことなのかも。

254) 自分が通ってきた道であったから共感がしやすかった。今までの過去の体験を思い出し、その時とは違った想いを抱けていることを等も感じ、心身共に成長できているのかなと思った。

255) 今まで直面してきた発奮課題や様々な課題を乗り越えて来たかと思うと、自分自身に少し自信が持てる。

Ⅱ) 学びの発展

Ⅱ 役に立つ・ためになる：授業で学んだことをその当時に知っていたらよかっただろうにという感想が見られる (258-260)。また、教師に知ってほしかったという感想もある (261,262)。ただ、「役に立つ・ためになる」とした感想 (263-266) に加え、インターンシップで役立った (267) という感想もある。将来の子育て (268,269)、職業生活 (270-272)、社会生活 (273-278) で「役に立つ」と評価された。

Ⅲ 次の課題・学びの発展：大学での学びを外の世界 (279-281) や将来に向けて活かそう (282-287) という決意が語られた。

表 3 Ⅱ) 学びの発展 (258-287)

Ⅱ 役に立つ・ためになる (258-278 ; 21文) 略 (258,259,262-266,268,270,271,273,274,276-278)

260) 勉強して納得することが多かった。思春期に悩んでいるときに知りたかったと思うことがたくさんあった。

261) この授業を母校である中学校の先生方にしてほしいと思った。

267) インターンシップに行ったとき、習ったことがはまったり、話こついでいけたりして受講してよかったと思った。

269) 覚えていけば将来、自分の子どもができたときに必ず役立つと思っている。しっかり覚えておきます。

272) カウンセラーをめざす人にはとてもためになる授業内容だった。

275) 先生は、授業を受けて「この言葉は生涯の教訓になるなあ」と思うことばかりで、全ての授業を受けた。

Ⅲ 次の課題・学習の発展 (279-287 ; 9文) 略 (280,283-285,287)

279) 両親は教師なので、授業できたことや実際の支援について電話で話し合う習慣があった。

281) 日本の教育というのを深く教えて頂けてありがたかった。今後は海外の教育にも目を向けて、世界平和をいかに早く実現させるかを考えていきたい。

282) 半期があったという間こすぎた。これからこの学期について学ぶ。

286) 心理学の基礎知識から応用的な部分まで様々な分野の知識を身につけることができた。ここで習得した知識はきっと今後にも活かせるはずなので、うまく活用していきたい。

総 合 考 察

A 「自由に考えさせる講義」における「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」

「自由に考えさせる講義」における学生の体験が「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」になっているかどうかを検討するために、中教審答申 (2016, pp49-50) で実現が求められている 3 つの学びの定義を構成要素に分け、それぞれに対応する学生の体験・学びを整理してまとめたも

表4 「主体的学び」「対話的学び」「深い学び」に対応する学生の学び・体験

	内容	主に対応している項目	その他の感想
主体的学び	学ぶことに興味や関心を持ち、	F おもしろい・楽しい	能動的に学ぶ姿勢 (97)
	自己のキャリア形成の方向性と 関連付ながら、	U 役に立つ・ためになる T 成長の実感	
	見通しを持って	V 次の課題・発展	生きることに向き合える (249)
	粘り強く取り組み、	A 集中できる授業 F 難しい	楽しいとは言えないかもしれない が受けて良かった (226)
	自己の学習活動を振り返って	I ワークシート O 考え方の変化 S 自己のとらえ直し T 成長の実感	知っていることは深く知り知らな かったことに気が付けた (87) 考えを表現できる力 (114) ちゃんと学んだと言える (116)
	次につなげる	V 次の課題・発展	
対話的学び	子供同士の協働(を手掛かりに)	K 他の学生の感想の紹介	
	教職員や地域の人との対話(を 手掛かりに)	E 教員の話・体験談 J 感想へのコメント	両親と電話で話し合う (279)
	先哲の考え方を手掛かりに	L 知識・考え・理論の修得	
	考えること等を通じ、	G 考えさせられた	
	自己の考えを広げ深める	M 異なる視点・立場	視野が広がる (177-180)
深い学び	習得(という学び)の過程	L 知識・考え・理論の修得	今まで気づいたこと (191)
	活用(という学び)の過程	U 役にたつ・ためになる	上手なコミュニケーション (101)
	探究という学びの過程	S 自己のとらえ直し	当たり前が間違えかも (194)
	各教科等の特質に応じた	心理・内面 (142-145) 周囲の関わり (145-153)	心理学的な学び (40,55,56,196)
	<見方・考え方>を働かせなが ら、	G 考えさせられた O 考え方の変化 S 自己のとらえ直し	
	知識を相互に関連付けて	N 授業の関連性	考えと学びを関連づける (110)
	より深く理解したり	P 過去の振り返り Q 経験との照合 R 経験の理解	
	情報を精査して考えを形成した り、	B 身近な問題 C 具体的な学び D 映像資料	
	問題を見だして	G 考えさせられた	疑問を持つ (84)
	解決策を考えたり	心理学による解決 (162)	自分なりの答え (83)
思いや考えをもとに想像したり する	C 具体的な学び D 映像資料 E 教員の話・体験談 K 他の学生の感想		

表5 教材・教員・他の学生・自己との関係における「主体的・対話的で深い学び」

	教材	教員	他の学生	自己（学生）
主体的な学び	学修への動機づけ 日常での課題発見	授業への参加	異同の比較	積極的関心 省察
対話的な学び	先哲との対話	教員との対話 取り入れと批判	他者との対話 共感と独自性の実感	自己内対話
深い学び	事例－理論の関連 づけ	多様な視点からの 検討	自己の体験・理論の 相対化	経験との照合 発展への継続

のが表4である。

表4によると、「主体的・対話的な深い学び」の構成要素に対応する学生の学び・体験がみられたことから、大講義においても、少なくとも部分的には「主体的・対話的な深い学び」が可能であることが示唆された。「対話的学び」における「子供同士の協働」「教職員や地域の人との対話」はあくまで「協働的」「対話的」であり、「協働」「対話」には到達していない。ただし、「協働」「対話」が成り立つためには、「集団討議・作業」の場だけではなく、そこで情報や視点を得て、自ら考え、疑問を感じ、人に伝え（表現し）、話し合う中で、新たな視点・立場を得るための準備・枠組みが必要である。それが充分でないと、「考える材料がない」「思ったことが言えない」「話し合いにならない」グループワークになってしまう。本報告では「場」は感想・コメント・フィードバックを通して間接的に提供されていたにすぎないが、枠組みのあり方を示唆するものである。

さらに、学生が教材、教員、他の学生との関係、および自己の中で、どのように「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」をしているかをまとめたものが表5である。大講義においても、教員が教材の内容を伝達するだけの授業ではなく、学生の動機づけや意欲を高め、授業に主体的に参加することを支援・促進し、教員・他の学生・先哲との対話、さらには自己内対話により、自分の経験や教材を理論と関連づけ、多様な視点から検討を行うことで、自己の体験や理論を相対化（批的受容）する深い学びが可能であることが示唆された。

B 「自由に考えさせる講義」といろいろなわかり方

「教育心理学」の講義で「わかる」ことの多様性を説明するときに用いる「7つのわかり方」（佐伯；1978, 1989, 1990, 2004を参考にした）と「自由に考えさせる講義」との関連を表6に整理した。表6より「自由に考えさせる講義」では多様なわかり方に対応する教授がされ、多様な学びが体験されていたことが示された。

佐伯（1978）によると「納得」はⅠ直観的世界とⅡアルゴリズムの世界、Ⅲ原理的世界の交流・行き来からなる（図2）。その交流が不十分な場合には次のようなことが生じる。

Ⅰ直観的世界の不足⇒現実とのつながりがわからない、有用性が判断できない

Ⅱアルゴリズムの不足⇒利用できない、誤りやすい

Ⅲ原理的理解の不足⇒手続きだけを理解する、汎用性がない、応用できない

心理学の講義における納得の構造は、Ⅰ日常の体験、Ⅱ研究・事例・エピソード Ⅲ心理学の法

表6 さまざまなわかり方と「自由に考えさせる講義」での学び・体験

わかる	わかり方	自由に考えさせる講義での学び・体験
1 知識を得る	知識の伝達と体制化	D 映像資料、E 教員の話 L 知識・考え・理論の修得
2 見方が変わる	視点の移動	E 教員の話、K 他の学生の感想 M 異なる立場・多様な視点 O 考え方の変化 S 自己のとらえ直し
3 意味がわかる	有意味化、物語化	I ワークシートへの記入 P 過去の振り返り、Q 経験との照合 R 経験の理解
4 関係がわかる	洞察、認知地図の形成	J 感想へのコメント L 知識・考え・理論の修得
5 法則・原理がわかる	法則・原理の理解	E 教員の話 L 知識・考え・理論の修得
6 推論する	帰納 演繹	D 映像資料、E 教員の話、K 他の学生の感想 Q 経験との照合、R 経験の理解 L 知識・考え・理論の修得 U 役に立つ・ためになる
7 納得する	3 世界の交流 (図2)	G 考えさせられた

則・理論の3つの世界の交流・行き来になると考えられる。IとIIIを結ぶものとして心理学では研究(実験、調査)や事例(臨床の場合)、エピソード(質的研究の場合)がIIに位置する。特に、「自由に考えさせる講義」の場合、エピソードが大きな比重を占める。I 日常の体験とIII原理・理論を結ぶエピソードが見出せるか、それを学生にうまく伝えられるかが講義の成否に関わる。鹿寫(印刷中)は、大学の講義を教員と学生(複数)の語りが循環する場としてとらえられることを示した。すなわち、教員の語りが学生の語りを生成し、多くの学生の語りをフィードバックし、

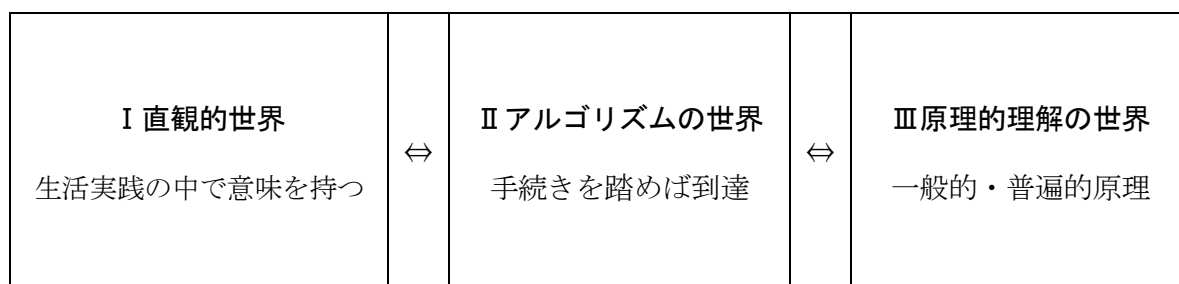


図2 「納得」の構造における3つの世界の交流(佐伯, 1989)

教員がコメントすることにより、次の語りが共同構成されるとともに、教員や先輩の語りが次の学生に継承される。エピソード・ナラティブによる納得の構造は、Ⅰ直観的世界とⅡエピソードで描かれた世界の結びつきは明確だが、それによりもたらされたⅢ原理的世界は記述が困難であり、受け手・学び手による異なるものである。ナラティブに基づく納得において、Ⅲはどのような「原理性、一般性、普遍性」をもつのか、ⅡエピソードとⅢ原理的理解にどのような関係がみられるのかについては今後の検討課題である。

一方、心理学のⅢ法則や理論をⅡデータや実験例によって示す授業においては、両者の間は一応明確であるが、ナラティブと無関係ではいられない。第一に「要因間の関係を調べている研究でもその背後にはストーリーがあるし、研究結果はストーリーで語られるから」である（鹿嶋, 2012）。「集団による責任の分散」を例にとると、Ⅰ日常的な体験や有名な事件（キティ・ジェノヴィーズ事件、韓国における地下鉄放火時間）を例としてとりあげ、Ⅱ心理学の実験（例えば、集団の大きさが避難行動に及ぼす影響）の結果を示す、Ⅲ集団の規模が大きくなると責任の分散が生じやすくなるという法則を説明する。この流れ自体がストーリー・ナラティブであるとも言えるが、Ⅰの例やⅢの法則も「ストーリー」として語られる（心理学では数式で表される法則はまれなため）。第二に、体験はことばでしか表せないが、ことばで表されたものと体験は常にずれる（鹿嶋, 1996）からである。しかし、心理学者は理解におけるナラティブの位置づけ（必要性、効用と限界）に無自覚であることが多い。「科学的心理学」におけるナラティブの役割について再検討が必要であろう。

C 世代間伝達としての講義—学びへ：「主体的・対話的で深い学び」に欠けているもの

かつて教職課程に所属していた頃、「大学教員にも教員免許が必要ではないか」と考えたことがあった。教育制度や教員としてのあり方、教授法等を学ぶことが教員としての資質向上になることは論を待たないが、「必ずしも必要ではない」という結論にいたった。小中高の教員は教科内容ではなく、「教育」を専門としている。一方、大学教員は担当講義の内容（心理学）を専門とする研究者（心理学者）であり、「心理学の専門家が心理学を教える」と考えると、これは徒弟制度に近づき、次の世代の専門家（心理学者、あるいは同様の専門性を有する社会人）を養成することになる。

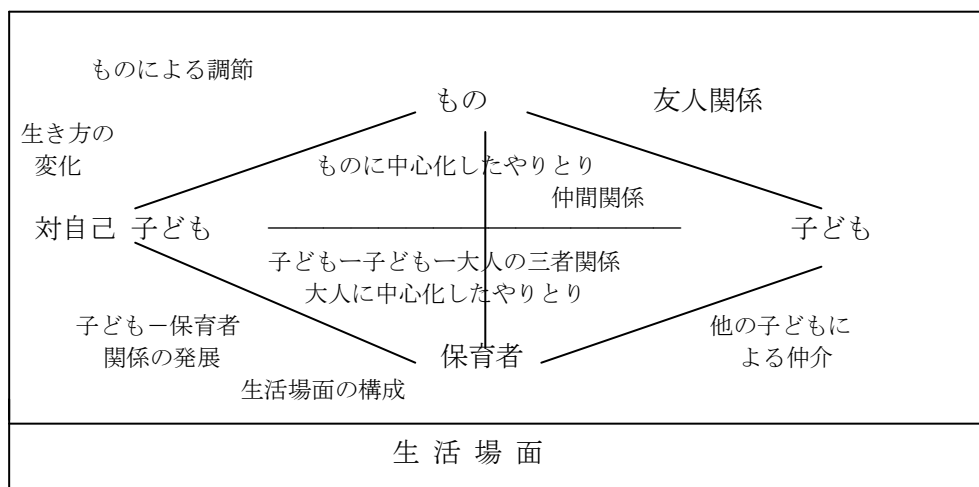


図3 5項関係の枠組みによる仲間関係の理解と利用（鹿嶋, 2001）

鹿嶋（2010）は大学の教職課程「青年心理学」の講義を、1）成人・教員と青年・学生との世代間交流の場、2）アイデンティティ形成の場、3）他者との意見交換の場として捉え、受講生 154 名の感想と授業評価を分析した。教員と学生は、A 講義の場を共同構築する中で、B 過去の体験を想起し、C 他者の体験と比較し、自他の体験の異同について洞察を得た。また、教員は D 専門家・授業担当者として教材の提示、知識の伝達、語り、見方・モデルの提示することに加え、E 青年に向き合い、モデル・批判の対象となる大人、F 学生の意見や個人的体験の聞き手、G 教員という立場を越えた個人として見られていたことが示された。このように考えると「主体的・対話的で深い学び」は学修者個人に焦点が限られ、大人社会に参加する次世代を育成するための世代間伝達としての学びという特徴が隠されてしまう。したがって、教育者（大人、専門家）を入れた枠組みが求められる。

鹿嶋（2001）はかつて保育園における 1,2 歳児の仲間関係の構成に関して、子ども、仲間、保育者、もの・テーマ、生活場面の 5 項関係からなるモデル（図 3）を提案した。これを参考に、大学における専門科目の学びを学生－他の学生－教員－科目内容・教材－授業場面の 5 つ組からとらえるモデルを作成してみた（図 4）。このモデルでは学生は他の学生と「学ぶ」ことに加え、専門家（教員のような心理学者）になることが教育として組み込まれている。ここでいう専門家とは職業・研究者としての「心理学者」ではなく、知識・技能を越えた「教員／心理学者っぽい（心理学くさい）」一人の成人・社会人である。心理学を学ぶことは心理学者（ここでも心理学を専門で学んだ成人という広い意味）らしくなることであると考えられる。

このモデルは 2 つの実用的な機能を持つ。第一に「診断機能」であり、学びの種類や成否を 5 項の組み合わせから理解することができる。「教え込み」の講義は教員と教科内容の力が強く、学生の自己と仲間が力を発揮する場がない教育場面としてとらえることができる。一方、「ただ話し合うだけのグループ・ディスカッション」は学生－仲間に比べ、教員・教科内容が十分に参加・提供されていない場面としてとらえることができる。第二は「5 項のバランス」に関するものである。「自由に考えさせる講義」がうまく機能するためには、学生と教員の姿勢、教材作り、場面構成が統合されている必要がある。学生のニーズや能力を越えた教科内容を教えることは困難であり、教員の生

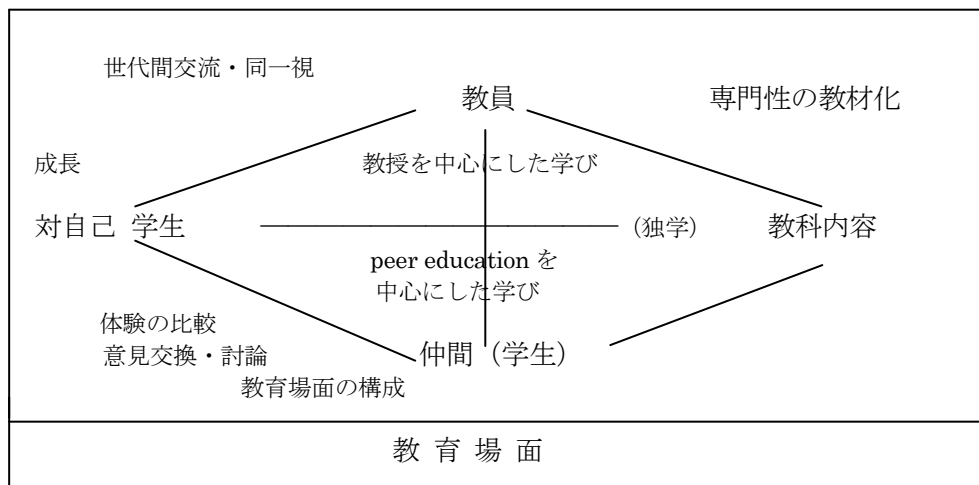


図 4 5 項関係の枠組みによる講義における学びのモデル

き方・あり方を越えた教育場면을構成する（授業に真剣に取り組まない教員が学生に真剣さを求める）ことも教科内容（教員の実力を越えた「立派な」内容）を教えることも不可能である。一人称的「主体的・対話的で深い学び」を越えるものとして、教員との徒弟関係（相互的同一視）、他の学生との協働（対話、比較）、教材への主体的な取り組み、促進的教育場面を含む 5 項関係モデルを提案した。

付 記

大学における授業のあり方を考える上で、重要であり、記録に値すると個人的に考えた点を以下に 4 つ示す。

A)今回報告した授業形式は 2001 年度に他大学で非常勤講師（当時 38 歳）として担当した「青年心理学」を原型（鹿嶋, 2010 で報告）として、発展した来たものであるが、担当者の加齢に伴い、学生の反応が変化して来た。数年前（52,3 歳ぐらい；学生の父親の年齢を越えたぐらい）から、「授業の内容（年輩者の話）を素直に聞き、受け取る」という反応とともに「（年寄りの繰り言として？）聞き流す」という反応が見られるようになった。担当者の中でも学生の変化に対応しきれていないもどかしさと反省が残る。

B)資料（いわゆるレジュメ）を配布する方式から、パワーポイントを用いる方式に変更した（2017 年頃から順次）。話の内容とスライドが対応して、説明がしやすく、話が直線的に進行するメリットがある一方、情報量が多くなりがちですべてを説明しきれない、話がパワポに引きずられ自然の流れが途切れることにより、「説明型の授業」に近づくデメリットも感じる。両方の形式を受講した学生からも「パワポがない方がいい」という意見が出された（「パワポでわかりやすくなった」という意見もある）。パワポを用いる場合、資料の提示法だけではなく、授業の構成の仕方自体を変える必要があるのかもしれない。

C)当初は白紙（B6 もしくは B5 サイズ）に「自由に」感想やコメントを記述するように求めたが、2010 年後頃からワークシート方式にして、2～5 の指定した内容と自由記述欄を設けるようにした。

（提出されたワークシートは次回の授業開始前に学生に返却する。）ワークシート形式になり、求められた内容についての記述は増えたが、（時間が限られていることもあり）自由記述欄に書かれる内容は質・量ともに白紙のときの方が豊かだった。枠を設けることの長短を考えさせられる。

D)公認心理師（国家資格）への対応のために、「国家資格受験」準拠の内容が求められるようになる。カリキュラムも教科書も準拠を謳う中、「考えさせる授業」との調和は今後の課題である。

引用文献

Bonwell, C.C. & Esion, J.A. (1991) *Active learning: Creating excitement in the classroom.*

(*ASHE-ERIC Higher Education Rep. No.1*) Washington, D.C.: The George Washington University, School Education and Human Development.

中央教育審議会答申. (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（平成 24 年 8 月 28 日答申）. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf. (2019 年 11 月 20 日).

- 中央教育審議会. (2015). 論点整理. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf. (2019年11月20日).
- 中央教育審議会答申. (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(平成28年12月21日). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf. (2019年11月20日).
- 鹿嶋達哉. (1996). 保育の現場から ―具体性と研究との対話をめざして―. *発達*, **67**. ミネルヴァ書房. pp8-14.
- 鹿嶋達哉. (2001). 1、2歳児の仲間関係を捉える保育者の見方. やまだようこ・サトウタツヤ・南博文(編). *カタログ現場心理学*. 東京:金子書房.
- 鹿嶋達哉. (2010). 講義「青年心理学」における大人―青年の世代間交流～講義内容・教員の語り、学生の感想とフィードバック、学生―教員の関係性の関連～. *広島国際大学教育論叢*, **1**, 13-22.
- 鹿嶋達哉. (2012). 研究者のウチとソト: 準拠する社会と探究する社会のつながり. *質的心理学フォーラム*, **4**, 6-13.
- 鹿嶋達哉. (2018). 自由に考えさせる大講義 ～堅く・明確な枠の中で自由な考えを引き出す～ *広島国際大学教育論叢*, **10**, 269-276.
- 鹿嶋達哉. (印刷中). 大学の講義におけるナラティブの生成・社会的構成と継承―思春期の悪との接触体験の語り直しを例に. *広島国際大学心理学部紀要*, **7**.
- 溝上慎一. (2016). *高等学校におけるアクティブ・ラーニング: 理論編*. 東京: 東信堂.
- 森敏昭(編著) 21世紀の認知心理学を創る会(著). (2002). *認知心理学者新しい学びを語る*. 京都: 北大路書房.
- 佐伯胖. (1978). *イメージ化による知識と学習*. 東京: 東洋館出版社.
- 佐伯胖. (1989). 子どもの納得世界を探る. 佐伯胖・大村彰道・藤岡信勝・汐見稔幸(編) *すぐれた授業とは何か 授業の認知科学*. 東京: 東京大学出版会. pp49-169.
- 佐伯胖. (1990). *考えることの教育*. 東京: 国土社.
- 佐伯胖. (2004). 「わかり方」の探究. 東京: 小学館
- 白水始・齊藤萌木. (2018). アクティブ・ラーニング. 河合優年・内藤美加(責任編集) *児童心理学の進歩 2018年版* **57**巻. 東京: 金子書房.