

自主的・自律的学習態度をどう育成するか —授業づくりに焦点を当てて—

李 霞

The Development of Autonomous and Self-Directed Learning Attitudes:
Focusing on Lesson Objectives, Material Selection, Instructional Process, and Assessment

Xia Li

【キーワード】 自主的、自律的、学習、対話、省察

1. はじめに

今日、人工知能（AI）、ビッグデータ、ロボティクス等の先端技術の高度化発展によって競争と技術革新が絶え間なく起こっている。先行きが見通せなく、将来の予測が困難で変化の激しい社会を生き抜く人材の育成が世界諸国にとって最も重要な課題の一つとなっている。

こうした人材の育成を巡って、世界諸国で活発な議論が重ねられてきた。中でも、OECD（経済協力開発機構）が1997年～2003年にかけて行った育成すべき人材の持つ能力の探求に関するDeSeCoプロジェクトによって、打ち出されたキー・コンピテンシーという概念が注目を集めるものとなった。キー・コンピテンシーは3つのカテゴリーに分けられ、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（言語、シンボル、知識、情報、テクノロジーを相互作用的に活用する能力）、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自律的に行動する能力がその中身となっている¹。生きる鍵となる力と評され、OECDに加盟している数多くの国々に認められているこの概念は、従来の学力として求められている知識・技能の習得に加えて、習得した知識や技能をいかに問題解決のための実践に活用できるか、さらに、自主的・自律的に学習に取り組む意欲・態度の育成も問うものである²。

他方、日本でも、変化と競争の激しいグローバル時代を生き抜くために必要な資質・能力の育成を意識した教育改革が、1990年代後半から展開されてきた。1998年に公布された学校教育の手引きである『学習指導要領』において、社会の変化に主体的に対応できる資質・能力として「生きる力」の育成が教育の目標と位置付けられた。この「生きる力」を育成するために「総合的な学習の時間」が開設され、学習者に自ら課題を見つけて考える力、問題解決の方法に対する探求的学習とともに、問題の解決に主体的に取り組む態度の育成を狙いとした³。

社会の変化に主体的に対応できる資質・能力の育成がその後も重視され続けてきており、2016

年の中央教育審議会答申において、学校教育で育成すべき資質・能力の中身に対する議論を行い、様々な変化を柔軟に受け止め、感性を豊かに働かせながら、社会や人生をよりよいものにしていくために主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、多様な他者と協働して新たな価値を生み出す力が重視されることとなった⁴。これを踏まえて、学校教育において育成すべき資質・能力の三つの柱として、①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」⁵が示された。知識・技能を習得したうえで、それらを問題解決の実践に活用すること、よりよい人生を送るために自主的・自律的な学習態度の育成が重視されていることに、キー・コンピテンシーで目指す目標との一致が確認できる。

社会の激しい変化の中で、理想を実現しようとする意欲を持ち、何が重要かを主体的に判断できる人間、問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくことのできる人間が育成すべき人間像と認識され、とりわけ自主的・自律的な学習態度の育成が重視されていることに相反して、教育現場では、学習者の意欲の低下や受け身の学習態度に悩まされている。その例としては、ドリル形式の演習には一生懸命に取り組むが、思考を伴う問題は避けること、答え合わせの時、解答を写すだけで終わってしまうこと、問題を解いても解きっぱなしで、答え合わせをしないこと、同じ間違いを繰り返していることなどの事例が挙げられている⁶。これに加えて、多くの学習者及びその保護者はいまだに成績を伸ばすために必要な条件として、良い塾・良い先生・良い参考書が必要という考えを持っている⁷ということも確認されている。

学習者を取り巻くこれらの課題を解決すべく、アクティブ・ラーニングをはじめ、学習に対する学習者の主体的な取り組みを促すことに関する探究が多くなされてきた⁸。しかしながら、そのほとんどは、学習者の主体的な参加を求める学習活動を取り入れている授業を対象にしているため、理論に関する系統的学習に焦点を当てる講義科目に対する検討が欠けている。とりわけ、大学の場合は、講義科目の授業科目における割合が高く、講義科目における自主的・自律的学習態度の育成に関する方法論の開発がより一層重要になってくる。また、ファデルによれば、大人になるに従い、トップダウン的に規定された学習内容が減り、学習者自身が自ら学ぶべき内容や方法を選んでいく割合がどんどん高まっていく⁹という。ファデルの意見を踏まえてみると、大学における自主的・自律的学習態度の育成の意義が見えてくる。すなわち、大学は学校と社会をつなぐ社会の入り口の部分にあたる教育施設である。社会参画の入り口に立ち、自立できつつある大学生は、自らの意思・興味関心、そして自らの方法で知りたいこと、身につけたい知識・スキルにアクセスしたいという願望を強く持っている。そのため、今必要な知識や技能は何かを判断し、効果的な学習方法を用いて学んでいく自主的・自律的学習者の育成が学校教育の最終段階である大学にとって果たすべき責務でもある。

こうした問題関心のもと、本稿は、筆者の教育実践を取り上げ、検討することを通じて、自身の教育実践に対する理解を深め、改善すべき点を発見するとともに、大学の講義科目における自主

的・自律的学習態度の育成に寄与できたらと考える。なお、本稿は2024年7月に開かれた筆者が所属する共通教育機構のFD研修会で筆者の行った「自主的・自律的学習態度をどう育成するかー授業づくりに焦点を当ててー」という報告に基づいて整理したものである。

本稿では、まず、分析の枠組みに対する検討を行い、次に、学校教育を通じて学習者に育むべき「知」の構造と「理解」のあり方、及び授業づくりの要件についての分析を行う。そして、筆者の授業実践での取り組みを検討し、自主的・自律的学習態度を育成する授業づくりの在り方に対する探究を行う。

2. 本稿の枠組についての探究

2-1. 「自主的・自律的学習」とは何か

「自主的・自律的学習」は本稿における分析の枠組みを考えるうえで重要な概念である。この「自主的・自律的学習」の意味合いを探るため、本節においては以下の概念に対する整理を行っていく。

まず、「自主性」・「自主的」という概念である。『精選版 日本国語大辞典』を手掛かりに調べてみると、「自主性」とは、すでに決まっている「やるべきこと」について、「他者に依存せず、自分で行動することができる性質」と解釈されている¹⁰。また、「自主的」という言葉は、すでに決まっている「やるべきこと」について「他からの指図や干渉によらずに、なすべきことを自分の意思に基づいて行うさま」との説明が確認できる¹¹。

次に、「自律性」とは「他からの支配・制約などを受けずに、自分自身で立てた規範に従って行動すること」¹²であり、「自律的」とは、自らの信条、理念、価値観などの規範やルールを作って、それに従い判断や行動をする状態のことであり、自分で自分を律し制御するという意味合いを持つこと¹³が判明した。

以上を踏まえて、「自主的・自律的」とは、与えられた裁量の範囲内で、他からの影響を受けずに自分自身の意思、自身の規律に基づく「行動」ができていることという意味合いをもつことが読み取れる。言い換えれば、指示待ちでなく自分が決めた規範などに従って行動していくありさまとして理解できよう。

続けて、「学習」という概念について見ていく。Eccles & Wigfieldによれば、「学習」とは、学習者自身が他者や環境に働きかけ、既知の事柄に基づいて新たな意味や概念を構成していくことである。その過程において、学ぶこと自体が持つ楽しさ、望ましい自己像に近づく向上の変容、学んだことの有用性といった学習の価値や意味を学習者が実感したとき、学習は促進される¹⁴と捉えられている。学習とは教育側によって提示された内容を学習者がただ頭に叩き込むのではなく、学習者が他者や環境と関わり、すでに持っている認識や経験に基づき、学習内容について個性的な解釈を行う主体的な働きかけが問われているこの定義は、構成主義的学習観に基づいたものである。構成主義的学習観において、知識は付与されるものではなく、学びとは、学習者がそれまでに持っている経験と結び付けて学習内容に対する個性的な解釈を行うことによって新しい知識を作ることとさ

れている。構成主義学習観に基づいて学びを考えると、学習者が自らの言葉で解釈し理解すること、そして納得と感ずることが重要視されている¹⁵。これらのことができてはじめて、新しい知識・スキルを身につける喜びを感じ、学習という行為に対する達成感、学習者自身に対する有能感がわくものであると理解されている。

また、植坂は「自律した学習者」について言及したことがある。植坂によれば「自律した学習者」とは、つまりいた時に自分で課題を発見し克服できる人であり、効果的な学び方を身につけている人である。また、学び続ける姿勢を持ち、学校で習わなかった未知の知識・技能に出合ったときにも、自分で学び、獲得できるという認識が示されている¹⁶。植坂にとって、深い省察力、分析・思考力、自己教育力、問題を解決するための行動力、不断な向上心、そして何より人に指示されず自ら取り組もうとする姿勢が自律した学習者の持つべき資質・能力とされていることが読み取れる。

2-2. 「自主的・自律的学習」態度をどう育成するか

他方、「自主的・自律的学習」態度をどのように育成していくのか、その方法も探してみたい。

まず、資質・能力の育成について言及した研究者に奈須がいた。奈須は「多様な学習経験を整理し、比較・統合する中で個々の学習経験の間に存在する共通性と独自性に気づき、統合的な概念化に成功したとき、対象が変わっても強靱かつ柔軟に機能する汎用性を獲得するという特徴がある」¹⁷と主張している。つまり、学習者が様々な経験を積むこと、積まれた様々な経験について比較・統合を行い、それぞれの経験の根底に潜む原理的な部分を発見するために深い思考と省察が必要とされていることがうかがえる。

奈須と同じ立場に立つ研究者にはファデルがいた。ファデルは学ぶ力を高める鍵となるのが省察であると主張し、学ぶ内容や過程、用いる方法を自問する省察は、深い学びを促す上で鍵を握る活動であると認識している¹⁸。奈須やファデルだけでなく、OECD も学習を促進するものとして省察（reflectiveness）を重視しており、思慮深い思考と行為がキー・コンピテンシーの枠組みの核と位置づけている¹⁹。これらのことから、学ぶという行為を捉える際に、知識を客観的事実として表面的に理解することに留まらず、個々の事実をつなげてはじめて見えるこれらの事実を作り上げている根幹的な原因に対する理解が重要とされており、そのために、学習者の深い省察という行為が重要であることがわかる。

省察という個人の内側にある主体的な態度、取り組みに焦点を当てる視点とは異なり、関係性という視点から自主的・自律的学習態度の育成について考える研究もあった。まず、デジの主張を挙げておきたい。デジは「真の自律性には関係性が伴う」ものであるとし、自律した学習者は決して孤立した存在ではないこと、「対話」を通して、自らの学びと、共に学ぶ仲間の多様な知識・経験・視点・方法・態度などを結び付けながら、互いの学習の質を高めていくことも21世紀の学習者にとって欠かせない素養であると指摘している²⁰。つまり、デジにとって学びにおいては、ともに学ぶ仲間の存在が不可欠である。

デジよりもさらに大きな視野でこの関係性を捉えていたのは佐藤学である。佐藤は自ら提唱している「学びの共同体」理論において、学びとは「他者の声を聴く」ことを出発点としなければならないとしている。ただし、他者との「活発な話し合い」だけでは本当の学びとは言えず、「聴き合う関係」「訊き合う関係」の形成が重要と認識されている。また、学びの共同体の構築について、「対象世界との出会いと対話、他者との出会いと対話、自己との出会いと対話の三つの対話的实践」を必要とし、この三つの対話的实践に関する理論のことを学びの対話的实践の三位一体論と呼んでいる。佐藤によれば、学びの対話的实践の三位一体論は学びからの疎外を克服する理論であり、学びの疎外は、「対象の喪失」、「他者の喪失」、「意味の喪失＝自己の喪失」という三つの側面において生じるものであると主張している²¹。このように、佐藤は学びにおける関係性を学習者自身、学習者と他者、学習者と学習の対象の三つに拡張している。

学びにおける学習者自らの深い省察や関係性に対する盛んな議論に影響されたように、のちの教育改革に方向性を示した2016年の中央教育審議会答申において「主体的な学び」の育成が提起された。この「主体的な学び」とは、学ぶことに興味や関心を持ち、自ら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、自らの学習活動を振り返って次につなげることを意味している。そのために、学習者自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要であるとされている²²。学習者が興味を持ち、主体的に取り組む、学習活動に対する自らの省察（振り返り）を行い、他者と経験の共有が必要とされているこの立場から、学びが学習者の内側と外側の二つのベクトルから捉えられていることがわかる。とりわけ、学習者の自主的・自律的な学習態度が重視されていることが明らかである。

以上の分析から、本稿における「自主的・自律的学習」という概念については、「教員の指示を待つのではなく、自分が決めたルールなどに従い、新しく出会った情報をすでに持っている経験と認識に結びつけて新しい認識を形成すること、意欲的に他者と環境に働きかけをしつつ、その働きから受けた新しい刺激を自身の成長につなげていくこと」とひとまずまとめておきたい。また、こうした自主的・自律的学習態度の育成においては、学習内容やプロセスに対する深い省察が必要であり、この深い省察は学習内容との対話、他者との対話、自分自身との対話を通じて実現するものととらえておきたい。

3. 「知」の構造と「理解」のあり方

自主的・自律的学習が重視される背景には、学校教育を通じて学習者に伝える「知」の構造に対する認識が深まったことも重要な一因である。

田中らによれば、学校教育で育むべき「知」は3層構造となっている。一番表層にあるのは、知っておく価値がある一つ一つの「事实的知識」（例えば、個別の固有名詞や年号など）と「個別的スキル」（例えば、グラフを読み取ること、単純な因果関係を述べるなど）である。この表層の下にあるのは、知って使いこなすことが重要である「移転可能な概念」（例えば、政治・経済・文

化・階級・階層・時代区分など)と「複雑なプロセス」(例えば、複雑な資料を関連づけること、歴史解釈を説明することなど)という層である。そして、最も深層にあるのは「原理と一般化」(例えば、出来事には典型的にはたくさんの原因と、結果としてもたらされる帰結があり、いくつかは微妙であることを理解すること)についての「永続的理解」である。この「永続的理解」とは、学習者が長い時間を経て、学習したことについてその詳細を忘れてしまった後でも、身につけている重要な理解を意味している。また、「理解」とは、概念や事実についてただ知っているだけでなく、文脈に応じて知識やスキルを洗練されたやり方で柔軟に使いこなす力を指しており、自分の言葉で説明・解釈する力、応用する力、共感を持つ力、さらに、自己認識を持つ力などである²³。

「知」の構造に対する説明から明らかであるように、従来の学校教育においては、一番表層の「事實的知識」と「個別的スキル」の定着が目的とされていた。これは、学力評価に多く応用されていた穴埋め問題、選択問題、正誤判断などの客観テスト式の問題や、発問への応答、活動の観察、実技テストなど活動の断片的な評価からうかがわれる。しかし、「事實的知識」と「個別的スキル」は知っている、覚えているという機械的訓練、あるいは暗記によって身につけられる学力である。つまり、知識は客体として存在しているものと捉えられ、その知識について学習者に咀嚼もせず、ただ頭の中に叩き込むことを求めているため、学習者は受け身的な姿勢に陥りやすい。さらに、思考の鍛錬にならないため、これらの知識やスキルは時間の経過とともに記憶から剥離しやすい性質がある。

点として存在する個々の「事實的知識」・「個別的スキル」をつなげることでできた面で物事を捉える「移転可能な概念」や「複雑なプロセス」は、広い視野の形成や幅広い知識の定着に有効である。この層まで到達するために、個々の「事實的知識」と「個別的スキル」を比較・統合して分析する必要がある。そのために、学習者は学習対象との対話、場合によって他者との対話が必要になる。しかし、この対話も点から見えるものを面で捉えることに留まっており、現象を起こした根本的な原因の探究に必要な深い省察を喚起することができない。

他方、最深層の「原理と一般化」とは、たくさんの「個々の事実」や「個別的スキル」で構成される「移転可能な概念」や「複雑なプロセス」の根底に存在する不変の原理のことであり、物事の本質に対する理解につながるものである。この層まで到達するためには学習者の深い省察が必要である。その深い省察は学習対象・他者との対話を踏まえて、学習者は自分自身との深い対話を行うことを通じて、現象を起こした原因だけではなく、「だから何なのか？」が見えてくる重要な理解である。ここまできると、学習内容について学習者が納得と感じ、自らの言葉で解釈することによって新しい知識・スキルを身につける喜びとともに、学習という行為に対する達成感、学習者自身に対する有能感がわいてくる。この達成感、有能感は次に続く新たな学びにつながる。そのため、今日、この「原理と一般化」に対する認識を育むことこそ、学校教育の究極の目標になっている。

4. 授業づくりの要件

本節において、筆者の授業づくりの依拠となる授業づくりの要件について見ていく。一般的に授業づくりにおいて、教育目標、教科内容・教材・教具、指導過程と学習形態、評価の四つの要素が基本要件とされている。

まず、教育目標は、教育活動を通じて学習者に習得させたい内容、身につけることが望ましいとされる知識・スキル・資質能力のこととされている。教育目標がさらに、①達成目標、②向上目標や③体験目標などに分類される。達成目標とは、特定の具体的な知識や能力を完全に身につけることが要求される目標のことであり、向上目標とは、ある方向へ向かっての向上や深まりが要求されるといった目標のことである。また、体験目標とは、学習者側における何らかの変容を直接的なねらいとするものではなく、特定の体験の生起自体をねらいとする目標のことである²⁴。自主的・自律的学習態度の育成を目指して、構成主義的学習観に基づいて教育目標を設定するにあたっては、達成目標だけでなく、向上目標や体験目標に対する検討も必要であろう。

次に、教育内容・教材・教具についてである。教育内容とは、教科の学習を通じて、学習者に身につけてほしい知識・技能のことである。教材とは、学習者が学習する具体的・特殊な事実・事物・事件・現象であり、端的に言えば、教育内容をよりよく伝えるために選ばれた題材のことである。また、良い教材の条件としては、学習者の興味を引くもの（具体性）であり、また、それに取り組むことで自然と教えたい内容が身につくもの（典型性）でなければならない²⁵とされている。そして、教具とは、教材の物的手段であり、実際の授業で使われる道具や資料のことである。

続けて、指導過程・学習形態についてである。従来の学習過程においては、一問一答式の指導様式で代表されるように、指名された学習者は教師の発問、指示に従い、考え、応答、課題に取り組むという個人作業が中心であった。こうした一問一答式の指導のスタイルは、学習者全員が授業に参加することが保証されていないことが認識され、近年、すべての学習者が書く・考え・議論・発表するなど主体的・能動的に学習活動に取り組むアクティブ・ラーニングの導入が求められるようになった。

最後に、教育評価については、目標に準拠して行う学力評価が重要である。「目標に準拠した評価」とは、学習者が学習目標に対してどれだけ到達できたか、一定の基準に対してどの程度満足できるかといった、到達度や満足度を測る評価方法のことである。この評価は、学習者の個々の学習目標の実現状況を他の学習者と関わりなく評価するところに特徴があり、個々の学習者の到達度とともに、存在する課題や次に進むべき方向を示してくれる。

5. 自主的・自律的学習態度を育成する授業づくりの在り方

自主的・自律的学習の概念に対する検討、及び授業づくりの要件を踏まえ、筆者の担当している「道徳教育論」において取り組んできたことを事例に検討していきたい。

まず、教育目標として、以下の内容を設定した。

- ① 道徳教育に関する基礎理論や歴史を学ぶ。

- ② 道德教育の基礎的な授業実践技能を身につける。
- ③ グループワークなどのアクティブ・ラーニングを通じて、相互の理解を深め、道德とは何か、道德教育のあり方について問い続ける姿勢を持つ。

教育目標の設定において、①知識・技能の習得、②思考力・判断力・表現力、③意欲関心の三つの視点に立っており、到達目標だけでなく、方向目標や体験目標も加味している。また、学習者は学習の対象・他者・自分自身との対話ができる環境づくりなど、構成主義的学習観も意識している。

次に、教材については、学習者の興味関心を引き出すために、リアルな文脈（あるいはシミュレーションの文脈）において、思考力・判断力・表現力を伴う知識や技能の活用を意識して精選している。例えば、道德の教科化はいじめ問題の解決につながるかについて考える授業においては、オセーエワ作、西郷竹彦訳の「だから わるい」という作品を教材にした²⁶（表1）。

表1 「道德教育論」の教材例

「だから わるい」	オセーエワ 作 西郷 竹彦 訳
一匹きの犬が、体をまえにかがめて、はげしくほえたてています。 そのすぐはなさに、かきねにぴたりと体をよせて、一匹きの小ねこが、毛をさかだててふるえています。かーっと口をあけ、ニャーオ、ニャーオとなっています。 すぐそばに、ふたりの男の子がたって、なりゆきをみていました。 まどから、それをのぞいていた女の人が、とぶようにして、かいだんからかけおりてきました。女の人は、犬をおっぱらうと、男の子たちをしっかりとつきました。 「あんたたち、はずかしいの！」 「どうして、はずかしいの？ほくたち、なにもしていないよ！」 男の子たちは、びっくりしたように、いいました。 「だから、わるいのですよ！」 女の人は、まっかにおこっていました。	

この作品を教材にした理由は、これまで「いじめ」に対する認識を刷新できると考えたからである。つまり、従来、「いじめ」については、加害者－被害者の二者関係で捉えられてきた。そのため、いじめを防止するために、道德の授業においては、加害者にならないように良心の喚起などひたすら学習者個々人の心に対する働きかけが行われてきた。しかし、この作品においては、いじめが加害者・被害者・観衆・傍観者の四者関係で捉えられている。とりわけ、傍観者の働きがいじめを促進させることにも、抑制させることにもなるため、いじめ防止における傍観者の働きかけが重要であるという新たな視点を提供してくれるものである。この作品を教材として使うことで、学習者の持ついじめに対する考え方に揺さぶりをかけ、学習者が主人公意識をもって学習活動に参加することが可能となる。それによって、個々の学習者の良心喚起に焦点を当てた故、形式化、無気力化という印象を与えてきた道德の指導に新しい可能性を開くことになる。

そして、指導過程・学習形態については、学習者が主体的に学習内容と向き合い、比較・統合という作業を行い、考え、気付くことを通じて学習内容に対する理解を図るために、根拠や理由を問う発問が重要である。また、すべての学習者が授業に参加できるよう、学習者が具体的に取り組むべき作業についての指示を出すことも必要である。このような考えのもと、授業では、表1の教材について、「猫・犬・男の子・女の人の四者それぞれの役になりきって、それ以外の登場人物それぞれについて、どう感じたか、何をしてほしいかを考え、気づいたことをメモしてください」「個人ワークが終わりましたら、グループで意見交換をし、グループの意見をまとめてください」といった指示を出した。個人ワークを踏まえてグループワークを行うことで、一人ひとりの学習者に学習内容との対話、他者との対話を促した。

表2 授業で開発した評価基準のルーブリック

評価点	記述内容の完成度
3点	猫・犬・男の子・女の人の四者の立場に立って、それ以外の登場人物との関係性に対する適切な整理を踏まえ、いじめを加害者と被害者の二者関係ではなく、加害者・被害者・観衆・傍観者の四者関係ととらえることができている。自身の理解や考えをグループで共有したうえ、いじめ行為に対する抑制作用のある傍観者の役割を引き出す方法など、個人の心の問題にしないいじめの防止・対策へ向けての提案をしている。
2点	猫・犬・男の子・女の人の四者の立場に立って、それ以外の登場人物との関係性に対する適切な整理を踏まえ、いじめを加害者と被害者の二者関係ではなく、加害者・被害者・観衆・傍観者の四者関係ととらえることができている。自身の理解や考えをグループで共有したうえ、個人の心の問題にしないいじめの防止・対策へ向けて、傍観者のいじめ行為に対する抑制作用を引き出すことの意義を認識している。
1点	猫・犬・男の子・女の人の四者の立場に立って、それ以外の登場人物との関係性に対する適切な整理を踏まえ、いじめを加害者と被害者の二者関係ではなく、加害者・被害者・観衆・傍観者の四者関係ととらえることができている。自身の理解や考えをグループで共有している。
0点	未完成

最後に、評価については、シラバスに示されている到達目標に合わせて、①知識・技能の習得、②思考力・判断力・表現力、③意欲関心の三つの視点に立った評価を意識した。また、学習者は自身の到達度とともに、自身の抱えている課題も明確にし、自立的に自分の習熟度に応じて一ランク上の評価を目指すことができるように、評価の基準であるルーブリックを表2のように作成した。この評価基準は、グループワークを踏まえて学習者が授業について感じたこと、学べたことをまとめた後に、学習者に提示した。なお、評価における学習者の主体的な参加を促すために、ルーブリックに照らし合わせた自己評価に加えグループのメンバー間による相互評価も実施した。さらに、授業外における自主的・自律的学習態度の育成を意識して、学習者たちに評価基準を参照しながら、改善した受講感想を締め切りまでに本学の学習支援システムに提出することを課題と課した。

6. 考察及びまとめ

筆者が担当している講義式の授業において、以上の取り組みを行った。ここでは、これらの取り組みを通じて得た成果と感じた課題を考察し、まとめておく。

まず、成果について見ていくと、個人ワークを踏まえたグループワーク、さらに評価基準の提示によって、学習者の学習対象との対話、他者との対話、そして自分自身との深い対話が実現できていることを第一に挙げておきたい。これについて、毎回の授業において、学習者が学習対象との対話、他者との対話、自身との対話ができるように、学習活動について個人ワーク記録とともに、グループワーク活動記録も配っている。回収した活動記録から、個人ワークよりもグループワークを経た後の方が学習内容に対する理解が深まっていることが確認できた。さらに、評価基準に照らし合わせて改善された受講感想は評価基準を提示する前に書かれている受講感想より深い省察ができていることも確認できた。

次に、自主的・自律的学習が一定程度できていることが確認できた。毎回のグループワークにおける学習者の役割（司会・記録・発表・記録など）分担は、学習者自身で決めることになっている。また、グループワークにおけるルールの設定や時間配分も学習者自身で決め、実践している。そのため、学習活動に学習者が一定程度の自主的・自律的学習を行っているといえよう。

そして、ほとんどの学習者は評価基準に照らし合わせて受講感想を修正し、それを締め切りまでに学習支援システムに提出することができている。これにより、授業内だけでなく、授業時間外における自主的・自律的学習態度の育成にもつながっている。

一方で、自主的・自律的学習態度の育成において、以下の三つの課題が判明した。一つ目は、教師の指示を待つ学習者、また、グループワークにおける自分の意見の発表や、他者と協議することに臆する学習者が一定数いたことである。二つ目は、個人ワークで学習対象と深い対話ができず、学習内容についての表面的な理解に留まる学習者が一定数いたことである。三つ目は、授業外課題について、締め切りまでに提出ができなかった学習者がわずかながらいたことである。

判明した以上の課題が今後の筆者の教育実践において工夫すべき点を示していると考え。とりわけ、学習者の学習内容との対話、他者との対話・自分自身との対話をより深いものへと導き、学習内容とプロセスに対する学習者の深い省察ができるように、教材の精選や教授・学習形態、及び評価の方法について引き続き探究していく必要がある。また、学習者が自身で学習活動についてルールを作り、そのルールに従って意欲的に取り組めるように、授業時間内だけではなく、授業外における学習環境づくりなども心がけていきたい。

註

- 1 ライチェン他著『キー・コンピテンシー－国際標準の学力をめざして』立田慶裕監訳、今西幸蔵、岩崎久美子、猿田祐嗣、名取一好、野村和、平沢安政訳、明石書店、2006年。
- 2 同上。
- 3 『中学校学習指導要領（平成10年12月）』https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320061.htm

アクセス：2024/11/10

- 4 中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h29_jyugyokaizen/pdf/h29_jyugyokaizen_01-1.pdf
- 5 同上。
- 6 特集「『自律的な学習者』を育てる学び方指導」、『VIEW21「中学版」2012、VOL.3』p.7。https://benesse.jp/berd/up_images/magazine/2012_vol3.pdf アクセス：2024/6/18
- 7 同上書、pp.7-8。
- 8 守山凜・佐々木章人・小谷敦哉・若林遥大・内田雅人・川戸聡也「高校と高専の連携によるアクティブラーニングを取り入れた情報セキュリティ教育」『情報教育シンポジウム論文集』pp.312-319、2024 年。上山和子・山本裕子・西村美紗希「小児看護学におけるアクティブラーニング導入の教育方法に関する文献レビュー」『インターナショナル nursing care research 23(1)』pp.89-98、2024 年。甘利弘樹・渡邊大貴「保育者養成課程科目における幼稚園教育要領の領域「健康」に関する授業について－「森のようちえん」を通じた学習の事例－」『大分大学教育マネジメント機構年報』（3）、pp.29-46、2024 年。大塚茂晃「商経学部におけるアクティブラーニング」『千葉商大論叢』第 62 巻、第 2 号、pp.37-53、2024 年。橋本信子、藤田里実「多人数クラスにおけるアクティブラーニングの工夫——初年次教育科目「アカデミックスキル」における授業実」『大阪経大論集』75(1)、pp.301-315、2024 年。斉藤純・平社和也「デジタルファブリケーションを活用したアクティブラーニングの実践」『玉川大学工学部紀要』（59）、pp.9-17、2024 年。木戸紗織「ドイツ語学習におけるアクティブラーニングの現状と課題」『東北医科薬科大学教養教育関係論集』（37）pp.37-56、2024 年。李霞「高等教育の「講義」におけるアクティブラーニング導入の試み－「逆向き設計論」に基づくパフォーマンス評価の取り組み－」『滋賀短期大学研究紀要』（45）、pp.195-216、2020 年。など。
- 9 ファデル, M. ビアリック, B. トリリング『21 世紀の学習者と教育の四つの次元：知識, スキル, 人間性、そしてメタ学習』北大路書房、p.42、2016 年。
- 10『精選版 日本国語大辞典』<https://kotobank.jp/word> アクセス：2024/11/20
- 11『デジタル大辞泉（小学館）』<https://dictionary.goo.ne.jp/word> アクセス：2024/11/20
- 12 <https://www.kaonavi.jp/dictionary/jiritsu/> アクセス：2024/11/20
- 13 デジタル大辞泉（小学館）<https://dictionary.goo.ne.jp/word> アクセス：2024/11/20
- 14 Eccles, J. S. & Wigfield, A. “Motivational beliefs, values, and goals”. Annual Review of Psychology, 53(1), pp.109-132, 2002.
- 15 廣松渉・子安宣邦・三島憲一編『岩波哲学・思想事典』岩波書店、pp.492-493、1998 年。
- 16 植阪友里、前掲書、「特集『自律的な学習者』を育てる学び方指導」『VIEW21「中学版」2012 VOL.3』p.9。
- 17 奈須正裕『資質・能力と学びのメカニズム』東洋館出版社、p.217、2017 年。
- 18 前掲書、ファデル, M. ビアリック, B. トリリング、p.61、2016 年。

- 19 藤井穂高「OECD のキー・コンピテンシーの理論的根拠に関する一考察（3）－「省察性」に焦点を当てて－」『筑波大学教育学系論集』43(1)、pp.49-61、2018 年。<https://ja.wikipedia.org/wiki/DeSeCo> アクセス：2024/11/20
- 20 エドワード・L・デジ、リチャード・フラスト『人を伸ばす力－内発と自律のすすめ－』新曜社、p.279、1999 年。
- 21 佐藤学『学び合う教室・育ち合う学校～学びの共同体の改革～』小学館、pp.311-312、2015 年。
- 22 中教審（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の改善及び必要な方策等について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf アクセス：2024/11/16
- 23 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程』有斐閣アルマ、pp.187-188、2005 年。
- 24 梶田叡一『教育評価』有斐閣、2001 年。
- 25 石井英真「単元の教材研究をしよう」西岡加名恵・石井英真など編『教職実践演習ワークブック』ミネルヴァ書房、p.71、2013 年。
- 26 オセーエワ作・西郷竹彦訳「だから わるい」<https://www7a.biglobe.ne.jp/~sasayaka/sub61-05.htm> アクセス：2024/11/15