

「国語（書写を含む）」授業とアクティブラーニング

澤田 文男¹

”Japanese language (included Handwriting) ” class and Active Learning

Fumio Sawada

要約

小学校学習指導要領総則の「第3 教育課程の実施と学習評価」では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が掲げられている。言うまでもなく「アクティブラーニング」を指しているが、そうした「学び」を指導する力を有する教員の養成にはどのような授業が具体的に必要か。一つの実践例を提示したい。

授業においては、学生の主体的な姿勢を喚起し、国語を正確に理解するために知識の伝達として創意工夫のある講義が必要であり、また一人沈思し、黙考することが、国語を深く豊かに理解する思考力や想像力を養うことを考えれば、その機会の設定が不可欠であり、さらに一方で相互の考えを表現し、受容し得る力を養うため、対話を促す仕掛けがなくてはならない。こうした授業の在り方が相俟って、深い学びを達成する授業が実践されるはずである。
キーワード：アクティブラーニング、深い学び、伝達、討論

(Abstract)

By “The third Implementation curriculum and learning evaluation” of the General Procedure of Education for Elementary School Guidelines states, “Improvement of subjects to realize subjective, interactive and deep learning” is advocated. It goes without saying that it refers to “active learning”, What kinds of lessons are required specifically for training teachers who have the ability to teach such “learning?”

In classes, lectures with creative ingenuity are needed as a transmission of knowledge to evoke the subjective attitude of the students and understand the Japanese language accurately, Also, if you think that meditation by one person is cultivating thinking abilities and imagination to deeply understand Japanese linguistically, the setting of that time is indispensable, on the one hand, for to communicate and discuss, express mutual thoughts and develop power to receive, a lot of opportunities to guarantee talks are necessary.

The way to conduct such a class is combined, and a class to achieve deep learning must be practiced.

Keyword: active learning, deep learning, transmission, discussion

¹ 受理年月日 2017 年 7 月 13 日、高松大学発達科学部教授

はじめに

本研究ノートでは、小学校学習指導要領総則の「第3 教育課程の実施と学習評価」では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が掲げられている。言うまでもなく「アクティブラーニング」を指しているが、そうした「学び」を指導する力を有する教員の養成にはどのような授業が具体的に必要かを確認するため、一つの実践例を提示したい。

1. 小学校学習指導要領の教科「国語」のめざすところ

平成24年8月の中央教育審議会答申において「アクティブ・ラーニング」が登場し、この用語は何かと話題になったが、平成29年3月公示の学習指導要領では使用されず、概ね「主体的・対話的で深い学び」として取り上げられている。

たとえば、総則の「第3 教育課程の実施と学習評価」では、

「1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

各教科等の指導に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。

特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、児童が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、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。」[1]

と記載されている。

こうした「主体的・対話的で深い学び」を担当する小学校教員を養成する大学の授業においては、当然のことながら「学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」を進めていかなければならないこととなる。

さて、小学校「国語」の目標は、次のように定められている。

「第1 目標

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるよう

にする。

- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。」

これを旧学習指導要領の、

「第1 目標

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」[2]

と比較すると、「日常生活に必要な国語について」、「日常生活における人との関わりの中で」と「日常生活」が強調されている。

さらに、「各学年の目標と内容」の、例えば〔第5学年及び第6学年〕の目標は、

「1 目標

- (1) 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。
- (2) 筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げることができるようにする。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」[3]

と改訂されており、同様に旧指導要領の、

「1 目標

- (1) 目的や意図に応じ、考えたことや伝えたいことなどについて、的確に話す能力、相手の意図をつかみながら聞く能力、計画的に話し合う能力を身に付けさせるとともに、適切に話したり聞いたりしようとする態度を育てる。
- (2) 目的や意図に応じ、考えたことなどを文章全体の構成の効果を考えて文章に書く能力を身に付けさせるとともに、適切に書こうとする態度を育てる。
- (3) 目的に応じ、内容や要旨をとらえながら読む能力を身に付けさせるとともに、読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる。」[4]

と比較すると、旧指導要領にみられる「話す能力」「聞く能力」「話し合う能力」「書く

能力」「読む能力」を「身に付けさせるとともに」「態度を養う」から、「できるようにする」と改められている。

こうした「国語」の「目標」と、加えて「各学年の目標の」新旧の比較から、従来からの国語の4領域「読む」「書く」「聞く」「話す」の能力を身に付けさせることといった言わば国語力を養う視点から日常生活における国語や言葉、言語文化、さらに思考力、想像力、コミュニケーション能力などの国語力を駆使する視点へ移動している。

こうした能力を、新学習指導要領に先立つ平成28年12月の中央教育審議会答申の「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」では、

「主体的な学び」：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。

「対話的な学び」：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。

「深い学び」：習得・活用・探究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、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

という学習の在り方で育てるとしている。

2. 学ぶ方法としてのアクティブラーニング²

さて、「アクティブラーニング」という用語は使っていないものの、先にも述べたように「主体的・対話的で深い学び」は、アクティブラーニング、より正確には松下佳代氏の言う「ディープ・アクティブラーニング」であるが、この学習方法について基本的な定義と問題点を確認しておきたい。

この論では、

- ① 文部科学省のアクティブ・ラーニングについての考え方
- ② 『ディープ・アクティブラーニング大学授業を深化させるために』（松下佳代編著）の

² 文部科学省の表記では「アクティブ・ラーニング」、他の編著作では「アクティブラーニング」と「・」の有無により異なるが、引用部分は当然それぞれの表記に従う。筆者自身は「アクティブラーニング」として表記する。

考え方

③ 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（溝上慎一著）の考え方、

④ さらに②で示された、アクティブ・ラーニングの課題

を注視しておきたい。実際の授業実践上、様々な課題が発生するが、その課題を様々な角度から検討する場合、どの考え方もそれぞれの角度から示唆に富むものと思われる。

① 平成 24 年 8 月に発表された中央教育審議会答申では、「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～」における用語集において、「アクティブ・ラーニング」として「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。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。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」との説明がある。

また、平成 26 年 12 月の中教審答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」においては、(高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜における課題)として「高等学校については、現行学習指導要領において、知識・技能の習得に加えて、思考力・判断力・表現力等の能力や、主体的に学習に取り組む態度の育成を目指しており、その実現を目指した関係者による努力が重ねられている。大学教育についても、中央教育審議会答申等において、初等中等教育段階における「生きる力」の育成を踏まえ、「学士力」をはじめとする育成すべき力の在り方や、その育成のための大学教育の質的転換について提言されてきており、学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(以下「アクティブ・ラーニング」という。)の充実などに向けた教育改善が図られつつある。」とされている。

さらに平成 27 年 8 月報告の「教育課程企画特別部会 論点整理」では、「(「アクティブ・ラーニング」の意義)として、「このように、次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても 光を当てる必要があるとの認識のもと、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた。」ととりわけて検討してきたことを報告している。

なお、平成 28 年 8 月の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」の報告では、「主体的・対話的で深い学び」の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点)として、「第三は、「主体的・対話的で深い学び」、すなわち「アクティブ・ラーニング」の視点からの学びをいかに実現するかである。子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、こ

れからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするためには、子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質が重要になる。」と言及され、これまでの「学び」に「深い」と形容を付し、「アクティブ・ラーニング」は「主体的・対話的で深い学び」とまとめられている。

- ② 松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング大学授業を深化させるために』によれば、『Active Learning: Creating Excitement in the Classroom (Bonwell & Eison, 1991)』における「アクティブラーニングとは、学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」という包括的な定義を採用し、アクティブラーニングの一般的特徴として以下の5点を挙げている。

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (e) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること

- ③ さらに同書は、『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（溝上慎一著）の「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、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」[5]との定義を踏まえて、

- (f) 認知プロセスの外化を伴うこと（問題解決のために知識を使ったり、人に話したり書いたり発表したりすること）を加えて6点の特徴を指摘している。

- ④ また同書は、「アクティブラーニングの抱える問題点」として、マサチューセッツ工科大学のTEAL（Technology-Enabled Active Learning）教室におけるテクノロジーを利用したアクティブラーニングが「ニューヨークタイムズで紹介されると賛否両論の激論が巻き起こった。最も多くの支持を得たのはこんな意見だった。「大学は[アクティブラーニングと講義の]両方のオプションを提供すべきだ。アクティブだけれど気が散りやすい騒がしい教室より、熟練の教員に指導を受けてアイデアを展開してもらいながら、自分で静かに思慮にふけることのできる環境の方が学びやすいという人もいる。だが、誰にとっても有効なのは、自分のペースで進めるチャンスと、為すことによって学ぶ機会だ」[6]との記事を取り上げており、アクティブラーニングに惑わされない重要な指摘であろう。

3. 「国語（書写を含む）」の授業実践とアクティブラーニング

エドガー・デールの著書「Audio-Visual method in teaching」記載の「経験の円錐」に

において、それぞれの形式による平均学修定着率は、

講義	5%
読解	10%
視聴覚教材	20%
デモンストレーション	30%
グループディスカッション	50%
活動や体験をする	75%
他者に教える	90%

と、下方へいくほど、つまりアクティブラーニングの要素が大きいほど定着率が大きくなるという数値があげられている。

本学の学生を対象として授業を行ってきた実感と照らし合わせてみると、下方の形式程定着率の数値が大きく、講義形式の5%は極端に過ぎると思うものの、一方的講義時の学生の様子を思い返すと、多少なりともそうかもしれないと頷きつつ、しかし、現実の事態は画然と分割区分できるほど単純ではない。

講義形式は、教える側にしてみれば、自らの調査、研究に基づいた知識を伝達する方法で、教えられる側にしてみれば一方通行で知識を受け取ることであるが、それを安易な方法と切り捨てるのは当たっていない。講義における伝達する知識の是非、新旧、深淺、伝達するための効果的技術などは相当の努力を要するところである。また、この形式は、教えられる学生の知識を吸収しようという関心や学習意欲、知識を吸収できる基礎学力が必要であり、教える側と教えられる側のこうした複数の要素は先程の学修定着率の%を大きく左右するところであろう。

たとえば「国語（書写を含む）」の授業の冒頭で、15分程度書写の機会を設けている。その最初は正しい片仮名・平仮名の書き方について、OHPで投影した文字を確認、指摘しつつ、横棒は右上がりか、縦棒は垂直か斜めか、二本の横棒は平行か、止めるのか撥ねるのかなどの知識を伝達する講義をするのであるが、この折には口頭での講義もOHP（視覚）での説明も欠かせない。

こうした単純な知識の伝達においてさえも、伝達すべき内容を精選する努力が教える側には必要である。また、知識を伝達される学生にしても、鉛筆を手にし、実際に何文字もノートに書きつけて練習する（自ら体験）必要がある。一見受動的な講義だが、学生は書く練習の基礎となる知識を受け入れて能動的に練習を繰り返す。授業においては様々な学びや学び方が重層的に関与して成立している。

なお、なぜ片仮名・平仮名の練習であり、漢字の練習ではないのかという疑問があるかもしれないが、他の教科の授業内容や物理的な時間、施設や設備の有無などの制約の中で、取捨選択をせざるを得ない事情が日々の大学の現実である。

ひとしきり文字の練習を通じて授業に集中する姿勢ができたところで、続いて、小学校「国語」の目標である「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を育成する教員としての力を身に付けるため例え

ば宮沢賢治『やまなし』を読解する学修を進める。

この時、教える側は、「何をどう教えるか」、学ぶ側には「何をどう学ぶか」という問題が第一に立ってしまう。

「何を」については、先ず本学発達科学部子ども発達学科の教職課程の一講座である限り先程の学習指導要領の「国語」の目標という大枠が定められており、「どう教えるか」については、その目標に到達する方法を採る必要がある。すなわち将来の教師である学生自身が「言語活動を通じて、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を身に付ける「主体的・対話的で深い学び」が必要である。

こうした目標が達成できているかどうか、実践した『やまなし』の読解を通じて検証してみる。

- ① 学生に予習課題として『やまなし』を事前に読了しておくよう指示する。
- ② 全員で音読をし、漢字の読み、不明の単語など、辞書で調べて点検、確認させる。
現代の学生にとって、宮沢賢治作品は、賢治の生きた時代との隔たり・賢治の活躍した地方との隔たり・オノマトペの独創性などが原因だろうか、「幻燈」「二疋」「かぶかぶ」「ラムネ」「金雲母」「イサド」「ぼかぼか」「もかもか」「金剛石」など、時折苦しように読む。
- ③ 初読の質問・感想・意見などを各自のノートに記させる。多くの学生が質問とするのは、例えば、

- ・ クラムボンは何か？
- ・ クラムボンは生き物か、そうではないのか？
- ・ クラムボンはなぜ笑ったのか。
- ・ クラムボンが「かぶかぶ」笑うとはどういうことか？
- ・ クラムボンは何で死んだのか？
- ・ クラムボンは誰に殺されたのか？
- ・ クラムボンは死んだのにどうしてまた笑ったのか？

などと「クラムボン」についての疑問である。以前は小学校の教科書に掲載されていたので、取り上げたわけだが、学生がその正体を把握できないならば、まして、小学生にとっては大きな疑問となって不思議ではない。ではこうした質問を教える側はどのように扱えば、学ぶ側の「主体的・対話的で深い学び」になり得るか。

- ④ もちろん、学生自身が「主体的に」作品に取り組み、読解を進めていく過程で、想像力を深め、見解を作り出す思考を広げ、たどり着いた見解を論理的に説明できる表現力を養わなければならない。そのために、教員は学生の質問に対し、自らの見解を講義して、学生の質問や意見の萌芽を封殺してしまうレクチャーではなく、「対話的」な場を設定し、学生の能動的な活動を促すファシリテーターの役割を自覚し、遂行しなければならない。
 - ・ クラムボンは泡である。
 - ・ クラムボンはプランクトンである。

- ・ クラムボンは二疋の子蟹の母親である。
- ・ クラムボンは蟹である
- ・ クラムボンは～

などの説がそれぞれに提出されるが、この際、教員は対話の行方と深まりのため、以下の
ような点に注意しなければならない。

- ・ 学生の意見に対する過剰な介入や介入不足
- ・ 対話が成り立たない安易な解答や浅薄な議論に対するさらなる思考の促し
- ・ 対話の陰に隠れて雑談する学生や考えることに怠惰な姿勢の学生に対する意欲喚起

- ⑤ 「対話」についても、当初、学生はほとんど意見を言わず、まして、自ら挙手し、
自説を説明するという姿勢の学生はほとんどいない。そこで順を追って「対話」の
場に誘い出し、階段を一つずつアップしていく必要がある。

- (1)自分の見解をノートに記させる。

沈思黙考の後で、とりとめのない感想でも、答えのない疑問でも、漠然とした意見
であっても、とにかく書き記し、形にさせ、他者との会話、検討、協議、討論の
種として貴重なものとして取り扱わせる。これなくして対話もあり得ない。

- (2)隣席の学生相互で記入したノートの交換をさせ、相互に話し合わせる。

授業の初日に座席を決め、このまましばらくの期間、隣席に座って授業を受け続
けることを覚悟させる。たまたま座り合わせた隣席の学生は、異学年であったり、
異性であったり、寡黙・饒舌であったり、意欲や既有知識が異なったりするが、時
を追ってそうした差異を均そうと次第に口を開く回数が多少なりとも増えてくる。

- (3)その対話を踏まえさせ、さらに前後席でグループ討論させる。

この段階で、会話が繁くなり、活発な討論が行われ、対話が行われているグルー
プも結構出てくるが、だからといって深い学びができているとは限らない。それと
なく近寄り、対話の内容を傾聴し、討論の深淺、方向などに必要があれば最小限の
介入はやむを得ない。

- (4)討論の様子を観察し、あまり討論がなされていないグループには適切な多少の介入
をする。

たと えば、討論の前提としての知識が不足であれば、多少の知識の提供、伝達
が必要であり、対話の基本的なルールが守られていなければ、司会を学生の一人に
指名する(自然発生的に表れるものだが、そこまで時間的な余裕がない場合)など、
ケースに応じた介入が必要である。

- (5)討論の活発な複数グループから発表させる。

大抵の場合、各グループの意見や主張は異なっており、そこを「解釈の多様性」
などとまとめたのでは「深い学び」は実を結ばない。多くの解釈をそれぞれの根拠
とともに検証し、できるだけ整合的な読解を成立させるための討論がなくてはなら
ない。

(6)その複数の発表をもとにクラス全体で討論させる。

こうしたステップを踏むことにより、相応の知識や能力を得ることができる。ただ、実際の授業の経験としてグループやクラスによっては、

- ・一方的な知識伝達型に慣れ、受け身の姿勢に終始している。
- ・討論の前提となる知識が不足している。
- ・他者の発言を受容し、自らの意見を広げ、深めることに役立てられない。
- ・真摯な追及の姿勢がなく、安易にまとめて事なく済まそうとする。

といった要素が大きい場合、対話・討論が停滞気味で、苦慮するところであるが、ファシリテーターとして、

- ・課題追及のアクセルとなりそうな簡潔な講義を織り交ぜる。

たとえば、『やまなし』作品の場合は、「宮沢賢治の時代と地域」「作品におけるオノマトペについて」、「やまなしとはどんな果物か？」など。

こうした知識は、

- ・必要であれば、「スマホで調べてもよい」旨を告げ、知識不足をカバーさせる。

もちろん、一人一台、またはグループで一台のパソコンがその場その時に応じて使用できる環境が望ましいが、また別の観点から言えば事前の予習で調査すべきことでもある。どちらがよいか？予習が必ずしも正解とは限らない。その場その時の調査が生き生きとした追及の姿勢を発生させ、能動的な取り組みを喚起することもあるからである。いずれにせよ、そう多くの大学で一人一台のパソコン環境がカバーできているとは思えないことから、スマホ使用という代替措置も選択肢の一つである。

- ・ほとんどの学生が分かり、発言しやすい単純な質問をする。
- ・学生に立場を決めさせ、その理由を考えさせる賛成・反対の極端な質問をする。

たとえば、「クラムボンとは何か？生き物だという説に賛成か反対か？」「賛成者はなぜ賛成か？反対者はなぜ反対か？それぞれ根拠を示して答えよ」など。

- ・対話が浅くなっている場合、深く掘り下げる契機となる質問をする。

たとえば「登場する生物は、それぞれどんな関係を有しているか？」「二段落構成の場面となっているが、何か意味があるのか？」など。

こうしたステップを重ねていくと、手も口も重かった学生が多少なりとも隣席の学生と対話を行い、次第に自らの意見を形成し、やがて主体的に発表することが増えてくる。

4. まとめに代えて

こうして『やまなし』を教材に、方法としての「主体的・対話的で深い学び」により、学生が「言語活動を通じて、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を身に付けることねらいとして授業を進めてきたわけだが、その経験を踏まえて、最近、近田 政博・杉野 竜美両氏による神戸大学の大学教育推進機構「大学教育研究第 23 号 2015 年 3 月 31 日発行」の「アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識 神戸大学での調査結果から」を興味深く読んだ。

「なぜALに参加したいとは思わないのか」の問いに対し、学生の「自由記述意見から抜粋」として、

- ・自分の意見を他者に伝えたり、話し合ったりすることが苦手
- ・周囲にも自分と同じく恥ずかしいなどの感情を持った人が多くいて、結局静かな授業になってしまい居心地が悪くなるから
- ・不特定多数の信頼関係ができていない人間と意見交換をすることによる心理的負担をわざわざ授業でまで感じたくない
- ・あまり興味のない授業内容の場合、自ら調べたりするのは負担が大きいから
- ・受け身的な授業の方がALの授業より楽だから
- ・これまで小中高の教育で当たり前のように受け身的な授業を受けてきたので、大学でいきなりALという形式が始まり、抵抗を感じるようになったから
- ・ALといっても、効果的な取り組みがまだ日本の大学ではあまり行われていない気がする
- ・AL型の授業をしても能力向上につながると思えない
- ・アウトプットの質が低いように感じるから
- ・例えば知識伝達型の授業であっても学生がそれを学びたいと思っているのであれば、積極的な学びと言える
- ・講義は、知識や講師の考え方を吸収できる場であってよい
- ・知識を学ぶ授業が減るなら参加したくはない。
- ・ついさっき知ったことを話題にするのは難しい
- ・ALを円滑に進めるための能力持っていないので、積極的に行おうとする気力がない
- ・同じレベルの人々で組まなければ意味がない。(高いレベルにある人が一方的に教える形になってしまう)

などの意見が、他にも多数記されている。

苦笑しつつ「現代学生気質」で済ますわけにはいかない鋭い指摘もあり、本学の学生においても事情は変わらないだろうと受け止め、授業展開上の課題解決のヒントとして理解しておきたい。

引用文献

- [1]・[3] 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領』文部科学省
- [2]・[4] 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』文部科学省
- [5] 溝上慎一（2016）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 p.7
- [6] 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（2016）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房 p.4

参考文献

- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領』文部科学省
- 全国大学国語教育学会（2016）『国語科教育研究 第131回東京大会研究発表要旨集』
全国大学国語教育学会
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（2016）『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房
- 溝上慎一（2016）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂