

失敗マンドラを活用したアクティブラーニング授業の 失敗事例分析とその知識化 —学生の「やる気」を引き出す観点から—

亀倉正彦

1. 問題意識

1-1. 本稿の狙い

アクティブラーニング¹は、最近になり教育政策や実践の現場で急速に話題を集めつつある。アクティブラーニングという用語は比較的新しく登場したものであるが、その内容そのものは以前から語られてきたものである。すなわち自ら考えを深めるとともに、経験・体験をすることによって現実社会で実践性の高い汎用的な能力を育成することの重要性は大きな目で見れば長く耳にしてきた議論である。実際のところ、多くのケースでアクティブラーニングは、科目タイトルや講義内容（＝コンテンツ）に大きく立ち入るといふより、むしろその内容を伝えていく過程で（＝プロセス）、社会人・産業人として活躍するために必要な諸々のスキルを習得する、ないしはそのような資質を持った人材の育成を狙ったものであったといえよう。

文部科学省「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」（平成24～26年度）に採択された「中部の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化」（幹事校三重大学）において、この「アクティブラーニングを活用した教育力の強化」（テーマ担当副幹事校名古屋商科大学）を一つの狙いとして、中部圏の23大学が各校様々な狙いをもってチャレンジを積み重ねてきた²。この中部圏での取組は、「失敗学」を切り口にしたことが一つの特徴である³。失敗学では、失敗を「原因」・「行動」・「結果」のつながりとしてとらえ、事例を共有化するとともに、失敗に共通する要素を「マンドラ」として構造化し、その分析に基づいて、知識化を行っている⁴。従来、失敗学の方法は、事故再発防止などの重大な事故等に適用されることが多かったが、教育現場にどのように適用できるかに関して、23大学における事例をもとに「インターンシップ」と「アクティブラーニング」の2つの取組テーマにおいてワークショップを

¹ 本稿は、溝上（2014）の考え方に従い、アクティブ・ラーニングの「・（中点）」を除いた「アクティブラーニング」の表記を用いる。

² 中部圏の23大学は、4つのチームから構成される。①東海Aチーム（テーマ：アクティブラーニング、副幹事校名古屋商科大学）、②東海Bチーム（テーマ：インターンシップ、副幹事校名古屋産業大学）、③北陸チーム（副幹事校金城大学短期大学部）、④静岡チーム（副幹事校静岡大学）の4チームである。尚、東海とは愛知、岐阜、三重の3県を、北陸は福井、石川、富山の3県を含む。

³ 中部圏の取組が「失敗学」を導入した経緯やその実績については、大学教育学会の第36回大会（5/31於名古屋大学）のラウンドテーブル報告として、大学教育学会誌（第36巻第2号）に、掲載された。中川（2014）を参照。

⁴ 主要な文献は、畑村（2005a）ならびに畑村（2010）である。

実施し、分析を行った⁵。

本稿の目的は、アクティブラーニングに関する、3年間の事業成果を形にした「失敗マンダラ」について、その到達点と課題点をまずは整理し、さらに次の段階としてこの失敗マンダラをどのようにして活用するのかを検討することである。別の表現を用いるなら、「アクティブラーニングを活用した教育力の強化」としての事業の成果をマンダラという形で具体化し、これについて「学生のやる気を育成する」の観点から、その失敗行動・原因・結果、そして対策方法を示すこと（＝知識化）に主たる狙いがある。「学生のやる気」に目的を絞る理由は、既存のアクティブラーニングの実践上の議論が混乱している主な原因が、誰にとつての人材育成目的なのか等のことを曖昧にしたままの議論になっているからなのであるが、この点は後述する。

1-2. アクティブラーニングの失敗マンダラの到達点と課題点

図1は、東海7校（名古屋商科大学、三重大学、愛知産業大学、椛山女学園大学、中部大学、豊橋創造大学、豊橋創造大学短期大学部）が中心となり、2014年3月に23大学に失敗事例の調査を実施し、5月に同7校主催で開催されたワークショップを通して検討を行い、同じく5月の大学教育学会第36回大会のラウンドテーブルで発表したものである。こうした活動を通じての到達点として、「多種多様な問題を一望の下に俯瞰するマンダラ図の意義」について総じて一定の理解が示された。

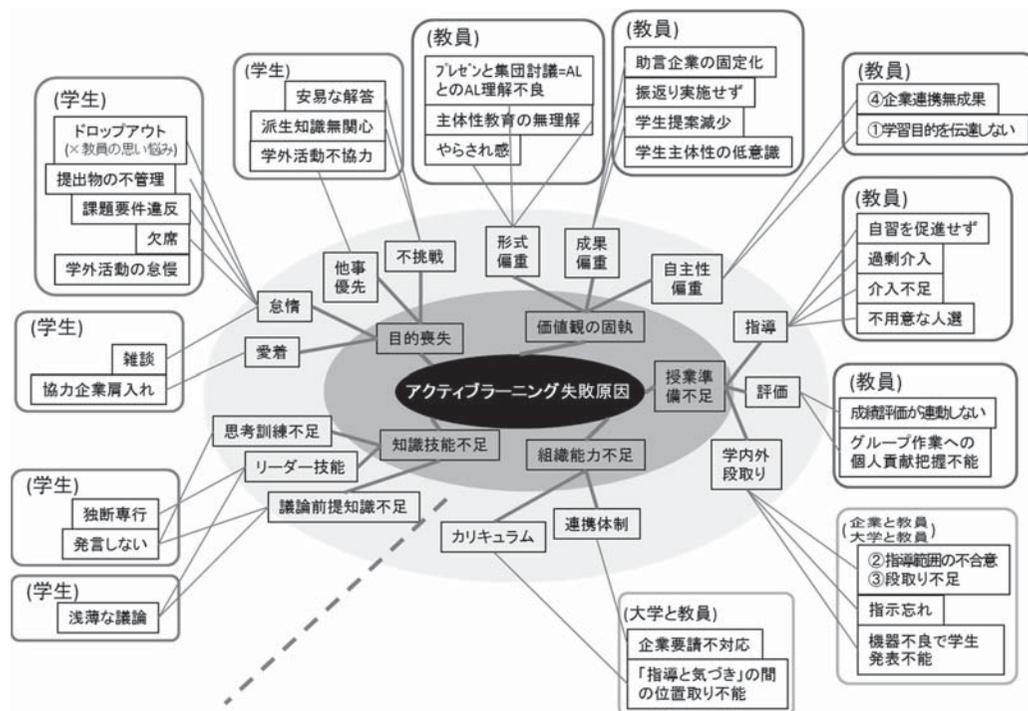


図1 アクティブラーニング失敗原因マンダラ (H26.5作成)

⁵ 丸岡他 (2014) が「インターンシップ」領域の嚆矢的な研究として位置づけられる。

他方で、ここに至る議論の過程において、アクティブラーニング失敗マンダラには、いくつか注意すべき点があることも分かった。学会後に議論したことも含めて整理すると以下のようになる。失敗マンダラは、全体を俯瞰する図であるため、それが学部長や実践現場の講師、企業講師、学生などの多様な主体の目線からの諸問題を全て入れてしまい、責任転嫁が起りやすくなるという問題点がある。また、失敗原因の複雑な絡み合いを図示することは難しい点も問題である。そして科目やアクティブラーニングの目的によっては同じ手法や行動をとっても、それが失敗になったり失敗にならなかったりするにも関わらずその原因が説明できないという問題もある。これはたとえば、以前に特定の行動で失敗したので今回はその失敗行動を回避したにも関わらず、アクティブラーニングの目的が以前と違っていたため、その回避行動が却って失敗行動になってしまうというような場合である。この問題はマンダラへの注釈を増やすことで回避できる可能性はあるものの、こうした注釈が増えることにより文字が増えてしまい図全体として非常に見にくくなってしまう。

さらに、失敗学が一般に想定する人命に関わり社会的に影響の大きな大事故とは異なり、アクティブラーニングの失敗は、教育目的で使用されているため、そもそも何が失敗なのか失敗でないのかが明確ではないし、極端な場合には、その失敗（に見える行動）を経験することも、長い目でみれば当人の学習の発展にとって必ずしも否定すべきであるとは限らないようなケースや議論さえ存在する。

以上のように、アクティブラーニングの失敗マンダラは主体の捉えや実施目的が混乱したところがあり、作成法と使用法を間違えると生兵法にもなりかねない難しさがある。

それにも関わらず本稿でアクティブラーニングの失敗マンダラを議論するのは、作成法と使用法を間違えなければ、その全体を俯瞰する意義が活かされる有効な教育手法になる可能性を潜めているからである。作成法と使用法の正しさは「目的が明確になっているかどうか」に掛かっており、本稿はこの点で「学生のやる気」に焦点を当てている。また、アクティブラーニングのこうした実施目的と失敗行動の関わりは重要であるので、後段で再度論じることとする。

1-3. 「やる気」とその触発

次に、本稿が目指した「やる気」がアクティブラーニングの議論とどのように関わっているかを示す。その前段として、「やる気」とは何かについて整理することまで本節は明らかにする予定である。この「やる気」とアクティブラーニングとの位置関係は大きなテーマでもあるため、次の章で議論をさらに展開することにする。

そもそも「やる気（遣る気）」とは、「物事を積極的に進めようとする目的意識（広辞苑第五版）」、「物事をやりとげようとする積極的な気持ち（大辞林第三版）」のように、物事をすすめる働きをもつ心（こころ）として定義される。しいて区別をするなら前者は物事を前に進めることについて、後者は物事を最後までやりとげることについて、それぞれ述べているが、これらはいずれも社会人基礎力（経済産業省、2008年）のいう「前に踏み出す力（主体性、実行力、働きかけ力）」の一部を構成するものであり、大学で育成して欲しい学生の資質として、社会・産業界から要請されているものである。このように「やる気」は、①何事かを自ら進んでしようとする気持ち（willingness）はもちろんのこと、学習実践上の文脈では「どうすれば積極的に学ぶ気持ち（＝やる気）になるか」などのことに加えて、②その気持ちを実際の行動に結びつけるための動機付けをすること（motivation）についても併せて話題にすることが多く、こ

の意味で学習実践上の「やる気」は多義的な文脈で理解されるべき概念である。

この「やる気」とは、誰が何をしようとする気持ちを表すのだろうか。ここでは「やる気になる主体」は学生とし、また「やる気の対象 (= 目的語)」は漠然と「(目の前の取り組むべき) 学習事項や課題」としておくことにする。本稿の狙いへより迫るには、むしろ学生の「やる気を触発するもの」について考察することが重要である。本稿はこれを学習上の文脈に沿って、①学習対象と②自己の2つとする⁶。

第一の学習対象による触発とは、簡単に言えば学習内容そのものに興味関心を持つことである。学習内容となる知識やスキルが、表向きは無味乾燥な理論的知識だったとしても、それが現実とのかかわりがある、例えば「世の中にどう活用されているのだろうか」、「なぜそうなったのか」、「どんな仕組みになっているのか」、「将来はどうなるのだろうか」など、それがおもしろいと感じられた、つまり知的好奇心をくすぐられた場合には、これが契機になり学生の「やる気」が触発されることがある。もちろん現実とのかかわりだけでなく、理論的な深まりや広がりにかかわるようなものであっても良いだろう。それが高じて、卒業論文のテーマになることもあるかも知れない。

第二の自己による触発とは、その学びが自分自身にとってどのように関わるかの意味づけがなされることである。その当該の知識を学ぶことが、表向きはそれが無味乾燥な理論的知識だったとしても、それが自分とのかかわりがある、例えば「(試験答案に書けなければ) 単位取得にかかわるから」、「先生がいつか社会で役立つと言ったから」、「自分の目指す資格取得につながりそうだから」、「卒業後の進路選択に役立つそうだから」、「友達のノートが借りられそう (= 単位が取れそう) だから」などの理由から、それが必要だと自らが判断した場合には、これが契機になり学生の取り組む意欲、すなわち「やる気」が触発されることも現実にある。もちろんそれが「やる気」まで到達することなく、「やらされ気分」のままで終わることがあるかも知れない。それでも、いずれにしてもしなければならない仕事をするなら、それを嫌々するよりは、少しでも前向きな理由を見つけられることは、学生が社会・産業界に出るより以前に身につけておきたい資質や態度の一つとって良いかも知れない。したがって、このような広い意味での「やる気」も含めることにする。

一般に「(自らが) やる気になること」と「(他者が) やる気にさせること」という議論があるが、これは両方共に日常的に用いられる表現であるので、これを一つの取りかかり事例として、もう少し詳細にこの触発の問題を深めて考えておくことにする。直前の段落で「他者による触発」を含めなかったことには理由がある。なぜなら他者による触発は、結局のところ「学習による触発」と「自己による触発」の2つに行き着くからである。例えば、産業界から講師 (= 他者) を招いて、パフォーマンスの改善に向けた指導をしてもらったことで「学習対象」への興味を深めた場合は「学習対象による触発」であるし、将来の産業人としての心構えを指導してもらったことで「自己」との関わりを意識して興味を深めた場合は「自己による触発」になる。いずれにしても学生の学習に向かう「やる気」が存在するとき、それは何かにより触発されたものであることは重要な点であるため、ここに強調する。

⁶ 岩田 (1990)、pp. 141-252、ならびに有福 (1990)、pp. 138-158を参照。これらの文献はカント哲学の「触発」概念に関する主体を議論する。だが、「触発する主体」まで主体に含めてしまうと、議論が複雑、混乱すると思われたので、本稿は曖昧に「やる気を触発するもの」との表現にとどめた。

2. 道具立て (= tool) としてのアクティブラーニングと目的 (= goal) としての「やる気」

2-1. アクティブラーニングとは

アクティブラーニングとはいったい何を意味するものかは、論者により、あるいはその議論の目的により、いくつかの定義の仕方がある。ここでは、趣向の異なる定義を3つほど紹介して検討しつつ、本稿の研究目的に沿った定義をすることにしたい。一つ目として、山田(2014)は「学生が目的意識を持って、受け身ではなく、学びに主体的に関わり、何らかの学習成果につなげること」と定義する⁷。この場合、当論文の問題意識が、アクティブラーニングが所期した目的をきちんと達することを前提として、それがどのようにカリキュラム、教育システムの全体系と結びついているのかを明らかにしたいと狙っていたからと思われる。

溝上(2014)は、アクティブラーニングを「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」⁸と定義した。興味深いのは、「聴く」行為を受動的学習とした点である。ただ聴いて考えるだけの行為は外に表出されるものがないけれども、これが「書く」「話す」「発表する」などの活動になればそれは外に表出されることになる。このように知覚・思考・判断などの高次の思考を含めた認知プロセスが何かの形として外に表出されることを「認知プロセスの外化」と呼ぶ。このようにして、能動的(active)学習と受動的(passive)学習の違いを規定し、これがあくまでも学生の学習の一形態であり、教授学習(teaching and learning)と異なることを示した⁹。この定義は、認知心理学の枠組みを援用しながら能動性(受動性)の根拠を明確にした理論的かつ操作的な定義であると考えられる。

三つ目として、河合塾のアクティブラーニング調査によれば、アクティブラーニングとは「『能動的な学習』のことで、授業者が一方的に知識伝達をする講義スタイルではなく～学生の能動的な学習を取り込んだ授業を総称する用語」¹⁰と定義した。この場合、アクティブラーニングを単なる概念に止めるのではなく、それが現象する具体的な形態をピックアップして、全国的な調査につなげることを狙いとしていたからだといえよう。学生の能動的活動を示すそうした諸項目は「アクティブ項目」と呼ばれており、①グループ学習、②ディベート、③フィールドワーク、④プレゼンテーション、⑤授業時間外学習、⑥振り返りシートなどを挙げている¹¹。道具立てとしてのアクティブラーニング手法を指標化し全国調査につなげデータ化した点で優れた業績であるといえる。とりわけ⑤授業時間外学習が追加されたことにより、個別授業の内側から抜け出して、カリキュラム等も考慮に入れる道筋をつけた点で、一步踏み出した調査になった。

⁷ 山田(2014)、p. 33。

⁸ 溝上(2014)、第1章。

⁹ 溝上は、このように「アクティブラーニング」を一部でも取り入れた教授学習を「アクティブラーニング型授業」とすることにより、講義もアクティブラーニング型授業として位置づけられることを主張した。

¹⁰ 河合塾編(2011)、p. 5。

¹¹ 河合塾編(2011)、p. 17。

いくつかの定義を紹介したが、本稿ではアクティブラーニングを「**学生が能動的 (active) に授業等に関わりを持ち、目的とする学び (learning = 知識・スキルの獲得・理解) に到達するための積極的関与 (student engagement)、ないしこれを引き出すための諸工夫**」と定義する。

そのポイントは、3点ある。第一に、アクティブラーニングはあくまでも目的に到達するための手段であるとみなし、目的到達の成果を目指すための**道具立て**である点を示す。もちろん学習成果につなげることは非常に大事な目指すべきゴールの一つであることは言を俟たない。それにも関わらず、本稿はアクティブラーニングが「学生のやる気」を引き出すための道具立てとしての意味に焦点を当てることで、学習成果を前提とするのではなく、ここに至るまでの間に試行錯誤の形で経験するだろう諸々の失敗を分析することができるようになる。

第二のポイントは、「学びの主体 (=する主体)」はあくまでも学生におきながら、この学びを引き出す「**触発する主体**」をも考慮できる形で定義したことである。このことは定義中の「積極的関与」と「諸工夫」の2語について、それぞれの主語を考えることによって、より明瞭に示される。前者の「積極的関与」の主語は、student engagement からして学生である。ここには、自分自身の学びに対する積極的関与だけでなく、学生がグループメンバーへ一緒に頑張ろうなどと自発的に持ちかけるような、他者の学びに対する積極的関与も含む。他方、後者は、学生が自分(たち)で積極的関与ができないときに、それができるように引き出したり、または気づきを与えたりする工夫をするという意味なので、この主体はおもに担当講師などの他者ということになる。

第三に、**(学生の) 積極的関与 (student engagement) とこれを引き出す (講師の) 諸工夫**の両方を組み込んだことである。ヘルマン (2013) は、学生が学習に向かうアプローチには「表面的な (surface) アプローチ」と「深い (deep) アプローチ」の2種類があるという¹²。前者は最小限の努力で単位取得しようとするアプローチであり、後者は学習対象への興味関心に基づくアプローチである。それだけでなく、積極的関与にも2種類があることを同時に述べる。それは「高い学習上の成果」を出そうとするものと、もう一つは「グループ作業などへの意欲的な参加」をしようとするものである¹³。いずれにせよ、「やる気」が学習対象と自己の2種類から触発されるものであるという先の議論が定義に組み込まれているのである。アクティブラーニングは、原則としては確かに「学生側での能動的な学び」であるけれども、同時に道具立てとして、こうした学びを啓発するような「講師側での教授方法の諸工夫」も含むものとする。

2-2. アクティブラーニングの目的

(1) 目的としての「主体性」

アクティブラーニングは何を目的として実施するのであろうか。ベネッセ教育総合研究所は2013年に発表した「大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書」において、その狙いとして「主体的な学びの姿勢や意欲を身につけさせる」、「学力を向上させる」、「社会

¹² Herrmann (2013)、pp. 77-78。に詳しい。

¹³ Herrmann (2013)、p. 77。

に出た時に必要な汎用的能力の育成・強化」の3点が主要なものとして挙げられていた¹⁴。これらの3点をもう一度まとめなおすと、それぞれ「①主体的な学びの態度醸成」、「②学力向上」、「③汎用的能力の向上」である。これらの3つをそれぞれ大学教育、担当講師、学生、社会・産業界の4つの目線で捉え直して見よう。

大学教育の目線では、「②学力向上」は教育の質保証の観点からも当然のこととするが、あえてアクティブラーニングという道具を取り入れる狙いを考えると、中教審2012年の質的転換答申に示されるような「①（学生の）主体的な学びの態度醸成」の実現にあるとあって良いだろう¹⁵。答申上でも「生涯学び続け、主体的に考える力」を意味するものとされ、本稿で言う「やる気」に近い考え方であることは言を俟たない。他方、担当講師の目線に立てば、アクティブラーニングを活用して「②学力向上」させることが主たる狙いといって良いだろう。最後に、学生の目線でいえば、大学は一つの通過点であることからして、卒業後に社会で活躍するための「③汎用的能力の向上」はキャリア形成の観点からもその重要性を指摘できる。①と③については、社会・産業界の目線とも表現することができるかも知れない。全てがこの通りにきれいに整理できるとは限らないが、一つの議論の出発点としては興味深い考え方であるかも知れない。

(2) 「主体性」から「やる気」への論点の焦点絞り込み

もし①と②と③が目線や立場の違いを含むものであると仮定してみると、昨今のアクティブラーニングの議論がどこか漠然としていて曖昧なものになっていることが理解できるようになる。結論から言えば、アクティブラーニングの目的が明確になっていないことが問題なのである。この議論が混乱する根本的な理由の一つは、大学、担当講師、学生、社会・産業界などの要請が複雑に織りなすため、目的が大きくは「学習成果」と「(主体的な)態度・資質」の2つの間で揺れ動いていて曖昧模糊となっているからなのである。

興味深いのは松下(2009)による問題提起である。重要なのでここに引用することにする。すなわち「『主体的な学び』や『主体的に学ぶ』といったフレーズは、政策文書や教育現場などでよく使われるが、その意味は明確ではなく、また、肯定的な価値を含んだ言葉なので、批判的検討の対象になりにくい」との問題提起をした上で、主体的な学びを「学習プロセスを学生が自ら主体となって進めていく、そのような学習」¹⁶と定義したことである。一般に「主体的な学び」をアクティブラーニングの目的として表現することで、「主体性」の概念が曖昧なままに何となく肯定されてしまうことで、アクティブラーニングの概念が分析され批判される機会にさらされることなくなくなるかも知れない。もちろん中央教育審議会のいくつかの答申や、キャリア育成する教育現場、そして社会人基礎力などの産業界からの要請で「主体的に学び、考え、行動する人材」の育成は、大学教育が検討すべき一つの課題となっていることは事実である。以上のことを筆者なりに要約すれば、①「学習する主体」たる学生に焦点を当てながら「主体性」をその具体的な内容(行動)のレベルに引き下げて明らかにすること、そして②そのような主体的な行動の具体的な事実がどのような目的や成果の達成につながるかといった面

¹⁴ ベネッセ教育総合研究所(2013)[アンケート調査編]、p.4を参照。

¹⁵ 中央教育審議会の2012年答申『新たな未来を築くための学士過程教育の質的転換に向けて』を参照。

¹⁶ 松下(2009)、p.14。

も合わせて示すこと、以上の2点を明示的に意識した研究を行うことにより、アクティブラーニングが概念先行型にならず、今後の分析的かつ批判的な検討ができるようになり、さらには論点を浮かび上がらせることにもつながると考える。

以上の諸点をふまえ、本稿ではアクティブラーニングの目的について、一般に言われるような「主体性」でなく、「学生の（学習に向かう）やる気」という点に絞ることにする。こうすることで、各授業レベルで担当講師が話題にするような「学生のやる気」がなぜ引き出されないのかという失敗原因や、これを引き出せなければどのような問題や結果につながるのかという失敗結果を議論することができるだけでなく、さらには「やる気」をどうすれば引き出すことができるかという教授法の工夫に関する議論も可能になってくるであろう。

3. 「やる気」の失敗事例とマンダラ化

学生の「やる気」の失敗は、3つの観点からマンダラ図として示すことができる。それは、「失敗行動」「失敗原因」「失敗結果」の3種類のマンダラ図として示される。ただ、ここで特筆すべき注意点として、以下に示すマンダラ図の諸要素とその体系性は手元資料などから導出されたものに過ぎず、まだまだ完全なものにはほど遠いことを述べておく。また、マンダラ図の特徴は、諸要素を大項目から中小項目へ分解する樹形図としてのそれに近いものであるが、一つの失敗行動が複数の失敗原因が複合的に絡み合い生じることもあるし、一つの失敗原因から複数の失敗行動を導くこともある。この点に付言しておく。

3-1. 「やる気」失敗行動マンダラ

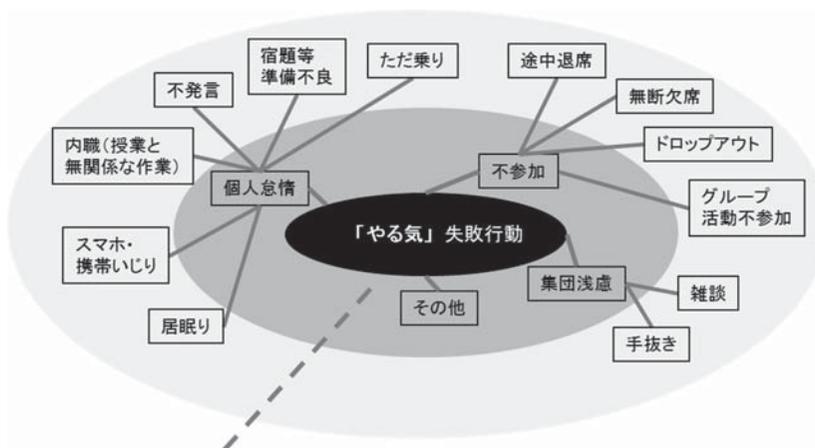


図2 「やる気」失敗行動マンダラ

図は学生の「やる気」を引き出すことに失敗した時の具体的な行動の一例をマンダラとして表現したものである。例えば、ある学生がプレゼンをするアクティブラーニング事例でこの図を説明しよう。「発表すべき学生が準備してこなかった、あるいは明らかに準備不足だった（宿題等準備不良）」、「発表学生が当日無連絡で欠席した（無断欠席）」、「聴き手の学生が発表中に居眠りしたり、携帯をいじったり、内職したりしていた」、「発表後の質疑に誰一人質問しなかった（不発言）」などは、典型的な「やる気」がないと教員が判断する典型的な行動事実であろう。

さらに、クラス全体の場では発言しにくいと思い、即席で数名のグループをつくり発表内容の要約と質問を準備させるアクティブラーニングをさせたところ、「雑談したり、トイレ退出のふりしてタバコを吸いに出たり（途中退席）」するなどの、数々の「やる気」失敗行動が現出した。これらの失敗行動が全て出そろふ事例は少ないかも知れないが、一つ二つが起きた事例は至極当然のように起きている。これら进行分类すると、「①個人怠惰」、「②不参加」、「③集団浅慮」の大きく3つの行動に集約して表現することができる。

ただ、注意すべき点は、これらの失敗行動例について、授業を担当する講師の目線で「やる気がない」と判断していることである。現実には、途中退席の理由は風邪など体調不良のせいだったかも知れない。ひょっとすると、事前に出された作業課題の指示がしっかりなされなかったためにプレゼン準備が十分にできなかったのかも知れない。このように学生の「やる気のなさ」は、現象としてそのように見えるだけであって、時として講師が原因になって引き起こされたのかも知れないのである。

いずれにせよ議論を「学生のやる気を引き出す」目的に限定したことで、失敗知識化の第一段階として「何がそもそも失敗なのか」について具体的な行動事例として体系的に明示することができた点で、混乱したアクティブラーニング失敗マンダラから一歩抜け出し進歩している。

3-2. 「やる気」失敗原因マンダラ

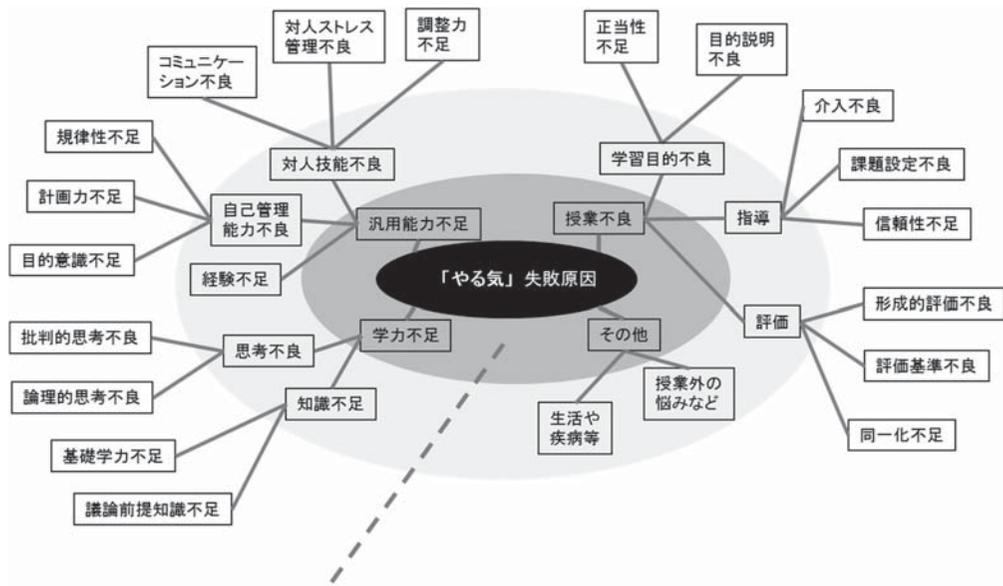


図3 「やる気」失敗原因マンダラ

図は、上述した学生の「やる気のなさ」がどのような要因に起因して生じるのかを分析するための失敗原因マンダラとして表現したものである。図の左下からスタートして右回りに進むにつれて、大きくは個人学生→学生集団→担当講師に起因する失敗へと展開するよう図示されている。要点を説明すれば、次のようになる。第一に、個人学生レベルにおいて、知識や能力、意識の面で十分に準備が整っておらず、学習に適応しない、あるいは適応できないことが、行動マンダラに見られるような「個人怠惰」に見える行為を生む原因の一面をつくりあげてい

る。第二に、学生集団レベルで、グループワークをこなすための対人スキル不良があるとそのワークが機能せず、傍目には「集団浅慮」が起きているように見えることがある。

第三に、担当講師のレベルで、授業そのものに不良問題が起きているときには、それが極端な場合には「負の触発」につながり、学生の個人怠惰、集団浅慮、不参加の行動を引きおこす、つまり学生の「やる気のなさ」という結果に至るのである。ここで「負の触発」という用語を使った意味は、担当講師が、「学習内容」の面でも、「自己との関わり」の面でも、学生の「やる気」を触発できなかった（＝ゼロの触発）だけにとどまらず、さらには目的意識を持って積極的な理由を持って科目登録したかも知れない学生の学習意欲を削いでしまった（＝負の触発）ということとして説明できる。「学習する主体」は確かに学生であるけれども、彼らが見せる「やる気」は、それを「触発する主体」の影響を考慮に入れることで説明ができることを改めて確認しておく。

〈A〉 学力不足

グループワークやディベートなどのアクティブラーニングの手法を導入するのに際して、講師が二の足を踏むことがあるが、そうした講師たちがよく口にする言葉が「学生には知識や能力が足りないから、そんなことやらせてもできない」である。この申し分は一面において合理的な説明である。この点について、①学力不足と②汎用能力不足の内容を確認するとともに、この問題に対して、FD（Faculty Development）の視点から、担当講師として対処できる点、ないしは努力すべき余地を見いだすことができれば、本講の狙いである「やる気を引き出す」ことに向けて前向きな議論につながる可能性がある。

〈A1〉『知識不足』には2つある。「議論前提知識不足」は、学生がグループ討論をするとき必要最低限な共通の知識基盤を共有していることが前提になることを意味している。この知識前提がその授業の中で与えられていなければ、ないしは過去の授業で蓄積されてきていなければ、学生にとっては議論をしようにも何を話せば良いのか分からないため、「やりたいのにできない」状態になる。これは担当講師には「やる気のなさ」として見えるかも知れない。「基礎学力不足」は、直前で述べた知識前提と同じ話を、基礎学力に置き換えて繰返したものである。

〈A2〉『思考不良』には2つある。「論理的思考不良」は、論理的に物事を考え、組み立てができる力の問題である。「批判的思考不良」は、一度自分で組立てた思考について、別の観点から捉えてみたり、もっと優れた思考がないか検討し直したりするアカデミック・スキルズの問題である。従って、先述した知識不足とこの思考不良を合わせて「①学力不足」の問題として取り扱っている。

〈B〉 汎用能力不足

『経験不足』は、何かの力が一度発揮できるだけでなく、異なる状況においても柔軟に対処しながら繰返し発揮することができる力の問題である。「やる気」との関わりでは、誰も一度も実践したことのない活動をするのに二の足を踏むことがあるという意味である。勇気をもって最初の第一歩を踏み出しさえしてしまえば、次の第二歩目を踏み出すハードルはだいぶ下がるのである。別の言葉で表現すれば、この能力は、言うまでも無く、4年間の大学生活のうちでたった1度の授業だけで訓練を受けたとしてもそれだけでは定着しないことをも意味している。能力は、授業を変え、場面を変えながら、幾度となく繰返して実践しているうちに、

確固たる能力として定着してくるものである。この点は、「やる気」へのハードルを下げるためにも、カリキュラムの問題として検討しなければならないことを意味している。

〈B1〉『自己管理能力不良』には3つある。「目的意識不足」は、「不挑戦」も含む。「計画力不足」は、これから進めようとする取り組みについてマイルストーンとスケジュールを立てるような、段取りする力の問題である。「規律性不足」は、(規則正しい生活をして) 目上を敬い、挨拶を欠かさず、遅刻をしないなど社会のルールを守れるような規律性における問題のことである。以上の諸問題が起因になり、学習上の何らかの問題が発生し、これが学生の「やる気のなさ」につながるのである。

〈B2〉『対人技能不良』は、先の自己管理能力と対照的に位置づけられる人間関係能力に関わるものであり、3つある。「コミュニケーション不良」は、自分から相手に思いを伝える発信力と、逆に相手のメッセージを十分に聞き取り理解して受け止める傾聴力の2つを基本的な構成要素とするコミュニケーション能力の問題である。「対人ストレス管理不良」は、特に長期継続するグループワークで発生しやすい人間関係のコンフリクトに対処する能力の問題である。「調整力不足」は、グループワークで双方向コミュニケーションすることによって最終的にグループとしての一つの結論に到達するために必要な関係者間の意見相違を調整する力の問題である。以上の諸問題が起因になり、学習上の何らかの問題が発生し、これが学生の「やる気のなさ」につながるのである。

〈C〉授業不良

これまで①と②で見てきたように「学生のやる気のなさ」は、必ずしも「学習する主体」である学生自身にすべての原因を押しつけることはできないこと、つまり担当講師も「触発する主体」として「学生のやる気」に関与し影響を及ぼしうる根幹となる原因を探ってきた。とはいえ、「担当講師の授業」そのものにも問題があるから「やる気のなさ」が生じる点も看過できないため、ここで③授業不良の問題として取り上げることにする。これは3つの項目によって構成される。

〈C1〉『学習目的不良』には2つある。「正当性不足」は、先にアクティブラーニングの操作軸①学習の目的の項目で後述するとおり、Simon (1997) の提示した概念である。すなわち、シラバスやカリキュラム体系に示されている科目目的と、ここで実践しようとしているアクティブラーニング手法の目指すところが整合していない問題である。「目的説明不良」は、担当講師が学習目的をしっかりと説明できていないために学生がこれを理解できていない問題である。以上の「学習目的」に起因する問題は、そもそも何のためにそうした学習をするのかという出発点でもあるため、ここが伝達不十分だと学習の行程全体の崩壊を来しかねない問題にもなりかねず、これが学生の「やる気のなさ」につながるのである。

〈C2〉『指導』には3つある。第一に、「介入不良」は、自主性を育成したいための不介入の方針と、対照的に現在の学習成果を高めたいための介入の方針とのジレンマを乗り越え、設計した学習目的に適合するように介入方針を決定する上での問題である。例えば、悩みながら試行錯誤し自主性を尊重し不介入の方針をとる授業だったのに、不用意に公開発表会を計画したために、地域・産業界や教育関係者などの学外来場者の手前、恥ずかしくない成果披露をさせたくなくて、つい介入してしまうようなケースがある。一般には学習目的と指導方針と実践のあり方がずれることは「学生のやる気」にとって負の影響を与える。第二に、「課題設定不良」

は、アクティブラーニング手法としてグループワークを選択しようと、ディベートを選択しようと、振り返り作業をさせようと、どのような手法を用いようとも必ずと言って良いように作業課題を伴うことになる。課題設定不良とは、この作業課題を効果的に設計する上での問題である。例えば、学生は、どうアプローチして良いか分からないような曖昧なまま、40分のグループ討論課題を指示され、何のヒントも与えられないでいれば、そのグループワークは沈黙するか雑談になるか、いずれにしてもあまり機能しないであろう。もちろん学生が悩みながら大きな課題に食らいつくならば、それも一つの学習かも知れない。だが、もしそれに食らいつかない（＝やる気がない）ならば、あるいは食らいつくようにするための工夫が講じられていないなら、その費やした時間と学習成果はどのように説明責任をもって語られるのであろうか。こうした理由から、PBLなど課題発見や課題解決に関わるプロジェクト学習に注目が集まっている昨今、課題の設計（作業課題の決定とその提示の仕方）に関する調査や研究のより一層の発展が求められている。第三に、「信頼性不足」は、講師と学生間の、指導する側と学ぶ側の信頼が構築されない問題であり、通常これは「学生のやる気」に負に作用する。

〈C3〉『評価』には3つある。「評価基準不良」は、成績評価基準が全体として学習目的にと相補的に作用しているかどうかに関わる問題である。これらの基準の一つである「形成的評価不良」は、3つの操作軸③評価軸で後述するように、授業の途中段階で学習目的の到達度を確認し評価しフィードバックする上での問題である。特に「やる気を引き出す」上では、学習プロセスにおいて一人一人の学生の成長に向き合うことが重要であるとの理由から、この形成的評価不良を一つの項目に追加して取り扱う。具体的には形成的評価をした場合の、到達度確認の仕方が適切でない問題と、フィードバックをしない問題、フィードバックしても指導コメントが不適切である問題などにさらに細かく分かれる。「同一化不良」は、3つの操作軸①学習目的で説明する。以上の諸問題が起因になり、学習上の何らかの問題が発生し、これが学生の「やる気のなさ」につながるのである。

④ その他

3-3. 「やる気」失敗結果マンダラ

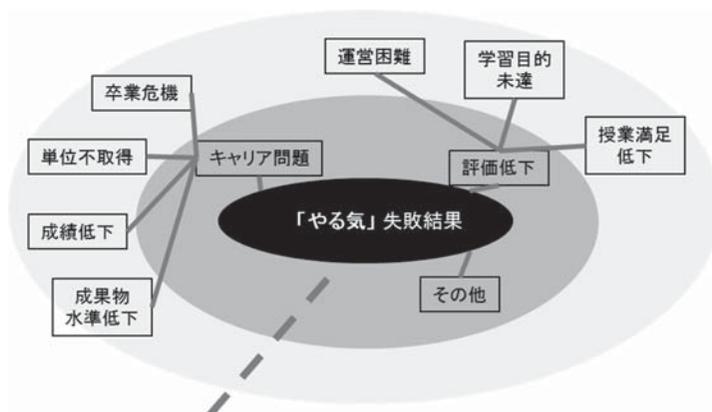


図4 「やる気」失敗結果マンダラ

「キャリア問題」は、学生にとっての失敗結果であり、授業内で提出した一つのパフォーマンスの低下という軽いものから卒業危機に至る重いものまでである。他方、「評価低下」は、教

員にとっての失敗結果であり、軽いものでは、授業内の一つのアクティブラーニング実践での運営困難から、重いものでは授業満足度の低下があり、こうして学生からの評価、学内での評価が下がる問題である。

この失敗結果マンダラから得られる重要な示唆として、学生にとっての重みと担当講師にとっての重みの違いについて、教員にとっては目の前の授業や教育が上手くいくかいかないかの問題に近いが、学生にとっては目の前の授業の単位を落とすことにつながりかねず、極端な場合には卒業危機に陥る意味で、学生の方が失うものが大きいのである。教育の現場で、「学習する主体」である学生を育てる責任と自覚を十分に認識し、これを「学習内容」と「学生自己との関わり」の触発により「やる気」を育てることで今まで以上に果たしていくことが、科目の担当講師には求められているのかも知れない。

4. 「やる気」を引き出す手法の分析枠組み

4-1. 「やる気」を引き出す3つの操作軸

「学生のやる気」を引き出すアクティブラーニングの手法を分析するための枠組みを検討する。大きくは「①学習の目的」「②講師の介入」「③成績の評価」の3つの軸により説明ができるが、これは先述した「やる気」失敗原因マンダラにおける「授業不良」の諸関連項目とほぼ一致する。すなわち、「やる気」失敗の原因になるような諸要因が抜き出されたので、これらの失敗原因を取り除くことにより、授業不良の問題を減らすことが、長い目でみれば「やる気の引き出し」につながるのではないかと考えに基づいている。

本稿で述べるこの枠組みは今後アクティブラーニングを実施する、ないしは「やる気」を引き出す教育を実施する上で、さらにはそのような授業を組立てる上で、操作可能な項目を3つの軸として実践に役立てようとの狙いを持った枠組みとってよい。

① 第一の操作軸：「学習の目的」

第一の操作軸は、学生に対して学習目的をどのように設定するのかという軸である。経営組織論のサイモン（Simon, H. A.）の権限受容説の4つの要素のうち、特に科目目的との適合性を示す「正当性（legitimacy）」と学生の個人的利害や能力との矛盾がないことを示す「同一化（identification）」¹⁷の2つの条件を満たすことが、この操作の基礎となる。目的と手段は連鎖する関係にあるため、科目の大きな目的を達成するためのいくつかの手段が、次の段階ではそれをどのように達成すれば良いかという議論に転化する、つまり「目的と手段の倒置」が起きる。もしこうした側面を考慮に入れるなら、学習目的を提示する場合に考慮すべきことは、(a) 科目の大きな目的がどのようなものか、(b) 今回実施する当該のアクティブラーニングの手法が、科目の大きな目的のどこに位置づけられるものなのか、という2点になるだろう。科目の大きな目的が、カリキュラム体系により明確になっていないこともあるので、そのような場合には

¹⁷ Simon (1997), 第6章と第7章を参照。(a) 正当性 (legitimacy)、(b) 信頼 (confidence)、(c) 同一化 (identification)、(d) 賞罰 (sanctions) が4つの要因が、講師の設定した目的が学生により受容されるための基礎となる。具体的には、(a) 科目の目的と矛盾しないものであり、(b) 講師が学生により信頼されており、(c) 学生の個人的利害と矛盾しないものであり、(d) 単位等による強制力を発揮するものである、と言い換えることができる。

担当講師がその時その時で判断する必要に迫られることもある。とはいえ、以上の2つの学習目的はその授業を組立てる上での基本であり、これらの目的に適うように学生への伝えるタイミングやその伝え方、さらには作業課題の組立てもしなければならない。時にはこの目的を学生に伝えないという選択肢も論理的にはありうるが、それでも少なくとも担当講師が事前準備の段階で明確にしておかなければならない点であろう。

このように学習目的が明確になっていれば、学生の「やる気」に対してプラスに作用するであろう。なぜなら担当講師にとっては「学生のやる気」の最終目標は学習成果であるし、また学生にとっても学習目的が明確になっていれば学習成果を出して単位取得につながりやすくなると思われるからである。これとは逆に、学習目的が見えない場合には、自分たちがしている作業が何のためにするのか分からないため、出口の見えない暗闇のなかでゴールを目指して手探りであるいはがむしゃらに進むことになる。これでは「やる気」も学習成果も高まらない恐れがある。

尚、学習目的と似たような考え方として、特に作業課題を強く意識したアクティブラーニングをPBL (Problem/Project Based Learning) と呼ぶことがある。とはいえ、作業課題がないアクティブラーニングの実践事例は考えにくいものであるため、作業課題の有無の軸は本稿では想定しない。PBLの実践の場では、課題を与える/与えないという二分法よりは、その与え方をどうするかという課題難易度の組立てがむしろ問題になることが多い。この課題難易度は学習目的の一つの要素として考慮し設計されるものであり、「学生のやる気」という点からすれば、学習目的から派生的に展開する副次的項目の一つになる。

② 第二の操作軸：「講師の介入」

第二の操作軸は、学生の作業に対して、担当講師がどのように介入するのかそのあり方をどうするのかという軸である。特に「主体性」や「自らやろうとする姿勢」を育成しようとする学習目的である場合には、この問題を深めて理解するとともに、熟慮の上で介入のあり方を操作することは重要なテーマであるため、操作軸としてここに別途追加して取り上げる。介入する場合は (a) 学習内容にまで立ち入るという選択肢があるし、立ち入らない場合は (b) 学習手法の助言・指導にとどめるという選択肢がある。さらに、そもそも (c) 介入しないという選択肢も当然あり得る。これらを操作することが可能である。例えば、グループごとに討論作業をさせるケースを想定してみよう。この討論作業をする狙いが、多くの他者の意見に耳を傾けさせることだった場合には、リーダー役の学生が意見を引き出し損ねていて困っているようなときに「意見の引き出し方としてこのような一例があるよ」と他者意見を傾聴する一つのお手本 (= b 学習手法への介入) を見せる、あるいはその契機を与えるような介入のしかたは、本人も他学生も「次回の他者傾聴時にこの手法を応用してみよう」という気持ちにする意味で「やる気」を高める可能性があり、この意味で一定に理に適っているといえよう。他方、同じようなケースでの介入であっても、講師の個人的な意見を言うってしまうような介入 (= a 学習内容への介入) は、講師の意見を聞いたために学生が自分自身の意見を考えなくなる恐れが出てくるという意味で、先に述べた狙いと合致しないため、「やる気を高める」点であり望ましいとはいえないかも知れない。

また、同じ介入しない選択肢 (= c 不介入) だったとしても、ある程度のグループ学習スキルをもう既に関連科目で学んできたはずである場合には、多少講師が我慢してでも、学生が自

ら何かのアクションに出るのをじっと我慢すべき時であるかも知れず、このときは不介入に一定の合理性がありうる。他方、同じ不介入であっても、近々成果発表会が控えているのに、他グループと比較して著しく遅れているようなときは、恥をかかせないようバランス配慮のための介入をした方が「学生のやる気」にプラスに作用するかも知れない。この場合は不介入によって、かえって「やる気」を失う結果になることもありうる。

いずれにしても、こうした介入や不介入が合理的であるか、あるいは適切であるかどうかの判断は、学習目的にしたがってなされることになる。したがって、たとえば「(講義で学ぶのではなく)自分たちで考える態度を育てる目的」でアクティブラーニングの手法を実施するとき、もし担当講師が「任せる」と学生たちに明言した場合は、その言明に反して介入することは講師の「信頼性 (confidence)」を損ねる行為であるため、以降の「やる気」に負の影響を与えるかも知れない。

③ 第三の操作軸：「成績の評価」

第三の操作軸は、学生の作業に対して、担当講師がどのように成績評価を与えるのかというそのあり方の軸である。「やる気」を持った学生を育成したいとき、これを成績評価の項目に加えることは学生に対する明確なメッセージを送ることにつながる重要な行為であるため、操作軸としてこれを別途追加して取り上げることにする。成績評価の仕方は大きくは2つの切り口を持っている。

第一の切り口は「評価タイミング」をベースとするものである。これには形成的な評価 (formative assessment) と総括的な評価 (summative assessment) の2種類がある。前者は、授業の途中段階でその都度到達度を確認し、フィードバックを与える評価方法であり、これは評価というのが表向きであるが、実質的には評価を行いながら同時に指導もすることに等しい。但し、担当講師がこれに直接関わる場合には相応の労力や負担も伴う点に注意が必要である。後者は授業が全て終了した後に期末試験を実施するなど、授業期間にその科目の教えをどのくらい習得し蓄積したかを一度に評価する方法である。現実には、どちらかだけでなく、中間試験を導入するなどの形で両方を組み合わせて実施する例もある。

第二の切り口は「評価主体」をベースとするものである。これには直接評価 (direct assessment) と間接評価 (indirect assessment) である。前者の直接評価とは、「学生の知識や行為を通じて一「何ができるか」を学生自身に提示させることで一、学生の学習成果を直接的に評価すること」であり、評価主体はもちろん担当講師である。具体的には学生の定期試験はもちろん、学生の制作した成果物やそのプレゼン等も対象となる。特にこの学生の成果物等はパフォーマンス評価とも呼ばれており、松下 (2012) はこれらを実際の基準としてのルーブリックに注目している。後者の間接評価とは、「学生の学習行動や自己認識を通じて一「どのように学習したか」や「何ができているか」を学生自身に答えさせることによって一、学生の学習成果を間接的に評価すること」であり、評価主体は、学生が自己評価したものを担当講師が考慮に入れるという意味で間接的な評価である。その具体例としては、ミニッツペーパーやリフレクションシートなどがある¹⁸。

学生の「やる気」との関わりでは、こうして設計された評価基準が、学習の目的に沿ったも

¹⁸ 松下 (2012)、pp. 77-81 を参照。

のである、整合的なものであることが重要なポイントである。同じ課題でも、将来のキャリアを見据えて、より難易度の高いレポート課題にアプローチして欲しいと担当講師は願っていたとしても、そのレポートの評価基準が明示されていなければ、学生にとってはより安全で堅実と思われる手堅いテーマを選択することが単位取得上はミスが起きにくく合理的であると考えたとしても不思議はないだろう。

4-2. 学習上の「やる気」の3つのレベル

前節で「学生のやる気を引き出す」ための操作軸として「学習目的」、「講師紹介」、「成績評価」の3つを明らかにした。とはいえ、学生の「やる気を引き出す」やり方として考えると、具体的にどんな力をどのレベルまで引き出せば良いのか、という極めて実践的な問題が残されている。したがって、本節では、担当講師が学生の「やる気」を引き出す3つの操作軸をどのように活用すれば良いのかを考える上で考慮し目指すべき「学生のやる気」のレベルについて議論を進めよう。尚、「学生のやる気」についての最も低いレベルは、教員が指示したから（単位を取得するために）「やらされて（仕方なく）やる」ことであるけれども、これはもはや「やる気を引き出す」以前のことであるため、レベル0（ゼロ）として本稿では考慮に入れないことにする。本稿は、引き出すべき「やる気」の3つのレベルとして、「学習」、「応用」、「省察」の3つを提示する。以下に、それらを説明する。

（レベル1）学習（学ぼうとする）

「やる気」の第一段階を考えるのに先立って、大学教育の第一段階としての初年次教育から議論をスタートさせることにしよう。初年次教育は、中教審の2008年答申が示すように、「大学での学問的な諸経験を成功させるべく」つくられた教育プログラムであり、①アカデミック・スキル、②スタディ・スキル（情報リテラシー含む）、③専門教育、④キャリア・デザインへの基礎付けに関わるものと考えられる¹⁹。このような学習は、いわば「問答無用に」学習・習得をすることで、これが基盤となって大学4年間の学習が全体として機能するその基盤として位置づけられる。この「問答無用に」という点は、「やる気」と一見矛盾する概念であるため、補足説明する。

③専門教育への基礎付けを一例にして、具体的にこの問題を検討する。例えば、授業内でグループ討論を実施するとき、その討論が活性化しない理由として、先にも指摘したが、「学生に議論をするための土壌となる基礎知識が不足している」ことが挙げられることがある。まずは、その知識・スキル等を、半ば強制的な暗記によるか、あるいは（一科目内でまたは複数科目間にまたがって）それを繰り返し使用することによるか、などの方法で学生の中に刷り込ませることがこの「学習」である。

この学習（＝レベル1）を乗り越えることで、次のレベルを目指すことができる。これを「学生のやる気」との関わりで考えると、この段階では、学生の「やる気」が自然に湧いてくるのを期待することもできないし、またその動機付けを学生だけに任せきりにすることも難しいだろう。担当講師のできることは、まずは学生の学習を鼓舞し、励ますことができる。単元ごとに分けて形成的に評価しながら、重要な項目は科目内・科目間を問わず繰り返し、学生の頭の中

¹⁹ 初年次教育学会編（2013）を全般的に参照。

に刷り込ませるような高校までの教育手法が応用できるかも知れない。卒業後に社会に出てからも、最初は新しい環境の様々な情報や知識、技能をとにかく覚え込むことからスタートする点では、この学習レベルにしっかり向き合える態度を育てることも大事であるかも知れない。

(レベル2) 応用 (学んだことを応用して考えようとする)

学生のレポートや論文を読んでいると、最初は学習した知識の受け売りから始まる。これはレベル1学習が行われつつあることの証左でもあり、世間でコピー&ペーストと言われて忌み嫌われているようであるが、学習無しに根拠のない評論家風の意見を自分の意見と言って羅列するより、理解が伴う限りにおいて学習としては一段レベルが高いと言えるかも知れない。これを次のステージに引き上げるのがレベル2応用である。特に人文・社会科学分野では、関連文献を複数読んでこれらを比較整理すると、文献ごとの違いが浮き彫りになってくる。ここに気づくことがレベル2の出発点になる。「なぜ文献によって違った説明の仕方をするのだろうか」、「表をつくり整理してみよう」、「ここに書いていることは今どうなっているのか」(=以上は、学習内容による触発)、もしくは「自分の将来にこれほどどのように関わりが出てくるだろうか」(=以上は、自己による触発)などのような気づきを得て、自ら考えて進むときそれは「やる気 (レベル2)」といえる。したがってレベル2応用は、レベル1学習があってこそ、その上に展開できるものであることを再度付言する。

失敗学の文献でも、この応用的思考や実践の重要性について述べている。例えば畑村(2005)は、日頃から、自分の身の周りから小さな定量化や定式化をおこないこれを把握しておくことで、自分なりの物差しを持つことができるようになる。こうした理解が「直観的な理解」や「(裏付けのある)基準」になり、経験をしたときに「何かが違う、おかしい」などの課題発見を導くことにつながる²⁰。このようにして、まだ経験不足かも知れないけれども、「わからなくても作りだす」ことにより、とにかく自分なりの物差しないしは基準のようなものを、「自分の考え」として(暫定的に)つくっておくことが、「わかる」体験をする上で重要なのである。

(レベル3) 省察 (考えたことを批判的に省察しようとする)

レベル2は、自分の考えを持つということまで到達したことを意味する。しかしながら、その自分の考えは常に正しいもの、真なるものであろうか。そこで、さらにレベルを上げるためには、そうして自分の考えたプロセスと論理を確認しながら、これを他者にぶつけてみて、そして異なる他者の意見にも耳を傾ける作業が必要になる。他者は、違った視点や立場から、同じ物事を眺めているのであり、自分と異なる意見を持っていたとしても、それは決して自分の意見が否定されることではないことが分かれば、学生同士もお互いの立場の違いに配慮をしながら安心して意見交換ができるようになるかも知れない。以上のことは、「理想と現実のギャップ」を埋めるという観点からも展開できるかも知れない。こうして学習した他者の意見をふまえて、自分の意見を省察することで、修正すべき点は修正し、距離を置くべき点は距離を置く、この訓練の段階に入ればそれがレベル3省察になる。

失敗学の文献でもこのことの重要性は指摘されてきた。例えば畑村(2005)は、知見を「とりあえず自分の頭の中に備える」ことで、受け身の状態で覚えているうちはそれを理解できな

²⁰ 畑村(2005)、pp.98-110。

くても、いずれ必要な状況が訪れたときには、その経験をすることで理解し使うことができるようになることを述べ、「暗記だって意味はある」や「暗記は必要不可欠」だと強調している²¹。もちろんこの暗記だけでは、理解する、「分かる」体験にはつながらず、そのことは一部の学生が論文やレポート作成過程で、他者の文献の丸写し（＝コピー＆ペースト）をする行為に如実に表される、学習上の一つの問題になっている。それでも、この第一段階を経ることで、その知見を応用して学習者にとって身近なものにすることも可能になるし（＝レベル2）、さらに、そのテーマに関連する知見の数が増えれば学習の完成度も高まる可能性がある（＝レベル3）のである。

5. 結論

5-1. 若干の要約と結論

最初の目的のところでも示したように、本稿は産業界ニーズ事業の3年間の事業成果について「アクティブラーニングの全体を俯瞰する失敗マンダラ」としてまずは一つの形にしたものの、その到達点と課題点を整理する中で、マンダラ作成法と使用法において目的が明確に示されなければ、教育上の失敗マンダラは何が失敗行動なのかさえ分からない曖昧なままに議論の混乱を来しかねない危険性があることを示した。その上で、本稿はアクティブラーニングの目的を「学生のやる気」に限定した「失敗マンダラ」を作成し、それが失敗行動を明示できた点で一步前進したことをまずは整理するとともに、これを契機にして次の段階としてこの失敗マンダラをどのようにして活用するのかを検討した。次に、こうした失敗行動が起きる原因を分析し、学力不足と汎用能力不足という学生側での要因だけでなく、授業不良（学習目的不良、指導不良、評価不良）という教員側での要因にも存することを明らかにした。そして、このような教育上・学習上の失敗行動がいかなる帰結をもたらすかを失敗結果マンダラとして示し、その後、いかなる対策がなされるのかを検討した。

こうした対策は、「やる気を引き出す」手法を分類整理する分析枠組みとして提示し、多数の実践例とともに説明付けをした。ここでは、①「やる気を引き出す」3つの操作軸（学習目的、講師介入、成績評価）を整理するとともに、②学習上の「やる気」の3つのレベル（学習、応用、省察）を明らかにして、アクティブラーニングに関わる講師等が優れた実践例を実現する上で熟慮すべき事柄を結論として明示した。

別の表現を用いるなら、大学教育としてみたときの「アクティブラーニングを活用した教育力の強化」としての本事業の成果は、当初は全体を俯瞰する失敗マンダラ（原因 / 結果）の作成をして実践例を広く体系化したことであった。ところが、すなわち、先にも述べたように、本稿の中ほどで言及した俯瞰マンダラは「学生のやる気」に論点を絞ったことにより、失敗マンダラ（行動 / 原因 / 結果）をただ作成するだけにとどまらず、これに対策する「3つの操作軸」と「3つの学習レベル」の提示につながった。これは、今回実施した23大学のみならず、それを越えてアクティブラーニングに関わる全ての教育現場に至るまで示唆を与えるかも知れない「知識化」がなされたこととして考えられなくはないだろうか。

また、失敗マンダラの教育ツールとしての価値をみたとき、全体俯瞰図マンダラのときには

²¹ 畑村（2005）、pp. 94-98。

その内容が漠然としていて作成者の解説を合わせなければ理解しがたいマンダラであったが、「学生のやる気」に焦点を当てて、再度の作り直し、作り込みをしたマンダラである。論点の絞り込みができたことで、知識を持たない者が初めて見たとしても比較的すっきりした理解ができるマンダラに近づいたのではないかと思っている。但し、アクティブラーニングの目的を曖昧にせず、「学生のやる気」に明確に限定にしたからこそ実現したことは、重要なことなので再度強調しておく。

5-2. 反省点と今後への展望

(1) アクティブラーニングの自己矛盾

科目の担当講師が、学習対象と自己の両面について、学生の「やる気」を触発しうることは既に述べたとおりである。類似の表現をもちいると、アクティブラーニングは授業のプロセス面との関わりが強いことはもちろんだが、一部のキャリア系科目などではこの社会人基礎力そのものの育成がコンテンツにもなっている。すなわち、コンテンツよりプロセスとしての意味合いが強いが、他方では逆にプロセスでなくコンテンツそのものにもなりうる。こうした側面は「アクティブラーニングの自己矛盾（ないしは多義性）」であると言って良い。こうした概念と「やる気」の関連性については、本稿で詳細に議論しなかったが、今後展開すべき論点の一つとして考えている。

(2) ワークショップへの展開可能性

中部圏産業界ニーズ事業の全体向けに実施した失敗マンダラワークショップ（2013年5月）でも、東海Bチーム（テーマ:インターンシップ）連携FD（2013年8月）や東海Aチーム（テーマ:アクティブラーニング）連携FD（2014年5月）として実施した失敗マンダラワークショップでも、各参加者が身近な実践事例を元にして対話を促進するという点で一定に効果的であったとの共通認識を形成した。また、大学教育学会第36回大会ラウンドテーブル（2014年5月）でも、豊橋創造大学と同短期大学部が開催したFD研修会ワークショップ（2014年8月）でも、対話を促進し教育改革につながる可能性を示した²²。

このワークショップを実施して効果的な議論を導くためには、討論テーマとターゲットを適切に絞り込みすることが重要である。今回は、アクティブラーニングの「主体性」から「やる気」に絞り込むことで、活用の一例を示した。散漫な議論を廃し、参加したアクティブラーニング担当講師が一様に気づきを得るためには、討論テーマを適切に絞り込みするとともに、簡易マンダラを即席で作成するようなワークショップが有効かも知れない²³。つまり、散漫な議論を廃して、教育が上手くいかない原因をいわずらに学生や組織の原因として押しつけるので

²² 中川（2014）、p. 33。ラウンドテーブルの「意見交換」部分を参照。「失敗事例については、大学の性質にかかわらず、共通性があることが見いだされたことから、失敗に関する共有認識を深め、最終的には学内での教育改革の成功につなげられる可能性の認識を共有できた」と書いてある。

²³ 例えば、あるワークショップにおいて、「アクティブラーニングを学部教員に認識を広める」とのテーマで議論したグループで、学部長クラス教員は「現場教員のやる気のなさ」を語り、他方で現場教員は「上部組織が金銭等のインセンティブを出さない」ことが失敗原因として語られた。簡易マンダラの作成によって、双方の立場を明瞭に図示化できるだけでなく、このマンダラ図をベースにして次の議論を導くことができる可能性がある。

なく、FDとして担当講師自らができることを語り合う場ができれば、これは「講師のやる気」を引き出すことにつながるのではないだろうか。

(3) 「失敗」の文言について

もし今後、この「失敗マングラ」をさらに広げて活用することを考える場合、適切な文言選びは一つの検討テーマになるかも知れない。なぜなら「失敗」という用語には一部の教員に否定的な反応をすることが時として見られるからである。したがって、「失敗」の文言でなく、乗り越えるべき「挑戦 / 困難」へ修正すべきではないかとの議論は、産業界ニーズ事業の中でも常に議論されてきた。他方、常に成功パターンを教えてきた従来の教育から一線を画し、先行きの不透明な時代を逞しく挑戦し生き抜く人材を育てる教育を目指すならば、敢えて挑戦的に「失敗」の用語を前面に出すことも一つの選択肢である。最初は批判や反論にさらされるが、徐々に浸透していくことも教育改革がぐり抜けなければならない道の一つであるかも知れない。

(4) 講義スタイル

本稿の「学生のやる気」の議論のなかに、講義スタイルをどのように位置づけするかも一つの課題である。本稿は、アクティブラーニングの議論を一つの出発点にしていたため、必然的に講義スタイルは議論の対象外としてきた。それでも一部の講義は、一方通行で講師が学生に語りかけたとしても「学生のやる気」を触発し引き出している事例はいくつもあるのではないだろうか。

参考文献

- 有福孝岳 (1990) 『カントの超越論的主体性の哲学』 理想社
- ベネッセ教育総合研究所 (2013) 『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書』 牟禮印刷
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. (1987) "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education", *American Association for Higher Education Bulletin*, 39(7), pp. 3-7
- 中央教育審議会 (2012) 『新たな未来を築くための学士過程教育の質的転換 (答申)』
- 畑村洋太郎 (2005a) 『失敗学のすすめ (講談社文庫)』 講談社
- 畑村洋太郎 (2005b) 『畑村式「わかる」技術 (講談社現代新書)』 講談社
- 畑村洋太郎 (2010) 『失敗学実践講義 (文庫増補版)』 講談社
- Herrmann, K. J. (2013), "The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention", *Active Learning in Higher Education*, No. 14, Vol. 3, pp. 75-87
- 岩田淳二 (1990) 『カントの外的触発論～外的触発論の類型学的・体系的な研究～』 晃洋書房
- 河合塾編 (2011) 『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか～経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと～』 東信堂
- 教育再生実行会議 (2013.10) 「これからの大学教育等の在り方について (第四次提言)」 内閣府
- 経済産業省編・河合塾制作 (2008) 『今日から始める社会人基礎力の育成と評価～将来のニッポンを支える若者があふれ出す!～』 角川学芸出版
- 経済産業省編・河合塾制作 (2010) 『社会人基礎力 育成の手引き—日本の将来を託す若者を育てるために—』
- 中川正・亀倉正彦・成田暢彦・須藤智・川島一晃 (2014) 「失敗学から学ぶ大学教育改革—中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化—」, 『大学教育学会誌』 第36巻 第2号, pp. 30-33
- 丸岡稔典、石橋健一、成田暢彦 (2014) 「失敗事例からみた大学教育におけるインターンシップの課題」 『名古屋産業大学論集』 第23号, pp. 9-15
- 松下佳代 (2009) 「『主体的な学び』の原点—学習論の視座から—」, 『大学教育学会誌』 第31巻 第1号

- 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」、『京都大学高等教育研究』第18号、pp. 75-114
- 溝上慎一 (2007) 「アクティブラーニング導入の実践的課題」、『名古屋高等教育研究』、第7号、pp. 269-287
- 溝上慎一 (2014) 『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
- 初年次教育学会編 (2013) 『初年次教育の現状と未来』世界思想社
- Simon, H. A. (1997), *Administrative Behavior*, 4/E, The Free Press (邦訳) 二村・桑田・高尾・西脇・高柳訳『【新版】経営行動～経営組織における意思決定過程の研究～』ダイヤモンド社 2009年
- 安永悟 (2013) 『活動性を高める授業づくり—協同学習のすすめ』医学書院
- 山田礼子 (2014) 「アクティブラーニングを通じての学生の学びとそれを支える環境」大学教育学会誌 第36巻第1号、pp. 32-40
- 頼富本宏 (2014) 『密教とマンドラ (講談社学術文庫)』講談社
- Young, S. F., R. J. Wilson (2000), *Assessment & Learning: The ICE Approach*, Portage & Main Press (邦訳) 土持ゲーリー法一 (監訳)、小野恵子 (訳) 『「主体的学び」につなげる評価と学習方法—カナダで実践されるICEモデル—』東信堂 2013年
- <http://www.sozogaku.com/fkd/inf/mandara.html> 失敗知識データベースHP「失敗まんだらとは」閲覧日 2014.09.01