

# 大人数学生に向けた地域密着型教育プログラムの 一設計と評価

佐藤忠文\* 中里陽子\*\* 山口貴義\*\*\* 津曲隆\*\*\*\*

## 目次

1. はじめに
2. 大人数学生に向けた授業設計の指針
3. MS 学生に対する教育プログラム
4. 設計した授業の評価と考察
5. あとがき

## 1. はじめに

文部科学省の「地（知）の拠点大学による地方創生事業」に象徴される近年の動きの中で、大学が地域をフィールドに教育・研究活動を展開することがごく普通の取組みになってきた。全国各地の多くの国公私大学がこの事業に参画しており、「地（知）の拠点大学」として選定された大学は、特に注力し、独自プログラムによって学生教育と地方創生課題に取り組んでいる。この動きは、文科省による事業開始前からあった。地域を重視していた大学は、地域と連携する形で教育活動を先行して進めており、そうした動きが国内にあり、それが「地（知）の拠点大学による地方創生事業」へとつながったとも言える。

先行した動きをみせていた大学のひとつに新潟大学がある。新潟大学は、地域が持つ教育力を活用して学生の汎用的能力を向上させていく取り組みを10年前から始め、10年目の取り組みの検証を行っている（櫻井ら 2018）。学部・学年横断型の正課外活動であるにも関わらず、2017年度には374人の学生と77人の教職員が参加する大掛かりなプログラムへと発展しているプログラム関係者である学生、教職員、地域住民に対するアンケート調査からこのプログラムが一定の効果を上げていることが示されている。

\* 熊本県立大学全学教育推進センター教学 IR 室

\*\* 鹿児島大学総合教育機構高等教育研究開発センター

\*\*\* 熊本県立大学大学院アドミニストレーション研究科博士前期課程在学中

\*\*\*\* 熊本県立大学総合管理学部

地方の公立大学として熊本県立大学も地域に密着するこうした取り組みを先行させていた。2005年に正課外活動として始まった「もやいすと育成」プログラムは、プログラム開始初年度は16人の参加であった。その後、2006年に正課内科目「新熊本学：熊本の文化と自然と社会」として単位化し再スタートさせ、全学共通の選択科目として定着し、オン・キャンパスでの座学授業とオフ・キャンパスでのフィールドワークを組み合わせた教授方法が確立されていった。そして、熊本県立大学が文部科学省の「地（知）の拠点大学による地方創生事業」の選定を受けたのを機に、2015年には必修化された。全学共通教育として「もやいすと（地域）ジュニア育成」と「もやいすと（防災）ジュニア育成」の2科目（各2単位）が設置され、2015年度より、熊本県立大学の全ての学生はこのどちらかの科目を選択することが義務付けられた。学生はほぼ全員が1年次でこの科目を履修する。1学年500人強の学生はガイダンスの後、希望調査を経て最終的には2つの科目の履修人数が均等になるように割り振られる。オフ・キャンパスでのフィールドワークを含む地域に強く密着する教育プログラムは「もやいすと（地域）ジュニア育成」が担当し、「もやいすと（防災）ジュニア育成」はオン・キャンパス内での座学と実践演習によって構成するプログラムとして設計されている。

本稿で対象とするのは前者の「もやいすと（地域）ジュニア育成」である。地域をフィールドに教育を行う地域密着型教育は、サービスマーケティングとして授業設計を行うことが望ましい。学生の教育だけに偏重するのではなく、また地域への貢献だけに偏重するのでもない、学生と地域双方の互惠関係として設計していくことが重要である（津曲 2013）。

地域に密着した「もやいすと育成」プログラムは、先に述べた創生期を経て、徐々にサービスマーケティングとしての性質を帯びつつ教育プログラムとしてのスタイルを確定させていくことになる。ただし、当時、地域でのフィールドワークは目新しかった。そのため、この視点が強くなりすぎ、学生たちにとってこの教育プログラムはフィールドで活動することのみを中心に捉えてしまう傾向にあり、正課内の教育プログラムとしては、改良される余地があった。

サービスマーケティングの視点（津曲 2013）を中心に据え、フィールドだけに注力するのではなく、授業全体をアクティブラーニング化するよう2014年度に再設計に取り組み、その年の夏の集中講義において実践した。2014年度の授業は必修ではなく選択科目であった。事前学習及び学内でのワークショップ等にも注力し新しく設計した教育プログラムをスタートさせたところ、受講生は前年度の1/3以下に減少した。約80名弱の受講者となり、意図せず、意識の高い学生たちを選抜する形になった。これらの学生に対して実施したプログラムについては、効果を把握するため調査も並行して行った。調査から、このプログラムは、学生たちの汎用的能力を引き上げる効果を持っていることがわかった（中里ら 2015,2017）。また、この研究によって、能力向上に対して、このプログラムのアクター間でその作用が大きく異なっていることが明らかになった。その中でも特に、受講学生は、彼らを支援する上級生（SA: Student Assistant）からの個別支援によって能力を伸ばしていることがわかった。

設計した地域密着型教育としての新しいもやいすと育成プログラムは80名程度の受講学生に対し、汎用的能力向上の意味で有効に機能していた。その翌年2015年度に、上で述べたように、もやいすと育成プログラムは、「もやいすと（地域）ジュニア育成」と「もやいすと（防災）ジュニア育成」の2つの科目を配置し、学生はどちらかを選択し履修することになった。地域密着型

教育として実践するのが「もやいすと（地域）ジュニア育成」であり、これはおおよそ 260 名の学生が受講する。必修授業として受講し、また希望とは異なって割り振られたケースもある中で、大人数の学生たちに対し、アクティブラーニングとして主体的に行動を促すには一定の工夫を要する。2014 年度の 80 名に対し実施したプログラムを基礎にして、必修授業用にいくつかの工夫を加えたプログラムを設計開発した。この工夫について 2 章でその詳細を述べる。

1 年次で受講する学生は SA によって学習が促進されている。このため、SA の立場の学生の行動は極めて重要となる。SA の重要性については他の研究者も注目をしてきており、これまでにいくつかの研究がなされている。しかしながら、それらはいずれも教室内の支援を主としたものであった。本稿で扱うように、地域に密着し、フィールドワークを含む授業において適切な SA はさらに別の考察が必要である。この点について検討し、それを具体化するひとつの方法を提案し、実践を行なった。これについては 3 章で詳しく述べる。

そして最後に、設計した授業を実践した成果について、その評価と考察とを 4 章で述べる。

## 2. 大人数学生に向けた授業設計の指針

### 2. 1 授業設計のための指針群

地域づくりのキーパーソン育成に向けた熊本県立大学の「もやいすと（地域）ジュニア育成」は必修授業として 2015 年度にスタートした。250 名を超える 1 年生を主対象とする授業である。必修科目ゆえに興味を持たない受講生も含まれていることが想定され、受講生の主体性を引き出すアクティブラーニング型として授業設計することが求められる。さらに、地域密着型として設計するため多様なアクターが関係する複雑な構造の授業ともなる。そうした複雑な構造となる授業をアクティブラーニング化することは通常の講義型よりも一般に運用に手がかかることになる。このため、出来るだけ効果的な授業運営を行う工夫も必要とされる。

以上の理由から、本授業は「受講生の主体性発現」と「授業の円滑的運用」の 2 つの視点を定め授業設計を行うこととした。今回、実際の授業設計に用いた指針は表 1 の 10 項目である。

表 1 授業設計に用いた指針

	設計指針
①	学部横断型のグループ活動
②	学習定着率に関するラーニングピラミッドへの配慮
③	真正性のある活動
④	バウンダリーオブジェクトの埋め込み
⑤	形成的評価と振り返りの組み込み
⑥	アクター間の関係性デザイン
⑦	ルーブリックによる発表の評価
⑧	大教室でのグループ配置
⑨	グループへの連絡体制
⑩	ICT の活用

表1の指針①から⑤は「受講生の主体性発現」を重視したもの、⑦から⑩は「授業の円滑的運用」を目指し取り組んだものである。両者の中間的性質を持つものとして指針⑥を取り入れた。10項目について、相互関係を概念的に示したのが図1である。ただし、この10項目は本稿の意図を実現する必要十分条件ということではなく、重視した2つの軸に沿って従来の知見等を活用し、考えられる項目をピックアップしたものである。10項目はその意図に応じ3つのカテゴリーに分けて、それぞれ指針群Ⅰ、Ⅱ、Ⅲと表記することにする（図1参照）。次節以降で指針それぞれについて詳しく述べる。

注意しておきたいのは、表1に挙げた指針それぞれは、本研究独自で開発したものではなく、個々には特にオリジナリティを持つ指針ではないということである。しかしながら、こうした多様な知見からの設計指針を組織的に組み込み、ひとつの地域密着型授業としてとりまとめ、具体的に実践した点に特徴があると考えている。

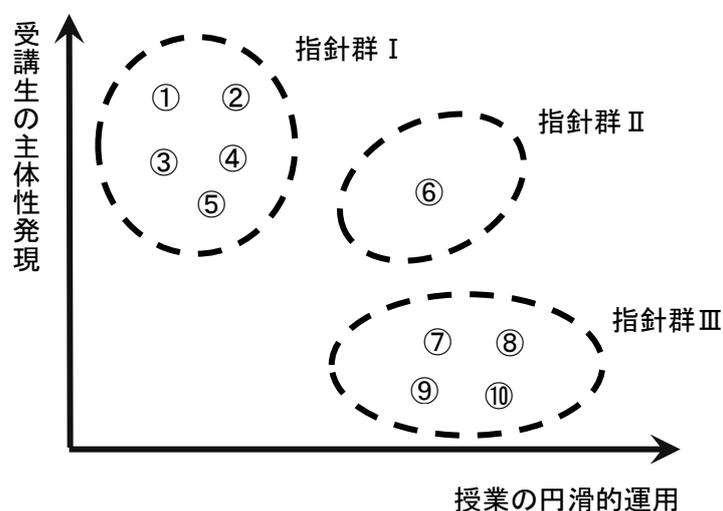


図1 設計指針相互の位置関係（概念図）

## 2. 2 設計指針群Ⅰ

### 2. 2. 1 学部横断型のグループ活動

地域づくりのキーパーソンを熊本県立大学では「もやいすと」と呼称し、その人材像を

熊本の自然や文化、社会に対する理解に立ち、専門の枠を超えて、自ら課題を認識・発見し、“地域づくりのキーパーソン”として地域の人々と協働して課題の解決に取り組む人材

と定義している。定義にある「専門の枠を超えて」を踏まえ、学部横断型のグループを編成し、グループに対して課題を与え、成果はグループで発表するスタイルをとった。また、グループ活動が充実したものになるよう活動を進めていくための役割（リーダー、サブリーダー、広報、記録等）を作り、個々人に責任を持たせるようにした。

学部に所属するとは言っても、1年次の段階で学部色に染まっていることはほとんどないと言ってよい。しかしながら、その学部を選択してきたという事実と異なる学部名のラベルがついているという事実によって、質の異なる他者との意識が強くなり、受講後の感想として、

普段あまり関わることのない、学部の違う学生たちと協力できたので、様々な価値観を知ることができた。この点かもやいすとの良いところだと感じた。(2015年度)

といったものがみられ、「異なる学部の異なる考えの人たちと議論したこと」を良かった点として挙げている学生たちが極めて多かった。これは質の異なる他者と交わり、意見を戦わせるという点で非常によい影響を与えるものであった。

表2 2014年度受講者(1年次74名)の2年後(3年次秋27名)追跡調査

質問	受講後、あなたの学生生活に変化はありましたか。考え方や行動、友人関係など、どのようなことでも結構ですので、影響があったことを教えてください。
回答	<p>1. <u>まずグループワークがあったため、今まで話したことがない人と話す機会ができ友人が増えた。</u>また、最後に新聞で発表があったため、どのようにすれば聞いてくれる人が理解しやすいかを意識して取り組むことができ、勉強になった。また、自然に触れたことで楽しみながら学習ができた。</p> <p>2. 地域に目を向けることが増えた</p> <p>3. 変化なし</p> <p>4. <u>他学部との交流ができた</u></p> <p>5. <u>見た目では人を判断しないようになった。</u>受講以前より地域に関する話題に関心がいくようになった。</p> <p>6. 自分に必要なことに関して、一生懸命になれるようになった。</p> <p>7. <u>友人関係が広がった。</u>熊本について知識を深め、視野を広げることができた。</p> <p>8. <u>知り合いは増えました</u></p> <p>9. <u>地元に興味をもつようになった。</u></p> <p>10. <u>その時の班の人と仲良くなり、ごはんなど行くようになった</u></p> <p>11. <u>友人が増えた</u></p> <p>12. <u>他学科の顔見知りが増えた</u></p> <p>13. <u>阿蘇の草原維持活動について学習したのですが、このような活動に関わらず、今いろんな場所で行われている様々な活動は私たちが思っているものよりも、より多くの人々が関わり、助け合っていてきているものなんだと感じた。</u>一見シンプルに見えたり単純なものに見えても裏にはいろんな人たちの思考やエネルギーが複雑にからみ合っていると思うようになった。</p> <p>14. <u>知ってる友人が増えた</u></p> <p>15. <u>あまり交流が少ない他学部との交流があり、仲良くなって、他の学部がどのようなことを学んでいるのかを知ることができた</u></p> <p>16. <u>輪地切りとか知らなかったけど実際にもやいすどでやってみて、新聞にのっている輪地切りの記事とか興味をもってみるようになった。</u></p> <p>17. <u>総合管理の人と話すきっかけが作れた(他学部全般)</u></p> <p>18. <u>友人関係の広がりなどはあまりなかったが、熊本の文化に以前より興味をもてた</u></p> <p>19. <u>阿蘇に行って活動をしたが、それを自分の住んでいる町におきかえて、文化や自然について考えることが増えた。</u></p> <p>20. <u>阿蘇の野焼きに関する知識がついた。知り合いが増えた</u></p> <p>21. <u>同じ班で活動した人とは、今でもつながりがあって、仲良くなれた</u></p> <p>22. <u>他学部、学科の人との意見交換をするのが初めてだったので、初対面の人とでも自分の意見をきちんと言ういい機会だった</u></p>

※友人関係に言及している部分を下線で強調(筆者)。

ただし、筆者らはこのグループ作業は将来を見据え別のことも意図していた。2014年に受講した74名に対し、その1年後と2年後に本授業の効果をj知るために追跡調査を行ったのである。受講してから2年後に追跡できた27名に対し、本授業が自分に対しどういった影響を与えたと考えているかを自由意見として求めた。表2は、その中で意見を提出してくれた22名分のものである。この調査で、異なる学部学生とのグループであることが刺激になったということを挙げている学生が多い。その中で興味深いのが、授業が終了した2年後であっても、一部のグループは学部の壁を超えて時々会うという関係を持続していた点である。この授業を通しグループが生成した社会関係資本（ソーシャルキャピタル）はその後も関係を持続していくようなものになっていることがわかる。

このことは、非常に重要であろう。1年生はその後の専門教育を受けて初めて学部色を身に付けていくわけである。数年後、専門性を身につけている学生たちが関係を維持しているということは、多様な専門性を持つ学生たちが協力して何らかの課題に向かっていく土壌を形成していると言える。これは貴重な土壌であると考えられ、こうした土壌を涵養していくことは大学を特徴付けるものとして極めて重要ではないかと思われる。

学生間に刺激を与えるための方法論として学部横断型のグループ編成は、その効果を発揮しつつ、それ以上に、異なる専門性を持つ人々のその後の関係性維持という重要な副産物を生み出すことにつながっている。

## 2. 2. 2 学習定着率に関するラーニングピラミッド

ラーニングピラミッド（図2）とは、授業で学んだ内容を半年後にどれだけ記憶しているかを授業の形態で比較した米国 National Training Laboratories の研究結果である（河合塾、2010など）。ラーニングピラミッドは、知識定着が方法論に強く依存していることを示唆する考え方であるが、実証されたデータに裏付けられておらず、信憑性そのものは低い。しかしながら、経験的にその妥当性は、教育従事者に広く受け入れられているものである。

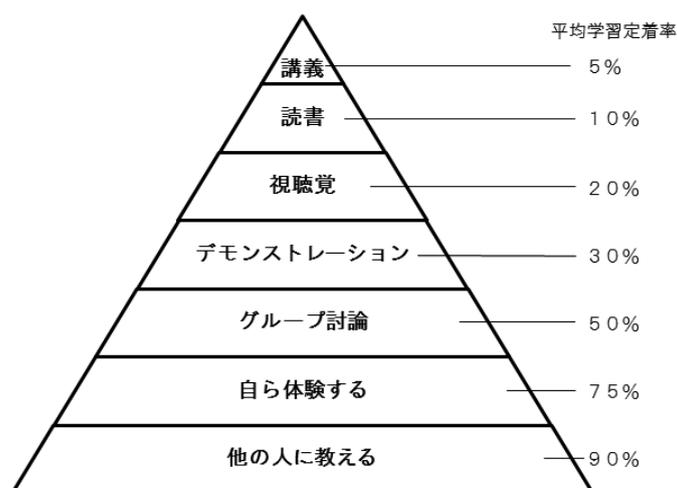


図2 ラーニングピラミッド (National Training Laboratories)

認知的負荷の高い活動を通して、記憶の定着率がさらに高まることを示唆するラーニングピラミッドを踏まえ、本授業デザインには、認知的負荷が大きいジグソー学習 (Aronson 1986) を取り入れ「地域についての学習」を深める手法を採用した。ただし、一般のジグソー学習は一部屋の中でのテーブルレベルで行うものであるが、本授業ではこれを教室単位に拡大し、次のように設計した (図3)。もやいすとの本学の定義である「熊本の自然や文化、社会に対する理解に立ち」を踏まえ、3つの教室で熊本の文化、自然、社会 (地域社会の経済) についてそれぞれ専門の教員の講義を、グループ内のメンバーが担当を決め、分散して聴講し、その後のエキスパート活動を終わると、グループに戻り、聴講した講義についてのレクチャをグループメンバーに行う。その後、全員、自分が直接聴講していない講義内容も含めた理解度試験を受験する。自己の理解が、他者の成績評価に直接影響する形でデザインした。この結果、座学の講義であっても受講は極めてアクティブなものとなり、地域理解が深まることが期待される。

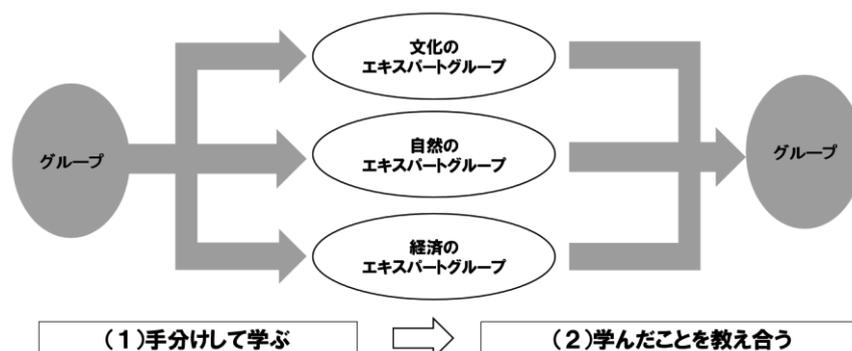


図3 授業に導入したジグソー学習

### 2. 2. 3 真正性のある活動

「真正性のある活動」とは、学習論の知見で、“人は社会的に意味のある活動に従事したときに学びが活性化される”ことを意味する概念である (上田 2013)。授業デザインとして、この概念を組み込むために、課題がリアルであること、そして課題を持っている地域の人々を学生の発表の場面に立ち会ってもらうことを行った。例えば、2016年の熊本地震によって仮設住宅暮らしが始まった時、新しいコミュニティづくりを余儀なくされた人々の状況を現地にて調査したうえで、学生たちには次の課題

「コミュニティ支援」の観点から、仮設住宅の暮らしに対する課題を設定し、課題を解決する具体的な道具 (「もの」) を考案及び製作した上で、それを利用した改善プランを発表すること。なお、具体的な道具 (「もの」) は千円以下の費用で制作可能なものとする。

を提示した (2016 年度)。自分たちでも手の届く安価なもので地域社会を支援できるものを創造していくことは真正性の高く、その結果、学生グループからは意欲的な作品群が誕生した。

また地元の高校生が考えた地域の活性化案を提供してもらい、本授業での学習や調査を通して

その案をブラッシュアップする課題も提示した（2015年度）。高校生のレベルを超えるということ、さらに発表の場にはその高校の先生方を招き聴講してもらうなどして真正性を意識した課題設定および発表の場づくりを行った。

#### 2. 2. 4 バウンダリーオブジェクトの埋め込み

高等教育におけるひとつの目標は学生たちに創造体験を提供することであろう。特に他者との協調作業の中での創造行為は、知識基盤社会を生きる現代の職業人にとって重要性を増している。そのような場を提供するには、長年、組織研究を行ってきた経営学の知見を活用するのが有効であろう。この分野では野中らの研究が著しく（Nonaka and Takeuchi 1995）、知識創造を行ってきた組織について様々な知見を見出している。そうした知見の中で、知識創造のための「場」の設計において「バウンダリーオブジェクト」なる概念がある。野中と紺野によれば、バウンダリーオブジェクトとは、

異なるコミュニティやシステム間の境界(バウンダリー)に存在する物や言葉、シンボルなど意味し、コミュニティ同士をつなぐもの、あるいは新たにコミュニティを形成するものとして生み出されるものをいう。例えば、通常はコミュニケーションが上手くできていない部門間が、共通に理解できるようなキーワードやコンセプト、シンボルなど生み出すことで、横断的につながったコミュニティが形成される、と言った場合、これらの媒介となるコンセプトなどをバウンダリーオブジェクトと呼ぶ（野中・紺野 2012, p. 33）。

というものである。知識創造を行う組織において重要な概念であり、バウンダリーオブジェクトの存在が結果的に質の高い組織的な社会関係資本（ソーシャルキャピタル）を生み出す（野中・紺野 2012, p. 198）という。

もやいと育成プログラムでは初めて出会う学生たちをグループ化し、地域課題に対するアイデアの生成を課しており、このためには知識創造の「場」としてのグループが形成されていることが不可欠である。初めて出会う学生たちは相互に異なるコンテキストの中を生きてきているわけで、会った時点では社会関係資本は皆無である。このため本授業デザインでは、野中らの指摘するバウンダリーオブジェクトの組み込みを意識した。前節で真正性のある活動として具体的な課題を提示したが、この課題はグループにおけるバウンダリーオブジェクトとして機能させる意味でも活用した。グループ活動開始時点から最終ゴールとしての課題を提示することで、課題はグループ内のコミュニケーションを促すツールとして位置付けた。メンバー間で共有しながらも、それぞれが異なる理解をしていてもコミュニケーションが成り立つことがバウンダリーオブジェクトには求められ、このため課題はかなり厳密なものではなく、ただしあまりに抽象的すぎて理解ができないものでもない、“準抽象的なレベル”に設定し、提示した。

#### 2. 2. 5 形成的評価と振り返りの組み込み

振り返りは成長に向かうサイクルを回すのに不可欠である。特に形成的評価とその振り返りの体験は大学生には重要である。大学初年次生の多くは形成的評価とそれを通した方向の修正を行

っていく体験に乏しく、そのため課題を提示されると、いきなりゴールを目指す傾向が強い。これまでの学生指導の経験から強く感じていることである。優れた成果を生み出すには、まずはプロトタイプを作り、形成的評価を重ねプロトタイプをリファインしていくプロセスが重要である。形成的評価と振り返りを授業デザインとして組み込むことは、このプロセスを経験することを狙いにした。ただし、それだけでなく形成的評価として他者評価によって学生たちの主体性発現の効果もねらっている。

具体的には、フィールド調査前、事前学習段階で課題を解決するアイデアを考案し、それを他グループから評価する場（中間報告会）を設定し（図4）、それを踏まえ、図5に示す単純なリフレクションシートに振り返り結果を記載するよう教材として提供した。この振り返りの結果は、その後の現場でのフィールドワークを通した形成的評価によってさらに修正が加わることになる。



図4 グループ間でアイデアを相互に発表（中間報告）

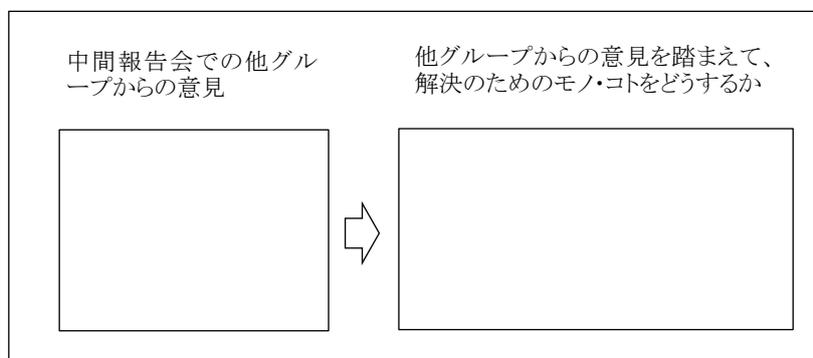


図5 使用した振り返りシート（概略図）

## 2. 3 設計指針群Ⅱ

### 2. 3. 1 アクター間の関係性デザイン

本授業は、教員と学生という単純な2項関係ではなく、上級生や地域の人々といったアクターが相互に関係する複雑な構造を持つ。様々なアクターが受講学生に関与する中で、受講学生は上級生であるSAから強い影響を受けつつ汎用的能力を伸ばしていることを筆者らは先の研究で明らかにした(中里・吉村・津曲 2015)。これは、授業とは受講学生と教員とだけで行われるものではないことを意味している。筆者らはこれを特に重視すべき視点であると考え、前論文において、次のことを指摘し、将来の方向性について言及した。

学びとは、本来、状況に埋め込まれ、共同体への十全的参加を通して人格的成長を促すものである(Lave and Wenger, 1991)。そのような学びを生成するには、本研究で扱ったような、社会構造を考慮した学びの場のデザインが必要であろう。汎用的能力の獲得という、いわば全人格的な成長を目指す近年の高等教育の潮流において、その議論は避けては通れない。ところが、高等教育の質の向上に関する議論の中心は、現在、アクティブラーニング型授業の段階にある。これは、教員と受講生の二者間の相互作用に基づく単純な教育システムであり、社会構造という視点が聊か欠落している。学生の汎用的能力を向上させ、人格的成長を促していくには、本研究が対象としたような、受講生を学生スタッフが支援し、学生スタッフを上位のメンターが支援し、それらを教員が包括的に支援していくという社会構造を組込んだ高次の教育システムの開発が必要であり、今後は、そうしたシステムが定量的に研究されていくべきであろう。(中里・吉村・津曲2015)

人は正統的周辺参加から十全的な参加に向けてその状況に埋め込まれた形で学習を進行させていくのであり(Lave and Wenger 1991)、学びとは教授と本質的に異なる。正統的周辺参加論からの知見を指導原理とし、「実践の共同体」が形成されるよう、本授業におけるアクターを上記前論文で言及した方向性を図6の形で具体化し、授業運営を行った。

約260名の「もやいすと(地域)ジュニア育成」を受講する学生(以下、単に「受講学生」と表記する)に対し、関係するアクターとして、「統括教員」として授業運営を担う3人の教員群、「講義担当教員」としてジグソー学習における地域に特化した知識を提供する複数の教員群、「地域の人々」はフィールドワークにおいて受講学生と関わる人々、そしてさらに受講学生を支援する上級生群がいる。これらのアクターの関係性が図6のような形で構造化されるよう授業を設計した。ここで、受講学生から見た上級生には2種類がある。一つはいわゆる「学生アシスタント(SA)」である。SAはこの講義のために雇用する学生アシスタント群である。以後、この学生たちを「SA学生」と呼称する。表現が二重になっているが他表現との統一性を考慮し、以下「SA学生」と記すことにする。もう一つの上級生は「もやいすとシニア学生」である。この学生群は、単位化された科目「もやいすとシニア育成」を履修する上級生群で、もやいすとジュニア育成科目を履修後、地域づくりのキーパーソンに向けて調査及びファシリテーション力のさらなる向上を目指す2年次の学生である。「もやいすとシニア学生」は、以下「MS学生」と呼称する。

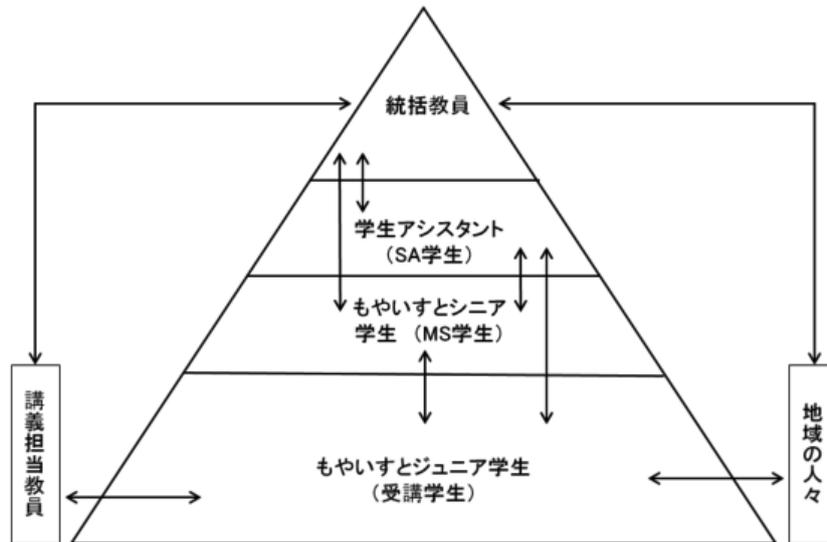


図6 授業に関与するアクター間の相互関係

図6内の両方向矢印は、これらのアクター間のインタラクションを示しており、本授業は、これらのインタラクションが発生するよう授業構築を行った。

受講学生は、地域課題を解決しようとする実践の共同体の正統的周辺参加者として、授業に参加することになる。こうした関係性の中で、特に上級生である SA 学生や MS 学生とのインタラクションを通し主体的に活動していくことが期待され、また同時にこうした上級生の存在は、260名もの大人数授業をスムーズに運営していくのに欠かせないものであった。図7は統括教員と SA 及び MS 学生たちとの授業前の打合せの様子である。これらの上級生が講義中に生じる多様なトラブルを解決し独自に解決できない場合は統括教員と相談することで大人数の学生に対するアクティブラーニング型の授業を成立させることができた。



図7 授業開始前の統括教員と SA 及び MS 学生との打合せ

## 2. 4 設計指針群Ⅲ

### 2. 4. 1 ルーブリックによる発表の評価

成果をどのように評価するかで、その活動の質は左右される。授業の場合、教員による評価が一般的であるが、それだけでなく、活動そのものを経験していた学生間のピア評価は次の意味で重要であろう。他者を評価するということは、評価の視点を本人が内面化することにつながり、結果的に、授業で提示された課題について、深く理解していくことにつながる。

受講学生全員が相互に評価することを前提に、それを実現するために、本授業ではルーブリックを用いた(表3)。成果発表会の際、総括的評価としてこのルーブリックに従って教員による評価と同時に学生たちもピア評価として他の学生グループを評価していった。

ルーブリックは授業開始前に受講学生に提示し、受講学生たちはこの表を使って自分たちの活動の方向性を見極めていく羅針盤的なものとして利用できるようにした。

表3 発表会評価用ルーブリック表

視点/評点	4	3	2	1
課題の設定	問題を十分に理解・分析した上で、学生ならではのユニークな視点で捉え、課題設定をしている。	問題を社会的・地域的な広い視点で分析し、課題を設定している。	問題を「自分ごと」として主体的に捉え、課題を設定している。	単なる「調べ物」に終わっていて、何が課題か分からない。
アイデアの独創性/実現性	独創的なアイデアであり、実現性を説明する十分な根拠と併せて示されている。	独創的なアイデアであり、実現性も考慮されている。	アイデアは独創的とまでは言えないが、具体的で、かつ効果的である。	アイデアは提示されているが、独創性や具体性がない。
発表の構成	論理的なばかりではなく、聴衆の興味を引き付ける順番や工夫で発表されている。	導入の後、結論へ向けて論理的な展開が行われている。	導入部分で、発表全体の見取り図が示されていて、わかりやすい。	導入、展開、結論といった構成が意識されていない。
発表の表現力	入念に準備された発表で、聞き手の関心を集める工夫が随所になされている。	発表は明瞭で、声も聞き取りやすい。しっかり練習した様子が伺える。	発表内容に対して適切に図や写真が用いられ、聞き手の理解を助けている。	文字ばかりで、図や写真が乏しく、分かりづらい。声も小さい。

### 2. 4. 2 大教室でのグループ配置とグループへの連絡体制

大人数を収容するのに効率的なのは大教室である。熊本県立大学の場合、大教室として約350人収容の机・椅子固定式教室(大ホール)がある。学生たちの議論を促すためには可動式の机・椅子でグループを作り議論する環境を作ることが望ましい。しかしながら260名もの受講学生の場合、それは非常に煩雑で、ワークショップの準備に忙殺されることになり効率が悪い。このため、グループ人数として5人を原則とし、固定式座席の前列に2名、後列に3名を座るとワークショップが可能であることを確認した。事前に色々なパターンで学生たちと実験した結果、机・椅子固定式の大教室においては5人が最適であった。5人であれば稠密性も一定程度

確保でき、教室を有効利用できた。図8は5人編成における座席レイアウトである。グループごとに座る位置（ハッチングしている座席）を指定した。

グループは全部で52班ある。これらの学生に対する教員側からの連絡はリーダーのみに電子メールで行うことにした。このことは、事前にリーダーのみを集め徹底した。一斉送信された連絡に対しては反応の弱い学生が少なからずいるため、連絡の確実性を意図しこの方式を用いた。その結果、これまでの授業において連絡が届かず問題になったことはなく、全員に教員側の連絡を確実に届けることができた。

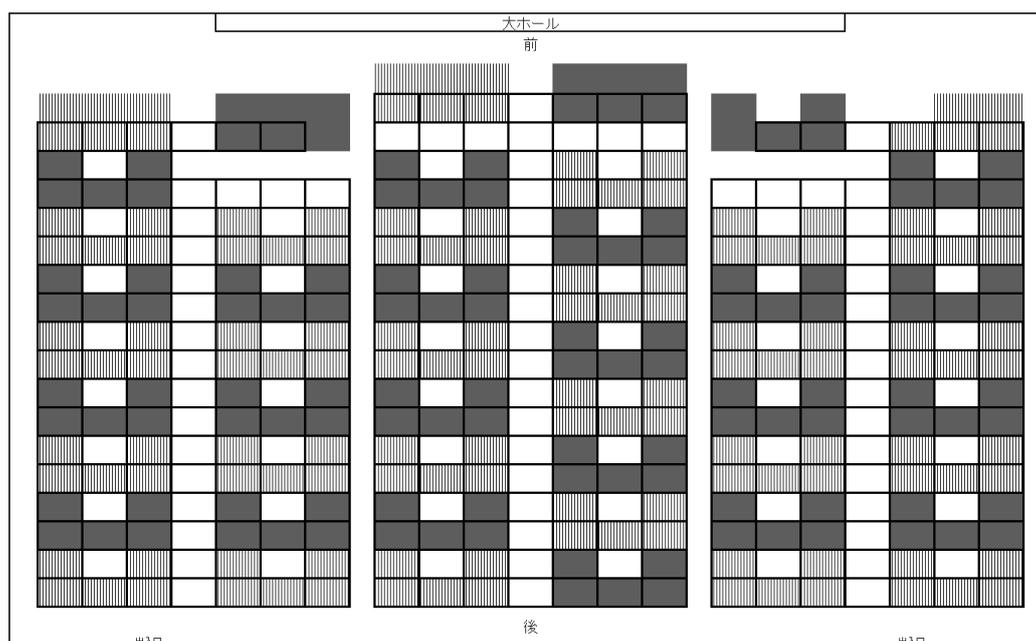


図8 大人数でのワークショップを実現するための大教室内のグループ配置

#### 2. 4. 3 ICTの活用

大人数の受講学生に対する情報処理を効率よく行うにはICTの利用は不可欠である。本授業では特にGoogleのサービスを活用し、受講学生との情報のやり取りを行なった。プッシュ型の情報提供はメールのみで、必要な情報提供はGoogleサイト上に集約し、また受講学生からの情報収集にはGoogleフォームを使った。Googleフォームは特にルーブリックによる評価の作業で決定的に重要であった。受講学生は他のグループの発表を表3のルーブリックで評価する。260名がそれを行うわけであるが、紙ベースだとその集計作業は時間を要する。特に発表会のような場では集計の後にすぐに表彰式に移る必要性もあり、そうしたところではGoogleフォームの利用は決定的だった。ICTを使った情報提供、収集、集約の情報処理作業は統括教員が担当した。

### 3. MS学生に対する教育プログラム

#### 3.1 仮説検証授業のMS学生への応用

アクティブラーニング型授業においてSAの重要性に徐々に注目が集まるようになってきている。

このため、これまでもいくつか研究は行われている。時任らはアクティブラーニング型授業における SA について受講生へのインタビュー調査および質問紙調査を行い、SA に要する能力を明らかにしている（時任 2016,2017）。また岩崎らは授業への教員支援という立場で、質問紙調査を通して、教員側からは SA の知識レベルやスキルのばらつきが問題視されることを明らかにしている（岩崎ら 2008）。これらの先行研究は SA として求められる能力とは何かを問題意識とし、その能力について量的及び質的調査を併用して明らかにするものであった。しかしながら、それらは多様な授業から抽出したもので、支援一般における SA に必要な能力と言えるものである。さらには、そうした能力は教室内の授業での SA を前提としたものになっている。教室内という環境条件のコントロールの容易な場所とは違って、地域密着型として大学外でのフィールドワークを含む授業については、教室内での SA に関する知見が、そのまま本稿で対象としている SA に一致することはないであろう。なお、ここで述べた SA とは、本稿においては SA 学生と MS 学生双方の意味で用いている。

2.3.1 節で述べたように、本研究における SA 学生及び MS 学生は受講学生の単純な支援以上の意味を持つものとして捉えている。人は置かれた状況において学習を進行させていく。受講学生に地域づくりのキーパーソンとしての学習を促していくには、そうあろうとしている人々が彼らの学びの環境の中に埋め込まれてなければならない。この意味で、SA 学生及び MS 学生とは、受講学生の支援を通じてロールモデルとして受講学生を地域づくりのキーパーソンへと十全的参加を促していく存在であることが重要である。2.3.1 節で述べたように受講学生に強く影響を与えるのはこうした上級生たちであった。SA 及び MS 学生双方には、支援者のみならずロールモデルとしての質を要求することが重要である。

地域づくりのキーパーソンへと向かう優れたロールモデルであるには、まず、SA 学生及び MS 学生が主体的に行動していることが不可欠である。主体性は地域づくりのキーパーソンのロールモデルとしての前提条件といえる。また、地域とは、環境のコントロールが難しく、状況が時々刻々と変化することが多く、そうした中で適切に振舞う地域づくりのキーパーソンとは、地域における知識を土台にした自律性を持っている必要もある。それゆえ、ロールモデルは、一定程度、地域において自律した主体として行動できる人材である必要がある。

そうした人材に向けた研修として岩崎(2017)は振り返りを組織的に組み込んだプログラムをデザインし、岩崎らがラーニングアシスタント (LA) と呼称する学生スタッフに対し適用している。振り返りは自律的に行動していく基礎を作るものとして有効であるとは推測されるが、この研修ではロールモデルという視点は弱い。このため、本研究においては、次のことを行った。

上級生として SA 学生及び MS 学生の 2 種類がいるが、後者の MS 学生は「もやいすとシニア育成」という科目を「もやいすと（地域）ジュニア育成」の授業（集中講義）開始直前に受講することになっている。この「もやいすとシニア育成」の授業の一部を使って MS 学生には、地域づくりのキーパーソンとしてのイメージ形成を行わせ、そのイメージの確認作業を MS 学生が受講学生を支援する中で行っていく方法を考案した。この方法は、板倉（1969）によって発案され実践された「仮説検証授業」とみなすことができる。板倉は科学的認識を深めるための方法として仮説検証授業を提唱したわけであるが、これは人が自律的に行動していくための方法としてもみなせる。板倉は、その点を明示的に表現していないが、子どもたちが自律的に科学への理解を

深めていく方法として考えていたであろう。

### 3. 2 MS 学生に対する仮説検証授業

MS 学生に対しては、仮説としての地域づくりキーパーソン及びもやいすとシニアとしてあるべき姿を形成する課題を「もやいすとシニア育成」の授業の中に組み込んだ。MS 学生はいくつかの調査を経て仮説としてのイメージ形成を行い、そのイメージを受講学生の支援を行いながら検証しつつ、もやいすとシニア像を明確化させていくようにした。

MS 学生に対し、「優秀な“もやいすとシニア”とは、どんなシニア学生であるか」との課題を提示し、MS 学生を2グループに分けてもやいすとシニア像の形成に向けて表4のプログラムを実施した。2グループは、それぞれ4名と3名で構成され、前者をAチーム、後者をBチームと呼ぶことにする。

表4 MS 学生に対する仮説構築プログラム (2017年度)

授業日程	内容	調査内容
5月29日	課題提示	
調査期間①	《予備調査》 昨年の受講学生（現2年生）から見たMS学生、また、優秀賞を受賞したチームを担当したMS学生はどういった支援をしていたか。	仮説作成に向けた予備調査として、昨年の受講学生（現2年生）へのインタビュー調査実施
6月12日	予備調査を踏まえた仮説構築ワークショップ	
調査期間②	《本調査》 ワークショップで構築した仮説の妥当性確認調査	昨年のMS学生（現3年生）に対し、構築した仮説の妥当性確認に向けた半構造化インタビュー調査の実施。
7月24日	修正版仮説の報告	

2チームのMS学生には、調査とワークショップを踏まえ、8月中旬から9月中旬までの夏季休業中に共同してもやいすとシニア像をネット上で協力しながら文章として定式化させる作業を課した。表5はA、B両チームから報告されたもやいすとシニア像である。このイメージを構築した直後、「もやいすと（地域）ジュニア育成」にて受講学生への支援が始まる。

表5に示すMS学生の報告から、両チームともに、“MS学生とは、受講学生に対し前に出てリードしていくタイプでなく、裏方として受講学生をファシリテートしていくのに徹すること”が重要であると調査を通して認識したことがわかる。上級生なのだから受講学生の前に出て良い意見を提供していく、いわゆる支配型リーダーであることがMS学生として重要であるとの認識が当初はほぼ全員に見られたが、仮説構築プログラムを通して、その認識は一転し、いわゆるサーバントリーダー的な振る舞いが重要であるとの結論に至っている。そうした結論を自前で構築したことが重要で、それが主体性につながることも期待された。その後、MS学生たちはこの仮説

をもって受講学生を支援していくことになる。

仮説構築プログラムは MS 学生を対象としている。仮説を持ちそれを実際場で検証していくことは MS 学生に主体性を生み出し、さらに事前に受講学生が対象とする地域に足を運ばせることも行ったため、そうした知識が自律的な行動を促すことも期待された。これに対し、SA 学生は、過去に「もやいすと（地域）ジュニア」を履修しただけで、SA としての授業ガイダンスを受講するものの、表 4 のプログラムには参加していない。従って、受講学生の支援の中で仮説を検証していくこともない。MS 学生が主体的及び自律的にロールモデルとして振舞うのに対し SA 学生にはそうした行動は少ないことが予想される。

表 5 MS 学生 2 チームが構築したもやいすとシニア像

A チ ム	昨年度の受講学生、MS 学生両方の調査の結果から推測すると <u>受講学生</u> 目線から見て目を引くような役職の人も必要ではあるが、裏方でその人たちを支えたり、動かしたりする調整役となりうる人物が求められている <u>MS 学生</u> 像だと考えられる。
B チ ム	昨年度の <u>受講学生</u> をインタビューして、優秀な <u>MS 学生</u> とは状況をよくみて <u>受講学生</u> が困っているところでフォローができる人だと仮説をたてた。昨年の <u>MS 学生</u> にインタビューをして、この仮説は足りない点はあるが、大筋としては間違っていないことがわかった。背後にて受講学生を支えることができるのが優秀な <u>MS 学生</u> だと結論づけた理由は 2 つある。まず 1 つは、 <u>受講学生</u> に <u>MS 学生</u> がどんな時に役立ったかと聞いた時、多くが話し合いや意見につまった時だと答えた。困っている時に必要とされるなら、そのときに適切なアドバイスができるのも優秀な <u>MS 学生</u> の能力だと考えたからだ。2 つめは、昨年の <u>MS 学生</u> へのインタビュー時、よく手助けをするのが <u>MS 学生</u> の役割だと思うという意見が多かったことである。

(※) 下線部は本稿の表現に合わせるため原文を筆者らによって修正。

#### 4. 設計した授業の評価と考察

##### 4. 1 大人数アクティブラーニング授業に向けた授業の評価

設計した授業を受講した学生たちに対し授業前後で質問紙調査を行ったところ汎用的能力が向上していることを確認している。72 名受講した際にパイロット的な授業における能力についてはすでに報告しているとおりである（中里・吉村・津曲 2015）。必修化され約 260 名が受講を始めた 2015 年度以降においても、選択科目として意欲のある学生たちが受講していた 2014 年度と同様な調査を行い、統計的に有意な水準で汎用的能力が向上していることを確認している。本稿で述べた授業設計は期待した成果を上げていた。

提示された課題に対しグループで取り組んだ成果についてはグループごとに 5 分間のプレゼンテーションと 15,000 文字程度の最終レポートにまとめるよう求めた。レポートはグループ内で記述を分担している。最後に、レポート内で、受講後の感想として「もやいすと（地域）ジュニアの授業を通して得たこと」を自由記述として受講学生には求めた。表 6 と表 7 は 2017 年度における代表的なグループについてその記述を抜粋したものである。表 6 は成果発表会で学生及び教員から優秀として表彰されたグループで、表 7 は表彰には至らなかった一般グループの記述である。

授業を通して得た成果として、両グループの学生全員がグループでの活動について言及してい

ることがわかる。この点については、受講学生の多くが同様の内容を記述していた。受講学生 263 名中、記載のあった 254 名の記述を精読し、注意深く分類作業を行った結果、言及している内容は 6 つのカテゴリーで構成されていることがわかった。図 9 は、縦軸がそのカテゴリーで、横軸は、254 名の学生が「授業を通して得たこと」としてそのカテゴリーについて言及している比率を表している。

表 6 2017 年度受講学生グループ（優秀グループ）からの授業後の感想（抜粋）

(学生①) 私は、もやいすと(地域)ジュニアの活動を通して得たことが 2 つある。1 つ目は、問題を解決するためには実際にその現場や原因を自分の目で確かめる必要があるということだ。(略)。2 つ目は、人とのつながりだ。班のメンバーとは初めて会った人が多かったが、この活動を通して仲良くなれた。私は、この班のメンバーだったからこそ、最優秀賞もとれて、充実した活動が出来たのだと感じる。また、もやいすとシニアの方や地域の方の支えは大変ありがたかった。人とのつながりの大切さを改めて感じる事ができた。

(学生②) この授業では常に役割を分担して、チームで協同しながら進んだ。その中で、仕事を分けることで一人で活動するよりも効率的に進むこと、多様な考えを得ることができることなどを学んだ。

(学生③) 私は、今回のもやいとジュニアの授業を通して多くの経験をさせていただくことが出来た。一つ目に、班で協力してひとつのものを作り上げていることの大変さを学んだ。今回は、みんなでアイデアを出し合い、地域の魅力をアピールするというものであったが、なかなか良い考えが浮かばず苦戦した。しかし、班もメンバーが積極的に協力してくれたおかげで最後まで仕上げることができたと感じている。二つ目に、リーダーとしてまとめることの大変さだ。話がうまく進まなくなったり、行き詰ってしまった時に上手く話を進めることが難しいと感じた。しかし、最後までやり遂げることで、この授業で身に付けるべきもやいすとしてのスキルを磨くことが出来たと思う。

表 7 2017 年度受講学生グループ（一般グループ）からの授業後の感想（抜粋）

(学生④) 私がもやいすを通して得たことはたくさんある。まず一つ目は、数が集まれば必ずしも、良い結果が得られるわけではないということだ。私は以前まで人数が多ければ多いほど大きな力を必ず出すことができると考えていた。しかし違った、それぞれが持つ意識の差で、その集団の力は大きくもなり、小さくもなるということがわかった。

(学生⑤) もやいすを通して、自分の意見を周りの人にいかに伝えるか、そして他の人の意見をどれだけ理解し、自分の意見との相違点を見つけながら解決につなげていくかということを学んだ。また、課題解決のためには表面上の課題だけでなく、他の事例と結びつけたり、世の中で起こっている課題と結びつけることで広い視野を持って解決に向けた政策を打ち出していけるということも実感した。

(学生⑥) 今回のもやいすとジュニアを通して私が得たことはいくつかあります。まず、相手に自分たちの考えやアイデアを伝えることの難しいということがよくわかったことです。(略)。次に私が得たことはグループ活動の大切さです。(略)最後に、私がこのもやいすとジュニアを通して得たことは現地に足を運ぶことの大切さです。

図9において75%の学生が「仲間と協力することの重要性の理解」を本授業で得たことだと述べており、これは、設計した授業が、受講生間に強い相互作用を促し、そしてグループが同一目標に向かって動いていたことを示唆している。他のカテゴリーの「自分の役割を果たすことの重要性」、「主体的な学びの必要性」なども本質的にはグループ活動から派生しているものと考えられ、ここでのグループ活動が授業終了後の汎用的技能の向上につながったのに違いない。また、地域理解については言及しているのは半分以下ではあるが、自由意見として書いた内容であることを勘案すれば、一定程度満足すべき割合であると捉えている。

以上より、本稿における大人数の学生に対するアクティブラーニングを促す授業デザインの10の指針は必要十分条件ではないものの、主体性を促し、そして授業の狙いである地域理解を一定程度認知させるといった成果につながるものであったと言える。

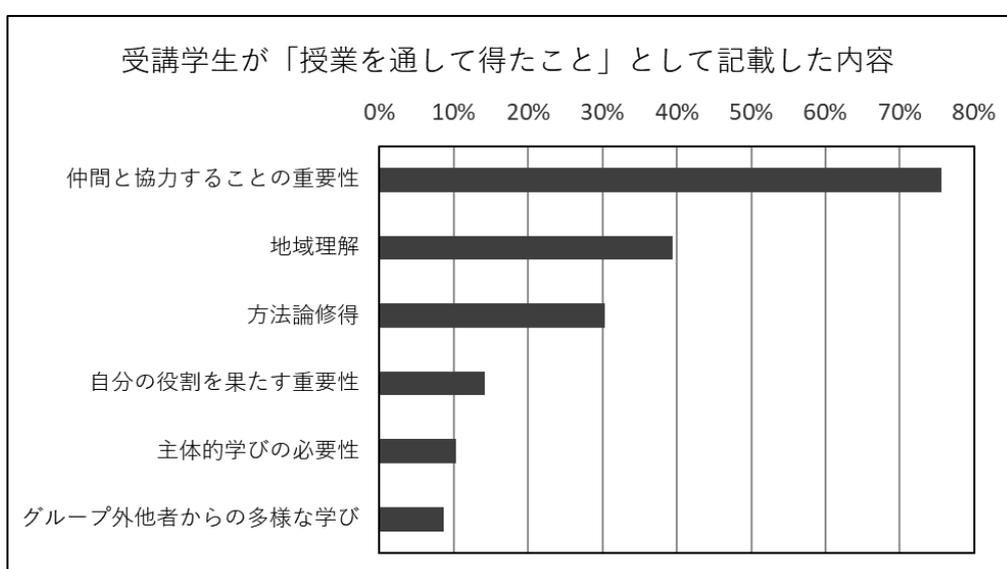


図9 2017年度受講学生（254名）授業後コメントの分類と言及割合

#### 4. 2 MS 学生に対する教育プログラムの評価

##### 4. 2. 1 MS 学生と SA 学生の行動の差異

仮説検証授業という形式で一定の教育プログラムを課した MS 学生とそうでない一般の SA 学生とでは違いが生じることが予想される。それを調べるために参与観察を行ったのであるが、対象がかなり多いためビデオカメラによる記録も行った（この記録は研究のためだけに使用することを MS 学生、SA 学生、受講学生に伝え了解を得ている）。図10は大教室内の5か所に配置したビデオカメラの位置関係を示している。MS 学生（7名）及び SA 学生（8名）は、担当する班を割り当て1人3～4グループの受講学生を担当した。

参与観察とビデオカメラでの学生たちの行動を観察して、MS 学生と SA 学生とを対比して抽出した両者の特徴を表8に示す。総体として MS 学生が、主体的に行動していたことが明らかであろう。両学生の違いは、事前の教育プログラムを受講していたかどうかだけである。表8に記した差異は、仮説実験授業が期待通りの効果を上げ、MS 学生の主体的、自律的な行動を促してい

たと判断してよいだろう。

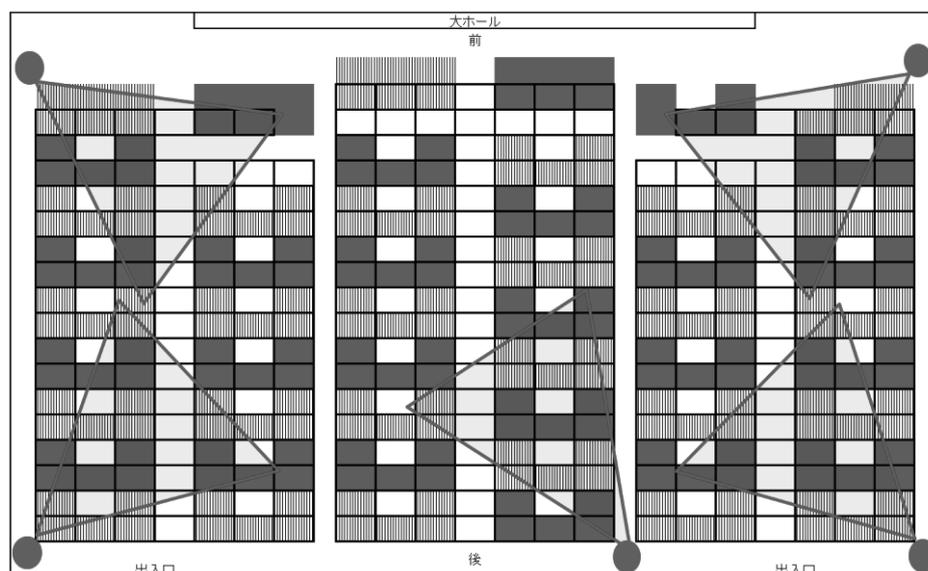


図 10 大教室内の 5 台の観察用カメラ位置（丸印）と方向

表 8 MS 学生及び SA 学生の行動の特徴

MS 学生	SA 学生
① 受講学生の支援中、頻繁に集まり、現在のやり方でよいのかを打ち合わせていた。	① 独自に行動し、SA 学生間で何かを共有していく行動は見られなかった。
② 教員側に打診をしてることが多かった。教員と受講学生との媒介役になっていた。	② 教員側への打診は皆無ではないが非常に少なく、SA 学生と支援している受講学生で完結し、媒介としての役割は弱かった。
③ 積極的に受講学生の後方から支援しており、休憩する時間はほとんどみられなかった	③ 受講学生から呼ばれない限り、座ることが多かった。

#### 4. 2. 2 検証を経た MS 学生の仮説再構築

MS 学生は受講学生を支援しながら、構築した仮説の検証を行っていた。1 人 1 万文字を目安に課した最終レポートにおいて、検証を経て仮説を再検討した結果をまとめている。MS 学生全員がそれぞれ約 2000 文字程度で「優秀なもやいすとシニアとはどういった存在か」について見解を述べている。ここでは表 5 に示した 2 つのチームのリーダーの見解を抜粋する形で、MS 学生たちが仮説検証という行動を終えてどのような認識に至ったのかを表 9 に示す。2 名の事例ではあるが、両者ともに主体的に仮説を検証しながら、当初の仮説に追加あるいは詳細化して、より踏み込んだもやいすとシニア像を再構築していることがわかる。特に B チームリーダーに至っては、自らが再構築した仮説を今後リーダーシップを発揮していくときの基本スタイルにしていきたいとまで述べている。

表9 MS学生2チームリーダーの検証後のもやいすとシニア像（抜粋）

A チ ム リ ー ダ ー	<p>これまでの検証や考察をもとに最終的なもやいすと像の定義を修正していきたいと思う。まず、当初の仮説は「受講学生を引っ張っていくリーダー性を感じさせつつも、最終的な思考、判断は受講学生に実行させることができるようにサポートできることができる人物」であるが、(略)</p> <p>・・・いろんな人なりのファシリテーションをみて、共有することができたことによって強く感じる事ができた。(略)</p> <p>ここまでのことを踏まえ仮説を再構築すると、当初の仮説そのものには変更はないが、「主観に左右されないようなファシリテーションを心掛け、常に他の人間の意見を取り入れたり、行動を参考したりする姿勢を持つ」の項目を追記する必要があると考えている。</p>
B チ ム リ ー ダ ー	<p>受講学生が困っているところをフォローできる、適切なアドバイスと与えられるというサポートができる能力をもった人を優秀なもやいすとシニアだとの仮説を立てていた。(略)。</p> <p>私が考える優秀なシニアとはやはり、いろんな意味でのサポート力ができる人だと確信した。3つのことをサポート力の柱として挙げたい。</p> <p>1 つめは話し合いやグループでの活動に協力的な姿勢をとることだと思う。</p> <p>2 つめは、受講学生の活動に入りすぎないことだと考えた。</p> <p>3 つめは、聴く力、訊く力である。</p> <p>以上の3つの柱となる能力をもった人を優秀なもやいすとシニアであり、自分の将来においてリーダーとして活動する際の基本スタイルにしたいと考えている。</p>

仮説検証授業という手法は、MS学生の主体的な行動を促し、その結果、受講学生に対し優れたロールモデルとなっていたことが予測される。その点を確認するため、受講学生の最終レポートにおけるMS学生に対する自由意見を調べた。グループごとにMS学生に対して意見を求めた。全体としてサポートに感謝するコメントであったが、その中で最後の発表会で教員からの優秀賞および学生から高い評価を得て学生賞を受賞した2グループを支援したそれぞれのMS学生に対する受講学生からの評価を抜粋して示したのが表10である。

表10 受講学生2グループによるMS学生の評価

<p>(優秀賞) 私たちに的確にアドバイスをくださるやさしさと豊富な知識量にとっても深い感謝と尊敬の念を感じています。・・・ そのほかにも私たちの意見を客観的に見て間違っていないか見てくださったり発表やパワーポイントのアドバイスをくださったりなど私たちが問題解決への意欲を見せればそれに応じて様々な手助けをしてくださりました。私たちが知らないだけでももやいすとジュニアがうまくいくようにほかにも様々なサポートをしてくださったのではないかと思います。今回先輩方が私たちにしてくださったように私たちもほかのだれかをうまくサポートできる人間になりたいと思います。</p> <p>(学生賞) 私たちの班が、計画を立てるのに苦戦していた時に、去年もやいすとジュニアだった頃の考えた内容や例を出してくれたおかげで、計画の大まかなことを決めることが出来た。・・・どんな悩み、質問にも、快く対応してくださった。そのおかげで私たちは何のためらいもなく分からないことがあればすぐに質問することが出来ていた。自分たちでも納得のいく完成度まで持ってこれたのはシニアの方々のおかげだ。</p>
---

両グループともに MS 学生の支援に影響されている。他のグループでも同様の意見が多々見られた。その中で、特に表 10 の優秀賞を受賞したグループのコメントから、このグループは MS 学生をロールモデルとしていたことがわかる。この点を全体で確認したのが図 11 である。

図 11 は図 9 と同じデータを MS 学生が支援した受講学生 (87 名) と SA 学生が支援した受講学生 (167 名) とに分けて集計したものである。特徴的なのが、MS 学生に支援された受講学生は「グループ外他者からの多様な学び」が増加している点である。また、「主体的学びの必要性」も僅かながら増えている。この結果は、仮説検証を行いながら行動する MS 学生とそうした行動なしに支援を行っていた SA 学生の違いであろうと考えている。

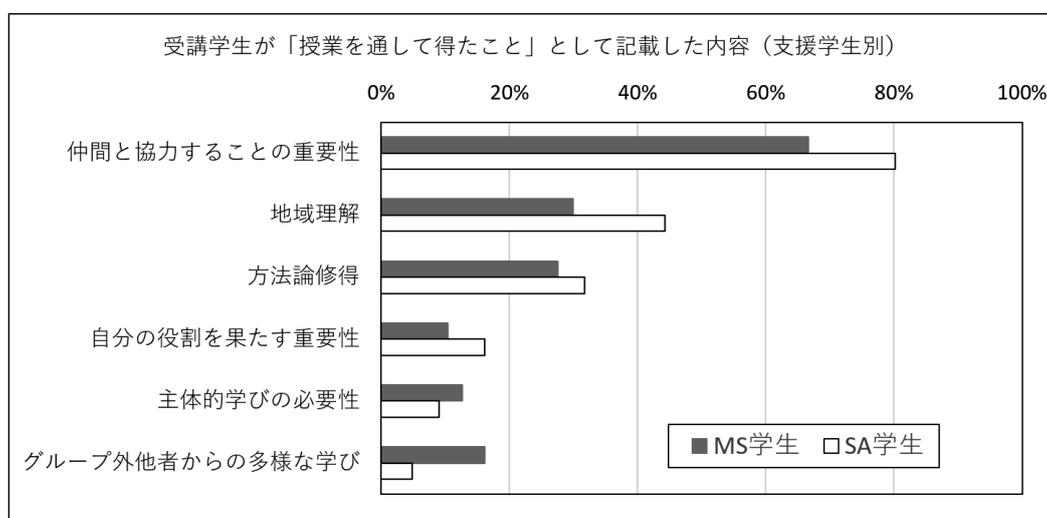


図 11 MS 学生と SA 学生に支援された受講学生の授業後コメントの差異

## 5. おわりに

わが国の大学で地域をキーワードにした教育に注目が集まっている中、熊本県立大学では「もやいすと (地域) ジュニア育成」という初年次必修授業を設置した。本稿は、地域密着型教育の実現に向けたこの科目の設計を対象に検討を行ってきた。「もやいすと (地域) ジュニア育成」は必修授業として約 260 名の学生が受講する。こうした大人数の学生が受講する科目で、学生の能力向上につなげるには工夫を要する。本稿では、学生の主体性発現、そして授業の円滑運用という 2 つの軸を設定し、その軸に沿った 10 項目を設計指針としてピックアップした。これらの指針群は学習理論等においてよく知られた知見に沿うものであり、特段の目新しさはないが、この実践は、「もやいすと (地域) ジュニア育成」という授業の特性に合わせ各指針を解釈し、それらを総合的に組み合わせる形でひとつの授業として開発し、具体化した点に特徴があると考えている。

今回設計した授業は、受講学生たちの汎用的技能を向上させており、一定の効果を持っていることを調査で明らかにした。そして、それがどういったことに起因しているのかを受講学生の最終レポートの自由記述を用いて分析した。その結果、設計した授業は受講学生グループ内に強い相互作用を促していることが明らかとなり、こうした強い関係のグループ作業が汎用的技能向上に影響していることが示唆された。

また、筆者らの別の研究（中里ら 2015,2017）で受講学生は SA として参加する上級生の支援に強く影響されることをわかっている。本稿ではこの授業に関与する2タイプの上級生（SA 学生と MS 学生）の MS 学生について、主体的な行動を促すために事前に仮説検証授業を受講させた。その結果、参与観察によって、MS 学生は SA 学生よりも主体的な行動が促されることわかった。さらに MS 学生には地域についての事前学習にも参加させたため、地域課題における受講学生の支援では自律的に動くこともできた。地域づくりのキーパーソン育成を目指す熊本県立大学の地域密着型教育においては、優れたロールモデルが必要であり、MS 学生はその役割を担うことになる。MS 学生の受講学生への影響については、上記と同様にレポートの自由記述を使って分析し調べた。その結果、受講学生には SA 学生よりも MS 学生がより強い影響を与えていた。このことは、MS 学生は受講学生のロールモデルとして一定の役割を果たし、受講学生の能力向上に関与していることを示唆するものである。

しかしながら、受講学生が MS 学生のどのような点をロールモデルとしていたのか、その詳細については今回の研究では明らかにできなかった。今後の課題であり、現在、この点を明らかにするためにさらに研究を進めている。

## 謝辞

本研究の一部は JSPS 科研費 17K01089 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- アロンソン（1986）ジグソー学級—生徒と教師の心を開く協同学習法の教え方と学び方—原書房。
- 板倉聖宣（1969）“仮説実験授業とは何か——そのなりたちと授業運営法——”、板倉聖宣著『科学と方法』所収、pp.219-262、季節社。
- 岩崎千晶、久保田賢一、水越敏行(2008) “組織的な教員支援としてのスチューデント・アシスタントの効果と課題”、日本教育工学会論文誌、Vol.32(suppl.)、pp.70-80。
- 岩崎千晶(2017) “ふりかえりを取り入れたラーニングアシスタント研修プログラムのデザイン”、関西大学高等教育研究、8号、pp.35-45。
- 河井塾（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。
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- 中里陽子、吉村裕子、津曲隆(2015)：“授業時間内の学生支援活動による学生の成長メカニズムに関する予備的研究”、アドミニストレーション、21巻2号、pp.91-110。
- 中里陽子、津曲隆(2017) “サービ斯拉ーニング受講生の学習成果を向上させる受講生支援”、九州地区国立大学教育系・文系研究論文集、第4巻、1・2合併号、No.30。
- Nonaka,I and Takeuchi,H(1995) *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press.
- 野中郁次郎・紺野登(2012) 知識創造経営のプリンシプル～賢慮資本主義の実践論～、東洋経済新報社。
- 櫻井典子、箕口秀夫、松井賢二(2018)：“地域活動を介した学びのコミュニティの10年目検証～

- 学生、教職員、地域住民への効果についての考察～、大学教育学会第40回大会発表要旨集録、pp.154-155.
- 津曲隆(2013)：“サービスラーニング評価のための分析枠組みに関する考察”、アドミニストレーション、19巻2号、pp.101-126.
- 時任隼平(2016) “アクティブラーニング型授業における受講生がスチューデント・アシスタントに求める能力に関する研究”、日本教育工学会論文誌、Vol.40(suppl.)、pp.169-172.
- 時任隼平、中野康人、中村洋右、佐永田千尋(2017)：“プロジェクト学習においてラーニングアシスタントに必要な能力に関する考察”、関西学院大学高等教育研究、7号、pp.89-97.
- 上田信行、中原淳(2013) プレイフル・ラーニング——ワークショップの源流と学びの未来——、三省堂.