

《研究ノート》

「TeachingからLearningへ」を問い直す

上野 裕一, 鈴木麻里子, 猪瀬真奈美, 木村 望, 齋藤 愛見

Is it true that “from Teaching to Learning” ?

Yuichi UENO, Mariko SUZUKI, Manami INOSE, Nozomi KIMURA, Manami SAITO

キーワード：FD活動, 学習と学修, ティーチングとコーチング

Key Words: Faculty Development, Learning and Master, Teaching and Coaching

【要旨】

スポーツ健康科学部においては、現在まで実施されてきた本学のFD活動および本学部におけるその活動を検証し、今後のFD活動の効果を最大化し、学部改革の一助にしていきたいとの発想のもと、検討を進めてきた。本稿はその過程をまとめたものである。

本稿で議論した内容は、「ティーチングからコーチングへ」、「学習から学修へ」といった言葉がもてはやされているが、はたしてこれまでの教授法は何が課題であったのか。また新たな情報社会へと直面し、様々な情報コミュニケーション機器の活用が叫ばれているが、基幹教育とその手法との関連はあるのか、などである。これらの課題に本学の教育方針と併せて考えていく。

はじめに

これまで流通経済大学スポーツ健康科学部は、学部内にFD研修担当の責任者を配置し、学部内外で開催されるFaculty Development (FD) に積極的に取り組んできた。こういった活動への積極参加は大学院研究科についても実施された。今後もその方向性を堅持していくつもりであるが、こういった取り組みの成果は検証されたかという点と未だされていない。スポー

ツ健康科学部では第一報として、第一回目の学部内FDの内容として学部共通教授法の検討を学部紀要に記した。その教授法の成果を見る通過点に過ぎない現段階ではあるが、その後さまざまに開催されてきた学内外のFD研修会や実際の教育活動の実績などを通じて得た知見の検討をする。

まずは、再確認のために、2009年に編成された学部戦略会議のメンバーによって検討された学部独自の教育の理念を示す。

〈スポーツ健康学部教育の理念〉

「生命の尊厳」

これは、スポーツの教育を通じて、あらゆる生命に対する尊崇の念を理解させることである。そのため人間としての優しさ、他者に対するおもいやりの心、またそれを守り抜くという強くたくましい精神を育むことを標榜するものである。

この教育の理念を成し遂げるために、以下のような教育目標を立てた。

「われわれはスポーツを学ぶことを通じて、”人間力”に富んだ国際人を育てる。」

この場合の人間力とは

「自他を認め、自ら考え、自ら行動する力」である。

こういった人材を育成するための具体的な力とは何かを考えたときに、われわれは以下の5つの力の重要性を認めた。

- 1. 見る力、察知する力 Vision
- 2. 伝える力 Communication

- 3. 決断する力 Decision Making
- 4. 全力を出し切る力 Commitment
- 5. 省みる力 Self-reflection

学生は指導者の鏡であるという言葉の通り、学生の学びの現状を見つめることにより、教員は自らの指導の現状を理解する必要がある。したがって、われわれは教員としての教育上の心構えについても確認した。

教育上の心構え

- 1. Teaching（教え手中心）からLearning（学び手中心）へ
- 2. 教員が学び続ける
- 3. チームワーク（教員同士／学生同士）

これらをまとめたものが以下の〈図1〉である。

先に述べた通り、本稿の目的は学部全体の教育方針や教授法のこれまでの成果を報告するものではない。あくまでも、現在まで実施されてきた本学のFD活動の実績と本学部におけるその実態の検証を行い今後のFD活動の効果を最

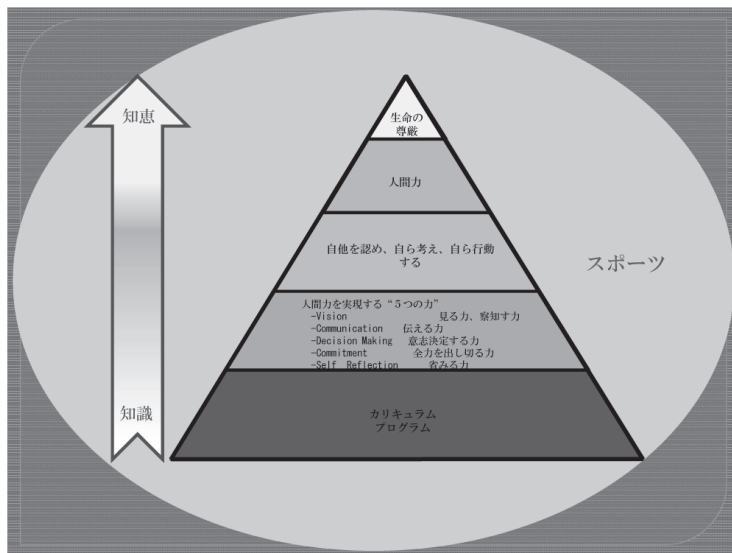


図1 教育上の心構え

大化し、学部改革の一助にしていければと考えるものである。

本稿で議論していきたい内容は以下のとおりである。

「ティーチングからコーチングへ」、「学習から学修へ」といった言葉がもてはやされているが、はたして、これまでの日本国内における教授法は間違っていたのか？ 新たな情報社会へ直面して、様々な情報コミュニケーション機器がもてはやされるが、基幹教育とその手法を、本学の実学主義や少人数教育ゼミなどの教育方針と併せて考えていく。そのうえで、本稿の構成を次のように立てた。

第1章 「ティーチング」か「コーチング」かの議論

第2章 バレエ指導の実際と学習者の学びについて

第3章 学習から学修へは本当か？

第4章 デジタルからアナログへ

上野の担当はコーチ学、コーチング論の担当という立場から、Teaching とCoachingの二つの視点を教授法の動向と学び手である学習者の学習の仕方そのものにフォーカスして、一考察を加えることである。

(上野裕一)

第1章 「ティーチング」か「コーチング」かの議論

筆者はこれまでの自身の専門とするコーチング論から、コーチの意味や役割などを説いてきたつもりである。その際に、コーチングに主眼を置きすぎたために、コーチングとティーチングの意味や役割との差異について問い返す機会を持たなかった。しかし、本章の目的はコーチ

ングの意味やティーチングの意味を定義づけてその差異を説明するものではない。むしろ、これまでの学校教育現場で実際に行われ、幾度となく改変されてきた教育方法や教授法の重要性について検討してみたいと考える。

以下の表は筆者の担当するコーチ学・コーチング論の講義の中で学生たちからあげられた各種指導者のイメージについてまとめたものである。したがって、これはあくまでもワークブックの複写であり、正規に定義づけられたものではない。今回こういった学生たちとの議論でわかったことは、実践現場を主として活動してきた筆者自身の認識というものも学生たちの持つ各種指導者の呼称や役割というものと大きく食い違うものではなかったということである。

特に、ティーチングとコーチング(図3も学生たちのイメージ)の認識は学生たちの考えるイメージと同等であった。

そもそも、「コーチ」の語源は駅馬車にあると教え、選手はお客様であり、そのお客様の意図する目的にまで導いていく、あるいは連れて行くというのが、Coachの役割であると説いてきた。そのための実践場面では、一方通行の教えだけでは学び手である選手やチームは確実に技能や知識を習得することはできないため、多種多様な指導技術を用いて、選手たちの学習効果を高める必要があった。競技スポーツ活動では、成果発揮の場としての試合があるため結果は勝敗としてあらわれる。そのため指導の手法やその指導によって得た知識や技能の習得が未熟であると成果には表れない。つまり敗北がそこには待ち受ける。選手やチームにあって、指導者のアドバイスを選手自らが納得し、理解し、技として習得し、その技をチームスポーツであればチームとして発揮する必要はある。さらに

は、試合当日の環境や条件はそれぞれ変化し、受ける重圧の軽重は明白であることから、選手自身が指導の内容を知識としてあるいは単なる技術として内化させるだけでは、より高度なパフォーマンスは発揮されない。こういったことから、スポーツの実践活動においては「コーチ」や「コーチング」の意義や役割が非常に重視されてきたがために、定義以上に過大な意味づけをされてきたかに感じる。

一方、「ティーチング」は学校の中での授業を指し、教室風景で見られるような一方向性の教えのようにコーチたちは捉えてきたし、自らは選手等の双方向性のより緻密な指導法を提供してきたと考えてきた。また、選手の体調や生活管理の重要性から日常生活や個人情報に至るまで、また心理状態などについても十全に管理するようになり、知識や技能の取得のみならず思考判断、態度、協力などといった人間力の

◆それぞれの役割は？ 10月3日

	【Coach】	【Teacher】	【Trainer】	【Instructor】	【Educator】	【Demonstrator】
各グループのイメージ	<ul style="list-style-type: none"> ●監督の補佐 ●技術を教える人 ●競技指導者 ●選手に成長をさせさせる人 ●技術・戦術を現場で指導する人 	<ul style="list-style-type: none"> ●生徒の教育 ●知識を教える ●勉強を教える ●教える ●教育者 	<ul style="list-style-type: none"> ●体のケア ●変える人 ●導く、共育する人 ●ケガ人をバストコンディションにして復帰させる人 ●モデル/管理 ●モデリング管理 	<ul style="list-style-type: none"> ●トレーニングを積み立てる人 ●お手伝いする人 ●手本となりながら一緒にやる人 ●技術指導者 ●運動をサポートする人 		<ul style="list-style-type: none"> ●見本を見せる人 ●お手本となる人
	駅・馬車	教師	Train 導く、電車	指し示す	教育者	見本となる人

監督=Manager(マネージャー) コーチ vs ティーチャー

支配者 経営 管理 実践指導 研究者 心療学者 学校教育

次週は、各グループでそれぞれ考えた種目のコーチングを行う

Report
コーチングとティーチングの違いは？

図2 各種指導者のイメージ

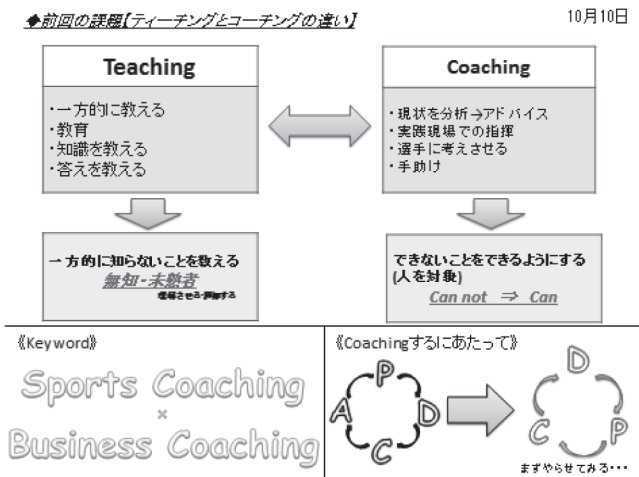


図3 ティーチングとコーチングの違い

育成にまで積極的に踏み込むようになってきた。本来、日本の場合、スポーツ指導の担い手は学校体育に依拠してきたために、ヨーロッパ型のクラブ制度とは内容を異にしてきたと言える。

しかしながら、体育科教育の専門性を紐解くと、まさに本来的には学校教育こそ、技能と知識の習得に付け加えて、思考判断、態度、協力などといった人間性の涵養を重視し、そのことが教師（Teacher）の果たすべき責務であるとしてきたのである。

つまり、長い間学校体育現場ではコーチングの役割はむしろその競技種目の知識や技能の習得が主であり、コーチングにおける人間性の涵養や教育行動は副次的なものと考えられてきたのである。

結論から言えば、日本におけるTeachやCoachという用語の定義づけはかなり混同されて使われてきており、このことはさらに実践現場においては収斂される必要ができていと言えよう。しかしながら、いずれにせよ重要なこ

とは学習者の視点に立ち、学習者が常に中心に置かれ、彼らのパフォーマンスが高度化されることである。そして、最終的に習熟した学習者が指導者の存在なしに、自らが自らを俯瞰し、さらに能力開発を内発的にできるようになることが指導の究極の目的地と言えよう。

第2章はバレエ教師であり、2011年度の本学大学院の聴講生として、筆者とコーチング論について、実践的検証を行った齋藤氏にお願いすることにした。齋藤氏は、聴講生として本学部で特にコーチング論を学びつつ、自らの専門であるバレエコーチングについて研究を深めていったという実績と経緯から、今回執筆を依頼した。その内容は、バレエのエリート教育に見る問題点の指摘と、本学の求める実学主義との接点について一考を与えてくれると考える次第である。

（上野裕一）

10月17日

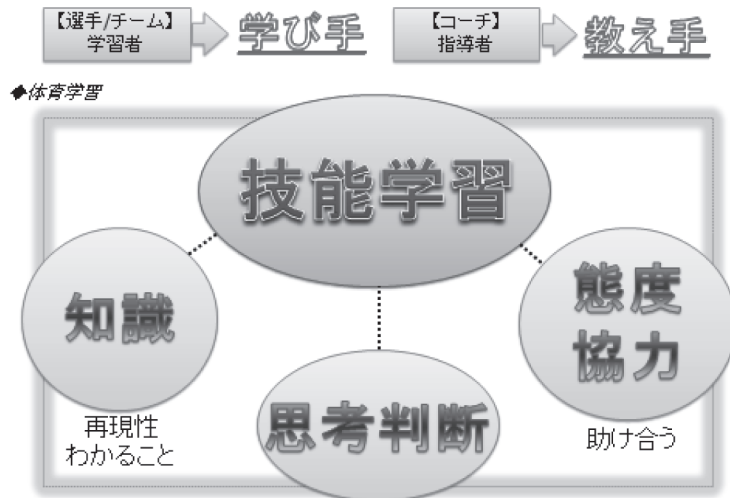


図4 学習者と指導者の関係

第2章 バレエ指導の実際と学習者の学びについて

本論の目的は、『「TeachingからLearningへ」を問い直す』という主題に対して、国内におけるバレエ指導の実際的課題から一考察を加えることである。

2012年筆者は、「Ballet Coaching ～考えるダンサーを育てる～」を上梓した。そして、この本の趣旨は、バレエの指導が指導者中心の一方的な教えの連続であり、学び手の意志を完全に無視するという指導法に対して、大いに疑問を感じた筆者が、スポーツ界でも指導者養成の進んでいるラグビー指導者研修会から学んだ指導法をもとに、学習者中心の双方向性の指導法の優位性を論じている。図らずも、本稿を執筆するに至った背景は、こういった教授方法の改善に関わる議論が大学改革の一環と一致していたからであろう。

(1) バレエ指導の実際

日本国内にはバレエ指導者資格制度もなければ、指導法を教える研修会もない。バレエ指導の実際といえ、まさに一方通行の教えの連続である。一方的に教師が動きを見せ、指示し、ダンサーは教師の言いなりの模倣をする。しかしながら、上野氏の言うスポーツコーチングで実践される双方向性の指導は、現実のバレエレッスンには向かない点もある。双方向性、いわゆるダンサーの考えを聞きながら、指導者と共同で動きを作っていくやり方の限界である。いくら良い指導プランを立て、ダンサーと指導者が一体となり、他のダンサーと議論し合っただけでも、それは単なる議論にすぎず、そのダンサーが身体表現/パフォーマンス

として技をできなければ何の意味もないからである。それは高度なパフォーマンス発揮を要求されるエリートやプロフェッショナルなダンサーに対する指導法と、幼少期にあるダンサーの指導等は本源的に異なるということである。つまり、エリートやプロフェッショナルなダンサーに対する指導法とは、まさに一方通行の教えと指示の連続なのである。日本国内で一定の成果をあげ、諸外国で活躍したダンサーはある意味、生まれつき素質に恵まれた者たちであり、国内のダンサー経験を持つ指導者は、そういった国際舞台で活躍した教師によって、指導を受け、それを指導者として伝承してきたようである。このことは一流のスポーツ選手や芸術家、あるいは研究者として名を馳せた大学教授が、実は指導法を知らないのと同じなのではなかろうか。

日本舞踊を見ても同じように文化伝承の技はまずは見て取るということが大切であり、そこに議論の余地はない。まずは師匠がやって見せ、そして弟子がそれを真似てみる。悪ければその部分が指摘され、幾度となくやってみる。この繰り返しである。いくら立派な計画を立て、しっかりとした議論を繰り返しても、結局のところ実践をしてみても、踊れなければ何の意味もなさない。つまり伝統的文化の伝承とは模倣の文化であり、からだの中にしっかりと落とし込まれた文化といえる。

しかしながら、バレエは時代とともに技の難易度が高度化しているだけでなく、日本舞踊などの伝統芸能と比べても、動きの速さ、角度、運動量、あるいは、からだの動かし方は全く異なる。つまり、傷害を引き起こす可能性は圧倒的に大きいといえる。習熟した一流ダンサーやエリートダンサーの教育とは異なり、日本国内

に存在する多くのダンス教室では、教師の一方的な教えについていけなくなったり、不合理な動きの指導の末に、ダンサーの傷害が増え、医学的あるいは解剖学的な所見からも実践活動を継続できなくなったりするケースが増えている。

(2) 一方通行の教えから、ダンサーに考えさせる指導へ

長年教師として、バレエ教室の主宰者として戸惑う中で、2009年に流通経済大学スポーツ健康科学部教授であり、財団法人日本ラグビーフットボール協会の指導者養成の統括的役割を担う競技力向上委員会委員長上野裕一氏と出会うことになった。日本ラグビー協会で開催される指導者講習会には年代別、競技レベル別指導法がありその全てを学ぶ機会を頂いた。そして、流通経済大学スポーツ健康科学部の聴講生になり、上野氏のコーチ学・コーチング論の指導を受けた。筆者自身指導者であったために、この授業から指導者としての実践経験もさせてもらえた。

上野氏の目指す指導とは、指導者が生徒に対して、一方的に教え、自らの教えを押し付けるというやり方ではなく、生徒に何度も何度も考えさせ、生徒間で話し合いをさせ、疑問点を生徒自身が明確にし、自らの力で解決させようとするものであった。学習者中心で行われる授業は、生徒自身が内容を作り上げる。そのために、授業は生徒の意欲や能力によって進み方が異なり、予想外の答えや議論をも生み出す。指導者は、生徒を目的地まで連れて行く行者でしかないのだ。

これまで指揮者のようにレッスンを意のままに仕切ることが指導者の役割だと考えていた筆

者は衝撃を受けた。これまで行われてきたバレエのレッスンは、間違いで、指導者がすべてを教え、生徒に言うことを聞かせるレッスンは、生徒の自立や思考を奪っているのではないか。このことを実証すべく、実際のバレエ指導において上野氏の理論をもとに、いかにして“考えるダンサーを育てる”か、という命題に取り組むことになったのである。

特に、ラグビー指導の現場で取り入れられている指導計画の立て方、指導の振り返り、指導者の能力評価などの指標を、バレエでも使えるように改良した。バレエ指導の実践の場では、コーチングという試みは始まったばかりである。今後のダンサーたちの成長を記録し、指導法の検証をしていきたいと考える次第である。

(3) バレエ界におけるコーチングという新たな概念

いっぽうで、先に述べたように、バレエ界において、エリートやプロフェッショナルを育てるとき、ダンサーたちに問題を発見させ、自ら作り、解いていかせるというような方法は採用しない。自らをバレエ・コーチであると称する一流の指導者であればあるほど、レッスン中、ダンサーに私語させることなく、もちろん、指導の内容についても双方向で話し合うというような手法ではなく、一方通行の技能中心の指導法を行っている。また、2012年夏に開催された筆者の主催するバレエ指導者認定講習会で、フランスの著名な指導者を招聘し、指導を仰いだ際にも全く同様の方法が見られた。

フランスをはじめとする海外のエリート指導が、日本で行われている一方通行のバレエ指導と同じであるということは、何を意味するのか。また、若年期には日本人ダンサーのほうが欧米

人ダンサーよりも技術的に圧倒的に優位であるのに、青年期を越えると評価が逆転するのはなぜなのか。重要な鍵はエリート教育にあるのではなく、それ以前の教育にあるのではないか。

フランスで行われている年齢別教授法をつぶさに検証していくと、第3過程と呼ばれる14歳から18歳の時期に、バレエに関する実践ではない学びが行われていることがわかった。これは、バレエを学ぶということが実践と理論の相互関係の上に成り立つ、という考えに基づいており、具体的にはバレエについて図書館で調べ、分析研究を行い、考察を行い、最終的にはプレゼンテーションを行うものである。バレエを自分の言葉で説明する能力が求められ、「考えるダンサーを育てる」ための重要なプロセスがここに存在した。

日本では、このような若年期に、バレエの技術向上や実践経験の量こそ重要であると考えられ、バレエについて考える力、疑問を自ら解決する力、思考する力、自分の考えを発表する力などは、まったく育まれてこなかった。この差が、実践活動に移行してからの能力差に大きく影響を与えているのではないだろうか。「考える力」は、基本的な動作を習得してからのダンサーとしてのパフォーマンス向上に、大きな影響を与える係数のようなものなのではないだろうか。

このように、指導の重要性は、生徒の思考や深い質疑を生み出してこそ高まるのであって、指導者が答えや手っ取り早い解決方法を生徒に与えることではない。1を聞いて10を考えるような力を10代のうちに育むことが、エリート以前の基礎教育なのである。

したがって、指導者が生徒を育てようとする際に、最大限に配慮しなければならないことは、

学習者である生徒の視点に立ち、学習者中心の指導を心掛け、学習者が指導内容を自らの体の中に取り込み、内化させることである。いつか指導者の存在がなくなったとしても、生徒が自らの力で問題を発見し、解決する力を持っていなければ、自立することはおろか、より発展的な歩みを進めることはできないからである。

(4) まとめ

これまで本論で考察してきたように、バレエ指導の要諦は、技能別にこそ差違はあるかもしれないが、単に、体を動かせばいいだけではなく、頭を使えばいいだけでもない。

やって見せ、やらせて見せて、そして体得させていくという、実践活動を通じた教育の連続が人を育てるという流通経済大学が標榜する実学主義とまさに一致するものと考え次第である。バレエ教師として、また今後バレエの指導者資格制度の確立と普及を計画していく現段階において、本考察は極めて有益な省察を筆者に与えてくれた。「自ら考える力を育てる」という本学部の教育方針は指導者養成のまさに黎明期にあるバレエ界に多大な示唆を与えてくれている。

(齋藤愛見)

第3章 「学習から学修へ」は本当か？

平成24年8月、中央教育審議会（以下、中教審）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～」という答申を出した。それを受けて、本学においてもFD研修等を通して、新たな大学教育へ向けた取り組みを模索している。また同答申においては、質的転換とし

て大学教育における「学修」を重視している。本章においては、今後も充実した大学教育構築に向け、この「学修」に焦点をあて、その目的と意義について検討する。

(1) 中央教育審議会答申にみる「学修」

平成24年8月28日、中教審から「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～」という答申が出された。この答申の趣旨をまとめると我が国においては、社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。その背景にあるものが、我が国が未曾有の震災である東日本大震災に見舞われたほか、グローバル化や情報化の進展、少子高齢化など社会の急激な変化であり、それらは社会の活力の低下、経済状況の厳しさの拡大、日本型雇用環境の変容、人間関係の希薄化、格差の再生産・固定化、豊かさの変容など様々な側面に影響を及ぼしている。このような予測困難な時代において、大学改革に対する社会の期待が大きき要素であることから、学士課程教育の質的転換を促すことを目的とし、具体的な手立てを明確にしたものである、ということになる。

さらに答申では、今、最も必要なことをは、「将来のわが国が目指すべき社会を描く知的な想像力である」とあり、そのためには主体的な学びを身に付けさせ、予測困難な問題があっても自ら考え未来を切り開くことができる力を身に付けさせることが必然であり、そしてその力を身に付けさせるために大学にできることは計り知れない、としている。そして、さまざまな社会システムの中で知的蓄積を踏まえた「知」の継承や発展そのものを目的とした大学の「学

修」が未来を切り開くための原動力になる、とその意義を述べている。

これらを具現化するための手立ての1つと考えられるのが「学習」の文字が「学修」へと変更されたことである。今回の答申では「学習」の文字はすべてにおいて「学修」と使われるようになってきている。このことについて答申内では、「大学設定基準上、大学での学びは学修としている。これは、大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実習、実技等の授業時間とともに、授業のための事前準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されていることによる」と規定されていることを取り上げて説明している。

なおこの答申で述べられている学修と単位制に関する、大学設置基準第21条と23条は、次のように定めている。

第21条 各授業科目の単位数は、大学において定めるものとする。

2 前項の単位数を定めるに当たっては、1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし、授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の基準により単位数を計算するものとする。

一 講義及び演習については、15時間から30時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって1単位とする。

二 実験、実習及び実技については、30時間から45時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって1単位とする。ただし、芸術等の分野における個人指導による実技の授業については、大学が定める時間の授業をもって1単位とすることができる。

三 1の授業科目について、講義、演習、実験、

実習又は実技のうち2以上の方法の併用により行う場合については、その組み合わせに応じ、前2号に規定する基準を考慮して大学が定める時間の授業をもって1単位とする。

- 3 前項の規定にかかわらず、卒業論文、卒業研究、卒業制作等の授業科目については、これらの学修の成果を評価して単位を授与することが適切と認められる場合には、これらに必要な学修等を考慮して、単位数を定めることができる。

第23条 各授業科目の授業は、10週又は15週にわたる期間を単位として行うものとする。ただし、教育上特別の必要があると認められる場合は、これらの期間より短い特定の期間において授業を行うことができる。

この大学設置基準及び答申から読み取ると、単位制である以上は、出席を重視しがちな評価、つまり量を重視した学びではなく、学生の知識の習得度に応じた評価、つまり質のいい学びに転換することが求められ、それを表す言葉が「学修」と捉えられる。

すなわち「学修」とは授業での学習+自ら授業のための準備学修をすることで主体的に身に付けることであり、答申に使われている「学修」の意味は学習しながらそれを主体的に身に付けることだと考える。しかしこれは学生一人では成立することはできず、まずは知識を習うことから始めなければいけない。その準備学修を促進するものが教員の授業である、という位置づけである。授業内での教員と学生が密に関わりあい、学生たちの興味関心を引くことで外発的動機付けから内発的動機付けに変わることが期待されている。しかしこれはただ単に学生に「学習時間を増やさない」と指導する

だけでは実現しない。答申においても学生の学修時間の増加・確保には、学生の主体的な学修を促す教育内容と方法の工夫が不可欠であると提言していることからわかる。

またこの答申が出された背景には、現在の大学生は高校までの受身の勉強とは質的に異なる主体的な学びのための学修時間が少ないということも大きな問題がかねてより指摘されていることにもよる。本来学期中は授業に加え予習など主体的な学修を1日当たり8時間程度行うことが前提とされているが、実際には我が国の学生の学修時間はその約半分の1日4.6時間との報告もある。

これらのことから、今回の答申においては、まずは大学において講義中心で行われている授業の在り方を改め、学生たちが自ら考え、学びたくなるような授業展開を工夫することが行えていないと指摘していると解釈することができる。

(木村望)

(2) 「学修」へ至った経緯

上記で平成24年8月の中教審答申により「学習」が「学修」へと変更になったことは述べた。しかしながら、実は答申の内容からはなぜすべてを「学修」へと変更する必要があるのかについての判断ができない。そのため、平成24年8月答申「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～」より以前出された答申を参照した。

平成20年12月に中教審大学教育分科会が審議した答申に、「学士課程教育の構築に向けて」がある。この時点では「学習」も「学修」も使用されている。文脈から判断すると、一般的な

主体的学習（learning）に対しては「学習」の文字をあてているが、単位制あるいは大学設置基準21条に関連した学生の自主的な学習を述べる場合には「学修」の表記がなされている。たとえば、「学習」は、「高等教育のグローバル化が進む中、学習成果を重視する国際的な流れを踏まえつつ、我が国の学士の水準の維持・向上のため、教育の中身の充実を図っていく必要がある」（傍点筆者）と述べられている。一方、「学修」は「我が国の単位制度は、授業時間外に必要な学修等を考慮して、45時間相当の学修量をもって1単位と定めており、制度上要請される学習時間としては、諸外国と比較して低いわけではない」（傍点筆者）との記述があり、これは大学設置基準第21条が定める単位制に関連した内容として述べられている。つまり、この時点では「学修」とは、大学における単位制による学生の評価を保障するため、学生自身が授業時間以外にも自ら学習をすすめた結果の「学び」を総合的に述べたものである。すなわち、この時点では「学習」から「学修」への概念はない。

であるならば、どの時点で「学習」が「学修」へと取って代わられたのか。そこで、中教審が今回の答申を出すまでの議論を参照した。

ところが、結論を先に述べると、議論の中においても「学習」から「学修」への変更についての説明がまったくなされていないのである。中教審大学教育部会第1回は2011年5月に開催されているが、第1回の議事録において「学修」という言葉が登場している。その内容は金子元久委員による「この部会の議論の中心は教育の質といますか、教育内容にかかわることですが、基本は学生が何を学んでいるかといいますか、学修の質と量が実際にどのくらい

行われているかが非常に重要なクリティカルな視点になってくると思います」（傍点筆者）という発言である。その後も金子委員は「学修」という言葉を用いて「単位の基礎は何だというと、45時間の学修をしていなければいけないわけですが、そこを本当にチェックしているかということをお問われるわけです」（傍点筆者）と述べているように、単位制度と評価について述べる場合に限って「学修」という言葉で表記されている。同様に2回目以降も「学修」は単位制度と関連した学生の自学学習のこととして述べている。そしてあくまで「学習」は「学習」であり、全体的には「学習」という言葉が主流となって議論されているのである。

ところが、一変するのが2012年3月7日の第11回議事録である。合田高等教育政策室長の資料説明から会議は始まるが、文科省が用意したというその資料にはすでに「学修」の文字が並んでいる。なお、その前の10回目の議事録においては「学修」の文字はなく、「学習」の言葉で最後に使われている内容は鈴木典比古委員の「それで、学生の学習の成果をはかる、あるいは教育の評価をするということも非常に重要と思うのですが…」（傍点筆者）という発言である。この時点でも「学習」は「学習」として使われている。11回目以降、「学習」という文字は、生涯学習を表す場合か、中等教育までを言及するときのみの使用である。これは推測でしかないが、「学習」が「学修」へと変更となった背景は、大学教育分科会による審議というよりも、文部科学省による行政主導によるものではないか。そのような疑念がわかずにはいられない議事録の内容である。

ところで、この答申以降、大学教育においてはもはや「学習」ではなくなり、「学修」こそ

が主要な指導法であり、教育体系であるかのような幻想に陥っている。もちろん、大学教育の質的転換について異論はない。我が国の大学生諸君が他国の大学生と比較して学習時間が少ないという批判も重々に承知し、改善すべきことであることも認識している。その課題意識に対して、やはりなぜ「学修」なのか。その説明がないままでは効果的な「学修」をすることは難しい。

(3) 「学習」は罪か

裏を返せば、大学教育においてのみ本来の「学習」をも「学修」にするというのが答申の内容である。そこで我が国がかつて「学習」に対して一定の見解を示した事例について述べたい。

1965年パリで行われたユネスコ「成人教育推進国際委員会」において、P. ラングランがすべての人間の生涯にわたる発達の保障、つまり生涯教育 (lif e-long integrated education) を提唱した。世界的に大きな影響を与えた提起であり、我が国においても1971年社会教育審議会において「急激な社会構造の変化に対処する社会教育の在り方について」という答申を出している。その後1981年中教審が「生涯教育について」答申において「必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。この意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい」としている。さらに1984年臨時教育審議会答申では「生涯学習社会への移行」を提言したことで、我が国では「life-long integrated education」の訳語には「教育」ではなく「学習」を充てることになったのである。この時の議論において、「学習」の意味こそが「各人が自発的意思に基づいて行

うことを基本とする」ことを表したことになる。

そこで改めて今回の中教審答申による「学修」の意味を考えてみたい。「学修」を「授業での学習+自ら授業のための準備学修をすることで主体的に学び身に付けること」と定義するのであれば、これまでの「学習」、つまり「各人が自発的意思に基づいて行」っている「学習」と何が違うのか。「学習」を「learning」とするのであれば、「学修」は「master」あるいは「completion」であろう。そこから考えられることは、「learning」だけでは十分ではなく、その結果、身につけていなければならないということである。しかし何かを習得するためには指導者による「teaching」や「coaching」が必要不可欠である。主体的な学習だけでは習得は当然不可能である。つまり「学修」とは「teaching + learning = master」ということになる。

そのことを十分に検討せずに、「これからの大学教育はすべて学修である」という幻想を持つことは非常に危険な論理である。今回の中教審答申は、これまでの「teaching (coaching)」と「learning」の内容を検討し、最終的に学生に「master」させる方策を検討せよ、という内容として解釈することが妥当なのではないだろうか。

「学修」を単なる言葉遊びとして終わらせることのないよう、その内容と効果、教育方法、支援の在り方など、具体的な方策を十分に吟味し、質の良い大学教育を行うことこそが我々に課せられた「学習」、つまり決して「学修 (master)」することのない、常に変化の求められる「学習 (learning)」ではなかろうか、とわが身に置き換えて考えていきたい。

(鈴木麻里子)

第四章 デジタルからアナログへ

(1) e-ラーニングとは

現在教育機関、特に大学においてその教育方法の中にデジタル機器を使用した双方向型の授業展開をすることが強く求められている。しかしその一方でデジタル機器の発展により従来のコミュニケーションに変化が見られ、新たなコミュニケーションの手法とマナーが叫ばれている。このような現状をもとに、本章においては大学教育現場におけるデジタル機器の使用とその弊害について述べていきたい。さらにはデジタル機器の活用が、我々の求める学習者による主体的な学習および自立した学習者となるための手段としてどの程度寄与しているのかについて考察を加えたい。

まずは、デジタル機器を導入しての学習方法として、その代表でもある「e-ラーニング」について述べる。e-ラーニングとは、社団法人私立大学情報教育協会のまとめによると、「インターネットを主な通信手段とし、授業の教材を配信するものである。授業の教材を配信することによって、授業の事前・事後学習ができ、学生が自分の理解度に応じて学習を進めることができ、自らの足りない部分を分析することができる。また、その足りない部分について教員に相談し、指導を受けることによって学習者主体の学習スタイルとなり理解度を高めることができる。それを実現するために必要となるツールが、学習管理システム（LMS：Learning Management System）等である」としている。つまり個人の学習を徹底することに加え、対面授業の促進にも繋がるとするのが、e-ラーニングの特徴である。

(2) e-ラーニングを取り入れた授業の事例

次にe-ラーニングの手法を取り入れた授業の事例について述べる。社団法人私立大学情報教育協会は東海大学の活用の例をもとに次のように提示している。

東海大学では、e-ラーニングを活用するに当たり、次の点を強調している（図5参照）。

- ・Webサイトでの予習・復習とドリル学習による個別学習支援の提供
- ・すべての教材を学内外の別なく常時利用できる状態にしてある
- ・反復学習は、学習後の日数経過に応じた再学習をアドバイスする。その際、ドリル学習履歴から弱点とみられる項目に関して解説教材を提示する。
- ・学生にe-ラーニングを自主的に取り組ませるため、自分の理解度の位置を学習者全体の中で確認させることができる。また、対面授業では手書きの演習をさせて、これを補充する追加の問題をWebサイトに提示し任意に、答えさせ、成績評価に反映させる。

以上を参照する限り、e-ラーニングは非常の手間のかかる作業であることがわかる。1人の教員が、果たしてこれをすべて成し得るのか、はなはだ疑問である。本学においては少人数制をとってはいるものの、現在の大学のシステム上、従来通りの大講義室にて100人以上の学生を相手に講義をすることは避けられない。その場合にも反復学習において一人一人にアドバイスしていくことが果たしてどの程度可能なのか。さらに「ドリル学習」に対しても疑問を生じさせる。現在求められている大学教育は、学生自らが学び考えさせるための授業の展開である。ドリル学習が不要とは思わないが、本来求める教育方法とは明らかに矛盾していると指摘でき

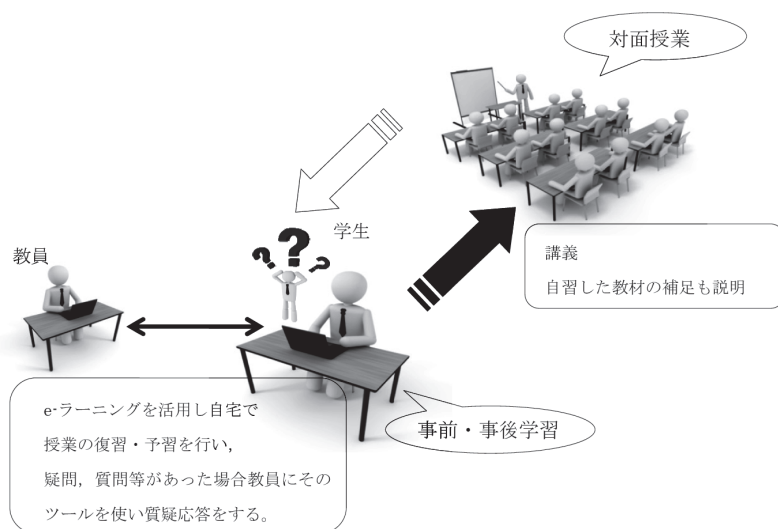


図5 e-ラーニングの活用イメージ（東海大学を基に筆者作成）

よう。むしろ、e-ラーニングはその特徴を十分に発揮できる授業、例えば語学や演習、少人数制の授業など限定的な場面での活用が望ましく、現状の大学教育すべてにおいてe-ラーニングを導入することは非常に困難であると考えられる。

さらに東海大学はe-ラーニングのメリットとして次のように述べている。

- ・学生の理解度に応じた個人指導が徹底できる。
 - ・自主的な反復学習により理解度が上がった。
- その一方で課題として次のように挙げている。
- ・公開教材活用。
 - ・公開されている特徴のある優れた教材は積極的に活用したい。
 - ・教育のコアは対面授業。
 - ・教材作りでは学習の内的動機づけ（面白さ、探究性）に配慮。システム作りでは外的動機付け（より良い得点、仲間の学習活動もみえる）配慮。

としている。ここで特に着目したい点は、「教

育のコアは対面授業」としているところである。つまりe-ラーニング自体は教育の中心になるべきものではなく、あくまで人対人の対面指導をメインに、それを補うことが目的である。また対面授業があるから電子教材も理解しやすくなるといえる。

この視点をもとに、e-ラーニングと対面授業の比較検討をしたい。

吉田（2003）¹¹ はアメリカにおけるe-ラーニングについて次のように述べている。「オンライン上の相互作用の頻度を高めたら、学生の満足度や教育達成度は高まるのであろうか。これを検証しようとする調査はいくつかの大学で行われた。調査後の共通した結果として、e-ラーニングの授業を行うことで、対面授業のみより優れた成績が出るようになった。その理由として、小テストが頻繁に行われることが条件であり、また自分自身にあったレベルで少しずつ進み、理解力を測りながら勉強できる。批判的思考、認知的な力、説明力があがる。しか

し、その一方学習への満足度としては対面授業に比べe-ラーニングの満足度は低い。仲間とのディスカッションをする頻度は減り、コミュニケーション能力、事態の解決手続きを理解する力はe-ラーニングが優れているとは言えない。」

周知のとおり、アメリカにおいてはe-ラーニングの整備は進んでいる。にもかかわらず、吉田はe-ラーニングにおける学習者と指導者の関係性、あるいは学習者同士の関係性に重点をおいた対面授業の効果をより強調しているのである。

以上、事例や調査結果を参考に、e-ラーニングの功罪について検討した。e-ラーニングのみの授業はコミュニケーションの能力の低下、ディスカッションする場が減るということを考えると、対面授業よりもe-ラーニングを重視した授業展開を行うことは適切ではないと考える。今後の大学教育においては、ますますコミュニケーション能力が重要視され、ディスカッションを通して自身の意見を表現できる能力が求められている。この現状からしても、e-ラーニングに傾倒することは避けなければならない事実である。しかしながら対面授業の中で個人が理解できなかった内容もう一度復習を行うといった意味で、個人が自宅など学習し、理解力を上げるということには非常に有効な手段であることは疑う余地がない。このようなe-ラーニングの特徴を十分に理解し、学習者の学びの質を高めるための努力を今度も模索していく必要がある。

(猪瀬真奈美)

まとめ

本稿は、大学教育が直面する課題をわが身のことと受け止め、ある意味において自分自身を研究対象とし、批判と検討を行ったものである。

第1章においては、「Teaching」を批判し「Coaching」こそが有意な指導法であるかのような言説を検討し、「Teaching」の有効性を述べた。第2章では、今日求められている双方向型の授業展開に対し、バレエ界におけるエリート教育を題材に、双方向型授業だけでは到底達成できない学習課題があることを言及した。第3章においては、大学教育における「学修」の根本的な意義を検証し、「Teaching」と「Learning」があつてこそ「学修」が成り立つことを述べた。第4章においては、これらのことを踏まえ、昨今その使用が大いに求められているe-ラーニングの実態と課題を明らかにすることを通して、デジタル化を追求することにより、人対人のアナログ的な関係を重視することによって、大学教育がより充実する可能性が高いことを述べた。

今さらではあるが大学の教員は、中等教育段階までの教員とは違い、教員養成されたものではない。さらに学習指導要領のような、学びの内容を規定したいわばマニュアルもない。確かに大学における授業の展開の仕方は教員の個性や特質によって多様であり、その授業を受ける学生にとって、一抹の混乱を招いていることは否定できない。さらに初等中等教育段階の教員は、教員養成課程あるいは教員研修を通して指導法や児童生徒とのコミュニケーションの方法など、多くの指導の技術を会得している。そのスキルの高さから考えると、大学教員の教育技術力などたかが知れている。

しかし、だからこそ高等教育なのではないか。大学教育においては、一定のマニュアルなどあってはならない。もちろんマニュアル化された大学教員などもない。大学とは、常に更新し続ける知識の海を、教員も学生も共にわたっていくための場所である。その先頭を切るのが我々大学教員でなくて誰がするのか。そう考えた場合、本稿における議論の前提である「Teaching」から「Learning」へを問い直すという課題そのものが、意味をなさなくなるのである。

われわれ大学教員が、自らの知識を疑い、更新し続けることによって始めて、学生への「Teaching」が可能となり、そして学生も含め、ともに知識の更新をするその過程こそが「Learning」である。「それはどちらが欠けても成立しない、大学教育における両輪である」などというつもりはない。なぜなら、これらは決して分けて考えるべきものではないからである。

以上が、我々が議論して至った考え方である。「Teaching」か「Coaching」か「Learning」か。そもそもそのような議論こそが意味がなく、このような議論が行われているうちは大学教育における変革は期待できない。ましてそれらに変わる言葉として「学修」を当てることも論点のすり替えでしかなく、根本的な解決には結びつかないと思う。

大学という場所が、学習者にとって学びのテーマパークとなるためにはどうすればよいのか。それは、一つの限定的な議論や言説にとらわれず、常に疑いの目を持ち、現状を分析し、実験を試み、調査を繰り返すことにあるのではないか。われわれは教育者であると同時に研究者であることを肝に銘じておかなければならない。

(鈴木麻里子)

注

- 1) 吉田文 (2003) 『アメリカ高等教育におけるeラーニング日本への教訓』, 東京電機大学出版局p.212。
なお、吉田は中央教育審議会大学教育分科会のメンバーでもある。