

真の「主体性」を育てるアクティブ・ラーニングとは何か — 学生主体の活動のなかで他者とかがかわることの 生産的意味と出会う —

荒木 奈美

1 地域活動を通して何をを目指すのか

1.1 「他者」と出会う機会の提供

学生たちとともに地域社会に一歩ふみ出し、近隣の子どもたちをはじめとする異世代との交流をつづけている。今年で3年目となる。わたしⁱがこの取り組みをはじめたきっかけは、学生たちにもっと大学の外へ出て、自分の生きる領域を広げてほしいと思ったからだ。わたしの専門分野は文学なので、ゼミ活動で扱うのは、小説を中心とするフィクションの世界だ。毎週教室に集まって、フィクション世界のなかで人間の問題を話していても、どこか違和感があった。何かが「おかしい」と感じる自分を否定できないわたしがいる。まず学生たちが語る「人間」の幅が狭い。自分の人間性の延長でしか話ができない。人の話を正確に聞きとれない。だから目の前の学生が主張する人間像と自分のそれとの議論が平行線をたどっていることにも気づけない。お互い対話して理解しあっているようにも見えるが、根本のところでは相手を受けいれてはいないようにも見える。彼らには、というよりもこの授業全体に、決定的に足りないものがあるのではないか。

そしてあるときその要因の一つとして「人間経験がたりない」ということに思いついた。それは言い換えれば、現実社会で自分とは生き方も価値観も異なる「他者」と出会う経験だ。

1.2 「主体的に学ぶ身体」を育てる

大学でも教育改革が盛んだ。教室の外へ出て、社会のなかで知を積み上げて行くことを目指す体験活動や発見学習、問題解決学習など、新しいタイプの授業のあり方も模索されている。その象徴ともいえるのが、「アクティブ・ラーニング」導入の推進であろう。2012年8月の中教審答申で文部科学省は「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」との意向を明らかにしたⁱⁱ。

実際に大学での取り組みはすでにそれ以前から広がりがあった。ベネッセが2012年に

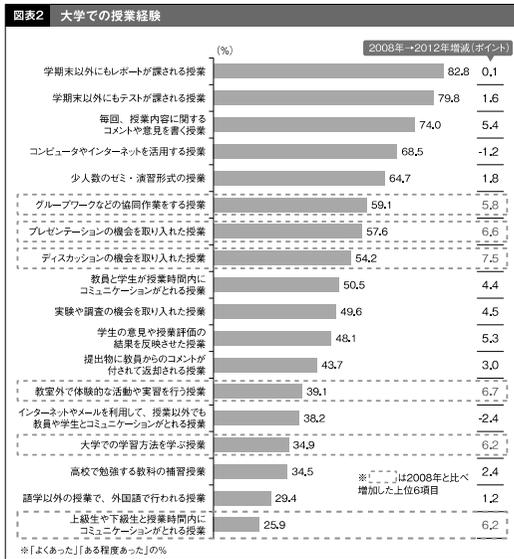
行った「第2回大学生の学習・生活実態調査」を分析した樋口（2013）によれば、アクティブ・ラーニング型の授業は、当時においてもその取り組みは確実に増えていたことがうかがえる。この答申から3年を経た今、アクティブ・ラーニングはもはや初等・中等教育にも公的に広がろうとしている。

ところが現実の大学における教育現場を振り返ってみると、少なくともわたし自身の取り組みを中心にその実態を思い返してみると、確かにアクティブ・ラーニングは盛んに行われているものの、その実践のなかで学生たちが「主体的に問題を発見し解を見いだし」

ているかと問われると、非常に大きな疑問を感じざるを得ない。実際の授業のなかで教師がテーマを掲出し、学生たちにディスカッションを求めても、その内容がなかなか広がっていかないことが少なくない。自分の意見を言うよりも、グループの仲間の出方を見ながら自分の意見を消極的に述べる場面を多く目にする。結果としてせっかくグループで話しあっても、多様な意見が出てこない。教室の外へ出て、体験的な活動に飛びこんでいく機会を与えても、気づけば活動内容が「小さくまとまって」いく。困難を感じると言い訳をして逃げ出す。自分からSOSを発信することができない。やり方を示して、手順もそろえ、方向性さえ示せば彼らは立派にやりおせるのに。「自由」を与えることで、かえって彼らは混乱してしまうのだ。

このような姿をまのあたりにするたびに思う。場を与えただけでは、彼らに「主体的な学び」は実現しないのではないか。そのような「自由」に慣れない彼らは「アクティブ・ラーニングで主体性を育む」以前の段階なのではないか。その前に「主体的に学ぶ身体」を育てなければ、アクティブ・ラーニングは宝の持ち腐れであり、その取り組みは結果的に形骸化するのではないか。「教師に強制された」アクティブ・ラーニングでは、本末転倒というものである。

ここで言う「主体的に学ぶ身体」とは、授業で与えられた課題を何らかの形で自分の問題として引き受ける姿勢である。あるいは困難な状況であっても回避せずに立ち向かう



樋口健「大学生の学習・選好の実態と高大接続の課題」『Between 2013年10-11月号』

とする気概をもつことである。そのような学生の「身体」を育てるための過程が、まずは教育のなかで行われる必要があるとわたしは考えている。

1.3 他者との関わりが「生産的意味」を生み出す

現代の若者たちは、スマホやLINEで気軽に連絡を取り合うなど、身近なコミュニケーションすらもフィクション世界で行われることが多い。そのためか、生身で人と関わる経験に乏しいために、直接人と関わることに高いハードルを感じている学生が多いという印象を受ける。

また何か行動する前にはさまざまなツールを使って調べてからというのが基本だ。実際の体験より先に擬似体験がある。あらかじめ情報が与えられ、自分の頭で思い描いた上で行動することに慣れていて、不測の事態に弱い。この世界は人間が生きて人と関わりあって成り立っているのだから、「想定外」のできごとだらけの場であるはずなのだが、そのような想定外を苦手とする彼らは、自分の計画通りに行かないことをひどく恐れる。

「自己都合」で行動しないでほしいと嘆く場面にも数多く出会う。都合が悪くなると、いとも簡単に「体調不良」を理由に欠席する。その先に自分の不在によって困る他者が彼らには見えないのだろうか。自分の予定が先で相手の都合は後回しになっている。そのようなタイプの学生は、グループディスカッションの様子を観察するとやはりある傾向があるように思う。主張はあるがその主張が「問題解決」にはつながらない。単なるエゴのぶつかりあいは何ら生産的な意味を生み出さない。議論を通して獲得される知を育み、そこに学びの大きな意味を見出すはずの「能動的学修」が形骸化してしまう。

彼らが「主体的に学ぶ身体」を育てるためにまず必要なのは「他者」と関わる力を身につけることではないか。「わたし」が生きるためには「他者」が必要であり、「わたし」と「他者」のかかわりのなかでこそ育つ「生産的な意味」がある。そのことに身をもって気づいてほしい。「わたし」の存在は、「他者」の存在によってこそ生かされる。そのことを実感として得たときにこそ、社会に投げ出された課題を自分の身として引き受ける「身体」と自分自身が出会えるのではないか。

本稿は、上記の仮説をもとに、わたし自身が2013年度に学生とともに取り組んだ地域活動の一つを実例として取りあげている。現在は地域の方々の理解を得てゼミナール活動として多角的に取り組んでいるが、その出発点となったのが、教員を目指す9名の学生とともに飛び込んだ、S高校での体験活動であった。人とかかわりに右往左往する学生たちの実際の姿と、活動を経て見違えるように「たくましく」なった学生の様子から、学生たちが「主体的に学ぶ身体」を育てるとはどういうことか、本稿としての見解を示したい

と思う。

2 活動の実際

以下、本活動の計画段階から活動当日までの流れ、その時々考えたことを、活動全体をあくまでも俯瞰的な立場に立ち観察してきたわたし（荒木）の観点からまとめる。準備段階から活動終了後の振り返りまで、そのつど書き留めたメモをもとにエピソード記述法（鯨岡 2005）ⁱⁱⁱによって記している。なおメモの中の「観察者」とは、わたし（荒木）のことである。

2.1 本活動の準備・組織体制

2.1.1 活動の概要

本活動は、それまでは文化学部の別組織—スポーツ文化コースのゼミ活動—の一環として行われていたものであるが、当年度より本学教職アクションプログラムにおける取り組みの一つとしての位置づけとなった。学生たちは、S高校2年生を対象とするスキー校外学習（3泊4日）における活動補助および夜間プログラム授業の自主運営を請け負う。夜間プログラム授業については企画から運営までのすべてを学生が行うことになっている。原則として本学の教員は引率と統括責任者としての役割を果たすのみで、具体的なプログラムに関する助言や運営にまつわる細かな指示等は直接学生が高校の先生方から受ける形をとっている。

2.1.2 活動の要としての高大連携体制

大学教員が活動先のプログラムに極力関わらず、学生と活動先の先生方に任せる体制^{iv}は、本活動の要である。通常学内では学生たちの「自主的活動」といっても、それが授業の一環である限りにおいて学生たちは教師の「見えない権力」の傘下にあり、本来の意味での「自主的」にはなりにくい。教師は評価をする立場であり、また経験ある大人として活動に助言を加える立場が一点集中となる。それが「災い」して、学生は教師の指示に従い、教師は学生を監督するという二項対立関係が必然的に築かれてしまう。

翻ってこの活動体制は、まず課外活動であるので数値的な評価は義務づけられていない。また活動に指導的な立場から関わる大人が複数となり監督機能が分散することで、まず大学教員である教師と学生の人間関係が変化する。活動中の教師の位置づけが「二次的」になることで、教師は学生たちの動きを相対的にとらえることが可能となり、問題に気づきやすい体制が生まれる。学生にとっても、自分たちのプログラム発案や生徒への対応に

対し複数の目から助言や指導を受けることで、より広い視野を持つチャンスが生まれる。

活動先の教師と生徒の関係性にも変化をもたらしたと考えている。学生たちは教師と生徒の間に入り、先生方から直接助言を受けながら「体当たり」で生徒たちと接したが、この4日間の中で実際に何かか動いた。それは「場」が生み出すダイナミズムとでも言うべき見えない力の働きと考えているが、これについては後述する。

2.1.3 準備状況

学生たちは2月の校外学習当日に向け、おおよそ10ヶ月前から準備を進めてきたが、実際にプログラムに参加する学生を特定し役割分担を決定するまでにかなりの時間を費やし、学生たちが高校の先生方と連絡を取りながら主に夜間プログラム企画案のやり取りを始めたのはすでに、校外活動当日まで5ヶ月を切っていた。

メモより①

活動の流れ（年間）

- 4月 活動趣旨の説明
- 7月 参加メンバーの確定
夜間プログラム授業の検討開始
- 9月 S高校行事への参加（体育大会）
夜間プログラム授業決定と準備開始
- 11月 授業見学
プログラムの再検討および修正
- 1月 リハーサル
最終調整
- 2月 本番
振り返り

日程	昼間プログラム（全員参加）	夜間プログラム（選択制）
1日目	体育大会（出会いのプログラム）	バレーボール大会、室内レク、ろうそく作り
2日目	スキー学習	雪合戦、室内レク、クッキー作り
3日目	スキー学習	キャンプファイヤー（全員参加）
4日目	片づけ 別れの集い	

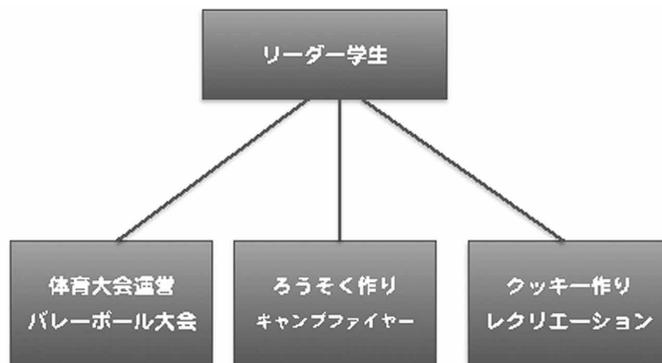
学生たちは、活動を共にすることになる生徒たちとの交流を深めるため、9月の体育行事にはボランティアとして参加し、11月には日常学校で生活している様子を見て雰囲気をつかむため、授業見学も行った。その上で、各グループごとに何度も計画を見直し、本番に向けての準備が本格化していった。

2.1.4 夜間プログラムにおける学生の組織体制

スキー学習の活動補助についてはS高校の指示にしたがったが、夜間プログラム授業の企画運営については、学生たちで話し合いの結果、下記の組織で動くことになった。当年度の課題の一つは、コースの異なる学生が一緒に活動するというところにまつわる諸問題であった。この活動で初めて顔を合わせるという学生が多かったにも関わらず、準備段階で各グループごとの分業体制を敷いたため、活動初日になっても全体として打ち解けない雰囲気が漂っていた。おおざっぱな見方をすれば、スポーツ文化コースのいかにも活動的なキャラクターと日本語・日本文化コースおよび歴史文化コースの内省的なキャラクターがぶつかりあっていた印象もある。また学生のあいだで考えの違いから「あの学生とは一緒に活動したくない」などという不満が出ている姿もたびたび目にした。

S高校の先生方との交流が満足にいかなかったという現実もあった。計画当初は機会を作って繰り返し学生が高校に出向き、先生と生徒たちと関わる計画があったが、現実的にスケジュールが合わず、結果的にプログラム実施前に本学の学生とS高校の先生および生徒たちが出会う機会は2回にとどまった。

高校の方で校外学習場所が昨年度と変更されたという実際もあり、誰もが行ってみなければわからないという状況の中、多くの面で不安を抱えたままプログラムがスタートするということになった。



学生組織図と各グループの担当内容

2.2 活動の実際

2.2.1 夜間プログラム授業の計画と修正

夜間プログラムの企画については、前項の通り参加メンバー 10 名が大きく三つのグループに分かれ、授業企画から実際の運営まですべて進めたが、その間リーダー学生の指揮のもと、週に 1 回程度全体会を開き、進捗状況を確認した。

そして企画が大方定まったところで、高校に出向きクラス担任の先生方と情報交換をした。提出した企画案はいくつかの点で生徒の実態に合っていないということで変更を余儀なくされた。かなりデリケートな個別対応が必要な生徒もいると聞き、学生たちが自分たちの計画の甘さをはっきりと自覚した最初の機会となった。

計画の修正も終え、1 月のリハーサルの段階でさらなる課題が噴出する。実際にプログラムを行ってみると、時間配分の認識が甘く、学生たちが考えていた以上に時間がかかってしまうことに気づいた。また実際の高校生と接するのが初めてという学生が大半であることもあり、声かけの仕方に不安を残した。学生同士で、どのような声かけをすれば生徒に届くかというところで最後まで議論を重ねた。

2.2.2 プログラム授業の遂行

結局準備の万全でない状態のままで活動当日を迎える。わたしは 1 日目と 3 日目に参加し学生の様子を観察したが、驚くべきことにこの 2 日間で彼らは大きく変化していた。

メモより②

(2 月 4 日 1 日目)

観察者のリフレクション (概要)

- 1 学生たちが生徒を前に緊張してしまっている。
- 2 自分から生徒に関わろうとしない。
- 3 自分の果たす役割に精一杯で、生徒を見ていないのはもちろんのこと、仲間へのフォローの意識も足りない
- 4 準備が足りない。足りないことに対する意識も足りない。

⇒ S 高校の先生にも指摘を受ける

そのときに感じたこと

* 今できる精一杯のことをしてくれればいい。

* せめて何が足りなかったかに気づいてほしい。高校の先生がたの助言を素直に聞いてくれればいい。

上記メモをもとに当時の状況を振り返ると、この段階で観察者としてのわたしには相当の焦りがあった。「自分から生徒に関わろうとしない」の具体例としてはっきり思い出すのは、バレーボールのサーブを無言で出している姿である。生徒たちにかける声も小さく、大学生と高校生の交流になっていない。小さな輪を作って手遊びのようなゲームをするグループ活動でも、どちらかという生徒の方が先生に気を遣って盛り上げてくれているように見えた。離れた会場で行っていたろうそく作りを見に行くと、生徒たちをそっこのけに担当学生二人が黙々と片付けをしている。「高校生たちはどうしたのか」と確かめると、現地の職員さんが全部進めてくれているので自分たちは何もすることがないからの答え。それならもっと生徒たちの中に入るチャンス、もっと声かけをすればいいと思うのだが、その発想すらない様子に見える。

このときは心配が目の当たりになったという現実もあり、こうなるまえにもっとわたしにできることはなかったかと頭で必死に考えていた。高校の先生からの指摘（自分の仕事に精一杯で生徒も仲間も見えない）にただただ申し訳なく思っていた。だから「今できる精一杯のことをしてくれればいい」「先生の助言を素直に聞いてほしい」という言葉だったのだと解釈している。

ところがこの2日後、再訪すると学生たちは明らかに変化していた。以下のメモ内容を1日目のものと比較してみたい。

メモより③

(2月6日3日目)

観察者のリフレクション（概要）

- 1 自然に生徒たちに注意を呼びかける声をかけている。
- 2 生徒との心理的な距離が縮まっているかに見える様子が見とれる。
- 3 企画の進行は決して上手く行っていないのに、担当学生がまったく焦りを見せていない。
- 4 生徒たちが学生を盛り立てている姿を見かける。

そのときに感じたこと

- *何かが変わったことは間違いない。
- *協力し合っている場面が当たり前のように見られる。
- *学生たちは失敗に怯えていない。むしろ伸び伸びしている。

3日目のメモは、3日にわたり続く夜間プログラムの最終日に行われるキャンプファイ

ヤー企画を見て書いたものである。まさに何から何まで変わっているような印象を受けた。まず生徒たちにかける声が大きくなっている。学生が生徒に近づき参加を促す場面でも、自然と肩に手をかけるなどしながら誘導しており、明らかに物理的な距離が狭まっている。当日は極寒の中でのキャンプファイヤーとなったが、大多数が温かいたき火の近くでレクリエーションに興じている場所から離れ、寒さに震えながら見学だけしている一人の生徒にさりげなく近づき、同じ方向を向いて寄り添い、語りかけている学生がいる。

実際にプログラムの進行は思い通りに行っていなかった。なかなか火がつかず、しびれを切らした生徒たちが騒ぎ立てる場面もあった。しかしこの「不測の事態」に学生たちは動揺しておらず、そのハプニングを楽しみながらプログラムを進めているようにも見えた。司会を務めた学生は、練習の時は台本がなければうまく話せない様子だったが、この段階で何も持たずに話していた。仲間へのフォローが足りないことをつい2日前まで指摘されていたが、すでに全員協力体制で現場を盛り立てる姿が見えた。

2.3 学生の変容

2.3.1 校外学習終了時

4日間のプログラムを終え、高校に戻り、生徒たちが帰宅した後すぐに参加した先生と学生たちにわたしが加わり、反省会が行われた。順番に一人ひとり自由に話す内容をメモした一部が以下の内容である。

メモより④ 学生自身の声より（終了直後）

- ◎最初のプログラムで生徒を動かすことの難しさを思い知らされた。でも対応の仕方を工夫することで変化を感じた。生徒から声をかけてくれるようになった。
- ◎最初は生徒との関わり方がわからなかった。2日目以降、自分からどんどん改善できた。
- ◎プログラム運営は周囲への配慮が足りずうまくいかなかったが、生徒と自分から関われば改善できることがわかった。
- ◎プログラムに対する危機管理が足りなかった。教育の場では最悪の状態を考えて行動しなければならないことにより気づけた。
- ◎上手くいくことしか考えていなかった。上手く行かない時の対応策が必要であることに気づけなかった。

S 高校の先生より（終了直後）

- ◎学生たちの陰のがんばり、積極的に関わろうとする姿は生徒に伝わっていたと思う。

◎3日目くらいから札大生のところに生徒たちが集まるようになって選ぶ項目に上がったのは、ほとんどが札大生の名前だった。大学生が苦手という生徒たちもいた中で、よく関わってくれたと思う。

◎札大生に助けられた。若手職員4名で行事を運営するというはじめての経験の中で、実行しながら気づいたことも多い中で、札大生は誠実に向き合ってくれた。プログラムを一生懸命作ってくれたことに感謝している。

1時間ほどの反省会となったが、半ば興奮状態で涙ながらに語る学生もいた。先生方についても、いつも冷静な先生が少し上気して語る場面もあった。最初に学生が語り、そのあとに高校の先生方が語るという順番であったが、自分の発言では「もっとこうすればうまくいったのに」という自己否定的な内容を述べていた学生が、先生方のねぎらいの言葉を聞いて少し表情が和らいだように見えた。最後にわたしが1日目と3日目に観察して感じたことを率直に話すと、自身の「変化」に自分たちでは気づいていなかったのだという印象を受ける表情が複数の学生から見てとれた。学生たちは高校の先生とわたしの評価を受けて、だんだんと表情が和らいでいったように見えた。

2.3.2 大学での事後指導時

プログラム終了後3日後に、大学で今度は学生たちだけを集め、反省会を催した。当初の計画にはなかったが、校外学習終了時の反省会の様子からもう一度学生たちが自分を振り返る機会を設けることで、この活動で得たことが彼らの腑に落ちるのではないかと考え、わたしが声をかけた。

メモより⑤ 学生自身の声より（事後指導時）

◎最初は友だちに誘われて、どちらかというと受け身の参加だった。でも参加してよかった。企画・運営・実際体験したことは今後に生かして行けると思う。実際の高校の実態を知れたことがよかった。心から関わろうと思えば、生徒は心を拓いてくれるということがわかった。

◎参加してよかった。この経験は大学生だからこそできる貴重なものだと思う。年下からも学べるものがたくさんあると思った。

◎友人の身体を張って生徒と接している姿を見て、自分も見習いたいと思った。

◎人間性を教えられる先生と過ごせたことがよかった。モデルにしたい先生に出会えた。

校外学習終了時の発言とはまた別の自己肯定的な発言が多く見られた。表情も明るく、自然な様子で談笑する姿も多く目にした。これは校外学習開始前には見られなかった光景である。彼らは笑っていてもどこかぎこちない硬さがあり、それが心配の種だったのだが、その心配ももうない。経験によって人は変わるのだ。それを目の当たりにしたわたしにとっても、経験学習の意義を深く実感として得た機会となった。

2.4 「失敗を乗り越えた経験」の意味を問う

プログラムを遂行する中で学生の姿容ぶりには驚かされたが、あらためてなぜたった二日間で彼らは変化したのか。

数多くの上手く行かない経験の中で、誰もが「どうすればいいのか」という問いに真摯に向き合った様子が彼らのリフレクションからも見てとれる。わたしが何より着目した点は、大学での反省会時には自分や仲間の失敗を咎めるのではなく、その失敗は素直に認めながらも、その上で「どうすればもっとよかったのか」と考える視点が彼らに自然発生的に生まれていた点である。

彼らは何事も計画通りには行かないということ、身をもって経験した。教師を始めとする他人が作ったプログラムであれば、上手くいかなかった理由はその人やその人の作ったプログラムのせいによればいい。しかし今回はそれもできない。すべて自分たちが責任を負っている。どうにも逃げられない状況に追い込まれて、「失敗したからもうやめた」などと言って簡単に終わらせることのできない状況に追い込まれた経験が、功を奏したのではないか。思えば今は、失敗を恐れるあまりに積極的に行動しない傾向が若者にはある。日常生活の中に「失敗に学ぶ」ことのできる場が確実に少なくなっているのが、今の若者社会を取り巻く現状である。そのような中で「失敗」を乗り越える経験を持てたこと、それを評価しあえる関係を築けたことは、彼らにとって何ものにも代えがたい財産となったのではないか。

3 まとめに代えて

今回教育現場で、教師一補助学生一生徒のつながりの中で、失敗をバネに自分たちで問題を乗り越えようとしている先生や学生たちの姿を目の当たりにし、教育とは何かという大きな問題について、改めて考えさせられた。

「教え—教えられる関係」とは、どちらが上でどちらが下かなどというヒエラルキーを前提とした縦のつながりに固定されるものではなく、もっと柔軟で、縦になる時もあれば横になる時もある、可変性のある関係なのだと思っただ。学生の一人は「生徒たちが

ら学ぶことも多かった」と言っている。直に現場で闘う先生を4日間追いかけて、「この先生をモデルにしたい」と考えた学生もいる。一緒に活動した仲間を「見習いたい」と考えた学生はことのほか多い。

ここで気づくことは、学生たちも先生がたも、そしてプログラムに参加した生徒たちも、その多くが人と関わりの中で己を顧みる姿勢を備えている点である。学生が大学を出て地域の人たちと関わることは、何よりもその人間関係の幅を広げるきっかけたりうる。思うように行かない状況に晒され助けたり助けられたりする経験を通して、自分は一人で生きているのではなく、確実に自分以外の人に生かされていることに身をもって気づく。そして何より、「ありがとう」という言葉をいただき、自分自身も達成感を持てる経験を経て、自分自身のかげがえのない価値に気づく。地域社会の課題に応えるPBL活動の第一義は、この人間経験にあると考える所以である。

そしてわたしが考える「真の『主体性』」も、このヒエラルキーを前提としない、柔軟な人間関係のもとにある人間経験を通してこそ、育まれるものである。「主体的に学ぶ身体」を育てるとはまさにこの経験に等しいものと考えている。

自発的に学び、自らを生きる人生の課題を自分から選び取るという意味でのほんものの「主体性」を育てるために何より必要なのは、「客体」があってこそその「主体」であるゆえ、自分以外の他者にほかならない。

よき他者と出会うための仕掛けをさまざまな場面で実践していくことが急務である。この経験を出発点とし、わたし自身も引き続き活動の場を広げているところである。

-
- i 本稿で執筆者をあえて「わたし」と表記したのは、執筆者の主観的な気づきが本論を支える軸となっているからであることをあらかじめ記しておきたい。研究方法として引用している鯨岡のエピソード記述法はこの観察者の主観的な気づきを生かした研究方法であり、それを重視していることを強調している意味あいもある。
 - ii 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。

【出典】『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～（答申）』平成24年8月28日中央教育審議会「用語集」より

- iii 鯨岡峻『エピソード記述入門』（東京大学出版会2005）
- iv 改めて本活動に参加した生徒および関わった学生、教員は以下の通りである。

共同プロジェクト成果報告

S 高校 教員 4 名

生徒 48 名 (実参加者は 40 名)

本学 活動補助学生 10 名 (3 年生 8 名 2 年生 2 名)

(スポーツ文化コース 5 名, 日本語・日本文学コース 4 名, 歴史文化コース 1 名)

引率教員 2 名 (うち 1 名は 1 日めと 3 日めのみ参加)