

— 教育の広場 Education Plaza —

「アクティブ・ラーニング万歳」

・・・それで本当にいいの？ 本当に？  
(平成26年度教育後援会優秀教育賞)

渡邊 席子 (大阪市立大学大学教育研究センター)

このたび2014年度の優秀教育賞をいただきました。たいへん有難く思っております。

本稿は寄稿形式で、論文という形式で執筆しなくてもよいとのことですので、率直に、私がやってみたことと、私が常にぶつかっている壁について包み隠さず述べ、「コースプログラムとしての授業とは何か？」という根本に立ち返って、私が現段階で考えていることを記述させていただければと思います。

1. 「アクティブ・ラーニング万歳論」？

私の授賞理由の一つには、おそらく、学生に授業に巻き込まれてもらうための一手法としてアクティブ・ラーニング（学生の能動的・主体的な学修を促すための方法のひとつ）を導入していることが含まれていると思います。つまり、私が持っているさまざまなバックグラウンド（社会心理学的なものにとらえかた、ゲーミング・シミュレーションフレーム開発／実践、学修成果評価方法研究、キャリアカウンセラーの資格、両親を含め私の親族に複数の初等中等教育に携わる教員がいて、幼少時より児童・生徒としての視点外から教員という仕事の一端にそこはかとなく触れる機会があったこと、などなど）を複数織り合わせ、私のキャリアの一集大成として学修者をインボルブする授業をつくろうとしたところを褒めていただいた、ということなのだろうと（勝手に）思っています。

1-1. アクティブ・ラーニングとは？

さて、それではそもそもアクティブ・ラーニングとは一体何でしょうか。2008年、中央教育審議会がいわゆる「学士課程答申」を提示したころを境に、私たちはよくこの言葉を目にするようになりました。そして、

2012年、中央教育審議会が続く答申を発表しました。それが、「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）」です。

この答申の中で、アクティブ・ラーニングは以下のように定義されています。

アクティブ・ラーニング

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。（中央教育審議会、2012年答申、37ページ）

私が自分の授業に導入しているのは、上述に照らすと確かにアクティブ・ラーニングの一種です。もっとさかのぼると、アクティブ・ラーニングという言葉が積極的に出てくるようになった2008年学士課程答申よりも以前、2002年から、私はずっとそれらしいものを自分の授業の中で使い、試行錯誤し続けてきました。しかし私は、実は、**アクティブ・ラーニング信者ではありません。むしろ断じて否。**アクティブ・ラーニングを導入したことでよくなったこともあれば、どうしても犠牲にしなければならないこともあり、ひとつ問題を解決するごとに新たな問題が出てきました。導入し試行錯誤し続ければし続けるほどに授業方法としての限界が見えてきて、常に懐疑的にならざるをえないのが実情です。にもかかわらず、アクティブ・ラーニングがこうもプッシュされるのはどうなのだろう、とひそかに首をかしげていたりもします。

1-2. アクティブ・ラーニングの目的化

たとえばこんな状況を考えてみましょう。

今、手元にたいそう高価なシチュー鍋がある。高価か

つ最新なだけあって、実に素晴らしい性能である。ぜひこれらを使って料理をしたい。さて、何を作ろうか。  
 ……よし、ジンギスカン鍋にしよう！

自分で書いていて言うのも何ですが、突っ込みどころがありすぎます。高価なシチュー鍋を使ってわざわざジンギスカン鍋を作りますか？ ごく標準的に考えると、ジンギスカン鍋とは、ジンギスカン用の真ん中が盛り上がった鉄板鍋を使い、コンロにかけて肉と野菜を焼き、鍋を囲んで皆で食べるものですよね？

シチュー鍋＝アクティブ・ラーニング、ジンギスカンを作って食べる＝授業目標と置き換えると、シチュー鍋を使うことそれ自体を目的にしていることで、本来目指していたジンギスカンをかえってつくりにくくしてしまっている、つまり授業で本来目標とされているはずの成果がむしろ得られにくくなっていることがわかるでしょう。ジンギスカンを食べるなら、シチュー鍋ではなく、ジンギスカン鍋を使った方がおいしくできます。そして、どうしても新しいシチュー鍋を使いたいのなら、そのシチュー鍋を使ってこそおいしく仕上がる料理を作るべきです。アクティブ・ラーニングという方法は、アクティブ・ラーニングを道具として使って到達すべき目標と合致しているときにこそ意味をなし、そうでなければかえって目標達成を阻害してしまうかもしれないのです。

何が言いたいかというと、①**授業には目標があり**、②**その目標に沿った教授法があり**、③**授業の結果として学生が学修成果を得るかどうか**が本質である、ということです。①を定めず、③についても考えず、②それ自体の導入を不用意に目的としたが最後、それは授業たりえません。

(注：厳密には、大学のいわゆる3ポリシー、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーとのかかわりの中で授業について論じる必要があるのですが、これらについて説明すると長くなるうえにこの文章の本筋からはややそれてしまいますので、今回はあえて割愛します。)

### 1-3. 社会心理学的に考えると？

中教審2012年答申の中には、次のような文面もあり

ます。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。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。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。（中央教育審議会、2012年答申、9ページ）

ここでもまた、ずいぶんとアクティブ・ラーニングがプッシュされているように見えます。大学の授業は、ここまで言われなければならないほどダメなものでしょうか？ もちろん、学生が主体的に学ぶ場をつくることは大事です。しかしそれは、ここで言われているようなアクティブ・ラーニングでなければ絶対に不可能なことなのでしょうか？

私が育った畑であるところの社会心理学的観点からいうと、そもそも授業は、教員からの完璧なる一方通行／一方的伝達には決してなりえません。それはなぜか。教室には、学生がいて、教員がいて、これらの構成員すべての行動による複雑な社会的相互作用が生じているからです。つまり、教員による（個性的かつさまざまな）働きかけがあり、それを（いかなる形にせよ）受け取っている学生がいて（あるいはその逆も然りで）、授業が成立しているのです。この意味において、完全に一方通行で教員だけが伝達する、あるいは、完全に一方的に学生だけが受動的になっている授業は存在しえません。ですから、アクティブ・ラーニングに転換しなければ学生が主体的にならないという議論は

そう単純には成り立たないはずなのです。極端な話、学生が授業目標を達成すべく能動的に学び学修成果を得られるのであれば、アクティブ・ラーニングだろうがその他の何かであろうが、いかなる授業方法をとっても一向にかまわないのです。

大事なことなのでもう一度言います。①**授業には目標があり**、②**その目標に沿った教授法があり**、③**授業の結果として学生が学修成果を得るかどうかが本質**です。それ以上でもそれ以下でもありません。

## 2. 道具としてのアクティブ・ラーニングの限界

### 2-1. アクティブ・ラーニングでできること／できないこと

ここから先は、2013年度に理学研究科FD研修会に講師としてお招きいただいたときにお話しさせていただいた内容より要点を抜粋して、グループワークをコアとしたアクティブ・ラーニングを導入したことによって副次的に生じた問題点について述べていきたいと思います。端的に言うと、私が10年以上取り組んできたグループワークをコアとした**アクティブ・ラーニングには、できることとできないことがある**、ということなのです。

先に、私は2002年頃からアクティブ・ラーニングのようなものを授業で用いてきたと申し上げました。そのきっかけは、当時勤めていた短大で、自分の講義が学生たちに「思うように通用しない」ことを実感したからです。そして、専任教員になって3年程度の若輩者であった当時の私の未熟なスキルでは、同学科の受講者でクラスが展開され、すぐ隣で仲の良い友達と一緒に講義を受けている教室内で、どうしてもおしゃべりしたくなる学生たちを十分に講義に引き付けることができなかったわけです。

このような場合、社会心理学的には、個人の心、すなわち、学生の側の問題だけで片付けることはできないと解釈します。個人の心と、その個人をとりまく社会構造との間に生じる交互作用について考慮したうえで、私たちは授業をデザインしなければなりません。教室内の私語の問題は、すぐそばに友達がいておしゃ

べりしようと思えばすぐにでき、たとえ真面目に勉強しようと思っても隣にいる友達から話しかけられれば無視するわけにもいかない（ごめん、今勉強しているからあとにして、と言葉に出して断るのは難しい）社会構造があるために、授業を静かに聞き学ばねばならないと自らを律するたがが外れやすくなっていることに起因します。ですから、学生の態度だけが悪いと責めたてるのは筋違いです。そうではなく、学生にとっての私語の意味づけを変えるために、学生たちを取り巻く社会構造を戦略的に変えることが必要でした。

そこで、当時の私は未熟なりに考えたわけです。

**おしゃべりしたくて仕方がないのなら、おしゃべりしてもいい、むしろ、発信しなければ学修成果に結びつかない講義をつくれればいい。**

かくして、講義の前半で学術的な説明をし、後半でそれらを応用したグループワークを導入する原初的なスタイルが確立したのです。グループワークをコアとした私流アクティブ・ラーニングの始まりです。私なりに、学生に学んでもらいたい、アカデミックなものの方・考え方を携えて社会に出てほしいがためにいろいろ考えた結果導き出した対処だったわけですが、いくつも問題点がありました。そして、それらの問題点は本学に赴任して10年経つ今もなお継続して存在し続けています。

#### 問題点1：グループワークの向き・不向きに関する個人差

グループワークに積極的に参加したい・参加できる学生にとっては、友達とわいわいやりながら成果物を作ることで授業へのインボルブメントが高まります。コラ！そこ！！私語をやめなさい！！とマイクを通して教室中に響き渡る大音量で怒られるのではなく、お互いに足りないところを補ってください、そのためには友達と積極的に話をしてください、話をしなければかって単位が遠のきますよ、と言われるわけですから、面食らった学生も多かったと思います。

今でこそかなり普及しましたが、当時、グループワークを導入した大人数講義が珍しかったこともあって、

学生たちはそれぞれ乗ってきてくれました。一方で、どうしてもグループワークが苦手な学生も一定数存在していました。やる気がないのならもちろん論外ですし成績評価上も不合格になるのですが、人と話をしたり、自分の考えていることを人前で論ずるのがもともと非常に苦手で、ひとりで静かに学びたいと思っている学生もいるわけです。そういう学生にとっては、グループワークはかなりの苦痛を伴います。そして、一定数のそういった学生がグループに混じることによって、不幸な交互作用が生じることがあります。つまり、グループワークに積極的になれる学生とそうでない学生との間で、ワークに対する貢献度に大きな差が生まれ、場合によっては、グループ全体のパフォーマンスレベルが深刻な打撃を受けてしまうのです。社会人になったときに備えて、仕事をしない人、あるいは、諸事情で実力を発揮できない人をどう巻き込むかの勉強を一足先にシミュレートできる場面だと考えれば学ぶところは大きいのですが、二十歳やそこらの若者にとっては荷が重い話です。

ですから、当時も、そして今でも、私は授業でのグルーピングに大変気を遣っています。半期15回の中で、複数のパラメータに基づいて最低でも3回グループを組み替え、不幸な交互作用をできるだけ拡散・低減させようとしています。いつもうまくいくとは限らないのが現実です。

#### 問題点2：授業時間内で扱える内容の減少

グループワークをコアにして試行錯誤していく中で自分でも非常に驚いたのが、授業時間内に扱える内容が3割以上減ったことです。学生がグループワークをするための時間を確保すると、その分どうしてもこちらからの説明に費やすことのできる時間が制限されます。その制限量が思っていたよりもずっと多かったのです。結果的に、グループワークをコアにしたアクティブ・ラーニングを導入したことで、私は、授業で扱う内容の3割強を諦め、削らざるを得なくなりました。言い換えると、知識をより多く正確に伝えることを主目標とする講義には、授業中のグループワークを重視するタイプのアクティブ・ラーニングは向かない、という解釈が成り立ちます。

アクティブ・ラーニングはあくまでも授業のための道具ですから、目標に合致した使い方をしなければ意味がなく、むしろ逆効果です。ですから、授業の目的に応じて、各教員がより適切な教授法を見極め、責任をもって採用しなくてははいけません。お仕着せでアクティブ・ラーニングをあらゆる授業に導入するのは、決して合理的ではないのです。

#### 問題点3. 課外学習時間をどう確保するか

大学設置基準では、1単位を認めるには45時間分の学修を必要とする、と定められています。一般的な講義科目は2単位ですから、授業中と課外学習をあわせて合計90時間の学修をしたとみなせる内容の授業を行わなければなりません。にもかかわらず、グループワークを取り入れることによって、授業中に扱える内容が減ってしまいましたから、大学設置基準上ちょっとまづい状態になってしまったわけです。

たとえば、昨今脚光を浴びている反転授業などは、上記問題に対するひとつの解決策といえるでしょう。しかし2002年当時、反転授業という発想は私にはありませんでしたし、仮に奇跡的に思いついていたとしても、実現は物理的に不可能だったと考えます。

(注：ちなみに、現段階では、私は自分が担当している講義を反転授業にするつもりはありません。そうするために必要なスキルとアイデア、そして確信が、私の中ではまだ十分に育っていないからです。)

幸いなことに、前任短大では、思いがけない課外学習が自然発生していました。聞いたところによると、事務局に、5限目以降の時間帯に教室を貸してほしいと手続きを求める学生がしばしばやってくるようになったというのです。事務局の担当の方が何に使うのかを学生たちに訊ねてみると、私の授業の課題が授業時間内では仕上がらなかったため、グループで集まって練習したいとのことだったそうです。

(注：当時は、授業で扱った各種学術的知見を利用し、受講者が15分程度でまとまる演劇シナリオを作って、自分たちが役者として立ち、他受講者の前で演じる、というワークをしていました。他の受講者にストーリーや学術的知見の応用の仕方の極意を知られぬよう、シナリオの仕上げと秘密の練習を教室を



借りて行くグループがあった、ということです。)

しかしながら、本学に赴任してきたのち、同じような課外学習を期待していた私は、本学ではそれはほぼ確実に不可能であるということを最初の年に思い知らされることになりました。どうして、前任短大では成立して、本学では成立しなかったのか。理由はとても単純でした。整理すると、以下のようになります。

**前任短大で受講者が課外学習  
しやすかった理由**

- ✓ 同じ学科の学生が受講している
  - 空き時間がほぼ同じ
  - 集まりやすい

**本学で受講者が課外学習  
しにくかった理由**

- ✓ 学部・学科がバラバラ
  - 空き時間がほぼ合わない
  - 課外学習の促進には結びつかない

同じ全学共通科目でも、前任短大のクラスは同じ学科の学生で占められており、皆だいたい同じような時間割で動いていました。そのため、空き時間をグループメンバー同士で調整しやすかったのです。これに対して、本学の全学共通科目の場合は、1つのクラスに学部・学科の異なる学生が混在しています。異なる専攻の学生が集まることにはとてもすばらしいメリットがあるのですが、いかんせん時間割の空きが合わず、課外学習が自動促進されにくかったのです。言い換えると、前任短大のような課外学習の発生を期待した授業デザインは本学では成り立たず、必然的に、授業デザイン全体の方向転換をせざるをえませんでした。

課外学習時間をどう確保するかは、過去も、今も、そしてこれからも、頭の痛い問題であり続けるでしょう。

#### 問題点4：履修者激減

2002年当初、私は、心理学系の選択必修講義科目を複数担当していました。受講者200人程度の講義を1科目あたり2コマ、同一内容で、開講時間帯を変

えて行っていたのです。よって合算すると、1科目につき合計400人程度の学生が履修していたこととなります。

しかし、グループワークを取り入れた次の学期からは、受講者が激減しました。グループワークをコアとするアクティブ・ラーニングは、受講者の多すぎる授業ではハンドリングが難しいうえに、TAはもちろんですいませんでしたので、私ひとりでハンドルするには1クラスあたりの人数を絞る必要がありました。そこで、1科目あたり同一内容で3クラス展開して学生を分散させようとしたのですが、ふたを開けてみると、それぞれのクラスの受講者数は30～70人程度、1科目あたりの合計150～200人まで一気に減ることになったのです。

その理由は大きくふたつありました。第一に、グループワークが苦手な学生は、私の科目を履修しなくなりました。第二に、楽に単位をとりたいと思う学生もまた、私の科目を履修しなくなりました。つまり、履修登録をする段階で、ある程度の覚悟のある学生がふるいがけされて残ることになったわけです。講義でグループワークをすることについて、受講者からそこそこ好意的な反応が見られたのは、実は、このふるいがけの結果、私の授業を避けた学生がいたから、あるいは、履修登録したものの受講開始後に履修放棄した学生がいたから、という何とも皮肉な事態が生じやすくなっていたのです。

ある程度の覚悟のある学生が集まってくれることは、教員にとってはうれしいことですし、何より、毎回の授業に対する強いやりがいが生れます。活発に学びあい、質の良い成果物が上がってくることは、教員にとって何にも代えがたい喜びです。ですが、楽に単位を取りたいから履修しないという学生は論外としても、授業方法が嫌だからという理由で特定の学問分野（私の場合は社会心理学）から遠ざかってしまうのはもったいないことです。グループワークを苦手とする学生たちは、もし私が一般的な講義形式をとっていたなら、受講し、社会心理学に関心をもったり、基本的な知識を身につけてくれたかもしれないのです。これもまた、ずっと私が抱え続けている問題点のひとつです。

問題点5：グループワークに偏りすぎるとかえって学修成果が低下する可能性

こうして、2002年から始まった私流のアクティブ・ラーニングはバージョンを変えながらずっと続いてきたのですが、近年、グループワークに時間を割きすぎるとかえって学修成果が下がる可能性が自分の授業のデータによって示され、頭を抱えてしまいました。

グループワークを用いているのは、そこに利点があると考えているからに他なりません。本学の場合、さまざまな専攻の学生が混ざり合っただけで全学共通科目を受講しますので、相当な多様性が担保されていることとなります。ですから、これまでの学修バックグラウンドやものの考え方が異なる学生同士でグループワークに取り組むと、さまざまな気付きを得ることが出来ます。自分は当たり前だと思っていたことが実はそうではないとか、同じ事象についてもとらえ方が人によってまったく異なるとか、自分が理解していた授業内容に実は穴があったとか、自分にはないスキルや知識をもっている他者と出会って刺激を受けるとか、他の受講者との協働の中でさまざまな影響を受けやすくなるのです。とりわけ、理系文系クロスマッチングによる相互のカルチャーショックはかなりのものようです。

私はこの相互に与えあえる影響とカルチャーショックこそグループワークの利点と考えているのですが、やはり何事にも限度があります。

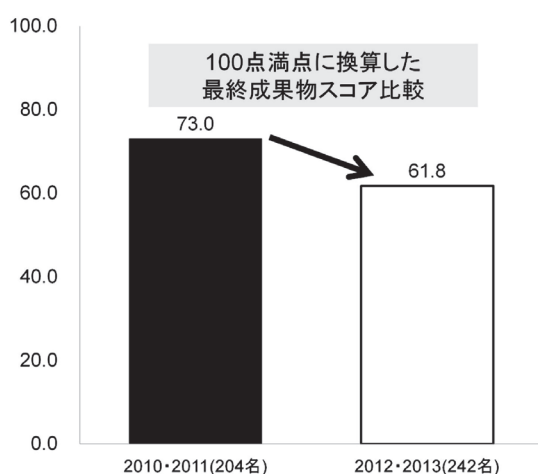


図1 4年間の最終学修成果の比較

図1は、2010年から2013年までの4年間、私の担当する全学共通科目「対人行動の影響と意味」で集めたデータをまとめたものです。この授業では、説得的コミュニケーションという社会心理学のトピックを主に扱い、現実社会においてどのような用いられ方をしているか、あるいは、知らないうちに他者の思うままに誘導されていることはないか（普段の買い物場面から、はてはカルト・マインドコントロールまで）、さまざまなグループワークを通じて受講者に腑に落としてもらうことを主目的としています。その最終成果として求められるのが、セールスワークマニュアルの作成です。このマニュアルは、授業の中で扱った説得的コミュニケーション技法を複数組み込んで、お客さんに商品・サービスをお買い求めいただけるセールス極意として作成することが求められます。そして、セールスの中で使われている技法を見破れるか、かつ、お客さんにセールスして気持ち良くお買いあげいただけるかを、受講者は教室の中でお客さんとセールスマンの役を交互にロールプレイして確かめます。

教員の側は、授業の中で扱った各種説得的コミュニケーション技法が適切に理解され、セールス戦略として昇華されているかどうかを、完成したマニュアルに基づいてチェックします。つまり、教員視点からは、このマニュアルが学術的知見に基づいて精密にできており、たとえ説得的コミュニケーションのことを知らなくてもこれさえ渡されればすぐセールスに出向けるほど出来がよければ、授業目標を達成しており、学修成果が得られていると判断できるわけです。

かくして分析してみた結果、2010・2011年に比して、2012・2013年のマニュアル評価平均値が統計的に有意に低い可能性が示されてしまいました ( $t(409.08) = 6.36, p < .001$ )。成果物の出来が落ちているとの判断が間違いである可能性は0.1%未満である、すなわち、成果物の出来が落ちていると考えざるをえないという何ともありがたくない結論が出てしまったのです。

(注：上記分析に用いたのは、4年間の科目履修登録者総数538名のうち、履修放棄せず、かつ、データの学術的利用に同意した446名分です。)

では、2010・2011年と2012・2013年とで何が大きく違っていたのかというと、個人ワークとグループワー

クの比率でした。2010・2011年の方が個人ワークの比率がより多く、2012・2013年はグループワークの比率がより多いデザインでした。どうやら、2012・2013年ではグループワークを重視しすぎたため、最終的な学修成果の質が下がってしまったようなのです。

この結果を受けて、2014年度は個人ワークの比重を再び大きくするとともに、課題の出し方自体を一新しました。もう1年分くらい様子を見ないとはいっきりしたことはわかりません。しかし、ひとつ明確なことがあります。それは、「もう何の改善も必要としない完成した授業」にたどり着くのはかくも難しいものであり、教員は、それが大学人としての職務として合理的である限りにおいて、常によりよい授業づくりに挑戦し続けなければならないということです。

### 3. 続きは授業で (?)

#### 3-1. 論より証拠

前章で、私が担当している一部の授業について紹介しました。しかし正直なところ、アクティブ・ラーニング形式の授業について文章で書くのも、読んで理解していただくのも至難の業であり、むしろ、実際に見ていただく方がずっと早いです。

ただ、もし実際にご覧いただくとしたら、大事な留意点があることを先に述べさせていただきます。**アクティブ・ラーニング形式の授業には、必ず「仕込みフェイズ」と「アクトフェイズ」が存在しています。**つまり、90分の授業15回分すべてにおいて受講者が始終アクトしているわけではなく、アクトするために必要な最低限の知識・情報を「仕込みフェイズ」にてまず教員から説明し、そのあとでいざ「アクトフェイズ」へと入っていくのです。ゆえに、「仕込みフェイズ」だけをピンポイントでご覧いただいても、授業の構造を理解していただくことはできません。せめて、「アクトフェイズ」の部分をご覧いただきたいのです。そしてできることなら、その「アクトフェイズ」につらなる「仕込みフェイズ」の部分からご覧いただくと、私が何をねらって仕込みをし、学生が何を受け取ってアクトしているのかが見えやすいと思います。

#### 3-2. 結び：笑えない笑い話

最後に、私があるシンポジウムに参加したとき、演者の方が笑えない笑い話としておっしゃっていたエピソードを紹介して閉じたいと思います。

「文科省の競争的教育資金の申請書に、ある時期からアクティブラーニングアクティブラーニングと頻繁に書かれるようになった。しかし、アクティブ・ラーニングを導入して大学は何がしたいのか、導入することによって学生がどのように何を以前より学べるようになるのか、学生がどんな力をつけるために導入されるのかが書かれていないものもたいへん多い。言い換えると、そのあたりのことがわかっていてしっかり書かれている申請書は“よい申請書”で、ゆえに“通りやすい”。」

中央教育審議会の2008年学士課程答申以来、競争的な教育資金獲得のための各種申請書に、学生が主体的に学ぶための試みについて書く機会が多くなってきました。答申や応募要領にアクティブ・ラーニングと書いてあるので、そのあたりを申請書に盛り込めば通りやすいのではないか（書いてほしいからこそ答申やら応募要領にもそれらしいことがおわされているに違いない!）という当たりをつけるのは、資金獲得戦略としては間違っていない。もちろん、何のためにそれを行うのか、そして何ができるのか（できたことをどう評価するのか）の一連のプロセスが戦略的に示されていれば、という限定つきですが。

かなり前の方で挙げた調理器具の例に戻ると、「明確な目標はありませんが、高価なシチュー鍋を買ってきました！すごいでしょう！と胸を張って宣言するだけのことに、自慢以外のどんな意味がありますか？」と訊ねられたときの答えを用意しているか、ということです。この間に自信をもって「もちろんですよ、かくかくしかじかのことをやりたいのですからこれらの機具が絶対必要なのです、そしてこんなにおいしい料理ができました、さあご試食どうぞ、おいしいでしょう？」と返せないのならば、むやみやたらに高い機具を用意すること自体に積極的な意味はありません。つまり、応募要領の言葉を適当に入れてそれらしいものを書いても、評価する側とて日々進歩していますから、

簡単に見破られてしまうのです。

アクティブ・ラーニングはもとより、昨今着目されだしている反転授業はもちろん、未だ効能が明らかではない新しい方法をいろいろ試行錯誤してみるのとはとてもよいことです。しかし、そこに「目標＝学生が何を学び取るのか」、加えて、「学生の学修成果＝学生は目標に照らして何ができるようになったのか」がなければ、大学の教育としてはお粗末です。少なくとも私に関していえば、授業を通じて何を学生に伝えたいのかについてぶれない指針をもち、その指針を支える方法を模索し、そのときに考えうる最高の授業を提供し続けたい、と、シンプルな思いで日々の教育活動を行っているのです。