

## 研究ノート

# アクティブラーニング<sup>i</sup>型授業における戦略としての 映像制作課題に関する考察<sup>ii</sup>

## Discussion on Video Production Task as Strategy for Active-Learning-Based Instruction

高橋 功<sup>1)</sup> ・ 久保田 靖子<sup>2)</sup>

Isao Takahashi & Yasuko Kubota

キーワード: 大学教育, 授業開発, アクティブラーニング, 映像制作

Keywords: University education, Instructional development, Active learning, Video Production

中央教育審議会 (2008) では, 学生の学習意欲の低下と社会のニーズの変化が主たる現状の問題認識とされ, 学士課程で学生が身につけるべき力の指針“学士力”が掲げられた。このとき同時に, それを修得するのに必要な方策として, “アクティブラーニング (Active learning, 以下 AL)” が示された。更に, 中央教育審議会 (2012) では, 必要な方策とするに留まらず, 知識の伝達・注入から AL へ, 大学教育を質的に転換すべきであるとされた。

AL とは, 簡潔に言えば, 字義通り “能動的な学習” である。質的転換の方針は, 大学教育全体を, 学習者の AL を促すものにするということである。そのために教育現場が直面する課題には, 空間の整備, 人工物の充実, 共同体の構築など, 多様に想定される。その中で最も大きな課題は, 教育活動の中心を担う授業の改善であると考えられる。

そうした中での動向に, 映像制作課題を AL 型授業の戦略として授業に採り入れる試みがある。筆者らも, 現在, 映像制作を伴う正課外プロジェクトの指導を行っており, 授業への導入に向けて, 教育効果, 問題点, そして実践上の課題の検討を続けている。

この研究ノートでは, その研究成果の報告に先立って, そもそも AL とは何か, その定義および意義を明確化したうえで, AL 型授業の戦略として映像制作課題の意義を述べ, 研究のねらいを記した。更に, 現在までに浮き彫りになってきたプロジェクト実践上の課題を報告し, それらを踏まえて, 今後の研究課題を記した。

---

<sup>1)</sup> 山陽学園大学総合人間学部生活心理学科

<sup>2)</sup> 山陽学園大学総合人間学部言語文化学科

## AL の定義

AL の概念は多義的で解釈が難しい。中央教育審議会（2012）の説明（Table 1）は、直観的には理解しやすいものであるが、操作的な定義ではないので、議論上は混乱を招く。そこで本研究では、AL について詳細な議論を展開している溝上（2014）で示された定義（Table 1）に従うことにした。この定義と中央教育審議会（2012）の説明は、根本的に異なるわけではない。しかし、若干の相違もあり、定義に明示されない含意もある。そこで、中央教育審議会（2012）の説明と比較しながら、溝上（2014）の定義の解釈を述べる。

Table 1. 中央教育審議会（2012）による AL の説明と溝上（2014）による AL の定義

文献	用語	説明・定義
中央教育審議会（2012）	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, p.37）”
溝上（2014）	アクティブラーニング	“一方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。（溝上, 2014, p.7）”
	アクティブラーニング型授業	“アクティブラーニングを採り入れた授業（溝上, 2014, p.14）”

まず、溝上（2014）の定義は、AL を学習者自身の学習の在り方とし、AL が採り入れられた授業を“AL 型授業”，更にそこで用いられる AL を促すための方法を“AL 型授業の技法”あるいは“戦略”と呼び、概念を厳密に切り分けている。これに対し、中央教育審議会（2012）の説明は、AL に教授と学修（以下、学習と統一して表記<sup>iii</sup>）者自身の学習の在り方の両者を含め、更にそのために用いられる方法の総称を AL だとしている。ただし、それらが AL と呼べるかどうかは、“学修者の能動的な学修への参加を取り入れたもの”であるかどうかで決まるものとしている。したがって、Learning の字義通り、両者ともに、学習の在り方こそを重視していることに相違ないと解釈してよいだろう。

次に、溝上（2014）の定義は、能動性の意味について、講義に対する“聴く”という学習の在り方を対比させたいうえで、“活動への関与”と“認知プロセスの外化”を伴うものであるとしている。これを基準とするなら、この定義に含まれるものはかなり幅が広い。というのも、“認知プロセス”といえは原初的な知覚から高次な問題解決までであるし、“外化”といえは“議論する”，“創る”といった高次なものだけでなく、定義内でも示されているように、“話す”ことすら含み、およそあらゆる活動が当てはまるからである。

これに対し、中央教育審議会 (2012) は、能動性の意味について直接的には述べず、方法の外延を示すことで説明している。対比させている“教員による一方的な講義形式の教育”については、溝上 (2014) の“一方的な知識伝達型の講義を聴く”ということと一致すると考えていいだろう。しかし例示された方法を見ると、高度な認知プロセスの外化あるいは複数の認知プロセスの外化の組合せを要するもの、そして他者との協同が関わるものが多く、ただ“話す”、“書く”というだけではALと呼ばれないようである。

しかしながら、溝上 (2014) は、その幅広い定義について、“少しでも多くの教員に促すべく (p.11)” 間口を広くしたと述べている。つまり、そこには啓蒙の意図が含まれており、目指されているものは、やはりより高度なALである。そう考えると、“活動への関与”と“認知プロセスの外化”は、それさえあればALに分類されるという基準ではなく、ALの能動性を評価する際の観点として理解した方がよい。そのように理解するならば、より高次の認知を、より明確に外化するALは、より高度なALと呼ぶことができる。そして、中央教育審議会 (2012) の説明は、相対的に高度なALを例示したものだとして解釈できる。

高度なALは、より質の高い教育ということになり、ALの実践における目標として共有できるものになるだろう。例えば、“読んだことについて話す”よりも“分析したことについて壇上で発表する”方が、目指すべきところとなる。あるいは、“思いついたことを書く”よりも“アイデアを計画書にする”方が、目指すべきところとなる。

## ALの意義

ALには、大きく二つの意義があると考えられる。この研究ノートでは、それらを“メソッドとしてのAL”、“活動としてのAL”と呼ぶことにする。以下、その意味を述べる。

中央教育審議会 (2012) では、ALという発想に至る社会背景や求められる人材については詳しく述べられている。しかし、ではなぜそのような人材育成にALが有益であるのか、教授-学習論としての直接的な記載はなく<sup>iv</sup>、解釈の余地を残している。そこで、AL登場の直接的な背景となった学士力 (Table 2) に基づいて考えることにする。

学士力の内容の一つの大きな特徴は、学習者が「何を知っているか」ではなく「何ができるか」という記述に力点が置かれていることである<sup>v</sup>。そして、とりわけ汎用的技能に関していえば、もっている認知的スキルを具現化することであり、ALそのものである。

つまり、ALは、“英語力向上のためにeラーニングシステムで学ぶ”というように、ある目標のために役立つメソッドとしてではなく、その活動それ自体が、学士力の訓練になるものとして求められているのだと解釈できる。したがって、中央教育審議会 (2012) の説明にある“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。(p.37)”という記述の、“ことによって”の部分には、ALという“学習メソッドを使うことで (by the method)”ではなく、ALという“活動を通して (through the activity)”という意味であると解釈できる。

単に教育効果を高めるということではなく、学習の在り方の転換が求められているのだから、その在り方それ自体に意義があるのは当然といえば当然である。しかしALへの質的転換を適切に理解するうえで、この“活動としてのAL”を改めて意識しておくことは重要だと思われる。例えば、熱心に講義を聴いて成績も良い学生がいたとして、だからその学生にALは必要ないという判断は、“活動としてのAL”の観点で否定される。

Table 2. 学士力の構成要素

分類	要素
1. 知識・理解	(1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化，社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能	(1) コミュニケーションスキル：日本語と特定の外国語を用いて，読み，書き，聞き，話すことができる。 (2) 数量的スキル：自然や社会的事象について，シンボルを活用して分析し，理解し，表現することができる。 (3) 情報リテラシー：ICTを用いて，多様な情報を収集・分析して適正に判断し，モラルに則って効果的に活用することができる。 (4) 論理的思考力：情報や知識を複眼的，論理的に分析し，表現できる。 (5) 問題解決力：問題を発見し，解決に必要な情報を収集・分析・整理し，その問題を確実に解決できる。
3. 態度・志向性	(1) 自己管理能力：自らを律して行動できる。 (2) チームワーク，リーダーシップ：他者と協調・協働して行動できる。また，他者に方向性を示し，目標の実現のために動員できる。 (3) 倫理観：自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。 (4) 市民としての社会的責任：社会の一員としての意識を持ち，義務と権利を適正に行使しつつ，社会の発展のために積極的に関与できる。 (5) 生涯学習力：卒業後も自律・自立して学習できる。
4. 統合的な学修経験と創造的思考力	これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し，自らが立てた新たな課題にそれらを適用し，その課題を解決する力

中央教育審議会（2008）に基づいて作成

そしてもちろん，中央教育審議会があまり重視してなさそうだからといって，“メソッドとしてのAL”を軽視してよいというわけでもないだろう。というのも，能動的に学ぶことのメソッドとして効果は，古くから論じられてきたことであり，当然過ぎるからである。

例えば，中央審議会（2012）もALの例としている“発見学習”が広く世に示されたのは1961年である。確かに，発見学習は，そのように学習することを通して発見の方法や態度が身につくと，すなわち活動としても意義づけられている。しかし，少なくともBruner（1961 鈴木訳 1963）で，先だって述べられたのは，各教科の一般的原理や基本的性質の重要性であり，それらを深く理解するために発見的に学ぶべきであるという話であった。

あるいは，科学教育においては，単純な伝達だけでは学習者が期待された通りに概念を理解しないことがよく知られている（e.g., Clement, 1982; Minstrell, 1982）。だから，教師は，概念を伝達するのではなく，学習者自身による概念の構成を支援すべきであるとされてきた。そしてその支援においては，対話や発問，すなわちALが重視されてきた。

そのように“メソッドとしてのAL”は，もはや教育の常識でもある。実際，これまでの大学教育においても，教えようとしている内容を深く理解させるために，演習課題を充実させたり，授業を双方向的にしたり，議論をさせたりする努力が続けられてきた筈である。そうした努力は，“活動としてのAL”とともに今後も続けられるべきであろう。

ただし，“メソッドとしてのAL”と“活動としてのAL”という議論は，ALに含まれるその二つの意義を意識しておいた方がいいだろうという話であり，2種類のALを使い分けるべきであるということではない。つまり，汎用的技能は“活動としてのAL”を通して訓練し，専門的知識は“メソッドとしてのAL”を使って理解を深めるということが求められているのではないだろう。それらは，一体であるべきである。

それには二つの大きな理由がある。一つは、知識や概念は認知プロセスの重要な道具であり不可分だからである。十分な知識や概念なくして高度な認知プロセスなどあり得ないということも認知科学の半ば常識である<sup>vi</sup>。もう一つは、その方が大学教育として効率的だからである。というのも、“高い教養と専門的能力を培うこと”は、現時点ではまだ書き換えられていない教育基本法における大学の目的のひとつであり、現代における高い教養が汎用的技能だと解釈したとしても、専門的能力を培うことも依然として求められているからである。そしてそれらの目的は統合されたカリキュラムで達成した方が効率がよい。

しかしながら、実際には難しい面もある。というのも、専門的な知識を学ぶためには、既にある程度高度な汎用的技能を身につけていることが求められ、逆に高度な汎用的技能を展開するためには、既にある程度十分な知識を学んでいることが求められるからである。

このジレンマの解決策として、よく用いられがちなのが、汎用的技能の修得だけを目指すそうと、活動と内容を切り離すという対策である。その結果、専門性とは遊離した、あるいは次の内容との連続性が薄い、活動のための内容 (e.g., “自分の好きなゲームについて発表する”, “図書館で特定の期日の新聞を見つける” など) が用いられることになる。

実際、既にそうしたことがこれまでの初年次教育などで行われてきた。しかしそれは、AL への質的転換で目指すものではないはずである。そうではなく、例えば、ディスカッションによって、知識や概念の理解を深めると同時に、人の意見に注意深く耳を傾けることや、自分の意見を効果的に伝える力が鍛えられるというものを目指すべきである。

### AL 型授業の戦略としての映像制作課題

従来、映像制作は専門家が専門的な機材を用いて行うものであり、一般的なものではなかった。しかし近年は、情報通信機器、とりわけスマートフォンの発達と普及により、誰もが動画撮影を日常的に行うことができるようになった。本格的な映像作品の制作も、専門家以外の方が趣味や仕事で行うようになった。そして更に高速回線と端末の発達と普及により、そうした動画を、掛け値なく全世界に向けて、容易に発信できるようになった。

こうした時代の変化に並行するかのようになり、映像制作は教育の分野にも広まってきた。大学教育においても、教材や研究のためのものはもちろんのこと、映像制作そのものに学生が取り組む事例が見られるようになってきた。そして、それを課外における AL、あるいは AL 型授業の戦略として位置づけたような教育実践や研究報告も増えている (e.g., 間島, 2010, 2011, 2012, 2013; 加藤・安達, 2014)。また、それは必ずしも映像制作を専門とするような学部・学科ではない場合もある (e.g., 我妻・中原, 2011)。

映像制作課題とは、そうした例のように、学生が特定の動画コンテンツの作成を行うことを指す。しかし様々な形態のものが想定される。そこでこの研究レポートでは、一つの典型例を示す意味で、現在筆者らが指導を行っている正課外プロジェクトの概要を述べる。

このプロジェクトは、地域のローカル局と提携して行っている。このローカル局は、大型商業施設の館内放映を手がけており、産学連携の一環として、大学生が制作した動画コンテンツや大学生による生放送を部分的に放映している。基本的に制作は全て学生に任されており、自分たちが制作あるいは計画したものを局に持ち込むことになっている。

プロジェクトの学生構成員は 9 名であり、教員は筆者ら 2 名である<sup>vii</sup>。議論の末、ユニバーサルデザインの概念や具体例を広く一般的に紹介する番組を作ることになった。この

ため、まず学生はユニバーサルデザインに関する文献学習を行った。その後、手分けしてユニバーサルデザインの商品や設備のフィールド調査を行った。そしてそれぞれが調査してきたものをレポートにして持ち寄り、番組で取り上げるものについて議論を行った。議論の末、第一回目の放送は、左利きに焦点を当てた内容とすることになった。台本執筆、小道具の手配、番組内で使用するフリップボードの作成、司会者および解説者を含む出演者、撮影、そして編集作業の役割分担を行い、各自が作業に入った。その後、主に台本を巡る議論が繰り返された。台本の内容が確定した後、現時点までに仮撮影を1回行った。

### 映像制作課題をAL型授業の戦略とする意義

AL型授業の戦略としての映像制作課題には、3つの意義を見いだすことができる。

第一の意義は、いわゆるプロジェクト学習としての意義である。映像制作課題は、チームで協力して一つの成果物を出す課題である。こうした課題は、多くの高度なALが統合的に展開されるので、学生が多面的に能力を伸ばすことが期待されている。とりわけ、映像制作の場合、コミュニケーション能力を高めることを示唆する報告が多い。例えば、間島（2011）では、有志学生たちが放送局や番組制作会社のスタッフと協同して情報番組を制作しており、多様で複雑なコミュニケーションを体験した様子が報告されている。また、間島（2012）では、学生たちがショートムービーの制作にチームで取り組むことにより、コミュニケーション能力や判断力などを向上させたことが報告されている。松野（2012）で検討された事例は、映像制作の主体が小学生ではあるが、TAとして関わった学生が子どもとのコミュニケーションの取り方など様々な能力を高めたことが報告されている。

第二の意義は、映像制作は、“メソッドとしてのAL”と“活動としてのAL”を一体化させることに適している点である。すなわち、プロジェクト活動そのものの教育ではなく、内容の教育に適用しやすい。その分かりやすい事例として、松浦（2013）の先進的な事例がある。松浦（2013）は、ALの実践報告ではなく、映像制作のポイントを解説したものであるが、そこで取り上げられている教育実践事例はまさにALである。それは、学生たちが幾つかの心理学の理論を紹介する動画を制作するというものであった。もちろんそこでは、情報提示や映像表現の工夫といった、高度な認知活動が展開されたようである。しかし、それ以上に重要だと思われることは、そこで扱われた内容が心理学の理論であったことである。それは学生たちが普段専門的に学んでいることであり、活動のためにあてがわれた内容ではない。学生たちは、映像化するに当たり、様々な工夫をしたわけであるが、同時に心理学の理論に対する理解を深めた筈である。これはまさに“メソッドとしてのAL”と“活動としてのAL”が一体化である。

映像制作課題が、こうした一体化に向いているのは、それが知識や概念を文字以外の形式に変換する課題だからだと考えられる。例えば、調べ学習では、典型的には、特定のテーマについて調べ、レポートを書くことが求められる。そこでよく起こりがちなことに、学生が、深い分析や理解のないまま、文献やサイトにある情報をそのまま転記するということがある。そこで、しばしば教員はネットで検索することを禁じたり、あるいは簡単には調べがつかないような、捻ったテーマを与えたりすることがある。しかしネットの検索を禁じるというのは、ALという観点から見ると本末転倒である。また、テーマの工夫にもよるが、捻ったテーマを与えるというのも内容教育の観点から見ると基礎基本を疎かにす

ることになりかねない。こうしたことが起こるのは、レポートというものが、“自分の好きなゲームについて発表する”という、活動のために内容があてがわれるケースと逆に、“内容のためにあてがわれた活動”というの性質をもつ故のことではないだろうか。

しかし、松浦 (2013) のように、学んだ事を映像化する場合、学習者は文字で読んだことを別の形式に変換しなければならないので、必然的に深く理解せざるを得ない。例えば、鎌田 (2001) は、小学校5年生が対象であるが、調べたことをレポートにさせた場合と、WWW 作品にさせた場合との作品の質的な違いを比較して分析しており、WWW 作品のほうが作文よりもオリジナリティの高いものであったことを報告している。

そして第三の意義は、AL 型授業の戦略としてではないが、“映像のリテラシーが身につくこと”である。若者文化においては動画サイトへの投稿が流行しており、ビジネスにおいては映像を活用したプレゼンテーションが常識となりつつある。今後、映像制作スキルは汎用的な能力として位置づけられていくことが予想される。

## 研究のねらい

現状、映像制作課題に関する報告でよく見られるのは、“正課外プロジェクトとして行われたもの”、“映像制作を目的とする科目内で行われたもの”、あるいは“初年次教育科目で行われたもの”のいずれかである。それらはいずれも“活動としてのAL”を重視したものばかりである。しかし、“メソッドとしてのAL”と“活動としてのAL”は一体のものであるべきであり、ALによって、専門的な知識を学び、同時に汎用的技能も身につくということが望ましい。そして映像制作課題はそれに適した側面をもっている。

そこで、本研究では、映像制作課題の汎用性を高め、特殊なプロジェクトではなく、調べ学習を行って WWW 作品を作成するといった課題に類するものとして、内容教育のためのAL型授業の戦略のひとつにすることを特に目指したいと考えている。

## 現在までに浮き彫りになってきたプロジェクト実践上の課題

以下、筆者らが正課外プロジェクトに取り組む中で、浮き彫りになった問題点を述べる。

**①環境（教室の確保、視聴覚設備）の問題：**正課外活動における問題点の一つは、活動を行う教室など、空間の確保である。本来教室は、授業のために使用されるものであり、それ以外の目的で使用する場合は、その都度大学に許可を求めなければならない。このため、作業を行う教室がたびたび変わる。常に同じ物理的環境があれば、より効率的に作業を遂行できるものであるが、そのような環境の確保が正課外の場合は困難となる。

設備の充実も大きな課題である。映像制作を目的とする場合、当然のことながら、様々な機器や設備が必要となる。しかし、映像や放送に関連する学部を持たない大学の場合、基本的な視聴覚設備でさえ不備な場合もある。したがって、資金調達も大きな課題となる。

**②時間的制約：**時間の確保は大きな課題である。授業の合間を縫って参加者全員が集まる時間を見つけることは意外に難しい。また、映像制作に不可欠な編集作業は多大な時間を要する。このため、編集作業担当者が労力的にも時間的にも過負担になりがちである。

**③参加者の確保：**現在のプロジェクト構成員たちは、有志学生を募り、レポート審査によって採用した。しかし、年度によっては希望する学生がいない場合も予想され、場合によっては、プロジェクトが頓挫する。正課の場合も、履修者がいないということがあり得る。

**④教員介入の程度**：正課の場合、教員の役割は明確である。しかしながら正課外の場合、その役割は流動的で不明確である。そのため教員は活動にどこまで介入するのかの判断が難しい。学生中心の能動的な学習とはいえ、より高度なALを目指す必要もある。

**⑤活動の継続性**：正課外の場合、正課以上に教員・学生双方の強い意欲と時間的余裕が不可欠となる。そのため、教員が多忙になったときに学生のケアが疎かになることもある。単位に関わらない活動であり、学生は自律的な動機づけで参加しているので、問題解決の糸口が見えない状態が続いたり、他の構成員との間に不和が生じたりすると、動機づけが続かず、プロジェクトから抜けることもあり得る。そのような場合の判断や対応が難しい。

### 今後の研究課題

映像制作課題をAL型授業の戦略として用いることができるようにするために研究すべき課題として、“①環境整備”，“②実施体制”，そして“③評価方法”が考えられる。

**①環境整備**：基本的機器と物理的空間は映像制作に不可欠である。授業時間内で使用する機器はもちろんのこと、特に映像制作においては、時間内に作業が完了しないことが予想され、時間外においても利用可能な環境を整える必要がある。限られた資源の中、例えば、学生がもつスマートフォンを活用するなど、運用上の工夫を模索しなければならない。

**②実施体制**：AL型授業においては、複数の教員が関わるのが想定される。そのため、全体のマネジメントを行う者の明確化と支援体制の確保が必要となる。担当教員の他にTAがつく場合や、支援スタッフ、または学外の有識者などが関与することも考えられる。このような場合、全体マネジメント担当者は、関係者との目的や方向性などの共有を十分に行うことが求められる。さらに、限られた時間の中で、報告、振り返り、連絡などが十分行えるよう、緻密かつ柔軟なプログラムの在り方を考案しなければならない。

**③評価方法**：学士力を調査する方法としては、学生に対するインタビューやアンケート調査などが考えられる。しかし、それらを客観的に評価することは難しい。インタビューやアンケートで得られる回答は、学生の自己評価であり、客観性を欠く。とりわけ、態度や思考力など、外化されにくい側面を適切に評価する方法を考案しなければならない。

### 引用文献

- Bruner, J.S. (1961). THE PROCESS OF EDUCATION. Massachusetts: Harvard University Press.  
(ブルーナーJ.S. 鈴木祥蔵 (訳) (1963). 教育の過程 岩波書店)
- Clement, J. (1982). Student's preconception in introductory mechanics. American Journal of Physics, 50, 66-71.
- 鎌田和宏 (2001). 社会科学習における WWW 作品の可能性について－「調べ学習」の問題点克服の方法としての WWW 作品化－ 日本教育情報学会 第 17 回年会論文集, 242-243.
- 加藤亮介・安達一寿 (2014). 映像制作・発信実践における意識変容の分析 日本教育情報学会第 30 回年会, 106.
- 間島貞幸 (2010). 大学における映像制作の教育的価値～新体制 2 年目を迎えた「いるプロ」とゼミの実践報告その成果と課題～ メディアと情報資源 (駿河台大学), 17,



51-58.

- 間島貞幸 (2011). 映像制作がもたらす能力開発～NHK BS「@キャンパス」制作報告～メディアと情報資源 (駿河台大学), **18**, 39-46.
- 間島貞幸 (2012). 「映像制作実習」による社会人基礎力の開発 メディアと情報資源 (駿河台大学), **19**, 23-33.
- 間島貞幸 (2013). オリゼミにおける「one minute video 制作実習」の成果と課題 メディアと情報資源 (駿河台大学), **20**, 45-55.
- 松野良一 (2012). 子どもによる映像制作と能力開発の関係性—若狭高浜子ども放送局の事例を中心に— 総合政策研究 (中央大学), **20**, 37-38.
- 松浦美晴 (2014). 映像コンテンツと作る人, 観る人のこころ 赤木忠厚 (監修) 生活心理学への誘い 大学教育出版 pp.45-55.
- Minstrell, J. (1982). Explaining the “at rest” condition of an object. *The Physics Teacher*, **20**, 10-14.
- 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
- 文部科学法令研究会 (監修) (2012). 平成24年度文部科学法令要覧 ぎょうせい, 473.
- 文部科学省中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ) 文部科学省 平成20年3月25日  
 <[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf)> (2015年12月1日)
- 文部科学省中央教育審議会 (2012). 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) 文部科学省 平成24年8月28日  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)> (2015年12月1日)
- 文部科学省大学審議会 (1998). 21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学— (答申) 平成10年10月26日  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315932.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm)> (2015年12月1日)
- 我妻優美・中原 淳 (2011). 大学生の学習観変容に影響を及ぼす協調学習経験—映像作品制作を目的とした大学授業における事例研究— 日本教育工学会論文誌, **35**, 57-60.
- 授業を考える心理学者の会 (1999). いじめられた知識からのメッセージ ホントは知識が「興味・関心・意欲」を生み出す 北大路書房

---

i 文部科学省の答申においては“アクティブ・ラーニング”と表記されているが, この研究ノートでは, 溝上 (2014) の“active leaning はひとまとまりの連語と見なせる (p.6)”という見解にならって, 直接引用する場合を除き, “アクティブラーニング”と表記した。

ii この研究ノートは, 山陽学園研究開発教育機構より学内研究補助金 (教育改革) の援助を受けた。

iii 大学設置基準上, 単位修得に関わる学習は“学修”を使用するのが正しいが, この研究ノートでは文章の煩雑さを避けるため, 直接引用する場合や, 特に学修の意味について論じる場合を除いて, 便宜的に“学習”と統一して表記した。

iv もちろん, 答申に至る議事の配布資料等にはALの有益性に関する記載が見られるが, それらはいく

---

までも議事のためのものなので言及を控える。

- v 中央教育審議会（2008）における教育者側の視点の表現に従うなら，“「何を教えるか」よりも「何ができるようにするか」（p.12）”ということになる。
- vi 一定の知識や概念を欠いた対話や調べ学習がうまく成立しないことは、授業を考える心理学者の会（1999）で、様々な例示とともに明快に述べられている。
- vii この研究ノートでは深く触れないが、いずれAL型授業の考察を深めるうえで、非常に興味深い現象として、このプロジェクトにおける教員の立場について述べておく。教員はプロジェクトを指導しているといっても、実に様々な役割で関わっている。リーダーは9名の学生の中から選ばれており、このプロジェクトにおける教員の基本的な立場は、参加する構成員の一人であった。したがって、時に役割分担を担い、学生とともにフィールド調査に出かけることもあった。また、教員の権威や知識で押し通すことがないように注意を払いながらも、議論では参加者の一人として意見も述べた。しかし、場合によっては、ユニバーサルデザインの講義をしたり、機器操作の説明をしたり、教授者役も担った。あるいは、ウェブ上のグループウェアの設置等、プロジェクト環境の整備を担うこともあった。またあるいは、リーダーのスーパーヴァイザーとして、プロジェクトの指針を述べることもあった。そして更に、研究者として、学生に質問紙に回答してもらったこともあった。