

■ 特集「共同体の変革」

## 「ラーニング・コミュニティ」によるカリキュラムの再構築

～教員の協働性を支えるために～

五 島 敦 子

(南山大学短期大学部英語科)

### 1. 課題設定

ラーニング・コミュニティ (Learning Community) は、学習者が主体的に学び合う学習共同体である。高等教育研究でも多くの研究が蓄積されているが(杉原, 2006; 2011)、本稿で扱うラーニング・コミュニティ (Learning Community: 以下, LCと表記する) とは、「科目間の連携を深め、学生や教員が教室内外の能動的な経験を共有することで、カリキュラム全体を再構築する実践」を意味している<sup>1</sup>。LCには唯一の定義はないが、以下の定義がしばしば引用される。

「LCはいくつかの科目をつなげた、あるいは教材すべてを再構造化した様々な教育課程構造の一つである。学習環境全体の中で学生らが学んでいる教材の理解をより深く統合する機会と、学生同士や教員との接触を増やす機会を提供する。」(Gabelnick et al., 1990; 加藤, 2007)

LCが注目を浴びているのは、知識基盤社会といわれる時代にあって、知識生産のあり方が変化しているためである。すなわち、知識を獲得するだけでなく、知識と経験を他者と分かち合うことで変革が起こり、新しい知が生まれると考えられている。したがって、LCは、教員にとっても、専門分野の壁を越えて互いに学び合う場を日常的に提供し、新しい知を生み出す可能性をもつ。ただし、その実行には、授業の構造化に加え、アクティブラーニングやプロジェクト学習のためのチーム・ティーチングなど、教員の協働性を長期的に持続さ

<sup>1</sup> 日本では、高等教育におけるカリキュラムの履修原理としてのラーニング・コミュニティは、学習共同体と訳さず、カタカナ表記で紹介されることが多い(加藤, 2007; 高野, 2007; Laufgraben, 2007)。

せるサポート体制が不可欠となる。南山大学短期大学部では、2011年度から必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」（以降、本学の科目名称の場合はカタカナで表記する）を通じて、学生のみならず、教員のファカルティ・ディベロップメント（FD）を視野にいれつつ、大学に集う人々の協働性を育む取り組みを展開してきた。本稿では、その実践報告<sup>2</sup>を通じて、「ラーニング・コミュニティ」の成果と課題をまとめ、その発展可能性を展望することをねらいとしている。

以下では、第一に、考察の前提として、日米における先行事例の成果と動向を検討する。第二に、新カリキュラムにおける「ラーニング・コミュニティ」導入の背景と2012年度の実践について、とくに教員側の教育組織体制を中心に報告する。第三に、教員の協働性を必要とするこれらの実践を可能にした論理とは何であったかを、「責任の共有」と「専門職の学習共同体」という概念に照らして検討する。最後に、以上の結果をまとめ、「ラーニング・コミュニティ」が今後どのように充実発展していく可能性をもつかを検討する。

## 2. ラーニング・コミュニティの成果と動向

### （1）アメリカの展開—リテンション率向上に向けて

LCの歴史的起源は1920年代に遡るものの、とくに高等教育改革の一環として注目されたのは、1980年代以降である。当時のアメリカの大学では、人種的・民族的に多様な学生が増加したが、伝統的な大学文化になじめないものも多く、ドロップアウト率が高まった。そのため、リテンション（在籍）率やアウトカムの向上につながる手法として、少人数グループで複数の科目を同時に履修し、正課および正課外で協同学習を行いながら学びを深めていくLCが注目された。ただし、LCと一口に言っても、同じ寮に住んで生活空間を共にするLCや、課外活動との結びつきを重視したLC、成績や文化的背景など学生のニーズごとに分けたLCなど、さまざまな形態がある（山田，2005；加藤，2007；伊東，2010）。

カリキュラムの履修原理（カリキュラム・ラーニング・コミュニティ）としてのLCの類型は、図表1のように、複数科目をリンクさせた科目連携型から、1 Semesterあるいは1年を通じて展開される大がかりなコーディネート型まで、連携方針や教員・学生のかかわり方などの違いによって多様な類型がある。図表2は、オレゴン大学におけるFIG型の一例で、新入生向けのフレッシュマンセミナー（University 101）を履修する集団が、3つの一般教育科目を同時に履修している形態である。

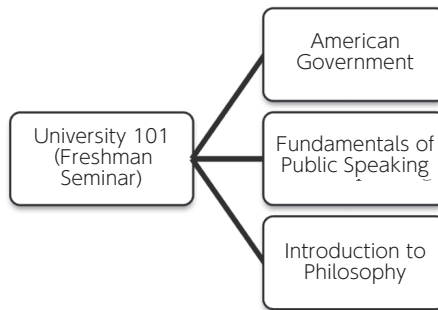
---

<sup>2</sup> 本報告の多くは、教育研究成果報告書『ラーニング・コミュニティ報告書』（五島敦子編，南山大学短期大学部英語科，2013年3月）の記載事項にもとづいている。筆者は2011・2012年度のコーディネーターを務めた。

図表1 カリキュラム・ラーニング・コミュニティの類型例 (Smith et al., 2004)

科目連携型 (Linked courses)	2つの科目を同時に履修する。スキル科目 (ライティング, スピーチ, 情報など) と学科学目 (歴史, 生物学など) を組み合わせる。
クラスター型 (Learning clusters)	テーマや背景に共通性のある別々の科目を, 3科目以上同時に履修する。
F I G型 (Freshman interest groups)	クラスター型と類似。同じ専攻の1年生集団が複数の科目を同時に履修し, アドバイザーからの指導を毎週受ける。
連合学習型 (Federated learning communities)	クラスター型と類似。3科目以上の科目を同時に履修するのに加えて, Master Learnerがそれらに関連するセミナーを主催する。
コーディネート学習型 (Coordinated studies)	1セメスターあるいは1年を通じて, 多くの専門分野で構成されるひとつの大きなコースに学生と教員がともに登録する。セミナーや講義あるいは実験など, 多様かつ複合的に展開される。

図表2 オレゴン大学におけるF I G型LC (Smith et al., 2004)



## (2) 日本への導入—カリキュラム全体の再構造化に向けて

日本では、2000年代初頭から、高等教育研究における初年次教育のモデルとして、アメリカのLCが注目されはじめた。大学進学率の高まりとともに、学力や意欲が多様な学生が進学するようになり、高大接続やリメディアル教育の必要性が認められたためである。アメリカの現地視察や文献調査を通じて、LCの類型や運営方法が報告されるとともに、FDの効用を視野にいたった幅広い研究が蓄積されてきた (高野, 2007; 伊東, 2010)。2000年代後半以降は、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008年)につづく「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(2012年)によって、学士課程教育と初年次教育の接続が求められ、カリキュラム全体の再構造化の方策が模索されるようになった<sup>3</sup>。こうした動向のなかで、LCは、カリキュラム全体で科目を連携し、構造的・重層的な学習活動を担う方途として期待されている。たとえば、京都光華女子大学では「課外型LC」、関西国際大学では「科目群のクラスター化」というように、GP採択を契機に特色あるLCを導入し

<sup>3</sup> 中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて (答申)』平成20年12月24日; 中央教育審議会答申『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～ (答申)』平成24年8月28日。

た大学もみられる（五島，2010）。こうした営みが注目されてきた背景には、初等中等教育における「総合的な学習」の導入とともに、「学びの共同体」概念（佐藤，2006）が普及し、教育現場において「共同体」や「協働性」への理解が深まってきたことも要因にあげられるだろう。しかしながら、日本の場合は、学力問題が焦点となっているため、人種的・民族的問題に配慮するアメリカのような取り組みは見られない。

### （3）協働性を軸とする学習観の転換

アメリカと日本では、以上のように歴史的背景が異なるため、LCを同一のものとすることはできないが、共通している点は「教育から学習へ（From Teaching to Learning）」という「学習観の転換」にもとづくことである。「高等教育におけるパラダイム転換」（Barr & Tagg, 1995）と呼ばれるように、それは、受動から能動へ、受身から自立へといった学習態度のみならず、いま持っている知識構造に揺さぶりをかけてひっくり返す「概念砕き」といった認知構造の変化を意味している（松下，2010）。生活全体の中で知識と現実を結び付け、現実との往復関係の中でもたらされる「永久革命としての転換」（羽田，2010）である。

LCの紹介および概念の研究を長く行ってきたTintoは、LCにおける学生の学びを以下のように説明している。

「単に支援を提供するだけでなく、LCで共有された学習活動やそこで形成される所属関係は、学生を積極的に学びに巻き込む。単純に言えば、LCの中で、学生はカレッジの伝統的なクラスで学ぶ学生よりも、学習活動に積極的に関わることや教育問題について学生や教員と相互交流することに多くの時間を費やしている。」（Tinto, 2003）

Tintoによれば、成功するLCに共通する要素は、次の3つであるという。第一は、「知識の共有（Shared Knowledge）」である。LCでは、前述したように、関連性のある一貫したカリキュラム経験を共有する。第二は、「知識獲得過程の共有（Shared Knowing）」である。単に知識を獲得するだけでなく、他者の意見を聞くことで、多様な意見や状況を把握する認知的発達を育み、学生を社会的かつ知的に巻き込んでいく。第三は、「責任の共有（Shared Responsibility）」である。LCでは、知識を獲得する過程において、協働グループへの参加を求め、メンバーが責任を共有することによってのみ、課題を遂行できる（Tinto, 2003; 五島，2011）。

3つの要素のなかでも、とくに「責任の共有」は、協働性を育むために必要不可欠な要素である。多様な人々が対等に互いを尊重しつつ、それぞれの役割を果たし、補い合うことが、目標の達成を導くからである。しかしながら、いずれのLCの類型においても、協働性を軸に学びの質を変えていくという方向性は共通するが、具体的な展開方法は、各国・各大学がもつ歴史的・文化的文

脈によって規定される。そのため、汎用性のある教育方法や教育内容が確立されているとはいえない。したがって、LCを導入するさいには、それぞれの大学の歴史と伝統の上に立脚しながら、将来を展望するカリキュラムを構想し、歴史と未来の接点としてのLCをどのようにデザインするかが重要となる。

### 3. 「ラーニング・コミュニティ」の導入

#### (1) 必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」開設の背景

南山大学短期大学部（2010年度まで南山短期大学、いずれも本学と表記する）が「ラーニング・コミュニティ」の導入にいたった契機は、2011年度のキャンパス移転であった。本学は、開学以来、キリスト教的共同体精神にもとづいた教育を40年余りにわたって行ってきた。現在は英語科単科であるが、人間関係科が併設されていた時代（1972～2000年）には、「学習共同体」という言葉を用いて、合宿やチーム・ティーチングを実践し、学校生活の中で人間関係を築いてきたことは、周知のとおりである。教育研究活動は、独立したキャンパスで展開され、小規模校の利点を生かして、学生相互あるいは学生と教員の密接な関係が形成されてきた。ところが、2011年度に南山大学名古屋キャンパスの中に移転し、南山大学と併設する形で新たな一学部として出発することとなったため、従前の小さな共同体の伝統文化をどう継承するかが課題となった。さらに、事務組織や学事日程の統合により、短期大学部固有の事情をかかえるキャリア支援をどうするか、あるいは、オーラル・インタープリテーション・フェスティバル、クリスマス聖式、大学祭、国際フィールドワークなど、実践的英語や地域貢献を核とする特色ある課外活動をいかに継承するか、なども不透明であった。

そこで、「ラーニング・コミュニティ」は、従来の伝統を継承しつつ、キャンパス移転によって想定される課題を受けとめるために、次の2つの方向性をもつ新しい必修基本科目として設定された。その方向性とは、第一に、実践的英語学習の「要」と位置づけて、本学での「学び」を統合すること、第二に、短期大学部生としてのコンピテンシーを確保しつつ、卒業後も視野にいたれた中長期的なキャリアデザインを構築することである。そのねらいは、短期大学士として求められる学士力育成であることはいままでもない。

これらを実行可能にするには、LCの理念的枠組み、先行研究や先進校の事例を十分に調査研究したうえで、既存のカリキュラムとの接合性を考えて、新しいカリキュラムをデザインする必要がある。そこで、実施に先立って、先駆的实践校を訪問調査するとともに、共同研究を行ってカリキュラム研究の成果をまとめた（伊東、2010; 五島、2010; 関口、2010）。

## (2) カリキュラムの「要」

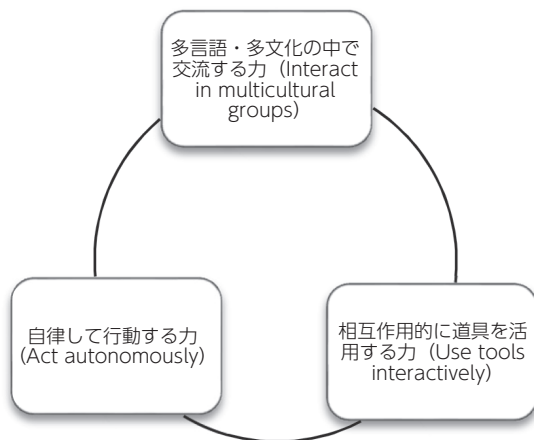
カリキュラムデザインにあたっては、大学のミッションや目標を確認するとともに、卒業までに獲得すべきコア・コンピテンシーを明らかにすることが必要となる。そこで、大学のミッションを確認し、「ラーニング・コミュニティ」で達成すべきコア・コンピテンシーを定めるために、ディプロマ・ポリシーとの相関関係を検討したうえで、図表3が示すような3つの能力の育成をめざすこととした。

このコンピテンシー概念は、図表4が示すOECDによる「キー・コンピテンシー」という能力概念に依拠している。キー・コンピテンシーは、周知のように、現行学習指導要領（2008年12月改訂）が重視している能力概念である。文部科学省は、知識基盤社会に対応する21世紀型の能力であり、1996年の中央教育審議会答申で提唱された「生きる力」はこの考え方を先取りしたものと説明している。キー・コンピテンシーは、「日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、とくに、①人生の成功や社会の発展にとって有益、②さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたもの」とされる（ライチェン&サルガニク，2006）。本学の「ラーニング・コミュニティ」では、英語科としての国際的通用性を重視して、このコンピテンシー概念にもとづく能力の育成を目標としている。

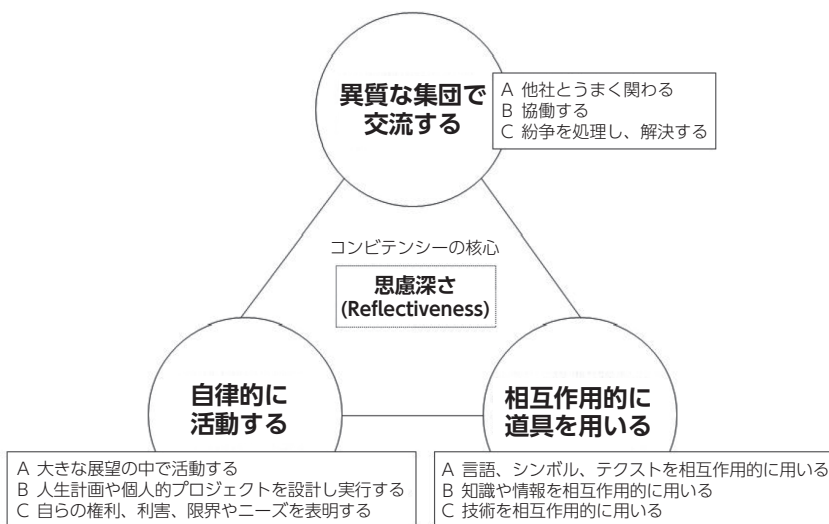
カリキュラム・ポリシーでは、以下のように、「ラーニング・コミュニティ」は英語科のカリキュラムの「扇の要」として位置付けられている。

「2年間の学修の目的や計画や動機づけを明確なものとして位置付けるため、1年次・2年次を通して「ラーニング・コミュニティⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」という必修科目を設けてあります。この科目は、英語科のカリキュラムの中で、扇の要のような役割を果たすものです。この少人数クラスでの担当教員の指導や協同学習を通して、大学ならではの学習方法の基礎を固めるとともに、科目間の結びつきや各学期の位置付けなどを確認していくことができるようになっていきます。さらに、リーダーシップやグループ内でのメンバーとしてのあり方も学びます。」（南山大学短期大学部カリキュラム・ポリシーより抜粋）

図表3 「ラーニング・コミュニティ」のコア・コンピテンシー



図表4 OECDのキー・コンピテンシー<sup>4</sup>



## 4. 「ラーニング・コミュニティ」の目的と実施体制

### (1) 目的・目標と教育内容

「ラーニング・コミュニティ」の目的は、科目間連携と協同学習によって、本学の教育目標（全人性、地域性、国際性、宗教性）の達成に向けて、学びを

<sup>4</sup> 本図表は、国立教育政策研究所生涯学習政策部「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」から引用した。<[http://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/div03-shogai-lnkl.html](http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnkl.html)>, accessed 2014.1.24.

統合することにある。この目的を実現するために、「ラーニング・コミュニティ I~IV」の各段階に応じた学修目標を定めている。具体的には、自分自身への気づきから仲間とのつながりへと視野を広げ、さらに現代社会や異文化に対する理解を深め、学びの成果を振り返って自らの将来展望に結びつけるというように、2年間を通して体系的に設定している。授業では、学修目標を達成するため、学生自身が学習の順次性や適時性を理解するよう指導している。

「ラーニング・コミュニティ I~IV」の中核に位置するのは、キリスト教精神を体験的に理解し、建学の精神を確認するための「クリスマス聖式」(12月実施)である。短期大学の全学生・全教員参加によるこの試みは、短期大学のアイデンティティ形成に貢献するとともに、それぞれが1年間の学びを振り返る機会となる。

具体的な教育内容は、2年一貫の「キャリア・プランニング」と、短期大学部英語科の学びを統合するための「プロジェクト学習」の2つに大別される。

#### ①キャリア・プランニング

学生が卒業後に自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を育成する(短期大学設置基準第35条の2)のために、入学から卒業まで2年間にわたって、計画的・段階的にキャリア形成を図る取り組みである。短期大学部生の進路の選択肢は、就職・編入・留学と幅広いため、生涯にわたるライフステージを考える必要がある。そのため、多様な進路選択に向けた自己分析や指導教員による個人面接を行ったほか、卒業生や他学部教授を招いてキャリア講演会を実施している。2012年度は、10年後や20年後の自分をイメージできるよう、「女性として幸せに生きるということ」を年間テーマに設定し、4回の講演会を実施した。

#### ②プロジェクト学習

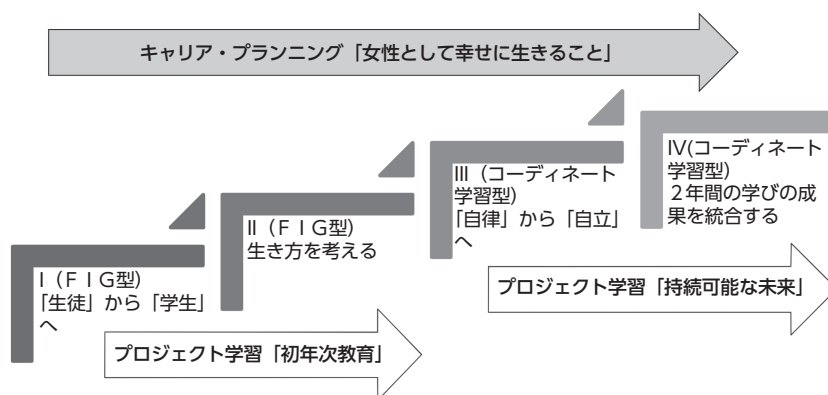
プロジェクト学習は、プロジェクトをベースに展開する参加型・実践型の学習形態であり、一定期間に一定の目標の達成を目指すチーム主体の協調学習である。PBL(Project-Based Learning:課題解決型学習)は、テストやレポートのような結果を重視した教育ではなく、学びのプロセスを重視し、知識を活用できるアクティブラーニングの手法である。そこでは、参加者が自律的・主体的にプロジェクトに取り組むことによって、ものの見方や考え方を転換させることが期待されており、近年、大学教育にも盛んに取り入れられるようになっている(河合塾, 2013)。

2012年度は、各学年の特性に応じて、次のようにプロジェクト学習を行った。「ラーニング・コミュニティ I・II」(1年次)では、「初年次教育」をテーマに、大学での学習と生活に必要な基礎的スキルと自律的精神を獲得するよう目標を設定した。そこで、プロジェクト学習としては、新しい仲間と協力して学びの成果を論理的に表現するための3つのプロジェクト(Book Share Fair、Presentation Project、Nanzan Discovery Project)を行った。「ラーニング・



コミュニティⅢ・Ⅳ」（2年次）では、「持続可能な未来をデザインする」をテーマに設定し、現代社会に生きる女性として広い視野と知識を持ち、幸せに生きるためのライフプランを考えることをねらいとした。プロジェクト学習としては、仲間と協働して学びの成果を集大成して社会に発信するために、4つのプロジェクト（PechaKucha、Nanzan University Festival Academic Project、Graduation Project、Presentation Project）を行った。LCの類型でいえば、F I G型からコーディネート型へと緩やかに発展することをイメージして構成されている（図表5）。

図表5 「ラーニング・コミュニティ～Ⅳ」の発展イメージ



## (2) 実施体制

「ラーニング・コミュニティ」の実施体制の特徴は、以下の3点にまとめられる。第一は、英語科目と連携するクラス編成を行い、指導教員が担当していることである。1クラスの人数は20～27人で編成され、「ラーニング・コミュニティ」と週6コマの英語科目（コアトレーニング科目）を同じメンバーで履修するよう設定される。1学年は7クラスで編成されるため、2学年あわせて合計14人の指導教員が1クラスずつ担当している。これは、きめ細かな教務指導と学生支援を行うための指導教員制度にもとづいている。科目担当者である指導教員は、学習・キャリア形成・課外活動等の目標設定と自己評価を行うことを目的とした「サクセスカード」と、学生との連絡方法や学生生活・進路希望の記録を目的とした「学生カード」を活用している。また、個別面談（1年次は2回、2年次は1回）の結果を「学生カード」に記載することで、学生の学習成果の最新の獲得状況を把握することができる。「学生カード」は、在学期間中は同一のものを使用するため、指導教員が年度ごとに変更となっても卒業まで一貫した学生指導を行うための体制が整っている。

第二の特徴は、柔軟な授業展開である。短期大学部は、1学年150名定員であるが、授業は、①大教室（定員200名）で、学年全員で行う場合、②90分講義を前半45分・後半45分でわけ、前半は大教室、後半はクラスごとに小教室で行う場合、③小教室でクラスごとに行う場合、④大ホール（定員500名）で、

短期大学部生全員で行う場合、がある。その他、情報検索やICT活用の方法を教える場合は、マルチメディア・ルームを利用するなど、授業の目的と特性に応じて展開している。これにより、講義形式とチュートリアルによる演習形式を、ひとつの授業のなかで柔軟に展開できる。この柔軟性は、金曜日午後に教室環境を指定して授業を集中配置することによって可能になっている。これにより、学生や教員を物理的に一体化することができ、情報の共有や心理的な結合を容易にする。

第三の特徴は、1学年7人の教員によるチーム・ティーチングで実施し、その成果を全員で共有していることである。7人のうちの1人がコーディネーターを務め、授業運営の連絡、シラバス作成や教室利用の調整を行っている。LCコーディネーターは原則2年任期で、専任教員が輪番制で務めている。2012年度の新チームは、FDワーキング・グループとして、学年ごとに2011年12月に結成され、各学年で、月1回程度（1年次15回、2年次11回）のミーティングを開催し、合同プロジェクトや成績評価基準の意見交換を経て、履修指導や学生支援に有益な情報を提供した。プロジェクト学習では、プロジェクトごとに教員プロジェクト・チームをつくり、それぞれプロジェクト・リーダーを定めて、責任の所在を可視化することができた。科目担当経験のある教員がリーダーとなり、初めて担当する教員はサブリーダーとなることで、7人の教員が学び合う機会を提供した。これにより、年間30回の授業が構造化されるとともに、それぞれの教員が何をどう協力したらよいかが明確になった（図表6）。議論の経緯や連絡事項は、『LC通信』（1年次14回、2年次16回）として発行し、情報を共有した。LCをベースとしたFDワーキング・グループは、本学FD活動のサブグループとして位置付けられ、その活動経過を年2回のFD会で報告した。

図表6 「ラーニング・コミュニティⅢ・Ⅳ」教員プロジェクト・チームの構成



\*プロジェクト・リーダー

### (3) 評価方法

チーム・ティーチングの場合、評価基準を統一することは難しいうえ、プロジェクト学習の評価方法そのものも、十分に定型化されていない（長田・村田，2011）。しかしながら、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）に要請されている「単位の実質化」のためには、厳格な成績評価の実現が不可欠である。そこで、前述したコンピテンシー概念にもとづいて、3領域9項目について評価の観点を含め、学習成果を測る評価基準を共有して5段階（A<sup>+</sup>，A，B，C，F）で評価することとした（図表7）。

評価の対象は、振り返りカード（毎週提出）やプロジェクト学習の成果をまとめたポートフォリオ、プロジェクト発表、クラス課題、講義への参加度などとし、それぞれの評価項目の割合についても、学年ごとで共有した。振り返りカードやプロジェクト計画等は、コース・パッケージにして学期ごとに作成した。評価方法は、シラバスに記載し、評価基準は、初回授業で周知した。「教員が何を教えたか」とどまらず、「学生が何を学んだか」を重視する観点から、学生は、毎学期終了時に、図表7の評価基準にもとづいて自己評価を行っている（図表8）。学習成果のうち、とくにプロジェクト学習の成果は、学部Webページで公開し、広く社会に発信している。

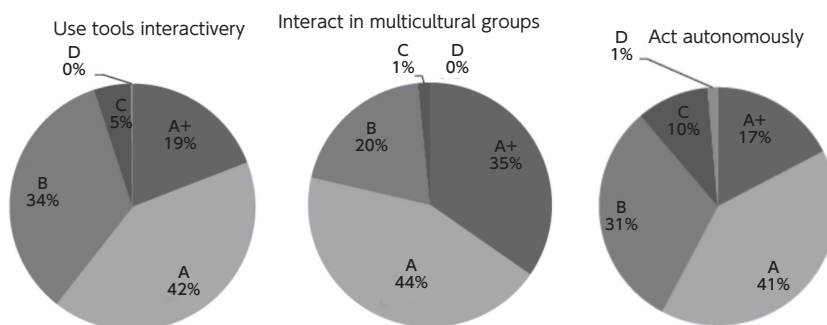
学生の授業アンケートの結果によれば、2学年ともに卒業生や外部講師の講演会に高い満足度を示していた。毎週の振り返りをまとめる課題では、自らの生き方や価値観を考えるよい機会となった、文章を書くスキルが身に付いたとする意見が多く見られた。プロジェクト学習では、プレゼンテーション能力が身に付いた、他の人と協力していく力が身に付いた、とする意見が多かった。

図表8は、2012年度秋学期の2年生による授業アンケート自己評価の集計である。いずれの項目についても、A<sup>+</sup>またはAとしているものが半数以上を占めているように、本科目の学修目標は十分に達成され、自己効力感が高まったことがうかがえる。

図表7 「ラーニング・コミュニティ」で使用している評価基準

Competency	評価項目
Use tools interactively	話したり書いたりする言語スキルを効果的に活用して、自分の意見や考えを伝えることができる
	社会的・文化的な文脈を考慮して批判的に考えることができる
	知識や情報を獲得し、新しいテクノロジーを活用することができる
Interact in multicultural groups	他者に共感し、円滑な人間関係を構築することができる
	多様な価値を認め、利害や立場の違いを超えて物事を解決することができる
	他者に働きかけ、巻き込み、経過および結果を共有できる
Act autonomously	自律的に行動し、周囲の物事との関連性が理解できる
	社会的・職業的自立に向けて、人生設計を立てることができる
	自分の学習状況を評価し、適切な学習計画をたてることができる

図表8 2012年度秋学期授業アンケート自己評価の集計（2年生）



## 5. 教員の協働性を支える枠組み

### (1) 「責任の共有」—FD活動と授業の構造化

本学で以上の取り組みが実行できたのは、教員が相互に主体的・自主的にかかわり、役割を分担しながら、共通の目標に向かって教育効果を上げていこうとしたためである。教員をそうした方向へ動かした推進力は何かあったのだろうか。

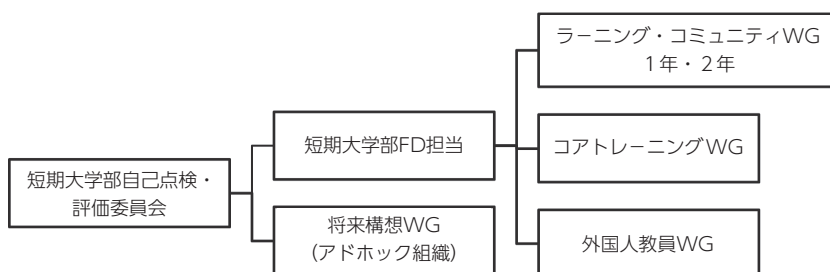
先述したように、LCの要素には、「知識の共有」、「知識獲得過程の共有」、「責任の共有」という3つがあるが、このなかでも、とくに「責任の共有」は、教員の協働性を育むためにも必要不可欠である。しかし、大学教員の場合、それぞれが固有の専門性をもつ独立した研究者であるうえ、必ずしも教育者としての訓練を受けていないだけに、互いに歩み寄って授業を構築するには困難が伴う。本学でそれが可能になったのは、「ラーニング・コミュニティ」の導入から展開までのプロセスが、FD活動と連動して展開されたためである。

本学では、2008年度以降、FDサブグループを形成してボトムアップ型のFD活動を展開してきた（伊東・五島，2009）。2009年度からは、年間テーマを設定して組織的なFD活動が行われ、「ラーニング・コミュニティ」の概念と方法の理解を深める取り組みが行われた。2010年度は、旧カリキュラムの中で「ラーニング・コミュニティ」の一部の教育内容を先取りして試行した。また、FD分科会のひとつとして、ラーニング・コミュニティ・ワーキング・グループを置き、特色ある課外活動を新キャンパスムでどう継続していくが議論された。2011年度からは、「ラーニング・コミュニティ」担当教員がFDワーキング・グループの一員となり、単なる授業の打ち合わせにとどまらず、新カリキュラムを軌道に乗せるために数多くのミーティングを行った（図表9）。FDワーキング・グループは、本学自己点検・評価組織の下位組織に位置付けられ、学習成果を測定する役割を担っている（図表10）。

図表9 F D活動の年間テーマとおもな活動<sup>5</sup>

年度	年間テーマ	おもな活動
2009	学生支援：学習指導・教 学的支援と生活指導・精 神的支援	F D会（6回）、F D特別企画
2010	学生支援：新キャンパス・ 新カリキュラムに向けて	F D会（6回）、F D分科会（随時）
2011	新旧カリキュラムの実施 と改善	F D会（3回）、F Dワーキング・グループ（随時）、F D講演会、 F Dニュース発行
2012	新カリキュラムの実施と その検討	F D会（2回）、新任F D会（2回）、F Dワーキング・グループ（随 時）、F D講演会、I C T利用研修会、F Dニュース発行

図表10 2012年度南山大学短期大学部自己点検・評価組織<sup>6</sup>



以上のように、「ラーニング・コミュニティ」が実行可能となった理由は、ボトムアップ型F D活動の延長線上で導入・展開されたこと、これにより、目標とプロセスを明確にして授業を構造化することで、それぞれが役割を分担し責任を共有できたためと考えられる。

## （2）「専門職の学習共同体」に関する議論に照らして

それでは、「ラーニング・コミュニティ」を通じて構築された共同体とはどのようなものなのか。以下では、近年、学校組織論で言及されている「専門職の学習共同体（Professional Learning Community）」の議論を紹介しながら、本学の取り組みに照らして検討してみたい。

「専門職の学習共同体」の定義は研究者によって違いがあるが、織田によれば、「生徒の学習の改善という共通の目標を目指して、協力して活動する教育者たち」、あるいは、「全ての生徒と成人にとっての学習文化を創造して持続させるために、集合的に目的意識を持って活動する専門的教育者たち」とされている（織田，2011）。この概念は、Sengeの「学習する組織」論を出発点として、「学習する組織」としての学校と校長のリーダーシップの研究から明らかになって

<sup>5</sup> 2011年度以降の南山短期大学部FD活動については、「南山大学FD活動概要」を参照。  
<<http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/kenkyu/kyoken/fd/gaiyo/index.html>>, accessed 2014.1.24.

<sup>6</sup> 『南山大学短期大学部2012年度自己点検・評価報告書』より引用。

きた。Leithwoodらによれば、従来の学校組織は、官僚制モデルであった。すなわち、権威主義的、規則統治型であり、階層的組織によって権限を委任されて単線的・合理的に意思決定を行っていた。これに対し、1980年代後半以降、学校的意思決定に教師や保護者が参加するようになり、コミュニティの見方が影響力をもつようになった。コミュニティモデルは、民主的・自由放任的であり、非公式でフラットな組織によってオープンエンドの議論を経てコンセンサスによって意思決定が行われる。しかし、コミュニティモデルでは、学校に対する説明責任の要求には十分に答えられない。そこで、こうした2つのモデルの葛藤を乗り越える新たなモデルとして注目されたのが、「専門職の学習共同体」である。これは、官僚制の重視する組織やシステムの骨格と、コミュニティの重視する構成員の心と精神というそれぞれの利点を生かしたパースペクティブとして台頭してきた (Leithwood, 2006; 織田, 2013)。

Hordの理論を分析した織田によれば、「専門職の学習共同体」の活動の中心は、質の高い効果的なティーチングと生徒の学習の向上を目指した「連続的な探究と改善」にある。構成員は、信念・価値・ビジョンを共有し、全員が疑問をもち、調査を行い、解決策を模索することで改善に貢献する。教員は学年や教科の枠を超えてアイデアを共有し、互いの行動を理解しあいながら、互いにフィードバックを行う。そのプロセスは、教員の相互的な尊重・理解と信頼の職場文化によって可能になる。自分たちの成功も失敗も積極的に共有し、論争や不一致に寛大であり、互いにトラブルに対して共感と支援を提供する。その活動は、ニーズと優先事項の確認→解決策の検討→新しい実践の計画→進捗状況のモニター→修正・調整→省察、というサイクルで行われる (織田, 2011)。

本学の事例に当てはめて考えると、併設大学を含めて数百人の教員を擁する新キャンパスでは、上述の官僚制モデルのように合理的な意思決定がなされる。これに対し、20人余りで構成されていた2010年度以前の本学 (南山短期大学) は、コミュニティモデルに近く、意思決定のプロセスが必ずしも可視化されていなかった。2011年のキャンパス移転は、教員たちにとって、コミュニティモデル (=南山短期大学) から、官僚制モデル (=南山大学) への大学組織文化の移行を意味したため、そうした大学ガバナンスの違い (大場, 2011) を乗り越え、新しい意思決定の方策が必要となった。「ラーニング・コミュニティ」は、そうした新しい意思決定のあり方を探究する枠組みとなったとみなせるのではない。

従来から教育学で注目されてきた「学習共同体」と、ここでいう「専門職の学習共同体」との違いは、高い水準での教育効果の追求や、説明責任の確立を明確に意識していること、そして、その実現のための責任の共有や意図的な学習機会の必要性を提示していることである。本学では、確かに短期大学時代から「学習共同体」の伝統はあったが、それは、配慮と善意の規範にもとづいて

年月をかけて自然に育まれた共同体であった。そのため、エビデンスによって説明責任を果たすといった意図は明示されておらず、改革・改善の仕組みやプロセスも見えにくかった。これに対し、「ラーニング・コミュニティ」は、大きなキャンパスの官僚制統治に埋没することなく、従来の伝統と文化を継承するための組織改革のプロセスを透明化した。これは、教員たちの内発的な変革能力を培い、意図的・組織的・計画的な「専門職の学習共同体」の活動へと導いたといえよう。「ラーニング・コミュニティ」を通じて実行されたFDワーキング・グループの活動は、そうした変革のサイクルを具現化する試みであったと位置付けることができるだろう。

## 6. まとめにかえて一

### 「ラーニング・コミュニティ」の課題と発展可能性

本稿では、LCの先行事例を踏まえて、2012年度必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」の実践報告を行ってきた。ここで検討したことは、以下のよう  
にまとめられる。

LCの歴史的発展経緯は日米において異なるが、協働性を軸にした学習観の転換が土台となっている。本学では、キャンパス移転を契機として、新しい必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」が導入された。そのねらいは、学生および教員の協働を通じて本学での学びを統合することにある。教育内容は、本学の教育目標にもとづく学士力の獲得のために、プロジェクト学習とキャリア・プランニングを2つの柱とした。実施体制の特徴は、科目間連携を深めるクラス編成、指導教員制度にもとづく学生支援と教務指導の一体化、柔軟な授業展開、チーム・ティーチング、評価の基準とプロセスの共有などである。教員の協働性を不可欠とする「ラーニング・コミュニティ」が本学で可能となったのは、その導入から展開までのプロセスが組織的FD活動と連動したことにより、「責任の共有」が図られたためであった。「ラーニング・コミュニティ」は、大学組織文化の摩擦が生み出した新しい課題を乗り越えていく枠組みを提供し、教員たちを「専門職の学習共同体」の活動へと導いたとみることができる。

以上の「ラーニング・コミュニティⅠ～Ⅳ」は、2012年度に完成年度を迎えたが、課題は多く残されている。第一は、プロジェクト学習で得られる学びの質の問題である。プロジェクト学習は、確かに一方通行型講義による知識詰め込み型ではなく、課題解決能力と論理的思考力を養成するという点では有意義である。しかし、多くの大学でアクティブラーニングが導入されているものの、学生が「深い学び」を得られているかが問われている（河合塾，2013）ように、本学でも、2年間という短い学修期間では、専門的な学習内容に踏み込めない。そのため、与えられた課題に取り組むという受動的学習にとどまる傾向がある。每学期後の学生の授業アンケートでも、プロジェクト発表までの準

備期間が足りないという回答がみられる。授業外の協働作業が必要となるものの、就職活動や進学準備のために心理的・時間的ゆとりがなく、集中できないという事情もある。他方、教員のアンケートでは、調査や発表資料の作成などに関するアカデミックなスキルが不十分であると指摘されている。こうした事情から、自らが置かれた社会的・政治的・歴史的状况を批判的に省みて、世界を変革するために課題を解決し行動するといった発展的学習にいたることは難しい状況にある。

第二の問題は、教員側の負担の問題である。初等中等教育に従事する学校教員とは異なり、大学教員には、研究業績主義の圧力がある。とくに研究が専門特化するほど、教員が没頭したい研究内容と「ラーニング・コミュニティ」が扱う一般的・基礎的な教育内容との差が開き、教員のアイデンティティが揺さぶられる（金子，2013）。また、そもそも、社会のニーズに応じて説明責任を果たし質の向上をめざすということは、既存社会の価値を内面化していくことになり、結果として、大学本来が担うべき「真理の探究」や「教授の自由」を損ない、大学が「学校化」していく危険をもつ。

上記以外にも課題は多岐にわたるが、「ラーニング・コミュニティ」の今後の発展に向けて、次の2点を指摘しておきたい。第一は、2年間の学びを生涯にわたる学習の基礎と位置付けること、具体的には、近視眼的に完成度の高い結果を求めるのではなく、10年後や20年後を想定し、学生たちが今後どのような専門性を獲得して社会で活躍できるかを見通すことである。そのためには、他の専門科目との連携を深め、専門的学習のおもしろさを大学入学後の早い段階から伝える必要がある。これにより、プロジェクト学習において、スキルの定着や学び合いだけでなく、専門的知識に裏付けられた高次のアクティブラーニングが可能になっていくであろう。

第二は、「ラーニング・コミュニティ」がもつ二面性に対して自覚的になることである。上述したように、「ラーニング・コミュニティ」は、システムの構造が明確なだけに効率的かつ正確に運営できる。しかし、学生や教員を管理する官僚的なシステムになってしまえば、学習共同体がもつべき本来の意味が失われ、独善的になりかねない。これは、「専門職の学習共同体」が、結局は、教師中心型の学校観を前提としているという批判と通底する（織田，2012）。これを回避するためには、教育に盲目的に邁進するというよりも、むしろ、教員自らが生涯にわたって学び研究するという研究マインドを持ち続けることが必要ではないか。状況に埋没することなく、自らの立場を批判的にとらえ、教育研究活動を省察するという姿勢が重要であり、そうした研究姿勢が新しい知を生み出すからである。

以上、本紀要に報告の機会をいただき、コーディネーターとして2年間務めた成果を振り返る機会になった。本実践の導入にあたっては、2008年度の構想当初から、人間関係研究センター紀要を過去に遡って参考にさせていただいた。



伏して御礼申し上げたい。また、今回は、教員の教育組織体制を総括するにとどまり、学生の振り返りや学びの成果に関しては言及できなかった。今度の課題としたい。

### 【参考文献】

- Barr, R.B. & Tagg, J.(1995). "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, 27(6), 12-25.
- Gabelnick, F., MacGregor, J., Matthews, R.S., & Smith, B.L. (1990). *Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 五島敦子(2010)「日本の高等教育におけるラーニング・コミュニティの動向」『南山短期大学紀要』第38号, 111-131.
- Hargreaves, A. & Fink, D.(2004). "The Seven Principles of Sustainable Leadership." *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- 羽田貴史(2010)「文化の継承と「学びの転換」」東北大学高等教育開発推進センター編『大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来』東北大学出版会, 52-62.
- 伊東留美・五島敦子(2009)「短期大学におけるボトムアップ型FD—「FDの実質化」に向けて」『南山短期大学紀要』第37号, 141-170.
- 伊東留美(2010)「アメリカ合衆国におけるラーニング・コミュニティの歴史的背景とその展開」『南山短期大学紀要』第38号, 87-110.
- 金子元久(2013)『大学教育の再構築—学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部.
- 加藤善子(2007)「ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・ディベロップメント」神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』第16号, 1-16.
- 河合塾編著(2013)『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂.
- Kellogg, K.(1999). *Learning Communities*. ERIC Digest. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ED430512). Retrieved on September 21, 2009 from ERIC database, <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED430512>>, accessed 2014.1.24.
- Laufgraben, J.L. (杉谷裕美子 訳) (2007)「第8章 ラーニング・コミュニティ」Lee Upcraft, M., Gardner, J.N.,& Barefoot, B.O.(山田礼子 監訳)『初年次教育ハンドブック—学生を「成功」に導くために』丸善, 177-200.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D.(2006). *Making Schools Smarter Third Edition: Leading with Evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- 長田尚子・村田信行(2011)「サービス・ラーニングを手がかりとした職業実践的プロジェクトの展開：学生によるリフレクションの深化に注目した活動の

- デザインと評価」『京都大学高等教育研究』第17号, 39-51.
- 織田泰幸(2011)「『学習する組織』としての学校に関する一考察—Shirley M. Hordの『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部紀要』第62巻, 211-228.
- 織田泰幸(2012)「『学習する組織』としての学校に関する一考察(2)—Andy Hargreavesの『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部研究紀要』第63巻, 379-399.
- 織田泰幸(2013)「『専門職の学習共同体』としての学校に関する基礎的研究」アメリカ教育史研究会・全体集会配布資料, 1月14日, SUN PLAZA SEASONS.
- 大場淳(2013)「大学のガバナンス改革—組織文化とリーダーシップを巡って」『名古屋高等教研究』第11号, 253-272.
- ライチェン, D.S. & サルガニク, R.H. (立田慶裕 監訳) (2006) 『キー・コンピテンシー』明石書店.
- 佐藤学(2006)『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館.
- 関口知子(2010)「必修基本科目「ラーニング・コミュニティ」の可能性と課題—科目間連携による大学祭プロジェクトの事例から—」『南山短期大学紀要』第38号, 133-155.
- Shapiro, N.S. & Levine, J.H.(1999). *Creating Learning Communities, A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, B.L., MacGregor, J., Matthews, R.S., & Gabelnick, F.(2004). *Learning Communities, Reforming Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 杉原真晃(2006)「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』第12号, 163-170.
- 杉原真晃(2011)「教養教育の授業における学生の主体性形成—学習共同体での役割の再構築に着目して」『京都大学高等教育研究』第17号, 53-62.
- 高野篤子(2007)「ラーニング・コミュニティを活用した教育の改善について」神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』第16号, 17-32.
- Tinto, V. (児島功和 訳)(2011)「共によりよく学ぶこと—学生の成功を支える学習コミュニティのインパクト」首都大学東京『教育科学研究』第25巻, 25-32.
- Tinto V. (2003). "Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success." *Higher Education Monograph Series, 2003-1*. Higher Education Program, School of Education, Syracuse University, <[http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning\\_Better\\_Together.pdf](http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning_Better_Together.pdf)>, accessed 2014.1.24.
- 松下佳代(2010)「大学における「学びの転換」とは—unlearn概念による検討—」

東北大学高等教育開発推進センター編『大学における「学びの転換」と学士課程教育の将来』東北大学出版会, 5-15.  
山田礼子(2005)『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂.