

<実践事例>

学生の発表を中心にした大講義科目の運営手法 — 「橋本メソッド」の一応用例として—

吉永 一行¹

法学部の法律科目の大講義において、学生の発表を中心にした授業運営を行なった実践例を報告する。受講生は、授業期間のあいだに3回程度を目安として、みずから参考文献を読んでその内容をまとめたレジюмеをPowerPointで作成する。提出されたレジюмеから、教員が2通の報告レジюмеを選定し、授業当日は報告レジюмеを作成した学生（学生グループ）がレジюмеに基づいて報告を行い、質疑も受け付ける。なお、授業の終わり30分ほどの時間は、教員からの補足説明にあて、報告の中の不正確な箇所や、不足する情報を補ったり、発展的な問題について説明をしたりする。学生に良いレジюмеを作ってもらうために種々の工夫をしているが、その1つに、学生に作成したレジюмеをループリックに従って自己チェックをさせるとともに、教員でも評価をして、その結果をフィードバックするというを行なっている。こうした授業運営により、授業アンケートで「主体的に学習した」と答える学生の割合が全学平均・学部平均を超えており、そのほかにも教育上の効果を感じることができている。

キーワード：大講義における主体的な学び、学生の発表、ループリック

1. はじめに

法学部の法律科目の大講義において、学生の発表を中心にした授業運営を行なった実践例を報告する。

多人数でゼミのような授業運営を行う手法としては富山大学の橋本勝教授による「橋本メソッド」がすでに有名である。ここで紹介する実践例も、大きくアレンジをし、討議型の授業スタイルではなくなっているが、「学生が学びの主権者」という理念をはじめとして、橋本メソッドに負うところが大きい¹⁾。屋下に屋をなす実践報告となることを恐れるが、それでも、ここで吉永なりにアレンジを施した授業運営手法（以下では短く「吉永アレンジ」と呼ぶ）を紹介するのは、次の理由による。

法学部の専門科目（とりわけ1～2年次に配当される法律基本科目）は、受講人数が数百人規模の大講義（あるいは超大講義）として行われることが通常である。授業内容も、討議によって正解（1つとは限らず、そもそもあるとも限らない）にたどり着くというよりは、判例・通説を1つの「正解」として、まずはその内容の理解・記憶が求められるのであり、情報伝達型の授業になりやすい。

そうなれば、受講生は、教壇で先生のしゃべったことをただノートに書き留めるだけという受動的な態度に終わってしまいがちになるのも当然である。

このように「アクティブ・ラーニング」とは対極にある法学部の大講義においても、橋本メソッドの「学生は学びの主権者であり、学生の学習力を引き出して、その主体的な学びをうながすことが重要である」という理念を一定程度実現できる。ここで紹介する吉永アレンジは、そうした試みとして紹介する価値があると考えた次第である。

吉永アレンジは、いくつかの科目で、また何年にもわたって修正を重ねながら実践をしてきたが、ここでは直近の（つまり現段階での完成形として）2017年度秋学期開講の「民法Ⅱ」における実践例を紹介する。

2. 吉永アレンジの概要

2.1. 授業科目「民法Ⅱ」の概要

まずは、授業科目「民法Ⅱ」について説明しよう。

この科目は、1年生秋学期配当の法学部専門科目であり、民法のうち債権各論（契約法や不法行

¹ 京都産業大学 法学部

為法を主たる内容とする)を扱う。京都産業大学法学部の当時のカリキュラムでは「ユニット選択」という選択必修のカテゴリに割り当てられており、法学部1年生の多くが履修する科目である。このため、2クラスが開講されており、私はそのうちの1クラスを何年かにわたって(2017年度で6年目)担当していた。2017年度の定期試験実施時点での受講登録人数は、269名であった。

2.2. 授業各回の進行

吉永アレンジによる授業各回の進行は次のとおりである。表1に、第5回授業(2017年10月25日実施)の例を示した。

2.2.1. 授業前

授業のレジメを、受講生(個人または3名以下のグループ)が提出するということが、吉永アレンジの特徴がある。受講生は、あらかじめ参考文献リストを示されており、その内容をまとめたレジメをPowerPointで作成する。なお、受講生は、全ての回でレジメを出す必要があるわけではなく(もちろん出しても良いが)、授業期間を通じて3回程度提出することを目安としている。

授業各回のテーマは、第1回授業・ガイダンスで配布する授業計画表において、指定教科書の該当ページ範囲とともに示されている。受講生は、それを見た上で、レジメを作成・提出する回を自分で決定する。作成・提出には、特に事前のエントリーは必要なく、出来上がったレジメを授業1週間前の締め切りまでにLMS(Learning Management System:京産大ではmoodleを導入している)上で提出すればよい。

教員は、レジメの提出締め切りが過ぎた後、提出されたレジメから報告担当を任せるもの(報告レジメ)2通を選出する。そして、報告レジメをPDFに編集し、最終ページに質問票を添付した上で、遅くとも授業の3日前までにLMS

上に掲載する(実際には5~6日前には掲載するようにしていた)。これにより報告担当者の発表も兼ねている。さらに、LMS上でレジメの点数とフィードバックコメント(これについては後述3.2.)を入力する。

受講生は、全員、LMS上に公開された報告レジメと質問票を自分で印刷し、予習をした上で授業に持参することになっている。なお、予習に際しては「2つのレジメをよく比較し、内容の異なる点があればあらかじめ質問票に記入しておくように」と指示をしている。

2.2.2. 授業当日

授業では、まず、報告レジメを作成した2つのグループが順番に、レジメに即して報告をする(あわせて20~30分程度)。

報告を聞いた受講生は、レジメとともに印刷して持参した質問票に、質問を記入する。教員は、質問票を回収し、報告者に向ける質疑を選び出す。この質問票の整理をしたところで、報告者には再度教壇に登ってもらおう。そして、教員が質問票を読み上げ、報告者がそれに対して答えるという形で、質疑応答を進めていく。

もちろん、報告者がいつも正しく答えられるわけではないので、報告者に教科書の該当ページを音読してもらったり、教員からのヒントを踏まえて考えてもらったり、あるいはフロア(受講生全員)に尋ねてみると、教員は、適当な司会進行を行う必要がある。単に「答えを知っているかどうか」を試す質疑応答ではなく、知識の整理の仕方や概念の結び付け方を受講生全員が(報告者と同じように頭を絞りながら)見る場となるようにしている。

このとき、報告者が誤った答えを述べてしまったり、答えに詰まったりしたときでも、嫌な思いをすることがないように言葉を選ぶなどの配慮をすることが重要である。最後は、報告者に感謝の言葉に向け、会場の拍手で降壇してもらっている。

質疑応答を終えたところで30分くらいの授業時間を残すようにしている。この残りの時間は、教員からの説明時間である。報告に誤りがあれば(それが質疑応答でも明らかにしなければ)修正をするし、わかりにくいところ、あるいは説明を加えた方が良く考えたところについて、補足をしたりもする。また、提出されたレジメの中で誤解が多かった箇所を指摘するなど、フィードバックも行う。さらに、発展的な内容を含んでいるために、報告者にぶつけることが適切でないと考えた質問に教員から答えたりもする。

なお、回によっては、提出されたレジメの中

表1. 授業各回の進行
(2017年度第5回授業の場合)

レジメ締切 (自己チェックも)	前週火曜 24時	10月17日 24時
教員による 報告レジメ公開 (学生は公開後 印刷して予習)	遅くとも 授業直前の 日曜まで	10月19日
授業日	水曜	10月25日
チェックテスト 受験締切	翌週火曜 24時	10月31日 24時

に、報告を任せられるだけのものがなく、「報告者なし」とすることもあつた。この場合、次点となつたレジュメ2～3通を公開するが、授業における学生の報告は行わず、教員からの説明と質疑応答で授業を進めることとしている。

2.2.3. 授業後

授業終了後、受講生は、LMS上で復習のチェックテストを受験する。締め切りは授業から1週間以内と設定している。

2.3. 評価方法

2.3.1. 配点その他評価方法の概要

この科目では、平常点50点と定期試験50点の100点満点で評価を行なっている(表2)。及第点は60点である。

表2. 点数の配分

平常点	レジュメ点	20点
	質問票提出	15点
	チェックテスト	15点
定期試験		50点

平常点は、レジュメ点(20点満点)、質問票提出(15点満点)、復習チェックテスト(15点満点)を合計する。レジュメ点は提出1回につき7点を与え(ただし一定の減点ルールあり)、報告担当に選出されると3点が加点される。レジュメは何回でも提出可能だが、レジュメ点は20点を上限とする。15回の授業(そのうちガイダンスやまとめ等を除くと提出のチャンスは11回)のうち、3回程度提出することを目安としている。

復習チェックテストは、各回ごとに、○×問題と多肢選択式問題を合わせて10問程度を出題する。チェックテストは、締め切りまでの期間中、何回でも受験し直すことができるが、全問正解しなければ点数にならない。全問正解で1点とし、15回の授業で15点満点となる(実際には最後のまとめの回などチェックテストがない回があるので、15点満点になるように調整をしている。これは質問票の提出についても同様である)。

定期試験は、法律用語の穴埋め問題と、事例問題に対する論述問題とからなる。

2.3.2. 配点で意図していること

受講生からすると、平常点50点というのはいわゆる「楽勝」に見えるようである。しかし、後述するように、いい加減なレジュメを作成すると減点されてレジュメ点が伸びないし、質問票や復習チェックテストも毎回の授業で忘れないようにし

なければならない(1～2回忘れても大きな減点にならない。しかし、ずっとさぼっていたものを、テスト直前になって取り返すこともできない)。

そして、平常点50点を取っても、定期試験で10点(100点満点に換算すれば20点)を取らなければならない、そのためには最低限の法律用語(事例問題に答えるために必要な「要件・効果・事実の当てはめ」といった枠組みに関する知識を含む)を頭に入れておかなければならない。このため、勉強をしなくても及第するという意味での楽勝科目ではない。

学生が大きな負担感なくコツコツと勉強を積み重ねるような仕組みになっているという意味で、「終わってみたら楽勝だった」というあたりを目指している。

3. ルーブリックの活用

この授業では、学生がレジュメを作ることが中心に置かれているが、「良いレジュメ」を作成してもらうように、授業の中で様々な工夫をしている。ここでは、その中でも、次ページの表3に示したルーブリックの活用方法を紹介する。

3.1. 受講生の自己チェック

受講生には、ガイダンスでこのルーブリックが示される。

レジュメを提出した受講生は、ルーブリックにそつて、提出したレジュメの自己チェックを行う。自己チェックの結果は、(LMSにちょうど良い機能がなかったため)Googleフォームから、各項目ごとの点数を入力させることにしている。

なおグループでレジュメを提出した場合でも、自己チェックは、グループのメンバーが各々入力する必要がある。グループの作業に「ただ乗り」するだけに終わることを、少しでも回避するためである。自己チェックの入力を怠つた者は、レジュメ点を2点減点する。

3.2. 教員からのフィードバックコメント

このルーブリックは、提出されたレジュメに対する教員からのフィードバックコメントにも応用している。すなわち、提出されたレジュメを、教員が同じルーブリックに基づいて評価し、その結果を「a-S、b-1、c-1、d-S、e-0」というように表して(必要に応じて説明の文章を補つたうえで)、LMS上で各受講生にフィードバックコメントとして提示している。

表3. 民法Ⅱレジュメ自己チェック用ルーブリック (評価項目表)

	レベルS	レベル1	レベル0
a) 文献ルール	教科書(講義計画に掲載)に加えてガイダンスレジュメの文献リスト上の文献2冊(六法や法律用語辞典などは数に加えない)を参考文献とし、参照したページの範囲を特定して、最終スライドに掲げている。	指示した文献の数を満たしていない、または、参照したページの範囲を記載していない。 <u>(レジュメ点を2点減点する)</u> *厳格に採点する(版の違いにも注意!)。教科書+文献リスト上の文献2冊で合計3冊とすること。	指示した文献を1つもあげていない、あるいはそもそも参考文献を最終スライドに掲げていない。 <u>(レジュメ点を0点とする)</u>
b) 情報の内容	豆知識の羅列に終わらず、法律を学ぶ上で中心となる情報(要件・効果、制度趣旨、具体例)を核としてレジュメが組み立てられ、その量が十分である。	法律を学ぶ上で中心となる情報を核としてレジュメが組み立てられているが、所々に余計な情報、欠けている情報、不正確な情報がある。	豆知識の羅列に終わっている、あるいは情報量が大きく不足している。
c) 情報の提示の仕方	1文の情報量が少なくなるように情報を適切に切り分けており、さらに並べた情報相互のつながりを示すなど、レジュメ全体の関係性を示す整理がされている。	情報を切り分けて提示してはいるものの、情報の羅列・箇条書きにとどまっておき、整理がされていない。あるいは論理のつながり、情報の整序におかしいところがある。	教科書の説明文を(多少手を加えて)写し取るにとどまり、1文に複数の情報を押し込むなど、情報の切り分けができていない(とりわけ記述内容を理解できていないとの印象を与えるものを含む)。
d) 誤字等	誤字や日本語としておかしい表現がない。		誤字や日本語としておかしい表現がある <u>(個数分だけレジュメ点を減点する)</u> 。
e) プレゼンテーション資料としての見やすさへの配慮	字の大きさ・色・書体、行間、見出しの階層化・テキストのインデントなど、資料の見やすさに配慮されている。		資料の中に見にくさを感じさせる箇所がある。

4. 「吉永アレンジ」の意図とその成果

4.1. 「吉永アレンジ」の意図

このような授業方法の根本にあるのは、橋本メソッドの「学生が学びの主権者」という理念であり、吉永なりの経験から得た「教わるから知識が身につくのではなく、学ぶから知識が身につく」という考えである。授業が行われているのは「教室」でなく「学び室」であり、私の役割も「教師」でなく「学ばせ役」だという意識をもつようにしている。

学生のアクティブ・ラーニングのためには、教

員が受け身の姿勢でいるくらいの方がちょうどよいのかもしれない。

4.2. 授業アンケートに見る成果

授業最終日に実施した授業アンケート(学習成果実感調査)では、「1回の授業あたりの準備学習」や「主体的に学習した」という項目で、全学平均・学部平均を超える数字が出ている(表4)。全学平均・学部平均がゼミなどの少人数科目も含んでいることを考えると、大講義科目でそれに匹敵する数字を出していることには大きな意味があり、授業の趣旨が一定程度成果を上げているといえよう。

表 4. 2017 年度民法Ⅱ 授業アンケート結果(抜粋)

設問 3 この科目に関して、1 回の授業あたりの準備学習(事前・事後学習)を平均して何時間しましたか。

(3 時間以上 = 7 点、2.5 ~ 3 時間 = 6 点、2 ~ 2.5 時間 = 5 点、1.5 ~ 2 時間 = 4 点、1 ~ 1.5 時間 = 3 点、0.5 ~ 1 時間 = 2 点、30 分未満 = 1 点から選択)

学部平均	この科目の平均
2.49	2.95

設問 5 この科目で主体的に学習した

(強くそう思う = 5 点、そう思う = 4 点、どちらとも言えない = 3 点、あまりそうは思わない = 2 点、そう思わない = 1 点から選択)

学部平均	この科目の平均
3.36	3.51

4.3. 副次的効果

学生がレジュメを作り、報告をするという授業形態は、次のような副次的な効果もあった。

4.3.1. 自分がレジュメを作った回でなくても授業がわかりやすい

上述の通り、学生には授業期間中に 3 回レジュメを作成することを目安として呼びかけているが、そうすると残りの回はレジュメを作成しないこととなる。「自分がレジュメを作った回と、作っていない回では理解度に差が出る」という指摘は、授業アンケートの自由記述にも確かに見られた。しかし、アンケートでは同時に、先生が延々と講義することに比べて、学生の発表という形式が記憶に残りやすい、親近感があって内容が頭に入ってくるといった声もあった。

自分と同じ学生がレジュメを作り発表している姿というのは、受講生の敬意や競争心を喚起したり、「きっと理解できることなんだ」という安心感を呼び起こしたりするものだと推測できる。法律学の難解な教科書を読もうとする学生にとって、報告に立った学生は、いわばメンターのような役割を果たしてくれる部分があるのだろう。そして、こうした敬意、競争心、安心感が教室を満たしているというのは、教員にとっても授業がやりやすく、受講生にとっても授業に集中しやすい雰囲気につながっている。

また、レジュメを作るという過程は、その内容を構成している知識そのものに触れると同時に、法律学の授業においては何が大切な情報なのか、それをどのような順序で語るかがわかりやすさにつながるのかを考えることにもなる。すなわち「勉強の仕方」を身につける機会になっており、こ

れは、レジュメを作る場面以外でも(例えば講義を聞くという場面でも)役に立っている。

4.3.2. 学生の「痒いところ」に手が届く授業ができる

学生の作成するレジュメには、当然のことながら、理解を誤ったもの、盛り込むべき情報が欠けているものがある。こうしたレジュメを、授業の前に教員が読むということは、学生がつまづくポイント(教科書を読んだだけでは学生が十分に理解できないところ)を事前に把握することができるということでもある。とりわけ、同じような誤りを何人も学生が犯しているのであれば、それは授業において強調すべき点だということになる。

こうした授業は、学生にとってまさに痒い所に手が届く授業であり、理解度を引き上げることになるだろう。授業中盤を質疑応答の形で進めることもあいまって、理解がしやすいという声は授業アンケートにも見られた。

5. 留意点：学生の疑問への説明

最後に、吉永アレンジで授業を行う際の留意点として、受講生への説明を丁寧に行うべきことを指摘しておく。

学生の発表を中心にすえるということについては、誤った情報が入り込むかもしれない、受講生の知識が十分なものにならないかもしれないという不安を受講生に呼び起こす。

これに対しては、学生の発表の中に誤りがあれば、教員がその後の補足説明で修正をするので大丈夫だということをしっかりと説明することが、何よりも必要である。

その上で、間違った情報を提供するリスクというのは、教員が説明をするときでもゼロにすることができないこと、さらに(正しい情報に触れていたとしても)受講生自身が誤解してしまうリスクもゼロではないことを説明した上で、2つの学生報告と教員の補足説明という形で、3回説明を聞くことができるこの科目では、教員だけが説明をする授業に比べて、そうしたリスクはむしろ小さくできることを説明するとよいだろう。

さらに、感覚・印象だけのものだと断ったうえで、「吉永アレンジ」を採用する以前の授業に比べて、授業内容の理解度に変化はない(残念ながら明確に理解度が向上したという印象も証拠もないが、しかし理解度が下がったという印象も証拠もない)ことも説明をした。

吉永アレンジを使った最初の年は、学生からの

不安の声も少なくなかったが、2年目からは、授業初回にこのような説明をすることで、不安の声はほとんど聞かれなくなり、授業アンケートでも好意的な自由記述の方が多くなっている。

また、学生の中には、「そもそも授業は先生がするもの」だといって、この授業形態に反発をする者もいる。これに対しては、授業は「学生の学び」でなければならず、そのための手段として、教員の説明が適した場面もあるだろうが、学生自身が調べて発表することが適した場面もあることを丁寧に説明する必要があるだろう。

なお、法律学の領域について言えば、私が学生であった25年近く前には、学生向けにわかりやすく書かれた教科書というのではなく、「学生向け」とは称しつつも研究書としての内実を備えた「体系書」が授業テキストとして指定されることが常であった。しかし、現在では、学生向けにわかりやすく書かれた教科書が豊富にある。「吉永アレンジ」を実施できる背景には、こうした環境の変化がある。

謝辞

英文抄録の作成にあたりエディテージ英文校正(www.editage.jp)を利用した。謝意を表したい。

注

1) 橋本メソッドについては橋本勝(2017)を参照。私が初めて橋本メソッドに触れたのは、大学コンソーシアム京都主催第11回FDフォーラム第1分科会(2006年3月12日)で、当時岡山大学に所属していた橋本先生の報告を拝聴したときのことであった。それから私なりにアレンジをした授業運営をしていたところ、思いがけず橋本先生ご自身から、教員がそれぞれに状況に合わせてアレンジすることを歓迎するとの励ましのメールをいただいたりもした。今回、「吉永アレンジ」が一定の完成度に達したと判断したのを機会に、実践報告として公刊することで、橋本先生に対する私の敬意と謝意のせめてもの印とさせていただきます。

参考文献

橋本勝(2017) ライト・アクティブラーニングのすすめ. ナカニシヤ出版, 京都: p.9

The Management of a Large Lecture Class, Centered on Student Presentations: An Arrangement of the “Hashimoto-method”

Kazuyuki YOSHINAGA¹

In this article, I report on the management of a large lecture class in the law department of a university that was centered on student presentations.

Three times during the course, students prepared resumes using PowerPoint by reading their bibliographies and summarizing their contents. From the submitted resumes, I select two for reports. On the day of class, the students or student groups who created the reporting resumes gave presentations based on their resumes and took questions.

In the last 30 minutes of the class, I gave supplementary explanations to complement the inaccuracies in the presentations, added some information, and explained advanced problems. To help students write good resumes, I had them self-check their resumes according to a prepared rubric, and I myself evaluated them and provided feedback.

Through such class management, the percentage of students who answered “learned proactively” in the class questionnaire exceeded that of the overall average of the university as well as that of the department. I also noticed other educational effects.

KEYWORDS: Proactive Learning in Large Lecture Class, Presentations of Students, Rubric

2019年1月9日受理

1 Faculty of Law, Kyoto Sangyo University