

大学教育の改革と「単元内自由進度学習」の可能性

Reform of University Education and the Potential of 'Self-Paced Learning within a Unit'

鶴野 隆浩 TSURUNO Takahiro

(教育学部)

はじめに

大学教育の質的転換が求められてから既に10数年が経過している。質的転換のポイントは「主体的に考える力を育成する」教育への転換であり、能動的学修（アクティブラーニング＝本稿では多くの論者に習い、引用部分を除き「アクティブ・ラーニング」ではなく、以後「アクティブラーニング」と記述する）が盛んに強調され、様々な実践が行われてきた（中央教育審議会 2012）。この質的転換は単なる授業のあり方を問うだけのものではなく、大学教育のあり方を根本的に問い直すものであり、大学が社会に対して学修者本位の教育を組織的に説明しうる体制を整えるよう、教学マネジメントの確立へと深化している（中央教育審議会大学分科会 2020）。一方で中教審から打ち出される「改革」を形式的に後追いするのではなく、大学が主体的に取り組み、「実質化」することが求められているのが現状である。

一方、幼稚園から高校までのすべての校種を対象とする「令和の日本型学校教育」が提唱され、教授中心から学習者中心へのパラダイム転換が主張されている（中央教育審議会 2021）。この「令和の日本型学校教育」の核心となるキーワードが、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」であり、この方向に沿って様々な実践が展開されている。

このように、大学教育の質的転換、令和の日本型学校教育の提唱は、学修・学習者本位の教育への転換として、方向性をいつにしている。しかし、両者の関係性について吟味されることは少ない。本稿では、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」が展開される中で注目されている「単元内自由進度学習」に着目する。「単元内自由進度学習」は「令和の日本型学校教育」を先取るものであり、主に小学校での長い実践の歴史を持つ。一方大学教育において、アクティブラーニングは当たり前のものとされ、教学マネジメントサイクルの確立の中に学修者本位の教育は収斂されているかに見える。しかし、実態としての大学教育が「学修者本位」に成り切れているかと言えば、形だけのアクティブラーニングとなっている場面も多いと言われ、個々の教員にどこまで「学修者本位」が浸透しているかは大いに疑問である。

本稿では、教学マネジメントの実質化が求められる大学において、「単元内自由進度学習」の実践や知見が果たしうる役割とは何かを考察したい。

1. 大学教育の転換

(1) 大学教育の質的転換

① 質的転換答申とアクティブラーニング

まず、大学教育の転換の流れとその中でのアクティブラーニングの位置づけを確認する。起点となるのは、2012年8月28日の中教審答申「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）」（中央教育審議会 2012）である（以下「質的転換答申」と略する）。この答申では、2008年12月24日の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（中央教育審議会 2008）を踏まえ、①能動的学修（アクティブラーニング）への転換、②学修時間の実質的な増加・確保、③体系的・組織的な教育の実施、の3点をポイントとして挙げている（中央教育審議会 2012）。学生本位の視点に立った学士課程教育への質的転換の大きな文脈の中、体系的・組織的な教育、学修時間の実質的な増加・確保、と連動する形でアクティブラーニングへの転換が主張されている。

② アクティブラーニングへの転換とは？

アクティブラーニングへの転換は、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業」の対極に置かれている。中井俊樹は「アクティブラーニングは、日本における大きな教育改革の流れの中に位置づけられます。その流れを端的に表しているのが、『教授から学習への転換』という言葉です。教員が何を教えたのかよりも、学生が何を学習したのかという点が重視されるようになってきています。また、学生が単に知識を記憶していくという学習観から、知識は学生の中で構成され創造されるものであるという学習観への転換も見られます」（中井 2015: 3）とする。溝上慎一は「このように、アクティブラーニングは学習パラダイムを実践的に推進する学習概念であり、概念的な関係で言えば、学習パラダイムはアクティブラーニングを包含する関係にあると理解されよう」（溝上 2014: 35）とし、その学習パラダイムの転換は、『『教員から学生へ』『知識は教員から伝達されるもの』『プロダクト』を特徴とする伝統的な教授パラダイムからの転換を指すものであり、『学習は学生中心』『学習を産み出すこと』『知識は構成され、創造され、獲得されるもの』『プロセス』『変化』を特徴とするものである」（溝上 2014: 57）とする。こうした学習パラダイムの転換は、質的転換答申にあるように、将来予測が困難な時代を生き抜き、閉塞感を打破していくために必要なこととされる。その上で溝上は「本書では、アクティブラーニング（active learning）を、一方向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: 7）と定義している。

質的転換答申を受けて、大学でのアクティブラーニング型授業は劇的に増えた。しか

し、それが学習パラダイムの転換の文脈に則ったものなのか、単なる「グループワーク」「グループディスカッション」「地域活動とのコラボ」といった表面的な授業形態の変化に留まることなく「学修者本位」に繋がっているのか、教育的効果を上げているのかが問われている。

(2) 質的転換から教学マネジメントへ

① 教学マネジメント指針

「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（中央教育審議会 2008）、「質的転換答申」（中央教育審議会 2012）の流れを踏まえ、2020年1月22日に「教学マネジメント指針」（中央教育審議会大学分科会 2020）が中教審から出された。

「大学教育が学修者本位の観点から十分な効果を上げることができるようにするためには、教育を目的とする組織としての大学が、教学マネジメントという考え方を重視していく必要がある」（中央教育審議会大学分科会 2020: 2）という問題意識のもと、「教学マネジメントとは『大学がその教育目的を達成するために行う管理運営』と定義でき、大学の内部質保証の確立にも密接に関わる重要な営みである」（中央教育審議会大学分科会 2020: 2）とされ、「学修者本位の教育の実現」「『供給者目線』から『学修者目線』」という大学教育の転換が根底に据えられているとともに、社会に対する説明責任も強調されている。「卒業認定・学位授与の方針」（DP）、「教育課程編成・実施の方針」（CP）、「入学者受入れの方針」（AP）の3つの方針に基づき、「自律的に体系的かつ組織的な大学教育を展開し、その成果の適切な点検評価を行い、その上で教育改善に取り組むことが必要である」（中央教育審議会大学分科会 2020: 7）とされる。

② 教学マネジメントの実質化

教学マネジメントの実質化（アップグレード）が言われている。それは、「大学が文部科学省や評価機関に求められた『業務』として『対応』する傾向である。この意味では、教学マネジメントは、確かに大学教育の現場に影響を及ぼしている。だが、それは必ずしも望ましい影響とは言えない。換言すれば、教学マネジメントは、大学の現場では、政策言説とはかけ離れた姿に形骸化している状況すら見られるわけである」（大森 2024: 7）という問題意識に根ざしている。やらざるを得ないから体裁を整えるという意味での形式主義である。そこで、「アップグレードの方向性は、一言で言えば、学生の学習成果に直接結び付く教授・学習過程にプラスのインパクトをもたらすような在り方への転換である。これは、教学マネジメントの『実質化』と捉えることもできる」（大森 2024: 8）。これは、そもそもの教学マネジメントの視点に立ち返ることであり、形式的な授業のアクティブラーニング化だけではなく、学生がDPを認識し、その到達度を確認しながら自己調整学習を進めることを支援することで、教学マネジメントの実質化のサイクルを回すことであ

る。具体的には、学生が卒業後に社会で求められる知識・能力を期待される学修成果（ディプロマ・ポリシー、DP）として特定し、その達成を促すよう教育課程や教授・学修活動、成績評価を見直し、学位プログラムとして再構築することを目指す。教学マネジメントの実質化（アップグレード）のためには、学生を学びの主体として位置づけ、自律的な学修者を育成すること、学生の多様性に対応することが重要な課題となる。最前線は教員と学生が関わり合う場面である。学生の学びの現状、DP 達成への道のりの現時点を学生と教員が共に確認し、この先どのような道筋で DP 到達へと進んでいくのか、教員と学生との創造的な対話が重要となる。学生自身が自身の学修成果を自覚・説明できるようになること、そして学生の声が教育改善に活かされるような双方向のコミュニケーションが求められている。

(3) 教学マネジメントとアクティブラーニング

① 教学マネジメントとアクティブラーニングの関係

両者の関係は、アクティブラーニングが教学マネジメントの構成要素を実現していくための手段（学生主体の学修、学修成果の可視化、教授から学習へのパラダイム・シフトへの貢献、授業の質向上）であり、実質化していくものという関係にある。質的転換答申では、「生涯学び続け、主体的に考える力を育成する」ことが主眼とされており（中央教育審議会 2012）、そのために学習パラダイムの転換を求めている。教学マネジメントは組織的な仕組みとしてこの転換を支えることであり、その重要な手段としてアクティブラーニングが位置づけられている。「教学マネジメントとは、教育課程（カリキュラム）を実践・評価・改善する取組みのことですが、このカリキュラムを構成しているのが個々の授業となります」（佐藤 2021: 156）ということであり、アクティブラーニングは、個々の授業の評価からディプロマ・ポリシーへの到達度までの総合的な評価、授業改善から教育体系の改善までへとつながり、教学マネジメントにとって必要な「学生の意欲を引き出し、密度の濃い主体的な学修を大学が責任を持って可能とする」（中央教育審議会大学分科会 2020: 3）ことの重要な手段と位置づけられる。

② 教学マネジメントの視点からのアクティブラーニング

アクティブラーニングは教学マネジメントの重要な手段であるが、教学マネジメントの視点から現状のアクティブラーニングを見るといくつかの課題が見えてくる。

アクティブラーニングは、「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」（中央教育審議会 2012）であるが、単に「活動すること」に焦点を合わせた指導に陥り、学習が表面的になる危険性をはらんでいる。松下佳代は「だが、『外化のない内化』がうまく機能しないのと同じように、『内化の

ない外化』もうまく機能しない」(松下 2015: 9)、「アクティブラーニングでは、内化ばかりの講義を批判するあまり、内化がおざなりになりがちである」(松下 2015: 9)という観点から、「ディープ・アクティブラーニング」を提唱している。内化は知識の習得の側面であり、外化は表現の側面である。「ディープ・アクティブラーニングでは、内化と外化をどう組み合わせるかが課題となる」(松下 2015: 9)とし、「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」(松下 2015: 23)とディープ・アクティブラーニングを定義している。教学マネジメントの肝は「学修者本位」の教育を組織的に保証する「教育の質保証」であり、その「教育の質」の中身は、内化と外化を循環的に組み合わせ、それを答えないこれからの社会の中で活用していける人材を養成することである。教学マネジメントの視点に立てば、アクティブラーニングの深化が求められている。

教学マネジメントの視点からすれば、評価は極めて重要な位置にある。山田剛史は、「エバリュエーション (学習の結果を学習目標と照らして到達度を価値判断する行為)」から「アセスメント (多角的な視点から、多様な方法を用いて評価に必要な資料や情報を集める行為)」へという流れを踏まえ、「エバリュエーションの教育的側面を継承しつつ、新たなアセスメントの特徴と結合する形で登場したのが『真正の評価 (authentic assessment)』と呼ばれる評価方法」を示している (山田 2018: 8)。「真正の評価とは、『大人が仕事場、社会生活の場、個人生活の場で「テストされている」その文脈を再現したり、シミュレートしたりする課題 (真正の課題) に取り組み、そこでの成果物や実技などを総合的に評価する』もの」(山田 2018: 8-9)とする。この局面においては、ルーブリック評価やポートフォリオ評価など、学修者のパフォーマンスを直接的に評価するパフォーマンス評価が重要となる (山田 2018: 9)。ただ、先述した松下の内化と外化の関係のように、“客観的な評価”と“主観的な評価”との「振れ」を踏まえ、両者のバランスを取ることが重要となる。評価において重要な位置にあるシラバスにおいて、科目ごとの「学習内容を踏まえた学習目的」と、アクティブな活動を通した「汎用的な能力の育成」という二つの異なる学習目的が併記される「学習目的の二重化」が進んでいるとされ (亀倉 2018: 48)、この二重化した学習目的を整合させ、両方を適切に達成するための授業設計を支援する必要がある。

学生の多様化が進む中、教育の質保証を実現していくための課題として、学生・教員の意識・行動変容が求められている。「総合的な探求学習への取組やそこでの成果は学校間の違いや格差が大きいとも予想される。すると、それらの違いを抱えたまま、大学に入学してくる学生たちにとっては、そのような学習への学生の意欲差や学習歴差を前提として考えていく必要が出てくる」(藤村 2024: 97)ということもある。個々の教員の力量・裁量に任せるだけではなく、「アクティブ・ラーニング時代の教師には、特定の技法の活用にとどまらず、いろいろな種類のアクティビティを使いこなすことが期待されるようにな

る」(渡部 2020: 39) 状況の中での能力育成、教員全員の学修観の転換を組織的に促すためのFD/SD活動を果たす役割を教学マネジメントは担っている。

学生が単位数やGPAだけではなく、DP達成への道のりと現在の位置を確認することは極めて重要である。「教員、職員、そして学生がともにDPを意識しながら共通認識を作る教学マネジメントの重要性がますます大きくなる」(森 2024: 73)と言える。アクティブラーニングは授業の方法論に収斂するものではない。DPを含む3つのポリシーも学生の外側にあるものではない。教学マネジメントは学生を「学びの主体」とすることであり、その視点から言えばカリキュラムや授業のあり方なども含め、学生が主体的に大学のあり方にも関わっていくものでもあり、学生が「大学の主体」となることにつながる必要がある。これもまた、教学マネジメントの視点からみた、アクティブラーニングの重要な意義である。

(4) キーワードとなる「自己調整能力」

① 自己調整能力とアクティブラーニング

教学マネジメントとアクティブラーニングとの関係性をここまで見てきたが、その際にキーワードとなるものに「自己調整能力」がある。伊藤崇達によれば、自己調整とは「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」(伊藤 2009: 3) (Zimmerman 1989: 329)である。「さまざまな理論的立場があるが、自己調整学習は、『学習者が「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」の三つの要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること』と定義されて」(藤田 2010: 48)おり、「自己調整学習の重要な3要素として、自己調整学習方略、自己効力感、目標への関与」(伊藤 2009: 17) (Zimmerman 1989: 329)が挙げられる。「活動への関与と認知プロセスの外化」(溝上 2017: 6)としてのアクティブラーニングは、自己調整学習と深く関連している。木村明憲は『「学びに向かう力・人間性等」を高めるということは、子どもたちの自己調整スキルを高め、自己調整プロセスを基に自己調整学習を行っていくことであると考えられます」(木村 2023: 26)と述べている。主体的な学習態度の前提には内発的動機づけが必要となるが、そのつながりのひとつに自己調整学習方略がある。逆に言えば、アクティブラーニングは、学生の能動的な学修への参加を促すことで、学生が自身の学びを「調整する」プロセスを経験させ、自己調整能力を育むことを目的としているとも言える。

② 自己調整能力と教学マネジメント、アクティブラーニング

教育目標とは「予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる『学士力』」(中央教育審議会 2012: 5)であり、具体的にはそれぞれの大学のディプロマ・ポリシーに体现化されている。そのためには、学生が自らの大学のディプロマ・ポリシーを理

解し、自身の学修がその目標にどれだけ到達しているかを確認しながら学修を進めることが求められる。その学修自身が自己調整であり、自己調整学習を進めることを、教学マネジメントが支援していくことが求められている。つまり、今の教育が目指す「学生中心の学びの実現」と「質の高い教育の提供」という目標のもとで、両者は相互に深く関連し合っている。

まとめると、教学マネジメントは大学教育全体の質向上と学生の学修成果最大化という目的を組織的に掲げ、その目的を達成するための有効な手段としてアクティブラーニングの導入・推進が行われる。そして、アクティブラーニングの実践を通じて学生は主体的に学び、自身の学修を管理・調整する自己調整能力を育てていく。逆に、学生の自己調整能力が高まることで、アクティブラーニングの効果はさらに高まり、教学マネジメントが目指す教育目標の達成に貢献するという、相互に影響し合う関係性にあると言える。教学マネジメントは、学生がディプロマ・ポリシーを理解し、自己調整しながら学習を進められるような環境を整備する役割を担うという関係になる。

2. 令和の日本型学校教育と教学マネジメント

(1) 令和の日本型学校教育とは

ここまで高等教育機関における教育のパラダイム転換を見てきたが、同様のことは、初等・中等教育機関においても行われている。まずは、2021年1月の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中央教育審議会 2021）で述べられている「令和の日本型学校教育」について確認する。この答申は、幼稚園から高校までのすべての校種が対象とされ、単に知識を注入する受動的な学習ではなく、学習者が能動的に学びに向き合い、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」という3つの柱の資質・能力を育成することを目指すとしている。答申では、「これからの学校教育においては、子供がICTも活用しながら自ら学習を調整しながら学んでいくことができるよう、『個に応じた指導』を充実することが必要である」、「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの『指導の個別化』が必要である」、「教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する『学習の個性化』も必要である」（中央教育審議会 2021: 17）とした上で、「以上の『指導の個別化』と『学習の個性化』を教師視点から整理した概念が『個に応じた指導』であり、この『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念が『個別最適な学び』である」（中央教育審議会 2021: 18）としている。一方、「さらに、『個別最適な学び』が『孤立した学び』に陥らないよう、これまでも『日本型学校教育』において重視されてきた、探究的な学習や体験活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他

者と協働しながら、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する『協働的な学び』を充実することも重要である」(中央教育審議会 2021: 18)とし、「したがって、目指すべき『令和の日本型学校教育』の姿を『全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現』とする」(中央教育審議会 2021: 19)としている。

(2) 令和の日本型学校教育と教学マネジメントの関係

令和の日本型学校教育で育成されるべき資質・能力とされた3つの柱を実現するための授業改善は「一言で言えば『教えてもらう授業』から『学びとる授業』への改善ということに」(前田 2021: 25)なる。これは、質的転換答申で述べられていた「学生本位の視点に立った学士課程教育へと質的な転換」(中央教育審議会 2012: 15)と重なる。「それは生徒の側からすれば『教えてもらう』から『自ら学ぶ』『学び続ける』への転換であり、教師の側からすれば『教える』から『学びを助ける』『ともに学び』への転換である」(鈴木 2017: 98-99)。「令和の日本型学校教育」と「質的転換答申」は、いずれも、教員(教師)から学生(児童・生徒)への一方的な知識伝達型教育(教授パラダイム)から、学生(児童・生徒)が中心となって自ら知識を構成し、創造し、獲得する学習(学習パラダイム)への転換を目指す、共通のパラダイム転換の文脈の中にある。そして、教学マネジメントは、この学習パラダイムを大学全体として組織的に推進する仕組みである。いずれにおいても、教育の役割は、伝統的な知識伝授から、学習者の学びの支援・そのための環境整備へと変化することが求められている。

そのプロセスにおいては、学生(児童・生徒)自身が自らの学習成果を振り返ること、その前提としての学習成果の可視化も共通ポイントとして重要になる。評価は、単なる成績付けや到達度確認にとどまらず、学生(児童・生徒)の学習を促進し、質の高い学びへと導くためのツールにもつながる。まさにカリキュラム・マネジメントの一環としての評価である。

(3) 自己調整能力と令和の日本型学校教育

アクティブラーニングを包含する教学マネジメントにおいてポイントとなるのは、自己調整能力であることを述べた。「令和の日本型学校教育」においても同様のことが言える。育成されるべき資質・能力とされた三つの柱のひとつに「学びに向かう力・人間性等」がある。木村は「このように日本においては、資質・能力の三本柱の1つである『学びに向かう力・人間性等』において、子どもたちが『主体的に学習に取り組む態度』と自己調整学習が密接に関わっていることがわかりました」(木村 2023: 28)と述べている。

以上のように、「令和の日本型学校教育」と「教学マネジメント」は、共に学習者が予

測困難な社会を生き抜くために必要な資質・能力を育み、自立した学習者へと成長させるという共通の目標を持ち、その実現のために「教授から学習へ」というパラダイム転換を教育システム全体で進めようとしていると言えよう。特に、自己調整学習能力の育成、そこにつながる学習成果の学生（児童生徒）自身への可視化、学生（児童生徒）自身の成長実感、これらの好循環が重要なポイントとなる。

3. 単元内自由進度学習と教学マネジメント

(1) 自己調整能力と単元内自由進度学習

ここまでの整理を通して、学校教育いずれにおいても、自己調整能力の育成が重要なポイントとして浮かび上がってきた。教学マネジメントの実質化が求められる中では、学生自身が主体的に学ぶ力を獲得し、自らの学びをメタ認知し、DPにつながる学びのプロセスを自ら調整していくことが重要となってくる。まず個々の授業をDPに向かう大学教育全体のカリキュラムの中にどう位置づけるのか、DP到達に向かうカリキュラム・ポリシーの中でどのような力が学生に身につく授業であるのか、そうした教学マネジメントの前提を含めた議論をpushしたうえで、あらためて個々の授業のあり方が問われるのである。

そこで次に、初等・中等教育で注目されている「単元内自由進度学習」に焦点を当てる。単元内自由進度学習は自己調整能力の育成と極めて親和性が高く、その自己調整能力は教学マネジメントの重要な要素でもある。自己調整能力をブリッジにして、単元内自由進度学習を大学の教育・授業に関連付けることができないかを考えたい。

(2) 単元内自由進度学習とは

① 単元内自由進度学習

佐野亮子によれば、自由進度学習は「教育現場の授業改善過程で、個に応じた学習指導として生み出された実践です。そして、時々で理論づけや研究的開発が行われながら続いている学習方法」（佐野 2024: 10）であり、主に「単元内自由進度学習」という形で実践され、「学習方法の特徴は、ある程度の長い学習時間を子どもに任せる（委ねる）ことにあります」（佐野 2024: 10）とされる。現在の単元内自由進度学習の起点としては、1970年代後半に愛知県の緒川小学校が開発した「週間プログラムによる学習（略称『週プロ』）」（佐野 2024: 11）がある。奈須正裕は「国立教育政策研究所が愛知県東浦町立緒川小学校など複数の実践校と組んで、教育方法の開発と検証を試みています。今日『単元内自由進度学習』と呼ばれる教育方法は、このプロジェクトから生まれました。国立教育政策研究所が開発した自由進度学習の特徴は、単元内での展開としたことです」（奈須 2024: 8）と述べている。

自由進度学習には、「1つは字義通り、一人ひとりが自由なペースで学び進める学習と

いう意味合いでの用例」(奈須 2024: 6)があるとともに、「個別最適な学びに関する理論的・実践的な研究を背景に、長い時間をかけて研究者と実践家が協働して生み出してきた、確立された一定の教育方法の名称としての用例」(奈須 2024: 7)があり、ここでは後者の意味で使っている。つまり、「早く学び終えた子どもも、どんどん先に進む早修ではなく、その単元で学んだ内容を発展課題への挑戦や仲間との学び合いによって深める『拡充』を選択しました。自由進度学習の考え方自体は欧米の個人主義に基づいていますが、それを日本の風土に合ったものに改良したのです」(奈須 2024: 8)とされる。単元内自由進度学習についての具体的実践については(蓑手 2021)(難波 2023)が詳しい。

② 単元内自由進度学習のねらい

単元内自由進度学習のねらいは、「教科・単元の目標達成」を目指すことは当然として(佐野 2024: 12)、「メタ認知を高めて学習の自己調整力を育てること」(佐野 2024: 12)が挙げられる。自己調整学習は、「見通す」(目標設定・計画立案)、「実行する」(確認・調節)、「振り返る」(評価・帰属・適用)という循環的なプロセスで進められる(木村 2023: 30-32)。もうひとつは自己肯定感である。「学習に対する資質能力の育成でねらうもう1つは、メタ認知を高めて自己肯定感を上げることです。長い時間を自分で調整して学び終えた時には、何より達成感を得られます」(佐野 2024: 13)。また、「このメタ認知によって、子どもが他者と自分の違いを優劣で比べることから解放され、各々の良さも弱みも尊重できるようになること」(佐野 2024: 13)が期待される。「自己調整能力」と「自己肯定感の向上」は重要なキーワードである。

4. 単元内自由進度学習の教学マネジメントへの貢献

(1) 貢献できるポイント

① 自己調整学習の深化

単元内自由進度学習によって培われる自己調整能力は、学生がディプロマ・ポリシーに向かう学修計画を立て、その進捗をモニタリングし、必要に応じて学修方略や学修行動を調整する能力を向上させることに有用となる。このことによって、学生は、ディプロマ・ポリシーに自分がどれだけ到達したのかを直接的・間接的な評価を通じて確認し、自律的に学びを進めることができるようになる。多様化する学生に向き合う大学教員にとって、学生が抱えている困難は「学生たちは、課題の内容ではなく、学習や生活を調整することに苦労していたのです」(木村 2023: 180)ということである。

② 学習成果の可視化と自己効力感

教学マネジメントにおいて、学修成果を把握する目的の一つは、学生自身が自らの成果を自覚・説明できるようになることである。ポートフォリオやルーブリックなどの評価

ツールは、学生の自己調整学習を支援し、学修成果を可視化する上で有効である。PBL などアクティブラーニングと単元内自由進度学習の関連性を追求することで、自己効力感の向上を含む学生の「成長」をより推進できるかもしれない。藤田は「学業上の目標達成に向け、自己調整学習方略が適用され、その結果として遂行が向上すれば、自己効力感が高まる。そして自己効力感の高まりが動機づけとなり、学習者が自己調整学習方略を適用し続けようとするものと考えられている」（藤田 2010: 48）としている。単元内自由進度学習によって期待される「自己肯定感」の向上が、学修成果の可視化とつながることで、好循環のサイクルに寄与することが期待される。教学マネジメントが機能し、学修成果の可視化や学生主体の学びが展開している中では、学生は自身の学びの進捗や成長を客観的に把握したり、PBL 型科目など主体的に授業に参画することを通して、自分の成長実感を得、自己肯定感が高まることが期待される。自己肯定感を高める単元内自由進度学習は、この点でも教学マネジメントを後押しできるのではないかと考える。

③ パラダイム転換と主体的学習

単元内自由進度学習も教学マネジメントも、一方向的な知識伝達型教育（教授パラダイム）から、学生が中心となって知識を構成し、創造し、獲得する学習（学習パラダイム）への転換を目指している。単元内自由進度学習で育まれる「教えてもらう授業」から「学びとる授業」への姿勢の転換は、こうした大学教育のパラダイム転換の推進につながる。「学びとる学習」への転換において、自己調整学習は重要なポイントであり、教員は学生の自律をサポートする役割が求められている。「教授から学習へ」のパラダイム転換の中で教員の意識や行動の変革が求められている中、単元内自由進度学習から学ぶべき点は多い。学修者本位の大学教育を目指す教学マネジメントにおいて、学生が主体的に学修成果を達成するためには、学生による自己調整学習が必要であった。自己調整能力・自己肯定感の向上を生み出す単元内自由進度学習は、学生が自らの学修を主体的に調整し、目標達成に向けて能動的に取り組む能力を育成する点で、教学マネジメントが目指す「学修者本位」かつ「学修成果重視」の大学教育に直接的に貢献できると言える。

(2) 単元内自由進度学習はどのように大学の授業に活用できるのか

① シラバスと単元

単元内自由進度学習は、高等教育機関に求められている教学マネジメントに多方面から貢献し、学生の「自己調整能力」を向上させ、ディプロマ・ポリシーの達成を促進する上で深く関連していると言える。しかし、大学教育において「単元」という発想はない。「単元内自由進度学習」の活用の前提には、「単元」という要素を大学教育に組み入れることが前提となる。文部科学省は「単元とは、課題の解決や探究的な学習活動が発展的に繰り返される一連の学習活動のまとまり」（文部科学省 2021: 89）と定義している。「単元内

自由進度学習」の前に、大学の授業に「単元」の考え方を導入することには大きな意義があると考えられる。大学教育において「単元」を活用する研究として、鹿屋体育大学における実践（佐藤・梶 2015）（梶・松元・佐藤・金高 2019）、東海学園大学における実践（松元・島・梶 2021）がある。

大学において、教学マネジメントを個々の授業に落とし込むに際し、ポイントとなるのは「シラバス」である。単元は「数回の授業をまとめた学習のまとめり」と言え、シラバスは「授業計画全体」と言える。単元は教員が授業を計画・実行するための計画であり、シラバスは学生が当該科目の全体像を把握するための計画図である。学生はシラバスを見ることにより、当該授業の目的、工程（各回の授業内容や必要な予復習）、評価基準、そして授業を履修することによって自らに身につく力を把握することができる。加えてディプロマ・ポリシーの中で当該授業はどのように位置づけられているのかも把握することができる。しかしシラバスだけでは範囲が広すぎて、自らの学修の進捗を把握しにくい。そこで、シラバスに記載された各回の授業内容をいくつかの「単元」にまとめて提示し、「単元」間のつながりを構造化することが考えられる。例えば15回の授業をいくつかの単元に分けることで、15回全体ではなくスモールステップで学修の見通しがつきやすくなる（単元ごとの小テストなども導入）。また、単元間が構造化されることにより、学修のまとめりが、次の学修のまとめりにこうつながる、など全体の授業の到達目標が具体的にイメージしやすくなる。こうした授業回における到達目標等をグルーピング化するシラバスの記載は、単元という言葉を使わずとも多くなされているのではないか。スモールステップは自己調整力、自己効力感の向上の意味でも重要である。体系的・主体的に学生が学ぶ際、単元という概念を大学教育において意識することは効果的であると考えられる。

② 単元構造図と単元内自由進度学習

さて、「単元構造図は、授業内容の確認、学修課程の具体化、評価基準の設定という一連の授業づくりに必要な過程を1枚のシート上に示す」（松元・島・梶 2021: 64）ものであり、教師が単元を俯瞰するためのツールであり、教師サイドによるマクロレベルでの単元全体を表している。それに対して単元内自由進度学習は、児童生徒が自分のペースで学びを進めるミクロな学習活動が中心となる。教師が単元構造図を用いて構築した全体的な枠組み（単元目標、課題、評価規準）があつてこそ、児童生徒は自律的に学びを進めることができる。つまり、単元構造図は、単元内自由進度学習における児童生徒の学習を導く「学習のてびき」や「設計図」としての役割を担っており、「単元内自由進度学習」として実践されている。大学に戻すと、「シラバスに基づく単元構造図の大学への導入を行い、指導計画において『どのようなスキルを身につける必要があるのか』を明確化」（佐藤・梶 2015: 14）することができる。大学における単元構造図は、「大学等で単元構造図が大学教員に活用されるためには、各大学が設定するディプロマポリシー、カリキュラムポリ

シーから導かれる授業科目の到達目標を手がかりとして、①授業科目の到達目標の設定→②評価規準の明確化→③授業内容の検討→④学修過程の検討といった一連の作成手順が提示され、解説されることが必要」(梶・松元・佐藤・金高 2019: 19) となり、一連の授業づくりに必要な過程を1枚のシート上に示すことができるため、シラバスと実際の授業をつなぐ有効なツールとなる。

「単元」に着目した大学授業として「個別化教授システム (PSI)」の実践が以前向後千春によって報告されている。向後によると PSI の特徴は「(1)完全学習を指向している、(2)自己ペースで進める、(3)講義は学生の動機づけを高めるために行うだけ、(4)印刷された学習ガイドを使う、(5)プロクターが通過テストの成績を評価する」(向後 1999: 117) であり、単元内自由進度学習といくつかの部分で重なってくる。「学習内容は単元化されており、それぞれに導入、明確な目標、学習資源、課題が含まれており、単元の通過テストの準備ができるようになっている。学生は自分のペースで独習教材に取り組み、通過テストを受ける。通過テストはプロクターと呼ばれる指導者が行う。そこで合格基準に達するまで何回でもテストを受けることができる」(向後 1999: 117) というように授業を単元から構成し、それぞれの単元の目標を達成することの積み重ねがその授業の全体目標達成へとつながることとなっている。PSI による大学授業実践は、その後の質的転換答申や教学マネジメント答申を先取りしている。単元内自由進度学習と比べた場合、ICT 化が進んだ現在との時代的背景や小学校と大学との違いがあるが、単元内という部分、学生主導という点が共通である。

結論：大学における単元内自由進度学習の果たす意義と課題

教学マネジメントの実質化が求められる大学において、単元内自由進度学習は、①学生の自己調整能力の育成を促進する、②学修者中心の教育を実現する、③学生の多様な学修ニーズに対応する、④能動的な学びを促進する、⑤学修成果の向上と自己肯定感の醸成を支援する、といった点で貢献できる。それでは大学の授業において具体的にどのように単元内自由進度学習を進めていけばよいのだろうか？ そもそも大学教育は、高度な専門知識の深化や研究能力育成、専門性が高い故に体系的なインプットが不可欠といった点から、初等中等教育とはそもそも違うと考えられている。しかし、ユニバーサル化した大学では、学生の多様化により学びは既に「知の伝授」中心では成り立たなくなりつつあり、アクティブラーニングの進展による小規模演習授業の拡大、小テスト・eポートフォリオ・ルーブリックなど質的転換答申を踏まえて形成的評価が多く導入され、LMS・ラーニングアナリティクス (IR の進展)・教員による担当学生への個別指導 (支援) 体制の確立など、初等中等教育との違いはなくなりつつある。もちろん「単元」の有無は大きな違いであり、「単元内自由進度学習」といった表向きの形は取りにくい (学習指導要領に縛られない分、大学教育は自由度が高いと言える) し、インプット量が相対的に多いこと

も確かである。よって大学で単元内自由進度学習を実施するには、こういった大学のこういった学部学科なのか、その学部学科のディプロマ・ポリシーは何なのか、資格養成課程であるのかなのか、といったあたりを慎重に吟味する必要がある。当然、小中学校で実施されている単元内自由進度学習をそのまま当てはめられないことは確かである。

質的転換答申以降、形式的な部分が多く見られるとはいえ、授業のアクティブラーニング化は大きく進み、「反転授業」「PBL（課題解決学習）」もごく自然に行われる環境になってきている。単元内自由進度学習で注目される緒川小学校の「週間プログラムによる学習」では、「自由勝手に学習するのではないこと（『一定の制御形態』がある）、自分で学び進めるのが原則であること（『自学』力をつける）、複数の教科で行うこと（『同時進行』で長時間確保する、学年の学習内容は越えないこと（『単元内』での学力保障をはかる）、自分のペースで進めること（『自由進度』で時間と場所を解放する）、実践にあたっては教師が協力して行うこと（『TT』ティーム・ティーチングによる指導向上をはかる）」（佐野 2024: 11）が挙げられている。反転授業でインプットを効率化し、PBLなどでアウトプットに力をいれる、ルーブリックに基づいた自己評価や、学修ポートフォリオと組み合わせた担当教員と学生との一対一面談など、この論文のキーワードとなっている自己調整能力を高める装置は、一部の大学においては整ってきていると言える。

大学に単元内自由進度学習を取り入れるに際して問題となるのは、質的転換答申や教学マネジメント指針で指摘されているように、教員や大学組織の問題が大きい。学生が大きく変わり、学習パラダイムの転換が言われているにも関わらず、「知識の伝達」型から抜け出せない、カリキュラム・マネジメントが言われている時代であるにも関わらず、カリキュラムの体系化（自分の担当科目がカリキュラムの中でどのような位置を担っているのか）への意識の希薄さ、など変化に対応しきれていない教員は多い。シラバスや授業のあり方をトップダウンで変えることはなかなか難しく、教学マネジメントが形骸化していると言われるゆえんでもある。だが、ICT化、LMSやラーニングアナリティックスの進展により、教員の負担をそれほどかけずとも学修のパラダイム転換は可能となっている。初等中等教育と大学教育が児童生徒・学生の「不透明な時代を生き抜く力」をつけるために、「メタ認知」「自己調整能力」といったキーワードを共通の視点として、相互に高め合う起点として、今後大学教育における単元内自由進度学習の実践モデルを検討していきたい。

引用・参考文献

中井俊樹、アクティブラーニングの背景と特徴を理解する、中井俊樹編著、アクティブラーニング、玉川大学出版部、東京、2015、pp. 2-10。

溝上慎一、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、東京、2014。

大森不二雄、教学マネジメントのアップグレード：授業・学習にインパクトの及ぶ取組への転換、大森不

- 二雄編著、大学における教学マネジメント2.0：やらされ仕事から脱し、学びの充実のための営みへ、東信堂、東京、2024、pp. 4-18。
- 佐藤浩章、授業改善をカリキュラム改善につなげる、佐藤浩章・栗田佳代子編著、授業改善、玉川大学出版部、東京、2021、pp. 154-163。
- 松下佳代、ディープ・アクティブラーニングへの誘い、松下佳代・京都大学高等教育開発推進センター編著、ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために、勁草書房、東京、2015、pp. 1-27。
- 山田剛史、学習評価の意義と課題を理解する、中島英博編著、学習評価、玉川大学出版部、東京、2018、pp. 2-20。
- 亀倉正彦、二重化する学習目的と多様化する学びのカタチ、中園篤典・谷川裕稔編著、アクティブラーニング批判的入門：大学における学習支援への挑戦4、ナカニシヤ出版、京都、2018、pp. 45-54。
- 藤村正之、教学マネジメントの現場における多元的現実、大森不二雄編著、大学における教学マネジメント2.0：やらされ仕事から脱し、学びの充実のための営みへ、東信堂、東京、2024、pp. 75-102。
- 渡部淳、アクティブ・ラーニングとは何か、岩波書店、東京、2020。
- 森朋子、現場の声伝えること：インタビュー調査で見えてきた教学マネジメントの実態、大森不二雄編著、大学における教学マネジメント2.0：やらされ仕事から脱し、学びの充実のための営みへ、東信堂、東京、2024、pp. 56-74。
- 伊藤崇達、自己調整学習の成立過程：学習方略と動機づけの役割、北大路書房、京都、2009。
- Zimmerman, B. J., A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 1989, pp. 329-339.
- 藤田正、大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係、奈良教育大学紀要、59(1) (人文・社会)、奈良、2010、pp. 47-54。
- 溝上慎一、大学教育におけるアクティブラーニングとは、溝上慎一編著、改訂版 高等学校におけるアクティブラーニング 理論編、東信堂、東京、2017、pp. 3-15。
- 木村明憲、自己調整学習：主体的な学習者を育む方法と実践、明治図書、東京、2023。
- 前田康裕、新学習指導要領の理念実現のために：未来の創り手となるために必要な資質・能力を育むための授業改善、平井聡一郎編著、GIGA スクール構想で進化する学校、取り残される学校、教育開発研究所、東京、2021、pp. 24-32。
- 鈴木達哉、キャリア教育の視点から見たアクティブラーニング、溝上慎一編著、改訂版 高等学校におけるアクティブラーニング 理論編、東信堂、東京、2017、pp. 88-102。
- 佐野亮子、自由進度学習の考え方とねらい、授業力&学級経営力、177、東京、2024、pp. 10-15。
- 奈須正裕、自由進度学習とこれからの学び：自由進度学習とは何か。なぜ今、求められているのか、授業力&学級経営力、177、東京、2024、pp. 6-9。
- 藁手章吾、子どもが自ら学び出す！ 自由進度学習のはじめかた、学陽書房、東京、2021。
- 難波駿、超具体！ 自由進度学習のはじめの1歩、東洋館出版社、東京、2023。
- 佐藤豊・柊ちか子、単元構造図、模擬授業、映像視聴の連続体験による体育科教員養成授業モデルの検討：鹿屋体育大学における2013年度保健体育科教育法Ⅳの授業実践とその省察から、鹿屋体育大学学術研究紀要、51、鹿児島、2015、pp. 11-24。
- 柊ちか子・松元隆秀・佐藤豊・金高宏文、大学教育における単元構造図を用いた授業設計方法の提案：体育系大学における『ダンス』の実技授業を例にして、鹿屋体育大学学術研究紀要、57、鹿児島、2019、pp. 17-28。

松元隆秀・島典広・椿ちか子、単元構造図を用いた『野外活動（ウインタースポーツ）』における授業設計方法の提案、東海学園大学教育研究紀要、6、愛知、2021、pp. 64-74。
向後千春、個別化教授システム（PSI）の大学授業への適用、コンピュータ&エデュケーション、7(0)、東京、1999、pp. 117-122。

引用・参考資料

- 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）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（2025年8月12日アクセス）。
- 中央教育審議会大学分科会（2020）「教学マネジメント指針」https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf（2025年8月12日アクセス）。
- 中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm（2025年8月12日アクセス）。
- 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm（2025年8月12日アクセス）。
- 文部科学省（2021）「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開：未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究的な学習の充実とカリキュラム・マネジメントの実現（小学校編）」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20210422-mxt_kouhou02-1.pdf（2025年8月12日アクセス）。