

能動的行動を促す授業方法を取り入れた アクティブラーニング手法の試行

Various different trials of active learning methods by encouraging students' self-independent learning actions

横井健二*

Kenji Yokoi

Summary

In recent years, active learning methods have been discussed as effective teaching techniques. During these two years, I have tried various different active learning methods in four different subjects and desirable effects have been noticed through the active learning method trials. The reason why the effects have been given is that the methods have been provided by encouraging students' self-independent actions. I think that the key point in my trials is how to encourage students' self-independent actions.

Here in this article, various trials are introduced by explaining the techniques which were focused to encourage students' self-independent action.

キーワード：アクティブラーニング、学修効果、能動的学修行動

Keywords : active learning, learning effects, self-independent learning actions

1. はじめに

学生の学修効果を高める授業方法として、アクティブラーニング手法が注目され、様々な教育機関でその試行がおこなわれてきている。本学においても、その試みとして、情報学部の学生を対象に、1年次後期と2年次前期に必修科目としてアクティブラーニング手法に慣れるための基礎的段階の科目を、平成28年度から開始している。本稿では、その科目内容については触れないが、筆者はこの科目推進のための「社会人基礎力養成科目運営小委員会」の主査を拝命している。このような環境に置かれていたこともあり、自分なりのアクティブラーニング手法を試行し、授業での実践を通じてア

クティブラーニングのあり方を実感として捉える試みをおこなってきた。ここ二年間、種々のレベルの異なる試みを、複数の特質の異なる授業で実施してきた。

本稿では、その試行内容ともたらされた効果についてまとめた。

筆者は、これまで自らの座学形式の教授型授業を進める中で、学生になんかしらの能動的な行動を実施させることで、その単元で教授した内容の学修効果が高まったとの体験的な実感を持っていた。したがって、種々の試みを検討するにあたっては、科目の特質に合わせて、学生に対してなんかしらの能動的な行動をしてもらう工夫が有効ではないかと検討を進めた。そういった過程を経てここで紹介する試みをおこなった。

*大同大学 情報学部 情報デザイン学科 プロダクトデザイン専攻

したがって、アクティブラーニング手法そのものあり方を紐解いて、手法を検討するというプロセスはたどったものではなかった。

今回、それらの試行を見直し整理してみて、それらの手法がアクティブラーニングの手法分類とある意味合致していることを改めて確認できたのは、逆に筆者としては驚きでもあった。

2. アクティブラーニング手法

2.1 アクティブラーニング手法とは

昨今教育の場でアクティブラーニングというと、グループディスカッションやプロジェクトベースラーニング(略称は英語表記である Project Based Learning の単語の頭文字を取った PBL) 手法を念頭に、課題解決にチームで臨むといったスタイルの学修のことを指すように思われがちである。

しかしながら、アクティブラーニング研究と実績での第一人者である京都大学の溝上はその著書「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」では、その定義を「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、そこに生じる認知プロセスの外化を伴う」としている(下線は筆者が付記)。この定義で筆者が着目するのは、下線を施した「あらゆる能動的な学習」と「認知プロセスの外化」である。

前者は、学修者が能動的な学修をすることで、学んだことを自らの知識としてしっかりと身につけることを示しており、その学びの手段はグループディスカッションになどといった画一的なものではないことを強調している。

次に後者は、学んだことを確実に身に付けるために、その内容を一度自分の外に出して、ある意味客観的に認知内容を確認するプロセスを示している。溝上は「認知プロセス」の外化とは、「書く・話す・発表するなど」のプロセスを経て認知することと説明している。また、溝上が当該著書でこの「認知プロセスの外化」の必要性を説明している箇所を引用すると「・・・いざその思考や学習内容の理解を隣の学生に自分の言葉で伝える、議論する、みんなの前で発表するとすると、言葉が出てこない、上手く説明できない、ということが往々にして起こる」と述べている(下線は筆者が付記)。

学んだ事項がしっかりと理解、身に付いていないがために、「自分の言葉」で説明しようとする表現しきれないことが起こる。筆者自身も授業の場で同様の経験をすることが多い。授業の場でこれは重要事項だからと、くどいくらいに説明した後に、学生に理解できま

したかと問うと、全員が理解できたと回答をする。しかし、では説明してみても、特定の学生を当てて問うと、その学生は説明しようと、幾つかの言葉を発した後に多くの場合に「なんて説明して良いか、分からないのですが、・・・」と言って、その後の言葉に窮するのが通例である。これは、受動的に教員の説明を聴いている際には、言葉の表現としては理解できているが、「認知プロセスの外化」がされていないがために、いざ自分の言葉として説明しようとする、前述の状況に陥ってしまうのだと理解している。

なお、「学習」が溝上のアクティブラーニングの定義の中で使用され、本稿では筆者は「学修」という用語を用いている。厳密にはこの二つの用語には意味の差があることはもちろんであるが、この節での説明では、この二つの用語の意味するものに大きな差異は無い。溝上の著書の引用では忠実に原文のままにしたので、「学習」としている。ここではこの二つの用語の意味の差を細かくは説明しないが、「学習」が学問を学ぶ意味に対して、「学修」は学問を修める意味から、学んだことを身につけるという趣旨で、自らが学ぶ姿勢や行動を取るとの高次の学びを示している。平成24年8月に出された中教審答申で、「学修」に統一された経緯があり、以降「学習」の用語が「学修」に置き替えられて使用されることが多くなってきている。

2.2 アクティブラーニング手法の分類

2.1の前節では、アクティブラーニングの定義が「あらゆる能動的な学習」とされていると説明したが、様々なレベルの異なる手法が存在している。溝上の同著書では、その分類を「アクティブラーニング型授業のさまざまな技法と戦略」と称して整理している。「表1. アクティブラーニング型授業の分類」はその内容を筆者なりに要約、修正したものである。

タイプ0とは従来型の教師主導による講義型の授業であり、タイプ1、2、3と数字が大きくなるにつれて

表1. アクティブラーニング型授業の分類

タイプ	タイプ0	タイプ1	タイプ2	タイプ3
学修形態	受動的学修	能動的学修	能動的学修	能動的学修
主導形態	教員主導型	教員主導・講義中心型	教員主導・講義中心型	学生主導型
伝統的講義に対するアクティブラーニング型授業の戦略性	— [従来型の受動的授業]	低	中～高	高
技法・戦略	・話し方 ・板書のしかた ・スライドの見せ方 ・実物、モデル提示	・コメント/ミニッツペーパー ・小レポート/小テスト ・宿題(学習/演習問題他) ・クリッカー ・授業通信	・ディスカッション ・プレゼンテーション ・体験学習	・協同・協調学修 ・調べ学修 ・ディベート ・話し合い学修法 ・ピアインストラクション ・PBL 他

アクティブラーニング型授業として、溝上の言葉を借りると「戦略性」が増していくことになる。言い換えればアクティブラーニングの学修方法が高次元になっていくことを示している。

タイプ2、3が一般的にアクティブラーニング型授業というイメージする授業タイプといえるものであるが、タイプ1もアクティブラーニング型授業として効果を発揮する授業手法である。

筆者が担当授業で実践したアクティブラーニングの手法はこの著書を読む前からおこなっていたもので、この分類表を改めて検討してみて、正にこの分類通りに全ての手法を試行していたことに驚いたと同時に、手法の位置付けや意味を再整理することとなった。

3. 試行の種類と枠組み

3.1 実施授業と試行内容概要

アクティブラーニング手法を試行した授業と実施概要をまず説明する。

「表2. アクティブラーニング手法試行授業と実施内容」は、アクティブラーニング手法を試行した授業の一覧と試行内容を示している。授業数は4科目、対象学年は、1～3年次生と4年次生を除いた各学年に及んでいる。そして、表1に分類した授業のタイプとしては、タイプ1～3までとすべてのタイプを期せずして網羅することとなっている。

また授業の種類としては、実習や演習といったものではなく、基本的には講義型授業である。

実施年度は、基礎デザイン論3を除いた科目では、平成28年度と29年度と2回実施している。基礎デザイン論3は、平成29年度が開講の初年度であったために、1度のみの実施となっている。

表2. アクティブラーニング手法試行授業と実施内容

授業名	対象学年専攻	開講期	実施年度	試行内容	タイプ
基礎デザイン論1	1 MD+PD	1期	H28/29	・授業就終了10分前に振り返りシートを記入し提出。 ・記述内容は、授業内容（授業冒頭で当日の学習内容を説明）に対し自分の学修状況を自己評価。また授業内容の重要点のまとめを記載させる。	タイプ1
基礎デザイン論3	2 MD+PD	3期	H29	・60分の講義に対して、20分のデザイン実技の課題演習を実施し、提出させる。 ・また、授業就終了10分前に振り返りシートを記入し提出。 ・記述内容は、基礎デザイン論1と同様であるが、授業内容（授業冒頭で当日の学習内容を説明）に対し自分の学修状況を自己評価。また授業内容の重要点のまとめを記載させる。	タイプ1+タイプ2の要素
環境とエコデザイン	3 PD	5期	H28/29	・授業15講に4課題を提示。課題説明を兼ねて講義形式の授業を実施。その後の3回程度の授業では、グループでPBL形式で協同学修。 ・課題毎にグループによる発表と、他のグループの学生からの質疑応答、ディスカッションを実施。 ・また、授業就終了10分前に振り返りシートを記入し提出。 ・記述内容は、自分たちの目標とし実施内容と授業時間内での進捗状況を自己評価。	タイプ3
マーケティング論	3 PD	6期	H28/29	・授業就終了20分前にまとめレポートを課題として記載させる。 ・ただし、記載するにあたっては、2～3人でディスカッションをしてから、話し合った内容を踏まえて記述することを課した。 ・内容は、当日の重要項目のまとめと、自分たちなりに重要だと感じた2項目を選んで、その内容のまとめを記載させた。	タイプ2

※MD:メディアデザイン専攻、PD:プロダクトデザイン専攻

次節以降に、それぞれの科目ごとに、科目の目的と実施内容を説明してゆく。

3.2 基礎デザイン論1

本科目は大学に入学直後の1年次生を対象に、これからデザインの専門科目の学びを進めていくうえで、必要となる基礎的な知識を学修してもらう目的の科目である。具体的内容としては、デザインとはどのような業務なのか、どのような分野があるのか、そしてどのような歴史、経緯を踏まえて今日のデザインがあるかなど初歩の知識を学修する科目である。

なお、平成28年度から情報デザイン学科として基礎的な科目は、メディアデザイン専攻とプロダクトデザイン専攻の学生すべてが同じ科目を学ぶカリキュラム編成に変更している。本科目も同様に学科の学生が全員学ぶ科目となっている。したがって対象となる学生数も多く、120名程度が大教室にて学ぶ科目となっている。

授業の回ごとの構成は、デザインとはといった基本的な事項から、各分野のデザインの特質説明といった各論的な内容へ進むといった編成となっている。

実施したアクティブラーニング手法は、振り返りシートと名付けたA5サイズ用の紙に、(1)本日の授業内容に対する自分の理解の状況と、(2)授業内容の中で重要だったと思われる事項という2点について授業の最後の10分間を使って記載させるものである。また、併せて質問があれば、(2)の項目欄に記載してもらう。A5サイズにした理由は、このシートへの記入に際して心理的な抵抗感を減らすことと、実質的に10分程度を想定した時の記入スペースの大きさが適当であると判断したためである。

この振り返りシートという形式をとり、この二項目を記載させることとした意図には、次の点を想定したものである。項目(1)は、単に漫然と授業に出席して授業が終わればそれで振り返ることも無く、忘れてしまうというのでは学修経験として何も残らないことになってしまう。しかし、授業に臨んだ自己の姿勢がどうだったのかを振り返って、今一度考えさせることによって、本来こうあったら良いと思う姿勢との差に気づいてもらうということで、今回の授業姿勢を反省し、次回はどうしようと自分なりの考えをまとめてもらう目的である。

また、項目(2)は「認知プロセス」の外化に他ならない。重要点は何か、そしてそれを自分の言葉でまとめ直すことで、学修の効果を高めるとの目的である。実際に学生の行動を見ていると、授業の最後にこの振り返りシートを書かなくてはならないことを学生は認識し

ているので、講義中に重要点としてどの点を取り上げようかなどを考えながらノートテイクをする習慣ができてきていたようであった。そして、振り返りシートの記入時間には、自分のノートを見ながら、素早く項目(2)の欄の記載をしていたようであった。

この、振り返りシートの全てについて、目を通し、短いコメントやアドバイスを記載し、次回の授業で学生に返却した。学生は授業開始前にこのシートを受け取ると、すぐに教員のコメントを読んでいたようで、このシートの記入と教員のコメントを読むというサイクルに相応の遣り甲斐を感じている様子であった。またこのことを裏付けることとして、授業評価アンケートの自由記述に「毎回の振り返りシートにコメントを書いてくれたので、自分の学びの状況を確認できて良かった」などのフィードバックも得られた。

10分程度の短い時間であるので、学生の記載内容は細かいことを丁寧に記載するといったところまでは至ってはいないが、項目(1)では、「しっかりと理解できた」、「〇〇のことについては、初めて知ったので、ためになった」、「自分の興味のある分野のことだったので、さらに興味が深まった」など、授業に対して相応に前向きに臨んでいた姿が語られていた。もちろん、否定的な記述を敢えて書こうという学生はいないので、このような記述が主体になったと捉えている。

項目(2)については、苦労はしつつ教員の示したまためのスライドや重要事項として、強調した項目を主体にしっかりと記述されていた。

また、本科目では第8週目と第16週目に試験を実施しているが、選択肢問題と記述式問題をそれぞれ50点ずつの配点としている。この配点構成にしている理由には、基本的な知識は単純に選択肢で解答することでその理解度を判定できると考えたことと、ある概念についてしっかりと理解できているかは、自分なりの言葉で記述できるかによって判定できると考えたことによる。答案を採点していて、高得点を取っている学生は、選択肢問題はほぼ満点に近く、記述式でも自分なりの言葉で説明しようと努力しており、知識としてしっかりと定着していることが確認できた。点数が低い学生については、全体的な比率としては少ない人数であった。解答内容を見てみると、選択肢問題は一応解答してみたもののかなりの不正解が多かったことと、記述式については殆どが白紙といった状況であった。中位の点数の学生については、選択肢問題については、まあまあ点数であったが、記述式問題では自分の言葉で解答をしっかりと記述していた。その一方で、記憶が曖昧な設問では空欄の解答欄のところや、全く見当違いの解答を一応書いて埋めているような状態で点数を落と

していた。

このような試験結果を通じ、点数が中位以上の学生については、この振り返りシートが功を奏していたものと認識した。

試験には教科書と授業のノート、そして振り返りシートを持ち込み可としているので、しっかりとノートを取り、学んだことの大枠を理解していれば、点数を取ることが難しい試験とはしていない。

なお、単位認定の評価に際しては、この振り返りシートを平成28年度は評価の対象としたが、平成29年度は評価の対象から除くこととした。このような判断とした理由は、平成28年度は振り返りシートというよりは、授業内容をレポートとして記載してもらうという形式にしていた。そのために毎回の評価に一喜一憂し、良い評価を取ろうと素直に自己を振り返るといった目的が疎かになってしまったことを反省し、記載項目も変更して単位認定のための評価の対象から外すこととした。

結果としては、変更後の方が、素直に自己を振り返り、重要項目を自分なりの判断でピックアップして良い振り返りができていたと捉えている。

3.3 基礎デザイン論3

本科目はデザインの基礎を学ぶ一連の科目の最後となる位置づけである。なお、基礎デザイン論2は他の教員の担当する科目であり、デザイン史を中心に現在のデザインに至るまでの経緯を学ぶ内容となっている。

さて、本科目の内容であるが、学生がより高度なデザインの専門性の高い事柄を学ぶに際して、知っておくべき基礎的な4つの重要項目について、その理論や考え方、具体的なデザイン手法を、それぞれ3回の講義を通じて学修させる内容としている。

その4項目とは、(1) 図法、(2) 文字書体、編集デザイン、(3) 情報伝達のためのピクトグラム [絵文字]、ダイアグラム [図表]、(4) 色彩である。

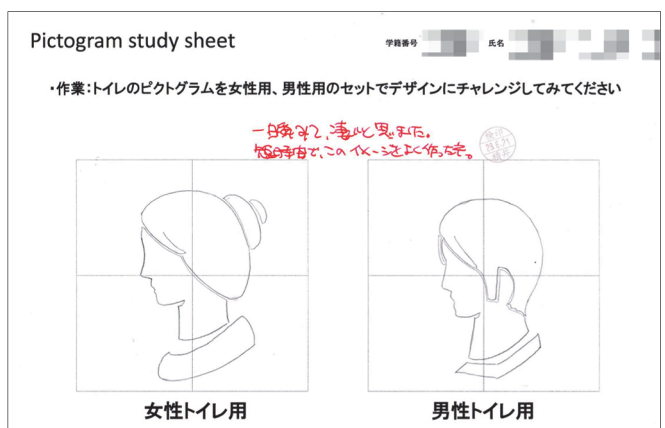


図1. 演習課題学生作品例：トイレ用ピクトグラム

この科目も、学科全員を対象とする位置づけであり、履修者は100名に及ぶ数値となっている。

各回の授業の進め方としては、前述した4項目ごとに多少具体的な授業内での進め方は異なるものの、大枠としては、3回の授業で、1回目は概説、2回目は詳細の説明、具体的デザイン手法の解説、3回目ではまとめと専門の現場での事例紹介などを実施している。

アクティブラーニング手法の取り込みとしては、90分授業を60分の講義、20分演習、そして最後の10分に振り返りシートを記述させている。

この演習というのは、60分間の講義で説明した項目に関して、実際におこなうデザインの手順を自分で実践してみるという課題である。例えば、一番目の項目である図法では、透視図法を使用して立方体を様々な方向から見た図を描かせるなどの課題である。

授業中の学生の様子を見てみると、講義を聴いていると理解できたつもりが、実際に自分で手を動かして実行してみようとすると、その頭で理解していたことが、上手くできず戸惑っている様子であった。

授業評価アンケートの自由記述をみると、「授業の後半で、習ったことを直ぐに実際にやってみると、その難しいところや、コツというものが理解できて良かった」といったものがあり、この授業の組立に効果があったことが確認できた。

また、振り返りシートの内容は、基礎デザイン論1の内容と全く同じものとした。対象学生は基礎デザイン論1で同様のシートを記載してきた経験もあることから、要領よく記載していたようであった。そして、後半の演習課題での難しさ、そして自分なりに工夫した事項を記載している例が多く、「認知プロセスの外化」も進んでいたことが伺われる。

参考として、項目(3)情報伝達のためのピクトグラムやダイアグラムのところでの演習課題事例を図1に示す。これはトイレを案内する女性用と男性用の二種類のピクトグラムをデザインする課題である。このような高いレベルの作品を僅か、20分で作成する学生の瞬発力に改めて感心した。

このような座学に短い演習を加えて実行させるのもデザイン分野ならではの「認知プロセスの外化」といえるものであると考えられる。

3.4 環境とエコデザイン

本科目は3年前には非常勤講師が実施していた科目であるが、本務の都合で筆者が引き継ぐこととなったものである。講義的に一方的にエコロジーやエコロジーに配慮したデザイン事例の考え方を伝えても、学修効果が期待できないと考え、授業の構成から再検討を

おこなった。筆者が担当した、他のデザイン実習系の科目で課題に関して調査と分析の過程はグループで調査し、ディスカッションしまとめるというのを実施した経験があった。この時に痛感したのは、グループで調査分析をおこなうと、メンバー相互でレベルを高め合っていて、個人ごとに調査分析をさせるのとは異なり、格段のレベルアップが為されていたことであった。優秀な学生に引っ張ってもらっているという点もあるが、どのような説明ストーリーでまとめたら良いかをグループで話し合い、単に調べましたでは終わらずに、相応の結論を導いてまとめているという点が驚きであった。この経験から、本科目においても、グループ協同型の授業形態として、科目内容を見直した。

課題は4つとし、グループメンバーは5~6人。課題ごとにグループ編成は乱数表を用いて無作為に変更した。課題は、(1)環境問題を知る、(2)ライフサイクルアセスメント、(3)エコデザイン事例、(4)エコデザイン提案とした。エコロジーに関しての基礎的なところから、徐々にエコデザインのあり方、そして学んだ知識から、自分たちの考えるエコデザインを提案するまでの構成となっている。

授業としては、まずそれぞれの課題の前に、教員から講義形式で、課題に関係する前段の基礎的な情報を伝える。その後は、グループ協同型の活動として課題に対する解を求める活動をさせた。それぞれの課題の結果をプレゼンテーション10分、質疑、討論5分という場を設定し、グループごとに相互に発表してもらった。発表はパワーポイントのスライドを使うこととし、発表者は全員でなくても良いと指示をしたものの、結果的には全員がそれぞれ発表のパートを分担しておこなっていて、全員が発表をするという好ましい状況となっていた。

毎回の授業の最後の10分間に振り返りシートを記載させた。ここでの振り返りシートに記載してもらった

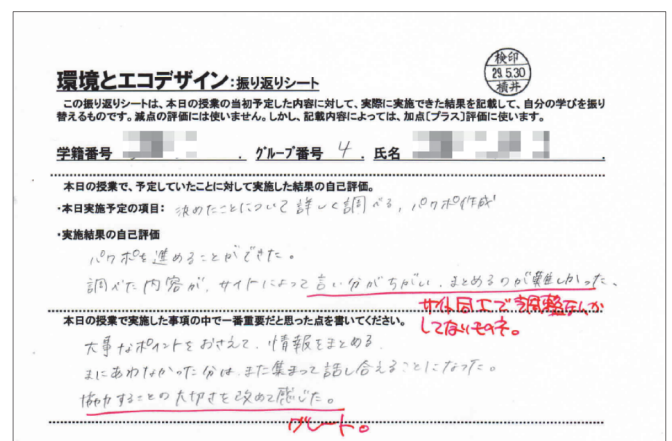


図2. 環境とエコデザイン振り返りシート事例

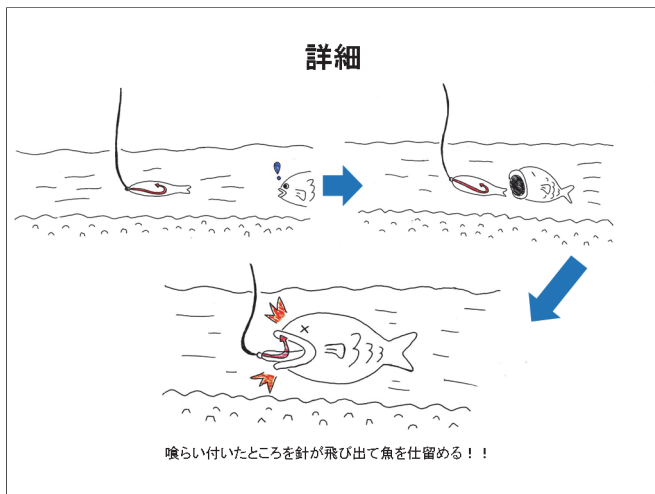


図3. エコロジーに配慮したルアーデザイン

※針が柔軟な素材の中にあり不要なところでは引っ掛からない

項目は、(1) 実施予定項目と実際に推進できた内容の自己評価、(2) 実施事項で重要だと思った点の二つである。図2に学生が記載した実際の振り返りシートの事例を示すが、学生なりに今日の作業で上手くいったことと、上手くいかなかったことを振り返って状況を記載している。また、項目(2)では、自分達で気づいたことを真摯に記載していた。図2の事例では、「協力することの大切さを改めて感じた」などとの気づきを記載されていて、授業推進の仕方を工夫した甲斐があったと嬉しく感じた。なお、図2の事例にもあるように、次回の授業時にこの振り返りシートにコメントをして返却をしたが、学生にとってもそのコメントが励みになっていたようである。

課題の成果であるが、発表内容のレベルは別にして他のグループとの競争意識もあって、個々のグループなりの独自性のある内容となっていた。そして、調査分析の範囲も内容も、教員が想定したものから大きく拡大し深度もあるもので、この辺もグループ学修の大きな成果といえる。

図3に平成28年度の学生の最終課題のエコデザイン提案の発表資料の一部を示している。このデザイン提案は、ルアーフィッシングの際にルアーが水中の岩などに引っ掛かり、そのまま川底や湖底に残されてしまうという問題を解決するためのデザイン案を示している。ルアーを柔らかい素材で作成し、通常針は外には出ていない状態が保たれており、川底の岩や枯れ木などの障害物に引っ掛かって取れなくなることが少なくなる工夫が施されている。類似商品の提案も昨今はあるようであるが、学生たちはその商品を真似したわけではなく、ここまでのアイデアに精緻化できたのもグループ協同型の成果だと考える。

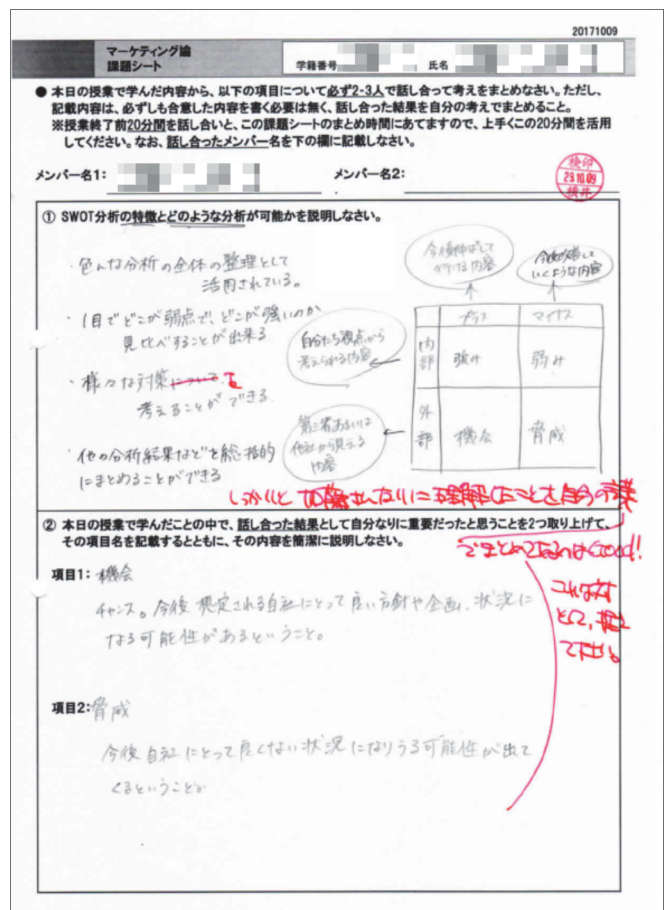


図4. マーケティング論課題シート事例

なお、単位認定の評価に振り返りシートは盛り込んではいない。これも、授業における自らの取り組み姿勢を客観的に冷静に評価し、その内容を素直に書いてもらう意図からの判断である。

3.5 マーケティング論

本科目は講義形式のもので、筆者が8年前から担当している科目である。これまでは、毎回の授業後に授業内容に関連した宿題を出して、レポート形式として提出してもらうことを知識の定着の手法として工夫してきた。

しかし、宿題とすると授業前の行間の休みにスマートフォンを見て適当な内容で済ませてしまっている学生が多く、実質的に宿題の効果が大きいとはいえなかった。

そこで、平成28年度からアクティブラーニング手法を取り入れることを検討したが、科目の特質としてマーケティング関係のやや高度な知識を単に振り返りシートだけで定着させるのは難しいと考え、学生相互に話し合って、その結果を課題シートと称するシートにまとめてもらうこととした。

図4に、実際の課題シート事例を示す。この授業の回

では、事業環境調査のための手法である SWOT 分析を中心に解説をおこなったが、このシートの上段にはこの分析手法の特徴や用途の説明をまとめさせている。そして、下段には、授業で学んだ中で重要だと思った2点をまとめ、解説する書式となっている。

そして、記入枠の上部に話し合った学生名を1名ないし2名を記載する書式にしている。2名あるいは、3名で話し合うように人数に幅を持たせたのは、2名と限定してしまうと、必ず1人で残ってしまう学生が出てしまうため、このようにしている。グループ編成の様子を見ていると、仲間同士で近くに座っていることもあり、直ぐに2～3名のグループができ上がるし、過年度生等は一人で座っていても、過年度生同士の仲間意識もあり、直ぐに話し合いを始めている。

20分としたのは、目安として10分の話し合い、そして10分のまとめの記載というのを念頭にしたためである。実際の状況を見ていると、授業の回数を経るごとに要領を掴んで、10分程度でも終了するグループも出て来るが、丁寧にまとめようとしている学生にとっては丁度良い長さのようである。この課題シートは単位認定の評価の対象としていて、教員のコメントに加えて評価を記載したうえで返却している。このこともあり、学生は真面目にこのシートを記載してくれていて、それなりの行数の内容を記載している。

本科目は、中間と最後の期末に試験を実施しているが、この課題シートの効果が出ていると捉えられるのは、記述式の問題の解答である。単純に解答できる内容ではなく、例えば「コーヒ一杯の値段が提供される場所で、なぜ異なるのかをマーケティングの観点から説明せよ」といった設問に対しても、自分なりの理解で解答を説明できる能力が養われてきているように思われる。

4. 試行結果と効果の考察

アクティブラーニング手法を試行した4つの科目で実施した施策の概要を前章で紹介したが、本章ではその結果とその効果について考察をしてみたい。

溝上がアクティブラーニング授業の定義で述べている「あらゆる能動的な学習」であることを踏まえると、能動的というキーワードが重要であることを、この4授業で再認識した。

授業で説明した事項について、学生達は理解したと思っけていても、自らその理解を言葉に出して説明できない。それは、授業での説明を聴いた際には、一語一句言葉としては、理解できているが、その意味するところを自分なりの言葉で説明し直せないというジレンマは、明らかにその理解が表面的であることを示している。

しかしながら、自分の言葉で説明するという「能動的」

な行動が伴った途端に、その理解が本物になる。

今回紹介した4科目はいずれも講義型の授業であったが、そこに「能動的」な行動を加えることで、その効果は飛躍的に増したと実感している。もちろん、単に実感といった、担当教員個人の感覚的な評価でその成果を議論するのは問題かもしれないが、確実に講義形式だけの授業に比べて効果は出ていると認識している。その効果を項目別に分類すると、以下の項目になると整理してみた。

- (1) 自分のおこなった行動を振り返ることで、一コマの授業で自分がどう行動したかを確認し、次回以降の授業での行動改善につながる
- (2) 学生が理解を自分の言葉で記述することで、学んだ事項が自分のものになる
- (3) グループの協同作業が伴うと、自分の理解内容を自分の言葉として説明する機会が得られる
- (4) グループによる協同作業が伴うと、お互いの理解を確認し、さらに確度の高い理解に至る
- (5) グループの協同作業によって、新たな概念を議論し、提案としてまとめることができる

(1)、(2)が、授業タイプとしては、タイプ1の授業での効果といえる。そして、(3)、(4)、(5)がタイプ2、3の授業で得られる効果と考える。

いずれにしても、能動的行動、そしてその延長線上にあるグループによる協同作業がもたらす効果は大きいと考える。

振り返りシートの付帯的な効果として、教員が説明した内容が適切に理解されているかを確認するのに役立つ効果があることを認識した。学生は授業の流れについてこられない時もあり、その時にはある時点の説明だけで理解をしようとしまいがちである。しかしながら前段の説明を踏まえると、その時点だけで聴いた事項を誤解して理解していることが、往々にしてある。それが、この振り返りシートの提出物によって、正確な理解ができているかを確認することができる。このことも、学生からのフィードバックを得る手段として、大きな効果があると理解している。

また、授業評価アンケートの自由記述などから振り返りシートが学生と教員のコミュニケーションツールとして機能を発揮していたことも特筆すべき事項かもしれない。学生にとって授業に単に受動的に参加しているだけでは、参加していたとの手応えは少ない。しかし、自らの授業姿勢と授業内容の理解に対して、教員からのコメントを受けることによって、授業へ参加しているとの能動的な意識が高まっていたと想像される。

一方、課題や改善点であるが、個々の授業におけるシートの記述のさせ方や、学生に対する課題の与え方についてなどの細かな修正については、色々と存在していると考えられる。しかし、総じて、学生の能動的な活動を促すという観点では大きな方向性は間違っていないと思われる。

そして、学生が能動的な姿勢を取ることで、想定していたよりも良い方向に期待を裏切られるといったことが多々起きていたことを考えると、この能動的な態度を促すという手法は大きな効果が得られると認識している。

5. まとめ

本稿では、筆者が担当した科目で実行したアクティブラーニング手法の試行について、その実施内容とその効果について述べてきた。

担当教員としては、平成 28 年度、29 年度に自らが受け持つ科目での授業効果を高めるべく、アクティブラーニング手法を様々な手法で試してみて、その効果を実感として得られたことそのままを本稿では述べてきた。効果を厳密に議論するのであれば、より精緻な検定方法を用いて、手法を実施した場合の事前事後の比較を明確にしていくことも重要だと思うが、得られた実感としては、改善前の授業での手応えとは大きく異なることと感じている。恐縮だが「実感」としか、ここでは表現できないが、この手応えは大きい成果だと感じている。

教員にとって、100 名前後のシートのすべてに目を通して、コメントを書くことは骨の折れる作業ではある。しかしながら、教員のコメントが書かれた振り返りシートを楽しみに見ている学生の姿を見ると、一枚一枚に苦勞をしてコメントを書いた苦勞が報われたような気がするのと同時に、学生側も自分の発信したことが、どう捉えられているかを確認することで、学びがさらに深くなるものと感じた。

今回本稿で述べたアクティブラーニング型の授業は効果があることは事実であると実感しているが、今後本学でそういう学びのあり方を強みとしていければ、筆者の試みが生きてくるものと願っている。

参考文献

- 1) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの
転換 溝上慎一著 東信堂 2014 年 9 月 30 日初版