

摂南大学におけるアクティブ・ラーニングのためのティーチングスキルの実証的研究

An empirical survey of teaching skills for active learning at Setsunan University

水野武、久保貞也、牧野幸志、藤林真美、大塚正人、植杉大、吉田佐治子、柳沢学

1. 諸言

18歳人口の減少や大学進学率の上昇などの大学を取り巻く環境の変化とともに、大学教育で求められる内容は大きく変化している。また、社会の要請に応えるべきという観点で社会人基礎力や自ら学び取る力を学生に身に付けさせることが求められている。そうした背景から大学での授業にアクティブ・ラーニング(AL)の要素を取り入れて、学生が主体的に深く学ぶ状況を作る必要があると言われている。

ALは学部に関係なく行えるものという見解がある(溝上, 2006)。広い意味でのALとして、学生が能動的に学ぶ仕掛けを用意すると捉えれば、演習や実験、クリッカーといった要素はALの実践と考えられる。また、プロジェクト学習(PBL)や創成学習といった、知識の活用・創造を目指す学習機会の提供もALの範疇とされている(山地 & 川越, 2012)。

ALは教員個人の取り組みではない。教育機関が組織的にALを進めている事例も存在している。東京女子大学では、本学と同じく卒業研究を必修としており、さらに複数教員による評価を組織として実施している(小田, 2016)。この大学では、卒業研究が学生の人格の成長に影響を与えると捉えている。ゼミ自体がそもそもALであるという考えはよく言われている。

また、創価大学のように経営学部のすべての科目にALの手法を取り入れている事例(望月, 中村, 栗山, & 山中, 2014)や、ALの実践をポイントとして評価する制度を構築し全教員と学生にAL評価のためのマニュアルを配布している国立大学法人もあり(林, 2016)、ALを教育機関が提供する教育サービスの品質評価の一つとして位置づける状況が現れている。

しかしながらALを多くの科目で実施していくためにはいくつかの問題がある。まず、ほとんどの場合、カリキュラム間でのALの連携がない(溝上, 2007)。また、教員がALのために利用できる手法やティーチングに関する知識によって実施内容が大きく影響される。さらに、ALの定義や知識が機関内でも統一されていない状況が多いため、教員間の共通理解が難しく、ALの事例や手法の収集すら容易ではない(岩井, 2006)。

こうした状況ではALへの取り組みが教員個人のスキルに依存してしまう問題から逃れられない。ゼミはALの代表例とする言説はあるが、現状ではALの定義が教員によって統一されおらず、実際にはゼミであっても学生の恒常的な学びへつながっていない指摘もある(須長, 2010)。そのため、教員のスキルや手法、それらへの理解度などを教育機関としてある程度まとめた上で、標準的なALのあり方や科目特性に応じたAL手法の分類が必要となっている。

以上のことから本研究はALを科学的に捉え、客観的に評価し、運用していくことを目的として次の課題に着目する。

- (1) 教員の AL に対する理解度はどのようなものか
- (2) 教員が実際に行っている AL 手法の状況はどうなっているか
- (3) AL を行っている教員はどのような考えで学生の学びをデザインしているか
- (4) 組織としての教育力を維持、向上させるための研修方法は存在するのか
そして、以下の調査を行い、課題について考察を示す。
 - (a) AL への理解に関するアンケート調査：全教職員に対しての Web 調査
 - (b) 授業での AL の実施状況に関する調査：2017 年度に開講された 15 回授業のシラバスに対する調査
 - (c) AL 手法を利用している教員へのインタビュー調査：(b) のシラバスに対する調査の結果に基づいた候補者への調査

これらの内容を踏まえて AL に向けたスキルマップを提案する。そして、それらのスキルを向上させる研修プログラムについて、2017 年度に実施した 6 回の研修を紹介し、スキル向上との関連を考察する。最後に、効果実証の方向性と方法の提案を示し、今後の課題を述べる。

2. 摂南大学教員の AL の理解の現状

2.1 方法

(1) **調査参加者** 調査は、「アクティブ・ラーニング・実践状況および意識調査にかかるアンケート」として、Web を利用して職員番号を記入する無記名式で行った。調査参加者は教員 114 名(男性 73 名, 女性 41 名, 職階(助教, 講師, 准教授, 教授, 非常勤))であった。調査時期は 2017 年 5 月～6 月。

(2) **質問紙の構成** 質問紙の構成は、AL の実施状況(4 段階評定, 14 項目)、AL の具体例に対する知識(4 段階評定, 11 項目)、AL の具体例の活動度(4 段階評定, 11 項目)、AL のための授業スキル(4 段階評定, 17 項目)である。本研究では AL の実施状況について分析を行った。

2.2 結果

(1) **AL 因子の抽出(因子分析)** 実施した AL の内容に関する 14 項目に対して主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、4 因子が抽出された。第 1 因子は、「学生の自発的な収集活動を課している」、「学生による自己評価を実施している」など学生の主体的活動と評価に関する項目であったので「学生の主体的活動と評価」因子とした。第 2 因子は、「学生同士が話し合うグループワークを実施している」などグループワークに関する項目であったので「学生同士の話し合い」因子とした。第 3 因子は、「学生に対して考えるための材料を提供している」などの負荷が高かったため、「学生への資料・課題の提示」因子とした。第 4 因子は、「学生に対して解決した課題や問いを明示している」など問題提起に関する項目であったので「学生への問題提起」因子とした。以下、この 4 因子について分析を進めた。

(2) **AL の実施状況(学部による差異)** 因子分析で得られた 4 つの AL の内容がどの程度各学部で実施されているのかを検討するため、学部を独立変数とする 1 要因分散分析を行った。7 つの学部(薬学部、看護学部、理工学部、経営学部、経済学部、経営学部、外国語学部)と学部

以外(教職支援センター、スポーツ振興センターなど)の8つで1要因8水準の分散分析を行った。従属変数は4つのAL因子である。

(3) **学生の主体的活動と評価** 「学生の主体的活動と評価」因子に対する分析の結果、学部の主効果が有意であった($F(7, 106) = 4.47, p < .01$)。多重比較の結果、薬学部($M = 2.04$)、理工学部($M = 2.21$)よりも、外国語学部、看護学部、経営学部、学部以外の学部の方が「学生の主体的活動と評価」の実施状況が高かった。

(4) **学生同士の話し合い** 「学生同士の話し合い」因子に対する分析の結果、学部の主効果が有意であった($F(7, 106) = 3.45, p < .01$)。多重比較の結果、薬学部($M = 2.27$)は他の6つの学部よりも低く、理工学部($M = 2.69$)よりも看護学部($M = 3.30$)、学部以外($M = 3.78$)の方が「学生同士の話し合い」の実施状況が高かった。

(5) **学生への資料・課題の提示** 「学生への資料・課題の提示」因子に対する分析の結果、学部の主効果が有意であった($F(7, 106) = 2.14, p < .05$)。多重比較の結果、薬学部($M = 2.53$)は、看護学部、外国語学部、経営学部、学部以外よりも低く、理工学部($M = 2.89$)よりも学部以外($M = 3.67$)の方が、「学生への資料・課題の提示」の実施状況が高かった。

(6) **学生への問題提起** 「学生への問題提起」因子に対する分析の結果、学部の主効果は有意ではなかった($F(7, 106) = 0.49, n. s.$)。学部によって「学生への問題提起」の実施状況に差はみられなかった。「学生への問題提起」の実施状況はすべての学部で高かった。

2.3 考察

ALの実施内容に関する項目への因子分析の結果、4つの因子が抽出された。それらは、本研究でのALの定義に対応するものであった。まず、学生の主体的活動とその評価に関連する「学生の主体的活動と評価」因子、次に、協働的な学びのために必要なディスカッションを含む「学生同士の話し合い」因子であった。3番目には、学生が自分で考え、課題を解決するための「学生への資料・課題の提示」因子が見られた。これらは、ALを進めるための教員側の準備が多く含まれていた。そして最後は、学生に課題発見を促すための「学生への問題提起」因子が見られた。これらのALが各学部においてどの程度実施されているかを検討した。各因子の実施度が学部などにより異なるかを検討したところ、文系と理系において差が見られた。全体として、教職支援センターやスポーツ振興センターを含む学部以外と語学科目を含む外国語学部においてALの実施状況が高い傾向が見られた。これはおそらく、教育実習などの科目を含むため主体的に活動する内容が多かったり、スポーツ系の科目においては刻一刻と状況が変化する中で判断する行動を求められるため、主体的活動が多いのであろう。また、語学のクラスにおいては、会話、ディスカッションなども多いため、ALの実施状況が高いのかもしれない。他方、薬学部、理工学部などの理系学部において実施状況が低い傾向が見られた。特に、「学生の主体的活動と評価」と「学生同士の話し合い」は、理系学部で低い傾向が見られた。理系科目の基礎科目では授業内容が知識獲得型であるので主体的な活動やそれに対する自己評価、さらには、授業中の話し合いがあまり必要とされないのかもしれない。今後は、各科目の内容とALの実施状況との関連、また、実施する教員の職階と実施状況との関連を検討していく必要があるだろう。

3. 摂南大学の授業での実施状況の客観的推測

3.1 方法

教員のALへの理解度調査の結果から、多くの教員はALに関する知識は持っていることが明らかである。しかしながら、知っていることと実行していることとは必ずしも一致はしない。また逆に、教員がALの手法を当たり前前に授業で用いているながら、そのことがALの実践とは思っていない場合もある。そこで、授業におけるALの実施状況を客観的に抽出し、意識的、無意識的に関わらずALを実践している科目や学部の傾向を明らかにした。

分析はシラバスを対象として行った。授業の条件を最も多く揃えるために、半期15回開講の3,539科目を扱った。この科目の担当教員は671名であった。ただし、複数担当の場合は組み合わせごとに1担当者として扱った。これらデータを正規化し、教員データ、科目データに分けた。さらに、ALに関連するキーワードを抽出し、リレーショナルデータベースの関数を用いて科目ごと、教員ごとのALに関連するキーワードの出現数を算出した。

3.2 キーワードの抽出と分類

シラバスに記載されている「授業方法と留意点」からALに関連すると思われるキーワードを115個抽出し、12のカテゴリに分類した。この分類と実際の授業での活用の目的とは一致しない場合があるため、4節においてインタビュー調査によるフォローアップを行った。

キーワードの分類を以下に示す。キーワードについて酷似しているものはまとめて記載した。

- A 授業参加 e-learning 課題、アクティビティ、アクティブラーニング、インタビュー、キャッチボール、活動型授業、参画、双方向、メタ学習、自発的な演習、主体的
- B 実地体験 屋外での巡検、課外活動、見学、体験活動、臨地講義、実際に歩いてみる
- C 模擬体験 ロールプレイ、ロールプレー、実務経験、上演会、寸劇、模擬、役割分担
- D 演習 演習の時間、演習ワーク、演習的、演習問題、応用の問題、ワークシート、実習形式、実践課題、実践的な演習、随時演習、問題演習、理解度テスト、練習問題、クイズ
- E 課題・レポート タスク、課題に取り組む、確認テスト、コメントペーパー、ミニッツペーパー、ミニレポート、リアクションペーパー、レスポンス・ペーパー、小テスト
- F 個人実習 各自でプログラム、プログラミングの演習、技術練習、シャドーイング、口語練習、実技、実際に行、実際に体感、手で操作、電卓、反復練習、録音・録画、多読活動
- G グループ活動 グループ、ディスカッション、ディベート、他者に説明、対話、仲間作り、討議、友達と相談、ワークショップ、ピア評価、ペア、ペアワーク、相互評価
- H 発言 意見、指名、全員に答え、発言
- I プレゼン 個人発表、プレゼン、研究発表、講評会、発表、報告会
- J 製作 表現する、文章作成、体得
- K 個別指導 レポート作成指導、プランの書き方、個別指導、質疑応答、添削
- L 資格 資格取得、検定試験

3. 3 調査結果

(1) **全体の傾向** 3,539科目中、抽出したキーワードを1つでも含む科目は2,007科目(56.7%)であった。671人の授業担当者中、475人(70.8%)がいずれかの科目でALに関連するキーワードをシラバスに記載していた。

表1にキーワードの出現数ごとの科目数を示す。ほとんどの科目は3以下であった(93.0%)。出現数が1のものについてはALを意図せずに記載している可能性もあると思われる。

表1 キーワードの出現数ごとの科目数

出現数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
科目数	1,125	533	208	94	14	9	9	4	2	0	1	3	5

(2) **キーワード別の傾向** キーワード別の出現数は表2のとおりである。最も多いものはグループ活動(G)であり、次いで、課題・レポート(E)、演習(D)が500回以上シラバスに出現していた。そして、授業参加(A)、プレゼン(I)、個人実習(F)が300回以上となっている。これらの取り組みは従来からの授業の工夫としても行われているものであり、これまでの授業改善に取り組んできた教員が多数いることが伺える。

表2 分類別のキーワードの出現数

分類	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
出現数	397	54	91	505	680	318	710	223	334	80	121	27

(3) **学部別の傾向** 学部別の傾向を表3に示す(薬学部については15回シラバスの対象がないため省略)。社会科学、理科系の比率が高いことは講義内容の特性に影響されていると思われるが、全体的に半数前後の数値であり、学部間の差が大きいとはいえない。

表3 学部別のALキーワードを記載している科目の状況

開講学部	法	外国語	経済	経営	理工	看護
AL記載/科目数	198/409	473/868	166/360	381/583	583/1041	90/155
AL比率(%)	48.4	54.5	46.1	65.4	56.0	58.1

3. 4 考察

本章ではALを実践している状況を客観的に示した。科目数では50%以上、授業担当者別に見ると70%以上がなんらかの形でALを取り入れているという結果となった。その内容はグループ活動や課題・レポート、プレゼンなど従来から行われている授業改善の一環が多く含まれているように思われる。学部間の差も大きくないことから、統一的にALを導入しやすくする方法や条件をガイドライン的に示すべきだと考えられる。

4. AL実施への現状と課題

本学で実施されているALの手法・運用上の課題について調査するために、9人の科目担当教員にインタビュー(半構造化)を行った。対象者は前節で記した分類表(A~L)の語句をシラ

バスに記載している頻度の高い教員を対象とした。その際、特定の学部に限らないように、学部ごとに1~2名の教員にインタビューを依頼した。インタビューから得られたコメントの一部を整理したものが表4である。

導入されている手法は「グループワーク」「学生によるプレゼン・発表・発言」「現場見学」「模擬授業・スキット」「ケースメソッド」等であった。AL的手法を導入するねらいは、a:学生に飽きさせない/主体的能動的に参加させるため b:科目特性上、知識を獲得して資格取得や試験につなげるため c:(例えば教員5のように)科目での学びを通じて「考える・感じる」等のスキル獲得のため、と大きく3つに分類することができる。次に、授業でALを導入するにあたって意識していることについて2名の教員の語りを紹介する。

教員2: 学生が「プレゼン」などの活動を行った後、必ずフィードバックを行っており、その内容を次の機会(プレゼン)に活かせるようにしています。(略)発表者に対して質問する際は「心理的安全な場所」を作ること、教員が率先して楽しんで質問するようにしています。ALには教員の「性格」が大きく影響すると思う。教員が自分の「性格に適した手法」を用いることが最も重要だと考えます。

この記述から、グループ課題や学生によるプレゼンを導入する際には、教員が心がけること、会得しておきたいスキルとして、成果物を評価する力・コメントする力・より深く思考させるために質問をする力・発表者と聴講者の発現を促す場づくりの力の必要性、またAL的手法を展開するに際しては画一的なものではなく、多様性を尊重することの重要性が語られている。

次に資格取得を目的とした科目を担当している教員のコメントを記す。

教員6: 授業で勉強するだけじゃだめで、やっぱり資格を取ることが大事だと思います。それを自信にして次のステップ・・・上の検定を目指すとか、関連業界を志望するようになればいいなど。(略)授業のなかでは、いきなり問題を解けて言われても学生は分からないと思いますので、計算問題はまず例題を一緒に解くようにしています。

この科目は、資格取得を目指した、「知識を精確に習得する」ことを要する科目であるが、教員6は単に「問題が解けるようになればいい」とは考えていない。学びを通じて、資格を取得して、それを自信にして次のステップに進むことを促している。また実際に解答するにあたっては学生と一緒に問題を解くなど、お手本を示すことも含めていることから、「学生の成長に関心を持っている」ことが推測できる。インタビューからはAL的手法を導入する教員は、科目に関する知識を教授するだけでなく、学生が学ぶことを通じて「専門知識+ α のスキル」を感得させることをねらいとしている傾向があった。

表4 教員インタビューのコメント一覧(インタビュー内容を元に筆者加工)

	導入している手法	AL的手法を導入するねらい	授業でALを導入するにあたって、意識していることは
教員1	グループプレゼン スキット	学生は90分持たない。 グループ活動を行うことで、1回生前期の段階だと友人が出来る効果がある。 一方的に話すだけだと学生が興味を失くすのが分かる。 ALで(学生の学ぶ態度が)変わる	・学生プレゼンのフィードバック ・ワークでは協力して行うように介入する ・4~5人に分けて皆が参加できるように設計する ・スキット等を映像に撮って、一緒に見ながらフィードバックする
教員2	プレゼン	学生参加型だと楽しそうな学生が増え、また飽きたり、眠くなったりしにくくなるため、結果として、学生の授業に取り組む姿勢が良くなる傾向がある。	・学生が「プレゼン」などの活動を行った後、必ずフィードバックを行っており、その内容を次の機会(プレゼン)に活かせるようにしている(学生との信頼関係につながる。しっかりとつけるが故に学生は「逃げられない」)。 フィードバックとは、具体的に、①教員による「コメント付きルーブリック評価表」と、②クラスメイト(学生)による無記名式の「コメント・評価票」の2つを利用している。 ・出典の記し方を示す、プロの技を見せる(実際の研究論文を示す)、好奇心を刺激する。 ・発表&質問の際は「心理的安全な場所」を作れるようにしている。
教員3	ケースメソッド	学生が将来「飯が食えるように」するため。 「分析・判断・表現」ができるようになることをねらっている。	・1ケースを4~5回に分けて扱う。半期で2~3ケース ・毎回開始時に小テストを実施(遅刻者がいなくなる) ・グループワークでは、一人ひとり役割を決める(例:発表、仕切り、人事等) ・グループワーク、発表にはファシリテーション力は必要
教員4	現場見学 模擬授業 ディスカッション	科目の性質上、理論だけでなく、現場を見せないといけない。 ワークとビデオ視聴を活用して主体的に学ぶことをねらっている。	・発表に対してはほめる ・(発表した学生は)フィードバックが欲しい
教員5	学生参加	学生は放置しておく(一方通行の講義だと)自学するようにならないので自ら勉強をするように持っていくことを意識している	・一方通行の講義ではなく、配布プリントに空欄を含めて、回答・発言をしてもらう ・講義で得た知識を使って、すぐに問題を解く事で、小さな成功体験を感じてもらう ・学生が置物にならないように、ワークを通じてやる気にさせ、家庭学習へつなげる
教員6	單元ごとの細やかな確認テスト	資格取得につなげるための科目なので、6分野の単元を細かく確認するテストを行っている。 またその旨を意識してシラバス作成、初回のオリエンでも伝えている。	・勉強する→資格を取ることが大事→それを自信にして→次のステップ→関連業界を志望するようになれば・・・ ・計算問題はまず例題を一緒に解くようにしている
教員7	演習	授業目的:与えられた課題を解決できる方策を発想するとともに具体化し、理論予測あるいは実験によりその性能を確認、改善する。これにより今まで学んできた工学に関する知識を統合し、問題を解決する方法を学ぶ	・チームワーク、協働作業と分担作業のバランス ・バランス:協働/分担作業、多目的最適化(Design for X) ・プロセス:論理的思考(思いつきでも理屈・根拠を見出す)、改善、ものづくり
教員8	現場見学 グループ課題	この科目は本来、空間や現物を見て体験するもの	・理論と身体感覚の両方がある。モノの使用者が新たに感覚を感じられるようにする。例えば、「椅子のデザインであれば、椅子・身体の計測を行う等 ・学生が記述したものの内、良いものはシェア、紹介する
教員9	グループワーク 発言 プレゼン	意識は特にしていない。この分野の教育の特徴であるし、教育方法の教員研修で学んだこと。 学生を能動的に参加させることをねらいとしている	・GDに参加できてない学生への介入、タイマーの表示 ・全員が発言するように喚起 ・発表者には聴講者に見える、聴こえるように立ち位置を注意してもらうようにしてる。 ・質問者は攻撃的な意見はNG、建設的に軌道修正するようにしている

また、表には記載していないが、これらのAL的手法による学生の反応は「パワーポイントの操作等基本的なことができるようになる」「ほとんどの学生がフィードバックを喜んでいる」「(ディスカッションをすると)前向きな意見が出る」など概ね良い反応が得られている。一方、「学生の反応が悪い場合」は、どのような状況であるのかについての教員の語りを記す。

教員2：改善点について、教員の指導(アドバイス)の言い方が少しきついと、「ダメ出しされた」と気にする(メンタルの弱い)学生もいます。

教員3：グループワークが嫌でドロップする学生も数名は出てくる。これらの教育方法の欠点を自ら認識する事は大事。ねらいがあって導入しているが、その裏には欠点もある。それらのマイナス面を許容してもプラスになるなら実施する。

教員7：チーム内での不協和音が生じることもある。

これらの指摘のように、全ての学生に対して最適な授業方法となっているわけではない。不協和音やグループ不調を起こした際に、率先して介入し、改善を図ることも、担当教員には求められるだろう。また、「ALを実施するにあたり、教員にはどのようなスキルが必要だと思うか」については「ファシリテーション能力」「コメント・質問・フィードバックする力」「タイムマネジメント」「ディスカッションの背景にある専門知識」等の発言があった。

インタビューから得られた意見を基に、下記の点を挙げることで小括としたい。

- ・教員は「学生の成長に関心」を持たねばならない
- ・AL的手法を導入すると学生は「主体的に学ぶ/授業に参加する」
- ・AL的手法の導入には「ファシリテーション力」を要することもある
- ・AL的処方画一的なものではなく、科目上の目的を持って、科目特性や教員の性格に応じた手法を用いる必要がある。

5. ALに向けたスキルマップの提案

本節では、先行研究および第3・第4節に基づき、本学におけるALに関するスキルマップを提案する。図1では、縦軸に科目特性上「正解があるがゆえに、知識を精確に修得する科目」と「正解がないがゆえに、学びを通じて思考の拡がりや自分の意見を発する事が求められる科目＝深く考える科目」を、横軸に「グループで学ぶ」、「個人で学ぶ」を取ってALに関する①～⑩の手法(図1内参照)を4象限に分類した。これらの手法は現在利用されているものに基づいている。各手法を用いるにあたり、担当教員に求められるスキル・資質は異なる。以下では現時点で必要と思われるスキルについて記す。

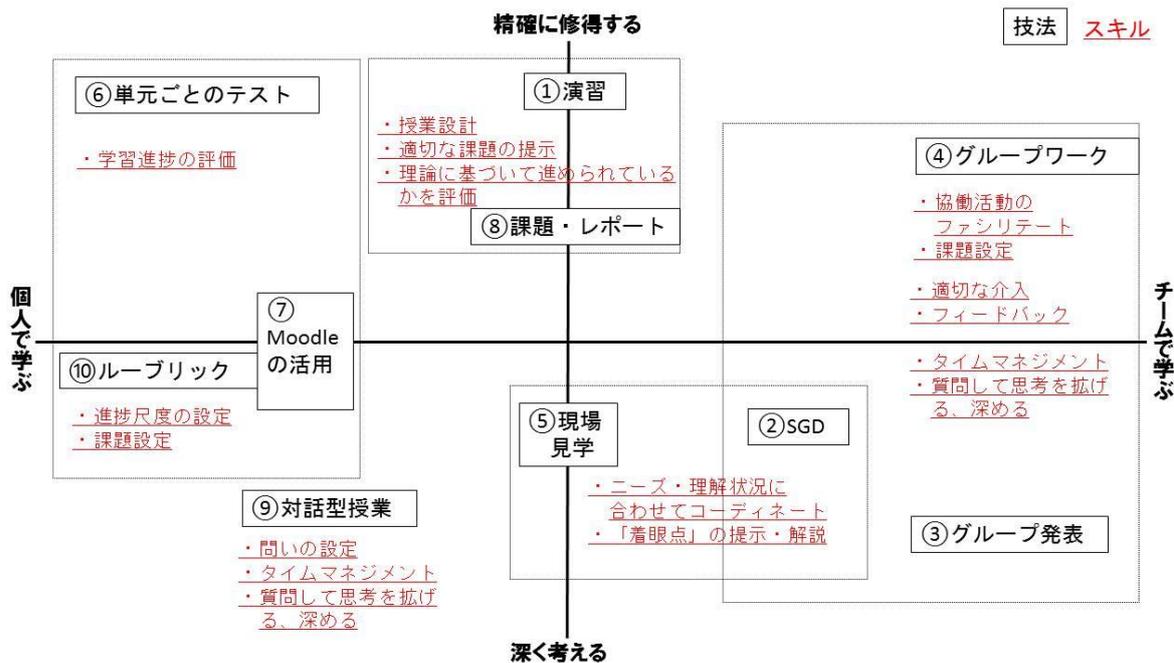


図1 ALに関連する技法のスキルマップ

①演習：タイムマネジメントを含めた授業設計と適切な課題の提示、学生が理論に基づいて議論、課題への取り組みが出来ているのかを確認する力。

②③④のグループ活動：コメント、質問等のファシリテーションする力、学生グループへ介入する力、学生に対し、考える材料を示す力。

②SGD/⑤現場見学：見学先での「見方/着眼点」を解説し、理解を促す力。

⑥単元ごとの確認テスト/⑧課題・小レポート：学習進捗の評価に加え、知識の獲得の先にある学生に得てほしい事柄を提示する力、学びの見通しを示す力。

⑦Moodle を活用した参加型授業：学生の好奇心を刺激する課題設定、タイムマネジメントする力、ICT の活用のみでとどまらない授業を展開する力。

⑨対話型授業：学生へ提示する問いを立てる力、学生の発言に対し、思考を拓げる・深く考えさせるための質問をする力。

⑩ルーブリック：進捗尺度の設定、課題設定などが挙げられ、AL の導入を支援する FD の機会の創出が望まれる。

今後の課題としては、上記で挙げたスキルを構成する要素を明らかにしていくこと、各教員が担当する科目がそれぞれどこに分類されるのかを整理すること、分類された手法のそれぞれのメリットとデメリットのモデルを提示すること、およびスキルの修得方法の検討などが挙げられる。

6. スキル向上のため研修プログラム

本研究においてティーチングスキルの向上を狙って研修プログラムを実施した（表5）。

表5 2017年度に実施した研修プログラム

回	プログラム	実施月	参加人数
1	第1回 Moodle 操作研修ワークショップ	8月	59(学内)
2	本1冊でアクティブ・ラーニングを実現！すぐに使える ABD 研修	9月	52(学外 20)
3	シアターラーニング研修	11月	120(学生 80)
4	紙芝居師から学ぶ「伝達力向上研修」	12月	26(学外 13)
5	第2回 Moodle 操作研修ワークショップ	1月	18+24
6	質問づくりメソッド QFT(Question Formulation Technique)	2月	28(学外 13)

各回の研修目的と実施結果について以下に示す。

(1) 第1回 Moodle 操作研修ワークショップ (FD フォーラムと共催)

研修目的：「講義で AL を実施する目的に応用できる、Moodle の概要を理解し、基本操作方法を習得する。」

Moodle は、学内においても、学生へのミニッツペーパーや小テストの実施、教材配布や課題提出、アンケート収集等に活用されており、その利便性から利用率が高まっているとともに学生の習熟度も高まりつつある。このワークショップでは、Moodle の概要を説明し、参加者が手軽に Moodle を使った AL を行うための教材等の作成方法を、実際の操作を交えながら説明した。この研修会の終了後にアンケートを行った結果、Moodle のことを全く知らなかった参加者が 50%、Moodle を使ったことが無い参加者が 85%、Moodle が有効であると答えた参加者が 80%、説明が分かりやすかったと答えた参加者が 84% だった。自由記述では、講義中のアンケートや小テストなど、後期の授業から比較的簡単に取り入れることができ、役に立ちそうだという感想を多く聞くことができた。

(2) 本1冊でアクティブ・ラーニングを実現！すぐに使える ABD 研修

研修目的：「①ABD(アクティブ・ブック・ダイアログ)の有効性を体験、②教職員自身による AL の体験」

ABD とは、1冊の本を分割・裁断し、担当部分を集中的にまとめてグループ内で発表することを通じて、短時間で本1冊分の知識内容をグループ内で共有し、能動的学習を促進する方法である。会場では、参加者が5グループに分かれ、グループ担当のファシリテータ2名が中心となり、ワークが実施された。実施後アンケートでは、①セミナー参加理由(複数回答可)について、「テーマ自体に関心があったから(73%)」「AL全般に興味があったから(71%)」との回答が多かった。また、②ABDは今後の教育改善に参考になったかについて、「とても参考になった(81%)」「まあまあ参考になった(19%)」と、参加者全員が参考になったとの回答が得られた。体験型ワークショップということもあり、ABDの有効性とともALの効果を直に感じられたため、自由記述欄においても、「今後講義に取り入れたい」など積極的な意見が多数見られた。

(3) シアターラーニング研修

研修目的：「パフォーマンス（表現する力）の側面からファシリテータ力を養成する」

先の見えない現代社会において、教員には不測の事態に立ち向かう力が求められる。そこで、プロの舞台俳優による舞台演出メソッドを用いた研修（多くの大企業で人材開発研修として用いられている）を開催した。研修後、次の項目についてアンケートを行った（有効回答；教員 23 名、学生 77 名）。研修に対して、Q1. 参加してよかったか。Q2. 参加態度、Q3. 効果があったか。Q4. 次の力が身についたか。(1) リーダーシップ、(2) コミュニケーション力、(3) 役割を演じる力、(4) ファシリテーション力、(5) 一歩踏み出す力、(6) 自分の殻を破る、(7) 新たなことに挑戦する力。その結果、Q1～Q3 は統計学的有意差には至らないものの、すべて教員より学生の方が高値を示した。次に、Q1、Q2、Q3 と Q4 の各項目との相関を分析した。効果があったとの回答に関して、教員は、ファシリテーション力、一歩踏み出す力、自分の殻を破るの 3 項目に、学生はリーダーシップの間に有意な相関関係が認められた。

(4) 紙芝居師から学ぶ「伝達力向上研修」

研修目的：「①「伝えるということ」について、まとめ方、話し方、表現の観点を講義とワークショップを交えて習得する。②日常のコミュニケーションや授業に役立つ技法を学ぶ。」

講師による講義、ワークを通して、「自分の伝えたいことを他者に伝えるための技術」を日常や日々の業務で活かすことが教示された。参加者のアンケート（23 名提出）の設問「Q4. 本日の研修から、仕事生活・日常生活で活かせる点はありましたか」には「とても活かせると思う 48.7%」「まあまあ活かせると思う 52.1%」の回答が得られた。また実施後約 1 カ月後に、参加者に Web を通じて「Q. 参加以降、研修の内容は仕事生活及び日常生活で役に立っていますか？」という質問の回答を得た（回答数 17 件）。内訳は「とても役に立っている：3 件」「活かす機会がなく、役に立っていない：3 件」「役に立たなかった：3 件」「役に立った：8 件」で、役に立ったシーンとして「大事なことは繰り返す事」、「要点は短く話す」、「一番大事なことは最後にもう一度話す」「話す際の発声法、間の取り方」、「家庭内での会話で役に立った」などがあり、受講者にとって即効性のある有意義なものとなった。

(5) 第 2 回 Moodle 操作研修ワークショップ

研修目的：「講義で AL を実施する目的に応用できる、Moodle の概要を理解し、基本操作方法を習得する。また、その応用を学ぶ。」

第 2 回目の Moodle を用いた AL のワークショップは、ベーシックコースとアドバンスコースの 2 つのコースを設定し、難易度別の講習を行った。ベーシックコースは前回と同様のものとし、アドバンスコースでは、課題の提出、問題バンクの活用やテンプレートの利用方法など、Moodle 利用の応用編について説明した。この研修会の終了後にアンケートを行った結果、ベーシックコースでは、Moodle について理解できた参加者が 92%、Moodle を使いたいと感じた参加者が 100%、Moodle が有効であると答えた参加者が 100%であった。アドバンスコースでは、Moodle を使用したことがある参加者が 41%、この研修会で Moodle の利用に関する問題点が解

決された参加者が 86%、Moodle の技術面の理解が出来た参加者が 100%、本講習により Moodle の用途が広がると感じた参加者は 100%であった。

(6) 質問づくりメソッド QFT (Question Formulation Technique)

研修目的：「実際に「質問づくり」を体験しながら、「質問づくり」のファシリテータとしての考え方やスキルを身につける。」

「質問づくり」は、「自ら問い、自ら学ぶ」ための手法である。児童・生徒・学生が先生の質問に答えるのではなく、質問を発することで、主体的な学びやさまざまな課題の発見や解決につながる。本研修では、講師による講義、カードゲームと QFT を中心としたワークショップを通して、実際に体験しながらこうした手法を身につけ、授業や研究等に活かすことを目指した。研修後のアンケートでは、主に授業や学生指導の場面、あるいは研究に活かすことができそうかを尋ねた（結果は分析中）。また、実際に授業等がはじまった新年度 5 月頃に、同様の質問を用いて、実際に授業や学生指導、研究等で用いられているかの追跡調査を行う予定である。

7. 実証に向けての課題

本研究は、今日の大学教育における喫緊の課題である AL の導入を目指して、本学における現状を客観的に調査し、スキルマップを示した初めての報告である。我が国では、急速に進展するグローバル化、少子高齢化による人口構造の変化など社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。このような現状のなか、学士課程教育の質的転換は「待ったなし」の課題であり、若者や学生、地域社会や産業界を含め、社会全体にとって極めて切実な問題であることを改めて認識する必要がある。その方策として、多くの大学において AL が積極的に導入されている。AL の定義は、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とされている（中教審，2012）。現状として、AL という言葉が先歩きしている印象も否めないが、その起源を紐解くと、古代ギリシャの哲学者ソクラテスの問答法にまで遡るといふ説もある。そして実際に、多くの教員がそれとは気づかないうちに AL を実践していることも報告されている（岩井，2006）。本研究において、AL の実践状況および意識調査の実施と解析、シラバスから AL に関するキーワードの出現数を算出した結果、70%以上の授業担当者が何らかの形で AL を取り入れていることが明らかとなった。さらにこれらの結果を踏まえて、AL 実施頻度の高い教員を対象としたインタビュー（半構造化）を実施し、AL 導入促進を目的としたスキルマップを作成した。このマップは、山地ら（2012）による 4 象限の分類と一致するところが多く、AL は、知識の活用を目的とした授業内容のみならず、知識の定着・確認を目指す場合においても、そのスキルが多様に存在することを示している。

さて AL の実施には、教員の職能開発を含めた手間やコストがかかること、その質についての評価が困難であることが指摘されている。また我が国における AL 導入について、その成否をいかに評価するか、現状では明確なコンセンサスが得られていない（須長，2010）。本研究においても、AL 実施による成果の評価については限界点でもある。「何を教えるか」よりも「何がで

きるようにするか」に力点が置かれている大学教育のなかにあつて、個々の教員の力量向上もさることながら、教員団による組織的な取り組みの強化が益々強く求められるようになってきている。本研究の一環として戦略的に継続した研修についても、今後、単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革を目指すもの、大学が抱える教育目標を実現することを目的とする教員団の職能開発（中教審，2008）として幅広く捉えていくことが適当であろう。

8. 結語

ALは、教員からの一方的に知識を伝授する授業形態ではなく、授業に参加する学生に、書く、話す、発表する、そしてまた振り返るといった知識の修得および思考を、様々な工夫をもって行う授業運営の手法である。ALの授業によって、学生は能動的で広くより深い学修ができるようになり、成し遂げる対象目標に対して、個人で、あるいはチームと関わりをもって、また個人に振り返って、学修し続けていくことができるようになることである。大学で開講している科目によってその手法は異なっており、担当教員には授業をあるいは授業外を運営するファシリテーション力・コーディネート力が求められる。

本研究では、授業形態ばかりの事例研究になりがちなAL研究において、教員の持つティーチングスキルを、授業科目の特性と学修者ボリュームとの関係からマップ化し、授業形態により異なると考えられる各種の授業科目に対応したスキルの位置づけの定量化を試みた。これにより教員の資質や教育目的に沿ったALのタイプが明確となった。また、これらのスキル向上のために複数の研修を企画・実行し、その効果を検証した。ALのためのスキルマップに基づいて、教育機関としての方向性をもって、教員自らの能力開発も推し進められることが期待できる。

今後は、提案したマップにあるティーチングスキルを構成する要素を明らかにし、その精度を高めるとともに利点や欠点を示し、教育実施に必要なスキルの教育効果を発揮できるプロセスを構築する。また、教員の担当科目の位置づけにより適合するスキルの組み合わせ方法や教員のスキル修得方法の検証を行っていく予定である。

謝辞

本稿に関連する研究は2017年度摂南大学 Smart and Human 研究助成を受けて行った。また、調査の実施や研究の遂行にあたって、摂南大学 Ing...の方々、摂南大学アクティブ・ラーニング研究会の方々、各セミナーにご参加いただいた方々から多くのご協力を頂いた。ここに記して感謝を申し上げる。

参考文献

- 岩井洋. (2006). 初年次教育におけるアクティブラーニングの可能性(初年度教育の実践と課題, 第一回大会特集). リメディアル教育研究, 1(1), 22-28.
- 小田浩一. (2016). 学修成果の可視化による教育改革の試み ~東京女子大学~. 大学教育と情報, (1), 10-13.
- 須長一幸. (2010). アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題--activeness概念を中心に. 関西大学高等教育研究, (1), 1-11.
- 中央教育審議会. (2008). 学士課程教育の構築に向けて
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf
- 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
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- 林透. (2016). 学修成果アセスメントに向けたパラダイムチェンジ~山口大学・大学教育再生加速プログラム (YU-AP) を中心に~. 大学教育と情報, (1), 2-5.
- 溝上慎一. (2006). カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点-アクティブ・ラーニングの検討に向けて-. 京都大学高等教育研究, 12, 153-162.
- 溝上慎一. (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的課題. 名古屋高等教育研究, (7), 269-287.
- 望月雅光, 中村みゆき, 栗山直樹, & 山中肇. (2014). 創価大学経営学部におけるアクティブ・ラーニングの展開と課題. 大学教育と情報, (2), 9-14.
- 山地弘起, & 川越明日香. (2012). 国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例. 長崎大学大学教育機能開発センター紀要, 3, 67-85.