

講義型授業における学生の主体的取り組みを促進する心理学的工作

著者名(日)	向井 敦子
雑誌名	人間関係学研究 : 社会学社会心理学人間福祉学 : 大妻女子大学人間関係学部紀要
巻	17
ページ	23-36
発行年	2015
URL	http://id.nii.ac.jp/1114/00006143/

講義型授業における学生の主体的取り組みを促進する心理学的工作

Psychological design to facilitate the proactive learning of students in the lecture-type class

向井 敦子 *
Atsuko MUKAI

<キーワード>

講義型授業, 主体的学習, コースデザイン, 授業評価

<要 約>

本研究では、大学における講義型授業で、学生の主体的学修を促すコースデザインを心理学的に工作し、マネジメントとあわせてその意義を検討する。対象となる授業は「心理学概論Ⅰ」と「教育心理学」である。コースデザインの主な点は、いずれの授業も緩やかなグループディスカッションと発表とシェアリング、穴埋め式の配付資料の利用、予習・復習の課題提示と提出のチェックとフィードバック、コメントシートの提出とフィードバック、小レポート・期末試験の実施である。宿題と小レポートおよび期末試験は直後に返却しフィードバックする。これらの効果を検討するために、2010年度から2014年度まで、本学部の授業アンケートの結果を学部全体と比較した。その結果、これらのコースデザインが明確になるにつれて、学生の評価が高まった。特に、授業時間外の学修が強化された。コメントの質も高まり、主体的に学修する様子が現れた。

1. 序

(1) 主体的学習

大学では、講義と演習という2種類の一般的な授業形態がある。学生の主体的参加を前提とする演習と比べて、講義はともすると受け身的に参加する可能性が高くなる。大学進学率の上昇に合わせて、入学する学生の多様化や、学修動機の不明確さ、学修意欲の低下などが指摘されており、それに伴って今日の大学教育現場では多くの問題が現れている。

一方で、社会からは大学における社会人基礎力の養成が求められている。経済産業省(2006)が提案する社会人基礎力は、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力(12の能力要素)から構成され、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として同省が2006年に提唱したものである。これらの能力の養成は、演習の授業では取り組みやすいが、講義科目においても実現可能である。本研究は、講義科目において、受講する学生が主体的に学修に取り組むように授業を構成する試みとその意義について検討を行う。

学生が主体的に授業に取り組む学修をさす用語の一つにアクティブラーニングがある。溝上(2014)は、アクティブラーニングという用語について、「主として高等教育で2000年代に入ってから使用されている用語であり、『能動的／積極的／主体的学習』は、1970～80年代から徐々に、そして2000年代以降本格的に、初等・中等教育を主としながらも高等教育まで含めて広く使用されている用語」(p.5)だとまとめている。

文部科学省は「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」という答申を出した(2012年8月)。それに関連する用語集では、アクティブラーニングを次のように定義している。【アクティブ・ラーニング】(p3, 4, 9)
教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、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。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等によっても取り入れられる。

この答申以前から大学の講義科目におけるアクティブラーニングに関わる様々な研究が行われている。岩井(2006)は、初年次教育にアクティブラーニングを導入することは、学生のモチベーションの向上や、問題解決能力、コミュニケーション能力の向上に役立つことを明らかにするとともに、教員のスキルの問題と評価の問題を指摘している。笠原・山本・加藤(2008)は講義科目でアクティブラーニングを可能にする基本構造を構築し、1年生受講の福祉の専門科目(40名以下)において、ルーブリックとワークシートを使用し、学生が身につけ獲得されるべき知識や態度特性をまとめたベンチマーク達成を指標として、その効果を検討した。ワークシートは、毎回の講義ごとの主題の重要項目について記録する学習ノートを指す。学生は講義・教科書を参考にしてワークシートを作成して提出し、教員は1週間以内に3段階評価して返却する。ルーブリック(評価基準)は学生同士のフィードバックと反省を促す効果を持つ。自己管理シートにより、出席状況、ワークシートの配布日・提出日、達成目標としてのベンチマークをチェックし、振り返りとして、今回の主題のキーワード3つ、今回の授業で分かったこと・わからなかったことを記述させる。その結果、講義の雰囲気の変化や、出席率・ワークシート提出率・ワークシート評価の上昇が認められた。赤堀(2015)は英語の授業で学習者のモチベーションを高め、より英語の発話を促すために以下の4点を工夫した。1. 少人数によるアクティブラーニング 2. 英語での授業運営 3. セメスターごとのゴールに加え、ユニットごと、あるいは、アクティビティごとのゴールを明確にする 4. 授業で学んだ表現を使ったアクティビティを実施する。この結果、TOEICスコアの上昇が認められたが、モチベーションの向上と英語力の向上との関連は明確

ではなかった。

岩野 (2015) は、共通教育科目である「国際理解」において大人数 (100 名程度) を対象とする普通教室での授業マネジメントの実践例を紹介している。岩野の所属する山口県立大学では、「教員が何を教えるのかではなく、学生がどのような力を身につけるかに着目した学士課程の体系化を進めている」という。そのためにアクティブラーニングを用いている。ICT (information and communication technology) を活用した教育の推進として、岩野は 1) LMS (learning Management System) を活用した授業マネジメントのあり方、2) ICE (Ideas, Connections, Extensions) モデルを用いたレポート課題の出し方、3) ルーブリックを用いたレポート評価の仕方の 3 点から授業改善を試みた。岩野は、授業改善の取り組みとして、オンライン化したテキストで授業の骨格を示すこと、授業開始時に LMS を使った小テストと自動採点、内容の理解と深化を目的とした小レポートの作成、レポートの評価の観点 (ルーブリック) を事前に示すこと、レポートを返却するときルーブリックを踏まえて評価し、フィードバックを行い次のレポートに活かせるようにすること、を取り上げ、成績評価は小テストと 2 回のレポートと最終試験で行っている。さらに岩野は授業内でグループディスカッションを行い、その成果を ICE モデルのフォーマットに準拠したレジュメにまとめさせて、全員が授業前に読めるように共有している。TA 等のサポートも重要である。これらの工夫はある程度の成果を得たが、発展的な学習活動に至るにはさらなる改善が必要であると述べられている。

梶田 (2015) は、「アクティブラーニングとは、…思考を活性化させ、具体的な問題解決に対して積極的に取り組んでいく対処法 (コーピング) の姿勢と力の獲得」を目指し、「主体的に思考すること、自分ごととして (自我関与して) 課題に取り組み考えていくこと」と述べている。そのために指導する側の様々な働きかけが不可欠である。

溝上 (2014) は、アクティブラーニングという用語を従来の能動的学習と区別するために、独自

に定義し直している。従来行われていた一方向的な知識伝達型講義を聴くという学習を受動的学習として操作的に定義し、「それを乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」をアクティブラーニングと定義している。溝上は「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。」(p.7) と規定している。これによりアクティブラーニングは「教えるから学ぶへのパラダイム転換」(p.9) と位置づけ、一方向的な知識伝達型講義を聴くという学習を受動的学習とみなし、そうではないという意味での能動的な特徴をもって、学習パラダイムを支える学習として提唱している。したがって、書く・話す・発表するなどの活動は一方向的な知識伝達型授業の「聴く」を乗り越えるために示される代表的な活動例であり、ただ聴くだけの時にはあまり働かせていなかった様々な認知機能を働かせ、そのプロセスを外化すると述べている。

さらに溝上はアクティブラーニングとアクティブラーニング型授業という用語が混同されて使用されてきていることを指摘して、それを区別している (p.14)。溝上によれば、アクティブラーニングは学生の学習の一形態を表す概念である。それに対して知識習得以上の活動や認知プロセスの外化を伴う学習をアクティブラーニング型授業 (active-learning-based instruction) としている。そして、アクティブラーニング型授業の質を高める工夫を紹介している。

高校生に対するアクティブラーニングの例として、桐朋学園におけるアクティブラーニング型授業への挑戦を、溝上 (2015) は紹介している。その具体的内容は溝上を参照されたい。その中で、溝上は、教員相互がコツや技法を教えあい、開発したツールを共有し、教科を超えて話し合い、連携が行われたこと、そして、予想以上に生徒の質的变化が認められたことに言及している。授業を進めていく上での問題解決を図りながら (例えば進度など)、全学年へと展開させていくことで、アクティブラーニング型授業のさらなる展開を図っている。

そこで本研究では筆者が行っている講義型授業

において、学生の主体的・能動的学修を促進するべく計画された以下に述べるコースデザインとコースマネジメントの意義を検討する。筆者が勤務する大学では情報処理機器を備えた教室は少なく、一般の講義教室では、無線LANすら整備されておらず、対応できない。しかし学生の主体的学修を整えるには、これらの機能が無くても、授業の組み立て方によって同等の効果を得ることは可能であろう。本論文ではあえてアクティブラーニングという用語を使用しない。筆者の行っている授業が、アクティブラーニングの枠に対応するかどうか明確では無いことと、学生が主体的に学ぶための教授者のコースデザインの意義を検討したいからである。

(3) 本研究で取り上げた主体的学修を促進する授業の工夫

1) 本研究で取り上げた授業科目 本研究で比較対照として取り上げた授業科目は、「心理学概論Ⅰ」と「教育心理学」である。「心理学概論Ⅰ」は、学部共通科目であり、1年生が大学に入ってから受講する講義形式の授業である。科目設立当初は学部全体を受講対象としていたので、受講生が200名以上の大人数の授業であったが、2013年から受講対象を専攻別に分けたので、約半数になった。「教育心理学」は、教職科目であると同時に、専門科目でもある。2年生以上が対象の科目である。教職受講生は、全体の4割程度であり、心理学の基礎知識を持ち合わせていないので、基礎知識を前提としないで授業を進めた。

2) 授業方法 「心理学概論Ⅰ」と「教育心理学」は、同じベースで学習を進めるために教科書を使用した。当初から、予習・復習をする意義を説明して奨励した。まず、「心理学概論Ⅰ」では授業方法の工夫として、興味を持たせるために、ミニ実験を行ない、次週に全員の結果をまとめて提示し、その意味を考えさせた。教科書に書かれているデータだけでは身近に感じにくいので、実際に実験を体験して、その意味をまずは学生同士が小グループで討議し、それを受講生全体でシェアす

る方式をとり、最後に教員が解説を行った。グループは特に指定せず、その場で緩やかに構成させた。映像や、重要なデータの図表についても同様に、学生同士で読み取り、それをシェアして解説を加えることも多用した。さらに重要なデータを読み取るポイントをパワーポイントで質問として設定して、その回答を小集団で討議して検討させて同様にシェアしてから解説した。「教育心理学」では、実験以外は「心理学概論Ⅰ」と同様に行った。さらに、現在起きている教育現場の問題と授業のテーマを関連づけて質問し、回答を学生同士で討議させてからシェアし解説し、さらにそれについて宿題でまとめさせることも行った。シェアリングのための発表は、挙手を求めたり、名簿からランダムに指してもなかなか回答が得られない。そこで、教員がマイクを持って座席の間を周り、活発に議論しているグループの意見を聞き、補足質問をして回答の全体像を整えてから、改めてマイクを渡すようにした。一人では答えに詰まったときに、周りの学生にマイクを回すようにして、学生同士が補い合いながら発表できるようにマネジメントを行った。これらは学生の積極的な参加を促すためである。

3) 配付資料 2010年度は資料として重要な図表のみを印刷して配布した。2011年度はパワーポイントで提示する資料を配付した。2012年以降は、提示するパワーポイントのキーワードを穴埋めする資料を作成し配布した。キーワードを自ら記入することにより講義に集中して、キーワードに対する意識を高めることを目的とした。教科書は当初から使用した。予習の範囲を明確にすることと、授業で対応する図や表を利用しやすいからである。

4) 予習・復習の奨励 2010年～2012年は予習・復習の重要性について初回授業で説明し、教科書の該当する章や図表を指示したが、宿題として明確な課題性を持たせていなかった。2013年は、「心理学概論Ⅰ」については、毎回宿題課題を提示し、次週の授業に持ってきたものをTAがチェックする方法をとった。予習として教科書の章・ページ

を指定してキーワードを挙げて用語解説をすること、復習は、その日のテーマをまとめることを課題とした。「教育心理学」は特定の問題についての解答を求めて、次の授業でチェックした。2014年は、「心理学概論Ⅰ」「教育心理学」共に、予習は対応する範囲を明確に設定して、その範囲にあるキーワードとその意味を調べてくるものであった。復習は、教員が提示した問題に対する回答を試みるとか、当日の授業内容をまとめるとか、授業を受ける前に予想していたことと授業を受けた後の相違点などを記述させた。数回分の宿題をレポート提出時にまとめて提出させて、チェックして返却しフィードバックを行った。これらの作業はTAなしで担当教員が行った。

5) コメントシートの活用 2010年以前からずっと継続して、授業の感想を、特に枠を設けずに書いてもらっている。すべてを授業参加度としてチェックし、その内容を次の授業でコメントしフィードバックを行っている。コメントシートに書かれた質問や要望に対してもできる限り対応している。これを行うことで、前回の授業の重要な箇所の復習ができ、学生の誤解を訂正することが可能である。独自の見解を示している意見に対しては、受講生に紹介し、多めに奨励して今後の学習の動機づけを高めるようにマネジメントをしている。

6) 小レポート・期末試験 第1回授業で科目成績の評価基準を明記して説明し、小レポートと期末試験と提出物の内容に基づき、その割合を明記して総合的に評価することを明らかにしている。A4用紙1枚程度の小レポートは、半期の授業で2～3回提出させ、1週間後にコメントをつけて返却した。その内容について、全員にフィードバックを行った。期末試験は、14週目に行い、試験時は配付資料・ノート・教科書・レポート・宿題の持ち込みを可とした。問題文を熟考して最も適切なワードを当てはめる方式と、簡単な例に対する記述を問題とした。最終15週目に返却してフィードバックと解説を行った。試験も授業の一環であ

ることを明確に示し、学生が自分の結果についてもきちんと理解できるようにするためである。

筆者のコースデザインを溝上の定義と関連づけてみる。「書く」活動は、配付資料への書き込み、コメントシートの記述、宿題の作成、小レポート作成、最終試験の記述があげられる。これにより、学生は学習内容にまずは注意を向け、再構成し、自ら感じた問題を自ら答えようと努力するようになるだろう。また、授業内で行う小実験に参加することは、自らが参加者となってデータを得る作業である。その能動的関わりが問題意識のさらなる発展に寄与するだろう。「話す」は授業内で適宜提示する課題に対するグループディスカッションがあげられる。「発表する」はグループで検討した結果を受講生全員に披瀝することがあげられる。コメントシートの効果的な意見を教員が代読することも、発表する代理行為となる。教室内のシェアリングにより発表される意見を聞くことは、自分と異なる意見を知り問題点を明確化する上で有効である。これらの中で生じる認知プロセスの外化として、意見の発表やコメントシートや小レポートが改めて機能する。この点から見て、筆者の授業は、アクティブラーニング型授業と言えるだろう。しかし、発表やグループディスカッションは、ごく緩い制約の中で行っている。それを授業の必須要素とはしていない。ディスカッションも発表も積極的に行える学生は、どのような方法をとっても主体的に参加しやすい。しかし、積極的に意見を述べるのが苦手な学生にとって、グループが決められて、その中で必ず発表しなければならない場面を強制することは、かえって授業への積極的参加意欲を低下させることになりかねない。提示された問題に対してともかく話し合うことを奨励するためには、発表までの強制性を低減した方が効果的な場合がある。このような点から、筆者はごく緩いグループでのディスカッションを実施するというマネジメントを行っている。そのかわりに、宿題の提出を義務づけることで、活動内容を指定しつつ、その範囲で自主的に作業を行うように要請している。このように、

特別な情報処理機器を使用しなくても、学習する必然性を整えることにより、学生は積極的に授業に参加し、自ら能動的に学修を進めていくのではないかと予想される。

これらのコースデザインとマネジメントが主体的学修に繋がるのかを検討するために、本研究では、大学が実施している授業アンケートの結果を一つの指標として利用する（大妻女子大学人間関係学部FD委員会，2010,2011,2012,2013,2014）。授業アンケートは授業期間の終盤に受講生が無記名で記入するものである。その結果については回答の信憑性などが問題視されるが、その時点での一つの結果として受け止めることは可能である。調査票は学部の責任で集計され、学部平均はFD報告書に平均値のみ掲載される。個々の科目のデータは担当教員にのみ返却される。そこで、本研究では学部全体の評定値と筆者が担当する科目の評定値について、2010年度から2014年度までの5年分を比較して、その成果を検討することとする。また、コメントシートの内容についても省察を加える。

2. 方法

(1) 調査年と調査対象

都内女子大学で実施している「授業アンケート」に回答した学生を対象とした。学部全体のデータは、2010年から2014年までの人間関係学部授業アンケート回答者である。回答者延べ数は、2010年：7,379人、2011年：7,528人、2012年：7,629人、2013年：8,248人、2014年：7,472人であった。

「心理学概論Ⅰ」の回答者数は、2010年：221人、2011年：236人、2012年：235人、2013年：128人、2014年：115人であった。

「教育心理学」の回答者数は、2010年：60人、2011年：71人、2012年：105人、2013年：67人、2014年：93人であった。

(2) 調査項目

本学で作成した授業に関するアンケートは、以下の内容である。

1) 科目名・教員名

2) 所属学科・学年・組

3) アンケートカテゴリー（各カテゴリー内の項目は付録参照）

- ①先生のこの授業の進め方について 7項目5段階評定
- ②この授業の内容について 6項目5段階評定
- ③あなたのこの授業への取り組みについて 5項目5段階評定
- ④総合的な印象 1項目5段階評定
- ⑤自由設定欄（担当教員がその場で設定する質問） 2項目5段階評定（本研究の分析には含めない）
- ⑥自由記述欄

（注）③の項目15は、2010年～2012年は「この授業のために予習・復習を欠かさなかった」と尋ねてその程度を5段階評定させた。2013年からは「この授業のために毎回予習・復習合わせてどの程度自習しましたか」と変更し、⑤3時間以上

- ④2時間以上 ③1時間以上 ②1時間未満
- ①していない、の5段階で回答を求めた。項目16～18も表現が変更されている。

(3) 調査方法

FD委員会の指示に基づき、各期末の指定された数週間に、その科目担当の教員が配布・教示し、回答を求めた。回答時間は10～20分程度である。回答中は回答内容が教員の目に触れないように留意した。教室内の回収から指定された提出場所までの運搬は学生が行い、調査票の記述内容が教員の目に直接触れないようにした。回答結果は学部の責任で集計して、全体のデータはFD報告書に記載し、個々の科目のデータは担当教員に返却した。

3. 結果

本研究で用いた学習方法の意義を検討するために、人間関係学部で実施している授業アンケートの結果をとりあえずの指標として、筆者が担当した科目の評定結果と比較し検討した。

(1) アンケート結果の5年間の推移

学部全体と「心理学概論Ⅰ」および「教育心理学」

について、アンケートの各カテゴリー別に5年間の評定値の推移を表1にまとめた。学部データの各年度のFD報告書から引用し筆者がまとめた。「心理学概論Ⅰ」と「教育心理学」は、筆者に返却されたアンケート結果に基づいて表記した。

1) 学部の授業はごく少人数の科目から、200人を超える大教室で行う大規模の授業まで、受講者数はさまざまである。また、講義と演習も含まれている。2014年前期のデータでは、受講者数が50人未満のクラスは、50人以上のクラスに比べて、どのカテゴリーの評定値も高かった。当然のことながら、受講者数が少なく、演習形式の授業であれば、受講生の多い講義形式の授業に比べて、授

業全体に対する評定値は高くなるであろう。今回の学部全体データは、これらの受講生数や、授業形態を区別せず、すべて混みにして算出したものである。学部全体の傾向を図1に示した。①授業の進め方、②授業内容、④総合的な印象、⑤全体平均については、どの年度でもほぼ好意的に評価していた。しかも、これらのカテゴリーに関する評価は、2010年から2014年まで変化はほぼ無い。それに対して、③授業への取り組みは、他のカテゴリーに比べて評価はやや低かった。しかも、2013年度から予習・復習に関する評価項目を一部変更したところに呼応して、評価が下がっている。授業に対して積極的に取り組む姿勢が十分とはいえない結果である。

表1 5年分の授業アンケート結果

	2010年			2011年			2012年			2013年			2014年		
	学部全体	心理学概論Ⅰ	教育心理学												
①授業の進め方	4.17	3.68	3.73	4.17	4.00	4.26	4.00	3.86	4.43	4.26	4.24	4.49	4.29	3.90	4.64
②授業内容	4.00	3.46	3.38	4.04	3.81	4.04	3.81	3.58	4.21	4.15	4.08	4.37	4.20	3.89	4.50
③授業への取り組み	3.69	3.37	3.47	3.71	3.57	3.76	3.57	3.53	3.84	3.33	3.35	3.54	3.31	3.65	3.81
④総合的な印象	4.19	3.67	3.74	4.22	3.91	3.99	3.91	3.70	4.20	4.27	4.24	4.40	4.27	3.85	4.46
全体平均	3.99	3.53	3.55	4.01	3.82	4.05	4.01	3.68	4.20	3.98	3.96	4.20	4.00	3.83	4.37

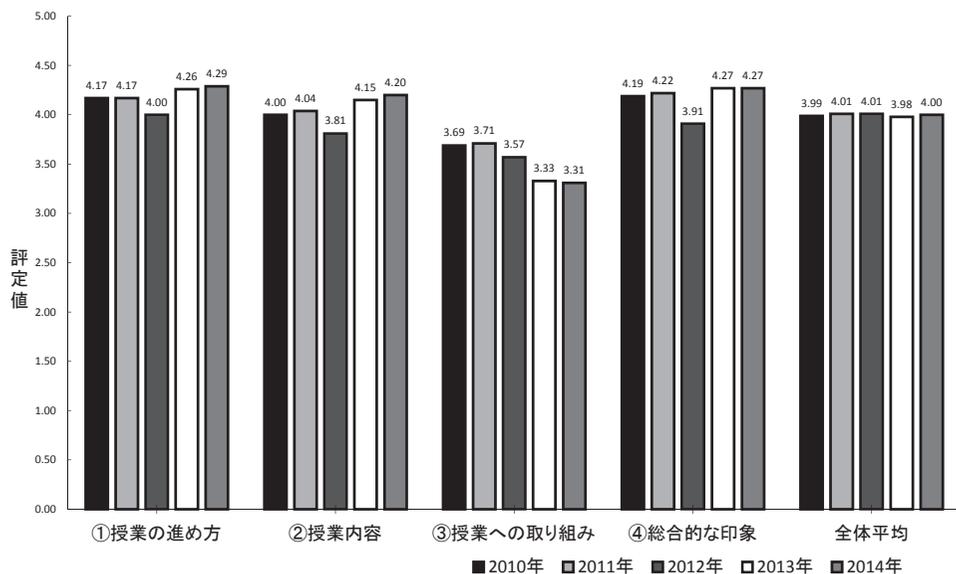


図1 各年度の学部全体の評価項目ごとの評定値

2) 「心理学概論 I」について、カテゴリー別に 5 年間の推移を図 2 に示した。いずれの項目もやや好意的に評価されているが、年度間の変化が学部全体よりは大きい。2013 年に受講生数がそれまで

の半数程度になったところで、各項目の評価がほぼ好意的に上昇した。しかし 2014 年は以前に比べて多少の上昇が見られた程度である。その中であって、③授業への取り組みの評価は年度を通し

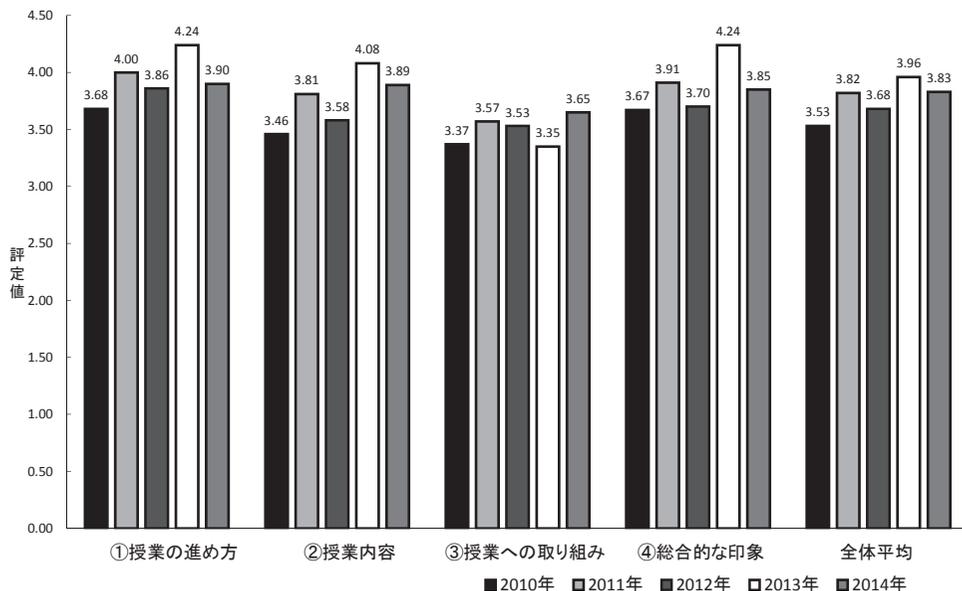


図 2 各年度の「心理学概論 I」の評定値

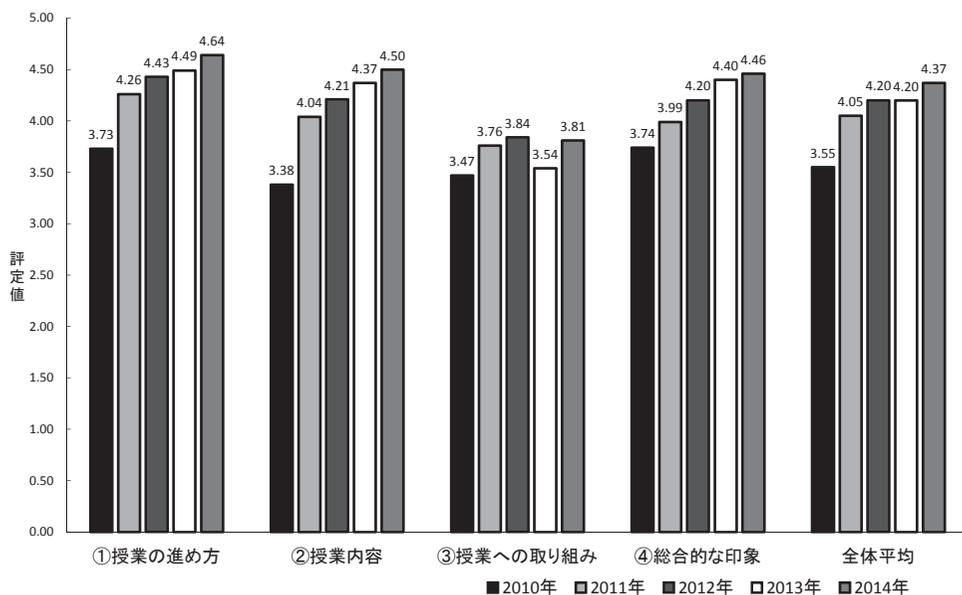


図 3 各年度の「教育心理学」の評定値

て他のカテゴリーよりも低いように見えるが、上述したように評価項目の変更に伴う予習・復習の取り組みの自己評価得点が低いことの影響である。穴埋め方式の配布資料と宿題課題の設定を始めたコースデザインとマネジメントを行った2014年では、得点は上昇し、積極的に課題へ取り組んだという自己評価になっている。

3)「教育心理学」の結果は図3に示している。図を見る限り、どのカテゴリーも、2010年は比較的中程度の評価であったが、その後は年度ごとに上昇している。受講生数は60名から105名まで変動しているの、その効果とはいえない。パワーポイントの資料を配付するようになった2011年からは①授業の進め方②授業の内容ともに好意的に評価されるようになった。③課題への取り組みにおいては、2012年から資料を穴埋め方式に変更し、2013年度からは宿題を提出させる方式をとったことと連動して、年度ごとに積極的に取り組むという評価が上昇している。

(2) 学部全体と各科目の比較

紙幅の関係で、2010年度と2014年度の結果を図4と図5に示した。重要な図表のみを資料として配布した2010年度では、すべてのカテゴリーにおいて、学部全体の平均が高かった。「心理学概論Ⅰ」と「教育心理学」の差はほとんど見られない。表1および図1～3を見ると、パワーポイントの資料を配付し始めた2011年度になると、学部全体との差は縮まってきた。穴埋めの資料を配付するようになった2012年度では、「教育心理学」の評価が学部を上まわってきている。穴埋めの配布資料に加えて、宿題課題を設定した2013年度ではすべてのカテゴリーで「教育心理学」は学部の平均を上回っている。「心理学概論Ⅰ」は全体的に学部平均より低い、その差は縮少してきている。予習と復習の内容をより具体的に提示した2014年度(図5)では、この傾向は一段と明確になり、「心理学概論Ⅰ」においても、③授業への取り組みの評価が学部を上回っている。

(3) 予習・復習の効果

筆者は2013年から宿題課題を提出させるようにした。この効果を検討するために、予習・復習に関するアンケート項目の回答を学部全体と筆者の担当する科目で比較した。2012年までは予習・復習を欠かさなかったという自己評価、2013年度からはそれに費やす時間で測定した。その結果を図6に示した。宿題課題を出していない2012年までは、「心理学概論Ⅰ」は学部より少なく評価し、「教育心理学」は学部と同程度である。平均すると3点という数値は、自己評価では多くも少なくもないと考えているということである。

しかし、2013年から実際の自習時間を尋ねると、学部全体の平均では、2013年では1.87、2014年では1.82となり、1時間未満しか自習をしていないことが明らかになった。しかも、「自習をしていない」と回答した人は、2013年で55.4%、2014年でも56.1%であった。学部全体では半数以上の学生が自習をしていないということが判明した。

「心理学概論Ⅰ」では、2013年で2.01、2014年では3.4となり、1時間以上の自習をしていると回答している。「自習をしていない」という割合は、2013年で31.6%、2014年で8.2%である。逆に2時間以上自習している割合は、2013年で8%であったが、2014年では48%であった。同様に、「教育心理学」では2013年で1.89、2014年では3.0となり、1時間以上の自習をしていると回答している。「自習をしていない」という割合は、2013年で34.4%、2014年で4.3%である。逆に2時間以上自習している割合は、2013年で3.3%であったが、2014年では26%であった。いずれも、宿題課題を明確に設定して、それを点検するという方式をとることで学生は強制的にやらざるを得ない状況に追い込まれたようである。

授業後のコメントシートに書かれた内容では、「宿題は大変だけれど、やると次の授業がよく分かる」「宿題をやるのが癖になって苦にならなくなった」「宿題をやってきたからよく分かった」「この前の授業ではよくわからなかったけど、宿題をして見直したら理解できた」という感想が寄せられた。それだけでなく、予習をして授業を受

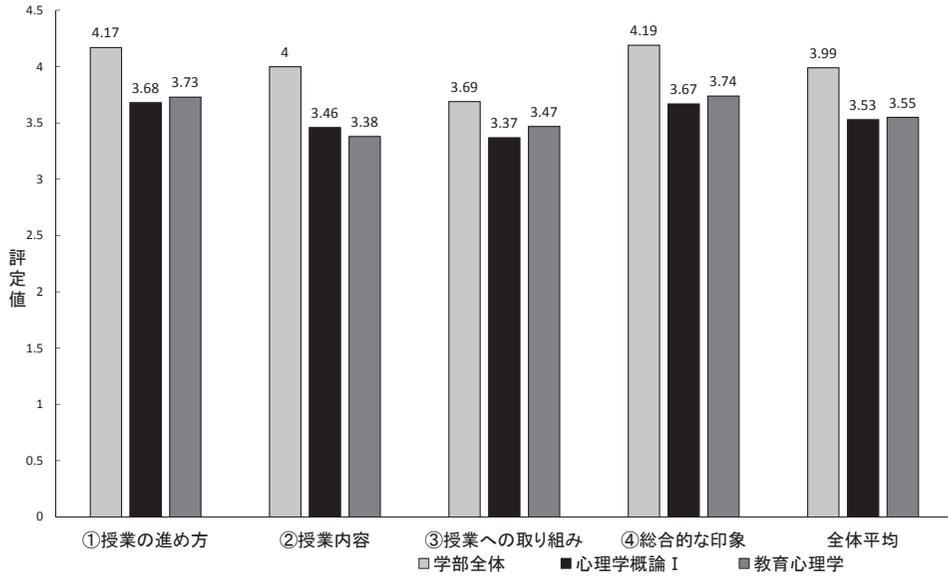


図4 2010年度の評定値の比較

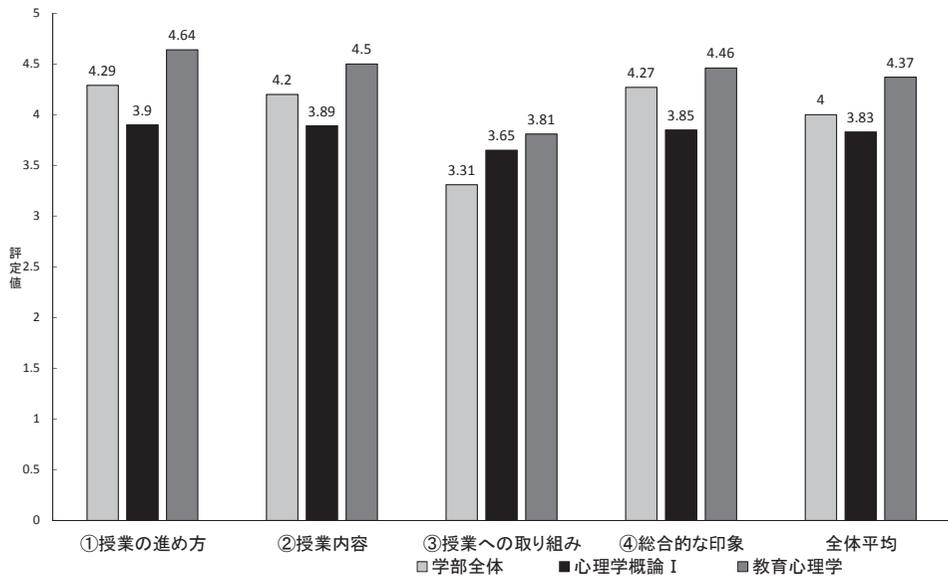


図5 2014年度の評定値の比較

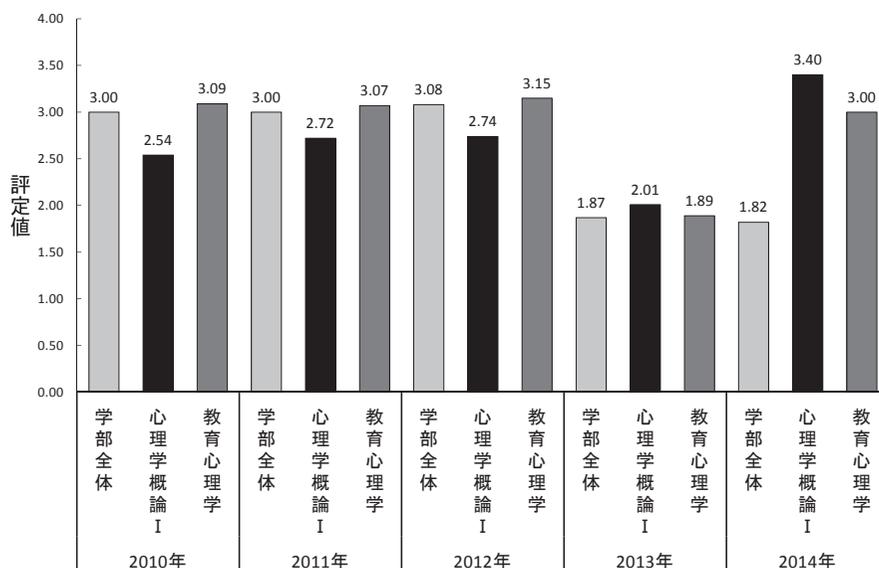


図6 科目ごとの年度別予習・復習の自己評価

け復習をしてみて、さらに疑問がわいてきたことや、それについて、自分はこのように考えたがそれで良いかという、より積極的に取り組む姿勢がコメントシートにも明確に示されるようになった。

4. 考察

本研究は、FD 報告書と授業担当者に個人的に配付された資料に基づいて分析を行っている。そのため、統計的検定は行えず、平均値に基づいて比較検討をせざるを得ない。その制限の中で、結果に示したデータを基に、以下の考察を行う。

比較対象としたデータは、学部全体の評定値と、筆者が担当する科目の評定値である。学部全体は、クラスサイズも様々であり、講義・演習等が含まれている。クラスサイズで言えば、50人未満の場合は相対的に授業に対して好意的であるが、50人以上になるとその得点はやや低くなる。今回取り上げた筆者が担当する科目のうち、「心理学概論 I」は当初は200人を大幅に超える授業であったが、途中から登録する専攻を分けたので、人数は半減した。この授業は学部共通科目であり、大学

入学直後の1年前期に開講される。受講生にとっては、高校とは異なる大学の授業に対する戸惑いや、大学での適応や友人関係の形成、他授業の様子との食い違い等、多くの戸惑いがある中での授業である。しかも心理学を専攻する学生には必修の科目である。だからこそ、はじめから自学自習する態度を身につけて欲しいと願って宿題を課題として提示する方略をとったのである。

「教育心理学」は2年生以上が対象で、専門選択科目であると同時に教職科目である。心理学の背景知識の有無にかかわらず、目的を持って授業に出席する態度は「心理学概論 I」とは比較にならない。そのような学生に対して宿題を提示することは、今ここで学修すべき対象を明確に示すことに他ならない。それらを積み重ねていくことが、現代社会における教育の問題を考えるよすがになることを、教員としては願い、学生はそれによって学修する利点を見抜くことができるはずである。実際のところ、「学ぶ」意欲を引き出して、継続させるためのほんの少しの支援をして方向付けることが、学生の学修に有効になる。

受講する学生は毎年異なり、それぞれの学年の学生の雰囲気も異なるから、各年を比較すること

は、単純に授業に対する評価を表しているとは言いがたい。また、学部の教員が授業の工夫を重ねていけば、年ごとに比較すると評定値は多少なりとも上昇し、同じように試みている筆者の科目との差は変わらないことになる。学部全体の結果を基準として比較する事の問題点である。そうではあるが、とりあえずは比較対象として学部全体のデータを取り上げて、その中での筆者の担当する科目に対する評価を位置づけることは、相対的な視点から見て、有効であると思われる。この点について、表1に基づいて各種の図を作成してみたところ、図1のように、学部全体の回答は、どのカテゴリーも年度による変化は認められなかった。ということは、学生の評価は一定の範囲で変化がないという傾向を表していると解釈される。それに対して図2に示した「心理学概論Ⅰ」の結果は、年ごとの変動はあるものの、少しずつ上昇している。図3に示した「教育心理学」の結果は、明らかに上昇傾向を表している。学部全体と、「心理学概論Ⅰ」と「教育心理学」を比較した図4と図5では、2010年にはどのカテゴリーも学部全体が高かったが、2014年には「教育心理学」は学部全体よりも高くなり、「心理学概論Ⅰ」も学部全体の傾向に近づいてきている。さらに③の授業への取り組み方においては、「心理学概論Ⅰ」も学部全体を上回っている。

筆者の担当する科目における図2と図3にみられる傾向は、筆者の授業に対する工夫と対応づけられる。図2の「心理学概論Ⅰ」のデータは、受講生が半減した2013年にすべての評価に上昇傾向が認められ、受講生が減少したからこそ可能になった宿題のチェックが行われ、学生に対して細かく対応できるようになったことが有効に機能したと考えられる。2012年からは配布資料を穴埋め方式にし、授業内での小グループのディスカッションを奨励し、そのシェアリングを行うときに、積極的に相手の意見を聞こうとする様子も見られるようになった。学生同士の意見をシェアすることは、学生の積極的な参加が前提になる。しかし本学ではなかなか積極的に発言することはない。そのための工夫として、教員が座席まで出向き、

あらかじめ意見を聞いて補助してから発表させる方法は、回答する学生からすると、一呼吸置いて余裕を持って回答することになる。「話す」ことに積極的でない学生に対して、十分に時間を与えつつ回答させることで、新しい視点やポイントをまとめる視点が表明されやすくなった。この傾向は図3の「教育心理学」ではさらに顕著となり、重要な図表だけを配布していた2010年と比較して、2011年以降は明らかに上昇傾向を示している。宿題を課したことは、教職科目でもあるので他学部・他専攻の学生には当初は不評であった。しかし課題を繰り返し提示して、毎回フィードバックをすること及びコメントシートへのフィードバックにより、次第に現代の教育を取り巻く状況に対する関心が高まってくるような内容のリアクションをするようになった。また、レポートを次の週にコメントをつけて返却することについては、当初は驚きの声が上がったが、フィードバックに時間を取り解説することで、授業の一環としてのレポートであることが理解され、評価に対しても十分に納得がいくという声が寄せられた。このように、筆者のコースデザインとマネジメントが有効に機能したと思われる。

最後に特筆すべきは、学生の自習に対する自己評価の問題である。図6のように学部全体の2010年から2012年までの自己評価は、ほぼ3点台であり、学生はほどほどにやっていたという自己評価を行っていた。しかし、2013年から、評価方法を自習に費やした時間を問う方式に変更すると、評価点は2点を下回り、1時間以内しか行っていないことが明らかになった。しかも、2014年でも半数以上の学生が自習をしていないと答えていた。つまり大学の授業に、自習は関係ないと考えている現れである。これに対して、「心理学概論Ⅰ」では、宿題のチェックをより細かく行うようになった2014年では平均でも1時間以上自習を行っていて、全くしない学生はごく少数となり、逆に2時間以上行う学生が約半数となった。「教育心理学」はそれよりやや少ないがほぼ同様の傾向が認められた。上述したように、内発的に動機づけられることを待っているだけでは成果が上が

らないが、外発的に少しだけ方向付けることで学生は学部全体の傾向に比べて、より多くの時間をかけて学修するようになる。単位の実質化という点からみても、自習するかどうかを学生の自主性に任せるだけでなく、自主的に学べるように材料を提供することが有効である。

これらの結果は、本研究で取り上げた授業への取り組みが少しずつ成果を上げていることを表している。提示された宿題課題を行うことが、主体的学修であるとは言えないが、全員ではないにしても、外発的に動機づけられた行動から、次第に内発的な動機づけへと変化する様子は、学生達のコメントシートの記述から明らかである。2010年のように予習・復習の大切さを説明するだけでは、なかなか動機づけられにくいのが、2013年から宿題課題を提示し、それを教員がしっかりとチェックする態勢を整えると、学生は次第に内発的に動機づけられた行動をするようになる。この時期になると、授業内容をベースにしてさらに問題を展開させるような質問の内容になってくることから、意図的・主体的に学修を展開する様子が読み取れる。コメントシートの記述内容からも、当初は感想や授業内容のまとめが多かったが、次第に授業のテーマをどのように考えるか、授業内容に関する疑問や意見、自分の経験と繋げて理解を試みるなどの内容が明らかになった。講義を聴くだけでなく、認知的活動を伴いながら、それをコメントとして外化するプロセスが明らかに認められた。このような積極性は受講生全員に見られるわけでは無い。また、この効果が他の授業科目に一般化するかどうか不明である。今後は個々の学生の資質も加味してよりきめ細かいコースデザインとマネジメントを工夫する必要がある。

引用文献

- 赤堀志子 (2015). 英語学修者を対象としたアクティブ・ラーニングの取り組みと学生の持つモチベーションについて 昭和女子大学近代文化研究所 学苑 No.893. 40-48.
- 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 (<特集1> 初年度教育の実践と課題, 第一回大会特集) 日本リメディアル教育学会 リメディアル教育研究 1 (1), 22-28.
- 岩野雅子 (2015). 学生の主体的学びを促進する授業マネジメントに向けて—普通教室で行うアクティブラーニング 山口県立大学学術情報 8, (共通教育機構紀要 通巻第6号) 19-27.
- 梶田叡一 (責任編集) 人間教育研究協議会 (編) (2015). 教育フォーラム 56 アクティブ・ラーニングとは何か 金子書房
- 笠原千絵・山本 秀樹・加藤 善子 (2008). 講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践から 関西国際大学 研究紀要 9, 13-23.
- 経済産業省 (2006). 社会人基礎力 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (参照 2014-10-9)
- 溝上慎一 (2014). 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
- 溝上慎一 (2015). 大学教育から初等教育へと降りてきたアクティブ・ラーニング 梶田叡一 (責任編集) 人間教育研究協議会 (編) (2015). 教育フォーラム 56 アクティブ・ラーニングとは何か 金子書房 p.006-015.
- 文科省答申 (2012年8月). 「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—」用語集 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/hingi/toshin/_icsiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf
- 大妻女子大学人間関係学部 FD 委員会 (2010). 平成 22 年度人間関係学部 FD 活動報告書 大妻女子大学人間関係学部発行
- 大妻女子大学人間関係学部 FD 委員会 (2011). 平成 23 年度人間関係学部 FD 活動報告書 大妻女子大学人間関係学部発行
- 大妻女子大学人間関係学部 FD 委員会 (2012). 平成 24 年度人間関係学部 FD 活動報告書 大妻女子大学人間関係学部発行
- 大妻女子大学人間関係学部 FD 委員会 (2013). 平

成 25 年度人間関係学部 FD 活動報告書 大妻
女子大学人間関係学部発行
大妻女子大学人間関係学部 FD 委員会 (2014). 平
成 26 年度人間関係学部 FD 活動報告書 大妻
女子大学人間関係学部発行

付録

「授業に関するアンケート」回答項目 (2014 年版)

- 1 科目名・教員名
- 2 所属学科 (各科専攻・学年・組)
- 3 次の質問に対してあなたがどう思うか該当する数字の○にマークしてください。

そう思う⑤～そう思わない①で回答

①先生のこの授業の進め方について

- 1 先生の話し方は明瞭で聞き取りやすかった
- 2 教材資料提示 (板書、プリント、パワーポイント・ビデオ等) は授業の理解に役立った
- 3 私語等の授業を妨げる行為に対して、先生は適切な措置をした
- 4 授業は学生の理解度を考慮しながら進められた
- 5 質問や意見を引き出し、学生の積極的な参加を促した
- 6 先生の学生に対する接し方は公平だった
- 7 授業は先生の十分な準備と熱意をもって行われた

②この授業の内容について

- 8 授業は、学習の目標がはっきり示された
- 9 授業の構成は体系的で把握しやすくまとまっていた
- 10 授業の内容は興味深いものだった
- 11 授業の内容はよく理解できるものであった
- 12 授業は自分の将来にとって意味あると思う
- 13 「授業内容」(シラバス) は科目の選択や学習の参考になった

③この授業への取り組みとその成果について

- 14 この授業にどの程度出席しましたか
⑤ 100% ④ 90%以上 ③ 80%以上
② 70%以上 ① 70%未満
- 15 この授業のために毎回予習・復習合わせてど

の程度自習しましたか

- ⑤ 3 時間以上 ④ 2 時間以上
③ 1 時間以上 ② 1 時間未満
① していない

- 16 授業中質問したり、考えを述べたりして積極的に参加した
- 17 この授業を受けて、さらに発展的に学びたいと思った
- 18 この授業によって、新しい物の見方ができるようになった
- ④総合的な印象
- 19 総合的に見てこの授業を受けて良かったと思う
⑤自由設定欄 (2 項目、担当教員がその場で設定する質問)

自由記入欄

- ①良かったと思う点
②改善した方が良いと思う点
③その他の意見や要望など

(注)

本稿では、主体的・能動的に学修する過程を指す場合は「学修」とし、従来からの一般的使用法に基く場合は「学習」として記述している。