

To Improve Classes from an Attitude Survey of University Students - Can Active Learning Become the Savior of Effective Study?-

journal or publication title	Journal of Aichi Toho University
volume	43
number	2
page range	141-159
year	2014-12-10
URL	http://doi.org/10.20728/00000356

本学学生の意識調査から授業改善を目指して
—アクティブ・ラーニングは効果的な学習の救世主となりうるか—

澤 田 節 子
古 市 久 子
葛 原 憲 治
寺 島 雅 隆
高 間 佐知子

愛知東邦大学

本学学生の意識調査から授業改善を目指して —アクティブ・ラーニングは効果的な学習の救世主となりうるか—

澤 田 節 子
古 市 久 子
葛 原 憲 治
寺 島 雅 隆
高 間 佐知子

目 次

- I. 研究の動機と目的
 - II. 問題の所在（仮説）
 - III. 予備調査
 - IV. 調査の方法
 - V. 調査の結果
 - 1. 調査対象の基本的属性
 - 2. 因子分析の結果
 - 3. 項目別・授業規模別にみた結果
 - 4. 自由記述の結果
 - VI. 考察
 - 1. 授業改善に対する課題
 - 2. 授業における学生の動機づけ
 - 3. 本学学生の学びに対する姿勢の特徴
 - 4. アクティブ・ラーニングは効果的な学習の救世主となりうるか
 - VII. まとめ
- 引用文献

I. 研究の動機と目的

本学は、学習者の能動的な学習を推進するためにアクティブ・ラーニング（以下、ALと略す）を取り入れ、2012年度から教員の実態調査を実施した。その結果、2013年度には教員による教育方法でALが取り入れられるようになったことが数値で示された[1]。

一般に大学の授業改善は、教員の講義提供とそれを受ける学生の学習態度の両面がある。FD活動により、教員の工夫が意識的に行われるようになったことは喜ぶべきことである。しかし、実際に学生はそのことをどのように感じ、また、学習意欲を増すことができたのかを、学生の満足度という抽象的なものではなく、学びに向く動機を探ることを目的とした。したがって、AL

を中心におきながらも、それを包括する形で、本学では、どのような教育技法を用いた授業が効果的であるかを考える基礎資料とするために本研究を行った。

国の方針において、現在の大学を救う学びのツールとして、ALを推進している。先行研究をみると、各大学の取組みは、2012年に全国の大学（2130学科のうち952学科の回答）に対して、「アクティブラーニングを実施している科目」「学習成果コンテスト」についての調査報告が参考になる[2]。溝上[3]は、カリキュラム概念の整理とカリキュラムを構築する視点として検討し、アクティブラーニングが、なぜ、重要かについて、学生のアイデンティティに沿ったカリキュラムを創造し実践するためである、と推進している。

南ら[4]は、情報発信型のアクティブラーニング授業の試みを紹介し、学生が自らの学習スタイルを身に付ける重要なスキルである、と述べている。笠原ら[5]は、学習活動において「面白さ」「興味深さ」以外の動機づけと根拠がなければ、学生をハードな学習活動に向かわせることができないとして、ワークシート導入が有効であったという結果を導き出した。

杉山ら[6]は、講義中心クラスとグループワークや授業外学習を中心に進めるアクティブラーニング中心クラス（ALクラス）について、授業態度や満足度、試験成績や出席率を比較しており、その結果、試験の成績や満足度はALクラスの方が高くなったことを報告している。白井[7]は、初等中等教育におけるグループ学習の経験について調査しており、大学での講義や演習でも効果的なグループ学習を取り入れることが「学力」の養成にもつながる可能性を示している。このようにALの試みやALを意識した研究では、グループワークを取り入れた授業の方が、学生の満足度や評価が高まったと結論付けている。

また、学生同士のコミュニケーションを重要視したもので、白井ら[8]は、グループ学習でのリーダーやファシリテーターの役割の重要性に着目して、役割のない学生との差異を検討した。その結果、役割が学びの意欲を高めているという。佐々木ら[9]は、グループ学習の手法について紹介しており、特に重要なのは学習者が互いに尊重し合うような「対話的雰囲気」を醸成することであるとして、具体的には、自己紹介や拍手、互いに褒め合う関係づくりなどを挙げている。原田[10]は、コミュニケーション能力、問題解決能力、チーム力、感情移入力、柔軟対応力などといった「社会コンピテンシー」に関して、グループ学習を通していかに養成されるのか、その評価方法について紹介している。その他、教育技法としてグループワーク、グループ・ディスカッション、ワークシート、振り返り学習などを活用した研究が多くあった。

ALの定義について、今回は中央教育審議会の答申で説明されているものを基本とした。ここでは「教員による一方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。学習者が能動的に学習することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と説明している[11]。

一般的にALについて、学習者の能動的な学習としているが、筆者らは座学であっても主体的

に学ぶのであればそれはALであり、教員がALを取り入れたとしても学生が主体的に学ばないのであれば効果はないと捉えている。

II. 問題の所在（仮説）

- (1) 大学の授業においてALの教授法は、必ずしも学生の学びに対する意識と一致していないのではないか。溝上[12]は、ALの背景と定義の中で、「今、私たちは大学教育の教授学習観の転換点にいます。・・・学生も変わっていますし、教える内容も広がっていますし、どんどん新しい取り組みも入ってきています。初年次教育や情報教育なども入ってきています。教授学習観を柔軟に転換していくという姿勢が求められます。これらの転換の1つとしてアクティブラーニングがあります」と述べている。また、筆者らは予備調査の結果からみてもALのみが作用しているとは考えにくいからである。
- (2) 授業規模別にみた、100名以上の多人数クラス、中人数クラス（41～99名）、少人数クラス（40名以下）の授業では、学生の学習意欲を喚起する技法は違うのではないか。（少人数クラスを40名以下としたのは、「1人の教員が目配りできる範囲」とされている文部科学省の学級規模基準と実際を参考にした）[13]。物理的な集団の大きさは、講義の全ての点において影響があることは、研究を待たずとも、経験上で周知のことである。したがって、講義に対する教員の技法も違うことが予想される。
- (3) ALが効果的な学習効果につながる救世主になりうるには、それを行使する教員の手腕や魅力にかかっているのではないか。予備調査において、学習意欲が増したきっかけとして、教員が「好き」という表現が多数みられたことから、教員の持つ人間的な魅力があると考えられるからである。

III. 予備調査

授業において効果的な学びにするために、能動的な教育技法を必要とする場面、あるいは必然的に実践しなければならない教科で行われてきた。昨今は情報端末機器を使った方法も提案されているが、本学においてそれがどのような条件であれば効果を発揮し、学生たちの学びの意欲や知識の強化・実践の実力を引き出すことができるのか。その調査項目を設定するために予備調査を実施した。

対象は、2013年度経営学部、人間学部に所属していた本学学生229名とした。質問項目は「この授業の中の、何がきっかけで（どんな方法で）、あなたの学習意欲が高まりましたか？」について、自由に記述してもらった。記述内容の読み取りは筆者ら5名全員で行い、KJ法及びカテゴリ分析を行った結果、下記のような枠組みを見出し、本調査の資料として調査内容を構成した。

本研究の枠組みは下記の図1のようになり、これらをもとに本調査の項目を決定した。

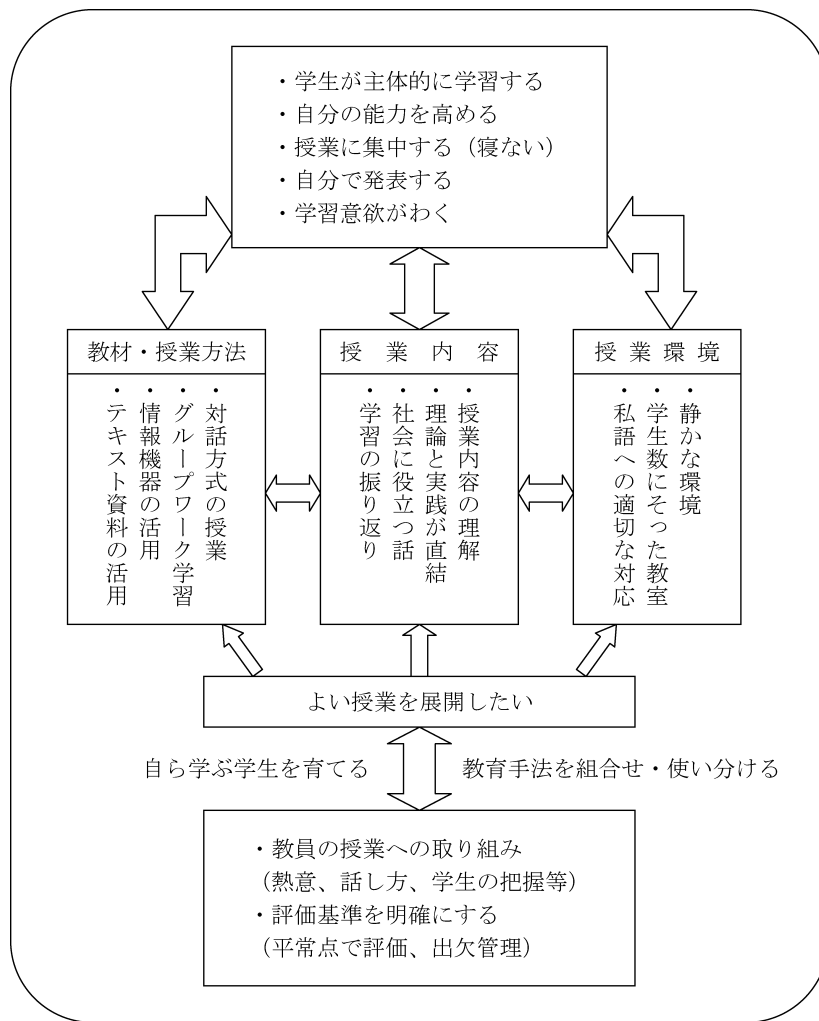


図1 予備調査から抽出された本研究の枠組み

IV. 調査の方法

- (1) 調査期間：2014年6月～7月に実施した。
- (2) 調査対象：対象は学部所属担当教員の科目において、2014年度に履修登録している経営学部454名、人間学部318名、教育学部225名、合計997名である。これら履修登録者数の内、対象者は経営学部281名、人間学部235名、教育学部156名、合計672名である。ただし、すべての番号に同じ回答や欠損のあるもの（経営学部15名、人間学部6名、教育学部5名、合計26名）は除外した。履修登録者数でみた授業規模を3つ（多人数クラス100名以上、中人数クラス41～99名、少人数クラス40名以下）に分類し、経営学部6クラス、人間学部5クラス、教育学部5クラスの協力を得た。
- (3) 調査方法：質問紙による集合調査。学生への調査は授業担当教員に依頼し、授業終了後に回答してもらった。

- (4) 調査内容：質問紙は、予備調査の結果をもとに、図1のように「教員」「学生」「授業内容」「環境」「教材」の分野から項目を参照し、筆者ら5人で抽出し作成した。調査項目は、設問1が該当番号に○印を記す方法で30項目あり、それぞれについて、「該当する～該当しない」の4件法で回答する。得点は該当する4点、該当しない1点とした。設問2は、「何がきっかけで、あなたの学習意欲が高まりましたか？」という質問に対して自由記述をしてもらった。フェイスシートは、所属学部、学年、性別を問い、個人情報につながる可能性のある設問は設定していない。
- (5) 分析方法：本学のカリキュラムにおいて、全学共通科目や専門科目は他学部合同科目があるが、全学部の全体傾向と授業規模別（多人数、中人数、少人数）および項目別に分析をした。
- 分析①は、得られた全データを因子分析し、全体の傾向を調べた（バリマックス回転）。因子分析に際しては、因子負荷の絶対値0.40をカットポイントとし、複数の因子に負荷する項目や負荷しない項目をみながら因子分析を繰り返し、最終的に5因子を抽出した（表2）。因子分析のうち、第1因子については13項目となったため、さらにクラスター分析を行った。
- 分析②は、単純集計後、項目別に比較検討し、その後分散分析を行った。
- 分析③は、自由記述の解析においては、一文のものや一単語のみの内容も含まれていたが、学生ごとの回答を一文として処理した。記述内容のカテゴリは、「言語学ベース」と「頻度ベース」があり、出現頻度2語以上のものとした。分析には、SPSS Statistics Ver.20とSPSS Text Analytics for Surveyを用いた。
- (6) 倫理的配慮：本学倫理委員会の基本事項に則って実施した。回答は無記名で、調査の結果については研究以外に使用しない旨を伝えて了解を得た。

V. 調査の結果

1. 調査対象の基本的属性

各学部の分析対象者および回収率は、経営学部266名（履修登録者の61.9%）、人間学部229名（履修登録者の73.9%）、教育学部151名（履修登録者の69.3%）、合計646名であった。授業規模別の割合は、多人数クラス281名（43.5%）、中人数クラス258名（39.9%）、少人数クラス107名（16.6%）であった（表1）。

表1 授業規模別・学部別の対象者

授業の規模	クラス数	経営学部	人間学部	教育学部	合計 (%)
多人数クラス	4	209	72	0	281(43.5)
中人数クラス	6	33	127	98	258(39.9)
少人数クラス	6	24	30	53	107(16.6)
合計	16	266	229	151	646(100)

*多人数クラス100名以上、中人数クラス41～99名、小人数クラス40名以下とした。

2. 因子分析の結果

第1因子は、全体の因子分析（表2）、さらにクラスター分析を行った結果、図2に示すように大きく2つに分けることができた。上位の項目からみると、「教員の教え方が上手である」「教員の話し方がうまい」「わかりやすい授業内容である」「教員の人柄に惹かれる」「教員の熱意が感じられる」など教員としての資質を表している内容である。次に「専門的な知識が身につく」「この授業は今のままでよい」「自分の能力が高まるのが分かる」「理論と実践が直結している」「試験方法が明確である」「授業の振り返りを取り入れている」など授業の効果・授業の仕方を含めた内容である。上記2つの群を合わせ「教員の資質：その魅力と授業の方法」と命名した。

第2因子は、「自分で発表する機会がある」「グループ学習がある」「学外授業を取り入れる」「対話形式（双方向性）の授業である」「授業に出席すれば友人と関わられる」「実践を伴う授業である」など、学生自身が授業に参加でき能動的な内容であることから「学生がアクティブに行動できる授業形態」と命名した。

第3因子は、「途中で抜け出さない」「出・欠席を厳密にとる」「携帯・スマホは使わない」「資格取得の関連科目である」など授業を受ける姿勢・行動が含まれており、「学習態度に関する希望と心得」と命名した。

第4因子は、「静かな環境で学べる」「学生数と教室の大きさが適切である」など学習環境に関する内容であり、「快適な学習環境」と命名した。

第5因子は「小テストなどによる学習効果の確認」「総合評価（レポートや受講態度等）をする」「平常点で評価する」で、受講の結果としての学習成果の確認に関する内容であり、「学習成果の確認と評価」と命名した。

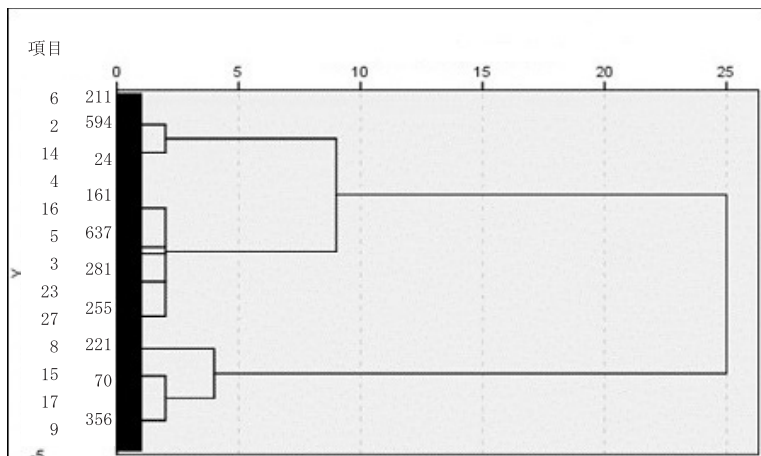


図2 因子分析（第1因子）のクラスター分析の結果

表2 全学部の因子分析の結果（バリマックス回転）

項 目	因 子				
	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
第1：教員の資質：その魅力と授業の方法					
6. 教員の教え方が上手である	.841	.117	.116	.042	.041
2. 教員の話し方がうまい	.811	.165	.104	-.013	-.007
14. わかりやすい授業内容である	.773	.124	.149	.024	.145
4. 社会で役立つ話が聞ける	.676	.094	.055	.256	-.081
16. 教員の人柄に惹かれる	.665	.140	.157	-.067	.321
5. 専門的な知識が身につく	.634	-.019	.283	.113	.030
3. 情報機器の使用が適切である	.625	.111	-.005	.310	-.046
23. 教員の熱意が感じられる	.611	.091	.360	.108	.215
27. この授業は今のままでよい	.576	.084	.301	.185	.012
8. 自分の能力が高まるのが分かる	.553	.324	.034	.135	.306
15. 理論と実践が直結している	.468	.412	.007	.069	.051
17. 試験方法が明確である	.464	-.043	.241	.338	.309
9. 授業の振り返りを取り入れている	.463	.040	.241	.222	.232
第2：学生がアクティブに行動できる授業形態					
12. 自分で発表する機会がある	.129	.790	.129	-.051	-.084
7. グループ学習がある	.093	.763	.061	.071	.049
19. 学外授業を取り入れている	-.102	.611	-.216	.299	.410
1. 対話形式（双方向性）の授業である	.348	.590	-.064	-.045	.027
25. 学生相互の評価を入れる	.199	.583	-.027	.251	.253
26. 授業に出席すれば友人と関われる	.000	.558	.244	-.040	.039
11. 実践を伴う授業である	.087	.500	.131	-.224	.080
第3：学習態度に関する希望と心得					
28. 途中で抜け出さない	.215	.053	.691	.132	-.013
13. 出・欠席を厳密にとる	.325	.057	.562	.015	.039
21. 携帯・スマホは使わない	.119	.068	.471	.191	.143
29. 資格取得の関連科目である	.014	.301	.425	.099	.311
第4：快適な学習環境					
22. 期末テストに重点を置く	.126	-.135	.037	.706	.223
18. 静かな環境で学べる	.225	.051	.306	.601	.035
20. 学生数と教室の大きさが適切である	.244	.116	.244	.538	-.178
第5：学習成果の確認と評価					
30. 小テストなどによる学習成果の確認	.076	.039	.058	.077	.779
24. 総合評価（レポートや受講態度等）をする	.193	.292	.309	.052	.442
10. 平常点で評価する	.331	.223	.221	-.190	.406
因子寄与率	5.962	3.492	2.139	1.886	1.846
累積寄与率（%）	19.873	31.512	38.642	44.928	51.082

*太字は、因子負荷量が0.4以上であり、かつ該当項目における最も高い因子負荷量を示す。

3. 項目別・授業規模別にみた結果

項目別に多人数・中人数・少人数クラスの間で各項目の得点（4点から1点）を比較検討した（図3）。全学部的项目別得点の平均値（±標準偏差）は、2.836（±0.908）であった。授業規模別の平均値（±標準偏差）は、多人数クラス2.803（±0.858）、中人数クラス2.798（±0.882）、少人数クラス3.11（±0.963）であり、少人数クラスが最も高く、中人数クラスが低い結果であった。

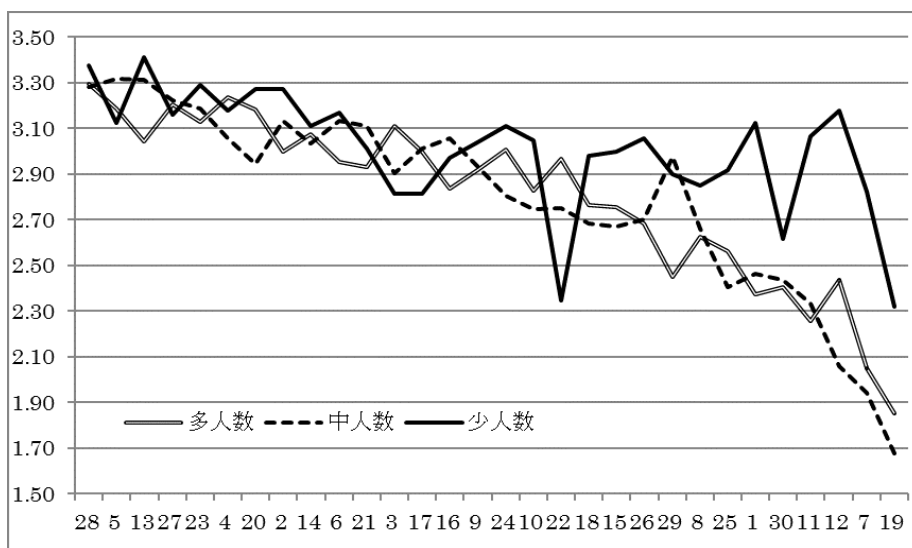


図3 項目別・授業規模別の平均値

全学部を基準とした項目別・授業規模別平均値は、図3に示したとおりで、多人数と中人数クラスはよく似た傾向を示した。少人数クラスは、「22. 期末テストに重点を置く」、「19. 学外授業を取り入れている」、「30. 小テストなどによる学習成果の確認」を除いて大きな変動が少なく、他のグループに比べて高い傾向にあった。

項目別に、平均値を高い順にみると、一番高かったのが「28. 途中で抜け出さない」、「5. 専門的な知識が身につく」、「13. 出・欠席を厳密にとる」、「27. この授業は今のままでよい」、「23. 教員の熱意が感じられる」の順であった。学生自身が授業に参加する意思を示しており、大学生として専門的知識を身につけ、かつ出・欠席は厳密にとってほしいという現代学生の特徴がみられる。

一方、平均値の低い項目をみると、「19. 学外授業を取り入れている」、「7. グループ学習がある」、「12. 自分で発表する機会がある」、「11. 実践を伴う授業である」、「30. 小テストなどによる学習成果の確認」などであった。本研究の対象が、学内の講義科目を中心としたため、学外授業や実践を伴う授業が低くなってもやむを得ない。

項目別・授業規模別にみた分散分析の結果は、表3に示したとおりである。授業規模別で有意

な差がみられたのは以下の項目である。「13. 出・欠席を厳密にとる」「27. この授業は今のままでよい」「14. わかりやすい授業内容である」「3. 情報機器の使用が適切である」「24. 総合評価をする」「22. 期末テストに重点を置く」「29. 資格取得の関連科目である」「8. 自分の能力が高まるのが分かる」「1. 対話形式（双方向性）の授業である」「12. 自分で発表する機会がある」の10項目であり、授業への参加の仕方と評価に関する内容であった。

表3 項目別・授業規模別の平均値・分散分析結果

項目	平均値	標準偏差	平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
28	3.304	0.882	.350	3	.117	.302	.824
5	3.228	0.723	.349	3	.116	.301	.825
13	3.212	0.813	5.428	3	1.809	4.686	.003 *
27	3.203	0.817	3.433	3	1.144	2.964	.032 *
23	3.178	0.798	1.101	3	.367	.950	.416
4	3.155	0.776	.873	3	.291	.753	.521
20	3.102	0.840	1.293	3	.431	1.116	.342
2	3.096	0.795	1.349	3	.450	1.164	.323
14	3.065	0.810	4.127	3	1.376	3.562	.014 *
6	3.060	0.808	2.506	3	.835	2.163	.091
21	3.017	1.010	.216	3	.072	.186	.906
3	2.978	0.799	10.818	3	3.606	9.339	.000 *
17	2.972	0.891	.499	3	.166	.431	.731
16	2.946	0.851	.306	3	.102	.264	.851
9	2.944	0.862	1.373	3	.458	1.185	.315
24	2.944	0.823	3.112	3	1.037	2.686	.046 *
10	2.830	0.791	.644	3	.161	.417	.797
22	2.778	0.904	9.782	3	3.261	8.444	.000 *
18	2.768	1.000	2.500	3	.833	2.158	.092
15	2.761	0.915	2.137	3	.534	1.384	.238
26	2.752	0.955	.937	3	.312	.809	.489
29	2.734	1.012	7.676	3	2.559	6.626	.000 *
8	2.678	0.779	3.247	3	1.082	2.803	.039 *
25	2.557	0.860	1.382	3	.461	1.193	.312
1	2.533	1.020	6.726	3	2.242	5.806	.001 *
30	2.453	1.020	.392	3	.131	.339	.797
11	2.421	1.562	3.058	3	.764	1.980	.096
12	2.409	1.060	5.601	3	1.867	4.835	.002 *
7	2.135	1.073	.871	3	.290	.752	.522
19	1.858	0.986	1.045	3	.348	.902	.440
誤差			210.066	544	.386		
総和			2260.000	638			
修正総和			335.762	637			

* $p < .05$

4. 自由記述の結果

自由記述の結果は、全体で159件、その内訳は多人数クラス52件、中人数クラス78件、少人数クラス29件で、授業別の中では中人数クラスが多かった。

全学部の記述内容を視覚化したものを図4に示した。一番目が「先生」の頻度33で、その主な内容は、「先生の教え方がうまく、やる気がでる」「先生の熱意によって学習意欲が高まった」「先生の話聞いて学習意欲が高まった」「先生の真剣さ、やらなきゃという気にさせるものがある」「先生の授業は、分かりやすく、頭に入りやすいので、このままでよい」など、教員の教え方、熱意、真剣さから学習意欲が高まったとしていた。

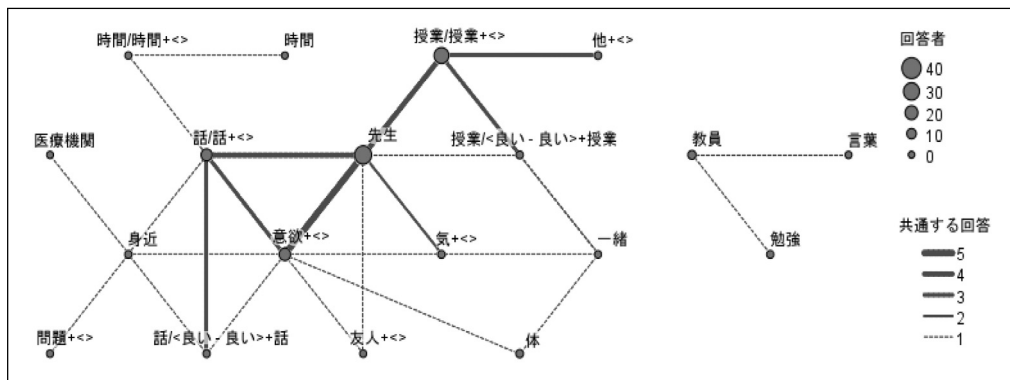


図4 全学部言語学ベースのカテゴリの図示結果

二番目が「授業」の頻度26で、その内容は、「授業のもっていき方や説明がうまく、ためになる」「自分の興味のある授業内容であれば、学習意欲も高まる」「ニュースなど話題になっていることを授業内容に取り込んでいる」「他の人の授業を受ける様子を見て、自分はしっかりしないといけないと思った」「授業に参加していない人には厳しくしてほしい」など、授業の進め方、授業内容などプラス表現と他人の授業態度、授業に参加していない人に対する指導の強化などの要望があげられていた。

三番目は「意欲」の頻度16、四番目が「話」の頻度15で、「話が分かりやすく、勉強になる」「話に入り込んでいて、あっという間に90分」「楽しい話やたとえ話で、もっと聞きたいという意欲がわき、聞こうという気になれた」など、話術や楽しい話題をあげていた。

なお、授業規模の中人数クラスは記述が多くあり、より詳細になっていた(図5)。「教員」の頻度6で、「教員の人柄に惹かれた」「教員の客観的かつ専門的な観点からの考え方」「勉強しなければと改めて思うし、教員になりたいと強く思った」などであった。このなかでは、教員と学生自身が将来教員を目指しているという内容が含まれており、言語ベースで集約されているので注意深い読み取りが必要であった。次が「体」の頻度4で、「体を動かすところがよい」「音楽やリズムに乗せて体を動かすことで頭に入りやすい」など、実技を伴う授業内容の利点をあげてい

た。そして「身近」の頻度3で、「自分に身近な法律で、例え話を交えて話してくれるので、学習意欲が高まった」と、授業科目を履修した動機や意義などがあげられていた。

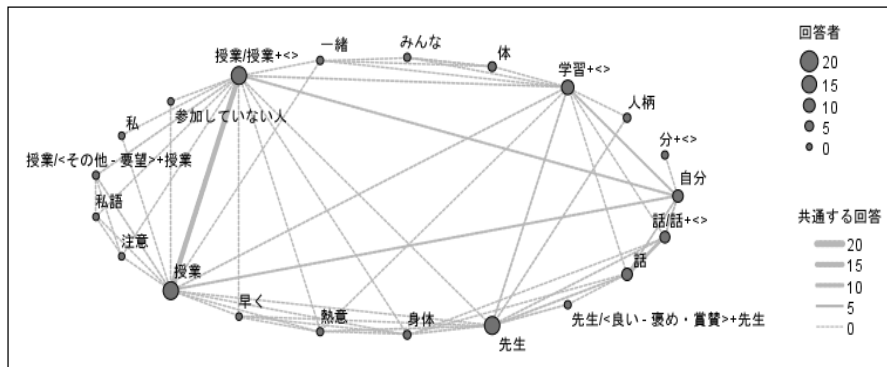


図5 中人数クラス言語学ベースのカテゴリの図示結果

VI. 考察

1. 授業改善に対する課題

全学部の因子分析をした結果、5つの因子が抽出された。第1因子は「教員の資質：その魅力と授業の方法」、第2因子は「学生がアクティブに行動できる授業形態」、第3因子は「学習態度に関する希望と心得」、第4因子は「快適な学習環境」、第5因子は「学習成果の確認と評価」である。

第1因子の「教員の資質：その魅力と授業の方法」には、「教員の話し方がうまい」「教員の教え方が上手」「わかりやすい授業内容」「社会で役立つ話」「教員の人柄」「専門的な知識が身につく」「情報機器の使用が適切」「教員の熱意」「この授業は今のままでよい」「自分の能力が高まるのが分かる」「理論と実践が直結」「試験方法が明確」「授業の振り返り」が含まれる。

第1因子内のクラスター分析をみると、「教員の魅力」と「授業の仕方」に分けることができる。教員の魅力は、話し方、人柄、教え方、熱意、授業がわかりやすいことが関係する。もう一つの群は、「授業の仕方」で、話の内容、専門的な知識、学生たちの学びからは、教員の資質が最も大きな要因としてあがってきた。また、自分の能力の高まりが分かる、情報機器の使い方、試験方法、振り返り、今のままでよいと考える学生もいる。最初、「ALは授業の効果を高める」という、学生のアクティブな学習から出発した研究であるが、記述内容からみても学生の回答は、教員の資質に魅了される者が多かった。

2014年、テレビで「今でしょ!」という番組で目からうろこの授業が紹介された。ちょうど地理の講義であったが、暗記ものと思われている地理が暗記ものでなく、実に楽しいものであることが紹介された。この番組担当者の林修氏は予備校の現代文の講師であり、『いつやるか?今でしょ!』に書かれている「相手に「伝わる」言葉を探せ」という箇所は筆者の考える授業のヒントがある[14]。「言葉は生き物だ」とよくいわれますが、こういう仕事をしていると、それを痛感

する場面に数多くであろうこととなります。・・・わかるということは相手の脳のなかでイメージがちゃんと広がって、相手が「ああ、そういうことなのか」という状況を作りださねばなりません。そのためには、相手の脳のなかで、そういうイメージを広げるために「グズ」が揃っているかどうかを注意深く見極める必要があるのです。・・・「伝える」言葉が「伝わる」言葉になっているのか？と問うている。また、権威トレンドという言葉を使って思いが通じるかどうかは、言葉を発する前に勝負がついていることが案外多い・・・聞こうとするものしか聞かない・・・「この人の言うことなら聞こう」という状況を作り出していくことが、自分の思いを届けるためにも一番大切になるのです」と、聞いてもらえる教員の魅力と言えるものについて言及している（[14]のpp. 135-138）。受験生の心をつかむ、体験として語る氏の言葉は重い。

第2因子の「学生がアクティブに行動できる授業形態」には、「自分で発表する機会」「グループ学習」「学外授業を取り入れる」「対話形式（双方向性）の授業」「学生相互の評価」「授業に出席すれば友人と関わられる」「実践を伴う授業」が含まれる。これらに含まれる項目はすべて身体の諸器官を回転させて、対話をしなければならない状況を自然に作り出す環境のもとに、無理なくアクティブな行動がとれる状況を提供している授業である。これは自分が集団のなかで表現したときに自分の位置を確認できることで、自分の存在が意味あることと感じている瞬間であるからであろう。筆者は自分の今を、他人という客観的空間で感じる場面を作れることが、学生の心を惹きつけることになるのではないかと考える。

今まで周囲から与えられるままに学習をしてきたことが多いであろう学生が、自分の身体を通して表現することは集中力を要する。また、それに対してすぐに反応があり、すぐ、目に見える結果が返ってくることで、彼らの快感体験となる。また、何度もやり直しが効き、失敗も修正できるチャンスとなることも学びにつながる。このような体験的学習は、ストーリーの中での学びである。

ストーリーのある体験、つまり、ストーリーの発達段階における子どもの心理活動について、ヴィゴツキー[15]は「第一段階の本能的な快感（終末快感）、第二段階はむしろ活動の過程そのものに快感を得る（機能的快感）、第三段階は快感の予測」という3段階をビューラーの理論を用いて説明している。たとえ大人であっても、アクティブな学生の体験はこれら3段階のどのプロセスにおいても生きる実感の体験となる。つまり、身体のどの部分であれ、動かせるという動作または刺激の発露が、彼らの快感を導き学習意欲へとつながると考えられる。

ストーリーの中での学びは単純記憶と異なり、より鮮明に記憶され、次への学びを呼び起こす。初期の自分を表現することの意味について、劇作家平田オリザと元外交官でフィンランド教材作家北川達夫[16]が『ニッポンには対話がない』という対談集でその効果について語っている。「対話を通じ自分の個性ははじめて見出すことができるもの」として、「フィンランドの初等教育段階での文学教育では、何よりも感性や価値観を他人と比較することが活動の主眼・・・自分と他人の同じ部分、そして、自分と他人の違う部分を、徹底的に自分の経験として感じ取っていかせることを紹介している（[16]のp. 92）。

授業に双方向性を取り入れる必要性は高いが、正解を求めるような対話ではなく、流れにあった対応が必然性をもってできるような授業の展開が必要なのではなかろうか。対話は、学生が自分の居場所を確認する最も手近ですぐに確認できることなので、教授法さえ工夫すればすぐ、取り入れることができるものである。目標とすることは「社会変化に対応する人間に育てる教育は、従来の価値観を無批判に受け入れることではなく、様々な価値観に触れながら、ひとりひとりが自ら価値判断していくような学びの場を創出していくことから始まる」ということである（[16]のp. 26）。双方向性は自ら判断する材料を組織化するプロセスでもある。この項目では、そのことが、学生にとっても快い学習になることを示しているのではないだろうか。

このことは、哲学でも説明されている。黒崎[17]は『身体にきく哲学』で、「IT時代の身体のあり方」の章で「私たちは、「手触り」や（おかしな言い方だが）「耳障り」あるいは味覚や嗅覚といった「五感」を通し、物質と出会いながら世界とコミュニケーションしている。つまり、私たちはどこまでいっても身体的な存在であるということが、物質性に深い愉悦を覚えることではないだろうか。・・・身体的であるということは、認識なりコミュニケーションなりに、具体的な空間と時間が必要だということである」という（[17]のpp. 185-186）。それは「生き生きした身体性を回復したいという希求は、必ずしも私の個人的年齢の問題ではなく、現代のコンピュータの進展と大きく関わっていると思われる（[17]のp. 177）」ということから考えると、今まさに身体性を取り戻そうとする生物的欲求とも合致してアクティブな学習法の有効性がみえる。

第3因子の「学習態度に関する希望と心得」には、「途中で抜け出さない」「出・欠席を厳格にとる」「携帯・スマホは使わない」「資格取得の関連科目」が含まれる。ここでは、自分が学習に意欲を持たせている根源を自覚しつつも、他人の行動が気になるという自分と他人の両方の学習態度に関心を寄せているようにみえるが、出・欠席も途中で抜け出すことも、授業を受ける際に集中できないことに忌々しさを感じている。そして、そのことで自分の属する場所のレベルが低い環境にあるのでは、という恐れを感じていることにもつながる。

第4因子の「快適な学習環境」には、「期末テストに重点を置く」「静かな環境で学べる」「学生数と教室の大きさが適切」が含まれる。中人数・多人数クラスにおいては、人的・物理的環境として学生間の私語や授業に集中できていない学生への対応等、静かな環境で学べない現状があり、徹底した教員の指導を求めている学生もいた。授業では、携帯情報端末を使って、調べ学習や出・欠席登録などのメリットもあるが、弊害も多い。例えば、メール、ゲーム、ライン、ツイッターの使用、音楽を聴くなどの授業目的外の使用も目立つ。それが学生の学びや受講態度にも影響を与えているのではないか。

第5因子の「学習成果の確認と評価」には、「小テストなどによる学習効果の確認」「総合評価」「平常点で評価」が含まれる。評価については関心が高く、最終試験のみという評価でなく、総合的な評価を望むという意志が読みとれる。学生は、いつの時代も誰もが公平な評価を求めている。それが自由記述の中の「授業に参加していない人には厳しくしてほしい」「他の人の授業を受ける様子を見て、自分はしっかりしないといけないと思った」という項目でもみることがで

きる。

以上、因子分析でみる限り、学生の学習意欲を駆り立てているのは、教員の資質に関する内容が多くあった。ALは大学の授業の質を上げる救世主のように全国で取り組まれているが、今回の調査で浮かび上がってきたのは教員の資質であることが分かった。それは教員の魅力と教授方法を含むもので、今一度、教員個々の資質向上を願うものである。第2因子である学生のアクティブな行動も、教員の教授方法に関わっているものがあり、紛れもなく、一般的な方程式では説明できないものである。

2. 授業における学生の動機づけ

(1) 全体的な傾向

全学部の平均点を高い順にみると、一番高かったのが「途中で抜け出さない」で、次いで「専門的な知識が身につく」「出・欠席を厳密にとる」「この授業は今のままでよい」「教員の熱意」の順であった。これは学習への動機づけというよりは、出・欠席を重視する現在の授業形態に対して、それが評価にも関係することから、学生がそのことに対して、非常に敏感になっているといえる。授業中の出入りや出・欠席の管理という項目が、それを顕著に表わしている。教員は学生の声に耳を傾け、これらも授業の一環であることを十分認識して対応することである。

一方、平均点の低い項目をみると、「学外授業を取り入れている」「グループ学習」「自分で発表する機会」「実践を伴う授業」「学習成果の確認」などであった。これは科目により授業形態が違うので、得点としては低い数値になっていた。

全項目の分散分析結果から、有意差がみられたのは、出・欠席に関して「出・欠席を厳密にとる」「この授業は今のままでよい」、評価については、「総合評価をする」「期末テストに重点を置く」、授業の方法については「わかりやすい授業」「情報機器の使用が適切」「対話形式の授業」「自分で発表する機会」「自分の能力の高まるのがわかる」、その他「資格取得の科目である」である。これら授業規模別の授業科目により、教育技法が違っていることを示している。これは違わざるを得ないものと考えがちであるが、そこに工夫をする余地もある。今回の例では、自由記述の中に、「自分に身近な法律で、例え話を交えて話してくれるので、学習意欲が高まった」など、多人数クラスでも主題が明確で身近な内容があれば、学生自身が役に立つことが実感でき、学びにつながるものもある。

(2) 受講生の数による違い

少人数クラスの授業では「期末テストに重点をおく」「学外授業を取り入れる」「小テストなどで学習成果の確認」の3項目を除く27項目が比較的得点は高い。これは少人数であることにより教員の意志が伝わりやすく、かつ、学生の一人ひとりに目配りできるので、満足度が高いといえる。項目別・授業規模別平均値をみると、多人数と中人数クラスはよく似た傾向を示したことは、ある一定以上の人数（40人以上）になると、授業における学生の評価は同じような傾向になると

考えられる。少人数であることを良いとする考え方は一般的であるが、多人数・中人数になると多種多様な考え方を示す学生もいて一様ではないが、標準偏差は低くなっていた。

大学での多人数クラスというのは、一般的にどこでも実施されており、授業中の私語や居眠り、携帯情報端末の操作など種々の問題が指摘されているのが現実である。これに対し自由記述の中では、教員の指導方法や注意喚起の仕方をあげていた学生もおり、教員側の表現力、説得力の問題もクローズアップされている。

授業で行うグループワークは、メリットとデメリットがあることは言うまでもない。筆者らの一人が多人数クラスでグループワークを試みているが、事前に詳細な計画を立てること、授業の途中での観察と学生のとるべき行動を明確にしておくことが重要であり、教員の強力な手腕が必要であることを実感したと述べている。

3. 本学学生の学びに対する姿勢の特徴

自由記述からは言語学ベースのカテゴリ分析を行ったが、全学部で多かったのは、「先生」で、その主な内容は、「先生の教え方がうまく、やる気がある」「先生の熱意によって学習意欲が高まった」「先生の話聞いて学習意欲が高まった」「先生の真剣さ、やらなきゃという気にさせるものがある」「先生の授業は、分かりやすく、頭に入りやすいので、このままでよい」など、教員の教え方、熱意、真剣さなどから、表現力の問題として教員側が意識せざるを得ない面もあった。現段階の一般的な考え方は、何かの技法があって、それをどの教員も共有して、教育技法として用いればよいという、教授法の確立を目指しているのは当然のことである。しかし、教授法の前に、教員として個性ある魅力的な話し方、教え方などを含む工夫と努力を学生はみている。先生というカテゴリと関係の深い言葉に、「話し方」という言葉がある。

教育の世界では「言葉かけ」という重要な概念がある。子どもたちにかかる言葉への配慮を十分に、子どもたちのやる気を支援する必要性を多くの学習・実習場面で体験し、指導を受ける。しかし、大学の教員は「言葉かけ」の学習機会がほとんどない。今や、研究能力優先であった時代は過ぎた。相手のもつ言語（外国語という意味ではない）を理解し、分かる言葉をタイミングよくかけていくことが必要である。それが教員の話し方、教え方、分かりやすさという言葉につながっていく。ALについては、効果的な学習になっているかという関心の深い研究の出発であったが、出口では教員の資質の大事さを知ったことが、新しい発見であったと考える。

二番目が「授業」で、その内容は、「授業のもっていき方や説明がうまく、ためになる」「自分の興味のある授業内容であれば、学習意欲も高まる」「ニュースなど話題になっていることを授業内容に取り込んでいる」「他の人の授業を受ける様子を見て、自分はしっかりしないとけないと思った」「授業に参加していない人には厳しくしてほしい」など、授業の進め方・授業内容などに踏み込んだプラス表現と、他人の授業態度・授業に参加していない人を見て、自分を叱咤激励している表現がみられた。このことは、授業の内容を理解しようとする学生自身の意欲が十分に感じられる資料となった。

三番目が「意欲」、四番目が「話」で、「話が分かりやすく、勉強になる」「話に入り込んでいて、あつという間に90分」「楽しい話やたとえ話で、もっと聞きたいという意欲がわき、聞こうという気になれた」など、授業と直接関係のないと思われるが、深く関わってくるものとして話術や楽しい話をあげている。この点については、我々が学ぶべき点であろうと思われる。

ニュースのわかりやすい解説で著名な池上彰[18]は『ニッポンの大問題 池上流・情報分析のヒント』の「小泉進次郎に見るプレゼン力」という項で次のようなことを紹介している。彼は「演説の勉強のために落語を聞いていると語りました。落語の枕でお客をつかむ技術をマスターしていることがわかります。落語はCDやDVDで聞くのではなく、実際に寄席に足を運んで、落語家と聴衆のやりとりを生で見えて勉強するのだそうです」と、小泉氏が冒頭に聴衆の心を魅了していく演説のうまさの秘訣を語っている。

最後に、「体」で、「体を動かすところがよい」、「音楽やリズムに乗せて体を動かすことで頭に入りやすい」など実技を伴う授業内容をあげていた。身体を使う利点についてはアクティブな行動の項で検討をしたので、ここでは省略するが、多くの学生はこのことを評価していた。

4. アクティブ・ラーニングは効果的な学習の救世主となりうるか

本学の結果からみると、ALについては教員との良好なつながりが基本になっていることが分かった。したがって、学びが単なるツールや方法でなく、対象学生に合わせた双方向的なやりとりのプロセスにあると思われる。学生からの問いに対して教員がいつでも対応できるだけの力量を身に付けておくことである。学生との双方向性を良好にするには、その魅力を日頃から作ることの努力を惜しんではならない。それは、人柄とともに、表現力にも関係しているのではないかと思われる。ALだけが良い学習法ではなく、学生をアクティブにする教員の魅力的な人柄、それも対象学生をよく観察して、彼らの心を受容して引き出せることが大事である。それは「自分の興味・関心が高まった」ということを述べている学生がいたことでも推測できる。

大学の授業改革について「すべて真の学習なるものは、受動的でなく能動的な性格をもつ。ここでは単なる記憶力ではなく、精神の働きがなければならない。学習とは発見の過程であり、ここでは教師ではなく、学生が主役になると、ポイヤー[19]が提言し、日本では1996年に、喜多村他によって紹介された。

その後、藤林[20]は、全米教育協会の学習ピラミッドを引用して学習と記憶との関係を説明している。それによると、図6のように、授業においては自主的な学習活動が不可欠であり、「講義を聴いただけの知識（5%）」ではほとんど記憶に残らず、「読書・輪読（10%）」や「視聴覚教材（20%）」や「デモンストレーション（30%）」で若干記憶の程度が上がり、「グループ討議（50%）」や「実践してみる（75%）」でより効果が高まっている。さらに、「他人に教える行動（90%）」に至っては長く記憶に残りやすいことを示している。

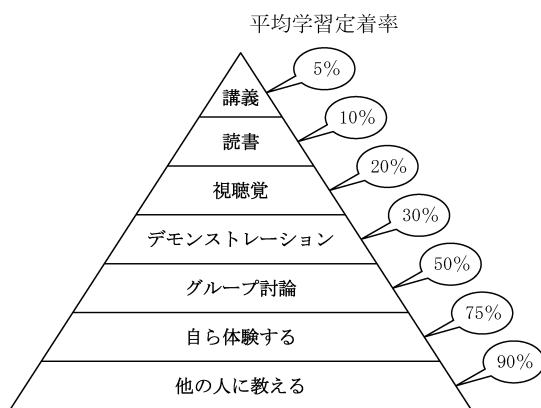


図6 学習ピラミッド（全米教育協会から引用し改編）

学問分野でどのようにALが取り入れられているかについて、溝上[21]の報告を見ると「「医歯薬」において最も件数が多く（18件）、次いで「教育学」（17件）、「工学」（13件）、「一般教育/教養」（11件）である」。これをみると、実務的内容が主要な学部では、必要性が高く、自然と実行の割合が多くなるのはあたり前である。しかし、学問の特色に関わらず、学習効果を上げるべく、取り組んでいる学習方法である。

現代の若者が枯渇している身体性に加えて、アクティブな行動が言葉の再生に有利である興味ある心理学的資料を参照する。

表4 「むすんでひらいて」の歌詞再生

	6 歳 児		大 学 生	
	誤り再生者数	平均再生時間	誤り再生者数	平均再生時間
① 歌と動作の両方が禁止	5 名	30.9秒	6 名	18.9秒
② 謳ってはいけないが動作はつけられる	1 名	17.1秒	0 名	15.1秒
③ 謳ってもよいが動作は禁止	0 名	13.3秒	0 名	14.3秒

（注）「手をうって」を「ふって」という程度は正答とした。各群は12名。（表4は[12]の文献から引用）

佐々木[22]は、大学生と6歳児に「むすんでひらいて」の一連の動作を表現した後、その再生を表4の①②③の条件のもとに歌詞を思い出すという実験を行っている。一連の動作を行ったときには失敗する者はいなかった。しかし、歌と動作の両方が禁止された条件①では、大学生の半分が失敗をしている。また、再生時間をみても、通常13～14秒しかかからないのに、歌詞を話すように求められると20～30秒の時間を要したのである。「このような再生の誤り、そして遅延は、いかに短い歌詞といえども、それが歌うという韻律化、「からだの場」を介さずしては正確に、素早く想起できないものであることを物語っている」という。

教育的・心理学的・哲学的側面からみても、学びの場で身体性を強く意識したアクティブな学生の行動を伴うものは大切であるが、それを行う主体が基本にあることを忘れてはならない。

VII. まとめ

本研究における仮説についてまとめると次のようになる。

- (1) 大学の授業においてALの教授法は、必ずしも学生の学びに対する意識と一致していないのではないか。これについては、一致していないと断言するほどではないが、学生の方が、教員の教授法というくくりの中で、教員の資質という大枠の一部分として考えていたことが分かった。
- (2) 授業規模別にみた、100名以上の多人数クラス、中人数クラス（41～99名）、少人数クラス（40名以下）の授業では、学生の学習意欲を喚起する技法が違うのではないかと。経験則どおり、少人数クラスを除いて物理的な集団の大きさには、授業方法や評価に関して差があり、教育技法を工夫する必要があるという、当然のことながら興味ある結果を数値で得ることができた。
- (3) ALは効果的な学習につながる救世主になりうるかは、それを行使する教員の手腕、魅力にかかっているのではないかと。これについて、学生が最も学習意欲を高め、授業にのめり込めるのは、教員の教育力によることが明確になった。

以上の点から仮説はほぼ証明されたと考える。

調査結果では、多数のキーワードが抽出され、多くの機会が学生の学習意欲を駆り立てていたことが分かった。効果的な授業にするには、まず教員自身が授業内容・方法の工夫によるところが大きいと考えられる。加えて、学生の学ぶ意欲を高める授業内容は、身体を動かす授業と関係が深いと考えられるが、科目の違いや受講者数に規定される部分が大きい。

また、現代の学生はビデオや映像など視聴覚教材を効果的に使うことによって、学習意欲を高める可能性も指摘できる。実際の授業方法をみると、確認クイズ、グループ学習、みんなで表現する、友達と一緒に学び刺激し合うなどの内容が記述されていた。多くの大学が進めているALの教育技法は参考にできるものも多い。本学でも教員がALを活用しようという機運が高まっている実態が明確になったことは大きな収穫であったといえる。

ALを意識した授業への取り組みは、単なる授業改善というだけでなく、常に受講者の把握と授業科目の特性を考え、あらゆる種類の教育技法を組み合わせるメリハリをつけた教授・学習観を磨いていくことが肝要ではないか。それと並行して教員は、自分自身の教育的資質を向上させ、魅力あふれる人格陶冶への努力を惜しんではならないという当然の帰結を得られたことが大きな成果である。

この研究にあたり、2013年度、本学共同研究費の助成を受けましたことを記して、謝意に代えさせて頂きたい。

引用文献

- [1] 愛知東邦大学教育改革推進会議「2012・2013年度アクティブ・ラーニングに関する調査結果」2014年、pp. 1-16.
- [2] 河合塾編『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか：経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』東信堂、2013年、pp. 5-243.
- [3] 溝上慎一「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、第12号、2006年、pp. 153-162.
- [4] 南俊朗・孫礪「アクティブラーニング授業への試み～情報発信による積極的な授業参加スタイルの確立を目指して～」九州情報大学研究論集、第7巻第1号、2005年、pp. 1-22.
- [5] 笠原千絵・山本秀樹・加藤善子「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、第9号、2008年、pp. 13-23.
- [6] 杉山成・辻義人「アクティブラーニングの学習効果に関する検証—グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による—」小樽商科大学人文研究、第127巻、2014年、pp. 61-74.
- [7] 白井靖敏「アクティブラーニングの経験に基づく学習タイプ」名古屋女子大学紀要、第57巻、2011年、pp. 117-125.
- [8] 白井靖敏・鷺尾敦・下村勉「大学教育におけるグループ学習のファシリテーション効果」名古屋女子大学紀要、第59巻、2013年、pp. 113-122.
- [9] 佐々木英和・戸室憲勇「対話的雰囲気を活用したグループ学習の手法：引き出しあい、つなぎあって、まとめあげる手順」宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要、第35巻、2012年、pp. 399-406.
- [10] 原田信之「グループ学習による社会コンピテンシーの育成と評価」岐阜大学教育学部研究報告、第15巻、2013年、pp. 171-178.
- [11] http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afiedfile/2012/08/30/1325118_1_1.pdf
- [12] 河合塾編『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか：経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』溝上慎一「何をもってディープラーニングとなるのか？—アクティブラーニングと評価—」東信堂、2013年、p. 278.
- [13] http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05061001/sankou002.pdf
- [14] 林 修『いつやるか？今でしょ！』宝島社、2014年、pp. 130-132.
- [15] ヴィゴツキー、菅田洋一郎・広瀬信雄訳『子どもの心はつくられる』新読書社、2002年、pp. 119-120.
- [16] 北川達夫・平田オリザ『ニッポンには対話がない 学びとコミュニケーションの再生』三省堂、2008年、p. 91.
- [17] 黒崎政男『身体にきく哲学』NTT出版、2005年、pp. 185-186.
- [18] 池上彰『ニッポンの大問題 池上流・情報分析のヒント44』文春新書、2014年、pp. 30-31.
- [19] ボイヤー、A. L. 喜多村和之他訳『アメリカの大学・カレッジ：大学改革への提言』玉川大学出版部（改訂版）、1996年、p. 174.
- [20] 藤本光司・林徳治・葛崎偉「大学授業におけるアクティブラーニングの教育実践（1）：アスリートのためのアカデミック・スキルズを対象として」日本教育情報学会 年会論文集、第26号、2010年、pp. 182-183.
- [21] 溝上慎一「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、第7号、2007年、pp. 269-287.
- [22] 佐々木正人『からだ：認識の原点』東京大学出版会、1987年、p. 105.

受理日 平成26年9月30日