

報 告

多人数講義におけるアクティブ・ラーニング型授業改善への試み —学生のアンケート調査から見た学習効果と課題—

宮崎 大樹*

要約：本研究は、短期大学生を対象に、固定式の机と椅子の設置された教室での多人数講義において、アクティブ・ラーニング型授業を取り入れた授業改善を試み、その教育効果と課題を検証したものである。調査対象者は83名の短期大学生であった。まず、固定式の机と椅子の設置された教室で、全15回のアクティブ・ラーニング型授業を実施した。次いで、毎授業の最後に学生にふり返りの記述及び理解度を5段階で評価させた。最後に、15回目の授業終了後にアンケート調査を実施し、アクティブ・ラーニング型授業の効果等を質問した。

主な結果は以下の通りである。アクティブ・ラーニング型授業は講話中心の授業に比べて意欲を持って取り組むことができた肯定的評価（5及び4）をした学生が92%であった。また、授業内容を深く理解できた肯定的評価をした学生は90%であった。以上の結果から、多人数講義におけるアクティブ・ラーニング型授業の教育効果を明らかにし、今後の授業改善の方向性を示すこととする。

キーワード：アクティブ・ラーニング、学習効果、多人数授業

はじめに

2012年8月に取りまとめられた中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」において、アクティブ・ラーニングがキーワードの1つとして取り上げられてから、大学教育においてもアクティブ・ラーニングの導入は積極的に行われてきた。しかし、未だ十分な実践が行われている状況とはいえない。公益社団法人私立大学情報教育協会による私立大学教員の授業改善白書平成28年度調査結果（2017）によると、平成28年度時点でアクティブ・ラーニングを実施している教員は、大学で約5割、短期大学で約6割である。実施する目的については、「知

識の定着と確認」が約5割、「知識の活用・創造による課題探求」が約3割、「知識の活用・創造による問題解決」に至っては1割から2割未満の教員が目指しているのみという結果であった。また、松下（2015）は「アクティブラーニングの実践も往々にして、グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションなどの活動を組み込んだ授業形態というレベルにとどまっている」と指摘している。つまり、現在の大学教育において本当に効果的なアクティブ・ラーニングは量的にも質的にも広く実践されているとはいえない状況である。そこで、以下に現在の大学教育におけるアクティブ・ラーニングの実践状況における問題点を

*高知学園短期大学 幼児保育学科 Email: dmiyazaki@kochi-gc.ac.jp

さらに詳細に整理し、その問題点に対して試みた本研究の取り組みを示す。この問題が解明されれば、大学教育においてもより積極的にアクティブ・ラーニングを実践し、さらに教育効果を高める上で意義があると思われる。

なお、松下（2015）は、「大学での学習は単にアクティブであるだけではなく、ディープでもあるべきだ」として、ディープ・アクティブラーニングを提唱している。さらに、文部科学省は平成29年3月の幼稚園・小学校・中学校学習指導要領改訂にあたって「主体的・対話的で深い学び」の表現を用いている。しかし、文部科学省は「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善」という表現も合わせて用いており、本稿では現時点で大学教育の現場において馴染み深い「アクティブ・ラーニング」の表現を用いることとする。

1 指導方法と実施する割合に関する問題

大学でのアクティブ・ラーニングの実践報告に見られるのは、全15回の授業のうち数回の授業でアクティブ・ラーニングを取り入れたものである。大半の授業を講話型授業によって知識の習得に費やし、最後の数回を習得した知識を生かしたグループでのプレゼンテーションやディスカッションに当てるといった方法である。もしくは、授業時間外の課題としてグループや個人で調べてきたものを、中間期や最後の数回にプレゼンテーションするといった方法である。また、授業の最初にアイスブレイクとして行う活動をアクティブ・ラーニングと捉えた実践もある。しかし、アクティブ・ラーニングは緊張を解いたり、円滑な人間関係を促したりすることが本来の目的ではない。結果として緊張が和らいだり、人間関係の構築が促されたりすることはあっても、本来の目的はあくまで学習効果を高めることである。田中（2016）が述べるように、アクティブ・ラーニングがしっかりとした深い学びにつながるか、単に子どもたちを楽しくさせるだけのグループワークとなるかは、汎用的能力の育成が学習課題として設定されているかどうかで決まってくる。

また、全15回の授業をすべて同じ指導方法で進める実践もある。確かに授業のパターンが決まっているのは学生にとって取り組みやすく、ストレスの少ないものである。しかし、田村（2016）がアクティブ・ラーニング型授業の指導方法は、「子供の発達や教科の特性、単元や学習場面等によって様々な存在する多様なものであると考えるべき」と述べるように、一律にディベート形式やプレゼンテーション形式などの手法で授業を行うことは効果的とはいえない。以上のように、授業の一部のみで、限られた指導方法によってアクティブ・ラーニング型授業が実施されているという点が問題である。

そこで、本研究では全15回の授業すべてにおいてアクティブ・ラーニング型授業を実践した。前時のふり返り10分、講話20分、活動50分、本時のふり返り10分を授業の基本の流れとし、指導方法も多様な手法を取り入れ、学生につけたい力と活動が整合するようにした。なお、「教育原理」における「授業の目的」と「到達目標」を以下に、「授業内容と主な方法及び理解度」を表1に示す。

授業の目的

保育者に必要な専門的知識及び基本的技能を身につけるため、教育活動の基本的な原則の検討や教育実践を通して、教育の本質の理解を深め、公教育の理念と制度、教育課程の意義、教育に関する歴史及び思想についての基礎的な知識を習得し、教育活動に従事する際に必要と思われる教育の原理を理解する。

到達目標

- ・教育について基礎的概念や思想、学校の制度、子どもをめぐる諸思想や諸問題などを理解し、説明することができる。
- ・現代の教育問題について主体的に考察し、よりよい教育のあり方を探求することのできる力を獲得し、実践することができる。

2 学生の人数に関する問題

次に、講義に参加する学生の人数に関する問題である。小磯（2018）は、多人数では集団による

匿名性という問題があり、教員から個別に認識されない集団の中のひとりに過ぎないと学生が考える時、帰属意識や責任感を低下させてしまう課題があると述べている。比較的少人数で行うことの多い演習形式で授業を行う場合、アクティブ・ラーニングを取り入れやすいが、講義形式で行う場合、参加人数が増えれば増えるほど実施は困難になると考えられることが多い。その理由として、すべてのグループに目が行き届かないことや、準備物が多くなること、グループワークの評価が困難であることなどがあげられる。

そこで、本研究では83名の学生を1グループあたり4名（1グループのみ3名）の21グループに分けた。座席は学籍番号順に指定し、全15回を通して同じグループとした（図1）。また、グループワーク中は授業者が机間指導を行い、グループの様子を見ながら適宜助言をし、学生からの質問に答えられるようにした。次に、配布用に授業スライドを印刷したものと、白紙のA4用紙人数分を基本の準備物とした。それに加えて、指導方法によって、画用紙やミニホワイトボードとマーカーなどを用意した。さらに、適切に評価をすることができるように、学生全員にふり返りの提出を求めた。配布物のA4用紙には、個人の考えやグループの考え等に加えて、授業の最後にふり返りを記入させ、学生の学習内容に対する理解とグループワークへの関わりを確認できるようにした。最後に、学習内容の理解について、毎授業5段階評価をさせた。詳細は表1に示すが、理解度については学生の希望により小数での評価も認めたため、本研究においては参考程度に扱うに留める。

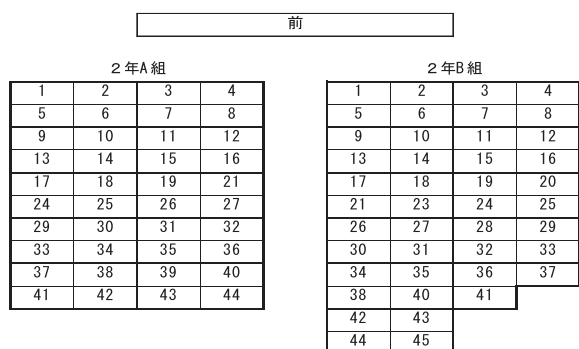


図1. 座席表及びグループ分け

3 講義室の机と椅子の設置状況に関する問題

多人数が使用する講義室の場合、机や椅子は固定式である場合が多く、ペア活動やグループ活動、移動を伴う活動などアクティブ・ラーニングで多く用いられる手法の実施が困難である。しかし、アクティブ・ラーニングは、体を動かして学ぶことと同義ではない。田村（2016）が「最もアクティブに活性化してほしいのは子供の頭の中、つまりは思考と考えるべきであろう。」と述べているように、授業の目的はあくまで学習内容の理解であり、思考をアクティブにすることによって深い学びを実現させることである。つまり、グループによる学習活動に限らず、個人による学習であっても思考がアクティブであれば、それはアクティブ・ラーニングなのである。以上のことから、机や椅子の設置状況は大きな問題ではないと考えられる。しかし、学習内容によってはグループによる活動が効果的な場合も多い。

そこで、本研究では前述の通り4人組を基本のグループとした。4人組であれば隣同士の2人組を前後でペアにすれば成立することから、机や椅子の移動は必要ない。グループの前方に位置する2人が後方に体を向けるだけでグループ活動が可能である。前述の通り、講話と活動を1時間の中で行うため、活動以外の時間には学生は前方に体を向けて座り、活動になると4人が向き合う形となる。

本研究では、以上の3点を現在の大学教育におけるアクティブ・ラーニングの実践に関する問題点と捉えた上で、多人数講義においてアクティブ・ラーニング型授業改善を試みた実践を報告する。そして、多人数講義におけるアクティブ・ラーニング型授業に関する学習効果を把握するために質問紙法によるアンケート調査を行うことで、短期大学におけるアクティブ・ラーニング型授業の展開と学生の受け止めに基づき、その教育効果を検討することとする。さらに、今後に向けた授業改善策を提言することを目的とする。

方法

調査対象者

A 県内の短期大学で幼児保育を専攻する 2 年生 83 名を対象とした。

授業の内容と方法

教育原理の授業全 15 回をアクティブ・ラーニング型授業で実施した。担当教員は 1 名であった。授業の内容と、主な指導方法、理解度を表 1 及び以下に示す。理解度については、毎時間の最後のふり返りに、学生が「5－とてもよく理解できた、4－理解できた、3－どちらともいえない、2－あまり理解できなかった、1－理解できなかった」の 5 段階で自己評価をした。

1 机間移動による相互評価

個人思考した考えについて、机間を移動しながら相互に評価する活動を行った。移動先で 1 グループ 4 人（欠席者がいる場合や 3 人グループの

ところもある)の中で、自分が最も共感できた考えの一つ丸をつけさせた。2 分ごとにグループを移動し、各自が参加者全員の意見を読むことができるようにした。移動方法を図 2 に示す。

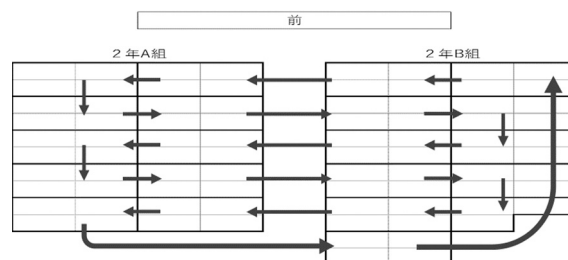


図 2. 移動方法

2 知識構成型ジグソー法

4 つの教育理論について、知識構成型ジグソー法を用いて学習した。「モンテッソーリ・メソッド」「倉橋惣三の幼児教育理論」「城戸幡太郎の幼児教育理論」「ピラミッド・メソッド」の 4 つを取り上げた。本授業の準備として、前時に 4 つの

表 1. 授業内容と主な方法及び理解度

回	授業の内容	授業で用いた主な方法	理解度
1	授業の目的と計画について	グループ活動（意見交流）	4.1
2	教育とは	グループ活動（意見交流）	4.6
3	日本国憲法と教育基本法	グループ活動（プログラム作成）	4.2
4	日本の教育の歴史	机間移動による相互評価	4.5
5	教育観とこども観の変遷	知識構成型ジグソー法	4.5
6	教育観とこども観の変遷	プレゼンテーション（グループ）	3.9
7	保育を取り巻く制度とその変遷 1	プレゼンテーション（個人）、ペア活動（クリティカルシンキングによる意見交流）	4.1
8	保育を取り巻く制度とその変遷 2	グループ活動（意見交流）	4.3
9	保育内容の変遷	ダイヤモンドランキング、ワールドカフェ	4.4
10	教育の実践	ケーススタディ、グループ活動（プログラム作成）	4.4
11	子どもの発達と保育	ケーススタディ	4.5
12	保育と学び	ダイヤモンドランキング、ワールドカフェ	4.3
13	教育と福祉	ダイヤモンドランキング、ワールドカフェ	4.0
14	生涯学習	フィッシュボーン図	4.3
15	幼児保育における教育原理の役割と実践への適用	フィッシュボーン図、プレゼンテーション（全員）	4.7

教育理論それぞれの担当者をグループ内で決定するようにした。そして、それぞれが次回の授業までに担当になった教育理論に関する資料を集めてくることを課題とした。この課題では理論に対する理解は求めず、資料集めのみを指示した。

本授業においては、最初に各グループから同じテーマについて調べた学生が集まり、小グループを作って話し合い、理解を深めるエキスパート活動を行った。次に、それぞれ理解を深めたテーマについて元のグループに戻ってグループのメンバーに説明をするというジグソー活動を行った。全体で発表するクロストークは行っていない。

3 プレゼンテーション

グループによるプレゼンテーション活動を行った。「アメリカ」「イギリス」「ドイツ」「フィンランド」「韓国」「中国」「台湾」について、各グループに1つの国の担当を割り当てた。グループのメンバーで教科書を参考に、担当になった国の幼児教育の特徴について調べ、話し合ってから4分間のプレゼンテーションを作成させた。その後、他の国を調べたグループと相互に発表しあう活動をした。7カ国で1つの大きなグループを作り、参加者全体で3つの大きなグループを作った。

4 プレゼンテーション（個人）とクリティカルシンキング

授業の準備として、前時の授業で10人の学生に、それぞれ1名ずつの歴史上人物を分担してプレゼンテーションするように依頼した。プレゼンテーションを聞いた参加者は、紹介された人物の教育観についてクリティカルシンキング(批判的思考)をして、個人の意見を明確にするよう促した。その後、ペアで意見を交流するようにした。

5 ダイヤモンドランキング

幼児教育における5つの領域について、ダイヤモンドランキング(図3)を用いて順位づけを行った。個人思考をした後、グループで話し合い、1つの意見にまとめた。その後、ワールドカフェ方

式でグループの学びを全体で共有した。ランキングをつけようとする中で5領域について再考し、より深く正確に理解する必要が生じる。さらに、自らの教育観も明らかにするという効果を狙った。

・ダイヤモンド・ランキングでの学習

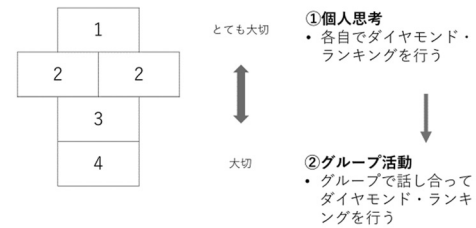


図3. ダイヤモンドランキングによる学習方法

6 ワールドカフェ

角屋(2016)が述べるように、これからの時代に求められるのは「他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、議論することを通じて相手の考えを理解したり考え方を広げたりし、多様な人々と協働していくことができる人間」である。授業の中で、学生全員に自分の意見を表現し、議論することができる機会を保障することは、授業者の責任であるといえる。しかし、グループの中で中心になって話を進める者と、ただ参加して聞いているだけの者という役割分担が生まれ、学びに格差が生まれてしまうことがある。原因は授業者のねらいや活動内容の設定が不適切であったり、あいまいであったりすることであるが、これでは学びを保障できているとはいえない。しかし、ワールドカフェ(図4)の手法を用いれば、全員が1時間の中で発表者と聞き役の両方を体験することができる。さらに、全員が発表者となるため、意欲を持ってグループ活動を進められる。以上の理由からワールドカフェ方式の学習を実施した。

また、第12回の授業では幼児期の終わりまでに育ててほしい10の姿について、同様にダイヤモンドランキングとワールドカフェを用いて学習した。10項目を扱ったときの学習方法について、授

業で使用した活動説明用のスライドの一部を改変したものを図5に示す。

・ワールドカフェ方式での学習

1. グループに一人、発表役が残る
2. 他のメンバーは、他のグループの聞き役に移動する
(できれば異なる意見を聞きに)
(1グループ3人まで)
3. 発表役は聞き役にグループの考えを発表する
4. 聞き役は意見を言う
(できれば、クリティカルに)

役割分担
・説明と聞き役の順番を決める

	1ターン目	2ターン目	3ターン目	4ターン目
Aさん	発表	聞き役	聞き役	聞き役
Bさん	聞き役	発表	聞き役	聞き役
Cさん	聞き役	聞き役	発表	聞き役
Dさん	聞き役	聞き役	聞き役	発表

1ターンにつき5分
(発表+意見交換)

図4. ワールドカフェによる学習方法

・ダイヤモンド・ランキングでの学習

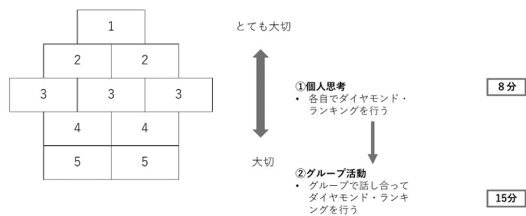


図5. ダイヤモンドランキング（10項目）による学習方法

7 ケーススタディ

第10回の授業でサワガニの飼育の事例を扱った。サワガニを飼育するという活動のねらいを全体で確認した後、個人思考によって教育者としてとるべき対応について考えた。さらに、同じ事例に対してねらいを変えて同様にケーススタディを行った。その後、2つの場合を比較して、グループで意見交流を行った。最後に、同じ事例に対して自分たちならどのようなねらいを持ち、どのように教育を実践するか、グループで考えた。

また、第11回の授業では人間の発達と教育の関係について学んだ後、発達に注目しながら0歳児、1～2歳児、4～5歳児それぞれの事例について個人思考でのケーススタディを行った。

8 フィッシュボーン図

第14回及び第15回の授業でフィッシュボーン図（図6）を用いて、目指す教員像について、自分

の考えを明らかにした。本授業では、魚の頭の部分に自らがめざす教員像を書くようにし、骨の部分に具体的な姿を書くようにした。自分の書きやすいところから書き進めてよいこととした。

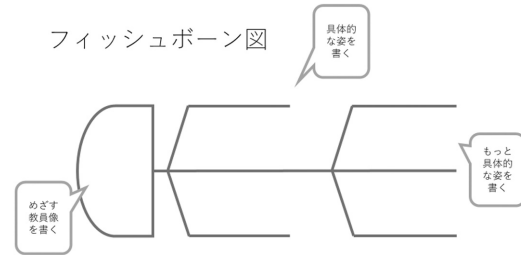


図6. フィッシュボーン図

調査の実施

2018年4月上旬から7月下旬にかけて、教育原理の授業を15回実施し、7月下旬の15回目（最終回）授業の終了後にアンケートによる調査を実施した。なお、本研究は平成30年度高知学園短期大学研究倫理審査委員会において、研究目的と計画およびインフォームド・コンセントの手続きなどに関する審査を受け、その承認を得て実施された（承認番号第34号）。

アンケートの内容

質問紙の内容を以下に示す。(1)(2)(3)については5段階評価とし、「5：とてもそう思う、4：そう思う、3：どちらともいえない、2：そう思わない、1：まったくそう思わない」のいずれかに○をつけるものとした。(4)(5)については、複数回答を可とした。

- (1) 教育原理の授業の進め方は、講話中心の授業と比べて、意欲を持って取り組むことができましたか
- (2) 教育原理の授業の進め方は、講話中心の授業と比べて、授業内容を深く理解することができたものでしたか
- (3) 今後も教育原理のような授業の進め方の授業（アクティブ・ラーニング）を受講したいと思いますか

(4) 教育原理の授業の進め方で、自分にとって、意欲を持って取り組むことができた方法はどれですか（複数回答可）

- ① ペアでの話し合い活動
- ② グループでの話し合い活動
- ③ 机間移動による相互評価を取り入れた学習
- ④ ジグソー法
- ⑤ プレゼンテーション
- ⑥ クリティカルシンキング
- ⑦ ダイヤモンドランキング
- ⑧ ワールドカフェ
- ⑨ ケーススタディ
- ⑩ デイバート
- ⑪ フィッシュボーン図
- ⑫ 個人やグループの考えを全体に発表する
- ⑬ 自分の考えを書いたり、ふり返りを書いたりする

(5) 教育原理の授業の進め方で、自分にとって、学習内容の理解が深まったと感じた方法はどれですか（複数回答可）

- ① ペアでの話し合い活動
- ② グループでの話し合い活動
- ③ 机間移動による相互評価を取り入れた学習
- ④ ジグソー法
- ⑤ プレゼンテーション
- ⑥ クリティカルシンキング
- ⑦ ダイヤモンドランキング
- ⑧ ワールドカフェ
- ⑨ ケーススタディ
- ⑩ デイバート
- ⑪ フィッシュボーン図
- ⑫ 個人やグループの考えを全体に発表する
- ⑬ 自分の考えを書いたり、ふり返りを書いたりする

(6) 本授業の進め方について自由記述

結果

学生76名から研究への同意を得られることができ、アンケートの提出があった。その結果を以下に示す。

(1) 意欲を持って取り組むことができたか

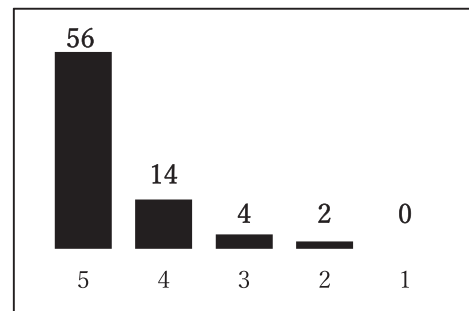


図7. 授業に対する意欲

(2) 授業内容を深く理解することができたか

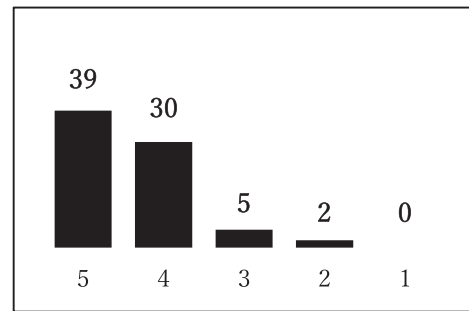


図8. 授業内容の理解

(3) 今後もアクティブ・ラーニング型授業を受講したいか

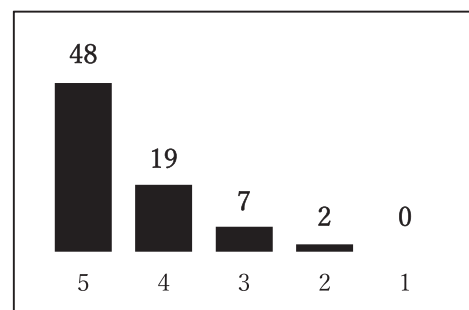


図9. 今後の受講に関する考え

(4) 意欲を持って取り組むことができた方法は
どれか

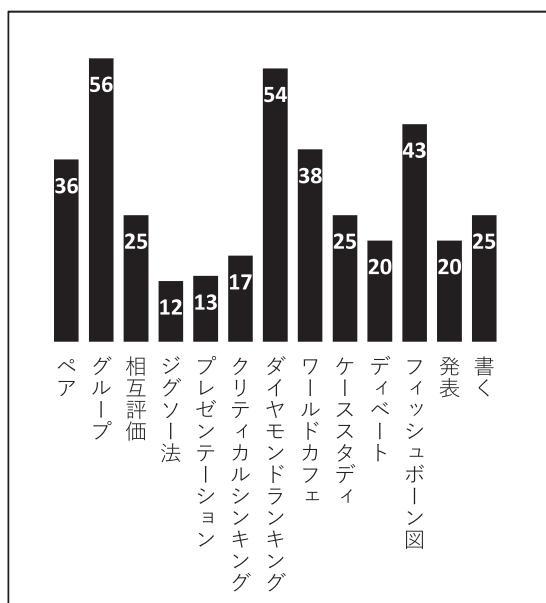


図10. 意欲を持って取り組めた方法

(5) 学習内容の理解が深まったと感じた方法は
どれか

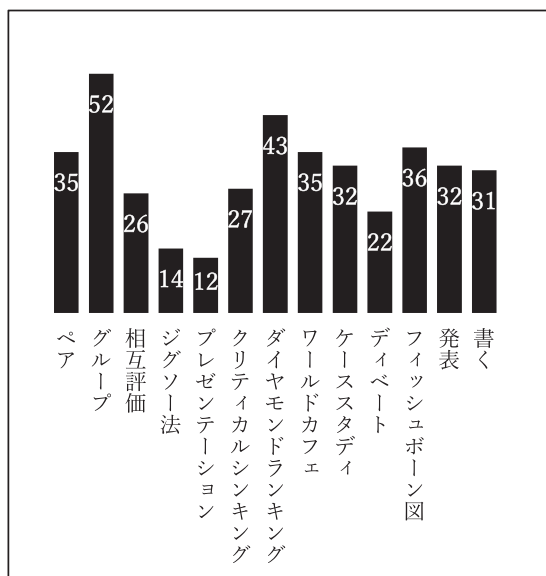


図11. 理解が深まったと感じた方法

また、(4)「教育原理の授業の進め方で、自分にとって、意欲を持って取り組むことができた方法」と(5)「教育原理の授業の進め方で、自分にとって、学習内容の理解が深まったと感じた方法」の2つの質問に対する回答の関係を図12に示す。

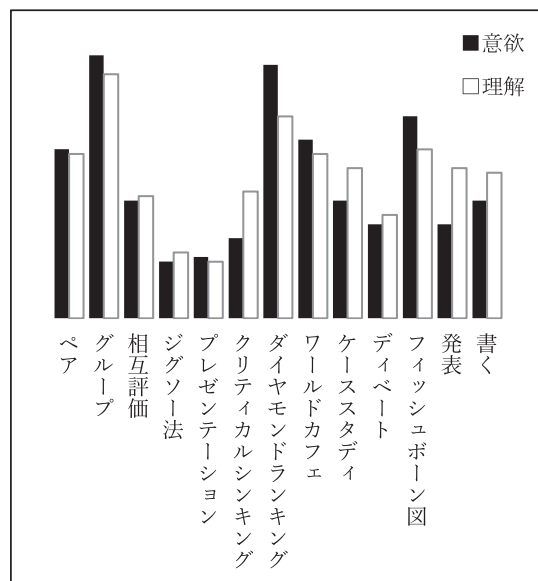


図12. 意欲を持って取り組めた方法と理解が深まったと感じた方法の関係

考 察

アンケートの結果、図7に見られるように、アクティブ・ラーニング型授業の進め方について、意欲を持って取り組むことができた肯定的評価（5及び4）をした学生が76人中70人（92%）であった。また、授業内容を深く理解できたと肯定的評価をした学生は69人（90%）であった（図8）。さらに、今後もアクティブ・ラーニング型の授業を受講したいかという質問に対して肯定的評価をした学生は67人（88%）であった（図9）。このことから、学生はアクティブ・ラーニング型授業を実践することによって意欲的に学習に取り組むことができるだけでなく、学習内容を深く理解をすることができ、今後もアクティブ・ラーニング型の授業を受講することを望んでいることが示唆された。

また、意欲を持って取り組むことができた方法についての質問への回答と、理解が深まったと感じた方法に対する回答は、図12に示したようにほぼ同様の結果となった。「グループでの話し合い」「ダイヤモンドランキング」「フィッシュボーン図」「ペアでの話し合い」が多く選ばれ、反対に「ジグソー法」や「プレゼンテーション」の数は少な

かった。プレゼンテーションの授業後に学生が書いた感想には、「難しかった」や「うまくいかなかった」と書かれたものもあり、学生自身が手ごたえを感じにくかったことが原因の1つであると考えられる。また、「時間が短かった」という感想も見られたことから、授業者の設定時間が適切でなく、目標を達成できなかった学生がいたことも原因として考えられる。このことから、習得させたい力と教材に適した方法を選択し実践することが、より効果的に学習内容を理解させることにつながることを示唆された。反対に「ダイヤモンドランキング」や「フィッシュボーン図」は、目に見える成果として自分の考えが具体的に図に表れるので、達成感を得られやすい。学生が意欲を高めたり、理解を深めたりするために、具体的な成果の現れる指導方法が効果的であると考えられる。

一方で、理解が深まったと感じた方法に、「自分の考えを書いたり、ふり返りを書いたりする」や「個人やグループの考えを全体に発表する」が30人以上に選択されていることや、自由記述欄に「自分の意見を言うこともできたので良かった」や「主体性を持って授業に参加することが大事だと改めて感じた」という言葉が見られたことにも注目したい。学生は誰かと一緒に活動することに限らず、個人の学習であっても、能動的に学ぶことで学習意欲が高まり、学習内容を深く理解することができることが示された結果といえる。このことから、アクティブ・ラーニング型授業を実践する場合、話し合い活動等の時間を設定するために個人思考の時間を疎かにしてはならないことが確認できる。話し合い活動等に取り組む場合には、個人の考えが十分に深められていないとその効果は得られない。アクティブ・ラーニングをペア活動やグループ活動そのものと捉え、時間の都合等で個人思考の時間を省略するなどというのは本末転倒である。アクティブ・ラーニングはあくまで方法・手段であり、目的ではないことを意識して指導計画を立てることが必要である。

以上の結果から、多人数の講義形式の授業にお

いて、学生の学習意欲向上及び学習内容の深い理解の促進に対してアクティブ・ラーニング型授業は効果があることが推察される。市川は(2016)「いきなりアクティブ・ラーニングを導入しても、活動しているように見えて学習が深まっていない子どもや、そもそも協働的な活動に参加できず、学習意欲が低い子どもが少なくない」「ペア学習やグループ学習をしても、一部の子どもだけが活発に意見を述べていて、一方では自分の意見を語れない子どももいる」ことなどを理由にアクティブ・ラーニング型授業の導入が進まないことがあると述べている。ただし、それらの姿はアクティブ・ラーニング型授業そのものの問題というより、市川が述べるように「基礎となる知識や、学び方、コミュニケーションの仕方などをもちあわせていない」ことが原因である。本研究の結果が示すように、学生はアクティブ・ラーニング型授業の実践によって意欲的に授業に取り組むことができ、さらにより深く学習内容を理解することができるようになるのである。であれば、授業者はネガティブな側面を理由にアクティブ・ラーニング型授業に取り組むことを避けるべきではない。より効果的となるポジティブな側面を捉え、積極的に実践していくべきである。中央教育審議会(2012)は答申において「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない」と述べている。つまり、アクティブ・ラーニング型授業への授業改善は必要不可欠なものである。なにより、一方的な知識伝達型授業を実践し続けることでアクティブ・ラーニング型授業のマイナス面がすべて解決されるとは考えられない。

しかし、アクティブ・ラーニングの型ばかりを求めるようになってしまっただけではいけない。平山(2016)が「アクティブ・ラーニング」そのものは、教育の手段、方法の一つであって、「アクティブ・ラーニングな教育」が目的になってはいけないと述べているように、その方法ばかりにとらわれて本来の目的を見失わないようにしなければな

らない。授業者は常に、教育内容の理解を深めるとともに、積極的に新たな教育方法を取り入れ、様々な実践から真摯に学び続ける姿勢を持ち続けることで教育技術の向上に向けて取り組み続ける必要がある。

また、村川（2016）は「教室はまちがうところだ」という学校・学級文化はアクティブ・ラーニングの基盤であると述べている。アクティブ・ラーニングがより学習効果を高めることができるような学習環境づくりを含めた学校・学級文化の充実を図り、学習の基盤づくりを丁寧に行ってこそ、アクティブ・ラーニング型授業がその効果を十分に発揮できることを改めて確認する必要がある。その上で、佐藤（1996）が述べているように、「教師自身も学ぶ者として自己の再定義を迫られている」ことを自覚し、学生の実態に応じた不断の授業改善を進めていくことが必要といえる。

今後は学生の思考をアクティブにすることを常に意識しながら、具体的な教育計画をさらに緻密に立てていくことで学生の深い理解を促すことが必要である。その上で、授業におけるつけたい力と教材の特性、学生の思考をアクティブにする教育方法との関係を解明する研究へ発展させることが望まれる。

引用文献

市川伸一，新課程が目指す「育成すべき資質・能力」：「生きる力」「人間力」，そして、これからの教育観・指導観とは，新教育課程ライブラリ vol.2 学校現場で考える「育成すべき資質・能力」，**2016**，ぎょうせい，18-21.

京都大学高等教育研究開発推進センター編，大学教育学，**2003**，107-133.

小磯重隆，多人数アクティブラーニング実践モデルの研究，茨城大学全学教育機構論集，大学教育研究(1)，**2018**，53-66.

公益社団法人私立大学情報教育協会，私立大学教員の授業改善白書 平成28年度調査結果，**2017**，http://www.juce.jp/LINK/journal/1704/pdf/05_01.pdf（アクセス日2018年8月27日）

佐藤学，教育方法学，**1996**，岩波書店，173-174

田中博之，アクティブ・ラーニング実践の手引き：各教科で取り組む「主体的・共同的な学び」，**2016**，教育開発研究所，74-75.

田村学，新教育課程がめざすアクティブ・ラーニングとは，新教育課程ライブラリ vol.1 新教育課程型授業を考える，**2016**，ぎょうせい，18-21.

中央教育審議会，新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申），**2012**，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf（アクセス日2018年6月22日）

平山勉，本物のアクティブ・ラーニングへの布石 授業を創る・学校を創る：教育方法学のすすめ，**2016**，黎明書房，6-16.

松下佳代，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，**2015**，プロローグ i.

村川雅弘，新教育課程がめざすアクティブ・ラーニングとは，新教育課程ライブラリ vol.1 新教育課程型授業を考える，**2016**，ぎょうせい，72-75.

文部科学省，研修教材「児童虐待防止と学校」第6章疑いから通告へ，**2006**，http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/09/28/1280720_7.pdf（アクセス日2018年8月27日）

文部科学省，平成29年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文科省説明資料，**2017**，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf（アクセス日2018年9月13日）

受付日：平成30年10月30日
受理日：平成31年2月18日

Report

**Attempt to Improve Classes Using the Active Learning Approach in Large
Group Lectures
Learning effect and problem from students Questionnaire survey**

Daiki MIYAZAKI*

Abstract: The purpose of this paper is to find the teaching effects and problems in the case of active learning in a large group lecture. The participants included 83 junior college students. Our research, conducted by questionnaire survey, obtained the significant results below. First, classes using active learning were held 15 times in a fixed-desk and seat classroom. Second, all of the students wrote reviews and class evaluations at the end of every class. Finally, students were given a questionnaire survey asking about the effect of the active learning approach. As a result, 92% of the students answered that they had a positive attitude about studying, and 90% of the students answered that they had a deeper understanding compared to a regular lecture. Furthermore, 92% of the students answered that they hoped to study again using the active learning approach. Consequently, it is reasonable to conclude that the active learning approach also has a significant influence on a large group lecture in a fixed-desk and seat classroom.

Key words: active learning, learning effect, large group lecture.

* Kochi Gakuen College, Department of Childhood Education and Care, Email: dmiyazaki@kochi-gc.ac.jp

