

研究ノート

## 日本福祉大学通信教育課程におけるアクティブラーニング型授業の試み

明星 智美

日本福祉大学 福祉経営学部

### An Attempt of Active Learning Class in Nihon Fukushi University

Tomomi MYOJO

Faculty Healthcare Management, Nihon Fukushi University

Keywords : アクティブラーニング型授業 グループ学習 通信教育課程

#### 要旨

近年、学士教育の質の保障が謳われ、大学教育の質的転換が求められるなかで、多くの大学がアクティブラーニングを導入している。従来の一方向的な講義による知識構成型の授業から、教員と学生の双方向型あるいは学生相互の能動的な学習への転換が志向されている。

本稿は、通信教育課程におけるアクティブラーニング型授業の試みについて実践報告し、今後の展開にあたっての課題整理を行うものである。

#### 1. はじめに

2012年の中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）』（以下、「質的転換答申」）以降、大学教育の場へのアクティブラーニングの導入が急速に広がっている。本答申は、予測困難な時代において、今後の変化に対応するための基礎力と将来に活路を見いだす原動力として、大学に、有為な人材の育成や未来を担う学術研究の発展を切望しているとす。そして、それを可能とするための教育について、「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。従来のような知識の伝達・注入を中心

とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である<sup>1)</sup>としている。ここでは、アクティブラーニングについて、「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」と定義し、「学修者が能動的に学修することによって、人知的、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はかる。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<sup>2)</sup>と説明している。

溝上(2014)は、アクティブラーニングを「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、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義し、そのうえで、学生の学習の一つの形態を表す概念としてのアクティブラーニングと、教員の教授や授業・コースデザインなどを包括的に表す教授学習の概念としてのアクティブラーニング型授業を区分した<sup>3)</sup>。

本稿では、この溝上のいうアクティブラーニング型授業を、「日本福祉大学福祉経営学部(通信教育)」(以下、「通信教育課程」)のスクーリングにおいて試行的に取り入れた実践を報告する。

通信教育課程においては、学生の学習の中心はテキスト学習やWEB配信されるコンテンツを視聴するオンデマンド学習である。テキスト学習では知識構成が中心となり、オンデマンド学習においても授業者が画面上で授業を行い、学生はそれを視聴することによって知識構成をはかる知識伝達型の授業の要素が大きい。WEB上でのクラスルーム(教材や授業内容に関する質疑応答)を活用して、授業者と学生の双方向的な学習場面が準備されているものの、現実の教室のような学生同士の直接的なやりとりや、学生が話す、発表する機会はなく、学生が個々に自分のペースで「授業を受ける」スタイルにとどまっているのが現状である。この通信教育課程において、アクティブラーニングの導入ができるとすれば、スクーリング授業がその責を負うであろうし、学生の能動的な学習活動とそれによる認知プロセスの外化をめざすとなれば、より意図的なスクーリング授業の授業設計が求められる。そこで、筆者の担当したスクーリング授業を素材として、通信教育課程におけるアクティブラーニング型授業の展開にあたっての課題を整理してみたい。

## 2. 対象授業と授業設計

### 2.1 対象授業

#### 2.1.1 授業概要

本実践の対象は、スクーリング科目「社会福祉と権利擁護」である。通信教育課程のスクーリングは、社会福祉士や精神保健福祉士の国家試験受験資格を取得するための指定科目としての「資格スクーリング」と、資格取得にかかわらない「セッションスクーリング」に区分さ

れ、本科目はセッションスクーリングにあたる。

本科目は、履修対象学年を指定せず、全学年が受講できる選択科目である。2日間15講(1講70分)完結型で開講している。授業概要は次のとおりである。

科目名：「社会福祉と権利擁護」

開講日：2015年11月6日(土)～7日(日)

開講地：大阪

講義テーマ：権利擁護の法制度と実践を学び、専門職の役割を明らかにする

講義目標

社会福祉領域における権利擁護実践が求められる社会状況を説明することができる。

権利擁護実践のための法制度の枠組みを説明することができる。

権利擁護実践における社会福祉専門職の役割を考え、説明することができる。

#### 2.1.2 ディプロマポリシー上の位置づけ

本学部のディプロマポリシー(以下、DP)は、次の7点であり、本科目は、DP に対応するものとして位置づけている。

- |    |  |
|----|--|
| DP | 医療・福祉に関する基礎概念を説明することができる。                |
| DP | 医療・福祉に関する制度や技術を説明することができる。               |
| DP | 事業・組織や地域社会の資源のマネジメントに関する基礎概念を説明することができる。 |
| DP | 相互理解や合意形成に必要なコミュニケーションを図ることができる。         |
| DP | 論理と根拠に基づいて思考することができる。                    |
| DP | 人々や地域の抱える課題の発見と解決に取り組むことができる。            |
| DP | 人の尊厳を尊重し、行動することができる。                     |

通信教育課程では、学生が教員と対面し、あるいは学生同士が直接に出会って授業を展開する機会は、スクーリングに限られるため、他のスクーリング科目同様、DPの達成に大きな責任を負っているといえる。

#### 2.1.3 受講生

履修登録時点では、96名(男性24名、女性72名)、1年生8名、2年生14名、3年生18名、4年生55名、科

目等履修生1名であった。ただし、3、4年次の編入生が多い学部であるため、入学・編入学1年目の学生が52名と過半数を占めていた。平均年齢44.4歳であった。

実際に受講したのは、72名（男性18名、女性54名）であった。年齢は、20歳代9名、30歳代13名、40歳代28名、50歳代17名、60歳代5名、最終学歴は、高等学校32名、専修学校16名、短期大学10名、4年制大学11名、大学院1名、その他2名であった。職業は、保健・医療関係4名、相談職17名、介護職員17名、その他福祉職11名、主婦2名、その他21名であった。受講者の年齢、職業等が多様であることが大きな特徴である。

受講の動機（複数回答）は、表1の通りである。

表1 受講の動機 (%)

	本科目	全科目平均
科目内容に関心があった	75.0	60.7
担当教員の専門分野に関心があった	40.3	17.6
新たな知識・理論、考え方の修得	37.5	48.0
職業上の問題発見・解決	26.4	20.7
学習課題・目標の発見	18.1	19.8
資格取得のため	29.2	41.5
学習意欲の喚起	8.3	19.8
卒業単位修得	43.1	34.5
その他	1.4	2.1

\*複数回答

\*「全科目平均」は、セッションスクーリング68科目の平均である。

## 2.2 授業設計

### 2.2.1 授業設計にあたっての問題意識

本科目の授業設計にあたって、学生の能動的な学修に関する筆者の問題意識は次の諸点にあった。

- (1) スクーリングは2日間完結のため、「出席すれば単位が取れる」と考える学生も少なくない。たとえば、授業終了時の授業評価アンケート（前年の全科目平均）では、事前準備をした者は4割に満たない状況である。
- (2) 一方的な講義を15講連続して受講することは学生にとって苦痛でもあり、講義目標の およびDPの達成のためには、学生自身が能動的な学習に取り組むことが必要である。
- (3) グループワーク（ディスカッション）は「さまざまな人の意見が聞けてよかった」という感想が述べられる反面、議論のポイントがずれること（議論の脱

線）も少なくない。

- (4) グループワーク（ディスカッション）では、発言を独占する者、まったく発言をしない者がみられ、進行役や発表役、記録役などグループ内での役割が固定しやすい。
- (5) グループワークに関しては、「何を話していいかわからない」「知らない人と話すことが苦手」など苦手意識が強い学生が一定数受講している。

### 2.2.2 授業方略

前述の問題意識から、次のアクティブラーニング型授業の方略を立てた。

- (1) スクーリング受講にあたっての事前課題を提示する。
- (2) 受講者が能動的に取り組めるよう多様なグループ活動を取り入れる。
- (3) グループでの学習や議論の枠組みを示すワークシートを提示する。
- (4) 役割が固定しないよう、全員が同様の役割を相互に担うしくみを取り入れる。  
ジグソー型学習、少人数グループ、ワールドカフェ方式、ポスターセッション（プレゼンテーション）など。
- (5) 苦手意識を徐々に払拭できるしかけとしてグループ編成の工夫をする。

### 2.2.3 授業計画

全15講の授業計画は、表2のとおりである。

## 3. 授業の展開

### 3.1 授業の展開と工夫点

#### 3.1.1 事前課題

受講者には、履修登録時に「スクーリング受講に際して事前課題を課す」ことを履修登録ガイドで予告し、開講2か月前に具体的な課題を提示した。科目のテーマにあわせ、事前課題は、「社会福祉の領域で利用者の権利が侵害されていると考える事例を、新聞記事から抽出してもらってこよう」とした。この事前課題は、授業中にグループで検討する教材となることをあわせてアナウンスし、グループとして想定した人数と教員提出用の1部を加えた5部を持参するよう求めた。

事前課題を課すことにより、授業に対する関心を持ち、グループワークを含めて授業への積極的な参加が

表2 授業計画

講	テーマ	講のねらい	形態
事前課題	社会福祉の領域で利用者の権利が侵害されていると考える事例を、新聞記事から抽出して作成したレポートを持参すること。	人権・権利の概念を整理し、社会福祉における権利構造を理解する。	レポート *新聞記事の切り抜き
1	オリエンテーション社会福祉と権利構造	人権・権利の概念を整理し、社会福祉における権利構造を理解する。	講義
2	権利擁護実践が求められる背景	権利擁護実践が求められる背景を理解し、権利擁護実践のイメージをつかむ。	講義
3	権利擁護のための法制度(1)	成年後見制度の概要を説明することができる。 権利擁護のための法制度の概要を理解する。	講義
4	社会的排除と社会的包摂	社会的排除がどのような概念であるかを説明することができる。 排除された人がおかれた状況をイメージすることができる。 生活困窮者支援における権利擁護の視点を理解する。	講義
5	生活保護制度における「権利」	生活保護制度の概要を理解する。 生活保護受給者の「権利」を理解する。 生活保護制度をめぐる批判の背景を検討し、説明できるようになる。	講義 グループ学習
6			
7	権利擁護のための法制度(2)	虐待・DVに関する法制度の枠組みを説明できるようになる。 虐待・DVによって権利侵害を受ける人びとの特徴を理解する。 虐待やDVが生じる背景を多角面から検討し、説明できるようになる。	グループ学習 (ジグソー型)
8	本日のまとめ		
9	権利が侵害されるとは？	社会福祉領域における権利侵害の具体例を理解する。 権利侵害の構造を理解し、権利擁護のために求められる実践を組み立てることができる。	グループ学習 (ワールドカフェ)
10	権利擁護実践と社会福祉専門職(1)	議論やプレゼンテーションのためのコミュニケーションを試行し、スキルを習得する。	
11			
12	権利擁護実践と社会福祉専門職(2)	グループ討議の結果をまとめ、プレゼンテーションができるようになる。 多様なグループの発表に触れ、求められる権利擁護実践と社会福祉専門職の役割について、自分の考えを明確にする。	ポスターセッション
13	権利擁護実践と社会福祉専門職(3) まとめの講義	スクーリングの総括として、この教室で到達した「求められる権利擁護実践と社会福祉専門職の役割」を整理する。	講義
14			グループ学習
15			科目修了試験

期待されていることへの心がまえをする、の2点をねらったものである。

事前課題に関しては、課題の取り組み方に関する質問が約10件あった。当日、課題の持参を忘れた受講生(5名)に対しては、教員が準備した事例シートを配布することで対応した。

### 3.1.2 各講における学習目標等の確認

授業では、各講の冒頭で「この講のねらい」として学習目標を提示し、受講生が取り組む学習活動を説明した。これは、受講生がこれから取り組むことの意義を理解して、授業に臨むことができるようにするためである。とくに、教員による一方的な講義をできるだけ少なくし、学生同士が教え合う学習のスタイルへの転換を、学生自身が意識できるよう心がけた。毎時、スクリーン投影と配布資料を使って「ねらい」を確認することには、学習目標の達成に向かって主体的になれる、与えられる

課題に対して「やらされ感」を少しでも軽減する、グループワークで生じがちな、「議論の脱線」を修復するときのツールとして活用する、の3つの目的があると考えた。

### 3.1.3 オリエンテーション

第1講の前半の時間を、科目のオリエンテーションにあてた。科目全体の学習目標、評価の観点と基準の説明に加え、本科目が「講義を聴く」ことより、「学生同士が学び合い、教え合う」学習活動を多く取り入れていること、したがって、受講生一人ひとりの主体的・積極的な参加によって成り立つ授業であることを強調した。

筆者はこれまでに、スクーリングにおいてなかなか発言をしない学生に、その理由を問うてきた。その回答として「間違っただけを言うのが恥ずかしい」「変なことを言っていると思われたくない」など、発言したいことがあってもそれをとどめている状況が少なくないことを



感じてきた。そこで、授業中の発言を控えてしまわないように、オリエンテーションでは、絵本『教室はまちがうところだ』(蒔田晋治：2004)の一節を引いて、ここが教室であるということ、受講生は皆、学習の途上にあるのだから、間違ふこともあたりまえであり、間違いを恐れない自由な発想や発言こそが授業を豊かなものにするという教員のメッセージとあわせて、学生に期待することとして、「習う」のではなく、「学ぶ」「学び合う」、「なぜ」を追求する、徹底して言語化する、の3点を伝えた。

### 3.1.4 第1講～第4講 教員による講義

受講生が全学年にわたること、1年次入学者から学士入学の4年次編入生が混在し、職業経験や本学での学習経験も多様なことから、本科目で必要な概念規定や基本的な法制度についての知識構成から始めた。中学、高校の「公民」科目との関連が深い科目でもあることから、すでに知っていることと講義内容を結びつけることができるよう、教員から受講生に質問して双方向性を追求することとあわせ、受講生からの質問についてもできるかぎり全体化して、教室全体で考える雰囲気をつくることに努めた。

### 3.1.5 第5講・第6講 講義とグループ学習

前半で生活保護法に関する教員の講義を行い、最後のセーフティネットである生活保護制度における利用者の権利を守ることの意味と、一方で激化する生活保護バッシングについて問題提起した。この授業内容に関連する科目は、オンデマンド科目「公的扶助論」であるが、スクーリング時点で履修済みまたは受講中の者は、約半数だったため、法制度の説明に時間をかけることとなった。

後半のグループ学習は、これ以降のグループ学習の導入的な意味をもたせた。グループは4人1組とし、最初のグループは受講生の任意で編成した。冒頭で、最初のグループで資料を徹底的に学習し、次のグループでは、理解した内容をグループ内で相互に教え合い、それをともに議論することを説明した。

最初のグループでは、生活保護をめぐる対照的な2冊の書籍<sup>9)</sup>をモチーフに作成した2種類の教材(A, B)を使い、1つのグループはどちらか1つの資料を読み込み、ワークシートに従って内容の理解を深めた。次のグループでは、2人ずつメンバーを入れ替え、資料A, B

それぞれ2人の4人グループを編成し、資料内容の共有ののち、ワークシートにそって議論する、ゆるやかなジグソー法<sup>5)</sup>によるグループ学習を取り入れた。

展開にあたっては、同じグループの2人がペアでエキスパートグループから次のジグソーグループに移行することで、助け合える関係を残し(不安の軽減)ながら、他方のペアに対する説明責任を共同で果たすことができるようにした。また、ワークシートでは、それぞれの論者の主張の背景が何かを問うた。論者の主張に対する受講生個々の賛否ではなく、あくまでも論者の主張していることとして資料の内容を深め、対立点を整理するなど、各々の価値観や感情によらない話し合いができるようにした。

グループ学習中の教員は、教室を巡回し、グループからの質問への対応のほか、議論が進んでいないグループに対しては、「次のグループで説明するためにも、今しっかり作戦を立てよう」といった促しをした。

### 3.1.6 第7講 ジグソー法によるグループ学習

権利侵害の顕著な例として、児童虐待、高齢者虐待、障害者虐待と配偶者間暴力(DV)をとりあげ、それぞれの実態や法制度に関する基礎的な知識を獲得することをねらった講である。それぞれの対象者に対する法制度は、児童福祉論、障害者福祉論などの各科目でとりあげているが、受講生の科目の履修状況は、すべて未習の者からすべて履修済みの者までばらつきがあった。そのため、ジグソー法によるグループ学習に取り組むことによって、受講生が自分たちの力で学び、新たな知識を構成できる授業とした。

児童、高齢者、障害者、DVの4種類の学習資料を準備し、4人1グループのテーブルにいずれか1種類の資料を配布し、ジグソー法の説明をした。第6講のジグソーグループを新たなエキスパートグループとした。これは、資料の読み込みや検索、意見交換を行うにあたって、少しでも関係性のとれているグループで密な学習活動に取り組んで理解を深めて自信をつけ、次のジグソーグループで分担部分について1人で責任を負うことへのプレッシャーに抗することができるようにと考えたからである。

エキスパートグループの学習中、配布資料で不足する情報を検索したいとの要望があり、スマートフォン等の使用を解禁した。ただし、チームによる情報検索とし、情報の独占や学習外活動を防止するため、検索した画面

はチームで共有することとした。エキスパートグループの学習は、グループ内で科目履修をしているメンバーや勤務経験による知識を有するメンバーが補足的な情報提供をしたり、スマートフォンやタブレット端末所持者が検索した情報を共有したりして、教室全体がワイワイガヤガヤした雰囲気に進んだ。4人グループのなかで、終始黙っているメンバーが出ることなく、おおむね順調に進行した。

次のジグソーグループは、学生の任意で編成した。教員から提示した条件は、「4人1組で、資料が4種類揃うこと、新しいメンバーと出会うこと」の3点である。4人それぞれがエキスパート学習の成果を発表した後、ワークシートをもとにして、4つの制度の比較を通じて共通点や相違点を整理し、制度の意義を議論した。学生の関心の高い児童虐待については、エキスパート以外のメンバーも情報提供するなど議論がスムーズであったが、DVに関してはエキスパートメンバーの理解にも困難があり、担当した資料による難易度の違いが、議論の場で不利に働いたグループが複数あった。エキスパートグループの学習における資料検索等の条件が十分でなく、「調べる」活動に大きな制約があったためと考えられる。

### 3.1.7 第8講 初日のまとめと翌日へのオリエンテーション

初日の最後は1日のまとめとして、学習コンテンツのふりかえりとあわせて、学習やグループ学習にはさまざまなスタイルがあることをとりあげた。冒頭のオリエンテーションで使った『教室はまちがうところだ』を改めて取り上げ、教室で出会う学びの仲間としての学生同士の関係性についてふれた。教えるのは教員だけでなく学生同士であること、メンバーがお互いにグループでの責任を果たすことによって、お互いの学びが豊かになることを確認し、翌日は事前課題を使って（つまり自分たちが持ち寄るものを教材として）、グループで課題設定、課題の解決策を話し合い、最終的には全員がプレゼンテーションをすることをアナウンスした。自分の提示する事前課題の内容を、他のメンバーに説明する準備を整えてくことを指示した。

### 3.1.8 第9講から第11講 課題解決に取り組むグループ学習

初日に提出された事前課題は、教員がテーマで分類し、

類似のテーマが重ならないようにグループ編成（4人1組）をした。テーマのみに着目し、グループの男女や年齢等の偏り等は考慮していない。

前半のグループ学習は、ワールドカフェをアレンジして取り入れた。具体的には、当初のグループで各人の事前課題を説明・共有した後、ホスト1人を残して他のメンバーが任意に他のテーブルに行き、そこで自グループでテーマとなったことを情報交換し、さらに別のグループに行き、元のグループに戻って議論する形式とした。学生には、他のグループにメンバーが拡散し、さまざまな情報や意見にふれて、その知恵を元のグループに持ち帰って議論を深めていく、「他花受粉」の効果を説明してから活動に取り組んでもらった。テーブルには、B2版の模造紙と8色のマジックペンを準備し、グループ活動中に「落書き」をすることを推奨した。また、カフェの自由な雰囲気を出すため、飲物やスナックの飲食を認めた。

の段階では、教員からの指示がなくても、テーマ選択の理由や詳細な説明が行われ、学生間での質問のやりとりなどが活発に行われた。のグループに移行する際は、模造紙のメモを見てグループを選んだり、話をしてみたい人と同じグループに入ったりと、グループ選びそのものにも楽しさが感じられた。情報共有では、同じ新聞記事であっても、提供者やグループによって捉え方や切り口が違うこと、多くの受講生が関心を寄せていることなどが議論されるようになった。でもさらにワイワイガヤガヤの音量が大きくなり、ほとんど発言しない学生はなく、4人がお互いに話を引き出しあっていた。教員はテーブル間を巡回していたが、具体的な介入が必要な場面はほとんどなかった。

後半は、当初のグループに戻り、ワールドカフェでの成果の共有と、それを受けてグループで取り組むテーマ、採用する事例の選定、求められる専門職の役割（課題に対する取り組み）の議論、ポスター作成、に取り組んだ。作成したポスターをもとに、1人ずつプレゼンテーションをし、最優秀プレゼンチーム（BESTプレゼン賞）の投票を行うことをあらかじめアナウンスした。これは、グループ学習と発表において、特定メンバーが発言を独占したり、報告内容を決めてしまったり、発表が苦手なメンバーが記録に徹することで発表を逃れようとしたりすることを回避し、自分自身がグループを代表して発表するという責任のもとで、より主体的にグルー

ブ学習に参画してくれることを意図したものである。

グループによっては、議論が進まず教員にアドバイスを求めてきたり、進行役とポスター作成役が明確な分業になっていたり、選ばれた事例提供者の説明負担が多くなっていたりするところもあった。そのようなグループには、グループ運営の考え方を問うたり、自分がプレゼンする準備はできているかを問うなどの介入をした。終盤では、議論の過程でやや消極的に思われた学生も、他のメンバーと話し合っただけで発表用のメモの作成や交互にリハーサルをするなどの協働場面が多くみられるようになった。

### 3.1.9 第12講 ポスターセッション (プレゼンテーション)

2日間の総まとめでもある「権利擁護実践と社会福祉専門職」をテーマに、グループ学習の成果を報告するプレゼンテーションを行った。時間的制約により、18グループすべてのプレゼンテーションを順次行うことが困難なため、全グループが同時にポスターセッション形式でプレゼンテーションを行うこととした。第1から第4のセッションに時間を分け、グループ活動を行ったテーブルで、ポスターを使ってプレゼンテーションを行った。学生は、全員いずれかの時間帯で発表者となり、それ以外の時間帯で、他の3グループの発表を聴くことができる。各グループで、呼び込みのためのチラシ (A3版: 図1) を作成してホワイトボードに貼り出し、BESTプレゼン賞を決めるための投票用紙と、メモ等をもってフロアを移動できるようにした。1セッションは、発表5

分間、質疑応答と議論5分間で学会風に鈴を使って進行管理をした。

ほとんどのグループ、発表者が、持ち時間いっぱいを使ってプレゼンテーションし、聴衆からの質問も活発になされた。聴衆がメモをとる姿も多くみられた。時間を超過しても質疑応答や意見交換が続く状況であった。

### 3.1.10 第13講・第14講 グループ学習のふりかえりの全体のまとめ

BESTプレゼン賞の決定までの時間はグループに戻り、それぞれのプレゼンテーションについて受けた質問や意見を共有し、発表内容やグループの活動のあり方をふりかえる時間とした。他グループのテーマ設定や発表内容、プレゼンテーション方法の工夫などとも比較しながら、自分たちのグループ活動の成果と課題をふりかえる時間となった。

あわせて、2日間を通して理解した「求められる権利擁護実践と社会福祉専門職の役割」について、グループで意見交換をして学習成果をまとめた。

最後に、BESTプレゼン賞の発表と、ポスターセッションの講評および2日間のまとめの講義を行った。スクーリング前半の講義やグループ学習によって得られた知識が、後半のグループ学習やポスターセッションにどのように引き継がれ、具体化したかなどにふれ、適切な理解がなされているところを評価し、不足分については補足的な講義を行った。

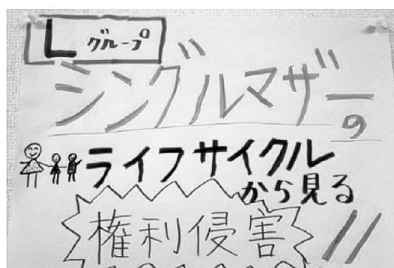


図1 ポスターセッション呼び込みチラシ



「社会福祉と権利擁護」スクーリング第12講

ポスターセッション「権利擁護実践と社会福祉専門職」



★★★★ベストプレゼンテーション賞★★★★

- ・シングルマザーというキャッチーなテーマ
  - ・ポスターの一部を隠し、聴衆への問いかけからのプレゼン
  - ・ライフサイクルの可視的な提示
  - ・子どもの貧困とも重なる関心度
- 前日の授業もふまえた内容と、プレゼンの工夫が聴衆をひきつけたようです。

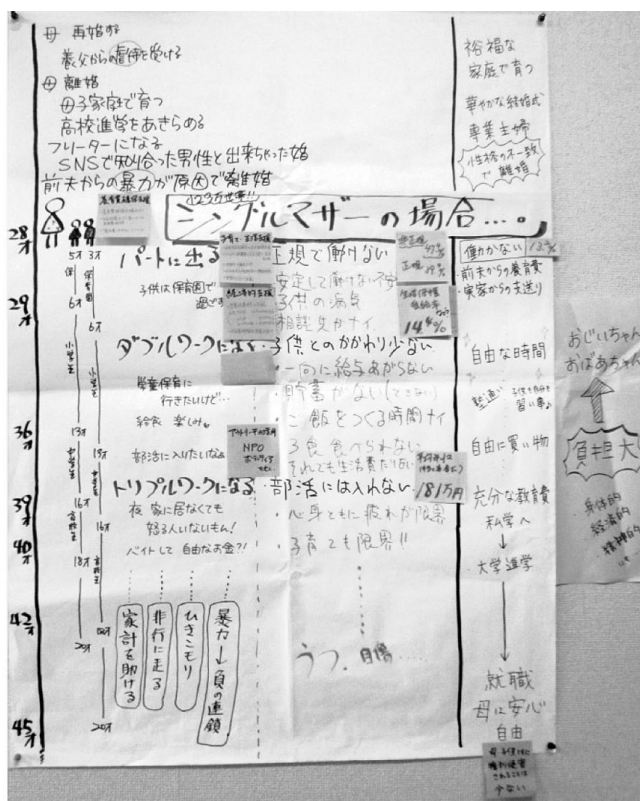
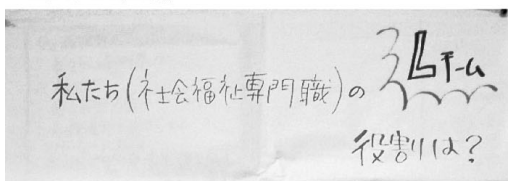


図2 ポスターセッションの成果物

3.1.11 授業後の取り組み

スクーリングは2日間で完結するが、終了時に多くの学生の「もっと他のグループの発表も聞きたかった」の声を受け、WEB上の科目の掲示板「クラスルーム」にすべてのグループのポスターと教員のコメントを掲載し、学生からは授業の感想を投稿できるようにした。授業の感想等の投稿は4件にとどまった。

3.2 授業評価

3.2.1 学生による授業評価アンケート

スクーリング終了時に実施した授業評価アンケート(学部共通様式)では、「授業を受けた成果の内容をお聞かせください」の項目について表3の結果を得た。

他のスクーリング科目とは受講生数の違いがあり、単純比較はできないものの、「科目概要に示された学習目標を達成できた」の回答率が全科目平均より高く、毎時間の「ねらい」の確認により、学生に学習目標が意識されたことによると考えられる。

一方で、アクティブラーニング型授業で重視すべき「学習課題・目標が明確になった」「学習意欲を喚起された」については、全科目平均を大きく下回っている。こ

表3 学習の成果の内容 (%)

	本科目	全科目平均
科目概要に示された学習目標を達成できた	25.4	13.5
新たな知識・理論・考え方を修得できた	77.5	78.5
職業上の問題発見・解決の示唆を得られた	47.9	33.4
学習課題・目標が明確になった	23.9	35.5
学習意欲を喚起された	39.4	49.6
その他	1.4	2.5

\* 複数回答

\* 全科目平均は、セッションスクーリング68科目の平均

のことは、松下(2015)が指摘した「アクティブラーニングでは、活動が構造化され、学生を活動に参加させる力が強く働く分、逆に学生は自らの意思で活動に参加するかどうかを決定することが求められなくなる」<sup>6)</sup> 問題の表れであると考えられる。本科目では、どの講でも取り組むべき課題と取り組み方を細かに教員が提示し、それによって学習活動に取り組むことを求めた。限られた時間内で、受講生は自分自身で学習目標を立てることや、参加の仕方を考えたり工夫したりする余裕がないまま、指示された活動に取り組むこととなった。そのため、自



らの意思で学習活動に参加するという積極性が促進されず、学習後に、自身の「学習課題・目標」を明確にしたり、「学習意欲」が湧いたりするような動機づけが難しかったのではないだろうか。

また、「学習の成果を今後どのように役立てたいですか」という学習成果の活用に関する項目では、「職業上の問題発見・解決」が約7割と、全科目平均よりも10ポイント以上高かった(表4)。通信教育課程は、社会人学生が多く、保健・医療分野で勤務する者が多いことから、授業と職業上の課題が結びつけやすかったと考えられる。しかし、「社会貢献・ボランティア等」「日常生活」といった身近なところでの活用は平均を下回り、さらには「どう役立ててよいかわからない」が平均よりも高い。前問の学習課題や学習意欲ともかかわって、十分に学生の学ぶ力に結びつく授業にはならなかったことを反省すべき結果であろう。

表4 学習成果の活用 (%)

	本科目	全科目平均
職業上の問題発見・解決	69.0	54.4
関連分野(科目)の学習	31.0	35.5
特定テーマの研究(含む大学院進学)	11.3	5.1
社会福祉士・精神保健福祉士資格の取得	54.9	52.2
その他資格の取得	11.3	7.5
社会貢献・ボランティア等	21.1	26.4
日常生活	15.5	26.2
どう役立ててよいかわからない	5.6	0.8
その他	0.0	1.4

\* 複数回答

\* 全科目平均は、セッションスクーリング 68 科目の平均

### 3.2.2 学生の感想

授業評価アンケートやクラスルームへの投稿では、学習形態に関して次のようなものがあつた。

「情報を共有し議論し最適解を見出したとしても、それを他者へ如何に伝える(プレゼン)か? 伝わる(理解してもらう)方法は? 共に考える参加者を増やす? なども検討することが必要であること。またそれも「社会福祉士の役割」に含まれているんだと気づきがありました。」

「何よりもメンバーの方から「プレゼン面白かった! やってよかった!」との言葉が聞けて、同じメンバーとして一番に嬉しく感じました。聴者からの反応を直に受けることが出来る! これもポスターセッションの醍醐味ですね。」

また、従来の一方向型講義からアクティブラーニングへの転換についての率直な感想もあつた。

「国家試験の対策(?)で、受講を決めたのですが、自分たちで考えて理解を深める内容でちょっと当てが外れたと最初は思っていました。

しかし、実際には、楽しい内容の上に大変勉強になった二日間でした。

福祉初心者(私)に分かりやすく丁寧に教えていただいたり、私のマイノリティーな意見にも真摯に向き合っていていただき、グループの皆様には感謝の気持ちでいっぱいです。他のポスターもゆっくり見させていただきました。それぞれに深く考えさせられる内容ばかりでした。」

## 4 まとめと課題

### 4.1 考察とまとめ

講義からグループ学習への移行、グループ学習の段階的な進行をデザインし、学習目標を明示しながら授業を展開したことにより、学生の活動そのものは能動的なものになり、講義概要(シラバス)に示す学習目標の達成感が相対的に高くなった。このような外的活動における能動性は、グループ学習による協働から徐々に個々の責任を大きくしていくというステップを設けることで、苦手意識をもつ学生にも受け入れられやすかったと思われる。また明確な役割があることで、ある意味では「やらざるをえないもの」としてでも取り組んだ結果が、外的活動の能動性として表れている。「やらざるをえないもの」としてであっても、学生がこうした活動に取り組むためには、それぞれの取り組みの意図や目標を明確に伝える必要があり、その意味では教育目標とそのための方法を教員が明確なものとして計画しておく必要がある。

また、溝上のいうアクティブラーニング型授業では、もう1点「そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」ことが重要である。この点は、グループ学習の形態としてジグソー法やポスターセッションを取り入れた。学生は、自分が内に取り込んだ知識を、他者に対して説明することを通して外在化し、その適切性などをグループメンバーとの間で検討を加えていくことになるため、認知プロセスの外化が期待できる取り組みであるといえる。これについては、授業評価アンケート等で成果を明らかにすることができなかった。今後、成績評価におけるパフォーマンス性の評価のあり方とあわせて、検討する必要がある。

#### 4.2 今後の課題

外的活動における能動性の向上に認知プロセスの外化(内的活動の能動性)を伴うアクティブラーニング型授業をさらに充実させるための課題を整理しておきたい。

##### 1) 教授観, 学習観の転換

教員が講義を通じて知識を伝達するという教授観から、学びの主体は学生自身であり学生が相互に学び合うという学習観への転換が、教員にも学生にも必要であろう。教員の意識変革もたやすくはないが、知識は教員の側にあり、教えられたことを知識として覚えていくことが授業であるという考えを強くもつ学生の学習観も変わっていかねば、教員を含む教室全体の協働の学習は成り立たないであろう。

##### 2) 学生が学びたくなるしかけづくり

授業の過度な構造化は、学生の主体性を育むことにつながらないという指摘もあり<sup>7)</sup>、本実践でも授業評価にみるように、主体性という点では成功していない。単に外的活動としてのアクティブさだけでなく、学生が意欲をもって参画したくなる、学びたくなる素材やスタイルを工夫する必要がある。ワークシートの項目をなぞるだけでなく、問題発見につながる活動のしかけづくりを検討する必要があるだろう。

##### 3) 授業外時間の学習活動

アクティブラーニングは、正規の授業時間中の学習活動だけでなく、授業外の学習活動にも及ぶ。グループ等での調べ学習では、授業外の時間に図書館等で資料調査をしたり、フィールドに出かけたりすることが想定される。そして、そうした授業外の学習時間が増加することが、アクティブラーニングの1つの評価項目でもある。

しかし、通信教育課程の場合、スクーリングは2日間完結であり、しかも図書館等の学校設備のない会場での開講であることが多い。そのため、スクーリング中の調べ学習はほとんどできない状況であり、通学課程のように次回への学習課題を課すことも現実的ではない。それでも授業時間中の学習を密度の濃いものにするためには、オンデマンドによる事前授業等を組み合わせた反転授業などの導入も検討する必要がある。さらに、授業後にも学生同士、あるいは教員を含めた受講者のディスカッションが継続できるような、WEB上のコミュニティの開発等も視野に入れておくべきだろう。

##### 4) ICTの活用

近年、グループでの学習活動をマネジメントするため

のソフト、クリッカー等の開発が進み、授業の中でICTの活用が進んでいる。しかし、通信教育課程のスクーリングの場合、教室の条件により、ICTを活用できる環境は極めて限定的である。また、学生のスマートフォンの所有率は高くなく、従来型の携帯電話を利用する中高年齢層にとっては、アプリの導入等は高いハードルである。

教室のICT利用環境をどう整備し、教員がそれをどう使いこなしていくかが今後の大きな課題である。

##### 5) 教員の関与とTAの活用

アクティブラーニング型授業であっても、教員が学習活動に関与しないわけではない。むしろグループによる学習活動を積極的に取り入れていけば、グループごとに対応すべきことが増えていく。グループに対する適切な介入には、クラスの適正規模があるだろうが、通信教育課程のセッションスクーリングでは、100名から200名の授業も珍しくない。こうした多人数クラスでアクティブラーニング型授業を展開するためには、TA(Teaching Assistant)などの授業補助者を活用することも検討課題となる。

本科目は、筆者が約10年ぶりに単独で担当したセッションスクーリング科目である。20名以下の少人数による資格科目スクーリングや、導入的な位置づけのスクーリング科目と異なり、選択専門科目としてかなり試行的な方法を取り入れた。すでに社会人として職業生活にある通信教育課程の学生には、今後ますます「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持つ」(「質的転換答申」)ていることが求められるであろうし、そのための教育の質の向上・担保が求められている。教育の質の担保は、学部全体で取り組まなければならない課題である。通信教育というやや特殊な教育・学習形態を前提としつつ、アクティブラーニング型授業をはじめとする新しい教育の手法をどのように導入していくかが問われている。試行的な実践をふりかえり俎上にのせることで、こうした議論を深めることに役立てたい。

注

- 1) 中央教育審議会(2012.8.28)『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 (答申)』
- 2) 同「用語集」p37
- 3) 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：p7

- 4) 片山さつき (2012) 『正直者にやる気をなくさせる!? 福祉依存のインモラル』オークラ NEXT 新書は、生活保護受給者へのパッシングを中心に制度への批判を展開している。和田秀樹 (2012) 『テレビの金持ち目線 「生活保護」を叩いて得するのは誰か』ベスト新書は、生活保護受給者へのパッシングをしている側の論理と、パッシングの根拠とされる種々の状況に対する検討を行っている。
- 5) ジグソー法は、グループ (ジグソーグループ) で資料を分割・分担して、同じ資料を担当する学習者で編成する別のグループ (エキスパートグループ) で協同して資料を読み込み、元のグループ (ジグソーグループ) に戻ってそれぞれが担当した部分を教え合う学習法である。資料の全体を理解するために、グループの他のメンバーの説明を聞いて学ぶことと、自分の担当部分について責任のある説明をしなければならず、知識構成型の学習に向いていることと、協力して学び合うことが実感できる学習法であることから採用した。
- 6) 松下佳代 (2015) 『ディープ・アクティブラーニングへの誘い』：松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 『ディープ・ラーニング - 大学授業を進化させるために』勁草書房：p5
- 7) 前掲書：pp.3-27

#### 参考文献

- ・久保田賢一 (編著) (2013) 『高等教育におけるつながり・協働する学習環境デザイン - 大学生の能動的な学びを支援するソーシャルメディアの活用』晃洋書房
- ・杉江修治 (2011) 『協同学習入門 - 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版
- ・須藤敏昭 (2012) 『大学教育改革と授業研究 - 大学教育実践の「現場」から』東信堂
- ・ノエル・エントウィルス著 / 山口栄一訳 (2010) 『学生の理解を重視する大学授業』玉川大学出版：Noel Entwistle "Teaching for Understanding at University Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking" 2009
- ・蒔田晋治 (2004) 『教室はまちがうところだ』子どもの未来社
- ・松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) (2015) 『ディープ・ラーニング - 大学授業を進化させるために』勁草書房
- ・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
- ・山地弘起・橋本健夫 (編著) (2012) 『学生の納得感を高める授業』ナカニシヤ出版
- ・渡部信一 (2013) 『日本の「学び」と大学教育』ナカニシヤ出版
- ・J.M.ケラー著 / 鈴木克明監訳 (2010) 『学習意欲をデザインする - ARCS モデルによるインストラクションデザイン』北大路書房：J.M.Keller "Motivational Design for Learning and Performance The ARCS Model Approach" 2009