

<実践報告・調査報告>

ファシリテーションを組み込んだ アクティブラーニング・パッケージの有用性について

鬼塚 哲郎¹、中沢 正江²、鈴木 陵³、大谷 麻予³、中尾 麻衣³、
井上 正樹⁴、富山 雄一郎⁴、中西 勝彦⁵

近年、教員がどう教えるかに主眼を置いた「教育」から、学生が何をどう学ぶかに主眼を置いた「学習」へのパラダイム転換が活発に議論されるようになった。これに伴い、学習者による能動的な学習活動を授業に組み込んだ「アクティブラーニング型授業」への関心が高まっている。2009年に開設された京都産業大学F工房はこれまで、ファシリテーションに関する理論をふまえて、主にキャリア教育や学部ゼミの領域で学習支援を行い、ファシリテーションのノウハウを蓄積してきた。筆者は、蓄積されたファシリテーションのノウハウをアクティブラーニング型授業の設計に組み込んだ教育支援ツールを開発し、この有用性を質問紙調査とヒアリング調査によって検証している。本稿では、開発した教育支援ツールの概要について述べるとともに、その有用性についての予備調査の結果を報告する。

キーワード：大学教育、アクティブラーニング、授業設計、学習支援、ファシリテーション

1. はじめに

近年、従来の「教員が何をどう教えるか」に主眼をおいた「教育」から、学生が何をどう学ぶかに主眼をおいた「学習」へのパラダイム転換が活発に議論されるようになった（溝上, 2014）。そうした流れの中、学習者による能動的な学習活動を授業に組み込んだ、いわゆる「アクティブラーニング型授業」への関心が高まり、その授業スタイルに有効な具体的ノウハウに関する情報交換がなされている。「アクティブラーニング」と名のつくセミナーに、多くの事例紹介がなされていることから、そうした変化が見てとることができる。

一方、「ファシリテーション」は、Lewin (1948)、Rogers (1970)、Schein (1993)、Isaacs (2002)、津村ら (2012)によって構築されてきた理論をベースとした、場に参集したメンバー間の対話を促進する手法である。最近では、民間企業や教育現場に持ち込まれ、浸透しつつある。本学でも、2009年に開設されたF工房が、ファシリテーションを取り入れた正課・正課外の学習の場において、メンバー間の対話を促進することで、学習支援の役割を果たして来た。6年間に及ぶ支援活動（支援事例は、2015年11月現在で318件に及ぶ）の中で、どのようにして場に参集するメンバーが自ら

の考えを発するような場づくりができるかについてのノウハウが蓄積されている。

アクティブラーニングとファシリテーションを直接的に結びつけた研究には、武田 (2012) や白井ら (2013) があり、ファシリテータが授業内において果たす役割について整理されている点で意義深い。著者は、このような状況下で、本学がこれまで行ってきた研究会や実践事例を振り返り、より直接的にファシリテーションとアクティブラーニングを結びつけた教育支援ツールが、教授者にとって直ちに役立つ形で開発可能なのではないかと考えた。

本研究では、このような意識から、場に参集するメンバーが自らの考えを互いに発し合う過程を支援するファシリテーションの手法を、アクティブラーニング型授業を運営する教授者が簡便に取り入れるための「ファシリテーションを組み込んだアクティブラーニング・パッケージ（以下、「パッケージ」）（F工房, 2015）」を、教育支援ツールとして開発した。

更に、この教育支援ツールの有用性について、アクティブラーニング型授業を運営する教授者への質問紙調査、ヒアリング調査を通して検証している。

本稿では、この取組のうち、教育支援ツールで

¹ 京都産業大学 文化学部・コーオプ教育研究開発センター F 工房、² 京都産業大学 学長室・教育支援研究開発センター
³ 京都産業大学 コーオプ教育研究開発センター F 工房、⁴ 京都産業大学 コーオプ教育研究開発センター、⁵ 株式会社学匠

あるパッケージの概要と、教授者へのヒアリング調査の内、予備調査である8名分の質問紙調査及びヒアリング調査とその分析結果について報告する。

2. 方法

本研究は、次のように行っている。

- 1) パッケージの開発
- 2) 有用性の検証 (予備調査分)
 - (ア) 教員8名への質問紙調査及びヒアリング
 - (イ) (ア) の分析者3名による分析
- 3) 有用性の検証 (本調査分)
 - (ウ) 教員24名への質問紙調査及びヒアリング
 - (エ) (ウ) の分析者3名による分析

このうち、本稿では、既の実施済である1) ~ 2) を中心に報告する。1) の詳細については、2.1. で、2) の詳細については、2.2. で述べ、3) の予定については、2.3. で述べる。

2.1. 教育支援ツールファシリテーションを組み込んだアクティブラーニング・パッケージの概要

パッケージは、これまでF工房が蓄積して来たファシリテーションによる授業支援のノウハウを整理し、アクティブラーニング型授業に簡便に取り入れることができるよう可能な限り形式知化して作成した。

パッケージは以下の要素から構成される。図1は、パッケージの一部を抜粋したものである。

- 1) アクティブラーニング実践におけるファシリテーションの有効性について
- 2) ファシリテーションのノウハウをアクティブラーニング型授業へ組み込んだ領域別事例
 - ① 語学等初回授業
当該言語を用いて受講生同士が全員と自己紹介する機会を通じた学びの共同体づくり
 - ② 初年次ゼミ授業・専門ゼミ授業
受講生の関心領域に応じたグループ分けと研究プロジェクトの企画を通じたアカデミックスキルの養成、グループディスカッションを取り入れることによる専門性の深化
 - ③ 講義授業 (小規模~大規模)
グループ内での話し合いを通じて、授業の主題への意識をつくる
 - ④ 学部別入学前・後オリエンテーション
新入生に教員や学部の先輩を交え「大学生

活への不安や期待」について話し合う

- ⑤ 課外活動
部活動・サークル等における、学年や立場を超えたメンバー同士の意見交換、組織内の対話の促進
- 3) プログラム進行に有効なファシリテーション・ツール
 - ① アイスブレイク系
面識の薄い人同士が触れ合うときの緊張をほぐすツール
 - ② チームビルディング系
1つの目標を目指して協力し合える組織を作るためのツール
 - ③ グループ分け系
受講生を偶発性や特性によってグループに分けるツール

2.2. 予備調査

パッケージの有用性の検証にあたり、F工房とまだ連携しておらず (つまり、F工房のファシリテーションのノウハウを導入しておらず)、アクティブラーニングをすでに実施している、もしくは関心の高いことが分かっている教員を、本学の全学部 (8学部) から1名ずつ、計8名選び、パッケージの有用性に関する質問紙調査及びヒアリング調査を行った。これは、各学部3名程度を予定している本調査の予備的な調査として行ったものである。

予備調査は2段階で行った。まず質問紙により、パッケージを提示した上で、教員8名に対し、1) アクティブラーニング導入への意思、2) パッケージの有用性について尋ねた。この回答結果を踏まえ、半構造化インタビューを設計し、先の8名の教員に対し、ヒアリング (面接) を行った。

ヒアリングの所要時間は40分~60分であり、

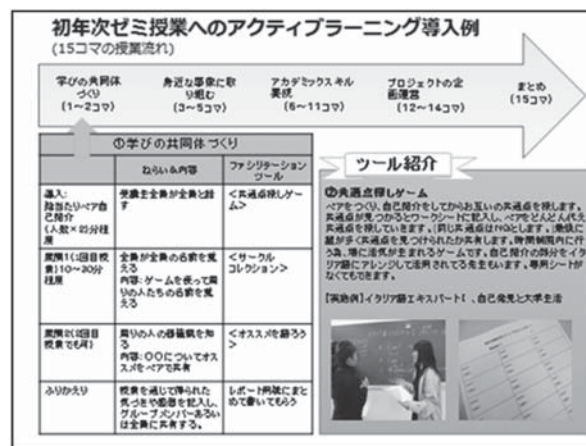


図1. パッケージの一部

質問項目は1) アクティブラーニング実践の有無、2) 教員が既にアクティブラーニング型授業を実践している場合、その詳細、3) パッケージの有用性について、であった。ヒアリングは分析者1名～2名によって、教員1名に対して行い、これを8回(教員8名分)繰り返した。

面接は記録され、記録されたテキストから、分析者3名が、それぞれ別に、パッケージの有用性に関して重要な言説であると思う箇所についてマークした。その後、マークした箇所について、「何故、その箇所が重要であると判断したか」について議論した。更に、議論で合意された、言説中の重要なキーワードについて、分析者2名が付箋に転記し、KJ法で意味の近い付箋を集めカテゴライズした。最後に、分析者3名で得られたカテゴリ同士をKJ法で更に構造化し、より抽象化した「領域」にまとめ、有用性に関する言説の全体像を俯瞰しやすくした。

なお、質問紙やヒアリングは、「アクティブラーニング」を、溝上(2014)に従い「講義を聴くだけでなく、書く・話す・発表するなどの(学習者の認知活動の)外化のプロセスを含んだ学習行動」と定義して行った。

2.3. 本調査

予備調査により、教育支援ツールの有用性を確かめることに成功したため、予備調査と同様の手順を用い、より広範囲の教員にヒアリングを実施する予定である。

なお本稿では、予備調査までの成果について報告する。

3. 結果

質問紙調査の結果、8名の教員全員から、パッケージを参考にしつつ担当授業へのファシリテーションの導入を検討したいと表明があり、アクティブラーニング型授業に関心を持つ教員に対してパッケージが訴求力を持つことが示唆された。

面接記録を2.2.で述べた手順に沿って分析した結果、17のカテゴリと5つの領域を得た(表1)。表2以降では、各領域の詳細について、(1)アクティブラーニングの理解に関わるものを、3.1.で、(2)対象となる学生像を3.2.で、(3)アクティブラーニングの実践例について3.3.で、(4)本パッケージの課題について、3.4.で、(5)教員の主体的なアクティブラーニング実践の阻害要因について、3.5.で述べる。

表1. 5領域と17カテゴリ

領域	カテゴリ
(1) アクティブラーニングの理解にかかわるもの	①体系的知の定着に有効 ②外化の促し ③議論から熟考への過程こそがアクティブラーニング ④学びのコミュニティづくり
(2) 対象となる学生像	⑤他者と対峙することを恐れ、関係構築に億劫で対話・議論に不慣れな学生像 ⑥他者の意見に興味・関心を抱くことに困難を抱える学生像
(3) アクティブラーニングの実践例	⑦ジェネリックスキル、アカデミックスキル学習を目的とした展開 ⑧専門知識を土台とした展開 ⑨専門科目の中での教員や学生の工夫(非構造化プログラム)
(4) 本パッケージの課題	⑩外化をどう促進するか ⑪個別ケースに応じた導入方法を示して欲しい ⑫アクティブラーニングの意義・学習効果の意義・学習効果の提示が欲しい
(5) 教員の主体的なアクティブラーニング実践の阻害要因	⑬導入の目的と効果の不明確さ ⑭アクティブラーニング＝グループワークという思い込み ⑮学生間の多様性を認め合う文化が希薄 ⑯成績評価の困難さ ⑰実践する教員を支援する仕組みの不足

3.1. 「(1) アクティブラーニングの理解」にかかわるカテゴリおよびキーワード

表2. アクティブラーニングの理解

カテゴリ	キーワード
①体系的知の定着に有効	・よりよい理解、体系的知の定着に有効
②外化の促し	・教員が問いを発し、受講生が文章にまとめ提出、次回授業にてフィードバックすること ・講義中にさまざまな方法で発言を促すこと

③議論から熟考への過程こそがアクティブラーニング	<ul style="list-style-type: none"> ・実験などで学生がグループワークをしながら個人でレポートをまとめること・グループワークで議論し、さらに自分にフィードバックすること ・真のアクティブラーニングは根底的に物事を考えること。そのためには、他者との議論の後、一人で物事を深める時間を持つことが重要
④学びのコミュニティづくり	<ul style="list-style-type: none"> ・受講生同士、受講生と教員の関係をつくりながら学びの環境をつくっていくこと ・補講の際フィールドワークを行うこと

教員8名はアクティブラーニングに関して、関心の高い者であることを条件に選定したが、その理解度については、表2に示すように、大きく4つの理解(カテゴリ)があり、幅があることが分かった。溝上(2014)の考え方に近い、「議論(=外化のプロセス)の後一人で熟考するプロセスを持つことこそ重要」であるとする見解(カテゴリ③)もある点は興味深い。

3.2. 「(2) アクティブラーニングの対象となる学生像」にかかわるカテゴリおよびキーワード

表3. 対象となる学生像

カテゴリ	キーワード
⑤他者と対峙することを恐れ、関係構築に億劫で対話・議論に慣れない学生像	<ul style="list-style-type: none"> ・人間関係にかかわる経験知が少なく、グループワーク運営に不慣れ ・教員から意見を求められると、教員の意向にそった回答をしようとする ・グループワークは得意だが、議論になるとまわりに気を使って何も言わなくなる ・ミスを恐れて、無難に課題をこなす ・実験がうまくいかないことについて、失敗を恐れて報告できない
⑥他者の意見に興味・関心を抱くことに困難を抱える学生像	<ul style="list-style-type: none"> ・テキストが読み込めない=言葉の意味を考える・意見を言うなどの訓練ができていない ・議論ができない。相手を説得しようとする気持ちがない

領域「対象となる学生像」に、8名の教員が、教員として学生をどう見ているかを示すキーワードを整理した。具体的には、他者との深い関係構築を忌避してきたゆえに(もしくは関係構築がしづらい環境のなかで育ったがために)対話や議論に真面目に取り組むことを恐れている学生像(カテゴリ⑤)に関する言説、そのような心理的阻害要因のほか、書物を含め他者に興味・関心を抱くこと自体が困難な学生が存在するという言説(カテゴリ⑥)の大きく2種類の言説があることが分かった。

3.3. 「(3) アクティブラーニングの実践例」にかかわるカテゴリおよびキーワード

表4. アクティブラーニング実践例

カテゴリ	キーワード
⑦ジェネリックスキル、アカデミックスキル学習を目的	<ul style="list-style-type: none"> <初年次ゼミ> <ul style="list-style-type: none"> ・あらかじめパッケージ化された授業内容を、ファシリテーション研修を受けたSAがディベートや要約作業を支援 ・アイスブレイクからグループワークで課題に取り組む。プレゼンやディベート、フィードバックを行う ・企業社員研修やインターネットを参考にマシユマロチャレンジやグループディベート活動を展開 ・グループワークを通じて、他者の発言を理解し、自らの思考を整理し効果的に伝え、他者と共同して問題解決に向かう ・アカデミックライティング、プレゼンテーションの技法を実地に学ぶ
	<ul style="list-style-type: none"> <キャリア関連ゼミ型授業> <ul style="list-style-type: none"> ・企業課題にチームで取り組むことを通じて、社会人基礎力、自他肯定感、自在に人と関わる力を学ぶ <専門実験・ゼミ> <ul style="list-style-type: none"> ・3週間毎にグループを組み替え。学生の得手不得手や能力を考慮しながら組む

<p>⑧専門知識を土台としたアクティブラーニングの展開(構造化されたプログラム)</p>	<p><専門ゼミ> 模擬裁判の実施、ロールプレイングで各自専門職としての役割を担う <専門講義> ・講義途中で質問や意見を述べる時間を設ける(挙手制) ・発表を促し、その回数を平常点に組み込む ・教員が問いを提示、受講生がコメントを記入し、次の授業開始時に教員がフィードバックする ・テーマについて1人→2人→4人→8人それぞれの段階で意見交換を行い、発表を行う</p>
<p>⑨専門科目の中での教員や学生の工夫(非構造化プログラム)</p>	<p><専門ゼミ> ・似たテーマの学生や院生同士を教員がつなぎ意見交換の機会をつくる <専門実験> ・レポート作成、プログラミング(個人作業)における学生同士の相談 <専門実習> ・実際に制作に取り組む授業で、基本は個人作業だが、わからないところは共同で取り組めるよう、人間関係を促進 <専門講義> ・個人作業中に、発表できそうな学生を選んでおく ・補講の授業でフィールドワークに行く(博物館、史跡など)。実際に行くといインパクトがあり、面白い</p>

3.2. に示した学生像に対し、教員たちの様々な実践に関する言説を3つにカテゴライズしたのが、領域「アクティブラーニングの実践例」である(表4)。8名の教員による授業だけで、既に専門知識の関連度や、ゼミ、演習、講義等の授業形態の異なる、幅を持った実践例が蓄積されていることは注目に値する。実践例は大別して、構造化された、つまり授業設計の段階からアクティブラーニング的要素が組み込まれたプログラム(カテゴリ⑦、⑧)と現場でのアドリブ的、創意工夫的な非構造化プログラム(カテゴリ⑨)の2種に分けられる。

ヒアリング対象となった教員においては、授業設計段階からアクティブラーニング的要素を組み入れるケースの方が、アドリブ的に組み込まれるケースよりも多いことが分かった。

3.4. 「(4) 本パッケージの課題」にかかわるカテゴリおよびキーワード

表5. 本パッケージの課題にかかわるカテゴリ

カテゴリ	キーワード
<p>⑩外化をどう促進するか</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・実験授業等で、受講生が自分の抱えている問題を言語化し、教員に伝えやすい環境を作りたい ・受講生が議論しやすくなる環境を作りたい。失敗が怖い、周りの目が気になる、などをどう克服するかが課題
<p>⑪個別のケースに応じた導入方法を示して欲しい</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の授業でどんなふうによればいいのかが見えない ・教員がどう運用し、継承していくかの視点があると、より利用しやすくなる ・アイスブレイクだけではないものを提示してほしい ・1対1やペアワークなど少ない人数での学びの深め方についてもコンテンツがあるとよい ・授業環境に合わせたプログラム設計・TIPS・サポートが明示されるとよい ・専門教育にアクティブラーニングのこの手法が役に立つ! というような情報が欲しい
<p>⑫アクティブラーニングの意義・学習効果の提示が欲しい</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・チームビルディングについての理論的なレクチャーをしてほしい ・振り返り、アクティブラーニング、ディスカッションなどの意義が明示されるとよい

教室でさまざまな取組を実践している立場からの、パッケージの課題に関する言説を、3つのカテゴリにまとめたのが領域「本パッケージの課題」である(表5)。課題は大別して、学生が自分の認知プロセスを外化することをどう促すかという視点に立脚した、アクティブラーニングの手法にかかわるもの(カテゴリ⑩、⑪)、アクティブラーニングの意義と効果の理論的な提示(カテゴリ⑫)、

の2点に分けられた。これにより、パッケージを今後どう改善していくかについての方向性がある程度明確になった。

3.5. 「(5) 教員の主体的なアクティブラーニング実践の阻害要因」にかかわるカテゴリおよびキーワード

表 6. 教員の主体的なアクティブラーニング実践の阻害要因

カテゴリ	キーワード
⑬導入の目的と効果の不明確さ	<ul style="list-style-type: none"> ・目的を理念的なものではなく、具体的、実際のなものにする必要がある。理念は理念のみで完結しやすく、また反発を生みやすい ・アクティブラーニングの教育的価値を提示してほしい ・イメージがつきにくく、敷居が高い
⑭アクティブラーニング＝グループワークという思い込み	<ul style="list-style-type: none"> ・数学は正解が一つなので、グループで取組み、かつより深い学びに到達するにはどうしたらよいか模索している ・理系教員の関心は「専門教育につながるかどうか」にある。専門分野について教えないといけないことが多い。
⑮学生間の多様性に対処しきれないという懸念	<ul style="list-style-type: none"> ・ただ乗りする学生（フリーライダー）が出てチームが成立しない。積極的な学生から「グループワークは嫌だ」という声が挙がる。 ・課題として、積極的な学生と受身な学生の二極化を生むのではないか ・アクティブラーニングにフィットしない学生をどうフォローするか ・発達障がいと見られる学生がグループワークが苦手な場合、本人・周りの受講生にとって学びの機会損失になる。何らかのサポート体制が必要。

⑯成績評価の困難さ	<ul style="list-style-type: none"> ・グループワークでの成果物に対して個人がどの程度コミットしたかの判断が難しい。 ・グループワーク中にずっと黙っている学生について、成績評価が困難だ
⑰実践する教員を支援する仕組みの不足	<ul style="list-style-type: none"> ・アクティブラーニングを経験した教員と新任の教員をペアにしてOJTでノウハウを引き継ぐなどの仕組みが必要ではないか ・教員自身のアクティブさを触発するような仕組みがあってよい ・親しみやすい姿勢を持った教員（どんな質問でも尊重する；可能性を信じる；体系立てて教える；自身の話をする、など）が増えるとよい

ヒアリングではアクティブラーニングを推進するにあたってのさまざまな阻害要因に関する言説も得られた。まず、アクティブラーニングを導入する目的が明確に提示されておらず、その効果もまた不明確であると考えられている点が提示された（カテゴリ⑬）。また、より具体的な問題として、アクティブラーニング＝グループワークという思い込みから自分の専門科目に導入するのは難しいと考えられている点が提示された（カテゴリ⑭）。

最も多かった言説は、アクティブラーニングに適応しづらい学生にどう対処したらよいかという問題意識であった。積極性が異なる学生や、発達障がいを持つ学生と認知活動に関して健常者である学生とが同時に教室に存在する中で、アクティブラーニング導入について、問題意識を抱いている事が分かった（カテゴリ⑮）。成績評価をどうするか（カテゴリ⑯）、アクティブラーニング推進の仕組みの不在（カテゴリ⑰）についても発言が得られている。

4. 考察

ヒアリングを行った教員全員が、若干の留保をつけながらもアクティブラーニングを肯定的に捉えていることが分かった。初年次ゼミ授業において、また一部の専門講義科目においてアクティブラーニングが構造的に組み込まれたプログラムが

一定程度浸透していることがわかった。ここには、家庭環境も含む個々の文化的要因もしくは高校時代の学校環境に端を発する要因によって他者と対峙する意欲やスキルを阻害された状況にある学生に対し、教員たちがさまざまなアクティブラーニング的手法を駆使して活性化を試みている状況が見てとれる。

パッケージについては、質問紙調査の結果、8名の教員全員から、パッケージを参考にしつつ担当授業へのファシリテーションの導入を検討したいと、その有用性を認められた。有用性をより詳細に検討するために、分析者3名で、ヒアリングで得られた教員たちのニーズに対し、パッケージが、どの程度応えているのかについて、表7の通りまとめた。表7では、5領域17のカテゴリについて、本パッケージにおいて既に明確な言及があるものを○、言及のないものを×、言及はないが今後追記が可能であると判断したものを△とした。

表7. パッケージの有用性

領域	カテゴリ	言及の有無
(1) アクティブラーニング理解	①体系的知の定着に有効	△
	②外化の促し	○
	③議論から熟考への過程	×
	④学びのコミュニティづくり	○
(2) 学生像	⑤対話・議論に不慣れな学生像	○
	⑥興味を抱くことに困難を抱える学生像	○
(3) 実践例	⑦ジェネリックスキル、アカデミックスキル学習を目的とした展開	○
	⑧専門知識を土台とした展開	△
	⑨専門科目の中での教員や学生の工夫	△
(4) 本パッケージの課題	⑩外化をどう促進するか	△
	⑪個別ケースに応じた導入方法	△
	⑫アクティブラーニングの意義・学習効果の意義・学習効果の提示が欲しい	×

(5) アクティブラーニング実践の阻害要因	⑬導入の目的と効果の不明確さ	△
	⑭アクティブラーニング＝グループワークという思い込み	△
	⑮学生間の多様性に対処しきれないという懸念	△
	⑯成績評価の困難さ	×
	⑰実践する教員を支援する仕組みの不足	×

概括すると、最初の3つの領域—(1)アクティブラーニング理解、(2)学生像、(3)実践例—において提示されたニーズに対して、パッケージはある程度応える内容となっているといえる。学生像領域のカテゴリ⑤、⑥に示されたニーズについては、パッケージに言及はしていないが、既に開発時点で、このような学生の存在が前提となっているために、対応可能な内容となっている。

カテゴリ⑩～⑫に示されたパッケージの課題、および⑬～⑰に示されたアクティブラーニング推進の阻害要因については、今後、記述の追加やさらなる議論が必要であることが確認された。

以下に、領域ごとにより詳細な検討を加える。

4.1. 教育支援ツールの有用性

今回の教育支援ツールは、受講生同士の関係構築や、初年次ゼミへの導入にあたって特に有用であることが確認された。

4.1.1. 発言や記述といった「外化」の促し

カテゴリ②からは、講義中の学生の発言の促しといった外化の促進の必要性が認識されていることがうかがえる。今回の教育支援ツールにおいては、講義授業へのアクティブラーニングの導入事例も示している。「授業の主題が変わる際、テーマに意識が向くような問いを投げかける」といったノウハウも掲載しており、これらのノウハウを活用することで、「講義中に学生の発言を促す」といったアクティブラーニングの理解に応えるものになっているといえる。

4.1.2. 受講生同士の関係性構築

⑤⑥からは、他者との関係性構築に不慣れであったり困難を抱えていたりする学生と教員が接している実態がうかがえる。今回の教育支援ツールには、受講生同士の間相互受容的な風土を形成することをねらいとした「アイスブレイク系

ツール」を複数掲載している。ツールを活用することによって、受講生の抱く他者との関係性構築に対する不安や懸念を低減できる効果が期待できる。また、④ではアクティブラーニングの理解について受講生同士の関係性構築について触れられており、授業において受講生同士の関係性を構築するためのノウハウ提供のニーズにも応えられているといえる。

4.1.3. 初年次ゼミへの導入

⑦からは、本学において初年次ゼミにおけるアクティブラーニングがある程度浸透している状況がうかがえる。初年次ゼミにおいては、今回の教育支援ツールでは、初年次ゼミ授業における受講生同士の関係性構築にとどまらず「アカデミックスキル養成」「研究プロジェクトの企画」を主題とした授業設計の例を示している。今後、初年次ゼミでアクティブラーニングを取り入れている教員にとって参考になるものになっているといえる。

4.2. 教育支援ツールの課題

一方、専門科目へのアクティブラーニングの導入方法およびアクティブラーニング導入そのものの意義や効果の提示などについては、課題を残した。

4.2.1. 専門科目への導入事例の不足

⑧からは一部の専門講義科目においてアクティブラーニングが構造的に組み込まれたプログラムが一定程度浸透していることが、⑩からは専門科目へのアクティブラーニング導入に役立つ手法を知りたいといった教員のニーズがうかがえる。①は体系的知識の定着にアクティブラーニングが有効であると考えられる教員がいることを物語っている。今回の教育支援ツールでは「専門ゼミ授業への導入例」と題して、授業展開の一例を紹介している。しかし、「問いを設定する」「受講生同士で話し合う」といった授業展開のステップの提示にとどまっており、これらをスムーズに展開するためのノウハウは具体的に提示されていない。今後、学内ですでに実践されている専門科目における実践例のさらなる聞き取りや分析を通じて、ノウハウを一般化することが求められている。

4.2.2. ツールのねらいとプログラムデザインの視点の提供

⑭からは、専門知識の習得とアクティブラーニングは両立し得ないのではという教員の認識がうかがえる。しかし、講義・個人作業・ペアワーク・

グループワークを使い分けることによってアクティブラーニングの導入は可能である。授業の到達目標に応じて適切なツールを活用しつつ、プログラムをデザインする必要性について記述する必要があるだろう。また、⑬ではアクティブラーニング導入の目的と効果を具体的に示す必要性が示唆されている。「アクティブラーニングの導入自体が目的」との誤解を招くことを防ぐためにも、個々のツールの進め方だけでなく、ねらいや効果を具体的に明示し、教員が授業のねらいに応じてツールを活用し、より効果的に授業を設計しやすい内容に改善する必要がある。

4.2.3. 議論の場における外化促進のノウハウ

4.1.1.において、今回の教育支援ツールに外化を促すためのノウハウが掲載されていると述べた一方、⑩では「外化の促し」が課題として挙げられている。ここでは、学生同士の議論の場において「周囲にどう思われるか」が気になって活発な議論が成立しないという課題が見てとれる。今回の教育支援ツールでも初年次ゼミ、専門ゼミにおけるディスカッションを取り入れた授業設計例を示しているが、上述のような学生の懸念をいかに低減するかといった具体的なノウハウについては触れられていない。今後、学生同士が議論し合うといった場面における外化の促しのノウハウについても蓄積・発信する必要があるといえる。

4.2.4. 非構造化プログラムの必要性

⑮では、発達障がいと見られる学生や、授業に対して消極的な学生など多様な学生像に向き合う必要性が指摘されている。⑨では、構造化されてはいないものの、教員が授業において創意工夫を重ねながら学生と向き合っている様子が見える。今回の教育支援ツールでは「構造化されたプログラム」を主に取り扱っており、構造化されていない教員の工夫の実例やその効果については紹介していない。しかしながら、⑮で指摘されているような学生への対応については、構造化されたプログラムの実践だけでは対応が困難であり、対人関係スキルとしてのファシリテーションが貢献できる可能性の高い領域であるといえる。今後、⑨に述べられているような非構造化プログラムについても事例を聞き取り、その効果と合わせて記述したい。

4.2.5. ツールの枠組みを超えた議論の必要性

なお、今回×とした③⑫⑯⑰については、教育支援ツール開発とその普及という範疇に留まら

ず、より広い視点からの議論が必要である。今後、本調査において聞き取りを進めつつ、F工房だけでなく他部署とも連携し専門性を持ち寄りながら今後の方策について議論していきたい。特に③はファシリテーションやアクティブラーニングの枠組みを超え、教育もしくは学習とは何かを直接的に問いかける問題意識であり、別途議論していきたいと考える。

4.3. 「ファシリテーションを組み込む」ことの意味

今回の予備調査を通じて、F工房がファシリテーションのツールとして実践し蓄積してきたものはアクティブラーニングのツールとしても有用であることが明らかになった。とすれば、ファシリテーション・ツール＝アクティブラーニング・ツールなのであろうか。4.2.4. で述べたように、構造化されたプログラムを設計し、実践し、振り返る段階において両者に大きな違いは見られない。しかしながら、たとえばグループワークにフリーライダー的學生や発達障がいを持つ學生が参加した場合、言い換えると非構造化された対応が必要となる場合、教員・學生という枠組みにとらわれず、その場に参集するメンバー間で自らの考えを述べあうことを支援するファシリテーションが、有用な方策を提示できるであろうことが示唆された。この点についても、2016年度に実施する予定の本調査において考察を深めていきたい。

謝辞

ご多忙中にもかかわらず面接による予備調査に協力していただいた8名の教員の方々に深く感謝致します。

参考文献

- F工房 (2015) 「前のめりを」引き出す「アクティブラーニング」のご提案－「教わる」学習から「学び合う」学習へ。京都産業大学 コーオペ教育研究開発センター F工房, 京都
- ISAACS, W. (2002) *Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning*: pp.24-39
- LEWIN, K. (1948) *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Oxford, England: Harper
- 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
- ROGERS, C. (1970) *Carl Rogers on Encounter Groups*. Harper & Row, Publishers, Inc.
- SCHEIN, E. (1993) On dialog, culture, and organizational learning. *Reflections*, Vol.4, No.4 : pp.27-39

- 白井靖敏, 鷺尾敦, 下村勉 (2013) 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 : pp.59
- 武田正則 (2012) 参加型協働学習におけるファシリテーションに関する理論的背景. 日本教育情報学会誌第27巻第4号, pp.17-28
- 津村俊充 (2012) プロセス・エデュケーション: 学びを支援するファシリテーションの理論と実際. 金子書房

Verifying the Usability of ‘Facilitation-integrated Active Learning Package’

Tetsuro ONITSUKA¹, Masae NAKAZAWA²,
Ryo SUZUKI³, Asayo OTANI³, Mai NAKAO³,
Masaki INOUE⁴, Yuichiro TOMIYAMA⁴,
Katsuhiko NAKANISHI⁵

The purpose of this pilot study is to clarify the usability of a ‘facilitation-integrated active learning package’, launched by the facilitation studio of Kyoto Sangyo University. During the last six years the facilitation studio (‘F-Kobo’) has been engaged in developing facilitator -mindedness and its tools inside and outside the university. With the proliferation of active learning, we have formulated the proposition that the facilitation tools developed by the studio have turned out to be useful tools for active learning as well. In order to verify this proposition we conducted, along with the distribution of the package, semi-structured interviews with eight professors selected from each of the faculties. The result of the analysis shows that facilitation-integrated active learning package can offer useful tools for implementing active learning programs.

KEYWORDS: Higher education, Active-learning, Instructional design, Learning support systems, Facilitation

2016年2月25日受理

- 1 Faculty of Cultural Studies and Center of Research & Development for Cooperative Education (Facilitation Studio), Kyoto Sangyo University
- 2 Center for Research and Development for Educational Support, Kyoto Sangyo University
- 3 Facilitation Studio, Center of Research & Development for Cooperative Education, Kyoto Sangyo University
- 4 Center of Research & Development for Cooperative Education, Kyoto Sangyo University
- 5 Gakusho Co., Ltd.

