

大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発と その教育効果に関する検討 (その2)

—1年目の研究結果をふまえた2年目の実践とその成果の検証—

Developing Practice of Active Learning and Measuring its Effects in the Large Size Classes at University (Part 2):

Measuring the Effects of the Second Year Practice Based on the Result of Our Research on the First Year Practice

松 本 浩 司・秋 山 太 郎

1. 本稿の目的と課題 (松本)

本研究は、大人数授業におけるアクティブ・ラーニングについて、その実践開発の過程を記録するとともに、その教育効果について主に量的測定に基づいて検討するものである。そのために、松本・秋山(2012)(以下「前稿」という)に引き続き、秋山が担当する本学経済学部専門教育科目「現代経済学」でアクション・リサーチを実施した(科目の概要は前稿を参照)。

前稿では、異なる形式のアクティブ・ラーニングを採用することによる差異に注目して、その教育効果を検討した。その結果、アクティブ・ラーニングの教育効果に関しては、昨年度の2クラスの比較では特筆すべき差は生じなかったが、昨年度の反省をふまえて授業を改善することにより、グループワークを取り入れた「強い意味での参加型授業」においては、成績が向上する可能性が示唆された。また、「強い意味での参加型授業」において、教員が学生の意見を把握していると強く感じた学生ほど、授業に意欲的に取り組み、「学んだ」という実感や充実感が高く、期末試験成績もよい傾向にあることがわかった。以上の知見と担当教員が考える本科目の教育目標とをふまえ、すぐに明らかな教育効果の差が出なくても、教育目標に沿った教育方法を粘り強く採用し改善し続けることが必要であるとの結論を得た。

本稿では、前稿の研究目的である、アクティブ・ラーニングの教育効果を測定すること、および、FDの一環として、エビデンス(証拠)に基づいた授業改善を試行し、その成果を記録しておくことを継承したうえで、前稿での知見をふまえて、2年目の取り組みとなる2012年度の授業実践が改善されたものとなっているかを検証することを目的とする。そこで、まず、本稿での研究方法について説明する。つづいて、今年度における授業の構想について、前稿での知見をふまえたうえで述べる。そのうえで、教育効果測定のためのデータとした質問紙調査の概要を述べるとともに、他の資料をふまえた結果と考察を述べる。最後に、本稿での知見をふまえた今後の改善点を議論し、本稿を総括する。

2. 本研究におけるアクション・リサーチの方法（松本）

本稿においても、前稿と同様に共同生成的なアクション・リサーチを実施し、松本は外部研究者として参画した。外部研究者としての立場についての詳細は、前稿で詳しく述べてあるので参照されたい。

本研究の過程においては、多面的なデータの収集に努め、具体的には表1に挙げるデータを収集し、利用した。ただし、本稿においては、紙幅の都合により、本稿の目的に関わる主要な知見のみを述べたため、そのすべてのデータについて取り上げることはしていない。

表1 本研究で収集したデータ

- ・受講生への事前（第1回）・事後（第14回以降）の質問紙調査
- ・授業期間中に大学が実施した受講生への授業評価（中間）アンケート
- ・担当教員（秋山）への聞き取り調査、秋山と松本との電子メールでの通信記録
- ・秋山と松本との会談の記録
- ・各回の授業における受講生の意見や感想を記した提出物
- ・授業における受講生の発言回数と出席回数の記録
- ・本科目における受講生の成績（3回の中間レポートおよび期末試験成績、科目成績）
- ・各回の授業記録（担当教員が各回終了後に作成）

また、本研究の経過は表2の通りである。

表2 本研究の経過

2012年9月	事前・事後調査の設計
同	本科目の授業開始（～2013年1月）・事前調査の実施
2012年1月	事後調査の実施、その他データの収集
2013年7月	データの分析・論文草稿執筆
2013年8月	論文草稿を基に読み合わせ、コンサルテーション
2013年9月	論文の推敲・完成

3. 授業の構想内容（秋山）

今（2012）年度の「現代経済学」における授業の構想について、まず、本科目のシラバスは昨（2011）年度とまったく同様のもので、表3の通りである。

表3 今年度における「現代経済学」シラバス

【概要】

停滞を続ける日本経済、これまで世界をリードしてきた産業においても海外企業にそのシェアを奪われ、今後の日本経済の見通しは明るいとは言えない。そのような閉塞感のなか日本経済復活のキーとなるものとして、新規参入の促進・ベンチャー企業の育成の重要性が叫ばれている。これらがなぜ経済活性化に必要と考えられているのか、日本は他の先進諸国に比べ新規参入は活発なのか、もしそう

でなければ新規参入の障壁となっているものは何か、新規参入を促進するためには何をすべきなのか、そして日本の企業の国際競争力が低下している理由は何か等について既存の研究や資料データを紹介しながら、受講生と一緒に明確な解答のない停滞する日本経済の打開策を真剣に考えていく。授業は学生参加型でおこなう。受講生は担当者や他の受講生と議論しながら理解を深め、自分なりの解答を出していってもらいたい。

【学習到達目標】

第一の目標は、受講生が他の受講生と議論し物事を真剣に考え、自分なりの解答を見つけるという訓練を行うことである。これは社会に出てから要求される能力である。第二の目標として、新規参入やイノベーションにかかわる基本的な一連の議論を理解し、その知識を習得することである。この知識をもって日本経済あるいは一つの企業を眺めれば色々な問題点が浮かび上がってくるだろう。

【評価方法】

授業内の議論への参加（平常点）と期末試験で評価を行う。

【講義テーマ】

- 1回 イントロダクション
- 2回 経済発展とはどのような現象か
- 3回 シュンペーターの経済発展理論～企業者とイノベーション～
- 4回 シュンペーターの経済発展理論～銀行の役割の重要性～
- 5回 シュンペーター仮説論争～イノベーションの担い手は新企業と大企業のどちらか？～
- 6回 イノベーションと創造的破壊メカニズム
- 7回 イノベーションと新規参入効果
- 8回 イノベーションのジレンマ～持続的イノベーションVS破壊的イノベーション～
- 9回 日本企業の国際競争力の低下～プロダクト・イノベーションVSプロセス・イノベーション～
- 10回 日本における新規開業率の推移～諸外国との比較～
- 11回 日本において何が新規開業の障壁となっているか～新規開業白書から読み取れるもの～
- 12回 新規開業の促進～ビジネス・インキュベーターとサイエンス・パーク～
- 13回 わが国におけるベンチャー・ビジネス支援政策と課題
- 14回 日本の起業事例と日本経済復活への道（ディスカッション）
- 15回 授業総括及び試験

次に、授業スタイルについては、昨年度の授業では、グループ・ディスカッションを行わず、挙手による発言によって進めたクラス（前稿での呼称は「弱い意味での参加型授業」とグループ・ディスカッションをほぼ毎回行うクラス（同「強い意味での参加型授業」）の2つに分けたが、今年度は1クラスのみとしたため、グループ・ディスカッションを数回取り入れる形とした。よって、グループ・ディスカッションを行うか否かで各回の授業スタイルを変えている。その授業の流れについて、グループ・ディスカッションを行う場合を表4に、グループ・ディスカッションを行わない場合を表5にそれぞれ示す。

表4 グループ・ディスカッションを行う場合の授業の流れ

時間 (分)	教師・学生の動き（『』は毎回繰り返し言っている言葉、授業上重要だと教師が思っている言葉）
	学生に番号札をとらせて座席を決定
0	調整の後、当日のグループ（2人）を決定 講義開始のあいさつ 『よろしくお願いします』 前回の講義で書いてもらった学生の意見を紹介（スクリーンで）

	※必ず書かれた意見を褒める 『良いところに気づいたね』 など
15	前回の講義の復習
25	<p>今回の講義を開始</p> <p>※グループ・ディスカッションとは別に学生に意見を求めながら授業を進め、『意見を述べた学生には平常点を加点』と伝える</p> <p>※講義のなかでグループ・ディスカッションを設定（授業内で1つ以上は設定）</p> <p>グループ・ディスカッションの手順</p> <p>①まず各個人の意見を書かせる（5～10分程度）</p> <p>『私語はせず自分で考えて書くこと。時間まで考え続けること』</p> <p>②各意見を持ってグループ・メンバーでディスカッション（10～15分）</p> <p>※教師は教室を巡回し、参加していない学生を注意する</p> <p>③グループの意見を一つ発表（5分）</p> <p>『自分の意見とグループの意見は分けて書くこと』</p> <p>④出された意見に対する返答やまとめ（新たな課題発見など）</p>
85	講義内容の終了 感想記入&提出（教員に手渡し）
90	終了

表5 グループ・ディスカッションを行わない場合の授業の流れ

時間 (分)	教師・学生の動き（『』は毎回繰り返し言っている言葉、授業上重要だと教師が思っていて使っている言葉）
0	<p>講義開始のあいさつ 『よろしくお願いします』</p> <p>前回の講義で書いてもらった学生の意見を紹介（スクリーンで）</p> <p>※必ず書かれた意見を褒める 『良いところに気づいたね』 など</p>
15	前回の講義の復習
25	<p>今回の講義を開始</p> <p>※学生に意見を求めながら授業を進め、『意見を述べた学生には平常点を加点』と伝える（例）日本経済（社会）を大きく変えた出来事で何を思いつく？</p> <p>技術的には可能だがまだ商品化されてないものは？</p> <p>※講義のなかでディスカッションを設定（授業内で1つ以上は設定）</p> <p>ディスカッションの手順</p> <p>①まず各個人の意見を書かせる（5～10分程度）</p> <p>『私語はせず自分で考えて書くこと。時間まで考え続けること』</p> <p>②各意見を発表（20～25分程度）</p> <p>※出された意見に対し返答（必ず意見に対して褒める）</p> <p>※意見を述べた学生には平常点を加点、重複は極力避ける。</p> <p>③出された意見に対する返答やまとめ（新たな課題発見など）</p>
85	講義内容の終了 感想記入&提出（教員に手渡し）
90	終了

また、グループ・ディスカッションを行うか否かに関わらず、毎回の授業の最後に出席票を提出させた。この出席票はA4版で、学籍番号と氏名、質問内容、自分の意見やアイデアを書く欄、そして授業の感想欄からなるものである。

成績評価に用いる期末試験については、昨年度と同様に第13週に問題を事前に提示し、持ち込み物品は制限することなく行った。試験問題は表6の通りであるが、昨年度の反省点をふまえ（詳細は後述する）、論述する手順を明記するようにした。

表6 期末試験問題

《論題》

起業活動の活性化（新企業の創設の促進）が国家の経済成長の主原動力になり、それが今後の日本経済の持続的な活性化をもたらす上で極めて重要な課題であるという立場を前提として、以下のことを考える。

題目：『わが国において起業活動を活性化させるためにすべきこと』

考える視点は、

- ・起業を試みる人に資金融資が円滑におこなわれるための具体的な政策。
- ・起業家（企業家）に対する社会的な評価を挙げて起業家（企業家）精神を発揚させるための具体的な政策
- ・若年層の教育システムを具体的にどのように変えればよいか。
- ・税制や制度を具体的にどのように変えるべきか、などなんでも構わない。

《答案の書き方》

- ①まず授業で学習した内容を使って、日本経済の持続的な発展を考える上で、日本を起業が活発におこなわれる社会にする必要があることを自分なりに主張する。
 - ②わが国において起業活動を活性化させるために何をすべきと思うか、自分の意見・アイデアを述べる。
 - ③上の②で述べた自分の意見・アイデアを実行する上で、どのような問題が生じるかについて考え、述べる。
 - ④上の③をふまえて、その問題を解決する方法を考えて述べることで、自分の主張を強調する。
- 以上の①～④の内容をすべて書くこと。段落の最初に番号を書き、その部分が①～④のどれを書いているかを明らかにすること。

加点要素：授業外で、自分で調べたことなどについての記述があれば加点する。

その際には、何から調べたか（何のHP、誰の論文や本かなど）を書くこと。

《注意点》

以上の順番で答案用紙に書く内容を考えてきてください。ただし、他の文献の丸写しといった不正行為が判明すれば、失格とする。また他の学生の答案の写し（に近い）ものがあれば両方とも（写させた側も）失格とする。これについては徹底的に調べます。皆さんの意見・アイデアを楽しみにしています！

以上のように、授業の構想自体は昨年度とほとんど同様であるが、具体的な運営方法については前稿の反省や分析結果をふまえて改善を行った。このことの詳細を次章で述べる。

4. 昨年度の反省をふまえた改善（秋山）

ここでは、前稿で共同研究者から出された授業改善に向けての6つの提案および秋山自身の反

省点をふまえて、今年度において改善努力あるいは工夫をどのように行ったかについて、その提案ごとに述べていきたい。

提案①：本学でも、学生自身が自分の学習に責任を持つべきだと考えている者が多く、それを促す方法・しかけを組み込むこと これは本科目で試みているアクティブ・ラーニングの授業に限らず、あらゆる形態の授業での課題であり、担当するどの授業科目においても、例えば、「受講態度が悪い者（欠席、遅刻、居眠り、教室の後方座席に選んで座るなど）が授業内容を理解できなくなっても、それは教員の責任ではない」ことを頻繁に伝えたり、ほぼ毎回出席票を配り、そこに各授業内容を反映させた質問にしっかりとした解答ができていなければ欠席扱いしたりするなどして、受講生に各自の受講態度を認識させるように努めている。よって、この提案に対する新たな改善は行っておらず、これまでやってきたもので対応可能だと判断した。

提案②：受講生の学習意欲が実際の（特に授業外の）学習行動に結びついておらず、これを促す具体的な支援が必要であること これに対する改善について述べる前に、授業外学習を次の3つのタイプに区別してみたい。まず一つ目のタイプは、成績評価とはまったく独立した純粋に知的好奇心の向上を目的とした授業外学習であり、便宜上ここではこれを「完全に自発的な授業外学習」と呼ぶことにする。次に二つ目のタイプは、義務的ではないが取り組むと成績評価に反映されるために、それを目的として自発的に取り組む授業外学習であり、これを「任意の自発的な授業外学習」と呼ぶことにする。そして三つ目のタイプは一般的な課題を意味する「義務的な授業外学習」である。当然、第一のタイプが最も自発性が高く、望ましいことは言うまでもない。

昨年度の授業評価（中間）アンケートの結果では、受講生は自分が授業外学習に取り組んだという認識が低かったが、これを改善するための一番手っ取り早い方法は、昨年度にはまったく出さなかった、三つ目のタイプの「義務的な授業外学習」を促す課題を出すことである。今年度はこのタイプの課題を中間レポートとして3回課すことにした（課題提出後にこれに基づいてクラス全体でディスカッションを行った）。しかしながら、このタイプの授業外学習は自発的なものではなく、たとえこのタイプの授業外学習の促進により、授業外学習に関する受講生の態度が改善したとしても、それは自発的な学習を促進するという本科目の一番の目的と合致するものではない（そしてこれが昨年度に課題を出さなかった理由でもある）。そこで今年度は、この「義務的な授業外学習」を促す課題の提出はあくまで副次的な目的とし、各中間レポート課題提出後に出された課題の成果をまとめ、クラス全体としてどのような内容（意見やアイデア、事実確認）が出されたかをまとめたものを配布し、それを基に今後どのような課題やさらなる考察が必要かなどを解説したうえで、課題ではないものの追加的に自発的に調べてきたものを提出すれば成績評価に反映させること伝え、二つ目のタイプの「任意の自発的な授業外学習」を促すよう試みた。

提案③：自分の意見をわかりやすく伝えるスキルの獲得に対する受講生の自己評価が低く、授業内でそのスキルをつけさせる指導やフィードバックが必要であること この提案については昨年度のグループ・ディスカッションを導入したクラスにおいて重要な課題として自らも認識していたものである。本学（本学だけでなく、おそらくほとんどすべて）の学生はグループ・ディス

カッションに不慣れであり、昨年度の実践でもうまくディスカッションを進められないグループが多くみられた。よって、今年度はその改善策として、事前にディスカッションの手順をマニュアル化し、その手順に沿ったディスカッションを進行させることにした。そのマニュアルを表7に示す。

表7 グループ・ディスカッションの手順をわかりやすく示したレジュメ

議論のテーマ	(ディスカッションのテーマ例) イノベーションを行ううえで優位性を持っているのは、大企業と中小企業（新企業を含む）のどちらだろうか。		
グループメンバー	学籍番号	A: 15E ○○○○	B: 15E ○○○○
	氏名	名学 一郎	瀬戸 二郎
手順①	Aさんの意見を述べてください（Bさんが聞き取り記述）。	(例) 大企業だと思う。理由は以下の通り。 ・大企業は～で有利。 ・大企業は～できる。	
手順②	Bさんの意見を述べてください（Aさんが聞き取り記述）。	(例) 中小企業だと思う。理由は以下の通り。 ・中小企業は～で有利。 ・中小企業は～できる。	
手順③	手順①で出した意見の反対意見をAさんが考えよう（Bさんが聞き取り記述）。	(例) 大企業は以下のような不利な点をもつ。 ・～については中小企業のほうが有利。 ・大企業は～面で劣っている。	
手順④	手順②で出した意見の反対意見をBさんが考えよう（Aさんが聞き取り記述）。	(例) 中小企業は以下のような点で不利 ・～については確かに大企業が有利。 ・中小企業は～面で劣っている。	
手順⑤	以上の議論をもとにグループとしての意見をまとめよう。	(例) 大企業は次のような点で優位性を持っている。 ・大企業は～に有利。 ・大企業は～で優れている。 ・大企業は～できる。 一方、中小企業は次のような点で有利。 ・中小企業は～が得意。 ・中小企業は～で優れている。 ・中小企業は大企業よりも～でしやすい。 以上の議論から、双方ともに優位性を持つことがわかったが、とくに中小企業の～の優位性が大きく、結果としては中小企業の優位性をグループでは主張する。	

※これは2人用のもので、3人グループになったグループについては、これと同様にもう1人分の欄を追加したものを配布してディスカッションを行わせた。

提案④：グループで議論させる場合、毎回グループ構成員を変えるインフォーマル・グループを採用するよりも、構成員を固定するフォーマル・グループのほうがグループ内の人間関係が形成されるため、出席状況が改善する可能性があること。フォーマル・グループの採用により出席状況が改善する前提条件となるのは、グループ内の人間関係がよい方向に形成されることである。これは例えば、教職課程などといった明確な共通の目的を持つ（言い換えれば、同質の）受講生が集まるクラスではうまく機能すると期待できる。その一方で、さまざまな性質(受講目的、

学習意欲など）を持つ受講生が集まる一般的なクラスでは反対に、自分とまったく別タイプの受講生と同グループで固定されてしまった場合、授業への出席自体を拒む可能性がある。実際に、昨年度のグループ・ディスカッションを採用したクラスでは、やる気のない学生と同グループになったことで自分の学習意欲も低められたことを訴える受講生が無視できないほどみられた。

よって、今年度は提案されたフォーマル・グループの採用に踏み切ることをせず、グループ・ディスカッションを行う場合には、その時々によりグループ・メンバーを決めるインフォーマル・グループを採用することにした。

提案⑤：教員の思考方法を学習者が真似たり、教員が思考するように思考するための手がかりを学んだりすることを通して、学習者の思考スキルを高めるという教授法である「認知的徒弟制」（Brown et al 1989; Collins et al 1989, 1991）を取り入れること これについては、提案②に対する改善案として述べたように、受講生により提出された3回の中間レポート課題の成果をまとめ、クラス全体としてどのような意見やアイデアおよび事実確認が出されたかをクラスで共有したうえで、そこからさらに考えるべき課題や改善策、調べるべき点などを議論・解説することによって、受講生に問題意識の持ち方や思考の方法および考察手順などを認識させるように努めた。

提案⑥：総合的に判断すると、グループ・ディスカッションを取り入れた授業形式のほうがより望ましいが、その場合、特に適正処遇相互作用（以下、ATI）についての配慮が必要であること この提案に従い、今年度もグループ・ディスカッションを取り入れることにしたが、ATIに配慮し、昨年度の「強い意味での参加型授業」のように毎回の授業でインフォーマル・グループを組んでグループ・ディスカッションを行うことはせずに、グループ・ディスカッションの機会を少なくし、その場合においてのみインフォーマル・グループを組むという形にした。

またインフォーマル・グループの組み方であるが、昨年度の授業評価（中間）アンケートの記述において、ディスカッションにまったく参加しない、やる気のない学生に意欲を削がれたという意見が数多くみられたため、この対応として、必ずディスカッションに参加せざるを得なくなるインフォーマルな2人グループを作ってグループ・ディスカッションをさせることにした。

以上が、前稿で示された提案に対して今年度に行った改善内容である。

5. 受講生に対する質問紙調査の方法（松本）

本研究の課題を検証するために、受講生に対する質問紙調査を実施した。その方法は、下記の通りである。

（1）調査期日と対象

事前調査を第1回の授業時に、事後調査を第14回の授業時に、教室で実施し、その場で回収した（悉皆調査）。ただし、事後調査については、第14回の授業を欠席した者に対して、第15回に当たる期末試験の際にも実施した。調査対象者の人数と属性別の内訳は、表8の通りである。

表8 調査対象者の人数（属性別内訳）

学科	学年	事前事後ともに提出	事後のみ	事前のみ	合計
経済	2年	23	19 (1)	11	53 (1)
	3年	3	7 (1)	5	15 (1)
	4年	2	4	0	6
	合計	28	30 (2)	16	74 (2)
総合政策 (政策)	2年	11	7	5	23
	3年	8	4	5 (1)	17 (1)
	4年	0	1	0	1
	その他	0	2	1	3
	合計	19	14	11	44
合計	2年	34	26 (1)	16	76 (1)
	3年	11	11 (1)	10 (1)	32 (2)
	4年	2	5	0	7
	その他	0	2	1	3
	合計	47	44 (2)	27	118 (3)

※女子は内数として（ ）で示す。

(2) 授業期間

2012年度秋学期（2012年9月～2013年1月）。

(3) 調査内容

この質問紙調査で使用した項目は下記の通りである。なお、質問紙の回答には不完全なものがみられたが、分析に当たり、収集したデータをなるべく活用するために、特に断りのない限り、欠損値のみ分析から除外した。

属性（事前・事後調査） 性別、学年、学科を選択式で尋ねた。

学習意欲（事前・事後調査） 表9に挙げる6項目について、どの程度あてはまるかについて、5件法（1. 全く思わない、2. あまり思わない、3. どちらとも言えない、4. やや思う、5. とても思う）で尋ねた。

表9 学習意欲に関する項目・平均値・標準偏差

(数字は項目番号。Bは事前調査、Aは事後調査を示す。 以下同じ)	事前調査		事後調査	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
B1-1・A1-1 大学の授業での学習に意欲的に取り組みたい	3.67	.870	3.73	.909
B1-2・A1-2 授業外での学習に意欲的に取り組みたい	3.01	.893	3.35	.880
B1-3・A1-3 疑問に思ったことは自分で調べて解決したい	3.53	.824	3.66	.819
B1-4・A1-4 大学での学習を自分自身の力でよりよいものにできと思う	3.13	.844	3.47	.979
B1-5・A1-5 大学での学習においては、学生自身も責任をもつべきだと思う	3.92	.744	3.96	.886
B1-6・A1-6 できることなら勉強はしたくない	3.47	1.101	3.34	1.128

グループワークに対する態度（事前・事後調査） 表10に挙げる事前調査6項目，事後調査7項目について，どの程度あてはまるかについて，5件法（1. 全く思わない，2. あまり思わない，3. どちらとも言えない，4. やや思う，5. とても思う）で尋ねた。

表10 グループワークに対する態度に関する項目・平均値・標準偏差

	平均値	標準偏差
B2-1 期待している	2.82	1.105
B2-2 おもしろそうだ	2.82	1.086
B2-3 やりたい	2.50	1.048
B2-4 好きだ	2.37	1.035
B2-5 不安がある	3.61	1.070
B2-6 やりたくない	3.36	1.059
A2-1 おもしろかった	3.36	1.052
A2-2 好きだ	3.12	.975
A2-3 やりたくなかった	2.90	1.006
A2-4 嫌いだ	2.64	1.073
A2-5 つまらなかった	2.56	1.064
A2-6 楽しかった	3.28	.959
A2-7 苦痛だった	2.36	1.045

授業への取り組み（事後調査） 表11に挙げる7項目について，どの程度あてはまるかについて，5件法（1. 全く思わない，2. あまり思わない，3. どちらとも言えない，4. やや思う，5. とても思う）で尋ねた。

表11 授業への取り組みに関する項目・平均値・標準偏差

	平均値	標準偏差
A1-7 この授業に意欲的に取り組んだと思う	3.38	.901
A1-8 この授業で学習したことは実生活や将来の職業に活かせると思う	3.58	.874
A1-9 この授業では，教員や他の受講生の話を真剣に聞いていた	3.64	.856
A1-10 この授業に触発されて，授業時間外に自分で調べたことがある	3.21	1.137
A1-11 この授業で「学んだ」という実感がある	3.71	.986
A1-14 この授業は充実していた	3.80	.842
A1-15 この授業で学習したことを実生活や将来の職業に活かしたい	3.73	.884

授業目標についての自己評価（事後調査） 表12に挙げる6項目について，どの程度あてはまるかについて，5件法（1. 全く思わない，2. あまり思わない，3. どちらとも言えない，4. やや思う，5. とても思う）で尋ねた。

表12 授業目標についての自己評価に関する項目・平均値・標準偏差

	平均値	標準偏差	(参考) 昨年度金曜4限 平均値
A3-1 この授業を通して、日頃から自発的に考える習慣が身についた	3.14	.886	3.07
A3-2 この授業を通して、自分で考えることの大切さを理解した	3.77	.769	3.89
A3-3 この授業を通して、他の受講生や教員に自分の意見をわかりやすく伝えられるようになった	3.06	.798	2.97
A3-4 この授業を通して、現代の日本経済を考えるための知識を得ることができた	3.74	.800	3.73
A3-5 この授業を通して、イノベーションや新規参入に関する知識を得ることができた	3.83	.820	4.04
A3-6 この授業を通して、現代の日本経済を活性化させる方策を自分なりに考えることができた	3.56	.859	3.72

(4) その他分析に使用する成績評価指標

出席回数 各個人の出席回数を累積した数値を用いた。

出席票評価 出席票には授業内容に対して自分の意見を書く欄が設けてあり、その記述内容を、担当教員が2～0点の3段階で絶対評価を行った。

発言回数 講義中における教員の発問への発言に対して、講義1回につき1人1回だけ1点を加点し、その累計を用いた。

中間レポート成績 担当教員が採点した中間レポート（全3回）の成績を用いた。2～0点の3段階で絶対評価を行った。以下の分析では、全3回の累計値のほか、各回の評価点、各回の提出有無、提出有無の累計値も用いた。

期末試験成績 担当教員が採点した期末試験の成績を用いた。S（4）・A（3）・B（2）・C（1）・D（0）の5段階で評価した。絶対評価である。

科目成績 平常点を出席票評価・発言回数・中間レポート成績の累計とし、以下の基準に従い期末試験成績に加点・減点を行い、S（4）・A（3）・B（2）・C（1）・D（0）の5段階で判定した。絶対評価である。ただし、期末試験の評価がS（－）、A（－）、B（－）に該当する場合はランクアップを適用しない。また反対にランクダウン該当者でも、基準の境界にいる者は、日頃の取り組みでの印象などを総合的に判断して、適用しなかった場合もあった。

- ・出席回数が8回以下、もしくは平常点が9点以下ならば1ランク下げる。
- ・出席回数が12回以上、もしくは平常点が15点以上ならば1ランク上げる。
- ・出席回数が12回以上かつ平常点が20点以上ならば2ランク上げる。

期末試験成績と自己評価との一致度（以下、単に「一致度」） 期末試験成績をS→5、A→4、……、D→0と換算し、授業目標についての自己評価6項目における平均値との差を絶対値としたものを一致度の指標として用いた。

6. 授業評価（中間）アンケートを中心とした考察（秋山）

ここでは、まず授業評価（中間）アンケートを中心とした秋山による分析と振り返りを述べる。

（1）昨年度と今年度における出席率の比較

以上に述べたような改善が受講生の学習意欲や態度、成果に一体どのように結びついたかについて、昨年度と今年度における比較を行いたい。ただ、前もって留意してもらいたい点は、今年度は授業担当者の都合により、昨年度と同じ曜日・時限に開講することができず、金曜日の1時限目での開講になった点である。開催曜日はともかく開催時限が1時限目になったことについて、あくまで推測の範囲を出ないが、他の時限と比べ欠席や遅刻者が大幅に増えそうであるとともに、受講意欲や態度も停滞してしまうことが懸念された。その場合、昨年度と比べてサンプルの母集団となる受講生の（受講の）質が無視できないほどに変わっている可能性は否定できない。

そこで、まず、昨年度と今年度における出席状況の比較を行う。昨年度のクラス（火曜2限と金曜4限）と今年度のクラス（金曜1限）の各授業回における出席者数を表13に、それらのクラスにおける平均出席率を表14にそれぞれ示す。

表13 昨年度および今年度における各授業回の出席者数

回	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2011年度 火曜2限	83	81	86	86	84	82	77	91	78	80	88	86	85
金曜4限	62	61	54	55	52	47	57	54	57	59	57	57	50
2012年度 金曜1限	90	84	81	80	84	78	61	66	77	75	75	72	76

表14 昨年度および今年度における平均出席率

年度	開講日	履修者数	出席ゼロの人数	実質受講者数	平均出席数	出席率（％）
2011	火曜2限	120	14	106	84	79
	金曜4限	102	29	73	56	77
2012	金曜1限	133	18	115	77	68

表13の出席者数の推移を眺めてみても、昨年度と今年度とを比較して、例えば大幅な出席者数の増減などといった特徴はみられない。一方で、表14の平均出席率をみると、昨年度の2つのクラスが70%の後半であったのに対し、今年度は68%と約10%も落ち込み、明らかな平均出席率の低下を見て取ることができる。

やはりこの主な原因は今年度の授業運営の方法ではなく、1時限目という授業時間帯の開講となったことが大きいと考えられる。事前に懸念された通り、実際に授業を進めていくなかで、昨年度にはほとんどみられなかった遅刻者や授業中に居眠りする者、教室の後方座席に座る者が目立ち、一部の受講生に明らかな学習態度や意欲の低下が観察された。このことが以下の学内授業

評価(中間)アンケートや本研究における質問紙調査の結果に大きく影響している可能性がある。

(2) 授業評価（中間）アンケートの主要項目の比較

今年度における受講生の学習態度や意欲が低くなっている可能性を示唆する前節の結果をふまえて、ここでは本学のFD活動の一環として行われている授業評価（中間）アンケートの内容について、特に今年度の授業改善が、受講生の授業外学習の促進や授業の組み立てへの評価、そして興味関心や授業理解および総合評価にどのように影響したかを中心にみていきたい。

授業外学習の促進 まず受講生の学習意欲が（特に授業外の）学習行動に結びついていないという昨年度の実践における課題（上述の提案②）に対する授業改善がアンケート結果に現れたかについてみてみたい。表15は、学生の自習の状況に関する設問に対する回答結果である。

表15 学生の自習の状況に関する設問に対する回答結果

設問	選択肢	2011年度		2012年度
		火曜2限	金曜4限	金曜1限
学生／自習 4. 私はこの授業の教材（教科書・参考文献・自学自習問題など）を使って授業時間以外でも勉強した。	1) そう思わない	26.5%	22.2%	11.3%
	2) ややそう思わない	19.1%	24.4%	9.7%
	3) どちらとも言えない	35.3%	35.6%	38.7%
	4) ややそう思う	8.8%	11.1%	27.4%
	5) そう思う	4.4%	6.7%	11.3%
	*) 上記以外	0.0%	0.0%	0.0%
	無回答	5.9%	0.0%	1.6%

この設問に対して肯定的な回答（「ややそう思う」と「そう思う」）を出した割合は、昨年度の火曜2限のクラスでは13.2%，金曜4限のクラスでは17.8%であったのに対し、今年度の金曜1限のクラスでは38.7%と大幅に上昇しており、受講生の授業外学習の促進に一定の改善傾向がみられる。しかしながら、この原因は昨年度には出さなかった課題を3回課したことが大きく、事前にこの結果は十分に推測できるものであった。

それ以上に関心があったことは、提案②の改善策で述べたように、二つ目のタイプの授業外学習、つまり「任意の自発的な授業外学習」をどれだけ促進できたかであったが、義務的な課題以外に任意で調べたものなどを提出してきた学生は3回の中間レポート課題を通じて2名だけであり、より自発的な授業外学習の促進にはまったく失敗したと言ってよい。つまり、このアンケート結果にみられる改善は、上述した授業外学習のタイプのうち、単に三つ目のタイプの「義務的な授業外学習」の促進を反映したに過ぎない。より自発的な、この二つ目のタイプの授業外学習を促すためにはさらなる工夫が必要である。

授業の組み立て（工夫） つづいて、受講生が授業の組み立て（授業の工夫）をどう感じているかについてみてみたい。表16はそれに関係する設問に対する回答結果である。

表16 授業の組み立て（工夫）に関する設問に対する回答結果

設問	選択肢	2011年度		2012年度
		火曜2限	金曜4限	金曜1限
授業／組み立て 13. 教員は学生が授業内容に興味を持つように工夫していた。	1) そう思わない	1.5%	2.2%	0.0%
	2) ややそう思わない	1.5%	0.0%	1.6%
	3) どちらとも言えない	10.3%	8.9%	24.2%
	4) ややそう思う	29.4%	26.7%	35.5%
	5) そう思う	51.5%	60.0%	38.7%
	*) 上記以外	0.0%	0.0%	0.0%
	無回答	4.4%	2.2%	0.0%

この設問に対して肯定的な回答（「ややそう思う」と「そう思う」）を出した割合は、昨年度の火曜2限のクラスでは80.9%，金曜4限のクラスでは86.7%と非常に高かったのに対し，今年度の金曜1限のクラスでは，昨年度に比べさらなる改善を施したにもかかわらず，74.2%と大幅に低下した。この結果は，かなり意外であると同時にショッキングなものである。今年度はグループ・ディスカッションの回数の変更を除いて（昨年度の火曜2限のクラスではグループ・ディスカッションはなしで，金曜4限はほぼ毎回），改善のために昨年度よりも手を多く加えることはあっても，手を抜いた部分は何一つなく，授業運営により多くの時間と労力を使ったことは間違いない。それが受講生に伝わっていないということになるが，その原因は不明である。もしかすると，やはり授業時限変更による受講生の授業態度・意欲の低下が大きく関わっているのかもしれない。

授業への興味関心 次に，受講生の授業への興味関心に関する比較を行いたい。表17はそれに関係する設問に対する回答結果である。

表17 授業への興味関心に関する設問に対する回答結果

設問	選択肢	2011年度		2012年度
		火曜2限	金曜4限	金曜1限
授業／興味関心 17. 授業に関連する内容に，さらに興味・関心を持つようになった。	1) そう思わない	0.0%	0.0%	0.0%
	2) ややそう思わない	7.4%	8.9%	1.6%
	3) どちらとも言えない	19.1%	20.0%	35.5%
	4) ややそう思う	48.5%	35.6%	38.7%
	5) そう思う	20.6%	33.3%	24.2%
	*) 上記以外	0.0%	0.0%	0.0%
	無回答	4.4%	2.2%	0.0%

この設問に対して肯定的な回答（「ややそう思う」と「そう思う」）を出した割合は，昨年度の火曜2限のクラスでは69.1%，金曜4限のクラスでは68.9%であったのに対し，今年度の金曜1限のクラスでは62.9%とやや落ち込んでいる。この結果をふまえると，昨年度に比べさらなる改善を施したにもかかわらず，受講生の授業に関連する内容への興味・関心は減退したことになる。

新しい知識や理解の理解・習得 さらにについて、受講生の理解・習得に関する設問に対する回答結果（表18）をみたい。

表18 理解・習得に関する設問に対する回答結果

設問	選択肢	2011年度		2012年度
		火曜2限	金曜4限	金曜1限
授業／理解・習得 18. この授業を通じて、新しい知識や技能を得たり、理解が深まった。	1) そう思わない	0.0%	0.0%	0.0%
	2) ややそう思わない	4.4%	4.4%	0.0%
	3) どちらとも言えない	11.8%	17.8%	29.0%
	4) ややそう思う	44.1%	42.2%	38.7%
	5) そう思う	33.8%	31.1%	27.4%
	*) 上記以外	0.0%	0.0%	0.0%
	無回答	5.9%	4.4%	4.8%

この設問に対して肯定的な回答（「ややそう思う」と「そう思う」）を出した割合は、昨年度の火曜2限のクラス77.9%，金曜4限のクラス73.3%に対し、今年度の金曜1限のクラスではやはり66.1%と落ち込んでいる。この結果に従えば、今年度の教育効果は、受講生の理解・習得の面からみても昨年度よりも改善どころか悪化したことがわかる。

総合的な満足度 それでは総合的な満足度で比較するとどうなっているのだろうか。表19は授業に対する受講生の総合的な満足度に関する設問に対する回答結果である。

表19 授業に対する総合的な満足度に関する設問に対する回答結果

設問	選択肢	2011年度		2012年度
		火曜2限	金曜4限	金曜1限
総合／満足度 22. 総合的にみて、この授業の内容に満足している。	1) そう思わない	0.0%	2.2%	0.0%
	2) ややそう思わない	1.5%	2.2%	0.0%
	3) どちらとも言えない	19.1%	17.8%	21.0%
	4) ややそう思う	30.9%	31.1%	43.5%
	5) そう思う	42.6%	42.2%	33.9%
	*) 上記以外	0.0%	0.0%	0.0%
	無回答	5.9%	4.4%	1.6%

この設問に対して肯定的な回答（「ややそう思う」と「そう思う」）を出した割合は、昨年度の火曜2限のクラスでは73.5%，金曜4限のクラスでは73.3%であったのに対し、今年度の金曜1限のクラスでは77.4%と上昇している。しかし、詳細にみれば、「そう思う」の割合が10%ほど低下しており、この結果から鑑みても、今年度に行った授業工夫が受講生の満足度にプラスに働いたとは言えない。

受講生の学習態度 以上の授業評価（中間）アンケートの結果からは、今年度の授業改善は授

業外学習（ただし、義務的な授業外学習）の促進には貢献したが、授業組み立てに対する受講生の評価、興味・関心、理解・習得および総合的な満足度からみると、その効果は確認できないどころか悪化したことが示された。ただ、その原因として1限目の開講による受講生の学習態度・意欲の減退が考えられることはこれまで繰り返し述べてきた通りである。ここでは最後に、その可能性を確認するために、学習態度についての受講生の自己評価（表20）をみてみたい。

表20 学習態度についての受講生の自己評価

設問	選択肢	2011年度		2012年度
		火曜2限	金曜4限	金曜1限
総合／自己反省 21. 全体として、私自身の授業態度はあまり望ましいものではなかった。	1) そう思わない	25.0%	37.8%	27.4%
	2) ややそう思わない	25.0%	28.9%	30.6%
	3) どちらとも言えない	39.7%	26.7%	24.2%
	4) ややそう思う	2.9%	4.4%	11.3%
	5) そう思う	2.9%	2.2%	6.5%
	*) 上記以外	0.0%	0.0%	0.0%
	無回答	4.4%	0.0%	0.0%

この回答結果をみると、この設問に対して肯定的な回答（「ややそう思う」と「そう思う」）、つまり自分の授業態度に問題があったと答えた割合は、昨年度の火曜2限のクラスでは5.8%、金曜4限のクラスでは6.6%であったのに対し、今年度の金曜1限のクラスでは17.8%と大きく上昇している。実際に、昨年度の授業ではほとんどみられなかった遅刻や授業中の居眠りが今年度の授業ではみられたことは既に述べた通りであり、この結果はある程度、実感としてもっていたことである。授業評価（中間）アンケートの結果の悪化がすべて開講時間の変更に起因するとは言えないが、この設問に対する回答結果や担当教員としての実感からも、このことがかなりの程度影響したのではないかと推測できる。

（3）科目成績の比較

ここでは、科目成績の結果から昨年度との比較を行いたい。表21から表23は昨年度の2クラスと今年度のクラスにおける科目成績の分布を示したものである。

表21 昨年度火曜2限における科目成績の分布

評価	4年以上	3年	2年	計	%
S	1	5	6	12	11
A	1	14	11	26	24
B	2	18	16	36	34
C	5	13	8	26	24
D	1	6	0	7	7
計	10	56	41	107	100

表22 昨年度金曜4限における科目成績の分布

評価	4年以上	3年	2年	計	%
S	4	0	9	13	19
A	5	1	8	14	20
B	8	7	14	29	41
C	4	3	2	9	13
D	3	1	1	5	7
計	24	12	34	70	100

表23 今年度金曜1限における科目成績の分布

評価	4年以上	3年	2年	計	%
S	0	5	30	35	38
A	4	6	12	22	24
B	1	4	8	13	14
C	3	6	11	20	22
D	0	0	2	2	2
計	8	21	63	92	100

クラス間で学年構成にかなりのばらつきがあり、その影響は少なからずあると考えられるが、ここではその影響は無視して、単に各評価の割合のみからその特徴を掴んでみたい。

各クラスのSとAの評価の割合は昨年度の火曜2限のクラスが35%、金曜4限のクラスが39%であったのに対し、今年度の金曜1限のクラスでは62%と大幅に上昇している。特に、S評価の上昇が著しく、昨年度火曜2限のクラスの11%、同金曜4限のクラスの19%に対し、今年度は38%となっている。つまり、昨年度に比べ今年度は授業態度・意欲は相対的に減退した（と感じられた）ものの、最終的な成績評価である科目成績（特にS評価の割合）は改善されたということになる。

これは矛盾する結果のように思えるが、この理由はかなり明確にわかっている。まず一つ目の理由は、昨年度と比べて今年度の受講生の受講態度・意欲は減退したと感じられたのだが、あくまで相対的にそのような受講生が多くなっただけであり、その他の受講生の受講態度・意欲は昨年度と変わらず良好であったことである。しかし、それだけならばCやD評価の割合が上昇しそうなのだが、実際はそうっていない。なぜなら、今年度は期末試験の論述問題（小論文）の解答をどのように書くのかを条件として問題文に加えたこと（表6参照）で、問題への解答内容が全体的に大幅に良くなったからである。昨年度の受講生の解答は、小論文を書くことに慣れていなかったために、体裁もかなり整っておらず、論述の形もなっていなかったものが多かったため、事前にその書き方を指導しておけばよかったことを反省点として挙げた（前稿のp. 35参照）。それを指導・指示することで、論述すべき内容（テーマ）は同じながらも、体裁的にも、また内容的にも大幅に完成度が高くなった。このことは、昨年度と今年度における期末試験成績の分布（表24）をみても、A評価の割合が大幅に増加していることからわかる。これ自体、大きな意味を持

ち、改善による大きな成果のひとつであったと考えている。

表24 昨年度と今年度における期末試験成績の分布

	2011年度火曜2限		2011年度金曜4限		2012年度	
	度数	%	度数	%	度数	%
S	13	13	15	21	14	16
A	27	26	12	17	34	39
B	40	38	30	43	24	27
C	23	22	10	14	11	13
D	1	1	3	4	5	6
合計	104	100	70	100	88	100
平均	2.11		2.30		2.47	

(4) 以上の分析をふまえての振り返り

昨年度の反省点をふまえ、今年度に主に取り組んだ授業改善の工夫は、①授業外学習を促すために3回の中間レポート課題を出し、全体的なディスカッションを行ったこと、②その提出された課題の成果をまとめてクラス全体で共有したこと、③認知的徒弟制を意識して、さらに加えるべき考察やその方法、問題意識の持ち方や新たな問題の提示などについて適宜アドバイスをを行ったこと、④それにより「任意の自発的な授業外学習」の促進を図ったこと、⑤ATIに配慮し、またディスカッションに参加しない受講生をなくすためにインフォーマルな2人グループによるディスカッションを採用したこと、⑥ディスカッションの進行をマニュアル化し、ディスカッションに関するスキルの定着を図ったこと、⑦期末試験において論述の書き方の指導および指示を行ったことである。

この授業改善の効果を昨年度との比較により評価してきたが、出席率は大幅に低下し、また授業評価（中間）アンケートの回答結果では授業外学習の取り組みについては大きく改善したものの、受講生の興味・関心、理解・習得、総合的な満足度のどの点においても悪化した。しかし、授業評価（中間）アンケートで自分の受講態度に問題があったと答えた割合が昨年度に比べ大幅に上昇していることから、それらの悪化には、1時限目への授業時限の変更による受講生の学習意欲の低下および態度の悪化が大きく影響したと思われる。それ以外には、3回の中間レポート課題により受講生の負担が大きくなったことで、授業評価（中間）アンケートの回答結果が悪化した可能性を考えることができるが、出席票に記された受講生の感想には、課題提出後にクラス全体で行ったディスカッションに対して、「この機会をもっと増やしてほしい」等という記述が目立ち、課題に対して受講生全体としてかなりよく評価しているという実感がある。また何よりも、負担増という理由での授業評価の悪化は、授業に対して積極的でない受講生によるものであると考えられ、これらの改善を否定するものではないと考える。

一方、授業評価（中間）アンケートの回答結果の悪化とは反対に、成績評価ではSとA評価を得た受講生（試験欠席者を除く）の割合が昨年度よりも大幅に上昇した。これは昨年度の反省を

基にしての試験における論述の書き方の指導・指示に起因するが、最終的に受講生が出すアウトプットの質が高くなったこと自体、評価に値すると考える。

以上から、今年度に行った改善は一定の効果を持っていたと信じ、引き続き来年度以降もこれ続けていくことにしたい。その一方で、また新たな反省すべき点も得た。まず一つ目は、「任意の自発的な授業外学習」をいかに促進するかである。これについては、任意の課題提出が高く評価されることを今年度以上に強調する必要があるだろう。また二つ目は、出席票における感想から多くの受講生がディスカッションの機会をより増やしてほしいと考えていることがわかっており、もっと大胆に授業内容を減らして、ディスカッション中心の授業に切り替えてもよいのかもしれない。そして三つ目は、アウトプットに関することである。昨年度と今年度ともに受講成果を論述形式の期末試験で出させてきた。その内容自体は上述の通り大きな改善がみられてはいるが、これだけでは授業終了後に学生自身が授業を通して何を学んだかを実感できる要素が少ない。また記述式のレポートにすると必ずと言ってよいほど剽窃する者（あるいはそれに近い者）が出る。これらを考慮して、受講生が授業を終えた後に充実感をより得られるようなアウトプットを出させるような工夫を考えたい。

7. 質問紙調査を中心とした考察（松本）

ここからは、質問紙調査を中心とした松本による分析を述べる。

（1）学習意欲の変化

本科目の受講を通して、学生の学習意欲が変化したかどうかをみるために、関連する項目における事前調査と事後調査との値を比較したものが表25である。

項目1-5（大学の学習における学生自身の責任に対する意識）がほとんど変化しなかったことを除いて、すべての項目でポジティブに変化している。特に項目1-4（大学の学習への自己効力）の変化が著しい。

前稿の結果（昨年度の「強い意味での参加型授業」（金曜4限）における事後調査の平均値。昨年度は事後調査のみ実施。本章に限り以下同じ）と比較すると、本科目を通しての学習意欲の増大を考慮しても、今年度の学生は昨年度の学生よりも学習意欲が全般的に低い。特に、項目1-5では0.4ポイント程度の差が開いている。前述の通り、担当教員も今年度の学生は意欲が低かったと述べており、この結果はその印象を裏づけるものである。

参考までに、学習意欲の変化について、事前・事後調査ともに提出した者と事後調査のみ提出した者との事後調査の値を比較してみると、項目1-4を除くすべての項目で大きな差はみられない。よって、ここでの結果は本科目を受講した学生全体に適合すると推測できる。他方、項目1-4においては、事後調査のみ提出した者の値が事前・事後調査をともに提出した者の値を大きく下回っている。事後調査のみ提出した者のほとんどは、学期当初に履修登録の変更をすることによって、他の授業から本科目に移ってきた者である。そのような履修行動と大学の学習に対する

自己効力との関係を示唆している可能性があり、今後精査してみたい。

表25 学習意欲の変化（事前調査と事後調査との比較、事前・事後調査ともに提出した者と事後調査のみ提出した者との比較、昨年度との比較）

	事前・事後調査をともに提出				事後調査のみ提出		(参考) 昨年度 平均値
	事前調査		事後調査		事後調査		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
B・A1-1 大学の授業での学習に意欲的に取り組みたい	3.72	.826	3.77	.840	3.70	.989	3.97
B・A1-2 授業外での学習に意欲的に取り組みたい	3.04	.988	3.37	.799	3.31	.975	3.49
B・A1-3 疑問に思ったことは自分で調べて解決したい	3.45	.855	3.68	.755	3.64	.892	3.71
B・A1-4 大学での学習を自分自身の力でよりよいものにできと思う	3.09	.971	3.67	.865	3.22	1.061	3.66
B・A1-5 大学での学習においては、学生自身も責任をもつべきだと思う	3.96	.806	3.94	.895	3.98	.886	4.39
B・A1-6 できることなら勉強はしたくない	3.55	1.100	3.38	1.012	3.29	1.255	3.14

※（参考）に掲げた昨年度の数値は、「強い意味での参加型授業」（金曜4限）における事後調査の値。昨年度は事後調査のみ実施。本章に限り以下同じ。

（2）グループワークに対する態度の変化

本科目を通して、グループワークに対する学生の態度が変化したかどうかを、事前調査と事後調査との値を比較して調べた。それらの値を示した表26のうち、事前調査と事後調査とがペアになっている項目は、①「おもしろそうだ」（B2-2）・「おもしろかった」（A2-1）、②「やりたくない」（B2-6）・「やりたくなかった」（A2-3）、③「好きだ」（B2-4・A2-2）であり、その変化を調べる。

その結果、①は3.00から3.39へ、③は2.55から3.05へそれぞれ増大し、②も3.22から2.91へ減少しており、いずれのペア項目からも、本科目を通してグループワークに対する学生の態度がポジティブに変化していることがわかる。また、いずれのペア項目においても標準偏差の値が小さくなっており、その変化が受講生全体としてポジティブな方向に収斂している傾向にあることがわかる。

よって、グループワークを実際に体験させることにより、グループワークに対する学生の態度をポジティブなものに変化させられることがわかった。

表26 グループワークに対する態度の変化（事前・事後調査ともに回答した者のみ）

	平均値	標準偏差
B2-1 期待している	3.00	1.141
B2-2 おもしろそうだ	3.00	1.195
B2-3 やりたい	2.73	1.128
B2-4 好きだ	2.55	1.131
B2-5 不安がある	3.78	1.094
B2-6 やりたくない	3.22	1.020
A2-1 おもしろかった	3.39	.906
A2-2 好きだ	3.05	.888
A2-3 やりたくなかった	2.91	.900
A2-4 嫌いだ	2.66	.963
A2-5 つまらなかった	2.57	.974
A2-6 楽しかった	3.26	.902
A2-7 苦痛だった	2.56	.983

（3）グループワークの態度に関するATIの有無についての検討

前稿では、昨年度の授業実践においてグループワークの態度に関するATIの存在が示唆されていた。すなわち、グループワークに対する態度がよい者ほどよい成績を収めるのではないかということである。

今年度の授業実践におけるグループワークの態度に関するATIを検討するために、事前調査におけるグループワークに対する態度と学習成果指標との関係を検討した。それらの値の相関係数を表27に示す。

その結果から、本科目においてグループワークの態度に関するATIが存在すると結論づけるに十分な値を示す相関関係を見いだすことはできなかった。ただし、「好きだ」と期末試験成績とのあいだにやや弱い負の相関関係がみられ、筆記試験が得意な学生がグループワークよりも孤独な学習を好む傾向をもっていることを示している。これは、筆者が普段の授業で学生から感じる印象と一致する。

表27 事前調査におけるグループワークに対する態度と学習成果指標との相関係数表

	出席 回数	出席票 評価	発言 回数	中間レ ポート 1成績	中間レ ポート 2成績	中間レ ポート 3成績	平常 点計	期末試 験成績	科目 成績
B2-1 期待している	-0.017	-0.029	0	-0.057	0.054	-0.031	-0.016	-0.091	-0.099
B2-2 おもしろそうだ	-0.067	-0.124	0.061	0.028	0.026	-0.03	-0.016	-0.061	-0.097
B2-3 やりたい	0.205	0.118	0.195	0.153	0.239	0.054	0.217	0.04	0.068
B2-4 好きだ	0.105	-0.034	0.164	-0.11	0.108	-0.097	0.059	-0.292	-0.242
B2-5 不安がある	0.028	0.218	0.236	-0.184	0.038	-0.026	0.194	0.042	0.101
B2-6 やりたくない	-0.036	0.03	-0.128	-0.111	-0.079	-0.045	-0.089	0.059	0.032

このように、最初から最後まで継続して受講した学生においては、グループワークの態度に関するATIは存在していないと言えるが、受講辞退者（授業開始以後に履修登録を取り消した者）がグループワークを敬遠して辞退したことがデータに影響を与えた可能性がある。実際に、事前調査におけるグループワークに対する態度を、事前・事後調査ともに提出した者（＝受講継続者）と事前調査のみ提出した者（＝受講辞退者）とで比較すると（表28）、受講辞退者は受講継続者よりもグループワークに対して否定的な態度を示していることがわかる。加えて、履修登録においてシラバスを確認した時点で、グループワークを敬遠して、本科目を受講しなかった者がいる可能性もある。

表28 事前調査におけるグループワークに対する態度
（事前・事後調査ともに提出した者と事前調査のみ提出した者との比較）

	事前・事後調査とともに提出		事前調査のみ提出	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
B2-1 期待している	3.00	1.141	2.54	.999
B2-2 おもしろそう	3.00	1.195	2.54	.838
B2-3 やりたい	2.73	1.128	2.14	.803
B2-4 好きだ	2.55	1.131	2.08	.796
B2-5 不安がある	3.78	1.094	3.32	.983
B2-6 やりたくない	3.22	1.020	3.57	1.103

したがって、受講しない者や受講辞退者を考慮すると、グループワークの態度に関するATIの存在についての確定的な結論を得ることは難しい。ただ、本科目が選択科目である以上、受講しない者や受講辞退者の受講しないという行動はやむを得ないものであり、ATIを考えるうえで深刻に捉える必要はないと筆者は考える。なぜなら、ATIとは、同じ授業を受けているのに、教師の信念などとの相性によって、教育効果に差がみられることを表す概念であって、ATIの議論において、授業を受けていない者が受けることができたであろう教育効果の潜在的な可能性までに言及することは適切ではないと考えられるからである。また、表27からは、受講継続者における事前調査項目の標準偏差が総じて大きく、受講継続者におけるグループワークに対する好みは平均的には相対的に強いが、実際には好みが強い者もそうでない者もいたことを示しているものであり、そのことをふまえて学習成果指標と相関関係がみられないのであれば、グループワークの態度に関するATIは生じていなかったと結論づけることは理論的に妥当である。

ちなみに、前稿でグループワークの態度に関するATIを示唆していたデータの分析（前稿の表26参照）を、今回のデータを使って再現してみると（表29）、前稿とは異なり、事後調査におけるグループワークの好みの強さと期末試験成績とは関連性は見いだせなかった。

表29 事後調査におけるグループワークの好みの強さと期末試験成績との関連

A2-1 グループワークが好き	度数	期末試験成績	
		平均値	標準偏差
1	3	3.33	1.155
2	18	2.44	1.097
3	36	2.53	1.082
4	18	2.33	1.085
5	8	2.38	1.188
合計	83	2.48	1.086

ここでの分析をふまえ、グループワークの好みの強さと期末試験成績との関連がみられた昨年度の実践を解釈すると、昨年度でもおそらく、グループワークの経験を重ねることで、グループワークに対する態度が改善されたものと思われる。そのことで、今年度よりも多くグループワークに取り組ませたことで、それに比例して授業に対する受講生の積極さも増し、結果として、事後調査において、グループワークに対する態度がよい者ほど、期末試験成績がよくなる傾向が生じたのではないかと推測される。他方、今年度のデータでは、事後調査においてグループワークに対する態度と期末試験成績とが関連していないということは、グループワークを減らしたことで、昨年度のような効果を生じさせることができなかったと推測される。よって、グループ・ディスカッションに関する技能を高めることを授業目標の中心に据えている本実践に関しては、昨年度のほうが望ましい状態であると言える。したがって、来年度以降の実践では、グループワークをより多く取り入れることが望ましい。

（4）事前調査におけるグループワークに対する態度と授業への取り組み

事前調査におけるグループワークに対する態度と授業への取り組みとの関連を検討するために、表30のように相関係数を計算した。その結果、グループワークへの期待や興味、意欲（B2-1～3）が、教員や他の受講生への発言を真剣に聞く態度（A1-9）と弱い関連をもっていることがわかった。ただ、それ以外の指標との関係はみられないことをふまえると、事前調査におけるグループワークに対する態度が授業への取り組みに影響を与えている可能性は低いと考えられる。

表30 事前調査におけるグループワークに対する態度と授業への取り組みとの相関係数表

	A1-7	A1-8	A1-9	A1-10	A1-11	A1-14	A1-15
B2-1 期待している	.111	.146	.371	-.144	.166	.127	.222
B2-2 おもしろそうだ	.129	.255	.419	-.081	.207	.221	.269
B2-3 やりたい	-.066	.118	.304	-.104	.118	.033	.181
B2-4 好きだ	-.024	.060	.033	.009	.234	.163	.062
B2-5 不安がある	.130	.118	-.018	-.097	-.189	-.004	.159
B2-6 やりたくない	.047	-.189	-.282	.040	-.207	-.043	-.222

(5) 発言回数について

発言回数と学習成果指標との関係を検討するために、表31のように相関係数を算出した。その結果、発言回数と出席票評価、中間レポート3成績、期末試験成績、科目成績とのあいだにそれぞれ弱い相関がみられた。そのなかでは、発言回数と科目成績との関連は比較的強く、発言回数は、本科目の学習成果を規定する大きな要因のひとつであると言える。これは、昨年度の授業実践の結果（前稿の表23）にほぼ符合する結果である。

表31 発言回数と学習成果指標との相関係数表

出席票評価	中間レポート1 成績	中間レポート2 成績	中間レポート3 成績	期末試験成績	科目成績
.386	.193	.201	.433	.402	.574

(6) 期末試験成績がSである学生の特徴

前稿では、期末試験成績がSである者における授業目標についての自己評価が著しく低いことが明らかとなったが、今年度の受講生においてもその傾向がみられ、Dである学生を除くと、Sである学生の一致度が低い（表32）。

表32 期末試験成績のランク別にみた一致度の平均値

期末試験成績	度数	一致度の平均値	標準偏差
S	11	1.6061	.67195
A	33	.6162	.41975
B	22	.5227	.45220
C	11	1.4697	.47033
D	5	2.9667	.66039

期末試験成績がSである学生の特徴をより明らかにするために、本稿で用いた質問紙調査の項目のすべてを期末試験のランク別に分析した（表33～36）。

表33 期末試験成績のランク別にみた事前調査の平均値・標準偏差

期末 試験	B1-1		B1-2		B1-3		B1-4		B1-5		B1-6	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
S	3.88	.354	2.50	.756	3.38	.518	3.14	.378	3.88	.641	3.25	1.282
A	3.67	.796	3.30	.923	3.62	.865	3.14	.854	3.76	.944	3.62	1.161
B	3.63	.744	2.75	.886	3.38	.744	3.14	1.069	4.13	.641	3.38	.744
C	3.20	1.304	2.60	1.342	2.80	1.304	2.60	1.342	4.20	.837	3.80	1.304
D	4.67	.577	4.00	1.000	3.67	1.155	3.00	1.732	4.33	.577	4.33	1.155

表33のつづき

期末試験	B2-1		B2-2		B2-3		B2-4		B2-5		B2-6	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
S	2.63	.744	2.75	1.035	2.50	.756	2.43	.787	4.00	1.069	3.63	.916
A	3.15	1.268	3.00	1.247	2.85	1.268	2.40	1.231	3.75	1.164	3.10	1.136
B	2.67	1.033	3.17	1.472	2.83	1.169	2.50	1.049	3.38	1.061	3.17	.983
C	3.40	1.342	3.00	1.225	2.60	1.140	2.75	1.258	3.80	.837	3.20	.837
D	3.00	1.732	3.00	1.732	2.33	1.528	4.00	1.000	4.00	1.732	3.33	1.528

事前調査（表33）からは、Sである学生は、授業外での学習意欲が最低であること、学習への忌避が最低であること、グループワークへの期待・興味は最低、グループワークへの忌避は最高であることがわかる。

表34 期末試験成績のランク別にみた成績評価指標の平均値・標準偏差

期末試験	出席回数		出席票評価		発言回数		平常点計		科目成績		レポート点合計		レポート提出回数	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
S	11.29	2.998	8.64	2.307	4.43	2.533	16.64	5.213	3.86	.363	3.57	1.651	2.43	.756
A	12.35	2.116	9.15	2.076	3.21	2.171	15.41	3.815	3.59	.557	3.03	1.381	2.38	.817
B	10.67	2.180	7.25	2.048	1.63	2.392	10.96	4.005	2.00	.885	2.08	1.316	1.88	1.035
C	12.00	1.789	8.55	1.508	2.09	2.427	12.55	4.034	1.45	.934	1.91	1.446	1.64	1.120
D	10.00	3.742	7.00	3.391	.60	.894	8.20	3.633	.80	.447	.60	.548	.60	.548

成績評価指標（表34）からは、Sである学生は、出席回数や出席票評価の点では、Aである学生に劣るが、発言回数やレポート提出回数が最も多く、平常点を最も多く稼いでいることがわかる。

表35 期末試験成績のランク別にみた事後調査の平均値・標準偏差（その1）

期末試験	A1-1		A1-2		A1-3		A1-4		A1-5		A1-6		A1-7	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
S	4.00	1.038	3.69	1.109	3.36	.842	3.77	.927	3.93	1.141	3.00	1.177	3.46	.776
A	3.65	.734	3.32	.684	3.62	.817	3.47	.842	3.91	.753	3.24	1.156	3.38	.922
B	3.61	.783	3.17	.717	3.58	.776	3.18	1.006	3.91	1.083	3.68	.995	3.23	.612
C	4.00	1.000	3.36	1.027	4.18	.874	3.36	1.120	3.91	.539	3.27	1.272	3.91	.944
D	3.20	1.643	3.40	1.517	4.20	.447	3.80	1.643	4.60	.548	3.80	1.304	2.80	1.643
期末試験	A1-8		A1-9		A1-10		A1-11		A1-14		A1-15			
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
S	3.43	.938	3.71	.825	3.29	1.139	3.36	1.277	3.64	1.008	3.86	.864		
A	3.56	.927	3.74	.751	3.26	.994	3.59	.957	3.59	.957	3.68	.945		
B	3.52	.846	3.27	.883	2.78	1.242	3.83	.887	4.14	.560	3.78	.902		
C	3.64	.924	4.00	.775	3.36	1.286	3.73	.905	3.82	.874	3.55	.934		
D	4.00	.707	3.20	1.304	4.00	1.000	4.60	.548	4.00	.000	4.00	.707		

表36 期末試験成績のランク別にみた事後調査の平均値・標準偏差（その2）

期末 試験	A2-1		A2-2		A2-3		A2-4		A2-5		A2-6		A2-7	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
S	3.07	1.207	2.92	1.188	3.15	1.281	2.46	1.266	2.46	1.330	2.83	1.267	2.50	1.243
A	3.18	.968	3.09	.866	2.76	.890	2.79	1.095	2.62	.954	3.29	.799	2.29	1.001
B	3.45	1.143	3.14	1.153	3.10	1.071	2.76	.995	2.73	1.162	3.29	1.056	2.33	.966
C	4.00	.816	3.50	.527	2.55	.934	2.20	.789	2.20	.789	3.60	.843	2.20	.919
D	3.80	1.095	3.00	1.225	3.00	1.225	2.40	1.517	2.40	1.517	3.80	.837	2.80	1.789

事後調査（表35・表36）からは、Sである学生は、授業外での学習意欲が大幅改善している一方で、疑問に思ったことは自分で解決したいという気持ちが低いこと、授業内容が実生活や将来の職業に活かせるとは思っていないこと、グループワークに対しては、おもしろくなく、好きでもなく、楽しくなかったと感じていたことがわかる。

以上から、期末試験成績がSである学生の特徴は次のようにまとめられる。すなわち、授業に対する学習意欲は高く、レポート課題にもきちんと取り組み、教員の発問に対する発言も多い。一方で、授業に関係のないという意味での授業外での学習意欲はとても低く、授業（特に成績）に関係のある範囲だけを勉強しているものと考えられる。また、授業に対する充実感も低い傾向にあり、この授業で学習していることが生活や将来に活用できるとは感じていない。さらに、グループワークに対しては、期待も興味ももっておらず、忌避したい気持ちを強くもっており、事後調査ではクラス全体としてはグループワークに対する態度が改善しているのに、Sである学生の態度だけは改善していない。よって、期末試験成績がSの学生は、成績に加点というインセンティブを前提として先生に一方的に意見を言うことはできるが、インセンティブがないところでの相互コミュニケーションは苦手であると考えられる。

（7）主体性と成果

前稿では、受講生の多くが、疑問に思ったことを自分で解決したいと思ったり、授業外での学習に意欲的に取り組みたいと思ったりしているのに、その意欲が、実際の学習行動に結びついていないことが明らかになっていた。今年度の受講生においても、その傾向が確認された（表37）。これは、秋山の分析（6章参照）とも一致する結果である。また、主体性に関わる調査項目と成績評価指標との関連もほとんどみられず、そもそも成績評価のしくみが主体的行動を評価するものとなっていない可能性を指摘できる。

表37 学生の主体性に関わる調査項目と成績評価指標との相関係数表

	A1-2	A1-3	出席 回数	発言 回数	期末試 験成績	レポート 成績合計	レポート 提出回数
A1-10 この授業に触発されて、授業時間外に自分で調べたことがある	.296 (.269)	.235 (.301)	.068	.067	-.047	.022	-.014
A1-2 授業外での学習に意欲的に取り組みたい		.369	-.028	.062	.093	.069	.072
A1-3 疑問に思ったことは自分で調べて解決したい			-.174	.095	-.276	-.151	-.129

※（ ）は昨年度の値である。

(8) 授業の充実感の規定要因

授業の充実感（A1-14）を規定する要因について、属性と事前・事後調査におけるA1-14を除く全項目と出席回数、発言回数、レポート提出回数を独立変数として、ステップワイズ法（投入する F の確率は5%）による重回帰分析を行った。

その結果（表38）、事後調査時点において、授業で学んだことを実生活や将来の職業に活かせると思うこと（A1-8）、授業で学んだことを実生活や将来の職業に活かしたいと思うこと（A1-15）、授業に触発されて、授業時間外に自分で調べたことがあること（A1-10）、グループワークをつまらなかったと思わないこと、（A2-5）、また、事前調査時点において、大学の学習において、学生自身も責任をもつべきだと思うこと（B1-5）が投入された。このモデルは、調整済み R^2 もモデル適合度も高く、当てはまりがよい。

つまり、本授業の充実度においては、自分の学習に責任をもとうとすること、授業内容の応用について意識すること、授業時間外に自分で調べること、グループワークに対して否定的な感情を抱かないことが重要であると言える。

表38 授業の充実度を規定する要因（重回帰分析の結果）

独立変数	β
A1-8 この授業で学習したことは実生活や将来の職業に活かせると思う	.272
A1-15 この授業で学習したことを実生活や将来の職業に活かしたい	.233
A1-10 この授業に触発されて、授業時間外に自分で調べたことがある	.344
A2-5（グループワークが）つまらなかった	-.300
B1-5 大学での学習においては、学生自身も責任をもつべきだと思う	.263
R	.864
R^2	.746
調整済み R^2	.702
モデル適合度	$F=17.006$ ($p<.0001$)

※ステップワイズ法による。投入する F の確率は5%。

8. コンサルテーション（松本）

松本は、以上の考察および秋山による授業記録と振り返りをふまえて、コンサルテーションを実施した。総合的には、秋山による分析と振り返りについては概ね妥当であり、今年度改善した点を継承したうえで、グループ・ディスカッションを大幅に取り入れる方向でのさらなる改善が行われることが望ましいと考えている。ただし、その際に考慮されるべき点について以下に述べる。

成績評価方法の見直し 今年度の授業における成績評価方法では、秋山が授業目標として第一に掲げる内容に大きく関わる、グループワークに関わる技能や態度、学習への主体的な行動を正しく評価できていない。期末試験成績がSの学生は、グループワークに対する態度が悪いのに、発言回数・レポート成績がともに高く、科目成績でもSをとっており、そこから大変よく学習しているという誤ったメッセージを受け取っている。科目成績は、授業目標の達成度を端的に示すものであり、学習成果について学生にフィードバックを与える重要な指標である。したがって、本授業においては、少なくとも、①発言回数は平常点に含めない、あるいは、入れたとしても限りなく最小にする、②表34より、中間レポート成績と期末試験成績とは関連していることから、3回の中間レポートと期末試験を通して同じ能力・技能について繰り返し評価しているだけとなっている可能性が高いので、科目成績における期末試験成績の比重を減らし、中間レポートと同程度とする、③授業外での主体的な学習を評価し、その比重を大きくする、などの改善を検討する必要がある。

グループワークの成果を評価する 成績評価方法の見直しに関連し、グループワークの成果を評価し、成績に加える必要がある。

今年度の実践において秋山が授業目標の第一として掲げることに関する指標としては、期末試験成績のほかに発言回数が考えられるが、期末試験成績がSの学生の特徴をふまえると、おそらく、発言回数は、コミュニケーション力というよりは、成績への加点を前提とした授業への参加態度のみを反映しているものと思われる。

そこで、他者との議論に関わる相互コミュニケーションについて評価し、成績に加える必要がある。現在の授業内容においては、ディスカッション・マニュアル（表7）の質を評価することが考えられる。ただし、ディスカッション・マニュアルは、コミュニケーションの典型的な方法を習得するという点では優れているが、使用し続けると、コミュニケーションの硬直化を招くデメリットもあるので、学生がある程度慣れてきた場合には、より概略的なワークシートに発展させていくことも検討されたい。

授業の充実度を高めるための諸策の実施 授業の充実度を高めるためには、自分の学習に責任をもとうとすること、授業内容の応用について意識すること、授業時間外に自分で調べること、グループワークに対して否定的な感情を抱かないことが重要であることがわかった。それぞれの

点について、改善策を検討されたい。

①自分の学習に責任をもとうとさせることについては、自分の学習成果を自分でモニタリングできるようなしくみを取り入れるようにする。その際、さまざまなフィードバックが有効である。例えば、CCS（本学における教育学習支援のためのウェブサイト）の自学自習（多肢選択式の問題を出題する機能）を用いた自動的なフィードバックや、学生同士によるフィードバックなどである。

②授業内容の応用について意識させることについては、そのような課題を、授業内（グループワークなど）・授業外で課したり、授業において個々の内容について、実生活や仕事においてどのように応用できるかを説明したりするようにする。

③授業時間外に自分で調べさせることについては、自分で調べるためのさまざまな手がかり（どんな資料があるのか、どのように調べるのかなど）について、授業内容に即してより具体的に毎回提示するようにする。また、そのような課題を出して、より大きな比重で成績評価に含めるようにする。

④グループワークに対して否定的な感情を抱かないことについては、期末試験がSの者を除いて、全体としては、グループワークを経験することにより、否定的感情が緩和されていくので、より多く取り入れていくようにする。グループワークへの態度に関するATIの存在は確認されなかったため、グループワークをより多く取り入れることの支障はない。

9. コンサルテーションへのリプライ（秋山）

質問紙調査とその分析に基づく共同研究者によるコンサルテーションにおいて、共同研究者から新しい課題や改善策の提示を受けた。以下ではそれらをふまえ、今後授業をどのように改善していくかについて述べる。

今回もまた共同研究者の調査・分析から新しく重要な課題が発見され、その改善案の提示を受けることができた。そのなかで最も重要な課題は、成績評価が本科目の目標と整合的でないこと、具体的には、本科目でS評価を得た学生は総じて本科目で重要視していたグループ・ディスカッションに対する態度（質問紙調査の指標）が悪かったという点である。松本はこれについて、S評価の学生が単に加点目的のためだけに発言回数を増やし、中間レポートに取り組んだ可能性を指摘している。また中間レポート成績と期末試験成績とに明らかな関係性がみられることから、成績評価に占める発言回数や中間レポート、期末試験の割合を小さくし、グループ・ディスカッション（ワーク）の成果や授業外での主体的学習に対する評価をより大きくすることが望ましいという松本の提案は、本科目の目標から鑑みても、まさに正当なものであり、これを受け入れて次回にしっかりと反映させたい。

ほかにも、授業の充実度を高めるため、①自分の学習成果を自分でモニタリングできるようなしくみを取り入れること、②授業内容の応用について意識させること、③授業外での主体的学習の方法を具体的に提示し、またそれを課題に出し、より大きな比重で成績評価に含めること、そ

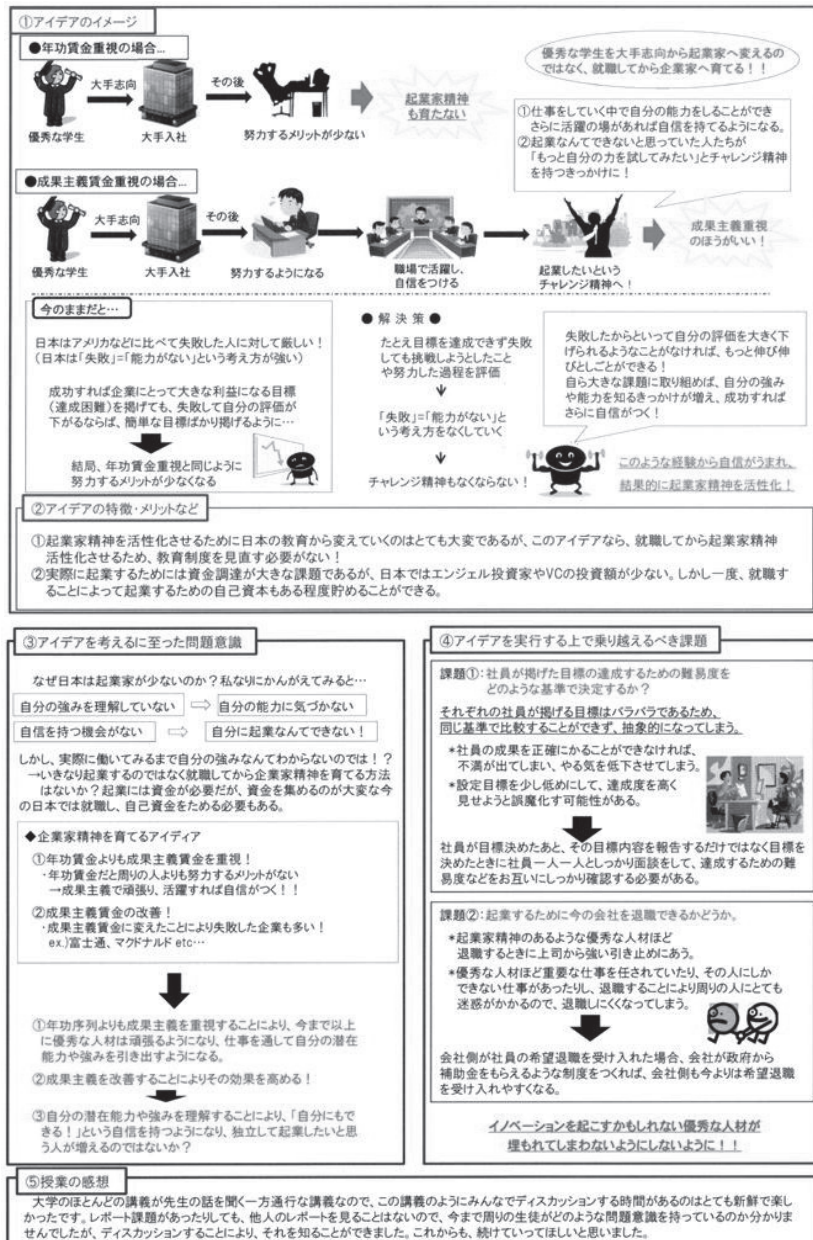


図1 実際に提出されたレポートの例

して④グループワークをより多く取り入れること、といった提案を受けた。いずれも試すのに十分な価値があるものであり、①の提案についての具体的な対応については現在検討中であるが、このすべての提案を次回の授業に反映させたいと思う。

なお、コンサルティングにおける提案に関連して、6. (4) で述べた、三つ目の反省点、すなわち、アウトプットの形式に関する改善については、現時点で既に非常勤講師として出講して

いる他大学の授業でひとつの試みを行ったので、ここに記しておく。

具体的には、期末試験の論述をやめて期末レポートとし、その形式は論述ではなく、レポートの様式を指定したうえで、①アイデアについてのイメージ図、②そのアイデアの特徴とメリット、③アイデアを考えるに至った問題意識、④アイデアを実行するうえで乗り越えるべき課題を視覚的にわかりやすく作成するというものにした。これにより、既存の考え方やアイデアであったとしても、それを視覚的にわかりやすい形に置き換えるだけでも相応の時間と労力を要し、枚数は2枚と少ないながらも、受講生にとっては骨の折れる課題であったと思われる。しかしながら、その分、レポートは視覚的にも見直しやすい形で手元に残り、受講生が達成感を得ることを期待した。また、将来に職場においてこのような報告書の作成が要求される場面も決して少なくないと思われることから、この形式のレポートは有意義であると考えた。図1に実際に提出されたレポートのひとつを例として挙げておく（このレポートはとりわけ高い評価を与えたものではない）。

レポートには上の①～④に加え、このレポート形式への評価を確認することを目的に、採点対象外として授業の感想を書いてもらった。そのなかで、事前に期待した通り、「大変だったが、このレポートに取り組むことを通じて授業への理解がより深まった」や「レポートを完成させて、授業への充実感が大きくなった」等といった記述がかなり多くみられた。本学でのこれからの授業においても、これと同様のレポートを課すことを予定している。

10. まとめ

本研究では、大人数授業におけるアクティブ・ラーニングについて、その実践開発の過程を記録するとともに、その教育効果について主に量的測定に基づいて検討した。そのために、秋山が担当する本学経済学部専門教育科目「現代経済学」でアクション・リサーチを実施した。本稿では、前稿の研究目的である、アクティブ・ラーニングの教育効果を測定すること、および、FDの一環として、エビデンス（証拠）に基づいた授業改善を試行し、その成果を記録しておくこと、を継承したうえで、前稿での知見をふまえて、2012年度の授業実践が改善されたものとなっているかを検証することを目的とした。

その結果、今年度の実践においては、受講生の属性の変化により、授業評価（中間）アンケートに基づく、期末試験成績を除いて、昨年度よりも教育効果が減少したかにみられたが、質問紙調査に基づく、授業を通して学習意欲やグループワークに対する態度が改善したこと、グループワークに関するATIが生じていなかったことが示され、授業改善の望ましい効果は多く生じていたことがわかった。他方、科目成績がSの者に対して、本科目の中核的な目標に関連するグループワークに対する態度が改善されていないのに、よい成績であるとの誤ったメッセージを与えていることもわかり、グループワークのいっそうの導入と合わせて、成績評価方法の見直しが必要であることもわかった。

本研究での知見に関連し、本学を含めて、多くの大学で行われている授業評価アンケートについて、その取り扱いや解釈はより慎重になされるべきであることが示唆される。まず、本実践の

ような曜日・時限の移動による受講生の属性の変化や、教員が経験的に知っている、入学年度単位の学年集団ごとに異なる特徴を有していることをふまえると、同じ授業に対して経年的に同じ質問をしてもそれらのことで回答が変化することに注意が必要である。また、授業の質によらない部分での受講生の意欲によってもまた回答が変化することに注意する必要がある。本研究における今年度の実践では、事前・事後調査の比較では、肯定的な変化が生じていたにもかかわらず、昨年度よりも学習意欲がもともと低い集団であったため、特に表16における授業の組み立て・工夫に対する認識についての回答結果に象徴されるように、その他の質問項目においても昨年度よりも全体的に低く評価する傾向がみられた。したがって、1回をみの授業評価アンケートでは、その評価が授業の質によるものか、あるいは学生の質によるものなのかを判断することは難しいと思われる。よって、このような授業評価アンケートは、個々の教員が自主的な授業改善の指針にするために用いるのであれば問題は少ないと思われるが、より客観性が求められる場面で用いることは慎重でなければならない。

前稿を含め2年間の本共同研究によって、アクティブ・ラーニングを通して授業者が実現しようとしていることについて、概ね妥当であることの客観的なデータが示されたこと、また、そのことをふまえて、アクティブ・ラーニングを展開しようとする方向性の支持や具体的な改善策について授業者が納得しうる形で示すことができたことが、本研究の成果である。また、授業者に寄り添った共同研究者の立場である松本としても、収集したデータによる間接的な観察を通してではあっても、授業者の授業が確かに改善されていることが実感でき、本研究の意義を強く感じた。

本研究は、アクティブ・ラーニングに関する普遍的な理論を構築することを目指したものではない。アクティブ・ラーニングを用いて絶えざる授業改善に取り組んでいる授業者に寄り添い、関連するデータや理論に基づいて、授業者が実現したいことをともに実現しようとする過程を記述し、検証したものである。近年大学教育に求められているFDには、このような過程こそが必要なのではないかと考えている。大学において教員が教育を行う際に、社会のニーズや組織の教育理念をふまえることは重要であるけれども、それぞれの教員が有している教育観や教授しようとする学問に対する見方を無視して、実りあるFDが実現できるとは考えにくい。例えて言えば、子どもの教育を論じる際には子どもの発達のあり方を無視して論じることはしないし、できないように、FDにおいても、教員の発達のあり方について注目する必要がある。FDのDはDevelopment、すなわち、他者からの介入による「開発」であると同時に、本人の主体的な働きによる「発達」である。その両面を考えていく必要がある。このような意味において、本研究は、FDの理想的な形式のひとつを実現しようと試みたものであり、その成果は十分に示すことができたと考えている。このような取り組みが浸透していくことを祈念する。(以上、松本による)

近年、大学は「就職予備校」などと非難されるなど、その存在意義が問われている。大学の使命としてどのような人材を世に送り出すべきかについての統一的な見解は得られていないが、知的好奇心や向上心をもち、自発的に問題を発見し、解決方法を考え、実際にその解決に取り組んでいく、そういう自立した人材を育てていくことが必要であることに異論はないと思われる。一般的(平均的)な大学生にそのような自発性や自立性が不足している傾向が指摘されるなか、本

学の学生自身がそれらを伸ばしていくことの重要性に気づききっかけになってくれればと思い、私（秋山）が担当する科目のひとつである現代経済学の授業に参加型授業を取り入れたことは前稿に述べた通りである。

前稿の結果をふまえて、新たに発見した課題やそれに対する改善案をふまえて授業に臨んだ今回、授業時限の変更などの影響（の可能性）もあり、学内の授業評価（中間）アンケートの主要項目において評価の悪化が確認されたものの、担当教員の実感としてはあるが、かなり大きな授業改善ができたと確信している。またそれ以上に、昨年度から引き続いて行ってきたアクション・リサーチは私の授業改善活動に対する見方を、もっと言えば、私の授業に対する向き合い方を大きく変えてくれた。私たちは教育者である以上、自身の授業の運営に真摯に向き合わなければならない。たとえ自分が期待したような学生の反応や成果が得られなくても、その原因を学生の質や態度の責任のみに求めるのではなく、自分の運営方法を省みながら、与えられた状況に応じてより効果的な運営方法を考えていく、そういう意識が大切であることに今さらながら気づかされた。そのきっかけを与えてくれた共著者には心より感謝を申し上げる次第である。

最後に、前稿でも述べたように、本稿の目的は私の現代経済学の授業を内省的に評価して改善につなげていくことであり、参加型授業の有効性を主張し、その導入を他の授業に薦めることではない。しかしながら、この場において断言したいのは、自分の授業を内省的に評価して改善につなげていくうえで、本稿で行ったようなアクション・リサーチは極めて有効であったということである。もし本稿がアクション・リサーチに対するより多くの教員の関心を集め、その実施を促すきっかけになれば、それこそが本稿の最も大きな貢献になるのではないかと思う次第である。（以上、秋山による）

付記

本稿は、2013年度名古屋学院大学研究会・プロジェクト助成金（NGU教授・学習開発研究会（研究会代表・松本浩司））による成果の一部である。

参考文献

- Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P., 1989, "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18(1): 32-42.
- Collins, A., Brown, J. S. and Holum, A., 1991, "Cognitive apprenticeship: Making things visible", *American educator: the Professional journal of the American Federation of Teachers*, 15(3): 6-11, 38-46.
- Collins, A., Brown, J. S. and Newman, S. E., 1989, "Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics", Resnick, L. B. ed., *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 453-94.
- 松本浩司・秋山太郎, 2012, 「大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発とその教育効果に関する検討—異なる形式のアクティブ・ラーニングを採用することによる差異に注目して—」『名古屋学院大学研究年報』25: 1-39.