

アクティブラーニングを理解する

—中京学院大学看護学部 FD 研修会の講演報告—

古 田 成 志

1. はじめに

本稿では、2018年9月20日（木）に実施された「平成30年度看護学部第2回FD研修会」（以下、FD研修会）において、筆者が講演した内容を文書化して報告する。FD研修会は「アクティブラーニングを理解する」という題目であった。そこで、3つのセクションに分けて講演を展開した。第一に、アクティブラーニング（以下、AL⁽¹⁾）の概要を述べた。第二に、看護学におけるALの事例を紹介した。第三に、良いALを実施するためにという趣旨で、ALを実施する際の留意点を述べた。本稿では、上記3つのセクションで報告したことを加筆・訂正し、研究ノートの形式で公開する。

2. ALの概要

ALは近年大学教育において注目されている教授方法である。特に、中央教育審議会が2012年に公表した「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）」を契機に広く知れ渡るようになった。中央教育審議会（2012）はALが必要な背景を以下のように述べている。

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。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。（p. 9）

ALは「学力の3要素」(「生きて働く知識・技能の習得」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」)を身につけることができるための授業改善である。中央教育審議会(2016)によると、学習過程の質的改善は3つの視点が挙げられる。第一に、「主体的な学び」である。学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」の実現を可能にさせる学びである。第二に、「対話的な学び」である。子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」の実現を可能にさせる学びである。第三に、「深い学び」である。習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」の実現を可能にさせる学びである。これら3つの視点をを用いてALは展開される。本節ではALの定義、学習サイクル、手法に焦点を当て、ALの理論、実践面に焦点を当てて概要を述べる。

2-1. ALの定義

ALの定義はBonwel & Elison(1991)が提示した「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」が先駆的である。そして、彼らはALの特徴を5つ提示した。(1) 授業を聴く以上の関わりをしていること、(2) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること、(3) 高次の思考(分析、統合、評価)に関わっていること、(4) 行動(読む、議論する、書く)に関与していること、(5) 自分自身の態度や価値観を探索することに重きが置かれていることである。

松下(2015)はBonwel & Elison(1991)による5つの特徴を踏襲しつつ、さらに「認知プロセスの外化を伴うこと」を6つ目の特徴として追加した。認知プロセスの外化は溝上(2015)の定義に含まれているものである。溝上はALを「一方向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」(2015:32)と定義した。認知プロセスは認知心理学の枠組みを参考にして、「知覚・記憶・言語、思考(論理的/批判的/創造的思考、推論、判断、意思決定、問題解決など)といった心的表象としての情報処理プロセス」(溝上, 2015: 34)を指す。溝上の定義に示されているように、単に授業を「聴く」ことを越えて、頭の中で認知したことを外に活動として表現することがALの本質であろう。

Bonwell & Elison(1991)および溝上(2015)の定義は、学習活動を多義的に捉えている点でやや抽象的な定義であろう。しかし、ALは思考と活動が包含されているものである。本節第3項で述べるように、ALには様々な手法が存在する。したがって、本稿でもALを「聴く以上の活動を含めた能動的な学習を通じて、それを通じて深く考える学習活動」と捉えることとする。

2-2. ALに関連する学習サイクル

ALに深く関わる学習活動の構造に Engeström (1994) が構築した「学習サイクル」が挙げられる。学習サイクルは6つのプロセス(動機づけ—方向づけ—内化—外化—批評—コントロール)で構成される。松下(2015)は6つのプロセスについて以下のように説明している。学習サイクルの出発点は学習者が出会う問題と既有知識や経験との間で生じるコンフリクトである。この段階が「動機づけ」に相当するが、自分のこれまでの知識や経験では目の前の問題に対処できないという事態に学習者が直面することになる。このような事態に直面した学習者は、「方向づけ」としてコンフリクトの解決を目指して学習活動を開始する。そして、「内化」としてそのために必要な知識を習得する。学習者は「外化」として習得した知識を実際に適用してコンフリクトの解決を試みるが、それは単なる知識の適用に留まらない。「批評」として知識の適用に限界が見つかり、再構築する必要に迫られる。最後の段階で「コントロール」が挙げられるが、学習者はこれまでの一連のプロセスを振り返り、必要に応じて修正を行いながら、次の学習プロセスへと向かう。

また、松尾(2006)が提示した「経験学習のプロセス」もALの学習活動と深く関連する。このプロセスは4つのプロセス(具体的経験—内省的な観察—抽象的概念の形成と一般化—新しい状況への応用)で構成される。具体的な経験をした個人は、経験を内省・観察して得た教訓を、抽象的な概念として一般化した後に、新しい状況に持ち込む。学習者はこのプロセスを繰り返すことで経験から学習するという内容である。

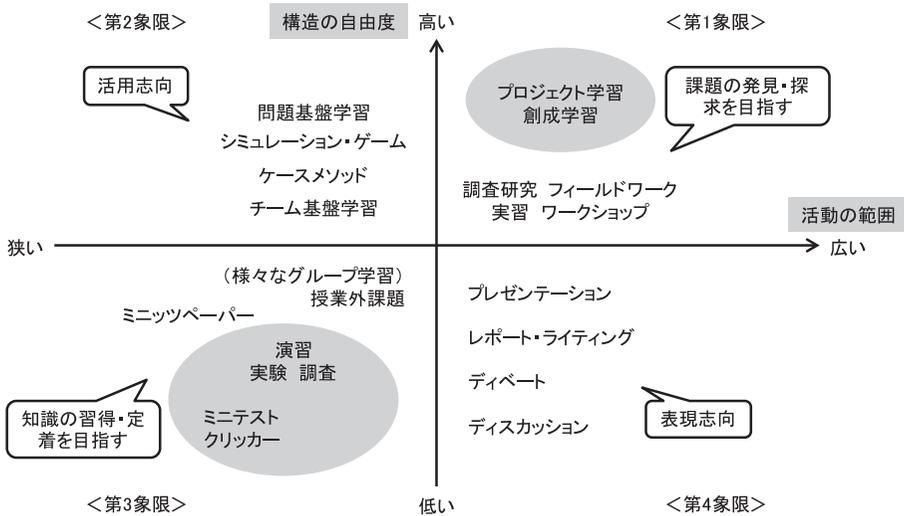
本節第1項で述べたように、ALは授業を聴く以上の活動を指すと述べた。これら2つのモデルは、知識を単に自身のものに定着させるだけに留まらず、習得した知識を応用することの重要性を指摘している。一方、ただ経験すればよいのではなく、内省など経験した内容を確実に振り返ることでALの効果が見込めることが、双方の学習プロセスから示唆される。

2-3. ALの手法

ALは聴く以上の活動をしていることを意味しており、実施するにあたり様々な手法が存在する。その中で、山地(2014;2017)はALの手法を4つの次元に分け、図1に示した形で整理した。縦軸の「構造の自由度」は、学習活動が比較的定型的な枠のもとで行われるか、または比較的自由的な展開を許容するかという違いを示している。横軸の「活動の範囲」は、学習活動が教室内で閉じられているか、または授業外や学外にも開かれて行われるのかという違いを示している。

右上の第1象限(自由度:高、範囲:広)はプロジェクト学習(Project-Based Learning)や創成学習(ものづくり実習)である。また、より小規模なレベルで課題の発見や探求を目指すフィールドワーク、ワークショップ、実習、調査研究なども該当する。左上の第2象限(自由度:高、範囲:狭)は問題基盤学習(Problem-Based Learning)やシミュレーション・ゲーム、ケースメソッド、チーム基盤学習などが該当する。第1、第2象限に該当する手法は、いずれも授業設計の段階から周到な準備が必要であり、カリキュラム上で適切に位置づけられた組織的取組の一環となっていることが多いと指摘している。左下の第3象限(自由度:低、範囲:狭)はミニテストやクリッカー(回答集計システム)、ミニツペー

図1. AL手法の見取図



(出所) 山地 (2017: 13) 図-02「アクティブラーニング手法の見取図」

パー (簡潔な確認クイズや振り返り)、反転授業を含めた授業外課題が該当する。これらの手法は知識の習得や定着を目指す授業で有用であり、多人数でも可能なグループ学習の方法も提案されている。右下の第4象限 (構造度：低、範囲：広) はプレゼンテーション、レポート・ライティング、デイバート、ディスカッションなどが該当する。これらの手法は自分の意見や考えを整えて表現する過程で深い思考を活性化できるものである。第3、第4象限に該当する手法は個別科目でも比較的導入が容易であるものとしている。

2-4. 小括

本節ではALについて定義、学習サイクル、手法という形で整理し、ALの概要を述べた。ALは聴く以上の活動を示したものであり、様々な手法が導入されている。また、単に活動や経験を学習者に行わせるだけでなく、知識を活用することを意識しなければALを実施する意義は消失されるであろう。

FD研修会において、看護学の授業ではALという概念を知らなくても、看護実習などで幅広く実施されているという点に力点を置いて説明した。つまり、日々の授業で無意識的にALを実施していると主張した。次節では、看護学の分野においてどのようなALの事例があるかを説明する。

3. 看護学におけるALの事例紹介

看護学の分野ではALが多岐に渡り実施されている。ALの取り組みを専門分野問わず包

括的に整理した研究として溝上(2007)が挙げられる。彼は2005年度に時期を限定して、CiNiiを用いて学問分野別にALにおける研究成果を抽出した。その結果、医・歯・薬学で18件と他の分野に比べて最も多く、18件中11件が看護学で実施されたものである。また、松本(2016)は学部系統別にみた学びの機会を全国の大学生約5,000人を対象に調査を実施した。ALに該当する「グループワークなどの協同作業をする授業」、「ディスカッションの機会を取り入れた授業」、「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」の質問項目で、医・薬・保健の領域は頻繁にALに相当する取り組みが行われていることが示されている²⁾。松本の調査は看護学の領域に限定していないが、これらの調査結果から看護学においてALが多岐に渡り実施されていることが示唆できる。

看護学の分野においてALが幅広く実施されることは、ALの重要性が高いためであると判断することができる。糸井、清野、城野、伊藤、野田、福井(2017)は看護の学士課程教育において重要性が高い理由を以下のように述べている。

医療の現場では、医療の高齢化や入院患者の高齢化、患者の安全の確保や権利意識の向上、在院日数の短縮等に伴った入院患者に占める重症患者の割合の増加、地域における看護の対象の複雑化など変化が著しく、すべての看護師等には主体的に考え行動する力や、チーム医療の調整役として高度なコミュニケーション力が求められているからである。(p. 113)

糸井らの言が示しているように、主体的に物事を考え行動する必要性が医療現場で高まっているため、看護学においてALは広く実施されている要因となる。

山地(2014; 2017)が提示したALの手法において、第1象限に該当する「実習」は看護学において幅広く実施されている。実際に、本学看護学部においても基礎看護学、成人看護学、老年看護学などの領域で、必修科目として実習が組まれている。したがって、本節では、第1象限以外のALの取り組みについて紹介する。

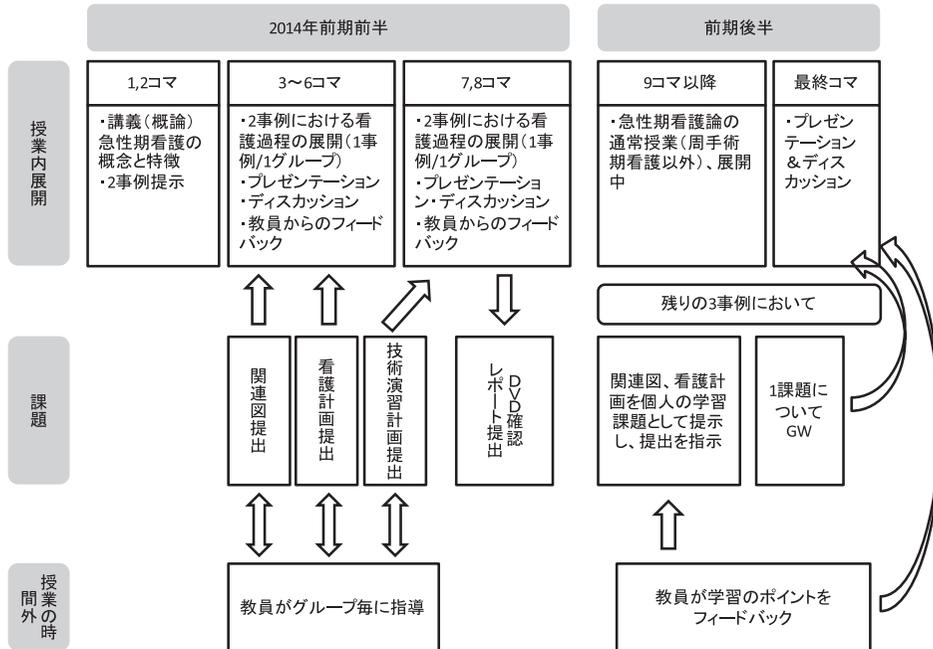
3-1. ケースメソッドを用いたAL

ケースメソッドは、「実際に存在する民間企業や公的組織で起こったケース(事例)を用いながら、学生による報告と討議をベースに講義を組み立てる」(中本, 2014: 59)ことである。図1にて、ケースメソッドは第2象限の手法に該当する。ケースメソッドを実施した事例として前田、市村、黒田、梅津(2015)が挙げられる。以下、前田らが実施したケースメソッドを詳述する。

前田らは茨城県立医療大学保健医療学部看護学科に所属しており、当学科の学生に対してケースメソッドを実施した。実施した授業科目は「急性期看護論」で、周手術期看護の演習である。周手術期は、手術に伴うリスクの査定が予め行われたうえで、侵襲的治療を受けた時期であり、標準的な回復過程が理解できること、手術後の患者の生体反応や回復過程を理解できること、手術後の患者の生体反応や回復過程を学ぶ基礎的な位置づけにある。したがって、周手術期を対象にALを実施することが適切であると述べている。授業は概論の講

義、各論の事例、プレゼンテーションで構成されている。なお、プレゼンテーションで学びと気づきをレポート課題として作成するため、プレゼンテーションを録画したとされている。授業形式の詳細は図2に示した通りである。

図2. ケースメソッドを用いた授業展開



(出所) 前田ら (2015: 16) 図1「周手術期看護の演習と自己学習の展開」

前田らが授業で使用した事例は以下の5事例である。(1) 胃がんのため幽門側胃切除を受けた患者(38歳女性)、(2) 肺がんのため左肺下葉切除術を受けた患者(59歳男性)、(3) 子宮頸がんのため広汎子宮全摘術を受けた患者(46歳女性)、(4) 脳動脈瘤破裂のため開頭クリッピング術を受けた患者(63歳男性)、(5) 陳旧性心筋梗塞とその後の労作性狭心症のため、冠状動脈バイパス術を受けた患者(56歳男性)である。各事例は、患者の背景と術前から術後1日目までの経過を含み、各疾患、術式、術後合併症のリスクを高めるような基礎疾患は持たない患者の事例であるとされている。

前期前半は(1)と(2)の事例のいずれかをグループで担当し、個人学習の課題を提供した。授業時間内は、各グループによる看護過程のプレゼンテーションとディスカッション、教員からのフィードバック等を中心に行い、オフィスアワーに教員による各グループへの対面指導を数回実施した。また、術前から術後にかけての5場面(術前オリエンテーション、呼吸のアセスメント(聴診)と肺ケア、清潔ケア、離床の援助、術後リハ期の援助)を提示し、各グループにつき1つの援助場面を割り当てた。そして、7、8コマ目で学生は援助計画を立案し、計画をもとに実技をプレゼンテーションし、ディスカッションを実施した

とされている。前期後半は、急性期看護論の授業（救急患者管理、重症集中ケア、災害時看護など）が行われたため、(3)、(4)、(5)の事例に関しては授業時間外の個人学習と課題の提出を促した。3事例の個人の課題提出が終了した後に、グループワーク（1事例につき3グループが担当）を行い、授業最終日に看護過程のプレゼンテーションを実施した。

前田らはケースメソッドを用いたALによる学生の理解度（自己評価）を確認するため、履修者52名を対象にアンケートを実施した。(3)、(4)、(5)の事例は全員が個人学習で看護過程を展開したが、病態および看護の理解度ではほぼ全ての学生が「そう思う」、「大いにそう思う」と回答した。一方、(1)、(2)の2事例はそれぞれの病態および看護の理解度で、10%前後で「そう思わない」と回答した。これら2事例は前期前半に実施されたALであるが、「事例の担当ではなかったから」、「自分で勉強をしていないから」などの記述がみられたと述べている。

3-2. ディベートを用いたAL

ディベートは、あるテーマについて肯定側と否定側に分かれて交互に議論することである。図1にて、ディベートは第4象限の手法に該当する。ディベートを実施した事例として中尾、森藤、荒木、佐々木、山本、滝川（2014）が挙げられる。以下、中尾らが実施したディベートを詳述する。

中尾らは長崎大学医学部保健学科看護学専攻に所属しており、当学科の学生を対象にディベートを実施した。実施した授業は2年次科目の「小児看護学I」である。なお、15回の授業のうち、ディベートを開催した授業は1回（第6回目）である。ディベートのテーマは、「日本は子どもを大切にしている

国である。是か非か」である。中尾らは2012年、2013年の取り組みについて述べているが、各年の履修者数は68名、70名である。ディベートの構成メンバーは司会1名、討論者は側・非側それぞれで5名、メイン審査5名、タイムキーパー2名であり、それ以外の学生は審査を行う。ディベートの展開方法は表1に提示した通りである。メイン審査員の持ち点を20点、その他審査員の持ち点を2点とし、是側、非側の獲得点を合計し、審査結果が発表された。そして、メイン審査員による論評が行われた。ディベート実施後に、持参したレポートの回収のディベート参加についての調査を実施し、終了という流れであった。

表1. ディベートの展開方法

①	是側の基本討論	1名が代表で行う。2～3分間。
②	非側の基本討論	1名が代表で行う。2～3分間。
③	作戦タイム	2分。
④	非側の交互討論	挙手し、司会が当てたとき1名のみ発言できる。
⑤	是側の交互討論	挙手し、司会が当てたとき1名のみ発言できる。
	以後、④と⑤を繰り返し、是側で終わる。（交互討論14分）	
⑥	作戦タイム	3分。
⑦	是側の最終討論	1名が代表で行う。1～2分間。
⑧	非側の最終討論	1名が代表で行う。1～2分間。
⑨	審査・講評	メイン審査員持ち点20点、その他の審査員持ち点2点とし、是側、非側の獲得点を合計し、審査結果が発表され、メイン審査員より論評が行われる。

(出所) 中尾ら(2014: 48)をもとに筆者作成

中尾らは2012年、2013年の履修者に対して「ディベートの参加満足度」および「ディベートの受けとめ方」について調査を実施した。ディベートの参加満足度の回答結果は以下の通りである。2012年は大満足が21%、満足が71%、やや不満が7%、無記入が1%であった。2013年は大満足が14%、満足が66%、やや不満が17%、不満が3%であった。2012年より2013年のほうが参加満足度は若干低いが、その理由として準備時間を講義時間内に設けなかったためであるとしている。逆に、2012年は講義時間内に70分準備したことが満足度に寄与したとしている。なお、2012、2013年の参加満足度は $p=0.045$ と有意な差がみられた。また、ディベートの受けとめ方についても、2012年のほうが13年と比較して好意的に受けとめられた。例えば、「講義へ取り入れたほうがよい」では2012年は97%が「強くそう思う」または「そう思う」と回答した一方、2013年は87%であった。「また参加したい」では2012年は96%が「強くそう思う」または「そう思う」と回答した一方、2013年は84%であった。なお、2012、2013年の参加意向は $p=0.007$ と有意な差がみられた。

また、ディベートの取り組みを紹介した事例ではないが、宮里、伊良波、高橋、金城、嘉手苺(2013)は看護基礎教育におけるディベートの文献検討を実施した。宮里らは「ディベート」、「看護基礎教育」、「看護教育」をキーワードとして設定し、12件の文献を分析対象とした。人工妊娠中絶や性転換に関する議論など、倫理性の育成を目的としたテーマとして設定されたものが多かった。宮里らによると、現代社会は生命の尊厳や人権をめぐる価値観が多様化しているため、倫理がディベート能力の習得に適したテーマであると考察している。また、主観的な評価ではあるがディベート導入に対して肯定的な教育効果を得た文献が多数を占めたと報告している。

3-3. 反転授業を用いたAL

反転授業(Flipped Classroom)は、「説明中心の講義などをeラーニング化することで学習者に事前学習を促し、対面授業では理解の促進や定着を図るために演習問題、または発展的な学習内容を扱う授業形態」(森, 2015:52)である。従来講義で行われていたことを授業外学習の宿題として課される点で「反転」という表現が用いられている。図1にて、反転授業は第3象限の手法に該当する。森(2015)によると、反転授業には2つの種類が存在する。一つ目は完全習得型であり、ある教育内容のレベルを受講者全員が達成することを目標に掲げ、事前学習で学んだ内容を対面授業のALで定着・発展させる方法である。完全習得型はある条件⁽³⁾をクリアすれば、教員の個人技が関与する余地が少ない。したがって、比較的授業デザインの転移が容易であることが大きな特徴である。二つ目は高次能力育成型であり、事前学習で得た知識を活用し、対面授業ではさらに発展的な活動を行うことを目的としている。演習や調査ケーススタディを伴う学問分野に親和性が高く、他分野であってもプロジェクト学習などのALに導入できる。活動基盤となる知識や共通認識の構築を事前学習(動画化)することで、対面授業でのALに多くの時間が割けるという利点がある。一方、対面授業をマネジメントする担当教員の力に成果が大きく依存する点を課題として挙げている。

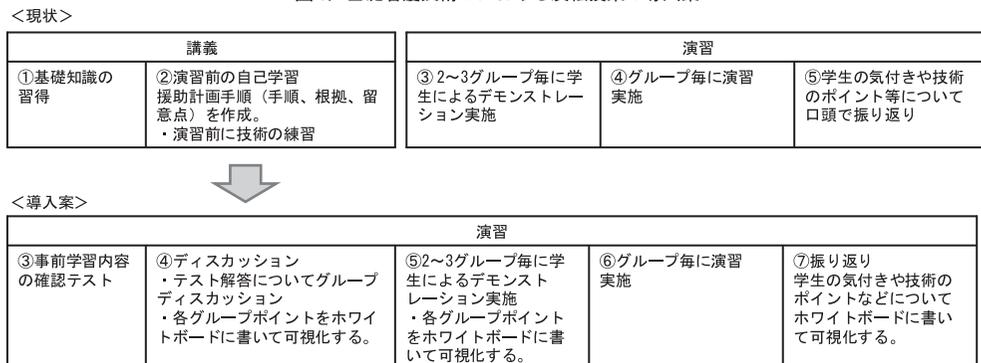
反転授業は「学びのプロセスや構造はまだ明らかになっておらず、どのような要素がその効果を支えているのかは、まさにこれからの実践的研究による知見の蓄積が待たれ」(森,

2015: 52) ている。したがって、ケースメソッド(前田ら, 2014)やディベート(中尾ら, 2014)と異なり、事例を紹介したうえで効果を検証した文献は看護学においてみられなかった。本稿では、中川、平良(2016)と糸井ら(2017)による看護学における反転授業の取り組みを紹介する。

中川、平良(2016)は看護学に限定せず大学教育における反転授業の事例を報告した文献を抽出し、看護基礎教育の分野における反転授業の展開・実施内容を中心に検討を行った。看護学における反転授業の文献は10件中3件であり、それぞれ基礎看護学、成人看護学、在宅看護学の領域に関わるものであった。中川、平良は3件の授業内容の概要を以下のように述べている。授業のテーマに学生の関心を向ける目的や自己学習を促すことを目的に行われていた。事前課題は、テキストを読んで問題への回答やパワーポイントに音声を入れた資料を提示し、場面のイメージ化を図るものがみられた。対面講義では、グループワークや事前課題の理解を促すフィードバックなどであり、授業内容のポイントの教授がなされていたと述べている。

糸井ら(2017)は帝京科学大学医療学部看護学科に所属している。彼女らも看護学における反転授業の事例を紹介しておらず、反転授業に関するFD研修を実施した後に反転授業の授業案を提案した事例を紹介している。事前課題として映像を視聴したうえで、土持ゲリー法一先生を講師に招いて講演を実施した。参加した教員24名にアンケート調査を実施したところ、「授業運営への有用度」および「研修会への満足度」で「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した件数は23件(95.8%)であった。また、「講義への取り入れの意向」を「そう思う」以上で回答した件数は24件(100.0%)であった。また、各項目の相関を分析したところ、「授業運営の有用度—講義への取り入れの意向」の相関係数は0.65($p=0.008$)で、「研修会への満足度—講義への取り入れの意向」の相関係数は0.51($p=0.01$)と、それぞれで強い相関関係がみられた。

図3. 基礎看護技術IIにおける反転授業の導入案



(出所) 糸井ら(2017: 117)表2「『基礎看護技術II』の授業内容と反転授業導入について」をもとに筆者作成。

糸井らの取り組みでは、FD研修会の学びを踏まえた反転授業の授業展開を、各専門領域の教員同士で提案を実施した。例えば、基礎看護学領域が担当する「基礎看護技術II」の授

業では、講義で理論を紹介したあとに演習を実施するという形態をとっている。図3が当該授業の現状と反転授業を導入した案となっている。授業における課題として、学生個々の事前学習について演習前に十分に確認できていない点が挙げられる。基礎看護技術Ⅱにおける反転授業の導入案として、演習前に確認テストを実施することである。学習内容が理解されているかに関して数分間のテストを実施し、その解答についてグループディスカッションを行う。その理解度を学生自身が確認し、必要な修正をしたうえで演習を実施する。また、反転授業の要素ではないが、各グループにホワイトボードを準備し、書くことで学びを可視化させる取り組みも実施した。事前学習においてポイントとして学んできたことをホワイトボードに記載し、演習後にも学んだことを記載する方法をとることで、演習前後の学びの変化などを記録することを目的とした導入案となっている。

3-4. 小括

本節では、山地(2014;2017)が提示したALの手法において、実習以外のALの取り組みを紹介した。山地が紹介した各象限において、看護学の授業でALが実施されていることが明らかとなった。なお、本節で紹介した3つの事例以外にも以下のような事例が挙げられる。第2象限においては問題基盤学習(田中、大滝、岡本、山田、中村、志水、三橋,2017)、チーム基盤学習(中村、宮内、佐藤、竹内,2018)などが該当する。第3象限は件数が少ないものの、Think-Pair-Share(鹿村、岩根、糴谷、堀江,2016)が該当する。一方、第4象限ではディスカッションやプレゼンテーション(奥、今井、松尾,2015;奥山、道繁、杉野、甲谷,2015)だけでなく小先生制度(小川、引田,2017)のようなユニークな事例も挙げられる。

また、学生による主観的な評価が中心ではあるものの、ALの効果を検証している文献もみられた。授業満足度に寄与するだけでなく、前田ら(2015)のように理解度の促進にALが寄与している事例もみられる。ALは従来型講義と比較すると授業満足度や教育効果に良い影響を与える傾向がみられるが、看護学におけるALにおいても良い影響を与える傾向があると推察される。

4. ALを実施する際の留意点

第3節で、看護学においてALは幅広く実施されていること、およびALの効果が見込めることを言及した。しかし、ALがいわゆる万能薬のように、あらゆる授業で効果が見込めるとは限らない。適切に運営を実施しないとかえって逆効果となってしまう恐れがある。ALを実施する際の留意点として、以下の4点を指摘することができる。

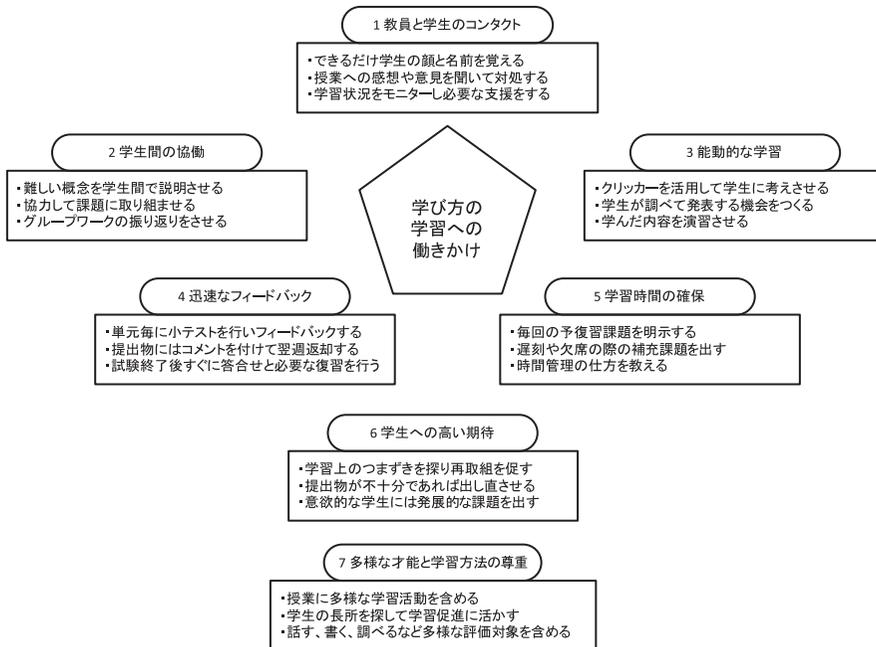
第一に、学習者の個人差を考慮する必要がある。山地(2017)によると、学習への意欲や深い学習アプローチ(既知事項と関連づけや意味を理解しようとする傾向)を持つことによりALの効果が確認されている。一方、深い学習を行わない場合は効果に変化がみられないという傾向にあると述べている。また、プレゼンテーションなど対話的な学びにおいても、対人的なストレスを感じやすい学習者の場合にはALによる学習成果が出にくいことが確認

されているとしている。

第二に、特に看護学特有の留意点として挙げられるが、ALを実施することで看護師国家試験の合格率に直結ないし関連するかが十分に検証されていない点である。ALにおける効果検証は主観的指標の検討に留まっており、客観的な教育効果がみられるかが十分に明らかにされていない(杉山、辻, 2014)⁽⁴⁾。第3節でも述べたように、主観的指標に相当する授業満足度は、ALを実施することで高い評価を得る傾向にある。一方、試験の点数にALが関係するなど教育効果を示す客観的評価については、看護学に限らず検証が十分に進んでいない。看護学においては看護師国家試験の合格が在学中の最終目標となる。国家試験の合格には様々な専門知識を習得する必要がある。講義形式の授業は知識伝達のためには最も効果的な授業形態である。したがって、安易にALを導入することがないように慎重に検討する必要があるだろう。

第三に、授業科目とカリキュラムとの整合性を考慮する必要がある。溝上(2007)によると、「個別具体の授業実践での学生の学習経験が、一授業次元における教授法や授業デザインなどとしては評価フィードバックされながらも、カリキュラム次元にまで敷衍してフィードバックされていない」(281)とし、カリキュラムとの整合性を課題として挙げている。看護学の場合は知識伝達型の講義科目とALに相当する演習・実習と明確に区別されている。しかし、看護学に限らずALを実施する目的を明確にしなければ、ALの効果も薄まってしまう可能性がある。ALの目的や教授方法を共有したうえで、専門科目の履修と密接に関係づけた形でカリキュラムを構築する必要があるだろう。

図4. 7つの原則をもとにした工夫例



(出所) 山地(2017: 15) 図-03 『7つの原則』をもとにした工夫例

第四に、AL を実施するためには、学習者が AL を習慣化するための働きかけや環境整備が必要となる。上記の留意点を考慮するための指針の一つに、山地 (2014; 2017) が提示した「7つの原則」⁶⁾をもとにした工夫例が挙げられる。7つの原則の内容と具体例は図4に示した通りである。山地 (2017) によると、「2. 学生間の協働」と「3. 能動的な学習」がALに相当し、これらを補完する形で「1. 教員と学生のコンタクト」、「4. 迅速なフィードバック」、「5. 学習時間の確保」が挙げられる。そして、これら5つの原則を支える態度要件として、「6. 学生への高い期待」、「7. 多様な才能と学習方法の尊重」が挙げられる。7つの原則を鑑みると、良いALを実施するためには学生が主体的に授業に参加することが前提である一方、教員自身も積極的に学生に接する必要があると述べている。したがって、個々の教員の努力だけでなく、学部や学科など全体の視点でALについて意識づけを行う必要があろう。

5. おわりに

本稿では、2018年9月20日(木)に実施されたFD研修会において、筆者の講演内容を文書化して紹介することを目的とした。FD研修会は「ALを理解する」という趣旨のもとで実施されたが、看護学ではALが幅広く実施されていることを明らかにし、その点に重点を置いて紹介した。特に、看護学においては演習や実習でALの本質を交えた授業を展開しているため、ALの定義等を知らなくても理解が促進されたであろう。

最後に、本稿は講演の内容を文書化したものであるため、看護学におけるALの研究動向や実施した事例の報告など、当該分野において新たな知見を提供したわけではない。しかし、今後看護学におけるALを検討するにあたって以下の2つが課題となるであろう。第一に、客観的な教育効果を十分に検証することが必要となる。本稿で紹介した事例は主観的評価に留まっているものがほとんどである。したがって、国家試験の合格率に限らず試験の点数などからALを実施することによる効果を統計的に検証する必要がある。第二に、ALとカリキュラムの整合性についても検討する必要がある。本稿で紹介した事例は個別の授業におけるALに焦点を当てている。したがって、カリキュラム構築の視点からALをどのように導入するかが課題となるであろう。

謝辞

FD研修会で発表する機会をご提供くださった本学看護学部青木萩子先生、事前調整にご尽力くださった本学総務部部长小栗吉彦様には、当日の運営まで多岐に渡り大変お世話になりました。心より御礼申し上げます。また、当日はALがテーマであったにもかかわらず従来の講義形式で講演を進めました。拙い講演ではありましたが、文字通りアクティブに聴いてくださった本学看護学部の先生方にこの場を借りて感謝の意を表します。

注

- (1) 引用した文献が「アクティブラーニング(またはアクティブ・ラーニング)」と記載されていた場合は原著に則して明記する。
- (2) 松本(2016)の調査は人文科学、社会科学、理工、農水産、医・薬・保健、教育と学部系統を6つに分けている。2016年の調査において、医・薬・保健分野での「グループワークの機会」は73.9%が「よく+ある程度あった」と回答した。この数値は教育分野の次に回答割合が多い結果であった。「ディスカッションの機会」は80.3%と、教育分野に次いで多かった。「プレゼンテーションの機会」は71.2%と、教育分野、人文科学分野の次に多い結果であった。
- (3) 森(2015)によると、ある条件とは3つのことを指す。①事前の動画講義による〈教える〉を通じて学生個々の〈わかったつもり〉状況を作ること、②対面授業のグループワークにおいて、その〈わかったつもり〉を揺さぶること、③躊躇やとまどいを通じて新たな〈わかった〉を再構築することである。
- (4) 経営学の分野における客観的な教育効果を検証した研究として田中、藤野(2015)が挙げられる。彼らの取り組みはAL(ビジネスゲーム)を用いた授業の履修の有無と「簿記原理」という授業の成績をも検定で比較分析を実施した。その結果、ビジネスゲームを経験した学生のほうが簿記原理の成績が良いことを統計的に明らかにした。
- (5) 7つの原則はChickering and Gamson(1987)が構築したものである。

参考文献

- 糸井和佳、清野純子、城野美幸、伊藤靖代、野田義和、福井郁子(2017)「FD研修会を踏まえたアクティブ・ラーニングを導入した授業運営法の提案」『帝京科学大学紀要』第13巻、pp.113-121.
- 小川真由子、引田郁美(2017)「アクティブラーニングによる看護技術の習得を目指して—養護教諭養成課程における小先生制度の授業自己評価から—」『鈴鹿大学短期大学部紀要』第37巻、pp.59-69.
- 奥百合子、今井栄子、松尾尚美(2015)「成人看護学(急性期)のアクティブラーニング型授業の評価」『城西国際大学紀要』第23巻第8号、pp.13-24.
- 奥山真由美、道繁祐紀恵、杉野美和、甲谷愛子(2015)「高齢者の退院支援における看護実践能力育成のためのアクティブ・ラーニングを導入した老年看護学実習の評価」『山陽論叢』第22巻、pp.11-20.
- 鹿村真理子、岩根直美、鞠谷博子、堀江佳代子(2017)「アクティブラーニングを用いた院内研修—看護の本質を再発見する—」『ナーシングビジネス』第11巻第5号、pp.452-455.
- 杉山成、辻義人(2014)「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、pp.61-74.
- 田中晶子、大滝周、岡本明子、山田真実子、中村大介、志水宏行、三橋幸聖(2017)「バイタルサイン測定技術におけるアクティブ・ラーニング学習の効果—3学科連携学習の試み—」『昭和学会雑誌』第77巻第1号、pp.59-67.
- 田中敬幸、藤野真也(2015)「経営学におけるアクティブ・ラーニング—ビジネスゲームの教育効果の検証」『麗澤経済研究』第22巻、pp.15-27.
- 中央教育審議会(2012)『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)』、pp.1-26. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/

- shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2018年10月24日最終閲覧)
- 中央教育審議会 (2016) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) 補足資料』, pp.1-25. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902_4_1_1.pdf (2018年10月15日最終閲覧)
- 中尾優子、森藤香奈子、荒木美幸、佐々木規子、山本直子、滝川由香里 (2014) 「小児看護学におけるディベート学習の導入とその評価」『保健学研究』第26巻, pp.47-51.
- 中川潔美、平良美栄子 (2016) 「大学教育における反転授業の実践に関する文献検討」『朝日大学保健医療学部看護学科紀要』第2号, pp.7-13.
- 中村幸代、宮内清子、佐藤いずみ、竹内翔子 (2018) 「母性看護学における Team Based Learning (TBL) の導入に関する分析と評価」『母性衛生』第58巻第4号, pp.655-663.
- 中本龍市 (2014) 「ケースメソッドを用いたアクティブラーニング手法の実践」『社会とマネジメント』第11巻, pp.59-72.
- 前田隆子、市村久美子、黒田暢子、梅津百代 (2015) 「周手術期看護の演習におけるアクティブラーニングとその評価—学習効果および自己学習の動機づけとその達成感に焦点をあてて—」『茨城県立医療大学紀要』第20巻, pp.13-24.
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—』同文館出版.
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編『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—』勁草書房, pp.1-27.
- 松本留奈 (2016) 「【データを読む】8年間の学生の変遷からみえる大学教育の成果と課題」ベネッセ教育総合研究所『第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書 [2016年]』, pp.18-29.
- 溝上慎一 (2007) 「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, pp.269-287.
- 溝上慎一 (2015) 「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下佳代編『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—』勁草書房, pp.31-51.
- 宮里智子、伊良波理絵、高橋幸子、金城忍、嘉手苺英子 (2013) 「日本国内の看護基礎教育におけるディベートの取り組みに関する文献検討—取り組みの実際と教育効果および課題—」『沖縄県立看護大学紀要』第14号, pp.81-88.
- 森朋子 (2015) 「【コラム】反転授業—知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み—」松下佳代編『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—』勁草書房, pp.52-57.
- 山地弘起 (2014) 「アクティブ・ラーニングとはなにか」『大学教育と情報』2014年度第1号, pp.2-7.
- 山地弘起 (2017) 「主体的・能動的な学びを実現するアクティブラーニング」『ナーシングビジネス』第11巻第4号, pp.294-299.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.*
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39 (7) : 3-7.

Engeström, Y. (1994) *Training for Change: New Approach to Instruction and Learning in Working Life*. International Labour Office. (松下佳代、三輪建二監訳『変革を生む研修のデザインー仕事を教える人への活動理論ー』鳳書房、2010年)