

シリーズ 大学の教授法 3

アクティブラーニング

3

シリーズ 大学の教授法 3 「アクティブラーニング」

本資料は、中井俊樹編著（2015）『アクティブラーニング（シリーズ大学の教授法3）』（玉川大学出版部）の内容の一部を、出版社ならびに編著者の許諾を得て、プレFDモデル研究会が要約して作成したものです。

自学用教材として、学内での研修用教材としてご活用ください。原作者のクレジット（作成元、資料タイトルなど）を表示し、かつ非営利目的であることを主な条件に、改変したり再配布したりすることができます。

本資料は、科学研究費基盤研究（B）「教学マネジメントの基盤となる大学院生向けプレFDモデルの構築に関する研究」（研究代表者：佐藤浩章、研究番号：20H01696、研究期間：2020~2024年）の助成を得て作成されました。



作成元：プレFDモデル研究会
作成日：2021年3月31日

シリーズ 大学の教授法 3 「アクティブラーニング」

黒太字で記載された章のみが要約されています。それ以外の章については、原著をお読みください。

第1部 アクティブラーニングを理解する

- 1章 **アクティブラーニングの背景と特徴を理解する**
- 2章 **アクティブラーニングの課題を理解する**

第2部 アクティブラーニングの 基本を身につける

- 3章 **授業設計に組み込む**
- 4章 **学習課題を組み立てる**
- 5章 **授業時間外の学習を促す**
- 6章 **学習成果を評価する**

第3部 アクティブラーニングで教える

- 7章 **初回の授業で学生を巻き込む**
- 8章 **発問で思考を刺激する**
- 9章 **ディスカッションを導く**
- 10章 **書かせて思考を促す**
- 11章 **学生を相互に学ばせる**
- 12章 **経験から学ばせる**
- 13章 **事例から学ばせる**
- 14章 **授業に研究を取り入れる**
- 15章 **多人数授業における実践**

第4部 アクティブラーニングのための資料

- 1 **アクティブラーニングの技法**
- 2 **アイスブレイクの技法**
- 3 **アクティブラーニングに活用できるシート**
- 4 **アイスブレイクに活用できるシート**

1章 アクティブラーニングの背景と特徴を理解する

アクティブラーニングでは「教員が何を教えたかよりも、学生が何を学習したのか」という点が重視される。
その背景と特徴を理解する。

1章 アクティブラーニングの背景と特徴を理解する①

アクティブラーニングの定義

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた**教授・学習法**の総称。

学習者が能動的に学習することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。

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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

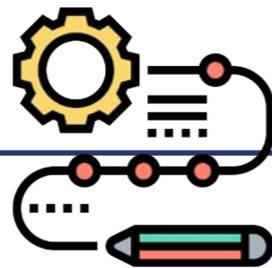
- 中央教育審議会 (2012) p.37

1章 アクティブラーニングの背景と特徴を理解する②

アクティブラーニングとは

講義法と異なる方法

- アクティブラーニングは、講義法の課題を補完する方法として活用されることが期待される
- 知識の活用や技能の習得などの学習目標に対しては十分な効果が期待される



教授・学習の形態が問われる

- アクティブラーニングは教授や学習の形態を問うものであり、その内容や質を問うものではない
- アクティブラーニングは手段であり、実際に質の高い学習になっているのか確認が必要



1章 アクティブラーニングの背景と特徴を理解する③

期待される効果

学習意欲の喚起

授業の中での学生の活動に変化が加わり学習への意欲を維持したり高めたりすることが期待できる。



知識の習得

質問に答える、自分の言葉で説明する、学生間で教え合うなどの活動を通じて、学生は深く理解できる。



幅広い能力の育成

専門的知識を活用する能力、コミュニケーション能力、倫理観、技能、態度、学習方法や学習習慣が身につくことも期待されている。



2章 アクティブラーニングの課題 を理解する

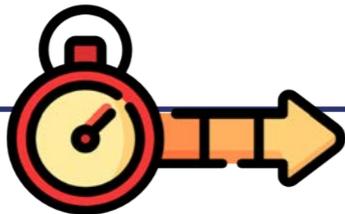
アクティブラーニングの様々な課題について理解する。
アクティブラーニングは学生の学習の質の向上させる
一つの手段であり、万能ではないため、扱い方を学ぶ
必要がある。

2章 アクティブラーニングの課題を理解する①

学習内容の量の課題

時間とトレードオフ

アクティブラーニングは学生の活動に時間を要するため、教員が知識を提供する時間とバランスよく設定する。



本質的に重要な学習に絞り込む

学問分野の知識を網羅するだけでは、学習目標に達成できない可能性があるため、本質的な問いに絞る。



授業時間外の学習の活用

アクティブラーニングにおける学習内容の量に関しては、授業時間外の学習を含めて設計する。



2章 アクティブラーニングの課題を理解する②

積極的に受け入れない学生の存在

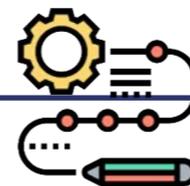
楽をして卒業したい学生

このような学生には、大学で期待される学習やアクティブラーニングの意義を根気よく学生に理解させていく。



アクティブラーニングに慣れていない学生

簡単な学習活動から始め、成功体験を積み、自信を持たせることで、高度な学習活動に取り組ませることができる。



特別な配慮が必要な学生

例として、障害のある学生です。個別に面接を行い、希望する支援内容を聞く必要がある。



2章 アクティブラーニングの課題を理解する③

求められる授業運営の技能

授業設計



アクティブラーニングを取り入れた授業では、学習目標に沿って、活動が十分に配慮されて設計されている必要がある。

ファシリテーション



学生の学習を促進するという役割がより重要になる。教員は介入しすぎず、学習に対する能動的な姿勢を取る。

多様な意見の尊重



学生から多様な意見が出されることを教員が促進する必要がある。一方で、差別的な言動に注意を払うように説明する。

学習成果の評価



広い学習成果が期待できるため、評価方法として、従来型の筆記試験とレポートが適切であるか検討する。

2章 アクティブラーニングの課題を理解する④

アクティブラーニングの組織的課題

カリキュラム



アクティブラーニングという観点から系統的で段階的なカリキュラムを、大学全体で設計する。

学習環境の整備



机とイスが固定された階段教室は、講義形式を想定した教室であるため、学生間のディスカッションに、難しさがある。

教育支援者の配置



TAと学生による事前学習の機会により、多人数の学生を対象に活発な議論を引き出す。(ベイン2008)

研修の機会



組織全体で、アクティブラーニングの教授法のノウハウを収集し、整理し、広く共有する。

3章 授業設計に組み込む

授業を学習者中心のものに転換するためにどのように授業を設計したらよいのかについて理解する。アクティブラーニングを取り入れる際に陥りやすい罠の一つは、楽しい活動はしているが、知的に得られるものが非常に少ない授業となることである。

3章 授業設計に組み込む①

アクティブラーニングの手法を選択する

科目の位置付けの理解

学部や大学が掲げる教育目標や他教員のシラバスを参照し、担当する授業の学習成果が何かを理解する。



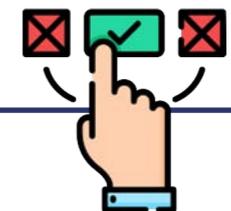
学生の特徴の把握

学生がどのような予備知識を持っているかだけでなく、どのような学習を経験してきたかを確認する。



自分に合った教授法の選択

学生への指示、議論や活動への介入などが必要になるため、自ら実践できるものから授業に組み込んでいく。



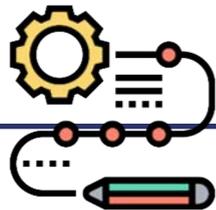
3章 授業設計に組み込む②

学習目標と評価方法を明確にする

授業の目標から出発

以下の順で設計する

1. 学生の到達目標の明確化
2. 到達したことを確認するための学生の学習成果の決定
3. 必要な学習経験の用意



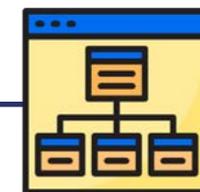
適切な学習目標の設定

アクティブラーニングでは、ブルームの学習目標の、より高次の認知的目標の到達を中心に設定できる。



目標と評価の整合

学生の成果をどのように評価するかは重要な問題であり、評価方法に工夫が必要である。



3章 授業設計に組み込む③

学習経験として アクティブラーニングを組み込む

学生の学習活動の確定

毎回の授業において、学習活動の順序や段階を設定し、学習の進行に伴って学習意欲が高まるように配列する。



学習行動に適した 学習形態の選択

以下の3つの側面から選択

1. 一斉学習, 個別学習, 協同学習
2. 教室内学習と教室外学習
3. 対面型学習とオンライン学習



全体的な実施計画

多くの大学の授業時間の90分間の中で、40～60分程度が学生の活動時間となる。この時間の有効化するための事前予習課題を計画する。



3章 授業設計に組み込む④

アクティブラーニングを組み込む工夫

学生の意欲を高める

学生の生活場面における課題や将来の職業的課題と関連している活動を取り入れる。



取り入れやすいものから

経験したことのない手法を急に導入したり、行ってきた授業を全て変えたりすることは、あまり推奨されない。



学内外の資源を活用する

1. 物的資源
教室や文献など
2. 人的資源
TAや学外のゲスト講師など
3. 財政的資源
4. 情動的, 技術的資源



4章 学習課題を組み立てる

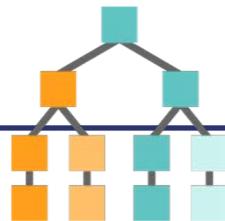
授業目標とアクティブラーニングによる活動の整合性について理解する。アクティブラーニングは教育の手段に過ぎないため、学習目標に沿った形で取り入れる必要がある。

4章 授業設計に組み込む①

すぐれた学習課題とは

学習目標に沿っている

学習課題とは、何をどのように学習するのかを教員が学生に示すもののことである。
これが、授業の目標に沿っているかが重要である。



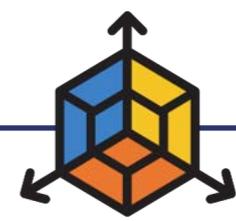
自分で考えないと できない

インターネットで検索して容易に解答が入手できる学習課題を与えることは、問題がある。



学生の関心と能力 に合っている

学生が、学習課題に関心を持たなければ集中せず、能力に合わなければ、進まない。



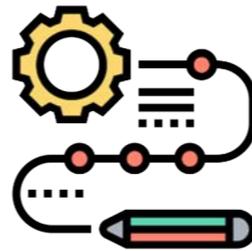
4章 授業設計に組み込む②

学習課題を作る

a. 学習目標の明確化



b. 学習目標と活動の整合性



c. 学習活動の選択



d. 教材や教具の準備



e. 学習成果の明確化



4章 授業設計に組み込む③

a. 学習課題の明確化

学習課題を作る際に第一にすべきことは、**学習活動を通してどのような能力を身につけるさせるのか**である。

アクティブラーニングでは、高次の学習目標を設定することができる。

認知的領域の学習目標の分類

知識	学習した内容を覚えている
	必要に応じて学習した内容を想起できる
理解	学習した内容の意味を理解している
	学習内容を言い換えたり例をあげたりすることができる
応用	学習した内容を新たな文脈で使用できる
	学習した内容を活用して問題を解決できる
分析	ある概念や事象を構成要素に分解することができる
	各構成要素の相互関係を説明できる
統合	複数の構成要素を結合して、新しい全体を形づくることができる
	創造性や独創性を必要とする問題を解決できる
評価	一定の評価基準を使用して、価値を合理的に判断できる

出所 デイビス(2002), pp.103-104を参考に作成

4章 授業設計に組み込む④

b.学習目標と活動の整合性

学習目標に適したアクティブラーニングに適した技法を取り入れる必要がある。但し、議論や書く活動、グループ活動は、教員がどのような問いを出すか、どのような課題を与えるかによって到達できる学習効果は異なる。

異なる学習成果に対応するアクティブラーニングの技法

	知識	理解	応用	分析	統合	評価
講義	○					
双方向型の講義	○	○				
ディスカッション		○	○	○	○	○
書く・話す		○	○	○		○
協同学習		○				
ピア評価		○		○		○
実験		○	○			
ケースメソッド			○	○	○	○
探求型学習	○		○	○	○	○
問題基盤型学習	○		○	○	○	○
プロジェクト学習	○	○	○	○	○	○
ロールプレイ, シミュレーション		○	○	○		○
サービスラーニング			○	○	○	○
フィールドワーク	○		○	○	○	○

4章 授業設計に組み込む⑤

c. 学習活動を選択する

授業開始時には、学生にとって難易度の低い技法を取り入れた方がよく、そのあと、学生の学習状況に応じて、難易度の高い課題や技法を少しずつ取り入れる。

アクティブラーニングの技法の例

ディスカッションを導く技法	シンク・ペア・シェア, ソクラテス問答法, バズ学習, ディベート, EQトーク, 列討論, ライティング・ディスカッション, トランプ式討論, スイッチ・ディスカッション, プレインスーング, ラウンドロビン, 親和図法, ポストアップ討議法, 特派員, ワールドカフェ, フィッシュボウル, パネル・ディスカッション, ナンバリング・ディスカッション, LTD話し合い学習法, 発言チップ, 発言カード
書かせて思考を促す技法	ミニッツペーパー, 大福帳, 質問書方式, ダイアログジャーナル, リフレクティブ・ジャーナル, キーワード・レポート, BRD(当日レポート方式), ラウンドテーブル, ビア・エディティング, コラボレイティブ・ライティング, クリエイティブ・セッション
学生を相互に学ばせる技法	ピア・インストラクション, ペア・リーディング, ラーニングセル, グループテスト, アナリティック・チーム, ストラクチャード・プロブレム・ソルビング, タップス, 書評プレゼンテーション, ジグソー法, 学生授業, 橋本メソッド
問題に取り組ませる技法	クイズ形式授業, 復習テスト, 再チャレンジ付小テスト, 間違い探し, 虫食い問題
経験から学ばせる技法	ロールプレイ, サービスラーニング
事例から学ばせる技法	映像活用学習, ケースメソッド, p.BL(問題基盤型学習), TBL(チーム基盤型学習)
授業に研究を取り入れる技法	報道番組作成, ルポルタージュ作成, アンケート調査, フィールドワーク, p.BL(プロジェクト基盤型学習), ポスターセッション
授業時間外の学習を促す技法	授業後レポート, 授業前レポート, スクラップ作成, 反転授業

4章 授業設計に組み込む⑥

d.教材や教具を準備する

ある程度複雑な活動に取り組ませるには、そのために必要な教材や教具を準備する必要がある。

例えば、授業で学習した分析の枠組みを活用させるためには、その分析を活用できる事例を用意しておく必要がある。

e.学習成果を明確にする

期待される学習成果が明確になっていれば、ディスカッションを取り入れたとしても、単に議論が活発であったかどうかではなく、学生に考慮して欲しい論点を全て検討できていたかが気になるはずである。

また、取り入れる活動によっては、事前に学習成果の基準を学生に伝えておくことも有効である。

4章 授業設計に組み込む⑦

魅力的な学習課題をつくる工夫

単調にならない



様々なアクティブラーニングの技法を活用し、刺激を与える。そして、多様な学習経験を与える。

本質的な問い に関連させる



本質的な問いとは、唯一の正解がなく、人生で何度も繰り返され、学問分野の中核的であり、初学者でも深い思考ができる問いである。
(ウィキンスとマクタイ2012)

特定の状況の設定



学習課題において特定の状況を設定することも有効。
例えば、レポートの場合、誰に向けて書くのかという読者の設定である。

学生の生活と 結びつける



学習課題を学生の身近な問題と結びつけることで、学習の意義を理解させ、学習の意欲を高めることができる。

仮説を持たせる



学習課題を魅力的にするためには、自分なりの仮説を持たせ、それを実証的に検証するという方法がある。

5章 授業時間外の学習を促す

日本の学生は授業への出席率が高いものの、授業時間外学習が不足していると言われている。授業時間外の学習の設計方法について理解する。

5章 授業時間外の学習を促す①

授業時間外の学習の重要性を伝える

授業時間外の学習とは

授業時間外の学習は、学習成果を左右する大切な要素である。

学生の主体的な学習を促進し、自己学習力や学習習慣を身につけさせる機会である。



授業時間外の学習の活用

1. 教室内で学習した内容に関する学習課題を授業時間外に与える
2. 授業時間外に知識を習得させることで授業時間内のアクティブラーニングを活性化する



授業時間外の学習の重要性の伝達

学習目標の達成のために、授業時間外の学習が重要であり、あなたの授業全体においてその学習がどのように位置づけられているのかを明確に伝える。



5章 授業時間外の学習を促す②

効果的に授業時間外の課題を与える

a. 授業設計の工夫



予習, 復習の課題で、授業の充実するの
か考える。その際、授業のスケジュール
の考慮やシラバスへの記載をする。

b. 適切な課題の作成



課題に取り組むことが、授業全体の学
習目標を達成することにどのように関
係するのかを理解してもらうようにす
る。

c. 課題の与え方の工夫



以下の4点を参考にする

1. 予習と復習
2. 学生側の選択の有無
3. 対象学生の選定
4. 個別学習と協同学習

d. フィードバックの付加



フィードバックは出来るだけ迅速に与え
ることが大事である。多人数の授業の場
合には、効率化するための工夫が必要で
ある。

5章 授業時間外の学習を促す③

c. 課題の与え方の工夫

予習と復習



授業への準備としての予習の課題を与えるか、それとも授業で学んだことを定着させる復習の課題を与えるかを考える。

学生側の選択の有無



全ての学生に同じ課題を与えるのか、それとも学生が選択できる課題を与えるかを考える。

対象学生の選定



すべての学生が取り組むべき課題なのか、それとも一部の学生もしくは希望する学生のみが取り組む課題なのかを考える。

個別学習と協同学習



個々の学生が1人で取り組む課題を与えるか、それとも学生が協力しながら取り組む課題を与えるのかを考える。

5章 授業時間外の学習を促す④

授業時間外に知識を習得させる

教室内のアクティブラーニングを支える

学生が授業時間外に知識を習得すれば、授業内ではその知識を活用したアクティブラーニングを効果的に取り入れることができる。



学生に教材を読ませる

授業に関わる教材の該当箇所を予め読ませておき、授業では、学生が理解できなかった箇所を確認して補足したりする。



反転授業を実践する

授業時間外に講義映像を学生に視聴させ、授業時間内にアクティブラーニングを導入する授業を反転授業と呼ぶ。



5章 授業時間外の学習を促す⑤

授業時間外の学習を支援する

授業時間外への対応の方針を伝える

オフィスアワーやメールで、授業の内容についての質問や学習上の悩みなどについて相談を受け入れることを伝える。



オフィスアワーの利用を奨励する

オフィスアワーの目的や意義を説明したり、授業終了後に教室にとどまり学生の質問に対応する。



学内の学習支援施設を活用させる

担当教員以外の教員や図書館やラーニングコモンズなどの学習支援施設を、活用できることを伝える。



8章 発問で思考を刺激する

学習者に問いを与えながら考えを深めさせるのは「発問」と呼ばれる伝統的な教育技法である。発問の意義やその方法について理解する。

8章 発問で思考を刺激する①

問われると、人は考える

伝統的な教育技法

学習者に問いを与えながら考えを深めさせるのは、「発問」と呼ばれる伝統的な教育技法である。



発問と呼ばれる理由

教員が学習者に対して教育的な意図をもって問う行為を発問と言う。答えを知るためではなく、学習を促進するために尋ねることである。



説明・発問・指示

授業中にアクティブラーニングを取り入れるには、発問と指示を効果的に活用できるかが鍵になる。



8章 発問で思考を刺激する②

発問の様々な機能

学習意欲の喚起



重要な問題への対峙



思考の焦点化



思考の拡張



学生の問いづくりの促進



学生の学習状況の把握



8章 発問で思考を刺激する③

効果的な発問の方法

発問を明確に 与える



複雑な発問や曖昧な発問は、学習者に混乱を与えてしまう。簡潔な表現で、一度に一つの発問を与えることで、混乱を防ぐ。

多様な種類の 発問を与える



事象を比較させたり、原因を考えさせたりするなど、思考を深める発問を使う。また、クローズドクエスション, オープンクエスションも使う。

考えるための 時間を与える



沈黙が学習を促進する場合があることを理解する。また、ある程度時間をとれば、自発的に発言する学生も出てくることもある。

適切な指示を 与える



発問の後に、考えるための時間をとるだけでなく、具体的な指示を与えることも有効である。例えば、発問したことに対して、どう回答するかなど。

学生の意見を 報告させる



発問を与えた後に、学生が授業の内容をどの程度理解しているのかを確認する。

8章 発問で思考を刺激する④

発問で学生の思考を鍛える

悪魔のように問いかける

ディスカッションの中では、教員があえて厳しい問いかけやコメントを与えることも有効である。ただし、教員による反論に慣れていない学生もいるので、言い方には注意がいる。



ソクラテス式問答法を活用する

1. 問いと答えを基本形にして展開される教授法であり、教員が学生に対して問いかけをし、学生に考えさせる。
2. 学生の回答に合わせて、教員は新たな問いかけを続ける。その際、多面的な問いかけをする。



9章 ディスカッションを導く

ディスカッションのための問いの立て方や議論の進め方などについて理解する。

9章 ディスカッションを導く①

ディスカッションの有効性

学生の主体性を引き出す

学生は、教員が最初に提示する問いをきっかけに考え、自らの意見を述べ、他人の意見に耳を傾け、さらに、自分の考えを再構成する。



テーマに対する理解を深める

様々な側面から特定のテーマについて検討することで、深い理解を得ることができる。また、自ら説明することで、自身の不足に気づくこともある。



思考力を高める

ものごとを複数の側面から考え直す多面的な思考や、本当にそうなのかを探求する批判的思考など、鍛えることができる。



9章 ディスカッションを導く②

ディスカッションを準備する

a. 目的の明確化



教員は取り組む際に、何を目的にディスカッションをするのかを明確にする必要がある。

b. 中心となる 問いの準備



学生が常に何を問われているのかが明確になっていることが大事である。

c. 指示の準備



4つの指示を用いる

- 挙手
- 共有
- 書き出し
- 指名

d. 学生が考えるための 材料の準備



教科書, データ, 書籍, 雑誌, 記事のコピーなど、議論をサポートする材料を準備する。

e. 適切な教室環境を 用意する



基本的に可動式のイスや机がある教室で授業にする。お互いの顔が見える状態で進めた方が活発な議論になる。

9章 ディスカッションを導く③

ディスカッションの準備における4つの指示

挙手



発言したい人に手を挙げてもらう方法と、選択肢の中から当てはまるものに手を挙げてもらう方法である。

書き出し



「ノートに自分なりの回答を書いてみてください」と指示してから挙手してもらう方法である。

共有



まず、近くの席の人と意見交換したり、グループをつくって少し議論させたりしてから全体に向けて発表させる。

指名



「前から三列目の人をお願いします」と指示し、心の準備させながら議論を進める方法である。

9章 ディスカッションを導く④

ディスカッションを運営する

a. ディスカッション を始める



1. ディスカッションの目的を伝える
2. 次に、学生の準備状況を確認する

b. 議論を促す



1. 観察する
2. 傾聴する
3. 受け止める
4. 議論を深める
5. 整理し論点を明確にする

c. 軌道を修正する



1. 気づかせる
2. 問いかけ方を変える
3. 他の学生を巻き込む

d. ディスカッションを 締めくくる



学生を指名して今日のディスカッションの結論を述べさせてもよい。

9章 ディスカッションを導く⑤

ディスカッション運営時に議論を促す方法

観察する



教員は参加者ではなく、議論を導くファシリテーターである。学生の態度や表情を読み取りながら議論を進める。

傾聴する



頷き、相槌、ほほえみを行うと、学生が話しやすい雰囲気をつくることができる。

受け止める



学生が話し終わってから、「ということですね」と要約し、「他に言い残したことはないか？」と確認することは有効である。

議論を深める



学生の思考を尊重しながらも、学生の意見に対して重ねて問いかけることは重要である。

整理し論点を明確にする



数名の学生の意見を聞いた後に、議論を整理し論点を明確にする。

9章 ディスカッションを導く⑥

ディスカッション運営時に軌道を修正する方法

気づかせる

学生が課題や問いを勘違いした回答をする、間違った前提に基づいて議論が進むといった場合に、確認する。



問いかけ方を変える

「～についてどう思いますか？」という問いかけの答えに窮している学生に対して、選択式の発問に切り替えたりする。



他の学生を巻き込む

基本的に教員が一つの問いかけに対して複数の学生に発言を求めようにする。



9章 ディスカッションを導く⑦

ディスカッションを活性化する

ディスカッションの ルールを伝える



ディスカッションを始める前に、ルールを配布して説明するとよい。

役割を与える



批判者, 賛同者, 質問者, 司会者など、役割を与えて、議論を進める方法もある。

ホワイトボードを 活用する



学生の発言の内容を記録することで、学生は議論の過程を理解し、考えてから発言するようになる。

学生の参加度を 高める工夫



授業でより多くの学生に発言させたい場合は、発言チップ, 発言カードを活用するとよい。

10章 書かせて思考を促す

ライティングを授業に組み込む方法について理解する。
言語化することで知識の定着や応用を促進できる。

10章 書かせて促す①

学習を促すライティングの意義を理解する

- 記憶の保持を促すことができる
- 思考を深めることができる
- さまざまな読者の関心、背景、言葉に対する学生の感受性を高めることができる
- 学習状況や理解度を把握できる
- 振り返りの機会を提供できる



(Elbow&Sorcinelli 2014)

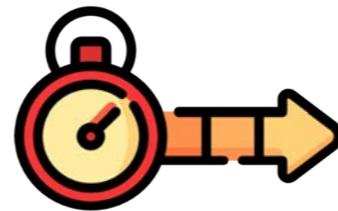
10章 書かせて促す②

ライティングを課す時に
適切な指示を与える

書く目的の提示



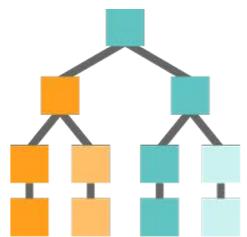
書くための時間の
提示



視覚と聴覚で
設問の提示



書く形式の明確化



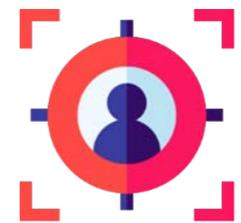
書いた後の活動の
明確化



評価との関係の
明確化



読み手の明確化



(Mickelson 2012)

10章 書かせて促す③

目的に応じてライティングを促す

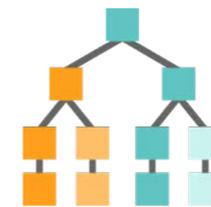
学生の先行知識を
引き出す



思考を整理する



学習内容を整理する



知識の定着を図る



授業全体の振り返りを促す



(Nilson 2010)

10章 書かせて促す④

ライティングを授業に組み込む

書いたものを 保管させる



保管したものは、レポートを書く上での資料や授業全体の振り返りのための材料となる。

教員やTAが模範を 示す



授業中に学生とともに書くことで、親近感を湧かせる事ができる。さらに、授業前であれば、課題の難しさの把握ができる。

学生が書いたものに 対応する



書いたもの全てに丁寧なコメントをするだけでなく、学生同士に共有させたり、簡単な言葉や質問を書いて返却する方法もある。

ICTを活用して 書かせる



SNS内の授業グループに授業の感想やコメントを投稿させたり、授業中にその投稿をスクリーンに投影する方法もある。

協同して書かせる



ペアでコメントや質問をしあう技法であるダイアログジャーナルや、アイデアを広げるためのラウンドテーブルなどの方法がある。

(バークレイ2009)

10章 書かせて促す⑤

小論文やレポートにつなげる

レポートの構想を 書かせる



ストーリーのあるレポートを書かせるために、
レポートの構成をつくらせる。

文献を読む前後に 自分の立場を書かせる



学生に一つのテーマに対する自分の立場を書かせることで、文献の内容を無批判で受け入れることを防ぐ。

実験記録や実習記録の 特徴を書かせる



模範となる実験記録や実習記録の構成、書式、
形式の特徴を書かせて、形式を守らずに書いてくることを防ぐ。

下書きの原稿の一部分 を書かせる



字数が多いレポートを書かせる場合、段階的に書かせた方が質の高いレポートとなる。

11章 学生を相互に学ばせる

クラス規模がある程度を超えた授業で教室全体でのディスカッションをすると、参加度が低い学生が多数出る。それぞれの学生の責任感を増し、一人一人の参加度を高める方法を説明する。

11章 協同学習を理解する①

協同学習を理解する

協同学習とは

「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解と習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動」

(関田と安永 2005)



協同学習の意義を理解する

1. 協同学習によって学生の主体的な学習が促進できる
2. 協同の作業に取り組ませることは、職業への準備に繋がる



11章 協同学習を理解する②

効果的な協同学習の条件

互恵的な相互依存関係



十分な相互交流



明確な個人の責任



社会的技能の活用



活動の振り返り



(中井と飯岡 2014)

11章 協同学習を理解する③

協同学習を授業に組み込む

目的と方法の明確化

協同学習に不慣れな学生が多い場合は、まず比較的簡単な技法から用いる。

学習課題の組み立て

課題を段階的に分けて議論させたり、役割分担して、課題の意義を明確化させる。

学習環境の整え

グループごとにペン, ふせん, 模造紙, 小型のホワイトボードなどを用意する。

グループの編成

一般には、2~6名程度がグループが推奨される。学生が慣れていない場合や議論の時間が短い場合は、規模を小さくする。

グループへの介入

グループでの学習が上手く進んでいるのかどうかを観察し、意見を促したりする。

学習の振り返り

評価シートを作成して、グループ全体の成果、グループに対して果たした役割、活動を通して学習した内容を書かせる。

11章 協同学習を理解する④

さまざまな技法を取り入れる①

「話し合いを促す技法」

シンク・ペア・シェア

「1人で考える」→「2人組で相談する」
→「全体で共有する」の順序で議論させる。

バズ学習

6人グループに分けて、特定の課題に対して6分間にわたって議論させ、その結果を持ち寄り、クラス全体で議論する。

ラウンドロビン

小グループでアイデア出しするための技法である。多くのアイデアを出すことを目標とする。

ワールドカフェ

グループメンバーを途中で変えることで、より多くのグループや個人の考えを共有し、深めることができる。

11章 協同学習を理解する⑤

さまざまな技法を取り入れる② 「教え合いを促す技法」

ラーニングセル

学習テーマや学習課題について、学生自身に質問を作らせ、学生同士で取り組ませる技法である。

ジグソー法

あるメインテーマについて複数のサブテーマを設定し、各グループがサブテーマを学習した後、全体で共有する技法である。

グループテスト

グループで試験の回答をつくり、それを共有する。「試験」を効果的に学習に組み込んだ技法である。

11章 協同学習を理解する⑥

さまざまな技法を取り入れる③ 「問題解決や探究を促す技法」

タップス

教員が提示した一連の問題を学生がペアで役割分担しながら解く技法。解き役は問題を解くプロセスを説明し、聴き役は解き役の様子を見守り、アドバイスや修正点の指摘を行なう。

アナリティック・チーム

教員が提示した課題を学生が4～5名のグループで役割分担をしながら解く技法。例えば、「新聞担当」「論文担当」「書籍担当」といったような役割が考えられる。

出典一覧

- 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」文科省
- ケン・ベイン(高橋靖直訳)(2008)「ベストプロフェッサー」玉川大学出版部
- バーバラ・G・デイビス(香取草之助監訳)(2002)「授業の道具箱」東海大学出版会
- Nilson, L.(2010) Teaching at Its Best: A Research-Based Resource for Higher Education, 22, pp.55-72.
- グラント・ウィキンス、ジェイ・マクタイ(西岡加名恵訳)(2012)「理解をもたらすカリキュラム設計—『逆向き設計』の理論と方法」日本標準
- Elbow, p.. and Sorcinelli, M.(2014) Using High-Stakes and Low-Stakes Writing to Enhance Learning, in Svinicki, M. and Mckeachie, W.(eds) Mckeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers(14th ed.), International Edition, Wadsworth.
- Mickelson, N.(2012) Tip.s for the Classroom Writing at Transitions: Using In-Class Writing as a Learning Tool, Journal of College Literacy & Learning, Vol.38, pp.25-31.
- エリザベス・バークレイ、パトシリア・クロス、クレア・メジー(安永悟監訳)(2009)「協同学習の技法—大学教育の手引き」ナカニシア出版
- 関田一彦、安永悟(2005)「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』日本協同教育学会、第1号、pp.10-17
- 中井俊樹、飯岡由紀子(2014)「看護のための教授法入門⑤」『看護展望』メヂカルフレンド社、2014年5月号、pp.68-74