

アクティブ・ラーニング型授業に関する一考察 ～ケース・メソッドのアンケート結果分析より～

岡田 一範

高田短期大学キャリア育成学科

1.はじめに

大学教育の質的保証が強く求められ、その解決策の一つとしてアクティブ・ラーニング（以下：AL）型の授業が位置付けられる。しかし、ALということばが独り歩きし、実情が伴っていないことや、「活動あって学びなし」という批判や、一方的な知識伝達型授業を重視する専門家からは「ALより講義」という声も聞かれる。

これまでの大学の主たる役割は知識を付与した学生を社会に送り出すことだと考えられてきた。つまり、大学では理論知識を教えることに焦点を当て、それが実践に生かされる段階は卒業後の実社会と想定されてきた¹。従って社会科学系高等教育機関（大学院を除く）における多くの講義においては、基本的には教員から学生への一方向的な知識伝達に重点が置かれていた。ただ、学生の学習への動機付けの低下、学習時間の減少、それに伴う学力の低下、およびコミュニケーションの機会・領域・質の低下、といった学生の能力・資質の問題。あるいは、就業力として課題解決能力や、チームで協働する力が必要となりつつあるのに、そうした能力の育成が大学においてはこれまで不十分であった、という大学教育のカリキュラム上の問題²も指摘されている。

筆者は入学してくる学生の基礎学力の低下、学生の質の変化を感じている。そのように考えると教育も変化させなければならない。付け加えておくと、筆者は知識伝達型の授業に批判的な立場ではない。この授業の重要性は強く認識しており、むしろ肯定的に捉えている立場である。しかし、知識を伝達する方法や、学生に身に付けさせたい知識を確認する方法は時代時代によって変化させていかなければならない。筆者はその方法にALが位置付けられると認識している。

つまりALを実践することは現代の学生に必要な教育手法である。それは講義科目、演習科目に関係することなくすべての科目で実践すべきだと考える。実践する内容はそれぞれの科目の特性に合わせて取り入れなければならない。講義を重視するのであれば、講義終了時に講義内容が反映され、学生が自ら考えて解答するような振り返りシートを実施してもよい。少しファジーな内容を学生同士に意見交換させ、報告させてもよい。つまり、その授業に適切な形の能動的な学修を取り入れる必要がある。そのために、教員はこの授業で何が身に付くのかを示し、学生に何が身に付いたのかを認識させなければなら

らない。何が身に付くのかということ、講義を一方向的に「聞く」のではなく、能動的に「聴く」姿勢を取れるようにしていかなければならない。

本稿の目的は、筆者が担当しているケース・メソッドで学生の問題発見力や解決力を身に付けることが可能かを検証し、AL型の講義を実践することで期待される教育効果を学生へのアンケート結果を分析し、学修成果を可視化することである。

2. ALの概要と導入の背景³

質的転換答申の用語集に記載されたALの定義は「教員の一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた授業および学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、論理的、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。」⁴である。能動的に学修することが重要視される授業および学修方法である。ALは包括的な用語であり、どの専門分野の専門家・実務家が納得する共通の定義はない^{5,6}。本研究では溝上慎一の「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」⁷という定義に準拠して展開する。

一言でALと言っても、様々な要素が存在している。知識の定着・確認を目指す段階や、応用する段階、表現する段階、定着した知識を活用・創造する段階と非常に幅広い。科目によっては長期にわたるプロジェクト学習も必要であるが、短期で見た場合、学生に時間外学習をさせることや、授業内でグループ学習やディスカッション、プレゼンテーションをさせることも必要である。つまり、教員が学生に身に付けてほしい力や習得してほしい知識を前もって示し、必要な段階でそれらを確認する場を設けることが重要である。

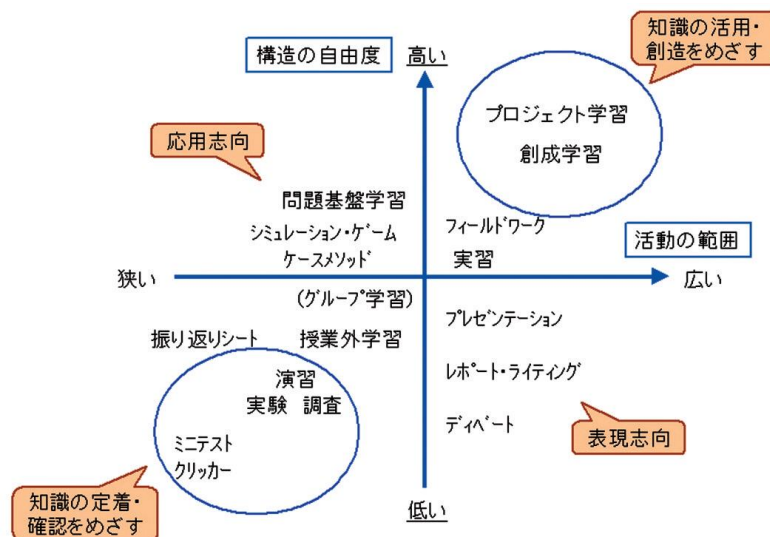


図1 アクティブ・ラーニングの様々な形態

2008年の中教審の「学士課程教育の構築に向けて」(答申)⁹で学士力が提示され、それを通して、知識理解だけでなく、思考力やコミュニケーションなど技能・態度(能力)までもが、大学教育の学修成果として具体的に表現されるようになった。その後、2012年の中教審の質的転換答申のなかでALがはじめて明示化され、全国多くの大学で一般化して広まった¹⁰。大学教育の質的転換が求められる背景を学校環境の変化から考察する。

大学進学率が50%を超え、大学全入学時代を迎えている昨今では基礎学力や学習技能が不十分でも大学の入学が可能となっている。そのような状態で座学中心の講義では学習効果が見込めない。ここで注意しなければならないのは講義科目のような知識伝達型の科目が不要であるということではない。竹内伸一や清水真が指摘するように、AL型授業の実践には受講生である学生のある程度の基礎学力が必要となる¹¹¹²。基礎学力やそれを身に付けさせるための知識伝達型の科目の重要性は今後も色褪せないであろう。同時に学生は単に教員の話聴くのではなく、これまでの知識や経験と摺り合わせて、新しい知識を位置づけたり、思考したり、疑問を憶えるような聴く姿勢が必要になる¹³。

3. ケース・メソッド教育とケース・メソッドによる授業展開

「ケース・メソッド」は職場における人間関係の問題などを解決する方法として1900年代の初期に、ハーバード大学のビジネス・スクールが中心となって開発された。その後、マサチューセッツ工科大学のポール・ピゴーズによって開発されたインシデント・プロセス・メソッド、さらにはアメリカの大学や大学院の経営学部で広く使用されているクリティカル・インシデント等がある¹⁴。ケース・メソッドは、ケースを使用して集団討議を行うことによって参加者自身に学修させる教育方法である。したがって、ケース・メソッドの特質は、(1) ケースを使用すること、(2) 集団討議を行うこと、以上の2点に集約される¹⁵。いずれの方法を用いる場合も重要視されることは、「ケースの分析にあたるものが自らの責任において意思決定を行うことにある¹⁶」。参加者はケースに書かれている問題を読み込み、何が問題なのかを発見する問題発見能力と、発見した問題をいかにして解決するのかの問題解決能力を身に付けることができる。これらの力は一般的な知識や理論の一方的講義からは得ることはできない。自らが考え、討論をして、思考の再構築を繰り返すことで身に付けられ、実践的な経営意思決定能力が養成される。

歴史の深いケース・メソッドは改良が加えられ実践的な経営教育の方法として、経営戦略、会計、マーケティングなどの幅広い分野で展開されている。最近では経営学の領域に留まらず医学や看護学の世界でも導入されている。

図1 アクティブ・ラーニングの様々な形態からも明らかなように、ケース・メソッドは身に付いた知識を応用する段階の問題基盤学習としてALの一つの形態と位置づけられる。高田短期大学は開講しているケース・メソッドは個人研究、グループ・ディスカッション、クラス・ディスカッションの3段階で構成されている。個人研究として現実の企業経営の実態をもとにして作成された「ケース」を配布し講読させている。そのケースには「経営者、管理者が判断し決定する当面の問題」「関連する周囲の状況や意見」などが、記述されている。配布されたケースをもとに個人研究を行った学生は、次の3つの学

修プロセスに主体的に「参加」する。

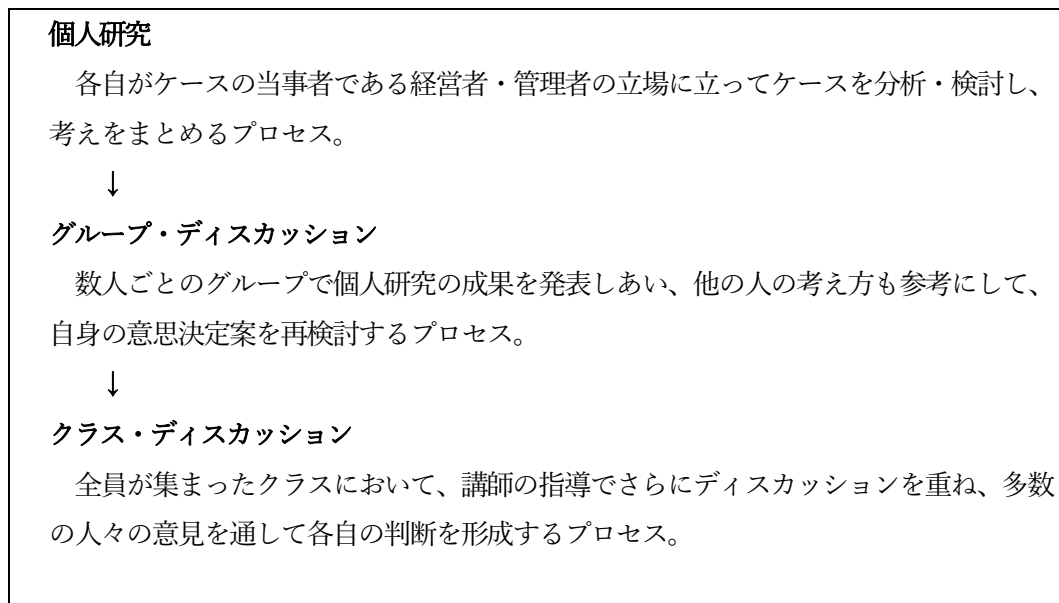


図2. ケース・メソッドの授業プロセス

これら3つのプロセスを通じて、参加者は、「(1) ケースにおいて意思決定を必要とする問題が何であるかを明らかにする。(2) その問題に関連する記述・資料を関係づけ、解釈する。(3) その問題を解決する具体的方策を考え、これを提案する。(4) その方策が当面する問題と周囲の関連状況に適合するものであるかどうかを比較・検討する。(5) 最終的判断(意思決定)を下す。」ことになる。

4. 「ケース・メソッド意識調査」アンケート結果から

高田短期大学は、専門科目のキャリア育成基幹科目に属する分類項目の一つ「チームワーク」において2年生後期に「ケース・メソッド」を開講している。2年生後期に開講される科目であるので、学生生活の総まとめと、社会に出る最後の段階であることから、社会に出て効果が出るように、実践的な能力の育成に主眼を置いている。

今回の調査目的はケース・メソッド教育を実施することで問題を発見する問題発見力と、それを解決する問題解決力を養成できるのかどうかを検証することである。またこれらを養成できるのであれば15回講義のどの段階で自己の能力が養成されたと感じているのかが検証することである。従って、問題発見力と問題解決力の自己認識度の段階を明らかにするために、第2講、第8講、第15講の3回に亘ってのアンケート調査を行った。

アンケート調査は以下の要領にて実施し、無記名で回答を得た。調査対象は平成28年度ケース・メソッド受講生、全員女子学生の23名である。なお、本アンケートを実施するにあたり、口頭で調査の目的、論理的配慮、成績等に関係であることを伝えている。

4-1 アンケートの概要

調査時期：第2講（平成28年10月10日）、第8講（平成28年11月28日）、第15講（平成29年1月

30日）

調査対象：高田短期大学キャリア育成学科2年生、平成28年度ケース・メソッド受講生 23名

配布回収：紙面を直接配布・直接回収

4-2 アンケート結果の分析および考察

アンケート結果の分析と考察を行いたい。まず、1点目は学生のキャリア形成の観点から考察する。第1回目の調査では、22人中18人（81.8%）が就職前に最も不安に感じることに人間関係を挙げており、22人（100%）全員が人間関係の問題を発見する力・解決する力を身に付けたいと回答している。人間関係は予測不可能な要素が強い。会社全体の離職率が低くても人間関係で悩む場合はあるだろうし、逆も叱りである。そのような不安要素を少しでも教育の場で取り除くことができれば、早期離職防止につながり学生のキャリア形成にとって有益となる。そのためには学生時代から現実に触れさせることが重要である。

表1.学生が就職前に感じる不安要素

	最も不安に思うもの		不安に思うもの	
	実数	%	実数	%
1.人間関係	18	81.8	2	9.1
2.勤務内容	2	9.1	12	54.5
3.勤務地	0	0	12	54.5
4.給与	0	0	8	36.4
5.その他	2	9.1		

ケース・メソッドでは学生が就職して3年以内に直面する可能性が高い人間関係の問題をケースの題材にして、討論させている。そうすることで就職後の現実を学生時代から知ることができ、人間関係の免疫を学生時代から作ることが可能になる。このことの意識付けを行った。第3回目に行ったアンケート

の質問6.「ケース・メソッドで学んだことは社会人として役に立つと思いますか？」という問いに100%（23人）の学生がケース・メソッドで学んだことは社会人になってから役に立つと認識する回答を得た。また質問7「質問6で「はい」と答えた方は、なぜ社会人として役に立つと思いますか。自由に教えてください。」の回答を一部抜粋する。

- ・社会で発生している人間関係の問題を前もって知ることができたから。
- ・問題を解決する選択肢を自分の中で多く持つことができるようになったから。
- ・問題が起こった背景を考えやすくなり相手の気持ちを察する力が身に付いたから。

就職前に感じていた人間関係の不安をケース・メソッド教育だけで完全に取り除くことはできない。しかし、上述した回答からも人間関係の問題を前もって知ることができたと実感していることや、問題を解決する選択肢を多く持ったと感じていることから、社会人になる上で有益な教育を提供できた。

表2 人間関係に対する悩み経験値

	実数	%
1.とてもある	6	27.2
2.少なからずある	12	54.5
3.あまりない	4	18.2
4.全くない	0	0

2点目は授業の教育効果の観点から考察する。先述

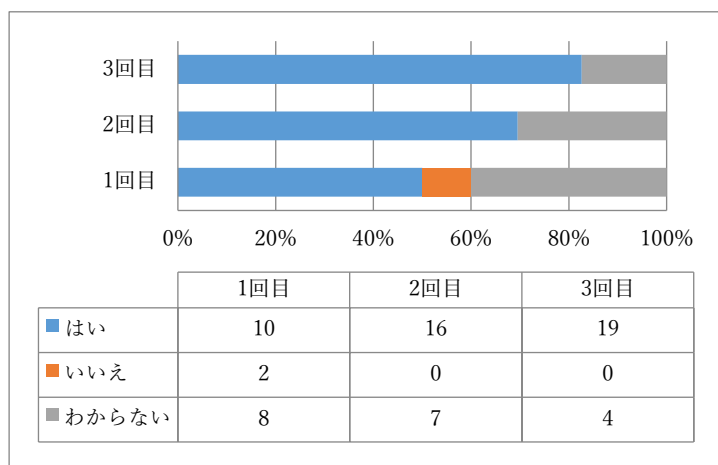
したようにケース・メソッドでは問題発見力と問題解決力を養成することを目的にしている。第1回の調査では、人間関係においてどのような経験や悩みを持っているのか、そのことに対して学生がどのような考えを持っているのかについても調査した。「今までに家族、友人などと人間関係で悩んだことはありますか?」という問いをし、

表2のような回答を得た。その結果、「とてもある」6人(27.2%)、「少なからずある」12人(27.2%)の合計18人(81.7%)の学生が、過去に何らかの人間関係での悩みを経験したという結果を得た。

また、「人間関係の問題を発見する力、解決する力を身に付けたいと思いますか?」という問いを「はい」「いいえ」の2択で回答を求め、「はい」22人(100%)、「いいえ」0人(0%)という結果を得た。

表1の結果も付け加えるなら、多くの学生は過去に何らかの人間関係で悩んだ経験があり、就職するにあたって同様の不安要素を持ち、人間関係に関して問題発見力・問題解決力を身に付けたいと考えていることが導き出される。

図3はケース・メソッド教育を通じて問題発見力や問題解決力が付いたかどうかを自己で認識する割合を示している。ただ、1回目の調査は人間関係のケースを用いての討論をする前に行っている。従って学生はシラバスを読み、第1講でケース・メソッドの講義内容や討論の進め方の講義を受けただけの段階である。この段階ではケース・メソッド教育を受け、問題発見力や問題解決力が身に付いたと実感しているというより、問題発見力や問題解決力が身に付くであろうと期待している割合といえる。一方、



2回目、3回目の調査を行ったときは、ケースを用いて「どこに問題があるのか」「問題の解決方法はどうすれば良いのか」ということを繰り返し討論している。従ってこれらの段階では自己が問題発見力や問題解決力が身に付いてきたと認識している割合といえることができる。

第1回目の調査においてケース・メソッド教育を受けることでこれらの力が身に付くであろうと考えている学生は10人(45.5%)であり、ケース・メ

図3 学生が問題発見力・解決力を自己認識している割合

ソッド教育に期待しているといえる。その一方で、ケース・メソッド教育を受けても問題発見力や問題

解決力は身に付かないと考えている学生が2人(9.1%)、わからない8人(40.0%)という教育効果に懐疑的な学生もいた。

2回目の調査では16人(69.5%)の学生が問題発見力・解決力が身に付いてきたと実感し、3回目の調査では19人(82.6%)の学生が問題発見力・解決力が自分自身に身に付いたと回答している。2回目、3回目の調査ともに「いいえ」の回答は0人であり、ケース・メソッドを通じて問題発見力・解決力が身に付かないと考えている学生はいなかった。

また3回目に「わからない」と回答している学生の回答を一部抜粋すると、「その場になってみないとわからない」という意見が多数あり、就職後に学生時代に考えた解決策を実践すれば、ケース・メソッド教育の効果を実感するだろう。

ケース・メソッド教育では個人研究、グループ・ディスカッション、クラス・ディスカッションの3段階を繰り返して行ってきた。第2回目の調査結果からも明らかのように、同じプロセスを繰り返したことで比較的早い段階から問題発見力・解決力を身に付けさせることができたことと学生自身に自己認識させることができ、また、講義の早い段階でこれらの力を自己認識できなかった学生の多くにも最終的には力が付いたと認識させることができた。

5. おわりに

AL型の授業形態の一つであるケース・メソッドを通じて問題発見力や解決力を身に付けさせることができるのかを検証した。問題発見力や解決力は一朝一夕で身に付くものでも、生まれ持ったセンスでもなく、勘に頼った解答から導き出されるものでもない。ケースという共通の題材を繰り返し読み、多面的に物事を見ることや、背景を読み取るという様々なプロセスを繰り返すことで身に付くのである。

ALということばに捕らわれがちではあるが、それぞれの授業や教員個人に適したAL型授業の方法は存在する。ここで重要なのは授業の形に拘るのではなく、学生に身に付けさせたい力と方法を明確に示し、積極的に学ばせる意識付けをして、主体的に学ぶ環境を提供することである。

註

¹ 高木晴夫監修 竹内伸一著(2010)『ケースメソッド教授法入門 理論・技法・演習・ココロ』慶応塾大学出版社、16頁

² 須長一幸(2010)「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題: activeness 概念を中心に」『関西大学高等教育研究』創刊号、1頁

³ 拙稿「アクティブ・ラーニングの学修効果向上に向けての一考察(1)」(2017)『地域文化教育学会論

叢』No.5を加筆・修正

⁴ 文部科学省(2012)『質的転換答申』

⁵ 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、7頁

- 6 須長一幸、前掲書、3頁
- 7 溝上慎一、前掲書、7頁
- 8 山地弘起 (2009)『アクティブ・ラーニングの実質化に向けて』大学教育機能開発センター
- 9 文部科学省 (2008)『学士課程教育の構築に向けて』(答申)
- 10 溝上慎一、前掲書、i頁
- 11 高木晴夫監修 竹内伸一著、前掲書、15-17頁
- 12 清水真 (2010). 「マーケティング論II」の講義におけるPBL 導入の試みと成果『日本産業科学学会研究論叢』第15号、53頁
- 13 溝上慎一、前掲書、13頁
- 14 坂井正廣 編著(1992)「人間・組織・管理 その理論とケース」、文真堂、12-13頁
- 15 同上書、12頁
- 16 同上書、13頁