

「グループ学習」の成果と問題点

乗川 聡

帝京大学経済学部地域経済学科

概要

本稿では、筆者が歴史関係の授業で実施している「グループ学習」の概要と成果、問題点について論じる。この「グループ学習」は通常の講義形式の授業と復習テスト、グループディスカッションを組み合わせた授業方法で、特定の教育理論や方法論に基づいたものではないが、歴史的事実に基づく現状分析能力の向上に加え、授業外学習時間の増加、能動的な学習意欲の向上、コミュニケーション能力の向上などの成果が見られることが「授業改善アンケート」の結果から明らかとなった。しかしその一方で、「グループ学習」の実施に当たっては、学生の準備不足、不十分な授業環境、そして学生のアクティブラーニングに対する無関心などの問題点が存在するため、その克服が今後の課題となる。

1. はじめに

本稿では、筆者が勤務先である帝京大学経済学部地域経済学科で実施している「グループ学習」の概要を紹介し、その成果と問題点を指摘する。

この「グループ学習」は、通常の講義を2~3回実施した後、その内容の復習と、より発展的な理解を目的として実施するグループディスカッションから構成される授業である。筆者はこの「グループ学習」をいわゆるアクティブラーニングの一環として実施しているが、この授業方法は特定の教育理論や方法論に基づくものではなく、筆者自身の授業における試行錯誤を通じて構成されたものに過ぎない。

この度、帝京大学宇都宮キャンパスで開催された平成28年度第3回FDセミナーにおいてこの授業方法について報告する機会を得たので、その内容をここに再掲し、読者の皆様、とりわけ教育関係の専門家の皆様の批判を仰ぐこととしたい。

2. 「グループ学習」の概要

2.1 「グループ学習」の内容

筆者は所属学科において歴史、とりわけ経済史に関連する講義科目を担当しているが、そのすべてにおいて「グループ学習」を実施している。そのうち、2016年度後期の「経済史概論Ⅱ」の授業スケジュールは以下の通りである。

第1回: ガイダンス

第2回: 市場経済システム・資本主義の多様性・イギリス産業革命の概要(「経済史概論Ⅰ」の復習)

第3回: 世紀転換期の西洋経済(1): 交通・通信革命, 帝国主義的拡張, 大企業の成立

第4回: 世紀転換期の西洋経済(2): アメリカ大企業と「アメリカ的方法」

第5回: 世紀転換期の西洋経済(3): イギリス・ドイツ・フランスの大企業

第6回: 復習とグループ学習(1)

第7回: 戦間期の西洋経済(1): 第一次世界大戦の経済史的意義

第8回: 戦間期の西洋経済(2): 1920年代のアメリカ・イギリス・ドイツ経済

第9回: 戦間期の西洋経済(3): 世界恐慌への対応

- 第 10 回: 復習とグループ学習(2)
- 第 11 回: 戦後の世界経済(1): 第二次世界大戦の経済史的意義, 自由貿易体制の変遷
- 第 12 回: 戦後の世界経済(2): 冷戦下のアメリカ・ヨーロッパ経済
- 第 13 回: グローバリゼーション: グローバリゼーションの歴史的背景, グローバリゼーションの影響
- 第 14 回: 復習とグループ学習(3)
- 第 15 回: 総括

ここでは、20 世紀以降の西洋経済史を「世紀転換期」(19 世紀末～20 世紀初頭)、「戦間期」(1920～30 年代)、「戦後期」(1945 年以降)の 3 つセクションに分け、それぞれのセクションにおいて教員による講義を 3 回実施した後、「復習とグループ学習」と称し、それまでの授業内容に基づく復習テストとグループディスカッションを実施後、レポートを学生に提出させている。

その他の科目についても同様に、授業内容を大きく 3 つのセクションに分け、それぞれにおいて 2～3 回の講義の後に「復習とグループ学習」を実施している。

各セクションの最終週、すなわち月 1 回実施される「復習とグループ学習」は、以下の要領で実施される。

① 課題発表・事前学習

各セクションの 3 回目の講義が終了した後、デ

ィスカッションの課題を発表し、学生たちに事前準備を促す(2015 年度以降実施)。課題の内容は以下の通りである。

- ・課題 1: 歴史的事実に関する問題(2015 年度以降実施)
- ・課題 2: 歴史的事実を基に現代を分析し、未来を予測する問題

② グループおよび座席の指定

グループと座席は教員が事前に決定し、当日、授業開始時に座席表(図 1)を配布する。なお、グループの決定に際し、毎回違うメンバーになるよう配慮する。

③ 復習テスト(20 分)

穴埋め問題 20 問を 10 分で解答させる(図 2)。レジュメの持込は可とする。テスト回収後、解答を配布し解説を行う(10 分)。

④ 「グループ学習」(70 分)

事前に発表した課題について、4～5 名のグループによるディスカッションを実施する(図 3)。その際、教員も各グループを巡回し議論の深化に努める。ディスカッション終了後、数名の学生を指名し意見の発表を求める。その際、発言者に加点する旨を伝え、自発的な発言を促すが、希望者がいない場合は、学生の発言回数が均等になるよう配慮しつつ、教員が発言者を指名する。

⑤ レポートの作成・提出

学生はディスカッションの内容(他の学生の発言内容も含む)を反映した 1000 文字以上のレポートを作成し、翌週の授業開始時に提出する。

経済史概論II 復習とグループ学習 第1回(2016年10月21日)座席表

地201	教壇					
窓側	廊下側					
						1
148118	グループ1	168112				2
168218	168215	168210				3
						4
						5
138222	グループ2	168111				6
168104	168108	168120	138126	グループ3	138109	7
			168214		168101	

* 3人掛けの列はテストの際離れて座ること(前後左右の席に移動してよい)。
 * 自分の学籍番号が見当たらない者は教員に申し出ること(6回以上欠席の者は名簿から抹消済みのため受験資格はない)。
 * 時間と気分に合わせて、事前に自己紹介などを済ませておくことが望ましい。

図1 授業開始時に配布される座席表



図2 復習テスト解答(筆者撮影)



図3 グループディスカッション(筆者撮影)

2.2 「グループ学習」実施の目的

筆者は、この「グループ学習」の実施を通じて、受講した学生が以下の4つの能力ないし学習態度を習得することを期待している。

第1に期待されるのは、「歴史的事実に基づく現状分析・未来予測能力の向上」である。この能力の習得・向上には、各人が何らかの「歴史観」ないし「歴史認識」——すなわち価値観——を身に付けることが不可欠となるが、その形成は教員による一方的な講義よりも、学生同士によるディスカッションを通じ、多様な価値観の存在に気付くことによってなされることが望ましい。

第2に期待されるのは、「授業外学習時間の促進」である。この「グループ学習」では、3回の復習テストと3本のレポート提出が必須となるため、学生は他の授業に比べ多くの時間を授業外学習に充てることとなる。

第3に期待されるのは、「能動的な学習習慣の養成」である。ディスカッションや口頭発表において自らの意見を的確に述べるためには、授業内容の十分な理解が前提となるため、学生は十分な事前準備の必要性を認識し——特にディスカッションがうまくいかなかったとき——、より能動的かつ自発的な学習に取り組むことになるだろう。

そして最後に期待されるのが、「コミュニケーション能力の向上」である。「グループ学習」において、学生たちは普段話す機会のない人(他クラス生、他学部生、先輩、後輩、教員)と、普段話す機会のないテーマ(歴史に関する問題)について

話さなければならない状況に置かれるため、しばしばディスカッションが停滞することがあるが、このような経験を通じて、各人がコミュニケーション能力の欠如を自覚し、その克服のための努力を早い段階で始めることが期待される。

2.3 「グループ学習」の実例

これらの目的に従って出題されるディスカッションの課題は、前述の通り、歴史の知識そのものを問う課題と、歴史に関する知識を用いて現代の問題を分析し、解決策を講じる問題に大別される。ここではその実例として、2016年度後期「経済史概論Ⅱ」で出題した課題を紹介する。

- 課題1:レジュメおよび授業内容に基づき、以下の設問すべてに答えよ。
- 設問①スエズ運河が19世紀の経済発展において果たした役割を説明せよ(10点)。
- 設問②世紀転換期アメリカにおけるライン・アンド・スタッフ組織と伝統的な労働組織の違いを説明せよ(10点)。
- 設問③世紀転換期のアメリカ、イギリス、ドイツ、フランスの企業(およびそれを取り巻く社会環境)の相違点を簡潔に説明せよ(20点)。
- 課題2:別紙写真①②(図4・5)、レジュメおよび授業内容に基づき、以下の設問すべてに答えよ。
- 設問①別紙写真①と②の違いを、その理由

と共にできるだけ多く指摘・説明せよ(20点).

- ・ 設問②あなたは、別紙写真①に写っている労働者たちと、写真②に写っている労働者たちのどちらが幸せだと思うか。レジュメおよび授業内容を根拠に議論せよ(40点).



図4 「グループ学習」課題2 写真①

出典:Schweitzer,S. *Des engrenages à la chaîne. Les usines Citroën 1915-1935*, Presses Universitaires de Lyon, 1982, p.17.



図5 「グループ学習」課題2 写真②

出典:ibid., p.29.

前述の通り、課題の発表は「グループ学習」当日の1週間前に行われるが、その際、学生に対し、「課題1」については時間節約のため、ディスカッションの前に報告者を指名して回答を確認することを伝え、十分な事前学習をするよう指示している。

また、課題発表の際に提示した2枚の写真は、ある自動車工場に「流れ作業方式」が導入される前後の様子をそれぞれ撮影したものであるが、そ

の情報は課題発表の時点では学生に伝えていない。このセクションの授業ではテイラー・システムやフォード・システムなど、労働者の環境に大きな変化をもたらした近代的経営手法について詳しく説明しているので、学生たちは、授業時に配布するレジュメの内容を準備学習で復習した時点、もしくは当日のディスカッションの際に他の学生から指摘されて、この2枚の写真が意味するところを理解し、与えられた課題について議論を深めることになる。

3. 「グループ学習」の成果

このようにして実施された「グループ学習」が学生にどのような学習上の効果をもたらしているのかという問いに対し、筆者は専門的な分析手段に基づく回答を提供することはできないが、筆者自身の主観と、学生から提出されたレポート、そして大学が実施している「授業改善アンケート」の結果を基に、ある程度の傾向を指摘することは可能である。ここでは、前章で筆者が示した、「グループ学習」を通じて学生が習得することを期待される4つの能力・学習態度について、その効果を確認していきたい。

3.1 歴史的事実に基づく現状分析・未来予測能力の向上

前章で示した「グループ学習」の実例(「経済史概論Ⅱ」)の中で、この能力が問われるのは課題2である。

ここでは、まず設問①において、提示された2枚の写真の比較を行ったうえで、設問②において、どちらの工場で働く労働者が幸せだと感じるかを回答することを要求しているが、特に印象深かった学生の意見は以下の通りである(いずれも筆者による要約)。

・学生 A:写真①の労働者たちは服装がバラバラなのに対し写真②の労働者は制服を着ているので、前者は職長による間接雇用(請負労働制)の労働者、後者は企業に直接雇用されている労働

者と考えられる。したがって、私は正社員で生活が安定している写真②の労働者のほうが幸せだと思う。

・学生 B: 写真①の労働者たちは皆「カメラ目線」なのに対し、写真②の労働者たちはカメラを無視し黙々と働いている。この違いは、前者は自分のペースで働けるのに対し、後者は会社のペースで働かされていることを意味する。したがって、私はストレスなく働ける写真①の労働者たちのほうが幸せだと思う。

・学生 C: 写真①の労働者たちが作っている手作りの自動車は価格が高く、ここで働いている労働者が買うことはできなかったが、写真②の労働者たちが作っている自動車は大量生産で安価なため、彼らもローンを組みれば買うことができた。したがって、私は、仕事は辛くても豊かな消費生活が送れる写真②の労働者のほうが幸せだと思う。

このように学生たちは、授業で学んだ歴史的事実をもとに写真を分析し、自分自身の見解を述べることができるようになるが、その翌週に提出されるレポートでは、多くの学生が自分自身の意見だけでなく、他の学生の意見にも言及しているので、彼らが「グループ学習」を通じて多様な視点や価値観の存在に気付いていると考えることができるだろう。

なお、学生 A の発言は「正社員」＝「終身雇用」という認識に基づくものであったが、この発言を受け、教員はそれが日本的慣行にすぎず、欧米企業に当てはまるとは限らないことを指摘した。

3.2 授業外学習時間の促進

前述の通り、筆者の担当科目では、「グループ学習」の実施に伴い、3回のテスト勉強と、3本のレポート提出があるため、必然的に授業外学習時間が多くなると予想されるが、この点については、大学が学期末に実施する「授業改善アンケート」の結果から学生の傾向を理解することが可

能である。

同アンケートに「あなたは、この授業の授業時間以外に自主学習(課題・予習・復習等)を1週当たりどのくらい行いましたか」という質問項目がある(質問 15)ので、「経済史概論」での回答を集計すると表 1 のようになる。

表 1 の数値の変化から、年度を経るごとに学生の授業外学習時間が増加していることがわかる。例えば、2013 年度後期の時点では 2 時間以上の授業外学習を行った学生はわずか 4% に過ぎなかったが、2015 年後期になると 36.7% もの学生が 2 時間以上学習したうえで授業に臨んでいる。そしてそれに呼応する形で、授業外学習時間なしと回答する学生も 2013 年後期の 36% から 2015 年度後期の 6.7% へと大幅に減少している。

このような変化の原因は、「グループ学習」の課題を、年を経るにつれて細分化・具体化したことにあると考えられる。「グループ学習」を開始した当初(2011 年度)、課題は当日発表とし、その内容も、前述の「課題 2」のような、学生自身の考え方を尋ねる問題のみであった。なぜなら、学生はレジュメを見ることができれば、授業内容を思い出し、充実したディスカッションができるだろうと判断したからである。

しかし、このようなやり方では大部分の学生が何の事前準備もしてこないため、ディスカッションの内容が深まらず、提出されたレポートの内容も不十分であった。そこで、ある程度の水準の回答が導き出されるよう、2015 年度以降は課題 1 のように歴史的事実そのものを問う課題を追加したうえで、課題を事前に発表し、学生の準備学習を促したところ、ディスカッションの内容が充実し、レポートの水準も向上した。

そして、アンケートの結果から、学生たちのレベルアップの背景に授業外学習時間の増加があったことが理解できた。とりわけ、「学習時間なし」の学生が、課題の事前発表を開始した 2015 年度前期以降、劇的に減少した(2014 年度後期 36.7% → 2015 年度前期 8.8%) のは興味深い結果である。

表1 学生の授業外学習時間(「授業改善アンケート」に基づき作成)

経済史概論(地域経済・1年配当)						
	回答者数	2時間	1.5時間	1時間	0.5時間	なし
2013後期	25名	4.0%	4.0%	24.0%	32.0%	36.0%
2014前期	23	0.0	4.3	43.5	17.4	34.8
2014後期	30	13.3	13.3	20.0	16.7	36.7
2015前期	34	29.4	17.6	29.4	14.7	8.8
2015後期	30	36.7	20.0	16.7	20.0	6.7

3.3 能動的な学習習慣の養成

前述の通り,ここでは「能動的な学習」を,グループディスカッションへの積極的な参加と,そのための自発的な準備と理解するが,そうであるならば,学生がどれだけ熱意をもって授業に臨んだかを尋ねた「授業改善アンケート」の質問項目(質問12)が,「グループ学習」と「能動的な学習」の関係を判断する一つの材料になるだろう。

「あなたは,この授業に熱心に取り組みましたか」という質問(5点に近づくほど学生が熱心に取り組んでいることを示す)に対し,筆者が担当する「経済史概論」,「経済学史」(現「経済思想史」),

「西洋史」を受講した学生は,表2の通り,いずれも平均値を上回る評価をしている(概ね4点以上)。このことから,学生たちは熱意をもって「グループ学習」に参加しており,その熱意が,復習テストやディスカッションのための事前準備を行い,他の学生の意見にまで言及するような充実した内容のレポートを作成するなど,「能動的な学習」につながっていると解釈することが可能である。実際,学生たちはみな真剣にディスカッションに参加し,自ら挙手して報告する者は少ないものの,教員から指名されれば自らの意見を明確に述べるができるようになってきている。

表2 学生の授業に対する熱意(「授業改善アンケート」に基づき作成)

	経済史概論(地・1)		経済学史(地・2)		西洋史(理・地・1)		平均		
	回答者数	科目平均	回答者数	科目平均	回答者数	科目平均	地・標準偏差	地・平均	全・平均
2011前期	53名	3.87	未開講	未開講	56名	3.77	na	na	3.96
2011後期	49	3.98	未開講	未開講	44	3.82	na	na	3.93
2012前期	31	4.45	45名	3.89	81	4.11	na	na	3.99
2012後期	32	4.31	45	4.00	43	4.12	na	na	3.93
2013前期	21	4.57	15	4.20	63	4.22	na	na	3.93
2013後期	25	4.32	10	4.30	77	4.11	0.85	4.08	3.90
2014前期	23	4.22	8	4.50	25	4.28	0.84	4.01	3.95
2014後期	30	4.10	7	4.86	33	4.18	0.82	4.06	3.95
2015前期	34	4.41	4	4.25	14	4.57	0.82	4.11	4.00
2015後期	30	4.50	11	4.55	29	4.00	0.86	4.11	3.97

3.4 コミュニケーション能力の向上

「グループ学習」が学生のコミュニケーション能力向上にもたらす効果については、筆者の担当科目で唯一、複数の学科の学生が受講できる科目である「西洋史」の「授業改善アンケート」の自由記述欄に寄せられた感想の中に見出すことができる。

例年、自由記述欄に感想や意見を記す学生は少なく、これらをもって学生の全体的な傾向と認識することには問題があるかもしれないが、その記述から、「グループ学習」(特にグループディスカッション)が学生に以下のような影響をもたらしたことが明らかとなった。

まず第1の影響は、学生にとって「グループ学習」が対人コミュニケーションの幅を広げる機会になったということである。とりわけ「西洋史」では異なる学科・学年の学生がグループを作って議論することになるので、「グループで協力する授業は新鮮だった」(2012年度)、「ディスカッションで知らない人と交流できた」(2012年度)などの感想が他の科目以上に寄せられ、学生たちにとって刺激となっていたことがうかがえる。

第2の影響は、「グループ学習」を通じて、学生たちが意見や価値観の「多様性」に触れる機会を持つことになったということである。「グループディスカッションでは、自分で見つからないところが周りから聞けるので良かった」(2013年度)、「自分の意見を述べ、相手の意見を聞く勉強になった」(2013年度)などの記述から、学生たちが、「グループ学習」の場において自分とは異なる考えが存在すること、そしてそれに耳を傾けることの重要性を学んだと思われる。

そして第3の影響は、「グループ学習」を通じて、学生たちが他者とコミュニケーションをとることの難しさを実感したということである。設定された時間では議論がまとまらず、「もう少しディスカッションの時間を増やしてほしい」(2015年度)という意見がある一方で、「知らない人同士だと会話がすぐ終わり、グループ学習が進まなかった」(2013年度)、「グループ学習に真面目に取り組まない

先輩に意見しにくい」(2013年度)など、コミュニケーション能力の欠如を告白する感想、さらには、「コミュニケーションをとるグループ討論の時間がとても辛かった」(2013年度)という感想も見られた。担当教員である筆者から見た限り、学生たちは真剣に議論し、しっかりと発言しているように見えたが、実際には、彼らは「グループ学習」の場で自らのコミュニケーション能力の欠如を自覚し、その克服のために、授業時間外に十分な事前準備をしたうえで、次の「グループ学習」に励んでいたと考えられるのである。

4. 「グループ学習」の問題点

以上の考察から、「グループ学習」は、歴史的事実に基づく分析能力の向上という歴史科目としての教育効果のみならず、授業外学習時間の増加や能動的な学習態度、そしてコミュニケーション能力の向上(もしくはコミュニケーション能力の欠如の自覚)などの普遍的な能力・態度の形成にも有効であることが明らかになった。しかし、その一方で、「グループ学習」を実施・継続していくうえで、いくつかの問題点や課題が存在することも確かである。最後にこの点についていくつか指摘し、本稿のまとめに代えたい。

4.1 学生の予習能力に関する問題

まず、現時点では、学生たちは90分という授業時間の中で、深い内容のディスカッションができていない状況にある。これは時間不足が原因というよりも、学生の準備不足が原因である。

確かに、授業評価アンケートで明らかになった授業外学習時間の増加や、実施開始から数年間の学生たちの成長ぶりを見れば、彼らは努力していると言うべきであるが、それでもディスカッションの内容は筆者が想定していたレベルには遠く及ばなかった。そこでやむを得ず、本来論じるべきテーマに入る前に歴史的事実そのものについて論じさせる「ウォーミングアップ」的な課題を設けたが、今度はその回答に時間を取られ、本題の議論が盛り上がらないまま時間切れにな

ることが多くなってしまった。

このような現状は、筆者には、いわゆる「反転授業」を実施することの難しさを示しているように思われる。「反転授業」は学生の十分な事前学習が前提となるが、すべての学生に教員が期待するレベルの準備を自主的に行う能力があるとは考えにくい。したがって、教員が教室で学生に直接対峙して講義することの意義は決して小さくないはずである。筆者の「グループ学習」が3回の講義とディスカッションを組み合わせたものになっているのは、そのような考えに基づくものである。

4.2 授業環境に関する問題

次に問題となるのが、ハード面での対応の遅れである。まず、筆者の「グループ学習」には4～5名一組で使用できるテーブルと、学生による発表の際に使用する複数のマイク(できればすべてワイヤレスマイクが望ましい)が必要であるが、これらの条件を満たす教室は筆者が勤務するキャンパス内にはまだ数少ないため、机と椅子が固定された既存の教室で、学生たちをやや不自然な姿勢で着席させてディスカッションを行い、1本のマイクを使いまわして発表を行っているのが現状である。

この点に関して、「授業評価アンケート」等で学生からクレームが来たことはないが、快適な授業環境が学習の深化につながる可能性は小さいので、アクティブラーニングの推進に際しては、ソフト面だけでなく、ハード面での改善が積極的になされることを期待している。

4.3 「グループ学習」は学生のニーズに 応えているか

そして最後に指摘しなければならないのは、このような形で筆者が実施している「グループ学習」が、実際、学生のニーズにどれだけ応えられているのかという根本的な問いである。

「授業改善アンケート」の結果によれば、筆者の担当科目はいずれも評価が高く、学生から提出されるレポートでも「グループ学習」に関する好

意的な感想や意見が少なからず記され、それが筆者の「グループ学習」実施のモチベーションになっているが、その一方で、前掲の表2にあるように、筆者の担当科目は受講者数が年々減少しているのが事実である。実際、ここ数年は、どの科目も最初の授業には多くの学生が集まるものの、「グループ学習」を含む授業内容を説明すると、2回目以降の授業では学生数が大幅に減少し、実際に登録する学生の数も少数に留まる傾向にある。このような状況を見ると、学生はアクティブラーニングに関心を持たず、筆者の「グループ学習」もそれ故に彼らに敬遠されているのではないかと考えざるを得ない。

「グループ学習」はむしろ少人数のほうが充実した議論ができるため、受講者の減少が学生にとって不利益になることはないが、筆者が担当する経済史関連科目は経済学部の学生が必ず学ぶべき重要な科目であるため、授業形式を理由に受講しないまま卒業する学生が多数存在するのであれば、通常の講義形式に戻して多くの学生に履修してもらったほうが学生のニーズに応えることになるのではないかというジレンマを感じている。

このような現状を踏まえると、アクティブラーニングの成功には、教員の個人的な工夫や努力だけでなく、学生の意識を変えるための取り組み(例えばオリエンテーションの実施や、必修科目での導入)が必要なのではないだろうか。

以上、ここに記した私の経験が、アクティブラーニングの可能性を考える上での一助になれば幸いである。

謝辞 本稿の執筆にあたり、FDセミナーでの報告の機会を与えてくださったFD委員会の皆様、投稿の機会を与えてくださったLT開発室の皆様、そして日頃から授業の方法について様々な助言を与えてくださった地域経済学科教員の皆様に対し記して感謝いたします。