

Active Learningプロジェクト研究

目白大学におけるアクティブ・ラーニングの環境と展望

—背景の検討と平成28年度学生実態調査の結果から—



林 美奈子 Minako HAYASHI
看護学部看護学科教授

矢野 秀典 Hidenori YANO
保健医療学部理学療法学科教授

毛束 忠由 Tadayoshi KETSUKA
保健医療学部作業療法学科教授

前田 ひとみ Hitomi MAEDA
外国語学部英米語学科准教授

峯村 恒平 Kohei MINEMURA
教育研究所助教

1. はじめに

近年、大学においては、「アクティブ・ラーニング」が推奨され、学生の能動的な学びを促す教育活動が展開されてきている。本学、目白大学においても、アクティブ・ラーニングを授業等において取り入れるとともに、その環境整備の一環としていわゆる「ラーニングコモンズ」を整備するなど、具体的な取り組みを進めてきた。しかし、これまでの研究では、ラーニングコモンズを利用したアクティブ・ラーニングの実態、あるいはラーニングコモンズの利活用の様子はあまり明らかにされてきておらず、本プロジェクトはそのような課題意識の上で、本学のラーニングコモンズの利活用を含め、グループ学習に関する実態調査を平成28年度に行った。

本稿では、まず「アクティブ・ラーニング」がなぜ推奨されるのか、これを政策的な経緯や社会的な背景から踏まえ、更に「ラーニングコモンズ」が重要とされる理由について概観する。その上で、本学のラーニングコ

モンズの整備状況について簡単に紹介した上で、上述の実態調査の結果を踏まえ、今後の課題と展望を述べる。

2. アクティブ・ラーニングと政策・社会的背景

本節では、政策的背景、産業界と「社会人基礎力」、チーム医療の推進、グローバル人材という4点から、アクティブ・ラーニングに取り組む重要性について整理・概観していく。

(1) 政策的な背景

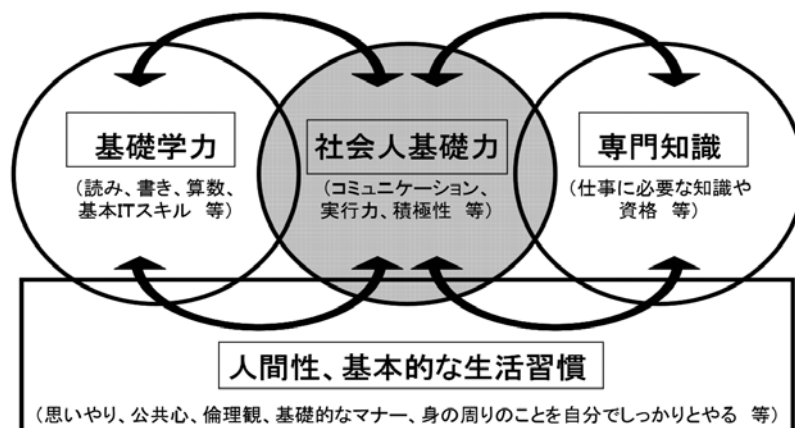
政策的な背景としては、まず中央教育審議会（2008）の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」において、教育方法の改善として、「主体的・能動的な学び」の重視を掲げ、具体的な例として「学生参加型学習、協調・協同学習、課題解決・探究学習など」を取り入れるよう謳われてきた。更にその後、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」（中央教育審議

会, 2012) では、「アクティブ・ラーニング」を「教員による一方向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教授・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、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」ものであると定義し、その具体的な例として「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」とした上で、大学での教育活動をアクティブ・ラーニング型の学習に転換するよう推奨、奨励された。実際に、平成28年度においては、私立大学の64%がアクティブ・ラーニングを取り入れているという調査結果（日本私立学校振興・共済事業団, 2017）も報告されており、本学を含め、大学において積極的にアクティブ・ラーニングへの取り組みが強化されてきたところである。

(2) 産業界と「社会人基礎力」

産業界に目を向けても、こういった「アクティブ・ラーニング」は強く求められてきている。日本経済団体連合会（以下、経団連）が毎年度会員企業を対象に実施している「新卒採用に関するアンケート調査」の結果をみると、選考時に重視する要素上位5項目として回答された内、2003年以後毎年度1位、2017年も83.0%を獲

得しているのが「コミュニケーション能力」、2009年以後毎年度2位、2017年も61.8%を獲得しているのが「主体性」であり（経団連, 2017）、大学で学ぶ「知識」より、まさに主体的・能動的な学び、アクティブ・ラーニングに必然的に内包される、他者とコミュニケーションをとる力や、自ら学習に参加する「主体性」であることは、社会に送り出す役目も担う大学からみて、当然注目に値する。また、経済産業省の事業として、経団連含む産業界の有識者を中心に組織・研究された「社会人基礎力に関する研究会」は、そのとりまとめにおいて「社会人基礎力」を整理し、図1の通り社会人基礎力を位置づけ、また表1の通り3つの能力、12の要素を定義した（経済産業省・社会人基礎力に関する研究会, 2005）。その上で、社会人基礎力の醸成を奨励し、2007年度から現在（2017年度）¹に至るまで、「社会人基礎力育成グランプリ」と称し、大学における社会人基礎力育成の取り組みを表彰する施策を実施してきている（経済産業省・社会人基礎力協議会, 2017）。大学においては、こういった社会動向や施策にも留意しながら、どのような能力を大学生に身につけるか、もちろん3つのポリシー（AP・CP・DP）や、実際のアクティブ・ラーニングの取り組み方とあわせて、具体的な検討が求められているといえよう。



経済産業省・社会人基礎力に関する研究会（2005）「中間取りまとめ」より引用

図1 社会人基礎力の位置づけ

表1 社会人基礎力の能力の要素

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	物事に進んで取り組む力
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	実行力	目的を設定し確実に行動する力
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	創造力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力 (チームワーク)	発信力	自分の意見を分かりやすく伝える力
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聞く力
	柔軟性	意見の違いや相手の立場を理解する力
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	ストレス コントロール力	ストレスの発生源に対応する力

経済産業省・社会人基礎力に関する研究会(2005)「中間取りまとめ」より引用

(3) チーム医療の推進

ここまで述べてきたような、社会人基礎力のように、産業界、企業が求める人材のニーズが変化してきていることを踏まえて、アクティブ・ラーニングなどの教育活動の取り組みを変化・転換させていく必要はもちろんある。一方で、医療の現場においては、「チーム医療」が求められるようになってきており、このような実際に働く現場の変化を踏まえて、大学での学びを考えなければいけないという例もある。特に本学は岩槻キャンパスにおいて医療系学部（保健医療学部、看護学部）を設置しているということに鑑みても、単に社会人基礎力だけでは無く、チーム医療といった医療現場の変化という側面からも、学び方を検討する必要があることは言うまでも無い。

チーム医療に関しては、2009年から厚生労働省が「チーム医療の推進に関する検討会」を開催し、1年間をかけて報告書「チーム医療の推進について」（厚生労働省、2010）をとりまとめた。その中では、チーム医療を「医療に従事する多種多様な医療スタッフが、各々の高い専門性を前提に、目的と情報を共有し、業務を分担しつつも互いに連携・補完し合い、患者の状況に的確に対応した医療を提供すること」と定義し、医療の高度化・複雑化が進み、医療スタッフの役割も専門化が進む

中、医療スタッフ間でのコミュニケーション、連携・補完をし合うことこそが重要であるとした。その上で、厚生労働省が設置したチーム医療推進会議内のチーム医療推進方策検討ワーキンググループ（以下チーム医療検討WG）がとりまとめた「チーム医療推進のための基本的な考え方と実践事例集」（チーム医療検討WG、2011）において、卒前教育の重要性も指摘され、取り組み例としてPBL（Project Based Learning）のような学生が実際に参加する実践的・主体的な学習が紹介されているところである。もちろん社会人基礎力と共通する部分があるだろうが、このようなチーム医療を視座して、PBLを始めとしたアクティブ・ラーニングを推進することは極めて重要である。本学においても保健医療学部言語聴覚学科におけるPBLの実践を内山（2017）が報告しているところであり、さらなる取り組みを進めている。

(4) グローバル人材に向けて

ここまでは、もちろん世界の潮流を受けてはいるが、あくまでも国内の事情を見てきた。一方で、グローバル化が進み、ヒト、モノ、カネの動きにますます国境がなくなる中、本学はもちろん、我が国の人材育成において「グローバル人材」を見据えることが極めて重要となってきている。経済産業省が259社の企業を対象に実施し

た調査によると、企業が世界の成長市場に進出し、海外拠点を設置・運営するにあたって課題と感じていることの1位は「グローバル化を推進する国内人材の確保・育成」で74.1%であった（経済産業省, 2010）。やや前後するがこういったグローバル化、社会情勢を見据え、経済産業省は2007年に「産学人材育成パートナーシップ」の創設及び、唯一の付随委員会として「グローバル人材育成委員会」を設置し、人材育成の在り方を検討してきた。

グローバル人材育成委員会では、2010年に報告書を取りまとめ、グローバル人材を「グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドをもつ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出すことが出来る人材」と定義した（グローバル人材育成委員会, 2010）。先ほどの表1（社会人基礎力）と照らし合わせて見てみると分かりやすいが、まさにグローバル化の上で求められる人材も、「何かを知っている」、「特殊な技能が使える」、といった知識・技能に秀でた人材ということより、「主体的に考え」、「価値を創造出来る人材」であるということが見てとれる。その上で、同報告書では、大学で期待される取り組みについて、「参加型の学習手法やグループ学習」、「多様なバックグラウンドを持つ学生のチームを形成して課題解決に向けて協力・協働させる」、ことなど、まさにアクティブ・ラーニングによって、人材育成を行うことが求められているところである。

本学においては、外国語学部を設置しているということのみならず、留学生別科を設置し留学生を対象に日本語教育を実施しているということや、各学部学科においても留学生の受け入れを進めているという現状等鑑みて、更に、在住外国人人口割合が最も高い東京都に新宿キャンパスが位置するということを踏まえても、グローバル人材ということを視座しながらアクティブ・ラーニングの取り組みを進めることも一つの視点として重要と言えるであろう。

ここまで述べてきたように、アクティブ・ラーニングが大学において求められる背景としては、政策的な背景はもちろんのこと、社会人基礎力といった産業界からの要望、あるいはチーム医療といった実際の働き方の変化、あるいはグローバル化の中での人材育成といった、様々な視点から見てとれる。本学においては新宿キャンパスにおいて主に文系学部、岩槻キャンパスにおいては医療系学部を設置する中で、それぞれのディプロマ・ポリシーにも照らし合わせながら、アクティブ・ラーニングを推進していくことが必要といえるであろう。

3. ラーニングコモンズと学生の学び

(1) ラーニングコモンズとは

ここまでアクティブ・ラーニングが求められる背景・視点や、それぞれの視点から求める教育方法の内容について概観してきた。教育方法としては、様々な定義があるが、ここではこれまでの議論を踏まえ、「学生自らの主体的・能動的学びであること」、「他者と協働であること」はその要素として重要だろうと考えられる。具体的には、グループによるグループ学習、調査学習、PBL、課題解決学習、ディスカッション、などが挙げられるであろう。こういった学習は、授業内で完結する場合がむしろ少なく、教室の外で行われる授業外学習が極めて重要となる²。

教室の外、大学における主体的な学習活動を保証し推進することを目的とした場としては、ラーニングコモンズがある（Schader, 2008）。欧米や他の英語圏の大学において設置が広まった、「学習のための場」（山本ら, 2017）であり、我が国においても、設置する大学が徐々に増えている（呑海ら, 2015）。またラーニングコモンズでの学習が学生にもたらす効果について検討された論考もあり（例えば山田, 2016、浜島ら, 2016等）、社会人基礎力への有意な関係を指摘する論考もある（山田ら, 2017）。このようにラーニングコモンズは我が国の大学において近年着目されつつあり、本学においても整備を進めている。

(2) 本学における整備状況

そもそも、本学では、かねてより図書館に学習室や閲覧室、各種校舎のフリースペースに椅子や机を配置するなど、学生が学べる環境を提供してきた。しかし図書館の学習室や閲覧室では、本を読んだり、一人で学修したりする学生もあり、グループでの学習にはあまり適さない。また、各校舎のフリースペースは、いすや机はあるものの、PC用のコンセントや、ホワイトボード、パー

ティションなどは無く、活発な議論や意見集約にはやや不適であるという課題があった。

これらを踏まえ、岩槻キャンパスはラーニングコモンズとしての用途も想定した学生のコミュニティ拠点「コミュニティプラザKiri（以後、Kiri）」（図2）を2015年7月に竣工、次いで新宿キャンパスにおいても2017年4月に1号館1階、7号館1階、10号館1階にあったフリースペースをラーニングコモンズ「まなブース」（図3）と



図2 「コミュニティプラザKiri」（岩槻キャンパス）



図3 「まなブース」（新宿キャンパス10号館1階）

して整備し直し、更に2017年11月に岩槻キャンパス学生会館2階ゲストルームもラーニングコモンズ「コミュニティ・ルーム PAL」として整備し直すなど、ラーニングコモンズの整備は段階的に進めてきた。

4. 利用実態調査から

ここまでアクティブ・ラーニングが求められる背景、そしてラーニングコモンズの定義と概要、本学の整備状況について概観してきた。前述の通り各大学においてラーニングコモンズが整備されてきていることは見てきたが、実際にアクティブ・ラーニングを含め、どのように利用されているかどうかはあまり検討されていない。また、そもそもラーニングコモンズに何が何のために必要なのか、といった設備や環境についてもあまり検討されていない。中谷ら（2016）は、想定する用途により、空間の大きさや、設備について検討を行い、少なくとも机、椅子、ホワイトボードが用意されたスペースを提案しているが、実際に学習する学生からのニーズを検討した論考はこれまでにあまりない。

本プロジェクトでは、アクティブ・ラーニングを本学においてより推進するためにどのような環境が必要なのかといったことに着目した研究を進めてきた。特に、岩槻キャンパスにKiriが竣工されたことも踏まえ、①どのような利用実態であるのか、②どのような設備のニーズがあるのか、といったことを明らかにしながら、アクティブ・ラーニングを更に推進するためには、どのような課題があるかといったことについて考察することを試みた。以下ではそのために実施した実態調査の結果について簡単に紹介をする。なお、本調査は2017年1月～2月に実施している。調査以後、Wi-Fi等のネットワーク環境の更新や、予約制では無かったKiriが予約制になったり、更には「コミュニティ・ルーム PAL」が新設されたりするなど、岩槻キャンパスの学習環境は断続的に変化し続けている。以下の結果は一時点のものであり、また本稿発表時点での実態を反映していない可能性がある点、留意されたい。

(1) 調査の目的

岩槻キャンパスに、ラーニングコモンズであるKiriが竣工したことを踏まえ、①調査時点でラーニングコモンズ未整備であった新宿キャンパスも含む、全学におけるグループ学習の実態及び設備・環境のニーズ、②岩槻キャンパスでのKiriの利用実態の2点について明らかにすることを目的とした。

(2) 調査の対象・方法

調査対象は、平成28年度に目白大学に在籍する全学部生を対象とした。調査期間は2017年1月16日～2月19日であった。調査はインターネットを通して行われ、教育研究所IR部門が実施する「学修と生活に関するアンケート」の一部として実施された。実施にあたり、案内チラシを全学生に配布し、案内チラシに書かれたURLに各学生が期間中の任意の時間にアクセスしWeb上で回答をってもらう方法をとった。なお、短期留学や学外実習等の時期と重なり、一部学科・学年には案内チラシが配布できておらず、回答率が極端に低い学科・学年もあったため結果の解釈には留意が必要である。

なお、調査のページの冒頭に、結果は統計的に処理されること、個人の回答が公になることはないこと、答えないことによって修学に不利益は無いこと等を明記して実施した。

(3) 調査内容

調査は目的に従い、①グループ学習の実態及びニーズ、②Kiriの利用実態について聞いた。図書館に設置されたラーニングコモンズについては、金子（2015）が利用実態調査をしており、金子の調査を参考に質問事項を設計した。なお一部項目は本学にあわせて修正をした。

グループ学習の実態及びニーズについては、グループ課題が出た場合に学外に集まるか、集まる場合どこに集まるか、学外で集まる理由は何か、学内に集まるか、集まる場合はどこで学習するか、学習するときに足りないと感じる機材やモノは何か、について聞いた。

Kiriの利用実態については、利用した際の利用時間、何人で利用することが最も多かったか、利用する際何を持ち込んで利用したか、利用の目的について聞いた。

(4) 結果

①回答者属性

回答者は、表2の通り、新宿キャンパスの学生1415名、岩槻キャンパスの学生が201名、合計1616名であった。回答率は、概ね28%程度であった。学年では1年次生の回答が最も多かった。なお、以後の結果については、有効回答のみを取扱っており、表2の実数より下回る場合がある点留意が必要である。

②グループ学習の実態

ここではグループ学習の実態及び不満について述べる。表3に「グループ課題が出た場合に学外で集まって学習することがありますか」として聞いた設問についての結果を示す。新宿キャンパス、岩槻キャンパスともに1/3程度の学生がよくある、たまにあると回答しており、

学外に集まることもあるようである。「全くない」と答えた学生以外に、学外で集まる場所とその理由について聞いた結果を、表4、表5に示す。これをみると、集まる場所について、新宿キャンパスはファミレス、カフェ、ファーストフード店などの飲食店が多いのに対し、岩槻キャンパスは友達の家が最も多く、次いで飲食店という結果であった。また、その理由について、新宿キャンパスでは、「多人数で集まれる場所が少ない」、「飲食しながら学習できる場所が少ない」、「長時間使える場所が少ない」の順に多い一方、岩槻キャンパスでは「長時間使える場所が少ない」、「多人数で集まれる場所が少ない」、「パソコンを使いながら学習できる場所が少ない」「Wi-Fiが利用できない」といった理由が多かった。

ここまでを小括すると、グループ課題のために学

表2 キャンパス別・学年別の回答者数

	1年生	2年生	3年生	4年生以上	合計
新宿キャンパス	617	379	211	208	1415
岩槻キャンパス	54	78	27	42	201
合計	671	457	238	240	1616

表3 グループ課題を学外で取り組む頻度

	新宿CP		岩槻CP	
	実数(人)	割合	実数(人)	割合
よくある	41	2.9%	15	7.5%
たまにある	242	17.2%	41	20.5%
あまりない	283	20.1%	32	16.0%
全くない	845	59.9%	112	56.0%
	1411		200	

表4 グループ課題のために学外で集まる場合の場所(複数回答)

	新宿CP (n=566)	岩槻CP (n=89)
ファミレス	56.0%	52.8%
友達の家	24.9%	66.3%
寮暮らしの友達の家	1.9%	5.6%
カラオケボックス	4.4%	1.1%
マンガ喫茶	2.7%	0.0%
カフェ	34.8%	18.0%
ファーストフード店	16.6%	18.0%

表5 グループ課題のために学外で集まる理由（複数回答）

	新宿CP (n=566)	岩槻CP (n=89)
多人数で集まれる場所が少ないから	33.4%	29.2%
パソコンを使いながら学習できる場所が少ないから	11.8%	25.8%
飲食しながら学習できる場所が少ないから	33.4%	19.1%
長時間使える場所が少ないから	30.9%	37.1%
集まるのが深夜だから	4.1%	16.9%
集まるのが早朝だから	0.7%	2.2%
Wi-Fiが利用できないから	14.7%	24.7%
雰囲気が良いから	15.2%	12.4%

表6 グループ課題を学内で取り組む頻度

	新宿CP		岩槻CP	
	実数 (人)	割合	実数 (人)	割合
よくある	410	29.4%	128	64.3%
たまにある	618	44.3%	61	30.7%
あまりない	189	13.5%	7	3.5%
全くない	179	12.8%	3	1.5%
	1396		199	

外で集まるという学生は、各キャンパス1/3程度おり、その場所について、新宿キャンパスは飲食店、岩槻キャンパスは友達の家が最も多く、次いで飲食店という順であった。学外に集まる理由としては、集まれる場所が少ないこと、長時間使える場所が少ないことは両キャンパス共通である一方、岩槻キャンパスでは、パソコンやWi-Fi環境等に不満を感じている学生も多かった。

次に、学内で集まる場合の実態及びニーズについて述べる。表6に「グループ課題が出た場合に学内で集まって学習することはありますか」として聞いた設問の結果を示す。学外で取り組む頻度とは異なり、学内で取り組む頻度はキャンパスによって差が見て取れる。新宿キャンパスではよくある、たまにあると回答した学生が73.7%である一方、岩槻キャンパスでは95.0%であった。

次に、「全くない」と答えた学生以外に、集まる場所について聞いた結果を表7に示す。これをみると、集まる場所については両キャンパスとも「空き教室」が最も多い一方、岩槻キャンパスでは竣工されたKiriに集まる

という学生も7割弱おり、新たに作られたラーニングコモンズが早速利用されている傾向が見て取れた。

最後に「グループ課題をやるときに学習に足りないと感じる機材やモノはありますか」として聞いた結果を表8に示す。両キャンパス共に最も多いのは「Wi-Fi等のネットワーク環境」という回答であった³。次いで、パソコン、コピー機等の機器や、机、イス、パーティションなどの備品も10%以上の学生が「足りない」と感じている傾向が見て取れた。岩槻キャンパスについてはさらに、ホワイトボード・黒板を選んだ学生も10%を越えており、空き教室であればホワイトボードや黒板があることを考えれば、Kiri等の利用にあたって、ホワイトボードや黒板等のニーズが一定程度あることが示唆されているものと思われる。

ここまでを小括すると、グループ課題をやる場合に学内に集まるという学生は、両キャンパスとも高く、特に岩槻キャンパスでは95%に達した。新宿キャンパスと岩槻キャンパスでは周辺の環境も異なり、飲食店など、集

表7 グループ課題のために学内で集まる場合の場所（複数回答）

	新宿CP (n=1216)	岩槻CP (n=195)
空き教室	70.6%	81.5%
図書館	24.5%	11.3%
食堂	27.5%	55.9%
ゼミ室	5.2%	1.0%
Kiri	—	68.9%

表8 グループ課題をやるときに「足りない」と感じる機材やモノ（複数回答）

	新宿CP (n=1418)	岩槻CP (n=201)
パソコン	49.7%	59.7%
タブレットPC	17.8%	21.4%
Wi-Fi等のネットワーク環境	64.7%	73.6%
プロジェクター	1.6%	3.5%
ホワイトボード・黒板	3.2%	12.9%
コピー機	27.8%	24.9%
電子黒板	1.2%	3.0%
DVDプレイヤーと視聴用テレビ等	3.7%	4.0%
机	10.5%	26.4%
いす	12.1%	28.4%
筆記具	2.1%	3.0%
課題に合う図書館の蔵書（本）	14.2%	32.8%
課題に合う図書館の蔵書（雑誌や新聞）	5.5%	10.0%
空間を区切るパーティション	10.7%	26.9%

まれる場所が近くにあるかといった要素も影響しているものと思われる。集まる場所については空き教室に集まる割合が高い一方、岩槻キャンパスではKiriの利用も7割弱あり、新設されたラーニングコモンズがその役割を一定程度果たしているものと思われる。「足りない」と感じる機材やモノについては、機器、備品ともに一定程度あることが見てとれた。

③Kiriの利用実態

最後に、岩槻キャンパスの学生からの回答（201件）に限定しながら、ラーニングコモンズ「Kiri」設置2年目の利用状況について述べる。まず表9、表10に利用の目的についてについて示す。表9は「最もよく利用した」目的、表10はその複数回答である。表9をみると、最もよく利用されているのは「授業の課題を友人やクラ

スマートとしている」であり、60%弱であった。次いで個人で授業課題が14.7%、友人やクラスメートと資格の勉強が10.2%であった。表10をみると、やはり個人で授業の課題をしている学生が50%弱、友人やクラスメートと授業の課題をしている学生が80%強である一方、「娯楽、休憩、睡眠、何もしていない」学生が39.2%、「友人やクラスメートと雑談している」学生が32.2%と、休息の場としての利用も一定程度あることが見て取れる。

表11に「何人で利用することが最も多かったですか」として聞いた利用人数について、表12に「どれくらいの時間、利用することが最も多かったですか」として聞いた利用時間、表13に「各期間に、Kiriをどの程度利用しましたか」として聞いた利用頻度を示す。表11の通り、利用人数については、4～5人で利用することが最も多

表9 Kiriの利用目的（択一式：最もよく利用したもの）

	実数（人）	割合
授業の課題を個人でしている （読み、書き、スマホ利用、PC利用等、授業の課題に関する作業全て含む）	29	14.7%
資格の勉強を個人でしている （読み、書き、スマホ利用、PC利用等、資格の勉強に関する作業全て含む）	7	3.6%
娯楽、休憩、睡眠、何もしていない	6	3.0%
授業の課題を友人やクラスメートとしている （話し合い、読み、書き、スマホ利用、PC利用等、授業の課題に関する作業全て含む）	117	59.4%
資格の勉強を友人やクラスメートとしている （話し合い、読み、書き、スマホ利用、PC利用等、資格の勉強に関する作業全て含む）	20	10.2%
友人やクラスメートと雑談している	10	5.1%
その他	8	4.0%
（合計）	197	

表10 Kiriの利用目的（複数回答：実際に利用があったもの全て）（n=199）

	割合
授業の課題を個人でしている （読み、書き、スマホ利用、PC利用等、授業の課題に関する作業全て含む）	49.2%
資格の勉強を個人でしている （読み、書き、スマホ利用、PC利用等、資格の勉強に関する作業全て含む）	18.6%
娯楽、休憩、睡眠、何もしていない	39.2%
授業の課題を友人やクラスメートとしている （話し合い、読み、書き、スマホ利用、PC利用等、授業の課題に関する作業全て含む）	81.9%
資格の勉強を友人やクラスメートとしている （話し合い、読み、書き、スマホ利用、PC利用等、資格の勉強に関する作業全て含む）	24.1%
友人やクラスメートと雑談している	32.2%

表11 Kiriを利用する際の人数（択一式）

	実数（人）	割合
自分だけ	8	4.0%
2人	18	9.1%
3人	30	15.2%
4～5人	112	56.6%
6人以上	30	15.2%
（合計）	198	

表12 Kiriを利用する際の時間（択一式）

	実数（人）	割合
30分ほど	1	0.5%
1時間ほど	3	1.5%
1時間半ほど	53	26.8%
2時間ほど	49	24.7%
3時間ほど	53	26.8%
4時間以上	39	19.7%
（合計）	198	

表13 Kiriの利用頻度

	H28春学期		H28秋学期	
	実数 (人)	割合	実数 (人)	割合
ほぼ毎日	6	3.1%	8	4.1%
週2～3回	31	15.8%	24	12.4%
週1～2回	35	17.9%	34	17.6%
月に数回	63	32.1%	54	28.0%
半期に数回	45	23.0%	56	29.0%
利用しなかった	16	8.2%	17	8.8%
(合計)	196		193	

表14 Kiri利用時に持ち込んで利用したもの (複数回答) (n=199)

	割合
パソコン	47.2%
タブレットPC	8.0%
スマートフォン	84.4%
電子辞書	16.6%
プリント	82.4%
ノート	83.4%
図書	57.8%
雑誌	0.5%
新聞	1.0%

い傾向がわかる。表12の通り、利用時間については1時間半～3時間ほどまでが、それぞれ25%程度であり、4時間以上の利用も19.7%と1/5程度あることから、1時間半以上、比較的レンジをもって多様に利用されているようである。そして利用頻度は表13の通り、春学期、秋学期ともに月に数回、半期に数回の利用が多い一方、週に2回以上利用する学生も20%弱いるようである。

最後に、「Kiriを利用した際、持ち込んでつけたことがあるものを全て選んでください」として聞いた結果について表14に示す。スマートフォンが84.4%、ノートが83.4%、プリントが82.4%と高く、スマートフォンはもちろんだが、課題に必要なものを持ち込んでいる傾向が見て取れる。

ここまですを小括すると、岩槻キャンパスに設置されたKiriは、主に授業課題をクラスメートや友人とするため

に利用されている傾向が見て取れ、他にも個人で課題をやったり、クラスメートや友人と資格の勉強をしたりするために利用されていることがわかった。一方で、休息の場としての利用も一定程度認められた⁴。また利用人数は4～5人で利用されることが最も多い中、利用時間は95%以上が1時間半を超え、4時間以上利用する学生も20%弱いることがわかった。利用頻度については、月に数回、半期に数回利用する学生が多い一方、頻繁に利用する学生も一定数いることがわかった。そして持ち込んで利用するものは、課題に関連するノートやプリントなどを持ち込む例が多く、図書やパソコンなどを持ち込む例も見られた。

(5) 考察

今回の実態調査では、グループ学習の実態と、Kiriの

利用実態について調査を行った。その結果、グループ学習についてはキャンパス間による違いもあったが、集まれる場所が少ないこと、長時間使える場所が少ないことなどを理由に学外で学習する学生も一定数いることが見て取れた。また学内で学習する場合についても、機器や備品などについて一定のニーズがあり、今後さらに整備を進めながら学習環境と学習効果について検討を進めていくことが必要と思われる。

Kiriの利用実態については、主にクラスメートや友人と課題をするために利用するという学生が多い傾向が見て取れ、また比較的長時間利用するという結果もわかり、前述のグループ学習の実態で明らかになった「集まれる場所が少ない」ことや、「長時間使える場所が少ない」ことの解決に一定の効果があるということも考えられる。今後さらにどのような課題のときにKiriを利用するか、Kiriでの学習でどのような成果があるのかといったことについて検討をしながら、利用実態とあわせて検証を進めていく必要もあるだろう。

5. まとめにかえて

本論では、まずアクティブ・ラーニングが求められる背景を見ながら、「学生自らの主体的・能動的学びであること」、「他者と協働であること」がその要素として含まれること、そのために授業外での学習が重要であり、ラーニングコモンズが「主体的な学習活動を保証し推進することを目的とした場」として我が国の大学、また本学においても設置を進めている状況を見た。その上で、本学においてラーニングコモンズであるKiriが設置されたことを踏まえ、グループ学習の実態と、Kiriの利用実態について調査を行った。これらの結果から、機器や備品などニーズがあることが明らかになりつつ、グループで課題を進める上ではラーニングコモンズが利用されていることを示唆する結果が得られた。

その上で、冒頭から述べてきたことを踏まえ、本学における課題について2点述べる。1点は、どのような力を身に付けさせるために行うのか、より検討される必要

があるということである。冒頭で述べたようにアクティブ・ラーニングは推進される背景があり、またそれは学部・学科によって重なる部分もあれば異なる部分もあることをみた。本学は3つのポリシーを策定しているが、特にカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーに照らし、アクティブ・ラーニングで何を身につけさせようとしているのか、組織的に位置づけることも必要である。そしてもう1点は、そういったアクティブ・ラーニングの成果をどのように測るか、検討を進めていくことである。今回は特にラーニングコモンズに着目した実態調査から、グループ学習との関連に一定の示唆を得られたが、ラーニングコモンズの活用を含め、アクティブ・ラーニングを推進することによって、どのような学習成果をもたらしているのか、といったことは、浜島ら(2017)が指摘するように、本学に限らず大きな課題ともいえる。3つのポリシーの評価や、教学IR等の側面での検討も含め、学習成果を捉え、必要な施策を引き続き検討していくことも、今後の大学において極めて重要だということを指摘しておきたい。

そしてミクロな側面に関していえば、背景を踏まえた上で、学生のニーズを捉え、学生がより学習しやすい環境を作りながら学生の学びをサポートしていくことも引き続き進めていくことが重要であり、そのために必要な調査研究も、行っていきたい。

註

- 1 社会人基礎力育成グランプリは、2007年度から2010年度の4年度間は経済産業省主催、2011年度から現在(2017年度)に至るまでは社会人基礎力協議会主催、経済産業省が共催の形で開催されている。
- 2 更に言うならば、授業の枠を超えた正課外の活動も着目するべきであるが、そもそもアクティブ・ラーニングは溝上(2003)によれば、講義の改善を目的とした教育的アプローチであり、正課外の学習はその射程を超えた「主体的学び」とも捉えられることから、本論では扱わない。
- 3 本節冒頭で述べたとおり、本調査後にWi-Fi環境は両キャンパス共に整備・拡充された。
- 4 なお、調査後にKiriは予約制となっており、現在は一定程度休息目的での利用は減っているものと思われる。

引用文献

- ・ 内山千鶴子 (2017) 「言語聴覚学科における PBL と Reflective (自省的) モデルによる feed back を用いた自主的学びの効果の検討」『人と教育』No.11, pp.29-35.
- ・ 金子尚登 (2015) 「ラーニングコモンズ：利用実態調査からみる利用傾向」『濠雲：島根大学附属図書館報』No.17, pp.55-62.
- ・ グローバル人材育成委員会 (2010) 「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」.
- ・ 経済産業省 (2010) 「グローバル人材育成に関するアンケート調査」.
- ・ 経済産業省・社会人基礎力協議会 (2017) 「平成29年度社会人基礎力グランプリ～全国決勝大会～閲覧のご案内」.
- ・ 経済産業省・社会人基礎力に関する研究会 (2005) 「中間とりまとめ」.
- ・ 厚生労働省 (2010) 「チーム医療の推進について」.
- ・ Schader, B. (2008) Learning Commons: Evolution and Collaborative Essentials. Chandos Publishing, Oxford, UK.
- ・ チーム医療検討WG (2011) 「チーム医療推進のための基本的な考え方と実践事例集」.
- ・ 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」.
- ・ 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 (答申)」.
- ・ 呑海沙織・溝上智恵子・金子美弥 (2015) 「日本の高等教育機関図書館におけるラーニングコモンズの現状」, 溝上智恵子編著『世界のラーニング・コモンズ：大学教育と「学び」の空間モデル』樹村房.
- ・ 中谷良規・山本良太・森秀樹 (2016) 「学生の自主的な活動を促すアカデミックコモンズのデザイン」『関西学院大学高等教育研究』No.6, pp.133-149.
- ・ 日本経済団体連合会 (2017) 「2017年度新卒採用に関するアンケート調査結果」.
- ・ 日本私立学校振興・共済事業団 (2017) 「私立大学・短期大学教育の現状—平成28年度教育情報集計報告」.
- ・ 浜島幸司・岡部晋典・鈴木夕佳 (2016) 「ラーニング・コモンズが学生にもたらす学習成果：同志社大学良心館LC利用アンケート調査から」『同志社大学学習支援・教育開発センター年報』No.7, pp.3-24.
- ・ 浜島幸司・岡部晋典・鈴木夕佳 (2017) 「ラーニング・コモンズ内のエリア別利用傾向と学習成果：同志社大学良心館LC利用アンケート調査から」『同志社大学学習支援・教育開発センター年報』No.8, pp.3-19.
- ・ 溝上慎一 (2003) 「学生を能動的学習者へと導く講義型授業の開発：学生の内面世界のダイナミクスをふまえた教授法的視点」『教育学研究』No.70-2, pp.165-175.
- ・ 山田かおり (2016) 「ラーニングコモンズ設置前後の大学図書館の利用実態：嘉悦大学における事例調査」『嘉悦大学研究論集』No.59, pp.101-116.
- ・ 山田貴子・金山健一 (2017) 「ラーニングコモンズの活動が大学生の社会人基礎力に与える効果の検討」『神戸親和女子大学大学院研究紀要』No.13, pp.63-74.
- ・ 山本良太・中谷良規・明賀豪・巳波弘佳・飯田健司・厚木勝之・山内祐平 (2017) 「ラーニングコモンズでの主体的学習活動への参加プロセスの分析」『日本教育工学会論文誌』No.40-4, pp.301-314.