

役割体験による学習方法の検討と提案

-効果的なアクティブ・ラーニングを目指して-

215M012

武田 匠平

1. はじめに

体験活動の重要性が指摘されている。文部科学省(2008)は思考や実践の出発点あるいは基盤として、あるいは、思考や知識を働かせ、実践して、よりよい生活を創り出していくために体験が必要であると指摘している。体験学習の方法論の1つに井門(2002)が提案する役割体験学習論がある。井門は体験学習には役割が必要であると指摘している。役割体験は座学だけで学ぶことができない知識と行為の統一的な学習を、役割を通じて可能にすることができ、社会的実践力や主体性を培うことが出来ると指摘している。

次期学習指導要領では、アクティブ・ラーニングの視点に立った学習課程の改善を重要視されている。井門・武田(2016)は「認知的、倫理的、社会的、教養、経験を含めた汎用的能力」が役割体験学習で育成することができる社会的実践力としてまとめることができると指摘し、社会的実践力を培う役割体験学習の有効性を述べている。

役割を取り扱った研究は様々な分野で行われているが、役割体験に着目し、役割体験や役割による学習効果を確認した研究は少ない。また、役割体験学習の主体的・対話的で深い学びに対する有効性は十分に示されていない。そこで本研究では、体験学習における役割体験の実践による検討と主体的・対話的で深い学びに向けた役割体験による学習方法の提案を行う。

2. 背景と目的

2.1 体験における役割の効果

体験学習において役割を用いた実践は行われてきたが、役割による学習効果について明らかにされてこなかった。そこで武田・齋藤(2015)は異なる立場から学ぶことのできる情報モラル教材を開発し、実験的に役割の効果を検討した。理解の違いや心理面に影響があることが確認されが、実践的場面については追求されていない。また他領域の学習において学習に影響があるのか研究を進めていく必要がある。

研究1では、メディアリテラシー教育における役割体験学習の実践を行う。メディア・リテラシー教育には情報の受信、情報の発信、情報の共有の3つの要素があり(国民教育文化総合研究所, 2008), これは飯島(2001)が述べる情報に関わる立場である、受信者、発信者、媒介者の3立場と対応しうると考えられる。情報に関わる立場を学ぶことはメディア・リテラシー教育を学ぶ条件を満たし、効果的に学習することができると考えられる。

メディア・リテラシー教育では役割を用いた実践が行われており、先行研究から役割のある体験学習がメディア・リテラシー教育に有効であることが示された。しかし、どのような役割がメディアリテラシーの育成に効果的なのか十分な検討がされていない。

そこで研究1では、体験学習における役割体験の実践と検討を目的とし、メディア・リテラシー教育において異なる役割を学ぶ授業を行い、学習効果の違いを検討を行う。

2.2 主体的・能動的な学びと役割体験学習

次期学習指導要領ではアクティブ・ラーニングの視点にたった教育の転換が行われる。井門・武田(2016)はアクティブ・ラーニングで育成する能力と同義の能力を役割体験学習で育成できると指摘している。松下(2015)はアクティブ・ラーニングの学習プロセスとして6つの学習ステップ(動機付け→方向付け→内化→外化→批評→統制)を取り上げ、アクティブ・ラーニングにおいて深い学びを達成するためには、「十分な内化を行った上での外化」の重要性を指摘している。しかしながら、これまでの役割体験学習の研究では内化が体験学習の過程で十分に位置付けられていなかった。そこで本研究では役割取得を内化として位置づけ、内化の過程を含めた役割体験学習を提案する。役割取得とは「社会生活や道徳的状況において他者の見方や感情を推測すること」(永野, 1985)である。木下(1977)は役割取得の過程のモデルに「他者について推論する過程」(「存在」「必要」「推論」

「応用」)を取り上げている。役割体験学習の中に役割取得の過程位置づけることで効果的に役割取得を行えると考えられる。

研究2では主体的・能動的な学びのための役割体験による学習方法の提案を目的とし、役割取得の過程を役割体験学習の中に位置づけた学習方法を提案する。具体的には役割取得の過程を行う群と役割取得を行わない群を比較し、事前と事後で学習に違いが見られるか、主体的・能動的に学ぶことができるかを検討する。

3. 研究1: 役割の効果に関する実践的検討

3.1 授業対象

愛知県的高等学校において、2年生61名(男29名, 女32名)を対象に2015年12月に授業を行った。受講者を情報の受信者の役割で学ぶ受信群(男15名, 女14名)と発信者の役割で学ぶ発信群(男17名, 女15名)に分け、別日に授業を実施した。

3.2 授業内容

授業の流れを表1に示す。授業は90分で行った。始めと終わりにアンケートと読み取りテストに回答する時間として10分ずつ設けた。70分で授業活動を行った。受講者は3, 4人でグループを作り、iPad2を用いて活動を行った。

3.3 分析方法

事前・事後アンケートでは役割の違いによる学習効果を検討する為、受信者立場、発信者立場、一般的立場の区分を用意した。それぞれに受信に関する質問と発信に関する質問を用意した。読み取

りテストでは電車のマナーに関する写真を使用した。学習者はその写真が何を伝えたいのか、またわかりやすく伝えるためにどういう工夫がされているかについて自由記述で回答した。分析には注目すべき点1つにつき1点とし、合計5点満点で採点を行った。

3.4 結果と考察

アンケートと読み取りテストの結果を表2に示す。授業の評価やアンケートから、役割を問わず体験学習がメディアに対する意識やメディアを媒介した相手を捉えようとする力の育成に有効であることが示唆された。一方で異なる役割を体験することで学習効果に違いがでることが示唆された。

そこで体験する役割の違いと学習効果の関係について考察する。(b)について、受信群の事後が事前より有意に高くなっている。事後においては質問の立場である受信群が発信群より有意に高い結果となった。また(d)のにおいて発信群の事後が事前より高く、事後において発信群が受信群より有意に高くなった。この結果は役割を意識して

表 1: 授業の流れ

	分	受信群	発信群
	10	事前アンケート・テスト	
導入	7.5	メディア・リテラシーの共通理解 役割を意識して取り組むこと	
展開①	35	写真の読み取り テロップの作成	テーマに合った 写真の撮影
展開②	20	共有と評価	
まとめ	7.5	活動の内容や評価の共有 適切に取り扱う方法を考える	
	10	事後アンケート・テスト	

表 2: 学習アンケート・読み取りテストの分散分析結果

	受信群		発信群		分散分析結果			
	事前 Mean(S.D.)	事後 Mean(S.D.)	事前 Mean(S.D.)	事後 Mean(S.D.)	役割	事前	事後	交互作用
受信者立場								
(a) 受信に対する意識	3.63(0.71)	3.87(0.34)	3.59(0.62)	3.83(0.38)	0.15	7.68	**	0.00
(b) 発信に対する意識	3.00(0.72)	3.35(0.60)	3.21(0.61)	2.86(0.82)	0.84	0.00		14.35 **
発信者立場								
(c) 受信に対する意識	3.58(0.66)	3.65(0.54)	3.48(0.56)	3.83(0.38)	0.12	7.90	**	3.71 +
(d) 発信に対する意識	2.90(0.86)	3.06(0.67)	3.00(0.91)	3.59(0.62)	3.14	+	13.04 **	4.21 *
一般的立場								
(e) 受信に対する意識	2.81(0.90)	3.55(0.50)	3.10(0.76)	3.62(0.49)	2.01	25.91	**	0.83
(f) 発信に対する意識	3.55(0.66)	3.29(0.77)	3.45(0.67)	3.59(0.67)	0.44	0.30		3.29 +
読み取りテスト	2.38(0.84)	2.24(0.77)	2.28(0.69)	2.69(0.88)	0.95	1.33		5.32 *

(+ $p < .10$ | * $p < .05$ | ** $p < .01$)

学ぶことで、体験した役割の意識を持つことを示唆している。一方で (b) において発信群で事後が事前より有意に低下した。これは指導内容の影響だと推測される。(b) の質問の内容と、発信群の正確に情報を伝えようとした経験の不一致が要因だと考えられる。

読み取りテストでは発信群が事前より事後が有意に高く、事後に発信群が受信群より有意に高い。この結果は読み取る力において、学習したそれぞれ役割の意識が反映される可能性が示唆している。

以上から異なる役割を体験することで学習効果に違いがある可能性が示唆された。また読み取りにおいて、受信群と発信群の意識の変化の内容が異なっており、それぞれの役割の意識が反映した可能性を示唆している。

4. 研究 2: 役割体験学習における役割取得の効果

4.1 実践 1

愛知県的高等学校において、2 年生 51 名 (男 25 名, 女 26 名) を対象に 2016 年 12 月に授業を行った。役割取得の過程を行う実験群 (男 12 名, 女 13 名) と役割取得の過程を行わない統制群 (男 13 名, 女 13 名) に分け、別日に授業を実施した。

4.2 授業内容

授業はアンケートなどの回答の時間を含め、合計 90 分で行った。4,5 人からなるグループで学習を行った。グループにおける役割の内訳は著作者が 2 人, 運営者が 1 人, 利用者が 1~2 人である。学習する役割は無作為に決定した。授業の流れを表 3 に示す。

4.3 分析方法

役割取得の状況について確認するため、役割体験の前 (体験前) と事後 (体験後) に質問を行った。役割に対しての理解, 共感, 心理的重なりについて質問した。

著作権の意識に対する質問を行った。質問紙は 2 つのパターンを用意し、事前と事後と異なる質問紙を使用した。また、穴埋めの記述による質問を行った。分析には記載されている対象 1 つに対し 1 点とし、4 点満点で採点を行った。

授業に主体的に参加しているかを確認するために授業参加を問う質問を行った。

表 3: 授業の流れ

分	実験群	統制群
5	事前アンケート	
5	著作権に対する共通理解を図る	
導入	役割取得の過程	
	存在	役割を引き出す
	必要	理解不足に気づく
	推論	役割について考える
12	応用	(役割体験活動)
3	役割取得についての調査(体験前アンケート)	
展開1	15	役割体験活動
	10	問題に対して個人追求
展開2	20	グループで課題に集団追求
展開3	10	共有と評価
まとめ	5	振り返り
	5	事後アンケート

4.4 実践 2

実践 1 の課題を踏まえ、改善を行い、学習効果の検討を実施した。

愛知県的高等学校において、1 年生 36 名 (同クラス, 男 14 名, 女 22 名), 2 年生 9 名 (同クラス, 男 9 名, 女 0 名), 3 年生 9 名 (同クラス, 男 6 名, 女 3 名) を対象に 2017 年 1 月に授業を行った。役割取得の過程を行う実験群 (1 年生) と役割取得の過程を行わない統制群 (2 年生, 3 年生) に分け、実践 1 と同様の授業を実施した。

4.5 分析方法

役割取得の状況について分析を行った。

著作権の意識に対する質問について天井効果が起きていない 3 項目を抽出し、分析を行った。記述の質問は実践 1 と同様に実施した。

授業に主体的に参加しているかを問う質問をフローの概念を用い検討を行った。

4.6 結果と考察

実践 1, 2 に共通する質問の結果を表 4 に示す。

実践 1 では役割の心理的重なりにおいて実験群が統制群より有意に高く、また体験後が体験前より有意に高い結果となった。これは役割取得の過程による役割取得が有効であることを示している。役割取得の過程を行うことで学習者は効果的に役割を取得し、その効果が相加的に持続することが示唆された。

一方で、著作権に対する意識・理解において、複数の項目で事後が事前より有意に高く、本授業に

表 4: 役割取得の分散分析結果

	実験群		統制群		分散分析結果			
	体験前	体験後	体験前	体験後	取得有無	事前事後	交互作用	
	Mean(S.D.)	Mean(S.D.)	Mean(S.D.)	Mean(S.D.)				
役割の心理的重なり	実践1	4.54(2.25)	5.63(1.73)	2.95(2.48)	4.09(2.45)	6.01 *	24.29 **	0.01
	実践2	3.86(1.60)	5.29(1.33)	3.47(2.23)	6.00(1.61)	0.14	47.16 **	3.65 +
著作権に対する意識・理解	事前		事後	事前	事後			
問1	実践1	8.36(2.79)	9.82(0.83)	5.14(3.98)	6.71(3.93)	13.70 **	10.07 **	0.02
	実践2	4.37(3.81)	7.40(3.65)	4.56(4.23)	7.66(3.89)	0.05	26.06 **	0.00
問2	実践1	4.14(4.06)	7.14(3.58)	3.38(3.91)	5.90(3.78)	0.99	17.29 **	0.13
	実践2	5.34(4.00)	7.97(3.37)	3.78(4.05)	6.00(4.36)	3.01 +	21.12 **	0.15
問3	実践1	5.27(3.66)	7.77(2.45)	5.52(3.77)	7.38(2.98)	0.01	15.66 **	0.34
	実践2	7.38(3.60)	8.06(3.31)	2.89(3.65)	4.78(4.53)	15.06 **	8.08 **	1.81
記述	実践1	0.52(0.57)	1.32(0.73)	0.73(0.45)	1.27(0.86)	0.24	34.72 **	1.24
	実践2	0.47(0.60)	1.47(0.99)	0.22(0.42)	0.67(0.58)	8.51 **	40.13 **	5.94 *

(+ $p < .10$ | * $p < .05$ | ** $p < .01$)

おける役割体験が著作権の意識・理解に効果があったと言える。しかし、事前から事後にかけて群間に差が確認されなかった。質問内容の容易さによる天井効果の可能性が考えられるため、別の対象による検討が望まれる。

授業の参加についても群間に差が現れなかった。質問項目が適切でなかったことが考えられるため、質問項目を変更して再検討する必要がある。

実践2では役割の心理的重なりにおいて体験後が体験前より有意に高い。しかし、体験前の時点で役割取得の有無による差が確認できなかった。この結果の要因として群の質的違いが考えられる。群間における学年の違い、人数の違いといった質的な違いが影響したと推測される。

著作権の意識・理解では記述の事後において実験群が統制群より有意に高い。役割取得の過程において実験群は役割の心情面を繰り返すことで相手の対場に立って考えることができ、意識や心情面に基づいた深い理解が促されたと考えられる。

授業の参加については集中度、感情面、社交性の因子で実験群が統制群より有意に高くなった。実験群は役割の心情面について考えたことで、自分の立場だけでなく、役割の立場からも思考し、主体的に議論に参加できたと考えられる。

以上から役割取得の効果と学習効果について明確な関連性は確認できなかった。しかし役割取得を行うことでポジティブな効果につながる可能性が示唆された。

5. おわりに

研究1, 研究2を通して役割体験の効果的な役

割体験の方法を検討した。研究1において実践的場面においても役割による学習効果の影響が確認された。研究2において役割取得の過程を行うことで役割取得を促すことができ、学習内容を心情面から深い理解を行える可能性が示唆することができた。しかし、本研究では役割取得による学習効果や主体的な学びへの影響を十分に検討することができなかった。今後は異なる対象に今回の知見の妥当性や学習効果の検討をしていきたい。

参考文献

- 松下佳代 (2015). 『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 序章「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」』. 勁草書房.
- 国民教育文化総合研究所 (2008). 『メディア・リテラシー教育研究委員会報告書』, http://www.k-soken.gr.jp/publics/download/?file=/files/content_type/type019/9/201605241910035251.pdf.
- 永野重史 (1985). 『道徳性の発達と教育: コールバーグ理論の展開』. 新曜社.
- 武田匠平・齋藤ひとみ (2015). 情報モラル教材における体験の種類と役割の違いが学習者に与える影響. 『日本情報科教育学会誌』, 8 (1), 35-41.
- 井門正美 (2002). 『社会科における役割体験学習論の構想』. NSK 出版.
- 井門正美・武田竜太 (2016). 役割体験学習論に基づくアクティブラーニングの実践: 教職大学院における理論と実践の統合. 『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要: 教職大学院研究紀要』, 45-58.
- 飯島敏文 (2001). メディア・リテラシー育成の視点からのメディア考察: 新聞報道における情報価値の創出. 『大阪教育大学紀要. V, 教科教育』, 50 (1), 151-160.
- 文部科学省 (2008). 『体験活動事例集-体験のススメ-[平成 17, 18 年度豊かな体験活動推進事業より]』, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm.
- 木下芳子 (1977). 役割取得能力の発達-1-. 『児童心理』, 31 (9), p1779-1800.