

# 講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造： 社会福祉専門職教育関連科目における実践から

Basic Structure Which Encourages Students' Active Learning in Lecture:  
Practice in Social Work Courses

笠原千絵\*                      山本秀樹\*                      加藤善子\*\*  
Chie KASAHARA              Hideki YAMAMOTO              Yoshiko KATO

## 抄 録

社会福祉関連講義科目の教授法の改善として、1年次必修科目「老人福祉論」、「障害者福祉論」の2科目で、課題や試験の評価方法を明記した「ルーブリック」と、毎回の課題として講義ポイントを学生が記入する「ワークシート」を導入した授業デザインを実施した。獲得が期待される行動は「学習習慣の定着」である。2ヶ月間試行後の中間評価として、出席率、ワークシート提出率、ワークシート評価を分析したところ、(1)学生の授業への取り組みが真剣になり、ノートを取り方が向上した、(2)途中まではいい加減に参加していた学生も、小テストの結果やルーブリックの厳密性を認識するにつれて真剣な学習者に変化した、(3)初年次で教員の要求水準を明確に示すことの重要性を明らかにした、という結果を得ることができた。

## 1. 研究目的

### 1.1 問題の所在

社会福祉基礎構造の転換を経て、4年制大学における社会福祉専門職教育のあり方が多方面から再検討されている。例えば、専門学校等との違いを明確化するために、批判的思考獲得のためのリベラルアーツ(北川 1997)<sup>1</sup>、新たな対応方法を開発する学問研究が可能な人材を育てるための一般教育の見直し(山井 2000)<sup>3</sup>、国家試験に準じたカリキュラムの限界から個性ある専門教育(白澤 2003)<sup>4</sup>の必要性が指摘されている。また相談援助業務の拡大に伴い2007年には「社会福祉士および介護福祉士法」が改正され、社会福祉士受験資格を得るために必要な科目について、文部科学省令・厚生労働省令で新たな基準を定めることになった。日本社会福祉士養成校協会は、国家試験で評価できない演習・実習教育の充実に焦点をあてた養成教育の改革を目指しながらも、「学生の知識面での水準については、社会福祉士

\* 関西国際大学教育学部

\*\* 関西国際大学初年次教育開発センター

講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践から試験で担保されており、試験に合格できる人材を育成していくことが各社会福祉士養成校及び本協会の一つであるといえる<sup>5)</sup>として、教育水準の向上を課題としている。

一方、大学はこれまでにない大衆化の波にさらされている。大学全入時代を迎え、学生のニーズの多様化や基礎学力の十分でない学生を大学は受け入れざるを得ない。このような学生を受け入れる教育の現場では、伝統的な授業形態になじみのない学生を学業に向かわせ、新たに定められた水準を満たす人材に育成しなければならない。つまり、一方的な講義・知識の詰め込み方式の授業から脱却するための教育改革をしながら、昔ながらの「試験勉強」をさせなければならないのである。

この相反する要請に応えようと、社会福祉専門職教育の様々な領域で教授法の改革が行われてきた。我々の論文も、これまでの先行研究の成果の上に立って、授業改革の方法を加えようとするものであるが、我々の試みは、グループワークや討論などの新しい授業の手法の導入ではなく、それらの活動が学生の学習意欲を高め、学習習慣を身につけさせる構造を提案するものである。試験勉強に教員が責任を負うのではなく学生が責任を持つように、自律的な学習者へ導く授業デザインを提案する。

まずは、これまでの社会福祉専門職教育に関する先行研究について、「教授法」に焦点をあてたレビューを行う。その後、アクティブ・ラーニングとその研究の文脈に本実践を位置づけ、ケーススタディとして分析を行う。

## 1.2 先行研究

社会福祉専門職教育の領域で開発されてきた教授法に関する研究の動向は、以下二つに特徴をまとめることができる。第一は、講義以外の教授法、とりわけ学生が授業に参加する方法に関心が集まり、講義による試みに関しては研究が薄かったことである。そのために演習科目と講義科目の乖離が問題として浮上し始め、そのギャップを埋めようとする取り組みも見られる。それを受けて、近年、学生の講義への参加を何らかの形で促す教授法について関心が徐々に高まってきていることが第二点である。

第一の点については、専門職養成の中心という観点から、「社会福祉援助技術演習」（以下「援助技術演習」）と「社会福祉援助技術現場実習」（以下「現場実習」）という演習科目の時間数や担当者の要件が指定されたことの影響が大きい。横山（1998）<sup>6)</sup>が「援助技術演習」の目的を「社会福祉の方法に関連して、実際の福祉援助場面において用いる援助者の専門技術を、体験学習や教材を通して能動的に学習する」と整理するように、講義科目で得た理論、知識を学生が能動的に学ぶことが強調されているからである。

そこで「援助技術演習」と「現場実習」の2科目では、主要な教授法として討論やグループワークを取り入れた事例研究に加え、学生が授業に参加する方法が試みられている。例えば「援助技術演習」には、教材に映画を用い演習のポイントを例示した中村（2002）<sup>7)</sup>、障害者スポーツ選手の特別講義を取り入れた宮田・古川・漆原（2002）<sup>8)</sup>、講義、ビデオ、講演、書籍、e-learning等の学習形態をうまくブレンドして教育成果をあげる「ブレンディング」の観点から、ロールプレイングゲーム形式のデジタル教材を開発した戸塚（2005）<sup>9)</sup>、グループワークにおけるプログラム活動の企画を導入した立石・守本（2007）<sup>10)</sup>などがある。また「現場実習」には、「自己決定」に焦点をあてた実習事例作成課題を用いた宮本（2004）<sup>11)</sup>、実習終了後「非参与観察者」としての立場から客観的に実習を振り返り「気づき」を得

講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践から  
るための能動的な学習プロセスを構造化した五十嵐（2007）<sup>12</sup> などの取り組みがある。

一方、理論と実践の乖離という課題に取り組むため、講義科目にも教授法の工夫が導入されつつあるが「援助技術演習」と「現場実習」に比べると数は少ない。例えば理論と経験を照らし合わせて学習効果をあげるため、「社会福祉援助技術総論」で「進学の動機と生活史」、「生育歴とパーソナリティの発達」というテーマでレポートを課した岩田（1996）<sup>13</sup>、山崎（1997）<sup>14</sup> や、「児童福祉論」担当2者で、授業改善に向けた相互授業参観による評価を取り入れたFDを実施した天羽・岩井（2006）<sup>15</sup> などがある。

第二の点については、特定の状況や場面を設定した上で学生の参加を促す方法が試みられている。例えば西原（2000）<sup>16</sup> は「当事者の視点」を「伝える」教授法を、教員が語り伝える、学生に読む機会・観る機会を提供する、議論しフィードバックを求める、再び教員が伝えるの4点に整理し、具体例として「メモ係と司会進行役を決める」、「全員が必ず感想・意見を述べ、他メンバーの意見を聞く」、「グループごとに配布した用紙に議論の要約を書いて提出を求めて学生参加を促す」等を挙げている。永田（2005）<sup>17</sup> はワークショップの特徴を生かしたプログラムとして、自己の内面を問う演習、グループにおける自己の行動を振り返る演習、フィールドスタディ、社会福祉施設・機関への見学、福祉専門職を招いてのシンポジウム等を実施した。他にも障害者を講師としグループワークと施設での1日体験活動を取り入れ、エンパワメント尺度による評価を行うモデル授業を計画した片岡・小山・山口（2006）<sup>18</sup> などがある。これらの教授法は科目を限定しないため応用可能性が高いといえるが、学期を通した講義科目で継続的に用いるには限界がある。

### 1.3 アクティブ・ラーニング

以上の手法は、どれもアクティブ・ラーニングに分類されるものである。1970年代からアメリカを中心として始まったアクティブ・ラーニングの導入は、まさに現在の日本の大学が直面しているのと同様の問題が引き金となっている。18才人口の急激な減少は大学の経営を直撃し、これまでは大学に来ることはなかった学力の低い学生や第一世代の学生、そして社会人学生や退役軍人などを全米の大学は受け入れることになった。これらの非常に多様な大学生を伝統的な方法のまま教育すると、一学期目で合格点を取れない学生が多く退学してしまうため、経営に支障をきたす。学生を惹きつけて勉強させ、退学率を下げるために高等教育に転換が起こった。教員中心の教授法から学習者中心の教授法に変えるための試みが始まり、現在では様々な手法が確立し用いられている。

アクティブ・ラーニングという場合、グループワークやディスカッションを用いた授業運営方法であると思われがちである。それはもちろん正しく、学生の意欲を一部は高めるだろう。しかし、学生に興味のある方法を取れば自然と学習成果が上がるわけではなく、どのような学習活動でも「面白さ」「興味深さ」以外の動機づけと根拠がなければ、学生をハードな学習に向かわせることはできない。

教員が教育を工夫しようと努力すると同時に、学生も何が評価され何が無事に見過ごされるかを常に観察して、授業や試験の「ゲーム」をプレイしている（Gibbs2006）<sup>19</sup>。このゲームが続く限り、教員が如何に授業に工夫をこらし学生に聞いてもらおうと努力したところで、授業を聞く行為が報われない限り（あるいは聞かなければ罰せられない限り）、大多数の学生が真剣に学習に身を入れることはない。学生が授業に関する活動に参加し、教員から見て望ましい成果を出させるためには、望ましい成果が何

講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践から  
かを教えた上で評価するしくみと実践がその科目に埋め込まれている必要がある。すなわち最終成績の  
算出の方法と、学生の行動と成果に対する絶え間ない評価とフィードバックが必要なのである。

「学習のための評価」(Gibbs2006)<sup>20</sup>とは、学生にとってほしい行動や選択を評価に織り込むことで、  
学生の行動と学習の方向性を教育する側が定め、学生の学習を評価する方法である。学生はいい成績を  
とるために特定の行動をとる必要に迫られる。この行動基準が明確に示され、学習される内容と評価体  
系が構造化されているほど、学生の教室内・教室外での行動をコントロールすることができる。つまり、  
学習や望ましい行動を点数化することで、学習とその望ましい結果が促されるという仕組みである。最  
終成績がどのように算出されるかはシラバスに明記されているが、日々の学習活動が点数に反映される  
仕組みも必要である。特に課題や試験の評価方法は、どのレベルの成果が何点に相当するかを明記した  
「ルーブリック」として提示され、評価が学生に対して説明される必要がある(Stevens and Levi 2005)<sup>21</sup>。

本論文の試みの特徴は、まさにこの構造のデザインにある。我々が行った授業は、ほとんどが講義で  
あるにもかかわらず、評価を学生に明確に表示することによって学生を学習に参加させ、能動的な学  
習者に転換させることに成功した。次章から、本試みを実践した講義科目の概要と、実際の試みを紹  
介する。

## 2. 授業科目と評価体系

### 2.1 選択した科目の内容とカリキュラム上の位置付け

我々の勤務校における社会福祉専攻のカリキュラム編成は、基礎的な知識の獲得から実践応用までの  
円滑な対応を意図して、講義科目と演習科目に順序性をもたせている。履修モデルでは、1年生の春学  
期に基礎教養科目を済ませ、秋学期から専門の講義科目の履修を始める。一方の演習科目は3年生から  
履修し、4年生では国家試験の受験対策に傾注する仕組みとしている。また、専門科目は、社会福祉士  
受験資格取得に必要な指定科目という位置付けであることから、厚生労働省の通知(「社会福祉士養成  
施設等における授業科目の目標及び内容並びに介護福祉士養成施設等における授業科目の目標及び内容  
について」)に則ったシラバスを作成し、教科書も市販されている標準的なものを採用している。

授業計画の改革には、半期30回、4単位の必修講義科目である「老人福祉論」と「障害者福祉論」を  
選定した。両科目とも配当学年が1年生であるため、専門科目の新しい授業形式に順応させやすく、さ  
らに、従前からの形式に慣れている過年度生との比較も可能となるからである。科目履修をしている学  
生の内訳は、「老人福祉論」が過年度生7名、今年度生26名の合計33名であり、「障害者福祉論」が過年  
度生12名、今年度生28名の合計40名である。

### 2.2 評価の構造

#### (1) ベンチマークとの整合性

ベンチマークとはLearning Outcomesともいい、大学教育を通して学生が身につけるべきスキルや  
獲得されるべき知識や態度特性をまとめて表示したものである。我々の勤務校では2006年に、学部・学  
科を問わず全学生が卒業までに獲得を目指す能力として5つの大項目、16の中項目、48の下位項目から

講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践からなるKUIS学習ベンチマークを策定している。シラバスへの明記をはじめ、あらゆる学習活動の評価に用いることで、大学の教育目標、学部・学科の教育目標、そして各科目、各講義が、教育目標に整合性を持ち、学生にも意識されるように意図されている。

我々は担当科目が1年生の必修科目であることから、知識定着の準備段階として「学習習慣の定着」を第一の目標とした。そしてとりわけ関連の高いベンチマーク項目として「老人福祉論」では大項目「コミュニケーション能力」の下位項目「相手の話や発表を理解し、要点を見つけることができる」、 「障害者福祉論」では大項目「自律できる人間になる」の下位項目「豊かな人生のために、我慢することや継続することの大切さを理解して学習などに取り組んでいる」を選択した。<sup>22</sup> この目標の達成基準として獲得が望まれる行動は、(1)毎回遅刻せず出席する、(2)90分の授業を聞く、(3)学んだ事柄を書き留める、(4)講義内容のつながりを把握することであると設定した。

## (2) シラバスに示された配点

上記(1)から(4)の行動を促すために、全体を100とする最終成績の評価の割合を次のように配分した。(1)に対応する出席は30回をもって20とした。(2)(3)(4)の評価対象はワークシートであり、ワークシートと小テストを合わせて40とした。そして、全体の学習の定着度合いを測定するための期末試験を40とした。単位認定は60点以上であるため、試験や出席だけでは合格できない仕組みとなっている。

小テストは30回の講義期間中、11回目と21回目に実施した。試験時間は20分程度で、設問はワークシートに書き留めた重要語句や意味の説明を問うものである。結果のフィードバックでは答案用紙の返却だけでなく、20分程度の時間をかけて、過去に実施してきたワークシートと設問の関連性について解説し、さらに学生の得意、不得意領域についての分析を交えながら期末試験に向けた学習の取り組みについてのアドバイスをを行っている。

一方の期末試験は、講義期間中に作成したワークシートと2回分の小テストを含んだ形で実施することを予め学生に示している。つまり、ワークシートから小テストへ、小テストから期末試験へと学びの場が相互に関連し合っているものとして意識させている。

## 2.2 ワークシートとルーブリック

ベンチマーク達成に向けた具体的な方法として「ワークシート」を導入した。これは「ガイドド・ノートテイキング」といわれるアクティブ・ラーニングの手法である。(Silberman1996)<sup>23</sup>。ワークシートは講義毎の主題の重要項目について記録する、いわば「学習ノート」の位置付けである。A4用紙の両面印刷で一葉のワークシートは、教科書を基に編集したものであり、予め記入枠と項目を指定することで、配布時に当日の学びのポイントがわかるようになっている。教員は事前に板書内容及び講義メモと同じワークシートに準備し、必要に応じて板書をする。受講生は講義及び教科書を参考にワークシートを作成して担当教員に提出する。

学生に望ましいノートのとり方を学習させるために、提出されたワークシートは、A、B、Cの3段階で評価し、概ね1週間以内にすばやく返却することを実践した。評価基準(ルーブリック)も定め、この評価基準は一学期間変更していない。板書または教科書のポイントのみの場合を標準のBとし、こ

講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践から  
 れに満たない場合をC，説明が加えてある場合をA，さらに教員が口頭で説明した教科書に記述されて  
 いない例などが書いてある場合，それぞれ1ポイント加点することがあるため，最高はA+となる。教  
 員に依存する行動を抑制するため正答は特に配布しないが，A+該当者の人数を発表し，参考に見せて  
 もらうように指示して，学生同士のフィードバックと反省を促している。欠席者については後日の提出  
 も認め，評価の対象としている。通常の提出と加点の度合いは異なるが，必ず提出するということを習  
 慣化させる意味で，未提出者には評価の対象となることをその都度説明し提出を促している。

### 2.3 自己管理シートを使った自律性の涵養

30回にわたる授業でほぼ毎回ワークシートの提出を求めため，提出状況の自己管理が必要となる。  
 そこで、「自己管理シート」を作成した。これは，遅刻・早退を含めた出席状況，ワークシートの配布  
 日，提出日を学生自身がチェックするものであり，最上段には達成目標を意識化させるためベンチマー  
 クを明記した。つまり，講義には必ず出席し，教員の指示に従って課題を提出することの積み重ねが学  
 習者としての基本条件の一つであり，設定するベンチマーク達成の第一歩であることを示しているの  
 である。あわせて，毎回の授業の振り返りとして「老人福祉論」では「今回の主題のキーワード3つ」，  
 「障害者福祉論」では「今回の授業でわかったこと，わからなかったこと」を記入する欄を設けた。こ  
 れにより受講生は各自の学習課題を明確にし，担当教員は受講生の理解度を確認する材料として利用す  
 ることができる。さらに，必要に応じて前回のワークシートを参照することで科目内容全体の構成や学  
 習の見通しをもち，自分の行動の結果として成績を理解することができるようになると考えられる。

## 3 結果

取り組みを開始してから2ヶ月程度で，講義の雰囲気に変化してきている。妥当性を検証するには時  
 間をかけた追跡調査を要するが，取り組みの効果を検討するため，出席とワークシートの提出率，およ  
 びワークシートの評価から現時点における今年度生と過年度生の比較を行った。

### 3.1 出席率

出席は講義回数30回のうち15回分を分析した。欠席の扱いは学則通りとし，通常の欠席に合わせ，入  
 室20分超過及び遅刻3回につき1回の欠席とした。また，学則により3分の1以上欠席した場合，期末  
 試験の受験が認められないため10回以上の欠席者は除いた。

出席率（表1出席率）では，今年度生は「老人福祉論」85.9%，「障害者福祉論」88.8%とともに9割  
 近く出席率であったが，一方の過年度生については「老人福祉論」が71.4%，「障害者福祉論」が68.9  
 %と7割程度であった。

表1 出席率 (出席が必要な日数=15日)

年度 \ 科目	老人福祉論	障害者福祉論
今年度生 (%)	85.9	88.8
過年度生 (%)	71.4	68.9

講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践から

### 3.2 ワークシート提出率

ワークシートは10回分の提出を分析した。提出率（表2 ワークシート提出率）を見てみると、今年度生は「老人福祉論」90.4%、「障害者福祉論」84.3%とともに高い値を示したが、一方の過年度生については「老人福祉論」が67.1%、「障害者福祉論」50.9%に止まり、出席率と同様に過年度生と比較して今年度生が優位となっていることがわかる。

表2 ワークシート提出率 (提出が必要な回数=10回)

年度	科目	老人福祉論	障害者福祉論
今年度生 (%)		90.4	84.3
過年度生 (%)		67.1	50.9

### 3.3 ワークシート評価

提出されたワークシートの評価の割合（表3 ワークシート評価）を見てみると、内容と表現の両方が標準（B）を上回っているA+とA評価について、「老人福祉論」、「障害者福祉論」ともに今年度生が過年度生に比較し全体的に高い割合を示していることがわかる。

表3 ワークシート評価

科目・年度		評価	A+	A	B	C
老人福祉論	今年度生 (%)		19.1	36.6	35.7	8.5
	過年度生 (%)		2.1	27.7	42.6	27.7
障害者福祉論	今年度生 (%)		12.7	51.3	18.2	17.8
	過年度生 (%)		4.9	27.9	29.5	37.7

これら出席率とワークシートの提出率、評価の割合を合わせて見ると、毎回出席し出席率が高い程、指示された通りにワークシートを提出する率も高く、ワークシートの内容評価も高いと考えることができる。また、これらの行動をとっている学生の割合は過年度生よりも今年度生に多い。最終的な学期末の成績評価は必要であるが、現時点では従来の授業形式に慣れている過年度生と比較し、新しい取り組みを導入した今年度生の優位性を理解することができる。

なお、ワークシート評価と自己管理シートの関係については十分なデータが得られなかった。「障害者福祉論」では10回終了時提出を求めたところ、提出者は今年度生の7人に留まったからである。ただし7人のワークシート提出率はいずれも100%であり、A+およびA評価は今年度生平均より若干多かった。

## 4 成果と考察

本試みによる成果として次の三点をもう一度確認しておく。第一は、評価の明確化とワークシートの反復実施により学生の授業への取り組みが真剣になり、ノートの取り方が向上したことである。第二は、途中まではいい加減に参加していた学生も、小テストの結果やルーブリックの厳格性を認識するに従って真剣な学習者に変化した点、第三は初年次で教員の要求水準を明確に示すことの重要性である。評価

講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践から体系の構造化と定期的なフィードバックが実現すれば、講義科目であっても学生を学習に向かわせ、アクティブ・ラーナーに育てることができることを、我々の実践結果は示している。

最後に講義科目でアクティブ・ラーニングを進めていくうえの課題を述べる。第一はワークシートの効果である。「学習習慣の定着」については、学習習慣がない学生は学習方法も未獲得な場合もあるため、初年次に集中的に取り組むこの方法が適していたといえよう。しかし「知識の定着」については、今回は中間評価であるため最終評価を待たなければならない。また、ワークシートのみで「知識の定着」を図ることは困難であるため、4年間のカリキュラムを通して様々な教授法を取り入れることが必要と考える。今回の試みは、教員が一方的な講義形態をとりがちな科目に、学生が参加する構造を半ば強制的に設けるものであったが、自ら学ぶ学生を育てるためには、上級学年に進むに従って構造化の度合いを低くし、学生の自主的な取り組みを評価するような仕組みを導入することが有効と考えられる。

第二は、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業運営に伴う準備等である。ワークシートの準備、採点、成績管理、返却といった一連の作業にはそれなりの負担を伴う。今回の取り組みは40人前後の少人数であったため週2コマの授業でも準備が可能だったが、100人を超える規模の講義では、TAの利用、またピアティーチングなどの手法を導入する必要があるだろう。アクティブ・ラーニングは、手法、種類、そして構造化のレベルも多岐にわたるので、授業の達成目標に応じてそれらを組み合わせ、使い分ければよいのである。しかし、どのような手法にもレベルにも共通して必要なのは、授業の到達目標と評価基準を明確にし、それを最初に学生に提示することであり、学生がそれを認識することを促すことである。

第三は、社会福祉専門職教育へのアクティブ・ラーニングの導入である。今回の取り組みは主に知識獲得を目的とする講義科目での「学習習慣の定着」に焦点をあてたが、社会福祉専門職教育では価値、知識、技術をバランスよく習得することが求められる。1年次履修科目から受験対策を意識した授業運営をすることには、「受験勉強が大変」逆に「専門職＝教科書の丸暗記」といった極端な認識を学生に招くリスクも伴う。とりわけ近年、社会福祉関連学部・学科卒業後、福祉現場に就職する学生は減少傾向にある。学生が入学時の動機を維持し、学習に主体的に取り組むための学習支援として、演習科目との連携、あるいは学習内容を地域貢献へとつなげてフィードバックを行うサービスラーニングの取り組みが重要であると考えられる。この試みによって、講義と演習の乖離を回避し、学生が望ましい学習習慣を獲得することが可能になり、かつ、カリキュラム内の一貫性と持続性を確保することが可能になるだろう。

## 注・引用文献

- 1 北川清一：「大学におけるソーシャルワーク教育のゆくえー広がりや混迷とアイデンティティの喪失（特集：大学におけるソーシャルワーカー養成プログラム）」、『ソーシャルワーク研究』、23(2)、1997年、100～105
- 3 山井理恵：「社会福祉専門教育における社会福祉専門職養成を巡る課題」、『山野研究紀要』、8、2000年、61～71
- 4 白澤政和：「大学における研究・教育の課題ーソーシャルワークの視点から（特集：大学における



講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践から

- 社会福祉教育のグランドデザインを描く－実践と理論をつなぐために), 『社会福祉研究』, 86, 2003年, 30～36
- 5 社団法人日本社会福祉士養成校協会「今後の社会福祉士養成教育のあり方について (提案)」, 2006年
  - 6 横山穰: 「ソーシャルワーク教育における援助技術演習の持ち方と課題 (特集: ソーシャルワーク教育の現状と展望)」, 『ソーシャルワーク研究』, 24(2), 1998年, 93～99
  - 7 中村佐織: 「映画のビデオ・DVDに関する演習教育覚え書き (特集: ソーシャルワークにおける技術演習の課題)」, 『ソーシャルワーク研究』, 28(3), 2002年, 221～226
  - 8 宮田晴美・古川智巨・漆原光徳: 「『障害者とスポーツ』社会福祉教育方法研究と学際的アプローチのための覚書－『社会福祉援助技術演習C』特別講義の試み」, 『四国学院論集』, 107, 2002年, 99～119
  - 9 戸塚法子: 「コンピュータ・ツールを活用した援助技術演習－社会福祉援助技術教育におけるデジタル版PBLM式教育の試み (特集: ソーシャルワーク教育における技術演習の課題)」, 『ソーシャルワーク研究』, 28(3), 2002年, 204～211
  - 10 立石宏昭・守本友美: 「4つの役割に焦点化したソーシャルワーク教育: 技術力向上を目指した教育実践方法の検討」, 『社会福祉学』, 47(4), 2007年, 149～158
  - 11 宮本秀樹: 「社会福祉実習教育における『自己決定について学ぶこと』の方法論に関する一試論－社会福祉援助技術現場実習指導での授業実践に関する一つの試みを通じて」, 『総合福祉研究』, 9, 2004年, 85～102
  - 12 五十嵐雅浩: 「ソーシャルワークの実習教育と『気づき』の構造化」, 『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』, 8, 2007年, 1～8
  - 13 岩田泰夫: 「ソーシャルワーカーになっていくための過程と課題: 大学におけるソーシャルワーカーの教育と課題を中心にして (共同研究: 社会福祉方法論の研究)」, 『総合研究所紀要』, 22(1), 1996年, 27～48
  - 14 山崎道子: 「ソーシャルワーク教育における援助技術演習と現場実習の役割と課題 (特集: 大学におけるソーシャルワーカー養成プログラム)」, 『ソーシャルワーク研究』, 23(2), 1997年, 106～114
  - 15 天羽浩一・岩井宏英: 「授業内容・方法の改善に関する共同研究: ジョイントFD天羽&岩井の実践をとおして」, 『福祉社会学部論集』, 24(3), 2006年, 43～59
  - 16 西原雄次郎: 「大学における社会福祉教育と当事者問題の教授法 (特集: 世紀を超えて－ソーシャルワーク研究の課題)」, 『ソーシャルワーク研究』, 25(4), 2000年, 347～353
  - 17 永田理香: 「福祉教育からソーシャルワークへ－大学における福祉教育の限界と自己教育の可能性」, 『創造学園大学紀要』, 2, 2005年, 147～155
  - 18 片岡正喜・小山宏子・山口洋史他: 「福祉系大学における教育のあり方に関する研究: 当事者による講話を取り入れた試行的授業を通して (社会福祉学部)」, 『九州保健福祉大学研究紀要』, 7, 2006年, 19～28
  - 19 Gibbs, G., How Assessment Frames Student Learning, Bryan, C. and Legg, C.(Eds), *Innovative Assessment in Higher Education*, Routledge, New York, 2006, pp.23-36.

講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造：社会福祉専門職教育関連科目における実践から

20 前掲書15

21 Stevens, D.D. and Levi, A.J., *Introduction to Rubrics*, Stylus, Virginia. ,2005

22 ただしKUIS学習ベンチマークは改善に向けて継続検討中であるため、項目は厳密には一致していない。

23 Silberman, M.L., *Active Learning:101 Strategies to Teach Any Subject*, Allyn and Bacon, Boston, 1996,73-74

## Abstract

In this article teaching lecture courses utilizing structured assessment for learning is introduced, which is proved effective to make students participate more actively in lecture. Our practice includes using rubrics to show clear expectations and evaluation criteria, assigning the students to work on a guided worksheet for every class, and giving feedback on their work on the sheet every week. The data was collected from the students enrolled in two required, lecture-based courses: "Welfare for the Elderly" and "Welfare for the People with Disability". The following results were observed:

1)Students became more focused and involved in lecture; consequently they learned to take better notes;

2)Students who were disconnected for the first few weeks became serious learners, as they recognize the expectations of the courses and rigid assessment, by receiving feedback on their tests and worksheet every week; and

3)First-year students were more engaged in work and have clearer understanding of expectations than upper-class students, which emphasizes the importance of setting and showing high expectations clearly to the students in their first year.