

携帯電話を使ったインタラクティブな授業の試み ～大教室講義における学生の潜在的な発言を呼び起こす～

吉岡 一志

山口県立大学共通教育機構

宇田川 暢

山口県立大学教育研究推進室

An Approach for Making Class Interactive with Mobile Phones Deriving student's potential statements in large classroom

Yoshioka Kazushi

The General Education Division, Yamaguchi Prefectural University

Udagawa Mitsuru

Office for the Promotion of Research and Education, Yamaguchi Prefectural University

キーワード：携帯電話、大教室講義、ICT、匿名性、授業の活性化

Keywords : mobile Phones, large classroom, ICT, anonymity, active classroom

Summary

The purpose of this paper is to report practice cases that are based on the results of questionnaires for students through using "Mobacli" ; the interactive communication system with mobile-phone unit. It was developed to activate classes by deriving potential statements from students. Mobacli can interconvert between two functions of "Clicker" and "Microblog" . It provides students a supportive environment to express their opinions with protecting the anonymity in a large classroom. Students give their opinions by using their mobile-phones, and the statements are captured on the screen located in front of a classroom. In this way, teacher and students are able to share the statements. As a result of questionnaire, it was revealed that students attracted to not only expressing their own opinions but also listening to others' ; however, they are apt to take umbrage at someone's statements not pertinent to the class. Future subject would be to form the proactive attitude of making statement without fear of failure by learning tolerance of other's statements through using "Mobacli" .

I. 問題の所在

本研究では、大教室講義における学生の潜在的な発言を引き出し、講義の活性化を図ることを目的とし、携帯電話端末を利用したインタラクティブコミュニケーションシステム「もばくり」の開発を行った。本稿は、同システムを用いた実践事例を履修者へのアンケート調査の結果をもとに報告するとともにその効果を示すことを目的とする。

大教室講義では、教員が学生に対し一方的に話す知識注入型の講義形態になりがちである。そのため学生は、教室にいながらも疎外感に苛まれ、講義から離脱してしまうこともあるだろう。とはいえ、教員から質問や意見等を求め学生の発言を促そうとしても、学生の手が上がるということは非常にまれである。追手門学院大学教育研究所(2006)によれば、大教室講義においては、学生たちは大勢の前で発言することを避ける傾向にあるという。しかしながら、その一方で室温や講義の速度などへの配慮や疑問点の解説などを求めている、教員に対して何らかの発言欲求を持っているとの指摘もなされている(追手門学院大学教育研究所 2006)。また、吉岡(2011)が指摘するように「本音」で語り合える授業でのディスカッションに学生たちは魅力を感じているが、大教室講義ではこうしたやり取りが難しいという認識を持っている。すなわち、学生たちは意見を言いたいという欲求を持ちながらも、大教室講義という環境がその欲求を抑圧していると考えられる。

そこで、ICTを用いることで、個人の匿名性を保つことにより、大教室講義において学生の潜在的な発言を引き出すことができると考えられる。このような問題意識から、これまでも大教室講義を活性化させるためにクリッカーや Twitter を活用した授業開発が試みられている⁽¹⁾。

鈴木(2008)は、クリッカーを用いてクイズ形式で学生の発言を促し、学生の意見や理解度を踏まえながら講義を進める取組を行っている。教員の関心に基づき学生の理解度を全体的に把握するなどの目的としては、クリッカーは効力を発揮するものの、必ずしも学生の関心に基づいた発言は引き出せない。クリッカーでは教師が準備したアンケート項目の範囲内でしか学生の意見を求めることができないのである。

この問題点を克服するツールとして藤澤(2011)は Twitter を活用し、よりインタラクティブな講義を展開している。しかし、Twitter では匿名性が十分に担保されず、また講義とは無関係の第三者からの閲覧が可能であるため、自由な発言を促しにくい。また Twitter では、書き込みが学生自身の携帯電話で見ることができるので、学生によっては講義中に携帯電話ばかり見てしまう恐れが出てくるなど課題

が多い。

そこで、クリッカーのように学生全体の意見を把握でききる機能と、Twitter のように学生が発言の主導権を持つ機能の二つの機能を同時に切り替え、匿名性の問題を解決した「もばくり」の開発を行った。

II. 「もばくり」の概要

(1) システムの概要

システムは Linux + Apache + MySQL + PHP の環境で動作し、学生は手持ちのフィーチャーフォンまたはスマートフォンでサーバにアクセスし利用する。教員はインターネットが使える環境下で PC や iPad など管理用画面にアクセスし、問題の作成や投稿、投票結果の確認ができる。投稿、投票された内容の一覧は、管理用画面から専用の UI (ユーザーインターフェイス) で閲覧できるようになっており、プロジェクターで教室前方のスクリーンに投影させる。なお、学生の注意を前方に向けるため、学生は教室前方のスクリーンのみでしか UI を閲覧できないようになっている。

認証については、学内の利用者の他、ゲストアカウントを追加できるようにしており、公開講座等で学外者による利用も可能である。また、一度通常の方法で認証をした場合は、携帯電話固有の情報や Cookie を利用した「簡単ログイン」を行えるようにした。

(2) 「もばくり」の機能

「もばくり」は、掲示板機能と投票機能を持つ。どちらも教員が自由に作成し、これらの掲示板番号または投票番号を学生に通知する。学生はログイン後に機能を選択し、通知された番号を入力して利用する。

(i) 掲示板機能

掲示板機能は、学生が講義中に自由に書き込みができるものであり、教室前方のスクリーンにタイムライン(投稿一覧)を投影することで、学生の発言を教師や他の学生と共有することができる。

掲示板は事前に入力された番号ごとに異なる掲示板となっており、授業外の書き込みが混ざる可能性はほとんどない。また、当該掲示板を作成した教員以外が投稿内容を閲覧することはできないため、タイムラインが第三者に見られる心配は無く、授業中に学生の注意を前方に引き付けることも可能となっている。

タイムラインには、ログイン ID またはハッシュ ID (教員が問題作成時に任意で選択) が識別用 ID として記録され、投稿内容と同時に表示するようにしている。ハッシュ ID を採用した場合、匿名性を維持しつつ、同一投稿者による投稿を同定できるよ

うにした。このハッシュ ID は毎日変更されるため、異なる日付の講義についてハッシュ ID を集計し個人を特定することはできないようになっている。

どちらの ID での表示設定かにかかわらず、システム的に投稿者のログイン ID は記録されているため、システム管理者の協力があれば投稿者を特定することが可能となっている。学生に対して事前に通知しておくことで、書き込み内容にある程度の規律を持たせることが可能になっている。

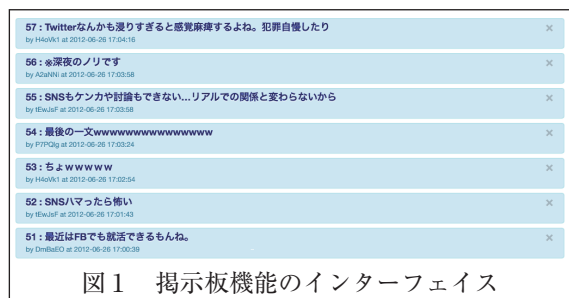


図1 掲示板機能のインターフェイス

(ii) 投票機能

投票機能は、教員が事前に多肢選択の質問を作成し、複数回答または単一回答のいずれかを設定する。学生は一つの質問について一度しか回答できないようになっている。投票結果はリアルタイムでグラフ化され表示できる。前述のとおり、一般的なクリッカーと異なり、多肢選択での複数回答が可能である。

この投票機能においてもログイン ID またはハッシュ ID のどちらかを記録するかを設定できるようになっている。ID を記録しておくことで、教員は後で CSV データをダウンロードし、ID を元に複数の投票結果から統計的な集計などを行う事が可能である。

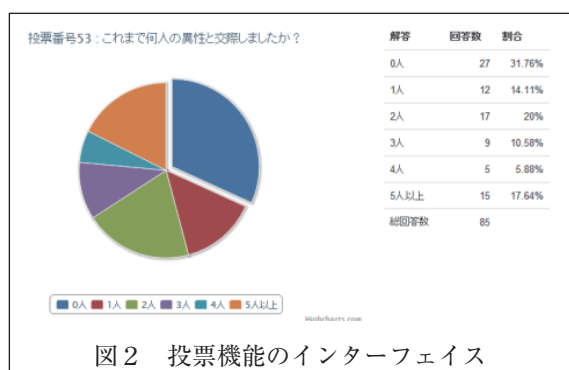


図2 投票機能のインターフェイス

Ⅲ. 実施状況

本報告は、2012年度前期の教養科目である『コミュニケーション論』で実施した取組である。履修登録者は、1年生132名、2年生33名、3年生9名、4年生以上10名の計182名である。「もばくり」の利用は強制ではなく学生が任意で利用するよう指示

した。

(1) 掲示板機能の実施状況

掲示板機能は、第4回講義で初めて実施し、第6～14回まで継続的に実施した。初実施回は半数を超える利用者があったが、それ以降は15名から53名の利用に留まっている。利用者が少ない理由としては、パケット通信料の問題、携帯電話のバッテリーの問題、教室の電波受信状況、ノートテイキングとのバランスの問題等が考えられる。

掲示板機能の使用方法としては、教室のスクリーンに常時 UI を表示させたまま、教員が講義を行い、学生は講義を聞きながら UI を閲覧し、即自的にコメントを投稿するという形式を採用した。そのため、教員が話す速度やプレゼンテーションソフトのスライド送りの速度、文字の大きさなどについて学生からのコメントが得られ、講義を進めながら授業改善が可能となった。また、講義内容への質問や意見が、教員の解説途中になされるため、よりわかりやすい説明や多様な角度からの議論を展開することができている。

ただし、「もばくり」を活用する中でいくつかの問題点が見られた。一つは、教員が講義を進めることと同時にコメントが随時更新されるため、重要なコメントを見落とすことも多く、教員がコメントを読むことに集中することで講義のペースが遅くなってしまいうこともあった。この問題については、適宜コメントを読み、回答する時間を設けたり、学生が共有したいと考えたコメントに対して、コメント番号に「>>」の記号を添えることで、過去のコメントを最上段に浮上させる機能の追加などで対応した。

第二の問題点として、講義に無関係なコメントが目立つことがある点である。これについては、講義と無関係なコメントに不快感を持つ学生がいるということの説明し、投稿前に配慮をするよう促した。ただし、後述するが、授業に関係あるかどうかは個々人の見方によって感じ方が変わってくることもあれば、笑いを誘うようなコメントが投稿されることで記憶に残りやすいというメリットもある。そのため、必要な情報とそうでない情報を学生自身に見極めさせることを目的とし、使いながら訓練してもらうよう要請した。

【コメントの事例】

「字小さすぎやん。見えんわー(°д°)！」、「あつーいー」、「もう帰りたい」、「お腹すいたー (;3) ∠ 」、「ゴッフマンがご不満」、「回避的儀式」、「わかりあえてるっていうのはわかるんですか?」、「みんなの眩きみよったらノートとるの忘れる (・∀・)」、「見て見ぬふりっ

て何措置でしたっけ？（切実）」、「先生ー（°
 π°）！後ろの奴が真面目に授業受けてませんっ
 （°
 π°）！ちくっちゃった★てへべろ」、「先生
 おつです」

（2）投票機能の実施状況

投票機能については、第6回に3問、第9回に1問、第11回に1問の頻度で実施した。投票者数は52～85名であり、投稿機能の利用者と同様に多いとは言えない。その原因は、先述した投稿機能の利用者数が少ないことと同様であると考えられる。

投票機能については、本報告では以下の三つの目的で使用した。一つは学生の実態把握である。本報告では「これまでに何人の異性と交際したことがありますか？」という質問をし、学生の価値観や経験などの情報をもとに、学生にとってリアリティのある事例を探りながら講義を展開することができた。また、こうした質問は、学生自身にとっても関心の高いことであり、学生の講義に対するコミットメントを高めていくと考えられる。つまり、講義への導入としての利用目的である。最後に、授業改善を目的として、講義に対する要望をたずねた。今後どのようなテーマを講義で扱ってほしいかなどの意見を報告者のレポートリーを提示して、選択してもらうというものである。場合によってはシラバスの変更を迫られるが、学生にとっては自らの興味に応じた講義が展開されることになる。

なお、先行研究を見ると、鈴木（2008）の活用事例のように講義の復習、あるいは理解度の把握などを目的として、問題を解かせるなどの取組も見られるが、本実践では講義中に「もばくり」の投稿機能を常時表示しているため、学生がその場で「わからない」とコメントしたり、質問をしたりできるので、理解度の把握という目的では利用していない。

IV. アンケート調査からみた学生の反応

では、「もばくり」の導入に対する学生の反応を見てみよう。本報告では、初めて「もばくり」を導入した2012年5月1日の第4回講義と7月17日の第14回講義において同じ質問項目を用いて学生へのアンケート調査を実施した。調査は本学で導入しているLMSを用いて実施したものである。前調査は166名（回答率は91.2%）、後調査は157名（回答率は86.3%）の回答が得られた。サンプルの詳細は表1の通りである。

アンケート調査を二度にわたって実施したのは、「もばくり」の実施が教員にとっても学生にとっても初の試みであり、使用経験によって捉え方が変化すると考えたからである。二度の調査結果の比較によって、使用経験による学生の反応の変化を見るこ

とができる。ただし、第4回講義で実施したアンケート対象者は「もばくり」の投票機能を利用しておらず、本稿で収集したサンプルは厳密には投票機能と投稿機能の二つの機能を持つ「もばくり」に対するデータとは言えない点で限界がある。

表1 サンプルの詳細

		男性	女性	合計		
性別	第4回	10.8(18)	89.2(148)	100(166)		
	第14回	11.5(18)	88.5(139)	100(157)		
		1年生	2年生	3年生	4年生以上	合計
学年	第4回	78.3(130)	13.3(22)	4.8(8)	3.6(6)	100(166)
	第14回	77.7(122)	13.4(21)	5.1(8)	3.8(6)	100(157)

()内は実数

（1）「もばくり」のインパクト

まずは、素集計の結果を概観しよう。第4回と第14回の講義で実施した調査結果を単純集計したものが、表2である⁽²⁾。ここでは特に学生に対するインパクトが強かったと考えられる第4回の調査結果を中心に分析していく。

表を見ると、学生たちの多くは講義で「もばくり」を使うことを楽しいと感じていたことがわかる。さらに、「学習意欲が高まった」とする回答も多い。ところが、「集中できなかった」「ノートが取れなかった」「授業内容が頭に入らないことがあった」など、講義への注意力を散漫にさせてしまっていることが見て取れる。

目新しいシステムの導入に対し学生たちは好奇心で目で見ていることが考えられ、講義中に携帯電話を利用するという非日常性、教員や他の学生たちと瞬時にやり取りができるという事態に強い関心を寄せたのだろう。しかし、そのことが、従来の講義に対する姿勢を乱してしまい、「もばくり」への書き込みを気にとられノートテイキングがおろそかになり、また講義内容を聞き漏らしてしまったことが推測できる。

「もばくり」の初導入による混乱はあったものの、第4回の自由記述を見てみると学生からの評価は高いことがわかる。「手を挙げて発表はなかなかできないけど、モバクリだと何の躊躇も無く自分の意見を言うことができるので、自分も授業に参加しているんだという意識が高まって普段より集中できました」というコメントが象徴するように、学生の授業への参加意識が高まっていることがうかがえる。さらに、「なるほど、そういう意見もあるのか」と思う書き込みもあって面白かった」というコメントからわかるように、自らが発言することによる講義への参加意識の向上だけでなく、他の学生の意見が聞けることが、「もばくり」の魅力となっていたよう

表2 「もばくり」を使った講義の感想

		まったく	あまり	いつもと	まあまあ	とても	合計
		楽しなかった	楽しなかった	変わらない	楽しかった	楽しかった	
楽しかったですか？	前	0	0.6 (1)	4.8 (8)	42.2 (70)	52.4 (87)	100 (166)
	後	0	0.6 (1)	3.2 (5)	46.5 (73)	49.7 (78)	100 (157)
授業に集中できましたか？	前	2.4 (4)	44.6 (74)	27.7 (46)	18.1 (30)	7.2 (12)	100 (166)
	後	0	9.6 (15)	40.8 (64)	42.0 (66)	7.6 (12)	100 (157)
授業内容の理解が進みましたか？	前	0	11.4 (19)	43.4 (72)	38.0 (63)	7.2 (12)	100 (166)
	後	0	1.3 (2)	17.8 (28)	63.7 (100)	17.2 (27)	100 (157)
考えを深めることができましたか？	前	0	6 (10)	37.3 (62)	45.8 (76)	10.8 (18)	100 (166)
	後	0	1.3 (2)	13.4 (21)	54.1 (85)	31.2 (49)	100 (157)
学習意欲が高まりましたか？	前	1.2 (2)	5.4 (9)	28.3 (47)	40.4 (67)	24.7 (41)	100 (166)
	後	0	0.6 (1)	28.7 (45)	41.4 (65)	29.3 (46)	100 (157)
どの程度ノートがとれましたか？	前	6.0 (10)	36.8 (61)	46.4 (77)	7.8 (13)	3.0 (5)	100 (166)
	後	0.6 (1)	11.5 (18)	66.2 (104)	17.8 (28)	3.8 (6)	100 (157)
授業内容が頭に入らないことがどの程度ありましたか？	前	1.2 (2)	15.1 (25)	31.3 (52)	47.6 (79)	4.8 (8)	100 (166)
	後	5.1 (8)	26.1 (41)	41.4 (65)	26.8 (42)	0.6 (1)	100 (157)

前：第4回、後：第14回（ ）内は実数

である。「もばくり」によって自由に発言できることが学生の授業への参加意識を高め、またこうした学生の発言は学生と教員のコミュニケーションだけでなく、学生間のコミュニケーションを生み出していることがわかる。

その反面、「もばくり」の活用状況に対する不満も多く寄せられた。それは「私語」の問題である。「なかには授業に関係のないものや『これから、寝ます』など講義をまじめに受けている身からすると不快に感じるものが多々ありました」として、書き込み内容を統制すべきというものであった。こうした記述の多くは「授業に関係のない」という表現で一部の書き込みに対する批判がなされていた。ところが、一方では「『ごっふまんはご不満』のように、関係なくても面白いのは授業を盛り上げる意味でいいと思います」というように、「授業に関係のない」

書き込みは多義的に捉えられている。こうした「授業に関係のない」書き込みは、「クスリと笑える」「息抜きのようなもの」とある程度許容されつつ、量を減らす、考えてから書き込むなど制限することを望む声が多かった。

(2) 「もばくり」に対する学生の態度の変化

「もばくり」の導入にあたって、学生側の混乱や不満があげられるという事態が生じたが、これらは教員の配慮や学生の活用能力の向上によりある程度の改善が見込まれる。しかしながら、反対に、「もばくり」の新奇性も時間を追うごとに新鮮さを失うだろうことが予測される。そこで、第4回と第14回の2回の調査結果を比較することで、「もばくり」に対する学生の態度の変化を検討していく。表3は、第4回と第14回の回答の平均値の差の検定（対応

表3 「もばくり」を使った講義の感想の第4回と第14回の平均値の差の検定（対応あり）

	第4回 (N=150)	第14回 (N=150)	t値	
楽しかったですか？	4.45(0.61)	4.45(0.60)	0	n.s
授業に集中できましたか？	2.84(1.00)	3.46(0.77)	-7.85	***
授業内容の理解が進みましたか？	3.40(0.79)	3.98(0.64)	-8.1	***
考えるを深めることができましたか？	3.61(0.75)	4.14(0.69)	-8.17	***
学習意欲が高まりましたか？	3.81(0.90)	3.98(0.77)	-2.12	*
どの程度ノートがとれましたか？	2.67(0.83)	3.14(0.68)	-5.71	***
授業内容が頭に入らないことがどの程度ありましたか？	3.39(0.84)	2.93(0.86)	4.97	***

()内は標準偏差 ***p<.001 *p<.05

あり)を行った結果を示している。

楽しかったかどうかについては質問項目の中で唯一有意差が見られなかった。「もばくり」の新奇性のインパクトによって楽しさを感じる学生も多いと考えられたが、ある程度の継続的な利用を通して、その楽しさは変化することはなかった。学生たちは「もばくり」の目新しさよりも、その機能に魅力を感じていたと考えられよう。

第14回までに、「集中できた」「理解が進んだ」「考えを深めることができた」への回答も有意に高くなっており、導入当初よりも、より「もばくり」を充実したものとして捉えるようになったことがうかがえる。

第4回の時点では、「もばくり」の利用によって、ノートが取れない、授業内容が頭に入らないという問題点があげられたが、第14回では、その問題点も解消されているように見える。このことが、先の「集中できた」「考えを深めることができた」への回答数の上昇を支えた要因と考えられる。また、表2と照らし合わせて考えれば、そもそも「もばくり」の効用は、ノートを取りやすくするというものではない。そのため、第14回では「いつもと変わらない」に66.2%の回答が集まった。また、「授業内容が頭に入らないことがどの程度ありましたか」についても、「いつもと変わらない」が41.4%と最も多くなっており、この意味では「もばくり」の利用は、授業内容の定着としての効用は、学生たちに認識されていないのかもしれない。

自由記述を見ると、「もばくり」に気をとられて授業に集中できないという趣旨の書き込みをした学生は、第4回では27件であったが、第14回では7名に減少した。「最初はいろんな書き込みがあって全部気になって読んでいたけど、そのうち自分で選別して読んで、授業に必要な意見だけ拾って読むようになって、モバクリいいなと思いました」という記述からわかるように、学生自身が「もばくり」との距離感を模索しながら個々のペースにあったコミットの仕方を見つけていったことがわかる。

また一方で、当初、「授業に関係のない」書き込みに対する不快感を示す記述が33件あったが、第14回では4名に減っていた。「講義とずれている書き込みも最初よりは減ったかなと思います」「回数を重ねるごとに投稿の内容が良くなり、講義の内容を深く理解できるきっかけにもなりました」とあるように、「授業に関係のない」書き込みが減った、あるいは書き込み内容の質が上がったと認識している学生も少なからずいた。さらに興味深いのは、「ずれているものは、自分で意識しないように気をつけています」とあるように、「授業に関係のない」書き込みを自ら選別し、読み飛ばすようになった学生

がいることである。

先述したが、第4回講義の後のアンケート結果は第5回講義で学生にフィードバックしており、その際に、必要な情報とそうでない情報を選別できる訓練をしてもらいたいということを学生に説明した。「先生がスルーする能力も必要とおっしゃって、それからはもばくりと授業の両立の仕方がわかるようになりました」とそのフィードバックをきっかけに、学生たちが自ら「もばくり」とのかかわり方を試行錯誤してきたと考えられよう。

ただし、なかには「もばくり」への投稿を断念した学生もいる。ある学生は他の学生の意見が聞ける点を評価しながらも、「でも私自身はモバクリに書き込みをすることがなかった。授業のノートを取りながら携帯電話を用いて自分の考えを打ち込むという作業が出来ない気がしたので。あと、やはり授業中に携帯電話を構うというのはなんとなく気が引ける」と述べている。講義を聞きつつノートを取り、投稿するには、学生の携帯電話の操作能力もある程度必要となることがわかる。また、講義中に携帯電話を触ること自体に違和感を抱いている学生もいたことが推測できる。投稿者、投票者数が一部の学生に偏っていたことは、これらの要因と無関係ではないだろう。

V. 「もばくり」を通してみた学生の課題

(1) 「本音」をめぐる学生の態度

本調査の自由記述の中から学生の潜在的な発言欲求の背景が見えてきた。第14回に実施したアンケート調査の自由記述には、これまでの「もばくり」を活用した講義全体を振り返るコメントが多く寄せられており、この記述を見ることで学生の「もばくり」に対する総合的な評価が明らかとなる。そこで、第14回の自由記述を見てみると、学生たちは、講義において「本音」が言えない／聞けない環境に置かれていると考えられ、匿名性を維持しながら意見の共有ができる「もばくり」を通して、「本音」のやりとりができることに魅力を感じていたことがうかがえた。

学生たちは、自らの発言欲求だけでなく、他の学生の意見を聞けることに魅力を感じているらしいことは、先述したとおりである。それは学生にとって希少価値の高いものであるようで、「もばくりを用いた授業は、色んな人の隠し持っている意見とかを知ることが出来るので良かったと思います」と述べている。ただの他者の意見ではなく、「隠し持っている意見」なのである。

「もばくり」の投票機能について、ある学生は、匿名性に言及しながら「本音で答えられる環境」という評価を下している。それでもなお、「自分が操

作=コメントしていることが近くに座っている人に知られそうで、なかなかコメントできません。隣の席との間に仕切りがあればいいのですが」という記述もあり、それほどまでに学生たちは「本音」を言うことに慎重であると言えよう。だからこそ、「もばくり」で垣間見える他の学生の「本音」が貴重であり、魅力なのだろう。

大教室講義において、学生が発言を躊躇してしまうのは、単に周りに人が多く目立つことを恐れるためだけではないだろう。意見は「隠さなければならない」状態にあるのである。先述したように、学生たちは「授業に関係ない」話がなされることに過剰に反応し、不快感をあらわにしている。第4回に行った調査では「授業に全く関係ないツイート（愛媛みかんや、親知らずが痛いのだ…）は、真面目に授業を受けようとしている人に失礼だと思いました」とあるように、その訴えはかなり深刻であることがわかる。その他、「目障り」「邪魔」「気が散る」「調子にのって」など、「授業に関係ない」書き込みに対する批判は非常に辛辣なものであった。

これらのことから、学生たちは講義における「ふさわしい」発言を厳しく監視し、選別していることがわかる。学生のなかには「もばくり」のコメントを見た学生のざわつきさえも気になるという書き込みもあった。このように学生は授業中にとるべき態度に関する規範に強固に縛られ、そこから逸脱することを厳格に制限しているのである。講義中に携帯電話に触れること自体に違和感を抱く学生がいることも同じ論理で説明できよう。

こうした逸脱者への激しい糾弾にみられる規範への過剰な同調が、学生の発言を抑制しているのではないだろうか。つまり、自身の発言が「授業に関係ない」ものであった場合、激しく非難されかねないために、発言が躊躇されてしまうのではないだろうか。学生たちは、「授業に関係ない」発言を不用意にしてはならないと考えられるのである。

(2) 「もばくり」の課題

「もばくり」の導入によって、学生の「隠し持っている意見」を引き出すことができ、それにより学生は他者と意見を共有し、主体的に講義に参加している姿が確認できた。しかし、「理解が進んだ」「考えが深まった」というのは学生の感想に過ぎず、これをもって「もばくり」の教育効果があったとは言いきれない。ただし、学生たちは「もばくり」を継続的に使用することで、各々に合ったかわり方を模索し、巧みに使いこなせるようになっていくと指摘できよう。しかしながら、「もばくり」は導入すれば大教室講義が活性化されるというものではない。学生たちは、授業態度に関する厳格な規範をもっ

ていると考えられ、「授業に関係のない」コメントの存在により、「もばくり」を導入することでかえって大きな不満を抱えてしまう可能性もある。

学生たちの「本音」が言えない状況は、授業内に限った問題ではない。土井（2008）によれば、現代の若者は「優しい関係」という対立回避を最優先にする人間関係を築く傾向にあるという。こうした関係性においては対立要因が徹底的に排除されるため、「ノリ」を合わせることで当たり障りのない会話が続けられると考えられる。学生たちは、この「優しい関係」にとらわれており、普段から互いに意見をぶつけ合うという経験に乏しいだろうことが推測できる。「もばくり」の匿名性は、こうした学生の対立を隠すことに成功しているため、「本音で答えられる環境」となるのであろう。

もちろん、匿名でしか自らの意見を言えないという状態に学生を留めておいてよいというものではない。「もばくり」はこうした「本音で答えられる環境」を提供するとともに、face to faceの関係のなかで「本音」をぶつけ合えることができるようになるためのかけ橋となりえるのではないだろうか。それは、学生たちは第4回で「授業に関係のない」書き込みで不快感を表していた状態から、書き込みの内容を自ら精査したり、必要だと考える情報を取捨選択したりできるようになったということが参考になる。

厳格に「授業に関係のある」書き込みを排斥するのではなく、関係あるのかないのかを学生自ら選別し、不要と考えられるコメントを受流するという態度も必要なのではないだろうか。つまり、意見が対立すること、講義に関係ない意見を述べる相手に対して、寛容な態度をとる訓練として、「もばくり」を活用できるのではないかと考えられる。学生たちは「授業に関係のない」ことは何かを「もばくり」で発言しながら模索することができ、一方で、他の学生たちの「授業に関係のない」発言に対して寛容さを身につけていくのである。もちろん、「もばくり」を導入すればこうした課題に対応できるというものではなく、教員と学生たちとの教育的なコミュニケーションを通して初めて可能となるであろう。

以上のように、「もばくり」の導入にあたっては、教育的な効果を発揮させるためには教員の教育的指導を欠くことはできず、今後は教育方法を検討していく必要がある。これには「もばくり」の教育効果を実証していくことも求められよう。「もばくり」のどのような活用方法がどのような教育効果をもたらすかという視点や、学生による「もばくり」の使い方によってその効果がどのように変化するかという視点も合わせて検討していく必要がある。

註

1) 野入（1999）は、講義後に紙媒体を用い講義

内容にかかわるアンケートを実施し、次の週にフィードバックを行うという実践を報告している。このように大教室講義を活性化させるための取組は、これまでも ICT によらず実践されてきた。クリッカーなどの登場は、青野（2011）の実践に見られるように、紙媒体から ICT というメディアへの移行を促している。明治大学（「携帯電話を利用した授業活性化 FD 最先端」）などの ICT を活用した教育実践の報告を見ると、学生と教師とのコミュニケーションのタイムラグを短縮すること、匿名性を担保することなどの特徴を強調する研究報告が目立つ。

- 2) すべての質問項目は、「もばくりを用いた授業は使わない授業よりも」という説明を入れている。

引用文献

- 青野透（2011）.「学生の学習意欲向上と授業理解度確認のためのクリッカー活用」『文部科学教育通信』274, 19 頁.
- 土井隆義（2008）.『友だち地獄』ちくま新書.
- 藤澤公也（2011）.「講義支援への twitter の活用」『システム / 制御 / 情報：システム制御情報学会誌』55（10）, 446-451 頁.
- 野入直美（1999）.「学生コメントの利用と大教室講義における双方向コミュニケーション」『研究報告』7, 61-72 頁.
- 大手門学院大学教育研究所（2006）.『大人数授業をどう改革するか』アスカ文化出版.
- 鈴木久男（2008）.「授業応答システム "クリッカー"」『大学教育学会誌』30（1）, 41-47 頁.
- 吉岡一志（2011）.「キャリア意識からみた大学生の授業へのまなざし」『山口県立大学学術情報』4, 19-25 頁.