

学びの転移を可能にするアクティブ・ラーニングの 授業モデル

筒井 洋一*1・大木誠一*2
Email: ytsutsui@gmail.com

*1: 京都精華大学人文学部
*2: 前神戸国際大学附属高校

◎Key Words アクティブ・ラーニング, 転移, 劇場型授業

0. はじめに

知識習得を中心とした伝統的な大学や学校での授業の転換が求める中で、アクティブ・ラーニングという言葉が脚光を浴びてきた。学生がより主体的かつ自律的に学ぶことが求める中で、学生がどのような学びをおこなうのかが問われているのである。

ただし、アクティブ・ラーニングといっても、学生にグループワークやフィールド学習をさせて終わっているケースが多いのも事実である。

そこで、発表者は、教室を教員と学生との閉鎖的な空間ではなく、外部によりオープンで、かつフラットな空間に作り替える中で、教室内での学びが社会へと転移される必要性があることを過去3年間の授業の中で検証してきた。本発表では、転移を可能にする授業カリキュラムの事例について報告し、それがアクティブ・ラーニングの意味づけにとつて大きな意義を持っていることを述べる。

第一章では、アクティブ・ラーニングの概念整理をおこない、第二章では、学びの転移に関する研究動向を紹介し、第三章では、「劇場型授業」のカリキュラムの特徴を述べ、学びの転移を可能にする授業モデルの特徴を述べる。

1. アクティブ・ラーニングの概念整理

アクティブ・ラーニングとは、中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』（2012年8月28日）用語集によれば、「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。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

等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。ⁱ⁾

つまり、知識伝達型の講義形式ではなく、学生参加型授業への転換を求めている。その授業形式としては、溝上慎一によれば、知識や情報を聞いたり、受容したりという受動的学習ではなく、学生プロセスにおけるなんらかの活動（話す、書く、発表するなど）が伴い、かつ様々な次元の技能や態度の育成につながる学習の総称であるⁱⁱ⁾。

しかしながら、こうした定義では、学習者の認知活動を十分に含めているとは言い難い。そこで、発表者は、むしろ、L. D. フィンクによる、情報やアイデアを吸収する受動的学習に加えて、なんらかの活動（話す、書く、発表するなど）と、科目や学習経緯を対象とした自己の振り返りや他者を巻き込んだ省察（リフレクション）までを含んだ定義の方が授業デザインとしては明快であると考えている。

つまり、アクティブ・ラーニングは、単なる活動を講義に取り入れるだけでなく、また、偶発的に取得した知識・情報等をそのまま放置するのではなく、そこにリフレクションを入れることで、体験の価値が強化され、さらには学生の気付きと次につながる学習へ導く機能を持っているのであるⁱⁱⁱ⁾。

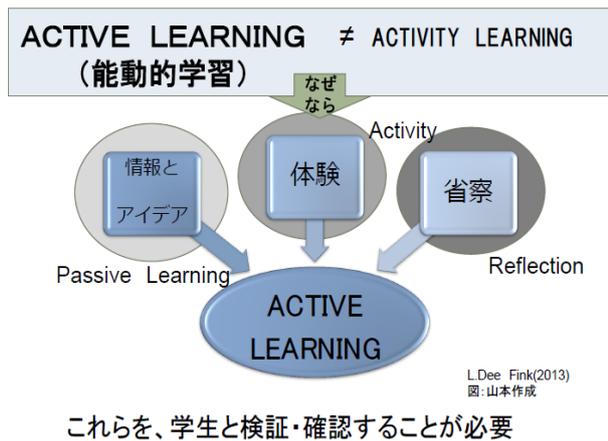


図1 L. D. フィンクによるアクティブ・ラーニングの定義 (山本以和子作図)

このように高等教育において、従来までの伝統的な学習観である受動的学習から、アクティブ・ラーニングの学習観への転換がなぜ求められるようになったのだろうか。

近代国家の発展においては、工業化は必須であり、それを支える人材育成をする必要から、教育の近代化がはかられた。すなわち、まずは、近代国家を統治するエリート養成の必要から高等教育が広がり、その一方で、工業化に対応した人材を育成する必要から学校教育が整備されてきた。

しかし、1960～70年代になって、大学進学率が30%を超えることで、それまでエリート教育であった高等教育が一般市民を対象にした大衆化の時代に入った。2010年代に入って、進学率が50%を超えることになり、さらに大衆化が浸透してきた。大衆化に伴って、それまで高等教育に進学しなかった階層が新たに参入することによって、従来のような知識伝達型の教育が成り立たなくなったのである。

米国では1990年代から、我が国では2010年頃から、学生の主体性や能動性を中心とした教育が広がっていき、それがアクティブ・ラーニングとなっていったのである。

伝統的な講義型授業では、教員から学生への一方向の知識伝達が中心となっている。そこでは、教員が教員の文脈で知識を伝達すれば、学生はそれを受容し、理解していくという教員側の意図が明確である。それに対して、アクティブ・ラーニングでは、教員がどれだけ知識を提供したよりも、むしろ学生がどこまで自律的に学んだかを重視する。換言すれば、「教えるから学ぶ」への転換である^{iv}。

このように学生がどこまで学んだかを中心とした授業のあり方は、授業の学びと社会との関連に

ついて問われることになる。

2. 学びの転移と学習空間

大学の授業で学ぶことが授業内で完結するとすれば、授業での学びと社会での学びとの接点がない。授業内での学びがどのように社会の中で活かせるのか大切である。そのためには、授業内の学びがどのように社会につながるのかについて論じる必要がある。

C. Bereiter は、授業での学びが授業外の生活で活用されること(以下、これを転移と表記する)について、学生は学んできたものを現実生活に適用できるように学ばなければならない。しかし、学生の理解した程度にかかわらず、現実での適用につながるかどうかは不確実であるとしている^v。

つまり、不確実で不安定な状況や学校とは異なる文脈によって、学生の転移は、大きく影響されるということである。従って、転移の可能性を検討するためには、学生が何を獲得したか、何ができるようになったかに焦点を当てるより、むしろ、転移が実現するような場や文脈が提供されているのか、そこで転移が実現する可能性が高いのかを分析する必要がある^{vi}。

全米研究評議会(National Research Council; NCR)によれば、「従来の研究は、ある科目で教えられたことを、学科を越えた異なる問題や、学校外の新しい分野に転移させることができるかどうかについて明確な証拠を提示できていない。また、学生の学びがある上限に到達しなければ、転移は実現しない。知識が特殊な状況で教えられた時、知識は状況に強く束縛され転移は妨げられる。

つまり、転移は、多様な異なる状況から学んだ知識によって支えられている。一方、新しい状況や課題に、以前学んだことのある一般的原則が含まれ、それが理解されている時、転移の実現可能性が高くなる。また、問題の構造やそこに含まれる一般原則の深い理解を伴う意味のある学びから、転移が導かれる可能性が高い^{vii}」と転移の制約と可能性について語っている^{viii}。

そこで、われわれは、教室という、外部と切り離された閉鎖空間ではなく、たえず外部との接点を持ちながら形成されるオープンな空間を創った。そこにおいて授業内での学びと社会との接点が生まれ、それによって、学びの転移の可能性が高まるのである。このような可能性が高まることを意図した授業カリキュラムとはいかなるものかについては、次章で述べる。

3. 「劇場型授業」のカリキュラムの特徴

アクティブ・ラーニングや主体的な学びの事例は多々あるが、教員と学生だけという閉鎖的な学

習空間自体を問い直すことは皆無と言っていい。しかしながら、学生の主体性、能動性を問うのであれば、学習空間における教員と学生との関係がフラットであることは必須であろう。同時に、学習空間自体が絶えず社会に開かれたオープンでフラットな空間であることも、転移を高める必須条件である。そのことは、従来は、教員と学生だけで成り立つ教室という学習空間であったものに、学外者が関与することを意味する。

A 大学人文学部「グループワーク概論」「情報メディア論」では、毎週の授業を完全に外部に公開し、2013 年前期から二年半、のべ見学者数が 500 名を越えた。また、教員と一緒に授業を創る学外ボランティア（授業協力者(Creative Team; CT)）も、半年交替で計 23 名の方が参加した。

一般に、大学の授業公開というと、事前に作り込んだ内容や完成段階を見てもらうのが普通である。これは、外部的にいい評価を得ようとする教員側の意図が働いているからである。しかし、この授業では、15 週すべての授業を公開しているため、いい時があれば、そうでない時もある。その代わりに、まさに発展途上の学生の学びを見ることができるのである。

この授業では、教員と学生以外に、見学者と授業協力者(Creative Team; CT)という学外者が存在している。通常の授業では教員と学生という一コンテキストで成り立っているが、この授業では教員、学生、学外者（見学者と授業協力者）との三角形で成り立っている。それぞれの役割は、相互に分離せず、互いに錯綜している。ある場合には、見学者が CT 的な関わりをしたり、学生も CT と一緒に授業を創ったり、相互の役割を変容させながら進行している。



図2 学外者が関与した学習空間（筒井作図）

この授業のことを山本以和子が「劇場型授業^{ix)}」と形容したように、見学者も CT も学生もが舞台の上でそれぞれの役割を演じているのである。それに対して、教員は、全体のプロデューサーとしての役割を担っている。

この授業に導入している教授法としては、

1. 授業外学習と対面授業とを関連させた反転授業である。ただ、一般に言われる反転授業と異なり、知識習得が主体ではなく、むしろ学生の意欲を引き出す態度形成に活かしている。
2. 前期15週中、第6週、第10週、第15週には、愛媛大学が米国から紹介した Mid-term Student Feedback (MSF)^{x)}を導入した。学生は匿名で授業や自分自身の学びに対してコメントを書いた後、それを見学者、CT、学生が一緒になって分析し、翌週以後の授業で改善できることを明確にした。
3. 最終評価としては、授業最後にテストやレポートの成績で決める総括評価ではなく、学生の学びの変化を捉える形成的評価をおこなった。授業開始直後に、学生のパーソナリティ特性を明確にするために、心理学テストである Big5 で受講生全員の特性を確定した上で、毎週リフレクション・シートに記入したコメントの変化を読み取ることによって学生の学びの特徴を明らかにした。
4. この授業では、いくつかのコンテキストが入れ子構造になっている。CT⇔学生の教授・学習活動（第1構造）、教員⇔CTの教授・学習活動（第2構造）、見学者⇔教員&CTの教授・学習活動（第3構造）という、三層の教授・学習活動が入れ子構造になっている。そのため授業をメタ認知する機会（リフレクション）が、通常の授業に比べて格段に多く、授業改善の契機を得やすい設計となっている。

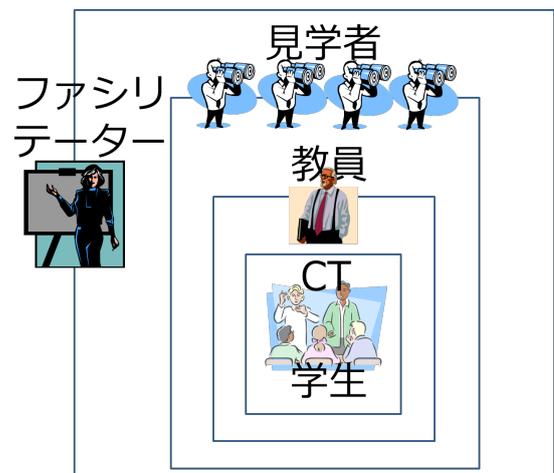


図3 多角的なコンテキストが含まれた学習空間（佐藤浩章作図）

以上の教授法によって、授業観の大きな変容が生まれた。

1. 反転授業の導入によって、授業外学習の時間が生まれ、対面授業と授業外学習との連携をはかることができた。特に、この授業では、知識習得よりも、態度形成に重点が置かれることによって、成績下位層への訴求力が高まった。その結果、継続的な出席が可能となった。
2. MSF の導入によって、学生の意見を即座に取り入れることができ、授業改善を迅速に進めることができた。これは、一般におこなわれている授業評価アンケートでは、迅速なフィードバックが難しいデメリットを改善することが可能になった。また、同時に、匿名で出された学生からのコメントを、教員だけでなく、学生、学外者と一緒に検討することができた。これによって、評価者と被評価者との対立ではなく、すべてのステークホルダーを含めた評価コミュニティが生まれた。その結果、教員にとっては授業改善しやすい効果が生まれた。
3. 毎週のコメントを集計することは、教員が学生を評価する材料となるだけでなく、学生自身が自らの評価をおこなうことが可能になった。自立した自己評価者としての学生を生み出す基礎となった。
4. CT や見学者という外部者の参入によって、授業内に多層的なコンテクストが生まれ、役割構造自体にも大きな変化が現れた。一般に、教員とは、学生に知識提供する存在であり、学生とは、それを受けとめる受け身的な存在であった。
しかし、この授業において、学生は、授業を受けるだけでなく、やがて授業を支援する存在となり、最終的には CT と一緒に授業を創る存在へと変容していった。教員も、知識提供者から、学生の学びを促進するファシリテーターとなり、さらに、学生、CT、見学者を含めた授業全体のプロデューサーへと変容していった。この授業に関わるすべてのステークホルダーの役割構造が変容し、多層的なコンテクストが生まれたのである。

4. まとめ

発表者は、大学の授業を学外者に向けて毎週授業公開し、学外者を全面的に関与させた。授業を三モジュールに区分して、モジュール最終週に対話型授業評価を使い、授業と学生の学びを改善した。この試みは、すべての授業参加者間の関係を質的变化させることによって、大学の制度的文脈を越

えた学びあいの場を創りだした。結果として、教員と学生という関係のみで成立してきた授業に学外者が参加したことによって新しい学びを創出した。

学生の学びは、閉ざされた学習空間で学ぶとすれば、それを社会の中に転移することが非常に難しい。しかし、学習空間自体をオープンにすることで、学外者の多様なコンテクストが入り込み、教室自体が現実社会に似た疑似社会となる。これによって、教室内での学びが授業外への転移が容易となったのである。

ⁱ 用語集, p. 37.

ⁱⁱ 溝上慎一『アクティブ・ラーニングの教授学習パラダイムの転換』p. 21-22, 東信堂 (2015)。

ⁱⁱⁱ 山本以和子「第3章 アクティブラーニングを促進する新しい学習評価 第3節 次につながる主体的な学びを促すリフレクション」『アクティブな学びを創る授業のデザインー劇場型授業スタイルへの転換ー』(仮題), 筒井洋一他編著, 東信堂, (2015)。

^{iv} Robert B. Barr & John Tagg, "From Teaching to Learning - A New Paradigm For Undergraduate Education", *Change*, 27(6), pp. 12.

^v Carl Bereiter, "A Dispositional view of transfer" *Teaching for transfer: Fostering generation in learning*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp22-23, (1995).

^{vi} 大木誠一, 筒井 洋一「転移の可能を高めるアクティブラーニングの授業モデルー2015年授業モデルの提案ー」大学教育学会第37回大会自由研究発表原稿, 2015年6月6日。

^{vii} National Research Council, (2010), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton (Eds.), Center for Education, Division on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

^{viii} 大木誠一・筒井洋一「大学外からの授業参加者が学びを変えるー越境的で水平的な結びつきから創出する学びあいー」『コンピュータ & エデュケーション』第37巻, pp. 34-40, (2014)。

^{ix} 筒井洋一他編著「第4章 劇場型授業スタイルと未来の教育への萌芽 第1節 劇場型授業スタイルの概念」『アクティブな学びを創る授業のデザインー劇場型授業スタイルへの転換ー』(仮題) 東信堂, (2015)。

^x 佐藤浩章「FDにおける臨床研究の必要性とその課題ー授業コンサルテーションの効果測定を事例にー」, 『名古屋高等教育研究第9号』, pp188-196, (2009)。