

遠隔地大学連携における学生主体型授業のデザインに関する一考察

-異文化への「越境」と「共感」を目指して-

時任隼平

(教育開発連携支援センター)

はじめに

本稿の目的は、遠隔地大学連携における学生主体型授業をデザインする際の基本的な事項を明らかにすることである。具体的には、Authentic Learning 研究 (Herrington・Oliver 2000) とオンライン協調学習支援 (Computer Supported Collaborative Learning: 以下, CSCL) 研究 (Pea 1996) の知見を整理し、授業をデザインする際の基本的な事項を6つ提言する。本稿の知見は2014年度4月から筆者が明治大学と連携して実施する学生主体型授業に活かし、最終的には遠隔地大学連携授業のデザインモデル生成を目標とする。一章では、筆者が実施予定の「グローバル社会を生き抜く」について実践の中身を報告し、学生主体型授業と教養教育の背景を踏まえながら、本実践が重視する点について説明する。二章では、「グローバル社会を生き抜く」をデザインするための基本的な事項を、Authentic Learning 研究とCSCL研究の知見に基づき提示する。三章ではまとめを行う。

1. 遠隔地大学と連携した学生主体型授業の構想

1-1. 授業の概要

2014年春から、著者は東京都にある明治大学国際日本学部の教員(岸講師)と連携した学生主体型授業を実施する。山形大学で開講する授業名は「グローバル社会を生き抜く(Y・M大学間連携授業)」(以下、本授業)であり、全学部の学生を対象に実施する教養教育科目として位置づけられている。授業は、少人数生(最大30名)の学生主体型形式を取っており、毎週木曜日の10・11校時目に両大学で同時刻に行われる。

筆者らがこの実践を計画した背景には、著者と

岸講師が共に行ってきた海外支援活動がある。

2005年、著者と岸講師は中東シリアの難民キャンプ(ヤルムーク)でパレスチナ難民支援に取り組んでいた。岸講師は国際協力機構(JICA)の隊員としてシリアで勤務した経験があり、現地に強いコネクションを持っていた。それから9年間、年に2~3度現地を訪れ教育支援を中心に活動を行ってきた。

アラブ独特の文化の中で活動をする事で、現地スタッフと多くの異文化間衝突を繰り返した。時には、日本文化を理解してもらうため、パスポートを持たないパレスチナ人を国連と大阪府の協力のもと日本に招聘し、五感で文化の差を感じ取ってもらった。そのような活動の中で行き着いた結論は、グローバル社会で生き抜く上で重要な事は、異なる文化を持った地へ「越境(Boundary Crossing)」する事と、異文化の「共感(Empathy)」である。小手先の英会話や読み書きスキルはもちろんグローバル社会で生きる上で必要な力である。しかし、そもそも学習者が現地に赴き、その地で生きる当事者たちと向き合い、何にどのような価値付けをしているのか共感しようとする姿勢を持っていなければ、どのような優れたスキルも生かす事はできない。そしてそのような姿勢は、実際に異文化への越境を体験する中で、自然と芽生えてくるものである。本授業では、今後学生がグローバル社会へと飛び出していく初めの一步として、異文化への越境と共感の場を提供する。

1-2. 本授業の内容

グローバル社会で生き抜くための第一歩として、あえて日本国内のローカル(地域)に着目し、地域の魅力を探求することから始める。具体的には、

地方と首都圏がもつ地域の差を「魅力」という視点から比較し、最終的には海外(中国, ヨルダン, セネガル, イギリスの大学生を予定)に「日本独特の魅力」を映像で伝えることを計画している。

山形大学と明治大学の学生が混合する形でグループを作り、学生たちは地方と都市両方の視点から意見を述べ合い、様々な角度から地域のもつ魅力について考察する。授業中はテレビ会議アプリケーション (Skype) や Google Plus を利用して遠隔地同士のコミュニケーションを取り、授業外では Facebook を利用して意見の相互交換や振り返りを行う。

地域の魅力に関する情報収集は、文化人類学におけるフィールドワークの手法であるエスノグラフィ (箕浦 2003) を援用する。学生たちは ICT ツールをもって地域に赴き、五感と共に情報収集を行う。収集したデータはシンキングツールを使って整理し、映像制作を行う。

次節では、本授業の特徴の一つである学生主体型授業について説明する。

1-3. 学生主体型授業とは

1991年、大綱化によって大学では多様な教育方法が用いられるようになってきた。学生主体型授業もその一つである。もちろん、大綱化以前も学生が主体となった授業は「実験」、「ゼミ」といった形で存在していた。しかし、大学がエリート段階から大衆化段階、ユニバーサル段階へと変化するに伴いより多様な学習ニーズをもった学生に対応した教育方法が必要とされ始めた。これにより、これまで当たり前のものでして潜在化していた学生が主体となった教育活動は、「学生主体型授業」や「アクティブラーニング」といったテクニカルタームと共に顕在化する事になった。

大学の授業を分類する際に、溝上 (2003) による3つのタイプが参考になる (表1)。

タイプ1: 講義型 (改善型) の授業

タイプ1の授業は、大学における教育方法の主流といえる講義型をベースに改善をしたものである。これまで教育の際に用いられてきた黒板とチョーク、配布資料のみならず、パワーポイントやネットワーク等の ICT を駆使したり、話し方を工夫したりするなど、講義の仕方 (説明の仕方) を改善するのがタイプ1の講義型 (改善型) 授業である (溝上 2003)。

タイプ2: 講義型 (開発型) の授業

タイプ2の授業は、タイプ1と同様に講義型の授業形態を基本としているが、学生に対して能動的学習者であることを要求し、教員と学生間での正誤を問うやり取り以外のコミュニケーションが行われる。能動的学習とは、学習以前の既有知識と新しい知識を照らし合わせながら、能動的に理解していくことを意味しており (溝上 2003)、Mayer (2004) は能動的学習を「行動」と「認知」の側面から図3のように表している。Mayer (2004) は人間の学習を見える行動 (Behavioral Activity) と見えない認知 (Cognitive Activity) の視点から捉え、学習活動を A~D の4つに区分

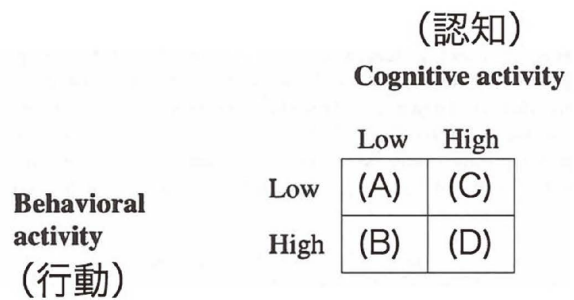


図3 能動的学習の次元 (Mayer, 2004, p.15)

*日本語訳及び (A) ~ (D) は筆者加筆

表1 大学の教育改善・開発の取り組みの分類 (溝上, 2003, p.166)

タイプ	タイプ1	タイプ2	タイプ3
改善・開発の別	改善型	開発型	開発型
授業の形態	講義型	講義型	学生主導型
学習者の授業への参加形態	受動的学習者	能動的学習者	能動的学習者
学生との双方向	無	有	有

した。図3は、学習者が活発な活動を行っていないかたとしても、高い認知活動を行っている場合があり(C)、逆に活動が活発だとしても、認知活動は活発に行われていない場合があることを表している(B)。講義型授業における能動的学習とは、行動は活発ではないが、能動的に話を聞く、(C)を目指しているといえる。

タイプ3：学生主導型（開発型）の授業

タイプ3の授業は、学生参画型授業(林, 1999)やアクティブラーニング(須長 2010)として取り組まれている。タイプ3の特徴は、学生の授業への参加の仕方にある。講義型授業のタイプ1、タイプ2の授業では学生は教員の話聞き、それをノートに取り、教員とのやり取りの中で理解を深めていくというのが授業への基本的な参加の仕方であるのに対し、タイプ3における学生の授業への参加は教員との意見交換だけでなく、学生同士のディスカッション、グループワーク、調べ学習など多岐にわたる(松下, 2011)。また、学生参画型授業(林 1999)のように、学生が授業自体を企画・運営し、教員はスーパーバイザーとしてアドバイスする形を取る場合もある。先のMayer(2004)の4区分で言うならば、(D)に当たる部分がタイプ3の授業に該当すると言える。本授業はタイプ3に該当するため、学生が認知・行動の両面で能動的になる活動が必要になる。

1-4. 社会との繋がり

教室の中で学生主体型授業を展開するだけでは、本授業の目的である「越境」「共感」を実現することはできない。そこで本授業では、授業と社会との繋がりを意図的に設ける。

授業と社会の繋がりを設ける事は、本授業だけでなく大学教育全体の課題である。例えば、ギボンズ(1997)は近年目まぐるしく変化する高等教育の様相を、トランスディシプリナリーの視点からモード1、モード2として説明している。「モード」とは知識生産の様式を意味しており、モード1では研究者や専門家の活動(生産)は各ディシプリンの知識体系の枠組みの中で評価され、そ

ことは区別される場所へと提供されていく。自然科学や人文科学、社会科学の中で生産された専門的研究知見は、授業を受ける非専門家の学生や企業、地域の人々へと伝達されていく。大学の役割が「研究」、「教育」、「社会貢献」とするならば、研究が行われるディシプリン(個別の研究領域)と教育、社会貢献の関係性は、専門的知見を「与える-与えられる」の一方向であると言える(図1)。学生は教室での授業を通して教員によって伝達された専門的知識・技術を習得し、卒業後社会に出た学生がそれを発揮する。研究、教育、社会貢献がそれぞれ独立した形で存在し、橋渡しの生産された研究知見が学生から社会へと伝達されていく事が、大学の社会貢献だという前提があった(久保田 2012)。

一方、モード2では研究・教育・社会貢献に関わる人々が双方向に交わり、一体化する(図2)。つまり、社会貢献の在り方がモード1とは大きく異なる。モード2の大学教育では、研究・教育双方が常に社会貢献と直接的な関係にあり、専門に限らず、学生は地域社会との関わりの中で知識生産のプロセスに参画し、成長していく事が求められている(久保田 2012)。例えば、サービス・

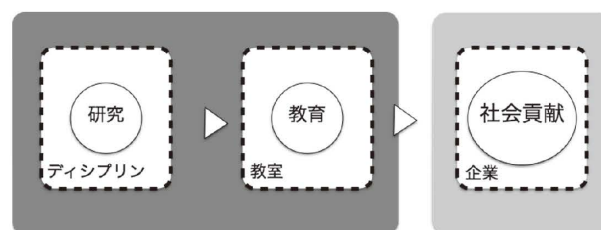


図1 モード1 (久保田 2012, p5)

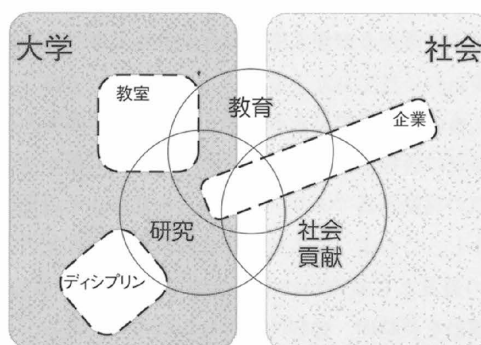


図2 モード2の大学教育 (久保田 2012, p7)

ラーニングがそれらに該当する。

このように、授業と社会の接続は、大学教育にとって必須なものであることを確認した。そのため、本授業においても社会との繋がりを意図的に設ける。

1-5. コンピテンシー型教育からの脱却

学生主体型授業は、教養教育や初年次教育で多く実施されており、本授業も教養教育科目の一つである。

しかし、アクティブ・ラーニングや問題解決学習など増加する学生主体型授業が、何ら問題視もされずに教養教育で実施されているわけではない。それは、教養教育で扱われる内容が、プレゼンテーションスキルやライティングスキル等の技術習得一辺倒になってしまっている「コンピテンシー型の教養教育」(杉原 2010) という問題である。これは、大綱化とともに大学教育で育成すべき力が「汎用的スキル」や「ジェネリックスキル」、「社会人基礎力」のように抽象化された形で求められるようになった影響を多分に受けており、杉原 (2010) はコンピテンシー型教養教育によって生じる問題の一つとして、教養の脱文脈化を指摘している。教養が脱文脈化するとは、本来社会学や心理学等のディシプリンの中で養われていた教養が、汎用的能力としてパッケージ化されてしまうことで、教養そのものが埋め込まれていた文脈から切り離されてしまうことを意味している。図 4 のように、パッケージ化された汎用的能力は、誰にでもわかるシンプルな言葉で表現され、基礎トレーニング・プログラムを通して伝達される (杉原 2010)。

このように、教養が汎用的能力としてスキル化 (吉田 2011)、パッケージ化されることによって生じる問題は、プレゼンテーション力や文書作成力などの「手段」を習得する事だけが教育の目的になってしまう事である。脱文脈化された状態で手段を学び続けたとしても、それを活かす場や活かす意義を学習者自身が感じていなければ、その手段を学ぶことに意味は生じない。つまり、スキ

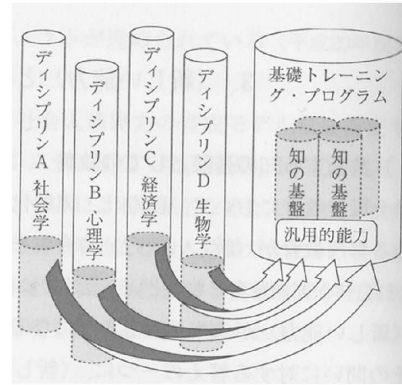


図 4 脱文脈化された教養 (杉原 2010, p116)

ルを学ぶ事が自分自身や社会との関係性の中でどのような意味を持つのか、何のためにスキルを習得するのかを問わずして学習を続けることによって、真理の追究による全体的調和という教養の目的は忘れ去られてしまうのである (杉原 2010)。

本稿では、教養教育は決してスキルを学ぶだけの場ではないという立場を取る。そのため、本授業においても脱文脈化されたスキルの習得を目的とするのではなく、自己・他者・社会との関係性の中で「何のために」学ぶのかを問い続けることができる教育の場を提供することが重要であると言える。

2. 授業をデザインする際の基本的事項

2-1. Authentic Learning 研究の知見から

Authentic Learning とは、真正な活動 (Authentic Activity)、すなわち実社会の実践への参加を通じた学びを意味している。真正な活動とは、知識や技術が必要とされる実際の文脈の中で行われる現実の活動と調和した活動を意味しており (ブラウンら 1991), Lombardi・Oblinger (2007) や Herrington・Oliver (2000) らによって教育に導入していく必要性が主張されている。これらの先行研究によると、高等教育において Authentic Learning を実現するための学習環境の特徴は以下の 9 点に整理することができる。

- (1) 実際に知識が活用できる状況を提供する
- (2) 真正な活動を提供する
- (3) 専門家やモデルとなるプロセスを提供する

- (4) 複数の役割と視点を与える
- (5) 協働を通じた知識構成を支援する
- (6) 省察を支援する
- (7) 暗黙知から明示的知識への変換を支援する
- (8) コーチングと足場かけを提供する
- (9) 真正な評価を行う

つまり、学生たちは実社会での活動に参加する中で(2) 授業で学習する知識や技術を実際に活用する場面が与えられており(1)、ロールモデルとなる専門家やモデルプロセスから学ぶことができなければならない(3)。また、他者との協働(グループ活動)の中で一人ひとりが複数の役割を体験する事で多様な視点から物事を捉え(4)、知識を構成していく必要がある。そのことから、課題は個人で解決できるものではなく、他者との協働を通して成し遂げるものでなければならない(5)。活動が行われるたびに振り返りの場が設けられる必要があり、「既に決められた授業目標」に基づいて振り返りがされるのではなく、専門家のパフォーマンスとの比較や、新たな気づきに注目して行われる必要がある(6)。授業担当者は、活動をファシリテーションして促進し、足場かけを通じて学生を支援する(8)。それらの活動を通して、実社会の中で行う専門家や実践に埋め込まれた暗黙知を学生たちが明示的知識として認識する事ができたかどうかを(7)、評価する(9)ことが求められている。

2-2. CSCL 研究の知見から

個人ではなく、他者との協調によって学習することの効果は、これまで教育分野において古くから認知されてきており、近年では、他者と協調する場面をネットワーク上で実現・支援するCSCL研究が盛んになってきている(稲葉・豊田 1999)。本授業は、同日時に進行している二つの授業がICTを用いてリアルタイムに交わるだけでなく、SNSを用いた非同期型の協調作業も実施する。つまり、山形大学生と明治大学生間の協調学習は、授業内外を問わず常に分散環境下で行われることになる。ここでは、CSCL研究の先行研究から、

本実践に参考になる重要な点を整理する。

CSCL研究では、これまでネットワークを介した協調学習をサポートするためのハード面に関する研究のみならず、ネットワーク上のコミュニケーションや共同作業等に着目し、如何にしてパフォーマンスを向上させるのかを追及してきた。これらの研究知見によって明らかにされたことの中でも、本稿は(1)可視化、(2)キューイング、(3)コンテンツ、(4)社会的存在感に着目する。中原(2002)は、これまでの先行研究を整理する中で、CSCLをデザインする際に重要になるポイントを(1)可視化、(2)キューイング、(3)コンテンツの3つにまとめている。

(1)可視化の対象は、2つある。1つ目は学習者本人に関する情報で、2つ目は活動状況の推移・関連性である。テレビ会議やFacebookなどを通して協調をする際に、遠隔地にいる者同士のコミュニケーションは安易に成立するものの、人間関係に関しては簡単に成立させることができない。お互いがどのような人間なのか、本人の属性を表す情報が可視化される必要がある。また、協調学習が続くにつれて、コメントや文書データがネットワーク上に蓄積されていくと、議論の流れやポイントが混沌として不可視化する。そのため、コメント数や会話の頻度、会話同士の関連性等を可視化する必要がある。

(2)キューイングとは、メンターやファシリテーターにより、議論が要約・整理されることである。例えば、学習者の発言にラベリングをすることで、その発言に対する返信が自動的に制約され、議論が建設的に行われるようにすることや、学習者に役割を与えることで話題の混乱を避けたり議論のバランスが取れ、対等な参加ができるようになったりする。

(3)CSCL上での議論を促進する要素の一つとして、コンテンツが挙げられる。コンテンツとは、学習をより円滑にするためのリソースを意味している。例えば、議論に関連する先行研究のデータや、映像コンテンツ等をCSCL上で共有することで、議論はより具体性を増すと考えられる。また、

学習者自身が議論のエビデンスとなるコンテンツをアップロードし、共有することで、これまではなかった学習者のニーズに基づく新たな議題が現れる可能性がある。

山田(2010)は、中原(2002)が示した上記3点に加えて、CSCL上の協調学習における(4)社会的存在感の重要性を整理している。山田(2010)は、社会的存在感を(a)メディアの特性を重視する考え方と(b)相互作用と学習者の認識を重視する考え方、(c)学習者の特性を重視する考え方の3つにまとめている。それによると、学習者が他者の存在を認識する際の顕現性の程度や対人関係の顕現性は、協調学習の際に媒介するメディアによって異なる事や(a)、同じメディアを用いていても、コミュニケーションの内容自体が異なれば、社会的存在の認知度も変化すること(b)、コミュニケーションの際に相手のコメントを引用するなど、存在を示すことが重要である事(c)が明らかになっている。

このように、Authentic Learning 研究とCSCL研究を概観することで明らかになった知見を参考に、次節では本授業をデザインする上での基本的事項について次節で考察する。

3. まとめと課題

3.1 6つの基本的事項

Authentic Learning 研究とCSCL研究のレビューから、本授業をデザインする際の基本的な事項は以下のように集約することができるであろう。

(1) 行動的・認知的側面において能動的な学習

教育方法の多様化により、様々な形で学生を能動的にする実践が行われ始めた。「グローバル社会を生き抜く」は講義型の授業ではないため、認知的側面と行動的側面において能動的になる場を提供する必要がある。具体的には、「調べて—まとめて—発表して—評価する」のサイクルを中心に授業を進め、適宜講義の時間を設けることにする。

(2) 単なる協調で終わらない

コンピテンシー型の教育になることを避けるためにも、単に協調学習をさせるだけでなく、学問

分野との接点を明確に設ける。具体的には、地域社会を取り扱う社会学、文化人類学の領域を学習しつつ活動を行う。

(3) 実社会との接点を設ける

実際に地域で様々な活動を行っている専門家と関わる機会を設け、授業内だけで協調学習を完結させるのではなく、実社会との接点を設ける。具体的には、地域で活躍する専門家へのインタビュー調査、収集したデータのメディア化を通して、Authenticな状況下での学習を成立させる。

(4) 地域社会側の評価を評定に盛り込む

協調の結果生まれた成果が社会的意義を伴ったものにする必要がある。そのため、真正な評価を授業の評定の一部に組み込む。具体的には、映像メディアを制作する過程でインフォーマントに提示し、メディアの作り手が意図するメッセージに偏りがないかを確認する。また、完成した動画を視聴した海外の学生から収集したフィードバックも評定に盛り込む。そうすることで、自己の学習と社会的意義に繋がりが生じると考えられる。

(5) 対面コミュニケーションの場を多く設ける

山形大学の「グローバル社会を生き抜く」と明治大学の「国際日本学実践」は共に教養教育科目で、初年次の学生が多く履修すると想定される。その場合、学期開始時のアイスブレイキングに重点を置く必要がある。特に、明治大学とグループ編成をする際には、重点的に相手との相互理解を促す必要があるだろう。そこで、非同期型のコミュニケーションではなく、同期型のコミュニケーションの場を多く設け、なるべく視覚的・聴覚的コミュニケーションによってお互いを知ることができるよう心掛ける必要がある。

(6) SNS上の議論では教員がメンターを務める

SNS上で議論をする際、投稿の内容が単なる調べた情報の貼り付けや、表面的な会話にならないよう留意する必要がある。また、学生の興味関心がどこにあるのかを数値化する必要がある。

具体的には、筆者と明治大学の授業担当者がメンターとなり、議論を整理する必要がある。例えば、牧野(2003)が「議論の十字」を用いてWebCT

上での議論をデザインしたように、シンキングツール等を利用する。

3.2 課題

6つの基本的事項に基づき授業を実践した際にもうまくいく点・うまくいかない点を明らかにする事と、実際に異文化への「越境」によって「共感」が生じるのかどうかを検証することが今後の課題である。

参考文献

- 縣拓充・岡田猛 2009 「教養教育における『創造活動に関する知』を提供する授業の提案」教育心理学研究第57巻 503-517
- ブラウン, ジョン.S・コリンズ, アラン・ダグアイド, ポール. 1991 「状況的認知と学習の文化」『現代思想』道又爾(訳)62~87頁
- マイケル. ギボンズ 1997 「現代社会と知の創造—モード論とは何か—」小林信一監訳 丸善ライブラリー
- 林義樹 1999 『学生参画授業論—人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法』学文社
- Herrington, J.・Oliver, R 2000 An instructional design framework for authentic learning environments. Educational Technology Research and Development, 48(3) : 23-48
- 稲葉晶子・豊田順一 1999 「CSCLの背景と研究動向」教育システム情報学会誌第16巻3号 111-120頁
- 久保田賢一・岸磨貴子 2012 『大学教育をデザインする』晃洋房
- Lombardi, Marilyn.M・Oblinger, Diana.G 2007 Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. Educase Learning Initiative, ELI Paper1 : 1-12
- 牧野由香里 2003 「学習デザインに基づく協調学習と WebCT 活用」第1回日本 WebCT 研究会 in 福岡予稿集 53~58頁
- 松下佳代 2011 「主体的な学び」の原点—学習論の視座から『大学の学び—教育内容と方法』

- 杉谷祐美子編集 玉川大学出版 355~363頁
- Mayer, Richard.E 2004 Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning?—The case for Guided Methods of Instruction—American Psychologist : 14-19
- 文部科学省 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて(答申)』中央教育審議会
- 箕浦康子 1999 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房
- 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—学生の内的ダイナミクスをふまえた教授法的視点—」教育学研究 70巻2号 165~175頁
- 中原淳・前迫孝憲・永岡慶三 2002 「CSCLのシステムデザイン課題に関する一検討—認知科学におけるデザイン実験アプローチに向けて—」日本教育工学会論文誌第25巻4号 259~267頁
- Roy D. Pea 1993 Seeing What We Build Together: Distributed Multimedia Learning Environment for Transformative Communications. The Journal of the Learning Science, Vol.3, No.3, Computer Support for Collaborative Learning: 285-299
- 杉原真晃 2010 「<新しい能力>と教養—高等教育の質保障の中で」松下佳代編著『<新しい能力は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房
- 須長一幸 2010 「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題—activeness 概念を中心に—」関西大学高等教育研究創刊号 1~11頁
- 山田政寛・北村智 2010 「CSCL 研究における『社会的存在感』概念に関する一検討」日本教育工学会論文誌第33巻3号 353-362頁
- 吉田文 2011 教養教育と一般教育の矛盾と乖離—大綱化以降の学士課程カリキュラム—『大学の学び—教育内容と方法』杉谷祐美子編集 玉川大学出版 42~5