

# 協働的授業研究 (CLR) がもたらす FDの機会と総合的授業改善の可能性

——中規模クラスにおけるアクティブ・ラーニングの試み

アンダーウッド ポール R.・平体 由美  
河野 毅・コウオジェイ マグダレナ

**キーワード：**アクティブ・ラーニング、Collaborative Lesson Research (CLR、協働的授業研究)、専門職の学習共同体 (professional learning community)、教科横断的なFD (cross-curricular faculty development)

本稿は、東洋英和女学院大学の有志が実施した協働的授業研究 (Collaborative Lesson Research, CLR) について紹介し、その意義を本学の文脈において検討するものである。本学においては教授法の工夫は基本的に教員個人が行うものと位置づけられており、それぞれの方法論などを客観的に検討する組織的な試みはなされていない。これは大学における一般的な状況であろう。しかしながら、具体的な方法論の研究に十分な時間を割くことが難しかったり、自分の講義を客観的に検討することが困難だったりという状況下で、それでも自らの教授法を改善したいと考える教員は存在する。CLRはそのような教員に現状を打破する大きな助けとなりうると考える。

CLRとは、一つの授業の改善のために複数の教員がそれぞれの知見を持ち寄り、数回にわたって議論を重ね、そこから得られた知見を整理し、他の授業への応用可能性を検討するものである。個別の授業の改善が出発点ではあるが、参加した全ての教員にとって様々な発見があり、それがそれぞれの参加教員の授業改善へとつながる。さらに報告書の公開を通して、教育組織全体の授業の変化につながっていくことが想定される活動でもある。

今回のCLRでは、大教室で行われる多文化社会論の授業において、どのように工夫すればアクティブ・ラーニングが可能になるのかを課題として設定し、専門科目教員3名と言語教育教員1名が協働して、方法論の検討、授業計画の立案、授業実施・観察、批判的評価を行った。以下ではその活動の背景と実践、そしてそこから得られた発見と次につながる課題を紹介するものである。CLRやアクティブ・ラーニングの効果を検証することは本稿の目

的ではないが、このような教員による協働的試みが恒常化されれば、本学における授業のさらなる改善につながる知見を提供しうると考える。また、今回のプロジェクトが提起する今後の課題についても検討を行う。

## 1. CLRプロジェクトの発案とその背景

### 1.1 アクティブ・ラーニングが要請される社会的背景と大学の役割

ここでは、アクティブ・ラーニングを社会的なコンテキストの中で捉えるために、まずアクティブ・ラーニングを定義し、アクティブ・ラーニングが社会で取り上げられる背景をまず説明する。

アクティブ・ラーニングとは、教師が働きかける教授法や授業実践を超えて、学生の認知、感情、行動など様々なレベルにおける授業への参加度を高め、自発的に学ぶ意欲を引き出すための教授手法である (Ito, 2017; 中園・谷川, 2018)。アクティブ・ラーニングの手法は、日本の大学においても、また本学においても、様々な形で取り入れられるようになってきた。

アクティブ・ラーニングを強調する傾向の背景には、社会のニーズがある (渡部, 2020)。日本では、経済団体連合会 (経団連) を中心にアクティブ・ラーニングを強く提唱しており、それは大学レベルのみならず、初等教育からのトレーニングに取り入れられるべきであるとしている。例えば、2018年6月に経団連が発表した提言『今後のわが国の大学改革のあり方に関する提言』によると、経団連の目指す Society 5.0 (人工知能の発達と少子高齢化の結果変化する新しい産業構造) に適切な人材には、文系と理系を問わず主体性、実行力、課題設定・解決能力、チームワークが必要とされている (経済団体連合会, 2018)。さらにこの提言は、日本の大学は、他の先進国の大学と比べ学生自らに積極的に問題解決を促すアクティブ・ラーニングが欠けており (一方的な授業が多いということ)、個々の学生の学修成果が見えないことを批判している。

経団連は、大学だけに主体性、実行力、課題設定・解決能力、チームワークの育成を任せるのは不十分であるとして初等中等教育に対してもアクティブ・ラーニング (この報告書では「主体的・対話的で深い学び」をアクティブ・ラーニングとしている) を提唱している。2020年7月に発表された『Society 5.0に向けて求められる初等中等教育改革 第一次提言』では、Society 5.0に適切な人材育成には、個々の長所を肯定し (画一的な教育を廃し)、児童生徒の自律的、主体的な学びを尊重する教育を提唱している (経済団体連合会, 2020)。

アクティブ・ラーニングの必要性は、OECD (経済協力開発機構) でも提唱されている。OECDは2015年に Education 2030 プロジェクトを発足させ、教育制度が提供する目標として「知識、技能、人格 (knowledge, skills, character)」を挙げ、この目的の提供には初等中等教育におけるアクティブ・ラーニングが必要であるとしている (OECD, 2018)。日

本では、文部科学省を中心に高大接続の観点から、OECDのEducation 2030は、日本が教育で伝統的に重視してきた「知(学力)・徳(豊かな心)・体(健やかな体)」に通じるものがあるとして、目標を明確にしたアクティブ・ラーニングの実施を提唱している(文部科学省, 2015)。

我々は、本来大学は、以下の3つの要素を学生に提供する制度であると考え(学生側から見ると以下の3つを獲得する制度ということになる): (1) 学位、(2) 能力、(3) 経験。まず学位は、規程に基づき所定の単位を履修した結果得られる学士号であり、これは大学制度の公式な学修の帰結であり、単位認定のありようによっては、資格獲得のためのオンライン講座でも獲得可能な要素である。二つ目の能力は経団連の提唱する主体性、実行力、課題設定・解決能力、チームワークなどのスキルやコンペテンシーであり、これはアクティブ・ラーニングの学修環境で強化できる要素であり、資格獲得のためのオンライン講座(特にオンデマンド学修)では効果的な結果を期待しにくい。三つ目の経験は、キャンパスでの空き時間や課外活動、それに授業中や外で学生が学生同士や教職員と意見を交わすことで個々が自らを発見し自らの主体性を獲得するプロセスである。この要素は資格獲得のみを目的とするオンライン講座では得ることが難しい。あえて付言すれば、学位、能力、経験は、それぞれが相互依存しており、一つでも欠けると大学としての機能が弱体化する。

我々は、これら大学が本来提供する3つの要素は、アクティブ・ラーニングの教育環境で強化されると考える。アクティブ・ラーニングは、教育制度が提供する明確な目標を達成するための一つの方法である。仮に明確な教育目標が不在の場合は、アクティブ・ラーニングは放任的無責任授業となりかねず、さらにその教育目標が社会に輩出する学生の活躍に資さないものとなれば労力の無駄となるだろう。ということは、社会に出る直前の4年間の教育を提供する大学の役割は、ただ単にアクティブ・ラーニングを実施することが目的ではなく、大学の掲げる明確な目標(本学の場合は特に女性が社会で活躍できる目標)を明らかにした上でのアクティブ・ラーニングが必要となる。

## 1.2 協働的授業研究 (CLR) に関する研究の整理

アクティブ・ラーニングの社会的意義と大学教育への導入の必要性を確認したうえで、以下では我々が着手した協働的授業研究 (CLR) の概要について説明する。

授業研究そのものは、日本を含む世界各地の教育現場において長年にわたって実施されてきた授業改善のための試みの一つである。その内容は、目的と状況に応じて多岐にわたっているが (Takahashi & McDougal, 2016)、基本的には、ある特定の教育目的を達成するために、教師がグループを構成し、協働で授業運営に参加するプロセスを指す。これは、協働による授業計画作成、公開授業、授業公開の振り返り、授業改訂、報告書作成という一連の

流れで構成されている (Fernandez, 2010)。これは、いわゆる「アクション・リサーチ」(Cohen, Manion, & Morrison, 2011) を反映したものであり、Calvo, Braga Blanco, & Fueyo (2018) が提示する「探求者としての教師」、すなわち教えるということについて専門的な知見を共有し発展させることから生まれるボトム・アップの活動である。そこでは外部の専門家ではなく、当事者である参加者が、相互的關係の中において疑問や試行錯誤を通して互いに授業の技法を改善し、専門職としての技能開発を推進する (Calvo, Braga Blanco, & Fueyo, 2018, p.125)。

授業研究で重要なのは、教員が職位や地位に拘らず対等な立場で参加すること、自らの授業実践に関連する気づきや成長を得るための相互的行為であることである。もちろん、組織の風土や環境によっては、具体的な教授手法や教育哲学に関する建設的議論が難しい場合があるだろう (Karlsen & Helgevold, 2019)。しかしながら、教員が授業で直面する困難や、それを克服する努力の意義を理解しているのであれば、授業研究活動への参加——疑問を提示し、実際に生じる問題を検討し、教えることに関する試行錯誤を共有する——は大きな助けとなる (Lewis & Tsuchida, 1999)。

ここ数十年、授業研究は日本を含む多くの国々で試みられるようになっており (トルコに関しては Arslan, 2018; スペインに関して Calvo, Braga Blanco, & Fueyo, 2018; イギリスに関して Dudley, 2012; アメリカに関して Rock & Wilson, 2006)、授業研究の様々な形が示されてきた。Takahashi & McDougal (2016) は、授業研究の成功には以下の6つの要素が鍵となると主張する。彼らが想定している場面はアメリカの初等中等教育であるが、彼らが重視する6要素は、概念的に他の教育現場でも広く適用できると考える。彼らはこれまでの授業研究との差別化を図るため、この授業研究形態を Collaborative Lesson Research (2018, p.519, 協働的授業研究, CLR) と称している。

### (1) 協働的授業研究の明確な目的設定

協働的授業研究には明確な目的設定が必要である。これは特定の授業や科目の具体的問題ではなく、より一般的な教育—学習上の問題に基づいたものであるべきである。同時に、学生に身につけさせたい・理解させたい内容と、それを実現するための具体的過程を、反映している必要がある。

### (2) 事前の教授法研究

詳細な授業計画を策定する前に、参加者はシラバスとカリキュラムを読み、関連ある先例研究を学び、授業資料を精査する必要がある。大学の場合、専門としての教育学の知見を持たない専門教育担当者——ビジネス、メディア、健康科学など——も多いことから、教授法

研究には十分な時間をかけることが重要である。

### (3) 授業研究計画書の作成

授業研究計画書には、(1) コース・カリキュラムと学修目標の概要、(2) 該当コース全体および当該研究授業の構成とその根拠、(3) 当該研究授業の詳細な授業計画、(4) 授業計画と授業研究の目的との明確な関係性、が含まれる。

### (4) 研究授業とアフターセッション

研究授業は、CLR 参加者の一人が実施し、他の参加者が観察する (CLR 参加者以外の見学も可)。観察者は、その授業が学生にどのような影響や効果を与えるかのデータを収集する。アフターセッションでは、CLR 参加者は、収集したデータを共有し、それらが示唆するものを考察したうえで、次回以降の授業計画を考える。

### (5) 外部専門家による支援

外部専門家とは、授業計画の議論の際に専門的な助言を与える者である。その目的は、当該授業とその帰結について、より広い教授法の文脈に位置づける役割を果たす。

### (6) 研究成果の共有

CLR は参加者の教授法の改善のみならず、教育機関として幅広く教授法の向上を目指すものである。そのため CLR は得られた知見を広く共有する制度を構築する必要がある。

Takahashi & McDougal (2016) が示す上記6要素を念頭に、我々は CLR を試みた。ただし、Takahashi らの想定する CLR とは異なる点も指摘しておく必要がある。Takahashi らは小学校レベルでの授業を想定しているが、我々はこれを大学で試みた。また、我々は外部専門家を導入することはせず、内部の教員による助言の可能性を探った。そして、大学の授業における専門性の重視から、授業を参加者の中から無作為に選ぶのではなく、特定の授業に当初から焦点を当てた。

この CLR において我々は、100 名弱の学生が履修する講義「多文化社会論」について、専門科目担当教員 3 名と言語教育担当教員 1 名が協働して調査・計画を行い、実際に授業を実施・見学し、90 分の授業の評価を行った。授業研究の目的として、「アクティブ・ラーニングを中規模の講義形式の授業で実施する可能性を探る」というテーマを中心に据えた。これは本学の教育により広い知見を提供しようと考えたからである。その上で、授業の小さな到達点として、学生が授業内容、課題、クラスメートの考えに関心を持つことを、そして大きな到達点として、学生がグループワークの議論と課題の予習を通じ、知識を深化させ批判的

な考え方が身につくことを想定した。

以下に、本学の教育環境でアクティブ・ラーニングのさらなる可能性を探るため、我々が試みたCRLプロジェクトを紹介する。

## 2. CLRプロジェクト報告

### 2.1 CLRプロジェクト参加者

このプロジェクトは、東洋英和女学院大学国際社会学部教員による授業改善の試みである。当初、2名の教員が雑談の中で、授業で直面する困難について零しあったことから始まった。そこから、授業の相互見学、授業技法に関するより本格的な研究と発展し、他の教員も巻き込んだ協働的授業研究へと展開した。以下に、本プロジェクトに参加した教員を紹介する。

アンダーウッド ポール R. は言語教育政策、カリキュラム、教授法を専門とする。Content and Language Integrated Learning (CLIL、内容言語統合型学習) のコースのほか、教員養成関連の授業を担当している。日本での教歴は20年を超え、大学レベルでは12年となる。

平体由美は今回のプロジェクトにおいて、本学授業の改善・研究のために授業を公開した。本学では多文化社会論の他、アメリカ入門、現代のアメリカなど、アメリカ研究関係の授業を担当している。教歴28年。

河野毅は比較政治学専門。本学ではゼミの他、政治学入門、国際機構、地球規模課題、英語で学ぶ国際政治 (2016～2019年度はTopics in International Affairs A&B, 2020年度からEnglish for World Affairs A&B) の授業を担当。このプロジェクトでは自らの授業の公開、観察を通じ、本学の授業の改善に参画。教歴12年。

コウオジェイ マグダレナは日本美術史専門。本学ではゼミの他、Japanese Culture and HistoryやTopics in Japan Studiesなど、日本学の授業を英語で担当。このプロジェクトでは、観察者として参加。教歴1年。

### 2.2 CLRの対象とした授業の概要

今回の協働的授業研究は、2019年度後期に開講された「多文化社会論」の授業内で実施した。「多文化社会論」は、履修人数96名の中規模クラスである。授業で取り扱うのは、マジョリティとマイノリティに関する理論的枠組み、同化についての経時的状況と同化への圧力の諸類型、日本社会とアメリカ社会における移民・人種・ジェンダーをめぐる制度的・イデオロギー的現状とその比較、及びこれらマジョリティー・マイノリティ関係のポリティクスが他のマイノリティ、例えば性的マイノリティに適用可能かどうかの検討である。授業では、①テキスト読解もしくは講義説明、②カフト (Kahoot スマートフォンを利用した教育用オンライン同時参加型クイズゲーム) を用いたテキスト・講義理解の確認、③テキスト

または講義で示された分析枠組を使用して他の事例を分析する試み、④その分析について周囲の学生との比較検討、以上をローテーションで行う。

この授業を通して担当者が感じていた運営上の問題点は、現代社会における論争的なテーマを扱っているにもかかわらず、学生の積極的な学習や授業参加を促すことが難しいという点であった。学生は一般的に、それなりに熱心に講義を聞き、課題テキストも読む。また、他の学生がどう考えているのかに大きな関心を寄せる。しかしそれはあくまでも受動的な学習であり、得られた知見をもって社会の他の現象を検討するという講義の目的を満たすものではなかった。つまり、このような集団が社会に存在したことを知った、驚いた、面白かった、という情報の消費者に留まっており、その集団が今まで自分の目に入らなかったのはなぜか、彼らに対して自らが最初に持った印象は何でありそのような反応をする背景には何があるのか、似たような集団で自分が見過ごしているものはないか、などの分析者の視点を獲得する学生がごくわずかに留まることだった。担当者はそれまでもグループワークは実施していたが、方法を工夫することでこの部分を改善できないかどうか検討することが、このプロジェクト参加の理由であった。

### 2.3 CLRプロジェクトの実施

今回のプロジェクトは、Takahashi & McDougal (2016) が提示した6要素 (前記1参照) に沿って5段階に分けて実施した。以下の通りである。

第1段階：第一回ミーティング (準備) → 要素1 授業研究の明確な目的設定

第2段階：教授法研究 → 要素2 事前の教授法研究

第3段階：第二回ミーティング (授業準備) → 要素3 授業研究計画書の作成

第4段階：研究授業 → 要素4 研究授業とアフターセッション

第5段階：第三回ミーティング (振り返り) → 要素4 研究授業とアフターセッション

#### 第1段階：第一回ミーティング (準備)

第一回ミーティングは2019年11月26日に本学のラーニングコモンズで行った。諸氏多忙のため12:20pmから1:00pmまでの短時間だったが、重要事項を確認した効果的なミーティングとなった。研究授業の目的として、「本学の環境に合わせた大教室での授業でアクティブ・ラーニングを実施する」を設定し、小さな到達目標として暫定的に「学生が授業内容、課題、クラスメートと深く関心を持つこと」と定めた。さらに、大きな到達目標として、「グループワークの議論と課題の予習を通じ、学生が知識を深化させ批判的な考え方を身に付けること」とした。

また「多文化社会論」の授業運営に関して、担当者が認識する問題点を提示し、それに関

するいくつかの予備的な質問がなされた。一回ごとの授業の目的と到達点が明確に示されているか、テキストの長さや難易度は学生のレベルに見合っているか、カフトはどのように活用されているのか、ディスカッションを促すためにどのような工夫がなされているか、がそれである。加えて、学生の出席状況や受講態度についても情報共有がなされた。

## 第2段階：教授法研究

第1段階で定義した研究授業の目的と目標を踏まえて、参加者はアクティブ・ラーニングの実践報告、グループワークの力学、グループ分けの方法とその効果の違いなどの、授業方法に関する先行研究を個別に調査した。この調査を通じ、それぞれの参加者は、教授法に関する知識を獲得し、また知見を広げることになった。この調査には2週間を費やした。

## 第3段階：第二回ミーティング（授業準備）

授業準備ミーティングを同年12月13日3:00pm-5:00pmに実施した。Takahashi & McDougal (2016)によると、日本における授業準備ステージでは通常、専門的な知見、教授法、教材についての知識を持つ外部の専門家が参加して、教授法に関して一般的に重要とされている項目についての指導と助言を行う。今回のCLRでは、外部専門家を招聘することはせず、プロジェクト参加者がそれぞれの専門性や教育経験に基づく知見を共有することとした。

第一回ミーティングの内容と、それぞれの調査に基づき、2020年1月7日の具体的な授業プランを作成した。ここでの狙いは、自ら考え意見を共有することを通して、テキストの理解を促すことと、分析枠組の別の問題への応用を促すことであった。内容は以下の通りである。①学生が確実に課題テキストを読んでくるように、事前の授業内でカフトを用いた小テストを行うことを周知する。②授業開始後、まずは5-6分の予備的なディスカッションを行う。三人一組となりテキストの内容について理解を確認する。③テキストの内容に関するカフト小テストを、グループ単位で解答する。④カフトで出題した問題の解説と、課題テキストで参照されていた分析枠組について、15分間の講義を行う。⑤分析枠組を応用した問題を提示し、グループでディスカッションしながら考えていく。

担当者は以上の要領で授業を進行する一方、観察者は学生がグループディスカッションに参加しているか、グループ内でどのような役割を担っているか、参加していない学生は何をしているのかについて観察することとした。

## 第4段階：研究授業

研究授業は、2020年1月7日の5限授業（4:30pm-6:00pm）に実施した。本来のCLRでは、参加者集団の中で無作為に選ばれた教員、もしくは自ら手をあげた教員により授業が



実施される。これは、それぞれの参加者が強い当事者意識と責任感をもって参加することを促すためである。しかし今回の我々の CLR では、高度な専門性を要する大学の授業であることを鑑み、本来の授業担当者が研究授業を担当し、それ以外の3名の教員は、授業内での学生の様子を観察・記録することとした。データは質的データを主とし、何らかの基準に沿ったデータ収集ではなく、ランダムな気づきを記録した。その際、観察役は学生の授業態度、特に他の学生や教員との対話に着目し、随時メモをとった。

### 第5段階：第三回ミーティング（振り返り）

第三回のミーティング（振り返り）は、2020年1月22日に2時間にわたり開催された(3:00pm-5:15pm)。参加者は、それぞれ軽食を持ち寄り、議論は和やかに進行した。議論では、授業が学生に与えた影響（事前学習と授業中の学習を含む）を念頭に、研究授業のデータ、その分析、見学した感想や提言を持ち寄り、設定した目標に到達したかどうかを議論した。加えて、この研究授業の成果を広く共有する方法も検討した。参加者の同意のもと、さらに深い議論と分析のためにこの議論は録音を行った。

## 3. 授業の実践と観察から得られた知見

授業観察を実施した第14回多文化社会論の研究授業は、①導入部：課題文献の理解を問うカフトクイズ、②中間部：これまでの講義で説明した理論枠組と、課題文献で示された議論を展開させた講義、③後半部：理論枠組を現実の問題に適用するグループディスカッション、の順番で実施した。以下、3.1では、授業の導入、中間、後半それぞれに授業研究の流れについて確認された課題についてコメントする。続く3.2では、振り返りミーティングでグループワークに不活発な学生への対応について深く議論した際に浮上した論点を説明する。

### 3.1 授業の各パートの進行および事後検討

#### 導入部——カフトを用いた課題文献理解の確認

最初の5分で、担当者は学生に、読んできたテキストを振り返り、内容を思い出すよう指示した。その後、周囲の学生2-3人でグループを構成し、理解した内容を互いに確認する時

---

1 Think-Pair-Share (Kagan, Kagan, & Kagan, 2016) とは、(1) 教師が学生に課題を提示し学生個人がそれについて考える時間を持つ、(2) その後、グループ内の学生が互いの考えを共有する、(3) 学生の理解を確認するとともに、議論参加に関する責任を学生に自覚させるために、教師は学生を無作為に指してクラスに対しそのグループの考えを説明させる、ことである。

間を持った。これはThink-Pair Share<sup>1</sup>の実践であった。この段階では、学生の参加は消極的なものであり、会話が生まれていないグループも存在した。その後、カフトによる小テストをグループ対抗で行ったところ、グループ内での対話がにわかに活発化した。ほとんどの学生がカフトの画面や課題テキストを熱心に見ながら、自分の持つ知識を掘り起こしている状況となった。

カフトによるクイズの実施は、学生が質問について議論したり、課題文献の理解の確認を短時間で行わせたりする効果があった。しかしながら、観察者によると多くのグループは1分ほどで回答を送信し、その後は授業以外の目的でスマートフォンを使っていた。振り返りのミーティングではこの点が議論された。質問の難易度に応じて解答時間を設定していたが、カフトは本来、素早い解答送信を促すシステムなので、解答時間を長くとった場合、学生は別のことに気を取られてしまう。カフトはむしろ短時間で回答できる種類の質問に限定するほうが効果的であろうと結論づけた。

#### 中間部——パワーポイントスライドを用いた講義

続いて、最後に二回目のグループディスカッションを行うと予告した上で、カフトで出題した問題と、課題テキストに示されている分析枠組の応用についての講義を行った。この17分の講義では、日本在住外国人に付与されているラベル（「外国人材」「外国人労働者」など）がどのような役割を果たしているかを例を挙げて説明するとともに、本質主義の表出形態について説明した。観察者は、多数の学生がノートを取ったりスクリーンを見ていたことを確認している。

授業のこのパートは、かなりうまく行ったものと評価できる。観察後の振り返りミーティングでは、さらなる改善について議論した。そこでの改善提案として、講義パートの直後に1,2分をとって、クラスメートと理解の確認を行うことが挙げられた。今回のように、仮に講義が17分とすると、このような確認作業は2度あっても良い。クラスメートと理解の確認をする意義は3点ある。(1) 学生各自の理解の深化（相手に説明する学生にとっても、それを聴く側の学生にとっても有意義である）、(2) 学生は、授業で挙手をして発言するよりも自らの理解をクラスメートに説明する方がやりやすいと感じている、(3) それぞれの段階で理解を確実にすることで授業の展開についていけるようになる。

講義はスライドを4枚使用した17分のものであった。学生ノートを取らせるために、担当者はパワーポイントスライドに記載する解説は最小限にしていた。振り返りミーティングでは、授業担当教員より、常々学生からはスライドにもっと詳しい説明を載せてほしいとの要請があることが紹介された。学生は講義を聴きながらノートをとることに自信が持てないようであり、それが本学の学生対応の難しさであるともいえる。

## 後半部——グループディスカッション

最後に、3-4人で構成したグループのディスカッションにおいて、ラベルと本質主義との関連性と、自分が本質主義に基づく圧力を受けた経験について、共有し課題用紙にまとめる作業を行った。記入し終わった課題用紙は、写真を撮って担当者に送信した。観察者によれば、大多数の学生はディスカッションやメモの記述に関わった。また、自分たちの議論の方向性を確認する質問が、5グループから担当者に寄せられた。一方で、対話をほとんどせず、それぞれがスマートフォンで授業とは無関係のSNSなどを見るグループも少数ながら存在した。また、書記係が記入している間に他のメンバーがスマートフォンで無関係なものを見る例も存在した。

各グループからディスカッション結果が画像で送られてきた後に、ランダムに選んだ3つのグループからディスカッション内容を報告させた。その内容をもとに、授業全体の総括を行い、終了となった。

振り返りミーティングでは、少数の不活発な学生をいかに授業に巻き込むかについて話し合った。一般的に、グループワークの問題点は、活動が不公平な状況に陥ることである。これが発生する理由は、グループワークのタスクに対する学生の無関心、疲労、スマートフォンなどの外部阻害要因、学生の性格など、いくつか考えられる。また、数名の活発な学生がグループワークをコントロールする結果、意図的ではないにしても他の学生を圧倒するという問題もある。そのような場合、活発な少数の学生がグループワークの負担を一手に担わされているという不公平感を持つようになる。しかし、これらを改善して本学学生の参加意欲を高めるための方法は、現段階ではまだ検討の最中である。

今回の研究授業では、関心ある学生と無関心な学生との違いをもたらすものについて調査はしなかったが、研究授業で明らかになったのは、この授業方法は「教員に対する学生のグループとしての責任」(課題をグループで提出すること)は認められたが、「グループに対する学生個人の責任」が見られなかったことである。この問題に対処するため、グループ活動に入る直前に、学生各自が自らの意見をまず書いてまとめる時間を持つことが提案された。こうすることで、学生は自らまとめた意見を誰かと共有できる (Think-Pair Share, Kagan & Kagan, 2016) し、それをグループとしてまとめることができる (Think-Write-RoundRobin<sup>2</sup>, Kagan & Kagan, 2009) からである。将来的に、この方法を試みるよう提

---

2 Think-Write-RoundRobin (Kagan, Kagan, & Kagan, 2016) とは (1) 教師が学生に課題を提示し、学生個人がそれについて考える時間を持つ、(2) その後、学生が自らのアイデアを書き留める、(3) 学生の理解を確認し、作業の責任を学生に自覚させるために、教師は学生を無作為に指してクラスに対しその学生のアイデアを説明させる (RoundRobin)、ことである。

言された。

### 3.2 浮上した諸課題

以上のように、振り返りミーティングでは、学生皆が平等にグループワークに参加する方法についていくつかの改善点が提案された。一方で、グループワークの観察を通して、本学の学生を教える際の様々な困難が浮き彫りになった。以下、我々の議論を紹介する（振り返りミーティング録音40:32～41:02分 議論は英語で行われたため以下では和訳を示す）。

アンダーウッド：平体先生、学生の中にグループ活動が苦手な学生がいるとおっしゃっていましたね。

平 体：そう、とてもシャイな学生をグループ活動に参加させるのは難しいと思います。もし何らかの方法で活動参加を強制するとすると、その学生はとても辛い思いをすることになります。そして、そんな学生は次回からの授業に参加しにくくなるのです。

[議論は、極度に参加しない学生や学習障害を抱える学生への対応について進んだ]

河 野：ただ、授業は極度に参加しない学生や学習障害を抱える学生を基準に進めるわけにはいかないでしょう。やはり、そのような学生はクラスメートと共に学ぶという状況で学んでもらうのが一番良いのではないのでしょうか。

平 体：一般論としては、圧迫をかけるようなことはしないようにしたいです。

コウジェイ：授業を数回するうちに、その学生が難しい学生であるかわかってきますよね。

アンダーウッド：教員としては、いかなる学生であってもグループ活動をしないことで学生の成長の可能性を制限するようなことはできないでしょう。同時に教員は…。

平 体：配慮しないといけない。

アンダーウッド：一部の難しい学生に配慮するということですね。

コウジェイ：その通りです。

アンダーウッド：教員としては、ベストのバランスを探さないとはいけませんね。

平 体：ですね。

河 野：私のゼミでは、学生はチームとして学習させています。それは、卒業後も、社会人として常にチームワークを求められるので、今のうちにチーム活動に慣れておかせたいです。

上記の会話の下線部で示したように、等しくグループ活動に参加させるという課題は、参加学生の特徴や性格、障害などの問題を含むため、どの状況でどの程度グループ活動への参

加を学生に求めるか、そして十分な配慮を持って実行できるか、という倫理的問題を提起することになる。このように教える側がどうすれば十分な配慮を持って教壇に立つことができるか、は今後の課題となろう。

以下に紹介する今回の議論の記録(録音101:48～104:38分)では、将来のCLRに繋がる課題が示されている：(ポイント1) 学生のうち一定程度はグループ活動に苦手意識を持ち、その意見を持ち続けるであろうこと、(ポイント2) 学生がグループ活動に慣れることが必要になること、(ポイント3) もし全ての授業でグループ活動を一部でも導入すると、学生はそれに慣れて積極的に参加するであろうこと、(ポイント4) グループ活動は一部の授業では実施が不可能であること、(ポイント5) あるクラスでは、多くの学生がグループ活動が楽しいと考えていること。

平 体：先週、このコースの最後の授業を実施したところ、ある学生から「私はグループワークが苦手です。できるだけ努力はしましたが、グループワークだと結局何を学んだのかがわかりません」と言われました。このようなコメントは実は多くの学生が感じているのではないのでしょうか(ポイント1)。というわけで、私たちは学生たちがグループ活動に慣れるように工夫する必要があります(ポイント2)。

河 野：もしこの大学の授業が全てインタラクティブな授業であれば、学生たちもそれが普通であると感じ積極的に参加するのではないですか(ポイント3)。

平 体：そうは思いません。例えば、私の授業では多くの社会問題を提示していくので議論の入り口は沢山あります。しかしすべての授業がそうではない。正解のない議論をするのが好きな学生もいるし、とても苦手な学生もいます。今回の授業ではグループワークがうまく合致しましたが、他のクラス、例えばアメリカ入門ではそうはいかないと思います(ポイント4)。

アンダーウッド：どうしてでしょう。できると思いますよ。

平 体：さあ、どうでしょう。

アンダーウッド：この議論はまさに教員自身が学びを深める過程だと思います。なぜグループワークが難しいのか、そしてなぜ学生は難しいと感じるのか。

コウジェイ：私の大教室で行った授業を例にとると、多くの学生はグループワークが良かったという反応でした(ポイント5)。ただ、この授業は英語で教える授業であった一方、グループワークは学生同士が日本語で話すため、比較的容易だったから好かれたのかもしれませんが、また、グループで議論する時間を短く設定しました。それは学生が授業でグループワークばかりやったと思わないようにする

ためでした。やはりグループワークは授業の中の一つの形態なのでしょう。学生たちは、ちょっとしたグループワーク、例えば議論、読解、講義などを入れた授業が好きなのではないでしょうか。私の授業に対しては、学生はとても前向きな評価をしています。ただ、この評価は学生が記名で寄せたものなので、本意を反映してはいないかもしれません。匿名の授業評価アンケートでは違った結果になるかもしれません。

上記の対話は、将来のこのような研究プロジェクトで考えるべき課題を示唆している。例えばポイント3は、ポイント1と2に対する有用な反論を出している。そして「そうは思いません。例えば、私の授業では…」の議論では、ポイント3で示された内容に対してさらなる反論を示し、その合理的理由を提示している。しかし「正解のない議論をするのが好きな学生もいるし、とても苦手な学生もいる」という点に対しては他の教員からのそれ以上の議論はなかった。例として提示されたポイント4に対しては、議論の余地はあったにしても、今回の議論ではポイント5に移行した。

上記で紹介した対話は、CLRの参加者が批判的な議論ができないということを示しているのではない。この対話の有用性は、CLRの有効性と阻害点の両方の特徴を示している点なのである。Littleton & Mercer (2013) が累積的対話 (cumulative talk) と呼ぶことが起こったと言えるかもしれない。累積的対話とは、あるアイデアが示されると参加者は互いの安心と連帯のためにそのアイデアを繰り返したり違う表現で語ったりするが、批判的な検討はしない (Little & Horn, 2007) ことを意味する。もちろん累積的対話は、さらなる議論に進むために必要な前段階である。ただ、累積的対話のみでは、専門的な議論を深化させ、解決方法を見出すことには進まないかもしれない (Karlsen & Helgevold, 2019)。これとは対照的に Littleton & Mercer (2013) が提唱する探究的対話 (exploratory talk) は、根拠ある証拠に基づいた建設的な議論を指す。上記 (ポイント5) で示された会話は、実際に起こった例をもとに、学生がグループでの議論に前向きな態度を示したことを説明しつつ、一方で記名式の授業評価の結果だけであるという根拠の不完全さも示しており、探究的対話の側面を反映していると言える。

### 3.3 今回のCLRプロジェクト参加の意義

今回のCLRへの参加には大きな意義があった。グループの参加者は専任講師から教授まで様々だったが、それぞれの参加者が自由に意見を表明することができた。意見が一致しない部分もあったにせよ、それぞれの意見を尊重しつつ落としどころを探る、建設的な対話が可能になったのは、参加者がこのプロジェクトに参加する以前から、同僚と

して会話を交わし、お互いに信頼関係と友好関係を築いていたからである。ここから鑑みるに、CLR参加者を構成する際には、外部から指示されたものよりも、内発的かつ自主的なグループ構成のほうがより良い結果が得られるのではないだろうか。

ほとんどの大学教員は、自分の専門分野では教育を受けるが、教授法については、独学者である。先達者の方法を後追いし、教授法について本を読み、実際の授業の場で諸々試しながら方法を確立していく。実際、今回のCLRグループには、教授法について正式的な教育を受けた参加者は一名のみであった。その中で、我々は教育学の専門家としてではなく、対等な協力者として参加し、それぞれの経験をシェアし、積極的に相手の発言を聞きつつ実験を試みたのである。それぞれの授業において我々は、同じような問題を抱え、同じように学生の授業体験を改善したいと考えている。この共通の意識と目的を共有していたからこそ、上下関係を越えて友好的かつ建設的な協働作業を行うことができたのである。

このCLRプロジェクトに参加したことによって、参加者が共通して得た三点の気づきについてまとめておこう。

- (1) 学習は時間も練習も必要とする。我々は度重なる議論を通し、個人では思いつかないようなアイデアや実践例を創出することができた。互いの評価を通して励ましを得ることもできた。しかしながら、意見が合わないことも多く、長い議論を経ても解決に至らなかったこともあった。教授法改善には時間がかかることを思い知らされる。これは学生がしばしばディスカッションを敬遠しがちであり、そこから何を学んでいるのか実感できないと不満を表明することと繋がっている。ある学生は性格的にディスカッションに参加しづらいと感じている。また、他の学生は講義やパワーポイント資料から単なる知識パッケージを伝達されることを期待している。しかし学習とはそれほどスムーズに進むものではない。むしろ、知識を活用し、練習し、様々な事象を考えあわせながら、失敗を繰り返して獲得していく面倒なプロセスなのである。学生の学びの深化を促すためには、我々もまた試行錯誤が必要であり、その過程では失敗も不可避であろう。だが、それでよいのではないだろうか。新しい試みが成功するとは限らないが、2回目、3回目ともなると、成功の可能性は高まる。学習と同様、教え方も練習の繰り返しである。
- (2) 学習のスタイルは様々である。教えることはとても個人的なものであり、それぞれの教員の価値観、過去の経験、学生への期待などを反映している。多くの場合、我々は無意識的に学生の学習スタイルが自分と同じと仮定し、自分にとって意味のある方法は学生にとっても同じと考える傾向がある。そのため、自分の教え方を変えたり、違う教え方を想像したりすることが困難となる。しかし学生の学習スタイルやニーズは多様である。文章を読むことを得意とする学生がいる一方、アクティビティを通して学ぶことが得意な学生もいる。内向的な学生がいる一方、とても外交的な学生もいる。学生の性格

によって、ディスカッションを好むか好まないかは変わるだろう。教員側としては、学生の多様なニーズに可能な限り応じる必要がある。そのためには、一部の学生が教員の好む学習方法と異なる学習のスタイルを求めていることが認識されなければならない。教員は、自らのコンフォート・ゾーンから一步踏み出し、様々な教育方法やアクティビティを導入することで、学生の授業参加度は上昇すると考える。そうすることで、ポイント1に示したように、内向的な学生もディスカッションの形式に慣れ、積極的に参加できるようになるかもしれない。

- (3) 教えることと研究することは共通の方法論の上にある。教員は教えることと研究することを、関連していない別物と見なす傾向があるが、これは教えることも、試行錯誤と実験の繰り返しということを看過している。我々は自分の授業が学生にどのような学習効果を及ぼしているのか、あるいはいないのかを、問い続け改善を繰り返さなければならない。学生がグループディスカッションを好むにせよ敬遠するにせよ、それが学習効果にどのように反映されているか検討したことがあるだろうか。成績は上がったのか、同じか、下がったのか？多くの場合、教員はある授業の仕方が正しいと信じているが、他の教え方を試みる機会を持たず、その授業の仕方が学生のパフォーマンスにどのような影響を与えているのかを検討することもしない。印象で把握することもあろうが、実際にある授業の仕方がどれほど有効なのか示すには、実験し結果を比較する必要がある。教え方は、研究と同様、実験と検証を経て改善されるものなのである。

本稿で示したように、CLRは教員にとって、特に多忙な教授にとって、ストレスが低い環境で自分の教え方を改善するよい機会となる。今回のCLRでは、我々は自分の教え方について考え、一緒に新しいアイデアを出し合い、実験し、特定の問題解決に取り組んだ。費やした時間はそれほど長くはない。実際、我々が当該学期に集まったのは数回だった。このCLRに参加し、他の教員の教え方を観察したことによって、自分の教え方のスタイルについて意識が高まったと同時に、様々な教え方に対して興味を持ち、自分の授業にちょっとした変化を導入しようとするようになった。教授法の研究 (Lang, 2016) によると、小さな変化でも学生の学習に大きな影響を与えることがある。我々のCLRプロジェクトは、自発的なCRLグループが大学の教育全体にもたらす改善の可能性を示すものであったと考えられる。

#### 4. むすびにかえて

このプロジェクトの目的は、大教室におけるアクティブ・ラーニング実施の方法を探ることであった。CLR (Takahashi & McDougal, 2016) の考え方を援用し、96名の学生が履修した90分の授業を題材に、本学に適切なアクティブ・ラーニングの方法について調査・



計画・観察・批判的評価を行った。CLRやアクティブ・ラーニングの効果を検証することを目的としてスタートした試みではなかったにせよ、実際に観察し得られた知見から暫定的に分かるように、学生の積極的な授業参加の傾向は明らかとなった。

一方、この研究授業は重要な課題も提示した。例えば、授業観察では、大多数の学生は講義には集中したが、グループワークでは参加に躊躇する学生が見受けられたことである。たとえば、すでに友人関係を構築しているグループでは議論が促進されたが、そうでない場合のグループにおける学び合いには困難が散見された。また、グループワークでは学習の実感を得られない学生の存在も無視できない。これは日本の大学生集団によく見られる現象であるが、本学の学生の大多数は他人がどのような意見を持っているかに関心を寄せることを考えると、グループワークにおける学び合いが拓く可能性は大きい。学生は講義やテキストから学ぶだけでなく、他の学生の知識や思考からも大きな刺激を受ける。これをクラスの中で実現するために、適切に設定されたグループワークは重要である。今後のCLRプロジェクトでは、いかに学生に積極的に参加させるか、躊躇する学生にどのように対応するか、躊躇の原因は何なのかが、取り組みの焦点となろう。

加えて、今回の授業観察後の会議における議論では、累積的対話と探究的対話 (Littleton & Mercer, 2013) の双方が顕在化したため、この側面を注視する必要性が明らかになった。将来の協働的授業研究プロジェクトでは、参加者間の生産的かつ専門的な対話をいかに確立するかが重要となろう。そしてこの部分と関連するが、観察した授業から得られるデータについてである。今回の研究プロジェクトでは、定性的なアプローチを使いデータを収集したが、将来のプロジェクトでは定性、定量両方のデータを収集することが必要となつてこよう。近年の研究が示すように (Karlsen & Helgevold, 2019)、定性・定量データは、新しい教授法の試みに対する学生の反応と学習効果に関して、研究授業後の振り返りの議論における批判的かつ建設的な分析を導く可能性があるからである。

今後の授業研究プロジェクトで焦点となるのは、本学の複数の授業にアクティブ・ラーニングが適用可能かどうかである。トップダウンでアクティブ・ラーニングの実施を要請することは確かに大学授業の変革を可能とするかもしれないが、何よりも教員個々人が納得した上で、自らの授業で何らかの形でのアクティブ・ラーニングを実施することが必要と考える。多くの要素が、アクティブ・ラーニングの実施を成功に導いたり阻害したりすることは理解している。しかし、今回の研究プロジェクトで我々が獲得した意義ある経験から、まずは他の授業現場における協働的授業研究の実施を提案したい。このような草の根的なアプローチは、学部の壁を越えて教員を結びつけ、様々な経験を共有し、アクティブ・ラーニングに関する専門的な知見をさらに積み上げることになると考える。教員間で協力することが、本学の教育のポテンシャルを最大限に広げ、ひいては学生個々の能力の向上と、卒業後に学

生が一生有意義な生活を送る力をつけることに繋がるのである。

## 参考文献

- Arslan, F. Y. (2018). The role of lesson study in teacher learning and professional development of EFL teachers in Turkey: A case study. *TESOL Journal*, 409, 1-13.
- Calvo, A., Braga Blanco, G., & Fueyo, A. (2018). The potential of Lesson Study project as a tool for dealing with dilemmas in university teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(2), 124-135.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxford, UK: Routledge.
- Dudley, P. (2012). Lesson Study in England: from school networks to national policy. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351-362.
- Ito, H. (2017). Rethinking active learning in the context of Japanese higher education. *Cogent Education*, 4(1), 1298187.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S., Kagan, M., & Kagan, L. (2016). *59 Kagan structures*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Karlsen, A., & Helgevold, N. (2019). Lesson Study: analytic stance and depth of noticing in post-lesson discussions. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 90-304.
- 経済団体連合会 (2018) 『今後のわが国の大学改革のあり方に関する提言』  
<https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/051.html>
- 経済団体連合会 (2020) 『Society 5.0に向けて求められる初等中等教育改革 第一次提言～with コロナ時代の教育に求められる取組～』  
<https://www.keidanren.or.jp/policy/2020/063.html>
- Lang, James M. (2016). *Small Teaching. Everyday Lessons from the Science of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Lewis, C. C., & Tsuchida, I. (1999). A lesson is like a swiftly flowing river: how research lessons improve Japanese education. *Improving Schools*, 2(1), 48-56.
- Little, J.W., & Horn, I.S. (2007). Normalizing problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In L. Stoll & L.K. Seashore (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth, Dilemmas* (pp. 79-92) Open University Press/McGraw-Hill, Berkshire.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Routledge: London.
- 文部科学省教育課程部会 (2015) 教育課程企画特別部会論点整理 (案) 補足資料 (4) (2015年9月4日) 「アクティブ・ラーニングに関する議論」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/\\_icsFiles/afeldfile/2015/09/04/1361407\\_2\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afeldfile/2015/09/04/1361407_2_4.pdf)
- 中園篤典・谷川裕稔編 (2018) 『アクティブ・ラーニング批判的入門』 ナカニシヤ出版.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). *The Future of Education and Skills Education 2030*.
- Rock T. C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through Lesson Study. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 77-92.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, (2016) 48, 513-526.
- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波書店.

# Exploring *Active Learning* in the university lecture hall: a collaborative lesson planning project

Paul R. Underwood, HIRATAI Yumi  
KOHNO Takeshi, Magdalena Kolodziej

**Key words:** Collaborative Lesson Research (CLR), professional learning community,  
cross-curricular faculty development

This paper reports on an ongoing collaborative lesson planning project at Toyo Eiwa University, Japan. The aim of the project was to explore methods for implementing an *Active Learning* approach in courses with a large number of students. Drawing on an enquiry-based model of teacher development, Collaborative Lesson Research (CLR), three subject teachers and one language education specialist worked collaboratively to research, plan, teach, observe, and critically evaluate a 90-minute class (n=96 students) on multicultural society. The authors begin by describing the background, educational context, and project schedule. They then discuss various aspects of the project, such as student learning outcomes, the effectiveness of their post-lesson discussions, and their reflections on the collaborative planning process. While the authors did not intend to prove the efficacy of either Active Learning or CLR, as they discuss, the project provides some evidence that collaborative planning could be an effective step towards establishing new teaching approaches in a university context. Implications for further research in this area are presented.