

大人数授業へのアクティブラーニング形式導入の可能性

Examine the possibility of adaptation Active Learning for large classes

植田 俊¹

Shun Ueta²

要旨

本稿は、筆者が 2018 年度に担当した、東海大学札幌キャンパスにおける発展教養科目「ボランティア」の実践報告である。当該科目は全て「アクティブラーニング」形式で実施した。本来は、少人数かつ授業時数・時間等にゆとりを持って実施されるのが望ましいとされてきたアクティブラーニングであるが、筆者らは大人数かつ限られた授業時数・時間内でも教育成果が上がる方法を模索し実践してきた。その成果について、準備・検討から授業実施・振り返りまでの一連のプロセスについて報告し、大人数が受講し一方向的な形式になりがちな大学講義にアクティブラーニング形式を導入することの意義と課題を論じた。

Abstract

The paper is a report on the practice of the “volunteer” class at Tokai University Sapporo Campus, which I handled in 2018. All classes were conducted using the “Active Learning” method. It has been considered that Active Learning should be carried out with a small number of students and with enough time and hours for classes. However, the author has sought and practiced ways to improve educational outcomes even within a limited number of classes and hours. I report on a series of processes from preparation and examination to class implementation and reflection. Finally, I discuss the significance and challenges of introducing the Active Learning method to university lectures that are likely to be a one-way method with a large number of students.

キーワード：大人数アクティブラーニング、パブリック・アチーブメント、ボランティア教育

Keywords: Active Learning with large groups, Public Achievement, volunteer education

1. はじめに

大学の教育方法（授業のあり方）の改革を目指して、平成 20（2008）年 3 月 25 日、中央教育審議会大学分科会が発表した「学士課程教育の構築に向けて」において初め

¹ 東海大学国際文化学部地域創造学科, 005-8601 札幌市南区南沢 5 条 1-1-1; E-Mail: ueta@tsc.u-tokai.ac.jp

² Department of Community Development, School of International Cultural Relations, 5-1-1-1 Minamisawa, Minami-ku, Sapporo 005-8601, Japan

て「アクティブラーニング（以下、AL）」という概念が我が国の高等教育界に登場して以来、この新たな教授法をどのように咀嚼し、現場で実践可能な形式へと高めて展開できるかが問われてきた（小山・溝上 2018; 田島・大津 2018; 福山・山田 2019）。しかしながら、さまざまな大学で行われてきた実践報告からは、「過大な授業規模」「教室の設備」「限られた時間」が主な問題として認識・共有されていることは分かるが、誰もが参照可能な理論的整理は未だ進んでいるとは言い難い。

そこで筆者らは、「さまざまな活動や体験を取り入れることも含めて、アクティブな視点で学習者の主体的で能動的な学びを促進し、深めていくこと」（小針 2018, p.18）と一般的に捉えられているこの新たな教授法である AL の、時間の限られた大人教授業を前提としてきた高等教育の現場での実現可能性を検討するために、様々な実践に取り組んできた。本稿は、筆者の授業実践の内実とその教育的効用について報告するものである。また、その成果を元に、大人教授業における AL 導入の可能性について考察することを目的とする。

2. 実践紹介

2.1 東海大学における AL 導入推奨の背景

東海大学（以下、本学）は建学以来、独創的な科学技術開発に貢献する人材の育成・教育（理系領域）と、それを人類の発展に導く扱い方のできる人材の育成・教育（文系領域）を目指し、文系・理系の領域を融合した教育課程を実施してきた。2017 年度までの教育課程では、必修科目として「文理共通科目」³が設定されており、文系・理系の枠を超えた視点から、社会や時代の問題に気づき、その意味を理解し、その解決に向けて考える力を養成することを目指していた（表 1）。

～2011年度			2012～2017年度		2018年度～	
区分	科目区分	構成授業内容	科目区分	構成授業内容	科目区分	構成授業内容
I	現代文明論科目	現代文明論、文理融合科目	現代文明論	現代文明論	現代文明論	現代文明論
II	現代教養科目	文系・理系科目、体育科目	現代教養科目	文理共通科目、体育科目	現代教養科目	基礎教養科目、発展教養科目、健康スポーツ科目
III	英語コミュニケーション科目	英語コミュニケーション科目、 各国語コミュニケーション科目（非英語）	英語コミュニケーション科目	英語コミュニケーション科目	英語科目	英語コミュニケーション科目、 グローバル人材育成科目
IV	主専攻科目	学部・学類・系共通科目、 学科等開講科目	主専攻科目	学部共通科目、 学科開講科目	主専攻科目	学部共通科目、 学科開講科目
V	自由選択科目	全学共通科目、他学部・他学科科目（ 副専攻科目を含む）、区分 I～IVの 余剰科目	自己形成科目	主専攻発展科目、全学共通科目、 他学部・他学科科目（副専攻科目を含む）、 特定プログラム科目、区分 II・IVの 余剰科目	自己学修科目	全学共通科目および他学部・ 他学科科目（副専攻科目を含む）、 区分 IVの余剰科目

表 1 本学における教育課程の変遷

この教育理念を基盤としつつ、本学が模索してきた「時代に即した教育のあり方」（佐藤 2017, p.3）を形にしたのが、2018 年度から新たに導入された「現代教養科目」

³ このカテゴリーは、「生命と環境」「文化と自然」「構造と変化」「アイデンティティと共生」「知識とコミュニケーション」「テクノロジーと社会」の 6 科目から成っていた。これらの科目は、本学の建学の精神を最も体現しそれを伝える講義として設定されている必修講義「現代文明論」の理解をさらに深めるための講義として位置付けられていた。これらの科目の講義形式をアクティブ/パッシブにするかの判断は担当する教員に委ねられていた。

⁴である。大学共通教養教育と組織を改革するべく導入されたこの科目の理論的ベースとして取り入れられたのが、「パブリック・アチーブメント（以下、PA）」教育の考え方であった⁵。

PAとは、アメリカ・ミネソタ州を中心に取組まれてきた(Boyte 2015; 堀本 2017)、「市民生活の終焉に置かれてきた子どもにも、学校でのシティズンシップ教育を通して、社会の形成主体としての意欲や力を積極的に育もうとする実践の一つ」であり、「子どもが学校や近隣地域などの公共的な課題を解決する経験を通して市民性を育むことをねらいとする」(古田 2015, p.111) 教育理念・方法である⁶。児童・生徒・学生たちは、教師から一方的に民主主義社会の価値やフィロソフィーをパッシブに教授されるのではなく、自分たち自身が社会の一員でありその大事な構成主体であることを意識しながら、実際に自分たちが暮らす社会の「現場」の課題や問題を、様々なアプローチからアクティブに学びながら、解決を目指して実践するのである。

本学は、PAが企図する地域課題の解決や民主主義社会への参画の促進がアメリカの社会的文脈を背景にもっていることを踏まえつつ、日本独自の地域課題の解決や社会参画のあり方を模索することのできる教育課程の構築を目指してきた。そのねらいが具現化されたのが、「現代教養科目」である。

2.2 札幌キャンパスにおける発展教養科目「ボランティア」の実践

本節では、筆者が2018年度に担当した授業の実践事例を紹介する。上述した本学の「現代教養科目」は、「基礎教養科目」と「発展教養科目」からなる。前者は「人文科学」「社会科学」「自然科学」の3科目から構成されており、後者は「ボランティア」「シティズンシップ」「地域理解」「国際理解」の4科目から構成されている(表2)。

⁴ この科目は、東海大学独自の「教養」の考え方を前提としている。それは「知識や技術を人々の幸福や平和のために有効活用できること」(東海大学『授業要覧2017』, p.7)を意味し、高度な知識を持っているだけでは意味はなく、それは活用できてこそ重要であるという考え方である。

⁵ この導入契機には、文部科学省が平成25(2013)年度から開始した「地(知)の拠点整備事業」に、本学が申請した事業「To-Collaboプログラムによる全国連動型地域連携の提案」が採択されたことがある(2013~2017年度まで)。この取り組みの目的は、「地域特有の課題や全国共通の課題を全ての教職員・学生が共有し、協力して解決策を見出す」(2014年3月、『東海大学の新たな地域連携 To-Collaboプログラム2013成果報告書』, p.4)ことであり、その集大成として大学共通教養教育の改革が計画として組み込まれていた。

⁶ 例えば、Boyte(2004)は、子どもが安全に遊ぶことのできる場所のないある小学校で、子どもたちが新たに遊び場を作ることのできる場所を調べ、教会への相談や役所と幾度となく交渉を繰り返して場所を確保し、募金活動を実施して工事資金を集めて、最終的に遊び場を完成させた事例を紹介しており、こうした実践を組織し課題解決を実現することの意義を、市民としての意欲や民主主義社会へ参加するための重要な技能を育成することと述べている(Boyte 2004)。また、古田(2015)は、アメリカ都市部の貧困地域の小学校で取組まれた「ホームレス・飢餓問題」への取り組みを事例として、PA教育の実践は子どもたちに自尊心を回復させ効力感を与えていることを明らかにしている(古田 2015)。

科目名	授業概要	キーワード	到達目標
ボランティア	学びの場としてのボランティアについて理解し、ボランティアの歴史や意味、ボランティアを実施する際のルールやマナー、NPO活動や市民活動とは何かについて学ぶ。また、問題解決型ボランティア活動の意義を理解することをねらいとする。	1) 学びの場としてのボランティア 2) 社会連携 3) 市民活動	1) 学びの場としてのボランティアについて理解する 2) 事例とグループ学習でボランティア経験からの学修の意義を考える
シティズンシップ	現代社会に多様な価値感をもって暮らしている人々が、民主政治の担い手である市民として、意見の相違を乗り越えて、相互の人権を尊重しあえる社会を形成していくにはどうすれば良いのかについて考える	1) 市民性 2) 民主政治 3) 社会参加	1) シティズンシップの考え方を理解する 2) シティズンシップをめぐる具体的な問題を通じて、社会参加の方法を理解する
地域理解	自らが暮らす地域社会を見つめ、多様な人々の目線に立って地域の課題を発見し、その解決について考え、地域づくりにおける自らの役割を認識することを目的とする	1) 地域連携 2) 公的課題 3) 協働学修	1) 地域について理解する 2) 協働学修を行うことができる 3) 地域の課題を公的な課題として扱うことができる
国際理解	国際社会の現実、そこで起きている国際的な諸問題を客観的に理解する。次に、他者(異文化の人々)との違いを容認する姿勢・態度を持ち、他者の多様な行動を公平に評価する力(考える力)を修得することを目指す。そして、平和的な共存のために必要な「多様性の尊重」「異文化理解」とは何かを考え、自分(自国)と他者(他国)の価値観や行動を客観的に理解することの重要性を学ぶ	1) 多様性の尊重 2) 異文化理解 3) 時事問題 4) Think Globally and Act Locally	国際問題や異文化を客観的に理解するための知識・姿勢・態度などを学び、グローバル・コミュニティの一員として自ら考える力を養う

表 2 発展教養科目の講義内容と到達目標(2018年度)

本学札幌キャンパスには国際文化学部(地域創造学科、デザイン文化学科、国際コミュニケーション学科)と生物学部(生物学科、海洋生物科学科)の2学部5学科があり、2018年度は国際コミュニケーション学科とデザイン文化学科は合同クラスで、その他の学科は学科単独で授業を行った。受講者数は地域創造学科 126名、国際コミュニケーション学科 90名、デザイン文化学科 58名、生物学科 72名、海洋生物科学科 73名であり、国際コミュニケーション学科とデザイン文化学科の合同クラスは 148名である(表3)。このような受講者数のため、使用可能な教室に限られ、授業実施に工夫を求められることになった。なお、春学期(2018年4月～7月末)に担当した国際コミュニケーション学科・デザイン文化学科および地域創造学科の授業は、座席数 574の教室で、秋学期(2018年9月末～2019年1月末)に担当した生物学科および海洋生物科学科の授業では、座席数 108の教室で実施した。また、春・秋両学期とも、第6回目の授業は体育館の運動場フロアを使用して実施した。また、学科によって異なる受講人数に対応するため、学科によって教室が変更になり、授業実施方法を変更せざるを得ない部分があった。その点については、以下で詳述したい。

学科	受講生数
デザイン文化学科 国際コミュニケーション学科	148名
地域創造学科	126名
生物学科	73名
海洋生物科学科	72名

表 3 学科別受講生数(2018年度)

2.2.1 講義全体のフロー

筆者が担当した「ボランティア」は、受講人数にかかわらず基本的には同じ授業内容で実施した。その全体の流れを示したのが図1である。「1.はじめに」で示したように、アクティブ・ラーニングをどのように捉えるかは実践者・研究者で異なる多くの見解があり、未だ理論的に整理されているとは言い難い。しかし、AL研究・実践報告によれば、実践場面は大方「事前準備→入口→展開→出口」(竹澤 2018, p.18)や、「事前準備

備→説話→問答→司会→質問→進行→まとめ」(高旗 2018, p.162)、「説明→討論・対話→確認→評価」(行安 2018, p.164-166) などのように、授業進行を一連のフローとして捉えられるようである。

近年、授業を効率よく進めるとともに受講者の学習成果を高めるために教育現場にも積極的に取り入れられている課題解決型のファシリテーションの方法から学び、本講義では全体の流れを「目的共有→発散・収束→方策立案→成果共有・合意形成→省察・評価」とし、受講者が主体的に学修のプロセスに関わることができるように、また自分自身の成長や学びを自分自身で振り返りやすくなるように設定した⁷。

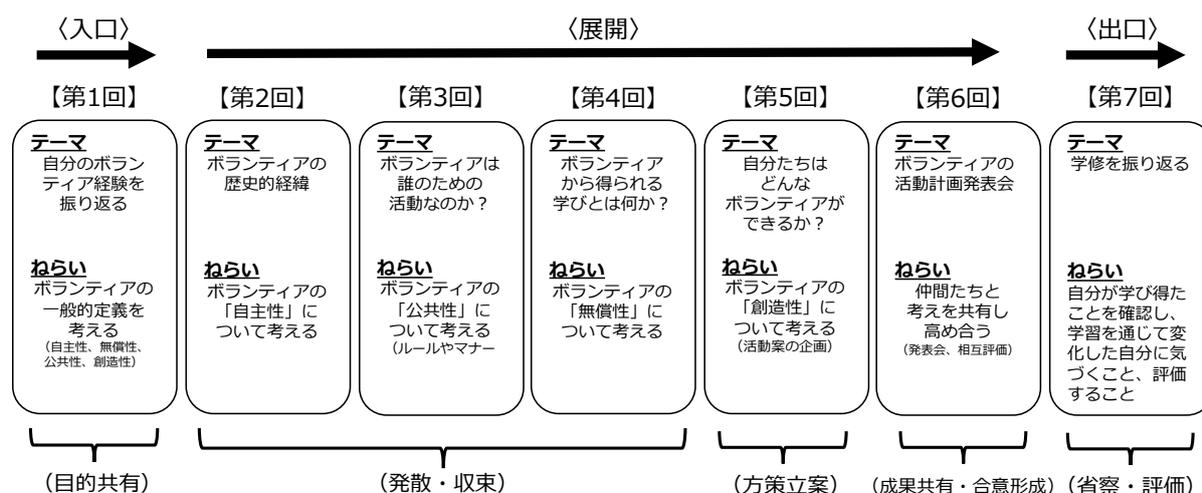


図 1 授業全体のフロー

2.2.2 各回の講義内容

【第1回目：ボランティアの構成要件について学ぶ】

第1回目は、本学が目指す教育目標と発展教養科目のねらい、およびボランティアについて学んでいくことの意義についての説明から開始した。本時のテーマを「自分のボランティア経験を振り返る」とし、第2回目以降、ボランティアを理解していく上での初発の問いを持たせることを目的に、ボランティアを構成する要件の一般的理解である「自主性」「無償性」「公共性」「創造性」についてまずは学んだ。また、その視点から受講生たちにこれまで経験してきたボランティアを振り返ってもらった。

自分の経験の振り返りは、まず一人一人にワークシートを配布し、それに記入していくことで自分のボランティア経験やその記憶を整理してもらった。その上で、他の受講者がどのような経験をもち、どのような活動をボランティアと認識しているのか

⁷ 堀・加藤 (2008) では、この分類に「目標探索型」(資源発見→理想構築→目標設定→方策の検討)、「過去未来型」(回顧→現状把握→未来想像→決意)、「発想企画型」(情報収集→発想→企画化→具体化)、「環境適合型」(Will→Can→Must→Do)を加えている。また森 (2008) は、ファシリテーションのプロセスをフローではなく、「合意形成」「行動の変化」という目的を中心に据え、それを取り巻く要素間が相互関係を結び合うことで成立する三角形として捉えている (森 2008, p. 5)。

をお互いに紹介し合い情報を共有するために、グループでアイスブレイクを行い話しやすい雰囲気を作ったのちにミニ・プレゼンテーションを行った。その結果については、グループ毎に別のワークシートを配布し、グループメンバーの発表内容や質疑応答の結果をまとめてもらい、全員の発表が終わった後に受講生全員に向けて簡単に発表してもらった。グループ数と授業時間の都合上、筆者が発表してもらったグループをランダムに4つ選定した。グループの発表内容は筆者が黒板に概要を板書し、グループ発表が終わった後に行った講評に活用した。

ボランティアを構成する要件の一般的理解については、ボランティアに関する先行研究等(西山 2007; 原田 2010; 仁平 2011)などを参考に、「自主性」「無償性」「公共性」「創造性」の4点について概説した。その上で先にまとめた自分のボランティア経験をこの視点から評価してもらった。受講生たちは一様に「部活動の一環で」「顧問の先生に命じられて」「学校行事だったから」「町内会活動で」などという経験をあげていた。その回顧を通じて受講生たちの多くが自分のボランティア経験は、「強制的」であり「自主的ではなかった」という気づきを得ていた⁸。



写真1 第1回授業時のグループワークの様子

【第2回目：ボランティアの「自主性」について考える】

2回目の授業は、1回目の授業を踏まえてボランティアが実施されるようになった経緯やその展開の「歴史的経緯」の学修をテーマとし、それを通じてボランティアの構成要素の一つと考えられている「自主性」について深く検討することをねらいとした。

⁸ それは元来から学生たちが「ボランティア」の一般的理解を無前提に受け入れていること、またその状況に疑いをもたない(もつ機会がない)ことを示している。また、受講生たちは自分たちが経験してきたボランティアが必ずしもこの一般的理解には合致していないにも関わらずそれを「ボランティア」と呼んだり理解したりしてきたことにも気づいていく。学生たち自身で自分のこれまでの経験をふり返るとともに、一般的定義と照らして改めて捉え直してみることで、学生たちはボランティア活動の現実を驚きとともに「発見」することとなるのである。

授業の冒頭で学生たちの感想の一部を紹介した。「ほとんどの人が強制参加だということを知って驚いた」「自分から積極的に活動に参加してみたい」「グループワークは楽しかった」といった、多くの学生が共通して持っていた感想をまず紹介し、その後に「ちょっとした発表じゃグループの人について知るの難しい」「自分の意見を述べるのが苦手だ」といった少数派の感想も取り上げ、これを念頭に置きながら今回の授業に参加してほしいことを学生たちに伝えるとともに、「面白かった」「楽しかった」「とても気づかされた」「奥が深いと思った」などというような抽象度の高い言葉ではなく、具体的な言葉で感想を述べられるよう促したりした。

また、この学生たちの感想に対するレスポンスだけではなく、毎回提出されるワークシートも短いコメントを付して返却した。その意図は、1) 授業内容の理解をより深めてもらうためと、2) 授業に参加する姿勢をさらに意欲的にするためである。授業内容の理解度は、ワークシートの記述の「質」の変容を捉えることでその成果が把握でき、授業に対する姿勢の変化はワークシートの記述「量」の変化（特に増加）で判断ができると考えたからである。

1回目の授業の感想を冒頭に触れることで、「強制」「自主性がなかった」活動として自分の経験から理解されたボランティア活動であるが、これまで日本において「ボランティア」として取り組まれてきたことが、誰によってどのような活動だったのかを歴史的に振り返り、その史実を踏まえて改めてボランティアの「自主性」についてグループで対話してもらった。その際の議題は「ボランティアの強制に賛成か反対か」とした。個人的な意見はそれぞれにあると推察されたが、しかし、自分の「本来の」意見とは異なる立場があること、またそれがどのような考え方をするのかを想像したり体験したりすることで、他者を受容することの重要性の理解を深めることをねらいとして、敢えて自分とは異なる論理の正当性を主張するための意見や理由を考えたり、相手の主張に対する反論を考えたりするような以下のようなディベート形式を採用した。

まず、学籍番号の下一桁が偶数の学生を自動的に「賛成派」に立たせ、奇数の学生を「反対派」とし、その立場の意見を相手に納得してもらえる理由や根拠を考えてもらった（個人ワーク）。その上で、グループ内で個人意見を発表しあい、賛成派と反対派に分かれて自由討論を行なった。討論の結果、最後に必ずグループごとに賛成ないしは反対で意見を一つにまとめてもらい、その理由とともに結果を全体に向けて発表し、意見を共有した。

授業の最後のまとめでは、グループ討論の際に立った立場とまとめた意見、グループ討論の結果等を踏まえて、賛成か反対かを理由とともに自由に記述してもらった。

【第3回目：ボランティアの「公共性」について考える】

第3回目のテーマは、「ボランティアは誰のための活動なのか」とし、「自分のため」に行なっている活動と「みんなのため」に行なっている活動の違いを考えることを通じて、ボランティアの「公共性」について考えることをねらいとした。

本時の冒頭で、アイスブレイクとして「囚人のジレンマ」⁹を理解するための簡単なゲームを実践した。全員に1枚、片側に「黙秘」、もう一方側に「自白」と書かれたカードを配布し、隣に座っているグループメンバーと2人組を作り、合図とともにお互いが好きな側のカードを出し合ってもらった。その結果から、人間の行動特徴を考えるヒントを得てもらおうとともにその後のワークと学修への導入を企図した。

アイスブレイク後、各グループに画用紙1枚と8色カラーペンを配布し、縦長方向に左右に二等分するように線を引き、その上部に「自分のため」「みんなのため」という項目を記入してグループワーク用のワークシートを作成してもらった。そして、自分たちが考える「自分のため」に行なっていることと「みんなのため」に行なっていることをそれぞれ30個ずつ、各項目につき5分間で書き出してもらった。次に、書き出した内容に1位から5位の順位をつけ、最も当てはまるものを抽出してもらい、「自分のため」に行なっていることと「みんなのため」に行なっていることの違いをグループで考えてもらった。その結果をグループごとに発表してもらい、筆者が黒板に板書してその後の講義のための素材の一つとした。

このワークのねらいは、「みんなのため」に行っているつもりでの活動でも、見方を変えたり別の側面に視点を当てたりすると、「自分のため」の活動にもなりうることを体験してもらうことであった。例えば、「身だしなみを整える」ことを「同じ空間にいる他者に不快な思いをさせないため」にするものとして「みんなのため」の活動に記述していた受講生たちは、「自分が『カッコいい』と思う服装をすることで満足感を得る」という「自分のため」にもなっていることに気が付くといった体験である。こうした気づきによって、「みんなのため」に行うものと理解されがちなボランティア活動も実は「自分のため」になる要素を持っていることを理解できるようになるとともに、「みんなのため」になることを意図して行なったボランティアの結果「自分のため」もなった

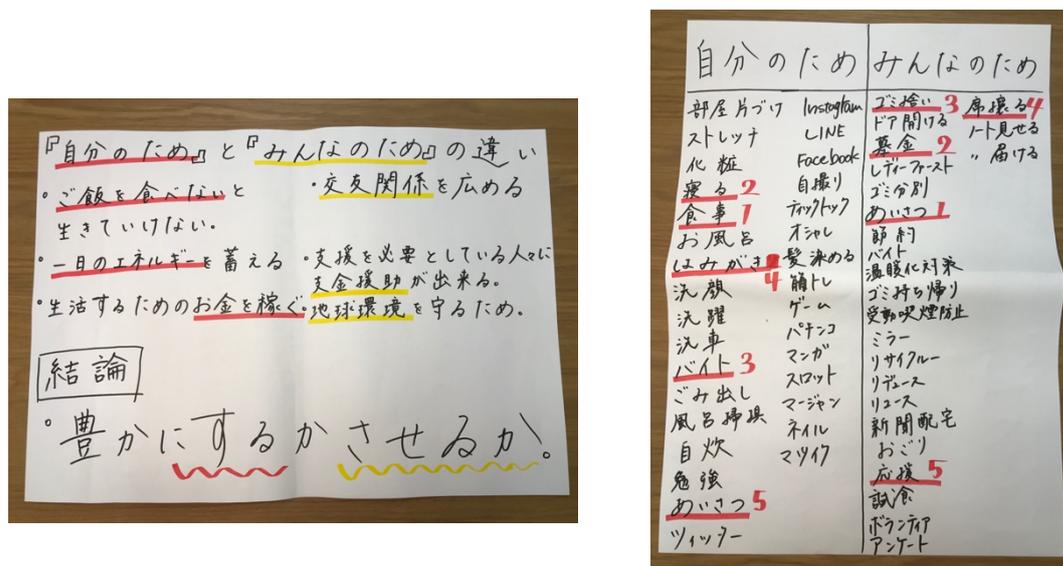


写真2 第3回授業時のワークシート

⁹ お互いが協力する方が協力しないよりも良い結果になることがわかっているにもかかわらず、協力しない者が利益を得る状況では互いに協力しなくなる、というジレンマのこと。

り、その反対に「自分のため」に行なった活動が結果として「みんなのため」にもなったりしうることを、受講生が学修することを企図した。いうなれば、「ボランティアは『自分のため』を目的に行う活動ではない」という考えを相対化し、これまで非・自主的で強制的にしかボランティア活動に関わってこなかった多くの受講生たちが、自ら否定してきた自分たちの経験を改めて見直していく機会の創出である。この視点は、次の時間の「無償性」の問題へもつながっていく。

【第4回目：ボランティアの「無償性」について考える】

第4回目の授業は、第3回目の授業内容を引き継ぎつつ、「ボランティアから得られる学びとは何か」をテーマとし、ボランティアの「無償性」について考えることをねらいとした。授業冒頭で、第3回目のワークシートに記述のあった感想の中から「ボランティアよりもバイトを選ぶ」「報酬が発生しないから敬遠してしまう」「時間が取られて面倒くさい」といった印象をもっているという学生のコメントを紹介し、「ボランティアは無報酬でなければいけないと思いますか？」や、「仕事をしてお金以外に何か得られるものはないのだろうか？」「みんながよく知っている活動や自分の経験から、何か得たものはなかったでしょうか？」といった質問を投げかけ、本時で考える問題や課題をイメージしやすいように努めた。

上記導入を踏まえて、グループでボランティアの「無償性」について討論を行うための事例紹介と講義をまずは行なった。身近な事例ならば理解しやすい学生が多いと考え、東海大学生が実際に行っている活動の事例を3つ紹介し、当該活動を通じて学生たちが得た(学んだ)ことを、実際に活動した学生たちにヒアリングした結果や報告書などから紹介し、彼らが何を意識しながら活動し、何を得たと自分が気づいたかを提示し、「気づかされる」のではなく自ら「気づく」ことの重要性を学んでもらうことを企図した。この学びを深めるために、第2回目で実施した、自分の意見とは異なる立場に立って行うディスカッションの方式を再度採用し、二人組を作って「ボランティア活動は報酬(見返り)を受け取ってはいけないか」というテーマについて意見交換を行なってもらった。

また、国際貢献ボランティア活動に従事した人のインタビュー動画を全員で観て、「インタビュー内容で印象に残ったこと」「国際貢献ボランティアに参加した人が活動を通じて得ていたこと」をワークシートにまとめてもらい、それをもとにグループディスカッションを行なった。

ディスカッションではまず、作成した資料をもとにグループ内で自分のまとめた内容と感想を発表してもらった。次に、グループメンバーの発表を聞いて、ボランティア活動に参加するとどのような学びが得られるかを話し合ってもらった上で、ボランティア活動を通じて何かを得ることの是非について、グループで意見を一つにまとめてもらい、全体に向けてその結果を発表してもらった。

【第5回目：ボランティアの「想像性」について考える】

第5回目の授業は、「自分たちはどんなボランティアができるか」をテーマとし、ボランティア実践の企画を立案するとともに、ボランティア活動の目的を達成するのみ

ならずその活動を通じて更なる波及効果（例えば、新たなネットワークが構築されたり、活動の幅が広がったり、意図していなかった成果が得られたりすること）が生まれる可能性（＝創造性）について考えることをねらいとした。

第5回目に立案したボランティア計画は、次回第6回目の授業で全員の前で発表することを授業の最初に伝えた上で、計画立案の方法について簡単に説明を行った。本授業では、4枚の模造紙を使って「①取り組みのタイトル」「②目的・対象」「③解決の取り組み」「④波及効果」の枠組みに沿ってグループごとに自由にボランティア活動の計画を立案してもらった（5回目の授業で使用したスライドを添付）。その際、「②目的・対象」では、「誰が困っているか（対象）」と「その人の困りごととは何か（目的）」を、「③解決の取り組み」では、「いつ活動するか（時）」「どこで活動するか（場所）」「誰と活動するか（仲間）」「どんな活動をするか（内容）」を、そして「④波及効果」では、「改善が進むこと（良い変化）」「考えられる悪影響はないか（気をつけるべきマナーなど）」を考えさせて、プレゼンテーションの準備を行なってもらった。その際、第6回目のプレゼンテーション時の発表時間も伝達するとともに（発表2分、コメント記入1分）、プレゼンテーションの評価規準（1）しっかりと課題を捉えられているか：問題設定の明確さ、2）選んだ方法でちゃんと課題を解決できるか：実現可能性の度合、3）得られる成果をしっかりと考えているか：波及効果の明示）も提示し、計画立案作業のヒントとした。



写真3 発表用スライドづくりの作業の様子

【第6回目：仲間たちと考えを共有し高め合う】

第6回目の授業は、「ボランティアの活動計画発表会」をテーマとし、第5回目の授業で計画立案したボランティア実践の内容を全員に向けて発表することで、お互いのアイデアを学び合い、評価し合うことをねらいとした。

会場は本学の体育館を使用した。体育館を使用した理由は、受講生数とグループ数の都合上、なるべく多くの受講生に多くの発表を聴いてもらうことができるよう「ギャラリートーク」の方法を採用することを企図したことと、それを実現するために、受講生の移動が簡便である場所が相応しかったことがあげられる。

本授業で採用した「ギャラリートーク」とは、美術館や博物館で学芸員が展示品の横に立ちその説明を行うように、発表用のスライドの横に立って自分たちの立案した計画内容を聴きに来た他の受講生に向けてプレゼンテーションを行うという方法である。学会発表の「ポスターセッション」と同様の方法である。受講生の人数とグループ数に合わせて、体育館の両サイドの壁を利用して各グループにスライドを貼ってもらった。

発表順はグループメンバー全員が、一人あたり最低でも2回発表を行うように設定した。例えば、2018年度春学期のデザイン文化学科・国際コミュニケーション学科の合同クラス（受講生 148 名）では、各グループが6名ずつの受講生から成り、計25グループあったため、右壁側に13グループ、左壁側に12グループを配置した。発表は1回2分、コメント記入時間2分、移動1分の計5分で実施し、全部で12回（6人グループで一人発表2回担当、合計60分）発表を実施した。

聴き手は、自分たちのグループの位置からみて左隣のグループの発表から聴き始め、聴き終わったらまた一つ左隣のグループへと移動し、一番左端まで到達したら一番右端の先頭まで移動するという方式を採用した（図2）。発表を聞き終わったら、付箋にコメント・感想を記入し、発表用のスライドの横に貼り付けてもらった。集まった付箋は、コメントシートに授業の振り返りと反省をまとめる際の一つの指標にしてもらうことで、他者からの客観的な評価と視点も自分の学びや成長を多角的に感じることができるよう配慮した。また、全ての発表が終わった後に、受講者全員で採点・評価を行った。一人ひとりに青・黄・赤の3枚のシールを配布し、「参加者が自主的にできる活動かどうか（自主性）」「みんなのためになる活動かどうか（公共性）」「利益を優先した活動になっていないか（無償性）」「新しい関係や変化が生まれる可能性があるか（創造性）」の4点を基準として、最も良かったと思う発表に青シール（3点）、次に良かった発表に黄色シール（2点）、その次に良かった発表に赤シール（1点）を貼ってもらい、その合計点を各グループの評価点とした。この基準は計画立案の準備前に予め発表し伝達した。

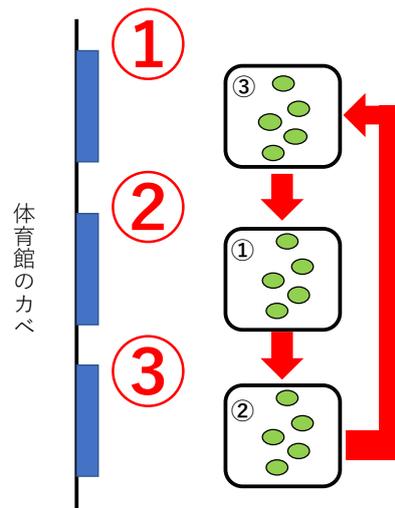


図2 聴き手の流れ



写真 4 発表会の様子

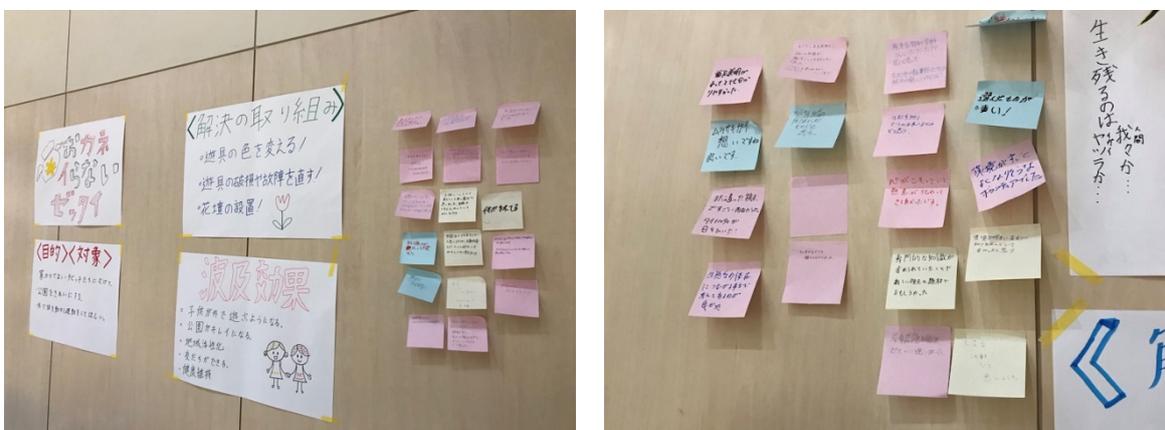


写真 5 発表用スライドと付箋コメント

【第 7 回目：学修を振り返る】

第 7 回目の授業は、これまでの授業内容を改めて振り返る講義を聴講するとともに、「①本授業を受講してみて、あなたはボランティアについてどんな学びを得ましたか」「②本授業に参加してみて、あなたは自分自身の何が成長したと感じますか」「③AL という方法は、あなたの学修にとってどのような意義があると思いますか」の 3 点から、自分の学修過程を自己評価してもらった。なるべく多く記述してもらうことを企図し、各項目を A4 サイズとし、用紙は A3 を用いた。

3. 考察：大人数授業における AL 形式の意義と課題

ここまで、筆者が 2018 年度に担当した発展教養科目「ボランティア」の実践事例を報告してきた。本授業の最大の特徴は受講生数の多さであった。最大で 148 名の受講生に対して AL 形式の授業を実践し、全員に等しく学修経験とそこから得られる成果の享受を実現するには、筆者一人では限界があると言わざるを得なかった。しかしながら、その限界を極小化することでそれなりの成果を上げることはある程度可能であ

ることを実感した¹⁰。ここでは、筆者が実感した問題とその乗り越え可能性、そしてそのもととなった授業の工夫についてまとめていく。

3.1 時数の問題

筆者がまず感じた問題点は、「授業時数」についてである。

本学のカリキュラムでは、通常1講義は全部で14回、1時限100分で構成されており、合計で1,400分の学修時間が確保されている。しかし、発展教養科目「ボランティア」は「シティズンシップ」とセットになってそれぞれ7回ずつ授業を行う形式で運営された。すなわち、「ボランティア」は通常講義時間の半分である700分で学修を完結させる必要があった。そのため、必然的に授業内で扱うことのできるトピックスや情報量に限りがあり、ボランティアに関する学修深度を高めることが困難であった。

しかし、ALの方法はパッシブな方法と比べて、学修過程を通じて学ぶことの「楽しさ」を受講生たちにより感じてもらいやすい方法ではある。それは受講生たちが毎回提出したワークシートの感想欄や最終レポートを読んで感じた点である。この方法は、受講生たちの学修意欲を引き出すためには最も適した方法の一つであるといえる。よって、上記実感と合わせて考察するならば、ALの方法は、専門課程での学修をこれから始める初学者向けの「導入」的内容の教授や、各講義において学修の深度を高めていく前の「導入」段階で活用することが非常に有効であると考えられる。

3.2 受講者数の問題

次に筆者が感じた問題点は、「受講者数」についてである。

授業を担当できる専門教員の数に限りがあることから、本学札幌キャンパスではどうしても100名を超える大人数授業での運営を余儀なくされてしまう。そのため、従来の方法でファシリテーションやグループワークを実践しようとする、効率性が悪くなってしまう、教員の目の行き届かないところで授業から離脱してしまう受講生を生む可能性が高まってしまったりするのである。

しかし、大人数であっても受講生たちに「緊張感」をもち続けてもらうことができればこの問題はある程度解決できると思われる。筆者が試みた方法は、発表を行うグループを筆者が毎回不規則かつランダムに選定するというものである。学修機会（発表など）の均等確保という視点からすれば不平等な方法であると言わざるを得ないが、いつ、どのタイミングでグループの誰が発表を求められるかが分からなければ、「いつでも発表できる」状態すなわちグループメンバー全員が常に集中してグループディスカッションやワークに参加しなければならなくなる。この方法を採用することで、受講生たちに、比較的集中力を高く維持し続けて授業に参加させることができたと思う。

また、受講生同士での「相互評価」させることも、受講生たちの「緊張感」維持に効力を発揮すると思う。それを最も感じたのが、第6回目の発表会であった。最も受講生が多いクラスで25グループあり、筆者一人で全グループの動向を把握しきれない状

¹⁰ 本稿では、ALを経験した学生たち自身が感じる学修成果や成長に対する自己評価と学修内容との関係は検討できなかったため、別稿を準備して改めて論じる予定である。

況であったが、「発表後に付箋にコメントを残す」とことと「発表の評価を最後に全員で行う」ことで、発表者も聴き手も常に集中してプレゼンテーションを行ったり耳を傾けたりしていた。そして、グループ発表の最終評価を「個人の評価にも反映させる」という条件で発表を実施したところ、発表が苦手なメンバーのサポートをグループ全体で行ったり、授業に対するモチベーションが低い受講生を参加するよう導いたりする行動が多く見られた。これらのことから、受講者の「緊張感」を保たせるための条件づけを適切に行うことで、ある程度の「受講者数の限界」に対応することが可能であると考えることができる。



写真 6 大教室での授業の様子

3.3 学修が「アクティブ」な形式に限定されることの問題

そして最後に指摘したい問題点は、「学修形式の『アクティブさ』」についてである。

「主体的・能動的」に授業に関わることこそ AL の最も重要な特質であり、他者との積極的なコミュニケーションを前提とするのがこの学修方法の特徴であると言える。しかし、少なからずこのコミュニケーションを苦手とし、この方法が最も合理的かつ効率的な学修方法ではない受講生がいる。その受講生に対しては、アクティブ・ラーニング以外の方法で、同授業内容を学修する機会が準備され、保障される必要があると考えられるが、2018 年度時点では本学札幌キャンパスにおいては AL 以外の学修方法で「ボランティア」を受講することができなかった¹¹。小針 (2018) が指摘しているように、AL の考え方の前提に「活動的な学びをおこなえば、子どもたちは主体的・能動的に学ぶことができるだろう」という幻想や「学校でアクティブラーニングを経験すれば、知識や技能を活用できる新しい学力 (思考力・判断力・表現力)、学ぶ意欲や『生きる力』が高まるだろう」という幻想がある (小針 2018、p.6)。この幻想を捉え直し、広く受講生たちに多様な学修機会を確保するためには、AL の技術論というよりもむしろ

¹¹ 2019 年度から、いわゆる「座学」(≡パッシブな方法) で「ボランティア」を講じてくださる非常勤の先生のお力添えを得ることができて、ようやくアクティブ・ラーニング以外での学修機会が確保できるようになった。

ろ、AL の根っこにある教育原理の考察や研究が必要になると考えられる。すなわち、本稿のような「実践報告」のみではなし得ない、AL の理論的研究および整理を行う必要がある¹²。

4. おわりに

本稿では、筆者が2018年度に担当した、東海大学札幌キャンパスにおける発展教養科目「ボランティア」の実践報告を行ってきた。本学の限られた条件の中で、筆者が大人数かつ限られた授業時数・時間内でも教育成果が上がる方法を模索し実践してきたその成果について、準備・検討から授業実施・振り返りまでの一連のプロセスについて報告し、大人数が受講し一方的（パッシブ）な形式になりがちな大学講義にAL形式を導入することの意義と課題を論じてきた。

AL形式を実践して筆者が思うのは、ALという形式の導入に囚われすぎて、高等教育が目指す「目標」を見失うことの危うさである。本学でもしきりにAL形式の積極的導入が推奨されているが、それが受け入れられる大前提は、AL形式が従来のパッシブな教育方法以上に学修成果を上げることを実証することと、AL形式を学修方法として採用しようとするときの、「教育理念」を明確にすることであろう。証拠なき「推察」は、AL形式に馴染めない受講生を気づかぬうちに排除することになりかねないし、理念なき方法の「採用」は、教育の「手段」と「目的」を取り違え、本来期待できたはずの学習成果を失ってしまうことになりかねない。

そのような意図せざる結果を生まないためにも、本稿で果たせなかったAL形式の学修成果の分析と、ALの教育目標（＝理念）の問題、そしてAL形式による学修成果の「評価」の問題に取り組んでいくことが、筆者に課せられた今後の課題である。

参考文献

- Boyte, H. C., 2004, *Everyday Politics: Reconnecting Citizens and Public Life*, University of Pennsylvania Press.
- Boyte, H. C. (Eds.)., 2015, *Democracy of Education: Public Work, Citizenship, & the Future of Colleges and Universities*, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- 福山佑樹・山田政寛、2019、「高等教育におけるアクティブラーニング実践研究の展望」、『日本教育工学会論文誌』42 (3)、p. 201-210.
- 古田雄一、2015、「アメリカの貧困地域の学校におけるシティズンシップ教育の意義と可能性—『パブリック・アチーブメント』の導入事例の分析を通して—」、『日本教育経営学会紀要』57、p. 110-124.
- 行安茂、2018、『アクティブ・ラーニングの理論と実践』、北樹出版。

¹² アクティブ・ラーニングの「教育目標」に関する理論的整理や、受講生の「評価」をどのような基準で行うかといった問題が想定される。これらの問題についても別稿を準備して詳しく論じたいと思う。

- 原田隆司、2010、『ポスト・ボランティア論—日常のはざまの人間関係』、ミネルヴァ書房。
- 堀公俊・加藤彰、2008、『ワークショップデザイン—知をつむぐ対話の場づくり』、日本経済新聞出版社。
- 堀本麻由子、2017、「パブリック・アチーブメント型教育導入への取り組み」、『社会教育学研究』53 (1)、p. 39-40。
- 小針誠、2018、『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』、講談社現代新書。
- 小山理子・溝上慎一、2018、「『講義への取り組み方』と『アクティブラーニングへの取り組み方』が学習成果に与える影響」、『日本教育工学会論文誌』41 (1)、p. 375-383。
- 森時彦、2008、『ファシリテーターの道具箱—組織の問題解決に使えるパワーツール 49』、ダイヤモンド社。
- 仁平典宏、2011、『「ボランティア」の誕生と終焉 〈贈与のパラドックス〉の知識社会学』、名古屋大学出版会。
- 西山志保、2007、『ボランティア活動の論理—ボランタリズムとサブシステム』、東信堂。
- 佐藤恵子、2017、「はじめに」、『東海大学のシティズンシップ教育のムーブメント—学部学科・センターのパブリック・アチーブメント型教育の浸透に向けて—』、p. 3。
- 田島貴裕・大津晶、2018、「コミュニケーションを重視した大規模講義向けアクティブラーニング手法の開発」、『コンピュータ&エデュケーション』45、p. 103-108。
- 高旗正人、2018、『回想 自主協同学習によるアクティブ・ラーニングの開発』、ふくろう出版。
- 竹澤伸一、2018、『再発見「本物の」アクティブラーニング』、文芸社。

(受付：2020年2月4日，受理：2020年3月16日)