

[原著論文]

文系授業における反転授業の事例研究 ——ブレンド型授業におけるディスカッションと学び合い——

大谷千恵*・田丸恵理子**・河野功幸***・

根津幸徳****・池田 敦*****

要 約

アクティブラーニングの1つの授業方法として、反転授業は理系授業などで成果をあげている。本研究は、事前学習とインフォーマルなオンライン・ディスカッションを組み合わせた反転授業を部分的に導入することで、文系授業における対面授業のディスカッションをより掘り下げられるか検証することを目的とする。

富士ゼロックスが開発したmediaDEPOというツールを活用し、ビデオとパワーポイント教材を統合・編集した教材を事前学習として用意した。学生はmediaDEPOで作成された教材を視聴する事前学習後に、ブラックボード (Bb) のオンライン・ディスカッションに参加し、インフォーマルなディスカッションをした上で対面授業のディスカッションに参加した。研究方法は、事前学習の有無、オンライン・ディスカッションへの投稿数と内容、定点カメラからの映像をもとに、アイコンタクト、ノート・テイキング、発言時間および割合を記録し、授業内ディスカッションの観察とともに比較・分析した。

結果は、オンライン・ディスカッションでの投稿回数は減っていったが、対面授業で発言する学生の数、個人の発言回数は増えた。1人が1回に話す時間は短くなったが、1人が議論の場を長時間独占することが減り、参加者が頻繁に発言できるようになり、ディスカッション・スキルの向上が確認された。しかし、学習習慣や学習経験が事前学習の取り組みに影響し、学生達の格差が表面化した。ディスカッションについては、既習知識や経験に考えを関連づける、あるいはパターンや重要な原理を探すところまでは到達できるが、根拠をもとに結論に関連づける、論理や議論を注意深く批判的に検討することについては時間的な制約もあり難しかった。また、オンラインディスカッションで投稿していたことを対面授業のディスカッションでなぞるような内容が散見したため、オンラインディスカッションと授業内ディスカッションの目的の違いを明示することも必要と言える。

最後に、アクティブラーニングとして能動的な学習を目的とした反転授業ではあるが、事前学習の視聴覚教材の「視聴する」という行為自体が受動的な学習を余儀なくすることも学生達のコメントから示唆された。また、反転授業は事前学習教材の準備に多くの時間とエネルギー

所属：*教育学部教育学科

**富士ゼロックス(株)ヒューマンインターフェイスデザイン開発部

***富士ゼロックス(株)研究技術開発本部 基盤技術研究所

****富士ゼロックス(株)文教営業統括

*****富士ゼロックス(株)Global Services

受理日 2017年10月30日

を必要とするが、大学教員は「研究者」としての学術的な成果や「授業者」としての授業成果を求められるだけでなく、様々な日常業務に追われている。したがって、教員が担当する業務とのバランスを考慮していくことも重要である。

キーワード：反転授業、ブレンド型授業、ディスカッション、アクティブラーニング、深い学び

1. はじめに

アクティブラーニングは、次期学習指導要領改訂のポイントの1つ（文部科学省，2016）に位置付けられ、あらゆる教育現場で注目されている。学校・大学だけでなく、塾（日能研，2015，河合塾，2016）もアクティブラーニングの導入を広報し、2020年に変わる大学入試に向けて学び方が重要視されている。

文部科学省（2012）は、アクティブラーニングを「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義し、教授・学習法として位置付けている。そして、「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・ワーク等を行うことでも取り入れられる」と、学習方法を続けて紹介している。また，文部科学省（2012）が，能動的な学びは「後で学んだ情報を思い出しやすい，あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすい」という利便性をあげていることから，諸々の能動的な学習法を包括的に呼ぶ総称として広まっていった。そのため，多くの研究者が細かな定義を気にすることなく，使ってきた用語であると言える（溝上，2014，p.7）。一般的に，ディスカッションやグループ・ワークなどに学習方法を導入するとアクティブラーニングであるかのような言説が多く見られるのは，文部科学省の定義の影響を否めない。

これに対し，溝上（2014）は，「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での，あらゆる能動的な学習能動的な学習」とアクティブラーニングを定義し直し，アクティブラーニングが学習そのものであることを強調している。更に，溝上（2014）は，能動的な学習には，書く・話す・発表するなどの活動への関与だけでなく，そこで生じる認知プロセスの外化を伴い，諸々の学習および活動を実施した際に学習者の活動への関与，そしてそこで学んだこと（内化）を何らかの形で外化し，授業者の自己満足や学習者の「わかったつもり」で終わらせないところまで掘り下げる点を強調している。

アクティブラーニングの実践や研究が進んでいく中で，日本におけるアクティブラーニングの課題を克服に向けた研究や実践が近年増えてきている。松下（2015）は，アクティブラーニングの取り組みが「認知プロセスの外化を学習活動の中に正当に位置付けた（p.9）」功績を認めた上で「アクティブラーニングが大学授業改革の万能薬ではない（P.3）」と明言している。安永（2015）は，「形はアクティブラーニングであっても学習成果の乏しい授業が散見される（p.113）」と指摘している。また，中部地域大学グループ・東海Aチーム（2014）は，グループワー

クを取り入れたアクティブラーニングにおける失敗の原因として「グループワーク無機能化」をあげている。具体的には、浅薄な議論、独断専行、発言しないなど、ディスカッションをすればアクティブラーニングになるわけではないことを報告している。

アクティブラーニングの実践における課題について、松下（2015）は「知識（内容）と活動の乖離」「能動的学習を目指す授業のもたらす受動性」「学習スタイルの多様性に対する対応の不十分さ」の3つをあげている。森（2015）も、一斉授業の講義形式の授業で見られた「学生の学びの格差」がアクティブラーニングで解決されないまま、新たな問題が生じていることを指摘している。アクティブラーニングは単なる学習方法を取り入れるだけでなく、いかにして深い学びにしていくかが問われている。

このように、アクティブラーニングは深い学び（Deep Learning）の段階に入っている。溝上（2014）は、「学習への深いアプローチ」として（1）これまで持っていた知識や経験に考えを関連づける、（2）パターンや重要な原理を探す、（3）根拠を持ち、それを結論に関連づける、（4）論理や議論を注意深く、批判的に検討する、（5）学びながら成長していくことを自覚的に理解する、（6）コース内容に積極的に関心を持つ、といった6つの段階をあげている。松下（2015）は、ディープ・アクティブラーニングと呼び、それは「内化→外化」という一方向的なものではなく、内化された知識が外化の活動を通して再構築し、内化を深める（内化の深化）ものと論じている。

本稿は、溝上（2014）の「学習への深いアプローチ」に照らし、反転授業をベースにしたディスカッションを通して学生達の深い学びや学び合いを明らかにしていくことを目的とする。特に、アクティブラーニングの取り組みとして注目されている反転授業を部分的に導入し、文系授業における反転授業のディスカッションへの効果と課題を分析していく。

アメリカを中心に発展してきた反転授業については次章で詳しく述べるが、反転授業の成功事例は理系大学や理系授業の報告が多いため、文系学生を対象とした反転授業の効果を検証していくことは、文系学生の特徴を反映した反転授業を検討していく上で意義ある研究と言える。

以下、第2章では、反転学習の定義とアメリカで反転授業が発展した背景について踏まえた上で、アメリカにおける反転授業の成功事例と日本の大学の実態について論じていく。第3章では、本研究の研究対象者、対象とする授業および授業方法、そして研究方法について述べる。第4章では、教育学部の3年生ゼミで実施した3回の実験授業の結果をもとに、結果と考察について論じていく。そして、第5章で、文系授業で実施したブレンド型反転授業が、深い学びのアプローチ（溝上，2014）のどの段階まで到達できるのか検証し、結論をまとめる。

2. 反転授業の定義と背景

反転授業は、2000年に入ってからアメリカで注目されるようになり、アクティブラーニングの代表的な学習方法の1つとして日本でも取り組まれてきている。

溝上 (2014, 2015) は、反転授業を「従来教室の中 (授業学習) でおこなわれていたことを外 (授業外学習) にし、外でおこなわれていたことを中でおこなう形で入れ替える教授学習の様式である (p. 43)」と、Large, Patt & Treglia (2000) を引用して定義している。Garrison と Vaughan (2008) は、反転授業をオンラインと対面を組み合わせたブレンド型学習 (Blended Learning) の一形態と位置付け、様々な「メディア (テキスト, 動画, 掲示板など)」を活用して対面とオンラインを有機的に統合し学習環境をデザインするための理論体系と説明している。また、ブレンド型学習について、対面またはオンライン学習のみで学習するよりも有効であると山内 (2014) は指摘している。

「反転授業」という言葉は、“Classroom Flip” と「反転」にあたる Flip という言葉を Baker (2000) が使ったことにはじまり、その後、コロラド州の高校で化学の授業を欠席した生徒のために授業を収録したビデオを宿題としたことで落第率が激減したことで有名になっていった (山内, 2014)。更に、2011年に USA Today や The Economist, 2012年には Washington Post などの大手メディアが反転授業を取り上げたことで、アメリカで注目を集めるようになった。

このように、反転授業の研究や実践が進められる中、アメリカの大学レベルの取り組みとして有名なのは、スタンフォード大学医学部やサンノゼ州立大学工学部の取り組みである。スタンフォード大学は、臨床に関する知識を与える時間を確保できないという課題解決のために反転授業を行った結果、出席率が30%から80%に増加した (Prober & Heath, 2012)。サンノゼ州立大学工学部では、無料で誰もが受けられるオンライン講義である MOOC (Massive Online Course) を専門基礎教育に活用して反転授業を実施した結果、落第率が4割程度から1割程度に減った (Mohammad Qayoumi, 2013)。前述したコロラド州の化学の授業、スタンフォード大学医学部やサンノゼ州立大学工学部と、いずれも反転学習の成功事例が理系授業である点は興味深い。

山内 (2014B) や森 (2015) は、サンノゼ州立大学の取り組みのように、全員が一定の水準に達することを目指す完全習得学習型と、スタンフォード大学などの授業の目標を高次な能力にシフトする高次能力学習型に分類している。完全習得学習とは、はじめに学力を評価し、それに基づいて特別な処遇を適切に与えることで、全員をある基準以上の成績に到達させるという教育方法である。前者は、対面学習においてチュータリングが中心になるので、システム化しやすい。一方、高次能力学習型は対面学習が協調学習を中心となる。そのような特徴を踏まえた上で、更に、山内 (2015B) は「研究型の大学では、高次能力学習型の反転授業が求められるようになっていく」と予測しながら、高次能力育成型の反転学習は非常に難しいことについても指摘している (山内, 2015, 溝上, 2015)。それは、プロジェクト学習を促進していく担当教員の授業力に依存している点が大いからである (山内, 2014, 森, 2015, p. 56)。

このように、アメリカで反転授業は発展してきた背景にはアメリカの大学が抱える在籍率の低さという課題がある。本研究者が2011年11月にインタビューした米国マサチューセッツ大学ローウェル校副学長 (当時) のドナルド・ピアソン博士、全米教員養成大学協会 (AACTE) 元会長・現在メリーランド大学教授のデイビッド・イミグ博士もアメリカにおける大学改革

の背景に在籍率の低さがあることを指摘している。

実際、大学課程の初回卒業率で日本は71%でOECD諸国の中で3位、アメリカは54%で8位、OECD平均は49%である（OECD, 2016）。しかし、授業時間を含んだ平均学修時間が日本の大学生は4.6時間と、アメリカの大学生の約半分である実態（文部科学省大学分科会大学教育部会, 2012）を踏まえると、日本の大学の高い卒業率は、欧米の大学と大きく異なると言える。したがって、反転授業が増えると事前学習の習慣が不十分な学生が疲弊してしまう可能性を山内（2015 A）は指摘している。

教員の置かれている環境について見ても、日本の大学教員が1学期当たりに担当する平均コマ数が8コマであるのに対し、アメリカは4コマである（文部科学省大学分科会大学教育部会, 2012）。このことから、安易にアメリカの成功事例のやり方をそのまま日本に導入するだけで同様の良い結果が得られるとは言えない。森（2015）も「反転授業は、1つの完成された教育デザインというよりも、多様な活動を組み合わせる大きなフレームのようなもの」と定義し、教員の意図を反映した授業の到達目標を達成するためにどのような学習活動を組み合わせるか、授業者の授業設計にかかっていることを示唆している。したがって、反転授業を導入する上でも、日本の大学の実態を分析した上で、日本の大学の土壌や文化にあった形で取り組むことが不可欠と言える。

そこで、本研究では、反転授業をオンラインと対面授業を組み合わせたブレンド型学習の一形態として位置づけ、履修する学生の実態に合わせて、授業設計していく。なお、本研究では同じ授業者が授業をするため、授業者の授業力については取り上げないが、同じ授業あるいは授業方法でも、授業者の授業力が影響することは否めない。

3. 研究方法

3-1 教育学部生を対象としたブレンド型反転授業

基礎的な知識をベースに対面授業で実験などをする医学部や工学部とは異なり、文系授業は基本的な知識や既習事項をベースに分析・考察を展開していくことが多い。そして、その分析や考察を外化する手段としてディスカッションや発表（プレゼンテーション）が活用される。特に教育学部では、将来教員になった時に、学校現場でアクティブラーニングを実践できるように、大学でアクティブラーニングを経験しておくことは重要である。また、効果が上がっている反転授業では、対面授業において学習者同士の学び合いや教え合いを基盤とするグループワークを導入するデザインが多いことが報告されている（森, p. 52）。

したがって、本研究でも学び合いを基本としたグループワークとして、ディスカッションを位置付けた上で、文系の1つの授業として、対面授業での学び合いを促進できる反転授業について、ディスカッションに焦点を当てて研究していく。具体的には、2016年の春学期授業（15

回)を履修している学生の事前学習と授業内ディスカッションに着目し、ブレンド型の反転授業が授業内ディスカッション、また議論を深めることができるか溝上(2014)の「深い学びのアプローチ」に照らして検証していく。

3-2 対象者

本研究に参加した対象者は、教育学部の教育学実践演習Iを履修しているゼミ生8名(男子学生3名,女子学生5名)である。学力的には中～上の学生達である。極端な学力差はない。しかし、予習時間の平均については、2.5時間と回答した学生は1名、2時間程度と回答した学生が3名、1.5時間程度と回答した学生が2名、1時間程度と回答した学生が2名であった。全員が予習をすることを大前提としているが、1.5時間分の違いが一番長い予習時間の学生と一番短い予習時間の学生との間にある。また、将来のキャリアとして、教員を目指す学生だけでなく、教育関係の企業を視野に入れている学生もいるが、比較的同質の集団と言える。なお、少人数ゼミを対象としているため、本研究は質的研究を行う。

3-3 授業デザイン

本研究では、山内(2015B)が反転授業を行う際に気を付けなければならない3つのポイント:①自宅学習において必要となる予備知識が網羅できていること、②授業がきちんと構成されていること、③前述した①と②が繋がるように学習過程を全体として設計していること、を踏まえて進めていく。具体的には、対面授業でも学習者同士の学び合いを基本としながら、事前学習の予備知識を踏まえた上で、対面授業での学びを深められるように授業をデザインしていく。

アクティブラーニングの先駆者である森(2015)の高次能力育成型の反転授業のデザイン例では、事前学習1(講義動画視聴)と事前学習2(確認テスト)の後に対面活動(プロジェクト活動,教員による個別チェック,プレゼンテーション,学生相互評価)となっている(表1)。

表1 高次能力育成型の授業デザイン例

教育活動	学習活動
事前学習1	講義動画視聴
事前学習2	確認テスト
対面活動 (4人1組の協調活動)	プロジェクト活動
	教員による個別チェック
	プレゼンテーション
	学生の相互評価

(森, 2015, p. 56)

森（2015）は、個人の産物である「わかったつもり」を、他者との相互作用の中での揺らぎや躊躇を通じて、再度、自らの「わかった」を再構築していくプロセス（p. 57）を実感できるように授業を設計している。そして、対面授業では4人1組の協調活動に参加する。

本研究でも、森（2015）の教育活動と同様の流れを基本としていくが、「確認テスト」のかわりにブラックボードのディスカッション・ボード機能を利用した「オンラインディスカッション」を事前学習2として行う。それは、対面授業でのディスカッションの前に、学生達がお互いの事前学習についてインフォーマルな議論をする場があると、対面授業でのディスカッションをより掘り下げていけると仮説を立て、デザインした。森（2015）が指摘しているように、各自の「わかったつもり」を、クラスメイトとのインフォーマルなオンラインディスカッションで、揺らぎや躊躇をある程度経験してから対面授業でのディスカッションに入ることで、自らの「わかった」を再構築しやすい環境を整えた。また、実験授業ではディスカッションで煮詰まっている状況を確認しても、担当教員はすぐに介入せず、様子を見た上で必要に応じて助言を入れ、限られた時間内で効率よく、揺らぎや躊躇を感じながら学び合えるように進めていく。なお、本研究は男女混合の4人グループでの協調活動を取り入れ、前述した流れで授業を実施していく（表2）。

表2 本研究での授業デザイン

教育活動	学習活動
事前学習1	講義動画視聴
事前学習2	ブラックボードのディスカッションボードを活用したオンラインディスカッション
対面活動 (4人1組の協調活動) *常に教員はどの活動も観察し、必要に応じて、介入する。	課題の共有：知識の共有
	ディスカッション：共有した知識を整理・分類し、チームで新たに図解を構築
	チームでのプレゼンテーション
	まとめ&振り返り 本授業で学んだこと チームでのディスカッションから学んだこと 何を達成したのかを確認する

3-4 オンラインの事前学習と授業内ディスカッションの役割

ビデオ視聴という行為自体が受動的な面を持っている点については、溝上（2014, p. 143）がAmresh, Carberry, & Femiani（2013）を引用して、質の高い教材でも、学生は長時間教材を傾聴することを面倒に感じる傾向がある点として指摘している。したがって、事前学習とし

て視聴するビデオは10分程度に短く編集している。

本研究の授業では、前述した溝上（2014）が「学習への深いアプローチ」としてあげた6つの段階（p.108）に到達できるように構成していく。

学生は、「mediaDEPO」というツールを活用して授業者が用意した事前学習教材で学習した上で、ブラックボードのディスカッション・ボードでオンラインディスカッションに参加する。オンラインディスカッションは、インフォーマルな意見交換をする場と位置づけ、対面授業でのディスカッションで相互に話しやすい関係づくりと議論をより深められるようにするために、お互いの情報共有および議論の土台をつくることを目的としている。

対面授業でのディスカッションは、上記のプロセスを経た第2回、第5回、10回の3回の授業で約20分実施する。対面授業でのディスカッションは、グループで（1）各自が持ち寄った情報の関連づけ、（2）整理・分類、（3）関係性からパターンや原理の読み取り、（4）多様な視点からの検討を行う。ディスカッションは時間ごとに教員が合図を与え、ステップごとに進めるようにする。最後に、そこまでの成果を両グループともに5分程度で発表し、議論の成果を共有する。

（1）mediaDEPOの事前学習への活用（事前学習1）

事前学習教材に使用したのは、富士ゼロックスが開発したマルチメディア・コンテンツ・マネージメント・システム（ストリーミング配信）の「mediaDEPO」というツールである。mediaDEPOは、コンテンツ作成、登録、公開ができる。見たいコンテンツを簡単・迅速に検索できるので、PCおよびモバイル端末から視聴できる。また、PowerPoint®、Excel®で作成したスライド資料、Web画面や写真などを順次表示しながらPCに向かって話し、静止画にナレーションを加えたコンテンツ作成もできる。また、音声合成技術で、ナレーションを自動再生できる。更に、ページ送りや戻りの動作もそのまま記録して、話し手のタイミングをそのまま伝えるコンテンツ作成ができる。教室のAV機器と連携すれば、講義の様相がそのまま収録することも可能である。

本研究では、事前学習用にパワーポイントを使った短い講義を録画したものをmediaDEPOに登録し、学習者は各自のポータル画面にアクセスして、期限までに視聴して事前学習をする。

（2）ブラックボードでのオンライン・ディスカッション：（事前学習2）

mediaDEPOで事前学習した後、期日までにブラックボード（Bb）のディスカッションボードで課題のディスカッションに参加する。自分の意見を出すだけでなく、クラスメイトの意見に対するコメントを必ず1回は入れる。目的は、各自が学んだこと（内化したもの）をインフォーマルな場で一度整理・議論することで、対面授業時により深くディスカッションを掘り下げていくための練習も兼ねている。

(3) 対面授業でのディスカッション

ディスカッションについて、教養科目は集団の異質性が高いので知識の制約が少ない半面、様々な知識や用語が無秩序に入り乱れやすい、一方、専門科目のディスカッションは、求められる知識の難易度が高い半面、そこを克服できれば、集団の同質性が高い分、比較的専門知識や用語を中心にディスカッションを行うことができる（溝上、2014、p.159）。

本研究の対象としている授業の「教育学演習Ⅰ」は、3年次の初めてのゼミとなり、専門科目への入り口に位置付けられる。学生の興味や動機については同質性が高いと言えるが、3年次春学期の初めてのゼミということで、溝上（2014）が教養科目のディスカッションで指摘しているように知識や用語の定義、どのような文脈でそれを用いているのかを確認しながら進めていく。

(4) 対象授業「教育学演習Ⅰ」の概要

多文化共生の実現のために貢献していける人材として、学校、国際機関やNGO、教育に関わる企業などへのキャリアを考えている人、つまり「多文化共生に貢献していける人材」の育成を目的としている。授業では、多様化する子どもや保護者の文化的背景に対する理解を深めていくとともに、マイノリティの子ども達、支援を必要としている子ども達が直面している現実を読み取りとっていく力を身に付けていく。特に、日本の学校や教師にとって「当たり前」あるいは「正しい」と思われている事柄を、様々な視点から再検討し、社会に埋め込まれている「見えない“偏見”」をあぶり出しながら、各自の問題解決能力を高めていく。具体的には、統計データの読み取り方、分析の仕方（統計データの落とし穴を認識する）、アクティブ・リスニングやグループ学習の方法、支援が必要な子どもにとって学びやすい授業方法や支援方法、教材の精選についてのスキルを身に付けていく。

到達目標：

- ・異文化理解に関わる基礎的な知識を土台に、多様な視点から物事を読み取ることができる。
- ・統計データを鵜呑みにせず、何が見え、何が見えないのか分析・考察することができる。
- ・適切な研究方法でプロジェクトを進め、論理的に論述および発表することができる。
- ・教育学演習Ⅱに向けての課題を見つけ、自主的に研究活動を進めていくことができる。

(5) 授業全体のデザイン

15回授業を3つに分け、第1回授業から第5回授業までを「①学びの土台を固める：課題認識」の段階、第6回授業から第10回授業までを「②学びを掘り下げる：分析と考察」の段階、第11回授業から第15回授業を「③学びを発展させる」段階と位置づけている。

学びを発展させる段階の第11回授業は、ゲスト・スピーカー（米国コロンビア大学のモニカ・ジェスワニ先生）を招いた「思春期の発達における国際的な視点」をテーマにした授業である。

第12回授業と第13回授業は学外授業に当て、多文化共生の実現のために色々なプログラムや実践、充実した図書館のある神奈川県立地球市民かながわプラザ「あーすぷらざ」を研究訪問し、専門家にワークショップをしていただくとともに、多言語・多文化の図書資料や日本語を母語としない児童生徒・保護者の支援に役立つリソースの活用について学ぶ。これらの特別授業の期間、学生達は平行して各自のプロジェクトを進めていく。そして、第14回授業で各自のプロジェクトの最終発表をし、最終回の15回授業で全授業の振り返りと次semesterに向けての目標設定と夏休み中の研究計画などについて互いに発表する。

①学びの土台を固める：課題認識

第1回授業	オリエンテーション、各自の自己紹介、mediaDEPOの使いかた
第2回授業	メディアの中に見る偏見：子どもを取り巻く環境に隠れた偏見
第3回授業	文化とは何か、文化のなかの人間、学校文化
第4回授業	研究方法と研究の進め方：プロジェクトの開始
第5回授業	多様な子ども達の現実を疑似体験する活動

②学びを掘り下げる：分析と考察

第6回授業	偏見と差別について
第7回授業	アイデンティティとエスニシティ
第8回授業	各自のプロジェクトの中間発表I
第9回授業	各自のプロジェクトの中間発表II、学期末の評価基準の確認
第10回授業	統計資料の読み取り方と使いかた：統計から見えるもの、見えないもの

③学びを発展させる

第11回授業	ゲスト・スピーカーを招いた授業：コロンビア大学のジェスワニ先生の授業
第12回授業	あーすぷらざ研究訪問：実践家から多文化共生について学ぶ（7/9の午前に振替）
第13回授業	あーすぷらざ研究訪問：実践家から多文化共生について学ぶ（7/9の午後に振替）
第14回授業	各自のプロジェクトの最終発表
第15回授業	演習Iの振り返りと演習IIに向けて

(6) 実験授業の内容

前述したmediaDEPOでの事前学習とオンラインディスカッションを踏まえて、対面授業でのディスカッションを第2回授業（2016年4月20日）、第5回授業（2016年5月11日）、第10回授業（2016年6月22日）の3回実施した。

第2回授業の課題

テーマ	メディアの中に見る偏見：子どもを取り巻く環境に隠れた偏見
キーワード	メディア, 偏見
授業概要	はじめに、ゼミ長、教育学部展実行委員を決めます。その後、mediDEPOで学んだ課題の発表を通して、「当たり前」の中にある問題点について、考察を掘り下げていきます。また、街頭の広告、電車の吊り広告、新聞・チラシなどを通して、マジョリティの「当たり前」を分析し、これまでに「見えなかった偏見」を分析していきます。また、「偏見はなくせる？ なくせない？」をテーマに、皆さんにディスカッションしていきます。
授業外指示 (課題等)	mediaDEPOにアクセスし、課題を視聴してから、日常よく目にする広告のイラストや写真、キャッチコピーなどが、どのようなメッセージを発信しているのか、BbでOn-lineディスカッションを日曜の夜11時までに行います。そして、各自、授業内で説明できるように、A4 1枚程度に気づいたことを整理してきてください（授業後提出）。また、更に、新しく広告などの材料を見つけられた人は、皆で共有できるように視覚資料として用意してきてください。

第5回授業の課題

テーマ	多様な子ども達の現実を疑似体験する活動
キーワード	異文化理解, 多様な子ども達, 学校のハードル
授業概要	アクティビティ「違いのちがいを」を通して、「平等」と「公平」について考察します。また、ケース・スタディを通して、多様な子ども達に必要な多様な支援について考えていきます。
授業外指示 (課題等)	mediaDEPOにアクセスして、課題を視聴してから、「異文化理解」「異文化」という言葉で過去3年の新聞検索をし、どのような時に「異文化」という言葉が使われているか分析した上で、あなた（達）にとっての「異文化」とは何を意味するのか、一般的には何を「異文化」として取り上げられているのか、On-lineディスカッションを日曜の夜11時までに行います。その上で、色々な事例や意見を整理したものをA4用紙1枚程度に書いてきてください（授業後提出）。

第10回授業の課題

テーマ	統計資料の読み取り方と使い方：統計から見えるもの・見えないもの
キーワード	統計, 信頼性, 妥当性
授業概要	研究をしていく上で必要となるデータの見方、また見落としがちな盲点などを、具体的な統計データを使いながら学んでいきます。統計の信頼性と妥当性をしっかり学び、今後の研究で使う文献や資料の精選に役立てていけるようにします。
授業外指示 (課題等)	mediaDEPOにアクセスして、データの見方のポイントを学んだ上で、2009年2011年のOECDの国際学力調査のわかること、わからないこと、誤解を招きかねないことを整理した上で、学力低下論についてBbでOn-lineディスカッションを日曜の夜11時までに行います。そして、学力低下論の盲点についてA4用紙に書いてきてください（授業後提出）。発展学習できる人は、上記のデータ以外も用いて（引用、出典ルールは守る）、より説得力ある論述に挑戦してみましょう。

(7) 分析の方法

事前学習については、mediaDEPOへのアクセス履歴で視聴の有無、ディスカッションボードへの投稿回数および記述内容を分析する。授業内のディスカッションは、定点からビデオ撮影し、グループ内での各自のアイコンタクト（図1の「顔上・見」）、ノート・テイキング（図1の2段目「顔下・書」）、発言の割合および時間（図1の「時間」および「話」）を記録していく。また、8名の学生には①～⑧の番号で区別し、各自の取り組みを比較できるようにした（図1は、サンプルとして①～④で構成されている1グループのみ表示）。

このようなビデオ記録をもとに、発言、アイコンタクト、ノートテイキングの回数および時間を時系列で一覧にし、ディスカッションの特徴を分析していく。そして、そこに見られる特徴とディスカッションの内容、グループおよび各自のディスカッションのスタイルなどについて分析していく。また、学び合いの成果として、授業内ディスカッションが事前学習時のオンラインディスカッションよりも掘り下げられているか、ディスカッションの内容を検討していく。

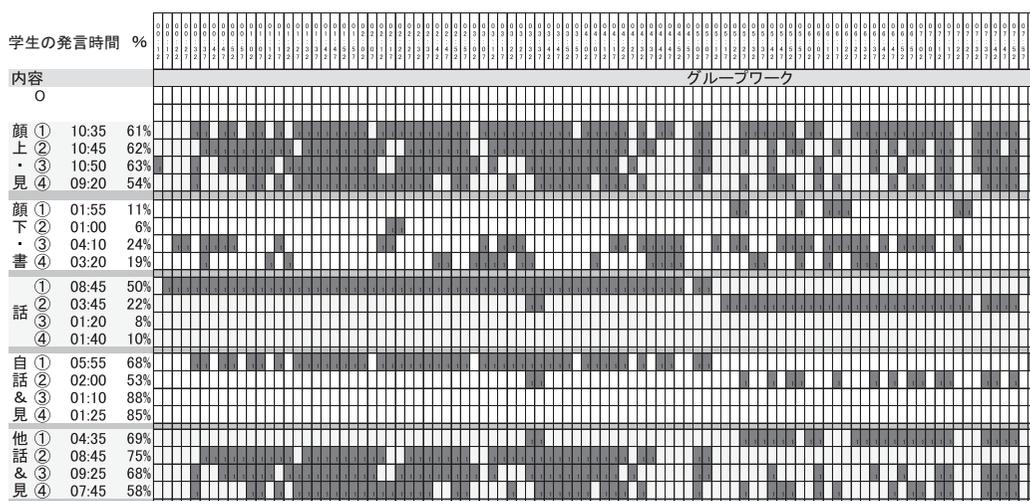


図1 ビデオ記録

4. 結果と考察

本章では、第2回、第5回、第10回の事前学習で学生が参加するインフォーマルなオンラインディスカッションと対面授業時のディスカッションの頻度、内容、展開の特徴など、記録をベースに比較・分析していく。

4-1 第2回授業の事前および授業内ディスカッション

第2回授業は、新しいゼミでの人間関係も築けていない環境でのディスカッションということもあり、事前学習課題をもとに、グループで意見を出し合い、出された意見を整理して発表する練習の場と位置づける。

オンラインディスカッションを見ると、はじめの発言者が、自分が課題として用意したことを投稿し、それに対して他の学生がコメントしながら、自分の調べたこと、気づいたことを補足した。対面授業では、オンラインディスカッションの続きを議論するところから始めることができた(表3)。したがって、対面授業でのディスカッションでは、他のメンバーの調べたことや考察を取り入れ、各自が用意したことを再構築しながら議論を深められることを期待していた。しかし、対面ディスカッションでは、すでにオンラインディスカッションで投稿していた内容を再度なぞるような発言の傾向が見られた。

表3 第2回授業のオンラインディスカッションの展開例

メディアから植え付けられるステレオタイプ

まず私は、①メディアが発信する情報をふたつあげて必ずしもメディアの情報が正しいわけではないということ説明し、②その後に、そのような情報を無意識的に真実のように思わせてしまうメディアは、女性や男性に対するステレオタイプを生み出してしまうのではないかとことを考えて行きたい。

①メディアは情報伝達の1番の媒体であり、私たちの一番身近にある情報源です。私たちは、繰り返しメディアからの情報を聞くことによって、無意識的にそれが真実だと思い込んでしまいがちです。

例えば、少年犯罪は増え続けている。地球温暖化によって気温が上昇している。などです。これらを耳にした時、え？少年犯罪？増えてるでしょ。地球温暖化なんて当たり前だよ。と思う人もいますが、実際少年による犯罪は2014年以降減少傾向にあり、ピーク時の1/6とも言われています。また、地球温暖化については、気温が、1910年～1940年頃まで上昇を続け、40～75年頃までは下降気味。CO₂は1946年頃から急激に上っています。また、1998年からCO₂は増加し続けているにもかかわらず、地球全体の気温は下り続けています。つまり、気温上昇とCO₂の増加は関係ないといえます。そのため、地球温暖化してない説を唱える人も少なくありません。また、地球温暖化についてはそれだけではなく、企業が戦略のひとつとしているところもあると言われています。なぜ私たちはこれらを事実と思い込んでしまいがちなのか。それには「増え続ける少年犯罪は...」「地球温暖化が原因で...」といったような、メディアの伝え方が関係していると思います。

②みなさんが例として多く取り上げているテレビCMでは、私たちの女性らしさや、男性らしさのステレオタイプを多く生み出しているように思えます。

生活用品や食品のCMに関しては女性が多いです。例えば、クックドゥーのチンジャオロースのCM。ぐっさんがお父さん役として出ているもので、美味しそうなチンジャオロースを子どもと取り合って食べているものです。その美味しそうなチンジャオロースを作って、食卓にもってくるのはお母さん役の女性。また、スーパーのネットショップのCMでは女性が多い。さらに、ファブリーズのCMでは、仕事から帰ってくるお父さん家でくつろぐ子ども達とはうらはらに、お母さんが家事を行っている姿が映されています。除菌のできるジョイ！の食器用洗剤のCMでは、女性が食器を洗い、キュ！キュ！とやっています。このように、家事担当者は圧倒的に女性なのがわかります。また同時に、洗い物を作り出すのは男性、仕事へ行くのは男性といったことも読み取れ、性別役割分業が多く見て取れます。

私たちはこのようなメディアの伝え方、映し方から、ステレオタイプを無意識的に生み出しており、それが当たり前ようになってしまっているのではないのでしょうか。

RE: メディアから植え付けられるステレオタイプ

地球温暖化のことについて気になったので自分でも調べてみました。一般的に地球温暖化のために二酸化炭素を減らそうというようなことがCMやNHKなどのニュース番組で取り上げられることがあります。実際には1700年と2010年の二酸化炭素濃度は250PPMから400PPM（PPM＝大気中における期待の大気汚染物質の濃度の単位）と約2倍になっている。しかし気温はそれほど変わっていない。なぜなら、調べてみると二酸化炭素には保温能力がないらしいのです。だから二酸化炭素が増えることによって地球の温度が上昇するのは嘘なのかもしれませんね。確かに二酸化炭素が増えることは何らかの影響を与えかねませんが、温暖化に直接起因しているとはいいたくない内容を真実を捻じ曲げて発信してしまうメディアのこわさ、無知のこわさを知りました。CMが視聴者に与えるのは真実だけではないことを身をもって感じました。

RE: メディアから植え付けられるステレオタイプへの補足

〇〇さんの考えにとっても共感しました。そこで補足ですが、インスタントラーメンのサッポロ一番のCMで、劇団ひとりさんと寺田心くんが、竹内結子さん演じる母親のためにラーメンを作るようになっています。これは、母親のお手伝いを父親と一緒にするという、男性もキッチンに立つということを見せて、「男性と子どもでも作れる」という手間のかからなさを示しているように見える。このCMでは最後、ネギがちゃんと切れていなくて繋がっている様子も見え、そこからは普段男性が台所に立っていない様子が想像できる。このように、CMで時に男女の役割のようなものを示唆するような内容になっていることがあるように思える。

対面授業では、2つのグループに分かれて20分程度のディスカッションをした。グループAもグループBも、各自が順番に事前学習の課題について発言していくスタイルが多く見られたことは、表4の発言記録を示すグレイの部分で1人ずつ線になっていることからわかる。

冒頭に1人1人が自分のやった課題を説明するため、ディスカッションというよりも、1人ずつ発表しているのと変わらなかった。誰かが発表している間は、誰も入らない（入れない）。特に、はじめにスレッドを立てた学生がリーダーシップをとって発言する傾向が見られ、リーダーシップを発揮する学生①は8分45秒、学生⑧は5分20秒と長く話す傾向が見られた(図2)。ディスカッションの振り返りも、リーダー的な学生の意見を中心に進められる様子が見られた。

グループBでは、話し合いのきっかけをつくらうとする学生もいたが、周囲からの発言のない状況が続いた。慣れていないこともあるが、授業者が手順や指示を出してサポートは入れているが、両グループとも各自が事前オンラインディスカッションで投稿していたことを対面授業でのディスカッションでも繰り返しており、各自の意見を列挙する形で終わり、各自の調べたことや考察から読み取れることを抽出・整理されるところまでは至らなかった。当然のことながら、事前のディスカッション・ボードに投稿した各自の意見と比べて変化はあまり見られなかった。また、どちらのグループも何を題材に議論するかが定まらない様子が観察され、予習の取り組みが浅い（読んではいるが、自分のものになっていない）ことが観察された。

ノート・テイキングは、どの学生も自分が話している時以外に偏りなく見られる。視線については、特定の学生が視線を合わせずに話す姿が見られた。

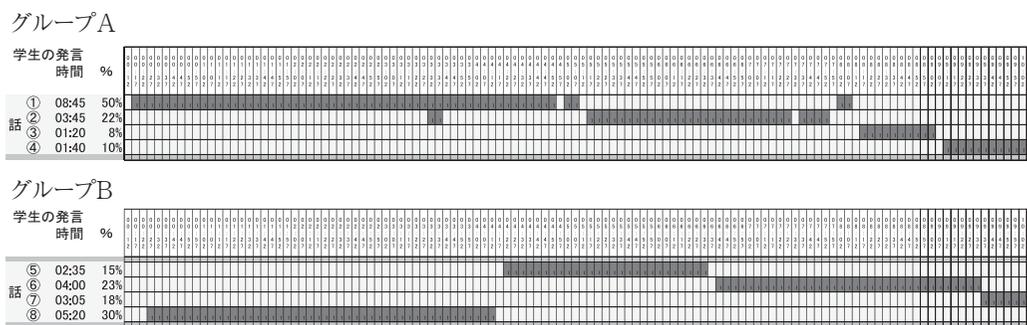


図2 ディスカッションのビデオ記録の一部（第2回授業）

このように、通常の授業では充実したディスカッションと授業者が推察するケースでも、丁寧にディスカッションのプロセスを分析すると異なる様相が見えてくる。溝上（2014, p. 108）があげている「学習への深いアプローチ」にあてはめていくと、各自が「(1) これまで持っていた知識や経験に考えを関連づける」ところまでの議論と言える。

なお、第3回授業は本研究では扱わないが、第3回のオンラインディスカッションでは「～と考える」「～だろうか」「～と思います」「～でしょうか」といった問いかけや疑問形だけで終わっているものが見られるようになり、根拠を示して論じる部分の弱さが読み取れた。

4-2 第5回授業の事前および授業内ディスカッション

第5回授業の事前学習用オンラインディスカッションでは、第2回および第3回のオンラインディスカッションで確認された課題克服のために、オンラインディスカッションを「お互いに問いや意見をぶつける場」と位置づけていることを再アナウンスし、具体的なアドバイスと手順を示した（表4）。

具体的なアドバイスと指示により、根拠を示すことを意識するようになり、テキストの引用などを示す投稿が見られるようになった（表5）。また、テキストを引用しながら「～と考える」「～と思う」「考えていきたい」と、考察を説明するようになった。しかし、第3回授業から散見するような「どのような方法があるだろうか?」「～すべきではないでしょうか?」「どこまでの範囲を示すのでしょうか?」といった問いかけが見られるが、問いに対する自分の考えや根拠を示さずに投げかけたままになっていた。対面授業時にその部分を詰めて議論することを期待したが、対面授業時でもオンラインディスカッションと同様の内容が繰り返されていた。

表4 第5回授業の事前学習に向けての指示

ディスカッション (第5回授業の事前学習) : 異文化とは何か?

有効：統計情報の取得

「第3回授業のためのオンラインディスカッション「文化について」では、課題テキストに触れないまま、各自が自分の意見をまとめたものを紹介しあっているところがありましたが、今回の「オンラインディスカッション3：異文化について」では、テキスト第2章（第4章も関連しています）に書かれていたことが具体的には世の中のどのような現象として現れているのかなど、テキストで学んだことをベースにした議論を期待します。その議論をもとに、各自で課題をまとめ、授業ではさらに議論や考察を深めていきます。

オンラインディスカッションのポイント：

1人1人が自分の意見をまとめたものを出すのではなく、「テキストのXXXXについて書かれていたけど、これはXXXXXという理解でいいのかな？」とか、「新聞などのメディアではいつ頃まではXXXXというキーワードが出てきたけど、それはなぜでだろう？」など、テキストや課題で調べたことを踏まえた上で、「お互いに問いや意見をぶつける場」にしていきましょう。意見交換や問いをぶつけながら、考察を深めていくことが目的です。以下の3つを意識していきましょう。

1. 第2回授業で使ったテキストの第2章で指摘されていることが、どのような現象として現実
に起きているのか、議論しましょう。
2. ポイントを凝縮し、簡潔に意見/疑問/気づきをぶつけてください（詳細は、各自の提出物
で見ます）。
3. 5月11日の授業では、オンラインディスカッションでの議論をベースに、更に議論&考察を
深めていけるようにしましょう。
(各自がまとめた課題を授業内ディスカッションでそのまま発表しあうことのないように)

授業内ディスカッションのポイント：

ポイントを絞って問題提議したり、他の人が意見を入れたり、補足・反論できるように話すことが大切です。オンラインディスカッションで話しあったことを更に発展させていくために対面授業のディスカッションがあることを意識していきましょう。そのためには、お互いのオンラインディスカッションの意見などは事前にもてくることが前提になります。自分の意見を入れただけで満足せず、他の人の意見も見えておいてください。

表5 第5回授業のオンラインディスカッションの展開例

テキストでは、ルクソール事件のような暴力的な現象を文化というカテゴリーだけで理解するのではなく、経済的・政治的な問題として把握することが必要であると述べられていた (P27-28)。このことは、世界の紛争においても同じことが言えるのではないか。民族や宗教の違いが原因と言われている紛争であっても、経済や政治的な利害も少なからず関係していると考える。

私たちは様々な問題に対して、そういう文化だからしょうがない、理解し難いと捉えがちになっていて、異文化を「知的理解」するだけで「共感的理解」してないように感じた。そのため実際に異文化に接触した時に、排他的な態度をとってしまうように思われる。異文化を「共感的理解」するためには、他にどのような方法があるだろうか。



異文化を「共感的理解」するための方法の1つとして、テキストにも書いてある通り「自文化と思っているものをもう一度異文化として捉え直す」(p29) ことが重要だと思います。

私たちの文化はどのようなものなのか、どのようにしてできたのか、そして世界からどのように見られているのか、を改めて見つめ直し私達の「当たり前」は世界的に見ても本当に「当たり前」と言えるのか考えるということです。

異文化を共感的理解するためには、まずは私たちの「当たり前」であったり、「当然」という概念を無くすべきではないでしょうか。



わたしも、「当たり前」から外れて、外側から物事をみることはとても大切だと思います。ですが筆者は、「異文化理解の教育は多文化共生が重要なキーワードになるが、歴史的・社会的文脈や権力関係を抜きにして共生を語ることはできない(p.33/1.6).」と述べられています。それは、その文化の「当たり前」なのではないでしょうか。歴史的・社会的文脈という言葉、また私たちの「当たり前」と私たちの「文化」はどこまでの範囲を示すのでしょうか。

「当たり前」と「自文化」は違うのでしょうか。少し曖昧すぎる問いですが、考えていきたいです。



私も〇〇と同じことを思った。自分たちにとって当たり前だと思っていることは、世界に出ても通用するとは限らない。「当たり前」っていうのは「当たり前じゃない」んだよね。それに気が付くことが「共感的理解」の第一歩なのかなと思う。

後は、このルクソール事件のところに「イスラーム社会」とか「イスラーム的価値観」という言葉が沢山出てきているけど、いわゆるイスラーム圏に住んでいる人がみんながみんな同じことを思っているとは限らないよね。極端な例を挙げるとすると、日本に住んでいるけど日本の憲法に賛成している人と、改正を訴える人もいる、とか。(ちょっとちがうかもだけど) 要は、何人だから、とか、何教徒だからという括りもまた、共感的理解を妨げているってこと。そういう括りで考えるんじゃなくて、様々な意見に耳を傾けることが共感的理解につながることも思った！

対面授業のディスカッションでも、課題克服のために、異なる色の付箋を各自に同じ枚数渡し、全員の意見を残せるようにするとともに、各自の意見がどのように整理されていくか視覚的に見えるようにした。付箋という物理的な道具があるため、全員が書き込みをし、物理的に参加していることがより明らかになった。

授業者は、まず各自の付箋をホワイトボードに貼り、全員の付箋をざっと見てから、議論しながら分類・整理するように指示した。オンラインディスカッションであがっていた問いかけが、対面授業で議論に発展させていけるように工夫したが、それでも話がまとまるまでテーブルで話す傾向が見られた。何度か授業者に促されてホワイトボードの前で作業に入ったが、すでにテーブルである程度まとまっていた案に付箋をあてはめていく作業になっている様子が見られ、知識や知見を再構築することの難しさが読み取れた。

第2回授業時に話している時間が最長の学生①でも6分30秒と、1人が話し込む時間は少なくなってきた。また、誰かが発言していても、その合間にコメントを他の人が入れるようになっていた。しかし、テーブルでの話し合いでは、付箋を見ながら話す傾向が見られ(図3の「顔下・書」および「話」の矢印部分)、顔を見合わせながらの議論には結びつかない人もいた。相手の話の後に共感を示す言葉や類似する経験などをあげるなど、ゼミ生同士の関係は築かれてきたことを示唆する会話にはなっていた。しかし、当たり障りのないコメントや問いかけで終わるものが多く、批判的な視点から議論するところには至っていなかった。

でに到達できていない「根拠をもとに結論に関連づける」や「論理や議論を注意深く批判的に検討する」の段階に到達できることを目指した。そこで、メディアでもしばしば取り上げられ、色々な論点が指摘された2009年2011年のOECDの国際学力調査を題材に、学力低下論の論点整理ができるように事前学習を用意し、課題を提示した。

しかし、実験開始の第2回授業から約2ヶ月が経ったところで、取り組み方に差が出てきた。オンラインディスカッションでは、根拠を示しながら考察してることが課題にもかかわらず「学力低下の盲点について何が考えられるか考えていきたい」と振り出しに戻ってしまうもの、第3回授業時から散見していた「～ではないでしょうか？」という問いかけで終わるものが見られた(表6)。また、期限までに参加できなかった学生が2名出てきた。話題提供しても返信されないままのスレッドも2つあった。未提出の1名(学生②)は後から投稿したが、対面授業も遅刻したため、記録を残すことはできなかった。もう1名(学生⑧)は、対面授業に出席したが、他の学生の投稿をなぞるようなコメントに留まる内容だった。発言の記録は機会的に残されているが、語尾が途中で不明瞭になり、同じことを重複して発言する様子も観察され、事前学習の不足が明らかであった。

表6 第10回授業のオンラインディスカッションの展開例

学力低下の盲点

2009年から2012年のOECDの国際学力調査で分かることは、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三つの分野全てにおいて、順位が順調に上がっているということだ。

ここで誤解を招きかねないことは、2008年のゆとり教育の脱却により授業時間が増加し、学力が上がったという考えに直結してしまうことではないか。

私が注目したのはPISAが図っている学力は、日常生活に活用する力であるということだ。学力向上を目指した2008年学習指導要領の改訂によって、学校の環境や教師の指導が変わった。例えば情報化に伴い、学校にパソコンが設置され、各教科の中で用いられるようになった。結果、情報を読み解く力が養われ、読解力の分野で順位が向上したのではないか。このように基礎基本を学ぶ授業から活用力を育てる指導が変わったことが、PISAにおける学力向上に関与していると考える。

学力低下論では、学習時間の低下が原因だと注目され、学校の環境や指導の視点が見落とされがちではないか。学力低下の盲点について、何が挙げられるか考えていきたい。

ゆとり教育

よくゆとり教育は学力を低下させたとして問題になったりしていますが、ゆとり教育は本当に学力を低下させたのでしょうか。

OECDの2009年、2012年の国際学力調査を見ると、既に他のスレッドで指摘されているように3分野(数学的リテラシー・読解力・科学的リテラシー)全てにおいて日本の順位は上がっています。では、この順位が上がった理由は、2008年の学習指導要領の改訂でいわゆる「脱ゆとり化」が行われたからなのでしょう。OECDの国際学力調査をもう少し遡ってみると、2009年の前の回である2006年の調査から、日本は3分野全てで順位を上げ始めてきていることが分かります。脱ゆとり化が行われる前からです。このデータを見る限り一概にも「ゆとり教育=学力低下の原因」と言うことはできないのではないのでしょうか。

第10回の対面授業でのディスカッションに焦点を当てると、第5回授業でディスカッション

の方法を学んだことが反映され、各自の発言回数は増えるが、1人あたりの発言時間は2分程度にまで短くなった(図4)。また、両グループとも、第2回授業の時のように3分以内にポイントを絞って話すようになったが、1人ずつ順番に話す傾向は大きく変わらなかった(図4のグループA, 3段目の「話」)。

ブレンド型反転学習として3回実施してきた結果、個人の発言数は増え、ホワイトボードを活用しながら議論する学生も見られるようになった。溝上(2014, p. 108)があげている「学習への深いアプローチ」の「パターンや重要な原理を探す」ところまでは到達できたが、各論点のポイントを分類・整理して、チームとして各自の知識や情報を再構築することは容易ではないことも確認された。

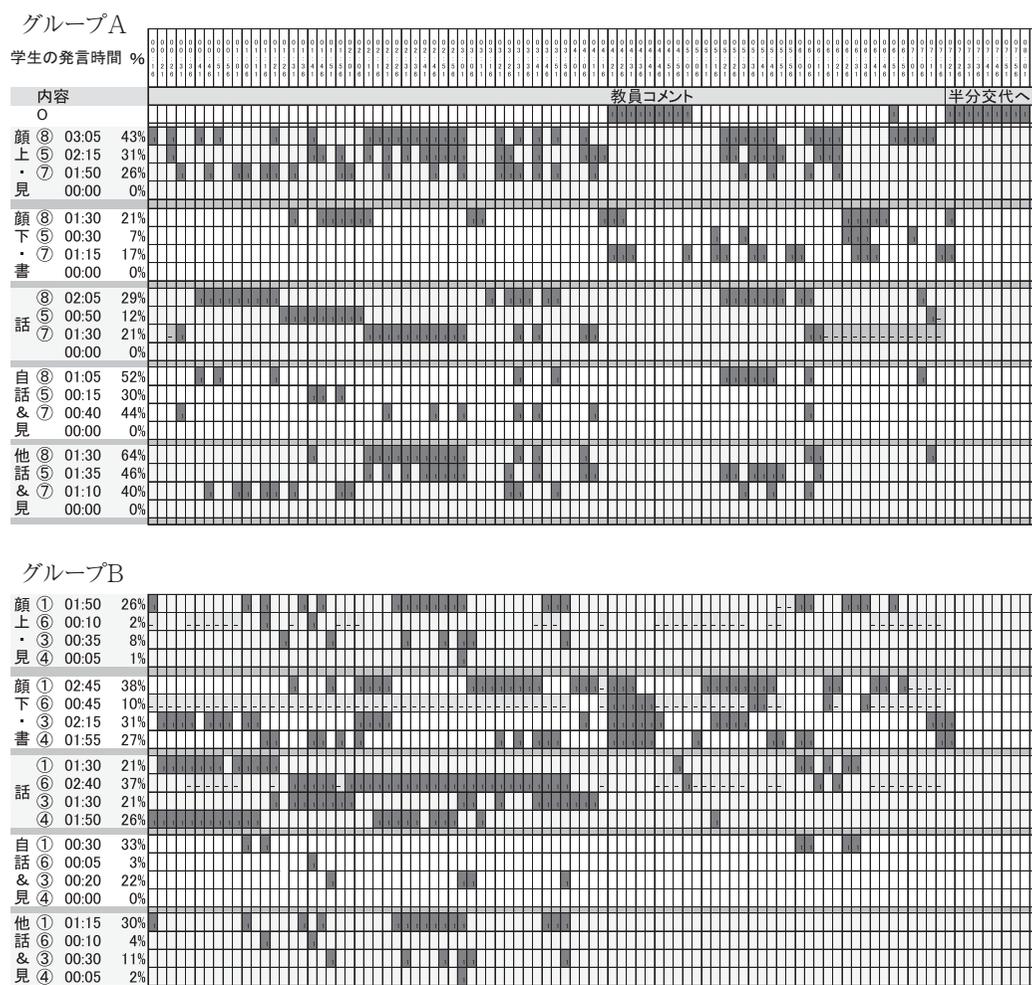
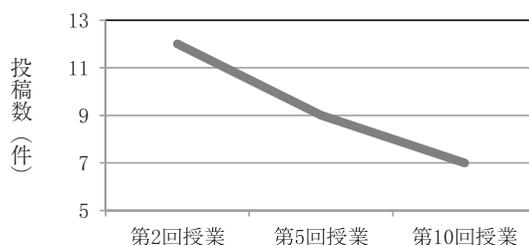


図4 ディスカッションのビデオ記録の一部(第10回授業)

4-4 3回のオンラインディスカッションについて

事前学習についてのアンケートでは、8人中6人（62%）が「ちょうど良い」と回答し、2名が「やや多い」と回答した。この「やや多い」と回答した学生は、第5回授業と第10回授業でオンラインディスカッションに参加しなかった学生②と学生⑧と一致した。オンラインディスカッションへの投稿数は、第2回授業のオンラインの12投稿が最も多く、第10回授業が7投稿で最も少なく、減少していった（グラフ1）。



グラフ1 オンラインディスカッションへの投稿数

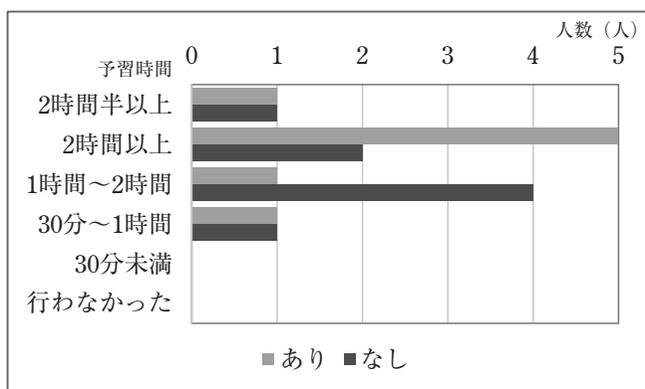
また、各自の投稿数を比較してみると、個人差もあるが、効率よく投稿するように工夫したためか数は減っている（表7）。第5回授業のオンライン授業で、ディスカッションの方法をより具体的に示し、アドバイスしたことで、オンラインディスカッションの投稿数を増やすよりも、よりポイントを絞った投稿をすることを意識した結果もあるかもしれない。あるいは、はじめは、企業とコラボしての事前学習に興味があっても、慣れてきて目新しさがなくなったということも否めない。

表7 各自の投稿数

	第2回授業	第5回授業	第10回授業	合計
学生①	2	3	1	6
学生②	3	1	0	4
学生③	1	1	1	3
学生④	1	1	1	3
学生⑤	2	1	1	4
学生⑥	1	1	1	3
学生⑦	1	1	1	3
学生⑧	1	0	1	2

事前学習時間については、オンラインディスカッションを行った授業回とオンラインディスカッションを行わなかった授業回を比較した。その結果、大多数の学生がオンラインディスカ

ションを行った授業回で2時間以上の予習をしていた。しかし、オンラインディスカッションをしない授業でも、ほとんどの学生は1～2時間の事前学習をしていた（グラフ2）。



グラフ2 事前学習時間（オンラインディスカッションあり/なし別）

4-5 事前学習の教材について

mediaDEPOについては、第2回授業の時にMacの学生がアクセスできずに苦勞していたが、全員視聴していた。第5回授業でも100%の視聴率であった。しかし、10回目になると1名（学生③）が視聴せずにオンラインディスカッションに参加していることがわかった。

mediaDEPOの使い勝手については、「ビデオとパワーポイントを一緒に視聴できるのが良い」と回答した学生は半数を占めた。一方、「ビデオとパワーポイントのメリットを感じない」「画質の悪さで飽きる」「受動的でつまらないから、対面の方が良い」といったコメントもあがった。また、同じ「視聴する」行為でも、各自が事前学習で視聴すると受動的な学習になるが、授業内で一緒に視聴し、その場で考え、感じたことに共感・共有できると能動的な学習になることも学生のコメントから示唆された。

mediaDEPOで教材を編集する教員の立場からは、映像やパワーポイント資料といった従来バラバラに用意していた教材を1つのパッケージにして学生の事前学習としてまとめて提供できることは便利であるが、学習者の興味関心を喚起できる面白い教材、魅力的な教材にするには、もう少し編集が自由にできると良い。具体的には、テロップの文字サイズやフォントが変更られる、アイコンなどを追加できるなど、授業者のアイデアを反映して「見やすさ」「遊び心」を教材に加えられる機能がより充実していくことが期待される。

5. 結論

本研究の反転授業では、事前学習を踏まえたオンラインディスカッションと対面授業での

ディスカッションを通して、溝上（2014）が「学習への深いアプローチ」としてあげた6つの段階のうち、(1) 既習事項との関連づけ、(2) パターンや重要なキーワードなどがある程度見つけることはできたと言える。しかし、「(3) 根拠をもとに結論に関連づける」や「(4) 論理や議論を注意深く批判的に検討する」という段階に到達することは容易ではなく、事前学習の不十分さに起因する課題も見られた。一方、学期末の学生達の振り返りコメントを見ると、「事前に色々な人から意見を聞くことで予習に活かすことができる」「事前に皆の意見や視点を知ることができ、課題に取り組む上で自分の考えの幅を広げることができた」といった自身の成長や意欲を示すコメントが見られることから、溝上（2014）の「学習への深いアプローチ」にある「(5) 学びながら成長していくことを自覚的に理解する」や「(6) コース内容に積極的に関心を持つ」段階にある程度到達できたと言える。

松下（2015）は、内化された知識が外化の活動を通して再構築し、内化を深める（内化の深化）ことをディープ・アクティブラーニングと定義しているが、本研究でも学生達がディスカッションを通して事前学習で学んだことを他者の視点を取り入れて再構築しつつある様子が観察された。しかし、その過程でいくつかの課題も見られた。その1つは、溝上（2014）が指摘している学生のモチベーション・ディバイドの問題（学生の学習動機の格差）である。本研究の対象としている学生は、ゼミ生ということもあり、ある程度、同じ方向性にあり、比較的同質な学生と言えるが、それでもコメントの数やオンラインディスカッションへの期限内での参加など、具体的な形で学生の格差が2ヶ月間で表面化してきた。

能動的な学習を目的とした反転授業だが、その基本となる事前学習の視覚教材は、「視聴する」という行為自体が受動的な学習となる（溝上，2014）ことも学生達の感想やコメントからも指摘された。事前学習材料が視聴する教材である点において、松下（2015）がアクティブラーニングの課題としてあげていた「能動的学習を目指す授業のもたらす受動性」や「学習スタイルの多様性に対する対応の不十分さ」にも重なる。

また、反転学習は、事前学習の取り組みが授業内ディスカッションにも影響することが明らかになった。その事前学習への取り組みは、オンラインディスカッションに参加しなかった学生達がグループの中で一番少ない予習時間だったことから、学習習慣や学習経験もある程度必要とされることも見えてきた。これは、森（2015）が指摘している「学生の学びの格差」、あるいは溝上（2014）が指摘している学生の「モチベーション・ディバイド」の問題と一致する。このことは、アクティブラーニングの形態や方法が授業担当者に大きく委ねられているため、授業者が学習者の実態にあった授業方法を選択していくことが重要であることが確認された。特に、反転授業のように事前学習が大前提でありながら、事前学習は学習者に任せるような場合は、学習者の学習意欲や学習経験がある程度必要である。したがって、反転学習には、学習者の学習意欲がある程度高く、学習者の学力差があまりないことが望ましいことが示唆された¹⁾。

今後の課題は、事前学習が不十分な学生、あるいは事前学習の習慣を十分につけていない学生の支援および指導である。事前学習が不十分でも、他の人の投稿を見ておくことで、対面授

業でのディスカッションに形式的・表面的に参加できる部分があった。事前学習を充実させるために、対面授業でテストを実施するというのも1つの方法と言えるが、本来、能動的な学びとしてのアクティブラーニングを実施しているディスカッションの取り組みに、学習者に「せざるおえない」状況をテストでつくってしまうということは本来の能動的な学びとは言えない。むしろ、学習者が事前学習をしたくなるような仕掛けとして、授業方法や教材の改善、また学生同士および学生と教員間の関係づくりなど、授業の周辺にある要素も含めて検討していくことが大切である。

オンラインディスカッションの課題は、インフォーマルな場として位置付け、基本的に学生達だけで進めていくため、自由に話しやすい面もあるが、課題認識不足に起因する誤解を修正できないままディスカッションが進んでしまうところも見られた。また、オンラインディスカッションをなぞるような対面授業での発言内容や、同じ議論を繰り返す様子から、オンラインディスカッションと対面授業でのディスカッションの目的や役割の違いを十分に区別できていないことが読み取れた。したがって、授業内で、良い例、良くない例などを具体的に示しながら、事前学習のオンラインディスカッションと対面授業時でのディスカッションの違いを明示していくことも必要である。

教材作成を支援するツールについては、より簡単な操作で、授業者のアイデアを反映できる自由度の高い機能になっていくことが期待される。学習者にとって魅力的な教材を簡単に作成できることは、授業者の反転授業に対する負担感を軽減することにも繋がる。

最後に、反転授業はビデオや資料などの事前学習用教材の編集作業は通常の授業準備以上の時間とエネルギーを必要とする。大学教員は「研究者」としての学術的な成果および「授業者」としての授業成果を求められるだけでなく、様々な学内・学外の仕事を担っている。したがって、授業改善には、教員が担当する業務とのバランスを考慮し、教材研究や授業準備ができる環境を整えていくことも必要と言える。

注

- 1) ただし、本研究では8名の学生を対象としたため、本研究の結果を一般化することはできない。

参考文献

- 河合塾『河合塾のアクティブラーニング』河合塾、2016（<http://www.kawai-juku.ac.jp/short/winter/stc/al/>）〈アクセス日：2017年4月5日〉
- 中部地域大学グループ・東海Aチーム『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告』一粒書房、2014.
- 東京大学 大学経営政策研究センター『全国大学生調査』東京大学、2007.
〈<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/post-6.html>〉〈アクセス日：2017年7月5日〉
- 日能研『アクティブラーニングなテキストって、どんなテキスト?』朝日新聞社広告局、2015.

- 〈http://www.nichinoken.co.jp/opinion/pdf/adarc/plan/pln_20151004.pdf#search=%27日能研のアクティブラーニング%27〉〈アクセス日：2017年4月5日〉
- 松下佳代 編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 2015.
- 溝上慎一「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 2015, pp.27-51.
- 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂, 2014.
- 森朋子「コラム:反転授業—知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組」『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 2015, pp.52-57.
- 文部科学省「教育課程企画特別部会における論点整理」2016 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm〉〈アクセス日：2017年3月28日〉
- 文部科学省 大学分科会 大学教育部会 (第10回)「資料3:我が国の高等教育の状況(1)」文部科学省, 2012 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/02/28/1317014_2.pdf〉〈アクセス日：2017年8月20日〉
- 文部科学省「参考資料2-2 中央教育審議会大学分科会 大学教育部会「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(審議まとめ)」(平成24年3月)資料編(1)」2012, p.22. 〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryu/_icsFiles/afieldfile/2012/05/11/1320909_11.pdf〉〈アクセス日：2017年3月28日〉
- 安永悟「協同による活動性の高い授業づくり-深い変化成長を実感できる授業をめざして」『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 2015, pp.113-136.
- 山内祐平 (A)「学修効果を高める反転授業のデザイン」Seminar Report. 東京大学大学院情報学環・反転学修連携講座. 2015年2月21日開催. 〈<http://flit.iii.u-tokyo.ac.jp/seminar/003.html>〉〈アクセス日：2017年4月15日〉
- 山内祐平 (B)「反転学修はディープ・アクティブラーニングを促すか?」Seminar Report. 東京大学大学院情報学環・反転学修連携講座. 2015年2月24日開催. 〈<http://flit.iii.u-tokyo.ac.jp/seminar/20150224-2.html>〉〈アクセス日：2017年4月15日〉
- 山内祐平「授業の常識をひっくりかえす!『反転授業』を考える」Seminar Report. 東京大学大学院情報学環・反転学修連携講座. 2014年2月12日開催. 〈<http://flit.iii.u-tokyo.ac.jp/seminar/20140212-2.html>〉〈アクセス日：2017年4月15日〉
- Altos, Los “Flipping the classroom”. *The Economist* (2011年9月17日掲載)
- Baker, J. Wesley (2000) The “Classroom Flip”: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. In Chambers, J. A. (Ed.) *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Jacksonville, FL: Center for the Advancement of Teaching and Learning, pp. 9-17. 〈http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf〉〈アクセス日：2017年8月21日〉
- Garrison, D. Randy & Vaughan, Norman D. (2008) *Blended learning in higher ducation: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Mohammad Qayoumi「サンノゼ州立大学におけるMOOCと反転授業の実践」東京大学大学院情報学環・反転学習社会連携講座 第1回講演会, 2013 〈<http://flit.iii.u-tokyo.ac.jp/seminar/001-2.html>〉〈アクセス日：2017年4月5日〉
- OECD (2016) “Education at a Glance 2016 OECD Indicators” OECD Publishing, p. 68 〈http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#page70〉〈アクセス日：2017年8月20日〉
- Prober, C. G., & Heath, C. (2012) Lecture Halls without Lectures: A proposal for Medical Education, *The New England Journal of Medicine*, 366 (18), pp. 1657-1659.
- Straus, Valerie “The flip: Turning a classroom upside down”. *Washington Post*. (2012年6月3日掲載)
- Topp, Greg. “‘Flipped’ classrooms take advantage of technology”. *USA Today*. (2011年10月6日掲載)

A Study on Flipped Classroom for the Humanities: In-depth Discussion in Blended Learning

Chie OHTANI, Eriko TAMURA, Katsuyuki KOUNO, Yukinori NEZU, Atsushi IKEDA

Abstract

Flipped classroom is known as a successful active learning method especially in medical and science classes in the U.S. The purpose of this study is to examine if a flipped classroom with informal on-line discussion prior to a face-to-face class will increase in-depth discussion in humanities courses in blended learning. Subjects of this study were 8 third-year university students. By using the tool “mediaDEPO” developed by Fuji Xerox, assignments for flipped classrooms were prepared and the students utilized online assignments, including integrated video and slides, at their own pace.

Discussion sessions for three classes were observed, video was recorded of the discussion, and an analysis was made focusing on the frequency and length of eye contact, note taking, and statements as well as the content of the statements. Also, the informal on-line discussion contents and interactions were analyzed.

Regarding face-to-face discussion, it was found that the frequency of participation, information sharing, and feedback with each other increased. However, each student’s length of time for statements was shortened so that he/she wouldn’t dominate the discussion. Thus, their discussion skills improved. It was found that the students’ learning habits and experiences affected how they grappled with their assignments and a motivation gap appeared. The students could associate a new idea with what they had learned and experienced as well as to find a pattern or a key concept. However, it was observed that the students had difficulty in reviewing the discussion logically and critically so that they could come close to a conclusion due to time constraints. In addition, they tended to repeat what they posted on their informal online discussion and were less likely to integrate others’ ideas; thus, it is needed to specify the purpose of the goals of the informal online discussion and face-to-face discussion in class.

In conclusion, flipped classroom with informal online discussion prior to face-to-face discussion can improve discussion skills; however, it is important to take several steps to fully reach in-depth discussion. In addition, students’ learning habits and experiences affect the flipped classroom since flipped classroom highly depends on its learners.

Lastly, it was implied that watching videos is a rather passive form of learning. In addition, because the preparation for flipped classroom required a lot of time and energy for instructors, it was important to consider the balance of the instructors’ workload at each institution since faculty members are not only expected to conduct active learning to increase good practices, but also to be academically productive as scholars and faculty members with various administrative duties.

Keywords: flipped classroom, blended learning, discussion, active learning, deep learning