



筑紫女学園大学リポジット

How to Apply Team-Based Learning(TBL) to Lectures

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-11-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大橋, 健治 天野緑郎, OHASHI, Kenji, AMANO, Midorio メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/530

講義中心の授業を TBL 化する方法

大橋 健治・天野 緑郎

How to Apply Team-Based Learning (TBL) to Lectures

Kenji OHASHI・Midorio AMANO

はじめに

本稿の目的は、従来講義中心に行ってきた授業を TBL (Team-Based Learning, チーム基盤型学習法) に転換するための方法を示すことである。TBL はアクティブ・ラーニングの一手法であるが、チームで学習することを基盤としているため、学生が自分の考えと他者の考えを比較することによって内省するという学習の深まりが期待できる。また自己理解や他者理解を促進するうえでも有効な学習法であると考えられる。

筆者は、過去7年間にわたって TBL という手法を用いて授業のアクティブ・ラーニング化を図ってきたが、2012年に大病を患ったことによって規定の授業数をこなすことができなくなった。そこで天野^{注1}に非常勤講師として授業を分担してもらうことになったが、それを契機に氏と授業の TBL 化をブラッシュアップするための共同研究をすすめてきた。また2014年には一般財団法人全国実務教育協会の助成を得て、九州の他大学の教員の方々と TBL の効果と技能移転に関する共同研究を行う機会に恵まれた^{注2}。さらに、2015年度には本学に新しく着任された藤原信隆教授に「キャリアデザイン基礎」の授業を分担いただくことになり、TBL の実践を体験していただく機会を得た。それらの経験を通じて一定の効果と技能移転の容易さが認められるようになったため、このたび、授業の TBL 化についてまとめた文章を投稿することとした次第である。

本稿の構成は以下のとおりである。第1節は「TBL とはなにか」と題して、TBL を開発した Michaelsen の原型モデルを示し、それを応用して筆者が1回90分×15回の授業に適応させたモデルを提示する。第2節は「事例の紹介」と題して、授業の事例を示してそこに埋め込んだ学生の学習に対する狙いを詳述するとともに、TBL による授業に参加することによって学生がどのように成長するかを描く。第3節は「教員が果たすべき役割」と題して、TBL に基づく授業デ

ザインの実効性を担保するために欠かすことのできない教員の所作とその裏づけとなるスキルについて記述する。最後に、残された課題について述べて本稿を締めくくる。

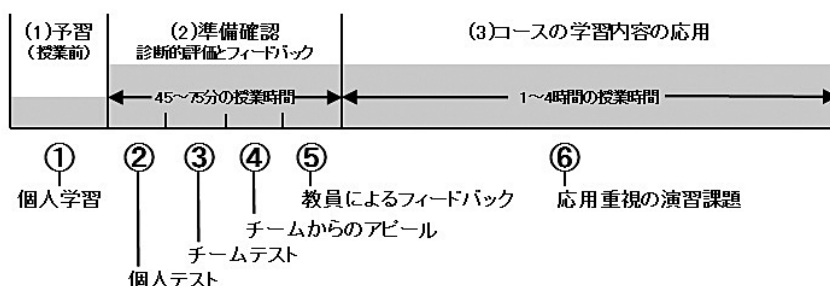
1. TBL とは何か

1-1. TBL の原型モデル

TBL は Larry K. Michaelsen が開発したアクティブ・ラーニングの一手法である。TBL の特徴は、チームという相互啓発的な集団を最大限に活かして個人が能動的に学習することである。Michaelsen 他（2009）によれば、TBL の原型と言うべきモデルについて医療分野の授業の例を用いて図表 1 のよう解説している。

図表 1-1. TBL の原型モデル

1つのコースで5~7回行われる大きなユニット(学習単位)ごとの進行例



(1) 予習 (授業前)

① 個人学習

学生は予習資料を通して学習内容を指示される。

(2) 準備確認 (45~75分の授業時間)

② 個人テスト

学生が個人テストを受けてもう一度学習すべき内容に触れることは、予習段階で学んだ内容の記憶を定着する助けになる。

③ チームテスト

学生は、チームテストの時間に一人ひとりの解答選択の根拠を詳しく述べる。その結果、学生はチームメンバーの考え方に触れ、コースの鍵となる自分が描いた大筋の考え方を強化し修正できる。加えて、学生は教える役目を果たすことから学びを得る。

④ チームからのアピール

チームとしての見解が教員から示された正解と違う場合反論をする機会が与えられる。このステップでチームは、チームと個人、または両方のテストの結果について、各チームメンバーに対する点数を挽回することができる。結果として彼らは、予習資料の中の難解な内容に的

を絞ってもう一度学習しようという意欲を強くかき立てられる。

⑤ 教員によるフィードバック

①～④のステップを踏む中で、教員はテストで取り上げた重要な内容に関連して、学生たちがどのような誤解をしているかを把握することができる。このステップでは、学生がアピールのための的を絞って見直しをすませた後でもまだ残っている誤解をすべて解消することを目的に、教員による補正のフィードバックと指導を行う。

(3) コースの学習内容と応用（1～4時間の授業時間）

⑥ 応用重視の演習課題

TBLによる一連の学習活動の最終ステップは、学習した知識を用いてある種の問題を解決することにより学生の理解が深まるような課題を複数用意することである。応用重視のチーム課題は活発な討論を促進する。その理由は、応用重視の課題は決断を下すことに重点をおいており、チーム間の比較とフィードバックを即時に行えるからである。

1-2. 1回90分×15回の授業に応用したモデル

Michaelsen が提示した TBL の原型モデルでは、1回のセッションは最短で105分、最長で315分である。このモデルをダイレクトに1回90分×15回の授業に適用させるのはむつかしく、大幅に時間を組み替える必要がある。授業の目的を考えて原型モデルのどこに重点を置きどこを省略するかを考えねばならない。医療分野で患者の症状や処方を考察することを目的とする教育の場合を考えてみると、まず症状や処方を推察するためにはその基礎となる知識をしっかりと踏まえておく必要がある。それがために準備確認のテストに十分な時間を割くのであろう。そして、その基礎知識を発展させるために応用重視の演習課題が提供されるのである。

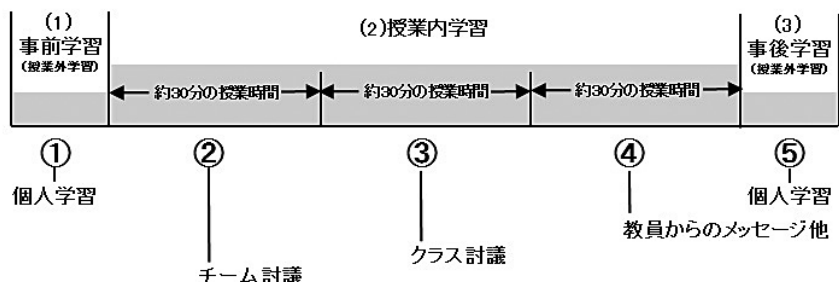
筆者が過去に TBL 化を試みてきた授業は、前述の「キャリアデザイン基礎」以外に「ビジネス実務総論」「ビジネスコミュニケーション」「マーケティング論」「キャリア支援特殊講義」「社会人入門」などがある。いずれも授業で使用する教科書の内容や教員が解説した内容を覚えることよりも、教科書の内容に基づいて学生自身が経験したことや目や耳にしたことを事前に準備してきて、それを授業で学生同士が語り合い、彼我比較のなかで自分自身の経験や伝聞の意味を考えること、つまり経験学習¹³³を集団的に行うことを目的にしている。例を示すと、たとえば「キャリアデザイン基礎」の授業で使う教科書¹³⁴には自らのキャリア形成を考えるうえで必須となる環境変化の要因を知るといふくだりがあるが、50年前に比べて晩婚化の傾向が顕著になってきているとか、家族の役割分業が大きく変化してきているといった情報を覚えることに意味があるのではなく、それを題材にして、親兄弟や知人など自らの周辺を改めて見つめてみて、果たして自分はどのように生きていくべきかを真剣に考え、チームメイトやクラスメイトと語りあって視野を広げることに意味があるのである。

そういう意味では、医療分野の TBL に比べて準備確認の重みはずいぶん違う。医療分野では症状や処方に関する正しい知識を習得することが TBL の前提になっており、準備確認の出来

不出来がその後の演習課題の学習水準をきめると言っても過言ではない。しかし、キャリアを考
える授業では基礎知識を平準化する重要度がさほど高くない。そこで思い切って準備確認の時間
を割愛し図表2のように変更することとした。

図表1-2. TBLの90分授業への応用モデル

1回の授業(90分)で行われる進行例



(1) 事前学習

①個人学習

教科書の指定章を精読し、その内容と照らし合わせた自らの経験または親兄弟や信頼できる
知人の経験談をまとめてチームの中で話せるようにしてくる。

(2) 授業内学習

②チーム討議

事前学習の内容をチームメンバー（6名ないし7名）で共有し、改めて当該章で著者が伝え
たかったことを議論する。

③クラス討議

各チームの議論の内容、および個人学習、チーム討議を経て改めて疑問に感じたことなどを
学生個々人が任意にクラスに投げかけ、クラス全体で議論を発展させる。

④教員からのメッセージ他

教科書の当該章の内容を裏づける文献やデータを紹介するとともに、クラス討議で発生した
疑問に対して教員個人としての見解を述べる。

(3) 事後学習

⑤個人学習

(1)~(2)を振り返り、改めて学んだことをまとめておく。

2. 事例の紹介

2-1. シラバスとその意図

紹介する事例は2015年度に実施した授業「キャリアデザイン基礎」である。本学ではライフマネジメント系の全学共通科目として主に1年生を対象にしている。2015年度の受講者数は、文学部が約140名、人間科学部が約100名、現代社会学部が約40名と1クラスの単位数に大きければつきがある。

シラバスを図表2-1として示しその運営要領を記述する。

図表2-1. 「キャリアデザイン基礎」のシラバス

授業科目	キャリアデザイン基礎	開講時期	前期
担当教員	大橋 健治・藤原 隆信	単位	2
授業の目的と概要	キャリア(Career)の語源は“轡(わだち)”である。われわれが歩んできた人生には“経歴”という轡が残る。この世に生を受けた以上、われわれはより有意義な轡を残したい。本授業では、自らのキャリアをより有意義なものにするために大切にしなければならぬ考え方や行動原則を学ぶことを目的とする。授業の目的を達成するために「チーム学習」を導入する。チームは組織の最小単位であり社会的活動の原点である。この授業では、模範的にチームを組んで、たがいに貢献し合いチーム力を高めより良い自律的学習をすることをめざす。		
到達目標	1. 自らのキャリアを、教科書にそって第三者と議論しながら考えることができる。 2. 自らのキャリアビジョンを、第三者に語るができる。		
この授業が目的としているDPや関連する科目など	共通科目のDPの2. 人に学び、人とのつながりの中で、人生を豊かにつくりあげる。を具現化するための科目である。本科目に続き「ライフマネジメントⅠ」や「ライフマネジメントⅡ」、「こころと身体のフィットネス」、「キャリアインターンシップ」などを引き続き受講することで、DP2の実現を支援していく。		
授業計画	授業内容	授業外学修など	
第1回 授業の概要説明		復習：シラバスの内容の吟味	
第2回 現代社会とキャリアデザイン(教科書第1章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第3回 現代人のライフサイクルと職業(教科書第2章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第4回 チームビルディング		予習・復習：第4回は無し	
第5回 現代人の生涯収支と職業(教科書第3章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第6回 キャリアの広がりや生涯発達(教科書第4章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第7回 働く意味と自分の職業観(第教科書5章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第8回 相互インタビューによる自己分析(教科書第6章)		予習・復習：第8回は無し	
第9回 学生生活で得るキャリア意識の明確化(教科書第7章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第10回 経済・雇用環境に応じた働き方の理解(教科書第8章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第11回 インターンシップを活用したキャリア考察(教科書第9章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第12回 キャリア形成と求められる基礎能力(教科書第10章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第13回 多彩な職種や業種と自分の適職(教科書第11章)		予習・復習：教科書指定章の事前学習とレポート	
第14回 自らのキャリアビジョンを語るⅠ 受講ノートの提出		持論の整理とプレゼンテーションの準備	
第15回 自らのキャリアビジョンを語るⅡ、授業の総括 受講ノートの返却		持論の整理とプレゼンテーションの準備	
成績評価	割合(%)、種類・評価基準など		
定期試験	なし		
レポート	30% 受講ノートの提出		
小テスト等	なし		
成果発表	20% オーラル・プレゼンテーション		
受講態度他	50% チーム学習への貢献度		
受講上の留意点・ルールに関する情報	授業の概要で述べたように、本授業ではチーム学習を重視する。チーム学習の前提は学生による事前学習への誠実な取り組みである。また、授業への無遅刻・無欠席での参加も重要な要素である。やむを得ない遅刻・欠席は可能な限り事前に(できない場合は事後に)連絡を入れること。移動や急病等は当然のこと、チーム学習に積極的に参加しようとする学生は、授業の場にとどまらず出席をして望めない。なお、初回の授業で本授業専用の受講ノートの配布を行う。その他、受講に関するルールの詳細については初回の授業で説明するので、この授業を履修しようとする学生は必ず初回の授業に参加すること。		
教科書	『理論と実践で自己決定力を伸ばす キャリアデザイン講座 第2版』(大宮登監修、2014年、日経BP社、1,800円＋税) ※初回の授業時に本授業専用の受講ノートを配布する。		
指定図書	なし		
参考図書	なし		
オフィス	火曜日の昼休み	メールアドレス	k-shan@chikushi-u.ac.jp

授業の目的は、自らのキャリアを有意義なものにするために大切にしなければならない考え方や行動原則を学ぶとともに社会人基礎力を研くこととしている。到達目標は、自らのキャリアを第三者と議論をしながら考え、その結果として出来上がったキャリアビジョンを第三者に語れることを掲げている。授業の概要では、そうした目標を達成するためにチーム学習（TBL）を導入することを謳っている。

授業計画では全15回の授業をどのように進めていくかについて書いている。しかし、ここには以下の意図がある。

初めて TBL という授業方法に触れる学生たちは、授業への参加の仕方やルールを文書や口頭で説明しただけでは理解できないし行動もできない。図表 1 - 2 に示した授業モデルを効果的に行おうとするならば助走の段階を作ってやらねばならない。その助走の段階が 1 ~ 4 回目の授業である。1 回目の授業はオリエンテーションである。ここでは学生に対してシラバスの説明を入念に行うとともに、TBL に基づく授業がどのようなものであるかを疑似体験させて履修の意志を固めさせるのである。すなわち学生には教科書の序文を読ませ感想を述べあわせさせ他者の感想を聞いて気づいたことを発表させる。その上で教員が序文から読み取ってほしかったことを伝えること。このことで、事前学習→授業（チーム討議→クラス討議→教員からのメッセージ）→事後学習の流れを体感させる。2 回目と 3 回目の授業はチーム討議のイメージを学生に持たせるための機会提供の意味合いを持たせている。チーム討議を円滑に運営するためには、司会担当、計時担当、発言担当などの役割を決め、その役割分担をきちんとこなすことが大切になる。しかし役割の中でも司会担当は最もむづかしく、学生がこの役割を果たすにはハードルが高い。そこで、教員が司会担当の役割を担いクラス全体を対象にチーム討議の司会のモデルを示すのである。4 回目の授業はチームづくりを行うためのアイスブレイキングを行う。基本的にチームは学部、学科、コース横断的に初対面の者同士 6 ~ 7 名が出合って創り上げていくように編成する。学生の中には嫌がる者もいるが、実社会に出れば未知の人々の輪の中に入って仕事をしていくのである。対人関係能力を鍛えチームを創っていくことの大切さを学んでほしいという意図を込めてそうしている。ここでは 3 分間かけて自己紹介をしあうのだが、3 分間自己紹介をするためにはそれなりのエピソードが必要である。自己分析のための簡易版診断テストを使って自分自身の特性に気づき、記憶をたどってその特性を活かした経験を絵にして自己紹介をする。互いの特性とそのエピソードを知りあうことで、一気に心理的な壁が突き崩されてチームづくりに拍車がかかることを狙っている。ちなみに、学生に集団討議をさせてもうまくいかないという声をよく聞くが、それは討議に必要な役割遂行のスキルや集団のダイナミズムを助長するプログラムの実施に関して、教員側の配慮が不足していることが多いのではないかと推察される。

5 回目から 13 回目の授業にかけて本格的な TBL を実施する段階に入っていくが、7 回目の授業まではまだチーム討議がうまくいかないことが多い。例えば、事前学習が表面的にしか行っておらず語るべき内容がない、チーム討議における各役割が担い切れていない、顔と顔、目と目を合わせて会話するなどチーム内の発表の態度や発表を聴く態度ができていないといった問題が散

見されることがある。このような問題は、チーム討議の時間に教員が机間巡視を行い、目視でわかる問題はアドバイスによって是正を促すようにする。また、全体的にみられる傾向がある問題については、教員からのメッセージの時間にクラス全体に対してアドバイスを行うようにして徐々に改善を図っていく。またチーム内に模範的な学生がいる場合、その学生をロールモデルとして自助努力でチームのスキルが向上していく場合もある。このようにして、例年 TBL がやると機能するようになるのが全授業の後半 8 回目あたりである。なおこの 5 回目から 13 回目の本格的な TBL の実施段階は、到達目標の 2. 自らのキャリアを教科書にそって第三者と議論をしながら考えることができるに対応している。

14回目と15回目の授業は、この授業を履修して自らが得た学習成果の発表を学生 1 人 3 分の持ち時間で教員を含めたクラス全体に対して行う。いわばまとめの段階である。この段階は、到達目標の 1. 自らのキャリアビジョンを第三者に語ることにできるに対応している。

成績評価については到達目標に照らし合わせて以下のようにしている。定期試験（筆記試験）は実施しない。その代り、レポート（30%）と成果発表（20%）と受講態度（50%）を評価指標としている。レポートとは授業の初回に学生に配付する「受講ノート」を丸ごと一冊提出してもらうことを意味している。受講ノートには毎回の授業の事前学習、チーム討議、クラス討議、教員からのメッセージ、事後学習についての記録と13回目の授業を終えた時点でのこの授業全体を振り返った学習成果に関する記述が書いて提出することを求めている。成果発表は14回目と15回目に行う個々の学生によるクラス全体に対する学習成果の発表である。なお、これは受講ノートの学習成果に関する記述と共通した内容で良いと考えている。受講態度は毎回の出席、つまり事前学習をしてチーム討議やクラス討議に貢献したかを代理指標にしている。

最後に受講上の留意点は、一にも二にも個々の学生が誠実に事前学習をして授業に参加することを求めている。

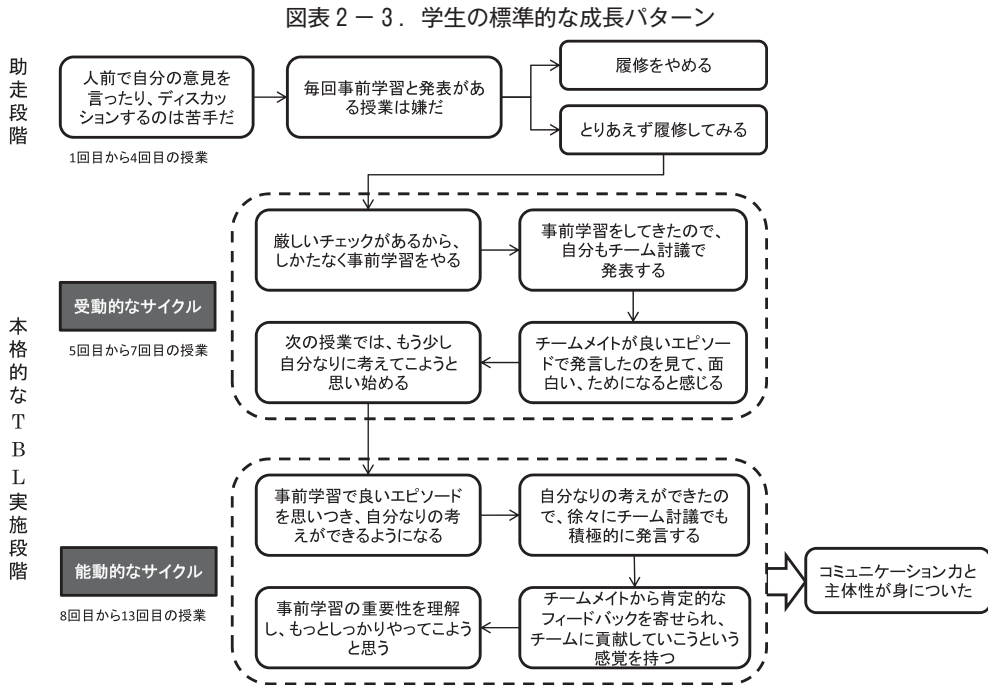
2-2. 内省をすることの重視

シラバスには記述していないが、TBL に基づく授業で重視していることがある。それは「内省すること」である。TBL の実践者である L. Dee Fink (2011) は、アクティブ・ラーニングには「自らの経験」と「得られた情報と考え」をベースにした「省察的対話」が不可欠であることを指摘している。また、中原・金井 (2009) は、社会人として一流の仕事を成し遂げた人の特徴として「内省」をしていることをあげている。内省とは、「優れた理論」や「先達の知恵」に照らし合わせて「自らの経験」を振り返ることをいう。この授業で大切にするのは経験学習でありその中心概念は内省である。そのため、1 回 90 分×15 回のモデルで授業を構成する際には特に内省が随所で起きるように工夫した。事前学習で教科書を読んで自分自身の体験談を準備することによって優れた理論と出会う。それを授業に持ち込みチーム討議で他者の事前学習の内容に触れ先達の知恵に出会う。クラス討議も同様である。教員からのメッセージを聞くことによって社会経験を積み重ねた先達の知恵と出会う。事後学習で授業を振り返り、何を学んだのか、次はどのよ

うに学ばば良いのかなどを考える。このように1回の授業の中で5回の内省の機会を提供できるようにしている。また15回の授業全体を振り返って内省が起こるような工夫もした。

2-3. 学生の標準的な成長パターン

前述のような意図で構成されたTBLに基づく授業を通じて、学生は標準的に図表2-3に示すような成長パターンをたどる。



1回目から4回目の授業に該当する助走段階では、学生はこの授業がめざしている学習の意味がようやく理解できるようになり履修に対する腹決めを行うことになる。第4回のチームビルディングに参加するようになると継続履修の意思決定ができたものとみなすことができる。

本格的なTBLの実施段階は、概ね第5回から第7回程度までの未だ受動的なサイクルでチーム討議が運営されている状況と第8回から第13回の能動的なサイクルでチーム討議が運営されている状況の大きく2つのフェーズに分かれる。

まず前半のフェーズは、TBLが始まったとはいえまだまだ対話の作法などがおぼつかないケースが多い。中にはチーム討議が浅い状態で時間をかなり余らせてしまうチームもでる。教員の介入によって、対話の進め方とその面白さを少しずつ経験していく。ここでは学生の中で、図中の受動的なサイクルが回っていると考えられる。学生は事前学習にはあまり積極的ではないが、やらないと授業参加ができないので半強制的に行ってくる。チーム討議では、少人数なので全員が発表せざるを得ない。そこで受動的な姿勢でチーム討議が始まる。ただ、討議が始まると同じ教科書を読んだにも関わらず異なる着目点や意外なエピソードなどを聞く。自分にもそういう経験

があるなどという思いが湧いてくる、あるいは自分が読み飛ばした教科書の一節にそういう意味づけができるのかという気づきが生まれる。すると、もう少ししっかり事前学習をやってこなくてはという思いが生まれる。授業の回を重ねるに従って、後半のフェーズは、図中に能動的なサイクルとして示したように内省が本格的に行われるようになる。事前学習でしっかり教科書を読み、自分の経験を照らし合わせ、また家族や兄弟、友人の経験談を教科書の意味と重ねあわせる準備などが行われる。授業でのチーム討議も深みを増し、様々な観点からの議論が行われクラス討議での発表もしっかりしてくる。チーム討議に貢献するような意見に対しては仲間から肯定的なフィードバックが送られ、本人の自信につながっていく。クラス討議では他のチームからの質問も増え、色々な観点の意見が積極的にでてくる。討議時間が足りないというチームも現れる。

3. 教員が果たすべき役割

図2-3で示したような学生の成長パターンを実現するためには、教員が果たすべき役割が大変重要になる。TBLのようなアクティブ・ラーニングでは、従来の講義法による授業とは異なり、学生同士の対話あるいは教員との対話を通じて学生の内省を促し能動的な学習姿勢を育成することを目的としている。教員はティーチング能力ではなくファシリテーション能力を発揮することが求められる。TBLに基づく授業では、教員がすべての答えを持っているのではなく学生が答えを持っており、対話による内省から学生がその答えに到達することが最も重要であるということを感じて疑わないことが最も肝要である。教員も含めてクラスに参加する資格を持つ者は対話において対等であり、対話を通じて自らの考えを深めるうえでのパートナーとして尊重しあうことが重要である。例えば、教員が学生に語りかける場合にも、なるべく専門用語を使わず、相手に理解しやすい例示等を使ってコミュニケーションすることに心を砕くことが求められる。そのことによって、学生は自らが尊重されている実感によって勇気をもって発言し、また質問によって学生自らの体験や考えを引き出すことにつながり対話が深まっていく。

TBLによる授業では、教員の役割として次の3つがある。門番としての役割、進行管理者としての役割、質問の誘発者としての役割である。門番とは、チーム討議の質が高いものに維持され、対話が活発に行われるための必要条件をチェックする役割である。進行管理者とは、授業の中での学習プロセスを円滑にすることに配慮する役割である。質問の誘発者とは、発表者の真意をイメージしやすくし、主張の本質を明確にして他の学生に投げかけ、そこから質問や新しい意見を引き出す役割である。

3-1. チーム討議での役割遂行

チーム討議時の門番の役割としては、事前学習の実施状況のチェックとチーム討議への真剣な参加のチェックの2つがある。事前学習の誠実な履行はTBLに基づく授業の学習効果を高めるうえで非常に重要な意味を持つ。学生はチーム討議で発表することをきっかけに徐々に主体的に

授業に参画するようになる。事前学習で教科書を読み理解し、そこから自分なりの考えと想起される体験やエピソードをまとめてくる。それがチーム討議で発表される内容である。つまり、事前学習の誠実な履行がなければチーム討議で発表する内容が準備されないし、内容の濃い発表は期待できない。また、自説を準備することはチーム討議でチームメイトとの対話から自分とは異なる意見と比較して自分の考えを内省するきっかけにもなる。

実際には、チーム討議の時間中に教員が机間巡視をすることによってその役割を果たす。各人の受講ノートの事前学習記載部分を提示させて、教員は指さし確認の要領で記述分量を目視で確認する。分量だけで事前学習がきちんと行われたかどうかを正確に測ることはできないが、授業では時間的制約もあり、あくまでも代理指標としてではあるが記述分量で推し量る。分量があまりに少ない場合は、口頭でもっとしっかりやってくるように助言を与える。事前学習を行っていない者に対しては、授業参加のルールを再度確認し、その場においても欠席と同等の扱いをする。欠席とカウントした場合はそれを本人に口頭で伝え、きちんと事前学習をやってくるように促す。

事前学習の誠実な履行を厳しく求めるのは、チーム討議の際に真剣に事前学習を行ってきた学生のモチベーションダウンを防ぐ目的もある。事前学習未実施あるいは不誠実な実施しかしてこなかった学生は、チーム討議では発言内容が浅薄あるいは全く発言できず、全く討議に参加しないか逆に討議主題とは関連のない単なる思いつきの私語をすることが多い。事前学習の未実施を放置すると、チーム討議の質の低下とともに、真剣に行ってきた学生の気力もそいでしまう。教員は授業を通じて繰り返し事前学習の誠実な履行を求める必要がある。逆に、内容が少々浅くとも自分なりに真剣に事前学習を行い、自らの考えやエピソードを準備してきた学生の発言は充分尊重されることが重要である。

まれにだが、事前学習もやらずチーム討議にも積極的に参画しようとしめない学生もいる。このような学生の態度は、真摯に受講しようとしている学生のモチベーションに悪影響を与える。通常は、第5回以降に事前学習を行わないで参加すると、しっかりやってくる学生との差が開きチーム討議に参加ができず興味関心が薄れ、途中で出席しなくなるケースが多い。それでも出席だけ続ける学生の場合は、事前学習未実施の参加は出席と認めないことを確認し、事前学習の実施を促す。この役割は、図表2-3に示した学生の成長パターンをTBLに基づく授業で保証する意味でも大変重要である。

チーム討議時の進行管理者としての役割は、チーム討議の作法を伝え、活発に討議が行われ、対話が深まることによって内省が行われるような場づくりを行うことである。チーム討議の作法とは、討議が効果的かつ活発になるように、発表者と聞き手それぞれが励行すべき態度のことである。発表者は聞き手に伝わるようにはっきりと大きな声で発表する、話の内容を聞き手が正確に理解しているかどうか聞き手の表情に気を配る、手元の原稿をただ読み上げるのではなくあくまでメモとして活かすにとどめる、なるべく聞き手のほうを見ながら表情豊かに、時には身振り手振りも使いながら発表する、相手に理解してもらいやすいように言葉を工夫すしたり具体的な

エピソードを織り交ぜるといったことである。聞き手はメモを最低限にとどめ、発表者の目を見る、発表内容に対する理解や共感を示すうなずきやあいづちを発する、発表者に対する質問を考える、発表が終わったら拍手をするなどである。これらは主にチーム討議中の机間巡視によって、門番の役割と同時並行的に行う。

チーム討議時の質問の誘発者としての役割は、チーム討議の作法のうち質問を投げかける作法の励行が行われているかを机間巡視の際にチェックし、行われていない場合には討議に介入し教員自ら手本を示す。質問が行われている場合には、その効果を確認しつつ効果的な質問をした学生を具体的に褒める。チーム討議が深まりを示さない例として、とにかくクラス討議に備えてチーム見解の発表内容をまとめようとするあまり、各自から発表された内容をあまり深く吟味せずに表面的な発言を羅列してチーム見解としてまとめてしまうといったケースがある。そのような状況に遭遇したら教員がいったん司会進行役として介入し、改めて発表者に発表内容を繰り返してもらう。発表内容を教員自らの言葉で要約、反復し、発表者に質問意図とのずれがないかどうか確認をとってから、チームメンバーに質問を促す。質問がでなければ、メンバーを指名して質問してもらう。その時も、質問者の発言を教員が要約、反復して質問者の意図と齟齬がないことを確認したうえで発表者の解説を促す。指名しても質問が出ない場合は、討議の作法に沿って教員が実際に質問をする。質問はもう少し具体的に例示して話して欲しい、なぜそう考えるのかその理由や背景を教えて欲しいといった簡単なもので良いのでそれを実際に示してみせる。質問によって具体的なエピソードが提示されると、聞き手としては発表者の意図がより鮮明になり、発表者の意見への共感や納得が生まれる。教員はシンプルで短い質問が非常に理解を深めることに繋がるという点に気づいてもらう。例えば、同じ教科書を読んだにも関わらず、全く自分が着目していなかった部分に発表者が着目しているといった場合も多い。発表者にその理由や背景を聞くと、なるほどそういう見方ができるのかとか、言われてみれば自分にも思い当たることがあるなど、聞き手が自分の見方はどうだったのかという内省の機会が与えられる。このように質問によって対話や相互理解が深まり、発表者への共感や自分の意見形成に役立つことを学生に体感してもらう。

教員は、討議されている内容についてあまり踏み込むことはしない。討議されている内容に踏み込んだ発言は、たとえ教員にその意図がなくても、教員からの発言として対話の方向を決めてしまい、学生同士の対話で深め学生自らが気づいていくというプロセスを阻害してしまいがちになるからである。

3-2. クラス討議での役割遂行

クラス討議時の進行管理者としての役割は、クラス討議では聴衆としての学生数が多くなるので、発表者、聞き手ともに発言するという行為に対して心理的ハードルが高くなり、沈黙してしまうことをいかに解消するかという点である。クラス討議は、各チームでの話し合いの結果の報告から始まる。教員はクラス討議における発表の作法を伝える。発表者は大きな声ではっきりと

した口調で発表すること、教員に対してではなくクラスメイトに対して発表すること、発表内容は、チーム討議で主に話題になったこと、その背景や理由、またチーム討議にでてきた具体的エピソードを織り交ぜること、チーム討議で解決がつかなかったことをクラス全体に投げかけることなどである。特に注意すべき点としては、チーム討議で様々な見解がでた場合に、無理やり一つの結論だけに集約する必要がないこと、それぞれの意見の具体的な理由や背景と典型的なエピソードを披露してもらうことが重要であると伝える。勇気を出して発言してくれた学生に対しては、クラス全体として拍手をするなどして賞賛を与えるようにする。

クラス討議時の質問の誘発者としての役割は、発表者や質問者の発言意図を分かり易く言い換えてクラスに投げかけ、クラスから色々な観点で質問がでてくるように気を配る。具体的には、教員は発表者の言葉を聞きつつ、発表者の真意を確認する。発表者の言葉を最後まで聞き、要点を反復しながら他のチームメンバーにも分かり易いように言い換え、それで理解は正しいかを発表者に確認をする。その上で要点を板書する。具体的イメージがわからない場合は、具体的な補足やエピソードを付加するよう質問をして、クラス全体の理解度を高めるように促す。教員はあくまで発表者の良き聞き手の役割に徹し、自らの意見をさしはさんだり決めつけたりしない。チーム討議で明らかにならなかった点、いくつか意見が分かれた点などをあげ、クラス全体に問いかけをするように促す。その問いかけに対して、どのように考えるか、他のチームで同様の議論がなかったかクラス全体に対して意見を求める。図表2-3に示した受動的なサイクルの時期では学生が自発的に発言することは少ない。発言が出ない時間がある程度続いたら、教員は学生たちの表情を良く観察し指名されたら発言してくれそうな学生を探し発言を求める。ここでもまずは慰労の拍手による賞賛である。教員は良き聞き手として発表者の真意を確認しつつ、もとの問いかけとの関係性を明確に確認し、発表者の確認をとる。そしてもとのチームの発表者あるいはクラス全体に今の意見に対するさらなる意見発表を求め、議論をかみ合わせながら深めていく。一人の意見によって、新たに発言を望む学生がでてくることもある。最初に自ら意見を言ってくれた学生に対し、切り口や解釈が提示され議論が深まるきっかけを与えてくれたことに感謝するとともに、そのような価値を強調し他の学生にも積極的な意見や質問を促す。

3-3. 教員からのメッセージでの役割遂行

教員からのメッセージでの役割は、主に質問の誘発者としていかに振る舞うかが求められる。教員自身が事前学習をして準備してきた内容を、これまでのチーム討議、クラス討議の内容と結び付けながらひとつの見解として提示する。学生から提示された議論内容や疑問点などに含まれる着眼点を評価しながら、さらに広い視野や他の角度からの見方などを披露する。教員自身も学生の意見から学びえたことを披露し感謝しつつ、これまでの議論を深めるような視点や新しい視点を分かり易く簡潔に提示し、学生に対してどう考えるかと問いかける。教員が長々と講義のように自説を述べて、正解を伝えるという姿勢は厳に慎むことが大切である。教員も、授業で取り上げられたテーマについて学生とともに一緒に考える学習者という位置づけで対話を促す姿勢が

効果的である。教員から教えられるというよりは、学生同士の対話あるいは教員との対話を通じて学生自身が内省をし、自分なりの結論や意見を形成することを促す。8回目の授業以降、対話に慣れてくると、学生は非常に活発な議論を展開するようになる。発言しない学生にとっても、他の学生の意見から多くの視点を学び、事後学習でさらに自分の考えを内省し深めることにつながるよう支援を行う。

以上のように TBL に基づく授業では、教員は学生にとって教えてくれる先生ではなく、正解のない問いについて共に考え、新しい視点を提供しあう共同学習者であるという立場を崩さないことが肝要である。TBL が目指すのは内省を基盤にした能動的学習の促進であり、学生の主体性、発信力、傾聴力の向上を図ることである。筆記試験中心の授業では主に正解を導き出すことが求められた。しかし、生涯を通じて学ぶ姿勢を身に着けるためには、教員は相互に学び合う姿勢を基盤にして、学生が自らの考えを内省し、自ら考え抜くという姿勢を養成できる場を創出することである。それこそがアクティブ・ラーニングに求められている学習のありかたではないだろうか。

残された課題

これまで記述してきた通り、TBL に基づく授業はアクティブ・ラーニングの趣旨をうまくとらえた授業法であると自負している。その効果は高く、技能移転の容易さも優れている。講義中心で学生が受動的になっている授業を変えたいと思っておられる大学教員の皆様にはぜひこの小論を参考にして欲しい。

しかし、TBL に基づく授業にもいくつかの課題がある。その一つはクラスのサイズの問題である。2015年度の例でいえば、「キャリアデザイン基礎」という科目で140人から40人というばらつきがでた。シラバスは概ね50人のクラスでの運営を想定している。グループ・ダイナミクスの観点からクラスの適正人数が考えられよう。

いま一つは、科目の特性で TBL 化に向き不向きな授業があるのではないかという素朴な質問に対して明確な答えを持たないことである。ただ、東筑紫短期大学の山本教授や尚綱大学の所教授は、資格取得関連科目など知識習得を旨とした授業で TBL 化を行い成果をあげているといった報告を発表されている。今後の課題としたい。

また、冒頭に述べた通り、TBL による授業は2009年より大橋が試みを開始し、主に大橋と天野が中心となってその学習効果や技能移転について実証研究を重ねてきたものである。研究を支えてきた思いには2008年当時ピークに達していたかと思われる新卒者の就職難がある。あの状況を学生たちが少しでも克服することにつながればとの思いが強かった。経済産業省が提唱した社会人基礎力、経団連の新卒採用調査で例年語られるコミュニケーション力、主体性、チャレンジ精神に適合した教育方法として TBL の着目したのであるが、なぜ企業は新卒採用においてそれらを強く求めるのかを深く追求はしてこなかった。社会人基礎力やコミュニケーション力、主体

性、チャレンジ精神といった言葉で表現される背景にある企業の人材ニーズに関して今一度、虚心坦懐に調べてみる必要を感じている。

注

1. 天野緑郎氏は人材開発分野のコンサルティング会社で教育プログラムの開発や大手企業の組織開発のコンサルティング経験を持つ、大橋と同様の経歴を有する朋輩である。平成12年10月から平成14年3月まで筑紫女学園大学短期大学部の非常勤講師を務めた。
2. 九州 TBL 研究会は、全国大学実務教育協会によって2014年度に採択された研究助成「学生の学びを深める学習法の研究（2）TBL（チーム基盤型学習法）を活用したビジネス実務教育における学習法」で共同研究を行った。メンバーは、東筑紫短期大学の山本浩貴教授、福岡女子短期大学の白川美知子教授、尚綱大学の所吉彦教授、九州共立大学の徳永彩子講師、筑紫女学園大学短期大学部の大橋、天野（当時）である。研究目的は TBL の効果とその技能移転の容易さの検証であったが、その成果は「ビジネス実務論集 NO. 34」に掲載されている。
3. 経験学習は Kolb によって提唱された学習理論である。経験学習は学習の基盤としてまず「具体的な経験」をし、その経験を「内省的な観察」をして、「抽象的な概念化」を行う。そしてそれを「能動的な試み」につなげていくことによって成長を図ることができると説明している。
4. 『キャリアデザイン講座第2版』（日経 BP 社、2014）の第2章「キャリアデザインと人生設計（1）」にそのような記述とデータが示してある。

参考文献

- Larry K. Michaelsen, Dean X. Palmelee, Kthryn K. McMahon, Ruth E. Levine 編著、瀬尾宏美監修、2009、バイオメディスインターナショナル『TBL－医療人を育てるチーム基盤型学習』
- L. Dee Fink 著、土持ゲーリー法一監訳、2011、玉川大学出版部『学習経験をつくる大学授業法』
- 大宮 登、大宮智江、寺村恵里子、荒川一彦、大窪久代、中島敬方共著、2014、日経 BP 社『キャリアデザイン講座第2版』
- 中原 淳、金井壽宏共著、2009、光文社『リフレクティブ・マネジャー』
- 山本浩貴、大橋健治、白川美知子、所 吉彦、天野緑郎、徳永彩子共著、2016、「TBL (Team-Based Learning) を活用したビジネス実務教育における学習法」、「ビジネス実務論集 NO. 34」所収

（おおはし けんじ：現代社会学科 准教授）

（あまの みどりお：MC&フューチャーコンサルティング 代表）

講義中心の授業を TBL 化する方法

大橋 健治・天野 緑郎

How to Apply Team-Based Learning (TBL) to Lectures

Kenji OHASHI · Midorio AMANO

筑紫女学園大学
人間文化研究所年報
第27号
2016年

ANNUAL REPORT
of
THE HUMANITIES RESEARCH INSTITUTE
Chikushi Jogakuen University
No. 27
2016