

実践研究

アプリシエイティブ・インクワイアリーによる 「最高の学習経験」のための授業作り

木村力央

要旨

本稿はアプリシエイティブ・インクワイアリー (Appreciative Inquiry: AI) の手法を通して、学びを最大限にする授業を学生とともに作る実践の研究である。この AI による授業を、日本人学生と留学生の比率が約半々である日本の国際大学における日本語開講及び英語開講の科目で行った。本研究は、AI が授業内外・及び将来において能動的・主体的な学習を促進するかを検証した。まず 100 人程度の大規模授業において、AI が能動的・主体的学習を促すことを本研究は示唆した。しかしそのためには、学生が授業を安易にする修正を提案することもよしとする AI の民主主義的プロセスと、最大の学習効果をもたらす経験の実現との間のバランスを取ることが重要である。また教員は、学生との関係性とコミュニケーションを重視する授業改善介入をコンスタントに行う必要がある。一方、自分の強みを認識し活かすという AI の思考法を授業内で繰り返し経験することが、教室外・卒業後の能動的・主体的な学び方及び生き方として学生に影響を与えたことを本研究は示唆した。

キーワード

アプリシエイティブ・インクワイアリー、アクティブ・ラーニング、能動的・主体的学習、学生とともに作る授業

1 はじめに

学生の能動的及び主体的な学習を目指して、高等教育におけるアクティブ・ラーニング (AL) の導入が政府の方針として近年奨励されてきた (木野 2009, 2015)。木野 (2009) と Conklin (2009) はさらに、教室外そして卒業後の能動的・主体的な学びの必要性を言及している。技術革新やグローバル化により必要な知識・技能の変化が益々加速している今日の社会においては、フォーマルな教育後も継続して学習することが求められ、受動的学習そして試験を切り抜けるためのだけの学習では不十分と考えられる。さらに、グローバル化や新自由主義などがもたらす疎外や不当な扱い (例えばブラック企業のような搾取的雇用) へ問題意識を喚起し、その状

況に自覚的・主体的に対抗していくための社会的エンパワーメント（斎藤、2005）のためにも、能動的・主体的な学習と生き方は不可欠と考えられる。

木野（2010, 2015）及びジョンソンほか（2001）は、ALのパラダイムと、講義形式の授業に代表される伝統的なパラダイムの違いを比較している（表1）。そして、能動的・主体的学びのために、前者へのパラダイムシフトを提案している。

表1 大学授業の新旧パラダイム

	古いパラダイム	新しいパラダイム
授業とは	教員から学生に知識を伝える場	教員が学生とともに作る学び場
学生とは	知識を受け取る器	自ら学ぶ主体
授業方法	一方向型、個別的な学習	双方向型、共に学び合う
教員学生	質疑に答えるだけ	常にコミュニケーションを
学生間	とくになし	コミュニケーションを重視
教員とは	専門家であれば十分	転換への理解と準備が必要

出典：木野（2015）

表1にあるように、新しいパラダイムでは授業は学生とともに作る学び場であり、そのために教員の側の意識の転換と準備が必要である。木野（2010）は、このような「学生とともに作る授業」の実践として、テレビ・ドキュメンタリーを教材とし、グループワークや電子掲示板への投稿などの手法を用いて、教員が「講義をしない授業」を実施してきた。また橋本（2009）は「橋本メソッド」と呼ばれる実践において、学生自身の関心を材料とし、グループ発表及びそれに続く質疑応答における競争原理とゲーム感覚を用いて、活発な議論が展開される授業を実施してきた。一方 Conklin（2009）と Conklin & Hartman（2014）は、アプリシエイティブ・インクワイアリー（Appreciative Inquiry: AI）の手法を通して、学生が「最高の学習経験」のための授業の運営方法・内容作りに関わる実践をアメリカの大学で行ってきた。この Conklin らの AI を適用した授業の詳細は後節に譲るとして、簡潔に言えば、学生のこれまでの「最高の学習経験」の基づいて、授業の運営方法・内容作りが学生が参加するというものである。

木野（2010）の「講義をしない授業」、橋本（2009）の「橋本メソッド」、そして Conklin（2009）及び Conklin & Hartman（2014）の AI による授業の相違点を表2にまとめた。

表2 「講義をしない授業」、「橋本メソッド」及び AI による授業の比較

	「講義をしない授業」	「橋本メソッド」	AI による授業
規範・ルール・授業の構造	最初から決まっている	最初から決まっている	修正可能
授業の構造化度	低い	低い	高い
協働的授業構築のための材料	テレビ・ドキュメンタリー	学生が関心のあるテーマ	学生の「最高の学習経験」

「講義をしない授業」及び「橋本メソッド」では規範、ルール、そして授業の構造が最初から決まっている一方、授業の構造化度は低い。つまり講義のように最初から学習する内容が細かく決まっているのではなく、グループによりディスカッションの内容のニュアンス（木野 2010）

や発表と質疑応答のダイナミックス（橋本 2009）は異なってくる。一方 AI による授業は、暫定的な規範・ルール・授業の構造はシラバスには掲載されているが、学生からのフィードバックによりそれらは修正されていく。

本研究は、Conklin（2009）及び Conklin & Hartman（2014）がアメリカの大学の経営学系科目で行った AI による授業を、日本の国際大学である立命館アジア太平洋大学の学際的社会科学系学部におけるコミュニティ開発の科目（3・4 年生向け）という異なる文脈で実施し、その効果を調査したものである。その文脈は、Conklin らの調査文脈とは以下の 3 つの点で異なることから、新たな研究の正当性がある（ベッカー 2012）。第一に、経営学ではなくコミュニティ開発論の科目で実施した。第二に、日本人学生が大多数を占める日本語開講授業（登録学生 134 人中、日本人学生 129 人、留学生 5 人）と、留学生が多くを占める英語開講授業（登録学生 77 人中、留学生 52 人、日本人学生 25 人）という文脈であった。最後に、Conklin & Hartman（2014）の研究対象の 10 の授業は、平均サンプル数 16.7 人という少人数授業であったが、本研究は上述したように登録学生がそれと比較してかなり多く、また後述するように実際の調査サンプル数も多い。本研究のリサーチ・クエスチョンは、（1）AI は能動的・主体的な学習環境を作り出すのに効果的な方法であるか、及び（2）AI は教室外及び卒業後も、学生の能動的・主体的な学び及び生き方を促進するか、である。

以下、AI による授業の概要、調査方法論、結果、考察、そして結論の順で報告する。

2 AI を適用した授業

2.1 AI

AI は、問題に焦点を当てるこれまでの組織開発手法に代わって、組織の強みやこれまでのベスト・プラクティスに焦点を当てる手法として、アメリカのケース・ウェスタン・リザーブ大学で 1980 年代に考案された。しばしば使われる表現ではあるが、水が半分入っているグラスを用いて比喩的に言うならば、前者は「グラスは半分しか満たされていない」という問題に注目し、後者は「半分も満たされている」と考え、既存の強みや過去の良い経験に注目する（児玉・木村 2008）。AI は、その後コミュニティ開発 (ibid.) や教育（例えば、Conklin 2009, Conklin & Hartman 2014, Assudani & Kilbourne 2014）などの他分野に応用されるようになっていく。人々はすでに強みや最善の経験を有しているという前提に沿って、AI のファシリテーターの役割は、それが組織開発であれ、コミュニティ開発であれ、本研究のような教育における AI の適用であれ、肯定的に励ますことである。肯定的ファシリテーションを通して、人々が自分たちの強みに基づいて会話し、組織、コミュニティ、そして授業の望ましい将来像を構築する。すなわち AI は、会話という相互作用を通して現実が創り上げられる社会構築主義に依拠している（木村・児玉 2008, Conklin 2009）。

AI のプロセスは Discovery（発見）、Dream（夢）、Design（設計）、Delivery（実施）の 4D サイクルとして表される（図 1）。まず「発見」では「何がうまくいったか」を問い、強みやポジティブな経験を振り返り、それらを再評価する。次の「夢」においては、「うまくいったこと」をさらに用いたら「どうなれるか」と問い、望ましい将来像を描く。「設計」では「理想はどうある

べきか」と問い、より明確な将来像やそのための戦略を練る。最後の「実施」では、その戦略のための具体的な行動計画を策定し、それに対する個人や組織のコミットメントを促す。

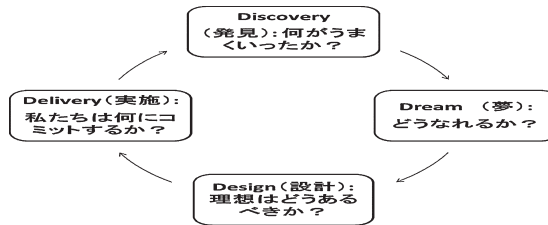


図1 AIの4Dサイクル

出典：Conklin（2009）を修正

2.2 AIワークショップ

2.2.1 科目概要

先述したように学際的社会科学系学部のコミュニティ開発の科目（3・4年生向け）においてAIによる授業を行った。この科目の目的はコミュニティ開発の実践と理論に関して学生が理解を深めることであった。到達目標は、学生が「コミュニティ開発ワーカー」としての役割を果たすための実際的な視点、手法、そしてふるまいを経験そして省察することであった。そのため授業形態は、講義と講義で学んだことを模擬的に実践・応用する機会を組み合わせた。

2.2.2 AIと学習内容・教授法との親和性

AIと学習内容及び授業全体が依拠している存在論の間には親和性がある。例えば参加型開発、社会関係資本、エンパワーメントなど授業の主要なトピックばかりではなく、授業全体が依拠している解釈主義や社会構築主義とも、AIは共有する部分が多い。つまりAIと授業内容は、相互に補強し合うような関係にある。

Assudani & Kilbourne（2014）は、AIを適用した授業の教授法は、AIとの間に親和性があることが重要であると述べている。よく聞くこと、コントロールを放棄すること、より深く掘り下げる質問をすることはAIの特徴であるが（Conklin & Hartman 2014）、それは当該授業で教授法モードとして採り入れている参加型アプローチと親和性がある。参加型アプローチの例として、毎授業2回ほど入れているグループワークや、1学期中3回から4回程行っている一授業全部を使っているグループによるケース・スタディ分析がある。

2.2.3 AIワークショップの目的

AIを適用した本授業の中心は、AIワークショップ（Workshop: WS）である。WSのこの授業における主な目的は二つある。一つはコミュニティ開発に用いられるようになってきたAIを理論として学ぶだけでなく、体験させることである。これは授業の到達目標の一つである「コミュニティ開発の手法そしてふるまいを身につける」ことに貢献する。第二に、「学生とともに作る授業」の一つとして、学生の能動的・主体的学びを促すことである。

2.2.4 これまでの経緯と教訓

2014年度から本稿を執筆している2016年度まで、学部・大学院合わせて計6回のコミュニティ開発論の授業においてWSを実施した。その振り返りから、何点が改善を行ってきた。例えば、WSを学期半ばに行ったことがあったが、学生の意欲を喚起するのに、またWSの直接的コミュニケーションという長所を生かして学生とのラポールを形成するには、その時期ではすでに遅いと感じた。従って本研究のWSは、全14回の授業中、比較的早い3回目の授業で実施した。また以前のWSにおいて、これまでの「最高の学習経験」つまり最大の学習効果をもたらした経験に基づいて、WS中継してポジティブに思考することを十分そして常に指示しなかったことがあった。その結果、学生はネガティブな学習経験或いは問題を前提とする思考方法に陥り、AIに不可欠なポジティブ思考の勢いを作り出せなかった。よって本研究のWSでは、下記にも述べているが、これまでの「最高の学習経験」を常に意識して思考するよう何度もリマインドしながらファシリテートした。

2.2.5 AIワークショップの実際

本節ではWSの手順・実際を紹介する。原稿スペースの制約があるので、手順のほとんどはConklin（2009）に依拠していることをここで明言することにより、本節ではそれを引用しない。

この授業では、教員が学生をランダムにグループに分け、そのグループでディスカッションなどの活動、そしてこのWSを行った。リスト上は各グループは約7人で構成されているが、就職活動で不在の学生も毎授業何人かいた。

WSの前の授業において、2.1に記述したようなAIの理論とコミュニティ開発における事例を紹介した。よってWSを始める時点で、学生はAIを頭ではある程度理解していたと考えられる。

さてWSの最初のステップは「発見」であるが、ここでは学生にこれまでの「最高の学習経験」を思い起こし、グループで話し合ってもらった。その経験は、フォーマルな教育環境外の、例えばサークル、アルバイトなどでの経験も含めて考えるよう促し、またその期間が短いものであれ、長いものであれ構わないと指示した。以下の質問により、グループで話し合わせた。

これまでの最高の学習経験を振りかえって、

- ①その学習経験で何が起きましたか？
- ②その学習経験が起こるためにあなたは何をしましたか？
- ③その学習経験が起こるために他の人はどのような貢献をしましたか？
- ④その経験をどう感じましたか？

グループでの話し合いの後、その内容を発表してもらった。発表した経験を黒板に板書した後、それぞれの経験の間に関係性があれば、口頭でのコメント及び黒板に線を引いて示した。その後、まだ発表されていない種類の経験があれば、発表するよう促した。発表された経験の中で、日本語・英語開講授業共通そして代表的なものを以下に要約した。

1. 自主的に取り組む、或いは自由に選択できる機会
2. 新しいことを経験する機会
3. 上記を実現するための周囲からのサポート

次のステップの「夢」では、「発見」で振り返った「最高の学習経験」に基づいて、当該授業

がどうなるかをグループで考えてもらった。その時に、現実的に何が可能かという現実性チェックをせずに、自由に考えるように指示した。また先述したように、前のステップで出た「最高の学習経験」を基に思考するよう促した。グループは以下の質問に関して話し合った。

望ましい授業はどのようなものでしょうか？

- ①すばらしい学習経験をするためには、この授業で何が起る必要がありますか？
- ②この授業で、何を学習することを望みますか？
- ③もしこの授業が素晴らしいものであるならば、それはあなたにどのような経験を作り出しますか？
- ④学習をいつもそのように素晴らしいものとするための三つの望み (wish) 考えてください。

前のステップと同様に、グループで話し合った内容を発表してもらい、それを板書した。そしてまだ出されていない意見があれば、発表するよう促した。

次の「設計」は、発表された意見を一呼吸おいて精査するプロセスである。このステップでは以下の質問を学生に投げかけ、考えてもらった。

黑板に書かれた夢を、さらに明確そして完全にするために、もう一度振り返る。

- ①このリストは、最高の学習経験に貢献する要素すべてを反映していますか？
- ②まだ発表されていない他の考え、希望、望みはありますか？
- ③この場でシェアされるべき、自分の心の中の一人言 (internal monologue) はありますか？

このステップでも、これまでの「最高の学習経験」を基に思考するよう促した。

「夢」及び「設計」で発表され板書された意見は、「学生とともに作る授業」案として捉えることができる。AI の最後のステップである「実施」は、どの案が優先的に実施されるべきかを民主的に決めるプロセスである。各学生は、これらの案から自分にとって望ましいものを選ぶことができる。ここでは、出た案を芸術作品に見立てて、それを検討する「ギャラリー・ウォーク」(画廊散歩) という手法を用いた (写真1)。学生は教室の前に位置する黑板に近づいて、それぞれの案を検討した。学生は自分にとって最も関連性がある案に対して2票投票することができる。1つの案に2票投票することもできるし、2つの別々の案に1票ずつ投票することもできる。案の横に「*」をチョークで記すことを通して投票を行った。発表された案とそれらが得た票数は、本稿の後半に掲載してある表5及び6に示しておいた。

AI の4D サイクルには含まれないが、Conlkin が追加したステップの「最後の会話」も実施した。WS で出たこの授業の改善案を実現するために、どのようにコミットするかという質問を投げかけ、グループで話し合ってもらった。この追加



写真1 ギャラリー・ウォーク

のステップの目的は、グループ内でコミットメントを分かち合うことで、それらが実行される可能性を高めることである。その後さらに、クラス全体にコミットメントを表明するよう学生を促した。最後に教員も、WS の時間制限の中で検討した結果、実行可能だと考えらる案に関してコミットメントを表明した。「発見」で発表されたこれまでの「最高の学習経験」と、「夢」・「設計」で出され「実施」でランク付けされた授業

改善案をタイプし印刷したものを、次の授業で配布した。

表3 AIワークショップ（95分）のタイムスケジュール

ステップ	時間（分）
「発見」の説明	3
「発見」のグループ・ディスカッション	15
「発見」の全体発表	10
「夢」の説明	3
「夢」のグループ・ディスカッション	15
「夢」の全体発表	10
「設計」	5
「実施」の説明	3
ギャラリー・ウォーク	10
「実施」の結果の振り返り	5
「最後の会話」	10
「最後の会話」の全体発表	5
合計	94

出典：Conklin（2009）を修正

2.2.6 「最高の自分」レポート

AIの強みベースの思考方法を学生個人のレベルでさらに促すために、「最高の自分」レポート（Roberts et al. 2005）を中間レポートとした。この課題を作成するために、学生は自分をよく知っている5人の人物（例えば、親、兄弟姉妹、友人）に対して、「私は、あなたの人生にどのような貢献していますか」と「私の強みは何だと思いますか」という質問のインタビューを行い、その結果を分析した。つまり自分の強みを、インタビューを通して認識させようとする試みである。Conklinはこれを採り入れてなく、当該授業で新規に追加した実践である。

3 調査方法論

3.1 データ収集方法

データ収集方法は、WSに関する定性的調査票、「最高の自分」レポートに関する定性的調査票、当該授業における「最高の学習経験」の達成度と学習における学生の能動性・主体性を測定する定量的調査票、及び教員兼研究者である筆者の観察である。

WSに関する定性的調査は、WSの次に授業で実施した。日本語・英語開講授業のそれぞれのサンプル数は56と31であった。学生は、Conklin（2009）の研究における調査票を本研究に適合するよう加筆・修正した以下の質問に10分ほどで自由記述回答した。

1. 前回の授業のWSのどのようなところがよかったですか。
2. WSのどのようなところが皆さんに活気を与え、また・或いは皆さんにより自由に考えることを促しましたか。
3. このWSから何を学びましたか。

4. この WS は、教育や人生に対する皆さんの考え方にどのような変化をもたらすと思いますか。
5. AI を、あなたの人生の他の面に適用する可能性はありますか。あるならば、そのような可能性を述べてください。

「最高の自分」レポートに関する定性的調査は、学期半ばのレポート提出日の翌日に行った。日本語・英語開講授業のそれぞれのサンプル数は 56 と 24 であった。学生は、以下の質問からなる調査票に 10 分ほどで自由記述回答した。これらの質問も、Conklin (2009) の研究における調査票を本研究に適合するよう、加筆・修正したものである。

1. 「最高の自分」レポートのどのようなところがよかったですか。
2. このレポートから何を学びましたか。
3. このレポートは、人生に対するあなたの考え方にどのような変化をもたらすと思いますか。
4. レポートの AI に基づく考え方を、あなたの人生に適用する可能性はありますか。あるならば、そのような可能性を述べてください。

定量的調査は、授業最終日に 10 分ほど時間を取り、行った。日本語・英語開講授業のそれぞれのサンプル数は 97 と 44 であった。Conklin & Hartman (2014) と同じ調査方法を使った。すなわち 5 段階のリッカート尺度を用いて、WS で出した「最高の学習経験」のためのそれぞれの案の達成度、及びそれらの経験を作り出すための学生の貢献度を測定した。理解を促すために、表 4 に日本語開講授業用の質問の例を載せた。

表 4 定量的調査の質問形態

1	2	3	4	5
グループワークにおいて、自分の言葉で授業内容などの考えを表現することにより、理解を深め内面化することができた。				
全くそう思わない	あまりそう思わない	どちらとも言えない	ややそう思う	強くそう思う
このことを達成するために、何らかの形で私が貢献したことは				
大変少ない	いくらか	他授業と比べて平均	多い	大変多い

3.2 研究倫理

学生が教員の圧力から自由な状態で記述できるように、上述のすべてのデータ収集方法を無記名形式とした。また本研究の目的を、調査票の文面及び口頭で学生に伝えた。さらに学生がこの研究に参加しない権利も有していることも文面及び口頭で伝えた。参加することに同意する場合は、インフォームドコンセントとして調査票のチェック欄にチェックするよう指示した。結果として、調査に参加しなかった学生もいた。

冨永・向後 (2016) は、一つの授業で複数の調査介入を行うことが学生の負担となることを懸念している。一方 Lather (1986) は、調査は被調査者の認知的な意味でのエンパワーメントをもたらす可能性があるとして述べている。本研究の三つの調査の質問内容及び形態は、学生が自分自身の実践を振り返ることにより、認知的エンパワーメントをもたらす性質のものであった。例えば WS に関する定性的調査は、学生が WS での AI の経験を振り返ることを促し、また当該授

業を越えて AI を適用する可能性を探求することを助けた可能性がある。また定量的調査は、学生が当該授業における「最高の学習経験」の達成度を認識し、「最高の学習経験」のための自分の努力を振り返ることを促した可能性がある。このメリットも、調査票の文面及び口頭で学生に伝えた。能動的・主体的な学習や生き方に学生の目を向けさせるというメリットに鑑みれば、調査を通して意識的に自分の実践を振り返らせることによる認知的エンパワーメントは、調査による学生の負担をある程度相殺するものと考えられることができる。

3.3 分析方法

本研究の中心的データの一つは、WS の定性的調査のデータである。その分析方法は、自由記述回答の質的データから帰納的に、概念、それを分類したカテゴリー、そしてカテゴリー間のうごきからストーリーを形成する、グラウンデッド・セオリーを用いた（木下 2003）。この分析方法は、本研究の先行研究であると同時に比較の対象とした Conklin（2009）のそれと異なる。彼は研究目標と関連のある代表的な回答を質問票から抽出したに過ぎないが、本研究は上述のグラウンデッド・セオリーのコーディング手法を通して、より精緻な抽象化を図りことにより、本研究が探求しているプロセスのうごきを把握した。よって本研究は、先行研究より手法的厳密性が高く、オリジナリティがある。

細部も重視する分析手法が産出する結果・考察・結論における記述は、「われわれの概念と理論のフィルターにかけられておらず、[既存の] カテゴリーに強引に合わせるのではなく、そうした記述に合致するような新しい観念とカテゴリーを生み出す」（ベッカー 2012: 105、角括弧内コメント追加）。定量的調査の結果も、定性的調査で判明した細部における一見アノマリーと捉えらえる現象を実証主義的に無視或いは上書きするのではなく、定性・定量の両調査結果が細部から全体像に至るまで相互に補強し合うような形で分析した。

データ分析を支援したソフトは以下の 2 つである。WS に関する定性的調査のデータ分析には、Nvivo10 を利用した。定量的調査のデータ分析は、エクセルで行った。

4 結果

本節では、まず WS に関する定性的調査の分析結果を述べる。その後、最終授業日に行った定量的調査の分析結果を示す。

4.1 ワークショップに関する定性的調査の結果

図 2 及び 3 は、それぞれ日本語開講及び英語開講授業の定性的調査分析結果図である。

まず定性的調査の結果及び教員兼研究者の観察を基に、各授業における WS の状況を簡潔に述べる。日本語開講授業では、全体発表がしづらかったという回答があった。確かに、「発見」においては誰も手を上げなかったので、一人を除いて教員が指名して発表させざるを得なかった。「設計」になって、やっと意見が次々と出た。しかし「最後の会話」で、誰もクラス全体に公にコミットメントを宣言する学生はいなかった。一方英語開講授業では、日本語開講授業と比較して学生は積極的に発言していた。特に、「最後の会話」において 3 人の学生がコミットメントを

クラス全体に自主的に表明した。

さて、AI は能動的・主体的な学習環境を作り出すのに効果的な方法であるのかの問いに対して、AI を用いた「学生とともに作る授業」のプロセスにより学生の学習に対するモチベーションが向上したことが明らかになった。このカテゴリーの回答者数は日本語開講 23 名、英語開講 7 名であり、またそれは本研究が探求しているうごきの中心的カテゴリーである (図 2・3 参照)。

このことは次の要素により成立した。第一に、AI の双方向的なプロセスによる。特に、教員は学生それぞれの意見を尊重し、自由に意見を考えやすい教室の雰囲気づくりをした。

グループ及び全体でのディスカッションが、二つ目の要素である。自分のついで見つけ直すこと・振り返ることから始まり、グループメンバーと話し合い、それをクラス全体に発表した。グループでは総じて活発な議論をしていた。グループ内で意見を出しやすい雰囲気があった。

成立のための三つ目の要素は、「最高の学習経験」という強みに集中する、或いは自分の経験をポジティブに振り返ることが、学生のディスカッションを活気づけたことである。

最後の要素は、ポジティブな側面を見るという AI 特有の思考方法を使うことにより、考えの幅が広がったことである。また WS のオープン・エンディッドな質問が、多様な意見を促した。

このように、学生の自発的アイデア形成のプロセスが授業内における積極性へつながる。Bandura(1997) は、ある結果を生み出すために必要な行動をうまく行うことができる行為主体性、つまり「自分はやればできる」(青木 2000: 8) という確信を自己効力感と定義している。WS を通して得られた自己効力感が、教室外そして卒業後の能動的・主体的な学び及び生き方につながると回答した学生がいた (回答者数: 日本語開講 9; 英語開講 3)。これと関連して、自分の強みを発見し、それに集中するあるいは伸ばしたいという回答が多く見受けられた (回答者数: 日本語開講 20; 英語開講 6)。また「最高の自分」レポートに関する定性的調査においても、多くの学生が類似した内容の回答をしていた。しかし、WS は教育や人生に対する自分の考え方に変化をもたらさないと回答した学生も少数いた。

さらに将来 AI を直接的に適用できると考える学生もいた (回答者数: 日本語開講 33; 英語開講 15)。特に多かったのが、就職活動あるいは将来の仕事において AI を適用する可能性である。

4.1.1 批判的な回答

英語開講授業の学生の何人かは批判的な回答をしていた。特にメンバーのモチベーションが低いグループがあったことが分かった。その理由の一つとして、英語で行うディスカッションに慣れていない日本人学生が十分参加できていなかったことがある。これは、グループで意見が出しやすい雰囲気があったという日本語・英語開講授業共通の結果とは相容れない。

さらに、今回の WS だけで授業改善がもたらされるわけではないという意見があった。学生が、学びを最大限にする可能性がある案つまり理想よりは、彼らが必要だと感じている案を重視し、「最高の学習経験」のための授業の実現を困難にしたという回答があった。特にそれは「設計」における投票結果に顕著に表れていて、例えば「(95 分授業において) 3-5 分の休憩」(34 票) や、「多くの内容をカバーするより、重要な学習ポイントに絞り込んだ授業」(28 票) は、獲得票数がそれぞれ上位 1 位と 2 位であった。また将来の能動的・主体的な学びの展望においても、回答者数が日本語開講授業のそれより相対的に少なかった (日本語開講 9; 英語開講 3)。つまり、留

学生の多い英語開講授業の方が、より批判的な視点を持っていたと解釈できる。

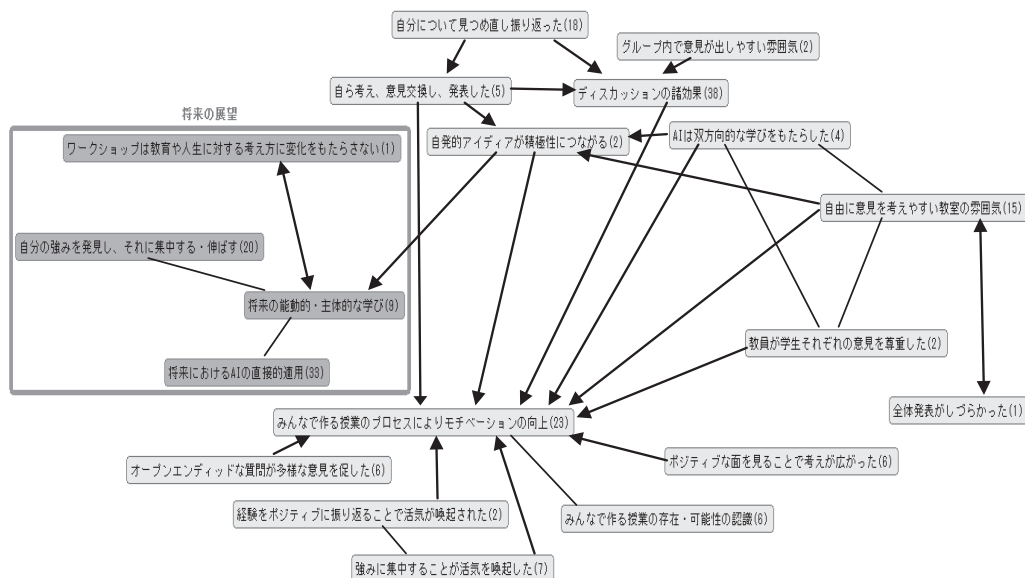


図2 日本語開講授業の定性的調査分析結果図¹⁾ (n=56)

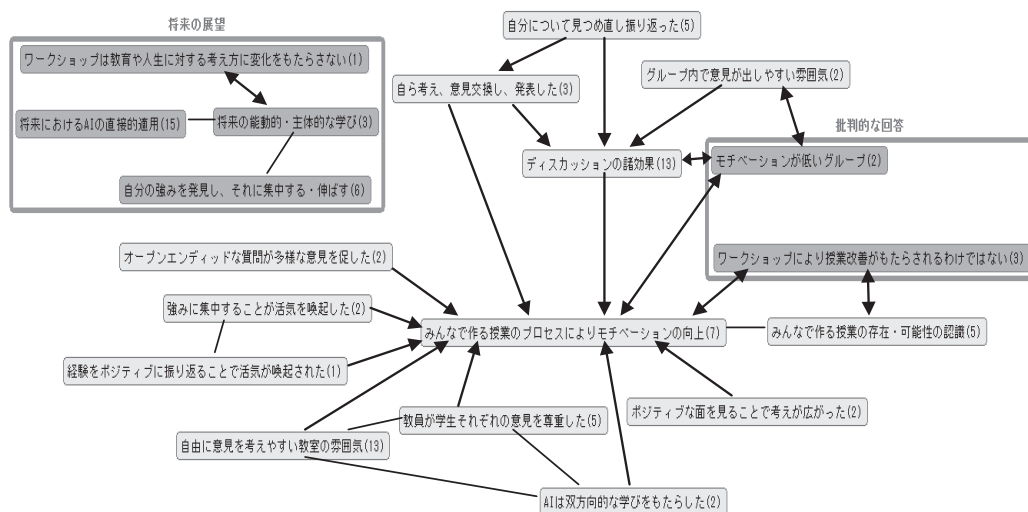


図3 英語開講授業の定性的調査分析結果図 (n=31)

4.2 最終授業日における定量的調査の結果

表5は、日本語開講授業において学生が提案した「最高の学習経験」のための各案の達成度及びそれに対する学生の貢献度の調査結果を表している。表6は、英語開講授業におけるそれらを示している。また表7は、日本語開講授業の調査結果、英語開講授業の調査結果、そして

Conklin & Hartman (2014) がアメリカの大学の 10 の授業で行った同じ手法による調査結果、を比較したものである。

表7が示しているが、日本語開講授業の「最高の学習経験」案の達成度は、5段階のリッカート尺度において最小値は3.59、最大値は4.64、そして平均値は4.25であった。一方「最高の学習経験」を作り出すための学生の貢献度は、最小値が3.03、最大値が3.82、そして平均値は3.45であった。達成度及び貢献度の平均がリッカート尺度の中間の選択肢である3より大幅に大きいことから、学生はこの授業での学習経験に満足し、また学生が「最高の学習経験」を作り出すために努力を払ったことが分かる。後者は、学生がより能動的・主体的に学習したことを示す。なお、達成度の平均値が3.88、そして貢献度のそれが3.49であった Conklin & Hartman (2014) によるアメリカの大学の調査よりも高い数値を示している。また各調査授業のサンプル数平均が16.7人の Conklin & Hartman (2014) と比較して、サンプル数97人の本研究の結果は、規模の大きい授業においてもAIの適用が可能なことを示唆している。

一方、同じ表7が示しているが、英語開講授業の「最高の学習経験」案の達成度は、5段階のリッカート尺度において最小値は3.55、最大値は4.28、そして平均値は3.88であった。平均値がリッカート尺度の中間の選択肢である3より大幅に大きいことから、学生はこの授業での学習経験に満足したことが分かる。この平均値は、アメリカの大学の調査の値と同じ3.88である。一方「最高の学習経験」を作り出すための学生の貢献度は、最小値が2.77、最大値が3.36、そして平均値は3.05であった。貢献度の平均がほぼ3であることから、学生が「最高の学習経験」を作り出すために払った努力は他の授業と変わらないことが判明した。つまり他の授業における学習と比べて、学生は同じレベルの能動性・主体性しか発揮しなかった。この貢献度の平均は、アメリカの大学の調査における3.49よりも大幅に小さい。授業中の学生の態度においても、グループワークへ積極的に参加していなかったなど、モチベーションの低さが見受けられた。

4.2.1 英語開講授業における「最高の学習経験」の達成度と貢献度の低さ

英語開講授業の「最高の学習経験」案の達成度(3.88)は、日本語開講授業のそれ(4.25)より低かった。その原因の一つとして考えられるのは、日本語開講授業で学生が提案した案の性質上、WS後の授業においてより意識的に学生の能動的・主体的関わりを教員がファシリテートをする必要があったことである。特に、常時注意を払ったのは以下の案である。

1. 「遊び心」がある授業。またリラックスでき、そして間違えてもよい、安全な雰囲気の授業
2. 学生の意見に対して、教員ではなく学生が応答できるような授業
3. すべてのグループの意見が聞ける授業

教員の側の意識的なファシリテーションにより、日本語開講授業の方が英語開講授業より達成度・満足度が高くなった可能性が考えられる。

既に述べたように、英語開講授業における貢献度の平均がほぼ3であり、学生が「最高の学習経験」を作り出すために払った努力は他の授業と変わらない結果が出た。その原因は、以下が考えられる。第一に獲得票数が最下位の「学生個人の経験を分かち合う機会」(1票)以外は、教員のみがしなければならぬ授業改善の案であるため(例えば「教員は抽象的な理論や考え方だ

けではなく、具体例も示す」(9票))、学生が授業に能動的・主体的に関わる余地が少なく、低い評価につながったと考えられる(表6参照)。

第二の原因は4.1.1で明らかになったように、学生が、学びを最大限にする可能性がある案よりは、彼らが必要だと感じている案を重視したことと関連があると考えられる。このような易きに流れる案は、能動的・主体的な学習につながるとは考えにくく、学生が自分の貢献度を低く評価したと推測される。

三つ目の原因は、上記の二つの原因と関連するが、授業全体で採り入れている参加型アプローチにより、学生の貢献が高まるような案が少なかったことが考えられる。「学生個人の経験を分かち合う機会」以外で、参加型アプローチが学生の貢献を直接促すような案はなかった(表6参照)。

第四に、先に述べたように、日本語開講授業では学生が提案した案の性質上、WS後の授業において授業改善のための教員の意識的なファシリテーションが必要であり、それが学生の貢献を引き出した可能性が考えられる。一方英語開講授業では意識的なファシリテーションが相対的に少なかったため、学生の貢献が促されず、よって引き出されなかったと推測される。

最後に、4.1.1で見たように、留学生の多い英語開講授業の方がより批判的な視点を持っていた。批判的メンタリティーにより、自己の貢献を低く評価した可能性が考えられる。

表5 日本語開講授業の定量的調査の結果 (n=97)

案	票数	達成度の平均	学生個人の貢献度の平均
-この授業では、理論だけではなく、教員の意見も聞くことができた	48	4.23	3.27
-この授業は、「遊び心」がある授業であった。またリラックスでき、そして間違えてもよい、安全な雰囲気の授業であった	43	4.15	3.41
-いろいろな人と意見交換できるグループワークを通して、意見の多様に触れることができた	22	4.64	3.74
-グループワークにおいて、自分の言葉で授業内容などの考えを表現することにより、理解を深め内面化することができた	10	4.38	3.82
-学生の意見に対して、教員ではなく他の学生が応答できるような授業であった	9	3.98	3.03
-自分で目標設定をできる授業であった	8	3.59	3.12
-全てのグループの意見が聞ける授業であった	8	4.11	3.15
-全員の提出した課題を(電子掲示板などで)見ることができた	3	4.24	3.49
-グループワークのなかで自信をもって意見を言えるよう、授業の前に(ケース・スタディなどの)課題が出た	2	4.57	3.72
-コミュニティ開発において一般化できる原則を学ぶことができた	2	4.38	3.69
-教員と学生との間において、双方向的な授業であった	0	4.48	3.51

表 6 英語開講授業の定量的調査の結果²⁾ (n=44)

案	票数	達成度の平均	学生個人の貢献度の平均
- (95分授業において) 3-5分の休憩があった	34	3.75	3.36
- 多くの内容をカバーするより、重要な学習ポイントに絞り込んだ授業であった	28	3.55	3.07
- 学生が課題と授業内容を理解しているか確認するために、教員は授業中にコンスタントに学生の考えを聞いた	10	3.88	2.77
- 教員は抽象的な理論や考え方だけではなく、具体例も示した	9	3.77	2.95
- 授業の内容が、系統立てて組み立てられていた	4	3.81	3.00
- 教員はディスカッションを活性化させるために、問いを投げかけた	4	4.28	3.17
- 学生個人の経験を分かち合う機会があった	1	4.09	3.05

表 7 定量的調査の比較

	サンプル数	達成度			学生個人の貢献度		
		最小値	最大値	平均	最小値	最大値	平均
日本語開講授業	97	3.59	4.64	4.25	3.03	3.82	3.45
英語開講授業	44	3.55	4.28	3.88	2.77	3.36	3.05
Conklin & Hartman (2014)	16.7 (平均)	2.63	4.58	3.88	2.4	4.01	3.49

出典：Conklin & Hartman (2014) を参照して筆者作成

5 考察：AI を適用した授業のジレンマとその対処法

この節では、前節で明らかになった英語開講授業における「最高の学習経験」のための学生の貢献度の低さの要因に着目して、授業におけるAIの適用のジレンマとその対処策を考察する。

まず、学生が学びを最大限にする可能性がある案よりは、彼らが必要だと感じている案を重視したことは、民主主義的要素を持つAIの弱点であろう。過去の授業において、より顕著な形でこの現象が起こった。英語開講授業であったが、「課題の量を減らす」という正しく易きに流れる案が、投票において最も票を獲得した。

このような必要或いは欲求は、理想或いは正当な懸念と何らかの方法で区別される必要がある。まずこの構図は、問題（必要）中心型アプローチ（problem-centered/needs-centered approach）と、理想を基とするアプローチ（ideal-based approach）としてのAIの違い（例えば、児玉・木村2008）と解釈することができる。これから言えるのは、授業を安易にすることもよしとするAIの民主主義的プロセスと、「最高の学習経験」という理想の実現とを、実践においてどのようにバランスを取るかというジレンマの存在である。

さらにこの構図は、条件反射的な欲求を根拠とする行動主義と、権力関係などに起因する不当な扱いからの解放を目指す批判理論（Grant & Humphries 2006）の視座の違いであるとも言える。これから導出される教訓は、欲求を正当な懸念と混同しないことである。一方そのジレンマは、

AI プロセスにより向上した学生のモチベーションを削ぐことなく、どのように教員が欲求と正当な懸念を区別し、またそれを学生に納得させるかである。「課題の量を減らす」など学びと学生の責任の根幹に関わる部分に関しては、教員は意見を主張する権利と責任があると Conklin (2009) は述べている。つまるところ、AI の民主主義的プロセスによって付与された自由は、授業としての規制と学生の責任の枠組みの中で行使される必要がある (ibid.)。Quinn et al. (2014) はより積極的な対処法として、教員が学生に対する高い期待を表明していく、つまり学生に「最高の学習経験」をより積極的にチャレンジしていくことが重要である、と言及している。そうすることにより、AI による「最高の学習経験」のための授業が学生に対する単なるリップサービスではなく、学びの実質的向上を目指すものになりうる。

しかし実際は、「課題の量を減らす」という明らかに欲求と分かる案もある一方、本研究の英語開講授業で提案された「多くの内容をカバーするより、重要な学習ポイントに絞り込んだ授業」のように、その意図が授業内容を減らすという欲求なのか、あるいは95分間の授業に目いっぱい内容を詰め込んだ授業を、教員が一方的に講義し続けることから起こる知識の消化不良という正当な懸念なのか、判断がつきにくい性質の案もある。

さて、先に述べたように、日本語開講授業における授業改善のための教員の意識的なファシリテーションが、「最高の学習経験」の達成度を高め、学生のそれに対する貢献を促した一方、英語開講授業では同様な介入が少なかったため、相対的に達成度が低く、学生の貢献が促されなかった可能性が考えられる。確かに、英語開講授業で出された案の性質上意識的なファシリテーションは不必要・不可能であった。しかしながら、「最高の学習経験」を実現するために、授業改善のためのコンスタントなファシリテーションが重要であることは、このことから見出すことができる。Quinn et al. (2014) の研究は、学習を促進するような教室の組織文化を意識的に形成・維持する必要性を示唆している。Conklin & Hartman (2014) は、教員が学生との関係性を重視することによって、学生の能動的・主体的学習を促す教室環境が形成されると述べている。また能動的・主体的学習への転換は、学生の意識変容と捉えることができる。意識変容を扱った変容的学習理論 (transformative learning theory) からは、教員と学生との関係性の中でも教員からの精神的サポート (例えば、Fetherston & Kelly 2007) や、教員との信頼関係 (例えば、Cranton 2006) が、意識変容を促すことが分かっている。日本語開講授業において獲得票数が2位の案であり、筆者が意識して作ろうとした「『遊び心』がある授業。またリラックスでき、そして間違えてもよい、安全な雰囲気の授業」は、そのよい例であろう。

また木野 (2009) は、学生の能動的・主体的学習を引き出す授業には、教員と学生の双方向的なコミュニケーションと、グループワークによる学生同士の積極的なコミュニケーションが必要であると言及している。さらに、このようなコミュニケーションの機会に学生がどれだけ積極的に参加したか、逆に教員の立ち位置から言えば、コミュニケーションへの学生の積極的な参加をどれだけ引き出したかが、授業効果と正比例する (木野 2009, Quinn et al. 2014)。日本語開講授業において獲得票数が5位の案であり、筆者が意識して構築しようとした「学生の意見に対して、教員ではなく学生が応答できるような授業」は、そのよい例であろう。

しかし、学習を促す教室の組織文化の形成・維持のためのコンスタントな介入は、教員の追加の労力を要する (Quinn et al. 2014)。さらに、授業改善案が授業ごとに異なるという予測不可能

な状況への柔軟な対応が求めら、これも教員の負担そしてストレスになる (Assudani & Kilboun 2014)。これは、密度の高いファシリテーションが要求される WS 後も、教員の意識的な授業改善の介入が学期を通して継続することを意味する。木野 (2014) は「大学授業はもはや研究の片手間ではできない」(47) と述べているが、これまでに 6 回行った AI を用いた授業の実施を振り返ってみて、全く同感である。特に教員の授業コマ数が多く、また各授業の受講生数が多い日本の私立大学の文脈では、AI を用いた授業には相当な労力が必要であり、したがって教員のコミットメントが不可欠であろう。

6 結論

AI は能動的・主体的な教育環境を作り出すのに効果的な方法であるかどうかは、シンプルな結論が出なかった。確かに日本語開講授業においては、WS に関する定性的調査と最終授業日の定量的調査の両結果が、AI に基づいたその授業が学生の能動的・主体的学習を促したことを示した。このことから 100 人程度の大規模な授業においても、AI は適用可能であることが明らかになった。しかし英語開講授業に関しては、定性的調査は概ね同様な結果を示唆した一方、WS だけでは「最高の学習経験」はもたらされないという回答もあった。このデータのアノマリーを決定的にしたのが、定量的調査であった。英語開講授業における「最高の学習経験」をもたらすための学生自身の努力が他の授業と同じレベルにあり、つまり学習における学生の能動性・主体性が向上していなかったことが判明した。その要因として、学びを最大限にする可能性があるチャレンジングな案よりは、必要或いは欲求に基づいた、易きに流れる案を学生が重視したこと、またそうすることをよしとする AI の民主主義的プロセスが考えられる。さらに、学生が提案した「最高の学習経験」案の性質上、関係性とコミュニケーションに重点を置くコンスタントな授業改善介入をしなかったこともその要因として考えられる。

この発見は、能動的・主体的な学習を促進するのに AI は一律に効果的な方法であるという結論を出した Conklin & Hartman (2014) とは異なり、本研究の結論におけるオリジナリティを示す。データのアノマリーに着目して探求することを通して、新たな知見を生み出した。

一方 WS に関する定性的調査の結果は、AI が、教室外・卒業後の能動的・主体的な学び及び生き方につながることを示唆した。しかしこの結果は WS 後の学生の認識だけに依拠しており、定性及び定量の両側面をカバーし、WS 後及び最終授業日の両方のタイミングをカバーした上記の調査結果と比べると、説得力が弱い。特に英語開講授業は、教室外・卒業後の能動的・主体的な学び及び生き方につながる可能性があると回答した学生が、日本語開講授業のそれより相対的に少なかった。さらに既に述べたように、英語開講授業は学期末においてさえ能動的・主体的学習が維持されていない結果が出ているのに、どうして教室外・卒業後の能動的・主体的な学びを期待できようかというのが論理的な推論であろう。また社会学等における行為主体性と社会構造の視点からは、常に社会構造の影響下にある個人の行為主体性はそれほど簡単には向上させることはできないと考えられる。例えばブルデューのハビトゥスの概念は、従来の一方的で受動的な教育における社会化により、そのような教育の構造が学生の内に堅固に身体化し、それを塗り替えることは困難であると示唆している (Bourdieu 1990)。また現在学生が置かれている高等教育

の文脈においても、他の授業、カリキュラム、課外活動に影響を持つ学校運営等の構造が、学生の能動性・主体性を促す性質のものでないならば、学生の持続的な行為主体性の発揮を期待することは難しい (Assudani & Kilboun 2014)。

しかしながら、自分の強みを発見しそれに集中するあるいは伸ばすことは、WS だけではなく、「最高の自分」レポートによっても促した。WS に関する定性的調査だけではなく、学期半ばに実施した「最高の自分」レポートに関する定性的調査においても、将来そのようにしたいと回答していた学生が多くいた。したがって、自分の強みを認識し活かすという AI の思考法を繰り返して経験することにより、教室外・卒業後も学生がそれを実行する可能性を高めた。

注

- 1) 各概念及びカテゴリーの後ろにある括弧内は回答者数を表す。また概念及びカテゴリー間の矢印は因果、両向矢印は矛盾・対立、そして線は関連を表す。
- 2) 「(グループワークを容易にする)机・椅子が可動式の教室への移動」(9票)は配置可能な教室の都合上、実現不可能であった。また「10-15人の少人数の授業」(6票)は、通常授業である当該授業の履修生をそのように制限することは不可能であった。これら最初から達成不可能が明確であった案は、定量的調査から除いた。

参考文献

- 青木幹喜「経営におけるエンパワーメント—そのコンセプトと変遷—」『経営情報科学』第12号、2000年、1-20頁。
- Assudani, R. & Kilbourne, L. "Enabling Entrepreneurial Minds: Using Appreciative Inquiry as a Pedagogical Tool for Uncovering Self-awareness and for Generating Constructivist Learning." *Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 18, No. 1, 2014, pp. 65-74.
- Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company, 1997.
- ベッカー、H.S.『社会学の技法』恒星社厚生閣、2012年。
- Bourdieu, P. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity, 1990.
- Conklin, T. A. "Creating Classrooms of Preference: An Exercise in Appreciative Inquiry." *Journal of Management Education*, Vol. 33, No. 6, 2009, pp. 772-792.
- Conklin, T. A. & Hartman, N. S. "Appreciative Inquiry and Autonomy-Supportive Classes in Business Education: A Semilongitudinal Study of AI in the Classroom." *Journal of Experiential Education*, Vol. 37, No. 3, 2014, pp. 285-309.
- Cranton, P. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, 2nd edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.
- Fetherston, B. & Kelly, R. "Conflict Resolution and Transformative Pedagogy." *Journal of Transformative Education*, Vol. 5, No. 3, 2007, pp. 262-85.
- Grant, S & Humphries, M. "Critical Evaluation of Appreciative Inquiry: Bridging an Apparent Paradox." *Action Research*, Vol. 4, No. 4, 2006, pp. 401-418.
- 橋本勝「橋本メソッド—150人ゼミ—」清水亮・橋本勝・松本美奈編著『学生と変える大学教室—FDを楽しむという発想—』ナカニシヤ出版、2009年、109-118頁。
- ジョンソン、D.W., ジョンソン、R.T., スミス、K.A. 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—』玉川大学出版部、2001年。

- 木野茂「教員と学生による双方向型授業—多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて—」『京都大学高等教育研究』第15号、2009年、1-12頁。
- 木野茂「学生とともに作る授業を求めて—『ドキュメンタリー・環境と生命』—」小田隆治・杉原真晃編著『学生主体型授業の冒険—自ら学び、考える大学生を育む—』ナカニシヤ出版、2010年、43-58頁。
- 木野茂「アクティブラーニングと授業のパラダイムシフト」『大学教育年報』第18号、2015年、5-12頁。
- 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』弘文堂、2003年。
- 児玉克哉・木村力央 “Appreciative Inquiry: Its Potential for International Development Collaboration as a New Paradigm.” 『人文論叢：三重大学人文学部文化学科研究紀要』第25号、2008年、101-114頁。
- Lather, P. "Research as Praxis." *Harvard Educational Review*, Vol. 56, No. 3, 1986, pp. 257-277.
- Quinn, R. E. et al. *The Best Teacher in You: How to Accelerate Learning and Change Lives*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 2014.
- Roberts, L. M. et al. "Composing the Reflected Best-self Portrait: Building Pathways for Becoming Extraordinary in Work Organizations." *Academy of Management Review*, Vol. 30, No. 4, 2005, pp.712-736.
- 斎藤文彦『国際開発論』日本評論社、2005年。
- 富永敦子・向後千春「大学の授業設計研究と論文のまとめ方」吉崎静夫・村川雅弘編著『教育実践論文としての教育工学研究のまとめ方』ミネルヴァ書房、2016年、82-100頁。

Creating Classrooms for ‘the Best Learning Experience’ through Appreciative Inquiry

KIMURA Rikio (Associate Professor, College of Asia Pacific Studies, Ritsumeikan Asia Pacific University)

Abstract

This paper addresses the practice of involving students in co-constructing classrooms, which maximize their learning, through appreciative inquiry (AI). I have done this AI-based practice for a Japanese-based course as well as an English-based one in an international university in Japan where roughly half of its students are Japanese and the other half are international students. This study examines whether AI promotes active and autonomous learning within and outside the classroom now as well as in the future. This study first reveals that it is feasible for AI to foster active and autonomous learning in a large-sized class with around 100 students. However, in order to do so, it is essential for an instructor to strike a balance between AI’s democratic process—which can allow students to suggest the modification of a course, to make it easier for them—and the achievement of the experience that generates the greatest learning effects. In addition, an instructor needs to constantly engage in class improvement interventions that emphasize his/her relationship and communication with students. On the other hand, this study also suggests that repeatedly experiencing the AI way of thinking, in which students recognize and enhance their strengths, has cultivated their active and autonomous ways of learning and life outside the classroom now and in the future.

Keywords

appreciative inquiry, active learning, autonomous learning, co-constructing classrooms

