

創価大学におけるTBL導入の試み

関 田 一 彦 ・ 山 中 馨

はじめに

数年来の大学教育に関する中教審の議論・答申を受け、学生の主体的な学びを促す教育方法の開発・普及が進んでいる（中央教育審議会 2012）。学生を主体的にさせる工夫は様々あるが、仲間同士の協力を前提とする活動を組み込んだ授業デザインは有力である。なかでも大学生向けの教育方法として良く紹介されるものにPBLがある。これはProblem-Based LearningとProject-Based Learning、どちらの略語としても用いられるが、どちらも有力な授業法である。医療系で採用が多いProblem-Basedの場合（たとえば日本薬学会、2011）、まず課題を与え、自力で解かせる。次にその課題解決に必要な情報を与え（あるいは情報収集を促し）、自力で得た解法を更に深め、あるいは広げ、より妥当な解法に練り上げさせる。その際、チュートリアルと呼ばれる進捗モニタや評価情報提示の指導セッションを設け、課題解決に学習が焦点化するようにガイドする場合もある。

Project-Basedの場合、自分たちで課題を設定するタイプと、企業などから出されたお題に取り組むタイプの二通りが一般的と思われる。どちらのタイプも課題解決に向けて、必要な情報収集や具体的な課題遂行を行う。Problem-Based、Project-Basedいずれの場合も、教師による計画的な情報提示（一方的な講義）を避け、学習者自身が情報を求め、課題解決に即して有機的な知識構築を行うことを期待する。学習者の側に自由度の高い授業デザインであり、それだけ学習者の主体性・能動性、あるいは学習意欲を喚起する働きが強い。

一方、Team-Based Learning（以下TBL）と呼ばれる授業方法がある。これは、まず課題を理解する上で必要な知識の学習を優先する。事前学習によって学習課題に取り組む前提知識を獲得した後、その知識を応用した課題に取り組ませることで、深い学びを実現しようとする（Michaelsen, Knight, Fink, 2004）。30年以上前、オクラホマ州立大学のミッチェルセンが開発した協同学習の一つだが（関田、2007）、彼と同僚であった元POD会長のフィンクによって推奨され（フィンク、2011）、日本では瀬尾（2009）らによる医療系教育関係者への紹介で知られるようになっていく。

この研究ノートは、第二執筆者（山中）のTBL試行を報告し、第一執筆者（関田）がコメントする形で、本学におけるTBL導入に際しての留意点を整理する。これにより、本学におけるTBL普及が進むことを期待する。

1. TBLとは何か？

一般的なTBLは複数回の授業にわたって一つの単元やトピックを学ぶ授業方法である。Readiness Assurance Processと呼ばれる予習度確認作業と、Application Activitiesと呼ばれる応用問題に取り組む2つのパートからなる。

Readiness Assurance Processは事前学習の度合いを確かめる個別テスト（individual readiness assurance test, 以下IRATと表記する）とチームテスト（team readiness assurance test, 以下TRATと表記する）、そのテストに関する質疑（appeals）、補足の講義（mini-lecture）から構成される。通常、この一連の作業を1回の授業の中で行う。予習範囲に関する学生たちの理解度を確認後、そこで学んだ事柄を活用して解く課題を与え、チームで取り組ませる。結果はクラス全体でその正誤を検証し合う。この応用学習には複数回の授業時間を割くこともある。扱う課題は、①予習した内容と関係する、学生にとって興味深いもの（significant problems）であり、②すべてのチームが取り組める同一のもの（same problem）であり、③チームとしての決断を促す選択的な回答を必要とするもの（specific choice）であり、④各チームが一斉に結果公開できるもの（simultaneous report）であることが、望ましいとされる。

2. なぜ導入が検討されるのか？

Problem-Based Learningでは、課題解決のために学ぶという学習目的が明らかで、密度の濃い、あるいは集中度の高い学習が期待できる。と同時に、課題解決さえできれば十分であり、派生的な学びが生じにくいという問題も指摘される。課題解決の道筋が見えてしまえば、周辺の関連事項を積極的に調べる必要を感じなくなる学生も散見されるという（2012年1月に行った広島大学ハーモナイズドPBL講習会における小澤のコメント）。そのため、基礎知識を過不足なく学ばせるという目的に向かっては、実施上注意のいる授業法である。また、Project-Based Learningの方は学生がプロジェクトを企画・遂行する分、伝統的な授業からの移行には大きな勇気が必要かもしれない。教師にとって、自らが教えない時間が大半を占めるPBLでは、学生が何をどの程度学ぶのか不安になることもある。

一方、TBLは基本を固めてから応用に進むので、教師側からすると教えこぼしの心配が少ない。言い換えると、教科書に沿った内容を予習として自学自習させ、その理解度を点検した上で応用問題に進む授業方式は、教師にとって馴染みやすいものであ

る。この点TBLは、最近注目されている反転授業とも構造が似ている。どちらも事前に学習させ、それを前提により高次の、あるいは発展した問題を授業で扱う。ただし、反転授業ではメンバーを固定化したグループを必ず用いるとは限らない。また、事前学習で得た知識の定着を点検するテストが必須でもない。授業時における理解度の点検と、それに続く応用課題へのグループでの取り組みという形は、市川(2008, 市川・籙木2007)が提唱し、小中学校で見られる「教えて考えさせる授業」に似ている。TBLを含め、教師や教科書による解説(これは同期・非同期を問わない)とグループ学習による基礎知識の確認、それを受けてグループで発展問題に取り組む一連の流れは、基礎からの積み上げを重視する授業で好まれる。

また、Project-Based Learningでは授業外でのプロジェクト遂行が長期になると、メンバー間のスケジュール調整が難しくなり、生産性が下がるリスクが高まる。これは学習意欲の低下にもつながり、メンバー全員が等しく学びを深められるとは言い難い。この点、TBLではチーム活動は授業内で行うことを原則にしており、さらにチームに対する個人の貢献度に関しても相互評価の仕組みがある。個人の取り組み自体もRATと呼ばれる二重テスト方式での即時フィードバックシステムがあり、適度な緊張感が学習意欲の維持に好影響を与えている。

創大生に限らないが、学習力が低下している学生にとって、自由度の高い課題は辛い。一方、自由度が少ないと、受け身学習の悪弊から抜け出せない。受け身の学習者から自立的な学習者に成長する過程で、TBLは適当な授業方法と考えられる。以下、実際の導入例を挙げて、その特長と課題について検討する。

3. 導入例(山中実践)

[1] 導入の経緯

TBLを導入した授業は、経営学部の専門科目である「専門基礎演習」、演習テーマは「池田人間主義思想と社会貢献企業」である。この科目の内容は、創立者の人間主義思想と社会貢献企業とを関連づけて捉え、その後、ビジネスプランを作成させるというものである。

近年、ビジネス界では社会的企業(social enterprise)とよばれる社会貢献を目的に設立された企業の活躍が注目を集めている。これは、従来、行政が取り組むべきと考えられていた社会的課題の解決に向けて、利潤を追求するビジネスとして取り組む企業体である。扱う課題は、政府・行政の対応を超えるような福祉、教育、環境、健康、貧困、途上国援助など、または今まで市場の対応ができかねたような利潤機会が少ない領域である(山中, 2011)。

ここで問題になるのは、「社会貢献」といってもいかなるものがあるべき姿とするかである。例えば貧困問題の解決を目的とした場合に、従来型のいわゆる「お恵み福

社」のような一時的な生活費の支給で良しとするのか、それとも貧困層の経済的自立を目指して支援活動をするのか、そもそも事業目的として実現しようとする社会像はどのような社会であるのか、そのビジネスの根底にある理念、思想が問われる。そこでこの授業では、履修生にまず創立者の人間主義哲学を学んでもらい、その観点から社会貢献を考え、ビジネスプランに結びつけようという企図である。

この授業は、2012年度から始まり本年度は2回目の実施である。科目名に「演習」とあるが、受講生は昨年度46名、本年度49名と演習としては多人数である。実は、実施前には演習科目でもあり、最大20名程度の履修生を想定して授業計画をたてていた。従って、約50名の学生に対して科目の目的を達成するために、どのような教育方法が適しているのか実施初年度から模索した。

この授業では新たな知識の付与も必要であるが、担当教員として重視した点は学生間の討論による学びであった。従って初年度は、これまで経営学部で教育実績のあるLTD (Learning Through Discussion) を採用しグループワークを行った。しかし、実施途中で受講生から不満の声が上がってきた。確実な知識、考え方が身についているかどうか、受講生自身に確信がなく講義をしてほしいとの要望であった。要望に応じて1コマを講義としたが、学期末に実施した授業アンケートでも同様の意見が散見された。これら意見は意外なものではなく、筆者自身もLTDについては、個人の学習状況がグループに埋もれて把握できない点、そして、学生の能力を余りに信頼し過ぎ、グループ内での誤った討論や不毛な雑談でも原則教員は介入しない点で、常日頃その教育効果について疑問に思っていた。そのような次第で、本年度はLTDを採用することに躊躇していた。

以上の状況の中で、日本の歯科大学で履修学生数が80名の科目においてTBLを採用し、教育効果を上げているという研究報告に出会った(葛城, 2013)。その後、調べてみると医学分野ではTBLについては、かなりの実績を積んでいる事実を知った(私情協, 2012)。この教育方法は、討論を主体にしながら個人の責任を明確にしている点が筆者(山中)の授業運営意図と一致していた。また、日本の大学教育のレベルをあげるためにも社会科学分野での実績を積み上げる試みが必要だと感じた。そこで、「チーム・ベース教授法導入の手引き」(関田, 2007)を拠り所として導入するに至った次第である。

[2] TBL実践概要

この科目は、後期15回の授業であり、ガイダンスの後の前半6週を池田人間主義哲学の学習とし、後半8週をビジネスプランの作成とプランコンテストに充てている。前半の教材として指定したものは、人間主義経営に関する研究論文(山中, 2004)および、仏法哲理に関する著書である(川田, 2010)。

(1) チーム編成

推奨される1チームの学生数は、 6 ± 1 とされているが(関田, 2007)、チーム編成時の履修希望者数が52名であったため7グループで1チーム6~8名とした。チームメンバーは多様であるべきとの原則に沿って教員がチーム構成を作成し、性別、学年が極力異なるメンバーでチームを構成するように学生を配置した。このチーム構成は、授業終了時まで固定している。

(2) TBLの時間配分

TBLのプロセスは、予習、IRAT(個人テスト)、TRAT(チームテスト)、教員からのフィードバック、アピール、応用課題、発表と評価、ピアレビューとなっていて、このプロセスは忠実に追って行こうと計画した。前述した歯科大学の実践(葛城, 2013)では、この過程を予習を除いて80分で行っている。本実践でも当初は同様に90分で全プロセスを行うつもりでいたが、TBLに不慣れな本学学生には短い時間でそれぞれのプロセスの結論を出し、次のステップに移っていくには無理があることが実践初回で分かった。そこで「手引き」(関田, 2007)にあるように、応用課題の途中で中断して、1テーマを2週に亘って行うことにした。

表1は、TBL実践でのそれぞれのプロセスに充てた凡その時間である。1週目は合計が90分になっていないが、TBLに入るまでに5分程度の時間を要した。応用課題の発表は、一斉同時に行うべきとの報告がある(三木・瀬尾, 2011)。従って、全グループの同時発表を実現するために、ポスタープレゼンテーションとした。A3版の用紙を各メンバーに渡し、テーマにおける自己の分担部分の結論を記入させ、それを一つ

表1 TBL時間スケジュール

	TBL内容	時間(分)
事前	予習(課外学習)	
1週目	IRAT	15
	TRAT	20
	教員からのフィードバック、アピール	10
	応用課題	40
2週目	応用課題	20
	発表資料作成	30
	発表と評価	40
	ピアレビュー	

のポスターとしてまとめ、教室の前面に掲示しプレゼンテーションするものである。また、ピアレビューについては、計画通りの実施をする時間が無くなり、最終回（第3回）のテーマの時に、発表評価と同時に行った。

[3] TBLプロセスの内容

(1) IRAT, TRATについて

IRAT, TRATは同一問題とし、多肢選択の形式をとった。本年度のRATの一例として、第1テーマでのRATの問題を資料1に掲げる。単に個人が予習してきたかどうかのテストであれば、もう少し難度を下げた易しい問題とすることは可能であったが、TRATでグループ内討論をする価値のある問題、また討論を誘発させるために、難度を上げた問題とした。

(2) 応用課題について

医療分野でのTBLでは良い応用課題の条件として、「複雑に絡み合った問題の解決を含む“決断”をチームが下す」ことができるような種類の課題としている（Michaelsen, Parmelee, McMahon & Levine, 2009）。例えば複雑に絡み合った多くの症例から最も可能性の高い診断を下すというような場面を想定している。しかし、本授業では、決断を下すような種類の内容は扱わない。社会科学一般でも決断を下すことを応用課題とするのは難しいのではなかろうか。本授業、第1テーマでの応用課題として受講生に示したものを資料2に掲げる。単に課題だけ与えて考えさせ、結論を出させるには敷居が高いと思われたので、「参考」として考えるときのヒントとなるものを付け加えている。

応用課題で1週目を終了し、2週目に持ち越す方式を取ったことは、副産物として応用課題が授業外でのホームワークの役割を果たすことになった。それぞれのメンバーの個人的な考察に加えて、各チームは2週目までに、自発的に集まり各々の調査、考察の成果を出し合っていたようである。2週目のプレゼンテーション作成では、その授業外学習の成果が多く盛り込まれ、担当教員の予想を超えた高いレベルのポスターが作成された。

(3) プレゼンテーション評価

プレゼンテーションは前述したように同時プレゼンテーションを行うために、ポスタープレゼンテーションとした。7グループのポスター張りだしの後、他グループのプレゼンテーションについて評価を行った。図1は、ポスタープレゼンテーションでの評価の様子である。当初は他6グループすべてについて評価をしてもらう計画であったが、他グループのポスターを読み評価をするという作業は、履修生にはかなりの負担であることが判明し、任意の3グループの評価で良いこととした。

資料3は使用した評価シートである。学生は他人に高い点をつけることには慣れていないが、低い点をつけることに慣れていない。LTDでの貢献度ピア評価を見ていると、

他のメンバーすべてに100点をつけ、自分に60点をつけるなどの状況が常態化している。しかし、TBLでは評価の合計点が100点になるような評価をすることが指示されている。そこで、3グループの合計点が100点になるようにグループに差をつけて評価をすること、差をつけることは評価で重要であり、このような評価能力は身につけなければならない能力であることなど、評価における基本的な注意事項を口頭で述べたのちに評価を行わせた。



図1 ポスタープレゼンテーションの様子

(4) ピアレビュー

ピアレビューについては第1、第2テーマでは行っていない。最終回の第3テーマの時に1回だけ行った。ピアレビューは、自分のグループのメンバーに対して評価をすることから、上述のプレゼンテーション評価よりもさらに学生には精神的に負担であり、また、時間が取れない事もあり最終回に試みに行った程度である。

資料4は、手引き（関田、2007）に基づいて作成したピアレビューのシートである。評価をする際に拠り所とする「評価の観点の例」を資料3と同様に参考として記している。評価を行う前に「評価の観点の例」を読み上げ、他のメンバーに低い点をつけることは決して悪いことではなく、そのメンバーの今後に役立つ行為であると説明した後、評価をさせた。実際に提出された評価シートを見てみると評価算定の根拠として書かれているものは、上の観点で述べられているものが多く、このような評価の拠り所を示すことは重要であると言える。しかし、以上のような指導を行った後でも、100点を他の6人のメンバーすべてに均等に割り振るような評価も数件出ている。

(5) 成績評価

履修生の個人成績の評価については、チームへの貢献度を高める目的でチーム得点に重み付けをするなどの工夫が必要であるとされている（関田、2007）。しかし、今回は事前にどれほどの重みづけをするべきかの知見がなく始めていることから、重みづけに関して学生への事前説明をしていない。そのため、IRAT、TRATについては、そのままの合算で成績評価をしている。プレゼンテーション評価では、履修生は任意の3グループを評価することから、まず、学生による各グループの評価平均点を求め、これに教員評価点を加えている。教員評価は7チームすべてについて行い、合計500点を各チームに配分する形を取っている。

第1、第2テーマではIRATの平均点よりもTRATの平均点は高い得点を示し、第3テーマでは、IRAT、TRATとも同等の平均点であった。例えば、第1テーマではIRATの平均点が1.24（満点4.0）、TRATの平均点が2.04である。これはチーム内での討論に

よってより正解に近づいた結果とみるができる。ただし、個人得点を精査してみると、IRATで高得点を挙げていても所属するTRATのチーム得点の方が低くなっている学生も多く存在する。つまり、IRATで高得点を挙げた学生の意見がグループの結論に反映されていないということである。

[4] TBL実践の事後評価

TBLについて6週間の終了時点で学生アンケートを取った。資料5に行ったアンケートを示す。回答は49名中43名、回答率88%である。

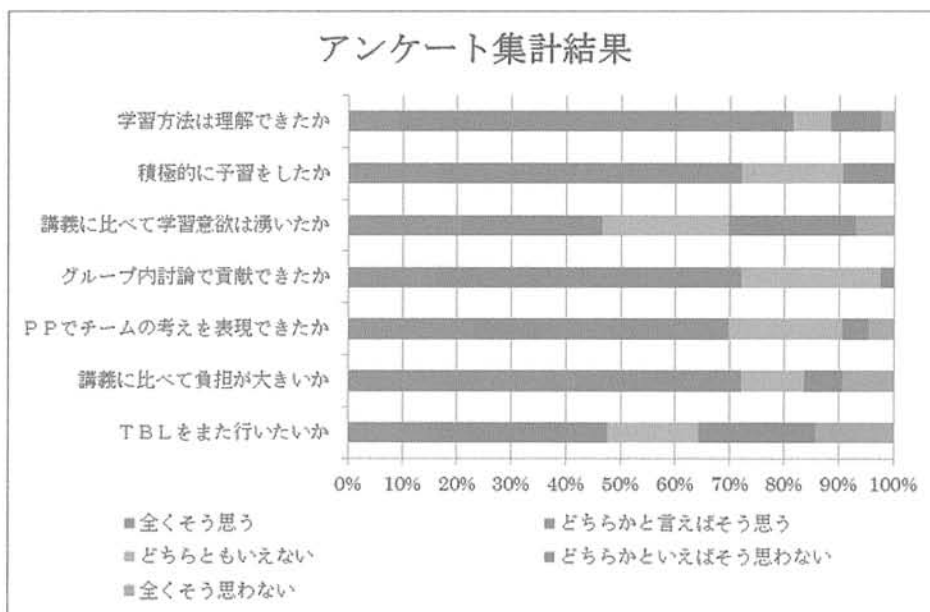
(1) 選択肢回答部分について

表2は選択肢部分のアンケート結果の集計である。「学習方法は理解できたか」は、「どちらかと言えばそう思う」まで含めると80%を超えているが、記述式の回答を見ると本当に理解しているかどうか疑問のところがある。以後の項目も「どちらかと言えばそう思う」まで含めての判断を述べる。

項目「積極的に予習したか」、「グループ内討論で貢献できたか」、「ポスタープレゼンテーションでチームの考えを表現できたか」は、70%を超えており、授業において積極的な姿勢であったことが認められる。「講義に比べて負担が大きいか」も70%を超えているが、予想した通りの反応であり、課外での学習活動も誘発している点では、学生側からすると否定的であっても、我々教員側からは肯定的に受け取っても良い結果ではないかと考えている。

一方、「講義に比べて学習意欲は湧いたか」と「TBLをまた行ないたいか」は50%

表2 選択肢アンケート部分の集計結果



弱である。これは前問の「講義に比べて負担が大きいか」と関連しているかもしれないが、特に、「講義に比べて学習意欲は湧いたか」の項目が50%を割っていることについては、担当教員としては、残念な思いがある。この点では、今回のTBLの試行は、成功したとは言えないと考えており、今後更なる実績の積み重ねによる、TBLに関する適切な知見の形成が必要であろうと思う。

(2) 記述式回答部分について

記述式部分についても、43名中36名の回答者が何らかの意見を寄せている。記述での回答率も83.7%という高比率である。以下、項目別に多数意見、教員としての予想外の意見や、以後のTBL実施上で問題となる意見を抜粋して記すことにする。

まず「予習」については、「予習に頼りすぎていると思う。予習のダイジェストみたいなものを講義としてもやるべきだと思う」、「一つ一つが重い内容だったので、ちゃんと講義をした上で予習を頂きたい」など知識の獲得ステップにおいて教員による講義を要求する意見が複数あった。

次に「IRAT・TRAT」については、「IRAT：内容が難しすぎる気がしました。TRAT：この時間が必要か良く分からない」、「個人とグループ2回やる必要はあるのかな?と思いました。どちらか1つにしてはどうですか」、「出題が難解なのでその前に講義をしてほしい。個人の予習だけでは理解に差が出る」などが多数あり、RATのレベル設定が高いとするものが多数を占め、同じ問題をチームでも考えさせるTRATの意味が理解できていない意見も複数あった。

項目「ポスタープレゼンテーション」及び「評価」では、「他の人のものをゆっくり見る時間がない。1分間他のチームのプレゼンを聞いてから評価に入りたい」、「時間が足りない。評価されないチームもある所」、「授業内で作るよりも、作ることを課題にしたらいと思う」、「意見をまとめポスターにするのが大変。紙媒体の為、直接会ってやらなければならない。また文字が小さすぎたり、文字数が多く読む気がうせたり、評価に個人の好みが出過ぎる。パワーポイントの方が良いのでは」、「何がダメなのかフィードバックが欲しい」、「すべてのグループの評価をしなければ平等でないと感じます」、「評価の基準が分からなかった。見た目で決まってしまう印象だった」など、作成時間の不足、評価時間の不足、ポスターを読み込み評価する作業の困難さ、ポスターの評価の仕方などについての指摘が目立った。応用課題の発表方法や評価の方法については、今後様々な実績を積み上げて改善を要すると思われる。

4. 課題の整理

6週間のみの試行であったが今回の実践から見えてきたTBL実施上の課題を整理してみたい。実施課題の要因の一つは担当教員側の知見がまだまだ十分でないことに起因するものであり、もう一つはTBLを受ける学生側に起因するものである。以下、項目

別に述べていく。

[1] 予習について

TBLでは、新知識の付与は予習に拠っている。ところがTBLではどの程度の予習をさせるかの仕組みについては作られていない。例えばLTDでは、予習の仕方について事細かく指示があり、「語彙を調べる」、「著者の主張をまとめる」、「話題をまとめる」、「他の知識と関連づける」、「自己と関連づける」、「著者の主張を評価する」という6つのステップを指示し、メモにまとめ授業時に持参することになっている。TBLでは、このような仕組みをつくっていない。

また、TBLでは授業内でIRAT、TRATがあり、予習の度合いはテストで確認され、それが評価点として成績に反映する。したがって、学生は予習を欠かさず行ってくるであろうと推測されたが、実際は、表2で明らかなようにRATがあることを承知していても30%弱の学生は、全くもしくは余り予習をしてきていないことが判明した。

この事は、学生の学習行動を日頃見慣れた教員には予想外ではなく、これらの集団をどうするかは、授業外学習の増進を目指す全ての教員の課題であろう。むしろ、今回TBLで問題としたいのは、予習してきた学生がどの程度の読み方をして来たかである。アンケートでは見えないが、資料を一通り一度、目を通して来たというのが大半ではなかろうか。IRATの平均点の低さは看過できない。どのくらい深く読んできたか、行間まで読み込んできたか、資料の理解に加えて自分の考えを整理してきたか、このような読み込みの程度の差がメンバー間で大きいとチームでの討論の時に対等な議論ができず、TRATに意味がなくなるのではないかと危惧する。

また、記述式アンケートでの「予習のダイジェストみたいなものを講義としてもやるべきだと思う」という学生意見は、典型的な学生の感情を素直に表現したものと受け取っている。即ち学生は、授業における知識の付与は教員からなされるものであって自分が学習して得るものではないという固定概念に縛られているのではないかと考える。本授業のような思想・哲学に関するものであっても、どこかにそれらの真実があって、それを教員から教えて欲しいのである。しかし、これではTBLの大前提が崩れている。言い換えれば、学生がTBLを受けるほどの学習者としての自立をしていないのである。このような学生の固定概念が取り除かれない限り、どのようなグループワークを行っても成功裏に終わることはないのではないかと危惧している。

[2] IRAT、TRATについて

IRAT、TRATはTBLで学習意欲を向上させる柱の一つであると捉えている。ところが、担当教員が適切な設問をつくるノウハウを持たない限り、この部分で逆に履修生の学習意欲を削いでしまうというTBL成功の鍵を握っているステップある。

IRATの目的は、履修生が予習をして来たかどうかの判定である。したがって、自分の予習の程度が、そのまま個人得点として現れるようなレベルの問題を作成する必

要がある。この限りでは、このような設問を作る能力は多くの教員が持っているものと思われる。しかし難題は、次のTRATと同一問題であることである。TRATの場合は、グループでの討論を要するようなレベルの設問でなければ意味をなさない。すると、どうしても設問の難度が上がってしまう。したがってTRATがあるためにIRATも設問の難度が上がってしまう。教員は、IRATで予習の程度に応じた得点を確実にあげさせ、TRATでは十分討論させて、さらに得点の向上を目指すという問題を作成しなければならない。これは、教員側に十分な実績とノウハウを有していないと対応できない課題である。

学生側の問題点も存在する。RATは多肢選択式であるのでどの選択肢が正しく、どの選択肢が誤りかの判断をする根拠は当然予習で得られた知識、知見であるはずである。しかし、選択肢の正誤の判断に、予習の知識をつかわず、日本語の文章がおかしい、「てにをは」がおかしい、この選択肢は日本語の綾でひっかけているのではないかと等々の意見がTRATで出てきて、教員の期待した議論が行われず、多数決で決したという状況も出現した。メンバー全員が十分に予習していない場合、もしくは更に根本的には、メンバーが素直に自分の意見を開陳して議論するという習慣、能力を持っていない場合には、陥りやすい状況である。これを改善する方策が必要である。

なお、「議論」についてもここで私見（山中）を述べておきたい。一口に「議論」または「ディスカッション」と言われるものが、現在の学生の周りには多く存在しているが、それぞれ意味合いが異なっているのではないかと考えている。一例として、学生が企業の人事採用の際に課せられる「グループ・ディスカッション」を挙げてみる。これは、与えられたあるテーマについてグループ内で意見を出し合い、一定時間に結論を要求されるものである。この時、特に注意されているのは、他のメンバーの意見に反対してその意見を潰さない、対立意見に反駁して自己の意見を強めないなど、グループ内での協調性を求められるディスカッションである。ここでは、多くの意見を如何に活用するかが要求されている。またLTDでの「ディスカッション」はどうであろうか。これは、与えられた資料を理解するために、メンバー間の意見の相違を見出して、解釈の違いを出し合い、理解を深めるディスカッションである。このディスカッションは、自己の考えを主張するものではない。あるいはまた、ディベートでは対立側との間で意見を戦わせるが、この場合の意見は自分の意見ではなく、また、相手側を論破するのではなく第三者を納得させればよいのである。これに対してTBLで要求される議論は、自分が正しいと思った意見を開陳し、他のメンバーの意見と異なる時は、自分の意見の正当性を論理的に説明し、他のメンバーを説得することを目指す議論である。以上のように「議論」または「ディスカッション」と同一語彙で語られているが、意味するところは全く異なる。しかも、TBLで要求される議論は、最も高度なディスカッションであり、訓練を要するものと考えられる。

[3] 教員のフィードバックとチームのアピールについて

TBLでは、即時フィードバックは必ず必要であると強調されている。IRAT, TRAT 終了後にはRATの正解を口頭で回答し、その理由を説明している。2名のSAの助けを借りて、IRAT, TRATの採点をその場で行い、個人得点の平均点、それぞれのチームのチーム得点とその平均点を前面のスクリーンで表示している。

この段階で教員が期待しているのはチームからのアピールである。自分たちはこのように考えたという意見が出てきて、アピール時間に教員と学生の間で議論が交わされると授業として活発になり学習意欲も増すのではないかというのが教員側の期待である。しかし、残念ながらそのような状況を作り出すまでには至っていない。教員からの正解とその理由については、学生にとっては天の声であり、反論する余地のないものであるとの雰囲気が充満している。従って、自分のチームの意見の正当性を議論しようという意欲がなく、教員側がチームを指名して質問させるというような、通常授業での質疑応答の段階に止まっている。ここでも学生側の議論能力の向上が望まれる。

[4] 応用課題について

本試行では、応用課題については迷う余地がなかった。授業目的が人間主義思想と社会貢献企業とを結びつけるものであるので、応用課題は必然的に予習、IRAT, TRATで獲得した思想理解を社会貢献企業に結びつけるものになる。このように応用課題は、その授業の主目的をテーマとする課題となるので、ほとんどの学生は興味を持って取り組んでいた。逆に言えば、この課題に興味を持たない学生は、履修登録が間違っているのであって、授業途中で履修取り消しをし、自然淘汰される。本授業でも当初52名の登録者数が49名となって落ち着いた。

ただし、TBLを採用する授業の目的が応用課題でなく予習、IRAT, TRATにあるという授業の組み立ても可能ではないかと考えている。すなわち新知識を予習によって学習させ、IRAT, TRATによって定着させるのが授業の主目的であり、応用課題を文字通り、定着させた知識の応用程度に捉えてもTBLは可能であろう。この場合には、本試行のように2週間は要しない。1コマ90分で十分な授業設計ができそうである。

[5] ポスタープレゼンテーション及びその評価について

応用課題のプレゼンテーションは一斉であるべきとの指摘に従って、本試行ではポスタープレゼンテーションの形式を取ったが、これが最善であるという確信はない。アンケートでは「パワーポイントの方が良いのでは」という意見があった。その理由を推測するに、ポスタープレゼンテーションではポスターを読み、評価をするという作業が強制されることになる。一方「パワーポイント」によるプレゼンテーションでは、発表者の話を聞き評価をすることになる。この違いは、学生にとっては大きい

ではないだろうか。ポスタープレゼンテーションでは、発表者の声を聴くことができないのが欠点である。そこで、通常の学会のポスターセッションと同様にチームから説明係を選抜してポスターの横に立たせて、質問に答える方式も考えたのだが、説明係が他のチームのプレゼンテーションの評価ができなくなるなどの問題があり、実行していない。

ポスターそのものについても、本試行では、各メンバーが一枚の用紙を作成し、合体して一つのポスターを作製したが、その方法も最善とは思っていない。模造紙一枚で合作する方法もあるし、A3版一枚に結論を凝縮するという方法もある。また、このようなアナログ方式が良い方法とも限らない。ポスター作製にはかなりの時間を要する。この段階で効率的なICTの利用を導入することが可能かもしれないと考えている。

評価については、「評価の観点」を評価シート（資料3）に記したが、それが有効であったとは結論できない。学生にとっては、評価するという事は難しい作業であり、困惑している学生が多数存在した。アンケートで「見た目で決まってしまう印象だった」という意見があったが、ポスターをしっかりと読み込まなければ、各チームの主張内容の差を理解できず、この意見のようになってしまっていることは明らかであった。従って、何らかの各チームからの音声によるプレゼンテーションが加わらないといけないと考えている。

[6] ピア評価と成績評価について

ピア評価については、評価シート（資料4）にある「評価の観点」が有効であった。評価点算定の根拠には、これに基づく理由が多数述べられている。もちろん、この観点とは全く別の側面からメンバーを評価しているシートも提出されている。前述したようにメンバーに同点をつけるなど全く評価ができない学生もいて、ピア評価は学生には最も苦手とする部分であるが、このピア評価を繰り返して実施していくと評価能力を育成するツールになるのではないかと期待も持てる。ただし、本試行のように用紙に記入させる場合には、他のメンバーの目が気になり、また用紙の提出時にも他人に晒されるのが気になるようであった。この部分もICTを有効に活用できる余地があると考えている。

成績評価については全体の成績評価が終わっていない段階であるので問題点の指摘も限られているが、TBLでは、チームの得点を即時フィードバックすることによってチームのやる気を引き出し、学習意欲を増すとされている。この点が果たして今回の試行で事実であったかどうかは疑問である。筆者（山中）の印象では、TBLで指摘するような状況が生まれるまでには至っていない。TBLで理想とするチームの一体感をつくりあげるにはかなりの時間を要するようと思われる。本試行は6週間に及んだが、これでもまだ時間的には短いと判断できる。

5. 応用例（関田実践）

授業外学習時間を適量に延ばす方策として、ここ数年、筆者（関田）は教職科目「教育方法」で、マインドマップによる予習とコラボテスト^{ie1}による復習を組み合わせた授業を行っている（関田，2013）。コラボテストによる理解度点検クイズは課外でも実施できるが、TBLにおけるRAT（Michaelsen, Knight, & Fink, 2004；関田，2007）のスタイルを真似た二重テスト方式を用いて実施している。

〔1〕手 順

学期のはじめに学生を6-7名で1グループとして分けて、以後、固定したグループで授業に臨ませる。毎週、教科書の範囲を指定し、予習させてくる。予習を通じた内容理解の点検はテストではなく、ペアや3人組による相互説明方式で行う。マインドマップにまとめさせたものを使って、教科書の内容を5分程度で仲間にレクチャーさせるのである。その後の授業では、予習を前提とした討論課題を提示しグループで考えさせ、最後にクラス全体での質疑形式をとる。この授業デザインはTBLと似ている。数週間に1度、学習した範囲（50～100頁程度）に関する復習としてコラボテストを実施する。その際の注意事項を表に示す。

コラボテストシステムを使って作問・提出された問題から良問を選び（必要な加筆修正や問題の追加などは適宜行う）、授業時に問題を1題ずつスクリーンに映し、クリッカーによって解答させる^{ie2}。この時、1回目は個々人で全問に回答させる。続けて、同じ問題にグループとして取り組ませる。その際、グループ内で話し合い、合意を得たものをグループの代表者がクリッカーを操作して登録する。

グループ回答の段階では、1問ごとに集計結果が直ちに表示され、自分たちの回答

脚注1

コラボテストを用いたグループ学習は、授業外学習時間の増加と作問者としての教材理解の促進に効果があることは、過去の研究から明らかである。しかしながら、コラボテストの導入においてグループの編成・管理など運用面での課題が指摘されている。すなわち、作問し合うグループメンバー間の交流がスムーズなグループと疎遠なグループが生じ、学習成果や学習意欲に差が出てしまう問題である。形式的には共同作業を行っているものの、社会的促進効果が確認できないグループの発生に対して、グループ得点の加算という外発的動機づけだけでは教育的効果が上がらないケースへの対応が課題である。コラボテストの利用に際し、グループ内の交流を活性化し、社会的促進効果を生じる仕掛けが求められている。Web上の協調作問作業と、物理的に対面しての協同回答作業を結びつけることで、学生の主体的な取り組みが促進されていく。

脚注2

クリッカーを用いる前は、個人用とグループ用の回答シートを使った二重テストを実施していたが、クリッカーを用いてからは、他のグループとの比較も容易になり、グループ内協同・グループ間競争という動機づけも可能になったと考える。

の正誤がその場で推定される。したがって、よほど不正解が多くない限り、教師は正答を改めて提示はしない。なお、採点は減点方式を用い、個人テストは5点を、グループテストは2点を持ち点とし、不正解1問につき1点減点とする（したがって、個人テストでは5問以上間違えれば0点となる）。なお、この方式に期待される効果は以下のとおりである。

- ①期日までに提出された問題は順次、試験前にWeb上に公開され、学生は他のグループが作った問題も含めて事前学習することが期待される。
- ②作問する範囲に偏りがあると、同種の問題が多くなり、自分たちの作った問題が採用されにくくなる。したがって、テスト範囲から万遍なく作問する方が、自分たちの作った問題が出題されやすくなる。
- ③グループで話し合っただけで回答する機会を設けることで、自らのテスト準備に対する自己評価が促される。
- ④回答後、すぐに結果が出るのがクイズ番組のように映るため、不正解であっても仲間と一緒にゲームをしている感覚があり、一体感が高まる。

〔2〕考 察

教科書を復習し、クイズに備えるという活動を楽しんでいる学生は少ない。ところが、この方式を用いると、楽しいと感じる学生があらわれてくる。初めて取り組むときは要領が分からず、グループ内の連携もうまくいかない場合もあるようだが、その失敗を糧に、二度目にはグループとしての団結力を高めてくるグループが多い。本来のコラボテストは、課外学習の一つとしてWeb上で完結することが可能なシステムである。それはそれとして、グループ活動を授業時に確保することで、自他の取り組みを比較し、改善に向かう意欲が高まったと語る学生は多い。特に、クイズが個人作業で終わる限り、自身の学びに対する社会的な手応えは感じにくい。やはり、グループ学習による学びの深化は大きい。

6. 全体総括

〔1〕TBLの本学における価値

TBLの本質については、既に第2節「なぜ導入が検討されるのか？」で述べたが、要約すれば次の2点である。（1）学生の学びの対象が教員の指示により決定される。（2）学生は、取得した知識を自分のものとして深化させ、それを応用する能力を身につける。従来での教育方法は、どちらかに偏りがちであった。講義は（1）のみあって、（2）は学生の自己責任である。PBLはProblemもProjectも（2）に偏り、

(1) は必ずしも教員のコントロール下でない。LTDは(1)を目的としたグループ・ワークであり、(2)の実践までには至らない。もちろん、それぞれの教育方法にはそれぞれの特長があるが、TBLは、(1)(2)の両方を意図する点でユニークである。

創立者の創価大学への指針「創造的人間たれ」には、価値創造について、次のようにある(池田, 1996)。「創造の仕事は高い山のようなものであり、それだけの高さに達するには、広い裾野と、堅固な地盤を必要とするものであります」。これに対応する部分が(1)である。また、次のように述べている。「幅ひろい、学問的知識と深みのある思索の基盤のうえに、初めて実りのある創造の仕事ができるわけでありませう」。これを訓練するのが(2)である。したがって、どちらも欠くべからざるものであり、TBLはそのどちらも備えている教育手法である。このTBLを創価大学の多くの学部、科目で実践することにより、創価大学の大学教育に独自の特色づけとなり、価値創造する大学教育への新たな展開ができるのではないかと考えている。

そのためにも山中実践で認識された課題を解決あるいは低減する方途を探らねばならない。ここで、関田実践を参考に、いくつかの対策や問題解決の糸口になりそうなヒントを挙げてみよう。

〔2〕関田実践からのヒント

まず予習の問題である。IRATに先立ち、ペアやチームで相互に予習状況の点検をさせることはできないだろうか。関田はマインドマップを用いたが、これはLTD型の予習ノート形式でも構わない。この点検作業自体がIRATの準備になり、知識の定着に役立つはずである。

次にIRATとTRATの採点方法の工夫についてである。関田は減点法を用い、一定水準を超えないと得点できないシステムを使っている。このほか、チームのIRAT平均が一定水準(たとえば正答率80%)を超えた場合にチーム全体にボーナス得点を付与する、IRATの平均よりTRATの得点が大きくなければTRATは0点とする、などチームとしてテストに備える必要性を強調する方法は色々ある(たとえばジョンソン、ジョンソン、スミス、2001)。なお、関田は正誤判定が容易な客観式テスト(マルチプルチョイスなど)で10~20問程度を用いている。TRATを意識して、難易度の高い問題を数問用意するより、予習範囲を十分にカバーできるだけの問題量が重要かもしれない。

三つ目は解答の提示方法である。関田はクリッカーを使って即時フィードバックを行っている。その際、チームとしての回答の分布を示すだけで、教師側から直ちに正解を提示するわけではない。関田の実践では、どのチームが誤った回答をしたかは明かされないが、誤った回答をしたチームは、それに気づき、振り返り作業時に反省し合うことが多い。TRATは一斉回答(発表)形式なので、各チームがどのような回答をしたのか、クラス全体に明らかにされる。この時点で直ちに教師が正誤を示すこと

はせず、異なる回答をしたチーム同士で自らの正当性や相手の誤謬を指摘し合わせることも、クラスサイズによっては可能かもしれない。このTRATにおける一斉回答方式は、「代表がんばれ (number-heads together)」と呼ばれる協同学習の技法として、小学生も楽しんで取り組んでいる (ジェイコブズ, パワー, イン, 2005)。

また、正誤に関する質疑をクラス全体で行えば、アピールと呼ばれる段階の活動である。学生の理解状況によっては、教師が補足説明を行うことも可能であり、これはミニ-レクチャーと呼ばれる段階である。山中実践では、予習範囲に関するダイジェスト講義を望む学生がいることが分かっている。必要に応じた解説や、参照文献の確認など、最小限の手助けまでTBLは排除していない。

最後に、応用課題について少し補足を行う。非常に粗く言えば、TBLにおける Applied Activitiesは小規模なケースメソッドという感覚で考えるといいかもしれない。あるいはチュートリアルをReadiness Assurance Processに代えたProblem-Based Learningの変形と見ることもできるかもしれない。いずれにしろ、課題解決の過程でいくつかの有力な選択肢が浮かび上がり (あるいは与えられ)、その中の一つをチームとして選ぶことが授業時に求められる。チームとして一つの結論を得たうえで、クラス全体にその決定を公開するという作業は、チーム構成員に適度な緊張を与え、チームとしての凝集性を高める効果があると思われる。したがって、山中実践としては、具体的な企業活動の例を挙げ、その適否を創立者の視点から判断させる (当然、判断の根拠も提示させる) ような課題設定もあり得たと思われる。

むろん、山中が試みたポスター発表方式は優れたアイデアである。他チームのポスターや作品を巡回して見て回る相互評価活動は、「メリーゴーランド」という名称で協同学習の実践家に親しまれている (ジェイコブズ, パワー, イン, 2005)。ただ、山中も指摘する通り、評価するチーム数が多くなると、時間的制約が大きくなってくる。その場合、チームを分割し、2、3名を一組としていくつかのチームの成果を見て回らせることがよくある。山中実践の場合、チームを二分し、一組が3チームを担当すれば全チームを評価できる。ただし、評価後は自チームに戻り、自分たちが見たり聞いたりしたことを、他のチームメイトに報告する時間を確保しておく必要がある。これは「特派員」(ジェイコブズ, パワー, イン, 2005) などと呼ばれる協同学習の技法の応用である。

7. 導入に向けた提案：まとめに代えて

大学教育は、今や情報公開が大いに進み各科目がどのような目的で実施され、その授業内容がどのようなものであるのかが明らかにされている。複数教員が担当する同一科目では同一テキストの採用や同一試験問題の採用などもあり、一昔前とは大変な様変わりである。

そこで、学部4年間のカリキュラム設計をする際に、科目の配置、科目の内容等に加えて、各科目の目的に沿った教育方法の設計もするようにしたらどうであろうか。なぜならば、TBLの大きな課題の一つとして、いまだ学生がTBLを十分に行えるだけの自立した学習者として育てていないという問題があった。自立した学習者に育てるには、どのような科目を配置するかでなく、どのような科目でどのように学生を育てるかの教育方法の工夫や改善が重要になる。

上の提案は、特に理工学系においては目新しいものではない。従来、理工学系の教育では、講義、演習（ゼミではない）、実験・実習と3つの教育方法を分類して、教育方法による科目名づけをし、単位数の計算も教育方法で異なっている。しかし、本稿で提案するものは、この従来型のものではない。従来講義として分類されてきた授業にその授業目的に合った教育方法を学部全体として設計し、カリキュラム構築をするのである。もちろん、一つの科目で多様な教育方法を織り交ぜても良い。要は、学生への教育成果は、その授業の教育内容だけでは決まらないという事実を目を向けることである。履修学生の獲得能力は、教科内容とともに教育方法によって決定されているという事実を表に出したいということである。言い換えると、学生は教員から提示された内容を、どのような学習活動を通じて学んでいるのか、そしてその学び方は学生の中にどのような学習成果（たとえば自学する態度や評価・判断する力など）を残していくのか、という学習者の側に立った視点の認識である。

大学教員は、前述したように、今や教育内容について明示の義務を負い、その上、教育方法にまで第三者からの指示や介入がなされたら、一体その教員の教育力はどこで測るのかと批判が聞こえそうである。ハーバード大学のマイケル・サンデル教授の白熱教室のように、教育方法はその教員固有のものがあるろうし、教員相互に教育力を競うことは重要である。しかし、これは教員が前節（2）のレベルの教育ができる能力を持っている場合の話であり、それまでの過渡期では、教育方法の指定も意味があるのではないだろうか。創価大学の教育が世界レベルに達するまでは、教員も学生もそこに向けて、成長する必要があると考える。

最後に、学生の実態に応じた教育方法の配置を協同学習の視点からイメージしてみ

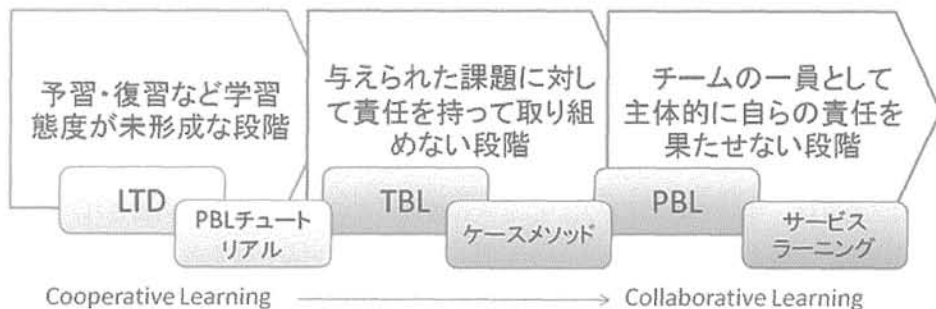


図2 学生の実態に配慮した教育方法配列のイメージ

たい。この配列の特長は、自立した学生に向けた成長段階を想定し、それぞれの段階における課題とその対応としての教育方法をセットにして提示しているところである。高校までに自学自習の習慣が形成されていない学生に対しては、予習の仕方（文献の読み方・考えのまとめ方）を訓練する活動が組み込まれた教育方法（たとえばLTDやPBLチュートリアル）が望まれる。事前学習のやり方や必要性は理解できるが、どこまでの取組が結果に結びつくのか自覚が薄い段階では、TBLのような個人の貢献がチームの成果（得点・決定）に強く影響する学習活動が必要であろう。さらに、外的に役割を付与されたことから発生する責任ではなく、自らが課題解決のプロセスに参画することが期待され、その機会が保障されるプロジェクト型の教育方法（たとえばサービ斯拉ーニング）によって、それまで養成されて来た学習スキルや学習態度を確かなものにしたたい。

このように、何を教えるのかではなく（これはこれで重要ではあるが）、自立した学習者に育てるためにどのように教えるのかという視点で、授業を考えてみることを提案したい。この図解は一つの例に過ぎないが、4年間の学士課程を通じて学生を自立した学習者に育てることを明確に意図したカリキュラム設計を行う際の、参考になれば幸いである。

8. 引用・参考文献

- 池田大作, 「創造的人間たれ」, 『池田大作全集』第59巻, 聖教新聞社, 1996
- 市川伸一, 『「教えて考えさせる授業」を創る』, 図書文化, 2008
- 市川伸一, 鍋木良夫 『教えて考えさせる授業: 小学校』, 図書文化, 2007
- 葛城啓彰, 「講義に替わりうるICTを用いたチーム基盤型学習 (TBL) システムの開発」, ICT活用教育方法研究, 第16巻, 第1号, pp1-6, 2013
- 川田洋一, 『生命哲学入門』, 第三文明社, 2010
- ジェイコブズ, G, パワー, M, イン, L著, 関田一彦監訳 『先生のためのアイデアブック』, ナカニシヤ出版, 2005
- ジョンソン, D, ジョンソン, R, スミス, K著, 関田一彦監訳 『学生参加型の大学授業』, 玉川大学出版部, 2001
- 私立大学情報教育協会編, 『未知の時代を切り拓く教育とICT活用』, 私立大学情報教育協会, pp230-238, 2012
- 関田一彦, 「チーム・ベース教授法導入の手引き」, 創価大学教育学部論集, 第58号, pp75-84, 2007
- 関田一彦, 「学生の授業外学習時間増進に資する予習・復習課題の工夫: 協同学習の視点からのいくつかの提案」創価大学教育学論集, 第64号, pp125-137, 2013
- 中央教育審議会, 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び

- 続け, 主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) (案)], 2012.8.24公表
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325118_1_1.pdf
- 日本薬学会編『問題解決型学習ガイドブック--薬学教育に適したPBLチュートリアル
の進め方』, 東京化学同人, 2011
- フィンク, D著, 土持ゲーリー法一監訳, 『学習経験をつくる大学授業法』, 玉川大学
出版部, 2011
- 三木洋一郎, 瀬尾宏美, 「新しい医学教育技法「チーム基盤型学習 (TBL)」」, 日医大
医学誌2011: 7, pp20-23, 2011
- Michaelsen L., Knight, & Fink D. 編著, 『Team-Based Learning: A Transformative Use of
Small Groups in College Teaching』 Stylus Publishing, LLC, 2004
- Michaelsen L., Parmelee D., McMahon K., Levine R. 編著, 瀬尾宏美監修, 『TBL - 医療人
を育てるチーム基盤型学習』, シナジー, 2009
- 山中馨, 「人間主義経営論の試み」, 創価経営論集, 第28巻, 第1・2・3号合併号,
pp115-128, 2004
- 山中馨, 「社会的企業の評価基準とその適用」, 創価経営論集, 第35巻, 第1・2・3
合併号, pp 1-14, 2011

9. 資 料

資料1 第1回テーマRAT

論文「人間主義経営論の試み」RAT (Readiness Assurance Test)

学籍番号： _____ 氏名： _____

1. 世間一般に用いられている「人間主義」もしくは「人間主義経営」の意味としてこの論文で指摘されていないものは次のどれか。
 - (ア) 人は何のために働くかという観点を企業課題とする経営を人間主義経営といっている。
 - (イ) 従業員の満足を第一義として経営する立場を人間主義経営と言っている。
 - (ウ) 自立した組織人として社会に貢献し利益を上げる経営を指して人間主義経営という用語が用いられている。
 - (エ) 成果主義に相對する概念として人間主義という用語を用いている。

2. この論文で紹介されているMaslowの人間主義について、記述されている事項と異なるものは次のどれか。
 - (ア) Maslowは自己の唱えた階層説について東洋哲学も同様の概念があることを知り確信をもった。
 - (イ) Maslowの人間主義は、その基礎に人間は常に成長するという仮定を立てている。
 - (ウ) Maslowの階層説では自己実現した人々は、至高経験をもっていて、この体験は、心理学的に最も健康な1%の人が経験できるとしている。
 - (エ) Maslowは、自分の提起した階層説が成長を志向する特定の人間にしか当てはまらない論理であることを認めていた。

3. この論文に述べられているMcGregorのY理論に対するMaslowの批判と異なるものは次のどれか。
 - (ア) McGregorは人間の心理面に対して十分な理解をしていない。
 - (イ) 一般的によく適応した善である人を対象とするだけの仮定は正しくない。

- (ウ) 人間は環境条件によって善にもなれば悪になり、この両面が考慮されていない。
- (エ) 人間は善と悪と両面であるので、この理論は実務的な面でも生産的でなく実践性がない。
4. 日蓮仏法の生命観についてこの論文で述べられていることと異なるものは次のどれか。
- (ア) 八識の生命流は、他の生命の業エネルギーと交流していて、これはアインシュタインの宇宙宗教でも同様に述べられている概念である。
- (イ) 十界互具、一念三千で説明される概念では、我々の生命状態は、上の階層へも下の階層へも移っていくものであり、Maslowの階層説のように下から上への一方通行ではない。
- (ウ) 十界論、十界互具論の概念は、理論として究めるものではなく、我々の実践において主体的に感得するものである。
- (エ) 唯識論でいう根源的自我意識とは、根本識の九識のことではない。
5. 創立者の講演「平和とビジネス」についてこの論文で述べられていることと異なるものは次のどれか。
- (ア) この講演では公正の精神を平和のために必要な精神としている。
- (イ) 公正とは、富める国と貧しい国、強者と弱者で平等でなければならないことである。
- (ウ) 部分観から全体観への跳躍によって公正の精神が得られる。
- (エ) 民族感情は、低次の精神であり、公正の精神は高次の精神である。
- (オ) 部分益に執着せず全体益に立てば、公正な判断ができる可能性がある。

論文「人間主義経営論の試み」TBL応用課題

質問

創立者は、ビジネスは平和構築のために貢献をなすべきであると主張されています。

あなたのグループでは、この創立者の主張に沿うビジネス行動はどのようなものであると考えますか。ビジネスを特定の業種、企業に絞っても、また企業全般でも構いません。

参考

1. 創立者の主張に沿ったビジネス活動をしている具体的事例はあるか？
2. 現在のCSRや社会的企業のビジネス活動では何が不十分か？または、それで十分か？
3. ビジネスが行う平和構築という場合の平和をどう捉えるか？
4. 創立者の主張に沿ったビジネスをこれから起業するとするならば、どのようなビジネスモデルになるか？
5. そのビジネスが対象としている顧客はどのような人々か？
6. そのビジネスが全体益にたっているといえる理由はなにか？具体的な公正の精神は何か？
7. 既存の企業が創立者の主張に沿ったようなビジネス活動をすると仮定した場合、何が障害か？

資料3 TBL評価シート

TBL評価シート

学籍番号 _____ 氏名 _____

- 1 人が3グループを評価する。
- 3グループの合計が100点になるように評価点をつける。

評価の観点の例

- 1. 課題を十分理解し、深く考察しているか
- 2. 斬新な発想があるか
- 3. 実際のデータや理論に基づいているか

評価

1. グループ名 _____ 評価点 _____

評価点の算定根拠

2. グループ名 _____ 評価点 _____

評価点の算定根拠

3. グループ名 _____ 評価点 _____

評価点の算定根拠

合計 100点

資料4 ピアレビュー評価シート

ポストTBL評価シート

チーム名 _____

学籍番号 _____ 氏名 _____

チームへの貢献度に応じてメンバー一人ひとりに評価点をつけてください。

自分を除いて、全員につけた点数の合計が100点になるように配分すること

また、その算定根拠も明記すること

評価の観点の例

1. 十分に予習して授業に参加したか
2. チームの取り組みにきちっと貢献していたか
3. 他者の意見を尊重し、発言を励ましていたか
4. 意見の対立が起こった時、柔軟に対応できたか

評価

1. 氏名 _____ 評価点 _____

評価点の算定根拠

(以下同様)

合計 100点

資料 5 学生による TBL についての授業アンケート

TBL アンケート

来年度へ向けての TBL 改善のためにご協力をお願いします

1. TBL の学習方法について理解できましたか
① 全くそう思う ② どちらかと言えばそう思う ③ どちらともいえない ④ どちらかといえばそう思わない ⑤ 全くそう思わない
2. TBL で積極的に予習を行いましたか
① 全くそう思う ② どちらかと言えばそう思う ③ どちらともいえない ④ どちらかといえばそう思わない ⑤ 全くそう思わない
3. TBL は講義と比較して、学習意欲が向上しましたか
① 全くそう思う ② どちらかと言えばそう思う ③ どちらともいえない ④ どちらかといえばそう思わない ⑤ 全くそう思わない
4. TBL のグループ内討論で貢献できましたか
① 全くそう思う ② どちらかと言えばそう思う ③ どちらともいえない ④ どちらかといえばそう思わない ⑤ 全くそう思わない
5. TBL のポスタープレゼンテーションでチームの考えを表現できましたか
① 全くそう思う ② どちらかと言えばそう思う ③ どちらともいえない ④ どちらかといえばそう思わない ⑤ 全くそう思わない
6. TBL は講義に比べて負担が大きいですか
① 全くそう思う ② どちらかと言えばそう思う ③ どちらともいえない ④ どちらかといえばそう思わない ⑤ 全くそう思わない
7. TBL を機会があれば又、行ないたいと思いますか
① 全くそう思う ② どちらかと言えばそう思う ③ どちらともいえない ④ どちらかといえばそう思わない ⑤ 全くそう思わない
8. TBL で改善して欲しい点は次のどれですか
(ア) 予習 (改善案)
(イ) 個人テスト (改善案)
(ウ) グループテスト (改善案)
(エ) TBL 課題 (改善案)
(オ) ポスタープレゼンテーション (改善案)
(カ) 評価 (改善案)
(キ) その他改善点があれば、記述してください (余白が足りなければ裏も使用してください)

A Pilot Case Report for Implementing Team-Based Learning at Soka University

Kazuhiko SEKITA & Kaoru YAMANAKA

This paper involves identifying implications and suggestions for effectively implementing Team-Based Learning (TBL) in a higher education context. TBL, an instructional strategy designed to enhance students' learning experiences by having them tackle with problems to which knowledge acquired can be applied. In a classroom implementing a TBL approach, students experience a structured learning sequence that consists of readiness assurance processes that occur at both individual and group levels, followed by appeals and mini-lecture. TBL encourages students to be held accountable for doing preliminary reading and attending class prepared to participate in such processes.

The first author, who hopes that TBL can be a transformative teaching method that develops self-directed learners, examines his attempt to use TBL in his undergraduate business administration classroom, assessing its effectiveness through student and teacher perspectives. He has found that TBL is a challenging cognitive process for students who have long recognized that learning is something provided by the teacher, not something that they could achieve on their own initiative. The second author, who has been incorporating diverse cooperative learning techniques analyzes the findings presented by the first author, and simultaneously conceptualizes a framework for building a more effective learning environment for successful implementation of TBL. In short, the authors argue the importance of assuring well-planned instructional sequence for fostering students' self-directed learning habits throughout a four-year undergraduate curriculum at Soka University.