

〈研究論文〉

# 討論授業における経験学習サイクルと教師の役割

——職業人を対象とした授業例に基づいて——

佐 野 享 子

## 討論授業における経験学習サイクルと教師の役割

——職業人を対象とした授業例に基づいて——

佐 野 享 子

### 1. 問題の所在

本研究は、職業人を対象とした討論形式の授業（以下討論授業という）を行う際に、経験学習サイクルに基づく授業展開が有効であるとの考え方に立ち、ベテラン教師の授業の過程にいかなる経験学習サイクルを見出すことができるのか、またそのサイクルの過程において教師がいかなる役割を果たしているのかについて、考察することを目的とする。

これまでに筆者は、職業人を対象としたケース・メソッド授業において、デビット・コルブ（David A. Kolb）の経験学習サイクルモデル（experiential learning cycle model）を基底とした学習のサイクルを見出すことができるとの仮説を立て、職業人を対象としたケース・メソッド授業への適用が可能と考えられる経験学習サイクルの理念モデルについて検討を行ってきた（佐野, 2005a）。本稿では、授業の実際に照らして、前稿で筆者が仮説的に提示した理念モデルに対し必要な修正を加えるとともに、モデルを構成する種々の要素と関わって教師がいかなる役割を果たしているのかについて考察することを通じて、討論授業における経験学習サイクルモデルを提示するものである。

前稿で提示したモデルはケース・メソッド授業を対象としたものであったが、本稿ではケース・メソッド授業を対象とせず、ケース教材を用いない討論授業の事例を分析することとした。その理由は二つである。ケース・メソッド授業の特色は講義形式を廃して討論形式を採用する点にある。ケース・メソッド授業の実際に照ら

して検討を行う前段階として、ケースを用いないで行われる討論授業の事例を用いたモデルの検討を行うことで、ケース・メソッド授業を対象としたモデルの段階的な精緻化が行われると考えたのが第一の理由である。第二に挙げられるのは、専門職大学院等の普及に伴い、職業人を対象とした実践的な授業を行うための授業法研究とそれらの成果に基づくFDの必要性である。ケース教材を用いずに行われる討論授業の授業法を考察することにより、ケースの開発が十分でない分野における、職業人を対象とした授業実践に対して有益な示唆が得られるものと考えている。

冒頭で述べたように、本研究では職業人を対象とした討論授業において、経験学習サイクルに基づく授業展開が有効であるとの考え方に立っている。その意味するところについてあらためて述べておこう。アメリカにおける成人教育学の祖であるエデュアード・リンデマン（Eduard C. Lindeman）は、成人教育における最高の資源は学習者の生活経験であること、また複数の人間が互いの経験を交流させあうことで、我々を取り巻く状況と向き合い、新たな行為への方向付けを行うことができることを指摘し、成人の生活している状況を討議（discuss）することこそが成人教育固有の方法であると述べている（Lindeman, 1926：訳 pp. 94-104）。リンデマンのように、成人教育の中心的課題が成人の経験の活用にあると主張して、経験学習の研究に携わってきた研究者は枚挙に暇がないが、その中で、成人の持つ経験を成人の学習の過程の中に位置付けた経験学習サイクルモデルを構築し（Kolb, 1984）、その後の研究に大きな影響

を与えたのがコルブである。近年ではコルブが、学習サイクルにおいて「対話 (conversation)」を通じた経験の意味の構築が重要であると指摘している (Baker, Jensen, Kolb, 2002: pp. 53-56) 点に筆者は着目し、成人を対象とした授業において、経験学習サイクルを成り立たせるための対話が有効であるとの考え方に立って、コルブの理論モデルを基底に据えた理念モデルの検討を行ってきたのである。

コルブの経験学習サイクルモデルをより精緻なものとする研究には、ピーター・ジャービス (Peter Jarvis) による学習プロセスモデルの提示 (Jarvis, 1987) など、いくつかのものが認められる。ジャービスのモデルが、想定されるあらゆる経験学習のプロセスを包括的に記述することを志向しているのに対し、コルブは、自らのモデルを「規範モデル (normative model)」と称し、経験学習の発展に関わる普遍的要素を追及することを目的とした理想的なプロセスモデルの定式化を意図した<sup>1)</sup>。

筆者のこれまでの研究も、職業人を対象としたケース・メソッド授業における経験学習サイクルの普遍的な要素を抽出することで、研究の成果を授業実践へ応用することがより容易になるものと考え、コルブのモデルを基底に据えて理念的なモデルを検討してきた。本稿においても同様の考え方に立ち、職業人を対象とした討論授業の典型例と考えられる授業を対象として、コルブのモデルに基いて構築した理念モデルの核となる要素に対し必要な修正を行うことによって、モデルをより精緻なものとするを考えている。したがってここで検討するモデルは、コルブの言う「規範モデル」としての性質を持つものであると言ってよい。なお経験学習サイクルモデルの検討を授業記録の分析に基づいて行うとともに、そこでの教師役割の検討を意図した先行研究は、管見の限りほとんど例がないものと思われる。

以下では、第2節で本研究の対象と方法について説明し、その中で本研究が授業分析の枠組として用いる理念モデル (筆者が前稿で提示したもの) の説明を行う。第3節では本研究が分

析対象とした授業の概要を紹介するとともに、授業の展開過程を確かめる。第4節では、3節で把握した授業展開の各段階ごとに、いかなる経験学習サイクルを見出すことができるのかを理念モデルに照らして検討することを通じて、討論授業における経験学習サイクルモデルを考察する。また、経験学習サイクルの過程における教師の役割を検討することによって、職業人を対象とした討論授業の実践に対する示唆を得る。

## 2. 研究の対象と方法

先に述べたように、本稿では、ベテランの教師が実施する討論授業の過程に、いかなる経験学習サイクルを見出すことができるのかとの研究課題を据えた。分析の対象としては、ケース・メソッド授業を通じた討論授業の実践と授業法の研究に長年取り組んでおられる慶應義塾大学経営管理研究科 (以下 KBS という) の高木晴夫教授の授業を取り上げ、高木教授が実施した授業の中から、ケース教材を用いないで討論を行っている授業を分析することとした。日本ではじめてケース・メソッドによる授業を導入した大学が KBS であり、その中でケース・メソッドによる討論授業を普及する役割を担ってこられたのが高木教授であることから、ケース・メソッドに関する筆者のこれまでの研究では、いずれも高木教授の授業を分析対象としている (佐野, 2003; 佐野, 2005a; 佐野, 2005b)。本稿においても、職業人を対象とした優れた討論授業の典型例として、高木教授の授業例が適当であると考えたのである。

分析の対象としたのは、KBS において平成15年に開講された修士課程の選択科目「ネットワークリーダーシップ」全9回の中の第6回目に位置付けられた約90分間のクラス討論の過程である。この科目は、工業化社会から情報化社会へと移行する中で求められる組織のリーダーシップとは何かを考えることを目的としており、その中で今回分析の対象とする單元では、ケース教材を用いずに、社会心理学分野の理論を記述したテキストを用いて討論が行われている。

分析の方法は以下のとおりである。クラス討

論の過程はビデオテープに録画し、文字化して分析の素材とした。次いで授業展開の過程を把握するために、文字化された授業記録を分節に分ける作業を行った<sup>2)</sup>。分節とは授業における教授段階を意味する。実際に展開された授業を分節に分ける指標としては、第一に主題としての内容のまとまりを持つこと、第二にその主題に対応するコミュニケーション活動のまとまりがあることが挙げられる(長谷川, 1991: pp. 8-10)。本稿においても同様の指標を用いて分節分けを行うこととし、主題としての内容のまとまりについては、授業で実際に教師から発せられた発問内容に即して内容のまとまりを判別するとともに、クラス討論に先だって教師側からシラバスによって学生に示される設問によって、それらの解釈を補うこととした。また主題に対応するコミュニケーション活動のまとまりとしては、教師と学生による発話内容に着目して確認した。

このようにして整理された分節を参照しながら、各教授段階においていかなる経験学習サイクルが見出されるかについて、筆者が前稿で提示したケース・メソッド授業における経験学習サイクルモデルに照らして検討を加えた。また経験学習サイクルにおける教師の役割については、教師の発問に焦点を当て、経験学習サイクルを構成する種々の要素と関わって教師がいかに

なる発問を行っているかに着目し、それら経験学習サイクルにおける教師の発問の機能を考察することとした。

以下では、本稿で授業分析の枠組として用いる理念モデルとして筆者が前稿で提示したケース・メソッド授業における経験学習サイクルモデルについて説明しておく。筆者が前稿で提示したモデルは、先に述べたとおり、コルブの経験学習サイクルモデルを発展させたものである。コルブは、「学習とは経験が変成されることを通じて知が生成されるプロセス」(Kolb, 1984: 41)であるとして図1のような経験学習サイクルモデルを提示した。

図1には「弁証法的に対立する二つの方向を示す」二組の学習モード、すなわち具体的経験(concrete experience: CE)対抽象的概念化(abstract conceptualization: AC)が「理解(comprehension)」の次元に、内省的観察(reflective observation: RO)対能動の実験(active experimentation: AE)が「変成(transformation)」の次元にそれぞれ配されている。

具体的経験に基づく「会得(apprehension)」は、直接経験の場で視覚、聴覚、感情などによって感知する理解の仕方である。抽象的概念化に基づく「了解(grasping)」は、反省したり観察したことを統合し、概念による説明や記号化

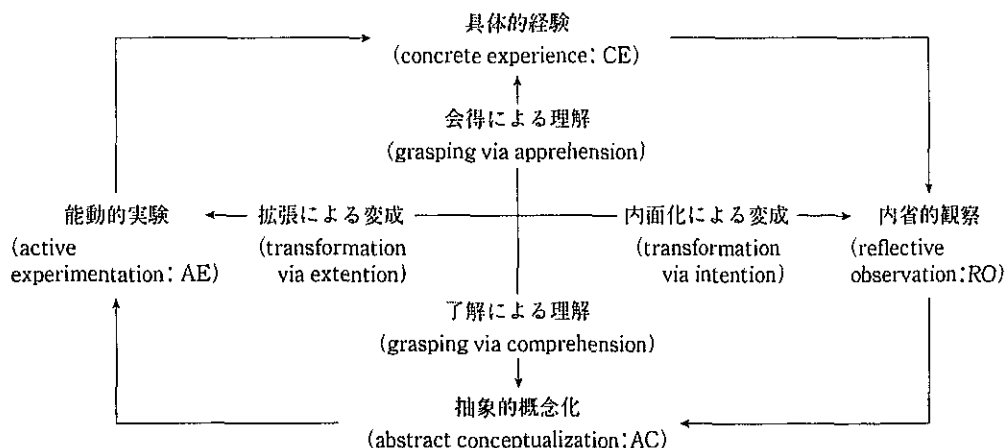


図1 経験学習プロセスと基本的知識形態発生の基礎となる構成次元 (Kolb, 1984: 42)

された表現に基礎を置く理解の仕方を指し、生成された概念によって他者とのコミュニケーションを可能にする (Kolb, 1984: 40-43, 103)。また内省的観察は、直接経験により直感的に会得された事柄を心中での反省により内面化 (transformation) するものであり、能動の実験は、概念や記号化された表現を外部世界への能動的操作によって拡張 (extention) するものである (Kolb, 1984: 41-42)。コルブによれば、(1) 会得した具体的経験を内省的に観察し ( $CE \rightarrow RO$ )、(2) 観察した事象を説明する抽象的な概念・理論を生み出し ( $RO \rightarrow AC$ )、(3) 生み出した概念・理論を新たな問題解決で検証し ( $AC \rightarrow AE$ )、(4) 検証された結果を新たな経験の場で生かす ( $AE \rightarrow CE$ )、というプロセスが螺旋的に展開していくことにより学習が進展し、対極にある学習モードが次第に統合されていく。

その後コルブは、対話に基づく経験学習のサイクルが、「対話」前・「対話」後を含めた連続的経験のプロセスと、経験学習サイクルとしての循環的プロセスを併せ持つものであるとして、新たなモデルを提示している (Baker, Jensen, Kolb, 2002: p. 59)。

これらのモデルに基づき、ケース・メソッド授業において見出すことが予想される経験学習サイクルを、理念モデルとして筆者が仮説的に前稿 (佐野, 2005a) で提示したものが図2である。まず職業人たる受講者は、ケース・メソッ

ド授業の受講前に、各々の職場での何らかの経験を経ている (1)。受講者は、これらの職場経験から何らかの暗黙知を会得しているはずであり、授業での討論はそれらの知識の影響を受ける。討論への参加に先だって、受講者はケースに関する分析を行い、ケースに書かれた事例における管理者の立場に立った場合に、自分ならいかに行動するかについて、自分なりの価値判断を行っている (2)。討論の過程では、他の受講者との相互行為を行う中で、これまでの職場経験から会得したもののうち当該ケースに関わる価値判断と関連するものについての内省的観察が行われるであろう (3)。この場合の内省は、職場経験で会得されたものを経験後に振り返って行われるものであることから、ショーン (Shön, 1983) の言う「行為についての内省 (reflection on action)」に該当するものと思われる。

このようにして当該ケースに関わる価値判断は、(3) で観察された事象との関連性を考慮するという抽象的なレベルの思考が行われるという形で、その新たな意味づけが行われていくものと思われる。コルブの言う抽象的概念化のモードがこれに当たる (4)。また討論の最中に、受講者や教師側から「このような場合にはどうするか」といった新たな問題が提起されるであろうから、その場合には、提起された新たなビジネスの場面において (4) の段階で意味づけられた価値判断を適用することが可能か否かが、

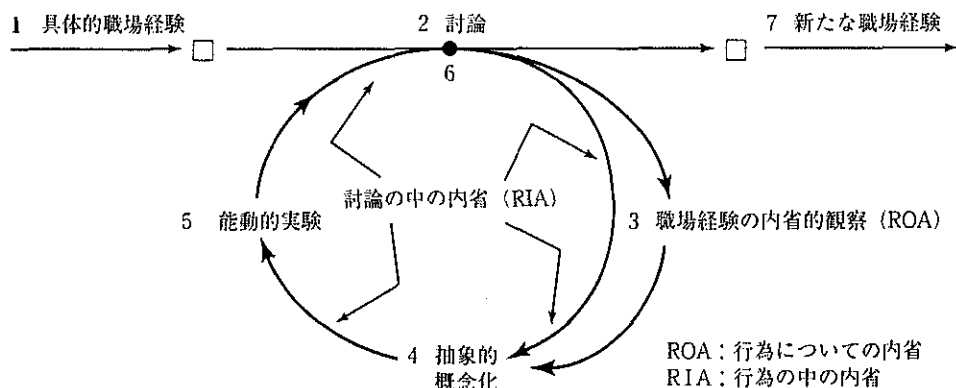


図2 ケース・メソッド授業における経験学習サイクルモデル (佐野, 2005a: p. 46)

討論を通じて検証されることが予想される(5)。このような過程を通じて、討論終了時(6)には、討論後の新たな職場経験(7)への活用が可能になるような知識が獲得される。また討論の過程では、授業中に発話することで(あるいは具体的な発話行為に至らない場合でも受講者の心中において)、受講者は自らの価値判断についての内省を行っているはずである。したがって討論の過程では、ショーンの言う「行為の中の内省(reflection in action)」が行われていることが予想される。

このように、筆者が前稿で提示したケース・メソッド授業における経験学習サイクルの理念モデルにおいては、討論の中の内省を通じて、ケースに書かれた事例に関する自らの価値判断の意味づけを行う過程(2→4)と、職場経験から会得した暗黙知に対する意味づけを行う過

程(1→2→3→4)とが重畳して出現する。その過程では、受講者が職場経験から会得した知識は、当該ケースに関する価値判断との関連性において「抽象的概念化」される過程を経て、討論後の新たな職場経験への活用を可能とする知識へと変容するものとして捉えることができよう。

以下では、討論授業における各教授段階においていかなる経験学習サイクルが見出されるかについて、上記のモデルに修正を加える形で検討を行う。

### 3. 授業の概要と授業展開

本研究が分析の対象とした授業の概要は表1のとおりである。受講学生は35名(うち1年生14名)である。学生は授業に先立ってテキストを通読し、シラバスによってあらかじめ示され

表1 「ネットワークリーダーシップ」授業シラバス(抄)

#### ・授業の目的

「どのようなリーダーシップをとるべきか」は、企業組織で経営する者にとって普遍的な課題である。従来の階層型組織では、トップ経営者には「全ての事項を意思決定する強いリーダーシップ」が求められた。しかし今日のビジネス環境では「全ての事項を意思決定する」ことよりも、「組織として進むべき方向性を明示する」ことの方がリーダーシップとして重要になっている。これは工業化社会から情報化社会へ移行し、組織とリーダーシップのあり方が大きく変化したことによる。

このような新たな条件の中で求められるリーダーシップとはいかなるものか。授業では今日のビジネス環境の様々な局面にスポットを当て、自らがその責任者であればどのように状況を理解し、どのように意思決定をし、組織を動かしていくのかを考える。ケースメソッド授業は意思決定と思考の訓練の場である。そして、MBA科目として、理論的知識と実践的な知見双方の向上を目指す。

(中略)

#### ・授業の内容と設問(一部略)

第7回：平成15年11月14日(金) テーマ：「認知操作のテクニック」

時間配分：9：00-9：15 導入講義

9：15-10：30 グループ討議

10：30-10：40 休憩

10：40-12：10 クラス討議

教材：『影響力の武器』一冊全部

#### 設問

- 1) 6つの影響力の手法はどのようなものでしょうか。自分の体験した実例をあげつつ説明して下さい。
- 2) 6つの手法は、リーダーシップを発揮する場面でどのように役立つと考えられますか。組織全体において、チームにおいて、そして電子ネットワーク上においてそれぞれ考えて下さい。
- 3) 人が人に向けてこれらの手法を使うことの倫理的問題についてどのように考えますか。

ている設問の答えを考えて授業に臨んでいる。授業では導入部分で本日の授業の進め方について説明がなされた後、7名ずつで編成されるグループごとに別室に分かれ、設問に即して60分間の討論を行っている。その後学生全員によるクラス討論を90分間行っている。クラス討論の座席は、黒板を背にした教師を中央に囲んだ馬蹄形に配置されている。

使用されたテキストは、ロバート・B・チャルディーニ著『影響力の武器：なぜ人は動かされるのか』の356頁に及ぶ邦訳書である。周囲の人を誘導して承諾させるにはどのようなテクニックを用いれば良いかをテーマとし、セールスマン、募金勧誘者、広告主など、多様な承諾誘導の実践家が使う効果的なテクニックの参与観察を行うことによって、基本的な6つの手法（返報性、一貫性、社会的証明、行為、権威、希少性）を原理として抽出し、それらがどのように実際の場面で機能しているか考察を加えた書物である。授業では、組織においてリーダーシップを発揮する場面で、教材で取り上げられた6つの原理がどのように役立つかを考えさせる、などの3つの設問があらかじめ設定されている。

以下では、実際の授業展開を把握するため、教師の発問の中から、教授段階の節目を示していると思われる発問を抽出することによって、授業の分節分けを行った結果を示す。分節は次のような内容の順序になっていた。

第1分節：手法に即した経験の紹介 チャルディーニが示した6つの手法に当てはまると思われる過去の経験を紹介させる。

第2分節：手法が有効となる場面の検討 チャルディーニが示した手法が有効なのはどのような場面か検討させる。

第3分節：フラットな組織における手法の有効性の検討 現代的な組織の形態であるフラットな組織の組織図を教師が板書し、この場合の手法の有効性について検討させる。

第4分節：「手法としてのコミットメント」

の有効性の検討 コミットメントが有効であるとの学生の発話を受け、上記の組織がクロスファンクショナルである点を教師が黒板に図解して注意を促したあとで、そのような組織においてコミットメントが承諾誘導の手法として有効に機能しうるか検討させる。

第5分節：リーダーの信頼性低下時の手法の有効性の検討 コミットメントはメンバーの自発性を前提とするため、リーダーとしての信頼を回復させる方法の模索が必要になるとの学生の発話を受け、リーダーが信頼を失った場合においても手法が有効か検討させる。

第6分節：リーダーが過重労働を請け負う場合の原理の検討 クロスファンクショナルな組織において過重労働を請け負うこととなるということについて検討されてこなかったことを教師が示し、過重労働を請け負うことになるにも関わらずリーダーとしての仕事を承諾する場合には、どのような原理が働いているのか検討させる。

第7分節：手法を用いる場合の倫理的な問題についての検討 人に向けて手法を用いるときの倫理的な問題について検討させる。

第8分節：授業のねらいの提示 知識が特定の具体的な場面で使われるときには検討すべき課題が出てくると、本科目がテーマとする現代的な組織における課題を考えることが本時のねらいであったことを、学生に示す。

先のシラバスの設問と対比させると、設問1)が第1分節、設問2)が第2分節、設問3)が第7分節にそれぞれ該当する。したがってこれらの分節は、シラバスに示された学習課題の達成に関連する分節であり、残りのうち第3～6

分節は、第2分節を支える分節として位置付けることができるものと思われる。また学生の発話を受けて発展した第4分節は第3分節の内容を、第5分節は第4分節の内容を各々受けて分かれた分節であると位置付けることができる。学習の課題達成に関連する分節を中央の縦軸に位置付け、それらの分節を支える分節を脇に位置付けて図示した授業の分節関連図は、図3のとおりである。

次節では、整理された分節図を参照しながら、各教授段階においていかなる経験学習サイクルが見出されるかについて、図2で示したケース・メソッド授業における経験学習サイクルモデルに照らして検討を行う。

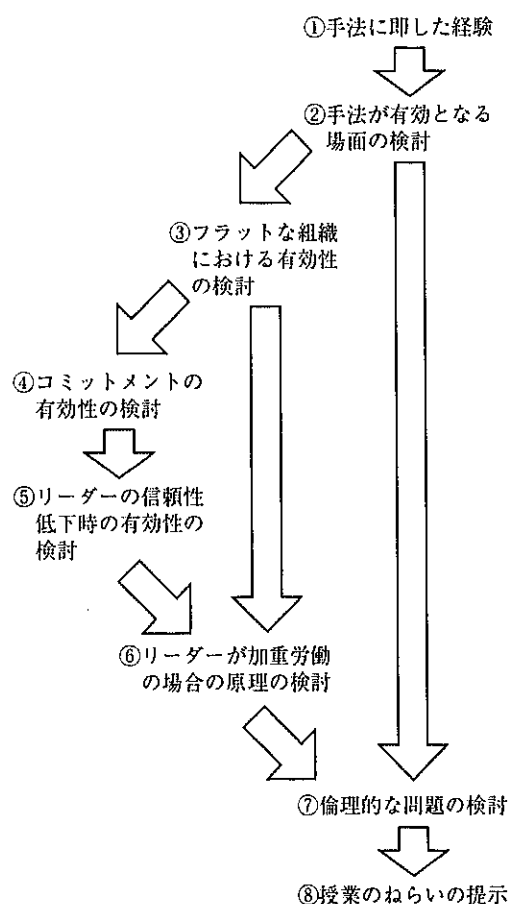


図3 授業における分節図

#### 4. 討論授業に見られる経験学習サイクルと教師の役割

はじめに授業記録を手がかりとして、図2に示したモデルを構成する要素に該当すると思われる授業の箇所を抽出していく。

討論に先立ち、学生はテキストに示された手法と関連する様々な「具体的職場経験」を積んでいる。授業準備の段階では、シラバスに示された設問に答えるために、学生はテキストに示された各手法が適用されたと思われるいくつかの経験を想起している。この段階はモデルにおける「職場経験の内省的観察」に該当するといっていよう。授業では第1分節で互いの職場経験が紹介される。第2分節で教師は、「どういうときに使うと有効ですか、あるいはどういうときだと無効ですか?」と発問し、職場経験をもとに、チャルディーニが示した手法が有効なのはどのような場面か検討するよう仕向けている。この段階においても、学生は、教師の発問の意図に即した「職場経験の内省的観察」を行っていることが予想される。

第2分節では「職場経験の内省的観察」と「抽象的概念化」に該当すると思われる次のような場面が見られる。Tは教師の発話、Sは学生の発話を示す（以下データ2も同様）。かっこ内は教師の行動を示している。なお学生の職場経験についての発話が記録されていることに鑑み、学生の発話内容は授業の展開過程が分かる範囲で可能な限り省略して記載した。

[データ1：分節2（抄）]

- T1：これは、だから権威っていうか、権限かな。権限が下の者。  
 S1：あとはその、部として、その、コンサルを使って。  
 T2：どういう部ですか？  
 S2：新規事業部です。  
 T3：あ、新規事業部ですか、はい（「新規事業部」と板書）。  
 S3：だから、「わたしたちも考えたんだけど、更にコンサルが」みたいになってくると

権威が付くので。

T 4：権威を使う。ほかには？ いろんなところから言っているよ。はい（別の学生を指名）。

S 4：じゃあ、一番分かりやすいやつで、返報性の例を挙げます。で、わたし自身が例えば、えーと、債権回収の部隊で、えーと、何も知らないまま異動になったっていうふうな状態だったときが……（以下略）。

T 5：（「短期的に関係」と板書）それは、えーと、ちょっとわたしの理解は、短期的な人間関係しかないときにね、うん。今言ったのは、例えば、言ったら上司の人はポツと出てそこへ来るわけでしょ。そうすると、そこに以前からいる、えー、契約社員の方々からしてみたら、何も知らない。そういうときに使える。

S 5：短期的に関係か……。まあ、そういうふうなことをやることによって、一気に「ああ、この人はそうなんだ」というふうな形で認められやすいというふうな効果があるのかな。

T 6：幾つかね、こういうキーワードをわたし拾ってきています、はい。まだいいですか？ どういうときに使える？（教室内を見渡す）

T 1で「権威」、S 4で「返報性」とあるように、チャルディーニの手法のうちのいくつかを挙げ、それらがどのような場合に有効か学生が発話し、それに対して教師が応答している場面である。ここで教師は、学生の発話の要点を板書しながら発話を行っている<sup>19)</sup>。例えばS 2の学生の発話の後で、教師は「新規事業部」と板書し（T 3）、S 4の学生の発話のあとで「短期的に関係」と板書している（T 5）。T 3は学生の発話の内容をそのまま板書している場面であるが、その際の学生の発話は、T 2の教師の発話に応答する形で発せられたものである。またT 5は、「わたしの理解は」と発話していることからわかるように、学生の発話の内容を教師なりに解釈して抽出した要点を板書するとともに、

そのように解釈した理由を説明している。その後T 6では、板書した内容は、学生の経験から抽出されたキーワードであるということについて、学生の注意を促している。第2分節では以下同様に、経験に基づく学生の発話と、学生の発話の中からキーワードを確認する教師の発話及び板書の行動が継続していく。

ここでの教師の行動は、図2のモデルにおける「抽象的概念化」に関わるものと見てよいだろう。「職場経験の内省的観察」を通じて設問の意図に即した「抽象的概念化」を行うことを学生に促すことを目的とし、発問を行うことで注意を払うべきキーワード、すなわち抽象的な概念に着目させたり、教師自らが学生の経験談の中から抽象的な概念の抽出を行って模範を示すとともに、抽象的概念化の抽出がここでの重要な課題であることへの注意を促している場面であると解釈することができる。

次に「能動的実験」に該当する場面を検討する。第3分節は、本科目で取り扱う現代的な組織の構造図を板書し、このような場合に手法が有効かどうか考えさせている。この場面では、教師が示した抽象的な概念モデルに基づく場合に、これまで検討してきた手法の応用が可能であるかどうかを学生に考えさせていることから、「抽象的概念化」を経て「能動的実験」に至る過程に該当すると言ってよいだろう。同様に第4及び第5分節も、学生の発話を受けて教師側から新たに抽象的な場面を示し、手法の応用について検討させている。学生の発話を受けて教師側から新たに抽象的な場面を示す教師の発話は、討論における学生の思考の流れに即して「能動的実験」を促すことを意図したものと思われる。第6分節はそれまでの討論で検討されてこなかった重要な点を教師側から示し、同様に手法の応用の検討を促している場面である。第3分節の冒頭では、次のような教師と学生との対話が見られる。

[データ2：第3分節（抄）]

T 1：（フラットな組織について板書しながら説

明した後)、この場面で、この状況がどういうふうの評価されてくるのか、新しいものが出てくるのかっていうのをみんな考えてっていうのが、今日の課題。はい(学生を指名)。

S1: 何となくなんですけど、あの、どちらかと言うと、わたしも開発とかをやってここに近い感じでやっていて、今考えると使われてたと思うのが、結構コミットメントと一貫性は結構使われていたような気がして。それはなぜかと言うと、多分上司も解決策を分かっているわけではないので、でもこういう人となつながらやらなくちゃいけないときに、わたしとか「え、もうそこまではわたしの権限じゃないですよ」とかこう思ったりしても、「でもこれやったほうがいいって言ってたよね」みたいなことで、とにかくこう、いろんな人となつがってやらなくちゃいけない部分でやってたりかして。こう、きれいな組織でつながってるっていうよりは、そういうミッションとかやらなくちゃいけないことでつながっていることの場合は、こう、あなたがそのことをやらなくちゃいけないことにコミットしていて、それに対してやらなくちゃいけないと一貫性を持たせること

で、結構コントロールが……。

T2: えーっと、ミッションでつながっている(「ミッション」と板書)。

T1において教師が抽象的な場面を新たに示した後、学生は「わたしも・ここに近い感じでやっていて」と発話しており、教師が示した抽象的な場面と類似した場面を過去の職場経験の中から想起している様子が見える。その後「ミッションとかやらなくちゃいけないことでつながっていることの場合は」と発話し、「ミッション」という抽象的な概念の抽出にたどり着いている。このように、「能動的実験」を促すために「抽象的概念化」された新たなモデルを教師が提示した場合でも、そこで提示された抽象的なモデルと類似した状況について「職場経験の内省的観察」を行う過程を経て、新たな「抽象的概念化」に至っていることが予想される。

以上から、本稿で検討した授業例をもとに図2を修正することによって、新たに図4の経験学習サイクルモデルを提示することができる。図中の破線部分は今回の事例の分析で確認できなかった部分である。実線部分は授業例において確認されたプロセスであり、具体的職場経験→職場経験の内省的観察→抽象的概念化→能動的実験→職場経験の内省的観察→抽象的概念化…といったサイクルの循環がここでの特徴であ

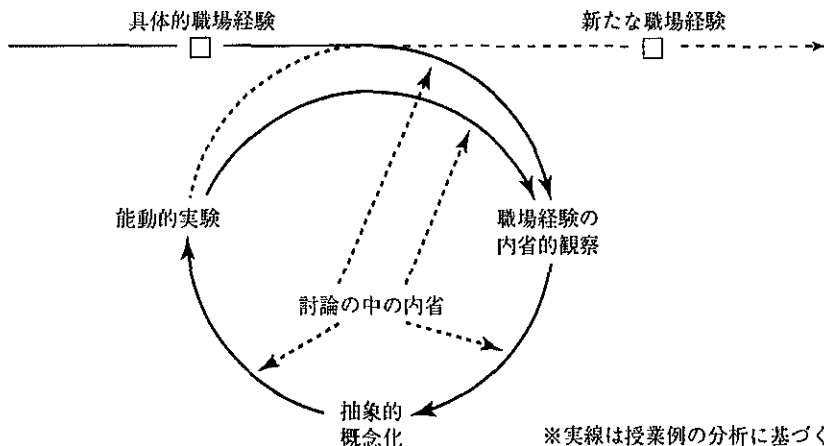


図4 討論授業における経験学習サイクルモデル

る。

このような経験学習サイクルにおいて、教師が果たしていた役割について以下で検討しよう。高木教授は、第2分節における授業の状況を授業直後に振り返って次のように述べていた。「どこまで行っても経験しなきゃべらない。どこかで一歩踏み込まないといけない。どこかで指示的に切り替えるためにエサを蒔くことを2度ほどやったんです。」「エサを蒔く」とは教師側からの働きかけを意味するものと解して良いだろう。また「どこまで行っても経験しなきゃべらない」の箇所は、職場経験をもとにした抽象的概念化が行われていない状況を意味するものと思われる。1回目の教師側からの働きかけは、学生の発話からキーワードを抽出する模範を示した場面であろう(データ1)。また2回目の働きかけは、第3分節の冒頭で、抽象的な組織のモデルを板書して検討を促した場面であると思われる。以上のように、「職場経験の内省的観察」から「抽象的概念化」へと思考が発展していない状況を教師側が認識し、その場その場で必要な働きかけを行っている様子が高木教授の発言からうかがえる。また第4及び第5分節において、学生の発話を受けて教師側から新たに抽象的な場면을提示している場面も、学生の思考の流れに即した新たな思考を発展させることをその場で教師が意思決定し、必要な働きかけを行っている場面であるといっていよう。

事例から看取された教師からの働きかけは以下のように列挙できる。(1)「具体的職場経験」から「職場経験での内省的観察」への思考の発展を促すための発問(第1分節)、(2)「職場経験の内省的観察」から「抽象的概念化」への思考の発展を促すための発問、抽象的概念化の模範の提示、又は抽象的概念化の抽出がここでの重要な課題であるとの発話(第2分節)、(3)「能動的実験」を促すために「抽象的概念化」された新たなモデルを提示(第3分節)、(4)学生の思考の流れに即した「能動的実験」を促すために「抽象的概念化」された新たなモデルを学生の発話を受けて提示(第4分節及び第5分節)、(5)検討が及ばなかった場面に基づく「能動的実験」を

促すために「抽象的概念化」された新たなモデルを提示(第6分節)。

経験学習サイクルを円滑に循環させるために、教師は討論におけるサイクル循環の状況を見極めるとともに、発問や模範の提示、新たな抽象的モデルの提示といった、サイクルの円滑な循環を促すための必要な働きかけを適時に行うことについて、討論授業の過程で意思決定しているものと思われる<sup>10)</sup>。

## 5. 結語

最後に、本稿で提示した討論授業における経験学習サイクルモデルとそこでの教師の役割が、職業人を対象とした討論授業において意味するところについて付言し、まとめとする。第8分節で高木教授は、本授業のねらいの説明として次のような説明を行っていた。高木教授によれば、理論は文字化できるけれども、それらの理論を実際に用いる場合には、検討すべき様々な課題が出てくる。その時に理論がどう使えるのかを検討することを本授業では意図したのだという。高木教授はケース・メソッド授業のねらいとして、理論知識適用の蓋然性の検討を挙げており(佐野, 2005a)、このような考え方はケース教材を用いないで行われる討論授業においても一貫している。職業人にとって、理論は現実の場面で用いられなければ意味がないのであり、いかに理論を用いるかが彼(彼女)らにとっては重要な課題となるからである。

職業人の経験をもとに抽象的概念化を行って新たな理論を抽出するのみならず、抽象的な理論を新たな場面で応用する際の理論の蓋然性の検討を行うために、能動的な実験を討論を通じて擬似的に行わせることは、ケース教材を用いないで行われる職業人を対象とした討論授業においても、意図されるべきであろう。そのような授業のねらいが有効に機能するためには、経験学習サイクルを円滑に循環させることが必要であり、そのための教師の働きかけが重要な役割を果たすものと考えられる。

以下では残された研究課題を述べて締めくく。本研究では、授業記録に見出された学習サ

イクルの抽出に留まり、図4の点線部分、すなわち学生における「討論の中の内省」や、討論終了後の新たな職場経験における知識活用に繋がるプロセスについては確認することができなかった。授業後の学生へのインタビューなどを通して、モデルの精緻化に努めることとしたい。また討論授業の過程で教師がいかなる意思決定を行っているのかに関わる実証的な分析も必要と考える。さらに今回提示したモデルを踏まえ、ケース・メソッド授業における経験学習サイクルモデルをいかに捉えるかについても、稿を改めて検討したい。

(謝辞) 本研究にあたり、授業参観と授業の記録をご快諾くださるとともに本研究に貴重な助言をいただいた高木晴夫教授に心より感謝申し上げます。

#### 注

- (1) 両者の比較については山川(2004)を参照されたい。
- (2) 分節化による授業過程の分析については石橋(1999)に詳しい。
- (3) このように学生の発話の要点を板書する行為は、学生の発話内容を「確認」する機能であるといって良い。佐野(2005b)では、教師の発話による「確認」の機能を検討している。
- (4) 初等中等教育における教師の意思決定に関する研究は、例えば吉崎(1991)。高等教育における授業法研究においても、これら初等中等教育における授業法研究の方法論を取り入れて教師の意思決定に関する研究を行うことが重要と筆者は考えている。

#### 【引用文献】

- Baker A. C., Jensen P. J., Kolb D. A. (2002) *Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation*, Quorum.
- Cialdini R. B. (1988) *Influence: Science and Practice*, 2nd, ed, Scotto Foresman and Company (ロバート・B・チャルディーニ著, 社会行動研究会訳『影響力の武器: なぜ人は動かされるのか』誠信

書房, 1991年).

Jarvis P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*, Routledge.

長谷川栄(1991)「授業の分節関連から見た教授方略」佐々木俊介研究代表『平成2年度 筑波大学学内プロジェクト研究報告書: 授業における教師の意思決定に関する予備的考察』.

石橋正敏(1999)「授業過程の分節化による授業分析」日比裕・的場正美編『授業分析の方法と課題』黎明書房, 1999年, 55-68頁.

Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall.

Lindeman E. C. (1926) *The Meaning of Adult Education*, New Republic Inc., (リンデマン著・堀薫 訳『成人教育の意味』学文社, 1996年).

佐野享子(2003)「大学院における高度専門職業人養成のための経営教育の授業法に関する実証的研究—ケース・メソッド授業がめざす経営能力の育成とその方法に焦点を当てて」『大学研究』(筑波大学大学研究センター) 26号, 93-116頁.

佐野享子(2005a)「職業人を対象としたケース・メソッド授業における学習過程の理念モデル—D. コルブの経験学習論を手がかりとして」『筑波大学教育学系論集』第29巻, 39-51頁.

佐野享子(2005b)「ケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用に関する一考察—ビジネス・スクールにおける討論授業での教師の発話に焦点を当てて—」『京都大学高等教育研究』(京都大学高等教育研究開発推進センター) (第11号, 1-17頁).

Schön D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, ARENA.

山川肖美(2004)「経験学習—D. A. コルブの理論をめぐる—」赤石勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社, 141-169頁.

吉崎静夫『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい, 1991.

# **Experiential Learning Cycle in a Discussion-Style Lesson and the Role of the Teacher: Based on a Lesson for People who Work and Study**

Takako SANO

This study is based on the concept that it is effective to implement an experiential learning cycle into discussion-style lessons aimed at people who both work and study. It is designed to examine what sort of experiential learning cycle can be found in the process of a lesson provided by an experienced teacher and what role the teacher plays in the process of that cycle.

More specifically, this study, by analyzing the records of lessons provided by Professor Haruo Takagi of Keio University, presents an experiential learning cycle model that can be found in discussion-style lessons and examines the role a teacher plays in association with a host of elements that constitutes the model.

The analysis revealed that the teacher, in order to facilitate the circulation of an experiential learning cycle, assessed the circulation of a cycle during discussions and also appropriately worked on the class in a timely fashion, by asking questions, providing examples and presenting new abstract theories.

In discussion-style lessons for people who work and study, it is important to have students actively simulate experiments through discussion, as a means of considering the probability that an abstract theory could apply to a new situation. It is important for research to continue into how teachers can best work on classes while aiming to allow the objectives of such classes to function effectively.