

Active Learning の理論と実践に関する一考察

LA を活用した授業実践報告 (6)

三浦真琴

要旨

2012年の中教審答申以降、大学の授業においてグループワークが以前にまして注目されるようになってきている。既に過半の大学でグループワークを取り入れた授業が実践されていると推測されるが、グループワークの有効性についての考察や、効果的な展開をするための創意工夫についての言及は驚くほど少ない。グループワークの成否は、実際にワークをしている時間の過ごし方や、グループをチームへと成長させていくことにもまして、それを開始する前に、どのような点に留意し、如何なる準備をするかにかかっているというのが筆者の観察である。グループワークを開始する前の留意点や創意工夫について、筆者が手掛けてきた実践の中からいくつかの事例を紹介する。

キーワード グループワーク、グルーピング、チームビルディング

1. グループワークの必要性

2012年の中教審答申において、アクティブ・ラーニング(能動的学修)を展開するにあたって「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」が有効な方法であると指摘されてから、大学の授業においてグループワークが以前にまして注目されるようになってきている。グループワークの実施状況に関する詳細なデータはないが、以前に『大学の實力』の調査で明らかにされたPBL型授業の取り組み状況から推測すると、かなりの数の大学でグループワークが採用されていると考えてよい¹⁾。

しかしながら、グループワークを効果的に進めるために注意すべき事柄や創意工夫について言及したものは、その盛況ぶりに比して、極めて少ない²⁾。大学の授業において、はたしてグループワークという方法が有効であるのか、必要であるのか、そのことが考察や分析の対象になっているとも言い難い。つまり、多くの大学教員はグループワークを展開するにあたって、手探りの状態にあると考えられる。

ところで筆者はアクティブ・ラーニングを以下のように捉えている(三浦、2015)。

1) 語義にしたがえば、それは能動的・主体的な学習、すなわち、状態・姿勢・動作・態度あるいは習慣を指し示す言葉であり、概念である。すなわち、それは「手法」ではない。

2) 学生を中心にとらえた視点からは、「過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究する営み」として捉えるべきである³⁾。

3) これを教師の立場から見ると、「学生を能動的・主体的な学習者へと育てる営み」として捉えることができる。

3) の能動的・主体的学習者として、①自己主導的な学習者、②メタ認知のできる学習者、③省察的な学習者、④協同的学習者、の四つを考えることができる(西城他、2013)

ほとんどの学生が高校を卒業するまでの間、競争的学習を経験して(させられて)いるので、社会人として求められる協調性を育む最後の機会は大学教育にしかない。そこで筆者は学生を協同的学習者に育てることを目指して授業にグループワークを取り入れている。

以下、本稿では、筆者が自らの授業で実践しているグループワークの手法について紹介する。

2. グループワークを展開する上での留意点

教師の中には学生を一定規模の複数小集団に編成すれば、すなわちグループを作れば、そこよりグループワークが始動すると考えている向きがある。それが可能となるのは、クラス全体で「ある目的・理念」が共有され、それを実現するために、目的・理念の細分化あるいはその下位概念によって、必要に応じた小集団活動が有効であると認識され、さらにはそのような小集団が主体的・自発的に組織される場合である。

Project Based Learning を展開する授業の中には、そのようにして成功を収めているクラスがあるが、そうではない授業においてグループワークを効果的に実施するためには、いくつかの点に留意しながら工夫を施す必要がある。

3. グルーピングについて

クラスの中に複数のグループを編成するに当たって、学籍番号や誕生日などの数字情報をもとにグルーピングをおこなう教師があるが、学生がよりはやく、主体的にグループワークに関わることを望むのなら、そのような簡易的な方法は回避した方がよい。

グループ編成においては、構成メンバーに性別、学部もしくは学科、学年、当該科目担当者の他の科目の履修の有無などに偏りがないように配慮する必要がある。ここに偏りがあると、小さいながらも不平や不満の原因となるし、メンバー相互の面識の有無の差がグループ間に生じることにもなる。担当する科目の属性によって勘案すべき要素は異なるが、可能な限り多くの要素について偏りのないグループ編成を配慮する必要がある。これはもちろん授業においてグルーピングをする前に済ませておく作業である。

そのような配慮のもとにグループ編成を考えたのち、受講生をそのようなグループ編成へといかなう方法に工夫を施す必要がある。いかに数多くの要素に留意してグルーピングを考えたとしても、それを一方的に告げられた・与えられた（と感じ

た）としたら、受講生は「やらされている」印象を拭いがたくなるからである。

筆者はクラス規模の大小にかかわらず、1グループ当たり4人から6人のサイズが適切と考えている。以下に1グループ4人編成の場合、ならびに5人編成の場合のグルーピングについて、これまでに実践してきた方法を説明する。

3-1 1グループ4人編成の場合

【表1 受講生の属性を勘案したグループ編成表】

| Group □ | Mem. 01 | Mem. 02 | Mem. 03 | Mem. 04 |
|---------|---------|---------|---------|-----------|
| 1 | 法 12-** | 文 12-** | 法 11-** | 外 10-** |
| 2 | 法 11-** | 文 12-** | 文 10-** | 社 12-** |
| 3 | 法 12-** | 文 12-** | 文 11-** | 政策 10-** |
| 4 | 法 12-** | 文 12-** | 商 10-** | 社 11-** |
| 5 | 法 11-** | 文 12-** | 経 12-** | 経 10-** |
| 6 | 法 11-** | 文 12-** | 商 10-** | 政策 12-** |
| 7 | 法 11-** | 文 12-** | 商 12-** | 政策 09-** |
| 8 | 法 12-** | 文 12-** | 商 11-** | 政策 10-** |
| 9 | 法 11-** | 文 12-** | 商 10-** | 社 12-**** |
| 10 | 法 11-** | 文 12-** | 商 11-** | 政策 12-** |
| 11 | 法 12-** | 文 12-** | 社 11-** | 外 10-** |
| 12 | 法 11-** | 文 12-** | 経 12-** | 社 11-** |

表1はあるクラス（受講生48名）において、受講生名簿をもとに学部・学年・性別等に偏りがないように勘案した1グループ4名、都合12グループの編成表である（標記が煩雑になるのを避けるために、入学年度以降の数字4桁を2つのアスタリスクで示してある）。

この12グループに図1に示した4桁の数字をそれぞれ組み合わせる。

【図1 各グループに割り当てられる4桁の数字】

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| 1 | 3333 | 6543 | 3579 | 6789 |
| 2 | 1111 | 4444 | 1234 | 7777 |
| 3 | 2222 | 5432 | 5678 | 8888 |

| | | | | |
|----|------|------|------|------|
| 4 | 3456 | 6666 | 4455 | 2223 |
| 5 | 4321 | 4567 | 8899 | 3355 |
| 6 | 2468 | 2345 | 5555 | 1112 |
| 7 | 9753 | 3366 | 7776 | 9999 |
| 8 | 1357 | 7654 | 6667 | 3334 |
| 9 | 8642 | 2378 | 4445 | 3344 |
| 10 | 5556 | 7788 | 6777 | 3399 |
| 11 | 2233 | 6688 | 1111 | 7654 |
| 12 | 5555 | 2345 | 8999 | 8765 |

授業においてグルーピングを始める前に、学籍番号もしくは名前を呼んで、受講生一人一人に一葉ずつ4桁の数字が書かれたカードを配付する（数字カードに学籍番号もしくは名前を印字しておくこともある）。その後、「あなたたちが手にしているカードに書かれている4桁の数字は、たった一つの法則のもとにあります。その法則を発見すれば、4人ずつのグループが12個できます。さあ、グループメンバーを探し当てましょう」とグルーピングのスタートを宣言する。それ以上の指示は出さないし、質問にも一切応じない。

しばらくすると、受講生全員の数字を調べよう、それを順番に読み上げていこうと呼びかける学生が一名もしくは数名名乗りを上げる。これは毎年毎期に見られることである。それに応じるように、では自分がその数字を板書すると、他の数名が自

ら動き出す。そうやって書き出された数字、もしくは全体を俯瞰できるように並べられたカードを見ながら、受講生は法則を発見しようと知恵を絞る。

ここにグループワークを展開していく上で必要となる事柄への気づきが学生自らによってなされているということに意味と価値がある。すなわち、全体を把握すること、そのために全員で情報を共有し、それを記録するために自主的に協力すること、然る後に知恵を出し合うこと、これがグループワークの展開には不可欠なのだが、そのことに教師が言及しないのに学生自らが気づき、さらに実践できるのは賞賛に値すると確実に学生に伝える。もちろん、そのような展開が可能となるようにデザインを施しておくことは教師が施すべき工夫の一つである。

このたびの4桁の数字は「3の剰余系」に基づいて作られている（それ以外の工夫も可能なので、各自、創案するのがよいだろう）。そこに色を組み合わせさせてあるので、例の場合は4色の別に受講生が分かれ、それぞれの色ごとに4人ずつのグループが3つずつ編成されることになる。

この方法のアドヴァンテージは、先述したようにグループワークの何たるかを教師が語らずとも、受講生がそれを自然に発見することに加え、あらかじめ教師が用意した編成であっても、自らが「法則性」を発見してグループメンバーと出逢えたと感得できるアドベンチャー的な要素があること、したがって初対面のメンバーでありながら、4名が揃って着席する時には、グループとしての一体感がそこに予感されていることにある。

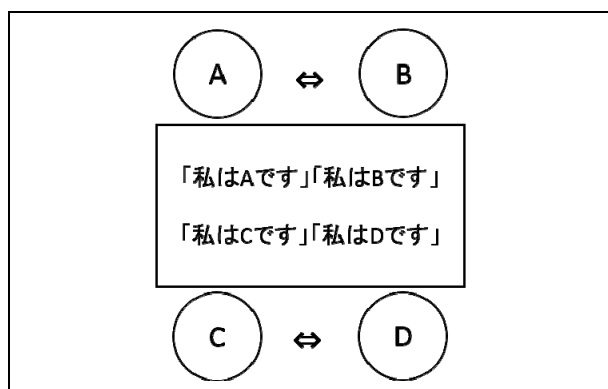
この初期的状態はアイスブレイクをより効果的なものにする。

ここで真っ先に展開すべきアイスブレイクは自己紹介である。確実に名前を覚え、覚えてもらう自己紹介こそが、ここに必要である。2組2名が横並びになって対面するデスクにおいて、まずは横並び同士で自己紹介をする（図2-1ではAとBならびにCとDの間で自己紹介がおこなわれ

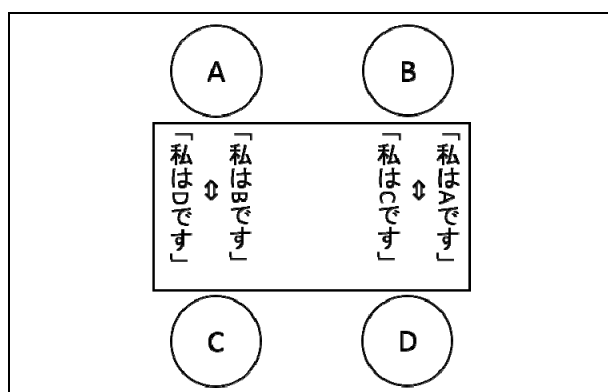
る)。その時に自分の名前を相手が漢字で表記できるように印象づけることを課題とする。加えて、例えばこの一週間で嬉しかったこと、自分の印象に残っていることを開陳するのがよい。この作業において、メモを取ることを禁じる方が自己紹介に集中できる。

続いて対面での自己紹介である。話者Aは対面のCとDに向かって「私はBです。漢字で表記するようになります。この一週間で嬉しかったことは…」と伝える。同様に話者Bは横にいるAについての情報を同じくCとDに伝える。対面のCとDからも同じことがAとBを相手に伝えられる。

【図2-1 ミラーリング自己紹介 (1)】



【図2-2 ミラーリング自己紹介 (2)】



この所作を各グループがしている時に、「のちほど抜き打ちで他のメンバーの名前を確実に記憶しているかどうかを確かめます」とアナウンスするのも一興である(実際にはしないことの方が多い)。

ここまでの作業でグループメンバーは確実に他のメンバーの名前と一週間で印象的だった出来事を記憶している。ここでグループネームの作成をもちかける。グループには基本的に何の共通点もないので(そのように編成してあるので)、グループネームのきっかけは「一週間で印象に残っていること」ならびにそこよりひろがる会話の裾野にある。グルーピングへの配慮を怠ると、ここで「The 文学部」あるいは「The フレッシュマン」はたまた「The 女子会」という安直なネーミングがなされてしまうが、それを意図的に回避しているので、受講生たちはなんとかして自らの所属するグループの名前を生み出そうと考える。なおグループネームを決定するに当たって、その理由を他のグループにもアナウンスすべしと伝えるので、彼ら彼女たちのネームへの愛着はその場限りのものにはならない。

次回の授業時、教室に入ってきた受講生の目には、前回の授業でグループを結成したその場所にグループネームの記された三角柱の聳え立つ姿が飛び込んでくる。以後、受講生は授業、クラスへの帰属意識というよりは、一回目の授業で自らがたどり着いたグループへの帰属意識を持つようになる。これがグループワークを開始するための準備である。なお1グループ4名のグループ編成をおこなうための方法については、複数個を用意しておくのが望ましい。方法を一つしか用意しなかった場合、受講生の中に他の科目で同様のグルーピングを経験した者がいると、たちどころに謎が解かれてしまい、アドベンチャー感覚を体験できなくなるからである。グルーピングの後にグループワークをより効果的にするための準備的な方法や工夫については後述する。

3-2 グループ5人編成の場合

グループメンバーの数を5名にすることは、筆者の実践の中では珍しいことではあるが、後述するクロスロードゲームを効果的なものにするために奇数者のグループを編成することはあながち無

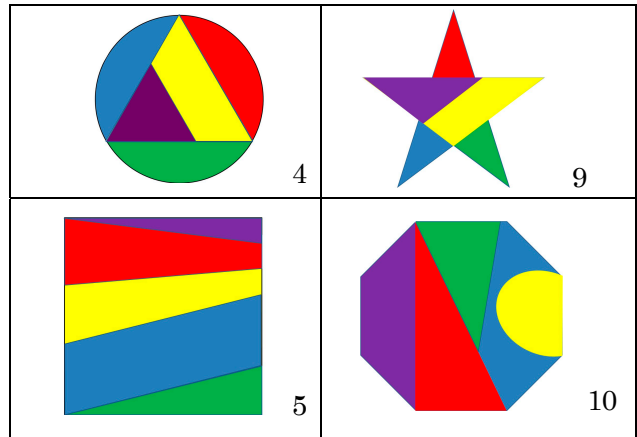
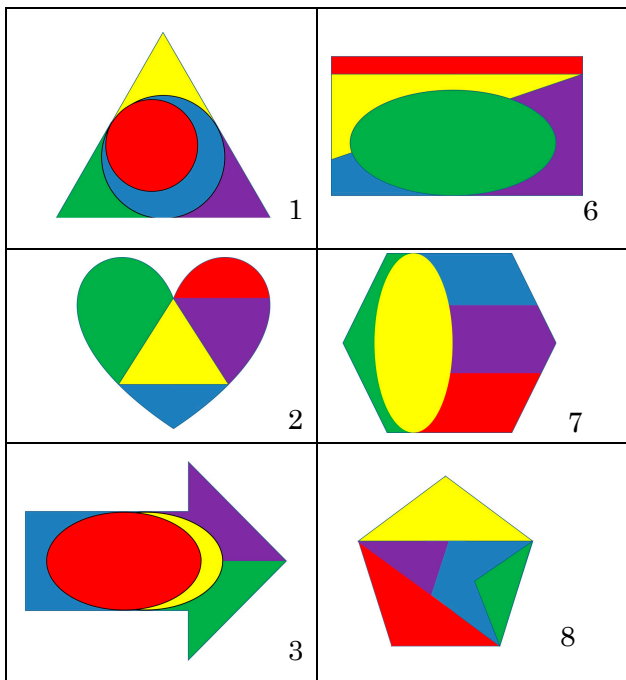
用ではないと考えている。

履修者を5名ずつのグループに編成するに当たっても、いくつかの方法が考えられるが、図形を用いた方法が比較的好評である。

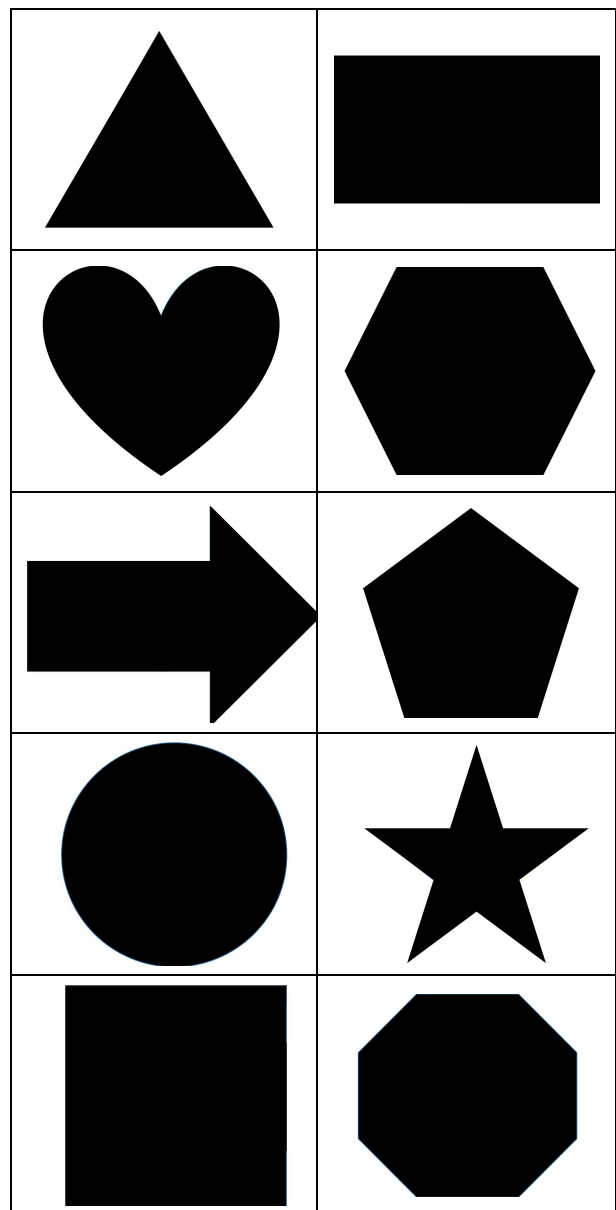
図3-1には内部を5色に塗り分けた図形を示してある。どの図形も赤・青・紫・緑・黄の5色のパーツによって構成され、一つの図形に同じ色のパーツが2つは存在しないようにする。またパーツ図形の裏には1~5の数字を記してあり、こちらも色と同様に一つの完成図形の中に同じ数字が記されたパーツが混在することはない。なお色と数字は対応関係にはない。こちらの図はグルーピングが終わるまで受講生には見せない。

以上の条件のもと、受講生には完成図形をシルエットで示す(図3-2)。切り分けられた色パーツが一人一片ずつ配られた受講生は、色と数字、全体のシルエット、自らが持つパーツ図形の特色だけをもとにグループメンバーを探し始めるのだが、これまでの経験では、グルーピングの完成に要する時間は、4桁の数字カードを用いた時と大差ない。

【図3-1 1グループ5人編成のために用いる図形】



【図3-2 5人編成のために用いる図形のシルエット】



1 グループ 5 人編成の時も、グルーピングを終えた後にはアイスブレイクとして自己紹介をおこなう。但し、メンバーの員数が奇数であるため、4 人編成の場合と同様にはできない。ここでは、例えば自分の左隣のメンバー名をそれぞれが全員に伝えるという方法が考えられる。またグループネームを考える作業についてはグループサイズを問わず、これをおこなうようにしている。

4. グルーピング後のGWの準備について

一方的に編成を伝えることなく、学生が自ら行動を起こすことで完成するグルーピングと、確実にメンバーの名前を覚える自己紹介、さらにはグループのネーミングをおこなえば、グループの体温はかなり高くなっていると考えてよい。しかしながら、以後のグループワーク展開の成否をグループの体温にだけ任せておくわけにはいかない。ここで GW を開始する前にグループワークの楽しさと意義について理解（少なくとも予感）してもらうことが重要である。

4-1 GW の楽しさを予感する

全てのグループの名前が出そろったら、GW の練習をしましょうと例題を示すことにしている。

例えば『わたしは犬です』、この日本語を可能な限り、より多くの英文に変換しましょう」という問題である。筆者が担当する授業科目では、『学問モデル』を提唱しているので、例題が「問い」として成立していることを伝えるだけで、受講生はこの問題に真摯に取り組もうとする。5 分ほどが経過すると、クラスの中に発見を知らせる声があちらこちらであがり始める。

この例題の要諦は「文脈の読解もしくは推測」にある。

- 「あなたの好きな動物は何ですか」
- 「猫です」
- 「馬です」
- 「私は犬です」

同様に「あなたの嫌いな動物は何ですか」「あなたがかわいがっているものは何ですか」「あなたはどの写真を撮ることが多いですか」等々、「T」が“dog”を選択する状況を勘案すれば、英文は枚挙に暇がないほど出てくる。

このような「気づき」と「創案」は GW だからこそ、より効果的にもたらされるということを受講生には確かに伝えるようにする。

この他に、以下に示す「練習」をしたこともある（図 4-1）。著名人のアフォリズムの一部を空欄にし、あなたなら「どのような言葉をここに入れますか、考えてみてください」と、まずはパーソナルワークより始める。その際、例示された文章がアフォリズムであることを伝える必要はない。メンバー各自が空欄に埋める言葉を見つけたり、創ったりした後、グループメンバー間でそれを共有し、話し合った上でグループとしての作品を決定する。グループで決定した作品は、これをその選定理由と併せて全員の前で発表する。

ちなみに例示の 1 のオリジナルはジョン・レノンの『人生とは人生以外の事を夢中に考えている時にある』、2 のオリジナルはビヨンセの『人生とは何回息をするかではなく、何回息を呑む時間があるかだと思う』、3 は岡本太郎の『いつでも愛はどちらかが深く、切ない』、4 はキング牧師の『何かのために死ねない人間は生きるのにふさわしくない』である。5 は筆者の作で、『大学生は勉強をしてはいけない』（「問いを学ぶ」、すなわち「学問」をこそするべきである）というねがいとねらいを伝えるためのものである。

【図 4-1 アフォリズムを用いた練習】

| | |
|---|---|
| 1 | 人生とは を 夢中で考えている時にある |
|---|---|

| | |
|---|--|
| 2 | 人生とは <input type="text"/> ではなく <input type="text"/> だと思う |
| 3 | いつでも愛は <input type="text"/> |
| 4 | <input type="text"/> 人間は 生きるのにふさわしくない |
| 5 | 大学生は <input type="text"/> を してはいけない |

クロスロードゲームとは、大地震などの災害経験で得られた知見をもとに、ある状況（分岐点的文脈）において、どのような行動の選択をするのか、何に基づいてその判断をするのかなどを体験するゲームで、防災教育教材として用いられることが多い⁴。図 4-2 に示したように、このゲームでは、まず自分の立場が明らかにされる（1の「職場の上司」や2の「病院の総務担当者」、3の社長）。その立場にある人間が判断を下さなければならない状況に置かれた時、カードに示された行動を取るのか（Yes）、取らないのか（No）を各グループメンバーが他者と相談をせずに決める。個々のメンバーはあらかじめ配られた Yes カードもしくは No カードを伏せた状態でデスクの中央に出し、自らの判断・選択を他のメンバーに伝える。

続いてすべてのメンバーが Yes もしくは No という選択・判断をした理由について語る。同じ選択でも、その理由の異なる場合があるし、異なる選択でも、その判断に至る経緯が相似していることもあるからである。

パーソナルワークをそのまま個人の作品・結果として保管・保留するのではなく、それをグループメンバーと共有し、場合によっては、それを修正したり、あるいは次善のものにしたりするという選択は、多くの受講生にとって新鮮な営みとして受け取られるようである。

4-2 GW の意義と価値を実感する

グループワークに意味や価値のあることを受講生に実感してもらうのは容易なことではない。しかしながら、例えば合意形成のプロセスを共有することで、実感には及ばずとも、予感するに至ることは十分にあり得ることである。

筆者はこれまでにクロスロードゲームを援用したり、コンセンサス形成ゲーム「砂漠で遭難した時にどうするか」を用いたりしたことがある。それぞれについて、以下に簡単に説明する。

【図 4-2 合意形成の練習(1)】

| # | 使用するカードもしくはワークシート |
|---|--|
| 1 | <p style="text-align: right;">クロスロードゲーム #2</p> <p>あなたは… <input type="text"/> 職場の上司</p> <p>新型インフルエンザが大流行。そのおりもおり、明日に重要な会議を控えた部下が激しく咳き込んでいます。今日中に明日の会議の準備を終わらせる必要がありますが、その部下を帰宅させますか？</p> <p><input type="button" value="YES 帰宅させる"/> <input type="button" value="NO 業務を継続"/></p> |
| 2 | <p style="text-align: right;">クロスロードゲーム #3</p> <p>あなたは… <input type="text"/> 病院の総務担当者</p> <p>海岸近くの病院に、大地震後、20分ほどで大きな津波が来るとの情報が届いた。1階には多数の医療機器やカルテがある。2階には入院患者が40名（半数以上が自力避難できない）。停電でエレベーターは利用不能。職員30名中、患者を5階に避難させるのに26名、4名にカルテの運搬を指示したい。</p> <p><input type="button" value="YES カルテを運搬させる"/> <input type="button" value="NO 全員を避難させる"/></p> |

クロスロードゲーム #1

あなたは… **かまぼこ製造業社長**

従業員10名の小さな会社だが、堅実に販売実績を伸ばしてきた。たまたま1ヶ月前に販売したかまぼこのラベルに、卵白がアレルギー表示から漏れていたとの報告を受けた。新聞に社告を出すか費用がかかる。現在、販売している製品の表示自体に問題はない。社告を出すのをやめるか？

YES やめておく **NO やっぱり出す**

【問題 # ()】

あなたは… (役割) (状況)

(Yes () の問題点) (No () の問題点)

あなたの選択
YES NO

YES の数: NO の数:

送った どちらとも すぐ決めた

状況が変わると 判断はどのように変わるのか

| 状況 | # “あなたは” の場合 | |
|-----|--------------|-----|
| | 現状 | 変化後 |
| 現状 | | |
| 変化後 | | |
| 判断 | | |

Reflection Paper

① あなたが回答するにあたって 一番迷ったカードを一枚選んで下さい
「あなたは ()」のカード

② その時あなたは YES/NOのどちらを選びましたか YES/NO

③「この状況でこのことがわかっていたら」「状況が変わっていたら」回答を変えるという事柄をあげてください

| | |
|----------|----------|
| YES ⇒ NO | NO ⇒ YES |
|----------|----------|

ここで肝要なのは、“Yes”と“No”のいずれが多数派であるかということではなく、全員がすべてのメンバーの判断理由を傾聴することであり、同じ判断でも理由が異なり、異なる選択でも同種同様の判断の結果である可能性を知ること、である。

全員の選択結果と判断理由を知った後、“Yes”ならびに“No”の問題点をグループで話し合い、

ワークシートに(図4-2中#4)それを列記する。その他、自分に関する情報(選択の結果や判断時の状況など)も併せて記載する。

授業時間の残りが少ない場合には、ここでグループとしてはどのような判断・選択をするのかを話し合うのもよい。但し、その際には多数決ではなく、あくまでも話し合いによって取るべき行動を選択するようにする。

授業時間に余裕がある時は、同一のケースについて、状況や条件が違っていたら異なる判断・選択をしたかどうかを個々人で考えた上、グループで話し合うのがよい(図4-2中#5)。これは「いついかなる時にも最適解は一つである」という思い込みを払拭し、選択や判断の可能性を広く捉えるために有効な方法である。

さらに時間に余裕のある時には、同様の作業を何種類かのカードにしたがって実施した後、どの事案の判断が難しかったかを省察するように促すのがよい(図4-2中#6)。

コンセンサス形成ゲームには『砂漠で遭難した時にどうするか』『月面で遭難した時にどうするか』などがある。筆者は前者を用いているが、そのストーリーは概ね以下の通りである⁵⁾。

「7月中旬の午前10時頃、小型飛行機が合衆国南西部の砂漠に不時着をした。飛行機は大破、炎上し、操縦士・副操縦士ともに即死であったが、数名が奇跡的に怪我もなく生きながらえた。不時着地点は正規のルートから90kmほど離れている、南南西100kmに鉱山のキャンプがあり、そこに作業員がいるという情報を持っている。飛行機が炎上する前に辛うじて持ち出すことができた12の品目に、砂漠で生き残るために重要と思われる優先順位を付ける。その際に、誰とも相談せず、自分自身の考えに基づいて判断すること、異なる項目に同じ順位を付けてはならないこと、理由も併せて記入すること、決定した順位や理由については合図があるまで他のメンバーに知らせないようにすることが求められる」

12の品目とは「懐中電灯(乾電池4つ入り)・

食塩の錠剤 (1000 錠) ・この地域の航空写真の地図 ・水 (1 リットル/一人) ・大きいビニールの雨具 ・「食用に適する砂漠の動物」という本 ・磁石の羅針盤 ・1人1着の軽装コート ・弾薬の装填されている 45 口径のピストル ・化粧用の鏡 ・赤と白のパラシュート ・ウォッカ (2 リットル)」であり、専門家による順位付けを正解として用意してある。受講生はパーソナルワークで個々別々に順位をつけた上で、それを全員で共有する。共有した後、メンバー全員で話し合っグループとしての優先順位を決定する。この決定に関しては多数決を用いず、徹頭徹尾、話し合うことが求められる。

全てのグループが優先順位を決定し終えてから教師が正解を伝える。各メンバーは自分がつけた順位と正解との誤差をすべてのアイテムについて求め、それぞれを全体の合計とともにワークシートに記しておく (図 4-3)。同様の作業をグループで決定した順位についてもおこなう。誤差の合計値を比較すると、ほぼ間違いなく、グループで決定した順位の方が、誤差が小さくなる。これがコンセンサスの有する「力」であるが、グループワークを展開することにそのような意味のあることを体感してもらうのに格好のゲームである。

【図 4-3 合意形成の練習で用いるワークシート】

| アイテム | 自分 | Member 01 | Member 02 | Member 03 | グループ | 正解 |
|-------|----|-----------|-----------|-----------|------|----|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| ~~~~~ | | | | | | |
| 12 | | | | | | |
| 合計 | | | | | | |

5. 今後の展開について

グループワークをつつがなく展開するためには、その準備に十分な注意を払うことが必要であると筆者の実践経験から学んだことであるが、さらに効果的な展開を継続するためには、グループワークが軌道に乗った後に、チームビルディングに必要な要素を少しずつ、マイクロインサージョンしていくことが望ましい。

とはいえ、どのグループも自らが創出・発掘した課題の探求に勤しんでいるので、その作業を中断してチームビルディングのためのワークを実施することには慎重を期する必要がある。チームビルディングに必要とされる要素を、15 回ある授業の何番目の、どのような場面で、如何にして取り組むのがよいのか、このことについて勘案しなければならない。そして、それは実際におこなってみたいことには長短が分からない性質の事柄なので、試行錯誤を重ねる必要がある。

現時点で功を奏していると思われるのは、各グループが如何なる課題を設定したか、その課題を選定した理由が何であるのか、探求作業の進捗状況はいかほどであるのか、ここに今後の展望を加えたものをセメスターの中間期に発表することである。以前は期の終盤に最終プレゼンテーションをするだけであったが、中間発表をプログラムに採り入れることにより、どのグループも作業計画をより具体的に立てることができるようになっている。計画が具体性を増すと、その進路にそってグループメンバーの結束は強いものとなる。さらに、どのグループも省察の契機と今後の作業への励みを得ることができるよう、中間発表の内容を受講者全員で評価するようにしている。いずれも当該科目を担当する LA からの発案である⁶。

学生が自らの変化 (進歩、成長) や課題の達成状況を確認するための工夫も必要であると考えている。そのためにはルーブリックの活用が有効であると思われるが、以前に筆者が作成したルーブリックを試みたところ、さしたる効果が得られるとは思えなかった。次回は、個々の学生が、そし

それぞれのグループが、セメスターのどの時点で、何をどの程度できるようになっているか、それを描いてもらう「自作ルーブリック」の導入を予定している。

チームビルディングのマイクロインサージョンと、学生ならびにチームによるルーブリックの作成については、試行を繰り返した後に、その成果を報告したい。

註

1. 『大学の實力 2011』および『大学の實力 2012』（中央公論新社）に掲載されたデータを比較すると PBL 型授業の実施状況調査は必ずしも実情を反映したものになっていないと考えられるが（三浦、2013）、いずれの年度においても過半の大学において、何らかの形態で PBL 型授業が実施されていると読みとることができると判断した。
2. NDL-OPAC および CiNii で「大学教育」「グループワーク」ならびに「大学授業」「グループワーク」をキーワードに検索をかけたところ延べで 131 件のヒットがあった。このうち重複するものを除き、さらに大学の学士課程教育におけるグループワークの実施・実践に関するものに絞ると、著書・論文の件数はわずか 39 本に留まる。
3. この定義の礎となっているのは AAHE（1998）のレポートである。高等教育の先進国においてさえ「学習（Learning）」の再定義がなされたのが 20 世紀末であること、ここに至るまでには 1983 年に発表され、「学習への関与」が極めて重要であるとの警告を発した「危機に立つ国家」、わずか 5 頁の短編ながら世界にあまねく広がった「すぐれた授業実践のための 7 つの原則」（1987）、大学に関する新しいパラダイムの登場を指摘し、「大学とは学習を創出するために存在する機関である」と宣言したレポート（1995）などが礎になっていることに必ず注視する必要がある。

4. クロスロードゲームについては

<http://www.bousai.go.jp/kyouiku/keigen/torikumi/kth19005.html> ならびに

<http://www.s-coop.net/rune/bousai/crissriad.html> を参照

5. コンセンサス形成ゲーム「砂漠で遭難したときにどうするか」の問題編については

<http://d.hatena.ne.jp/elwoodblues/20071119/1195461704>

解答編については

<http://d.hatena.ne.jp/elwoodblues/20071119/1195463176> をそれぞれ参照。

6. LA からの発案を受けて中間発表・ピアレビューを実施しているのは「大学教育論」「学内留学ノススメ」「スタディスキルゼミ（課題探求）」である。

参考文献

- American Association for Higher Education, et. al. (1998) “Joint Report: A Shared Responsibility for Learning”
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education, “Change”
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987) Seven principles for Good Practice in Undergraduate Education, “AAHE Bulletin”, March 39, 3-7
- 三浦真琴 (2013) 「Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告 (4)」『関西大学教育研究』
- 三浦真琴 (2015) 「改めて学ぶアクティブ・ラーニング」『看護教育』Vol.56 No.1 40-46
- 西城卓也・菊川誠 (2013) 「医学教育における効果的な教授法と意味のある学習方法①」『医学教育』、44(3)、133-141