

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 (17)  
 —グループワークの授業デザイン—

A Study on the Theory and Practice of Active Learning  
 Report on the Course Supported by Learning Assistant #17:  
 Planning for Well Group Work

三浦真琴 (関西大学教育推進部)

Makoto Miura (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

2012年の中央教育審議会答申で初めて「アクティブ・ラーニング」という表現が用いられてから、高等教育の現場では学生を能動的な学習者にするための取り組みが加速する一方で、これを単なる技法と捉える皮相的な教育実践が広がっていることが懸念されるようになった。アクティブ・ラーニングの効用についての疑義や批判は高まる傾向にあるが、OECDの発表した「学びの羅針盤 (Learning Compass)」に照らし合わせれば、今後、ますますアクティブ・ラーニングの必要性和意義は高まっていく。大切なのはアクティブ・ラーニングの意味を正しく捉えることである。本稿では、それを支える方法の一つとしてグループワークに焦点を当てた。授業においては、学習スタイルとの親和性、協働作業に必要な心得、それを体感するためのスモールワーク、学生間や学生教師間のコミュニケーションチャンネルなどに留意すると、より効果的なグループワークの展開が可能となる。

キーワード アクティブ・ラーニング、学びの羅針盤、ウェルビーイング、アサーション、エンパシー / Active Learning, Learning Compass, Well-being, Assertion, Empathy

1. アクティブ・ラーニングの意味を再考する

1.1. アクティブ・ラーニングは手法ではない

2012年8月に提出された中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において、初めて文部科学省が「アクティブ・ラーニング」という文言を登場させた。答申では課題解決型の能動的学修(アクティブ・ラーニング)に取り組んで成果を上げる大学が存在することに触れ、「学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」と課題発見型学習の意義を明確に述べている(文部科学省、2012: 下線部は引用者)。これに先んじて高等教育界にはアクティブ・ラーニングについて考察し、実践を積み重ねる教員がいたが<sup>1</sup>、上の中教審答申が出される前後から、学生を能動的な学習者(active

learner)に育てるための取り組みが加速したと言ってよい。その一方で、答申の用語集に見られる定義が曖昧で不確かであることが指摘されたり、「学生にある物事を行わせ、行っていることについて考えさせること」(文部科学省、2015)という不適切な使役表現が用いられたり、「活動あって学びなし」「活動主義」「はい回るアクティブ・ラーニング」等の批判がなされたりするようになった(溝上、2017)。

2012年答申の用語集には以下の表記がある。「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」(文部科学省、2012)

これは「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」の意味を説明したものであるが、能動的学修という用語を説明する文中に「能動的学修」を登場さ

せるのは極めて不適切であり、用語解説の体を成していない。加えて、学習の様態を示すアクティブ・ラーニングという言葉の意味を教授・学習法と定義したことにも大きな問題がある。

2016年の「学習指導要領等の改善」答申には、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業や、特定の学習や指導の「型」に拘泥する事態への危惧が示されたが、これはアクティブ・ラーニングを方法と定義したことに端を発するものと考えられることができる。

2017年2月に文部科学省が公表した小・中学校の学習指導要領改訂案では「アクティブ・ラーニング」という表現が消えたが、このことについて文部科学省はアクティブ・ラーニングという表現は定義が曖昧な外来語で抽象的であるからと説明している。しかし、これはアメリカの高等教育界で起きた大きな変化を看過したものである。

1995年に発表された「教育から学習へ—学士課程教育における新しいパラダイム」(Barr & Tagg, 1995)では、大学を「教育を提供するために存在している機関」として捉える従来の考え方—教育パラダイム (Instruction Paradigm) —に代わって「学習を創発するために存在している機関」として捉える新しい考え方—学習パラダイム (Learning Paradigm) —の可能性と必要性が力強く提唱されている。これを掲載したアメリカ高等教育協会 (AHHE: American Association for Higher Education) の機関紙“Change”の編集長 (当時) であり、AHHEの副会長 (当時) でもあった Theodore Marchese はパラダイムシフトについて次のように語っている。

「教育の目標が変わった。良き教育の証明は学生の学習成果にほかならない。講義だけの教育では十分ではない。講義は学生を受け身にする。学生は自らの知識の創造者になるべきである。そのためには積極性をもって実践による修得をするべきである。… (中略) …自転車の乗り方という複雑なことは、講義を聞くだけでは修得できない。やろうとしなければ決して乗れないのだ。」<sup>2</sup>

Barr & Tagg (1995) のエッセイでは、新しいパラダイムにおける教師のミッションは、学習環境のデザイナー、学生間のチームワークを構築するコーチ役、共に競技に参加するプレーヤーとして位置付けられた。これらを総じて表現するならば、学生の学びを支援するアシスタントあるいはサポーターとしての役割などが教師に期待されるということである。

従来の教育パラダイムでは、教師が教えれば学生が学ぶということが前提とされていた。そこでは学生が学ばないのは教え方が悪いからと考えられ、この時期におけるFDは“*How to teach*”が主流となっていた。しかし、教育方法を改善しても学生の学習態度は改善されなかったため、考え方を大きく変えざるを得なかったのである。

すなわち、教師が教えれば学生が学ぶのではなく、教師が教えるからこそ学生はただ「教えられる」存在に留まり、能動的な学びはついに実現されなくなるのである。しばしば用いられる「受動的な学び (passive learning)」という撞着語法的な表現は「教えられていること (being taught)」と同義のものと捉えるのが妥当である。

アクティブ・ラーニングは上記のパッシブ・ラーニングに対置するものとして生まれたものである。これに応ずるかのよう、AAHEは1998年に学習 (learning) の定義を行っている。

「学習とは学習者が能動的に意味を探求する営みである。知識を受動的に得るのではなく、それを構築する営みである。その知識は経験によって形作られるものであると同時に、これから先の経験を構築していく基となるものでもある。」

(American Association for Higher Education, 1998)

これまでに幾度も指摘してきたが、ここで再度、アクティブ・ラーニングの意味を整理したい。

まず、語義にしたがえば、それは能動的・主体的な学習、すなわち、学習者の状態・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。これを教授・学習法、すなわち「手法」と捉えるのは手法の行使者であり、学生の学びをコ

ントロールしようとする教師の立場からの発想（教育パラダイムの思考）にほかならない。

AAHE の定義にしたがうならば、学びの主体である学生の立場からみると、それは「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」として捉えられるべきものである。知識を構築し、意味を探究する主体として学生を捉えるのが学習パラダイムの正しい発想である。

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。Barr & Tagg は学習を創発するための方法・手法が新たに開発されることになると記しているが、学生のアクティブ・ラーニングを実現するための方法に創意工夫を凝らすのが教師の新たな役割なのである。ここによりやく学習パラダイムにおける学生と教師との関係を理解することができる（三浦、2019）。

## 1.2. Learning Compass の意味

2015 年に OECD の「教育とスキルの未来 2030 プロジェクト (OECD Future of Education and Skills 2030 project)」が立ち上がった（以下、Education2030 と略記）。これは 2003 年に終了した「DeSeCo プロジェクト」の後を継ぐものと考えてよい。

二つのフェーズからなる Education2030 プロジェクトでは、2019 年にフェーズ 1 の最終報告書としてコンセプトノートが公表された。そこには望ましい教育の未来像が描かれ、学習の枠組みも進化し続けるものでなければならないとされている。その中心を成す概念は学習の枠組みとしての「学びの羅針盤 (OECD Learning Compass 2030)」である (OECD, 2019)。

「学びの羅針盤」という文言が用いられたのは、学習者 (student) <sup>3</sup> が教師の決まりきった指導や指示をそのまま受け入れるのではなく、自分の興味・関心に応じて学習目標を設定し、それぞれのペースにしたがって自律的な学びを進め、自らの行動が社会を変えられると信じ、責任をもって実行していく方向を見出す必要性を強調するため

ある。これが示すのは学習の枠組みであり、ここでは測定できないもの（非認知能力など）の価値を認めようとする。

学習者が目指すべき目標は「ウェルビーイング (Well-being 2030)」である。「ウェルビーイング」は「社会でよりよく生きること」あるいは「社会でよりよく生きる力」と翻訳するのが適切である。工藤 (2018) は学校教育の目的を「社会でよりよく生きる力を育むこと」としているが、コンセプトノートが示されるより以前に、日本の学校教育が看過し、軽視してきたことを正しく指摘している。同様のことが高等教育にも求められてしかるべきである。

Ben-Shahar (2021) が示した SPIRE well-being model では、人生や生活を豊かにするための基本的な要素として、精神・身体・知性・人間関係・情緒の全ての面において「よりよく生きること」が不可欠であると指摘している。大学を含め、教育の世界でこれまでさしたる注意が払われてこなかった「非認知能力」の涵養こそが VUCA の時代に求められることであると言ってよい。

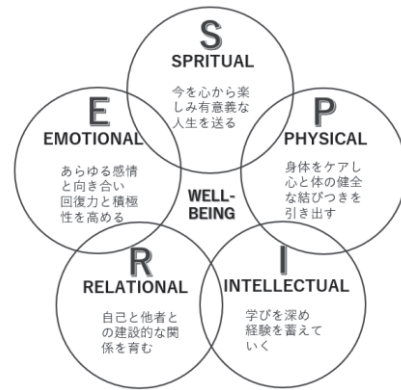


図1 SPIRE well-being model のイメージ

Learning Compass では、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」をエージェンシー (agency) と定義しているが、それは、新学習指導要領において、より簡明な表現で説明されている「主体性」に近いものであると考えられる。

2033 年度には、この新しい学習指導要領のもと、

小学校で6年に亘る「主体的で対話的で深い学び」の学習経験を積み重ねた者が大学に入学してくるが、大学がアクティブ・ラーニングの意味を取り違えたまま、その若者たちを迎え入れてはならない。

2019年に公表された Learning Compass の前身であるラーニングフレームワークでは、読み書き、ニューメラシー、データリテラシー、デジタルリテラシー等の認知的な基礎能力に加えて、健康や社会・情動に関する能力がコンピテンシーの中核を成すものとして捉えられ、ここに「新たな価値を創造する力」「対立やジレンマに対処する力」「責任ある行動をとる力」の三つが、よりよい未来の想像に向けた変革を引き起こす力であるとしている。そして、これらの力は親や教師、仲間、コミュニティとの間で育まれていくものとして捉えられている。すなわち協働体験、協働学習が不可欠となる。ここに大学において、「社会でよりよく生きる力」を育むために、すなわちウェルビーイングに向かって主体的に自律的に学ぶ学習者を育てるためには、特に初年次段階で、できればその後も、知識やスキル以外のことやものを体験しながら学習できるグループワークが不可欠であると指摘することができる。

## 2. グループワークと親和性のある学習スタイル

複数のメンバーによってグループが編成されていても、各々が個別に調査した結果を報告するだけでは、その営みをグループワークと呼ぶことはできない。パーソナルワークの寄せ集めに過ぎないからである。また、教師が示した課題の答え(正解)を求めるだけの作業も、ともすれば個々別々に正解を求めてしまうことになり、グループワークへと発展していかないことが危惧される。

先述した目標に向けてグループワークを展開する際には、学習スタイルとの親和性に留意する必要がある。ここでは「科目進行型学習 (SBL: Subject-Based Learning)」と「課題解決 (もしくは探求) 型学習 (IBL: Inquiry-Based Learning)」ならびに「課題発見型学習 (PBL: Problem-Based

Learning)」を対象として、グループワークとの親和性を「問い」と「答え」との関係を軸に考える。

なお、我が国の教育現場では、PBL を課題解決型学習とした実践がなされることがしばしばあるが、それは“Problem-Based”の意味を正しく捉えたものではない。本稿では、問題・課題探求 (もしくは解決) 型学習を IBL として位置づけ、「発見」の文字・概念が包摂されることが明白である場合のみ PBL と表現する。

### 2.1. 科目進行型学習 (SBL)

これは高等学校を卒業するまでに、多くの生徒が経験する学習スタイルである。「問い」と「答え」は「科目」の中でセットを成すものとして捉えられ、そのセットを記憶することが求められる。「問い」と「答え」との関係は不問に付され、この両者の間を往還することはできない。両者間の往還とは、この「問い」が、どのような条件下で発せられ、当初はどのような「答え」が見つけられていたか、その後、如何なる経緯によって、このかたちの「問い」に定まったのか等を探ることである。それが不問に付されるのは、「問い」と「答え」のセットを記憶し、記憶したことを正確に解答用紙に再生することが求められるからである。この学習スタイルはグループで他のメンバーと協働する作業には不向きである。とはいえ、当該スタイルを全面的に批判し、否定するものではない。科目の中には、例えば生命 (の危険) に関わる事柄を学ぶために、問答無用で記憶しなければならないものがあるからである。さはさりながら、グループワークとの親和性が著しく低いことは認識しておかなければならない。

### 2.2. 課題解決 (もしくは探求) 型学習 (IBL)

これは主として教師が用意した「問い」の「答え」を学生自らが探求する学習スタイルである。その「答え」は既に教師によって設定されることが多い。つまり、学生は自ら新たな「答え」を探すのではなく、予め用意された正解に辿り着くことが求められる。また、教師が課題を提示す

れば、その達成に向けて学習を始めるが、教師が「問い」を示さない限り、自ら動き出すことはない。言うなれば指示待ち族の予備軍を養成するようなものである。

この学習スタイルでは、教師による管理がどこまで及ぶのか、換言すると、教師が如何ほどの自由を学生に認めるかによって、次に述べる PBL に近いものになる。例えば、教師が課題を提示し、参照すべき資料等を指定する場合は、学習の自由はかなり制約されるが、どのようなアプローチで課題を達成し、「答え」をどのようにデザインするのが学生に任される場合には自由度が高くなる。「課題」の発見・発掘までが学生に任される場合は、これを PBL と称しても問題はない。しかし本稿では、「問い」の在り方を重要視しているので、「問い」の在り方如何にかかわらず、学生が「探求すること (inquiry)」が主眼となっていることに鑑み、これを PBL とは区別する<sup>4</sup>。

### 2.3. 課題発見型学習 (PBL)

このスタイルの学習では、「探求すること (inquiry)」よりも、「問い」を自ら立てることに主眼が置かれる。学生は「問い」を発見・発掘もしくは創出したうえで、その「問い」の「答え」の探求に乗り出すが、はじめから良き「問い」を立てることは容易ではない。幾度か、試行錯誤を重ねるうちに、「問い」にはそれを「問い」たらしめる構造があり、「問い」として成立する理由があり、他の「問い」によって今の「問い」が導かれたり、今取り組んでいる「問い」が新たな「問い」を生み出したりするなど、他の「問い」との間に関連のあることを知るようになる。筆者はこれを「問いのリテラシー」と呼んでいるが、このリテラシーを育むのが PBL の重要なポイントである。かかるリテラシーを身につけておけば、他者によって提示された「問い」であっても、その構造や、成立する理由、他の「問い」との関係を見つめる視座を携えているので、その「問い」に腰を据えて取り組むことができる。

「問い」を発見・発掘・創出するに当たり、他

者と協働しながら作業を進めれば、自分ひとりでは気づかなかつたり、見落とししたりしてしまう事柄のあることを知ることができる。複数の視点から物事を見つめることになるので、視野は広がり、多面的・多角的に考えることが可能となる。複数の頭脳が、常に「構造」や「理由」ならびに「関連性」を意識しながら求める「問い」は、より高次なものとなり得る。すなわち、課題発見型学習 (PBL)こそがグループワークとの親和性の高い学習スタイルであると考えてよい。

### 3. 課題発見型学習 (PBL) に関する留意点

Colliver (2000) は、PBL の価値に対する疑義を以下のように強く示している。

「PBL の有効性を論じた諸文献を再検討したが基礎医学と臨床医学の双方において PBL が成績を改善するという確実な根拠は見いだせなかった」

これは PBL を採り入れたクラスと採り入れなかったクラスと比べて、学生の成績に有意な差がなかったことを根拠として PBL の意義を否定的に捉えたものである。

しかしながら PBL 採用の有無による知識の習得に有意な差がなかったということは、従来の教師主導の講義型の授業でなくてもよいということでもある。獲得される知識やスキルに差がないのであれば、講義型の授業では得られないものやこと—問いに関するリテラシーの獲得・協働学習体験・コミュニケーションスキル (interpersonal skill) の上達など—、主として非認知能力の涵養を体験できる PBLの方が学生を能動的な学習者へと育てるチャンスがあると捉えるのが建設的な考え方である。

さらに留意すべきは初期に示された PBL の定義である。

「PBL とは、ある問題について理解したり、解決したりしようとする営みのなかで展開される学習のことである。まず問題が提起されるが、そのことによって問題解決に必要なスキルを獲得し、活用しようとする意欲が学生に喚起され、問題を読み解くことによって、解決策を見出すために必要

な情報の収集が始まる」(Barrows & Tamblyn, 1980)

「問題が提起される」という受動態の表現からは、誰によって問題が提起されるのかが不明瞭である。教師が問題を提起するのか、学生がそれを担当するのか、その選択がこの学習スタイルを採用した人に託されることになる。しかし、教師が問題を提起してしまえば、それはもはや PBL ではなく、IBL であり、学生が「問いに関するリテラシー」を習得する機会を失うことになってしまう。

とはいえ、教師に比べるまでもなく知識や情報等が少ない学生が探求するに値する問題(課題・問い)を発見したり、創出したりするのは容易なことではない。見当はずれの問題を作ったり、クイズのごとき短答式の問題を作ったりしてしまうことがままある。繰り返しになるが、このような失敗体験を積み重ねるからこそ、やがて「問いには問いとして成立する理由があり、問いとして成り立つための構造があり、さらに他の問いへとつながり、ひろがる連関がある」ということに気付く旅へと歩みを進めることができるようになる。

しかし、悠長に学生の失敗体験の蓄積を待っているだけでは、そのままセメスターの終わりを迎えてしまうことになりかねない。ここが教師の出番であるが、「この道を辿れば、あるいはわたくしの言う通りにすれば目的地にたどり着けます」という口出しや手出しは無用である。

このような場面では「マヨネーズの瓶と二つのコーヒーカップ(The Mayonnaise Jar and 2 Cups of Coffee)」の話が示唆に富む<sup>5</sup>。

学生たちの前でマヨネーズの広口瓶に、最初はゴルフボール、次に小石、最後に砂を入れ、それぞれ入れたものによって瓶がいっぱいになったことを都度、確認した後、最後に二杯のコーヒーを注ぎ入れるという話である。この話の主人公は哲学の教授という設定であるが、広口瓶を人生に例え、その瓶を満たすのに些細なことやもの(小石や砂利)に頼りすぎてしまうと、本当に大切なもの(ゴルフボール)を入れるスペースがなくなっ

てしまう、したがって、まずは大切なことやものに時間やエネルギーを使いなさいというメッセージが、この話には込められている。コーヒー二杯は「たとえどんなに多忙であっても、友人とそれぞれ一杯のコーヒーを楽しむ時間は作り出せる」という意味だと言い添えて、この講話は終わる。

ここに登場するゴルフボールを学問におけるフレームワークあるいは最も重要な視点、小石をその下位概念、砂利を断片的な知識と捉え直すと、教師であるわたくしたちは学生の瓶を小石や砂利だけで満たしてはいけなと理解することができる。その学問の原点や背景、あるいは骨格を理解するために必要なゴルフボールをいくつか入れ、その他には小石や砂利をほんの少量入れるのがよい。ゴルフボールだけしか瓶に入っていないと、それ以外に「何か」が存在することに学生が思い当たらないかもしれないからである。大ききの違うゴルフボールと小石、砂利が瓶の中に入っているならば、相互の重要度の違いは学生にとって自明となる。それとともに、まだ隙間の多い瓶を一体何によって埋めていけばよいのだろうかと自問する機会がそこに生まれる。他にゴルフボールはないのか、ゴルフボールは入りきらないが、それより小さなものなら入りえるこのスペースに何を入れるのがよいのだろうか、知的な好奇心が刺激され、自ら動き出す契機がそこに胚胎すると考えたい。換言すると、何もかもを教え過ぎないことが学生の知的な好奇心を育てるためには肝要だということである。

「問い」の発見・発掘・創出は魅力的なことではあるが、繰り返し述べているように、学生にとって容易なことではない。教師が断片的な知識の羅列を回避したり、知識の伝達に傾注するのをおいどまったり、あるいは知識の再現を求めないようにするだけでかなうものではない。学生が試行錯誤を重ねているときに、そっと手を差し伸べられると、学生の目の前の霧が晴れてゆくことがある。

例えば、「欧米の大学が九月始まりである理由は何か」と問うのは、単に知識を確認するだけの作

業であるが、「何について調べたら、欧米の大学が九月始まりである理由を知ることができるだろうか」と、「問い」の形を変換してみると、学生の思考が始まる。あるいは学生が探求を進める中で、ある事柄がわかったという場面で、まだ明らかにされていないものは何かと問うと、わかったら終わりではなく、そこに新たな問いが胚胎する可能性に気付くようになる。筆者はこれを「問いのしっぽ」と表現しているが、「問い」の全容ではなく、一部分なら学生に示してもよいと考えている。

#### 4. GW を始める前に知ってほしいこと・GW を通じて身につけてほしいこと

グループワークを始める前に知ってほしいこと、ならびにグループワークを通じて身につけてほしいことは数多あるが、前者については、主だったものとして、心理的安全性 (psychological safety)、エンパシー (empathy)、アサーション (assertion)、多眼的認知 (multi-view cognition)、傾聴 (active listening) が重要であること、ならびに必ず人による認知差が存在することである。後者については、他者支援リーダーシップ (servant leadership、以下、サーバントリーダーシップと表記)、クリティカルシンキング (critical thinking)、情報共有のための可視化の工夫 (visualization ideas)、多数決に頼らない合意形成 (consensus building)、ピアサポート (peer support)、コミュニケーションリテラシー (communication literacy) などである。この中から数を絞って次に説明してゆく。

##### 4.1. 心理的安全性とアサーションとエンパシー

効果的なグループワークを展開するために必要な事柄は数多くあるが、どのようにすれば安心してグループワークを進めることができるのかということを筆頭に、グループワークにおいて留意すべき点は何かということを作業に入る前に理解しておくことである。

ベースとなるのは、メンバーの誰もが、他のメンバーに自分のことを無知だ (ignorant) と思われることなく、無能だ (incompetent) と捉えられ

ることもなく、ワークの進行の邪魔をしている (intrusive) と考えられることもなく、様々な見解やアイデアに対してネガティブなスタンスを取っている (negative) とみなされることなく、安心してグループに所属し、ワークに参加できることである (Edmondson, 1999)。かかる心理的安全性を確保するためには、自他ともに尊重する表現ができるように心がける必要がある。このことを言葉のみで伝えても、学生の抱く印象は曖昧なものに留まり、記憶に残らないことが多い。筆者は授業冒頭の時間を使って、学生がグループワークにとって重要なことを疑似的に体験するスモールワークを用意している。

自他共に尊重する表現 (アサーション) (Wolpe, 1954) が重要であることを認知するために、ライフポジション (Berne, 1961) のワークを用いる。はじめに 16 の質問に対して 5 点法で答える。4 問ごとに小計を出し、両端が “I’m ok.” と “I’m not OK.” の横軸と、同じく “You’re OK.” と “You’re not OK.” の縦軸で作られた四つの領域にそれぞれのポイントを取り、四つの点を結んでできた四角形の最も突出した点のある領域が、その時点の、その人のライフポジションである (表 1、図 2)。

表 1 ライフポジションの質問紙

項目	点数	小計
①私は明るい		①～④
②私はいつまでもよくよくない		
③私は人と接するのが苦にならない		
④私は思いやりのあるほうだ		
⑤私は頑固だ		⑤～⑧
⑥私はすぐに相手に反発したくなる		
⑦私はお節介だ		
⑧私は負けず嫌いだ		(ii)
⑨私はおとなしい		⑨～⑫
⑩私は周囲に合わせる		
⑪私は人に頼りがちだ		
⑫私は他人のことがすぐ気になる		(iii)
⑬私は無気力だ		⑬～⑯
⑭私が何を考えているか人には分からない		
⑮私は暗いかもしれない		
⑯私は人と付き合うのが好きではない		
【採点基準】 全くその通り(5点)・かなりそう思う(4点)・少しそう思う(3点)・あまりそう思わない(2点)・全くそうだとは思わない(1点)		

領域 I (I’m OK & You’re OK) は自他ともに尊重するアサーティブな表現を可能とするライフポジションであり、領域 II (I’m OK & You’re not OK) が攻撃的な表現を生み出しやすいライ

フポジションである。領域Ⅲは非主張的な表現に陥りやすいポジションであり、領域Ⅳは表現に対する意欲が見られないポジションである。ライフポジションは不変なものではなく、意図的に変えることができるものであるから、グループワークにおいて心理的安全性を担保するためには、メンバーが“I'm OK & You're OK”のアサーティブなライフポジションを意識して保つことが肝要である。領域Ⅱの“You're not OK”には“You're not right (You're wrong)”の含意があるが、そもそも自分と他者とを比べて、自分が正しくて他者が間違っているとする判断は極めて主観的なものであると心得なければならない。そこには主として物の見方 (perspective) の違いがあり、その視座から見た物の解釈 (narrative) の違いがあると考えなければならないのである。

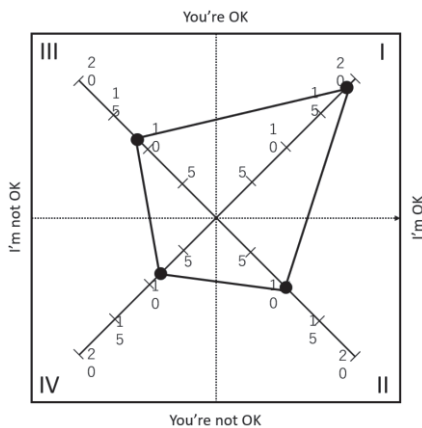


図2 ライフポジションの作図例

この違いに意識を向ける能力がエンパシー (empathy) である。エンパシーは Oxford Learners Dictionaries (Oxford University Press, 2025) のサイトによれば「他者の感情や経験などを理解する能力」のことであるが、ブレイディ (2024) の「意図的に他者の立場に立って想像してみる能力」の方がより印象深く学生の胸に響くようである。以上を要するに、心理的安全性を担保するためには、エンパシーを発揮してアサーションを確保することがとりわけ重要であるということをライフポジションのワークを通し

て学生は我が事として捉えられるようになるということである。字面だけで分かったような気になるが、実は理解するのが容易ではない事柄であっても、スモールワークを介すると深く解釈することができるようになるのである。

#### 4.2. コミュニケーションリテラシー

コミュニケーションとは何か、コミュニケーションで大切なことは何かと問いかけると、初心者は「自分の意見や考えを相手に伝えること」と答え、少し経験のある者だと「相手の言葉に耳を傾けること」と応じる。さらに経験を積むと「誰もが話しやすい場の雰囲気を作ること」と述べられるようになるが、最も大切なことは「どんなに意を尽くして言葉を選び、表現に細心の注意を払っても、自分が伝えたいように相手に伝わるとは限らない」ということを誰もが心得ておくことである。この「わかりあえづらさ」については、Rosenberg (2005) やドミニク (2020) に名著があるので、学生に紹介している。

名著を紹介しても、それをすべての学生が読むとは限らないので、こちらについてもスモールワークを用意している。それは株式会社アークライトが製作したカードゲーム「Ito」で行うゲームのうち、「クモノイト」と呼ばれるものである。第一ラウンドでは、1から100までの数字が書かれたカードから各自一枚ずつカードを引く。その数字を見せたり、口にしたりすることは禁じられ、その代わりにその大きさを何かに例えて互いに伝え合う。筆者のクラスでは第一ラウンドは動物の大きさに例えることを共通のインデックスにしている。自分の数字がメンバーの中で最も小さいと思う者から順番にカードを出していき、小さい順にカードが並べば、そのラウンドをクリアできる。成功した場合には、そのラウンドで使用したカードは取り除き、残りのカードから各自二枚ずつを引く (第nラウンドでは一人n枚ずつカードを引く)。失敗した場合、カードは元に戻し、初めからやり直す。第六ラウンドまで無傷で成功したグループがあったが、ほとんどのグルー

プは、なかなか自分の思い通りに数字の大きさを伝えたり、把握したりすることができず、大いにもどかしさを実感する。しかし、このワークを終えたあと、どのグループも数年来の知り合いのように会話が弾むようになる。筆者は第二回の授業でこのゲームを実施するが、三回目以降は教室がにぎやかになるほどである。

**4.3. 多眼的認知**

人によって物を見る視座が異なり、物事の捉え方や解釈が様々であるゆえ、一つの物事であっても多角的、多面的に考える習慣を身につけてもらいたいと願っている。このことについては、約半世紀前に SONY の入社試験で取り上げられた問題を改変して出題している。当初は「カラーテレビと白黒テレビを比較して、それぞれ良いところと悪いところを述べなさい」という問題であったが、白黒テレビに馴染みのない世代には問題として成立しないため、「白黒の映像作品とカラーの映像作品を比べて、それぞれ良い点、悪い点を述べなさい」とアレンジしている。

この問題の回答については各グループで話し合ったうえで発表してもらう(表2)。一通り、回答が出そろったところで、「これは白黒とカラーを区別する軸と良い点悪い点を区別する軸の二本によって区切られた四つの領域にそれぞれ当てはまると考えられたものです。問題自体は変えませんが、この二本の軸を取り外します。ここで新しい軸を一本考えて、この回答群を二つのグループに分けてください」と新たな問いを投げかける。ほとんどの学生が新しい軸を見つけられないが、新しい軸によって分けられるグループの一方に入る回答の数だけを伝え、数人が気付く。一方は視聴者もしくは消費者の立場から見た「良い・悪い」であり、他方は制作者や出演者の立場から考えた「長所・短所」である。この問題の要諦は立場が変われば「良い・悪い」も変わるということに気付けるか否かである。物事の良し悪しを一元的な物差しで判断せず、様々な角度や立場から考え直してみることの大切さを学生は理解することが

できる。

表2 SONY の入社試験に対する回答例

	MONO	COLOR
Advantage	想像力が豊かになる アンティークな感じがする コストを抑えられる 台詞回しや演技に集中できる	臨場感がある良い 事柄の詳細までよくわかる 迫力や強みがある 情報量が豊富である
Disadvantage	色が分からないので面白味に欠ける 古臭い感じがする カレールーとハヤシの区別ができない 道が赤レンジャーなのか分からない	目が疲れやすい 見たくないシーンでも目に入ってしまう 色の取り合わせを考慮しないといけない 衣装代や化粧品代がかさむ

このほかに、例えばクリティカルシンキングとは批判的に考えることではなく、判断を保留することであると伝えたり (Dewey, 1910)、サーバンントリーダーシップを実感してもらうワークを用意したりしているが、その詳細については他日を期したい。

**5. グループの成長を促すために**

これまで述べてきたことを確実に実践していったからといって、必ずしもすべてのグループがよりよいワークを展開するとは限らない。大切なのはグループワークを開始した後に、継続的にグループの成長を支援することである。その支援にはグループルーブリックの設計とグループリフレクションの実施が奏功する。

**5.1. グループルーブリック作成を支援する**

ルーブリックは、本来、教師による評価の質を一定水準に保つために作られるものであるが (Walvoord & Anderson, 1998)、グループごとにセメスターが終わるまでにどのようなことができるようになりたいかを設定しておく、目標と目的が明確になりモチベーションが高くなるということが十分に期待される (三浦, 2018)。

グループメンバーで相談しながら作成するルーブリックは、一度きりの話し合いで完成させることが困難であると考えなければならない。グループワークを重ねていくうちに、新たな目標が生まれたり、既に設定した目標やステップの刻み方を修正する必要があることに気付いたりすることがあるので、学生には、その段階では完成形を求めず、必要に応じて修正を加えてながら作成してゆ

くように促す必要がある。グルーブルブリックの作成に関しては、グループワークの進行に伴って修正を重ね、より具体的なものへと改訂していくのが望ましいということ必ず学生に理解してもらうことが肝要である。また、次に述べるリフレクションに関わることであるが、設定したステップをクリアしたとメンバー全員が認めたときには、ループブリックに到達したことが分かる書き込みを残しておくのが望ましいということも伝えておきたい(図4)。

	4	3	2	1
A 協力のレベル	他者との助け合いで一つの事を成功させる	みんなで一体感を得る	協力して一つの目標を目指す 5月2日	みんなで協力しあう
B コミュニケーションのレベル	全員が会話に参加でき、みんなで協力しあえる雰囲気を作る	積極的に話し、発言力を高める	全員が発言する	楽しく話したい
C 意見・意思の疎通	自分の意見を自分の言葉で人に伝えられるようになる	自分の意見・意図を相手に理解してもらえるように、説明できるようにになる	自分の考えをみんなに伝えられるようになる	自分の意見に根拠を持って話す
D 思考方法	様々な角度から思考し、「こうい考え方もある」と様々な意見を知りたい	様々な角度から思考し、結果へつなげる	頭を柔らかくして色々な方向から物事を見る	頭を柔らかくする
E 意見の収集・選別	他人の意見を理解し、受け入れられるようになる	反対意見もしっかり受け入れる	人の話を正確に聴けるようになる	人の意見を聴けるようになる

図4 グルーブルブリックの作成例

## 5.2. グループリフレクションを支援する

プラグマティズムを代表する思想家の一人、Dewey (1910) は「我々は経験から学ぶのではない 経験を振り返ることから学ぶのである」と、内省あってこそ経験から学ぶことができることを指摘している。グループワークにおける経験も同様であり、メンバー各自がワークを振り返るだけでなく、他のメンバーと共に協働の内容などを振り返ることによって、グループとしての活動が、その時点でどの段階に到達しているか、以後、どのようなことを次なる課題として捉えればよいのかが明らかになる。

内省 (reflection) の方法は、以下に示すように複数あるが、そのすべてを毎回活用する必要はない。そのような使い方をすると、学生の負担ばかりが増して、望む効果が得られなくなってしまうからである。グループワークの展開状況を観察しながら、より効果的なメソッドを選択し、学生によるリフレクションを促すのが一般的な実施方法

と考えられるが、リフレクションの経験のある程度蓄積した段階に到達してからは、学生自身にどのメソッドを選択するのかを決めてもらうのが、学生の成長に鑑みて望ましいことである。

### 1) チェックリスト

グループワークを進めるうえで、さらには課題達成を目指すうえで、不可欠になると考えられる項目を複数列挙し、その日の作業において、そのことに対する意識や留意があったかどうかをチェックするためのリストである(図5)。リストに掲げる項目はグループワークの進捗に応じて新しいものに替えていくのがよい。また、グループワークの経験値が高まってきたら、項目を学生に決めてもらうと、自らの活動に対する意識が高まるという効果がある。



図5 チェックリストの例

### 2) ラーニングジャーナル

ラーニングジャーナルは、学習者が自身の学習経験を振り返り、学習内容や過程を記録し、自己反省や自己成長を促進するツールである(図6)。記録する際には学びの深さを確認し、思考や理解の進展・深化を自分の言葉で書き留めることが重要である。これだけではパーソナルリフレクション留まるが、次に示すピア・レビューの材料にすることで、グループリフレクションにつながって

いく。

GW開始前	GW参加中	GW終了後
今日のワークに役立つ自前の知識やスキルはありましたか	今日のワークは順調に進みましたか	今日のワークの達成度は如何ほどですか
今日のワークで最初にすべきことは何でしたか	今日のワークではどのような情報が重要でしたか	今日とは違ったやり方でもワークを達成できましたか
今回のワークで課題としたテーマを選んだ理由は何か	今日のワークはどのように進めるべきでしたか	今日のワークで習得したものは何か
今日のワークに如何ほどの時間がかかると考えましたか	ワークの進展が思うようにいかないとき 何が必要だと思いましたか	理解が不十分なところがあり それを補う必要があると考えますか

Date: / / Group Name: \_\_\_\_\_ Member's Name: \_\_\_\_\_

図6 ラーニングジャーナルの例

### 3) ピア・レビュー

メンバーがチェックリストやラーニングジャーナルを書き終えた後、その内容を全員で共有すると、各々の関心や理解の異同が確認でき、新しい気づきを得たり、相互理解を深めたりすることができる。頻繁に実施する必要はないが、セメスターの前半において意欲的に取り組むと、グループワークのクオリティが目に見えるように高まっていく。

### 4) リフレクション・ペーパー

グループの課題の取り組み方にどのような変化がみられたか、メンバーの相互理解がどのように深まってきたか、メンバーのグループワークへの貢献度がどのように高まってきたか、全体としてグループがどのように成長してきたかなどを中心にメンバー全員が小レポートを書き、その内容を共有する(図7)。グルーブルブリックを参照しながら作業をすると、達成点や課題が明瞭になり、以後のグループワークにそれを反映させやすくなる。

**Group Work Reflection**

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Group Members \_\_\_\_\_

グループワークへの貢献度	グループが直面した課題とその克服方法
グループで取り組んだ課題を通して学んだこと	グループの成長の度合いとその理由

図7 リフレクション・ペーパーの例

### 5) アーティキュレーション

アーティキュレーション (articulation) とは考えや感情などを明確に言葉で表現することである。個々のメンバーのグループワークに関するスキルがどのように成長進化したか、どのような経験がその成長に寄与したか、現在、どのような強みを持つに至っているかなどについて、メンバーと話し合いをしながら、これを明文化していく。上記のリフレクション・ペーパーはメンバー各自が作成し、その後メンバー間で内容を共有するのに対し、こちらは全員で相互に了解を取りながら作成するので、その作業そのものがグループワークであり、深い内省が得られる。

なお、他のメンバーや教師からもらったフィードバックを今後、どのように活かしていくかについて、個々のメンバーが発表していく機会を設けると、メンバー間の交流や理解がさらに深まる。

## 6. その他の留意点や工夫

本学で2009年度より開始したLA (Learning Assistant) 制度を活用するとクラスの中に安心感と活気とが生まれる。文部科学省の『大学教育・学生支援事業テーマA 大学教育推進プログラム』の採択を受けて2009年から2011年度にかけて補助金を受けた「三者協働型アクティブ・ラーニ

ングの展開」において、学生が主体的な学習を踏まえて「考動力」を身につけるために、そのラーニングモデルとなったり、グループワークを支えるファシリテーターとしての役割を担ったり、自らの失敗や成功の体験を伝えるメッセンジャーとなったりする LA は、受講生にとって身近な存在でありながら、グループメンバーとは異なるクオリティのコミュニケーションを経験できるため、対話や会話の頻度がかかなり高くなる。LA がクラスで活動する様子を見て、セメスター終盤に自ら志願する学生が毎年必ず複数名いることから、グループワークを通じた学びを支援する頼もしいスタッフであると言ってよい。LA の運用に関してはガイドラインの遵守以外は、LA を活用する教員に一任してあるので、その運用形態は一様ではないが、各セメスターに先立って実施される LA 研修では、「LA のミッションは学生に教えることではなく、学生が気づくように誘い、導くことである」という点を確認することに重きを置いており、LA はその考えを共有している。

筆者が担当するクラスでは、セメスターを通じて同じメンバーでグループを編成する。グループ内でのコミュニケーションはスモールワークやグループリフレクションによって担保されるが、他のグループの様子を知りたいと願う受講生が必ずいる。複数のグループの支援に携わっている LA は、その情報を提供するのに、まさに適任である。その他には、通信紙を作成したり、中間発表ならびに最終報告を実施したりしている。通信紙には各グループのリフレクションの内容を盛り込み、そこに科目担当者ならびに LA のコメントを付して配付する。中間報告では完成度を求めず、その課題を発見・発掘した経緯や現時点での進捗状況、今後の展望に焦点を絞って発表してもらおう。発表の方法は模造紙あるいは A3 サイズの nu board を用いたポスターセッションとし、発表を見聞きした学生は必ず模造紙あるいは nu board に感想やコメントを書いた付箋紙を貼ることにしている。一人で使える付箋紙に上限を設けないため、どのグループも実に多くの意見やコメントをもらうこ

とになり、以後の作業の励みとなっている。LA も受講生と同様に、全てのグループの中間発表を聴取し、感想や意見を付箋紙に書いて提供している。

また、折を見てワールドカフェ (world café) を実施することもある。グループは原則として四人編成としているが、そのうちの二名が隣のグループに移動する(左右どちらに移動するかは、都度、決める)。隣のグループに移動したメンバーのうち一名は、そこで自分のグループが今までどのような取り組みをしてきたかを報告し、残る一名は訪問した先のグループでどのような取り組みがなされてきたかを聴き取る。移動しなかったメンバー二名のうち、一名は隣から訪問してきた他のグループのメンバーに対して自分たちの取り組みを説明し、残る一名は隣のグループのこれまでの取り組みに関する説明を聴き取る。このワークによって他のグループの取り組みをより詳しく知ることができるようになる。

授業中のグループワークの内容は、各グループに手渡す nu board に記録されるが、ここにはグループブリックも挟み込まれ、随時、見直しができるようにしている。また授業時間外に思いついたことや新しい発見、獲得された情報などがある場合、それを共有する方法をそれぞれのグループにおいて共有してもらっている。

今後は、さらに追加すべきスモールワークを考案するとともに、グループワークを進めるうえで留意すべき点を丁寧に洗い直していきたい。

## 註

<sup>1</sup> 他の教師・研究者に先駆けてアクティブ・ラーニングについて書かれた論考で注目すべきものに溝上 (2006、2007) がある。

<sup>2</sup> 1995年に民主教育協会会長天城勲氏(当時)の肝煎りでアメリカ東海岸の高等教育機関等を訪問した際のインタビューによるもの(1996年6月20日)。また、MITにおいても「FDのキャッチフレーズをご存知か」と問われ、即座に“from research to teaching”と応対したところ、それは古い、今や“from teaching to learning”であると指

摘された。パラダイムシフトの波紋はアメリカではかなりの速さで広がっていたことが窺える。なお、この内容については、岩井他（1996）に掲載してある。

<sup>3</sup> 原文では“student”と表記されているが、日本語に翻訳されたものにおいては「生徒」と表記されている。これは東日本大震災を契機に実施された「OECD 東北スクール・プロジェクト」において「子どもたちと教師が共同で、2030年の世界における課題に対応していくため…（中略）…の『2030年に向けた新しい学校教育』のモデルを創り出した」こと（白井、2020）に由来すると考えられる。しかしながら、Learning Compass 2030に示される内容は大学生にとっても必要であり、重要なことであるので、ここでは初等中等高等の教育段階の別を問わず、“student”を「学習者」と表記することにした。

<sup>4</sup> ハワイ大学マノア校の William Marshall は、IBL は広範に及ぶものであり、そこに PBL が包摂されると説明している。このことについては『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 平成21年度成果報告書』（2010, 58-63）を参照。

<sup>5</sup> 以下の URL を参照。

<https://www.michaelpowers.com/prosperity/mayonnaise.html>（2025年10月9日）

## 参考文献

- American Association for Higher Education, (1998). *Powerful Partnerships: A Shared Responsibility for Learning. A Joint Report*. Washington, DC.: National Association of Student Personnel Administrators, Inc.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 12-26.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*, New York: Springer Publishing Co.
- Ben-Shahar, T. (2021). The SPIRE of Happiness. *Happiness Studies*, 19-29.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*, New York: Grove Press.
- ブレイディみかこ（2024）『他者の靴を履く』文春文庫.
- Colliver, JA. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: research and theory. *Academic Medicine*, 75(3), 259-266.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*, Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- ドミニク・チェン（2020）『未来をつくる言葉—わかりあえなさをつなぐために』新潮社.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- 岩井清治・大江淳良・小口泰平・斎藤和明・松下智之・松原典宏・三浦真琴・森本雄司・山田和夫（1996）『アメリカの大学では、たった今…』(第2版) 日本 IMOSY 刊 (自費出版).
- 工藤勇一（2018）『学校の当たり前をやめた。生徒も教師も変わる！公立名門中学校長の改革』時事通信社.
- 三浦真琴（2018）「学生と創るルーブリック」『アクティブ・ラーニング読本シリーズ3 ルーブリックを手に、学びの航海図を描こう！』, pp. 35-44. 関西大学教育推進部.
- 三浦真琴（2019）「Active Learning の理論と実践に関する一考察(10)」『関西大学高等教育研究』(10), 11-20.
- 溝上慎一（2006）「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点—アクティブ・ラーニングの検討に向けて—」『京都大学高等教育研究』12, 153-162.
- 溝上慎一（2007）「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7, 269-287.
- 溝上慎一（2017）『(理論) 初等中等教育における主体的・対話的で深い学び—アクティブ・ラ

- ーニングの視点 v3』  
 ([https://smizok.com/education/subpages/a00003\(shochu\).html](https://smizok.com/education/subpages/a00003(shochu).html)) (2025年10月17日)
- 文部科学省 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の死素的転換に向けて～障害学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』 ([https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)) (2025年10月17日)
- 文部科学省 (2015) 『教育課程企画特別部会 論点整理 (案) 補足資料(4)』 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2015/09/04/1361407\\_2\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/09/04/1361407_2_4.pdf)) (2025年10月17日)
- 文部科学省 (2017) 『新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー』 ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)) (2025年10月17日)
- OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030 concept note*, ([https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf)), (2025.10.20).
- Oxford University Press. (2025). *Oxford Learners Dictionaries*, (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/empathy?q=empathy>), (2025.10.16).
- Rosenberg, M. B. (2005). *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, CA: Puddle Dancer Press. M・B・ローゼンバーグ 今井麻希子・鈴木重子・安納献訳 (2021) 『「わかりあえない」を越える』海士の風。
- 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房。
- Walvoord, B., & Anderson, V. (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolpe, J. (1954). Reciprocal inhibition as the main basis of psychotherapeutic effects. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 72(2), 205-226.