

学び合いを生み出す授業の可能性

—教師・学生が共にクラス運営に関わるグループ・ワーク—

江 原 美 恵 子

はじめに

本稿は留学生を対象としたスタンダード科目 2022 年度前期「日本語初級 C-1」における授業実践報告である。コロナ禍で 2020 年度よりオンラインに大きく変わった授業形態も 2022 年度にはようやく落ち着きを取り戻し、基本的に対面授業とすることが可能となった。当授業は、初年度の学部留学生向けのクラスで、大学生として相応しいアカデミックな文章表現力の養成を目指したものである。対面での授業の場が確保できたため、当期ではアクティブ・ラーニングを軸として、グループ・ワークやディスカッションなどでのインタラクションの時間をより多くとり、その結果を反映させて自分の考えをまとめていくという活動を行った。授業中期を終わった段階でのレポート活動では相互自己評価を行い、最終段階ではグループ・プレゼンテーションを活動に入れたが、グループに与えられたその授業時間をどのように管理していくのかもグループに任せ、教師・学生という枠を乗り越えた全員を参加者とみなして授業を共に創っていくという形を試みた。本稿ではこのような授業活動から、学生の「主体的参加」とは、どんなことを、まだどこまでを主体的とするのかの可能性、アクティブ・ラーニングの広がりを検討していくこととする。

1. 当授業に当たっての教育理念とアクティブ・ラーニング

1-1. 「主体的」とは

筆者は以前から教育分野で近年盛んに言われている「主体的な学び」の「主体的」を学生の立場から捉えた時、どのような状態が主体的となるのかを担当

学び合いを生み出す授業の可能性

—教師・学生が共にクラス運営に関わるグループ・ワーク—

授業の中で常々模索してきた。長田（2001）は、「手紙 26 - 教育」で「多く語りつくされるのは「教える」「教えられる」についてで、語られることのすくないのは「育てる」「育てられる」についてです」と述べ、「教」としての教育と「育」としての教育はもとめられるものが違い、「教」は万人のためのマニュアル、「育」は個性のためのプログラムが求められると言っている。更に長田は、二十世紀は誰にでも容易であるような教育のあり方を望み、豊かさを象徴する人生の容易さへの貢献が教育に委ねられた結果、その教育が一人一人のうちにもたらしたものは、充足感とは逆のもの、すなわちみずからが何事かをなしたという have done という達成感の喪失であったと言う。そして達成感を得て、はじめてそれぞれのうちに確かなかちをなしてゆくものが、個性であると述べている。筆者は、学生の主体的学びを「育」の部分での個性のためのプログラムとして、これまで教師が行ってきた時間管理、授業運営に学生も参加できるようになり、授業を、教師も含めた参加者全員で共に創る試みがアクティブ・ラーニングで可能になるとすれば、「主体的な学び」の領域をより広げられるのではないかと考えた。

1-2. 当授業におけるアクティブ・ラーニング

大学教育では、近年の社会・時代的背景の変化に対応し、学びの質的転換が盛んに行われてきている。未来が予測困難となった今、「未来を見通し、これからの社会を担い、未知の時代を切り拓く力」を育成するための教授学習パラダイムの一つ、アクティブ・ラーニング型授業を推進することが中央審議会において答申された（文部科学省 2014）。

アクティブ・ラーニングは幅広い教授学習形態を含む。溝上（2014）は、アクティブ・ラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知的プロセスの外化を伴う」と定義している。

アクティブ・ラーニングの授業形態や技法は様々で多岐にわたる。例を挙げ

れば、教授形態には協働学習、協同学習、LTD (Learning Through Discussion)、PBL (Problem Based Learning)、Peer Instruction などがあり、また学習形態では、ディベート、ディスカッション、グループ・ワークなどがある。日本語教育の分野では、そのいずれか或いは上記のものを組み合わせて授業が展開されていくことも少なくない。

当授業においても、上記にあげた中で一つの授業形態や学習形態を定めることはせず、必要に応じてその形態は変わる。しかしながら、授業を通して大切に行っていることは、授業各回で必ずインタラク션을重視する点である。教師と学生、学生同士でのインタラク션はペアワーク、人数がその時々で変わるグループ・ワーク、全体でのディスカッションとなる。自己の考えを他者に伝えようと努力し、また他者の考えを受け止めようと努力するコミュニケーション活動で自己の考え方をより深めて記述し、自己を捉え直し、社会的自己を問い直していく。そのプロセスで、他者との関係性の構築、自己管理、課題解決力などが備わり、大学生に相応しい日本語表現力が口頭で、記述で鍛えられることを筆者は期待した。そのプロセスを経験していくこと自体が日本語という言語面だけに限らない大きな学びとなるであろうとも捉えている。

当授業で筆者は新たに最終プロジェクトにグループ・プレゼンテーションを定め、授業参加者である学生に、授業時間の一部を管理することを提案した。クラス構成者である学生の「主体的参加」として、「授業の運営参加」を行う提案である。これは筆者が以前より考えていた、授業参加者である教師と学生が等しく、共に「主体的参加」を行ってその授業を創出していく可能性としての試みである。以下、当授業実践を具体的に報告し、学生の主体的な学びの学習形態の可能性を検討していく。

2. 授業実践報告

2-1. 報告対象者

2022 年度前期に開講された「日本語初級 C-1」(1 単位)を受講した学生、計 20 名(男性 15 名、女性 5 名)。学年ごとの内訳は一年生 17 名、二年生 3

学び合いを生み出す授業の可能性

—教師・学生が共にクラス運営に関わるグループ・ワーク—

名であった。当授業は学部留学生 1 年次の必須科目の一つとして設定されているが、コロナ禍での入国事情などで 2 年次履修となった者が 3 名いた。学科別では、今年度は日本文化学科 6 名、史学科 1 名、経済学科 6 名、現代経済学科 3 名、マーケティング学科 4 名。また出身国別では、中国 17 名、韓国 3 名である。このクラスは初級となつてはいるが、既に日本語能力試験 N1 合格者が多く、学生のほとんどは一般的な日常での日本語のやり取りなどに不便を生じるようなことはないと言えた。

2-2. 授業概要

2-2-1. 学習目標と活動

学習目標は下記のように設定し、「書く」ことを主眼に文章力を高めていくこととした。

- ・クラスの活動を通して、大学の講義、レポートなどで必要となる文章力をつける。
- ・あるテーマに対して自分の意見や見解をきちんと伝えられるような日本語の表現、特に文章表現ができるようになることを目指す。

また、その目指す文章力は何のために必要なのか、文章力をつけることで何がどのように変わるのかを自身で考えていくため、口頭でのインタラクションが当授業では重要になることも初回オリエンテーション時に以下のようにつけた。

- ・決められたテーマについて、自分の考えや意見をまとめ、簡潔な文にする。
- ・クラスメイトとのインタラクションを通して、考えや意見をさらにはっきりさせ、クラスの人々に伝わるように、適切に文章化していく。(構成、内容)
- ・インタラクションでは、自分の主張をするばかりではなく、他の人の意見を受け止めることも大切になる。お互いを尊重しあえるコミュニケーションとなるよう心掛ける。

ここでは、単にレポートを書いて提出し、教師が各学生、クラス全体へフィードバックしていく授業ではないことを告げ、クラスは一教師のリードで創ら

れるものではなく、クラスを構成する全員で共に創っていくということを強調した。

2-2-2. スケジュール

授業は、週1回90分全15回を対面で実施した。15回を大きく3つのフェーズに分け、各フェーズでそれぞれアクティブ・ラーニングを進めながら最終フェーズで、あるテーマ（具体的には自分で決定）で自身の考え、見解を述べた文章が他者に伝わるように書けることを目指して2回のレポートを書くスケジュールをたてた。しかしながら第2フェーズまでのインタラクション、学生の提出物、参加度の積極性などを鑑み、筆者は最終フェーズでの変更を提案した。それは、クラス共通テーマを設定してグループ・プレゼンテーションを行うというプロジェクトにすること、そのプレゼンテーションで学生が授業にどこまで主体的に関わることができるかの新たな試みをするということであった。学生に相談しクラス全体でこれを承認した。その具体は、自分たちに与えられた時間内では授業運営を含めて学生自身が授業を創っていくという新たなアクティブ・ラーニングの形態である。授業スケジュールと最終段階での変更点を表1に示す（変更点は異なるフォントで記載）。活動内容、変更内容の詳細およびその結果は次項で述べる。

表1 授業スケジュール

	授 業 内 容
1	オリエンテーション 文章力の自己評価
2	「好きリスト」 エピソードを入れて書く（経験をベースにして書く）
3	「嫌いリスト」 【リスト比較】 考えたことを書く（両者を比較して意見を書く）
4	レポート①活動Ⅰ【新聞記事→自身のテーマへ】《レポートの書き方Ⅰ》
5	レポート①活動Ⅱ【決まったテーマで情報集め】《レポートの書き方Ⅱ》
6	レポート①活動Ⅲ【情報整理と意見のまとめ】《レポートの書き方Ⅲ》
7	レポート① レポートを書く（構成、内容、一貫性）⇒提出へ
8	クラスメイトのレポートを読んでコメント（1）《読む、相互評価、コメントをまとめる》
9	クラスメイトのレポートを読んでコメント（2）《評価ポイント・コメント活動とは》

学び合いを生み出す授業の可能性

—教師・学生が共にクラス運営に関わるグループ・ワーク—

10	レポート②活動Ⅰ【教育・経済・国際】分野から一つを選び自身の具体的テーマへ クラスメイトのレポートを読んでコメント《相互評価》 <u>変更点⇒メタバースの世界を知っているか、クラスディスカッション</u> <u>新聞記事紹介</u>
11	レポート②活動Ⅱ タイトル、アウトライン、参考文献を整理していく グループプレゼンテーション活動【メタバースの世界】全体理解⇒グループ結成（自由） プレゼン準備
12	レポート②活動Ⅲ【レポート作成】⇒提出へ プレゼン準備 ＊コロナ、他科目テスト／他科目レポート提出などで欠席が多くなる
13	レポート②活動Ⅳ レポート相互評価 プレゼン準備
14	レポート②活動Ⅴ レポート相互評価 プレゼン&授業時間管理 （プレゼン後ディスカッションを提案するなどグループごとに自由に采配する）
15	レポート活動のリフレクション コースのまとめ 残りグループ（前週コロナ欠席だったため）プレゼン&授業時間管理 （プレゼン後ディスカッションを提案するなどグループごとに自由に采配する） 最終課題（与えられたテーマで自分の意見をまとめる）

2-3. 活動内容の実際

2-3-1. 第1フェーズ「自分とは」

クラスは大学初年度の学生がほとんどであり、また所属学科も多岐にわたるため、必然的にクラスは初対面からの関係性構築の場となる。最初は「自己を語る」ことでお互いを知り合うことから始まる。具体的には普段故意に取り立てて話題にもしないような、簡単な言葉で自己を語ることから自己認識を行う。「好き/嫌い」リストを作成し、これを元に数人のグループでインタラクション、この結果を踏まえ「自己」について文章化、その後クラス全体に向け数人が発表する、という流れの活動である。おぼろげの自己紹介で終わることなく、お互いの体験/経験に根差した小グループでの語り合いから「自分」を伝え、「他者」を理解する努力を行うコミュニケーション活動で「共有」を増やしていく。共有の増加に伴ってお互いの信頼関係も徐々に構築される。そのプロセスで学生は「クラス」という「場」、そこでの「自分の居場所」を創り上げていくのである。

授業各回で課題が与えられるが、単にこれを書いて教師に提出するのではなく、毎回インタラクションを入れる。教師が与える課題を受身的にこなすのではなく、課題を材料としてコミュニケーション活動を行うことで「他者に語る」

「他者から聴く」ことによって見知らぬ親しみのない他者は消え、緊張感がほぐれて屈託なく自分の考えなどを述べられるようになっていく「場」が形成される。

実際には①好きリストを記述②その中から特に語りたい、語れるものを選び、自身のエピソードを入れて文章化⇒数人のグループでインタラクション③インタラクションでの発見を記述、最初に文章化したものをインタラクション後に感じたことを反映させて再文章化、グループ内から一人がクラス全体に発表④課題を提出、という流れで進めた。「嫌い」もリスト化して「好き」との比較を元に全体ディスカッションを行い、「好き嫌いをキーワードとして考えられる“人とは”」についての意見交換に発展させていった。活動が終わるころはクラス全体に向けて自身の意見を競うように挙手して述べるという積極性も学生の中で見受けられた。

第1フェーズでのインタラクション活動は「お互いを知り合う」ことによって「クラスのより良い環境を参加者同士で創っていく」ことに貢献する。インタラクションから提出までのプロセス自体が「学び」となる。

またインタラクション後に「自己」について再文章化することは、「他者に伝わるような文章表現とは」を主体的に学んでいくことにもなっていく。このような学びは、文章の書き方といったようなマニュアル的な知識与え、文章添削などから生まれるものではないだろう。自らの気づきを自ら望んで書き直す機会が得られていく。

2-3-2. 第2フェーズ「新聞記事を土台として」

クラス全体で、ある程度緊張がほぐれ、意見を躊躇なく述べる「場」が教室に徐々に出来つつあると思われた第2フェーズでは、「自己」と「自己を取り巻く社会」との関係性を考え、社会で今話題になっている問題に対して自分の意見を述べ、これをまとめていくという活動に発展していく。

第1フェーズでは「自己と他者」はクラス内での学生同士という環境での自己認識であったが、第2フェーズでは「自己と社会」となり、社会問題をどのような視点で自分は捉えたのかを元にして自己について考えることとな

学び合いを生み出す授業の可能性

—教師・学生が共にクラス運営に関わるグループ・ワーク—

る。いくつかの新聞記事、動画をクラス全体に紹介した。活動の流れは、①新聞記事からの印象、興味を持った点などについてインタラクション②その後、各自が意見を述べたいと思われた記事を選び、印象的だった箇所から関係のありそうな資料を各自が集めるタスク③記事、調べた資料から得たものをベースに自分の意見を簡単なレポートとするためにアウトラインを作成、その段階でのインタラクション④インタラクションから得た指摘を活かしてレポートを完成させこれを提出⑤クラス全員分のレポートを無記名にして共有し相互自己評価およびそれぞれのレポート作成者に対するコメント活動（翌週に教師が名前を消してコピーしたコメント部分を返却するため、クラス全員からのコメントを読むことができる）となる。

インタラクションでは、情報交換と自分の印象の述べ合い、またある程度のアウトラインが出来上がった段階でのクラスメイトからの指摘などが行われた。限られた時間内で記事を理解する程度や記事の見方は個々違うため、インタラクションは理解不足やミス・リーディングの補足や修正、新たな発見に役立つ。

第2フェーズは文章力を養成するというクラス目標に実質的に合致する「レポート作成」がインタラクションを軸に展開される。各々の足りないもの、分かりにくい説明などがお互いに指摘されて分かってくる。独りよがりにならない説得力を持つ文章に必要なのは何かがそのプロセスであぶり出されていった。

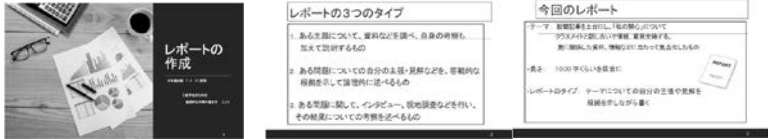
実際に取り上げたのは、①分身ロボットのいるレストランなどのロボット関連②ダンプカー女性運転手、専業主夫の悩み、おむつメーカーCMで使われたYouTubeの視聴などでのアンコンシャスバイアス関連③欧米で進む脱マスクなどコロナ禍関連の3種である。

障害者が他県という遠隔地からロボットを操作して東京でのレストランの注文を取る、専業主夫の、社会的理解を得られない実態、女性主体の子育てというバイアスなどが、自分たちの身近な問題として認識されたためインタラクションは盛り上がり、クラス全体ディスカッションとなっても更に活発な意見交換が行われた。

レポート作成の段階では、教師がPPTやプリント配布（表2参照）、講義形

表2 講義で使したPPT, 課題プリント例

PPT (抜粋)



0517 課題6 アウトラインの作成

学生番号 _____ 名前 _____

例を参考にして、あなたのアウトラインの流れが分かるように簡単に文章にしまとめましょう

1. レポートのアウトライン

2. レポートでの主張の流れ(アウトラインに沿って。。) レポートの題名:

きっかけ: テーマを決めたきっかけ/理由
私の今回主張したいこと/おかしいと思っていること/解明したいこと/解決したいこと等々
情報収集: (主張するのに必要な情報)
現状の把握、問題点から見えてきたこと⇒分析・考察⇒自分の意見/主張のまとめ:
結論:

学び合いを生み出す授業の可能性

—教師・学生が共にクラス運営に関わるグループ・ワーク—

表3 相互評価とコメント欄

0531 ～課題 レポートの相互評価表

評価項目			
		5	4
1	取り上げた記事から面白いと思った箇所を自分のテーマ領域に引き寄せる	・興味を抱いた理由, ・自身のテーマへの引き寄せ ★分かりやすく書かれていて論じるテーマがはっきりわかった 点数 _____	・興味を抱いた理由 ・自身のテーマへの引き寄せ ★分かりやすく書かれていてテーマが想像できた 点数 _____
2	資料（引用）選びの適切さ	・自分のテーマに合致した資料 ・引用する資料選び ★テーマを論じる上で、資料がきちんと選ばれており、論理展開の十分な支えとなっている 点数 _____	・自分のテーマに合致した資料 ・引用する資料選び ★テーマを論じる上で選んだ資料は適切、したがって論理展開は適切になっている 点数 _____
3	レポートの読みやすさ	・構成、段落分け、論理的な展開、日本語の正確さ ★どれもきちんと整っていて論理的で非常に読みやすい 点数 _____	・構成、段落分け、論理的な展開、日本語の正確さ ★どれも要件を満たしているためレポ自然に読み進められる 点数 _____
4	内容	大変興味深く読め、自分の学びになった 点数 _____	興味深いレポートになっていると思った 点数 _____
5	全体	とても優れている 点数 _____	優れている 点数 _____
コメント：			

レポート① 学生番号 _____ 名前 _____

3	2	1
・興味を抱いた理由 ・自身のテーマへの引き寄せ ★どちらも書かれている 点数 _____	・興味を抱いた理由 ・自身のテーマへの引き寄せ ★一つしか書かれていない 点数 _____	・興味を抱いた理由 ・自身のテーマへの引き寄せ ★どちらも書かれていない 点数 _____
・自分のテーマに合致した資料 ・引用する資料選び ★適切に選ばれているため、論 理展開は可能 点数 _____	・自分のテーマに合致した資料 ・引用する資料選び ★資料は選ばれているが少し 足りない/多すぎる 点数 _____	・自分のテーマに合致した資料 ・引用する資料選び ★資料がない/資料は挙げてあ るが、テーマとの合致性が感 じられない 点数 _____
・構成、段落分け、論理的な展 開、日本語の正確さ ★要件は満たしている 点数 _____	・構成、段落分け、論理的な展 開、日本語の正確さ ★一部に不備があるため、少し 読みづらい点がある。 点数 _____	・構成、段落分け、論理的な展 開、日本語の正確さ ★型が整わない/論理的ではな いなどの不備が多く非常に読 みにくい 点数 _____
ある程度関心を持って読めた 点数 _____	あまり興味が持てなかった 点数 _____	興味が持てなかった 点数 _____
合格水準 点数 _____	不十分な箇所あり 点数 _____	不十分な箇所多い 点数 _____
総点 _____ /25		

学び合いを生み出す授業の可能性

—教師・学生が共にクラス運営に関わるグループ・ワーク—

式でレポートの書き方などを紹介後にアウトライン作成、インタラク션을行って構成、内容、エビデンスの質などについてお互いに指摘しあった。

提出されたレポートで相互自己評価を行ったが、自分を含めクラス全員 20 人分のレポートを読んで点数をつけ評価し、コメントする（表 3 相互評価とコメント欄）という体験は、これまで評価される側だけにいた学生にとって貴重なものだと考えられる。提出されるレポートはふつう教師一人が評価し、フィードバックは教師がその個人へまた全体へ行くものであると思っていた「受身的な学習」と違って、自分が評価する立場になる、責任をもってコメントするという能動的なレポート活動である。共有知識のある新聞記事を元にかかれた他者のレポートを読むことは、自分の書いたレポートについて振り返ることに繋がり、自律的な学びが起こる。また教師に書いたものを預けて学生としての責任を終えるということではなく、学生自身も責任をもって評価するという行為は、評価者の目を養うこととなり、「より良いレポート」のポイントを自覚・体感していく機会ともなる。これも知識のみで示され学んでいくレポート作成技術の習得だけでは得られない、インタラクションから生じる自律的主体的な学び合いであると言えるだろう。

2-3-3. 第 3 フェーズ「自分たちで授業を創る試み」

第 3 フェーズは、例年であれば二度目のレポートで「書く」精度を上げるための活動となるのであるが、当期のクラスでは、グループ・プレゼンテーション活動を取り入れる試みを行った。このクラスは通年授業であり、後期も同じ学生が参加する。後期はグループ・プレゼンテーションを予定しているため先取的な授業も可能な環境であった。

例年は、レポート 2 に課すのは、「教育、経済、国際」からのテーマでレポート作成という、資料などを比較的容易に集められる分野のものだったが、今期は「自分たちが当事者となって拓いてゆく未来」として、今話題となり新たな革命とも期待される「メタバース世界」をテーマに設定した。前例も一定の解答もない。文部科学省答申（2012）「未来を見通し、これからの社会を担い、

未知の時代を切り拓く力」を引き出すという意味で、実際に自分たちが拓いていく未来を、現段階で自分事とする要素を含んだテーマである。仮想通貨、アバターなど既に現実に関わっている学生もいる一方、「メタバース」という言葉自体を知らない学生もいた。この混在状態でグループ・ワークが始まった。

準備段階として筆者は、「メタバース」特集記事（ASAHI SHINBUN GLOBE）を紹介し、以下（表4）を提示して最終フェーズを進めていった。

表4 グループ・プレゼンテーション進行表

・全体活動	メタバースについての知識	プレスト，グループ分け（4グループ結成）
・グループ活動	自分たちで視点を定め，自分たちの考える未来像を描く	
	① プレスト，情報収集	
	② テーマ決定	
	③ 各自の役割分担	
	④ グループとして描いていく未来像（自分事として考えていく）	
のディスカッション，明確化，とりまとめ		
※自分事とは：自分たちが想像できる未来，そのとき自分たちはどう関わりたいのか で考えていく（積極的に？ 消極的に？ 自分たちの立ち位置）		
		
・グループ・プレゼンテーション	（自分たちの時間は自分たちで管理運営する）	

グループ活動が始まってからの進め方は、全てグループに任せられたため、各グループは進捗状況を自己確認も兼ねて書面で報告し、プレゼンテーションまでの時間を費やした。プレゼンテーションでは、発表後は質疑応答，コメント活動が主となったが、聴衆側に問いかけながら進める，動画を作成するなど，発表は工夫が凝らされたものとなった。メタバース世界を肯定的に捉え，未来世界に当然存在するものとして論じる，それとは逆に否定的に捉え，ゲームなどの限定利用だけで未来社会の基本構造にはメタバースは影響しないとするものに自分たちの描く希望的未来がグループで二分されたのは興味深かった。

学び合いを生み出す授業の可能性

—教師・学生が共にクラス運営に関わるグループ・ワーク—

3. 当授業実践から見たもの・考察（学生の記述、振り返りから）

3-1. インタラク션을軸としたアクティブ・ラーニングと主体的な学び

表5 学生の振り返りシートから

フェーズ1

- A：課題は「嫌いリスト」ですが、最後の600字分析はある意味哲学の感じがした、勉強になった
- B：今まで自分の好きなことを他人に言ったことなどなかったけど、今日話し合ったら共感する人があるんだなってうれしい気分かも
- C：自分の好きなものをちゃんと考えたら、自分に対する理解も深くなった
- D：発表したけどまだまだ緊張している。もっと練習しよう！

フェーズ2

- E：他人の意見をたくさんいただいた。ずっと自分の視点で世界をみるだけでは世界は彩らない
- F：大阪の家庭主夫の話を読んでなんとなく自分の祖父のことを思い出した。このようなこと、祖父なら「ふつうです」と思うだろう。
- G：レポートの書き方、その流れを少し把握したと感じた
- H：Nの発言に対する女性陣の反応が冷たくて笑ってしまった。男女差別の話になると男としてなかなか発言しづらくなる。

フェーズ3

- I：遅刻しただけでなく、ちゃんと課題をやりませんでした
- J：一番けんかになりやすいこと⇒役割を決めること、意見を一つにまとめること
- K：グループで話し合ってテーマを確定した。コミュニケーションするのは楽しい
- L：悩んでいること⇒不足しているところがまだたくさんあって自分の考えがないというより表層にあるから深いところまで考えないとお。。。
- M：グループ員の欠席が多く、来た一人はメタバースへの理解も意見もなく困った

表5は、毎回授業終了時に提出する振り返りシートからの抜粋である。学生がその日のことを自由にコメントできるため、一人一人の参加度、コミュニケーションの様子などが想像できる。

第1フェーズでは、好き嫌いを自分の経験から述べるというグループワークで「語ることの意味」「共有で湧く親しみ」「人との関わり方」などが自律的に学ばれていった。コミュニケーションの大切さはよく言われるが、意見を述べることは初対面では難しいところもある。おしゃべりのように、屈託のない自由で主体的な時間を共有した結果、学生はさまざまな発見や学びを得た。好き嫌い分析などを文章化する際に哲学的な深まりを感じながら思いをまとめた学生、インタラクシオンによって自己理解が深まった学生など主体性が高まっ

た学生が出た一方、自分のことを他者に話すのが苦手な学生、発表で過度の緊張を感じる学生にとっては「主体的」をどのように自分なりに消化し授業に臨んでいくかは筆者の留意すべき点となった。

第2フェーズはレポートを書く課題であり、授業目標に直接合致した活動であることから学生の期待は高かった。筆者が紹介したレポートの書き方などの講義型授業は、学生にある種の安心感を与え、全体としても書く意欲が高められた。知識伝達は学びの一つとしての安定感があり、ノウハウとして役立つ部分ともなる。これをベースにレポート作成は始まったが、学生同士の指摘で、書く意欲はさらに刺激されたようだ。教師の指摘はともすれば指示のようにも捉えられかねないが、クラスメイトの指摘はインタラクション中に自由に反論もできればより詳しい確認もできる。アクティブ・ラーニングで生みだされる主体的学び合いの環境だと言えるだろう。

アクティブ・ラーニングによる学びは相互自己評価で更に高まった。クラス全員のレポートを評価する体験はどの学生にとっても初めてであった。評価項目から点をつけて総点を出し、評価したポイントなどに責任をもってコメントした。総点とコメントはレポート作成者に翌週コピーして渡されるため、自分のレポートがクラスメイトにどのように伝わったのかを知ることができた。20名分のコメントは真剣に読まれ、何人かは感想を振り返りシートに書くため筆者はこれにまたコメントを返すこともできた。遠慮のない、しかし的を射たコメントが多く、「指摘された点は確かにもっともだが、自分では内容は良くできた自負があったのに点数が低くて悲しい」などの感想も見受けられた。活動にかなりの時間を要したため飽きるのではないかと、適切なコメントになるのではないかと危惧したが、非常に精力的に学生は取り組んだ。「評価される」立場の自分が「評価する」立場となり、能動的に関わるという新たな主体的活動となった。

3-2. グループ・プレゼンテーションとアクティブ・ラーニング

第3フェーズは、メタバース世界を検討するグループ・プレゼンテーショ

ンである。記事の紹介、スケジュール提示という初期段階は教師主導であったが、その後は学生に任せたため、結束が強くなるグループができた反面、欠席者が出たグループは、話し合い自体がスムーズに進まず、進捗にばらつきが出た。「主体的」「協働」などに対する個人差が様々な形で表れたフェーズとなった。表5から見られるように、無断欠席のメンバーが出るとその時間をどのように進めるのか不明になってしまうグループ、お互いに連絡先交換したにも拘わらず返答が来ない、グーグルドライブに分担部分があがって来ないなどのトラブルが発生した。どのような方向性を示せるのかなどで意見の一致が見いだせない、滞りなどもグループ・ワークで起こったが、任せた以上は任せることとしてプレゼンテーションに至った。2-3-3項でも触れたように発表となったときには学生は大きな力を発揮する。聴衆への問いかけ、「メタバース、だまされないぞ」などのウィットを効かせての発表は、聴衆の一人として楽しめたが、数回の欠席後、発表時によりやく現れた学生を入れたグループ発表などはクラスメイトからままとりの悪さを指摘された。

結果的には、全てのグループがプレゼンテーションを遜色なくやり遂げたが、任された時間内での授業運営までの行動に思いは至らなかったようだ。未来像を描くという、雲をつかむようなテーマを扱ったためか「未来を拓く」までの提案にも至らなかった。

しかしながら、欠席者を排除することなく、発表時に席を与えた他のメンバー、視点は違ったが「私は仮想空間の中だけで生きていきたい人間だ」と切々と訴える時間がクラスで認められたことは、最後のフェーズを任せた結果、意図しない「学び」が教室で生じたとも筆者には考えられた。グループ・リーダーの「なぜずっと反応しなかったか理解はできたが、それと不協力は違うから」と苦労した感想も印象的であった。しかしこれもグループ・ワークでのプロセスを踏んで得られた「学び」であろう。

最終フェーズは「メタバース世界」という大きなテーマから自分たちの未来像を想像していくことの難しさ、数人の学生の欠席、意見の一致が見いだせない苛立ち、その状況でのプレゼンテーションとなり、決して満足のいく出来と

はならなかったかもしれない。達成感が得られたかどうかとも疑問であった。このフェーズには、より時間をかける必要があるだろう。

4. まとめと課題

以上、本授業実践を通して授業を教師と共に創っていく学生のアクティブ・ラーニングと主体性、学び合いの可能性について検討してきた。

当授業ではインタラクションの時間を多く取り入れたことで自律的学びの機会が多く得られた。相互自己評価を行うことで、評価されるのではなく、評価する立場からの学びも得られた。学生が前だけを見て受身的になる教室とは違い、お互いに体が向き合う時間が多かったことで言葉を交わしあった結果、クラスという「場」のより良い環境が構築されていった。これらの学び合い、「場」の創出はアクティブ・ラーニングが可能としたものであり、学生の主体的な関わりの範囲は広がったと言えるだろう。

一定時間を任せ、グループで授業を創っていく活動は、設定テーマの難しさ、グループ・ワークにおける協働に対する価値観の違いや活動時間、コロナ禍での影響などもあってか、教師も含めた全員がそれぞれの立ち位置を確立して「共に授業を創る」までの達成には至らなかった。このことを後期の課題とし更に「主体的な学び合い」の可能性を追求していきたい。

【引用・参考文献】

1. 溝上慎一著『アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014
2. 長田弘『すべてきみに宛てた手紙』晶文社、2001
3. 田村美恵「アクティブ・ラーニング型授業におけるコミュニケーション活動の効果¹⁾」神戸外大論叢 第67巻第2号、2017
4. 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）」文部科学省、2012