

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 (15) ー進化する「大学教育論」ー
A Study on the Theory and Practice of Active Learning
Report on the course supported by Learning Assistant #15
Evolution of common liberal arts subject: “How to be a protagonist of the college”

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

2009 年度に開講した共通教養科目「大学教育論」は、当初、アメニティのよくない環境で授業を展開せざるを得なかったが、LA を配置すること等によって「学問モデル」に立脚した PBL 型授業を展開できるようになった。受講生以外の学生の登壇や LA が発案したコンテンツなどを加えながら、科目のコンセプトである「主人公としての考動力」の涵養を目指してきた。コロナ禍におけるオンライン授業では時間的・空間的制約のために、それまで蓄積してきた授業運営のノウハウを全て失ったが、今年度はこれまでの蓄積の中から必要と思われるものを精選し、新たな工夫も採り入れて授業を展開することができた。これを次年度にも継承し、新たな工夫も試みたい。

キーワード 課題発見・解決型学習、サーバントリーダーシップ、クリティカルシンキング、グループワークトレーニング / **Problem-Based Learning, Servant Leadership, Critical Thinking, Groupwork Training**

1. はじめに

共通教養科目「大学教育論～大学の主人公はきみたちだ!～」(以下、「大学教育論」と略記)は開講から 15 年を数える。その間、外部からの取材を二度受け (Benesse 教育研究開発センター、2013 ; 電通育英会、2015)、他大学からの参観も複数回あった (大阪経済大学 2013 年、園田学園女子大学・聖路加国際大学ともに 2015 年、桃山学院大学 2016 年、大妻女子大学 2023 年)。取材や参観を受けることになったのは、講義室などの授業環境が整い、LA (Learning Assistant) が正式に配置され、当該科目が PBL 型の授業らしい様相を呈するようになり、科目担当者がコンセプトやコンテンツについて説明する自分なりの用語を得た時期に重なる。初めての取材と参観を受けてから経過した 10 年の月日のうちには、暗中摸索を続けた初期から科目説明のための言葉を持つに至る時期にかけての変化とは異なる変化もあっ

た。コロナ禍の時期には、それまでの蓄積を無に帰するほどの時間的・空間的な制約も経験した。以前に当該科目の開講時から 4 年間の経緯を省察したことはあったが (三浦、2012a ; 三浦、2013)、本稿ではその後の変化も併せて振り返り、当該科目をよりよいものとして展開するために何が必要なのかを考察する。

2. 科目のフレームワーク : PBL と学問モデル

「大学教育論」は 2009 年の秋学期にチャレンジ科目として開講した。科目のコンセプトはサブタイトルに謳うように、大学における様々な事象の当事者として、すなわち大学の主人公として自律的かつ積極的に思考したり、行動したりする力 (考動力) を育むことにある。この力を育むためには、行動モデルを示してそれを範とすること、ならびに手取り足取り指示を出したりすることを極力回避することが不可欠である。そこに個性(多

様性) が発現することを妨げるからである。さらに考動力をいくつかの構成要素に分解して、それを一つずつ獲得していくことが成長のプロセスであるように説明したり、そのプロセスをつつがなく進んでいくためのマニュアルを作ったりするのは好ましいことではない。ある力をいくつかの要素に分解することができたとしても、それらは相互に関わり合うものであって、他律背反的に存在するものではない。つまり単一的に獲得が確認できる性質のものではない。殊に非認知能力については、そこに到達すれば完成というステージを示すことが極めて困難であり、常に進化し続けるために必要な考え方や視野を身につけることにこそ意味があると考えなければならない。このような性質を持った力についてマニュアルを作成してしまうと、マニュアルに書かれていることしか考えたり、行動したりしなくなり、そこに書かれていないことには思いも馳せなくなる危険がある。そもそも「考動力」という概念を知識・情報として伝えたところで、その力が身に付くわけではない。自分で考え、実際に行動するうえで重ねた失敗を糧にしながらか、少しずつ自分の中に「考動力」のイメージやベクトルを描くことこそが、この力の涵養には必要なのである。

受講生は高等学校を卒業するまでに SBL (Subject-Based Learning : 科目進行型学習)、すなわち、教員が板書したことをノートに複写したり、教科書に書かれていることを暗記したりすること等によって受動的な勉強の習慣を刻み込まれている。そのため、主人公としての主体的・能動的な言動の発現が容易ではないことをあらかじめ想定しておかなければならない。その習慣からの脱却を促すためには、受講生が教師から与えられた課題ではなく、自ら発見・発掘・創出した課題について、グループメンバー (ピア) とともに解決する方策を探求する PBL (Problem-Based Learning : 課題発見・解決型学習) が不可欠と考えるのが自然であり、理にかなっている。

我が国には、かつて PBL が注目された時期があったが、次第に低調となっていくた。"Problem-

Based" の意味が正しく理解されておらず、問題の発見・発掘が正当におこなわれていないことが一因であると考えられる (三浦、2012b ; 三浦、2013)。授業担当者の多くが自分の用意した Problem (課題) を学生に与え、その答えを探求させているに過ぎない。それは正確には PBL ではなく IBL (Inquiry-Based Learning : 課題解決型学習) と呼ぶべきものである。この Problem を教師ではなく、学生が自ら探し出すことにこそ PBL 型授業の意義と価値がある。

以前、このことを「勉強モデル・学習モデル・学問モデル」を用いて説明したことがある (三浦、2018)。それを要するに、まず、問いと答えをセットにして記憶することを極めて強いる「勉強モデル」(SBL に該当) においては、問いと答えの間に存在する時間や距離が等閑視されるので、問いと答えの間を往還しながら、よりよい答えに辿り着こうとする思考が許されない。学習者にとって「なぜ」を理解せずに暗記だけをさせられるのは苦痛でしかない (川原、2017、p.16) ことに思いを馳せなければならないのである。教師が問いを用意し、その問いに対する答えを学生が探求する「学習モデル」(IBL に該当) では、学生が求める答えは教師によってあらかじめ定められているので、問いに対して疑問を抱いたり、その問いを別の角度から見つめ直したりすることよりも、用意された正解に辿り着くことが優先されてしまう。さらに教師から問いが出されるまで学生が自ら動き出すことは皆無に近い。これは指示待ち族を育成するようなものである。これらに対し、学問モデル (PBL に該当) では、自ら問いを立て、その答えを探求するという体験を積み重ねていくことによって (具体的には失敗体験を重ねることによって)、問いには構造があり、問いとして成立する理由があり、他の問いと有機的に結びつくということを知るようになる。すなわち、問いに関するリテラシーが次第に培われるのだが、これを換言すると「問いを学ぶ」ということである。単に PBL と表現すると前述した誤解を受けかねないので、筆者は大学教育論の授業スタイルを PBL に加え

て「学問モデル」と呼ぶことにしている。開講年度の受講生数は予測できるものではなかったため、クラスサイズの大小にかかわらず、このスタイルで授業を進めていくことにした。

3. 中村恒彦教授の誤解

この「学問モデル」について桃山学院大学の中村恒彦教授はおおむね正しく把握しているものの、2016年に参観した授業については「よくわからない点が多く唯一無二の芸術作品に触れるような感覚に近かった」と述懐している（中村、2020、p.119）。その論考はビジネスリーダーシッププログラム（BLP）を展開する日向野幹也教授の立教大学における教育実践とサーバントリーダーシップの涵養を目指す筆者の授業を比較したものである。

日向野のBLPは経営学部（後に全学）を挙げてのプログラムであり、プロジェクト型の授業とスキル養成型の授業から構成されている。その中には学生スタッフ（SA）を養成するためのプログラムが包含されていたり、企業協賛のビジネスプランコンテストが組み込まれていたり、多岐に亘る複層的な構造となっている。そのためのマニュアルやフォーマットが整備され、タスクマネジメントならびにタイムマネジメントも厳格になされている（日向野、2015）。これに比して「大学教育論」は他の科目と連携することのない単独の授業実践であるため、組織的な観点から両者を同列に論じるのには無理がある。

中村（2020）は参観した大学教育論の授業でタイムマネジメントがなされていないことを「緩い」と表現したが、大学教育論で重視しているのは「時間が来たから切り上げる」ことではなく、「たどり着こうと決めたステージやゴールに到着するまではそのタスクを中断しない」ということである。能動的、主体的な考動人を育成するにあたって科目担当者が管理する時間を最優先する理由などないからである。

さらに中村は「無駄話さえも許容して」というように記しているが（同上）、大学教育論の授業において

無駄話は存在しない。グループで話し合う際に、最初に話すべき内容（テーマ）を設定し、一定時間が経過したら、次なる話題に転じ、その次には別のことについて話し合うというタイムスケジュールを設定してしまうと、他のメンバーが話した内容をきっかけに新たな質問をしたり、そのことに関する自分自身の経験や考えを述べたりする機会が奪われてしまう。ディスカッションにおいて自らが「話すべきこと」が実は「相手の話の中にある」ことはしばしばある。つまり、相手の話を聴いたからこそ次の話題が生まれてくるのは自然なことであるから、「質問は一つだけ用意する」のがディスカッションを意味あるものにするために必要なことなのである（阿川、2023、p.33）。

このほかに、中村は「知識やスキルを学ぶことよりもアイスブレイクを重視する。そのため、この授業設計は、学習姿勢や関係性を学ぶことを重視している」と記しているが、学問モデルに立脚したPBL型授業では知識やスキルの転移は行わないことを失念している。アイスブレイクはグループワークを始動させるための暖機運転であり、それが授業の要諦なのではない。後述するが、授業冒頭に導入するアイスブレイクはGWT（グループワークトレーニング）のためのミニワークなのである。この科目のアイスブレイク自体は初回のグルーピングとグループメンバーの自己紹介ないしは他己紹介、ならびにグループのネーミングの段階で終了している。

重視されていると捉えられた「学習姿勢」については、「自ら探求すべき課題を見つけ、そのことについて調査研究すること、問いを学ぶこと」という意味であれば間違いではない。しかし、「大学ではかくの如く学ぶべきである」という当為論がそこに前提されているのであれば、それはこの科目のコンセプトから大きく外れたものである。

課題や時間は授業担当者である教師が管理すべきものであるという固定観念があると、それをすることなく、学生が自然に学びを深めていく様子を描写する言葉はそこには生まれてこない。当該授業が「受け取り方は見る人聴く人触れる人次第

の芸術」に例えられたのは無理ならぬことであるのかもしれない。

中村氏の参観当日はスケジュールが過密であったため、筆者は氏に科目のコンセプトなどを十分に説明できたわけではない。以下に、この科目の経緯を振り返ることが、その不足を補うものになることを願う。

4. 暗中模索で始まったチャレンジ科目

初年度には421名の受講生を擁し、一班4名からなるグループを百班ほど編成してグループワークを基軸とするPBL型の授業を展開することになった。PBL型の授業で留意すべきことは幾多の専門書や論文に示されており(例えば Barrows & Tamblyn, 1980; Townsend, 1990; Shin et al., 1993; Woods, 1994; Price & Price, 2000; マジュンダ・竹尾, 2004; Portimojärvi & Vuoskoski, 2009 等)、グループサイズについての言及はあるものの、クラスサイズについての記述を見かけない。400名を超える大規模クラスで果たしてPBL型授業が成立するのか、確信を持っていないまま授業を始めなければならなかった。しかしながら、授業の成立を暗黙裡に前提したり、確信したりするのは正しいことではない。教師の思い描いた通りに授業が進行すると考えていると、思わぬ陥穽にはまり、授業改善の糸口を見いだせなくなるからである。問題に遭遇した場合には、その都度、よりよい解決策を探すことを肝に銘じ置くことにした。

初回(時として第二回)の講義で大学の起源に言及し、欧米の各地で大学ルネサンスが生起して、それが「学生中心の大学」の再構築に向けて大きなムーブメントになっていることを知らせる。「学生中心の大学」とは学生のありとあらゆる希望を満たすという意味ではなく、学生が「教えられる」のではなく「学ぶ」こと、換言するならば受動的な学習(Being Taught = Passive Learning)ではなく能動的な学習(Active Learning)を大学のレーゾンデートルの第一義とするということである。日本ではまだ顕著になっていないこの動きを自ら

が在籍する大学を起点として始めよう、その中心となるのはあなたたちなのだ」と科目のコンセプトを説明する。とはいえ、受動的な勉強の習慣が染みついた受講生は、当初、毎回の授業後に提出する小レポートに、「～してほしい」「～はなんとかならないのか」といった他者を頼る要望や不満を綴るばかりだった。これを端から否定するのではなく、前向きな表現に替えられるように受講生に寄り添わなければならない。そのために、他者頼りの要望や不満ばかりが出される早い段階でテーマを一つに絞るのではなく、複数のテーマを可能な限り長く温め、止揚的に複数のテーマを包含することも視野に入れるように伝えた。

そのように温めているテーマをセメスターのほぼ中間期あたりで発表することにより、類似したテーマを掲げる他のグループの考え方に刺激を与えたり、あるいは反対に刺激を受けたりしながら、自らのテーマを見直したり、その意義を再確認したりすることができるようになっていった。

ところで、同年にLA制度を開始したが、LAとして勤務できる科目を原則として自身が履修した科目に限っていたため、開講したばかりの当該科目にLAとして勤務することのできる学生はいなかった。ところが多数の受講生を相手に講義室の中を走り回る科目担当者の苦闘を見るに見かねて、二名の学生が自らアシスタントを志願してくれた。うち一名は他の科目で既に公式のLAとして勤務しており、その経験を頼りに当該科目では受講生でありながらLAと同じ活動をしてくれた。他の一名は履修登録をせずに当該科目を聴講していた学生であり、LA制度を知らないにもかかわらずアシスタントに名乗り出てくれた。ボランティアのアシスタントに志願してくれた兩名は、自ら考えて行動することのできる、きわめて意識の高い学生であり、チャレンジ科目のコンセプトを正しく理解し、それを受講生に伝えようとしてくれた。

当時、グループワークの経験値がさほど高くなかった科目担当者はGWTを授業中に行うという発想を持つことができず、受講生の学びを促すための適切なアドバイスを十分に提供することもで

きないまま、まさに手探り状態で授業を進めなければならなかった。また、LAの育成についても明確な方針を持つに至っていなかったが、「学生自身が大学の主人公であることを認識し、自らの頭で考えて、自律的かつ積極的に行動する習慣を身につける」という科目のコンセプトをLAに体现してもらうことを願っていた。ラーニングモデルとしてのLAの役割を欠くべからざる切実なものとして捉えていたのである。

アシスタントと科目担当者はアクティブ・ラーニングやグループワークに関する知見や情報を収集したものの、机上でそれを組み立てたり、並べ替えたりするのではなく、講義室という現場で生じていることに立脚して、その時、その場にあったよりよい選択をすることを心がけることにした。そのとき胸中にあったのは「動中の工夫は静中に勝ること百千億倍す」という白隠禅師の禅語であり、“*Solvitur ambulando*（歩くことで問題は解決する）”というラテン語の格言であり、あるいは「即興的实践」というコンセプト（中原・中村、2018、p.58）であった。身近なところに自らの課題を発見・発掘あるいは創出することをねらいとする学問モデルに立脚したPBL型の科目を展開するにあたって、授業の進行に関わる人間も同じく、そこに課題を発見しては、その解決を目指すというスタンスを取る必要があったということである。これはPBLの創始者であるDewey(1915)の“*Learning by doing*”に通ずるものだと考えているが、受講生も多くがそのことを理解して、自分のグループにアシスタントや科目担当者が“doing”の支援に駆け付けるのを辛抱強く待ってくれた。このことが大規模クラスであるにもかかわらず、授業運営に関わる人間と受講生との距離感を縮めることにつながった。

百を超えるグループによるワークの成果を全て発表することは物理的に不可能であったので、最終回に報告できるグループを選定するために、どのグループにも企画書を作成すること、ならびに業務日報を提出することを求めた。そのうえで中間期を過ぎたあたりで進捗状況を報告してもら

ことにした。最終報告をするグループの選定には科目担当者と二名のアシスタントが関わり、長時間をかけて他の受講生に聴いてほしいものを選んだ。その選に漏れてもなお発表の意志・意欲を示すチームには発表の機会を与えることにした。

およそグループワークには不向きな条件ばかりで、差し支えの多い学習環境ではあったが、終盤のプレゼンテーションには耳目を傾けるべきものが見られた。すなわち大規模のクラスであっても個々のグループサイズに配慮すればグループワークを伴うPBLが可能であることが確認されたのである。

5. 「主人公」に焦点を当てる

初年度は受講生が多数であることに加え、机と椅子が固定され、さらに形状がいびつな講義室で授業をしなければならなかったために、グループワークには受講生ならずアシスタントも科目担当者も不自由を感じていた。翌年は形状が四角形の講義室に場所を変更し、その講義室の収容定員が科目の受講者数上限となった。前年度の四分の一強となる113名の受講生を迎え、ここに正規のLAを5名配置した。前年度に比べてアメニティはかなり改善され、セメスターの終盤には、自ら取り組んだテーマについて、その調査・研究成果を報告する機会をすべてのグループに提供することができた。前年度には一部の学生に不満とされていた機会の不公平感を払拭することができたのである。

その翌年になって、ようやく机と椅子が可動式の教室を確保することができた。それに伴って受講者数の上限も下がり、クラスサイズは67名と、前年度の60%、初年度の16%のややコンパクトな大きさになった。そこに6名のLAを配置したので、従来に比してかなり充実したサポートができる布陣となった。

ところがアメニティは改善されたものの、受講生からは依然として「～してほしい」という受動的な要望あるいは不満が提示されていた。そこで、この年度から特に注意を払うようにしたのが、自

らが「主人公」であるという意識を持てるようにするための工夫である。まずは自らの意思を持って活動している学生の存在を知ってもらうために該当者に登壇してもらうことにした。登壇を依頼したのは科目提案委員会の学生委員、ピア・コミュニティのメンバーであったが、その他に、学生の登壇を知った複数の団体から登壇の希望が伝えられた。関西大学フリーペーパー制作団体の Lin・KU¹、関西大学四回生が就職活動を支援する学生団体 LecKU²のメンバー、国際ボランティアグループ Habitat for Humanity³の活動を支援している学生団体 Muster Peace のメンバー、さらに 2009 年に策定された関西大学のコミュニケーション・マークにタグラインとして採り入れられた“THINK × ACT”を是として集った学生である。このうち“THINK × ACT”は 2013 年度まで、Muster Peace は 2015 年度まで、継続して登壇してくれた。

いずれの登壇者も自分たちの活動を説明するだけでなく、唯一無二の正解がない課題やワークを提供してくれた。このように主体的、能動的に活動している学生の事例を複数件知ることによって、さらに知識を転移するだけでは解決できない課題があることを体験することによって、受講生に変化がみられるようになった。学生が登壇する授業回には、既にグループで取り組むテーマは選定されていたが、それを「我が事」として再認識して企画を編成し直し、紛れもない自分たちの言葉で表現できるように変わっていったのである。

登壇した学生は間違いなく受講生に大きな影響を与えたが、それが特に大きかったのが“THINK × ACT”が用意した二種類のワークである。

ひとつは“WorldShift⁴”である。これは 2009 年に未来学者であり哲学者でもあるアーヴィン・ラズロ博士の呼びかけに応じて世界賢人会議「ブタペストクラブ」が持続可能な社会への転換（ワールドシフト）を必要とする旨の緊急提言を行ったことから始まったものである。これを授業で紹介した学生は『自分自身を変えることによるのみ、私たちは世界を変えることができる』とい

うラズロ博士の理念を受講生に伝えるだけでなく、それを疑似的に体験するワークを用意してくれた（図 1）。

図 1 の A の部分には「変えたい現実」を、B の部分には「そうあってほしい未来」を記入する。

ちなみに提唱者のラズロ博士は「対立や不調和に満ちた持続不可能な道」を「人と人の間も、人と自然の間も調和に満ちた持続可能な道」へと変えることを訴えている。日本の経営学者米倉誠一郎は「前例踏襲」から「創造的破壊」へ、アメリカの経営学者フィリップ・コトラーは“taking and faking”から“sharing and caring”へと世界を変革する方向性を示した。このようにいくつかの例を示しながら受講生に今の何をこの先どのように変えたいかを考えてもらうワークを実施した。

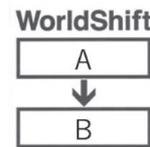


図 1 THINK×ACT が実施したワーク①

これは大学教育論の授業を進めるうえでたいへん有意義であった。まず自分の身近に変革すべき課題を発見することから始まり、それをどのように変えたいか、その未来像を自ら展望することによって、誰かに何とかしてほしいとは考えなくなるからである。THINK×ACT のメンバーは、あたかも WorldShift Communicator のように世界の出来事を我が事として捉え、それを変えていくのはほかならぬ自分自身なのだということを受講生に伝えてくれた。

他のひとつは「ライフヒストリー（自分史）」である（図 2）。「自分史」を教材として使用することに十分な価値があることは Hallqvist (2014) や Alheit (1994, 2022) などに詳しい。

とはいえ、文字で綴ったものをクラスの中で共有するのは、書くのにも読むのにもかなりの時間と精力が必要であるので、「自分史学習 biographical learning」をテーマとする授業科目

でなければ、これを採用するのは容易なことではない。そのことに鑑みると THINK×ACT が提案してくれたワークは、自分史を簡易なグラフとして示すものであり、さらに書き込みたくないものは省略することを許していたので、作成する者にとっても、それを見たり聞いたりする者にとっても、比較的負担感が小さく、取り組みやすいものであった。メンバーが自ら作成した自分史のグラフを示しながら、その内容を説明したあと、他のメンバーはそのグラフに感想やコメントを書いた付箋紙を貼りつけていく。そこに記されたコメントはどれもが相手の人生を肯定的に受け容れるものであったことが強く印象に残っている。このワークを通して、自分が自分の人生の主人公であること、それと同じように他者も他者の人生の主人公であることを誰もが実感することができた。そのおかげで Muster Peace の活動についても、誰の何を大切にすることがゆえの活動であるかを深く理解できるようになり、一部の学生が抱いていたボランティア活動を偽善と捉える姿勢が修正された。

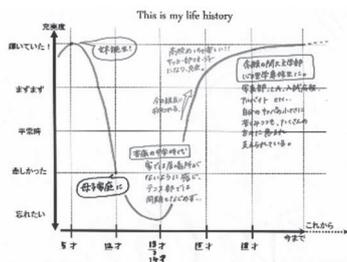


図2 LAが示した自分史の例

6. LA のアイデアを活用する

自分の人生の主人公は他ならぬ自分であり、それは他者においても同じである、このことに対する実感を受講生は少しずつ深めていった。ただし、この「主人公」は“Hero”の謂いではない。“Hero”には勸善懲悪、正義の味方という徳が必ず附随するが、常に正義の味方であり続け(られ)る人生などない。さはさりながら、それは現実から乖離したものであるのにもかかわらず、時に規範とされてしまうことがある。それはこの科目のねらい

にはそぐわない。この科目がねらいとしている「主人公」は、その色彩を他の誰かによって配されるのではなく、自ら描いていくものである。受講生には「主人公」とは借り物の“Hero”ではなく、“Protagonist”なのだと伝えることにしている。授業で登壇した学生の話をお聴きことや、そこで提供されたワークに参加することがその契機となったのはもちろんであるが、毎回の授業で身近なところで時には失敗をしながらもそれを克服すべく活動している LA の姿を見ることによって「主人公」を受講生が自然に意識できるようになった。

自ら進んで自分なりの主人公像を求めるようになった受講生には、授業時間中に学内の様々な部署に赴いて資料や情報を得ることを認めることにした。2013年度からのことである。訪問先は教務センターであったり、国際部であったり、あるいは学食であったりした。それらの部署には科目担当者があらかじめ受講生の訪問があることを伝えたとこ、どの部署も好意的に受け入れてくれたおかげで、受講生は現場でなければ知り得ない最新の具体的な情報を得ることができた。自ら動くことの意味や価値を学ぶ経験をすることができたと言ってよい。

同年度には関西大学の図書館をよりよいものにするアイデアを得るために他大学の図書館への訪問を希望するグループがあった。武庫川女子大学の図書館関係者に事前に連絡を取り、メンバーの誰もが授業を取っていない曜日に訪問した。このグループの活動は他のグループの知るところとなり、大いなる刺激を与えた。

ところで、初年度に使用した「業務日報」は、名称が規範的であり、制約的でもあり、苦役を想起させるものであった。これは明らかに科目のコンセプトに反するものである。大多数のグループから発表者を選定するためのやむを得ない措置だったが、これを継続する積極的な理由はないので、実社会からの「借り物」は、その利用を中止することにした。その代わりに毎回の授業にて感じたこと、考えたこと、気付いたことをミニツッペーパーに書いてもらい、それをグループごとに編集

し、科目担当者のコメントを付したものを「大学教育論の広場」に掲載して、次回の授業の冒頭に配ることにした。その際、可能な限り、LAのコメントも載せることに努めた。受講生は毎時間、グループの中でコミュニケーションを取っていることで、メンバーの考えていること、感じていることを把握していると思い込んでいるが、「広場」に掲載されたコメントを読むことによって、必ずしもそうではないことを知る。すなわち、自分が受け取っているように相手が伝えた（かった）とは限らないし、自分が伝えたとおりに相手が受け取っているとは限らないということ、すなわちコミュニケーションの留意すべき基本を受講生が知るよい機会となった。

この他に、この年度より新たに始まったのが第2回目に配付する「授業予定表」、第6回あたりの授業回に開催する「予告プレゼン」、ならびに最終プレゼンテーションの後の各賞発表である。

授業予定はシラバスに記載してあるが、シラバスを作成してから経過した半年以上の日時のなかで新たに授業コンテンツに盛り込むべきものを見出したり、ゲストスピーカーの来校予定が変更になったりしたことを踏まえて、その年度のクラスの雰囲気合うものを作成することにした。

「予告プレゼン」はグループワーク内容の報告を最終回まで行わないままでいると、グループ間で刺激を与えあうことがなくなってしまい、自らの営みを省察する機会が少なくなることを回避するために導入した。いわば中間報告のような位置づけのものだが、各グループの報告に対してはLAが評価シートを作成してくれた。単純に点数で評価をするものではなく、評価者がプレゼンの内容をどのように受け取ったかが反映される工夫が施された。年度によっては予告プレゼンはポスターセッションの形態を取ることもあった。ポスターの前でプレゼンを聴いた受講生が感想や意見を書いた付箋紙をポスターの横に用意した白紙に貼り付けることによって、発表者は貴重な情報を得ることができた。こちらもLAの発想である。

最終報告についても同様にLAが評価シートを

作成してくれたが、その独自性を上回って特筆すべきは発表したすべてのグループに対して表彰状を授与するというアイデアである。

表彰状を授与する表彰式を実施するためには、最終回より前にすべてのグループの報告を聴取し、受講生による評価やコメントの集計に加え、LAと科目担当者による評価が必要である。そこで最終報告を第13回と第14回に分けて実施し、第15回までの間に集計と各賞の受賞グループの選定を行うことにした。

最終回は、いきなり表彰をおこなうのではなく、これまでLAや科目担当者が撮影してきたグループワークの様子や予告プレゼン・最終報告のスライドの画像をもとにLAが作成した動画を放映するところから始まる。その動画は受講生が「主人公であるとはどのようなことか」について授業の序盤に悩んだことを丁寧に掬い取った画像と文章から始まり、次第にグループワークが充実していく様子が描かれており、受講生を引き込んでいく内容であった。その後、先ほどの画像に加え、LAと科目担当者からのコメントを添えたアルバムを全員に配る。そしていよいよ各賞の発表である。

各賞についてはLAが工夫をして名付け、その名に応じた表彰文が編まれた。さらに特筆すべきはMVPを受賞したグループメンバーには翌年度の「大学教育論」の授業においてプレゼンテーションをする権利が与えられることである。その権利を行使するか否かはグループに一任するが、これを辞したグループはない。

さらに加えて特筆すべきは、OBの登壇である。彼は学生時代に「大学教育論」の授業を履修申告せずに聴講したのち、ギャランティを辞してLAと同じアシスタントとして活動した。その時の経験を振り返りながら、それが社会人としての自分の生き方、歩き方にどのような影響を与えているのか、実に丁寧なスライドを作って発表してくれた。これにまさる経験談はない。受講生は現時点の自分を将来の自分とつなげて考えてみるという視点を新たに手に入れることができた。このOBは翌年には宝塚歌劇団のOGを随伴して授業に参

加してくれた。宝塚歌劇団を引退した理由は、舞台上で演じる側から、演者を撮影して発信する側に立ちたいからだだったという。この視点の移動は受講生に大きな衝撃を与え、ひとところに居続けることの是非あるいは可否や、安定と飛躍の選択などを考える機会となった。

学生による登壇、LA のアイデア、さらに卒業生の参加など、2013年度はこの科目が大きく前進する節目となったと言ってよい。

7. GWT を導入する

受講生が「誰かになんとかしてほしい」というあなたまかせのスタンスから脱して、自らが主人公であることを意識するようになったのは大きな収穫だったが、このほかにも科目担当者が懸念することがあった。それは探求するテーマを決定する際の手続きである。多くのグループでは多数決によって複数あるテーマの候補を一つに絞っていた。多数決とは数の論理であり、少数派がその決定に納得することはほとんどない。たとえ少数であっても納得しないメンバーがいては、その後のグループワークがつつがなく進展することは考え難い。そこで多数決に頼らない合意形成を体験するワークを2015年度より導入することにした。

用いたのは『砂漠で遭難した時にどうするか』（柳原、1982）である。これは砂漠に不時着した小型飛行機から機外に持ち出すアイテムの優先順位を決定するワークである。はじめにメンバーが各自別々に優先順位を決める。それをグループで共有したうえで話し合いながら、グループとしての優先順位を決める。その際、決して多数決に頼らず、メンバーの合意を必須要件として決定する。多くの場合、丁寧に合意形成をした方が、個人が決定するよりも妥当解との誤差が小さくなる傾向にある。身を以てそのことを知った後のグループワークは必ずそこに合意が成立しているか否かを確認しながら進められるようになった。言うなれば、これはグループワークがつつがなく展開していくために必要な準備作業である。すなわちGWT に他ならない。できる限り早い時期にこの

種のワークを体験することが必要だが、合意形成のワーク以外にもGWTに相当するスモールワークをセメスター序盤の授業冒頭に採り入れるのが効果的だと判断した。

次に採り入れたのがクロスロードゲーム⁵である。クロスロードゲーム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もので、防災教育の教材としてしばしば用いられる。このゲームは、同じ場面に遭遇した時に、人は必ずしも同じ判断をするものではないということをもとにしながら、その上でより多くの人が受容できる判断を下していく必要があるということをもとにしている。すなわち、唯一無二の正解がない状況の中で、何を根拠に、どのような判断をすれば危険を回避したり、トラブルを解消したりできるか、そのことをグループメンバーと交換した情報をベースに可能な限り選択肢を用意し、その中から妥当なものを選びとるという作業を通して、実際のシーンに臨んだ時に冷静な決断ができるように予行演習をするものである。合意形成の際に求められる姿勢にも通ずるものがあり、併せてGWTとするのが望ましいと考えた。さらにこのゲームにはほかに利点がいくつかある。

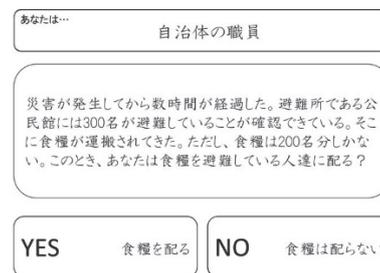


図3 クロスロードゲームの例

例えば図3に示した課題に基づいてワークをすると、ほとんどの学生が「災害」の中身を不問にしたまま食糧を配付すべきか否かを考える。それが地震なのか、洪水なのか、火山の噴火なのかによって、考えるべき事柄が変わることに気付かな

い。あるいは避難者の年齢構成についても配慮をしない。そのことを指摘すると、学生はありとあるケースを想定して選択肢を多数残しておく必要を学ぶことができる。多くのグループでは直ちにテーマを一つに絞りたい傾向がみられたが、このワークを経てからは即断の愚を回避できるようになった。これは「判断を回避する」クリティカルシンキング (Dewy, 1910) の考え方に通じるものである。

8. オンライン授業の後遺症を乗り越える

2021年度までは特別の理由がない限り、全員がZoomとGoogleスライドなどを共用して授業に臨んだため、その学習環境を整備しておけば、面接授業と遜色がないほどに受講生の学びを促すことができた。その整備に関する工夫については三浦(2021)に述べた通りである。

2022年度については、基礎疾患のある科目担当者がオンラインでのリアルタイムの授業を望んだが、ほとんどの科目が面接授業を実施したため、その授業のために出校している学生が大学でオンライン授業に参加することのできない状況が発生することになった。そこで、教室とZoomのそれぞれでグループワークを展開する、いわば二本立ての授業にせざるを得なかった。教室と科目担当者とはZoomでつなぎ、教室にもZoomにもLAをそれぞれ配置して、受講生の学びを支援したが、全員が教室もしくはZoomにて参加する授業に比べると、一体感が圧倒的に欠落し、科目担当者は受講生の息遣いなどをリアルに感知することができなかった。

そのような状況下では、クラスを挙げてのGWTを実施することもできず、受講生以外の学生の登壇も断念せざるを得ず、自分史のワークに取り組むことも見送らなければならなかった。すなわち、これまで蓄積してきた授業運営のノウハウをことごとく失うことになったのである。この損失は科目担当者ひとりに留まるものではない。特に新人のLAはこの科目の運営方法を知らないまま勤務を続けることになり、後進への申し送り

をすることができなかった。

したがって2023年度の当該課目の授業は、言うなればマイナスからのスタートであった。2022年度に失われたものをすべて取り戻すのは難しかったが、可能な限り再現を試み、新たな工夫も採り入れることにした。

まずオンライン授業を実施するまで行っていたグルーピングを復活させた。これは4人もしくは5人で一つのグループを編成する際に、4語もしくは5語が一つのグループになるように単語を選び(国宝の城やバイクメーカーなど)、それを書いた紙を受講生の背中に貼り、各々がグループメンバーを探すものである。短時間でグルーピングを成功させるためには、自分の背中の単語を知ることよりも、他人の背中を見て共通項を発見し、該当する4人もしくは5人が一つのグループとなることを伝えればよい。このことに気付けば自分がどのグループに属するかは他人が教えてくれるのを待てばよいことが分かる。科目担当者はこれを自分のことを後回しにする「後楽体験」と呼んでいるが、それを相手の望むことを優先する「サーバントリーダーシップ」に通じるものであると考えている。そのことを今期には言葉にして受講生に伝えることにした。それを説明する言葉を有しているかいないかによって、意識が異なってくると考えたからである。

グルーピングを終えた後は、それぞれ自己紹介を執り行い、メンバー全員の名前を確実に記憶してからグループネームを考える。然る後にセメスターを通してどのような成長を遂げたいのかをルーブリックもしくはマンダラチャートに記してもらおう。授業の初回に目標を設定するのは難しいので、三回目までに概要を記し、その後も随時、修正が可能であることを伝える。今年度はグループブリックを作成したのが6班、マンダラチャートを作成したグループが2班であった。いずれもLMSに掲載し、他のグループメンバーでも閲覧できるようにした。授業の最終回にはこのルーブリックあるいはマンダラチャートを使って、受講生は半期における自分たちの足跡を確認するこ

とができた。

グループで話し合ったことを記録するために nu board と Google スライドを使うことにした。前者は授業時間中に話し合ったことを記録するために使用し、後者は授業時間外に思いついたこと、気づいたことをメンバーで共有するために使用するものである。

GWT としての合意形成ワークとクロスロードゲームも再開することにした。今期はこれに加えて「ITO⁶」を実施した。2023年度に当該課目とは別の科目において共感力の停滞を強く感じさせる学生がグループワークの進行を妨げる光景を目の当たりにしたことを踏まえ(三浦、2023)、丁寧なコミュニケーションを必要とするワークとして、このゲームを導入することにした。ゲームを実施した授業回には大妻女子大学の松村茂樹教授が参観に訪れ、受講生のコミュニケーションが密になっていく様子をつぶさに観察された。大妻女子大学でも学生が率先してこのゲームを授業に採り入れていると聴き、コミュニケーション能力とゲームとの親和性の高さを確認することができた。

早い段階で多数決に頼らない合意形成の必要性を学び、即断即決を回避するべきことも知り、丁寧に情報を交換することを体験し、丁寧に情報を交換しても伝えきれないものがあることも体感した受講生は、過去最高のグループワークを見せてくれた。さらに特筆すべきは、2024年1月12日に開催された「プロジェクト学習1合同発表会」に参加してグループワークの結果を発表してくれたことである。大学教育論はプロジェクト学習1の範疇に属する科目ではないが、関西大学をよりよくするためのプロジェクトを考案するという内容はプロジェクト学習そのものであると言ってよい。授業時間以外でも自らのワークの結果を開陳することに臆することがなかったこと、また、その発表会での経験を踏まえて、後日、最終回の授業で報告内容を改善したことは、この科目の受講生が成長した証であると考えられる。

今年度の授業には、「自分史」を描くことを採り入れなかった。それがのちのグループワークにい

かほどの影響を与えたのか与えなかったのか、それを知る術はない。次年度以降は、これまでの経験に照らし合わせて授業コンテンツのよりよいリミックスを考えていきたい。

註

¹以下の URL を参照。

<https://lin-kufreepaper.wixsite.com/lin-ku>
(2023年1月20日)

²当時は学生団体だったが2017年に起業した。この団体のメンバーでもあり、LAでもあった学生が授業で LecKU を紹介した。その学生は現在絵本作家として活動している。

https://www.facebook.com/lecku?locale=it_IT
(2023年1月20日)

³ミラード・フラーと妻のリンダ・フラーが1976年に設立したハビタット・フォー・ヒューマニティ・インターナショナルの活動の日本における拠点が2003年に「ハビタット・フォー・ヒューマニティ・ジャパン」として設立された。その活動を支援する在阪の学生グループ Muster Peace (関西大学)・Rose Habitat (立命館大学)・WiZ Habitat (関西外大)の3大学が「3CC 合同プロジェクト」を展開している。このプロジェクトに関する URL は以下。

<https://www.instagram.com/p/CAcuHMQlpLM/?hl=es-la>(2023年1月20日)

⁴Worldshift については以下の URL を参照。

<https://www.worldshift.jp/about.html>
(2023年1月20日)

⁵クロスロードゲームについては、以下の URL を参照。

http://www.pref.tottori.lg.jp/secure/633910/12_3_crossroad.pdf (2023年1月20日)

⁶ITO に関する URL は以下。

<https://arclightgames.jp/product/ito/>
(2023年1月20日)

参考文献

阿川佐和子 (2023) 『話す力 心をつかむ 44 のヒント』 文春新書。

Alheit, P. (1994). The “biographical question” as a challenge to adult education. *International Review of Education*, 40(3-5), 283-298.

Alheit, P. (2022). “Biographical Learning” reloaded. Theoretical grounding of a

- challenging approach. *ADULT EDUCATION*, 2(1), 7-19.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*, New York, Springer Publishing Co.
- Benesse 教育研究開発センター (2013) 「大学の主人公はきみたちだ! “How to Teach” から “How to Learn” への転換」『VIEW21 大学版』, 30-32.
- 電通育英会 (2015) 「自ら問いを立てて学ぶ大学教育論『大学の主人公はきみたちだ!』」『IKUEI NEWS』69, 11-12.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*, Boston: D. C. Heath & Co. Publishers.
- Dewey, J., & Dewey, E. (1915). *Schools of Tomorrow*, Library Reprints, Incorporated.
- Hallqvist, A. (2014). Biographical learning: two decades of research and discussion. *Educational Review*, 66, 497-513.
- 日向野幹也 (2015) 『リーダーシップ教育とアクティブ・ラーニング』
(<https://www.rikkyo.ac.jp/closeup/research-n-faculty/2015/0501.html>) (2023年1月20日)
- 川原繁人 (2017) 『「あ」は「い」より大きい!? 音象徴で学ぶ音声学入門』ひつじ書房.
- マジュンダ, B. ・竹尾恵子 (2004) 『PBLのすすめ 「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へ』Gakken.
- 三浦真琴 (2012a) 「大規模クラスにおける PBL—active learning に限界や制約を設けない取り組み—全学共通科目『大学教育論』の挑戦〜」『三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 平成23年度 成果報告書』, 153-162.
- 三浦真琴 (2012b) 「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 (3)」『関西大学高等教育研究』3, 81-88.
- 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)」『関西大学高等教育研究』4, 29-54.
- 三浦真琴 (2018) 『グループワーク その達人への道』医学書院.
- 三浦真琴 (2021) 「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 (12)」『関西大学高等教育研究』12, 1-10.
- 三浦真琴 (2023) 『社会人基礎力育成のためのクリティカル・コミュニケーションとサーバントリーダーシップのススメ』大学教育学会第45回大会.
- 中原淳・中村和彦 (2018) 『組織開発の探求—理論に学び実践に活かす』ダイヤモンド社.
- 中村恒彦 (2020) 「大学におけるリーダーシップ教育実践の比較研究—日向野モデルと三浦モデル—」『桃山学院大学総合研究所紀要』45 (3), 115-129.
- Portimojärvi, T., & Vuoskoski, P. (2009). The Alliance of Problem-Based Learning, Technology, and Leadership, *Applied E-Learning and E-Teaching in Higher Education*, pp.309-327. Information science reference. Hershey, PA: New York,
- Price, A., & Price, B. (2000). Problem-based learning in clinical practice facilitating critical thinking. *Journal for Nurses in Staff Development*, 16 (6), 257-266.
- Shin, J., Haynes, R., & Johnston, M. E. (1993). Effect of problem-based, self-directed undergraduate education on life-long learning. *Canadian Medical Association Journal*, 148(6), 969-976.
- Townsend, J. (1990). Problem-based learning: What is a problem-based learning?. *Nursing Times*, 86, 61-62.
- 柳原光 (1982) 『人間のための組織開発シリーズ クリエイティブ O.D.』3, pp.67-76.行動

科学実践研究会.

Wood, D. R. (1994). *Problem-based Learning*
How to gain the most from PBL, Ontario,
Canada: McMaster University.