



追手門学院大学

成熟社会研究所 紀要

Center for Mature Society Research

第 4 号

2020.3



追手門学院大学 成熟社会研究所 紀要

第4号 目次

研究ノート

- アクティブラーニングとその評価に関する考察から 佐藤友美子 1
- 実践的グループワーク論 村上 亨 11

プロジェクトレポート

- グラフィックレコーディングから辿るロジコミメソッド開発編集の過程
..... 中川 啓子 21

活動報告

- 2019年度の活動記録 27

研究ノート

アクティブラーニングとその評価に関する考察から

佐藤 友美子

I. はじめに

変化の多い社会を生きていく上で、アクティブラーニングで学ぶ「主体的で、対話的で、深い学び」は大きな意味を持っている。しかし、一方でアクティブラーニングは十分に成熟した授業方法とはなっておらず、様々な課題がある。

アクティブラーニングは、これまで大学で主に行われてきた講義型の授業とは違い、グループワークやディスカッションを通じて自ら学ぶことが求められている。国からも積極的に取り入れる方針はでているものの、新しい授業のスタイルなので、進め方も評価についても、教員個人のやり方に任されており、試行錯誤が続いている状態といえるだろう。

結果よりもむしろプロセスが重要で評価と授業の進め方は密接に関わっている。また教員と学生、グループワークをするメンバーの関係など、複雑に絡み合い、参加意欲にも結果にも大きな差がでる。それらの問題を包含した評価というものが求められる。

これからの教育法として期待されるアクティブラーニングの効果を高めるためには、授業の進め方に習熟するとともに、学生が抱えている課題に向き合い、改善していこうとする努力が必要である。評価は、評価のための評価ではなく、学生の次の学びに繋がるものでなければならない。大学教員の教育力が試されていると言ってもよいだろう。

学生の能力を高め、学生自らが学び続ける力を獲得するために、教員がやるべきこと、できることは何なのか。双方がやって良かったと思える、納得性の高いアクティブラーニングを行うために、先行研究、先行事例を手掛かりに現状の課題に向き合い、そこからよりよい評価に繋げるために、教員がやるべきことを探ろうとするのが本レポートである。

II. アクティブラーニングの実態

2-1. 教員にとっての難しさ

大学教員は研究者ではあるが、学生の指導法を学んではない。多くの教員は講義型で知識を伝達することはできても、アクティブラーニングで学生の学びを指導するのは容易なことではない。

実際にアクティブラーニングに取り組むと、教科の内容以外のことで問題が起こる。まずチームで行うので、学生同士の人間関係が関わってくる。教員と学生との間のコミュニケーションも講義型よりずっと必要になる。反転授業を取り入れて議論を活性化したいと思っても、学生が予習してくるとは限らず足並みが揃わない、というように様々な問題が発生する。授業が生ものであることを多くの教員は実感し、学問の専門家であること以上に、ファシリテーターとしての能力が必要であることに気づくのである。

学修の成果についての評価という面でも不安がないわけではない。一部の学生が熱心に取り組み、成果物は納得のいくものであっても、フリーライダーの学生に手を焼くこともある。そういう場合の評価をどうするかも悩ましいところである。学生の納得性を担保するために、アクティブラーニングと並行して、レポート課題を出すことも行っている。アクティブラーニングでは頑張っって良い成果を出した学生が、レポートでは成績が悪く、よい評価をすることができない、という本末転倒のようなことも起こっている。全体としては盛り上がった授業であっても、本来学んで欲しかった知識が、どれだけ身に付いたか、を測ることは難しい。ゼミのように、少人数の固定メンバーで長期間のプロジェクトを行う場合は成長を観察することが可能である。しかし教科の授業の場合は短期間で、かつ100名を超えるような規模になることも少なくない。グループ数もかなりの数になり、アクティブラーニングを実施することで手一杯になり、一人一人の学生を

指導し、プロセスをきめ細かく評価するのは難しいという現状がある。

教員にとってアクティブラーニングは手間暇のかかる教育の方法である。周到的準備をし、きめ細かく関わっても、必ずしも同じ結果が得られない。講義型の授業で面白い先生がアクティブラーニングでも同じ成果をあげられるわけでもない。結果の良し悪しは教員の指導によるところが大きいので、それをそのまま学生の評価にして良いのか、という悩みも生じる。

そもそも半年の授業で「主体的で、対話的で、深い学び」は実現可能なのか、変化が見えるくらい成長するものなのか、という疑問も浮かぶ。アクティブラーニングは、学生にとって大切な学びの機会になることは理解しつつ、悩んでいる教員は多いに違いない。

2-2. 学生は何を評価されたいのか

学生がどのように受け止めているかを知るため、サークル活動などに熱心に参加し、成績も良い学生を集めて、アクティブラーニングに関するワークショップを行った。その時「アクティブラーニングでは自分の働きが正当に評価されていない、と感ずることがある」「自己評価だけでなく、メンバーの他者評価をさせて欲しい」という意見が出された。自分のやったことが正しく評価されていない等、チーム評価に対する不満があることが分かった。

また学生との雑談の中で、成績上位の学生から「アクティブラーニングは止めて欲しい」「先生の話聞く方がいい」などの言葉を聞くこともある。チームで実施することの煩わしさ等が原因であろう。真面目な学生ほど、その傾向が強いように感じる。テストやレポートであれば、真面目に授業を受けていれば、本人の負担は比較的少なく、人の前で恥をかくようなことにもならない、ということなのだろう。そもそもアクティブラーニングの目的は、知識そのものもより能動的態度や、他の人との対話による気づき、にあるので、学生の意見は、アクティブラーニングそのものを否定していることになる。

一方で、満足度の高いアクティブラーニングが実施できたと感じる時の学生の評価は、「多様な人たちの意見を聞くことができて参考になった」「コミュニケーション能力がついたように思う」等、当然のことながらアクティブラーニングの狙い通りのものである。

社会に出た時に役立つ、という思いからアクティブラーニングに熱心に取り組む教員が多いと思うが、学

生には「自立的で、対話的で、深い学び」が必要という思いは必ずしも伝わってはいない。アクティブラーニングを実施する前に、なぜ今、新しい学びのスタイルが必要なのか、なぜ面倒なアクティブラーニングをするのか、という問題意識の共有に時間を割き、丁寧に説明することが必要なのだろう。

2-3. アクティブラーニングで学生は変わったのか

アクティブラーニングの導入が進む中で、学生の意識がどのように変化しているかを2008年から4年に一回、全国の大学生5000人規模で実施している「大学生の学習・生活実態調査」(ベネッセ・コーポレーション, 2016) から見ていきたい。

2016年では、「グループワークなどの協同作業をする授業」を受ける機会が増えた、とする割合は71.4%であり2008年から8年間で18.1ポイント上っている。「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」「ディスカッションの機会を取り入れた授業」についても、同様な傾向が見られた。「グループワークやディスカッションで自分の意見を言う」は67.0%で、16ポイント増加、「グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する」も53.5%から13.9ポイント増加している。アクティブ・ラーニング(注1)型の授業を経験し、学生の態度にも変化が表れている様子が見られる。

しかし、一方で「あまり興味がなくても、単位を楽に取れる授業が良い」は61.4%で8年間に12.5ポイント上がっている。「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多い方がよい」は78.7%で2008年の82%よりは下がっているが、それでも学生の4人に3人は講義型の授業を望んでいることを示している。「学生生活については大学の教員が指導・支援するほうが良い」とする学生は2008年15.3%だったが、2016年には38.2%に増えている。「教員と双方向のやりとりがある授業」は、50.8%で、2008年の46.1%から若干増えているにすぎない。

「教員(専門性の高さやよい影響を受けるなど)」の満足度は42.5%で2008年の49.5%から下落、「授業・教育システム(教育内容やカリキュラムなど)」に満足と答えた学生は2008年49.5%で有ったのが、2016年38.4%と下がっている。「大学生活を総合的に判断して」満足していると答えた学生も51.1%で2008年から13ポイント減少している。アクティブ・ラーニングの授業は展開され、学生はそれなり成長している一方で、大学生活に満足していない状況が数字に表れ

ている。この調査結果に対して、調査担当者は「学生の気質には社会や経済などいろいろな要素が影響する。(授業改革で) 変えるのには時間がかかる」とコメントを発表している。

同調査の企画者の一人である大川嶋太津夫は巻頭言「教育改革の四半世紀」の中で「その理由の一つは、現在大学や大学教員が提供しているアクティブ・ラーニングの機会が、真に学生の自発的な活動ではなく、グループ・ワークにしる、ディスカッション重視の授業にしる、学外での様々な体験的活動にしる、全てが大学と大学教員がお膳立てをした『受動的アクティブ・ラーニング』になっているからではないか。さらに、いくつかの大学では、全ての科目でアクティブ・ラーニングの機会を提供するよう求めているが、1週間に10科目以上の異なった科目を履修し、その全ての科目で、グループ・ワーク、ディスカッション、学外での実習や探求活動や課題を与えられているとすれば、アクティブ・ラーニングに学生は『食傷』してしまっているのではないか」(2016)と、総括している。

また、同じく企画者の山田剛史は「学生エンゲージメントが拓く大学教育の可能性」(2016)において、発達論の立場から参加や活動のみにとどまるアクティブ・ラーニングでは不十分とし「学生を深い学びへと誘うためには、より深い認知的な関与が必要となる。教材の在り方(作り方や配列、提示順序など)や教具(ICTなど)の用い方、発問の仕方、講義と双方向の組み合わせ方、事前課題と授業の対応関係など、学生の実態に応じて検討・実施することが重要となる」と、した上で、行動的・認知的エンゲージメントだけでなく、情緒的エンゲージメントが大事だと説いている。

この調査からは本来のアクティブラーニングの目的である「主体的で、対話的で、深い学び」が実現しているとは読み取れず、むしろ逆行しているともいえる結果である。残念ながらアクティブラーニングそのものを学生がどのように受け止めているか、就職してからどのように感じているかを知ることは出来ない。しかし、今のやり方でアクティブラーニングを行っていると、本来の目的から遠ざかってしまう危険性すら感じられるデータである。アクティブラーニングがなぜ導入され、何を目標としているかについての議論のためには、より詳細な調査と検討が必要であろう。

Ⅲ. 先行研究

アクティブラーニングが授業で行われる場合、必ず評価の問題が付いてまわる。しかし、アクティブラーニングに関する書籍は方法論に関するものが多く、評価に関するものは、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価など、固有の評価方法についてのものが殆どである。本稿ではアクティブラーニングの評価に広い視野から言及しているものを中心に取り上げてみたい。

3-1. 評価の枠組み

溝上慎一監修の「アクティブラーニングシリーズ」の「3 アクティブラーニングの評価」(2016)を取り上げる。松下佳代「第一章アクティブラーニングをどう評価するか」(2016)は、アクティブラーニングの定義である「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」の視点から能力を対象世界との関係、他者との関係、自己との関係という三軸構造として捉える。

もう一つの側面として、アクティブラーニングが活発な学習、学習の方法論であるだけでなく、学習の質や内容にも焦点を当てる深さの軸が必要であるとの認識から、階層という概念を取り入れている。これは教育内容や学習への興味、関心、意欲が、知的態度、思考の習慣、市民としての倫理・価値観にまで深まり、拡がることを軸で示している。石井英真(石井、2015)の論を紹介する形で、知識ならば知識の獲得と定着(知っている・できる)、知識の意味理解と洗練(わかる)、知識の有意味な使用と創造(使える)の三層構造として示している。[知識]内容知であれば、事実認識から概念理解、原理となり、[スキル]方法知であれば、技能(個別的スキル)、方略(複合的プロセス)、方法論へと深まる層で高次化と深化をめざす必要があるとし、その上で認知システムにとどまらず、メタ認知システムを包含した行為システムとの関係によって、全体像を捉えている。

しかし、一方でアクティブラーニングは全能力の育成を対象としたものであるが、すべてが評価対象になるものではない、とし、〈何が、誰が、いつ、どのように、評価するのか〉を考える必要がある、としている。

何を(評価対象)は、教科のアクティブラーニングでは、従来の客観テストや実技テスト、文章題や論述問題などでも評価が可能であるとした上で、創造的な

部分については、パフォーマンスを伴う課題でなければ評価は難しい。またその中でも長期間にわたって行う卒論のようなものであれば、多様なスキルの統合が必要とされる課題での評価が望ましい。その中に含まれる人格的・情意的要素については、内心の自由を損なわないように、学習評価や教育評価として行うべきである。評価の主体については、教員だけでなく、相互評価や自己評価も有益であり、差が生じる場合は、そのずれを考えることも学習を深めることになる。学生自身の参加はメタ認知システムに関わる能力（自己学修能力や自己評価能力など）を育てる上で重要な働きをすると説明している。

いつ（評価時期）については、診断的評価、形成的評価、総括的評価という時期と機能の違う評価があり得るとしている。アクティブラーニングそのもののスパンの違いによっても、教育プログラム全体の評価になるか、仕上げのプロジェクトで評価するかという違いが考えられる。また結果だけを見ても分からないような演劇の創作のようなものになると、プロダクト評価を補うプロセス評価が必要となる。指導の中での日常的な観察と学習者自身の記録を併用することが望ましい。また、肝心のどのように（評価方法）という視点からは、パフォーマンス（作品や実演など）評価では、書く・話す・発表するという認知プロセスの外化を通じて、評価の素材が生み出される。またポートフォリオ（学習の証拠資料、作品や実演だけでなく、客観テストや質問紙調査の回答など）評価、ループブック、質問紙や感想文などを用いた学習者自身の自己報告にも意味がある、としている。

アクティブラーニングには、決まった評価方法があるわけではなく、その種類や期間、内容によって、様々な手法を組み合わせ、プロセスに応じて実施することが必要になるとし、評価の軸としては、直接評価と間接評価、量的評価と質的評価が考えられている。アクティブラーニングを評価するためには、異なる側面に光を当て、多角的に、適切な評価方法を用いることが必要であり、一つ間違えば、評価が人格的・情意的要素まで視野に入れる危険性を孕んでいることを指摘している。評価が単に「学習の評価」ではなく、「学習のための評価」「学習としての評価」となることで、学生や教師にとって、評価は大変でも遣り甲斐のあるものになる、と締めくくっている。また、松下佳代「ディープ・アクティブラーニング」(2014)においては、知識（内容）と活動の乖離、能動的学習をめざす授業のもたらす受動性、学習スタイルの多様

性への考慮が必要であることに言及している。

3-2. カナダで実践される ICE モデルについて

原著スー・ヤング、監訳土持ゲリー法一「『主体的学び』につながる評価と学習方法 カナダで実践される ICE モデル」(2013)、土持ゲリー法一「社会で通用する持続可能なアクティブラーニング～ICE モデルが大学と社会をつなぐ～」(2017)、「主体的な学び、創刊号」(2014)では、成長の段階を簡略かし、評価するツールとしてカナダで開発された ICE モデルの原理と現場での展開例を紹介している。

ICE モデルは、学びをステップとして捉え、I は Ideas 学校で学ぶ基礎的知識、C は Connections つながり、E は Extensions 拡張、応用を指している。Fostaty Young & Wilson (2000) の開発した考え方を発展させ、学習のプロセスを、普遍的な構造で説明する手掛かりとして使われている。学習者がスタート時点と比べてどのくらい前進したかを、明確にすることで、助言と課題を与えることができる、成長を評価するツールと紹介している。

重要なのは、単体であるアイデア個々の知識と知識の間に関連 (C) をつくることであり、知っている事と、今学んでいることをつながり (C) をつくることである。応用 (E) は、学びの最終段階を意味し、学びの場からは離れ、新しい形で使うことができた時であると説明する。(E) はまた仮説の質問に答えられる時とも定義されている。

ICE は深まっていく過程をあらわしているが、レベルではなく、(I) からスタートする必要は必ずしもなく、(C) の「つなぎ合わせる」ことからスタートすることも可能であるという柔軟なモデルである。

教えることと評価の両方で、どこまでの範囲を学んだのかではなく、どれほど深く学んだのか、学ぶとは個別の情報を少しずつ蓄積するだけではなく、学習者の頭の中でそれらが操られ、変えられ、新しいものになるということを示している。

ICE は本来、教師と生徒が学びの計画を立て、より深めることを助けるための形成的評価ツールとしてデザインされ、開発されたものである。学習者が学びの上でたどる成長線のどこにいるのかを示す特徴や目印をあきからにすることを助け、そのため教師は学習の成果が最大になるように教えることが可能になるとし、ICE が双方に利点がある持ち運び可能な簡便なツールであることが強調されている。

カナダではコースデザインの一環として行われ、学

習者のコースをつくるためのものとして活用されている。日本ではコースデザインと切り離されて使われているが、本来コースデザインとして考えられたものであり、プロセスこそが重要である。ICEを用いてコースデザインを考えることは、たんに成績評価のため、というのではなく、学習者の深い学びを「起点」として授業デザインをすることになるというスタンスである。

そのためのICE動詞というものが用意され、授業シラバスに落とし込むことが容易になっている。例えば、(I)であれば、整理する、説明する、区別する、レポートする等、(C)であれば、分類する、再構成する、統合する等、(E)であれば、分析する、批評する、デザインする、創造する等、動詞として表現される。それによって学生にも自分の状況が分かりやすくなっている。

ICEの良い点として、質的な評価が、学科に関係なく、学生も教員も共有できる仕組みであり、シンプルであることである。学習と評価は表裏一体の関係にあり、可視化できるモデルであることである、とまとめられている。

3-3. 大学3年間の体系的人材育成と評価

後藤文彦監修「課題解決型授業への挑戦 プロジェクト・ベースト・ラーニングの実践と評価」(2017)は、京都産業大学が2008年から3年一貫のキャリア教育として取り組んできた正規授業の課題解決型学習(PBL)について、取り組み、実践、成果について、検証をも含め記録したものである。

2010年、文部科学省「大学生の就業力育成支援事業」採択を受け、教養教育の範疇で実施してきたコーオプ教育(学外者、特に企業との関わりの中で教育が実践されるもの)を学部専門教育と連動させ全学展開を行った。その結果を、伸ばそうとする能力と評価について、特に活動に対して、何を大切にすべきかを考察している。

依吹勇亮の「05 O/OCF-PBL(京都産業大学における課題解決型授業)の目標と評価」(2017)では、1回生の教育目標として「課題解決スキルの習得」と「主体性や社会性の涵養をはじめとする能力の伸長」を上げ、4つの教育目標を掲げている。

- ① チームでの活動と個での活動やグループでの活動は違うものであることを実感してもらう
- ② 他者と関わる際に必要なスキルについての知識を学び、ワークで体感し、そして課題解決活動

を通じて体得してもらう

- ③ 課題解決の演習を通じて、課題解決とはどのようなものであるかを体験してもらう
- ④ 「行動に意図を持たせる」と「なりたい自分に向けて活動する」

2回生、3回生向けには「チームでの課題解決に直接関わり課題解決のステップを学び、実行するためのスキルを学習」、「知識やスキルの背後にあるある種の能力、考え方、姿勢である取り組み姿勢について学ぶこと」としている。この二つの教育目標を獲得することで、メタ認知を獲得することができるようになり、様々なところで主体的に能力を発揮することができる「能力の横展開」が可能になることを最終的な教育目標としている。

「能力の横展開」を可能にする仕掛けとして「教職員は教えない」「行動と自覚のフィードバック」を重要とし、そのために「自己成長トレーニングシート」を毎週、課題解決活動の終了時には「プロジェクト振り返りレポート」を書くことを義務付けている。

またPDCAサイクルをまわすためには、評価することは重要であり、目標と評価は表裏一体の関係にある。そのために、能力伸長評価と学業成績評価の二本立で行っている。学業成績評価は能力伸長とは関係なく、純粋な学業成績である。一方、能力伸長評価は、心理学の観点からみて確立されたテストや、自己申告、面談、レポートなどを通じて、共通基準をもって行うことになっている。しかし、授業の最終目標である「横展開」については、途中段階で終わっており、①ツール開発ができていない、②学生個人の経験という文脈があり一般化が難しい、③いつ成果として計るべきか決められない、という課題を上げ、現時点では定められないとしている。

二つの成績の評価をリンクさせるために、現在はループリックを用いた「評価用チェックシート」を用いて自分自身の活動を省察し、次の活動方針を検討、改善するためのアセスメントの開発段階にある。今後の課題として、ライフキャリアの進行に合わせてより広い意味での評価が必要であり、「キャリア教育受講直後」「就職活動直後」「就業後」の連動をみていくことの必要性が挙げられている。

3-4. アクティブ・ラーニングで主体性は伸びるのか

後藤文彦「主体性育成の観点から アクティブ・ラーニングを考え直す」(2018)は、主体性の発揮という観点から、アクティブ・ラーニングに疑問を呈す

るものである。前出の「大学生の学習・生活実態調査」(ベネッセ・コーポレーション, 2016)のデータをあげ、アクティブ・ラーニングが主体性を育むという結果には至っておらず、経験を大事にした教育を行えば、主体性が育まれるというのは短絡的な考えであり、活動が目的になってしまっていると指摘している。このデータから、アクティブ・ラーニングは効果がない、と言い切ることはできないが、やり方に問題があり、本当の意味でのアクティブ・ラーニングの指導ができていない。一方、京都産業大学で実施してきたインターンシップでは、主体性の伸びが確認された、という事例を紹介している。後藤はアクティブ・ラーニングの効果がでないのは、学生はトレーニングを強制されている状態であり、スキナー箱に入れられた、と感じているのではないかと考察する。

一方で、主体性については獲得可能という立場である。そもそも主体性がない人はいない。マズローの人間心理学的に見れば、欠乏動機(欲求)にもとづいた行動から、成長動機(欲求)にもとづいた行動に変われば、自分を阻害している要因から解放され、他者から承認を必要としないレベルに達する。しかし、問題なのは、そもそも主体性を阻害している要因をクリアしている学生は全体の三分の一にすぎない。その内の半数は自己中心的になり勝ちで、望ましい主体性を発揮できるのは、その内の二分の一、すなわち全体の六分の一に過ぎない。アクティブ・ラーニングを行えば主体性を発揮するようになるのではなく、主体性を阻害している要因を除去する方が先決問題であるとの観点から、主体性に結びつく、心の健康促進を意図した教育の仕組みの必要性を説いている。

- ① 教員が学生に接する心がまえとして、コーチングやファシリテーションの心がまえである相手を認める、ということを常に意識する。
- ② プラスのストロークを行う。挨拶や相手を理解しようとする。
- ③ アクティブ・リスニング。相手の話を心から聴いてあげる。習慣化すると好循環が生まれる。
- ④ アサーション。自分も相手も大事にして、主張を行う。主張をしながら、相手を傷つけない、コミュニケーションをする
- ⑤ エゴグラムを活用。心の中の五人の私を適切に使えるようにするため、最も弱い私を意識して行動するように仕向ける

これらを実行した上で、課題解決型のアクティブ・ラーニングを行うと、有為な変化が起こることを実験

により明らかにしている。

主体性を阻害している要因の存在に気づき、適切に対応することで、始めて主体性が発揮される状態が生まれ、アクティブ・ラーニングの効果がでると結論付けている。

IV. 課題の整理

文部科学省の方針もあり、アクティブラーニングの更なる拡大は大学で喫緊の課題になっている。しかし指導法の指導を受けていない学部の教員が、授業の設計から評価までを自力で行うのは相当にハードルが高いことは自明である。

能動的な授業を行おうとする時、後藤(2018)の指摘するように、主体性の欠如は大きなハードルになっているだろう。他にもアクティブラーニングの成立を難しくする要因がいくつかある。ここでは阻害要因となっている学生の課題を整理をしておきたい。

4.1. 自分事で語れない、拡がらない

アクティブラーニングのそもそもの目的である自分で考え、多様な選択肢の中から適切なものを選択していくためには、自分が何をしたいか、が出发点である。しかし、自分達の関心のあるところからスタートするように、と説明をしても、足元の課題を見つけて、そこから自分達なりの結論を導きだすグループは残念ながら少数である。社会的課題として取り上げられることの多い少子化対策や海洋汚染など、自分の実感とは距離のあるテーマを選び、結論も一般論で終わる、というチームの多さに、頭を抱えてしまう。大学生ならではの切り口を望むのは大人の身勝手なのか、という残念な気持ちになる。立派なことをいうことが良いことだ、という刷り込みがどこかでなされているのだろうか。検索すれば簡単に情報が集まるレベルの報告が多いのは残念である。

一方で狭いところから始めて、そのまま狭いところで収束してしまう、というパターンもある。特に仲良しグループで実施した時に陥る傾向である。自分たちの選んだテーマが社会の中でどう位置付けられているのか、という肝心のところを説明出来ず、人を説得することも出来ないまま終わる。自分事ではあるが広がらず指導が難しいことも少なくない。

4.2. コミュニケーションが苦手

学生が苦手意識を持っているのがコミュニケーション

ンである。友達や教員との気楽なお喋りは得意でも、自分の意見を主張するのは出来れば避けて通りたいという学生が多い。まず知らない人と話しをするのは苦手である。社会に出れば、一人だけで完結する仕事というものは殆どない。多様な人と関わり、自分の意見を言い、人の意見を聞き、調整しながら仕事を進めることになる。アクティブラーニングが目指している「主体的で、対話的で、深い学び」は、対話型のコミュニケーションを学ぶ機会でもある。一人で書籍やインターネットを調べて自分なりの意見を持つことも大事だが、それだけで世界を広げることは難しい。学年や学部の違いや、主義主張の全く違う、普通では友達にはならないタイプの学生と組むことに意味がある。時には大学外の人との関わりもある。自分の意見を述べるのが得意でなくても、ディスカッションすることが必要になる。人の意見を聞き、自分の意見も言い、折り合いを付け、チームの結論を導き出すことが必要になる。違う意見に触発され、新しいものが生まれる過程が、アクティブラーニングの面白さである。苦手意識を持って躊躇していたのでは、協同的な活動を展開することは難しい。

4.3. チームでの役割を果たせない

アクティブラーニングの特徴は一人の学びではなく、チームが大事なことだ。リーダー、フォロワー、ファシリテーターなど、自分の強みを生かして、みんなが協同で取り組めば大きな成果が期待できる。学生は役割を一度決めると、自分の役割だけしかしない傾向が強い。最初の役割に固執せずに柔軟に役割を交代したり、互いに助け合ったりして目的を完成させるのがチームワークである。チームでの活動はアクティブラーニングの肝の部分であるが、メンバーに対する不満の声を聞くことが多い。学生にチーム編成について、友達同士でチームを組む場合と初めての相手とチームを組む場合のメリット、デメリットについて尋ねてみた。様々な意見がでたが、友達グループは仲良く楽しくできるが、なれ合いになることや固定的な役割分担を引きずり、意見は似てしまいがちになる。初対面グループは最初のところで打ち解けるのに時間を要するが、多様なメンバーによって、新しい発見に結びつきやすい。この結果からは、上手く行けば、初対面グループの方が、発見が多いという結果に繋がることを学生自身が気づいていることがわかる。

コミュニケーションやリーダーシップは、個人の資質や家庭環境によるところも大きく、授業時間の中で

容易に改善するものではない。しかし、教員が進め方の工夫をすることで、自分の役割や強みを発見することも不可能ではない。

4.4. 論理的な思考が出来ない

論理的な思考力の不足という問題もある。説得力のある提案のためには、人に説明するための手法が必要になる。特別難しいことではなく、沢山の情報を集め、そこから大事なキーワードを引き出すためには何をすれば良いのか。複雑な絡み合った物事はどう整理すれば他の人に理解してもらえるのか。比較するにはベン図や座標軸、チャートやマトリックス、グラフなどを適宜使い、フロー図を作って時系列で説明する等、テーマに合った的確な道具を使いこなすことが必要となる。

これらは義務教育の国語や算数の授業で習っているので知識としてはあるはずなのだが、適切に、効果的に使えない学生が一定数存在する。新井紀子「AI 対教科書が読めない子どもたち」(2018)では読解力の問題が指摘されているが、論理的な思考力でも同じような傾向が感じられる。

実は論理的な思考力については、社会人向けにも多くの書籍が出版され、セミナーが行われている。その実態をどのように考えれば良いのか、という問題はあがあるが、社会で必要とされている能力であることは間違いないだろう。論理的な思考に必要なツールや方法を、知っている状態から、使える状態にするためのサポートも、アクティブラーニングの役割の一つであろう。

V. 考察

ここでは、先行研究の成果も参考にしつつ、筆者自身の企業での経験や、大学で行った実践の経験も踏まえ、アクティブラーニングは何を目指していて、何をすればよいのか、という基本に立ち返って考えてみたい。

アクティブラーニングの目的は一生使える「主体的で、対話的で、深い学び」が身に付き、実践できるようになることである。その真の目的が達成されたかを確認するために、評価はあるはずだ。ここで、考えなければいけないのは、学生の学ぶことを支援するためには、学生自身が自分の課題を認識し、何をを目指すのかを理解しなければ、成果には繋がらないと言う点だ。教員から与えられたアクティブラーニングである

限り、成果は限られたものになる。アクティブラーニングのためのアクティブラーニング、評価のための評価にしないために、評価に拘らずに考えてみたい。

5-1. 目的を共有し授業を創る

アクティブラーニングの必要性を学生は理解しているのだろうか。教員が用意したプログラムを、与えられたやり方だから先生に付き合っただけではないのか。目的を理解して実施すれば、納得できる結果にたどり着くのではないだろうか。

アクティブラーニングが目指しているのは、一人一人が学びのスタイルを獲得することである。基本的な知識は提供することができるが、最終的には自分なりのスタイルを獲得することが求められる。大事なことは学生自身が、自らの学びを創造するためには、何が必要なのかを知ることである。

良い成績をとることではなく、良い経験をすることが、アクティブラーニングの目的である。アクティブラーニングではむしろ寄り道や遠回りをする中で学ぶことが大事になる。教員が作った設計図は仮のものであって、皆で修正しながら、納得して取り組む共同体をつくるのが、目的を達成するためには、必要である。

大人数である場合、一人一人に寄り添うことは難しくなるが、避けて通ったのでは、目標達成はおぼつかない。そのためには、カナダで活用されているICEのような、誰にでも分かりやすいモデルで、何を指すべきか、共通の認識に立つことが必要である。ICEの動詞のように、思考やコミュニケーションを助ける補助線となるツールを用意することも必要であろう。道具箱にツールを入れることは出来ても、どんな時に使えば有効か、どの順番で使えば確実か、は自分で試行錯誤して体で覚えるしかない。そのためのきっかけや時間を設計することが教員の仕事である。

授業を教員と学生が協力してつくる、という試みはファカルティ・ディベロップメント (Faculty Development, FD) においては、教育に高い関心を持つ学生FDの活動が成果をあげている。ここでは、大学の授業改革としてのFDとは違い、その授業に参加するすべての学生が、目的を共有化し、自分たちのものである、という意識を持ち、教員とも協同することが必要である。コースのデザインから評価までを一緒につくる導入のプログラムを考え実行する。そのことが、主体性を実践する第一歩と位置付けたい。

5-2. 共に学び続ける

「主体的で、対話的で、深い学び」に終わりはない。学生だけでなく、教員も時代の変化を受け止め、共に学び続ける必要がある。

アクティブラーニングは教員と学生という狭い関係性の中で完結するものではない。上級生や卒業生、職員、企業や地域の人たちなど、多様な人たちが参加することで、違う考え方に触れ、視野を広げるきっかけとなる。またプレゼン大会などは、発表する出番はなくても、仲間の発表を聞く中で、自分に不足していることに気づくなど、教育効果は大きい。学外のコンテストや地域でのプレゼンテーションなど他流試合をすることは、力をつける良い機会になる。同じ立場の人間と切磋琢磨することで学生は大きく成長する。学生に成長の機会を提供するためには、教員自身が多様な情報や人脈を持つための日頃の努力が必要になる。

アクティブラーニングは、やる気のスイッチが入るか、入らないか、で成否が決まっているようなところがある。授業において、学生のやる気を引き出し、学ぶ姿勢を後押しするためには、ファシリテーションやアサーションなどの素養が教員に必要となる。授業プログラムを考えるだけでなく、学生のやる気を引き出す指導テクニックを学ぶことも、授業の効果を高めるためには欠かせない。教員個人に任せるだけでなく、教員をサポートする研修プログラムを用意することを大学には期待したい。

教員は専門もバラバラで、授業時間もまちまちなので孤立しがちである。池田輝政・松本浩司編「アクティブラーニングを創るまなびのコミュニティ」(2016)は、授業をめぐる多様な人の集まりである教員サロンの試みを、現場の教員の声と共に紹介している。学生だけでなく教員にも、アクティブラーニングを授業で行うことへの、戸惑いや悩みがある。授業改善をしたくても、一人で考えるのには限界がある。教員サロンでは、教員同志はもちろんの事、教員をサポートする立場の職員、授業を受ける学生など立場の違う人の意見を聞くこともできる。同じ目的を持つ仲間との学び合いは、授業実践のためのアイデアだけでなく、仲間の存在によって勇気づけられ、触発される場になっている。教員にも成長するための学びの場が必要なのだ。

5-3. 企業の評価制度に学ぶ

これまでの知識の定着を目指した講義型の授業とアクティブラーニングの大きな違いは、正解のない社会

を意識している点である。大学における教育のあるべき姿は社会と無関係というわけにはいかない。

文部科学省が2008年にだした報告書「学士課程教育の構築に向けて」では学士力を「1. 知識・理解（文化、社会、自然等）2. 汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等）3. 態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任等）4. 総合的な学習経験と創造的思考力」と定義している。アクティブラーニングはこの文部科学省の報告書の意見を受けた形で導入されている。

一方、2006年経済産業省は「社会人基礎力」として「前に踏み出す力（主体性・働きかける力・実行力）、考え抜く力（課題発見力・計画力・創造力）、チームで働く力（発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力）」を提唱した。2017年には「人生100年時代の社会人基礎力」として「能力を発揮するにあたって、自己を認識してリフレクション（振り返り）しながら、目的、学び、統合のバランスを図ることが、自らキャリアを切りひらいていく上で必要」と、学び続ける必要性を追加している。社会人基礎力はアクティブラーニングのめざすところと多くのところで重なっていることがわかる。

人が人を評価するのは学校だけではない。むしろ、企業は人が生命線であるので、真剣に取り組み、様々な工夫も行われている。大学に限定せずに評価の仕組みについて参考になるものは取り入れることも視野に入りたい。

企業は少子化の中で、慢性的な人材不足を抱えている。その中で、教育をする余裕が無くなり、即戦力を求める傾向は強くなっていると言われている。経済産業省の大学に対する「社会人基礎力」要請などは、大学の教育力に期待してのことだろう。一方で、生産人口の減少による人材難が顕著になり、企業の人事制度は、結果重視の方針から、人を育てることが重要であるという認識に変わり、様々な工夫が行われている。

例えば、大手企業などで一般的に行われている評価手法として360度評価がある。上司が部下を評価するだけでは、個人的好みで偏ってしまい、全体の中でのパフォーマンスが分かり難いなどの問題点があった。上司だけでなく、部下や同僚、取引先などの幅広い視点からの評価により、客観性を担保するだけでなく、上位ミッションとの整合性をみることも出来ることや、自分の行動を見直し、気づきを促す効果も期待されている。

もう一つ、企業では目標設定とプロセス、結果について上司と摺り合わせをするプロセス評価というものが行われている。企業の場合は業績という客観的な数字があるものの、個人の貢献度については、明確な数字をあげることは難しい。そのため、個人の目標、実現のプロセス、到達すべき結果について、事前、中期、終了時に上司と部下の間で話し合う機会を作っている。それが適切なアドバイスをする機会にもなり、納得性が高く、その上高い成果を生み出すことにも繋がっている。大学でも学生のプロセスを記録し、振り返りの材料とすることで、結果だけでなくプロセスの学びを評価しようとする動きがある。自らの課題や成長を可視化する手掛かりとなり、適切な支援ができれば、有益な結果を生み出すことも可能になるであろう。

6. 結びにかえて

アクティブラーニングは成功すれば素晴らしい効果を生み出す教育の仕組みである。いくつかのプロジェクトではそのことを実感した。しかし、同じように計画し、プログラムを実施して苦い思いをすることももある。形としてアクティブラーニングが成立しても、結果がいつも付いてくるわけではない。学生の盛り上がりあり、学生の授業評価がよくても、汎用的な能力、前向きな態度、知識が付いたのは一部の学生であった、という経験もある。そんな不安定な授業の方法であれば、本来の講義型に戻すべきではないか、という意見が出るのは当然のことであろう。

教員と学生の間には壁があり、目的が共有化されていないこと。学生がお客になってしまって双方向性のある時間になっていないこと。評価が次の成長に結びついていないこと等、問題は山積状態である。これらは筆者一人の悩みではなく、多くの教員の共通の悩みであるに違いない。

アクティブラーニングは教員の力量、学生のポテンシャルに負うところが大きく、残念ながら発展途上の学習法で、教員にも、学生にも、サポートする大学にとっても、多くの努力と労力と発想の転換を強いることが予想される。しかし、社会の変化も、学生の変化も止められないので、それに対応した教育が必要なことは間違いなく、後戻りはできない。

今は失敗続きでも、長い目でみれば、より良いものにしようとする努力は無駄ではないはずだ。人は失敗から多くのことを学ぶことができる。アクティブラーニングは教員自身の成長に繋がっている。教員だけで

なく、学生も、教員の失敗から、実は多くのことを学んでいると思いたい。

社会の変化に的確に対応しつつ、あるべき姿の実現に向けて、力を発揮できる学生を育てるのが大学の役目である。そのために必要なのは、正解を教えることではなく、学生自身が「主体的で、対話的で、深い学び」ができるように、教員も学生と共に学ぶことである。

(注1) アクティブ・ラーニングの記載は引用文献の表記方法による

参考文献

- Sue Fostaty Young Robert J. Wilson 原著、監訳土持ゲーリー法一 (2013) 『「主体的な学び」につなげる評価と学習方法』東信堂
- 新井紀子 (2018) 『AI vs 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 (2001) 『成長するティップス先生』玉川大学出版部
- 池田輝政・松本浩司編 (2016) 『アクティブラーニングを創るまなびのコミュニティ』ナカニシヤ出版
- 石井英真 (2015) 『今求められる学力と学びとは』日本標準
- 亀倉正彦 (2016) 『失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング』東信堂
- 楠見孝・子安増生・道岡泰司編 (2011) 『批判的思考力を育む』有斐閣

- 後藤文彦 (2018) 『主体性育成の観点からアクティブ・ラーニングを考え直す』ナカニシヤ出版
- 後藤文彦監修 (2017) 『課題解決型授業への挑戦』ナカニシヤ出版
- 齊藤有吾 (2019) 『大学教育における高次の統合的な能力の評価』東信堂
- 主体的学び研究所 (2015) 『主体的学び3号』東信堂
- 鈴木克明・美馬のゆり編著 (2018) 『学習設計マニュアル』北大路書房
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店
- ダネル・ステイ・ブンス+アントニア・レビ著、監訳佐藤浩章 (2014) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部
- 土持ゲーリー法一 (2017) 『社会で通用する持続可能なアクティブラーニング』東信堂
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編 (2015) 『新しい教育評価入門』有斐閣
- 橋本勝 (2017) 『ライト・アクティブラーニングのすすめ』ナカニシヤ出版
- 松下佳代・石井英真 (2016) 『アクティブラーニングの評価』東信堂
- 松下佳代編著 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房
- 美馬のゆり編著 (2018) 『未来を創る「プロジェクト学習」のデザイン』公立はごたて未来大学出版会
- 山地弘起・橋本健夫編著 (2012) 『学生の納得感を高める大学授業』ナカニシヤ出版
- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波書店

実践的グループワーク論

村上 亨

I. はじめに

本稿は、授業にグループワークを導入する際に注意すべきいくつかの点について、実践的な観点から論じようとするものである。

学修者の主体性や能動的態度の育成を目的としてアクティブ・ラーニングへの転換が必要とされ、多くの教育現場でさまざまな試みが展開されている。文部科学省の出している用語集によると、アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方的な講義形式の教育と異なり、学修者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学修、問題解決学習、体験学習、調査学修等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」としている。

その中で最も多く導入されている方法が、グループワークではないだろうか。通常、その活動の中にグループ・ディスカッションも含まれ、さらに課題ないし問題解決型の学修（PBL）やディベートを行う場合も、その基本的な学習形態はグループワークの導入が前提とされている。

もとより本稿は、グループワークに関する体系的な理論や学術的な論考を展開しようとするものではない。また就職活動の選考方法として採用されるグループワークへの対策を論じるものでもない。あくまでも筆者のこれまでの教育活動での経験と反省に基づいて、より実践的な観点からグループワーク運用の際に重要と思われるポイントを整理・論述したものである。とくに一般のテキストでは取り上げられることの少ない点に焦点を当てて考察したものと考えている。多少とも参考にしていただければ幸いである。

以下では、授業の開始から終了までの流れに沿って主要な項目を取り上げ、その各場面での留意点、注意すべき事項について述べていきたい。

II. 場を作る～シマづくりから始まるグループワーク～

グループワークを開始するにあたり、まず取り組むことは「場」を作ることである。この場合の「場」には話しやすい雰囲気や状況といった精神的・心理的な場の意味と、グループごとに机や椅子をどのように配置するかという具体的・形式的な場の二つの意味がある。ここで問題にしたいのは後者である。前者については後述するアイス・ブレイクの項目で取り上げたい。

グループワークを行う際、グループごとに机を合わせてそれぞれ島を作る必要がある。これをここでは“シマづくり”と呼ぼう。このシマづくりからグループワークが始まるといってよい。さらにその後の進め方を考えるためのヒントを読み取ることもできる。

机が可動式であれば、グループごとに“シマ”を作ることも容易であるが、3人用の長机の場合はそれを向かい合わせにしてシマを作ることができる。固定式の机は、本来、グループワークには不向きである。例えば2列にわたってメンバーが着席している場合は、前の人は振り向きながら作業をするという不自然な態勢を強いられる。簡単な雑談でない限り、こうした状況が話し合いの妨げになることは容易に想像できる。話しやすい位置関係の確保は、とりわけグループワークを初めて経験する場合や初対面同士の場合に特に重要である。対話する相手との距離が離れていれば、話しにくいだけでなく、心も遠ざかる。活発な議論は期待できない。話しやすい位置を確保したシマづくりからグループワークは始まるといい。

グループワークの人数は、経験からいうと、4～5

人が望ましい。1クラスの人数の関係から8人あるいは10人で1グループを作らなければならない場合もある。しかし、一般的に6人以上になると途端にグループの求心力は失われてしまう。8人以上になれば、当然ながら一番遠いメンバーとのコミュニケーションも難しくなる。大きめの机があれば、その周りを囲むように座るという方法もあるが、適当な机がなければ、可能な限り、少人数で行うことが望ましいだろう。

「さあ、机を動かして、グループごとに“シマ”を作りましょう」。そう指示すると、どのように反応するだろう。誰一人として机を動かそうとしない。初対面同士の場合には起こりうることである。そうでない場合でも、数分後にやっと机を動かそうとするものが出てくる。さらに数人が動き出す。それにつられて他の人も動き出す。なんとなく、みんなが動き出す。そんな状況は幾度となく経験してきた。

「これをここに動かして、これはこっちにしたほうがいいかな…」などと、言葉を発しながら他の人を誘導し始める人が出てくる場合もある。その行動を見ながら、やがて全員がシマづくりに協力し始める。その最初に動き始めた人は、グループワークにおいても中心的な役割を担うことが多い。グループ編成や活動の活性化を図るうえで、そうしたメンバーの動きにはぜひ注目しておきたい。そのような参加者が登場してくるか否かが、その後のクラス運営の難しさを占うことになるだろう。

シマづくりは、これから始まるグループワークの前途を占う作業でもあり、単なる場所作りではない。協力しなければ始まらない大事な作業であり、それ自体がグループワークの一つでもある。実際、きちんとシマづくりを行うグループとそうでないグループが混在するようなケースでは、その後のグループワークうまく進行しない場合が多い。不十分なシマづくりでは、その後のグループワーク自体も不十分になる可能性が高い。

なお、グループの構成メンバーをどのように選ぶか、いわゆるグルーピングも重要なテーマではあるが、この点については、多くの事例・方法を詳細に紹介している三浦氏の文献を参照されたい¹⁾。ここでは、最も簡便で有効な方法と思われる方法の一つだけ挙げておきたい。それは、参加者を自由に着席させた後に、端から順番に1番、2番と指をさしながら、自分の番号を覚えさせ、最後に1番のグループ、2番のグループというようにグルーピングする方法である。

通常、初めての場では多少とも面識のある人同士が近くに座ることが多い。端から順番に番号を与えることで、近くに座っている仲間を別々のグループに分けることができる。20人のクラスであれば、1番から4番まで数えたら、また1番、2番と4番まで数え、これを5回繰り返すと4人グループが5つできることになる。知り合いばかりのグループを作らないための簡便な方法である。

Ⅲ. 明確な指示～戸惑いと不安を解消するために～

グループワークの最初にアイス・ブレイクもかねて自己紹介を行うことが多い。しかし、自己紹介を始めるように指示したとしても、とくに初めて会う人ばかりのグループワークでは、なかなか円滑に進まないケースがある。参加者の多くは、「誰から始めればいいのか」、「自分は最後がいいな」、「一番はいやだ」、「私から話していいのかな」などと、さまざまな憶測とともに、居心地のよくない時間と空間を共有することになる。このような戸惑いや不安を抱えて円滑なコミュニケーションを期待することはできない。

このような状況を打破するために必要なことは、明確な指示を与えることである。戸惑いと不安は不明確な、あるいは曖昧な指示から生じているのである。「では、廊下側の前の人から時計回りの順番で進めて下さい」、「廊下側の前の人、手を上げて下さい。はい、その人からはじめて、時計回りで交代していきましょう。では、どうぞ」、「時間は一人2分間です」。このような明確な指示によって戸惑いも不安も解消するはずである。明確な指示の重要性は、グループワーク初心者や初対面同士の場合にはなおさらである。

明確に伝えたいことを言葉として示すためには、指示を行うものが、グループワークの目的を明確に認識していることが必要である。不明確な指示の原因は、多くの場合、とりあえずグループワークを行うといった漠然とした意識にある。つまり、グループワークを行う目的が明確でないことが、参加者に戸惑いや不安を与えてしまうのである。明確な指示は明確な目的意識に根差している。

あるテーマについて「個人的なことでもいいですか」という参加者の質問にどう答えるかは、グループワークの目的に応じて異なるはずである。社会的な視点から取り組んでほしい場合ならば、「もっと広い視点から考えてください」、あるいは「世の中の多くの人々

との関係も考えてください」となるだろう。メンバー間の親睦が目的なら、「もちろん、OKです。どうぞ自由に話して下さい」、「個人的なことでも構いません。自由に話して下さい」となるだろう。

グループワークの課題やテーマに関する説明に対して、参加者同士に誤解や聞き違いが生じていれば、メンバー間の協働的活動を阻害することは明らかである。目的意識に基づいた明確な指示は、メンバー間の不安や戸惑いを払拭するだけでなく、その後の活動をも促進する重要な要件であることを再確認しておきたい。

IV. アイス・ブレイク～安堵感と喜びの共有～

初対面の人同士が出会う時、その緊張を解きほぐすための手法をアイス・ブレイクと呼ぶ。集まった人を和ませ、コミュニケーションのとりやすい雰囲気を作り、グループの課題に積極的に関わってもらえるように働きかける技術のことである。氷（アイス）のように張りつめて凍てついた人の心と体の状態を打ち破る（ブレイク）ことは、グループワークにとってきわめて重要である。それは参加者の緊張だけでなく、教員の緊張も解きほぐしてくれるからである。

アイス・ブレイクは、継続的なグループワーク活動の最初に行われる場合もあるが、毎回の活動の準備作業の一環として、その都度アイス・ブレイクを行う、あるいはメンバーを入れ替えた場合に行う場合がある。しかし、課題に取り組むグループワークであれ、ディスカッションやディベートであれ、円滑な活動の導入として、簡単な方法でもアイス・ブレイクを行うのが望ましいだろう。グループワークは、アイス・ブレイクの延長線上にあるといえるからである。

アイス・ブレイクには多様な方法がある。アイス・ブレイクだけを取り上げた書籍もたくさんあり、ネット上でも多くの方法を知ることができる。しかし、すべての教員に適した万能の方法があるわけではない。多くの方法の中から、各教員のやりやすい、あるいは得意とするような方法をいくつか準備して臨むことが大切であろう。得意とするアイス・ブレイクの方法、つまり持ちネタを持てるようになれば、参加者の反応を見ながら臨機応変に進める余裕も生まれはざである。しかし、得意とする方法であっても、参加者が異なれば反応も異なるのが一般的である。状況に応じて修正を加えることで対応できない場合に備えて、やはり数種類の方法を準備しておく必要があるだろう。代

表的なアイス・ブレイクとその方法、注意点に関しては、さしあたり、佐藤氏の文献（資料編（1）アイス・ブレイク）を挙げておきたい²⁾。

最も基本的かつ参加者の心理的負担が少ない方法には、とくに全くの初対面同士の場合には、いきなり話すというよりも、何かを書くという個人ワークから始める方法がある。たとえば、5分間の時間を与えて、自分の名前と友達から呼ばれていた愛称、特技、好きなことやモノ、今の気分、その他多くの参加者が関心のありそうな題材を挙げて、枠だけ書いた紙に書いてもらうという方法である。これをグループの他のメンバーに見せながら簡単な自己紹介をしてもらう。「僕も」「私もそう」と共通点のある人が出てきたり、初めて見る言葉や興味のある事柄に対しては、「これって、なに？」と聞いたりするなど、自然な形で会話が始まることも多い。書くという個人ワークによって話のきっかけを作るという方法である。

アイス・ブレイクの醍醐味は、さっきまで口もきいたことのない人と、数十分後にはまるで友達だったかのように打ち解けて話ができるようになった時に感じる安堵感と、共感してもらえる仲間に出会える喜びではないだろうか。もちろん、いつの場合でもうまくいくわけではない。だからこそ、アイス・ブレイクは毎回行ってもいいのではないだろうか。

V. リーダーシップの可能性～声を出した人は、もうリーダー～

話が弾まない、広がらないという状況を打ち破るには、どうしたらいいか。初対面の人同士の場合には、よくある風景である。テーマが与えられて、話し合いを進めなければならないのに、口火を切る人がいない。そんな状況を歯がゆく思っているのは、教員だけではなく、じつはそこに参加しているメンバー自身でもある。教員が話し合いのきっかけとして問いを投げかけることも方法の一つではあるが³⁾、彼ら自身のリーダーシップに期待してもいいのではないだろうか。

もちろん、議論の方向性を示し、メンバーのモチベーションを高めながら、率先して議論を引っ張っていくようなリーダーシップを発揮するメンバーの登場を期待することはできない。しかしながら、沈黙に耐え切れず、「どうしよう」、「どうする」、こんなため息交じりの声が出てきたら、まず一步前進と考えてもいいのではないかと。「〇〇でいいのかな」、「じゃあ、△

△について、話してみる」と、さらに一步動き出すこともある。「このあいだ、こんなことがあってね」、「××のことは関係ないのかな」と知らず知らずに話が展開され、自分の体験を話す人、それに対して反応する人が出てくれば、すでにグループワークは始まったといえるのではないか。

このとき、ため息交じりで発した声は、話し合いの呼び水であり、静かではあるが口火を切るという役割を果たしたことになる。それは議論の先駆けであり、リーダーシップの発揮といえるのではないだろうか。リーダーシップはリーダーという役割を決めることで発揮されるものではない。経営者や役職者、クラブのキャプテンだけがリーダーというわけではない。ため息のような声が沈黙を破った時、思いつきでも別の話題を提供した時、相手の話に賛同して話が盛り上がった時、反対の意見を出して違う角度へと話が変わった時、いずれもリーダーシップが発揮されたと考えてもいいのではないだろうか。

「どうしよう」と吐いた言葉は、どうにかしなければという思い、現状を変えなければという危機意識から出たものに他ならない。その声を発した人は、現状を変えようとする意識を持ったリーダーとしての資質を備えていることになる。相手の言葉を引き出すきっかけを提供したときに、それを一種のリーダーシップの発揮をとらえても問題はないだろう。それは、「どうしよう」という焦りの一言であれ、あるいはため息交じりの声であれ、沈黙と行き詰りを打ち破る小さなブレイクスルーとしての役割を果たしていることになる。

以上のように考えると、「リーダーシップを発揮してください」などという指示はあまり意味がないように思われる。話し合いを進展させる役割は誰もが担うことができる。誰もがリーダーシップを発揮することが可能であれば、役割としてのリーダーとリーダーシップとは別物であると考えるのが適切であろう。むしろリーダー役にリーダーシップを期待すれば、他のメンバーはすべてをリーダー役に依存する状況になりかねない。参加者には、両者の違いを確認しておくことが必要であろう。

VI. ファシリテーションについて～無言の応援団～

会議などの場で、発言や参加を促したり、話の流れを整理したり、参加者の認識の一致を確認したりな

ど、合意形成や相互理解をサポートすることで、会議の活性化や協働を促進することを、一般にファシリテーションという。要は、参加者が話しやすい状況を作り出すことである。さて、話しやすい状況とはどのような状況であろうか。

グループワークを進めようとして、やっと自分の意見を言ったのに、メンバーからの反応がまったくないとしたら、その人はもう発言を止めてしまうかもしれない。自分の意見は全般的に外れなのか、無視されたのかと思いき、参加意欲は急速に消え失せてしまうはずである。ところが、自分の方に視線を送り、頭を上下に動かして反応してくれる人がいたとしたらどうだろう。まるで自分を応援してくれるかのように感じ、勇気もらえるはずである。うなずいて聞いてもらえることが、発言の促進剤になっているのである。

なんの言葉を発することなく、ただうなずくという行為が、議論を促しているとするれば、うなずきもまたファシリテーションそのものといっているのではないだろうか。実は多くの教員が同じような経験をしているはずである。教壇に立つ人だけでなく、多くの人の前で話をした人なら誰でも経験していることではないか。自分の言葉に大きくうなずいてくれる人がいると、ついついその人の方ばかりを向いて話をしてしまうことがある。そして、なんとなく自信もわいてきて多少とも声が大きくなってしまいう経験をした人もいるのではないだろうか。

ファシリテーター役に頼まれると、多くの人は大変だと思ってしまうかもしれない。しかし、話しやすい状況を作る方法は、率先して議論の方向性を提案したり、質問して議論の展開を促したりといったやり方ばかりではない。黙ってうなずくことでも、話しやすい状況は生まれる。うなずきという無言の応援団は、頭の上だけでなく、表情でも体の動きでもエールを送ることができるのである。

ファシリテイト (facilitate) とは、容易にする、楽にする、促進するなどの意味がある。それは司会進行役のように明示的に議事進行に徹することばかりではない。雑談で場を和ませることで、その後の話し合いが容易になり、楽に発言できる状況につながれば、その雑談もまたファシリテーションということになる。ファシリテーションもまた、リーダーシップと同様にファシリテーター役の専有物ではない。

VII. 振り返り～成長の種を見つける～

振り返りは、グループワークも含めてアクティブ・ラーニングの必須要素である。グループワークでの活動や体験を、もう一度思い返し、言語化することが、学びを充実させると同時に参加者の成長を促す絶好の機会となるからである⁴⁾。グループワークという活動の経験を振り返って、さまざまな気づきを得てもらうことが、彼らの次の時間の学びにつながるからである⁵⁾。

当然ながら、振り返りを行うのはさまざまなグループワークの最後である。それ以前の活動が長引いて、振り返りの時間が十分に取れない場合がある。これでは、いわゆる「やりっぱなし」である。参加者の取り組みも重要ではあるが、それ以上に、自分たちの活動を思い返し、何を学び、何ができなかったか、どうすればよかったかを振り返ることがより一層重要である。グループワークは、振り返りのためにあるといってもよい。

どのようなグループワークであれ、すべてを問題なく完璧にこなしたと確信する参加者は皆無であろう。少なくともグループ活動全体に何の問題もないというケースは考えにくい。そうであるからこそ、その問題に気づく機会を確保することが、参加者の学びであり、成長の種を見つけることにつながるのである。

振り返りにはいくつかの方法があるが⁶⁾、リフレクション・シートに学んだこと、気づいたこと、反省点ないし改善点、課題を記入させる方法や、その内容をグループ内で報告し、グループで課題を共有するという方法もある。個人ワークに適した方法としては、YWT法と4行日記がある。前者は、やったこと(Y)、わかったこと(W)、次にやること(T)の3点を書かせる方法、後者は、事実、気づき、教訓、宣言について1行ずつ記入する方法である。いずれも比較的簡単な方法であるが、それに基づいたグループ全体の議論から、新たな気づきや発見につながる場合がある。

グループ単位の振り返りの方法としては、KPT法がある。KEEP(継続・定着)、PROBLEM(問題点)、TRY(挑戦)の頭文字を取ったものである。個人単位でも実施可能であるが、グループとして良かった点を維持し定着させていくこと、課題を明らかにして改善すべきこと、新たに取り組むべき点を共有するための方法として有効である。

振り返りは、初対面同士の場合、あるいはメンバー間の親密度が低い場合には必須といってよい。共同作

業を行った後に不完全燃焼のような感覚を覚える参加者は多いはずである。それは、相手が自分の意見や行動にどのような見方・評価をしているかがわからないからである。そういう感覚を持ったまま、次の活動を行っても大きな進展を望むことは難しい。自分の意見の意味や理由、それぞれのメンバーに対する思いを多少とも述べる機会を持つことが、次の活動への障害を小さくする役割を持つことになる。

振り返りを行う際に注意すべきは、形式的にならないようにすることである。リフレクション・シートの項目を埋めるだけの作業になれば、振り返りの本来の意味が失われかねない。そのために、最後にグループ単位で雑談をさせることがある。その途中、メンバーの一人に「今日はどうだった」と聞く。その答えの理由を聞き、「他の人もそうですか」と聞き直す。もちろん同じと答える場合もあるが、多少とも違う意見も出てくる。その違いから、各自の考えや本音が引き出せれば、それぞれのメンバーが抱えていた不完全燃焼のような感覚は徐々に解消されるはずである。

VIII. グループワークの効果～一つの検証法～

何かを目標にしてグループ活動を行うことは、他者・組織・社会に対する健全な関わり方や、主体性や協調性のバランスなどを体験的に学ぶうえで、最も基本的かつ有効な方法の一つである。その過程で、リーダーシップ、ファシリテーション、役割、さらに判断力や行動力、論理的思考力の重要性を学ぶ。

そうした学びの機会としてグループワークを取り入れることも重要であるが、もっと大事なことは、グループワークそれ自体が個人ではできないことを可能にする力を持っているということである。1+1が2以上の結果を生み出す。「三人寄れば文殊の知恵」のことわざのとおり、より望ましい答えに近づくための重要な方法の一つである。

グループワークの力を証明する方法の一つに、合意形成を体験できるゲーム、コンセンサス・ゲームがある⁹⁾。それは、砂漠で遭難した時に、不時着した飛行機からかろうじて取り出した12の品物を、生き残るために最も重要と思われるものから順位をつけるというグループワークである。このゲームには正解があり、個人が出した答えと正解との誤差よりも、グループワークを通じて出した答えと正解との誤差が小さくなることで、グループワークの力が証明されるわけである。つまり、グループで話し合うことでより正解に

近づけることができたというわけである。

このゲームはアイス・ブレイクとして活用される場合や、仲間づくりの方法としても利用されており、多くの文献で取り上げられ、Web上でも見ることができる。このゲームで重要なのは、専門家による模範解答（正解）があるという点である。これによって、自分の答え、グループで出した答えと、正解との違い（誤差）を数値であらわすことができる。その大きさ、つまり正解との誤差の大小によって、グループワークによる成果を検証することができる。

元々のゲームは、対象とする品物は12であるが、これを行うには1時間以上を要するので、品物を5つにした簡易バージョンを、順位記入表、正解・解説と併せて掲載しておいた。

実際にこのゲームを何度か行ってきたが、残念ながら、誤差が小さくならない、つまりグループワークの力を証明できないこともある。力を生み出すようなグループにはなっていないことが、逆に証明されたということである。その場合には、なぜ正解から遠ざかってしまったかを考えるための振り返りを行った。

正解から離れる理由には主に2つのことが考えられる⁷⁾。1つは、自分の考えたアイデアを言えなかった、あるいは言わなかった場合である。発言しにくい状況があるとすれば、さらにアイス・ブレイクを行う必要があるかもしれない。2つ目は、いいアイデアは出たが、それを検討もせず簡単に候補から外してしまったか、それを聞き逃してしまった場合である。一人ひとりの意見を同じように尊重しながら議論する姿勢が不足していたものと考えられる。いずれにせよ、筆者が行ったように、振り返りの重要事項になることは間違いない。

IX. 結びにかえて

グループワークを導入する際に留意すべきいくつかの論点を取り上げてきた。筆者個人のこれまでの取り組み・経験を基礎にしているため、誰にでも、またどのような場合でも有効な考え方というわけではない。筆者自身、これまでの経験においてうまくいった場合よりも、むしろ失敗といえるような場合の方が多いかもしれない。したがって、反省を込めて改めて、その主要な論点を整理したものと考えていただければ幸いである。

最後に、2つのことを確認しておきたい。1つは、グループワークは数ある授業法の1つにすぎないとい

うことである。アクティブ・ラーニングも同様であろう。その意味で講義法との比較の中で、両者をいかに組み合わせるかが重要な課題になる。両者のメリットとデメリットを考慮しながら、授業内容に応じて選択すべきである。すべての授業にグループワークを導入すべきというのは暴論であろう。アクティブ・ラーニングにも共通するが、講義法に比べて、グループワークでは学びのコンテンツは少なくなるというデメリットがある。それは、授業の教育目的に応じて選択すべき問題である。その教育目的の在り方は、アクティブ・ラーニングの導入を含めて教育改革の在り方にもかかわる現代的な課題でもある。その内容に立ち入ることはしないが、グループワークを導入する目的や意義、方法を考えるためには避けられないテーマである⁹⁾。

2つ目は、グループワークを授業に導入するうえで、そのための訓練を積んだ教員はほとんどいないということである。そのことを自覚することが、まず必要ではないか。筆者はかつて、「ほとんどの大学教員は、教育者としては無免許運転である」と書いたことがある¹⁰⁾。中学や高校のように教員免許がないというだけではなく、一般に、大学教員の採用基準は教育能力よりも研究業績に比重が置かれているからである。近年では、模擬授業を行わせることで教育能力の側面を重視する大学も増えつつあるが、その相対的な比重に大きな変化はないように思われる。

とりわけ、グループワークを含むアクティブ・ラーニングについて専門的な能力を有する教員はきわめて少ないのが現状であろう。そうした現実を受け止めたうえで、自らを反省しながら、試行錯誤を繰り返すしかないのではないだろうか。

注)

- 1) 三浦真琴『グループワーク その達人への道』医学書院、2018年。同書は、グルーピングに限らず、グループワークの意義と目的、具体的な方法から、学生にとっての学びの意味など、多くの貴重な知見を提供している。グループワークだけでなく、アクティブ・ラーニング全般を再検討するうえで有益な一冊である。本稿も多くの示唆を得ている。
- 2) 佐藤浩章『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部、2010年。
- 3) 次の文献では、グループワークに介入する際の問題点が示されている。教員による支援が参加者の依存性を高める危険性を指摘している。小林昭文『アクティブラーニング入門—アクティブラーニングが授業と生徒を変える—』産業能率大学出版部、2015年、114-129ページ。
- 4) 新井和広、坂倉杏介『グループ学習入門：学びあう場づ

くりの技法(アカデミック・スキルズ)』慶応義塾大学出版会, 2013年, 62-65ページ。振り返りが学びにつながるためには, 体験を他の人と共有し(共有化), 言語として論理的に整理する(表出化), さらに整理された概念を体系化したり組み合わせたりし(連結化), 再び体験することで自分のものにしていく(内面化)というサイクルが大きな役割を果たしていることを示している。

- 5) 小林昭文, 前掲書, 108ページ。
- 6) コンセンサス・ゲームについては, 下記のサイトを参照した。ほかのコンセンサス・ゲームについては, まとめ編で紹介されているので, 参照されたい。
(2020年2月10日閲覧)
コンセンサス・ゲーム(砂漠で遭難したら?)問題編
<http://d.hatena.ne.jp/elwoodblues/20071119/1195461704>
コンセンサス・ゲーム(砂漠で遭難したら?)解答編
<http://d.hatena.ne.jp/elwoodblues/20071119/1195463176>
コンセンサス・ゲーム(砂漠で遭難したら)まとめ編
<http://d.hatena.ne.jp/elwoodblues/20071119/1195464816>
- 7) 小林昭文, 前掲書, 74ページ。
- 8) 振り返りについては, さまざまな方法が書籍, Web上で紹介されているが, ここでは以下のサイトを挙げておく。
(2020年2月10日閲覧)
「振り返り」に役立つ5つのフレームワーク」
<https://ferret-plus.com/9262>
- 9) 渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書, 2020年。同書は, アクティブ・ラーニングの概念, 教育改革における意味, これを定着させるための諸課題などを取り上げ, 豊富な実践例を示しながら, 学び方改革に対する一定の問題提起を行っている。
- 10) 村上亨「新入生演習の授業方法について」『追手門学院大学教育研究所紀要』22号, 2004年3月, 5-18ページ。

【コンセンサス・ゲーム】 砂漠で生き残るために

* 次の状況は、2,000にもものぼる実際のケースに基づいて作られたものである。

7月中旬のある日、午前10時頃、あなた方が乗った双発の小型飛行機は、アメリカ合衆国の南西部にある砂漠の中に不時着しました。不時着した際、飛行機は大破し、操縦士と副操縦士は焼死しましたが、あなた方は奇跡的に大きな怪我もなく無事でした。

不時着はあまりにも突然で、無線で救助を求める時間も無く、また、現在位置を知らせると時間もありませんでした。しかし、不時着する前に見たまわりの景色から、あなた方は飛行プランに示されているコースから約100キロメートル離れたところにいることがわかっていました。また、操縦士は、不時着直前に最も気近くの住居地は約110キロメートル南南西にあることだけをあなた方に伝えていました。この付近は全く平坦で、サボテンが生えているほかは不毛の地帯です。不時着直前の天気予報では、気温は約43°Cになるだろうと言っています。それは、地面に近い足元では50°Cにもなるだろうことを意味しています。

あなた方は、軽装—半袖シャツ、ズボン、靴下、スニーカーという服装で、各々1枚のハンカチとサングラスを持っています。また全員、\$9ばかりの小銭と\$100の紙幣、1箱のタバコとボールペンをかろうじて取り出すことができました。

あなた方の課題は、これらの5の品物を、あなた方が生き残るために最も重要だと思うものから順番に、1から5までの順位をつけることです。生存者は、あなた方のチーム・メンバーと同数であり、また、みんなが協力しあうことを同意しています。

【5の品物】

- _____ この地域の航空写真の地図
- _____ ガラス瓶に入っている食塩
- _____ 一人につき1リットルの水
- _____ 一人1着の軽装のコート
- _____ 化粧用の鏡

順位記入表

【作業時間】 個人決定（10分）／集団決定（20分）

【注意事項】 同じ順位はつけない，個人作業中は他者と話さない，理由もメモしておく

順位	メンバー	自分 (誤差)					グループ (誤差)	正解	理由
	品物		(誤差)	(誤差)	(誤差)	(誤差)			
1	航空写真の地図								
2	ガラス瓶の食塩								
3	一人1ℓの水								
4	軽装のコート								
5	化粧用の鏡								
誤差の合計								(誤差の平均)	

* (誤差) 欄は，正解との差をすべて正数で求める。

正解と解説

順位	品物	理由
1	化粧用の鏡	鏡はかなり遠距離まで光が届き，捜索隊への信号になる。
2	1人1着の軽装コート	太陽光線を肌に浴びさせないようにする。夜の寒さよけにもなる。
3	1人につき1リットルの水	生存には不可欠だが，捜索隊に発見してもらう事が最優先である。
4	この地域の航空写真の地図	周辺の地形をしるために必要だが，捜索隊に発見される事を目的とするため，あまり必要ない。
5	ガラス瓶に入っている食塩 (1000錠)	塩は血液濃度が上がるため。また，脱水症状を促進してしまうため。

プロジェクトレポート

グラフィックレコーディングから辿る
ロジコミメソッド開発編集の過程

——論理思考のための学生向けハンドブック「ロジコミメソッド」ができるまで——

中川 啓子

I. はじめに

「若者の自立と社会環境に関わる調査・研究・提言」を行う成熟社会研究所（以下、研究所）では、2018年3月、今の学生がアクティブ・ラーニングで活用できる「論理思考ツール」や「伝える技術」を盛り込んだ「論理思考メソッド」を開発し、使いやすく分かりやすいハンドブック＝冊子にまとめるというプロジェクトがスタートした。

筆者はこのプロジェクトに、研究所メンバーとして参加し、立ち上げから冊子（改訂版）の完成まで、約2年間にわたって関わってきた。メソッド開発にあたっては、メンバーによる打合せが計42回行われ、その中で筆者は常に、「グラフィックレコーディング」で打合せをライブ記録してきた（写真1～10, 12）。

これは、筆者自身が十数年間、まちづくりコンサルタントおよび地域活動コーディネーターとして数多くの参加型ワークショップの中で、ファシリテーションやグラフィックレコーディングを経験し、会得してきたことが大きい。グループワークにおけるファシリテーターは、参加者の意見を引き出し、キーワードを書き出し、並べて整理し、話し合いを同時進行で「見える形」にして議論を活性化させていく。グループ発表では、各発表者の要旨を取り出しつつ、会場全体で分かりやすく共有できるよう、時には絵や記号を織り交ぜてレコーディングする。こういった経験から、複数名での議論の場では、自然とグラフィックレコーディングの手法を用いるようになっていった。

グラフィックレコーディングは、議論の可視化ができるとしてその有用性が取り上げられる手法であるが、今回のメソッド開発においては、単なる議論の共有以上の効果が発揮されたと感じている。

このレポートは、筆者が描いたレコーディング記録から、開発編集過程の議論の変化や発見を辿り、グラ

フィックレコーディングが果たした役割を考えるものである。

II. 概要

2-1. ロジコミメソッドとは

メソッドは開発の過程でロジコミメソッドと名付けられた。ロジコミというのは、ロジカルコミュニケーション（Logical Communication）、即ち論理的コミュニケーションを略した造語である。似た言葉として一般的なものに、ロジカルシンキング（Logical Thinking）がある。ロジカルシンキングやコミュニケーション力は、社会人として必須の能力であり、それぞれ関連書籍も多数出版されている。しかし我々は、学生の現状や授業での実体験から、「論理思考（ロジカルシンキング）」と「相手に伝える能力（コミュニケーション力）」をセットで考えるという発想で、開発を進めることとした。

2-2. グラフィックレコーディングの活用

ロジコミメソッドの開発は、ハンドブック製作（冊子化）と並行して行われた。むしろ、冊子を作り上げていく中で、ロジコミメソッドの全容が見えてきた、と言い換えてもいいのかもしれない。

ロジコミメソッドとその冊子は、基本的に関係メンバー4～5名による打合せの積み重ねの中から生み出されていった。打合せは30分程度のものから3時間に及ぶものまであり、納得のいく形になるまで話し合いを重ねてきた。

打合せで多用したグラフィックレコーディングは、話し合いの際に、議論の内容や出された意見などを紙とペンを使ってリアルタイムで記録していくもので、模造紙、コピー用紙、ホワイトボード、ノートなど、その場に応じて様々なものを使って行われ、「議論の可視化と共有」「考えの整理」「アイデア出し」「参加

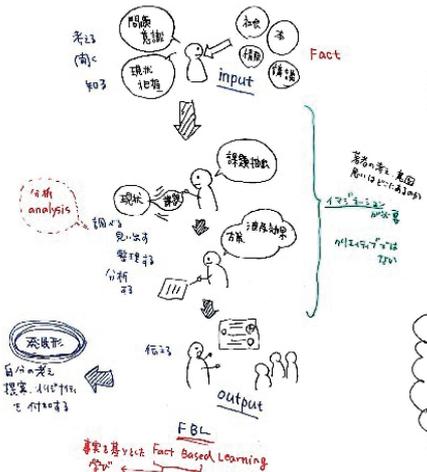


写真3 インプット～アウトプットの流れ (第4回打合せ)

シーンをフローにしてビジュアル化することは、現在の学生に不足しているものや問題点などを考える機会にもなり、「イメージーション」「自分以外の視点」「自分のスイッチを入れる」「危機感を持つ」といったキーワードが引き出されていった。

I期からII期の中盤にかけては、2017年度に実施したプロジェクト科目(学生が主体となって取り組むグループワーク中心の授業)の2期目が開講され、様々な論理思考ツールを授業の中で紹介して、実際に学生に使わせてみる「モニタリング」も実施している。(表2)

I期の終盤では、冊子の体裁イメージを次のように決めて共有した。

- ① 持ち歩きしやすいA5サイズ
- ② アイコンやイラストを多用する
- ③ キーワード表記で文字・説明文は少なめに

全体構成については、次の2つの方針がまとまった。

- ① なるべくシンプルに分かりやすくするべく、「広げる(考える)」「整理する(分類する)」「伝える」という「3つの動詞」を軸に組み立ててツールを紹介する
- ② 学生が少しずつステップアップできるように、例えば「まず自分を知る→人に興味を持つ→社会問題を自分ごとにする」というような「三段階構成」とする

3-2. II期：章立て構成期

2018年の秋からの約半年は、冊子の章立てを試行錯誤しながら固めていった時期であった。

「広げる」「整理する」「伝える」という大きな章立てに加えて、導入としての「コミュニケーションのコツ」といった解説ページや、「失敗した時には」などのコラムの要素を入れるといったアイデアも出たところで、ページ割案を提示して議論を進めている。(写真4)

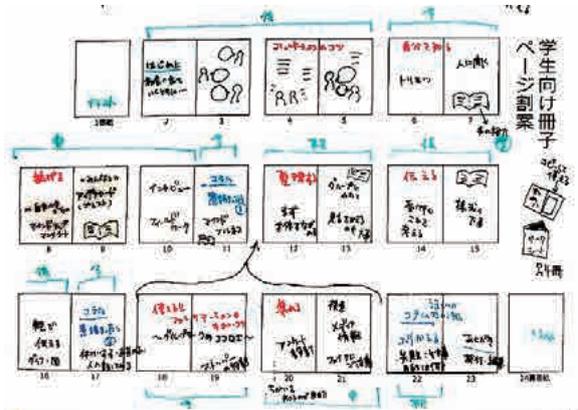


写真4 ページ割案の登場 (第8回打合せ)

冊子の方針としては「マニュアルではなく、ヒントや知恵を提供できるものにする」とこととし、詳細なツール紹介は別冊とする案が出された。構成としては、3つの章、3ステップ、と「3」という数字を意識して組み立てていくこととした。(写真5、写真6)



写真5 章立てに整理したものに加筆 (第14回打合せ)

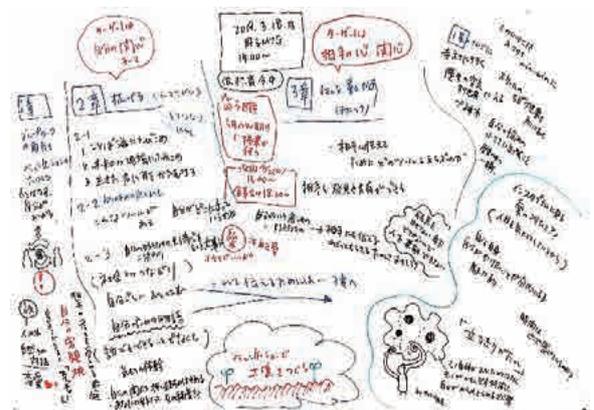


写真6 章ごとの掘り下げを行った (第18回打合せ)

		広げる (考える)		整理する (分類する)	伝える
コミュニケーションのコツ 自分を知る 他者に関心を持つ	ファシリテーション グループワークの心得	広げる	集める	整理する	伝える
※ここより3章に整理した形で進行 (2019.1.5 第13回打合せ以降)					
1章		2章		3章	
グループワーク を楽しむ	二人で話そう 四人で話そう 話合いを深める	世界を広げる	集める 整理する 自分との関係性	自分の中で整理 相手に伝える	整理ツール 伝えるツール
	人と話す 自分を見つける		見える化 自分事に落とし込む		
	ひとりで思う 二人で語る みんなで考える	自分の 世界を広げる	コトバを集める 情報を眺める ストーリーを造る	人を動かす	相手を感じる 手段を選ぶ 関係を創る
	ひとりで準備運動 二人で対話 3人以上で話合う	世界を広げる	コトバを集める 情報を眺める 自分を見つける	伝えて共鳴する	テーマを形にする 伝える工夫 関係を創る
	ひとりで思う 二人で語る みんなで考える		ハテナを拾う 情報を眺める テーマのタネを見つける		
グループワーク を楽しむ	ひとりで思う 二人で語る みんなで考える	世界を広げる	ハテナを拾う 情報を眺める テーマのタネを見つける	伝えて共鳴する	テーマを形にする 伝える工夫 関係を創る

表3 章タイトルの変遷 (上から下に変化、最下段が最終案、網掛けが章タイトル、右はサブタイトル案やキーワード)

全体のコンセプトの一つとして、①チエ (はつくもの)、②コツ (はつかむもの)、③センス (は磨くもの) というキーワードが、章のコンセプトとして①MAP (道しるべ、全体像の提示)、②TEXT (詳細を解説する)、③TECHNIQUE (コツやヒントの提示) という三段階の考え方が、グラフィックレコーディングを重ねる中で、メンバーから出された。

プロジェクト科目での学生の実際の反応や、現状を反映させながら、章立ては更に練り直し、文言は回を重ねるたびに少しずつ変化した。章立てのタイトルなどはIV期の最終段階まで修正が行われた。(表3)

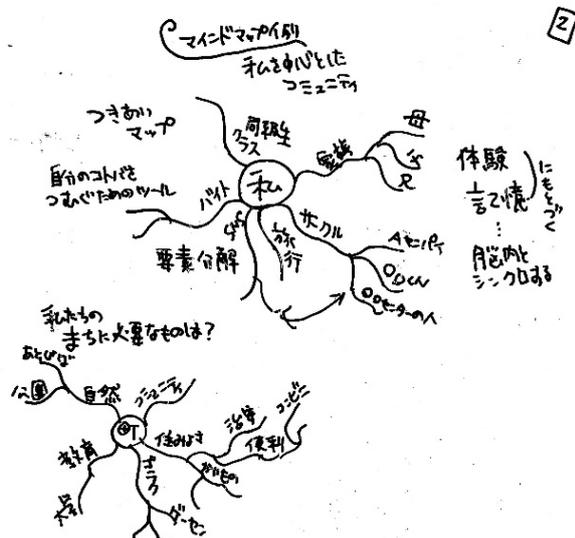


写真7 マインドマップの事例案 (第22回打合せ)

3-3. III期：要素具体化期

各章の構成がおおよそ決まったところで、2019年の春から約半年、要素具体化期となった。

章ごとに内容を掘り下げていく時期で、単語の使い方や表現などを試行錯誤し、ツールや具体事例の追加も多々行われた。(写真8)

各章ごとに「扉の言葉」を入れるアイデアも出され、格言的なメッセージページも挿入された。

最終案に近い表紙のイメージや冊子タイトル「ロジコミメソッド」が挙がったのもこの時期で、25回目の打合せ記録にその内容が残っている。(写真9)

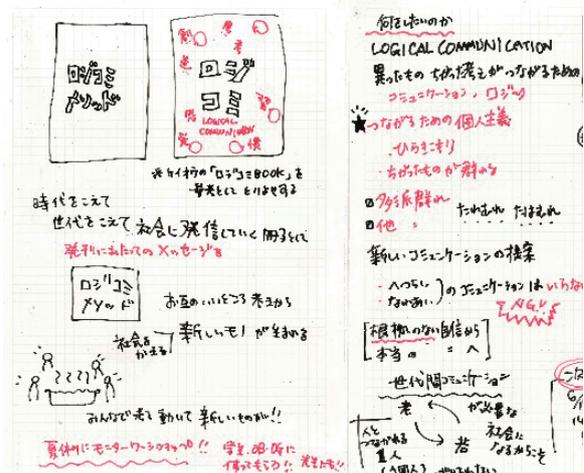


写真8 表紙の検討、タイトル仮決定 (第25回打合せ)

書籍化に関する話も持ち上がり、そのことも意識しながら冊子の仕上げを進めていた。

この期間で一番重要な出来事の一つは「学生モニターワークショップ」を実施したことである。(表2) 2019年7月31日、有志の10名の学生(学部、学年は様々)が参加し、「アクティブ・ラーニング」というテーマに一日かけて取り組んでもらった。

学生は3つのグループに分かれ、前半では「グループワークのメンバーが友達同士の場合と初対面の場合のメリット・デメリット」について話し合った。後半では仮のテーマ設定を各グループで行い、それを実際に企画実現するまでのアクティブ・ラーニングのフローを作成した。最後に、全員が「自分の役割」について語り、ワークショップは終了した。

ワークショップでリアルな学生の意見や感覚を目の当たりにし、冊子には多数の追加修正を行うこととなった。

例えば「グループメンバー構成のメリット・デメリット」や「私の役割」については、実際の学生の意見を活用してコラム的に掲載し、アクティブ・ラーニングのフローも事例として簡易化して記載した。さらにグラフの作り方やプレゼンのコツなど、基本ツールのものもいくつか増やした。このことで、学生により響くものとなっていった。(写真9、写真10)

授業での使用方法などについて話し合いを進めていく中、最初の打合せから約1年半を経た2019年9月25日、「ロジコミメソッド(試用版)」の冊子が完成し(写真11)、いよいよ学内でのトライアル使用を実施することとなった。

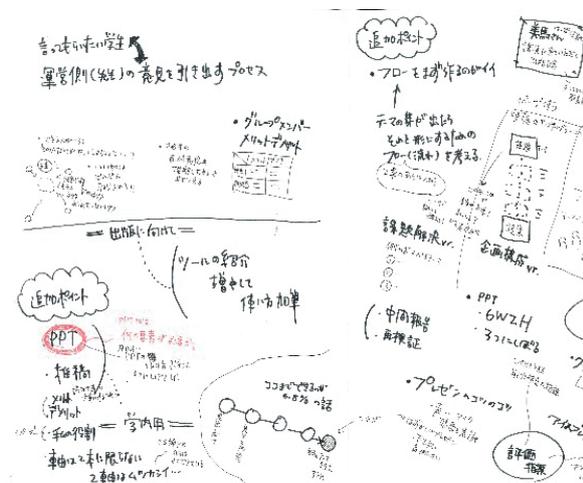


写真9 追加ポイントやツールの検討(第30回打合せ)

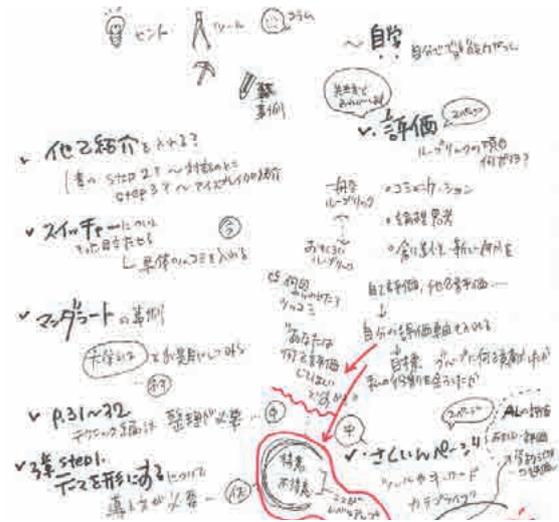


写真10 修正ポイントについて検討(第31回打合せ)



写真11 完成した「ロジコミメソッド(試用版)」冊子

3-4. IV期：試用改訂期

2019年の秋学期からは、「試用版」の冊子を実際の授業で活用する、使用改訂期に入った。

まずは開発メンバーである教員が、担当する授業で学生に配布し、実際に使用しながら、使いにくい部分や伝わりにくい部分をあぶり出していった。

学生の視点を意識して開発・編集してきたものの、やはり大人目線で分かっていることを前提に書いている部分も多いことが判明し、複数箇所に入力が必要となった。

またこの時期は書籍化が具体化し、打合せを同時進行していたこともあり、書籍の構成と冊子の内容を行ったり来たりしながら、進めていた。

書籍化に向けて内容を深めていくことで、新たな発見があり、それを冊子にも反映することも多く、「学生が本来持っている力を引き出すきっかけ」となる冊子を目指して、作業を行った。(書籍化についても様々な議論や動きがあったが、ここでは詳しく述べない)

夏のモニターワークショップに参加した学生10名にも冊子を渡し、それぞれ思い思いに使ってもらった。使用感想については、2019年11月末にヒアリングを実施し、3名の学生から実体験に基づく貴重な意見をj得ている。ヒアリングの結果もまた、冊子や書籍構成に反映されることとなった。(写真12)

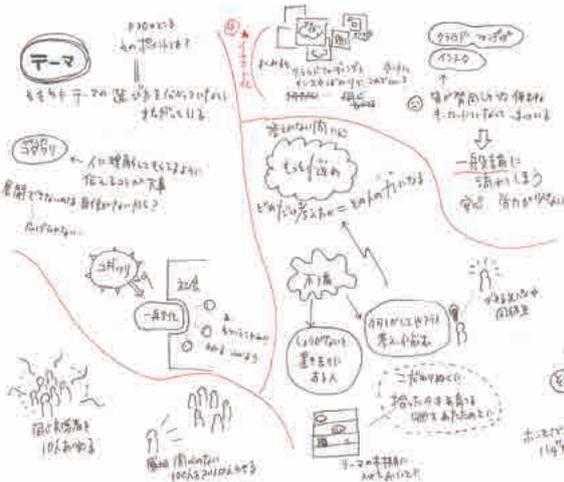


写真12 改訂版に向けての修正検討(第40回打合せ)

2019年12月頃から具体的な改訂・修正の作業に取り組み、2020年2月3日、「ロジコミメソッド(改訂版)」が一旦完成した。

IV. まとめ

約2年に渡る「ロジコミメソッド」の開発編集過程は、多様なメンバーによる複雑な議論の積み上げであり、時に悩み、時に迷い、煮詰まりながらも、新しい発見や視点が毎回生み出されていた場であった。

思考ツールを並べ、使うシーンを考えながら整理するところから始まり、章として整えながら肉付けし、学生の意見も取り入れ、大人側の思いから抽象的になりすぎた部分を見直し、表現を柔らかくし、ツールの使用事例を増やして実用性を高めた。決めつけず、偏らず、柔軟に発想を転換して進めてきたからこそ、冊子としてまとめることができ、そのためにグラフィックレコーディングが大いに活用された。

改めて42回分のグラフィックレコーディングを見返すと、同じメンバーによる同じプロジェクトについての打合せを、同じ人間が描き続けているにも関わらず、その表現パターンやレイアウトは単純化されることはなく、むしろ生き物のように形を変えていく。筆者自身、これほど同じテーマについて長期間レコー

ディングし続けた経験は初めてであり、複雑な議論の中身に合わせながら、描き方をその都度、臨機応変に選べるという、グラフィックレコーディングの柔軟性を体感した。

また、メンバーからは「論点やキーワードが浮かび上がってくる」「後から見返した時にも、何を大事にして議論していたかが分かる」といった声があり、話し合いの場を活性化するだけでなく、参加者にしっかりと議論が残るという効果も見られた。単にテキストが並ぶだけの議事録では成し得ないことをグラフィックレコーディングは可能にする。これは大きな強みであり、特徴でもある。

必要な情報とメンバーの学びへのメッセージをバランスよく込めた冊子の完成に、グラフィックレコーディングがしっかりと役割を果たした、と言えるのではないだろうか。

V. 今後の展開

今後の取り組みとしては、①改訂版冊子の授業での活用、②学外での使用も視野に入れた展開、③教員使用マニュアルの開発などを検討している。また、評価指標の検討も、取り組むべき課題の一つとなっている。

「ロジコミメソッド」にはまだまだ不十分なところがあり、改訂版を作って終わりというわけではなく、今後も学生の現状や時代に合わせて改善を重ね、進化させていきたいと、開発メンバーは考えている。筆者も引き続きメンバーの一人として、またグラフィックレコーダーとして、その進化の一助を担いたいと思っている。

【追手門学院大学ロジコミメソッドデザインチーム】

(2020.2.3時点)

佐藤友美子(地域創造学部教授/成熟社会研究所 所長)

村上 亨(経済学部教授/成熟社会研究所 所員)

齊藤 一誠(国際教養学部教授)

今堀 洋子(地域創造学部准教授)

中川 啓子(成熟社会研究所 所員)

※本稿に掲載した写真はすべて筆者撮影、グラフィックレコーディングはすべて筆者による記録である。

成熟社会研究所の事業

成熟社会研究所は、「すべては学生の成長のために」をミッションとして各種プロジェクトを遂行している。研究所として2019年度に取り組んだ主な事業（プロジェクト）は、以下の3つである。

学生のための
論理思考メソッドの開発
(ロジカルコミュニケーション)

参加型研究会
シェアラボの開催

地域連携・交流事業
小豆島プロジェクト
大阪市北区コミュニティプロジェクト

成熟社会研究所 活動報告

○：イベント・講座 ◆学生研究員による活動 ●：打合せ等

2019	4.2	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 19
	4.10	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 20
	4.13-14	◆小豆島プロジェクト・学生チームによる小豆島フィールドワーク調査（2期から3期への引継ぎ）
	4.17	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 21
	4.24	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 22
	5.8	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 23
	5.22	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 24
	6.5	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 25
	6.19	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 26
	6.26	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 27
	7.3	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 28
	7.4	○シェアラボ6期 vol.1 NPO 編 ゲスト：飛田敦子氏（CS 神戸事務局長）
	7.11	◆小豆島プロジェクト・コラボビール副原料の赤しそ下処理作業
	7.24	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 29
	7.31	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト 学生モニターワークショップ
	8.8	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 30
	8.29	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 31
	9.12	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 32
	9.19	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 33
	9.25	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト 試用版冊子の完成
	10.11	◆大阪市北区コミュニティプロジェクト・学生チームによるフィールドワーク調査（北区民センター）
	10.14-15	◆小豆島プロジェクト・学生チームによる小豆島フィールドワーク調査（秋祭りの視察）
	10.17	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 34
	10.20	◆大阪市北区コミュニティプロジェクト・学生チームによるフィールドワーク調査（北区民カーニバル）
	10.31	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 35
	11.14	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 36
	11.19	◆大阪市北区コミュニティプロジェクト・学生チームによるフィールドワーク調査（キッズプラザ大阪）
	11.20	◆大阪市北区コミュニティプロジェクト・学生チームによる先進地視察調査（東近江市）
	11.27-29	◆学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト 学生モニターへのヒアリング調査
	12.2	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 37
	12.17	○シェアラボ6期 vol.2 I ターン 起業家編 ゲスト：中田雅也氏（まめまめびーる代表）
	12.18	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 38
	12.25	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 39
2020	1.8	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 40
	1.22	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 41
	1.29	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 42
	2.3	●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト 改訂版冊子の完成

2.25-26 ◆小豆島プロジェクト・学生チームによる小豆島視察・体験（コラボビールの仕込み体験他）

3.12 ●学生のための論理思考メソッド開発プロジェクト打合せ 43

3.31 ●成熟社会研究所 紀要4号の発行



小豆島プロジェクト
(赤しその下処理作業)
2019.7.11



小豆島プロジェクト
(コラボビールの仕込み作業)
2020.2.25-26



大阪市北区コミュニティ
プロジェクト (学生による視察)
2019.10.20



学生のための論理思考メソッド
開発における打合せ記録
2019.4.17



論理思考メソッド開発
学生モニターワークショップ
2019.7.31



「ロジコミメソッド」(試用版)
2019.9.25 発行



シェアラボ第6期 vol.1
NPO編
2019.7.4



シェアラボ第6期 vol.1
NPO編 チラシ
2019.7.4



シェアラボ第6期 vol.2
Iターン起業家編
2019.12.17



シェアラボ第6期 vol.2
Iターン起業家編 チラシ
2019.12.17

執筆者紹介（掲載順）

佐藤友美子（追手門学院大学 成熟社会研究所 所長，地域創造学部教授）
村上 亨（追手門学院大学 成熟社会研究所 所員，経済学部教授）
中川 啓子（追手門学院大学 成熟社会研究所 所員）

追手門学院大学 成熟社会研究所 所員

所 長 佐藤友美子（追手門学院大学 地域創造学部教授）
副所長 神吉 直人（追手門学院大学 経営学部准教授）
所 員 村上 亨（追手門学院大学 経済学部教授）
所 員 神谷 聡子
所 員 中川 啓子

成熟社会研究所紀要 第4号

2020年3月30日 発行

発行所 追手門学院大学 成熟社会研究所
〒567-8502 大阪府茨木市西安威2丁目1-15
電話 (072) 665-5068

印刷所 友野印刷株式会社
