

## オンライン授業でのグループワークにおける アドベンチャーカウンセリングの可能性

—「教職入門」履修生の繋がりへの浅さ解消に向けた取り組み—

元根朋美 (全学教育開発センター)

小西浩嗣 (全学教育開発センター)

### 1. はじめに

本稿の目的は、オンライン授業（リアルタイム型）におけるグループワークで生じた学生間の繋がりへの浅さの解消を目的に行ったアドベンチャーカウンセリング（Adventure Based Counseling：以下ABC）<sup>1)</sup>体験が、「教職入門」履修学生に対してどのような影響を与えたかを検討することである。

これまで大学は、『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）』（2012）に示されたように、能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換に向けて、教育内容と方法の改善が求められてきた<sup>2)</sup>。また、教員養成課程においても、『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）』（2015）や『新しい学習指導要領の考え方』（2017）において、新学習指導要領の改訂の方向性の一つである「どのように学ぶか」に「主体的・対話的で深い学び（『アクティブ・ラーニング』）の視点」から対応できるための指導方法や授業方法の改革が求められてきた<sup>3)</sup>。

一方で、藤井（2018）が指摘しているように、アクティブ・ラーニングが抱える課題に「活動に時間を取られて、知識（内容）の伝達に使える授業時間は減る」、「内容の深まりが見られない」がある<sup>4)</sup>。他にも、碓山（2017）らが指摘しているグループワーク実施時における「フリーライダーの出現」<sup>5)</sup>などの課題も存在する。

筆者は、「教職入門」から「教育実践演習」まで幅広い学年にまたがった教職課程の授業を担当している。2年次以降に開講される教育の基礎理論や教育課程および指導法等に関する科目において、前述のような課題に困ること無くアクティブ・ラーニングの代表的なグループワーク技法を円滑に実施したい。そこで本学の教職課程としては唯一1年次（後期）から開講され、かつ教職課程の入門として位置づけられている「教職入門」でグループワークを多用した授業を展開している。特に「教職入門」では、4項目の目的

- ①グループワークへの参加姿勢を育成する。
- ②グループワークを実践する力を身につける。（自身の考えを発信すると同時に、これまで「教育を受ける側」であった生徒さらに学生として一方向から見ていた教職や教員の

世界を広げ、多角的視点から事象を分析し、他者と共同して考えをまとめ、発信する力をつける。)

③アクティブ・ラーニングの「将来の実践者」を育成する。

④ 教職を目指す学生同士の「学ぶ仲間」作り。

をもってグループワークを行ってきた。

## 2. 対面授業時に行ったグループワークの実践

筆者が行った主なグループワークの方法は、Think-Pair-Share、ラウンド・ロビン、LTD (Learning Through Discussion) <sup>6)</sup> である。授業にディスカッションやグループワークを取り入れた当初、授業前後の時間などに授業に関する自分の意見や感想を話しかけてくる学生や、授業内で発問に対する個人ワークの時間を設けた際に、自分の意見や考えをすらすらと書いている学生が多数認められた。いっぽうグループ内で話し合う時間中になると、自ら意見を発することなく静まり返っている状態の学生が複数発生した。そこで、授業終了後に軽い雰囲気 で理由を聞いたところ「私ばかり話していたら、イキっていると思われるのが嫌だから」や「あまり目立ちたくない」という返事が返ってきた。

こうした学生の傾向は、中野 (2017) が「よく発言していた積極的な学生が次第に発言しなくなったので気になり、理由を聞いてみたことがある。『ぼくだけ発言していると、あとで小グループに戻った時に気まずい』という。目立ちすぎではいけない、という抑制が働いてしまうのだ」<sup>7)</sup> と分析しているとおり、本学の学生に限らないといえよう。だからといって、静まり返ったままのグループワークでは、授業の目的の一つである「グループワークへの参加姿勢を身につけること」が達成できなくなる。他にも「個人で考えるのはいいが、グループワークをあまり経験したことがないから苦手」「普段話さない友達以外の人と話すのは緊張する上に苦手」という学生も存在したことから、グループワークの実施前に筆者が作成した『グループディスカッションの流れ』を配布・説明し、加えて『グループワークのポイント5』の説明を行うこととした。

『グループディスカッションの流れ』は、① 役割を決める、② 全体の意見を集約する、③ 内容について気になったところ、疑問に思うところ、また感想などを話し合う、④ グループの意見をまとめる、⑤ 全体に向けた発表である。また、それぞれの項目ごとに求められる行動等の説明を記載した。例えば、「① 役割を決める」では、4～5名でグループを組む機会が多かったことから、5つの役割 (司会、タイムキーパー、書記、発表者、盛り上げ隊) を提示すると同時に、それぞれの役割にはどのような行動が求められているかの詳細な説明を行った。加えて、注意事項として「いずれの役割になっても、しっかり話し合いに参加すること」と「しっかり話し合いに参加するために、グループワーク中は、『書記』以外にはメモを取らない」ことを求めた。その理由は「役割を果たす」ことを強く求めることで、「発言が多いのは役割をしっかり果たしているせい」と認識させ、目立つことに対する抑制を緩和させると同時に、グループワーク実施時における「フリーライダーの出現」を防ぐこ

と、また書記以外は「ペンを持ち、紙を見る行為（言い換えると、下を向きグループメンバーと目を合わさない行為）」が出来なくなることで、自然と発言者に視線を向ける環境を作ることであった。

「③ 内容について気になったところ、疑問に思うところ感想などを話し合う」においても2つの注意を示した。一つ目は「お通夜・葬式状態にならないように」、二つ目は「理由の無い批判・否定はしない」である。特に「理由の無い批判・否定はしない」ことを求める理由については、単なる批判や否定は一番簡単で非建設的な方法であり、言われた側は委縮して次の言葉が出なくなり、発展しない、誰も伸びないワークとなるからであると説明した。同時に、「こうしたらどう？」や「このような見方から考えてみたら別の答え（具体的例を提示）もあることに気付いた」といったアイデアや多様な視点から補強し合える言葉がけの例も提示した。

『グループワークのポイント5』は、① 笑顔になる、② 深呼吸をする、③ 失敗してもいい、④ 背筋を伸ばして自信満々な自分を演じる、⑤ 誇らしい自分を想像すること、である。グループワークに対して苦手意識を持つ学生を念頭に、履修生全員に留意をうながすことで、参加しやすい場づくりを目指した。

また筆者が担当している教職科目は複数学科にまたがる共通開設科目であり、目指す教員免許状の種類も異なる。加えて配当年次以降の履修を認める要件であるため、学科も免許の種類も学年も異なる学生が履修していると同時に、年々教職課程履修者数が減少傾向にあることから教職科目以外で他の教職課程履修学生との接点がとり難い学生の集団でもあった。そこで、グループメンバーの選定については、1グループの人数は当日の授業出席者数によって多少の変動が生じるが、基本的に4～5名にした。また筆者側から毎回「好きな飲み物が同じ」や「好きな色が同じ」といったグループを構成するメンバーの条件を提示した後、学生達が主体的に声掛けを行いながらグループを作る方法をとった。後者の利点は、子どもたちが遊び仲間を募る時に声掛けをする「この指とまれ」と同様に、主体的に「〇〇が好きな人こっちに集まれ」と声掛けする学生、呼びかけを聞いて近寄っていく学生、声をかけられてから反応する学生など、それぞれの関わり方について学生個人のペースで行動していく様子がみられることである。これを継続すると、グループの人数が多くなりすぎた場合は別の分け方を考えたり、チーム名の後ろにAやB等の分類記号をつけたり、逆に人数が不足した場合は合同グループとするための大きな括りを学生達が考えて工夫したり、教員や周囲の学生が助言をしながら学生主体で対応できるようになっていく。このように同好のものが集まるグループにおいてグループワークを行うことは、同好の士であることを認識した上での活動となるため、「普段話さない友達以外の人と話すのは緊張する上に苦手」と感じている学生のグループワークに対するハードルが、少しずつ緩和される場面を見ることができた。そして上記の通り実施したグループワークには4つめの目的である「教職を目指す学生同士の『学ぶ仲間』作り」にも効果がみられた。

他の副次的効果もみられた。筆者が担当している教職科目の履修生は、開放制教員養成制

度に位置づく教職課程を選択している学生である。開放制教員養成制度において教員免許状の取得を目指す学生達にとって、教職課程は一般の学生が求められる卒業要件単位に加えての学びとなる。しかも、教職科目の単位や教員免許状取得に必要な単位は卒業要件には含まれない。このように、開放制教員養成制度に位置づく教職課程の学生達にとって、教職科目は単位修得の視点からも負荷が高い科目であると同時に、所属学部で求められる学修との両立で悩む学生の存在も少なくない。学科ごとの教職履修学生の割合がかなり低いことから、身近な相談者が見つかりにくい問題も存在していた。ところが、グループ作りやグループワークの回を重ねる毎に、学科や学年を越えて低学年の学生が高学年の学生に相談し助言される姿をみる機会が増え、教職課程を選択している学生同士、学年や学科、免許の種類を越えた繋がりもみられるようになった。そしてグループワークのスキルも向上し、クラス全体のグループワークが活性化していった。

### 3. オンライン授業時に行ったグループワークの実践

#### 3-1 オンライン授業対応までの経緯

2020年1月に日本で最初の新型コロナウイルス感染症が報告され、3月には新型コロナウイルス感染症が全国的に拡大し、政府が発出した「緊急事態宣言」を受け、多くの大学が4月から迎える2020年度の新学期で教室における授業開始時期を繰下げた。またオンライン授業実施への切り替え、学生に対しての大学キャンパスへの立入禁止等の措置等の対応に追われた。

筆者が担当している教職科目も、オンライン授業で実施することとなった。オンライン授業には「リアルタイム型」と「オンデマンド型」があり、そのいずれかを選択することが可能であったことから「教職入門」は「リアルタイム型」を選択した。その理由は、従来のグループワークに対する4つの目的に加え、中央教育審議会『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）』（2012）で求められている「困難な課題に同僚と協働」できる資質能力の育成に繋がると考えたからである。すでに4月の時点で、学校教育現場ではYouTubeを用いた授業の配信やZoomを用いた朝の会活動など、直接対面する授業に代わる方法を模索しながら能動的な取り組みを始めていた。大学においても教育方法が大きく変化する転換点となるかもしれないと考え、この機会に共に手探りで新しい挑戦をすることとした。さらに、推進体制が十分とは言い難かった学校教育現場のICT環境の整備も急速に進み、数年後に履修学生が教育実習に参加する頃には、教育実習生にもICTを活用した指導が求められる機会が増えるとも考え、学生にICTを活用したグループワークの実践が体験できる授業を行うことにした。なお、「リアルタイム型」授業は大学から案内のあったZoomを用いた。

#### 3-2 オンライン授業（リアルタイム型）でのZoomを用いたグループワークの実践

2020年前期「教職入門」履修者数は最終的に9名となった。前期開講の「教職入門」は2

年生以上科目であり、履修生は、初めて教職科目を履修する学生（2年生）、昨年度対面授業で教職科目の履修経験がある学生（3年生）、そして3年次編入で本学に入学したばかりの学生（3年生）で構成されていた。

「教職入門」でZoomを用いた「リアルタイム型」授業を始めるにあたり、筆者自身も初めての挑戦であること、履修生の多くもZoom未経験であることから、リアルタイム型への切り替え前のオンデマンド型授業期間中に、学生に対して「『どんな状況下にあっても、工夫して、前を向いて、良くなる方法を楽しく見つけ出そう！』を目標に皆で一緒に頑張っていきましょう！」と文面で呼びかけた。初回授業では「間違ふことを楽しむ」をテーマに、簡単な発問を用いて反応ボタンやチャット、ホワイトボードなどのZoomの機能の使い方を練習し、まずは「慣れること」を目標とした。また、教員は発信者側の存在であり、教職課程の学生は教員を目指す存在であることから、「顔出し」<sup>8)</sup>での参加を求めた。

オンライン授業は、「Zoomを用いたリアルタイム型授業」と、「2種類の課題」を組み合わせる形で展開した。オンライン授業の大まかな流れは、これまでの対面授業時と同様、前回の振り返り、グループワークで課題を検討（各自、事前課題であるレポートを持ち寄り、グループ内で共有し、グループで意見をまとめる）、全体に向けた発表（各グループの発表者がグループの意見を発表）、教員からの全体フィードバックを進めた。2種類の課題は、事前課題であるグループワーク時に持参するレポートと、事後課題である授業に対する振り返りを設定した。事後課題はグループワークの振り返りと授業内容の振り返りの2項目を設け、そのうちグループワークの振り返りは3つの視点（①気づき、②行動、③成果）からの振り返りを求めると同時に、グループワークを振り返る際は、反省を記述するのではなく、今後どのように行動したいかの目標を書くことを求めた。そして、この事後課題の内容の一部を、個人が特定できないように処理した上で次回授業の冒頭を実施する「前回の振り返り」時に履修生全員に共有し、履修生全員と授業内容に対する多角的な感想や感情の共有と、グループワークのスキルの共有を図り、2つめの目的である「グループワークを実践する力を身につける」ことを目指した。

しかしながら、実際にZoomを用いたリアルタイム型授業を始めると、対面授業時との違いがいくつかの場面で生じた。例えば、グループ形成方法の変更である。対面授業時はグループ分けを同好の士による形成ができるよう工夫していたが、Zoomを用いたオンライン授業の場合は、教室での声の掛け合いに近い行動をとることが難しく、Zoom機能による自動分類を用いたグループ形成に変更し対応することになった。また、グループの人数も減らして設定した。ひとつには履修生にとって、初めてのオンライングループワークへの参加であり、慣れていない環境での取り組みであることから小規模が望ましいと判断したからである。また最終的な履修生が大幅に減少し9名であったことから、1グループの人数をこれまでの4～5名規模から3名に縮小せざるをえなかった。

グループワーク中の机間巡視の対応にも違いが生じた。対面授業時はグループワーク中も教室内を自由に机間巡視することが可能であったことから、個々学生への対応も全体の

状況の把握も学生に意識させることなく自然な流れで行うことが可能であった。しかし Zoom を用いたオンライン授業では、「ブレイクアウトルーム」機能を用いることでグループワークを行うことはできるが、教員がグループの状況を確認するには各ルームに個別に「途中からお邪魔」する形となり、学生側も「あ、先生来た」と反応するなど、学生に意識させることで自然な流れを止めてしまう。また Zoom には全体の状況把握ができる機能も無いことから、グループワークの全体状況を掴むことは困難であった。

他にも、初めての試みで、履修生自身も何に気を配れば良いのかがわからず手探り状態であったことから、グループワークにおけるスキル共有を丁寧に行うため、授業冒頭に行く「前回の振り返り」も対面授業時と比較すると内容に変化があり時間も増加した。スキル共有の時間の増加は、履修生が早い段階でグループワークのスキル（特に、聞き方や伝え方、グループワーク中のメンバーに対する思いやりなど）を向上させるのに寄与していた。しかし、グループワークが時間内に深い議論となり、まとまりのよい発表になってきているにも関わらず、対面授業時と比較すると、形式的なうまさも先行して、学生同士の学年や学部学科を越えた繋がりが例年より浅く感じられた点が、重要な検討課題であった。

「活動性を高める授業づくり」の開発・実践を行っている安永（2017）は、「協同学習に基づく授業づくりとは、Johnson & Johnson（2005）があげた（略）5つの基本要素を判断基準としながら実際の授業を検討することにほかならない<sup>9)</sup>」としている。ここで提示されている5つの基本要素とは、①肯定的相互依存、②個人の責任、③積極的相互交流、④集団スキルの促進、⑤活動の評価である。安永がまとめた Johnson の5つの基本要素を筆者が担当したオンライン授業時の「教職入門」の授業実践と照らし合わせると、「②個人の責任」で求められる「自分の学びに対する責任であり、一つはグループの仲間一人ひとりの学びに対する責任<sup>10)</sup>」は役割の遂行や事前課題の準備で対応できていると考えた。次に「③積極的相互交流」で求められる「互いの理解を深めるために、自分にできる貢献を考え、率先して実行する。仲間の働きかけや努力を認め合い、励まし合う。このような主体的かつ積極的な交流<sup>11)</sup>」は、事後課題で書かれている、グループワーク中のメンバーに対する思いやりからも対応できていると考えた。さらに、「④集団スキルの促進」で求められる「学び合いに必要とされる対人関係の取り方やグループ活動の仕方（スキル）を教え、実行を促す。そして少しでもできたら褒めて、さらなる実行を促す<sup>12)</sup>」については毎授業の冒頭で行う「前回の振り返り」で対応できていると考えた。最後に、「⑤活動の評価」で求められる「仲間のどの行為が役に立ち、どの行為が役に立たなかったか、どの行為を続け、どの行為を変えるべきかを、全員で検討<sup>13)</sup>」は事後課題で個々に向き合い、翌週の授業冒頭における「前回の振り返り」での全体フィードバック（内容によっては、「前回の振り返り」の感想に対するフィードバックもあった）で対応できていると考えた。

しかしながら、「①肯定的相互依存」で求められる「相互依存とは、話し合い場面に限って言えば、学習者一人ひとりが自分の意見<sup>14)</sup>を持つことと「互いの意見を比較検討すること<sup>15)</sup>」はグループワークの役割を遂行することで対応できていると考えられる一方で、「仲

間と交流」<sup>16)</sup>が不足しているのではないかと、その不足は筆者が感じた浅さの原因ではないか。そして、その原因は役割の設定に加え、グループ形成までも教員側が枠組みをつくったことで、履修生が役割の選択以外に自主的な選択の自由が持てなかったことにより発生したのではないかと考えた。そこで、本学教員で「人間関係とコミュニケーション」科目を担当し ABC を用いたチームビルディング等の実践者でもある小西浩嗣に、「仲間と交流」不足の解消に向けて、ABC 手法を用いたチームづくりの実践を依頼した。ABC には、グループメンバーの一人ひとりが、自分も含めてとても大切にかけがえのない存在であり、その価値を全員で最大限に尊重し合う約束フルバリューコントラクト (Full Value Contract: 以下 FVC) があり、活動の挑戦が他者に強制されるものではなく、自分の意志で選択し決定するチャレンジバイチョイス (Challenge by Choice : 以下 CBC) の自己決定を奨励し尊重する姿勢がある。こうした約束と姿勢が「仲間と交流」不足の原因解消の手立てにつながるのではないかと考えた。

#### 4. オンラインを用いた ABC 体験

##### 4-1 体験の概要

ABC 体験は、2020 年 7 月 10 日金曜日 4 時限目のオンライン授業 (リアルタイム型) に移行後 10 回目の授業時に行った (15 週の授業回に換算すると 14 回目に該当する。) 小西が全体のファシリテーションを行い、履修生 9 名全員とサポーターである本学心理学部の 4 年生 1 名に加え、筆者も参加者として加わった。

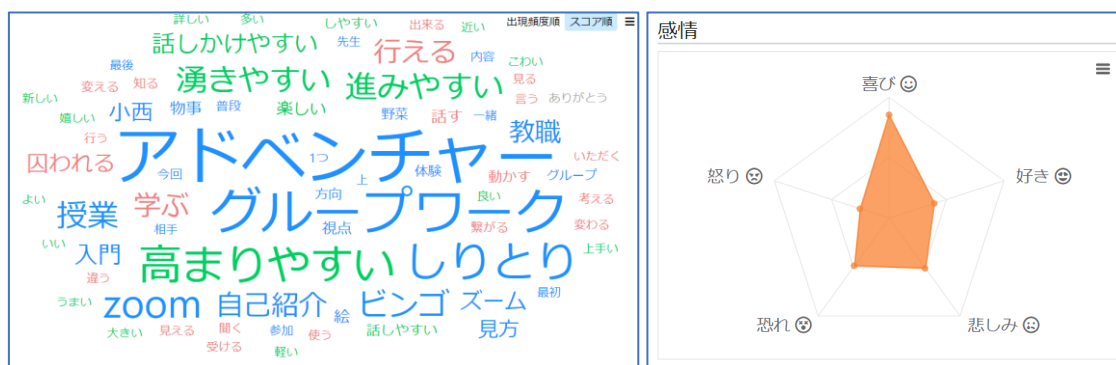
体験は、全員参加の「見方」を意識するワークからはじまり、「野菜名」をお題にしたビンゴゲームを行った後、小グループに分かれた自己紹介と絵しりとりが行われた。

##### 4-2 体験の分析

「仲間と交流」不足の解消に向けて行った ABC 体験が、履修学生に対してどのような影響を与えたかを検討するための資料にするべく、ABC 体験を行った授業後、履修生に対して事後課題として『今日のアドベンチャーから学んだこと』と『参加した感想』を求めた。また、この回の事後課題には通常回のような項目は設けなかった。体験参加履修生 9 名のうち事後課題の提出があったのは 8 名であった。

本稿では提出のあった 8 名分の事後課題の内容を用いて ABC 体験が履修学生に対してどのような影響を与えたかを検討した。

提出された事後課題の内容を UserLocal のテキストマイニング<sup>17)</sup> で分析した結果、ワードクラウド (スコア順) は図 1 の通りとなった。また、AI を用いて全ての感情の平均値を 50% とした偏差値で各感情の度合いを数値に換算し、感情の傾向を可視化したサマリー分析 (図 2) では、「喜び」が 85.5%、「好き」が 39.5%、「悲しみ」が 51.3%、「恐れ」が 48.7%、「怒り」25.0% と分析され、「喜び」の度合いが突出して高いことがわかった。なお、形容詞で出現頻度が一番高かったのは「楽しい」(19 回) であった。



(図 1)



(図 2)

次に、事後課題の内容を分析すると、大きく3つに分類することができた。

一つ目は、ABC 体験が「仲間と交流」不足の解消につながったことが示唆される内容である。(以下、波線・太字は筆者による)

例えば、「みんなで自己紹介は今までズームでやってきたけど、全部知らないことが多くてみんなの新しい発見があって楽しかった。家がけっこう近いことに気づいた子もいて驚いた。」(3年B氏)や「今日は笑うことが多かったとも感じた。今までもグループワークでたくさん話して、zoom上だけだけれど少しずつ関わってきているなと思っていたが、今日の活動で、初めてそれぞれ自身とちゃんと話せた感じがして楽しかった」(3年A氏)、「先生からの話を聞いているだけになってしまう講義はスムーズに時間通りに進みやすいが、今回の授業ではそれぞれの個性が出ていた気がした」(3年A氏)の内容から、「仲間と交流」の第一歩である「相手を知る」経験ができていたことがわかる。

さらに、「アドベンチャーでは普通の授業よりもリラックスした状態だったのでとても話しやすく、自己紹介を改めて行う事で相手の知らなかった事がたくさん聞けたり、普段ではきっと関わらない人とも話すことが出来てとても楽しかったです」(2年E氏)や「自己紹介では今までグループワークをやって来たけど、まだまだ知らないことが多くて意外だなと思ったところが多かったりして少し教職入門のクラスの人たちと近づけたかなと思いました。」(2年F氏)、「今日のアドベンチャーから学んだことは、アドベンチャーによって自然と人との距離が近くなるということです(略)ズームで話したことはあるけれどあまり知らない子のこともよく知ることができて良かったです。情報量が多いことで質問もしやすく、距離が縮まったと思います(略)今回の授業は本当に楽しくて、クラスの皆さんに実際に学校で会いたいという思いがさらに強くなりました」(2年G氏)の内容から、履修生間の「距離が自然と近づいた」経験ができたことが読み取れ、加えて「みんなで考えるため、受ける側全体に一体感が生まれ、みんなで一緒に受けているという意識が高まりやすくなるを感じた」(3年A氏)の内容から「一体感が生まれた」ことが伺える。これらの「相手を知る」「距離が自然と近づいた」「一体感が生まれた」内容から、ABC 体験は「仲間と交流」不足の解消の手立てとして有用であると考えられた。



二つ目は、多角的視点の重要性を認識したことが示唆される内容である。

例えば、『見方を変えて物事を見てみる』ことの大切さや面白さを学びました。何か、うまくいかないことがあった時に別の見方で考えてみると答えが出てくるかもしれない、と言葉でいうのは簡単だけれど実際に写真やイラストを色々な方向から見て違う見え方がするなど、『体験』をすることで、それが実感できたのだと思います」（3年C氏）のように自分自身の行動と結びつけて考えた内容や、『最初にあった見方を変えることから始まり、楽しく学ぶことが出来てよかったです。特に教師というのは1つの見方だけでなく、様々な方向から見て感ることが大事だと思うので、いろんな方向から見るということを大事にしたいと思いました』（2年F氏）、『教員になった際にはこのように1つの括りであっても、いろんな答えが出てくるのを考慮した上で指導していく必要があると感じました』（2年D氏）からは、将来の教員として多角的視点を持つことの重要性を認識したことが伺える。これらの内容は、「教職入門」におけるグループワークの目的の一つである「②グループワークを実践する力を身につける」のうち「多角的視点から事象を分析」する力の涵養にもつながったと考えられる。

三つ目は、将来、履修生自身が教員となった際にABC体験を導入したいと感じていることが示唆される内容である。

例えば、「初めに、上を見て時計回りに腕を回してそのまま下ろしてきたときに、逆回転しているのは何故かと言う質問に対して、普段意識しないことでもこのように聞かれて見ればすぐに答えることができないと言うことに気が付きました。このような唐突に不思議なことを聞くことによって、ファーストインプレッションとして、『相手の意識をこちらに向けてことや興味を向けてもらえることができる事に繋がる』と感じました」（2年D氏）や「聞く側の体を動かすということは、『興味が湧きやすくなる』ことにつながるのだと実感した」（3年A氏）、「目の錯覚を利用したり、手など身体を使っての授業は斬新でした。それらはとても興味をひくものだったので、導入としてとても有効なものだと感じました」（2年H氏）の内容からは、「授業の意識づけ」に導入したいと感じていることがわかる。他にも、「実際に自分自身でやってみることの大切さを感じました。生きていく中で悩んだときに他の方法でやってみるだけでなく、難しいことを学ぶときなどにも体験するという学び方も使うことができると感じました。（略）今回の授業で『できた!』や『分かった!』という感情は授業をする上でもとても大切なんじゃないかと思います」（3年C氏）からは、体験活動の重要性の認識に加え「体験活動」としてABC体験を導入したいと感じていることがわかる。さらに、「もしまた将来同じような状況になった時でも Zoom を使えばコミュニケーションが十分に取れるということも学べたので良かったのかなと思いました。将来、先生になったらこのアドベンチャーの時間を設ける事がとても重要になってくるともうので（原文ママ）、上手く取り入れて行きたいと感じました」（2年E氏）からは、教員としてコミュニケーション力の涵養のためにABC体験が有用であること、さらにそれは、Zoomを用いたオンライン上の実施であっても可能であると感じていること、そして教員として「コ

コミュニケーション力の涵養」のために学校教育の中に取り入れたいと感じていることが読み取れた。このような、「授業の意識づけ」や「体験活動」として、また「コミュニケーション力の涵養」のために将来の教員として ABC 体験を導入したいと考える姿勢は、「教職入門」におけるグループワークの目的の一つである「③アクティブ・ラーニングの『将来の実践者』を育成」にもつながったと考えられる。

## 5. おわりに

2020 年度の前期期間が終盤に差し掛かるころ、全国的に急遽実施されたオンライン授業に対する分析があらこちらで公表されはじめた。例えば、2020 年 7 月 1 日の教育新聞のオピニオンでは『オンライン授業を阻む学校現場の事なかれ主義（鈴木寛）』の中で「人間関係ができないうちに、オンライン授業に入っていくと、生徒によっては孤立してしまう」ことを指摘した。他にも、中央教育審議会第 126 回初中分科会参考資料 2 岩本委員提出資料『『ポストコロナ』を見据えた新しい時代の初等中等教育の在り方について』の中で、「コロナ禍（臨時休校時）における子供たちの姿から見えてきた初等中等教育の課題」の中で「友人・教員との『つながり』が、休校中における学習時間に関連していたことがわかった」と、学習面からも「つながりの重要性」が指摘された。

本稿で検討したオンライン授業（リアルタイム型）におけるグループワークで生じた、学生間の繋がり（浅さ）の解消を目的に行った ABC 体験は、「相手を知る」「距離が自然と近づいた」「一体感が生まれた」ことで「仲間と交流」不足の解消の手立てとなった。生徒の孤立や学習時間の問題を防ぐためにも ABC 体験を取り入れることは、有用ではないだろうか。

最後に、2020 年前期の「教職入門」終了時に半年間を振り返った感想にも ABC 体験にふれていたものがあつたので紹介したい。そこには、「私は教職の授業を去年は取っていなかったのが初めての教職の授業かつ zoom を使った授業で慣れないことが多かったり、普段では関わらない学年の先輩方とディスカッションを行うため、最初の頃はあまり自分から意見が言えずやって行けるのかなあととても不安に感じていましたが、毎行われるディスカッションの時間を重ねる事に、また小西先生のアドベンチャーの授業を通して少しずつ自分の意見も伝えられるようになったのでこの授業を受けて良かったなあと感じました」

（2 年）（波線・太字は筆者による）とあつた。これは ABC の FVC（その価値を全員で最大限に尊重し合う約束）が肯定的相互依存の後押しになったのではないかと考える。同時に、オンライン授業（リアルタイム型）におけるオンライン上のグループワークで生じる学生間の繋がり（浅さ）は、オンライン ABC で補えるといえよう。

ただ、本稿ではオンライン授業（リアルタイム型）におけるオンライン上のグループワークを実施する際、どのタイミングで ABC 体験を実施すればよいかの検討までは至らなかった。これは今後の課題としたい。

## 〔註〕

- 1) ABCの歴史的背景や詳細については、小西（2009、2021）を参照されたい。
- 2) 大学に対し、中央教育審議会は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）」において、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、（略）学生が主体的に問題を発見し解を見い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」（9頁）として、「主体的な学修の仕方を身に付けさせ、それを促す方向で教育内容と方法の改善を行うこと」（14頁）と大学教育の質的転換を求めた。この場合の「アクティブ・ラーニング」とは、同答申の用語集によると「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。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。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、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」（37頁）と定義されている。
- 3) 2015年8月に、文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会は、学校教育に対し、次期学習指導要領改訂に向けた『論点整理』を発表し、「次期改訂の視点は、子供たちが『何を知っているか』だけではなく、『知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか』ということであり、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育んでいくかということである」（16頁）とし、学び方として「アクティブ・ラーニング」の意義を明示した。  
 同年12月には、学校で教育を担う教員に対し『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）』の中で、「新しい時代に求められる資質能力を育成する上では、研修そのものの在り方や手法も見直しが必要」（14頁）とし、現役の教員のみならず、教員養成課程に対しても研修の転換や授業改善を求めた。例えば、現役教員に対する研修の場合は「講義形式の研修からより主体的・協働的な学びの要素を含んだ、いわばAL研修（アクティブ・ラーニング型研修）ともいふべき研修への転換を図っていくことが重要」（14頁）とし、教員養成に対しては「子供たちが課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力及び主体的に学習に取り組む態度を育む指導力を身に付けること」（16頁）を求め、その指導力の例として「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（アクティブ・ラーニング）の視点に立った指導・学習環境の設計やICTを活用した指導」（16頁）を挙げた。また、「アクティブ・ラーニングに関する指導力や適切な評価方法は、全ての学校種の教員が身に付けるべき能力や技能」（42頁）であるとし、教職課程ではこの力の育成が適切に行われるよう「アクティブ・ラーニングの視点からの教育の充実のためには、教員養成課程における授業そのものを、課題探究的な内容や、学生同士で議論をして深め合うような内容としていくこと」（42頁）を求めた。また、新しい学習指導要領の改訂は、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」までを見据えて改善が審議された。
- 4) 藤井（2018）、192頁。
- 5) グループワークに主体的に参加せず、グループワークの成果に「タダ乗り」する学習者を指す。蒲生（2019）は、こうしたフリーライダーはグループワークにおける活動に対して「手抜き」を行い、その手抜きがグループ全体のパフォーマンスを低下させると指摘している。
- 6) LTDについては安永（2011）を、LTDも含めたグループ技法については山地（2014）を参照されたい。
- 7) 中野（2017）、32頁。

- 
- 8) Zoom ミーティング中に、受講者側のカメラを通して受講者側の映像を送ること。「顔出し」をすることで、画面越しに互いの顔を見ながら会話をすることができ、実際に対面でグループワークをしているように感じることができる。便利さの一方で「画面に映し出されている自分の顔が気になる」学生や、背景に自室などプライベート空間が映り込むことに否定的に感じる学生に対し配慮が必要である。本稿で実施した「教職入門」では、どうしても画面に映し出される自分の顔が気になる場合は、付箋などを用いて画面に表示されている自分の顔は隠し、他のメンバーの表情のみを見る工夫や、背景の問題に対してはバーチャル背景の設定や、壁などにできる限り近づいて背を向けることで映り込みを避けるアイデアを提示した。
- 9) 安永 (2017)、29 頁。
- 10) 安永 (2017)、28 頁。
- 11) 安永 (2017)、28 頁。
- 12) 安永 (2017)、29 頁。
- 13) 安永 (2017)、29 頁。
- 14) 安永 (2017)、28 頁。
- 15) 安永 (2017)、28 頁。
- 16) 安永 (2017)、28 頁。
- 17) ユーザーローカル テキストマイニングツール ( <https://textmining.userlocal.jp/> ) を用いて分析を行った。テキストマイニングとは、大量のテキストデータに自然言語処理をして文章を単語に区切り、分解した単語から出現頻度や相関関係などを分析することで有益な情報を抽出し、可視化する分析手法である。また、ワードクラウドとは、「出現頻度が高い検索ワードを集めた図」であり、出現回数に応じた文字の大きさや品詞別に色別して図示する手法である。

## 引用・参考文献

- 浅羽浩 「教職課程におけるアクティブラーニングへの試み—ライティング指導を中心に—」 『環境と経営：静岡産業大学論集』20 巻 1 号、2014 年、103-118 頁。
- 碓山恵子・木村尚仁 「学生の協働意識を引き出す学習者主体のルーブリック作成と自己評価の試み」 『北海道科学大学研究紀要』第 43 号、2017 年、35-41 頁。
- 碓山恵子他 「グループワークの課題を改善し深い学びを促進する補助教材の検討」 『工学教育研究講演会講演論文集』2017 年、566-567 頁。
- 石井遼介 『心理的安全性のつくりかた「心理的柔軟性」が困難を乗り越えるチームに変える』 日本能率協会マネジメントセンター、2020 年。
- 大和田秀一・小糸健太郎・上野岳史 「LTD 話し合い学習法を基軸に据えた教養化学の授業展開—学習成果の講義型授業との比較—」 『酪農学園大学紀要. 自然科学編』44(1)、2019 年、1-7 頁。
- 蒲生諒太・森田亜矢子・村川 治彦 「ゼミ形式授業における発表活動の学習システム開発: 関西大学人間健康学部「導入演習」の事例をもとに」 『関西大学高等教育研究』10 巻、2019 年、65-77 頁。
- 小西 浩嗣 「アドベンチャーカウンセリングの授業実践に関する研究—授業を通じての学生の意識と行動の変化についての事例検討(1)」 『帝塚山大学心理福祉学部

---

紀要』5、2009年、39-48頁。

- 小西浩嗣 「授業カリキュラムにおけるアドベンチャーカウンセリングの実践—導入からこれまでの取り組みについての報告—」 『人間環境科学』28、2021年、(印刷中)
- 杉浦健他 「学びの共同体の授業実践—理論、現状、課題」 『近畿大学教育論叢』第26回第1号、2014年、1-15頁。
- 鈴木寛 「オンライン授業を阻む学校現場の事なかれ主義」 『教育新聞』2020年7月1日。
- 田川隆博 「『学び続ける教員』についての論点 —二つの中教審答申の検討から—」 『名古屋文理大学紀要』第17号、2016年、55-58頁。
- 谷村綾子 「アクティブラーニング成立要件としての学生の『対他者』視点獲得」 『千里金蘭大学紀要』12、2015年、41-49頁。
- 谷山優子 「教職課程におけるアクティブ・ラーニングの実践とその効果」 『神戸女子大学文学部紀要』49巻、2016年、135-149頁。
- 中野民夫 『学び合う場の作り方—本当の学びへのファシリテーション—』 岩波書店、2017年。
- 長濱文与・安永悟 「大学生の協同作業に対する認識の変化 —対話中心授業と講義中心授業を対象に—」 『人間関係研究』9、2010年、35-42頁。
- 福嶋祐貴 「協働的な学習に関する類型論の到達点と課題 —協同学習・協働学習に基づく実践の焦点化と評価のために—」 『京都大学大学院教育学研究科紀要』64、2018年、387-399頁。
- 藤井幹夫 「教員養成課程におけるアクティブラーニング型授業がもたらす学習効果—教職に関する科目『教育制度論』における協同的で探究的な学習の結果から—」 『ライフデザイン学紀要』13巻、2018年、189-213頁。
- 文部科学省中央教育審議会 『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)』、平成24(2012)年8月28日。
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程企画特別部会 『論点整理』、平成27(2015)年8月26日。
- 文部科学省中央教育審議会 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)』、平成27(2015)年12月21日。
- 文部科学省 『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ』(平成29年度 小・中学校新教育課程説明会(中央説明会)における文部科学省説明資料)、2017年。
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会委員提出資料『「ポストコロナ」を見据えた新しい時代の初等中等教育の在り方について』令和2(2020)年7月2日。

- 
- 安永悟 「LTD 話し合い学習法」 『大学教育と情報』 2011 年度 No. 3 (通巻 136 号)、  
2011 年、2-7 頁。
- 安永悟 「協同学習でめざす教育の本質 - 協同実践を中心に - 」 『久留米大学教職課  
程年報』 創刊号、2017 年、23-32 頁。
- 山地弘起 「アクティブ・ラーニングとはなにか」 『大学教育と情報』 2014 年度 No. 1  
(通巻 146 号)、2014 年、2-7 頁。