

〈論文〉

文芸創作における協働学習の可能性

杉原麻美

要約

2014年4月、淑徳大学に人文学部が開設された。本研究は、当学部の表現学科 文芸表現コースの授業設計にあたりリサーチした協働学習(collaborative learning)に関する考察と、授業に組み入れた協働学習の実践について報告するものである。

近年は、学習者の主体的な学びを促すアクティブラーニング型授業が大学でも推奨され、高等教育のみならず、初等教育、中等教育、社会人教育の中でもさまざまな取組が広がっている。協働学習もこの流れを汲むもので、とりわけ「伝える力」の育成を目指す表現学科では、対話を通して他者理解を促し協働性を高める学習形態として、教育の中心に位置づけられよう。

本稿では、学生のコメントやルーブリックによる振り返りとともに、今後に向けての課題と可能性について考察する。

キーワード

協働学習 アクティブラーニング 21世紀型スキル 主体的学び キャリア教育

1. 研究の背景と目的

21世紀に入り十余年。インターネットで世界中が繋がり、新しい知識、情報、技術が広まるスピードは飛躍的に速くなり、「知」の国際競争もさらに激しさを増している。21世紀は知識基盤社会とも言われ、誰でもどこでも膨大な情報を入手できるようになった一方、この環境変化に対応するために個人や組織に求められるスキルを見直すことが世界的に行われつつある。その動きのひとつが、2009年1月にロンドンで開催された「学習とテクノロジーの世界フォーラム」の中で立ち上がった「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト (Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project (ATC21S))」である。このプロジェクトでは、これまで学習評価や教育目的であまり深く検討されることのなかった2領域「デジタルネットワークを使った学習」と「協調的問題解決」に焦点が当てられた¹⁾。そして、後者の「協調的問題解決」に関しては、個人の能力として以下の5要素を挙げて概念化がなされた²⁾。

①グループ内の他の人の考え方を理解できる力

- ②メンバーの知識・経験・技能を豊かにすることに貢献するように参加できる力
- ③貢献の必要性やどのように貢献すればよいかを認識できる力
- ④問題解決のために問題の構造や解決の手続きを見いだす力
- ⑤協調的なグループのメンバーとして新しい知識や理解を積み上げ、つくり出す力

ここに掲げられた5要素をみると、これは時代によらず組織や地域で必要とされる人材像のイメージと重なる。所属するグループに「いて欲しい」人材像であり、多くの企業にとって「入社して欲しい」人材像であろう。わが淑徳大学人文学部表現学科にはメディアや表現にたずさわる仕事に就くことを目指す学生が多く、そのような職場では間違いなく求められる人材像である。放送番組であれ媒体の特集企画であれ、制作の現場ではそれぞれのプロフェッショナルが相互信頼のもとに協働することが強く求められるからだ。表現学科では、1年次に必修科目で演劇の授業を設置している特色がある。この科目では、総合芸術である演劇を通じて表現を多面的に学ぶだけでなく、グループでゼロからひとつの舞台を作り上げる経験によって学生がチームワークについて学ぶ意義も大きい。

一方、2015年に発足した産学コンソーシアム「OECD日本イノベーション教育ネットワーク」では、OECD調査研究をベースにした21世紀型カリキュラムの枠組みが示された。従来型のカリキュラムが知識やスキルを育成する「平面」とするならば、21世紀型のカリキュラムは図1のような「立体(4次元)」で構成され、知識・スキルの軸に加えて「人格・態度形成(Behaving and Being)」という奥行き軸があり、さらに自己の振り返りができる「メタ認知」の涵養も重要としている³⁾。OECDが推進するEducation2030事業では、この枠組みをもとにこれからの時代に求められるコンピテンシーについて2015年から4年間で検討する計画だという。この立体型のカリキュラムに対応した学習法、教授法、評価法について研究と議論が進みつつある。

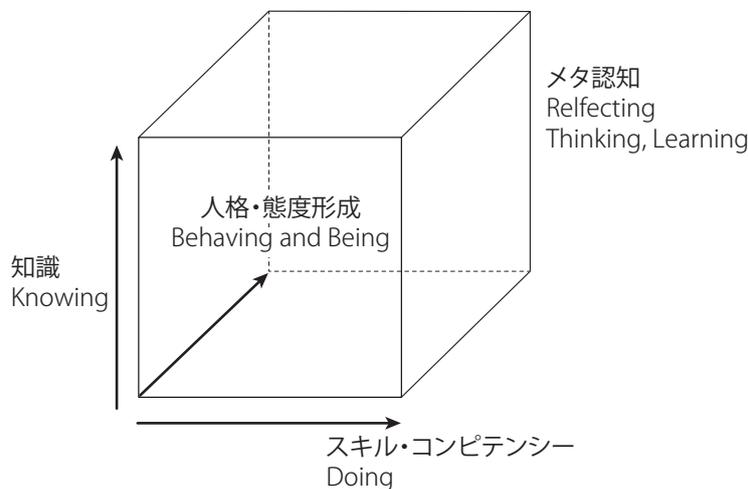


図1 4次元で構成される21世紀型のカリキュラム(秋田、2015)³⁾

このように、21世紀型スキルの議論では、集団や組織における個人の「存り方」に着目する傾向がみられる。この流れを受けた学習機会が各教育機関や地域に今後ますます求められるであろう。

そして本研究は、表現学科の1年次後期から段階的に始まる文芸表現コースの授業を、学生の主体性と協働性を高める教育効果の高いものを目指すことを目指したものである。具体的には、まず授業デザインや教材開発の参考となるような協働学習(collaborative learning)の実践例を取材・収集し、その中から文芸創作の担当授業に取り入れたい要素や授業運営上の知見を精査した。本稿ではおもに2014年

10月～2015年7月の授業での実践内容について報告する。なお、近年は学習者の主体的な学びを促すアクティブラーニング型授業が高等教育でも推奨されており、淑徳大学は平成24年度文部科学省大学間連携共同教育推進事業に採択された「主体的な学びのための教学マネジメントシステムの構築」事業において、連携校（関西国際大学、北陸学院大学、くらしき作陽大学）と知見を共有しながらアクティブラーニングの組織的導入を進めている。この事業の中では、学修成果の可視化を目的にルーブリックを試験導入しており、本稿で報告する授業の一部においても関西国際大学で先行活用されているコモンルーブリックをアレンジして学生の自己評価に用いた。この結果の振り返りもあわせて報告する。

2. 授業方法の検討

2.1 方法論の選択と15回の授業設計

授業方法を検討するにあたり、さまざまな教育機関で実践されている協働学習やアクティブラーニングの導入例の中から、以下の3つの観点に該当するものを選定することにした。

観点① 学習者同士の「対話」が深まるもの

観点② 学習者自身に深い「内省」を促すもの

観点③ 学習者のアウトプットに「創作」や「表現」が伴うもの

さらに、その協働学習の背後に流れる教育思想や人間観、教育理論についても確認し、共感できるものを選定した。

前述の観点に該当した協働学習の主なものを表1にまとめる。

担当授業における協働学習は、単発で導入するのではなく、15回の授業で連続性や継続性をもって取り組む形式にした。とくにグループで行う対話や発表は、科目単位にある程度固定した枠組を作ることとした。また、連続性のある協働学習では、授業の3～4回を目安にひとつの区切りができるように設定した。

表1 参考にした協働学習と担当授業への応用

名称	概要（背景にある理論を含む）	参考にした実践例・参考にしたポイント	担当授業への応用
作家の時間	欧米で1980年代から広がり始めた「ライティング・ワークショップ」を日本国内の小学校で導入している取組。書くテーマも題材集めも生徒ひとりひとりの意思を尊重しながら対話と内省を重視して進行し1年をかけて作品づくりに取り組む。 ⁽⁴⁾⁽⁵⁾	<ul style="list-style-type: none"> 小学校で実施されている45分間授業での時間組み立て。 ①教員からのミニ・レッスン（5～10分） ②書く時間とカンファランス(30分) ③共有の時間（5～10分）。 ・カンファランスでは対話を重視し、質問やインタビューをはさみながら各自の創作を促している。	<ul style="list-style-type: none"> ●「文芸作品研究Ⅱ（小説の技法）」ピア・カンファランスをはじめカンファランス要素を授業の流れの中に組み込む。
読者家の時間	米国の多くの学校で毎日行われている「リーディング・ワークショップ」の日本版として小学校で実践されている取組。 ⁽⁶⁾⁽⁷⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・本を紹介し合うペアワーク ・読書ノート 	<ul style="list-style-type: none"> ●「表現文化入門」各自が選んだ本を紹介し合うペアワーク。 ●「文芸作品研究Ⅰ（創作の表現）」読書ノートをつけ授業の中で共有する。
ワールド・カフェ	アニータ・ブラウンとデイビッド・アイザックスによって1995年に開発・提唱された対話手法。カフェのようにリラックスできる雰囲気の中でメンバーの組合せを変えながら4～5人単位の小グループでの対話を続けることによって、あたかも参加者全員が話し合っているような効果が得られる。 ⁽⁸⁾	<ul style="list-style-type: none"> ・企業やコミュニティで実施されているワールド・カフェ形式のワークショップ ・短時間で様々な視点・意見の共有ができる 	<ul style="list-style-type: none"> ●「文芸作品研究Ⅰ（創作の表現）」各自の作品をワールド・カフェ形式で共有。哲学対話をワールド・カフェ形式で実施。（詳細、哲学対話の項を参照）

<p>哲学対話 (こども哲学)</p>	<p>こども哲学は1920年代にドイツで萌芽し1970年代に米国の哲学者リップマンにより広がった対話型の哲学教育。世界各地で幼稚園生から大学生まで幅広く実践されている。対話による相互理解を目的にダイバーシティ教育やシチズンシップ教育にも採用されている。日本では21世紀に入ってから一部の学校で実施され始め、近年は探究心や思考力を高めるプログラムとして注目されている。^{9 (10)}</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・開智中学校(埼玉県)で導入されている哲学対話(担当講師:土屋陽介氏)の授業を参考にした。見学した授業では、新聞記事や映画を素材にテーマが設定され、生き方、死生観、宗教観にまで及ぶ対話が行われていた。 ・講師の役割は「教える」ことではなく、質問を投げかけて対話を促し、必要に応じて議論の角度を調整すること。重視されるのは躊躇なく自由に発言できる「安心な場」づくり。 	<ul style="list-style-type: none"> ●「文芸作品研究Ⅰ(創作の表現)」テレビドラマの脚本を素材に哲学対話を実施。テーマは「人はなぜ学ぶのか?」で以下の①～⑤からグループごとに選択。ワールド・カフェ形式でグループをシャッフルして全体共有。(対話テーマ) <ul style="list-style-type: none"> ①人はなぜ学ぶのか ②表現者に必要な学び ③時代環境と学び ④日本人と学び ⑤若者と学び
<p>芸術思考 (MI理論)</p>	<p>ハワード・ガードナーの多重知能理論⁽¹¹⁾を基礎にして、人が芸術を作り出すときに創出・創発する思考プロセスからヒントを得たアプローチ。はじめに未来を構想し、実現に向かう思考方法で、まだ存在していない『もの』や『こと』を先に可視化していく。(阪井和男、有賀三夏,2012)⁽¹²⁾</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・東北芸術工科大学での芸術思考にもとづく創作指導およびキャリア観の育成。(取組例)学生が芸術思考のもとに内省し、自身の表現欲求にどんなメタファーがあるかを分析、創作の社会的意義を見出す。結果、キャリア観が明確になり、具体的行動に結びついている。⁽¹³⁾ 	<ul style="list-style-type: none"> ●「文芸作品研究Ⅱ(小説の技法)」創作でのインタビューワーク。作品ができていない状況を想定したインタビューワークを行い、まだ存在していない作品についてのイメージや自身の表現欲求を可視化する。
<p>CoREF (知識構成型ジグソー法)</p>	<p>東京大学の大学発教育支援コンソーシアム推進機構(CoREF; Consortium for Renovating Education of the Future)が協調的な学びを教室に取り入れる1つの型として開発した「知識構成型ジグソー法」。⁽¹⁴⁾平成22年度より埼玉県教育委員会をはじめ地方自治体の教育委員会と連携し、中学、高校の教員による教材開発と授業実践が進む。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・中学、高校等で実践されている知識構成型ジグソー法の授業。(おもな流れ)教室内で3つのグループに分かれ、当日の単元についてグループごとに異なる視点の解説資料を読み、まずグループ内で理解を深める。その後グループ替えを行い、各自の持つ情報を対話しながら統合し、全体的な理解を深めていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ●「表現文化研究Ⅰ(視覚表現)」広告の授業の学外授業とそのふりかえりに応用。池袋駅でデジタルサイネージの解説授業を受けた後、3グループに分かれ駅周辺の広告を観察するフィールドワークを実施。ふりかえり授業では3グループをシャッフルし、それぞれが得た情報を統合しながら池袋駅全体の人の流れとそれに応じた広告商品と広告内容を分析する。
<p>国際バカロレア (IB)</p>	<p>国際バカロレア機構が提供する教育プログラムで、国際的な大学入学資格(国際バカロレア資格)を与える。日本国内の認定校は平成27年10月1日現在、35校。</p> <p>IBの学習者像として10の人物像を提示している。(探求する人、知識のある人、考える人、コミュニケーションができる人、信念をもつ人、心を開く人、思いやりのある人、挑戦する人、バランスのとれた人、振り返りができる人)⁽¹⁵⁾</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・プライマリー・イヤーズ・プログラム(PYP:日本の小学校に相当)のテーマ探求のための教科融合型の授業。IB認定校の東京インターナショナルスクール(東京都港区)での実践例。 ・6つの学問的視点 <ul style="list-style-type: none"> ①言語的視点②社会的視点③数学的視点④芸術的視点⑤科学的視点⑥体育・道徳的視点 ・ファシリテーターとしての教員の役割 	<p>各科目共通に、15回の授業設計では左記の6つの学問的視点を念頭にシラバスを設計。教材や授業進行のうえで参考にした。</p>
<p>ポスター・セッション</p>	<p>研究発表の場で、発表者が研究内容をポスターの形にまとめて掲示し、発表者と参加者が直接に質疑応答や意見交換できる発表形式。</p> <p>小学校や中学校での調べ学習、高校や大学での成果発表などに取り入れられている場合がある。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・参加者の回遊性(興味をもった発表を中心に対話ができる) ・参加者と発表者の自由な対話 	<ul style="list-style-type: none"> ●「文芸作品研究Ⅱ(小説の技法)」自分の作品のPRポスターをもとに学生間で作品を紹介し合う。 ●「文芸作品研究Ⅳ(執筆の技法)」ほか創作課題などの共有場面で、自由に回遊してコメントを付箋に残す形式を導入。
<p>OHカード (オーカード)</p>	<p>1976年にカナダで生まれたカード。1枚1枚に異なる絵が描かれており、絵から受けるインスピレーションをもとに内省や対話を促すことができ、教育、芸術、福祉、カウンセリング、ビジネスなど様々な分野で活用されている。類似するものにアートカードもある。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・創造性を刺激しイメージを高めるワーク ・数種類あるOHカードの中でとくに文芸に親和性が高いシリーズ「1001」(『千夜一夜物語』をモチーフにしたもの) 	<ul style="list-style-type: none"> ●「文芸作品研究Ⅰ(創作の表現)」人を惹きつける「物語」についての授業で実施。冒頭に即興でストーリーをつなげるワークを行い、ワーク後どのような展開場面で盛り上がったかを振り返る。さらに、『千夜一夜物語(アラビアン・ナイト)』の物語構造や文芸的特徴を解説。第1回目の授業でアイズブレイクの位置づけも。

2.2 1回ごと(90分)の授業設計に関する検討

1回90分の授業内の時間配分を検討するにあたって、参考情報を収集した。

アクティブラーニングの事例が広く共有されるようになった高校の授業事例では、高校物理の教員であった小林昭文氏(現・産業能率大学経営学部教授)が示した図2の授業プロセスが知られている。「学習内容の説明(15分間)→問題演習(20~35分間)→振り返り(15分間)」を毎回の授業ではほぼ固定としている⁽¹⁶⁾。

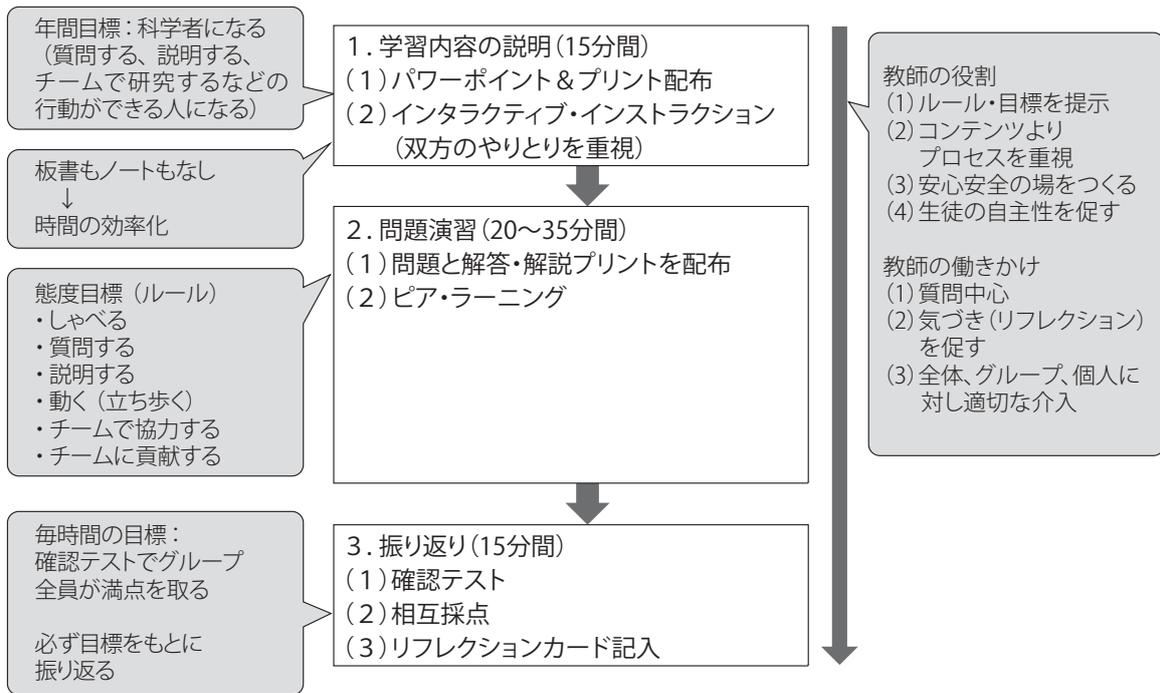


図2 小林氏の授業プロセス例⁽¹⁶⁾

また、働く大人の学びに関する公開研究会ラーニングバーを主宰する中原淳氏(東京大学大学総合教育研究センター准教授/東京大学大学院学際情報学府准教授)にかつて取材した際のタイムテーブルも参考にした。コンテンツを最長でも30分までの単位で構成した「モジュール形式」を採用している。各モジュールで変化をつけることによって、参加者が飽きずに集中できるタイムテーブルで、これは教

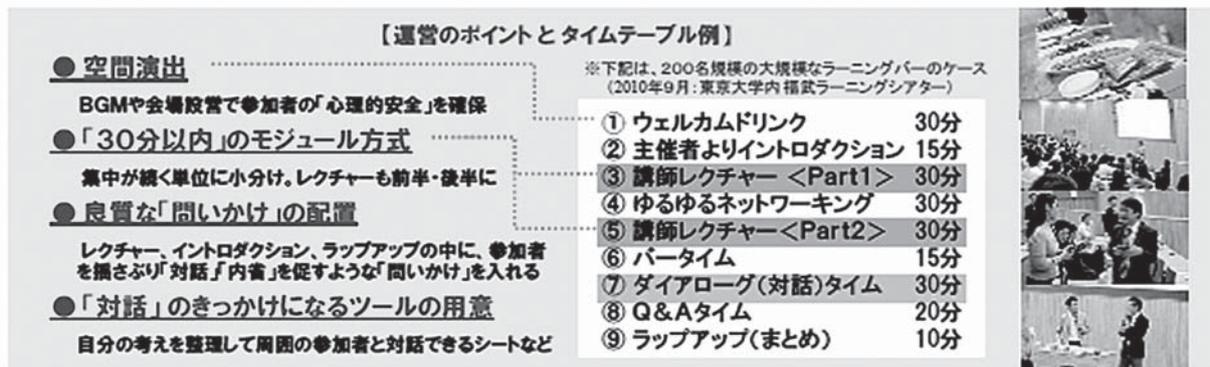


図3 東京大学中原淳准教授主宰の「ラーニングバー」のタイムテーブル⁽¹⁷⁾

育幼児番組「セサミストリート」が源流だという。⁽¹⁷⁾このタイムテーブルから「20～30分単位のモジュール形式」と「良質な問いかけの配置」を参考に、タイム・スケジュールを組んだ。授業では冒頭で当日の流れを学生に提示するようにした。

2.3 学習形態における能動的要素の導入とルーブリックを用いた振り返り

さらに、授業の中にリズムをつける目的で能動的要素の配置を検討した。インストラクショナルデザイン（教えることの科学と技術）で提示されている表2を参考にした。（向後、2015）⁽¹⁸⁾

表2 リソースや形態における受動的学習活動と能動的学習活動⁽¹⁸⁾

リソース	受 動	能 動
レクチャー	聞く	質問する 反論する
テキスト	読む	言い換える 報告する

形 態	受 動	能 動
グループ討論	同意する	反論する まとめる
実習	言われたままやる	自分で工夫する
ロールプレイ	慣れた役	違う役

形 態	能 動
書く	発想する 調べる 整理する ストーリーを作る
話す	
プレゼンする	

アクティブラーニング型授業の評価では、学生の行動や成果物を評価するうえでパフォーマンス評価にルーブリックが活用される場合が多い。今回の該当科目でも一部の科目にルーブリックをテスト導入した。ルーブリックは、本学が参加している大学間連携共同教育推進事業の代表校である関西国際大学で先行活用されているコモンスルーブリックの「チームワーク」のフォーマットをベースにアレンジしたものを用意し学生の自己評価に用いた。このほかりアクションペーパーや授業アンケートのコメントも振り返りの参考とした。

6 3. 各授業科目での協働学習の実践

2014年10月から2015年7月に実践した4科目の授業に取り入れた協働学習の概要について、以下科目ごとにまとめる。

3.1 文芸作品研究 I（創作の表現） 1年後期

[授業の目的]

名作や人気小説等の優れた描写表現に触れながら、文芸創作の土台となる「観察力」と人物や情景を豊かに表現できる「描写力」を身につける。

[授業における協働学習のねらい]

各回の描写テーマで各人が選んだ作品を共有し、感受性の違いや共通点に気づくことによってメタ認知を高め、観察力と描写力の向上につなげる。

[おもな協働学習]

- ・授業の初回でOHカードを用いた物語づくりワーク(図4)
- ・毎回、事前学習の課題をもとにグループで論点整理&1分プレゼン(図5)
- ・ワールド・カフェ形式での作品共有会を図書館で実施(図6)
- ・授業の最終回でテレビドラマ脚本を素材に哲学対話「人はなぜ学ぶのか」(図7)

[授業風景]



図4 OHカードを用いた物語づくりワーク



図5 グループワークと1分プレゼン



図6 ワールド・カフェ形式での作品共有

<p>授業風景:最終回ふりかえり 哲学対話(1/23)</p> <p>吉田虎次郎 (吉田松陰)</p> <p>皆に聞きたい。人はなぜ学ぶのか?</p> <p>私はこう考えます。</p> <p>学ぶのは、知識を得るためでも 職を得るためでも 出世のためでもない。 人にものを教えるためでも 人から尊敬されるためでもない。</p> <p>己のためじゃ。 己を磨くために人は学ぶんじゃ。</p> <p>NHK大河ドラマ 「花燃ゆ」第1回より 脚本:大島里美</p>	<p>授業風景:最終回ふりかえり 哲学対話(1/23)</p> <p>人はなぜ学ぶのか。</p> <p>お役に就くためでも 与えられた役割を果たすためでもない。</p> <p>かりそめの安楽に満足し、身の程をわきま えこの無知で世間知らずで何の役にも立たぬ 己のまま生きるなど、ごめんです。</p> <p>なぜ学ぶのか? この世の中のために己がすべき事を 知するために学ぶのです。</p> <p>私は、この長州を、日本国を守りたい。 己を磨き、この国の役に立ちたい。 そのために学びたい。まだまだ学びたい。</p> <p>NHK大河ドラマ 「花燃ゆ」第1回より 脚本:大島里美</p>	<p>授業風景:最終回ふりかえり 哲学対話(1/23)</p> <p>【哲学対話のテーマ】 グループごとに1つ選ぶ</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 人はなぜ学ぶのか ② 表現者に必要な学び ③ 時代環境と学び ④ 日本人と学び ⑤ 若者と学び
--	---	--

図7 哲学対話(NHK大河ドラマ「花燃ゆ」の脚本を題材に)

3.2 文芸作品研究Ⅱ(小説の技法) 2年前期

[授業の目的]

小説の組み立てに必要な要素を理解し、読み手をひきつけるうえで欠かせない「構成力」と「表現力」を身につける。最終課題として短編小説を完成させる。

[授業における協働学習のねらい]

短編小説(8000字~2万字)の完成という最終ゴールに向けて、一連の創作過程(テーマ設定、プロット作成、キャラクター設定、ストーリー構成、推敲など)を履修者全員で共有し、意見交換しながら進める(図8)。孤独な個人作業と捉えがちな創作過程において、他者との対話が相互の作品づくりを助けることの理解を促す。

[おもな協働学習]

授業の序盤で、これから創作する作品(=まだ存在していない『もの』や『こと』)を先に可視化して進める芸術思考の手法⁽¹²⁾を応用したワークを実施。

作品完成に近づく終盤では、自分の作品を他者に紹介し合い、互いの感想や気づきを共有する発表形式としてポスター・セッションを行った。

- ・「小説を書く目的」のインタビューワーク(図9)
- ・未来読者のブックレビュー(架空の書評レビュー)を考えるワーク
- ・物語のテンショングラフを分析するワーク(図10)
- ・自分の作品を紹介するポスター・セッション(図11)

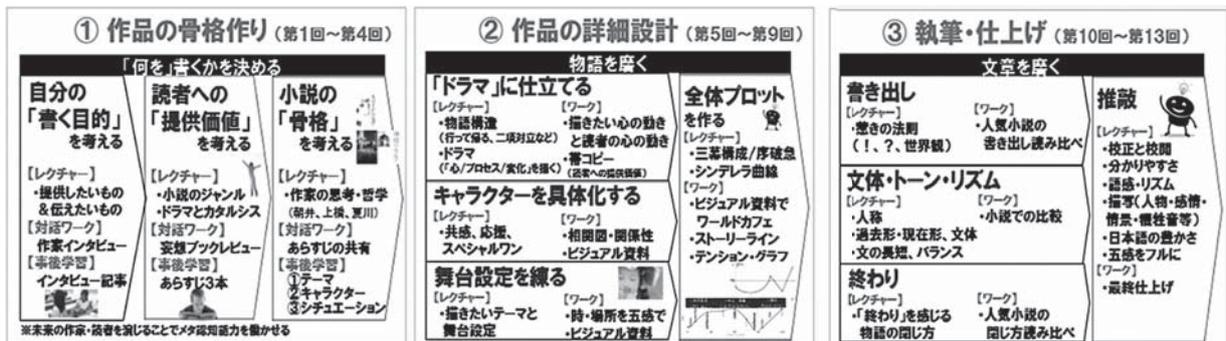


図8 「文芸作品研究Ⅱ(小説の技法)」の全体構成

[授業風景]

8



図9 インタビューワーク



図10 物語のテンショングラフを分析するワーク



図11 自分の作品を紹介し合うポスター・セッション

3.3 文芸作品研究Ⅲ(論評と評価) 2年前期

[授業の目的]

文芸批評の歴史や現代における書評のあり方について理解し、文芸作品を多角的に論考できる力を身につける。

[授業における協働学習のねらい]

抽象的な概念や出版業界の構造的課題等や理解が難しい内容について、互いの理解をすり合わせ補い合うことによって理解を深める。

[おもな協働学習]

- ・事後学習の小論文をもとにグループで論点をまとめて発表(図12)

毎回の事後学習では、授業で学んだ内容について「自分自身はどう考えたか」を400字にまとめる。これを次週の授業の冒頭にグループ単位で共有し、話し合った論点を代表者が1分プレゼンで発表。

**ガイダンス
各回のテーマ**

授業回	テーマ
第2回	1) 近現代の文芸批評の歴史 ① 文芸批評の誕生
第3回	1) 近現代の文芸批評の歴史 ② 作家論・作品論・テクスト論
第4回	1) 近現代の文芸批評の歴史 ③ 構造主義・ポスト構造主義
第5回	1) 近現代の文芸批評の歴史 ④ メディアとパフォーマンス
第6回	2) 日本の各文学賞の役割と変遷 ① 出版社と文学賞
第7回	2) 日本の各文学賞の役割と変遷 ② 書店と文学賞
第8回	2) 日本の各文学賞の役割と変遷 ③ 作家と文学賞
第9回	3) ベストセラー・ランキングの読み方 ① 書籍(小説)
第10回	3) ベストセラー・ランキングの読み方 ② 書籍(実用書)
第11回	3) ベストセラー・ランキングの読み方 ③ 映画
第12回	4) インターネット時代の評論・評価 ① Amazonのブックレビュー
第13回	4) インターネット時代の評論・評価 ② ブックレビューサイト
第14回	4) インターネット時代の評論・評価 ③ ソーシャル、共創ほか

前回のふりかえり

【テーマ】多角的な論考

- 「ドラえもん」を対象としたグループ・ワークを通して・・・
 - ・同じ対象物でも、見ているもの・見えているものは様々。
 - ・複数人で情報や考えを出し合うと、論考が深まる。
 - ・伝える目的によって、論点が変わる。
- 本授業で目指すこと
 - ・多角的に論考できる力 と 複眼的に捉えられる鑑賞力

↓

「自分自身はどう考えるか」という視点をもって議論し
思考を深める。下記のサイクルで学ぶ。

「(事前学習)→(授業:レクチャーと対話)→(事後学習)」

- ・事後学習「400字にまとめる」⇒ 論点をまとめるトレーニング
(多角的論考&複眼的鑑賞力で考えを広げた後に、
核となる論点を2〜3点抽出し、無駄のない文章にまとめる)

図12 各回テーマと事後学習の位置づけ

[授業風景]

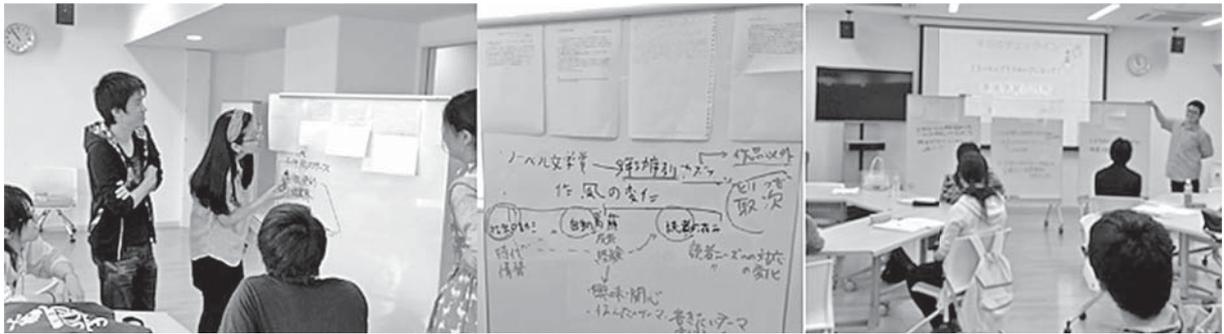


図13 事後学習からの論考とグループ発表

3.4 文芸作品研究Ⅳ(執筆の技法) 2年前期

[授業の目的]

書籍・雑誌・Webの入稿フローと原稿書式を理解し、媒体や企画に応じた適切な原稿執筆が行える実践的技術を習得する。

[授業における協働学習のねらい]

取材対象や取材素材が同じであっても、媒体や執筆者が変わると、切り口やタイトル、原稿構成が大きく異なってくることを理解を促す。

※本授業の第5回では、執筆課題の取材対象者である特別ゲスト(米国で活躍する日本人マンガ家 ミサコ・ロックスさん)の講義・インタビューを実施。

新聞の人物紹介とwebマガジンの原稿書き分けを課題とした。

[取り入れた協働学習]

- ・前回の授業の内容をまとめた1ページマニュアルの共有(毎回)(図14)
- ・仮想編集部編集企画会議とタイトル会議(図15)
- ・新聞記事原稿の共有・フィードバック会(図16)

[授業風景]



図14 1ページマニュアルの原稿分析



図15 タイトル会議



図16 新聞記事原稿の共有・フィードバック会

4. 振り返りによる自己評価の向上

4.1 学生のコメントからの振り返り

毎回のリアクションペーパーで学生の反応を確認すると、1年後期の「文芸作品研究 I (創作の表現)」に取り入れたワールド・カフェと哲学対話についての支持がとくに高かった。以下におもなコメントをまとめる。学生が評価しているポイントは、①人によって観点や意見が異なることの面白さ、②対話によって自分の視野が広がる、という2点に大きく整理できる。対話の面白さと価値を感じた学生には、以後の履修においても授業内で活発に対話を行う姿勢が見られた。

——文芸作品研究 I (創作の表現) のリアクションペーパーより

(ワールド・カフェ形式で行った哲学対話について)——

- ・「花燃ゆ」を観たあとにワールド・カフェをやったが、以前よりも積極的に話し合いに参加できた。内容の深い意見もたくさん出たので、とても良かった。
全部の授業を通し、創作意欲のかき立てられるものをたくさん学ぶことができた。
- ・人によって観点が違うのは面白い。自分の視野を広げられるので、話すことはやはり大切だと思った。ワールド・カフェはすばらしい。
- ・表現カタログで授業のふりかえりができた。ワールド・カフェでは、なるほどと思う意見があった。同じテーマでも、全く違う意見が出ていて面白い。
- ・哲学対話と聞いて正直面倒そうと思ったけれども、考えるうちに自分の意見が出てグループでもよく話し合えた。ワールド・カフェ形式は2年の授業でもやってほしい。
- ・哲学対話の少し堅い話でも、ワールド・カフェで面白いと思えた。文芸だけでなく、表現だけでなく、全ての学びにこの方法を取り入れるといいと思った。
- ・「人はなぜ学ぶのか」という問いに対して、確かに人はなぜ学ぶのだろうと思った。
今までやるものだからやるとしか考えていなかったが、「花燃ゆ」の中の「この世の中のために己がすべき事を知るために学ぶのです」というセリフに心打たれた。

4.2 ルーブリックによる振り返り

1年後期の「文芸作品研究Ⅰ（創作の表現）」の最終回において初めてルーブリック（表3）を用いて学生の自己評価を行った（集計結果 図17）。①～⑤の5項目で4段階評価（1・2・3・4で4が上位）による自己採点をし、フリーコメントも記入するようにした。グループでの話し合い姿勢について問う①～④では、5～6割の学生が「2」を選び、「4」をつける学生は1割にも満たなかったのに対し、⑤は、2～3名で協同制作した最終提出課題「表現カタログ」での貢献を問うもので、「4」が13.8%、「1」が27.6%で、自己評価が上下に分散した。これは、積極的に課題制作に関わった学生と他の学生に任せてしまった学生との間で自己評価が分かれたと考察できる。一般に、グループ制作の課題を成績の評価に加える場合、グループ内で学生の貢献度にばらつきが大きいと一部の学生が不平等感を持つ可能性もある。このようなルーブリックを用いた自己評価や、グループ内での他者評価等を参考材料とすれば、より実態に近い評価ができて活用メリットがあるだろう。

表3 文芸作品研究Ⅰ（創作の表現）と 文芸作品研究Ⅲ（評論と評価）に用いたルーブリック

	4	3	2	1
①グループでの話し合いへの参加	グループでの話し合いにおいて、話し合いを進展させるような建設的発言を積極的にしている	グループでの話し合いにおいて、発言を行い、話し合いをリードしている	グループでの話し合いにおいて、関連する発言を行っている	グループでの話し合いの場に参加している
②グループメンバーの話し合いへの参加の促進	メンバーの発言に対して、他のメンバーがそれに関連づけて発言できるような話し合いの流れを作り出すことで、メンバーの積極的参加を促している	メンバーの発言を整理し、関連づけた上で発言するなどして、メンバーの積極的参加を促している	メンバーの発言に対して、あいづちをうつ、うなずくなどして理解を態度に示すことで、メンバーの話し合いへの参加を促している	メンバーの話を遮ることなく聞くようにしている
③グループでのチェックインへの参加	グループでのチェックインにおいて、相互に共有した情報に質問や考察を加え、内容を深める建設的な話し合いをリードしている	グループでのチェックインにおいて、相互に共有した情報をもとに、話し合いをリードしている	グループでのチェックインにおいて、事前に準備した情報を発表している	グループでのチェックインに参加している
④グループの雰囲気作り	グループの状況の変化に応じて、率先してチームの雰囲気をより良くする、あるいは雰囲気が悪くなった時にはそれを解消するような発言や行動をしている	チームの雰囲気を良くするために、自ら率先して発言や行動をしたり、メンバーのサポートをしたりしている	チームの雰囲気が良くなるようにメンバーに合わせた発言や行動をしている	チームの雰囲気を悪くするような発言や行動をしたり、態度に表したりすることなく、チームに参加している
⑤「表現カタログ」制作での個人の貢献	協同作業に積極的に参加して、高い完成度での課題の達成に多大な貢献ができています	協同作業に参加し、課題の達成に貢献ができています	協同作業に参加して、作業の遂行に協力しています	協同作業に参加して、要望を受けて作業を手伝っています

12

また、本授業のルーブリックのコメントでは、グループでの話し合いを進展させるような積極的な関わりまではできていないと自覚するものが多かった。この授業では最終回でルーブリックを使用した方が、授業の早い段階からルーブリックを使用した方が求められる姿勢が明示でき、もっと効果的に活用できるのではないかと考えた。

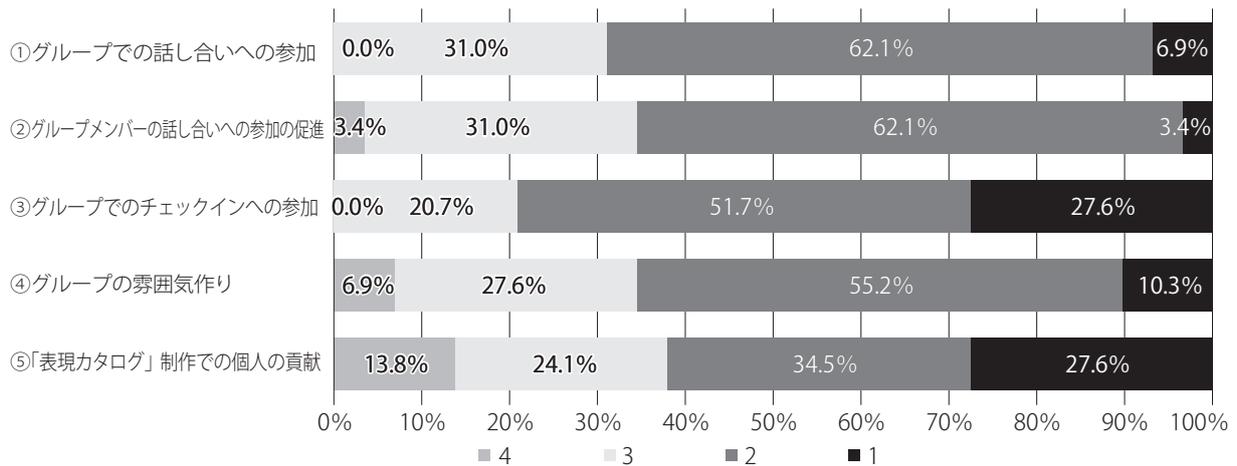


図17 文芸作品研究Ⅰ(創作の表現)におけるルーブリック集計結果(N=29)

——文芸作品研究Ⅰ(創作の表現)におけるルーブリックのコメント欄より——

- ・なるべく積極的に発言していたが、さらにより良くグループ活動できるように行動や発言することはできなかった。
- ・協同作業がうまく進まない時は、自ら率先して相談や提案を持ちかけなければ駄目だと思った。メンバーによって発言数に差が出てしまうクセを直したい。
- ・話し合いのリード、サポートなど、共有したその先を出来るようになりたい。
- ・分からないものを分からないまま流してしまい人任せにしてしまったので貢献できていなかった。恥ずかしいので2年生以降、無いようにしたい。

そこで、2年前期の「文芸作品研究Ⅲ(論評と評価)」では、先のルーブリックの①～④をそのまま用いて、15回の授業の序盤(第1回)、中盤(第6回)、終盤(最終回)で自己評価を3回実施した。結果、4項目とも段階的に評点平均値が上昇した(図18)。さらに、履修者12名の個人別に①～④の4項目の平均評点の推移を確認したところ、第1回と最終回の間で評点が上がっているのが9名(75%)、評点に変化なしが2名、ダウンしているのは1名だった(表4)。この科目は、授業の目的に「論考できる力」を掲げグループディスカッションも多い。ルーブリックで話し合いの姿勢について段階的に自己点検を行うことによって、学生には話し合いをうまく進める意識も高まっていた。最終回のルーブリックのコメントからも自身の成長を自覚した様子が確認できた。なお、評点が下がっていた1名は、「余裕がなく、まだ自信がない」旨のコメントであった。

——文芸作品研究Ⅲ(論評と評価)の最終回のルーブリックのコメント欄より——

- ・最初に比べて短い時間の中でどう話し合いを進めていけばいいかが分かってきた。
- ・発言は今までもしていたが、意見と意見を繋ぐための発言ができるようになった。
- ・以前より積極的に話し合いに参加し関連したキーワードを挙げるようになった。本当の意味で共有することができるようになった。
- ・ホワイトボードへの書き込み、まとめ、発言が最初よりもできるようになった。
- ・この授業でグループワーク後に発表することがかなり増えたので、自然と自分が発表する前提でグル

ープワークを進めるようになってきている。そうすると、討論の内容もよく入ってくる上に、話を要約する力が身についてきているように感じる。

- ・自分がグループワークを通して積極的になっていった経緯には、先生が日頃から言っている「社会では…」という言葉にある種の危機感を感じたからだと思う。

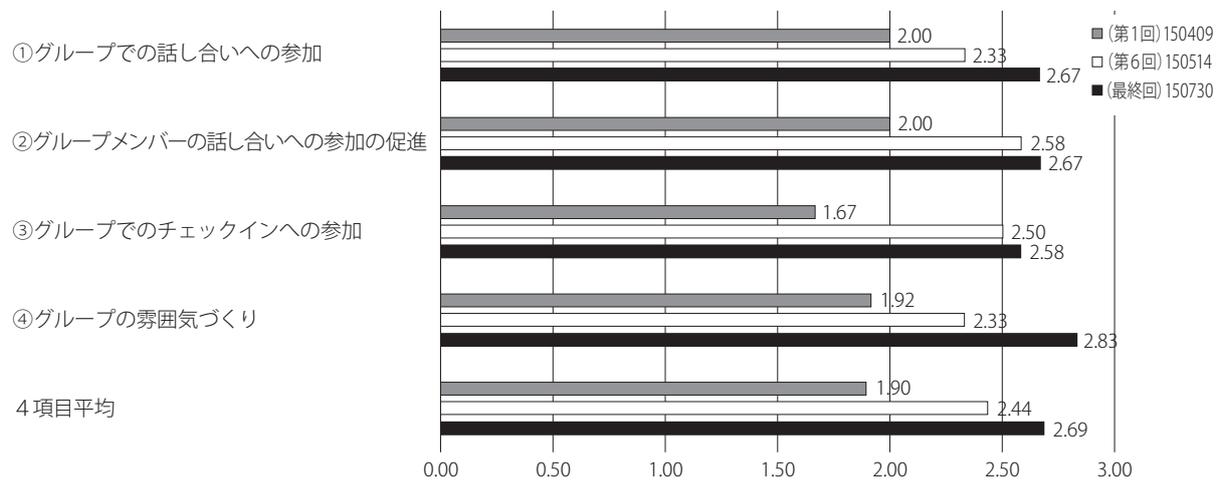


図18 文芸作品研究Ⅲ（論評と評価）のルーブリックによる自己評価推移 (N=12)

表4 文芸作品研究Ⅲ（論評と評価）のルーブリックでの自己評価推移（学生別）

学 生	第1回-第6回の ポイント差	第6回-最終回の ポイント差	第1回-最終回の ポイント差
A	0.75	0.25	1.00
B	0.50	0.00	0.50
C	▲0.25	0.50	0.25
D	1.00	0.00	1.00
E	1.25	0.25	1.50
F	0.50	▲0.50	0.00
G	1.25	0.00	1.25
H	▲0.50	0.25	▲0.25
I	0.50	▲0.50	0.00
J	0.75	0.50	1.25
K	0.00	2.25	2.25
L	0.75	0.00	0.75
12名平均	0.54	0.25	0.79

14

5. 研究のまとめ

本研究では、人文学部の立ち上げとともに文芸創作の授業に有効な協働学習について検討してきた。授業実践を経て考察できた点を、以下にまとめる。

〈大学における協働学習について〉

- ・文芸創作における協働学習では、参加者の意見や観点の多様性をいかした対話が学習上の鍵となる。学習者は、対話する中で気づきや学びを得て、創作意欲や興味関心を広げていた。
- ・初等教育、中等教育、社会人向けのワークショップなどには、大学での協働学習に取り入れることのできる多くの知見があった。21世紀型スキルの議論とともに一部の教育機関は先取りした授業改革を進めており、大学教員がこのような場から学ぶ意義は大きい。

〈協働学習の評価について〉

- ・チームワークなどの協働性を問うルーブリックを、全15回の授業の中で段階的な自己点検の機会として活用すると有効であった。

6. 今後の課題・展望 ～協働学習とキャリア教育の接点～

学部開設2年目の現在では、授業の真価を確認するには比較材料も少なく、評価方法をさらに検討する必要がある。ルーブリックの活用方法や学生の能力開発の可視化などを引き続き研究していきたい。

そして、本稿の冒頭で述べた通り、協働学習を授業に取り入れる目的は、現代の社会環境や学生の希望進路先で求められる「協働性」を培うことにある。たとえ当初は協働作業に苦手意識をもっていたとしても、大半の学生が授業内で何回も協働学習を繰り返すうちに「案外、自分もできる」と自信を持てるようになる。振り返ると、こういった成長過程は、かつて筆者自身が社会人1年生から2年生にかけて実際に辿ったプロセスと重なる。「たくさん失敗した方がコツを覚えるぞ」「結局、場数をたくさん踏んだ方が得だぞ」と、先輩・上司に発表や交渉の機会を促されながら、少しずつ仕事の基本を覚えた。

豊田(2015)によれば、日本的雇用システム(自社の競争優位性の核になるノウハウなどを有した人材を、長時間かけて自社内で育成するシステム)が機能していた時代は終焉し、職場の学習環境は簡単には回復しない。再生のカギは「大学での学び」にあると指摘している⁽¹⁹⁾。協働学習とキャリア教育の接点がある。かつて面倒味良く叱咤激励していた先輩・上司に代わる立場に、大学教員が立っている。先頃発表された下記の調査結果に、その役割の大きさを痛感する。

◇大学で「主体的な学び」経験、社会生活に自信 民間調査(日本経済新聞2015/9/10)

大学時代に少人数学習や教員との双方向のやりとりなど「主体的な学び」を多く経験した人ほど、卒業後に自信を持って社会生活を送る傾向があることが、ベネッセ教育総合研究所が10日までに発表した調査で分かった。(中略)調査は今年春、キャリア教育などの導入で大学教育に改善が図られた時期に在学した23～34歳の1万1613人と、それ以前に在学した40～55歳の8220人を対象に実施した。大学時代に少人数学習や自分の考えを徹底して深めるなどの「主体的な学び」を多く行ったと考える人のうち、93.2%が「大学時代に成長を実感した」と答えた。これらの学びの少ない人では73.4%となり、約20ポイントの差がみられた。

こうした学びを多く行った人ほど「危機的な状況に立ち向かって解決していける」「物事が思うように進まない場合でも適切に対処できる」といった項目で「そう思う」とした割合が高かった。研究所の担当者は「ゼミや実験などに目標を設けて取り組んだ経験は、卒業後の社会生活での高い自信につながる」と指摘している。

教育の真価は、社会に出てからこそ見えてくるところもあろう。目の前の学生の5年後、10年後に思いを馳せ、将来の「自信」につながる働きかけとしての協働学習の可能性を広げていきたい。

引用文献

- 1) Griffin Patrick, McGaw Barry [ほか] 編、三宅なほみ監訳 益川弘如、望月俊男編訳『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房、2014、p.1
- 2) Griffin Patrick, McGaw Barry [ほか] 編 前掲書1) pp.9-10
- 3) 秋田喜代美「基調報告 OECD 調査研究をベースに実践する 21 世紀型カリキュラム・教授法・評価法」『VIEW21 高校版』June 2015、ベネッセ教育総合研究所、p.48
- 4) Ralph Fletcher, Joan Portalupi 小坂敦子・吉田新一郎訳『ライティング・ワークショップ：「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評社、2007
- 5) プロジェクト・ワークショップ編『作家の時間：「書く」ことが好きになる教え方・学び方(実践編)』新評社、2008
- 6) Lucy Calkins 吉田新一郎・小坂敦子訳『リーディング・ワークショップ：「読む」ことが好きになる教え方・学び方』新評社、2010
- 7) プロジェクト・ワークショップ編『読書家の時間：自立した読み手を育てる教え方・学び方(実践編)』新評社、2014
- 8) Juanita Brown, David Isaacs 香取一昭・川口大輔訳『ワールド・カフェ：カフェ的会話が未来を創る』ヒューマンバリュー、2007
- 9) Sharon Kaye, Paul Thomson 河野哲也監訳『中学生からの対話する哲学教室』玉川大学出版部、2012
- 10) 河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社、2014
- 11) Howard Gardner 松村暢隆訳『MI：個性を生かす多重知能の理論』新曜社、2001
- 12) 村山真理・有賀三夏・池田知之「芸術思考を育む「場」の構築：大学間連携による授業実践の報告」『情報コミュニケーション学会 第12回全国大会発表論文集』情報コミュニケーション学会、2015、pp.120-127
- 13) 川元里紗「芸術思考と自己の成長」『情報コミュニケーション学会 第12回全国大会発表論文集』情報コミュニケーション学会、2015、pp.110-111
- 14) Griffin Patrick, McGaw Barry [ほか] 編 前掲書1) pp.226-229
- 15) 坪谷ニューエル郁子『世界で生きるチカラ：国際バカロレアが子どもたちを強くする』ダイヤモンド社、2014
- 16) 小林昭文、鈴木達哉、鈴木映司ほか アクティブラーニング実践プロジェクト編著『現場ですぐに使えるアクティブラーニング実践：全国32人の教員によるAL型授業実践レポート』産業能率大学出版部、2015、p.241の図に pp.241-243の内容加筆
- 17) リクルート学び総研「働く大人が集い・学ぶ“ラーニングバー”の設計から見えるもの」『学び総研 Report』vol.3, 2011, p.2
- 18) 向後千春『上手な教え方の教科書：入門インストラクショナルデザイン』技術評論社、2015、pp.193-196
- 19) 豊田義博『若手社員が育たない。：「ゆとり世代」以降の人材育成論』筑摩書房、2015、pp.165-194