

「参加型授業」に対する抵抗感はどこから来るのか：

学習観の多様性に向き合うための事例研究

WHAT DOES STUDENTS' RELUCTANCE TO PARTICIPATE IN ACTIVE
LEARNING CLASSES ORIGINATE FROM?: A CASE STUDY IN ORDER TO COPE
WITH DIVERSIFIED BELIEFS ABOUT LEARNING

宇佐美洋, 東京大学

Yo Usami, The University of Tokyo

柳田直美, 一橋大学

Naomi Yanagida, Hitotsubashi University

1. はじめに

近年、「ワークショップ」という学びの場が注目を集めるようになってきている。これは、学習者自身がある活動に能動的に参加するプロセスを通じ、受動的知識追加以上の認知的変容を目指そうとする学びの場であり、そこで実現される学びの形態を、ここで「参加型学習」と呼ぶことにしよう。

こうした学習形態は、従来型の知識伝達型学習とは異なった種類の学びをもたらす可能性を持っているが、「(実施者は)事前に計画を立て、学習リソースを準備するが、詳細な目標は事前に設定していない」(久保田・岸 2012)、「学習の中に創造的過程を含むため、学習の様相を事前に予測することが難しい」(山内・森・安斎 2013)などの特徴を持ち、したがって参加者の学習観・学習ニーズによっては、こうした学習形態に対し抵抗感が生じる可能性がある。

そこで今回の調査では、ある大学で実際に参加型授業(参加型学習をメインに据えた授業)を行い、授業開始時・授業初期に参加型学習に対し何らかの抵抗感を示した参加者にインタビューを行うことにより、1) 参加型授業に対する抵抗感がどのような理由で生じているのか、2) 参加型授業に対するとらえ方や参加の態度が、授業に参加する中で変化しうるのか、について考察を行う。

2. 調査概要

2.1 調査の場となった授業について

この授業は、日本語教師育成を主目的とする大学院プログラムの一環として実施された。授業の概要は以下の通りである。

表1 授業概要

科目名	「日本語教育学講義VI：評価論再考察」
授業担当者	宇佐美洋
受講者	19名(うち10名が留学生)
実施時期／期間	2016年度冬学期(2016年10月～2017年1月)／90分15回
授業の内容	テスト理論の基礎概念確認／読解テスト問題の批判的検討、読解問題作成／ループリック作成、ループリックによる評価／日常生活における評価、自らの評価プロセスの問い直し

授業の目標を「活動目標」と「教育目標」に分けて示すと以下のようなになる。

- 【活動目標】： 「評価」に関係する様々な活動に、学生自身が主体的に参加することにより、
- 【教育目標 1】： 評価の背後にある価値観が個人により極めて多様であることを実感するとともに、
- 【教育目標 2】： そうした多様性も踏まえたうえで、自分の評価価値観を問い直し、再確立することを目指す。

2.2 調査協力者

初回の授業の終了時に、初回授業への感想、今後の授業への期待等を問うアンケートを実施し、「参加型授業」に対しあまり積極的でない反応を示した学生2名（日本人学生 A 氏、留学生 B 氏）をまず抽出した。またその後の授業観察の中で、活動に参加することにやや困難を感じているように思われた学生1名（留学生 C 氏）を別途抽出した。

上記計3名の学生に対し、「研究に使用する」ということについての許可を得た上で、①学期のほぼ半分が終了した時点、②学期が終了した時点の2回、ほぼ1時間ずつのインタビューを実施した。授業に対しより率直な意見を得るため、インタビューは授業実施者とは異なる研究者が担当した。インタビューでは、今回の授業についてだけでなく、これまでに体験してきた別の参加型授業・研修等で感じたことについても自由に語ってもらった。

3. データ分析

3.1 分析手法

インタビューデータはすべて書き起こし、M-GTAの手法（木下2003, 2007）を援用し「概念」を抽出した（概念には、すべての協力者から得られたもの、特定の協力者のみから得られたものがあった）。その上で、各概念同士がどのような関係をなしているかについても考察を行った。

3.2 概念全体図

次ページに、概念同士の関連を示す全体図を示す（以下、概念名は【 】で囲って示す）。

全員から【話の深まり】（深い話し合いをしたい）という概念が得られ、これが【グループダイナミズム】（グループメンバーによって話し合いの効果は大きく変わる）という概念と結びついていた。さらにこれは【教師への期待】（教師に話し合いをまとめてほしい）という概念にもつながっていた。

一方、A氏、B氏には「新しい知識を他者から得たい」という【「知ること」への意欲】という概念が見られ、これはまた既出の概念【教師への期待】（教師に教えてほしい）ともつながっていると考えられる。

またこの【「知ること」への意欲】という概念は【効率性】という概念とつながり、それはさらに【計画された学習への指向性】という概念とも関係していると考えられる。

このほかC氏のみから得られた概念が複数見られたが、それについては後の節で論じる。

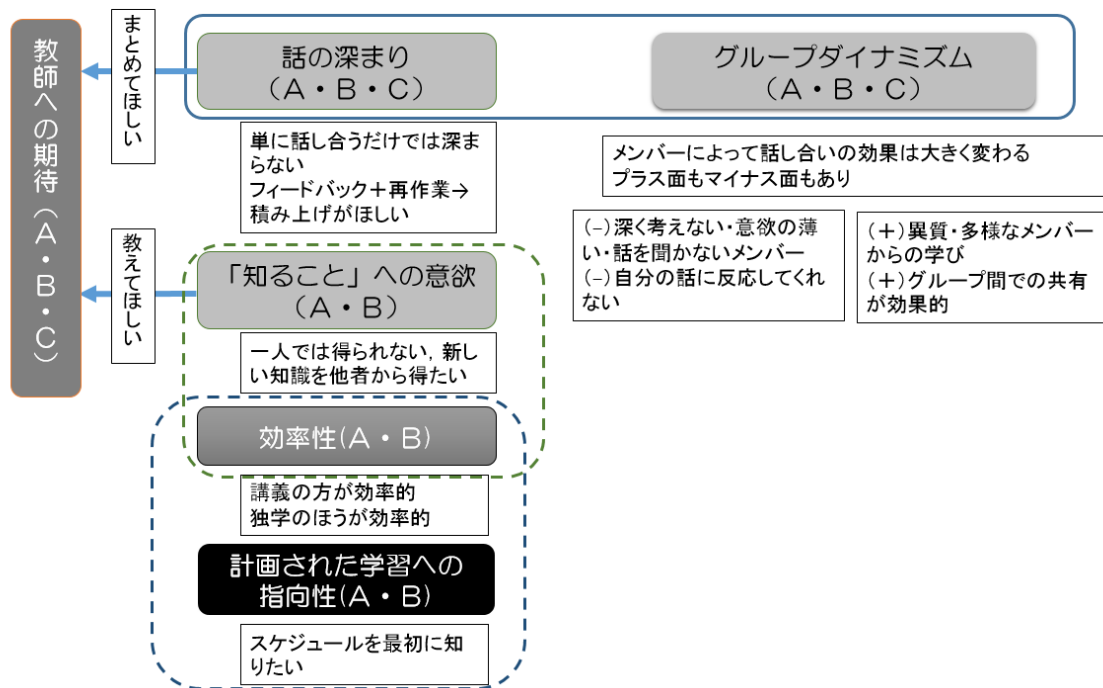


図1 概念全体図

3.3 各概念の説明

以下それぞれの概念について、インタビューにおける発言を適宜引用しながら説明していく。なお以下では、概念名の後にその概念が得られた協力者名を挙げるとともに、「A氏の1回目インタビュー」を「A-1」のように表記する。またインタビューから切り出された切片に対し、適宜「小見出し」をつけた。

3.3.1 概念1【話の深まり】(A・B・C氏)

これは、「単に活動を行うだけでなく、そこに納得・話の深まりがほしい」という要望を表す概念である。協力者全員が、話し合い活動そのものには意義を認めており、ただし話し合いをするのであれば、それは十分な深まりを持ったものであってほしい、と考えていたことが分かる。

★1-a：議論の不完全燃焼

うちのグループは、えっと、留学生3人と日本人1人で、うーん、その、先生から頂いた論文を読んできて、あの、いくつかの問題について、みんなで答えを決めましょうっていうような課題でしたけど、うーん、そのときなんか、どれも気を許された答えがないっていうか、うーん、まだ議論が終わっていないままで次に行ってしまったみたいな。私の感じだと。(C-1)

★1-b: 「積み上がり感」の欠如

活動した後に、結構先生がいろいろフィードバックとかコメントくださるので、こういうところにも気を付けないと、こういうところにも、こういうところはどうか、こういうところはっていうふうにいろいろおっしゃってくださるんですけど。なんか、それそのまんまにやっぴりなっちゃってて。(中略)おっしゃっていることが積み上がってる感じは、そこはちょっとしなかったですね。(A-2)

1-a では議論が不完全燃焼に終わってしまったこと、1-b では各活動での学びが「積み上がっていく」感じが得られなかったことが述べられている。

3.3.2 概念2【グループダイナミズム】(A・B・C氏)

これは、「グループメンバーによって話し合いの効果は大きく変わる」という概念である。協力者全員が、グループメンバーによるマイナスの効果・プラスの効果の双方に言及していた。

〈マイナス効果〉

★2-a: 同質的なメンバー

結構自分も留学生であれを言っちゃうのは、あんまりよくないかもしれないですけど、留学生が多めに入ってくると、なんか、あんまり面白い話ができないような気がしますね。なんか結構、私も留学生なので、みんな大体同じ視点持ってるんですよ。それって聞いてても、ふんふん、そうですよって感じしかなくて、なんか新しい刺激がない気がします。

(B-1)

★2-b: よく知らないメンバー

どうしても相手を、みんなあんまり知らない、あの、まあ同じ研究科なんですけど、あの、この授業で初めてっていう方も多くて、あの、この授業以外もあまり接点ないというのも多くて、たぶんやはり、人間関係の面考えても、なかなか(笑)。相手を。うーん、否定するのは難しいです。(C-1)

〈プラス効果〉

★2-c: 問題意識の高いメンバー

やっぱり学会のワークショップだとお金払ってまで来てるので、なんかやっぱりそこに感じる問題、参加する人の問題意識とか、なんかそういう、何かを解決したい、あの、思いとか、なんかすごくそういうところは、なんかやっぱり話し合っていて、話し合いによっては、すごく、あの、すごくいろんな、あの、自分の知らないことをたくさん知れるという機会ではあると思うんですね。(A-1)

★2-d: 背景が違うメンバー

やっぱり、【大学名】のいいところは、年齢層が結構離れてるので、そこからやっぱり違うものが入ってくるんですね。(B-1)

いずれの発話においても、どういうメンバーと一緒にいるかによって話し合いの効果が大きく変わってくるということが言及されている。

3.3.3 概念3【「知ること」への意欲】（A・B氏）

一方、A氏・B氏からは、「一人では得られない新しい知識を他者から得たい」という強い意欲が示された。これらを【「知ること」への意欲】という概念としてまとめる。

★3-a：自分が知らない現場の話

学会とかだと、いろんな現場で教えてる方がいるので、そういう、なんか自分がやったことない現場での経験の話とか、そういうのはやっぱり聞いててすごく面白いですね。（A-1）

★3-b：「独学で得られないもの」への期待

自分で割と本を読んで勉強するのが好きなので、その、例えば言語の学習とかも、全然フランス語とか広東語とか独学のできるの。なので、独学でできないすごいもので、ちょっと期待してた。（B-1）

3.3.4 概念4【教師への期待】（A・B・C氏）

前述のように、「深い話し合いをしたい」「新しいことを知りたい」という要望は教師にも向けられ、「先生にまとめてもらいたい」「先生の話を知りたい」という【教師への期待】につながっていた。

★4-a：先生の話を知りたい

（なぜある授業を取るかというと）やっぱりその人のお話を知りたいっていう思いはすごくありますよね。やっぱそれがその先生の授業を取ってる意義だと思うので。（中略）すごく興味深いっぱい研究とかなさってる先生が、その、ワークショップとかで、いわゆるファシリテーターで、何ていうか、ほんとにいろんな意見がありますねとか、何てか、その一般的な司会者になっているのものすごく残念な気がするんですよ。（A-1）

★4-b：先生に頼りたい

私みたいな、あんまり実際の経験のない人は、やっぱり、その、ある程度先生に頼りたいという気持ちが強いので、あの、参加型の中でも、その、先生の話をもうちよっと聞きたいって感じですね。（B-1）

★4-c：先生に整理してほしい

最初の1問の段階でみんな自分の意見を言って、相手の意見納得して、反論したりして、なら、そういうグループなら、たぶん別に私の思ってた問題がないと思いますけど、もしもすでにこういう状態（メンバー内で概念理解に違いがあり、議論がかみ合わない状態）になったら、うーん、整理していただいたほうが、もっと2問3問うまくやっていくと。はい。（C-1）

A氏、B氏には【「知ること」への意欲】が強く、特に「教師の話を知りたい」という思いが頻繁に語られていたが、今回授業実施者としては「一方的な知識伝達は控える」という方針でいたため、この点でのミスマッチがあったものと考えられる。

4-cについては補足説明が必要であろう。授業の初期の活動として「テスト理論に関する論文を学生が読み、そこに現れる理論的概念の理解についてグループ内で共有する」ということを行ったのだが、その際C氏と他のメンバーとの間で理解がずれており、話がかみ合わないことがあったようである。そこでC氏

は、教師がいったん議論を整理してから先に進むことを要望したが、教師はあくまでもグループ内での問題解決を求め、C氏の要望には応えなかった。ここではC氏の「先生に整理してもらいたかった」という思いが語られているのである。

3.3.5 概念5【効率性】（A・B氏）

A氏、B氏には、【効率性】に関する発言が頻繁に見られた。

★5-a：コストパフォーマンス

学会のああいいうワークショップでも、結構当たり外れはすごくあると思っていて。ワークショップ、でも、ワークショップだって思ってて行ってるし、そのいろんな人と話して得られることはもちろんあるんですけど、そのかけた、あ、ほんとにその話すことが何も得られないと言ってるのではなくて、そこにかけた労力とか時間に対して、得られるものがちょっと少ないんじゃないかという（A-1）

★5-b：博士課程の学生としての忙しさ

特に、なんか博士に入ってから、あの、そうですね。自分もいろいろやらなきゃいけないので、あの、効率の悪い〔聞き取り不可〕したくないというのもあって、もし、修士1年ぐらいだったら、何でも体験してみたいな感じでも良かったかもしれないけど（B-1）

こうした発言からは、「確実に残るもの（例えば知識）」を「効率的に身につけたい」という学習ニーズが強くうかがえる。

3.3.6 概念6【計画された学習への指向性】（A・B氏）

またA氏・B氏からは、「スケジュールが事前に示され、その通りに学習が進むことを期待する」という意味の発言も見られた。

★6-a：詳細なシラバスを希望

シラバスにどこまで、こう、ある程度、こう、詳しく書くかとか。あんまり詳しく書くと、なんか、受講者が減るかもとか思う先生もいるとは思んですけど。ある程度、もう決まってるのであれば、なんか。（インタビューア：「きちんと書いて、その目的に合う人に来てもらったほうがいい」）そうですね。そのほうが、あの、受講者も先生も、ある程度はやりやすくなるんじゃないかなあと（A-2）

★6-b：予定は変更しないことを希望

1つの課題を延ばさないほうがいいですよ、たぶん。最後のところで、なんか、まとめの部分がなかったはずですね。それで延ばされてなくなったので、ちょっと残念。（B-2）

冒頭にも述べたように、参加型学習には「詳細な目標は事前に設定していない」「学習の様相を事前に予測することが難しい」という特徴があるのだが、A氏、B氏の違和感は、まさにこうしたところに端を発していると言えるだろう。

3.3.7 概念7【ハンディキャップ感】（C氏）

ここまでで見てきたように、A氏、B氏には共通の概念が多数見られ、参加型学習に対し、比較的似た理由で抵抗感を持っていたものと思われる。そして今回

の授業への参加経験を通じて、こうした抵抗感は基本的には変化しなかったものと考えられる。

一方でC氏は、授業開始当初、活動に参加することに対し困難を感じている様子を見せていたが、その後活動への参加を通じ、ある種の態度変容を経験したようである。以下、C氏のみに見られた概念を見ていく。

C氏の、特に1回目のインタビューでは、【ハンディキャップ感】という概念としてまとめられる発言が散見された。

★7-1：言語面での困難・教師経験の少なさ

やはり留学生としては、うーん、なんていうか、1つは言語面で言いたいことを思いっきり言うのも、たぶんネイティブよりは難しいですし、もう1つは、えーと、経験がない、あの、学習者だとたぶんなかなかそういう、あの、早く、この、読解のテストでいいこととか、そういうような観点、すぐに、うん、難しいなあと思いました。(C-1)

★7-2：自信のなさ

うーん、納得がいなくて、あの、自分の考えたこと真逆なんですけど、言ってみたんですよ。でも、あの、なかなか(笑)。(インタビュアー：「そうか。採用されなかった」)うん、たぶん1つは、えっと、経験者、プラス、ネイティブに対しての、なんていうの、そちら、自分も、ああ、ネイティブかつ経験者のほうが、たぶん理解が正しいかなと。自分もそんなに自信がなくて。(C-1)

★7-3：あきらめ

自分の考えを、あの、できるだけ相手が受け入れられるような(笑)言い方で、たぶん2回。あの、最初の問題で1回、次の次の問題、1回。たぶん2回言いましたけど、うん、相手にはたぶん、共感っていうか、うん、もらえなくてあきらめました(笑)。(C-1)

C氏は「ノンネイティブである」「(教師)経験がない」という点でハンディキャップ感を持ち、このため他のメンバーと意見がずれたとき、自分の意見に自信が持てなかったようである。あえて自分の意見を言おうとする努力も試みたが、しかし共感が得られず、あきらめてしまったこともあったようである。

3.3.8 概念8【これまでの自分の問い直し】(C氏)

しかしC氏には、ある活動の中で転機が訪れる。それは、「非母語話者が日本語で書いた謝罪文を読み、各自で評価し、グループ内でそれぞれの評価について話し合う」という活動においてであった。その中でC氏は、自分にとってはまったく問題ないと感じられた言語表現に対し、ネイティブの日本人が極めて低い評価を行っていることを知り、大きな衝撃を受ける。

★8-1：真逆の感じ方

同じ謝罪文に対して、自分のとらえ方とネイティブのとらえ方が真逆みたいな感じがして。(中略)コミュニケーションって、こう、自分の気持ちだけじゃ足りないんじゃないですか。うーん、そこらへんは、うーん、ま、上級レベルの留学生にとってはネックっていうか。困ってるどころ、うん、っていうのを感じて。(C-2)

★8-2：誠意のとらえ方

例えば、これ配慮だと思うと、向こう(日本語母語話者)は全く配慮とは思わなくて。なんか皆さんのその誠意のとらえ方、違うかなあと思って。(C-2)

C氏は母語話者による謝罪文評価に触れ、今までの自分の謝罪のしかた、誠意のとらえ方について、根本的な問い直しを迫られたのである。

3.3.9 概念9【どうしても伝えたいこと】(C氏)

しかしC氏は、今回はあきらめることはなかった。ノンネイティブとしての誠意のとらえ方を、なんとかしてネイティブにも分かってもらいたいと思い、懸命に「伝える努力」を始めるのである。

★9-1: ノンネイティブの考え方をネイティブに伝えたい

もっと留学生の考え方をネイティブに伝えようっていう考え方があって。あの、これが今たぶんマイナスとして捉えているかもしれませんが、実は、あの、もし観点が変えれば、実はこういう考え方を持っていて、あの、実はその人それなりの誠意があって今のよな謝罪文になります、みたいな考えを頑張って紹介しようと思って。(C-2)

★9-2: 自分が説明するしかない

もし自分が頑張って、あの、説明しないと、たぶん、あの。結局、その、相手、その3人の方には影響あるかどうか分からないですけど。でも、私そういう努力がなかったら、きっとあんまり変わらない。(中略)私の、私との議論で、もしかして10%でも20%でも、ちょっと動揺っていうか。ああ、実はそのときのディスカッションがあって、そういう考え方もあるかもっていうふうに考えてくれれば、うん、あの、そしたらもう達成感が。

(C-2)

C氏は元々、「ノンネイティブである」「教師経験が少ない」という二重のハンディキャップ感があり、伝えたいことをあきらめてしまうこともあった。こうした態度の背後には、「ネイティブが学習のモデル」という学習観が存在していた可能性がある。このため、話し合いがうまくいかないときには、教師が話し合いに介入し議論を整理することを期待していた(しかし授業実施者=教師はそうした介入を行わず、それが授業に対する不満にもつながっていた)。

しかしある活動の中で、「どうしても伝えたいこと」を見つけ、そしてそのことは「ノンネイティブである自分が伝えるしかない」という状況に置かれることにより、C氏は当初のハンディキャップ感を忘れ、また教師に頼ることもなく、自力であきらめずに伝える努力を始めるにいたるのである。

C氏に「ネイティブが学習のモデル」という学習観が本当に存在していたのか、そしてその学習観が本当に変容したのかどうかは、これだけのデータからは即断できない。しかしながら今回の活動を通じ、C氏が何事かを自発的に学び、それによって「活動への参加の態度」が変化したことは確かである。こうした態度変容は、授業実施者も参加者も、あらかじめ具体的に予測し、期待していたことではない。まさに、他の参加者との間の相互行為の中で生まれた、「参加型学習特有の創造的学び」と呼ぶことができるものであろう。

4. 参加型学習に対する抵抗感の理由と、その対処方法

今回の調査から、参加型学習に対する抵抗感の理由としては、以下3つのもので挙げることができる。

- a. 知識を効率的・計画的に獲得したいという学習観・学習ニーズ (A・B氏)
- b. グループメンバー間の「相性」の問題 (全員)
- c. 話し合いへの参加を消極的にする「ハンディキャップ感」 (C氏)

今回の調査では、たった3名の協力者に対し、事例研究としてインタビューを実施したに過ぎない。さらに多くのデータを収集・分析する必要があるのは当然であるが、しかし、参加型学習に対する抵抗感の理由として想定されるものうち、主要な部分はかなり広くカバーされているのではないかとも思われる。

では、こうした抵抗感に対し、学習を設計する側(授業実施者)としてはどのように対応することができるだろうか。

4.1 学習観・学習ニーズの違い

「知識を効率的・計画的に獲得したいという学習観・学習ニーズ」は「知識追加以上の認知的変容」を目指す、参加型学習的価値観とは大きく異なるものであり、この乖離を埋めることは困難と考えられる(現に今回の授業でも、こうした考えを持つ参加者は、授業全体を通じ参加型学習についての違和感を解消させることはなかった)。一方で、「知識の効率的・計画的獲得」を求めることにも当然意義があり、参加型学習的価値観との間で優劣を論じることはできない。

こうした乖離に対応するため、参加型授業を実施しようとするときには、その授業の到達点・学習内容・進め方等をあらかじめシラバス等の形で明示し、そうした授業運営に賛同する者だけが参加するよう求める、という方法が考えられるかもしれない。しかし筆者らは、そうした考えをとらない。知識の効率的・計画的獲得を求める人にも、「予測できない創造的学び」に出会う機会が開かれているのがよいと考えるからである。

授業運営者としては参加型授業の中に、知識を求める参加者が一定数存在しているということを常に念頭に置き、時には知識伝達も行うような授業設計にする、あるいはファシリテーターとしてではなく、一人の参加者として自分の見解を述べる機会ももつ、というような工夫が有効であるだろう。参加者が「自分が求めるものがこの授業では得られない」と感じてしまえば、予測外の学びも起こりにくいと考えられるからである。

4.2 メンバー間の「相性」問題

最も対応が難しいのは「グループメンバー間の「相性」の問題」に対してであろう。メンバー間に相性の良し悪しが生じることは参加型学習の構造的問題であり、メンバー構成に「当たり外れ感」が生じるのはどうしても避けられない。

「同一メンバーで固定した方がより深い話し合いができる」という考え方もあり、それももっともなことではあるが、しかし「外れ感」のあるグループで活動を続けていくことの苦痛を考えるならば、やはりメンバーは頻繁に変更するほうが、全体としてはよい効果をもたらすものと考えられる。そして、授業実施者にとってより大切なことは、「参加型学習とは試行錯誤の場であるのだから、たまたまある活動がうまくいかなかったとしても気にする必要はなく、次の活動に期

待すればよい」という「ポジティブな気分」を、授業内で醸成しておくことであろう。そのために授業実施者は、活動の中で各グループの成果を批判したり優劣比較をしたりすることなく、すべての成果にそれなりの意義がある、という態度を常に示し、かつそういう明確なメッセージを言語としても発し続けることが重要となるだろう。

4.3 「ハンディキャップ感」の克服

最後の「話し合いへの参加を消極的にする「ハンディキャップ感」」は、今回留学生のC氏にのみ見られたものであったが、「話すことが苦手」「何を話しているのか分からない」という意識は、日本語を母語とする参加者にもしばしば見られるものであり、これが非母語話者に特有の意識であるとは言えない。

そしてこうしたハンディキャップ感を乗り越えることは、決して「極めて難しいこと」ではないように思われる。現に今回の調査において、C氏は他者の価値観と自らの価値観とを比較する作業のなかで「どうしても伝えたいこと」を見つけ、それによって当初のハンディキャップ感を乗り越えることができていた。また今回の授業以外の授業においても、最初消極的であった参加者が、回を重ねるごとに、活動参加への気後れ感を克服し、当人なりの気づきを得ていく様子は少なからず観察できるところである。

しかしながらどういうときにこういう変容が起こるかについて、授業実施者が意図的にコントロールすることはできない。授業実施者にできることは、変容が起こり得るような場を設定することだけであり、あとは待つしかない。そこが、他の2つの「抵抗感の理由」とは異なる点ということができよう。

ただ授業実施者としては、起きた変容をより確実なものとするような働きかけは可能である。そのためには参加者の様子を詳細に観察し、変容が起きかけたときにはそれを適切に認め、encourageするということが重要といえるだろう。また研究者としては、「活動参加への抵抗感を克服するプロセス」としてどのようなものがあり得るかについて、事例の収集およびその分析の蓄積を進めていくことも大切であると考えられる。そうしたデータ分析を積み重ねることにより、「変容の兆し」をどのように発見するか、そしてその際どのような働きかけを行うことがよいかについて、有用な知見を得ていくことができると考えられるからである。

参考文献

- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』 弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA：実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂
- 久保田賢一・岸磨貴子 (編) (2012) 『大学教育をデザインする：構成主義に基づいた教育実践』 晃洋書房
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹 (2013) 『ワークショップデザイン論：創ることで学ぶ』 慶應義塾大学出版会