

《論文》

初年次学生の相互作用の促進を目指した授業の試み  
— 詩「変化」を題材に —

舛 田 弘 子

要 旨

大学初年次の学生に対し、他者との適切な相互作用を促し、また学習への興味や意欲を喚起することを主な目的に、①文章の論理構造を適切に理解する、②他者との意見交換を行う、③全体に対して適切な発表を行う、の3点の教育目標に基づく、詩を題材とした授業を行った。大学1年生16名が、(1) 分割された詩を読み独力で時系列的に配列する、(2) グループで最適な配列について議論する、(3) 合意した配列について発表する・発表を聞く、(4) 活動の感想を書く、という活動に取り組んだ。その結果、教育目標①については、ことばが変化することで意味内容が変化し、それが配列の手がかりとなることが十分理解された。②については、学生間の意見交換が行われ、それへの肯定的な感想が見られた。そして③については、説得力のある説明を試みたことが発言から伺えた。このように、本実践の教育目標はほぼ達成され、また学生にも好評であった。一方で、集団での議論を通じて回答を出す中での問題点も観察された。初年時教育におけるこのような授業について更に検討していくことが今後重要だと考えられる。

キーワード：大学生、初年次教育、学修スキル、相互作用、題材としての詩

はじめに

大学1年生にとって、特に入学から前期末試験を終えるまでの時期には、高校生活とは様々な面で異なる大学生活に適応することが大きな課題となる。学習面においては、90分という授業時間や、HR教室がなく、全ての時間に教室移動を行う必要があることに加え、講義・演習・実習等といった、大学での様々な形式の授業に慣れること、自身の目的に従って独自の時間割を作成し、自律的に学ぶこと、図書館やコンピュータ室等の設備を適切に利用すること等が揚げられる。加えて、教職員や同学年の友人、先輩といった他者と適切な関係を築き、協働し、必要な場合には援助を求めることができるようになることも、学生の適応に重要な要因であると考えられる。

大学生活のスタート地点で、ちょっとした躓きから、不適応を起こす例は消して珍しくはない。これに関連し、田中・菅（2007）は、大学生に対して質問紙による調査を行い、大学生活に

おける不安を検討している。その結果、「大学不適応」で、1回生と4回生の間に有意な差が見られ、1回生の方が不適応が大きいとしている。また、山田(2003)は、入学直後の時期には多くのストレスが存在し、大学への適応にとって重要な時期であるとの問題意識にたち、学生の動向を詳細に検討した。その結果、この時期には不本意入学と入学後の不本意感があり、それが不登校につながりやすく、さらには休学や早期の進路変更(転学、退学)となっていくとまとめている。

筆者の所属する学科では、上述の大学1年時の適応の重要性をふまえ、学科の1年生に対して、クラス機能を持つゼミナール(以下、基礎ゼミ)を通年必修としている<sup>(1)</sup>。この基礎ゼミの教育目標は、「学科での学修の基礎となる、文献を読み資料を集める力、文献・資料を整理し報告する力、他者の発表を聞き討論する力、問題を発見し自分の主張を持つ力、およびグループで協調して作業する力を養うこと<sup>(2)</sup>」である。この教育目標に表現されているように、基礎ゼミでは、①学修スキルの涵養、即ち自律的に学修する能力の基礎を育てることと、②学生間の相互作用の促進、即ち他者との適切な協働を促すことが目指されている。

## 本実践における教育目標と教授原則について

さて、このような基礎ゼミの教育目標①②を実現していくためには、どのような学習機会を学生に提供することが適切だろうか。①「学修スキルの涵養」について、筆者の担当するクラスでは、「話す(発表する、朗読する、質問する、応答する等)」、「聞く(スピーチを聴く、朗読を聞き取る、質問・応答を聞き取る等)」、「読む(事実と解釈を区別する、添付図表を理解する、文章の記載と自身の解釈を区別する、自身の解釈が適切か文章に戻ってチェックする等)」、「書く(感想・意見を書く、事実(説明)を書く、要約を書く等)」といった活動を毎回の授業にできるだけ組み込むことを意図した。これら「話す・読む・聞く・書く」の4活動を組み込んだ授業の形態は様々に考えられるだろうが、なかでも「テキスト理解に基づく議論」が効果的であると考えられる。これは即ち、「テキストを読んでその内容を理解し(「読む」)、自分の意見をまとめ(「書く」)、それについて他者と意見交換を行い(「聞く」「話す」)、発表メモを作り(「書く」)、全体に対して発表を行い(「聞く」「話す」)、最後に感想をまとめる(「書く」)活動である。かっこ内に示したように、このような授業であれば、上述の4活動それぞれが必要となるため、学生は自然にこれらの4活動を経験することとなる。

それでは②「他者との相互作用の促進」についてはどうか。この「テキスト理解に基づく議論」を、個人での活動、グループでの活動、全体での活動というフェイズに分けることによって、この目標も達成可能であると考えられる。本学科の学生たちは一般的に、クラス全体に向けて自分から積極的かつ活発に発言するのを躊躇する傾向がある。従って、まずは個人で読解を行って考え、意見をまとめた後、少人数のグループで意見交換をし、最後にグループの代表者がそれを全

体に報告するという形であれば、相互作用がより促進されると考えられる。加えて、他者との相互作用による問題解決を必要とする状況に学習者を置く事によって、協働がなお促されるものと期待できる。更にテキスト内容についての議論であれば、学習者の抱える個人的な問題や事情にふれることを最小限に抑えることができ、お互いに比較的気を遣わずに話し合うことができるだろう。

以上をふまえて、本実践では「テキスト理解に基づく議論」の授業を行うこととし、以下の教育目標および教授原則を設定した。教育目標は、(1) テキストを独力で適切に理解する、(2) 少人数のグループで問題解決を目指した他者との意見交換を行う、(3) 全体に対して適切な発表を行う、の3点である。

| 「変化」               | 有馬 敲 |
|--------------------|------|
| 値上げはぜんぜんかんがえぬ      | 1    |
| 年内値上げはかんがえぬ        | 2    |
| とうぶん値上げはありえない      | 3    |
| 極力値上げはおさえたい        | 4    |
| 今のところ値上げは見送りたい     | 5    |
| すぐには値上げをみとめない      | 6    |
| 値上げがあるとしても今ではない    | 7    |
| なるべく値上げはさげたい       | 8    |
| 値上げせざるをえないという声もあるが | 9    |
| 値上げするかどうか検討中である    | 10   |
| 値上げもさげられないかもしれぬが   | 11   |
| 時期尚早である            | 12   |
| 値上げの時期はかんがえたい      | 13   |
| 値上げをみとめたわけではない     | 14   |
| すぐには値上げしたくない       | 15   |
| 値上げには消極的であるが       | 16   |
| 年内に値上げもやむをえぬ       | 17   |
| 近く値上げもやむをえぬ        | 18   |
| 値上げもやむをえぬ          | 19   |
| 値上げにふみきろう          | 20   |

Figure 1 詩「変化」の全文

※数字は行番号

(1) を実現するために、本実践では、詩「変化」をテキストとして取り上げた。Figure 1にその詩の全文を示す。一読してわかるように、第1行では「ぜんぜんかんがえぬ」と、値上げを強く否定しているが、徐々にその否定のトーンが弱まり、最後の第20行では「ふみきろう」と肯定する表現になっている。その否定の弱まりは、「時期を限定した否定（年内、とうぶん、今のところ等）」、「値上げを前提とした表現（あるとしても、時期はかんがえたい、すぐには…したくない）」、「判断の揺れの表現（声もある、検討中、さけられないかもしれぬ）」、「弱い肯定の表現（消極的、やむをえぬ）」などによって示されている。従って、詩の各行に用いられている表現に注目し、その意味の強弱に意識的になりつつ読み進めることによって、第1行「ぜんぜんかんがえぬ」から第20行「ふみきろう」までの意味の「変化」が理解できるはずである。

しかし、詩の全文をただ提示されただけで、「表現に注目し、その意味の強弱に意識的になりつつ読み進める」事が可能になるとも思えない。それは、この詩が、特に今回の学習者である大学生にとっては、易しい表現で構成されているため、表現の細部に注目しなくても理解した気持ちになることができ、その結果読み飛ばす事が起こりがちであると考えられるからである。従って、表現の読み飛ばしをすることなく、意識的に表現に注目することを促すための「仕掛け」として、「2行ごとにバラバラにした形で提示された詩を、適切な順序に並べ替える」という活動をさせることとした。2行ごとにした理由は、第一に1行ずつだと18行を並べ替えることになり、原詩を全く知らない場合かなり難解な課題になることと、第二にそれらの並べ替えの根拠について1つ1つ検討しながら話し合うのには時間が不足すると考えられることの2つである。

(2) については、学習者個人が独力で並べ替えを行った後、「少人数のグループで議論して、最適な並べ替え順についての合意を形成する」という活動を行った。これが、前述の問題解決に当たる。また、「最適な並べ替え順」について合意を形成するためには、自分自身の並べ替え順の根拠について、他者が理解可能なように言語化して伝達し、場合によっては他者を説得する必要がある。そのためには、「表現に注目し、その意味の強弱に意識的になる」ことが大変重要になってくる。このことから、独力の読解の段階のみならず、合意形成の段階においても、(1) の活動が促進されることが期待できる。

そして(3)については、「最適な並べ替え順についてのグループでの合意をクラス全体に報告する」という活動を行った。グループで話し合うだけではなく、全体に適切に発表することは、クラス全体の協働を促す上で重要である。また、(1) および(2) と関連するが、全体に発表するためには、自分のグループの並べ替え順とその根拠について正しく理解すると共に、他者が理解可能なように言語化する必要がある。そのことが、グループでの問題解決的な相互作用活動に集中することと、結果としての並べ替え根拠の適切な言語化について考えることを促すと考えられる。

## 方 法

### (1) 学習者

筆者の担当した基礎ゼミクラスに所属する16名（男性7名，女性9名）である。当該の授業までのクラス単位の活動は，入学時の合宿オリエンテーション（1泊2日）および3回の基礎ゼミの授業である。クラスはほぼ初対面の学生たちによって構成されていたため，まだクラス内の交流は十分には進んでいない状況であった。

なお，このクラスにはSA（Student Assistant）学生2名（いずれも3年男子，教職課程志望者）がついている。SAには，授業の補助及び学生たちの相互作用の支援の役割が期待されている。

### (2) 授業の流れ

この授業は2012年5月に行われた。

#### 1) 導入

最初に当日の授業の進め方についての簡単な説明を行った。

#### 2) 独力で並べる

詩の第1行「値上げはぜんぜんかんがえぬ」を最上部に，第20行「値上げにふみきろう」を最下部に印刷した授業プリントと，2～19行を2行ずつに分けて印刷したカード（以下，詩カード）をそれぞれ配布して，まずは個人で並べるよう教示した（約20分）。教示の概略は以下の通り。

“これは，有馬<sup>たかし</sup>の「変化」という詩である。プリントに印刷されているとおり，最初の行は「値上げはぜんぜんかんがえぬ」であるが，最後の行は「値上げにふみきろう」となっている。詩カードを注意深く読むと，移り変わりがわかるように並べられるはずである。まず個人で，適切と思う並べ方を考えてみてもらいたい。”

#### 3) グループで最適な並べ方について議論する

4人一組になってもらい，全員が最も納得できる適切な並べ替えを考えるよう教示した。ちなみにこの4人グループは，クラスの中の役割班（ゼミ長班，レクリエーション担当班，体育大会担当班，渉外担当班）を基本とした。役割班でまとまって議論することによって，お互いの意思の疎通がよりスムーズになり，人間関係およびその後の役割への取り組みが円滑にいくことを期待したためである。

また，並べ方の合意が出来たら，代表者を決め，並べ方の根拠をクラス全体に発表できるよう準備してもらった。発表の際には，まず結論を先に述べ，根拠を述べる形式，即ち演繹的な発表の仕方にするよう指示し，その理由について「先に結論を述べれば，話し手の立場がわかる。そのことによって，聞き手にとっては，その立場に合わせて理解を進めることができるため，より発言内容が理解しやすくなる」と説明した（約40分）。

## 4) 発表する・発表を聞く

詩カードを拡大して黒板に貼り、クラス全体に並べ方の様子がわかるようにグループ毎に提示させた。次いで、その提示を利用して、代表者に判断の根拠を発表してもらった(約20分)。

## 5) 解説とまとめ

作者の有馬敲について簡単に説明し、有馬の他の2つの詩(Appendix 1)を、SA学生に朗読してもらった。また、ことばの意味を論理的に考えながら読むことの重要性についてもふれた。最後に、感想を書いてももらった(約10分)。

## 結 果

### 1. 学習者の活動のようす

最初の「独力で並べる」段階では、ごく一部、「もうこれでOK!」と、早い段階で並べ終わって納得しているものもいたが、ほとんどの学習者は詩カードを繰り返し並べ替えながら非常に悩んでいる様子であった。

その後、「グループで最適な並べかたについて議論する」段階では、グループ毎に議論の仕方に個性が見られた。

2つのグループ(A:レクリエーション担当班、D:ゼミ長班)は両方とも、4名の中で明るく元気のよい印象のある1名が議論のリーダーシップを取ったグループで、グループAでは学習者4が、グループDでは学習者14がその役割を果たした。これらリーダー役の学生が積極的にまとめていったグループでは、並べ替えに関してあまり悩んでいるようには見えなかった。なお、これらのグループでは、全体への発表もこのリーダー役の学生が行っている。

グループB(体育大会担当班)は4名中3名が活発に議論を交わし、「分からない、悩む」と言いながら、ぎりぎり一杯まで時間をかけて考えていた。全体への発表は、この3名のうち、しっかり者で冷静な印象のある学生(学習者7)が行っていた。

グループC(渉外担当班)は、グループ2ほど活発ではないが、4名全員がぼつりぼつりと発言するという感じで、落ち着いて意見交換を進めている印象であった。このグループも大変迷いながら並べ替えを行っていた。全体への発表は、この4名のうち、剽軽な印象のある学生(学習者11)が行っていた。

### 3. 学習者は個人ではどのように並べたか(個人結果)(Table 1)

並べ替えについては、1名の個人データ(学習者16)が不明であったため、それ以外の15名について分析を行った。

前述の「時期を限定した否定」、「値上げを前提とした表現」、「判断の揺れの表現」、「弱い肯



Table 1 個人による回答

| グループ別 | 学習者番号    | 冒頭ブロック                            | 中盤ブロック  | 結末ブロック                |
|-------|----------|-----------------------------------|---|-----------------------|
| A     | 1 (6/3)  | <u>12-13行</u> 2-3行 <u>8-9行</u>    | <u>4-5行</u> 10-11行◎ <u>6-7行</u> <u>16-17行</u>       | <u>14-15行</u> 18-19行◎ |
|       | 2 (4/4)  | 2-3行◎ <u>8-9行</u> <u>10-11行</u>   | <u>6-7行</u> <u>4-5行</u> 12-13行◎ <u>14-15行</u> ◎     | 16-17行◎ 18-19行◎       |
|       | 3 (2/3)  | 2-3行◎ 6-7行 4-5行                   | 8-9行◎ 10-11行◎ 14-15行 <u>16-17行</u>                  | 18-19行 <u>12-13行</u>  |
|       | 4 (4/2)  | 2-3行◎ <u>8-9行</u> <u>6-7行</u> ◎   | 10-11行 <u>4-5行</u> 14-15行 <u>16-17行</u>             | <u>12-13行</u> 18-19行◎ |
| B     | 5 (4/2)  | 2-3行◎ 4-5行◎ <u>8-9行</u>           | <u>6-7行</u> 14-15行 <u>16-17行</u> 10-11行             | <u>12-13行</u> 18-19行◎ |
|       | 6 (4/2)  | 2-3行◎ <u>8-9行</u> 4-5行            | <u>6-7行</u> 10-11行◎ 14-15行 <u>16-17行</u>            | <u>12-13行</u> 18-19行◎ |
|       | 7 (2/0)  | 2-3行◎ <u>8-9行</u> 4-5行            | 10-11行 14-15行 <u>6-7行</u> 12-13行                    | 16-17行◎ 18-19行◎       |
|       | 8 (2/4)  | 2-3行◎ 6-7行 <u>12-13行</u>          | <u>4-5行</u> 14-15行 10-11行 8-9行                      | 16-17行◎ 18-19行◎       |
| C     | 9 (2/2)  | 2-3行◎ <u>8-9行</u> <u>6-7行</u> ◎   | <u>4-5行</u> 10-11行◎ <u>12-13行</u> ◎ <u>14-15行</u> ◎ | 16-17行◎ 18-19行◎       |
|       | 10 (0/3) | 2-3行◎ 6-7行 4-5行                   | 8-9行◎ 10-11行◎ 14-15行 12-13行                         | 16-17行◎ 18-19行◎       |
|       | 11 (2/4) | 2-3行◎ <u>12-13行</u> <u>6-7行</u> ◎ | 14-15行 8-9行◎ 10-11行◎ <u>4-5行</u>                    | 16-17行◎ 18-19行◎       |
|       | 12 (2/4) | 6-7行 <u>12-13行</u> 2-3行           | <u>4-5行</u> 8-9行◎ 14-15行 10-11行                     | 16-17行◎ 18-19行◎       |
| D     | 13 (4/2) | 2-3行◎ <u>8-9行</u> 4-5行            | <u>6-7行</u> 14-15行 12-13行◎ <u>16-17行</u>            | <u>10-11行</u> 18-19行◎ |
|       | 14 (2/0) | 2-3行◎ 4-5行◎ <u>8-9行</u>           | 14-15行 <u>6-7行</u> 12-13行◎ 10-11行                   | 16-17行◎ 18-19行◎       |
|       | 15 (2/4) | <u>12-13行</u> 2-3行 <u>6-7行</u> ◎  | <u>4-5行</u> 8-9行 10-11行 14-15行                      | 16-17行◎ 18-19行◎       |
|       | 16       | データ無し                             |   |                       |

※下線部は明らかに誤ったブロックに入っているもの、◎はブロック・位置共に正しいもの、( )はブロック誤答数/グループ合意とのずれ数（譲歩数）をそれぞれ示す。

定の表現」から、詩を3つのブロックに分けた。すなわち、値上げに対する否定がやや強い冒頭ブロック（2～7行、詩カード3枚）、値上げを前提とした表現や判断の揺れの表現が生じる中盤ブロック（8～15行、詩カード4枚）、弱い肯定の表現が現れる結末ブロック（16～19行、詩カード2枚）である。

まず冒頭ブロックの2～7行についてである。2-3行（「年内値上げはかんがえぬ とうぶん値上げはありえない」）は、12名（80.0%）が正答していた。しかし、続く4-5行（「極力値上げはおさえない 今のところ値上げは見送りたい」）と6-7行（「すぐには値上げをみとめない 値上げがあるとしても今ではない」）については、4-5行のみ正答が2名、4-5行と6-7行の順序が入れ替わったのが2名、6-7行のみ正答が4名であった。誤答で目立ったのは、8-9行（「なるべく値上げはさげたい 値上げせざるをえないという声もあるが」）や12-13行（「時期尚早である 値上げの時期はかんがえたい」）をこのブロックに入れるもの（13名：86.7%）であった。

次いで中盤ブロックの8-15行についてである。このブロックでは、冒頭ブロックでの間違いが響いた。12-13行と14-15行（「値上げをみとめたわけではない すぐには値上げしたくない」）の順序が入れ替わっただけで、他は正しく同定できたのが1名いる他は、全ての学習者に何らかの間違いがあった。順序は正しく同定できなかったものの、4つのうち3つ以上を正しくこのブロックに入るとしているものは8名（53.3%）であり、そのうち5名は、4-5行（「極力値上げはおさえたい 今のところ値上げは見送りたい」）を冒頭ブロックではなく中盤ブロックにおく誤りであった。全ての学習者において、冒頭ブロックの2-7行は冒頭ブロックに正しく位置づけることには失敗したとしても、中盤ブロックには位置づけられていた。

そして結末ブロックについては、9名（60.0%）が順序も正しく同定し、正答していた。誤りで多いのは、12-13行（「時期尚早である 値上げの時期はかんがえたい」）をここに位置づけてしまうものであり、4名（26.7%）がそのような誤りを犯していた。

全体を通して、各詩カードをどのブロックに入れるかについて誤ったものを「誤箇所」として、その数をカウントした。最も原文に近い並べ替えをした学習者1名（学習者10）は、全ての各詩カードを、冒頭、中盤、結末の適切なブロックに入れて並べ替えることができていた（誤箇所0）。誤箇所数においてそれに次ぐのは、誤箇所2の8名（53.3%）、と誤箇所4の5名（33.3%）となる。誤箇所が最も多かったのは学習者1で、誤箇所6であり、全てのブロックにおいて誤りが生じていた。15名の平均誤箇所数は、2.73（SD 1.43）であった。ここから、この課題が大学生にとって決して容易ではない課題であったことがわかる。

誤答の原因として、2つ1組になっている詩の行の両方に十分注意を払わなかったことが考えられる。例えば、冒頭ブロックの誤答で目立った8-9行（「なるべく値上げはさげたい 値上げせざるをえないという声もあるが」）や12-13行（「時期尚早である 値上げの時期はかんがえたい」）は、「なるべく値上げは避けたい」や、「時期尚早である」だけであれば、確かに冒頭ブロックに入ると考えてもおかしくはないかも知れない。しかし、「値上げせざるをえないという声もあるが」や「値上げの時期は考えたい」と組になっていることを考え合わせると、やはり4-5行（「極力値上げはおさえたい 今のところ値上げは見送りたい」）と6-7行（「すぐには値上げをみとめない 値上げがあるとしても今ではない」）のほうが強い表現である。ここから、「詩の行の両方からくる意味合いをよく考えること」を、教示をより明確にするなどして強調することが必要だった可能性がある。

#### 4. グループではどのように並べたか（グループ合意）（Table 2）

冒頭ブロックについては、誤箇所は1が3グループ（A, B, D）、2が1グループ（C）だった。誤答の内容として、誤箇所1の3グループはいずれも8-9行を冒頭ブロックに位置づけたものであり、誤答2のグループCは8-9行と10-11行を冒頭ブロックに位置づけていた。これに関し、個人結果で8-9行を冒頭ブロックに位置づけたものがグループAとグループBでは各3名、



Table 2 グループで合意した回答

|          | 並べ替え順序とその理由  |  |                           |
|----------|--|--|---------------------------|
|          | 冒 頭  | 中 盤                                    | 結 末                       |
| A<br>(4) | 2-3行◎ 8-9行 4-5行                                    | 10-11行 6-7行 14-15行 16-17行              | 12-13行 18-19行◎            |
|          | 1に近い表現として2～9を選択、4-5行は、「今のところは」から、より値上げに寛容。         | 10～7で値上げの意図が見え隠れし、しかし14-15行では意地を見せる。   | 最後の12～19は、値上げをしようかなのグループ。 |
| B<br>(2) | 2-3行◎ 4-5行◎ 8-9行                                   | 14-15行 6-7行 12-13行◎ 10-11行             | 16-17行◎ 18-19行◎           |
|          | 2～5には、「ありえない」、「極力」などの強い表現が使われていることから、認めない意志が感じられる。 | 続く8～11で少しずつ表現が弱まる。                     | 16～19は値上げを認める表現である。       |
| C<br>(4) | 6-7行 8-9行 10-11行                                   | 14-15行 4-5行 12-13行◎ 2-3行               | 16-17行◎ 18-19行◎           |
|          | この人は6～11でいったんは迷いを見せた。                              | 14～5では開き直って、強く出ている。しかし12～3で時期の問題を気にした。 | そして16～19で認めてしまった。         |
| D<br>(2) | 2-3行◎ 8-9行 4-5行                                    | 6-7行 14-15行 10-11行 12-13行              | 16-17行◎ 18-19行◎           |
|          | 2～5は、値上げを認めていない。                                   | 6～11にはぐらつきが見えた。                        | 16～19は認めてしまっている。          |

※下線部は明らかに誤ったブロックに入っているもの、◎はブロック・位置共に正しいもの、( )はブロック誤答数をそれぞれ示す。

グループDでも2名いたことから、これらの3グループでは多数派の個人結果に影響を受けたと考えることが出来る。それに対して、グループCでは個人結果と結びつけての解釈は難しい。グループCでは8-9行の誤りは1名だけだったが、12-13行の誤りが2名いた。話し合いの中で、12-13行を中盤ブロックに位置づけることには成功したが、8-9行の位置づけには失敗したのだろうか。

続く中盤ブロックについては、誤箇所は1が2グループ(B, D)、2が2グループ(A, C)だった。誤箇所1のB, D両グループでは、いずれも冒頭ブロックの6-7行を誤って位置づけてしまっているもので、これも、グループBでは3名、グループDでも2名という多数派の回答に影響を受けたと推測できる。誤箇所2のグループAの16-17行、グループCの4-5行についても、3名が元々そのように回答していたため、それに影響を受けたと考えられる。グループAの6-7行、グループCの2-3行の位置づけについては、前述の通り、全ての学習者において、冒頭ブロックの2-7行は中盤ブロックまでには位置づけられていたことが原因と思われる。

最後に結末ブロックでは、3グループ(B, C, D)が完全正答し、残りのグループAは誤箇所1だった。グループAでは3人が結末ブロックで誤りを犯しているのも、やはり多数派の影響が考えられる。

全体を通じてみると、誤箇所2が2グループ(B, D)、誤箇所4が2グループ(A, C)であった。個人結果とグループ合意を対比してみると、1人が強いリーダーシップを取ったグループDでは、そのリーダー(学習者14)が、個人結果において冒頭、中盤、結末ブロックにそれぞれ位置づけたものは、順序の入れ替わりはあったが、グループ合意でもそこに位置付いていた。その他の学生は、個人結果での位置づけとグループ合意での位置づけのずれが2および4だった。従って、これはリーダーの意見がほぼ容れられ、その他の学生が譲歩したと考えることが出来る。しかし、譲歩した中には正しい位置づけのものもあり(学習者15の6-7行と8-9行)、これによって必ずしも誤箇所が少なくなったわけではない。

対照的なのが、あまり活発ではないがじっくりと話し合いが行われたグループCで、学習者11(発表者)と学習者12は4カ所、学習者10は3カ所、学習者9は2カ所譲歩していた。ここから、誰かが特に強く自分の意見を主張するわけではなく、ほぼ平等に他者の意見の受け入れが行われていると言える。しかし、このグループでも、元々正しく位置づけていたものを、話し合いの結果譲歩し、結果として誤ってしまったものが散見される。例えば、2-3行と10-11行は、全員が個人結果では正しく位置づけていたのに、全員譲歩して位置づけを変え、誤ってしまった。8-9行に関しても、3人が正しく位置づけていたのに、譲歩してしまった。このように、話し合いと譲歩がかえって誤りを増やす結果となっている。

それでは活発に議論の行われたグループBではどうか。このグループにおいては、発表者(学習者7)の譲歩が0、他の学生は2~4の譲歩があった。そのうち、2カ所譲歩した学生5と6については、その譲歩によって、12-13行を中盤ブロックに、15-16行を結末ブロックに、正しく位置づけることが出来た。これは、話し合いと譲歩が有効に働いた例であると言える。しかしこのグループでも、学習者8は、元々正しく位置づけていた6-7行および8-9行を譲歩して、グループとしては誤りを増やしている。

最後に1人が強いリーダーシップを取ったグループAでは、全員が2~4の譲歩を行っている。このグループでは、譲歩によって4-5行を冒頭ブロックに(学習者1と2)、10-11行(学習者2)と14-15行(学習者1)を中盤ブロックに、それぞれ正しく位置づけることが出来た。しかし、6-7行(学習者3と4)、8-9行(学習者3)、12-13行(学習者2)、16-17行(学習者2)については、譲歩によってかえって誤っている。

並べ替えについて話し合いをした結果、前述のように「多数決」および「譲歩」と解釈できる決定がなされているものが多い。しかし、これによって必ずしも誤箇所が少なくならず、むしろ誤りが多い方にシフトする傾向があることは興味深い。これについては最後に改めて考察する。

## 5. グループでの並べ替えの根拠

グループでの並べ替えの根拠について、代表者として発表した学生の発言を元に示す(Table 2)。どのグループも、表現の変化に着目して並べ替えの合意を導き出していることが伺える。

表現の変化について最も明確に言及したのはグループBであった。グループAとCは、詩の文言を特定の誰かの意思であるかのように擬人化して述べているところが興味深い。しかし、どのグループも「詩カードを読んで感じ取れたこと」と、「根拠となる語句の意味」をはっきりと区別して説明していない。一例を挙げると、グループAでは「値上げの意図が見え隠れする」「意地を見せる」などと表現しているが、どの語句がそれに当たるのかについて詳しい説明はない。ここから、「順序を決めた根拠としての詩の語句について、より詳細に説明すること」を、教示をより明確にして強調することが必要だったと考えられる。

## 6. 学習者の感想（Appendix 2）

感想の内容は、以下のカテゴリーに分類した。即ち、①「並べ替えの難しさや面白さ（例：並べ方一つで少し意味が変わったりしたので面白かったです。[学習者4]）」、②「意見交換の有益さや楽しさ（例：グループ内での討論で、自分以外の意見を聞いて自分と違う意見を聞いて意見が変わった時、これが大きみだと思った（ママ）。[学習者11]）」、③「ことばの難しさや奥深さ（例：言葉の少しの違いで気持ちの変化が伝わってきた。難しかった。[学習者2]）」、④「有馬の詩の個性や面白さ（例：有馬さんの詩、おもしろくて笑ってしまった。[学習者13]）」、⑤「発表の困難さ（例：ニュアンスがあいまいだったため、説明が難しかった。[学習者14]）」、⑥「まとめる力、考える力の必要性（例：自分の考えをまとめる力が足りないなど感じた。[学習者3]）」、⑦「並べ替えが当たらず残念（例：自分が考えた順番通りにはあまりになっていなかったのが残念だった [学習者1]）」である。

結果として、①「並べ替えの難しさや面白さ」、②「意見交換の有益さや楽しさ」に言及したものがいずれも7名（43.8%）、③「ことばの難しさや奥深さ」が6名（37.5%）、④「有馬の詩の個性や面白さ」が3名（18.8%）、⑤「発表の困難さ」、⑥「まとめる力、考える力の必要性」としたものがいずれも2名（13.3%）、⑦「並べ替えが当たらず残念」が1名（6.3%）いた（複数のカテゴリーに分類される感想あり）。

注目すべきは、学習者の感想と、上記「2. 学習者の活動のようす」での話し合いの有無に、ある程度の関連が見て取れることである。前述のように1名が主導したグループA、Dでは、①「並べ替えの難しさや面白さ」および③「ことばの難しさや奥深さ」が感想として出される傾向にある。これは、個人結果、すなわち学生が独力でこの課題に取り組んだときの印象が前面に出た感想であると考えられる。これに対し、話し合いの上で合意されたグループB、Cでは、②「意見交換の有益さや楽しさ」が出される傾向にある。実際に成員同士が平等にある程度の意見交換をしたことで、このような印象を持つようになったと推測できる。なお、学習者の感想と、並べ替えの正確さの間には特に関連は見いだせなかった。

## 総合的考察

本実践は、大学1年生前期の適応を援助することを目指し、初年時のゼミナールにおいて、①文章の論理構造を適切に理解する、②他者との意見交換を行う、③全体に対して適切な発表を行う、の3点の教育目標を立て、学習者の論理的な思考および他者との適切な相互作用を促し、また興味や意欲を喚起することを目的として行った。

本実践から得られた結果から、学生は上記教育目標①、②、③を実現した本活動に、真剣に取り組んだと言える。教育目標①については、詩の各行において使用されていることばが変化することから、意味内容が変化した、それが順序性に繋がることは、独力での並べ替えの活動を通じて、十分実感を持って理解できたと考えられる。同じく②については、感想等からも分かるように、複数の学生が意見交換について肯定的な言及を行っていた。そして③については、学習者がクラスに対して説得力のある説明をしようとしたことが、発言から伺える。このように、本実践の教育目標は、ほぼ達成されたと考えられる。また、感想等から、これらの活動は学生達に概ね好評であったと評価できる。従って、学生の思考および他者との相互作用を促し、興味や意欲を喚起する一つの手段として、初年次教育におけるこのような実践はある程度の効果を持ち得るのではないかと。

しかし、この実践にもいくつか課題がある。第一に、詩の取り扱いに不十分な部分があったことを挙げねばなるまい。結果の部分でも述べたが、「詩カードの2行の両方に十分注意を払って解釈すること」や、「順序性を決定する際の根拠として詩の語句を挙げて説明できるようにすること」、また「詩に用いられている語句の意味の確認」などは、教示として強調されず、学習者自身に委ねられていた。この実践は、いわゆる「詩の鑑賞」ではなかったが、ことばの意味を適切に把握できない場合、その順序性などの判断にも誤りが生じると考えられる。また、「2行の両方を考慮する」や「詩の語句を根拠として挙げる」などは、学生の語句への注目、そしてそれから生じるものとしての論理的思考の活性化をより一層促進した可能性がある。従って、学生個人の活動からすぐグループでの活動に移行するのではなく、クラス全体でことばの意味を確認し、語句への注目を促す教示を繰り返すことが望ましいだろう。

第二に、時間配分の問題が挙げられる。大学での1講時分(90分)で完結させることを目指した実践であったことから、前述のような時間配分を想定して行った。しかし、もちろん個人差・グループ差はあるが、独力での並べ替え、グループでの話し合いと合意の形成にはもう少し時間をかけたいと感じた(そのような発言をした)学習者が複数見られた。また、授業者(筆者)自身も、最後のまとめの解説の時間が不足したと感じた。従って、上記第一の課題とも関連するが、この実践は1講時完結ではなく、2時間使って行うプランに改める方が望ましいと考える。

第三に、結果の4のところでも触れた、「話し合いで出した結果が必ずしも正答には結びつかない」という問題についてである。特に、個人結果では正答に近い回答を出すことができているのに、話し合いの中で譲歩することによって、かえって誤った方向に合意してしまった学習者が散

見された。今回の実践は必ずしも正答を出すことを重視したものではなかったが、このような「話し合いが負の効果を持つ」傾向は決して望ましいことではない。

これに関連し、社会心理学の領域では、例えば「複数のメンバーによるブレイン・ストーミングは、必ずしも量・質共に良いアイデアを生まないこと（Dunnett, M. D., et. al.,1963）」や、「集団で討議すると、成員の態度がより極端な方向へ向かうこと（集団の成極化現象）（Moscovici, S. & Zavalloni, M.,1969）」などが知られている。これらに共通するのは、教授者の適切な介入がなく、議論の際の意思決定が集団に委ねられている時に、このような現象が起こりがちなことである。

ところで、近年、「アクティブ・ラーニング」として、学習者自らが能動的に学ぶことが注目されてきている。文部科学省は、2014（平成26）年の中央教育審議会の諮問で、小学校、中学校、高等学校での授業に関し、「アクティブ・ラーニング」を推奨している。このアクティブ・ラーニング（the active learning）、即ち「グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどによる課題解決型の能動的学修（「大学教育部会の審議のまとめについて（素案）」より）」は、大学生においても今後すすめられるべき学習形態として考えられてきている。今回の実践で扱ったような、個人的な特性を問題としない内容の課題解決的な活動を、小グループによって行うことは、少なくとも学生にとってはアクティブに学ぶことの第一歩としての効果を持ちうるものと考えられる。

しかし、前述の問題をふまえると、学生をただアクティブに活動させ、学生自身の中から生まれてくるものに期待するだけでは不十分、あるいは逆効果であるかも知れないことが予想される。従って、教授者としては、教材に対する理解を深めると共に、どのような課題を与えるか、どのような教示をどのタイミングで行うか、どのような時間配分で行うか、個人の活動・グループ活動・クラス全体の活動の三者をどのように連携させるかなど、多くのことを考慮する必要がある。また、クラスの雰囲気や、学生の性質などについても考える必要があるだろう。

これらをふまえて、更に実践を重ねて検討していくことが重要だと考えられる。

#### 脚注

- (1) もちろん本学では、他学科でもこのようなクラス機能を持つ初年時向けゼミナールが行われているが、本稿に置いてはこの基礎ゼミの学科カリキュラム上の位置づけが重要であるため、あえてこのような書き方をしている。
- (2) 2012年度シラバス(実践実施当時)による。なお、この内容は現在(2015年度)においても変更はない。

#### 参考文献

- 有馬敲(2010).『有馬敲全詩集』 沖積舎
- Dunnett, M. D., Campbell, J. and Jaastad, K. (1963). The Effect of Group Participation on Brain-storming Effectiveness for Two Industrial Samples. *Journal of Applied Psychology*, 47, 30-37.
- Moscovici, S. & Zavalloni, M. (1969). The Group as a Polarizer of Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 125-135.
- 舛田弘子(2012).「大学生の論理的思考と相互作用の促進を目指した授業の試み—詩「変化」を題材に—」『日本教授学習心理学会第8回年会発表論文集』 42-43.

文部科学省 中央教育審議会 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」26文科初第852号 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)(平成27年10月20日取得)

文部科学省 中央教育審議会 「大学教育部会の審議のまとめについて(素案)」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm)(平成27年10月20日取得)

田中存・菅千索(2007).「大学生活不安に関する心理学からのアプローチ」『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』57, 15-22.

山田ゆかり(2003).「大学新生における適応感の検討」『名古屋文理大学紀要』6, 29-36.

### Appendix 1 授業の最後に朗読した有馬の詩

|                  |                   |
|------------------|-------------------|
| せみ               | かもつれっしゃ           |
| 有馬 敲             | 有馬 敲              |
| じぶん じぶん じぶん      | がちゃん がちゃん がちゃん    |
| じぶん じぶん じぶん      | がちゃん がちゃん がちゃん    |
| じぶん じぶん じぶん      | がちゃああん がちゃああん     |
| じぶん じぶん じぶん      |                   |
| じかーん じかーん じかーん   | がったん ごっとん がったん    |
| じかーん じかーん じかーん   | ごっとん がったん ごっとん    |
| じかーん じかーん じかーん   | がったん ごっとん がったん    |
| じかーん じかーん じかーん   |                   |
| じゆう じゆう じゆう      | ごっと がった ごっと がった   |
| じゆう じゆう じゆう      | ごっと がった ごっと がった   |
| じゆう じゆう じゆう      | ごっと がった ごと がた     |
| じゆう じゆう じゆう      |                   |
| じゆう じゆう じゆう      | がた ごと がた ごと がた ごと |
| じゆう じゆう じゆう      | がた ごと がた ごと がた ごと |
| じゆう じゆう じゆう      | がた ごと がた こと かた こと |
| じゆう じゆう じゆう      |                   |
| かた こと かた ことかたこと  | かた こと かた ことかたこと   |
| かたことかたことかたことかたこと | かたことかたことかたことかたこと  |
| かたことかたことかたことかたこと | かたことかたことかたことかたこと  |



Appendix 2 学生の感想

| 学習者番号と<br>グループ記号 | 感想（文章ママ）・分類番号   |
|------------------|---|
| 1A               | 言葉のもつ意味について改めて深く考えることができてたのしかった。自分が考えたとおりに<br>はあまりなっていなかったのが残念だったけど、いろいろな答えがあるんじゃないかと思った。<br>③⑦                                       |
| 2A               | 言葉の少しの違いで気持ちの変化が伝わってきた。難しかった。セミの詩が面白かった。③④  |
| 3A               | 今回の活動で、発表の手順、自分以外の他者の考えを知ることができた。自分の考えをまとめ<br>る力が足りないなと思った。②⑥   |
| 4A               | 言葉の難しさというか、日本語の奥深さを知りました。並べ方一つで少し意味が変わったりし<br>たので、楽しかったです。①③  |
| 5B               | 初めてやったことでむずかしかったが、たいへん面白いゲームだった。言葉の意味を理解する<br>ことが難しかった。①③   |
| 6B               | 自分の考えとグループの考えでは、まったくもって変わるのだと感じました。同じものを見て<br>も、一人一人感じ方や取らえ方は変わり、意見を出し、まとめるということは、なかなか難し<br>いと思いました。自分の意見をしっかりと持ち、話し合う力をつけたいと思いました。②⑥ |
| 7B               | 人と意見が違った時に、新しい視野を見つけられたと思いました。考えを聞いて納得できるく<br>らいにしっかりとした内容で、とても楽しかったです。②  |
| 8B               | とても楽しむことができた詩だったが、考えれば考えるほどはまっていき、正直もう少し時間<br>が欲しかった。①  |
| 9C               | 私はグループでの話し合いが苦手なのだが（個人プレー好きなので）、今回のグループは互い<br>に意見を発表するのに、話しやすいグループであった。次回も頑張ろうと思う。②   |
| 10C              | 言葉の意味合いの強さに、日本語の難しさを改めて感じた。③  |
| 11C              | グループ内での討論で、自分以外の意見を聞いて自分と違う意見をきいて意見が変わった時、<br>これが大きみだと思った。発言は苦手だったからうまくできなかった。それがくやしかった。<br>②⑤  |
| 12C              | 並びかえが、なかなか楽しかったし、みんなの意見をきくのも、いいものだったと思った。①②   |
| 13D              | 有馬さんの詩、おもしろくて、笑ってしまった。すみません。並び替えも、グループの人と自<br>分の考えが違って、悩みました。①②④  |
| 14D              | あいまいなニュアンスが多くて並べるのにだいぶ苦戦した。そしてニュアンスがあいまいだっ<br>たため、説明が難しかった。①③⑤  |
| 15D              | 何通りもの意味になるのが難しかった。考えれば考えるほど、難しくてわからなくなった。①  |
| 16D              | 自分たちで考えた並びとは違う並びだった。他の詩もきいて、この著者は個性があると感じた。<br>④⑦   |

\* 感想分類カテゴリー ①「並べ替えの難しさや面白さ」、②「意見交換の有益さや楽しさ」、③「ことばの難しさや奥深さ」、④「有馬の詩の個性や面白さ」、⑤「発表の困難さ」、⑥「まとめる力、考える力の必要性」、⑦「並べ替えが当たらず残念」をそれぞれ示す。

An Experimental Classwork for Facilitating the Interaction among Students:  
Using the Poem “the Henka” As a Text.

Hiroko MASUDA

Abstract

The classwork was conducted to facilitate the first grade students on the appropriate interaction with the classmates and to enhance them the interest and motivation for the study in university. The classwork used a poem as text, and was constructed of three educational goals: (1) to comprehend the logical structure of the text appropriately, (2) to discuss with other classmates, and (3) to make appropriate presentation for the class.

16 first year students attended the activities-(1) of reading the divided poem cards by themselves and sorting them in time order, (2) of discussing with the other classmates in the small group to decide the best sorts of the poem, (3) of presenting their own arrangement to the class and listening to the presentation of the other groups, and 4) of writing their opinion on the classwork.

The results were as follows:

On the goal(1), it was understood by the students that the variation of the words used in the poem reflects the change of the imprecation of the poem, and that both of them are the key for sorting the poem cards. On the goal(2), students had positive opinion on having discussion with other classmates. And on the goal(3), it was suggested that students tried to make persuasive explanation how they decided the order of the poem cards. It was concluded that the educational goals were almost achieved, and that students had positive opinion on the classwork itself. Some problems were observed, however, in making decision through the group discussion. Further imprecation was discussed.

Key words : the university students, the education for the first year students, the study skills, the interaction among students, the poem as a teaching material.

(ますだ ひろこ 札幌学院大学人文学部教授 人間科学科)