



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	初年次PBLのグループ活動で見かける「地藏」的学生 : なぜ彼らは「地藏」になってしまうのか
Author(s)	茂住, 和世; Mozumi, Kazuyo
Citation	高等教育ジャーナル : 高等教育と生涯学習, 30, 1-15
Issue Date	2023-03
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.30.1
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/88836
Type	departmental bulletin paper
File Information	HighEdu_30_1.pdf



“Jizo” Students in First-Year PBL Group Activities —Why Do They Become “Jizo?”—

Kazuyo Mozumi ^{1)*}

1) Faculty of Informatics, Tokyo University of Information Sciences

初年次 PBL のグループ活動で見かける「地蔵」的学生 —なぜ彼らは「地蔵」になってしまうのか—

茂住 和世^{1)**}

1) 東京情報大学総合情報学部

Abstract — This study refers to those students, provisionally called “Jizo”, who are present in group activities but do not (cannot) move autonomously and do not (appear to) contribute to the activities. These “Jizo” students are different from free riders who deliberately avoid work. This study aims to explore these students’ viewpoints and clarify the circumstances that led to their becoming “Jizo”. The interviewees were chosen students from four universities who attended PBL (project based learning) classes in the first semester of their first year. The responses were collected through semi-structured interviews. The data collected indicated that becoming a Jizo was a result of failing at problem-solving and the fact that it was a group activity. The former was due to 1) the inability to comprehend the business issues, and 2) “group thinking”. The latter was seen in situations of 1) staying silent because they can’t help it, 2) a sense of self-peripheralization, 3) avoidance of people they disliked, and 4) withholding power due to annoyance. Situations 1-3 were thought to be due to a lack of psychological safety and the lost feeling of personal causation. In addition to these situations, this study also demonstrated that to encourage active participation without allowing students to become Jizo, it is necessary to consider the phenomenon in which group activities progress without their involvement.

(Accepted on 27 December 2022)

1. 本研究の背景と問題意識

社会の変化に伴い、伝統的な講義形式から学習者主体の学びへの転換が求められてきた（溝上 2014）

ことを背景に、大学ではアクティブラーニング（以下 AL）型授業が積極的に行われるようになった。それは他者を学習の前提とする社会構成主義的な学習観の広がりといえ、協同学習や協調学習、プ

*) Correspondence: Faculty of Informatics, Tokyo University of Information Sciences, Chiba 265-8501, Japan
E-mail: mozumi@rsch.tuis.ac.jp

**) 連絡先：265-8501 千葉県若葉区御成台 4 丁目 東京情報大学総合情報学部

プロジェクト型学習 (Project-Based Learning: 以下 PBL) など少人数のグループで課題解決に取り組み、他者との協同作業を通して学ぶことを学生に促す授業として展開されることが多い。

このようなスタイルの学習では共通の課題の達成のためにグループ内の他のメンバーとの協力や意見交換が欠かせない。ただ、国立教育政策研究所 (2016) では「グループワークやディスカッションに積極的に参加しているか」という問いに対し「あまり」「まったく」当てはまらなると答えた消極的な大学生が合わせて約 4 割いることが示された。

そのような、AL を積極的に受け入れない学生の存在について中井 (2015) は、楽をして卒業したい学生やメンタルに問題を抱えているような特別な配慮が必要な学生のほかに、講義形式を好む学生、人前で話すことが苦手だったり面倒に感じたりする学生の存在にも触れている。さらに湯川ほか (2016) は、フリーライダー (以下 FR) や異質な学生同士のコミュニケーション不全により PBL 授業における学びが阻害される可能性があること、また「単に意欲がない、コミュニケーションスキルが低いということだけではなく、グループワークにどのように関わったらいいかかわからない学生、自己肯定感や自己効力感の低さから参加できていない学生がいることが推察される」とも考察している。ただ、このようなグループ活動をめぐる学生の問題について、我々教員はややもすると学生個人の性格や意欲、能力から向いている (向いていない) などと判断してしまいがいちである。しかし、果たしてグループ活動に消極的なのはそのような学生個人の資質の問題なのだろうか。

実際に学生たちの様子を見てみると (特に初年次では) FR (ただ乗り) はそれほど多くない。ベネッセ教育総合研究所の調査 (2016) でもほとんどの学生は授業にも欠席せず「出された課題はきちんとやる」と回答している。しかし、FR ではないが、発言も活発でなく、グループ活動にはあまり貢献していないように見える学生は一定数いる。本研究ではこのような、グループ活動の場にはいるが、自分から動かない (動けない)、場の空気を乱すようなこともしない、おとなしい学生を仮に「地蔵」的学生と呼ぶ。そして、初年次 PBL のグループ活動で見受け

られた彼らがその場の自分自身やそのときの行動をどう認識しているかを明らかにし、「地蔵」化してしまった状況を考察することを目的とする。大学においてグループ活動をする機会が増える中、彼らの意味世界を理解することにより他者との協同に彼らを誘う方法を見出すための示唆を得ることを目指す。

2. AL におけるグループ活動の失敗とその要因をめぐって

AL の担い手は大学 (組織)、教員、そして学生であり、それぞれに解決すべき課題がある。本稿では AL における学生のグループ活動が中心課題であるので、それがどのような要因により失敗していると論じられているのかという点から整理を試みる。

まず、AL が失敗する要因について、中部地域大学グループ・東海 A チーム (2014) は AL 失敗マンドラという鳥瞰図を作成している。これは「失敗学」というアプローチに基づき、原因—行動—結果という 3 つの観点から問題事象を分析し、マンドラ図として示したものだ。AL 失敗マンドラには原因のマンドラ (図 1) と結果のマンドラ (図 2) がある。原因マンドラの第 1 円環 (中心のすぐ外側) のうち、学生の問題は①知識技能不足と②目的喪失である。そして、①の第 2 円環には思考訓練不足、リーダー技能、議論前提知識不足、②の第 2 円環には不挑戦、他事優先、怠惰、愛着という項目が示されている。一方、結果マンドラで第 1 円環として示された 3 つのうち、学生の失敗として現れるのが「パフォーマンスの低下」である。その第 2 円環では「グループワーク無機能化」と「成果物水準低下」という項目が示された。亀倉 (2016) は上記の AL 失敗マンドラを基に学生の学習意欲 (やる気) の失敗行動マンドラと失敗原因マンドラを作成した。失敗行動マンドラの第 1 円環は「個人怠惰」「不参加」「集団浅慮」である。失敗原因マンドラの第 1 円環には知識や思考力の不足という「学力不足」と、自己管理能力の不足やコミュニケーション不良による「汎用能力不足」が示された。

次に、グループ活動がうまくいかない要因についての先行研究を表 1 に示す。Johnson, D. W. et al.

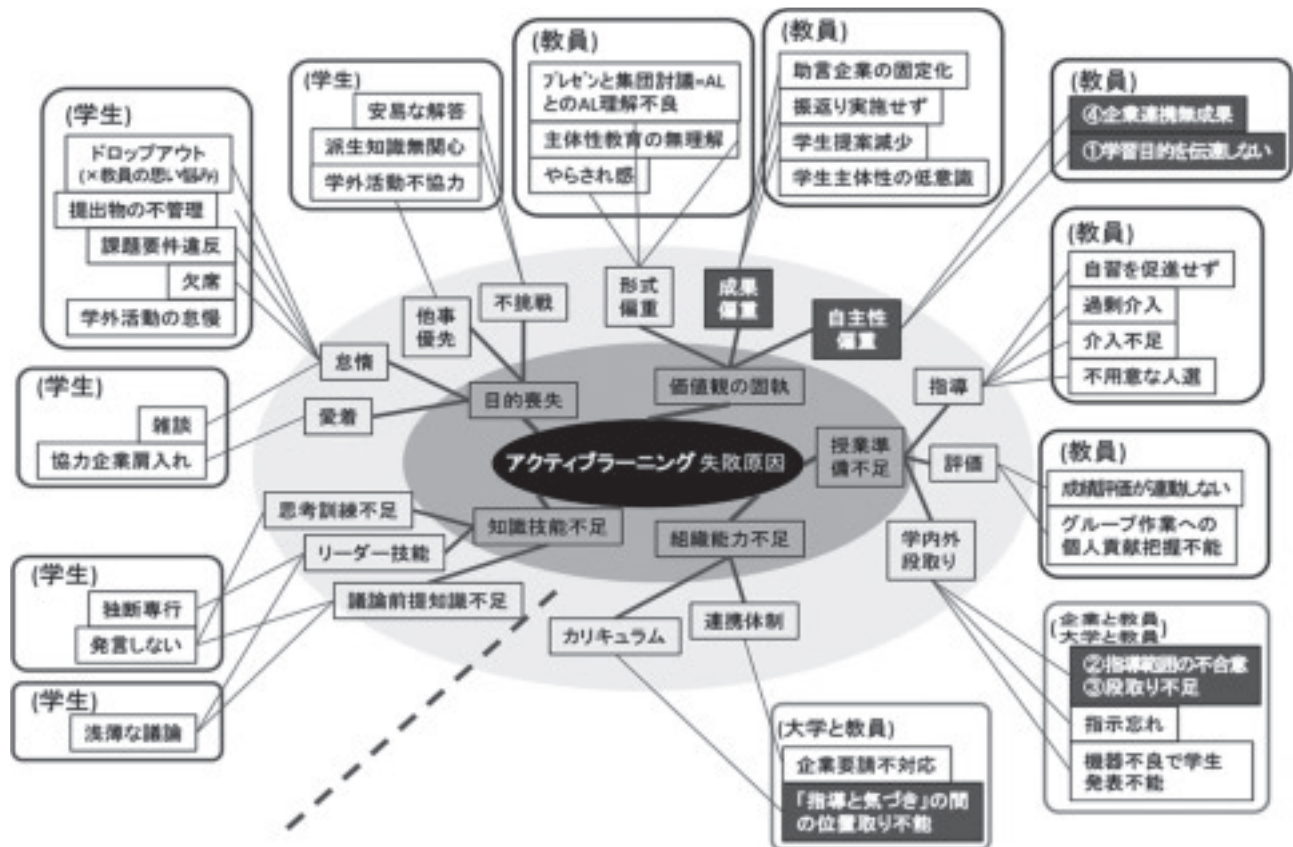


図1 アクティブラーニング失敗原因マンドラ (中部地域大学グループ 2014 年より)

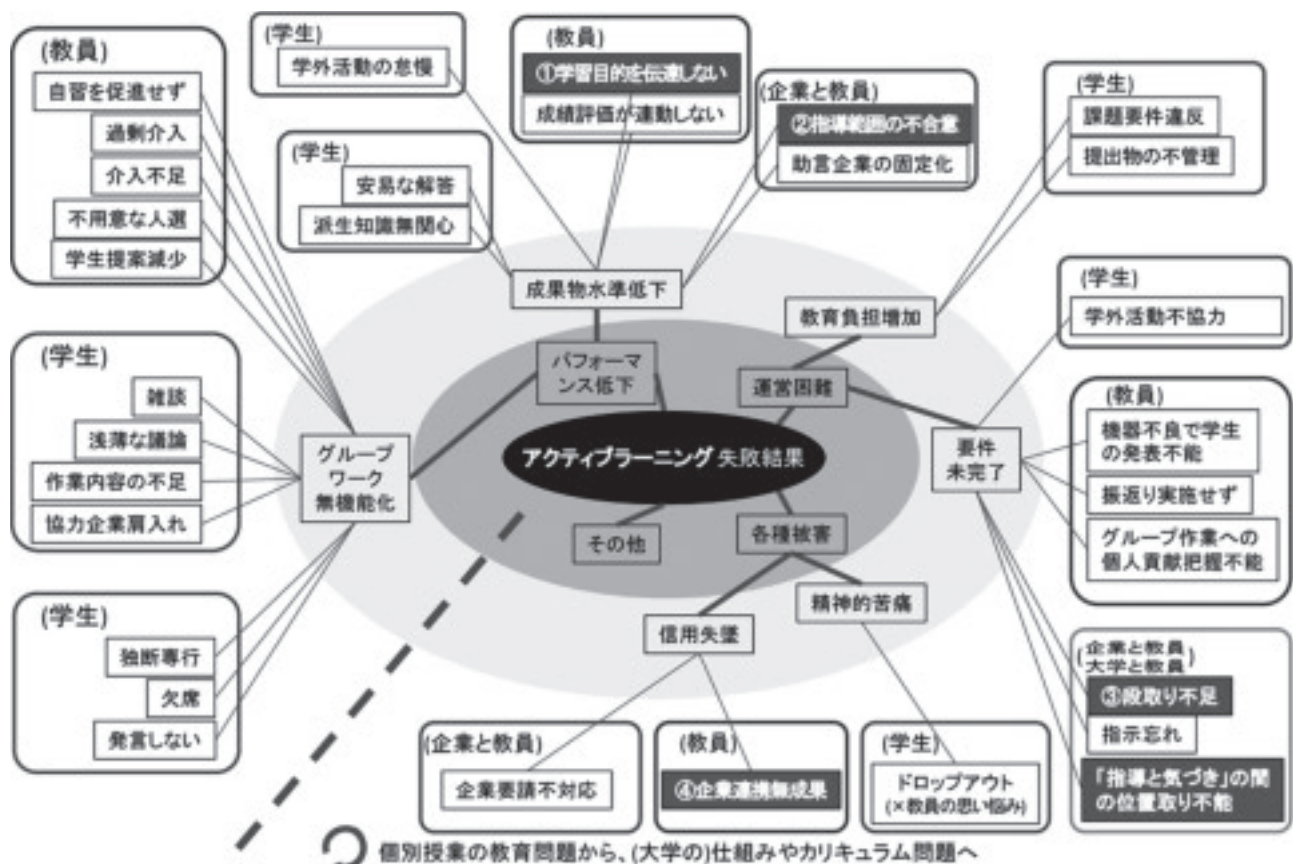


図2 アクティブラーニング失敗結果マンドラ (中部地域大学グループ 2014 年より)

(2002=2010) は「非協同」への道しるべとして8項目を示した。それを基に関田 (2016) は表現の一部を改め、「グループ活動の効果を阻む潜在的な障壁」として9項目を示した。

表1 グループ活動がうまくいかない要因

Johnson, D. W. et al. (2002=2010)	関田 (2016)
グループが成熟していない	グループが未成熟なこと
批判的精神に欠ける反応	批判的精神の欠如
無為な行動	社会的手抜き
ただ乗り	
モチベーションの欠如	不公正を知ってモチベーションを失う
集団浅慮	
技能や能力が同質	多様性の欠乏 チームワーク技能の不足
グループサイズ, 学習資源が不適切	不適切なグループサイズ

この中の「ただ乗り」について, Johnson, D. W. et al. (2002=2010) では下記のように説明されている。

何もしないで何かを得ようとする。

自分が努力しなくても済む (自分が努力したかどうかは, グループの成功や失敗にはほとんど影響しない) ということがわかったり, 労力が高くつくようなときには努力しない傾向

山田 (2018) は「潜在的にモラトリアムな大学観を持つ学生が『遅刻』『分担をやらない』が許される授業においてFRとして顕在化する」と指摘した。そしてFRの存在 (出現) はグループ内の他者にもマイナスの影響を与えてしまうとも述べている。

一方, 森 (2016) はALに導入されるグループワークのほとんどに, 意図したFRと意図していないFRが出現すると述べている。前者のFRは上述したFRと同じである。後者の「意図していないFR」は以下のように説明されている。

自らの思考を活性化する前に, リーダーシップが強い一部の学生のアイデアや発言に引きずられてしまい, あとは思考が止まったまま活動だけが協調的に見える例

そして森はこのFRは教員から見えにくく, かつ, グループ学習がつまづく主な原因となっていると述べている。この森の論考は協調学習のグループ活動において, 正解への道筋をただで得ている者をFRと呼び, 非協力的な「意図的FR」と, 協調的態度ではあるが思考停止したままで結果的に成果 (正解)

を得てしまう「意図しないFR」の存在を指摘したものである。表2にその要点を示す。

表2 協調学習におけるFR

	成果	出席	態度	特徴
意図的FR	何もしないで正解を得る	する	非協調的	始めから考えようがない
意図しないFR			協調的	強い意見に引きずられ, 思考停止

ただ, 本稿の「地蔵」的学生は森の「意図していないFR」とは異なる。知識習得を目指す協調学習は話し合いや共同作業を通しての「プロダクト (成果物)」に主眼が置かれている学習活動であり, 「意図しないFR」は正解に至るグループ活動に貢献しないまま「正解=成果」が得られてしまう。(だからFRなのである。) 一方, PBLでは学生は解決策の提案のため, 調査をする, 議論をする, 資料を作成する, 発表原稿を作る, などに主体的に取り組む中で様々な学びを得ることが目指され, このような経験からの学習が成果とされる。そして, この経験はグループ活動において学生自身が貢献したという実感を伴う。しかし, 「地蔵」的学生はグループ活動に参加はしているものの貢献したという実感があまり持てず, PBLという経験からの学び (成果) をつむぎだすには至っていないと推察される。つまり, 授業の成果としての学びを得ているかという点で「地蔵」的学生と「意図しないFR」とは異なると言えよう。

表3 PBLにおけるFRと「地蔵」的学生

	成果	授業	授業外	特徴
FR	経験からの学びは得にくい	遅刻や欠席	集まりがあっても出ない	単位だけ得ようとする
地蔵		出席	集まりがあれば参加する	G活動への貢献が乏しい

3. グループ活動における学生個人の問題をめぐって

ALの学習成果を高めるために, AL型授業における学生の問題点とその要因を明らかにして授業改善に役立てようとする先行研究は数多く, そのほとんどは質問紙調査によるものである。例えば, グループ学習で自分の感情的エンゲージメントが低い場合, グループメンバーのそれが高いと認知すると発

言の頻度が下がるとする解良・出口 (2017) や、ディスカッションの最中にポジティブ感情と同時にネガティブ感情を抱く学生は話し合いの場の進行と対処に関連する行動ができないと認識してしまうとする松尾 (2017)、AL 型授業内の他者とは協力し合う関係であることを認識することが外化に影響を与える (逆に言えばその認識がなければ外化は促進されない) とする本田ほか (2019) などがある。これらの研究は学生の個人的特性の分析や分類を基になされているもので、いわば「こういう学生はこうなる」というモデルの提示である。

しかし、グループ活動は他者との協同作業である。それゆえ本研究では、周囲の人々との関係性や置かれた状況の中に「地蔵」的学生の特性が現れるのではないかと考えた。つまり、「地蔵」的学生という個人的特性を持った学生がいて捉えるのではなく、どのような状況から学生は「地蔵」化してしまうのかを検討するためにインタビュー調査をして彼らの意味世界を紐解き、その結果から PBL のようなグループ活動を伴う AL 型授業に有用な知見を抽出しようと考えた。

インタビューという手法を用いたグループ活動に関する先行研究は散見されるが、その一つとして杉原 (2011) に触れておく。杉原は「役割性」という観点から当該授業における教育・学習のつまずきを分析し、そのつまずきを授業の中で活用していくことを提案している。杉原が示した教育・学習のつまずきは (1) 学生間格差 (2) 活動の自己目的化 (3) 学習目標の下方修正の 3 点であり、それぞれの状況について詳しく述べた上で、そのつまずきから学生自身が役割遂行に向かって努力し、役割を再構築するというプロセスを描いている。本研究の「地蔵」的学生もグループ活動につまずいているという点では同じであるが、本稿の分析の主眼はグループ活動に貢献できなかったという語りであり、杉原 (2011) とは視点が異なっている。

4. 調査の方法

4.1. 調査対象とした AL 型授業

対象とする授業は初年次前期に行われる、FSP (Future Skills Project)¹ と呼ばれる産学連携の PBL で、その授業計画標準モデルは表 4 の通りである。学生は入学したばかりなので、チームメンバーは初対面同士である。授業が始まってから 3 週目に、一つ目の企業の担当者が来学して課題提供をする。学生はチーム²でその企業課題 (FSP ではこれをミッションと呼ぶ) に 2 週間取り組み、企業担当者の前で一次提案を行い、不足点等をフィードバックされる。それを受けて提案内容を改善し 2 週間後に最終提案を行う。第 8 回以降の後半は新しく編成されたチームで別の企業の課題に取り組む。チーム再編の方法は各大学それぞれであるが、前半のチームのメンバーとは可能な限り同じチームにならないように振り分けられる。つまり、学生は企業課題にチームで取り組み、解決策を提案するというプロセスを半期の授業で 2 回経験することになる。そして、FSP は講座時間外の活動が多いことも特徴である。東山 (2013) によると、FSP 受講生がこの講座のために使った一人当たりの授業外活動時間の平均は 75.8 時間で、1 コマ平均 5 時間程度を費やしていたという。特に個人活動よりもチームミーティングに費やす時間がその多くを占める。

表 4 FSP のプログラム

回	内容		企業参加回
1	マインドセット・ルール説明		
2	課題とは？		
3	企業から課題提示	企業①	★
4	各チームでディスカッション		
5	企業への一次提案		★
6	各チームでディスカッション		
7	企業への最終提案・評価		★
8	振り返り・チーム再編		
9	企業から課題提示	企業②	★
10	各チームでディスカッション		
11	企業への一次提案		★
12	各チームでディスカッション		
13	企業への最終提案・評価		★
14	全体の振り返り		

つい最近まで高校生であった受講生は本講座で

「何を教えてもらえるのか」という期待を持っている。そこで初回の講義では「この授業は何かを与えてもらうのではなく、自分で何かを得る場である。この機会を活かすかどうかは自分の取り組み次第だ」と強く伝える。これがマインドセットである。また、この授業の決まり事や学生は何をするのかなどがルールとして説明される

提示される課題はその企業にとってのリアルな課題であって、学生用にアレンジされてはいない。授業の目的は企業のオーダーにうまく答えることではなく、入学直後の学生に今の自分と社会で必要とされる力とのギャップを実感させることで、卒業までの大学生活の送り方を考えさせることにある。正解のない課題への取り組み、授業時間外にも及ぶチーム活動、企業人を目の前にしたプレゼンテーションなど、初年次生にとっては非常にハードな経験をやり抜くことで学生たちの主体性を引き出すことが目指される。

4.2. 調査の手続き

4.2.1 調査対象者のサンプリングと依頼のプロセス

4.1 で示した FSP という PBL は全国 20 以上の大学で表 4 で示したプログラム通りに行われている。テキストは FSP 研究会から発行されたものを用いる。授業実践者は事前に当該研究会の研修を受け、用意された教師用マニュアルにしたがって授業を進める。学生は 1 チーム 6 人編成で 1 クラスは 7 チームで構成するのが標準とされる。このように、FSP という PBL はどこの大学でも同じ授業スタイルで行われており、したがって、本調査の対象学生は大学が異なっても同じ形態の授業を経験したインフォーマントと言える。

筆者は勤務校において 2 クラスを担当しているが、他大学で FSP を行っている授業担当者にも調査協力を依頼し、3 大学から協力を得た³。初年次生の所属学部はそれぞれ情報系、経営系、理学系、文学系である。また当該授業は筆者の大学では選択必修、他の大学では必修である。

始めに協力校の授業担当者に本研究の目的と対象学生についての説明をメールで伝え、数回の往還を

経て合意していただいた。対象学生は、明らかな「ただ乗り」やメンタルの問題を抱えている学生、そして外国人留学生ではないこと、チームの雰囲気を悪くするような態度はとらないが、自分からは積極的に動かない、または動けず、チーム活動にはあまり貢献していないように見える学生であることを説明した。そして、具体的には 1) ほとんど毎回出席し、話し合いのときに寝たりはしていない 2) 授業中の観察で、チームの話し合いに消極的な様子が見られた 3) チーム内の相互評価⁴においてメンバーからの評価が低かった 4) 本人自身が振り返り⁵であまり貢献できていないことを示唆するようなコメントをしている、という点を総合的に判断して対象学生を選定していただいた。

4 月の始めの段階でイメージを共有し、その後は前期末の授業終了までの間、学生たちを観察して目星をつけていただくようお願いした。その上で、筆者の勤務校では筆者が、協力校では授業担当教員が該当学生たちに対し、調査に応じるかどうかは成績にはまったく関係ないので断っても構わないと伝えた上で、調査協力を依頼した。

各大学で担当教員から協力を依頼する際、学生たちには「同じ FSP を実施している、いろいろな大学の学生からこの授業についての話を聞きたい」という趣旨の調査であることを伝え、「地蔵」的學生についての調査であるという明言は避けた。こうして各大学の授業担当者から数名の学生に声をかけ、承諾が得られた学生に対し筆者が個別に調査を行った。インタビュー開始前に再度、調査への参加は任意であり、調査結果から個人が特定されることはないこと等を伝えた。調査時期は 3 つの大学では FSP 終了直後、残り 1 つの大学では夏休み明け直後であった。各教員が対象学生と目した学生は合計 17 名であったが、実際に応じてくれた学生は 15 名⁶であった。

4.2.2 インタビュー調査の方法

始めにフェイスシートを渡し、受講して良かったこと、受講中一番大変だったことなどを自由記述で回答してもらい、さらに、前半・後半それぞれのチームにおける自分の貢献度を「a: 大いに貢献した, b:

少し貢献した, c: あまり貢献しなかった, d: まったく貢献しなかった」という4段階で自己評価してもらった。

調査はエピソード・インタビューという方法をとった。これは具体的な文脈につながりのあるナラティブに時間を割き、経験に基づく知識をエピソード的で状況に埋め込まれた形で得ようとする手法 (Flick 2007=2011) である。具体的にはフェイスシートの内容、及び下記のような内容について一人約30分の半構造化インタビューを行った。インタビューは本人の許可を取った上でICレコーダーに録音し、のちに文字化した。

- 受講開始前の期待、モチベーション、不安
- 前半で一番印象に残っていること
- 後半で一番印象に残っていること
- 前半と後半の経験の違い、など

5. 分析の手続き

5.1. 分析対象の確定

始めに、「地蔵」的學生を選定した授業担当教員の認識と學生自身の認識との整合性を確認した。フェイスシートに書いたチーム貢献度についての自己評価で、「a: 大いに貢献した」を選んだ場合、その學生はその間このPBLに積極的に参加したと自覚している、つまりFSPという経験から大いに学びを得ていると考え、分析対象から外した。その結果、調査に応じてくれた15名のうち、授業プログラムの前半・後半いずれかまたは両方が「a: 大いに貢献した」以外であった者12名 (男6, 女6) の學生の語りを分析することとした。

5.2. 分析の方法

インタビューでは授業の流れに沿った形でナラティブを収集している。そのため、分析の比較可能性が保てる形でデータが解釈できる。分析に用いたのはテーマ的コード化 (Flick 2007=2011) という方法である。まず切片化したデータから事例描写を行う。その分析からインタビューが語った中心的

テーマを検討し、その構造を用いてさらにデータを検討する。明らかになったテーマの構造は、他の事例や異なるインタビューの事例を比較する際に活用する。こうしてそれぞれの調査対象者がそのテーマをどのように捉えているかに関する多様性が明らかになる。

具体的には以下のように進めた。まず、FSPの授業の流れに沿いながら、一人の學生が語ったことを短い描写に切り分けながら、表5のように構造化した。次に、各事例の中から「貢献できなかった」という自覚が語られているものを切片化し、比較可能なよう再配置した (表6)。そして、各切片がどのような対象に関わった語りであるかを元データと往還しつつ解釈し、コード化した。その結果は課題解決を対象としたものと、他者との関わりに起因するものとに大きく分けられた、以下、次章で詳述する。

表5 事例分析のテーマ構造

	前半の活動	後半の活動
課題についての自分の認知		
チーム内の自分についての認知		
実際の行動		

表6 事例を比較可能に再配置した表と切片数

	貢献度の自己評価の変化	前半	後半	前半と後半の違い
學生A	b → c			
學生B				
※切片数		14	20	15

6. 結果：「地蔵」化の状況

6.1 課題解決につまずいた「地蔵」たち

「地蔵」的學生の特徴の一つは自分から動かない (動けない) という点にある。そこで、なぜ動か (動け) なくなったのかを検討した結果、そこには課題解決につまずいている状況があった。

6.1.1 課題解決のためにわかるべきことが何かわからない

自分が何もできなかったと語る學生にその理由に

ついて尋ねると以下のような発言が得られた。

〈学生 A〉：チーフってどんな仕事をしているんだとか考えてたりして、混乱して、思いつかなかった。頭の中が真っ白になって、意見が何も出せなかった感じですね。

〈学生 B〉：まず全然案が浮かばない。どうしたら T 社が経営の軌道に乗れるかとかが全然浮かばなくて発表ができなかったです。

学生 A は「次世代の管理職予備軍となるチームリーダー、チーフ向けの研修プログラムを提案せよ」という印刷企業からのミッションを前に固まっている。学生 B はファッション流通業界の商社から「3 年後に軌道に乗せられるビジネスの展開を提案せよ」と言われ戸惑っている。ミッションが理解できないなら、理解するために「わかるべきこと」を考えてそれを調べることから始めるべきであるが、彼らはそのような考えに至らず「地蔵」化した。

学生 A に改めてチーフとはどんな仕事をしているかについてどうすれば分かったと思うかと尋ねると

〈学生 A〉：やっぱチーフって言っても、企業によって役割が変わってくると思うんで、いろいろな職業の人に、チーフってどんなものって聞いて予測するべきだったのかなと思いました。

のように「わかるべきこと」に後から気づけたことが窺える。

また学生 B は後半企業からの課題に対し、チーム内で LINE を使って情報や案をやり取りしているときに自分もネット検索をしてみたが、自分より先に他のメンバーが示していたサイトと同じものしか見つからず、他の人の探したサイトを見ているだけで何もしなかった。

〈学生 B〉：案は出なかったです。みんながリフォームとかで言ってるやつを調べてみて、わあ〜って思っただけ。でもみんなが結構送っていたので見てただけだったんです。

同じサイトしか見つけられなかったのは他のメンバーと違う検索語を試そうというリテラシーもなく、何を調べたら課題解決に役立つ情報が得られるのかを考えて調べることもできなかったためである。こうしてわからないことを理解するための手段に思いつかず、地蔵となっていた。

6.1.2 安易な結論（提案）であることを感じない

ファッション流通業界の T 社からの課題は「少子高齢化・国内人口減少を踏まえ、3 年後に軌道に乗せられるビジネスの展開を提案せよ」というものであった。学生 C のチームは一次提案で「傘を売り出す」という提案をし、企業から「傘はこれまで取り扱ったことはない。また、次々と消費してもらえるものではないので、次の提案ではもっと頻繁に購入してもらえる物を考えてほしい」と指摘される。そこで、最終提案では「パジャマ」を提案することにした。

〈学生 C〉：T 社からそういうことを言われたので、そこから消費しているものは何かっていうのを考えて、やはり T 社が得意としている衣類にしたかどうかという話になって。パジャマってデザインが少ないよねって話を聞いて、そこからパジャマにしたかどうかという話になりました。

そもそもこの企業課題に対し、傘もパジャマも解決策とは言えず、このチームが集団浅慮であったことが窺える。そしてたまたま C が口にした「パジャマ」がチームの合意を得た。筆者が C に、この課題のために授業外に何かしたことがあるかを問うと「特になかったです。特段必要性は感じられなかったの」と答えた。つまり、事前に何か調査をしたわけでもなく、また、提案が決まった後に根拠となる資料を探すこともせず、授業時間以外に C がこの課題に取り組むことはなかったのである。

さらに後半では「住宅業界を取り巻く脅威が増大している中、愛知県を商圏とする当社を成長させるビジネス企画を提案せよ」という住宅企業からの課題が出たが、「高齢化が進んでいるからバリアフリーの家を作る」という内容で話し合いが進み、学生 C は再び何の疑問も持たずに友達の意見に同意した。

〈学生 C〉：僕からの提案はなかったんですけど、チームの 1 人が二階建てだとお金がかかるから平屋はどうかっていうのを出したんでそれに乗っかりました。

平屋のバリアフリーの家をつくるのが「当社を成長させるビジネス企画」と思ったかを問うと「そこは具体的な何かっていうのがよくわかんなくて…」

と答えた。

このように C は前半も後半も授業内での話し合いには参加していた。そして、チームの案がまとまるのが目的先行化し、十分な議論も吟味もなく浅薄な考えのまますぐに提案内容が決まった。そして C は何もしない「地蔵」であった。

6.1.3 課題解決につまずいた「地蔵」たちの考察

6.1.1. の要因は第 2 章で示した中部地域大学グループ (2014) の AL 失敗原因マンガラの「議論前提知識不足」であろう。解決策の策定のためには課題状況が含むあらゆる要素を洗い出して対応することが求められる。しかし、彼らは「わかるべきこと」がわからない。佐伯 (1995) は、わかっている人というのは「わかるべきこと」を設定し直すことができる」と述べている。「設定し直した目標を達成していく過程で、当面の課題状況に含まれる制約条件、生じうる可能性、因果関係、目標手段関係などに注意を向ける」のが「わかっている人」であり、「わかっていない人」は「問題として直接求められていること以外は何も求めてはいけなさい」と思い込んでしまう」のだという。学生 A のチームは課題のために平日は授業時間外に、休日はファミレスに集まり、A も参加していたが、案を出すことはできなかった。学生 B は目新しい意見も情報もずっと提供できずにいた。そして、彼らは「何とかしなきゃ」という意思はあったものの、求められている提案 (課題に対する「正解」) が浮かばず「地蔵」化した。

6.1.2. の背景には「集団浅慮」がある。第 4 章で述べたように、FSP では授業時間内のディスカッションだけでは到底時間が足りず、メンバーは授業外に集まって活動が続けることが多い。しかし、C のチームは集団浅慮であったため、授業時間内にすぐに結論が出てしまった。前半ではたまたま口にしたパジャマについてメンバーが共感してくれたことで、また後半ではバリアフリーの平屋案に「のっかる」形で賛同しただけであるのに、C はフェイスシートには「b: 少し貢献した」と回答している。つまり、ただ授業に出席していただけた「地蔵」であったが「ただ乗り」しているという自覚はなかった。C は、前述の学生 A や B のように「わからない」「案が出

ない」ことに苦悩はしていない。それは C のチームが集団浅慮であったためであろう。そして C 自身も授業外に何かを調べるなどの行為を「特段必要性は感じなかった」と述べていることから、提案内容についても何の疑問も持たず、企業への提案として他にすべきことがあるのではないかと考えることもなかったことがわかる。つまり、課題解決につまずいているという認識がまったくないまま自分からは何も動かない「地蔵」になったのである。

6.2 他者との活動であることに起因する「地蔵」化

「地蔵」的学生の特徴の一つは「黙っている」という点にある。そこで、彼らがどのような状況でそうなったのかを検討した結果、グループ活動ならではの状況が見えてきた。

6.2.1 詮方なさからの沈黙

学生 D は提案内容の問題点に気付いていたが、その改善案を持っていないという理由で何も言わなかった。

〈学生 D〉: 実は最終提案の前に、ここダメじゃない? みたいな意見は持っとんたんやけど。ちょっと言えんかったみたいな。でもそれでも、その改善案は自分は持ってなくて。

学生 E のチームは化粧品メーカー S 社の若者向け制汗剤について「高校卒業後も使い続けてもらうためのマーケット戦略の立案」というミッションを受け、大学生協に並んでいた S 社の制汗シートの写真を取り、そのパッケージデザインを新しくするという提案をした。しかし、その写真の製品は S 社がミッションとして示した商品ではなかったため、「パッケージ云々以前に、生協にこれが置かれていないこと自体が問題でしょ」と企業から言われてしまった。企業に指摘されるまでそのことに気づかなかったのかと筆者が問うと、E はこう答えた。

〈学生 E〉: 多少気づいたんですけど、言っていないのかよくわかんなかったし、そもそも置いてない物をどうしようもないなと思っちゃったので...。他の人はわかんないですけど、自分はちょっと

思ってたんですけど、そういう感じで話がまとまっちゃってたんで、言いづらいなと思って。もしかして他にも気づいてた人いるかもしれないんですけど。

FSPで目指されるのは企業からのオーダーにうまく答えることではなく、チーム内で納得いくまで議論することである。もし改善策を持っていなくても、感じた疑問を口に出していればみんなで提案を練り直せたかもしれない。しかし、彼らはそれらを発言することなく「地蔵」化した。

6.2.2 自己周縁化感覚

これはグループで話し合いをしているときの自分のポジションが、グループの中心ではなく端っこにあるような感覚をもってしまったことで自分からは発言しなくなったという状況である。

〈学生F〉：自分が意見を言って、変な風に思われたりするんじゃないか。うまく言えないんですけど、ワイワイやっている中に自分がいて、嫌な言い方するんですけど、「なんで？」みたいな、そういう変な回答っていうか、変な風に受け取られるんじゃないかっていうそういう不安があって...

〈学生G〉：チームで仲間はずれ、とかじゃないですけど、ガンガン話をする人がいて。それをはたから見ていうのが多かったですね。（その人は一方的に話すのではなく）リーダーみたいな感じで「どう？」ってちゃんと話を聞く人でしたね。でも、その聞く相手もたぶん、仲のいい子みたいな。（自分には話を）あんまり振ってこなかったですね。

学生Fはもし自分が発言したら中心メンバーから変に思われてしまうと感じ、まさしく「地蔵」になっている。学生Gは前半では中心メンバーと親しかったが、後半では中心メンバーの中に入っていないと感じ「地蔵」になった。両者ともあからさまに疎外されたわけではないと本人たちもわかっているが、自分のポジションは周縁にあると感じていた。

6.2.3 苦手な人の回避

「地蔵」的學生は自分とは違う押しの強いタイプの人を「ガンガン」「グイグイ」「がつがつ」「ギスギス」という擬態語で形容する。そんな、自分とは反対のタイプの學生が複数名チーム活動の中心にいと、彼らとは距離を置いてしまい、関わりを回避するようになる。

〈学生H〉：初対面の人となったら、テンションが高い人とか、どんな話をしたらいいのかもわからないし、詰まったりするんですよ。後半のチーム内の人たちが社交的な人が多くて、意見言うときもすごいグイグイ来る方が多かったので、自分はそんなグイグイ行く方じゃないんで、なんか、タイミングとか窺ったりしてて...

〈学生I〉：やりづらさを後半では感じて、それであまり貢献できなかったのかな。ディスカッションで、意見の言いやすさが全然違って...。前半だと「意見どんどん言って」って感じの雰囲気だったんですけど、後半だと、実際そうではなかったんですけど、意見が言いづらい雰囲気みたいな感じがあって...。メンバー1人1人の性格が、前半よりも180度違うみたいな感じで。

前半だと、本当にウエルカムみたいな感じだったんですけど、後半だとすごいギスギスした性格の人が数人いて、なんかやりづれーって感じ。（ギスギスとはどんなタイプかと尋ねると）

〈学生I〉：口調がきつかったりとか...

本PBL受講前の気持ちとして学生Hは「自分はそんな積極的（な性格）ではない」と語っていた。学生Iは話し合いが苦手だと言い、それは高校時代のディスカッションで「意見を完全に無視されたりとかで、もう話し合うの嫌だになって、それで苦手になった」と語った。そこで自分とは異なる、苦手な性格の人と同じチームになり、彼らが中心になって活動が進んでいくのをただ見ているだけの「地蔵」になってしまった。

6.2.4 グループ活動にのめり込めない

入学直後にこのようなPBLをすることになり、

学生 J は下記のように思った。

〈学生 J〉：すごい単純にめんどくさいなって思いました。多分これ授業内だけじゃ絶対時間が足りなくて、課外活動時間が増えると思ったんです。

そして前半企業のミッションに取り組むことになったが、あまり積極的にはなれずにいた。

〈学生 J〉：あんまりやる気が多分なかったですね。というのも、これがどんな感じで成績に反映されるのかっていうのも特に聞いてなかったです。あと、周りの人が、人数が9人で多かったんで、周りの人が誰かやってくれるんじゃないかなっていう気持ちもあって。

そして、インタビュー時には「もっと時間をかければよかった」と語ったので、なぜ時間がかけられなかったのかと尋ねるとこう答えた。

〈学生 J〉：時間をかけられなかったのはやっぱり好きなことじゃないからそんなに好き好んで時間を使おうっていう気にならなかったことですかね。多分これが一人だったらやったと思うんですよ、もっと。それがやった分だけ自分に成績が返ってくるって考えれば、多分もっとしっかりやってたと思うんですけど。

彼は授業外の集まりにも顔を出したし「最低限のことはした」と言っている。それは言い換えれば、やろうと思えばもっとできたのにもかかわらず最低限のことしかしなかったということになり、これも「地蔵」的状态と言える。前半チームで J が「地蔵」になってしまった要因の一つは不適切なグループサイズである。FSP では1チームは6名とされているが、彼のクラスでは1チーム9名であった。また、グループワークへの評価の方法が不明であったため力を尽くすには至らなかった。それゆえ、チームで課題に取り組むことに意味を見出せず、その結果、活動にのめり込めない「地蔵」となった。しかし、後半の活動では J は「a: 大いに貢献した」にマークをしている。なぜ変わったのかと尋ねると「わざわざ企業の人に来ていのに『何もやりませんでした』っていうのも本当に馬鹿に見える」と考え、自分から動いたという。こうして J は後半は「地蔵」にはならなかった。

6.2.5 他者との活動であることに起因する「地蔵」化の考察

本項で見られた事例はいずれも他者とともに活動していたことに起因する「地蔵」化である。6.2.1. 「詮方なさからの沈黙」は納得のいく議論よりもチーム活動の流れを優先して彼らが発言を自己抑制した結果の「地蔵」化である。6.2.2. 自己周縁化感覚と6.2.3. 苦手な人の回避というのは似ているようだが彼らの感じ方は異なる。6.2.2. は自分が追いやられているのではなく、他のメンバーがだんだんと中心となっていくことで相対的に自分の発言のヒエラルキーが低くなった感覚である。それに対し6.2.3. は自分から距離をとった結果である。6.2.4. は不適切なグループサイズに加え、評価方法への不信感もあり、チームで取り組むことに煩わしさを感じ、自分の持てる力を抑制した事例である。

6.2.1. ～6.2.3. に共通しているのは、対人リスクを冒したくないという「心理的安全性不足」だと思われる。心理的安全性は学校教育だけでなく組織学習においてもよく用いられる概念であり、人々が協力する必要がある場面では不可欠なものである。そして Edmondson (2012=2014) によると心理的安全性は社交性のような個人の性格とは関係なく、職場の特徴によって生じるものだという。FSP は初年次前期科目である。そのため、大学生活の始めの一步において彼らはできる限り対人リスクを減らそうとしたのだと理解できる。

さらに、6.2.1. にはここで自分が何か言っても始まらないという「自己原因性の喪失感覚」があると思われる。「自己原因性 personal causation」というのは DeCharms の用いた概念で「自己が外界に確かに変化をもたらす原因であるという認識」(佐伯 1978)を指す。そして、その認識はその個人の性向に加えて、さらに状況からの制約を受ける (DeCharms 1976=1980)。つまり、この自己原因性の喪失感覚とは「自分があれこれ試みたところで、それほど大きな、有意義な変化をもたらさないだろう (佐伯 1995)」という自己認識に陥っている状況であり、気づいた問題点を言わずにいたのはそのためである。そして、チーム内で話がまとまりかけ、プレゼンまで時間がないという状況を鑑み、彼らは何も言わな

い「地蔵」になった。

一方、6.2.4. は自分が一人でやればもっと良い結果になっていたという認識があり、自己原因性の喪失感覚はない。このように、グループよりも一人を好む学生は一定数いるだろう。このケースは、チーム人数の適正化や PBL の意義、チーム活動だからこそ得られる学びについて示すなど授業実践者である教員のファシリテーションにより「地蔵」化を回避できると考えられる。

7. 総合考察

本稿ではグループ活動において自分から動けなくなったり、黙ったりしてしまう学生を仮に「地蔵」的学生と呼び、彼らの語りからそうってしまった状況を明らかにしてきた。彼らは課題解決につまずき、何がわからないのかわからず、ただそこにいるだけの「地蔵」になってしまったり、目の前のことに何の疑問も持たず、わからないことをそのままにして自分から動く必要性を感じず「地蔵」になっていた。また、黙ってしまう状況はグループ活動であるために起きていた。他者との活動であるがゆえに自分の考えを引っ込めたり、発言を抑えたり、煩わしいと感じることで「地蔵」になっていた。

課題解決につまずいた要因として述べた「議論前提知識不足」や「集団浅慮」は既に先行研究でグループ活動がうまくいかない（失敗）要因として述べられている。ただ、「議論前提知識不足」とは単なる個人の知識不足ではなく、わかるべきことの設定をし直すことができないというグループの状況である。「地蔵」的学生は課題に対する「正解」を滞りなく導き出すことが求められていると思い込み、その答えがわからないために「地蔵」化している。そして、集団浅慮によるつまずきもまさにそのグループの状況から生じていた。

また、発言をしなかったり、活動にのめり込めない学生の存在は先行研究でも触れられてきた。そしてこれらは学生の性格によるものとされたり、個人のコミュニケーションの問題とみなされがちであり、彼らのそのような行動がどのように現れたものかは明らかにされてこなかった。しかし、今回彼ら

の側の視点から具体的な状況が語られたことで、「地蔵」化はさまざまな場の状況によって現れることが明らかになった。また、途中でチームが変わったことにより地蔵になった者もいれば、その逆もあった。前半も後半も「地蔵」化していた学生もいたが、それぞれの状況には異なる要因があった。つまり、「地蔵」化は状況的・可変的であったと言え、グループ活動に対する個々の学生の向き・不向きではないことが示唆された。

7.1. 今後の PBL の在り方への提言

以上のことからファシリテーターとしての教員には適切なグループサイズや心理的安全に配慮し、どのような参加がどのような学びにつながるのかを予め、そして折に触れ学生たちに伝えることが必要とされていると言えよう。そして、活動に消極的に見える学生に対し、何らかのレッテルをすぐに貼ってしまわぬよう判断を留保する姿勢を保つことも求められる。

また、今回明らかになった「地蔵」化の事例をケーススタディとして実際のグループ活動開始前に学生たちに考えさせてみてもらいたい。他者が主人公であるケーススタディであれば、学生たちも登場人物に共感したり、気安く問題点を述べたりしながら、PBL への十全な参加のためにはどうすればいいかについて客観的に考えることができるだろう。そのうち本番が始まって、似たような事態に陥った際に、事前に話し合ったことが想起できれば、チーム活動を立て直すきっかけになるかもしれない。

次に、「地蔵」化を抑制するためのもう一つの視点として「時間の流れ」に言及したい。どのような PBL でもそれは有限の時間の中で行われている。したがって、彼らが動かなくても、黙っていてもプロジェクトは進んでいく。それゆえ、6.2.1. のように気が付いた問題点を言わずに見送ったり、6.1.1. のように「見ているだけ」という「地蔵」化が起きる。

三田地（2016）はこのような時間の流れの中で、人の行動を考える手法として、応用行動分析学の ABC フレームを紹介している。応用行動分析学では図 3 に示したように、ある行動の理由を分析する

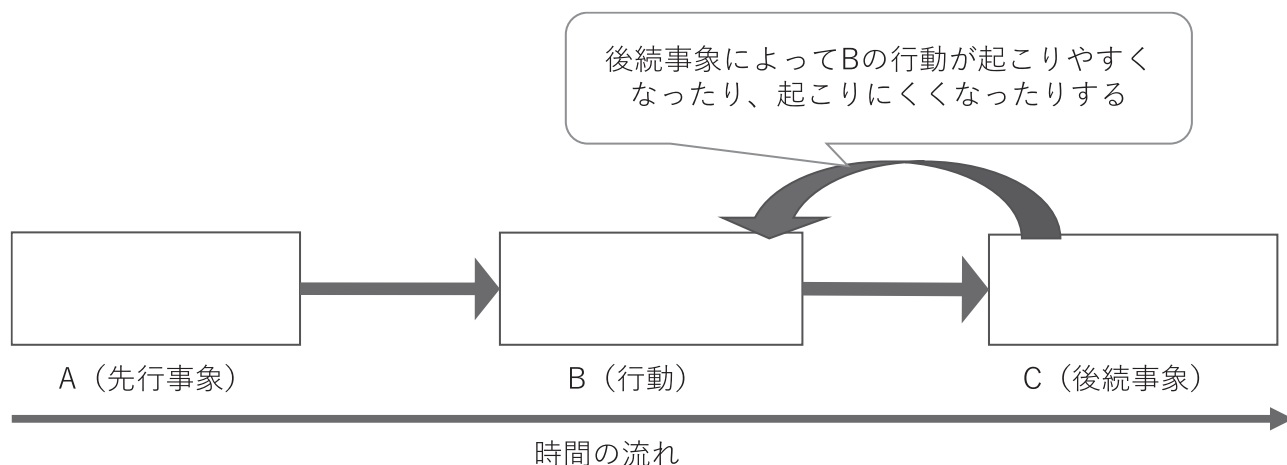


図3 行動が後続事象から影響を受けているイメージ図（三田地 2016 より）

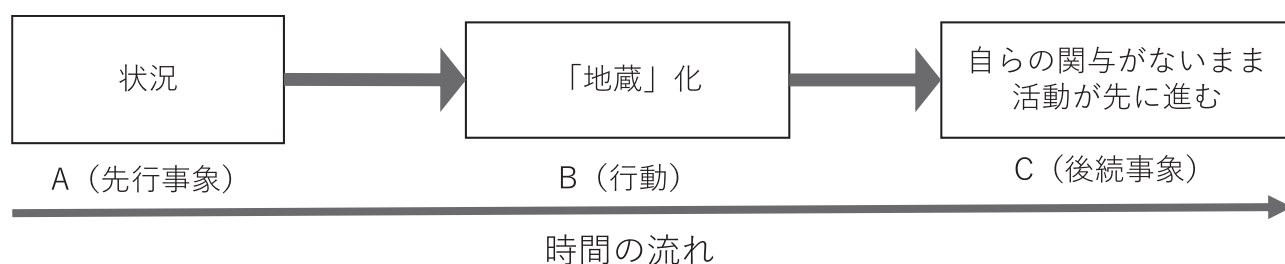


図4 「地蔵」的学生の事例

際に「前」だけではなく「後」の事象についても必ず観察するという。その行動が起こりやすくなるといことは後続事象によってその行動が強化（または消去）されるという考え方である。つまり、B（行動）を変えたいならAとC、双方を観察すべきだといふものだ。三田地は例として授業中の私語をやめさせたい場合、A [授業中] → B [私語をする] → C [隣の友達が反応する] というABCフレームを示し、ただ注意するよりCを消去することが有効だと気付けると述べている。このフレームを用いると、本研究の「地蔵」的学生の行動は図4のように示される。

したがって、今後このようなグループ活動を伴うPBLで学生を「地蔵」化させないためには、本研究で明らかになった「地蔵」的學生を生むような状況【A】と「地蔵」的學生の関与がなくてもプロジェクトが進んでしまう状況【C】の両方に目を向ける必要がある。【A】については上述した通りである。【C】についてはプロジェクトにかかる時間を調整したり、チーム内の役割分担を工夫したりして全員の十全な参加ができるようにするなど教員側の采配で改善が可能であろう。PBLはAL型授業の中でも特

に実践的で探究的な学習である。学生主体で行われるPBLであるからこそ、そのグループ活動にすべての学生が主体的に参加できるような授業デザインが求められよう。

8. おわりに

グループ活動に積極的に参加していなくても成績が良ければいいのではないかと考える方は教員にも学生にもある。それに対し溝上（2018）はグループワークの時に問題となる生徒・学生にどのように対応すればいいかは「彼らの仕事・社会へのトランジションを念頭に置いて真正面から取り組まねばならない課題」と述べている。筆者もこの立場を支持したい。知識基盤型社会で求められるイノベーションや課題解決は協同作業によるものだ。そして、高校までの班活動とは異なる実践的なチーム活動の経験を積む場が大学なのだと思う。また、経験は多いほどいいし、早く始めたほうがいい。森（2009）は初年次前期には人間関係を新しく構築しようとする親和動機が協調学習に有効に働くと述べ

ている。しかし、親和動機があるゆえに、だれも異論を唱えず集団浅慮になったり、黙って地蔵でいることで対人リスクを避けたりするのだとも考えられる。初年次におけるグループ活動は学生が高校までにどのような経験を経てきたかに強く影響される。高大接続の観点からもさらなる検証が必要であろう。

また、今回の調査の冒頭では受講開始前の気持ちについて尋ねたが、15人中10人が「コミュニケーションは不得意」「グループワークは苦手」「出会って間もない人と協力してやるのは不安」等々のネガティブ発言をしていた。中には「精神的に削られそう」とまで言った者もいた。これらが個人の性向かどうかはわからないが、そのような「嫌だ」「不安だ」という身構えた心を持っていることが「地蔵」化に影響している可能性は否めない。それでも今回インタビューに応じてくれた学生たちは、このPBLを経験して「良かった」「楽しかった」と語っていた。「地蔵」的學生がFRと違うのは、活動の場には「いる」ことである。貢献があまりできなくてもその場に参加していたのは、そのようなポジティブな感じを持てたからであり、FRとの大きな差はここにあるのかもしれない。今後はこれらの点についても考えていきたい。

謝辞

インタビューに応じてくださった学生の皆様、調査協力してくださった3大学の教員の皆様に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究は日本科学協会の笹川科学研究による助成をうけたものである。

注

- 1 FSP 研究会についての詳細は HP を参照のこと。また、表 4 のプログラムも当研究会が定めたものである。<http://www.benesse.co.jp/univ/fsp/>
- 2 FSP では学生たちに企業の一員として参加を求めるため、各グループを「チーム」と呼ぶ。以降、FSP の活動について触れるときは「チーム」と記述する。
- 3 本調査は筆者の勤務校における研究倫理委員会の承諾を得た後実施された。
- 4 FSP では前半と後半の最終提案の後に、チーム活動に関する振り返りの一つとして、7つの項目（役割の遂行、積極的な議論への参加、適切な論点・話題の提供、他者にもわかりやすい発言、他人の意見への傾聴、チーム内意見の調整、結論への貢献）について◎○△の3段階で自己評価と他者評価をすることになっている。
- 5 FSP では授業後毎回振り返りを書き、最終回では全体を振り返って1分間スピーチをする。
- 6 応じてくれなかった学生の一人は始めから協力を拒否、もう一人はインタビュー当日に欠席した。

文献

- 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
- 解良優基・出口拓彦 (2017), 「自分とメンバーの感情的エンゲージメントがグループ学習への態度に及ぼす影響」, 『日本教育工学会論文誌』41, 73-76
- 国立教育政策研究所 (2016), 『平成 28 年度大学生等の学習状況に関する調査研究』, https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_digest_h29/gaiyou.pdf (2020 年 3 月 30 日閲覧)
- 佐伯胖 (1978), 『イメージ化による知識と学習』, 東洋館出版
- 佐伯胖 (1995), 『「わかる」ということの意味』, 岩波書店
- 杉原真晃 (2011), 「教養教育の授業における学生の

- 主体性形成」,『京都大学高等教育研究』17, 53-62
- 関田一彦 (2016),「アクティブラーニングを支えるグループ学習の工夫—協同学習の視点から見える実践の留意点」,安永悟・関田一彦・水野正朗編『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』,東信堂, 24-44.
- 中部地域大学グループ・東海 A チーム (2014),『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』, <https://www.nucba.ac.jp/archives/151/201507/ALshippaiJireiHandBook.pdf> (2020 年 3 月 30 日閲覧)
- 中井俊樹編著 (2015).『シリーズ大学の教授法 3 アクティブラーニング』玉川大学出版部.
- 東山高久 (2013),「企業と大学が協同し, 学びに関わることで学生の主体性は引き出されたか」,『大学時報』62 (349), 38-45
- ベネッセ教育総合研究所 (2016),『第 3 回 大学生の学習・生活実態調査報告書 ダイジェスト版』, https://berd.benesse.jp/up_images/research/3_daigaku-gakushu-seikatsu_04.pdf (2020 年 3 月 30 日閲覧)
- 本田周二・紺田広明・三保紀裕・山田嘉徳・森朋子・溝上慎一 (2019),「授業内の他者との関係に対する認識がアクティブラーニング型授業における外化に及ぼす影響」,『大学教育学会誌』41 (1), 88-96
- 松尾剛 (2017),「大学生が話し合いの中で経験する感情と行動の関連」,『福岡教育大学紀要』66, 第 4 分冊, 51-58
- 溝上慎一 (2014),『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』,東信堂
- 溝上慎一 (2018),『学びと成長の講和シリーズ 2 学習とパーソナリティ』,東信堂
- 三田地真美 (2016),「ファシリテーターの分析力をアップする」,中野民夫・三田地真美編『ファシリテーションで大学が変わる: 大学編』,ナカニシヤ出版, 135-148
- 森朋子 (2009),「初年次における協調学習のエスノグラフィ」,『日本教育工学会論文誌』, 33 (1), 31-40
- 森朋子 (2016),「反転授業のデザイン」,『化学と教育』64 (12), 596-599
- 山田邦雅 (2018),「グループ学習におけるフリーライダーの弁別と他者への影響」,『大学教育学会誌』40 (1), 38-41
- 湯川恵子・木村尚仁・碓山恵子 (2016),「学びへのコミットメントを引き出す学習者主体のルーブリック作成と自己評価」,『国際経営フォーラム』27, 217-236
- Amy C. Edmondson. (2012), *TEAMING*. Jossey-Bass. (野津智子訳 (2014),『チームが機能するとはどういうことか』,英治出版)
- DeCharms, R. (1976), *Enhancing Motivation: Change in the classroom*: Halsted Press (佐伯胖訳, (1980),『やる気を育てる教室—内発的動機づけ理論の実践』,金子書房)
- Flick, U. (2007), *Qualitative Sozialforschung*: Rowohlt. (小田博志監訳 (2011),『新版 質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』,春秋社)
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Holubec, E. J. (2002), *CIRCLES OF LEARNING: Cooperation in the classroom (5th edition)*: Edina. MN: Interaction Book Company. (石田裕久・梅原巳代子訳 (2010),『学習の輪—学び合いの協同教育入門』,二瓶社)