

# 「沈黙のグループワーク」における学修支援者の行動特性

川路 崇博

## Behavioral Characteristics of Learning Supporters in Silent Group Work Method

KAWAJI Takahiro

**【要約】**我々は、過去に対面コミュニケーションの代わりに、非対面ながらテキストチャットでコミュニケーションをはかるグループワーク手法「沈黙のグループワーク」を開発した。「沈黙のグループワーク」では対面環境を前提としないため、円滑なコミュニケーションをとりにくいという課題があった。そこで2022年度は、2021年度に「沈黙のグループワーク」を経験した2年生を学修支援者（チューター）とし、「沈黙のグループワーク」に参画してもらった。これまで対面コミュニケーションをしないグループワークでは、チューターがグループワークに参画した場合の効果や、グループワークに参画することで彼らが受けた影響が明らかになっていない。そこで本研究では、「沈黙のグループワーク」でのチューターの行動特性を明らかにすることを目的とした。チューター全員に対して半構造化インタビューを実施し、テーマティック・アナリシス法の帰納的分析手法の手続きにより分析した。結果、チューターの行動特性として、①1年前の「学内フィールドワーク」時よりも深くその内容を理解している、②ICTを利用したチャットコミュニケーションの課題を把握し、それを解決しようとする、③1年生に新たな視点の提供を試みるだけでなく、どのようにすれば新たな視点を得られるかというマネジメントできる、④チャットでは意図的に文章を短くし、誤解がないようなコミュニケーションを試みる、の4つが明らかになった。

**【キーワード】**沈黙のグループワーク、チューター、スチューデント・アシスタント、行動特性、DX

### 1. はじめに

2020年より世界中で蔓延している新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19とする）は、結果的に教育現場でのICTの利活用を推し進める要因の一つとなった。COVID-19の感染拡大以前の2019年から学校教育の情報化の推進に関する法律に基づき、教育での情報化が推進されていた（GIGAスクール構想）。さらに、COVID-19の流行により対面指導と遠隔・オンライン教育の組み合わせによる新しい教育様式の実践も基本方針として打ち出されることとなった。

2022年度後期の対面・遠隔授業の実施方針において、全面的に対面での授業を可能とした大学等は64.1%、7割以上を対面とする予定とした大学等に至っては98.5%と、ほぼCOVID-19流行前の授業方法に戻っていると言える（文部科学省、2022）。しかしながら、2022年になっても第6波と第7波（厚生労働省、2022a）、さらにインフルエンザとの同時流行が想定された第8波（厚生労働省、2022b）と呼ばれるCOVID-19の感染拡大期間が見られた。2022年4月に久留米大学がある福岡県の感染拡大防止対策期間が終了したものの、コロナ警報は継続され、7月には福岡コロナ警報ならびに福岡コロナ特別警報発動、続いて12月

には福岡オミクロン警報が発動されるなど（福岡県，2022），対面授業に戻りつつある中でもフィジカル・ディスタンシングへの関心を引き続き持つ必要があった。

COVID-19感染拡大対策のため対面でのグループワーク（特に口頭でのコミュニケーション）への制限があるなか，我々は2021年度に「沈黙のグループワーク」を開発し，評価した（川路，2022）。「沈黙のグループワーク」では，従来のグループワークでは必須であった対面での口頭コミュニケーションの代わりに，Google Workspace for Educationの一部であるGoogle Chatによるテキストチャット（以下，チャットとする）を非対面で利用した。また，発表資料の作成にあたっては，同じくGoogle Workspace for Educationの一部であるGoogle ドキュメントやGoogle スライドを組み合わせ，対面での口頭コミュニケーションを排したグループワークを実現した。

この手法では，グループウェアにおける時間的特性と空間的特性（石井，1989，1992）の両方が活かされ，さらには対面での発言が苦手な者が発言する点で有用であることが示唆された。一方，グループメンバー間で信頼関係が構築できていない状態では発言が阻害されている可能性も見出されている。

## 2. 先行研究と研究の目的

Vygotsky（1962）は知識の構造が人から人への伝達だけではなく，熟練した者により問題解決を支援してもらうことにより，徐々にその理解を深められていくとしている。この理論はピアラーニングにも用いられ，例えば看護教育（二井矢ら，2021）や情報教育分野（鈴木ら，2021）でも活用されている。

科目での学修以外の場面で，上級生が下級生に対して支援する事例も見られる。例えば，就職支援について，4年生が3年次（1年前）に受けた支援に加え，自らの経験・体験を3年生に具体的に伝えることができていることが報告されている（堂下，2019）。

また，大学における初年次教育の一環として，合宿が実施されることも珍しくない。その意義の一つとして，上級生の活躍が初年次生の意欲向上に欠かせないことが挙げられている（若林ら，2015）。さらに上級生が合宿に参加した際，彼ら自身も成功体験を得られるとしている（藤井ら，2017）。

このように学修支援者としての上級生を配することは，理論的背景もあり高等教育の初年次教育にも広く取り入れられている。しかしながら，「沈黙のグループワーク」では，チャットを利用しているため，コミュニケーション時に学修支援者が存在していることが分かりにくい。また多くの研究において，学修支援者自身がどのような学修をしたのかについては明らかになっていない。そこで本研究では，対面での口頭コミュニケーションを前提としない状態でのグループワークにおける学修支援者の行動特性を明らかにする。

## 3. 本研究における学修支援者の定義

「沈黙のグループワーク」を始めとしたアクティブラーニングでは，スチューデント・アシスタントやティーチング・アシスタントが学修支援者として活用される。スチューデント・アシスタントに関しての明確な定義はされておらず，おもに大学院生が少ない大学において独自に導入されている（佐藤，2019）。この背景として「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への視点の転換があり，教育・指導に学生自身を関与させることにより，主体的に学ぶ姿勢や責任感が身に付けられるとされたことが挙げられる（大学における学生生活の充実に関する調

査研究会, 2000).

他方、ティーチング・アシスタントは「優秀な大学院生に対し、教育的配慮の下に、学部学生等に対するチュータリング（助言）や実験、演習等の教育補助業務を行わせ、大学教育の充実と大学院学生のトレーニングの機会提供を図るとともに、これに対する手当の支給により、大学院学生の処遇の改善の一助とすることを目的」（文部科学省、年不明）とされている。

したがって本研究における学修支援者は、スチューデント・アシスタントに該当する。前述のとおりスチューデント・アシスタントに明確な定義はないが、「初年次生のグループワークと学生生活に関する助言をする、1学年上の学生」を本研究における学修支援者（以下、チューターとする）とする。

## 4. 研究の方法

### 4.1. 「沈黙のグループワーク」の実施とデータの収集・分析

久留米大学文学部情報社会学科の2022年度1年生前期配当科目「フィールドワーク基礎Ⅰ」の「学内フィールドワーク」のうち、狭義には第5回（5月17日）から第8回（6月7日）までが「沈黙のグループワーク」実施期間にあたる。第4回（5月10日）にフィールドワークの説明、第9回（6月14日）にリフレクションとミニレポートを実施した。「沈黙のグループワーク」の方法と内容は、川路（2022）と同一であるが、2022年度はフィールドワークの回数を1回増やしている。

チューターは、第4回目から第8回目まで、1年生と同じ教室にいたり、フィールドワーク時の付き添いをしたりした。この間1年生と同様チャットを用い、学修支援をした。

データの収集については、チューターを担当した全員（6名）に対して2022年7月27日（4名）・29日（2名）に、著者の研究室で半構造化インタビューを実施した。チューターには口頭でインタビューの録音とインタビューデータの研究での使用許諾を得た。なおインタビューには、1人当たり約30分を要した。チューター全員から聴取すべき内容を明らかにするため、インタビューガイドを作成し利用した。

データの分析では、Boyatzis（1998）によるテーマティック・アナリシス法（以下、TAとする）における帰納的分析手法（土屋、2016）を用いた。分析に当たり、著者が録音したインタビューの内容から逐語録を作成した。逐語録をコード化したのち、カテゴリーを生成し、さらにカテゴリーよりテーマを生成した。なお、質問項目は「『沈黙のグループワーク』時にチューターとして活動したときに得たこと」を中心とし、「沈黙のグループワーク」を利用したチューターの行動特性が読み取れる部分を分析対象とした。

### 4.2. 2022年度の1年生のグループ分けとチューターの割り当て

2021年度同様、2022年4月に入学した1年生58名を1グループ当たり6から7名で、9グループに分けた。その際、例えば学籍番号順などによらず、ランダムにグループ分けを実施した。ただし性別に偏りがないように配慮した。各グループには、上級生（2年生）のチューター6名を1名ないし2名ずつ割り当てた。チューターのうち5名は、2グループを担当した。

全チューターは、2021年度実施の「沈黙のグループワーク」経験者であり、その方法と内容を熟知している。チューターには、1年生に対してのグループワーク開始時でのアイスブレイクと「沈黙のグループワーク」を始めとした授業に関する質問への回答や助言に加え、大学生活を円滑に進めることができるための助言をすることも求めた。

## 5. 結果

TAによって、6件のテーマと17件のカテゴリーが抽出された(表1)。文中で、テーマは<>、カテゴリーは【】、コードは[]で示した。

表1：「沈黙のグループワーク」でのグループワーク時、チューターとして活動したとき得たことに関するテーマとカテゴリー（出所：著者作成）

テーマ	カテゴリー
1年前の自らと比較	業務は平易 1年生が会話しない 1年生はレベルが高い 1年前の自分を振り返る
ICT利用のグループワークへの適応	チャット利用への順応 チャットが機能した理由 チャット利用は勇気が必要 使う・使わないが分かれる チャット利用では相手を慮る難しさ
チューターから見た1年生	広い視点が欠けている チューターは役立つ
1年生とのコミュニケーション	実際に質問された内容 授業外の内容
1年生との距離感	ICT利用での距離感がある 対面だと距離感が近い
チューターのICT利用	チャットコミュニケーションで得たスキル 得たスキルの利用

### <1年前の自らと比較>

【業務は平易】では「思っていたよりも緊張しなかったというか、みんなあの同じ学科の人たちで、頭がまっしろになるということはなかった。」、「きつくなかったですね、去年やったこととおなじことをやったのできつくなかったです。」としながらも、【1年生が会話しない】ことに違和感があるとしている。このことに関し、「1年生に対しては、なんだろう、できる子とあまりしゃべらないなって子がはっきり出た。」というように1年生の参画程度に差があることと、「年によって学年の色みみたいなものがあるんだなあと思いました。」ということを挙げた。このように、チューターは1年間の大学生活を送ることにより、客観的に1年生の状況を捉えていた。

その一方で、【1年生はレベルが高い】とし、「去年は写真に対して仮説でしたけど、今年は3つで1つの仮説でしたよね。写真にわかりやすい共通点ではないですよ。そういうなかでオリジナリティがあるものとか、常識的には結びつかない物が多かったんだと思います。」、「そういう面では私の代より、今年の発表のほう先生の考えに合っている内容がおおかったとおもうんですけどどうですか。」と1年生を評価している。チューターが「沈黙のグループワーク」を経験した時期は、福岡県内でCOVID-19に起因する緊急事態宣言が発動されているなど、取り巻く状況が緊迫しており、当時自由闊達な論議ができていなかった可能性がある。

【1年前の自分を振り返る】では、「1年ぶりにきいてメールの送り方とか授業の内容とか、普段しないと忘れたことを忘れてしまうことを思い出したり、2年生ではグループワークの授業がないじゃないですか。自分から話し出さないといけないことを思い出しましたね。」や、「授業をもう一度同じ内容を受けることによって、1年生の時には感じなかった新たな発見もあ

りましたしチューターの仕事を受けてよかったと思います。」などを挙げているように、1年前と現在の状況を比較できている。さらにチューターになって課題の本質を理解するなど、「沈黙のグループワーク」で求めた内容を、学修支援することによってより深く学習することができている。

#### < ICT 利用のグループワークへの適応 >

【チャット利用への順応】では、「1年生慣れてない感じで話し出せないなと思ったけど、最終的には話せていたので、そんな苦じゃなかったかなって思いました。」や「私から話しかけたりはしたけど、1年生の会話は後半になってできたかなって感じですが、前半は1年生対私でした。」のように、初めはコミュニケーションがうまくいかなかったが、徐々にチャットを使いこなせるようになっていくことが示されている。【チャットが機能した理由】は「チャットをばんばん送ってたから、このグループは結構話していい場所なんだなって1年生にも伝わったので、それで活発になったんだと思います。」や、「最初はみんな手探りであまり進まなかったんですけど、そこで僕が2、3文ポンポン入力しました。」、「最初しりとりをして、K君が9班をもっていたので、古着とか趣味の話しをしてくれて、それから会話が成り立っていったって感じです。」のように、チャット利用促進にチューターによるアイスブレイクが機能していた。

一方で、【チャット利用は勇気が必要】とシステム利用には心理的なハードルがある。「まず相手がどうという人が知らないじゃないですか、対面で会ったことがないってことが結構あると思います。逆に、人と合わないから気軽にチャットできるというのもあると思うんですけど、初対面は緊張しちゃいます。」というように、グループ形成初期段階でのコミュニケーションそのものの難しさを挙げている。さらに、「友達とは気軽に送れる勘違いでもすぐ訂正できるけど、あんまり仲良くない人だと考えますね。勇気いりますね。」、「自分から話し出すのがすごい難しかったです。あまり自分から話し出すほうではないので、何話したらいいのかすごく考えました。最初は私もチャット送れなくて、もっと送ればよかったなと思いました。」という指摘もある。チューターは、顔を知らない者どうしの1年生にコミュニケーションを促すことだけではなく、知らない者どうしをどのように結びつけるかについて課題を抱えていた。

このことは【チャット利用では相手を慮る難しさ】で具体的に示されている。チャットでは感情が伝えにくいことは想定できるが、「外側からみると、思ったよりそれぞれのタイプ関係なくみんなちゃんとみんなでやろうという感じがありました。自分のときは自分とタイプが明らかに違う人とかに話しかけるのって同じ班でも勇気がいったし、向こうもあんまかわりたくないんじゃないかなっていろいろ考えていたけど、でも外から見るとそんなのあんまないんだなって思いました。」、「なにか案を提案してくれた人がいたとして、それいいですねと褒めるのはハードル高いと思うんです、押すだけなのは便利だし、僕自身も押された嬉しかったし。」など、「沈黙のグループワーク」ではテキストチャットのみを利用するという制限がある中でも、コミュニケーション支援に加えて1年生が円滑な学修をすすめるための活動に努めていた。

#### < チューターから見た1年生 >

【チューターから見た1年生】において広い視点が欠けているとしていると1年生を評価し

ている。[もともとやっている内容だから知っているじゃないですか。私たちも、写真を撮りに行く時ついていく時に、こんな視点で見ればいいのになと思ったりしていました。] や、[1年生って狭くなりやすいじゃないですか。もっと多くの視点を持てばいいのに、視野ですね。]、[1年生の視野の狭さはチューターになって気づいたことです。] などのように、広い視点・多角的な観点を1年生が持ち得ていないという指摘している。

一方チューターは、[1年生のときには自分が主体的にやらないといけないので、意見を出したんですけど、チューターは1年生の問いを導く立場なので、意見を言わずに考えられるようにチャットなどをすればいいのか考えましたし、ある意味先生の側に立ってものごとをみるのができたとおもいますし、考える行為をしたし、導くことを学んだと思いますね。] や、[チャットの中でも会話の様子とか流れとかよく見るようになったというか、1年生の時に使っていたときより周りの流れや困っているところとか詰まっているところをみるようになった。] というように、俯瞰的な視点を獲得している。

【チューターは役立つ】は、チューター自身が自身を「沈黙のグループワーク」で必要としていることを示している。1年生は、[チューターがいないと何をすればいいかわからないし、知らない人ばかりだから難しいのでアドバイスはあったほうがよい。] という状況下でグループワークを進めることになる。この状況にチューターが参画することにより、円滑なグループワークをすすめられるようになった。

また、チューターがいなければ[仮説を立てるところから、立てられない。授業では説明してもらっても、初めての調査ですから、右も左も分からない状態で放り込まれたわけで、誰でも分かることを仮説として当たり前のことを検証して、当たり前の結果になったとおもいます。] というように、本来「沈黙のグループワーク」内で設定した課題を解決したことにはならないとしている。

#### <1年生とのコミュニケーション>

【実際に質問された内容】において、1年生だけでは理解することが困難であると考えられる仮説とはなにかという、「沈黙のグループワーク」で求めているコア部分に関する助言がなされていた。また、[スライドとかも完成させるのはぎりぎりに完成させるのはしんどいよとはアドバイスしました。] など、実際にグループワークを進めるうえで、必要な作業への助言がチューターによって伝えられていた。また、【授業外の内容】について、テストに関することや個人的に友好を深める内容に関するやり取りがあり、チャットでのコミュニケーションにおいてもチューターが1年生から信頼を得ていた。

#### <1年生との距離感>

【ICT利用での距離感がある】に関し、チューターは[自分の状況を読み取る力だったり、言葉選びだったり、人前で自己紹介だったりあまりなかったので、質問する側にたったりとか、すこし人前で立つ自信が人よりは。] のように、状況を読み取る力と言葉を選ぶ力を獲得しているという指摘がある。チューター業務により獲得していると思われるこれらのスキルは、[深入りしない環境はITだからこそ距離感がでると思います。ITでいい距離感を保てるし、いい距離感を保てないこともあるような気がします。] というICT環境がもたらす1年生とチューターの距離感が支えていた。

【対面だと距離感が近い】に関し、対面の場合は、ICTでは実現できなかった[仲良くなっ

てたというか、距離が縮まっていたと思います。サポートというより、グループの一員という形でサポートしていたと思います。] というように、もし対面であった場合はより深い参画が可能としている。このことは、ICT 環境では程よい距離感が保つことができるもののも、チューターとして1年生に深くかかわるためには、対面環境も一部必要であることを示す。チャットはテキストの入力とレスポンスに必ず時間が必要であるが、[対面だと表情をよめばいいのですが、チャットだと残るで切り替えがすぐにできないんだとおもいます。] という指摘のとおり、チューターは1年生との間で非言語コミュニケーションをすることを求めている。

#### <チューターの ICT 利用>

【チャットコミュニケーションで得たスキル】では、「沈黙のグループワーク」でのチャットコミュニケーションによって得られたスキルとその利用法が指摘されていた。チューターは、[チャットという便利なものなんですけど、使い方によっては相手によっては扱いづらいものになると実感して、1年のときにはちょっと集まって話そうだったんですけど、チャットでしか話さなかったんで、相手の表情が見えない中で相手がどう思っているのか読み取る力が身についたと思います。] や、[チャットだからこそ読み取る力が身についたと思います。対面だと先輩関係ではなく頼りやすい関係でありたかったんですよ。文面に残るからこそ、何度も打って消してをしてみました。誤解されないように。] など、対面でのコミュニケーションでは意識されることがなかった点に対し対応をしていた。

【得たスキルの利用】ではさらに、これらのスキルは、「沈黙のグループワーク」だけではなく、[対面ではアドリブ力は難しいとおもいます。チャットだと返信するまですごく考えるんですよ。多分そこで、どう返信するのかとか考えました。] を代表に、『放送制作実習演習』でラジオ録ったりしたときに台本書いたりするんですけど、3分とかの時間のなかに結構アドリブがすごく多いんですよ。話を聞いて考えをすぐ話すとか、自信があってできたんだと思います。] というように、チューター業務で得たスキルが別の科目に転用されている例がみられる。

一方 [どこまで言っているのか、あんまり言いすぎても自分たちでやった感がない、実際課題解決なんかもちょっと違う捉えかたをしたところも、最後までこう、みんなが理解している形にはならなかったんで、それを文面だけで伝えるのはむずかしくて、言葉のニュアンスが文章だとすごく難しい。] ということを挙げており、チャットのみでのコミュニケーションの限界を体験している。

## 6. 考察

#### <1年前の自らと比較>

「沈黙のグループワーク」でのチャットコミュニケーションは、非対面環境であるため円滑なグループワークをすすめるにあたり、アイスブレイクは欠かすことができない。チューターは、1年前の経験より、チャットでの積極的な対話を試み、アイスブレイクを機能させていたと考えられる。

アイスブレイクをチャットで実施はしたが、元来非対面環境での知らない者どうしのチャットコミュニケーションは、困難を伴う。例えばこのことは、[1年生がぜんぜん会話してくれないんですよ。私も送らないといけないじゃないですか。でも送るのに勇気があるじゃないで

すか.]に代表される。このような状況において、チューターは1年生どうしを結び付けていたと思われる。チューターは自らの1年間の大学での学びを通して、制限されたコミュニケーション手段において、グループメンバー同士でのコミュニケーションが必要であることを理解していたと考えられる。

「沈黙のグループワーク」を利用したチューターの活動は、1年前の自らとの比較をするだけにとどまっていない。例えば単純なシステムの利用法の教示だけにとどまらず、1年前に体験・学修している「沈黙のグループワーク」とその内容にチューターとして触れることにより、再度学修し内容理解を深めて1年生にフィードバックしていると推測される。

#### < ICT 利用のグループワークへの適応 >

グループワークを実施する際、アイスブレイクの時間を設けることは一般的である。「沈黙のグループワーク」においては、対面環境ではないこともあり円滑なグループワークを進める上で早期に参加しているメンバーどうしが発言しやすい環境を整える必要がある。

チューターは、顔を知らない者同士の1年生にコミュニケーションを促すことだけではなく、知らない者どうしをどのように結びつけるかについて課題を抱えていたが、これを解決するスキルを得ていたと思われる。このスキルは単純に会話を促すだけのものではなく、会話を促す1年生が発言に対して持っている心理的なハードルを十分に考慮していた。心理的なハードルは、相手の顔をみることができないという状況ではより高くなるが、これを乗り越えられる環境構築に努めていたと推測される。ただしチャットでのコミュニケーションではノンバーバル情報が欠落する点において、困難を感じていた。

[知らない人、あんまり会話したことない人だと、言葉使いどうしようとか、こういったから勘違いされないかなとか、結構考えたりしますね.] や、[ひとりひとつ意見をあげてみてという形で、意見をあげるようにという形にしたんですけど、コミュニケーションを全員が平等にとれるようにというのは難しくできてなかったかなと.] などのように、ICTをグループワークに利用する際の心理的ハードルを下げようとした様子が見える。

#### < チューターから見た1年生 >

チューターによる1年生の視野の狭さなどの指摘は、1年前の自らを投影したものともいえる。1年生の視野の狭さや、1年生が気づいていない他の視点にチューターは気づいているが、1年生に対してそれらを直接的に教授するのではなく、気づきのアシストに徹している様子が見られる。例えば、[1年生のとき、ほかの授業でチューターに入ってもらっていたんですけど、チューターに別角度を提案していただいたんですけど、学生たちはうーんってなった経験もあったので、自分がはっきり意見をいうのではなくて、状況を見て進んでいかなかったら促して、深入りしないようにしていました.] というように、チューターとしての振舞い方について考えて行動していたことが推測できる。

また、チューター自身がチューターとして参加したことによって、1年生が円滑にグループワークを進められたと感じている。チューターでなければ、探求型の演習科目である「フィールドワーク基礎Ⅰ」において、単に当たり前のことを検証するだけでは課題解決したことにはならないことを理解できなかった可能性がある。



### <1年生とのコミュニケーション>

1年生は、講義担当者により説明された「沈黙のグループワーク」の内容の1つである「仮説を立てる」ことへの理解が十分に進められているとはいえなかった。そのためチューターは、1年生よりそもそも仮説とはなにかについての説明を求められていた。この対応により、チューターから1年生への知識の移転がなされたことが示唆される。また、その他の科目の学修に関することや、学修以外のことである生活に関することのやり取りにより、1年生とチューターの間に信頼関係が構築されていったと思われる。

[コミュニケーションをとることは大切というのは返してて、いつだれがどんな作業をしているのか報告していたよ、というのはアドバイスしたり、フィールドワークとは別で先生の話聞くことも大事、メモをとったり、スライドがあっても口頭でいたりすることもいいました。]、[仮説を導かせるためのアドバイスだと思います。発表の仕方などには関わってなくて、スライドつくるまでがすごい時間がかかってましたね。3つの共通点が難しかった点だと思いました。]のように、チューターは、直接的な内容への関与ではなくあくまでもアドバイスに徹していた。このように沈黙のグループワークで与えられた課題を解決するように1年生を導いていることから、チューターは「沈黙のグループワーク」で解決すべき課題の本質を十分理解していたと考えられる。

### <1年生との距離感>

ICT利用では、チャットで書く言葉選びに困難を覚えつつも、その利用によって1年生のグループワークに深入りしない環境や、平等に接することができる環境を獲得していたと考えられる。このことにより、テキストのみからできる限り状況を読み取り、さらに言葉を選ぶ力を獲得できたと思われる。

[対面のほうが話が早いし進めやすい。オンラインだと時間がそれぞれなので。]というように、対面コミュニケーションの利点は認めつつも、ICT利用では「文章とかを考えて送ったりするから、会話ってなっちゃうとどうしても話す分量がおんなじくらいになっちゃうとか、人柄とかも込みで見えるというか、ICTだと人柄というよりは文章を受け取ってそのまま返事をするから、いい意味で好き嫌いがでないというか、平等な距離感がでるとおもう。」という特徴を見出している。このことから、ICTによるテキストのみのコミュニケーションであっても、距離感が保たれる気がするに代表されるように、「沈黙のグループワーク」上でチューターと1年生、さらに1年生どうしがコミュニケーションしやすい距離感が醸成されたと考えられる。

## 7. まとめ

「沈黙のグループワーク」において、2年生のチューターを配した。チューターは2021年度(1年前)に「沈黙のグループワーク」を経験している。チューターがどのような学修支援をしたのかを調べ、チューターの行動特性を検討した。結果、少なくとも以下4つの行動特性があることが明らかとなった。

- ① 「沈黙のグループワーク」のチューターを担当することにより、1年前の「学内フィールドワーク」時よりも深くその内容を理解している。
- ② 対面でのコミュニケーションが制限されるなかで、ICTを利用したチャットコミュニケー

ションの課題を把握し、それを解決しようとする。

- ③ 1年生の視野が狭い点に関して、新たな観点の提供を試みるだけではなく、どのようにすれば新たな観点を得られるかというマネジメントできる。
- ④ チャットでは意図的に文章を短くし、誤解がないようなコミュニケーションを試みる。

①から③の行動特性は、「沈黙のグループワーク」のチューターとしての学修支援以外でも想定できる。ただし、そのうち①と②に関しては、チューターを経験しなければ得られなかった気づきや行動であることが示唆される。一方、③に関してはグループワークが円滑に進むような振舞いに関することである。したがって、少なくとも過去1年間での探究を志向した学科カリキュラムでの学修効果も反映されているといえる。

④について、一般的に内容を正確かつ詳細に伝達するためには、チャットの文章を長くする必要がある。しかし、チューターはチャットでの文章を意図的に短くしていた。このことは、チューターがチャットで利用する長い文章は、読み手の誤解を招く可能性があることを見出していたといえる。

この背景に、近年の若者のインターネット及びデバイスとの関わりが深く関係していることが推測できる。例えばLINEの利用率は、10代で92.5%（総務省情報通信政策研究所、2022）を占めるように、短文コミュニケーションが一般化しているといえる。

短文コミュニケーションが一般化していることに加え、さらに意図的にチャットの文章を短くする理由として、正確な内容の伝達のみならず、円滑なコミュニケーションに基づく良好な人間関係の維持しようとしていることが示唆される。このことを裏付ける「長いと深入りされている気がするんですよ。文章量が関係していると思います。」や、「文章を正確に間違いなく伝える力がついたようなついでないような。意外と文章って自分がこうだろうと思っている文でも相手だったら違う意味で捉えているかもしれないじゃないですか。その差をなくすように、2,3回考えて送るようにしてました。」と、具体的に文章量と心理的な距離感に関する指摘もあった。

本研究で残された課題として、「沈黙のグループワーク」におけるチューターの存在を1年生がどのように感じていたのかについて調べることが挙げられる。また、チューターは2年生のみであったが、さらに探究型の学修を進めている3,4年生が担当した場合も調査の必要がある。

#### 【参考文献】

- Boyatzis, R. E. (1998) “Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development,” Sage Publications.
- Vygotsky, L. S. (1962) “Thought and Language,” MIT Press.
- 石井裕 (1989) 「グループウェア技術の研究動向」『情報処理』30 (12), pp. 1502-1508.
- 石井裕 (1992) 「グループワークメディアとしてのコンピュータ」『組織とグループウェア』, 石井裕監修, pp. 110-133, NTT 出版.
- 川路崇博 (2022) 「ICTを活用した『沈黙のグループワーク』の開発と評価」久留米大学文学部紀要. 情報社会学科編, 17, pp. 1-14.
- 厚生労働省 (2022a) 「資料3-8-② 西塚先生提出資料」第105回新型コロナウイルス感染症対策アドバイザリーボード (令和4年11月9日), <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/>

bunya/0000121431\_00395.html (2022年12月25日閲覧)

厚生労働省 (2022b) 「資料 3-6-② 前田先生提出資料」第99回 (令和 4 年 9 月 14 日) 新型コロナウイルス感染症対策アドバイザリーボード, <https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/000990103.pdf> (2023年 2 月 20 日閲覧)

佐藤万知 (2019) 「第 1 章 SA/TA 制度の現状と先行研究からの課題把握」『SA/TA 制度を活用した大学教育の質向上への挑戦』, 佐藤万知編, 広島大学高等教育研究開発センター.

鈴木聡・廣川佐千男「ペアプログラミングと反転授業を導入したコンピュータシミュレーション実習における履修者の学習活動の分析」日本教育工学会論文誌, 41 (3), pp. 255-269.

総務省情報通信政策研究所 (2022) 「令和 3 年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書」[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000831290.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000831290.pdf) (2023年 2 月 22 日閲覧)

土屋雅子 (2016) 「テーマティック・アナリシス法」ナカニシヤ出版.

堂下恵 (2019) 「国際系学部における就職支援：ピア・サポート制度の向上」多摩大学グローバルスタディーズ学部紀要, 11, pp. 115-122.

二井矢清香・鍵浦文子・杉野美和・岡本亜耶子・三味祥子 (2021) 「先輩－後輩関係から学ぶピアラーニングの思考過程」日本看護学教育学会誌, 31 (2), pp.57-68.

福岡県 (2022) 「新型コロナウイルス感染症への対応について」<https://www.pref.fukuoka.lg.jp/contents/covid19emergency-details.html> (2022年12月25日閲覧)

藤井真紀・星田由哉・山村豊 (2017) 「大学における初年次合宿研修に従事した上級生の態度構造について—2015年度帝京大学教育学部初等教育学科初等教育コースの場合」日本教育心理学会第59回総会発表論文集, p. 265.

文部科学省 (2022) 「大学等における令和 4 年度後期の授業の実施方針等に関する調査の結果について (周知)」[https://www.mext.go.jp/content/20221129-mxt\\_kouhou01-000004520\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221129-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf) (2022年12月25日閲覧)

文部科学省 (年不明) 「2 ティーチング・アシスタント (TA) について」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo\\_4/003/gijiroku/attach/1416216.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_4/003/gijiroku/attach/1416216.htm) (2022年12月27日閲覧)

文部省高等教育局 (2000) 「大学における学生生活の充実方策について (報告) —学生の立場に立った大学づくりを目指して—」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm) (2022年12月27日閲覧)

若林彰・山村豊・赤石保・中島繁雄・成家篤史 (2015) 「平成26年度帝京大学初等教育学科初等教育コース 新入生合宿研修の報告と分析」帝京大学教職センター紀要, 2, pp. 13-27.

### 【謝辞】

「沈黙のグループワーク」の運営だけではなく、COVID-19感染拡大対策に関しても多大なるご支援をいただきました、江藤智佐子教授に深く感謝申し上げます。