

基礎科目（社会）における言語化に注目した アクティブラーニング型授業の実践及び成果

——ジェンダーをテーマとして——

佐々木孝子・大原信正・大原裕美

要旨

本論は、基礎科目（社会）の授業としてデザインした「言語化」を方法とするアクティブラーニング型の教授法について、実践過程を報告し、成果と課題を抽出することを目的とする事例研究である。本授業案はジェンダーをテーマとし、ワークショップ手法の導入で学生が参加しやすい場を醸成した上で、学生がジェンダーに対する理解を深め、自分のジェンダー観を「言語化」することを目指して5回の計画で実施された。その結果、授業期間を通して積極的な参加が得られたほか、簡単な「言語化」作業を重ねることで、学生はジェンダーについての漠然とした観念を具体化し、最終的にジェンダー観を述べ、さらにそれを省察へと展開できるようになっていた。「言語化」は日本語で行っており、本論は基礎科目が日本語の練習にも寄与できる可能性も示した。一方、対象クラスの個性にあわせた資料の作成や授業展開の工夫等、授業の準備に時間がかかる点が課題として認識された。

【キーワード】 社会科 言語化 アクティブラーニング型授業 日本語学習 ジェンダー

1. はじめに

高等教育機関への進学を目指す日本語学校の学生にとって EJU や JLPT は大きなイベントであり、基礎科目においては、そうした試験後に学生が学習目標を見出しにくい場合がある。大阪日本語教育センターの社会科では、今年度これを課題として、学生の幅広い学びを引き出さる授業の構成や展開について定期的に議論してきた。本論は、筆頭筆者がひとつの方策として作成した「言語化」を用いるアクティブラーニング型の授業案を取り上げ、実践過程を整理して成果を示すとともに、授業パッケージとしての実装化に向けて課題を抽出することを目的とする。本論で提案するアクティブラーニング型授業には、多国籍・多様な学生が集う日本語学校の特別な環境における基礎科目「社会科」の役割を検討するとともに、日本語の練習にもつながる授業を展開しようとする狙いもある。

2. アクティブラーニング

2-1 アクティブラーニングとは何か

アクティブラーニング（能動的な学習）とは、「学生にある物事を行ったり、行っている物事について考えることに巻き込む（Bonwel & Elson 1991, p.2）」学生参加型の教授法である。教

員による一方的な知識伝達型の講義に対するアンチテーゼとしてアメリカで 19 世紀に提唱され、1980 年代以降高等教育改革の過程で有効な学習論として教育政策に組み込まれて知られるようになった（山内 2018）。日本でも、アクティブラーニングは教育政策として導入され、2012 年に高等教育改革の指針とされた後⁽¹⁾、2014 年には高大接続の文脈で初等中等教育のあり方としても示唆されている⁽²⁾。現在、アクティブラーニングによる授業形式は小学校から大学まで広く採用されるようになっている（木村 2015 等）。

一方、アクティブラーニングは固有の方法を持たない概念的用語であり、教育施策としてアクティブラーニングの用語が普及する過程で、1960 年代から開発されてきた問題解決学習等の学生の参加を前提とする教授法がアクティブラーニングと総称されてきた経緯がある（溝上 2015）。そうした中、「アクティブ」という概念の特定の難しさは課題として長く議論されてきた（松下 2015、溝上前掲）。Bonwel & Elson（前掲）は、知識伝達型の授業における「学生が注意深く聴くこと」及び「学習行為自体」が「アクティブ」であるとする反論を紹介しているが（p.1）、松下（前掲）は、さらに、「参加」のみが是とされて講義型授業と参加型授業の対立構図が生まれたり、知識と活動の乖離、或いは学生に対する一律的な能動性の押し付けがもたらす新たな受動性等（pp.5-6）、アクティブラーニングの現場において学びの質が確保されない状況があると指摘している。

これらの問題の解決に向けて、溝上（2014）は「内化・外化」のアプローチを提起してアクティブラーニングを理論化し、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこに生じる認知プロセスの外化を伴う」と再定義した（p.37）。内化とは知識を習得することであり、外化とは理解した知識や思考を表現することである。認知プロセスの外化とは、頭の中にある記憶や思考等の情報処理プロセスを表現することで、内化には、外化の後に新たな気づきや理解を得ることも含まれる（溝上 2018）。加えて、溝上（2017）は、「個人では及ばない対話的・協働的な学び」を組み込むとしてグループワークを外化の場として強調する。他方、松下（前掲）は「学びの質」に関して、学習者が知識を再構築して（p.9）既存の知識や経験に関連付け（p.12）、応用や批判的思考へ向かう「深い理解」の必要性を主張する中で（pp.15-17）、内化と外化とは一方向の関係ではなく、外化の活動を通じて内化が深まるとした（p.9）。

溝上の定義は、「内化・外化」の概念によって行動としての参加の先に頭（mind）としての参加（バークレー 2015）という意味を付し、集団性をもたらす変化（杉万 2013）及び学習主体の規模という観点を導入したものである。前述した知識伝達型授業における「アクティブ」は、能動性が個人的なものであることを示唆する。溝上の定義は、グループワークを中心とすることで、個人的能動性からアクティブラーニングの概念を切り離したと解釈できる。

日本では、グループワークはアクティブラーニングの方法として、社会的能力、知識、経験を含めた「汎用的能力」の育成を図るものと認識され（中央教育審議会答申 2012, p.3）、溝上の定義に基づく実践が多い（岩崎 2016）。本論でも溝上による定義を採用し、その上で松下による「深い理解」を参照して、アクティブラーニングを「グループワークを通して知識と経験を関連させ、批判的思考力を養うことを目的とする教授法」と定義して議論を進める。

2-2 日本語教育におけるアクティブラーニングの実践

日本語教育領域において、「アクティブラーニング」をタイトル或いはキーワードとする文献は、Google Scholar で見る限り 2014 年に現れ、2024 年 1 月 27 日時点で 12 編が公開されている。そのうち 7 編は新たな授業の方法を提案しており、「書く」「話す」に集中したグループワークと、インターネットを活用して教員或いは学生自身が設定した課題に対する回答を作成させるものの 2 種類に分けられた。前者では、グループワークによる試験解答の作成（中溝 2017）や、板書等アウトプット作業の重視（小柴 2019）等学生の自主的な作業を促すほか、スピーチ原稿の作成とプレゼンテーションの組み合わせ（舟橋 2015）、就職面接の実習及び動画作成（小川 2017）等実戦的な内容であった。後者に関しては、仁谷（2016）は学生に興味のある日本の事物を調べさせ、林田（2018）は、学習した語彙を検索語として時事ニュースを収集させている。永井（2021）は、就職活動を視野に業界研究を取り入れた。

上記の事例は、日本語の実用ということを課題化し、文化的理解から就職等のライフイベントまでをカバーしうる授業の方法としてアクティブラーニングが導入されたことを示している。これらの先行研究は、日本語の授業の前提である「参加」の意味を検討し、「学生を主体とする」ことの実践的な意味を議論したものであるといえよう。学生自ら日本と自国或いはほかの国々との比較へと話題を展開したとの報告もあり、多国籍の学生が集う学習環境がより多様な情報の収集と幅のあるコミュニケーションを可能にしている様子が窺える。

3. 「言語化」とは何か

本論で扱う「言語化」とは経験や意見を「自分の言葉で語る」ことである。「自分の言葉」とは、他者に伝えることを前提に、知識や経験を自分なりにかみ砕いて再構成し、表現されたものを指す（兵藤 2016）。

「言語化」は現在、大学の正規科目において、自分と社会課題とのつながりを考えるための方法として採用されている。この科目は、以下のような手順で行う^③。まず、学生は 2 人一組となり、語り手役の学生が自分の経験とそれに付随する自分の感情を思い出して、一つの物語として外化する。相手役の学生は同情や批判はせず、確認と質問によって相手の物語を共有し、自分事として受け止める。ここで物語がさらに再構成され、次に、クラス全体で共有される。ここでは、一人の語りを全員で解釈して概念図を作成しつつ、社会課題を引き出していく。最後に、学生は個々に、社会課題という視点から自分の語りを再び再構成してプレゼンテーションを行う。一つの経験には様々な社会課題が内包され、それらに決まった解はない。従って、教員はグループワークをファシリテートするのみで、社会課題の指定と解決策の提示は行わない。この科目で取り上げるのはどちらかというとマイナスの感情を伴う経験であり、そうした感情は往々にして「私が悪かったのだ」という自己評価に結びつく。「言語化」はそれを整理し、自己肯定感を得る経験へと自分を導く行程でもある^④。

橋本（2016）は「言語化」の意義を、学生が①経験を喪失させず、心に固定・定着させ、②過去の自分及び他者と経験を共有し、原体験にはない新しい体験（共感や批判的思考）を可能にするとして、これをアクティブラーニングの方法の一つと位置付けており、本論もこれに従う。但し、批判的思考能力は科目の履修で身に着くものではない。「言語化」を教授法とする科目の目的は、批判的に思考するためのノウハウを学び、思考の行程を体験して、将来の自分の望ましいあり方を想像することにあるといえよう。

4. 授業のデザイン

4-1 「言語化」の導入

前章で紹介した日本語教育に関する事例では、書く・話す等の「外化」を重視することで、日本語の実用能力の向上が図られていた。本論の視座は、こうした日本語の学習を「内化」とリンクさせてさらに展開し、得た知識を「深い理解（2-1 節）」へ広げられるような社会科の授業をデザインすることにある。

本論で提案する授業は、「言語化」を柱とする。すでに言語教育の分野で「言語化」に関する実践報告があり（佐野ら 2021 等）、本センターでも実施が可能と判断したものである。ただ、科目としての「言語化」の行程は学生にとって容易ではない作業であり（岩井 2016）、前節で紹介した授業では 7 回（100 分授業×7 週）で構成している⁵⁾。従って、高等教育機関への進学前であり、授業期間も短い本センターの学生には、経験的・時間的にそのような授業は負担が大きい。そこで、「言語化」を知識や経験を省察し、内化を深化させる入り口として位置づけ、習得した知識や自分の意識を日本語で外化することを目的とした。

学生と話をすると、試験で良い成績を取ることを学びとする学習環境で育った者は少ない。また、高校までに習った知識の記憶は薄れがちである上、EJU 等の試験用に日本語で詰め込んだ知識が内化されないままである状況が見られる。本授業のデザインには、知識と経験の統合を図るとともに、進学の前に自分で考える学びを経験してほしいという思いがある。

留学生たちは毎日の生活の中で、自分の外国人としての感覚を客観的に見る機会が多々ある。通常、それは私たちが旅行先で経験するのと同様に個人的な経験として内向する。しかし、外化の場で他者と共有しあえれば、それを社会事象として一般化することができる。異国で生活していると、想定外の状況で不安な気持ちに駆り立てられることがままあるが、そうした際の対応力を養う上で「言語化」の経験が役に立つ可能性がある。

4-2 授業の方法

「言語化」された思考を「深い理解」へと展開するには、ある程度の知識基盤に加え、教員と学生、及び学生どうしのコミュニケーションが必須である。そこで、講義と参加を組み合わせる「アクティブラーニング型授業（溝上 2016）」とし、ワークショップ手法で授業を進めることとした。ここでいうワークショップとは、参加者が主体的な参与を通して目的の達成や合意形成を図る活動で、住民参加の代表的な手法ともされる（木下 2007）。参加者は自由に意見交換や討論を行い、ワークショップの主宰者は、話し合いをファシリテートし、必要に応じて技術支援を行う役割を担う。このように、知識伝達を第一義とせず、高い当事者性を持つ点で、ワークショップ手法はアクティブラーニングと親和性がある。

授業では、教員の問いかけに学生が自由に答える Q&A 形式によるワークショップとした。これは、この形式が講義部分での既習の知識の呼び起こしや定着において有用であると考えたためである。知識をテストする目的ではないため、教員の問いかけに対して「わからない」という回答でもいいとし、個人が回答する場面では周りの学生にサポートを奨励した。教員がファシリテート役で外化の場に介入することで、想定される社会背景の相違が惹起する学生間の意見のすれ違い等をコントロールでき、外化しやすい場の形成が期待できると考えた。

アクティブラーニング型授業については、既習の知識及び本センター入学後に日本語で伝達

される知識の統合と定着を図るために開講時から実施するが、「言語化」は EJU 等の大きな試験の後に学びを深める方法として採用するものである。「言語化」の導入にあたっては、日本語による作業が過度の負担にならないよう、KJ 法を用いて作業を簡便にし、毎回の作業時間を 10 分～15 分程度とした。KJ 法とは、メンバーから提示された様々な意見や情報を 1 つずつカードや付箋紙に書き込み、類似したものを集めてグループ化し、関係性を図解化し情報を体系的に整理する方法である⁶⁾。毎回の授業では教員が提示する課題に対する回答を小さな付箋紙に書かせて回収し、それを教員が読み上げて学生に整理させた。最終回では A4 判の用紙を用いて自由記述によるレポートを作成させた。

4-3 授業の実施

対象クラスは筆頭筆者が担当する国費社会⁷⁾である。受講者は 13 名（タイ 3、ミャンマー 2、モンゴル 2、アルゼンチン 1、イラン 1、インド 1、インドネシア 1、フィリピン 1、香港 1）、性別は男性 4 名、女性 9 名である。一斉試験が終了したタイミングで、動機付けとして授業のテーマを複数提示して学生に多数決で選択させた結果がジェンダーであった。

ジェンダーは、個人の属する社会的環境の下、意識下で働く身体的・思想的な習慣として「身体化（菅原 2013）」され、文化にすらなりうる。そこで、授業目的を「ジェンダーの概念を理解し、身体化されたジェンダーギャップを「言語化」する」とし、『はじめてのジェンダー論（加藤 2017）』から話題を選択して、大学 1 年生程度の内容で 5 回（50 分×2 コマ×5 週）の授業案を作成した。ジェンダーにはデリケートな側面を含むと判断される話題もあるため、実施時には、一人でも聞きたくないという学生がいればそれを変更する用意があることを毎回伝えた。授業の実施過程に関しては、学生の反応とともに次章で詳述する。

4-4 本授業デザインの評価

本授業デザインを評価するには、「言語化」の作業を通して学生の表現がどのように変化したかを把握する方法が有効である。そこで、第 1 回から第 4 回までの作業結果（発言する・書く）を集積し、第 5 回のまとめのレポートを到達点とした。このレポートは自由記述式のアンケートとなっており、①いちばん印象に残った話題とその理由、②授業を通じて自分が変わったと思う点、③変わらないと思う点、の 3 つの設問で構成されている。これらは、各話題に対する関心の相違や実際の変化の有無の把握ではなく、授業目的の達成度の測定及び自分のジェンダー観をなるべく詳しく「言語化」させようとする目的がある。3 章で述べた「言語化」の意義に基づいて以下のように 2 つの分析視点を設定し、第 4 回までの「言語化」作業の結果と最終回のアンケートの記述を比較し、学生の内化及び外化の変化を探った。

（分析 1）経験や意識を「自分の言葉」で表現できたか

（分析 2）経験や意識に対して省察や読み替えへの展開がなされたか

本授業の目的の達成度については、アンケート回答の内容及び観察された学生の授業に対する態度から検証した（6-1 節）。最後に、本授業デザインの成果をまとめ、課題を検討した。

5. 授業の実施過程

本章では授業の構成（表 1）及び実施過程について、学生の反応にも言及しつつ記述する。

表1 授業の構成

	タイトル	目標	内容	言語化の作業
1	ジェンダーって何？	ジェンダーを理解するためのプラットフォームの構築	- ジェンダーの定義 - ジェンダーギャップ指数の各国比較	- ジェンダーに関するイメージ - ジェンダーギャップ指数に対する感想
2	ジェンダーはどこに？	生活レベルのジェンダーへの気づきから人権感覚への展開	- 自分の中にある「男女の差異」に気づく - 政治参加の女性史	身近にある「男女の差異」を書きだす
3	「男」と「女」を分類する	生物的差異とジェンダー的差異の相違を知る	- 遺伝子レベルの男女の相違 - トランスジェンダー	「性同一性障害」が「性的違和」に変更されたことの意義をグループディスカッションでまとめる
4	「男らしく」「女らしく」	身体化されたジェンダー観に気づく	日本のアニメにみるジェンダー	アニメのキャラクターから連想する形容詞を書きだす
5	ジェンダー平等	ジェンダー平等実現の難しさを知る	- 女性史によるジェンダーの変遷 - 性暴力 - 多様な性のあり方と社会	まとめのレポート作成

【第1回】ジェンダーって何？

ジェンダーを理解するためのプラットフォームの構築を意図し、世界的な趨勢及び定義に関する内容とした。冒頭で「ジェンダーとは何だと思うか」と質問すると、学生の回答は「男女の差／差別」であった。その後、学生の出身国のジェンダーギャップ指数を比較したグラフを示した。読み取ったグラフの特徴を書いた付箋を教員が回収・整理し、女性の政治的・経済的リーダーが漸増しつつも、政治的・経済的及び教育的な社会参加に対する偏見は根強いことを示した。これに対して「教育は権利だ」との感想が寄せられた。次に、「男女の相違とは何か」と聞くと、男子のスカートや化粧品の使用、女子の男物の洋服着用は日常的であるとの声があり、答えは「体格及び体力の違い以外に男女の相違はない」であった。続いて、事物を類別するための分類（動植物等）から、扱いの差異を生む分類へのグラデーションを考えさせ、「ジェンダーとは分類するための社会規範である（加藤前掲, p.7）」という定義を紹介した。

【第2回】ジェンダーはどこに？

前回の「教育は人権だ」という感想を受けて「ジェンダーも人権だ」と伝えた上で、女性参政権運動の歴史を解説し、身近な話題としてシャネルと女性解放との関連を紹介した。次に、付箋に書いた「身近にある男女の差異」をKJ法により皆で分類し、板書して共有した(図1)。この結果は「イメージ」「身体」「役割」で、イメージはジェンダーと関係があるが、身体及び役割の相違は生物学的なもので、ジェンダーとは関係ないという結論となった。

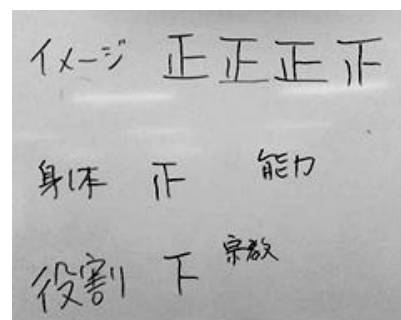


図1 「男女の差異」の分類

【第3回】「男」と「女」を分類する

前回の結論から、「身体の相違」とジェンダーとの関連を検証する内容とした。男女の遺伝子の相違から始めて染色体異常症について説明した後、トランスジェンダーの事例をいくつか紹介して性別を考えた。最後に性自認に関して社会的認知が高まってきた経緯について解説した。最後に、学生をグループ分けして「性同一性障害」が「性的違和」に変更されたことの意義を

議論させ、板書させた。性自認の概念の成立という意義については説明していたものの、どのグループも「性同一性障害が病気ではなくなった」とするに留まった。

【第4回】「男らしく」「女らしく」

第2回で生物的相違とされた「役割」についての検証を目的とし、日本のアニメを題材に、家父長制や恋愛関係に見られる男女の扱いの相違について、教員の経験を交えつつ話した。これに続いて、後述するように、自分の経験を話した学生もいた。次に、男女のキャラクターを並べたスライドから連想する形容詞を付箋に書き出させ、教員がそれを板書したものを皆で見ながら特徴をまとめた。次に、主役級のキャラクターには男性が多い等、男女の性格づけの差異に関するデータを示し、最後にアニメの男女のキャラクターをいくつか並べたスライドを見せて、共通点を探させた。ある学生は、キャラクターに対する自分の好みがジェンダー問題と関係する可能性があることに驚いていた。

【第5回】ジェンダー平等

身体化されたジェンダーが社会秩序の構成要素となることに注目し、ジェンダー平等の実現の難しさに焦点を当てる内容とした。まず、ルネサンス期から現代に至るジェンダー史を解説し、次に、身近な関係にある人から受けることが多いとされる性暴力^⑨を取り上げ、デート時の男女の主導権の相違などのデータを読み取らせながら説明した。最後に多様な性のあり方に対する社会の認知度の変化について話し、百年単位の時間が必要であっても、人間の行動で社会は変化するという点をまとめとした。この後、レポートという位置づけでアンケートを実施した。アンケートの結果は後日整理して公開し、フィードバックを行った。

6. 「言語化」作業に関する結果及び考察

表2に授業中の教員の問いかけに対する学生の回答及び各回の「言語化」作業の結果を、表3にはアンケートの結果を示した。表3の「いちばん印象に残った話題」は、精査の後「ジェンダー史」「各種データ」「アニメとジェンダー」「性別とジェンダー」「性の多様性」の5つに分類したものを記載している。「各種データ」とは、ジェンダーギャップ指数やアンケート結果等のグラフや様々な写真等を指す。なお、表中の記述は、紙幅の関係及び文法的な誤りにより、文章の意味が変わらない程度に日本語を調整したものである。本章では、先に示した2つの分析視点に基づき、学生の変化を探索的に明らかにする。

6-1 経験や意識を「自分の言葉」で表現できたか

表2を見ると、第1回の「ジェンダーとは何か」という質問に対しては「男女の差／差別」と回答し、「男女に相違はあるか」には「体格及び体力の違い以外に男女の相違はない」と答えている。発言しなかった学生もうなずいていたことから、これらの見解はクラスで共有されたと判断できる。ここには、知識と生活における実感とがつながっていない状況が読み取れる。これに対して、第2回の「身近な相違」を書きだす課題では、女性から「男性が上、女性が下」という見方が示され、関連して外出や宗教施設への出入りの際の制約が挙げられた。また、生理にまつわる生活の不便さもあった。表中の「男女交際」は、男性は複数の恋人がいてもいいが女性はいけないというもので、男女とも数人が記載していた。男性からは「強くないといけない」「男性言葉を使わないといけない」等、男性らしいとされるイメージから受ける制約に関す

表2 第1回から第4回までの「言語化」作業の結果

	課題	「言語化」作業の結果
	ジェンダーとは何か	男女の差／差別
	男女に相違はあるか	体格及び体力の違い以外に目立つ相違はない
1	ジェンダーギャップ指数に関する感想	・健康と教育はジェンダーというよりも人間として平等になっていると思う ・国の文化や背景、広さや人口がジェンダーギャップに影響している ・自分でもいろいろな分野に参加したいと思った ・今まで習っていない新しいデータを見たり、比較をするのが面白かった ・ジェンダーは性別とは違うことがわかった ・初めて自分の国の状況がわかった ・ヨーロッパではあまり男女差別はないが、男女差別はまだまだやばいと思った ・ジェンダーは難しい話題だが、みんなに関わる問題で話しやすいと思った
2	身近にある男女の差異	・男性に比べて女性は制約がある（外出、宗教施設への出入り、男女交際、生理） ・女性に比べて男性は制約がある（強くないといけない、男性言葉、洋服） ・女性の価値（ふるまい、見た目） ・男性が上、女性は下 ・考え方
3	「性的違和」の意義	性同一性障害に対して、「病気」という解釈がなくなった
4	アニメのキャラクター	女性：可愛い、優しい、控えめ、ロマン的、キラキラ、甘い、純粹、きれい、美しい 男性：汚い、冒険、乱暴、カッコいい、強い、騒々しい、熱い、勇気、爽やか ・女性キャラクターには、女子高生で、髪が長く、ミニスカートで足が長く、男性より背が低いという傾向がある

る意見が得られた。第4回では、アニメのキャラクターを比較したことで、男性と女性のイメージ的な相違が明確に表現された。経験やよく知っている話題に関する作業を通じて、第1回で観念的に外化されたイメージが具体性を帯びたことがわかる。

「変わった点（表3）」には、「体の違いでジェンダーが深刻な問題になった」「性別とジェンダーは違う」「ジェンダーは社会と関係がある」「私たちの日常生活によく現れる」等があった。「ジェンダー＝男女の差／差別」という当初の理解が深まって変化した様子が見られる。他方、「思っていたことを再確認した」「もっと詳しく勉強できた」という記述は、ジェンダーについてある程度の知識を持っていた学生も興味を持って授業に参加していたことを示唆する。また、「印象に残った話題」及び「変わったと思う点」に記載された「ジェンダーに関する歴史、事件、政策、時代の違いを知った（4名）」「統計を見たこと（4名）」は、新たに知識を取得したとはっきり認識していることを示す。これらの結果から、「ジェンダーの概念を理解する」という目的はおおむね達成されたといえる。

「変わらない点（表3）」を見ると、「印象に残った話題」「変わった点」に比べると外化された量が格段に多く、「社会は変えられる」「今から良くなる」といった意見がある一方で、「子どもを産む等の男女の役割」「男性は女性より金が稼げる・女性の体は美しさを見せる」とする記述がある等内容も豊かになっている。フィードバックの際にそのように書いた理由を聞くと、例えば「時代が変わっても身体化された考え方は変わらない」と書いた学生は、「授業で習ってわかったけれども、やはり変わらないと思う」と回答した。新たに得た知識（ジェンダーの概念）に自分の従来の意識を反映させ、身体化という視点で再構成したと判断される。アンケートには全員が詳しく答えており、「自分のジェンダー観を言語化する」目的は達成された。経験や意識を、日本語を用いて「自分の言葉で表現する」ことができたといえる。

表3 レポート（アンケート）の内容

① 印象に残った話題	ジェンダー史	・ジェンダーに関する歴史、事件、政策を知って、時代の違いを比較したこと。 ・長いスカートが短く変わったこと。女性が何を着るべきかは男性の好みによって変わると思っていたから。女性の服と体のコントロールは女性の権利だと思う。
	各種データ	・ 最近の例や統計を見たこと ・ ジェンダーギャップ指数を比べると、国の違いや育ち方まで想像できたこと。
	アニメとジェンダー	・ アニメにもジェンダーがあること。 ・ アニメに見られる男女の役割の変化。 ・ 性別の役割や期待に気づかずに従っていること。アニメでそれを細かく描くのが重要な時代があったこと。 ・ 日本での男女の役割の描かれ方を見て、国によって女性の働き方が違うと気づいた。
	性別とジェンダー	・ ジェンダーと性別が違うものだという事。 ・ ただ体の違いでジェンダーがそんなに深刻な問題になったこと。
	性の多様性	・ 染色体のXXYが男性か女性かということ。 ・ 性自認と性的指向の差。その日は習った情報をよく考えた。 ・ トランスジェンダーは異性になりたくて手術を受ける人と思っていたが、染色体異常症や勝手に性別を与えられる人たちがいることを知って意識が変わった。
② 変わった点		・ ジェンダーのことは知っていたが、もっと詳しく勉強できた。 ・ 社会がジェンダーを理解するようになるまでには思ったよりも時間がかかると思った。多くの展開はわりと最近のことで、進んでいるといってもまだまだだと思う。 ・ ジェンダーは思ったよりも複雑で、私たちの日常生活によく現れる。 ・ 性別とジェンダーが違うものとわかった。 ・ ジェンダーは社会と関係がある。 ・ 今と昔で社会で何が違うのかを理解した。
③ 変わらない点		・ ジェンダー問題はこれから良くなると思っている。 ・ 最近はジェンダーの数が多くなってきて、私はラベリングするのは好きではない。フェミニズムという強いコンセプトがぐちゃぐちゃになった。 ・ 男女は性別も医学的にも心理的にも違う。女は筋肉が少なく感情的な考え方があって男は体が大きいし考え方も違う。社会がしないといけないのは性別の平等ではなくて、意見や権利や可能性の平等さだ。女はこんな職業がふさわしいとか押し付けしないで、自分で決める権利があるのでそれを批判しないでほしい。 ・ 自分の考え方がしっかりあるので変わらない。こういう話は授業では聞くことはなかったので、学校でこういう話ができるのが「普通」だったらいいと思う。 ・ 男女は違う。100%平等になるのが無理だと思うが、バランスを取らなければならないと思う。男性は女性より金が稼げる理由は差別ではなく、金を作れる職業が得意だから。女性のファッションは男性より種類が多くて面白い理由は、女性の体は美しさを見せるのが男性より適切だから。自分が得意なところをして分かれたらみんなが幸せに一緒に住める。 ・ どんなに時代が変わっても身体化された考え方は変わらないとわかった。私も幼い頃から教え込まれてきた考え方を今更変えられないと思う。（中略）男は上、女は下だから、それはいけないことで、いつまでも変わらないと思う。 ・ 同性愛は禁止されているので、興味を持って調べたことがあって知っていることだった。 ・ 昔と比べたら良くなってきたが、本当に平等になるのは難しいと思っている。 ・ 体の違いがなかったらジェンダーはそんなに問題にならない。神様から差別をもらった。なぜ女性が弱い体をもらったのか。そのせいで仕事等差別は当然だ。永遠に変わらない。ただちょっとだけおさまると思う。 ・ 性差によって社会における男女の立場が異なっているとはいけないという私の考え。 ・ 生殖機能や体格の相違は変わらないから、子どもを産むのは誰が責任を取る等、男女の役割とかは変わっていない。 ・ 生まれつきの体の変えることができないが、社会についてなら変えられる。

6-2 経験や意識に対して省察や読み替えへの展開がなされたか

「印象に残った話題（表3）」には、「性別の役割や期待に気づかずに従っている」「性自認と

性的指向の差を考えた」「国、育ち方、女性の働き方の相違に気づいた」等、授業の内容からの気づきや、自分の考えを整理しようとする記述が少なからず見られた。紙幅の関係から、本節では4名の学生を選んで外化の変化を記述し（表4～表7）、「省察・読み替え」について考察する。表中の「身近な男女の差異」とは当該学生が最初に外化した男女の差異に対する認識、「変わった点」及び「変わらない点」はアンケートの設定で、その記載内容を記した（表3参照）。

表4 学生A

身近な男女の差異	女性に比べて男性は制約がある
変わった点	ジェンダーが社会から割り当てられたものと初めて知った
変わらない点	男女は違う。100%平等になるのが無理だと思うが、バランスを取らなければならないと思う。男性は女性より金が稼げる理由は差別ではなく、金を作れる職業が得意だから。女性のファッションは男性より種類が多くて面白い理由は、女性の体は美しさを見せるのが男性より適切だから。自分が得意なところをして分かれたらみんなが幸せに一緒に住める。

学生A（表4）は、初回に「相違はない」と最初に発言したが、第2回では具体的な制約を書き出した。アンケートでは「ジェンダーが社会から割り当てられたものと初めて知った」ことが印象に残ったとしつつ、「変わらない点」では、差別ではないとして「男性は金を作れる」「女性は美しい」と役割を明記した。「男女の相違はない」という当初の見解がジェンダーバイアスに基づくものであることを示す一方でジェンダーと社会の関係について記し、双方の内容にブレが見受けられる。最終回のアンケートでジェンダーの恣意性と役割分担を妥当とする2つの「言語化」がなされた状況を、新しい知識とこれまでの常識のコンフリクトの表れとする見方は可能であろう。

表5 学生B

身近な男女の差異	男女差別はまだまだやばい
変わった点	女性は何を着るべきかは男性の好みによって変わると思っていたから。女性の服と体のコントロールは女性の権利だと思う。
変わらない点	最近ジェンダーの数が多くなってきて、私はラベリングするのは好きではないとずっと思っている。

学生B（表5）は、身近な男女の差異については、日本語で表現するのは難しいとの理由で「男女差別はやばい」と簡単な表現を用い、具体的な例は示さなかった。しかし、最終回で教員がルネサンス期のヨーロッパ社会の変化について話した時に「私の国は今ルネサンスだと思う」「女性の敵は女性、母だったが、変わり始めている」と発言し、アンケートでは「スカートの長さの変化」から始めて6行にわたって記述し（表3参照）、「男性の好みによって決定されたいと思いますが女性の服と体のコントロールは女性の権利だと思います」とした。初めの端的な表現が、「スカートの長さ」で具体化し、「ルネサンス」を比喩的に使っている。「変わらない点」に記載された内容は、初回の授業で口にはしたが、日本語としては伝わらなかったものである。授業の過程で思いを形にする適切な表現を見つけたということであろう。最終的に、女性の権利をめぐる激しく揺れている自国の状況を「変化の兆し」と読み替えた。

学生C（表6）は、第1回で「教育は権利だ」と言ったが、付箋に一言だけ書き出す各回の「言語化」作業では「思いつかない」と言って苦勞し、「身近にある男女の差異」では他の学生

表 6 学生 C

身近な男女の差異	男性は浮気をしてもいいが女性はだめです
変わった点	変わった点はない。思っていたことを再確認した。
変わらない点	男女は性別も医学的にも心理的にも違う。女は筋肉が少なく感情的な考え方があって男は体が大きいし考え方も違う。社会がしないといけないのは性別の平等ではなくて、意見や権利や可能性の平等さだ。女はこんな職業がふさわしいとか押し付けなくて、自分で決める権利があるのでそれを批判しないほしい。

と相談して「男性は浮気をしてもいいが女性はだめです」にした。しかし、アンケートは自力で書き、「前から思っていたことを再確認した」「性別の平等ではなく意見や権利や可能性の平等だ」「職業は（中略）自分で決める権利があるのでそれを批判しないほしい」と記述した。「前から思っていたことを再確認した」と言う割には、身近な出来事の「言語化」に苦労している。その結果、記載は具体的ではあっても他者との合作であった。これに対して、アンケートには自分の意見が長い文章で明確に述べられ、「前から思っていたこと」は最終回になって「言語化」されたと考えられる。ジェンダーギャップ指数の総合スコアが上位の国の出身で、男女の差異を感じる機会は実際に少ないのかもしれない。クラスメートとの会話を通じて、これまでに学習してきた理論或いは経験を事実として「再確認」したのではないかと推察する。

表 7 学生 D

身近な男女の差異	父や兄は先にご飯を食べる。母や私たちは給仕をして、男性が食べ終わってから別室で食べる。
変わった点	体の違いでジェンダーが問題になった
変わらない点	神様から差別をもらった。なぜ女性が弱い体をもらったのか。そのせいで仕事等差別は当然だ。永遠に変わらない。ただちょっとだけおさまると思う。

学生 D（表 7）は、積極的に発言する学生ではないが、アニメを取り上げた回になって自分の家には厳然たる男女の役割があると詳しい話をした。表中の「身近な男女の差異」は、口頭によって「言語化」された経験の語りである。後のアンケートでは、「体の違いでジェンダーが問題になった」「神様から差別をもらった」と書き、ジェンダー問題は性別と神様に基づくものとした。ジェンダー問題を性別と神様に帰属させる最終回の記述については、「ジェンダー平等は理論としてはわかるが、自分の中では納得できない」結果であるとのことで、自分の経験に対する新たな解釈であるといえる。

以上の結果をまとめると、A、C は、初回と最終回でジェンダーに対する表現が具体化し、「言語化」により経験や意識を自分の言葉で語りなおすことができていた。一方、B、D は自分の経験を振り返ってコメント或いは解釈を与えた形になっている。このほか、ジェンダー学習の経験があるとしつつ、「学校でこういう話ができるのが『普通』だったらよい」と書いた学生がおり、いずれも「振り返り」から「省察・読み替え」へ展開したものである。「言語化」が外化を「発表しっぱなし」にせず内化を深めうる方法であることが示された。

7. 本授業デザインの成果と課題

学生の態度に関しては、教員の問いかけに対する回答や「言語化」に対する参加は活発で、授業に関係のない私語や作業は見られなかった。また、ジェンダー史の背景として世界史の流れを想起することが容易で、開講時からアクティブラーニング型授業の要素を組み込んでおく

ことが知識の内化に寄与したと考えられる。

ワークショップを用いた進行については、「言語化」作業の結果が毎回 KJ 法によって整理し共有されるため、フィードバックや全員での確認が容易であるという利点があった。他方、学生 D の経験に対する語り（6-2 節）は、教員が経験の語り手となる等当事者性を重視して指導者を立てない手法が、安心してものが言える場の醸成に寄与した結果と考えられる。授業の内容が学生たちの持つ多様な背景に近づく可能性がある時には、こうした方法の適用も有用であることがわかる。

なお、「言語化」作業では母国語を使ってもよいとしたところ、学生たちからは「母国語でも頭の中のことを表す言い方がわからない」との声があがった。3-2 節で説明したように、「言語化」は練習が必要なスキルである。学生たちは「日本語の時間みたい」と言いながら取り組んでおり、本事例においては、「言語化」が日本語の学習とリンクさせる上でも有効であったといえる。異国での生活を念頭に、自分の思いを表現或いは省察へと展開する練習を組み込んだ授業は有用であると考ええる。

次に、本授業デザインを授業パッケージとして実装化する上での課題を検討する。まず、本授業デザインについて、「言語化」の目標をどこに置くかということがある。今回、「性同一性障害」から「性的違和」への呼称の変更（第 3 回）については「性同一性障害が病気ではなくなった」とするのみでその意義までは踏み込めなかった。「社会規範（第 1 回）」等の専門用語を含め、自分の意識や生活と結びつけにくい用語や内容は理解が難しい様子であった。また、ジェンダーの概念を理解し、「言語化」作業を通じて「自分の言葉」で語り、省察することはできたが、自分のジェンダー観をジェンダーバイアスと関連づけるところまではいかなかった。

このような課題については、ていねいなフィードバックの実施が授業内での対応策となるが、授業パッケージとしては、学生の多様性の捉え方を考慮する必要があるだろう。現代社会の状況や国際課題をテーマとする場合、授業回数の決定とともに、内容をどの程度深めるかについて教員間で合議を進める必要がある。また、資料収集や授業案作成等授業の準備には時間がかかった。アクティブラーニングの課題としてすでに指摘があるとおり⁹⁾、教員の業務負担が過度に増える懸念があるため、慎重に検討しなければならない。

他方、今回成果が表れた要因として、実施対象が国費留学生で、留学の目的と予定がはっきりしていて参加意識の高い学生が多いクラスであったことがある。本授業デザインは学生の参加を前提とするため、他のクラスでも実施できるようにするには、柔軟性のある方法の組み合わせや進行が求められる。これについては、クラスに応じた「内化・外化」の目的を設定した上で、学生にテーマを選択させるという方法を精緻化していく方向が考えられる。

8. おわりに

本論では、基礎科目「社会科」において「言語化」を方法とするアクティブラーニング型授業を提案した。「言語化」によって、学生がジェンダーという社会課題に関して「自分の言葉で語る」ことができるようになったことを実証し、自分事として再解釈を行えるようになる可能性も示した。そのような能動的な参加は、授業期間を通してアクティブラーニングの要素を組み込むことで得られていた。一方、テーマの決定や本授業デザインにおける「言語化」の位置づけ、及び授業実施に関する教員側の体制等が検討を要する課題であることがわかった。

「言語化」は、日本語の習得と基礎科目を連携させる効果的な手法でもある。今後、さらに工夫を重ねて社会科の方法として実装していきたい。

謝辞

本論の作成にあたり、データの提供に快く同意くださった国費社会のクラスの皆さんに心よりお礼を申し上げる。

注

- (1)中央教育審議会(2012)中央教育審議会答申「新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ―」文部科学省, p.9
- (2)中央教育審議会(2014)中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた 高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について―すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために―」文部科学省, p.2
- (3)早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編(2018)『体験の言語化実践ハンドブック』, 成文堂
- (4)筆頭筆者の指導経験による。
- (5)早稲田大学シラバス <https://www.wsl.waseda.jp/syllabus/> (2024 年 3 月 17 日)
- (6)環境用語集「KJ 法」『EIC ネット』一般財団法人環境イノベーション情報機構
<https://www.eic.or.jp/ecoterm/?act=view&ecoword=KJ%96%40> (2024 年 2 月 27 日)
- (7)本センターにおける国費生とは、日本政府(文部科学省)奨学金留学生の専修学校留学生のことである。
- (8)男女共同参画局(2022)『若年層の性暴力被害の実態に関するオンラインアンケート及びヒアリング結果報告書』内閣府男女共同参画局
- (9)平成 26 年度東海 A チーム成果物(2014)『アクティブラーニング失敗事例』, 文部科学省

参考文献

- (1)岩井雪乃(2016)「『体験の言語化』科目の開発過程―複数教員で展開するための標準化―」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂, pp.115-131.
- (2)岩崎千晶(2016)「高等教育におけるアクティブラーニングの導入と授業設計」『関西大学高等教育研究』7, pp. 39-48.
- (3)小川都(2017)「『ワークショップ型』学習による日本語教育の有効性について―ビデオ作りを通して『敬語使用能力』を養成する―」『専修大学外国語教育論集』45, pp.47-63.
- (4)加藤秀一(2017)『はじめてのジェンダー論』有斐閣
- (5)木下勇(2007)「住民参加のまちづくりの技法としてのワークショップ」西村幸夫編『まちづくり学―アイデアから実現までのプロセス』, 朝倉書店, pp.27-31.
- (6)木村治生(2015)「小学校・中学校・高校における『アクティブラーニング』の効果と課題」『第 5 回学習基本調査報告書 [2015]』ベネッセ教育総合研究所, pp.44-51.
- (7)小柴裕子(2019)「漢字教育におけるアクティブラーニングの一考察:『書く』『話す』アウトプットの実践から」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』17, pp.49-56.

- (8) 佐野香織・兵藤智佳・小泉香織 (2021) 「「体験の言語化」の「ふり返し」を社会に拓き重ねる—往復書簡と実践の跡づけによる長期重層的協働省察記述の試み」『言語文化教育研究』19, pp.264-280.
- (9) 菅原和孝編 (2013) 『身体化の人類学—認知・記憶・言語・他者』世界思想社
- (10) 杉万俊夫 (2013) 『グループ・ダイナミックス入門—組織と地域を変える実践学』世界思想社
- (11) 永井涼子 (2021) 「ビジネス日本語授業におけるアクティブラーニングの試み」『日本語教育方法研究会誌』27 (1), pp.84-85.
- (12) 中溝朋子 (2017) 「日本語中上級文法クラスにおける反転授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』22 (3), pp.78-79.
- (13) 仁谷沙耶香 (2016) 「日本事情科目における「学習者の日々の疑問」を教材化した実践—Project Based Learning を手法として—」『日本語教育方法研究会誌』24 (1), pp.70-71.
- (14) エリザベス・F・バークレー (2015) 「関与の条件—大学授業への学生の関与を理解し促すということ— (松下佳代訳)」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, pp.58-91.
- (15) 橋本周司 (2016) 「「体験の言語化」に期待すること」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂, pp.15-20.
- (16) 林田なぎ (2018) 「日本語学校での時事授業における語彙学習からのアクティブラーニング実践報告—『新・日本語分野別 重要単語 1500』を使って—」『日本語教育方法研究会誌』24 (2), pp.142-143.
- (17) 兵藤智佳 (2016) 「「体験の言語化」科目の授業内容」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編『体験の言語化』成文堂, pp.95-114.
- (18) 舟橋宏代 (2015) 「外国人学生の自律的な日本語学習を支えるしくみ—アクティブラーニングにおける位置づけ—」『鈴鹿大学紀要』22, pp.63-77.
- (19) 松下佳代 (2015) 「序章 ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, pp.1-27.
- (20) 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.
- (21) 溝上慎一 (2015) 「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房, pp.31-51.
- (22) 溝上慎一 (2016) 「(理論) 大学教育におけるアクティブラーニングとは」『溝上慎一の教育論』<http://smizok.net/education/>, (2024 年 2 月 3 日)
- (23) 溝上慎一 (2017) 「(講話) アクティブラーニングはなぜグループワーク、プレゼンテーションを強調するか」『溝上慎一の教育論』<http://smizok.net/education/>, (2024 年 2 月 11 日)
- (24) 溝上慎一 (2018) 「(用語集) 内化・外化」『溝上慎一の教育論』<http://smizok.net/education/>, (2024 年 2 月 11 日)
- (25) 山内祐平 (2018) 「教育工学とアクティブラーニング」『日本教育工学会論文誌』42 (3), pp.191-200.
- (26) Bonwel, C. and Eison, J. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. School of Education and Human Development, George Washington University.