

## 【論文】

## グループ活動による学びの省察

—積極的相互交流・肯定的相互依存・個人の2つの責任—

稲葉 みどり

愛知教育大学教育学部

## 要約

本研究では、筆者が実践した「異文化探求」の授業におけるグループ活動の教育的効果と課題を考察する。この授業は、協同的な学習の理念を背景として実践した活動型の授業で、探求活動を学生がグループの中で主体的、協働的、自律的に行い、結果をまとめ、発表するというものである。グループ活動においては、相互交流の質は学習効果を促進する重要な要素と考えられる。そこで、本研究では、受講した学生が課題達成の過程でどのような相互交流を行ったかを調査した。特に、協同学習の基本的要素である「積極的相互交流」、「肯定的相互依存」、「個人の2つの責任」、「社会的スキルの促進」、「活動の振り返り」の5要素に着目し、授業の最後にこれらに関する振り返りの自己評価を行った。自己評価は、5件法で設問に回答する形式で、その回答を分析した結果、1)「積極的相互交流」は頻繁に行われたが、「教え合う」、「意見調整する」、「励まし合う」という学習者間の相互交流については積極性が低かったこと、2) 学生間の「肯定的相互依存」は確認されたが、各自の持つ力を最大限に出し合うまでは至らなかったこと、3) 「自分の学びに対する責任」は果たせたが、「支援」「埋め合わせ」「代行」等の「仲間の学びに対する責任」に関しては意識的に行動できなかったこと、4) 「社会的スキル」の使用は限られており、対人関係に関わるスキルの使用は少なかったこと、5) 活動の省察は十分に行えたとは言えなかったこと等が明らかになった。これらを踏まえ、相互交流を促す対人スキルの醸成、振り返り活動の充実、積極的に参加できない学生への対応等、グループ活動をより活性化していくには、教師は活動にどのように介入し、指導助言していくかを具体化することが今後の課題である。

## キーワード

協同学習、グループ活動、積極的相互交流、肯定的相互依存、個人の2つの責任

## 1. はじめに

本研究では、筆者が実践した「異文化探求」の授業におけるグループ活動の教育的効果と課題を考察する。この授業は、探求活動をグループで行い、結果をまとめ、発表することを主眼とした教養科目の1つである。協同学習とアクティブ・ラーニングの教育理念を背景とし、グループ活動の中で主体的、協働的、自律的に学習を進める形態で実施した。ここでは、学生による振り返りの自己評価を分析し、参加学生（以下、学生）が、目標（課題）達成に向けて実際にどのような行動や取り組みをしたかを明らかにする。特に、協同学習の基本的要素である「積極的相互交流」、「肯定的相互依存」、「個人の2つの責任」、「社会的スキルの促進」、「活動の振り返り」の5要素（Johnson et al.; 2002; 安永, 2015）に焦点を当て、学生の実際の活動状況を把握する。

協同的な学習の効果の検証に関する先行研究（河崎・白水, 2011; Webb, 2009; Webb et al., 2002; Barron, 2003

等）では、グループ活動や共同学習におけるグループ構成、学習者間の交流、学習者の相互交流の質、参加態度等、特定の側面と学習効果との関わりを検証するための実験的なクラス（授業）を意図的に構成し、その結果を提示している。

しかし、本研究では、特別な実験的クラスを構成して、学生（被験者）に特定の活動を行わせ、その効果を教師が測定するのではなく、学生の主体的な活動を尊重し、学生が自ら協働的に関わり、探求活動を自律的に進めることを主眼として授業を構成し、学生たちの主体的、協働的、自律的な探求活動において、どの程度目的が達成され、学生がどのような問題に遭遇し、どのような成果があったかを学生自身の内省・省察を通じて探るものである。そして、このような教室（学習）環境での教育や指導上の課題を解明することが目的である。

また、意図的に構成した授業の効果を教師が外側から測るのではなく、学生の内省・省察という当事者側から

見た活動の捉え、評価、成果等に着目する。また、この手法を用いることにより、活動の過程で学生たちが抱いた心配・不安や達成感・喜び等の心理的な側面も明らかにすることが可能である。これらの点がこれまでの研究とは異なる特徴であると考えている。

## 2. 先行研究

### 2.1 協同学習の基本的要素

協同学習において、グループ活動を支える基本的要素として、Johnson et al. (2002) は、「積極的相互交流」、「肯定的相互依存」、「個人の2つの責任」、「社会的スキルの促進」、「活動の振り返り」の5つを掲げている。「積極的相互交流」とは、学習者同士が対面して積極的に交流し、教え合い、学び合うこと、「肯定的相互依存」とは、グループの学習目標を達成するために、基本的な信頼関係に基づき、各自のもつ力を最大限に出し合い、仲間同士が互いに依存し合うこと、「個人の2つの責任」とは、自分の学びに対してだけでなく、仲間の学びに対しても責任を持つこと、「社会的スキルの促進」とは、グループでの学び合いに必要な学習スキルや対人関係スキル等の獲得のことを指す。「活動の振り返り」とは、学習活動における自他の言行を振り返り、何を続け、何を止めるべきかを考え、グループを用いた学習活動の質を高めるための方策である。また、Kagan (1994) は、学習仲間が同じ程度、学び合いの活動に参加している状態を担保する「参加の平等性の担保」を提案している。

### 2.2 グループ活動における相互交流の効果

協同的な学習は、理解や思考を深めるのに重要な活動を促し、さらに、社会性の育成も期待できる学習方法として、注目されている。中でも小グループを活用した活動は、教育方法は、学習者(参加者)同志の相互作用により、学習成果が促進されることが様々な研究から明らかになってきている。

河崎・白水(2011)は、算数の授業における複数解法提示による学習促進効果を検証し、児童のペアによる説明活動が最も学習が促進されることを提示した。そして、児童各自が内的に説明を考える活動と、考えた結果を外化してペアで話し合うという内外の相互作用の両方を兼ね備えているとき、最も大きな学習推進効果を示すと結論づけている。

Webb (2009) は、学習者間の相互交流が学習成果を促進する理由について、3つの見解を提示している。1つ目は、学習者が他人と接することにより、対立する考えに触れ、自分の考えを見つめ直し、情報を追加するなどして、新たな考えを導くに至ることである。2つ目は、能力差がある場合、能力の低い学習者は、より熟達した学習

者の支援や足場かけにより、1人ではできなかった新しい課題を実行することができ、新たな知識やスキルが獲得できることである。3つ目は、学習者がお互いの提案を認識し、訂正・追加・構築・関連づけること(認知的精緻化)により、新たな知識や問題解決法を見出して、共有できることである。これらの学習における理解深化のメカニズムの説明は、どれも学習者同士の相互交流がいかに重要であるかを示している。

しかし、グループ活動において、実際に学習効果が促進されるかどうかは、相互交流の質に左右される。Webb et al. (2002) は、グループの組み方による学習効果を研究し、学習者の能力やグループの構成よりも、グループ内の相互交流の質の方が学習効果と関わりが深いという結果を提示した。

参加態度も相互交流の質に影響を与える要因である。Barron (2003) は、非協力的な態度のグループよりも、協力的な態度のグループの方が成功するという実験結果を提示している。

中谷・伊藤(2013)は、社会性の育成という観点からグループ活動を考察し、協同で課題の解決や達成に向かう過程では、単なる知的能力とは異なる、他者と適切に関わる社会的能力が求められることを指摘している。また、Webb & Palincsar (1996) は、グループ活動は、学習のプロセスであると同時に社会的なプロセスであると主張している。

### 2.3 関連研究と本研究の研究課題

本研究では、筆者の実践した授業における学生のグループ活動の過程を分析し、その教育的効果と教育上の課題を解明する。

稲葉(2018)では、当該の授業において、学生が問題解決力、論理的思考力等のアカデミック・スキルをどの程度用いることができたかを自己評価のデータを基に考察した。その結果、①探求課題と背景を明確にして取り組むこと、②主張と結論を明確に提示すること、③主張の根拠となる事実やデータを提示することについては、基本的な取り組みはできたことが示唆された。一方で、④対立意見を取り上げ、論駁、検討することに関しては、あまり達成されていないことが分かった。よって、①②③のような問題解決や論理的思考等の基本に関わることはできたと考えられるが、対立意見の検討というようなより高次の論理的展開につなげることはできなかったと言える。これは、学習をより深化させるには重要なアカデミック・スキルであり、このスキルの養成が課題となった。

グループ活動において、学習効果を促進するには、相互交流の質を高めることが重要である。よって、稲葉(2019)

では、当該の授業のグループ活動における相互交流の質とそれを促進する要因に着目し、①グループ活動に対する不安と意識の変容、②参加の平等性の担保、③対人関係スキルの使用、④活動で遭遇した問題について分析した。その結果、①については、始めは不安・緊張があったが、次第に打ち解け、仲間意識も湧き、お互いの長所や個性を発見し、尊敬の念も生まれ、達成感を共有でき、楽しく活動したことが明らかになった。しかし、②に関しては、十分に平等性が担保されたとは言えず、「特定の人が中心になる」「やりたい人に任せる」「自分はあまり活動しない」等が見られた。③に関しては、対人関係スキルがあまり積極的に使用されたとは言えず、学生はこれらのスキルを十分に使用できないか、スキルがまだ不足していることが示唆された。④に関しては、協力的でない人の存在、作品の整合性の欠如等の問題に遭遇したことが確認された。

そこで、本研究では、協同学習の基本的要素 (Johnson et al.; 2002: 安永, 2015) の提案する「積極的相互交流」「肯定的相互依存」「個人の2つの責任」「社会的スキルの促進」「活動の振り返り」の5要素に着目し、当該の授業のグループ活動の過程でどのような行動や活動を行ったかを分析し、上記の筆者の2つの先行研究に加え、更なる教育上の課題を明らかにする。

### 3. 研究の方法

#### 3.1 「異文化探求」の授業の概要

「異文化探求」の授業では、異文化についてグループでテーマを決めて探求し、結果を発表することを主眼とした。授業は、90分15回で、学生は、現代学芸課程国際文化コース(30名)、同造形文化コース(4名)、同情報科学コース(1名)、教員養成課程保健体育選修・専攻(14名)、同英語選修・専攻(3名)、同社会選修(1名)、総計53名で、本研究の対象となったのは2名の中途辞退者を除く51名である。

授業は、協同学習の理念を援用したグループ活動で、活動の母体となるグループは、できる限りコース・選修・専攻の異なる4名を1グループとし、教師が決定した。

授業は以下の①～⑦の手順で進めた。①イントロダクション(探求活動の説明)、②探求課題の設定、③探求計画の作成、④課題探求の遂行・役割分担・活動報告書作成、⑤探求結果の発表・ピア・フィードバック、⑥探求レポート作成、⑦探求活動の省察・自己評価、である。

①イントロダクションでは、授業の概要(探求活動の説明)を行い、異文化への興味・関心を高めるための導入(異文化への誘い)を行った。ここでは、身の回りの異文化や自身の異文化体験について話し合い、異文化理解の意義等について考えた。②探求課題の設定では、グルー

プ毎に探求テーマを決定した。③探求計画の作成では、探求内容をより具体化し、調査項目、情報収集の方法等を検討し、探求計画書を提出した。④課題探求の遂行では、授業内外で探求活動を進めた。必要に応じて役割分担等を行った。活動後に報告書を提出した。

⑤探求結果の発表では、探求結果をパワーポイントによるプレゼンテーション(作品)にまとめ、発表した。発表では質疑応答とディスカッションを行い、発表者(グループ)へのフィードバックとして、すべての受講生が発表へのコメント、アドバイス等をフィードバックシートに書いた。発表者は、すべてのコメントを読み、各自の発表の省察を行った。

⑥探求レポート作成では、フィードバックを受けて、プレゼンテーションの内容を精緻化したものをレポートにまとめた。パワーポイントのスライドも仕上げ、探求レポートに添えて、提出した。⑦探求活動の省察・自己評価では、活動全体を振り返り、探求への取り組み、グループ活動、プレゼンテーション、探求目標の達成度等を自己評価した。また、省察内容をレポートとしてまとめた。

#### 3.2 調査資料

調査資料は、探求活動後の振り返りで実施した学生の自己評価である。自己評価の項目は、グループ活動や異文化理解等、この授業に関わりの深い260項目の設問で構成されている。本研究では、この中から協同学習の5つの基本的要素に関連する39項目の設問の回答を分析の対象とする。

### 4. 結果と考察

#### 4.1 積極的相互交流

最初にグループ活動(授業)において学生がどのぐらい「積極的相互交流」を行ったかについて、学生の自己評価の結果を基に分析する。

【表-1】は、積極的相互交流に関する自己評価の設問文である。( )内は、略称である。設問は、①グループ活動への参加、②グループ内での交流、③仲間の意見の傾聴、④自分の意見の発言、⑤他人の意見の理解と取り入れ、⑥意見の調整、⑦グループ内での教え合い、⑧グループ内での励まし合い等を積極的交流の構成要素と考えて作成した。⑨活動を眺めているだけ、⑩意見交換に参加しない等の否定的な要素も含めた。

これらの設問に対する回答は、「1. 全然そう思わない」、「2. あまりそう思わない」、「3. どちらとも言えない」、「4. 少しそう思う」、「5. 強くそう思う」の5つから選択する形式を用いた。

尚、この自己評価は、探求活動の省察の一環として実施した。学生には、きちんと振り返りを行うことが目的で、

回答内容は成績には関係しないことを設問紙に付記すると同時に口頭でも伝えた。

【表-1】積極的相互交流の設問

	設問 ( ) 内は略称
1	グループ活動に積極的に参加した。 (積極的参加)
2	グループ内で積極的に交流した。 (交流)
3	仲間の意見に耳を傾けた。 (傾聴)
4	自分の意見を発言した。 (発言)
5	他人の意見を取り入れた。 (取り入れ)
6	グループ内で意見の違いを調整した。 (意見調整)
7	グループ内で教え合った。 (教え合い)
8	グループ内で励まし合った。 (励まし合い)
9	グループの活動を眺めているだけだった。 (傍観)
10	意見交換に参加しなかった。 (消極的参加)

結果は、回答「5」には5点、「4」には4点、「3」には3点、「2」には2点、「1」には1点を与え、平均値を算出した。平均値が1.00に近づくほど否定的（「当てはま

らない」）度合いが高いことを表し、平均値が5.00に近づくほど肯定的（「当てはまる」）度合いが高いことを表す。3.00は、その中立点である。回答、集計の方法は、以下も含め、全ての設問で同じである。

【図-1】は、積極的交流に関する設問①～⑩の結果を平均値の高い方から順に並べてグラフにしたものである。

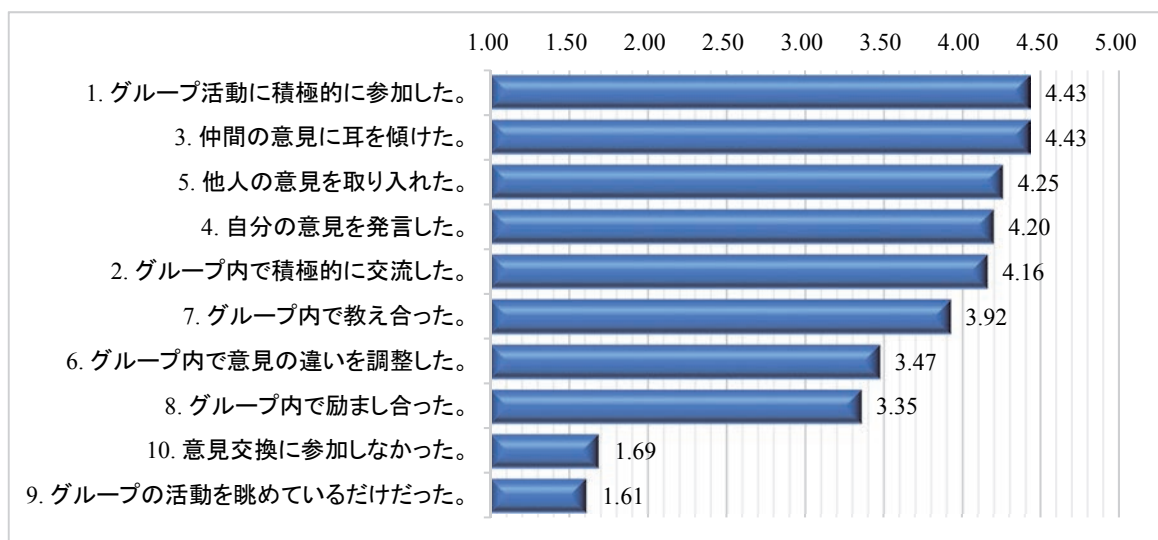
まず、①「積極的参加」は、4.43平均値が一番高い。反転項目である⑩「消極的参加」は、1.61、⑨「傍観」は、1.69で、平均値は非常に低く、読み替えれば、大半の学生が積極的に参加したと考えられ、設問①の結果と矛盾しない。よって、学生は、本実践のグループ活動に積極的に参加したと考えられる。

また、③「傾聴」は4.43、⑤「取り入れ」は4.25で、これらも平均値が高いことから、学生は他人の意見を聞き、それを理解して取り入れたことが分かる。

④「発言」も、4.20と高く、学生は、自分の意見を発信することもできたと思われる。

②「交流」は4.16で、これも平均値は、4.0以上である。しかし、「積極的参加」よりは低いことから、グループ活動に積極的に参加はしたが、交流の意識は少し低いと考えられる。

次に、⑦「教え合い」は、3.92、⑥「意見調整」は、3.47、⑧「励まし合い」は3.35である。これらは、グループ内での相互交流に関する設問であるが、どれも4.0を下回っている。よって、仲間との相互交流に関わる活動は、十分には行われなかったことが推察される。



【図-1】積極的相互交流に関する自己評価の平均値

以上から、自己評価に見る限り、学生同士が対面して積極的に交流し、仲間の意見を聞いたり、取り入れたり、自分の意見を発言するという活動にはおおかた取り組むことができたと考えられる。このように、取り組むことができたのは、学生が自分たちで興味のあるテーマや課題を設定したことで、探求への動機づけが高まったことが理由だと考えられる。

一方、教え合う、意見調整する、励まし合うという学習者間の相互交流を通じた学び合いについては、積極性が足りなかったと思われる。言い換えれば、協力的、協同的という観点から十分に活動したという意識は幾分低い。この原因としては、グループ構成員の学科が異なり、大半が初対面であったこと、時間割等の関係から授業外で集まるのが難しかったこと、準備の期間も短かったことなどが考えられる。

また、割合は極少ないが、グループの活動に積極的に参加できず、活動を傍観しているだけの学生が存在したことも確かである。教師はこのような学生に気づいたら、声をかけ、その学生の気持ちや境遇などに耳を傾け、適切な指導助言を加えることが必要であると思われる。この場合、例えば、その人に合った役割分担をする等、当事者の学生だけでなく、グループ全体への指導助言が有効であると考えられる。

## 4.2 肯定的相互依存

ここでは、グループ活動（授業）において学生間にどのぐらい「肯定的相互依存」が見られたかを考察する。【表-2】は、肯定的相互依存に関する自己評価の7項目の設問文である。

【表-2】 肯定的相互依存の設問

	設 問 ( ) 内は略称
11	よい作品ができるようにグループで協力した。 (協力)
12	チームワークがよかった。 (チームワーク)
13	グループで知恵を出し合った。 (知恵)
14	グループで探求内容を分担した。 (分担)
15	グループ活動で自分の持ち味を活かした。 (個性を生かす)
16	グループ活動で自分の能力を発揮した。 (能力発揮)
17	グループ活動で気後れがあった。 (気後れ)

設問は、⑪グループでの協力姿勢、⑫グループのチームワーク、⑬知恵を出し合うこと、⑭探求内容の分担、⑮自

分の持ち味を活かすこと、⑯自分の能力を発揮すること等を肯定的相互依存に関わる要素と考え、設問文を作成した。⑰グループ活動で気後れがあった等の否定的な項目も含めた。

【図-2】は、肯定的相互依存に関する設問⑪～⑰の結果を平均値の高い方から順に並べてグラフにしたものである。

平均値が一番高いのは、⑭「分担」で、4.27 である。よって、学生は、テーマに関して探求内容を分担して取り組んだことが分かる。学生が役割分担したことは、発表の際にも明白であった。探求内容をいくつか区分し、各自の担当の箇所を交代で発表していた。そうすることで、授業外での準備の作業をしやすくしたのかもしれない。

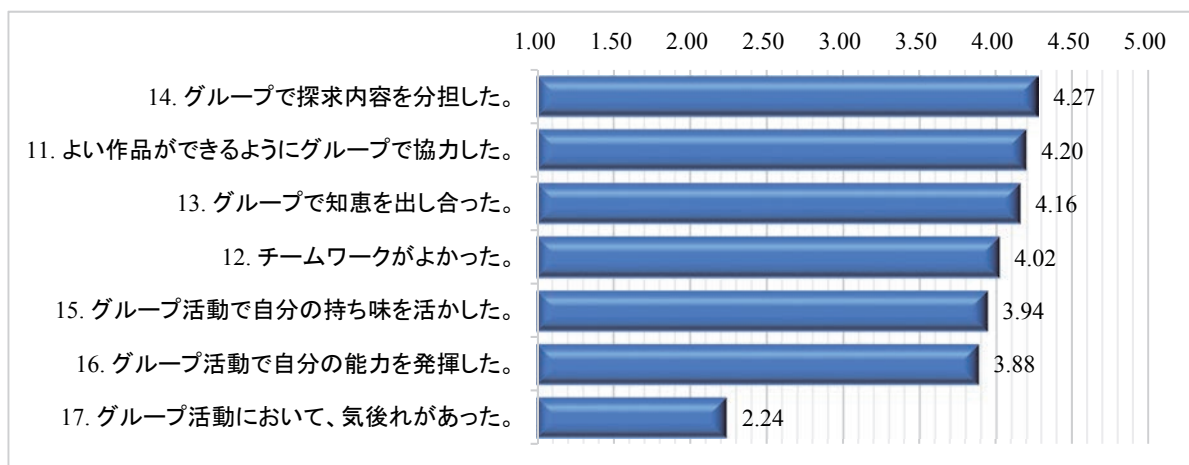
また、⑪「協力」は 4.20、⑬「知恵」は 4.16、⑫「チームワーク」は、4.02 で、どの項目も平均値が高い。これは、学生がよい作品ができるように、知恵を出し合い、チームとして協力して探求に取り組んだことを示唆している。

この授業では、目標を明確にし、何をどこまで探求するのかという計画をきちんと立てて活動に取り組むよう指導した。研究計画書の作成や提出は課題となっていたので、それらを基に活動を進めたことが、活動の促進に結びついたのでないかと考えている。

次に、⑮「個性を生かす」は、3.94、⑯「能力発揮」は、3.88 で、平均値が 4.0 以下である。よって、各自の持ち味を生かし、各自の能力を最大限に発揮することは、あまりできなかったと思われる。この点については、学生の手後の内省レポートを見ると、「グループが 6 人の構成であったので、自分の意見は出しても、それを生かせる機会が少なかった」という記述があり、これが原因の一つとして考えられる。よって、グループ活動において、各自の能力をうまく発揮できるようにするためには、1 グループの人数を慎重に決める必要があることを再確認した。

一方、否定的な項目である、⑰「気後れ」は、2.24 で、平均値はそれほど低くない。よって、グループの活動において、気後れがあったという学生がある程度はいたことが分かる。これは、前節の設問⑨「傍観」、⑩「消極的参加」の結果とも矛盾せず、グループ活動に不慣れで、気後れがあり、すぐには入っていきなかつたということが、積極的に活動できなかった要因の一つであることが分かる。

以上から、同じ目標に向かって学生はお互いに肯定的に依存し合いながら活動を進めたことが明らかになった。しかし、各自の持つ力を最大限に出し合うまでには至らなかったと考えられる。また、気後れして、十分な活動ができなかつた学生もいたことは事実であろう。



【図-2】 肯定的相互依存に関する自己評価の平均値

### 4.3 個人の2つの責任

ここでは、グループ活動において、学生が「個人の2つの責任」をどのぐらい果たせたかについて考察する。【表-3】は、個人の2つの責任に関する8項目の自己評価の設問文である。

【表-3】 個人の2つの責任の設問

設問( )内は略称
18 自分の役割や担当の責任を果たした。 (責任)
19 仲間が困っているとき、支援した。 (仲間支援)
20 役割が果たせない時仲間の援助を求めた。 (援助依頼)
21 役割を代行することがあった。 (代行)
22 不在のメンバーのフォローをした。 (埋め合わせ)
23 グループの中で役に立つことができた。 (貢献)
24 グループの足を引っ張った。 (重荷)
25 グループで自分の役割が果たせなかった。 (不履行)

設問は、⑱自分の役割と責任を果たすこと、⑲仲間が困っているとき、支援すること、⑳仲間の支援を求めること、㉑他人の役割を代行すること、㉒不在のメンバーのフォローをすること、㉓グループの中で役に立つことを個人の2つの責任に関わる要素と考え、設問文を作成した。㉔グループの足を引っ張る、㉕自分の役割が果たせない等の否定的な要素も含めた。

【図-3】は、個人の2つの責任に関する設問⑱～㉕の結果を平均値の高い方から順に並べてグラフにしたものである。

平均値を見ると、4.0以上が1項目で、全体にそれほど高くない。平均値が一番高いのは、⑱「責任」で、4.08である。反転項目に相当する㉕「不履行」は、1.73で、低い。よって、各自はグループ活動で与えられたことは遂行したという意識は高い。これは、⑱「責任」の反転項目で、両者の結果には矛盾がない。よって、自分の役割や責任を果たしたと考えている学生の割合はやや高い。

⑱「貢献」は3.80で、自分がグループ活動で役に立ったと考える学生の割合は、4.0以下である。

⑲「仲間支援」は3.59、⑳「援助依頼」は、3.51で、どちらも4.0に満たず、同じぐらいの平均値である。よって、仲間を支援したり、仲間に援助を求めることは、それほど多くなかったと推察される。

また、㉒「埋め合わせ」は3.22で、高くない。㉑「代行」は2.86で、3.0を下回っている。よって、他の人の代わりに務めたり、埋め合わせをすることで、お互いを補完するような活動も少なかったと思われる。

否定的な項目である、㉔「重荷」は、2.00で、自分が重荷と感じた学生もいることは否めない。

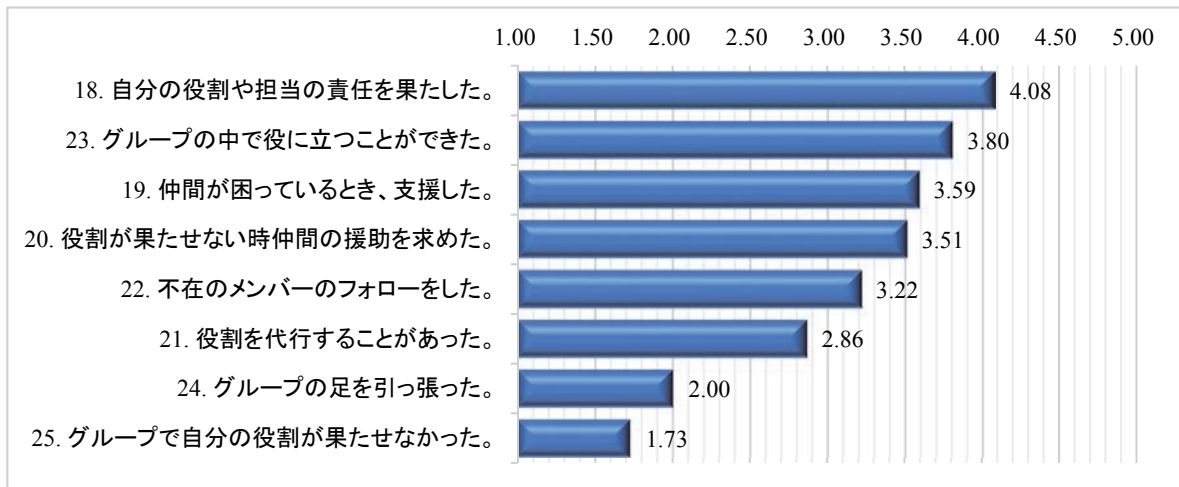
グループ活動においては、「自分の学びに対する責任」と「仲間の学びに対する責任」の2つが担保されることが理想である。以上の結果をみる限り、大半の学生は、その一つである「自分の学びに対する責任」は果たせたと考えていることが分かる。これは、学生が主体的に探求内容を決定し、自分たちで計画を立て、目標に向かって活動を進めたことが、自己の責任を果たすという結果につながったと考えられる。

一方で、「支援」、「埋め合わせ」、「代行」等、仲間やグループ全体の学びに対する責任や貢献に関しては、あまり意識して行動できなかったのではないかと推測される。

この原因として、授業では、教師がグループ活動におけるこれらの行動の重要性を取り立てて説明することはな

かったので、学生が十分に理解できていなかった可能性が指摘できる。よって、教師は、「仲間が理解できていなければ自分の支援が足りなかったと反省し、積極的に支

援する」ことの重要性や必要性を学生に指導助言することが必要であったと思われる。



【図-3】個人の2つの責任に関する自己評価の平均値

#### 4.4 社会的スキルの促進

ここでは、グループ活動において、学生がどのぐらい社会的スキルを促進できたか考察する。【表-4】は、社会的スキルに関する8項目の自己評価の設問文である。

【表-4】社会的スキルの促進の設問

設問( )内は略称
26 仲間同士でうまくいくように努力した。 (対人関係スキル)
27 グループで相談して、意思決定をした。 (意思決定スキル)
28 問題が生じたとき、グループで解決策を講じた。 (問題解決スキル)
29 意見が分かれたとき、自分が意見調整をした。 (意見調整スキル)
30 自分はリーダーシップを発揮した。 (リーダーシップ)
31 グループ内でコミュニケーションがうまくいかなかった。 (コミュニケーション・スキル不足)
32 途中で気まづくなることがあった。 (対人関係スキル不足)
33 意見が合わなくてぎくしゃくした。 (意見調整スキル不足)

②仲間同士でうまくいくようにすること、⑦相談して、意思決定をすること、⑧問題が生じたとき、グループで解決策を講じること、⑨意見が分かれたとき、自分が意見調整すること、⑩リーダーシップを発揮することを社会的スキルの要素 (Johnson and Johnson; 2009) と考え、設問文を作成した。⑪気まづくなること、⑫意見が合わ

なくてぎくしゃくすること、⑬グループ内でコミュニケーションがうまくいかないこと等の否定的な項目も含めた。

【図-4】は、社会的スキルの促進に関する設問②⑥～⑬の結果を平均値の高い方から順に並べてグラフにしたものである。

平均値が一番高いのは、⑦「意志決定スキル」で、4.57である。よって、ほとんどの学生がグループで相談して、意思決定をしたことが分かる。

②「対人関係スキル」は、4.31で、こちらも非常に高い値である。よって、仲間同士うまくいくように努力したと言える。

⑧「問題解決スキル」は4.10で、問題が生じたとき、多くの場合、グループで解決策を講じたことが分かる。

これらの反転項目である、⑫「対人関係スキル不足」は、1.94、⑬「意見調整スキル不足」は、1.53でかなり低い。よって、「途中で気まづくなること」、「意見が合わなくてぎくしゃくすること」は、それほど多くはなかったと思われる。したがって、これらのスキルを使用する場面があまりなかった可能性も考えられる。

以上から、グループ内で探求活動が速やかに進むように相談し、協力し、協調するというスキルを使うことはできたと考えられる。これは、限られた時間で探求活動を行い、発表する作品を完成するという共通の目標が後押ししたのではないかと考えている。

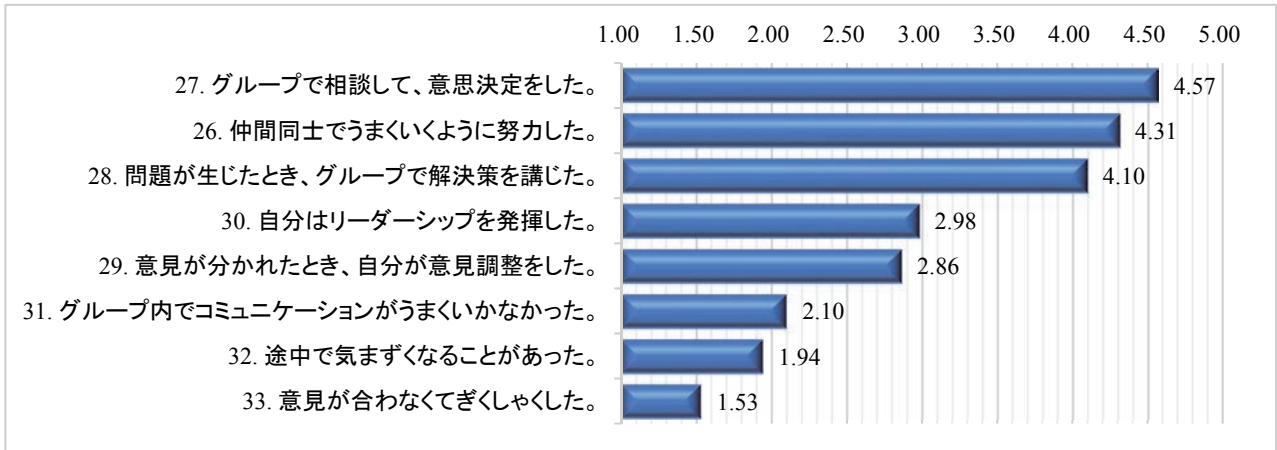
一方、⑩「リーダーシップ」は2.98で、自分がリーダーシップを発揮したと考える学生は、半分に満たない。

㉑「意見調整スキル」も2.86で、意見が分かれた時、自分が率先して意見の調整をしたと考える学生は半分以下である。よって、リーダーシップの発揮や、対立する意見調整といったスキルの使用は、機会が少なかったことも含め、あまり促進されなかったと推察される。この結果から今後、学生がこれらの社会的スキルをさらに磨く必要があることが示唆される。

また、否定的な項目である、㉒「コミュニケーション・

スキル不足」は、2.10で、コミュニケーションがうまくいかなかったケースも多少はあったことが分かる。コミュニケーション・スキルの育成も必要であろう。

以上、当該の授業を通じて、学生個人の社会的スキルがどの程度促進されたかは、この調査だけでは分からないが、課題を達成する過程で、グループでの学び合いに必要な社会的スキルを使用する機会には多かれ、少なかれ遭遇したことは間違いないと考えている。



【図-4】社会的スキルに関する自己評価の平均値

#### 4.5 活動の振り返り

グループ活動での「活動の振り返り」がどの程度できたかどうかを考察する。【表-5】は、活動の振り返りに関する6項目の自己評価の設問文である。

【表-5】活動の振り返り

設問	( )内は略称
34	活動後、振り返りをした。 (活動の振り返り)
35	活動後、どこまでできたかを確認した。 (状況把握)
36	活動後、次にすることを明確にした。 (課題確認)
37	活動後、計画を確認・調整した。 (軌道修正)
38	振り返りの内容を報告書に書いた。 (報告書作成)
39	振り返りをする時間がなかった。 (時間不足)

ここでは、毎回のグループ活動の後の振り返りを念頭において、㉔活動内容の振り返り、㉕どこまでできたかの確認、㉖次にすることの把握、㉗計画の確認・調整、㉘

報告書の作成に関する設問を作成した。㉙振り返りをする時間がなかったという否定的な項目も含めた。

【図-5】は、活動の振り返りに関する設問㉔～㉙の結果を平均値の高い方から順に並べてグラフにしたものである。

活動の振り返りの結果をみると、平均値は4.0を上回る項目はなく、全体に高くない。その中で平均値が一番高いのは、㉘「報告書作成」で、3.90である。当該の授業では、グループ活動の後に活動報告書の提出をさせているので、予測される結果である。活動報告書には、「活動報告書の書き方」として、振り返りも含めた指示を書面及び口頭で与え、学生が要点を押さえて報告できるように工夫をしたが、実際の報告書は、活動の内容に関するものが中心で、指示が十分に機能していなかったといえる。

㉕「状況把握」は、3.67で、平均値は中程度である。㉗「軌道修正」も同じく、3.67である。また、関連項目である㉖「課題確認」は、3.45で、これらを合わせると、探求活動の進行状況を客観的に把握し、計画を調整、見直しすることは、それほど十分にできたとは言えないと考えられる。㉔「活動の振り返り」は、3.47で、この結果とも矛盾せず、グループ活動における振り返りについて

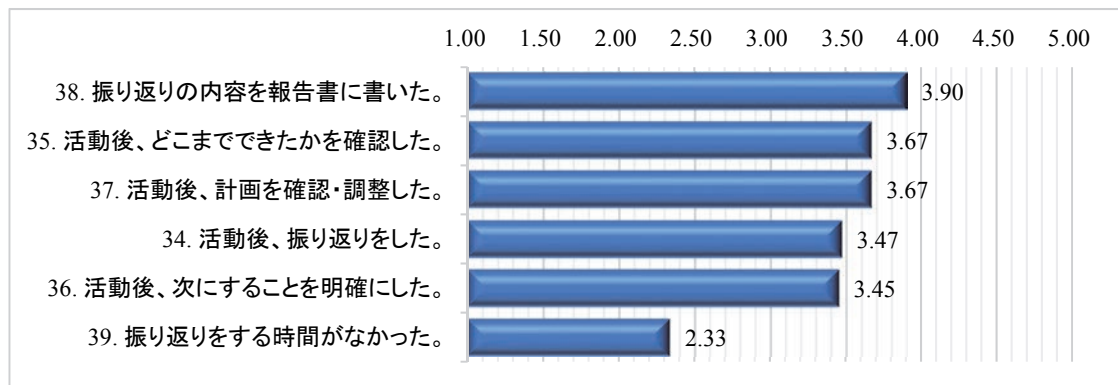


ては、十分であったとは言えないことが分かる。

否定的な項目である、㉑「時間不足」は、2.33 で、時間がなかったと考える学生も少なくないことが分かる。

活動の振り返りは、学習活動の質を高めるために重要である。しかし、以上の結果をみる限り、各グループ活動における学生の主体的活動としての省察はあまりできなかったと言える。

よって、振り返りは、学習活動における自他の言行を振り返り、何を続け、何を止めるべきかを考え、グループを用いた学習活動の質を高めるための方策である (Johnson et al., 2002) という重要性を学生に認識させると同時に、振り返りを促すような教師の介入や指導助言が必要であることが明らかになった。



【図-5】振り返りに関する自己評価の平均値

## 5. 5項目間の比較

総括として、グループ活動における「①積極的相互交流」、「②肯定的相互依存」、「③個人の2つの責任」、「④社会的スキルの促進」、「⑤活動の振り返り」に関する全ての【図-1】から【図-5】のデータを基に、質問の回答の平均を比較する。

平均が4.0以上には、「①積極的相互交流」に関する項目が5項目(①③⑤④②)入っている。よって、本実践のグループ活動においては、自己評価に見る限りではあるが、積極的相互交流が一番多く行われたと考えられる。

次に平均が4.0以上の項目が多かったのは、「②肯定的相互依存」で、4項目(⑭⑪⑬⑫)が入っている。よって、肯定的相互依存についても行われたと考えられる。

「④社会的スキルの促進」に関する項目では、平均が4.0以上は3項目(⑳㉑㉒)で、その一部は促進されたと考えられる。

4.0以上が1項目(⑱)しかなかったのは、「③個人の2つの責任」である。これに関しては、3.0未満2.0以上が4項目あり、個人の2つの責任は、取り組みに偏りがあったと言える。

最後に、4.0以上の項目が1つもなかったのは、「⑤活動の振り返り」である。全体で一番低く、5つの中で、一番活動が不十分であったと考えられる。

## 6. まとめと教育的課題

以上、グループ活動の過程における協同学習の基本的要素である「積極的相互交流」、「肯定的相互依存」、「個人の2つの責任」、「社会的スキルの促進」、「活動の振り返り」の5要素に関する自己評価を分析した結果、以下の点が明らかになった。1)「積極的相互交流」は頻繁に行われたが、「教え合う」、「意見調整する」、「励まし合う」という学習者間の相互交流については積極性が低かった。2) 学生間の「肯定的相互依存」は確認されたが、各自の持つ力を最大限に出し合うまでは至らなかった。3)「自分の学びに対する責任」は果たせたが、「支援」、「埋め合わせ」、「代行」等、「仲間の学びに対する責任」に関しては意識的に行動できなかった。4)「社会的スキル」の使用は「意志決定スキル」、「対人関係スキル」、「問題解決スキル」等の使用はできたが、「意見調整スキル」、「リーダーシップ」に関しては、あまり促進されなかった。5) 活動の省察は十分に行えたとは言えなかった。

本実践の授業では、探求活動をグループで主体的、協働的、自律的に学習を進める形態で実施した。自分たちの興味・関心や体験等に即して、自由に探求課題を設定したこと、探求計画を立てて、限られた時間で準備して発表作品の制作に取り組んだこと、それには、グループ構成員が相談、協力、協働する必要があったこと等が「積極的相互交流」、「肯定的相互依存」、「意志決定スキル」、「対

人関係スキル」、「問題解決スキル」等の使用を促進する要因になったのではないかと考えられる。すなわち、課題の達成に向けた個々の努力がグループ活動の原動力となったのではないかと、そして、その過程で、個人が「自分の学びに対する責任」を果たすことができたのではないかと考えられる。これは、協同で課題の解決や達成に向かう過程では、単なる知的能力とは異なる、他者と適切に関わる社会的能力が求められるという中谷・伊藤(2013)の主張とも通じる。

一方で、「意見調整スキル」、「リーダーシップ」等の社会的スキルや「支援」、「埋め合わせ」、「代行」等の「仲間の学びに対する責任」に関してはあまり積極的に行動できなかった要因については、本調査の結果からは特定できないが、グループ活動(発表も含めて)自体の経験が少ないこと、作品の完成が最大の関心事となり、グループ活動による学びで大切なこと(「仲間の学びに対する責任」等)に気づかなかつた、または、それを見失ってしまったこと、意見調整やリーダーシップ等の社会的スキル自体がまだ十分に培われていなかったこと、省察の重要性を認識していなかったこと等が考えられる。

これらを踏まえ、相互交流を促す対人スキルの醸成、振り返り活動の充実、積極的に参加できない学生への対応等、グループ活動をより活性化していくには、教師は活動にどのように介入し、指導助言していくかを具体化することが今後の課題である。

#### 参考文献

- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 307-359.
- Gillies, R. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 39-51.
- 稲葉みどり(2018)。「第4章 活動型授業で学びを拓くー異文化探求によるアカデミック・スキルの醸成」『教科開発学を創るー第2集』愛知教育大学大学院協同教科開発学専攻編, 58-80.
- 稲葉みどり(2019)。「グループ活動における相互交流の過程の分析ー参加態度・平等性の担保・対人関係スキル」『愛知教育大学研究報告ー人文科学編』68.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002).

*Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th Ed.). 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.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- 河崎美保・白水始(2011)。「算数文章題の解法学習に対する複数解法説明活動の効果ー混み具合比較課題を用いてー」『教育心理学研究』59, 13-26.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.
- 中谷素之・伊藤崇達(2013)。「豊かな学び合いに向けてのーピア・ラーニングの展望」『ピア・ラーニングー学び合いの心理学ー』中谷素之・伊藤崇達編著, 金子書房, 221-231.
- Webb, N. M. (2009). The Teacher's Role in Promoting Collaborative Dialogue in the Classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.
- Webb, N. M., Nemer, K. M., & Zuniga, S. (2002). Short Circuits or Superconductors? Effects of Group Composition on High-Achieving Students' Science Assessment Performance. *American Educational Research Journal*, 39(4), 943-989.
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). New York, NY, US: Macmillan Library Reference USA; London, England: Prentice Hall International.
- 安永悟(2015)。「協同による活動性の高い授業づくりー深い変化成長を実感できる授業をめざしてー」『ディープ・アクティブラーニングー大学授業を深化させるためにー』松下佳代編著, 勁草書房, 113-139.

【連絡先 稲葉みどり  
mdinaba@aecc.aichi-edu.ac.jp】

# Assessing the Participation of University Students in the Group-based Cooperative Learning in Liberal Arts Class

Midori Inaba

*Faculty of Education, Aichi University of Education*

## ABSTRACT

Cooperative learning is an educational approach which aims to organize classroom activities into academic and social learning experiences (Gillis, 2016). Hundreds of studies have been undertaken to measure the success of cooperative learning as an instructional method regarding social skills, student learning, and achievement across all levels from primary grades through college.

This study investigated the students' (participants') attitudes towards and performance in group work in the class that the researcher implemented at a university in Japan. The class seeks to achieve multicultural knowledge through small group work. The heterogeneous students in groups of four worked together to achieve their group goals: a presentation and the writing of a report. After the classes finished, the students were asked to evaluate their performance as a group. The evaluation questions were devised to assess how they participated in the group-based cooperative learning, with particular attention to the following five elements (five variables) that Johnson et al. (2002) posited.

Those five elements are: 1) positive interdependence (Students must fully participate and put forth effort within their group. Each group member has a task/role/responsibility and therefore must believe that they are responsible for their learning and that of their group); 2) face-to-face promotive interaction (Members promote each other's success. Students explain to one another what they have learned or are learning and assist one another with the understanding and completion of assignments); 3) individual and group accountability (Each student must demonstrate mastery of the content being studied. Each student is accountable for their learning and work, therefore eliminating "social loafing"); 4) social skills (Social skills that must be taught in order for successful cooperative learning to occur. Skills include effective communication, interpersonal and group skills, *c.f.* leadership, decision-making, trust-building, friendship- development, communication, and conflict-management skills); and 5) group processing (Group processing occurs when group members (a) reflect on which member actions were helpful and (b) make decision about which actions to continue or change. The purpose of group processing is to clarify and improve the effectiveness with which members carry out the processes necessary to achieve the group's goals.)

The participants were 52 Japanese university students with different majors enrolled in the experiment class. The results revealed that the students fully participated and put forth effort within their group. They were accountable to themselves and to the group. However, they did not use social skills appropriately and did not always reflect on themselves after the group work. These results suggests that the students need to develop higher social skills, and the teachers should teach students the importance of reflection in learning.

## Keywords

Positive Interdependence, Individual and Group accountability, Promotive interaction (face to face), Social skills, Group Processing