

# 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・対人関係スキルー

稲葉 みどり

日本語教育講座

## Analyses of Students' Participation Attitudes, Equal Participation and Interpersonal Skills in Group Learning

Midori INABA

*Department of Teaching Japanese as a Foreign Language, Aichi University of Education,  
Kariya 448-8542, Japan*

### 要 約

本研究では、協同的な学習の理念に基づいて実践した活動型の授業のグループ活動において、学生がどのような相互交流を行ったかを明らかにする。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、相互交流の質とそれを促進する要因に着目し、活動の過程でどのような行動をしたかを自己評価の形態で調査した。その中から、本研究では、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グループ活動に対する不安と意識の変容については、始めは不安・緊張・ぎこちなさはあったが、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、成功や達成感を共有でき、活動は楽しいものであったことが明らかになった。②参加の平等性の担保に関しては、十分に担保されたとは言えず、特定の人を中心に、やりたい人に任せる、自分はあまり活動しない、特定の人を作成する等が見られた。③対人関係スキルに関しては、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活動で遭遇した問題については、協力的でない人の存在、作品の整合性の欠如等が確認された。一方で、リーダーの不在が懸念されたが、大半のグループにリーダーとなる人が存在していたことが分かった。今後は、これらの結果を基に、相互交流をさらに活性化させるには、教師はどう指導助言や介入をしていくかを考えることが課題である。

Keywords: グループ活動, 参加態度, 参加の平等性の担保, 対人関係スキル, 相互交流

### 1. 研究の目的と背景

本研究では、協同的な学習の理念に基づいて実践した活動型の授業におけるグループ活動で、受講した学生（以下、学生）が課題遂行の過程でどのような相互交流を行ったかを考察する。

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。

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。そして、相互交流の質に影響を及ぼす要因の1つとして、活動への参加態度が挙げられる。協力、協同、協働的な態度は、信頼関係や良好な人間関係があってこそ生まれる。良い人間関係を構築するには、社会的スキル (social skills) や対人関係スキル (interpersonal skill) 等の獲得・使用が必要である。

当該の授業は、多文化リテラシーや情報リテラシー等

の向上、論理的思考力、問題解決力、創造的思考力、コミュニケーション・スキル等のアカデミック・スキルの醸成を目標とし、グループによる探求活動を通じて、課題を達成する形態で進めた。授業の総括では、学生は、探求活動の振り返り（省察）を行い、課題遂行の過程の様々な取り組みや目標の達成度等を自己評価した。

稲葉（2018）では、この授業（探求活動）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考察した。

稲葉（2019）では、「肯定的相互依存」、「積極的相互交流」、「個人の2つの責任」、「社会的スキルの促進」、「活動の振り返り」の観点から、学生のグループ活動への取り組みを考察した。そこで、本研究では、この学生による自己評価を基に、グループ活動への参加態度と意識の変容、探求活動における参加の平等性の担保、対人関係スキルの使用等の観点から分析し、相互交流の実態を把握することを目的とする。そして、今後の授業実践や教師の指導や介入の方法の検討に役立てたいと考えている。

## 2. 先行研究

### 2.1 相互交流を促進する要因

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。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報告している。これは、グループ活動における成員間の相互交流の質を高めることが、学習効果の促進に繋がっており、いかに重要であるかを示唆している。

相互交流の質を規定する要因の1つとして、グループ活動への参加態度が挙げられる。Barron (2003)は、小学生の問題解決学習の実験を通じて、相手の意見の拒否や無視をする非協力的な態度のグループよりも、協力的な態度で臨み、相手に意見の受容やさらなる議論を行ったグループの方が成功することを検証している。これは、お互いの意見・提案に注意を払い、それを手がかりに議論を発展させようとする参加態度がグループの相互交流の質を高めることを示唆している。

この他、社会的手抜き、責任の拡散（転嫁）が相互交流合作を妨げる（Saloon & Globerson, 1989; Jacobs et al., 2002）という研究報告、侮辱、支配等の否定的な行為は成果に負の影響を及ぼす（Webb et al., 2002）という指摘、相手の意見に対する失礼な批判はグループ内で同意の機会を減らし、問題解決の質を低下させる（Chibu & Khoo, 2003）という見解もある。

### 2.2 社会的スキルの役割

協同学習では、グループ内で良い人間関係を構築することが重要である。各学習者が自分自身の学習に責任を

持ち、仲間の学習を最大限に高めようとすることで学習が成立し、促進される（Olsen & Kagan, 1992）。それには、社会的スキル（social skills）、対人関係スキル（interpersonal skills）、チームワーク（teamwork）、コミュニケーション・スキルやリーダーシップ等も必要である。グループをうまく機能させるには、お互い助け合い、励まし合い、お互いの努力を認め、尊重し合うことが望ましい。このようなとき、相互交流が促進されると考えられる。成功のためには、各自が与えられた役割を確実に果たすことが求められる。特定の役割に固定せず、等しく責任を負うことも重要である。

よって、本研究では、相互交流の質の重要性とそれを促進する要因に着目し、本実践のグループ活動の質を査定する。活動の過程でどのような行動をしたかについて、活動後に学生の5件法による自己評価を実施した。その中から、本研究では、①グループ活動に対する不安と意識とその変容、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する。

## 3. 授業の構成

異文化探求の授業は、90分15回の教養教育の科目で、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。以下は授業の構成である。

- ① イントロダクション：異文化への興味・関心を高め、授業の概要、グループ分けを行う。
- ② 探求課題の設定：グループ毎に探求テーマを決定し、内容を報告書にまとめる。
- ③ 探求計画の作成：探求内容をより具体化し、情報収集の方法等を検討する。
- ④ 課題探求の遂行：授業内外で探求を進める。役割分担等を行う。活動後に報告書を作成する。
- ⑤ 探求結果の発表：結果をプレゼンテーションにまとめ、発表する。ピア・フィードバックを行う。
- ⑥ 探求活動のまとめ：フィードバックを参考に、内容を精緻化し、探求レポートにまとめる。
- ⑦ 探求活動の省察：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の自己評価を行う。また、省察内容をレポートにまとめる。

## 4. 結果と考察

### 4.1 グループ活動への不安と意識の変容

ここでは、グループ活動における学生の意識とその変

容について考察する。探求活動を進める過程で、不安・緊張、苦痛等があったか、活動を通して仲間意識や絆は芽生えたか、仲間を敬う気持ちは生まれたか、成功や達成感を共有できたか、活動は楽しいものであったか等、グループ活動に関わる様々な感情や意識とその変容を、学生の自己評価の結果を基に探る。

【表-1】は、「グループ活動への不安と意識の変容」に関する自己評価の設問文である。( )はその略称を示している。設問1は、最初に不安や緊張があったかに関する設問、設問2は、知人と同じグループになりたいという希望に関する設問、設問3は、活動の最初の頃にぎこちなさがあったかどうかに関する設問、設問4は、活動を通して打ち解けたかに関する設問、設問5は、グループ内で仲間意識が芽生えたかに関する設問、設問6は、グループの人との絆ができたかに関する設問、設問7は、グループ活動を通して、仲間を尊敬するようになったかに関する設問、設問8は、成功体験や達成感を共有したかに関する設問、設問9は、グループ活動が楽しかったかに関する設問である。設問10は、グループ活動が苦痛だったかに関する設問で、設問9の反転項目である。

【表-1】 設問：グループ活動への不安と意識の変容

	設 問 ( ) 内は略称
1	よく知らない人と同じグループになったので、最初不安・緊張等があった。(不安感)
2	最初知っている人と同じグループになりたいと思った。(知人と組む)
3	グループ活動をするとき、最初はぎこちなかった。(ぎこちなさ)
4	だんだんグループの人と打ち解けた。(打ち解け)
5	だんだん仲間意識が高まった。(仲間意識)
6	学習を共にすることで、グループの人との絆ができた。(仲間の絆)
7	グループの人を尊敬するようになった。(仲間尊敬)
8	成功や達成感を共有した。(達成感の共有)
9	グループ活動は楽しかった。(楽しい)
10	グループでの活動は苦痛だった。(苦痛)

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するのが目的で、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。

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、以下の設問でも同じである。

【図-1】は、「グループ活動への不安と意識の変化」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。ここでは、設問番号の順に結果を考察する。

設問1「不安感」の平均値は、4.0で、肯定度は高い。よって、グループ活動の最初には、不安や緊張があったことが分かる。特に、本実践では、専攻の異なる初対面の学生同士(例えば、情報科学・保健体育・造形文化・英語専攻の4名)を教師が意図的に組み合わせるグループを構成したので、最初の数回の授業では、学生の表情に違和感、緊張感、不安感などが窺われ、教師の側にも「これでよかったのだろうか、グループ分けは失敗だったのではないか、探求活動が進められるのだろうか」という後悔、心配、懸念が過ぎたのは事実である。

設問2「知人と組む」の平均値は3.75で、これらの設問の中での肯定度は下から2番目である。よって、知人と一緒にグループになりたいという希望をそれほど強く持っていなかったことが分かった。

設問3「ぎこちなさ」の平均値は、4.20である。よって、グループ活動の最初はぎこちなかったことが分かる。

設問4「打ち解け」の平均値は4.29で、これらの設問の中で一番高い。よって、だんだん打ち解けたことが分かる。

設問5「仲間意識」の平均値は4.18で、2番目に高い値である。よって、仲間意識は芽生えたと考えられる。

設問6「仲間の絆」の平均値は3.98である。4.0には満たないが、ある程度の絆はできたことが考えられる。

設問7「仲間尊敬」の平均値は4.12で、3番目に高い。よって、尊敬する気持ちが生まれたことを表している。

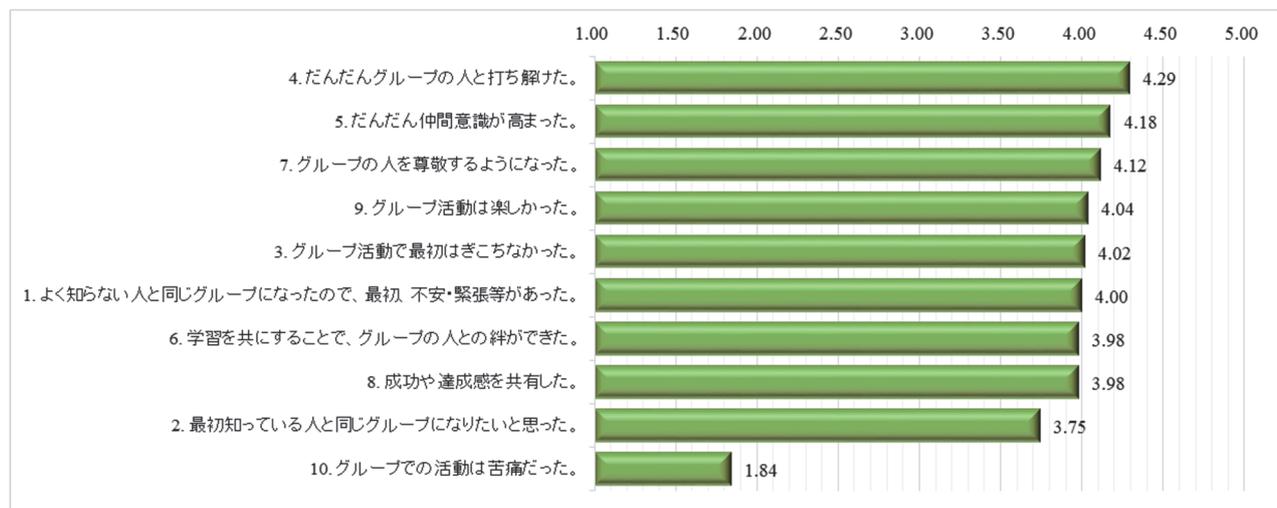
設問8「達成感の共有」の平均値は3.98である。よって、ある程度は共有したと考えられる。

設問9「楽しい」の平均値は、4.04である。よって、多くの学生が楽しいと感じたと考えられる。

設問10「苦痛」は、設問9の反転項目である。平均値は1.84で、低い。よって、苦痛は全くなかったわけではないが、あまり感じなかったと考えられる。

以上、本実践のグループ活動においては、当初不安・緊張・ぎこちなさはあったが、次第に打ち解け、仲間意識も湧き、幾分ではあるが絆もできてきたことが推察される。そして、課題の探求を通じて、メンバーの長所や

個性を発見し、互いに尊敬の念も生まれたと考えられる。成功や達成感もある程度共有し、活動は楽しいものであったことが、学生の自己評価から明らかになった。



【図-1】「グループ活動への不安と感情の変化」の平均値

#### 4.2 参加の平等性の担保

ここでは、「参加の平等性の担保」について考察する。グループ活動においては、自分の学習だけでなく、互いの学びを最大限に高め合う協同的な状況を作り出すことが必要である。グループとして成功するには、与えられた役割を認識し、確実にその責任を果たすことが重要であるが、特定の人が多く活動をこなすのではなく、できるだけ平等に役割を分担することが望ましい。以下では、グループ活動においてどのぐらい参加の平等性が担保されていたかを分析する。

【表-2】は、参加の平等性に関する自己評価の6項目の設問文である。設問11は、メンバー全員が偏りなく活動に参加したか、設問12は、特定の人がいつも活動の中心になったか、設問13は、他の人に任せにし、自分は担当を遠ざかってはいなかったか、設問14は、きちんと活動したか、設問15は、グループで相談して進めたかを問う設問である。設問16は、設問15の反転項目で、特定の人だけが活動に参加したかに関する設問である。設問11と15は、参加の平等性を肯定する設問で、その他は、参加の平等性を反転して問う設問である。

【図-2】は、参加の平等性の担保に関する設問11～16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。ここでは、設問番号の順に結果を考察する。

【表-2】設問：参加の平等性の担保

設問	設問文 ( ) 内は略称
11	メンバー全員が偏りなく活動に参加した。 (偏り無し)
12	特定の人がいつも活動の中心になった。 (特定の人)
13	やりたい人に任せた。 (他人任せ)
14	自分はあまり活動しなかった。 (消極的活動)
15	活動報告書はグループで相談して作成した。 (グループ相談)
16	活動報告書は特定の人を作成した。 (役割固定)

設問11「偏り無し」の平均値は、3.25で、肯定度は高くない。よって、グループ活動への参加には、多少偏りがあったことが推察される。

設問12「特定の人」の平均値は、2.88である。これは、反転設問なので、平等性の担保の観点から解釈すると、肯定度が低い方が望ましいのであるが、想定より高い値となっている。よって、特定の人活動の中心になることは、往々にして見られたと考えられる。

設問 13「他人任せ」の平均値は、2.06 で、こちらも反転質問であるので、肯定度からみると、他人任せの状況はある程度はあったということになる。

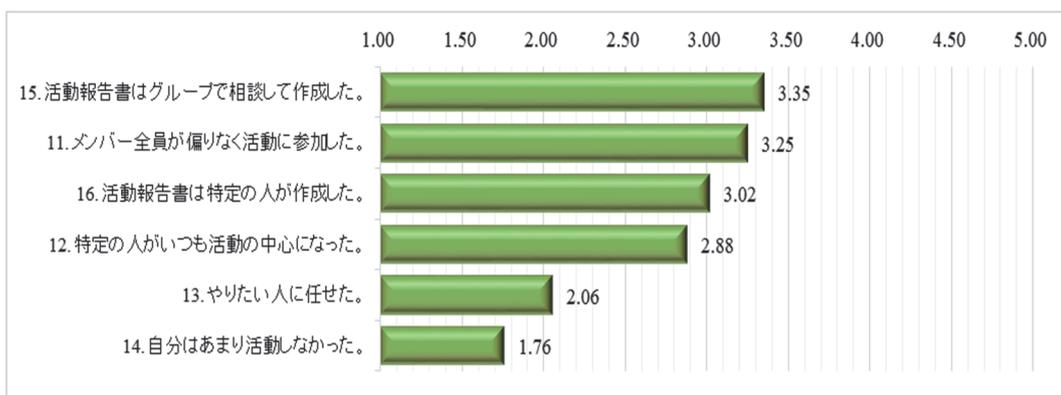
設問 14「消極的活動」の平均値は、1.76 で、肯定度は非常に低い。よって、学生各自が活動には参加したという意識は高い。しかし、参加の質、活動の内容については、他の設問と合わせて総合的に解釈する必要がある。

設問 15「グループ相談」の平均値は、3.35 で、肯定度は中程度である。よって、必ずしも相談して作成したとは言えず、グループの誰かが作成した可能性が示

唆される。

設問 16「役割固定」の平均値は、3.02 である。反転設問なので、役割が固定していた可能性が高いことは否めない。したがって、参加の平等性は十分に担保されたとは言い難い。

以上、自己評価は、「偏りなく参加する、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、相談して作成する、特定の人が作成する」等の参加の平等性に関わる要素を分析した。その結果、本実践においては、参加の平等性が十分に担保されたとは言えないことが明らかになった。



【図-2】参加の平等性の担保の平均値

### 4.3 対人関係スキルの使用

ここでは、本実践のグループ活動における対人関係に関する活動について分析する。グループ活動へ参加について、さらに掘り下げ、具体的にどのような配慮や活動をしたか、どのような役割を果たしたかについて探る。

【表-3】は、対人関係スキルの使用に関する自己評価の5項目の設問である。設問 17 は、積極的にアイデア、意見、情報を発信したかに関する設問、設問 18 は、他の人がアイデア、意見、情報を発信できるように気を配ったかに関する設問、設問 19 は、グループの意見をまとめたり集約したりするリーダーシップ的役割に関する設問である。これらの設問は、Johnson & Johnson (2009)の社会的スキルの要素を参考にし、本実践に関わりのある内容について作成した。

設問 20 は、グループの緊張を和らげ、活動を円滑にする行為に関する設問、設問 21 は、コミュニケーションの円滑化を図る活動に関する設問である。

【表-3】設問：対人関係スキルの使用

設問	内容
17	グループ討議を活発にするため、積極的にアイデア、意見、情報を発信した。(積極的発信)
18	メンバーがアイデア、意見、情報を発信できるように気を配った。(気配り)
19	関連した考えをまとめたり、意見を集約したりした。(意見集約)
20	グループの緊張を和らげたり、活動が楽しくなるように冗談を言ったりした。(緊張緩和)
21	グループの活動がうまくいくように、コミュニケーションを促した。(伝達促進)

【図-3】は、対人関係スキルの使用に関する設問 17～21 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。

設問 17「積極的発信」の平均値は、3.88 で、肯定度はそれほど高くない。よって、自分から積極的に発言してグループ討議に加わるという活動はあまりできなかったと推察される。

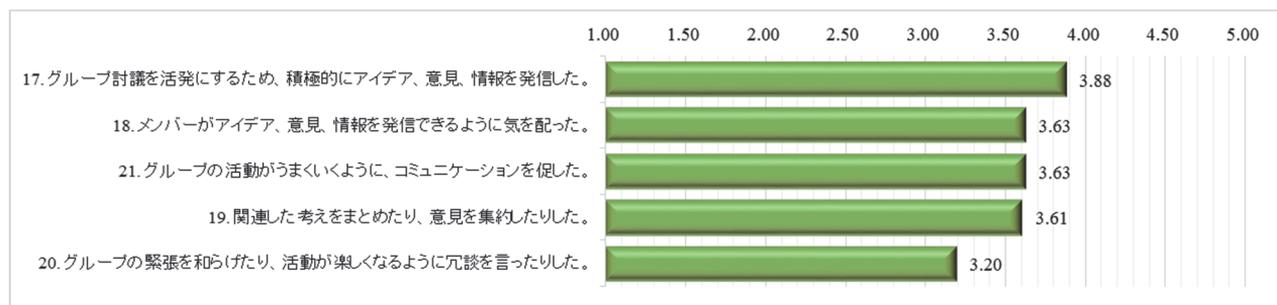
設問 18「気配り」の平均値は、3.63 で、こちらも肯定度はそれほど高くない。よって、他の人への配慮も十分に行えたとは言えないと考えられる。

設問 19「意見集約」の平均値は、3.61 で、肯定度はそれほど高くない。これは、グループのまとめ役としてリーダーシップに関わる要素であるが、社会的スキルの重要な要素（Johnson & Johnson, 2009）であるが、このスキルも弱かったと考えられる。

設問 20「緊張緩和」の平均値は、3.20 で、肯定度は

1 番低い。本実践においては、ここまで行う余裕がなかったのかもしれない。設問 21「伝達促進」の平均値は、3.63 で、肯定度はそれほど高くない。

以上、対人関係スキルに関しては、全体に平均値（肯定度）4.0 以下に留まるという結果になった。これらは、対人関係を円滑にする重要なスキルの一部と考えられるが、あまり積極的に用いられたとは言えず、学生はこれらのスキルを十分に使うことができなかったか、スキルがまだ不足していたと考えられる。



【図-3】対人関係スキルの平均値

#### 4.4 グループ活動で遭遇した問題

最後に本実践のグループ活動において、学生がどのような問題に遭遇したかを明らかにする。学生は様々な問題、難題に遭遇したと思われるが、ここでは、特に対人関係に関わる設問を用意した。

【表-4】は、「グループ活動で遭遇した問題」に関する自己評価の 5 項目の設問文である。

設問 22 は、非協力者の存在に関する設問である。グループの中に無断欠席をする者、途中から来なくなった者、途中を欠席し、最後の方で現れた者等は少なからず存在し、同じグループの学生が困っているのを耳にした。どのように解決するかを観察するため、教師は特別な指導は加えなかった。授業外の活動でこのような者がいたかどうかは定かではないが、このような背景からの設問である。

設問 23 は、グループ活動で参集する時間の調整に関する設問である。異なる専攻の学生を組み合わせるグループを構成したので、授業外で準備をする場合に時間割の違いから集まる時間の調整に困ったという意見があったので、それをもとに作成した設問である。

設問 24 は、できあがった発表作品の整合性に関する設問である。課題の探求を進める際、サブテーマに分けて分担して取り組んだチームも見られた。よって、グループ内できちんと調整しないと、全体の整合性が希薄になることが想定される。作品の出来映えはチームワークとも関係があるので、この設問を設けた。

設問 25 は、グループを牽引するリーダーの存在に

関する設問である。設問 26 は、グループリーダーの必要性に関する設問である。

【表-4】設問：グループ活動で遭遇した問題

設問番号	設問内容
22	あまり協力しない人（欠席・連絡の取れない人等）がいて困った。（非協力者）
23	グループで集まる時間を見つけるのに苦労した。（参集時間）
24	分担して（作品を）作成したので整合性に欠ける部分があった。（整合性欠如）
25	グループにリーダーとなる人がいなかった。（リーダー不在）
26	グループリーダーは必要である。（リーダーの必要性）

【図-4】は、グループ活動で遭遇した問題に関する設問 22～26 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。ここでは、設問番号の順に結果を考察する。

設問 22「非協力者」の平均値は、2.02 で、肯定度はやや低い。よって、非協力者による問題はあったと考えられる。

設問 23「参集時間」の平均値は、3.43 で、肯定度はやや高い。よって、この問題で苦労したグループが存在した。

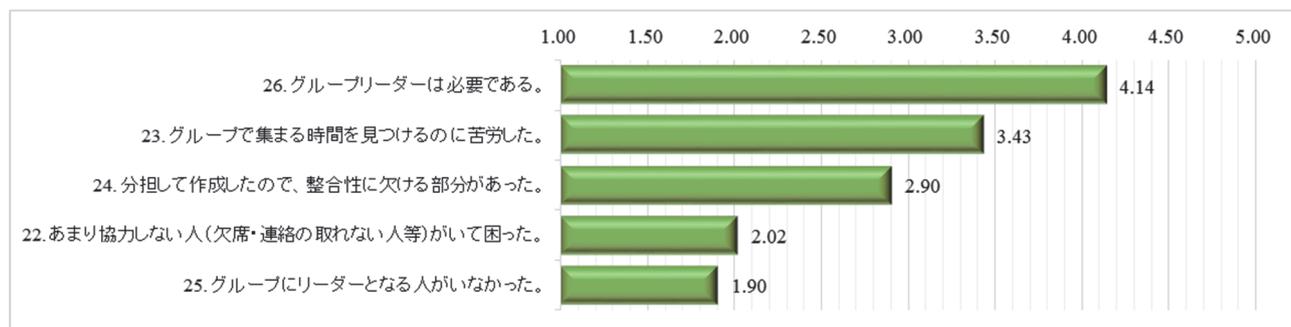
設問 24「整合性欠如」の平均値は、2.90 で、肯定度は中程度である。よって、自分たちの作品に多少の整合性の欠如を感じた学生は半分程度いたと思われる。

設問 25「リーダー不在」の平均値は、1.90 で、非常に低い。よって、リーダーとなる人が、少なからず存在したと言える。

設問 26「リーダーの必要性」の平均値は、4.14 で、肯定度はこれらの設問の中では、1 番高い。よって、

大半の学生がグループ活動においては、リーダーの存在は重要であると考えていることを示している。

以上、グループ活動で遭遇した問題の一端について、分析し、協力的でない人の存在があったこと、課題の分担の結果、整合性の確保が難しかったこと等が明らかになった。そして、各グループにはリーダーとなる人が大半は存在したということが分かった。



【図-4】グループ活動で遭遇した問題の平均値

## 5. まとめと課題

本実践におけるグループ活動の過程を、学生自己評価を基に分析した結果、以下のことが明らかになった。

グループ活動への不安と意識の変容については、当初不安・緊張・ぎこちなさはあったが、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、成功や達成感を共有でき、活動は楽しいものであったことが明らかになった。

参加の平等性の担保に関しては、十分に担保されたとはいえず、特定の人を中心になる、やりたい人に任せる、自分はあまり活動しない、相談して作成する、特定の人を作成する等が見られた。

対人関係スキルに関しては、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。

活動で遭遇した問題については、協力的でない人の存在、作品の整合性の欠如等が確認された。一方で、リーダーの不在が懸念されたが、大半のグループにリーダーとなる人が存在していたことが分かった。

今後は、これらを基に、相互交流をさらに活性化させるには、教師はどう指導助言や介入をしていくかを考えることが課題である。

## 参考文献

Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the*

*Learning Sciences*, 12, 307-359.

Chiu, M. M., & Khoo, L. (2003). Rudeness and status effects during group problem solving: Do they bias evaluations and reduce the likelihood of correct solutions? *Journal of Educational Psychology*, 95, 506-523.

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).「グループ活動による学びの省察ー積極的相互交流・肯定的相互依存・個人の2つの責任」『教科開発学論集』7.

Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (5th Ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.

- Olsen, R. E. W-B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In. C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning* (pp. 1-30). Upper Saddle River, NJ: Presence Hall Regents.
- Salomon, G., & Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89-99.
- 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.
- 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テー」『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.

(2018年9月25日受理)