

研究論文

## 大学生の協同学習における態度及びスキルの変化

—グループワークに対する不安と協同への志向性についての一考察—

吉田佐治子<sup>1)</sup> 梅原聡<sup>2)</sup>

Changes in university students' attitudes to and skills in cooperative learning  
: A study of their anxiety about group work and orientation toward cooperation

Sachiko YOSHIDA and Satoshi UMEHARA

他者との関わりに苦手意識を有する学生や他者との協同経験が乏しい学生を主対象とした、協同学習を用いた授業を取り上げ、受講前後における学生の協同学習に対する態度や求められるスキルの変化を検討した。協同作業認識尺度とディスカッション・スキル尺度を用いた調査を行ったところ、協同作業に対する認識は受講前後で変わらないが、ディスカッション・スキルは受講後に向上することが示された。また、学生が受講前にもっている協同作業に対する認識やコミュニケーション・ディスカッションに関する不安によって、変化の仕方が異なることも見出された。こうした結果から、単に経験を積むだけでは効果的な協同学習はできず、協同学習で学ぶこと自体を学ぶことの必要性が示唆された。

---

<sup>1)</sup> 摂南大学 <sup>2)</sup> 立命館大学大学院人間科学研究科

## 問題

日本の高等教育においてアクティブラーニングが取り入れられるようになって久しい。山内(2018)によると、アクティブラーニングという用語は19世紀中頃より文献において散見され、その中心はアメリカであった。日本においては1980年代から1990年代における学生の大衆化課題への対応を契機として導入されるようになり(江原, 1994)、現在では社会からの要請に対する学生の学びや成長における質保証のための取組みとして位置付けられるようになった(e.g. 溝上, 2014; 山田, 2012)。今日におけるアクティブラーニングは「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)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・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」(溝上, 2014, p.7)と示され、文部科学省の答申(2012)によって全国的に広がりを見せている。

なお、アクティブラーニングは傘概念であることから、現場の授業等においては主に協同学習等のアプローチが用いられている。

アクティブラーニング実践が現場に根付く今日であるが、一方で批判も少なくない。主なものとして「活動あって学びなし」が挙げられる(e.g. 松下, 2017)。グループワークやプレゼンテーション等の活動形態ばかりが脚光を浴びていることを揶揄するものであり、学生の学ぶ姿やその成果が活動形態の二の次とされている、または議論の範疇とされていないことを危惧する含意がある。本来的に、アクティブラーニング台頭の背景は「教えるから学ぶ」(Barr & Tagg, 1995)といった教授学習パラダイム転換があり、学習者は自ら知識を構築していくものと捉え直される。つまり教員が何をどう教えたのかではなく、学生が何をどのように学んでいるのかに焦点が変わる中においてアクティブラーニングの狙いや貢献しうるポイントが明示化されるのであるが、「活動あって学びなし」課題の発生はまさに本末転倒と言えよう。学生の学ぶ姿やその成果を二の次とし、活動形態として名ばかりのアクティブラーニングが展開されている実情において、その是非は問われるべきであろう。

なお、従来の活動形態や具体的手法を批判するものではない。活動形態として例示したグループワークやプレゼンテーションは、溝上(2014)の定義に沿えば、活動への関与や認知プロセスの外化を生じさせる有効な手立てであり、またその過程で生じる他者との協同はアクティブラーニングで生じる学びをさらに高次元なものへと導く可能性が示唆されている(e.g. Chi, 2009; Chi & Wylie, 2014)。つまりは学生の姿を明らかにせず“とりあえずグループワークを取り入れる”ような活動形態が重視されるアクティブラーニングの在り方が問題であり、本来は学生の実情を踏まえて活動形態や具体的手法が選択されるのが望ましいのである。

以上のとおり、中心であるはずの学生が軽視されていることが課題とされるアクティブラーニングであるが、今日においてはさらなる課題を抱えていると言えよう。近田・杉野(2015)によると、他者との協同に対して苦手意識を有し、受け身姿勢となる学生の存在が明らかとなっており、同様の主張や報告は他にも散見される(e.g. 赤堀, 2017; 岡田, 2018; 西・李, 2018)。つまり、他者との協同が組み込まれることの多いアクティブラーニング型授業の積極的展開が必ずしも学生にとって歓迎されない、まさに逆行的な現状が示唆されている。またベネッセ教育総合研究所(2017)が2016年に実施した『第3回大学生の学習・生活実態調査』では、2008年と比べ、グループワーク

やプレゼンテーション、ディスカッションを取り入れた授業を受ける機会が増えたことが明らかとなる一方、「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」と回答する学生が約80%であり、これは8年前と大きく変わらない結果が示されている。対となる項目が「学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほうがよい」と設定されていることから、アクティブラーニングを体験する機会が増えたことと、アクティブラーニングを取り入れた授業で学びたいという意味は必ずしも結びつかないことが示されている。

先述の「活動あって学びなし」は深刻な課題であるが、本来アクティブラーニングは認知的、社会的側面の学習に加えて学習姿勢の形成への期待を背負うものである。加えて時代の変化やそれに伴う社会からの要請も踏まえると、可能な限り多くの学生がアクティブラーニングを通して学びが得られるような授業や、学生の学びをサポートできる体制を整えることが肝要であろう。こうした中、どのようにアクティブラーニングの展開や在り方を模索することができるであろうか。例えば“場数を踏んで慣れる”ことを支えるアプローチもひとつの手段であるが、「活動あって学びなし」批判に現れるような、ただ闇雲にグループワークを多く取り入れた授業を展開する今日のアクティブラーニングでは、かえってその苦手意識や拒否感が増大することも考えられよう。

近田・杉野(2015)によると、他者との協同に苦手意識を有する学生は授業の重要性や効果は必ずしも否定していないものの、一方でアクティブラーニングにおいて生じる心理的負担が課題となっている。具体的には、不特定多数の他者とのコミュニケーションを敬遠したい感情や、馴染みのないアクティブラーニングに対する不安さ等が課題として挙げられ、そのために大学・教員に配慮と工夫を求める学生の声が報告されている。このように他者との協同に学生が苦慮している現状があるものの、アクティブラーニングで学ぶための力を養う機会や制度は十分に整備されておらず(e.g. 須長, 2010)、今日の学生は授業での実体験をもって協同を通じた学習を学ぶほかない。

以上を踏まえると、まずは他者との協同を通じて学習する方法自体を学ぶことのできる機会を設けることが重要と言えよう。さらには協同に対する心理的負担を軽減するために、基本的なコミュニケーション技法のレクチャーや少人数でのグループワークを組み込むこと等の工夫が求められるであろう。

そこで本稿では、他者との関わりに苦手意識を有する学生や他者との協同経験が乏しい学生を主対象とした、協同学習を用いた授業を取り上げ、受講前後における学生の協同学習に対する態度や求められるスキルの変化を検討することを目的とする。

## 方 法

【調査時期】 2021年9月～2022年1月

【調査対象者】 近畿地方の私立総合大学で開講された教養科目受講生143名のうち、初回調査と最終調査の双方について、本稿で報告対象とする質問の全項目に回答し、かつ2回の調査いずれにもおいて「回答を調査研究に使用してもよい」と答えた74名(1年次生63名、2年次生10名、4年次生1名)。

表1 授業テーマ

回数	パート	授業テーマ
1	私	オリエンテーション
2		様々な顔を持つ「私」
3	私とあなた	コミュニケーション(1) : きく
4		コミュニケーション(2) : 話す
5		コミュニケーション(3) : ファシリテーション
6	私とあなたたち	心理的安全性の場作り/他者の助けとなるピア・サポート
7		他者と学習を深めるワークショップ(1) : 協力
8		他者と学習を深めるワークショップ(2) : 討議
9	私たちと社会	プロジェクトマネジメント/チームビルディング
10		プロジェクトラーニング(1) : 発散
11		プロジェクトラーニング(2) : 調査
12		プロジェクトラーニング(3) : 収束
13		プロジェクトラーニング(4) : 成果まとめ
14		プロジェクトラーニング(5) : 成果発表
15	再び、私	まとめ/「私」と学び

【科目概要】 当該科目は、全学年・全学部対象の教養科目として、他者と関わりながら学ぶ方法を体系的に学習することを目的に設計され、コミュニケーション技法のレクチャーや、他の学生とグループを結成して実施するグループワークが組み込まれた。なお、シラバスには「学生へのメッセージ」として「“人見知り”だと思っている方、グループワークがどこか苦手だと思っている方にこそ、ぜひ受講していただきたい」旨の記載がなされていた。

全 15 回の授業は、テーマによって 5 つのパートに分けられていた。各パートのテーマと各回の授業テーマを表 1 に示す。また、第 3 回以降は、毎回グループワークの時間が設けられたが、グルーピングは、第 3 回～第 5 回、第 6 回～第 8 回、第 9 回～第 15 回で異なり、第 6 回～第 8 回のグループ、第 9 回～第 15 回のグループの結成時には、チームビルディングの場が設けられた。

また、新型コロナウイルス感染症の影響により、第 1 回～第 4 回は WEB 会議ツールを用いたオンライン形式の授業、第 5 回目以降は対面形式の授業であったが、各学生の事情に配慮するため、第 5～7 週はオンライン形式と対面形式どちらも選択できるハイブリッド対応であった。なお、オンライン形式の授業の際のグループワークは、WEB 会議ツールの機能を用いて実施した。

【調査項目】 授業の初回と最終回に、同じ調査を実施した。調査は、4 つのセクション、合計 16 の質問から構成された。本稿ではこのうち、協同作業に対する認識を問う質問、コミュニケーションやグループワークのスキルに関する質問、グループワークやコミュニケーションにおける不安なことの自由記述の 3 質問を分析に用いた。

協同作業に対する認識を問う質問には、3 因子 18 項目から成る 5 件法の「協同作業認識尺度」(長濱・安永・関田・甲原, 2009)を、コミュニケーションやグループワークのスキルに関する質問には、4 因子 25 項目から成る 7 件法の「ディスカッション・スキル尺度」(安永・江島・藤川, 1998)を用いた。両尺度の因子と項目を表 2・3 に示す。

【手続き】 調査は Microsoft Forms を用いて WEB 上で実施した。所要時間は約 20 分であった。

表2 協同作業認識尺度の3因子と項目内容

協同効用因子

たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。  
協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。  
みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。  
個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。  
グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。  
協同はチームメートへの信頼が基本だ。  
一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。  
グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい。  
能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。

個人志向因子

周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やり甲斐がある。  
みんなと一緒に作業すると、自分の思うようにできない。  
失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い。  
人に指図されて仕事はしたくない。  
みんなで話し合っていると時間がかかる。  
グループでやると必ず手抜きをする人がいる。

互惠懸念因子

協同は仕事の出来ない人たちのためにある。  
優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。  
弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。

表3 ディスカッション・スキル尺度の4因子と項目内容

場の進行と対処因子

ディスカッションを手際よく進める  
その場に合った話題をうまく提供する  
説得力のある話し方をする  
発言内容をうまく組み立てる  
ディスカッションの流れを素早く判断しながら参加者をリードする  
他者が納得できるような意見を述べる  
ディスカッションの要所で参加者の意見をまとめる

積極的関与と自己主張因子

相手がだれであっても反対意見は堂々と述べる  
自信を持って意見を言う  
思ったことを発言する  
自分の意見に自信を持つ  
恥ずかしがらずに意見を言う  
疑問点を質問する  
自分の意見をハッキリ言う

他者への理解と配慮因子

他者の気持ちを理解する  
他者の意見を尊重する  
他者の意見をよく聞く  
相手の意見を相手の立場に立って聞く  
相手の意見を自分の立場から聞く  
声の調子から相手の気持ちを読み取る  
場の雰囲気を理解する

雰囲気づくり因子

明るく楽しい雰囲気を作る  
場をうまく盛り上げる  
険悪なムードを取り除く  
ユーモアを交えながら話す

## 結 果

### 1. 各尺度の因子の確認

協同作業認識尺度、ディスカッション・スキル尺度それぞれについて因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行ったところ、両尺度とも先行研究と同じ因子が抽出された。したがって、以降の分析は、各因子の合計得点を用いることとした。

### 2. 受講前後の全体的変化

協同作業認識尺度、ディスカッション・スキル尺度の各因子について、初回調査の各因子合計得点（以下、初回得点）と最終回調査の各因子合計得点（以下、最終得点）の平均を図1・2に示す。

協同作業認識尺度、ディスカッション・スキル尺度それぞれについて、各因子の受講前後の変化を見るためにt検定を行ったところ、協同作業認識尺度では3因子ともに有意差がみられなかった（協同効用因子： $t(73)=0.2129$ , ns；個人志向因子： $t(73)=0.6828$ , ns；互惠懸念因子： $t(73)=0.028$ , ns）が、ディスカッション・スキル尺度では、4因子とも受講後の方が受講前よりも有意に得点が高かった（場の進行と対処因子： $t(73)=5.1264$ ,  $p<.01$ ；積極的関与と自己主張因子： $t(73)=3.2696$ ,  $p<.01$ ；他者への配慮と理解因子： $t(73)=2.6624$ ,  $p<.01$ ；雰囲気づくり因子： $t(73)=2.5152$ ,  $p<.05$ ）。

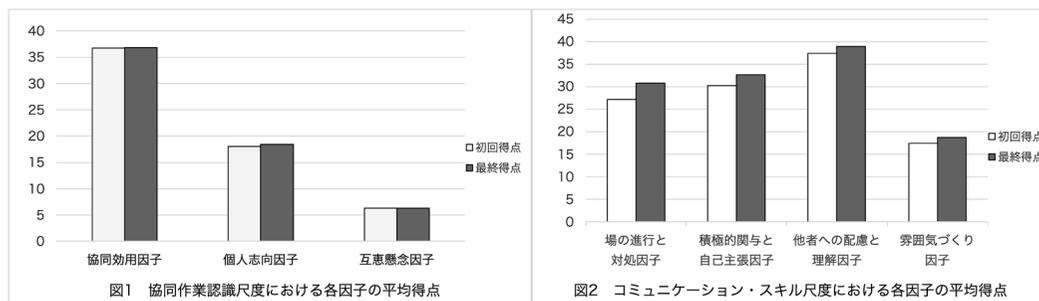
### 3. 調査対象者のタイプと受講前後の変化

#### 【自覚している不安による分類】

初回調査における「グループワークやコミュニケーションにおける不安なこと」に関する自由記述の内容から、調査対象者を分類した。記述内容は「好きなので楽しみ」「ある程度自信がある」の〈好き・得意〉（2名）、「自分の意見を言えるか」「人見知りで自分から話しかけられない」「説得力のある話し方ができるか」などの〈自分に起因〉（20名）、「話してくれない・応答しない人がいた場合」「消極的な人・非協力的な人がいた場合」などの〈他人に起因〉（19名）、「なかなか話が進まない」「話しやすい内容であるか」などの〈議論等の進行〉（4名）、「よくわからないが苦手」の〈よくわからないが苦手〉（1名）、「特になし」あるいは未記入の〈なし・未記入〉（28名）の6タイプに大別された。なお、〈自分に起因〉には留学生が2名含まれていた。

回答した者が多く、コミュニケーションやグループワークに不安を感じており、その不安の源がはっきりしている〈自分に起因〉〈他人に起因〉と〈なし・未記入〉を取り出し、受講前に自覚している不安によって、協同作業への認識やコミュニケーション・スキルの変化に差が生じるか検討した。各因子の不安のタイプ別の平均得点を図3・4に示す。

分散分析の結果、協同作業認識尺度に関しては、個人志向因子で交互作用が有意であった（ $F(2,64)=5.25$ ,  $p<.01$ ）が、協同効用因子、互惠懸念因子では主効果・交互作用ともに有意でなかった。そこで、個人志向因子について各要因の単純主効果を分析したところ、〈なし・未記入〉における調査時期の差が有意であり、〈他人に起因〉における調査時期の差が有意傾向であった。



また、コミュニケーション・スキル尺度に関しては、場の進行と対処因子では、不安のタイプの主効果が有意傾向 ( $F(2,64)=2.68, p<.10$ )，調査時期の主効果が有意であった ( $F(1,64)=24.78, p<.01$ ) ため、不安のタイプについて多重比較を行ったところ、〈自分に起因〉は〈他人に起因〉・〈なし・未記入〉より低く、〈他人に起因〉と〈なし・未記入〉には差がなかった。積極的関与と自己主張因子では、交互作用が有意傾向 ( $F(2,64)=2.90, p<.10$ ) であったため、各要因の単純主効果を分析したところ、〈自分に起因〉〈なし・未記入〉における調査時期の差が有意であった。他者への配慮と理解因子では時期の主効果が有意であった ( $F(1,64)=4.78, p<.05$ )。雰囲気づくり因子では、不安のタイプ・調査時期の主効果が有意であった ( $F(2,64)=4.16, p<.05$ ;  $F(1,64)=4.89, p<.05$ ) ため、不安のタイプについて多重比較を行ったところ、〈自分に起因〉は〈他人に起因〉・〈なし・未記入〉より低く、〈他人に起因〉と〈なし・未記入〉には差がなかった。

#### 【協同作業に対する認識による分類】

協同作業認識尺度は、調査対象者の協同作業に対する認識を測るものである。そこで、当初もっていた協同作業への認識によって協同作業への認識やコミュニケーション・スキルの変化に差が生じるか検討した。初回調査における協同作業認識尺度の各因子合計得点に対してクラスター分析を行い、調査対象者を4タイプに分類した。全体平均との比較から、それぞれ〈非協同志向型〉(6名)，〈低協同志向型〉(29名)，〈併用志向型〉(20名)，〈高協同志向型〉(19名)と名付けた(表4)。各因子の協同作業に対する認識のタイプ別平均得点を図5・6に示す。

分散分析の結果、協同作業認識尺度では、すべての因子で交互作用が有意、あるいは有意傾向であった(協同効用因子:  $F(3,70)=4.86, p<.01$ ; 個人志向因子:  $F(3,70)=2.84, p<.05$ ; 互惠懸念因子:  $F(3,70)=2.65, p<.10$ )。そこで、各要因の単純主効果を分析したところ、すべての因子で初回調査におけるタイプの差が有意であり、調査対象者を4タイプに分類することは妥当だといえる。それ以外の単純主効果については、協同効用因子では〈非協同志向型〉における調査時期の差が、個人志向因子では最終回調査におけるタイプの差と〈高協同志向型〉における調査時期の差が有意、〈非協同志向型〉における時期の差が有意傾向であり、互惠懸念因子では最終回調査におけるタイプの差と〈高協同志向型〉における調査時期の差が有意であった。調査対象者のタイプの単純主効果が有意であったものについて多重比較を行ったところ、互惠懸念因子の最終回調査における〈非協同志向型〉と〈高協同志向型〉との差が有意であった。

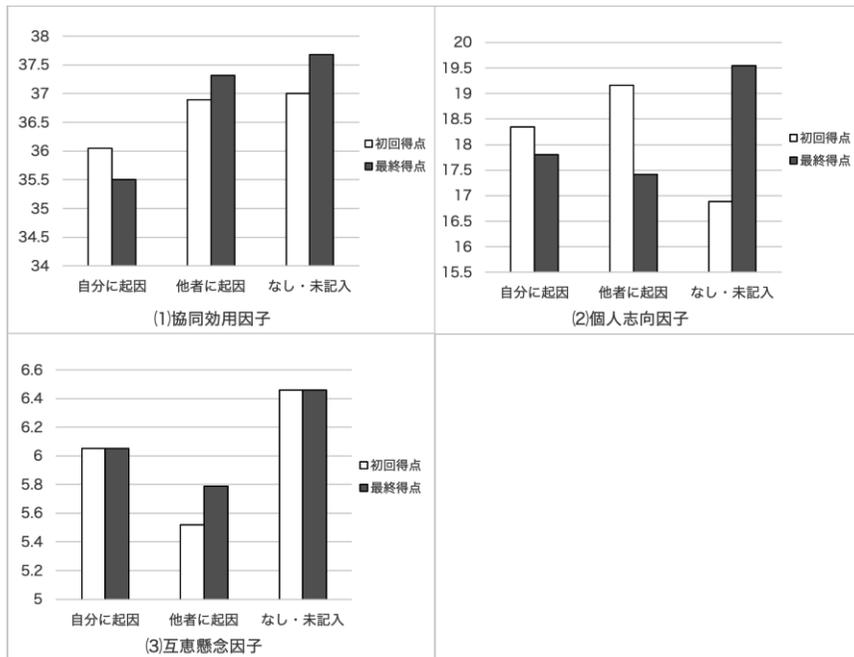


図3 不安のタイプと受講前後における協同作業認識尺度の各因子合計得点平均

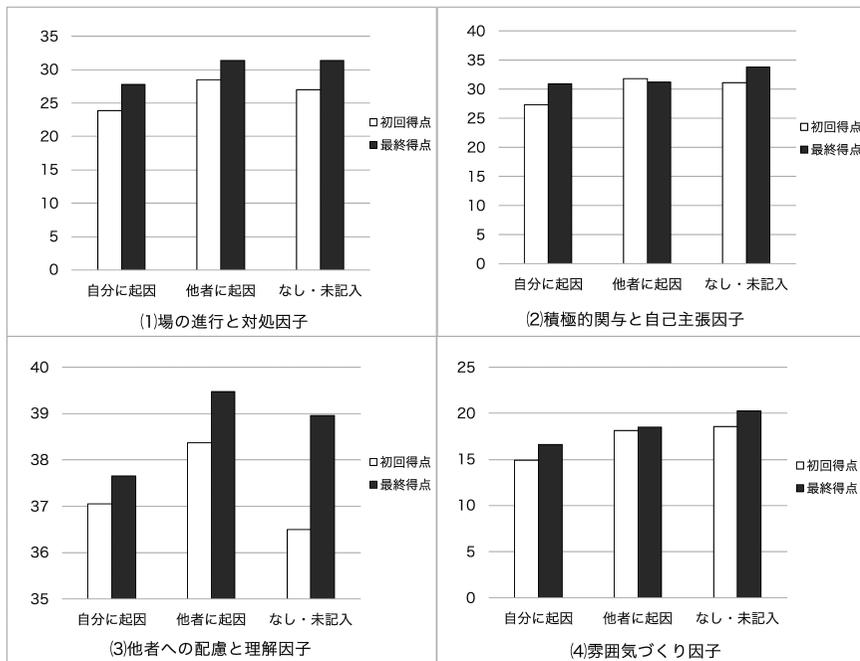


図4 不安のタイプと受講前後におけるディスカッション・スキル尺度の各因子の合計得点平均

表4 初回調査における協同作業認識尺度の各因子の平均得点とタイプ

	協同効用因子	個人志向因子	互恵懸念因子
非協同志向	30.50	18.83	11.50
低協同志向	33.41	18.86	6.41
併用志向	39.05	21.20	6.05
高協同志向	41.32	13.32	4.63
全体平均	36.73	18.07	6.27

また、コミュニケーション・スキル尺度では、すべての因子で調査時期の主効果（場の進行と対処因子： $F(1,70)=17.85$ ,  $p<.01$ ；積極的関与と自己主張因子： $F(1,70)=6.85$ ,  $p<.05$ ；他者への配慮と理解因子： $F(1,70)=5.69$ ,  $p<.05$ ；雰囲気づくり因子： $F(1,70)=5.55$ ,  $p<.05$ ）と、場の進行と対処因子・積極的関与と自己主張因子で調査対象者のタイプの主効果（場の進行と対処因子： $F(3,70)=2.95$ ,  $p<.05$ ；積極的関与と自己主張因子： $F(3,70)=2.76$ ,  $p<.05$ ）が有意であった。調査対象者のタイプについて多重比較を行ったところ、場の進行と対処因子では〈非協同志向型〉と〈低協同志向型〉・〈併用志向型〉・〈高協同志向型〉の間、〈低協同志向型〉と〈併用志向型〉・〈高協同志向型〉との間に、積極的関与と自己主張因子では〈非協同志向型〉と〈低協同志向型〉・〈併用志向型〉の間、〈高協同志向型〉と〈低協同志向型〉・〈併用志向型〉の間に有意差があった。

## 考 察

授業として、コミュニケーションやディスカッションの技法を知り、実際にグループでの活動を繰り返すという経験をしたことによって、全体としてディスカッション・スキルが向上した。「このような考え方もある」「このようにふるまってみてはどうか」「なぜ“それ”が必要なのか」といった知識を得、その知識を共有した者同士ですぐに試してみることができるという環境で、「うまくいった」「楽しかった」といった成功体験を積むこと、あるいは、「うまくいかなかった」場合でもその理由を分析的に考え、次の機会に活かすことができることによって、自分自身のスキルに自信をもつことができるようになったのではないかと考えられる。

一方で、協同作業に対する認識は、授業の前後で変化がなかった。協同作業に対する認識とは協同作業に対する態度と読み替えることができるが、長い年月をかけて、多くの経験をもとに作り上げられてきたものである。学校での教科学習はもちろんのこと、部活動やクラスでの活動、友人たちとの遊びなども含めて、「他者と一緒に何かをする」場面は身の回りにありふれている。そうした中で作り上げられた態度は強固なものであると考えられる。

態度は、人それぞれである。全体としては変化しにくいという結果ではあったが、個人ごとにみれば、当初の認識から部分的にでも変化していることも考えられる。はたして、受講前に協同作業に対してどのように考えていたかによって調査対象者をタイプ分けして分析した結果からは、タイプによって態度の変化の仕方が異なるということが見出された。協同作業に対してネガティブに捉えていた〈非協同志向型〉は、協同効用因子・互恵懸念因子がポジティブ方向へ変化しており、

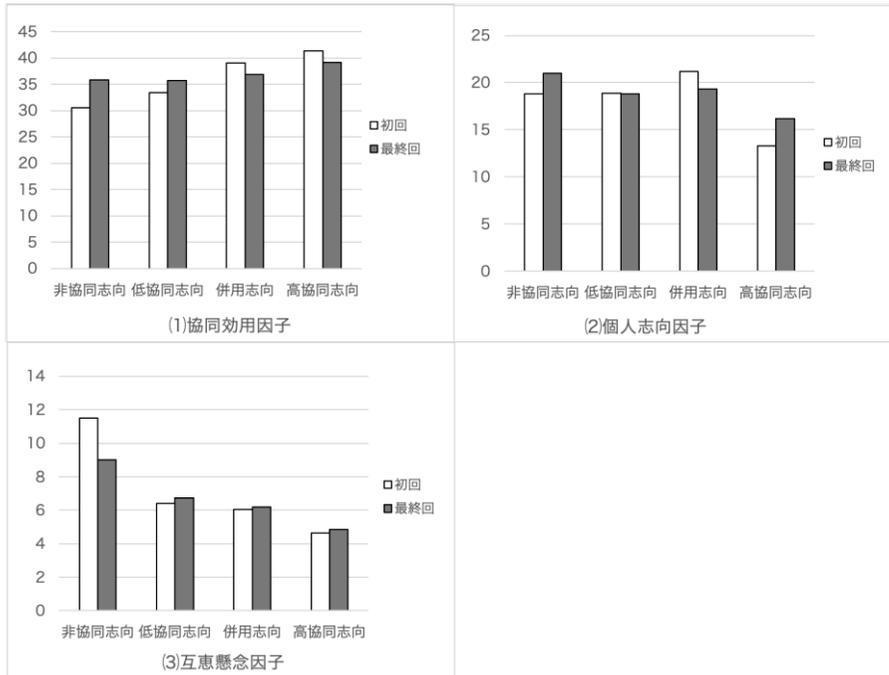


図5 学生のタイプと受講前後における協同作業認識尺度の各因子合計得点平均

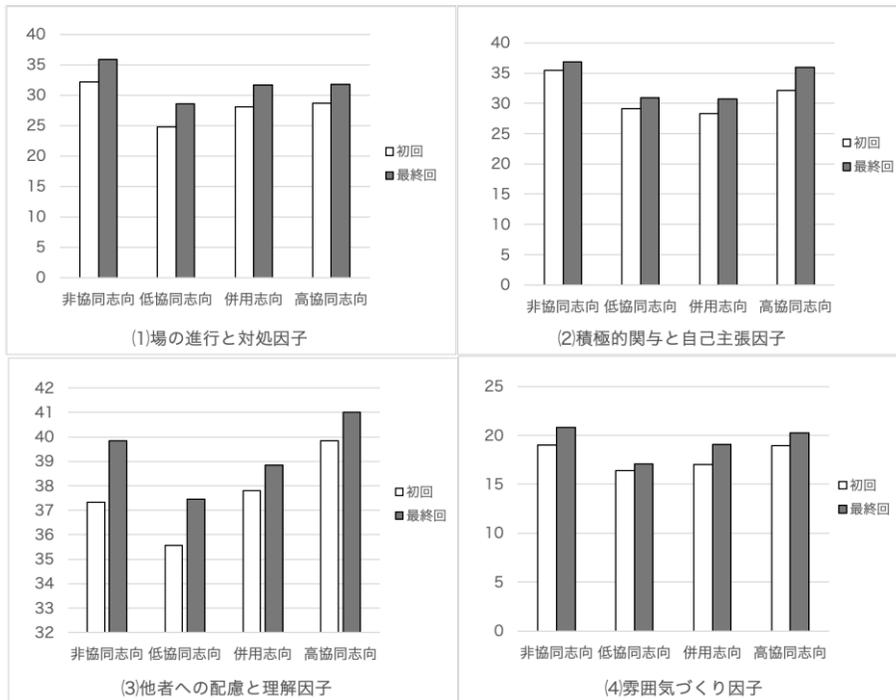


図6 学生のタイプと受講前後におけるディスカッション・スキル尺度の各因子合計得点平均

協同作業に対してポジティブに捉えていた〈高協同志向型〉は、協同効用因子・個人志向因子がネガティブ方向に変化している。いわば、極端から中庸への変化であるが、さまざまな人とともに活動することで、「悪いことばかりではない」あるいは「いいことばかりではない」ことを経験し、認識が改まった部分があるのではないだろうか。

ディスカッション・スキルに関しては、このようなタイプによる差はなく、すべてのタイプで授業後に向上していた。当初の協同作業に対する態度に関わらず一律に向上するということは、その人の考えがどのようなものであれ、さらにはその考えが変わらないとしても、スキル、すなわち具体的な行動は身に付けられることを示している。実際の協同作業において“うまくやっていく”ことが求められるのであるならば、そのためのスキルを修得するための方法を伝えることが必要であろう。

本稿で取り上げた授業は、先述のように他者と関わりながら学ぶ方法を体系的に学習することを目的としている。また、シラバスで、コミュニケーションやグループワークに苦手意識をもって人への受講を呼びかけた。そのためか、調査対象者の約 6 割がグループワークやコミュニケーションに何らかの不安を抱いていた。と同時に、その苦手意識や不安を何とかしたいと考えているとも推測できる。先に述べたように、大学教育においてもアクティブラーニングの一環としてグループワークが増えていることや、就職活動などでコミュニケーション能力の重要性が語られていることも、こうした傾向を後押ししていると考えられる。

受講前にもっている不安の種類によって調査対象者を分類し、受講前後の変化をみた結果からは、協同作業認識尺度の個人志向因子において交互作用がみられた。すなわち、当初の不安が〈自分に起因〉〈他者に起因〉していると答えた者と異なり、〈なし・未記入〉だった者は受講後に合計得点が上昇した。繰り返されるグループワークを通して、不安を感じていなかった者の個人志向が強くなったのである。〈なし・未記入〉だった者は、これまでグループワークで困ったという経験が、幸運にもなかった者だとみなしうる。今回、はじめて困難に直面し、それが解決できたかどうかとは別に、個人志向的な考えが芽生えてきたのではないだろうか。

ディスカッション・スキル尺度においては、積極的関与と自己主張因子において、当初の不安による受講前後の合計得点に差がみられた。すなわち、〈自分に起因〉〈なし・未記入〉ではディスカッション・スキルが向上したと考えたのに対し、〈他者に起因〉では変化がなかった。〈自分に起因〉する不安とは、先述の通り「自分の意見が言えない」「人見知りで自分から話しかけられない」「説得力のある話し方ができない」といったものである。積極的関与と自己主張因子とは、まさにこれらの不安の対極である「自分の意見を言う」ことに関したものであり、この因子の合計得点が増えたとすることは、当初の不安が軽減されたものとみなすことができよう。

受講後にこの積極的関与と自己主張因子が大幅に上昇したある調査対象者は、不安として、受講前には「人前で話すときに軽いパニックになり言葉につまることが多く困っている。」と、受講後には「グループワークをする時に相手の顔を見ながら話すことが難しく、自分の身体が向いている方向しか見れていないことが多かった。」と記載している。不安のタイプでは受講前後とも〈自分に起因〉に分類されるが、その内容は「話せない」から「話し方」へと変化していることが見て取れ、「話せるようになった」ということがこの因子の合計得点を大幅に押し上げているものと考え

られる。本稿では、調査対象者一人ひとりの不安内容の変化とその分析は行っていないが、これらと協同作業に対する認識やディスカッション・スキルとを関連付けて詳細に検討することで、「何が変わると何が変わるのか」の一端が見えてくることが期待できよう。

グルーピングの仕方によって学習効果が異なることが報告されている(藤田, 2005)。本稿で取り上げた授業では、受講生は3つのグループでのグループワークを行ったが、グループによって、異なる経験をしたであろう。特に3番目のグループワークは、社会問題に対する興味・関心がある程度似ている者が集まり、期限内にグループで一定の成果を出すことという明確な目的があるものであった。そのため、意見の対立や葛藤もあったものと思われる。それらの解消や目標設定、具体的な作業、進行のためのやりとり、さらには成果物の完成度や達成感が、共同作業に対する認識やディスカッション・スキルの修得実感に影響していると考えられる。また、同じグループに所属してともに活動をしていたとしても、そこで何を感じ、何を学ぶかは人それぞれであろう。その人がもっている信念や対人スキルの熟達度などによる影響も考えられる。一人ひとりがどのような経験をしたのかを丁寧に見取り、そこから何を掴んでいくのかを紐付けていくことが今後求められよう。

近田・杉野(2015)やベネッセ教育総合研究所(2017)の報告にあるように、アクティブラーニングの手法を取り入れた授業は増えているものの、学生はそのような授業をあまり歓迎していない。その理由としては、本稿で検討したような協同作業に対する認識やグループワークに対する不安・苦手意識といった心理的負担が大きいことが指摘されている。つまり、ただグループワーク等の経験を積むだけでは、不安や苦手意識は払拭されず、必要なスキルも身に付けることはできないのである。本研究で用いたディスカッション・スキル尺度を開発した安永・江島・藤川(1998)では、調査対象者が「重要性は理解しているが実行は難しい」と考えているスキルがあることが報告されており、ディスカッション能力育成のために、スキルに対する知識の修正や、知識を行為に移す段階をサポートする手続きを整えることが提案されている。こうした点について、コミュニケーションやディスカッションの技法、しかも、単に例えば「自分の意見をハッキリ言いましょう」ではなく「自分の意見をハッキリ言うためにはこうする／こうなるのも一つの方法である」という具体的な行動を知り、実際にグループ活動で実行してみるということを繰り返すことが有効であると考えられる。さらには、学生の個人差にも留意することも必要であろう。学生は画一的な存在ではなく、個人の抱える特性や課題の差によって、学んだものが異なると考えられるからである。協同学習を効果的なものにするために、その前段階としてこのようなステップを設けることが求められる。そうすることで、「活動の中に学びあり」が実現するのではないだろうか。

## 引用文献

- 赤堀 侃司(2017). アクティブ・ラーニングに関する意識調査と分析 教育テスト研究センター (CRET)年報, 2, 8-18.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- ベネッセ教育総合研究所(2017). 第 3 回大学生の学習・生活実態調査 株式会社ベネッセホールディングス ベネッセ教育総合研究所 Retrieved from [http://berd.benesse.jp/up\\_images/research/3\\_daigaku-gakushu-seikatsu\\_all.Pdf](http://berd.benesse.jp/up_images/research/3_daigaku-gakushu-seikatsu_all.Pdf) (2022 年 10 月 26 日)
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Cognitive Science*, 1(1), 73-105.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The icap framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
- 近田 政博・杉野 竜美(2015). アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識——神戸大学での調査結果から—— 大学教育研究(神戸大学大学教育推進機構), 23, 1-19.
- 江原 武一(1994). 現代アメリカの大学——ポスト大衆化をめざして—— 玉川大学出版部
- 藤田 文(2005). LTD 話し合い学習法におけるグルーピングの効果 協同と教育, 3, 22-32.
- 松下 佳代(2017). 科学教育におけるディープ・アクティブラーニング——概念変化の実践と研究に焦点をあてて—— 科学教育研究, 41(2), 77-84.
- 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
- 文部科学省中央教育審議会(2012). 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——(答申)本文 文部科学省 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)(2022 年 10 月 26 日)
- 長濱 文与・安永 悟・関田 一彦・甲原 定房(2009). 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, 57, 24-37.
- 西 香織・李 大年(2018). プロジェクト学習を通じた学生のアクティブラーニングに対する意識調査分析 九州私立大学外国語学部紀要, 147, 19-47.
- 岡田 涼(2018). 児童期における仲間との協同的な学習に対する動機づけの発達の変化 パーソナリティ研究, 26, 194-204.
- 須長 一幸(2010). アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題——activeness 概念を中心に—— 関西大学高等教育研究, 創刊号, 1-11.
- 山田 礼子(2012). 学士課程教育の質保証へむけて——学生調査と初年次教育からみえてきたもの—— 東信堂
- 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), 191-200.
- 安永 悟・江島 かおる・藤川 真子(1998). ディスカッション・スキル尺度の開発 久留米大学文学部紀要, 12・13, 43-58.