

[論 文]

短期大学の多人数授業への協同授業の適用

—個人の貢献度とコミュニケーションスキルの関連を中心に—

The Application of the Collaborative Learning to the Massive College
Classroom :The Relation between the Personal Contribution to the Group and the
College Students' Communication Skills

藤 田 文

Fujita Aya

Abstract

The purpose of the present study was to examine the possibility of the application of the collaborative learning to the massive college classroom. 125 junior college students were divided into 21 groups and participated in the collaborative sessions of the psychology class. They evaluated the degree of the group satisfaction and the self-contribution to the group. And they responded to the questionnaire about their communication skills and the independent and interdependent view of self. The result indicated that the satisfaction of the group performance was very high. Therefore it suggested the positive possibility of the application of the collaborative learning to the massive college classroom . The evaluation of self-contribution related to all communication skills. The particular skills for the contribution were not identified. And the students who highly evaluated the self-contribution showed the high independent view of self, while the students who low evaluated the self-contribution showed the high evaluation anxiety. These findings suggest that the activation of the collaborative learning needs the communication skill and the removal of the evaluation anxiety.

【問題と目的】

近年、学校教育において協同授業が多く導入されている。中央教育審議会による「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の答申（2016）の中でも、「主体的・対話的で深い学び」の実現が新学習指導要領の基本方針の一つとして定められている。また、それを実現するためのアクティブラーニングを中心とした授業実践を積み重ねる必要性が述べられている。大学教育においても協同授業を取り入れ、学生に授業に主体的に取り組ませて深い学びにつなげることが重要課題である。Sharan&Sharan（1992）では、構成主義心理学の考え方に基づいて子ども達は能動的な経験によって深い学びにいたること、また信頼された人間関係の下で教科

の知的側面の習得と理解が促進されることが強調されている。教科の理解にとって内発的な興味関心に基づく動機づけを高めることが重要であり、協同授業の展開によりそれが可能であると述べられている。

大学教育における協同授業の重要性も指摘され、多くの実践例が紹介されている（杉江・関田・安永・三宅, 2004 ; 小田・杉原, 2010）。小田ら（2010）では、協同授業も含めた学生の主体型授業は、全入時代に伴う学生の学力低下や意欲の減退への対症療法だけの役割ではなく、ましてや精力的な職業人を求める財界からの要請に応えるためだけのものではないと述べられている。つまり、協同授業の積極的な意義は、より良い未来を作り出す批判力と創造力、行動力を伴った人間を育成するための挑戦であり冒険であるということが示されている。

このような考え方に則り、筆者はLTD(Learning Through Discussion)話し合い学習法を取り入れた授業実践を行った。LTD話し合い学習法とは、1962年にW.F.Hillによって提唱され、その後Rabow,et.al.(1994)に引き継がれ展開してきた小グループによるディスカッションを中心とした学習法である。日本ではこの訳本である丸野・安永(1996)によって紹介され、手続きは安永(2006)に詳しく解説されている。このLTD話し合い学習法を、筆者は短期大学の基礎演習の授業に適用した。その結果、短期大学での授業でLTD話し合い学習法により満足度・愉快度・習得度が高まり、この学習法は学習に対する動機づけを促進するのに効果があることが示された（藤田・藤田・安永, 2000）。また、グルーピングを工夫することでさらに効果が高まることが明らかになっている（藤田, 2007）。この実践は、10名から12名の少人数のゼミ形式の授業を対象としたものだった。少人数であれば、グループの数も少なくなり、話し合いのプロセスを教員が観察しやすいことから、話し合いのプロセスがうまくいかない場合の話の促しも可能となる状況であった。

しかし、大学の授業の中には100名を超える多人数の講義形式のものがある。多人数の講義が授業形態として効果が低いとは必ずしも言えないが、より学生の主体的な授業への取り組みを促進するために協同授業の導入が必要だと考えられる。杉江ら（2004）でも、多人数、大教室での協同授業の導入は重要課題であることが指摘されている。多くの人数をコントロールできるのか、小グループの活動をどのように活性化するかなど難しさはあるが、課題の工夫によって多人数授業での協同授業は可能だと示されている。そこで、本研究では、大学の多人数授業における協同授業の実践を試みる。100名を超える授業において協同授業を実践し、その可能性と課題を明らかにすることを第一の目的とする。

本研究では、協同授業を活性化するポイントとして、自己原因性感覚に注目する。自己原因性感覚は動機づけ理論の中で強調されるもので、自己の存在こそが環境を変えた原因であるという感覚のことである。人が環境の中で活動するときの動機は、環境に対して自ら働きかけ、その環境を変化させたという実感によってもたらされる。従って、協同授業においても、自分がグループの活動にどの程度貢献できたのかという自己原因性感覚が、協同授業の成否に関わると考えられる。従来の研究（藤田ら, 2000）で、自分は他者から影響を受けた、周りの人はすごいと思う、という感想はよく見られ、他者から影響を受けた程度の得点は高いという結果も得られている。裏を返せば、自分も他者に同様に影響を与えているはずだが、その認識は低いものだった。しかし、自己原因性感覚に影響を及ぼ

す要因については検討されていなかった。自己原因性感覚の高さと関連する個人の要因が示されれば、協同授業の活性化に関わる要因が明らかになると考えられる。

そこで本研究では、自己原因性感覚が個人のどのようなコミュニケーションスキルと関連しているのか、また個人が持っているどのような自己観と関連しているのかを検討する。本研究では集団に対する評価と個人の集団に対する貢献度を指標として、これが個人のコミュニケーションスキルと自己観と関連があるのかを明らかにすることを第二の目的とする。

コミュニケーションスキルの測定には、藤本・大坊（2007）が作成した尺度を用いた。これは、コミュニケーションスキルを6側面からとらえたものであり、多様なスキルの中で個人の貢献度に関わるスキルが特定されると予想されるからである。自己観の測定には、高田（2000）が作成した相互独立的—相互協調的自己観尺度を用いた。これは、個人は他者とは分離・独立している存在で独自性を主張することが必要であるという相互独立的自己観と人は個別的ではなく様々な人間関係の一部になりきることが重要であるという相互協調的自己観を測定するものである。日本を含む東洋では相互協調的自己観が重視されていると考えられている。学生の中にも比較的協調性を重視するあまり独立的な自己を抑制し、自分の意見に価値を置かない自己観を持つものがある。しかし、協同授業において必要な時に自己主張するためには、相互独立的な自己観が必要ではないかと考えられる。そこで、本研究では、このような自己観の側面が個人の貢献度とどのように関連するかを明らかにして、協同授業の活性化に関わる個人特性についても明らかにする。

以上のことから本研究の目的は、短期大学の100名を超える多人数の授業において協同授業を実践してその可能性を明らかにし、グループに対する個人の貢献度が学生のコミュニケーションスキルや自己観のどの側面と関連しているかを検討することである。

【方法】

対象者：本研究の対象者は、短期大学1年生125名だった。授業登録をしているこの125名に協同授業を行った。しかし、途中の授業欠席者や質問紙に記入ミスなどがあった者を除いて、最終的な分析対象者は114名となった。

手続き：研究は、必修科目である「心理学概論」の授業内で、集団で実施された。まず、学籍番号順に6名のグループを作った。1回目の授業で、A4用紙に自己紹介マップを作成して、各自の興味関心や特徴を紹介しあった。自己紹介マップは図1にあるように中央の枠に自分の呼び名をいれて、周りの枠に性格や興味関心など自分の特徴を表す言葉を自由に書き込む様式である。このマップを個人個人で作成したあと、グループのメンバーにマップを見せながら自己紹介をした。その後、各自のマップを中央において、メンバーが他のメンバーのマップの中で興味を持った言葉に○をつけていった。○が多い言葉については再度意見交換し合って、お互いを知



図1 自己紹介マップ例

り合うようにした。

2回目から6回目の授業では通常の講義形式で授業を行った。7回目の授業で協同授業1を行った。8回目から10回目の授業で協同授業2を行った。協同授業1と協同授業2の内容は、リアセックによる主体性開発メソッド「タクナル」の課題を利用した。

協同授業1の内容は、「無人島に持っていくもの」を話し合っ一つに決めるグループワークだった。無人島に持っていくものを、非常食用缶詰、ナイフ、マッチ、毛布、ライターの中から1つ決めなければならない課題だった。まず、10分程度個人の意見をまとめた後、30分程度6名で話し合い一つに決めた。最後に、各班の決定した物とその理由をグループの代表者が発表した。

協同授業2の内容は、「大学の文化祭での移動動物園」を話し合っ企画するグループワークだった。企画の内容は、動物園の名前とコンセプトを決定することと、動物園のコンセプトから9種類（ラクダ、キンシコウ、ヤギ、ホワイトタイガー、ポニー、アルパカ、グリズリー、トイプードル、アヒル）の動物の中から4種類の動物を選ぶことだった。8回目の授業で、動物園の名前とコンセプトを話し合った。9回目の授業で動物を決定して話し合いを継続し、発表の準備も行った。10回目授業で各班が7分間ずつ発表した。

協同授業2では、話し合いの最初にリーダーを一人決定した。このグループワークでは、リーダーは話し合いをまとめる役割はあるが、発表や記録に関しては、リーダーは主な役割を取らないようにした。話し合いの途中で、リーダーズミーティングを行った。これは、教員がリーダーだけを別の場所に呼び、リーダーに、何時までに何について決定するようという指示を出したり、コンセプトが分かりやすい動物園の名前にするように指示したり、発表の準備について役割を決めるように指示したりした。リーダーはそれを各班に持ち帰って、メンバーに指示を伝えた。これにより、教員がグループワークの内容を指示することはなかった。リーダーが伝えることで、班のメンバーがよりリーダーの指示内容に注目する効果があると考えられている。

「心理学概論」の授業の中でのこれらの授業の位置づけは、心理学におけるコミュニケーションスキルについて体験的に理解することだった。7回目を実施した後に、心理学においてコミュニケーションスキルがどのように研究されているか、コミュニケーションスキルのモデルと内容について教員が解説を行った。

これらの協同授業を実施した後、質問紙調査を実施した。まず、グループの評価とグループへの自己の貢献度をそれぞれ10点満点で評定してもらった。

次に、藤本・大坊（2007）が作成したコミュニケーションスキル尺度を用いて現在のコミュニケーションスキルを測定した。この尺度は、「自己統制」「表現力」「読解力」の基本スキルの3つと、「自己主張」「他者受容」「関係調整」の対人スキルの3つで構成されている（表1参照）。「自己統制」は自分の感情や衝動をコントロールするというもので「自分の衝動や欲求を抑える」など4項目だった。「表現力」は自分の考えや気持ちをうまく表現することで「自分の考えを言葉でうまく表現する」など4項目だった。「読解力」は相手の考えや気持ちを読み取るというもので「相手の考えを発言から正しく読み取る」など4項目だった。「自己主張」は自分の意見や立場を明らかにしたりするというもの

ので「会話の主導権を握って話を進める」など4項目だった。「他者受容」は相手の意見や立場に共感したり尊重したりするというもので「相手の意見や立場に共感する」など4項目だった。「関係調整」は人間関係を良好な状態に維持したり、対立による不和に適切に対処したりするというもので「人間関係を第一に考えて行動する」など4項目だった。これらの全24個の質問項目に関して「かなり苦手」「苦手」「やや苦手」「ふつう」「やや得意」「得意」「かなり得意」の7段階で評定してもらった。

また、高田（2000）が作成した相互独立的一相互協調的自己観尺度を用いて現在の自己観について測定した。この尺度は、「個の認識・主張」「独断性」「他者への親和・順応」「評価懸念」の4つで構成されている（表2参照）。

「個の認識・主張」は自分で自分自身のことをわかっているか、意見を持っているかというもので「常に自分自身の意見を持つようにしている」など4項目だった。「独断性」は自分で物事を決断したり、周りとは違う意見でも気にしたりしないというもので「一番最良の決断は、自分自身で考えたものであると思う」など6項目だった。「他者への親和・順応」は人から好かれることや和を維持することは大切ということや対立を避けるというもので「仲間の中での和を維持することは大切だと思う」など6項目だった。「評価懸念」は相手は自分のことをどう思っているかや他人の視線などが気になるというもので「人が自分をどう思っているかを気にする」など4項目だった。これらの全20個の質問項目に関して「全くあてはまらない」「あてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」「あてはまる」「ぴったりあてはまる」の7段階で評定してもらった。

表1 コミュニケーションスキルの側面（藤本・大坊, 2007）

1.自己統制	自分の衝動をコントロールする
2.表現力	自分の考えや気持ちをうまく表現する
3.読解力	相手の考えや気持ちを読み取る
4.自己主張	自分の意見や立場を明らかにする
5.他者受容	相手の意見や立場に共感する
6.関係調整	人間関係を良好に維持したり、不和に適切に対処する

表2 相互独立的一相互協調的自己観の側面（高田, 2000）

1.個の認識・主張	自分自身のことわかっているか、意見を持っている
2.独断性	自分で物事を決断したり、周りとは違う意見でも気にしない
3.他者への親和・順応	仲間の中での和を維持することは大切だと思う
4.評価懸念	人が自分をどう思っているか気になる

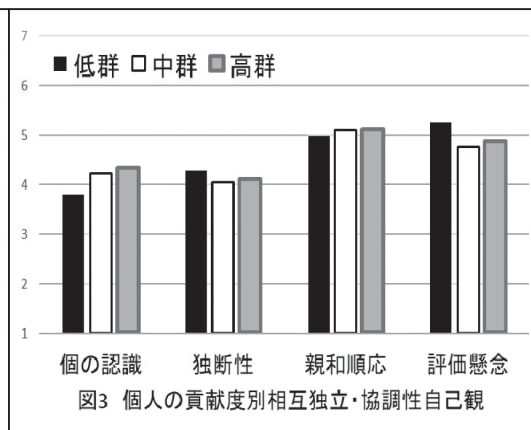
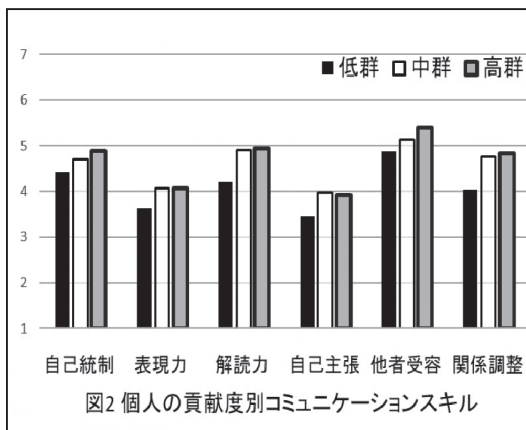
【結果】

(1) グループ評価とコミュニケーションスキル・相互独立-協調的自己観との関連：自分が所属したグループがどの程度うまくいったかという質問を10点満点で評価してもらった。その得点を分析した結果、平均点は8.02点で、全体的に非常に高かった。このことから、多くの学生がグループ活動に満足をしていたことが示された。

自分が所属したグループへの評価を3段階に区分し、高群（平均9点以上）43名、中群（8点）33名、低群（7点以下）38名に分類した。各群のコミュニケーションスキルと相互独立-協調的自己観について、3評価群×6コミュニケーションスキル下位尺度と3評価群×4自己観下位尺度の2要因の分散をそれぞれ行った。その結果、どちらも下位尺度の主効果のみ有意で、評価群の主効果に有意差はなかった。つまり、グループ評価は対象者のコミュニケーションスキルと自己観とは関連がないことが示された。

(2) 個人の貢献度とコミュニケーションスキル・相互独立-協調的自己観との関連：自分のグループに対する貢献度を10点満点で評価してもらった。その得点を分析した結果、平均点は6.47点だった。

個人の貢献度を3段階に区分し、貢献度高群（8点以上）37名、中群（6点, 7点）47名、低群（5点以下）30名に分類した。貢献度群について（1）と同様の2要因の分散分析を行った。その結果、コミュニケーションスキルについては、個人の貢献度の主効果（ $F(2, 111)=7.78, p<.01$ ）とスキルの主効果（ $F(5, 555)=55.73, p<.01$ ）が有意だった（図2参照）。下位検定の結果、貢献度高群と中群は低群よりもスキルを高く評価していることが示された。また、どの貢献度群においても、他者受容と解読力を高く、自己主張と表現力を低く評価していることが示された。自己観については、自己観の主効果（ $F(2, 111)=39.6, p<.01$ ）と交互作用（ $F(6, 333)=2.54, p<.05$ ）が有意だった（図3参照）。下位検定の結果、どの貢献度群においても親和順応と評価懸念を高く、独断性と個の認識主張を低く評価していることが示された。また、貢献度高群と中群は、親和順応を個の認識主張や独断性よりも高く評価している程度が、評価懸念をそれらより高く評価している程度よりも高かった。一方で、貢献度低群は、評価懸念をそれらより高く評価している程度が、親



和順応をそれらより高く評価している程度よりも高いことが示された。つまり、貢献度高群と中群は親和順応が貢献度低群に比べて高く、貢献度低群は評価懸念が貢献度高群と中群に比べて高いといえよう。

以上のことから、協同授業において個人の貢献度を高く評価する学生は、すべてのコミュニケーションスキルを高く評価し、親和順応の自己観を高く評価していることが明らかになった。一方個人の貢献度を低く評価する学生はすべてのコミュニケーションスキルを低く評価し、評価懸念を高く持っていることが明らかになった。

(3) リーダーの個人貢献度とグループメンバーの個人貢献度の比較

協同授業2の文化祭の動物園の企画の話し合いでは、あらかじめリーダーを一人決定していた。リーダーの決定方法については、グループに任せていた。従って、立候補の場合やジャンケンで決める場合もあり決定方法はグループによって異なっていた。リーダーでデータがそろっていた19名とその他のメンバー95名を比較した。まず、グループの評価と個人の貢献度について、それぞれt検定を行ったが、どちらについても有意差は見られなかった。つまり、リーダーもその他のメンバーもグループ評価や個人の貢献度については違いが見られないことが示された。

また、2立場(リーダー・メンバー)×6コミュニケーションスキル下位尺度と2立場(リーダー・メンバー)×4自己観下位尺度の2要因の分散をそれぞれ行った。その結果、どちらについても立場の主効果や交互作用における有意差は見られなかった。つまり、リーダーとその他のメンバーにコミュニケーションスキルや自己観に違いが見られないことが示された。

以上のことから、リーダーとその他のメンバーという立場によって協同授業における評価やコミュニケーションスキルや自己観にも違いが見られないことが明らかになった。

(4) 協同授業の発表内容

(1)の結果から、グループの評価と個人のスキルや自己観には関連がみられなかった。これは、グループの評価が全体的に高くグループごとの差があまり見られなかったからだと考えられる。つまり、ほとんどの学生がグループの話し合いに満足して、その成果に対して高い評価を行っていたということだろう。「文化祭の動物園の企画」のグループワークでは、7分間のグループ発表のために、資料を作成した。各グループの資料の例を図4から7に示した。各グループの企画は、ふれあい動物や珍しい動物の企画など類似したものもあった。しかし、資料に見られるように、アイデアや資料作成時に自分の意見やイラストの技術が反映されて活かされたことによって満足感を引き出させた可能性は高いと言えよう。自由記述の感想の中にもそのような記述がみられた。

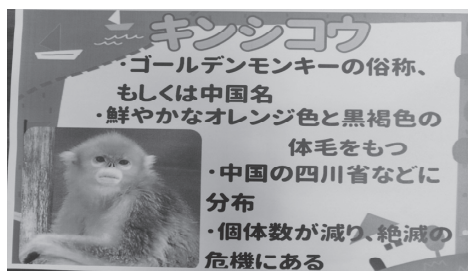


図4 グループ発表の資料1



図5 グループ発表の資料2

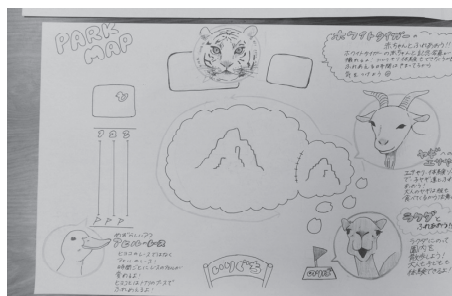


図6 グループ発表の資料3

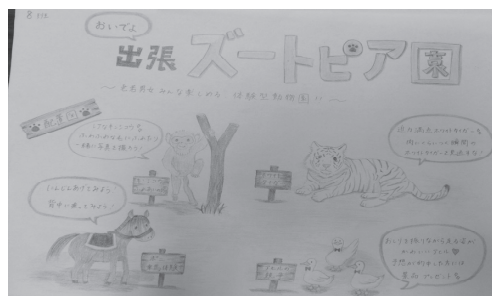


図7 グループ発表の資料4

【考察】

本研究の目的は、短期大学の多人数授業において協同授業を実践してその可能性を明らかにし、グループに対する個人の貢献度が学生のコミュニケーションスキルや自己観のどの側面と関連しているかを検討することだった。

協同授業を「心理学概論」の授業の一部に適用した結果、グループの評価の平均点が全体的に高かった。つまり、協同授業におけるグループ活動に多くの学生が満足していたと考えられる。100名を超える多人数授業であり、グループ数が20をこえて教員がすべてのグループの話し合い過程をチェックすることは困難であったが、学生一人一人はある程度グループの成果をよいものとしてとらえることができるようである。従って、多人数授業においても協同授業の実践は可能であると考えられる。今回の実践では、リアセックが開発した主体性開発メソッド「タクナル」の課題を採用した。課題が取り組みやすいことが、協同授業がうまく行われた大きな要因であった。また、この内容が心理学概論で取り扱われるコミュニケーションスキルのテーマを体験できるというものだったので、話し合いの内容は心理学ではなかったが、体験学習という点で意味があったと考えられる。

しかし、授業実践と心理学でのコミュニケーションスキルの理解度については直接検討しなかったため、今後は授業理解度との関連を検討する必要がある。さらに、協同授業における話し合いの内容も心理学について考えさせる内容にしていくと、より専門的な学習に結び付けられるだろう。

グループに対する個人の貢献度については、貢献度を8点以上に高く評価する学生が30名以上いた一方で5点以下に低く評価する学生も30名程度いた。従って、全員が協同授業

に対して個人的な動機づけが高まっていたとは言えない。その要因を検討するために、個人貢献度とコミュニケーションスキルと自己観の関連を分析した。その結果、協同授業において個人の貢献度を高く評価する学生は、すべてのコミュニケーションスキルを高く評価し、親和順応の自己観を高く評価していることが示された。一方個人の貢献度を低く評価する学生はすべてのコミュニケーションスキルを低く評価し、評価懸念を高く持っていることが示された。個人の貢献度と特に結びつくようなコミュニケーションスキルの側面を特定することが目的であったが、今回の結果では、どのスキルに関しても同様の結果であり、特定のスキルだけが重要であるとは言えなかった。あくまでも自己評価であるため、客観的なスキルの指標を検討する必要もさうだろう。

一方自己観に関しては、貢献度で違いが見られ、貢献度が低い学生は評価懸念が高いことが明らかになった。個の認識、独断性や親和順応には有意な差は見られなかったが、個の認識と親和順応は平均値は貢献度が低い学生の方が高い学生よりも低かった。それに対して、独断性に関しては、平均値で見ると貢献度が低い学生の方が高い学生よりも高い傾向が見られた。貢献度の低い学生は、評価懸念が高いという結果から、人が自分をどう思っているか気になったり他人の視線が気になったりして、その不安感から集団で自分の意見を出せないでいることが示唆される。自分を出していないことから、貢献度も低いと判断していると考えられる。しかし、独断性がやや高い傾向にあることから考えると、自分自身で考えた決断が最良だと思っていたり、自分がいいと思うことは他人がなんと思おうと気にしていなかったり、自分の考えはある程度正しいと思っている可能性がある。自分の考えが他の人と違うがために、それはグループのためにならないと思いついて、また違うがために他の人になにか言われるのではないかと気になって、自分を表出していない可能性も考えられる。

従来の研究（杉江ら、2004）で、グループが学習を促進する要件としてグループメンバーの異質性が多く指摘されている。その意味では、貢献度を低く評価する学生の中に独自性の高い意見を持つ者が含まれており、そのような学生が意見を表明することが、グループ全体の活性化に重要な役割を果たす可能性がある。従って、貢献度を低く評価する学生の評価懸念をいかに低めていくのかが大きな課題であることが明らかになったといえよう。

個人のグループに対する貢献度は自己原因性感覚と結びつくもので、これが高まることで授業や学習に対する動機づけが促進されると考えられる。今後、個人の貢献度を実感できるようにグループでの振り返りの時間を多くとったり、具体的な貢献を記述するような記録方式を開発したりすることも必要だろう。

本研究では、リーダーの役割を設定した協同学習も行った。リーダーと他のメンバーのグループ評価や個人の貢献度評価、コミュニケーションスキルや自己観を比較した。その結果、リーダーと他のメンバーに違いは見られなかった。リーダーの選出方法がジャンケンだったり偶然に決定させたことがあり、リーダーの役割をそれほど自覚しなかったとも考えられる。また、メンバーが平等に役割分担をして、特にリーダーだけがグループに貢献したわけではなかったのかもしれない。リーダーについては、協同学習の中でどの程度設定していった方がいいのか、むしろ平等の関係性の方が話し合いが活性化されるの

かについて今後検討していく必要があるだろう。

【引用文献】

- 藤本 学・大坊 郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15(3), 347-361.
- 藤田 敦・藤田 文・安永 悟 (2000). LTD 話し合い学習法の短期大学「基礎ゼミ」授業への適用 大分大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要, 28, 31-41.
- 藤田 文 (2007). 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, 37-50.
- 小田 隆治・杉原 真晃 (2010). 学生主体型授業の冒険：自ら学び、考える大学生を育む ナカニシヤ出版
- Raibow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. (1994). Willem F Hill's Learning Through Discussion. California: Sage. 丸野俊一・安永悟 (訳) (1996). 討論で学習を深めるには－LTD 話し合い学習法－ ナカニシヤ出版
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). Expanding Cooperative Learning through Group Investigation. Teachers College Press, New York, NY. 石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児 (訳) (2001). 「協同」による総合学習の設計 北大路書房
- 杉江 修治・関田 一彦・安永 悟・三宅 なほみ (2004). 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部
- 高田 利武 (2000). 相互独立的－相互協調的自己観尺度について 奈良大学総合研究所所報, 8, 145-163.
- 安永 悟 (2006). 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版

【付 記】

本研究の一部は、2017年日本協同教育学会第14回大会において発表された。