

# 大人数授業における協同の基本要件の共有化

— 主体的なグループ運営の促進を目的とした実践の検証 —

中山 留美子 奈良教育大学学校教育講座 (発達心理学)

## Sharing “Essential Requirements for Cooperation” in Large Class: Practice and Study for Independent-minded Small Group Activities

NAKAYAMA Rumiko

(Department of School Education, Nara University of Education)

### Abstract

This study examined means for overcoming difficulty of small group learning in large class. According to Sekita & Yasunaga (2005), there are four "essential requirements" for successful cooperation; (1) positive interdependence, (2) individual and group accountability, (3) promotive interaction with facilitation of appropriate use of social skills, and (4) group processing. In this study, the lecturer directly explained "essential requirements" to class members as common basic code of behavior in group session, to satisfy these requirements. From regular feedback comments and class evaluation at the end of class, certain changes had occurred in members readiness and perspective for their learning process. Limitation of methodology and sampling were discussed.

キーワード：協同の基本要件，大学生，大人数授業

Key Words：“Essential Requirements for Cooperation”，  
Undergraduates, Large Class

### 1. はじめに

#### 1.1. 主体的な学びへの注目と教育の質的転換

近年、自ら主体的に学び考える力を育成することが、全ての学校種における重要課題として認識されている。大学教育においては、他の学校種に先だって主体的な学びの必要性が叫ばれており、平成24年の答申（中央教育審議会，2012）以降、各大学では教育の質的転換を目指す様々な取り組みがなされている。

##### 1.1.1. 主体的な学びを支える基礎理論としての協同学習

主体的な学びは、協働や対話などの他者との学びによってより広げ深められるものと考えられている。答申ではグループ・ディスカッションやディベート、グループ・ワーク等といった具体的な学習形態が例示されており、こうした学習形態を導入した授業が各大学で開発されている。ただし他者との学びは形式的に活用されるだけでは十分でなく、物事や状況を捉える新たな視点を得たり、自らの視点を客観視したりするための学びの場と

して成立する必要がある。そのため、他者との学びを取り入れた学習形態の中で、どのように学習者同士の協働・対話を実現していくかということが導入の際の課題となる。

協同学習の理論は、このような課題に対して明確な視点を提供しており、学習の場を設計するための基礎理論として位置付けられると考えられる。関田・安永（2005）は、協同を成立させるための基本要件として指摘されることの共通項として「互恵的相互依存関係の成立」（ある成員が目標に近づくことが、他の成員や集団全体が目標に接近することにつながるという構造が成立している）、「二重の責任の明確化」（自身の学習目標と集団の目標を共に認識し、両者に責任意識をもっている）、「促進的相互交流の保証と顕在化」（相互交流の場が積極的に設けられているとともに、相互作用を活発化させるスキルの支援等が行われている）、「『協同』の体験的理解の促進」（自分ごととして活動を振り返り、成員と認め合ったり改善手続きを行ったりということが推奨されている）の4つを挙げている。

### 1.1.2. 基礎理論を実践に生かす困難さと個々の授業における工夫の重要性

ただし、これらの要素は個々の授業における具体的な設計内容に単純かつ直接的につながるものではなく、授業者は、個々の授業や集団の特徴に照らして基本要件をどのように実現していくかを検討し、実践・検証していくこととなる。例えば新たに授業を実施しようとするとき、集団形成の当初（eg.クラス替え後の4月）から「お互いを助け合う」ことをすべての活動の場で共有している集団においては、授業に特段の工夫をしなくても「互恵的相互依存関係」を満たす活動が実現するかもしれないが、お互いに無関心であったり日常的に競争しあう関係にあったりする集団においては、授業者が互恵的な関係を促す目標を示し、目標についての説明や役割設定の工夫をすることによって意識を変容させていかないと、この要件を満たす活動の成立は難しいと考えられる。

学習集団の規模によっても具体的な課題は変わってくる。例えば40人以下の集団に対して1人の授業者が対応する場合に比べて、1人の授業者で100名を超える集団に対応する場合は、授業者の目は届きにくくなり一人一人に関わり支援することもできにくくなる。また、規模の大きな集団では、集団への所属意識や人間関係の形成も困難になりやすい。そのため、1人の授業者が担当する人数が多くなるほど、授業に多くの工夫を加えることが必要となる。

### 1.1.3. 大学の授業特有の課題

大学の大人数授業において他者との学びを活用する場合、学習集団形成には大きく2つの具体的課題がある。ひとつは、大学の授業は基本的に週に一度か二度のペースで実施されており、学生は授業ごとに履修するため、授業ごとに学習集団が変わり、集団づくりの機会が個々の授業の機会のみに限られているという課題である。小学校や中学校では、固定された40名に満たない集団に対し、授業を含む学級経営の中で徐々に成熟させていくという指導を行うことが可能であるが、人数が多く流動性の高い大学の授業では、集団の成熟化の困難がどうしても生じる。もうひとつは、1人の教員が多人数への指導を行う場合、教員から個々の受講生への指導や助言は少人数に対して指導を行う場合と比べておろそかになりやすいという課題である。指導や助言の内容をわかりやすくしたり、文字化した資料を提示または配付したりすることによって補うことのできる部分はあるものの、個々の受講生の行動や意識の形成を促すための細かな支援の提供は人数の増加と比例して行き届きにくくなる。

これらの課題を解決するためには、授業者ではなく受講生らが主体的・自律的に所属集団を運営し、集団の成熟をはかっていく必要がある。そのために授業者には、

受講者らが自ら集団運営の仕組みを理解できるような授業作りの工夫を行うことが求められる。

## 1.2. 本研究の目的と視点

本研究は、大学の大人数授業における「協同」と学生の主体的学びの促進を目指すための工夫について、実践を踏まえた検証を行うこととする。具体的には、次の3つの工夫を取り入れた実践計画を立案し、その実践・検証を行う。1つ目は、協同成立のための基本要件について直接的に教示するとともに、体験的な理解の場を用意することで、学びの集団についての共通認識を形成しやすくするという工夫である。2つ目に、各回の授業における活動の流れを固定し個々の担う役割を明確化することにより、授業全体における活動や行動の見通しをもちやすくし、主体的に行動しやすくする。また、3つ目として、協同の基本要件をベースとしたふり返り活動により、所属集団の機能と成長について確認し、集団を自律的に成熟させることができるようにする。

協同成立のための要件は、協同を目指す活動や集団を評価する視点となるものであり、必ずしも集団の成員に明示し、全員が知識として身につけておかなければならないというものではない。しかし、各要件について一人ひとりが理解し、それらが共通の規範として働くようになることで、集団が内発的に維持向上していくための意識や行動が促進され、大人数授業でのグループ活動を成立させやすくすることが予想される。グループ活動の場面では、授業者の説明を曖昧に理解したまま「なんとなく」話し合いが進められるという状況や、説明を理解した一部のメンバーだけで話し合いが進められるという状況が観察される。しかし、例えば「全員が共通の目的に向かって取り組む」ことを活動の基本ルールとして共有することで、共通の目的に関する確認が行われることになり、うまく確認ができない場合には、当該の集団から授業者への援助要請がなされることになる。万一、授業者の説明が曖昧でそもそも集団活動を促進する上で機能的でないという問題をもっていたとしても、その問題は取り組む集団の内的な力によって解決へと方向づけられることになる。

基本要件の共有によるこのような展開は、授業者からの指示に対する個々の理解を確認しにくい大人数授業において非常に機能的である。また、活動の展開や自身の行動の見通しをもつことができれば、その場での行動がとりやすくなるだけでなく、過去に用いた集団運営の方法に基づいて活動を展開していくことも可能になり、集団運営に関するグループメンバーの学びあいや学びの蓄積が期待できる。その際、「ふり返り」は交流や学びの質を高めるための直接的なやりとりを促すと考えられ、3つの工夫は関連しあいながら受講生らの主体的なグ

ループ運営を導くと考えられる。

## 2. 方法

### 2.1. 実践のフィールド度参加者の状況

大学2年生が主たる履修者となる教職科目を実践のフィールドとした。授業には、122名が履修登録を行い、うち114名（女性70名、男性44名）が試験まで参加した。履修者の大半は2年生であったが、小学校免許取得プログラムに参加している修士1年生9名と再履修等で受講した3、4年生16名も含まれていた。履修者は全て小学校教員免許を取得する希望をもってしたが、異なる10の専攻に所属していた。

当該科目では実践を行った年の2年前から4～5名による小集団でのグループ学習形態を多用していたが、欠席等で2名以下のグループが生じることがあり、その対応に苦慮していた。そのためフィールドとなった授業では、8～9名の大グループに対してそれぞれ4～5名のサブグループを設ける形式を取り、サブグループが2名以下になってしまう場合には、大グループからのメンバーの貸し出しや、大グループ全体での活動を行うという相互協力の体制とした。各サブグループには専攻、性別、学年の異なる異質なメンバーが集まるよう留意してグループを構成し、半期にわたり同じグループで活動を行う形とした。

### 2.2. 授業計画策定の基本的な考え方

(1) 協同学習の意図と基本要件の教示 第1回の授業時に、グループ指定を行い、受講者に対して、主体的に学ぶということのほか、科目の目的に応じ、少人数グループによる協同学習を中心として授業を進める意図について、授業の主旨や到達目標と関連付けながら説明を行った。多様な思いや考えに触れるために、専攻や学年、性別の違うメンバーによるグループを構成しているという点についても説明した。

第2回の授業時には、授業全体のテーマを「学びの集団作り」として効果的なグループ活動を行うための基本的な知識と態度について説明することを伝え、協同成立のための基本要件についての講義を行った。基本要件は「協働の基本」と題したスライドにまとめて示した（Figure 1）。具体的には、学生が自ら意識することが重要と考えた「互恵的相互依存関係の成立」、「二重の責任の明確化」、「『協同』の体験的理解の促進」の3点（関田・安永、2005）について、「目標を共有する」、「各自が役割を果たす」、「グループ全員で活動の維持・向上をはかる」という表現を用いて教示した。

(2) 学習活動と基本的な学習サイクル 基礎的な知識とスキルを学ぶという到達目標から、テキストの学習を

重要課題と位置づけ、テキストの内容の学習、理解の確認、活用を、授業期間を通じた主要な活動と位置づけた。科目が扱うのは学校や学級、子どもに関する内容であり、受講生が学習内容と関わる経験を共有することで学びが深まることを期待していたが、前年度までの実践で、テキスト内容から具体的な経験の語りを引き出せないことが多く、豊かな共有の場とならないという反省を得ていた。そこで、テキストが扱うテーマと関わる事例を引用または作成し、事例の理解や事例で生じている問題を解決する視点として学習内容を活用したり、学習内容に関わる経験を共有したりするという形（事例型PBL形式）で、学習活動のサイクルをつくった。受講者に第1回の授業でこのサイクルについて説明し、毎回の授業でも明確に示すことで、受講生が「何のために学習・活動するか」ということを意識しながら学習活動に取り組めるよう促した。

2. 「協働」の基本	
一. <u>目標を共有する</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 目標に関する確認を怠らない</li> <li>✓ 目標から逸れないよう、コントロール機能を働かせる</li> </ul>
二. <u>各自が役割を果たす</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 役割の内容を理解する</li> <li>✓ 責任感を持ち、能力の向上を図る</li> </ul>
三. <u>グループ全員で活動の維持・向上をはかる</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 上記についてふり返り、次の活動に向け励まし合う</li> </ul>

Figure 1 学生に示したスライド

授業の基本的な学習のサイクルをFigure 2に示す。授業は2週を1セットとして、2週間かけてひとつの学習テーマに関わる一連の学習活動を展開する形とした。1週目の始めに事例が示され、個人思考、ディスカッション（個人思考の共有）、予習（テキストおよび関連資料の学習）、予習の共有、講義、ディスカッション、個人思考という流れで、他者の考えや知識のインプットを経て、段階的に理解が深められるようにした。

受講生は授業内で個人思考やディスカッション等の活動に取り組むことに加えて、授業が終了した後、グループでの共有を踏まえたその時点での分析・解釈を整理して書き出すという課題（フィードバック課題）と、次週への予習課題として、事例に関するテーマについてテキスト等を用いて学習するという課題に取り組み、その成果をe-learningシステムを用いて提出した。また、不明点等が残った場合は、その点についても記述し、これら学習内容に関する記述とあわせて「協働の基本」に関するふり返りを提出した。授業者は、受講生の理解を点検するとともに疑問点を受け止め、受講者の優れた記述や誤解

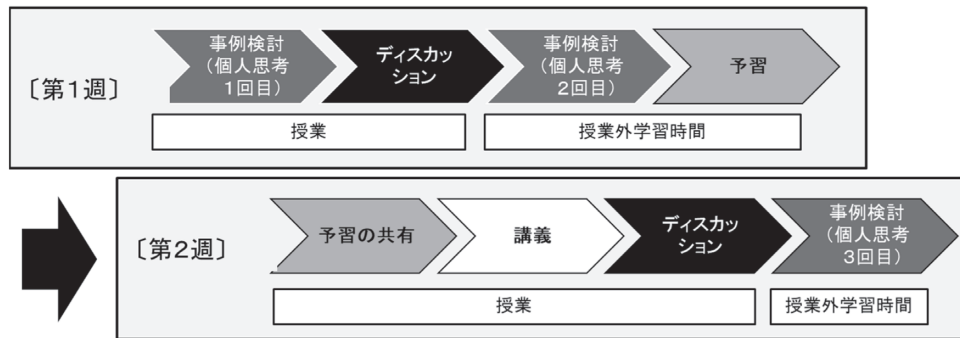


Figure 2 授業での基本的な学習サイクル

されている点・疑問点等を修正・補足する情報を「授業通信」(安永, 2006を参考に作成)にまとめて配付した。なお、試験を含めた全16回の流れをTable 1に示す。

Table 1 授業進行と内容

回	内容
1-2	オリエンテーション, グループ作り
3	「生徒指導」「教育相談」の概念的理解
4-7	事例型PBL (事例1, 2)
8	VTRの分析, ここまでの学びのふり返し
9-12	事例型PBL (事例3, 4)
13	扱えていない内容の補足
14	学びのふり返し
15	試験 (事例分析)
16	試験のふり返し (解説と自己採点)

(3) 役割とグループの改善活動の導入 各グループが基本要件を満たしていくための活動遂行とふり返りの仕組みとして、役割決めを行い、グループの改善活動を導入した。役割は、4人グループにあわせて報告係、書記係、タイムキーパー、ファシリテーターの4種類用意した(5人グループの場合はファシリテーターが2名)。報告係は、「目標を共有する」という要件に関して特に責任を負う役割とし、グループで行う活動の到達目標(「理解する、考えをもつ」等の認知的な目標や「予習課題として準備してきた自分の考えを述べる」等の作業的な目標)について、グループのメンバー全員が理解しているかを確認し、活動を開始できるかの判断を行うよう求めた。目標の理解が不十分なメンバーがおり活動を開始できない場合には、授業担当者かSA(スチューデント・アシスタント)を呼んで問題解決するように指導した。書記係は議論内容の書き取りを、タイムキーパーは時間管理をする役割とし、ファシリテーターは他の係を担うメンバーの手助けをする役割として位置づけ、説明を行った。なお、役割は授業回3回または4回ごとにローテーションし、授業進行に伴って全員がどの役割も担えるようになることを意識するよう伝えた。

グループ改善活動は、「協働の基本」の3要素について、自分自身を含むグループメンバーが自らの担う役割からどのように貢献していたかを個々で省察し、次の活動をよりよくするために考えるふり返し活動(「協働のふり返し」および「次の活動をよりよくするために維持したいことと改善したいこと」と、その内容について、個々のメンバーに直接伝え、次の活動の目標について話し合う活動(「フィードバックの共有」という二つの活動から構成した。ふり返し活動は授業終了後にフィードバック課題と同時に記述して提出する課題とし、記述内容の共有は次の授業回の開始時に5分程度の時間で実施した。

(4) コンセンサスゲームの実施 教示した協同学習の意図と基本要件や役割についての理解を促進する目的で、コンセンサスゲームを実施した。課題は福山(2011)による「神様からの贈り物」を用い、グループ討議の進め方の説明部分については本授業の役割に合わせた記述の改変を行った。本課題は「人々の生活がより幅広く、さらに多様なものとなり、人間的に深くなるために」、「嘘」や「怒り」、「後悔」など一見ネガティブな印象の8つの選択肢から、グループとして3つまでの「新たな贈り物」を神様に希望するという内容であり、個々の意見を述べた上で集団としての意思決定を行い、報告係が同じ大グループ内のもう一方のサブグループに自グループの意思決定結果と理由について説明していくという手順で進められた。討議の進め方のルールとして、多数決ではなく個々のメンバーの「生活の豊かさ」や「人間的な深さ」についての考えに関心をもち、気づきを大切にしながら共通理解を目指すこと等を伝え、この目的をメンバーが理解しながら進めているかを報告係がモニターすることや、明確でないところはファシリテーターが積極的に質問して具体化することを教示した。教示内容はゲームのワークシートにも印刷した。本課題を選択したのは、多様な意見が出やすく、一見否定したくなるような事項の良い面に目を向けるという「深い思考」を要する課題であり、授業の主題(生徒指導)に通じる「よりよい生活」や「人間的な深さ(人格的成長)」への関心を高める内

容としても適していると考えたためである。課題の実施時間は教示等を含めて約50分であった。

### 3. 結果

#### 3.1. 授業の展開過程

授業は明確に構造化され、その構造の説明も予めなされていたことから、何をして良いのかわからないという状態になる様子はみられなかった。しかし、開講当初はグループにとって話しにくい（メンバーの経験が豊かで無い等の）テーマでは、グループ活動が停滞する様子が見られた。役割に関しては「ファシリテーター」について質問がなされることが多かったため、授業通信と講義のなかで、「意見を明確化したり、講義等で提供された別の視点について考えてみることを提案したりすることで話し合いを促進する」というポイントについて補足した。回が進むにつれて、活動は主体的かつ活発に進められるようになった。特に、役割を入れ替えた第6回以降には、ある役割を担うメンバーに対し、それ以前に同じ役割を担っていたメンバーがサポートを行うことで、役割内容の明確化やグループ活動の活性化、充実がみられているという報告が複数の受講生からなされた。

また、どのグループでも活動を進めるために必要なレベルの人間関係が構築された。2013年度、2014年度の実践では、小集団でのグループ学習を行っていたものの、集団成熟のための活動や支援をほとんど行えていなかったことから、グループ活動やメンバーに対する不満を表明する受講者や大きな葛藤を抱えるグループが生じた。そのため、第7回まででグループを解散し、受講生のそれまでの受講態度等を考慮してグループを再構成することで、問題の解消を図っていた。しかし今回の実践ではそのような状況は生じず、全16回を通して同じメンバーで活動を行うことができた。

個人の学習活動については、2つめの事例に入った第6回以降に、数名の受講生から「同じ課題が何度も出される」との不満が表明され、学習サイクルが理解できていない受講生が存在している状態と判断した。事例の検討にあたっては、直観的な分析、グループメンバーとの意見共有を踏まえた分析、学習内容を踏まえた分析という3度の検討を重ねる形式をとっており、それぞれの段階に重要な意味がある。各段階の目的と記述の視点の違いを改めて説明し、全員が課題の意味を理解して取り組めるよう配慮した。

グループでの活動の質に大きく影響する予習課題（第2回から第13回のための予習として第1回から第12回までに実施）の未提出者は3～24名であり、多かったのが第1回（17名）、第7回（24名）、第12回（12名）、あとの回は2～8名の未提出であった。第1回はe-learningシス

テムへの登録ができていなかったり、欠席して課題自体を知らなかったり、単純に課題の存在を忘れていたりという受講生が多く、課題の実施を通じた学習活動の展開について改めて説明した。第8回は事例を用いた学習を休み、VTRを視聴する回としていたことから、第7回には予習課題が用意されていないと誤解した受講生が多かった。第13回も同様の理由で課題実施を忘れた受講生が多かった。事例を用いた回への予習課題はほとんどの受講生が実施しており（第3-6、8-11回の未提出率は約4%）、事例を用いた一連の学習に予習は不可欠であるという認識が形成されていたと考えられる。

#### 3.2. 受講生のふり返りからみた実践の効果

(1) 協同の基本要件の教示および改善活動の効果 第2回に「協働の基本」として教示した3つの基本要件に関し、授業後のフィードバック課題として個別で実施したふり返りではFigure 3に示す記述がなされた。

- (A) 目標を共有した上で話し合いを始めることが出来た。書記係の〇〇さんは、一人ひとりの意見をわかりやすく重点をおさえてまとめてくれたので、報告を他の班でするときにメモがとても役立った。●●さんは、タイムキーパーを務めながらも様々な意見を出してくれ、話し合いをより深めることができた。△△さんは、積極的に話し合いに参加し、自分の意見だけではなく、グループで出てきた意見に対しても様々な視点から見ることでよかったように感じた。グループ全体で活動の維持・向上を図るためにしっかりと自分たちの役割の役目を果たし、課題に取り組むことが出来たと思う。(自身は報告係)
- (B) 全員が自分の考えを発言し、それに対し賛成・反論を述べられたのがよかった。また、各自の役割をこなしつつもそれぞれの役割に固執することなく話し合いをすすめられたのがよかった。しかし、記録をとるのを話が佳境に入るまで忘れてしまい、メモ用紙が端的になってしまったのはすこし残念ではある。だが、話した内容を思い出しながらメモを書く作業はふり返りになりよかった。(自身はファシリテーター)

Figure 3 第2回終了後のふり返り（協働のふり返り）

Aのグループはメンバーそれぞれが役割を十分に果たして課題に取り組むことが出来たが、Bのグループは記録をとる役割を書記係が果たせておらず、ファシリテーターであるBも促すことを失念したため、報告係に託すためのメモがないことに気づいて途中で対処を行っていた。Bは自分たちのグループの活動を「すこし残念」と表現して反省しているが、同時に、話した内容を思い出しながら整理することが、学びにとって良い効果を持つことにも気づいたようである。ふり返り内容は共有のためプリントアウトして持参するよう指導されており、受講生はプリントアウトした用紙を見ながら自身の記述内容を次週の授業の冒頭でグループのメンバーに伝えた。こ

のような形でそれぞれの行動に対する認識や評価を具体的に伝え合うことによって、グループに認め合い、お互いに成長しようとする風土が生まれ、よい行動が具体的に維持・共有され、課題のある行動が修正されるという改善（スキルアップ）が生じたと考えられる。第2回のふり返りを共有した第3回のフィードバック課題では、共有がグループの改善活動として役立ったという記述が複数なされていた（Figure 4）。

- (A) 目標を共有することに関しては、はじめに目標を把握した上で前回のフィードバックを話し合うことができたことが良かったと思う。また、話し合いの際、ファシリテーターが率先して話し合いを進め、書記係がそれを内容ごとに分けて記述し、報告係がわかりやすくまとめて報告するという役割分担がうまくいったと思う。活動の維持向上は前回のフィードバックから今回の活動の課題を見出せたことが良い効果をもたらしたと思う。
- (B) フィードバックでよかった点、自分の改善したい点をメンバーに伝えることにより、前回よりも話し合いがすすんだと感じられた。互いに何をすべきなのかを明確にしあい、活動もテキパキしていた。

Figure 4 ふり返り内容を共有したことに関する感想（第3回終了後）

受講生が本授業の取り組みについてどのように認識していたかを検討するため、中間地点（第8回）のフィードバック課題の内容を検討した。まず、「協働の基本」を教示・共有したことについて、中間地点のふり返りとして提出された受講生の記述をFigure 5に示した。実践を行った大学では、ディスカッション等を活用した授業が多く行われているわけではなく、本実践の授業での取り組みが初めてという受講生も少なくなかったが、受講生Aは大学でのグループ活動の経験を少なからずもっている学生であった。本を読んだ方が知識が身につくという学習観をもち、共同作業が苦手であるという自己評価をしている本受講生は、当初グループ活動への態度が否定的であったが、本授業で「協働の基本」を学んだことで、意識が大きく変化したと報告しており、その変化の原因を「活動へのレディネス」が身につけられたことであると考察している。Aは、この点について自分の感動や考えを直接伝えたいという目的で、授業者の研究室にも訪れた。Bの記述を行った受講生は、役割が行動基準の獲得に繋がったことを指摘している。また、Bは活動の中で自分自身の理解や成長を感じ、さらなる成長を目指そうという意識をもっていることを報告していた。

「成長」や「改善」という主体的な意識に関わる記述として、毎回のふり返りには、回を増すごとに具体的でグループ全体を意識した記述が目立つようになっていた。例えば第8回には、「報告をする際に、まとめきれなくて長くなってしまったので、要点をまとめて報告できる

ように改善していきたい。」という、意見の準備に関する記述が多数見られた。一方、書記係のふり返りには、スピーディに記録がとれないことの反省が多く述べられており、このような記述を行った受講生は、ふり返りの活動の中で、用意した意見が冗長であることで書記係が記録に手間取ったり、十分に議論を尽くせないまま時間が終わってしまったという状況が生じていることに気づき、グループ全体の活動がよりよくなるために、より整理された質の高い意見を準備してこようと成長への意欲を高めたと考えられる。また、「目標を共有する段階を十分に行わず、活動の中で相違点があった場合に目標

- (A) 私はグループで活動をするよりも、単独で勉強をしたり、講義を受けて学んだりするような授業のほうが好きである。なぜならば、グループで話し合った結果得た知識よりも、単独で本を読んだり、大学の講義を受けたりするほうが自分の知らない知識を多く取り入れることができるからである。また、私は共同作業が苦手である。誰かと協力して授業案を作ろうといったこともあったが、本当にめんどくさいだけであった。しかし、今私の意識は変革しつつある。この授業を受けて、私のグループ活動に対する意識は変わっていく真最中なのである。グループ活動は、少なからず無意味なものではない。この授業を受けていると、人の話を聞いてなるほどという場面によく合う。話し合いも単に意見の滑りあいではなく、深くすることもできてきた。また、自分の考えを話すときにはどうしてもわかりやすく言おうとするため、自然と自分の知識を振り返ることになり、自分の勉強にもなる。今となってはグループ活動がすごく楽しい。なぜ楽しく思えるようになったかという点、グループ活動のルールがわかったからだと思う。この授業の最初に、協働の基本というものを学んだ。協働の基本がクラス全員に共有されているからこそこのグループ活動は有意義なものとなる。この協働の基本がみんなに共通されていたれば、グループ活動は一定の人だけで進むものであったり、議論が表面上を滑ってしまうようなものになったりする。（中略）大学の先生たちはすぐにグループ活動をしたがるが、グループ活動へのレディネスがないとグループ活動で得る学びは浅いものになってしまう。将来私も、子供たちにグループ活動をさせる際には必ずグループ活動を行うまでの準備を入念にしていきたい。
- (B) グループで毎回話し合いをして意見を共有することで自分自身内容を理解できているかを確認することができる。また、様々な意見を聞くことができるのでとても勉強になる。コミュニケーションの取り方も同時に他のグループとの話し合いをすることなどを通して学ぶことができていると実感している。グループでの話し合いの際には、一人一人に役割が与えられているので、責任感を感じながら授業に臨むことができていると思う。これからも残りの授業で多くのことを学び、生徒指導・教育相談についてしっかり理解できるように授業に取り組んでいきたいと思う。そして、振り返りを利用して自分自身の成長の変化を確かめていきたいと思う。

Figure 5 協働の基本要件を学んだことに関する受講生の感想（第8回終了後）

の確認をとるといいうグループ活動をしてしたが、そうではなく全員が統一した目標を持った状態で活動を始めることでよりスムーズに活動に取り組むことができたのではないかと思った。よって、次回以降は活動の最初に目標の共有をより正確に行うことを心がけようと思う。」というように、教示されるがままに(適当に)行っていた要件充足のための活動や役割の意味を実感し、主体的に活動に向き合うようになったという記述もみられた。

(2) **コンセンサスゲーム実施の効果** 「協働の基本」と役割に関する理解を促進する目的で実施したコンセンサスゲームの効果を検討するために、ゲームに関するふり返りの内容を検討した。ゲーム全体に関する自由なふり返りであり、課題自体を面白いと感じた受講生も多かったことから、自身の思考過程についてのふり返りを記述した受講生も多かったが、110名の課題提出者のうち82名が意見やその考え方(理由、目の付け所)の多様性、元々自分のもっていなかった考えへの気づき、共有することの面白さや難しさについて言及していた(例えばFigure 6(A))。多様で多面的な意見に触れることによる深い思考を体験するという、課題の実施によって目指していた目的は達成できていたと考えられる。また、協同の基本要件や役割についての理解を促進するという活動の目的に関して記述された内容をFigure 6(B)(C)に示す。課題は3つの要件の中で特に、「目標を共有する」という基本要件に関する理解と定着に効果があったと考えられた。記述からは、多様な意見が出て白熱するものの、コンセンサスに向けて議論が進まないという状況に陥るなか、基本要件に立ち戻ることで合意に向かうことができ、その経験からこの要件の意義を理解するという認識のプロセスが読み取れた。また、そのプロセスにおいて、各グループでは報告係かファシリテーターが要件に立ち戻るための声かけを行っており、「目標を共有する」ということの意義を通して役割の意義に気づくに至るといことが起こっていた。

### 3.3. 授業評価アンケートからみた学生の評価

授業終了時に実施された授業評価アンケートでは、自主的に授業に取り組んだかという質問への回答の平均値が4点中3.46(SD=0.65)であり、学内の同規模(101名以上)の授業における平均値(2.84)を大きく上回っていた。また、授業への満足度平均は3.26(同規模授業の平均は3.14)、新しい知識や考え方の修得に関する自己評価の平均値は3.35(同3.22)である等、受講生は全体的に同規模の授業の平均値よりやや高い評価をしていた。学内の学部授業全体の状況と比較すると、満足度や新しい知識に関する項目ではほぼ横並び(それぞれ3.30, 3.34)であったが、主体性(自主性)に関する評価では、本授業が大きく上回っていた(学部全体平均2.95)。さ

らに、80%以上の受講生が授業1回につき1時間または2時間以上の授業外学習を行ったと報告していた。

(A) 私は、この課題を自分一人で考えているとき、順位などの多少の違いはあれど、お互いの考えに大差はないのではないかと考えていた。個人で考える時間が10分間、グループでの話し合いの時間が25分間設けられていたが、正直25分間も必要なのか疑問に思っていた。しかし、いざお互いの考えを聞いてみると、全く違って驚いた。そして、話し合いを進めていくうちに、その原因の1つが、贈り物の候補である8つの言葉の定義、つまりその言葉からイメージするものがそれぞれ違うということがわかった。一見、どの言葉もシンプルあるように思えるが、抱くイメージはそれぞれ違っており、様々な側面から8つの言葉について考えることができた。そして、言葉の定義をまず話し合い、順位を決めていったのだが、3人が絶対に必要と思える物は2つしか決まらなかった。しかし、最終的に決まった1位と2位の贈り物は、全員が初めに考えていた考えとはどこか変化しており、これから話し合いを通してお互いの価値観を共有し、考えを深める事ができたということがわかる。

(B) 議論が白熱すぎて自分の主張が根拠のない理想論になってしまいそうになった。そんな時に「人々の生活がより幅広く、さらに多様なものとなり、人間的に深くなるために」という波線の条件を一旦確認してみようとした。これは目標から逸れないために必要なことであつたと思う。また、選択したもの以外の候補に対する意見を挟むことで議論が活性化した。今回最も面白いと感じたのは、最終三人で話し合った結果、三人とも入れていなかった「支配」が一位になったことだつた。これはファシリテーターによる働きが大きいと思う。それぞれの主張はどれも納得いくもので、どれも欲しい。また、三人の意見が「嘘」「怒り」「後悔」「拒絶」の四つに絞られていた。議論がカオス状態に陥り、選べない、と感じたとき、目標を再確認し、客観的な視線を持つことで、自分たちが「個人」のことしか考えていないことに気が付いた。

(C) 目標からそれないようにコントロールするのは難しいが非常に大切だと考えた。それは、〇〇が議論中に改めて課題を確認するような発言をしたことで考えたことである。議論があつくなればあつくなるほど、本来の目的を忘れがちである。今回の場合であると、「人々の生活がより幅広く、さらに多様なものとなり、人間的に深くなるために」どれを選択するかという課題であつたのに、だんだん自分にとって何が必要かという議論になっていったと思う。そこで、一旦本来の目標を確認することにより改めて深く考えることができた。

Figure 6 コンセンサスゲームに関するふり返り  
(第2回終了後)

## 4. 考察

本研究では、協同の基本要件を明示して受講生の共通認識を形成したうえで、授業を通した学習のサイクルやグループ活動での役割を明確化することなど主体的な授業運営の工夫を行い、大学の大人数授業における協同学

習が抱える課題の解決を試みた。受講生は授業期間を通して主体的な学習活動を展開し、グループのトラブルなども生じなかった。また、授業評価アンケートからは、主体性に関わる項目の評価が同規模の授業より大きく上回る事が示され、質的、客観的な指標の両方から、実践が一定の効果をもつことが示唆された。

本実践に参加したのは教員養成課程の学生であり、課題に真面目に取り組み、他者との学びに対して適応的な傾向をもつ者が多い。しかし同時に、少人数グループ活動の中で大きな負担を負わされたり、不真面目なメンバーとの間に心理的葛藤を感じたりした経験をもつ者も多く、自らに学ぶ力があることから、他者と取って協同する必要が無いと考えている者もいた。「協同の基本」を導入して求められる行動と改善を求められる行動（役割を果たさない等）が明確化されたことが、受講生の行動を方向付けたとともに、消極的意識をもつ受講生の意識を変化させたと考えられる。

「浮沈をともにしてゴールを目指す」という意識は、集団の中に良好な人間関係が形成された結果得られる意識であり、集団の形成当初に知識として強制されるものではないという意見もあるかもしれない。また、すでに述べたように、協同の要件を明示し知識として共有することは、協同の成立のための絶対条件とされていない。しかし、「基本要件」とされるように、各要件は協同の成立のための土台となるものである。週1回のみ実施され1人の指導者が多くの学生に対応する大学の大人数授業では、基本要件を個々の学生に知識として教授することが、その困難を解消する機能を果たしたと考えられる。

ただし、単に知識を教授すればよいということではないということも指摘したい。協同の要件に関する知識を学ぶことの有効性について、受講生は「レディネス」という語を用いて説明していたが、この学生がこのような言及をするに至ったのは、要件を共有することで深い議論ができたり知識が深まったりするという実感を得たためである (Figure 5(A))。たとえ示された要件が協同学習の遂行にとって科学的に有効であるとしても、そもそも協同学習に意義を感じていない学生たちにとっては有意味な情報とならない。そのような学生の実感を導くために重要な役割を担ったのが、要件の理解促進のために実施されたコンセンサスゲームであったと考えられる。コンセンサスゲームは、「ゲーム」という性質上、ルールや役割の導入・運用をスムーズに行うことができ、また、コンセンサスを目指す課題はそもそも多様な意見を引き出しやすく、異質な意見に触れることの面白さを実感しやすいように設計されている。そのため、基本要件や役割によって活動がよりよく進行することや、他者と協同する学びの意義を実感しやすかったと考えられる。

受講生 (Figure 6 (A)) は当初「お互いの考えに大差はないのでは」と考え「正直25分も必要なのか疑問に思っていた」が、コンセンサスゲームの実施によって同じ言葉の概念定義が人によって異なることに気づき、話し合いを通して価値観を共有することで、考えが深まったという実感の過程を報告していた。また、他の受講生 (Figure 6 (B)) は目標からそれないという要件とそれを確認する役割 (報告係) の実践を通して、要件があることで議論が拡散せず有意義に進行することを実感していた。このような気づきを通して、その後の事例検討で似通った意見ばかりが出された場合にも、その意見をそのまま結論として議論を終了してしまうことは少なくなり、概念定義に立ち戻ったり、あえて批判的・対極的な見方をしたりするなどして議論を深めようとする流れができやすくなっていた。また、コンセンサスゲームによって他者と意見共有し議論を深めることの意義を理解したことは、振り返り活動への意識にも影響していた。(Figure 4 (A))

ふり返り (メタ認知) を含む学習サイクルの形成が主体的な学習への関与に重要な意味をもつことは、自己調整学習の理論や実証研究からも指摘されており、学習サイクルは2013年度及び2014年度の授業にも導入されていたが、実質的なものにはならなかった。本実践では、導入した3つの工夫 (要件の教示、見通しの確保、ふりかえり) が「協同することの意義の実感」を通して有機的に結びついたことで、学習サイクルが実質的なものとなり、学生の主体的な学びが促進されたと考えられる。なお、このことに関し、過去の実践と本研究での実践が異なるもう一つの点として、「事例」の導入があった。事例によって学習テーマを含む状況が具体的に示されることで、予習課題が課される意味が理解しやすくなったり、事例に関わる経験の豊かなメンバーの意見への理解や興味が促されやすくなったりし、また、学習することによって事例の状況について新たな考えをもつことができたという経験が促されたと考えられる。学習の意義や効果を理解しやすくなるという点で、事例の導入もまた、「意義の実感」を促す重要な要素であったといえるだろう。

本報告では実践効果の検証において、主に受講生による自由記述のデータを用いた。課題の提出状況や授業評価アンケートの主体性項目の得点からは、受講者が概して主体的に授業に取り組んだことが示唆されたが、受講生に生じた心理プロセスについては少数の受講者の自由記述から考察しており、仮説の域を出ない。経験の詳細や個人差、その要因に関して質的、量的な方法によるさらなる検討を行う必要があるだろう。



**引用文献**

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）[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)  
 福山清三 2011 苦痛の中に意味を探り出す 神様からの贈り

物 福山清三 編 対人援助のためのグループワーク 誠信書房 pp.80-83  
 関田一彦・安永悟 2005 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育, 1, 10-17  
 安永悟 2006 実践・LTD話し合い学習法 ナカニシヤ出版