

平成 30 年度 修士論文

学校教育におけるグループワークの教育効果に関する研究

-グループワークで必要とされる社会的スキルを中心に-

A Study on Educational Effects of Group Works in School Education

-In The Light of Social Skills in Group Works-

高知工科大学大学院 工学研究科 基盤工学専攻

高度教育実践コース

1215112 平石美波

目次

はじめに.....	2
序章.....	3
第1章 グループワークの効果.....	7
第1節 グループワークが学習面に及ぼす影響.....	7
第2節 グループワークが社会性の育成面に及ぼす影響.....	10
第3節 効果的なグループワークで求められるスキル.....	12
第2章 グループワークに必要な社会的スキル.....	15
第1節 調査方法.....	15
第2節 分析手続き.....	17
第3節 結果.....	18
第4節 考察.....	23
第3章 結論.....	26
引用文献.....	27
添付資料.....	29
おわりに.....	35

はじめに

私が修士1年のとき、地元にある中学校に約1年間、実習に行かせていただき、私の専門である理科の授業をはじめ、数学や総合などの授業も見学させていただきました。その中学校では、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を熱心にされていました。理科の授業においては、生徒から出てきた疑問を元に生徒自身の言葉で課題を設定したり、課題を解決するためにはどのような実験を行えば良いか実験計画を立てたり、様々な取り組みをされていました。そのような取り組みを行う中で、グループワークを通して考えさせる場面が多く見られました。また、グループワークを行う際にも、ホワイトボードを積極的に用いて思考を整理・共有させたり、班構成を4人にして話し合いを活発化させたり、多くの工夫をされていました。しかし、中には話し合いに参加しない生徒や、考えること、実験することを放棄してグループのメンバーに任せている生徒がいました。「面倒だからやりたくない。」「おもしろくないからやりたくない。」と言って参加しない生徒もいましたが、ノートには自分の意見を書いているのにグループでの話し合いになると意見を言えない生徒の姿もありました。先に述べたようにグループワークを行う環境は十分整っているにも関わらず参加できない生徒がいるということは、グループワークを行う上で土台として必要なスキルが何かあるのではないかと考えました。そこで、グループワークを行うときに必要な低次なスキルを明らかにするために、本研究をはじめました。

序章

新学習指導要領が平成30年度から幼稚園での全面実施を皮切りとして、小学校、中学校、高等学校においても実施される。その新学習指導要領の中では、「主体的・対話的で深い学び」がキーワードとなっている。「主体的・対話的で深い学び」を実現する一つの手段である「アクティブ・ラーニング」は、大学教育でも重要な考え方である。文部科学省（2012）¹によると、アクティブ・ラーニングは、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と定義されている。したがって、受動的な学習から、能動的な学習への転換が求められていると考えられる。

一方で、学校教育において育てるべき資質・能力として、認知的スキルと社会情動的スキルが挙げられる。認知的スキルとは読み書き能力や学習達成度テスト、成績などで測定可能な能力のことであり、また、社会情動的スキルとは目標の達成、他者との協働、感情のコントロールなどに関する能力のことである。OECDの研究分析（2018）²によると、どちらのスキルも子どもたちの将来の成果に大きく影響を及ぼすことが明らかになっている。認知的スキルの高さは、高等教育への進学率やその後の卒業率を高め、さらに学生時代の学業成績の高さが、25歳～30歳における所得額を高め、失業率を低下させることにつながるということが明らかになった。また、社会情動的スキルの高さは、18歳～26歳における生活満足度を高め、16歳～19歳、25歳～30歳における抑うつ割合や、15歳～19歳における問題行動、いじめ行動、いじめの被害を受ける割合を低下させることにつながるということが明らかになった。

これらのスキルを向上させる教育方法の一つとして、グループワークがある。実際に、グループワークを通して学習面や社会性の育成面での効果がみられたという報告がある。高垣ら（2013）³の研究では、中学校2年生を対象に、グループワークを含めた「地球と宇宙」の授業を行ったところ、学習が深まっていく過程では、『反復性（納得がいくまで何度も観察・実験を繰り返したり、互いの意見を何度も聞き返したりして理解しようとする説明活動）』が、グループの考えをクラス全体で討議する段階では、『社会的参照（自分のグループと他グループのデータや理論を照合する説明活動）』のような、既習事項と結びつけたり、他の意見を受け入れたりする学習過程がみられた。樋口（2017）⁴の研究では、東京都内の小学校4年生に「金属、水、空気と温度」、小学5年生に「物の溶け方」の単元でグループ

ワークを含んだ授業を実施したところ、自己肯定感や他者との関わり方に関して良い影響を与えることが明らかになった。また、文部科学省の定義からわかるように、アクティブ・ラーニングを進める上でもグループワークは有効な方法である。

河村（2017a）⁵は、グループワークを有効に進めるためには、集団づくりが大切だとしている。さらに、河村（2013）⁶は、「効果的なグループワークの条件として、（Ⅰ）集団内にふれあいのある人間関係がある、（Ⅱ）メンバーが自己表現したり、ほかのメンバーと積極的にかかわる方法と場面がある」ことをあげている。これはすなわち、メンバーの社会的スキルについて言及していると捉えることができる。

また、効果的なグループワークを行う上で要求されるスキルについて、いくつか報告がある。出口（2002）⁷の研究では、小学校4～6年生463名を対象に、認知的共感性、理科を得意ないし苦手と認識している程度を問う教科に対する自己評価、グループでの学習中の発言頻度を質問紙により測定したところ、認知的共感性および教科に対する自己評価がともに高い児童が、他の児童に比べて特に活発に発言する傾向があるということが報告されている。また、出口（2003）⁸の研究では、中学校1～3年生を対象に質問紙調査を行ったところ、規範遵守目標は、学力の向上に対して促進的な影響を及ぼし、向社会的目標は、友人との交流に対して積極的な影響を及ぼすことが示され、規範遵守目標や向社会的目標といった社会的責任目標がグループワークを行う上で要求されることが報告されている。

以上まとめると、学習面や社会性の育成面の効果が得られるグループワークを行うためにはその土台となるスキルが必要であり、先行研究では認知的共感性、教科に対する自己評価、社会的責任目標が必要であることは明らかになっている。さらに先に述べたように、社会的スキルも同様に必要であると考えられる。しかし、児童・生徒の持っている社会的スキルがグループワークに及ぼす影響について扱った研究は少ない。

また、小学校から高等学校までの教育では、学習指導要領によって学習内容の基準が定められていることからわかるように、知識伝達型の授業によって知識を定着させることも一定必要である。一方、大学教育では、中央教育審議会の答申からもわかるように、既存の知識を活用して主体的に議論を深めていくグループワーク等の活動が最も求められている。それにもかかわらず、グループワークを行う上で要求されるスキルについて大学生を対象にした研究はほとんどなされていないのが現状である。

以上のことから、グループワークを実施するにあたって生徒に要求される社会的スキルが何であるのかを明らかにすることは、学習面や社会性の育成面においてより効果的なグループワークを実施するために重要であると考えられる。本研究では、まず、学校教育においてグループワークを行うことで学習面や社会性の育成面にどのような効果が得られるのかを整理する。次に大学生を対象に質問紙調査を行い、グループワークで求められる社会的スキ

ルを明らかにしていく。

1. 文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くために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～ (中央教育審議会答申)」平成 24 年 8 月 28 日 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2018 年 1 月 31 日確認)
2. 経済協力開発機構著, 無藤隆・秋田喜代美監訳 (2018). 社会情動的スキル 学びに向かう力 明石書店
3. 高垣マユミ・河井延晃・高橋ヨシ子・岡村知英・鴫田篤・吉岡亮衛・池田徳正 (2013). 協同学習を促す学習環境の下での説明活動の分析 日本科学教育学会年会論文集, 37, 264-265.
4. 樋口昇 (2017). 小学校理科における問題解決の能力と自己肯定感の育成—実態調査の結果を基にした授業の改善— 武蔵野教育学論集, 3, 135-141.
5. 河村茂雄 (2017a). アクティブラーニングを成功させる学級づくり 誠信書房
6. 河村茂雄 (2013). グループ体験による学級育成プログラム 図書文化社
7. 出口拓彦 (2002). グループ学習に対する教師の指導および児童の特性と学習中の発言頻度との関連 教育心理学研究, 50, 323-333.
8. 出口拓彦 (2003). 生徒の社会的責任目標と協同学習に対する認知との関連 性格心理学研究, 11, 120-121.

第1章 グループワークの効果

本章では、まず、学校教育においてグループワークを行うことで、学習面、社会性の育成面に対してどのような影響があるのかをまとめる。次に、効果的なグループワークを行う際に、どのようなスキルが児童・生徒に要求されるのかをまとめる。

第1節 グループワークが学習面に及ぼす影響

グループワークを通して得られる効果としては、まず、児童・生徒の関わり合いによって、学習成果の促進や、より高次の知識の構築という学習面に関する効果があげられる。

奈田・丸野（2011）¹は、小学校3年生45名を対象に協同活動を実施し、協同活動直前、直後、4ヶ月後にテスト課題を行った。協同活動では、様々な店が書かれた架空の町の地図、品物とそれが売っている店の名が書かれた札、お金の代わりとして数字が書かれた札を生徒に与え、お金の札を全て使い、指定された品物を買うことのできる最短ルートを考える買い物課題を実施した。この時、児童を、他者の異なる考えもなく、自己省察もさせない、いわゆる自分の考えだけで課題を行っていく“統制条件”、他者の異なる考えは示されず、自分の考えのみを基に自己省察させる“自己省察条件”、他者の異なる考えは示されるが、自分の考えとの比較・吟味といった自己省察を積極的に求めない“他人の考えの提示条件”、他者の異なる考えが示され、自分の考えとの比較・吟味を積極的に求める“他人の考え提示・自己省察条件”の4つに分けた。またテスト課題には、① 既有知識を精緻化しておきさえすれば課題を解ける問題である、地図上で同じ品物を売っている店が2ヶ所あるとき、どちらも値段が同じ場合と、② 他者の考えを取り入れ、新たな知を再構築しておかなければ課題を適切に解けない問題である、地図上で同じ品物を売っている店が2ヶ所あるとき、値段がそれぞれ異なる場合を出題した。その結果、①では、“統制条件”を除く各条件において、4ヶ月後のテストで協同学習直後のテストと同程度のパフォーマンスが示された。また、②では、“他人の考えの提示・自己省察条件”のみ、4ヶ月後のテストで直後テストと同程度のパフォーマンスを維持していた。これらのことから、自分の考えと他者の考えを協力して比較・吟味していくことは、既有知識を精緻化するだけでなく、自らの視点を広げ、新たな知を再構築する効果があるといえる。

他にも、河崎・白水（2011）²は、算数の授業において複数解法提示は、各自が考えた説明をペアで話し合うときに、最も学習促進効果があることを示した。公立小学校5年生を対象に、教科・単元には、小学校6年生の算数「単位量あたりの大きさ」を選び、2つの花壇の混み具合を比べる課題を使用した。この問題の解法には、単位あたりの量を求め大小を

比較する「単位量あたりの解法」と、同種の量の差を求めて答えを導こうとする「ひき算解法」の2つがあり、今回のような未習の児童は、後者の解法を取りがちであることが知られている。そこで、まずはじめにひき算解法を提示し、単位あたり解法を提示する条件と、単位あたり解法を2回提示する条件を用意した。さらにそれぞれの解法提示後に、個人で解法の説明を行う条件と、ペアになり解法の説明を行う条件を用意した。その結果、解法提示後に個人で解法の説明を行っても、ペアになり解法の説明を行っても、どちらも複数解法提示の場合が授業後のテストの正答率が高かった。さらに、個人で解法の説明を行うよりもペアで解法の説明を行った方が授業後のテストの正答率が高かった。これらのことから、ペアでの学習を取り入れた方が、学習面での効果が期待できるといえる。

また、高垣ら(2013)³は、中学校2年生「地球と宇宙」の授業を対象に、延べ9時間の授業を実施した。学習形態は、小グループ及びクラス全体で、①探求：課題や現象に直面したとき、小グループにおいて、課題や現象に対する討論を深めた上で予測を生成する、②調査：小グループにおいて、予測を検証するために必要な実験・観察のデータが収集、記録される、③説明：課題や現象に対する調査結果を小グループで議論し、互いの多様な考えを取り入れながら、理論を構築する、④報告：小グループで得られたデータやアイデアを、クラス全体の公の議論の場において、口頭、描画化、図式化等の多様な方法を用いて説明し、理論を再構築する、という一連のプロセスを導入した。授業での会話の内容を分析した結果、説明活動の初期段階では、『先行概念（現象を理解する際、先行体験や、以前に行った観察結果などに基づいて言及する説明活動）』が多く見出された。協同学習が深まっていく過程では、『反復性（納得がいくまで何度も観察・実験を繰り返したり、互いの意見を何度も聞き返したりして理解しようとする説明活動）』が頻繁に見出された。さらに、小グループの考えをクラス全体で討議する段階では、『社会的参照（自分のグループと他グループのデータや理論を照合する説明活動）』が多く見出された。以上のようなプロセスの下、グループ活動を行うことにより、既習事項と結びつけたり、他の意見を受け入れたりする学習過程がみられ、学習面での効果が期待できるといえる。

さらに、橘・藤村(2010)⁴は、他者が個人の思考を活性化し、説明を精緻にする役割を果たすことを明らかにした。橘・藤村は、高校1年生70名を協同条件と単独条件のグループに分け、介入授業を行った。ここでは数学の図形の課題を与え、まず個人で考えさせた後、協同条件ではペアになり相互に解答を発表し、次の課題について2人で話し合い、話し合ったことを解答用紙に記入することを求め、単独条件では個人で考えさせた。その後、事後課題として図形の記述式課題に個人で取り組ませた。その結果、協同条件のグループでは、ペアの一方が説明を構築するのではなく、ペアで共有された表象に一方が知識を付加してより整合的な説明を行い、さらに他方もそれを整合化した説明を行うという相互の説明構築

過程を通じて知識統合が促進されることがわかった。これらのことから、ペアの活動を取り入れることで、ともに知識を構築し、高次化させる効果が期待できる。

そして、小山・溝上(2018)⁵は、インターネットリサーチで全国の国公立私立大学生 1,854 名を対象に調査を行った。調査内容は、「講義への取り組み方」や、大学入学後に行った発表をしたり、ディスカッションをしたり、チームで課題に取り組んだりする「アクティブラーニング型授業への取り組み方」、「深い学習」、「資質・能力尺度」であった。ここで、「講義への取り組み方」は「授業中に居眠りしない」、「メモを取りながら聴く」、「先生の話に興味を持って聴くように努める」、「授業中に無駄な話をしない」、「先生の話をしっかり聴く」の 5 項目からなり、「アクティブラーニング型授業への取り組み方」は「根拠を持ってクラスメイトに自分の意見を言う」、「講義や発表の中で自分の考えをはっきりと示す」、「クラスメイトに自分の考えをうまく伝えられる方法を考える」の 3 項目からなり、「深い学習」は「できるかぎり他のテーマや他の授業の内容と関連させようとする」、「自分がすでに知っていることと結び付けて、授業内容の意味を理解しようとする」など 8 項目からなり、「資質・能力尺度」は「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」、「自己主張力」の合計 22 項目からなっていた。その結果、「講義への取り組み方」は、「アクティブラーニング型授業への取り組み方」にポジティブな影響がみられた。また、「講義への取り組み方」は「アクティブラーニング型授業への取り組み方」を媒介して、「資質・能力尺度」の 4 つの下位尺度にポジティブな影響を与えていた。「講義への取り組み方」は「批判的・問題解決力」、「社会的関係形成力」、「持続的学習・社会参画力」への直接的な影響もみられたが、「アクティブラーニング型授業への取り組み方」を媒介したほうがより大きな影響がみられた。さらに「講義への取り組み方」は、「アクティブラーニング型授業への取り組み方」を媒介して、「深い学習」にポジティブな影響を示し、こちらの場合も「アクティブラーニング型授業への取り組み方」を媒介したほうが効果は高まることが明らかになった。これらのことから、チームで発表したり、ディスカッションしたりするアクティブラーニング型授業は、「資質・能力」と「深い学習」に効果的に作用することが期待できる。

第2節 グループワークが社会性の育成面に及ぼす影響

グループワークを通して得られる効果としては、学習面だけでなく、社会性の育成という面でも効果が報告されている。

梅山・撫尾（2012）⁶は、公立小学校4年生3学級を対象に、ペアグループの構成に着目して、それぞれの社会的スキルや自己肯定感の伸びを測定した。はじめに質問紙調査を行い、社会的スキル、自己肯定感、相互作用を測定した。次に、社会的スキルの高い児童と低い児童に分け、高い児童同士や低い児童同士でペアを組む1学級（同質ペア）と、高い児童と低い児童でペアを組む2学級（異質ペア）を選出し、4年生の算数「式と計算の順序」の単元で、10時間の授業を行った。授業後に社会的スキル、自己肯定感、相互作用の変化を検討したところ、社会的スキル、自己肯定感は伸びが見られた。また、同質ペアではその伸びが小さかったのに比べ、異質ペアでは伸びが大きかった。また、社会的スキルと自己肯定感の因果関係に関するパス解析を行ったところ、社会的スキルが高まることで、自己肯定感が高まることが示唆された。さらに、授業後の感想を見てみると、同質ペアでは、「〇〇が記録をがんばっていました。」、「〇〇は分かるようにいつも説明してくれて、分かりやすかったです。」、「〇〇はすごく発表をがんばっていました。」というような受動的な感想が多かったのに対し、異質ペアでは、「ペア学習だったら協力できるし、となりの人と仲良くなれるからいいと思いました。」、「2人で最後まで色々な意見を出して違うときもあって楽しかったです。」、「2人とも頭を抱えながら難しい問題を話し合っただけで答えが出てよかったと思います。」というような自ら相手に関わることが楽しかったという意見が多かった。これらのことから、様々な人と関わることのできるグループワークは、社会性の育成という面で効果的であるといえる。

また、樋口（2017）⁷は、東京都の小学校6校350人の児童を対象に平成27年度全国学力・学習状況調査の質問紙調査の質問内容から質問を引用し調査を実施し、各調査項目の相関を基にした授業改善の方向を考察した。まず、質問紙調査を実施すると、自己肯定感を把握する「ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがありますか。」に関する肯定的評価は全国平均を4.5ポイント下回っており、また、言語活動に関する学習状況を把握する「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができますか。」に関する肯定的評価は全国平均を2.3ポイント下回っていた。これらの結果から、筆者は、①「観察・実験」の過程の前に、「結果の見通し」の過程を位置付け、「結果の見通し」を常に意識しながら「観察・実験」を行う、② 予想、結果、考察を1枚のカードにまとめ、常に振り返る、③ 実験結果の共通点や採点に着目させ、対話を促す、④ 既習事項や生活経験に加え、共通の事象にじっくり触れる場を設定する、⑤ 自ら問題を見出して、予想が立てられるように、

事象提示を工夫する、という手立てを講じて、小学校 4 年生に「金属、水、空気と温度」、小学校 5 年生に理科の単元「物の溶け方」でグループワークを含んだ授業を実施した。授業実施後に事前調査と同じ質問紙を実施すると、自己肯定感を把握する「ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがありますか。」については、肯定的評価が 5.1 ポイント向上し、同じく自己肯定感を把握する「難しいことでも、失敗を恐れなくて、挑戦していますか。」についても、肯定的評価が 9.4 ポイント向上した。また、言語活動を把握する「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができますか。」については、肯定的評価が 5.2 ポイント向上した。以上のことから、グループで他者と意見交換を行い、見通しを持った授業を実施することで、自己肯定感や他者との関わり方に良い影響を与えることがわかる。

さらに、金子 (2014)⁸ は、中学校理科で実施される協同学習の中で、生徒がどのように関係性を築きながら社会性を身につけていくのかを明らかにした。相模原市立上溝南中学校の 1 年生から 3 年生まで全 18 学級の生徒を対象に授業を実施し、授業のプロトコルデータを分析したところ、わからないところを聞く場面や、うまくグラフが書けない生徒を励ます場面、発達障害の傾向がある生徒に対して丁寧に教えてあげる場面が見られ、ただ単に教え合いをするのではなく、相手の心情に寄り添いながら、関わっていることが明らかになった。これらのことから、協同学習の中で学び合う関係を充実させていくことで、社会性が身につくと考えられる。

さらに安田 (2018)⁹ は、学生がグループで提示された課題に取り組む活動が行われている大学 1 年生の授業を対象に、その授業を受講している生徒の社会的スキルの測定を行った。授業の中でチームワークや対人関係といった内容について、その重要性の講義を行い、「町の交流人口の増加を目的とした活性化案」をチームで考え、提案を行うという課題に取り組んだ。その結果、授業後に社会的スキルの向上が見られた。実際に社会的スキルトレーニングのような訓練は行っていないが、グループで課題に取り組みながら他者との関わりを持つことで社会的スキルの変化を確認することができた。以上のことから、グループでの活動を通して社会性の向上が期待できる。

第3節 効果的なグループワークで求められるスキル

ただグループワークを授業に導入したからといって、必ずしも学習面や社会性の育成面に効果が現れるとは限らない。グループワークをより効果的に実施するために要求されるものについて、いくつか明らかにされている。

倉盛(1999)¹⁰は、主張性と認知的共感性がグループワークに与える影響を明らかにした。まず、公立小学校5年生96名に主張性と認知的共感性についての質問紙調査を行い、その後、ペアで道徳性課題に取り組み、授業中の発話と主張性、認知的共感性の高さについて分析した。その結果、認知的共感性が高い児童は意見・質問・応答の発話が、提示された内容を繰り返しているだけの“処理の浅い発話”と、話し合う課題内容について被験児自身の新しい考えが含まれている“処理の深い発話”の両者ともに多くなり、また、認知的共感性の高い児童とペアになった児童は、発話回数が増えることが示された。一方で主張性が高いと“処理の浅い発話”が多いことが示された。さらに、“処理の深い発話”は課題成績と関係していた。これらのことから、グループワークを活発にし、学習効果を得るためには、他者のおかれている状態を理解する能力である認知的共感性が要求されることがわかる。

また、出口(2002)¹¹は、教科に対する自己評価と認知的共感性がグループワークに与える影響を明らかにした。小学校4～6年生463名を対象に、認知的共感性、理科を得意ないし苦手と認識している程度を問う教科に対する自己評価、グループでの学習中の発言頻度を質問紙により測定したところ、認知的共感性および教科に対する自己評価がともに高い児童が、他の児童に比べて特に活発に発言する傾向が示された。さらに、「自分から進んで、調べたり発表したりすることができた。」、「勉強している内容をよく理解することができた。」などの学習への主体的な参加や学習内容の理解に関して、認知的共感性および教科に対する自己評価がともに高い児童が最も肯定的であることも示された。これらのことから認知的共感性の必要性が示され、さらに教科に対する自己評価という学業的な側面も必要であることがわかる。

さらに出口(2003)¹²は、個人のもつ社会的な期待や役割への志向である社会的責任目標がグループワークに与える影響について明らかにした。中学校1～3年生を対象に、規範遵守目標や向社会的目標を含む社会的責任目標、学力の向上や友人との知的交流、友人との親交・談話などの観点を含むグループワークに対する認知について質問紙調査を行ったところ、規範遵守目標は、学力の向上に対して促進的な影響を及ぼし、向社会的目標は、友人との交流に対して積極的な影響を及ぼすことが示された。これらのことから、社会的責任目標がグループワークを行う上で要求されることがわかる。

以上のことから、グループワークを実施することで学習面、社会性の育成面において、多くの成果が得られていることがわかる。しかし、ただグループワークを授業に導入するのではなく、認知的共感性や教科に対する自己評価、社会的責任目標が児童・生徒に備わっていることで、効果的なグループワークを実施することができるのである。これらのスキル以外にも、河村（2017a）¹³ が言及しているように、グループワークを有効に進めるためには、集団づくりが大切であり、すなわち、グループワークにおいて要求される社会的スキルを明らかにすることは、効果的なグループワークを実施することに繋がるといえる。また、大学教育では、既存の知識を活用して主体的に議論を深めていくグループワーク等の活動が最も求められているにもかかわらず、グループワークを行う上で要求されるスキルについて大学生を対象にした研究はほとんどなされていない。以上のことから、グループワークを行ううえで要求される社会的スキルを明らかにすることは、グループワークを効果に進めるために重要である。

1. 奈田哲也・丸野俊一 (2011). 他者との協同構成によって獲得された知はいかに安定しているか 発達心理学研究, 22, 120-129.
2. 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—混み具合比較課題を用いて— 教育心理学研究, 59, 13-26.
3. 高垣マユミ・河井延晃・高橋ヨシ子・岡村知英・鴫田篤・吉岡亮衛・池田徳正 (2013). 協同学習を促す学習環境の下での説明活動の分析 日本科学教育学会年会論文集, 37, 264-265.
4. 橘春菜・藤村宣之 (2010). 高校生のペアでの協同解決を通じた知識統合過程—知識を相互構築する相手としての他者の役割に着目して— 教育心理学研究, 58, 1-11.
5. 小山理子・溝上慎一 (2018). 「講義への取り組み方」と「アクティブラーニングへの取り組み方」が学習成果に与える影響 日本教育工学会論文誌, 41, 375-383.
6. 梅山ひさの・撫尾知信 (2012). 「協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果—協同学習におけるペアグループの構成に着目して—」佐賀大学文化教育学部研究論文集, 17, 1-22.
7. 樋口昇 (2017). 小学校理科における問題解決の能力と自己肯定感の育成—実態調査の結果を基にした授業の改善— 武蔵野教育学論集, 3, 135-141.
8. 金子温 (2014). 協同学習が自尊感情を高める効果の考察～中学校理科のグループ活動を通して～ 帝京大学大学院教職研究科年報, 5, 145-146.
9. 安田孝 (2018). アクティブラーニングの反復がジェネリックスキルの変化に及ぼす影響 (3) —社会的スキルへの影響— 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 27, 1-10.
10. 倉盛美穂子 (1999). 児童の話し合い過程の分析—児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響— 教育心理学研究, 47, 121-130.
11. 出口拓彦 (2002). グループ学習に対する教師の指導および児童の特性と学習中の発言頻度との関連 教育心理学研究, 50, 323-333.
12. 出口拓彦 (2003). 生徒の社会的責任目標と協同学習に対する認知との関連 性格心理学研究, 11, 120-121.
13. 河村茂雄 (2017a). アクティブラーニングを成功させる学級づくり 誠信書房

第2章 グループワークに必要な社会的スキル

本章では、グループワークを有効に実施するために、どのような社会的スキルが要求されるのかを質問紙調査によって明らかにする。また調査対象は、グループワークを行う上で要求されるスキルについて研究がほとんどなされていない大学生とした。

第1節 調査方法

1. 調査対象者および調査時期

被調査者は高知県内の2つの大学の学生416名であった(男性289名, 女性110名, 不明17名)。調査は2018年12月, 授業の時間を利用し実施した。

2. 調査内容

まず, 基本的プロフィールとして, 学部・学群, 学年, 年齢, 性別などを尋ねた。

次に, 現在の社会的スキルについて尋ねた。社会的スキル尺度としては, 嶋田(1998)¹の作成した尺度を使用した。この尺度は, 中学生を対象に社会的スキル全般を把握することのできるものであるが, 質問内容を検討した結果, 大学生に対しても使用できると判断した。なお, 使用した質問紙は付録として添付した。この尺度は, 向社会的スキル得点, 引っ込み思案行動得点, 攻撃行動得点の3つの下位尺度で構成され, 計25項目からなっている。下位尺度ごとの質問項目としては, 向社会的スキル尺度は, 「1. 困っている友だちを助けてあげる。」「2. 友だちの話をおもしろそうに聞く。」「3. 自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。」「6. 友だちが失敗したら, はげましてあげる。」「7. 友だちのたのみを聞く。」「10. 友だちのけんかをうまくやめさせる。」「13. 友だちがよくしてくれたときは, お礼を言う。」「16. 引き受けたことは, 最後までやり通す。」「18. 友だちの意見に反対するときは, きちんとその理由を言う。」「21. 相手の気持ちを考えて話す。」の10項目である。引っ込み思案行動尺度は, 「4. 友だちに話しかけられない。」「8. 自分から友だちの仲間に入れない。」「11. 友だちの遊びをじっと見ている。」「14. 休み時間に友だちとおしゃべりをしない。」「17. 遊んでいる友だちのなかに入れない。」「19. なやみごとを友だちに相談できない。」「22. 友だちとはなれて, 一人で遊ぶ。」「24. 友だちに気軽に話しかける。」の8項目である。攻撃行動尺度は, 「5. 友だちをおどかしたり, 友だちにいばったりする。」「9. 何でも友だちのせいにする。」「12. でしゃばりである。」「15. まちがいをして, すなおにあやまらない。」「20. 友だちに, らんぼうな話し方をする。」「23. 友だちのじゃまをする。」「25. 自分のしてほしいことを, 無理やり友だちにさせる。」の7項目である。回答のための選択肢は, 「全くあてはまらない(1) - あまりあてはまらない(2)

「少しあてはまる (3) -とてもあてはまる (4)」の4件法で用意し、カッコ内に示した重みで得点を付与した。なお、各尺度の得点はそれぞれ、40点、32点、28点満点である。

また、大学での授業1コマ(全15回)あたり、どのくらいの頻度でグループワークを行う機会があるのかを尋ねた。なお、使用した教示文は付録として添付した。回答のための選択肢は、「1.12~15回機会があった。」、「2.8~11回機会があった。」、「3.4~7回機会があった。」、「4.0~3回機会があった。」とした。

さらに、これまで体験してきたグループワークの満足度を尋ねた。グループワークの満足度尺度には、筆者が作成した「1. グループワークを通して、理解が深まった。」、「2. グループワークを通して、もっと学習したいと思った。」、「3. グループワークを通して、学習の方法がわかった。」、「4. グループワークを、楽しむことができた。」、「5. グループワークを通して、友だちと仲良くなることができた。」、「6. グループワークで、自分は認められていると思った。」、「7. グループワークで、友だちの意見が参考になった。」、「8. グループワークに、友達と協力して取り組むことができた。」の8項目を使用した。なお、使用した教示文は付録として添付した。回答のための選択肢は、「全くあてはまらない (1) -あまりあてはまらない (2) -少しあてはまる (3) -とてもあてはまる (4)」の4件法で用意し、カッコ内に示した重みで得点を付与した。

そして、グループワークをより効果的にするために必要だと思う社会的スキル、すなわち、理想の社会的スキルについて尋ねた。なお、教示文は付録として添付したとおりで、質問項目は現在の社会的スキルと同じものを使用した。

効果的なグループワークの条件は河村(2013)²が述べているように、(I) 集団内にふれあいのある人間関係がある、(II) メンバーが自己表現したり、ほかのメンバーと積極的にかかわる方法と場面がある、ことが挙げられているため、グループワークの満足度が高いほど向社会的スキル得点が高く、引っ込み思案行動得点、攻撃行動得点が低いことが予測される。

なお、質問紙ではこれらの尺度の他にも回答を求めたが、本研究での検討では扱わないこととする。

第2節 分析手続き

1. 新しいグループワークの満足度尺度項目の記述統計と項目分析

はじめに、新しいグループワークの満足度8項目についての平均得点、標準偏差を算出した (Table 1)。

次に、信頼性を検討するため、尺度内項目間の内的一貫性を計測する指標であるクロンバック α 係数を計算した。その結果、 $\alpha = .88$ となり、作成した新しいグループワークの満足度尺度に、満足すべき内的一貫性があることが確認された。この8項目の得点を平均したものを、グループワークの満足度得点とした。

Table 1
グループワークの満足度尺度の各項目の記述統計 ($N=416$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>
1 グループワークを通して、理解が深まった。	3.06	0.72
2 グループワークを通して、もっと学習したいと思った。	2.68	0.83
3 グループワークを通して、学習の方法がわかった。	2.72	0.81
4 グループワークを、楽しむことができた。	2.98	0.83
5 グループワークを通して、友だちと仲良くなることができた。	3.14	0.81
6 グループワークで、自分は認められていると思った。	2.64	0.73
7 グループワークで、友だちの意見が参考になった。	3.37	0.70
8 グループワークに、協力して取り組むことができた。	3.23	0.69

第3節 結果

1. 現在の社会的スキルの下位尺度とグループワークの満足度の関連

グループワークの満足度得点を理論的中央値の 2.5 を基準に低群と高群の 2 つに分け、2 群の間で現在の社会的スキルの下位尺度の平均値間に差があるか対応のない t 検定を行った (Table 2)。その結果、向社会的スキル得点 ($t = -4.48, d = -.54, p < .01$) については低群よりも高群の方が有意に高い得点を示していた。また、引っ込み思案行動得点 ($t = 4.29, d = .51, p < .01$) と攻撃行動得点 ($t = 2.38, d = .29, p < .05$) については高群よりも低群の方が有意に高い得点を示していた。

Table 2
現在の社会的スキルの下位尺度における t 検定の結果

	低群 (N=88)		高群 (N=328)		t 値	Cohen's d
	M	SD	M	SD		
向社会的スキル得点	30.63	4.64	32.70	3.63	-4.48 **	-.54
引っ込み思案行動得点	18.70	5.09	16.41	4.27	4.29 **	.51
攻撃行動得点	13.53	3.86	12.50	3.54	2.38 *	.29

** $p < .01$, * $p < .05$.

2. 現在の社会的スキルの各項目とグループワークの満足度の関連

現在の社会的スキルの下位尺度での分析結果を受けて、グループワークの満足度の低群と高群の間で現在の社会的スキルの各項目の平均値間に差があるか対応のない t 検定を行った (Table 3)。その結果、「1. 困っている友だちを助けてあげる。」 ($t = -2.96, d = -.41, p < .01$)、「2. 友だちの話をおもしろそうに聞く。」 ($t = -3.16, d = -.38, p < .01$)、「3. 自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。」 ($t = 4.29, d = .51, p < .01$)、「6. 友だちが失敗したら、はげましてあげる。」 ($t = -2.45, d = -.30, p < .05$)、「7. 友だちのたのみを聞く。」 ($t = -3.21, d = -.39, p < .01$)、「10. 友だちのけんかをうまくやめさせる。」 ($t = -2.67, d = -.33, p < .01$)、「13. 友だちがよくしてくれたときは、お礼を言う。」 ($t = -3.79, d = -.46, p < .01$)、「16. 引き受けたことは、最後までやり通す。」 ($t = -2.63, d = -.32, p < .01$)、「21. 相手の気持ちを考えて話す。」 ($t = -2.81, d = -.33, p < .01$)、「24. 友だちに気軽に話しかける。」 ($t = -3.34, d = -.41, p < .01$) については低群よりも高群の方が有意に高い得点を示していた。また、「4. 友だちに話しかけられない。」 ($t = 2.00, d = .24, p < .05$)、「8. 自分から友だちの仲間に入れない。」 ($t = 3.17, d = .39, p < .01$)、「9. 何でも友だちのせいにする。」 ($t = 2.58, d$

= .31, $p < .05$), 「14. 休み時間に友だちとおしゃべりしない。」 ($t=4.48, d = .55, p < .01$), 「15. まちがいをして、すなおにあやまらない。」 ($t=2.04, d = .25, p < .05$), 「17. 遊んでいる友だちのなかには入れない。」 ($t = 3.20, d = .39, p < .01$), 「19. なやみごとを友だちに相談できない。」 ($t=3.01, d = .37, p < .01$), 「22. 友だちとはなれて、一人で遊ぶ。」 ($t=4.29, d = .52, p < .01$), 「23. 友だちのじゃまをする。」 ($t = 2.48, d = .30, p < .05$) については高群よりも低群の方が有意に高い得点を示していた。

Table 3
現在の社会的スキルの各項目における t 検定の結果

	低群 (N=88)		高群 (N=328)		t 値	Cohen's d
	M	SD	M	SD		
1 困っている友だちを助けてあげる。	3.12	0.70	3.36	0.56	-2.96 **	-.41
2 友だちの話をおもしろそうに聞く。	3.09	0.78	3.35	0.63	-3.16 **	-.38
3 自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。	3.53	0.67	3.73	0.50	-2.99 **	-.37
4 友だちに話しかけられない。	2.19	0.92	1.98	0.83	2.00 *	.24
5 友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。	2.09	0.84	1.97	0.78	1.23	.15
6 友だちが失敗したら、はげましてあげる。	3.05	0.69	3.23	0.60	-2.45 *	-.30
7 友だちのたのみを聞く。	3.18	0.60	3.39	0.54	-3.21 **	-.39
8 自分から友だちの仲間に入れない。	2.41	0.94	2.08	0.84	3.17 **	.39
9 何でも友だちのせいにする。	1.73	0.76	1.53	0.61	2.58 *	.31
10 友だちのけんかをうまくやめさせる。	2.12	0.70	2.35	0.72	-2.67 **	-.33
11 友だちの遊びをじっと見ている。	2.49	0.85	2.40	0.79	0.96	.12
12 でしゃばりである。	2.26	0.94	2.10	0.86	1.48	.18
13 友だちがよくしてくれたときは、お礼を言う。	3.52	0.63	3.75	0.47	-3.79 **	-.46
14 休み時間に友だちとおしゃべりをしない。	2.15	0.94	1.72	0.75	4.48 **	.55
15 まちがいをして、すなおにあやまらない。	1.94	0.84	1.75	0.73	2.04 *	.25
16 引き受けたことは、最後までやり通す。	3.02	0.76	3.24	0.66	-2.63 **	-.32
17 遊んでいる友だちのなかに入れない。	2.40	0.86	2.07	0.83	3.20 **	.39
18 友だちの意見に反対するときは、きちんとその理由を言う。	3.04	0.73	3.13	0.69	-1.14	-.14
19 なやみごとを友だちに相談できない。	2.60	1.00	2.26	0.91	3.01 **	.37
20 友だちに、らんぼうな話し方をする。	2.02	0.87	1.94	0.83	0.84	.10
21 相手の気持ちを考えて話す。	3.02	0.82	3.25	0.66	-2.81 **	-.33
22 友だちとはなれて、一人で遊ぶ。	2.52	0.93	2.09	0.78	4.29 **	.52
23 友だちのじゃまをする。	1.84	0.74	1.61	0.73	2.48 *	.30
24 友だちに気軽に話しかける。	2.92	0.76	3.22	0.73	-3.34 **	-.41
25 自分のしてほしいことを、無理やり友だちにさせる。	1.64	0.59	1.54	0.66	1.20	.15

** $p < .01$, * $p < .05$.

3. 経験あり群における現在の社会的スキルの各項目とグループワークの満足度の関連

大学での授業1コマ（全15回）あたりのグループワークの頻度を集計すると、「1. 12～15回機会があった。」と回答したのが18名、「2. 8～11回機会があった。」と回答したのが39名、「3. 4～7回機会があった。」と回答したのが152名、「4. 0～3回機会があった。」と回答したのが207名であった（Figure 1）。そこで、選択肢1～3を選んだ209名を経験あり群、選択肢4を選んだ207名を経験なし群とし、経験あり群におけるグループワークの満足度の低群と高群の間で現在の社会的スキルの各項目の平均値間に差があるか対応のない t 検定を行った（Table 4）。その結果、「1. 困っている友だちを助けてあげる。」（ $t=-2.34, d=-.40, p<.05$ ）については低群よりも高群の方が有意に高い得点を示していた。また、「14. 休み時間に友だちとおしゃべりしない。」（ $t=2.61, d=.45, p<.05$ ）、「17. 遊んでいる友だちのなかには入れない。」（ $t=2.06, d=.35, p<.05$ ）、「22. 友だちとはなれて、一人で遊ぶ。」（ $t=3.33, d=.57, p<.01$ ）については高群よりも低群の方が有意に高い得点を示していた。

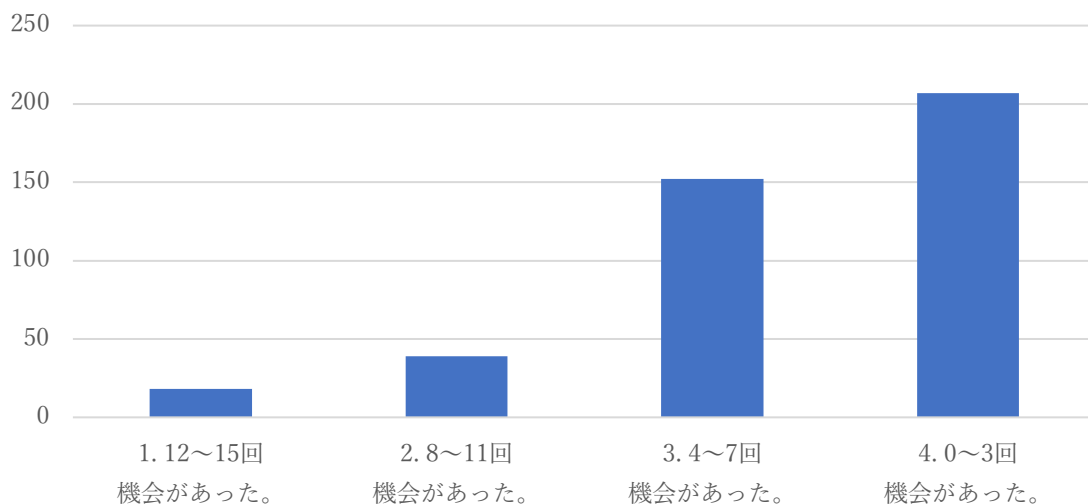


Figure 1 グループワークの頻度

Table 4
現在の社会的スキルの各項目における経験あり群の*t*検定の結果

	低群 (N=42)		高群 (N=161)		<i>t</i> 値	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
1 困っている友だちを助けてあげる。	3.19	0.71	3.42	0.53	-2.34 *	-.40
2 友だちの話をおもしろそうに聞く。	3.26	0.80	3.43	0.62	-1.51	-.26
3 自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。	3.60	0.70	3.72	0.50	-1.32	-.23
4 友だちに話しかけられない。	2.02	0.92	1.91	0.81	0.81	.14
5 友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。	1.95	0.82	1.94	0.78	0.06	.01
6 友だちが失敗したら、はげましてあげる。	3.17	0.70	3.30	0.60	-1.25	-.22
7 友だちのたのみを聞く。	3.26	0.63	3.42	0.54	-1.59	-.27
8 自分から友だちの仲間に入れない。	2.29	1.02	1.99	0.83	1.94	.33
9 何でも友だちのせいにする。	1.62	0.76	1.50	0.58	1.13	.20
10 友だちのけんかをうまくやめさせる。	2.19	0.74	2.35	0.75	-1.21	.21
11 友だちの遊びをじっと見ている。	2.43	0.99	2.34	0.80	0.64	.11
12 でしゃばりである。	2.12	0.99	2.02	0.85	0.62	.11
13 友だちがよくしてくれたときは、お礼を言う。	3.62	0.66	3.70	0.51	-0.81	-.14
14 休み時間に友だちとおしゃべりをしない。	2.00	0.99	1.65	0.72	2.61 *	.45
15 まちがいをして、すなおにあやまらない。	1.79	0.81	1.79	0.75	-0.02	-.00
16 引き受けたことは、最後までやり通す。	3.07	0.84	3.29	0.65	-1.84	-.32
17 遊んでいる友だちのなかに入れない。	2.31	1.05	1.99	0.84	2.06 *	.35
18 友だちの意見に反対するときは、きちんとその理由を言う。	3.17	0.82	3.08	0.72	0.67	.12
19 なやみごとを友だちに相談できない。	2.55	1.15	2.24	0.93	1.79	.31
20 友だちに、らんぼうな話し方をする。	1.95	0.88	1.92	0.87	0.22	.04
21 相手の気持ちを考えて話す。	3.24	0.82	3.28	0.70	-0.33	-.57
22 友だちとはなれて、一人で遊ぶ。	2.50	1.06	2.02	0.75	3.33 **	.57
23 友だちのじゃまをする。	1.67	0.69	1.57	0.72	0.77	.13
24 友だちに気軽に話しかける。	2.98	0.90	3.22	0.74	-1.80	-.31
25 自分のしてほしいことを、無理やり友だちにさせる。	1.64	0.66	1.53	0.69	0.97	.17

***p* < .01, **p* < .05.

4. 理想の社会的スキルの各項目の検討

各項目について、グループワークをより効果的にするためにどのスキルが必要だと判断されたかを確認するために、検定値を理論的中央値の2.5とする1サンプルの*t*検定を実施した (Table 5)。その結果、全ての項目において、理論的中央値よりも5%水準で有意な差がみられた。

Table 5
理想の社会的スキルの各項目における*t*検定の結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
1 困っている友だちを助けてあげる。	3.57	3.57	34.09 **
2 友だちの話をおもしろそうに聞く。	3.57	3.57	35.58 **
3 自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。	3.49	3.49	27.79 **
4 友だちに話しかけられない。	1.51	1.51	-26.01 **
5 友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。	1.32	1.32	-38.78 **
6 友だちが失敗したら、はげましてあげる。	3.57	3.57	34.53 **
7 友だちのたのみを聞く。	3.32	3.32	23.30 **
8 自分から友だちの仲間に入れない。	1.45	1.45	-30.07 **
9 何でも友だちのせいにする。	1.24	1.24	-49.58 **
10 友だちのけんかをうまくやめさせる。	3.15	3.15	15.23 **
11 友だちの遊びをじっと見ている。	1.92	1.92	-14.11 **
12 でしゃばりである。	2.09	2.09	-9.27 **
13 友だちがよくしてくれたときは、お礼を言う。	3.79	3.79	55.24 **
14 休み時間に友だちとおしゃべりをしない。	1.68	1.68	-21.77 **
15 まちがいをして、すなおにあやまらない。	1.34	1.34	-35.24 **
16 引き受けたことは、最後までやり通す。	3.69	3.69	45.08 **
17 遊んでいる友だちのなかに入れない。	1.53	1.53	-29.48 **
18 友だちの意見に反対するときは、きちんとその理由を言う。	3.74	3.74	48.13 **
19 なやみごとを友だちに相談できない。	1.70	1.70	-22.18 **
20 友だちに、らんぼうな話し方をする。	1.33	1.33	-39.16 **
21 相手の気持ちを考えて話す。	3.73	3.73	45.47 **
22 友だちとはなれて、一人で遊ぶ。	1.61	1.61	-26.18 **
23 友だちのじゃまをする。	1.30	1.30	-40.17 **
24 友だちに気軽に話しかける。	3.50	3.50	28.08 **
25 自分のしてほしいことを、無理やり友だちにさせる。	1.37	1.37	-36.34 **

***p* < .01, **p* < .05.

第4節 考察

本研究の目的は、効果的なグループワークを行う際に、どのようなスキルが要求されるかを明らかにすることであった。そこで、筆者が作成したグループワークの満足度尺度の得点から低群、高群の2つに分け、嶋田（1998）の社会的スキル尺度を用いて測定した現在の社会的スキルとの関連を検討した。まず、現在の社会的スキルの下位尺度との検討を行うと、向社会的スキル尺度においては高群の方が得点が高く、引っ込み思案行動尺度、攻撃行動尺度においては低群の方が得点が高かった。このことから、はじめに立てた仮説が正しいことが証明された。

さらに、現在の社会的スキル尺度の各項目について検討を行った。その結果、「4. 友だちに話しかけられない。」、「8. 自分から友だちの仲間に入れない。」、「24. 友だちに気軽に話しかける。」などの“自ら友だちに関わるために必要なスキル”や、「1. 困っている友だちを助けてあげる。」、「6. 友だちが失敗したら、はげましてあげる。」、「21. 相手の気持ちを考えて話す。」などの“友だちを思いやることに関するスキル”が効果的なグループワークに必要であることが考えられる。

しかしながら、大学での授業におけるグループワークの頻度を集計すると半数近くの生徒が「4.0～3 回機会があった。」と回答していたことから、グループワークの満足度において、自らの経験からではなく想像での回答や大学入学以前のグループワークに対する回答が含まれていることが予測される。そこで、グループワークをほとんど経験したことがない生徒を除き、グループワークの満足度の低群、高群における現在の社会的スキルとの関連を検討した。その結果、有意であった項目は「1. 困っている友だちを助けてあげる。」、「14. 休み時間に友だちとおしゃべりしない。」、「17. 遊んでいる友だちのなかには入れない。」、「22. 友だちとはなれて、一人で遊ぶ。」の4つであった。これらの「14. 休み時間に友だちとおしゃべりしない。」、「17. 遊んでいる友だちのなかには入れない。」、「22. 友だちとはなれて、一人で遊ぶ。」は、“自ら友だちに関わるために必要なスキル”であることがわかる。これらのことから、効果的なグループワークを実施するためには、まず、自ら関わるスキルを身につけさせることが必要であることが示唆された。すなわち、すべての児童・生徒が互いに関わり合うことができ、意見の交換が活発であるとき、グループワークが効果的なものになるということである。これは、河村（2017b）³が指摘しているように、アクティブ・ラーニングでは、特定の児童・生徒だけが活発な状態ではいけないということから、妥当な結果であることがいえる。

半数近くの生徒がグループワークの経験がほとんどないという結果は、大学教育でアクティブ・ラーニングが推奨されている今日において、意外なものであった。この結果を受け

て、今後、より一層アクティブ・ラーニングを取り入れていかなければならないといえる。また、グループワークを実施したとしても、自らグループのメンバーに関わることができず、グループワークの効果が十分に得られていない生徒が一定数存在することから、グループワークで要求される社会的スキルが明らかになったことは、グループワークを効果的に行う上で、重要な結果であると考えられる。

さらに理想の社会的スキルの各項目について検定を行ったところ、全ての項目で有意な差が見られた。これは、回答した大学生が効果的なグループワークには全てのスキルが必要だと考えているということである。これらのことから、学校教育において効果的なグループワークを行うためには、全てのスキルを獲得していることが望ましいが、経験あり群の結果から明らかになった、“自ら友だちに関わるために必要なスキル”が特に重要であることが示唆された。

しかし本研究の調査では、経験なし群にはグループワークの経験が全くない生徒と、数回ある生徒が混合しているため、グループワークの頻度と社会的スキルの関係を明らかにすることはできなかった。また、半数近くの生徒が授業でグループワークをほとんど経験していないという結果は、今後の大学教育の課題であるといえる。

1. 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適應に関する研究 風間書房
2. 河村茂雄 (2013). グループ体験による学級育成プログラム 図書文化社
3. 河村茂雄 (2017b). アクティブ・ラーニングの0段階 図書文化社

第3章 結論

本研究では、まず、グループワークの満足度尺度を開発し、現在の社会的スキルに対するグループワークの満足度の高低による差を検討した。すべての質問紙回答者のデータを用いたところ、グループワークの満足度尺度得点の高群は、向社会的スキル尺度得点が高く、引込み思案行動尺度得点、攻撃行動尺度得点が低いことが確認された。さらに、現在の社会的スキルの各項目に対してグループワークの満足度の高低による差を検討したところ、満足度高群において、友だちに自ら関わっていくことに関するスキルや、友だちを思いやることに関するスキルが低群に比べて高いことが確認された。大学での授業におけるグループワークの頻度から経験あり群を抽出し、現在の社会的スキルの各項目に対して同様にグループワークの満足度の高低による差を検討したところ、満足度高群において、友達に自ら関わっていくことに関するスキルが低群に比べて高いことが確認された。また、生徒の半数近くが授業でグループワークをほとんど経験していないという結果は、今後の大学教育の課題であるといえる。理想の社会的スキルの各項目に対するグループワークの満足度の高低による差を検討したところ全ての項目において有意な差がみられたことから、効果的なグループワークを行うためには全てのスキルが必要であると考えられるが、その中でも、自らグループのメンバーに関わっていくことに関するスキルを育てていくことがグループワークの効果を高める上で重要なスキルであることが示された。

引用文献

- 梅山ひさの・撫尾知信 (2012). 「協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果—協同学習におけるペアグループの構成に着目して—」 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 17, 1-22.
- 金子温 (2014). 協同学習が自尊感情を高める効果の考察～中学校理科のグループ活動を通して～ 帝京大学大学院教職研究科年報, 5, 145-146.
- 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—混み具合比較課題を用いて— 教育心理学研究, 59, 13-26.
- 河村茂雄 (2013). グループ体験による学級育成プログラム 図書文化社
- 河村茂雄 (2017a). アクティブラーニングを成功させる学級づくり 誠信書房
- 河村茂雄 (2017b). アクティブ・ラーニングの0段階 図書文化社
- 倉盛美穂子 (1999). 児童の話し合い過程の分析—児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響— 教育心理学研究, 47, 121-130.
- 経済協力開発機構著, 無藤隆・秋田喜代美監訳 (2018). 社会情動的スキル 学びに向かう力 明石書店
- 小山理子・溝上慎一 (2018). 「講義への取り組み方」と「アクティブラーニングへの取り組み方」が学習成果に与える影響 日本教育工学会論文誌, 41, 375-383.
- 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適應に関する研究 風間書房
- 高垣マユミ・河井延晃・高橋ヨシ子・岡村知英・鴫田篤・吉岡亮衛・池田徳正 (2013). 協同学習を促す学習環境の下での説明活動の分析 日本科学教育学会年会論文集, 37, 264-265.
- 橋春菜・藤村宣之 (2010). 高校生のペアでの協同解決を通じた知識統合過程—知識を相互構築する相手としての他者の役割に着目して— 教育心理学研究, 58, 1-11.
- 出口拓彦 (2002). グループ学習に対する教師の指導および児童の特性と学習中の発言頻度との関連 教育心理学研究, 50, 323-333.
- 出口拓彦 (2003). 生徒の社会的責任目標と協同学習に対する認知との関連 性格心理学研究, 11, 120-121.
- 奈田哲也・丸野俊一 (2011). 他者との協同構成によって獲得された知はいかに安定しているか 発達心理学研究, 22, 120-129.
- 樋口昇 (2017). 小学校理科における問題解決の能力と自己肯定感の育成—実態調査の結果を基にした授業の改善— 武蔵野教育学論集, 3, 135-141.
- 文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くために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～（中央教育審議会答申）」平成 24 年 8 月 28 日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2018 年 1 月 31 日
確認)

安田孝 (2018). アクティブラーニングの反復がジェネリックスキルの変化に及ぼす影響
(3) —社会的スキルへの影響— 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 27, 1-10.

添付資料

アンケート調査のお願い

【はじめに】

このアンケートは、グループワークをより有効に活用するために実施するものです。よろしければ是非、ご協力をお願いいたします。

- ◆ このアンケートは、学校の成績とは関係ありません。安心して、正直に感じているままをお答えください。
- ◆ この結果は、研究以外の目的で使用されることはありません。個人名が特定されるなど、プライバシーの問題はありません。
- ◆ 回答にご協力いただける方は、次のページから回答してください。質問紙への回答をもって、調査への協力の同意と見なさせていただきます。
- ◆ 回答したくないという方は、そのままご提出ください。回答しないことであなたに不利益が生じることはありません。

研究実施者：高知工科大学大学院 高度教育実践コース

平石 美波 E-mail : 215112i@gs.kochi-tech.ac.jp

指導教員：高知工科大学大学院 高度教育実践コース

中村 直人 E-mail : nakamura.naoto@kochi-tech.ac.jp

【1】あなたのことを教えてください。以下に記入してください。

学部・学群	学部・学群
学年	年
年齢	才
性別	男 ・ 女

【2】以下の質問を読んで、あなたの普段の行動や状況にどの程度あてはまりますか。

最も近い数字に1つ○をつけてください。

		あてはまらない 全く	あてはまらない あまり	あてはまる 少し	あてはまる とても
1	困っている友だちを助けてあげる。	1	2	3	4
2	友だちの話をおもしろそうに聞く。	1	2	3	4
3	自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。	1	2	3	4
4	友だちに話しかけられない。	1	2	3	4
5	友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。	1	2	3	4
6	友だちが失敗したら、はげましてあげる。	1	2	3	4
7	友だちのたのみを聞く。	1	2	3	4
8	自分から友だちの仲間に入れない。	1	2	3	4
9	何でも友だちのせいにする。	1	2	3	4
10	友だちのけんかをうまくやめさせる。	1	2	3	4
11	友だちの遊びをじっと見ている。	1	2	3	4
12	でしゃばりである。	1	2	3	4
13	友だちがよくしてくれたときは、お礼を言う。	1	2	3	4
14	休み時間に友だちとおしゃべりをしない。	1	2	3	4
15	まちがいをして、すなおにあやまらない。	1	2	3	4
16	引き受けたことは、最後までやり通す。	1	2	3	4
17	遊んでいる友だちのなかに入れない。	1	2	3	4
18	友だちの意見に反対するときは、きちんとその理由を言う。	1	2	3	4
19	なやみごとを友だちに相談できない。	1	2	3	4
20	友だちに、らんぼうな話し方をする。	1	2	3	4
21	相手の気持ちを考えて話す。	1	2	3	4
22	友だちとはなれて、一人で遊ぶ。	1	2	3	4
23	友だちのじゃまをする。	1	2	3	4
24	友だちに気軽に話しかける。	1	2	3	4
25	自分のしてほしいことを、無理やり友だちにさせる。	1	2	3	4

【3】 あなたが今まで受講してきた大学の授業について、1コマ（全15回）あたり平均して、何回くらいグループワークを行う機会がありましたか。最もあてはまると思う数字に○をつけてください。

1. 12 ～ 15回機会があった
2. 8 ～ 11回機会があった
3. 4 ～ 7回機会があった
4. 0 ～ 3回機会があった

【4】 今までどのようなグループワークを経験したことがありますか。

あてはまるもの全てに○をつけてください。また、「その他」がある場合には下の欄に書いてください。

1. ある課題に対して、教えあいをする
2. あるテーマについて話し合い、結論を求める
3. あるテーマについて作業を行い、結論を求める
4. あるテーマについて、発表を行う
5. 実験を行う
6. その他

【5】 あなたは普段のグループワークにどのくらい満足していますか。

あなたの気持ちに最もあてはまる数字に○をつけてください。

1. とても満足している
2. 少し満足している
3. あまり満足していない
4. 全く満足していない

【6】 あなたは普段のグループワークをどのくらい楽しいと感じていますか。

あなたの気持ちに最もあてはまる数字に○をつけてください。

1. とても楽しいと感じている
2. 少し楽しいと感じている
3. あまり楽しいと感じていない
4. 全く楽しいと感じていない

【7】あなたは普段のグループワークでどのくらい学びがあると思いますか。

あなたの気持ちに最もあてはまる数字に○をつけてください。

1. とても学びがあると思う
2. 少し学びがあると思う
3. あまり学びがないと思う
4. 全く学びがないと思う

【8】あなたはグループワークを授業で行う意味があると思いますか。

あなたの気持ちに最もあてはまる数字に○をつけてください。

1. とても意味があると思う
2. 少し意味があると思う
3. あまり意味があると思わない
4. 全く意味があると思わない

【9】あなたが普段のグループワークで感じていることについてお聞きします。

グループワークの感想で、最もあてはまる数字に○をつけてください。

		あてはまらない 全く	あてはまらない あまり	あてはまる 少し	あてはまる とても
1	グループワークを通して、理解が深まった。	1	2	3	4
2	グループワークを通して、もっと学習したいと思った。	1	2	3	4
3	グループワークを通して、学習の方法がわかった。	1	2	3	4
4	グループワークを、楽しむことができた。	1	2	3	4
5	グループワークを通して、友だちと仲良くなることができた。	1	2	3	4
6	グループワークで、自分は認められていると思った。	1	2	3	4
7	グループワークで、友だちの意見が参考になった。	1	2	3	4
8	グループワークに、友達と協力して取り組むことができた。	1	2	3	4

【10】 グループワークをより良くするためには、どのような力が必要だと思いますか。

最もあてはまる数字に○をつけてください。

		必要でない 全く	必要でない あまり	必要である 少し	必要である とても
1	困っている友だちを助けてあげる。	1	2	3	4
2	友だちの話をおもしろそうに聞く。	1	2	3	4
3	自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。	1	2	3	4
4	友だちに話しかけられない。	1	2	3	4
5	友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。	1	2	3	4
6	友だちが失敗したら、はげましてあげる。	1	2	3	4
7	友だちのたのみを聞く。	1	2	3	4
8	自分から友だちの仲間に入れない。	1	2	3	4
9	何でも友だちのせいにする。	1	2	3	4
10	友だちのけんかをうまくやめさせる。	1	2	3	4
11	友だちの遊びをじっと見ている。	1	2	3	4
12	でしゃばりである。	1	2	3	4
13	友だちがよくしてくれたときは、お礼を言う。	1	2	3	4
14	休み時間に友だちとおしゃべりをしない。	1	2	3	4
15	まちがいをしても、すなおにあやまらない。	1	2	3	4
16	引き受けたことは、最後までやり通す。	1	2	3	4
17	遊んでいる友だちのなかに入れない。	1	2	3	4
18	友だちの意見に反対するときは、きちんとその理由を言う。	1	2	3	4
19	なやみごとを友だちに相談できない。	1	2	3	4
20	友だちに、らんぼうな話し方をする。	1	2	3	4
21	相手の気持ちを考えて話す。	1	2	3	4
22	友だちとはなれて、一人で遊ぶ。	1	2	3	4
23	友だちのじゃまをする。	1	2	3	4
24	友だちに気軽に話しかける。	1	2	3	4
25	自分のしてほしいことを、無理やり友だちにさせる。	1	2	3	4

【11】 上記以外にグループワークをより良くするために必要だと思う力があれば下の欄に書いてください。

アンケートは以上です。ご協力ありがとうございました。

おわりに

本研究を始めたきっかけは、自分の意見があるにもかかわらずグループワークで意見を言うことができない中学生の姿を見て、グループワークを行う際に必要な土台となるスキルが何かあるのではないかと疑問を持ったことでした。グループワークを行う際には、「友だちの意見はしっかり聞きましょう。」「友だちと協力しましょう。」などの指導をしていますが、そのような指導をしても自ら友だちに関わるスキルを持っていない生徒は、グループワークを有効に活用することができず、また、教師に「友だちと協力しましょう。」と言われてしんどい思いを抱えていたのだろうか、と思いました。私が研究の対象としたのは大学生でしたが、結果として得られた自ら友だちに関わるスキルは、その年齢でも必要なスキルだと思います。私は来年度から高等学校の教員として働きます。私の専門である理科は、授業の中でグループワークを行うことが多い教科だと思います。これから先、授業でグループワークを行う際には、そのようなスキルが十分でない生徒に気にかけていきたいと思いました。

謝辞

本研究を遂行するにあたり、多くの皆様にご指導及びご協力いただきましたことに心より感謝申し上げます。

特に高知工科大学大学院高度教育実践コース、中村直人教授には、修士論文を書くにあたり、多くのご指導をいただきました。また、福石賢一准教授、鈴木高志准教授、村上達也講師にも多くのご指導をいただきました。教員採用試験の際には模擬授業や面接練習等にもお付き合いいただきました。大変感謝しています。

また、実習や教員採用試験対策でも大変お世話になりました、高知県立香美市鏡野中学校の先生方にも深く感謝しています。私たちの実習の受け入れを快く受け入れてくださった前田圭一校長、授業見学の視点から授業作り、自らの指導観を熱く語りながら私たちを指導してくださり、教員採用試験前にも大変お世話になりました小松武志先生、何度も授業を見せていただいた福島啓介先生、堤原健太先生、竹崎愛子先生に深く感謝しています。また、私自身が授業をさせていただいた際に授業作りに多くのアドバイスをくださった小松武志先生、福島啓介先生には重ねて感謝申し上げます。

さらに、教員採用試験の対策で実験や模擬授業でお世話になりました、高知工科大学総合研究所環境理工学群、新田紀子准教授にも大変感謝しています。採用試験の後も研究等のことで大変気にかけていただき、ありがとうございました。

そしてこの2年間、研究生活を共にした佐伯紫苑さん、松本遼さん、壺尾紘太郎さんにも深く感謝します。

修士論文中に「謝辞」という形をとり、感謝と御礼を申し上げます。