

グループワークにおける
保育学生の協同作業認識と役割意識について

大 熊 美佳子

Early Childhood Care and Education Students' Belief in Cooperation and Role
Consciousness in Group Work

Mikako Okuma

問題と目的

保育学生が授業の中でグループワークを行うことは多い。保育を学ぶ中で、専門知識や技術を身につけること、他者に対する想像力を養うことと合わせて、チームワークを育むことも重要になってくる。保育学生に限らず、学生たちの学びの様相の変化については、多様化という言葉で表されるように、学力や意欲の格差の問題や、受動的な学習態度が指摘されることも多い。その中で、アクティブ・ラーニングは、大学教育の改善への取り組みとして使われ始めた言葉であり、文部科学省の用語集では、次のように説明されている。『教員による一方向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。』（中央教育審議会,2012）このように、アクティブ・ラーニングの有効な方法例として取り上げられているグループワークなどを含む、協同学習の視点は、大学生の学びを能動的にするだけでなく、学習理論として、保育の現場においても有用な働きかけのあり方につながるものであろう。

学習理論としてだけでなく、日々の社会的な活動や人との関わりにおいて、協同して作業したり、同じ目的のために複数が助け合って仕事をすることでより大きな達成感を味わうことは、個人の活動では味わえない満足感にもつながるであろう。杉江・関田ら(2004)によると、協同学習では自分のためにも仲間のためにも真剣に学ぶことが促されるとし、協同学習法は、学力のみならず社会性の度合いや対人関係能力の格差を含む学生の抱える問題に対応するために、有用な対策となるとしている。さらに、協同学習を実効あるものにするために望まれる5つの要件を挙げている。①互恵的依存関係の確立、②促進的相互交流の確保、③アカウントビリティの明示、④グループ学習技能の育成、⑤協同的活動評価の機会提供である。グループワークであれば、全員が貢献できる課題があり、メンバー同士の相互作用が高まるような環境設定のもと、メンバー一人ひとりが役割を果たすことが可能である。そして、こうした学習の技能を習得するためには、適切な評価がなされる継続的な取り組みが望まれる。協同学習によって、個々人の学力や自尊感情が高まり、多様性を認める、学校の雰囲気と仲間関係がよくなるなどの効果が認められており(Holliday, 2005)、保育の現場にも有用な学びとなることが期待される。

保育の現場では、保育者として、子どもや保護者の気持ちや考えを知ろうとする姿勢は大事であり、相手を理解し、求めるものに気づく視点は欠かせない。同時に保育は個人で行うものではなく、常に保育者のチームとして取り組む営みであることを考えると、協同作業への有効な関わり方は、よりよい保育を支えることにつながると考えられる。

そこで、本研究では、大学授業における協同作業認識と学生の役割意識のあり方の関連

を明らかにし、協同学習の効用をより高めるための、学生の役割認知への働きかけ方を検討するとともに、保育の現場に活かすことができる、グループワークの進め方を検討することを目的とする。

方法

1. 調査対象者

本学幼児教育学科第一部2年生「保育・教職実践演習」受講学生 128名

2. 調査時期

2016年9月21日・28日、11月2日・9日・16日・30日、12月21日の各授業時に、クラス単位で調査を実施。

3. 手続き

当該授業において、課題解決型のグループワークを実施した。グループワーク終了後、質問紙を配布し、倫理的配慮として、研究目的と調査方法の概要、結果の処理方法及び成果の発表におけるプライバシーの保護、研究協力の任意性及び協力を拒否することによる不利益のなさについて口頭で説明し、了解を得た後、その場で記入を促し回収をした。

課題解決型のグループワークは、4～6人のグループで、全31枚の情報カードを一人数枚ずつ分配し、カードに書かれた内容を口頭のみで情報交換しながら課題を解決していくものである。31枚のカードには、課題を提示した3枚も含まれており、全員の情報を共有しなければ解決できない構成になっている。

各グループには、模造紙1枚とマーカーを配布。課題を解く間は、模造紙に文字情報は一切記入してはならず、イラスト・記号のみで情報を集約していく。

課題提示から、グループワーク終了までの流れは以下の通りである。

開始前教示：「チームで課題を解決するワークです。必要な情報は、課題も含めてすべて情報カードに記入されています。情報カードには部分的な情報しか書かれていませんが、全員の情報を集めることで、課題を解決することができます。自分の情報カードは他の人に見せてはいけません。模造紙に書いて良いのは、イラストや記号のみです。」

制限時間は30分、ただし、ワークの進み具合に応じて、適宜時間を延長した。

課題終了後、今日のワークにおけるメンバーの役割を「リーダー賞」「バランス賞」「ブレイキ賞」「応援賞」「アーティスト賞」として、グループでの話し合いで決めてもらった。その後、質問紙調査に記入を促し、最後にグループワークについて、ディスカッションを行った。

4. 調査内容

質問紙調査

- ①協同作業認識尺度：長濱ら（2009）による、18項目（5件法）
- ②大学授業のグループワーク時の関わり方に関する項目、4項目（5件法）
- ③当該授業のグループワークへの貢献度と満足度に関する項目、2項目（4件法）
- ④大学授業のグループワークが保育現場で役に立つと思うかを問う項目、1項目（4件法）
- ⑤グループでの課題解決のために大事なこと（自由記述）

ディスカッションテーマ

- ①グループワークをする時に気をつけたいこと
- ②保育の現場でグループ活動をする際の、グループの分け方について

結果と考察

1. 協同作業認識

協同作業認識尺度について、長濱ら（2009）で確認されている「協同効用」（9項目）「個人志向」（6項目）「互惠懸念」（3項目）の3因子を想定し、各因子について、確認的に主成分分析を行った。その結果、「協同効用」のみ3主成分が認められたが、「個人志向」「互惠懸念」については、それぞれ1主成分にまとまった。ただし「協同効用」についても、第1主成分で十分内容はまとまっており、3主成分で因子を分ける特徴的な意味は認められなかった。よって、長濱ら（2009）の3因子を採用することとした。各下位尺度の項目の加算平均点を算出し、各下位尺度得点 Cronbach の α 係数は、Table 1 の通りである。各下位尺度間の相関係数を Table 2 に、各因子の項目内容と平均値・標準偏差を Table 3 に示す。「協同効用」因子は、“たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする。”“みんなで色々な意見を出し合うことは有益である”などの項目からなり、協同で作業をすることに対する肯定的な認識である。「個人志向」因子は、“周りに気遣いしながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある。”“みんなと一緒に作業をすると、自分の思うようにできない。”などの項目からなり、一人で作業することを好む考え方である。「互惠懸念」因子は、“協同は仕事のできない人たちのため

にある。”“優秀な人たちがわざわざ協同する必要

Table 1 協同作業認識因子の下位尺度得点

	長濱ら(2009)			本調査		
	α	M	SD	α	M	SD
協同効用	.83	4.23	(.48)	.73	4.13	(.43)
個人志向	.72	3.04	(.61)	.65	2.61	(.62)
互惠懸念	.64	1.76	(.65)	.53	1.93	(.62)

Table 2 下位尺度得点間の相関係数

	協同効用	個人志向	互惠懸念
協同効用		-.27 **	-.32 **
個人志向			.42 **

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

はない。”などの項目からなり、協同作業の参加者全員が利益を得ることは難しいという認識である。「協同効用」と「個人志向」「互恵懸念」は、それぞれ有意な負の相関があり、「個人志向」と「互恵懸念」は有意な正の相関が認められた。本調査での下位尺度得点は、長濱ら（2009）における大学生の得点と比較すると、「協同効用」は、同程度であったが、「個人志向」は本調査の方が低く、「互恵懸念」は本調査の方が高い傾向が見られた。授業や実習現場での効果的な協同作業を展開するには、「協同効用」の認識が高まり、「個人志向」や「互恵懸念」が一定程度に抑えられることが必要であろう。その意味で、本学学生の得点傾向は、保育者を志す中で、保育がそもそも、チームで取り組む営みであり、そのことの重要さを日々感じる機会も多く、一方一人の作業では成り立たないということを感じている結果と考えられる。

Table 3 各因子の項目内容と平均値・標準偏差

項目内容	M	SD
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。	4.38	(.79)
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。	3.24	(.87)
みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	4.40	(.64)
個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。	3.99	(.82)
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。	4.40	(.62)
協同はチームメートへの信頼が基本だ。	4.20	(.72)
一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。	4.27	(.83)
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。	4.18	(.80)
能力の高くない人たちでも団結すれば良い結果を出せる。	4.16	(.71)
個人志向因子		
周りに気遣いながらやるより一人でやるほうが、やりがいがある。	2.23	(1.05)
みんなと一緒に作業をすると、自分の思うようにできない。	2.39	(.96)
失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやるほうが良い。	2.18	(.97)
人に指図されて仕事はしたくない。	2.78	(1.16)
みんなで話し合っていると時間がかかる。	2.91	(1.02)
グループでやると必ず手抜きをする人がいる。	3.16	(1.00)
互恵懸念因子		
協同は仕事のできない人たちのためにある。	1.97	(.96)
優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。	1.84	(.71)
弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	1.99	(.91)

2. 大学授業でのグループワーク時の関わり方について

本学の授業の中で、グループワークを行う機会が多い。そこで、まず、授業のグループワークに積極的に参加することが多いかという質問について、5件法で回答を求めたところ、平均 3.55 (SD = 1.01) で、全体の 57.8%が、積極的に参加しているという結果であった。日頃の授業内での取り組みで、グループワークが学生の中にもある程度浸透していると言えるであろう。

次に、通常の授業におけるグループワークへの関わり方として、自身の役割意識について、「リーダー的役割をとる」「バランスをとる役割をとる」「ブレーキをかける役割をとる」の3項目について、“とてもそう思う”から“全くそう思わない”の5件法で回答を求めた結果は、Table 4の通りである。リーダー的な役割をとる方ではないという学生が半数を超えている。一方で、バランスをとる役割やブレーキをかける役割については、自身が中程度の関わりと考えている学生がもっとも多かった。本学学生の傾向として、グループワークでは、リーダーとしてよりも、全体の中でのバランスをとる役割観をもっている者が多いことが明らかとなった。

Table 4 グループワークにおける役割意識

	M(SD)	1:全くそう思わない	2:あまりそう思わない	3:どちらともいえない	4:多少そう思う	5:とてもそう思う
リーダー的役割	2.47 (1.05)	26 20.3%	42 32.8%	36 28.1%	22 17.2%	2 1.6%
バランスをとる役割	2.95 (.96)	11 8.6%	25 19.5%	56 43.8%	32 25.0%	4 3.1%
ブレーキをかける役割	2.85 (.90)	10 7.8%	29 22.7%	62 48.4%	24 18.8%	3 2.3%

上段:人数
下段:割合

課題終了後は、当日の役割を賞としてグループ内の互選で決めた。1グループの人数は4～6人で、5つの賞があるため、グループによっては、該当者がいない賞、1つの賞に複数該当することはあったが、各賞の人数はほぼ均等であった（計27グループ、リーダー賞：27人、バランス賞：27人、ブレーキ賞：22人、応援賞：24人、アーティスト賞：26人）。

そこで、通常の授業におけるグループワークでの役割意識と、当該授業でのグループワークでの役割との関連をみた。通常の役割意識において、「リーダー的役割」、「バランスをとる役割」、「ブレーキをかける役割」それぞれ、平均よりも高い（4.多少そう思う、5.とてもそう思う、を選択）グループを高群、平均よりも低い（1.全くそう思わない、2.あまりそう思わない、を選択）グループを低群と分類した。通常授業におけるグループワーク

Table 5 リーダー的役割高群の当日役割

	リーダー賞	バランス賞	ブレーキ賞	応援賞	アーティスト賞
人数	13	3	2	4	2
(割合)	54.2%	12.5%	8.3%	16.7%	8.3%

Table 6 バランスをとる役割高群の当日役割

	リーダー賞	バランス賞	ブレーキ賞	応援賞	アーティスト賞
人数	3	14	6	6	6
(割合)	8.6%	40.0%	17.1%	17.1%	17.1%

Table 7 ブレーキをかける役割高群の当日役割

	リーダー賞	バランス賞	ブレーキ賞	応援賞	アーティスト賞
人数	4	3	13	4	2
(割合)	15.4%	11.5%	50.0%	15.4%	7.7%

クでの各役割意識が高群学生について、課題終了後グループの話し合いで決まった当日役割の人数と割合を集計した結果をTable 5～7に示す。それぞれ χ^2 検定を行ったところ偏りがみら

れ、残差分析の結果、リーダー的役割意識高群では、リーダー賞の割合が高く ($\chi^2_{(4)} = 18.08, p < .01$)、バランスをとる役割意識高群では、バランス賞の割合が高く ($\chi^2_{(4)} = 9.71, p < .05$)、ブレーキをかける役割意識高群では、ブレーキ賞の割合が高かった ($\chi^2_{(4)} = 15.15, p < .01$)。通常の自身の役割意識のあり方が今回のグループワークでの役割行動と一致している学生が多いことが明らかとなった。通常グループワークにおける役割は、ワークの内容や構成メンバーによって変わることも多いであろう。本調査では、無作為にグループ分けを行ったが、クラス単位の授業であり、日頃からお互いのことを知っている仲間であることから、日常のメンバー間のバランス関係の影響があることは否めない。グループワーク自体様々な授業内で多く取り入れられているが、通常のディスカッションや調査型のワークよりも、本調査の課題解決型ワークは、メンバーの持っている情報はみな同等であり、かつ全員参加が必要である。また、ゲーム感覚で、解決目的も明確である。さらに、目的とは直接的には一致しないが、イラストを描くことで楽しさが増すという、ワークの特性があることを考えると、「アーティスト賞」以外は、通常授業でのグループワークにおける自己の役割意識評価が反映されやすいものであり、他者評価とも一致していることが多いことが明らかになった。

3. 当該授業のグループワークへの貢献度と満足度について

今回の課題解決型グループワークでは、丘の上の村にある店と店主などの情報が地図上に正確に描けると課題が解決できる構成になっており、3題の課題解決後、どのグループも、自主的に地図上のイラストの完成度を高めるために、地図描画を進めていた。題材とした店主を、昔話の主人公にしたこともあり、保育を学ぶ学生にとっては、身近な素材であり、子どもたちに伝えるイラストを楽しく描くという付加的な楽しみを感じている学生が多く、授業の最後には、ほとんどのクラスでグループ毎の完成地図の出来栄を評価し合った。

その結果、当該授業でのグループワークへの自身の貢献度について4件法で尋ねたところ、“かなり貢献した”が16人(12.5%)、“まあまあ貢献した”が94人(73.4%)、“あまり貢献していない”が16人(12.5%)、“全く貢献していない”が2人(1.6%)で、85.9%の学生が貢献したと認識していた。同様に、満足度について4件法で尋ねたところ、“大変満足している”が74人(57.8%)、“まあまあ満足している”が46人(35.9%)、“あまり満足していない”が7人(5.5%)、“全く満足していない”が1人(0.8%)で93.8%の学生が満足していると回答していた。一方、規定時間内に課題解決できなかったグループのワークの進め方を振り返ったところ、ほとんどのグループで、情報の分類や重要度の見極めを、系統立てて行うことができず、「なんとなく」「たぶんそうだろう」という思い込みで進めたこと、お互いの確認の不十分さ、話し合い不足を理由として挙げていた。メンバー全員が、誰かがまとめてくれるだろうという消極的な態度であり、情報を集約することができないと課題解決につながらないということである。

4. グループワークにおける役割意識と協同作業認識との関連

大学授業におけるグループワークでの役割意識と、協同作業認識の関連を検討するために、「リーダー的役割」、「バランスをとる役割」、「ブレーキをかける役割」の高群、低群の協同作業認識3因子の各因子得点を比較した (Table 8～10)。その結果、「リーダー的役割」では有意な差は見られず、「バランスをとる役割」「ブレーキをかける役割」の高群は、「協同効用」の得点が有意に高かった。

グループワークで、バランスを考えたり、間違った方向へ傾かないようなブレーキをかけるためには、メンバー全員の動きをよく見ること、ワークの流れを把握することが必要になる。そうした役割意識が高いということは、協同作業を肯定的に認識している協同効用が高いことと関連しているといえる。一方で、グループワークで、リーダー的役割の意識の高さは、協同効用との関連はみられなかった。また、リーダー的役割の意識の高さと、個人志向や互惠懸念の高さに関連がないということが明らかになった。

Table 8 リーダー的役割意識の高低による協同作業認識の平均値とt検定結果

		n	M	SD	t値
協同効用	高群	24	4.19	(.37)	.66
	低群	68	4.12	(.45)	
個人志向	高群	24	2.67	(.57)	.80
	低群	68	2.56	(.62)	
互惠懸念	高群	24	1.97	(.52)	.82
	低群	68	1.85	(.64)	

平均 (SD) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 9 バランスをとる役割意識の高低による協同作業認識の平均値とt検定結果

		n	M	SD	t値
協同効用	高群	36	4.33	(.34)	3.51 **
	低群	36	3.98	(.50)	
個人志向	高群	36	2.59	(.55)	.36
	低群	36	2.54	(.74)	
互惠懸念	高群	36	1.78	(.58)	-1.15
	低群	36	1.94	(.64)	

平均 (SD) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 10 ブレーキをかける役割意識の高低による協同作業認識の平均値とt検定結果

		n	M	SD	t値
協同効用	高群	27	4.24	(.37)	1.82 *
	低群	39	4.04	(.49)	
個人志向	高群	27	2.75	(.71)	.77
	低群	39	2.62	(.62)	
互惠懸念	高群	27	1.85	(.56)	-.29
	低群	39	1.90	(.67)	

平均 (SD) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

次に、授業で行うグループワークへの積極的参加と協同作業認識との関連を検討した。積極的参加（5件法、平均3.55点）について、平均点以上の高群（4. 多少そう思う、5. とてもそう思う、の選択者）、平均点未満の低群（1. 全くそう思わない、2. あまりそう思わない、3. どちらともいえない、の選択者）の2群に分けて協同作業認識3因子の各因子得点を比較した（Table 11）。その結果、「積極的参加」高群は、協同効用が有意に高く、個人志向と互惠懸念は有意に低かった。授業でのグループワークに積極的に取り組む学生は、協同作業を肯定的に捉えており、一人で作業をすることを好まず、協同作業の参加者全員が利益を得ることは難しいとは考えないということが示唆された。

Table 11 積極的参加の高低による協同作業認識の平均値とt検定結果

	n	M	SD	t値
協同効用	高群 74	4.27	(.38)	4.40 ***
	低群 54	3.95	(.41)	
個人志向	高群 74	2.48	(.59)	-2.77 **
	低群 54	2.78	(.63)	
互惠懸念	高群 74	1.81	(.59)	-2.55 *
	低群 54	2.09	(.63)	

平均 (SD) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5. グループでの課題解決のために大事なこと

質問紙における、「グループで一体となって課題を解決するために、どのようなことが大事だと思いますか。」という問いに対して、自由記述で回答を求めた。回答内容をカテゴリーに分類した結果を Table 12 に示す。自分の意見を言うこと、人の意見を聞き・受け入れることはそれぞれ大事であり、その上で、メンバーの積極的な参加や協力が大事と考えられていることがわかる。また、実際にグループワークに参加した後の感想ということもあり、活動そのものの楽しさや、解決できた嬉しさが次につながるという意見もあった。

Table 12 グループでの課題解決のために大事なこと

カテゴリー	度数
自分の意見を言う	44
人の話を聞く	36
人の意見を受け入れる	14
協力し合う	15
メンバーが積極的に参加する	10
話し合う・意見を出し合う	21
役割を分担する	7
意見をまとめる	6
環境を整える	4
取り組みの姿勢	9
楽しく行う	3
解決できた嬉しさを知る	1
その他	6

同様の意見は、課題後のディスカッションにおいて、気をつけたいこととして多く挙げられている。例えば、「よく話す人だけで進めない」、「言葉遣いに気をつける」、「冷静に意見をまとめる」、「妥協しない」、「お互いに目を見て話す」、などより具体的な意見が出された。質問紙、ディスカッションに共通して挙げられた内容としては、個人の参加意識のあり方と同時に、グループワークならではの、参加意識の向上や目的共有が欠かせないということがある。その上で、グループワークの楽しさや喜びを経験することが次につながるという意見もあり、グループワークを継続することの意義が示唆された。

6. 保育現場でのグループワークのあり方

「授業でのグループワークは、保育の現場に出たときに役に立つと思いますか。」という問い(4件法)では、“大変役に立つ”が66人(51.6%)、“まあまあ役に立つ”が60人(46.9%)の両者を合わせて98.5%となっており、ほとんどの学生がグループワークでの学びは、保育の現場に役に立つと考えていることがわかった。課題後のディスカッションでは、保育の現場で、子どもたちにグループワークを指導する際の、グループの分け方について話し合った。具体的には、「活動をスムーズに進めるために、リーダーになりそうな子どもを、それぞれのグループに配置したほうが良いか、役割を意識せずに毎回違うグループ作りをして、新たな役割を担えるような環境を整えた方が良いか。」という話題を投げかけた。その結果、保育者が、グループ分けの際にリーダーになりそうな子どもを各グループに配置した方が、どのグループの活動も順調に進むかもしれない反面、いつも特定の子どもが活躍してしまうことが危惧されるという意見が出された。一方で、毎回違うメンバーでグループを組むことで、それまでリーダー的な役割を担うことがなかった子どもでも、リーダーになるなど、新たな一面を引き出せる可能性が考えられるが、うまく役割分担ができないと活動そのものが進まないのではないかという不安も出された。グループ編成に関しては、多くの研究により、集団内異質条件が効果的だと言われているが、能力や学力だけでなく、パーソナリティについても、さまざまなメンバーが集まることで、多様な意見が出ると考えられている。一方で、指導のしやすさ、教えやすさという観点からは、集団内等質条件の方が優位になる。さらに、グループにリーダーとなりそうな人を配置することも、教育現場では考えられることであるが、協同学習では、どのメンバーもリーダーとなりうる可能性があり、メンバー同士がリーダーを育てるという側面もあるのである。リーダーだけではない役割の重要性を学ぶことも、協同学習の効用と考えられるので、そうした役割を意識化する働きかけが必要になるのではないだろうか。杉江(2011)は、グループ活用の工夫として、多くの視点を取り上げており、中でも、グループ編成に関して、「教材や課題に応じて柔軟に編成替えをする。」「子どもたちのさまざまな特性が異質であることが効果的である。」「仲良し関係への配慮は不要である。」が挙げられている。異質な仲間と交わす相互作用は、多様な人間関係を経験する場となり、課題解決の経験を繰り返すことで、グループとして優れていくことが報告されている。保育の現場でも、こうした配慮が必要であろう。

まとめ

本研究で行った課題解決型グループワークは、グループ全員が参加し、発言しなければ解決できない設定になっている。課題を進めていく上では、最終的な解決に導くまでに、お互いの情報を交換し、全体の構成を把握した上で、考え方の方向性を導き出し、より効率的に情報を分類し、段階的に要領よく進めていくことが必須である。そのためには、メ

メンバーの参加の仕方やコミュニケーションの取り方、情報共有の仕方や、方向性の決定も含め、グループ全体が目的意識を共有し、参加意識を高めるとともに、全体を取りまとめるリーダー的役割の存在の必要性などを、体感することができる。また、明確な正解が存在することから、課題達成の面白さがあり、実際の授業場面でも、学生たちは非常に盛り上がり活動に取り組んでおり、大学生でも十分に集中できるものであった。そのため、課題終了後のグループワークに関するディスカッションでは、より具体的な場面を想定しながら、お互いの気づきを語り合うことが可能となった。

問題解決型の課題を利用するグループワークは、年代を問わず、教育現場や研修現場でも多く活用されているが、実施に際しては、新規のメンバーとのグループワークであるのか、一定のメンバーとの継続したグループワークであるのかといったメンバー間の信頼関係の構築度合や、協同学習の経験に応じた課題設定が重要であり、様々な状況下での多様なグループワーク経験の積み重ねが、協同学習を実効あるものにするのではないだろうか。関田(2017)は、他者と協調して学ぶためには、自身の学習活動を律することが求められ、さらに、他者との協調を確かにするには、他者と協同する意味を理解し、自身も主体的に課題に取り組むことが求められるとしている。学びの場で、適切な協同作業経験を繰り返すことで、社会性や協調性は育まれ、同時に、主体性や自己理解、他者理解が深まっていくのであろう。そして、協同作業を通して、自分が力を発揮できる役割を自分自身も発見しながら、グループワークへの関わり方が多面的になっていくものと考えられる。

長濱ら(2009)は、大学生では、協同作業に対する肯定的な認識が基盤としてあり、その上に、個人志向や互惠懸念が加味された重層的な認知構造を持っていると解釈している。そして、その後の学生生活や社会生活を通して、協同効用の認識はさらに高まり、一方で、個人志向や互惠懸念が低下することが明らかになっている。その意味で、協同作業についての認識は、経験による変化が起こりやすいものであるといえる。大学での授業において、協同学習を通して、協同作業認識の協同効用を高め、個人志向や互惠懸念を抑える働きかけを有効に行うことで、個人の有能感のみならず仲間関係をよくすることにつながることを期待できる。本研究で、授業でのグループワークへの積極的な参加意識が高いほど、協同作業認識が良い形になることが明らかになったことから、授業の中で、学生が能動的にグループワークに参加したいと思えるような課題の設定や働きかけを多く取り入れていくことが必要といえる。また、学生がリーダー的な役割を意識するよりも、グループ全体のバランスをとる、ブレーキをかけるといった役割意識が高い方が、協同効用が高いことが明らかとなった。効果的なグループワークをすすめるに重要な要因となる学生の役割意識は、協同学習の積み重ねによって形成されていくものであるため、様々な形態や課題内容のグループワークを経験しながら、集団全体の動きに敏感になれるような自身の役割意識の認知を身につけていくことが必要であろう。

さらに、保育学生が大学での協同学習で達成感や仲間との一体感を体験することは、その後の保育現場でのグループワークを企画運営する立場となった時の気づきにつながるも

のとなることが望まれる。今後は、単に課題を早く上手に仕上げることだけではなく、グループのメンバー一人ひとりが参加している実感を持ち、課題解決までの経過を楽しみながら皆で達成感を味わえるグループワーク作りに繋がるような、大学での協同学習のあり方について、検討を進めていきたい。

本研究の一部は、日本保育者養成教育学会第1回大会において発表した。

引用・参考文献

- 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）. 用語集. 文部科学省.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf
- Holliday, D.C. (2005). Cooperate and feel great : Cooperative learning training manual. Lanham,MD : University Press of America.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (1991) . Active learning : Increasing college faculty instructional productivity. *ASHEERIC Higher Education Report*,No.4. Washington, D.C : School of Education and Human Development, The George Washington University.
- Kagan, S. (1994) . Cooperative learning. San Clemente, CA : Kagan Publication.
- 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.
- 大熊美佳子. (2016). 保育学生の協同作業認識と役割意識について—課題解決型グループワークを通して—. *日本保育者養成教育学会第1回大会論文集*.
- 関田一彦. (2017). アクティブラーニングとしての協同学習の研究. *教育心理学年報*, 第56集. 158-164.
- 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.
- 杉江修治. (2011). 協同学習入門・基本の理解と51の工夫. ナカニシヤ出版.
- 杉江修治. (2016). 協同学習がつくるアクティブ・ラーニング. 明治図書.
- 多川則子・関谷みのぶ. (2017). 「自ら学ぶ」ための短大2年間の連続した保育者養成—協同学習の視点からの考察—. *教育保育研究紀要*, 第3号. 51-61. 名古屋経済大学・名古屋経済短期大学教育保育研究会.
- 上淵寿・松村大希・敦澤彩香. (2016). 友人との学習が動機づけ調整及び学習パフォーマンスに与える影響. *日本教育工学会論文誌*, 40. 29-32.