

キャリア教育における協同学習の効果と コミュニケーション・スキルタイプによる影響の検討

梅村 慶嗣

1 はじめに

(1) 大学教育とアクティブラーニング

近年、わが国の大学教育においてアクティブラーニングが普及しつつある。その背景には、急激な社会構造の変化や、高等教育のユニバーサル化に伴う学生の質の変化等に、大学教育が積極的に対応し、その責任を果たすべきであるという社会的要請が存在する。すなわち、近年の大学教育改革においては、「質保証(quality assurance)」の観点から「学習成果(learning outcomes)」に軸足を置いた教授・学習の質向上が重要課題として挙げられており、これを担保する手段の一つとしてアクティブラーニングが注目されているのである。

平成24年に中央教育審議会から答申された「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～」では、アクティブラーニングを「教員と学生が意志疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修」と定義し、生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、受動的な教育の場では育成することができず、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、ディスカッションやディベート、演習や実験・実習等を伴う授業である能動的学修、すなわちアクティブラーニングへの転換が必要である、と述べている。今後、ますます強まっていくであろう大学教育の成果に対する社会的な期待に応えるため、アクティブラーニングの普及はさらに進展していくものと考えられる。

(2) キャリア教育とアクティブラーニング

アクティブラーニングは、知識習得以上の活動や認知プロセスの外化を伴う学習を目指し、そのような学習を通して身につける技能や態度(能力)が社会に出てから有用であるという考え方にもとづいて推進されている(溝上2014)。これらの育成はキャリア教育においても、当然のことながら重要視されている。平成23年に中央教育審議会から答申された「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方について」では、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力の要素の1つに「基礎的・汎用的能力」を挙げ、その具体的内容として「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの能力が整理されている。これらの能力をすべて従来の一方的な知識伝達型講義によって育成することは困難であり、アクティブラーニングに期待されるところが大きいといえる。

(3) アクティブラーニングの概念

わが国の大学教育でアクティブラーニングが普及しつつある一方、大学教育の現場に身を置くすべての教員がアクティブラーニングの意義や概念を理解し、その技法を実際の授業にとり入れている、というわけではない。その背景として溝上(2014)は、大学教育改革の関係者や現場の教員に依然として混乱を招いているのは「アクティブラーニングとはそもそも何なのか」という概念定義であり、その定義と教授学習の技法やデザインとの理論的關係にあると指摘し、その上でアクティブラーニングにおける概念定義の整理と類型化を試みている。

すなわち、アクティブラーニングの概念として、「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」と定義するだけでは不十分であり、社会の変化への対応として学生に技能・態度(能力)といった認知機能の育成が求められるので、さらに「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」ものでなければならない、としている。さらに、学習(learning)の一形態を表す概念であるアクティブラーニングと、教員の教授(teaching)や授業・コースデザイン(instruction/course design)まで包括的に表す教授学習(teaching and learning)の概念であるアクティブラーニング型授業(active-learning-based instruction)とを概念的に分別し、アクティブラーニング型授業のタイプを3つに整理している。

第1のタイプは、教員主導・講義中心型の授業が比較的多いものの、受動的学習を若干脱却する程度の戦略性(伝統的講義に対するアクティブラーニング型授業としての戦略性)を帯びているものであり、例えばコメントシート、ミニッツペーパー、大福帳、小テスト等を取り入れた授業である。第2のタイプは、同じく教員主導・講義中心型ではあるが、その中に話す・発表するといった活動を構造的に授業デザインに組み込み、戦略性を高めているものであり、例えばディスカッション、プレゼンテーション、体験学習等を取り入れた授業である。第3のタイプは、学生主導型を徹底するアクティブラーニング型授業で、仮に授業デザインのなかに講義パートが組み込まれているとしても、その戦略性の高さからこのタイプに分類されるものである。例えば、協同・協調学習、調べ学習、ディベート、話し合い学習法(LTD: Learning Through Discussion)、PBL(Problem-Based Learning)またはProject-Based Learning)、チーム基盤学習(TBL: Team-Based Learning)等が該当する。

(4) 大学教育と協同学習

アクティブラーニング型授業には学習の形態や

主導形態等によって様々なものがみられるが、その基本的原理はアクティブラーニング型授業の1つである協同学習の論に求めることができる(溝上 2014)。協同学習とは小集団(small group)を活用しグループメンバーがその小集団の中で協同することによって自己の学習だけでなくメンバーの学習をも最大限に高めようとする教育・学習法である。協同とはグループメンバーが全員同時に到達できるような目標が設定されている事態をいう(杉江 2011)ので、単に学習者をグループに分けて学習させるだけでは協同学習と呼ぶことはできない。

協同学習は、学習を通じて社会性を育成し、社会性の向上によって学習理解を促進するという学習面・社会面両面の相乗的・同時学習効果が期待されるものである(町・中谷 2013)ので大学教育においても積極的に実施されるべき教育・学習法である。しかし安永(2009)によれば、受講生の多い大学授業に導入することが難しいという先入観もあり、わが国の大学教育に協同学習を導入した本格的な実践報告・研究はまだ少ないという。さらに森川(2011)によれば、従来、協同学習は少人数の授業で適していると考えられてきており、現在、日本の大学教育において協同学習はゼミなどの少人数授業で実践され始めている程度であるという。多人数授業における協同学習について論じたものとしては、関田(2005)や森川(2011)などが、また大規模クラスを含む異なるクラスサイズ間での協同学習の効果比較を行った研究(梅村・斎藤 印刷中)などがある。

(5) 協同学習の効果を規定する要因

協同学習は、小集団の中で協同することを前提としているので、当然のことながら各グループの成員は対人的な相互作用場面に置かれることとなる。つまり、協同学習の効果はこの相互作用の質に左右されるといえる。

町・中谷(2013)によれば、この相互作用の質を規定する要因は大きく4つに分けられるという。第1に、個人の「協同学習への参加態度」である。相互

作用の質を高めるためには、お互いの提案に注意を払い、それを手がかりに議論を進展させようという参加態度が重要となる。第2に、「学習課題・学力差」である。メンバーがグループ学習に対して満足感を得る要因は課題の種類によって異なり（正解が1つの良定義課題の場合には「課題の達成」が、正解が存在しない不良定義課題の場合には「メンバーへの信頼感の維持」がそれぞれ必要となる）、またメンバー間の学力差が大きすぎると、相互作用が生成されにくいという。第3に、協同学習に対する認識など、グループを構成する成員の「個人特性」である。人と関わることに喜びを感じ、スキルやリーダー性、他者への共感性の高い学習者の方が、協同学習に肯定的な姿勢を示し、教育効果も高いという。第4に、社会的偏見や学級内での評価といった「地位特性」である。高い学力や人気のある高地位の学生は、グループの中での影響力が大きい傾向がある一方、低地位の学生は自己主張が弱いという。

（6）問題の所在

以上の4つの要因のうち、特に大学教育における協同学習で注目すべきものは、「協同学習への参加態度」と「個人特性」の2要因であると考えられる。「学習課題・学力差」の中でも特に学力差については、学生は大学入学後にそれぞれが専門的な分野についての学びをしているので、大学教育での学習場面においてそれほど明示的ではないこと、またもう1つの要因である「地位特性」は、大学教育では学生は特定のクラスに属しているわけではなく、受講する授業によってクラスの成員が異なるので、当該要因の協同学習の効果への影響は大学教育において相対的に低いといえる。

一方、「協同学習への参加態度」と「個人特性」の2要因はどのような内容・科目を対象とした協同学習であっても共通してその効果に影響を及ぼすものと考えられる。大学教育ではまさに多種多様な科目が開講されており、共通して協同学習の効果を得るために、この2要因の内容をさらに明らかにしていくことが必要となる。

この2要因に関連して、町（2009）は小学校での協同学習に対する児童の認識は「学びに対する姿勢」と「友達と関わる姿勢」によって影響を受ける、と指摘する。しかし、この研究は協同学習の対象が小学生であり、大学教育における協同学習の効果を規定する大きな要因である「協同学習への参加態度」と「個人特性」の具体的な内容を明らかにするには至っていない。

そこで本研究は、協同学習の効果を規定する「個人特性」の中でも、対人的な相互作用場面においてグループの各成員がその認知プロセスを外化する際に求められる「コミュニケーション力」に着目し、キャリア教育の一環として実施した協同学習が、コミュニケーション力の伸長に及ぼす効果と、その効果が「個人特性」としてのコミュニケーション・スキルタイプによって受ける影響を明らかにすることを目的とする。

2 方法

（1）授業の概要

筆者の担当する授業「キャリア発展Ⅱ」では、企業・団体等の採用選考試験で用いられるSPI(Synthetic Personality Inventory)の言語分野及び非言語分野をテーマとした協同学習を行っている。当該授業においては Johnson et al. (1991)が挙げる協同学習として必要な要素、すなわち互恵的な相互依存性・対面的な相互交渉・個人としての責任・社会的スキル・集団の改善手続きの5つを組み込むことによって、授業デザインの構造化を図り、キャリア教育で育むべき能力の中でも最も基本的な「人間関係形成能力」の向上を試みている。

具体的な構造化の内容は以下の通りである。まず全履修者をそれぞれ5~6名になるようグループ分けをし、一定の期間中は同一のグループで学習させる。1期間を概ね5回程度の授業回数としているので、全15回の授業を3つの期間に分けてグループ編成を行うことになる。教員は毎回異なるテーマについて基本的な解法についてのレクチャーを

最初に行う。全員が一定の理解に達したところで、初めて各グループに問題を与え、これをメンバーが協力して解いていく。授業内である程度問題が解けるようになったら、メンバーごとに異なる個別の宿題をだし、各自が自宅等で解いてくるよう課される。そして次回授業時に、自分に課された問題についてその解法をグループ内で相互に教えあい、共有する。グループ内で解決できなければ教員がグループに介入、あるいは全体に対してレクチャーを行うなどしてサポートする。

このように、グループで学びあうことによって学生達は「対面的な相互交渉」の場面に置かれ、グループの固定化によって「相互依存性」がもたらされる。そしてその関係性が「互恵的」といえるまでになるために、さらにグループとしての共通目標やメリットを成績評価に反映させる仕組みが必要となる。具体的には、メンバーごとに異なる個別の宿題を次回授業に持ち寄って、グループ内で教え合い、全員が理解したら「グループ解答シート」に宿題問題の解答と解法、およびどの宿題問題を誰が担当したかを記載し、グループ単位で教員に提出する。このグループ解答シートに基づき、自分の担当問題が正解であれば、個人としての責任を果たしたということで当該担当者に個人正解点が付与される。さらに全問正解であれば、それぞれがグループ運営スキルを發揮しグループに貢献したということで、メンバー全員にグループ正解点が加点される(互恵的な相互依存性・社会的スキル)。また、グループ内での教えあいを促進させる役割を担うリーダーには、その授業回においてリーダーが加点される(社会的スキル)。グループ内で何らかの問題が発生している場合には、グループ内で改善に向けた話し合いをする機会を設けるので、リーダーには問題解決に向けて積極的にその役割を果たすことが要求される(集団の改善手続き)。

(2) 調査

調査対象及び手続き

2014年4月から7月まで、本学において2クラスに

分かれて開講された「キャリア発展Ⅱ」を受講した3~4年次生を対象とし、プレ調査(4月)とポスト調査(7月)の2時点で質問紙調査を行った。両時点の質問紙に全て回答した77名(男性51名、女性26名、平均年齢20.53歳)と104名(男性67名、女性37名、平均年齢20.58歳)の両クラスを合計した181名(男性118名、女性63名、平均年齢20.56歳)を調査対象とした。各組の授業内で、記名・個人記入形式の質問紙を配布し、一斉に実施・回収した。

使用尺度

「コミュニケーション力」を、「他者の個性を尊重し、自己の個性を發揮しながら、様々な人々とコミュニケーションを図る力」(中央教育審議会2011)と定義し、その測定を藤本・大坊(2007)による ENDCOREs 尺度を用いた。

ENDCOREs モデルでは、ENDCOREs 尺度の前提となる6つのコミュニケーション・スキルを2階層(基本スキル、対人スキル)3系統(表出系、反応系、管理系)に分け、管理系基本スキルとして「自己統制」、表出系基本スキルとして「表現力」、反応系基本スキルとして「読解力」、表出系対人スキルとして「自己主張」、反応系対人スキルとして「他者受容」、管理系対人スキルとして「関係調整」をそれぞれ整理している。これらに対応し、ENDCOREs 尺度は、「自己統制」(自分の衝動や欲求を抑えるなど7件法による4項目で構成される)、「表現力」(自分の考えをうまく表現するなど4項目)、「読解力」(相手の考えを発言から正しく読み取るなど4項目)、「自己主張」(会話の主導権を握って話を進めるなど4項目)、「他者受容」(相手の意見や立場に共感するなど4項目)、「関係調整」(人間関係を第一に考えて行動するなど4項目)の計6変数からなる。

3 結果と考察

予備的な分析を行ったところ、クラス間の差異は特筆されるものではなかったもので、2クラスの調査対象者をあわせた分析結果の報告をする。

(1) 各尺度の平均値(SD), 係数

各尺度の記述統計と α 係数を算出した(表1)。 α 係数は各尺度について全て.7以上の値が得られたことから、これらの尺度の内的一貫性に問題がないと判断した。

表1 記述統計量 (N=181)

| | | 平均値(SD) | 係数 |
|-------------------------------|--------|------------|-----|
| ENDCOREs 尺度 (コミュニケーション力尺度) | 1 自己統制 | 4.43(0.89) | .75 |
| | 2 表現力 | 3.79(0.92) | .78 |
| | 3 解読力 | 4.42(0.94) | .90 |
| | 4 自己主張 | 3.79(0.93) | .82 |
| | 5 他者受容 | 4.83(0.81) | .84 |
| | 6 関係調整 | 4.50(0.83) | .80 |

(2) 尺度得点の変化

調査者全体での効果

2クラス合計181名を対象とし、ENDCOREs 尺度(コミュニケーション力)6因子について、合計得点を当該因子項目数で除したプレ・ポストの得点の変化について、対応のあるt検定を行った(表2)。

表2 プレ・ポストの尺度得点(平均,SD)

| | プレ | ポスト | 有意確率 |
|--------|------------|------------|------|
| 1 自己統制 | 4.43(0.89) | 4.56(0.80) | * |
| 2 表現力 | 3.79(0.92) | 3.90(0.93) | * |
| 3 解読力 | 4.42(0.94) | 4.71(0.90) | *** |
| 4 自己主張 | 3.79(0.93) | 3.91(0.98) | * |
| 5 他者受容 | 4.83(0.81) | 5.06(0.87) | *** |
| 6 関係調整 | 4.50(0.83) | 4.63(0.87) | * |

注:有意水準5%とした両側検定(* $p<.05$,** $p<.001$)

各項目のうち、「解読力」($t(180)=-4.90, p<.001$), 「他者受容」($t(180)=-4.00, p<.001$)は0.1%水準で、「自己統制」($t(180)=-2.41, p<.05$), 「表現力」($t(180)=-2.00, p<.05$)「自己主張」($t(180)=-2.12, p<.05$)「関係調整」($t(180)=-2.23, p<.05$)は5%水準で、それぞれ有意に上昇していた。つまり、調査対象者全体で見ると、協同学習はコミュニケーション力を高める効果を持つと考えられる。

コミュニケーション・スキルタイプ別の効果

ENDCOREs 尺度の「自己統制」「表現力」「解読力」「自己主張」「他者受容」「関係調整」の各ブレ得点を用いて、クラスタ分析(Ward法, 平方ユークリッド距離)を行った。その結果, 7つの解釈可能なクラスタを得た。第1クラスタには11名, 第2クラスタには41名, 第3クラスタには53名, 第4クラスタには25名, 第5クラスタには14名, 第6クラスタには15名, 第7クラスタには22名の調査対象が含まれていた。

次に, 得られた7つのクラスタを独立変数, 「自己統制」「表現力」「解読力」「自己主張」「他者受容」「関係調整」を従属変数とした分散分析を行った。その結果, 「自己統制」($F(6, 174)=32.10, p<.001$), 「表現力」($F(6, 174)=42.71, p<.001$), 「解読力」($F(6, 174)=40.88, p<.001$), 「自己主張」($F(6, 174)=35.80, p<.001$), 「他者受容」($F(6, 174)=38.32, p<.001$), 「関係調整」($F(6, 174)=43.10, p<.001$)のすべてにおいて0.1%水準で有意な群間差がみられた(表3)。

藤本(2012)に一部準拠し, 各得点パターンの特徴から, 第1クラスタをすべてのスキルが高い「万能型」, 第2クラスタを全スキルが平均をやや下回る「凡庸型」, 第3クラスタを全スキルがほぼ平均に位置する「平均型」, 第4クラスタを自己主張だけ高く対人関係に重要な他者受容と関係調整が低い「我執型」, 第5クラスタを全てのスキルが全体平均を著しく下回る「回避型」, 第6クラスタを, 表出系である表現力と自己主張以外が高い「受動型」, 第7クラスタを反応系である解読力と他者受容以外が高い「能動型」というコミュニケーション・スキルタイプにそれぞれ命名した。

次に, 各得点の変化をスキルタイプ \times 測定時期の2要因混合計画の分散分析を行った。その結果, 「他者受容」($F(6, 174)=1.56, n.s.$)を除く, 「自己統制」($F(6, 174)=6.00, p<.001$), 「表現力」($F(6, 174)=4.54, p<.001$), 「自己主張」($F(6, 174)=4.37, p<.001$), 「関係調整」($F(6, 174)=4.61, p<.001$)は0.1%水準で, 「解読力」($F(6, 174)=3.97, p<.01$)が1%水準で, そ

表3. クラスター別の平均得点(SD)

| | 第1クラスター | 第2クラスター | 第3クラスター | 第4クラスター | 第5クラスター | 第6クラスター | 第7クラスター | F値 |
|------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------|
| | N=11 | N=41 | N=53 | N=25 | N=14 | N=15 | N=22 | |
| 自己統制 | 5.84(0.80) | 4.07(0.42) | 4.53(0.60) | 3.96(0.60) | 3.14(0.66) | 5.45(0.50) | 4.78(0.92) | 32.10*** |
| 表現力 | 5.20(1.04) | 3.10(0.64) | 4.00(0.49) | 4.08(0.64) | 2.48(0.55) | 3.30(0.58) | 4.68(0.42) | 42.71*** |
| 解読力 | 6.43(0.55) | 3.95(0.59) | 4.49(0.49) | 4.19(0.63) | 2.98(0.63) | 4.92(0.94) | 4.94(0.69) | 40.88*** |
| 自己主張 | 5.30(1.22) | 3.40(0.65) | 3.53(0.55) | 4.26(0.60) | 2.54(0.39) | 3.58(0.74) | 4.81(0.42) | 35.80*** |
| 他者受容 | 6.32(0.56) | 4.48(0.46) | 5.01(0.58) | 4.20(0.44) | 3.80(0.71) | 5.63(0.61) | 5.16(0.54) | 38.32*** |
| 関係調整 | 5.82(0.86) | 4.14(0.56) | 4.56(0.43) | 3.62(0.56) | 3.77(0.57) | 5.30(0.40) | 5.25(0.55) | 43.10*** |

*** $p < .001$

それぞれ交互作用が有意であった。そこで、単純主効果の分析を行ったところ、「凡庸型」は自己主張と関係調整を除く4項目で、「平均型」は表現力を除く5項目で、「我執型」は他者受容と関係調整の2項目で、「回避型」は表現力と解読力の2項目で、「能動型」は解読力の1項目で、それぞれ得点の上昇が有意であることが確認された。「万能型」は他者受容を除く5項目で有意に低下し、「受動型」はいずれの得点においても有意な変化はみられなかった(表4)。

(3) 考察

以上の結果より、本授業の実施前後においてコミュニケーション力の得点が有意に上昇していることから、キャリア教育における協同学習が全体としてコミュニケーション力の向上に寄与していることが確認された。

一方、コミュニケーション・スキルタイプ別に効果をみると、3つの異なる効果の表れ方がみられた。

第1に、効果が比較的表れやすいスキルタイプ群で、「凡庸型」と「平均型」の2つがこれに該当する。「凡庸型」は、自己主張と関係調整を除く4項目で、効果が有意に表れている。先述したとおり、スキルタイプが2階層(基本スキルと対人スキル)3系統(表出系, 反応系, 管理系)に整理されている(藤本 2012) 観点からみると、全スキルが平均を下回る「凡庸型」にとって、基本スキルに属する自己統制, 表現力, 解読力の3スキルに比較的效果が表れやすかったと考えることができる。一方、「平

均型」は「凡庸型」よりも全スキルの得点が高いので、基本スキルだけでなくその上位にある対人スキルに属する自己主張, 他者受容, 関係調整の3スキルについても効果が表れたと推察できる。

第2に、効果が比較的表れにくいスキルタイプ群で、「我執型」「回避型」「受動型」「能動型」の4つがこれに該当する。「我執型」は、基本スキルである自己統制, 表現力, 解読力の3スキルと対人スキルのうち表出系に属する自己主張に効果がみられなかった。周囲の状況をあまり考慮せず自己主張が強い「我執型」にとっては、表出系よりも反応系や管理系のスキル向上が求められるので、基本スキルの自己統制(管理系)と解読力(反応系)に効果はみられなかったものの、対人スキルの他者受容(反応系)と関係調整(管理系)に効果が表れたのは望ましい結果といえる。「回避型」は基本スキルのうち表現力(表出系)と解読力(反応系)の2つだけに効果がみられた。全スキルが平均を著しく下回る「回避型」は「凡庸型」と同様、基本スキルに効果が表れやすい傾向にあると考えられる。表出系である表現力と自己主張以外が高い「受動型」は、すべてのスキルについて効果がみられなかった。反応系である解読力と他者受容以外が高い「能動型」は、解読力のみ効果がみられた。この両タイプは、話し手・聞き手という違いはあるが積極的に会話の展開や議論の活発さに関与しようとする点では共通しており、万能型に準じる社会性の高いスキルタイプ(藤本 2012)であり、このような高

表4 コミュニケーションスキル・タイプごとのプレ・ポストの尺度得点(平均,SD)

| | 1.万能型 N=11 | | | 2.凡庸型 N=41 | | | 3.平均型 N=53 | | | 4.我執型 N=25 | | |
|--------|------------|------------|------|------------|------------|------|------------|------------|------|------------|------------|------|
| | プレ | ポスト | 有意確率 | プレ | ポスト | 有意確率 | プレ | ポスト | 有意確率 | プレ | ポスト | 有意確率 |
| 1 自己統制 | 5.84(0.80) | 4.95(0.78) | *** | 4.07(0.42) | 4.46(0.53) | *** | 4.53(0.60) | 4.74(0.61) | * | 3.96(0.60) | 4.05(0.71) | n.s. |
| 2 表現力 | 5.20(1.04) | 4.57(1.09) | *** | 3.10(0.64) | 3.44(0.69) | *** | 4.00(0.49) | 4.05(0.79) | n.s. | 4.08(0.64) | 4.02(0.90) | n.s. |
| 3 解読力 | 6.43(0.55) | 5.75(1.03) | ** | 3.95(0.59) | 4.37(0.69) | ** | 4.49(0.49) | 4.75(0.70) | * | 4.19(0.63) | 4.43(0.82) | n.s. |
| 4 自己主張 | 5.30(1.22) | 4.52(0.95) | *** | 3.40(0.65) | 3.61(0.63) | n.s. | 3.53(0.55) | 3.86(0.80) | ** | 4.26(0.60) | 4.40(0.69) | n.s. |
| 5 他者受容 | 6.32(0.56) | 5.91(0.65) | n.s. | 4.48(0.46) | 4.73(0.66) | * | 5.01(0.58) | 5.29(0.70) | ** | 4.20(0.44) | 4.56(0.82) | * |
| 6 関係調整 | 5.82(0.86) | 5.02(0.71) | ** | 4.14(0.56) | 4.32(0.58) | n.s. | 4.56(0.43) | 4.78(0.78) | * | 3.62(0.56) | 4.20(0.87) | *** |

| | 5.回避型 N=14 | | | 6.受動型 N=15 | | | 7.能動型 N=22 | | |
|--------|------------|------------|------|------------|------------|------|------------|------------|------|
| | プレ | ポスト | 有意確率 | プレ | ポスト | 有意確率 | プレ | ポスト | 有意確率 |
| 1 自己統制 | 3.14(0.66) | 3.46(0.69) | n.s. | 5.45(0.50) | 5.22(0.77) | n.s. | 4.78(0.92) | 4.96(0.85) | n.s. |
| 2 表現力 | 2.48(0.55) | 3.23(0.46) | *** | 3.30(0.58) | 3.47(1.03) | n.s. | 4.68(0.42) | 4.70(0.84) | n.s. |
| 3 解読力 | 2.98(0.63) | 3.68(0.79) | ** | 4.92(0.94) | 5.18(0.60) | n.s. | 4.94(0.69) | 5.40(0.83) | ** |
| 4 自己主張 | 2.54(0.39) | 2.59(0.95) | n.s. | 3.58(0.74) | 3.75(1.28) | n.s. | 4.81(0.42) | 4.66(0.91) | n.s. |
| 5 他者受容 | 3.80(0.71) | 4.16(0.70) | n.s. | 5.63(0.61) | 5.75(0.79) | n.s. | 5.16(0.54) | 5.39(0.87) | n.s. |
| 6 関係調整 | 3.77(0.57) | 3.80(0.61) | n.s. | 5.30(0.40) | 5.33(0.94) | n.s. | 5.25(0.55) | 5.18(0.87) | n.s. |

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

スキルのタイプには効果が表れにくい傾向があると考えられる。

第3に、負の効果が表れるスキルタイプで、「万能型」がこれに該当する。「万能型」には他者受容を除く5スキルにおいて、すべて有意に負の効果がみられた。このタイプは最も高スキルとして位置づけられているので、プレ調査の段階で全スキルの得点がもともと高く、相対的に上方に得点に変化しにくいこと、さらに介入前に保持していたコミュニケーション・スキルが高いという自己認知が、実際の協同場面での困難や葛藤に遭遇し、相対的に低下した可能性が考えられる。

4 まとめと課題

本稿ではキャリア教育で育むべき能力の1つであるコミュニケーション力の向上を目的とした協同学習による授業を実施し、その伸長を定量的に分析した上でコミュニケーション・スキルタイプによる効果の差を検証した。その結果、協同学習によってコミュニケーション力が有意に向上し、かつその効果については「他者受容」を除き、スキルタイプによる統計的有意差がみられた。

スキルタイプ別に効果をみると、効果が比較的表れやすいスキルタイプ群(「凡庸型」「平均型」)、効果が比較的表れにくいスキルタイプ群(「我執型」「回避型」「受動型」「能動型」)、負の効果が表れるスキルタイプ(「万能型」という3つの異なる効果の表れ方が確認された。これは、少なくとも本研究における協同学習の「効き方」がコミュニケーション・スキルタイプによって異なっていることを意味している。すなわち、コミュニケーション・スキルのレベルが下位から平均前後にある学生には、協同学習によって一定のコミュニケーション力の向上が認められるものの、低レベルスキルの学生には効果が表れにくく、同様に高レベルスキルの学生にとっても、その効果が極めて薄い、もしくは負の効果を及ぼす、ということである。これは、大学教育の現場で協同学習をはじめとするアクティブラーニング型授業を行う際、低スキル

でグループワークに消極的な学生には教員の注意が払われやすい一方で、一見活発にグループワークを行なっているように見える高スキルの学生に対しても、低スキル者と同様の関心を寄せる必要性を示唆するものである。

今後の課題としては、協同学習などのアクティブラーニング型授業を個々のスキルタイプに対応して実施する場合の効果を明らかにしていく必要がある。グループを編成する上でスキルタイプの組み合わせをどのように考慮すれば教育効果が高まるのか、スキルタイプに応じたトレーニングや目標設定を組み込んだ場合の教育効果など実証的知見を積み上げていくことが求められる。さらに大学教育における協同学習がコミュニケーション力以外の基礎的・汎用的能力に及ぼす影響や、他のアクティブラーニング型授業と協同学習との効果差、基礎的・汎用的能力だけでなく高等教育における知識の獲得といった学習成果にまで検討の対象を広げていく必要がある。

参考文献

- 1) 中央教育審議会(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方について(答申)
- 2) 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(答申)
- 3) 藤本学(2012) スキルとしてのコミュニケーション 大坊郁夫(編) 幸福を目指す対人社会心理学—対人コミュニケーションと対人関係の科学— ナカニシヤ出版 pp. 193-210
- 4) 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, パソナリティ研究15(3), 347-361
- 5) Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1991) *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Co.
- 6) 町岳(2009), 協同学習に否定的な認識を示す児童の理由—グランデッド・セオリー・アプローチによる、担任への面接調査の分析を通して—学校心理学研究, 9, 37-49
- 7) 町岳, 中谷素之(2013) 協同学習における相互作用の

キャリア教育における協同学習の効果と
コミュニケーション・スキルタイプによる影響の検討

- 規定因とその促進方略に関する研究の動向, 名古屋
大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科
学, 60, 83-93
- 8) 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
- 9) 森川由美 (2011) 大人数授業に協同学習を組み入れる
有効性, 一橋大学教育研究開発センター年報
2010, 73-86
- 10) 関田一彦 (2005) 集中講義「教育心理学」が受講者
の心理的態度に与える影響, 創価大学教育学部論
集, 56, 71-78
- 11) 杉江修治 (2011) 協同学習入門ー基本の理解と51の
工夫, ナカニシヤ出版 pp. 17-28
- 12) 梅村慶嗣・斎藤嘉孝 (印刷中) キャリア教育におい
てクラスサイズが協同学習の効果に及ぼす影響の
検討, 生涯学習とキャリアデザイン キャリアデイ
ン学会紀要, 13(1)
- 13) 安永悟 (2009) 協同による大学授業の改善, 教育心理
学年報, 48, 163-172