

質的分析法によるチーム学習と個人学習とを統合した学習の研究

A Qualitative Analysis Study on Integration of Team Working and Personal Learning part

望月 紫帆

MOCHIZUKI Shiho

佛教大学大学院

Graduate School

Bukkyo Univ.

西之園 晴夫

NISHINOSONO Haruo

佛教大学教育学部

Faculty of Education

Bukkyo Univ.

要約 佛教大学で行われている「教育方法学」では、チーム学習と個人学習を統合した学習によって知識創造をねらった学習形態が導入されている。学習者によって学習の進行状態が様々であることは認めなければならないが、格差が甚だしいまま放置しておくことで全ての学習者の学習権を侵害することにつながる恐れがある。このような事態の要因には、チーム学習と個人学習の命題のキーワードである「協力体制」が大きく関わっていると考えられる。今回は、「協力体制」を左右する「葛藤」に注目しながらチーム学習の状況の変化を報告する。

キーワード 判断命題 知識創造型学習 質的分析法 葛藤

1、問題の所在

小・中学校においては平成14年度から、高等学校においては平成15年度から「総合的な学習の時間」が本格的に実施されることになった。学習指導要領に記載されている「総合的な学習の時間」の文面を見る限り、「新しい学力観」に基づいて学習の多様性を認める方向にあることは明らかである。

「主体的、創造的に取り組む」学習を機能させる手段として「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習」の中から有効な学習形態を選択することが求められるが、チーム学習を有効に機能させることで知識創造の初期段階としての授業を経験的に設計することによって実現できることを示した(西之園 2003)が、その評価方法はまだ明らかではない。

2、研究目的

上記のような問題から、多様な学習者の学習を評価するために、学習状況を多面的に記録し、質的分析法を用いることによって、学習指導法として示されている学習指導の命題(西之園 2002)のうち、チーム学習と個人学習とに関する命題を検討することを目的とする。

3、研究対象

(1)教育方法学の授業

佛教大学で教職課程として設定されている「教育方法学」の授業は、水曜日の4限目に非常勤講師(滋賀大学 宮田仁教授)によって行われ、中学・高校の教職を目指す教育学科以外の学部学生95名が受講している。学習課題は「自分たちが過去に経験した学校生活から現在の学校教育の問題を明確にし、個人学習とチーム学習とを体験しながら協働して新しい学校を構想し、具体的な学習指導を個人として考えて報告書として提出する」である。

(2)評価対象としての命題

本研究では、多人数で主体的な学習を目指した授業を実施するとき、授業設計者が経験的に形成した判断命題の妥当性を評価することを目的としている。これまでに実施してきた授業において蓄積された合計64の命題があるが、本研究で特に注目するのは、その内チーム学習および個人学習に関する次のような3命題である。

命題1：課題遂行型の学習では、グループ学習というよりもプロジェクト・チームという概念のほうが協力体制を形成するのに有効である。

命題2：初期の段階(イメージ形成段階)で、グループ作業に十分な時間をかけてできるだけ共有できる成果をパネル発表などで明確にし、さらに個人のレポートを書かせて報告することは、その後のグループの課題と個人の課題との切り分けをはっきりとさせるのに有効である。

命題3：自分の学習成果は、グループの他のメンバーによって支えられて進展することを意識することは、グループの協力体制を形成するのに有効である。

これらの3命題中、2つの命題のキーワードは「協力体制」である。すなわち学習者同士の「協力体制」のもとでの知識創造を目的として学習が設計されている。更に、命題2において「個人」として具体的な課題をはっきりとした形で示すことが設定されているのは、個人の力が常に人間社会の中に位置付けられていることを意識し、その立場を説明することの重要性を示している。

以上のようなことから、チームがもつ社会性とその中の個人の学習過程に注目しながら、命題の妥当性を検討していく。

(3)研究対象としたチームの選定

チーム編成は、A学団、B学団、C学団の3学団になっている。ここでの学団とは、発表など他チームとの交流を可能にするために結成されている中規模グループであり、合計15チームが5チームずつの3学団に分かれる。チームを編成する際に、あらかじめアンケートで調査した自己PRの内容で役割(司会、記録、情報、技術、お助け、おやすみ)を分担して学習を進めている。

研究対象として主に選定し、音声収録の協力を得たC5チームは、1回生のときからの履修で基礎科目の内容が異なる学科の学生同士で構成している。

これまでC5チームはチーム学習が比較的成功した事例として紹介している。今回の報告では、チームとしてはとても不安定で苦悩を抱えてきたB5チームを取り上げる。「結果」で事例に挙げたチームはC5チームと同じく履修の異なるメンバーを条件に構成されている。従って、同じ構成でもチームとして成功した場合と、そうでない場合とを比較検討することができる。

(4)チーム学習について

チーム学習はチームでの学習目標を追究して学習活動がなされる。チームは単なる集合体であるグループとは違って、スポーツのチームに例えられるように、一人一人が違う役割と責任を持って分担し、それらが結集している状態のものをいう(村松 2002)。集まった「個人」が持

ち合わせている知識を共有し、責任を持ってチームに貢献することがチームの成長につながり、さらに個人にも還元される。チーム学習は、単に1つの新しいものを効率よく生み出すためのものではなく、チームと個人の両者が相互に成長を求め合うことでベクトルあわせをし、全体として機能していくことが最強の組織の条件となる(センゲ 2003)。

チーム学習が円滑に進展するように規範としては、自律(Autonomy)、協働(Collaboration)、貢献(Contribution)、責任(Responsibility)、尊敬(Respect)といった5つの原則(ACCRR)として示すことができる。これらの5つの原則によって学習者の克己心が形成され、チーム学習が成り立つ(西之園 2002)。

4、研究の方法

選定されたチームの活動を音声収録しテキスト化する。また、提出課題などから学習者の学習記録をMicrosoft Accessで管理する。更に、チームメンバーとのやりとりから、チームメンバー間の関係やチーム学習及び個人学習に関する生の声も研究資料として採用し、それらを多元的に解釈して、質的に分析する。

(1)質的分析法について

多元化の一途をたどる世界において、1つの理論に基づいたやり方で日常的に起こる現象を説明することには限界がある。モデルから仮説をたて、データによって検証する量的・演繹的方法とは違って、質的分析法は日常の実証データを多角的に分析することで、そこから新しい理論を作ることを目指している。しかも、研究の妥当性は研究対象との関連で評価されるのであって、量的分析のように、抽象的基準だけに従うことはなく、研究者の主観性も研究対象の主観性と共に研究プロセスの一部とみなされる(ワリック 2002)。正確に言うと、量的・客観的な見方だけでなく、質的・主観的な見方も同等に加味する(平山 1997)。

5、結果と考察

(1)part と part の結果の整理

命題1の妥当性(妥当性あり)

単なる「グループ」よりも「チーム」の「役割」を優先させて構成した方がメンバーの責任感が高まり、効率よく作業を進めることができる。そしてその「役割」は活動の中で再編成される。

また、課題を次のステップへ進める役割はチームリーダーとは限らず、場面によってリード的機能が「配分」「提供」「整理」に分散され、担当するメンバーも異なることが明らかになった。

命題2の妥当性(妥当性あり)

C5のような成果志向のチームの場合、チームでの課題と個人の課題がリンクし、最終レポートにおける個人の学習課題はチームでのそれより論理的説得力が補強されている。このようなことから、チーム学習と個人学習の「成果」の切り分けがうまくいくと判断した。

命題3の妥当性(妥当性あり)

ACCRR をもとにした自己評価の調査では、様々な学科を混合させたチームでは「敬意」の意識の評価が高く、協力体制が築かれていた。しかし、逆に中途半端に多様な価値観の集団の場合はトラブルを引き起こすこともある。

(2)チームの「葛藤」

最終レポートには、チーム学習における学習者の様々な「葛藤」が著されていた。「葛藤」は、利害が対立しているとの感覚や不安、または利害が対立している状況であり、効率的な創造を実現するチームにおいてもそうでないチームにおいても生じる(大月他 2001)。チーム内に生じる「葛藤」は、次の二つのパターンに分けられる。

パターン1：リーダーの葛藤

パターン2：メンバーの葛藤

この2つには様々な種類の葛藤が含有されており様にまとめることはできないが、どちらにも「人見知り」の「不安」がベースになる葛藤が存在する。通常、相手と打ち解けようと努力するが、受講者のレポートをみていると、実はその「気を遣って打ち解けようとする努力」に大変時間を費やしているということが分かった。また、チームで活動する際にそれぞれが抱く葛藤をうまく処理できなかった場合はチーム全体を巻き込んで「葛藤」に進化し、チーム学習を望ましい形で機能させるに至らずに終わる。

今回は発表時間や紙面の関係上、このパターン1のみを取り上げて結果報告する。

パターン1 リーダーの葛藤

「知らない人」や「話したことのない人」で構成されたチームのリーダーを担うことになった学生は、少なからず初期段階ではチームメンバーの反応やリーダーとしての自分の腕に不安やとまどいを覚えている。そのとまどいが後半まで続くと、チームとして有効に機能しなくなり、仕事の負担はリーダーに偏ることになる。そうしたことから、最後はチームの構成の仕方への不満を訴えているリーダーが15人中5人いた。

しかし、リーダーという大きな役割には、最後まで課題をやり遂げなくてはならないという使命感が付きまとうため、結果としてはチームメンバーのことを気遣いながら司会進行役をまっとうするのである。

表1 リーダーが交替したB5チームのプロフィール

	所属学科	回生	性別	役割
R	生涯学習	2	女	司会(リーダー)
S	史学	3	女	技術
T	仏教	3	男	情報(リーダー代理)
U	健康福祉	3	男	お助け
V	生涯学習	2	女	お助け
W	社会福祉	3	男	記録

ところが例外としてリーダーがその役割を途中で放棄するという珍しいケースが見られた。B5チーム(表1)は、模造紙によるポスターセッションを行った第5週目までは表面的には順調に学習を進めているように見えた。しかし、この5週目を境としてリーダー・Rが3週続けて欠席したことからリーダー役が交替し、やむを得ず2代目のリーダーになったTが不満を抱くようになった。

視点1 ディスカッション

このチームの学習の特徴について、メンバーの最終レポートに次のような記述があった。

T:・・・中略・・・ちゃんとやらない人ばかりだったらどうしようなど不安があって、それが見事に的中し、チーム学習については、あまり成果がなかった。そのためか、最終レポートは一人で考えることが多かった。・・・中略・・・

V:・・・中略・・・自分の意見しか出なかったので、他のメンバーがどう感じて何を考えているのを聞いても何も返ってこなかったりしたときは本当に、どうす

るべきかわからずに戸惑うばかりでした。しかし班制というものは悪い面もありましたが良い面もありました。わからない事があれば教えてくれる人、コンピューターを使う課題を代表でやってくれる人、みんながうっかり忘れていたことをやっておいてくれる人、様々な人がいて自分自身助けられたこともありました。…中略…

これらからみると、このチームの学習は決してスムーズに運んだとは言えず、またディスカッションにおいてもお互いが気を遣って十分にできなかった様子が見える。

視点2 相互の把握

B5 チームはお互いの名前を把握していないということが次のTからのメールでよくわかる。

Tのメール

役割分担においてはうまく機能してません。リーダーが休みが多いし。結構僕と眼鏡の人で提出類はやってます。…中略…模造紙の時は集まったりしてたんす。誰がどの役割ってのはわかるんですがチームの人の名前がわからないんで…。(28 Jun 2003)

これは13週の講義のうち11週目終了後にTから送られてきたメールである。この時点で自分を支えてくれた「眼鏡の人」すなわちUの名前さえ把握していないということが、十分な相互理解に至らなかったことを示している。そのことによってチームの責任感が希薄化し、メンバーが休みがちになると、代理のリーダー・Tへ仕事が偏りがちになり、不満が生じた。

Rが「疲れ」てしまったのは、Tも体験したチームとして機能しない状態での人間関係が原因である。Rは人の意見を聞くのを好んでいたが、「極度の人見知り」でもあり、Rのレポートの文中に見られた「いきなり知らない人と…」という言葉と併せて考えても、チームのアイスブレイキングは成功していなかったということがわかる。結局、Rにとってチームメンバーはいつまでたっても「知らない人」だった。故に、気疲れして3週間連続して欠席したのである。

Rが好む「なかよしグループ」が成果志向のチームに勝るとはいえず、命題1に妥当性があるということはpart1で明らかにしている。しかし、このケースのように相互の「敬意」を欠いている状態では、命題3のように「協力体制」を築くことはできない。以上のような例からは、全ての学習者が「知らない人」を「メンバー」として受け入れる過程が重要であり、チーム導入時に

はメンバーの相互理解を深めるアイスブレイキングの工夫の必要性が浮かび上がってくる。

6、結論

模造紙の発表は、チーム全体で1つの紙を取り囲めるという意味でリーダーにとってメンバーをまとめやすい状態であったことはpartで明らかにしている。それ以降の学習については完全な担当制が要求されるため、それまでの初期段階で時間をかけて十分にチームメンバーのことを知っておくかどうか、更に自らの葛藤に向き合うか否かが協力体制の構築に影響を与えるという点を今回のpartで明らかにした。

この事例では不満が先立ってメンバー同士の「敬意」の意識が薄い状態のまま学習が進められ、その為後半におけるチーム学習に悪影響を与えている。これはpartとは逆の状態から命題3を裏付けることになったといえる。

7、今後の課題

今回の報告では主にチームリーダーの葛藤を取り上げて初期段階のアイスブレイキングの必要性を述べた。この講義は他学科の学生が混合して参加するという事で特にその必要性は強調される。では、最初から面識がある程度あるという状態では同じことが言えるのだろうか。後期の講義においては、西之園教授が教育学科専用の「教育方法学」を開講しているため、そこでの観察から比較して見たいと考える。

主な参考・引用文献

- 文部科学省(1998) 小学校学習指導要領
- 西之園晴夫(2002) 「知識創造科目の開発と技術」平成12年度～13年度 科学研究費補助金基盤研究(B)(1) 研究成果報告 ネットワーク社会における教育の実践知の形成と結合による現職教育に関する研究 ポストモダンの視点(研究課題番号:12480044)
- 西之園晴夫(2003) 「知識創造科目開発における教育技術の研究 教員養成における問題解決能力を育成する授業開発の事例」日本教育工学会論文誌
- 村松浩幸(2002)「生徒達のプロジェクト X～チーム学習で取り組んだロボコン～」
<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/tosho-syo/no17/j03.pdf>
- ピーター・センゲ(2003) 学習する組織「5つの能力」日本経済新聞社 pp.318-319
- フリック,U.(2002) 質的研究入門 春秋社 pp.4-10
- 平山満義編(1997) 質的研究による授業研究 北大路書房 p.16
- 大月博司ほか(2001) 組織のイメージと理論 創成社 p.168