

多様な学生によるチーム学習と個人学習とを統合した学習の研究

望月 紫帆*1

西之園 晴夫*2

宮田 仁*3

<要約> 佛教大学の教職科目「教育方法学」の授業は、チーム学習と個人学習とを統合した学習による知識創造を目指している。しかし知識創造を行う以前の問題として、授業に出席する学生の意識は多様で、参加意欲に格差がある。本稿では、学生の多様性を活かしたチーム編成を試みた結果、コミュニケーションスタイルの異なる学生同士が衝突しながら新しい知識を生産したり、チームの規範を設定したりする事例を報告する。

<キーワード> チーム学習 コミュニケーションスタイル 衝突 規範

1、問題の所在

学習指導要領(1998)に記載されている「総合的な学習の時間」では、「新しい学力観」に基づいて学習の多様性が認められている。全ての学習者がその能力に応じて等しく積極的に学習に参加するためには、多様な評価方法と学習者の多様性を活かせる学習形態の設定が必要であり、その手段としてチームによる学習が有効であることを示している(西之園 2003)。また、短時間で最良の問題解決をするためには、生産的な衝突が必要である(レンシオーニ 2003)。しかし、参加態度の温度差や初対面ということもあって衝突を予想することは難しい。

2、研究目的

著者らの一連の研究では、多様な学習者の学習過程を評価するために学習者の学習状況を多面的に記録し、チーム学習と個人学習とを統合した学習に有効な学習指導法を開発することを目的としている。前報告では、チーム学習に対して積極的な学生と消極的な学習者を組み合わせ、初期にアイスブレイキングゲームを導入することによって両者が歩み寄り、消極的な学生が徐々に参加していった状態を説明した(望月ほか 2004)。本報告では、チームの中で生じた激しい衝突のプロセスと、衝突から得られるものを明らかにすることを目的とする。

3、研究対象

(1)教育方法学の授業

佛教大学で水曜日 4 限目に教職科目として開講している「教育方法学」は非常勤講師(滋賀大学 宮田仁)が担当しており、西之園が開発した教材を使用している。2004 年度の後期は中学・高校の教職を目指す 8 学科の学生 72 名が受講していた。学生は 5、6

人ずつのチームに分かれてチーム学習を行う。2 回のチーム発表では 4 チームが 1 グループとして交流ができるように結成されている。チーム分けの際は、アンケートで希望の役割と学科と性別とコミュニケーションスタイル(鈴木 2002)を調査し、バランスがよくなるように配慮した。学生は、チーム学習で得た知見を利用して最終レポートを個人でまとめる。

(2)コミュニケーションスタイルインベントリー

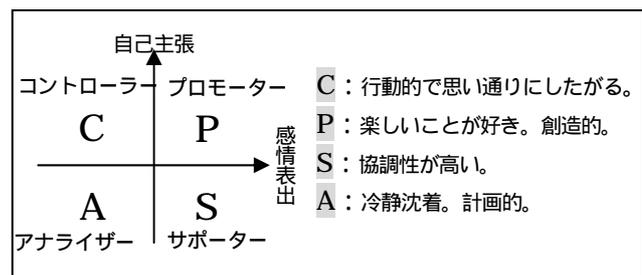


図1 4つのコミュニケーションスタイル

鈴木(2002)は、人間のコミュニケーションは何に価値を置くかによって4つのタイプに整理することが可能だと述べている(図1)。鈴木は4つのスタイルを調べる簡易テストを公開しており、株式会社コーチ・エイの許可を得て講義中に使用した。

(3)学習記録の協力が得られた T1 チーム

表1 T1 チームのプロフィール

	所属学科	回生	性別	役割	CS
T1a	社会福祉	2	男性	司会	Pタイプ
T1b	佛教	2	男性	技術	Aタイプ
T1c	史学	3	男性	T1aを抑える係	Aタイプ
T1d	日本語文学	3	女性	記録整理	Sタイプ
T1e	社会	3	女性	計画管理	Sタイプ

CSはコミュニケーションスタイルの略。

*1 MOCHIZUKI, Shiho : NPO法人学習開発研究所 e-mail= sanshiro@u-manabi.org

*2 NISHINOSONO, Haruo : 佛教大学 e-mail= nisinohr@bukkyo-u.ac.jp

*3 MIYATA, Hitoshi : 滋賀大学 e-mail= miyata@sue.shiga-u.ac.jp

T1 チームの司会役である T1a は金髪坊主頭が目立つ学生で、P タイプらしくチームを盛り上げ、教育への情熱をもって積極的に発案していた。T1c は「人見知り」であると自覚していて、チームに馴染むと物事を冷静に捉えるという A タイプの性質を活かしながら現実的な指摘をしていた。この 2 人の初期の受講態度や考え方は対照的であった。

4、研究の方法

選定されたチームの活動の音声や映像を記録してテキスト化した。また、レポートなどの提出物を学習記録として Microsoft Access で管理した。更に、学生のメールを多角的に解釈して分析した。

5、結果と考察

(1)合意生産型と分担合体型

T1 チームは合意生産型の学習を展開した。チームで合意を図りながら課題に取り組むので、意見が食い違えば衝突が生じる。参加タイプは発案者と分析者と支援者の 3 タイプに整理でき、発案者と分析者が衝突し、支援者は両者を支援するという構造である。これに対して、課題を切り分けて分担し、それらを最後に合体させるタイプの学習を分担合体型と呼ぶことにする。内容の一貫性を求めないとき、それぞれの担った学習を批判することは少ない。

(2)メンバー間の衝突

衝突による知識創造

積極的に発案する T1a に対して、T1b や T1c や T1d が現実的な指摘をすることで衝突する様子が伺えた。ここで相互の考えの問題点を明確にして妥協点を見出すので、最終的には批判しあっていた相手の意見を受け入れることができ、明確な問題点を豊富に取り入れることができた。

T1a：それくらい必要やと思うで。
 T1c：必須科目にするの？ダメだそらダメだ(中略)
 T1a：じゃあどうするの？じゃあどうしたらいいの？否定は誰でもきんねん。
 T1c：じゃ保健のところにいたらいいやん。(中略)
 T1a：わかった、ほなな、こうしようや。1時間でええわ。オレも引かなあかんとは引くわ。週に1時間でええから頂戴。オレの時間を頂戴。
 T1c：そう言っているやん。必須にする必要はないでって。
 2004.11.10

衝突による学習態度の改善

T1 チームは次第に考え方の違いのみならず、参加態度の違いについて衝突するようになった。彼らは衝突するうちに各々の学習態度を反省し、チーム独

自の規範を生み出した。その後彼らは時折規範を思い出しながら話し合いを進めるようになる。

T1c：T1aな一、やっぱ、T1aの意見は一、あたっているところもあると思うねん。それが、みんな、納得できるとは限らんわけよ。「オレこう思うけど」「オレこう思うねん」やん。絶対。「オレはこう思う」から動かへんやん。(中略)
 T1a：また悪い癖がでてしまった。ごめん・・・(中略)
 T1c：(中略)...この辺、うまいことやって行こ！いや、もう一回改めて。うまいことやっていこ！皆、力合わせてよ。(笑)
 2004.11.10

(3)衝突の促進と抑制

T1a以外のメンバーが抱いているT1aに発言する難しさを共有する意識は、衝突のための発言を促している。また、彼らは同時に、意見の食い違いを整理するなどして衝突の行き過ぎを抑えている。支援者となったメンバーは、衝突の促進と抑制を担っている。

T1d：3人で話し合ってたんやんか、さっき。(中略)
 T1b：それで、集団行動化に対する同じ価値観、の、矯正を防ごうって(中略)同一価値観になることを防ぐためには？っていうことやん。
 T1a：そういうことや。
 T1c：防ぐためには？やから、それ以外のことは省いていこうっていう、話し合いなわけ。
 T1a：・・・どういうことを省かしたんですか？
 T1c：(笑)まだ省いてへん。T1a、T1aの意見欲しいやん。おれらも。
 2004.11.10 講義時間外

6、結論

合意生産型のチーム学習では、発案者と分析者と支援者による生産的な衝突が観察された。彼らの衝突は、合意した知識の形成だけでなく、チーム学習のための規範を意識的に援用していた。

7、今後の課題

衝突をさらに理論的に吟味することと、知識創造のためのチーム学習の在り方をさらに詳しく調査したい。

主な参考・引用文献

- 望月紫帆, 西之園晴夫(2004) 多様な能力の学生によるチーム学習と個人学習とを統合した学習の研究, 日本教育実践学会研究大会論文集 7, 135-136
- 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 方法 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集, vol.27, No.1
- バトリック・レンシオーニ(2003) あなたのチームは、機能していますか?, 翔泳社
- 鈴木義幸(2002) コーチングから生まれた熱いビジネスチームをつくる4つのタイプ, ディスカヴァー・トゥエンティワン