

# 協同学習グループ内のコミュニケーション行動について

松浦 均 (三重大学教育学部)・近藤 亜裕美 (三重大学大学院教育学研究科)

## 【問題と目的】

本研究の目的は、大学の授業において、初対面同士でグループを編成し協同学習を行っていく中で、コミュニケーション能力に関連する要因である「社会的スキル」がどのように変化していくのか検討するものである。また、コミュニケーションの促進・抑制要因となりうる対人的疎外感、親和動機についてもどのように推移していくのかについて明らかにすることを目的とする。

### 1. 大学の授業の中での協同学習

本研究では、筆者が本学教育学部において担当している教職科目の授業のなかで、2009年度からPBL方式の授業を展開しているが、その学術的、理論的ベースとして、「協同学習」(Smith, 1996)の方法論を取り入れることにした。協同学習とは「小グループの教育的仕様であり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法」と定義されており(バークレイら, 2000)、協同学習の遂行においては、一定の理論に基づいた様々な技法が開発されている。

たとえば、当該授業の中で取り入れた協同学習の技法はシンク=ペア=シェア(Think-Pair-Share)とラウンド=ロビン(Round Robin)である。シンク=ペア=シェアは、教師が話し合いの課題を与え、まずは一人で考えさせる。そのあと、ペアと話し合い、考えの共有を図る技法である。また、ラウンドロビンとは、ある課題について、単語や短い言葉で順番にこたえていく技法である。1人1人が順番に答え、全員に発言の権利を与えるというものである。これらは、技法の中でも最も基本的なものである。本研究(本授業)では、コミュニケーション活動の観点からこれらの技法を用い、ルールに基づいて議論することによってグループ内の議論が活性化することを狙う。

### 2. 対人的コミュニケーションと社会的スキル

前述のように、授業の中の協同学習場面において有効な技法を用いてグループ活動を進めていくのだが、グループ内でのコミュニケーション自体は、各個人がもともと持っているパーソナリティ特性やコミュニケーション能力が大きく影響すると考えられる。

たとえば社会的スキルは、対人的コミュニケーションを円滑に行うために重要な要因である。社会的スキルとは、「他者との関係や相互作用を巧みに行うために、練習して身に付けた技能」(相川, 2009)である。社会的スキルには様々な種類があり、相川(1995a)は、一般成人に必要な社会的スキルを①自分自身をあらわにするスキル、②報酬を与える聞き手になるスキル、③話し手を助けるように反応するスキル、④内気に打ち克つスキル、⑤人間関係を選択するスキル、⑥人間関係を深めるスキル、⑦人間関係における主張性スキル、⑧怒りを管理するスキル、⑨争いを避けて管理するスキルの9つにまとめている。コミュニケーションを円滑に行うということは、自己主張をしっかりとおこなうことだけに限らず、相手を受け入れる聞き手になることや怒りや争い事にいかに対処するかということも必要になってくる。これらの社会的スキルが半期間の授業の中でどのように変化していくか、ということに焦点を当てる。社会的スキルが不足することで、自己主張ができない、相手との関係構築ができないことで、孤独感や対人不安が高まるということが示されている(相川, 2007)。

### 3. コミュニケーションの促進・抑制要因

私たちは、他者に近づき、相手と仲良くなり、好意を交わし合いたいという親和動機を持っている。そして親和動機は拒否不安(Sipley&Veroff, 1952)と親和傾向(Atkinson, Heyns&Veroff, 1954)の2つの性質をもつとされる。す

なわち前者は、分離不安から人と一緒にいたいという気持ちを表し、他者からの拒否に対する恐れのことであり、後者は、拒否に対する不安や恐れなしに人と一緒にいたいと考える傾向のことである。

しかし、親和動機が働く反面、初対面もしくはそれに近い状況下では、相手との距離感を測りかね、その結果、相手との間に距離感を強く感じてしまうことがある。そのような状況は対人的疎外感（宮下ら，1981）が高まっている状態であるといえるのではないだろうか。つまり、集団生活や社会生活の中で、自分が他者から排除されている、あるいは、他者との間に距離感・違和感を感じ、どうしてもなじめない、溶け込めないという認知的感情を経験することがある。

これら親和動機と対人的疎外感の間の、やや複雑な関係について、杉浦（2000）は、親和動機のなかの「拒否不安」は疎外感を高め、反対に「親和傾向」は疎外感を低くするという影響を与えていることを明らかにしている。すなわち親和傾向を強く持つことで、他者と深くつきあうことができ、それによって疎外感を感じずに済む。一方で、拒否不安が高くなると、自己呈示を行うことに対する不安を持つようになり、親和傾向とは反対方向の力が働くことになる。これらのことから、親和動機のなかの「親和傾向」はコミュニケーション促進要因として働き、「拒否不安」は対人的疎外感と連動した場合にはコミュニケーション抑制要因として働くと考えられる。

今回取り上げるような授業場面でのグループ活動の場合、各個人がもともと持っている親和動機などのパーソナリティ要因や、メンバー相互の交流の仕方によって変化するであろう社会的・行動的要因によって、グループ内のコミュニケーションの様相は変わっていくと考えられる。本研究では、これらの点に注目しながら継続的にデータをとり、各学生の変化を観察する。

#### 4. 本研究の構成

本研究では、半期の授業期間のなかで、協同学習によるグループ活動の過程を見ていくものであるが、グループメ

ンバーの構成人数、学年、性別については授業者がある程度の統制を行った上で進めていく。そのうえでグループ内のメンバー間の親密さの変化やコミュニケーション能力の向上をみていくことにする。

具体的には、社会的スキル、親和動機、対人的疎外感という要因について、授業期間内に3回にわたって調査を行い、データを収集する。それぞれの要因について、授業期間内の変化について検討を行う。

さらに、集団内の諸変数の変化の推移について、グループごとにその内容を検討する。最後に授業最終回に各グループに授業の取り組み方や協同学習についての感想などの記述を求め、調査データと合わせて分析を行う。

### 【方法】

本研究は実際の授業の中で受講学生の時系列変化を追ったものであるが、データ回収については以下のような方法で行われた。

#### ・グループ構成

初回授業のなかで担当教員によって協同学習の意義、意味が説明され、半期の授業を協同学習の技法を用いたグループ活動によって進めていくことが説明された。受講者は5名もしくは6名ずつのグループに分けられ、初回に組まれたメンバーは最終回まで固定で活動するように指示された。

また協同学習を通してメンバー間の親密化の過程や社会的スキルの獲得の過程、コミュニケーション促進・抑制要因の変化過程の観察のために、グループのメンバーは初対面同士で組むことや学年や性別の偏りが無いよう考慮した。

ところで実際の授業中のグループ活動は次のようなものである。当該授業は、半期14週の授業で、初回と最終回を除く12回は4回で1クールとして構成された。各クールにおいては教師と生徒関係における様々な問題や課題を検討するために教員から課題（「お題」と称する検討課題）が提示され、各クール第1週目には教員からの話題提供、第2週目はグループ活動（ここで協同学習を行う）、第3週目に

お題について検討したことを発表(担当グループによる15分の発表とフロアからの質疑応答)、第4週目には教員からの総括講義という形で構成された。授業時間外に課題について検討するため、各グループメンバーは自主的に適宜集まり、発表の準備を進めていた。したがってグループメンバーは頻繁にコミュニケーションを取る機会があり、互いに親密になっていくことが予想された。

#### ・調査対象者

教育学部の教職課程の授業の受講者である大学2~4年生および大学院生57名(男性23名・女性34名)。また、学年の内訳は、2年生37名・3年生16名・4年生4名・大学院1年生1名であった。

#### ・手続き

質問紙による調査を行った。調査時期は2010年4月中旬(授業初回)・6月中旬(授業前半終了時)・7月末(授業最終回)の3回。講義時間中に配布した。また、授業最終回に「協同学習の総括」としてグループで話し合いを行わせ、シートに記入させた。それから毎回授業時間の最後にコメント用紙に授業の感想を書かせていたが、授業最終回には授業全体を振り返って記入をさせた。

これら2種類のシートから得られたデータはグループごとの分析の際に用いる。

#### ・質問紙

(1)フェイスシート 調査の説明と回答者の学年・学籍番号・性別について回答を求めた。

(2)社会的スキル測定尺度 社会的スキルの測定に菊池(1988)のKiSS-18の18項目を用いた。それぞれの項目について5段階で評定させた。それぞれの回答について得点化し、合計点を算出し、社会的スキル得点とする。得点が高いほど社会的スキルが高いことを示す。

(3)親和動機測定尺度 親和動機の測定に杉浦(2000)の親和動機尺度18項目を用いた。これは、拒否不安と親和傾向の2つの側面を下位尺度として構成している。それぞれの項目について、5段階で評定させた。それぞれの回答について得点化し、下位尺度ごとの合計を算出し、

それぞれ拒否不安得点、親和傾向得点とする。どちらも得点が高いほどその傾向が高いことを示している。

(4)対人的疎外感測定尺度 対人的疎外感の測定に杉浦(2000)の対人的疎外感尺度21項目を用いた。それぞれの項目について5段階で評定させた。それぞれの回答について得点化し、21項目の合計を算出し、対人的疎外感得点とした。得点が高いほど対人的疎外感が高いことを示す。

・自由記述 自由記述については2種類のシートからデータを取得して分析に用いた。

#### 1)協同学習の総括

①うまくいったと思う点とその理由

②うまくいかなかったと思う点とその理由

それぞれの項目について、グループごとに話し合わせ、その内容を記入させ回収した。

#### 2)授業全体の振り返り

授業終了時に毎回記入する授業振り返りのコメント用紙に、授業最終回には「授業全体の振り返り」としてコメントを記入させ回収した。

## 【結果】

分析対象者：調査対象者57名であった。

### 1.各変数の記述統計量

調査の各回において、対象者全体の各得点の平均値と標準偏差を算出した(Table1)。

また、分析対象者の1回目調査時の社会的スキル得点について分析対象者を平均値に近い56点(満点は90点)で2分し、社会的スキル高群(N=20)と社会的スキル低群(N=31)とした。このとき、欠損値のある調査対象者は除外した。群ごとに各得点の平均値と標準偏差を算出した。

### 2.調査時期における各変数の変化

3回の調査で得られた各変数の変化の検討のために、反復測定の分散分析を行った。

調査対象者全体では、社会的スキル( $F(2, 95)=6.38, p<.01$ )、拒否不安( $F(2, 98)=3.928, p<.05$ )、対人的疎外感( $F(2, 87)=3.26, p<.05$ )で有意な差がみられた。

Table1 各得点の平均値・標準偏差

	1回目(N=57)		2回目(N=54)		3回目(N=54)	
	M	SD	M	SD	M	SD
<b>全体</b>						
社会的スキル	55.98	9.29	57.91	9.04	58.78	10.36
拒否不安	30.98	7.49	31.00	8.79	29.31	7.39
親和傾向	36.43	5.01	36.72	7.10	35.70	5.39
疎外感	48.39	12.81	48.56	14.69	46.96	13.83
<b>社会的スキル高</b>						
社会的スキル	64.85	4.61	64.15	9.15	65.70	9.18
拒否不安	28.26	8.21	26.84	6.97	25.68	7.49
親和傾向	38.05	5.83	36.32	6.73	35.47	5.70
疎外感	47.05	9.88	41.47	12.91	40.53	14.90
<b>社会的スキル低</b>						
社会的スキル	49.97	5.70	53.45	5.78	54.94	8.01
拒否不安	33.42	6.36	32.71	5.99	3.71	6.75
親和傾向	35.87	4.26	35.94	4.55	35.81	5.29
疎外感	53.03	12.63	53.55	14.23	51.68	11.65

社会的スキル高群では、親和傾向 ( $F(2, 36)=4.74, p<.05$ )、対人的疎外感 ( $F(2, 36)=6.92, p<.01$ ) で有意な差が見られた。さらに社会的スキル低群では、社会的スキル ( $F(2, 60)=10.55, p<.01$ ) で有意な差が見られ、拒否不安 ( $F(2, 60)=2.53, p<.10$ ) で有意傾向が見られた。

また、各変数の得点の平均値の時系列変化の様子 (Figure1~Figure4) を以下に示す。

社会的スキルについて、社会的スキル高群では3回を通して大きな変化は見られないが、低群については、1回目と3回目を比較すると社会的スキルは有意に上昇していた。

親和傾向について、社会的スキル高群では、1回目と3回目では有意に下がっていた。低群では、3回を通して大きな変化は見られなかった。

拒否不安について、社会的スキル高群では3回を通して大きな変化は見られないが、低群については1回目と3回目では有意に下がっていた。

対人的疎外感について、社会的スキル高群においては1回目と3回目では有意に下がっていた。低群については3回を通して有意な変化は見られなかった。

### 3. グループごとの協同学習の取り組み方について

授業最終回到グループごとにまとめた協同学習の総括と授業受講者がそれぞれ行った授業全体の振り返りについて、2つのグループ (Aグループ・Bグループ) のものを取り上げる。この2つのグループは、初回時の社会的スキル得点高群と低群のバランスがとれているものを選んだ。

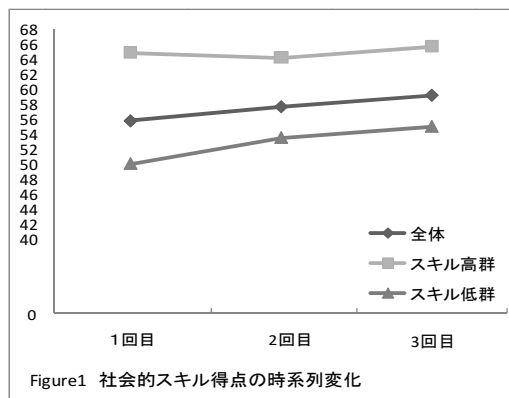


Figure1 社会的スキル得点の時系列変化

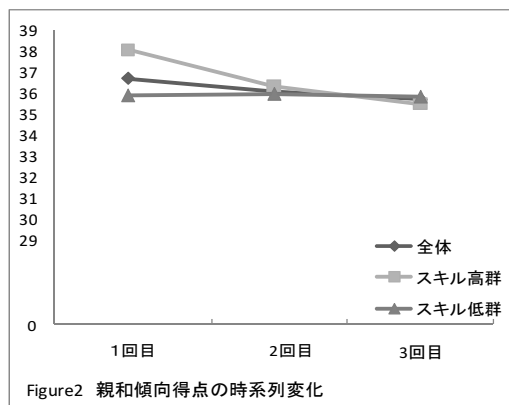


Figure2 親和傾向得点の時系列変化

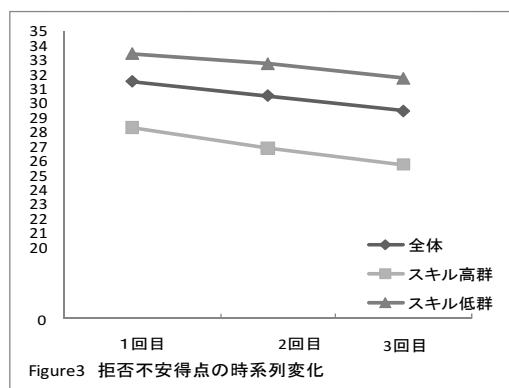


Figure3 拒否不安得点の時系列変化

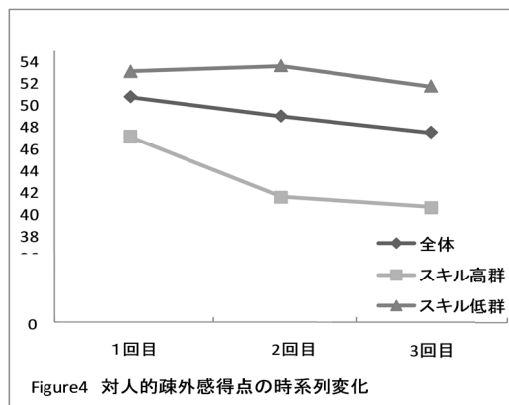


Figure4 対人的疎外感得点の時系列変化

A グループにおいては、社会的スキル得点の平均値は1回目 49.8、2回目 54.6、3回目 55.6 であった。初回は低群に入る数値であったが、2回目、3回目で得点を伸ばしているメンバーもいる。また初回と2回目では増減があるものの、1回目と3回目を比較すると得点がほとんど変化していないメンバーもいた。

対人的疎外感得点の平均値は1回目 55.8、2回目 46.5、3回目 45.4 であった。1回目と2回目、3回目を比較して疎外感が下がっている場合は、1回目から2回目が大きく下がり、2回目から3回目はゆるやかに下がっている。逆に3回を通して疎外感が上がっているメンバーもいた。

親和傾向得点の平均値は1回目 36.6、2回目 37.4、3回目 37.4 であった。1回目から2目にかけて上がる、もしくは下がり、2回目から3回目にかけてはほぼ同じ程度の推移であった。

このグループにおいては、授業最終回に議論した協同学習の総括について、①うまくいったと思う点としては、「意見をちゃんと言い合えた」や「互いの意見を認め合うことができた」というものが挙がっていた。②うまくいかなかったと思う点としては「年上の人に任せきりで協力が足らなかった」というものが挙げられていた。

メンバー個人の振り返りの中で、「私のグループはみんな協調性のある人ばかりだと感じた」という振り返りがあった。しかし「考え方が似ている部分があり、たくさんの意見を取り入れるという視点においては協同学習の長所を生かせなかった」ということも挙げられていた。また「班員と意見交換をし、考えを深めることができた」という意見や「一緒に議論できた班員に本当に感謝したい」というコメントも挙がっていた。

B グループにおいては、社会的スキル得点の平均値は1回目 59.2、2回目 59.3、3回目 57.7 であった。1回目と3回目を比較して、社会的スキル得点が減ったメンバーが3人いたため、全体の平均値が下がったといえる。このグループでは得点の大きな変動はほとんどみられず、ほぼ同じ程度の数値のまま推移している (Figure28)。

親和傾向得点の平均値は1回目 32.8、2回目 32.8、3回目 32.3 であった。A グループと傾向は似ており、2回目で一度上がる、もしくは下がり、3回目で1回目とほぼ同じ値に戻る。

対人的疎外感得点の平均は、1回目 46.5、2回目 46.2、3回目 44.5 であった。3回を通じて平均値は低くなっているが、1回目と比較して得点が上がっているメンバーもいる。

このグループにおいて、授業最終回に議論した協同学習の総括について、①うまくいったと思う点としては、「他者の意見を聞く」ということができたということに焦点づけている。学年の違うメンバー・ほかのグループの意見を聞くということも挙げていた。②うまくいかなかったと思う点としては「グループディスカッションが発表の場になっていた」や「意見に対して、反論やそれにたいする意見がない」というものが挙がっていた。

メンバー個人の振り返りの中でも、「あまり議論という形にならずに意見の発表になってしまった」というものが挙がっていた。

また「普段はなかなか聞けない3・4年の意見が聞けたのでよかった」という意見や「自分は上級生なのにまとめることができなかった」というコメントも挙がっていた。

## 【考察】

本研究の目的は、大学の授業において、初対面同士でグループを編成し協同学習を行っていく中で、コミュニケーション能力に関連する要因である「社会的スキル」がどのように変化していくのか検討するものであった。また、コミュニケーションの促進・抑制要因となりうる対人的疎外感、親和動機についてもどのように推移していくのかについて明らかにすることが目的であった。

教職の授業の受講者を対象として授業中3回にわたり質問紙調査を行い、諸要因の時系列変化を検討した。また、グループ毎でのメンバー個人の変化についても検討した。

## 1. 本研究における協同学習の実態

この授業においては、各グループでは学年に偏りができないように、また初対面同士になるように5～6人のグループに分かれ、協同学習の技法をベースにしてグループ学習の形態をとってきたが、授業最終回に全体を振り返って個人にコメントを記入させた。そこからいくつかを取り上げて以下に記述する。

この授業は半期14週のうち、初回・最終回を除く12回を4回ずつ、3つのクールで構成された。各クール(4回分)の授業構成は、第1週には教師と生徒関係における様々な検討課題の提示、第2週に協同学習によるグループ活動、第3週に課題について検討したことを発表(15分の発表と質疑応答)、第4週に教員からの総括講義というパターンであった。課題発表グループは、授業時間外にも課題について検討を行うため自主的に適宜集まり、発表の準備を進めていた。グループの構成員は学年や所属コースが違うため「様々な視点から物事を考えられた」というグループがある反面、「時間外に全員が集まれなかった」グループや「上の学年に頼りきってしまった」というグループもあった。

授業中も授業時間外もそれぞれ与えられたテーマについて討論をしていたが、人前で話すのが苦手な学生は「最初のほうは頭の中で話す内容をまとめてからしか意見を言うことができなかったが、協同学習がすすむにつれて思ったことを的確に述べるできるようになった」としている。協同学習を通し人前で話す練習をして、「初回と比較して対話力が変化した」という学生もいる。この授業の中でコミュニケーションに対して変化があると実感している学生もいた。さらに、グループで活動をするということで、役割を明確に決めたグループは、「責任感を持って取り組めた」として、協同学習のメリットとして感じている学生もいた。

## 2. 各変数の時系列変化

協同学習を行っていく上で、円滑な対人コミュニケーションをとるために必要な要因のひとつとして社会的スキルを取り上げた。また、集団行動の促進をする要因として親

和動機を、集団行動を抑制する要因として対人的疎外感を取り上げた。

### ・調査対象者全体

対象者全体で反復測定の一要因分散分析を行った結果、社会的スキルについて1回目と3回目の間で有意に増加していた。また、拒否不安について、2回目と3回目の間で有意に減少しており、対人的疎外感について1回目と3回目の間で有意に減少していた。拒否不安・対人的疎外感コミュニケーションの抑制要因である。グループ活動場面でコミュニケーションを取る中で集団全体として相手の話の積極的な傾聴や自分の意見の主張を通して社会的スキルが身に着き、自分の意見を主張する際には相手が積極的な傾聴姿勢をとってくれることで、拒否不安や対人的疎外感が緩和されたのではないだろうか。

### ・社会的スキル高群について

社会的スキル高群について、3回の調査における時系列的变化を見るため一要因分散分析を行った結果、社会的スキル自体の変化は見られなかった。スキル高群については、授業初回の段階ですでに社会的スキルが高かったため、協同学習という場面でももともと持っているスキルでコミュニケーションがとれると考えられる。またスキルを伸ばす余地がスキル低群と比べて相対的に少なく平均値としては上がっているものの、有意な差にはならなかったのだと考えられる。

親和傾向については、1回目と3回目の間で有意に下がっていた。また対人的疎外感についても1回目と2回目、1回目と3回目で有意に下がっていた。先行研究では、親和傾向と対人的疎外感には負の相関がある(杉浦, 2000)とされていたが、親和傾向も対人的疎外感も下がり、先行研究とは異なる結果となった。対人的疎外感「他者から排除されている、あるいは他者との間に距離感・違和感を感じ、どうしてもなじめない、溶け込めない」(杉浦, 2000)という感情であるので、「拒否に対する不安や恐れ無しに人と一緒にいたい」という親和傾向とは矛盾する。しかし本研究においては、授業が進むにつれ関係性が構築されることで、

親和傾向、つまり相手からの拒否の不安や恐れを抜きに人と親しくなりたいという欲求が充足されたことで下がっていったのではないだろうか。そのため今回は、親和傾向が下がり、対人的疎外感も下がったため、親和傾向と対人的疎外感は負の相関関係にならなかったと考えられる。先行研究では、変数間の比較はしているが、時系列変化について検討したものではなかった。相手と親しくなりたいという欲求が充足された際に、親和傾向は上がるのか、下がるのかという親和傾向の性質について今後検討する必要がある。

#### ・社会的スキル低群について

社会的スキル低群においては、社会的スキル自体が1回目と2回目、1回目と3回目の間で有意に上がっていた。社会的スキル低群においては、協同学習を行っていく中である程度、社会的スキルが身についたと言える。

また、拒否不安についても、1回目から3回目にかけて下がっていた(有意傾向あり)。社会的スキル高群においては、拒否不安の有意な差は見られなかったため、今回の協同学習場面においては拒否不安の有意な変化には社会的スキルが影響していると考えられる。初回では社会的スキルが低くても協同学習を行っていくうちに社会的スキルは身につく、それに伴ってうまくコミュニケーションがとれるようになるため拒否不安は下がって行くと考えられる。

### 3. 社会的スキルが協同学習にもたらす影響について

社会的スキル低群においては、協同学習場面で社会的スキルが上がり拒否不安が低下するという結果が得られた。また社会的スキルの向上により、協同学習をより円滑に行えるようになったという学生の実感も得られた。社会的スキル高群においては親和傾向・対人的疎外感が有意に低下するという結果が得られた。

すなわち協同学習場面において社会的スキル低群において観察していくというスタンスで臨んだためである。実際は、グループ間で、授業時間外に集まる機会や時間に大きな違いがあるなど、グループごとにメンバー間の関わり方に違いが生じ、社会的スキルの変化の大きさにも差がで

ては社会的スキルを向上させることにより、学生自身が協同学習の効果を得ることができると考えられる。拒否不安や対人的疎外感といったコミュニケーションを抑制すると考えられる要因が下がるため、より積極的にコミュニケーションを取ろうとすることが期待できる。初めは「授業だからやらねばならない」という回避できない場面として苦手意識を持っていても、社会的スキルがあることで、コミュニケーション抑制要因が低下し、うまく関係性を構築して活動ができる。そのため、協同学習場面では、社会的スキルを上げるような働きかけを授業者が行うとより効果が得られると考えられる。

また、協同学習においては、その技法を用いて学習を進めるわけであるが、そのような明確な方法があることで、どのように話し合いを行うべきかということについて悩むことなく課題遂行ができる。協同学習がうまくいかなかったと反省コメントが挙げられたグループにおいては「話し合いで誰から話し始めたらいいか、上級生の指示を待たずして話し合い場面で失敗をしてしまった」というコメントがあったが、協同学習の技法が徹底されていれば、こういう問題は防げたであろう。協同学習をベースとするならば、話し合いの方法などは明確に提示を行い、学年が違うなどの理由で気遣いをしたり発言を躊躇することのないように対等な立場で話し合いをしていくことを推進していく必要がある。それによってコミュニケーションの抑制要因である対人的疎外感や拒否不安といったものも緩和されていくと考えられる。

### 4. 今後の課題

本研究においては、授業の中で社会的スキルを上げるような働きかけを授業者・調査者側からしたわけではない。授業者においては、今回の研究はいわばパイロット研究であり、当該変数の変化過程について、特段の統制を行わずに済んだ。また、その他の変数についても同様のことが言える。しかし、教職の授業内容としての目的は別のところにあり(本来の「教師と生徒の心理」について理解してもらおうこと)、各グループの各メンバーがどれくらい自主的

に学習するのかといったことまでは、本研究として統制するものではないので、この点は仕方がないことと考えている。ただし協同学習の技法を用いて行ったことについて、授業を終えて一定の効果があったと考えている。この点については、具体的なデータからすれば、時系列変化過程と個人の自由記述からも協同学習の効果があったと判断している。

今回の実践研究を踏まえて考えた場合、今後の課題としては、授業者もしくは調査者が社会的スキルを上げるような働きかけを行うことも考えられる。教職の授業であっても、将来教師を目指す学生であれば、社会的スキルの獲得はある意味で必須条件であるわけで、このような授業の中で社会的スキル獲得のためのアクションを取り入れていくことは、授業の工夫次第でできることでもある。次の機会においては、そのようなことも考慮して授業を展開していくことで、さらに協同学習の効果が高まるとも考えられる。検討を続けていきたいと考えている。

それから、本研究においては、授業外の友人関係や対人相互作用については検討していない。今回協同学習場面において、いくつかの変数で有意な変化がみられたが、これが協同学習場面という限定的な場面でのみの効果であるのか、一般的な対人相互作用の中での効果も含まれているのか詳細な検討はできていない。この点についてもきちんと考えていく必要がある。

## 【引用文献】

- 相川 充 (2009). 新版 人づきあいの技術—ソーシャルスキルの心理学—サイエンス
- 相川充・藤田正美・田中健吾 (2007). ソーシャルスキル不足と抑うつ・孤独感・対人不安の関連：脆弱性モデルの再検討 社会心理学研究 23(1), 95-103
- エリザベス＝バークレイ, パトリシア＝クロス, クレア＝メジャー (2009). 協同学習の技法 安永悟監訳 ナカニシヤ出版 p. 5

- 宮下 一博・小林 利宣 (1981). 青年期における「疎外感」の発達と適応との関係 教育心理学研究 29(4), 297-305
- 杉浦 健 (2000). 2つの親和動機と対人的疎外感との関係—その発達の变化— 教育心理学研究 48(3), 352-360

注) 本論文は、第1著者の指導のもとで第2著者が2010年度三重大学教育学部卒業論文として提出されたものを加筆修正したものである。当該授業履修学生には、授業初回において研究データとして、データ提供の了承を得ながら実施したことを記しておきます。