

# KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

## オンライン授業における協同的な活動への参加： ナラティブ分析から見る大学生の試行錯誤

メタデータ	言語: ja 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2024-03-21 キーワード (Ja): 協同学習, オンライン授業, 学習者の解釈, ナラティブ分析, 互惠的協力関係 キーワード (En): 作成者: 土田, 恵未 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	<a href="https://doi.org/10.18956/0002000161">https://doi.org/10.18956/0002000161</a>

# オンライン授業における協同的な活動への参加

— ナラティブ分析から見る大学生の試行錯誤 —

土 田 恵 未

## 要 旨

本稿は、大学教育の一般教養科目におけるオンライン授業において、学習者がどのように協同活動に参加し、どのような問題を抱えているかについて、学習者の知覚認識を探求したものである。個々人の経験とその解釈を理解するために、インタビュー調査を実施し、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いてナラティブ分析を行った。調査の結果、学習者はウォームアップ活動の段階で対面授業時に近い相互行為空間の構築に努め、互恵的な協力関係を築こうと試みていることがわかった。また、やりづらさを感じる要因は、オンライン上のグループ活動における相互行為の仕方の不確かさ、アクセス状況の不安定さ、情報量の不足、失敗への恐れの4点だと指摘でき、活動中の葛藤が観察された。結果を基に、教育実践で相互依存関係の促進に必要な事柄を考察する。

キーワード：協同学習、オンライン授業、学習者の解釈、ナラティブ分析、互恵的協力関係

## 1. はじめに

大学教育におけるオンライン・ツールの使用は急速に拡大している。コロナ禍の影響でさらに加速し、学習者は講義やグループ活動にオンラインで参加するようになった。グループ活動は学習を促進する一種の教育様式であるが、円滑に進んだり、進まなかったりする。その傾向は対面授業だけでなく、オンライン授業にも見られる。本研究の予備調査でアンケート調査を行ったところ、グループ活動にやりづらさを認識している学習者がいた。しかし、どういったところにやりづらさやぎこちなさを感じているのか、正確に問題の所在を指摘することはできなかった。また、対照的に、円滑に活動しているグループもあることから、グループ活動の展開を調査することにした。具体的に、学習者がどのようにグループ活動に参加し、協同しているか、どのような問題を抱えているかという点に着眼し、本研究は、活動中の出来事と参加者メンバーの行為に対する学習者自身の解釈を探求していく。そして、一般化できる抽象的な理論を導き出すこと目的に、インタビュー調査からデータを収集し、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いてナラティブ分析を行った。

## 2. 文献調査

本研究は大学のオンライン授業で協同することについて、協同的な活動の展開と問題をテーマに扱う。そのため、まず、協同について、どのような意義や恩恵を理由に大学教育で取り入れられているのか、どのような学習を協同と指すのかを述べる。その後、経験的調査による先行研究の知見、具体的には協同学習の恩恵、オンライン・ツールの役割、問題点を概観する。本稿は理論的枠組みに Johnson & Johnson (2007) の Social Interdependence Theory を用いる。

### 2.1 大学における協同学習の意義

大学における協同学習の意義は何だろうか。Candy, Crebert, & O'Leary (1994) は、グループワークへの適応力を付け理解を深めることは、大学教育において育成すべき一般技能であり、集団で学ぶことは対人能力の育成を促進し、大学生に欠かせない進路への準備となると述べている。グループ学習により、学習者は論理的・批判的思考、コミュニケーション能力、問題解決能力を訓練する機会が与えられ、交渉及び合意を得る過程で教科や課題の理解を進めることができる (Chang & Brickman, 2018)。また、より一段と深い学習が可能となり、学習事項の長期的な記憶保持にも繋がる (Garrison, Anderson, & Archer, 2001)。グループ学習の導入による恩恵は、教育学 (Bennett, 2004)、教育心理学 (Johnson, Johnson & Holubec, 2009)、第二言語習得 (Dörnyei Z, 1997; DiNitto, 2000)、数学・物理学・化学 (Chang & Brickman, 2018) をはじめとする様々な分野、レベルで実証されている。それは高等教育に限った話ではない。また、オンライン授業環境設定でも協同学習を推奨する動きがある。

### 2.2 「協同」の定義

グループが協力して活動することについて、cooperation と collaboration の定義づけがしばしば議論になる。研究の目的や観点によって異なるものだが、同義で用いられることもある。本稿は Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley (1996) の定義を採用する。Dillenbourg 他 (1996) によれば、cooperation とは、グループ内で分担した作業を後に縫い合わせて一つのプロジェクトないし成果物を完成させることである。一方、collaboration は参加者が互いに持ちつ持たれつに関係にあり、プロジェクトの各段階において考えを共有し、全員の合意に基づいて最終結論を導いたり成果物を仕上げたりすることである。以下、この collaboration の定義で論を進める。

Collaboration の邦訳には協同及び協調、協働が用いられることがある。その差異について、日本協同教育学会は次のように説明する。協同学習は「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値観を学ぶ (内

化する)ことが意図される教育活動」をいう(関田・安永, 2005, p.13)。一方、協調学習は「必ずしも協同の価値を学ぶことまで意図したものではなく、より広く、協同作業が組み込まれた学習活動の総称」であり、協働学習は「ともに力を合わせて共同作業を行う状態ないし実態を指すもの」と理解される(石田・梅原, 2010, pp.224-225)。本稿では、後述する理論的枠組みとの兼ね合いから「協同」と表す。先行研究については原文の表記を示す。

### 2.3 協同学習研究における経験的調査の関心の広がり

先行研究で、協同学習の恩恵(Panitz, 1999; Webb, Nemer, Chizhik, & Sugrue, 1998)や効果に影響する不確定要素の役割(Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1996; Bennett, 2004)が調査されている。Panitz (1999)は、グループワークにより、自尊心の確立、不安の軽減、多様性理解、人間関係の育成、批判的思考の育成をはじめ、67もの恩恵が学術的・社会的・心理的観点から期待されると述べている。Webb 他(1998)は、能力が集団の平均以下とされる学生に特に有益にはたらくことを示した。能力の高い学生は、異質集団、同質集団、一人学習のどの場合でも高成績を収め、結果に変わりはなかった。

協同学習による恩恵は、条件との因果関係を一般化しにくい。集団の大きさや構成、タスクの性質、コミュニケーション・メディアといった不確定要素により条件を厳密に揃えて再現することが難しいからである。したがって、経験的調査の関心はそうしたコミュニケーション・メディアのような不確定要素を相互行為の媒体と捉え、その役割を理解することへと移っていった(Dillenbourg 他, 1996)。例えば、Bennett (2004)は、コンピューター支援による協同学習(computer-supported collaborative learning)環境で少人数集団によるプロジェクトを行った。そして、学習者経験のデータを基に、オンライン・ツールが効果的に協同を支援していることを実証した。同期型ツールは、ブレインストーミングやディベート、ディスカッション活動で学習者が問題・ストラテジー・成功を共有する際に重要な役割を果たした。他方、非同期型ツールは、互いのやり取りを維持し、協同の取組を継続する際に支援する役割を果たした。学習者は同期・非同期型ツールそれぞれの強みと弱みを考慮し、相補的に利用する方法を見出したことが明らかになった。この事例研究のように、答えのない実世界の実践的問題に学習者が立ち向かったり、問題に関連する研究や理論を自分の経験と統合したりする学習が求められる場合に特に協同学習(collaborative learning)が有効である。

### 2.4 協同学習の問題点

協同学習は、有益な点が広く認知されているものの、学部レベルの教育現場であまり実践的に用いられてこなかった(Panitz, 1999)。クラス規模や学習者背景、カリキュラム等不確定要素による照合と再現の難しさから、教育実践者は現場への応用を思いとどまっているよう

ある (Roberts, 2004)。また、free rider effect (他人の努力に「ただ乗り」すること) (Kerr & Brunn, 1983)、sucker effect (他人よりも貢献しすぎている、いい「カモ」にされたなどと感じ、意欲が失せること) (Kerr, 1983)、status sensitivity effect (能力の高い者が牛耳ること) (Dembo & McAuliffe, 1987)、ganging up on the task phenomenon (早く作業を終えるための手を抜いた見せかけの取組) (Salomon & Globerson, 1987) に代表される不参加が問題視されている。

Dirkx & Smith (2004) は、協同学習に参加した学習者の不満や懸念を報告している。この事例研究は、オンラインで少人数集団活動をする学習者の経験と感じ方を調査し、グループワークの恩恵と学習者の不満を詳細に説明した。特に、集団としての意思決定と成果物の作成に対する不満・懸念・躊躇いを明確に記述している。グループ活動では教師の支配力が弱まるため、学習者は相互依存的・間主観的学習観を徐々に学んでいくのだが、その過程で学習観の転換に抵抗する者がある。例えば、個人の主張と帰属意識の間で葛藤する。活動回数を重ね、葛藤するも、個人主義的・主観的な学習観に執着する様子が例証された。また、教師又は仕切り役のメンバーに依存し、指示・教示を欲しがり、権威にすがろうとするメンバーも現れた。さらに、本音で話し合うことで相手に拒絶されるリスクや、自己開示のリスクを負うことに抵抗を示す学習者もいる。その上、オンライン環境では接続媒体の使用で複雑さが増す。

権威的教師に依存し、質問したり、支援や承認を求めたりする学習者の様子は Forslund Frykedal & Hammar Chiriac (2017) も具に記述している。学習者は、教師から直接的に指示や質問の答えを得ることで不安を払拭したが、一層教師に頼るようになった。その一方、グループからの支援について指摘された学習者は、学習過程の責任が自分たちにあることを個人・集団レベルで再認識した。そして、教師支配の弱化及び協同への許可として学習者は受け取っていた。Forslund Frykedal 他 (2017) は、権限をグループに移譲することで、協同学習が促進されると説明している。Cohen (1994) は、グループに権限を譲り渡すことは多くの教師にとって難易であるが、その分学習成果は高いと述べている。では、そうした成果を得るために、グループ活動で何が必要だろうか。それについて、次に Social Interdependence Theory と協同学習における落とし穴について述べる。

## 2.5 Social Interdependence Theory

Social Interdependence Theory (Johnson & Johnson, 2007; Johnson, Johnson, & Holubec, 2009) は、協同的な学びを機能させるために不可欠な 5 つの基本構成要素を記述した理論的枠組みである。肯定的相互依存・個人の役割責任・促進的な相互作用・社会的スキル・グループの改善手続きの 5 要素で構成され (表 1)、動機的・社会的・認知的側面を含む協同の効果を最大限に引き出せるとされる。

表1 協同的な学びを機能させる5つの基本構成要素

1.	肯定的相互依存 (positive interdependence)	互恵的な協力関係をいう。学習者が自分の目標を達成できるのは協同する仲間も目標を達成できる場合であり、皆がうまくいかない限り自分の成功もないと心得ている関係のこと。この関係にあると、到達を目指して各々が尽力するようになる。
2.	個人の役割責任 (individual accountability)	各学習者が自己の役割を果たし (personal accountability)、仲間も同様に役割が果たせるよう手助けする (accountability to the group) 責任能力のこと。
3.	促進的な相互作用 (promotive interactions)	膝を突き合わせて活発に相互交流すること。具体的に、学習資源の共有、相互支援、意見の違いを恐れずに討論や話し合いをすること、多様な立場を考慮することを通して、仲間の取組を励まし、促すことをいう。こうすることで相互行為が促進される。
4.	社会的スキル (social skills)	人間関係・チームワーク力 (interpersonal and small-group skills) と言い換えられる。意味するところは、(ア) 学習者が知り合って信頼し、(イ) 正確かつ曖昧でない意思疎通が行え、(ウ) 支え合い、(エ) 建設的に対立や問題を解決することができる社会的技能。要するに、メンバー間の信頼度を高め、違いによる対立を解決する能力、仲間とうまく付き合うためのコミュニケーションスキルのこと。
5.	グループの改善手続き (group processing)	グループの取組を振り返り、仲間の行為についてフィードバックすること。これにより、共通目標の達成に向けて有益な行為とメンバー間の関係を肯定、促進、維持することができる。

以上の5要素は独立して作用するのではなく、寧ろ関連し合い、心理的に健全な学習コミュニティの構築を促進する (Forslund Frykedal 他, 2017)。そうした構築がなされれば、「ただ乗り」や社会的手抜き (social loafing) (匿名性が高まることによる参加意欲・意識の減退) といった負の作用も減らせる (Chang & Brickman, 2018)。この理論的枠組みは、分野・教科、学習者の年齢、その他不確定要素に関係なく応用できるとされる (Johnson 他, 2009)。

Forslund Frykedal & Hammar Chiriac (2017) は、グループの一体感を高めるには、典型的な教師の権限をグループへ移譲することに加え、学習者の積極的な参加が前提条件だと述べている。Social Interdependence Theory のうち、肯定的相互依存・個人の役割責任・促進的な相互作用の3要素を強調し、学習者が肯定的相互依存を認識すれば、一連の活動が包括的・協同的に進むと主張した。データでは、学習者による4つの行為が観察された。(1) 課題の取り組み方や各人の役割を話し合う、(2) 課題自体 (課題の理解・遂行方法・完遂後の感想と結果分析) について話し合う、(3) フィードバックし合う、(4) 仲間を助け、仲間に助けを求める。さらに、共通目標を達成するため、意見を聞き合い、互いを尊重したやり取りをした。このような積極的参加が、個々の多様性を認め、どのような人でも受け入れようとする集団を形成していった。結果的に、誰もが参加しやすくなり、グループの一体感が増したと括っている。

## 2.6 落とし穴

Kreijns, Kirschner, & Jochems (2003) は、グループ活動における2つの落とし穴を論じた。一つ目は、コンピューター越しに対面できる環境が整ったからといって、自然と協同的な学びが起こるわけではないことである。二つ目は、教育目標の達成に主眼が置かれ、学びの過程で同様に重要であるはずの社会的側面が軽視されることである。タスクに取り組む前の段階で、学習者が信頼し合い、親しみ・帰属感・協同の価値を認識することが欠かせない。共同体の感覚と共通目的を分かち合うこと、仲間が自分を受け止め共感してくれると感じられることが、協同学習に向けた最初の一步だという。そうでない場合には、不安を感じ、リスク回避や防衛的行動に出る可能性が高まる。したがって、健全な学習共同体を築くには、社会的側面を重視することが教育目標の達成と同じくらい重要だと主張している。

## 3. 本研究の位置づけ

Eラーニングの授業環境設定で実施された協同学習研究は、これまでのところ学習者の統制や自己責任、協同といった点で好ましい結果がもたらされているが、これはその対象者の多くが、元々自律学習ができ、なおかつ、有意味で魅力的な学習活動を求めて自ら望んで受講したから (Bonk, Wisher, & Lee, 2004) との見方がある。しかし、学習者が皆そうした性質を備えているわけではない。コロナ禍の影響で全面的にオンライン授業が実施された状況においては、学習者の多様性が指摘され、研究を深める必要性が高まった。学習者は、先行研究のどのような互恵的な関係を構築したり、問題を認識したりしているだろうか。どのように問題を取り扱いつつながら他者と関係を築き、グループ活動を進めていくのだろうか。

コロナ禍の初期は、オンライン受講未経験者ばかりであった。はじめてのことに対する戸惑いもあるのではないかと予想され、協同的な活動の取組について学習者がどのように捉えているか、アンケート調査を行った。その結果、グループ活動にやりづらさを認識している学習者がいた。しかし、どういったところにやりづらさやぎこちなさを感じているのか、正確に問題の所在を指摘することはできなかった。対照的に、円滑に活動しているグループもあった。この結果から、グループ活動の展開について学習者の視点から調査することを本研究の研究テーマに選んだ。具体的に、学習者がどのようにグループ活動に参加し、協同しているか、どのような問題を抱えているかという点に着眼し、活動中の出来事と参加者メンバーの行為に対する学習者自身の解釈を探索する。

当該分野の質的研究は事例研究や会話分析による貢献が大きいが、調査手法にナラティブ分析を用いた研究は管見の限り少ない。手塚 (2021) は、学習者の話し合い開始時の過程に着目し、どのように個人活動から共同のタスク活動へ展開し、相互行為上の問題を解決したかを

会話分析の手法を用いて分析した。これは、特定の学習者間の局所的やりとりを詳細に分析し、組織的規則を見つけ出していく点で、本研究と主眼が異なる。本研究がナラティブ分析を採用する理由は、一定期間受講したグループ活動の経験を複数人から聞き取り、共通する知覚認識から一般化できる抽象的理論を導き出すことに関心があるからである。「語りは社会的現実性と関係性を反映、形づける」と De Fina & King (2011, p.164) が説明するように、学習者の語りは協同活動の参加者が捉える世界や自他の関係性を映し出すと本研究は考える。そこで、次の通り研究設問を設定した。

1. 学習者が同期型オンライン授業で少人数集団による協同的な活動に参加する際、活動中、何をどのように行っていると語り手は解釈しているか。
2. 何か問題を認識しているとすれば、それはどのようなものか。

## 4. 調査方法

### 4.1 授業環境設定

関西の私立大学で全面的にオンライン授業が実施された期間に1学期間（1コマ90分を週2回、全29回）一般教養科目で講義動画を配信する非同期型授業及びグループ活動をする同期型授業を10回ずつ行った。履修者数は45名であった。グループ活動はディスカッションが中心で、例えば、予習事項について自分たちの理解をまとめる、理解確認のための問題を解いて解説し合う、話題の問題について議論したり解決策を提案したりするといった内容で行い、最後に全体に発表する形式を取った。教師の意図として、分担した課題を後でつなぎ合わせる活動（cooperation）ではなく、相互依存度が高くグループとしてコンセンサスの取れた結論・成果物を産む活動（collaboration）をすると伝えている。学習者が円滑にグループ活動を進められるよう、授業はウォームアップ、主活動、ラップアップで構成した。ウォームアップはアイスブレイキング兼チームビルディング活動を行い、その際、司会係や書記係といった役割を決めて参加者全員が何かしらの役目を負った。人数は目的により3～6名で構成した。ラップアップでは、学習内容や活動の仕方、成果等を振り返った。

### 4.2 インタビュー調査

インタビューは学期末試験が終了している時期に Zoom で実施した。調査協力者1名と調査者1名が互いに落ち着いて話せる場からアクセスし、30～40分の枠で実施した。調査協力者は、対象となる10回の Zoom 授業に参加した学生の中から単純無作為抽出法により選出し、調査依頼をして同意が得られた6名に個人インタビューを行った。本研究の場合、オンライン環境やデバイス操作への慣れは学年に関係なく同一と判断するが、ディスカッションをはじめとする



グループ活動は学年によって参加の仕方や度合いに差が出ると指摘でき、したがって、分析への影響が考えられる。6名の学年は、1回生が3名（女性）、2回生が2名（女性と男性）、3回生が1名（女性）である。本稿は仮名を使う。

本調査はインタビュー中の語りを分析するため、ナラティブ・インタビューを採用した。ナラティブ分析は、「何を語るか」ではなく「いかに語るのか」に注目する特徴がある（Riessman, 1993鄭, 2015, p.151）。本研究の場合、経験した出来事を学習者がどのように意味づけしているかを探索する。したがって、事実確認をするような構造化されたインタビューや仮説を実証するための資料と考える調査とは一線を画す。質問は、語りを促す8種類のナラティブ生成質問 Introductory Questions、Follow-up Questions、Probing Questions、Specifying Questions、Direct Questions、Indirect Questions、Structuring Questions、Interpreting Questions（Kvale & Brinkmann 2009, pp.135-136）を使った。

倫理的配慮に努め、（1）研究の概要と目的、（2）調査協力に伴う利益と不利益（中止の自由、個人情報・データ保管、調査結果の公表・照会、個人が特定されないこと、授業成績と無関係であること、語りたくない質問には答えなくてよいこと等）を書面と口頭で説明し、協力者の同意を得た上で開始した。インタビュー中はZoomの録画機能を使って記録し、簡易メモを併用した。インタビュー後に、聞き取りで気づいたことをインタビュー・ノートに書き残し、発話を書き起こして文字化した。

#### 4.3 分析方法と手順

データ分析にグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Glaser & Strauss, 1967）を採用した。このアプローチの特徴は、質的研究法として分析手法が体系的に整理されていて明確であることと、文脈に基づいた客観性の高い研究が可能なことである（Charmaz, 2001）。特に、得られたデータから帰納的に理論化していくという点が、本研究の「参加者の視点から理論を構築していく」という目的と合致するため、分析方法に用いた。

手順は、まず、文字化した文章データからキーワードとなる単語を拾い出してラベル付けをし、いくつかのラベルをまとめてコード（概念）化する（オープンコーディング）。次に、各概念を関連付け、上位の概念となるカテゴリーを生成する（選択的コーディング）。そして、カテゴリー化の作業を繰り返して抽象化していき、一般的な理論を生成する。最後に、カテゴリー間の関係を統合し、総合的にまとめて文章化する。分析の過程では分析ワークシートを作成し、具体例、ラベル名、コード名、カテゴリー名とその定義の関係図を書き込んだ。

## 5. 分析結果

調査協力者の語りを3種類のカテゴリーに分類することができた。一つ目は、学習者が《対面授業に近い相互行為空間の構築努力》をしているというカテゴリーである。二つ目が《円滑なグループ活動を妨げる要因》、三つ目が《状況による影響と学習者の葛藤》である。各カテゴリー下のコードは、キーワードが多く重要度が高いと見なされる順に並べた。分析結果をまとめ、《カテゴリー》、【コード】、及び〔定義〕を表2と図1に示す。

以下は、学習者がグループワークで何をしているか、なぜしているか、そして、それをどう解釈しているか、という点について《カテゴリー》と【コード】を提示しながら述べる。

表2 《カテゴリー》及び【コード】並びにその〔定義〕

《カテゴリー名》 〔定義〕	【コード名】 〔定義〕
1. 《対面授業に近い相互行為空間の構築努力》 〔Zoom上で協同するために、学習者が対面授業に近い相互行為ができる空間を作り、相互依存関係を構築しようと努めていること〕	a. 【マイクとビデオカメラの使用による反応の即時確認】 〔マイクとビデオカメラを使用し、互いにメンバーの表情・相づち・声の調子・身振り手振り・メモを取る行為・資料の提示等の言語的・非言語的反応を即時に確認すること〕
	b. 【会話できる相手かどうかの確認】 〔やり取りをして、話が続けられる関係が構築できたと手ごたえを感じることに〕
	c. 【協同のための意欲・積極性の確認】 〔やり取りを通して、メンバーの学習意欲や積極性の度合いを確かめることに〕
2. 《円滑なグループ活動を妨げる要因》 〔同期型オンライン授業で、円滑なグループ活動を妨げると学習者が捉えた要因のこと〕	a. 【相互行為の仕方の不確かさ】 〔Zoom上での受け答えに関して、その仕方が不確かであること〕
	b. 【アクセス状況の不安定さ】 〔オンライン環境におけるアクセス状況が不安定で、相互依存関係が結びづらくなること〕
	c. 【情報量の不足】 〔対面授業時と比較して、相手の反応や状況を判断する材料が乏しいこと〕
	d. 【失敗への恐れ】 〔グループ活動で「失敗」をしないか恐れること〕
3. 《状況による影響と学習者の葛藤》 〔状況によって学習者が左右され、主活動へも影響すること、そこに学習者の葛藤があること〕	a. 【グループの状況に左右される学習者】 〔学習者がグループのメンバーと状況に左右されること〕
	b. 【状況に左右されることによる主活動への影響】 〔グループの状況次第で活動そのもの及び参加の仕方が変化し、その結果、主活動での積極性・発展性・グループの結束性に影響が及ぶこと〕
	c. 【学習者間と個人の葛藤】 〔学習者間で対立することと、個人の中で心の揺れや迷いがあること〕

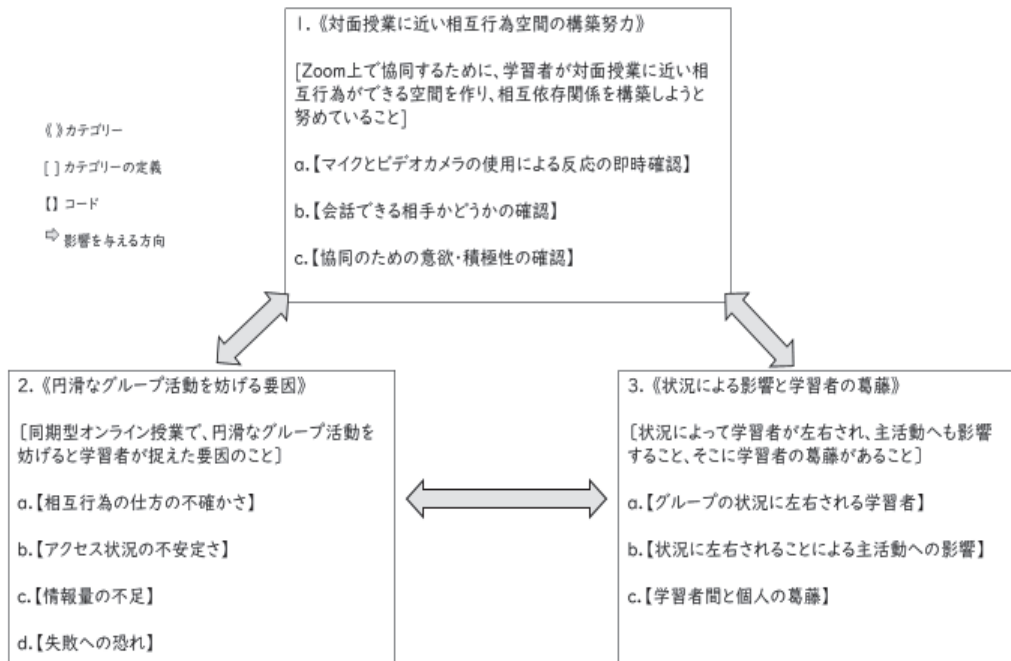


図1 3つの《カテゴリー》と下位【コード】の関係図

### 5.1 カテゴリー1 《対面授業に近い相互行為空間の構築努力》

カテゴリー1の定義は、「Zoom上で協同するために、学習者が対面授業に近い相互行為ができる空間を作り、相互依存関係を構築しようと努めていること」である。

調査協力者は活動の展開について述べる際、そのグループの印象から話し出すことが多かった。活動が「うまく進んだ」、「やりやすかった」（前島）と認知した状況は「対面授業に近い感じ」（八木）であった。その意味は2つに分かれる。一つは【マイクとビデオカメラの使用による反応の即時確認】つまり、マイクとビデオカメラを使用し、互いにメンバーの表情・相づち・声の調子・身振り手振り・メモを取る行為・資料の提示等の言語的・非言語的反応を即時に確認することである。もう一つは【会話できる相手かどうかの確認】で、やり取りをして話が続けられる関係が構築できたと手ごたえを感じることである。これができると学習者は安堵する。榊原は「(このグループに)しゃべれる人がいてよかった」と吐露した。本データにおいて、ビデオカメラと相手の反応は調査協力者全員が取り上げたキーワードであり、重要な要素だと見なせる。前島は「(カメラが)ONの人は活発な人が多い」とし、「実際のグループ活動にも活発に参加する、モチベーションが高い人」だと表現した。また、八木は「まじめに勉強したい人が残るから(中略)グループワークとして成立する」と述べ、課題達成及び踏み込んだ議論ができることを「グループワークの成立」と意味づけた。課題達成に関連して、石

黒・竹内・榊原は、司会係や発表係の役割に責任をもつこと、並びに、上下関係や男女の比率等グループ内の社会的特性を生かした振る舞いをするすることで、グループがうまく機能すると指摘した。学習者はやり取りを通してメンバーの学習意欲や積極性の度合いを確かめ、どの程度協同できるかを探っていた。筆者はこれを概念3【協同のための意欲・積極性の確認】と命名した。

## 5.2 カテゴリー2《円滑なグループ活動を妨げる要因》

カテゴリー2の定義は、「同期型オンライン授業で、円滑なグループ活動を妨げると学習者が捉えた要因のこと」である。このカテゴリーは、4つの概念要素【相互行為の仕方の不確かさ】、【アクセス状況の不安定さ】、【情報量の不足】、【失敗への恐れ】から構成される。学習者はこの4点をグループワークを妨げる要因と認知していた。

### 5.2.1 【相互行為の仕方の不確かさ】

第1に、学習者はZoomのBreakout Roomで、受け答えの仕方に確信が持てないことを問題と捉えていた。榊原の述べる「Zoomでのしゃべり方がわからない」が象徴するように、学習者はオンライン上でのやり取りの仕方に戸惑っていた。誰が最初に話し出すか、どう話を振るか、会話を展開するか、さらに、話を切り出すタイミングが被った際はどうか等、「会話の順番取りシステム (turn-taking system)」（山田, 1999, p.4）に関する問題の対処法が不確かで、活動するにあたりやりづらさを感じている。

### 5.2.2 【アクセス状況の不安定さ】

第2に、オンライン環境におけるアクセス状況の不安定さである。タイムラグやネットワークの不安定さはアクセス環境に起因し、いつ状況が悪化するかわからない。また、マイク・カメラの切り替えとそのタイミングは各人に任せられているため、相互依存関係が結びづらくなることもある。不安定な状態に常時さらされることで、第3の【情報量の不足】にも影響が出る。

### 5.2.3 【情報量の不足】

第3に、Zoom上で得られる情報量が対面授業時より極端に少なく、相手の反応を判断する材料に乏しいことが挙げられる。たとえ、マイクとカメラが常時ついていてテクノロジー関係の問題が全くなかったとしても、情報量は対面時と比較して圧倒的に少ない。そんな中、個人の選択でカメラを消している場合は、他学習者の不安や不信感を増幅させていた。相手の反応が全くわからないことについて「(相手が)何を考えているかわからない」「顔が見えないことが不安」(榊原)と率直に不安を口にする学習者もいた。グループによって、顔出しをしない

メンバーやすぐミュートに切り替えるメンバーも存在するが、その釈明も、理由を問うことも特にしないという。調査協力者は、そういうメンバーは会話に入っていない傾向が高いと言及し積極性の違いと解釈していたが、こうした曖昧さの中にも気まずさややりづらさがあると推測される。

「メイクとか着替えるのが面倒。」(八木) これは顔出ししていた協力者の発言であるが、顔出しへのためらいが窺える。顔を出しても出さなくても積極的に参加しようとする人がいるため、顔出し自体が問題だとは一概に言えない。それよりも、他者と双方向的なやり取りが求められる授業が煩わしく、履修を避ける。そうした学習者も一定数いるようであった。活動するにあたり、相手の様子が十分に確認できないこと自体が問題になるばかりでなく、グループで同じ目標に向かっているのか判断できず、個々の学習目的・意欲・積極性に差を感じることも問題であった。情報不足は、健全なグループ関係を構築しようとする上で、学習者の不安や不信感を助長していた。

#### 5. 2. 4 【失敗への恐れ】

対面授業にも通ずるが、第4に「失敗」を回避したいという思いがある。協力者から共通の表現「失敗が怖い」(石黒・榊原) が得られた。失敗とは「自分が見当違いのことを言っているかもしれない」(榊原) という懸念や「的外れなことを言って笑われたらどうしよう」(石黒) という不安を意味した。頷きや微笑み、コメント、励ましといった反応を基に、学習者は相手に受容されているか、また、自分の発言内容が的確かを判断していた。そうして、相手から思うような反応が得られないと「自信がなくなる」(石黒)、「失敗」と認識していた。

#### 5. 3 カテゴリー3 《状況による影響と学習者の葛藤》

カテゴリー3は、「状況によって学習者が左右され、主活動へも影響すること。そして、そこに学習者の葛藤があること。」と定義する。学習者はグループの状況に左右されることが多く、ウォームアップでのやり取りが主活動での積極性・発展性・結束性に影響していた。学習者は、個人内及びメンバー間で葛藤しながら活動に参加していた。これについて、本研究は次の3つの概念【グループの状況に左右される学習者】、【状況に左右されることによる主活動への影響】及び【学習者間と個人の葛藤】を統合し、カテゴリー3《状況による影響と学習者の葛藤》と命名した。

グループワークがどのように進むか、また、うまくいく、いかないといったことは、メンバーとその集団の状況によって毎回変わる。「率先して話してくれる人」(新田) や「仕切ってくれる人」(榊原) がいて活動が円滑に進んだという場合や、「最初からビデオを ON にしてる人がいると自分も ON にする」(前島) という場合のように、メンバーと状況次第でグループ活動

そのもの及び参加の仕方が大きく変化していた。

興味深いことに、ウォームアップでの雰囲気づくりが主活動への積極性や内容の深まりにも影響するとの解釈が共通していた。ウォームアップの段階でやり取りが円滑に進めば、主活動もうまくいく。逆に、はじめが思うようになければ、主活動になってからの挽回は難しいというわけである。ある学習者は、ビデオカメラをつけて参加することで自らの積極性が自然と高まり、主活動も活発に参与できたと俯瞰的に自己観察をしている。しかし、そういう成功体験をしておきながら、誰もビデオをつけなければ自分からつけることはないと述べ、他メンバーや状況に左右され、成り行きに任せていた。一方、そうした状況による影響を理解し、自分から話しかけることにしていた者もいた。「(活動開始時に話しかけると)十中八九反応が返ってくるから」(前島)と述べ、会話が続けば内容が深まり、主活動でも結束して突っ込んだ話ができると説明した。メンバーからの返答が一言「そうですね」で終わらず、話が前に進み(新田・竹内)、「教科書の何ページに書いてあったよね」(榊原)と話が膨らんだり、さらにアイデアが生まれたりして、ディスカッションが発展するという。学習者は、議論の深まりに学習の楽しさや満足感を見出していた。このように、成功体験を基に、目標を達成できるよう自ら行動を起こし、進展させようとする学習者の姿も垣間見ることができた。

データではこのほかにも、グループ状況が好転しないがために奮闘するのを断念した学生や、メンバーとの関わりを求めているようで実際は相手の反応を渴望した行動を取る学生、不安を感じつつも顔を出して参加しようとする学生等、活動する中でもがいたり、揺れ動いたりする学習者の様子が見受けられた。

#### 5.4 結果のまとめ

本データが示すように、学習者はグループ活動開始時に、対面授業に近い相互行為空間を作り出そうと努めていた。しかし、円滑なグループ活動を妨げる4要因により、思うように展開せず、戸惑い、不安や不信感を募らせる場面もあった。学習者は葛藤し、メンバーと交渉しながら、活動に取り組んでいた。

### 6. 考察

Zoomを介したグループワークでは、学習者はウォームアップの段階で相互行為を対面授業時のものに近づけようと努めていた。モチベーションとして、(1)うまく活動を進めたいという思い、(2)目標課題の存在、(3)学習内容・理解が深まっていく楽しさや満足感の追求、(4)期待に応えようとする態度、これら4つが学習者の語りから理解できた。

本データにおいては、主活動前のウォームアップが鍵になっていた。これは、Kreijns,

Kirschner, & Jochems (2003) の主張と合致する。ウォームアップでは互いに知り合うばかりでなく、到達目標や役割について話し合ったり、積極性や互いへの期待を確認したり、協働できるメンバーか探ったりして、相互依存関係を構築する重要な機会となった。短時間でありながら、活動を成功させ得るだけの信頼関係を築き、協働する価値を見出してグループが形成できれば、主活動でも結束でき、発展性も高まる。その上、学習者の達成感・満足感へもつながる。こうしたグループでは、メンバー間の一方的な報告スタイルではなく、成果物を協同構築していくスタイルになった。相手の質問に対しても、自分の意見を言わずに「はい/いいえ」のみで返答するということが少なく、詳細まで話せるディスカッションに発展した。協力者が「ウォームアップがうまくいけば盛り上がる」(竹内)と意味づけたわけはここにある。「互恵的な協力関係は、促進的な相互交渉を引き起こし、互恵的な協力関係なしには生徒間の成員性と相互交渉は高い成果を生まない。」という Johnson 他 (2009, p.114) の説明は本研究でも裏付けられる。

本データを基に、教育実践において相互依存関係の構築を効果的に促進するには次の4点が必要だと考察する。1点目は、相互依存が求められている授業だと学習者が理解し、そうした授業のシステムやルールに慣れて要領を掴むことである。学習者によっては「学習パラダイムの転換が必要である」(Dirkx & Smith, 2004, p.134)。2点目は、カメラとマイクの使用を学習者に働きかけることである。これは、同期型オンライン授業でやり取りをする上で、対面授業時の相互行為に近い空間を作り出して相互交流するためである。Johnson 他 (2009) が膝を突き合わせたやり取りを重視し、Bennett (2004) が即時の対面交流がなければ数名は脱落してしまうと指摘していることを本稿も強調したい。3点目は、活動中に担う役割への責任と社会的特性を考慮した振る舞いを各学習者が心掛けることであり、4点目は、協同学習を妨げる要因に対処する行動をとることである。本研究は、調査結果からこれら4点に留意し、教師側から働きかけていくことで同期型オンライン授業において相互依存関係の構築が促進されると考える。

## 7. おわりに

コロナ禍の影響でオンライン授業履修者の属性が多様化した。そうした状況で、本研究は同期型授業における協同の学習者経験に着目した。協同的なグループ活動について学習者にインタビュー調査を行い、活動の展開と問題点を学習者の視点から探求した。ナラティブ分析により、学習者がどのように活動中の行為や出来事を捉えているか、また、何を問題とみなしているかを探索し、共通する知覚認識を一般化した。具体的に、次の3つのことがわかった。第1に、学習者はウォームアップ活動の段階で対面授業時に近い相互行為空間を作る努力をし、

互恵的な協力関係を築こうと試みていた。この関係が効果的に構築できたグループは主活動も円滑に展開した。第2に、学習者が気まずさややりづらさを感じる要因は、オンライン上のグループ活動における相互行為の仕方の不確かさ、アクセス状況の不安定さ、情報量の不足、失敗への恐れとの4点だと指摘される。第3に、状況に左右され、学習者が葛藤する様子が観察された。

今後の課題を2点述べる。1点目は学習者の葛藤について本稿は例示するにとどまったが、ポジショニング理論 (Bamberg, 1997) の観点から調査を深めていくことができるだろう。例えば、グループ活動における不均衡、意見の不一致、活動参加に対する考えの違いに関して、参加者自身の位置づけ (position) やアイデンティティがどのように表出するか分析できると考える。2点目は追跡調査である。本データはコロナ禍の影響で全国的にオンライン授業が開始された比較的初期の頃に収集した。同期型授業への参加経験を積むにつれて、学習者の活動参加の仕方や理解も変化してくると推測でき、調査の発展が見込める。

おわりに、本調査の実施に付随して、学習者はインタビューを通して自らの授業参加について振り返り、自身の思いを表現することができたようであった。授業について普段振り返ることがなかったと述べた学習者がいたため、これはよい機会になったようであった。

## 付記

本研究で使用したデータは、2020年度及び2021年度関西外国語大学国際文化研究所 IRI 共同研究プロジェクトの一環で収集したデータの一部である。

## 参考文献

- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-42.
- Bennett, S. (2004). Supporting collaborative project teams using computer-based technologies. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp.1-27). Information Science Publishing.
- Bonk, C. B., Wisher, R. A., & Lee, J-Y. (2004). Moderating learner-centered e-learning: Problems and solutions, benefits and implications. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 54-85). Information Science Publishing.
- Candy, P., Crebert, G., & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Australian Government Publishing Service.
- Chang, Y. & Brickman, P. (2018). When group work doesn't work: Insights from students. *CBE—Life*



- Sciences Education*, 17(3). <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0199>
- Charmaz, K. (2001). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. Holstein & J. Gubrium (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 675-694). Sage.
- 鄭京姫 (2015) 「語りから得られる方法から人間のライフに関わる研究へー『日本語人生』に出会うための物語よりー」 館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門』 第7章, ココ出版, 139-158.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- De Fina, A. & King, K. A. (2011). Language problem or language conflict? Narratives of immigrant women's experiences in the US. *Discourse Studies*, 13(2), 163-188.
- Dembo, M. H. & McAuliffe, T. J. (1987). Effects of perceived ability and grade status on social interaction and influence in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology*, 79, 415-423.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Riemann (Eds.), *Learning in human and machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Elsevier.
- DiNitto, R. (2000). Can collaboration be unsuccessful? A sociocultural analysis of classroom setting and Japanese L2 performance in group tasks. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 34(2), 179-210.
- Dirkx, J. M. & Smith, R. O. (2004). Thinking out of a bowl of spaghetti: Learning to learn in online collaborative groups. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 132-159). Information Science Publishing.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.
- Forslund Frykedal, K. & Hammar Chiriac, E. (2017). Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1363381>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to access cognitive presence. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- 石田裕久・梅原巳代子 (2010) 「用語解説」『学習の輪：学び合いの協同教育入門』 二瓶社, 221-225.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2007). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In R. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *Computer Supported Collaborative Learning Series (vol. 8): The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp.9-37). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2009). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*.

- Interaction Book Co. 石田裕久・梅原巳代子（訳）（2010）『学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社
- Kerr, N. L. (1983). Motivation losses in small groups: A social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 819-828.
- Kerr, N. L. & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 78-94.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19(3), 335-353. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00057-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00057-2)
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- 日本協同教育学会. <https://www.jasce.jp/index.php>（最終閲覧日2021年10月20日）
- Panitz, T. (1999). The case for student-centered instruction via collaborative learning paradigms. <https://eric.ed.gov/?id=ED448444>
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Sage.
- Roberts, T. S. (2004). Preface. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. vi-xiii). Information Science Publishing.
- Salomon, G. & Globerson, T. (1987). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89-100.
- 関田一彦・安永悟（2005）「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第1号, 10-16.
- 手塚まゆ子（2021）「グループワークにおける個人活動から共同的活動への移行—反転授業の会話分析から—」『日本語教育』179号, 47-61.
- Webb, N.M., Nemer, K., Chizhik, A., & Sugrue, B. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research Journal*, 35(4), 607-651.
- 山田富秋(1999)「会話分析をはじめよう」好井裕明・山田富秋・西阪仰（編）『会話分析への招待』第1章, 世界思想社, 1-35.

（つちだ・めぐみ 外国語学部講師）