
原著論文

協働学修においてファシリテーションを用いる際の要点

岩崎 保之

Essential points in using facilitation in collaborative learning

Yasuyuki Iwasaki

In this study, a web survey was conducted with 188 university students for the purpose of identifying the essential points in using facilitation in collaborative learning.

Based on the analyses of valid 111 samples (response ratio: 64.9%; valid response ratio: 59.0%), it was considered that the essential points were the coaching for students on the basic ideas and rules of facilitation as well as on the techniques to visualize and structuralize dialogues and the reduction of their anxiety for group activities.

Those responsible for a class are required to improve their facilitation skills such as designing learning environments and enhancing communications among students.

Key words: collaborative learning, facilitation, collaborative work, dialogue, structuring

1. 目的

2012(平成24)年の中央教育審議会「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—(答申)」において提唱された「協働学修」に関して、近年ではファシリテーション(facilitation)を用いた協働学修が実施され、その概要や成果等が報告されるようになってきている。

日本ファシリテーション協会の初代会長を務めた堀¹⁾は、ファシリテーションを「集団による知的相互作用を促進する働き」と定義している。

例えばファシリテーションを用いた会議では、議長と一部のメンバーのみで議論を進め、組織としての意思を決定することはない。会議のプロセスをかじ取りするファシリテーターによる進行のもと、メンバーが相互に対話することを通して問題の解決を促進したり、合意の質を高めたりする。そのプロセスで機能する「働き」が、ファシリテーションである。

そして、「集団による知的相互作用を促進する」ためのファシリテーションの主な技法としては、メンバーが安心して発言できる雰囲気をつくる技法、自己開示を促す対話の技法、対話のプロセスを可視化(見える化)し

て構造的に把握できるようにする技法などが開発されてきている²⁾。

日本の学校教育では、2000年代に入ってから、主に職員研修や授業の場面でファシリテーションが用いられてきている。

堀³⁾は、今日の学校教育には「社会のなかで自律的に生きている力」や「社会的責任を感じて自ら行動する人材」を育成することが求められているとする。そして、学校教育には「学習という共通の目標に向けて協働するためのプロセス改革」が必要であり、その改革においてファシリテーションは有効に機能すると主張している。

学校教育の中でも大学の授業においてファシリテーションを用いた協働学修を実施した事例としては、次のような報告がある。

坂無ら⁴⁾は、勤務する立教大学コミュニティ福祉学部の学部共通科目として「ファシリテーション論」を実施し、その概要を述べるとともに受講した学生の感想を整理している。

坂無らは、「あくまで担当者の主観でしかないが」と断った上で、2年度間に実施した「到達点」として、「クラス全体で授業を行う『チーム』という感覚ができて」「受講生の参加が非常に積極的である」「ファシリテーション論で得た知識や経験を、自身の生活の他の場面にも引きつけて考えることができて」「3点を指摘している。

また、岩崎⁵⁾は、教員・保育士養成科目においてファシリテーション・グラフィックを用いた協働学修を実施し、その効果を質問紙調査に基づいて検証している。

「ファシリテーション・グラフィック」とは、「議論の内容を、ホワイトボードや模造紙などに文字を使って分かりやすく表現し、『議論を描く』⁶⁾（振り仮名はママ）ファシリテーションの技法である。

岩崎は、ファシリテーション・グラフィックを協働学修で実施することで、学生の思考・意見表出が促されたり、学修内容の認知・理解が深まったりする効果が期待できるとしている。

このようにファシリテーションを用いた協働学修を肯定的に検証している報告がある一方で、協働学修そのものを否定的に認識している学生が存在することも指摘されている。

近田ら⁷⁾は、アクティブ・ラーニング（協働学修とほぼ同義：筆者注）を採り入れた「全学共通教育の授業」を実施し、受講した学生178人による質問紙調査を分析した。その結果、学生の9割以上がアクティブ・ラーニングの重要性を認識している一方で、それに参加することに消極的な学生が4割近くにも上っていた。

消極的な理由として近田らは、「対人コミュニケーションへの苦手意識や恥ずかしさ、抵抗感があること、および負担感や面倒さといった心理的な要因が大きい」と考察している。

では、協働学修を否定的に認識している学生がファシリテーションを用いた協働学修を体験した場合、そうした「心理的な要因」は軽減できるのであろうか。

また、協働学修を肯定的に認識している学生との比較において、ファシリテーションの認識に何か違いは見られるのであろうか。

これらの問いを契機として、本研究では、ファシリテーションを用いた協働学修を体験した学生を対象としてWeb調査を実施した。そして、その結果を分析・考察することを通して、全ての学生にとって参加しやすく学びの質の高い協働学修を具現するためにファシリテーションをどのように用いたらよいか、その要点を抽出することを目的とした。

なお、本論文の表題や本文で用いる「協働学修」という表記について、先行文献では「協働」を協同、協調、協調・協同などと表記したり、「学修」を学習と区別して用いたりしている。

「協働」については、協同との比較に基づく学習の類型化が、福嶋⁸⁾によって行われている。そして、「学修」は、大学設置基準で用いている表記であり、大学での学

びが単位制によって行われていることを意味する点で学習と区別されている。

本研究は、大学の正課の授業を対象として実施したことから、本論文では、冒頭で言及した中央教育審議会答申に準じて協働学修と表記することとした。

II. 方法

1. 調査手続

1) ファシリテーションを用いた協働学修の実施

筆者は、2019年4月から7月にかけて、A大学においてファシリテーションを用いた協働学修を採り入れた授業を1科目（全15回）実施した。

この科目は、主として2年次の学生が選択履修する福祉をテーマとした教養科目であり、受講生は全て女性であった。共生社会の実現に向けた福祉と教育の連携・協働に関する理論と実際を学修する内容で構成した。

福祉と教育の連携・協働においては、多様な他者との対話による価値の創出や合意の形成が不可欠である。この観点から本科目の「理論」では、「否定しない、最後まで聴く、書く・描く、協力する」といったファシリテーションの基本的な考え方やルール⁹⁾を教授した。そして、「実際」では、それぞれの授業回の内容をテーマとした協働的学修を、次に示すファシリテーションの技法を用いて順番に実施した。

- ①インタビューゲーム（参加者の自己開示を促して受容的・共感的な対話の場を構成する技法。3人一組となって話す・聴く・記録する役割を順番に経験する）
 - ②KJ法の話合い（質的統合法であるKJ法を簡便にした、対話を構造化する技法）
 - ③ファシリテーション・グラフィック（前述）
 - ④ワールド・カフェ（カフェのようにリラックスした雰囲気の中で、グループのメンバーを入れ替えながら対話を繰り返す技法）
 - ⑤マグネット・テーブル（共通の関心事をもつ参加者同士でグループを作って対話する技法）¹⁰⁾
 - ⑥えんたくトーク（円形段ボールの上に同じ大きさの円形クラフト紙を載せ、参加者が円卓を囲むようにして対話する技法）¹¹⁾
 - ⑦ホワイトボードケース会議（学校や施設等で「困った事例」が発生した際に「指導や支援の計画を決めるための会議」であり、ホワイトボードとアセスメントスケールを用いて対話する技法）¹²⁾
 - ⑧アクティブ・ブック・ダイアローグ[®]（本を分担して要約・プレゼンした後、問いを立てて対話する技法）¹³⁾
- なお、⑥及び⑧は、教室の机と椅子が階段状に固定さ

れていたため、スライドを用いた紹介にとどめた。

また、⑦は、教室に搬入できるホワイトボードの台数に限りがあったことから、それに代えてA3版コピー用紙を用いた。

2) Web 調査の実施

A. 調査内容

協働学修に肯定的な認識をもつ群と否定的な認識をもつ群との間で、ファシリテーションの効果に対する認識に有意な差は認められないことを帰無仮説として措置し、次の問いを設けた。

設問1 所属学部

設問2 協働学修に対する認識

設問3 ファシリテーションに対する認識

設問4 ファシリテーションを用いた協働学修を体験した感想や今後の抱負

設問1(全1項目)は、A大学を構成する全学部の名称を選択肢として示し、ラジオボタンによる名義尺度の択一とした。

設問2(全18項目)は、信頼性・妥当性が検証されている長濱ら¹⁴⁾の「協同作業認識尺度」を採用し、ラジオボタンによる順序尺度(リッカート尺度・5件法)の択一とした。

長濱らの尺度は、大学生と専門学校生を対象とした大規模な質問紙調査によって作成された「協同学習の前提」である「協同作業の認識」を測定する尺度であり、3因子18項目から構成されている。

具体的には、「仲間と共に作業することによる有効性」を示す【協同効用】因子(9項目)、「仲間との協働を回避し、一人での作業を好む」ことを示す【個人志向】因子(6項目)、「協同作業からえられる恩恵は人によって異なる」ことを示す【互恵懸念】因子(3項目)である。

設問3については、これまで信頼性・妥当性が検証されている尺度が公表されていない。そこで、試作(暫定)尺度として安斎ら¹⁵⁾の先行研究を参考にしつつ、前述したファシリテーションの技法を中心に全28項目を設定し、ラジオボタンによる順序尺度(リッカート尺度・5件法)の択一とした。

具体的には、ファシリテーションの効用に関する内容(10項目)、対話技法の習得に関する内容(7項目)、構造化技法の習得に関する内容(8項目)、可視化(見える化)技法の習得に関する内容(4項目)である。

設問4(全1項目)は、フリーテキスト形式による自由記述とした。

B. 調査対象・調査方法

II-1-1)で前述した授業を受講した188人の学生を対

象として、無記名自記式のWeb調査を実施した。

具体的には、A大学が運用するポータルサイトにおけるアンケート機能を用いて、対象者である学生に回答の inputs を求めた。

調査(回答入力)期間は、授業の最終回(第15回)が終了した日から1週間とした。

C. 倫理的配慮

Web調査の実施に当たっては、京都女子大学臨床研究倫理迅速審査委員会の審査を受けて許可の判定を得た(許可番号2019-10)。

依頼文には、調査は無記名で行うため個人が特定されることはないこと、成績への利益・不利益は一切生じないこと、回答は可能な範囲でよいこと、データは統計的に処理されること、調査結果は研究目的以外には使用しないことなどを明記した。特に成績への影響に関することは、口頭でも強調して説明した。

依頼文の次に、本調査への同意の意思を確認するチェック欄を設けた。「同意する」にチェックが入っていることをもって、同意を得たものとみなした。

D. 分析対象・分析方法

回答期限までに入力があった総数は122であった。

そのうち設問2と設問3の全項目が未入力だった1、設問3に設けた2組の逆転項目に同じ順序尺度を選択していた10を除いた111を分析対象とした。

回答率は64.9%であり、有効回答率は59.0%であった。

設問1から設問3の分析に当たっては、統計パッケージとしてIBM SPSS Statistics (version 23, release 23.0.0.0)を使用して検定を行った。その際、リッカート尺度(順序尺度)を量的変数(間隔尺度)として扱い、有意水準を5%とした。

設問4は、標本内における語句の整理を行った上で、KH Coder(樋口耕一氏作製のフリーソフトウェア、version 2.00f)を使用して計量テキスト分析を行った。

III. 結果

ここでは、Web調査を分析した結果を示す。

1. 学生の属性

学生の所属学部とそれぞれの人数について、設問1の回答を単純集計した。

その結果は、文学系学部が24人(21.6%)、教育学系学部が42人(37.8%)、家政学系学部が18人(16.2%)、社会学系学部が21人(18.9%)、法学系学部が5人(4.5%)であった。

2. 協働学修に対する認識

設問2「協働学修に対する認識」について、協同作業

表1 「協同作業認識尺度」の3因子と単純集計結果

N=111 (%)

因子・項目内容	とても そう思う	やや そう思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	無回答
【協同効用】因子 (M=4.22, SD=.46)						
たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。	54(48.6)	47(42.3)	9(8.1)	1(0.9)	0(0.0)	0(0.0)
協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。	25(22.5)	45(40.5)	31(27.9)	7(6.3)	3(2.7)	0(0.0)
みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	68(61.3)	39(35.1)	4(3.6)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。	48(43.2)	48(43.2)	15(13.5)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。	67(60.4)	39(35.1)	3(2.7)	2(1.8)	0(0.0)	0(0.0)
協同はチームメートへの信頼が基本だ。	54(48.6)	42(37.8)	14(12.6)	0(0.0)	1(0.9)	0(0.0)
一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。	30(27.0)	50(45.0)	27(24.3)	4(3.6)	0(0.0)	0(0.0)
グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい。	40(36.0)	53(47.7)	17(15.3)	1(0.9)	0(0.0)	0(0.0)
能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。	28(25.2)	57(51.4)	22(19.8)	3(2.7)	1(0.9)	0(0.0)
【個人志向】因子 (M=3.38, SD=.66)						
周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やり甲斐がある。	7(6.3)	40(36.0)	41(36.9)	23(20.7)	0(0.0)	0(0.0)
みんなと一緒に作業すると、自分の思うようにできない。	12(10.8)	41(36.9)	34(30.6)	21(18.9)	2(1.8)	1(0.9)
失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い。	11(9.9)	26(23.4)	36(32.4)	27(24.3)	11(9.9)	0(0.0)
人に指図されて仕事はしたくない。	14(12.6)	29(26.1)	38(34.2)	25(22.5)	5(4.5)	0(0.0)
みんなで話し合っていると時間がかかる。	11(9.9)	46(41.4)	31(27.9)	19(17.1)	4(3.6)	0(0.0)
グループでやると必ず手抜きをする人がある。	32(28.8)	58(52.3)	14(12.6)	7(6.3)	0(0.0)	0(0.0)
【互恵懸念】因子 (M=2.15, SD=.94)						
協同は仕事の出来ない人たちのためにある。	2(1.8)	12(10.8)	28(25.2)	37(33.3)	32(28.8)	0(0.0)
優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。	2(1.8)	11(9.9)	19(17.1)	44(39.6)	33(29.7)	2(1.8)
弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	2(1.8)	11(9.9)	20(18.0)	39(35.1)	39(35.1)	0(0.0)

認識尺度である設問2の回答を単純集計した。

その結果を表1に示す。3因子で最も平均値が高かったのは【協同効用】(M=4.22, SD=.46)であり、一番低かったのは【互恵懸念】(M=2.15, SD=.94)であった。

とりわけ【協同効用】は、「とてもそう思う」と「ややそう思う」の合計が9項目中6項目で8割を超えており、8割を下回ったのは、「協働することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる」(63.0%)「一人でやるよりも協同したほうが良い成果を出せる」(72.0%)「能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる」(76.6%)の3項目のみであった。

3. ファシリテーションに対する認識

1) ファシリテーション認識尺度の分析

設問3「ファシリテーションに対する認識」について、逆転項目を除いた全27項目を対象として探索的因子分析を行った。

まず、全項目の平均値と標準偏差を算出して、天井効果やフロア効果が見られる項目を確認した。その結果、それらの効果は認められなかった。

そこで、27項目を対象として、主因子法による因子分析を回転なしで行ったところ、共通性が.50に満たない項目が4項目確認された。

それらを除外した上で、再度、主因子法による因子分析を回転なしで行ったところ、カイザー基準で6因子構造が想定されたので、6因子を仮定し、Promax回転を用いた因子分析を行った。

その後、回転後のパターン行列で因子負荷量が1に近い項目や因子負荷量が.40に満たない項目を外しながらPromax回転を用いた因子分析を更に3回行ったところ、最終的に18項目からなる4因子構造が得られた。

最終的な因子パターンと因子間相関を表2に示す。なお、回転前の4因子で19項目の全分散を説明する割合は75.95%であった。

第I因子は10項目で構成されており、「ファシリテーションで対話すると、合意を形成しやすくなる」「ファシリテーションで対話すると、問題を解決しやすくなる」など、ファシリテーションの効用に対する認識を示す項目が高い負荷量を示していた。そこで、第I因子を《ファシリテーション効用》と命名した。

第II因子は3項目で構成されており、「わたしは、思考ツールに自分やメンバーの意見などを過不足なく書ける」「わたしは、模造紙に自分やメンバーの意見などを過不足なく書ける」など、可視化(見える化)の技能に対する認識を示す項目が高い負荷量を示していた。そこ

表2 ファシリテーション認識尺度の4因子と因子間相関

因子・項目内容	I	II	III	IV	
《ファシリテーション効用》因子 (M=4.20, SD=.62)					
ファシリテーションで対話すると、合意を形成しやすくなる。	.860	.035	-.080	-.155	
ファシリテーションで対話すると、問題を解決しやすくなる。	.822	-.143	.022	-.020	
ファシリテーションで対話すると、メンバーの意見を引き出しやすくなる。	.810	-.051	.120	-.058	
ファシリテーションで対話すると、良いアイデアが生まれやすくなる。	.796	-.064	-.035	.078	
ファシリテーションで対話すると、グループ活動が楽しくなる。	.775	.104	-.085	.076	
ファシリテーションで対話すると、グループ活動の成果が高まる。	.751	.077	-.055	.086	
ファシリテーションで対話すると、自分の意見が言いやすくなる。	.746	.045	.121	-.144	
ファシリテーションで対話すると、メンバー一人一人が活性化する。	.707	.034	-.062	.126	
ファシリテーションで対話すると、グループ活動のスピードが高まる。	.558	.034	.091	.137	
《可視化(見える化)技能》因子 (M=3.49, SD=.81)					
わたしは、思考ツールに自分やメンバーの意見などを過不足なく書ける。	.032	.845	.010	-.012	
わたしは、模造紙に自分やメンバーの意見などを過不足なく書ける。	-.007	.841	.071	.065	
わたしは、付せん紙に自分の意見などを過不足なく書ける。	-.005	.815	.003	-.009	
《構造化技能》因子 (M=3.64, SD=.79)					
わたしは、付せん紙のまとまりにラベルを容易につけることができる。	.044	-.002	.875	-.037	
わたしは、付せん紙を容易に分類・集類することができる。	.000	-.042	.836	.050	
わたしは、グループ活動の最後で、「まとめ」を容易に文章化できる。	-.071	.295	.621	-.045	
《対話技能》因子 (M=3.99, SD=.65)					
わたしは、メンバーの発話を、最後まで遮らずに聞くことができる。	-.045	.131	-.113	.812	
わたしは、メンバーから自分とは違う意見が出て、否定せずに自分の意見を言うことができる。	.038	.033	-.041	.675	
わたしは、うなずきなどの非言語的コミュニケーションを使って、メンバーの発話を促すことができる。	.027	-.200	.300	.610	
	因子間相関	I	II	III	IV
	I	—	.335	.346	.573
	II		—	.426	.393
	III			—	.386
	IV				—

で、第II因子を《可視化(見える化)技能》と命名した。

第III因子は3項目で構成されており、「わたしは、付せん紙のまとまりにラベルを容易につけることができる」「わたしは、付せん紙を容易に分類・集類することができる」など、構造化の技能に対する認識を示す項目が高い負荷量を示していた。そこで、第III因子を《構造化技能》と命名した。

第IV因子は3項目で構成されており、「わたしは、メンバーの発話を、最後まで遮らずに聞くことができる」「わたしは、メンバーから自分とは違う意見が出て、否定せずに自分の意見を言うことができる」など、対話の技能に対する認識を示す項目が高い負荷量を示していた。そこで、第IV因子を《対話技能》と命名した。

2) 下位尺度間の相関

ファシリテーション認識尺度の4因子の下位尺度に相当する項目の平均値を算出したところ、《ファシリテーション効用》下位尺度得点がM=4.20, SD=.62, 《可視

化(見える化)技能》下位尺度得点がM=3.49, SD=.81, 《構造化技能》下位尺度得点がM=3.64, SD=.79, 《対話技能》下位尺度得点がM=3.99, SD=.65となった。

内的整合性を検討するために各下位尺度のα係数を算出したところ、《ファシリテーション効用》でα=.93, 《可視化(見える化)技能》でα=.90, 《構造化技能》でα=.85, 《対話技能》でα=.74と十分な値が得られた。

ファシリテーション認識の下位尺度間相関を表3に示す。4つの下位尺度は、互いに有意な正の相関を示していた。

4. 協同作業認識とファシリテーション認識の相関

協同作業認識とファシリテーション認識の関係を調べるために、ピアソンの相関係数を算出した。その結果、両者には有意な弱い相関(r=.38)が認められた。

そこで、協同作業認識の下位尺度とファシリテーション認識の下位尺度の相関を分析した。その結果、【協同効用】と《ファシリテーション効用》の間にr=.74の

表3 ファシリテーション認識の下位尺度間相関と平均 (M), SD, α 係数

	ファシリテーション 効用	可視化 (見える化) 技能	構造化技能	対話技能	M	SD	α
ファシリテーション効用	—	.34***	.32**	.51***	4.20	.62	.93
可視化 (見える化) 技能		—	.48***	.38***	3.49	.81	.90
構造化技能			—	.38***	3.64	.79	.85
対話技能				—	3.99	.65	.74

** $p < .01$, *** $p < .001$ 表4 協同作業認識別の平均値 (M) と SD および t 検定の結果

	高群		低群		t 値
	M	SD	M	SD	
ファシリテーション効用	4.30	0.59	4.11	0.63	1.61
可視化 (見える化) 技能	3.72	0.82	3.28	0.74	2.97**
構造化技能	3.96	0.71	3.35	0.76	4.34***
対話技能	4.10	0.60	3.88	0.68	1.81

** $p < .01$, *** $p < .001$

表5 協同作業認識別の相関係数

	ファシリテーション 効用	可視化 (見える化) 技能	構造化技能	対話技能
ファシリテーション効用	—	.32*	.44**	.64**
可視化 (見える化) 技能	.31*	—	.54**	.45**
構造化技能	.17	.32*	—	.49**
対話技能	.40**	.27*	.23	—

* $p < .05$, ** $p < .01$

右上: 高群, 左下: 低群

強い相関が、【協同効用】と《対話技能》の間に $r = .50$ のやや強い相関が認められた。

また、【互恵懸念】と《ファシリテーション効用》の間に $r = -.36$ の弱い負の相関が認められた。

5. 協同作業認識の得点差によるファシリテーション認識の違い

1) 「ファシリテーション認識」下位尺度得点の差

協同作業の認識とファシリテーションの認識には一定の相関が認められたので、協同作業認識の得点差によってファシリテーション認識の下位尺度得点に有意な差が見られるかを分析した。

協同作業認識の欠損値を除く平均値は 3.59 であった。それを境界として標本を高群と低群に分割したところ、高群 ($N = 53$, 47.7%) と低群 ($N = 58$, 52.3%) に分割された。

2つの群間でファシリテーション認識の各下位尺度得点について t 検定を行った結果を表4に示す。《可視化 (見える化) 技能》($t(107) = 2.97$, $p < .01$) と《構造化技能》

($t(109) = 4.34$, $p < .001$) について、協同作業認識の得点が低い学生よりも高い学生の方が有意に高い得点を示していた。

しかしながら、《ファシリテーション効用》($t(105) = 1.61$, $n.s.$) と《対話技能》($t(109) = 1.81$, $n.s.$) については、有意な得点差が認められなかった。

2) 「ファシリテーション認識」下位尺度間の相関の違い

協同作業認識の高群・低群それぞれでファシリテーション認識の下位尺度間の相関に違いが見られるかを分析するために、高群・低群それぞれで4因子間の相関係数を算出した。

その結果を、表5に示す。協同作業認識の高群では、《ファシリテーション効用》は《可視化 (見える化) 技能》《構造化技能》《対話技能》の3つ全てと有意な正の相関を示した。

その一方で協同作業認識の低群では、《ファシリテーション効用》は《構造化技能》と有意な相関を示さなかった。

6. ファシリテーション認識の得点差によるファシリテーション認識の違い

1) 《ファシリテーション効用》下位尺度得点の差

学生のファシリテーション認識を更に詳細に考察するための情報を得るもくろみにおいて、ファシリテーション認識の得点差によって《ファシリテーション効用》の下位尺度得点に有意な差が見られるかを分析した。

ファシリテーション認識の欠損値を除く平均値は 3.91 であった。それを境界として標本をファシリテーション認識の高群と低群に分割したところ、高群 (N=54, 48.6%) と低群 (N=50, 45.0%) に分割された。

2つの群間で《ファシリテーション効用》の各下位尺度得点について t 検定を行った。その結果、「ファシリテーションで対話すると、グループ活動の成果が高まる」(t(109)=2.17, p<.01) 「ファシリテーションで対話すると、グループ活動のスピードが高まる」(t(107)=2.22, p<.05) の 2 項目に、群間で有意な差が見られた。

2) 自由記述における出現語の共起の違い

設問 4 の自由記述 (平均字数 73.3 字, SD=60.8) を対象として、計量テキスト分析を行った。

その結果を、表 6 及び図 1 に示す。

自由記述の頻出語について、10 回以上出現していた語は 19 語であり、そのうち上位 4 位までの「意見」「思う」「自分」「感じる」は 30 回以上の頻度で出現していた (表 6)。

表 6 自由記述の頻出語 (10 語以上)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
意見	72	授業	21	分かる	13
思う	56	考える	17	生かす	12
自分	33	話合い	16	話	12
感じる	31	知る	15	聴く	11
良い	28	考え	13	話す	10
人	27	相手	13		
難しい	22	大切	13		

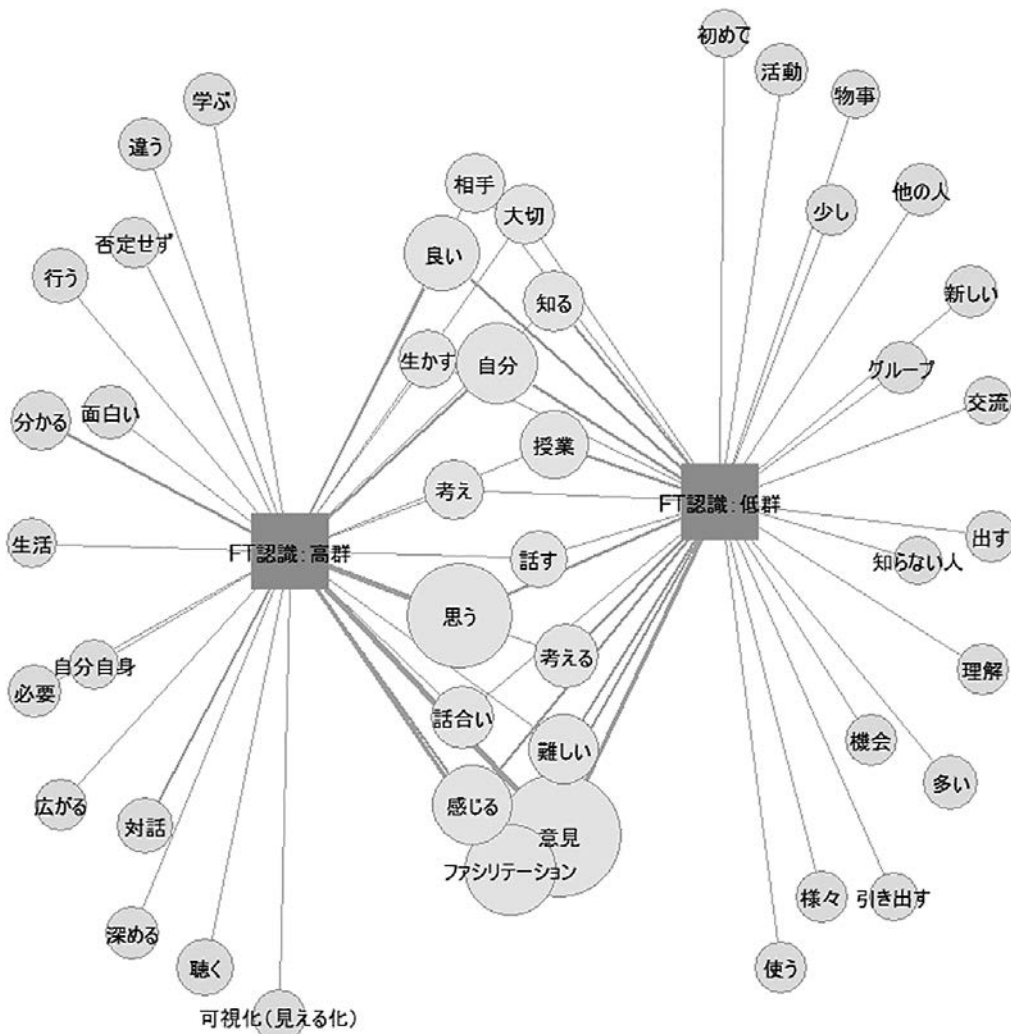


図 1 ファシリテーション認識と抽出語の共起ネットワーク (最小出現数: 2 語)

出現語の状態を確認した上で、ファシリテーション認識の高群・低群を外部変数とし、出現語（2語以上）と外部変数の関係性を共起ネットワークに描写して、群間による違いを分析した（図1：ファシリテーション認識を「FT認識」と略記）。

ファシリテーション認識の高群においては、「否定せず」「対話」「聴く」「可視化（見える化）」といったファシリテーションの基本的な考え方やルールを表す語の共起や、「分かる」「面白い」「広がる」「深める」といった肯定的な認識を表す語の共起が認められた。

その一方で、ファシリテーション認識の低群においては、「初めて」「新しい」といった経験を表す語の共起や、「他の人」「グループ」「知らない人」「交流」といった他者と自分との関係を表す語の共起が認められた。

IV. 考察

1. 協働学修に対する学生の認識

Ⅲ-2「協働学修に対する認識」で得られた結果からは、本研究で調査対象とした学生が協働学修そのものについて肯定的に認識していたことが伺われた。特に「仲間と共に作業することによる有効性」¹⁶⁾を示す【協同効用】因子の下位尺度項目は高い平均値（4.22）を示し、その反対に「協同作業からえられる恩恵は人によって異なる」¹⁷⁾ことを示す【互恵懸念】因子は低い平均値（2.15）を示していた。

しかしながら、「仲間との協同を回避し、一人での作業を好む」¹⁸⁾ことを示す【個人志向】因子については下位尺度項目の平均値が3.38であり、「どちらともいえない」を選択した学生が多くの割合を占めていた。

これらの結果から、学生は協働学修そのものの意義を認めているけれども、一人で学修することの効果も認識していることが示唆される。

大学の授業で協働学修を採り入れる際には、学生が協働することの学修上の効果を実感できるよう、教授者において目的や方法を十分に検討しておく必要があると考察される。

2. ファシリテーションに対する学生の認識

「協同作業認識尺度」を開発した長濱¹⁹⁾らは、協同作業に関する今後の課題として「具体的にはどのような指導法や教授法が必要なのかをより詳細に検討する必要がある」としていた。その「指導法や教授法」として、本研究ではファシリテーションを用いた協働学修を実施し、学生の認識を調査した。

Ⅲ-3「ファシリテーションに対する認識」からⅢ-6「ファシリテーション認識の得点差によるファシリテ

ーション認識の違い」から得られた結果は、以下のように整理される。

- ファシリテーションに対する認識は、ファシリテーションの効用、対話を可視化（見える化）する技能の習得、対話を構造化する技能の習得、対話する技能の習得、の4つの認識から構成されていた。
- 協同作業に対する認識とファシリテーションに対する認識との間に一定の関係が見られた。
- 協同作業に対する認識の違いにおいて、対話を可視化（見える化）する技能の習得と対話を構造化する技能の習得の2つに認識の差が見られた。
- 協同作業を肯定的に認識している学生においては、上記「ファシリテーションの効用」とほかの3つの認識との間に一定の関係が見られた。しかし、協同作業を否定的に認識している学生においては、対話を構造化する技能の習得の認識との間にのみ、関係が見られなかった。
- ファシリテーションに対する認識の違いにおいて、グループ活動の成果とスピードの2つに認識の差が見られた。
- 定量的な調査でファシリテーションを肯定的に認識している学生は、感想や今後の抱負として、授業で学修したファシリテーションの基本的な考え方やルールを述べたり、ファシリテーションに対する肯定的な感想を述べたりしていた。
- 定量的な調査でファシリテーションを否定的に認識している学生は、初めての経験であったことを強調したり、ふだん余り親しくない学生と交流したことを強調したりする内容の感想を述べていた。

これらの結果からは、本研究の目的である「全ての学生にとって参加しやすく学びの質の高い協働学修を具現するためのファシリテーション実施上の要点」を次のように抽出することができる。

1つは、ファシリテーションの基本的な考え方やルールを教授するとともに、対話を可視化（見える化）する技法と構造化する技法を指導することで、協働学修の成果とスピードが高まることが期待できるということである。

しかしながら、協働学修には「学修」としての目標があり、ファシリテーションの概念の理解や技法の習得は二次的な事柄である。

「ファシリテーションは楽しいものではあったが、技法などを使おうとすると難しい面が多くあった」という学生の自由記述に見られるように、協働学修を充実させるためには、学生がファシリテーションに習熟しておく

必要がある。そのためには、例えば初年次教育で広く教授が行われているアカデミック・スキルにファシリテーションを位置づけて指導することも一案である。

もう1つは、初めて出会う学生とグループをつくって作業したり、対話したりすることへの学生の心理的な抵抗感を軽減するということである。

定量的な調査で協働学修とファシリテーションの両方に否定的な認識を示していた学生は、自由記述で「最初の頃は知らない人と話すのが苦手でした」「知らない人と話すのは、わたしにはやはり少し難しかったです」と述べていた。

この点については、質問紙調査を授業終了後に実施したことを鑑みると、授業者である筆者がファシリテーションの「働き」を十分に機能させることができなかつたことを示唆している。

その自覚に立った上で先行研究の成果を参照するならば、次の知見に言及することができる。

近田ら²⁰⁾は、「AL(アクティブ・ラーニング:筆者注)型授業に参加することの先入観や抵抗感よりもAL型授業から得られる満足感、達成感、学習成果が大きくなれば、学生はより積極的にAL型授業に参加することが期待できる」としている。

また、安永²¹⁾は、『『自分の学びが仲間の役に立ち、仲間の学びが自分の役に立つ。だから自分と仲間のために真剣に学ぶ』という、学びにおける協同の精神を涵養することが、協同学習を授業に導入する際のポイントになる』と指摘している。

さらに、田村²²⁾は、「アクティブ・ラーニング型授業」を積み重ねるにつれて「参加者のコミュニケーション不安が低減すること」や「積極的な発言や議論の進行に関わるような質の高い発言が増加したり、他者意見を傾聴し理解しようとするといったポジティブなコミュニケーション行為が多く見られるようになった」と指摘している。

これらの知見からは、心理的な抵抗感をもつ学生が協働学修に取り組まなくてもよいように配慮するというのではなく、ファシリテーターである授業者がファシリテーションの技量を高めるとともに、学生が意義や効果を実感できるような協働学修の計画と準備が必要であることを確認することができる。

3. 協働学修で授業者に求められるファシリテーションの技量

「学習ファシリテーション」を研究している武田²³⁾は、「アクティブラーニングでは、教師が幾つかの学修ファシリテーションスキルを身につけることが必要になる」として、次の5つを「ファシリテーションに関する評価

5項目」として指摘している。

- ①学びの場のデザイン(場をつくり、つなげる能力。教室環境を整え、効果的な話し合いができるようにデザインする)
- ②対人関係(受け止め、引き出す能力。話し合いの中で豊かなコミュニケーション能力を育成する)
- ③構造化(かみ合わせ、整理する能力。討議内容が同じ方向性をもつように、内容を分かりやすく表現する)
- ④合意形成(まとめて、分かち合う能力。意見を集約し、解決策の優先順位を決める)
- ⑤情報共有化(形にして、広げる能力。決定された解決策を外部に提供する)

また、本研究で試作(暫定)尺度を作成する際に参考にした安齋ら²⁴⁾は、質問紙と面接による調査研究の結果として、(1)動機づけ・場の空気づくり、(2)適切な説明・教示、(3)コミュニケーションの支援、(4)参加者の状態把握、(5)不測の事態への対応、(6)プログラムの調整の6点を「ファシリテーションの主な困難さ」として指摘している。

武田と安齋らの指摘は、①と(1)、②と(3)、③④と(2)(4)(5)(6)において対応している。ここに前述したIV-2での考察と重ね合わせると、協働学修で授業者に求められるファシリテーションの技量としては、特に①「学びの場のデザイン」(1)「動機づけ・場の空気づくり」と②「対人関係」(3)「コミュニケーションの支援」を強調することができる。

授業者は、協働や対話を得意とする学生はもちろんのこと、苦手意識をもつ学生に対しても協働学修に参加する動機と安心して対話できる場を提供するとともに、グループに分かれた場面では教室を巡回し、適宜、個別の支援をしていく技量を高めることが必要である。

4. 課題

ここでは、本研究の限界と今後に向けた実施上の改善点を課題として述べる。

本研究の限界としては、研究対象とした授業が1科目(全15回)のみであったことと、受講した学生が授業で協働学修に参画することを承知した上で受講していたということである。

後者については、本研究で実施した授業は学生が自由に選択できる教養科目の1つとして開講され、シラバスが事前に公開されていた。シラバスにはファシリテーションを用いた協働学修を実施することや、II-2-1で前述したファシリテーションの技法が明記されていた。

Web調査の回答者に教育学系学部の学生が多く含まれていたことも勘案すると、もともと他者との協働や対

話を肯定的に認識している学生が受講生の多数を占めていたと想定されることから、本研究の目的に照らせば回答者の傾向に偏りがあったことが考えられる。

今後に向けた実施上の改善点としては、IV-3で前述した「学びの場」を、とりわけ施設・設備の面で充実させたいということである。

本研究で実施した授業は200人近い学生が受講を希望したため、全員を収容できる教室に限りが生じた。結果として机と椅子が階段状に固定されている大講義室での開講を余儀なくされたために、学生がファシリテーション技法の幾つかを体験することができなくなったり、模造紙を床に置いて対話せざるを得なくなったりする状況となった。

学生の自由記述にも「大学生の授業としてファシリテーションを行う場合、今回の授業の人数は多すぎたと思った」「えんたくトークができなかったように、教室の形や設備に関して考える必要があると思った」と、改善を要望する声が複数見られた。

本来ファシリテーションを用いた協働学修は200人程度が受講する授業でも十分に実施可能であり、受講に制限を加える必要はない。

しかしながら、それは机と椅子を自由に動かすことができるとともに、壁に直接書いたり模造紙を貼ったりすることができる施設・設備が整っていることが前提条件となる。

大学教育では今後ますます協働的学修の充実が求められる、それを促進する「働き」としてのファシリテーションが多く用いられていくことが予想される。この観点からも、アクティブ・ラーニングの文字通りに「アクティブ」に学修することができる施設・設備を整備していくことが求められる。

V. 結論

協働学修においてファシリテーションを用いる際には、ファシリテーションの基本的な考え方やルール、対話を可視化する技法や構造化する技法を学生に指導したり、グループで活動することに対する学生の不安感を軽減したりすることが要点になる。

授業者には、学修環境をデザインしたり、学生同士のコミュニケーションを支援したりするファシリテーションの技量を高めるとともに、ファシリテーションを用いて協働学修をすることに適した学修環境を用意することが求められる。

謝辞

本研究は、京都女子大学平成31年度研究経費助成（個人研究助成）を受けて実施しました。回答に協力してくださった学生の皆さんに感謝します。

文献

- 堀公俊：ファシリテーション入門，初版，日本経済新聞出版社，東京，2004年，p. 21.
- 岩崎保之，金洋輔（監修），小見まいこ，本間莉恵，松尾雅美，その他：教育ファシリテーション入門—人と集団が成長する場をつくる—，初版，みらいずworks，新潟，2016年.
- 堀：前掲書1），p. 17.
- 坂無淳，沖直子，河東仁，その他：大学教育におけるファシリテーション—立教大学コミュニティ福祉学部の実践例から—，コミュニティ福祉学部紀要，2015年，17，pp. 21–41.
- 岩崎保之：教員・保育士養成科目におけるファシリテーション・グラフィックの教育的効果，新潟青陵学会誌，2014年，7(1)，pp. 35–45.
- 堀公俊：ファシリテーション・グラフィック，初版，日本経済新聞社，東京，2006年，p. 18.
- 近田政博，杉野竜美：アクティブラーニング方授業に対する大学生の認識—神戸大学での調査結果から—，大学教育研究，2015年，23，pp. 1–19.
- 福嶋祐貴：協働的な学習に関する類型論の到達点と課題—協同学習・協働学習に基づく実践の焦点化と評価のために—，京都大学大学院教育学研究科紀要，2018年，64，pp. 387–399.
- 岩崎保之：「アクティブ・ラーニング」で、ファシリテーションはどう活かしますか？ in これのできる！わくわくファシリテーション—アクティブ・ラーニング時代の授業づくり・学校づくり—（いがたファシリテーション授業研究会編），初版，新潟日報事業社，新潟，2016年，pp. 14–15.
- 場とつながりラボ home's vi：自社開発した「マグネットテーブル」のご紹介，<<https://www.homes-vi.org/technique/magnet-table/>>，2019年6月20日閲覧.
- 川嶋直，中野民男：えんたくん革命—1枚のダンボールがファシリテーションと対話と世界を変える—，初版，みくに出版，東京，2018年.
- 岩瀬直樹，ちょんせいこ：よくわかる学級ファシリテーション・テキスト—ホワイトボードケース会議

- 編一，初版，解放出版社，大阪，2012年.
- 13) アクティブ・ブック・ダイアログ協会：アクティブ・ブック・ダイアログ®が未来の扉をあける，<<http://www.abd-abd.com/>>，2019年7月18日閲覧.
 - 14) 長濱文与，安永悟，関田和彦，その他：協同作業認識尺度の開発，教育心理学研究，2009年，57，pp. 24-37.
 - 15) 安斎勇樹，青木翔子：ワークショップ実践者のファシリテーションにおける困難さの認識，日本教育工学会論文誌，2018年，42(3)，pp. 231-242.
 - 16) 17) 18) 長澤ら：前掲論文14)，p. 26.
 - 19) 長濱ら：前掲論文14)，p. 33.
 - 20) 近田ら：前掲論文7)，p. 17.
 - 21) 安永悟：協同による大学授業の改善，教育心理学年報，2009年，48，pp. 163-172，p. 169.
 - 22) 田村美恵：アクティブ・ラーニング型授業におけるコミュニケーション活動の効果，神戸外大論叢，pp. 5-23，p. 20.
 - 23) 武田正則：学習ファシリテーション論—アクティブラーニングにおけるファシリテーション導入の方策と課題—，初版，学事出版，東京，2014年，p. 165.
 - 24) 安斎ら：前掲論文15)，p. 240.