

第4章 「質的社会学分析」におけるグループワーク

1 はじめに

「質的社会学分析」の特徴は、テーマ設定から先行研究レビュー、インタビュー調査、データ分析、論文執筆という質的調査のプロセスをグループワークとして行う点にある。我々は、グループワークが質的調査法の学習効果を高めると考えている。そこで、本章では、「質的社会学分析」におけるグループワークについて紹介していくことにする。

グループワークが学習効果を高める理由は2つある。第一に、グループで調査設計を行うと多くの先行研究にあたることができる。各メンバーがすべての先行研究を読んで理解しているわけではないが、個人で行う調査よりも数多く先行研究をレビューできる。グループワークのメリットはグループで文献を読み比べて意見をつきあわせることや、個人では思いつかないような文献が見つかることにある。グループで先行研究をレビューすることを通じて、問題関心をほりさげていくことになるのである。

第二に、グループでの調査は個人での調査に比べて、より多くのデータを手に入れることができる。本クラスでは、履修生1人当たり春学期に1回、秋学期に2回のインタビューを義務づけている。これが個人での実習であれば、インタビューデータは3人分となる。4人グループであれば、インタビューはメンバーが2人1組になって行うので、1人当たり3回のインタビューでも6人分のインタビューデータを手にすることができる。

本クラスでは、グループワークを採用することで、より多くの先行研究に触れ、より多くのデータを分析することになる。それは、本クラスで行う研究が社会科学に貢献するものであること、調査対象者に報いるものであること、そして何より自分たち自身にとって納得のいくものになることをめざしているからである。

次節以降にて、「質的社会学分析」におけるグループワークについて論じる。具体的には本章では2節でグループワークを協同学習としてとらえ、本クラスのグループワークが協同学習の教育法に適用可能であるということを示す。3節では、本クラスにおけるグループワークを、協同学習の5つの条件、互恵的な相互依存関係、対面して行う促進的相互交流、個人のアカウンタビリティの確立、他人と協調するための社会的技能、グループによる協同学習への評価を通して検討する。最後に、本クラスにおいてグループワークを導入することの意義をまとめて示す。

なお、本章で紹介するグループワークの事例は2012年春学期の「質的社会学分析Ⅰ」と秋学期の「質的社会学分析Ⅱ」の学期末に行ったアンケート¹とグループインタビュー²、そして筆者による観察に基づくものである。また、本章では履修生をグループワークに参加している場合にかぎり、メンバーと表記する。

¹ 無記名自由記述式で、回答の有無は自由。「質的社会学分析Ⅰ」で行ったアンケートはアンケート〈春〉、「同Ⅱ」で行ったアンケートはアンケート〈秋〉と表記する。

² 「質的社会学分析Ⅰ」で行ったグループインタビューはグループインタビュー〈春〉、「同Ⅱ」で行ったグループインタビューはグループインタビュー〈秋〉と表記する。

2 協同学習としてのグループワーク

本節では、「質的社会学分析」において実践しているグループワークをデヴィッド・W・ジョンソンらによる協同学習の枠組みから考えていきたい。

協同学習とは、「学生が共通の目標達成をめざしてともに学ぶ」(Johnson et al. 1991=2001: 7-8) ことである。協同学習とは、教員のもつ専門知識を無批判な学生に伝達するという古い教育パラダイムにかわる新しい教育パラダイムを具現化するものである (Johnson et al. 1991=2001)。ジョンソンらは新旧のパラダイムを表4.1のように比較している。

表1 教育の新旧パラダイム比較

	古いパラダイム	新しいパラダイム
①知識観	教員から学生に転移するもの	教員と学生がともに構築するもの
②学生観	受け身的な器(教員の知識で満たされる)	自分の知識を積極的に構成・発見・生成する主体
③授業の目的	学生を分類・選別すること	学生の能力と才能を開発すること
④人間関係	学生間、教員と学生の間で非人間的な関係	学生間、教員と学生の間で人間的なかわりあい
⑤学習環境	競争的・個別的な学習	クラスでは協同学習、教員間では協同チーム
⑥授業の前提	専門家はみな教えることができる	教えることは複雑で相当な訓練を要する

Johnson et al. (1991=2001: 18) より作成

ジョンソンらは新しい教育パラダイムとして6つの観点を挙げている。1つ目の知識観とは、「知識は学生が組み立て、発見し、変形し、広げるもの」(Johnson et al. 1991=2001: 17) という考えである。従来のパラダイムでは教員が学生に知識を与え、学生がその知識を受け取ることが求められていたが、新しいパラダイムでは、学生がすでに身につけている認識枠組みを使って学んだ内容を処理し、意味づけすることが求められている。教員は学生が知識を身につけ、認識枠組みを使って処理することを補助する役割を担うのである。本クラスでは履修生はグループワークのなかで調査設計や分析を行い、自分たちで研究を進めている。グループの研究に対して教育スタッフは補助的な役割を果たしている。

2つ目の学生観とは、学生は知識を無批判に受け入れるものではなく、意欲的に自ら知識を構成するものであるという考えである (Johnson et al. 1991=2001)。ジョンソンらは知識を継続的に獲得し、論理を構築するためには学生がクラスメイトと積極的に議論することが求められるとする。グループワークのメリットは特定の研究テーマについて、メンバー同士で積極的に議論することができることである。本クラスでも授業時間中にグループディスカッションの時間を設けることで、積極的な話し合いを促しているが、授業時間外でも自発的なグループディスカッションが行われている。本クラスがディスカッションを重要視しているのは、メンバーが意欲的に知識を構成するということを前提としているからである。

3つ目の授業の目的とは、教員が取り組む目標が学生の能力を開発することであるという考えである (Johnson et al. 1991=2001)。第1章でも述べたように、本クラスの学習目標では、質的研究の技法を学ぶことだけでなく、クリティカルに物事を考察する力を身につけること、課題を協同で遂行する

作法を学ぶこと、人の話を聴く力と状況を観察する力を養うこと、コミュニケーション能力を高めること、他の学生の発表に建設的な批判をし、学び合いの機会に積極的に参加することを挙げている。本クラスでは、履修生がグループで活発な議論を行いながら、授業で出されるさまざまな課題をクリアし、社会調査を経験することで、研究者としてだけでなく社会人として必要な能力を身につけることが目標となっているのである。

4つ目の人間関係とは、教育を協同して学習する学生同士の、また教員と学生の間の人間的なやりとりととらえる考え方である（Johnson et al. 1991=2001）。ジョンソンらは「学生がなしとげるのに困難が増せば増すほど、また学習内容が難しくなればなるほど、学習場面に人間同士の支援を提供することが重要である」（Johnson et al. 1991=2001: 22）とし、学生同士の人間関係、学生と教員の人間関係の重要性を主張する。本クラスでは、学生同士の人間関係を深めるための特別な仕掛けを行っているわけではないが、第2章で述べたように、グループで取り組む課題によって、グループ内で協力し合うことを求めている。教育スタッフはメンバーによるグループディスカッションに参加することでメンバーとの人間関係を作り上げようとしている。

5つ目の学習環境とは、学生同士が競争的な関係ではなく、学生が協同して学習し、お互いの成績を最大限にまで伸ばせるような学習場面を構築することである（Johnson et al. 1991=2001）。ジョンソンらは大学教育に関する先行研究をもとに、講義よりもディスカッションのほうが学生が意欲的になるのに効果的であるとしている。本クラスが講義だけではなく、ディスカッションや発表を取り入れているのは学生の積極的な授業への参加を図っているからである。筆者はグループ内では協同的な関係を構築するべきであるが、各グループは互いにライバル関係であってほしいと考えている。それは他のグループのディスカッションや発表を見て参考にしたり、他のグループに研究の質で負けないようにモチベーションを上げたりすることを願っているからである。

6つ目の授業の前提とは、理論と研究の複合的応用であり、相当な訓練と技能・手続きの継続的な向上が必要だということである。本書は「質的社会学分析」で実施してきた授業と指導法を振り返るものであり、より良い社会調査教育を模索するものである。したがって、本書のような試みは、教育の新しいパラダイムにとって意義のあるものだといえることができる。

以上のように、「質的社会学分析」における教育実践はジョンソンらの言う教育の新しいパラダイムに相当するものであり、そうした教育実践において協同学習＝グループワークが重要な役割を果たすものだといえる。次節ではこの協同学習＝グループワークに求められる条件を通して本クラスのグループワークについて見ていく。

3 グループワークの5つの条件

ジョンソンらは協同学習の5つの条件、互恵的な相互依存関係、対面して行う促進的相互交流、個人のアカウンタビリティの確立、他人と協調するための社会的技能、グループによる協同学習への評価を挙げている（Johnson et al. 1991=2001）。本節ではこれら5つの条件を説明するとともに、本クラスがグループワークをどのように活用しているのかについて検討していくことにする。

3.1 互恵的な相互依存関係に向けたグループディスカッション

1つ目の互恵的な相互依存関係とは、指定の学習内容を学ぶことと、その内容をメンバー全員で学ぶために助け合うこと、という2つの責任を果たすようなグループ内の関係である (Johnson et al. 1991=2001)。こうした互恵的な相互依存関係においてはメンバー一人一人が欠くことのできない存在であり、それぞれが責任を持って独自の貢献をすることが求められている。

ここでは相互依存関係が結ばれるための段階であるテーマ設定プロセスの事例を紹介する。第2章で詳述したように、メンバーは各自でテーマを考え、自分のテーマをプレゼンテーションすることを通じて、問題関心をすり合わせてグループを編成する。続々とグループが確定していくなかで、最後まで残った履修生によって編成されたグループがでてくる。こうしたグループは、メンバー間の問題関心がそれぞればらばらで、分析課題をひとつの方向に定めてゆくことに困難がともなう。メンバーがそれぞれお互いの問題関心に共通点を見出したり、妥協したりしながらテーマを決めていくことが必要となる。

ここではその事例として、グループXの調査テーマの設定プロセスを見ていく。これは実際にあったグループであるが、特定を避けるためグループの人数とテーマは架空のものとする。グループXはA、B、C、Dの4名からなる。グループXが最初に直面した問題は調査テーマの設定である。もともとメンバーの問題関心はばらばらであったが、食品の安全性について共通の関心があった。特にAはこのテーマに対してははっきりとした問いを持っていた。それは消費者がどのような情報をもとに食品の安全性を判断するのかというものであった。Aは最初のディスカッションでこの問いを示したが、他の3名はそれを受け入れなかった。それは他の3名が食品の安全性に関して何を知りたいのかがはっきりしていなかったからである。この段階では意見をなかなか言えなかったメンバーもいた。Aも自分の問いのもっている意義をはっきりとは説明できず、グループディスカッションがうまく噛み合わなかった。

そこで、グループXの担当TAは調査テーマを設定することに焦るのではなく、メンバーが食品の安全性について思っていることを何でも話すようなブレインストーミングを行うように提案した。ブレインストーミングによって食品の安全性の疑問点をあぶり出したり、安全性の基準を話し合ったりすることで考えを共有していった。その上でAは有機野菜を購入する消費者の意識に注目すべきだと主張した。一方、Bは生産者が食品の安全性についてどう考えているかについて注目すべきだと主張した。AとBの間に意見の相違が見られたのである。CとDは態度を明らかにしなかったのだが、「なんとなくの雰囲気」のなかでAの主張が調査テーマとして採用されそうになった。ここでも担当TAがディスカッションに介入した。Aの問いに対する各メンバーの納得が十分に得られていないと判断したからである。担当TAはBが不満を抱えたままテーマを決定することに危惧を覚えたのである。そこで、担当TAは調査テーマの設定について再考を促した。それはメンバーのなかに不満を持った人がいることは互恵的な相互依存関係の形成の妨げになるからである。

グループで改めて話し合った結果、グループXでは「有機野菜の生産者と消費者のインターネットを通じた関係」というAとBの意見をそれぞれ尊重するような調査テーマが採用されることとなった。ここで重要なのは、グループディスカッションのなかで妥協点を見出すことを試みたことである。メンバーはテーマが思い通りにならなかったことに対していくらか不満を感じるかもしれないが、自らが参加した結果としてテーマを選び取ったという経験が重要なのである。

グループXにみられるようなメンバーの問題関心の違いは、あらゆるグループに多かれ少なかれ存在する問題である。しかし、自分の問題関心を他者に理解可能な形で表現できるとは限らない。各メンバーは自分の問題関心の社会的重要性や学問的重要性を主張して同意を得ようとしたり、自分がその問題関心を抱くにいたったきっかけを伝えることで共感を得ようとしたりする。しかし、なかなか理解や共感を得られない。ここで各メンバーは自分の考えを他者に伝えることの難しさを体感するのである。こうしたコミュニケーションの試行錯誤のなかで、各メンバーは互いの問題関心をすり合わせることで誰もが満足するような完璧な結論を得ることの難しさを自覚する。そうした自覚の中で根気よくディスカッションを続けることで、グループとしての一体感や信頼が生まれてくる。その鍵となるのが、各メンバーがそれぞれ意見を出し合い、その意見を承認し合うという姿勢である。

グループXは調査テーマの設定に苦労したことの引き換えに、グループとしての一体感や相互の信頼感を培うことになった。これは次節で述べる協同学習の2つ目の条件であるメンバー同士の促進的相互交流ということができるだろう。その後グループXは何度かディスカッションが停滞したことがあったが、そのたびに誰かが他のメンバーを鼓舞し、調査を進めていった。その結果、グループ独自の分析課題を立てることができた。グループXのようにテーマの設定がうまく行かない場合は、TAによるファシリテーションが重要となる。そして、そのファシリテーションはメンバー間の互恵的な相互依存関係の形成をめざして行われるのである。

3.2 メンバーによる促進的相互交流

2つ目のメンバーによる促進的相互交流とは「グループの目的達成のために、1人ひとりが互いの目標達成、課題遂行、生産への努力を助長すること」(Johnson et al. 1991=2001: 75)である。ジョンソンらは具体的な行為として、①効率的・効果的な援助を互いに提供しあうこと、②必要とされる資料を交換したり、情報を効率よく効果的に処理すること、③作業改善のために互いの意見を交換しあうこと、④意思決定と問題に対する深い洞察を得るため互いの結論や論理に異議を唱えること、⑤共通の目標達成への取り組みに全力を尽くすことを主張すること、⑥信頼し信頼されるように行動することで、グループの目標達成に向けた互いの取り組みに影響しあうこと、⑦相互の利益のために尽力することを挙げている (Johnson et al. 1991=2001)。前項で述べた互恵的な依存関係がその関係性自体を指すものだとすれば、この促進的相互交流はその関係性をつくり出すひとつひとつの行為である。

グループで課題に取り組むことは社会調査や研究に対する不安を軽減する場合がある。例えば、Eは「グループメンバーはたがいに忙しいながらも協力して作業を進めることができ、何より一緒に作業していて楽しかったのが救いでした」(アンケート〈秋〉)とメンバーの存在が救いになるとする。Eにかぎらず、論文執筆が終わると毎年多くの履修生から「このプロセスを全部一人でやるのは大変」とか「メンバーがいらないのは不安」となどという言葉を目にする。

しかし、すべての履修生がグループワークに満足するわけではない。Fは「秋のグループワークは皆が他の授業で忙しくなるなか、皆で集まる時間を設けることができなかつたり、グループメンバーの1人がグループミーティングにあまり参加できず、グループの進展についていけなかつたりと、色々、困難でした」(アンケート〈秋〉)と振り返る。Gも「春学期に比べるとグループメンバーみんなのモチベーションが下がってしまい、グループワークの量も減り、個人頼みの側面が強くなってしまったのが残念だった」(アンケート〈秋〉)とする。グループワークを取り入れたからといって、必

ずしも促進的相互交流がうまくいくとは限らないのである。

それでは、グループワークをポジティブにとらえているメンバーは、グループディスカッションをどのように考えているのか。グループインタビュー〈春〉でのHの語りから見ていこう。

みんなで事前にいろいろ持ちよった論文とかを読んで、《中略》けっして自分の関心そのものではない、最初のテーマ決めで妥協した部分とかみんなが納得するものとして1つのテーマを選んだ。だれにも属してないテーマみたいなものに対してみんなでアプローチしていく、切磋琢磨とかおたがいに持ちよった情報とか意見をぶつからせるということでそれに近づいたり遠ざかったりする。《中略》みんなで意見をぶつからせたときに、自分ではできなかった論文が絶対できるわけで、それがいったいどんなものになるか楽しみだし、今度卒論で1人でするときにきっと独りよがりにならない。グループの人がいたらどう思うか、ある意味客観性とかいうか、自分はこう思うけど、これってグループの人やTAさんが聞いたらどう思うかを自然と考えるようになった。(H)

Hの語りではグループディスカッションを情報をつき合わせ、意見をぶつけ合う場としてとらえている。本クラスでは、各メンバーが事前に論文を読むことを提出課題として設定することで、先行研究に基づいたグループディスカッションを行うようにしている。Hは意見をぶつけ合うことで独力でできない論文を書くことができるとグループワークをポジティブにとらえている。また、Hが「客観性」や「独りよがりにならない」という言葉で指し示しているのは学術的な研究において必要な作法である。他にもIがアンケート〈秋〉のなかで本クラスで身につけた能力として次のように書いている。

他人の意見が全く自分の視点とは異なり、理解するのに時間がかかることも多いが、自分が見落としていった点を指摘してくれたりと絶対に聞くべきであることに気づけたことがよかった。今後の生き方が変わってくると思う。(I)

HとIが示したように、グループディスカッションで身につく能力は、他者に自分の考えを説明すること、あるいは他のメンバーの考えを理解することである。それは他者と自分の違いをはっきりと認識することで、コミュニケーションの重要性に気づくことでもある。また、Hは他者を想定して自分の考えを作り上げていくことの意味を理解している。本クラスでグループワークを採用しているのは、履修生に身につけてもらいたい能力がこうした論理的な説明能力や他者の意見の聞き取り能力、先行研究の読み取り能力にあるからである。

グループワークをにまつわる困難に触れたFとGは、次のようにも答えている。

この授業の中で、日常生活の中を批判的に読み解くという力が身につけられたと思います。インタビューの分析やグループワークなど、相手の言ったことが本当にそうなのか？と考える機会が多くあり、批判的に物事をみることができました。(F)

ディスカッションのとき、いかに討論を建設的なものにするのか。他の人の意見に対する反応

の仕方、反対する意見の言い方などその場を盛り下げず、よりよい方向に進むよう考える力がついた気がする。(G)

FとGのこのような語りから、グループワークがうまくいかない場合でも、課題やディスカッションの場面においてさまざまな試行錯誤をすることが履修生の能力開発につながっていることが推測される。

さて、グループワークをうまくマネジメントするためには、グループ内で調査の方向性を共有させることが重要になる。メンバーがばらばらに調査してしまうと調査倫理に関する問題が生じてしまう可能性がある。また、調査の方向性についてグループ内でのコンセンサスがとれていないと、分析の段階でまとまりがなくなってしまう、論文執筆において非常に苦勞することになる。

ところが、共通した調査テーマのもとグループを編成したものの、調査の方向性が定まらないことがよくある。Jは「大枠のテーマを決めて臨んだグループワークでしたが、方向等がなかなか決まらず、それゆえに意見がそんなに活発には出ていなかった。一人一人が自分の意見をもつこともまず大切であると思った」とする。この意見にあるように、各メンバーにはテーマに対してはっきりとした意見を持つことやグループに主体的に参加することが求められている。また、Kがグループインタビュー〈春〉で、意識を共有することの重要性について次のように語っている。

(グループワークにおいて) 最終的に班長がなににをいつまでにやってくるのを決めるんですけど、最初からこういう方向性でいいよねとか先行研究探すだけにしてみようとかあいまいな部分を残しすぎると、《中略》なかなか先に進まないで、違う方向を見るみたいなのがあったので。最初から話し合っあいまいなところをなくすという全員で同じ意識を共有する、来学期に向けてはそういう全員で同じ認識を統一する作業ができればいいな、するようにしたいなと思います。(K)

Kの語りのなかで重要なのは調査の方向性をあいまいにしてしまったがゆえに、各メンバーがそれぞれ異なる方向性をもってしまっていたという失敗経験である。Kは、調査の方向性にしろ、先行研究の探索にしろ、あいまいなところをなくしてメンバー全員で同じ意識を共有することが目標達成の近道であるということを実感をもって認識することができた。Kは、問題関心を他者と共有することの難しさを実感をもって学んだのである。

調査の方向性がばらばらになってしまうことはグループの運営上の問題となっている。Lはアンケート〈春〉で、グループワーク運営上の問題について以下のように回答している。

意志の統一や課題に対しての認識の共有。みんなが忙しくなかなか集まることができないと、グループワークが進まず、一人一人の負担が大きくなる。何を調べるのか、それに対して今できることは何かという認識を共有し、議論する中でみんなが同時に課題をこなすことが求められる。(L)

Lはグループでの意志統一や認識の共有を自分たちの課題ととらえている。すなわち、ジョンソンらのいう促進的相互交流をめざしているのだが、時間的な余裕がないためにグループワークが進まな

いと振り返っている。グループ内で意志を統一したり、認識を共有することは難しい。こうした意志統一や認識共有のチャンスとなるのが依頼状の作成プロセスにおけるグループディスカッションである。第2章で説明したように依頼状の作成プロセスには「グループによるテーマの明確化」と「教育スタッフによる進行状況把握」という2つの機能がある。メンバーはあらかじめ教育スタッフが用意した依頼状のひな形に対して、「調査題目」「調査目的」「調査対象者」「質問内容」の4つを穴埋めすることで依頼状を完成させる。メンバーはこの穴埋めをめぐってディスカッションを繰り返す。依頼状で用いる一つ一つの概念をめぐってグループで意味を確認する。そして、先行研究を元にして自分たちが調査したいことについて繰り返し話し合っていく。ここで先行研究の内容を確認し、調査の方向性をグループ内で確かなものにしていくのである。促進的相互交流は依頼状の作成プロセスにおいてある程度の段階まで達することができるのである。グループの担当TAはこうした依頼状の作成プロセスに関わりながら、グループの進行状況を把握する。グループの中で誰がどのような役割を果たしているのかやグループが対象に対してどのような先入観を持っているのかなど、各メンバーについて深く理解していくことができる。

グループワークでは相互交流により不安を軽減するが、各メンバーの時間が合わなかったり、グループの誰かがグループの議論についていけなかったりすると相互交流はうまくいけなくなってしまう。したがって、履修生のなかには、グループワークを肯定的にとらえている者もいれば、困難を感じた者もいる。いずれにせよ、履修生はグループディスカッションによって他者に対して自分の考えを伝える能力や他者の考えを理解する能力を培っていく。また、グループワークを進めて行くにしたがって、調査の方向性を定めるためには意識の共有が必要だということを理解する。そこで、本クラスでは授業内でグループディスカッションの時間を設けるとともに、依頼状の作成というグループの調査の方向性を定める機会を用意している。そうした教育的な仕掛けによって、メンバー内の促進的相互交流をつくりだそうとしているのである。

3.3 個人のアカウンタビリティの確立

3つ目の個人のアカウンタビリティの確立とは、課題を公平に分担するために必要となる責任である (Johnson et al. 1991=2001)。ジョンソンらは個人のアカウンタビリティを確立するために、メンバーを個別にテストすることやグループの研究内容について発表の機会を設けること、教員が各グループを観察し、グループ学習に対するメンバーの貢献を記録することなどを提案している。ICUは小規模の大学であることから、少人数の授業も珍しくない。また、1・2年次に必修とされている英語プログラムでもプレゼンテーションのためのグループワークが用いられている。本クラスの履修生もまた、グループワークを数多く経験してきている。

グループワークはメンバーの特徴を活かすことができる。グループディスカッションであれば、発言の多いメンバーもいれば、聞き役に徹するメンバーもいる。問題を提起し疑問を投げかけるメンバーもいれば、議論を取りまとめようとするメンバーもいる。相づち上手で周囲の発言を引き出すメンバーもいれば、書記として議論の整理に貢献するメンバーもいる。グループワークの良さについてMはグループインタビュー〈春〉で、次のように語っている。

今までグループワークやってきましたが、全部軽いやつだったので自分が無責任でいたんで

すけど、このグループワークはすごい重くて、でもその分とても楽しくて、自分がやらなきゃいけないことをちゃんと期限までにやらなきゃいけない。それができるようになったかな。グループワークってそれぞれの得意分野を活かしてできるから、自分1人だけじゃ考えつかないことをいろんな人がいることでシェアできたので、グループワークってとてもよいところがあると気づきました。(M)

Mは課題を期限内にこなすためにグループワークでの責任を感じるとともに、得意分野を活かせるとする。このようにグループで課題に取り組むにあたってメンバーは必ず役割分担を行う。これは教育スタッフが分担するように指導しているわけではない。役割分担はグループ内でメンバー間で負担に偏りがないようにとの配慮から行われるものである。

本クラスでは、グループで役割分担が徹底されることで、メンバーが自分の担当した作業以外には関心をもたなかったり、他のメンバーが担当した作業について意見することを遠慮してしまったりすることがある。例えば、TAが担当グループのメンバーに先行研究の内容について尋ねると、「自分は読んでいないからわからない」や「自分はその担当ではないからわからない」などという答えが返ってくることもある。先行研究の内容はそれが研究にとって重要なものであればあるほど、メンバー全員が理解していなければならないものである。各メンバーが論文作成に向けて責任を持って先行研究を精読して理解していなければならないのだが、特定のメンバーだけが先行研究を理解しているという状況に陥ってしまうのである。そうした状況を打開する方法については第3章で詳述したのでここでは深く述べないが、こうした過度な役割分担は最後の論文執筆の段階まで続いてしまうこともある。

過度な役割分担が生じる理由は2つある。ひとつは時間的余裕のなさである。繰り返し述べているように、本クラスではグループで取り組む課題を出している。しかし、多くのメンバーがスケジュールを合わせることの難しさ、会って話し合う機会をつくることの難しさを感じている。アンケートでは春学期実施分と秋学期実施分の両方にグループワークについての設問を設けたが、グループワークについて回答した延べ41名のうち20名が時間を合わせることの難しさについて書いている。ICUの場合、履修計画が比較的自由なのでメンバーの履修科目はまちまちであり、なかなか共通した空き時間を確保できないようである。アンケート〈春〉においてNとOは次のように回答している。

メンバー間の共通認識の形成とディスカッションをする時間に苦労しました。やはり難しい学問的なことなのでメール等ではなかなか内容が伝わらず、話しあうことが重要でしたが、4人が会う時間は夜、夜中しかなく、Skypeがなければ議論が全く進んでいなかったと思います。(N)

(授業終了後に)1時間以上居残ったのグループワークは実家通いの身としてはつらかったです。とはいえ授業中にあれ以上時間もとれないと思うので、それは仕方ないかと思っています。セミナールームが使えるのは本当にありがたいです！休日もお世話になりました。(O)

Nはメールでのディスカッションに限界を感じ、話し合うことの重要性を認識していたが、会う時間がなかったために、Skypeでのディスカッションを選んだ。グループによっては課題提出前は夜通しディスカッションしているところもあったようである。また、Oは授業後に居残ったことを辛いエ

ピソードとして振り返っている。限られた時間のなかでどのように話し合うのかについては、メールを使うにしろ、Skypeを使うにしろ、休日を使うにしろグループにまかされている。

メンバーのこうした時間的な負担に対して教育スタッフができる根本的な改善策はない。授業内ではグループディスカッションの時間を設けているが、課題をこなすためにはそれなりの時間が必要である。時間的なコストおよび金銭的なコストについては、本クラスの履修条件となっている「社会学的研究へのアプローチ」という授業の中で説明しているが、それでも多くの履修生が時間確保の難しさを指摘している。グループワークの場所としては、大学内のラウンジや図書館内のスタディールームなどいくつかあるが、本クラスの拠点となっている社会学セミナーームはディスカッションの場としていつでも利用することができるようになっている。

もうひとつはメンバー同士の遠慮である。メンバー同士の互恵的な相互依存関係が結ばれていない場合、互いの役割領域を侵さないという遠慮につながってしまうのである。例えば、Pはアンケート〈秋〉で分析における役割分担について次のように答えている。

分析はグループで各自わかれてやってきたのですが、項目は別なのに分析の内容が重複するなどといった問題がありました。それぞれの分析にメンバーがあまり介入できなかったのが反省点です。(P)

Pは分析において役割分担を決めたものの、グループ内で内容の調整がつかず、互いの分析に介入できないこと反省している。こうした問題を防ぐために、教育スタッフとしてはメンバー同士の作業報告を欠かさないとや、先行研究についての理解を共有することを強く奨めている。

こうした過度な役割分担の問題は時間をかけて互恵的な相互依存関係を形成することによって乗り越えることもある。例えば、Qはアンケート〈秋〉で次のように回答している。

私がやっとグループのメンバーに慣れてきて、わりとずけずけ物を言うようになったので、自分としては充実していたと思う反面、めんどくさい奴だと思われていないかというのは常に怖いと思っていました。でも皆さん、ちゃんと聞いて下さるし、春よりもレスポンスを多く返して下さるのが非常にありがたかったです。(Q)

Qは春学期の時点はメンバーにうまく意見を出すことができなかったが、秋学期に入ると他のメンバーに意見することができるようになったようである。グループの協調性に気を使いながらも自分の考えを伝えることができるようになったことは責任感のあらわれだと考えられる。論文作成という共通目標を達成するために、各メンバーが自分の役割に責任を持ちながら、他のメンバーの役割に対しても意見をするような責任を持つことが重要となる。

グループワークでは個人の特性を生かした役割分担が可能である。また、各メンバーがその役割に責任を持つことによって相互に協力して調査を進めていくことができる。しかし、過度な役割分担は他のメンバーの領域に対して意見することに遠慮したり、他のメンバーがやっていることをきちんと理解しなかったりという問題を引き起こす。それは各メンバーの時間を合わせることの難しさに起因するところが大きい。教育スタッフは過度の役割分担に対して根本的な改善策を用意することはでき

ないが、円滑にグループディスカッションが進むように、互いの意見をまとめたり、批判的なコメントを行うことはできる。そのため、特に担当TAはグループの状況をできる限り把握し、適切な役割分担ができるようにすることが望ましい。しかし、基本的にはグループワークは各メンバーの自主的な責任のもとに行われるべきである。

3.4 協調

4つ目の他人と協調するための社会的技能とは、個人との付き合いやグループの中でのふるまいに関する人間関係調整技術である (Johnson et al. 1991=2001)。ジョンソンらはグループでの取り組みを調整するためには、メンバー同士が互いを知って信頼し合い、正確かつ明瞭に意思の疎通を図り、互いに受容し助け合い、対立を建設的に解決しなければならないとする。第3章で述べた調査設計における教育スタッフによるファシリテーションは、メンバー同士のコミュニケーションを促し、意見の対立を調整するものである。教育スタッフがグループディスカッションに参加することは、グループの人間関係を調整することである。そして、グループ編成から数カ月経つとグループの人間関係がある程度成熟し、各メンバーがこうした社会的技能を身につけていくことになる。

グループでの作業でつきものなのはメンバー間の不和である。本クラスのグループワークでもそれは毎年見受けられる。その理由は役割分担の不均衡だったり、メンバー間の考え方や意欲の違いだったりにあると考えられる。アンケート〈春〉ではRがグループワークについて次のように回答している。

私は、先送りにすることが嫌いですが、早すぎてもついていけません。メンバーそれぞれの役割や使える時間をmanageすることが大変です。協力したいけれど、他者のペースにあわせることは疲れます。全てにおいてこれはきっとあてはまるのでしょうか。(R)

Rは役割分担やスケジュール調整の点でグループワークを大変なものとし、「他者のペースに合わせることに疲れる」という感情を吐露している。こうした感情的な問題は、メンバーにフリーライダーがいて分担に不均衡が生じたり、意欲のないメンバーがいたりした場合に生じてくる。ネガティブな感情が高まると、ちょっとした意見の対立が生じたり、グループにぎすぎすした空気が生まれたりしてグループワークはうまくいかなくなってしまう。

教育スタッフとしてメンバー間の不和に対応することは難しいが、対応策がないわけではない。ひとつはグループディスカッションに参加してコメントすることである。アンケート〈春〉には、「グループの空気が凍りついたときにTAさんが助言を下さるのもほんとにたすかりました」という回答があった。教育スタッフはメンバーとは異なる立場から意見をすることができるため、グループの雰囲気を変えることはよくある。

教育スタッフのファシリテーションとしてはグループインタビュー〈春〉でTAについてSの次のような語りがあった。

グループでのTAというのがすごい大きかった。グループでディスカッションして、いろいろ挑戦してって組み立てた自分たちなりの考えた流れとか論理をTAに壊されたときに、改めて

見直すというか気づかされる。その繰り返しっていう感じで、段々こうやって組み立てたらいいんだとかこうやったら納得させられたって感じで、最後は論理の組み立て方というのがわかったかな、最初は何となくこれでいいんじゃないっていうのがあったんですけど、「そんなんじゃないだよ」って、言葉受けていうか、じゃあどうすればいいんだろうって。TAさんいないとかなかなか難しかった。(S)

Sはグループディスカッションで導きだした考えをTAに批判されたことで、考えを見直すことができたとする。SはTAを仮想敵として、TAを納得させるためにはどうしたらよいかを考えながらグループディスカッションを行うことができたのである。こうしたメンバーとTAの人間関係は教育スタッフのめざすところでもある。

それでは、グループ内の関係に話を戻し、グループのリーダーシップについて述べていくことにしよう。グループにとってリーダー的な存在は重要な役割を果たす。リーダーはディスカッションを引っ張ったり、意見を取りまとめたりする。社会学理論に通じているメンバーであれば、理論的にもグループを引っ張って行く存在になる。しかし、すべてのグループにリーダー的存在のメンバーがいるわけではない。例えば、Tはグループインタビュー〈春〉で次のように語っている。

うちのグループって個人的にあんまりこう強く言いだす人、リーダーシップの人がいないタイプ（のグループ）だったなって。それはそれで私はやりやすかったんですけど、いざ期限が迫って結構決めなきゃいけないのに、まだぼんやりしている。本来は焦るべきときに何となく焦ってないかなと思ったときがあったのが不安だったくらいで。やろうよってなったらわりとすすっと決まったけど、とりかかりが遅い。(T)

Tはグループにリーダー的な存在のメンバーがいなかったことで作業が遅れたと語っている。グループを編成した際に班長は決めているが、班長がリーダー的な存在になりうるとは限らない。リーダー的な存在のメンバーがいることのメリットはメンバーの意見をまとめたり、調査の方向性を進めたりすることである。ただし、リーダー的な存在のメンバーがいることにはデメリットもある。それはリーダー的な存在のメンバーが空回りしてしまって他のメンバーがついてこなかったりすることや、リーダー的な存在のメンバーが行き詰まってしまうことが、グループ全体の行き詰まりにつながってしまうことである。それはアンケート〈春〉のUの回答に見られる。

私自身、グループワークにはプレッシャーを感じて息苦しく思うこともありますが、これは個人の特性なのでどうしようもありません。強いて言うのであれば、リーダー的存在の人が暴走しかけるときに、それをどう対応するのか、そのリーダーシップと紙一重である側面と向き合うのがむずかしかったです。(U)

Vの回答からは、リーダーと他のメンバーとの関係に難しさがあったことを伺わせる。「グループワークにはプレッシャーを感じて息苦しく思う」という語りに現れているように、なかにはディスカッションが苦手なメンバーもいるからである。

担当TAは自分の担当するグループのメンバーの特徴やメンバー間の関係をディスカッションに参加することで徐々に把握していく。グループに明らかな問題が浮上した場合は他のTAや教員と共有し、対応を協議する。ただし、担当TAが介入したところで、メンバー間の人間関係に基づく問題が解決するとは限らない。担当TAとしてできることは、メンバーの話聞き取って、メンバーが自力で解決するための手助けをすることである。

3.5 メンバーの評価

5つ目の協同活動への評価とは効果的なグループワークにおいて、それがいかに機能しているのかを振り返ることである (Johnson et al. 1991=2001)。ジョンソンらはメンバーのいかなる行為が有用あるいは無用だったかや、いかなる行為を継続あるいは修正すべきかをグループに話し合わせることを提案している。本クラスにおいては、現在このような評価や話し合いは行っていない。それは、本クラスが社会調査を実習することで先述した教育目標を達成するためのものだからである。評価はグループワークではなく、執筆される論文の質に対して行われる。

ただし、グループワークに対してまったく評価を行わないわけではない。ICU全体として制度化されている授業効果調査、すなわち授業効果についての履修生アンケートや、2012年度に行った「質的社会学分析」のクラス内アンケート、およびグループインタビューはジョンソンらのいう協同活動への評価に近い。本章で検討しているグループワークの効果や工夫をより良いものにして行くためには今後、ジョンソンらの言うような評価を採用することも検討する余地がある。

4 まとめ：社会調査教育におけるグループワークの意義

本章では「質的社会学分析」で行っているグループワークを、協同学習という枠組みのなかで事例を交えて紹介した。冒頭で述べたように、社会調査においてグループワークを採用することは質の高い研究を目指すために意義のあることである。それは、先行研究を数多くレビューすることやデータを数多く収集できることによるものであるわけだが、本章ではより教育的な観点からその意義について論じてきた。メンバーたちはグループワークのなかで、他者に自分の考えを伝えることや他者の意見を理解することといったコミュニケーション能力を身につけていく。それは、他のメンバーに対する責任や自分の役割についての責任感によって身につけていくものであった。また、グループワークを進めていくと、グループ内に意見の相違や対立が生じる。そうした問題については、メンバーのリーダーシップや意見の調整によって乗り越えていた。メンバーはそのすべての問題を解決できるわけではないが、問題を前にしたとき、いろいろな試行錯誤を行う。そうした経験がコミュニケーション能力だけでなく、他人と協調するための社会的技能を育んでいくのである。こうした履修生の社会的成長をもたらすのは、本クラスのなかで行われるグループディスカッションや依頼状作成などのプロセスであり、教育スタッフによるファシリテーションであった。最後に、アンケート〈秋〉でのVの回答を紹介しておきたい。

ディスカッション、プレゼン、論文の執筆をグループメンバーと切磋琢磨しながら進めてきて、最初よりも成長することができたと思う。(V)

この短い回答に、グループワークの意義は凝縮されていると思う。クラスでの課題をグループで行うということが、成長できたという受講生の前向きな実感としてあらわれているのである。質の高い研究を目指すというのが教育スタッフの側であらかじめ想定された意義だとすれば、Vの回答は、社会調査教育を実際に受けた履修生の側からみたときの意義だといえる。つまり、クラスを履修したことの結果が、グループワークと結び付けられているのである。このことから、社会調査教育におけるグループワークの意義は、教育スタッフと履修生の双方にとって重要なものと言えるだろう。

参考文献

Johnson, David W., Roger T. Johnson and Karl A. Smith, 1991, *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, Minnesota: International Book Company. (= 2001, 関田一彦監訳『学生参加型の大学授業——協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部.)