

KJ 法を用いた学習による思考深化の研究

— グループ KJ 法による協働学習の効果に関連して —

青 木 秀 雄^{*}

A Study on Deepening Thinking by Learning based on KJ Method In connection with the Results of the Collaborative Learning by Group KJ Method

Hideo Aoki

キーワード：グループ KJ 法 協働学習 思考の深化 カテゴリー化 実践研究

Group KJ Method, collaborative learning, deepening thinking, categorization, action research

研究目的

大学教育において、近年様々な協同学習及び協働（協調）学習の方法の有効性がクローズアップされている。例えば、2,500 編以上の研究が収められた Pascarella と Terenzini の『大学が学生を変える』（How College Affects Students）では、学生は基本的に「事実に基づく知識や、一般的な認知的・知的スキルのみならず、価値観、態度、心理社会的側面や道徳といった広い範囲において、統計的にみても有意に多くの内容を獲得している」と結論づけている。見いだされた変化の大部分は、学生が教師や学生とクラスの内外でどれほど相互作用しているかによって決定されるという。¹⁾

学習内容の習得や批判的思考、問題解決その他の認知的な特性にとって、望ましい影響をもたらすのはどのようなグループ学習か。このような課題は、大学教育における根本的な実践的課題の一つである。小論は、質的統合法²⁾としてのグループ KJ 法を大学初年次教育に導入することにより、深い思考体験へと導き協働の学習をより充実させることができるという仮説を立て、グループ KJ 法による手続き群の実践結果と個別的な KJ 法による手続き群（以下 KJ 法による手続き群という）によるそれとを、思考深化に関する尺度水準により比較し検証することを目的とする。これにより特に、明星大学全学初年次教育としての「自立と体験 1」が抱える課題の一つである、学生同士が「もっと内容の濃い話し合い」ができ、「考えを深めていける」ようにするために、グループ KJ 法の活用が優れていることを実証したい。

先行研究として、グループ KJ 法を小・中学校や大学に導入した事例研究は古くは 1980 年代からある³⁾。しかし、グループ KJ 法による思考深化の現象を尺度水準によって分析した質的研究は寡聞にして知らない。また、グループ KJ 法と KJ 法図解が、協同学習および協調学習の問題解決技法や図解技法、また文章作成やプレゼンテーション技法として導入されたという事例も見当たらない。⁴⁾

協同学習（cooperative learning）の目標は仲良く協力して共に学び、お互いに支え合いながら解答を探し求めることである。他方、協働（協調）学習（collaborative learning）の目標は、多様な人間が相互作用を通して学びあい、意見をはっきりと述べられる自律的で思慮深い人を育てることにあるという⁵⁾。大学での初年次教育目標の主眼は後者の協働学習であろう。

コンピュータ通信ネットワークの急速な発達により、世界の情報発信量は年々加速度的に伸びている。情報を蓄積

^{*} 教育学部教授 通信教育課程長 西洋教育史 社会科教育

し、検索することにおいてコンピュータは人間の頭脳よりも格段に優れている。したがって、世界の大学レベルでの教授と学習は、Saljo のカテゴリーの③学習は利用できる事実やスキルを習得することである、④学習はさまざまな情報を理解し「意味を見出す」ことである、⑤学習は知識を解釈し直すことで、世界を把握し理解することである、に向けられている。⁶⁾

1. 思考深化の課題

1-1 相互作用を通しての学びあい

人は日常生活を通して、個々バラバラな情報をつなぎ合わせ、系統立てる心的構造を積極的に構成し、自分自身の心を創るとされる。その意味で学習は、関連づけである。心的な関連づけは、今まで分離していた二つの概念が関連していることに気づく「アハー体験」(ah experience) や、学問の抽象的な概念と日常の具体的な経験とが関連していることに気づいたときの満足などとして表れる。重要なことは、自分自身にとっての学びを深めるためには、学習者は積極的に関連づけをしなければならない、ということである。⁷⁾

具体的経験を通さずに外から受け取る知識を概念的知識と呼ぶ。原理・原則の学習を基本とする学校教育において、具体的経験から遊離した学習が進行する危惧が常にある。しかし、深い理解を促すには、断片的な知識ではなく、既存の知識と、学んでいる知識が具体的に統合されていく授業が求められる。この知識統合のためには、①学習者がもっている知識や考えを引き出す、②新しい知識や考えが与えられる、③自分の知識や考えを、規準をもって自分で評価する、④自分のもっている知識や考えを分類、整理することによって再構成することが必要になる。このような学習の過程を、一人ひとりの学生がいかに出現させ、授業の中で体験できるかが鍵となる。

1-2 概念的知識と環境との関連づけ

ある目的を達成するために、人が問題解決行動をとるとき、環境との相互作用が始まる。そこで、外界を解釈して意味づけを行うとき、この概念的知識がまず使われる。しかし、この既成概念で問題が解決しないとき、環境との相互作用の中で既成の概念的知識の再構成が行われると同時に、新たな経験的な知識が獲得され、具体的な因果系列に関する知識、すなわち経験に基づく知識が形成される。この経験に基づく知識は、他者によって系統的にまとめられた、外から得られる知識よりも、自分なりの構造と意味づけがなされており、将来同じような状況に遭遇した場合に有効に働くと考えられている。⁸⁾

しかし、既存の概念システムよりも、豊かなものを学ぶことはどのようにして可能か。これは「学習のパラドックス」とよばれるようになったが、上記の構成主義の見解に対して根本的な問題を投げかけている。学習者が知識を自ら構成するのだとすれば、いかにして既存の認知構造よりも複雑なものを作り出すことが可能になるのだろうか。このパラドックスに対して、いくつもの研究がその解決に挑んできたが、今日まで実際には解明されていない。

唯一の信頼しうる解決方法は、自己組織化の形式を想定するものである。脳は卓越した自己組織化を行う器官であるが、単純な思考や知覚の相互作用によって、いかにしてより複雑な思考が生じるのかという、思考レベルでの自己組織化を説明しなければ、概念の発達を説明したことにはならない。単純な要素は、個々の要素そのものや、いくつかの要素の組合せによって新しい概念構造を表すのではなく、水晶やアリの巣のように、それらの相互作用によって新しい概念構造が現れるとされる。⁹⁾

Colins は、社会的相互作用を通じた学習や発達を具体化する試みの1つとして、認知的徒弟制(cognitive apprenticeship)を学習に導入することを提起した。この徒弟制とは、学習が実践の文脈に依存し状況に埋め込まれており、専門家集団への文化適応の性質をもつということを意味するメタファーである。認知的徒弟制の視点からは、学習とは社会的相互作用と知識の社会的構成を通じて進められ、その過程で学習者は真正の実践へと文化適応してい

くことが強調される。¹⁰⁾

質的問題解決技法である KJ 法は、概念的知識と環境とを関連づけ、経験に基づく知識を形成する。この活用により、質的問題解決技法および経験に基づく知識が豊かになると同時に、自己効力感を高め、主体的な学び手として自信が強まる。また、グループ KJ 法と「衆目評価法」は相互理解と合意形成に資すること大である。したがって、深い思考体験へと導き協働作業による学習をより充実させることができると考える。

2. 明星大学全学初年次教育「自立と体験 1」の課題

大学共通科目である「自立と体験 1」は、学部学科横断クラス編成と、教育方針である「体験教育」具現化のための教育方法としてグループ学習で実施されてきた。この方針はともに、担当教員としての評価を遙かに超えて学生評価が高い。平成 22 年度の学生アンケートの自由記述には、「他学部他学科の学生との交流」について、友達ができたといいに加えて、新しい考えを知ることができたという意見がある。また、グループ学習については、ともに成長する実感や、楽しさが記入されている¹¹⁾ 平成 22 年度担当教員アンケートによれば、学生の変化に関する特徴的なコメントでは、「メンバー同士が仲良くなることで、学生の発言が増える」「学生自身が、この授業の意味を理解するようになった」「仲間意識やお互いに共有できる意識が生じた」といったものがあつた。¹¹⁾

他方、平成 22 年度アンケートでの否定的な記述として、「もっと内容の濃い話し合いがしたい」と意見が見られた。また、変化は望ましい方向だけではなく、慣れから、授業への取り組みが悪くなったという変化も見られたようである¹²⁾。平成 22 年度実施からの課題としては授業運営に関連し、授業の話し合いの中で学びを深めていくという点については、学生アンケートと教員アンケートともに、「テーマが簡単すぎる」という意見があつた。このことは、後半になって学生が慣れてしまい、雰囲気がだらけたクラスがあつたことにも関係している可能性が高い。これはもちろんテーマだけの問題ではなく、「学生が自分で考えを深めていける内容」「授業の連続性」「授業を通して成長している実感」といった点を配慮した授業運営が必要と考える。また、大学で学ぶための前提となる力や姿勢・態度であるスチューデントスキルの獲得も目指しており、学生が主体的にこれを獲得できるようにすることが必要である。¹³⁾

平成 24 年度においては、「自立と体験 1」の教育目標である「明星大学に学ぶ学生としての自分を理解し、各自の理想や目的を明確にしていくこと」の達成に少し近づくことができた。さらに歩を進めるためには、学びに対する期待感応え、学びの実感をもてるように、常に授業内容と到達目標の再検討をするとともに、教育方法上の検討も重要である。この「自立と体験 1」設置年度から 3 年間に亘り担当した教員として、大学の初年次教育に相応しくもう少し高度な授業展開ができないものか、との忸怩たる思いもある。

日本学生支援機構（独立行政法人）によれば、現代全国私立大学における学生相談内容のうち件数が増えている項目として、1 位一対人関係（63.1%）、2 位一就職（56.5%）、3 位一発達障害（56.2%）、4 位一経済的問題（54.6%）、5 位一修学上の問題（53.9%）があげられるという。¹⁴⁾

したがって、様々な学生同士の交流とともに、考える力を養うことが重要である。この科目において、上述のように、様々な学生同士の交流とコミュニケーション力向上には期待された以上の成果がみられた。しかし、「もっと内容の濃い話し合いがしたい」との学生の要望や、「学生が自分で考えを深めていける内容」「授業の連続性」「授業を通して成長している実感」を配慮した授業改善が必要である。

さらに、2011 年度大学設置基準の改正により、第四十二条の二（社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制）の導入に対して本学は逸早く対応し、「社会的・職業的自立促進科目」を設置することにより「自立と体験」科目の位置づけの明確化が図られた。そこで、学生同士の話し合いにより考えが深められ、学びの実感をもてるようにするための新たな教育方法の導入を図りたい。

3. カテゴリーの統合と概念

カテゴリーとは、何らかの特徴を共有している複数のもののまとまり（集合）のことである。あるカテゴリーに含まれているものをカテゴリーのメンバーという。外界にあるものはすべて、何らかの点で相互に異なっているが、人々はその差異を認識し、個々のものに対して別々の反応をすることは殆どない。多くの場合、何らかの特徴を共有する複数のものを一つにまとめて認識し、そのカテゴリーに対して同じ反応をする。従って、カテゴリーは認識の基本的な単位であるといえる。

ことばの意味には2つの側面がある。外延（extension）と内包（intension）である。外延とは、言葉の指示対象の集まりからなるカテゴリーである。一方内包とは、外延を決定する基準で、指示対象となるものがどのような属性をもち、指示対象とならない事物との関係において、どのように異なるのかといった知識である。子どもはことばの外延の1つの事例を示されると、外延の1つの事例から内包を推論できないという論理的問題があるにもかかわらず、無限に生成可能な仮説をいちいち吟味したりせず、ほとんどの場合、即時にことばに意味を付与し、他の外延をほぼ正しく推論してしまう。このプロセスを即時マッピングという。論理的には不可能な即時マッピングが子どもにはなぜ可能なのか、可能にするメカニズムは何か。制約（constraint）という考え方がある。制約は、文字通り人間の行動を制限し、ある特定の方向に導くものである。すなわち、ことばの意味学習においては、推論の探索空間を絞り込み、解の可能性を狭めることにつながる。この制約を子どもは生得的にもっていて、ことばと意味をつないでいく。

このような一連の学習を語意学習原理と呼んでいる。語意学習原理には、名前を知らない対象に対して新奇ラベルを聞いたとき、対象の部分を示すものではなく対象全体の名前であると考えた事物全体原理、さらにそれがその事物のみに限定的に支持される固有名詞ではなく、ラベルづけされた対象が属するカテゴリーを指示する普通名詞であると想定し、自発的にそれを他の類似の事物に汎用する事物カテゴリー原理がある。¹⁵⁾

符号化は入力された刺激を意味変換する過程であり、記憶における記銘の段階である。日常生活における学習場面は符号化の段階に当たる。符号化には、名前をつける「命名」や復唱する「リハーサル」、カテゴリーにまとめて覚える「体制化」などの方略がある。8歳児では、何度も繰り返して言葉にする「リハーサル」と「カテゴリー化」が、「注視」や「命名」よりも有効である。さらに、自発的に用いる方略としては、8歳児は体制化としての「カテゴリー化」を用いており、4歳児と6歳児では「命名」を行っていた。このことから、小学校の低学年ごろから、次第に概念やルールなど既存の知識体系を利用し、情報を体制化して記憶する能力が発達することが窺える。¹⁶⁾

このようなカテゴリーを形成する働きをカテゴリー化という。カテゴリー化とは、複数の異なるものを何らかの特徴ないし基準によって等価であると認識し、その等価性に基づいて、もののまとまりを形成する働きである。言い換えれば、ものどもの等価性の認識に基づいて、複数のものをグルーピングしたり、分類したりする働きである。カテゴリー化は、情報の効果的な貯蔵と検索、ものの同定や類似性の比較、新しい情報の学習や言語の獲得、問題解決や推論などにおいて、重要な役割を果たしている。

概念は、カテゴリーやカテゴリー化よりも複雑な意味を含み、さまざまに定義され、日常会話でも多様に用いられている。それは個々の物事の細かな相違点を無視して、それらが同一であるかのように扱うという意味で抽象的である。また、それが表す個々の事物すべてに当てはまるという点で普遍的である。概念の研究は実際にはカテゴリーやカテゴリー化を扱っているものが多く、その場合は、概念とカテゴリーやカテゴリー化とは交換可能な用語であるといえる¹⁷⁾。本研究では、定義的により明確であると考えられるカテゴリーやカテゴリー化という用語を用い、特に必要な場合に限り概念という用語を用いる。

4. 思考深化に関する尺度水準

Säljö は大人の学習者に「学習」をどのように理解しているかを尋ね、その回答を階層的なパターンに分類した結果、

下記降順①→⑤のように、高次の理解はそれより低次のすべての理解を含むことを見出した。¹⁸⁾

- ①学習は情報を獲得することである。または「たくさん知る」ことである。
- ②学習は情報を記憶することである。または「蓄える」ことである。
- ③学習は利用できる事実やスキルを習得することである。
- ④学習はさまざまな情報を理解し「意味を見いだす」ことである。
- ⑤学習は知識を解釈し直すことで、世界を把握し、理解することである。

そこで、この③→⑤に着目し、これを対象学生の思考深化に関する尺度水準として各自の小論文 A と B を比較分析する。すなわち、④さまざまな情報を理解し「意味を見いだす」→⑤知識を解釈し直すためには、適切な抽象化によって上位概念を見出さなければならない。これを質的コード化とグランデッドセオリーの 카테고리化の手法で分析する。つまり、カテゴリーを形成する上位概念を指標とし、小論文 A と B 各々についてその度数を比較検討する。また、情報の構造化、つまりカテゴリー（段落）間の構造化が明瞭であるかどうかの判断も重要である。

その上で、両作文の比較評価項目として、内容構成（要旨の明確と詳述・省略の適切さ）、文章構成（整然として論理的）、叙述（事実と意見の区別、多面性と焦点化）を設ける。

コード化に関しては質的コード化の手法を参考に分析を行う。質的コード化の技法とは、データに即した分析カテゴリーを生成する質的分析法の一つである。言葉を用いてカテゴリーをつくっていく点では、グラウンデッド・セオリー・アプローチも同様だが、抽出したカテゴリーの信頼性を新しいカテゴリーがもうそれ以上出ないという理論的飽和に求めない。「質的コード化の技法」では、もとの事例やデータに戻したときにカテゴリーがどれだけ当てはまるかによって信頼性を判断する¹⁹⁾。このことは KJ 法にも当てはまる。

5. KJ 法の原理

定性的情報を処理し判断するにあたり、KJ 法は「渾沌をして語らしめて秩序を生む」方法を採用。あらかじめ抱いた理論・仮説・思いつき・臆断・希望的観測などをあてはめて、それによってさまざまな定性的データを料理するのではない。データ群それ自体の語りかけにすなおに従って、データを統合し構成する。

科学とは、物事の中に一般法則を発見したり、それを適用したり、あるいはその知識を体系的にストックしたりする認識行為だけであるとする見解がある。しかし KJ 法は、認識における個性把握のと法則追求のアプローチの両者を尊重する。すなわち、質的データ個性ないし独自性（KJ 法の「志」）を洞察し、法則追求の姿勢も採って抽象化する。また KJ 法においては、単に理性だけが行使されるのではなく、感受性・感情・直観・意志など、人間の心の筋肉のすべてが、総合的に、また秩序をもって連働される。これが全人的行為の基盤をなし、これによって個人・集団・組織が活性化されるのである。²⁰⁾

したがって、自ら考え・自ら創造する道具として、論理的思考・感性和洞察力などを培う KJ 法を大学初年次教育に導入し、学習意欲と思考力、知識・技能を同時に養うことができると考える。

そこで、本研究において、グループ KJ 法による手続き群の実践は、テーマ「良い教師なるためには？」に関して考えたことを班ごとに発表リレーで出し合い→その中から重要と思われる情報を話し合っ 12 項目ピックアップし→それを具体的・客観的にワンセンテンスで記述し→その元ラベルのデータ群をグループ KJ 法で班ごとに協同してまとめ、KJ 法図解作成→KJ 法図解に基づいてプレゼンテーション→衆目評価法→小論文 B の作成をする。一方、KJ 法による手続き群は、グループ KJ 法による手続き群が、テーマ「良い教師なるためには？」について 12 項目ピックアップしたデータ群を元ラベルとし、KJ 法で各自個別でまとめ、KJ 法図解作成→小論文 B の作成をする。これにより、グループ KJ 法による手続き群と KJ 法による手続き群の実践結果を比較検討するものである。

6. 協働学習における知識構築

人間は、経験をもとに、経験を重ねながら、どのような状況でも用いることができる抽象的で一般化された知識であるスキーマを形成していく。多様な他者との相互作用を前提とした協働学習においては、複数の人間のスキーマに接することで、個人のスキーマが量的に増加するというだけではなく、経験の多様性に基づいて質的にも多様なスキーマ切形成が期待できる。

さらに数名で1つの問題解決をする過程では、他者の問題解決の過程を観察することができる。視点や思考のあり方の違いのために、ある程度客観的に捉えることができる。個人の側からすれば、他者からより適切と認められるか、そうでなければどこが不適切なのか、といった自らの思考過程を精査する契機も生まれる。このように、協働学習における知識構築は、成員間の多様性がゆえに個人内の知識構築とは異なるあり方をみせるし、より効率的で高い成果を生み出すことになる。²¹⁾

KJ法における「ラベル集め」の際、ラベルの「志」の全体における相対的な近さで集めることが一般に困難である。また、既成概念で集めてしまう人が多く見受けられる。そこには学習におけるスキーマの長所と短所の問題がある。

人間の認知過程において、知覚された特徴や構造といったデータに基づいて外界の対象を認知することをボトムアップ処理といい、人間の記憶のなかにすでにある知識に基づいて知覚データを解釈しつつ対象を認知することをトップダウン処理という。ジグソーパズルでは、ボトムアップ処理からトップダウン処理へと進むのが普通である。

人間は環境から情報を抽出するための枠組みであるスキーマをもっている。このスキーマによって人間の活動は方向づけられて環境を探索し、利用可能な情報を抽出する。こうして得られた情報は、今度はスキーマを修正するように働く。そして、修正されたスキーマに従って再び情報を抽出しようとする。人間の認知活動において、ボトムアップとトップダウン処理サイクルがダイナミックになされている。

何か新しい内容を学習しようとする場合は、その内容に関連するスキーマをあらかじめ活性化させることによって学習を促進できる。学習とは関連したスキーマに従って情報を取り込み、解釈し、それによって関連スキーマを変更していく過程だからである。あることを学ぶとき、既有知識をもっている方が、まったく新しいものや見慣れないものを学ぶよりも簡単に学ぶことができる。

このように、ある認知構造をもったスキーマは、学習によってその枠組みを更新する可能性が開かれているのであるが、新たな情報を即解釈する際に、過去の経験による既成概念としてのスキーマの利便性に依存すると同時に、どうしてもそれにとらわれてしまう。その情報が斬新であればあるほど、当惑し、見通しがきかないままに、過去のスキーマによってトップダウン処理されて、既有知識などの既成概念でくぐられたり、単純化や無視されたりしてしまう。こうして創造性の発揮は難しい課題となる。そこで、「ラベル集め」の原則を守り既存のスキーマを超えなければならないのである。²²⁾

7. 協働（協調）学習の課題

複数の人間が相互作用を通して学びあうことを協働（協調）学習（collaborative learning）という。これには共同や協同という漢字も充てられている。しかし、小集団内で課題を分担して作業を行う共同と、小集団として何かを共有していく協働は別のものと考えられている。また、「協同」は、集団内で成員同士が同時に目標を達成するような相実行動であるとされる。

協働は、作業の均一な配分とか成員の均質性を前提とするのではなく、成員間の異質性、活動の多様性を前提とし、異質な他者との相互作用によって成立する活動のあり方を指すのである。一人ひとり固有の学習経験や生活経験を背負う学習者たちの、多様な授業参加を前提として認識を共有していく学習活動のあり方をさす。

協同学習 cooperative learning は当初、伝統的な教育において競争が強調され過ぎたことに対する対案として登場し

た。互いに情報を共有し、互いに励まし合いながら共通の課題を一緒に学ぶ。しかし、従来の知識観を前提としていた。つまり、すべてのものに正しい答えがあり、少なくとも最も望ましい解答があると考えており、一人ひとりの学生は学習課題について違った側面の知識をもつと仮定する。また教師は、科目の専門家であり、正しい答えを知っていると仮定している。

一方、協働（協調）学習（collaborative learning）は、協同学習（cooperative learning）とは違った考え方に基づいており、その中心的な考えは社会的構成主義である。外部世界は人間の心から独立し、それに対応した客観的知識が存在するという客観主義にたいして、構成主義は個人が知識を能動的に構成するとする。さらに社会的構成主義は、知識は社会・文化環境に広く分散しており、個人間のコミュニケーションを介した協同作用により社会的に構成されると考える。²³⁾

つまり知識は、物事に精通している仲間同士の共通認識によって社会的に作り出されるものであり、共に話し合っで合意に達することで構成される。そこで、協同学習とは異なり、グループ学習を監督・指導することは教師の義務ではなく、学生と一緒に、新しい知識を探求する共同体のメンバーとなることが教師としての責任となるという。したがって、協同学習の目標は仲良く協力して共に学び、お互いに支え合いながら解答を探し求めることであり、協働（協調）学習の目標は意見をはっきりと述べられる自律的で思慮深い人を育てることにある。協同学習は児童や生徒には相応しいかも知れないが、大学生には協調学習がふさわしい。²⁴⁾

協働学習の背景には、近年の、学習を社会的、文化的なものとみなす学習観がある。学習を個人の頭の中の営みであるとみなしてきたこれまでの学習観とは異なる。ヴィゴツキーの「最近接発達領域」とは、子どもが自力で問題解決できる現時点での発達水準と、他者からの援助や協力によって解決可能となる、より高度な潜在的発達水準の間の範囲のことである。教育の役割は、この領域に働きかけることで現時点での発達水準を引き上げるとともに潜在的な発達水準を拡げることであるという。さらに近年のヴィゴツキー理論の再検討で、足場づくり（scaffolding）などを通した、年長者などとの相互作用、協調作業などを通した仲間との相互作用の過程が重視されるようになった。子どもは一方的に教育を受けるのではなく、相互作用を通して自ら最近接発達領域を形成し拡張していくとみなされた。²⁵⁾

学び手の共同体では、分散専門知識と意図的学習が重視される。学生は自分の得意分野や関心領域を追究することが推奨されるので、専門的な知識は分散して存在するようになる。その共有にむけて意図的学習の環境が重要になる。意図的学習環境においては、学習者は能動的な研究者や指導者、モニターの役割を果たすとともに、教師はそのモデルやガイドとしての役割を果たす。学習内容は、幅広く断片的に知識を覚えることよりも、深く一貫性をもちながら理解することが推奨されるのである。

協働学習が進んでくると、自発的に学習グループを組織し互恵的教授法のセッションを導入するようになる。自分たちの研究グループはどこが不十分かを「互恵的教授法」を通してモニターする機会として活用するのである。これらの活動の基盤として、①グループでの知識共有にむけた個人の責任と共同責任という雰囲気、②共同体内外のメンバー間の尊敬、③建設的な討論を可能にする談話コミュニティの確立、④生徒が研究グループと学習グループ間を容易に移行できるような活動様式の定型化、といった学級風土が醸成され、確立される必要がある。²⁶⁾

以上のように協働（協調）学習は、共に異質な学習グループの編成を推奨する。異質なグループであれば多様な意見やアイデアが生まれやすく、広がりや深まりのある学び合いが展開する可能性が高くなる。性別や年齢、学年、学部学科などを手がかりにそのようなグループを作ることができる。KJ 法においても全く同様な見解である。このようにして真に学びあえるグループを作り、水準の高い協力を引き出す。適切な課題を準備すれば、学びあいの協働において、学生は期待以上の力を発揮し、大きく変化・成長できる。また学生一人ひとりが、かけがえのない存在であることを実感できる授業づくりが、授業への出席を促し、仲間との学び合いが促されると考える。

方法

対象者： グループ KJ 法による手続き群；

2011 年度明星大学教育学部教育学科社会コース 1 年生 18 人（男 15 人・女 3 人、18 ～ 19 歳）

KJ 法による手続き群；

2012 年度明星大学教育学部教育学科社会コース 1 年生 20 人（男 13 人・女 7 人、18 ～ 19 歳）

実施期間： 2011 年 11 月 1・8・22・29 日間の 4 時限

2012 年 10 月 9・15・23・30、11 月 6・13 日間の 6 時限

1. 手続き

1-1 グループ KJ 法による手続き群

学籍簿順に 1 班 5 人（男 4 人・女 1 人）2 班 6 人（男 5 人・女 1 人）、3 班 7 人（男 6 人・女 1 人）の編成で、班ごとに発表リレーで意見を出し合って記述した質的データラベルを作成し、それに基づいて各自小論文 A を書く。次いで同じデータラベルに基づき、グループ KJ 法によって班ごとに図解を作成し発表した後、各班の KJ 法図解を参考に各自小論文 B を書く。小論文 A と B の内容を思考深化に関する尺度水準を用いて比較し、KJ 法によって考えが深まったかどうかについて検証する。また、グループ KJ 法に対する感想文の内容により考察する。

1-2 KJ 法による手続き群

グループ KJ 法による手続き群と同じ 3 班の質的データをそれぞれ 3 グループ（3 班）に分け、各自小論文 A を書く。次いで同じデータラベルに基づき、個人単位で KJ 法によって図解を作成し、各自の KJ 法図解を参考に小論文 B を書く。小論文 A と B の内容を思考深化に関する尺度水準を用いて比較し、KJ 法によって考えが深まったかどうかについて検証する。

上記グループ KJ 法による手続き群と個人単位の KJ 法による手続き群における各々の思考深化に関する尺度水準を用いて比較考察する。

2. 手順

2-1 グループ KJ 法による手続き群

- 1) テーマ「良い教師なるためには？」に関して各自考えたことを、グループ（3 班）ごとに発表リレーで出し合い→その中から直観的に重要（多視点において）と思われる情報を 12 項目ピックアップ→それをカード（エーワンラベル 44 × 80mm）に具体的・客観的にワンセンテンスで記述した。（11 月 1 日）
- 2) 上記 12 枚のカードを質的データとし、それらに基づいて「良い教師なるためには？」をテーマとした小論文 A を各自作成した。（11 月 1 日）
- 3) 小論文 A を書いた際、各自 12 項目の情報をどのように操作して記述したかを省察し記述した。（11 月 1 日）
- 4) 上記 12 項目（元ラベル）の情報（質的データ）をグループ KJ 法で班ごとに協同してまとめ、KJ 法図解にした。（11 月 8・15 日）
- 5) 上記 KJ 法図解に基づき、各班ごとに全員にプレゼンテーションした。（11 月 22 日）
- 6) 全員による衆目評価法によりサブカテゴリー間の重要度を測り、上記 KJ 法図解に凡例を示して記入した。（11 月 22 日）
- 7) 上記 KJ 法図解を参考に、テーマ「良い教師なるためには？」に関して各自小論文 B を作成した。（11 月 29 日）

8) グループ KJ 法を体験した感想文 (KJ 法体験感想文) を各自書いた。(11 月 29 日)

なお、テーマ「良い教師なるためには？」は、前期に体験した「自立と体験 1」の 13 回「仕事について考える」というテーマに沿った企画として定めた。

2-2 KJ 法による手続き群

- 1) グループ KJ 法による手続き群がピックアップした 12 項目のデータをグループ (1 班 :N1 ~ N7、2 班 :N8 ~ N13、3 班 :N14 ~ N20) に分かれてそのままカード (エーワンラベル 44 × 80mm) に記述した。(10 月 9 日)
- 2) 上記 12 枚のカードを質的データとし、それらに基づいて「良い教師なるためには？」をテーマとした小論文 A を各自作成した。(10 月 9 日)
- 3) 小論文 A を書いた際、各自 12 項目の情報をどのように操作して記述したかを省察し記述した。(11 月 9 日)
- 4) 上記 12 項目の質的データを KJ 法で各自まとめ、KJ 法図解にした。(10 月 15・23・30、11 月 6 日)
- 5) 上記 KJ 法図解を参考に、テーマ「良い教師なるためには？」に関して各自小論文 B を作成した。(11 月 13 日)
- 6) KJ 法を体験した感想文 (KJ 法体験感想文) を各自書いた。(11 月 13 日)

3. KJ 法及びグループ KJ 法の具体的な手順

グループ KJ 法は、KJ 法を少人数グループ (一般的に 6 人程度) で行う場合の名称である。12 項目の質的データをグループによる KJ 法により班ごとに協同してまとめる。個人単位の KJ 法 (KJ 法) とグループ KJ 法の相違は、グループで行うか、個人で行うかのみの違いである。

KJ 法は、定性的情報を処理し判断するにあたり、「渾沌をして語らしめて秩序を生む」方法を採用する。あらかじめ抱いた理論、仮説や希望的観測などをあてはめて、それによってさまざまな定性的データを処理することはしない。データ群それ自体の語りかけに素直に従ってデータを統合し構成する。この意味では後述の「質的コード化」と「グラウンデッドセオリー」のカテゴリー化の手法と親和性がある。

森羅万象は、個性把握という姿勢ないしアプローチを採れば、どこまでも個性的であり独自である。KJ 法は、認識 (広く判断、そして執行をも含める) における法則追求のアプローチと個性把握のアプローチを同等に、科学的なアプローチとし、その両者の相補う行使の中にベターな認識の道があるとする。²⁷⁾

KJ 法は、すぐれて問題解決のための方略を提供する。問題解決全体のプロセスには、①問題提起→②状況把握→③本質追求→④構想計画→⑤具体策→⑥手順化という 6 ラウンドが設けられている。それぞれのラウンドで異なる点は、対象となる情報の質と問題解決に望む態度が異なる。つまり、①問題提起のラウンドでは、取り扱うテーマの問題となるような混沌とした情報群を対象とし、問題は何なのかという態度で KJ 法 1 ラウンドの過程に臨む。これに対して、たとえば②状況把握ラウンドでは、現実における状況 (事実情報) を対象にし、どうなっているかという態度で KJ 法を用いる。したがって、6 ラウンド累積 KJ 法各々のやり方は基本的に同じである。²⁸⁾

KJ 法 1 ラウンドのプロセスは、①情報収集→②「元ラベルづくり」―集めた情報をラベルに整理・記録する→③「グループ編成」―KJ 法のやりかたで情報群 (元ラベルと上位カテゴリー) を累積的に abstraction (抽象) する→④「KJ 法図解化」―abstraction したカテゴリー群を模造紙に空間配置し、図解化する→⑤「叙述化」―その KJ 法図解を口頭、文章で表現する、という順序で進行する。

このプロセスのなかで、一番複雑でしかも KJ 法の真価を発揮するのが③「グループ編成」である。「グループ編成」のプロセスは、まず a「ラベル広げ」―情報群を構成している各 [元ラベル] を整然と並べる→b「ラベル集め」―KJ 法のやり方で [元ラベル] をグループ化する→c「表札づくり」―KJ 法のやり方で上位カテゴリーに統合する。²⁹⁾

ついで 2 回、3 回……情報統合の最終まで、同様に a「ラベル広げ」→b「ラベル集め」→c「表札づくり」のプロ

セスをたどるが、2回目以降の「グループ編成」には、取材した生の情報源としての[元ラベル]を abstraction した[表札]が[元ラベル]群に加わる。次第に、[元ラベル]が統合されることによって、[表札]に置き換わっていく。ただし、最後までどの[表札]にも統合されずに、自己を主張して残る[元ラベル]もある。

②「元ラベルづくり」は、具体的な情報をラベルに整理・記録する作業であるが、その要点は情報の内容を1枚1項目とし、全体として訴えかける一つの中心性、すなわちその情報の「志」をワンセンテンスで、明確に記すことにある。

③「グループ編成」

a「ラベル上げ」とは、各[元ラベル]をランダムに整然と並べることである。その情報内容を空間的に認知・記憶できるように、整然と並べて一度置いたらむやみに動かさない。2回目以降の「ラベル上げ」には、[元ラベル]と[表札]が混在することになる。

b「ラベル集め」は、今まで学校教育でも日常生活においても行われてこなかった、KJ法独特の方法で「志」—上位概念によりカテゴリー化することから誤解が多い。私の経験では、『発想法』や『続・発想法』を読んでKJ法をやった人のなかで、この「ラベル集め」を誤って理解している人が一番多い。独創的な技法なので、体験したことがない人は読んでも理解できず、自己流になってしまうのである。

c 表札づくり

「表札づくり」は、「ラベル集め」でグループ化された[元ラベル]や[表札]を抽象する作業である。「核融合」と呼ばれる方法により情報の抽象化を行う。「核融合」で情報を統合する際に、本来の抽象化ではなく観念化がなされてしまうと、現実の情報に即した本質的洞察へといたらない。つねに「志」を大切にしないと、KJ法で情報を統合する意味がなくなってしまう。真の「抽象化」がなされれば、情念で集まった「元ラベル」は、理念的に理性へと昇華する。つまり、新たな「表札」の「志」が感性と知性をつなぐことになる。

④ KJ法図解化

各最終カテゴリー（「島」という）の[表札]、すなわち最終カテゴリーに基づき、空間配置見取り図を構想した。半切の模造紙に元ラベル「青枠のエーワンラベル」を貼り付け、それらの表札である「赤枠のエーワンラベル」を貼り付けた。次いで各表札の下に島どりをしてから、三段目以降の表札は、島どりをした模造紙の外側に直接転記した。各カテゴリーの[表札]が示している結論の関連性を、あくまでも論理的に説明できる関係線を入れる。関係線は、原因⇒結果、仮定⇒結論、相互⇔相互関係、対立関係—〈対立関係などさまざまに工夫した。

最終段階の[表札]はどうしても長くて、理屈っぽい。そこで、その最終[表札]の「志」を表わした「一行見出し」を挿入する。また、最終の「志」同志が訴えている、情念的なものを表現するためにさまざまな「シンボルマーク」や絵図を入れ、またそれをサブタイトル（最上位カテゴリー）にした。³⁰⁾

4. 叙述化と衆目評価法

「叙述化」は、このKJ法図解を使って口頭でプレゼンテーションし、また文章で図解を時系列にして表現する。図解の内容は全体的に関連しあっているので、どこから説明を始めてもよいが、まずトップダウンによってKJ法図解の結論をプレゼンテーションする。つまり、各「島」の一番外側に書き写された、最終段階の[表札]が結論であるので、それによって全体の構成をまずプレゼンテーションするのがよい。ついで、各「島」のディテールを、[元ラベル]からボトムアップ処理した順序に沿ってプレゼンテーションした。

グループKJ法による手続き群は、口頭でのプレゼンテーションの際「衆目評価法」を用いて、聴衆にそのKJ法図解のどの部分が特に重要だと思うかを評価してもらった。これは合意形成の方法として大変有効である。³¹⁾

結果

1. 質的データ

手順 1) によりピックアップされた情報は、班ごとに下記 12 項目であった。(下線部は、複数の班により重複しているデータである。)

1-1 グループ KJ 法による手続き群

1 班

- ・一人一人持っているものが違うから個々の能力を伸ばすが必要。
- ・生徒をしっかりと理解するために、生徒一人ひとりをしっかりと見る。
- ・生徒一人一人の良い所を見つけてあげる。
- ・生徒をより深く理解するために、生徒と同じ目線に立つが必要である。
- ・善悪を判断させるために、しっかりとしつけをする必要がある。
- ・生徒の自主性を高めるために、一人一人が進んで取り組めるような授業を作る必要がある。
- ・いい教師になるためには、生徒だけでなく同僚の教師に尊敬される。
- ・生徒の力を伸ばすために、発達段階にあった接し方をする必要がある。
- ・しっかりと授業を行うなら、生徒との信頼関係をもっていないといけない。
- ・生徒をしっかりと指導するために、教師自身が人として見本になる。
- ・クラス全体を見ることでクラスの異変に気付くころが出来る。
- ・楽しく学校生活を送れるように、生徒の悩みを理解する。

2 班

- ・子供の能力を最大限に引き出す力が必要である。
- ・生徒を理解するために、観察し気付く必要がある。
- ・生徒に対して、明るく振る舞う必要がある。
- ・子供たちにわかりやすく教えてあげられるように、知識を身につける必要がある。
- ・まずは人として感謝の気持ちをもつ。
- ・広い心を持つ必要がある。
- ・教師として広い視野を持つ必要がある。
- ・経験を積んで授業に役立てる必要がある。
- ・生徒に理解してもらうために、授業構成を考える。
- ・良い授業を作るために、授業研究を忘れずに取り組み続けるべきである。
- ・メリハリをつける必要がある。
- ・自分の教育の考え方に信念を持つべきである。

3 班

- ・生徒一人一人を理解し、個人の長所を伸ばしていくべきである。
- ・一人一人を理解するために生徒の目線になって物事を考えるべきである。
- ・教師は善悪を判断させる必要がある。
- ・クラスが活気で溢れたものにするために、教師は生徒に常に明るく振る舞うが必要である。

- ・生徒に知識を身に付けさせるために、勉強すべきである。
- ・教師は、たくさんの知識を身につけるために、視野を広く持つべきである。
- ・生徒に意欲をもたせるためには教師が全てに対する意欲を持つべきである。
- ・モンスターペアレントなどからの圧力に屈しない忍耐力を身に付けるべきである。
- ・生徒を楽しませる発想力が必要である。
- ・生徒の興味を引かせる話術を身に付けるべきである。
- ・教師は生徒だけでなく、保護者とも、常日頃から連絡をとるべきである。
- ・教師は、生徒の様々な感情を理解するために、豊かな感性を身につけるべきである。

2. 手順2)の小論文を書いた際の12項目の情報操作についての省察

2-1 グループ KJ 法による手続き群

「12項目の情報をどのような手法で小論文にまとめましたか？」の回答は下記4パターンであった。

6人 関連性のありそうな項目をつなげていった。(N4、N5、N6、N10、N12、N13)

5人 12項目を関係していそうな者同士グループ分けし、それぞれまとめた。(N1、N7、N16、N17、N18)

3人 自分の考え(主張、価値観、理想)としていることを中心に項目を選んでまとめた。(N2、N14、N15)

2人 12項目全てを使うことは無理だったので、いくつかの項目を選んでまとめた。(N9、N11)

12項目のデータに戸惑い、データの内容に沿ってまとめないで、理念的にトップダウン式にまとめていることがわかる。

2-2 KJ 法による手続き群

13人 12項目を関係していそうな者同士グループ分けし、それぞれまとめた。

(N2～N4、N6、N7、N9、N12、N13、N15～N19)

3人 12項目全てを使うことは無理だったので、いくつかの項目を選んでまとめた。(N8、N10、N14)

2人 12項目を関係していそうな者同士グループ分けし、それぞれまとめた。(N11、N20)

2人 関連性のありそうな項目をつなげていった。(N1、N5)

3. KJ 法についての既知概念

グループ KJ 法による手続き群については、全員がその名称さえ知らなかった。

KJ 法による手続き群については、その名称を聞いたことがある人は20人中8人で、そのうち6人が前期授業で KJ 法について知った友人からであった。KJ 法についての知識があると回答した人(N6)が1名いた。(KJ 法図解の結果から判断すると、N6はそのスキルを学んだとは考えられない。)

4. 2項目の情報を KJ 法でまとめる際のカテゴリー化プロセスにおける数

4-1 グループ KJ 法による手続き群

1班: 12データ → 7カテゴリー(表札) → 5上位カテゴリー

2班: 12データ → 7カテゴリー(表札) → 3上位カテゴリー

3班: 12データ → 5カテゴリー(表札) → 4上位カテゴリー

カテゴリー数の平均値 → 6.3 → 4

4-1 KJ 法による手続き群

5人 12データ → 5カテゴリー(表札) → 4上位カテゴリー

5 人 12 データ → 5 カテゴリー (表札) → 3 上位カテゴリー
5 人 12 データ → 4 カテゴリー (表札) → 2 上位カテゴリー
2 人 12 データ → 4 カテゴリー (表札) → 3 上位カテゴリー
1 人 12 データ → 7 カテゴリー (表札) → 5 上位カテゴリー
1 人 12 データ → 6 カテゴリー (表札) → 3 上位カテゴリー
1 人 12 データ → 6 カテゴリー (表札) → 4 上位カテゴリー
カテゴリー数の平均値 → 5.3 → 3.4

5. KJ 法図解と小論文 B における上位概念カテゴリーの構成結果

5-1 1 班：

5-1-1 グループ KJ 法による手続き群

1 班の上位概念指標として、下記 5 つのカテゴリーを得た。

最上位カテゴリーの「一行見出し」(サブタイトル)：「生徒との関わりをもとう、子どもの気持ちに沿って」

上位カテゴリー：「生徒のよい個性を観察する」「子どもの心を持ち続ける」「信頼と尊敬」「善悪を判断できるようにする」の 4 つであった。

(◎カテゴリーの下線部は評価基準指標であり、質的データ群には見られない上位概念である。)

◎カテゴリー：生徒のよい個性を観察する—生徒をよく観察しの自主性を尊重しながら発達段階に合った能力を引き出す。

□質的データ群：下記 4 データ

- ・一人一人持っているものが違うから個々の能力を伸ばすことが必要。
- ・生徒の自主性を高めるために、一人一人が進んで取り組めるような授業を作る必要がある。
- ・生徒の力を伸ばすために、発達段階にあった接し方をする必要がある。
- ・生徒一人一人の良い所を見つけてあげる。

◎カテゴリー：信頼と尊敬—教師は生徒との信頼関係を築き同僚から尊敬されることが必要である。

□質的データ群：下記 3 データ

- ・しっかり授業を行うなら、生徒との信頼関係をもっていないといけない。
- ・生徒をしっかり指導するために、教師自身が人として見本になる。
- ・いい教師になるためには、生徒だけでなく同僚の教師に尊敬される。

◎カテゴリー：善悪を判断できるようにしつける。

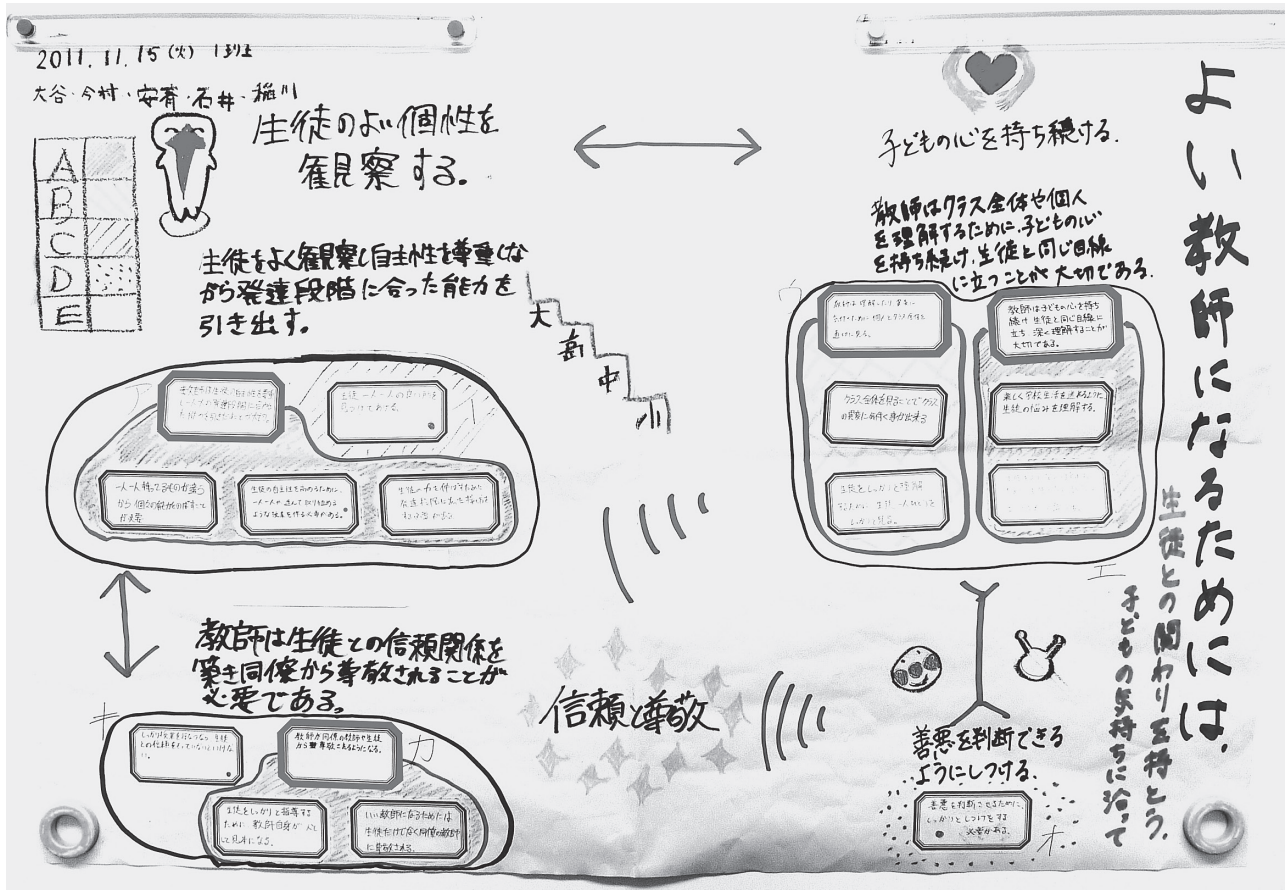
□質的データ：下記 1 データ

- ・善悪を判断させるために、しっかりとしつけをする必要がある。

◎カテゴリー：子どもの心を持ち続ける—教師はクラス全体や個人を理解するために子どもの心を持ち続け、生徒と同じ目線に立つことが大切である。

□質的データ群：下記 4 データ

- ・クラス全体を見ることでクラスの異変に気付くころが出来る。
- ・生徒をしっかり理解するために、生徒一人ひとりをしっかりと見る。
- ・楽しく学校生活を送れるように、生徒の悩みを理解する。
- ・生徒をより深く理解するために、生徒と同じ目線に立つことが必要である。



5-1-2 KJ 法による手続き群

(◎カテゴリーの下線部は評価基準指標であり、質的データ群には見られない上位概念である。□各自の質的データ群は割愛する。)

- N1 上位カテゴリーは「信頼関係を築く」「生徒を理解する」「善悪を判断させるためのしつけ」の3つであった。
 - N2 上位カテゴリーは「生徒目線」「個々の発見」「生徒を理解する」「人としての見本」の4つであった。
 - N3 上位カテゴリーは「教師は生徒一人ひとりを想う心が必要」「ときには叱ることも必要」の2つであった。
 - N4 上位カテゴリーは「生徒の個性を伸ばす授業体制」「生徒目線のクラス運営」「教師の見本になれる教師自身」「善悪を判断させるためのしつけ」の4つであった。
 - N5 上位カテゴリーは「指導の上でのポイント」「クラス作り・雰囲気」「教師の人格」「善悪の判断」の4つであった。
 - N6 上位カテゴリーは「個々に応じた指導」「生徒と同じ目線に立ち生徒理解」「信頼関係を築く」の3つであった。
 - N7 上位カテゴリーは「生徒の気持ちを考える指導」「広い視野」「尊敬される教師像」の3つであった。
- 上記のサンプルとして、N1～N7のうちN4を次に示す。

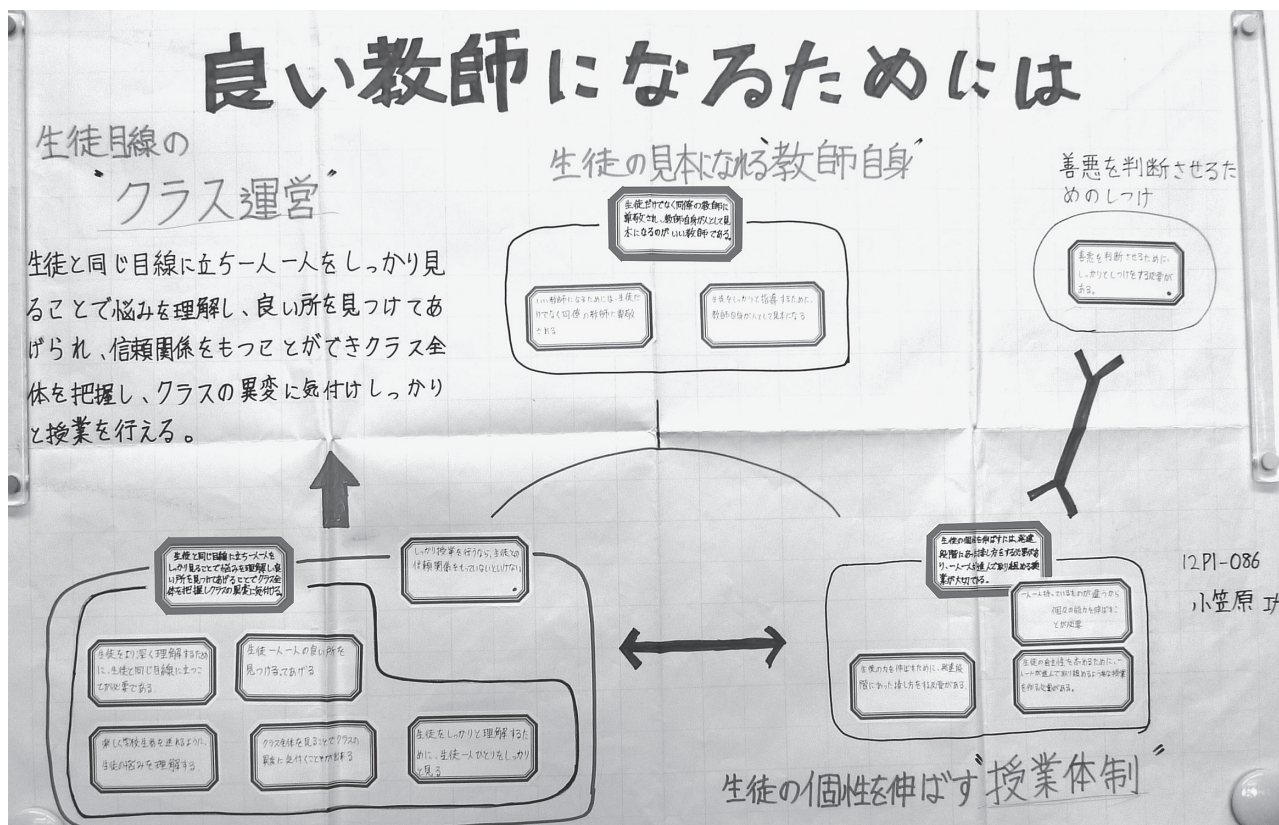
5-2 2班：

5-2-1 グループ KJ 法による手続き群

最上位カテゴリーの「一行見出し」(サブタイトル)：「柔軟性と指導力の両立」

上位カテゴリー：「いつも明るく」「信念を持ちつつ謙虚で広い心」「指導力・洞察力の向上」の3つであった。

(◎カテゴリーの下線部は評価基準指標であり、質的データ群には見られない上位概念である。)



◎カテゴリー：「いつも明るく」

□質的データ群：下記 1 データ

- ・生徒に対して、明るく振る舞う必要がある。

◎カテゴリー：「信念を持ちつつ謙虚で広い心」―教師は教育者である前に、感謝の気持ち、自分の信念、広い心を持った人間でなくてはならない。

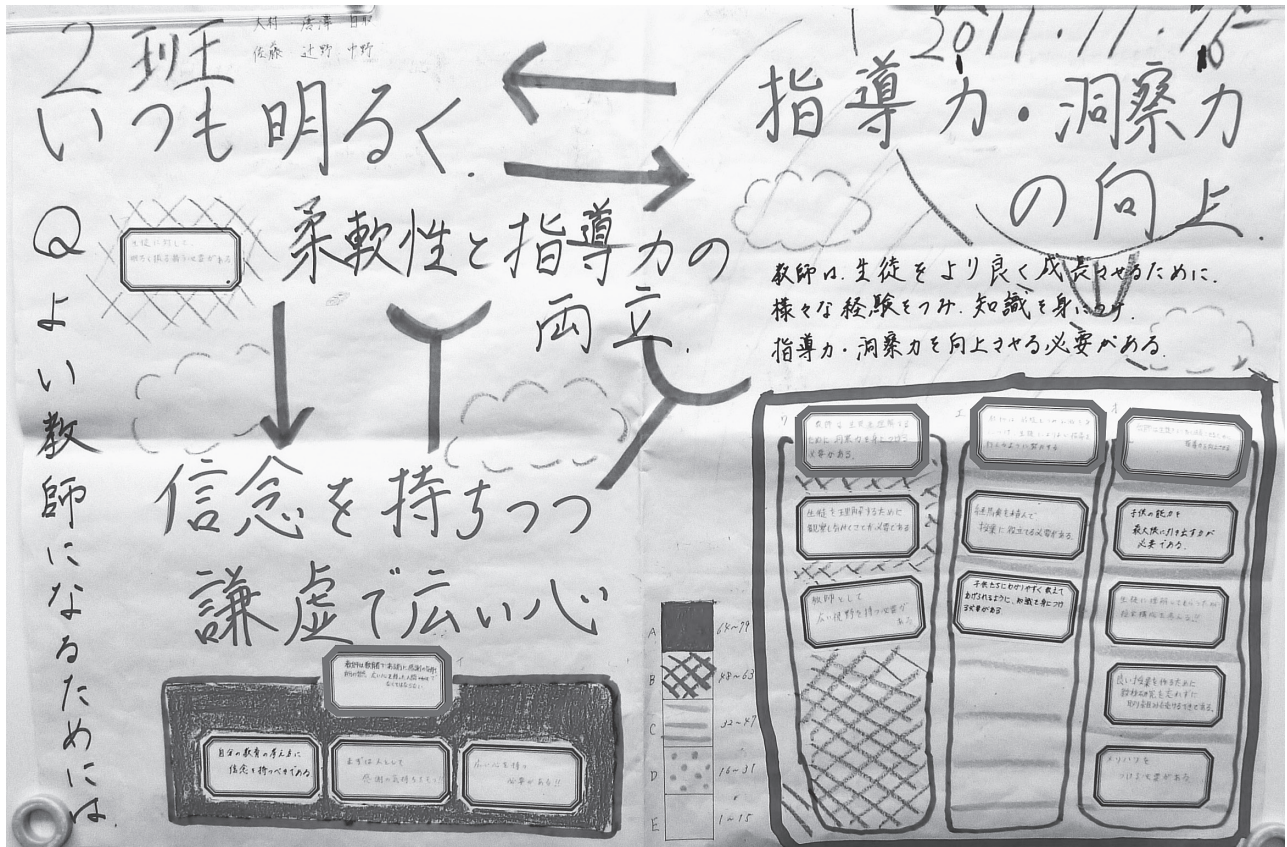
□質的データ群：下記 3 データ

- ・自分の教育の考え方に信念を持つべきである。
- ・まずは人として感謝の気持ちをもつ。
- ・広い心を持つ必要がある。

◎カテゴリー：「指導力・洞察力の向上」―教師は、生徒をより良く成長させるために、様々な経験をつみ、知識を身につけ、指導力・洞察力を向上させる必要がある。

□質的データ群：下記 3 データ

- ・生徒を理解するために、観察し気付く必要がある。
- ・教師として広い視野を持つ必要がある。
- ・経験を積んで授業に役立てる必要がある。
- ・子供たちにわかりやすく教えてあげられるように、知識を身につける必要がある。
- ・子供の能力を最大限に引き出す力が必要である。
- ・生徒に理解してもらうために、授業構成を考える。
- ・良い授業を作るために、授業研究を忘れずに取り組み続けるべきである。
- ・メリハリをつける必要がある。



5-2-2 KJ 法による手続き群

(◎カテゴリーの下線部は評価基準指標であり、質的データ群には見られない上位概念である。□各自の質的データ群は割愛する。)

N8 上位カテゴリーは「生徒に自分のよいところを見せる」「感謝の心」「経験豊富であり広い心で生徒を観る」「メリハリのある授業で教師の心構え」の4つであった。

N9 上位カテゴリーは「人として必要なもの」「教師をやるうえで大事なこと」の2つであった。

N10 上位カテゴリーは「人として大切なこと」「教師として大切なこと」「生徒を理解するために必要なこと」の3つであった。

N11 上位カテゴリーは「明るく多様な感性を持つ」「自信」「メリハリ＝節度ある対応」「授業力と生徒理解」の4つであった。

N12 上位カテゴリーは「教師の人間性」「メリハリの必要性」「生徒の対場に立って考えることのできる教師」の3つであった。

N13 上位カテゴリーは「人として大切なこと」「教師として大切なこと」「日常生活と授業の両立をはかる学級経営」の3つであった。

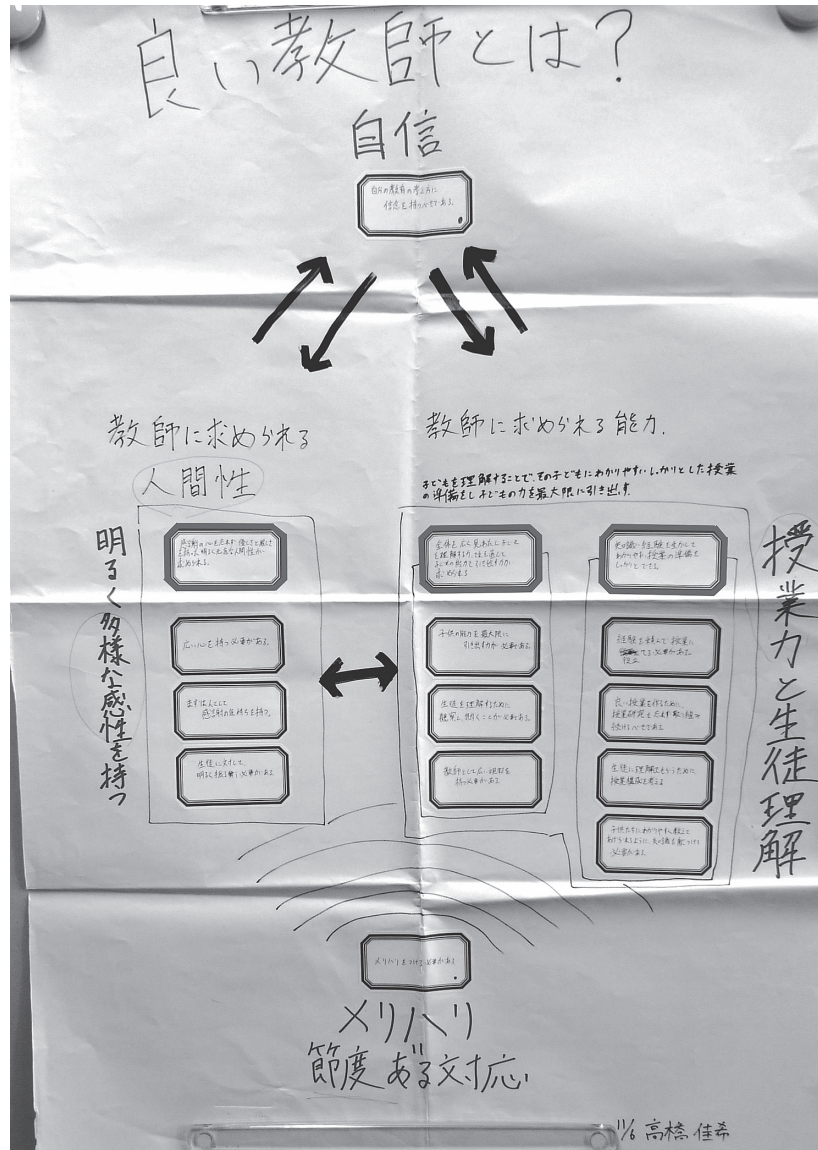
上記のサンプルとして、N8～N13のうちN11を次に示す。

5-3 3班：

5-3-1 グループ KJ 法による手続き群

3班の上位概念指標として、下記4つのカテゴリーを得た。

最上位カテゴリーの「一行見出し」(サブタイトル)：「生徒のための精進と周囲との連携」



上位カテゴリー：「教師は生徒のために意欲や忍耐力・知識を身につける」「発想力・指導力・常に明るく」「教師は豊かな感性をもち、生徒の目線にたつ」「保護者との日々の連携」の4つであった。

(◎カテゴリーの下線部は評価基準指標であり、質的データ群には見られない上位概念である。)

◎カテゴリー：「教師は生徒のために意欲や忍耐力・知識を視につける」—教師は生徒のために強い意欲や忍耐力、広い知識を身につけるべきである。

☐質的データ群：下記3データ

- ・生徒に知識を身に付けさせるために、勉強すべきである。
- ・生徒に意欲をもたせるためには教師が全てに対する意欲を持つべきである。
- ・モンスターペアレントなどからの圧力に屈しない忍耐力を身に付けるべきである。

・生徒に意欲をもたせるためには教師が全てに対する意欲を持つべきである。

- ・モンスターペアレントなどからの圧力に屈しない忍耐力を身に付けるべきである。

◎カテゴリ：「発想力・指導力・常に明るく」―教師は生徒が充実した学校生活を送れるように発想力や指導力を養い常に明るく接することが必要である。

☐質的データ群：下記5データ

- ・教師は、たくさんの知識を身につけるために、視野を広く持つべきである。
- ・生徒を楽しませる発想力が必要である。

- ・生徒を楽しませる発想力が必要である。

- ・教師は善悪を判断させる必要がある。
- ・生徒の興味を引かせる話術を身に付けるべきである。
- ・クラスが活気で溢れたものにするために、教師は生徒に常に明るく振る舞うことが必要である。

◎カテゴリー：「教師は豊かな感性をもち、生徒の目線にたつ」—教師は豊かな感性をもち、生徒の目線に立つことにより、生徒を理解し、個人の長所を伸ばしていくべきである。

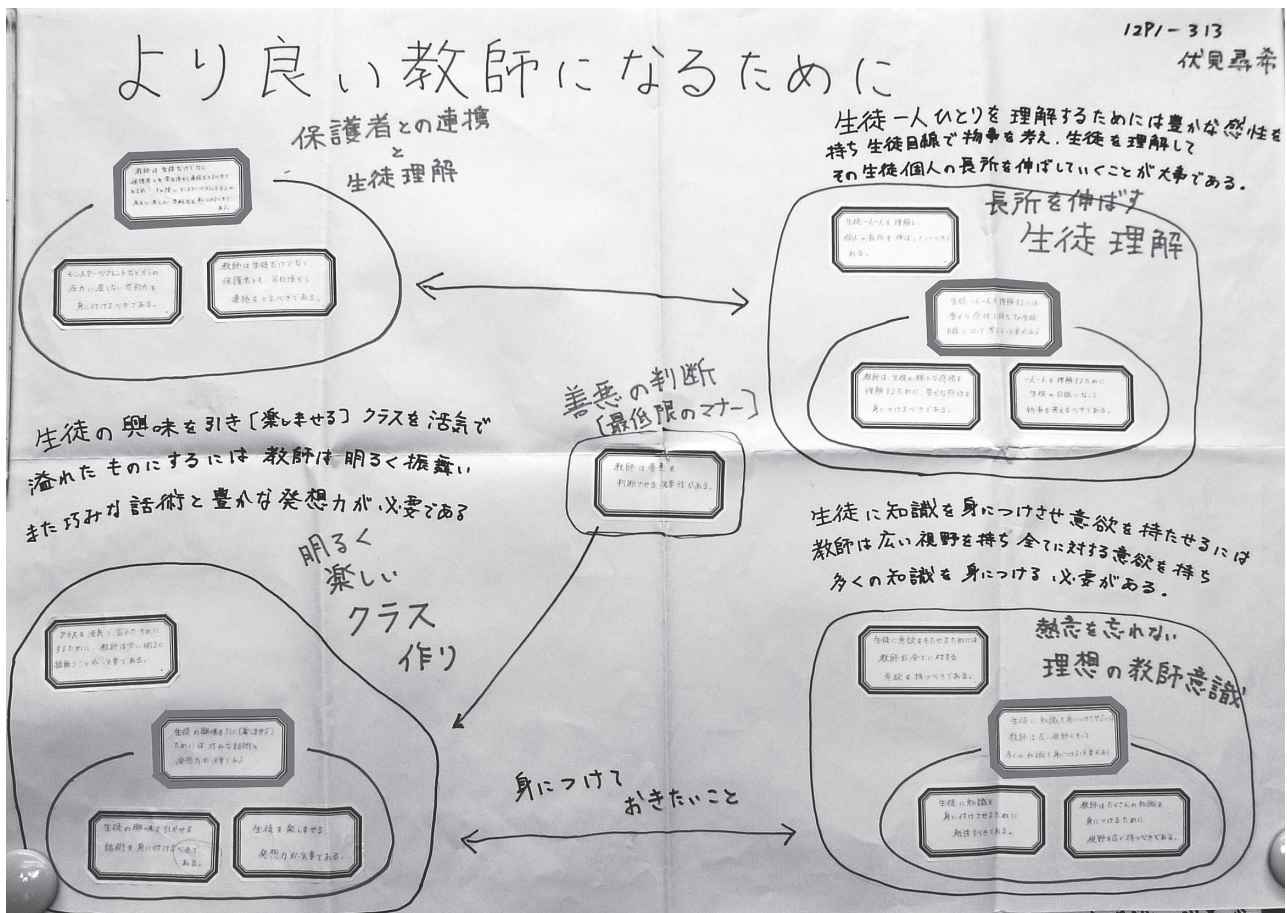
□質的データ群：下記3データ

- ・生徒一人一人を理解し、個人の長所を伸ばしていくべきである。
- ・一人一人を理解するために生徒の目線になって物事を考えるべきである。
- ・教師は、生徒の様々な感情を理解するために、豊かな感性を身につけるべきである。

◎カテゴリー：「保護者との日々の連携」

□質的データ群：下記1データ

- ・教師は生徒だけでなく、保護者とも、常日頃から連絡をとるべきである。



5-3-2 KJ法による手続き群

(◎カテゴリーの下線部は評価基準指標であり、質的データ群には見られない上位概念である。□各自の質的データ群は割愛する。)

N14 上位カテゴリーは「生徒がより良い学校生活を送れるようにする力が必要」「発想力・指導力・常に明るく」「善悪の判断が必要」「保護者と連携し、意見に耳をかたむける」の3つであった。

N15 上位カテゴリーは「人間としての教育の必要性」「魅力的な指導と保護者との連携」の2つであった。

N16 上位カテゴリーは「熱意を忘れない理想の教師意識」「長所を伸ばす生徒理解」「明るく楽しいクラス作り」「善悪の判断[最低限のマナー]」「保護者との連携と生徒理解」の5つであった。

N17 上位カテゴリーは「子どものために教師が身につけるべきこと」「生徒を理解する」「善悪の判断」「保護者と教師と生徒との連携」の4つであった。

N18 上位カテゴリーは「教師・生徒の人間性」「教師・生徒のありかた」の2つであった。

N19 上位カテゴリーは「教師が身につけるべきこと」「教師の力量」「目線」「日々の心がけで、より生徒と保護者との距離がちぢむ」の4つであった。

N20 上位カテゴリーは「生徒の手本となる」「生徒の良い所を引き出し、良い方向に導いていく」「誰とでもわけ隔てなく接する」の3つであった。

上記のサンプルとして、N14～N20のうちN16を次に示す。

6. 各班で重複した上位カテゴリー

グループ KJ 法による手続き群の、各班において重複している上位カテゴリーは下線部約 35%の割合であった。

- 1 班：「生徒との関わりをもとう、子どもの気持ちに沿って」「よい個性を観察」「自主性を尊重」「発達段階に合った能力を引き出す」「子どもの心を持ち続ける」
- 2 班：「柔軟性と指導力の両立」「いつも明るく」「信念を持ちつつ謙虚で広い心」「指導力・洞察力の向上」
- 3 班：「生徒のための精進と周囲との連携」「教師は生徒のために意欲や忍耐力・知識を身につける」「発想力・指導力・常に明るく」「教師は豊かな感性をもち、生徒の目線にたつ」「保護者との日々の連携」

一方、KJ 法による手続き群においては、個々で重複している上位カテゴリーは、「教師の人格」と「人格形成」のみであった。

7. 評価基準指標の頻出度と小論文 A と B における上位概念カテゴリーの比較

7-1 グループ KJ 法による手続き群

各自の小論文 A と B 各々について、下記評価基準指標を尺度水準として各の度数を比較検討した。

1 班の評価基準指標度数

評価基準指標	小論文 A	小論文 B	N1	N2	N3	N4	N5*
生徒との関わりをもとう、子どもの気持ちに沿って	0	1			○		
よい個性を観察	0	1			○		
自主性を尊重	0	1	○				
発達段階に合った能力を引き出す	0	3	○	○	○		
子どもの心を持ち続ける	0	4	○	○	○	○	
合 計	0	10	3	2	4	1	0

* N5 は小論文 A と 11 月 8 日欠席。

2 班の評価基準指標度数

評価基準指標	小論文 A	小論文 B	N6	N7	N8	N9	N10	N11
柔軟性と指導力の両立	0	5	○	○		○	○	○
いつも明るく	0	6	○	○	○	○	○	○
信念を持ちつつ謙虚で広い心	0	6	○	○	○	○	○	○
指導力・洞察力の向上	0	6	○	○	○	○	○	○
合 計	0	23	4	4	3	4	4	4

3 班の評価基準指標度数

評価基準指標	小論文 A	小論文 B	N12	N13	N14*	N15	N16	N17	N18
生徒のための精進と周囲との連携	0	2		○		○			
教師は生徒のために意欲や忍耐力・知識を身につける	0	6	○	○		○	○	○	○
発想力・指導力・常に明るく	0	4	○	○		○		○	
教師は豊かな感性をもち、生徒の目線にたつ	0	6	○	○		○	○	○	○
保護者との日々の連携	0	2		○		○			
合 計	0	20	3	5	0	5	2	3	2

* N14 は 11 月 8 日欠席。

7-2 KJ 法による手続き群

各自の小論文 A と B 各々について、下記評価基準指標を尺度水準として各の度数を比較検討した。

1 班の評価基準指標度数

評価基準指標	小論文 A	小論文 B	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7
生徒の個性を伸ばす授業体制	0	1				○			
生徒目線のクラス運営	0	1				○			
クラス作り・雰囲気	0	1					○		
教師の人格	0	1					○		
合 計	0	4	0	0	0	2	2	0	0

2 班の評価基準指標度数

評価基準指標	小論文 A	小論文 B	N8	N9	N10	N11	N12	N13
節度ある態度	0	1				○		
多様な感性を持つ	0	1				○		
自信	0	1				○		
授業力	0	1				○		
人間性	0	2				○	○	
生徒の対場に立って考えることのできる	0	1					○	
日常生活と授業の両立をはかる学級経営	0	1						○
合 計	0	8	0	0	0	5	2	1

3 班の評価基準指標度数

評価基準指標	小論文 A	小論文 B	N14	N15	N16	N17	N18	N19	N20
自己肯定感を育てる教育					○				
人格形成					○				
生徒の手本となる	0	1							○
誰とでもわけ隔てなく接する	0	1							○
合 計	0	4	0	0	2	0	0	0	2

7-3 評価基準指標の頻出率

小論文 A のまとめ方に見られるように、小論文 A の文脈からは、12 データに困惑している状況の中で、グループ KJ 法による手続き群及び KJ 法による手続き群共に、上位概念によってデータ内容をまとめるというような余裕は全くみられない。下記サンプルのように、各自思いつくままに、観念的にトップダウンでまとめている様子が見て取れる。結果として、両者共、上位カテゴリーの出現は全く見られなかった。グループで考えたデータを踏まえても、個人の力だけでは上位概念に至る発想は生じ難いことを示している。

一方、小論文 B においては、特にグループ KJ 法による手続き群において、下記「評価基準指標度数」に現れているように、各自上位概念を多用している。小論文 A に比べて構成がすっきりとまとまっており、下記 7-4 のサンプルのように論旨が明瞭である。これは小論文 A の作成とは異なり、グループ KJ 法という技法により、テーマを各班でまとめる過程において、意見交換を図りながら共同して考えが深められた結果であると考ええる。

また、KJ 法による手続き群においても、下記「評価基準指標度数」に現れているように、小論文 B において上位概念を用いている人も見られた。しかし、評価基準指標の頻出率は、グループ KJ 法による手続き群の 2.9 に対して 0.8 と非常に低かった。

評価基準指標の頻出率（頻出度 / 人数）

対象者	1 班	2 班	3 班	平均頻出率
グループ KJ 法による手続き群	10/5	23/6	20/7	2.9
KJ 法による手続き群	4/7	8/6	4/7	0.8

7-4 小論文 A と B のサンプル

（下線部は評価基準指標カテゴリーであって、質的データ群には見られない上位概念）

7-4-1 グループ KJ 法による手続き群

2 班 N10（男）小論文 A テーマ：「よい教師になるためには」

よい教師になるために、まず考えなければならないことは、生徒に明るいイメージを与えたり、人との接し方を学ばせるために、表情を豊かにしたり、生徒とのコミュニケーションをしっかりととるということである。教師が生徒とのコミュニケーションをとることができれば、生徒の信頼も高まり、良い学級を築き上げることができるのである。

二つ目に考えなければならないことは、生徒を理解するために、広い視野を持つということである。生徒一人一人を理解していくというのは大変なことである。しかし、大変でも理解してあげることが教師の役目であると、私は考えている。そのためには、広い視野を持ち、生徒一人一人をよく観察することが大切である。

三つ目に考えなければならないことは、子供の能力を最大限に引き出す力を身につけるということである。子供の能力を引き出すためには、まず教える教師自身がたくさんの知識を身につけ、分かりやすく教えてあげるために授業構成を考えなくてはならない。分かりやすい授業にするために、教材研究をしたり、授業に役立てるためにさまざまな経験を積むということも大切なことなのである。生徒の能力を最大限に引き出すためには、まず教師が努力しなければならないのである。教師が努力して作り上げた授業を生徒たちに受けさせてあげることで、生徒は勉強したいと思えるようになり、能力が引き出されていくのである。

四つ目に考えなければならないことは、自分の教育についての信念を持つということである。自分の教育についての信念を貫くことができれば、周りに流されてしまうように教師になってしまう。そのような教師になってしまつては、生徒の能力を引き出すことはできない。自分の教育の信念を持てれば、教師として成長していくことができるのではないかと私は思う。

N10（男）小論文 B テーマ：「よい教師になるためには一柔軟性と指導力の両立―」

よい教師になるためには、まず大きく三つの要点に分けることができると私は考える。

まず一つ目は、「信念を持ちつつ謙虚で広い心」を持つということである。教師は、教育者である前に、感謝の気持ち、自分の信念、広い心を持った人間でなければならないのである。生徒たちに対してだけではなく、一緒に働く他の教師や保護者、地域の人々に好かれるような教師こそ、良い教師であるのだと私は思う。

二つ目は、「指導力・洞察力の向上」である。教師は生徒をより良く成長させるために、様々な経験を積み、知識を身につけ、指導力・洞察力を向上させることで、生徒に分かりやすく教えることができ、能力を最大限に引き出すことができるのではないかと私は思う。そして、普段の生徒たちの様子を観察し、いじめなどの問題が起きたときに気付けるよ

うに、広い視野を持つということが大事なのではないかと考える。

最後の三つ目は、「いつも明るく」ということである。教師としてだけでなく、一人の人間として、いつも明るいという人はどんな人からも好かれる人だと私は思う。

このように、よい教師になるためには、柔軟性と指導力の両立を図ることが大事であるとする。このような教師になることが私の目標である。

7-4-2 KJ 法による手続き群

2 班 N11 (女) 小論文 A テーマ:「良い教師になるためには」

良い教師になるためには、まず人間性を養うことが必要である。それは、広い心を持って生徒と接し、明るく振舞うことや、人としての感謝の気持ちを持ち続けること、生徒を理解するために、観察し気付くことだ。そうすることで子どもの力を最大限に引き出す力がつく。

子どもの気持ちを理解しようとせず、ただ自分の考えを押しつける事は、良い教師のすることではない。生徒に好かれ、生徒と同じ視点から問題に気付く、解決しれいかなければならない。教師として広い視野を持つことが大切だ。

しかし、それだけではいけない。教師である以上は、生徒に好かれる先生になるだけでなく、しっかりとした授業を行うことが出来なくてはならない。そのためにはまず、子どもにわかりやすく教えてあげられるように、しっかりとした知識を身に付けなければならない。その上で、授業研究に取り組み、理解しやすく、面白い良い授業構成にする必要がある。その中に、これまでの経験を入れ、さらに良いものに発展させていくことで、しっかりとした授業力を身に付けられるだろう。

人間性と授業力。この2つに重点を置き、さらに、自分の教師としての考え方に信念を持ち続けて、授業と休み時間のメリハリを持って子どもたちと接し、指導することで、良い教師になることが出来るのではないだろうか。

N11 (女) 小論文 B テーマ:「よい教師になるためには」

私は良い教師に求められる能力と人間性の二つの観念から考えたいと思う。なぜなら教師とは、子どもに物事を教える職業である。その能力と同時に、子どもの手本となる人間性が求められると考えるからだ。

まず教師に求められる能力だが、私は授業力と生徒理解力であるとする。これらの能力は教師には必要不可欠であり、これを伸ばすことで、教師として箔がついたといえるだろう。まず授業力に必要なものは経験である。多くの経験を積み、授業に役立てることが重要だ。そして生徒にわかりやすく教えるためにも、自らも多くの知識を身に付ける必要がある。多くの知識を持ち、余裕をもって授業を行うことで、生徒たちにもわかりやすく教えることができるのではないだろうか。そして経験、知識を活かした良い授業をつくるための授業研究を絶えず行い、理解しやすい授業構成を考える事ができる。これが高い授業力だと考える。

次に生徒理解力だが、まず必要なのは広い視野を持つことだ。狭く偏った視野では生徒を理解することなどできない。そして生徒をよく観察し、気づくことができれば、その生徒の能力を最大限に引き出すことも可能だろう。このように生徒を理解し、その能力に合った授業を展開することができる能力が、良い教師にはあるのだろう。

では、教師に求められる人間性とはどのようなものであろうか。私は、明るく多様な感性を持っている人こそ教師にふさわしいと考える。先ほども述べたが、教師とは生徒の手本となる存在である。まずは人としての感謝の心を持ち、それを伝えることが重要だ。そして、明るく広い心を持ち生徒と接することで、生徒との深い信頼関係を結ぶことができるはずだ。

私は以上の2点に加え、その両者を節度ある態度で行うこと、そして自らの教育論に自信を持つことができる者が良い教師と呼ぶに値すると思う。

7-4-3 グループ KJ 法による手続き群

3 班 N13 (女) 小論文 A テーマ:「良い教師になるためには」

良い教師になるためには、全てにおいて視野を広く持つべきである。なぜなら、視野を広く持つことで色々なことが分かってくるからだ。

まず、生徒に意欲をもたせるためには教師自身が意欲を忘れないことが大切である。ただ教科書にのっているものを説明していても、それは誰でもできることであり、教師がいなくとも可能なのだ。教える立場の人間にも追求する意欲があるからこそ、生徒たちはその意欲にひかれ、学びたいと思うのである。

私が小学生の頃の担任の教師は、社会科にとにかく力を入れて、授業の中でも、たくさんの資料を用意してくれた。教科書にのっていないことや、自分の考えなどいろいろ話を混ぜ合わせて

説明をしていて、私はそれを聞いていてもっと“学びたい”という意欲が初めて生まれました。授業の方法もただ黒板に書かれたものをノートにとるという形ではなく、一枚の白紙が渡され、それに自分が調べたものを書き、図や文章も全部自分で考えてまとめるといった方法だった。

私はこの経験から、教師の役目はただ知識を付けさせるのではなく、興味をもたせ、学びたいという意欲を身に付けさせることだと思った。そしてこの『小学校生の』時の担任から、もう一つ学んだことがある。それは、教師は生徒一人一人を理解しなければならないということだ。生徒にはたくさんの個性があり、接するのが難しい子だって数えきれないほどいるだろう。私の小学生の時の担任は、その中で、一人一人の長所をしっかりと見つけ、話す時も全員と会話してくれたのである。

最後にまとめると、よい教師になるためにやらなければならないことはきっと数えきれないほどあるだろう。しかし、最初にいったように、知識に対する意欲や、生徒を様々な視点から理解しようという心など、全てにおいて視野を広く持つことでたくさんのものが見えてくると私は考える。

N13 (女) 小論文 B テーマ:「良い教師になるためには一生徒のための精進と周囲との連携―」

よい教師になるためには大きくまとめると四つの要点があります。

まず一つ目は、教師は生徒のために意欲や忍耐力、知識を身に付けることです。これは、教師は様々な知識がないと生徒に伝えることができないし、そうするためには常に全てのことに對して意欲を忘れず、共に忍耐力も持っていないければならないのです。

次に、教師は発想力、指導力が必要であり、常に明るくなければいけません。知識だけあっても、それをどう生かすか、どうすれば生徒たちが充実した学校生活を送れるかなどを考える力がなければ意味がないのです。それには生徒の興味を引く話術だったり、なによりも教師自身が常に明るく振舞うことが大切なのです。

三つ目は、教師は豊かな感性をもち、生徒の目線に立つということです。生徒は一人一人様々な感情をもっていて教師はそれを理解しなければなりません。そのためには、生徒の目線に立ち、子どもたちと同じような豊かな感性で考えることが必要です。

四つ目は、保護者との日々の連携を忘れないことです。生徒だけでなく保護者とも常日頃から連絡を取り合うことで信頼関係が生まれ、お互いの意見交換ができ、学校生活にも役立ててことができます。とくに今の時代、モンスターペアレントが多いのでこのようなことがとても大切なのです。

これらの点から、よい教師になるためには、生徒のための精進と周囲との連携が重要という結論になりました。

7-4-4 KJ 法による手続き群

3 班 N16 (男) 小論文 A テーマ:「良い教師になるためには」

良い教師とはそもそもどんなものであろうか。自分が考えるには生徒に授業に興味を持たせる教師のことであると

思う。

やはり教師とは最近いろいろと問題になってはいるが、物を教えるということが最もその根幹にあるものだと考える。そして生徒が受験だけなどのために記憶するための授業となるようではいけないと思う。生徒自信に興味を持たせ、自ら積極的に学習するような環境づくりをしたいところだ。好きなものは自分で伸ばし(補助はもちろんするが)、苦手を先生が支えて克服するのが理想だ。

ではそのような授業をするにはどうするべきか。自分は日本史を教えたいと考えているが、ただの知識だけを持っていても意味がない。実際に教える場所などは現地を訪ねるなどをして見聞を広めることが大事なことだと思う。例えば城ひとつにしても、実際に見ると皆とは全く変わってくると思う。先日八王子の山城跡に足を運んだが迫力が違った。地図ではわからないスケールの大きさに圧倒された。こういう経験は自分にとっても楽しいことであるし、その見聞は必ず授業では生かされることだろう。教科書には載っていないこと、これを教えられる教師が理想だ。日頃我々が学んだことは変化していく。教師になっても貪欲なまでの探究心、情熱、これがなくてはならない。興味をもたせるには自分が常に興味を持ちつづけることが大事なことなのだ。

今日、いじめなど様々な克服すべき課題があるが、それを解決できる教師というのはなかなかいないしすぐにどうできる問題ではない。世間では既に教師だけの問題でなくなってしまった。速やかな解決が求められるが、まず我々ができることは質の良い教育の提供だ。それが興味を持たせる教育だと自分は考えるのだ。良い教師とは探究心、情熱を失わない興味をもたせることができる授業を行う教師であると自分は考える。

N16 (男) 小論文 B テーマ:「良い教師になるためには」

今回 KJ 法を使って個々の鍵となるカードから良い教師になるためには何をすれば良いのか。それは 5 つに分類されたが、大きくまとめると 2 つのことが重要だと考えた。ではまず、その 5 つの分類に従って考える。

一つは「長所を伸ばす生徒理解」である。やはり教師として生徒理解なくしては厳しいものがあるだろう。その中でも大事なことは様々な生徒感情の理解のための先生が感情豊かであること。そのためにも学生時代にいろいろなことを経験しておきたいものだ。そして、生徒目線で考えてあげること、自分の主観ではなく他人の気持ちにどれだけになれるか。そういう意味でも豊かな感性は大事だ。そして理解したらどうするか、その子の長所を伸ばし自信をつけさせる、自己肯定感を育てる教育をしたいところだ。

また生徒理解を深めるためにも保護者との協力は欠かせない。そのためにも常日頃から連絡をとれるような環境整備が必要だ。学級日誌などを活用するのも手だろう。その中で近年話題となっているモンスターペアレントへの耐性をつけておきたい。その実状を理解することが必要になるだろう。

次には「熱意を忘れない教師像」だ。日々変わっていく事柄に対して広い視野を持って多くの知識を身に付けたい。先生は物知りでなくてはいけないと思うのだ。後述するが、これは生徒の興味へも関わるだろう。常に最新の情報を、より多くの知識を、と勉強への意欲が人一倍必要となるだろう。教材研究が何よりも大事なのだ。

そして「明るく楽しいクラス作り」にもつながっていく。先生が博識である必要があるのは生徒にどれだけ興味を持たせ、またそのために楽しませる必要があるからだ。そのためには発想力と話術が必要だ。発想力を鍛えるにはやはりやはりいろいろなことをしている必要があると思う。そして先生が明るく楽しければ、クラスは活気に満ちたものである。

最後は善悪の判断をつけさせること。これはどれにもあてはまると思う。やはり人としての最低限を身に付けさせる必要があるだろう。

以上の 5 つを大きくまとめると、2 つに分けられると思う。1 つは物を教える教師として必要なこと。もう 1 つは人を育てる教師として必要なこと。前者は知識などをどれだけ多く蓄え生徒に学ぶことの楽しさを教えることができるか。後者は人格形成の大事な時期の生徒を預かる身としてどれだけ生徒を成長させることができるか。以上の 2 つ

のことが良い教師になるために必要になる大きなものなのではないかと今回自分は考えた。

(紙幅の都合上、他の資料は割愛する。)

8. KJ 法体験感想文

8-1 グループ KJ 法による手続き群

(N12・男)「KJ 法で考えて見て」(拙い文ではあるが、KJ 法体験を端的に表しているので全文を掲載する。)

最初にラベルで考え、そのラベルで小論文を書いたときは、自分の中でごちゃごちゃしていてなんとなくまとまらなかったけど、ラベル集めをして、表札作り、またラベル集めをして表札を作る。これをくり返すうちに、ばらばらだったラベルや自分の考えがまとまったものへと変わっていき、色づけをしたことによって見やすくなったこともあって、最後に小論文を書いたときには、すっきりしていてまとめやすかった。

これから自分で頭の中でなんとなくまとまらない問題に直面したときは活用していきたいと思う。

下記は感想文からの要点抜粋である。

(N18・男) 今回初めて行った KJ 方という方法でテーマに対する考えをまとめていく作業は、地道な努力が必要だけれども、その作業を終えたときに出て来た結論は、最初は想像もできない位上手にまとめられていて、ある種の感動を覚えました。

(N17・男) 表面上の“言葉”だけでなく、その中にある本当の意味や、本当に伝えたいことを生徒たちに考えさせることで、文章を読み取ったりする国語力や想像力を養っていくことができたらいいなと思いました。

(N7・男) 本質を見抜いて物事を考えるには一番良い方法なのではないかと思った。

(N9・男) 最初は、こんなやり方で意見をちゃんとまとめることができるとは思えなかったが、授業を重ねていくうちにラベルがどんどんまとまり、楽しく感じた。最終的に分かりやすくまとめることができ、小論文がとても書きやすかった。

(N6・女) 最初に考えたラベルの内容が、同じ内容のラベルをまとめていたり、他のラベルの情報をまた入れていたりして、どんどん深く考えていくことができた。

(N12・男) もしこのテーマを KJ 法でやらなかったら、最初からまとまった意見を出そうとしてしまい、良いものが出せなかったと思います。

(N11・男) 作業は難しいかもしれませんが、KJ 法を使えば誰もが納得する意見ができあがり、またそこに至るまでの過程を知ることができるということに気づくことができました。

(N16・男) KJ 法による小論文は、社会で通説となる一般論以上に自分の意見が如実に出るし、自分の考えをより前に出して論じることができると感じた。

(N8・男) 最初は KJ 法は使いづらく分かりづらいついていたが、発表をして KJ 法を改めて振り返ってみて、しっかり理解して使い方が分かれば使いやすいので、これから色々なことに使えると思う。

(N2・男) これを小学校や中学校の頃からやっていたら、今頃あらゆる場面で人と違った見方ができているのだろうと考えると残念です。

(N10・男) KJ 法というものを、大学 1 年生のときに経験できたということは、とてもよいことだったと思う。

8-2 KJ 法による手続き群

(N5・女) KJ 法にはもともと興味があった。多数決などでは少数派の意見はないものとされてしまうが、KJ 法なら、少数派の意見を取り入れることができるからである。

(N5・男) KJ 法は初めてやってみたことなので、とても困惑し難しかった。これからは、まだ KJ 法を理解できてい

ない部分があるので、理解して使えるようにしてみたいと思う。

(N6・男) 初めて KJ 法をやったので、最初はよくわからなかったが、段々わかるようになってからは、うまくまとまるようになって楽しかった。KJ 法を行ってから文を書くとき文の構成も以前より良くなり、文章を書くスピードも上がったように感じた。これからは物事を考えるときには KJ 法を使いたいと思う。

(N9・男) 最初は理解することが難しく、全然使いこなせなかったが、慣れてきてある程度使いこなせるようになると、KJ 法の良さがわかってきたような気がする。

(N9・女) キーワードを図にまとめることで、作文が非常に書きやすくなりました。今後も卒業論文を書く際などに利用したいと思います。

(N12・男) 大学で論文や研究発表の際、いくつかの事柄をまとめることも多いと思う。その際に、今回学んだ KJ 法を用いれば、スムーズにより分かりやすくまとめられると思う。今後も、この KJ 法を様々な場面で活用したい。

(N13・女) 「志」に近いもの同士を集めるのが難しくとても大変だった。普段あまり一つのことを深くかんがえていくことがないので、とてもいい経験になった。今の若い人たちは、考えることを進んですることが少なくなっているのも、もっとこういうことをしていってほしいと思う。

(N13・女) 文章の核となる「志」を見つけ出すのがとても大変だった。それを見つけ出してグループ化するとき、色々な見方から一つの事柄について深く見つめることができたので良かったです。

(N20・男) 何をどういう意図で(元ラベルが)書かれたものかがわかっていれば、KJ 法でまとめて行くのが簡単になると感じた。

上記「8-1 グループ KJ 法による手続き群の感想文」から窺われる趣旨、すなわち「小論文(A)を書いたときは、自分の中で(ラベルの情報)がごちゃごちゃしていてなんとなくまとまらなかったけど、〈中略〉最後に小論文を書いたときには、すっきりしていてまとめやすかった」、「表面上の“言葉”だけでなく、その中にある本当の意味や、本当に伝えたいことを生徒たちに考えさせることで、」「どんどん深く考えていくことができた。」「もしこのテーマを KJ 法でやらなかったら、最初からまとまった意見を出そうとしてしまい、良いものが出せなかった」「KJ 法を使えば誰もが納得する意見ができあがり、」「KJ 法による小論文は、社会で通説となる一般論以上に自分の意見が如実に出るし、」「その作業を終えたときに出て来た結論は、最初は想像もできない位上手にまとめられていて、ある種の感動を覚え」たなどが示唆しているように、グループ KJ 法により意見交換を図りながら共同して「本質を見抜いて物事を考え」た結果、適切な抽象化とカテゴリー化によって、小論文 B の構成がすっきりとまとまり論旨が明瞭になったものとする。

一方、上記「8-2 KJ 法による手続き群」に示された KJ 法体験感想文は、「これからは物事を考えるときには KJ 法を使いたいと思う」などのコメントがしばしばあるものの、グループ KJ 法による手続き群のそれよりも低調なものであった。これはやはり、グループによる協働の活動がなされなかった結果であろう。

結論

研究目的「4 思考深化に関する尺度水準」に記したように、Saljö が示した学習理解の階層的なパターンにより、④学習はさまざまな情報を理解し「意味を見いだす」こと→⑤学習は知識を解釈し直すことで、世界を把握し、理解することという考え方は、①学習は情報獲得→②情報の記憶→③学習は利用できる事実やスキルを習得することより高次の水準であるという実験結果を踏まえ、これを質的コード化とグランデッドセオリーのカテゴリー化の手法で分析した。つまり、そこには適切な抽象化によって上位概念を見出す働きが予測され、上位カテゴリーの出現がなけれ

ばならない。そこで、カテゴリーを形成する上位概念を指標とし、小論文 A と B 各々についてその度数分布を示し、これを研究対象学生の思考深化に関する尺度水準として各自の小論文 A と B を比較分析した。

このように、質的データ群（元ラベル）には見られない上位概念を形成するカテゴリーを評価基準指標とし、小論文 A と B 各々についてその度数を比較検討した結果、小論文 B においては、結果 7 の「評価基準指標度数」に現れているように、小論文 B は、上位概念としてのカテゴリー化と情報の構造化が著しく図られ、思考の深化が達成されていることを検証できた。逆に小論文 A においては、両群において、上位カテゴリーが全く出現しなかった。これはテーマについての意見を出し合うだけでは適切な抽象化が生じず、思考が深まらないことを示唆している。

それはグループ KJ 法という技法によりテーマを各班でまとめる過程において、共同して適切な抽象化が図られ、考えが深められた結果であることを明示している。つまりデータ分析により、元ラベルのデータ群を、意味のある（または潜在的に意味のある）データのユニット（KJ 法の島）として上位カテゴリーを構築し、その出自となるデータから離れてそれ自体の生命（KJ 法の「志」）が与えられる。その際コンセプトは、実在の出来事や事件、物事の関係の種類に分け、分類化し、カテゴライズし、個々の物事・出来事の間の違いを省き、物事・出来事の間に共通する大要、要約、見解、イメージ、つまりは上位概念として普遍的概念を生み出すことに貢献するのである。カテゴリーとは、ある一つのカテゴリーの中にあるたくさんの個々の事例をカバーする、または包括する概念的まとまりである³²⁾。このような内実を伴う協働が実践されたことを物語っている。

Astin は数百の大学と数千の学生を対象とし、学生の学習に関する 22 の尺度を用いた大規模な統計的研究によれば、二つの要因が学生の成績の発達、大学に対する学生の満足度に影響しているという。一つの要因は学生仲間との相互作用であり、もう一つの要因は教職員との相互作用である。彼は「伝統的な競争学習に比べて協働（協同）学習は優れた成果をもたらすことが、研究によって一貫して示されている。また、仲間集団に関する私たちの研究知見から一つの説明が導かれている。つまり、協働（協同）学習が伝統的な教育方法よりも効果があるのは、学生が学習の過程により積極的に、そしてより深く関与するからである」と結論づけた³³⁾。したがって、小論文 B の成果は、正にこのような「学生仲間」及び「教職員との相互作用」により「積極的に、そしてより深く関与」した証左であろう。

また、結果 7-4 のサンプルによっても明らかなように、それらの内容構成（要旨の明確と詳述・省略の適切さ）や文章構成（整然として論理的）、叙述（事実と意見の区別、多面性と焦点化）において、小論文 B は、小論文 A に比べて整然とまとまっており、論旨明瞭である。被験者の学生たちもこのことを自覚していることが、KJ 法体験感想文からも読み取れる。

小論文 B において、特にグループ KJ 法による手続き群は、KJ 法による手続き群に比べて「評価基準指標度数」に現れているように、各自上位概念を多用している。これはグループ KJ 法という技法により、テーマを各班でまとめる過程において、意見交換を図りながら協働し、考えが深められた結果であると考ええる。

KJ 法による手続き群においても、小論文 B において上位概念を発想できた人も見られた。したがって、質的問題解決技法である KJ 法の活用により、より深い思考体験へと導かれ、学習をより充実させることができたと考ええる。しかし、結果の「7-3 評価基準指標の頻出率」が示しているように、グループ KJ 法による手続き群の 2.9 に対し、0.8 と非常に低かった。グループ KJ 法による手続き群とは異なり、個人単位で KJ 法を実施したためと考えられる。

これらのことから、今後学びあうコミュニティを大学に形成していくには、学生も教師も学びあう共同体を構成していくことが求められる。そのためには以下の学習原理が重要になろう³⁴⁾。

① 学びの主体としての学生

学生自らが自分の学習デザイナーであり、積極的に自らの学びに関わる学び手として捉え直す。自ら積極的に方略を試したり使う学習を保障する。例えば、説明をしてみる、自分で予測を立てたり、質問を作ったりする。自分の理解の過程を振り返り自覚する機会を設ける。よりよい理解をもとめて、相互にモニターしあう。

②分散された資源と共有・差異の正統化

クラスを多様な熟達者の集まり、人的資源を分かちもった集まりとして捉え、それを共有しあう。クラスのメンバーは、それぞれ多様な役割を担い、相互に違いがあることが重要であるという認識をもつ。一人ひとりが何かの熟達者として自分なりの個人の責任を持ち、それらを共有する。一方向の発達を期待するのではなく、学習中に人との関わりや本、パソコンなど多様な道具を使うこと、偶然性を大切にすることで多様な発達の方向性と機会を大切にする。

③基礎としての対話と協働

談話や知識を共有し、意味を交流しあう。談話を通して教室は考えの種をまき、交流し取り込む場とする。

④本物の文化的活動への参加・実践の共同体

文化的に意味ある本物の活動に参加する。自分たちが現在行っていることと、熟達した大人が行っていることがどのようにつながっているのかがわかる活動をする。大学・クラスの壁を越え、活動に関わっていく。学生自身が学ぶに値する探究に取り組み、自分のこととして関わりを選択していく。

⑤文脈化・状況化された学習

活動の目的を明確にする。行為の中で考える。何度でも繰り返し参加を試みる事を認める。研究者になってみる、先生になってみるなど、想像の世界を実際に演じ、応答的に評価しあう。学習ガリキュラムのプランは、学習とともに柔軟に作り替えていく。

小論文 A から B でまでに要した時間は、グループ KJ 法による手続き群は 4 時限であったが、KJ 法による手続き群は 6 時限を要した。しかも後者においては、KJ 法図解に基づいたプレゼンテーションや衆目評価の実施を割愛した。このように後者が多くの時間を必要とした理由は、結果「8-2 KJ 法による手続き群」で述べられている「何をどういう意図で（元ラベルが）書かれたものかがわかっていれば、KJ 法でまとめて行くのが簡単になると感じた」というように、自分たちで作成したものではなく、与えられた元ラベルの情報から KJ 法をスタートさせたために、その情報の趣旨を読み解くのに時間を要したことがあげられよう。さらに、KJ 法による手続き群においては、KJ 法の取り組みが初めてであるにもかかわらず、個別の作業となるので、協働により働く意欲や積極性、また意見交換などによる深い関与が生み出せなかったからであると考えられる。このことは、KJ 法に取り組んだ後での感想文からも明らかである。

註

- 1) 安永悟監訳『協同学習の技法—大学教育の手引き』（E.F. Barkley, K.P. Cross, C.H. Major. *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. 2005）（株）ナカニシヤ出版、2009、pp.12。（Pascarella, E.T., & Terenzini P. T. : How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass, 1991, p.557, 620.）
- 2) 山浦晴男「科学的な質的研究のための質的統合法（KJ 法）と考察法の理論と技術」『看護研究』第 41 号、第 1 号別冊、医学書院、2008、2、pp.11-24。
- 3) 林義樹『学生参画授業論—人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法』学文社、1994、pp.10-8。ラベル思考法といって、KJ 法に基づき MN 法・BD 法などを統合して用いている。学生が主体的に授業の企画・実施・伝承に参画する授業のために、このラベル思考法もその手段として用いている。1977 年以來の大学での教育実践報告を踏まえた、学生参画授業の理論と方法の提案である。

新田實「KJ 法を活用した中学校社会科の授業」『KJ 法研究』第 6 号、川喜田研究所、1983、10。

若松皓暉「KJ 法を活用した感想文の書き方—KJ 法学習の実践例」『KJ 法研究』第 3 号、川喜田研究所、1980、5。（ただし、これは KJ 法ではなく、KJ 法の点メモ花火の活用例。）

- 4) 協同学習および協調学習には、単純な技法から複雑な技法まで 200 を超える多くのものがあるという。世界中の研究者や実践家の努力により、常に新しい技法が生み出されている。安永悟監訳『協同学習の技法―大学教育の手引き』(E.F. Barkley, K.P. Cross, C.H. Major. *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. 2005) (株)ナカニシヤ出版、2009、訳者前書き。
- 5) Bruffee, K.A., sharing our toys: *Cooperative learning versus Collaborative learning*. Chicago, 27 (1) , 12-18, pp.15-6.
- 6) E.F. Barkley, K.P. Cross, C.H. Major, *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. 2005. (安永悟監訳、p.11.)
- 7) Cross, K.P., *Learning is making connections*. Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College, 1999. (安永悟監訳、前掲書 p.9.)
- 8) 仮屋園昭彦『問題解決過程における知識の獲得に関する研究』(株)風間書房、1997、pp. 4-8。
- 9) 吉田裕 (訳「認知的徒弟制」森敏昭・秋田喜代美 (監訳)『学習科学ハンドブック』培風館、2009、p.85. (Collins, A., Cognitive apprenticeship. In R. K. Sawyer (Eds.) , *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York : Cambridge University Press, 2006.)
- 10) 同前書 pp.41-52. (Ibid., pp.47-60.)
- 11) 鈴木浩子「平成 22 年度「自立と体験 1」を振り返って」『明星大学明星教育センター研究紀要』第 1 号、2011. 3、p.40。
- 12) 同前書 p.40。
- 13) 同前書 pp.42-3。
- 14) 全国私立大学 566 校の解答を抽出した集計 (大学、短期大学、高等専門学校における学生支援取り組み状況に関する平成 22 年度調査)。
- 15) 栗山和広編著『子どもはどう考えるか―認知心理学からみた子どもの思考』(株)おうふう、2010、p. 38.
- 16) 同前書 pp. 52-3.
- 17) 杉村健『カテゴリー化の実験的発達研究』風間書房、1997、pp.1-2。
- 18) Ramsden, P. *Learning to teach higher education*. London: Routledge, 1992, pp.26-27. 安永悟監訳、前掲書、pp.10-1。
- 19) 秋田喜代美・藤江康彦編『はじめての質的研究法―教育・学習編』東京図書(株)、2007、pp.100-1 (Coffey, A. & Atkinson, P. *Making sense of qualitative data: Complementary research Strategies*. CA: Sage Publications, 1996.)。Glaser, B.G., & Strauss, A.L. 後藤隆、大出春江、水野節夫訳『データ対話型理論の発見―調査からいかに理論をうみだすか』新曜社、1996 (Glaser, B.G., & Strauss, A.L. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967)
- 20) 「KJ 法」日本創造学会編『創造の理論と方法―創造性研究 1』、前掲書 pp.163-4。
- 21) 秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習過程』(財)放送大学教育振興会、2010、p.146。
- 22) 青木秀雄『第 2 版 洞察力を培う初等社会科教育法―知識基盤社会を生き抜くために』明星大学出版部、2008、pp. 166-7。
- 23) 日本教育学会編『現代教育方法事典』(株)図書文化社、2004、pp. 34。
- 24) Bruffee, K.A. op., cit. pp. 15-6. Bruffee, K.A., *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: JOHN Hopkins University Press. 1993、p. 3.
- 25) 秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習過程』(財)放送大学教育振興会、2010、p.144。
- 26) Brown, A.L. & Campione, J. C., Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Eds.) , *Classroom lessons: integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books,1994. (秋田喜代美・藤江康彦、前掲書、pp.147-8.)

- 27) 川喜田二郎「KJ法」日本創造学会編『創造の理論と方法—創造性研究1』共立出版、1983、p.163。
- 28) 川喜田二郎『KJ法—混沌をして語らしめる』中央公論社（川喜田二郎著作集第5巻）1986、pp.54-8。
- 29) 同前書 pp.123-55。また、川喜田二郎『発想法』中央公論社（中公新書）1967、川喜田二郎『続・発想法』中央公論社（中公新書）1970。川喜田二郎『野外科学の思想と方法』中央公論社（川喜田二郎著作集第3巻）1992などを参照。
- 30) 同前書 pp.134-7。
- 31) 同前書 pp.160-73。
- 32) 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』（Merriam, S.B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. 1998.）（株）ミネルヴァ書房、2004、pp.262-6。
- 33) 安永悟監訳、前掲書、pp.12。Astin, A.; *What matters in college ?* San Francisco: Jossey-Bass, 1993, p.427.
- 34) Brown, A.L. & Campione, op., cit., (秋田喜代美・藤江康彦、前掲書 pp.254-5.)