

「協同学習」による学びの姿勢の変容 ：自主的に学ぶ学生の育成を目指した実践研究

深津達也¹⁾

Transformation of Learning Posture by “Cooperative Learning” ： Practical Research that Aims at Promoting Students who Learn Independent

Tatsuya FUKATSU

Abstract

Recently teachers are required to be “learning professional” at the same time as “teaching professional”. But in the university class that bears teacher training, unidirectional class is given, therefore students independent learning is hardly seen. In this study, the factors to incorporate transformation of posture of learning was examined. To train “ learning professional”, in the class, Cooperative Learning was undertaken and the class was developed. It was decided that Group Investigation was to be used in the Cooperative Learning technique with a selected number. Group Investigation is a method of deepening learning through the process of planning, discussing, and reporting in the group. The compulsory subject was Educational Methodology for teaching. It was clarified that 1) Learning environment in which one is interested in, 2) Transformation of learning objective, and 3) The learner's inter-stimulation action were especially important as the factors to transform the posture of learning by developing the class in which this technique was undertaken. Cooperative Learning is thought to be a very effective method to promote learning in the university class. However, enormous difficulties were discovered at the same time, and a suitable method of solving these will have to be devised.

Key words : cooperative learning (協同学習) 教員養成 (teacher training) 反省的实践家 (reflective practitioner)

1) 生涯スポーツ学科

I. 緒言

教師が専門家たる所以は「教える専門家 (teaching professional)」であると同時に「学びの専門家 (learning professional)」であることであり (佐藤,2009), 常に子どもとともに学び続ける姿勢が今の教師には求められている。和井田は教師という職業に関して「教師の仕事は、終わりのない旅人に似ている。どこまでいっても、これで完成と割り切れない。無定形・無領域・無際限の世界である」(和井田,2006)と述べ、教師の「不確実性」について言及しているが、その「不確実性」に対応するために近年、「反省的実践家」としての教師の在り方が注目を集めている。「反省的実践家」とは、アメリカのドナルド・ショーンが提起した新たな専門家像である。元来専門家とは、「技術的合理性」に基づく「技術的熟達者」として捉えられてきた。しかし、教師をはじめとする一部の専門家は、「技術的合理性」の原理の枠を越えたところで専門家として実践を遂行しており、これらの専門家を「反省的実践家」として掲示した。「反省的実践家」は、クライアントが抱える複雑で複合的な問題に「状況との対話 (conversation with situation)」にもとづく「行為の中の省察 (reflection in action)」として特徴づけられる特有の実践的認識論 (practical epistemology) によって対処し、クライアントとともにより本質的でより複合的な問題に立ち向かう実践を遂行しているのである (ショーン,1994)。

教師が「反省的実践家」として成長していくためには、自己の実践を省察し続けることが重要だが、その基盤となるのは教師の自己研鑽であり、常に学び続ける資質を磨き上げることが教員養成において求められている。

しかしながら、教師の指導力不足や非道德的発言などがメディアで取り上げられることも多く、教員養成が順調にいつているとはいえない。中央教育審議会答申 (今後の教員養

成・免許制度の在り方について) (2006) では、大学における教員養成の重要性を強調した上で、以下の点について指摘している。

(1) 平成11年の教養審第三次答申において、各大学が養成しようとする教員像を明確に持つことが必要であるとされながら、現状では、教員養成に対する明確な理念 (養成する教員像) の追究・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと

(2) 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間に共有されていないため、実際の科目の設定に当たり、免許法に定める「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと

(3) 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。特に修士課程に、これらの課題が見られること

これらの指摘が、大学における教員養成の現状だとすれば、昨今の教員養成は、深刻な局面を迎えているといえよう。今一度、大学における教員養成の見直しを図る必要がある。

大学における教員養成の軸となるのは授業である。しかしながら、小中学校や高等学校における授業研究は積極的に進められる一方

で、大学授業の研究はこれまでほとんど行われてこなかった。

一概に、大学授業というと、「講義」のイメージが強い。「講義」では、教員が長時間にわたってレクチュアしつづけるという教員→学生の一方的流れが一般的であり（浅野,2009）、静かにノートをとる学生が良い学生とされてきた。また、大学は「エリート」教育の場であり、教員は情報を与えることが仕事であるとされ、それをどう生かすのかは学生たちの問題として考えられてきた（浅野,2009）。つまり、教員はどのような内容の情報を提供するののかといった内容的視点ばかりにエネルギーを費やし、いかに教えるのかといった方法学的視点や、学生の受講態度や理解度に関しては焦点が当てられてこなかったのである。しかしながら、これらの大学講義が長年続けられた結果、自主的に学ぶ学生を育ててどころか、学生の学習意欲を衰退させ、受身的な学生を多数輩出することになったのである。

近年、FD（ファカルティ・ディベロップメント）を中心とした「大学授業改善」の動きを受けて、多くの大学で授業が見直されるようになってきた。しかしながら、それらの企画は、「アリバイ」づくり的なものが多いと浅野（2009）が指摘するように、授業評価やFDの講演会企画、自己点検書作成程度のものであり、具体的な授業改善につながるものは極めて少ない。

これらの背景を受け、本研究では、「学びの専門家」としての教師を育成すべく、教職科目「教育方法論」において、授業研究に取り組んだ教師の実践を取り上げ、学生の学びの姿勢の変容をもたらす要因について考察することにした。対象授業では、教育方法に関する基本的な知識を身につけさせるのと同時に、学生の受身的な学びの姿勢を改善することを目的としている。その目的を達成するため、対象授業では、近年大学において重要性が高まってきた「協同学習」を授業単元前半

に取り入れ授業を展開した。協同学習とは、「小グループの教育的使用であり、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法」（Smith,1996）である。「協同学習」は学習者が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ことにより、さらなる学びを保障する学習法であり、「学習科学」の領域において急速に研究が進められているが、学びを促す理論としては、未だ不明瞭なところが多い。今後、多くの実践的な研究と理論の再構築により、学びのメカニズムを解明していく必要がある。

よって本研究では、「協同学習」を取り入れた授業を研究対象とし、学生の学びの変容を促した要因について、学生の自由記述を参考にして明らかにすることにした。

Ⅱ. 研究方法

1. 対象

本研究で対象となる科目は、教職科目である「教育方法論」である。「教育方法論」は、本学2年生（一部3,4年生）を対象に開講されている教員免許状取得のための必修科目である。対象科目「教育方法論」は、対象教師が他に担当する教職科目（1年次前期の「現代教育論」、2年次前期の「教育課程論」と大いに関係しており、これらの授業を履修したことを前提として授業が行われた。

この授業を履修した学生は226名であり、1時限目と2時限目に分けて行われた（1時限目116名、2時限目100名、それぞれ90分授業）。授業の内容に多少の違いはあったが、同じ単元計画であったため、この2つの授業を研究の対象とした。授業を担当する教師は、教育方法学の分野に精通した熟練教師であった。

2. 協同学習とは

本研究では、「協同学習」を「小グループの教育的使用であり、学生が自分自身の学びと

学習仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法」(Smith,1996)と定義している(協同学習の定義に関しては研究者により様々であるが、本研究ではSmithの述べた概念を使用することにする)。協同学習とチーム学習、グループ学習、仲間支援学習などの学習活動との違いとして、①意図的で構造化された営みであること、②グループのすべての参加者が、グループの目的に向かって共に積極的に活動すること、③活動することにより、その科目の学習目的を達成することができることの3つがあげられる(パークレイ,2009)。これらを網羅するために、本研究では、「協同学習」の数ある技法の中でも、Group Investigation (以下G-Iとする)を取り

入れ授業を展開した。G-Iとは、イスラエルのシャラン夫妻(Sharan,S・Sharan,Y,1992)が提案する技法である。G-Iは、あるプロジェクトをグループで計画し、実施し、報告し、自己および他者を評価するといった一連のプログラムからなる授業技法である。学生にとって意味のあるトピックを選択させ、興味関心に応じてグループを作らせ、自分たちの研究をおこなわせることにより、自ずと動機づけが高まると考えられている。また、課題を追究することを通して他者の考え方に触れたり、得られた知識を再構築したりすることが出来ることに加え、建設的な批判を受けたり与えたりするという実践的な経験をすることができる。日本の大学における実践報告

表1. 教育方法論の授業内容 (協同学習を取り入れた9回目まで)

回	授業内容
第1回	興味のあるテーマを探そう～教育方法学会の議題をもとに～ 教育方法学会のシンポジウムの資料を配り、今、教育現場で何が問われているのかについて理解を深めさせた。その後、資料の中から興味のある内容について学生に抜き出させ、それについての考えを小レポート用紙に書かせた。
第2回	追究する分野の決定 ～学生から出されたテーマをもとに～ 第1回で学生が抜き出したキーワードの一覧を作成し、学生に配布した。この中で、もっとも追究したい分野を個人で選ばせ、その理由について小レポート用紙に書かせた。
第3回	グループで追究するテーマを決定しよう！ (ディスカッションを中心としたグループワーク) グループに分かれ(希望する分野ごとに6～7名程度のグループを教員が作成)、自己紹介をするとともに、なぜこの分野に興味を持ったのかをグループ内で共有し合い、各グループでひとつ追究していくテーマを決定させ、発表会までの見通しを立てさせた。
第4回	テーマの追究その1 (本やインターネットによる調査、ディスカッションなど) ※グループごとに、発表のための準備を行わせた。授業の最初と最後だけ教室に集合させたが、70分程度は自由に活動させた。事前に図書館の許可を得ており、教室、図書館、パソコン室を自由に移動できるようにした。また、調べ方や発表方法は指定せず、学生の判断に委ねた。
第5回	テーマの追究その2 (発表会への準備を中心に) 前時と同様、グループごとに活動させた。
第6回	発表会① グループごとに学生の前で発表させた。その後、質疑応答の時間をとった。最大15分という発表時間の枠だけ設け、それ以外のルールは設けなかった。発表グループ以外には、評価シートを記入させた。
第7回	発表会② 2回目の発表会
第8回	発表会③ 3回目の発表会
第9回	グループによる振り返り／教員からの講評 評価シートを各グループに返却し、個人・もしくはグループでこれまでの授業を振り返らせ、感想を書かせた。

は亀田・杉江（2007）による授業があげられるが、いまだ少ないのが現状である。以下に、GI技法の手順の例をあげておく（パークレイ,2009:p162-166）。

手順（例）

- (1) 授業が対象としている領域内で、学生に研究テーマをいくつか自由に考えさせる。
- (2) 学生が出したテーマから研究テーマを選択させる。教師が選択しても構わない。
- (3) 興味あるテーマごとにグループを編成する。
- (4) グループに計画書を準備させる。計画書には研究上の疑問点を明確に述べ、目標を設定し、研究を進めるうえで必要になると考えられる資料を明らかにし、研究の方法を選択し、課題遂行の分担を記入させる。
- (5) グループごとに研究を始め、情報を収集し、検討するように指示する。引き続き、より多くの準備が必要であるかを判断させ、情報の分析や解釈を行わせる。
- (6) 最終報告の準備をさせる。

3. 授業の設計

協同学習として成り立つためには、「意図的な計画」「共に活動すること」「意味ある学習」の3つの特徴を踏まえる必要がある。

第一に、意図的な計画だが、学生の自主的な学びを促進することを目指し、上記で述べたG-I技法を基本概念に置き、授業を設計した。表1は、G-I技法を授業の中核にすえて設計した授業内容である。本研究では、さらなる学びを保障するため、発表会の後に、グループによる振り返り活動を取り入れた。

第二に、「共に活動すること」についてだが、協同学習では、グループ編成の方法が非

常に重要になってくる。本研究では、図1のようにグループを編成した。まず、個人で興味のあるテーマを考えさせ、学習者全体を①教師・指導者側グループ②児童・生徒側グループ③教材・学習材グループ④哲学・歴史グループに分けた。その後、それぞれのグループの中でさらに6～7名の小グループを教師主導のもと作成した。本学は女子学生が少なく、グループに女子一人では話し合い活動に参加しづらいという意見があったため、本研究では、女子学生は各小グループで2名以上いるように配慮した。それ以外はランダムで小グループを作成した。

グループ内の信頼関係を築くため、まずは教師が課題を与え、話し合い活動をさせた（第3回）。その後、グループによる自由活動を行い（第4回、第5回）、発表会を開催し（第6回、第7回、第8回）、最後に振り返り活動として、グループで反省会を行った（第9回）。これら全7回の授業をグループで活動する時間として設けており、学生たちの積極的な学習を促すため、教師と補助者の2名で随時見回りをし、適宜アドバイスを与えた。

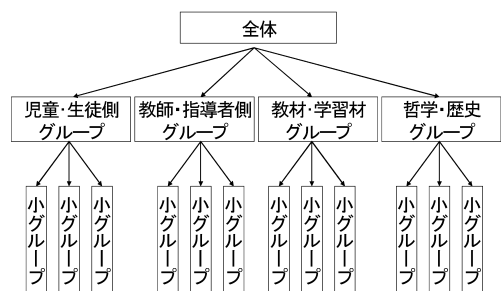


図1. グループ分けの簡略図

第三に、「意味ある学習」とするため、追究する内容を、（教育方法に関する分野に限定してはいるが）自分が今最も知りたい、もしくは学びたい内容とし、自分たちで考えさせた。その一方で、授業内容との適合性を図るため、教師による発表テーマの確認を行い、内容があまりにズレている場合には、教師が

表2. 学生たちが追究するテーマ（一部抜粋）

分類	テーマ
教師・指導者側	義家先生の指導法から学ぶ楽しい授業づくり
	子どもたちが理解しやすい教え方
	生徒に興味をもたせるためにはどのような工夫が必要か？
児童・生徒側	運動嫌いの子どもが増えた理由
	日本の子どもたちの実態を知り、今もっとも教育すべきこと
	体育の授業で夢中になれる条件とは？（中学生対象）
教材・学習材	Ipadを使って授業をすることについて
	日本と世界のデジタル化の比較～日本国内の授業デジタル化変遷に着目して～
	日本の教育～電子メディア化による影響に着目～
哲学・歴史	教育方法の工夫、未来の可能性—フィンランドの教育から学ぶ—
	世界からみた日本の学力状況と改善法
	世界の国々と「日本の学校」

アドバイスをを行い、方向の修正を図った。また、発表会を単なるグループ活動の評価の場として設定するのではなく、発表者一人一人が教師として教壇に立ち、学習者に責任ある説明をするようにと学生に責任感を与えた。また、学生の自主性、創造性を引き出すため、発表のルールに関しては、最長15分とだけ指示し、それ以外のルールは一切設けなかった。

10時間目以降は、発表会の補足説明や、発表会で扱われなかった分野についての包括的説明を行うことにした。学生の発表は、教材のデジタル化や海外の教育方法の紹介などが多く（表2）、教育方法の歴史や思想に関しての発表が少なかったため、特にその部分について重点的に説明を加えた。

4. 授業の評価

授業研究において、いかに授業を評価するのは難しい問題である。授業の成果に関しては、近年、急速な広がりを見せる学生による授業評価アンケートを用いることが多い。本授業でも、全授業終了時に学生による授業評価アンケートを行ったが、本研究では授業評価アンケートを評価の指標として用いることを避けた。その理由は、授業評価アンケー

トでは、授業の全体像をつかむことはできるが、個人の学びに対する自主的な姿勢を適切に評価することは不可能であると考えたためである。そこで本研究では、学生の授業に対する感想の記述を用いて授業の成果について検討することにした。単元終盤にレポート課題として、この授業を通して感じたことや考えたことについて記述させた。その記述のうちから本授業のねらいに即していたものを抜粋し、それらを元に考察することにした。よって、これから紹介する記述は、学生の大意を示すものではないことをまずは断っておく。中には、一部の学生だけが記述したものも含まれている。しかしながら、例え少数意見であっても、それらの記述の中に、学生が学びを追究するための重要な示唆が含まれていると考え、それらの記述を基に考察することにした。

Ⅲ. 結果および考察

1. 授業の全体像

学生は今回の授業について以下のように述べている。

学生1『グループを組み、3週間後には発表というのは、大学に入ってから初めての出来

事であった。普段しゃべらない人とグループを組み、テーマを決めるというところからスタートし、どのような結果になるのかが予想できなかった。学生に向かって発表することが初めてだったため、準備に戸惑った』

今回授業で取り入れたような授業技法に対し、学生は新鮮さを感じていると同時に、普段の授業とは異なる形態に不安を抱いていたことがわかる。このような授業について、学生たちはどのように感じていたのだろうか。学生の感想をさらにいくつか紹介する。

学生2『普段の授業は、一人で机に向かって学習している形だけでも、今回はそれらとは異なり、集団で一つのテーマについて考えを深めるグループ学習の形態の授業であった。その中で、それぞれの分担について調べたり、調べてきたものをまとめたりなど、集団での学習からでなければ学べない多くのことがありました』

学生3『今回のグループ学習は今までにない授業だったので新鮮さがあり、よかったです。同じ興味をもった人たちで集まることで自分たちの意見が言いやすくなるし、テーマについて他者がどのような考えを持っているのかも聞くことができるし、良い体験になりました。(中略)グループでの学習はみんなとの協力が一番大事だと感じさせられる良い教育方法だと思います。自分たちががんばって調べたことをみんなの前で発表することで達成感を味わうことができるし、プレゼンテーションの良い予行練習にもなって内容の濃い授業になると思うのでこれからも時々こういった授業を取り入れてほしいと思いました』

学生4『私たちのグループでは、現代の子供達に必要な授業は？そしてそれはなぜか。といった実に興味深い課題を取り持つことにな

りました。私たちの課題は、私が将来教員になったときに、必ず役に立つ知識になると思いました。私たちのグループの課題だけではありません。他のグループの皆が時間をかけ、考え調べ、搾り出した意見や考察、結果は、教科書や参考書には載っていない、とても貴重な資料だと思います。それをすべてのグループが行い、皆が皆の発表を聞くことができたのです。本当に素晴らしい授業方式だと思いました』

これらの感想は一部の学生のものだが、一般的にこれに近いものであった。学生たちの感想からわかるように、今回取り入れた協同学習は、学生から、非常に高く評価されていたといえよう。以後、学生たちの記述から重要な部分を抜き出し、主課題について考察することにする。

2. 自主的な学びを促す要因の検討

佐藤は教師の人生に関して、「教師の人生は学び続ける人生である。子どもに学び、教材に学び、同僚に学び、地域に学び、自らの経験から学び続ける歩みが教師の人生を形成している」(佐藤,2009,p90)と述べている。教師が子どもたちの学びを支え続ける職である限り、子どもたち以上に教師が学び続けることが重要であり、自主的な学びの姿勢を育む必要がある。「自主的に学ぶ」ことを促す授業の重要性が示唆されているが(小田・杉原,2010)、「自主的に学ぶ」学生を育てることは容易なことではない。それでは、学びの姿勢に変化をもたらす要因とは、一体どのようなものであろうか。学びの変容を促す要因について、学生たちの記述が特に多かった以下の3つの観点から考察することにする。

- (1) 興味を喚起する学習環境
- (2) 学習目的の変容
- (3) 学習者同士の相互刺激作用

(1) 興味を喚起する学習環境

下記の学生の記述は、自らの意思で学びを深めたいと考えるようになった学生のものである。

学生5『教育方法論の授業を受けるまでは、外国の教育に関して興味がありませんでした。興味がなかったとともに日本と外国の教育方法の違いについても知りませんでした。しかし、教育方法の授業を受けていく中で諸外国の教育方法を知るとともに興味を持つようになりました。グループでの調べ学習の時も積極的に調べていました。調べて行くとともにまた様々なことを身につけることが出来、とても勉強になりました』

学生6『授業を受けていく中でいろいろなグループの発表を聞き自分のグループと違う考えをもったグループの発表を聞き、そのことについてとても興味を持ち、もっと教育方法について知りたいと思い、授業をより集中して聞いたり、自分から進んで教育関係のテレビを見たり、本を自分から読むようになったり、自分の興味を持ったことについてはほとんど自分から調べたりするようになった』

上記の2人の学生は、異なるきっかけから学びを發展させている。1人目の学生はこれまで知らなかった新たな知識を得ることによって、2人目の学生は他の学生の考え方に触発され学びを深めている。きっかけは異なるものの、学びを促した共通の要因として「興味」があげられる。授業の過程において、J.デューイのいう「間接的興味」が喚起され、学びを深めるに至ったと考えられる。「間接的興味」とは、それまで興味をもたなかったものに興味が広がっていくことであり、教育において非常に重要である(山下,2010)。しかし、「外部からわざとらしい誘引によって、それ(material)を興味あるものにしようとすることは、これまで教育上の興味説に注が

れてきた、あらゆる悪名を受けるに値するものである」(山下,2010,p102)と述べ、興味を意図的に喚起させようとする試みに対し、デューイは批判的でもある。つまり、強制的に興味を喚起させられるような授業ではなく、学習者たちが自らの意志のもと興味を深めていけるような環境を整えることが必要であると述べているのである。本研究では、学生自らの興味関心に重点を置いて授業を設計したことや、学生が情報を集めるために使用すると考えられた図書館(インターネット環境を含む)と連係をとり授業中に自由に使えるようにした。また、可能な限り学生たちに自由な時間を与えるとともに発表方法の自由性も与えた。このように、学びの環境を整え、学生の自主性を最大限活かせる授業の場を提供したことが「間接的興味」の獲得につながり、さらに学びの促進につながったのだと考えられる。

学びを促進する上で、学びの環境が重要だということは、以下の記述からも読み取ることができる。

学生7『「自主的に学習できる環境」こそが今の教育現場では必要とされているのではないのでしょうか。自分の意見が皆に通る、理解してくれる、共感してくれるというのはとても気持ちの良いものだと思います』

学生8『教育方法論では、少し変わった授業が続いた。これは私の想像だが、先生が学習に興味を持たせるために考えた教育方法がそれだったのかなと思う。ほかとは違う学習方法で、私もそれを学ぼうという気にもなったし、自分の発表のことをもう少し考え直そうという気にもなった。それまでなら、適当な発表だけで終わらせていたのに、振り返ってみようと思ったのはこのときが初めてであった』

学生9『何事にも興味を持ち、小さな疑問に

についても調べ、自分自身が納得するまで追究することによって、知識が深まると思いました』

大学においては「自主的に学ぶ」ことの重要性が説かれる一方で、「自主的な学習」は、授業外で行うことが期待され、授業内では学生に自主的な学びの余地のない一方向的授業が多く展開されている。しかし、このような学習形態が学生の受身的学習姿勢を促進することとなった。教職科目においても同様に、教師としての必要な知識を教えることが重視されており、教師を目指す学生が、自ら考えたり、自ら学んだりする活動は重要であるとされながらもほとんど行われていない。「学び」から逃走する子どもたちの実態が教育界で大きくとりあげられているが（佐藤, 2000）、学校において、子どもが自主的に学ぶ場を保障してきたと言いき難く、「学び」からの逃走は学習者だけの問題としてのみ捉えるべきではない。

それに対して、上記で紹介した記述は、学生たちの学びの可能性を示したものである。学生の学びの可能性を信じ、その可能性を開花させるための環境作りが今後の大学授業に求められているものの1つであると考えられる。

(2) 学習目的の変容

学生たちが大学での勉強に意欲がわからない理由は大学での勉強が将来にどのように役立つかわからないからであると溝上（2006）が述べているように、学生たちの自主的な学びを促すには、その学びがいかに役立つかについて学生自身が理解することが重要となる。研究対象となった「教育方法論」に関していえば、教員になったときにいかに活かせるのが論点となる。

また、長谷川（2003）は、「大学での養成期間は、生徒の立場から教師の立場への転換の過程である」と述べ、自身を教師としてイメ

ージできることの重要性について言及している。学生から教師への立場の転換を促すもっとも主要なきっかけは、これまで指摘されてきたように教育実習であることは間違いない。しかしながら、一般的に大学4年生で行われる教育実習での教職イメージの変容ではあまりに遅すぎるというのは日本の教員養成カリキュラムのひとつの課題であろう。長谷川（2003）は、この「教師—学生」の立場の変容は、教育実習だけでなく、大学授業においても起こりうることを明らかにしており、そのためには、一方向的な知識の伝達・獲得形式ではなく、現場体験やディスカッション等の様々な方法で学ぶことが重要であると述べている。本授業においては、学生が授業体験をする発表会を行うことにより、教壇に立つ教員をイメージさせ、学んだ知識の実践的利用価値をイメージしやすいように授業を設計している。学生がどのように教職意識を変容させたのかについて考察する。

(i) 教職イメージ（教育観・教師観・授業観）の変容

学生10『今までより授業のこと、教師になってからのことについてより深く考えることができました。いろいろなことを勉強できた授業でしたし、自分たちがしっかりと授業に参加できていると感じた授業でもありました』

学生11『これからの子どもたちには、もっと学習に興味を持てるように何かを変えていくことが必要であり、これから教師になるかもしれない私たちが、そのためにもっと考えなければならないことがきっとあると思う』

学生12『今回の学習を通して見えたものは、教育というものに対して自分の考えが浅すぎたということです』

学生13『今回の研究を通して今まで以上に教育というものに興味を持ち、子どもたちのた

めに何ができるのかという考えが生まれてきました。その考えが生まれたただけでも自分の中では大きな成長だと思います。子どもたちに何ができるのか。子どもたちは何ができるのか』

これらの学生は、教師としての自己イメージを持ち始めた段階だと考えられる。実際に人前に立ち、授業の一部を体験したり、どのようにすればわかりやすく伝えることができるのかなどについて考えることにより、一部ではあるが教員としての体験をすることができ、それが学生の教職イメージの変容につながったと考えられる。もちろん、今回の教える対象は児童生徒ではなく学生であるが、それでも、教師の実体験を伴う授業展開が、学生たちの教職に対するイメージの変容を喚起したと考えられる。実際、教師という立場へ意識を転換してゆくきっかけとして、模擬授業が大きな意味を持つことも報告されており(梅野ほか,2010)、本研究のように理論と実践を相互に関連させた授業を設計することにより、学生の自主的な学びを促すことが出来ると考えられる。

(ii) 「学生—教員」立場の変容

学生14『私にとって一番大きかったことは、教師と生徒の間の立場に立って学ぶことができたことです。今まで生徒の立場の気持ちしか分からなかったけれど、今回の活動で教師の立場の気持ちを知ることができました。この間の立場は自分にとってとても良い体験になりました』

学生15『この教育方法論という授業は、教師の立場になって生徒をどのように教育していけばよいのかを考えていく授業であった』

学生16『子どもたちに教えるために自分自身ももっと勉強しなければならないと感じました。よりよい教育を生み出すには、教師が学

び、変わらなければなりません。なので、私自身ももっと教育について学んでいきたい』

これらの感想は、学生から教師への立場の変容が図られた例である。教職意識の高い学生は、大学の授業やその他の活動に対しても、積極的に取り組むことが報告されており(伊田,2003)、学生の教職イメージをいかに作り上げていくかが重要な課題である。しかし、教員養成課程の中では教職イメージの変容に効果的とされる教育実習が4年次であることや、講義室内での現場と乖離した授業が行われているなどの問題点があげられる。学生たちが教職のイメージを実感できるような授業を積極的に取り入れ、学生たちの問題意識を喚起していくような授業が展開されることにより、学生の学びが促進されると考えられる。

(3) 学習者同士の相互刺激作用

佐藤(2010)は、小中学校や高等学校において多様なイメージや多様な考え方を交流し合う「協同学習」を取り入れることを推奨している。そこでは、個々の能力や個性の差異が学びを促進するものとして捕らえられている。大学においても「協同学習」に関する研究が行われており(森川,2010;高旗,2010)、学びを促す可能性を秘めた学習であるとされている。学びを促す要因のひとつとして大きな意味を持つとされているものは、仲間の存在である。近年、専門家として教師が育ち合う「同僚性」が重要な意味をもつとされているが、教員養成課程の学生たちの間でも、学生たちがお互いに刺激し合い、学びを促進させていることが以下の記述から考えられる。

学生17『絶対発表を適当に聞いたり感想を適当に書いたりしなかった。せっかく他のグループも自分たちのグループと同じように一生懸命データを調べたりしたはずなのに、居眠りしたり適当に聞き流したりするのはすご

く失礼だと思ったからで、そういった態度をとるのが当たり前ではあると思うけど、自分は普段授業で睡魔に負けてしまったこともあったので、このグループ発表の時はそんな態度は絶対にとらないでおこうと思った』

学生18『完全に準備不足であったと考える。他のグループを見ていると、2冊の本を読んだとか、家でも作業をしていたり、絶え間ない努力が見られた。私のグループはというと、本は一切読まなかったし、家に帰って少しインターネットを使って調べただけで、講義時間以外はほとんど何もしなかった。先生からなにも言われなくても家でも作業している他のグループと、やる気の差を感じた。今後は、今回と同じように他のグループに差をつけられないように、出来れば追いこせるように、やる気をもって取り組みたい』

学生19『僕達の班だけではなく、発表を聞いてくれた人たちも、これを活かして自分自身が体育の教師になったときにしっかりとした授業を構成してくれたら、僕達が一生懸命調べた甲斐があり、うれしく思います』

学生20『発表を聞く時も、発表者のしゃべり方、内容を積極的に聞きました。発表者のしゃべり方は、どのような話し方が相手を引き付けるのかなどを聞くために、将来教師側になった時に大いに役に立つと思い積極的に取り組みました』

これらの学生の記述は、授業者が教師ではなく、同じ立場の学生であったからこそ生じたものであると考えられる。教師が授業をし続けていたら、この学生たちはこのように感じたのだろうか。教師と学生の間には、「教える側」と「教えられる側」、もしくは上下関係の構図が成り立つことが多く、あくまでも自分とは異なる存在として学生が教師を認識することが多い。しかしながら、対象授業にお

いて、学生たちの間には、お互いが刺激し合い、その結果として互いに高まり合う関係が成り立っていたと考えられる。教育実習も体験していない段階では、受講学生が自己の能力を客観的に把握することは困難である。また、大学の教師は、学生と歳が離れていたりと、異なる問題意識を抱えていることも多く、自分と対比する対象として認識することは困難だと考えられる。しかしながら、同じ教員を目指す学生同士であれば、切磋琢磨しながらお互いを高められると考えられる。確かに教師から学ぶことも多いが、同じ立場の学生たちからも多くの学びがあることを今一度認識することが必要であろう。

Ⅳ. まとめに変えて

協同学習による学生の学びを促進する要因について、①興味を喚起する学習環境②学習目的の変容③学習者同士の相互刺激作用の3つが重要であることが学生の記述より明らかになった。しかしながら、これらの記述はあくまでも個人レベルでの感想であり、大学においても「協同学習」が重要な学習方法となりうる可能性を示した程度であるといってもよい。学びの理論を構築していくためには、今後さらなる研究が必要となる。

教員養成を担う大学にあっては、昨今、厳しくアカウンタビリティが問われている。日本の教員養成は、「開放制の原則」を特徴としており、一定の基準を満たした大学であれば教育職員免許状を取得することができる。この原則により優秀な教員が多く輩出されてきた背景がある一方で、大量の学生の教員養成を担う大学側の負担も大きく、教員養成の責任を十分果たしているとは言い難い現状がある(船寄,2006)。そして、文部科学省が述べる「教師として最小限必要な資質能力」を身につけさせるために、多くの大学で知識伝達型の一方向的授業が行われている。教員免許状取得の認定校では、免許取得を希望する多くの学生たちを相手に、少数教員で授業をす

る必要があり、一方向的に知識を伝達することが最も効率がよいと考えられたためであろう。しかしながら、知識伝達中心の一方向的授業が、昨今の過酷な教育現場において、真に必要なものを学ぶ場であるとは考えがたい。ルソーは、自己の手や足や目を用いた様々な体験を元に自ら学ぶことの重要性を述べているが、それを受け影山（1981,p102）は、「この手と足と目で学ぶということは、たしかに時間のかかることであり、多くのことを教えられない結果をもたらすかもしれない。しかし、そうすることによってこそ、学問をも含めた社会から子どもを守り、子どもを真に育てることができると言えよう」と述べ、知識の量ではなく質の重要性について言及している。これは子どもの教育についての論であるが、教員養成課程の学生においても同じことがいえるのではないだろうか。また、上田は「理論が不可欠の重要性をもっていることは疑う人もいないが、それが実践と結びついてはじめて価値があるということについては、思いのほか忘れられているのである」（上田,1981,p17）と述べている。もちろん知識や理論は大切であるが、知識や理論のみが伝達され、それを実践の場で活かすことのできない授業では、教員養成を担う科目としての必要性にかけるといってよいだろう。実際、社会もしくは学校現場において求められている教員像は、マニュアルを正しくこなすことができる教師ではなく、状況に応じて適切に判断・行動できる教師であり、教師自身が考えて答えを模索していかなければならない。それらの力をいかに鍛えることができるのが教員養成課程での新たな課題であろう。そのためには、与えられたものを受身的に身に付けるだけではなく、学生が自ら学び、自ら考える授業を積極的に構築していく必要がある。

V. 今後の課題

本研究では、「協同学習」における学びの姿

勢の変容を主課題として検討してきた。前項でも述べたように、大学における「協同学習」は多様な面から学びを促進する可能性を秘めたものであると考えられる。しかしながら、同時に大学授業における「協同学習」の困難性についても最後に述べておきたい。ある学生は、授業を以下のように振り返っていた。

『この教育方法論では生徒参加型を取り入れた。しかし、発表までの調べ学習の時間の短さや数字での評価、また、学生の発表内容の薄さなどを考慮すると、私たちにとって、本当にプラスになったのだろうか』

『今回の発表を通して自分が悪かった点は、自分からグループのメンバーに馴染もうと努力し行動しなかったところである。私にとってこのグループワークは苦痛という文字そのものだった。毎回行われるディスカッションは自分の意見を言うわけでもなく、メンバーも話をふってくるのでもなく、ただただ気まずいだけだった。私は誰とでも気軽に話すということが苦手で、このときもメンバーの話し合いの中に自分から関わりにいけなかったのだ』

このような感想を持つ学生もいたことは事実であり、このような意見こそ、今後に活かしていかなければならない。本研究での問題点として、3点挙げておきたい。

1. 内容の網羅、質の保障

対象授業では、学生を教師として壇上に立たせ、授業をさせる模擬体験をさせたため、教職イメージの変換が図られ、学びに対する積極的な姿勢が生まれた。しかしながら、「教育方法論」の授業として網羅すべき内容がすべて含まれていたとは言い難い。内容の偏りや学習順序の系統性などに問題があったことは、本授業で反省すべき点であると考えられる。これらの問題を克服するためには、より綿密な授業計画を立てる必要があるだろう。つまり、学生の追究テーマの枠組みをあ

る程度規定したり、学生の発表後に教員が不足内容を補ったりすることが重要である。学習の自由性を保障した上で、内容的網羅を果たすのは非常に難しい課題であるが、今後追究していく必要があると考えられる。

2. グループによるコミュニケーション活動の促進

本研究では、協同学習の中でもGI技法を取り入れて授業を展開した。また、グループの活動が促進されるように、段階的に進めさせた。しかしながら、すべてのグループにおいて活動がうまくいったかといえばそうではない。上記の学生のように、話し合い活動に参加することが出来なかった学生や、出席率の非常に低い学生も存在していた。しかしながら、このような学生の批判的意見やグループワークに対する不満についての研究は、ほとんど報告されていないという（パークレイ, 2009）。協同学習が単なるグループワークではなく協同学習として成り立つためには、最初に述べたように、①意図的で構造化された営みであること、②グループのすべての参加者が、グループの目的に向かって共に積極的に活動すること、③活動することにより、その科目の学習目的を達成することができることを達成しなければならず、その中でも、②は非常に難度が高いものだと考えられる。大人数の授業ですべての参加者の積極的な学習活動を保障するためには、学習者の理解と協力が絶対的に必要であり、異質集団でのグループワークをいかに促すかについては、今後、多くの実践の繰り返しにより考えていく必要があるだろう。

3. 評価の困難性

本研究の主課題は、学びの姿勢の変容であった。しかしながら、その姿勢がいかに変化したのかを評価することは容易なことではない。また、学びの姿勢に変化があったとしても、何をきっかけとしてその転換が起こった

のか、また学びの姿勢に変容が本人にどのような成果を及ぼしたのかなど、解明したいことは多々ある一方で、それらの評価するすべが見つからないのが現状である。今後は、近年、質的研究法で頻繁に使用されているグラウンデッド・セオリー・アプローチなどの手法を取り入れ、インタビュー調査により、学生の本意を引き出ししながら、さらなる研究をしていく必要があると考えている。

引用文献

- 1) 浅野 誠 (2009) 日本の授業研究—Lesson Study in Japan—授業研究の歴史と教師教育〈上巻〉. 学文社：東京, pp155-163.
- 2) パークレイ：安永悟ほか訳 (2009) 協同学習の技法 大学教育の手引き. ナカニシヤ出版：京都.
- 3) 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年7月)
- 4) 船寄俊雄 (2006) 開放制教員養成システムについて考える (特集 岐路に立つ戦後教員養成). 日本教師教育学会年報, (15)：18-25.
- 5) 長谷川慶子 (2003) 大学生の教職意識の形成過程に関する考察 一私立大学の事例から. 日本教師教育学会年報, (12)：102-112.
- 6) 伊田勝憲 (2003) 教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討：自我同一性、達成動機、職業レディネスと課題価値評定との関連から. 教育心理学研究, 51 (4)：367-377.
- 7) 影山清四郎 (1981). ルソー『エミール』上 田薫編 教育とは何か. 講談社：東京, pp83-105.
- 8) 亀田研・杉江修治 (2007) Group Investigationのモデルによるエイズ教育の効果. 中京大学教養論叢, 48 (4)：693-714.
- 9) 溝上慎一 (2006) 大学生の学び・入門 大学での勉強は役に立つ！. 有斐閣：東京.
- 10) 小田隆治・杉原真晃 (2010) 学生主体型授業の冒険 自ら学び考える大学生を育む. ナカニシヤ出版：京都.
- 11) 森川由美 (2010) 大人数授業に協同学習を組み入れる有効性. 一橋大学大学教育研究開発

- センター年報：73-86.
- 12) 佐藤学 (2000) 「学び」から逃走する子どもたち. 岩波新書：東京.
 - 13) 佐藤学 (2009) 教師花伝書—専門家として成長するために—. 小学館：東京.
 - 14) 佐藤学 (2010) 教育の方法. 左右社，東京，pp97-108.
 - 15) Sharan, Y., Sharan, S. (1992) Expanding cooperative learning through group investigation. Colchester, VT: Teachers College Press.
 - 16) ショーン：佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵; 反省実践家は行為しながら考える. ゆるみ出版：東京. 〈Schön, D.A. (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.〉
 - 17) Smith, K. A. (1996). "Cooperative Learning: Making 'Group work' Work" In Sutherland, T. E., and Bonwell, C. C. (Eds.), Using active learning in college classes: A range of options for faculty, New Directions for Teaching and Learning No. 67. San Francisco: Jossey-Bass: 71-82.
 - 18) 高旗正人 (2010) 自主協同学習論による大学授業の改革. 中国学園紀要, 9: 93-107.
 - 19) 上田薫 (1981) 教育とはなにか. 講談社：東京, p17.
 - 20) 梅野圭史・海野勇三・木原成一郎・日野克博・米村耕平 (2010) 教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むには—. 明和出版：東京.
 - 21) 和井田清司 (2006). 教育実践創造の可能性と課題—教師になりゆく道 (特集 岐路に立つ戦後教員養成). 日本教師教育学会年報, (15): 59-67.
 - 22) 山下裕子 (2010) デューイの〈教材〉開発論とその思想. 風間書房：東京.