

「協同学習」を取り入れた大学教職授業の成果と課題

深津 達也¹⁾

Results and Problems of “Cooperative Learning” in Teaching Profession Lessons

Tatsuya FUKATSU

Abstract

Recently teachers are required to continue improving as “teachers who continue learning”. In this research, “Cooperative Learning” considers that learning is promoted by proactive activities undertaken in the lesson, and the lesson is developed. It was decided to select “Group Investigation” in various “Cooperative Learning” situations. “Group Investigation” is a method of deepening learning through the process of planning, discussing, reporting and reflecting within the group. The subject was compulsory, entitled Educational Methodology of Teaching.

As a result of the lessons, it was indicated that “change of relevance to the study”, “change of teacher consciousness”, “change of the consciousness of learning”, “acquisition of knowledge”, “acquisition of teaching skills”, “acquisition of various senses of values and sociality”, “promotion of learning by inter-stimulation action”, and “promotion of learning by active study” took place. Conversely, problematic aspects of the lessons included “difference in the consciousness to study between the students”, “contents rationality and quality of speech”, and “shortage of the time of research activities and announcement preparation”.

In conclusion, “group investigation” is very effective in order to train “teachers who continue learning” although many problems exist.

Key words : learning professional, cooperative learning, group investigation,
teacher training course

1) 生涯スポーツ学科

1. 緒言

2012年8月に出された中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012)では、「学び続ける教員像」が目指すべき新たな教員の姿として示された。昨今の激しく移り変わる社会の変化に対応し、多様な価値観を持った子どもたちと向き合う教師には、知識・技能の刷新はもちろんのこと、常に自分を磨き続ける志が必要だからである。「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, p.60)と和井田が述べているように、決まった答えも方法も存在しない世界の中で教師は生きている。だからこそ、常に自分の実践を振り返り、よりよき実践を築き上げていく教師の自己研鑽こそが、教師にとって重要な資質であるといえるだろう。

教師の成長は、一般的に「養成・採用・研修」の段階を通じて行われるものとされているが、その中でも、養成と研修が特に重視されている。研修の重要性に関しては、近年、多くの研究が進められている。たとえば、後藤(2011)は小学校初任者教師の力量形成に関して、管理職やその他教員との協働による研修の重要性を述べており、「同僚性」を基盤とした初任者研修の新たな形を提案している。

一方、教師の養成においては、「大学における教員養成」から、「教員の養成は大学院」という認識が形成され、議論が展開している。この背景には、昨今の社会の変化や子どもに関する問題の多様化に対応するためには、学部を中心とした教員養成では、対応できなくなってきたことが挙げられる。「教職大学院」の創設もまた、これらの現状に対応することのできる高度専門職業人としての教員を養成することがひとつの目的であった。実際、2011年に日本教師教育学会が開催された福井大学の教職大学院では、充実した実践の

場と、現職教員や院生仲間との「協働」による学び合い、そしてきめ細かな指導が実施されており、大きな成果を挙げているという(福井大学教育地域科学部附属中学校研究会, 2011)。このように、学校現場における「実践知」の獲得と、大学院授業における省察や理論の獲得による「理論知」の相互補完の関係が、今後ますます重要視されていくと考えられる。

しかしながら、大学院段階での教員養成の充実が図られる一方で、学部段階における教員の養成には、多くの問題が残されている。たとえば、国立教育政策研究所の調査(2011)によると、現職教員が大学時代に影響を受けたもののほとんどは、「教育実習」に関することであり、教職科目から影響を受けている教員は極めて少なかったことを報告している。横須賀(1976)は「とにかく教えていけば、あとは学生たちが、自分の内部において統合し、教師としての力量をもってくれるにちがいない」という「予定調和論」と、「他の分野でどうしているかは知らないが、わたしが教えられることはこのところだけだ。あとのことは知らない」という「なわばり無責任論」の存在を主張し、教員養成の問題を指摘し続けている。本学においても、教職科目の学生の満足度は、他の科目と比べ低い傾向にあることが報告されており(宮本・山口, 2007; 2008)、その問題点のひとつとして、大人数の授業による一方向的な授業や学生へのフィードバックの不足などが挙げられている。これらの授業の現状は、学び続ける教員を養成するどころか、学生たちをますます学びから遠ざけてしまう可能性があるものであり、早急に対応しなければならない。教員養成課程の中心は「授業」であることはいうまでもなく、授業の充実なくして、教師を目指す学生の質的向上を図ることはできない。

これらの背景から、本研究では、自主的に学ぶ資質を備えた学生を養成すべく、主体的な学びを促す理論として昨今注目を集めてい

る協同学習を取り入れた授業を実施し、成果と問題点を検討することにした。

2. 学生の実態と協同学習の関係

本学の学生は、スポーツ活動をしている学生が多く、非常に元気で活気にあふれている。その一方で、大学の授業となると、日常生活での活発さが失われ、自主的に発言するようなことはめったにみられず、受身的に授業に参加する学生が多いように感じている。学生には、受身的な学びの姿勢ではなく自主的な学びの姿勢を身につけてほしいと考え、前年度から教職科目『教育方法論』において、授業担当教師と協力し、協同学習のGroup Investigation技法（以下G-I）を取り入れた授業を試みている。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、グループ学習やペア学習とは異なるものであるが、その特徴として、教師は構造化したグループ学習を仕組むという「意図的な計画」、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「共に活動すること」、学生と一緒に課題を学ぶことを通して、その科目の知識を増やし、理解を深めるという「意味ある学習」の3つが挙げられている（パークレイ, 2009）。つまり、協同学習とは「二人もしくは三人以上の学生と一緒に活動し、公平に活動を分担し、すべての参加者が意図した学習成果に向かって進むこと」（パークレイ, 2009）なのである。その中の一技法として代表されるG-Iは、イスラエルのシャラン夫妻が提案したものであり、あるプロジェクトをグループで計画し、議論し、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（Sharan, Y・Sharan, S, 1992）。G-Iでは、単なる知識の獲得や話し合いの経験にとどまらない幅広い学習経験が可能であるほか、自らが主体的になって活動す

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。G-Iを大学で取り入れた実践は、亀田・杉江（2008）によるものが挙げられる。亀田・杉江は、エイズ教育における知識の獲得が必ずしも行動の変容につながらないという実態を改善するために、G-Iを取り入れた授業実践を行った。その結果、エイズに対する「認知面」「感情面」の顕著な変化がみられ、「行動面」の変容に関しても、成果が期待できることを報告している。しかしながら、G-Iを取り入れた授業実践の報告は、きわめて少なく、今後さらなる検討が必要であろう。

本研究でG-Iを取り入れた理由は主に2つである。第一に、学生の学びに対する姿勢を改善するためには、授業を大きく改変することが必要だと考えたためである。教師の卵である学生たちの自主的な学びの促進を望むのであれば、自主的に学ぶことができる環境を整え、本来備わっている学習意欲を喚起することが重要であると考えた。第二に、本学の学生は、学外ボランティアなどに参加すると、非常に高い評価を受けることが多い。実践という場で活躍できる学生が多いことから、理論と実践を別々にではなく、相互に関連させたものとして学習させていくことにより本来の力を発揮するとともに、学びの意味を自分たちで見出すことができるのではないかと考えた。これらのねらいを達成するために、前年度の教職科目『教育方法論』においてG-Iによる授業を実施した結果、学生たちから非常に高い評価を得ることができたほか、自主的に学ぶ姿勢の獲得において、一定の成果を得ることができたと考えている（深津, 2012）。しかしながら、前年度実施された授業では、一部の学生による限定された意見であったことや、新しい試みであるために模索しながらの授業になっていたこと、グループ関係構築の困難性など、多くの課題が挙げられた。

よって、本研究では、昨年度の反省を生か

し、より綿密に構成された授業を展開するとともに、教員養成課程におけるG-Iの成果を、学生へのアンケート調査およびインタビュー調査により検討することにした。また、協同学習においては、成果についての報告がなされる一方で、学生の批判的意見についての研究はほとんどなされていないという（パークレイ, 2009）。しかしながら、新しい試みであれば、多様な問題が出現するのが当然であり、よりよき授業を実施していくためには、学生による批判的意見は避けては通れないものである。よって本研究では、大学授業におけるG-Iの導入に関する問題点についても検討することにした。

3. 研究方法

(1) 授業科目の概要と目的

本研究で対象となる授業科目は、2011年度後期に開講された教職科目『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。この授業を履修した学生は186名であり、1時限目と2時限目に分けて授業が行われた（1時限目70名、2時限目116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。多くの教職科目の授業がある中で、『教育方法論』の授業でG-Iを取り入れた理由としては、学生には、ある固定化された教育方法を身につけて教師となるのではなく、時と場合により、自らで問題を解決していく力を養ってほしいという『教育方法論』に対する教師の願いがあり、この授業のねらいとG-Iで期待される成果が非常に近かったためである。また筆者は、授業の提案者という立場であると共に、授業補助者として加わっており、授業のマネジメント面の一部を担当した。授業担当教師と筆者は、本授業に関して何度も話し合

いを行い、授業のねらいや構成に関し、共通の理解を得ていた。

(2) G-Iを基にした授業の設計と実施内容

本授業で実施したG-Iの具体的内容について述べる。本授業は90分授業15回から構成されており、表1のような流れで授業が設計され、実施された。

表1. 教育方法論の授業計画

回	授業計画
1	本授業のねらいと授業概要の説明
2	追究する分野の決定
3	グループの決定、自己紹介ゲーム 追究テーマの決定と発表会までの計画
4~6	グループによる探究活動、発表準備
7~10	発表会
11・12	振り返り活動
13~15	全体の総括および内容の補足

第1回では、本授業のねらいおよび昨今の教師に求められる資質について説明し、協同学習を行う必要性について説明した。さらに、昨年度に実施した授業の発表会の動画や探究活動の写真を示し、授業の全体像を理解させた。

第2回では、追究する分野を決定させた。本研究では、学生が追究するテーマを4つにしぼった。一般的に授業を構成するとされている①教師、②学習者、③教材教具に、それらの基盤となる④教育理念を加え、これら4つの分野について、それぞれ10分間程度で内容を補足説明した後、学生が今、最も追究したいと考えている分野を選択させるとともに、その理由について記述させた。

第3回では、グループメンバーの発表を行った。グループは追究したい分野が必ず第一希望になるように配慮し教師が作成した。1グループの人数は、4~6名であった。初めて顔を合わせるものも多いため、グループ間のコミュニケーションを促進するために、簡単な自己紹介ゲームを実施した（図1）。自己紹介ゲームの内実については省略するが、

学生からは、相互のコミュニケーションを図るうえで非常によかったという声が多く上がった。その後、追究テーマの決定と発表会までの計画を立案させ、計画書を提出させた。

この3回の授業で特に重視したことは、学生たちをやる気にさせることである。第4～6回目までは、授業時間のほとんどがグループ別学習になるため、初めの3回の授業において、学生たちのやる気を喚起し、授業の必要性を理解させ、積極的に活動するための基盤を養っておく必要があった。そこで、授業では、学生に自分が教壇に立った姿を強くイメージするよう、何度も指示を出した。毎時の最後に書かせている出席カードの記入欄を見ると、初めての授業形態への戸惑いを示しながらも、前向きな姿勢のコメントが多く、探究活動に入るための基盤はできていたようである。

第4～6回は、グループによる探究活動および発表準備の時間にあてた。ただし、授業の最初と最後の5～10分は教室に集め、アドバイスや進行具合の確認の時間をとった。よって、70～80分程度がグループ活動の時間に当てられた。図書館の協力を事前に得ており、授業中に自由に図書館およびパソコン室を利用できるようにした(図1)。発表会は、

最大15分とだけルールを決めており、どのように発表するのかは各グループにすべて任せた。担当教師と筆者の二人で適宜アドバイスおよび見回りをした。また、第6回終了時に、400字程度の発表概要を提出させた。これは、各グループが発表会でどのような話をするのかを事前に確認できるように、発表内容の紹介を行うものである。聞き手が自分たちの発表を聞きたくなるような文面に仕上げるように学生に指示した。それをもとに発表要綱を作成し、学生全員に配布した(図1)。

第7～10回は、発表会を行った。発表時間は1グループにつき15分間とした。発表の15分間は各グループが責任を持つことになっており、早く終わったグループに関しては、質疑応答の時間に回した(どのグループも最低一つは質疑応答を取り入れた)。発表方法に関しては、パワーポイントを使用するグループが大多数を占めていたが、模造紙による発表を行うグループや、配布資料による発表、映像を取り入れるグループなど、様々な発表方法が見られた(図1)。聞き手には、発表ごとに講評を評価シートに書かせた。学生たちが発表したテーマの一部を表2に示した。

第11回は、振り返り活動を行った。まずは、聞き手が書いた評価シートを各グループ

自己紹介ゲームの様子(第3回)
・・・コミュニケーションの促進



探究活動と発表準備の様子(第4～6回)・・・図書館やパソコン室を自由に使用し活動させた(写真左、中央) 発表会要綱(写真右)



振り返り活動の様子(第11回)・・・
グループでの振り返り(写真右)と全体での振り返り(写真左)

発表会の様子(第7～10回)・・・パワーポイントと模造紙を
両方使うグループもみられた(写真右)

図1. G-Iを取り入れた授業の様子

表2. 学生が取り上げた発表テーマの一例

分野	テーマの一例
① 教師	教師としてどんな指導技術・方法が必要か
	教師の第一印象が及ぼす子どもへの影響
② 学習者	生徒が興味を持つ授業とは
	生徒の目線, 生徒が思う「良い先生」と「悪い先生」の違い
③ 教材教具	教材・教具の発展に伴うメリットとデメリット
	教材教具の工夫～陸上競技・器械運動・バスケットボールを例に～
④ 教育理念	諸外国の教育の光と闇～日本と教育先進国フィンランドとの違い～
	教育先進国の教育方法の変遷

に返却し、読む時間を与えた。その後、グループによる振り返りを行わせた。①発表内容、②発表方法、③発表までの計画、④グループの協力の4項目について、グループ内で反省会を行わせた。その後、本授業を通して学んだことというテーマで、①教師、②学習者、③教材教具、④教育理念の4つの項目について自分が学んだことを、グループの中で発表させた。最後に、各グループが学んだことを全員の前で発表させ、全体場で学んだことを共有した(図1)。第12回は、学内行事による授業変更の為、各個人がこの授業で学んだ具体的内容をレポートで提出させることにし、授業は行わなかった。

第13～15回は、学生たちが発表した内容の補足や、全体的にみて不足していると思われる内容を教師が補う時間とした。

第12回の振り返り活動が、レポートの提出に変更になったことは当初の計画とは異なるが、第12回で行う予定であった個人の振り返りをレポート課題として与えたため、当初の授業の目的は十分果たせたと感じている。それ以外は、すべて当初に計画した通りに授業が展開された。

(3) アンケート調査

本授業に対する学生からの評価の全体像を調査するため、振り返り活動終了時に、受講者全員に対してアンケート調査を行った。アンケートの項目は、①教育方法論の授業に積

極的に取り組みましたか(参加)、②この授業を通して、新たな知識を身につけることができましたか(知識)、③グループのメンバーとよい関係を作り、協力し合うことはできましたか(協力)、④探究活動であなたのためになることを学ぶことができましたか(探究活動成果)、⑤発表会であなたのためになることを学ぶことはできましたか(発表会成果)の5つであり、それぞれの項目に対して「まったく思わない」「どちらかといえば思わない」「どちらかといえば思う」「非常に思う」の4件法で回答させた。

(4) インタビュー調査

本授業の成果と問題点を分析するために、学生に対してインタビュー調査を行った。点数による評価や学生の自由記述からの分析では、学生の本意が見えにくいことや、学生たちが実際に行った活動の中身を正しく認識できないと考えたため、学生の生の声を聞くことができるインタビュー調査により授業の評価を行うことにした。本研究の趣旨を説明した上で、研究協力者を募った結果、38名の学生から協力が得られた。これらの学生に対して、著者との対面式による半構造化インタビューを行った。質問項目は、①この授業で得られたことや学んだこと、②大変だったことや嫌だったこと、③その他自由感想(授業の改善案を含む)の3つであり、少なくともインタビューの1日前には質問項目を伝え、事

前に考えてからインタビューに臨むようにお願いした。インタビュー時間は、一人当たり10～15分程度であり、3つの項目について自由に意見を述べさせた。ビデオカメラによる録画を行い、その後、逐語記録を作成した。その中から、本授業の成果に関するもの、本授業の問題点に関するものを抜き出した。授業の成果については、KJ法を用いカテゴリーに分類し、各カテゴリーの具体的内容を示すとともに、それぞれに対して考察を加えることにした。問題点に関するものは、内容を吟味し、必要だと思われるものに対して考察を加えることにした。

4. 結果および考察

(1) アンケート調査による授業の評価

アンケート調査の結果を表3および図2に示した。

全体的な傾向として、①～⑤の質問項目すべてにおいて、学生たちは非常に高い評価をしていることがわかる。中でも知識に関しては、約97%の学生が、この授業で新しい知識を獲得できたと回答している。一方、他の項

表3. アンケート調査による授業の評価

	まったく 思わない	どちらか といえば 思わない	どちらか といえば 思う	非常に 思う
①参加	2	13	82	54
②知識	2	3	56	90
③協力	2	28	63	58
④探究活動 成果	2	11	64	74
⑤発表会 成果	5	10	54	82

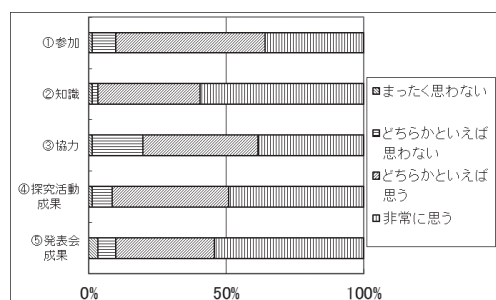


図2. アンケート調査による授業の評価

目と比べ、協力に関しては否定的な回答が多かった。約20%の学生がグループの中で協力関係を築くことが出来なかったと回答しており、グループ活動の難しさを感じていたようだが、全体としては、学生自身が積極的に参加し、様々な学びを得ることができた授業であったといえよう。

(2) インタビュー調査から明らかとなった本授業の成果

学生たちに行ったインタビュー調査の逐語記録から、授業の成果と考えられるものを抜き出し、KJ法を用いて分類した結果、8つのカテゴリーに分類することができた。それぞれのカテゴリーを「学習レリバンスの変容」「教職意識の変容」「学びの意識の変容」「知識の獲得」「教授技術の獲得」「多様な価値観と社交性の獲得」「相互刺激作用による学びの促進」「主体的学習による学びの促進」と命名した。「知識の獲得」「教授技術の獲得」に関しては、本授業の形態からすると当然予想されるものであるため、それ以外の6つのカテゴリーについて考察を加えることにする。

・「学習レリバンスの変容」

『これまでいろんな授業を受けてきたんですけど、実際、現場には出ていないので、まあ当てはまるんだろうなと思いつつも、本当に使えるのかということ疑問に思っています。今回の授業はちょっと違った体験ができたという感じです。現場に出て、こうつながるといのがよく理解できました』

『実践というか、現場力がつくかなと思いましたが、他の授業はつながりにくいですね。知識は増えると思うんですよ、確かに。先生が前に立って、発表したことをメモしていくという形なので、知識は増えていくんですけど、それを実際にどう生かしていくのかということがわからないんです』

『一回目はやっぱり出来ないこともあると思うけど、その感じたことを次はこうしてみよ

うとか、次に生かすことができる。今回のこういう機会があったのは、自分の中で出来ることもわかったし、出来ないこともわかったので、すごくよかったと思います』

学習レリバンスとは、「学習がどのような意味や意義をもっているか」を示すものである(本田, 2003)。授業で扱う知識は、これまで当然覚えるべき知識とされてきた。しかしながら、それらの知識が何の役にたつのかという『学習レリバンス』に対して疑問を抱いている学生が非常に多いようである。その一方で、今回の授業に関しては、得られた学びが自分たちの糧となることを、学生たち自身が理解していたようである。本授業のような理論と実践を組み合わせた授業を行っていくことにより、学生たちの「学習レリバンス」に対する意識に変容がみられるようである。

・「教職意識の変容」

『教員になりたいという思いは、どんどん強くなっていきましたね、こういう授業をやっていたら』

『発表をしてみて、頭が真っ白になってしまったので、先生ってやっぱりすごいなと思って。その一方で、人に教えるというのは面白いなと思って、やっぱり教師になってみたいと思いましたね』

『教師は生徒の人生にまでかかわってくる仕事であり、自分ひとりの教育によってその子の人生を左右させる。やりがいと責任感のある仕事であるということに、今回の活動を通して気づいた』

本授業は、学生たちの教職イメージにも影響を与えていたことがこれらの発言より読み取れる。教師を志望している学生であっても、実際に教師の仕事を経験した学生はきわめて少なく、あくまでも、面白そう、魅力がありそうというイメージの段階で教師という仕事を捉えている。本授業では、一部である

が、授業体験をさせることにより、教師の責任感とやりがいを体験することができ、それが学生たちの教職イメージの変容に影響を与えたのだと考えられる。

・「学びの意識の変容」

『授業をする立場と聞く立場の両方の目線で授業を受けることができたので、視野が広がりました。学生の発表に対して、内容をそのまま受け取るのではなく、疑問を持ちながら授業を受けていました』

『どうしても先生方が授業をしていると、先生の言うことは正しいなということがあるんですね。ただ、今回グループ学習で、同世代じゃないですか。質問がしやすいし、逆に言えば間違いを指摘しあうこともできる。それがよかったと思います』

『ちょっと批判的な感じで授業を受けることができたという感じです。受身ではなく、発信といたらいいんですかね、自分の中できちんと吟味して、自分で受け取るっていうことができたと思います』

本授業を受け、これまで与えられたものを身につけることに慣れていた学生たちが、批判的な視点で内容を吟味し、自分の中で取捨選択できるようになったと考えられる。批判的な視点が身についた一つの理由は、学生による発表のため、必ずしも内容が正しくないという疑いの目があったことが挙げられたが、実際、考え方や見方は人により異なるものであり、正しいとされる知識であっても、それが自分の中でどう位置づけられるのかを考えていくことが教師には求められている。本授業を通して知識を吸収するという学びから、得られた知識をもとに自分の中で再構築する学びへと変わっていったようである。

・「多様な価値観と社交性の獲得」

『自分一人で調べていては、そこまで枠が広がらなかったことが、いろんな人による発想

によって、ひとつの課題に対して何パターンもの答えを見つけていくことができた』

『他の人たちと意見を交換する場があったので、そういうのがよかったです。自分が思っていることが必ずしも正しいとは限らないので、いろいろな人たちの意見を聞いているうちに自分の意見が変わっていきました』

『グループワークをするにあたって感じたのは、みんな教師を目指しているけど、目指しているうえでの考え方は、違うなと思ったんです』

本授業では、多様な価値観や考え方を共有することができるグループ学習の形態をとっている。その中で、他人との関わりや話し合いを通して、様々な考え方に触れることができたようである。また、学生同士の協力により、自分一人では到達することのできない領域に達することができたと考える学生もいた。

『自分では、社交性がないほうだと思っているので、今回みたいなグループでの学習になると、自分も何か発言しないといけないし、班のみんなのために動かないといけないので、協調性も少し身についたように思います』
『今、コミュニケーションがどうとか言われているじゃないですか。グループワークって、みんなでやっついていかないと絶対に出来ないと思うので、その練習としてよかったです』
『協力することは、教職では当たり前だし、今回いろんな経験をすることができたのは、本当によかったと思います』

また、近年、教育現場では、「同僚性」が非常に重要視されており、仲間とのかかわりの中で成長していく教師が求められている。しかしながら、コミュニケーションの機会が著しく減少している昨今、このような意図的なグループ活動は、他者との関わり方を学ぶ非常によい機会となることが、これらの発言より読み取れる。

・「相互刺激作用による学びの促進」

『自分よりも全然パワーポイントの使い方も上手いし、発表の仕方というかしゃべり方ですごいと思うものが2つか3つあって、発表の内容とかではなくて、しゃべり方が本当にすごいなと思って、聞き入ってしまうような。自分が高校生の生徒であっても、この学生の授業だったら聞けるかもしれないな思ったりしました。それを見て、もっと頑張らなきゃいけないなと思いました』

『一人の学生の発表がとても印象的で、ああやって、全部頭に入っていて、個人的な意見も挟みながら、引き込まれる話し方ですごいなと思いました。個人的にそう思ってとても刺激を受けました』

本授業で顕著に見られたのは、学生たちの相互刺激作用による学びの促進である。同じ立場の学生同士が、同じ条件のもとで、様々な工夫を凝らして行う今回の発表会を通して、学生は、この学生に近づきたい、さらには、この学生を超えたいという見方で授業に参加していたことがわかる。これは、発表者が学生であったからこそその成果であることは、以下の発言からも読み取れる。

『大学の先生が話をしているけど、集中して聞かないというかなんと言うか。授業だから受けなきゃという感じで受けているじゃないですか。でも、学生が前に出て発表しているので、友達だったりすると、何するんだろうという感じで、興味本位で、そっちのほうが開く率が高いというか、注意して聞くかなと思います』

『同じ世代とか、同じ年齢の人が発表しているので、大体疑問点が一緒というところがあって。先生が思っている観点も大事だとは思いますが、実際僕らが思っている疑問というのは、学生同士のほうが理解し合えるので、聞いていても気になるところがたくさんありました』

『先生を超えたいというよりかは、その先生みたいになりたいなあっていうのはありました。なりたいていうのに近づけたら、超えたいなあって思うかもしれないんですけど、学生の場合は、いいところを盗んで、さらに上にいこうって思います』

学生たちには、大学教師は少し距離を置いた存在として受け入れられているようである。あくまでも授業をする人であり、何よりも出来て当たり前というイメージが伴っている。しかしながら、同じ教師を目指す学生同士であれば、自分にも到達可能なレベルとして認識され、追いつきたい、追い越したいという感情が生まれ、それが学びの促進につながるようである。

・「主体的学習による学びの促進」

『自分たちで考えてやるほうが、調べていて楽しいからいいと思います。言われてそれをやるだけだと、やらされている感じがあるけど、自分たちで考えてやるというのは、自主性というか、考える力が身につくのかなと思ってよかったです』

『こうやって自主的に調べて、みんなの前で発表する授業はあまりないと思うし、自分は絶対にプラスになると思うんですよ。やって楽しかったし、他の班の発表を聞いていて、あっ、そうかと思う部分もあったし。他の授業は先生が主体なんですけど、この授業は学生が主体になっていて、ぜひ機会があれば今回失敗したものをいかしてもう一度やってみたい』

『こういう授業っていうのは、私の大学では真剣にやる人が多いと思う。授業のやり方というのが今までなかったの、新鮮味があるし、何にも縛られずに自分たちで進みたい方向を決めるので、自主性がものすごくあるし。こういう授業はもっとあっていいと思います』

これらの発言からも、学生たちが本授業に積極的に取り組んでいたことがわかる。その一つの理由として、自主的な学習環境の創造が挙げられる。学ぶ内容の自由性、学び方の自由性、学習環境の自由性を本授業では保障しており、そうすることにより、学ぶことが楽しい、役に立つという思考が生まれ、それが学びの連鎖を生み出した結果、学生たちが自主的に授業に取り組んだのだと考えられる。

これらを総じて考えると、G-Iを取り入れた授業を展開することにより、学生が学習に対して自主的に取り組むようになり、学ぶ意味や教職イメージに対する自分なりの答えを見つけ出すことができ、さらに、新しい知識や技術、また社交性なども獲得できると考えられる。自主的に学ぶ学生を育てるという本研究のねらいからすると、G-Iを取り入れた授業は、非常に有効な授業技法であると考えられる。

(3) インタビュー調査から明らかとなった本授業の問題点

本授業で明らかとなった成果について上述したが、必ずしもすべての学生がこのように感じていたわけではない。特殊な授業の形態を試みたことから、様々な問題点が明らかとなった。これに関しては、学生によるインタビュー調査の中で、検討が必要だと筆者が考えたものを抜き出し、考察を加えることにする。

・「学習に対する学生間の意識の違い」

『自分たちのグループで困ったことは、調べるときに、人数がそろわなかったことです。最初のときに、仕事を分担したり予定を決めたのに、ある一人が授業にあまり来なかったり、発表の日もギリギリに来たりとかで』
『パソコンとかを使って私たちが調べていても、ゲームをしていたり、携帯で遊んでいる人がいて、結局私たちだけでまとめました』

本授業を通して、もっとも顕著だった問題点は、学生の学習意識の二極化であろう。アンケート調査で示したように、本授業に対しては、多くの学生が積極的に取り組んでいる。その一方で、本授業のような自由な学びの場、もしくは、活動的な学習に対して、何らかの理由により適応することができなかった学生が含まれていたグループでは、グループ活動が困難だったという声が多く上がった。学生たちがもっとも指摘しているのは、本気で教師になりたい学生と、教員免許状をただ取得したい学生の間での意識の差である。中には、楽に教員免許状を取得することももっとも理想的と考え、今回のような活動的な授業に対して否定的である学生も存在したようだ。積極的に活動したいと考える学生と、興味がない学生とが同じチームになってしまった場合、学習意欲の差により、グループの関係がうまくいかないことが多いということが今回のもっとも大きな問題点であると考えている。

一方、コミュニケーションを苦手とする学生であっても、同じ問題意識の学生が集まったグループであるため、初対面の学生同士であっても、うまくコミュニケーションをとることができたという声が多かった。逆に、友達同士であれば、ふざけてしまったり、さぼってしまうという声もあり、今回のグループ分けの方法に関しては、多くの学生から賛同を得ていたようである。一人ひとりが学習意欲を持って参加することができれば、グループ内の関係を良好に築き上げていくことができると考えられるため、本授業への動機づけが一層重要であると考えられる。

・「内容的合理性と発表の質」

学生が発表会で話す内容は、通常であれば教職科目で教師が話すような内容になる。アンケート調査をみると、知識の獲得に関しては、おおむね満足しているようだが、一部の

学生の中では、不安の声も上がっていた。

『グループによっては、内容が薄いところもあったし、15分くらいなら何とかなるって思うグループもあったかもしれない』

『発表が適当だったり、笑いながらだったり、漢字が読めなくて止まったりする班もあり、そういうのは明らかに事前の準備不足だと思います』

大切な内容をそれぞれのグループが担っているからこそ、その内容が本当に正しいのか、また、学生に伝わるような発表の仕方をしているのかという点については不安が残る。実際、15分の発表時間のうち、最短で7分程度で終わってしまうグループがあったり、統計の単位を間違えて発表してしまったグループも存在しており、得べき知識がしっかりと得られていたとはいえない部分もある。この問題点を改善するためには、各グループの発表内容を事前に確認することなどが必要であり、限られた時間の中でどのように実施していくかを今後考えていく必要があるだろう。

5. まとめ（今後の課題を含む）

本研究では、「学び続ける」教師の資質を備えた学生を養成したいという考えのもと、教職科目『教育方法論』において、協同学習のG-Iを取り入れ授業を展開し、その成果と問題点を検討した。

学生へのアンケート調査の結果、授業への積極的な参加、新たな知識の獲得などは非常に肯定的に捉えられていたほか、探究活動や発表会も学生にとって重要な学びの場となっていたことがわかった。グループの協力に関しては、一部、うまく溶け込めない学生も存在しており、その学生たちへの対応が今後の課題として示された。

学生に対し、インタビュー調査を行い、本授業の成果を検討した結果、「学習レリバンスの変容」「教職意識の変容」「学びの意識の

変容」「知識の獲得」「教授技術の獲得」「多様な価値観と社交性の獲得」「相互刺激作用による学びの促進」「主体的学習による学びの促進」の8つが挙げられた。また、授業の問題点として、「学習に対する学生間の意識の違い」「内容的合理性と発表の質」が挙げられた。日本で協同学習の研究を進めている杉江(2011)によれば、協同学習とは、単なる技法や授業形態を示すものではなく、学習者全員が、自分と他者の学びを達成するための高め合いを達成できた学習を指すものであるという。その視点に立てば、本研究は、あくまでも協同学習の成立を目指して行った実践であり、協同学習の基礎的条件となる「メンバー全員のさらなる成長を追求することが大事なことだと、全員が心から思って学習すること」を達成することができなかったという点では、協同学習の失敗例なのかもしれない。しかしながら、協同学習はあくまでも実践と反省の繰り返しにより形作られてきたアクションリサーチとしての性格が強いもので、本研究を反省し、実践し続けることが重要であると考えている。本研究で明らかとなった問題点を、授業のねらいと照らし合わせながら、いかに改善していくかが今後重要であろう。特に、今回得られた成果、もしくは問題点の多くは、教師の授業力量と密接に関係しており、授業の形態だけでなく、教師自身が学生の学びを促進するために、いかに行動・配慮等を行うべきかについても、今後検討していく必要がある。同時に、大学における授業研究の多くは、授業形態論レベルに留まっていることも問題であろう。「学び続ける」教師を育てるためには、学生の学びを促進するための教師の細かな配慮が絶対的に必要である。小・中・高等学校で行われてきた優れた授業研究を参考に、大学におけるより具体的に生々しい実践に即した授業研究を今後行っていかなくてはならないだろう。また、今回は、成果を中心に述べたが、本研究で得られた成果がどのようなメカニズムで構築され

たのかについては、学習科学の分野と関連させつつ、学生個人の学習の様子を追いつながら、さらなる検討が必要だと考えている。

多くの問題を含んではいるものの、協同学習のG-Iは、「学び続ける」教師を養成していく上で、非常に効果的な授業技法であると考えられる。しかしながら、本研究はあくまでも、本学における学生への問題意識を基にして設計した授業であり、必ずしもどの大学、どの学生に対しても当てはまるというわけではない。今後、本研究をもとに、多様な実践が広がっていくことを願っている。

引用文献

- 1) 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012年8月)
- 2) バークレイ：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。《E. F. Barkley・K. P. Cross・C. H. Major (2005) Collaborative Learning Techniques: A handbook for college faculty, Jossey-Bass Higher and Adult Education.》
- 3) 深津達也(2012)「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. びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, (9)：59-72.
- 4) 福井大学教育地域科学部附属中学校研究会(2011) 学びを拓く《探究するコミュニティ》 6 専門職として学び合う教師たち. 株式会社エクシート：福井.
- 5) 後藤郁子(2011)小学校初任教師の力量形成を中核に据えた協働学習のデザイン. 日本教師教育学会年報, (20)：111-120.
- 6) 本田由紀(2003)「学習レリバンス」の構造・背景・帰結. 学校臨床研究, 2 (2)：65-75.
- 7) 亀田研・杉江修治(2008) 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.
- 8) 国立教育研究政策所(2011)教員の質の向上に関する調査研究.
- 9) 宮本友弘・山口満(2007)びわこ成蹊スポ

- ーツ大学における授業評価アンケートの結果の報告—2005年度後期・2006年度前期の場合—。びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, (4): 153-162.
- 10) 宮本友弘・山口満 (2008) 教職教育の現状と課題。びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, (5): 15-34.
- 11) Sharan, Y., Sharan, S (1992) Expanding cooperative learning through group investigation. Teachers College Press.
- 12) Smith, K.A. (1996) “Cooperative Learning: Making ‘Group work’ Work” New Directions for Teaching and Learning, (67): 71-82.
- 13) 杉江修治 (2011) 協同学習入門 基本の理解と51の工夫。ナカニシヤ出版: 京都。
- 14) 和井田清司 (2006) 教育実践創造の可能性と課題。日本教師教育学会年報, (15): 59-67.
- 15) 横須賀薫 (1976) 教師養成教育の探求。評論社: 東京。