

主体的に学ぶ学生を育てる授業デザイン

川野 司

九州女子大学人間科学部人間発達学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2013年6月6日受付、2013年7月11日受理)

要 旨

本研究は学生の主体的な学びを育てるために、学生自身が活動できるグループ討論を取り入れた授業をまとめたものである。グループ討論を協同学習と位置づけて討論を活性化するために、討論課題をレポートとして提出することを義務づけた。また学習のねらいを明確にするとともに、学習意欲に関する「注意」、「関連性」、「自信」、「満足感」の4項目を授業評価に取り入れた。授業評価を分析することで、学習のねらいの達成と学習意欲について肯定的評価が得られた。ケースを使用したグループ討論は、学生の主体性を育てる授業として効果があることが確認できた。

1. 研究課題

21世紀も十数年が経過し、経済界を中心とした知識基盤社会とグローバル化が進展するなか、その影響は大学にも及んでいる。平成21年度の大学入学者数予測120万人をピークに入学者数が漸次減少傾向を見せており、大学教育はマーチン・トロウが述べたユニバーサル化の段階に入ってきた⁽¹⁾。大学教育のユニバーサル化とは、いわゆる大学教育の大衆化であり、入学希望者の半数が容易に大学教育を受けられる状況を意味している。それに伴い学部学科の改組に拍車がかかり、大学の生き残りをかけた学生獲得の経営戦略が静かに進展している。各大学のホームページには多くの大学情報と特色ある取り組みが所狭しと発信されている。平成24年度文部科学省の学校基本調査によれば、高等教育を受けている学生数は約53%となっている。各大学では入学定員確保のために、オープンスクールを中心に推薦入試やAO入学をはじめ様々な学生獲得戦略を掲げてきた。学部学科の定員を満たすことが重視されるあまり、学力が十分に身に付いていない入学生が増加する傾向にある。その結果、リメディアル教育、教養教育、初年次教育の重要性が指摘されるとともに、卒業時の社会人基礎力としての資質能力やアウトカムが課題となっている。一方では多様な人材が大学教育を受けている現実を踏まえ、文部科学省を中心に大学の機能別分化と大学の質保証が言われ始め、学生の学びを中心にした大学教育が見直されている。

大学の質保証については、現在、文部科学省が中心になって牽引する形で進められている。平成17年1月「我が国の高等教育の将来像(答申)」では、高等教育の多様な機能と個性・特色の明確化や高等教育の質保証である認証評価を中心にした外部質保証が取り上げられて

いる。その一方、大学教育の質保証を担保していくために内部質保証が取り上げられ、多様な学生に対応していくための教育力の強化が言われている。その後、平成24年3月には中央教育審議会大学分科会より審議のまとめとして「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」が出され、さらに同年8月には中央教育審議会より「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の答申が相次いで提出された。

答申の4節「求められる学士課程教育の質的転換」では、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」としている⁽²⁾。この内容は、学生が受動的になりがちな一方向の講義型授業から学生が主体的に学ぶ能動的な双方向型授業への転換を勧めている。つまり授業のパラダイム転換が求められているのである。競争中心の教育から協同中心の教育への転換である。

審議のまとめや答申で求められる内部質保証の中心的課題は、学生の主体的な学びを育てるために大学授業を変えることである。かつて「授業を変えれば大学は変わる」と言われたように⁽³⁾、日々の授業を変えることが喫緊の課題である。しかし大学教員一人ひとりの授業を変えることは容易なことではない。大学におけるFDが定着してきたとは言え、多くの教員はFDを学生による授業評価であると形式的な受け止め方をしている傾向があり、教員自身による実際の授業改善はあまり進んでいないように思える。長年培われてきた大学教員の指導文化は変わりにくいものである。教員中心の講義型授業スタイルが依然として続いており、学生はそれを受け身で拝聴しているという姿である。授業を行う側の教員は、学生に一定の専門的知識を授け、効率的な指導をしているという自負心を抱いているが、果たしてどれくらいの学生がそうした授業に魅力や満足感を感じているのであろうか。

さらに授業を受けている学生は、小学校、中学校、高等学校から一方的に知識を与えられる受け身の学習スタイルに慣れている。その結果、学習とは他から与えられるもの、教え込まれるものであるという受け止め方をしている学生が多い。大学に入学したからといって、主体的・能動的な学習スタイルがどんなに大切であると説いたところで、学生が主体的に活動できる授業を仕組まない限り、学生の学ぶ姿勢には何の変化も起こらないだろう。入学時の学力差に違いがあり、学習意欲や学習習慣に関する諸々の条件が違う学生に対して、主体的・能動的学習の重要性をいくら説いても無駄である。これまで大学教育の対象の網にかか

らなかった学力差のある多様な学生が受講している状況を考えれば、教員にはこれまでの自分の授業を改善するとともに、学生の学ぶ意欲を高める視点からの授業実践が求められる。そのためには、授業では学生が主体的・能動的な学習が進められる授業テーマを構成していくことが必要である。つまり授業を担当する教員の一人ひとりが、学生の学びを育成する視点から自分の授業内容を構築することである。そういう意味では授業をデザインする学習環境や基盤となる学習科学の成果を積極的に授業に取り込む姿勢が大切になってくる。

そこで本研究においては、学生の認知的能力や主体的に学ぶ意欲を高めて能動的な学習を行うために、討論を取り入れた協同学習を進めることにした。協同学習は、小学校、中学校、高等学校での実践研究が進められ理論的研究が積み重ねられている。そしてこの協同学習は日本協同教育学会を中心にして大学教育にも採り入れられはじめている。学生の学ぶ意欲を高め主体的学習を進めるためには、協同学習の理論とその実践成果に学ぶ所が多いものと考ええる。

筆者は、これまで学生の学びを育成するために学生主体型の授業実践に取り組んできた。その授業方法と学生による授業評価は、協同学習を進めている実践者の研究成果と似通った面が多かった。そういう意味においても協同学習の理論に学びながら、よりよい授業が構成できるように授業のデザイン研究・実験の視点を取り入れた実践研究を推進したいと考えている。そして学生の学びと能動的学習を高めるために日本協同教育学会の研究成果に学び、その手法を授業に取り入れて協同研究の実践を進めていこうと思う⁽⁴⁾。また実践を進めるにあたっては、通常教室における自然な形での学習環境を構成するとともに、その成果を実践的に考察しながら自分の授業を研究フィールドに見立てて授業デザイン研究を進めることにした。

さらに学生の能動的な学びを進めるためには、インストラクショナルデザイン (ID) [Instructional Design] やARCS動機づけモデルを学ぶことが必要である。IDとは、教育活動の効果や効率を高める手法であり、主として教育工学の分野で取り組まれており、e-ラーニングを中心にその実践が進められている。またIDの手法は特定の分野・領域に限られるものではなく、それぞれの環境のもとで、最適な教育効果を生み出す方法を設計 (デザイン) することであると言える。したがってe-ラーニングの環境であるパソコン教室やWebシステムが整ってなくても、IDの原理や考え方は授業に応用することが可能である。100人を越える大人数の授業では、Webシステムを活用する授業は難しいものと考えている。少人数クラスの授業であればパソコン教室やWebシステムを活用した授業がより効果的であるだろうが、そうした授業実践は今後の課題である。

一方、ARCS動機づけモデルは、心理学的知見をもとにIDを学習意欲との関係で大きく4つの領域でカテゴリー化したものであり、ジョン・ケラーが開発したと言われている⁽⁵⁾。その4つのカテゴリーは、注意 [Attention]、関連性 [Relevance]、自信 [Confidence]、

満足感 [Satisfaction] であり、4つの頭文字をとってARCS（アークス）と呼ばれている。このARCS動機づけモデルはARCS理論ともいわれ、日本ではジョン・ケラーと親交が深い鈴木克明がe-ラーニングの分野を中心にその実践を広めている。

そこで授業では討論を中心にした協同学習を進め、授業評価の中に4カテゴリーの評価項目を取り入れて、学生の主体的学習と動機づけがなされているかどうかを検討することにした。

2. 研究方法

大学設置基準では1単位が45時間となっている。多くの科目が2単位で履修認定がなされるので、学生は90時間の学習が必要である。担当科目で規定通りの学習時間を確保することは難しい。授業開講期を15週と考えると90分授業を2時間と見なすと、授業では30時間を使っていることになる。残り60時間が学生の課外学習となる。1授業テーマあたり事前と事後の課外学習は4時間程度になるが、この4時間を個人学習の予習や復習にあてている学生は少ないものと思われる。しかしながら、筆者が進めているケースメソッド授業では、授業前の事前学習としての個人学習においては、レポート作成に要する時間は少ない学生で2時間程度、多い学生で9時間もの学習時間を費やしている。課外学習の時間担保という意味では、授業前にレポート作成を義務づけることは効果があると考えられる。

平成24年度後期授業「特別活動指導法（初等・中等）」において、毎回の授業評価に2～3の学習のねらいに関する項目とARCS 4カテゴリー項目を取り入れた。そして学生が本時の授業のふり返りができるように、毎回10分程度の「授業評価シート」を記載する時間を確保した。「授業評価シート」の回答は4選択肢（あてまはる・ややあてまはる・あまりあてまはらない・あてまはらない）として内容は学習のねらいを含めた17項目と自由記述欄を設けた。研究内容としては、「授業評価シート」の学習のねらい項目とARCS 4カテゴリー項目の集計・分析を中心に述べていく。

3. 研究内容と結果

(1) 「討論型授業」について

第1回授業オリエンテーションで、協同学習である討論を中心にしたケースメソッド授業について説明をした。その中で「授業説明を聞いて、あなたのこれまでの学習が変わると思いますか？」について「変わる・やや変わる・あまり変わらない・変わらない」の4選択肢から選ばせた。それぞれ

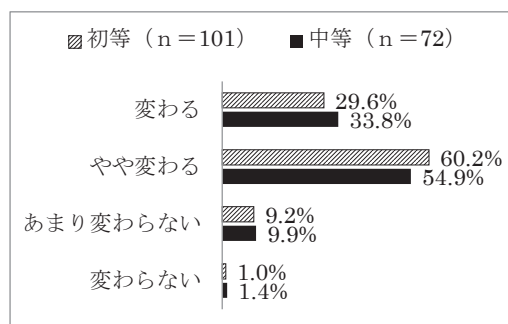


図1 学習が変わるか

れに4点～1点を与えて平均値を求めてグラフに示したものが図1である。

討論型授業を受講するのは初めての学生ばかりであった。学習の仕方が「変わる」と「やや変わる」を肯定的回答と考えると、図1からは肯定的回答をした学生は、初等で89.8%、中等で88.7%となっており、ともに高い割合であった。また初等と中等の平均値について統計的な有意差はなかった。

同じように、「あなたはケースメソッド授業に興味関心がありますか?」について尋ねた結果をまとめたものが図2である。この授業に肯定的回答をしている学生は、初等で83.2%、中等で93.1%であった。また初等と中等の平均値について統計的な有意差はなかった。

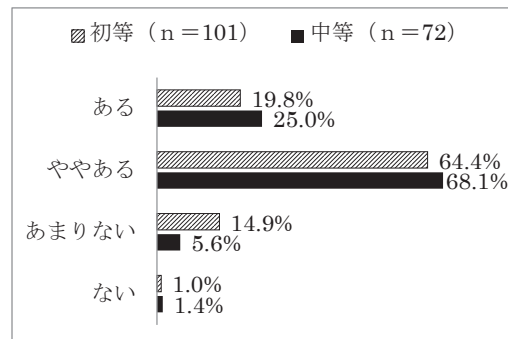


図2 授業への興味関心

さらに、「全体として、ケースメソッド授業のオリエンテーションは満足できましたか?」について尋ねた結果をまとめたグラフが図3である。初等では84.9%、中等では90.0%の学生が肯定的回答であり、この2群の平均値には統計的な有意差は見られなかった。

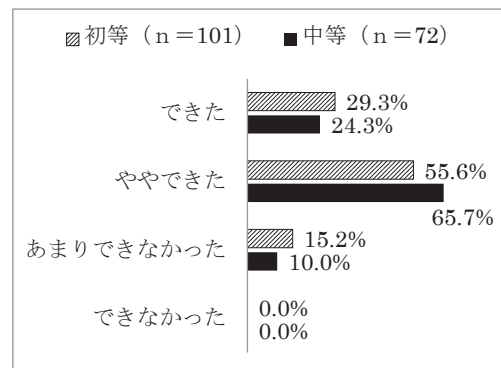


図3 授業に満足できたか

(2) ケース概要と学習のねらい

①ケース1「学級担任になったA先生の不安」の概要と学習のねらい

新規採用で4年2組の学級担任を任せられたA先生は、意欲と使命感は持ち合わせていたが、あらためて学級担任の仕事を見直してみた。「指導にあたっては、大学や教育実習で学んだことを前提にしなければならない。現実の学校現場は違うだろう。大学での授業は、どちらかといえば受け身の学習であった。でも小学校の教師となればそうはいかないだろう。子どもを活動させなければならないし、分かる楽しい授業をすることは学級担任の仕事である」など、学校生活の基盤である学級経営の役割の重要性を考えているA先生であった。また「自分が子どもや保護者から期待されているだろう」と思う反面、「学級担任としてうまくやっていけるだろうか」という懸念を抱いていた。

ケース1の学習のねらいは、一つ目は、学級担任の仕事には、どういった仕事内容があるかを知るとともに、それらの仕事が学級担任一人でやっていくものかを考えることである。二つ目は、学級経営の意義と内容を具体的に理解することである。そして三つ目は一番大切なことなのであるが、学級の好ましい人間関係（学級担任と児童、児童同士）は、どのようにして創っていけばいいのかということである。

「授業評価シート」には「学級担任の仕事内容が分かりましたか」「学級経営の意義と内容が理解できましたか」「学級の好ましい人間関係はどのようにして創っていけばいいのか分かりましたか」の3項目を学習のねらいとして設定した。回答の選択肢は「あてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」とし、それぞれ4点～1点を与えて平均値を求めた。図4は、ケース1の学習のねらいの回答をまとめたグラフである。

図4から、ケース1の授業のねらいはおおむね達成されたと考えていだろう。

また、初等と中等の平均値に統計的な有意差はなかった。

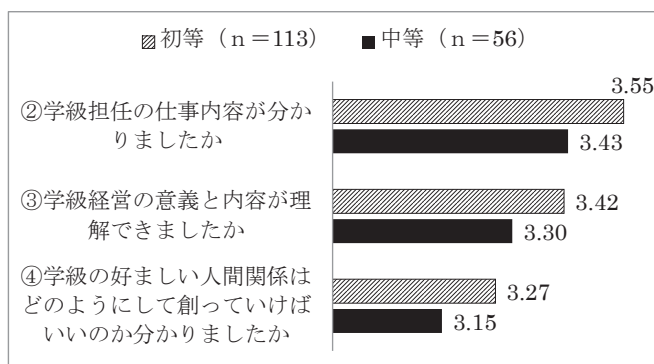


図4 ケース1の学習のねらい

②ケース2「全体計画は絵に描いた餅なのだろうか？」の概要と学習のねらい

C先生は、異動先の校務分掌で特別活動を担当するようになった。この学校では特別活動係は、全体計画と年間指導計画を作成するようになっていた。それまでの学校では、全体計画や年間指導計画などは、教務主任が作成していたのである。全体計画や年間指導計画が議論されることはほとんどなかった。C先生は、学習指導要領や特別活動解説編に目を通したが、その内容を理解するたびに今までのものが、いかに絵に描いた餅になっていたかを痛感した。そこで改めて全体計画を自分の力で作成しようと考え直すC先生であった。

ケース2は、特別活動の全体計画をはじめとする教育指導計画の教育的意義と、その実効性や活用のあり方について考えるものである。その際、学習指導要領や解説編の記載がどのようになっており、その内容が実際の全体計画に反映されているかどうかを検討することが大切である。全体計画はどのようなものであり、どのように役立つのであろうか。もし全体計画が絵に描いた餅やお飾りになっているとすれば、それを実際の指導に活かすにはどうしたらよいのだろうか。また、学習指導要領で述べられている全体計画の作成内容と、実際の

全体計画を対比してその内容について検討してみよう。

ケース2の学習のねらいとして、「全体計画がどのようなものか分かりましたか」「指導計画の意義が理解できましたか」「学習指導要領の6視点は理解できましたか」の3項目を考えた。

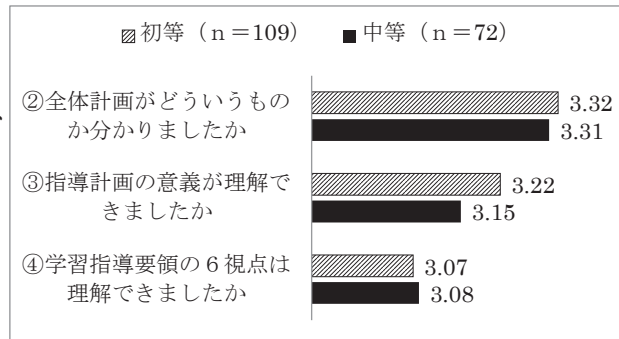


図5 ケース2の学習のねらい

図5は、学習のねらいに関する回答項目をまとめたグラフである。また初等と中等との平均値に統計的な有意差はなかった。

③ケース3「基本的生活習慣とは何かを考える」の概要と学習のねらい

学校では中堅リーダーと目されていたA先生は、自分の学級の子どもたちに活気がなく、元気のよいあいさつができないことを気にしていた。そうした問題を何とか解決したいと思い、子どもには自らが声をかけるなど積極的な取り組みを行っていたが、A先生の気持ちと子どもたちとの気持ちにずれが見られるようになっていった。そうした状況の中、授業参観日の時に保護者の目を気にしながら授業をするA先生であった。

ケース3は、あいさつは人間関係の基本であり、好ましい人間関係を築くうえで、あいさつの大切さを理解することをねらっている。そのために、あいさつをしない子どもに具体的なあいさつができるためにはどのような指導をすればいいのか、またあいさつが十分でない子どもたちには、何か理由があるのではないかと考える必要がある。さらに基本的生活習慣の内容とその意義を理解するとともに、子どもに基本的生活習慣を身に付けさせる指導法が分かるようになることが大切である。

ケース3の学習のねらいとして「あいさつは人間関係の基本であることが分かった」「あいさつが出来ない子の指導ができる」「基本的生活習慣の内容や意味が理解できた」の3項目を設定した。図6はその結果をグラフにまとめたものである。

図6から分かるように、あいさつが人間関係の基本であることや

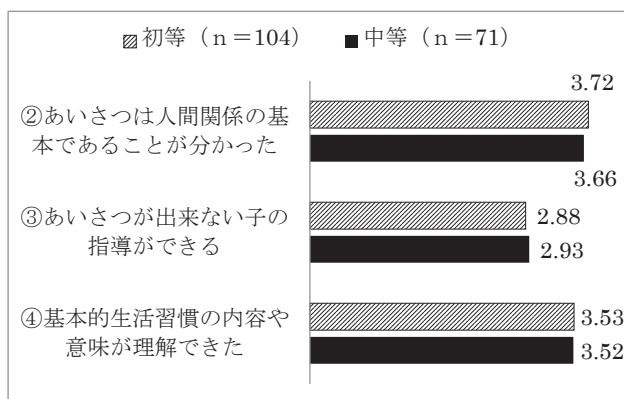


図6 ケース3の学習のねらい

あいさつが基本的習慣であることの理解は高い得点であるが、「あいさつが出来ない子の指導ができる」という学習のねらいは、その回答割合が他の2項目に比べて低かった。

また初等と中等の平均値に統計的有意差は無かった。

④ケース4 「学級崩壊の噂が出始めた担任と児童との関係を考える」の概要と学習のねらい

5年1組の学級では、授業中にトイレに行く子どもを大目にみていたところ、教室の出入りが多くなり、担任が注意をしても治まらない状況になった。やがてそうした状態が保護者の耳に入り、学級崩壊が起こり授業が成立していないという噂になり出した。そしてそれは校長先生へのクレームとなって表面化し、事態の深刻さに気付いた関係者であった。

ケース4は、学級崩壊とそうした状況に陥らないための組織体制について考えるものである。そのためには、日頃より、担任は、担任と児童および児童同士の好ましい人間関係の構築に留意しておくことが重要である。また授業中の規律指導は大切なことであり、見て見ぬふりをしないこと、および問題が保護者の知るところになる前に、学校側のきちんとした対応や指導體制の構築が望まれる。

ケース4の学習のねらいとして、「学校の指導體制の大切さが理解できましたか」と「授業中の規律の大切さが分かりましたか」の2つを設定した。図7は学習のねらいの回答結果をまとめたグラフである。

図7からケース4の学習のねらいは高い割合で達成されている。

また「授業中の規律の大切さが分かりましたか」のねらいに関しては、中等よりも初等の方が統計的に有意な認識をしていた(表1)。

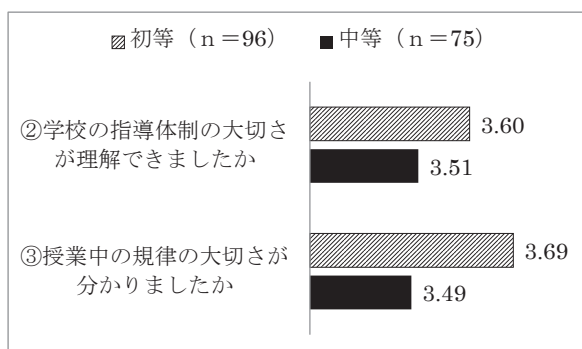


図7 ケース4の学習のねらい

表1 「ケース4の学習のねらい」の検定結果

	初等スコア n=96	中等スコア n=75	平均値の差	P値
平均値	3.688	3.493	0.194	P=0.0184<0.05
標準偏差	0.488	0.578		有意差あり

⑤ケース5「人権教育について考える」の概要と学習のねらい

同和教育、人権教育、平和教育に熱心なA先生は、赴任先でも同じような校務分掌を担当した。赴任先では人権学習は行われていたが、部落差別には取り組んでいなかった。そこで部落問題に取り組みたいという提案をしたが、これまでの取り組みを継続して欲しいとの要望が出されたので、これまでの取り組みを活かしながら部落問題にも取り組んでいこうと考えるA先生であった。

ケース5は学校で行われる人権教育について考えるものである。人権教育は学校教育全体を通して行われることとなっている。教科等のように週時制が定められているものではないので、道徳や特別活動あるいは総合的な学習の時間を使って指導をしている実態がみられる。そうした状況のなかで人権教育と同和教育との関係や、人権教育を推進していれば、それは同和教育をしていることに通じるのだろうかという問題がでてくるので、そのことについて考えてみた。

ケース5の学習のねらいとして、「人権教育の意味が理解できた」と「同和教育の意味が分かった」の2項目を設定した。図8はその結果をまとめたものである。

ケース5の学習のねらいはおおむね達成できていると考えられる。なお、初等と中等との平均値に統計的有意差はなかった。

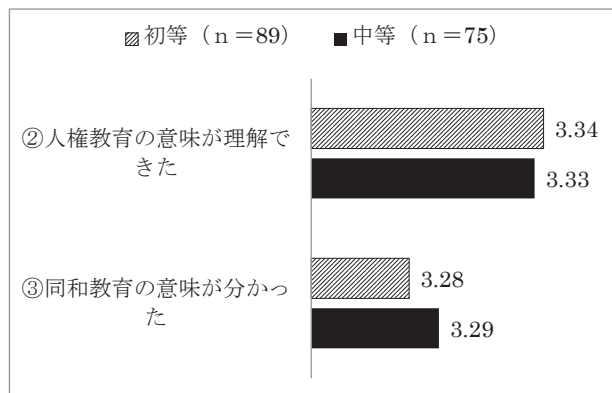


図8 ケース5の学習のねらい

⑥ケース6「家庭や地域との連携について考える」の概要と学習のねらい

教務主任のA先生は、工作上、地域やPTA役員や保護者との関わりが多くなってきた。こうしたことは、自らが教務になって実感したことである。他の先生方にも積極的に地域の人々と関わりをもつて欲しいと兼ねてから思っていた。その絶好な機会が友愛セール・バザーであった。この行事はPTA主催ではあるが、できるだけ多くの人々と関わりがもてる機会であると考えられた。教員は自由参加なので代休措置がないため、教員側からきちんとした代休措置が欲しいとの意見が出たが、校長からは今回はできるだけ参加をお願いしたいということに留まった。

ケース6は学校と家庭および地域との連携について考えるものである。今後の学校教育は家庭や地域関係者との連携なしには、その教育成果を出すことが難しくなっている。そういう意味では、学校はこれまで以上に学校外の関係団体と相互の連携を深め、学校を中心とし

た支援体制を構築することが必要になっている。そこで地域やPTA行事に教職員が積極的に参加し、学校と地域社会との連携を図っていくことの大切さが求められていることを考えた。

ケース6の学習のねらいとして、「家庭や地域との連携の大切さが分かった」「担任の地域参加への負担が理解できた」「勤務の割り振りと振り替えが理解できた」の3つを設定した。

図9はケース6の学習のねらいをまとめたグラフである。

学生は家庭や地域との連携の大切さや、地域参加は担任に負担がかかることは高い割合で理解できていたが、勤務の割り振りと振り替えなど勤務条件についての実務上の意味の理解が低かった。

なお「家庭や地域との連携の大切さが分かった」の学習のねらいに関しては、初等の方に有意差が見られた(表2)。

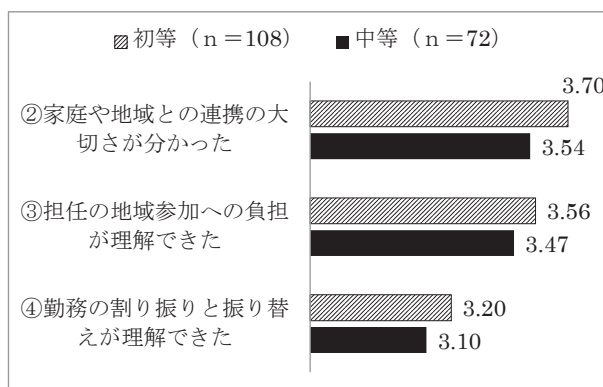


図9 ケース6の学習のねらい

表2 「ケース6の学習のねらい」の検定結果

	初等スコア n=108	中等スコア n=72	平均値の差	P値
平均値	3.704	3.542	0.162	P=0.0384<0.05
標準偏差	0.498	0.529		有意差あり

⑦ケース7「昼休みの怪我について教師はどこまで責任を負うのか」の概要と学習のねらい

6年生の児童らが昼休みにサッカーをして遊んでいたが、C君が蹴ったボールが、同じくボール取ろうとして走って来たD君の目を直撃した。C君はびっくりしてD君に近寄り、大丈夫かどうか尋ねて心配そうに様子を見ていたが、本人が大丈夫と言うので、少しは安心した。5限目の授業中、担任の先生が、D君の様子が気になり、本人にどうかしたのか尋ねたが、本人がどうもしてないと答えたので、そのまま授業を始めようとしたとき、C君が昼休みの出来事を話すと、先生はD君にすぐに保健室に行くように指示をした。放課後、先生は念のためにD君を眼科に連れて行き、帰りにD君の保護者に本日の出来事を説明して謝罪をしたのだが…。

ケース7は学校で発生した学校事故について、教員はどのような責任を負うのかを考えるものである。教師は教育活動を進める際には、児童に対する安全注意義務がある。日頃より安全に配慮した指導をすることの重要性和、事故防止等の校内指導体制を理解することが大切である。

ケース7の学習のねらいとして、「学校事故がどういうものかが分かった」「教員に問われる責任が理解できた」「日常の安全配慮と事故防止が理解できた」の3つを設定した。その結果をまとめたものが図10である。

図10から、学生は学校事故の意味と教師としての責任及び安全配慮義務と事故防止については学習のねらいが概ね達成できていた。

なお、「教員に問われる責任が理解できた」については、初等と中等の間には平均点に有意差が見られた(表3)。

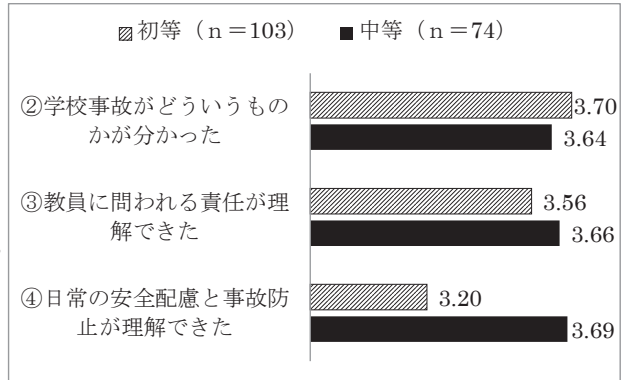


図10 ケース7の学習のねらい

表3 「ケース7の学習のねらい」の検定結果

	初等スコア n=104	中等スコア n=74	平均値の差	P値
平均値	3.448	3.662	0.214	P=0.0076<0.05
標準偏差	0.553	0.476		有意差あり

⑧ケース8「学級における不登校を考える」の概要と学習のねらい

4年生頃から休みがちだったCは、5年生には不登校に陥ってしまった。6年生になり新しくCを担当したA先生は、何とかCを復帰させたいと考えていた。学級の児童にCのことを尋ねると、放課後に時々一緒に遊んでいるし、様子も別に変わったことは見られないという。なぜ学校に来れないのか分からないと話している。そんななか、A先生が家庭訪問をした際に、保護者から山村留学を経験させたところ、「学校に行かないといけない」とCが話していることを耳にした。それを聞いたA先生は、その経験をもとに何とか学校復帰ができないかと思案するのであった。

ケース8は学級における不登校について考えるものである。不登校生は全国的にその数が多く、あまり減少傾向が見られていない。そうした状況でも各学校は不登校生への対応を進めているが、復帰の数が増えていないのが現状のようである。不登校生の指導は難しい面があるが、不登校生や保護者との関わりを継続しながら、学校復帰への糸口を探ることが大切である。そこで、不登校に陥った児童に対して、担任としてまた組織としてどのような関わりをしていけばいいのかについて考えてみた。また不登校に陥らないための学級経営について理解を深めることも必要である。

ケース8の学習のねらいとして、「不登校について全体的な理解ができた」「不登校には組織的対応の大切さが分かった」「不登校に陥らない取り組みが理解できた」の3つを設定した。その回答結果をまとめたグラフが図11である。

不登校に関しては学生の興味関心は高く、学習のねらいはほぼ達成していた。

なお、初等と中等との平均値に統計的有意差はなかった。

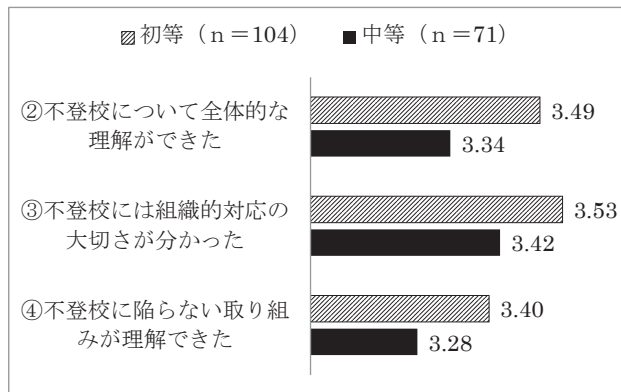


図11 ケース8の学習のねらい

⑨ケース9「特別活動の評価を考える」の概要と学習のねらい

研究が盛んなA小学校では、この度、特別活動の評価と指導要録に関する校内研究に取り組むことになった。その担当者になったB先生は校内研修の推進の難しさを実感していたのである。また学習指導要領では、特別活動の各内容に関して目標が明確になったので、その目標に照らした評価をすることが必要だと考えていた。さらに指導要録の改訂があり、ここでは、教科指導で行っている観点別評価をするようになってきている。特別活動の観点別評価について、校内研修でどのように取り組んだらいいのか思案するB先生であった。

特別活動の評価は指導要録との関係がある。現在の評価が絶対評価であるから、特別活動の評価を進める場合も観点別評価をすることになる。そのためには、具体的な活動場面における評価規準が必要になるが、それらの規準はすべて各学校で作成することになっている。特別活動における観点別評価を理解し、具体的な評価規準が作成できるようになることが必要である。

ケース9の学習のねらいとして、「絶対評価と相対評価がどういうものかが理解できた」「観点別評価がどういうものかが分かった」「評価基準と評価規準の違いが理解できた」の3つを設定した。図12は、その回答結果をまとめたものである。

学生は評価をされる立場に

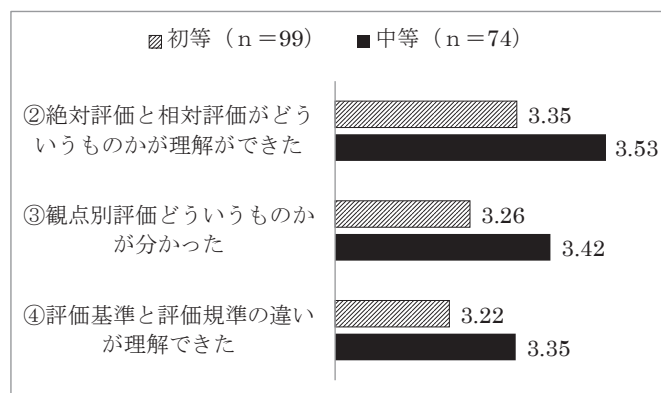


図12 ケース9の学習のねらい

あるので、評価をする教師側の立場から、評価を考えることは難しい面がある。特別活動に関する評価についても同様であろう。

学生は評価についてレポート作成を通して知的理解をしていたと考えられる。そういう意味では、図12から学習のねらいは達成されていたと考えられる。なお、初等と中等との平均値に統計的有意差はなかった。

⑩ケース10「国旗掲揚と国歌斉唱について考える」の概要と学習のねらい

A小学校に赴任したB校長は、A小学校では、国旗・国歌の指導がきちんと行われていないことに気付いていた。そこで赴任直後の入学式では、国歌はテープを流すのではなく、今年から教師が伴奏するように職員会で発言したが、多くの教員がピアノ伴奏に反対の意見を述べたのである。今後は国旗・国歌の問題に関しては、これまでの誤った取り組みを改善して、学習指導要領で述べられている取扱いを順守したいと考える校長であった。

国旗・国歌の問題については、その指導をしなかった教職員とそれに対する懲戒処分を行った教育委員会との間での裁判問題になっていた。平成23年5月にその訴訟に対する最高裁判所の判決がくだされ、教育委員会が勝訴している。裁判問題とする以前に、学校では、儀式的行事である入学式や卒業式では、国旗を掲揚し、国歌を伴奏することが教師としての役割であることを理解することが大切である。

ケース10の学習のねらいとして、「国旗・国歌に関する法律の制定経緯が分かった」「国旗・国歌を尊重する態度の大切さが理解できた」「国旗・国歌の問題がどういうものかが分かった」の3つを設定した。その回答結果をまとめたグラフが図13である。

図13から分かるように、ケース10の国旗・国歌に関する学習のねらいは達成されていたと考えられる。

なお、初等と中等との平均値に統計的有意差はなかった。

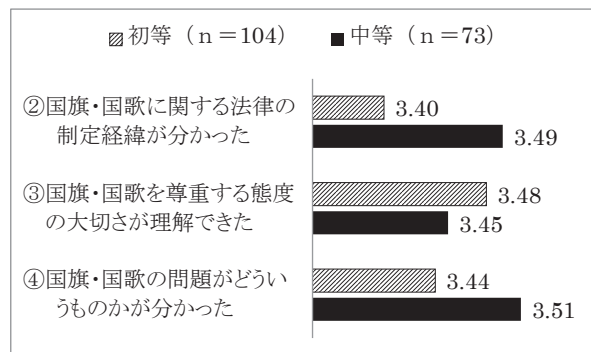


図13 ケース10の学習のねらい

(3) ARCS項目の評価

毎回の「授業評価シート」の中に、ARCS動機づけモデルに関する4カテゴリー項目を入れていた。そのカテゴリー項目について、初等の授業についてケース1～10までと指導案作成に関わる2回の評価をまとめたグラフが図14である。

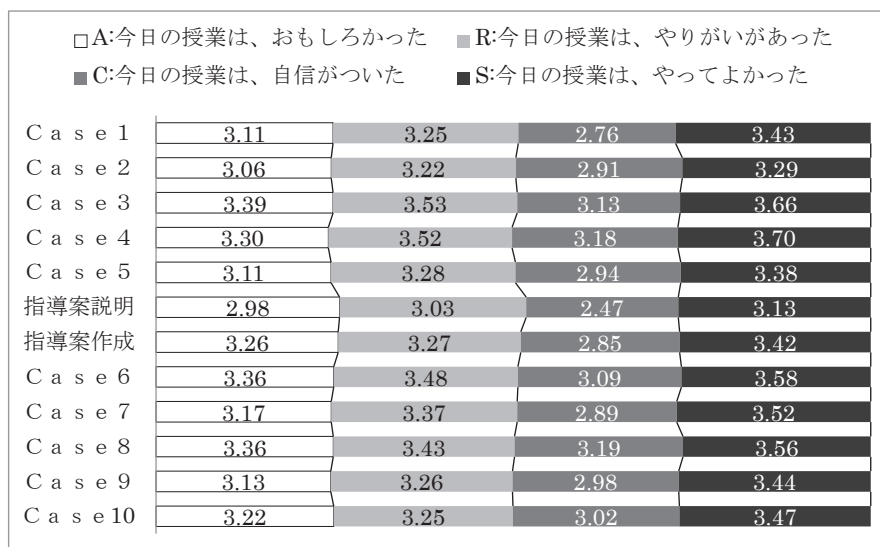


図14 ARCS項目の評価（初等）

ARCS項目の4評価についてまとめると次のようになる。注意 [Attention] は、興味関心、探究心の喚起、マナーを避け、「おもしろそうだなあ」と感じさせることである。関連性 [Relevance] は、学習のねらいに親しみをもたせ、課題を受身的にこなすのではなく、目標に向かうプロセスを楽しみ、「やりがいがありそうだなあ」と思わせることである。自信 [Confidence] は、学習のねらいなどのゴールを明示し、成功の機会を与える。自分の努力によって成功したと思えるような教材にし「やればできそうだなあ」と思わせることである。満足感 [Satisfaction] は、学習の結果を無駄に終わらせないことや、学習のねらいに到達した学習者をほめて認めることである。公平な評価を行い、「やってよかったなあ」と思わせることである。

図14の12回の授業を通して、注意 [Attention] の平均値は3.20、関連性 [Relevance] の平均値は3.32、自信 [Confidence] の平均値は2.95、満足感 [Satisfaction] の平均値は3.46であり評価得点は高かった。ただ自信 [Confidence] の評価は他の3つの評価に比べて3点を切っており、授業の中で学生の自信の育成は今後の課題と言える。

次に中等の授業についてケース1～10までと指導案作成に関わる2回の評価をまとめたグラフが図15である。

	□A:今日の授業は、おもしろかった	■R:今日の授業は、やりがいがあった	■C:今日の授業は、自信がついた	■S:今日の授業は、やってよかった
C a s e 1	3.02	3.07	2.59	3.20
C a s e 2	3.13	3.22	2.82	3.33
C a s e 3	3.32	3.38	3.03	3.51
C a s e 4	3.27	3.28	3.08	3.56
C a s e 5	3.15	3.23	2.97	3.35
指導案説明	3.15	3.15	2.51	3.04
指導案作成	3.46	3.47	2.97	3.43
C a s e 6	3.07	3.21	2.96	3.33
C a s e 7	3.07	3.21	2.96	3.33
C a s e 8	3.24	3.31	3.10	3.45
C a s e 9	3.14	3.27	3.03	3.34
C a s e 10	3.30	3.29	3.04	3.47

図15 ARCS項目の評価(中等)

図15の12回の授業を通して、注意 [Attention] の平均値は3.19、関連性 [Relevance] の平均値は3.26、自信 [Confidence] の平均値は2.92、満足感 [Satisfaction] の平均値は3.36であり、評価得点は高いが、自信に関しては初等同様の課題が考えられる。

またケース1の関連性 [Relevance] の「今日の授業は、やりがいがあった」の項目では、初等と中等とで有意差が見られた(表4)。

表4 「ケース1の関連性」の検定結果

	初等スコア n=112	中等スコア n=56	平均値の差	P値
平均値	3.295	3.071	0.223	P=0.0468<0.05
標準偏差	0.666	0.710		有意差あり

同様にケース4の関連性 [Relevance] の「今日の授業は、やりがいがあった」の項目では、初等と中等とで有意差が見られた(表5)。

表5 「ケース4の関連性」の検定結果

	初等スコア n=96	中等スコア n=75	平均値の差	P値
平均値	3.521	3.280	0.241	P=0.0059<0.05
標準偏差	0.523	0.605		有意差あり

さらにケース6の満足感 [Satisfaction] の「今日の授業は、やってよかった」の項目においても、初等と中等とで有意差が見られた (表6)。

表6 「ケース6の満足感」の検定結果

	初等スコア n=108	中等スコア n=72	平均値の差	P値
平均値	3.583	3.333	0.250	P=0.0019<0.05
標準偏差	0.514	0.531		有意差あり

なお他のケースとARCS項目では初等と中等に統計的有意差は見られなかった。

4. 考察

学生の学びを育てる授業を構成するにあたり、グループ討論を取り入れたケースメソッド授業を進めた。これまでのケースメソッド授業と異なるところは、協同学習という視点を踏まえ、学習のねらいとARCS動機づけモデルを意識した実践であった。そのために授業評価に学習のねらいとARCSの4項目を取り入れた評価シートを開発した。またグループ討論を協同学習の場であると位置づけ、そのことを学生に伝えていった。というのは、グループ討論に消極的な学生の姿が目についたので、繰り返し協同学習の意味を理解させ討論に参加することを促した。つまり、グループ討論は肯定的な相互依存の関係があり、自分自身の学びの責任と同時にグループ全体の学びの責任があるということを伝えていった。

一方、協同学習では主体的で自律的な学びの構え、確かに幅広い知識の獲得、仲間と共に課題解決に向かうことができる対人技能、他者を尊重する態度などの資質能力を効果的に身に付けることが可能である。グループ学習をさせればそれが協同学習になるのかと言えば、必ずしもそうではない。協同学習は、学習指導の根底にはいつも協同の考え方を据えるべきであるという「考え方」であり「原理」なのである。多くの学生が教師になって (教育実習ではそうであるが) 児童生徒を学習面と生活面で指導していく場合、この協同学習の考え方はとても大切になってくるのである。教師中心の一方通向の授業では児童生徒はついてこないし、学習指導がうまくできないのである。

以上のような意味においてケースメソッド授業では、単に討論をするスキルを学ぶだけではなく、協同学習の考え方とその原理を新たに修得して欲しいと考えた。そこで学生には、

次のように伝えた。「グループ討論をする場合は初対面の人もいるだろう。話しにくいと思う人もいるかもしれない。またそのグループに居心地が悪かったり、気まずいなと感じることもあるだろう。でもそうしたマイナス面の空気はお互いの努力で解消できるのである。協同学習には、「自分の学びに対する責任」と「グループの仲間一人ひとりの学びに対する責任」がある。このグループ討論は、自分の考えを述べ、相手の考えを傾聴してお互いに学び合うことができる貴重な時間なのである」という趣旨を話していった。

またグループ討論を開始する前には、司会者と記録者を決めさせて、記録者はグループ討論内容を「記録シート」書くようにした。司会者は討論を活性化し効率的に話し合いを進めながら、ケースの「設問」と「考えてみよう」の内容を深めるように指示をした。こうしたことを繰り返しながら、学生はお互いが固くならず話し合いを進め、個人学習で不明な点や疑問の内容を解決しながら、グループ討論で話せるようになって協同学習の考え方を理解していったと思う。学生の主体的な学びを進めるためには、授業の中に討論などの学生自身の活動が高まる場面を構成していくことの大切さが再確認できた。

参考文献

- (1) マーチン・トロウ著 喜多村和之訳『高度情報社会の大学』玉川大学出版部 2000年
- (2) 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」文部科学省 2012年3月
- (3) 安岡高志、滝本喬、三田誠広、香取草之助、生駒俊明著『授業を変えれば大学が変わる』プレジデント社 1999年
- (4) 安永悟著『活動性のある授業づくり』医学書院 2012年
- (5) 鈴木克明『教材設計マニュアル』北大路書房 2012年
- (6) 山口榮一著『授業デザイン』玉川大学出版部 2005年

Class design for proactive students learning

Tsukasa KAWANO

Department of Education and psychology, Faculty of
Humanities, Kyushu Women's University
1-1Jiyugaoka Yahatanishi-ku, Kitakyushu-Shi Fukuoka 807-8586 Japan

Abstract

The purpose of this study is to foster a proactive student learning, summarizes the lessons for group discussions that students themselves can work. To activate the debate positioned as cooperative learning group discussions, I was obliged to submit a report to debate issues. To clarify the aims of the study were incorporated into the classroom assessment "attention", "relevance", "confidence", "satisfaction" for learning also. By analyzing the evaluation classes, discussion groups using the case as a class that has the effect of raising the independence of students could be confirmed.