

協同学習で欠席が減少するのか？

久保 裕視（神戸女子短期大学）

キーワード：協同学習、グループの健全な発達、欠席の減少

1. 短期大学の英語授業への協同学習の導入

筆者が短期大学での英語指導を開始したのは平成22年であり、今年度で8年目になる。平成22年度から24年度までは協同学習は導入せず、25年度途中から導入し、今日に至っている。

2. 欠席の多さへの対処として

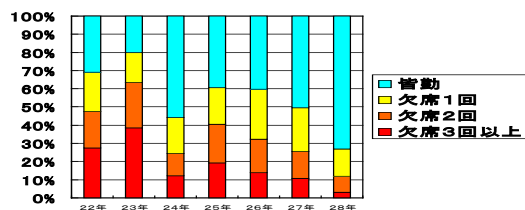
筆者が担当している授業は1年生対象の必修授業であるが、学生の中には英語に対する学習意欲が低い者もおり（特にA学科）、指導を開始した平成22年度当時の出席状況はあまり芳しいものではなかった。この状態の改善に役に立てばという期待もあり、協同学習を導入した。

3. 協同学習導入前後の欠席者数の推移

(1) A学科

次のグラフは、平成22年度から平成28年度前期にいたる各年度のA学科の欠席者と皆勤者の割合を示している。欠席者は年間1回、2回、3回以上が占める割合を示している。協同学習は平成25年度前期の15回の授業の内、途中であったが、11回目の授業から導入した。

A学科の欠席回数の割合
(平成22年度～28年度)



平成25年度より協同学習を導入

平成28年度は前期のみの実績

A学科のグラフに見られる変化としては、(1) 皆勤者が増加している、(2) 3回以上の欠席者数が減少している、等がある。

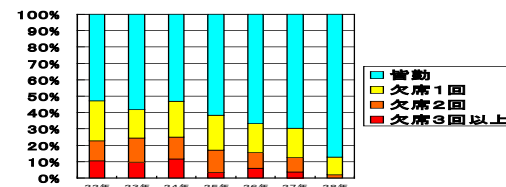
(2) B学科

同様のB学科の平成22年度から平成28年度前期のグラフを示す。

B学科はA学科に比べて、英語に関心を示す学生は多いが、英語関連学科ではない。

B学科の変化としては、(1) 皆勤者の増加、(2) 3回以上の欠席者がなくなる、(3) 2回欠席者が減少した、等がある。

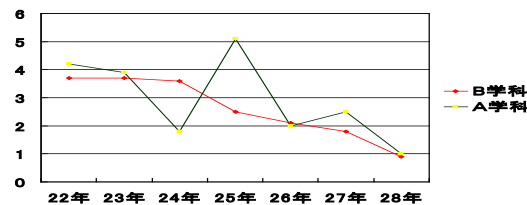
B学科の欠席回数の割合
(平成22年度～28年度)



(3) A学科およびB学科の年間平均欠席者数の推移

2学科を比較したグラフでは、平成25年度や26年度から、(1) 年間平均欠席者数が減少している、(2) ただし、A学科の減少は不安定である、等の特徴がある。

年度別平均欠席者数の推移
(平成22年度～28年度)



4. 結果の考察と今後の課題

協同学習の指導の概略や、結果の分析、グループの健全な発達についての検討を含め、今後の課題等については、当日の発表で考察したい。

参考文献

- Dörnyei, Z. (1997). *Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation*. *The Modern Language Journal*, 81, 482-493
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative learning and nonacademic outcomes of schooling. In J. E. Pedersen & A. D. Digby (Eds.), *Secondary schools and cooperative learning* (pp. 81-150) New York: Garland.
- 久保裕視 (2014) 「英語ディベート指導と協同学習-対立の解消の視点からの考察-」『第2言語習得研究と英語教育の実践研究』247-260 頁 (開隆堂出版)

教養科目授業を大学生とともに創る意味 - 学生の振り返りに焦点をあてて -

平上 久美子¹・安永 悟²・鈴木 啓子¹・鬼頭 和子¹
(¹名桜大学, ²久留米大学)

キーワード: 教養科目, 1年次, 大学生とともに創る授業, 協同学習

はじめに

学士課程における看護学教育では、当該大学の実態に即して、高度なコミュニケーション能力や主体的に学ぶ能力、創造的・批判的思考力、協働と連携の能力、生涯学ぶ能力などの育成が求められている(厚生労働省 2008, 文部科学省 2011)。つまり、協同の意味と効果、および協同の技法を磨く機会を授業中に保証する必要がある。そのためには教師中心の一方向型授業ではなく、協同学習が有効であることが指摘されている(安永 2009)。さらにこのような仕組みは低年次から導入し体系的に育成する重要性や効果(山田 2016, 松本 2016), 教員との交流が鍵であることなどが指摘されている(樋口 2014)。そこで本報告では、学生とともに授業を計画・実践した取り組みについてその成果と課題を報告する。

1. 授業実践の内容

(1) 科目概要: 授業名「アカデミックライティング I」, 2016年度前期開講 1年次生対象必修科目, 16コマ(1コマ90分)。対象者は2016年度看護学科生21名1クラス。指導者は筆者。なお21名の学生は3ゼミ「教養演習」に所属している。教科書は佐渡島紗織ほか(2008)の『これから研究を書くひとのためのガイドブック』である。

(2) 本授業の目的: レポート作成に必要な基礎的能力を身につける。

(3) 到達目標: ①検索力・引用力, ②読解力・分析力, ③文章作成力の育成。

(4) 授業計画: 第1講「オリエンテーション」, 第2講「アカデミックライティングとは」第3講「語句について」, 第4講「一文一義」, 第5講「テーマを決める」, 第6講「テーマを決める②」, 第7講「資料検索法/図書館活用法」, 第8講「参考文献提示法」, 第9講「引用の仕方①ブロック引用」, 第10講「引用の仕方②要約引用」, 第11講「主張を根拠で支える」, 第12講「論点を整理する」, 第13講「図表の作成・引用」, 第14講「私語りについて」, 第15講「推敲・校正」, 第16講「まとめ・レポート返却」。本授業計画において、第4講と第9講から第14講の7講が学生主体、それ以外は教員主体の授業であった。

(5) 学生主体の授業の概要 ①チーム分け: 受講生が所属している各ゼミ「教養演習」から1名ずつをランダムに選び、3人一組の7チームを構成。②テーマ決定: 学生が担当するテーマを授業計画であげた内容から選択。③チームごとの計画立案と具体的な授業準備: 授業担当の1週間以上前に教員とともに学習計画を立て、打ち合わせや学習活動の報告や確

認・修正を1チーム2-3回(1回, 〇分程度)繰り返し、最後は教室で授業リハーサルを行う。④学生主体1コマの流れ: 開始後10分間程度、前回担当チームからフィードバックを行い、その後70分が本時担当チームによる授業(学習成果発表)となる。主な授業内容は、テーマに関するレクチャー、テーマの本質を効率よく効果的にクラス全体が理解するためのアクティビティ、小グループによるディスカッション、質疑応答など、クラス全員参加型を意図したものである。最後の10分で教員や聴講者からのコメント、授業者用・受講者用リフレクションシートの記入を行う。

授業担当者用リフレクションシートは、5項目についての5段階評価(5ととてもできた・高い—1ととてもできなかった・低い)と、授業担当としての学びや心に残ったこと、もう一度担当するなら取り組みたいことや改善したいこと、受講生に求めることなどの自由記載であった。受講者用リフレクションシートは、6項目についての5段階評価(授業担当者用と同じ)と、授業での学び・疑問・担当者へのコメント(良かったところ・本日自分が努力したこと・授業からのひらめき・担当者へのメッセージ)などの自由記載であった。

(6) 教員の学習支援 教員が意図的に行った支援は、協同学習の説明、ゴール(授業目標と学生の目標)の共有、授業準備のペース取り、学生のアイデアを引き出し自分のアイデアの提案、グループの関係構築の促進、リラックスと安心の提供、当日の伴走、授業の省察、フィードバックの確認などである。

2. 授業実践の結果と授業評価

(1) 実践上の工夫 授業は座席の工夫から始まり、アイスブレイクを使った導入、スライドやレジュメの作成、論文などの資料配布や小テスト、ホワイトボードの活用など、チーム毎の工夫があった。クラスメイトも授業者のために予習をしてきており、質問や自由な意見、わかりやすい意思表示などが飛び交い、フランクかつ凝集性の高いものであった。

(2) 授業評価(リフレクションシートの評点): 授業者の「時間配分」は3.2, 「学生の理解度」は3.7, 「学習成果の手応え」は3.9, 「学生のコミットメント」は4.3, 「講義の準備」は4.1であった。受講者の「予習」は3.8, 「授業内容の理解」は4.4, 「興味や関心」は4.6, 「今後の学習意欲」は4.8, 「授業満足度」は4.8であり、授業者の手応えとともに、それ以上の受講者への効果が明らかであった。

(3) 自由記述の分析 授業者の自由記述の分析の結果、学生が授業を創る意味は「クラスに対する信頼や安心などの肯定感」「クラスみんなで発展したい協同の思い」「協同学習に対する信頼や肯定感」「促進的相互交流による学習成果」「授業づくりの原則とみんながわかって進む授業のポイント」「授業担当者ゆえの心残り」「授業を受ける側とする側の違いに気づき考え直した学習者のあり方」「授業担当者だからこそ得られるもの」であった。

3. 考察

1年次大学生が教員とともに準備を行い、自由な発想で創った授業は、凝集性が高く、汎用性能力と知識を得る探究学習(黒上 2016)となっており、ジョンソンの基本要素を含む協同学習(パークレイほか 2009)であることが示唆された。

「協同の精神」を基盤とした表現意欲向上の試み

佐藤 広子 (創価大学)

キーワード：協同の精神、表現意欲、レポート、プレゼンテーション

1、はじめに

大学1年生にレポートの書き方を教える授業において、まず障壁となるのは学生の「書くこと」に対する苦手意識である。レポートと聞いただけで憂鬱そうな顔をする学生は教室内に多く見られる。さらに、レポートを書くために参考文献を読む必要があると話す、「読むこと」への苦手意識も重なって、ますます学生たちの表情は硬くなる。

本発表では「協同の精神」を基盤に置くことで、苦手意識を克服し、表現意欲向上へとつなげる試みについて報告する。

2、授業の概要

研究対象とするのは、2016年度前期に行った「学術文章作法Ⅰ」の授業内容である。「学術文章作法Ⅰ」は1年生の全学必修科目であり、プレースメントテストで上中下の3レベルが設定されている。筆者が担当したのは、下位レベルのクラスであり、特に苦手意識の強い学生が多い。内訳は、経営学部1クラス18名、法学部2クラス39名、理工学部1クラス13名の計70名である。

授業の到達目標は、大学で求められるレポート課題に取り組む際の基礎技能を習得すると共に、レポートを書く作業を通して、様々な事柄を批判的、多角的に検討し、そこから生まれる自分の考えを適切に他者に伝える力を身につけることである。

この目標を達成するための具体的な学習活動として、前半の5回は共通のテキストを読み込むこと、6回目以降は自らテーマを設定し、2500字程度のレポートを書くこと、レポートの内容についてプレゼンテーションを行うことを設定している。

3、「協同の精神」を基盤とした授業デザイン

協同の精神とは、「学習目標の達成に向け、仲間と心と力を合わせて、自分と仲間のために真剣に学ぶこと」(安永2015)である。本実践では、初回ガイダンスにおいて、教室は互いに啓発し合い、創発する空間であると認識するよう促し、「協同の精神」を基盤とすることを宣言した。また、コミュニケーションの基本は、傾聴、共感、承認であるとし、これを授業ルールとして定めた。以上を授業初回に明確にすることが、その後の学習を協同性の高いものへと導く上で極めて重要である。

表1 15回の流れ

第1回	他己紹介
第2回	T論理ゲーム
第3回	Tパラグラフライティング
第4回	T参考文献の書き方 直接引用のワーク
第5回	T間接引用のワーク
第6回	マインドマップ
第7回	「問い」の発表
第8回	アウトラインの作り方
第9回	アウトラインの発表
第10回	プレゼンの工夫
第11回	レポート初稿作成
第12回	初稿の全員回覧
第13、14回	プレゼンテーション
第15回	最終稿提出

初回ガイダンス後は、教室内の仲間を知る目的で他己紹介を行い、第2回以降は表1の流れとした。表中の第2回から5回のTとは共通テキスト(山田昌弘『女性活躍後進国ニッポン』岩波ブックレット2015)であり、1章ずつ読んで3行程度に要約し、キーワードを考えてくるのを課題とした。授業の初めにトランプで4人グループを作り、お互いが考えてきた要約を見せ合い、グループとしての要約、キーワードを話し合いの上板書し、全員の前で説明することを繰り返した。

教室内の全員でお互いのレポートをより良いものとするため、第7、9、12、13、14回は全員で質問やコメントをし合う回とした。

第7、9回は他の学生の問いやアウトラインと自分のそれとを比較し、早い段階から修正をかけること、遅れている学生を支援することをねらいとしている。第12回は全員で初稿を回覧

し、レポートの体裁が整っているか相互評価を行った。第13、14回はレポートの内容をプレゼンテーションし、質疑応答後、聴衆の学生達が内容のよい点と改善点を用紙に書いて発表者に渡した。

4、結果と課題

初回アンケートで「レポートの書き方が分かっている」に対して、「a当てはまる、b少し当てはまる、cあまり当てはまらない、d当てはまらない」を問うた結果、a0%、b24%、c40%、d36%であった。15回アンケートで「レポートの書き方が分かった」を同様に問うたところ、a77%、b23%の回答を得た。到達目標はほぼ達成できたと評価できる数値である。とはいうものの、実際に提出されたレポートの中には、引用等に問題のあるものも散見され、課題が残った。

「プレゼンテーション後にレポートを書き換えた」については、a41%、b35%であり、76%の学生が何らかの形でレポートを書き直してより良く表現しようと最後まで努力続けたことがうかがわれる。自由記述では、「プレゼンして仲間の反応を見、コメントを読むことでさらに伝えたいと思った」という内容が多く書かれていた。

参考文献 安永悟(2015)「協同による活動性の高い授業作り」松下佳代編『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房 pp.113-139

教職キャリアおよび自己形成支援のための 協同学習ワークショップについて

石上 浩美（大手前大学）

キーワード：教職キャリアと自己形成、教員養成・採用・研修、学び続ける教員像

【問題と目的】

石上（2013, 2014）ⁱⁱⁱは、小学校初任者教員の職務上の葛藤・困難感とその問題解決に関する数量調査から、同僚教員間の相互支援・協力関係が学校運営上極めて重要であることを明らかにした。また、石上（印刷中）は、小・中・高等学校教員を対象としたWeb回答方式数量調査（小学校852名、中学校386名、高校298名、計1536名）と質的調査（小学校35名、中学校21名、高校13名、計69名）を行った。その結果、1) 教職経験年次が上がるにつれて、職務上のスキルに対する満足感、自己努力、体験知の活用は増加傾向、葛藤・困難感、職務上のスキル向上意欲、人的リソースの活用は低下傾向があること、2) 中堅教員（任用後6年から10年目）は男女ともに、現職に対するやりがいや満足感、人的リソースの活用、現職継続意欲において、他の年次コホートよりも著しい低下傾向があり、中堅教員特有の課題があること、3) どのコホートにおいても、対人コミュニケーション、対人関係ストレスに課題があることが示された。この結果は、中学校教員を対象としたTALIS調査（2013）と、ほぼ同様のものであった。特に研修については、教職年次・年数を基にした学外均一プログラムではなく、現場の教員の職務上のニーズに合致した、校内研修の機会や内容の充実が求められていることが示された。このような結果をふまえて、大学・学校・教育委員会の相互連携による、教員養成・採用・研修を通じた自己形成支援モデル（図1）を考案した。このモデルを基に、2016年4月より、教員志望の大学生と現職教諭による、インフォーマルな学習会「教職キャリアおよび自己形成支援のための協同学習ワークショップ（以下ワークショップ）」を始めた。本発表では、その概要について報告する。

【ワークショップの概要】

○対象：公立小・中学校に勤務する教諭（初任者3名、若手4名、中堅2名、ベテラン3名）
教員志望大学生（3名）、教育委員会指導主事（1名）計16名ⁱⁱⁱ

ⁱ石上浩美（2013）若手教員が職務上の体験から学んだこと、大手前大学論集, 14, pp. 1-16.

ⁱⁱ石上浩美（2014）教員の職務認識と教職キャリア形成に関する研究、京都精華大学紀要, 45, pp. 4-21.

ⁱⁱⁱ任用2～5年目までを若手、6～10年目までを中堅、11年以上をベテランとした固定メンバーを対象とした。

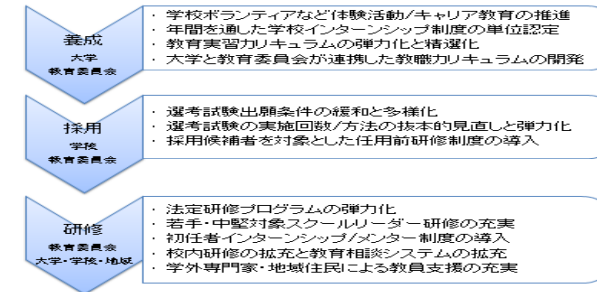


図1 教員の自己形成支援モデル（石上,印刷中）

○実施計画：

- ・目的：1) 教員志望大学生と現職教諭・指導主事の協同学習・交流の場を設定し、情報の共有と相互理解を図る。2) 学校教育の現状と課題について協同学習的な手法を用いて整理・議論することによって、問題解決・改善のための方向性と方法を探求する。3) 議論を省察することによって、個々人のメタ認知的側面を強化し思考の幅を広げる。
- ・2016年度実施計画：

実施回	日時	場所	テーマ	備考
第1回	2016年4月	A大学	よりよい授業づくりのために準備・留意しなければならないこと	終了
第2回	2016年9月	O大学	学校インターンシップ生/教育実習生の受け入れと学校文化	
第3回	2016年10月	O大学	子ども同士/保護者とのトラブルに対する学校の組織的対応	
第4回	2017年1月	O大学	障害など固有の課題を持つ子どもなどに対する学校の組織的対応	
第5回	2017年3月	O大学	学校安全をふまえた指導計画の策定と教員の仕事	

○第1回概要

5月下旬より教育実習を予定していた教員志望学生の要望により、現職教員2名（小学校国語・中学校数学）から、自分の授業づくりや教材研究に関する事例と留意点についての口頭発表を行った。その後、質疑応答と授業改善についてのプランニングを行った。また、学生3名の模擬授業（各10分）を行い、現職教諭と指導主事が助言を行った。

【考察】

本ワークショップでは、学校インターンシップや教育実習とは異なり、学生・現職教諭・指導主事という枠組みを超えた、対等な立場の参加者による協同学習の場を、意図的に構成した。開始当初は、三者それぞれにとまどいや緊張感も見られたが、協同学習の手法を用いたプログラムの進行にともなって、テーマに対する興味・関心、理解の深化と高度化、情報を共有し共通理解を深めていく様子がうかがえた。これらを実証的に検証するために、本ワークショップ終了後には、毎回質問紙およびインタビュー調査を行い、教育心理学的な観点からの分析・考察を行う予定である。

グループ討論を取り入れた授業の有効性

川野 司 (九州看護福祉大学)

キーワード：大学生、グループ討論、協同学習

1. 概要

本稿は1年生履修科目「教師論」において、討論を取り入れた授業をデザインし、学生の意欲的な学びを育てることと授業中の活動性を高めることを目的とした実践報告である。90分授業を5セッションに分け、各セッションで意欲的な学びと活動性を高めるために、①プレゼン発表、②グループ討論、③グループ討論の全体報告、④教員の補足説明、⑤授業の振り返りを行った。そして授業中の各活動を検討するために18項目の自己評価とプレゼン、グループ討論、教員説明に対する意見・感想の自由記述を求めた。さらに授業を通してコミュニケーションとディスカッションの変化を調べるために、1週と15週においてコミュニケーション不安尺度とディスカッションスキル尺度を使用し、対応のあるt検定を行った。自己評価等の結果から討論を取り入れた授業は、対人関係の技能を鍛える場面として機能し、意欲的に学ぶ力を育成することが可能であり、学生一人ひとりの活動性を高める方法として有効性が示唆された。

2. 授業内容と授業の進め方

2015年2学期「教師論」で、対象学生は、1年生看護学科29名、社会福祉学科28名、鍼灸スポーツ学科2名、口腔保健学科12名の計71名であった。授業テーマは「教職概論へのいざない」(1週)、「学校を考える」(2週)、「授業を考える」(3週)、「生徒指導を考える」(4週)、「いじめを考える」(5週)、「不登校を考える」(6週)、「特別支援教育を考える」(7週)、「道徳教育を考える」(8週)、「特別活動を考える」(9週)、「総合的な学習を考える」(10週)、「学級経営を考える」(11週)、「学校事故を考える」(12週)、「教育評価を考える」(13週)、「学校・保護者・地域連携を考える」(14週)、「危機管理を考える」(15週)であった。

出席確認後の第1セッションは、代表グループによる授業テーマのプレゼン発表であった。第2セッションは、各班6名で12班編成によるグループ討論であった。第3セッションは、各班の討論内容をクラス全体に報告する時間(全体討論)であった。第4セッションは、グループ討論や全体討論について教員コメントと解説であった。第5セッションは、授業を振り返る時間であり、授業評価シートを作成した。振り返りのための授業評価シートは、記載直前にその都度配布した。

3. 結果

(1) グループ討論

グループ討論に関する自己評価(4件法)は5項目あった。「予習段階よりも、授業を受けて深く理解することができた」の13週分授業平均点は3.32、SDは0.94であり、「友達の意見を聞いて、考え方が少し変わったところがあった」は3.23、SDは0.94、「今日のグループ討論は、グループ全体としてうまくできた」は3.16、SDは0.95、「私はグループ討論で発言できた」は3.23、SDは0.97、「私はグループ討論で自分の考えをより深めることができた」は3.18、SDは0.93であった。Table 1 2群の母平均の差の検定(対応あり)

(2) コミュニケーション

討論を取り入れた授業を通してコミュニケーションの変化が見られるか否かを調べるために、1週と15週授業で、コミュニケーション不安尺度(5件法)¹⁾を使用した結果がTable 1であった。

(3) ディスカッション

同様に、授業を通してディスカッションに関する変化が見られるか否かを調べるために、1週と15週でディスカッションスキル尺度(7件法)²⁾を使用した結果がTable 2であった。

変数	1回合計点	2回合計点	差	p値
サンプル対	66			
平均	78.85	72.15	6.70	p<.001
不偏分散	141.61	186.25	131.45	有意差あり
標準偏差	11.90	13.65	11.46	

Table 2 2群の母平均の差の検定(対応あり)

変数	1週合計点	15週合計点	差	p値
サンプル対	66			
平均	102.59	112.73	10.14	p<.001
不偏分散	478.58	307.71	392.00	有意差あり
標準偏差	21.88	17.54	19.80	

4. 考察

グループ討論に関する自己評価は13週分全授業を通して肯定的評価であった。さらに授業前後のコミュニケーションとディスカッションの変化を調べるために、1週と15週でそれぞれの調査を行った。コミュニケーションに関しては24項目中11項目に有意差が見られ、コミュニケーションに対する不安が改善されたと言える。同様に、ディスカッションスキルに関しては25項目中14項目に有意差があり、授業を通してディスカッションスキルが高まったと言える。以上のことから、討論を取り入れた授業はコミュニケーションやディスカッションなどの対人関係技能を鍛える場面として機能しており、意欲的に学ぶ力を育成することが可能であり、学生一人ひとりの活動性を高めるのに有効な教育方法であることが示唆された。

5. 参考文献

安永悟・須藤文著. LTD 話し合い学習法. 東京:ナカニシヤ出版;2014. P.167-170

協同学習を用いた看護研究方法の授業展開

松下 聖子 (名桜大学)

キーワード：協同学習、看護研究方法、LTD 話し合い学習法

I. はじめに

看護研究方法論は、看護に必要な看護学や関連諸科学の文献を検索し、それらを批判的に読み、活用することができる能力を養うことと、看護における研究の必要性や研究のプロセスを理解し、研究疑問から研究目的の記述、研究デザインの選択、研究計画が立案できる基礎的能力を養うことを目的に3年前期に授業を行っている。学生は、授業で使用する用語や他の科目との関連付けの難しさから、研究をイメージしにくく苦手意識を持っている。そこで、研究のイメージを持ちやすく、学生が主体的に学習に取り組めるよう LTD 話し合い法 (以下 LTD とする) を取り入れた。授業終了時に記入したリフレクションシートの内容から、授業方法の検討を行った。

II. 授業実践

開講時の授業で、コースガイダンスをシラバスに沿って行い、LTD について説明した。1 グループ3名のグループ編成を行い、グループは、毎回授業ごと無作為に編成した。授業の主な構成は、授業開始直後にグループ内で、学生個々の本時の目標を発表し、それぞれが目標を共有し、グループ目標を設定した。次に、各領域の教員による研究紹介を20分間行った。そして、課題をもとにした話し合いを40分間行い、授業のまとめとして講義を20分間行った。話し合いでは、A3サイズのホワイトボードを使った。最後にリフレクションシートを10分で記入してもらった。リフレクションシートにポストイットを入れ、話し合いにおける他のメンバーに対して感想や意見を書き、メンバーに渡すようにした。ポストイットには、相手の良かった点を中心に書くようにし、非難中傷は書かないことを約束事とした。

III. 結果および考察

1. LTD の実際

リフレクションシートの内容は、「普通に、教科書やレジュメで学ぶよりも、事前課題(しかも様式がしっかりとっていて、意味も考えられる内容になっていた)を行ってから授業にのぞむことで、理解しやすい内容だった」や「事前学習があることで、予習を行い授業に挑むことができたため、疑問点などを意識し授業を受け、学ぶことができた。また、グル

ープで話し合うことにより、まとめ方の違いや分からない言葉の意味などがわかり、1人で事前学習を行うよりも多く学びがあった」といった、LTDの有効性が多く示された。一方で、「事前課題の項目が分かりにくかった」や「内容的に難しかったので、先生の解説がもっと欲しかった」といった記載もあった。したがって、より丁寧なガイダンスを行う必要がある。また、事前課題とLTDと講義のつながりを明確にし、その日の授業内容が理解できるような工夫が求められる。

2. ポストイットの内容

ポストイットの内容は、「事前課題を共有して、文献のポイントを抑えて要約してすごいと思った。用語の理解も毎回適確だと思った」や「自分の意見を伝えつつ、皆の意見も真剣に聞いてくれたのでとても良かった。ありがとう」、「一生懸命、本日の目標を達成しようと意識して授業を受けている姿勢に私も頑張ろうと刺激を受けました。次も頑張らしましょう」などであった。学生は、グループメンバーの学習内容や授業への取り組みから刺激を受け、仲間と共に学び合うことの意味を理解していた。

IV. まとめ

今回、はじめてLTDを取り入れて授業をすすめた。学生たちの評価は、概ね良い結果であった。しかし、看護研究方法論が、確かな学力として身につけているのか検討する必要がある。また、話し合いに多くの授業時間を割かれる。そこで、今後も教材研究を十分にを行い、意図的な計画と公平な取り組みにより、学生が意味ある学習ができるよう、教授法を検討していきたい。

反転授業・ジグソー学習にも役立つ看図アプローチ

—小児看護学での授業実践—

山下 雅佳実（緑生館専攻看護学科）・鹿内 信善（福岡女学院大学）

キーワード：教育課程、小児看護学、看図アプローチ、反転授業、ジグソー学習

I 問題と目的

看図アプローチは、学習者を動機づける方法や協同学習を活性化させる方法を提唱できる。看図アプローチで用いる「見ること」は能動的に見ることを意味しており、強力なアクティブラーニングツールになることが実証されている（鹿内 2015）。また、看図アプローチは看護教育によくなじみ、「基礎看護技術」での看図アプローチによる授業実践も報告されている（鹿内他 2016）。しかし、小児看護学領域の授業づくりに看図アプローチを活用した実践研究は行われていない。

最近、授業外学習である「予習」が重要視されている。予習や事前準備学習がアクティブラーニングを促進するものであることが指摘されている。真のアクティブラーニングを実現するためには、「予習」もアクティブラーニング化する必要がある。

そのため本実践研究では、授業外学習である「予習」をアクティブラーニング化するために看図アプローチを活用した「小児看護学領域」の授業モデルを提案する。

II 方法

1. 科目：小児看護学概論(1年生前期)
2. 期間：2016年4～5月(全8回)のうち、4/8時と5/8時の2回。
3. 学習者：A看護専門学校専攻看護学科1年生51名。
4. グループ編成：全10グループで、1グループ5名（うち1グループのみ6名）。
5. 授業風景の撮影：1台の固定カメラと、1台のハンディカメラの計2台で撮影。

III 授業の実際

1. 4/8時(1回目授業)

本実践ではビジュアルテキストとして15枚の写真を用いた。グループワークではこの15枚の写真を3枚ずつ、5つの発達段階に分類することを課題とした。この15枚の写真には、発達段階と関連づけにくい写真も含まれている。それは協同学習にはある種の「わかりにくさ」が必要であり、この「わかりにくさ」が真の学び合いにつながるためである。

分類された写真は3枚ずつ規定のワークシートに貼付し、計5枚のワークシートを作成する。5人グループであるため、1人1枚のワークシートを担当し、3枚の写真についての説明と、写真の発達段階についての学習内容の記載を授業外学習の課題とした。なお、5/8時(2回目授業)は4日後であるため、学生は4日間でワークシートを完成させなければならない。

2. 5/8時(2回目授業)

学生たちが完成してきたワークシートをもとに協同学習(グループワーク)を行っていく。協同学習については、3枚の写真についての説明と担当した発達段階について調べたことの発表・説明を行い、その後質疑応答を交えた話し合い・学び合いを行う。発表時間は1人あたり質疑応答も含め15分とした。

IV 結果と考察

完成させたワークシートは、教科書を参照する以外にもネットやその他の文献を参照し記述されていた。15枚の写真の分類については各グループにより異なっていたが、各々の学生が写真の発達段階について読み解き、根拠となる説明を記述できていた。また、学生は与えられた課題に対し機械的な作業としての記述ではなく、予習の過程で自分なりの問題を見つけ、問題解決に向けて自発的に学習をすすめていた。このことは予習がアクティブラーニングとして行われていた結果だといえる。

2回目授業のワークシートを用いた協同学習では、発表・討論時間を学生1人15分と設定していたにも関わらず、乳児期の発表・討論だけで17分50秒を要した。十分な事前学習により発表・討論も充実したものになることが実証された。

今回は5人グループを編成し、5つの発達段階をひとりひとつ担当した。担当した発達段階についての授業外学習は、ジグソー学習という「カウンターパート」に相当し、発表・討議では「専門家」として授業に臨むことになる。このため2回目授業では、5つの発達段階の「専門家」が揃った「ジグソーグループ」での学習となっている。

本実践は1回目授業で協同学習を行い、「専門家」として2回目授業に臨むために「予習」に自発的に取り組み、その成果を発表・討論している。まさに「反転授業」そのものである。看図アプローチを活用することで、授業外学習も授業内学習も容易にアクティブラーニングが実現できる。しかし今回の実践では、学生の十分な予習を発表するための時間を確保できなかった。時間の確保に関しては今後の課題としていきたい。

【引用文献】

- 鹿内信善 2015 『改訂増補協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力』ナカニシヤ出版。
- 鹿内信善他 2016 看図アプローチへの招待『看護教育』57(2), pp.132-136.

ジグソー学習法を用いた基礎看護技術の授業実践

新屋 智子（専）京都中央看護保健大学校）

キーワード：ジグソー学習法、看護学生、基礎看護技術

1. 背景

我が国の看護教育制度は多岐にわたっている。本校では看護師・保健師統合カリキュラムによる4年制の看護師等養成所として看護実践能力を身につけた看護師・保健師の育成を目指している。看護実践能力の育成と主体的に学習する力を養う為に教育方法の工夫を行うことを挙げ、教務部の方針として協同学習法を導入している。

本校の学生は、1年次の5月に基礎看護技術の一つであるバイタルサインの測定（体温・呼吸・脈拍・血圧（触診法）・血圧（聴診法））を学習する。バイタルサイン測定は、聴診器や血圧計といった医療機器を用い、生命の徴候を判断する技術のため、看護学生にとっては看護師としての自覚を刺激され学習意欲を高めやすい技術である。そこで今回、看護実践能力の育成と主体的学習を育むことを目的に、ジグソー学習法を用いたバイタルサイン測定の演習を実施した。発表について当校の倫理審査及び学生の許可を得ている。

2. 授業実践

ジグソー学習法を用いた授業の到達目標：①技術とその根拠を関連付けて理解できる。②技術習得のための学習方法を理解できる。③チームメンバーの一員として責任を持った学習を体験する。④多様な他者と関わりながら肯定的相互依存関係を構築する。

対象と期間：2016年度前期に共通基本技術Ⅱを履修した当校の1年次生43名

授業の概要：科目名、共通基本技術Ⅱ（1コマ90分×15回）のうち単元、バイタルサインの測定（1～7回、うち7回目は技術試験にあてる）

表1 授業展開

授業方式	内容
講義 (1-2回)	・観察、バイタルサイン、看護記録について理解する ・ガイダンス（ジグソー学習法導入の目的と授業展開）
演習 (3-6回)	カウンターパートセッション（1.5コマ） ・バイタルサイン測定の指導計画書の作成、根拠の確認及び技術練習
	ジグソーセッション（2.5コマ） ・バイタルサイン測定の技術と根拠を理解する

ジグソーグループは1グループ5～6名で構成した。学習内容を体温測定・呼吸測定・脈拍測定・血圧測定（触診法）・血圧測定（聴診法）の5つに分割し、1人1つの技術を教師役として担当するようにした。学習課題としてバイタルサインの測定技術及び技術の根拠

について30分間の授業案の作成を課した。授業案は3回目の授業前及び4回目の授業後に提出を促した。教師役学生がジグソーセッション用の資料を作成するか否かは自主性に任せた。カウンターパートセッションに移る前とジグソーセッション開始時は、グループメンバーに「私は責任をもって〇〇を勉強します」「私は責任をもって〇〇を教えます」と宣誓し、ジグソーセッション終了時は生徒役が教師役に対してコンプリメントを行った。ジグソーセッション終了後は、教員が作成した資料に基づいて知識の再確認を行った。授業終了後は自由記載の振り返り用紙の記入と提出を求めた。

3. 結果と考察

演習の振り返り用紙の自由記述（回収率100%）を授業の到達目標毎に分析した(表2)。

表2 授業の到達目標に対する学生の学び

n=43

目標	記述数	主な記述内容
①技術と根拠の関連付け	23 (53.4%)	・根拠を理解すると自然と手順を覚えたので、根拠を理解することを意識して学んでいこうと思った。 ・技術の一つひとつに根拠があるので、きちんと調べて理解して技術を身につけたい。
②学習方法の理解	32 (74.4%)	・何を伝えるかについて、整理しているうちに自分もより理解することが出来た。 ・教え合うことで、理解を深めることが出来た。
③責任ある学習の体験	29 (67.4%)	・教えるのはとても大変だが、責任をもって行っていきたい。 ・責任を重く感じる時もあったが、頑張ろうと思えた。
④肯定的相互依存関係	25 (58.1%)	・教師役の上手な教え方を参考にして次に活かしたい。 ・技術のポイントや知識を共有できるので、クラス全体で向上している感じがある。 ・教え合うときに質問をされると、自分の為にもなるので質問されることは良いことだと思った。

表2の結果から学生は多くの学びを得ていることが伺えた。カウンターパートセッションでは互いに知識や技術を教え合う姿が見られた。ジグソー学習法を用いた学習プロセスは、学ぶ喜びを体験する機会となることが分かった。

更に、知識や技術の習得だけでなく、互惠的関係を構築しながら学習することで、他者の存在が自分の成長を促進させることも学んでいることが伺えた。今後は学生の学習体験を様々な視点から分析し、看護技術教育における協同学習の有効性を検証していきたい。

【参考文献】

- 1) ジョンソン,D.W.,ジョンソン,R.T.,ホルベック,E.J.,(著)石井裕久,梅原巳美子(訳): 学習の輪—学び合いの協同教育入門(改訂新版),二瓶社,2010
- 2) 緒方巧:看護学生の主体性を育む協同学習,医学書院,2016

ジグソー学習法を用いた足浴・手浴技術の演習授業実践

那須 さとみ (梅花女子大学看護保健学部看護学科)

キーワード：協同学習、ジグソー学習法、足浴・手浴技術

1. 背景と目的

2012年の文部科学省中央教育審議会答申で、大学教育においてアクティブ・ラーニングを取り入れた授業改善の方向性が示された。一方、看護学教育では、学ぶべき知識量の増加にともなった過密カリキュラムのもとで、学生は主体的に思考して学ぶ余裕がないことが指摘されている。こうした中、アクティブ・ラーニング技法のひとつであるジグソー学習法を看護技術演習に取り入れることにより、責任感にもとづく学習意欲の向上、主体的な学習行動、看護技術習得の効果(緒方2002・2003)、自己課題の明確化(松下2013)といった成果の報告がなされている。本発表では、看護系大学1年生にジグソー学習法を用いた「足浴・手浴」の技術演習の授業実践とその成果について報告する。

2. ジグソー学習法による「足浴・手浴」技術演習の実践

本学の「足浴・手浴」技術演習は、看護専門科目である基礎看護援助論Ⅱ(2単位30時間)の必修科目として位置づけられている。演習は、反転授業型講義を含む90分・2コマで実施した。受講生は、1年生85名の女子学生であった。演習の目的は、ベッド上仰臥位の患者に安全で心地のよい足浴・手浴が実施できる、とした。あわせて、ジグソー学習法を取り入れるねらいを、日本協同教育学会が示す協同学習の定義をもちいて説明し、演習の導入につなげた。

1) カウンター・パートセッションによる学習段階：約1か月前の導入～演習日

4人編成のグループ内で、足浴と手浴、各2名の担当者を決定させた。事前学習課題を提示し、看護師役と患者役による技術のデモンストレーションを担当することを説明した。今回、4人編成のグループを「ジグソーグループ」、足浴担当2名、手浴担当2名を「専門家ペア」と呼ぶこととした(図1)。専門家ペアとなった学生には、事前学習の後、担当する技術について発表者が行うデモンストレーションを見学させた。見学の機会は、時間をおき2回設定した。専門家ペアは、演習当日に看護師役・患者役のどちらの担当になってもデモンストレーションが実施ができるよう、自主的に技術練習を行うことや、知識・技術・患者への配慮などをお互いに助言し合うよう説明した。技術練習時には、必要に応じて発表者に申し出てアドバイスを受けられることを保証し、演習2日前に看護師役・患者役を決定して最終調整を行った。

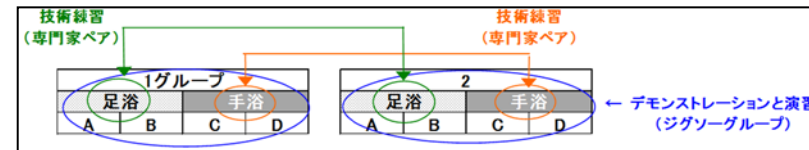


図1 ジグソーグループと専門家ペア

2) ジグソー・セッションによる学習段階：演習当日(表1参照)

専門家ペアは、担当した技術学習課題についてジグソーグループに戻り、他の2名にデモンストレーションを行った。専門家ペアはデモンストレーション後、他の2名の教師役となって指導・助言を行った。一つの技術演習の終了ごとに、ジグソーグループで振り返りを実施した。「足浴」と「手浴」の演習を交代し、同様に実施した。

表1 ジグソー・セッションによる学習段階：演習当日

足浴演習	各bedで一斉に「足浴」専門家ペアがデモンストレーション	「足浴」専門家ペアは教師役となって指導・助言を行う。
	各bedで「手浴」専門家ペアが足浴演習実施□ [1人目]	
	各bedで「手浴」専門家ペアが足浴演習実施□ [2人目]	
	*ジグソーグループによる振り返り	
手浴演習	各bedで一斉に「手浴」専門家ペアがデモンストレーション	「手浴」専門家ペアは教師役となって指導・助言を行う。
	各bedで「足浴」専門家ペアが手浴演習実施□ [1人目]	
	各bedで「足浴」専門家ペアが手浴演習実施□ [2人目]	
	*ジグソーグループによる振り返り	

3. 成果と考察

学生が記述した授業振り返り用紙を、技術習得と分担学習・グループ学習の学びの視点から分析した。

1) 技術習得について

看護師役では、「スムーズな手順」で「以前よりも技術が身につくやすい」といった技術習得に効果があり、より質の高いケアとなるよう「様々な工夫」と「試行錯誤」を行っていた。患者役では、「安心した」「爽快感が増す」「気持ちの良い」ケアを受けることができ、患者の代弁者として「意見を伝える」ことを行っていた。

2) 分担学習とグループ学習について

自分の分担した学習とデモンストレーションからは、「教えること・説明すること」で「責任感」を自覚し、「意欲的な取り組み」により学習活動が促進され、「自己の課題発見」につながっていた。ペアやメンバーの分担からは、「視野の拡大」「新しい学習方法の気づき」「学びの姿勢」を学び取っていた。また、協同することを通して、「達成感」「心強さ」を感じ、他者の「長所を認め」「意見を照らし合わせる」といった他者受容が生起していた。

3) 今後の課題

学生からは、作業分担の平等化が難しいことや、グループの親密度が高いほどなれ合いの関係に陥りやすいといった意見がみられた。グループとしての成熟性を高めるための工夫と支援を今後の課題としたい。

保育者養成校の「音楽」に関する研究—30分の挑戦—

石橋 裕子 (帝京科学大学)

キーワード：保育者養成、音楽、楽典、苦手意識、30分間

1. 問題の所在及び研究の目的

保育者養成校での「音楽」は主に、読譜(楽譜を読む)力をつけるために学ぶ『楽典』(音楽理論)と、ピアノ弾き歌い(ピアノを弾きながら歌う)等の『実技』で構成される。前者はクラス単位での一斉授業、後者は個人またはML(Music Laboratory System)等のレッスン形式で行われることが多い。したがって、大学の音楽授業での「協同学習」は、指導者が音楽大学在籍時代に経験していないこともあり、「行わないことが普通」である。

演奏や鑑賞は嫌いではないが、楽典にはかなりの苦手意識を持っている者が多い。2016(平成28)年4月に実施した音楽系科目履修者対象の質問紙調査では、楽典を得意だとする者は25%、不得意とする者は75%であった。「理論って何?」「理論を学んだ記憶はない」等という者も少なくない。同調査からは、音楽系部活動経験者では52%、音楽系習い事経験者では61%が楽典を不得意としていることからわかった。(表1)このこと等から、大学での楽典の学習は、ゼロからの学びではなく、すでに『苦手意識を持っている者』への授業という、極めて特殊な性質の授業であると言える。

(表1)楽典の得意・不得意(2016.4 実施)

	部活動経験者	部活動未経験者	習い事経験者	習い事未経験者
得意	47%	16%	39%	61%
不得意	53%	84%	15%	85%

T大学幼児保育学科の「音楽I」は、1コマの中で「楽典」「ピアノ弾き歌い」「声楽またはソルフェージュ(音名で歌ったりリズムの学習を通した、音楽を表現するための基礎訓練)」の3つのプログラムを30分(正味25分)間ずつ受講する形式である。そこで、本研究では、筆者の担当する楽典において、30分間で読譜力が付く授業が展開できるのか、また、実施している方法が有益だと言えるのかを、学生の成績と学期末の振り返りシート等から考察するものとする。

2. 研究の方法

毎時間の講義は、4人グループを編成して表2の様に実施した。学習事項は表3の通りである。

(表2)楽典授業の進め方

(1)読譜ドリル配布・実施：自力解決(個人思考)(2分)→グループ解決(5分)
(2)ワークシート配布：教師の課題解説(5分)
(3)ワークシート実施：自力解決(個人思考)(5分)→グループ解決(10分)

(表3)学習事項

五線、音部記号、線、大譜表、各国の音名、変化記号、音符、休符 読譜ドリル(毎時間)

3. 結果と考察

S.Kagenの4つの定義に基づいての授業を目指したが、数々の課題が残った。特に、ワークシートが1回の時間内に終わらず次週に持ち越すことが多かったため、予習と復習が煩雑になったことが学びにくく、学力の定着につながらなかった要因ではないかと考える。

前期試験の平均点は64.7点で、読譜力が身についたとは言えない結果となった。前期終了時に実施した「振り返りシート」では、学習の展開方法(協同学習による授業)については、「有意義」「とても有意義」を合わせると92%であった。「どちらともいえない」「あまり有意義ではない」を合わせると8%で、その理由は「積極的に会話に入っていない」「再履修のため知っている人はいないので話しにくい」等で、コミュニケーション上の問題点が浮き彫りとなった。また、「自力解決の時間が少ない」「専門家チームやホームチームでの話し合いの時間がもっと欲しい」との記述も見られた。

学習事項が説明できるかを5件法で聞いたところ、16項目中「自信を持って説明できる」「説明できる」が80%を越えたのは5項目、70%を越えたのは12項目、残り4項目はそれ以下であり、♯(シャープ・半音上げる)、b(フラット・半音下げる)、n(ナチュラル・元の高さに戻す)といった「変化記号」は、「説明できない」「やや説明できない」と「どちらとも言えない」が共に30%であった。

自由記述欄には、「グループに音楽に詳しい人がいると、知っている人が全てを解説して知らない人が聞く、というスタイルになった」「時間が短いので、専門家チームでの話し合いをしても、自信を持って説明するだけの理解が得られないことがあった」「グループでの話し合いも大切だが、先生の解説をもっと聞きたいときもあった」「専門家チーム全員がわからないときの解決方法が難しい」等から、<個人の責任が明確>であるとは言えず、また、<参加の平等性が確保>されているとも言にくい結果となった。一方で、「全員が話し合いに参加する学習は今までに経験がなく、ホームチームの皆に『すぐよくわかった』と言ってもらったときには、この上もなく快感だった」「わからない人にどう説明したらよいかを考えることは、自分の学びになった」等の記述からは、<互恵的な協力関係がある><活動の同時性に配慮している>と考える。

このほか、自由記述欄には、「グループ解決の時間はあっという間に過ぎた。時間がこんなに短く感じる経験を初めてした」「1人で楽典の授業を受けていたらもっと嫌いになっていたと思う」「クラスで話したことの無い人と協力したので、仲良くなれたことが一番の収穫」という記述がある一方、「一人で静かに考えたかった」「人と話すことが苦手なので、話し合いに参加するのが苦痛だった」という記述も見られた。今後は、1回で完結できるワークシートの開発や、参加の平等性や個人の責任が明確になるような展開が課題である。

「自ら学ぶ」ための短大2年間の連続した保育者養成(1)

一向上心を培う学びのしかけ

多川 則子・関谷 みのぶ（名古屋経済大学短期大学部）

キーワード：子ども志向的向上心、主体性、学びの連続性、指導の連続性

1. 問題意識

(1) 学生の姿 近年、本学保育科の学生は学力と意欲の両面において格差がみられる。課題の意図を汲み取れずに適当に済ませる、保育者としての想像力に乏しい、自ら学びのサイクルを実施できないなどの学生も目立っていた。こういった学生は、自ら学ぶという経験や努力をして何かを達成した経験が少なく、それゆえに適切な学びの環境やしかけを提供できれば、伸びしろの大きい学生であるようにも感じられた。

(2) 育てたい学生像 保育者養成校として育てたい学生像は、「子どもの成長や子どもの最善の利益の保障を目指したうえで、自らの向上心を探求できる（子ども志向的向上心を持った）学生」である。今、保育現場は様々な課題を抱え、保育職に対し社会から期待される役割も多岐にわたる。そのような保育職に就き、保育者としての力量を高めていくためには、根底に子ども志向的向上心を持っていることが最も大切な要素であると考えている。

上述を踏まえ、さらに具体的に必要とされる力を獲得するため、本学では様々な実践を行ってきた。それらは、現在、以下に説明するような2年間の連続的な学びとなっている。

2. 実習指導を軸とした2年間の連続的な学び

本学の実習指導は、幼稚園実習・保育実習・施設実習と種別ごとのカリキュラムであったが、2013年度より3種の実習指導が連続的につながるよう改革を行った。それまでも様々な実践を行ってきたが、この改革により、全ての実践が2年間の連続した学びの軸としてつながりを持つこととなった（図1）。入学前教育は、自ら主体的に学ぶための重要な土台作りとなり、入学後初めて保育現場を見学する配置図課題へつながる。さらに半日実習、幼稚園実習、施設実習、保育実習・・・へとつながっていく。振り返りの重視は指導上大切にしている理念の一つである。2年間の連続した実習指導により、一つの実習・課題内だけでなく、次の実習・課題へ活かされるという意味での振り返りと改善が保証されるようになった。今、何の力をつけるために課題をし、次へどのようにつながるのか、実習や課題の連続性が学生にも把握しやすくなり、自ら学びを積み上げていく学生、教員のサポートを得て学んでいく学生も増えてきた。また、担当教員の数が増え、継続的な学生把握が容易となり、実習担当者を中心に全教員と情報共有がなされる構図もできた。これら学びの連続性と教員間の連携は、学生の保育者としての力量の向上と、保育の学びに対す

る向上心に対し非常に有効であったと考えられる。

3. 課題のねらいと学びのしかけ

2年間の連続的な学びを構築したことが、最も大きな学びのしかけといえるが、各課題にもねらいとしかけがある（図1）。それらは、体験重視・課題の意図への気づき・学び合い・学びのサイクル・子どもの姿を想像させる・達成度別対応など複数の指導上の理念に基づき計画している。2年間の最初は学びの姿勢を作ることが大切であり、課題ルールや受講態度に対しては丁寧に伝えていく。同時に、保育の勉強への不安低減や期待感上昇のための働きかけも行っている。そのうえで、各課題を最小限のガイダンスでまずは実施していく。まずやってみて書いてみて、その後他の学生との学び合いや教員からの働きかけによって、自ら課題の意図をつかみ、向上心を持って学びを深めていくように促していく。

4. 学びの成果と今後の課題

2年間の連続性が担保されるようになり、課題の実施状況や実習記録の質などから、多くの教員が学生の成長に対する確かな手応えを感じている。2013年度に実施した短大生調査（短大基準協会）から数項目を抜粋し調査を継続している。その結果、短大2年間で「専門分野や学科の知識」が増えたと実感する学生が年々増え、2016年度2年生の回答では、5件法のうち“増えた”“大きく増えた”の肯定的回答の割合が93.2%を占め、学びの成果を示す結果が得られている。また、短大生活への満足感や充実感も高くなっている。

しかし、まだ主体性や向上心の欠如を感じる事例はある。また、学生の姿は年々変化し、実習施設などの状況も変化する。目の前の学生の姿と育てたい学生像をしっかりと捉え、指導上の理念に従い、時にその変更も検討しつつ、具体的な課題設定や学びのしかけについて、教員間の協同的な営みの中で、常に改善を考えていきたい。

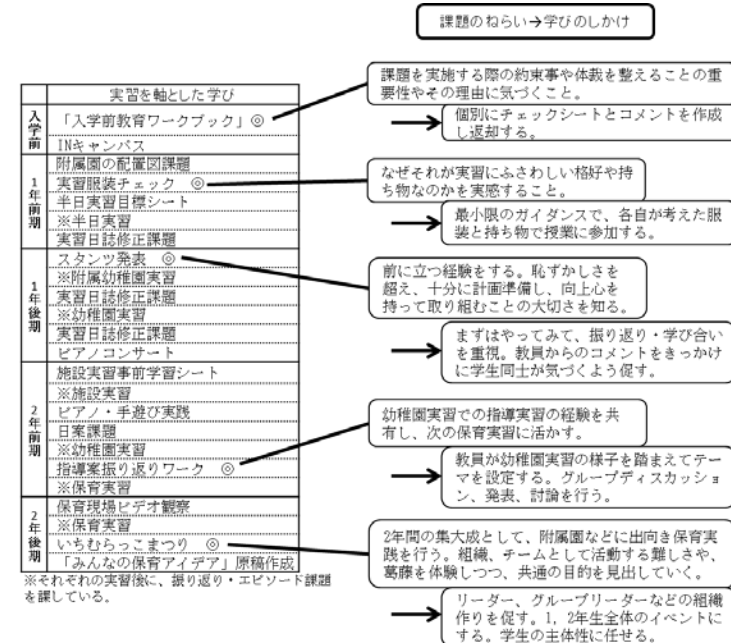


図1 実習を軸とした2年間の連続的な学びと各課題のねらいとしかけ

「自ら学ぶ」ための短大2年間の連続した保育者養成(2) —学生の協同による学びの土台づくり—

関谷 みのぶ・多川 則子 (名古屋経済大学短期大学部)

キーワード：振り返り重視、学び合い、授業への責任感、意欲の向上

1. はじめに

本学保育科の学生の姿として、学力、意欲両面において格差がみられるようになってきたため、学力や意欲の低い学生に対しては、個々の教員だけでなく、学科が取り組むべき課題として、対個人、対集団にさまざまな対応をとってきた。一方で、同時に、学力や意欲の高い学生に対して、より向上するためのサポート体制を整えることが課題であった。こうした学生の姿に合わせつつ、2年間を見通した、教員による学びのしかけは、学生の学びの成果を実感できるものとなっていた (1)参照。

そこで、(1)に続き、(2)では、学びの土台づくりの時期に焦点をあて、教員が学生個々の学力や意欲に働きかける学習支援と集団の中で対話を通して学び合う環境づくりとの双方にアプローチした実践報告を行う。

2. 学びの土台づくり

本学での学びの土台は、入学予定者が、本学が用意した課題に取り組む「入学前教育」と、入学後「初年次教育」として設定されている「基礎演習」「実習基礎」によって築きあげられる。入学前教育を入学後の学びのスタートを支える重要なものと位置づけ、「入学前教育」と「基礎演習」は学科の全教員によって、「実習基礎」は実習担当の複数教員によって学生(あるいは、入学予定者)の学びをサポートしている。

3. 授業「実習基礎」での取り組み

1年次前期科目であり、すべての実習にかかわる基礎的科目として位置づけており、資格必修科目となっている。1クラス約60人を対象に3人の教員によって授業を行っている。

(1) 授業のねらい

「基礎学力」「自ら学ぶ意欲」「保育センス」に働きかけ、それらの向上をねらいとする。

(2) 授業の運営手法

ねらいを達成するために、「自らを向上させるサイクルの実践」「理論と実践の行き来の意識」「指導別規模の対応」を心がけて、課題の設定や授業実践を行っている。

また、特に、振り返りを重視する授業運営を行っている。個人による事前学習と授業でのグループワークが学習意欲や成果につながる(安永、2006)ため、本授業においても、振り返りを重視し、個人で課題に取り組んだことを基に、授業にて各個人やグループワー

クを通して確認し、知識や技能の定着につなげている。

(3) 学びの手順と成果

ある一つの課題を通した学びの手順と学生の成果を報告する。



その他、教員による個別の学習支援を必要とする、課題のねらいの達成度が比較的低い学生や複数回の授業にわたって、あるいは、授業外の教員の強い働きかけを要する学生が、年々少なくなっていることも成果のひとつといえる。

4. まとめ

上述の成果から、学びの土台づくりの時期に、個々の学生の学力や意欲に働きかけつつ、協同による学びを行うことは、子ども志向的向上心の芽生えにつながっているといえる。しかし、学びの成果を得る過程で、学生は、不安や自信のなさを感じたり、プライドを傷つけられたり、時には他の学生に対して不満を抱くなど、さまざまな負の感情と向き合うため、学生の課題に取り組む姿勢、達成感、成果に対する教員の肯定的な働きかけは重要である。強固な土台づくりのためには、変化する学生の姿に、教員が適切に働きかける努力を続けることが必要であり、それは、学び合いの質の向上にもつながるだろう。

協同的に進める漢字学習の実践

清水 由美（青梅市立第五小学校）

キーワード：漢字学習、協同、振り返り

実践の背景

小学校6年間での学習漢字は1006文字あり、学習指導要領では、各学年に担当されている漢字を読み、漸次書き、文や文の中で使うことが目標とされている。小学校では、1日に2～3個の漢字を学習し、ドリルやノートに練習した後、小テストなどを行って定着をはかるのが一般的である。その漢字学習は、個人的な作業に留まる事が多く、漢字を覚えるということは、ノートに正しく何度も練習することだと考える児童も多い。

しかしながら、一人でノートにたくさん漢字を書くことを苦痛に感じたり、たくさん書いても覚えられない児童もいる。小テストの点数も伸び悩み、漢字を苦手と感じたり、意欲を無くしたりする児童への支援も必要である。

実践の目的

本実践の目的は二つある。一つ目は、仲間と協同的に漢字を進める中で、児童の漢字への抵抗感を軽減させることである。漢字を仲間と行い、一人でやる辛いものから、仲間と協力して学習することで達成できるものへ転換を図りたい。

二つ目は、個人でノートに書く以外の作業以外の多様な学び方を体験し、その学びを振り返ることで、漢字の習得率を上げることである。

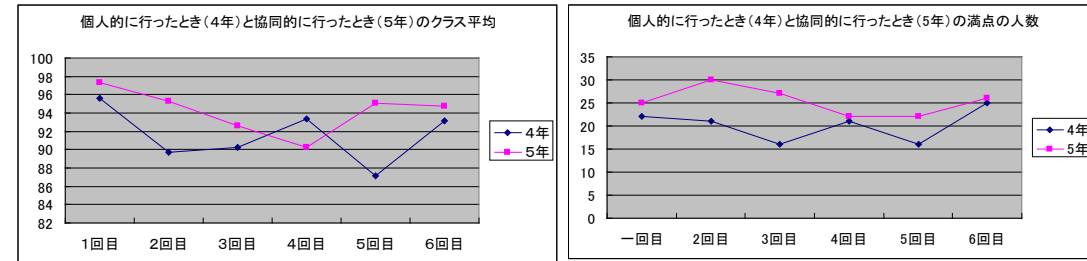
実践の対象

小学五年生(34名)

実践の方法

- ① 1日2つの漢字学習をペアで進める。(指書き、ドリルへの書き込み、空書き)
- ② テストの前日にチームで5分間練習をする。(学習方法はチームで選択する。ここでチームでの目標点数と家庭学習の方法を決定する)
- ③ テストの当日にチームで5分間練習をする。(学習方法はチームで選択する)
- ④ テスト後、チームで学習方法とチームの協同について振り返る。

結果



グラフから、4月から7月のクラスの平均点は、94.2点であった。前年度の漢字学習を協同的に行わなかった四年生のクラスの平均点は、91.5点であり、平均して2.7点高かった。

また、満点をとった児童は協同で行ったクラスは25.3人で、協同で行わなかったクラスでは、21.6人で、平均して3.7人高かった。

考察

協同的に漢字学習を進めることで、漢字の習得率は高くなった。しかしながら、児童の学び方にはあまり違いが見られず、漢字を苦手とする児童の得点に変化が少なかった。具体的な学び方の提示が必要であると考えられる。

また、振り返りの内容を見ると、自らの学習の方法や質、チームの協同の様子について言及しているものは少なく「夜に勉強してまた100点取りたい」「80点以上とれなかったので、残念だけど、次は90点以上取れるようにしたい」など、表面的な内容が多く、自らの学びをより良くするための振り返りにはなっておらず、同じ学習方法を繰り返し、点数が伸び悩む児童もいた。

今後の課題

児童の学習方法には似たものが多かったのは、担任の多様な学び方の具体的な提示が声かけに留まっていたからであると考えられる。従って、「唱えながら書く」「成り立ちと共に覚える」「クイズを出し合って覚える」など、多様な学習方法の提示、体験を行い、児童が自らの学び易さを考える環境を整えることである。また、振り返りの視点を与え、学習方法とチームの協同の仕方が良かったかどうかを考えることで、振り返りの質が高まるような工夫が必要である。

この課題を踏まえ、9月～10月まで実践を行った結果を、4月～7月の結果と比較しながら当日に発表する。

授業への参加量が上がる手立ての探求

～相談ペアによる文学作品の読みとりの実践～

西本 幸夫（大紀町立大宮小学校）

キーワード：文学作品、相談ペア、参加量

1 研究の経緯

本校の児童は、温厚で生活態度もよく、静かに座って話を聞ける子が多い。しかし、「話し合いが得意な子だけが意見をたくさん言う」「おとなしい子は1時間に1回発言するのが精一杯で活動量が少ない」「単にペアやグループになって学習しているだけで、話し合いが活性化していない」などの課題があった。こ受け身な学習態度が目立ち、能動的に（主体的に学ぶ態度、主体的に考える）学習に取り組むことができないことが長年の課題であった。

2 参加量の向上とは

「従来の一斉型の授業スタイル」や「説明を聞く時間が長く、丁寧に説明をしてもらって理解するというスタイル」の授業ばかりでは、主体性は育っていかない。しかし具体的にどうすればいいのか分からないという手探りの状態が続いていた。そこで、2015年度に現状を打破する突破口として「授業への参加量が上がる手立ての探求」というテーマを設定し、「参加量の向上」に焦点を当てた。年度当初の校内研修会では「参加量の向上」については、「傍観者を減らす」「お客さん状態の子を減らす」といった現場でなじみの深い言葉で説明をした。そこから「一方的な講義形式の時間を減らす」「教師主導の一斉型の授業ではなく、子どもたちが課題に取り組んでいる時間を増加させる」「仲間と課題に取り組む時間、特にアウトプットする時間を増やすこと」という方向性を打ち出していった。

3 授業実践の概要

○対象児童 小学校4年生 男子3名 女子5名 計8名

発達や言語に遅れが見られる子が複数おり、それぞれが自分のしたいことをするなど、友だちとの関わり合いが少なく集団としてまとまりがない傾向にあるという引き継ぎを受けた。4月当初、一斉型の授業で説明をしたり個人で課題に取り組ませたりしていると、理解度に明確な差が出たり進度に大きな差が出てしまうことが分かった。そこで、特別な支援や配慮を要するという認識に立ち、視覚支援そして協同学習の考えをもとにペアやグループの活動を取り入れるなど、ユニバーサルデザインの授業を意識しながら実践していった。

○単元名 読んで考えたことを話し合おう「ごんぎつね」

○本時の課題

「いつ（どこで・だれの）の話か」と聞き、この物語の背景や登場人物を明らかにすることを目的とした。物語の設定に関わる情報の読みとりは、これまでの文学教材で繰り返し行ってきたはずである。

○グループではなくペア学習を選んだ理由

一斉型の授業で、発問に対して分かった子が挙手し説明をするといったスタイルの授業では、本学級の児童の中には、「言いたいことを言って終わり」「他の子の意見をなんとなく聞くだけで、自分で考えようとしないう」「答えを聞きうなずくだけになってしまう」子が出てくるおそれがあると考えた。それでは、【学習内容の理解が深まらない、参加量も上がらない＝主体性も育たない】と考えた。そのため今回の授業の手立てとして、ペア学習を使い、授業への参加量を上げ、同時に理解も深めたいと考えた。グループ学習（基本4人）は、コミュニケーションスキルとしてはペア学習よりも高度であり、現状から考えると傍観者の子が出てしまう可能性が高いと考え、ペア学習が現状ではベターであると判断した。まずペア学習で、「1対1の関係で友だちの考えをしっかりと聞き合うなどコミュニケーションスキルを磨く」「参加量を上げ主体的に学習に取り組むことで読みを深める（理解が深まる）」ことを目標とした。

○ペア学習の流れ

①1時間の流れと課題の確認②個人思考（ノートに5分程度）③ペアでの相談活動（ホワイトボード使用）④前後のペアでの情報交換（バズ）→考えの修正⑤ペアでどちらが指名されても発表できるように準備⑥全体での発表→深め合い⑦授業の振り返り

○結果と考察

- ・（授業者の反省として）参加量の向上、アウトプットの増加については想定通りであり、ペア学習を中心に据えたことは効果的だった。また、話し合いの中で、相手の考えを聞いてから自分の考えを話したり相手の意見を尊重しながら司会をしていたりする姿は見られたことから子どもたちの成長も感じられた。しかし、時に相手の納得感がないまま、強引に話をまとめているペアもいたことから、まだまだコミュニケーションスキルなどに課題は残った。
- ・（参観者の先生方の感想）「1時間の中で一人ひとりの子どもが考え、書き、話す時間が多く確保され、活動量が強く意識されていた」「ペア学習をすることで、どの子も課題に積極的に取り組んでいた」「課題が明確でよかった」「視覚支援がいたるところにちりばめられていた。どれも具体的で、流れや取り組み方が確認でき、安心して授業に参加できる配慮があった。など

進路多様校での語彙指導の実践と課題

—語彙力に焦点を当てて—

澤口 真理 (三重県立津商業高校)・瀬戸 美奈子 (三重大学)

キーワード：高校国語科、語彙力、文章読解

問題と目的

「進路多様校」と言われる高校生の文章読解は、社会人として生きるための最後の学力保障の場という意味において差し迫った問題である。先行研究において、読解力は語彙力に影響されることが明らかになっている(高橋, 2001 など)。一方で、読解方略の変容により、読解力が向上したとの報告もある(犬塚, 2006)。本研究では語彙指導を高校国語科の授業内で継続的に行い、読解方略との関連について検討することを目的とする。

方法

1. 対象：A 高校1年生2クラス54名(男子27名 女子27名)
2. 時期：2015年4月から12月末にかけて授業実践を行い、3回の調査を実施した。
3. 内容：
 - (1) 語彙指導の内容：学習者が楽しみながら取り組める、学級集団での学びを活かして学習者個人の語彙を増やすという2点を意識して、7つの授業実践を行った。
 - ①ターゲット語選定：単元初読の際に「意味を知らない語」に赤で、「意味は知っているが使い方はわからない語」に黄でマークする。クラスで集計し、マーク数が多かった語を短作文づくりの「ターゲット語」とする。
 - ②短作文づくり：ターゲット語を含んだ短作文を作る。
 - ③雑誌でことば集め：好きな雑誌の1ページをコピーし、①のようにマーカーで色分けをし、意味調べをする。
 - ④ターゲット語大賞：②で作った短作文を学級内で読み合い、使い方が正しい「正統派大賞」と内容がおもしろい「オモシロ大賞」を投票で選ぶ。
 - ⑤語彙ノート：新聞や雑誌などの記事から意味のわからないことばを探し、意味と共にノートに記録する。
 - ⑥ことばの木：④で記録した語をクラス内で交換し、その語も記録する。調べた語とその意味を付箋紙に書き、教室掲示板の模造紙で作った「ことばの木」に貼付する。
 - ⑦毎亀新聞：毎日小学生新聞から興味のある記事を各自が切り抜き、A4サイズの毎亀新聞を作成する。完成した新聞54枚を毎日順番に朝のSHRで配付する。学習者はファイルに保存する。
 - (2) 調査の内容：期間中の4月、7月、12月の計3回、語彙推定テスト(天野, 1996)と読解方略尺度(犬塚, 2002)を用いて質問紙調査を実施した。語彙指導実践期間終了時

である12月には自由記述による感想を求め、KJ法を用いて分析した。

結果

3回の調査による変化を検討するため、対応のある一要因の分散分析を行った(Table1)。学習者の自由記述による感想をKJ法を用いて分析した(Table2)。

Table1 各授業時期における平均値ならびに標準偏差

	4月		7月		12月		F値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
要点把握	2.94	0.72	2.96	0.66	2.91	0.76	0.174	
構造注目	3.13	0.51	2.99	0.60	2.91	0.70	3.666*	4月>12月
意味明確化	3.55	0.60	3.70	0.64	3.72	0.72	2.282	
既有知識活用	3.08	0.87	3.04	0.79	3.10	0.96	0.345	
記憶	2.95	0.57	3.12	0.50	3.20	0.73	2.910*	4月<7月
モニタリング	2.58	0.60	2.71	0.64	2.75	0.77	2.916*	4月<12月
コントロール	3.75	0.67	3.78	0.66	3.76	0.60	0.021	

* $p < .05$

Table2 語彙指導実践についての感想

大グループの表札	中グループの表札	小グループの表札	一行見出しの数	
気づき	自分の語彙力に対する素直な気づき	自分の能力に気づく	1	
	自分の語彙力に対する意気な気づき	自分が知らない語彙がまだあることに気づく	1	
	自分の語彙力に対する意気な気づき	自分が思っているよりも自分は言葉を知らないことに気づく	3	
課題に対する思い	課題の難しさ	課題の楽しさ	3	
	新しいことばに出会う楽しさ	新しいことばに出会う楽しさ	2	
	学習活動の楽しさ・良さ	調べることの良さ	3	
	学習活動の楽しさ・良さ	自分で考える楽しさ	2	
	学習活動の楽しさ・良さ	集団で学ぶ良さ	2	
	語彙力の獲得	語彙力の広さ獲得	語彙力の広さ獲得	8
		語彙力の深さ獲得	語彙力の深さ獲得	1
		広さ・深さ獲得	語彙力の使用獲得	1
		広さ・使用獲得	広さ・深さ獲得	2
		広さ・深さ・使用獲得	広さ・使用獲得	3
知識の獲得	知識の獲得	知識が増えた	6	
	知識の獲得	知識が増えた	4	
国語に関する力の育成	国語に関する力の育成	テストや模試に役立つ	2	
	国語に関する力の育成	国語力がついた	2	
	国語に関する力の育成	文を作る力がついた	1	
	国語に関する力の育成	力がつくと思う	1	
	国語に関する力の育成	力がつくと思う	1	
達成感・満足感	記憶の定着	覚えられた	2	
	記憶の定着	覚えるために見返しができる	1	
	言葉が有用であることへの気づき	言葉を知っていると便利	2	
意欲・関心の高まり	意欲・関心の高まり	言葉に対する意識の変化	3	
	意欲・関心の高まり	意欲的に取り組みたい	4	
	意欲・関心の高まり	もっと言葉を知りたい	3	
	意欲・関心の高まり	今後もこの授業を続けたい	3	

考察

高校国語科の授業内での継続的な語彙指導を行い、語彙力と読解方略がどのように変化するかを検討した。読解方略のうち「構造注目」方略の活用は4月よりも12月に有意に減少した。「記憶」方略は4月よりも7月に、「モニタリング」方略は4月よりも12月にそれぞれ有意に増加したことが示された(Table1)。

本研究での語彙指導は、未知語を意識し、意味を調べて記録していくというミクロな積み重ねが主となる学習活動であった。授業内で強制力を伴って行われ、半ば習慣化したその学習活動が単語レベルでの読解方略の「記憶」方略、「モニタリング」方略に関連を生じさせたと考えられ、その部分での読解方略の変化は見られた。継続的な語彙指導によって読解方略の一部が変化することは明らかになり、語彙力と読解方略の一部には関連があるといえるが、語彙力と読解力の関連については本研究においては明らかにならなかった。

一方で、学習者の感想(Table2)からは「語彙力の獲得」や「知識の獲得」と共に、「集団で学ぶよさ」などの「学習活動の楽しさ・よさ」が挙げられたことから、学級集団で学ぶことによって学習者が学習の成果をそれなりに感じ、達成感・満足感を得たことが示唆された。

アクティブラーニングによる深い学びへの挑戦

大村 勝久（静岡県立浜松北高等学校）

キーワード：高校数学、アクティブラーニング、ICT、課題学習

1 はじめに

そもそものきっかけは総合的な学習の時間において社会人基礎力育成に取り組み、通常の数学の授業でも取り組めるのか考えたのがきっかけである。

アクティブラーニングに行動ありで学びなすとよく聞くようになってきた。次期指導要領に向けてもアクティブラーニングよりも主体的、対話的かつ深い学びと言われるようになった。高校数学においてアクティブラーニングに取り組み始めて3年になる。地方進学校においてどのようにアクティブラーニングに取り組んだのかを3年間の実践を報告する。

2 実践内容

(1) 1年目

数学に対する苦手意識の強い高校2年文系生徒を対象（少人数講座）に、対話を積極的に取り入れた教えあう学習から始めた。活発な女子生徒も多く、疑問を持つとすぐに質問したがる生徒が多い集団であった。当初の目的は、相互に教えあうことで生徒の数学に対する苦手意識である数学アレルギーを少しでも減らすことが1番の目的であった。生徒の苦手意識を減らすことで、家庭学習で生徒が主体的に数学に取り組むことが可能になると考えた。結果として苦手意識はかなりなり課題に前向きに取り組む姿勢が見られた。外部模擬試験の成績も飛躍的に伸びた。私の演習授業においては生徒に解答を板書させて発表し内容を深める形式を取る。生徒同士の対話による授業内容を深めるために、生徒の解答用紙を書画カメラで投影することで対話する時間を確保した。その結果、発表する力も格段に高まった。

また、高校2年の理系数学では難易度が少し高めの問題演習をグループで学び合うことで主体的に難易度の高い問題にも取り組むように誘った。その結果、難易度の高い課題にも挑戦する生徒が増えた。しかし、新たな課題も出てきた。問題を解く力は本当に向上してきたのか。ただし、このことについては一斉授業を行った場合にも同様のことが言える。

(2) 2年目

高校3年大学受験を迎えた受験生に対して取り組んだ。受験対策の演習授業が中心となる。国立二次試験の入試問題では複数の数学的な要素を含むことで数学的論理思考が求められることが多い。各問題がどのような構造になっているのかを問うような発問を考えな

がらペアワークを多く取り入れた。

また、夏期講習での予習前提の東大対策ではゼミ形式で行った。その中での工夫として以下のようなことに取り組んでみた。

- ① 板書を敢えて間違える
- ② 板書は途中から書かないで生徒に解答させる
- ③ 問題の背景に迫る
- ④ 書画カメラを用いて生徒の解法の真偽を参加者全員で見定める
- ⑤ 生徒に解説をさせる

10日間の補習終了後深い学びができたかのアンケートからは良い反応を得ることができた。

2学期以降文系数学演習では、iPad、ednity、MetaMojiShare、Youtubeを活用して反転的学習にも取り組んだ。2学期以降では国立二次入試対策として実践演習を行う。そこで生徒の活動として以下の手順で進めた。

①テストを受ける。②各自のスマートフォンに配信された解説動画を見て答案を見直す。③解説動画を参考に発表者は改めてテスト問題の解説書を作り直す。④発表用解説書（答案）をiPadに取り込みアプリを使いゼミ形式で演習授業を進める。⑤授業では、発表者および聴衆者が正しく理解しているか深く理解しているかを発問しながら確認する。⑥生徒相互の対話でも理解を深める。⑦類題を解くことで実力をつける。⑧これらの一連の流れをスパイラルにレベルを上げ、かつ、スピードを上げて二次試験に備える。

アンケート結果として、「様々な方向から問題を見られた」「他者の解法を知り違う見方ができた。」「自分の考えで解けるようになった。」「何とかできないか考えるようになってきた。」等の感想が出てきた。

(3) 3年目

高校1年生対象に実践中である。中学での対話する数学授業経験者は約半分である。中には質問をどのようにしたらよいのかさえ分からない生徒もいる。ペアワークから徐々に進めた。学習内容の定着を図るため、ペアで公式を確認させる。また予習を促すために基本事項を説明させる。深い理解をするために授業内にペアで作問し解き合う。現在協働による課題学習に取り組んでいる。

3 今後の課題として

アクティブラーニングの手法に拘るのではなく、深い学びに拘りたい。深い学び（可搬性、活用可能性、持続可能性）を学習科学で示したい。また、グループだからこそ到達できる課題に取り組みたい。そのために重要なことは、どのような問や課題を作るかであると予測する。教育工学の視点も必要となる。一番は数学の専門力が大きく問われる。

協同グループ学習による 4 技能統合型英語指導法

広瀬 恵子（愛知県立大学）

キーワード：協同グループ学習、4 技能統合型英語指導、グループ・ディスカッション

1. 本発表の目的

本発表では、協同学習の原則を取り入れた英語による 4 技能統合型英語指導法について、その理論的根拠を説明し、大学での発表者の実践例を基に紹介する。

2. 協同グループ学習による英語指導法の背景とその特徴

英語教育においては、1980 年代からコミュニケーション・アプローチが主流となり、日本でもコミュニケーション能力の養成を目指した指導が行われている。このような英語教育では、学習者同士による英語を使ったインターアクションが重要視され、ペアワークやグループワークが用いられることが多い。本発表者らは、グループ・ディスカッションを核とする 4 技能統合型の英語指導法を提唱し (Hirose & Kobayashi, 1991)、大学の英語授業でその実践を続けてきた。本指導法には、Johnson & Johnson (1999) の協同グループ学習の基本原則—互恵的協力関係 (positive interdependence)、グループ及び個人の学習責任 (group & individual accountability)、社会的スキル (social skills)、対面式相互作用 (face-to-face promotive interaction) を取り入れている。

本指導法の目的は、学習者個々人がグループワークに積極的に参加しグループ全体で協力しあうことで、個人の学習責任の認識と学習を促すことにある。上記の協同グループ学習の原則は、本発表者の実際の授業では以下の特徴に反映されている。

- (1) 1 グループ 4 名 heterogeneous grouping を基本とし、毎週異なるグループ編成を行う。学生は、学期末までには他の全ての受講生と同グループとなる。
- (2) グループの goal が設定されている。課題に賛成か反対かの立場をグループとして決定し、その理由を英語で口頭及び書面で説明することが求められる。
- (3) グループ構成員 4 名はグループ内でそれぞれ異なる役割を持つ (Facilitator, Reporter, Writer, Observer)。学生は、毎週異なる役割を担い、学期末までには 4 つの役割を全て複数回経験する。

3. 本指導法の手順

本指導法による英語授業は、基本的には以下の手順で、英語で行われる。

- (1) 学生は、ディスカッション・トピックに関する英文を読んで授業に出席する。

- (2) トピック・プレゼンテーション

授業では最初に、全員でプレゼンテーションを聞いて、グループ・ディスカッションの課題を理解する。

- (3) グループ・ディスカッション

Facilitator が中心となり、グループの立場とその理由について話し合う。Writer はその結果を所定のサマリーシートにまとめる (協同的ライティング)。グループ全員がサマリーを読みあい、その内容に同意したことを示す署名をする。署名済みのサマリーシートは授業の終わりに教師に提出する (このシートは翌週の授業で、英語 (文法、語彙選択等) と内容に関する教師のフィードバックを付けて全員に返却される)。

- (4) クラス・ディスカッション

各 Reporter がクラス全体にディスカッションの結果を口頭で報告しあい、結果のシェアリングをする。それを踏まえ、クラス全体のディスカッションの結果とその理由を総括する。

- (5) グループ・ディスカッションの振り返り

各 Observer が、グループ全員がディスカッションに参加したか、それぞれが各役割を果たしたか、何か気が付いたこと、互いから学びあったこと、トピックについて新たに学んだこと等を含めてクラスに報告する。最後に、クラス全体で総括をする。

4. 英語授業の実践例

本指導法による実際の英語授業は、様々なやり方が考えられる。本指導法は、4 技能統合型英語指導が求められている高校での応用も可能であると発表者は考えている。本発表では、実践例として、ディスカッションのトピック選択とリーディング用英文の選択、トピックのプレゼンテーション全てを教師が行う教師主導型の授業と、これらを学生 (グループ単位) に担当してもらう学習者主導型の授業の 2 事例 (Communicative English, Research & Discussion) を紹介する。前者は、1 年生対象の授業で、教師がディスカッションで用いる英語表現等も教えている。一方、後者は英語のスピーキングに慣れた 2 年生対象の授業である。後者はトピックの選択に学生の興味が反映され、教師にも興味深いものとなり、学生の達成感も高い傾向にある。グループ編成方法も学生に任せるともある。発表では、本指導を受けた学生がこの指導法をどのように捉えたのかも報告する。

引用文献

- Hirose, K. & Kobayashi, H.(1991).Cooperative small group discussion. *JALT Journal*, 13, 57-72.
- Johnson, D. & Johnson, R.(1999).*Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th edition).Boston, MA: Allyn and Bacon.

協同教育の要素を取り入れた授業実践の試み2

高橋 敏宏・福崎 優太（長浜バイオ大学）

キーワード：協同学習、化学教育、協同作業認識尺度

【はじめに】

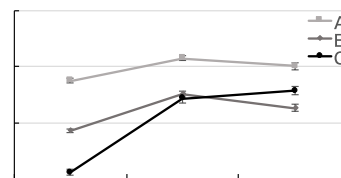
本学はバイオテクノロジーを学ぶ大学であり、生物学、化学などの基礎科目の上に、生化学、細胞生物学、有機化学、物理化学、酵素化学、生物・化学関連の実験などの専門科目を学ぶ。今回、授業実践を報告する「化学基礎」は、1年次生前期の必修科目で、高校化学から専門科目への橋渡しをする科目として位置づけられている。一昨年度に協同教育の要素を取り入れた授業実践を試みたところ、習熟度別に分けた同じ下位レベルのクラスにおいて、協同実践クラスは通常授業クラスに比べて成績の向上が認められた。一方、協同作業認識尺度はあまり変化が認められず、協同学習が十分に行われていないことが示唆された（高橋・福崎・長田 2013）。昨年度も同様の授業を行い、通常授業クラスよりも成績向上が認められた。本年度は、今までクラスを分けていた下位レベルを1クラス（75名）として、3名の教員で授業を行った。その結果を報告する。なお、教員3名のうち2名は学習支援センター所属の教員であり、日常的に学生の学習サポートに当たっている。

【方法】

- 1) 対象：平成28年度前期授業「化学基礎」Cクラス75名（全15回、第1回目プレースメントテスト、第9回目中間試験）、なお、Aクラス（上位90名）、Bクラス（中位105名）は通常授業を実施。
- 2) 授業の概要：毎週月曜日4限（90分）に実施、学生グループは無作為抽出により決めた5名で構成し、同一テーブルを共有するものとした。メンバーの再構成は3回行った。成績は個人成績のみを評価対象とした。
- 3) 授業の流れ：①月曜日の授業で配布した課題ワークシートを教科書と動画教材を参考に時間外に予習し、木曜日に提出。②教員が課題を確認し、授業で学生に返却。③返却された課題をもとにグループワークを実施。グループワークは、各設問の説明者と司会、タイムキーパー、まとめ役を決めて実施。司会の進行に従い、説明者が説明後、説明者以外が補足説明と質問を順に行い、まとめ役がまとめるという手順で実施した。
- 4) 「協同作業認識尺度」（長濱ら 2009）の調査：入学時（4/1）と第14回授業週（7/20）に、化学基礎の授業外に実施した。なお、原著論文では5件法だが、天井効果が懸念されたため7件法で実施し、実施後は確認的因子分析による適合度の確認を行った。

【結果と考察】

協同学習の要素を取り入れた授業実践の結果、欠席者は少なく、対象クラスの約6割の学生は熱心に授業に取り組み、活発な話し合いが行われた。残りの学生は、形のみ答えを伝えることや写し合うことで話し合いが十分になされることがあった。ただ、毎回というわけではなく内容によって取り組み状況が変わるようであった。各試験の平均点をクラスで比較すると、プレースメントテストは、A：74.8点、B：57.2点、C：42.3点であったが、中間試験では、A：82.9点、B：70.3点、C：68.7点とCクラスはBクラスの平均点に近づいた。また、定期試験では、A：80.2点、B：65.3点、C：71.3点とCクラスがBクラスを逆転した（図1）。一方、協同作業認識尺度について、入学時点と第14回の授業終了後クラスごとに比較したのが図2である。協同効用はすべてのクラスで低下が認められた。全体では、入学時から様々な授業を受けて残念ながら協同効用を感じられなくなったか、入学直後の時期でアンケートに対する適切な回答ができていない可能性があった。クラス



ごとにみると、A、Bクラスで有意に低下しているのに対し、Cクラスの低下はそれほどではない。授業実践の効果かもしれない。個人志向はすべてのクラスで有意な低下が認められた。互惠懸念はクラスによって差が生じた。A、Bクラスでは変化が認められず、Cクラスでは有意ではないが減少傾向が認められた。こちらも授業実践の効果かもしれない。

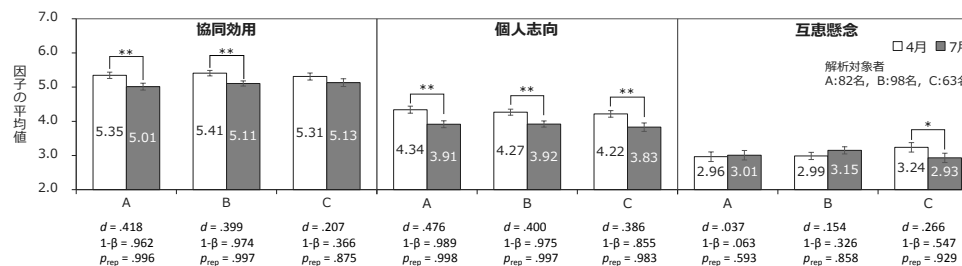


図2 協同作業認識尺度の変化

以上より、今回の授業実践の結果、成績の向上が認められた。また、協同に対する認識において、著しい効果は認められないものの、影響はあったように感じられる。今後、協同する効果をより感じられる授業の雰囲気作りや適切な課題の設定を工夫していきたい。

【参考文献】

- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究, 57 : 24-37.
高橋敏宏・福崎優太・長田敬五 (2013). 協同教育の要素を取り入れた授業実践の試み. 日本協同教育学会 第11回大会プログラム, 52-53.