

教職課程カリキュラムの授業改善に関する事例研究（1）

－「特別活動論」におけるグループ学習－

福 篤 智

0. はじめに

我が国の教員養成は「教員養成は大学で行う」、「教員養成の開放制」という二つの原則に基づいて行われている。この原則に基づき、各大学において教職課程を設置し教員免許資格を授与している。一方、実際の教員養成は、国立大学（現在は国立大学法人）の教育学部に象徴される教員養成学部の部分と、それ以外の部分に大別される。筆者が在職する神奈川大学は、当然のことながら後者であり、すべての学生は教育科学とは直接的には関係のない分野を専攻している。このような後者に分類される大学における教職課程カリキュラムでは、前者の教員養成学部と比較した場合、当然のことではあるが、教員免許資格に関わる部分以外の教育科学関連の開講科目数は少ない。したがって、後者に分類される大学における教職課程カリキュラムにおいては、いかに効率的に学生の資質・能力を向上させるかという命題を課せられているということができよう。

上記のような視点から、本稿では、教職課程カリキュラムの授業改善を念頭に置き、筆者が担当している授業における試みを検討し、今後の課題を明らかにしていく。

1. グループ学習と「授業枠」

神奈川大学の教職課程カリキュラムにおいては、筆者の担当する科目だけではなく、他の科目においても、科目の性質によるものを除き、積極的にグループ学習を導入している。その目

的としては、学生の自主的学習態度の涵養や多様な学生との「出会い」を通じた他者理解能力の向上、「教職」というキャリアの明確化があげられる。

このような目的のもと、グループ学習などの教育実践を行い、授業改善を目指しているが、教育方法学研究においては、大学の授業改善を構想する際に有効な枠組みが存在しないという指摘もある（西之園：2003）。

神藤・田口（2000）は、その理由として「授業枠」の存在によるものであることを示唆している。そのうえで、大学における一般教養科目の学生主導型授業構築の可能性を検討する視点として、「授業枠」を「授業内容の枠」と「授業における振る舞いの枠」であることを示し、授業枠の「ゆらぎ」をもたらすものとして、複数の自己を設定できる「場所性」、他者の進入がある「他者性」、日常と授業の境界が希薄化された「日常性」を実現する仕組みとして他大学との合同実践および「サイバースペース」を活用するという実践を試みている。

本稿においては、神藤らの「授業枠」と「ゆらぎ」という視点から、筆者が担当している「特別活動論」において2004年度、2005年度に試みたグループ学習の分析を試みる。しかしながら、本稿で対象とする「特別活動論」の授業においては、教職課程カリキュラム上の授業という位置付け上、とりわけ「授業内容の枠」については、神藤らのような取り組みは非常に困難である。しかしながら、「授業内容の枠」においても、2005年度においては、課題設定の選択、という点においてわずかながらではあるものの

「ゆらぎ」が起きるよう試みた。また、「授業における振る舞いの枠」の「ゆらぎ」を大きくするため、グループ活動の形態にいくつかの変更を行った。

以下、2004年度と2005年度における実践を検討したうえでその比較を試みる。

2. 「特別活動論」授業概要

筆者は2004年度より「特別活動論」を担当し、2004年度は前期週4時間、2005年度は前期週4時間及び後期週2時間担当している。授業のシラバスは以下の通りである（2004年度・2005年度）。

●授業内容

特別活動は、「学校」という集団活動が求められる場において、自主的実践的態度を育てることを目的としている。本講義では、特別活動の歴史的展開や教育的意義を踏まえながら、具体例を紹介する。また、総合的学習や道徳、進路指導（生徒指導）、学級経営との関連についても解説する。

●授業計画

1. 特別活動の目的
2. 特別活動の理論
3. 特別活動と教師の役割
4. 教育課程としての特別活動
5. 特別活動の歴史的展開
6. 特別活動の内容
 - 6-1 学級活動
 - 6-2 児童会・生徒会、クラブ活動
 - 6-3 学校行事
7. 特別活動と道徳教育
8. 特別活動と総合的学習
9. 特別活動と進路指導（生徒指導）
10. 特別活動と学級経営
11. 特別活動と特色ある学校づくり

●授業運営

一斉講義が中心であるが、随時、グループ学習を取り入れる。

●評価の方法

出席、受講態度、グループ学習への貢献度を重視し、期末試験の結果と総合して評価する。

※下線部は2004年度のみ

上記授業計画のうち、1～11までの内容を第1回目～7回目において講義形式で行い、その後の6回をグループ学習および発表に充当した。グループ学習のグループ分けは、学籍番号によりランダム形式で行い、授業ごとの受講者数により5～8名のグループを形成した。

また、本授業においては、毎回、リアクションペーパーに質問・感想・要望等を受講生に記入してもらい、それへの回答の時間を授業の冒頭に15分ほど設定している。

本稿における学生からの意見は、このリアクションペーパーをもとにしている。

3. グループ学習1—2004年度の実践—

2004年度のグループ学習では、「校歌の教育的意義」という課題設定を行った。このことは、シラバス6-3（4回目の授業）の「学校行事」を扱った授業の後のリアクションペーパーにおいて、以下のような質問があり、次回授業の際に読み上げたところ、受講生の反応が大きかったためである。

・「なんで行事の時校歌歌うんですか？」（文系学部2年）

この質問に対して、反応が大きかったため回答を保留したところ、以下のような反応がリアクションペーパーにあった。

- ・「うちの高校では校歌歌ってませんでした」
(文系学部2年)
- ・「そういえば、大学って校歌あるんですか？」
(理系学部3年)
- ・「ぼくの高校の校歌は有名人(卒業生らしいですが)が作ったらしいです」(文系学部2年)

これらを受けて、学生に校歌についてグループ学習を行うことの可否を問うたところ賛成の声が多かったため「校歌の教育学的意義」に決定した。

グループ活動開始にあたり、発表方法について、発表時間が10分であることを告げた上で、①模造紙によるもの、②パワーポイントによるもの、③その他のソフト(AcrobatReaderなど)によるもの、の選択をさせたところ、それぞれ、約8割、約1割、約1割という割合となった。

2004年度のグループ学習において、「ゆらぎ」をもたらすものとして、

他者性…学部混成形式のグループ構成
日常性…授業時間外の活動時間・活動場所の自由選択

を設定した。

ここで、神藤らの場合、「他者性」の確保という視点から他大学との共同授業を実施したが、文系3学部、理系1学部の学生が履修する教職課程における授業という視点から、学部混成形式を導入することにより、「他者性」の確保を試みた。また、「日常性」については、授業時間外の活動時間が必要となるような課題設定・グループ構成を行い、活動場所についても、教室外も選択できるようにすることにより、「日常性」を確保することを試みた。

発表後の受講生の感想を以下にあげる。

・グループ活動は、知らない人たちと共同作業をするということで不安もありましたが、メン

バーに恵まれていたこともあり、楽しく成し遂げることができました。このような①作業を通して、集団活動の中で自分はどのような役割ができるのか確認するとともに、実際に子どもたちに共同作業をさせるときの注意点を感じ取ることができたと思います。(文系学部・科目等履修生)

・グループ活動で②全員が同じテーマで調べたので、同じような内容になってしまったと思う。③2, 3のテーマから書くグループで選んだり、割り当てた方が良いと思う。(文系学部2年)

・後半に行ったグループ活動は受け身になってはやっていけないという点で大変だったけど良い試みだったと思います。④前半のうちから班で話し合う時間と講義の時間を組み合わせた授業形態にすればもう少しグループ活動の方にも時間がとれ、前半と後半の授業に温度差が出なくなるのではとも思いました。(文系学部2年)

・最初、⑤グループワークがあると聞いたときは、とても嫌でした。すごく気が重かったけど、班の人たちがよい人だったせいか、楽しく活動できました。⑥私の班の人たちは、自主活動の日も休まず参加して、模造紙作りを手伝ってくれました。とても良い班だったと自分では思います。これこそ、⑦「全員出席」型ではなく、「全員参加」型の授業(活動)だと思います。⑧普通の授業では体験できない活動ができて良かったです。(文系学部2年)

・グループ活動は、⑨意欲的にやっという人とそうでない人とで分かれた気がします。その人たちにどうやって活動させればいいのか、結構大変でした。(文系学部2年)

・いろんな学部の人がいってどうなることかと思っただけ、なんとかかままりました。⑩他の

学部の人とふだん話すことってあまりないので、恥かかないようにがんばりました。でも、⑪授業の時間以外に空いてる時間を調整するのが大変でした。普通の授業よりグループ活動の時間が短く感じたのはなぜでしょう。(理系学部 2 年)

・⑫グループで1つのことを調査することで、集団内での自分のあり方や、また、積極性などを学ぶことができました。自分の意見と同じような考えを持つ人もいれば違った視点で物事をとらえる人もいて、新しい発見もできました。(文系学部 2 年)

・⑬模造紙にみんなで書いていたので、途中の話し合いができずばらばらになってしまい何回か書き直した。⑭班の中に誰もパワーポイントをできる人がいなかったのではないのですが・・・。(文系学部 3 年)

・とにかく協力しない人がいた。⑮ちゃんとやった人とやらなかった人で点数に差をつけてほしい。(理系学部 2 年)

ここであげた感想からは、いくつかの改善点および課題が浮かび上がってくる。

下線部①、下線部⑩からは、「集団内における自己の位置付け」という特別活動における重要項目について、学生自らが「気付く」ことができていることが明らかである。このことは、下線部⑩に見られるような、他学部の学生とのグループという「他者性」を設定することにより、集団における自己の位置付けへの気付きが高まったと見る事が可能であろう。また、下線部⑦に見られるように、通常の大学の授業においては、ゼミなどの演習科目、実験科目を除けば、一斉講義方式がとられている。しかしながら、今回の試みでは、受講生を複数のグループに分け、そこでグループ活動を行い、それによって一斉講義方式の授業内容と自己が体験した

「気付き」とを結びつけるという一連の流れが一つの授業内で完結しているのである。このことは、下線部⑦のような感想からも明らかである。下線部⑦については、授業内において、「学級経営における全員出席型から全員参加型活動への転換」という内容で説明をしており、授業内容と活動における「気付き」と結びついていることが読み取れる。

一方、課題についてもいくつか浮かび上がってきている。まず、下線部②および下線部③に見られるような選択するテーマについてである。2004 年度の授業においては、テーマを1つに絞ったことにより、「授業内容の枠」をさらに強固なものにしてしまったことが読み取れる。また、下線部④については、グループ活動の開始を一斉講義方式での授業と切り離したため、一斉講義方式からグループ活動への受講生の意識の転換が困難であったことを示唆している。

最大の課題は、下線部⑨および下線部⑮に見られるような、評価の問題である。筆者は、グループ活動中の活動状況を把握するよう努めてきたが、教員 1 人に対し、1 授業あたり最大で 12 グループ、80 人の受講生の個々の活動状況を把握することは非常に困難であった。また、授業時間外の活動については事実上不可能である。それと同時に、2004 年度については、模造紙を利用した発表が多かったため、グループ内の役割分担などが筆者にとって不明確なままであり、このことも個々の評価の困難さを増した一因となった。この模造紙を利用した発表については、下線部⑭にあるようにパワーポイントなどのプレゼンテーションソフトの操作になじんでいない学生が多かったこともあり、模造紙での発表を認めたという経緯がある。しかしながら、下線部⑬にあるように、「模造紙に書く」という作業が中心的となり、その内容に関する部分が矮小化されると同時に、授業時間内における教室外での活動がほとんどなされなかった。

また、下線部⑥にあるように、授業時間外で

の活動については、「日常性」の確保という視点からは一定程度の成果をあげたものの、下線部⑪にあるように、学部混成グループであるがゆえの時間調整の困難さなどが課題として浮かび上がってきている。

4. グループ学習 2—2005 年度の実践—

前節で浮かび上がってきた 2004 年度の実践における課題は、以下のようにまとめられる。まず、授業枠に関するものとしては、

授業内容の枠	グループ学習テーマの設定方法	
	発表方法における受講生の情報機器操作能力	
授業における振る舞いの枠	他者性	学部混成方式による授業時間外活動時間調整の困難性
	日常性	一斉講義方式からグループ活動への受講生の意識転換

というものである。また、評価者としての教員の立場からは、その評価方法に関する受講生へのアクセシビリティの確保があげられる。

上記のような課題を克服するため、2005 年度における実践では、グループ学習テーマの決定方法、発表方法、授業進行、評価方法を変更した。以下、それぞれの変更点を中心に述べていくこととする。

まず、グループ学習テーマの決定方法については、2 週目の授業において前年度と同様に学部混成方式のグループを決定し、授業時間の後半を役割分担などの話し合いの時間とした。その際、テーマについては、授業内で取り上げるトピックスについて自由に選択可能であること、テーマ設定の適切性についてグループ学習の評価に含まれること、という以上 2 点について通知をした。発表方法については、パワーポイントなどのプレゼンテーションソフトの利用を義務付けること、パワーポイントの利用を含

めて教室外での活動を認めること、の以上 2 点について通知した。授業進行については、一斉講義方式の授業の後、同じ時間内でグループ学習の時間を設定した。また、評価方法については、定期試験を実施せず、出席、グループ学習への貢献度・参加度、受講生による発表の評価（自己評価含む）であること、および点数配分について説明した。

これらの変更を実施した上での 2005 年度の受講生の感想は以下のようなものであった。なお、前節で取り上げたようなグループ学習導入の成果についてもあげられていたが、ここでは、変更を加えた部分に関連するもののみあげている。

・最初、①パワーポイントって聞いてできないのでどうしようと思った。でも、グループの中にできる人がいたのでなんとかなった。テーマは他のグループとかぶったけど、うちのグループが一番良かったと思います。(文系学部 2 年)

・他学部の人たちとのグループということで緊張しましたが、グループ活動を進めていくなかでうまくコミュニケーションができるようになりました。②「遠足」をテーマに選び、グループでズーラシアに行ったのが印象に残っています。遠足のしおり？みたいなのも作ってみて、学校の先生たちも大変だなと思いました。(文系学部 2 年)

・③ぼくのグループは途中で 2 人やめてしまい、大変だった。そういう人間は教師にならない方がいいと思う。(理系学部 2 年)

・実は再履修なのですが、④去年と比べると PP (パワーポイント：筆者註) にしたことで役割がはっきりしたように思います。でも、⑤やっぱり自分はできません (笑)。そういえば、⑥去年より生徒 (学生：筆者註) の顔と名前が一致してますね (笑)。(理系学部 3 年)

・⑦授業の時間に教室から出ていいという授業は初めてでした。⑧学生をそこまで信用しているのでしょうか…。うちのグループはリーダーが真面目だったので、ちゃんとやりました！。(文系学部 2 年)

・⑨パソコン室で活動することが多かったのですが、グループ活動への貢献度ってというのは、どうやって評価されるのでしょうか。(文系学部 3 年)

・先生！、⑩テーマがおおざっぱすぎて決めるまでに時間がかかりすぎです！。テーマ決まってから⑪見るからにいやいややってる人がいて心が痛みました…ほんとは頭にきました(笑)。(文系学部 2 年)

2005 年度に加えた変更点により、いくつかの点については改善が見られた。下線部②は、テーマの自由度を増したことにより、受講生の活動内容が広がりを見せたことを示すものである。上記の他にも、出身校の体育祭にボランティアとして参加した学生や清掃活動に参加したグループなど、活動内容の広がりが見られた。また、下線部④からは、パワーポイントなどのプレゼンテーションソフトを利用したことにより、模造紙を利用した発表に比べ、リーダーや資料収集担当、発表資料作成担当、発表担当などの役割分担がより明確化したことが読み取れる。このことは、筆者が各グループの活動状況をチェックする際にリーダー役の学生が活動状況全体の報告を行うなど、2004 年度の実践から改善された側面である。この各グループの活動チェックについて、筆者は活動状況の報告を聞くだけでなく、活動状況に応じた助言など、援助者としての立場から関わった。このことは後述する評価の部分について、下線部⑥にあるような受講者個々人の活動状況を確認するためにも大いに関わっている。

一方、課題も残されている。下線部①や下線

部⑤に見られるような情報機器の活用能力の格差である。下線部⑤の学生は理系学部であり、情報処理関係の授業もある程度履修している。また、教職課程カリキュラムにおいては、教育職員免許法施行規則 66 条の 5 によって「情報機器の操作」が設定されている。この情報機器の活用能力については別稿に譲るが、教育現場の情報化の現状を踏まえれば改善すべき点である。

また、下線部③にあるような途中で履修を放棄する受講生がいた場合の対応をどのようにするのかというのも大きな課題である。2004 年度の実践においては、7 回目の授業までグループ学習を行わなかったため、グループ学習開始時には受講生が確定していた。しかしながら、2005 年度については 2 回目の授業よりグループ学習を開始したため、グループの人数が 4 名～7 名という大きな差が生じた。このことにより、グループ間の学生の不公平感が高まったことは否めない。この点については、本科目が 2 年次配当科目であることを考慮すれば、避けることのできない課題であり、グループ活動の開始時期の再検討を行う必要がある。

さらに、下線部⑩および下線部⑪については、テーマの決定過程におけるグループ内の合意形成をどのように行っていくのかという課題である。この点について、2005 年度については、授業内容の枠について「ゆらぎ」が大きすぎたという見方が可能であろう。受講生の学修段階に応じたテーマの設定の選択幅を模索していく必要がある。

ここで、評価についての課題も浮かび上がってきている。下線部⑦および下線部⑧については、ティーチングアシスタントが配置されていない現状では、解決することが不可能である。しかしながら、提出時期が決まっており、発表内容が評価に密接につながっているという点において、この点については保証されると考え得るであろう。その一方で、「グループ学習への貢献度」をどのように評価するという課題は依然

として残される。下線部⑨に見られるような感想は、多くの学生から寄せられた。評価方法の改善は今後の重要な課題であるが、ポートフォリオによる自己評価などの方法を検討していきたい。

5. おわりに

ここまで、「授業枠のゆらぎ」という視点から、2004年度および2005年度の「特別活動論」におけるグループ学習実践の成果と課題を検討してきた。そこでは、さまざまな課題が浮かび上がってきたが、最後に、評価について検討してみたい。教職課程カリキュラムにおける「教職に関する科目」については、その評価対象となるものは何なのであろうか。当然のことながら、そこでは、知識量の過多についても問われることになる。しかしながら、それ以上に、教員免許資格を取得する、言い換えれば教員になる可能性のある学生を評価するという視点からの評価も同時に求められているのである。すなわち、その授業内において学生が教員となるための資質・能力をどれくらい習得したかという点において、前節の終わりで触れたポートフォリオ形式による自己評価は非常に有効であろう。ポートフォリオ形式による自己評価を導入することにより、学びの「プロセス（過程）」そのものを自ら問い直し、今後の学修につなげていくことができる。このような学習主体の学生による自己評価は、学習主体としての学生を取り戻す、という点において、非常に有効であると考えられる。そのプロセスを多様化させるものとして、本稿において援用した「授業枠のゆらぎ」はその可能性を十分に秘めているのではないだろうか。

参考文献：

- 神藤貴昭・田口真奈，2000年，「授業枠のゆらぎ－大学における学生主導型授業の構築の可能性

－」，『教育方法学研究』第26巻，119-127頁，日本教育方法学会

- 西之園晴夫，2003年，「教育実践における技術とその研究」，科学研究費補助金研究報告書『日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究』（研究代表者：松下佳代），197-206頁