

工学院大学での授業研究 (2)

—「学びの共同体」の構築を目指して—

阿 部 始 子

Lesson Study at Kogakuin University (2)

— A Challenge to Build a “Classroom as a Learning Community” —

ABE Motoko

1. 学びの共同体としての教室

「学びの共同体」とは佐藤学が提唱し、未来像 (vision)・哲学 (philosophies)・行動システム (activity systems) を含む学校改革の基本的な考え方 (Sato, 2014) であり、日本のみならずアジア諸国においても取り入れられ、国内外の多くの教育機関での学校改革を支える指針となった。佐藤 (2006) は、学びの共同体づくりの哲学として、学校と教師の責任は、すぐれた授業を行うことではなく、「一人残らず子ども (生徒) の学ぶ権利を実現し、子ども (生徒) たちが高いレベルの学びに挑戦する機会を提供すること」(p.9) であるとし、強いリーダーシップのもとで学校全体として組織的にその「責任を引き受ける」必要があると訴えた。1998 年に神奈川県茅ヶ崎市立浜之郷小学校がこの哲学を実現するパイロットスクールとなり、「浜之郷スタイル」として国内外の多くの学校のモデルとなったことは、有名である。佐藤が目指していたものは、学校を地域社会とも包括的に結びつけた「学びの共同体」だが、本稿では、大学での基礎教養科目である必修英語の授業をとりあげ、教室空間を学生同士が学びあう「学びの共同体」として成立させることをめざした試みを報告する。

2. 学びの共同体を構築するための「協同学習」とは何か

学びの共同体を構築するためには、協同学習¹が不可欠である。では、協同学習とは何なのだろうか。杉江（2011）は協同学習をグループ学習といった学習形態を指すものではなく、「主体的で自律的な学びの構え、確かで幅広い知的習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、さらには、他者を尊重する民主的な態度、といった『学力』を効果的に身につけていくための『基本的な考え方』」（p.1）であると定義している。杉江は、協同学習を開始する前に学習者がその目的や重要性をしっかりと理解できるような導入、協同学習が効果的に進行するための環境整備や最適な課題の設定、学習効果を評価するための方法や学習者へのさらなる学習への動機づけなど、教師が注意すべき点は数多くあるとし、グループ学習という形態がすなわち協同学習であると安易にとらえることに警鐘を鳴らしている。

3. 「学びの共同体」をつくるための課題・教材の重要性

学生同士が競うのではなく、お互いの学びを助け合うような関係をつくるために、学びの共同体がうまく機能しないとできないような課題を設定することは、きわめて重要である。Sato（2014）は、協同学習が成立するためには、知識の共有を目的とした課題（Sharing Task）と、学習者のレベル以上の課題（Jumping Task）の両方が必要であると述べている。つまり、Sharing Task では協同学習をすることで知識が広がり、Jumping Task に取り組むことでその知識が深まっていく。この二つの課題をバランスよく授業の中に組み入れていくことが重要であり、筆者の大きな課題でもある。

また、長谷川（1988）は、学習者の学習活動を活性化し、大きな精神的影響を与えうるような教材を選ぶために、教師がしっかりと「教材観」をもって教材を批判・評価しなければならず、そのためには学習者の生活、喜びや悩み、学力、そして「彼らの願い」（p.145）を把握しておく必要があると、指摘している。この指摘を受けて、筆者は教材選択の際に、学生たちの「願い」まで考慮していただろうかと振り返った。本稿で取り上げる必修英語の授業の中で、学生たちは「（協同学習を通して）コミュニケーションが成立したという達成感をもちたい」という願いがあるのではないかと感じている。英語は彼らの学びの中で主要科目ではないけれども、自分の思いや考えを伝えたいという、人間本来のコミュニケーションへの欲求は、どんな言語を使用する時でも誰もが持っている願いであろう。学生の中から湧き出てくる思いや考えが反映され、双方向のコミュニケーションができるような課題設定を心がけたい。

4. 具体的な協同学習の手法

では、具体的にどのように協同学習の環境を作っていけばいいのだろうか。まず、協同学習を効果的に行う前提として、学習集団の中で信頼関係が成立していなければならない。この信頼関係とは、いわゆる「仲良し関係」ではない。杉江 (2011) は協同学習のためには「課題解決志向集団」が望ましいとし、学校の部活動を例に挙げている。「大会で優勝する」「賞をとる」といった具体的な目標を共有している集団は、目標達成のために一人一人が役割を担い集団に貢献しなくてはならない。このような「個人の集団への貢献」が必要とされる時、初めて共同で課題に取り組む意味が生まれる。教室空間でこのような関係を構築するために筆者は、達成目標や課題内容を明確にすること、学習に対する不安を軽減しグループに参加させやすくすること (分からないときはいつでも質問してよい、友だち同士で教え合う、課題はある程度各々のペースで取り組んでよい、等を奨励する)、協同学習中は教師がなるべく介入しないで見守る、協同学習の成果を評価する際は具体的な点を取りあげて解説するといったことを心がけている。

次に協同学習の具体的な手続きをいくつか紹介する。ジグソー法 (アロンソン 等 (1978): 杉江 2011 から引用) は、課題を上位と下位に分け、グループメンバー各々に下位課題を与えグループで学習した後グループを再編成し、下位課題グループで学んだことを共有し課題の全貌 (上位課題) を見つけていくという学習形態である。また、Johnson & Johnson の協力学習法 (Learning Together: 杉江 2011 から引用) も参考になる。この学習法では5つの基本的要素が提案されている: 1 = 促進的相互依存関係、2 = 対面的な相互作用、3 = 個人の責任 (「強い個人」を作ることが目的)、4 = 対人技能や小集団の運営技能 (対立をも建設的に解決する技能を成員が持てる)、そして 5 = 集団改善手続き (活動後に相互評価を行う)。これら5つの基本的要素のうち、筆者の授業では特に4-5について積極的な支援ができていないと反省している。今後授業内での活発なディスカッションによる建設的な意見交換の促進、活動後の評価活動の内容を深めていくなどの工夫をしていきたい。また、ヒルが考案しレイボウ等 (1994: 杉江 2011 の引用) が紹介した Learning through discussion (LTD) はテキストの読み取り課題に適切だと指摘されている。LTD の具体的なステップとして安永 (2006) が提案しているのは、1 = 導入、2 = 語彙の理解、3 = 主張の理解、4 = 話題の理解 (話題の選定と討論)、5 = 知識の統合 (他の知識との関連付け)、6 = 知識の適用 (自己との関連付け)、7 = 課題の評価、8 = 活動の評価である。この手法を筆者の授業に適用した際、やはり7・8のステップが課題であった。「協同学習の評価」が今後の大きな課題である。

杉江 (2011) は「学びあいを促す51の工夫」を提案している。そのうちのいくつかを紹介する: 学習課題の価値づけをする (工夫*以下省略5)、教師の期待を高く保つ (12)、個別の取り組みからグループ活動へ (19)、学習内容と個を結び、学びは「自分が変わることである」という意識を持たせる (24)、自己評価の評価基準を鍛えるために、教師や仲間か

らの評価情報を活用する (48)。筆者は特に 24 の「学びは我が事である」という意識を学生たちに芽生えさせる工夫が重要だと考えている。

バークレイ等 (2009) はブルームの学習レベルの分類法を用い、各レベルに適切な技法を提案している。

表 1 ブルームの教育目標の分類法に適切な協同学習の技法

ブルームの分類	技 法	具体的な事例
知 識	ラウンド＝ロビン	グループで授業内容の重要な情報のリストを作る。
	ノート＝テイキング＝ペア	自分たちのノートから情報を集めて共有する。
	グループ＝グリッド	空欄のある一覧表を作り、グループで空欄を埋めていく。
理 解	シンク＝ペア＝シェア	個人→ペア→グループと段階を追って課題について考えを深める。
	チーム＝マトリックス	類似する概念を分ける決定的な特徴について考えさせる。
	ダイアログ＝ジャーナル	長期にわたるプロジェクトで、ジャーナル（日記）を交換させる。
適 用	バズ＝グループ	小グループでのディスカッションを活かす。
	ロールプレイ	知識、スキル、理解を応用してシナリオを作り演じる。
	タップス	ペアで声に出して課題に取り組み、各主張が正しいか議論する。
分 析	クリティカル＝ディベート	チームを作りディベートに備えて問題を分析する。
	ラーニング＝セル	学習内容について質問を考えさせ、ペアで相手の質問に答えていく。
	ワード＝ウェブ	概念を分析させるため、ワードリストとその関連性を図示させる。
統 合	アナリティック＝チーム	チームメンバー各人に分析内容の一部を割り当て、チームの見解をまとめる。
	グループ＝インベスティゲーション	グループプロジェクトの計画、実行、報告。
	チーム＝アンソロジー	学習内容に関連した資料を集めさせ、注釈をつける。
評 価	スリー＝ステップ＝インタビュー	対立する主張の妥当性についてインタビューをし、最良の主張を探る。
	ジグソー	小グループで知識を共有し、他者に伝える最も有効な方法を探る。
	ペーパー＝セミナー	学生がセミナーの中心となり、発表、議論、評価を行う。

以上、協同学習が各学習者の学びを深める効果を生むためには、環境づくり→人間関係づくり→教師の教材観に基づく適切な課題設定→モニタリング→学習内容の評価及び自己・相互評価活動が重要であることをみてきた。次のセクションでは、工学院大学での 2013 年度の授業事例をもとに、こうした協同学習が果たして効果を生んだのか検証していく。

5. 授業研究事例

5-1. Basic English (工学部機械工学科) / Basic Reading Skills (建築学部)

5-1-1. 授業概要と昨年度の課題

このセクションでは、工学部機械工学科1年生45名を対象にしたBasic Englishと建築学部1年生40名を対象にしたBasic Reading Skillsについて振り返っていく。工学部は2012年度よりGTECによる習熟度別クラス分けを導入しており、筆者のクラスはintermediate (中級) レベルだった。建築学部は習熟度別クラス分けはしていない。テキストはNational Geographicの“Messages from the Globe” (DVD付)を使用した。どちらもインプット (reading/listening) に重点を置く授業であったので、DVDやインターネットを利用した映像や音声によるインプット課題と、テキストを精読する以外に学生が自分の興味に合わせて新聞記事を選ぶという文字インプットの課題を出した。

昨年度の授業の課題は、学生はテストのための復習はしていて、プレゼンテーションもそれなりの準備をしてのぞんではいるが、英語力がついたという実感がないこと、学生同士が相互に学びあい、それが授業外での自主的な学びにつながるような環境づくりが必要であること (阿部、2013) などであった。

5-1-2. 「学びの共同体」を構築するための工夫

2013年度は、これらの課題を「学びの共同体」をつくることによって改善できないかと考えた。つまり、授業内外で学生同士が学びあう環境を整えることにより、各自の学びが深まり、英語力がついたという実感がうまれるよう促すということを目指にしたのだ。筆者は杉江 (2011) の指摘を強く意識しながら、導入では学習者のニーズやレベルに合いかつ協同学習をする意味のあるハイレベルな課題設定と、協同学習が進行するようなグループ内・グループ間の信頼関係の構築、また授業内では学生の学びが「協同学習によって深まっている」ことを注意深くモニタリングしながら授業を進行するように努め、グループ活動の評価には学生同士の相互評価活動を取り入れた (5-2の授業でも同様)。

具体的な授業の流れの改善点を表2にまとめた。また、授業の流れ以外の改善点としては、プレゼンテーションの評価の観点を絞り各観点でどこまで何ができているかという到達目標を明示した。また、英語力の伸びを自分で把握するために、小テストの結果やプレゼンテーションの評価、Reading Reportの記録といった自分の学習軌跡を学期途中で振り返るポートフォリオの作成をおこなった。

表2 2012年度の授業の流れと2013年度に改善した点

2012年度の授業の流れ	2013年度に改善した点
<p>〈復習テスト〉</p> <p>隔週で行う。文法を問う並べ替え問題と語彙問題（テキストから）、授業内容に関連した自由英作文を出題。</p>	<p>後期の復習テストには、少しレベルの高い関連する資料から応用問題を追加した。</p>
<p>〈学生のプレゼンテーション〉</p> <p>1回につき3～4人、1人2～4分程度のものである。学生は週刊ST, Japan Times, New York Times等の記事から興味のあるものを選び、クラスメートに紹介する。プレゼンテーションを聴いている学生のうち一人は口頭でコメントを述べ、他の学生は評価とコメントを評価カードに書き、口頭でコメントした学生が全員の評価カードを回収し、プレゼンターに渡す。取り上げられたトピックはスポーツ、機械機器、建築材料、建築物、社会問題、環境問題など多岐にわたる。</p>	<p>プレゼンテーションで紹介される記事をあらかじめ配布しておき、プレゼンテーションの後で紹介された記事をいくつか読んで、Reading Reportを書き、プレゼンターのサインをもらって提出するという課題を追加した。このように、授業外でも学びが持続し、紹介された記事も教材となるように工夫した。また、学生が回収した評価カードは一度教員のもとに集め、教員の評価カードとコメントと一緒に手渡すという形式にした。</p>
<p>〈テキストの読解〉</p> <p>DVDの視聴で概要をつかみ、新出語彙の確認、文法解説、内容理解、関連する資料の提示という流れで進む。映像で背景知識を持たせてから文字によるインプットに進む。</p>	<p>2013年度は予習に重点を置いた。新出単語を使った例文の作成、本文の構造把握と内容理解ができるような「予習プリント」を用意し、3-4人のグループで分担して予習してくるという課題を出した²。授業では学生同士が教え合う時間を設けた。学生が作った例文の一部は全体で共有するとともに、それを復習テストの例文として採用した。関連資料（National Geographic, TED等）は提示するだけでなく、後期から応用問題として復習テストに出題した。</p>
<p>〈音読・ディクテーション、歌など〉特に大きな変更なし。</p> <p>音読はpair reading/buzz reading/shadowingなど様々な方法で何度も行う。ディクテーションは期末試験にも出題した。歌は授業者が選んだものと学生からのリクエストによる選曲。</p>	

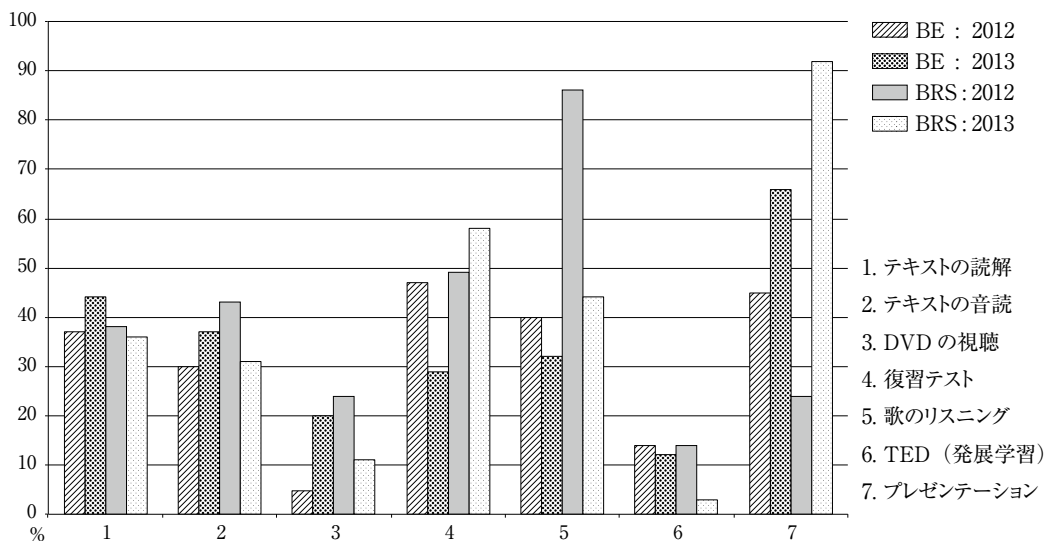
5-1-3. 授業を振り返る

2013年度の主な改善点は①プレゼンテーションの循環をつくる（Presentation→授業内で相互評価→Reading Report→プレゼンターに報告する）、②グループによる予習の徹底、③学習軌跡の振り返りによって学習意欲を高める、だった。ここでは、ジャーナル、プレゼンテーションを録画したビデオ、学年末アンケート調査という授業研究の手法を用いて、各項目についてどのような変化があったかをみていく。

まず、ジャーナルの記述から、授業中に教員の解説時間が少なくても、予習した内容を学生同士が教え合う時間を設けたので、学生が授業にきちんとついてくるという改善が見られた。新出単語を使った例文作成も概ね積極的で、黒板にモデル例文を書くことにも何人かの

学生は意欲的であった。後期末に行ったアンケート調査からは①のプレゼンテーションについて、学生の取り組み姿勢に変化が見られた(グラフ1)。プレゼンテーション(項目7)を「役に立った学習活動」として挙げる学生の割合が、BEでは45→66%に、BRSでは24→92%に増加した。これは「自分が紹介する記事をクラスメートが読んで感想を書く」という意識が、プレゼンテーションの準備段階から積極的に取り組むことにつながったのではないかと予想される。プレゼンテーションのビデオからも、顔を上げる、ゆっくり話す、視覚的な資料を用いるなど「分かりやすく伝える」ための工夫が見られるようになった。一方、復習テスト(項目4)が役に立ったと感じている割合はBEクラスで低くなっていて(BE:47→27%)、テキストの読解や音読(項目1・2)に対する意識もBEでは若干増加している(項目1:37→44%・項目2:30→37%)ものの、BRSでは音読については低下している(43→31%)。また、付属教材であるDVDやTEDといった発展学習について(項目3・6)、役に立っていると回答する割合が低い。

グラフ1：この授業で役に立った学習活動は何か？
(Basic English(BE)と Basic Reading Skills(BRS)2012 と 2013 年度の比較)



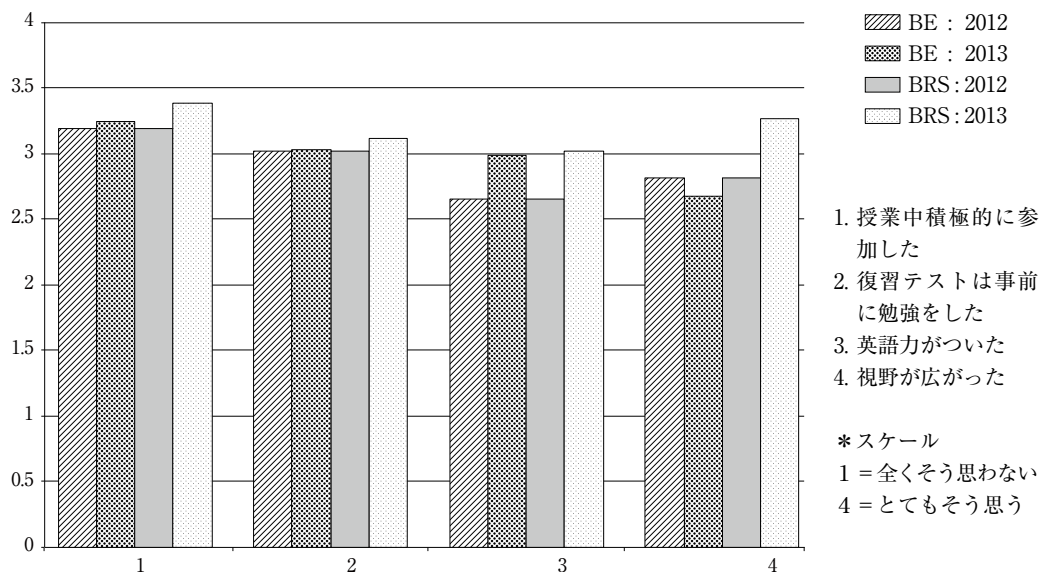
しかし、グラフ2の結果を見てみると、復習テストは事前にある程度準備しており(項目2)、英語力がついたという実感も若干ではあるが両クラス共に向上している(項目3: BE: 2.65→2.99・BRS: 2.65→3.02)。

アンケートの自由記述欄の回答を見てみると、「人前に立って話すことがとても苦手なのに、それに加えて英語で話すことがとても大変だった。でもこのプレゼンをやるだけで、様々な英文を読み、書き、そして話すことができるので、とてもためになったし、少し自信もついた。(BRS: 建築)」、「プレゼンがとても勉強になった。思ったことや言いたいことを

なかなか英語にできなくて苦勞した。実際に発表する時も人に伝えようと強く意識すると自然と抑揚をつけたり、ゆっくり話せたりということができないのではないかなと思った。(BE: 機械)」など、プレゼンテーションについての言及が多く見られた。

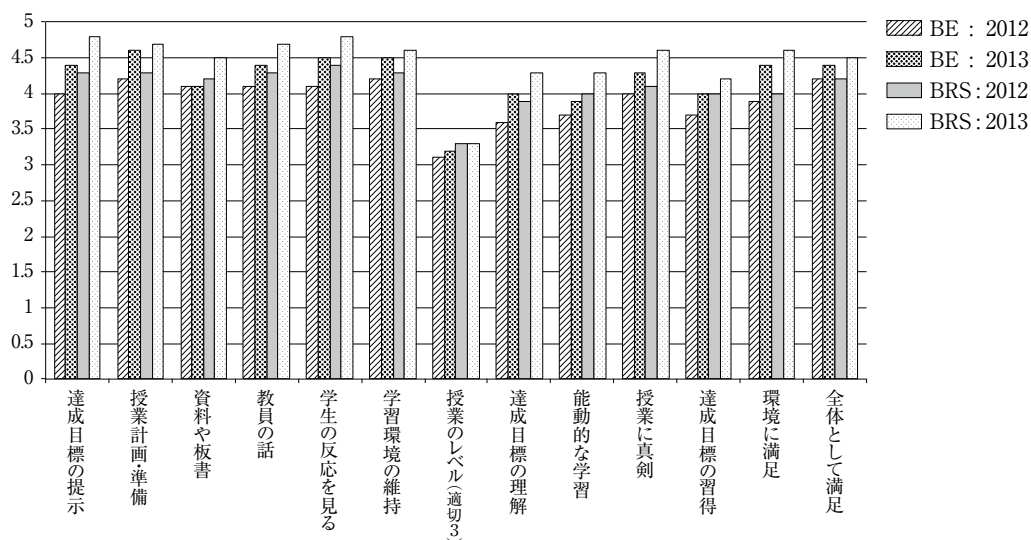
グラフ2：授業に関する質問

(Basic English (BE) と Basic Reading Skills (BRS) 2012 と 2013 年度の比較)



グラフ3：大学のアンケート調査

(Basic English (BE) と Basic Reading Skills (BRS) 2012 と 2013 年度の比較)



大学が実施するアンケート調査の結果も全体的に向上が見られた（グラフ 3）。特に向上が見られたのは、達成目標の揭示（項目 1：BE：4 → 4.4・BRS：4.3 → 4.8）、学生の反応を見る（項目 5：BE：4.1 → 4.5・BRS：4.4 → 4.8）、達成目標の理解（項目 8：BE：3.6 → 4・BRS：3.9 → 4.3）、環境に満足（項目 12：BE：3.9 → 4.4・BRS：4 → 4.6）だった。授業運営が学生のニーズやリズムに合わせることができてきたので、学生が達成目標を理解して、授業に積極的に取り組む環境づくりが、少しずつでも整ってきたことを感じた。一方、能動的な学習（項目 9）は BE クラスで平均値が 4 を下回るなど、授業外学習を含む英語学習に取り組む姿勢の改善には至っていないことが示唆された。

5-1-4. 課題とその対策

来年度に向けての課題は、予習課題が「学びの共同体」をつくるために十分適切なものになっていなかったということ、授業内のモニタリングが不十分であったことだ。録画した授業を改めて見てみると、学びあう仕組みを作るために、スタディグループをつくり予習範囲を分担し各人に責任をもたせ、授業内で教え合う時間を確保したが、学生たちの「授業での学び」はそれほど深まっていないのではないかと感じた。例えば、2014 年 6 月 26 日の BRS の授業をビデオで振り返ってみると、学生同士が教え合う時間はわずかに約 6 分、その間筆者は学生の学びに注意を払うどころか、必要な教材を探し回ってうろうろしていた。筆者としては学生の学びあいは継続していると思っていたが、探し当てた資料をクラス全体に提示してしまうと、学生は一斉にそちらに注意を向け始め、教え合うという活動はストップしてしまっていた。当初計画していた学びあいの時間は 12 分だったが、半分の 6 分ほどで終わっていたことが分かった。学生の学びが停止してしまった背景には、提示した資料をみれば、ある程度課題の解答が分かってしまうからだった。セクション 3 でも触れたが、Sato (2014) が述べているように、協同学習が成立するためには、知識の共有を目的とした課題 (Sharing Task) と、学習者のレベル以上の課題 (Jumping Task) の両方が必要であり、筆者は後者の Jumping Task を十分に提供できなかったと考えられる。来年度から、この Jumping Task、つまり協力しないと解答できないようなハイレベルの課題を工夫し、授業内でその課題が学びあいに効果的であったかをしっかりモニタリングしたい。また、これまで授業の中だけで取り上げてきた DVD などの視覚教材を、この予習課題の中に効果的に組み入れていけば、授業外学習と授業が有機的に結びつくきっかけともなるだろう。この点も考慮していきたい。

5-2. Basic Academic English / Basic Writing Skills

5-2-1. 授業概要と昨年度の課題

この二つのクラスは、output (writing/ presentation) に重点を置いている。2013 年度も建築学部を対象とした Basic Writing Skills (BWS)、工学部電気システム学科と同応用化学科の 2 年生を対象とした Basic Academic English (BAE) を担当した。昨年度と大きく違

う点は工学部ではGTECによる習熟度別クラス（intermediate＝中級クラス担当）であったことだ。昨年度の課題は、個別指導によって多様なレベルにはある程度対応できているものの、学生対教員のインターアクションが中心で学生同士の学びあいの機会が少ない（阿部、2013）だった。

5-2-2. 「学びの共同体」を構築するための工夫

2013年度はこの課題を「学びの共同体」をつくることで改善しようと考えた。具体的には、構想や下書きの段階から学生同士のインターアクションを増やすようにし、授業中に書くエッセイも、「辞書を見ながらでも自分で書く」という目標から、「共同で仕上げた下書きをしっかりと復習して、辞書を使わずに自分で書く」という目標に変更した。その際にセクション4で述べた「ジグソー法」を活用した。こうすることで、「自分で後で完成させておけばいい」という下書き段階での消極的な授業態度を改善し、「今この授業中に友達とできるだけ下書きを完成させておこう」という意欲につながるのではないかと考えたからだ。また、授業中の学びあいが個人作業である essay writing にも生かされるように、授業中に共有した学生の例文を writing の参考資料として配布する等の工夫も取り入れた。

表3 2012年度の授業内容と2013年度に改善した点

2012年度の授業内容	2013年度に改善した点
〈使用するテキスト〉 “Primary Course on Paragraph Writing”（成美堂）を使用した。レベルは若干やさしめで、writingに焦点をあてている。	エッセイを書く段階で学生同士のインターアクションを増やす、内容を学生の専門に近づけより幅広いトピックを扱うためにMoving on with Englishに変更。ただ、このテキストは4技能を総合的に伸ばすようにデザインされているので、writingテキストとして使用するために、sample writingや重要語彙・フレーズをインプットするための資料を準備した。
〈授業の流れ〉4レッスンで1ユニット 1. Outline エッセイの構造を理解し特徴をつかんでから自分のエッセイの構成（骨組み）を考える。各ユニットでdescription, time order, classificationなどのエッセイ形式を取り上げた。	色々なアイデアを出しあうために、トピックに関するブレインストーミングをグループで行う時間を設けた。本年度はエッセイの形式ではなく、内容に焦点を当てた（前期のトピック：友達へのアドバイス、旅行計画など。後期：地球的課題とそれを解決するための発明など）。
1. Draft writing 前回の骨組みをもとに下書きを完成させる。各自が下書き作成に取り組んでいる間に、ランダムにあてられた3人の学生がホワイトボードに下書きを書き、それを筆者が細かく添削しながらクラス全体で共有する。ミスの訂正ではなく、他の学生が使えるような英語表現や日本語で言いたいことをどのように英語にしやすい日本語に噛み砕いていくかなどに焦点を当てる。	クラスメートと協力して下書きを完成させることも可とした。エッセイの形式を学ぶために共通のsample writingを提示し、内容について個人で自由に工夫してよいとし、クラスメートと話し合って仕上げていく方法をとった。当てられた学生がホワイトボードに自分の下書きを書いていくことは継続したが、書かれた英文はそのまま次週のwritingの参考資料として配布するようにした。

<p>2. Essay Writing (in class)</p> <p>30-50分程度で授業内にエッセイを書く（参考資料は持込不可だが、辞書は可）。次週にプレゼンテーションをする学生には、授業内にフィードバックをする。評価はgrammar, structure, content, fluency（エッセイの長さ）について各5点満点で行う。フィードバックは個別に行い（writing conference）各人のレベルに沿って言いたいことを明確に表現するように促す。フィードバックを待っている間、学生は英語で映画を視聴する。</p>	<p>参考資料としてエッセイの構文や前回の授業で共有した学生の例文などを配布し、辞書の持込は不可とした。評価方法とフィードバックの形式は同じ。</p>
<p>3. Presentation</p> <p>10-12人の学生がプレゼンテーションを行う。後期はパワーポイントを使用すると得点を追加した。Basic Englishなどと同様に、学生同士が口頭及び筆記で評価・コメントをしあう。</p>	<p>前期はパワーポイントを使用すると得点を追加し、後期は必ず使用することとした。こうすることで、早くからパワーポイントの使い方に慣れることができた。相互評価の方法は同じだが、評価基準を明確に提示した。</p>

5-2-3. 授業を振り返る

本年度最も反省すべき点は、GTECの結果によって各クラスの英語のレベルがある程度把握できていたにも関わらず、その利点を生かせずに各クラスのレベルにあった授業を展開できなかったことだ。具体的に言うと、電子工学科 intermediate クラスの GTEC 平均値は 2013 年 7 月 157 点、2014 年 1 月 153 点であるのに対し、応用化学科は 2013 年 7 月 176 点、2014 年 1 月 170 点と、平均値にして約 20 点の差があった。結果的には、本年度実施した授業の課題やスタイルは応用化学科のレベルにはある程度合っていたようだが、電気システム工学科の学生に対してはレベルが高すぎたので、もう少し緩やかな課題設定をし、エッセイを書くまでのプロセスでもっと細やかに個別対応をするべきだったと反省している。

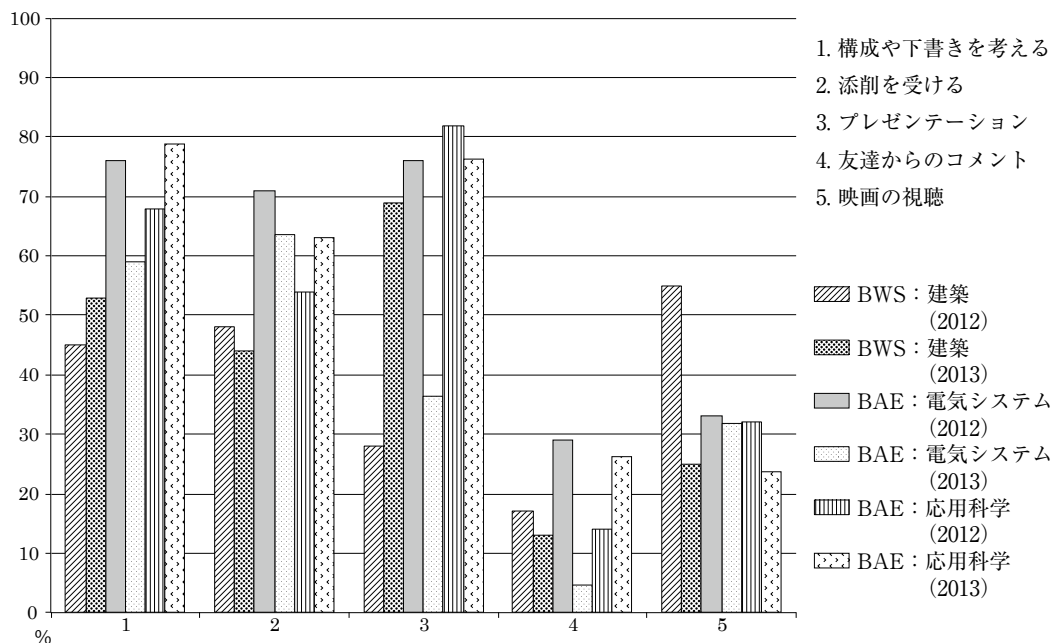
後期末のアンケート結果（グラフ 4）からも、「構成や下書きを考える（項目 1）」の平均値は建築と応用化学で若干向上しているものの、電気システムで極端に下がっている（76 → 59%）。同様に「プレゼンテーション（項目 3）」にいたっては 76 → 36%、「友だちからのコメント（項目 4）」という相互評価についても 29 → 4% という極端な減少がみられ、学びあう関係が成立していないことが分かる。

授業に関するアンケート結果（グラフ 5）からも、全項目で建築は増加傾向にあるものの、電気システムと応用化学では全項目で低下し、「協同学習は役に立ったか（項目 5）」（本年度のみの調査）でも 3 以下の平均値となっており、やはりここでも「学びの共同体」が成立していないことがうかがえた。

大学のアンケート調査結果（グラフ 6）でも、電気システムでは「全体として満足（項目 13）」で 3.8 と 4 より低く、逆に「授業のレベル（項目 7）」は 3.7（適切 3）と 3 クラス中最も高くなっている。授業のレベルが高すぎて、学びの充実感や達成感が得られていないことが示唆された。

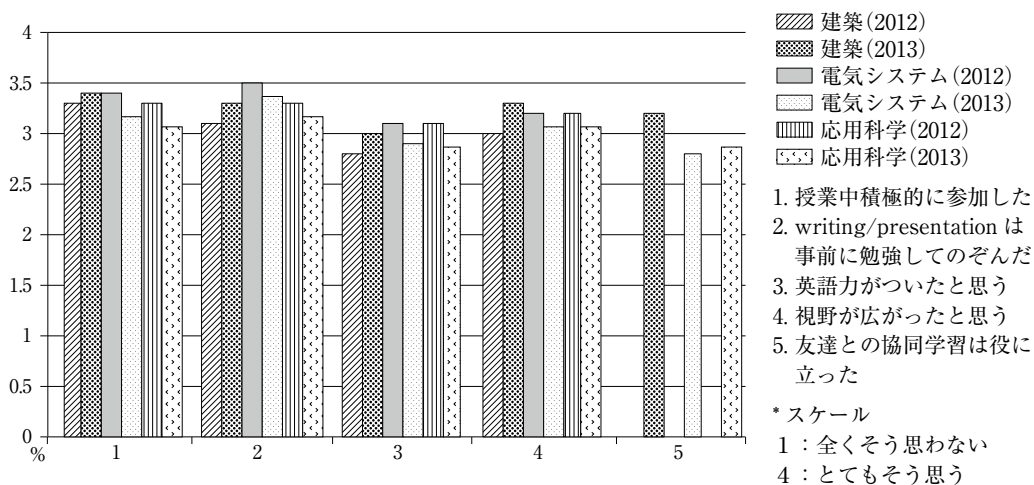
グラフ4：この授業で役に立った学習活動は何か？

(Basic Writing Skills(BWS)と Basic Academic English(BAE)2012 と 2013 年度の比較)



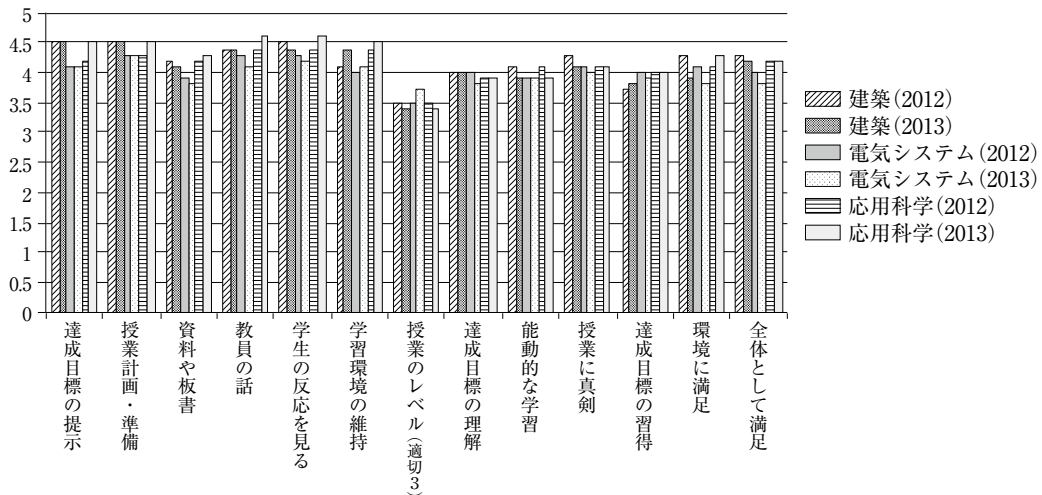
グラフ5：授業に関する質問

(Basic Writing Skills(BWS)と Basic Academic English(BAE)2012 と 2013 年度の比較)



グラフ 6：大学のアンケート調査

(Basic Writing Skills(BWS) と Basic Academic English (BAE) 2012 と 2013 年度の比較)



5-2-4. 課題とその対策

大きな課題は、学生のレベルにあった適切な課題設定をすることである。そのために、writing を完成させる前に、十分な構文練習と新出語彙の確認を行い、学生がそれらのある程度理解してから、writing 課題に取り組めるように、段階的なステップを提案したい。

6. おわりに

協同学習を活用した「学びの共同体」の構築は、教室という限られた空間においても、非常に難しいと痛感している。特に、学習環境づくり、学生間の人間関係の構築、適切な課題の設定は、それらがうまく機能しているかどうか常にモニタリングする必要がある、「教師が授業を振り返るという習慣」の形成が必須となる。また、協同学習の後で、学習内容を各学生に返し、「学びは自分が変化すること」という意識を持たせるために、自己評価・相互評価を学習内容のまとめの際に工夫して行う必要がある。評価は自分で自分を見直すためのものという基本的な考え方が浸透していくようにしていきたい。

本稿の試みは教室空間で「学びの共同体」を構築することであったが、(Sato, 2014) が主張するように「学びの共同体」は本来教室内で完結するべきではない。教室を越え、職員を含めた大学全体として、さらには地域をも巻き込んで構築すべき学習支援体制であり、教育機関は「全ての学生の学びを保証する」責任がある。本稿が少しでも教室の枠を越えた「学びの共同体」作りに貢献できることを願う。

注

- 1: 協同学習 (cooperative learning) と協調学習 (collaborative learning) を分けて定義する研究者 (関田・安永、2005) もあるが、本稿では同義として「協同学習」の用語を採用している。
- 2: この活動は安永 (206) が提案している Learning through discussion (LTD) のステップを参考にした。

参考文献

- 阿部始子 (2013) 工学院大学での授業研究 (1) — 2012 年度英語基礎教育科目を事例として —, 「工学院大学研究論叢」第 51-1 号 pp.35-48.
- エリザベス・パークレイ他 (2009) 「協同学習の技法 — 大学教育の手引き —」: 東京ナカニシヤ出版*原著は Elizabeth F. Barkley, et al. (2005). Collaborative Learning Techniques-A Handbook for college faculty- : John Wiley & Sons, Inc.
- 佐藤学 (2006) 「学校の挑戦 — 学びの共同体を創る —」東京: 小学館
- Manabu Sato (2014) Opening remark at “The First International Conference of School as Learning Community” (学びの共同体研究会第 1 回国際学会), 03/08-10/2014 at Gakushuin University
- 杉江修治 (2011) 「協同学習入門 — 基本の理解と 51 の工夫 —」東京: ナカニシヤ出版
- 関田一彦・安永悟 (2005) 協同学習の定義と関連する用語の整理. 「共同と教育」1, pp.10-17
- 長谷川清 (1988) 第三章 第 1 節: 教材観に立つ授業. pp.143-184. 新英語教育研究会編「新しい英語教育の研究 — その実践と理論 —」東京: 三友社出版
- 安永悟 (2006) 「実践 LTD 話し合い学習法」東京: ナカニシヤ出版