

# 科目の本質理解と協同性を深めるプロジェクト型 アクティブ・ラーニングの研究実践 —「メタ認知」の自覚化を中心に—

中 善則<sup>1</sup>

花園大学

## Practical Study of the Project-type Active Learning to Deepen the Understanding of the Essence of the Subject and Enhance the Cooperativity: Focusing on the Realization of “Meta Cognition”

Yoshinori NAKA

Hanazono University

筆者は、これまでも「生徒指導の研究」という科目で、初年次教育におけるアクティブ・ラーニング(以下、AL)の研究実践を行い、その成果と課題を発表し、「対話」と「活動」を重視したプロジェクト型ALのあり方を提案してきた。その中で、より「科目の本質理解」を深めるためには、学生の「メタ認知」の自覚化を図る取組の必要性を痛感し、その方法開発をどうすればよいのかというさらなる課題が浮かび上がってきた。そこで、本稿は、それらの課題も含めた2016年度の実証研究を、特に「メタ認知」の自覚化に向けた取組を中心に報告するものである。

本実践では、「協同性」と「科目の本質理解」の両面の育成を授業のねらいとして様々なALを展開している。その成果を、開講前後の学生アンケートやワークシートの記述等を通じて分析、考察する。「協同性」に関しては、特に、ロールプレーやワールドカフェの優れた効用を実証するとともに、高い伸びをした学生の学びの足取りを示したい。また、「科目の本質理解」に関しては、「メタ認知」の自覚化に向けた3つの取組～毎時間の「ふりかえり」、学びの過程が可視化できるワークシート、授業最終回の「全体ふりかえり」～を紹介し、その結果、学生が、仲間と共に、視野を広げ、「生徒指導」の理論背景も踏まえた上での深い「本質理解」にたどりついた様子を実証する。

以上の実践分析から、本実践の、1)「協同性」育成のためのチームビルディングに特化した授業回の創設、2)科目のねらいに添って系統的に準備したグループワークやロールプレー・ワールドカフェなどのAL、3)「ふりかえりのマトリクス」に基づく「ふりかえり」の実践、4)学びの過程を可視化できる「メタ認知」を意識したワークシート等が、「協同性」と「本質理解」の伸長に有効であったことが明らかになった。「AL時代」とも言われる今日状況の中、大学教育のみならず、初等中等教育の教科学習や総合学習への確かな方向性を示す実践事例が提案できたのではないだろうか。

[キーワード：アクティブ・ラーニング、協同学習、協同性、対話、ふりかえり、メタ認知]

<sup>1</sup> 花園大学文学部 y-naka@hanazono.ac.jp

## 1. 問題の所在—大学(初年次)教育における求められるアクティブ・ラーニングとは

昨今、大学(初年次)教育の改善に、アクティブ・ラーニング(以下、AL)の導入が、さかんに提唱されている。加えて、2017年3月に告示された小中学校の新学習指導要領もALの推進を強く打ち出した。知識詰め込み型の授業からの脱却は望ましいものであるが、このような急激な国をあげての「AL化」は、授業の構成がディベートやグループ・ワーク等の活動ありきになってしまわないか。そうでなく、まず、学生と考えあいたい内容があるのかどうか重要である。つまり、深めたい内容が教員と学生間で共有され、その全体計画のもと、各時間の展開が構想される中で、その時間の最も有効と考えられる方法として、何らかのALが選ばれるべきである。さらに言えば、学生と追究する学びの質も重要である。というのも、誰かが握っている「正解」をそのまま援用し、どこかに書かれていることを、ただ活発に調べて、発表しあっても意味をなさない。教員と学生で、考えを出しあい、聴きあい、話しあい、その教室で新たな「知」を構築するというALが求められる。そして、そんなALがどのような学びを拓くのか、大学教育に留まらず初等中等教育にも資する実証研究が求められている。

## 2. 研究内容と方法—「協同性」と「科目の本質理解」の育成・深化のために

すでに、筆者は、これまでも「生徒指導の研究」という科目で、2012年度から15年度にかけて、大学(初年次)教育におけるALの研究実践を行い、その成果と課題を、本学会(7~10回)で発表してきた。ここでは、授業は、「協同性」と「科目の本質理解(以下、本質理解)」との両面の育成を考慮する必要があること。また、そのためには、「対話」と「活動」を重視したプロジェクト型ALが有効であること。なかでも、その深化のためには、「ふりかえり」が重要であることなどを、開講前後のアンケート分析等を通して明らかにしてきた。しかしながら、より「本質理解」を深めるためには、学生の「メタ認知」の自覚化を図る取組の必要性を痛感し、その方法開発をどうすればよいのかというさらなる課題が浮かび上がってきた。そこで、あらためて、図1のような実践構想を立て、16年度の授業実践を行った。本稿では、その授業報告と成果分析を通じて、初年次教育に留まらず、初等教育から高等教育全般までに応用できるALのあり方を、特に「メタ認知」の自覚化に向けた取組を中心に提案するものである。

そこで、本研究における「協同性」は、「主体的・積極的発言ができる」、「自分すべきことは考える」、「相手を受け止める」、「質問することができる」、「協力できる」、「合意形

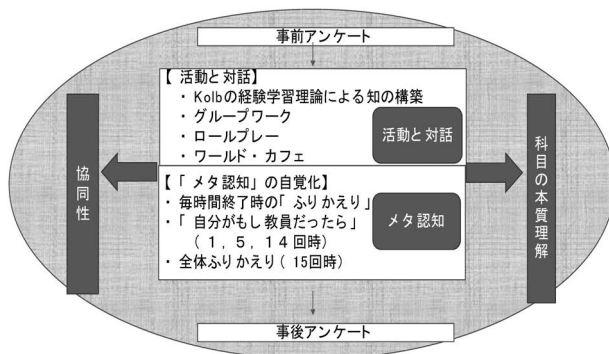


図1 本実践の構想図



表1 「生徒指導の研究」の授業経過

2016年度ミッション「学級新聞で『いじめ』に立ち向かおう！」

	テーマ	目標	内容
①	9/27 班びらき(オリエンテーション)	1. 授業の目標と流れを理解しよう 2. メンバーどうし積極的に互いを知り合おう	1. 教員からの講義 2. 授業の目標と流れ 3. グループワークの練習 4. ふりかえり
②	10/4 【問題把握】 チームビルディング	1. 生徒指導の要点を理解しよう 2. メンバーどうし積極的に互いの理解を深めよう	1. 教員からの講義 2. グループワークの練習 3. 生徒指導ケース・スタディ①(導入)「あなたが教員ならどうする？」 4. ふりかえり
③	10/11 【問題分析】 ロールプレイを通じて、いじめ問題への理解を深める	1. 「いじめ問題」についての理解を深めよう 2. チームワーク力を高めよう	1. 教員からの講義 2. 生徒指導ケース・スタディ②(ロールプレイと共有)「それぞれの立場ならどうする？」 3. ふりかえり
④	10/18		1. ロールプレイ 2. 教員からの講義(「いじめ問題」の要点) 3. ふりかえり
⑤	10/25		1. 教員からの講義 2. 「いじめの四層構造」分析 3. ふりかえり
⑥	11/1 【意思決定】 新聞づくりを学ぶ	学級新聞をつくってみよう(個人)	1. 教員からの講義 2. 学級新聞づくりを学ぼう!(学級新聞の目的・効果、色んなタイプの学級新聞を知る) 3. 学級新聞を企画しよう!(学級新聞をつくる目的を各チームで考える) 4. ふりかえり ～【宿題】各自で学級新聞をつくってくる～
⑦	11/15 【意思決定】 新聞をつくろう(個人)		1. 教員からの講義 2. 各自がつくってきた学級新聞を見比べる 3. チーム全体でつくる新聞の企画 3. ふりかえり
⑧	11/22 【意思決定】 新聞をつくろう(チーム)	学級新聞をつくってみよう(チーム)	1. 教員からの講義 2. チーム全体でつくる新聞の企画(役割分担・レイアウトなど) 3. ふりかえり(コメント共有)→改善案検討 ～【宿題】役割分担してチームの学級新聞をつくる～
⑨	11/29		1. 教員からの講義 2. 各自でつくってきた学級新聞を合体→すりあわせ 3. ふりかえり ～【宿題】自分の担当箇所をブラッシュアップ～
⑩	12/6 【問題把握】 ワールドカフェ	他チームから学ぼう	1. 教員からの講義 2. ワールドカフェ 3. ふりかえり
⑪	12/13 【問題把握】 【問題分析】 【意思決定】 新聞を改善しよう	学級新聞を改善しよう	1. 教員からの講義 2. 学級新聞を改善しよう 3. ふりかえり
⑫	12/20		1. 教員からの講義 2. 学級新聞を改善しよう 3. ふりかえり
★	【提案】 恩師に見てもらおう	恩師からフィードバックをもらおう	各自がつくった学級新聞を母校の恩師に見てもらい、フィードバックをもらって改善する。
⑬	1/10 【問題分析】 【意思決定】 発表準備	発表の準備をしよう	1. 教員からの講義 2. 恩師からのコメントを受けての改善 3. 発表準備
★	【提案】 中学生に見てもらおう	中学生からフィードバックをもらおう	チームでつくった学級新聞を中学生に見てもらい、フィードバックをもらって改善する。
⑭	1/17 【提案】 全体プレゼン	全体プレゼン「いじめに関するメッセージを発信しよう！」	1. 教員からの講義 2. 全体プレゼン&フィードバック 3. ふりかえり
⑮	1/24 総括・まとめ	これまでの学びをふりかえり、これからにつなげよう	1. 教員からの講義 2. 全体ふりかえりシート記入 3. スタッフからのメッセージ等
	【提案】		新聞社への投書

以下に、「協同性」と「本質理解」への取組の概要を記す。

## (2)「協同性」育成のための取組

石田(2010)らは、協同学習の基本的構成要素として、「互恵的な協力関係」、活発な相互交流」を重要視する。そこで、授業1～2回は、「チームビルディング」に特化したプログラムを作った。また、様々なAL(例えば、ロールプレーやワールドカフェ)を行う際に、継続して「対人的技能や小集団技能の活用」の指導を徹底し、授業終末時には「ふりかえりシート」を活用した「ふりかえり」も行った。「グループの改善手続き」に関して、「ふりかえりシート」に、「自分の役割が果たせたか」、「意見が言えたか」、「うまく聞けたか」、「協力できたか」等の項目も加えた。「責任の自覚」については、「司会」、「記録」、「発表」等の役割を交替で担わせ、働きに偏りがでないようにした。さらに、成果の「ただ乗り」がおきない

よう、必ず、まず、個人として「成果物」を作成させた後、それを班で深めあうような形態をとった。

### (3)「生徒指導の本質理解」のための取組—「メタ認知」の自覚化

では、次に、「本質理解」のための取組に移ろう。学生は、「本質理解」を深めるため、文献研究とともに、ロールプレーや学級通信づくり等、「対話」と「活動」を伴う生徒指導に関する新たな「知」の構築のための学習を行った。加えて、16年度実践は、これまでの課題を受け、「本質理解」をより深めるため、学生自身が学びの足取りを実感する「メタ認知」の自覚化を図る取組を重点的に実施した。以下、その工夫を3点、記す。

第一に、図3のようなイメージの「ふりかえりのマトリクス」のもと、毎授業終末時、「ふりかえりシート」で、班員間の相互評価も含めた「ふりかえり」を、15分程度行った。「ふりかえりのマトリクス」とは、ふりかえらせる内容を、授業の回数(つまり深度)に応じて、「ふりかえり」の内容も深まらなければならないという考えのもと、「協同性」と「本質理解」に二分したマトリクスのマス目に、各回分のふりかえらせたい内容を、体系的・系統的にまとめたものである。また、このマトリクスは、授業を重ねる度に、「ふりかえり」内容が深まっていくこと(図の矢印A)、「ふりかえり」の方法も、簡単な「書く」から、徐々に「話す・聴く」等、多様化・高度化していくこと(図のB)、講義の前半は、「協同性」の「ふりかえり」が中心となるが、終盤にかけ、「本質理解」に関するものに移行していくこと(図のC)がポイントとなる<sup>3</sup>。

第二に、授業1, 5, 14回時に使う「自分がもし教員だったら」というワークシートを考案した。その仕掛けは、授業の進行度合いに応じて、1)「いじめ」に対する教員としての考えは? 2)「いじめ」がおきた場合、生徒へどのようなメッセージを送りますか? 3)その時、教員として、どんな行動をしますか? という同じ問いを、「同一紙」に書かせるというものである。さらに、その記述に変化があった場合は、併せて、「考えが変わったきっかけ・理由」も記入させた。なぜ、同じ問いを3回なのか。それは、まず1回目に、生徒指導に対する事前のイメージを書かせておき、2回目の時点で、前半の学びを通じた考えの変化

協同性					講義科目(生徒指導)		
書く	話す・聴く	為す	授業	Kolbの学習スタイル①~⑧	書く	話す・聴く	為す
B			1	出会い期	B		
			2				
			3	実体験①			
			4	分出②・省察的観察③			
			5	理解④			
			6	抽象的概念化⑤			
			7	抽象的概念化⑤			
			8	取戻⑥			
			9	試行⑦			
			10	調和⑧			
			11	調和⑧			
			12	調和⑧			
A			経験(学校訪問)①②				
			13	②③			
			14	④⑤⑥⑦			
			15	⑧			
			経験(投稿)①				

図3 「ふりかえりのマトリクス」のイメージ図

を、さらに3回目において、班員、恩師、中学生等いろんな立場からの意見を受けての考えの変化に気づかせるためである。

第三に、毎回の個人の「ふりかえりシート」を整理したポートフォリオを作らせ、最終回に、それを眺めながら、「全体ふりかえりシート(以下、全体シート)」(記名式)を記入させた。その項目は、例えば、1)「授業を受ける前の考え」、2)「ロールプレーによる深まり」、3)「現在の考え」というような、授業の全過程をふりかえらせる9項目である。

#### 4. 本実践の分析

では、本実践で、「協同性」と「本質的理解」の育成・深化が果たせたのか、「全体シート」(52名)や事前・事後アンケート(前62名、後52名)等から、分析を行ってみよう。

##### (1)「協同性」に関する分析

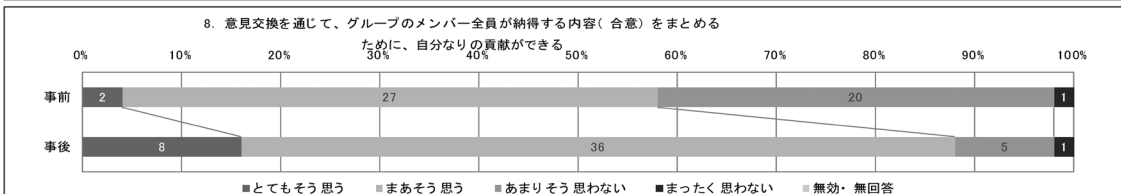
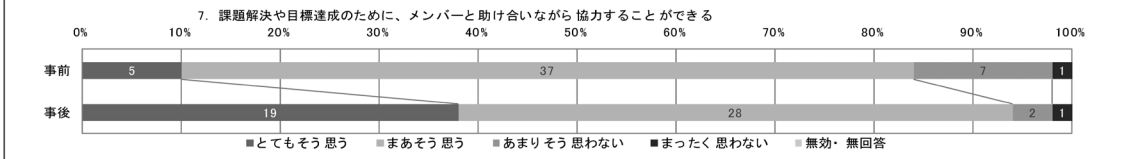
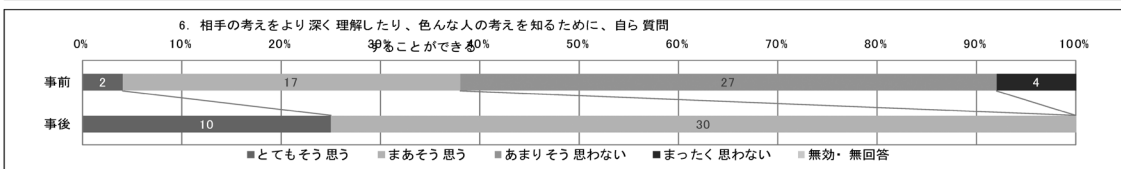
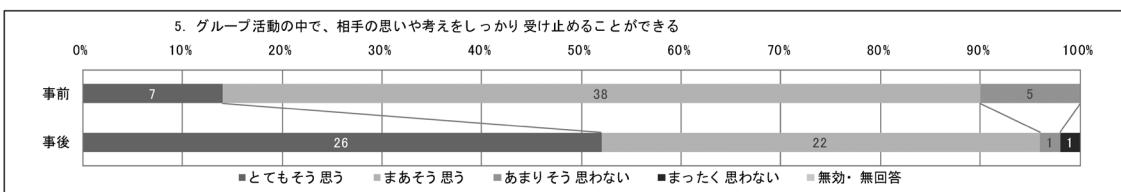
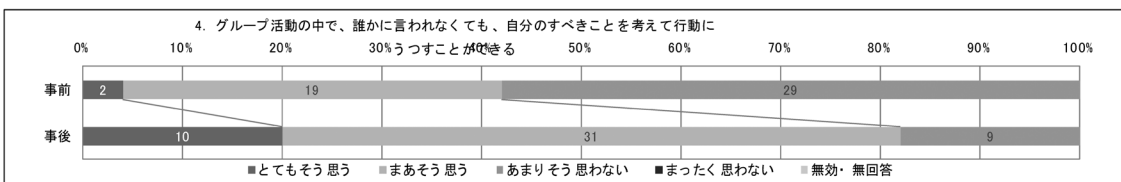
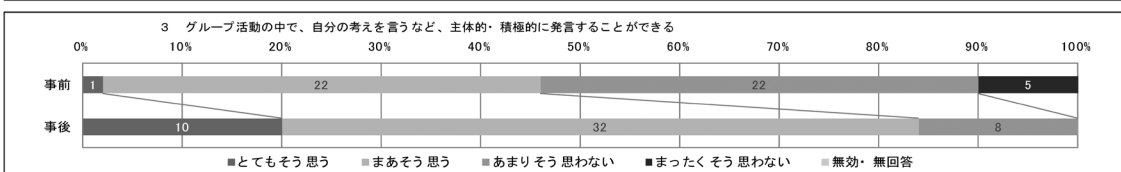
「協同性」の向上については、5観点から分析する。1点目は、ロールプレー(3~4回)とワールドカフェ(10回)の効果についてである。ロールプレーとワールドカフェに関する「全体シート」によると、「とても効果があった(a)」、「まあ効果があった(b)」、「あまり効果がなかった(c)」、「全く効果がなかった(d)」の選択肢の中から、「a」、「b」と回答した学生の割合は、ロールプレーが、順に23,60%の計83%、ワールドカフェは、32,55%で、計87%に及んだ。主な意見としては、ロールプレーは、「自分の考えた教師像と他の人の教師像の違いに気づける」、「立場よっての考えや理由を考えられた」、「相手の本音を聞くことや関わることの難しさがわかった」等であった。ワールドカフェのほうは、「子供に伝わりやすい書き方を学んだ」、「自分の視野が広まった」、「苦手分野を見つけられた」、「様々な工夫がまだできるなと思った」、「たくさんのアイデアや工夫が知れた」等であった。この2つのALに対する学生の高い評価は、想定を上回るものであった。

2点目は、表2に示した学生アンケートの全体(量)的な分析である。この分析は、事前・事後アンケート両方に回答した50名分で行った。表から明らかなように、協同性と規定した項目すべてで、本実践による学生の「協同性」が大幅に伸長していることがわかる。(「協同性」の6つの質問項目ごとにt検定(両側検定)を行った結果、「協同性」のすべての項目で有意な差が認められた(積極的発言  $t(49) = -6.04, p < .01, d = .65$ ; 主体的行動  $t(49) = -5.62, p < .01, d = .63$ ; 相手受容  $t(49) = -3.78, p < .01, d = .48$ ; 質問  $t(49) = -4.70, p < .01, d = .56$ ; 協力  $t(49) = -3.34, p < .05, d = .43$ ; チーム貢献  $t(49) = -3.78, p < .01, d = .48$ )。これらの結果からすべての項目において、授業前より授業後の方が「協同性」を持つことが示された。

3点目は、個別の学生、一人一人の伸びの質的な検証である。ここでは、事前調査(表2の1)で、「グループ学習がとても嫌い(e)」と答えた一学生を抽出して、事後調査と比較してみたい。その学生の回答の推移は、表3の通りで、表2の項目3~8の「協同性」に関する自己評価は、好転している。さらに、この調査の記述式の回答箇所を見てみると、事前の1で、「一人で淡々とするのが好きだから」からと記していたのが、事後の2の回答では、「グループの人も良い人で、やりやすかったし、色々意見が聞けていい刺激になった」と書いている。また、「全体シート」を見てみると、「グループ活動」については、「自分の学級通信に対しての指摘も的確でありがたかった」、「ワールドカフェ」については、「自分で書いている物は、…他人から見ると、色々な視点からの指摘もあるので、他人にチェック

表2 事前・事後のアンケート項目(一部)と協同性(3~8)の項目に関する結果

1. グループ学習は好きか?嫌いか? (その理由を書いてください)  
[ a. とても好き b.どちらかと言えば好き c.どちらでもない d.どちらかという嫌い e.とても嫌い ]
2. グループ学習は成功しましたか? 失敗しましたか? (その理由を書いてください)  
[ a. 大成功 b.どちらかという成功 c.どちらでもない d.どちらかという失敗 e.大失敗 ]
- 【協同性】 [ a.とてもそう思う b.まあそう思う c.あまりそう思わない d.まったくそう思わない ] (3~8,同じ)
3. グループ活動の中で,自分の考えを言うなど,積極的に発言することができる
4. グループ活動の中で,誰かに言われなくても,自分のすべきことを考えて行動にうつることができる
5. グループ活動の中で,相手の思いや考えをしっかりと受け止めることができる
6. 相手の考えをより深く理解し,色んな人の考えを知るために,自ら質問することができる
7. 課題解決や目標達成のために,メンバーと助け合いながら協力することができる
8. 意見交換を通じて,グループのメンバー全員が納得する内容(合意)をまとめるために,自分なりの貢献ができる



してもらうのが大事と思った」と述べ, 仲間と対話する意味を感じ取ったようである。筆者から見ても, この学生は, 授業前半の時期は, うつむき気味で, 消極的な姿であったが, 後半は, 笑顔で積極的に語り合っている姿が目についた。

表3 抽出学生の「協同性」の伸長

項目	1	2	3	4	5	6	7	8
事前	e	c	c	c	c	d	c	c
事後	e	a	c	b	a	c	a	b

表4 学生個々人(50名)の「協同性」のポイントの増減

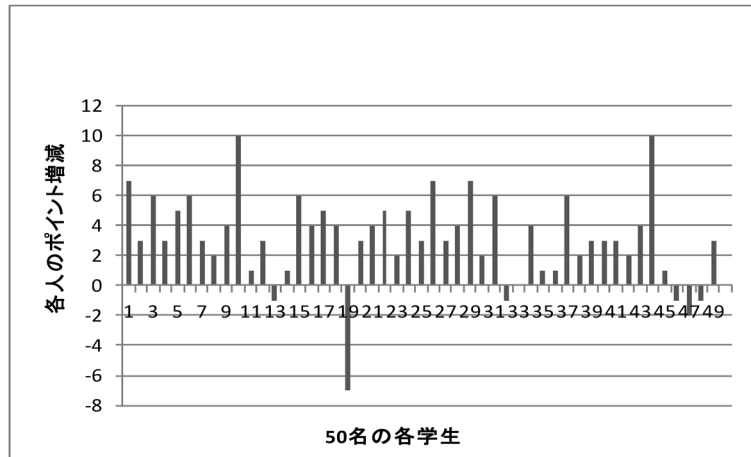


表5 「全体ふりかえりシート」より～「生徒指導」をどのようなものと捉えていますか？

授業を受ける前の考え	⇒現在の考え
①悪いことをした生徒を指導する	⇒日頃の生徒の様子をよく見、小さなサインも見逃さない
②生徒に対して注意する	⇒先生たちが子供一人ひとりの味方についてくれること
③生徒を正しく導く	⇒先生同士。学校全体が一丸となって問題に取り組むもの
④学校の規則を守るように指導する	⇒生徒のことを一番に考える指導
⑤生徒の間違いを正していく	⇒児童生徒に寄り添い、解決に向けて、導いていく
⑥生徒の更生	⇒クラスの雰囲気作り
⑦問題のある生徒を更生させる	⇒生徒の成長を促し、一緒に成長していくために必要なもの

4点目は、個々人の「協同性」のポイント調査からである。方法は、表2の3～8の6つの項目で、aを4点、以下1点刻みで、dを1点として得点化、それを個人の「協同性」のポイントとし、事前・事後でそれぞれ算出した。その個人別の増減を表したものが表4である。50人中42名の学生がポイントを上昇させており、その増減の平均は、+3.1であった。なお、「-」だった学生(6名)とは、個別に話し合う機会を持った。

最後に、5点目、事後調査での「協同学習の方法やポイントを習得できたか」の問の回答は、「よく出来た」が46%、「まあ出来た」が52%で、「できなかった」は2%であった。

## (2)「生徒指導の本質理解」に関する分析

「本質理解」の深まりについては、3観点から分析したい。まず、学生の「生徒指導」の捉えを、「全体シート」の回答から検証する。表5に個々人の変容の主なものをまとめた。いずれも、授業前のイメージから大きく変化し、生徒指導の本質を深く考え、自分ならではの生徒指導観を形成したことがよくわかる記述になっている。

次に、「自分がもし教員だったら」(1⇒5⇒14回)の記述が大きく変容した、ある学生



の記録から考えたい。1)の問いには、「教員が介入することで悪化する」⇒「クラスを含めた対処が必要になる」⇒「クラス、学校全体で対処が必要になるもの」に。2)は、「生徒のよい所を見つけ、(いじめた生徒に)伝える」⇒「加害者、被害者、傍観者、全員にいじめはよくないと訴えていく」⇒「いじめは人として最低な行為だと伝える。でも、責めるばかりでなく更生できるように話し合ったりしてサポートしていく」に。3)は、「子どもと向き合い、意見を尊重しつつ解決していく」⇒「いじめられていた生徒に気持ちを聞き、保護者も含めて解決していく」⇒「クラス全体にいじめを許さない雰囲気を作る。生徒との信頼関係を築けるように日頃から生徒に目を向けておく」に変化している。この学生が、徐々に視野を広げ、「生徒指導」の理論も踏まえた上で、深い「本質理解」にたどりついた様子がよくわかる。逆に言えば、「メタ認知」の自覚化を目指したこの取組自体が、「本質理解」に大きく貢献したともいえるのではないか。また、教員がこのシートを見ると、学生の考えの変化が一目でわかるので、理解度を測り、評価を行う際にも極めて有効であった。

最後に、事後調査での「生徒指導に関する理解が深まったか」の回答では、「よく出来た」が52%、「まあ出来た」が48%で、「できなかった」は0%だった。

## 5. まとめにかえて

以上、「協同性」が5つ、「本質理解」が3つの観点による分析から、本実践の、1)「協同性」育成のためのチームビルディングに特化した授業回の創設、2)科目のねらいに添って系統的に準備した毎時にわたるグループワークやロールプレー・ワールドカフェなどのAL、3)「ふりかえりのマトリクス」に基づく「ふりかえりシート」による「ふりかえり」の実践、4)学びの過程を可視化できる「メタ認知」を意識したワークシート等の取組が、「協同性」と「本質理解」の伸長に有効であったとまとめられるだろう。「AL時代」と言われる今日の状況のなかで、本実践の試みが、大学教育のみならず、初等中等教育の教科学習や総合学習への確かな方向性を示す一石たりえたと思う。

ただ、本稿では、学生の質的な伸長の根拠として、抽出学生の事例のみの紹介にとどまったことは否めない。今後、学生の質的な成長をより精緻に分析する手法の確立を検討したい。また、学生が自身の学びを自覚化できる「メタ認知」のより優れた方法開発、加えて、それを、その学生個人だけでなく、教員と学生、あるいは学生間で、相互評価のためのツールとして活用できないかという新たな課題も生まれてきた。次年度の課題としたい。

## 注

<sup>2</sup> Kolbの経験学習理論を、これからの教育現場で求められているALへとどう関連づけるかについては、中 善則(2015)「対話・活動を鍵としたシティズンシップ教育の研究実践～D.Kolbの「体験学習理論」に学ぶプロジェクト型アクティブ・ラーニング」『花園大学文学部研究紀要』47, pp. 13-34. で検討している。

<sup>3</sup> ここでは、紙幅の都合で、実際の「ふりかえりのマトリクス」と「ふりかえりシート」を掲載することができなかった。中(2016)「『ふりかえり』を重視したアクティブ・ラーニングの研究実践～『ふりかえりのマトリクス』作成の試み」『花園大学文学部研究紀要』48, pp. 175-200. や中 善則・角野綾子(2015)「『対話』と『活動』をくみこんだプロジェクト型アクティブ・ラーニング」花園大学アクティブ・ラーニング研究会『私が変われば世界が変わる～学生とともにつくるアクティブ・ラーニング』ナカニシヤ出版、に実物の掲示とともにその意義を詳説している。

### 参考文献

- 石田裕久・梅原巳代子(訳)(2010)『学習の輪 学びあいの協同教育入門』二瓶社, 13-16. (Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002) *CIRCLES of LEARNING: Cooperation in the Classroom* (5th edition), Interraction Book Company, Edina, MN.)
- Kolb, D. (2014) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development 2nd ed.*, Person Education, 143-151.