

# マンガケースメソッド学習が、教員養成学部生が持つ 協同学習の指導に対する認識に及ぼす影響

中西良文（三重大学） 大黒孝文（同志社女子大学）

キーワード：マンガケースメソッド学習、教員養成学部生、協同学習の指導に対する認識

## 問題と目的

平成 29 年・30 年改訂の新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を実現することが掲げられたが、これは日々の授業に関わることであり、教育現場での関心も特に高いと考えられる。この「主体的・対話的で深い学び」に関わって、協同学習（Cooperative Learning）は特に「対話的な学び」の実現に向けてその中心的な役割を果たすものであるといえる。このような協同学習の実践は、指導者である教師が協同学習の導入を意思決定するということからスタートするものであり（中西・長濱, 2018）、このことは、教師が対話的な学習・協同学習をどのように捉えるかということが、その実践がそもそも行われるのかという前提にも関わる、大きな方向性を決定しうるものになるということである。

こういった、教師の対話的な学習・協同学習の捉え方が、協同学習の実践過程にも影響を与えうることを示す研究がある。例えば、高旗・原田・関田（2010）は「グループ学習」がいかなる有効性と課題をもって実践されているのかについて、全国の小中学校教師を対象とした調査を行い、その中で小学校／中学校の教師いずれも、グループを編成しこれに基づいた学習を滞りなく進めるための「手続き」や「形式」にかかる技法のみを重視する傾向があり、グループ学習の活動を振り返らせたり、評価したりする手続きは十分に習熟していない傾向などが見られることを示している。また、木村（2010）は、高校教師に対する面接調査から、協働学習授業の実践における教師の感情経験と、教師の専門性として説明されてきた認知や行動、動機づけとの関連を考察している。そこでは、授業や生徒同士の議論がうまく進まなかったことに対する困惑や不快感情が、授業に対する反省や省察、授業の停滞や悪化まで導いてしまうこと、一方、生徒同士が活発に議論したり授業に集中して深い思考をしていたりということに対する驚きや喜びの快感情が、新たなアイデアを即興的に加えるといった試験的実行や実践の再構成などを導いていることなどが見出されている。さらに、石橋・千葉・橋本・細矢・南澤・秋田・小国・小玉（2014）は、授業に協働学習を取り入れる教師の心配・不安として、大きく「協働学習の機能を左右する生徒に関する不安」（グループを構成する際の生徒同士の人間関係の不安、グループにおける協

働学習の限界への不安)と「協働学習実践における教師自身の不安」の2つのカテゴリーを見いだすとともに、時間の効率の悪さや学力への不安などが存在することも見いだしている。これらの結果からは、協同学習の実践が行われるには教師の協同学習に対する認識がまず重要な役割を果たすこと、また、実践が行われた後も、教師の協同学習に対する認識が協同学習実践の善し悪しに影響すること、さらに、協同学習に対する否定的な認識を教師が持ちうることを示唆される。そのため、協同学習の実践が導入されるとともに、その実践がよりよく行われるためには、教師が協同学習に対して適切な認識を持つことが必要となってくる。

さて、これらのことは、将来教員になることを目指す教員養成課程に在籍する学生にとっても同様であると考えられる。すなわち、教員養成教育においても、「主体的・対話的で深い学び」そして協同学習の実現ができる認識と力量を育てていく必要があるということである。このとき、教員養成学生においては、現場での実践の機会が現職の教員に比べると圧倒的に少ないという制約がある。そうしたことから、協同学習についての認識や力量を育てるためには、協同学習の実践的な経験を積ませる必要がある。しかしながら、協同学習の実践的な体験を行うにあたり、いわゆる教員からの情報伝達が中心となる授業と比べ、協同学習は学習者である児童生徒相互のやりとりによって学習が進んでいくため、事前に学習指導案を準備するだけではなく、その場で進んでいる児童生徒の学習活動をどのように見取り、どのように働きかけていくかということが極めて重要になる。教員養成学生に対する協同学習の指導ということを考えたとき、このような協同学習の特徴を鑑み、実際の学習者の学習中の様子に焦点を当てられるような実践的な経験を積ませていく必要がある。しかし、実際の学習者の様子を観るには、教室場面に入る必要があり、さらに、指導に当たって特に大切になる場面に必ずしも遭遇するとは限らず、十分な質の高い実践を積み重ねることは非常に難しい。

このような課題に対して、マンガによる描写を用いることで、具体的な場면을擬似的に経験でき、また指導において特に問題となるような場面を取り上げられるという特性を活かして作られた教材がマンガケースメソッド学習プログラム(大黒・山本・黒田・竹中・出口・舟生, 2019; 大黒, 2020)である(図1 参照)。マンガを用いた課題では、表したい情



図1 マンガケースメソッド学習プログラム教材における1コマ

報と隠したい情報、記述しないような情報を分けられるため（吉川，2005）、学習者に見せたい情報をコントロールすることができる。また、主人公として物語に没入することで授業を擬似的に体験することができ、状況に埋め込まれた問題に気づき、解釈し、問題解決のために自分がどのように行動するかを判断することもできる（大黒他，2019）。このような特徴を持つマンガケースメソッド学習プログラムを用いることで、教員養成学生が持つ協同学習の指導に対する認識にも影響を及ぼすことができるのではないかと考えられる。

そこで、本研究では、マンガケースメソッド学習プログラムを取り入れた授業を行うことにより、教員養成学生が持つ協同学習の指導に対する認識にどのような影響を与えるかについて検討を行う。

## 方法

概要 本研究では、1 コマ（90 分）の授業の中でマンガケースメソッド学習プログラムを実施し、その前後で質問紙調査を実施した。

実践授業 教員養成系教育学部における 1 コースのコース専門科目（必修）の 1 コマ（90 分）を用いて実践が行われた。その授業は、学校教育に関わる最先端の話題を 1 年生の学生を対象にオムニバスで紹介する授業であり、教員免許状取得に必要な授業ではなかった。オムニバス授業における第一著者が担当する回において、本研究の対象とした実践が行われた。

マンガケースメソッド学習プログラムの実施 マンガケースメソッド学習プログラムは、たとえば大黒他（2019）では 4 回（360 分）の授業で実施されるなど、数回にわたり実施されるものである。しかし、今回は 1 回きりの授業での実施であったため、プログラムの中での一部分に限定した実践を行った。大黒他（2019）でのマンガケースメソッド学習プログラムでは、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック（1998）による協同学習の 5 つの基本的構成要素（相互協力関係、対面的-積極的相互作用、個人の責任、小集団での対人技能、改善の手続き）から教材が構成されているが、このうち相互協力関係に関わる部分を取り上げて使用した。このプログラムにおいては、マンガ教材で示されている状況についての問いが準備されており、問いについて考える中で学習が進んでいくが、本研究ではそのうちの相互協力関係に関わる 6 つの課題を扱った。また、実際の学習活動としては、それぞれの問いについて考えるよう示した後、まず個人思考を行い、その後グループ共有を行うという順序で学習活動を進めた。そして、学生がグループでの検討を行った後、適宜、授業担当者（第一著者）から解説を行った。

測定尺度と測定の方法 本研究で着目している、主体的・対話的で深い学びの指導、協同学習の指導に対する認識を測定するため、大黒他（2019）で用いられていた尺度（とてもそう思う：4～まったくそう思わない：1 までの 4 段階評定）のうち複数回の授業を想定した項目については除外したもの（表 1 参照；事前 Q11 と事後 Q23 を除く事前 10 項目、事

後 22 項目)を用いた質問紙調査を授業の前後で行った。その尺度の中で、対話的な授業に対する自信や知識、興味について尋ねた以下の 4 つの項目については、授業による変化を捉えるため、事前-事後の両方の調査に同様の項目を含めた：「児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を計画する自信がある」「児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を指導する自信がある」「児童生徒が主体となり、対話的に進める授業の具体的な方法を知っている」「アクティブラーニング（主体的・対話的で、深い学び）に興味を持っている（事前での項目。事後の項目は「協同学習を含めた AL（主体的・対話的で、深い学び）に興味を持っている」）。さらにこれらに加え、「アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う」という項目も事前-事後の両方の調査に含めるとともに、この項目への回答の理由を自由記述で尋ね、検討することとした。

## 結果と考察

まず各項目得点の平均値ならびに標準偏差を算出し、表 1 に示した。なお、本研究で用いた尺度は 1～4 までの 4 段階評定で尋ねるものであったため、得点範囲の midpoint は 2.5 である。

事前調査ならびに事後調査における回答 事前調査でのみ尋ねられた、高校におけるこれまでの一斉授業／対話的な授業の経験(事前 Q1～Q3)については、対話的な授業をわずかながら経験したことがあるものの、ほとんどが一斉授業であったことが示唆されるような結果であった。一方で、大学におけるこれまでの一斉授業／対話的な授業の経験(事前 Q4～Q6)については、ほぼ全員が多かれ少なかれ対話的な授業を経験しているとともに、一斉授業がほとんどであったという項目についても、対話的な授業がほとんどであったという項目についても、平均値が得点範囲の midpoint 付近であり、これらの授業が混在していると示唆される結果であった。

事後調査においては、マンガケースメソッド学習プログラムの主観的な評価を尋ねる項目(事後 Q1～Q11)があったが、これらの項目についてはほとんどが平均値が 3 点台後半であった。この結果は、集計の仕方が異なるものの大黒他（2019）での結果と同様に、肯定的な回答が多かったというものであった。この結果から、本研究での実践は 1 回限りのものであったが、主観的な評価については、複数回にわたり実施するものと同様の結果が得られると考えられる。これらの項目は、授業での取り組みに積極的に関わっているかに関する項目から主に構成されていたことから、マンガケースメソッド学習プログラムが、受講者にとって初めて触れたものであっても積極的な関わりを引き出すものになっていることが示唆される。ただし、「MC では疑問に思ったことを質問できた」という項目については、大黒他（2019）での肯定的な回答が多く得られているという結果と異なり、本研究で

表1 事前・事後アンケートの各項目における記述統計量

		N	平均値	標準偏差
事前Q1	高校までの授業では一斉授業がほとんどだった	22	3.55	.51
事前Q2	高校までの授業では生徒が主体となり対話的に進める授業がほとんどだった	22	1.77	.43
事前Q3	高校までの授業で生徒が主体となり対話的に進める授業を経験したことがある	22	2.82	1.01
事前Q4	大学の授業では一斉授業がほとんどだった	22	2.45	.74
事前Q5	大学の授業では学生が主体となり対話的に進める授業がほとんどだった	22	2.41	.59
事前Q6	大学の授業で学生が主体となり対話的に進める授業を経験したことがある	21	3.76	.44
事前Q7	児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を計画する自信がある	22	2.09	.68
事前Q8	児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を指導する自信がある	22	1.82	.50
事前Q9	児童生徒が主体となり、対話的に進める授業の具体的な方法を知っている	22	1.77	.75
事前Q10	アクティブラーニング（主体的・対話的で、深い学び）に興味を持っている	22	3.32	.78
事前Q11	アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う	21	3.10	.70
事後Q1	マンガケースメソッド（MC）の授業では積極的に参加できた	22	3.68	.57
事後Q2	MCでは協動的に参加できた	22	3.73	.46
事後Q3	MCでは自分の考えや意見を他のメンバーに伝えることができた	22	3.82	.39
事後Q4	MCでは疑問に思ったことを質問できた	22	2.45	.96
事後Q5	MCではさまざまな立場からケースを考えることができた	22	3.50	.60
事後Q6	MCでは多様な対応を提案できた	22	3.27	.63
事後Q7	MCでは多様な対応を聞き、共有できた	22	3.73	.46
事後Q8	MCではディスカッションしやすかった	22	3.68	.48
事後Q9	MCで行ったディスカッションによって、新たな気づきがあった	22	3.59	.67
事後Q10	MCで行ったディスカッションの内容は今後に生かせそう	22	3.86	.35
事後Q11	MCは協同学習を学ぶために効果的な授業方法だ	22	3.68	.48
事後Q12	協同学習を行う上で相互協力関係を明確にする必要性がわかった	22	3.91	.29
事後Q13	協同学習を行う上で個人に明確な責任を持たせる必要性がわかった	22	3.95	.21
事後Q14	教師の適切な外化手法は、児童に活発な話し合いを行わせるために必要なことがわかった	22	3.82	.39
事後Q15	児童に協同の技能を指示することは、より効果的な話し合いを行わせるために必要なことがわかった	22	3.82	.39
事後Q16	今後の協同学習の改善につながるふり返り活動が必要であることがわかった	22	3.73	.46
事後Q17	協同学習をもっと学びたい	22	3.50	.60
事後Q18	協同学習を学ぶことは自分にとって重要なことだと考える	22	3.64	.49
事後Q19	児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を計画する自信がある	22	2.55	.67
事後Q20	児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を指導する自信がある	22	2.41	.67
事後Q21	児童生徒が主体となり、対話的に進める授業の具体的な方法を知っている	22	2.95	.58
事後Q22	協同学習を含めたAL（主体的・対話的で、深い学び）に興味を持っている	22	3.32	.57
事後Q23	アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う	22	3.00	.76

は得点範囲の中点付近の平均値であり、肯定的な回答と否定的な回答が半々ぐらいというものとなった。このような違いが見られたことについては、やはり授業回数の影響が大きかったのではないかと考えられる。すなわち、授業回数が本研究では1回であったため、マンガケースメソッド学習プログラムについての最初の紹介などに時間が取られ、質問を行うような十分な時間が確保できていなかったことが考えられる。また、授業でのグループ検討のために構成したグループもその授業1回限りのものであったため、安心して質問をし合えるようなグループの雰囲気にならなかったことも考えられる。

事後調査においてのみ尋ねられたその他の項目として、協同学習の基本的構成要素ごとについての必要性を尋ねる項目があった（事後Q12～Q16）。これらの項目についてもほとんどが平均値が3点台後半という高い値が得られた。本研究では、1回限りの授業でマンガケースメソッド学習プログラムを取り入れたため、ジョンソン他(1998)による協同学習の5つの基本的構成要素のうち、相互協力関係に関わる部分のみを取り上げて使用した。それにもかかわらず、相互協力関係以外の項目についても必要性を認識したという回答が得

られるという波及効果が見られた。これにはマンガケースメソッド学習プログラムでの教材の特徴が反映されているのではないかと考えられる。このプログラムでは、マンガによる描写を用いることで、指導に当たって問題となるような場面を取り上げられるという特性が活かされているが、うまくいかない学習場面では協同学習の5つの基本的構成要素について、そこで注目されているもの以外の基本的構成要素に関してもうまくいっていないことがあり、逆にうまくいく学習場面での指導や支援についてもそこで注目されているもの以外の基本的構成要素に関してもうまくいくような場面が描かれていると考えられる。そして、これらがマンガによる描写によって分かりやすく示されるため、学生はそれらも感じ取れたのではないかと考えられる。

事前-事後における変化 続いて、事前-事後で回答を求めた、対話的な授業実施に対する自信や知識、興味に関する項目についての検討を行う。事前-事後の両方に欠損がない回答データを使い、対応のある平均値の差の検定( $t$ 検定)を行った(表2 参照)。その結果、「児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を計画する自信がある」「児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を指導する自信がある」「児童生徒が主体となり、対話的に進める授業の具体的な方法を知っている」の3項目において有意な得点の上昇が見られた(順に、 $t(21)=2.66$ ,  $p<.05$ ;  $t(21)=3.48$ ,  $p<.01$ ;  $t(21)=6.50$ ,  $p<.001$ )。一方で、「アクティブラーニング(主体的・対話的で、深い学び)に興味を持っている」においては、有意な上昇は見られなかった( $t(21)=.00$ ,  $n.s.$ )。先行研究である大黒他(2019)では、これら4つの項目についてはいずれも、向上する方向への有意な変化が見られていたが、本研究では自信と知識に関する項目においてのみ有意な上昇が見られた。このことから、今回のような1回の授業でも、対話的な授業実施に対する自信や知識に関しては向上する方向への変化が見られるのかもしれないと考えられる。ただし、特に自信に関する項目については、事後でも平均値が得点範囲の midpoint 付近であったため、事前では自信がなかったものが事後ではどちらともいえないという状態になったというように捉えるのが妥当であると思われる。これがさらに「自信を持っている」という状態になるまでには、やはり継続的な実践が必要になると考えられる。また、興味の項目については、大黒他(2019)と異なり、有意な上昇は見られなかった。これについても、今回は授業1回分の実践であったため、興味を高めるには十分な影響がなかったことが考えられる。加えて、本研究で対象者となった学生は、事前の時点から興味の得点が3点を超えていたため、あらかじめある程度興味を持っている状態であったと考えられ、このことも興味の変化につながりにくかった一因かもしれない。

表2 事前・事後アンケートにおける得点変化

	N	事前		事後		t値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を計画する自信がある	22	2.09	.68	2.55	.67	2.66 *
児童生徒が主体となり、対話的に進める授業を指導する自信がある	22	1.82	.50	2.41	.67	3.48 **
児童生徒が主体となり、対話的に進める授業の具体的な方法を知っている	22	1.77	.75	2.95	.58	6.50 ***
事前：アクティブラーニング（主体的・対話的で、深い学び）に興味を持っている	22	3.32	.78	3.32	.57	.00
事後：協同学習を含めたAL（主体的・対話的で、深い学び）に興味を持っている	22	3.32	.78	3.32	.57	.00
アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う	21	3.10	.70	3.00	.77	.53

注：\*.p&lt;.05, \*\*.p&lt;.01, \*.p&lt;.001

さて、本研究では新たに「アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う」という項目を加えて検討を行った。この項目への回答についての事前-事後での変化においては、有意な得点変化がみられなかった( $t(20)=-.53$ ,  $n.s.$ )。しかしながら、あわせてその評点をつけた理由を尋ねた自由記述の回答においては、事前と事後で異なる様相が見られた(表 3 参照)。

まず事前では、どんな場合でも効果的でないか否かと考える理由として、「学習者」や「AL そのものの特性」に関する回答が多く見られた。例えば、表 3 の ID 記号 D の学生は、事前の時点で「知識があまりない状態でしょうとしてもなかなか進めづらいと思うから」と学習者に関する要因を述べていたり、ID 記号 R の学生は「生徒が主体的にやるとうまく授業がまわらなくなったりすることが多くなり、学ばなければいけない知識の習得ができなくなることもあると考えるから」と AL そのものの特性に言及する理由を挙げていたり、あるいは ID 記号 O の学生は「主体的、対話的とあるが、例えば生徒の中にやる気のない子がいると、その子自身の学びはもちろん、対話をすすめる他の生徒にも影響が及ぶと十分考えられると思う」と「学習者」と「AL そのものの特性」の両方に触れるような記述を行っている。一方で事後では、「アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う」という項目に対する回答得点の上昇・下降・変化なしにかかわらず、「教師の指導の仕方」に関する回答が増えた。例えば、事後にかけて得点が上昇した(すなわち、「アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではない」という思いが強くなった)学生である ID 記号 D の学生は、事後の時点では「教師が子どもたちにわかりやすい方法を提示しなければ、子どもに投げっぱなしになり何をやらばいいかわからず中途半端になってしまうから」と述べている。また逆に事後にかけて得点が下降した学生である ID 記号 R の学生も、事後において「しっかり計画して授業をすれば、とても主体的に学ぶことができると思いました」と述べている。そして、得点変化がなかった ID 記号 O の学生も、事後において「授業の仕方を工夫すると、一人一人が積極的に授業に取り組めると感じたから。教師の力量にかかっていると思う」と述べている。このように、「アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う」という項目に関しては、本研究においてマンガケースメソッド学習プログラムを行ったことで、段階評定の得点に変化は見られなかったが、その得点の回答をした理由が、事前では「学習者」や「AL そのものの特性」に触れたものが多かったのに対し、事後では「教師の指導の仕方」に関する回答が増えるという変化が見られた。このことは、授業 1 回分の実践であっても、マンガケースメソッド学習プログラムにより、協同学習の効果に対する教師の関わりの重要性が認識されることを示していると考えられる。

表3 「アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う」という項目への事前・事後での回答、差得点、自由記述

ID	事前	事後	差得点	事前自由記述	事後自由記述
A	2	3	-1	アクティブラーニングでは、積極的に自分から話すことを苦手としている子もいるから	今日授業を受けて色々な人の意見や考えが分かっ
B	3	4	-1	ただ話し合いをして終わってしまった場合	ただ話して終わってしまうだけでは、生徒の理解
C	3	4	-1	何を学んだかを理解しないまま終わってしまうから	を深めることはできないから
D	3	4	-1	先生の話聞いて知識をたくわえることも大事だと思ったから。	生徒自身にモチベーションがないと意味がないと
E	2	3	-1	知識があまりない状態でしょうとしてもなかなか進めづら	思うから
F	4	4	0	いと思うから。	教師が子どもたちにわかりやすい方法を提示しな
G	3	3	0	特に効果的じゃないと思う点が思いあたらなかったから	ければ、子どもに投げっぱなしになり何をやれば
H	3	3	0	アクティブラーニングだけで終わらせてしまうのではな	いいかわからず中途半端になってしまうから
ID	3	3	0	く、その後で先生主体のまとめをするべき。道徳などの授	教師がどれだけはたらきかけても、興味を持って
J	4	4	0	業では、クラス全体で意見を共有すべきだと思う。また、	もらえなければ意味がないから
K	3	3	0	アクティブラーニングは一部の意見しか扱わないことがあ	グループで1人意見が出て話し合いが止まってし
L	4	4	0	るため、その点は効果的でないことがあると思う。	まうということがあるとグループ全体での学びに
M	2	2	0	・ただ実践するだけで目的が明確でないと無意味な時間だ	ならないから。
N	3	3	0	と思ったからです。どう考え、どう行動したのかに対する	教師の技量によって得られる効果が差があるの
O	3	2	1	フィードバックを先生がしてあげることが大切だと思った	で、向き不向きはあると思います。うまく工夫で
P	4	3	1	からです。	きる先生のALはとても効果的だと思います。
Q	3	2	1	・グループ内のモチベの差でトラブルが起こったり、一人	運動するときにはつかえないと思うから。
R	3	2	1	が多くの仕事を行わないといけなかったりするという場合	マンガにもありましたが、教師の声かけ1つで雰
S	4	3	1	も考え得るからです。	囲気が変わると感じたからです。
T	4	2	2	運動するときに対話的に学んでも、運動能力は上がらない	知識がない状態では話し合いができないから
U	2	2	0	と思うから。	教師が指示を出してうまくまわせば、効果は見え
X	欠損	3	欠損	自分の考えをうまく伝えられない子どももいるため、なん	てくるんじゃないかなと思った。
				でもグループで話をさせたり、ペア学習をさせたりすれば	アクティブラーニングを効果的な場合で使わない
				よいというわけではないと思う。子どもの特性をみて、理	と、学びがない。生徒全員が参加するアクティブ
				解度のちがいをなどを考慮しながら進めていくとよいと考	ラーニングをする必要があると考えるため。
				える。	なんにでも応用できそうだから。
				ある程度知識を持っていたり、自分の考えがある場合には	基礎的な知識を学ぶ授業でも、アクティブラー
				話し合って考えが深まりそうだが、それより前の段階では	ニングを取り入れることができそうだった
				話し合えないし、人の考えに流されてしまいそうだったと	授業の仕方を工夫すると、一人一人が積極的に授
				思ったから。また、暗記するだけの勉強では話し合わなくて	業に取り組めると感じたから。教師の力量にか
				もよいと思ったから。	かっていると思う。
				知識を持っているからこそ、話し合いができる。知識がな	アクティブラーニングだけを行ってはいは、全く
				い状態でアクティブラーニングをやっても、話が進まずに	考えない子も出てきてしまうかもしれないから。
				終わっちゃうと思う。	あまり発言しない生徒がいる場合などでも、先生
				講義で得る知識が必要だと考えるから。講義とアクティブ	の取り組み方で変化するということがわかったか
				ラーニングをうまく組み合わせることで、アクティブラー	ら。
				ニングの良さが引き立つのではないだろうか。	しっかり計画して授業をすれば、とても主体的に
				アクティブラーニングってよくいうから、そんなにいいも	学ぶことができると思いました。
				のか！と思っている。	内容や科目によって、ALが使いづらいものもあ
				とある学問でアクティブラーニングをするための基礎的な	と思うから。
				知識は、一斉授業で身に付けたいと思う	アクティブラーニングを行うことによって、生徒
				主体的、対話的とあるが、例えば生徒の中にやる気のない	が積極的に授業に参加できるようになることがわ
				子がいると、その子自身の学びはもちろん、対話をすすめ	かったから
				る他の生徒にも影響が及ぶと十分考えられると思う。	
				常に対話的に意見を言い合っていると、人の意見しか取り	
				入れられず、自分の意見を持たない子がでてくるかもしれ	
				ない。主体的にやるだけでなく、先生の話聞く授業も必	
				要であると思う。（社会などの知識系）	
				グループワークなどをした時に自分の意見を言えない人が	
				いることがあったり、人の意見に流される人がいることが	
				あるから。	
				生徒が主体的にやるとうまく授業がまわらなくなったりす	
				ることが多くなり、学ばなければいけない知識の習得がで	
				きなくなることもあると考えるから。	
				例えば、英語の授業でアクティブラーニングを取り入れ	
				るとして、生徒たちに、英語で積極的に会話するように言	
				っても、途中からつかれて日本語で会話してしまったり、英	
				語が嫌いな子は初めから話さなかったりするから。教科に	
				よって、向き不向きがあると思う。	
				生徒が主体的に動いたからといって、その方向性が間違っ	
				ていれば意味がない。知識が0の状態ではアクティブラー	
				ニングを行っても深い学びにつながるとは限らない。	
				自分から学習するという自主的な行動によって知識を増や	欠損
				したり理解を深めることができるから。	
					どんな場合でもとなると少し疑問をもったから。

## 総合的考察と今後の課題

本研究では、本来は複数回の授業で実践されるマンガケースメソッド学習プログラム（大黒他，2019；大黒，2020）を、1回（90分）の授業で協同学習の基本的構成要素における「相互協力関係」に関する一部分について実施し、それらが教員養成学部生が持つ指導に対する認識にどのような影響を与えるのかを検討した。

授業の事前に行われた質問紙調査の結果からは、対象者のこれまでの授業経験として、高校においては対話的な授業をわずかながら経験したことがあるもののほとんどが一斉授業であったこと、一方で大学における授業経験としては一斉授業と対話的な授業が混在していることが示唆された。事後調査からは、マンガケースメソッド学習プログラムでの取り組みに積極的に関わっていたかに関して、本研究での実践は1回限りのものであったが、複数回にわたり実施した先行研究と同様の肯定的な回答が見られるという結果が得られた。そして、事前-事後調査を比較した検討からは、対話的な授業の実施に対する自信や知識において向上する方向への変化が見られた。そして、「アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う」という項目については、段階評定の得点に変化は見られなかったが、その得点の回答をした理由が事前から事後にかけ、「学習者」や「ALそのものの特性」に関する回答から、「教師の指導の仕方」に関する回答に変わるという変化が見られた。

これらを踏まえてマンガケースメソッド学習プログラム（大黒他，2019；大黒，2020）の1回（90分）の授業での実施が、教員養成学部生が持つ指導に対する認識にどのような影響を与えるのかを改めて検討したい。

事前-事後調査を比較した検討からは、対話的な授業の実施に対する自信や知識において向上する方向への変化が見られたが、事前の時点でのこれらの得点は低く、また事後の時点で向上したとはいえ、その得点は得点範囲の中点付近であった。本研究の対象となった学生は教員養成学部生ではあるものの、まだ1年生の学生であったため、今回のマンガケースメソッド学習プログラムでの学習が、対話的な学びや協同学習そのものについて学ぶ初めての機会であったと考えられる。そうしたとき、事前の時点での得点はこれまでの対話的な学びや協同学習に関する経験を反映したものであると考えられる。本研究での事前調査では、高校や大学でのこれらの学習の経験を尋ねていたが、大学においていくらか対話的な学習の経験があったものの、それまでの高校時代での学習経験と合わせるとそれほど多くの経験があったわけではないと考えられる。こういった対話的な学習の経験の少なさが対話的な授業の実施に対する自信や知識における事前の低さにつながっていたのかもしれない。そのため、教員志望学生における対話的な学習、協同学習に対する認識に働きかけていく際には、被教育体験としてのこれらの学習経験の少なさも勘案する必要があると考えられる。

また、「アクティブラーニングは、どんな場合でも効果的というわけではないと思う」と

いう項目については、段階評定の回答をした理由が事前から事後にかけ変化していた。これについても事前の時点での回答には、これまでの対話的な学習、協同学習における経験が影響していると考えられる。すなわち、事前の時点では、アクティブラーニング（対話的な学習・協同学習）における効果に影響する要因として「学習者」や「AL そのものの特性」が挙げられていたが、これらは自らが学習者として関わった学習経験に基づいて考えられたために、学習者の特質によって決まると考えられたり、アクティブラーニングに関する学習経験が限られていたことからアクティブラーニングそのものが限定的な場面では使えないものであると考えられたりしたのではないだろうか。こういった事前の認識を持っている学習者に対して、マンガケースメソッド学習プログラムは、教員の視点に立って考えさせることができ、事後の時点では「教師の指導の仕方」に関する回答が増えたのではないだろうか。特に、本研究では、本来は数回の授業にわたって行われるマンガケースメソッド学習プログラムが1回のみの授業で実施され、内容としても協同学習の基本的構成要素の1つの観点についてのみ扱ったものであった。それでもこういった変化がみられたということは、たった1回の実践であっても、学生の視点を変える影響があったということではないだろうか。先に議論を行ったとおり、マンガを用いることで授業における重要な情報を強調することができたり、また、自分自身が主人公としてその場面に没入することができたりする。こういった体験によって、これまでの捉え方から視点が変わり、対話的な学習・協同学習を行う上で重要である「教師の指導の仕方」に目が向くようになったと考えられるのではないだろうか。そして、最初に議論を行ったとおり、協同学習の指導に対する認識がその実践の導入や実践のよしあしにも影響するものであるため、マンガケースメソッド学習プログラムは単に実践的な知識を身につけさせるだけではなく、その基盤となる協同学習の指導に対する認識にも働きかけることを通してより大きな影響を与えうるものであると考えられる。

最後に、今後の課題として、やはり本研究では1回のみの授業でのマンガケースメソッド学習プログラムの実施であったため、本来の複数回の授業での実践の場合では協同学習の指導に対する認識にどのような影響を及ぼすのか検討することが求められる。またこれにもかかわり、本研究で扱った範囲は、協同学習の基本的構成要素における「相互協力関係」のみであったが、これ以外の内容を扱うことがそれぞれどのような影響を持つのかを検討する必要があるだろう。そして、本研究で測定した協同学習の指導に対する認識はあくまで質問紙調査で測定したものであるため、これが実際の実践場面での指導行動にどのように反映されているかも明らかにする必要があると考えられる。教員養成学部生における実際の実践場面とは主に実習の場面になると考えられるが、そういった場面での行動に影響が見られるのであれば、マンガケースメソッド学習プログラムが持ちうる影響をより明確にできると考えられる。

## 引用文献

- 大黒孝文:協同学習の指導力育成を目指したマンガケースメソッド学習プログラムの開発、教師教育研究、一般社団法人 全国私立大学教職課程協会編集委員会編、32、1-15、2020
- 大黒孝文・山本智一・黒田秀子・竹中真希子・出口明子・舟生日出男：協同学習の指導力を育成するマンガケースメソッド学習プログラムの開発と評価、理科教育学研究、60、53-69、2019
- 石橋太加志・千葉美奈子・橋本渉・細矢和博・南澤武蔵・秋田喜代美・小国喜弘・小玉重夫：協働学習に取り組む中等教育学校教師の抱える不安と有効性の認識—教師と生徒の協働学習についての記述データの検討から—、東京大学大学院教育学研究科紀要、54、565-584、2014
- ジョンソン, D. T. ・ジョンソン, R. T. ・ホルベック, E. J. : 学習の輪、二瓶社、1998
- 木村優：協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成—、教育心理学研究、58、464-479、2010
- 中西良文・長濱文与：日本における協同学習の実証的研究、日本協同教育学会編：日本の協同学習、ナカニシヤ出版、157-196、2019
- 高旗浩志・原田信之・関田一彦：グループ学習の技法をめぐる実態とイメージの構造分析、協同と教育、6、21-31、2010
- 吉川厚:ナラティブアプローチを使った教材開発、日本科学教育学会研究会研究報告、20(2)、7-10、2005