

[原著論文]

アクティブラーニング型授業の導入に向けた課題

— 学生支援における問題を踏まえた授業構築 —

On Some Issues Relating to the Introduction of Active Learning Model Classes

— Exploring the Construction of College Seminars Based on Problems

Concerning the Support System for Junior College Students —

齋藤 香織 三村 敬之
SAITO Kaori MIMURA Takayuki

【キーワード】 学生支援, 教育支援, 人材育成, 能動的学習, 授業改善

<目次>

- 1 大学・短期大学における教育および学生支援に対する動向
- 2 高等教育に対する産業界の要求と新たな学びの必要性
- 3 障害のある学生に対する支援状況とその課題
- 4 本学における新たな取り組み
- 5 まとめと今後の課題

1 大学・短期大学における教育および学生支援に対する動向

社会の高度化や複雑化が進み、様々な変化のスピードが速まる現代において、学校教育を取り巻く環境は大きく変化し、教育機関においては種々の問題への迅速な対応が求められている。例えば、人材育成における社会的な要請が、主体性や実行力など多様な課題に対応することのできる総合的な能力開発へと変化したことにより、従来型の知識の教授を中心とした授業は改善が必要とされている。また、授業の設計や改善といった教育体系の変化だけでなく、学生の生活面や修学、学習などの学生支援においても障害を持つ学生や外国籍の学生など、多様な学生の状況を踏まえた適切な支援や合理的配慮を行うための支援体制の強化が要求されている。

こうした変化は学校教育全体において求められているが、とりわけ卒業後の出口として産業界への人材輩出を担う大学・短期大学においては、社会に最も近い高等教育機関として、学生がどのような基礎学力を身につけ、専門知識を習得してきたのかという点に加え、どれだけ社会に役に立つ能力や資質を育てることができたのか、つまり「世の中で役に立つ人材」の輩出という社会的な要請に対しても対応が求められる。

以上の状況を踏まえ、大学・短期大学における高等教育は、教育改革や学生支援体制の強化という各々の軸での対策および改善が推進される必要がある。しかし、授業改善により従来からの知識伝達型の授業形態から、自らの知識や考えを発信し、他者と議論や討議を行うような新たな授業が導入されると、

こうした授業についていけない学生が出てくることにより、学習指導や社会的スキルに関する指導等の更なる対応が要求される。特に近年、学生支援において大きな課題とされている精神障害¹や自閉症スペクトラムをはじめとする発達障害²など、外見上にはわからない問題や障害を抱える学生に対する支援については、早期に個々の学生の状況を把握することが求められ、大学・短期大学入学後の早い段階における適切な対応の必要性が指摘されている。しかし、これらの障害に関しては、学生自ら、あるいはその家族が障害であると認識して支援や特別な配慮を学校側に要請するとは限らない。また、明確な診断を受けていないが、発達障害の可能性があると周囲が認識して対応にあたることもあるため、早期に支援体制を構築するのは難しい。つまり、創造的な能力開発が必要とされ、新たな授業形態が導入される一方で、人とのコミュニケーションに難しさを感じていたり、こだわりの強さを持っていたりなど、以前は障害として認知されていなかったような生き辛さや、社会や集団の中で問題を抱く様々な症状を障害と認め、教育現場においては発達障害や精神障害、あるいは発達障害を持つ可能性のある学生を早期に発見し、適切な支援や指導を行うことが求められるのである。

岩手県立大学宮古短期大学部（以下、本学）においてもアクティブラーニングの導入を視野に入れ、教室設備の変更やゼミ科目を中心にディスカッションなどを取り入れた授業が実施されている。また、学生支援については、ゼミ担当教員や学生支援担当教員、養護専門員が中心となり体制を構築している。本論文では、早期に学生の状況を把握して学生支援体制を確立することと、学生を主体としたアクティブラーニング型授業の構築を目的に、本学1年生を対象に行った入門ゼミでの取り組みを報告し、その結果を考察することで、学生支援の視点からの能動的な学習活動を取り入れた授業の必要性を提示したい。

2 高等教育に対する産業界の要求と新たな学びの必要性

高等教育においては、学生が初等中等教育で培った「自ら学び」、「自ら考える力」の更なる育成を基盤として、学生が主体的に種々の変化に対応することで将来の課題を探求し、その課題を広範な視野から俯瞰して、柔軟かつ総合的に課題に対する判断を下すことのできる課題探求能力の育成が求められる³。また、グローバル化が拡大し、技術革新による産業構造の変化が進む昨今の社会では、より専門性の高い付加価値型職業の需要が拡大し、職務が明確なジョブ型雇用の増加など就業構造の変化が起きている。社会への人材輩出の責務を担う大学や短期大学においては、知識や技能を学び修得するだけでなく、学んだ知識や技能を実践し応用力や、自ら問題を発見して解決のために行動し、様々な人や組織、団体と協力しながら、新たなモノやサービスを生み出して社会に新たな価値を創造する力を育成すること

¹ 本論文では日本学生支援機構が分類する障害種別を参考に、「統合失調症等の障害、気分障害、神経症性障害全般、摂食障害、睡眠障害等の精神障害」を精神障害と定義する。

² 本論文では発達障害者支援法を踏まえ、「自閉症スペクトラム症（ASD）、アスペルガー症候群、その他の広汎性発達障害、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、その他これに類する脳機能障害」を発達障害と定義する。なお、学習障害（LD）とは「基本的には全般的な知的発達に遅れはないものの、聞く、話す、読む、書く、計算する、又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す状態」、注意欠陥多動性障害（ADHD）とは「年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、衝動性、多動性を特徴とする行動障害」である。また、自閉症には「言葉の発達の遅れ、コミュニケーション障害、対人関係や社会性の障害、パターン化した行動やこだわり」といった特徴が見られ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものをアスペルガー症候群という。（政府広報オンライン「発達障害って、なんだろう」<https://www.gov-online.go.jp/featured/201104/>。）

³ 文部科学省（1999）『初等中等教育と高等教育との接続の改善について（中間報告）』、「第3章高等教育の役割」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309722.htm。

が要請されている⁴。とりわけ短期大学における教育課程では、教養教育を基礎として「教養と実務が結合した専門的職業教育」と「より豊かな社会生活の実現を視野に入れた教養や高度な資格取得のための教育」という、専門分野を超えて共通に求められる知識や洞察力といった統合的な知の習得⁵だけでなく、産業界からの要請を踏まえた教育体制の整備が求められる。

2.1 学生に求められる資質および能力

総合的な教養力や専門知識の習得に加え、社会の様々な課題に取り組むことのできる職業人の教育をも担う大学・短期大学においては、地域や企業の人材育成ニーズを踏まえた取り組みが必要である。一般社団法人日本経済団体連合会企業が2018年4月に公表した『高等教育に関するアンケート結果』によれば、学生に求める資質、能力、知識として企業が特に重視しているのは主体性であり、実行力や課題設定・解決能力、チームワークや協調性についても要求されることがわかる。企業が求める主体性には①環境や組織が求めるものを自ら汲み取り実行できる力と②外部の環境や既存のルールにとらわれず、自らの内発的動機で考え行動できる力の2種類があるという⁶。前述のアンケートの結果を踏まえれば、学生に求められる主体性とは、自ら置かれた環境において課題を設定し、実際に解決のために行動できる実行力が主体性といえるだろう。つまり、仕事や職場、社会といった自らの外部環境に対して課題を発見するだけでなく、そうした課題に取り組むために自らの内発的な課題にも向き合い、具体的な知識の習得や解決に向けた取り組みを自らの努力だけでなく、他者との協力の上で行動することができる総合的な力が求められているのである。

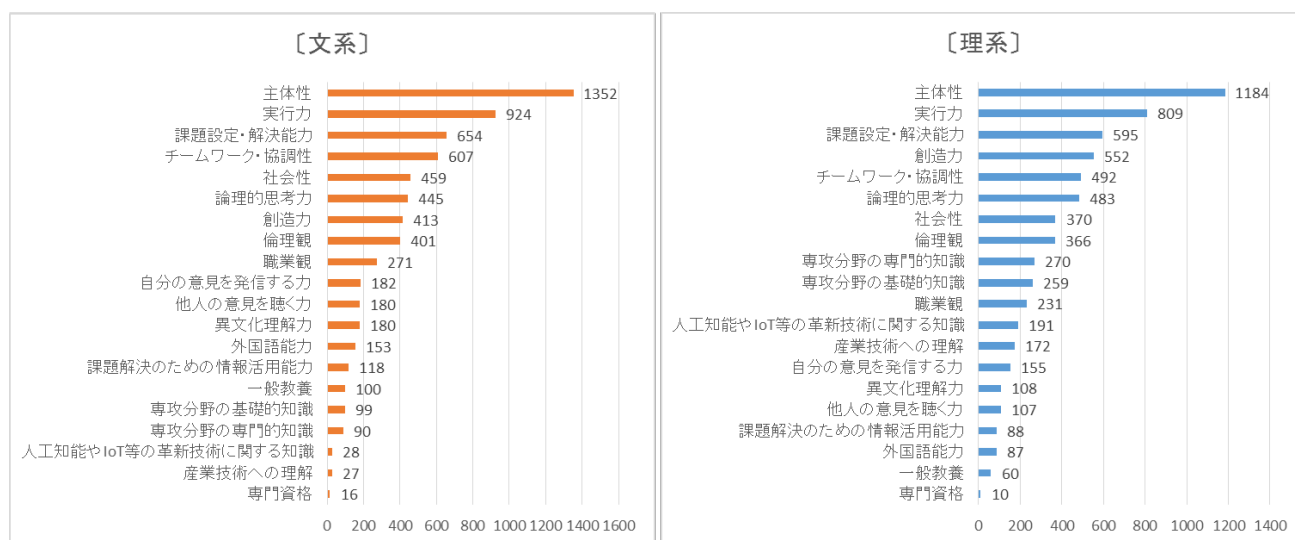


図1. 企業が学生に求める資質、能力、知識⁷

(出所) 一般社団法人日本経済団体連合会 (2018) 『高等教育に関するアンケート結果』, p.1

⁴ 中央教育審議会 (2017) 『今後の各高等教育機関の役割・機能の強化に関する論点整理』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2017/03/06/1382996_1.pdf.

⁵ 文部科学省 (2005) 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』, 「第3章新時代の高等教育機関の在り方」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm.

⁶ リクルート進学総研 (2018) 『Career Guidance』, 「これからの人材に企業がもつめる“主体性”とは?」, vol.423, 別冊, pp.2-4.

⁷ 回答企業443社に上位5つの選択肢を選んでもらい、点数による重み付け (1位=5点、2位=4点、3位=3点、4位=2点、5位=1点) を行ってポイント化されている。

また、経済市場を取り巻く環境変化のスピードが速まり、労働人口の減少といった社会的問題が顕著化したことにより、労働市場では経済価値創造の源泉である人材力の強化が喫緊の課題となっている。こうした課題を背景として経済産業省は基礎学力や専門知識に加え、これらの知識を生かすための「社会人基礎力」の必要性を2006年より提唱している。社会人にとって必要不可欠な能力とされる「社会人基礎力」においても、主体性や実行力、課題発見能力は職場や地域社会で様々な人々と仕事をしていく上で必要な基礎的な力と位置づけられている。社会人基礎力とは、①前に踏み出す力（アクション）、②考え抜く力（シンキング）、③チームで働く力（チームワーク）の3つの能力から構成され、それぞれの能力について①は主体性、働きかけ力、実行力、②は課題発見力、計画力、創造力、③は発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力といった能力要素から構成される⁸。

また、社会人基礎力について経済産業省は、学生だけに求められるものではなく、全ての世代の人々が意識すべき力であると指摘している。年齢やライフステージの各段階における全ての人が、自らの課題に気がつき、継続的に学ぼうとする意識を醸成するためには、企業や地域と教育機関とを繋ぐ体系が必要とされるため、社会的ニーズに応える人材育成を目的とした大学・短期大学においては、これらの能力開発を意識した教育改革を推進することが必要であろう。

2.2 高等教育に求められる教育改革

大学・短期大学における教育体制や手法等の改善要求の高まりは、前節で確認してきた通り、高等教育に対する社会的要請の変化によるものだけではなく、大学教育の質的転換を求める世界的な潮流にも影響を受けている。1980年代から1990年代のアメリカにおいて、大学の大衆化が問題視され、多様な状況の学生に対する教育の質の確保を目的とした高等教育改革が進められた。このとき、学習支援体制の構築と合わせて、学習者がより能動的に授業に参画できるような授業の方法改善が行われ、こうした動きが世界中に拡大したのである⁹。我が国の大学教育政策においては、2012年の中央教育審議会の答申¹⁰にてアクティブラーニングが取り上げられたことにより新たな授業形態を導入する動きが活発化している。

我が国の高等教育における教育改革は、高等学校教育および大学教育、大学入学者選抜を連続した1つの軸とする一体的な改革（高大接続改革）と合わせて進められている。社会の変化や情報化の急速な進展に対応するため、高等教育では新たな価値を創造していく力を育成することが求められる。高大接続改革とは、①知識・技能の確実な習得、②（①を基にした）思考力、判断力、表現力、③主体性を持った多様な人々と協働して学ぶ態度という学力の3要素を高等学校教育にて育成し、学力の3要素を多面的に評価する大学入学者選抜を実施する。そして、適切な評価を受けて入学した学生に対し、高等学校までに培った能力を大学教育にて向上および発展させて社会に送り出すことを目指す三者一体的な取り組み¹¹である。授業改善の中心となるアクティブラーニングは高大接続改革の1つの柱に位置づけられている。

大学・短期大学の教育につながる高等学校教育の教育課程の見直しは中央教育審議会において進められ、学習指導要領は2015年の『論点整理』、2016年の『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議

⁸ 経済産業省（2018）『我が国産業における人材力強化に向けた研究会（人材力研究会）』報告書，pp.26-33，http://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_1.pdf.

⁹ 永田敬，林一雅編（2016）『アクティブラーニングのデザイン』東京大学出版会，pp.17-18.

¹⁰ 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～（答申）』，

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf.

¹¹ 文部科学省 HP『大学接続改革』，http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/index.htm.

のまとめ』を受け 2017 年に改訂されている。新たな学習指導要領では「何を教えるのか」という知識の質や量の改善に加え、学習する子どもの視点に立ち、「何を知っているのか」だけでなく教育課程を通じて「何ができるようになったのか」が重視される。つまり、子ども自身が「自分は何ができるのか」を把握し、自分の知っていることやできることをどのように使い社会と関わっていくことができるのか、自ら考えられる力を育むための教育へと転換がなされたのである。さらに、これらの能力や資質を育成するために、子どもが「何を学ぶか」について必要な指導内容を検討し、子どもたちの具体的な学びの姿を考えながら「どのように学ぶのか（学ばせるのか）」を検討することが必要とされている¹²。特に、複雑で不確実性の高い社会に対応した総合的な能力を身につけるためには、子どもたちのそれぞれの興味や関心を踏まえ、個々の個性に応じた多様で質の高い学びを提供することが求められる。こうした新しい学びの必要性により従来からの授業形式は、学習者が「どのように学ぶのか」という視点から改善が図られ、課題の発見や解決に向けて学習者が主体的、対話的に深く学ぶ「アクティブラーニング」型授業へと転換がなされている。

以上のような高等学校における教育改革を踏まえ、文部科学省は大学・短期大学の全ての大学が3つの方針（①卒業認定・学位授与、②教育課程編成・実施、③入学者受入れ）を作成して公表することを求めている。これは大学・短期大学教育の充実に向けたシステム構築と教育の質的転換を目的としたものである。実際の教育現場では専門知識を一方向的に教授する従来型の講義形式や手法を改善し、学生が能動的に学ぶアクティブラーニングの検討が進められ、多くの大学・短期大学において導入が始まっている。

2.3 アクティブラーニングとは何か

アクティブラーニングとは学習者の能動的な学びを促す教育法の総称である。単にグループワークや議論、討論を取り入れた授業を指すのではなく、学生が能動的な学習活動を行うよう授業を設計し、そうした授業を通じた学生の主体的な学びによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験などの汎用的な能力の育成を図る学習手法¹³である。読解や作文、討論、問題解決などの学習活動を通じて分析・統合・評価のような高次の思考課題を行う学習¹⁴とも示される。つまり、アクティブラーニングとは、単に授業の中で学生が活動をする時間を組み入れるだけでなく、学生にどのような知識や能力をいかに習得させ育成するのか、といった学生の学びに焦点を当て、学習の質を重視して学生が能動的に学ぶための活動プロセスを設計し、実践する教授形態である。

アクティブラーニングとして行われる具体的な方法には、発見学習や体験学習、課題解決型学習や協同学習¹⁵、調査といった学習形態に加え、グループ・ディスカッションやディベート、グループ・ワークなど多岐にわたる。これらは全く新しい教授技法というよりも、すで実践されてきた教育技法であり、アクティブラーニングではこれらの技法をいくつか組み合わせた方法が用いられる。例えばアクティブラーニングとして広く用いられる手法には、抽象的な考えを図にする「コンセプトマップ」、協同でレポートなどを書き上げる「協同的執筆」、批判は行わずにできるだけ多くのアイデアを出し合う「ブ

¹² 中央教育審議会（2016）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』、pp.20-21、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf.

¹³ 中央教育審議会（2012）前掲書、用語集、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm.

¹⁴ 永田、林（2016）前掲書、pp.18-19.

¹⁵ 協同学習とは、杉江（2011）によれば、単なるグループ学習ではなく学習集団の各メンバーがお互いの成長を喜び、集団全員が高まることを目標に学習する活動と定義づけている。

レインストーミング」、少人数でお互いに意見を交換して対話を通じて解を導き出す「協調学習」、問いに対して学生に短い文章を書かせる「ミニツツペーパー」などが挙げられる。また、あらかじめ設定した事例についてグループでディスカッションさせるような「事例研究」、問題を設定しその問題を解決させることによって学ばせる「問題設定型学習」やパネルディスカッション、ロールプレイ、ライティングなども含まれる¹⁶。本論文で対象とする本学におけるアクティブラーニング型授業の試行では、学生の取り組みやすさを考慮し、初等教育や高等学校教育でも導入されている PBL 型の授業として設計し実施した。PBL 型授業には「問題解決学習 (Problem-Based Learning)」と「プロジェクト学習 (Project-Based Learning)」がある。以下に PBL 型授業の詳細について確認しておく。

2.3.1 問題解決学習

PBL には「問題解決学習 (Problem-Based Learning)」と「プロジェクト学習 (Project-Based Learning)」の 2 つがあり、少人数のグループによる問題発見・解決を行う学習方法である。問題解決学習は、問題解決型学習や問題基盤学習とも呼ばれ、医療系の教育機関で開発され、現在では広く他の専門分野でも導入される手法である。溝上・成田 (2016) は問題解決学習を「実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界とを繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習¹⁷」と定義している。

問題解決学習の特徴は最初に問題の提示がなされることにある。伝統的な知識教授型の学習では、知識を積み上げ、その知識を活用するために与えられた問題によって知識の習得ができたのかを評価する。しかし、問題解決学習においては、学習者は問題解決のために自らの知識を整理し、必要な知識を見定めて学習し、改めて最初の問題に取り組む。こうした問題解決にかかる過程において学習を重ね、習得した知識を踏まえて問題にあたり、解決できたかを評価するというサイクルを繰り返す。

2.3.2 プロジェクト学習

溝上・成田 (2016) によれば、プロジェクト学習とは「実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習¹⁸」と定義される。プロジェクト学習では、プロジェクトテーマを設定し、そのテーマに対して解決すべき問題や問い、仮説を立て、さらに、テーマに関する先行研究のレビューを行う。こうした一連の活動の中で、学生は問題解決に必要な知識や情報を調べたり、調査等によってデータを収集したりと学習を進め、その結果を踏まえて考察し、最終的に発表やレポート作成を行う。なお、初等中等教育、高等学校教育において進められている「探求的な学習」はプロジェクト学習に相当するものされている。

2.3.3 問題解決学習とプロジェクト学習の違い

問題解決学習およびプロジェクト学習とも実世界の問題に対して学生自身が問いや仮説を立て、自己主導型で知識や情報を習得し、グループによる協働学習を通じて問題解決に臨む点は共通している。しかし、「問題」の設定において 2 つの学習には大きな違いがある。問題解決学習では検討すべき「問題」は教員から与えられるのに対して、プロジェクト学習ではプロジェクトとして与えられたテーマに対し学生自身が「問題」の設定を行う。また、問題解決学習においては、与えられた問題を解決するプロセ

¹⁶ 永田, 林 (2016) 前掲書, pp.20-22.

¹⁷ 溝上慎一, 成田秀夫編 (2016) 『アクティブラーニングとしての PBL と探求的な学習』, p.8.

¹⁸ 溝上, 成田 (2016), 前掲書, p.11.

スにおいて自己主導型の学習や協働学習の学習態度を身につけさせ、問題解決の能力を育成することが学習目的となるが、プロジェクト学習では自ら設定した問題に対する1つの解を導き出し、その解をプレゼンテーションやレポートとして発信することが最終目標となる。そのため、発表やレポートといった最終的な成果物を作成することを目指して問題解決能力を養成することが目的となる。つまり、問題解決学習では問題解決までの学習のプロセスが重視され、プロジェクト学習では最終成果物となるプロダクトを重視するといった違いがある¹⁹。

3 障害のある学生に対する支援状況とその課題

教育改革における主要な課題には、第2章で確認してきた教育の充実や授業の改善に加え、障害のある学生に対する教育や支援体制の構築も挙げられる。大学・短期大学における障害のある学生数は、初等中等教育での特別支援が必要な支援児童・生徒数の上昇に伴い増加傾向にある。また、障害者に対する人権の保護や尊厳の尊重、障害者の自立や社会参加の支援に関して規定した障害者基本法の改正や障害者差別解消法などの法整備も進められている。本章ではまず、障害者に対する国の取り組みや義務教育段階での特別支援教育の現状を確認する。更に、障害のある学生に対する大学・短期大学の就学支援の現状を踏まえ、今後求められる支援体制や取り組むべき課題について整理したい。

3.1 我が国における障害学生支援および障害者施策の動向

障害学生に対する支援教育は、2006年の国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択されたことを皮切りに見直しや強化が進められている。この条約では教育における障害者の権利として、インクルーシブ教育システム²⁰の理念や合理的配慮の提供などが盛り込まれた。その後、2011年に「障害者基本法」が改正されると、障害者支援の動きは急速に高まり、2015年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が公布、2016年に施行されたことで具体的な対策が進められている。

高等教育における支援については、2018年に障害者基本法に基づき策定され閣議決定した『第4次障害者基本計画』にその方向性が示されている。具体的には、授業に必要な情報保障やコミュニケーション上の配慮だけでなく、教科書・教材等に配慮することや支援体制を整備することなどが挙げられる。さらに、障害のある学生に対する支援について理解を促進することや、学生の能力を適切に評価するための入試および単位認定等の試験における配慮の必要性を指摘している。具体的な取り組み課題については、2017年に文部科学省より公表された『障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）』において次のようにまとめられている。

1) 教育環境の調整

教育の目的や内容、成績評価や単位認定のあり方などの評価の本質を確認し維持した上で、障害学生に配慮した提供方法やアクセシビリティの確保が必要である。

2) 初等中等教育段階から大学等への移行（進学）

¹⁹ 溝上, 成田 (2016), 前掲書, pp.12-15.

²⁰ インクルーシブ教育システムについて文部科学省は、「人間の屋養成の尊重等の強化、障害者が精神的および身体的な能力等を可能な最大限まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」と説明している。(文部科学省 (2012)『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要』,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm.)

高等学校や特別支援学校で提供されてきた支援内容や方法を大学等へ円滑に引継ぐとともに、大学側からも情報発信を強化することが重要である。

3) 大学等から就労への移行（就職）

障害者に対しては、一般的な採用と障害者雇用促進に関する制度に即した採用があることや卒業後も就労支援機関や福祉サービスの利用などが必要になる場合があり就職活動が複雑になる。また、学内でも複数の支援担当者に関わることになるため、学生本人の意向を踏まえ、早い段階から多様な情報や機会を提供し、就職支援のための関係機関とのネットワーク構築が求められる。

4) 大学間連携を含む関係機関との連携

地域や課題単位での多層的な連携が必要であり、生活面においては、福祉行政や事業者と連携した公的サービスや業務委託、ボランティアなどの支援提供の検討が必要である。

5) 障害のある学生への支援を行う人材の養成・配置

コーディネーターやカウンセラーなどの様々な専門知識や技術を有する支援人材の養成や配置が不可欠である。

6) 研修・理解の促進

教職員に加えて支援補助学生を含む障害のない学生に対し障害への理解促進のための取り組みが必要である。

7) 情報公開

全ての人々がアクセス可能な形で大学等における支援に対する姿勢や方針、取り組みを公開することが求められる。

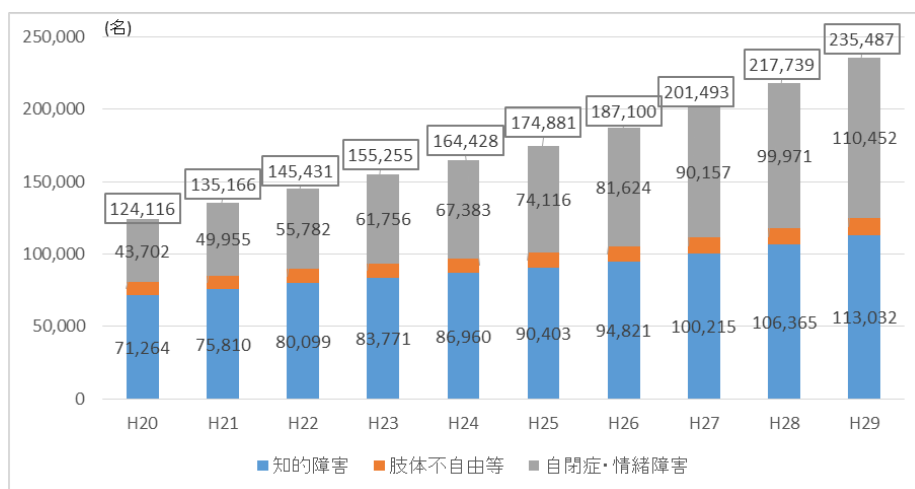
3.2 大学および短期大学における障害のある学生に対する支援状況

大学・短期大学における障害のある学生の数、初等中等教育段階での支援対象児童および生徒数の推移（図 2 および図 3 参照）を受けて年々増加傾向にある。日本学生支援機構による『平成 29 年度（2017 年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査』においても、実際に全国の大学、短期大学、高等専門学校に在学する障害のある学生数は増加していることがわかる（図 4 参照）。しかしこの数は、障害者手帳を有するもしくは障害が明らかになった学生と学校へ支援の申出を行った学生の総数であり、周囲が障害の可能性を感じつつも、学生やその保護者が障害を認めていない場合や支援の申出がない学生は含まないため、障害のある可能性がある学生を含めれば、実際に支援の必要な学生数は更に多いと推察される。

同実態調査によれば、全ての障害に対し最も多くの学校において実施されている授業支援は「配慮依頼文書の配付」であり、他の障害よりも発達障害や精神障害といった外見では判断のつかない障害においてその実施比率が高い。このことから、障害のある学生に対しては周辺の関係者に障害を認識してもらい、学生の特性を理解してもらうことが支援の端緒として必要であることが伺える。また、精神障害では出席への配慮、教室内の座席位置、授業内容の代替や提出期間の延長など、体調を考慮した配慮が多いのに対し、発達障害においては、履修支援や学習支援、出席や講義に関する支援が多く占めることから、障害学生のルール理解を助け、学習方法や授業内容の理解に対する支援など、より学生の学習に関与した支援が必要であるといえる。

以上のように障害のある学生の増加に加え、高大接続の重視や支援対象学生への修学、学習および生活全般における支援や配慮が法的にも求められる中、大学・短期大学においては支援体制の迅速な整備

と関係機関との連携したネットワーク構築など一層の対応が求められるだろう。

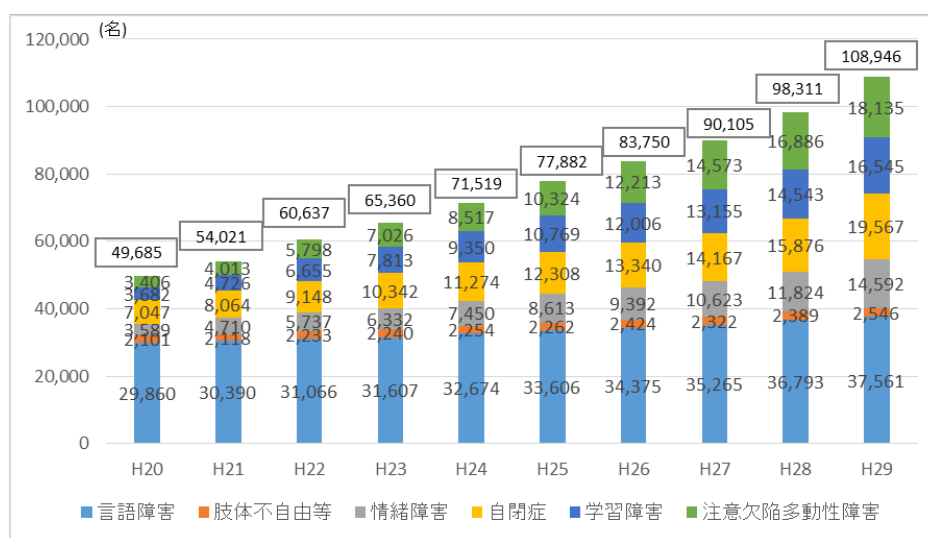


※肢体不自由等には肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害を含む

図 2. 特別支援学級²¹在籍者数の推移

(出所) 文部科学省「特別支援教育資料」を参考に筆者作成、

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm



※肢体不自由等には肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害を含む

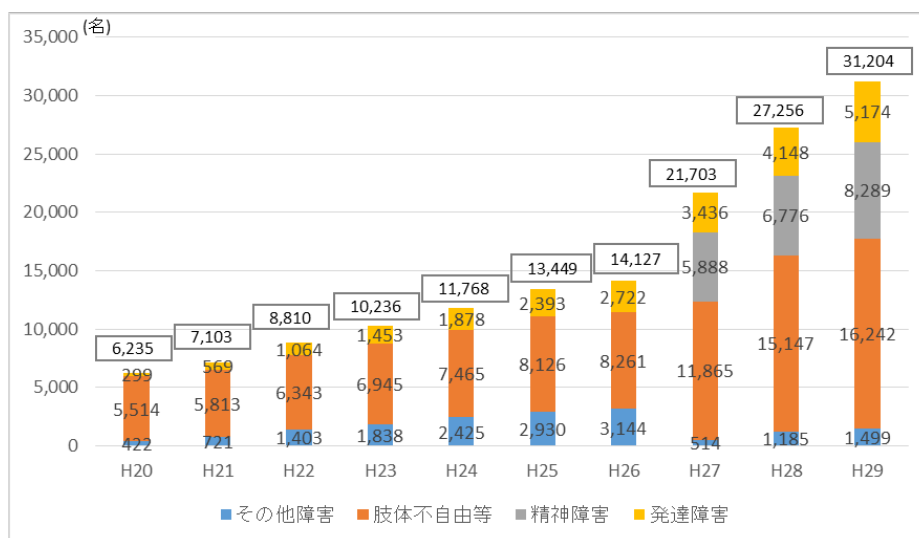
図 3. 通級による指導²²を受けている児童生徒数の推移

(出所) 文部科学省 (2017) 『平成 29 年度通級による指導実施状況調査結果について』より一部抜粋し作成

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf

²¹ 特別学級は、障害のある子供のために小・中学校に障害の種別ごとに置かれる少人数の学級（上限 8 人）を指す。

²² 通級による指導とは、小・中学校の通常の学級に在学している障害のある子供が、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら障害の状態に応じた特別の指導を特別な場（通級指導教室）で受ける指導形態である。



※肢体不自由等には肢体不自由、視覚障害、聴覚・言語障害、それらの障害の重複、病弱・虚弱を含む

図 4. 高等教育機関における障害のある学生の在学者数推移

(出所) 日本学生支援機構 (2017) 『平成 29 年度大学、短期大学および高等専門学校における学生の修学支援に関する実態調査』より一部抜粋し作成

https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html

3.3 本学における学生支援体制と現状における課題

本学では「2年間の連続したゼミナール（以下、ゼミ）科目担当教員による切れ目のない学生支援」を目標に支援体制を構築している。各ゼミは8名から10名程度の小規模であり、毎週決まった時間を実施するため所属学生の小さな変化や問題を各ゼミの担当教員がキャッチし、早期に対応することが可能となっている。ゼミ以外の授業については、定期的に授業の出席状況調査を実施することにより学生の学習および生活状況を把握している。出席状況調査は半期に3回定期的に行っており、早い段階で欠席の多い学生を発見して面談を行うことで、学生が抱える問題を学生支援の専門員や担当教員だけでなく、ゼミおよび科目担当の教員を含めた関係者全員で学生の状況を共有することができている。

ゼミ担当教員を中心とした支援体制については前述のような利点がある一方、同一学生に対し複数回の呼び出しを行う場合、同じ教員が対応することから、呼び出しを受ける学生が対応に煩わしさを感じ面談に応じず、学生の状況や問題把握に必要な情報の収集が難しくなる事例がある。また、欠席の多い学生はゼミ科目も欠席していることがあり、ゼミ担当教員による面談が困難となることもある。さらに、高校までの授業とは異なる演習やゼミナール形式の授業について行くことができず、ゼミ科目の受講が要因となり欠席が多くなる学生も存在する。

こうした状況から、問題のある学生の把握や学生が抱える課題を早期に発見し対応するためには、ゼミを中心とした現状の学生支援体制に加え、ゼミ以外の新たな学生状況把握の体系が必要とされる。また、入学後すぐに高校までの授業との変化に対応できない、もしくは議論や討論といった形式の授業に参加が難しい学生に対する授業プログラムの構築が求められる。

4 本学における新たな取り組み

本章では教育改革の潮流に対応したアクティブラーニングの導入や、多様な学生に配慮した支援の必要性和本学における学生支援の課題を踏まえ、2018年度前期に実施した新たな取り組みについて報告し、その結果について考察する。

4.1 授業の設計と実施概要

本学の学生支援体制における課題は、3.3 で確認したようにゼミ担当教員個人の主観に寄らない、学生の状況把握体系を構築することである。問題を持つ可能性のある学生を早期に発見して見守り、必要に応じた対応や支援を行うことが求められる。特に、学生の生活環境が大きく変わる新入学時には、不安や問題を感じる学生も多いため、新たな学校生活や環境に馴染ませて友人や教員との関係を構築し、生活のリズムを整えるサポートが必要となる。さらに、就職や大学への編入学など学生の多様な進路を実現するため、入学後の早い段階において、高校までの授業とは異なる授業の形式に慣れさせ、本学在学中に主体性や実行力、問題設定・解決能力などの養成、チームや組織活動に不可欠となるコミュニケーション力や協調性などを育成するため、新たな授業形態についていけるよう支援する必要がある。

そこで、大学における学習を進めるにあたっての基礎的能力を身につけさせ、卒業後のキャリアを考えるための基礎知識や考え方を習得させることを目的とし、新入学生全員に履修を義務付けている「入門ゼミ」において、アクティブラーニング型授業を取り入れた試行プログラム（以下、本プロジェクト）を2回実施した。

4.1.1 授業の目的とプログラム実施にかかる準備

特徴の異なる2つのアクティブラーニング型授業を実践した本プロジェクトの目的は次の通りである。

表 1. 試行プログラム概要

第1回プログラム	
実施期間	2018年6月6日(水)～2018年6月13日(水)
授業回数	2回
授業形式	問題解決学習を取り入れたアクティブラーニング型授業
話し合いの手法	付箋紙を用いたワークショップ型の話し合い
参加学生数	52名(6/13の講義参加人数)
グループ数	4～5名を1グループとした12グループを作成
担当教員数	6名
第2回プログラム	
実施期間	2018年6月27日(水)～2018年7月4日(水)
授業回数	2回
授業形式	プロジェクト学習を取り入れたアクティブラーニング型授業
作業手法	パソコンを用いて情報収集し成果物を作成する
参加学生数	24名(7/4の講義参加人数)
グループ数	2～3名を1グループとした9グループ
担当教員数	3名

【授業の目的】

- ・他者との意見の相違に気付かせ、他者への理解の必要性を理解させる。
- ・他者との話し合いによって新たな知識や考えが創造されることを体験させる。

【学生支援の視点からの授業目的と目標】

- ・他者を理解する。
- ・他者との比較および学習活動を通じて自身の能力や特性について理解および認識させる。
- ・共同作業による仲間意識の創造。
- ・新たな学習環境に慣れさせ、高校までとの違いを認識させる。

【学生の学習目標】

- ・自分の意見と仲間の意見と同じ点や違う点を整理しながら自分の考えをまとめる。
- ・様々な意見を集約し、新しい未来像を全員で創り出す。

また、本プロジェクトにおける学習テーマは「入門ゼミ」の授業目的に沿った内容とするため、学生の知識差が学習に影響を及ぼさず、特定の専門分野に偏らない話題である必要がある。そのため、学生を取り巻く環境において一般に問題とされる地域や社会に関する内容や、学生自身がキャリアや進路を決める際に考慮すべき社会的変化や課題であり、且つ学生が興味を持って取り組みやすいテーマを選定した。

4.1.2 第1回プログラムの実施要領

このプログラムでは、専門分野の知識や課題への取り組みにおいて不可欠となる自己主導型の学習態度を身につけさせるため、「問題解決学習」の手法を取り入れ授業設計を行った。問題解決学習では、テーマに対する仮説や問いを学生自身が立て、必要な知識を自身で調べて学習し、新たに得た知識を使って問題解決に臨む学習サイクルを構築することが求められるが、本プロジェクトでは問題解決学習の要素の一部を取り入れて授業を設計し、問題解決学習の導入にかかる課題を整理することを目的とした。第1回の試行プログラムは次の通りである。

【学習テーマ】

AI (Artificial Intelligence : 人工知能) やロボット技術などの新しい技術革新によって新しい情報通信技術が社会活動の中で活用される今後の社会において、仕事や職業はどのように変化するか。

【授業の構成】

授業1回目(6月6日)は授業2回目(6月13日)の本実施のための準備として位置づけ、技術革新がどのように推進され社会変化をもたらす可能性があるのかについて講義を行い、本プロジェクト取り組みに最低限必要な知識を参加学生全員に学ばせた。さらに、チームで話し合いを行う「話し合い学習」に関する基本的なルールや方法、チームでの考えをまとめるためのツールの使い方を教授した。授業1回目では前半に講義を行い、後半は前半の講義内容に即した簡単なテーマを用意して実際に5~6名のチームを作って話し合いを実施した。なお、ここでのチームは既存のゼミを基礎として構成したため、既に顔見知りであるか話しやすい仲間とのチームとなっている。

授業1回目と授業2回目の間は自主学習の期間として設定している。1回目の授業終了時に2回目の

授業では新たなチーム編成で話し合いを行うことを学生に告知した上で、次回の話し合いのために自らの考えをまとめておく必要性を伝えた。そして、自主学習のポイントと合わせて次回の話し合いテーマに関連したいくつかの課題や視点を提示し、話し合いのための準備を各自で行わせた。

授業2回目では新たなチーム編成を行い、教員からテーマを提示して話し合いを実施した。チーム編成では、同じゼミ同士の学生がいないよう6つのゼミの学生をランダムに構成しなおしている。そのため、学生同士は当日初めて顔を合わせる場合がある。話し合い開始時に簡単な自己紹介は行うものの、お互いの性格や特性が分からない中、意見を交換しチームとして1つの考えを取りまとめることが目標となる。いつもと違う仲間と話し合うことは、学生が自分とは異なる他者の視点に気がつき、新たな考えを生み出す契機となるだけでなく、学内での顔見知りが増えることで交友関係を広げる役割を果たす。また、複数の教員でチーム内の話し合いを促進するようサポートしながら学生の様子を観察することにより、話し合いのような学習スタイルに学生がどのように対応し問題を抱えているのか、講義形式の授業では分からない個々の学生の様子や対応課題を複数の教員で把握することが可能となる。



図5. 第1回試行プロジェクトにおける話し合いの様子

4.1.3 第2回プログラムの実施要領

このプログラムでは、研究や実社会でも求められる課題に対する解決策（成果物）を提示することを目的とした「プロジェクト学習」の要素を取り入れ授業設計を行った。本プロジェクトでは、実施期間の関係上テーマは教員が設定し、仮説や問いのヒントとなる情報についても教員から提示することとした。但し、提供された情報から問題を見出して仮説を立て、過去の状況を確認し（先行研究レビューにあたる作業）、追加して必要となる情報やデータを収集することは学生自身に行わせている。第2回の試行プログラムは次の通りである。

【学習テーマ】

ラグビーワールドカップやオリンピックといった国際的なスポーツイベントが日本で開催されることに伴い、日本国内では海外からの観戦客の来日やイベントを契機とした外国人旅行者の増加が見込まれている。こうした機会を生かして海外からの旅行者を岩手県内に呼び込むための施策を検討し、県内地域のお勧めスポットを選定して旅行プランを考え、案内パンフレットの作成を行う。

【授業の構成】

参加学生は第1回の試行プロジェクトに参加した学生である。話し合いのルールについては前回と同様とし、学習の前提となる知識は第1回の試行プロジェクト同様に講義で学生全員に共有した。ただし、第2回の試行プロジェクトではパソコンを用いた作業時間を確保するため、説明や講義時間は前回よりも短縮し学生同士の話し合いと作業時間を確保することとした。

話し合いと作業のためのチームは、第1回同様にゼミを横断したチームを編成して1回目の授業の際に学生に提示し、2回の授業とも同じメンバーで行った。また、話し合いと共同作業の成果として案内パンフレットの作成をチームで行い、作成後は他のチームのメンバーに自分たちが考案したプランについて作成パンフレットを基に説明させることとした。第1回試行プロジェクトとの大きな違いは、課題に対する話し合いだけでなく、最終成果物としてパンフレットの作成と提案を行わせたことにある。なお、パソコン操作には学生間での能力差があるため、各自チーム内で協議して作業分担を決めるよう指示を行った。第2回試行プロジェクトにおける1回目授業と2回目授業の間の期間をどのように使うかは学生に任せることとしたが、各自のスケジュールを調整し集まって全員で作業を進めるチームと、各自の分担を決めて個々に作業を進めるチームとがあった。



図6. 第2回試行プロジェクトにおける話し合いの様子

4.2 学生アンケートの結果と評価

第1回および第2回の試行プロジェクトにおいて、授業終了後に学生にアンケートを実施し、「自身の取り組み状況」「話し合いテーマ」「授業スタイル」に関して評価をしてもらった。各項目は1から7の7段階で評価してもらい、最も当てはまる数字を回答してもらう形で行っている。このとき、「どちらともいえない」場合については4として評価するよう指示し、4を中心に1～3は「当てはまらない(そう思わない)」、5～7は「当てはまる(そう思う)」回答として考察した。なお、詳細な質問内容と回答結果については文末に別添資料として添付する。

全く当てはまらない (全くそう思わない)	1	2	3	4	5	6	7	最も当てはまる (とてもそう思う)
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

アンケート結果から今回のアクティブラーニング型授業を導入した試行プロジェクトにおけるテーマは、学生にとって興味のあるテーマであり、テーマ設定としては適切であったと言える。また、第1

回試行プロジェクトでは、1 回目の授業の中で話し合いを行うのに必要な知識や情報に関して資料を用いて講義し、2 回目の授業で行う話し合いの本実施向け、各自準備しておくべき課題を事前に提示したことで、学生の自主学習を促し、活発な話し合いを実現することができた。このことから、問題解決学習では話し合いの前に学生へ取り組みの意図や目的を明確に伝え、各学生の基礎知識をできるだけ同一基準まで引き上げるための講義を十分に行う必要があると言える。こうした講義における知識の習得は自主学習を促進し、学生自身が課題に対する仮説や問いを設定することを助ける。講義と自主学習によって得た新たな知識を使って話し合いを実施することにより、アクティブラーニング型授業の学習効果は上がると期待できる。

また、今回のようなアクティブラーニング型授業は、テーマに関する興味や関心を学生により抱かせることに効果的であることがわかる。そして、授業目的にも設定した「他者への理解」や、「他者との比較によって学生自らが自分の考えや知識を振り返る」のに有効な学習法であった。このことから、入学時の学生に対する導入授業（入門ゼミ）において、従来型の講義とアクティブラーニングの形式を取り入れた授業を設計することは、高校までとは違った学習態度を学生に身につけさせることに効果的であると言える。

学生にとっては、入学時に自動的に割り振られるゼミでの活動を広げてチームを構成し活動した今回のプロジェクトは、新たな友人や知人を作ることに役立ったようである。学生支援の視点からこうした影響を評価すると、今回のような学習を導入することは、入学時に形成された学内の人間関係を再構築して様々な仲間の考えを知るのに効果的であったと言える。さらに、今回のアンケートを通じて、チーム活動や話し合い学習を苦手と感じる学生が多くいることが分かった。苦手意識を感じる反面、今回のような学習をまたやってみたい、と積極的な姿勢も見られることから、話し合いやチーム学習を行うには課題の設定や授業設計が重要であり、話し合い時にどのように教員が関与するのかについても工夫が求められる。第2 回目のプロジェクトの結果を踏まえると、苦手意識を持って参加していた学生が半数を占めているものの、第1 回目のプロジェクトよりも楽しかったと回答している学生が多数を占めていることから、話し合いやチーム学習に慣れさせるにはプロジェクト学習の形式を導入することが学生にとってハードルが低く、取り組みやすいと考えられる。

また、入門ゼミの目的は、資料の探し方や文章の書き方、発表や討論を通じて大学で学習を進めるにあたっての基礎的な能力を身につけることにある。授業の目的を踏まえても、入門ゼミで導入するアクティブラーニングは、目標の設定や課題の発見を自ら行い、発表やレポートの作成といった最終的な成果物の作成を通じて問題解決能力を養成するプロジェクト学習の形式のアクティブラーニングが適していると言えるだろう。

5 まとめと今後の課題

社会を取り巻く環境の変化や多様性を尊重することが求められることにより、大学教育は大きな転換期を迎えている。とりわけ社会の出口に近い大学・短期大学においては、学生に対して社会の要請に適う能力開発が求められる一方で、障害のある、もしくは障害の可能性のある学生が増加傾向にあることから、創造的な知識を育成するための授業開発と同時に、学生の状況に配慮した学習支援の必要性が高まっている。こうした社会状況を背景に、本学においてもアクティブラーニングの導入を検討した新たな授業形態の開発と学生支援体制の構築という2つの課題に対する取り組みが行われている。本論文で

は、新入学生に対する学習指導と生活状況把握を目的とした「入門ゼミ」を対象に学生支援の視点からアクティブラーニング型授業の導入効果を検証し課題の整理を行った。

第4章で概観したように、2018年度に実施した入門ゼミでの新たな取り組みは、「学生への新たな学習態度の定着と自主学習の促進」、「他者および自分自身の理解」といった課題に対して一定の効果を見出すことができた。また、複数の教員で学生の状況を把握し講義による従来型の授業の中では確認することができない学生の状況や特性を発見することができたことは学生支援における有益な効果であったと言えよう。

しかし、今回のプロジェクトは2つの異なる授業形態を検証するために、1プロジェクトを2回という少ない回数で授業設計を行ったため、学生に十分な学習時間を与えることができず、学生能力開発につながる学習効果が得られたとは言い難い。また、話し合いなどの共同学習を苦手とする学生に対し、自身の特性を認識させた上でこうした活動にどのように取り組ませるのか、といった課題が残ったままである。今回明らかとなった課題を踏まえ、アクティブラーニング型授業を取り入れた試行プロジェクトを今後も継続的に実施することで、引き続き学習活動の促進と支援強化に効果的な授業プログラムを模索していきたい。

参考文献

1. 一般社団法人日本経済団体連合会（2018）『高等教育に関するアンケート』。
2. 経済産業省（2018）『我が国産業における人材力強化に向けた研究会（人材力研究会）報告書』、
http://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_1.pdf。
3. 杉江修治（2011）『協同学習入門：基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版。
4. 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～（答申）』、
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf。
5. 中央教育審議会（2016）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』、pp.20-21、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf。
6. 中央教育審議会（2016）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』、pp.20-21、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf。
7. 中央教育審議会（2017）『今後の各高等教育機関の役割・機能の強化に関する論点整理』、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2017/03/06/1382996_1.pdf。
8. 内閣府（2018）『障害者基本計画（第4次）』、
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/pdf/kihonkeikaku30.pdf>。
9. 永田敬，林一雅編（2016）『アクティブラーニングのデザイン：東京大学の新しい教養教育』東京大学出版会。

10. 中井俊樹 (2015) 『アクティブラーニング』 玉川大学出版部.
11. 中嶋洋一, 直山木綿子, 久保野雅史 (2017) 『「プロ教師」に学ぶ真のアクティブ・ラーニング:” 脳働” 的な英語学習のすすめ』 開隆館.
12. 日本学生支援機構 (2018) 『平成 29 年度 (2017 年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査』, https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2018/07/05/h29report.pdf.
13. 溝上慎一, 成田秀夫編 (2016) 『アクティブラーニングとしての PBL と探求的な学習』 東信堂.
14. 文部科学省 (1999) 『初等中等教育と高等教育との接続の改善について (中間報告)』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309722.htm.
15. 文部科学省 (2005) 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』, 「第 3 章新時代の高等教育機関の在り方」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm.
16. 文部科学省 (2017) 『障害のある学生の修学支援に関する検討会報告 (第二次まとめ)』, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/04/26/1384405_02.pdf.
17. 安永悟, 須藤文 (2014) 『LTD 話し合い学習法』 ナカニシヤ出版.
18. リクルート進学総研 (2018) 『Career Guidance』, 「これからの人材に企業がもとめる“主体性”とは?」, vol.423, 別冊.

別添資料

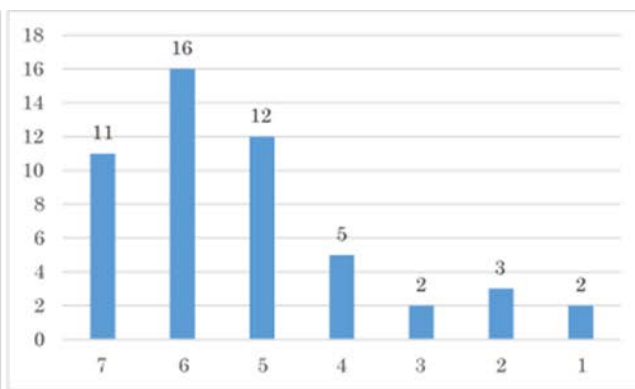
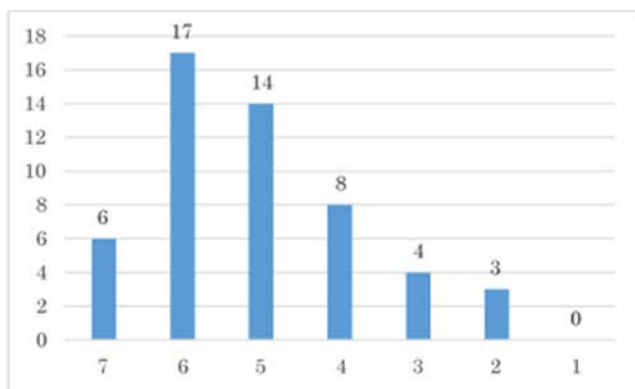
【第 1 回プロジェクト】

- ・授業参加学生数 52 名、アンケート回答数 51 名。
- ・各グラフの横軸は 7 段階の評価、縦軸は人数を示す。

[I . 自身の取り組み状況に関する評価]

(1)自分なりの考えをまとめるなどし、
事前の準備をしっかりと行い授業に臨むことが
できた。

(2)グループの中で自分の考えを発言すること
ができた。



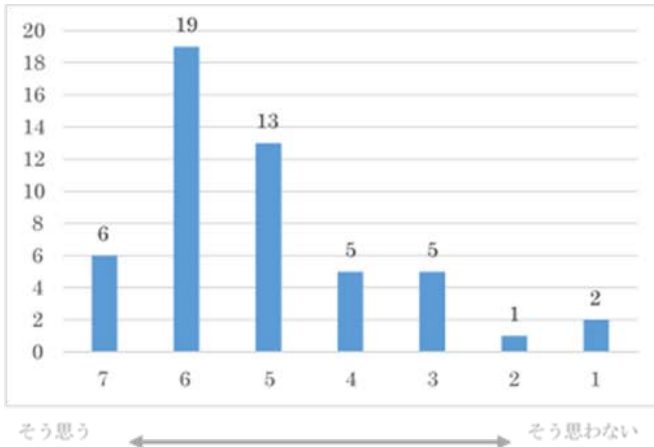
そう思う ←

→ そう思わない

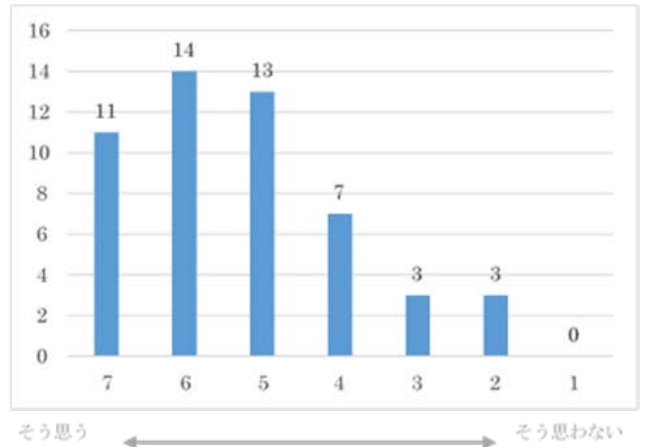
そう思う ←

→ そう思わない

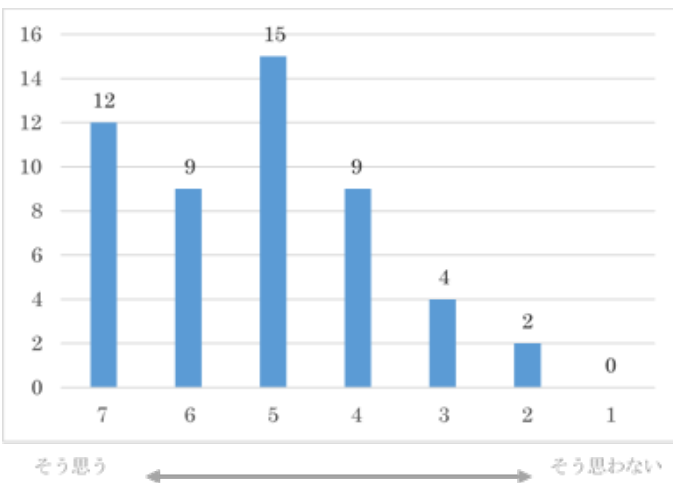
(3) グループ活動において自分なりに貢献できたと思う。



(4) 最初に決めた自分の役割はしっかりこなすことが出来たと思う。

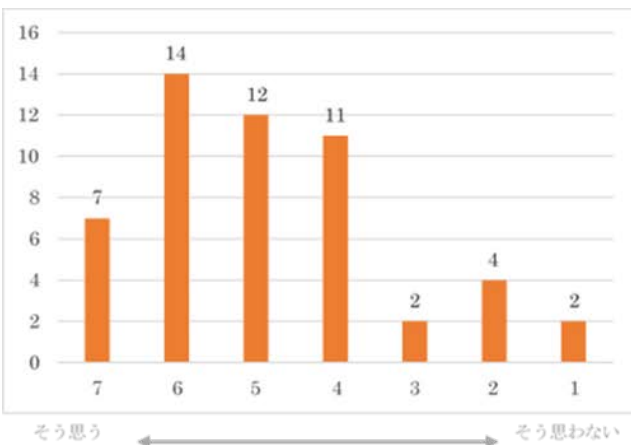


(5) グループ全体としてうまく話し合いができたと思う。

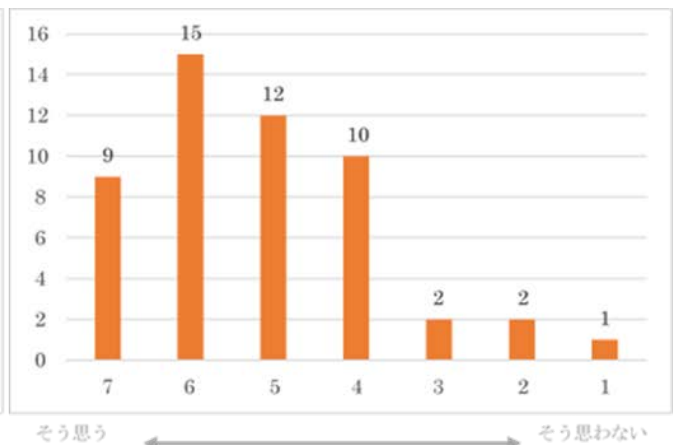


〔Ⅱ. テーマに関する評価〕

(1) 今回のグループ学習のテーマは興味のあるテーマ・内容であった。

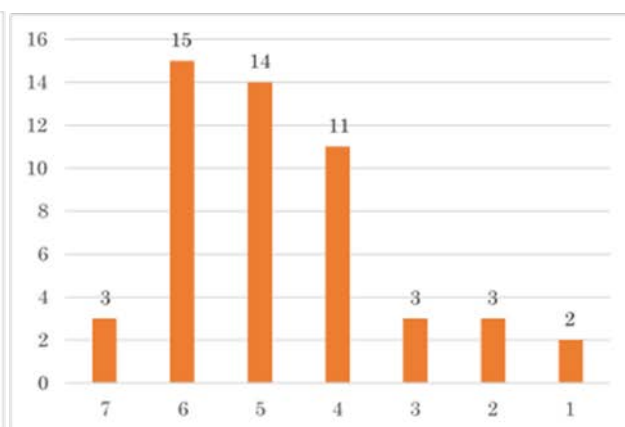
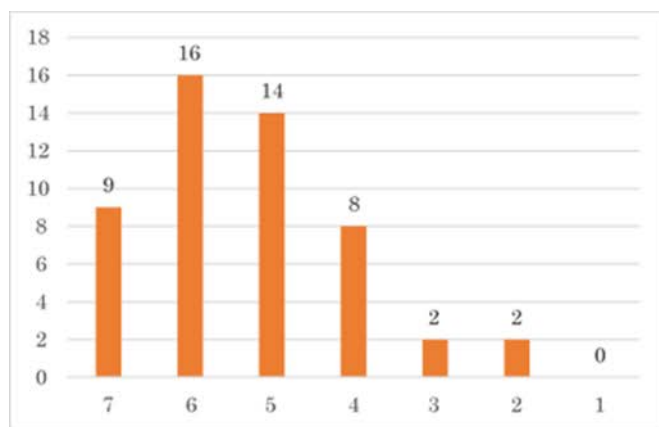


(2) 今回のグループ学習を通じてテーマに関する興味や関心が高まった。



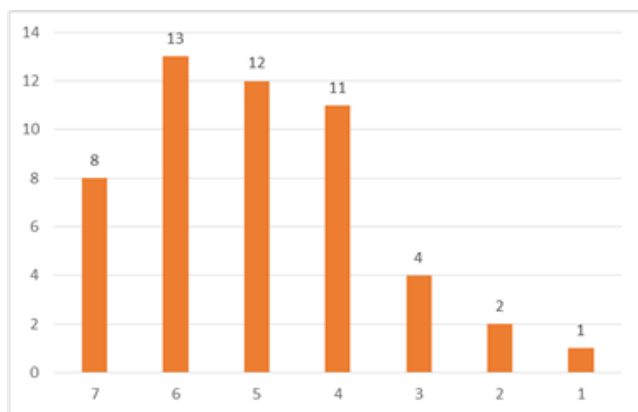
(3) グループ学習を通じて、今回のテーマに関する自分自身の考えが深まった。

(4) 今回のグループ学習によって今後の自分自身の進路や将来のキャリアを考えるきっかけになった。



← そう思う ← → → そう思わない

(5) 将来の進路やキャリア、仕事に関するテーマでの話し合いをまた行ってみたい。

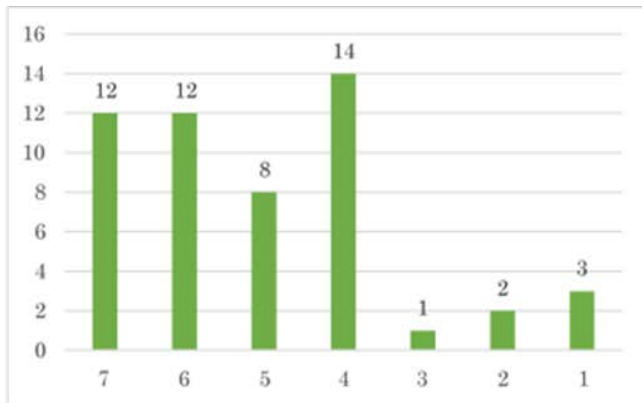


← そう思う ← → → そう思わない

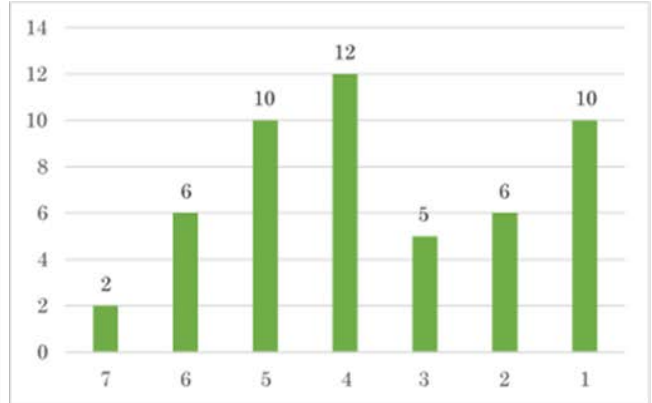
[Ⅲ. 授業スタイルに関する評価]

(1) 通常のゼミと比べて今回のようなグループ学習は楽しかった。

(2) 今回のようなグループ学習は苦手である。



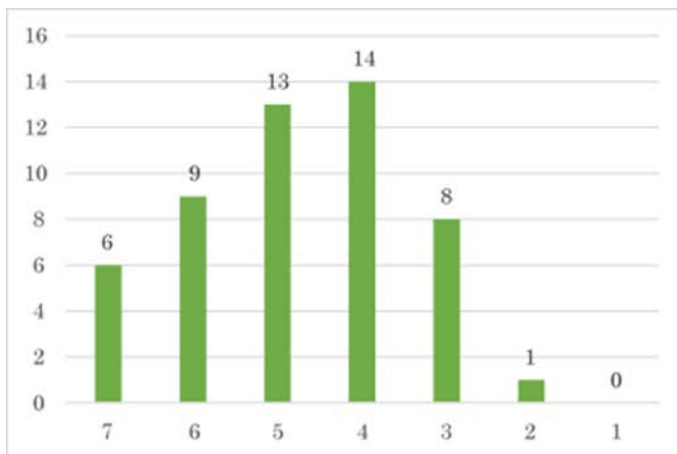
そう思う ←————→ そう思わない



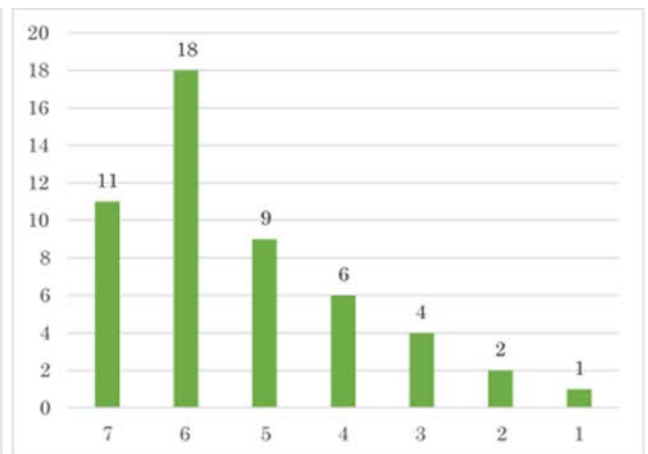
そう思う ←————→ そう思わない

(3) グループ学習を通じて新しい知り合いができた。

(4) いつもと違う友達と話し合いをすることで、新しい発見や考え方の違いに気づくことができた。

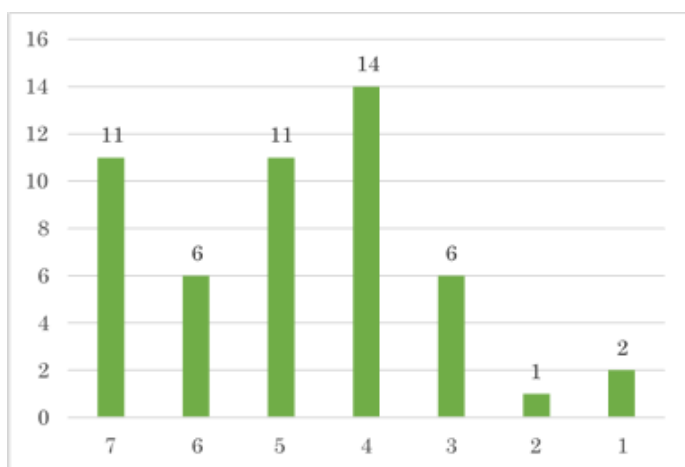


そう思う ←————→ そう思わない



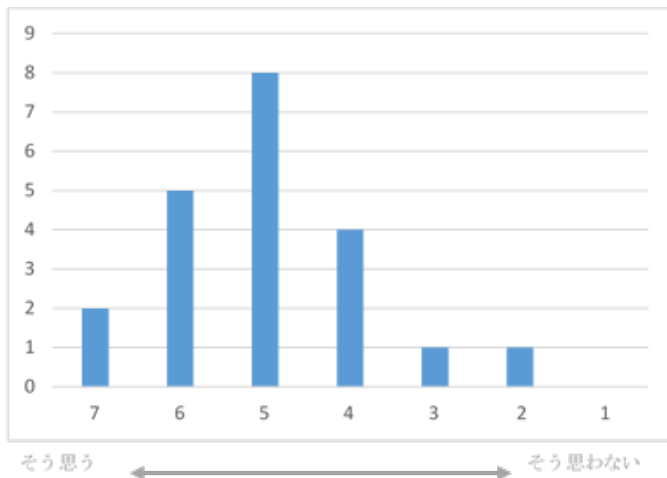
そう思う ←————→ そう思わない

(5) ゼミを横断した（別のゼミと合同での）こうしたグループ学習をまた行ってみたい。



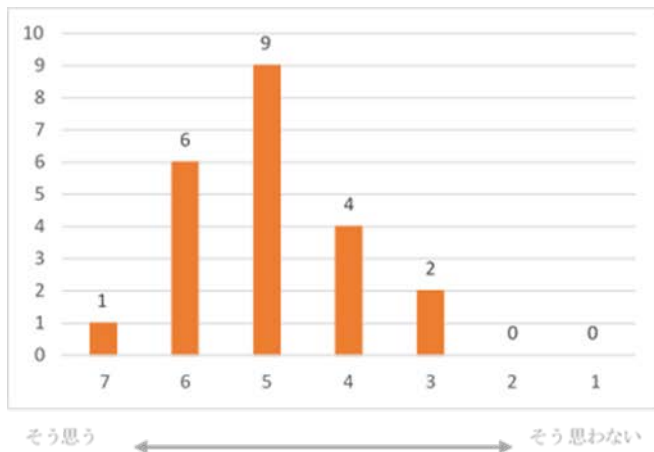
そう思う ←————→ そう思わない

(5) グループ全体でまとめたアイデアを他のグループにうまく案内できた。

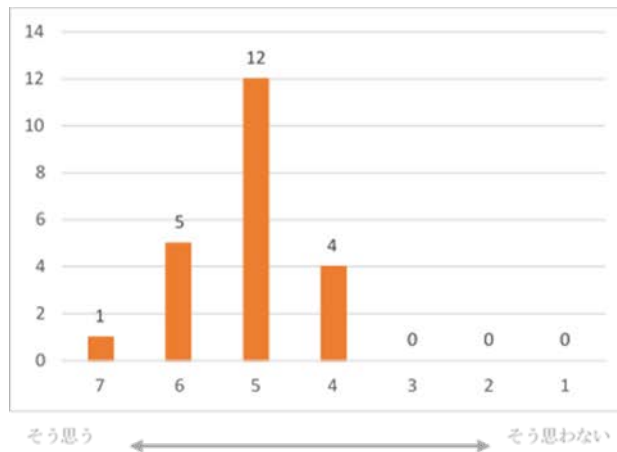


〔Ⅱ. テーマに関する評価〕

(1) 今回のグループ学習のテーマは興味のある
テーマ・内容であった。

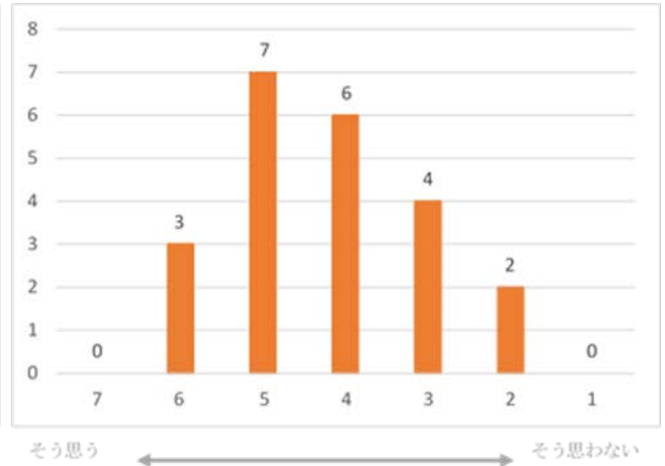
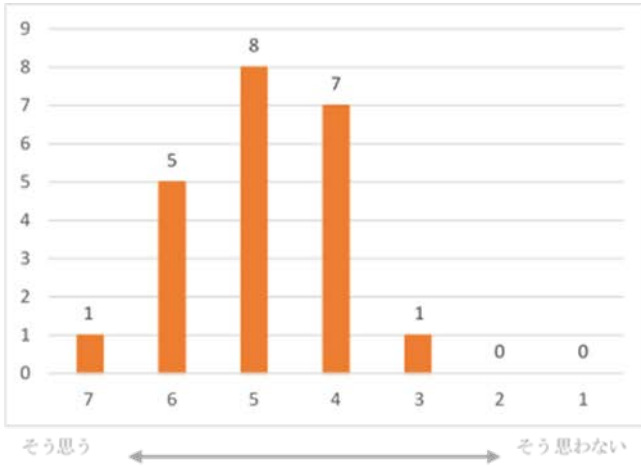


(2) 今回のグループ学習を通じて自分たちが住む
地域（岩手県）に関する興味が高まった。

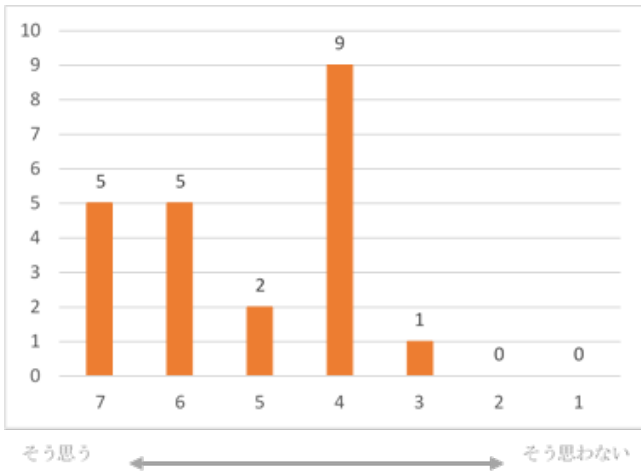


(3) 今回のグループ活動を通じて海外（海外の人）
との接点について意識するようになった。

(4) PC を使った共同作業は難しかった。



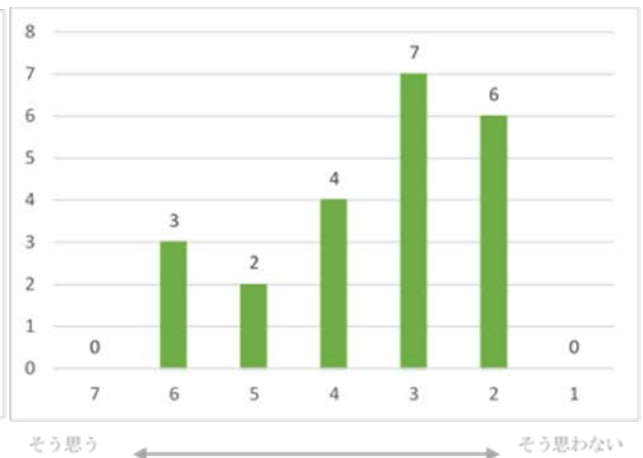
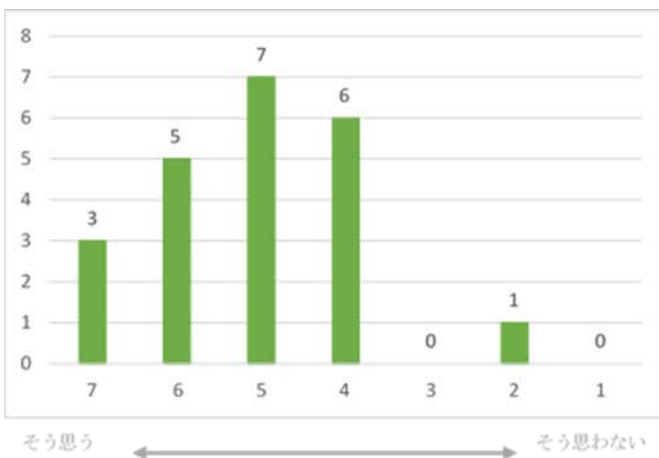
(5) PC を使った共同作業やグループ活動をまた行ってみたい。



〔Ⅲ. 授業スタイルに関する評価〕

(1) 前回の話し合い学習と比べ今回のグループ学習は楽しかった。

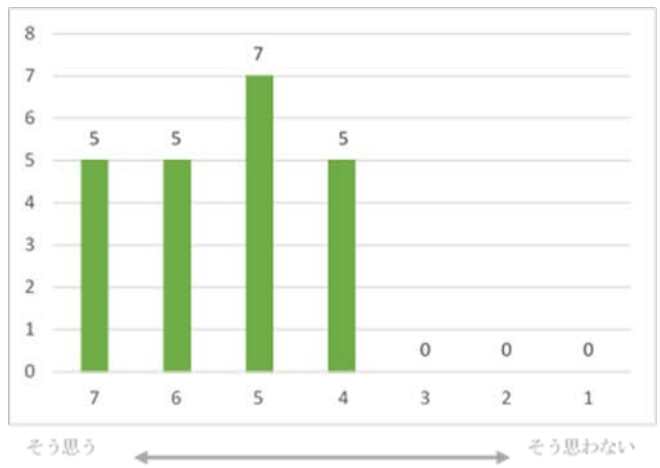
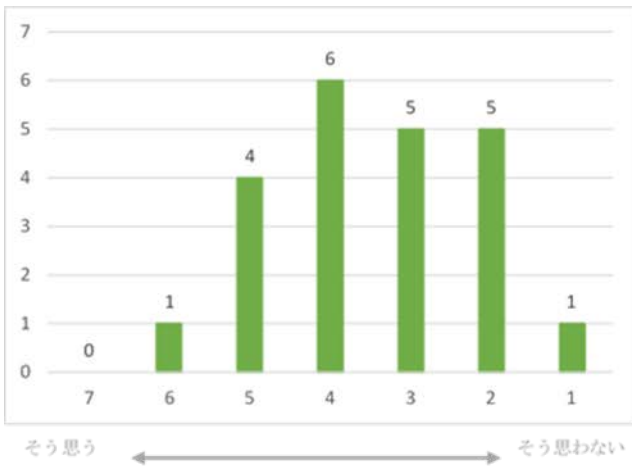
(2) 今回のような PC を使ったグループ学習は苦手である。



(3) 話し合い・共同学習は苦手である。

(4) いつもと違う友達と話し合いをすることで、

新しい発見や考え方の違いに気がついた。



(5) 他の人と一緒に情報検索することで、自分では気がつかない情報検索の方法に気がつくことができた。

