

＜ラウンドテーブル報告3＞

「双方向型の授業」を問い直す —コロナ禍での遠隔授業の経験をきっかけとして—

【企画者】 垣花 渉 (石川県立看護大学)
【司会者】 垣花 渉 (石川県立看護大学)
【話題提供者】 渡邊淳子 (熊本保健科学大学)
關谷暁子 (北陸大学)
垣花 渉 (石川県立看護大学)

1. 問題提起

本企画は、昨年度のラウンドテーブル(「双方向型の授業」を問い直す—コロナ禍での遠隔授業の経験をきっかけとして—)の続編である。昨年度、フロアとの討議を経て明らかになったことは、対面または遠隔の授業形態にかかわらず、教師と学生、あるいは学生同士での「深い双方向型のコミュニケーション」こそが、学生を自発的、自律的学習に向けて動機づけるということであった。そして、このようなコミュニケーションの成立には、相互の尊敬と信頼が不可欠であるということであった。

では、教師と学生、あるいは学生同士の尊敬と信頼に基づく良好な人間関係を、私たちは築けているだろうか？築けているのであれば、それをいつ・どこで・どのように築いているのだろうか？企画者はおもに演習や実技の科目に身を置くが、コロナ禍(2020年)での遠隔授業の最初において、「場の共有感」(教師と学生、あるいは学生同士が顔の見える状態で、同じ空間や場所に身を置き学び合う感覚)を失った。その結果、授業の最終回まで学生との良好な関係を築けず、学生がなかなか話を聞いてくれない、教師(企画者)は上手に教えられないという失敗を体験した。この失敗体験が、本ラウンドテーブルを企画する動機となっている。

今年度のラウンドテーブルでは、学生を自発的、自律的学習に向けて動機づけようと試行錯誤した授業実践の話題を提供する。本ラウンドテーブルのゴールを、「深い双方向型のコミュニケーションは、いつ・どこで・どのように起こるのか」への答えの模索とした。

2. 話題提供① 渡邊淳子『「さらさら作業」からの脱却を目指して』

(1) はじめに

話題提供者(渡邊)は、熊本保健科学大学で「読む」「書く」「話す」スキルの習得と学びへの「かまえ」づくりを目指した全学必修科目「アカデミックスキルⅠ,Ⅱ,Ⅲ」を担当している。1年次前期から2年次前期までの3セメスターにわたる同科目では、発展的な課題への取り組みを通じ、基本スキルを反復しながら習得していくことになる。特に意識しているのは、一方向的な「知識注入型」の指導を極力排し、コンテンツづくりの段階から学生を主体的にかかわらせ、考える経験を通じて学びの質を上げる「浸み込み型」の授業である。そこでは、教員と学生間の双方向型コミュニケーションが必要不可欠となる。

(2)「前のめり作業」の演出

双方向型コミュニケーションの前提となるのは、自発的に思考の深化を促すような目的

の共有である。ただ、これは思った以上に困難を伴う。例えば、ライティングやプレゼンテーション指導においては、提示された課題に対して学生が個人あるいはグループで取り組むわけだが、教員が与える課題によっては、学生はこれまでに染みついたある種の悪しき定型にあてはめたり、安易にコピーペーストしたりといった、深い思考を伴わない、半ば機械的に行う「サラサラ作業」¹に陥る恐れがある。こうなると、いかに教える側が苦勞してコンテンツを構築しても、思うような効果を得られないのではないだろうか。

こうした「サラサラ作業」を避ける一方策として考えたのが、学生への強いインパクトを意識した課題の提示である。学生が「えっ、それって何?」と感じるぐらいの課題を提示することで、作業そのものへの関心を高め、教員が意図する「目的」、すなわち自律的な思考の深化へと向かわせようという試みでもある。

これまで話題提供者は、「学生指導員」「リーダー学生」²と名付けた一部学生との議論を重ねながら授業コンテンツを構築し、形成的評価を加えてきた。「サラサラ作業」やコピー作業のまん延も、学生指導員やリーダー学生たちとの議論の中で浮上してきた実態である。これらは、いずれも思考の深化を妨げる要因ともなっている。そこで、授業構築にあたっては、サラサラ作業から学生が自らの頭で考えざるを得ないような形の「前のめり作業」への転換を目指した。

(3) 小学生を意識した発表

前のめり作業の前提とし考えたのが、学生にとって強烈で新鮮なインパクトを持つ課題の提示である。話題提供者は、学生が課題達成に向けた作業に自ら意識を傾けることができれば、①自らの頭で考える方向へと誘導できる、②これにより教員と学生、あるいは学生同士の活発な双方向型コミュニケーションが生じる基盤が整う、との仮説を立て、実践

に移している。

例えば、1年次前期開講の「アカデミックスキルⅠ」では本年度、全15コマ中10コマを使い、「小学生に向けて脳、肺、心臓といった身体の一部を取り上げてわかりやすく説明する」という課題を与え、説明手段も紙芝居、寸劇、動画、ホワイトボードを用いた説明の中から自由に選択することとした。

小学生を対象としたのは、学生たちがネット等で得た専門用語交じりの情報をそのままコピペするだけでは伝わらないためである。小学生に向けては使用語彙も限られてくることから、調べた内容をよく咀嚼(理解)し、加工し直す必要がでてくる。一方、説明手段に紙芝居や寸劇、動画を取り入れたのは、学生が面白がって向き合うことで、オリジナルな工夫が期待できると考えたからである。ポスターやスライドを用いた発表については、学生のなじみが深いという点で「サラサラ作業」に陥りやすいのではないかという、学生指導員らの意見を取り入れ、あえて外すことにした。

(4) 「伸びる集団」への期待

テーマ設定、情報収集、絵コンテ入りシナリオ作りといった一連の作業は、グループ単位で行うことになる。過去7年間の「アカデミックスキル」科目の実践から、グループ作業においては、外部(教員や支援要員)からの適切な働きかけがあれば、個々人に能力の差はあっても、「どうにかやらなければ」という前のめりの姿勢が生じ、一人ひとりの能力を超えた行動(支え合い、助け合い)に結びつくことが確認されている(渡邊, 2020, 2021)。こうしたグループ力動とも言うべき経験は、学生によってはその後の自信にもつながっている。つまり、「経験から自信を得た個(頑丈な基盤)」ができるのである。さらには、こうした基盤を持った個人やグループによって構成されたクラスは「伸びる集団」となって、全体を包む空気感をも形成し

ていくことになる(渡邊, 2022)。

(5) おわりに

「アカデミックスキルⅠ」は、全401人の学生を学科・専攻ごと5クラスに分け実施した。各クラスで4～5人の班を編成し、作業のあらゆる場面でリーダー学生が助言していく方式をとった。授業終盤に各クラスで発表会を企画しただけでなく、本学が小中学生を対象にした夏休み企画「からだのふしぎ探検 in 熊本保健科学大学」では優秀11班(寸劇9班、動画2班)が実際に上演する機会を設けた。このため、授業開始時から学生のモチベーションは高く、課外時間においても活発な活動が見られた。

特筆すべきは、リーダー学生生活用の思わぬ効果である。教師や学生指導員が濃密にかかわる事前学習を経験したリーダー学生が自然に各クラスの先頭に立つ形になり、全体の空気を「前のめり」な雰囲気に変えることができた。

ただ、リーダー学生が志願制であるため、1クラスではあるがリーダー不在のクラスが出てしまった。他クラスのリーダー学生たちが自発的に協力を申し出てくれたが、時間的な制約もあり、信頼感の醸成までには至らず、例えば「思考の深化」という点においても、明らかに他クラスと差が出てしまったことは、今後の課題となろう。

3. 話題提供② 関谷暁子「『学び方を学ぶ』を意識した「血液検査学」

(1) はじめに

国家資格取得を前提とした医療系専門職養成課程では、膨大な量の知識を網羅することに軸足が置かれた一方向的な授業となりやすい。専門科目に足を踏み入れたばかりの初年次生は、高校までの定型的な学習方法から自分に合った学習方法への転換と、膨大な量の専門知識の習得を同時に迫られることになる。

(2) 初年次科目としての「血液検査学」

話題提供者(関谷)が担当する「血液検査学」は、臨床検査技師養成課程における必修科目のひとつである。2023年度のカリキュラム改定により、開講時期が3年次前期から1年次後期に変更となり、授業設計を大幅に見直すことになった。そこで、「血液検査学の内容を学ぶ」と同時に、初年次教育の一環として「学び方を学ぶ」ための活動を、授業内外に積極的に取り入れた。また、それぞれの活動において、教師がその活動を組み込んだ意図を説明した。以下がその活動の内容である。

- 1)(授業内)配付資料に書き込む
- 2)(授業内)コメントツール「Slido」を用いたコメントやクイズをする
- 3)(授業内)授業の最中に数分間の個人で考えをまとめる時間をとる
- 4)(授業内/外)シャトルカードに授業の要点を記入する
- 5)(授業内/外)語呂合わせやリズムに合わせて覚える
- 6)(授業内)「質問づくり」というグループ活動
- 7)(授業内)最終回にコンセプトマップを作成する
- 8)(授業外)授業の動画を後で視聴する

(3) 授業アンケートの結果

コース終了後に実施したアンケート(38/68名:回収率57%)で「授業の前後であなたの『学習のための行動』に何か変化がありましたか?」と尋ねたところ、66%の学生が「あった」と回答した。「学習のための行動の変化」についての自由記述の内容を分類した結果、「新たな学び方の習得」、「深く考える学習」、「ふりかえりの習慣化」、「自発的な授業外学習」など、大学生が初年次に身につけるべき学習行動が抽出された。また、「自発的な授業外学習」に関する記述の中には、「配付資料の見やすさ」や「講義動画を視聴でき

ること」等の記述が多くみられた。

授業に取り入れたすべての活動について、90%以上の学生が「有効であった」と回答した。学生が「特に有効であった」と感じた学習活動についての自由記述は、「8) 授業の動画を後で視聴する」についてのものが最も多く、次いで「1) 授業中に配付資料に書き込む」が多かった。「4) シャトルカードに授業の要点を記入する」と「7) 最終回にコンセプトマップを作成する」には「有効でなかった」との回答もあり、その理由は「見直さなかったから」ということであった。

(4) おわりに

話題提供者が授業の中でしてきたことは、見やすい資料を作る、面白いと感じられる授業をする、授業外学習を助ける、フィードバックをする等の、基本的なことばかりである。垣花先生の序文に提示されている「教師と学生との深い双方向型のコミュニケーションは、いつ・どこで・どのように起こるのか」という問いに、あえて答えるなら、それは必ずしも授業時間内ではないのかもしれない。単会の授業で「深い学び」に至ることを期待するのではなく、コースやカリキュラムの時間軸の中で、教師と学習者の信頼関係が徐々に醸成されることを「双方向型のコミュニケーション」と呼ぶのではないだろうか。

以下は、アンケートの中で私が学生との繋がりを最も強く感じたコメントである——「全体的に楽しい授業だったので、楽しく学ぶことができて満足しました！疑問に思ったことも丁寧に返していただけたのでよかったです。疑問に思うってことも大事だと思います」

4. 話題提供③ 垣花渉「探究をとおして自己認識の形成を促す授業の模索」

学生が大学教育に臨むための「かまえ」を規定する要因の一つに、「自己認識」(自分がどのような人間であり、自分がどのような能

力を持っているのかについての認識)がある(金子, 2007)。「自己認識」は、自分を周囲へ働きかける基礎となり、また周囲との接触を通じて変化し続ける。

初年次学生を自発的、自律的学習に向けて動機づけたい筆者(以後、教師)は、「自己認識」がそのための重要な要素と推察し、授業の初回、中間、および最終回に「自己認識」に関するワークを設けている。

「健康とは何か」を探究する授業の初回において、教師は「仕事の現場で活躍できる看護職者のイメージ」をクラス全体に問う。学生は、まず個人で考え、それをグループ内で順番に述べ合う。次に教師は、「そのような看護職者に必要な力」をクラス全体に問う。学生の意見の多くは、授業で達成すべき行動目標である社会人基礎力(前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力)に類似する。教師は社会人基礎力の概要を解説し、学生はそれをどの程度有しているのか、ルーブリックを用いて自己評価する。この時点で、学生の「自己認識」はさほど明確なものでない。

2回目以降の授業において、教師は「将来、人の健康にかかわる者として、自分の健康をいかに管理できるか」という問いを学生へ投げかける。学生は、運動・栄養・休養の生活習慣を分析し、望ましい生活習慣を十分に持っていない事実が気づく。そして、このような事実の背後にある問題の本質を推察し、「自分の健康をいかに管理できるか」という問いに答えるための仮説を立てる。学生は、この時点で再び社会人基礎力を自己評価する。評価の記述は、これまでの自分の行動と結び付けられるように変化する。

その後40日間にわたり、学生は自己の健康を思うように管理できない失敗体験を重ねながら、問いの答えを模索する。その過程で学生は、行動変容に関する知識を獲得し、仲間と協働し自己の健康を管理するためのさまざまな工夫策を見出す。一方教師は、「失敗

体験へのふり返りが学生に思考を促す」という観点から、学生のふり返しへ肯定的なフィードバックをくり返す。

最終回の授業で、学生は再び社会人基礎力を自己評価するが、成長および今後の課題を自分の言葉を用いて表現できるようになる。また、「自分の健康をいかに管理できるか」という問いに答える論述試験では、健康管理への能動的な参加、それに伴う深い経験の記述を読み取ることができる。

教師と学生が問いを共有し、その答えを模索する双方向型授業を繰り返すことにより、学生は教師の話しに耳を傾け、教師との対話を始めるものと推察される。その過程で、教師と学生、あるいは学生同士の尊敬と信頼に基づく良好な人間関係が築かれるのかもしれない。

5. 総括 垣花渉

本ラウンドテーブルでは、コロナ禍での遠隔授業の経験をきっかけに、教師と学生、あるいは学生同士での「深い双方向型のコミュニケーション」はいつ・どこで・どのように起こるのかについて、3名の演者とフロアの参加者が討論する機会を持った。

3名の演者の実践に共通したことは、「深い双方向型のコミュニケーション」を成立させるために、授業課題の設定に創意工夫を凝らした点であった。「興味の喚起：解剖の知識を小学生が理解できるよう解説するプレゼンの機会」(渡邊)、「注意の持続：授業の要点記載・質問づくり・コンセプトマップの作成など多様な課題の経験」(關谷)、「活動の意味や価値の実感：他者をケアするため、自

分をケアできる人になる目標設定」(垣花)であった。

フロアとの議論を経て、「深い双方向型のコミュニケーション」は、授業課題をとおして授業の内外で展開される、教師と学生あるいは学生同士の「まじめな対話」に大きく依存することを見出すことができたと言えよう。

注

- ¹ 学生から聞く言葉で、中学、高校と、似たような課題(学生が感じているだけかもしれないが)を繰り返すうちに、その課題に込められている目的を意識するのではなく、ただ機械的に「サラサラ」終わらせることだけに意識が向かう作業を指している。
- ² 「アカデミックスキル」科目は、話題提供者が運営にあたるアカデミックスキル支援センターが全面的にサポートしている。学生指導員はセンターの活動全般を支える学生である。また、リーダー学生は受講生の中から希望者を募り、事前研修等を行った後に授業のサポート役を担わせている。

【参考文献】

- 金子元久(2007)『大学の教育力―何を教え、学ぶか』ちくま新書
- 渡邊淳子(2020)「対話が促す思考の深化」『熊本保健科学大学研究誌』, 17, 11-18.
- 渡邊淳子(2021)「ライティング指導における対話の有効性」『熊本保健科学大学研究誌』, 18, 65-72.
- 渡邊淳子(2022)「全学必修科目「アカデミックスキルⅠ・Ⅱ・Ⅲ」実施報告」『熊本保健科学大学研究誌』, 19, 155-162.