

<ラウンドテーブル報告3>

学生の学びの質を変容させる授業テクニックとは

【企画者】 田中佳子(日本工業大学)

【司会者】 馬場眞知子(東京農工大学)

【報告者】 国府田秀行(聖学院大学)

小山義徳(聖学院大学)

河住有希子(日本工業大学)

瀬村江里子(松本歯科大学)

1. はじめに

大学教育には、学生をより深い学びに向かわせ、卒業後も社会人として継続的に成長し続ける人材になることをいかにして可能にするかという大きな課題がある。18才人口の約半数が大学進学する今日、卒業後の彼らの人生は、指導者及び中間管理者としての能力のみならず、自律的に問題解決し、他者の力を生かして社会的役割を果たすことを求められる。このような時代は、大学には専門教育としての人材育成に加えて、社会の人的資源としての価値を高める教育が求められている。

2. 主体的学びとは

まず、ここで主体的学びと呼んでいるのは、「積極的な生徒」「まじめな生徒」の学びというものとは大きく異なる。教員の話を一語一句逃さず聞き取り、ノートにまとめ、正確に語句を記憶でき、テストで要点を的確に表出できる、という学生を想定しているのではない。もちろん、このような優秀な学生の中に、主体的な学びをしている学生もいるであろう。しかし、ここでは「一見、優秀な学生」の学習が大いなる受動的学びによって支えられていることを前提として、話を進めていく。つまり、主体的学びとは、指示無きところで、自ら課題を発見し、試行錯誤を適切に繰り返す、さらに、適切な人材に助言を求められるという姿勢を持つものを意味する。

「大学の授業は、高校と異なって主体的に

取り組まなければいけない」と4月の最初の授業で学生は、すらすらと書く。これは上述した「一見、優秀な学生」の陥りやすい学びのスタイルである。この背後には、正しい答えは先生がもっているというピリーフがある。先生の持つ正しい答えをメタ言語で再生することで、自分が「わかった」という状態にあると思っている。

3. 授業から講義につなぐ「気づき」

中等教育では、ある程度の知識伝授が必要であり、それらの知識を蓄積する必要がある。それらの知識を有機的に繋げていることによってより広い分野として捉え、学問として深く掘り下げていくことを高等教育では求められている。学生自身が自らの知識の足りなさに気づけば、主体的に知識を獲得する機会を得ようとしていく。そのことが大学での全ての学びを支え、さらに社会に出ても学び続ける人的資源としての資質を備えることになる。本ラウンドテーブルでは、さまざまな教育現場から学生を「気づき」に導く、授業者に求められるテクニックとは何かを検討した。

4. 話題提供①

現在、大学での主体的な学びに対応できない大学生が増加している。どう対応していいかわからないだけでなく対応すべきことに気付かない場合もありうる。すなわち、大学1年生か高校4年生かという表現が可能となるほど、これまでと違う新しい環境であるとい

う認識が希薄な大学生がいるということである。その意識改革はもちろん重要であるが、同時にその現状を踏まえ、大学側がどのような点に留意すべきかも考える必要がある。その手がかりの一つが、高校までの学習経験その他の環境である。彼らがなぜ、これまでの延長で新たな大学生活を乗り切ろうとするのか、考え方ではなく解答を求めるのか等を念頭に置きながら、この現状を検討した。

5. 話題提供②

「学び」そのものの必要性を感じている大学生がどのくらいいるのだろうか。「単位を取らないと卒業できない」「試験に合格しないと進級できない」「良い成績をとらないと就職できない」といった理由から、「勉強」している学生がほとんどだろう。では「学び」そのものを求める学生を増やしていくためには、どうすればよいのだろうか。

考えるのが面倒、考えるのは疲れる、だから嫌だ、と感じているように見える学生たちに、どのように関われば彼らの内的変化を促せるのか。時に、学生の顔に「先生どうしたらいいの？ 答えを教えて！」と書かれているように見え、「教えてあげたい」気持ちがどこからか湧き上がってくる。しかしその気持ちをぐっと堪えなければならぬ。そこで堪えなければ、彼らが自分の頭で考え、そのことをおもしろいと感じるチャンスを奪ってしまうと思うからである。

6. 話題提供③

思考を促すことを意図したやりとりが、結果的に「考えることは大切だということが分かった」という言葉を引き出すためのやりとりになっていないだろうか。学生が表面的な「答え」を出し、教師がその「答え」を掘り下げるために詳細や理由の説明を求めると、学生は教師の求めに応じて思考し、その結果を述べる。このやりとりで学生は思考を一步深めるであろう。また自ら考えたことへの満足感や達成感も得るかもしれない。しかし、これは教師から与えられた一つの問いに対し

て学生が一つの答えを出したにすぎず、学生が自ら課題を発見し、試行錯誤を適切に繰り返す力を持たずとも達成できるやりとりである。教師がある一つの答えに向かうための問いを発している場合には、その傾向はさらに強くなる。考えるためのヒントが、学生の思考を制約する誘導になってはいないだろうか。

7. おわりに

戦後、「新教育」に対する批判の中、学力論争は始まり、今日もなお何をもって学力というかは論議の対象である。佐藤(1997)は、学力とは幻想の産物であるとまで述べている。

しかし、さかのぼること60年前に青木が「生活の理解力に学力の意味を求めるべきである」と述べたように、今日のようなユビキタス時代の知識基盤社会における「学力=(学校で育成する対象とする力)」を再考することが必要である。だからこそ、伝授する知識そのものではなく、教室活動における授業者(教員)の役割、ふるまひのありようが学生の知の構築に与える影響を再認識する必要があることが討議された。本ラウンドテーブルに参加戴き貴重なご意見を下さった先生方に謝意を表したい。

主な参考文献

- 米国学術研究推進会議 森 敏昭・秋田喜代美(監訳)21世紀の認知心理学を創る会(訳)(2002)『授業を変える - 認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房、第6章、pp.131-157.
- 三宅なほみ・白水 始(2003)『学習科学とテクノロジー』放送大学教育振興会、第12章、pp.154-163.
- 宇佐美寛(2005)『授業研究の病理』東信堂、第7章、pp.127-148.
- 市川伸一(2003)『学力から人間力へ』教育出版、第6章、pp.67-78.
- 柴山盛生・遠山紘司・東 千秋(2008)『問題発見と解決の技法』放送大学教育振興会、第4章、pp.45-55.
- 佐藤 学(1997)「学力幻想を斬る=学力は貨幣である」『ひと』、1997年2月号、p.3.