

学習課題明示方式による 講義改善の試み

杉江 修治

(中京大学・教養部)

はじめに

わたしは教育心理学を専攻し、授業では「発達と学習の原理」、「学習指導の過程」という二つの二単位科目を主に担当している。いずれも教職専門科目である。前者は実証的資料に基づいて、適切な児童生徒観、学習観の形成を図るものであり、後者は実践的、実証的資料を用いて、学習指導の方法の習得とその背景にある理念の理解を図るものである。受講生はもちろん教職を目指す者たちである。近年の採用数の減少に伴い、受講生が多少減ってはきたが、

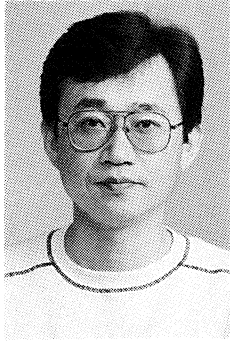
教職への意欲の伝わる感じは、十年ほど前に赴任した頃比べてかえって強くなってきた。

ところが、わたしには、学生の意欲が習得に十分反映されていかないという年来の悩みがあった。この問題は一向に好転せず、わたし自身、正直言つて学生に不満を感じ、無力感にとらわれ、指導への意欲をどう持続するかと折々考えるようにさえなつたのである。

学生の評判では、わたしの授業は分かりやすいという。授業への出席率も悪い訳ではない。受講態度も、私語、居眠りなどは問題となるほど多くはない。そのような状況の

中で、教師になろうとする者にはぜひ理解してほしい事柄を講義する。学校現場を研究のフィールドにしてきたわたしには、個々の教師の実践に期待するところは大きく、細かい教育心理学的な知識は採用試験には必要ということ。基本事項はおさえつつも、むしろ児童観、青年観、学習観、指導観などについて、胸にすくとんと落ちるような理解をしてほしいと願っていた。しかし、学生がどれほど学んだかを調べると、たとえば一九九一年の体育学部の後期試験の結果は表1のごとくであった。平均点を求めると六三・三点、標準偏差は二四・五三であった。

採点基準はさほど高くはないと思うのである。わたしは



習者の「参加」を促すそれらの授業の手ごたえは「課題明示方式」と同様確かなものがある。大学の授業改善にあたって、小・中学校での授業改善の研究成果はそのまま使えるものが多いということも、自ら実践し学生の変化を観察する中で実感した。

すぎえ・しゅうじ●一九四八年、愛知県生まれ●専攻は教育心理学●著書に『教職をめざす君へ』（共編、福村出版）『誰のための高校』（共編、合同出版）など●小人数のクラスでは、グループ学習やマイクロティーチングなどを積極的に試みはじめた。学

決して意地の悪い教師ではない。事項の丸暗記で答えられるような問題は出さないうが、授業で話した事柄から必ず出している。問題文は誤読をしないように配慮しているつもりである。わたしの考え通りでなくてはマルをつけられないというような狭量でもない。全員が合格してほしいと願っているのである。

教師になろうとする者には八割は正解してほしい。そこに到達している者は三五%にすぎない。テストからの情報は教育の適切性も知らせてくれる。これは明らかにわたしの指導への警報である。

単純な輪切りによる習熟度別学習指導法を無批判によいことだと解答する者の数が多い。早教育の意義を問えば、個人の可能性を伸ばすのでよいことだと一面のみをとらえて答える者の数が多い。一人一人を生かす授業形態イコ

表1 1991年度試験結果

点 数	人数 (%)
90~100	31 (17.5)
80~89	29 (16.4)
70~79	25 (14.1)
60~69	24 (13.6)
50~59	22 (12.4)
50未満	46 (26.0)
合 計	177 (100.0)

ル個別指導と短絡的に考えることに疑問を呈する者が少ない。個人的な経験では見逃してしまうような、実践上の重要な問題を繰り返し強調して「わたしが話した」効果があまり認められないのである。学習前の、体験のみに基づく考え方がそのまま変わらないのでは、教職に送り出す訳にはいかない。

学生の学習技能、学習態度などにはいろいろ不十分なところがある。受験指導の中で、考えるよりは暗記を重視させられてきた彼らには、「○○観」のような、正答を単語で示すことのできない事項の学習は苦手なのだろう。わたしの授業は具体例をできるだけ引くようにしているのだが、そこは体験的に理解できても、それらの事例から引き出される一般的な事柄、考え方になると思考が停止してしまう者も多いのではないか。いいかえれば、分かるところだけ聞いて、分からないところは取りあえず丸暗記をする。少し理論的な話が続くと、目の前を回り灯籠がゆきすぎるように、右から左へ話題がただ通り過ぎていくことになる。そのような学生への配慮がわたしに欠けていたことは認めざるを得ない。話題に工夫をしてはいても、それは所詮「教える」授業であり、学習を「援助」する授業、学習者が主役で教員は脇役という、学習指導の本来の形を実現す

ることからは遠かったのである。忙しさを口実にし、また、表面的な好評にあぐらをかいてきたことを反省しようと思った。

全く新しい事柄を理解するのは難しい。多少なりとも関連する既得知識があれば、それを活性化し、動員して新しい事柄と結びつけて理解できるのであるが、教員はそれぞれの担当する教科の専門家であるので、学生にとっては全くの初体験であるような事態に対する感受性が鈍い。学生は、われわれがこんなことをと思うようなことでも初めて知ったと言うことがしばしばある。「周知のごとく」などという表現はなかなか使えるものではない。既得知識のないところにつぎつぎに新奇な情報を与え、丸暗記か、さもなければあきらめの学習態度をつくる手助けをし続けてきたのではないかとさえ思える。

わたしは、自身の授業改善の一番のポイントを、学習者の既得知識をどう活性化するかに置こうと考えた。関連する既得知識がないと思われる場合は、新しい講義に入る前に、それを理解するための枠組みになる知識を与えようと考えた。これからどんな話を聞くのか、それが分かっているれば既得知識をあらかじめ呼び出すことができる。聞く構えができるのである。われわれが講演などを聞く時に、話

題の大枠や、どんなことを話しそうな講師なのかといったことが前もって分かっていた方が内容をよく理解できると同じ原理である。また、丸暗記は、別の見方をすれば受身的な学習である。既得知識を活性化し、それを新しい事項と結びつけてとらえる。いいかえれば理解学習をするということは、学習が能動的になされていることでもある。既得知識の活性化を図ることは、積極的な学習態度、学習技能の形成にもつながるものではないか。

課題明示の意義と方法

既得知識の活性化のための方法として参考になったのは、小・中・高校で実践されているバズ学習という指導論のアイデアである。そこでは教科学習で「単元見通し」という指導モデルが提案されている。このモデルは次のような流れである。

(1) 学習単元を単位として、指導計画を立てる。一つのまとまりをもった内容を系統的に理解させるためには、どのような事項をどのような順序で示していくのがよいかという観点で計画をするのである。

(2) 生徒に習得させたい一連の事項をそれぞれ「学習課題」の形にする。教師が生徒に習得させたいと思っ

事項は「指導目標」と呼ばれる。学習は生徒がすることであるので、指導目標は生徒に理解される形の「学習目標」に翻案される必要がある。「学習課題」は、学習目標をさらに具体化し、生徒に把握しやすくした形のものをいう。例を示せば次のようになる。

「指導目標」 コンピナートの立地条件を理解させる。

「学習目標」 コンピナートの立地条件を理解する。

「学習課題」 コンピナートの立地条件にはどのような

事柄があるか、クラスに発表できるようにノートにまとめなさい。

何を学習するのが学習者自身に明確でなくては、学習活動は方向づけられない。明確化を徹底させた形が「学習課題」である。課題はT A S Kであり、いいかえれば「仕事」である。どうなれば学習者は仕事をしたことになるのか、ゴールを彼らに分かりやすく示したのが学習課題である。

(3) 単元第一時に学習課題を単元単位で学習者に明示し、学習の手順と合わせて解説をする。この手続きにより、学習者はひとまとまりの内容の学習の鳥瞰図を得ることになり、個々の学習課題はほかの学習課題と関連づけて理解されるようになる。また、学習すべき事柄のどれほどを習得

しているかを自身に問うというセルフ・モニタリングも容易になる。もちろん学習事項の概要が分かることは既得知識の活性化に役立つ。この解説の際に、その学習事項の意義を合わせて理解させれば、学習への意欲づけを高めることもできる。

(4) 第二時以降の授業は、当該時の学習課題の明示で始まる。指導形態は一斉指導であるが、一方向的な講義だけではなく、生徒と教師、生徒同士の相互作用を多用する。すなわち、学習者の学習への主体的な参加を促す工夫をするのである。また、指導過程では協同的、許容的雰囲気を一貫させ、教師や仲間との信頼関係に基づく意欲づけに心がける。

(5) 毎時の授業や単元終了時には、様々な評価を無理のない形で導入する。テスト、アンケートなどの評価は、教師には授業の適切性の情報を提供し、学習者には学習を確認し、足らないところを補うための学習の方向づけの情報を提供する。生徒自身の自己評価や、折にふれ自己評価結果を教師や他の生徒からの評価と突き合わせる作業を入れることで、自己評価能力の育成を図るという工夫もなされる。

わたしの試みた授業の実際

ここでは、バズ学習の「単元見通し方式」のモデルにヒントを得た、一九九二年度の「学習指導の過程」半期二単位、体育学部三年生への授業の概要を紹介したい。受講生は一クラス百人程度である。この科目は二クラス担当した。

準備

授業に入る前に、先ず半期二単位分の学習課題の設定をしなくてはならない。とりかかる前は、果たして指導しようと思う内容をすべて「学習課題」の形で表現できるだろうかという不安があった。しかし、そこまでの明確化ができないならば授業もできないはずだと自身に圧力をかけてとりかかったのである。

課題は、教師になろうとする者にぜひ身につけてほしい事項と、学習指導の問題を系統的に理解するのに必要であり、採用試験のための学習の核になる事項の二つの水準に分けた。受講者には、前者を「主課題」、後者を「従課題」と呼んで示すことにした。結果、「主課題」は二九、「従課題」は二三にまとめられた。さらにそれらを、系統的な習得に効果的と思う順序で配列し、各時間に割り振った。

第一時

第一時は、この科目で何を学ぶことになるのか、その全体像を示し、受講生に把握させる。ここ

での彼らの仕事は、次の学習課題に答えられるようになることである。

「学習指導の過程」で学ぶ内容を項目に分けて整理し、それぞれの内容が教育実践とどのような結びつきを持つか述べることができる。

授業は、わたしの講義ですすめる。講義内容の柱を数項目に分けて示し、それぞれの項目では、どんな内容を学ぶか、それが実践とどう係わるかを大まかに説明する。

また、この授業は、特定場面での特定の生徒への対処の仕方のようなハウ・ツーではなく、対処の仕方を教師自身がつくりだす際の背景となる原理を学ぶのだというような学問の性格も伝え、適切な学習の構えづくりを図る。

なお、受講生には、本時の学習課題の答を自らまとめ、次に提出しなくてはいけないことを始めに伝えておく。

第二時以降の

授業

第二時以降の授業は、概ねつぎのような手順で進められる。

まず学習課題を板書する。「学力と創造性」を扱った時間を例にとれば、左のような課題を示すのである。

〈主課題〉

(1) 学力についての新しい考え方を知り、保健体育いう教科を通して生徒にどのような学力を身につけさせることができるか意見を言えるようにする (p*)。

(2) 学業不振の原因をあげることができ、一般的な対応について述べるができる (p*)。

(3) 創造性を育てる教育の基礎条件が分かる (p*)。

〈従課題〉

(1) 標準学力テストと教師作成テストの違いと、それぞれの目的に合った活用法が分かる (p*)。

(2) オーバー・アチーバーとアンダー・アチーバーの定義と、その指導上の意味が分かる (p*)。

(3) 「創造性」の意味を述べるができる (p*)。

(4) 「創造性」と「知能」、「学力」との関係が分かる (p*)。

板書を学生が書き終わるのを待つ。九割ほどが書き終えるまで待つ。学生がノートをとる時間を待つのはじれったいものである。しかし、筆運びは遅くとも脇目も振らずに

書いてるのであれば、それを置いたままにして授業を始める訳にはいかない。授業開始早々に落ちこぼしを作ることになる。一方、書くことの速い学生もいる。待てば彼らがざわめきだすのが気にかかる。そこで、速く書けた者には課題にふれた記述のある教科書の所定のページを自習するように指示する。板書の課題の後ろにそれぞれつけたページ数は、その課題に関する内容が書いてある箇所であるので、自習の手がかりになる。実際に自習するであろうかという心配がないわけではないが、当該時間の学習内容を明示し、さらに自習を明確に指示すれば、私語でうるさくなることはほとんどなかった。

「黒板に示した課題すべてに、今答えることはできるかな？おそらくできないと思う。それぞれ、教師になろうという者にとっては大切な事項だ。皆のこの時間の『仕事』は、この課題に答えることができるようになることだ。授業後振り返ってみてすべての課題に答えることができるか。ようならば『仕事』をしたことにならない」と、こういった導入的発言を授業の二回に一回はおこない、学習課題の趣旨の徹底を図った。

授業は基本的にはわたしの講義で進めた。折りにふれ学生に質問をしたが、頻度は多くはなかった。講義では幾つ

かの留意点をわたし自身に課した。列挙してみよう。

● 体育学部の学生であるので、できるだけ体育の世界に関連のある話題を捜す。高校で体育科教員をしている友人との交流、共同研究は大変これに役立った。

● 当然分かっているだろうというような事柄でも、できるだけ説明しておく。

● 学生の意見はよいところを見つけるようにし、一貫してポジティブな評価を与える。当該時のまとめの折にも学生の意見を取り込んで話す。

● 授業は、学生が学習して初めて意味のあるものであること。講義が終わって授業が終わるのではなく、学生が学習してやっと授業は終わる、すなわち授業は主役が多数で脇役は教師一人という少し変わった舞台だということを強調するなどし、学習への主体的参加を促す働きかけを常にこなう。

● いねむり、授業と関係のない私語は許さない。始めの二、三時間は、寝ている学生は直接起こしに行く。私語ものもがさず注意をする。ただ、私語の場合、授業に係わりのある意見や疑問点を隣同士で話し合っているというような、学習活動として意味のあるものもあるので、単純一律にしかすることはできない。

● 出席はとらない。きちんと受講生の数を記録しておかなかったのだが、毎時おおむね七割ほどが出席をしたという印象をもっている。後に述べる宿題の提出状況から類推すると、七割といってもメンバーに出入りがあり、九割位は程々以上に参加していたようである。

● VTRを1/4の授業で利用した。放映前には必ず課題を与え、漫然と見るようなことがないようにした。

〈課題例〉VTRを見て、オープン・エデュケーションが個に応じた指導法となぜ言われるのか、理由をあげることができる。

放映後に、数名の学生を指名し、発言を求める。

● 学習の理解を促進するための配布資料を毎時一枚程度準備した。

・ 課題以外には板書は最小限にとどめた。これまでの授業経験では、板書を多くすると、学生はそれを写すだけで、理解して聞こうとする態度が見られなくなるように思われたからである。

● 授業の過程で、一つ一つの課題のまとめを加えた。すなわち課題への解答のモデルを必ず示したのである。

学習課題を明らかに示すという手続きを導入して何より

も気づいたことは、これまでに比べて自発的にノートをとる姿が増したことである。何を学ぶのかはつきりと示さずに講義を進めてきたこれまででは、学生はただ漠然と聞いている風であり、見るからに受身的な印象を受けてきた。つぎはどんな話ができるのかと、餌を待って口を開けている鯉の群れのようにだとさえ思ったこともある。しかし反省すべきは我が方に多くあつたようである。

その他、授業後の質問も増えた。学生の授業中の思考活動が積極的になったというのが総括的な感想である。

宿題

この授業では毎時全員に宿題を課した。板書の「主課題」の答をまとめ、レポートとして次の時間の始めに提出するというものである。宿題提出一回につき、単位認定試験の結果に二点を加算する。ただし間違っているものは再提出を求めると教示した。

宿題の趣旨は、学習事項を自身でまとめることで、本当に理解できたか、自己評価をする機会としたいというところにある。友達のレポートを丸写しにしてくる者もある。

一〇から二〇％程度のレポートにはその痕跡が認められた。しかしそれでもやらないより随分ましであろう。授業の開始時に提出させたのは、授業中にレポートを書くようなことをさせないためである。宿題は毎回相当の量が集まるの

で、懇切丁寧に見ることはしなかったが、気づいた誤字や誤った表現には赤を入れた。一クラスあたり二時間程度が点検に必要だった。

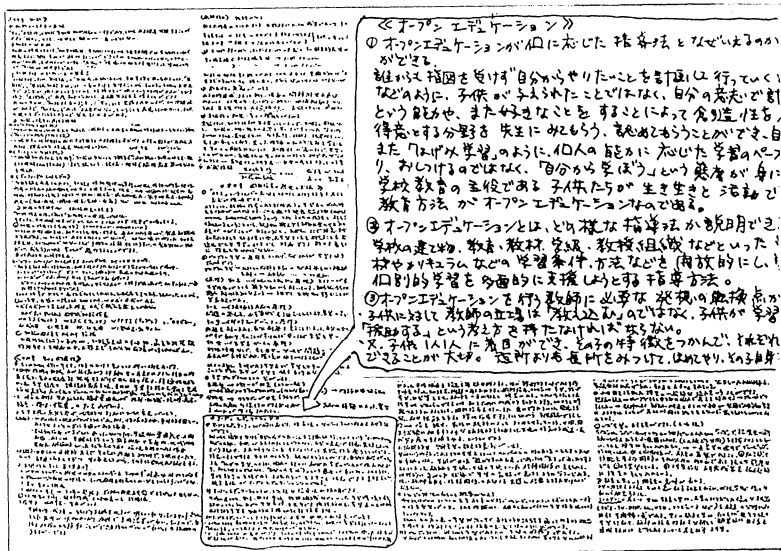
当初は合格には印鑑を押し、問題のある者には「再」と記入して返した。しかし、自発的に文献を調べて書いてくるような熱心な内容のものが次第に現われ始めたため、印鑑を二つ(四点)、三つ(六点)と押さざるを得なくなった。講義期間の半ば頃には、二つの者は半数前後に増え、三つを獲得する者も数人となった。また、「再」は二、三名にとどまるようになった。

授業の成果

試験の方式 試験の方式については数年前から時折試み「パー」持ち込み可というやりかたである。B4サイズの用紙一枚に、自筆で書いたメモに限って持ち込みを許すのである。表裏使ってよいことにする。

これにより、学生の多くは確実に詳細な勉強をしてくる。どれほどの努力を彼らがするか、下段に例を一つ示しておこう。

コピーを許さないことで、他人のものを写したしる作



学生の作った「公認カンニングペーパー」の例

成には相当の時間を費やすことになる。試験でこのペーパーを持ってこなかった者は約二百名の受講生の内五名ほどに過ぎなかった。

試験問題の形式は前年度と同様、八問から五問選択、記述式のものである。授業での内容から出題する旨は学生に伝えるが、学習課題そのままの表現は用いない。若干の応用的な解答を求めるものである。また、「授業の進め方、内容に対する感想」を求める項目を番外として加えた。

成績

一九九二年度、新しい試みをした後の結果（印鑑による加点はせずに集計した）は表2の通りである。八〇点以上の者は八〇%を越えている。六〇点に満たない者は一人であった。平均点は八七・七点、標準偏差は一〇・五一である。前年度の結果とは明らかに違う。一枚の「公認カンニングペーパー」の効果とい

表2 1992年度試験結果

点数	人数 (%)
90~100	112 (58.6)
80~89	45 (23.6)
70~79	23 (12.0)
60~69	10 (5.2)
60未満	1 (0.5)
合計	191 (100.0)

う見方もできるように思えるが、ここまでの高い習得はそれだけでは説明できないだろう。毎時の、適切に方向づけられた学習活動、授業後の復習（宿題）、試験前の再学習（公認カンニングペーパー作り）といった、今回の重層的な仕掛けの効果もつけ加えることができると思うのである。

学生の感想

「感想」を記入した学生は百四十人（七三・三%）であった。

「毎時の課題明示」については三十五名の者が直接触れ、「知識の定着に役だった」、「学習のポイントが分かりやすかった」、「意欲、興味が湧く」、「勉強しやすい」といったコメントがつけられた。また、「この授業の進め方を自分もやってみたい」という者が七名いた。「講義に出てきたよい指導法と同じ進め方だった」ということを指摘した者が四名いた。「病気で休んでも友達らのノートを見せてもらうと内容が分かった」と書いた者が一名いたが、これは予想しなかった長所である。

全般的な感想として、「興味深かった、新鮮な内容だった」と書いた者は二十四名、「熱心に受講した、集中できた、やる気が起きた」と書いた者は十四名、「分かりやすかった」という者は十七名（ただし「むずかしかった」という者も一名いた）、「楽しかった」は四名いた。

「教師という仕事への認識が変わった」(六名)、「子ども観が変わった」(四名)、「指導観が変わった」(七名)など、「○○観」の変化の自覚への言及もみられた。

内容に関しては、「教育実習にすぐに役立ちそうな内容だった」という者が十九名いた。「具体例を挙げてくれたのがよかった」という者は六名いた。教材に関しては「VTRの内容がよかった」という感想が十四名あり、一名が「配布資料が理解に役立った」と回答した。

宿題については二十四名が「学習に役立った」という趣旨の言及をした。その中の幾つかには「試験の時にあわてずにすんだ」、「よく理解できた」、「レポートを書くよい練習になった」、「宿題を書かなくてはこのことで授業をよく聞いた」といった理由が付された。また、「宿題が毎週あるのは大変ではあった」という者は五名いた。なお、宿題点検後の印鑑を「幾つもらえるかが楽しみだった」という者が三名おり、それも学習を意欲づける役割の一端となっていたことが分かった。「家庭学習をするようになって」という回答も四名にみられた。

学生自身の受講態度に関する感想はバラエティーに富んでいた。同じ回答をした者は少なく、ほとんどが一、二名の回答だが、「自分の経験を振り返りながら聞いた」、「授

業に参加している気がした」、「教師の立場に身を置いて聞いた」、「授業中考えさせられた」などがみられた。「学生の態度がよくて静かだった」という者もいた。

「ノートをとりながら聞くのは難しかった」、「板書が少ない」、「ペースが速い」、「教室がきゅうくつ」、「もつとVTR、補助教材を」、「教科書そのものの解説をもつ」というような要求もそれぞれ一、二名からなされたが、総じて感想はポジティブな内容が多かった。しかも、意図していた仕掛けの多くにそのような言及があった。試験と同時のアンケートだということからくる偏りを考慮しても、学生へのウケは悪いものではなかったと感じている。

まとめ

テストを採点し終えた時のわたしの気持ちは、複雑だった。指導法に工夫を加えることで、その第一回目の試みから習得に大幅な改善がみられた。また、成果は、授業中のわたしの印象や学生の感想からうかがえるように、学習態度、学習技能にも及んだように思われる。これまでを反省するところは大きかった。

大学教員の多くは、教材に関する理解が深いことが教育の最大の要件と考えていることと思 (59ページにつづく)

(14ページから) う。しかしそれに加えて指導の方法にも工夫が必要であることは今回のわたしの経験からも明らかであろう。教える「論理」の追求のみならず、学ぶ「心理」を考慮し双方を調整する必要がある。

学習は学習者の学習への意欲がなくては起きない。効果的な学習を生起させるためのキーワードは、わたしは「参加」だと思っている。それは作業や発言のような外から観察できる「参加」もあれば、話を聞くために積極的に思考を「参加」させることも含まれる。今回の課題明示方式は後者の内的「参加」を促す技法であった。前者の形の「参加」も今後の実践の中でぜひ工夫してみたいと思う。

参考文献 塩田芳久著 『授業活性化のへバズ学習入門』（明治図書一九八九年）