

京都光華女子大学
研究紀要 第45号 抜刷
平成19年12月5日 発行

大学基礎講座の授業運営に関する検討IV

伊 藤 美 加

大学基礎講座の授業運営に関する検討Ⅳ

伊 藤 美 加

「大学基礎講座」の概要

「学習技能の習得」および「学習態度の育成」のための初年次教育として、京都光華女子大学・短期大学部の新生を対象に、「大学基礎講座Ⅰ・Ⅱ」を開講している。この授業では、大学で必要とされる基礎的な学習技能・適切な学習態度を身に付け、学習意欲を高めることで、大学で学ぶ意義や目的を学生それぞれがより深く考える機会を持つ。

更に、「大学基礎講座Ⅰ・Ⅱ」で習得した学習技能・学習態度の実践という位置づけで、平成19年度共通教育科目カリキュラム改変に伴い、新たな科目として大学2年次以上の学生を対象に「大学基礎講座Ⅲ」を開講し、より一層の充実を目指した取組を行っている。

「大学基礎講座Ⅰ」（前期・2単位）では、「講義形式」の授業で求められる学習技能、すなわちノートの取り方、テキストの読み方、図書館の利用、レポートの作成の4つについて実践的に学び、自らの学習態度について見つめ直す。「大学基礎講座Ⅰ」の授業内容や授業方法などの改善については、藤田（2002a, b, c, 2006）、伊藤（2004, 2005）に詳しい。

「大学基礎講座Ⅲ」（前期・2単位）では、個人学習としてのドリル、グループ学習としてのアクティビティを組み合わせ、レポートや卒業論文等の作成に必要な文章能力の向上を目指す。具体的には、書いた文章を受講生同士で添削したり、批評したりすることを繰り返し、語彙力、文章読解力、構成力、作成力、表現力を養うことを目的とする。

本論文では、「大学基礎講座Ⅱ」の取組に焦点をあてる。まず、「大学基礎講座Ⅱ」の授業内容や授業方法など授業運営の仕方について説明する。次に、2004年度と2005年度との、「大学基礎講座Ⅰ」および「大学基礎講座Ⅱ」の受講生による授業アンケートにおける評価に基づき、受講前後の評価の変化すなわち受講の効果について比較する。そして「大学基礎講座Ⅱ」で取り入れている独自の工夫について、近年の認知心理学および学習科学の点から論じ、より高い教育効果をめざした、授業内容や授業方法などの改善について考察を加えることとする。

「大学基礎講座Ⅱ」の取組

「大学基礎講座Ⅱ」（後期・2単位）では、「ゼミ・演習形式」の授業で求められる学習技能について体験的に学ぶ。グループでの学習・討論を通じて、資料を収集・作成し、プレゼンテーションを行う訓練をする。与えられた課題をこなすだけではなく、自分で問題を発見し、その解決に取り組むための基本的な技能について体験的に学習する。特定のテーマに対し、5人前後で構成された班ごとに、そのテーマについて調査し、その成果を発表する。班活動および班発表の準備としては、発表テーマの吟味の仕方、発表での資料としてのレジユメの作成の仕方、レジユメの印刷の仕方、発表の練習、発表後の反省が含まれる。これらの班活動および班発表の過程で、様々なアドバイスを教員から得て、演習形式の授業における研究発表のための手続きについて、受講生が自分たちの活動によって理解する。

この授業は、教員の指示通りに課題を作成させるのが目的ではない。「大学基礎講座Ⅰ」で学んだ「自分で調べ、考える」ための資料を収集する技術、資料を読む技術を応用し、標準的な研究発表の形式に慣れることが目的である。

更に、自分の考えを的確に表現した上で他者と一緒に討論するための基礎トレーニングを行い、他者と協同して問題解決を図る技能を洗練させる。これは「大学基礎講座Ⅰ」で扱いきれなかった部分を補足する意味もある。自分の考

えを他者に対して表現するという事は、コミュニケーション能力の一部である。他者に理解しやすいように自分の考えを構成するという事は、「論理的、客観的に思考する」ということと関係が深い。このようなトレーニングによって、批判的に考える姿勢・態度が育成されると期待できる。

例えばグループ・ディスカッションでは、自分の考えを大切にしながら、できるかぎり班員の全員が納得のいく方法で、班としての合意をつくりあげる。ディベートでは、意見の対立を解消する方法として、メリットとデメリットとを比較しながら議論する。ブレイン・ストーミングでは、さまざまなアイデアを出し合い、それらのアイデアを評価しながらまとめていく。これらの討論のトレーニングを通して、自分や仲間のものの見方や考え方がさまざまに異なることを知るとともに、班の全員が合意することの難しさや大切さを体験的に学び、討論の意義を理解する。

また、グループにわかれての活動にあたり、話し合いを活発に進めていくために、基本となるルールを学ぶ。お互いが気持ちよく話し合いをするために必要なことを確認させる。「何をしてはいけないのか」「どのようなことが望ましいのか」を理解するよう指導している。

「大学基礎講座Ⅰ・Ⅱ」受講前後の比較：

受講前後で授業評価はどのように異なるか

2004年度

「大学基礎講座」では、毎回の授業終了時に授業アンケートとして、受講生に「感想用紙」を配布している。この感想用紙の上半分の「評価欄」には、その回の授業について、受講生の自己評価と教員の授業の仕方について、5段階で（5：非常によい、4：よい、3：ふつう、2：悪い、1：非常に悪い）評価を、下半分の「感想・質問欄」には、その回の授業だけに限らず他の授業を受講して生じた、質問・感想・意見などを記入して提出することを求めている。

Table 1 2004年度「大学基礎講座Ⅰ・Ⅱ」における受講前と受講後の評価の評定平均値

質問項目	大学基礎講座Ⅰ		大学基礎講座Ⅱ	
	受講前	受講後	受講前	受講後
授業に対する、あなたの参加態度の自己評価	3.70	3.88	3.80	4.16
授業に対する、あなたの理解度の自己評価	3.80	3.76	3.93	4.11
授業に関する、あなた自身の総合自己評価	3.61	3.77	3.83	4.15
授業での、教員の話し方（聞き取りやすさ）	3.91	4.02	4.02	4.36
授業での、プリントの内容	3.92	4.09	4.00	4.21
授業での、教員の熱心さ	3.91	4.22	3.98	4.37
授業の、内容（質）	3.68	4.01	3.70	4.26
授業の、情報量（適当か）	3.59	3.91	3.80	4.05
授業の、分かりやすさ	3.78	3.88	3.95	4.23
授業内容が、将来役に立つかどうか	3.91	4.10	4.03	4.39
授業内容に興味を持てたか、刺激を受けたか	3.64	3.81	3.72	4.30
教員の授業の仕方に対する総合評価	3.84	4.03	3.95	4.42
授業の総合評価	3.78	4.01	3.87	4.32
平均	3.78	3.96	3.89	4.26

2004年度「大学基礎講座Ⅰ」および「大学基礎講座Ⅱ」における、初回（受講前）と最終回（受講後）の2回の授業に対する評価の評定平均値をTable 1に示す。ただし、2004年度「大学基礎講座Ⅱ」における授業評価の分析対象は専任教員の2クラスのみであった。

なお、初回（受講前）は、教員が授業の教育目標、授業の趣旨や授業計画など授業内容を説明し、学生が授業の運営方針を把握した上で受講するかどうか意志決定するためのオリエンテーションであった。最終回（受講後）は、学習成果であるレポートを返却しその総評を述べながら、半期で学習した内容を振り返りするための総括であった。

受講前と受講後の評定値の差（変化）について、「大学基礎講座Ⅰ」と「大学基礎講座Ⅱ」を比較してみると、概して「大学基礎講座Ⅱ」の方がその変化量が大きいことがわかる。例えば、「授業の総合評価」をみると、「大学基礎講座Ⅰ」が受講前3.78で受講後は4.01と変化量は0.23であるのに対し、「大学基礎講座Ⅱ」は受講前3.87で受講後は4.32と変化量は0.45である。変化量は受講前後の評定値の差であるから受講による効果とみなせる。なぜ「大学基礎講座Ⅱ」の方が受講の効果が高いのだろうか。

Table 2 2005年度「大学基礎講座Ⅰ」および「大学基礎講座Ⅱ」における受講前と受講後の評価の評定平均値

質問項目	大学基礎講座Ⅰ		大学基礎講座Ⅱ		
	受講前	受講後	受講前	受講後	
[参加態度]	授業に対する、あなたの参加態度の自己評価	3.68 (0.82)	3.94 (0.78)	3.84 (0.84)	4.14 (0.69)
[理解度]	授業に対する、あなたの理解度の自己評価	3.89 (0.76)	3.77 (0.77)	3.79 (0.82)	4.16 (0.67)
[自己評価]	授業に関する、あなた自身の総合自己評価	3.67 (0.74)	3.79 (0.75)	3.76 (0.75)	4.10 (0.72)
[話し方]	授業での、教員の話し方(聞き取りやすさ)	4.10 (0.77)	4.20 (0.78)	4.12 (0.86)	4.39 (0.67)
[プリントの内容]	授業での、プリントの内容	4.02 (0.76)	4.19 (0.76)	3.93 (0.88)	4.27 (0.73)
[熱心さ]	授業での、教員の熱心さ	3.94 (0.80)	4.33 (0.79)	3.98 (0.86)	4.33 (0.76)
[内容]	授業の、内容(質)	3.77 (0.80)	4.11 (0.78)	3.79 (0.83)	4.30 (0.74)
[情報量]	授業の、情報量(適当か)	3.73 (0.79)	4.00 (0.79)	3.75 (0.86)	4.19 (0.72)
[分かりやすさ]	授業の、分かりやすさ	3.91 (0.78)	4.01 (0.80)	3.92 (0.80)	4.25 (0.73)
[将来性]	授業内容が、将来役に立つかどうか	3.94 (0.82)	4.16 (0.84)	3.93 (0.87)	4.48 (0.70)
[興味・刺激]	授業内容に興味を持てたか、刺激を受けたか	3.66 (0.83)	3.94 (0.87)	3.69 (0.81)	4.29 (0.69)
[授業評価]	教員の授業の仕方に対する総合評価	4.00 (0.75)	4.17 (0.78)	3.96 (0.82)	4.39 (0.67)
[総合評価]	授業の総合評価	3.88 (0.67)	4.13 (0.71)	3.87 (0.80)	4.33 (0.63)
平均	平均	3.86 (0.78)	4.06 (0.78)	3.87 (0.83)	4.28 (0.70)

注：[]内は項目の略称、()内はSDを示す。

これを吟味するために、2005年度の全クラスの受講生を分析対象にして、「大学基礎講座Ⅱ」の受講の効果を「大学基礎講座Ⅰ」のそれと比較して詳しく検討することにした。

2005年度

2005年度「大学基礎講座Ⅰ」および「大学基礎講座Ⅱ」における、初回(受講前)と最終回(受講後)の2回の授業に対する評価の質問項目別の評定平均値をTable 2に示す。

分析対象となった受講生は、上記の2回の授業すべてに出席し、感想用紙へ記入した学生で、評価欄にすべて記入がある(欠損値がない)ものに限定された。短大部では「大学基礎講座Ⅱ」は卒業単位に含まれなかったため受講生がおらず、「大学基礎講座Ⅰ」の分析対象から除外した。そのため分析対象となった受講生は、「大学基礎講座Ⅰ」で404名、「大学基礎講座Ⅱ」で120名であった。分析対象者の学部・学科別の内訳をTable 3に示す。

Table 3 2005年度「大学基礎講座Ⅰ」および「大学基礎講座Ⅱ」における、受講者数、受講率、および分析対象者の学部・学科別の内訳

学 部	学 科 名	1年次	大学基礎講座Ⅰ			大学基礎講座Ⅱ		
		在学者数 (人)	受講者数 (人)	受講率 (%)	分析対象 者数 (人)	受講者数 (人)	受講率 (%)	分析対象 者数 (人)
文学部	日本語日本文学	92	89	96.74	73	40	54.79	30
	英語英米文学	75	62	82.67	41	28	68.29	19
人間関係学部	人間関係	187	186	99.47	145	47	32.41	31
	人間健康	88	83	94.32	72	28	38.89	5
	社会福祉	97	96	98.97	73	60	82.19	35
合 計		539	516	95.73	404	203	50.25	120

注：短大部を除く。

2005年度「大学基礎講座Ⅱ」における評定平均値について質問項目13×受講前後2の2要因分散分析を行った結果、受講前後の主効果 ($F(1,119) = 51.35, p < .001$)、質問項目の主効果 ($F(12,1428) = 1.055, p < .001$)、交互作用が有意になった ($F(12,1428) = 3.16, p < .001$)。下位検定の結果、すべての質問項目で受講前後の単純主効果が有意になったので、受講の効果を検討するために、被験者ごとに、受講前の評定値から受講後の評定値を減じて、受講前後の差を算出した。質問項目別の受講前後の差の平均をFigure 1に示す。

受講前後の差について、質問項目の1要因分散分析を行ったところ、主効果が有意になった ($F(12,1428) = 3.16, p < .001$)。多重比較 (Ryan法) を行ったところ、参加態度と興味刺激、話し方と興味刺激、話し方と将来性で有意差が認められた。参加態度や話し方に比べ、将来性や興味刺激において受講の効果が高いことが示された。

2005年度「大学基礎講座Ⅰ」における受講前後の評定平均値とその差の平均 (Figure 2に示す) についても同様の分析を行ったところ、理解度は他のすべての質問項目よりも低く、熱心さは参加態度・内容・情報量・興味刺激・総合評価以外の質問項目よりも高かった。

受講前と受講後の評定値の差 (変化) について、Figure 1の「大学基礎講座

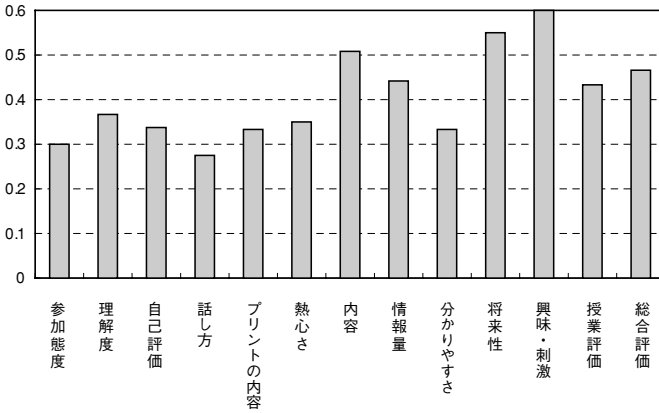


Figure 1 2005年度「大学基礎講座Ⅱ」における受講前後の評定平均値の差

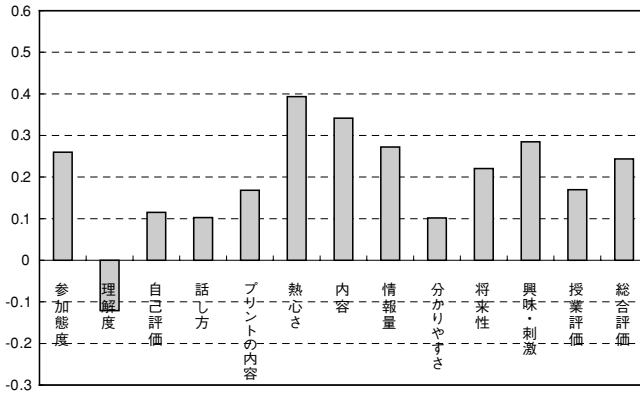


Figure 2 2005年度「大学基礎講座Ⅰ」における受講前後の評定平均値の差

Ⅱ」とFigure 2の「大学基礎講座Ⅰ」を比較してみると、2004年度の場合と同様、概してFigure 1の「大学基礎講座Ⅱ」の方が評定平均値の差すなわち受講の効果が大きい。特に、「理解度」、「自己評価」といった「受講生の自己評価」に対する評価が高い。また、「教員の授業の仕方」に対する評価も全般的に高いが、特に「将来性」や「興味刺激」が高いこともわかる。

そこで、評定平均値の差について、授業2 (I、II) × 質問項目12の2要因分

散分析を行った。その結果、授業の主効果 ($F(1,522) = 9.86, p < .001$)、質問項目の主効果 ($F(11,5742) = 7.55, p < .001$)、および交互作用が有意になった ($F(11,5742) = 3.53, p < .001$)。下位検定の結果、授業の単純主効果が有意になった質問項目は、「理解度」、「自己評価」、「分かりやすさ」、「将来性」、「興味刺激」、「授業評価」の6つであった。なお、授業の単純主効果が有意傾向になった質問項目は、「話し方」、「プリントの内容」、「内容」、「情報量」、授業の単純主効果が有意にならなかった質問項目は、「参加態度」と「熱心さ」であった。

「大学基礎講座Ⅱ」では「大学基礎講座Ⅰ」に比べ、受講生は授業内容を分かりやすい、興味が持てると感じ、将来に役に立つと判断したため、授業に対してよく理解できたと評価したことが示された。このような「大学基礎講座Ⅱ」における受講の効果の大きさを考察するにあたり、次に「大学基礎講座Ⅱ」独自の工夫についてみてみよう。

「大学基礎講座Ⅱ」における工夫

「大学基礎講座Ⅱ」では、「大学基礎講座Ⅰ」で教育効果を上げるための取組の特徴である、共通授業プログラムによる授業運営と、毎回の授業終了時に授業評価および質問・感想等の提出、授業通信の発行とを踏襲している（詳細は、藤田（2002a, b）、伊藤（2004, 2005））。それに加え、グループによる学習（班活動・班発表）、発表に対する受講生同士の相互評価を取り入れ、「大学基礎講座Ⅰ」と異なる独自の取組の特徴を有する。これら「大学基礎講座Ⅱ」における独自の工夫が、「大学基礎講座Ⅱ」の受講の効果が大きさに貢献していると考えられる。

グループによる学習

「大学基礎講座Ⅱ」では、固定したグループによる学習を全面的に取り入れている。受講生をグループに分ける際に、各学科の学生がほぼ均等に割り振られるよう、学籍番号に基づき教員が機械的にクラス編成・班編成を行う。これ

には、(a) 公平性の保持、(b) 多様な考えの受容、(c) 社会人としてのトレーニング、という意味合いがある。

(a) 公平性の保持とは、受講生の充実感や負担感を平等にすることをさす。班の構成員の数4人ないし5人と一定である以上、すべての受講生が好きな人と一緒に班をつくることは不可能である。最初の時点で班としての人間関係作りの必要性があるのとないのとでは、それに続く班活動・班発表のあり方や進み方も変わってくるため、必ずしも班間で平等ではなくなる。できるだけ友達や知り合いが同じ班にならないように配慮することで、班で取り組まなければならない課題を同じレベルに揃えることができる。

また、受講生が普段の人間関係と違う環境で活動する経験をするにもつながり、普段の人間関係を引きずってしまうデメリットを避けることもできる。普段からの人間関係のみで生活していると、どうしても知り合いでない人は、何を考えているのか分からないと思いきなり、自分とは気が合わないように感じたりするものだ。しかししたいの場合、それは先入観に過ぎない。逆に言えば、その先入観のために新たな人間関係を拡大することができなかったとしたら、それは非常に大きな損失である。積極的に知り合いを増やす努力を行える環境を設定すべきだろう。

次に(b) 多様な考えの受容とは、自分とは異なる他者のものの見方や考え方、価値観などをありのままに受け止めることをさす。友達は同じ学科であることが多いため、友達同士で班を構成すると、同じような興味関心を持っている人ばかりで集まってしまうことになる。そうすると似たような知識が集まるに過ぎなくなってしまう。

例えば討論の練習では、「人によって色んな考え方があり、着眼点が違うということが分かって面白かった」と、ある受講生が感想を述べていた。いろいろな人と話すことで、いろんな価値観や考え方に気づくことができる。最終的には、自分一人でも、物事に対して多面的・批判的に捉えることができるようになると期待される。

班の中に討論に参加しない人がいた場合、それは他の班員にもマイナス要因

となる。その人の意見や考え方を刺激として受けられないためである。「参加しない者は放っておけばいい」という発想ではなく、「いかに、全員が参加できるようになるか」を考えて実践することも、与えられた課題だと思ってもらいたい。

そして、見知らぬ他者で班構成を行うことは、班の全員が責任を持って自分の役割を果たすという意識を持つものにも役立つ。これは、(c) 今後社会人として活躍していくためのトレーニングにもなる。社会の一員として活動するにあたり、個人で貢献できることはまれで、おおよそ複数人によるグループあるいはチームで取り組むことが多い。そのような場合でも、自分でグループやチームを選ぶことはほとんどなく、年齢や考え方などが異なる、さまざまな経歴を持つ他者と協同して活動をすすめていかななくてはならない。

自分とは異なる他者と自由に話すことの楽しさや、他者と討論して自分の意見を表現することの意味などを学ぶことができたからこそ、「大学基礎講座Ⅱ」の受講による効果として、興味が持てる、将来に役立つと評価が高かったのであろう。

それを裏付ける別の例として、班発表後の感想では、「一つのことを多くのメンバーでやることは、実際やってみると非常に難しいが、楽しいし、自分のためにもなるのでよかったと思う」「班のメンバー同士が集まって数時間過ごした結果がこの発表だと思うが、他にも得たものはきっとあるのだろうと思った」とある。

達成感や充実感を持つこと、大変だったけれどやって良かったと思う経験が大事である。このようなことをどれだけたくさん経験しているかが、上級生になったときだけではなく、今後の人生において意味あることである。途中でくじけず頑張ることができたことやそこから得たことが、いざというときに、ふんばることができる力になれるし、ここぞというときに、自分を応援してくれるものだ。

発表に対する受講生同士の相互評価

発表に対する受講生同士の相互評価では、各班の発表に対して、受講生同士が相互に評価する「評価表」(Figure 3)を活用している。評価表には、1 班の発表に対して、発表内容と発表の仕方とのそれぞれについて、良い点と悪い点とを評価として記入する。班発表の反省の際には、自分たちの班発表に対する評価に基づき、発表内容や発表の仕方について、どのような発表が望ましいのか、内容が伝わりやすいのかを考え、班発表の反省を班員で共有する。その後各班で討論した内容を発表し、クラス全体でも共有する。他班の発表に対して評価をし、それを文章にすることで、自分の班の発表に対しても客観的に振り返ることができる。

班発表では、班活動の集大成という位置づけで、どの班も発表したことだけに達成感や満足感を感じることが多い。そのため、自分の班の班活動や班発表に対する反省が、必ずしも正当に行われるとは限らない。たとえば、自分の班の発表内容や発表方法における改善すべき点を正しく把握できていない場合や、目標設定が不適切な場合などがある。

自分の班の班活動や班発表について正当に認知・評価することは、自力で達成するにはきわめて困難である。自己認知を正しく行うためには、他者に観察

班	良い点	悪い点
発表内容・資料		
発表の仕方		

Figure 3 班発表に対する評価を記入するための「評価表」

してもらい、評価やアドバイスを積極的に受け取ることが大きな助けとなる。受講生同士の相互評価によって、多角的・多面的にグループ活動を振り返ることができ、受講生自身の自己理解の進化を促進したため、「大学基礎講座Ⅱ」の受講による効果として、理解度の評価が高かったのであろう。

近年の認知心理学的な視点から振り返る

このような「大学基礎講座Ⅱ」における工夫は、認知心理学的な視点からどのように論じることができるだろうか。まずは学習に関わる近年の研究動向をみてみよう。

学習とは、経験によって起こる比較的永続的な行動の変容である、と一般的に定義される。この行動変容をどのように捉えるのか、大きく異なる二つの立場がある。Table 4に、授業過程を理解するための心理学的アプローチ（多鹿，1999）を示す。行動主義心理学によるアプローチでは、客観的に観察あるいは測定できる行動に限定し、経験による刺激と反応との新たな連合の形成が学習とされる。よって、新たな連合の形成や特定の連合の強化を目標にした働きかけが行われ、その連合をどのように形成するべきか、最も効率のよい連合形成は何かなどの検討がなされてきた。

Table 4 授業過程を理解するための3つの心理学的アプローチ（多鹿，1999）

項目	行動主義心理学 アプローチ	認知心理学アプローチ	
		情報処理	状況認知
知識獲得	経験による刺激と 反応の連合	心的構造や 過程の形成	コミュニティへの 実践的な参加
カリキュラム	連合の強化を 目標	概念理解や一般的 能力の開発を目標	実践的な参加 を目標
動機付け	外発的動機づけ	内発的動機づけ	没頭した参加
教師の役割	調教師	ガイド	ガイド
児童・生徒の役割	知識の吸収者	知識の構成者	知識の構成者
仲間の役割	考慮されない	それほど重要でない	重要である

それに対し、認知心理学による情報処理アプローチでは、行動を心の働きが反映されたものとみなし、経験による心的構造の変化や心的過程の形成が学習とされる。よって、心的構造の理解や心的構造の変化を促す方法の開発を目標にした働きかけが行われ、学習者の認知構造は学習前と学習後でどのように変化するのか、その構造をどのように組み替えるかといった検討がなされ、教師は知識の伝達者ではなく児童生徒が知識を構築する上での助言者であり援助を与える者といった役割になる。近年では、個人内での変化ではなく、個人をとりまく集団内での変化を学習とみなす、状況認知アプローチもある。

学習科学の考え方

従来は、学習とは知識をたくさんもつこと、教育とは学習者にそのたくさんの知識を注入することと考えられることが一般的であった。これらの行動主義心理学のアプローチに主に基づく従来の考え方に対して、認知心理学の近年の研究成果を踏まえて、情報処理アプローチや状況認知アプローチにあるように、学習に対する考え方が変化している。

例えば、学習は学校で行われるものではもはやない。技術進歩がめざましく躍進するこの状況においては、学校を出た後でも生涯にわたり常に学習を続けていかななくてはならない。学校で学んだことだけではやっていけないし、学校外で学ぶことの方が多くであろう。必ずしも学校での学習のように教授者がいるわけではない。自分より知識が多いあるいは経験のある学習者を観察・模倣しながら学びとることが暗黙のうちに求められる。そして学習内容や学習方法を自分で決めなければならないし、必要に応じて情報収集し、それに基づき意思決定を行わなければならない。

学習科学 (learning sciences) と呼ばれる研究領域では、このようなわれわれが普段日常で行う学習の過程を吟味し理論化をはかると同時に、それに基づく学習支援を実践的に検討しようとする。ここで、非常に大切にされる学習に対する基本的な考え方に、知識構成観と協調的学習観とがある。

三宅・白水 (2003) によれば、知識構成観とは、「自分から学びたいという

強い動機づけがある」「自分から積極的に関連情報を収集する」「一定以上の時間をかけて試行錯誤したり、失敗や成功の経験を繰り返したりする」など、知識は自分で作り上げていくものだとする見方である。言い換えれば、自分で自分の経験を一般化して知識をつくることを指す。一方、協調的学習観とは、「教え合ったり議論したりする仲間がいる」「自分より少しできる人や相当できる人など、さまざまなレベルの先輩がいる」など、知識は他者とのやり取りの中で獲得され磨き上げられていくものだとする見方である(三宅・白水, 2003)。すなわち、他者に助けってもらったり他者と共同・協調して考えたりすることを指す。このような知識構成観と協調的学習観に基づく学習指導のあり方とは、どのようなものであろうか。

学習はどのように進むのか

学習のプロセスを図示したものにNormanの学習の段階モデル(Norman, 1982)(Figure 4)がある。

集積(accretion)とは、知識の増大による学習をいう。学習者の持っている既存の知識に対して新しい知識を付加する段階である。

構成(structuring)とは、知識の構造化による学習をいう。集積段階ではまだ断片的なさまざまな知識から、共通した特徴や意味的な関連付けによって、体系化・構造化された知識のネットワークであるスキーマを作り上げる段階である。付加された知識をスキーマに合うように取り入れ精緻化が促されることになる。上位のスキーマの中に、下位の細部に関するスキーマが、階層的に表象されることで、知識の構造化・豊富化がすすむ。この段階では、特定のスキーマに関わる学習が成立するとみなせる。

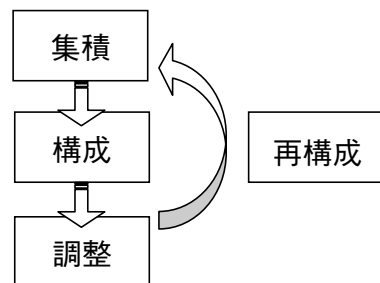


Figure 4 Normanの学習の段階モデル (Norman, 1982)

調整 (tuning) とは、知識の調整による学習をいう。新しい知識を取り入れやすいように、既存のスキーマを修正したり、ある特定の学習に生かせるように適切にスキーマを調整したりすることにより、適応する働きを指す。この段階では、特定のスキーマに類する領域に関わる問題解決に取り組むことができるようになる。

再構成 (restructuring) とは、既存のスキーマでは対応できないため、スキーマを作り変えることを指す。新たな対象に対する知識に直面し (集積段階)、新たなスキーマを形成 (構成段階) し、既存のスキーマを修正 (調整段階) することを繰り返して、再構成の段階に至る。この段階過程が、学習すなわち知識獲得と言えよう。この段階では、特定のスキーマに関わるより高度なレベル、あるいはその領域とは異なる領域の問題についても考えることができるようになる。

学習指導における工夫

このように学習をとらえると、「大学基礎講座Ⅱ」における工夫——グループによる学習と相互評価——はどのような利点があるのか、上述の近年の認知心理学の研究動向から振り返って考察してみよう。それぞれの学習段階で、知識構成観と協調的学習観とに基づいて考えると、学習指導上どのような点に注意すべきであろうか。

集積段階では、グループによる学習ではそこに複数の人間がいるため、さまざまなアイデアや解法、解、すなわちヴァリエーション (白水, 2006) が集まりやすい。逆にヴァリエーションが出やすいグループ・メンバーを集めるべきである。「大学基礎講座Ⅱ」では、学科をまたがるような班を構成している。受講生の知識や興味・関心が学科によって異なるのを前提にして、できるだけ異質なメンバーによってグループを構成するようにしている。また、ヴァリエーションが出やすい課題を準備すべきである。「大学基礎講座Ⅱ」では、班発表のテーマとして京都のすばらしさを全国の女子高校生に伝える、としている。これは京都の魅力に対してさまざまなアプローチができると期待されると同時

に、京都の魅力を自分に関連付けながら考えさせることを通じ、京都の良さを自分で再確認したり新たな発見をしたりしながら、次の段階へ速やかに移行することができる。

構成段階では、ヴァリエーションを整理してまとめたり、相互に見直したりすることによって、より良いヴァリエーションを生み出しやすい。それには、ヴァリエーションを共有しやすいようにするべきである。つまり、ヴァリエーションを見えやすいようにするべきである。「大学基礎講座Ⅱ」では、ブレン・ストーミングとしてさまざまなアイデアを共有しながら議論を進める経験をいかしながら、班活動の成果をまとめ文章にすることや、班発表レジュメの作成を求めている。

調整段階では、ヴァリエーションを比較し関連づけやすいようにすることが大切である。自分のスキーマと他人のスキーマとの違いに気づく、自分の考えと他人の考えとの違い、自分と他人との価値観の違いに気づくためである。「大学基礎講座Ⅱ」では、討論の練習の振り返り、班発表の相互評価を行っている。

再構成段階では、ヴァリエーションの集積、構成、調整を繰り返し、吟味することが必要になる。自分たちの考えと他人の考えの違いを取り込んで自分たちの考えを作り変えることが大事である。「大学基礎講座Ⅱ」では、班発表の反省と総括を行っている。

問題点・今後の課題

残された問題点として、第一に、「大学基礎講座Ⅱ」の受講率が「大学基礎講座Ⅰ」に比べると非常に少ないことが挙げられる。2005年度では、「大学基礎講座Ⅰ」は大学では対新入生で95%の受講率に達するものの、「大学基礎講座Ⅱ」は50%に過ぎない (Table 3)。「大学基礎講座Ⅱ」の初回の授業時には、教員が授業の教育目標、授業の主旨や授業計画など授業内容を説明する。その際に、グループ活動を重視すること、そのグループは教員が学科をシャッフル

して機械的に振り分けることを伝える。グループ活動の意義はもちろん、なぜそのような授業運営を行うのかを説明するものの、この授業運営方針に同意した上で受講の意志表示を明らかにする受講生は限られてしまう。

「大学基礎講座Ⅱ」の授業の目標は「この授業の課題でよい点を取る事」ではない。班発表の成功・失敗だけが、「大学基礎講座Ⅱ」の授業の成果ではない。そうではなく、「この授業を通じて、基礎的な学力を伸ばす」ことにあたる。自分の欠点に気づくことは、それを克服するための必要条件だ。自分の欠点から逃げずに、乗り越えていこうと志向しなければそれ以上前進しないことになる。

第二に、授業の初回時にグループ活動に参加することを決めたとしても、その後二回目、三回目の授業を受ける中で、受講を放棄する学生がいる。現段階では、班構成後の脱落者に対して、担当教員から特に何のフォローを行ってはいない。受講放棄の理由として、単に受講をあきらめてしまっただけなのか、それとも班のメンバーに対する不満があるからなど考えられるが、実際にその理由を聞くべきか、それにどのように対応するべきか、は大きな課題である。

それに関連して、脱落者の抜けた後の班のメンバーに対するフォローについても課題である。班のメンバーは固定であるため、抜けられてしまったためにメンバーの負担が増えてしまったり、「抜けられた」「残された」という精神的圧迫感がつきまとい、不満が残ってしまったりする場合もある。

第三に、班発表後の反省をいかす機会がない。班発表では初めての口頭発表ということもあり、綿密に準備を行っていた班でさえも反省材料が多い。発表を繰り返し経験する中で向上する技能もあるため、発表の機会を2回設けることが望ましいであろう。それが難しい場合でも、反省をいかす手段として、発表資料のレジюмеを修正したものを再提出させることも考えられる。

第四に、クラス間での交流の欠如がある。班活動・班発表を通して、班のメンバー間での交流は増え、授業終了後も友達関係が続く例は多いし、学科を越えて知り合いを作ることができるよい機会であったと感想を述べる人も多い。しかし、班としてのまとまりができたとしても、クラスとしてのまとまりには

つながらなかった点は、大いに問題であろう。班での討論結果や班活動の進捗状況など、クラスで共有する機会を複数設定したとしても、それが単なる報告にすぎなく、クラスで討論するなど、クラス単位で協同学習する環境ではなかった。班活動の事前・中間・事後の段階ごとに、生徒相互の話し合いの成果を報告し評価する時間を設けるなどして「相互評価」の機会を用意することは、受講生個人のレベルにとどまらず、クラスという集団のレベルにおける発達を促す契機となることが期待される。

最後に、「大学基礎講座Ⅰ」と「大学基礎講座Ⅱ」とのつながりが受講生にとって明らかではなかった点がある。「大学基礎講座Ⅱ」は「大学基礎講座Ⅰ」で学んだ授業内容を応用して取り組むことが目的であったものの、「大学基礎講座Ⅰ」と「大学基礎講座Ⅱ」との連携については今後の課題と言えよう。

「大学基礎講座Ⅰ・Ⅱ」と同様の取組は各大学でも進められている。例えば安永・石川・満園（2006）によると、久留米大学では「共通演習」という科目で、学部学科横断のクラス編成と学生参加型の授業形態を採用し、大学での学習技能を習得することと、多様な価値観を持った参加者との対話を通してコミュニケーション能力の向上をはかることなど、「大学基礎講座Ⅱ」と同様の授業目的を掲げながら、授業の受け方、テキストの読み方、図書館活用法、レポートの書き方など、「大学基礎講座Ⅰ」と同様の授業内容を行っており、「大学基礎講座Ⅰ」と「大学基礎講座Ⅱ」との連携を考える上で、大いに参考になる。

注

本論文は、下記に基づく。

伊藤美加 2007 「心理学者、大学教育への挑戦7ーグループ活動を含む初年次教育の実践ー」 第13回大学教育研究フォーラム ラウンドテーブルディスカッション話題提供

引用文献

- 藤田哲也 2002a 京都光華女子大学における導入教育：「大学基礎講座」
京都大学高等教育研究 第8号 131-147
- 藤田哲也 2002b 大学基礎講座の授業運営に関する検討 京都光華女子大学
研究紀要 第40号 39-64
- 藤田哲也（編） 2002c 大学基礎講座 ―これから大学で学ぶ人におくる「大
学では教えてくれないこと」― 北大路書房
- 藤田哲也（編） 2006 大学基礎講座 ―充実した大学生活をおくるために―
改増版 北大路書房
- 伊藤美加 2004 大学基礎講座の授業運営に関する検討II 京都光華女子大学
研究紀要 第42号 75-92
- 伊藤美加 2005 大学基礎講座の授業運営に関する検討III 京都光華女子大学
研究紀要 第43号 67-83
- 三宅なほみ・白水始 2003 学びを見直す 三宅なほみ・白水始 学習科学と
テクノロジー 放送大学教育振興会 pp.13-25
- Norman, D. A. 1982 *Learning and memory*. San Francisco: Freeman（富田
達彦訳 1984 認知心理学入門―学習と記憶 誠信書房）
- 白水始 2006 学びにおける協調の意味 大島純・野島久雄・波多野諠余夫
教授・学習過程論 放送大学教育振興会 pp.121-135
- 多鹿秀継 1999 認知心理学からみた授業過程の理解 北大路書房
- 安永悟・石川真人・満園良一 2006 久留米大学における導入教育「共通演習」
の成果と課題 京都大学高等教育研究 第12号 15-25

