

◆ 実 践 報 告

大学生が考える「良い授業」とは

浜谷 直人*

1. はじめに

今日、様々な困難をかかえた児童生徒が学校に通っている。

虐待の報告件数の急増が示唆するように、家庭内では、いざこざが頻発し、暴力が常態化しているために、少なからぬ子どもにとって、家庭は安心できる場ではなくなっている。そのような家庭においては、子どもが落ち着いて学習する場所も時間もないばかりか、安心して過ごすことができる居場所がない。なかには、心の傷をかかえて、リストカットや過食のような自傷行為によって、一時的にほっとできる時間をつくっている子どももいる。あるいは、貧困家庭が増加していることが注目されているが、その裏には、生活費のために生徒がアルバイト等をして、家族の生活の一部を支えざるを得ないという状況がある。そのアルバイトは低賃金であるだけでなく、就労環境は、しばしば、肉体的にも精神的にも苛酷である。このような背景を背負いながら、日々の生活をどう生き抜くかに必死な生徒にとって、自分の身近なところですぐには役に立つことが実感しにくい学校の教科の授業に継続的に集中して取り組むことができないことは自然なことであろう。そればかりか、毎日規則的に登校して、クラスの中に身を委ねる気持ちになりえないことは容易に想像できる。もちろん、そのなかには、小学生段階での学習が抜け落ちていて低学力となり、授業内容をほとんど理解できない状態になり、授業に気持ちを向けることができない生徒も少なからずいる。

また、以前から在籍していながら、その特徴や抱えている困難について気づかれることが少なかった、発達障害をかかえた生徒もまた、今日までの学校の授業の常識的な枠組みでは、安心して授業を受け学習に取り組むことができない。

一方で、本学に入学している学生のほとんどは、いわゆる、進学校での高校生活を経験してきている。生徒が、大学受験を目指すことに疑問をもつ機会が少なく、受験のための授業の進め方や、教師の説明を理解しようとしたり、与えられる課題に取り組む授業態度を暗黙の前提としている。しかし、彼らが、実際に、教職に就くことになれば、時には、上述したような状況に置かれた生徒に授業をすることになる。そこでは、受験技術的な知識を学ぶことを前提とした授業には、関心を示さないばかりか、そもそも、学校文化に対して非親和的なために、教師がイメージする授業が容易には成立しないという事態に直面することになる。

筆者は、教育方法論の講義を担当しているが、授業の最初に、学生が将来、教職に就いたときに、直面する可能性として以上のようなことを説明する。

本稿は、このような状況認識に立ち、学生が経験してきた中等教育段階での授業について

*都市教養学部 人文・社会系
人文科学研究科

ての前提が共有されない生徒や、学校文化に対して親和的ではない生徒もいるクラスや学校において、授業とはどうありうるのか、また、どうあるべきかについて、受講者が自ら考察したとき、どのような授業を良い授業であると考えようになるかについて実践経過を報告する。

2. 講義の組み立てと経過

初回の講義において以下のように問いかけ、子どもが実感を持って学ぶという観点から、困難をかかえた子どもにとっての学校における授業が持つ問題性を提起する。

小学校の算数の授業場面をイメージしてください。そのクラスには、少し、発達のゆっくりした女儿がいるとします。先生は、子どもたちに、リンゴ 6 個を 3 人で分けると、一人は何個になりますか？という問題を投げかけました。その女儿は、「リンゴが 6 個・・・お母さんはリンゴが大好き、お父さんは、あんまり好きではない、だから、お母さんが 3 個かな、4 個かな、お父さんは 1 個で、私は 2 個食べたいかな、・・・、どうしようかな」と、楽しそうに考えていました。

そうしているうちに、次の問題に移って行き、授業は次々と展開していきます。問題について、その女儿なりに、丁寧に考えていると、先生からも、友だちからも×と言われてしまいます。

この問題に、多くの子どもは「せんせー、せんせー、はい、はい」と先を競うように挙手して、2 個 ($6 \div 3$) と答える。そして次の問題へと授業は早いテンポで展開していく。

2 個と答えることは教師が期待するという意味では正解だが、そう答えた子どもが、たとえば「りんごが四つあって、八つのなしをかけたらいくつになるでしょう」というナンセンスな問題に、ためらうことなく、32 個と答える。あるいは、「 $4 \times 8 = 32$ という計算で答えを出す話をつくってください」と作問させると、「4 本のリボンがあります。8 人に分けるには何本いるでしょう」とか「4 人が 8 人いました。かけると何人になるでしょう」というように意味が不明な問題をつくる（佐伯胖他 『すぐれた授業とはなにか』 東大出版会 1989 年 52 p）。パターン化した問題では、掛け算や割り算ができるようになって、問題の意味までは考えようとはしないので、これらの問題がナンセンスだということに気づかない。

しばしば、学校では、いちいち、問題の意味を自分なりに身近なものとして実感を持てるように引き付けて考えることは重視されないで学習が進められていく。

このような学習をめぐる事態をどう考えたらいいのかと問いかけると、たいていの学生は、このような子どもの実態や学校での授業の状況の意味について真剣に考えようとする。学校では、しばしば、生徒は、一度身につけたパターンで処理する、できるだけ早く「正

解」を答える、そういうことが期待され、子どもはそういう適応スタイルを獲得していく。その結果として、問題の意味を考えることは最小にして、とにかく早く答えようとする。問題がナンセンスであるかを考えることもしない。

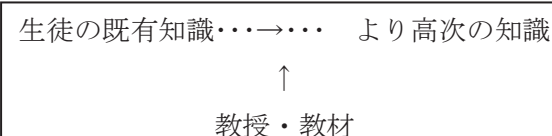
以上のような問題提起の後に、学ぶことと授業との関係について考える枠組みとして、3つの学習観を説明し、それを参照しながら以降の講義を展開する。

2-1 3つの学習観（授業-学習モデル）

① 伝統的学習観（伝達モデル）

（教師 → 知識 → 生徒）という関係で、一方向的に、教師から生徒に知識が伝達されると考える。その知識は、一定の権威に基づいた「正しい・正統」なものという前提がある。生徒は、正解する（正しい知識を受け取った）ことで教師から評価される。そのことが学習の動機付け（外発的動機付け）になる。歴史的には、近代化の過程において、欧米社会を目標として、そのために必要な知識や技術を効率よく学校で教授する必要があった時代には、このような学習観に基づいて学校・教師が授業・学習活動を組み立てていて、その枠組みで学習成果を上げることが、生徒にとっては将来展望を約束していた。また、心理学的には、道具的条件付け理論が理論的な背景となっている。

② 主体的・能動的学習観（認知変容モデル）



生徒は、すでに持っている自分なりの知識をもとに、授業や教材と出会うことによって、その知識が変容する。既有知識が変容することが学習であり、その変容そのものが楽しいことが学習の動機づけ（内発的動機付け）になる。生徒を受動的な学習者とみる学習観から、生徒一人ひとりの個性などを尊重し、生徒なりの能動的な学習過程があることを前提とすることに転換した。心理学的には、認知心理学の発展によって、学習を行動変容と見るだけでなく、主体的な認知プロセとして記述するようになったことが背景にある。

③ 生徒の参加を実現する学習観（関係性モデル）

生徒は、授業や教材と出会うことによって、単に対象についての知識を獲得するだけでなく、その事象との関係のあり方が変化する。例えば、環境について学習することで、より省エネルギーな生活に変化したり、物を大切にできるようになる。そのことを、自分の周囲の人（家族、友人など）と話したりすることで、その人との関係が変化する。お互いに、より親しさが増したり信頼関係ができたりする。そうすると、そういう自分のことを自分が好ましいと感じることができて、自尊感情を感じることができるようになったりする。このように、学習を、対象、他者、自分との関係性の変化として考えることで、授業のあり方が規定される。

2-2 授業実践例から3つの学習観（モデル）を理解する

伝統的学習観に基づく授業については、学生は、充分以上に経験しているので、認知変容モデルと関係性モデルを理解するうえで参考になる授業実践事例を、授業実践記録、視聴覚資料などを提示して、それらの授業が、どのように2つの学習モデルとして考えることができるかについて説明する。同時に、小グループで、それらの授業実践は、どういう点がどういう意味で優れているかについて討議し、3つの学習モデルについての理解を深める。

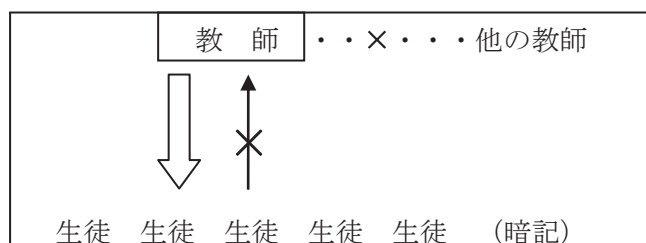
2-3 良い授業と悪い授業を図示し、小グループで討論する

以上の経過を経て、学生は自分なりに考える良い授業と悪い授業を図に表現し、それについての解説文を書く。それを小グループで発表し合い、どういう授業が良い授業であると考えべきかについて討論する。その討論を経たうえで、自分が考える良い授業を、もう一度図に表現する。

3. 学生が考える良い授業

3-1 悪い授業

学生が「悪い授業」として描く具体的な図としては、例えば、先生が教壇に立って、生徒の様子に関心を持つことなく、板書したり、長い時間（しばしば、教科書のままの）話し続けたりしていて、生徒は退屈になっているというような図式が多い。例えば、以下のようなものである。



この図が含意することは、教師と生徒には上下関係があり、しばしば、教師だけが主導権をもち、生徒は受け身であり、生徒は授業内容について主体的に考える状態ではない授業であるということであろう。

また、多くの「悪い授業」として描かれた図と文章のほとんどには、広く共通した言葉と表現が用いられ、その特徴が指摘されている。その中でも、とくにとりわけ頻度が高く出現する言葉は、「一方的」である。教師が生徒に一方的に授業している、言い換えれば、生徒からの反応を受けとめない、つまり、生徒の状態に応じて授業を組み立てたり、臨機応変に教え方を工夫するということの欠如した授業というのが、ほとんどの学生が悪い授業だと考える典型的なものである。

一方的という言葉とともに、「画一的」「メリハリがない」「教科書通り」「生徒を見ない」

「高圧的」「私語が多い」「生徒の個性を踏まえていない」「生徒の興味関心を踏まえていない」「教師中心」「生徒は板書を移すだけで考えない」「参加していない」「分かりにくい」などの言葉が用いられて、「悪い授業」の光景が描かれている。

また、例えば、「かかわり」という視点から、かなり精緻に「悪い授業」を図式化し、豊かに説明している表現があったが、一例を以下に示す（図1）。

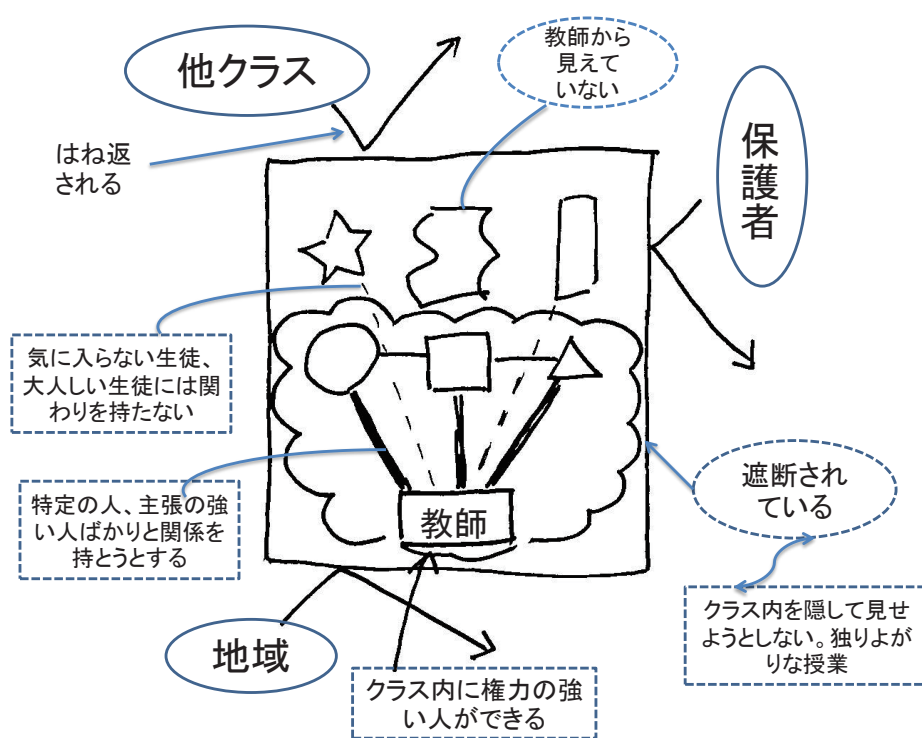


図1 悪い授業 図式例

この図では、中心に学級を四角で囲って描いている。教師は特定の生徒が理解できる授業内容をして、また、その特定の生徒とだけ関わりをもっているが、他の生徒が理解できない状態であることに関心をもつことなく、そのことに対して配慮していない。そういう意味で、クラス内の生徒間に分断が生じている。また、この学級は閉鎖的で、他クラスとのかかわりがなく、保護者がクラスに対して関わりを持とうとしても拒否されるし、地域とのつながりもない。

3-2 良い授業

悪い授業の図式表現は、比較的単純な図式が多かった。一方で、「良い授業」については、さまざまに、豊かで精緻な図式が見られた。良い授業であることのポイントは複数あり、

それらをもれなく図式化することは容易ではなく、複雑に要素や関係を表現することになると思われる。

以下に一例ではあるが、良い授業について豊かに記述した表現を提示する。まず、図 2 であるが、これは、いくつかの授業実践事例などを学習した後、まだ、小集団で討論をする前の段階で図示した表現である。

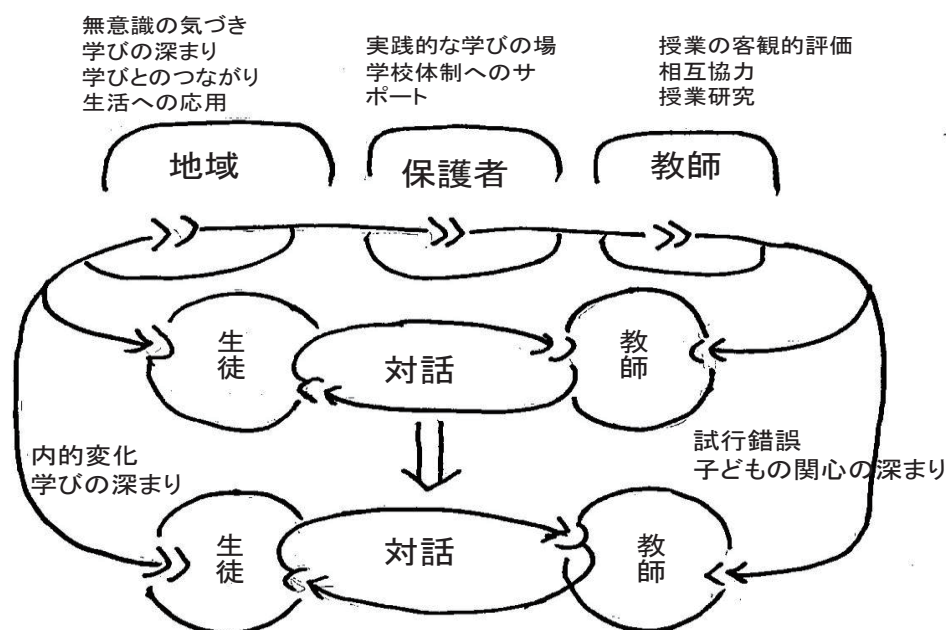


図 2 良い授業 図式例（小集団討論前）

図 2 の、教師と生徒の関係についての説明の文章では、「生徒と教師の関わり合いでは、相互に発信し、受容し、その対話を通じてお互いのかかわりかたや関係性が変化する」とある。また、「机の上での学習から、地域・保護者へと学びの場を広げ、それを学校教育の場に子どもが反映させる授業」、「学習と生活のかかわりが見える授業」という記述もあり、授業を取り巻く全ての要因が相互に連携していることを重視している。その上で、「こうした授業は教師自身の気づき、試行錯誤が必要となり、教師自身+教師－生徒の関係性にも変化ができる」として、こういう諸関係が成り立つためには、教師が、自覚して、諸関係を構築することに取り組む必要があると考えている。

図 2 を書いた学生は、その後、小集団での話し合いを経て、図 3 のように表現を書き換えている。

このグループの話し合いでは、公立小学校と高校（進学校）の比較することで、良い授業とは何かについて議論することになり、なかでも「つながり」が重要なポイントになったとしている。

この学生は、話し合いについて、以下のように説明している。

(教師—生徒に関わる)、7つの関係について考えようという意見は、教育が「教師—生徒」という学校での関係での単一の関係にとどまるものではないと再認識させられるものだった。7つとは、①教師—生徒②生徒—保護者③生徒—地域④教師—保護者⑤教師—地域⑥生徒—生徒⑦教師—教師である。

特に参考になったのは、生徒同士がお互いに教え合う環境をつくることで、学習力を高め、高いモチベーションを維持することが大切だという意見だった。授業で視聴したビデオ等で焦点が当てられたのは主に教師であったが、試行錯誤の上で「良い授業」が成立するとき、生徒同士の関係性がよくなっていくことを認識できた。

また、最初にした「良い授業」では、授業そのものを中心にして、生徒—教師の関係性に重心をおいたが、今回、大きく変化したのは、その授業の前提として様々な「つながり」があることに着目して、それを軸にしたことである。この「つながり」の関係性は、教育の土台であり、教師の働きかけによって良くも悪くもなるものだと考えられる。この「つながり」は、もちろん、生徒—教師の関係性を変えるものであり、また、生徒—教師の関係から広がっていくものであると考える。

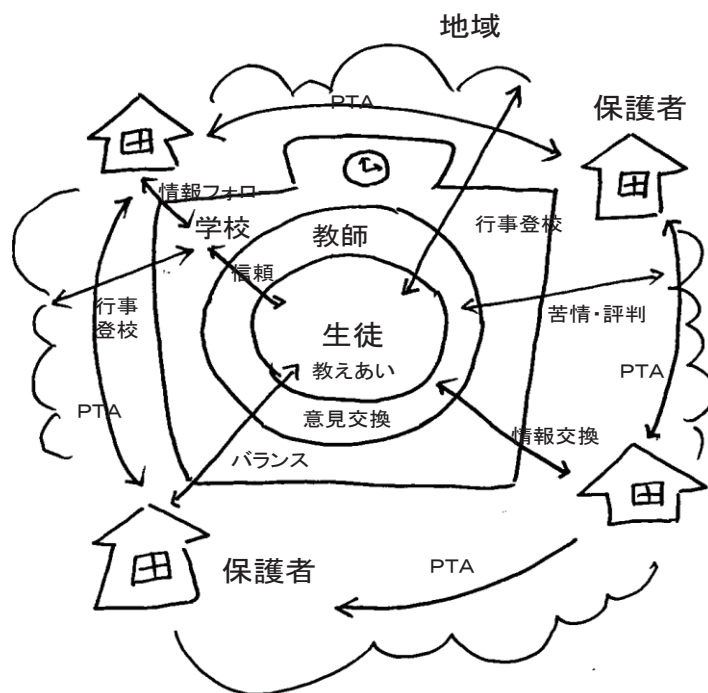


図3 良い授業 図式例（小集団討論後）

3-2 小集団の討論を経て、授業観の変化

小集団での話し合いで、どのようなことが話題になり話し合われたのか。以下に、若干の例を挙げる。

例えば、もともと、時には、ユーモアや関連する余談を挿入しながら、生徒の興味を惹きつける工夫をそして、知識を効率よく伝える授業が良い授業だと考えていた学生は、「そもそも自分が「当たり前」に良い授業だと思っていたものまで、他人が違う考えをすることに驚いた。討論すると、相手が自分とは違う前提を持っていることもあった。同じ大学、同じ授業を選んだ者同士、あまり違いはないだろうと思っていたが、多様で、自分の認識と違っていた。」と、話し合いで、教師―生徒の関係にとどまらない、多様な関係や連携の中で授業は作られていくという考えに接して驚きながらも、話し合いを経て、より多面的に授業を理解するようになる。

一方、講義の中で、認知変容モデル、関係性モデルに依拠する授業実践に接したことで、良い授業についてのイメージが豊かになり、それを小集団の討論で、確認できたり、新たに気づいたりしている学生が多い。つながりの重要性について、「班の中での一人ひとりの発表では、「学校（教師）・生徒・保護者のつながり、相互関係が大切である」ということで意見が一致した。細かな部分ではさまざまな意見があるが、「4者の一体感」という点では一致したので、図解の基本は変化していない。しかし、つながりが重要だが、状況によってつながり方が変わるということに気づいた。」というように討論が発展している。

4. まとめ

多くの学生は、自分が高校時代までに、認知変容モデルや関係性モデルに基づく授業を受けた経験があるとしても、それは例外的に少ない時間であり、ほとんどは伝達モデルの授業であったと振り返る。もちろん、自分が受けてきた伝達モデル型の授業の中にも、素晴らしいと感じた授業がなかったわけではない。しかし、あらためて、良い授業とは、悪い授業とは、と考えると、伝達モデル型の授業が悪い授業の典型だと考える。おそらく、伝達モデル型の授業を受けた経験には、退屈だった、内容が理解できないままに授業が進んだ、よく理解する生徒だけが注目された、「正解」以外の自由な思考や発想が許されなかった、などの記憶が埋まっているのであろう。

どのような授業が良いかを、その目的や状況と無関係に考えることは、本来、意味がない。ある局面においては、伝達モデルを基に効率的に講義を行い、別の局面では、認知変容モデルに基づいた、実験や調査をもとに討論しながら気づきを深めていく授業を行い、また、別の局面では、関係性モデルに基づいた、生徒の生活実感から学びの対象を立ち上げる授業を組み立てる。授業方法が先にありきではなく、その時に学ぶ生徒がおかれている状況や、学ぶ環境、何を学ぶかという学びの対象などに応じて、柔軟に授業方法を考案し組み立てることが期待される。

しかし、そのような力量を形成することは、多様な授業について見聞し、同時に、多く

の人から自身の授業実践を批評してもらいながら、授業実践を構築していくという意味での長い時間にわたる熟達化のプロセスなのであろう。この講義において、多くの学生が、それまで、授業において重要だと考えることのなかった側面について自覚するきっかけになったことが、学生のレポートなどからうかがいしれた。それは、そういう熟達化への道の、最初の一步になるのではないかと考える。