

準備委員会企画シンポジウム 6

確かな学びを創りたい — 教育実践への3つのアプローチ —

企画者・司会者 青木 多寿子 (広島大学教育学研究科)
話題提供者 豊田 弘司 (奈良教育大学)
秋田 喜代美 (東京大学教育学研究科)
向後 千春 (早稲田大学人間科学学術院)
指定討論者 田中 俊也 (関西大学文学部)
木原 俊行 (大阪市立大学文学研究科)

企画の趣旨

子どもたちの基礎学力の低下が問題になっている。確かな学びを創ることに教育心理学者はどのように関わられるだろうか。また、教育心理学者にできることは、教育学や教科教育にできることとは何が違うのだろうか。

ここでは、確かな学びを作る研究・実践に関わっている研究者に、量的研究の立場、質的研究の立場、学習開発という立場で取り組みを紹介していただいた。アプローチの違う方に話題提供をいただくことで、教育心理学者の活躍の方法についての認識の幅が広がり、それぞれのアプローチの利点や制約に気づき、新たな工夫も見出せると考えた。さらに心理学的だけでなく、同じく教育に積極的に関わっておられる教育学の先生にコメントいただき、「教育心理学」という学問を通して学びを創ろうとする取り組みの独自性、利点、問題点を討論した。

「学力低下」に対する学習習慣を中心とした研究指導の事例

豊田 弘司

教育心理学の研究者が、教育実践の現場にどのように貢献するのは重要で難しい問題である。ここでは、いくつかの貢献の型に言及した上で、児童・生徒の学習活動等に関する客観的評価をサポートするという立場から、ある中学校において発表者が学習習慣のアセスメントを担当した事例を報告した。

学校からの指導要請を受ける場合にその学校の問題の原因をできるだけ早く明確にすることが重要であるが、学校の現状を管理職(校長、教頭他)から聞き、学習習慣、学習意欲および学習スキルの不足という問題が考えられた。そこで、学習習慣という教員の合意が得られやすい目標を設定し、どの学習習慣が学力に関連性が高いのかを明らかにするために学習習慣調査を実施した。定期試験の得点と学習習慣調査の相関を分析し、研修会で学力

に関連する6つの学習習慣(「できなかった問題を、もう一度やってみますか」「わからないところは、わかるまで勉強しますか」「テストの答えを書き終わったとき、見直しますか」「家の人に言われなくても、自分から進んで勉強していますか」「大切なところは、忘れないように覚えようとしていますか」「宿題は忘れずにやっていますか」)を提示した結果、教員がこれらの項目を指導目標とすることになった。そして学校内の教員と生徒の約束として、宿題に関しては居残りしても必ずするという規則が定着した。

学習習慣の指導とともに、教員の指導技術の向上に関する学内研修も定期的に行われた。2年目に学習習慣調査を再度行い、その得点の伸びと学力(標準学力検査)の関連性が示され、学習習慣の指導が学力の向上につながることを実証できた。

この事例を紹介した後、教育心理学の研究者が教育現場の教員の努力を目に見える形にする貢献の可能性を示唆した。また、若手の研究者が教育現場に貢献する際の留意点についても併せて言及した。

事例研究に基づく教育実践研究へのアプローチ

—「授業参加」概念を中心においた確かな学びへ—

秋田喜代美

教育心理学と教育実践の関係を考えたときに、実験研究等で明らかになった心理学のグランド理論の知見を、研究者が学校に持ち込み介入する研究があれば、学校や教師の自律性や学校との協働の中から、グラウンデッドな理論やローカルな原理を考え拡張していく研究もある。筆者の現在の立場は後者である。授業観察や授業研究会に頻繁に参加することで出会ってきた事例から得た視座で、学級や学校の学習システムへアプローチすること、学級文化や学校文化を形成していく学校や教室の学びのシステムを考える研究を行っている。

具体的なアプローチとして、特定のフィールドで得られた授業事例からの着想からさらに、①協働的に校内研修という実践に関与していくアクションリサーチ、②個別事例だけではなく、体系的な事例観察とその記述分析という観察研究、③大規模調査での仮説検証と仮説生成という3つのアプローチを、学校や教室を対象に往還的に研究して、「確かな学び」に迫ろうとしている。「確かな学び」を考える鍵概念の一つが、「授業参加」という概

念である。生徒が行動レベルだけではなく、授業内容を認知的に深く参加投入し、理解を深めることが重要である。

そこで、①のアプローチからの授業参加の研究として、校内研修のスタイルを変えたモデル校と非モデル校で、生徒の授業参加に違いが生まれたアクションリサーチ、②のアプローチとして、クラス皆がよく学んでいるクラスでは男女の仲が良く授業認知分化の性差が低いことを示した調査研究、③のアプローチとして、同じ中学校で成績に差がある2クラスで教室談話にどのような相違が見られるかという長期縦断観察を事例として紹介した。そして確かな学びのためには、学習成果としての知識や技能、学力だけではなく、参加者にとって学びの出来事の記憶が形成されていくことが必要である点を指摘した。

学習開発の(研究)方法

向後 千春

教材や授業を設計し、それを実践検証しながらより良いものにしていき、それと並行して理論化を求めるものを学習開発と呼ぼう。学習開発の方法は論理実証主義の方法論とは異なるものを採用する必要がある。ここでは学習開発の方法についてその特質のいくつかを述べた。

1つ目は、それが分解できないことである。学習の場は、目標と活動のデザイン、リソース、フィードバックがあれば最低限成立する。これまで、そうした要素の一つひとつ、例えば教材、メディア、フィードバック等を単独で取り上げて検討してきた。それは直観的でわかりやすい研究にはなる。しかし、現実にはカリキュラム、コース、1回の授業、そして授業の中の1セグメントといえども分解できない。とすれば、その粒度(分析の単位の大きさ)に気をつけながら分解できないものとして観察していく必要がある。

2つ目は、デザインをするときに上記の全体論的な立場を入れていく必要があることである。全体のデザインは設定した目的によってドライブされること、活動やリソース、フィードバックのそれぞれが全体と矛盾しないこと、さらにこうした要素に一貫性と干渉性(それぞれの活動が他の活動を強め合う)があるとデザインが強固になることに注意しながらデザインする。

3つ目は、実施するときに、それが誰でも実行可能であり、無理なく持続可能であり、コスト(人・時間・道具・お金)がリーズナブルなものであるかどうかについて格段の注意を払うということである。

4つ目は、記述の方法である。単独の独立変数・従属変数がどうということではなく、システムとして、リソースが活動にどう影響したか、フィードバックが活動にどう影響したか、活動が他の活動にどう影響したかという、

ダイナミックな影響を中心に記述していく必要がある。

5つ目は、評価である。目標と現実の比較、事前と事後の比較、そして、過去の同じ実践との比較(改善)、同じ目標を持った別のデザイン実践との比較、このような多レベルでの比較が必要になってくる。

指定討論1

田中 俊也

「確かな学び」が、いわゆる基礎学力の向上という観点と、学び手の学びの実感(「変化」の実感)の両方を示すという前提で議論をした。

豊田発表は、学習習慣の変容の指導が学力向上に効果があったとの報告であり、教科の学力検査得点の向上だけでなく確かな学びの創造といえるのか、という点について議論した。秋田発表は、実践への関与と体系的事例観察→大規模調査の行きつ戻りつという往還的アプローチで確かな学びを模索するという包括的な方法論とその実践例の報告であった。ここでは特に、研究者の実践への関与が終了した後の現場の「日常的実践」がどのように変化するのか、について議論した。向後発表では、学習開発の方法を5点にわたって詳細に説明し、研究開発のデザインと現場での実践のサイクルに基づく枠組みが重要であることを強調した。その意味で研究者が提供できる授業方法論はせいぜい100点満点で70点もあれば十分である、という主張はその互恵性を前提にした発言だと理解できた。

三者三様であったが、フィールドとの親密な関係性の主張は共通したものであった。「教室臨床」的アプローチともいえるであろう。

指定討論2

木原 俊行

筆者は、教育方法学・教育工学の学徒である。教育現場とのパートナーシップを重視して、研究をデザインし、実施している。その立場から3氏の提案を拝聴して、次のような印象を抱いた。

まず、教育心理学研究が「確かな学び」の成立に果たす役割には、かなりのレパートリーを確認できる。3氏の研究内容は、その対象(児童・生徒、大学生、教師)、採用する指導・評価法、規範性の強弱、教師との対話・共同の密度等において、趣を異にしていた。

けれども、教育心理学研究が「確かな学び」の成立にいつそう関与するためには、学校の教師たちが遭遇している、学力の多元性、育成主体・方法の多様性への配慮を強めねばならないであろう。そして、それを満たすためには、「学校を基盤とする学力向上アプローチ」が教育心理学研究においてもある程度尊重されるべきであろう。