

University Academic Repository

Report and Reflection on a Practice of Learning through Discussion Method : Its Merits of Introducing Students to Pleasure of Learning

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2008-04-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Yasuda, Rie メールアドレス: 所属:
URL	https://kaetsu.repo.nii.ac.jp/records/221

LTD 話し合い学習法の実践報告と考察

—学ぶ楽しさへの導入という利点—

Report and Reflection on a Practice of Learning through Discussion Method
-Its Merits of Introducing Students to Pleasure of Learning

安田 利枝

Rie Yasuda

<要約>

LTD（話し合い学習法）に基づくテキストの「読み」には、主として次の学習効果が認められる。

- ① 個々人の充実感と学習意欲の向上
- ② 言語スキルやコミュニケーション・スキルの向上
- ③ 学習スキルの獲得
- ④ 論理的・批判的思考スキルの向上
- ⑤ 対人関係スキルの発達と仲間意識の変化・改善

アメリカで確立されたこの学習法は、学習者の先行経験や既有知識と思考スキルを活用して「知識の構造化」を意図する点で、認知心理学の知見と親和性を持っている。批判的思考を含む高度な読み書き能力を身につける上で有効かつ魅力的な学習法であり、大学における導入教育でもっと実践されてよい手法である。なぜなら、学習階梯が明示されていることで学習者にとって取り組みやすい、学習者の既有知識を活性化させるとともに新たな知識との関連付けをすることにより、学習者が新たな知識を学んだという実感を持つことが出来る、さらに、学習者が学びを楽しみ仲間を作ることが出来るなどの利点があるからである。

通常の講義型授業においても、学生の「知識の構造化」を意図した授業者の発問、そして学生同士の交流による「知識の構造化」のための時間を組み込むという形で、LTDの基礎にある学習理論を活用することができるであろう。

<キーワード>

LTD 話し合い学習法 協同学習 輪読 分析的読書 知識の構造化 アクティブ・ラーニング

はじめに（問題と目的）

読み書き能力は主体的に学ぶ力の基礎である¹⁾。にもかかわらず、近年、青少年の読み書

き能力の低下が著しい。全国的な児童生徒の読書状況についての調査²⁾によれば、中学・高校生の不読者（5月の1ヶ月間に読んだ本の数は0冊）の割合は30年前から上昇し、10年前からは多少減少傾向にあるものの、その割合は2004年の調査時点で高校生全体の42.6%に上る。学習能力および日本語能力の低下に危機感を抱いた各大学で、1980年代から「学習スキル」や「日本語表現演習」などの名称で、大学における学びを支援するための初年次科目が展開されるようになった。知識量が爆発的に増大し一旦学んだ知識が大変な速さで陳腐化する時代にあって、大学での学習に適応するだけでなく生涯にわたって学び続けるための「学習スキル」の習得が強調される場合、あるいは、基礎的な読み書きからコミュニケーション能力の育成、さらには論理的・批判的思考力の育成をも含めた日本語能力³⁾の修得が目指される場合等々、その内容は多様である。

高等教育とはすなわち、学習者が学問を学び、学問が対象とする問題や課題を自分自身のものとして捉える中で、論理的、批判的、科学的思考力を少しずつ身につけていく過程を支援するものであると考え、こうした導入教育で目指されている学習スキルの習得と日本語の思考力や表現力の育成は、ともに教育の根幹をなすものと位置づけることができる。また、これらの力は、単に導入教育としてカリキュラム上設置されている特定の科目においてのみならず、各専門教育科目においてもあらゆる機会を捉えて育成すべきものであろう。

いち早く大学のユニバーサル化を迎えたアメリカでは、学士課程のカリキュラム改革のみならず、構成主義アプローチ、協同学習、WAC（Writing Across the Curriculum）運動⁴⁾など、学習についての理論研究とともに実践的な指導技術が蓄積されてきている。他方、日本では、教育学者の間でこそこうした学習技術にかかわる新しい理論や運動に学んだ教育実践事例が出ているが、一般教育ならびに専門分野で学士課程を担う教員にそれらが幅広く共有されているとは言い難い。教育心理学や教授法などの基礎的訓練を経ておらず、教育手法にあまり関心の高くない多くの日本の大学教員は、レポート、レジュメ、論文の書き方指導、ゼミナールでの輪読などの指導にあたって、自分がかつて教授された方法をなぞることが多い⁵⁾。教育の技術については経験知によって少しばかり修正を加えるに留まる。自分自身が学んだ学習プロセスや学習方法を、それが目の前の学生たちに通用するか否かをあまり問うことなく、いわば学生の「虚像」を相手に授業をしているとも言える状況が続いている。

例えば、通常、大学のゼミナールでは「読み」の指導方法として輪読や文献講読が広く用いられている。だが、これらの教授法は、勉学習慣と読書経験をあまり持たない学生が数多く入学する大学での「読み」の指導法として本当に適切なのだろうか。実際のところあまり有効ではない、との思いが募り、筆者は協同学習の学習技法によりテキスト理解を目指すLTD（Learning Through Discussion 話し合い学習法）という手法に関心を寄せた。そして、2007年度秋学期に3年次のゼミナール生9名とともにLTDを試みた。

本稿は、その実践を通して、LTDについて次の3点から考察することを目的としている。

第1に、LTDについて理論的背景とともにその意義を確認する。第2に、筆者自身の授

業実践を記述し、学生による「記録シート」と最終課題とした「書評」を基に LTD についての分析と考察を加える。第 3 に、これらを踏まえて、LTD の手法に学んだとき大学の授業にどのような応用可能性があるかについて提案する。

第 1 章 LTD 話し合い学習法の概要と学習理論

第 1 節 概要

LTD は、協同学習によって学習課題の理解を深める方法である⁶⁾。日本への紹介者である安永悟は、「学生に学習本来の素晴らしさを体験させたい」との思いを込めて「この学習法が生み出されたと書いている⁷⁾。良書を深く読むことは、未知の世界を知り、自分自身の視野と世界を大きく広げる豊かな体験となるのであり、その意味で学びの楽しさを味わう素晴らしい機会であることは疑いない。LTD はこの読書体験を個人の作業に留めず、学習仲間との話し合いにより、互いに相手を学習過程そのものに巻き込みながら、細かなステップを踏んで教材についての正確な読みと分析的・批判的読みを深めていくことにその大きな特徴がある。学びの仲間を形成することができる方法でもある。

LTD の課程プランは、次の表 1 のとおりである。学習者は予習の段階で、予習ノートに書き込みながら自分ひとりでステップ 2 からステップ 7 を行う。この一人ひとりの予習を前提に授業での全員による話し合いをし、学生は 2 回各学習階梯を繰り返すことになる。LTD は、通常は学習者の内面で無意識に行われている本を読むという行為のプロセスを、一人での予習ノートの作成と集団の中での学習という形で、外在化させながらきちんと順序良く踏むことによって読みを深めていく。

表 1 LTD 話し合い学習法の過程プラン

段階	ステップ	テーマ	活動内容	配分時間
準備	第 1 ステップ	導入	雰囲気作り	3 分
理解	第 2 ステップ	語彙の理解	語彙の定義と説明	3 分
	第 3 ステップ	主張の理解	著者の全体的な主張の討論	6 分
	第 4 ステップ	話題の理解	話題の選定と討論 ^{注 1)}	12 分
関連付け	第 5 ステップ	知識の統合	他の知識との関連づけ	15 分
	第 6 ステップ	知識の適用	自己との関連付け	12 分
評価	第 7 ステップ	教材の評価	著者の主張の評価	3 分
	第 8 ステップ	集団の評価	ミーティングの評価	6 分

出典：〔安永、2006 年 p16〕

注：筆者は、注 1 の「話題の選定と討論」を、「トピックスの選定と主張との関連についての話し合い」として学生に説明した。

「読み」の過程プラン⁸⁾ は大きく 2 つに分かれる。ステップ 2 から 4 まではあくまでも学習課題についての正確な理解を学習者に求めており、LTD は、この理解のプロセスに一次

的な重要性を与えている。なぜなら、「集団メンバーが私的な意見をはじめから出すと、内容を決して読み取ることができない⁹⁾」からである。ステップ5から7までが、学習課題で得た知識や考え方を学習者一人ひとりが自分のものとして消化していく「高次の学習過程」である。自分のこれまでの生活体験や学習体験と結びつけて学習内容について考え、著者の知識や経験、観点や見解、価値観などを自分自身のそれと対照させて経験することになる。

ステップ1とステップ8は、協同学習であるLTDをより良い話し合いの場として成立させるための集団形成と評価にかかわる。LTDは、学びの仲間への積極的な働きかけと貢献を求めており、集団における自分自身と仲間の行動についての振り返りを学習過程に組み込んでいる。協同学習である所以は、「創造的な思考の深まりや広がり、ものの見方、考え方、価値観、経験の異なる者が一つの課題を共有し、心をオープンにして、真剣に対話する他者間対話すなわち討論の中で芽生えやすい¹⁰⁾」との知見に基づく。

第2節 理論的背景：思考の内容分類 (B. ブルーム¹¹⁾ の教育目標分類)

〔安永、2004年〕によれば、過程プランは、認知・思考の構造について現在のところ最も普及しているB. ブルームの分類に基づいて構成されている。ブルームの分類では、効果的な学習には、知識、理解、応用、分析、統合、評価の6種類の活動が含まれる。

表2 B. ブルームの認知的領域についてのタキソノミー (分類)

知識	情報を想起する	述語や事実についての知識
		手段・方法の知識 傾向・順序・分類・カテゴリー 基準・方法論
		一般的・抽象的知識 原理・一般化 理論・構造
理解	意味を理解し、内容を言い換える	変換・解釈・外挿
応用	情報や概念を別の状況で使う	予測
分析	情報や概念を各部分に分解して理解を深める	要素・関係性・組織原理の分析
統合	様々な概念を組み合わせて新たなものを生み出す	伝達内容・計画・企画・抽象的関係性の創出
評価	価値に関する評価をくだす	内的基準・外的基準による判断

注：〔梶田、1994 p156〕をもとに筆者作成

ブルームの分類の意義は、教育者が使いやすい思考のスキル、言い換えれば思考方法の種類を明示し、それを学習者が訓練を通して身につける方法への道筋を開いたことにあるとされる。単なる記憶にとどまらない深い思考のスキルを学習者が獲得できるよう、授業者がより高次の思考に焦点を充てた授業設計をするために用いられることが多いという¹²⁾。単に思考を必要とする課題を与えるだけでは学習者の思考スキルの獲得・向上にはつながらないこと、さらには、模範を提示され、練習を指導され、訓練を繰り返すことで学習者が学習ス

キルを習得することが可能であることが研究によって明らかにされている¹³⁾。

LTD の各ステップは、ほぼブルームの分類に対応しており、思考活動を総合的に刺激するものとなっている。

第3節 アクティブ・ラーニング（能動的学習）

大学教育の中で一般的に用いられている代表的な教授法は講義である。他に作業形式、対話形式、実習形式、討議形式等々がある。講義形式については、整理された体系的知識を学習者に提供できる利点がある一方、学生を知識注入の一方的な受け手にして、学習意欲を引き出せないなどの問題点がしばしば指摘される。また、学習効果についても低いとされる¹⁴⁾。

こうした反省から、「学生自らの思考を促す能動的な学習」と定義されるアクティブ・ラーニングが「医薬歯学」「教育学」等の分野で実施されるようになり、近年は経営学分野におけるビジネスゲーム導入など広がりを見せている¹⁵⁾。

教員は、授業準備と実施の過程で多くを学び、その学びを楽しむ。その楽しみを学生が味わうことができるよう授業を設計するならば、それは学生の学びを、動機づけを含めて促進することになるのではないか。可能な限り学生自身が読み、観察し、発見し、書き、推論し、検証し、議論し、発表し、説明するなど多様な方法で教材を学習する方法を授業者である教員が模索すべきだということになるだろう。教員の指導を受けつつ、学生自身が思考のスキルを使って情報を比較対照、整理、分析、総合することで整序された体系的な知識に近づいていくなれば、その理解、学びは一層深いものとなるだろう。

第4節 協同学習と認知心理学の知見

現在、アメリカの教育界で主流となっているのは「構成主義アプローチに根ざした協同学習」であり、「ほとんどの大学の教員養成コースで、協同学習の方法を学ぶ授業が設けられ、教育方法を扱うどの教科書にも協同学習の理論と技法が取り上げられている¹⁶⁾」という。

学生時代における他の学生とのかかわりは、周囲の人々と信頼関係を築き、責任ある行動をとる自立した個人となるために必要不可欠である。自分たちの思い、不安や希望、喜びと悲しみ、向上心、充実感、達成感を分かち合う親密な仲間との交流の中で、青少年は育ち合う。学校での学習に限定して考えても、仲間とのコミュニケーションを通して、他者の視点で、問題、状況、あるいは学習課題そのものに向き合うことは重要である。自分自身の認識や思考を他者の視点で批判的に見る経験を与えられ、多様な視点から公平にもものを見る能力を育てることができる。協同学習にはこうした学習効果が期待される。

インターネットで容易に知識が得られる情報社会にあっても尚、大学という学びの場の存在意義があるとすれば、その意義の一つは、同年代の若者にこの学びの仲間との出会いやかかわりを大学が提供できることにあるだろう。したがって、大学教育の今後の一つの方向性は、できるだけこの学びの集団を、授業を通じて形成していくことにあるのではないか。

<協同学習による知識の構造化>

人間の学習や認識活動を研究する認知心理学は、「学習者自身が、そこにある知識を整理し、自分にとって意味あるように構造化することが学習であり、それが自分にとっての学びとなる¹⁷⁾」と考える。すなわち明確に構成主義の立場に立つ。大学の講義という授業方法は、整理された体系的な知識を伝え、理解を促すことに優れた方法であるが、その講義を受講する学習者の側に、学ぶことへの意欲、知的好奇心、さらには、抽象的概念を用いた思考、論理性についての準備 (readiness) が著しく不足する場合、相当の工夫を凝らさないと学習効果を上げることが難しい。目の前にいる学生たちがどのような既存の知識、学習体験をもっているかに十分な配慮をすることなく、彼らが学ぶべきだと教授者が信じる内容を一方的に伝えることになりかねず、講義は、多くの場合、学習者にとって生き生きとした関心を呼び起こすものではない¹⁸⁾。

しかし、協同学習である LTD においては、学生同士がそれぞれの持つ知識、経験世界を背景にテキストに向かい、そして、周りの仲間が新しい知識をどのように捉え、何を感じ、考えたのかを知りたいという彼らの好奇心に支えられて、率直に楽しみながら意見交換をすることができる。このため授業者対学生という構図においてではなく、仲間同士の学びあいとなる。もちろん、日本の大学では、学生の多様性は相当限られてはいる。それでも、仲間の発言を聞きたいという好奇心を刺激するほどには学生の知識、体験、視点は十分に多様である。加えて、学習心理学では、むしろ同じような知識レベルにある者同士で、自分と異なる視点を持ち異なる認識をしている仲間との相互作用においてこそ、「認知的葛藤が生まれ、個々人の内部で知識の再構成への動きが起きる¹⁹⁾」と考えている。

まず LTD の「知識の統合」のステップで、学習者は、新たに得た知識、概念、視点、考え方が自分のこれまでに獲得してきた知識や経験知とどのように関係しているのかを意識的に問われることになる。自身の既存の「知」と照らし合わせたとき、著者の主張は正しいと感じられるのか、真理だと思われるのかを振り返るのである。さらに、「知識の適用」のステップで、著者に教えられたことは自分にとって意味をもつものなのか、自分自身の知識や視点にどのような変容をもたらしたのかを語り合う。そして、最後のテキストそのものの評価のステップで、著者の思考の優れた点とその限界等々を探っていく。このような学習階梯を踏むことで、新たな知識が確固とした形で自分の中に定着し、自分自身の内部での知の構造化が生まれる²⁰⁾。そしてそれは、学習者同士に驚きや共感の感情が生まれることでより確かな形で記憶される。

<協同学習によるメタ認知活動の促進>

「メタ認知」とは、認知についての理解、すなわち、聞く、読む、書く、覚えるなどの認知活動を一段高いレベルから認知する脳の働きをいう。認識し、あるいは、学んでいる自分

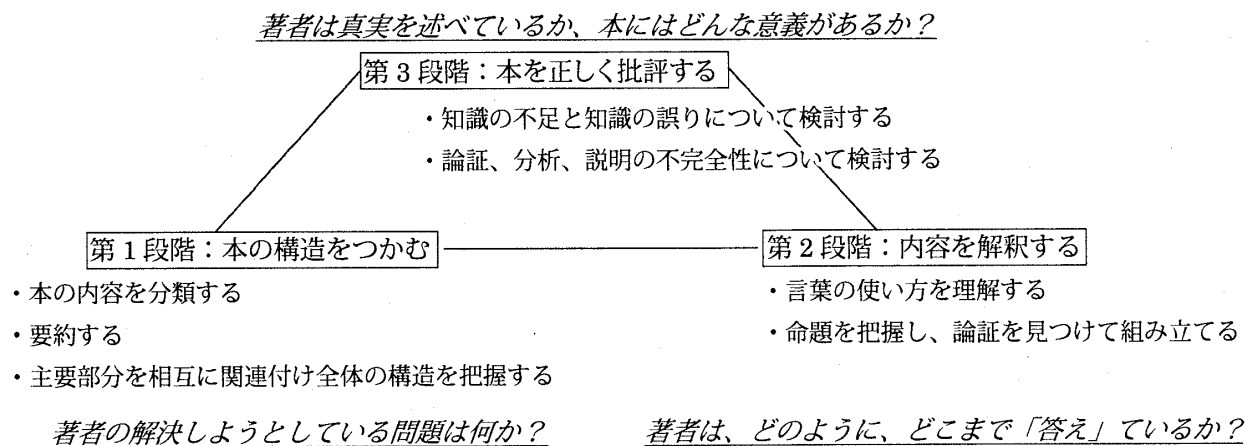
についての自覚を意味する。個人は、親、友人、教師との社会的相互作用によりメタ認知能力を身につけていくという²¹⁾。多くの認知心理学研究から得られた知見として、メタ認知能力と文章理解や学習能力との間に正の相関が見られ、メタ認知能力を促進するためにはモデリングや他者とやり取りする協同学習が有効であるとされている²²⁾。

具体的には、「疑問点が生じたらメモをとる」「理解できていないことを書き出す」「関連する既有知識を想起する」「新しい知識と既有知識との間の矛盾を調べる」「どのような類比が成り立つかを考える」「正しく理解できているか自分で確認する」「学習したことを他者にわかりやすく説明する」などの行為がメタ認知能力を向上させる²³⁾。すなわち LTD における各学習階梯は、仲間との相互作用によりこのメタ認知活動を促進するよう組み立てられているのである。

第5節 M.J. アドラーの「分析読書」との比較

LTD の各ステップを、読書論の古典的名著『本を読む本』の著者である M.J. アドラー²⁴⁾ のいう「分析読書」と対照させてみる。下図は、筆者がアドラーの「分析読書」について図示を試みたものである。

図1 M.J. アドラーの「分析的読書」



LTD のステップ2からステップ4までが、「分析読書」の三段階にほぼ対応する学習階梯である。ただし、アドラーが第1段階、第2段階と二段階に切り分けている段階を、LTD は往復する形で一体のものとして扱う。語彙の確認から、2-3行の簡潔な要約へ、そして著者の主張を支持する話題についての話し合いへ進む。アドラーの「分析読書」は、「概略では、命題や論証にたどりつくまで部分に分けてゆき、解釈では、名辞および命題からどのように論証が構成されるかを検討する。この二つの過程を経てはじめて、一冊の本の内容が理解できたと言えるのである²⁵⁾」として、分析と総合という二方向での思考を要請している。

だが、LTD はこの2つの局面を統合している。このため、扱うテキストによっては、ス

テップ4について二方向からの検討作業を必要とすることになり、十分な時間をとる必要が生じることになろう。〔J.レイボウ、1998〕は、LTDでは、小説をテキストとした場合にプロットの検討などを組み込むと、ステップ4に50分ほどにかけer必要が生じることもあるとしている。

学習スキルに熟達した指導者による文献講読という教授法は、分析的読書の指導として一定のレディネスをもった大学院レベルの学習者に対して、より優れた方法であるのだろう。

第2章 実践事例紹介（2007年度秋学期）

第1節 実施概要

【対象とした授業】

筆者がLTDを試みたのは、担当した嘉悦大学経営経済学部「ゼミナールⅠ（緑の経済へ）」の授業で、期間は秋学期2007年度11月から2008年1月までである。経営経済学部3年次生である9名を対象として、持続可能な社会へと向かう世界各地での事例を集めた『グッド・ニュース』²⁶⁾をテキストに秋学期の10回の授業コマを費やした。対象者のうち6名は2年次にディベート、円卓会議、NGOのヒアリングを経験した。また、8名は3年次の夏に2-3人のチームで新書1冊を読んで内容を全体に報告するという課題に取り組んだ経験をもつ。1名は3年次に編入した中国からの留学生である。

【分析に用いた資料】

1. 毎回、話し合い後に提出された「予習ノート」と「LTD記録紙」
2. 授業後に嘉悦大学の学生ナビゲーションシステムを使って学生に配信した授業通信
3. 振り返りの話し合い時の（授業者による）メモ
4. 最終提出課題とした「書評」（提出者は、受講生のうち履修生7名）

【授業コマ10回の授業計画】

1回目：LTDについてのガイダンス

2回目から9回目：9章からなるテキストを毎回1章分ずつ学習

*テキストは572ページから成り、1章分はおよそ60ページである。

*毎回のレポーターは章全体を読み、自分の読みとして概要を報告する。他の参加者は、教員が指定した章の一部10数ページを読んで予習ノートを作成する。

9回目：話し合いの終了後にLTDについて振り返りの時間を設置

最終課題：作成した「予習ノート」と毎回のミーティングの記憶をもとに、テキストの書評を書く。

〔安永、2006年〕を参考に、初回は、LTD についてのガイダンスを行った。LTD を構成する各ステップの理解そのものに一定の時間がかかること、そして学生一人一人の予習と積極的な話し合いへの貢献の姿勢なしには成立しない学習法であることから、学生への動機付けが非常に重要であると考えた。動機付けのため、LTD が教育学の分野で注目を浴びている新しい学習法であり、学習効果が高いことが認められていること、複雑な学習法であるがこのゼミに集まった皆さんなら成し遂げられると確信していると伝えた。

さらにテキストの内容への導入として、「持続可能な開発」をめぐる諸種の言説を4つの立場（類型）にまとめたオドーリヤンの議論²⁷⁾を簡単に紹介し、著者たちの基本的な立場をおおよそ位置づけて、異なる立場からの批判がありうることを示唆した。

学生全員が義務として読んでくるのは各章の1部10ページほどとし、章全体を学生が交替でレポーターとして紹介する形をとった。大部の論説文を読むことに慣れていない学生の負担を軽減すると同時に、各学生がそれぞれ各章についての責任を負うことで、全員の努力で一冊の本を読み上げる達成感を持ってもらうことがねらいであった。

報告者以外の学生に必ずテキストを読み、予習ノートに書き込んでくることを義務付け、次週には返却を約束することを約束して、予習ノートを授業の終わりに教員に提出させた。

【毎回の授業の組み立て】

表3 授業の構成

報告		章全体の紹介と質疑応答		20分
第2部 ミーティング	集団形成の領域	第1ステップ	教員による導入 ウォーミング・アップ	3分
		第2ステップ	言葉・用語の定義・説明	3分
	理解の領域	第3ステップ	著者の主張のまとめ	6分
		第4ステップ	話題の選定と主張との関連付け(主張とその根拠)	12分
		第5ステップ	知識の統合(以前に学習した知識との関連付け)	15分
	新しい認知(知の構造化)の領域	第6ステップ	知識の適用(テキストの読みによる自己の変容)	12分
		第7ステップ	テキストの内容の評価	3分
	集団形成の領域	第8ステップ	シェアリング(第4～第7ステップを2グループに分割して実施した際には、グループ報告)	6分
第3部 振り返り		LTD 記録紙の記入 ミーティング自体とその内容について教員のコメントや補足		10分

【LTD の標準的な手法から逸脱した点】

集団形成にかかわるステップ1とステップ8は教員主導で実施した。ステップ8は、学習の各プロセスについて、また、学生たちの話し合いへの姿勢や態度について教員から問題点を指摘する、あるいは補足説明をするにとどめ、LTD で求められている学生相互の評価を実施しなかった。受講生の集団を2分割した際にはシェアリングの時間とした。

この最終のステップは本来、うまく教材についての議論が出来たかどうか、誰が貢献出来、

出来なかったかなど、仲間の行動についても個別の批判的評価を行うものとされている。だが、レイボウ等も、このステップは「最も抵抗を受ける」、「大半の人は直面することを望まない」、「感情的で苦しいステップ」等々²⁸⁾と述べているほど難しい場面である。個人の行動、態度、ふるまいを面と向かって指摘すること、指摘されることに抵抗感の強い日本社会の文化にあって、このステップ8を指導するには、教師の側に相当の技量を必要とするものと考えた。このような筆者の力量不足によるとまどい、ならびにテキストとテーマの理解により重点を置きたかったとの理由で割愛した。

第2節 成果の分析

(1) LTD 記録紙に基づく成果分析

「予習ノート」と「LTD 記録紙」は、〔安永、2006〕の巻末にある「付録B 予習ノート」と「付録C LTD 記録紙」をほぼ踏襲して作成した。ただし、ベース、ターゲット、関連付けという特殊な用語については、

初心者である筆者自身にわかりにくかったので、使用していない。また、前述のようにミーティングのステップ8を実施しなかったため、記録紙からも省略した。また、記録紙の最後の自由記述欄には、「今回のテーマについて」と「ミーティングについて」の2項目を設けた。

「LTD 記録紙の」事前、事後の各質問項目に学生は、0%から100%の評定値を記入した。以下のグラフは、縦軸に9名の学生の評定値、横軸に授業回をとって推移を見たものであり、学生の感想は自由記述欄からの引用である。

図2 LTD 記録紙 サンプル

LTD記録紙

名 前: _____ 日付: _____

事前調査

各項目を自分がどれほど認めるか、最も当てはまる数字を一つ選んで()に記入してください。なお、50を「どちらともいえない」として評定してください。

全く認めない 強く認める

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

() 1. 私は事前準備(予習)が出来ている

() 2. わたしは今回の課題に興味・関心をもっている

() 3. わたしは課題の内容を理解できている

() 4. わたしは今日のミーティングに参加したい

() 5. わたしは今日のミーティングに貢献できると思う

() 6. 今日のミーティングでは、全体として、各ステップをうまくこなえると思う

事後調査

1. 今日のミーティングが終わりました。下記の項目を評定してください。各項目をどれほど認めるか、最も当てはまる数字を一つ選んで()に記入してください。なお、50を「どちらともいえない」として評定してください。

全く認めない 強く認める

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

() 1. 今日のミーティングでは、グループ全体として各ステップをうまくできた

() 2. 今日のミーティングを通して、課題に対するわたし個人の理解が深まった

() 3. 今回の課題に対するわたしの興味・関心が高まった

() 4. この学習法で、また学びたい

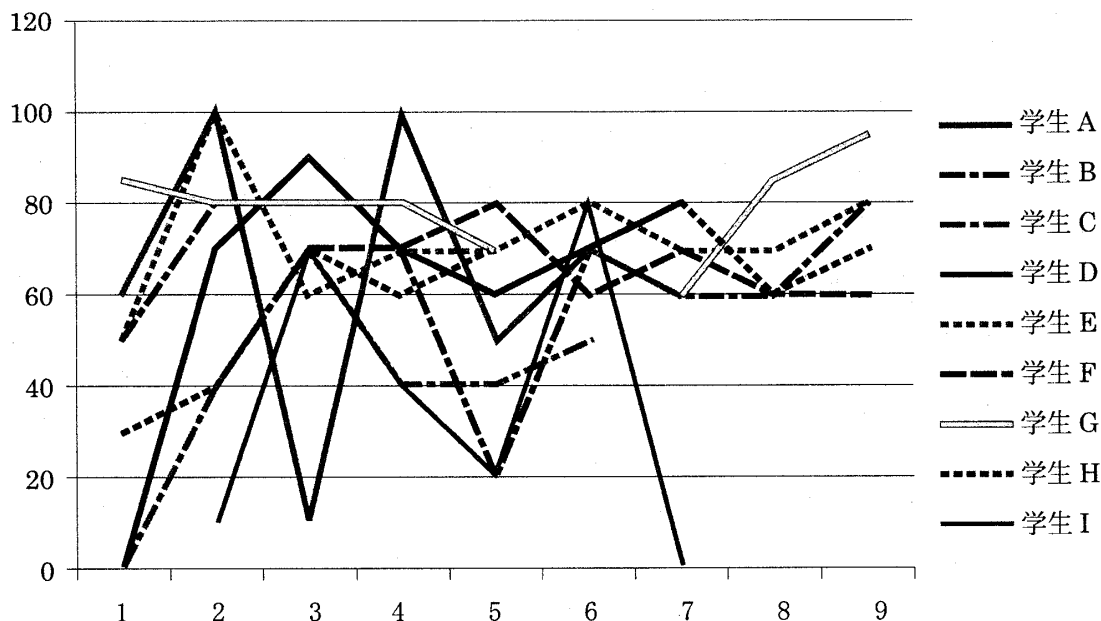
2. 意見や感想、質問などを自由に書きましょう。

<テーマについて>

<ミーティングについて>

【事前の記入 予習】

図3：予習

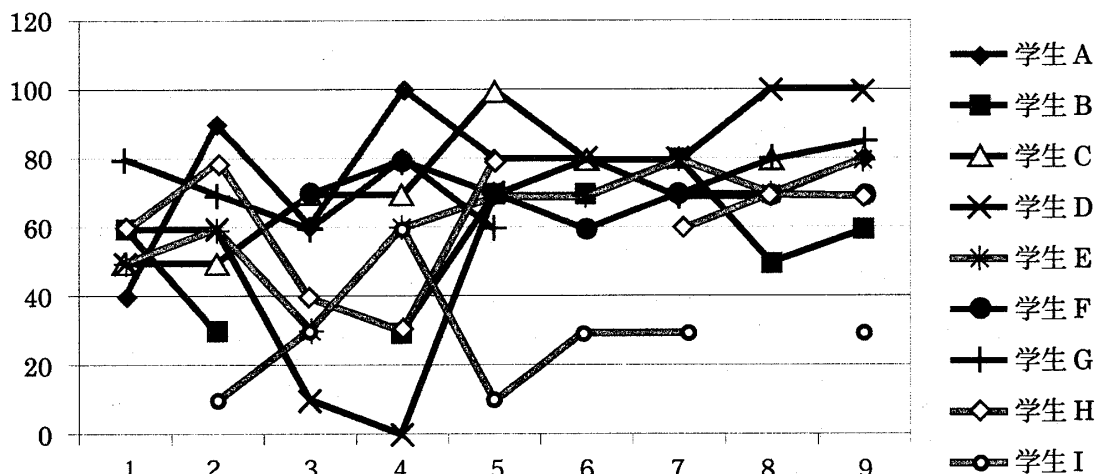


注：問1「私は事前準備（予習）が来ている」

初回の話し合い終了後のLTD記録紙に、学生Aが「ちゃんと本を読んでこない話し合いについていけない。今度からきちんとやっていきたい」、学生Cも「もっと課題文を深く読まないみんなについていけないと思った」「しっかりと今まで以上に予習をすること、そして一人ひとりの意見が重要だと思った」と述べている。各自の予習が前提でLTDが成立することを実感したものと思われる。他の学生たちもさらに踏み込んで、「おもしろかった。もっと面白くできるように、予習します（学生D）」、「資料を読み込むことが大事だと痛感したので、来週はもっとより深い話し合いにしていきたい（学生G）」、「もっと読み込んで来週のゼミに参加したいと思います（学生H）」と意欲をみせた。グラフでは、学生ごと、授業回ごとに大きな揺れを見せているが、これはどこまでを「予習の範囲」と捉えるかの意識の違いにもよると考えられる。話し合い中の発言によって全員が授業前にテキストに目を通していたことはわかったし、予習ノートにも一人を除いてほぼ全員が毎回書き込みを行っていた。

【事後評定：成功度】

図4 ミーティングの成功度

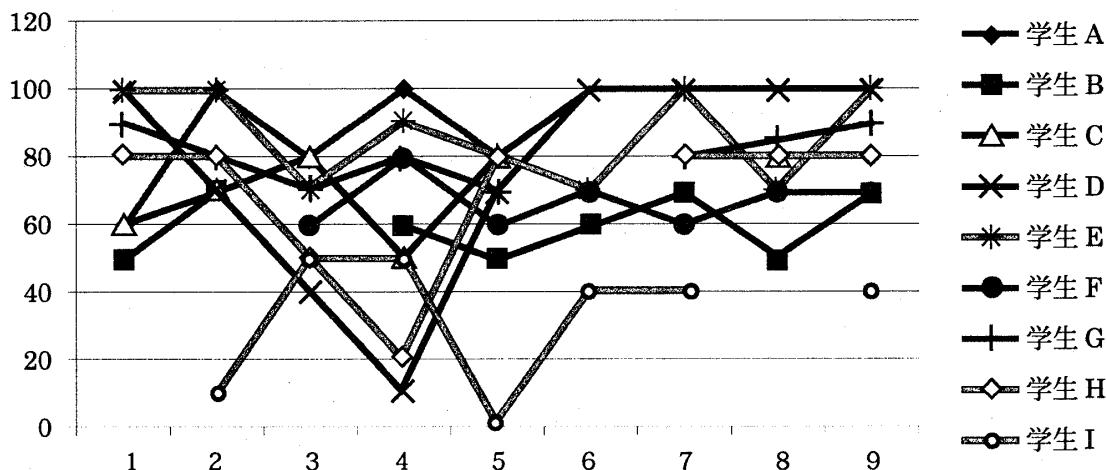


注：問1「今日のミーティングは、グループ全体として各ステップをうまくできた」

3回目に、積極的な学生の間で、「自分が読み違えていたのでよくわからなくなってしまった(学生G)」「お金のこと(筆者注：金銭の価値についての議論)で全く理解度が低かった。まとめるのが難しい。どう進めればいいのかもよくわからない。どう話題提供するのもわからない(学生D)」と戸惑いが広がった。扱った章の内容が他の章に比べて抽象度が高く難しく感じられたこと、そしてステップ3をフリーディスカッションにおける話題提供とそれについての話し合いと誤解したままの発言が多かったためであると考えられる。授業終了後に、これらの学生との話し合いの場を設け、その後は比較的ステップ3をほぼLTDの手順どおりに進めることができた。

【事後評定：理解度】

図5 テキストの理解度

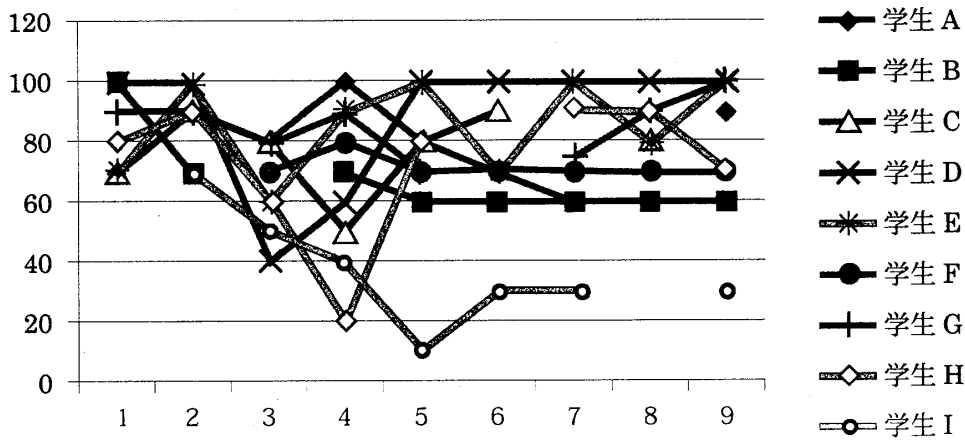


注：問2「今日のミーティングを通して、課題に対するわたし個人の理解が深まった」

3回目は、民主主義の価値についてという抽象的な大テーマが扱われたため、様々な論点や方向に議論が拡散しがちで、整理された知識を受容する「講義」に比べて、混乱のままに取り残されたように感じられたのであろうと推測される。5回目の落ち込みは、レポーターの報告内容についての質疑で解消されなかった疑問が後のステップに持ち越されてしまったためと思われる。想像することが難しい途上国における古代からの「集水域全体での水の管理法」「小規模砂防ダムによる灌漑」等が、水を取り戻しよみがえらせる工夫としてテキストに取り上げられ、話題となっていた。

【事後評価：関心度】

図6 テーマへの関心度

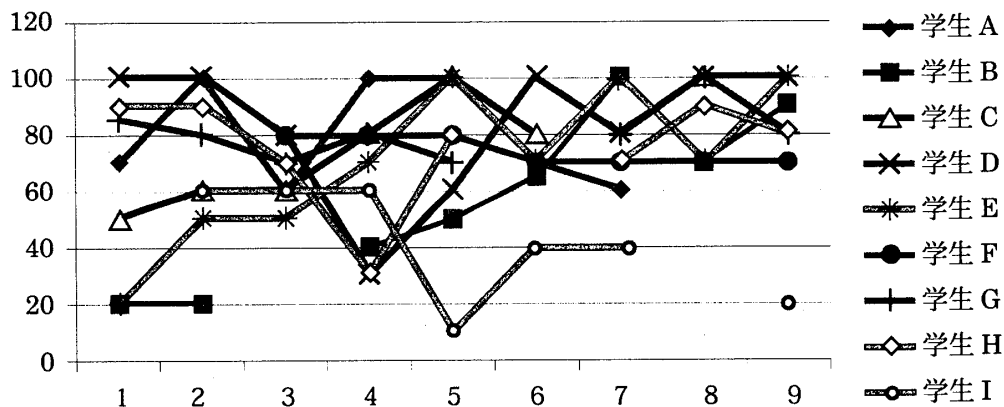


注：問3「今回の課題に対するわたしの興味・関心が高まった」

第4回目から、テキストについて、水の汚染やダム問題、食物、森林の機能、海の魚、大気汚染と気候変動などの問題について「持続可能な解決事例」が記述され、読みやすく面白いとの評価が続いた。

【事後評価：学習方法への意欲】

図7 : 学習法についての意欲



注：問4「この学習法でまた学びたい」

ミーティングがうまくいかず、テーマについての理解度が低かった3回目、5回目にLTDに対して否定的な感情が生まれ、この学習法に意味はあるのかとの疑問を抱いたことが伺われる。

全体として、成功度、理解度、関心度、LTDへの意欲、いずれの項目でも後半の第6回目以降は、学生間のバラツキも少なく、高い評定値に収斂している。最終回の自由記述欄には、「最初のころに比べると自分が進歩していると感じました。ミーティングにも進んで話すことができました(学生A)」、「1章から9章を通じてみんな成長できたと思う(学生B)」、「人の話を聞き、吸収し、自分の意見も言える。とても楽しかった(学生D)」、「LTDを後期やってきて、すごい勉強になりました。とても濃い授業で、1時間1時間、深い学びとなりました。人の意見を聞いて、自分の意見と比較する難しさを知りました。自分の意見を的確に、人に伝えられるようになりたいと思いました(学生H)」などの感想が記されている。

自分が他者に働きかけて意見が受け止められ、自分も他者の働きかけを受けて少し変わっていく、それが和やかな自然な雰囲気の話し合いで達成されることに、学生たちは深い充足感を感じたのだと考えることができよう。LTDについて必ず指摘される効果である。

フリー・ディスカッションに比べて、学習対象として扱われるべきテキストがあること、全員の貢献が期待され奨励されていることから、誰か特定の発言者、授業者である教員を含めて、話し合いが独占されないことの意味が大きいと考えられる。言語スキルやコミュニケーション・スキルの向上、個人的な満足感と学習意欲の向上は、確かに果しえたと言える。

(2) 学習階梯の分析

【理解のプロセス：ステップ2からステップ4まで】

ステップ2からステップ4までは、著者自身の思考につきあうこと、著者の主張を正確に読み取り理解することを目的としており、自分自身の意見や議論は自制しなければならない。これまでの学習で、批判すること、自分の意見を持つこと、議論をすることを奨励されてきた学生たちの中には、これらのステップ、特にステップ4で自分の意見を抑えることに難しさを感じる者もいた。こうした学生の反応を見て筆者は、LTDがテキストの正確で分析的な読みに一次的な重要性を置いていることの意義は大きいと感じた。なぜなら、多くの学生がテキストを読むときに、自分のアンテナにかかってくる内容事項だけを部分的に捉えてしまい、著者の議論に丁寧につき合い、全体として正確に理解することを怠りがちだからである。この点についての気づきを学生Eは、「ステップ2.3あたりの理解が正確にできていなければ、その後のステップでは別の方向にいつてしまう気がします」と表現している。

ステップ2は、わかっているようでわかっていない用語や概念についてきちんと予習してくる数名の学生によって主導されることが多かった。学生たちは、予習してくる仲間に対して賞賛の言葉をかけていた。発言者は、自分が調べた言葉の意味をみなに理解して貰えるよ

う説明すること自体、一定の技量を必要とすること、だがその努力と真摯な姿勢が仲間の信頼や尊敬を得ていくことを楽しんでいただようである。この意味では、やはりステップ8で話し合いへの貢献度について仲間からのフィードバックを受けることは重要かもしれない。

ステップ3は、時間の制約もあり、著者の主張についての自分の理解を交互に言い合うことに終始し、互いの要約をつき合わせてその違いを確かめ、捉え方の違いがどこから生まれるのかを議論するまでには至らなかった。この難しさを学生Gは、「話の進め方、深め方が難しいとさらに実感した。一人ひとりの発言のキーワードをひろって、それを深められるようになりたい」と表現している。当初は、同じテキストを読んでも、受け止め方、理解の仕方が多様であること自体が面白いとの感想を述べる学生が多かった。「同じものを読んでいるのに、一人一人感ずることが違うので楽しかった（学生C）」、「人によって、やはり課題の読み取りが違うんだなと思いました。人の意見を聞くことでより学びが深まると感じました（学生H）」との記載が見られる。

ステップ4は、実は、学生たちが当初最も難しいと感じていた学習階梯であった。このステップを、自分たちが話題提供し、それについて自由に話し合いをするものと当初誤解していた面がある。「話題」という用語に引きずられたためもあろうし、教員による説明も十分ではなかったためでもあろう。テキストそのものが緻密な論理構成をもった論説文というよりもジャーナリスティックなレポートという性質の文章であったため、論理の組み立てを読み取ることが難しかったという事情もあるかもしれない。

それでも、かなり決定的に重要な疑問が提起されたときには、活発な話し合いが行われた。遺伝子組み換え技術の問題をめぐって科学技術の進展に懐疑的な著者の立場は果たして正しいのかどうか、自然生態系をどこまで保全し回復することができるのか、一旦獲得した物質的生活水準を人間は落とすことができるのか、世界銀行をはじめとする開発のための国際金融機関の果たしてきた役割についての著者の論難は一面的ではないのか、等々の疑問は学生たちの心に深く刻まれたであろう。

【新しい認知（知の構造化）のプロセス：ステップ5からステップ7まで】

ステップ5では、学生たちが最も生き生きと楽しんで発言していた。他の科目で勉強したこと、中学・高校で教えられてきたこととの関連付けを話し合うだけでなく、ミーティングの回数を重ねるにつれて、自分で調べて面白いと思った事柄を報告するようになっていった。これは仲間の「感心」「尊敬」という形での反応が大いに励ましとなったものと思われる。議論を主導することの多かった学生Hは「話し合いをうまく進めるために知識の量を増やさないといけない」という自覚を述べている。

ステップ6では、テキストから学んだことが自分にとってこれまでの思い込みや学習内容を揺さぶられるような「未知」のことであり、自然の全体性、自然と人間のかかわり、経済のあり方についての根本的な認識の変化を迫るものであったことが度々語られた。テキスト

が、著者たちの深い自然に対する敬意と愛情に裏打ちされて、具体的な事例を物語として読者に提示するものであったため、感情的にも揺さぶられる体験となったものと思われる。

ステップ7は、残念ながら、考え抜かれたテキストの内容についての判断や評価というよりも、「難しかった」「面白かった」などの感想を表明するにとどまることが多かった。それでも、遺伝子組み換え作物についての議論が沸騰した回では、「○○の議論が欲しかった」などの著者の議論や視点の一面性や不十分な点を指摘する発言が相次いだ。

(3) 「書評」からの成果分析

以下に、年度末最終課題であるテキスト『グッド・ニュース』についての書評の中から、Ⅰ学生たちが著者の主張について共感・同意した点と、Ⅱ著者の主張について批判的に見た点とを抽出する。

表4 Ⅰ著者に学んだ点、著者の主張について共感・同意する点

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> * 「持続可能性に取り組んでいる人や組織は、国家やグローバル・マーケティングを展開する企業のような大きな組織はめったになく、必ず地元に基づ盤を置いているか、地域の住民と密接な関係を保っている」(学生A)(学生H) * 「自然システムを管理する方法は、植樹であろうと、土地保全の導入であろうと、動物保護の実施であろうと、それによって影響を受ける人々との間に合意が培われていれば、長期にわたってうまく機能していく。」(学生C) * 「分かち合い、協力し合って、自然の法則に調和しながら生活をするという古来の文化的価値を尊重する「全体論的」手法・・・で、人間は今まで以上の幸せを得ることが可能になるのではないか。」(学生C) * 「全体論的に自然システムを捉えることが持続可能な社会(への道を)切り開く」(学生D) * 「強い民主主義と地域住民や市民の自主性が政府や企業を動かすことができ、持続可能な社会への小さな一歩になる」(学生D) * 「限りある(化石)エネルギーの節約対策と同時に環境への対策となる、車のない社会作り」(学生E) * 「持続可能な社会の実現に向けて、人々の価値観をよく見つめなおすことが未来を変えていく」(学生G) * 「経済成長と環境保護は、本質的に補完的であるとみなすべきこと」そのために「環境被害的行動への課税の強化と環境が与える利便性の価格付けによる環境コストの内部化が必要」(学生F) * 「金儲けと自然の搾取でなく、社会的公平性の確保と地球の生き物全員の富の拡大」(学生F) |
|--|

Ⅰには、持続可能な社会を築く力となるものは何か、という著者が自らに問い続けている「問い」に対する著者自身の解答、世界各地での豊富な取材により例証されている著者の主張が抽出されている。各章を通じて繰り返されたテキストの「主旋律」でもあり、学生たちに明確な著者のメッセージとなって伝わっており、学生たちはほぼ正確に受け止めていると見ることができる。

社会的公正、民主主義、マイノリティの権利、種の多様性などの著者が拠って立つ価値理

念等々についても言及が見られる。「著者は自然環境を第一に考え、強い民主主義を肯定し、自然システムを中心に世界は回っているという環境中心主義者である（学生D）」と、環境をめぐる言説について著者と自分の間にある基本的な立場の違いを明確にしようと意識した記述も見られた。

表5 II 著者の主張について批判的に見た点

- * 「一方で燃料電池車を賞賛しながら、他方で農薬、化学肥料、遺伝子組み換えなどの科学技術をほぼ全面的に否定的する姿勢」（学生D）
- * 「過去を振り返れば、愚かな技術だったかもしれない、いま思えば人間が手を加えなければ良かったかもしれない、しかし、（人間が変えてきたからこそ）得られる知識がある。そしてそれを活用して問題を解決する能力が人間にはある」（学生E）
- * 「天然資源を主要な利益の当てにしている企業において、ナチュラル・ステップの原理が浸透していくことは難しい」（学生G）
- * 「持続可能な社会の実現は、企業の規模の大小によるのか」（学生G）
- * 「バイオテクノロジーにもメリットがあり、可能性を持っている農法である」（学生H）
- * 「経済が発展することにより、環境問題を経済面から支えることが出来ると考えられる」（学生H）

IIには、話し合いの際に度々学生の間から出された疑問と、書評を書く際に振り返って改めて浮かんできたであろう疑問とが提起されている。著者の科学技術に対する姿勢の矛盾について疑問が出され、著者の議論の限界（先進工業社会における都市経済における持続可能性がいかにして可能となるのかを詳細に検討することなく、小規模で自給自足的な地域共同体、あるいは州のレベルで試みられている持続可能な経済の試みを称揚している）が指摘され、経済成長なくして環境保全のための投資が可能であるのかなどの反論が出てきている。

このような「批判的思考」がLTDという学習法によって始めて生み出されたとは言えないものの、ステップ5と6による「知識の構造化」という学習階梯、ならびに、率直に疑問や意見を口に出来る学習環境によって促進されたと見ることもできる。

言語表現については、予習の段階で、内容を掴みかねたら何度もテキストを読み返し、また、話し合いの場で発言し、最後に書評を書くという行為を積み重ねて、（多少の未熟さはあれ）抽象的な用語、概念も自分の言葉としてかなり自然な使いこなしが出来ているように感じられる。

ただ、多くの論点が含まれた大部のテキストを的確に評価することは相当の力量を必要とする。もう一步優れた書評を書くことへと導くためには、LTDを通じて浮かび上がってきた論点を個々に取り上げて、より深い議論をする必要があったであろうとの反省が筆者にある。

〔安永、2005〕²⁹⁾は、LTDの学習効果として、以下の6点を挙げている。

- ①論理的・批判的思考スキルの向上
- ②言語スキルやコミュニケーション・スキルの向上
- ③話し合いに対するイメージの改善
- ④個人的満足感の獲得と学習意欲の向上
- ⑤学習スタイル（学習法）と説明スタイル（教授法）の変化・改善
- ⑥対人関係スキルの発達と仲間意識の変化・改善

これまでの分析から、今回の実践でも特に①、②、④に挙げられている成果が得られたことが明らかになった。②については、その力を向上させたいとの意欲が度々自由記入欄で表明されている。③、⑥については、すでに仲の良いゼミ仲間であり普段から話し合いも活発であったが、LTDを体験することにより、一人ひとりへの敬意と尊重の念が生まれてきたとの感触を授業者としては持っている。が、これについて実証できるような質問項目を用意していなかった。⑤については、たしかに「学習スキルの向上」がなされた。第1章4節で述べたメタ認知能力を促進する仕組みが学習階梯に埋め込まれ、発言者も質問者も、そして聞き手も自問自答を迫られる場面も多かったからである。じっくりと1冊の本とその著者に付き合う分析的な読みの体験が学生たちの今後の「読み」の方略に良い影響を与えるだろうと考えられる。

第3章 考察と今後の検討課題

第1節 輪読に対するLTDの優位点

従来から、大学の学士課程では分析的、総合的に「本を読むこと」の修練は、典型的にはゼミナールあるいは演習での「輪読」を通じてなされてきた。大学教授陣の多くがこうした修練を積んで研究者となってきたからである。だが、果たしてこの輪読という方式は、今日の多数派の学生たちに有効な学習法と言えるのだろうか？ 大学入学までに、読書経験をほとんど持たない、読んでいたとしても月に1-2冊、それも小説やエッセイを読むだけという学生たちが大量に大学に入学してきている現実がある。学習習慣をもたず、あるいは、読むこと書くことに対して相当な苦手意識を抱いたまま、大学に進学しており、中には不本意就学者もいる。

輪読は、通常次のような手順で進められる。テキストを使用し、報告者を決め、報告者がレジュメ（テキスト）をどのように読んだかについての報告を授業に向けて作ってくる、そのレジュメとテキストをもとに仲間と学習をする。学習のプロセスは次のように進むはずである。

- ・報告者は自分が担当する回に報告できるようレジュメを準備する
- ・報告者以外の参加者もテキストを予習しておく

- ・当日、報告者はレジュメを配布し、レジュメに沿った発表を行う
- ・報告者と他の参加者の間で質疑応答をする
- ・論点を明確にして、それを巡っての議論を行う

しかしながら実際には、報告者として指名した学生以外は、テキストを読まずに授業に臨み、学生同士の質疑応答は概して低調で、多くの場合、教員が順番に指名せざるを得ない状況になる。授業への参加度がそもそもの予習段階から発表者とその他の学生の間で大きく異なる。報告者が発表を準備してこない、当日無断欠席するなどの事態すら起きる。このような場合、意図した形では授業そのものが成立しない。

さらに、しばしば教員が指導的な役割を果たして、質問するだけでなく、学生間から出てきた質問や疑問に解答を与えてしまう。これでは演習における輪読という伝統的な形式をなぞって、一見学生の主体的な学びを支援しているか見えながら、実は教員への依存を育てていることになりかねない。このような学習環境における輪読は、教師対学生の双方向性は確保されても、学生集団間の多方向性は必ずしも確保されていない。

確かに、輪読という手法は、学生に「文献を自分なりに読むこと」を強い、どのように読むかを、教員が学生との質疑応答を通して一定程度伝えることができる。しかしながら、学習スキルの高くない学生には終始劣等感を持たざるを得ないような体験となることもあろう。本から学ぶことの楽しさ、知的に自分が成長することの楽しさを、学生に体験的につかませることにはそれほど成功しているとは言えないのではないか。この点、LTDは、学習者を学びの集団に変えることを意図した学習法であり、学生が深い満足感を得られる学習法である。〔安永、2005〕は、LTDで学生が真剣に予習してくる理由を、1つにはステップごとの目標と方法が明確なこと、2つ目として仲間との応答、仲間の反応が楽しいからと説明している。したがって、演習においてLTDを経て輪読に進む2段階の学習過程をつくるというようなプログラムが考えられよう。

第2節 学習に対する動機付けの工夫

LTDの複雑さから、学習習慣をもち、本をあまり抵抗なく読み、討論になれた学生だけがこの学習法に対応できるとの誤解が生まれるかもしれない。だが、LTDの導入時期としては、大学1年生のできるだけ早い時期からが望ましいとされている。LTDが授業への満足度、学習意欲の向上、話し合いへの肯定的評価、学習仲間づくりに確かな成果を上げている手法であることを考えると、むしろ導入教育、初年次教育で活用されるべき学習法であり、実際のところ、実践例は多く専門学校、短期大学の基礎ゼミナール、教養演習などにある³⁰⁾。創価大学でも初年次教育において指導技法の一つとして推奨されている³¹⁾。

しかし、10年以上の実践者である安永自身が、近年学生の「学びに対する動機付けの低さ」に悩み、導入と解説に充てる時間を倍に増やしている。ミラーリングによる自己紹介によって仲間作りを試み、目標や夢についての対話を繰り返し、このままで良いのかと学生を追い

込み、さらに、「読み」の方略として、斉藤孝の三色ボールペン活用法や大野晋の縮約・要約法を指導し……と、LTD 導入そのものに従来以上の時間と手間をかけざるを得なくなっている。

〔安永、2006年〕では、ミーティング時間を60分間もとることはできない、複雑すぎるなどの批判にこたえて40－45分間の短縮版LTDの提案を行っている。

第3節 学習者の既有知識の乏しさを補う教員の関与

短期大学1年生を対象としたLTDの実践事例研究〔藤田等、2000〕³²⁾では、各回のディスカッションについての満足度、愉快度、習得度が非常に高い値を示すとの結論が示されている。ただ、おしなべて「ステップ5は予習ノートの内容も乏しく、ディスカッションも低調だった」、「今後1年生にLTDを適用する場合にステップ5と6をどのように解説し、学生の既有知識の乏しさを埋めていくかについて」検討する必要があるとしている。

今回の実践では、対象学生が3年次生であったため、他の授業で学んだこととの関連づけや接合についてはむしろ活発であった。また、回を重ねるに従って、仲間に自分が調べて面白いと思った事例、皆にも知って欲しいと伝えたい事例を予習で用意してくるようになり、ステップ5の時間が足りないというほど話し合いが盛り上がるようになっていった。既有知識の乏しさを補うため、事前の調べ学習を学生たち自身が自発的に行ったのである。この経験から、学生の「既有知識の乏しさをどのように埋めるか」という課題については、事前の調べ学習をして発言した学生への仲間の讃辞、教員の褒め言葉が有効であると言える。

これに加えて、教員による（押し付けがましくない範囲での）話し合いへの参加、換言すれば、話し合いへの教員による働きかけがなされる場面があつて良いと提案する。学生の力を信頼し、話し合いの進行から話し合う内容に至るまで殆どすべてを学生自身に委ねることが、LTDの本領である。この点で安永は、一貫して学生自身による「気づき」「成長」を重視し、教員に対しては「学生自身の変化・成長のプロセスに寄り添う態度」を要請している。学習者間の「沈黙」「誤り」への安易な介入を極力排するべきだという見解はそれ自体正しいことである。余計な口出しは、折角自分たちで考えようとしているその努力の芽を摘み、教員への依存を生むことになる。自分で気づいたこと、考えた末に辿り着いたことこそがその人にとっての真の学びとなることは疑いない。他方、「相互作用的な学習を促す暖かい雰囲気を保ちながら、誰かの発言はある点で不正確であることを示すためには一定のスキルが必要であり、講師がその手本を示さなければならない³³⁾」とのレイボウの指摘もある。レイボウは必ずしも教員の関与を極力減らすべきだとしていない。

学生間の話し合いが行き詰まってこのままではLTDそのものが意味をなさない、学生の間に「失敗だった」との印象だけが残るように思われる場合には、参加者の一人として、テキストの理解を助けるような具体的な事例を提示するなどの教員の関与もあつて良いのではないか。話し合いの場の支配的な指導者、教授者としてではなく、対等な参加者としての立

場を守った発言であれば、学生は「邪魔をされた」「解釈を押し付けられた」のような受け止め方をせず、自然と自分たちの話し合いに戻っていく。学習者の既有知識と自発的な学習のプロセスに十分な注意を払いながらも、必要に応じてガイダンスを行うべきである³⁴⁾。

第4節 専門テーマについての理解の深化と LTD の制約

LTD が他の学習法よりも優れて学習課題であるテキストと課題が提起している「テーマ」についての学生の理解を深めるのかどうかについては、LTD の成果と対照させる他の学習法との比較材料を持たないため、述べるのが困難である。

ただ、次のことを指摘しておきたい。遺伝子組換え技術が世界的な食糧問題の解決につながるのか、持続可能な社会をつくるための主たる問題解決の担い手は、国家か、より地域住民に近い地方自治体か、あるいは地域住民自身なのか、テキストで度々言及されている「全体論的経営」をどのように理解すべきか、コンクリート製の大型ダム建設は必要か等々、ステップ4の話し合いで重要なトピックスになりながら、時間切れによって十分な議論を展開できなかった際に欲求不満を感じる学生がいた、という点である。

安永は、LTD の前半4ステップを収束的学習、後半2ステップを拡散的学習とするとならえ方があると述べている。後者では、受講者それぞれによる多様な経験や視点が話し合いに持ち込まれ、その結果興味深い展開を生むことが多い。しかし、テーマについての思考を深める重要な論点が提起されながら、時に、他の話題に埋もれてそれ以上話し合いの場では理解を深めることが出来ない場合もある。拡散的思考の先に、論点の明確化や議論の深まりを期待する学生には物足りなく思えたであろう。ディスカッション・スキルやテーマの範囲にもよるが、LTD の各ステップに割り振られた時間という制約、そして受講生の参加の公平性、対等性に最大限留意するという配慮が制約となって、特定の論点を十分に深めることができない事態が生じる。

これを制約とみなさず、学習者の中に、確かな「思考の種」が播かれたことを重視する立場もありうる。だが、今回の実践で終始 LTD をそれほど高く評価しなかった学生は、特定の論点について存分に意見交換をする「議論」を常に求める傾向が強く、理論志向の学生であった。LTD は、すべてのタイプの学生に望ましく有効な学習法であるわけではなく、「確定志向性」の高い学生はうまく LTD になじめないことがすでに研究によって示されている³⁵⁾。「確定志向性」の高い学習者だけでなく、特定のテーマや論点についての収束的学習を求める学生には、満足のいかない学習法であるかもしれない。より専門的なテーマについて同じ LTD の手法でさらに考察を深めていくことができるのかどうかは、それぞれのテーマを扱う専門論文を LTD で読むなどのさらなる試みをしなければ検証できないと考えている。

時に、重要な論点について、議論が未消化に終わる、あるいは学生間に間違っただけの理解、偏った理解が生じることに對して、〔安永、2004〕は、授業全体のまとめを実施することを提唱し、〔安永、2006〕では、授業通信を発行して補うことを推奨している。授業者が授業目

標の観点から話し合いの内容を一旦まとめ直して、学生たちに正確な理解が定着するよう補足する機会を、授業通信、あるいは正規の授業コマのかたちで設けるべきだということになる。重要な概念、原理、探求の方法論などについては、きちんと深い理解がなされるよう授業者の側からの関与がなされなければならない。

おわりに：LTDの応用可能性

LTDは当然、どのようなタイプの学習者にもそしてどのような学習目標にとっても有効な方法というわけではない。だが、LTDは、大学における学び特に高水準リテラシーへの導入として、もっと試みられてよい学習法である。講義法に取って代わるべき最も優れた学習法というわけではなく、いくつかの制約もあるが、教養教育の導入段階でむしろ望ましい学習法である。学習階梯が明示されていることで、学習者にとって取り組みやすいという利点がある。また、学習者の既有知識を活性化させ新たに学習する情報の統合を促進するためのステップを明示的に用意しており、学習者が学んだという実感を持つことが出来る。筆者自身の実践事例の分析からも、学生自身によるテキストの理解度、テーマに対する関心度、授業満足度を高めことができ、また、学びの仲間を作ることが出来る点で大変魅力的な学習方法であると言える。学習者はLTDで学んだメタ認知や読みの方略をその後の学習過程で生かすことができるであろう。

授業者も、複雑なLTDをそのままの形で実践するか否かにかかわらず、学生の「知識の構造化」を意図した発問や学生同士の交流による「知識の構造化」のための時間を授業に組み込むことの重要性に気づかされる。筆者が、LTDから最も学んだものの一つ、そして、講義形式の授業においてすら応用可能だと強く感じたものは、実は、LTDを支える教育理論、すなわち、思考スキルを明示的に訓練すべきであるという理論であり順次階梯を踏んでいくその方法論であった。大学では、学生時代に学習習慣を自然と身につけて学習にほとんど困難を感じなかった教授者が指導することになるため、学習者にとっては、学習することそれ自体が多面的な学習スキルを使った複雑な課題であることを教員があまり意識しない傾向がある。

大学の体制としても、専門教育の教授法、勉強の仕方の指導等々を教員諸個人の経験則に委ねていることが多い。同じ専門分野の教員同士でその分野の教授法について議論の場を設けることも稀である。すべての学習の基礎である「読むこと、書くこと」についてすら、学生たちは数をこなせば読めるようになるはず、書けるようになるはずと、効果的指導法について教員に研鑽を積んで貰う体制を整えていない。

すでに述べたように、LTDは、思考・認知の6種の活動を学習プロセスに含めることが成果を生むとのブルームの教育理論を根拠として生み出されている。言葉の意味を確認し、主張を自分の言葉でまとめ、主張を支える論拠を分析し、自分もつ既有知識と関連付け、

新たな知識が自分の考えやものの見方をどう変えたのかを確認していくという学習階段を（順番をこの通りにするかどうかは別として）、講義型授業に組み込んで受講生に体験させることはそう難しいことではない。

本学では4年次生でも、文献資料を読み比べ、分析し、論点を整理し、さらに自分の問いやテーマを設定してこれに答える、という卒業論文を書く上で必須の学習スキルを獲得している学生はそれほど多くない。1年次で学習スキルと日本語を読み書くための学科目を履修合格し、多くの講義形式の授業で、分類、例証、比較、一般化、事例分析、マトリクス分析、など様々な思考のスキル、ひいては学問の手法に触れてきた筈の学生たちであるはずにもかかわらず、である。

やはり、学習スキルと高水準リテラシー獲得については、具体的な目標をもったステップごとに学習者が手本を示され、自分でやって見て、少しずつ自分のものにしていくしかない。そして、これらの技能については認知心理学など学習の科学に裏付けられた確かな指導法によって獲得される方が効率的である。

LTD は、そうした確かな学習法の一つである。

注

- 1) 英文学者の外山滋比古は、既知を読むことと未知を読むこととを区別し、後者の力が衰えていることを憂えて、知識の獲得と人間形成の両面で、古典の名文を暗誦する素読の効果を再認識すべきことを提唱した。だが、大学等進学率が51.2%（平成19年度）と中等教育卒業者の過半数を超える時代にあっては、もはや学生たちに「素読」を強いることのできる環境は、どこにもない。「懇切丁寧」に、「少しでもわかりやすくかつ面白く」教授することを求められる現代の大学教育においては、学習や認知に関する科学的研究の成果を授業に応用していく以外に道はない。

外山滋比古『読みの整理学』ちくま文庫 2007年

- 2) 全国学校図書館協議会と毎日新聞社が共同で実施している「読書調査」がある。調査結果と分析は、機関誌『学校図書館』に掲載される。ここで引用した数値は、2004年の第50回読書調査のものである。

<http://www.sla.gr.jp/oshirase/kekka1.html>

- 3) 高等教育に求められる日本語能力を、西垣順子は「高水準リテラシー」という呼び、この力を育もうとする動向を概観している。

西垣順子「高水準リテラシーを育む大学教育を研究する」『心理学者 大学教育への挑戦』所収 溝上慎一・藤田哲也編 ナカニシヤ出版 2005年

また、筒井洋一は「教養教育における日本語表現法は、全国の約三分の二の大学で実施されており、かなり必修的な科目に近づいている」と述べている。

筒井洋一「日本語表現法の意義と今後の展望」pp23-24『月刊言語』2008年3月号 大修館

- 4) アメリカで、大学生の母国語能力の低下という問題に対する対応策として広がった運動で、専門科目の授業において授業内のあらゆる場面で、内容についての理解を深めるために学生に書かせる活動を組み込むことを推奨する。

森本孝「学生の日本語能力向上のために何ができるか - アメリカにおける Writing Across the

Curriculum に学ぶ (未公表資料) 2006年7月

5) 例えば、大島弥生は、大学の教員の多くが次のような授業設計を行うと指摘している。

1. 新聞記事の要約を授業内で書かせて提出させる
2. 翌週までに教員が添削して返却する
3. 授業内で「良い事例」を提示して講評を行う。

しかし、学習技術やアカデミック・ジャパニーズの分野で用いられる手法をもとにすると、以下のような設計が生まれるという。

1. 小論文を書かせる
2. 小論文と同一テーマの記事2種の比較、他の論点の発見、マップ化による論点整理
3. 口頭発表や討論による問題点の共有
4. 再び小論文を書かせるか、自己添削をさせる
5. 学習者間の相互評価を基に自分の小論文についての省察を行わせる
6. 教員が講評を行う

確かに、このような多様な手法を組み込んで、大学という学びの場にある多方向のフィードバックを生かすことで、学習者の学びは深くなり、大きな自己変容を生むと考えられる。

大島弥生「大学生に期待される日本語能力とその養成手法—先行実践の分類をもとに—」『言語文化と日本語教育』33号 p111 2007年6月

7) アメリカの社会心理学者ヒル (W.F.Hill) が1962年に出版した著作により LTD が提唱された。そして、長期間にわたる各地での実践を経て、J. レイボウらによる1994年の改訂版の出版により LTD が再び世に問われることになった。

J. レイボウ、M.A. チャーネス、J. キッパーマン、S.R. ベイシル 丸野俊一、安永悟訳『討論で学習を深めるには LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版 2004年4月

7) 安永悟「第4章 LTD 話し合い学習法と不確定志向性」p125 溝上慎一・藤田哲也編 前掲書
その他の安永の容易に入手可能な著作は以下のものである。

安永悟「Ⅲ章 対話による学習モデル」杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著『大学授業を活性化する方法』所収 玉川大学出版部 2004年

安永悟『実践・LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版 2006年

8) 安永悟「LTD 話し合い学習法を中心とした授業の展開」『大学と教育』39号 2005年2号 p6

9) J. レイボウ 前掲書 p31

10) J. レイボウ 前掲書 p101

11) B. ブルームの業績についての解説は、梶田叡一『教育における評価の理論Ⅱ』金子書房 1994年を参照のこと。梶田によれば、日本ではブルームの教育理論が改めて再評価されているという。それは、総合的な学習などの評価手法としてのポートフォリオ評価、基礎・基本の徹底を図るための到達目標・基準設定を考える基礎を打ち立てた業績による。ブルーム自身は認知領域・教育目標の分類から次第に教育プロセスの分類へと関心が移っていったという。

12) Intel 教育支援プログラム 効果的なプロジェクトの設計：思考スキルの構造：ブルーム分類学
ブルームの分類については、低次から高次への階層的な構造をもつのか、階層構造があるとして各レベルはより低次の活動の上に初めて成立するのか、学習には複数の認知活動が同時に働いているのではないかなどの批判があり、ブルーム以後、ローリン・アンダーソン、ロバート・マルツァーノらによる研究が発展している。

<http://www97.intel.com/jp/ProjectDesign/ThinkingSkills>

13) 同上。Intel 教育支援プログラムの「思考支援」のページで B.K. ベイヤー、R.J. スウォーツらの研究が参照されている。

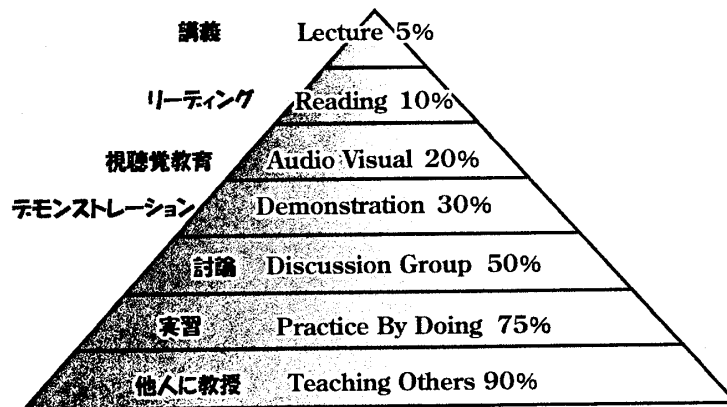
14) 下図の学習ピラミッドは、アメリカ国立訓練研究所が発表したもので、さまざまな教授法に

より、平均的な情報の保持率が実際に異なることを示している。学習者自身が、能動的に学習の対象である知識に深く関与するほど学習効果は高いことが明らかである。

図8 学習定着率

学習定着率「Learning Pyramid」

(出典：National Training Laboratories)



<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no7/16.pdf>

- 15) 学生参加型授業、協同学習、課題探求学習、課題解決型学習、能動的学習等々と様々な名称で呼ばれる。「医薬歯学」、「教育学」「工学」「一般教養」系の科目で導入されている例が多いという。溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 (PDF)」『名古屋大学高等教育研究』第7号 2007年
- 16) D.W. ジョンソン他、杉江修治他訳『学習の輪 アメリカの協同学習入門』二瓶社 1998年 p7
構成主義とは、ピアジェの「知識は受動的に伝達されるのではなく、主体によって形成される」とする認知・発達論の立場から発展した考え方である。中でもこの知識構成の活動を個人の認識活動と社会文化状況との相互作用の結果と捉える立場を社会構成主義と呼ぶ。シュワブ夫妻は構成主義に基づくアプローチを、「学習者がその内部に自分なりの知識・理解の枠組みを構成し、新しく得た情報を、このすでにある自分なりの枠組みに適合させて取り込む、との考え方を前提にして、知的活動を研究する動き」と説明している。
- 17) 井下千以子「学士課程教育における日本語表現教育の意味と位置」『大学教育学会誌』第27巻第2号 2005年7月 p98
- 18) 溝上は、「ポジショニング」という概念を用いて、学生たちが「自らの知識を構成する能動的学習者」となるような教授者の発問の重要性、さらには、学生のもつ知識・経験世界を基盤に、そこに学習内容を関連させて教えることの重要性を指摘している。溝上慎一 前掲論文 p49
- 19) 佐藤公治 『認知心理学から見た読みの世界』北大路書房 1996年 p89
- 20) もちろん、ただ単に多様な話題が提供されれば良いというものではなく、学習や理解の深まりに直接つながるような重要な情報、視点、論点などが提起され、共有されることが重要である。
- 21) 大村彰道監修 秋田喜代美・久野雅樹 編集『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』「第4章 文章理解における方略とメタ認知」北王路書房 2006年 p74
- 22) 西垣順子「高水準リテラシーを育む大学教育を研究する」前掲論文 p207
- 23) 米国学術研究推進会議編 森 敏昭・秋田喜代美監訳 21世紀の認知心理学を創る会訳『授

- 業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房 2002年 pp17-18
- 24) M.J. アドラー・C.V. ドーレン著 外山滋比古・榎未知子訳 『本を読む本』講談社学術文庫 1997年
- 25) 同上、p129
- 26) デヴィッド・スズキ、ホリー・ドレッセル著 中小路佳代子・五頭未知訳 枝廣淳子監修 『グッド・ニュース 持続可能な社会はもう始まっている』NATURAL SPIRIT 2006年
- 27) 『『持続的開発』概念の歴史的展開』pp24-26、大来佐武郎監修『講座地球環境 第3巻 地球環境と経済』中央法規 1991年
- 28) J. レイボウ他、前掲書 p52
- 29) 安永悟 「LTD 話し合い学習法を中心とした授業の展開」『大学と教育』39号 2005年2号 p5
- 30) 藤田敦・藤田文・安永悟 「LTD 話し合い学習法の短期大学「基礎ゼミ」授業への応用」p45 『大分大学福祉科学部附属教育実践研究指導センター紀要』No.18 2000年
- 31) 関田一彦 「学生の心理特性を話し合い学習法に活かす指導法の探求に思う」溝上慎一・藤田哲也編 前掲書 p153
- 32) 藤田敦等 前掲論文
- 33) J. レイボウ 前掲書 p38
- 34) 米国学術研究推進会議編 前掲書 p11 教授者は授業設計を除き、生徒たちの学習活動に全く関与すべきでないとの考え方は、学習法と教授法を混同している構成主義者たちの誤謬であると指摘している。
- 35) 安永は、「確定志向の人は熟知した場面や結果が予測できる課題を好む。…彼らは不確定な場面に直面すると、既存の見方や考え方、関連する情報や枠組みを無批判に取り込み、明快さを維持しようとする」〔安永 2005、p130〕と説明している。今回の実践では学生たちに、確定志向か不確定志向かを問う質問表での測定を試みたわけではないので、当該学生が確定志向かどうかは判断できない。

参考文献一覧

<参照ウェブ・ページ>

全国学校図書館協議会 HP 学校図書館ニュース 第50回読書調査

<http://www.sla.gr.jp/oshirase/kekka1.html>

Intel Education

<http://www97.intel.com/ProjectDesign/ThinkingSkills>

<参照論文>

- 1) 井下千以子 「考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案」『大学教育学会誌』24巻2号 2002年11月
- 2) 井下千以子 「学士家庭教育における日本語表現の意味と位置ー知の構造化を支援するカリキュラム開発に向けてー」『大学教育学会誌』27巻2号 2005年11月
- 3) 大島弥生 「大学生に期待される日本語能力とその養成手法ー先行実践の分類をもとにー」『言語文化と日本語教育』33号 2007年6月
- 4) 筒井洋一 「日本語表現法の意義と今後の展望」『月刊 言語 特集大学生のための言語表現技法』大修館 2008年3月号
- 5) 藤田 敦・藤田 文・安永 悟 「LTD 話し合い学習法の短期大学「基礎ゼミ」授業への適用」『大分大学教育福祉学部附属教育実践研究指導センター紀要』No18 2000年
- 6) 堀井恵子 「日本人大学生に必要な「日本語力」とは何か。それはどのように育てることが出

- 来るのか』『武蔵野大学文学部紀要』5号 2004年
- 7) 溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 (PDF)」『名古屋大学高等教育研究』第7号 2007年
 - 8) 森本孝「学生の日本語能力向上のために何ができるかーアメリカにおける Writing Across the Curriculum に学ぶ」(未公表) 2006年7月 嘉悦大学FDフォーラムに提出された資料
 - 9) 安永悟 「LTD 話し合い学習法を中心とした授業の展開」『大学と教育』東海高等教育研究所 No.39 2005年2月
 - 10) 安永悟・中山真子 「LTD 話し合い学習法の過程分析ー不確定志向性の影響」『久留米大学文学部紀要 人間科学科編』19号 2002年3月

<参考図書>

- 1) M.J. アドラー・C.V. ドーレン著 外山滋比古・槇未知子訳 『本を読む本』講談社学術文庫 1997年
- 2) 大村彰道監修 秋田喜代美・久野雅樹編集『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』北王路書房 2006年
- 3) 梶田叡一『教育における評価の理論Ⅱ 学校学習とブルーム理論』金子書房 1994年
- 4) 佐藤公治 『認知心理学から見た読みの世界』北大路書房 1996年
- 5) D.W. ジョンソン他、杉江修治他訳『学習の輪 アメリカの協同学習入門』二瓶社 1998年
- 6) 外山滋比古 『読みの整理学』ちくま文庫 2007年
- 7) 米国学術研究推進会議編著 森 敏昭・秋田喜代美監訳 21世紀の認知心理学を創る会訳『授業を変えるー認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房 2002年
- 8) 溝上慎一・藤田哲也編 『心理学者、大学教育への挑戦』所収 ナカニシヤ出版 2005年
- 9) J. レイボウ、M.A. チャーネス、J. キッパーマン、S.R. ベイシル著 丸野俊一、安永悟訳『討論で学習を深めるには LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版 2004年4月
- 10) 安永悟『実践・LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版 2006年
- 11) 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著 『大学授業を活性化する方法』所収 玉川大学出版部 2004年