

学生・教員双方における「学ぶ」こと・「わかる」

ことの認識と課題

教育方法の改善に向けての一視座

海 口 浩 芳

1 はじめに

学ぶ者、学ぼうとする者の意欲に対して、どれだけそれに応えられ、さらなる学習意欲を喚起することができるのか、この命題はいつの時代においても教育する者にとっては、教育方法上の重要な問題であるといっても過言ではないだろう。では、どのような教育方法が、学習者が希求する「教育」を提供する手段となり、また、単なる学習者の興味関心に引きずられるだけのものでなく、教育者の意図するものを明確に伝えることが可能となるのだろうか。

1999年に経済学者の西村和雄、戸瀬信之により『分数ができない大学生』の中で、トップレベルの大学生の10人に2人が、分数計算ができないという衝撃的な調査結果が公表されたことを嚆矢として、以後、経済界をも巻き込んで「学力低下」の論議が現在まで盛んであるが、教育学者の佐藤学らは、そうした表層的な事象のみが問題なのではなく、その背後にある子どもたちの学習意欲の低下・希薄化こそが深刻な問題であり、そのことを「学びからの逃走」と呼び、警鐘を鳴らしている(佐藤 2000, 2001)。また、佐伯は学習観を捉え直すことで、従来の顕在的カリキュラム/ヒドゥン・カリキュラム¹の二分法は意味をなさなくなることを指摘し、ただ問題なのは、本来子どもたちが常に「自分を活かそう」とあらゆる資源を活用しているにも関わらず、なぜそれが「教師が意図するように、教科の枠の中での知的資源の活用や、知的コミュニティでの真実性に向かう『学び』」に向かわずに、かくも『ゆがんだ』権力に隷従し、知の営みからの逃避のような様相をおびてしまうのか」を批判している(佐伯 1998: 14-17)。

ところで、佐藤、佐伯の指摘は、学習者の「学び」に対する態度・姿勢に重点をおいたものであり、いわば学習の契機(あるいは、その前提条件)と学習過程を問題にしているといえる。一方、西村、戸瀬に代表される学力低下論者の問題関心は「学力」という結果のみに注目し、そのことのみを評価の対象としている。確かに、伊利チ(Illich, I.)がいうような学校化した社会においては、学力低下論者のような評価基準によって評価を下すことも必要ではある。しかし、生涯学習が叫ばれる現在、人生の一部分の学業成績や学歴・学校歴といった評価基準だけを誇大に扱うことは低下しつつある。さらにいえば、知識社会の到来にともなって、より高度の知識・技術の習得をめざす社会人学生の増加にみられるような状況下で重要になってくるのは、年齢に関係なく学ぼうという意欲を持つ者²に対して、いかに彼/彼女らのニーズに応えるかという問題も重要な課題といえるだろう。

以上を踏まえ、本稿では、学生(学習者)が学ぼうとしている時、「学ぶ」ということをどう捉えて、また「わかる」ということをどう捉えているのかを学生による記述を手がかりとして考察・分析し、学生が「学ぶ」ために、また「わかる」ために、教員側は教育方法上どういった配慮が必要なのかを検討し、教育方法の観点から授業改善の一助とすることをねらいとする。

2 研究の方法およびデータについて

近年、教育学の各分野において「臨床」がキーワードとして取り上げられ、これまでの教育学のあり方に批判的検討がなされている³。そもそも「臨床」という言葉は、一般的には医療や医学との関係で使われてきたが、中村(1992:142-146)によれば、今日でも<医聖>として名高い古代ギリシアのヒポクラテス(Hippokrates)が論文『古い医術について』の中で、医術においては観察と経験こそが最も重んじられなければならないことを論じており、そこに<医療の原型>を見出せるという。

ここで教育学に立ち返れば、コメニウス(Comenius, J. A.)以降近代教育思想の基本原則となる直観教授が、ペスタロッチ(Pestalozzi, J. H.)に至って数・形・語を基礎とする教授法(メトード)として発展させられ、ペスタロッチ自身教育実践家として多くの者たちにその教授法を指導したことを考えれば、本来、教育とは臨床的な営みであったのであり、あえて「臨床」という語句をつけることは不自然なことといえるだろう。しかしながら、他の学問分野と変わらず教育学も近代科学の影響を大きく受け、その学問的位置を確保する過程で教育現場との乖離を生じ、現場に根ざした学問的在り方を探究してこなかったのが現実である。このような状況で、我々は原点に立ち返り自省する意味でも、中村(1992)がいう「個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをする」、「臨床の知」(中村1992:135)を構築することが求められている。

そこで本稿においては、現場に根ざすことをめざし分析方法として構築主義的アプローチをとる。その理由は以下による。周知のように構築主義については、「現実社会的に構成されており、知識社会学はこの構成が行われる過程を分析しなければならない」(Berger, P. = Luckmann, T. 訳書2003:1)というバーガー＝ルックマンによる一文がその出発点とされており、現実(現場)に根ざした課題解決には有効性が期待されること、さらには構築主義の基本的な前提として、野口(2001:51)が指摘するように、「①現実社会的に構成される。②現実言語によって構成される。③言語は物語によって組織化される」といった点も重要と考えられる。なぜなら現実とは他者との交流という社会過程を通じて構成され、その媒介としては言語が決定的な役割を果たし、言葉は物語という形式をとることで意味の一貫性を獲得する(野口2001:51-52)からである。

分析に用いるデータは、本学保育学科2年生⁴に対して行った自由記述であり、自由記述の論題は「あなたにとって『学ぶ』ということ、『わかる』ということはどういうことですか」である。記述に際してはA5版用紙1枚を用い、論題出題後提出期限は1週間の猶予を取った。対象者123名のうち、回答のあったのは119名であり、回収率は96.7%である。また、平均記述占有率⁵は104.7%であった。

3 学生は「学ぶ」ということをどう捉えているのか：教員側の課題も踏まえて

認知科学の知見を踏まえ、「学ぶ」ということについて1970年代以降一貫して論じてきた佐伯によれば、学ぶということの最も根源的な特徴は「人はつねに、他者とともに学ぶ存在である」(佐伯1995:44-45)ということに尽きるのではないかという。そして、その論拠としてさまざまな視点から考察を行っている。

例えば、今日の学校化した社会における教育の閉塞状況を打破するには、これまでの行動主義にもとづく学習観から認知主義的学習観に転換する必要性を説いており(佐伯1998)、その論点を要約すれば、認知研究の成果の一つとして1990年代以降人間の「知」というのは、ネットワーク型であり人工物や他者と分かちあっているのだという「分散知(Distributed Intelligence)」の概念があらゆる種類の知のモデルとして浸透してきたことを背景に、「すべての学習は、個人の頭の中の活動ではなく、頭の『外』の、人や人工物との相互作用の中での活動である」ことが分かってきたという。そして学習についても「すべての学習は、本質的に、道具付きの活動であり、かつ協同的な営みである」という考え方が自明になってきたというのである。また、こうした学習観の転換を支える役割を果たしたのは、人類学者らによる認知研究の成果であるとして、レイヴ(Lave, J.)らによる正統的周辺参加論(Legitimate Peripheral Participation: LPP)⁶を取り上げている(佐伯1998:11-14)。さらに、佐伯はこうした「状況的な学び」を支援するにはそこで形成される共同体にどのような条件が必要なのかについても論じている。その条件とは、第一に他者の立場(視点)に立つこと、第二に他者と友好的な信頼関係を築くための共同の善への志向、そしてその善をめざすことが文化的な価値の創造への参加になっていることである(佐伯1998:21-23)。ここで第一の条件についてみれば、トマセロ(Tomasello, M.)らという「文化的学習(cultural learning)」の原点がこれにあたるという⁷。これに付加して佐伯は第二、第三の条件を提示したわけである。

以上を前提として、まずは学生が「学ぶ」ということをどう捉えているのかを学生の記述を手がかりに検討してみよう。

記述 1

「学ぶ」ということは、学ぼうとする本人以外にはできないことであり、学ぼうという気持ちが芽生えなければ身につかないものだと思います。

記述 2

学ぶということで重要なのは…(学び手が)基本的に知りたいと思うことができないものは、教えられても知ることができないと思います。(カッコ内は筆者)

記述 3

「学ぶ」とは自分で知りたい、会得したいと思ったことを自分から進んで調べて自分のものにするのだと思う。…自分の意志で自分で動くという、意志が大切なことなのではないかと思う。

< 考察 >

上記の記述例は、学生による記述の一部分を抜粋したものである。そこから読み取れるのは、「学び」の前提条件として、学生自身の学習に対する姿勢や意欲といった点が最も重要な要素であることが学生自身にも認識されていることがわかる。このことはレディネスの問題からもいえるように指導する側が学習者に対して如何に動機づけをしようが、また教育方法上の改善を試みようが、学習者自身による学習への内的条件が整わなければ有効でないことを示すものである。このような学習者の学習に対する内的条件である意欲・姿勢についての記述が学生による記述の4割程度にみられる。以下の記述例も記述1～3同様、学習に対する姿勢や意欲についてのものである。

記述 4

…自分の興味のないことを知ってもすぐに忘れてしまい、それは学びにならないのではないかと私は考えます。

記述 5

…何も考えずにただやるのでは、何も得るものではありません。また、やらされているという気持ちでやっても、学ぶことはないと思います。

記述 6

自分が学びたいという意志を強く持っていれば、誰からでも、どんな場所でも、どんな環境であろうとも学ぶことはできるのだと思う。

< 考察 >

記述4～6も基本的には、記述1～3までと大差はない。しかし学生による記述の4割程度に学習に対する意欲・姿勢の問題が記述(意識)されていることは、教育方法の課題を検討する際に大いに参考とすべきだろう⁸。われわれ教育する側(かつ、かつては自らも教育される側)からの経験則からいえば、自明のこのように思われるが、その自明と思われる事柄に教育する側は常に敏感にならなければならない。

例えば、小難しい講座名のあるものがあるとしよう。学生の中には「難しそうだな。わからなかったらどうしよう」とか、「どうせ聞いてもわからないから適当にやっておこう」という消極的態度で受講するものが少なからずいるだろう。そうした学生たちに、如何に講義の内容を伝えるか、さらには自ら学ぼうという姿勢を引き出せるかがその場合課題となる。通常、教育方法のハード面についていえば、すでに出来上がった講義ノートあるいはレジュメに沿って進行するのが常だろう。そして、それは年度毎、学生の学力レベル・興味関心にあわせて適宜修正が加えられ使用される。また、ソフト面についていえば、講義毎にみられる学生の反応に対して講義を進めるスピードや関連する話題を調整するなどがあげられる。教育する側からみれば、ソフト面に関しては一般的なコミュニケーション能力・場の雰囲気を読む能力といったものが備わっていれば問

題ないといえる。

ここでより重要なのはハード面についてである。一見、教育方法上、ソフト面に比べ軽視されやすいが、ソフト面もハード面、さらにいえばハード面を構成する要素によって支えられていることを認識する必要がある。講義ノート・レジュメなどは、その基本骨格は変わらずとも表層部分は年度ごとに改良されていくのが普通である。しかし、この自明のことが疎かにされてきたことの例として、しばしば引き合いに出されるのが、『『黄色く』変色したノートで授業をしている』（竹内 2001：377）といった講義スタイルなのではないだろうか。これは何も昔のことではなく現在でも、本質的な部分ではこれらの例と全く変わらないことが行われている講義が少なからず存在することは否定できないだろう。

もちろん、ここでいうハード面とは、講義ノート・レジュメといった目にみえる形で存在するものばかりでなく、教育内容として学生に提供される準備がきちんと整ったもの（整えられたもの）全般をさす。それらがハード面を構成する要素と考えられるわけだが、これらを安易に考えると、授業時における学生とのコミュニケーションの取り方を工夫することで授業を乗り切れるといった誤った考えを起す教員が出てくる。むしろ、そうした羅針盤を持たず航海に出るような者は、授業を乗り切ることができない（本人がそのことすら自覚していない場合もあるが）。また、そのような場合、テキストなど決められたものがないので、学生の主体性が発揮され、授業が活性化すると誤解される場合もあるが、学生の主体性が発揮されるのは、先の学生の記述にもあったように学生自身の意欲の問題と、テキストなど目にみえるものでなくとも、教育内容が教員側に周到に準備されている場合に限られる⁹。この点に教員が自覚的にならなければ、自明のことに対しても盲目となるといえるだろう。

ところで、学生たちの記述でおよそ3割程度の者が「学ぶということは、まねることだという話を聞いたことがある」と記述している。その概略は、学生たちが保育の現場に実習に出たときに園長、あるいは主任の先生方からそうした指導を受けたというものである。このことを考えてみると、実際、保育現場のみならず、実社会で仕事を身につけるためには、OJTにみられるように日常業務を実地でこなしていくことが優先され求められる。その場合、多くは上司や先輩の動きをみて、まずは形から入る。つまり、まねることからはじまるといえる。このまねるということに関して、高橋は近代以前の教育史を振り返る中でドイツの教育学者リッテルマイヤー（Ch. Rittelmeyer）の論を引き合いに出し、「前近代社会における『教育者』（Erzieher）とは、子どもに積極的に教える人ではなく、逆に子どもが模倣するに値する行動や信念を表出する人物であった」（高橋 1998）として、こうした関係はかつての親方－徒弟関係に見出されることを指摘している。すなわち、徒弟制の中で弟子に入った者は、親方の仕事のみならず、日常生活におけるすべてが模倣の対象であり、それを模倣し会得することで一人前の職人に成長すると考えられていたのである¹⁰。

また、「まねる」ということについて佐伯は、『『学ぶ』ということばは、もともとは『まねて、すること』だといわれている。子どもが大人のやり口をまねることこそが『学び』だという考え方もある』（佐伯 1995a：83）と指摘し、では、まねるとはどういうことなのかということについて、トマセロらの論に基づき丁寧に解説している。佐伯の解説は非常に整理され、わかりやす

いので、それを引用しながら以降の考察を進めよう。

トマセロらは、学習が「文化的な営み」となる場合のことを、「文化的学習 (cultural learning)」と呼ぶが、これは単に「見よう見まね」で類似の行動をしたり、周囲から注意を喚起されて結果として同じことができるようになる「社会的学習 (social learning)」とは異なり、過去の文化的産物の利用などを創造的に「改善」して、それを広め、次世代に伝えていくことが広範囲の成員間に長期に渡って行われる側面を包含するもの、これが文化的学習だという。そして、文化的でない学習が文化的学習へと発展する鍵は、「まねによる学習 (imitative learning)」にあるというのである (佐伯 1995 : 85-88)。ここで、人間の発達段階に従って学習の変化から文化的学習を考えてみれば、子どもの「自発的なまね」からはじまり、「教えによるまね」を経て、最終的に「協同的学習」に至って完成するのが文化的学習だという。そして、トマセロらが文化的学習の最終段階に協同的学習を位置づけていることは、次の点で重要だという。それは、文化的学習が成立するというのは、学習者が各々何かの知識や技能を修得することではなく、他者との関係を創り出し、その関係を広げていく営みになることをいう。すなわち、学習するとは、自分ひとりで「賢く」なることではなく、他者とコミュニケーションをもち、協力して「賢い活動」が協同で営めるようになることを意味しているのであり、それ自体が文化的実践になっているというのである (佐伯 1995 : 93-96)。

ここに至って、文化的実践を支える関係構造の観点から、佐伯が唱えるドーナツ理論が考察の範囲に入ってくる。そこで以下では、佐伯のドーナツ理論についての考察を若干加えたい。佐伯の「学びのドーナツ理論」とは、ワロン (Wallon, H.) の自我発達論を発展させたもので、学び手 (I) が外界 (THEY 世界) の認識を広げ、深めていく過程で必然的に二人称的世界 (YOU 世界) との関わりを経由するとしたもので、自我 = I が、第二の自我を育てる二人称的他者と交流する世界が YOU 世界であり、THEY 世界というのは匿名性をもつ三人称的他者の世界であって、現実の社会・文化的実践の場である (佐伯 1995 : 65-67) というものである。そして、佐伯は「学び」の意味を考えるときにドーナツ論を提示する理由として2点あげている。一つは、I / YOU / THEY 関係というのは「私」と他者、世界との関係だけでなく、「私」と道具 (artifacts) との関わりを示すため、もう一つは、I / YOU との境界と YOU / THEY との境界のそれぞれの接面構造に注目して、そこでの相互交流のあり方を考察するためである。そして後者が学校教育における「学び」を考察する上で重要な意味を持つという。本稿では学生による記述を手がかりにしていることから、学校教育における学びを考察する意味でも、後者に絞って論を進める。

さて、I / YOU 境界における接面 (第一接面) と YOU / THEY 境界における接面 (第二接面) について考えてみた場合、例えば、学生 (I) と教師 (YOU) との関係で、教師側から第一接面ばかりを重視すると仲間意識の高揚ばかりに注意が向き、「さらに外側 (THEY) へ向かう目」が育たなくなり、教室内だけで通用する言葉やルールが形成され、表層的には「仲の良い」「まとまった」教室になるが、本質では閉鎖的で排他的な集団ができ、新参者を嫌うとともに自我を抑圧し、周囲を気にするような状況が形成されてしまう。そうではなく、本当の YOU 的な関係というのは、もう一つの「外の世界 (THEY)」と対峙していくのが理想なのだという (佐伯 1995 : 70-73)。

なるほど、佐伯の指摘は十分説得力のあるものである。しかしながら、集団内（教室内）においてヒエラルキーが存在している場合にはどうであろう。教師（トップ）がいくら外へ向かう目を養わせようとしても、教師に次ぐ位置にいる者（その集団内での実力者、いわば学生のリーダー）がそうした意識がなければ、その集団はまさに表面上は「まとまった」集団にみえるが、実質は排他的で新参者を拒む集団となるのではないだろうか。なぜなら、その集団内においては成員のまなざしが教師に次ぐ位置にある者を通して、その背後に教師をみているのであり、そこにおけるまとまりは表層的なものとなる可能性は大である。そして、それは年齢が上がるにしたがって、すなわち小学校より中学校、中学校より高校、高校より大学（ゼミ）…というように学校段階が進むに連れて、そうした土壌を生む危険性を孕むことは青年期の特徴とも相まって排除できないのである。そして、そのような環境においては「学び」とは程遠い営みしか創り出されないといえるだろう。さらにいえば、そうした集団が集団内で「学び」が自己完結することに開き直ったならば、その集団はルーマン（Luhmann, N.）がいうところのシステムを形成し、環境（外部）に対して閉じた関係となるのであり、そこには佐伯のいう「文化的実践としての学び」などは結果として存在しないことになってしまうのである。

さて、これまでの考察・検討をもとに学生の記述に関する総合考察を加えたい。これまで本稿では、「学び」を考えるにあたって、佐伯の論を前提として考察を行ってきた。本稿で前提としてきた考えの概要をまとめれば次のようになる。まず、第一にすべての学習は、個人のみで自己完結する活動ではなく、他者や人工物との相互作用の中での活動においてなされること。第二にそうした学習を文化的実践と呼ぶならば、それらが成立するためには以下の条件が必要であること、すなわち①他者の立場（視点）に立つこと、②他者と友好的な信頼関係を築くための共同の善への志向、③その善をめざすことが文化的な価値の創造への参加になっていること。

ここで、学生たちの記述を散見してみれば、「学ぶ」ということについて全員が自分の頭の中、あるいは自分ひとりの活動で自己完結するものと考えていることが読み取れる。つまり、他者との相互作用の中で生まれ自らのものにしていくという視点が抜け落ちているわけである。これは前提条件としての第一の要件であるから、必然的に第二の要件も満たされないといえる。ここで注目し、反省しなければならないのは、そうした解釈・理解をした学生に批判的まなざしを向けるのではなく、我々教育する側の人間こそが自省しなければならないということである。というのも、一斉教授的な講義形式では教育内容の伝達の効率化という点では優れているかもしれないが、それだけでは個人の頭の中だけの活動として自己完結してしまうのも無理はない。それを補完する形で何らかの新たな教育方法上の工夫が必要とされる。実習という場を用いて、現場に直に触れる機会が多い保育学科という学科の特性を活かした教育方法上の改善が検討課題となろう。なぜなら、実習ではまさに他の実習生や実習先の指導者たち、そして子どもたちとの相互作用を通じて保育者としての実践的な学びが経験されるのであり、そこでは他者の立場に立つことなどをはじめとして社会文化的実践としての学びの要素が多く存在するからである。その学びから「学ぶ」ということの意味合いを学生たちに意識させることで、ただ漠然とした保育のコツ的なものから脱却し、建設的な実践活動へと発展させることが可能となるのではないだろうか。

4 学生は「わかる」ということをどう捉えているのか：教員側の課題とともに

「学ぶ」ということと「わかる」ということの違いは、我々教育する側の人間にとっても、その区別や差異を指摘することはなかなか困難なことである。しかしながら、学習者が自分にとって「わかる」とはどういうことをさすのか、あるいは認識しているのかを、教育する側の者が把握しその状態を創り出すことが可能ならば、教育方法上非常に意義のあることのように思われる。そこで以降では、前項同様学生の記述を手がかりに学習者にとって「わかる」とはどのようなことを指し、意味するのかを考察していきたい。まずは前項同様、考察を進める上で前提とする先行研究の知見を整理しておこう。

佐伯(1995b)によれば、学習者は常に「わかっていない」状態から「わかっている」状態へ向けて「わかろうとしている」という。そしてそこには、あらかじめ問題が設定されている時に、その解き方を考えている状態としての「わかろうとする」ヨコ軸と、「社会において知るべきことは何か」というような社会で必要な知識の価値や必要性を探ったり、また「自分が知るべきことは何か」というような自分自身をわかろうとする2つのタテ軸から構成され、これら3つの方向で常に考えていく必要があるという。しかしながら、このことは容易なことではなく、我々教員はいくつかの陥りやすい考え違いをしてしまう傾向があることを指摘している。

まず、教員側が一番陥りやすい誤りは、ヨコ軸だけに関心が向き、学習者が自ら「わかろう」としているか否かが全く考慮されない場合。これは教員側が、学習者が「わかろうとしている」のみをみるのではなく、勝手に「わかっているべき」姿を夢みてそのイメージ通りに進路を描こうとする場合にみられる。2つ目はこれとは全く逆で、学習者一人ひとりにはかけがえのない「個性」があるはずであり、それを伸ばすために自由放任が良いという場合。これは佐伯によれば、タテ軸のうち「自分が知るべきことは何か」という方向にさえ学習者を導けば一切は解決するという考え方で、これは学習者がさまざまな方向へ「わかろうとしている」姿を見失っているのを学習者の性格・育ち・環境などのせいにして教育者としての教育的責任を回避しようとしてしまうものだという。そして最後として、学習者は「無限の可能性をもっている」という考え方であり、これは教育という営みに情熱をもっている人ほど陥りやすいものだという。その考え違いというのは、教員側の「教える」ことへの過信だという。すなわち、どんな学習者に対しても熱心に働きかければ、結果として「こちらの期待するような人間にかえることができるはずだ」という思い込みに至ることの危険性である。これでは結局タテ軸の「自分で知るべきことは何か」を全くみていないことになるのである(佐伯 1995b : 3-10)。ここまでは、教員側に対しての課題の側面が強かったが、次に学習者側からの視点についての知見を整理しておこう。

佐伯(1995b)は、幾つかの事例から、ある課題を通してその答えがわかった人／わかっている人というのは、所与の課題を「あたえられたもの」とみなさないで自分自身で「わかるべきこと」を設定し直すことができる人だという。すなわち、課題に対して臨機応変に対処し、新しい可能性を探り出す場合に「わかっている人」が生み出されるというのである(佐伯 1995b : 15-26)。さらにいえば、そのような人というのは、あらゆる機会を使って自分で色々と試行錯誤し、「わかっていることを使って、わからないことを導き出そう」という「構え」をもって学ぶのであり、そこでは単に「わかるべきこと」を求める手順を知ろうとするのではなく、「わかるに値するもの

は何か」を自分で選び・探し出す操作、すなわち、タテ軸の動きの中でヨコ軸（当面の課題）を理解しようとするのだという（佐伯 1995b：34-35）。

それでは、上記の前提の下に「わかる」ということを学生たちは、どう捉えているのかを学生の記述を手がかりに検討してみよう。

記述 1

「わかる」とは学んでいる中で自分がそのことについて心から納得できたことを意味するのではないのでしょうか。理解したようで実は何もわかっていなかったことが今まで多くありました。それは問題や物事について疑問を抱かなかつたからだと思います。…「わかる」とは疑問を持ち、自分の力で解決してはじめて本当の「わかる」に出会うのだと思います。（太字は筆者）

記述 2

「わかる」とは、「学ぶ」ことを通して、その意味を自分の中で理解・納得し必要に応じて他の事柄に生かせるようになることだと思います。

< 考察 >

記述 1 の下線部「問題や物事～『わかる』に出会う」からは、佐伯が指摘する「所与の課題を『あたえられたもの』とみなさないで自分自身で『わかるべきこと』を設定し直すことができる人」に至る前段階に以前の自分は留まっていたが、現在の自分は「疑問」を持つことで、ただ単に所与の課題をこなすことだけに執心するという、いわば作業ではなく、「わかるに値するものは何か」を自ら設定し、その課題に臨んでいる状態と考えられる。つまり、佐伯（1995b）のいうところのヨコ軸とタテ軸の中で均衡のとれた状態と考えられる。それに対して記述 2 では、「意味を自分の中で理解・納得し必要に応じて他の事柄に生かせるようになること」という記述からわかるように、そこからは直面する課題に対して臨機応変に対処し、新しい可能性を探り出す姿勢を「わかる」と認識していると考えられる。

しかしながら、前後の文脈から推測して、記述 1・2 とも記述者が「わかる」ということを大枠では認識していると考えられるが、ヨコ軸・タテ軸それぞれの中で自分の現在の状態を把握するとともに、行動・態度として実際にそうしているのかについては、このデータだけでは判断できない。

記述 3

わかるとは、学んだことを自分で説明できることだと思います。…自分の言葉で説明できなければ「わかる」「わかった」ということには結びつかないと思います。

記述4

「学ぶ」という過程の後に、「わかる」ということがあるのだと考えます。…わかるというのは、その学んだことを自分が納得し、整理して理解することだと思います。自分自身の中で疑問がなくなり明らかになると頭の中がすっきりします。この状態を「わかる」というのだと思います。

< 考察 >

記述3および記述4の要点から、「わかる」ということは自分自身が「納得する」とことと言い換えられると考えられる。記述3の「自分の言葉で説明できる」や記述4の「自分が納得し、整理して理解すること」というのは、まさにそうした具体例といえる。このように自らが納得して、しかも自らの言葉で他者に伝えることができるというのは、佐伯(1995b)のいうところの「手応えのある活動世界」である。それは、自分が取り組んだ課題について「うまくできたか否か」を自分以外の第三者に評価してもらってわかるのではなく、「外界そのものが直接本人に『教えてくれる』世界」(佐伯 1995b: 156)である。すなわち、自らの活動が本人にすぐ「手応え」として感じられ、わかるのである。

こうした理解に至るには、学習者を取り巻く環境の変化も必要である。佐伯(1995b)によれば、知識獲得に関して従来の考え方では、教員とは「知識をもっている人」であり、かつ「答え方を教える人」であるのに対して、学習者は教員から知識を授けられる立場であり、教えられたことを習得したかどうか値踏みされる立場であるという。すなわち、教員と学習者との関係は上下関係であって、そこでは必然的に学習者は「評価」の目を気にすることになるというのである。これに対して、今後求められる構造としては、教員と学習者が同じ平面上に立ち、教員は学習者を「ともにわかろうとするパートナー」として捉え、学習者は教員を「ともにわかろうとしている人」として捉えることが必要であり、そこでは評価や教示活動は「ともにわかろう」という共同作業の一環として行われる必要があるという(佐伯 1995b: 111-115)。

では、その「ともにわかろう」とする構造とはどのようなものなのだろうか。先取りしていえば、それは前項で触れた「文化的な価値の創造への参加」ということである。学習者が学ぶべき知識というのは、教員の「頭の中」にだけ存在するのではなく、文化の中に埋め込まれている。すなわち、知識というのは習得すべき事柄だけが単独で存在しているのではなく、人間の営みである文化一般とつながりを持っているのであり、その営みの中で「わかる」ということも感覚として体感できるのである。そこでは、教員と学習者は同じ地平におり、ともに文化的実践活動である知識獲得に参加しており、教員は学習者を援助する立場にある一方で、学習者はただ野放図に参加するのではなく教員の援助の下に参加するというのである(佐伯 1995b: 111-112)。

翻って、学生の記述からそうした文化的営みとしての活動が、読み取れるかといえば否である。むろん日常の学生生活全般を散見してみれば、保育学科という特性上、学生たちが教材づくりなどでまさに「文化的な価値の創造への参加」過程が描き出されるだろう。また、実技系科目においてはそうした一面が垣間みえるかもしれない。しかし、それらが学習者のなかで、つながりのない単発の活動として完結し、他の科目への伝播、応用といったことがなされない場合、それは散発的な体験学習と何ら変わらず、真の「文化的な価値の創造への参加」までは至らないといえる。

5 おわりに

本稿では、学生による記述を手がかりとして、学生(学習者)自身が「学ぶ」ということ、「わかる」ということをどのように理解・把握しているのかを捉えることにより、効果的な教育方法の一つの手がかりを探ることをめざした。本稿での結論を示せば以下ようになる。

学生たちの多くは「学ぶ」という行為において、最も重要なことは「学生(学習者)自身による意欲・態度」であることを認識している。そこでは、従来型の学習観によれば、教員の役割はせいぜい学習者が興味関心を抱くよう方向づける程度のことしかできない。しかしながら、「学ぶ」という行為を社会文化的な実践と捉え直せば、教員の果たすべき役割は、学習者の学びを援助し、ともに学びあう存在として次の段階に歩を進める／進めさせることにある。いふなれば、教員は従来のインストラクター (instructor) 的存在からファシリテーター (facilitator) 的存在へと移行する必要があるということである。だが、大人数で行われる一斉教授形式の講義などではこうしたことは難しいだろう。そのためにもある程度の人数でグループを区分けする¹¹など環境整備も適切な教育方法を遂行する上では必要となる。

また、社会文化的な実践としての「学び」を構築していくには、自分一人の学習で完結するのではなく、他者との協同的な営みが求められるが、本学の学生のデータからは、そうした活動として「学ぶ」ことを捉えてはいないことが浮かび上がった。これは学生に対してそうした新しい学習観にもとづいた教育方法のアプローチが大学だけでなく、そこに至るまでの学校教育においてなされていないことの証左でもある。その点も含めて新たな教育方法上の改善が設計される必要があるだろう。

また、「わかる」ということに関して、学生の記述から推測すれば、その意味を頭の中では理解しているが、実際に「手応えのある活動」として実践するまでには至っていないと思われる。これは上記の「学ぶ」ことでの結論とも関わるが、社会文化的な実践にまで至っていないことからの必然の結果といえる。しかしながら、先にも触れたように日常の学生生活全般をみれば、保育学科という特性も影響し、実習に向けての教材作りなどでは学生同士が協力し合って、「文化的な価値の創造への参加」としての社会文化的な実践が行われている場合もある。しかしそれらが、そのみで自己完結してしまうことがほとんどである。その場合、それは戦後の新教育導入時に「はいずりまわる経験主義」と揶揄された状況と何ら変わらない。その克服の要素として、デューイ (Dewey, J.) のいう反省的思考 (reflective thinking) をどう教育方法の基盤として取り込み、活かすのかが我々教員に向けられた課題といえるだろう。

海 口 浩 芳

- 1 ヒドゥン・カリキュラムについては、田中統治 1999「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム入門』勁草書房、佐藤学 1996『教育方法学』pp121-125. 岩波書店を参照のこと。
- 2 むろん、学習者の学習意欲の喚起という点からみれば、学習意欲を見出せない、持てないといった学習者に対して、いかに動機づけを与えるか、ということも重要な課題となろう。しかし、本稿では、「学ぶ」意欲が明確である学習者に対して、その期待に応える教育方法とはどのようなものなのか、という関心から「学習意欲が明確な者」を対象として論を進める。
- 3 例えば、教育学会の機関誌『教育学研究』第69巻第3号・4号では、特集「教育における臨床の知」が組まれたり、教育社会学では2004『教育社会学研究』第74集で特集として「教育臨床の社会学」が生まれ、今後の可能性が検討されたり、教育経営学においても、2000年から3年間にわたる課題研究として「学校経営研究における臨床的アプローチの構築」がなされ、その成果が公表されるなどの動きがある。
- 4 本学は女子短期大学のため、対象者の属性は女子のみである。また、社会人入学者3名、他学科卒業後編入学者1名が含まれる。
- 5 平均記述占有率とは、どれだけ用紙に記述されているかを示した値とする。例えば、用紙1枚すべてを記述で埋めていればその値は100%となり、書き切れず裏面まで使用した場合は100%超、半分ならば50%となる。本稿において便宜的に使用する用語である。
- 6 正統的周辺参加論とは、レイヴらが西アフリカの仕立て屋の徒弟制をフィールドワークする中で提出されたもの。学習とは文化的実践の共同体に参加し、新参者が古参者を経て熟達者になってゆくことだという。ここでは学習はもはや個人の認知に関わるのではなく、実践の共同体に参加する協同的な営みであるという（佐伯1998：13-14）。詳しくは、レイヴ＝ウエンガー『状況に埋め込まれた学習』産業図書を参照のこと。
- 7 トマセロの論については、Tomasello, M., Kruger, A.C., and Ratner, H.H.,1993 “Cultural Learning,” *Behavioral and Brain Sciences*, 16, pp. 495-552. を参照のこと。なお、トマセロらの論の中心的な論点を非常にわかりやすく解説したものとして、佐伯（1995a）pp.85-105がある。
- 8 ここでは、学生による記述の4割に学習に対する内的条件の事柄を含む記述がみられたことを多い（4割もの学生が認識している）とみるか、少ない（4割の学生しか認識していない）とみるかは不問に付す。
- 9 教師が「教えない」授業での学びの例として、佐伯はヒーリー学級での出来事をとりあげている。ヒーリー学級での「学び」の概要については、佐伯（1995a）pp.22-43. を参照のこと。
- 10 また、斎藤孝も同様の指摘をしている。斎藤（2001）は「まねる（盗む）力」の重要性を指摘し、こうした能力を教育の基礎に位置づけていた近代以前の職人的な徒弟制に注目し、そこから「技を盗む力」とは、上辺だけをまねて本質を盗み忘れていたような単なる模倣とは異なることを指摘している。
- 11 これまでも学級規模の適切な人数に関する研究は、例えば岡田・山崎・桜田（2000）など蓄積はされてきたが、散見する限り有効な結論を導き出せてはいない。

< 引用・参考文献 >

- 岡田典子・山崎博敏・桜田裕美子 2000 「学級規模の縮小とその教育上の効果：教員調査を中心に」『日本教育社会学会第 52 回大会発表要旨集録』および当日配布資料。
- 小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編『学校経営研究における臨床的アプローチの構築：研究―実践の新たな関係性を求めて』北大路書房。
- 教育思想史学会編 2000 『教育思想事典』勁草書房。
- 教育社会学会編 2004 『教育社会学研究』第 74 集 東洋館出版社。
- 斎藤孝 2001 『「できる人」はどこがちがうのか』ちくま新書。
- 佐伯胖 1975 『「学び」の構造』東洋館出版社。
- 佐伯胖 1995a 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店。
- 佐伯胖 1995b 『「わかる」ということの意味』岩波書店。
- 佐伯胖 1998 「学びの転換：教育改革の原点」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『岩波講座 3 現代の教育 授業と学習の転換』岩波書店。
- 佐伯胖 2003 『「学び」を問いつづけて』小学館。
- 佐伯胖 2004 『「わかり方」の探究』小学館。
- 佐藤学 2000 『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット No.524。
- 佐藤学 2001 『学力を問い直す：学びのカリキュラムへ』岩波ブックレット No.548。
- 高橋勝 1998 「教師のもつ「権力」を考える」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『岩波講座 現代の教育 6 教師像の再構築』岩波書店。
- 竹内洋 2001 「大学という病：黄色いノートと退屈な授業」『中央公論』2001 年 2 月号。
- 田中統治 1999 「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム入門』勁草書房。
- 中河伸俊・北澤毅・土井隆義編 2001 『社会構築主義のスペクトラム』ナカニシヤ出版。
- 中村雄二郎 1992 『臨床の知とは何か』岩波新書。
- 野口裕二 2001 「臨床のナラティブ」上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房。
- 藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 1995 「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 35 号。
- Berger, P. = Luckmann, T. 山口節郎訳 2003 『現実の社会的構成：知識社会学論考』新曜社。
- Illich, I. 小澤周三訳 1988 『脱学校の社会』東京創元社。
- Lave, J. = Wenger, E. 佐伯胖訳 1993 『状況に埋め込まれた学習』産業図書。