

学生主体型授業の取り組み —「あっ」と驚く授業と事務のNG集—

山形大学基盤教育院／教育開発連携支援センター 杉原 真晃

去る2011年6月に筆者は追手門学院大学において、山形大学における教育開発・教育改善・学生支援改善の取り組みについて発表をさせていただきました。大阪出身の筆者にとって、大阪での講演は非常に嬉しくも懐かしくもありました。果たして、結果として、追手門学院大学の方々にとって、私の話が教育開発・改善や学生支援改善に寄与できたのだろうかとその後の日々も思い悩み続けていますが、このたびのこのような機会をいただきましたことに感謝申し上げたいと思います。

この日の発表においては、上述したテーマをもとに、山形大学における学生主体型授業の開発・共有化の取り組みについての話を主たる内容としながら、授業改善のためのビデオ「あっとおどろく大学授業NG集」および「あっとおどろく大学事務NG集」の上映をおこないました。

本稿では、本発表についての報告をおこないたいと思います。報告内容は次のような構成となっています。

1. 「主体的な学習」とは何か
2. どのような主体性を求めるのか
3. どのように主体的学習を作り出すのか
4. 私の授業における主体的学習の取り組みの観点
5. 演習型授業における主体的学習の実践
6. 講義型授業における主体的学習の実践
7. 学生主体型授業の取り組みをいかにして共有化するか：FDへの展開

1. 「主体的な学習」とは何か

学生の授業に対する主体的な関わり、つまり、主体的な学習が求められる背景には、次の2点があげられます。

- ①大衆化、学生の多様化、入試の多様化等ともなう、学生の学力・学習意欲の低下等の問題への対策
- ②社会構造の変容、大学教育への期待の増大ともなう、問題発見・解決能力やコミュニケーション

ョン能力等、重視される学習成果の変化への対応

そのような中、全国で学生の主体的な学習をめざす授業実践がおこなわれていますが、一口に主体的学習といっても、その内実は多様であり、授業の抱える課題も大学、学部・学科、地域等により異なってくると考えられます。たとえば、「どのような「主体性」を求めるのか」「どのように主体的な学習を作り出すのか」「教育内容の増加との板挟みにどう対応するのか」「講義型授業への嫌悪感の増幅をどうするのか」「学生・社会のニーズへの対応に偏重してよいのか」等です。本発表では、このうち、「どのような「主体性」を求めるのか」「どのように主体的な学習を作り出すのか」について、筆者の所属する山形大学および非常勤で担当する大学の短期大学部での授業実践をとおした知見について紹介しました。

2. どのような主体性を求めるのか

「主体的学習」といった場合、どのような主体性を求めるのかを考えていく必要があります。たとえば、「受動的消費者」(Riesman, 1986)といった概念があります。受動的消費者とは、自分自身にかかる教育に積極的に参加せず(受動的)、大学から提供される教育サービスを受け取る存在(消費者)のことで、たとえば、学生の一方的な要求に教員が合わせる、教員が準備した教育内容を無目的あるいは単なる単位としての位置づけのみでただ勉強・吸収するなどが考えられます。一方で、それに対する概念として「能動的生産者」というものがあります。能動的生産者とは、自分自身にかかる教育に積極的に参加し(能動的)、大学教育を大学側とともに主体的に作り出していく存在(生産者)であり、たとえば学生と教員が双方向的に議論を重ねる、教員の準備した教育内容を自らの問題意識と関連させて学んだり授業外での学習を積極的におこなったりするなどが考えられます。私は山形大学での教育を進めていく際に、後者の能動的生産者としての主体を育成することを目指しています。

また、既存の体制や価値観に適応することに偏重した主体性を求めるのか、それとも適応だけでなく、それを批判的に検討し、そこから脱却する主体性を求めるのか(杉原, 2010)といった論点等についても、大学、学部・学科等で議論し、共通意識を持つようにしておく必要があるでしょう。

3. どのように主体的学習を作り出すのか

では、次に、どのように主体的学習を作り出すのかについて、考えます。昨今、授業における学生の学習意欲を高めるための工夫や学生の主体的な学習を促進させる工夫について、ティーチングティップスや書籍等でさまざまに紹介されています。これらの多くが学生の主体的な学習を展開させる授業の参考として有用ですが、あえて批判的に考えますと、これらの紹介には「なぜ、

主体的学習が阻まれるのか」という観点が少々欠落しています。この「なぜ、主体的学習が阻まれるのか」を基盤としない教育方法の追求は、診断のない医療行為のようなものであり、「紹介された方法で授業をやってみたけれど、うまくいかなかった」という結果の源であると考えられます。したがって、「なぜ、主体的学習が阻まれるのか」という問いから、この話もまず始めたいと思います。

「なぜ、主体的な学習が阻まれるのか」については、ざっと次のような要因が考えられます。

- ①内容が理解できない
- ②必要性（意義・位置づけ）がわからない
- ③興味・関心と乖離している
- ④意欲が減退する
- ⑤習慣がない、方法がわからない

以下では、この5点について、それぞれさらに要因を分析していきたいと思います。

まず、なぜ、「①内容が理解できない」のかについては、「用語を知らない」「論理構造が見えない」「既存知と提示される知との距離が大きい」「展開が早くついていけない」「聞いてない」「聞けない、質問できない」等が考えられます。

次に、なぜ、「②必要性（意義・位置づけ）がわからない」のかについては、「言説からの影響、先入観がある」「説明がない」「（説明があっても）実感が持てない」「身近な『役に立つ』ことにとらわれている」等が考えられます。

そして、なぜ、「③興味・関心と乖離している」のかについては、「予想と異なる」「大学は「やりたいことだけやれる」場だと思っていたが実際はそうではない」「もともと目的が不明確である」「もともとあまり期待していない」等があげられます。

さらに、なぜ、「④意欲が減退する」のかについては、上述した「内容が理解できない」「必要性（意義・位置づけ）がわからない」「興味・関心と乖離している」を要因とするものに加え、「疲れている、悩みがある」「心や体が動く機会がない」「減退するような話、教室環境、活動がある」等が考えられます。

また、なぜ、「⑤習慣がない、方法がわからない」のかについては、「これまで主体的な学習をしてこなかった」「イメージしている（経験してきた）主体的学習と求められる主体的学習が異なる」「学習（教育）とは「教えられる」ものと考えている学習パラダイムを持っている」等が考えられます。

以上のような要因は、「教育体制・システムのあり方」「授業のあり方」「学生の生活のあり方」等、さまざまな影響を受けながら発生します。山形大学では、「授業のあり方」に絞って、このような学生の状況を作り出す教員の「No Good」なふるまいや教育方法を演じたビデオ教材『あっとおどろく大学授業 NG 集』を2008年度に開発しました。ビデオは次の項目から構成されています。

1. ダメ教師かな？
2. 学生を見下す
3. 身内自慢
4. 放任教室
5. 後部座席 満席です
6. 重ね書き
7. 僕たちに怒っても…。
8. 一方通行
9. えこひいき
10. 情報の嵐
11. 教師の時間
12. 黙る人

(当日は本ビデオを上映。本稿では割愛) このビデオは4大学5教員による多様な学生の状況、授業方法をもとに作成したものです。このビデオをもとに、教員の方々が「これは自分にも当てはまる」「自分だったらこうする」「こんな状況もあったのか」「これは“No Good”とはいえないのではないか」等、教育について語り合う教育コミュニティが作られていくことを目指して、作品を仕上げました。決して、「No Good」な実践を行っている先生をあぶり出し、非難するために作成したわけではありません。

本ビデオは講義型授業におけるNG集ですが、これとは別にグループ学習を対象にしたビデオ版ティップス集『DVD版：学生主体型授業へのアプローチ』も作成しました。グループ学習版ビデオティップスではNo Goodな事例だけでなく、「では、どのような良い方法があるのか」の1つの例としてGoodな実践事例も合わせて紹介しています。ビデオは次のような項目から構成されています。(当日の上映は無し)

1. グループに入れない学生がいる
2. グループの人数が多すぎる
3. オリエンテーションが大雑把
4. ディスカッションだけでは・・・
5. 過干渉
6. グループの中に内職をしている学生がいる
7. 時間配分の指示がないと・・・
8. 授業外学習をしない
9. 攻撃的なコメントは・・・
10. あっさりコメントでは・・・

4. 私の授業における主体的学習の取り組みの観点

私は次のような観点到に注意を払いながら、それぞれ対応する教育・学習理論を背景に授業を展開しています。

- ①教室の中でどのような実践が行われているか(社会・現場との相違)
→実践共同体における知識・技能の獲得と実践への参加のアイデンティティ
(Lave & Wenger, 1993)
- ②学習者がどこまで理解でき、どこにつまずいているか
→最近接発達領域(Vygotskii, 1962)
- ③つまずきを克服するために何が有効・必要か
→つまずきの積極的活用(駒林, 1982)とセルフエフィカシー(Bandura, 1979)

④学生の学習度・理解度の確認、知識の活用による知識の定着・理解の深まり

→習得型学習と探求型学習（市川，2004）

⑤学習パラダイムの転換、共に学び合う集団性の形成

→協同学習における教育パラダイム（Johnson et al., 2001）

「実践共同体における知識・技能の獲得と実践への参加のアイデンティティ」とは、学習というもの、目的や価値観を共有する実践の共同体における、①その社会的実践への参加を通じた知識・技能の獲得と参加のアイデンティティの形成であること、②全人格的な学習であること、③学校知と現場での実践知との相違を照らし出す機会となること等の特徴を持つ考え方のことです。

「最近接発達領域」とは、「援助のもとで可能な」水準と「自主的活動において可能な」水準との間のくい違いのことです。つまり、現時点で独力でできることの次の一步、学習・発達課題の領域といえるのです。学生に求める学習課題が簡単すぎても成長にはつながりませんし、逆に難しすぎると学生は理解にまったく到達できない、時には学習から逃避してしまうこともあるでしょう。

「自己効力感」とは、自分は「できる」という肯定的評価のことであり、目の前の活動や新たな目標への積極性、意欲の源となります。自己効力感を高めるためには、「系統的な目標設定」「メタ認知」「他者からのフィードバック」「モデリング（自分と同レベルの他人の成功例の観察学習）」等が有効とされています。

「習得型学習と探求型学習」とは、知識・技能の習得と活用のハイブリッドのことであり、知識・技能の深化、総合化をもたらします。

「協同学習に係る教育パラダイム」とは、教授－学習が協同的に展開されるものであるとする考え方であり、知識観や学生間、授業の目的等、旧来のパラダイムと異なる新たなパラダイムを提供しています。

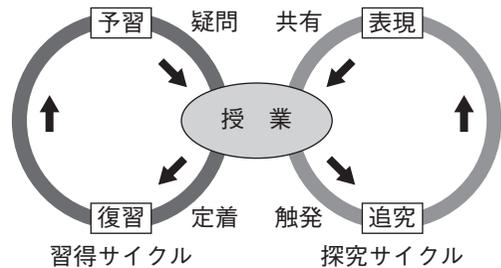


図1 習得型学習と探究型学習の関係（市川，2004）

表1 協同学習に係る教育パラダイム（Johnson, D. W. et al., 2001）

| | 古いパラダイム | 新しいパラダイム |
|---------------|---|--|
| 知識観 学生観 | 教員から学生に転移するもの 受身的な器 (教員の知識で満たされる) | 教員と学生がともに構築するもの 自分の知識を積極的に構成・発見・生成する主体 |
| 授業の目的 人間関係 | 学生を分類・選別すること 学生間、教員と学生の間で非人間的な関係 | 学生の能力と才能を開発すること 学生間、教員と学生の間で人間的なかわりあい |
| 学習環境 授業の前提 | 競争的・個別的な学習 専門家はみな教えることができる | クラスでは協同学習、教員間では協同チーム 教えることは複雑で相当な訓練を要する |

5. 演習型授業における主体的学習の実践

5-1. 授業の概要

上記の観点をもとにした演習型授業の実践をまず紹介いたします。

授業は山形大学の教養科目「なせば成る！～大学生活事始め～」です。本授業は、選択科目で、主に新入生（6学部）が受講し、毎年、20名～40名の受講生があります。春の入学直後から始まる、毎週土曜日（8:50～16:10。ゴールデンウィークを除く）、1ヶ月間の集中講義です。

本授業の授業目標は、次のようなものです。

- ・山形大学を知ること、山形大学を創ることを通して、大学生としての学びや生活のあり方について知り・考え・行動する
- ・山形大学での自らの学びをスタートするための土壌を作る

このような授業目標を達成するために、次のような具体的な目標を立てています。

- (1) 山形大学における現在の教育のしくみ、および大学生活の様子を理解し、自らの学びおよび生活のイメージを構築する
- (2) 大学での学びの特徴を理解し、アカデミック・スキルおよび主体的な学習のあり方を身につける
- (3) 自らの拠って立つ山形大学に関する自分なりの意義を見出し、山形大学の中でより良く生きるための活動を創り出す。具体的には「山形大学元気プロジェクト」に申請する企画を考える。

「山形大学元気プロジェクト」とは、山形大学生が学生生活を、大学を、地域社会を元気にするために考えた企画に対して、大学が財政的支援を行う制度のことです。学生はこの「山形大学元気プロジェクト」への申請企画の作成に向けて、フィールドワークやディスカッション、プレゼンテーションを重ねていきます。学習活動の詳細は、次のような構成となっています。

〈第1回授業〉

「新入生歓迎フェスティバル」のフィールドワーク

〈授業時間外学習1〉

図書館主催のガイドツアーへの参加、インフォメーションセンター訪問、国際交流ラウンジでの留学生との交流、教養科目の「お薦めの授業」についての情報収集

〈第2回授業〉

山形大学教育システムについての概説、
山形大学の地域とのかかわりについての
文献調査、周辺地域へのフィールドワーク

また、「山形大学元気プロジェクト」という「本物」を相手にすることで、学習が教室の中で閉じたものではなく、実社会とかかわるものとして、そして大学生として「やりたいこと」を見つけ出し、その企画を立てるという自分自身にかかわるものとして学習を展開できるようにしています。自校教育や自己分析が大学で流行っている昨今ですが、自校のこと、自分のこと、さらには地域社会のこと等を「知りたくなる」「知る必要がある」状況が、これにより生まれるのです。これにより、学習の自己目的化の解消、必要性の自覚による下方修正の防止等がもたらされます。このような学習は、私たち大学教員が研究活動として行っているリサーチベースの学習、新しい内容・テクノロジーへのチャレンジ等に通ずるものといえるかもしれません。

6. 講義型授業における主体的学習の実践

6-1. 授業の概要

次に、講義型授業における主体的学習の実践を紹介いたします。

授業は、非常勤で行っている某大学短期大学部の専門科目「保育課程総論」で、本授業のカリキュラム上の位置づけは、幼稚園教員免許必修科目・保育士資格選択必修科目です。

受講者は短期大学部の2年生で、60名×2~3クラスとなっています。授業構造は、およそ、確認テスト10分、講義60分、演習20分となっています。

本授業の授業目標は、次のようなものです。

- ・ 保育課程（教育課程）の意義および保育内容の構造などを学び、保育課程の立案・作成ができるようになる
 - ・ 保育課程の意義を理解し、説明する
 - ・ 保育課程の構造を理解し、説明する
 - ・ 保育課程を立案・作成する

このような授業目標を達成するための学習活動には、講義を聞くだけでなく、ケーススタディをもとにした個人ワークも採用しています。扱うテーマは、たとえば、「保育課程の概要について学ぶ」「長期指導計画と短期指導計画の概要について学ぶ」「幼稚園における教育課程の意義やあり方について学ぶ」「保育所における保育計画の意義やあり方について学ぶ」「実践編1：保育所0~2歳児に関する保育計画について学ぶ」等があります。

6-2. 学習に関する問題点

上記のような学習活動により、講義を聞くだけでなく、学生が主体的に学習を展開できるように考えた授業ですが、本授業では「保育課程・計画（指導案）の構造の理解・具体性の不十分さ」「単一の価値観に縛られる」等の問題が生じています。

「保育課程・計画（指導案）の構造の理解・具体性の不十分さ」とは、保育課程・計画（以降、

「保育計画」の構造や意義を理解しきれておらず、そのため、形式的な書き方のみを習得しようとしてしまうものです。保育計画は、「子どもの発達の現状」をもとに、「次の発達課題（ねらい）」を設定し、その「ねらい」を達成するための「保育内容・活動」を選択し、そして、その「保育内容・活動」を実践するための「環境構成」、その環境・活動において「予想される子どもの姿」、予想される子どもの姿をふまえた「保育者の支援・留意点」と展開していきます。このような流れを理解したうえで保育計画を立てることは、すなわち紙面上で保育準備と保育を実践することそのものであるのですが、残念ながら、学生は授業課題として形式的に暗記しようとするため、ねらいと内容の区別ができない、環境構成の欄に保育者の支援・留意点を書く等の結果をもたらします。結果、保育実習に役立つという感覚を持たず、学習への意欲が高まりません。

「単一の価値観に縛られる」とは、大学の特定の授業、あるいは、さまざまなメディアや経験を通して形成してきた自分自身の「良い保育」「良い子ども」「良い保育士」像に縛られることです。たとえば、保育場面でいうと、「ケンカはダメ」「おもちゃを順番に使う」「先生の話は聞く」等です。このような単一の価値観だけでは、園の方針、保育士の保育観、子どもの実態・成育歴、保護者の実態・子育て観等の多様性に対応できる保育計画が立てられず、保育実践がうまくいかない結果を生み出すのです。それは不幸にも、保育現場に出た後に直面するリアリティ・ショック、自分の価値観に背きながら仕事を続けることによる自己崩壊（再構築はみられない）、「自分は保育士に向いていない」と考える自己否定、そして心身ともボロボロになった末の退職（場合によっては精神異常に達する）という結末に通ずるのです。

このような現状に対し、本授業ではさまざまな工夫を行っています。

たとえば、保育計画を立てる際の出発点となる「子ども理解」を深める・広げるためのケーススタディを新たに導入しました。さらには、指定のテキストを授業時間外で読んできてもらい、授業内で改めて読むことをしなくしました。その分、ケーススタディや、学生との質疑応答、具体的な保育事例を重視した開設等に時間を割くことができました。とはいえ、単に授業時間外でテキストを読んでくる課題を設定しても、読まなくては困る状況を作らなければ、おそらく読んでこない学生がいるだろうと思い、授業の冒頭でテキスト指定範囲の知識習得確認テストを併せて実施するようにしました。これにより、知識の活用による保育計画の深い理解・定着が可能となりました。そして、ケーススタディの資料やテキストに書かれた内容を単に受容的に読むだけでなく、批判的に読み、多元的な価値観に触れることを可能としました。

そして、教授－学習活動の工夫として、段階をふんだ「理解」「思考」「表現」の支援を行うようにしました。具体的には、次のように段階を設定しています。

- ① 聴く・読む→考える→書く
- ② 聴く・読む→考える→書く→教員からの質問・反論→書き直す
- ③ 他学生の書いたものに触れる→聴く・読む→考える→書く
- ④ 聴く・読む→考える→書く→他学生からの質問・反論に触れる→書き直す

⑤聴く・読む→考える→書く→質問・反論を想定する→書き直す

これにより、学生が深い理解や表現のどこにつまずいているのかわかるとともに、発達状況に応じた学習活動の設定と学習支援を行えるようになりました。このような学習経験は、学習し続ける主体の形成だけでなく、保育現場における子どものつまずきの把握・活用への応用も可能であると期待しています。

さらに、これらのワークの評価として、保育計画の構造理解、計画の妥当性、具体性、多様性、誠実性等を評価の観点とすることで、授業での深い理解と保育計画の実質性の保証、実践者としてのアイデンティティ形成を促進させています。

また、教授-学習活動の工夫として、共同的な評価を導入しています。具体的には、知識習得確認テストにおいて隣近所の学生同士で採点をし合い、そして、読んで意欲が向上するようなコメントを書かせています。これにより、授業での学習意欲が向上するとともに、保育実践における子どもへのかかわりや連絡帳のコメント書き等に役立つと考えています。

7. 学生主体型授業の取り組みをいかにして共有化するか：FD への展開

最後に、学生主体型授業の実践を学内でいかに共有化していくかという FD への展開についてご紹介します。

山形大学の全学的 FD は、次のような多様な取り組みからなります。「授業改善アンケート（学生による授業評価アンケートに相当）」「公開授業と検討会」「FD 合宿セミナー」「教養教育（基盤教育）ワークショップ」「授業支援クリニック（個別支援型 FD）」「ベストティーチャー賞、新人賞」「授業改善マニュアル冊子：『あっとおどろく授業改善』」「FD 活動の報告書：『教養教育 授業改善の研究と実践』」「FD ネットワーク“つばさ”：授業改善アンケート、公開授業と検討会、FD 合宿セミナー、FD ワークショップ（教養教育ワークショップ）、授業支援クリニック（個別支援型 FD）、FD 活動の報告書『FD ネットワーク“つばさ”研究年報』、学生 FD 会議、FD シンポジウム、FD 合同研修会、大学間連携 SD（ビデオ『あっとおどろく大学事務 NG 集』）等」「学生主体型授業開発共有 FD プロジェクト：学生主体型授業の調査研究、学生主体型授業の実験教室“先端学習ラボ”、パイロット授業の実践（3名の教員のリレー式授業）、各教員の授業での応用（全学展開）、課題発表コンテスト、ビデオ版学生主体型授業ティップス集『学生主体型授業へのアプローチ』、主体的学習のための学習手帳『Schedule Note for Learning』等」。『あっとおどろく大学事務 NG 集』は、以下のような構成となっています。（当日、上映）

1. 学生との接し方
2. 低い意識
3. えこひいき
4. 整理整頓
10. 仕事の丸投げ
11. 空気の読めない上司
12. ホウレンソウがない
13. たらい回し

- | | |
|----------------|-------------|
| 5. 前例踏襲主義 | 14. メールで伝言 |
| 6. 同僚の仕事を手伝わない | 15. 鳴り続ける電話 |
| 7. これって会議？ | 16. 無言の職場 |
| 8. メモをとろう | 17. 頼まれる人 |
| 9. 指示をしない上司 | |

これらの FD を通して、学生主体型授業の知見を公開し、共有化を図ってきました。山形大学 FD の理念は、「相互研鑽」です。

専門家には、「技術的熟達者 (technical expert)」「反省的实践家 (reflective practitioner)」という 2 モデルがあると言われていています (Donald A. Schon, 1984)。技術的熟達者とは、効率性と有能さを原理とするモデルで、反省的实践家とは、自立性と専門的見識を基礎とした自由と多様性を原理としたモデルです。大学教育を担う教員は、後者の反省的实践家としての教育専門家として成長していく存在と理解し (もちろん、それは技術的熟達者モデルを排除するという意味ではありません)、管理運営側の論理ではなく、現場性、自律性を重視した教育側の論理で、日常的教育課題、授業内容・方法を語り合い、情報提供し合うような、相互に自己研鑽できるような FD を構築させています。それにより、授業実践者から発せられる課題・興味を尊重し、探索 (try and error) を許し、さらなるチャレンジを行い「合える」協同性が構築されます。

このような相互研鑽のモデルが、大学のおかれた危機的状況に立ち向かうことのできる、実質的・持続的な授業改善・開発に結び付くのではないかと考えています。

以上、私の授業実践、および山形大学での FD について紹介してまいりました。追手門学院大学において、すべてが応用可能とは思いませんが、何かしらのお役に立てますようでしたら幸いです。

参考文献

- Bandura, A. (原野広太郎訳)『社会的学習理論－人間理解と教育の基礎』金子書房、1979 年。
市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる』小学館、2004 年。
Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (関田一彦監訳)『学生参加型の大学授業－協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部、2001 年。
Lave, J. & Wenger, E. (佐伯胖訳)『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』産業図書、1993 年。
Riesman, D. (喜多村・江原他訳)『高等教育論－学生消費者主義時代の大学』玉川大学出版部、1986 年。
杉原真晃「〈新しい能力〉と教養」松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房、2010 年。
Vygotskii, L. S. (柴田義松訳)『思考と言語』明治図書、1962 年。