

大学授業改革の現段階と課題

各地の大学でのFD企画へのかかわり体験をふまえつつ

浅野 誠

フリー教育研究者

はじめに

筆者は、大学授業関連の書籍などを発刊したこと(浅野誠一九九四年、浅野誠二〇〇二年など)もあつて、近年各地の大学のファカルティ・デベロップメント(以降、FDと省略表示する)企画に要請されてかわることが多い。こうした企画は一九九〇年代後半より広がりはじめたが、ここ二―三年、初企画ではなく、すでに一定の回数を重ねる企画が多くなり、当該大学のFD、授業改善・改革の実績をふまえるものとなってきた。

本稿では、そうした各地の大学のFD企画への筆者のかかわり体験もふまえつつ、各地の大学における授業改善・授業改革の現段階、ならびにそこに浮かび上がってきている課題について論じる。

なお、筆者がFD企画にかかわる際には、きわめて具体的な授業づくりについて、可能なかぎりワークショップ形式をもちいて行うのが通例である。その意味では、筆者にFD企画を要請する大学は、具体的な授業づくりには強い関心をもつ大学という特性をもつといえよう。そのた

め、本稿にも、平均的な大学というよりもその特性をもつ大学の傾向が反映することを予め断っておく必要がある。

□ 各地の大学における

FD企画の特徴

一九九〇年代末、もしくは二〇〇〇年代はじめにかけて、第一回目のFD企画を行った大学が多いが、第一回目にはまず「FDとはなにか」という講演、そして第二回目は、先進大学におけるFD経験を学ぶ講演、そして第三回目に具体的な授業づくりにはふみこむといった流れの

もとに、筆者への要請がくるといのが、筆者がかかわる大学でのFDの模式的な流れである。

三〇四年前までは、FDの依頼がある際、私の方から「FDとは何かという一般的な講演ではなく、具体的な授業改善に向けてのワークショップめいたものにしたのだが、いかがですか」と要請していたのだが、最近では依頼大学の方からそうした要請があるのが一般的になりつつある。以前では、依頼者がワークショップのイメージがわからなくて、その説明をする必要があったが、そうしたことはなく、かつその大学の具体的な授業

改善の成果をあげるためにはどうしたらいいか、という緊張感あふれるものになってきている。筆者としては、そうしたことは大歓迎というか、そうしたものになることを期待して各地の大学をまわってきたのである。そうした意味では、数年前とは隔世の感さえ覚える。

無論、教職員の自発的な動きとしてそうしたレベルにたちいたったというよりも、高等教育政策展開と「サバイバル」という要因が支配的であり、トプダウン的なFDの色彩の強い大学が依然として多いのが実情である。それでも地道に工夫を重ねてきた教職員の努力が表にでて、

それがポトムアップを形成し、それとFD企画とがcaみあうという流れもかなりできてきていることに注目しておきたい。

そして、この流れも多少は反映しつつ、学生の授業評価アンケート第一、二回目が行われることが多い。そこで、筆者はその大学のアンケート集計結果も含むFD報告書を事前に送付していただき、その大学の特徴をつかみ、それをふまえてFD企画の構想を練ることにしてきた。

このように、FD企画も一定の歴史的経過を踏まえたものとなってきているのが、ここ二〜三年の特徴である。こうした特徴は、一九九八年の大学審議会の答申「二十一世紀の大学像と今後の改革方策について」とそれにもとづく文部科学省の大学施策の反映でもある。とはいえ、そうした施策以前からFD企画に取り組んできた大学・学部もあるし、あるいはそうした施策への反応をやや遅らせた大学・学部もある。

こうした大学・学部による差異がある



あさの・まこと●一九四六年、岐阜県生まれ●主な著書・論文に『へ生き方』を創る『教育』大月書店二〇〇四年『授業のワザ一挙公開』大月書店二〇〇二年『グローバル教育からの提案』D・セルビーとの共編著日本評論社二〇〇二年『転換期の生活指導』青木書店一九九六年『学校を変える学級を変える』青木書店一九九六年『大学の授業を変える十六章』大月書店一九九四年『沖縄県教育史』思文閣一九九一年『子どもの発達と生活指導の教育内容論』明治図書一九八五年

なかで特徴的なことの一つは、経済学部・経営学部・商学部といったところに、F D、授業改革への取り組みが近年著しく盛んになされていることである。それはいわゆる大学サバイバル時代を迎えるなかで、こうした経済系学部においてもつとも厳しい状況がおとずれていることを反映しているといえよう。大学授業を改善・改革することで、教育そのものを充実させ、サバイバルに成功を収めようということである。

ところで、八〇年代末や九〇年代末のラッシュを思い起こさせるような大学・学部・学科の新設が、再び近年目につく。大学入学者急減、大学サバイバルがいわゆる時にである。何か新しいものがないと、サバイバルできないような雰囲気さえ感じる。だが、それらの新設の動きには「新鮮な息吹」のようなものを感じにくく、サバイバル事態をのりきるためという「受身」的発想が濃厚である。無論、実学的なものなど社会的存在基盤があ

り、サバイバル対応でないものもあるが。こうした動向をリアリティという視線からみてみると、「サバイバル」という「経営的視点」からのリアリティはおおにある。だが、大学の内実をつくる教育、教員と学生との関係といった視点からみると、どれだけリアリティがあるか、疑問である例も多い。ここでは「経営的視点」が「教育的視点」を圧倒しているのである。

そうしたところでは、学生数に対比する教員数の低さなど教育条件の問題性が伏在したままのところが多い。新設のころは、四年間だけは変更できないが、それ以後、教育条件を実質的に悪化させる事例もみられる。また、改革対応の行政的な業務、および新カリキュラムに対応するために、担当科目数が増えるなど、教員は目みえて忙しくなっている。そして、改革対応の繁忙さに比例して効果的教育が行えているかどうか疑問視せざるをえない事例も多い。

だからこそ、こうした困難さのなかで工夫をつみかさねている教員、ならびに授業改革を軸に対応しようとする大学には頭が下がる思いさえする。と同時に、そうした大学は授業改善の必要性がすでに教職員の共通認識になっている大学である。そうした大学が近年、とくに小規模大学、偏差値に依存しない大学が目立ちはじめている点に注目しておきたい。

② F Dの第二段階へ

筆者はかねてよりF Dの三段階ということを提起してきた。それを再掲しよう。

「第一段階 外部講師による『F Dとは何か』『F Dで何を追求するか』といったテーマでの講演などを通して、関心を喚起する導入的な取り組みの段階」

「第二段階 授業の具体的な改善事例を検討しあう研究会、公開授業の実施など、ボトムアップ的な取り組みが本格化する。これを二・三年継続することで、F Dが体質化する」

「第三段階 積極的な教員に限らず、多

数の教員が具体的な授業改善に取り組み、自己の授業のありようを内外に示していくことが日常のこととなっていく。

授業に関する自己評価・点検活動が具体的な授業改善と常に結び合う(浅野誠、二〇〇二年、一七四～一七七頁)

二〇〇〇年代初頭では、第一段階にある、つまりFDをはじめたばかりという大学が多かったが、ここ二～三年筆者が赴く大学には、第一段階から第二段階へと移行しつつある大学、あるいはすでに第二段階にあるとっていいものがあるがあらわれてきた。FDをはじめめる当初、多くの大学は、「外庄」のなかでトップダウンの形で進行させたが、それが「潜在している」ポトムアップの動きと結合して、第二段階へと移ってきているのである。そこで、各地のFD「先進」大学ですで行われているものを含めて、筆者が提案している第二段階のいろいろな企画を提示しておく。

・ 授業改善のための研究会、ワークショップ

ヨッパ

・ 公開授業

・ 授業の具体的過程にかかわる学生による授業評価 授業改善に結びつく評価

評価

・ 授業環境の改善 教室改造 授業予算の編成(文具・教材費、多様な企画)など

画)など

・ 教育紀要の刊行

・ 研究業績だけでなく教育業績の評価

FD推進機関の設置、専任スタッフ

の配置、FD委員会活動の日常化

・ 新任教員などへのサポート体制

・ 学生参加システムの構築

こうした企画は、数年前なら「どこか

遠くの話でイメージできない」という反

応さえあつたが、今や比較的身近な取り

組みとなりつつある。なかには教育紀要

を十年近くにわたって発行している大学

さえある。また、授業公開も珍しいこと

ではなく、FDに取り組んでいる大学な

ら「あたりまえ」の取り組みとなり、ど

のように授業公開をするかをめぐっての工夫が求められる段階となっている。

③ 学生による授業評価

にみる共通特徴

FDのどの段階にあるにしろ、近年どの大学でもといっていいほど、各大学は学生による授業評価アンケートを実施している。そのアプローチには、異なる二つのものをあげることができよう。一つは、授業を担当する教員を評価し、授業改善へと教員を動機づけよう、あるいは教員人事施策に活用しようなどという大学行政的発想からのものである。もう一つは、授業改善の具体的な課題・方法を探り出そうとする、授業実践者としての教員自身の発想からのものである。

前者は、専門分野などにかかわらずに大学全体で共通設問で実施されることが多く、学部・学科・教員が全体傾向のなかでどこに位置するかを明瞭にするものでもある。なかには教員給与に反映させる大学もあり、教員のなかに強い反対論

をうみ出してもいる。後者は、授業改善・授業改革への具体的な示唆を得ようとするもので、科目の性格によって設問を変えたり、担当教員自身が設定する項目を加えたりしている例もある。

無論、両者はすつきり二分できるわけではなく重なる部分がある。そして、経験が浅いだけに多くの未熟な点があり、試行錯誤的である。多様な性格・形態の授業を一律にアンケートすることへの疑問などの難点があるとしても、やってみたい状況をつかむことに一定の意義はあるということ、あるいは大学行政的理由で出発するというのが通例でさえある。

一律アンケート以外に解決すべき難点例を三つあげておこう。

(a) 「板書」ついで設問。

大多数のアンケートに設けられているが、「板書」をしない教員、あるいは説明・提示する内容を体系的に板書するのではなく、口頭表現だけではわかりにくい概念を示すぐらいにとどめる教員など

には大変不評な項目である。そこで、パワーポイントやOHPを使用する教員のために、「板書など説明・提示」についての回答を求めるといふ改善策が使用されたりする。しかし、学生たちの発表向けに黒板や機器を活用する教員もいるし、ゼミなどではそうした事例が多い。

わたしなどは、黒板だけでなく、壁面に模造紙や大判ポス্টイットをはり出して、学生たちの発表討論の場として活用する。「板書」などの設問があるとすることは、「板書」式の授業を間接的に強いることになるので、こうしたことへの対処策が求められよう。

(b) 「シラバス通りであったか」という設問。

ある大学の教員が、アンケートに対する意見表明のなかで「シラバス通りが良い授業とは思っていない」と述べていたが、現行のシラバスに掲載されている記述の大半が、その授業で教える「内容」を、十五回なら十五回の時間に割りふつ

たものであり、シラバス通りということ、は、それが予定通り行われたということ、あえていうと型通りの説明中心型授業であったということの意味する可能性が高い。双方向型の授業なら、学生たちの交流のなかで当初の予定が変化発展していくわけだから、「シラバス通り」は「よい授業」とはいきれないのである。学生・学生集団との交流のストーリー形成のなかで設定されるはずの授業が、知識の切り売り式・カルチャーセンター型のものになっっていないかどうかを、むしろ問うてみなくてはならないだろう。重要な焦点は、学生との双方向型・学生相互の多方向型のストーリー・ドラマを築き

えているか、にある。

加えて現行のシラバスが分厚で文字ばかりということもあって、学生たちに不評であり、事前にそれを読んで授業にのぞむ学生が数少ない状況であることをリアルにとらえておく必要がある。まだ学んだことのない分野について、専門体系

を分割列挙されてもイメージがつかめな
いということもある。筆者はシラバスに
書くべきものは、その授業で、学生自身
がどんな学び方・活動をするかがイメ
ジできるものであるべきだと主張してき
た。そうしたこととその分野の知的内容
とがかさなつて書かれれば、学生たちも
事前に読む意欲がわくであろう。

(c) 学生たちの予習・復習時間について
の設問。

この設問をたてるアンケートはそれほど
多くないし、授業のありように直接に
はむずびつかないとみられているので、
ここで述べるのにふさわしくないので、
考えるかもしれない。しかし、授業時間の
倍の時間の学習が必要とされるというタ
テーマのなかで、ここには重要な問題が
含まれている。学生のことを尋ねている
ようで、実は授業のありようをも問うて
いるからである。

そして、この設問への回答傾向として、
極度に少ない時間、あるいはゼロという

回答が圧倒的に多い。それは、「学習し
ない」といつて学生の責を追求するとい
うことではなく、学生の学習がなくても
進行していくような、あるいは学生の学
習を刺激しないような授業の運びである
ことを間接的に示している。そして、学
生の学習がなくても・少なくとも、授業
展開にさしつかえないという実情を物語
っているのではないだろうか。「そんな
に学習しなくても、単位はとれる」とい
うことになっているともいえよう。演習
科目ではそれなりの学習時間が確保され
ていることをふまえると、とくに講義科
目に象徴的にこの問題があらわれている
といえよう。しかもテーマは講義科目
のほうが授業外の学習時間が多いことにな
っている。とすれば、講義についての
学習時間が多くなるような運びをいかに
つくりだすか、という課題を間接的に提
示しているといえよう。

このような問題をはらみながらも、と
もかくも実施した第一回目のアンケート

は、意味がなかったというわけではな
らう。その有意義性を確かめつつ、第一
回目のアンケートをどう生かし、第二、
三回目はどういうやり方をするかが重要
になる。現在、その模索をしているとい
うのが多くの大学の実情であろう。そし
てそのことが、FDの第二段階へと移行
し、具体的な授業改善に結びつく取り組
みに転換していくことになる。第一回
目が、教員、ならびに大学に、授業改善へ
の動機づけを与えるものであるとした
ら、第二回目以降は、授業改善の具体化
へと進むためのものと位置づけられる必
要がある。

このことを設問にかかわつていうと、
第一回目ものは、ほとんどの場合「授
業過程」「授業方法」にかかわる設問が
少ないため、どう改善したらよいかわか
りにくいという点での工夫が求められよ
う。さらに個々の授業において「○○の
点で改善してみたが、その結果はどうな
のか」という設問も必要となつてこよう。

④ 授業改善の焦点変化

説明提示の工夫にとどまらず、
学生参加・学生の知的探究へー

筆者はFD企画のワークシヨップの前半で、「授業改善の力点」をどこに置いていたかをテーマにして参加者に討論していただくことが多い。その選択肢として、(a)授業内容の充実、(b)説明提示、(c)問題提起・発問、(d)討論、(e)作業、(f)学生参加などをあげるが、数年前までは(a)をあげる参加者が圧倒的に多かった。

講義ノート作成に代表される授業内容の充実・改善を中心とするのは、日本の大学における教員の教育の仕事の大前提ともいえるべきものであった。かつては、それが教員の授業にかかわる仕事とイコールであると考えられていた。しかし、近年になって、その内容をいかに説明・提示するかが重要な問題として浮上してきた。それに対応して学生たちをいかにきちんと聞かせるかという趣旨で、学生の居眠り、私語対策に強い関心もたれ、

学生による授業評価アンケートの項目にも、これにかかわるものが一定の比重を占めるようになってきた。

こうしたことにみられるように、これまでの授業改革の特徴は、教員による説明などの情報提供の工夫が中心の関心事となってきた。そこで、講義ノートの読み上げに近い口頭説明だけでは不十分だということで、板書の活用、話し方の工夫、そしてOHPやパワーポイントなどの活用など機器活用へと進んできた。

こうした状況を反映して、学生の授業評価アンケートの設問は、「教員の熱意」といった印象的なものを除けば、この(a)にかかわるものが、アンケート項目のほとんどを占めるのである。「シラバス」との関係を問うものなども(a)にかかわるといえよう。そして、(a)にかかわる設問は抽象的なものが多くなるために、授業改善の具体的過程にかかわっては、(b)の説明・提示の改善に焦点化されるといいうことになってきた。

これに対して、その他の(c)～(f)についての設問は、「教員は学生の質間に適切に対応しましたか」という類の一～二個に限定されるケースが多かった。双方向型が強調されているが、それにかかわるものがきわめて少ないのである。それでも、授業改善に積極的に取り組む教員は、ミニレポート、感想・質問・意見用紙記入などの形で学生のレスポンスを組織し、それに教員が再び応えるという双方向型に力を注いできた。といっても、演習科目では多くの教員が展開しているが、講義形態では「イマイチ」状況にあるといえよう。したがって、具体的な授業過程にかかわる改善ということでは、この「双方向型」を講義においても具体化し、さらに次のステップとして「学生側からの発信」を軸に、また「学生相互間の発信」を軸にした、「多方向型」「学生参加」型の授業の実現に直面しているといえよう。

近年大学教育において「学生参加」が

強調されるようになってきた⁽¹⁾。二〇〇四年上越教育大学のFD企画にかかわったおりに、その企画の一つとしてシンポジウムがもたれたが、そのパネリスト四人中三人が学生・院生であり、かれらから授業への注文が提起された。

こうした学生参加は、授業場面においても展開されはじめている。そうした動向を反映してか、二〇〇四年の雑誌「AERA」⁽²⁾に掲載された「全国大学満足度ランキング」の十項目のなかに、「授業での発表機会が多い」「学びに参加している実感」が入っている。

前述の「授業改善の力点」をどこに置くかにかかわってというと、(f)の学生参加は、以前なら授業への出席程度のイメージしかなかったのが、授業過程・授業計画などへの学生の意見反映をイメージする人も増え、ここに重点を置くという人が増加してきている。学生参加に歴史的な蓄積をもっているある大学などは、先の討論のなかでこの選択肢が一番多く、

驚かされた。

こうして、参加者がとる選択肢が、多様に分散する傾向をみせてきている。そうしたなかで、発問・問題設定の選択肢に注目して述べていきたい。学生参加や双方向型多方向型授業への改革を、大学にふさわしく学生の知的探究の色彩を濃厚におしすすめていくためには、この発問・問題設定をいかに工夫していくかが不可欠な課題であるからである。

大学教員は研究者でもあるから課題設定はうまいはずといえようが、それを学生の関心・実情にあわせて、かつ九〇分という授業のなかで学生の具体的な取り組みを引き出し、知的に深めていくにふさわしい発問へとしていく工夫が求められる。にもかかわらず、実際にはそれほど力点が置かれていない場合が多い。

その背景には、これまでも触れてきた「講義とは、教員による情報提供の場である」というイメージが存在している。そのイメージに、学生が学習するかどうか

かは学生自身の問題であり、教員としては関知しないという考え方が含まれている。それこそ一方向型である。大学にけるそうしたものには、大学は研究の世界であるという前提がある。情報提供すれば、聴き手が研究的にそれに応えていくという前提であり、わかりやすくいうと、学会における研究発表のイメージである。そしてそれは、研究発表に対応するに足る聴き手の知的探求力量を前提にして成立している。

しかし、講義では、その科目分野での知的探求では初心者である学生が対象であり、そうした説明・提示だけで成立させるのはなかなか難しく、それだけで知的関係を成立させるといえるのは、信じられないほど高度な技術がなければ成立しない。実際、そうした条件をもつ学生は限られている。しかも、講義形態が多用される大学一、二年生においてはきわめて限定されており、ゼロであったとしても不思議ではない。しかも、それらの

講義形態は大規模人数が多いのである。そこにはいろいろな意味で逆立ち現象がある。一定の専門的構えが成立している学生に、少人数で、そして講義ではなく演習で、ということも逆立ち現象であろう。しかし、こうした事態について無自覚であることが通例である。その無自覚を支えているのが、大学教育におけるアーキー性なのかもしれない。その象徴的問題が成績評価にあらわれやすい。受講生の知的活動の状況把握がほとんどなされないまま進行し、結果を知るのは、全授業終了後のレポート・テスト採点時であるという教員もかなり存在する。この逆転は異なる形でもあらわれる。講義のほうが低次元であり、多様な形態を駆使する授業のほうが高度であるという認識もそうである。実は、説明提示を中心とする講義、さらに多様な情報提供方法を使わずに口頭説明だけで講義を行うとすれば、それは高度に凝縮された技量を前提にした形態である。しかし、口

頭説明だけでやるのはきわめて低次元であり、どの大学教授でもできる入門的な授業形態であるという錯覚が広く存在している。「私は授業についても大変未熟なので、口頭説明を中心にする講義しかできません」と語る教員が多い。授業について未熟であるがゆえに、多様な方法を活用して、授業するという発想が存在しないのである。

また、口頭説明型講義を過剰使用する教員のいいわけとして、「担当科目には、たくさんのお話を教えずにはならないので、討論とか作業とか多様な教育方法を活用する時間的余裕がない」というものがある。そこには、教える内容をすべて口頭説明しなくてはならないという観念があり、さらに他の提示の仕方を使用せず口頭説明でやりぬける、つまり「自分の口頭説明はかなりうまい」という錯覚に通じていることに無意識なのである。その錯覚がないとしたら講義展開においてかなりの空洞化があり、それを無視

しているということであろう。たとえば、受講生たちが九〇分も集中を持続させられるほどの講義ができる教員はきわめて稀である。しかも、一日に三〜四コマもそうした講義につきあっている学生が多いという皮肉な現象が頻繁にみられる。

かなり脱線したが、大学授業においては、科目が扱う分野についての研究的関心ならびに研究のかかわりを学生たちに育てることと並行して、授業内容を教えることが進行する。伝統的の大学教育論では、学生の研究的関心ならびに研究のかかわりについては、学生自身の自己学習に委ねられていたが、今日の大学の実情では、それをも授業内容として含ませることが求められる。そして、学生自身の自己学習をいかに展開させるかを視野にいれることが求められている。しかし、それが視野に入っていないことは、前述したように、授業時間外の自習時間が極度に少ないことに如実にあらわれている。ところで、ある大学のFD報告書の教

員の自由記述の一覧表のなかに、「原理的・理論的な内容であり(実践的な授業内容であれば学生もディスカッションに乗ってくると思われるが)、学生に対しては一方的に講義する形式を取っている」というものがあつた。この記述は逆転しているのではなからうか。原理・理論は、論理・書き言葉で表現されていることが多いので、独習がかなり可能である。それを具体物・事とむすびつけて把握・発展させることは、授業という具体的な場面で行うと考えるべきではなからうか。授業で行う具体的な追求と、独習で行う原理的追求との結合が必要なのである。あるいは、独習で行う原理的追求における不十分さを補う意味で、授業場面でそれを具体的イメージと結合させて、より深い理解と理論的探究へのきっかけづくりを行っていく、と考えることはできないだろうか。

以上のように考えてくると、授業のなかに、あるいは先の選択肢にかかわらせ

ていうと、授業内容のなかに、学生自身による知的探求を含ませることが不可欠になることが理解できよう。それは、知の創造の場としての授業をとらえるということでもある。たとえ確定的な知を教える場と教員側がみなしているとしても、受講生にとっては知の創造・再創造の場として存在するのである。知という用語を英語を使用するというなら、大学授業における知を、knowledgeという名詞形で示される、すでに確定した知の伝達というよりも、knowledgeという動名詞形で示される知を追求する場としてイメージしてはどうだろうか。

加えて、授業は個別学習・自習とは異なつて、多様な受講生が集つて展開される場であり、その多様な出会いを生かした共同の知的探求の場であることとらえてはどうだろうか。それは、授業の知的過程を個人内レベルだけでなく、相互関係レベルで成立させていくということでもある。こうしたことを踏まえて、筆者は

研究創造型授業・共同創造型授業ということ提案してきたのである。このことを別のなじみのあるいい方をするに「講義の演習化」ということになり、一九八〇年代から先進的な講義改革が追求してきたことである。そうなると、講義と演習に二分することは徐々に不要なものになつていくのであろう³⁾。

上記のことを、筆者は「名詞型授業から動詞型授業へ」の転換と表現しもしてきた。つまり、これまでの授業の多くは、名詞型で存在するすでに確定した知識を教員が学生に提供し、それを学生がそのままで受け取ることが主軸であつた。学生にとっては、それに疑問をさしはさむというより、「丸暗記」で受け取ることの結果的になつてきた。○○学、△△論といったような科目名、理論的体系を細分化しただけのシラバスなど授業にかかわるものは、ほとんどが名詞型で描かれていることもそれと関係していよう。

そこでは、しばしば固定化した「死ん

「だ知識」になりがちで、学生が知の創造に参加することにはなりにくかった。そうした事態のなかで、学生たちは課題探求意識を希薄にしていく事態が一般化し広がってきた。そうした授業では、知に向かつて学生が何をすればいいのかが不鮮明であった。また、知的創造に学生が参加するというイメージが稀薄であった。

こうした事態は、高校教育、とくに受験科目に広くみられるが、大学でも広く残存している。学生たちが授業内外で自ら知的創造活動を展開していることを前提に、それに有用な情報提供を行う場としての授業という、旧制帝国大学式授業の存在前提が崩壊してきたなかで、そのことがいつそう明確になってきている。

そこで、それとは異なる大学授業を創造することになるのだが、それは授業で学生が何をするのか、学生の知にかかわる創造活動はどう展開するのか、といった動詞型の授業を必要とする。

こうした授業を展開していくうえでい

くつかのポイントがあるが、その一つは発問・問題設定をいかに工夫していくかであり、それを踏まえて討論・共同作業の展開のしかた、あるいはグループ活動の工夫がつながって必要となっていく。

以上述べてきた考えにたつて、筆者が行うFDワークショップ・授業づくりワークショップにおいて、発問・問題設定を中心的な活動にセットしている。二時間ほどの短時間でセットしている。これを含ませるように工夫して展開している。このイメージができると、授業改革の全体像がみえやすくなるし、研究者としての大学教員がアプローチしやすい活動であるからでもある。

⑤ 学生の特質をふまえつつ

(a) 学生の受動性

授業改革にアプローチするには、学生の特質とからみあわせることが不可欠である。八〇〜九〇年代によくいわれた、大学の大衆化とか大学のユニバーサル化ということも、学生の実情を踏まえた大

学教育の創造にかかわることである。その大衆化・ユニバーサル化ということのなかで、かつてには存在しなかったタイプの学生にどう対処するかというのが、もつともよく聞かれることである。授業実践にひきつけてくだけていうと、授業時の私語・居眠りなどの否定的行動への対処に悩ませられるといったことである。FDのタイトルに私語対策などがでてくることさえある。さすがここ二〜三年は、そのことが前面にでるFDは陰をひそめたが、実際にはそのことに関心が集中する大学教員が広く潜在している。

しかし、筆者は、否定的行動への対処ということを前面に出したFDということに同意できない。そのことをきっかけにして、FDを追求するというなら理解できるが、同意できない理由の一つは、教員側の授業のありようが学生とかみあっていない、ということを問題にせず、学生側の責を問ひ、学生をいかに「取り締まる」かという形になってしまいうからで

ある。授業のありようそのものが私語・居眠りなどの否定的対応をひき出しては
いないのか、問う必要がある。

さらにあえていうと、「静かに聞いて」
いるのがいいのか、ということも問題に
しなくてはならない。というのは、「講
義では私語、ゼミでは死語」とよくいわ
れる表現が示すように、「発言できない」
事態が広くみられるからである。だから、
「私語」をしてくれるということは、そ
れだけ元気なのだ、とさえ言える場合も
あるのである。あるいは、死語状況にな
れなかった学生が、私語を発すること自体
が前進だといえる場合も時にはあること
を含んでおきたい。

そこで、私語にしても、死語にしても
そうではなくなるにはどうしたらよいの
か、ということ、それは授業の展開その
ものが、私語も死語も発生しないような
充実したものにしていく必要がある。

この死語ということは、実は大学にお
ける学習における受身性ということでも

ある。高校までの教育で(場合によって
は大学の教育も含めて)、与えられたも
のをそのまま受け取る(端的にいうと、
丸暗記して高得点をとる)という姿勢そ
のものを問うことが必要となる。

筆者の経験でいうと、教育学部生、あ
るいは教職課程学生にそうしたタイプは
目立って多い。教員が提起したものをそ
のまま受け取るのである。仮に正反対の
志向性をもつ内容を提示する授業があつ
たとしたら、その双方に「いい顔」をし
て受け取っていくのである。筆者はそう
した傾向をかって「うなぎき症候群」と
命名した。かれらは、高等教育にとつて
必須といわれる批判的精神をもって、か
つ問題意識をもつて挑むということが稀
薄なのである。

それは、教育学部・教職学生に限らな
い。偏差値システムのなかで相対的に上
位にある大学の学生たちは、「より偏差
値の高い」「高校→大学→会社」という
流れをストレートに歩んでくるので、筆

者はいかたを「ストレーター」⁽⁴⁾と名づ
けているが、かれらの多くは、大学の授
業においても「まじめ」に受講するが、
受動的で問題意識が稀薄であることが多
い。そうした学生たちは、問題意識をも
つて自主的研究的に授業にかかわって
くるわけではないために、それを前提に
して授業しようとする大学教員たちを悩ま
せている。そして、そうした学生たち向
けに、「大学入門」科目を設置する事例
は、もはや一般的にさえなっている。あ
る大学で、筆者は「大学入門」ゼミの授
業づくりワークショップを、担当教員の
方々で行った。また、ある大学において
は、そうした課題を「転換教育」と命名
して追求している⁽⁵⁾。

こうした課題は、実は長年の課題であ
り、卒業論文指導のうちに明白になるこ
とが多かった。卒論必修を廃止して「切
り抜けて」いる大学もかなり存在する。
それは、ある意味で大学教育の「切り下
げ」になるのではなからうか。設置基準

の緩和が、それを「合理化」している向
きもあるようにみえる。近年では、同様
の問題が大学院にもみられるようになって
きている。モラトリアムの場として大
学院を「活用」する学生たちのなかには、
そうした傾向がかなりみられる。

こうした学生たちを揺さぶって知的関
心を成立発展させ、知的創造のワザを獲
得させていくことは、大学教育実践の今
日的焦点課題になっているといえよう。

(b) 人間関係の稀薄性・体験不足・

視野の狭さへの対応

授業改革をすすめるなかで、授業のな
かに討論・共同作業など多様な場面を設
定し、あるいは教室の外にでて多様な体
験をさせる事例が増加している。そうし
た授業を展開しようとする教員を悩ませ
るのは、人間関係の作り方・多様な体験
・視野の不足のために、学生たちがそう
した授業に対応しきれないことである。

加えて、近年多数の学生が卒業後進学
も就職もしない状況になったり、あるい

は卒業後間もない時期に進路変更をする
ということが社会問題化している。それ
らのことを前向きにすすめる学生・卒業
生もいるが、結果的にそういう状況にな
ってしまい、それを打破すべく動き出さ
ない、動き出せない学生・卒業生への対
応が、大学教育としてどうするかが一つ
の焦点となっている。

そして、そうしたことの一つの理由に
人間関係づくり、および多様な出会い・
体験の不足が指摘されている⁽⁶⁾。その意
味でも、現実には授業を中心に展開して
いる大学教育のなかでの多様な発見・出
会い、人間関係づくりの体験が重要にな
ってくる。たんに就職担当部局の問題だ
けではないのである。

そして、このことは(a)で述べた偏差値
輪切り選抜の結果として入学してきた
「ストレーター」タイプの学生、受身的
な学生たちへの対応と重なる。

前述の二つのこともかわって、近
年、大学教育のなかで、実学が強調され、

あるいは現場との結びつきの深い授業展
開が増えていることについてのべておこ
う。筆者は、かつて大学教育において理
論と実践との循環関係を築くことの重要
性を述べたことがある⁽⁷⁾。これまでの大
学教育は、理論⇩実践という流れでカリ
キュラムを構成し、かつ実践は卒業後の
現場に任せるという考えをもつ大学教員
が多かったが、それはすでに現場のリア
リティをもつて入学してくる社会人学生
には有効であるとしても、「社会体験」
の稀薄な「普通」の大学生には通用しな
い。その意味で、大学授業にあっても「現
場実践」的なこととの循環関係を築いて
理論を提示していくことが重要になる。

逆に、「実践」や「現場」が、理論的
なアプローチを脱落させて展開されるこ
とになってはならない。近年のカリキュ
ラム改革で、実践や現場にかかわるもの
の比重が高まり、その意味で、実学的比
重を高める傾向がみられるが、それが実
学どまり、いわば「ハウトゥー」だけに

とまっている事例をみかける。たとえばコンピュータ・リテラシー科目でいうと、ただたんにソフトの使用法を教えるにとどまってはならない。それにかかわる理論的認識、さらにそれを創造的に活用する力量、また批判的に検討する力量などを育てることまで含んでいく必要がある。たんなるハウトゥーにとどまるということとは、急激な技術革新のなかで数年で賞味期限切れになったおりに対応できないうことだけでなく、批判的創造的な力量を育てるという大学教育特有の課題に対応できていないのである。

本節で述べたことにかかわる大学授業づくりについての提案を、別著で行ったので参照されたい⁽⁸⁾。

⑥ 庶民が通う大学づくり

一九九〇年代後半、大学関係者のなかで十八歳人口減少と大学サバイバルが論議になっていた。当時筆者は、その論議に不足しているものとして、子どもを大学に行かすことのできる親の経済状況の

「悪化」を見逃してはならないと主張した。多くの人はこの問題に関心をもたず、むしろ大学に通うのが一般化し、大学・短大就学率がいずれは五〇％を越すだろうから、「定員割れ」の事態は、十八歳人口の減少ほどには進行しないのではないかと、という楽観論さえみられた。

しかし、ここ一二年、定員割れの大学があちこちにみられるようになってきた。そして、遠方の大都市に子どもをやることのできないという経済事情で近くの地方大学を選ぶ学生が増えている。筆者が授業をしている沖縄の大学の学生たちのなかには、自分で大学に通う資金を稼いで、通学しているものが珍しくない。たとえば、自動車産業の「季節工」で稼いでから入学という学生たちがいる。そうした学生の存在、また社会人学生、あるいは留學生の存在に視野を向けていくことが求められよう。

ところで、二十〜四十年前からいわれてきた、大学教育の「大衆化」「ユニバ

ーサル化」が進行してきたが、それは少数「エリート」のための大学教育」を超える大学教育実践を要求するものであった。しかし、実際には「エリート」大学教育論を突破せず、ただ「わかりやすく」するための工夫を少々増すくらいにとどまるものが大勢を占めてきた。つまり「エリート」教育論の修正にとどまるものであったのである。今必要なのは、「エリート」ではなく、〈庶民〉ないしは〈民衆〉という前提で、大学教育論を創造していくことである。それには「エリート」的なものを「庶民」にも与えるという発想ではなく、庶民の生き方が必要とするものを大学教育がどう引き受けていくのか、という発想が必要となる。

ところで、近年の大学教員の特徴として、大学院での研究活動からスタートして、研究者としてのアイデンティティを軸にして、大学教員をしているタイプだけでなく、企業活動、福祉施設活動などといった現場実践を経験してから転職

して大学教員になるタイプが増えていることがみられる。大学教育の新しい創造的展開のなかで、後者の著しい活躍に出会うことが多い。学問研究と現場実践とは対立するものではないが、両者のからみを積極的に引き受けて、大学教育を展開していく発想は重要である。学問研究の応用として現場があるくらいの認識にとどまるとか、あるいは現場実践の提示にとどまり、その批判的研究の課題を軽視するとか、といった傾向から脱却する必要がある。同様に、大学教育場面でいうと、学問研究からの出発と、学生の事実からの出発との双方をいかにからめていくか、という課題の追求が求められる。それは、「エリート」的発想ではなく、「庶民」として学生が生きていくという発想を基軸にすえたものでありたい。

いう意味では「エリート」性が稀薄になっている事態に出あい、苦戦している教員も多い。それは、偏差値教育システムのみならず、受動性が強められているためであり、受験システムの徹底のなせる業である。「庶民」にしても「エリート」にしても、創造的活動を展開する機会が稀薄になっている状況をいかに打開するかが不可欠の課題となっている。

□ 創造的製作としての大学授業

以上のべてきたように、各地の大学におけるFD、授業改革・改善への取り組みは、筆者が使ってきた言い方でいうと、FDの第二段階をどう展開していくかのレベルにまで至り、大学・学部によっては稀に第三段階を展望しようとするものさえ存在するレベルになってきている。それは、いよいよ実践的な高等教育論の本格的展開である。それは数%に満たないエリートに対して、学生自身が研究的に自発的学習を展開していくことを前提に、大学教員はただ研究成果を提供すればよいという旧来の「教育論不在の大学教育論」を本格的に越える新たな大学教育創造が、実践的に広汎な大学教員の直面する課題になったということである。もつとわかりやすくいえば、五〇%内外の同世代の青年たちが、研究的もしくは創造的に自発的学習を展開していくことを指導できる大学授業の構想である。

だが、これまでの教育熱心な教育実践は、まずは学生たちを事細かく指導する形で、その営みに入っていくことが多く、ときには「管理主義」的、ないしは「過剰世話」で展開することになってきた。そのことがひいては大学教員の過剰労働を引き起し、研究時間の大幅圧縮につながった。そうでない形での教育実践の展開をどうするのか、ということ正面にすえた取り組みが要請される。そしてそうした教育実践を展開できるようなFDの展開が求められる。

例をあげよう。これまで、筆者はFD企画を引き受ける際、学生たちが授業内

容に主体的にはいりこんでいくための発問や討論の仕方の工夫の必要を提起し、そこへの入り方のいくつかのワザを提供する形で行ってきたが、それを一歩すすめて、という発問や討論のありようが、授業の深化を促進していくのか、ということをめぐるF D企画参加者自身が検討しあい、具体的な提案ができるようなF Dである。

今、大学・学部としてのシステムからのアプローチで述べたが、これを個々の教員からのアプローチでみてみよう。筆者がF D企画で講演・ワークショップをした際の反応で、数年前まで多かったのは、「私は浅野さんのようにできないから、講義スタイルでするしかないなあ」というものであった。そうした反応に應える意味で、先述したように講義形態は実はきわめて高度のものであり、「それができるなんて、すごい」と、かなり皮肉っぽく語ってきた。

そして、一方的講義スタイルからぬけ

るためには、個々の人に応じたきつかけ、入り方があるが、小さくてかまわないからなんかの工夫をし、そのことで学生たちの反応を感じ、授業改善・改革へと踏み込んでいこうと提起してきた。

最初から本格的な構えをもって授業改革へと歩む人は少ない。そうしたきつかけ、入り方を提供する意味で、筆者は多様なワザを著書やF Dのなかで提示してきた。また、筆者以外にも、九〇年代後半から多様なワザ集的な書籍が発刊され、かなりの読者をもつようになった。そうしたワザを読む方々は、ひとまず自分の授業にすぐにとり入れることのできるものを探し使う。その意味では、著書・ワザの選択は、きわめて実用的である。そのため、分野・科目が異なると使えないと速断する人もいる。

授業改善へのきつかけとしては、こうしたものでかまわない。そして改善へすすむなかで、授業構造・全体の改善・改革、あるいは授業観の転換へと移行してい

く。そうした動きが広がってきているのが、近年の授業改革の特徴である。そうした方々が、F Dのなかで重要な役割を果たすようになっていくと、その大学・学部の授業改善・改革に一定の流れ、歴史性が生まれていき、第二段階を本格的に展開し第三段階へと移行するようになっていく。いわば行政主導型のF Dから、現場にある大学教員の実践主導型へと転換していくのである。

そうした方々は、これまでとは異なるタイプの学生が多数いる大学に多く、その状況をなんとかしようと奮闘している。また、実学系大学において、実際に学生に活動をさせなくては授業が進行しない科目においても多くの方が奮闘している。近年、そうした方々に加えて、大規模講義で一方通行型のをなんとか変えようとする方々、あるいは「偏差値高依存大学」だが、受身的姿勢が強固な学生たちをなんとか変えていこうという志向をもつ方々も加わってきている。こ

うした状況のなかで、ここ一二年、先に述べた「私は浅野さんのようにできないから、講義スタイルにするしかないなあ」という類の反応は少なくなってきた。

たとえば、「偏差値高依存大学」のある大学でのFDで、一人の若手教員が百人を越す大規模講義のなかに学生の積極的な活動をいれこんでいく創造的な取り組みの実践報告を行った。その方は、そうした授業を構築していくために、いろいろとアドバイスをえようと先輩同僚教員のところにてかけ、個人的に授業参観を行っておられた。また、授業実践を交流しあう若手同僚をもっておられるようであった⁽⁹⁾。その実践報告にその実践の検討と改善への提案を加えれば数十枚のレポートが書けるし、そんな授業の仕方もあるのかと感心して終わるのではなく、本格的な相互検討を行う授業研究会ができるレベルに達しているものであった。かつてはこうした創造的な実践を探すのに苦労したが、今ではどの大学・学部

にも存在する段階に達してきた。筆者がかねてからいつてきた授業改善の点的状況は九〇年代に終焉し、九〇年代半ばから広がりはじめた線的状況が今や一般化してきているし、大学・学部によっては面的状況に挑む段階にあるのである⁽¹⁰⁾。それが実はFDの第二段階であり、第二段階から第三段階への移行なのである。

⑧ 教員・職員にみる授業改革への構えの多様性と繁忙化

以上述べてきた授業改革を中心とするFDの動向には、当然のことながら大学による差異が激しいだけでなく、教員・職員への対応の差異も激しい。まず職員であるが、FDに職員がかかわる大学は、概してFDに熱心な大学であるといえよう。その際に行政ルートの展開しているところでは、行政が教員を「叱咤」し、その「叱咤」役を職員がなうという形になることが多い。そこでは、FD企画に職員も同席する。その際には、事務的業務を担当する場合「叱咤」役と

してかわる場合、教育職員としてかわる場合など、多様である。いずれにしても、職員がかかわる大学はFD、教育活動が盛んなほうといえよう。対照的に職員がほとんど関与しない大学もある。

教員についていうと、FD企画への参加にも多様性があり、トップダウン的色彩が強い大学でほぼ全員が参加する例、教員の合意にもとづいて企画され、過半数の教員が参加する例、担当委員会の企画によって希望者が参加する形をとり、教員数の数%〜三〇%くらいの参加となる例などがある。

概して大規模大学では参加率が一〇%未満であり、小規模大学ではしばしば五〇%を越えるなどかなり高いといえよう。参加者の年齢層も大学によって差異が激しいが、近年の特質としては、多様な世代の参加がみられるといえよう。たとえばベテラン教員はなかなか参加しないと思いきむ向きがあるが、そうともいえない。むしろ、ベテラン教員中心になる

大学さえある。また、かつて三十代は研究重視でなかなか教育にかかわろうとしないといわれた大学もあるが、近年では、どの大学でも若年層の意識的追求がみられるのも一つの特徴である。

対照的に、中堅層ともいべき年代の参加が、教員比率からいって少ないのが特徴になることすらある。もともと繁忙をきわめる世代であり、FD企画とかちあう委員会があつて参加できない、という大学もあるし、研究や社会的活動でなかなか参加しないと、あるいは教育活動に一定の自信をもっているので参加が少ないなどの説明をうけることがある。

ここで、教員の繁忙状況と教育活動について、少々述べておきたい。

これまで大学教員というと、恵まれた社会的地位にあり、かつ時間のゆとりがあつて、「好き」な研究ができる「いい仕事」と思われてきた。そして、教育は研究の片手間に、研究成果を報告する形で言えばよい、という理解が存在していた。や

や「邪魔者」は会議など行政的なこととされてきた。以上のことがどの程度事実であつたかどうかは別にして、こうした意識が大学教員内外をおおっていた。しかし、近年事態が大きく変化してきている。

たとえば、国立大学の独立行政法人化にともなつてであるが、「国立大学」教員のこのところの繁忙さは、すさまじい。

この忙しさをつくりだしている大きな要因の一つは、教育にかかわる忙しさである。教育の「手抜き」が許される状況がなくなつてきているのである。一学期にタテマエは十五回であるが、実際は十〜十一回くらいやればよい、授業開始はベル後十五分くらいがいい、ということとは通用しなくなつていいる。こうしたことの改善は「正当な」ことであるが、その前提条件を考えてみる必要がある。週に二〜三コマの授業を担当しているのであれば、授業準備をふくめてきちんとした教育活動を展開したからといって、研究時間をかなり圧迫するという事態にはな

らない。ところが、週七コマ以上担当する教員は、いまでは珍しくないところか、それが普通だという大学も多い。しかも、同じ科目ではなく、多様な科目を同時にもつてである。高校教員に換算すれば、週に数科目十四コマの授業を担当し、それと並行して行政的な仕事と研究を行うということになる。そのため、研究は、事実上学生の夏休休暇期間に行うしかないという例も珍しくない。

こうした多忙さをいかに改善するかという課題と、もう一つ大学教員は教育者としてのトレーニングがないまま教員になつていいるという問題とがある。全くのOJT(働きつつ、トレーニングを受ける)なのであつた。そのOJTとしてFDが登場している。こんな状況があるので、FDが労働条件改善なしに行われ、事実上「労働強化」として進行している傾向が多分にある。

無論、現実には授業改善、教師としての力量増大は不可欠で、そのことがきわ

めて現実的緊張感をもって展開する大学が急増している。それが、大学「サバイバル」の焦点にもなっているのである。だが、現実の授業改善、教師としての力量増大にかみあうFDを展開する具体的な追求が弱いまま、教員評価だけが進行したり、あるいは大学リストラが進行したりしている例が多い。

九〇年代中頃までFDに類した企画は、「のんびりした時代に、教育活動の重要性に気づいてもらう」ことを軸にして展開していたのだが、近年では、現実の授業改善の緊張感を伴ったFDとなってきたといえよう。したがって、この繁忙化、「労働強化」への対処も、FD推進のうえで視野にいれるべきこととなりつつある。

⑨ 教員集団としての

授業改善・授業改革へ

九〇年代までのように、先進的教員による点状の開拓的授業実践が、これまで述べてきたFDの歩みをたどり、第二段

階のFDになってくると、線状の組織的実践へと転化してくる。くだけていうと、二〜三%の教員のチャレンジングな実践創造から、一〇%以上の教員による実践創造、そして二〇〜三〇%の教員による模索開始へと移行してくるのが、第二段階の実践の量的特徴である。それが、希望者参加形式によるFDへの参加率にも反映している。

こうした段階におけるFDは、講師による問題提起という形態だけでなく、組織内の教員相互の実践交流・提案・相互批評という形態をとることができるようになる。そのことが、冒頭にも述べたが、筆者が各大学のFDに招請される際に、ワークショップ形式をとることに対する「抵抗感」が低下している背景にある。ワークショップとは、参加者が共同創造する場であり、筆者はそのコーディネイタとしての役割を果たす。そこで、本論の末尾に、筆者がコーディネートするワークショップのなかの一

つのセッションにおいて、参加者による授業づくりへの共同創造活動として展開する流れの一端を紹介することにする。

(1) 「こんな科目を担当したい」「こんな科目を新設したい」なども含めて、担当科目名を、ノート型ポストイットに記入し、ホワイトボード上部にポストイット間の間隔をあけて貼る。(一人あたり二〜三枚)

(例) 英会話・家族のつくり方・子どもの

ころの発達・日本の宗教・魚の性
転換・職業と人生

(2) 貼られた科目名の下に、科目のキャッチフレーズ(自分が貼りだした科目に限らず、どの科目についてでもよい。一人当り三〜四枚)をポストイットに書いて貼りつける。

教員から学生へのメッセージであるので、その授業でやることを示し、かつ学生の学習意欲をかきたてるようなものにする。授業科目一覧やシラバスに書く「サブタイトル」のようなものでもよい。

(例) △△が身近になる

なぜオカルトにはまるのか

苦手な英語への裏ワザ教えます

離婚弁護士騒動記

フリーターのプラスマイナス

(3) 発問・課題設定 (1)(2)で貼りつけられたもの下に、その科目の授業で行う発問・課題設定をポストイットに書いて貼りつける。(二人あたり四〜五枚)

(例) ○○の場面で、介護者△△が「〜」と、Aさんに働きかけたのは的確か「よだかの星」の「よだか」は星になって、幸せになれたのか「〜」の気持ちになって、△△を表現してみよう

◇◇と○○の違いを表にしよう

離婚手続きのための条件□□は、なぜあるのだろうか

海外NGOで活躍する日本人に女性が多いのはなぜだろうか

スターバックス成功の原因はなぜか

ハニー投げでベストなのは、何回転か

グループごとに(身近な人も含めて)人

物例を調べて、発表し全体討論する

フリーターのプラスマイナスを出しながら、討論していく

(4) (3)で貼りつけられた発問・課題に取り組むための方法を、組織形態にも留意しつつ、ポストイットに書いて貼りつける。(一人あたり三〜四枚)

(例) 小テーマを共有するものでグループをつくって、実験しながらワークシートに記入していく

統計データをまず個人で読み込んで発表できる三ヶ条をつくり、それを五人グループで見せあつて討論し、グループ内での見解がわかれた事項を全体の場で発表させ、それにもとづいて全体討論する

グループで、テーマについてのキーワード十個の関係図を作成し、それを壁面に貼り、貼られた関係図十個を見比べながら、全体で検討する

共同作業課題を模造紙に図示する形で壁面にはって発表させ、対照的な図を書いたグループ間に注目しながら、全体討論する

「○○」というテーマでの表現を二つ発表させ、それをさらにすぐれたものにするためのアイデアを出させ、練り上げていく

△△場面をロールプレイで英会話をさせ、それにコメントしながら、よりの確な会話表現を学ばせていく

授業時間の最後に五分とって、発問・課題への学生の答をミニ用紙に記入させ、次の時間にそれにこたえる。

商品(食品等)を何品か用意し、それを使ったゲームをさせる。あつた学生にその商品を賞品としてあげる

(5) 参加者一人ひとり(あるいは二〜三名チームになつてもよいが、上記の過程ではられたポストイットを(1)〜(4)のおおのについて一〜二枚とり、それらをもとにチャレンジしたい授業構想を作成し、模造紙1/4大ほどに書いて、全体の場にプレゼンテーションする。

こうした流れを、一時間あまりかけて展開すると、その大学・学部・学科の教

員たちの共同創造による授業構想案が参加者数に近い数できあがる。つまり、共同創造としての授業改善・授業改革へとかかわる態勢ができれば始める。実のところ、どんな授業をしているのか、どんな発想・工夫をもって展開しているのか、教員相互間に交流体験がないことが通例であるので、その交流の出発点にもなる。授業公開とか、授業発表会云々と、敷衍が高かったり、先進的教員の話を書くにとどまりがちだが、こうしたワークショップ形式をとることで、授業改善にそれほど進展をみせていない教員もなんらかの関与をして、その組織の授業改革にかかわっていくことができるといえよう。

(注)

(1) 浅野誠(二〇〇三a)参照 なお、同論文が掲載されている『大学と教育』第三十四号は「学生参加型教育の課題」を特集し、いくつもの重要な報告・提案を行っている。

(2) 「AERA」(朝日新聞社)二〇〇四年

十月四日号

(3) 浅野誠(一九九四)参照

(4) 「ストレーター」については、近く活字化する予定であるが、当面は、下記の筆者のホームページを参照されたい。

(5) 一橋大学(二〇〇三)参照

(6) 玄田有史(二〇〇四)参照

(7) 浅野誠(一九九四)参照

(8) 浅野誠(二〇〇四c)(二〇〇五a)

(二〇〇五b)

ここで、参考のためにその見出しを列挙しておく。

第一回 授業を動詞にする

― 学生たちが動く授業にする ―

ワザ1 授業準備メモ(ノート)をつくる

ワザ2 学生を少しだけびっくりさせ、何か興味あることが起こりそう

だと感じさせるものを準備する

ワザ3 教師のふるまいの「常識」を打ち

破る(少しだけかまわない)

ワザ4 授業内容の核心に入り込むにふ

さわしく、かつ容易に学生たち

が取り組み・考えはじめること

のできる発問・問いかけ・課題

設定をする

ワザ5 グループなどを活用して学生相

互の活動をつくる

ワザ6 学生たちの作業課題をわかりや

すく設定する

ワザ7 学生たちが積極的に参加する多

様な討論形式を工夫する

リクツ1〜4(略)

第二回 「世の中」の現実とからめる

ワザ1 授業に「現場」の課題をもちこむ

ワザ2 授業に「現場」のモノをもちこむ

ワザ3 授業に「現場」のヒトをもちこむ

ワザ4 教室で「現場」に取りくむ

ワザ5 「現場」にでかけて、取り組む

ワザ6 授業と「現場」の一体化へ

リクツ1〜3(略)

第三回 学生の見方を変える

ワザ1 聞き直って、学生に興味をもつ

ワザ2 学生のいいところを探して、ほ

める

ワザ3 多様な視点からみる

ワザ4 五感を使って、いろいろな形で

学生と交流しつつ授業をする

ワザ5 授業外での学生の世界をみる

ワザ6 ストーリーをつくっていく

リクツ1〜4(略)

(9)一橋大学(二〇〇五)参照

(10)浅野誠(一九九四)参照

(文献)

浅野誠「大学の授業を変える十六章」大月書店一九九四年

浅野誠「二挙公開 授業のワザ」大月書店二〇〇二年

浅野誠「これまでにない大学づくりの本流としてのへ参加」『東海高等教育研究所』

『大学と教育』第三十四号二〇〇三年 a

浅野誠「大学授業づくりワークショップ」

中京大学教養部『教養論叢』四三巻

四号二〇〇三年 b

浅野誠「大学における授業づくりワークショップ」教育科学研究会『教育』四月

号国土社二〇〇四年 a

浅野誠「講義を変える「入り口」編四ヶ

条」『化学』十月号化学同人社二〇〇四年 b

浅野誠「授業を動詞にして学生たちが動く授業にする」『ビジネス系検定就職指導ニュース』一号二〇〇四年 c

浅野誠「世の中」の現実とからめる」『ビジネス系検定就職指導ニュース』二号二〇〇六年 a

浅野誠「学生の見方を変える」『ビジネス系検定就職指導ニュース』三号二〇〇五年 b

玄田有史・曲沼美恵「ニート フリーターでもなく失業者でもなく」幻冬舎二〇〇四年

一橋大学大学教育研究開発センター「一橋大学・大学教育研究開発センター活動報告書」二〇〇三年

一橋大学大学教育研究開発センター「一橋大学大学教育研究開発センター全学FD報告書」二〇〇五年

末尾になって恐縮だが、筆者にFD企画で要請し、講演・ワークショップ形式をもつ機会を与えていただいた大学に感謝もうしあげる。参考までに、浅野誠(二〇〇二)発刊の二〇〇二年夏以降に関与させていただいた大学を北から南への順で記しておきたい。小樽商科大学、福島大学、跡見学園大学、一橋大学、青山学院大学、上越教育大学、長野大学、聖隷クリストファ大学、愛知教育大学、愛知大学、中京女子大学、大阪成蹊大学、神戸大学、香川大学、九州大学、熊本県立大学、沖縄大学

なお、このうち、一橋大学での筆者の講演・ワークショップは、一橋大学(二〇〇五)に記録されている。

なお、筆者の大学教育関連についての発言は、筆者のホームページのなかの「大学教育のページ」も参照されたい。

http://www.mco.nip/makoto/

メールアドレス as@nco.nip

本論の感想などをお寄せください。