

双方向型授業への誘い

報 告 者

梅村 修（追手門学院大学国際教養学部アジア学科 教授
教育研究所所長）

大崎 雄二（法政大学社会学部メディア社会学科 教授）

杉原 真晃（山形大学基盤教育院 准教授）

コーディネーター

木野 茂（立命館大学共通教育推進機構 教授）

概 要

日本より早くユニバーサル段階に達したアメリカでは 1980 年代後半から知識伝授型の教える授業という古いパラダイムから、授業は教員と学生がともに作るものという新しいパラダイムへの転換が提唱され、学生参加型の双方向型授業が始められたが、日本ではいまだに古いパラダイムの授業が大半である。

最近の中教審答申では双方向型の授業が不可欠であると強調されるようになったが、実際の授業の現場では双方向型授業の展開に取り組む教員はまだまだ少ない。今回は双方向型授業を目指して試行錯誤を重ねてこられた3人の方々からの報告をもとに、参加者とともに双方向型授業の意義と今後の課題について意見を交換したい。また、時間の許す限り、参加者からの実践報告も歓迎したい。

この分科会では、午前の部で3人の報告を受けた後、参加者が4つのグループに分かれて交流とグループワークを行い、最後にその結果を持ち寄る予定である。

【第9分科会】

双方向型授業への誘い

参加者数 47名

分科会報告者

第1報告者	梅村 修（追手門学院大学国際教養学部アジア学科 教授・教育研究所 所長）
第2報告者	大崎 雄二（法政大学社会学部メディア社会学科 教授）
第3報告者	杉原 真晃（山形大学基盤教育院 准教授）
コーディネーター	木野 茂（立命館大学共通教育推進機構 教授）

1. 分科会のねらい

日本より早くユニバーサル段階に達したアメリカでは1980年代後半から知識伝授型の教える授業という古いパラダイムから、授業は教員と学生がともに作るものという新しいパラダイムへの転換が提唱され、学生参加型の双方向型授業が始められたが、日本ではいまだに古いパラダイムの授業が大半である。

最近の中教審答申でようやく双方向型の授業が強調されるようになったが、実際の授業の現場では双方向型授業の展開に取り組む教員はまだ少ない。今回は双方向型授業を目指して試行錯誤を重ねてこられた3人からの報告を受けた上で、双方向型授業に関心を持つ参加者と一緒に双方向型授業の意義と今後の課題について考えることを目的とした。

2. 分科会の進め方

午前の部では、3人の報告者からそれぞれ30分ずつ、双方向型授業に対する考え方と実際に実践している双方向型授業の報告を受けた。その後、午後からのグループワークのために、グループ分けを行った。グループは、参加者が最も関心を持った3人の報告者のグループと、自由に意見交換をしたい人のためのコーディネーターのグループの4つのグループとした。グループの人数は、それぞれ12人程度であった。

各グループとも、昼食を共にしながら、自己紹介等のアイスブレイクを行った後、午後の部の90分間、グループワークを行った。グループワークは各グループとも、参加者の実践している双方向型授業を紹介し合いなが



ら、双方向型授業の意義と今後の課題について自由な意見交換を行うことにした。

その後、休憩中に各グループの報告をまとめてもらい、最後の全体会で4つのグループ報告を受けてまとめた。

3. 報告の概要

詳しくは各報告者の発表資料を参照してほしいが、報告の概要は下記の通りである。

第1報告 「双方向型授業への誘い」

梅村 修（追手門学院大学）

留学生教育と現代広告論が専門で、とくに最近は「広告のコミュニケーション」ということ到大変興味を持っているが、広告代理店が広告主と顧客の間をつなぐのと同じように、大学の授業においては、教員は学問と学生の間をつなぐ役割を担っている。当然、聞き手の学生に対する配慮が行き届いていなければならないが、実際の

授業においては、コンテンツを差し出すマナーにも欠けている場合が多い。

聞き手を置き去りにする授業や、学生の理解を顧慮しない授業、自己満足で独りよがりな授業の対極に双方向型授業がある。私は、授業アンケートで「学生の反応や理解を見ながら授業を進めていて、わかりやすい」という評価を受けた教師10人の講義談話に現れるメタ言語的表現の種類と頻度の調査を行ったことがある。その結果、大人数授業で双方向型授業が成り立つには、なによりも話し手の教師の語り口のあり方が大事で、コンテンツの質と同等か、それ以上にコンテンツを差し出すマナーのあり方が問われることがわかった。大人数授業における双方向型授業は、なによりも「分かりやすい授業」であることが必要である。

これに対し、少人数授業では事情が異なり、少人数授業が双方向型授業であるためには、学生自身が自らに問いを発することができるように導くことが重要である。その実例として、私の担当している留学生対象の「読解フィールドワーク」および「インタビュー・プロジェクト」の授業では、独りよがりの結論で失敗する学生と双方向の流れを作り出す成功学生との違いは、勉強と研究の違いに相当することがわかった。「勉強」とは教員が学生に発問し、それに対して学生が答えるものだが、「研究」は学生が自身に向けて問いを発し、自ら答えるものであり、言い換えれば、「勉強」は自分自身のためにすることだが、「研究」はみんなのためにすることである。少人数授業で双方向型授業が成功するためには、教員が、考えるに値する、調べるに値するクエスションを、学生の知性に灯すことができるかどうかにかかっている。

第2報告 「中規模授業における『学生参加型授業』導入の試み」

大崎雄二（法政大学）

北海道大学での「学生参加型授業開発プロジェクト研究会」への参加を契機に学生参加型授業の「再発見」と模索が続けてきたが、先人の理論や先行事例を学びながらの「臨床的改革」の実践であり、試行錯誤を繰り返している。

双方向型授業の目指すところは、田中毎実氏のいう21世紀型の「自立的、批判的な学びの主体」としての学生の育成であると思うが、それは現代という時代における必要性でもあり、必然性でもあり、学生にとっては「自立した21世紀型市民（共同体のメンバー）」になる練習の場でもある。

双方向型授業をひとことで言い表すならば、「一対多（＝他）」の教室を「一対一」の集合体の場へ変えることであり、「一望監視装置」を「学びの共同体」へ変えることとも言える。

双方向型授業は参加と協働が基本であるが、「身の丈にあった」送・受信と再送信の繰り返しが重要であり、無理なく、無駄なく、無茶をせず、学生の思いや意欲を先取りして具体化する方策が必要である。具体的な方略としては「おしゃべりの制度化」（授業時間中の小グループ討論、交換日記）を実行しながら、共同作業のためのコミュニティとしての小グループづくりを基本にしている。

自分らしい双方向型／学生参加型授業を創るために重視しているのは、第1に「今どきの学生」の特徴の把握であり、「学生という異文化」を否定せず、正面から向き合うことである。第2は、楽しく楽をするということで、少しばかりの「他人に対する想像力」で授業は変わるということである。

最近、立命館大学で開催された2回の学生FDサミットに参加して、いろいろな大学の学生たちの要望や意見を聞くことができたが、これまでの自分の試行錯誤が間違っていないことを実感するとともに、これからも学生たちとともに授業を創ることに努力したい。

第3報告 「双方向型授業の挑戦—学生の意欲・能動性の向上と学習の質保証との連関—」

杉原真晃（山形大学）

報告では、なぜ双方向型授業なのかから、双方向型授業のための授業方法と課題を示した上で、私の授業実践事例として教養教育科目「キョウヨウ教育必勝法」の授業概要（テーマ・学習目標・授業計画・成績評価）を紹介した。

高等教育における「双方向（＝応答）」とは、教員が学生に答えさせるという従来からの方法だけではなく、教員が学生に次の一步を指し示したり、唯一の解などないものに関して意見を交わしたり、一応の正解はあっても批判的にとらえて意見を交わしたり、ともに知らないことに関して意見を交わすことを指し、これらはこれまで学生があまり経験してこなかったことなので、段階的な学習支援が必要である。また、教育の質保証と関連して、学習者の理解度や思考を無視した「伝達したつもり」からの脱却のためには、学習者の「学び」の実情をふまえた教育デザインが必要である。

さらに、学生の能動的、主体的な学習活動を重視し、

「キョウヨウ教育必勝法」の授業で実践している段階を踏んだ主体的活動を紹介した。すなわち、i 考える・書くことの実践、ii 自分の思考の相対化1（ワークシートによる自分の思考と他学生の思考の接触）、iii「より深い」思考の自律的追求、iv 自分の思考の相対化2（グループディスカッションによる他学生の思考の接触）、v「より深い」思考の自律的追求、vi 自己内対話の充実（他者からの批判・質問等の想像、それへの応答、自分なりの理解・思考の再構築）である。このとき、私が重視しているのは、学生に慣れない活動、困難な活動により「つまずき」を生じさせ、「つまずき」を自覚させるとともに、その「つまずき」克服への挑戦を支援することである。その結果、学生が自ら新たな知識・技能が必要な理由を実感し、「できないことができるようになる」ことによる達成感を獲得し、発見の喜びと達成感による自己肯定感の向上を得ることが目標であるが、学生の授業評価アンケートでもそれが一定達成していることがわかる。

最後に「双方向とは」という問いに対しては、1. コミュニケーションの双方向性、2. 学習の双方向性、3. 存在の双方向性（学問世界 ⇄ 生活世界）をあげた。

4. グループワークの概要

グループワーク終了後、全体会で各グループの報告を受けた。報告者は各グループで参加者から選ばれた人たちである。

第1グループ（梅村グループ）

報告者：横堀仁志（南九州短期大学）

このグループでは「私の一押し双方向型授業」ということで、それぞれの授業実践の中から紹介し合い、その後、ぜひ自分の授業に取り入れてみたいというものを投票したところ、私の授業が一番となったので、グループ報告に代えて、授業紹介をすることになった。

私はコミュニケーション・ライティングという英作文の授業を2年生後期にやっている。前半は普通の和文英訳であるが、後半ではNHKスペシャルや映画を観た後で自由作文として感想文を書かせている。

このうち、自由作文の方は、いわば紙上ディスカッションである。まず授業中に感想文を書かせるが、当然授業中には終わらないので、翌週までの課題にする。翌週の教室では、4、5人ずつのグループ分けを行った後、15分から20分間、それぞれが書いてきた英作文の感想をグ

ループで回し読みさせる。回し読みでは二つのことをやらせる。一つ目は読んでよく分からない英文に線を引かせ、「？」をつけさせる。二つ目は感想文で自分が関心を持ったところに線を引かせて、それに対する自分の感想や意見を書き込ませる。時間が来たら、何人かのメンバーに書き込んでもらった自分の感想文を読ませる。英作文では推敲して書き直させることが重要なので、メンバーに良く分からないとされたところは課題として持ち帰り、改善した英文を翌週に提出させる。それに教員の方から簡単な文法チェックと一言二言コメントを書いて返却するようにしている。

この方法は、主に学生同士で意見交換をさせることをねらいとしている。学生は教員の意見よりも学生の意見の方に反応が出やすいようなので、学生同士の反応を重視している。

横堀氏の報告の後、第1グループのコーディネーターである梅村氏の午前の話にあったメタ言語的表現について議論はなかったのかとの質問があったが、参加者の授業実践の報告で時間切れとなり、できなかったとのことであった。

第2グループ（大崎グループ）

報告者：能登 征夫（阪南大学）

黒崎真由美（湘北短期大学）

一番議論になったのは実際のグループワークのやり方である。

最初に午前中の大崎氏の話のうち、「おしゃべりの制度化」ということが話題になった。実際にどうしているのかという質問に対して、大崎氏によれば、90分を大きく三分割し、その真ん中にグループ討論を入れているということであった。その前の導入部では、疑似体験として映像を使うのが有効であるとのことで、NHKの高校講座がお勧めとのことであった。また、「愛のない交換日記」の現物を見せてもらったが、本当はとても愛情のこもったものであった。最近はWeb上でのやり方も流行っているが、こういう紙の方が学生は書きやすいようであるとのことであった。グループ討論の後、発表とまとめとしているという話であったが、そのまとめ方もあえて結論を出さずに次週まで待つようにしているとのことであった。

この後、双方向ツールについて議論したが、ちょっと前まで人気のあったクリッカーについて、いろいろ意見があった。ゲーム感覚で最初は良いけれども、次第に学生も飽きてくるとか、教員の準備と手間が大変であると

いう意見に対し、学生に質問を作らせると良いとか、導入部分だったら使えるかなといった意見が交わされた。

グループワークについては、社会人など外部の方に入ってもらって他者の存在が有効に作用するとか、昨今コミュニケーションも取れない学生が多い中、友達作りにも役立っているという話などもあった。グループワークは時間の制約や上手くしゃべれない学生が埋没してしまうという問題もあるが、それはそれでカバーする方法を考えながら行えば、総じて有効であり、とくに長所は、学生が学生を育てる場になっているということで、やはり有意義なツールであるとの意見が多かった。しかし、資格科目や理系の科目の中ではどう活かせるか、なかなか難しいのではとの議論もあった。

最後に、この分科会に参加している人たちはすでにいろいろ工夫をしているが、FDとして組織的に双方向型授業をどう広めることが出来るかは今後の大きな課題であるという話になり、まずは雰囲気作りから必要で、飲みケーションからでもという意見もあった。

グループからの報告の後、グループ学習で個人に埋没して弾き飛ばされてしまうという上手くいかなかったときの対策についての質問があった。第2グループでは、そういう場合はグループの中で活発なよくしゃべる学生にあえてしゃべらせないで、引いている学生にあえてしゃべらせるようにするのも一つの有効なやり方であるとの話があったとのことで、そこまでグループを育てるのは大変かもしれないがチャレンジしてみたいとのことであった。

第3グループ（杉原グループ）

報告者：栗田泰生（神奈川工科大学）

グループでは、最初にそれぞれが行っている双方向型授業の実践報告を交換した後、双方向型授業をすることによって学習の質保証とどうつながるのかについて議論を行った。

実践例としては、ミニッツペーパーやレポートとか、大福帳を用いている人が多かった。その効果としては、コメントなりを書いて返すことにより、授業に対する姿勢が変わったとか、出席率が良くなったとか、質問が出やすくなったなどがあげられたほか、学生の名前を覚えられるとの意見もあった。コメントを書いて返すというのは大変だが何か良いアイディアはないかとの質問もあったが、やはり労力を惜しんではならないということになった。

それから授業をしないという衝撃的な話の実践報告も

あったが、それはいわゆるグループワークの一種で、テーマを与えてから、学生に自分たちで調べさせて、発表をさせるというグループ学習であるが、これは非常に学生の自主性を引き出すことになり、以前の詰め込み型の授業に比べて理解度や到達度はどちらが良かったかを比べると、授業をしない双方向型の方が良かったということであった。

また、双方向型だと詰め込み型に比べて教える時間が不足しないかという心配に対して、その授業ごとに必要なことを盛り込んだ自前の教科書を作って、学生に無料で配布しているという報告もあった。それによって板書などの時間が節約できるし、学生がそれによって予習が出来るとか復習の役にも立つとかの効果もあるとのことであった。

キリスト教の授業では、授業時間をずっと話し続けるのではなく、話の間に5分間ほど取って、いま教員が話したことに対してどう理解したのか、どう思ったのかを、学生同士で話し合う時間を設けているとの報告があった。キリスト教では「分かち合い」というそうであるが、参加者からは他の授業でも参考になるとの意見が多かった。

次に学習の質保証についてであるが、このグループにも国家試験を受けさせねばならないとか、物理学の授業だと学生にどうしても分かってもらわなければ困る知識があるという人がいたが、そのような場合に教員は、つい意識として詰め込まねばならない知識があると思ってしまう。それをどうするのかを話し合ったが、結論として意識の改革と言ってもよいが、教員が何を教えたのかではなくて、学生がどこまで伸びたかという視点で見ようということになった。そういうふう意識を変えると、単に教員が説明するだけで詰め込むよりは双方向型にした方が伸びるということになるので、そういう視点の方が学生の質保証をしているのではないかという意見になった。

最後に、ではこの4月以降、どうするのかということになったが、それはまさにここに皆が持ち寄ったそれぞれの工夫を「分かち合って」良い方向へ持っていくということではないかということになった。

第4グループ（木野グループ）

報告者：大山牧子（京都大学大学院教育学研究科修士課程）

このグループに集まった参加者は、午前中の3名の発表を受けて、もう少し大きなレベルで、そもそも双方向型授業とは何かという議論をしたいという人が集まって

いたようである。そういう意味で、議論の流れとしては、そもそも双方向型授業とは何かということが中心で、それに付随して具体的な実践例を話し合った。

最初に木野氏から、双方向型授業というのはそもそも現在の大学教育が従来の一方向型授業ではできないということで必然的に始まったのではないかという問いかけがあり、それでは自分自身が思っている双方向型授業とはどういうものかということについて一人一人話し合った。その結果、授業への関わり方、授業の学び方、授業の方法、という大きく3つが特徴として挙げられるのではないかということになった。

まず授業への関わり方についての特徴であるが、授業の中で教員と学生、また学生同士のコミュニケーションがしっかり取れているかどうかが第一にあげられた。ただし、ここでのコミュニケーションは、楽しくインタラクションするだけではなく、教員と学生、または学生同士でインタラクションしながら、お互いに刺激し合いながら進めていくという意味で語られた。

また、学生が学びやすい、授業に関わりやすい場を作るということも、非常に重要な点としてあげられた。そのときに、学生主体の授業と最近よく言われるが、本当に学生が主役になるためには、教員はあまり出過ぎないことが必要だという指摘があった。教員がしゃべり過ぎて、学生にしゃべる隙を与えないということが問題で、教員が聞く態勢をしっかりと取ることこそ学生の能動的な学習を引き出すのではないかと、杉原氏の言い方を借りれば「学生の気付き」を促進するのではないかと、という意見が多く出された。

次に、双方向型授業の学生の学び方であるが、ここでよく出てきたキーワードは、主体的とか、能動的ということであった。学生に自発性を生ませて、自分たちで考えているという実感を持たせるような授業が、双方向型授業での学生の学び方ではないかということになった。それも、ただ自発的にするだけではなく、しっかりと授業の到達目標を定めて、それに向かって学生が主体的に問いを立て、能動的に考えていくということが、学生の学び方の特徴としてあげられた。

グループに参加した立命館大学の学生からは、実際に主体性が求められるような授業、例えばプレゼンテーションするためにグループ学習をやって、そのために授業外でも泊り込んで準備しなければいけないような授業というのは、やっぱり印象にも残っているという話があった。

これらの授業への関わり方と学生の学び方ということ

を踏まえて、実際に参加者が工夫して実践している授業の方法について紹介と意見交換があった。

学生にプレゼンテーションをさせて、それを学生同士で評価させるという実践報告については、相互評価ということで学生のインセンティブを高めることにつながるが、学生の評価を成績評価にも入れるときには、その基準や注意点をしっかりインストラクションしなければいけないという話もあった。

また、看護教育を担当している教員から、日常的なりアリティのある課題を出すことによって学生の創造的な作業を促進させるという話があり、課題設定も非常に重要であることが確認され、学生に共同で創造的な作業を行わせるということも双方向型授業の一つの特徴ではないかということになった。

その他、PBLの実践とか、課題レポートとディスカッションを結びつけた協同学習法や、LMSやCMSを使用して授業内外を結びつけることによる授業外学習の促進例など、単位の実質化や質保証にも結びつく話もあった。

最後に、今後考えていかねばならないこととして、双方向型授業のグループ学習をどのようにして授業外の学習に発展させていくかということと、双方向型授業をする際のサポート体制、例えば授業外で学習させるときの大学の施設の問題とか、ICTの環境の問題とか、ツールの提供の問題とか、TAや先輩学生による学習サポートの問題など、大学としてのサポート体制についてもしっかり考えていかねばならないということになった。

さらに、双方向型授業が達成されたかどうかを検証するのは非常に難しいということではあったが、それも今後の課題として残った。

論考（分科会の到達点と今後の課題）

コーディネーターからのまとめに先立って、分科会の最後に3人の報告者からいただいた一言ずつを紹介する。

梅村：私のメタ言語的表現の話聞いて集まってくくださった方々は、すでに教員の構えとして双方向が実現している方が多いというのが私の印象でした。したがって、お話をお聞きしていても、非常に明快にお話をなさる。つまり、メタメッセージを上手に駆使なさる方が多いのに大変驚きました。ですから、この分科会に参加された方々というのは、今回の分科会でさらに双方向型授業の大切さと重要性を実感なさったとは思いますが、

すでにその構えが出来ていらっしゃる方々ばかりじゃないかという印象が強かったです。

大崎：学生が何を学んだかということですが、グループ討論に参加できずに帰られた方から言われたのは、どうも双方向型授業というのが目的化していることが多いと、とくに中高の先生に多いと。双方向型というのは、あくまで方法であって、学びを効率的に進めるための方法なんだということを、きちんともう一度確認しておかなければいけないよとおっしゃったのが印象的で、まだ自分でも消化できていないところがあります。

杉原：私も皆さんのいろんな実践例、あるいは疑問、あるいはこうやってみたいけどうまくいかないみたいな問いを聞きながら、いろいろ勉強になりましたし、また明日からチャレンジをしていきたいなと思っております。私どものグループではキーワードが「分かち合い」ということでしたので、一方向では限界を感じて双方向をやりたいと思ってここに参加された方々は、ぜひ成功したら「分かち合う」という文化を学内でもちょっとずつ広げていただければと思います。私もぜひ明日からやろうと思っております。

この分科会は、参加者のインセンティブが非常に高いだけでなく、問題意識の高さも実感した分科会であった。分科会のテーマは「双方向型授業への誘い」であったから、もともと双方向型授業に関心の強い人が多かったのは当然であるが、すでにいろいろ工夫を重ねながら自ら実践している人も予想以上に多かったからであろう。上の3人の報告者の感想からも、そのことがうかがえる。

双方向型授業については、どのグループでも議論されたように、単に形式としての双方向型を言っているのではなく、「学生を中心とした」というところがポイントで、それも学生の学び方をどうするのかということを考えたときに出てくる必然的な結論が双方向型授業であることを確認できたのではないかと思います。したがって、学生の主体的・能動的な学びをどう引き出していくのかというのが出発点であり、そのためには双方向型授業のようなやり方を取り入れない限り、克服できないというのが全体の共通認識になったと言える。

双方向型授業の具体的な方法については、3人の報告だけでなく、各グループでの実践紹介でも明らかになったように、科目によっても様々であり、同じような科目でもその到達目標によって異なる。さらに、双方向型授

業が学生の主体的な学びを目標にしている以上、必然的にクラスの学生とともに作る授業であるから、毎年、同じやり方で通用するとも限らない。だからこそ、今回のように、異なる大学の異なる授業での実践と経験を交換することの意義は大きい。

第3グループの報告にあった「分かち合い」のキーワードは、今回の分科会の参加者すべてが共有できるキーワードでもあった。双方向型授業をやろうとする人なら、失敗も成功もみんなで「分かち合い」ながら、お互いにより良い双方向型授業を目指すような雰囲気、このFDフォーラムだけでなく学内にも広げていければ私と思う。

最後に、双方向型授業のもう一つのキーワードは学生の主体的・能動的な学びをどう引き出すかということであるから、その当事者である学生と一緒に、双方向型授業をどのように作っていくのかということを議論できれば、もう一歩前進するのではないかと思います。教員・職員同士だと行き詰ることも多いが、学生の創造性に刺激されながらであれば、新しい道に進むことが出来るのではないかと思いますので、ぜひ、そういう場も試みてほしい。

このテーマは大学コンソーシアム京都のFDフォーラムに最もふさわしいテーマとも言えるので、今回のような場がまた持てることを期待したい。

参考文献（当日配布資料）

木野茂 2009 「教員と学生による双方向型授業—多人数講義系授業のパラダイムの転換を求めて—」『京都大学高等教育研究』15号、1-13頁。



双方向型授業への誘い

追手門学院大学国際教養学部アジア学科 教授・教育研究所 所長 梅村

修

私の報告では、前半は、大教室での大人数授業で、どのように教師と学生に双方向の学びが成立するかを、講義談話に現れる言語的な特徴からお話します。後半は、少人数授業での双方向型授業の実践報告をさせていただきます。

1. 大人数授業での双方向型授業

私は大教室の大人数授業で、双方向型授業が成り立つためには、教師の「コンテンツを差し出すマナー」が何よりも大事だと考える。

大学の教師はそれぞれ深い専門性を持つ。しかし、必ずしも、聞き手の学生に自分の言葉を送り届ける工夫に長けているとはいえない。実際の授業では、聞き手を置き去りにした、学生の理解を顧慮しない、自己満足で独りよがりな授業が多いように思える。

これらは、双方向型授業の対極にあるものである。

ところで、双方向型の授業、すなわち、学生の理解や反応に気を配り、学生とのコミュニケーションをはかり、学生自身に問題や課題を発見させ、主体的・能動的な学びが実現している授業、というと、すぐに、

グループ学習が導入されて、活発に意見交換がなされている

コミュニケーションペーパーやインタラクティブシートが活用されている

TA やピアサポーターのヘルプがある

メールや電子掲示板が有効活用されている

このように、さまざまなメソッドやツールが使われている、と思いがちだ。

しかし、必ずしもそうではない。このようなツールやメソッドが使われていなくても、双方向型授業は成り立つ。

ところで、私の大学でも、毎年、全学的な授業アンケートが実施されている。

私は以前、この授業アンケートで「学生の反応や理解を見ながら授業を進め」ていて「わかりやすい」という評価を受けた教師 10 人ほどを対象に、講義談話に現れるメタ言語的表現の種類と頻度の調査を試みたことがある。

10 人の先生に頼みこんで、授業中に講義をデジタルビデオカメラで録画させてもらう。そしてそれを書き起こして、講義談話に現れるメタ言語的表現の種類と頻度を調べる。

これらの授業はいずれも大人数クラスでの教師の一方的な知識注入型の授業であった。コミュニケーションペーパーが配られたわけでもないし、TA が活躍していたわけでもないし、メールや BBS が活用されていたわけでもない。にもかかわらず、学生からは「授業中に教師が学生の反応や理解に気を配って」いて、「わかりやすい授業だ」という評価を受けている。

そこで、私は学生の双方向型授業、能動的・主体的な学びを引き出す授業は、コンテン

ツを差し出す教師のマナーと関係があるのではないか、という仮説を立ててみた。敷衍すれば、双方向が成立している授業には、学生を等閑にしない、きめ細かい慮りが、メタ言語的な表現の表れとして講義談話の中に現れるのではないかと考えた。

メタ言語的表現とは、かいつまんでいうと、聞き手や読み手が講義談話を聴きながら行わなければならない情報整理の負荷を、話し手や書き手が、聞き手や読み手に代わって行う言語表現のことである。

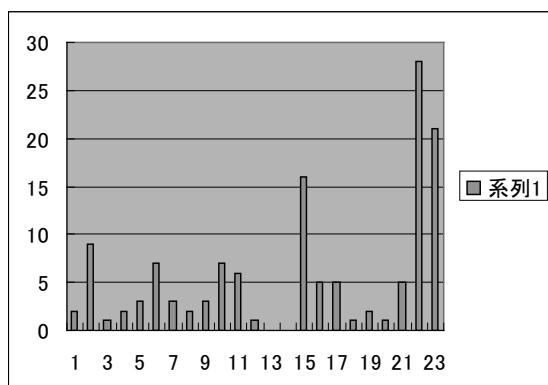
お手元にお届けしたのは、講義談話に現れる、そのメタ言語的表現、メタ・メッセージの一覧表である（詳しくは、配付資料1を参照いただきたい）。

たとえば、教師が黒板の方を見て（聴衆に背中を向けて）コンテンツを語るとき、教師と学生は、同じ目線の先にある講義内容に関心を向けている。ところが、教師は時折、聴衆の方を見て、自分の言葉が届いているかを確認しているときがある。すなわち、講義内容からいったん距離をとって、聞き手の学生の理解や反応を確認しているときがある。そういうときに教師の口をついて出る言葉、教師の学生に向けた気配りの言語的表現を、メタ言語的表現、もしくはメタ・メッセージと名付けている。

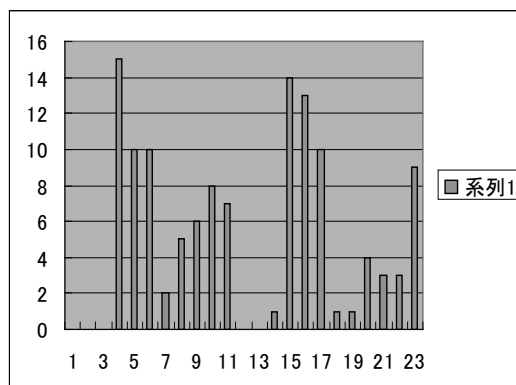
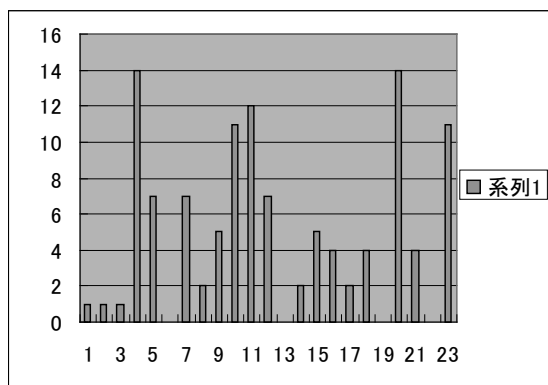
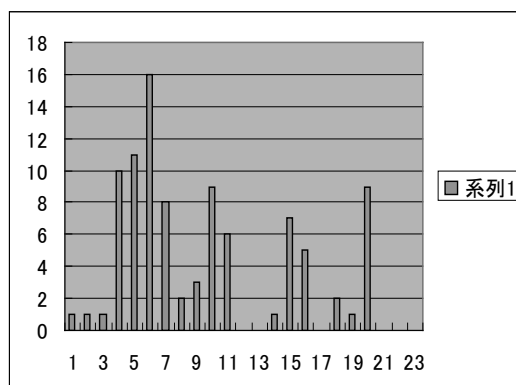
つまり、「わかりやすい」授業には、「私の声が届いていますか？」という教師の問いかけのメッセージと、「はい、きちんと届いていますよ」という学生の応答のメッセージが、見えない線のように行きかっているはずだ。そのひとつの現れがメタ言語的表現である。

次のページのグラフは、授業アンケートで「学生の反応や理解を見ながら授業を進め」ていて「わかりやすい」という評価を受けた教師7人のメタ言語的表現の表れを、数値化して、グラフで表したものである。

講義 A

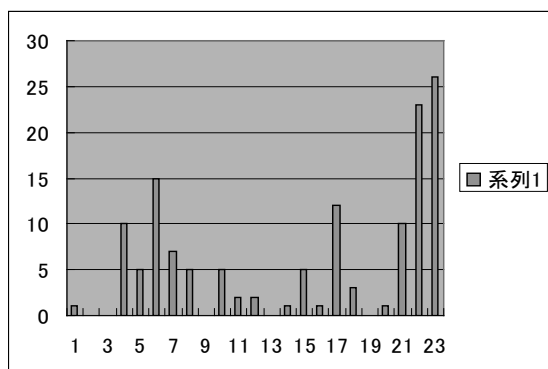


講義 C



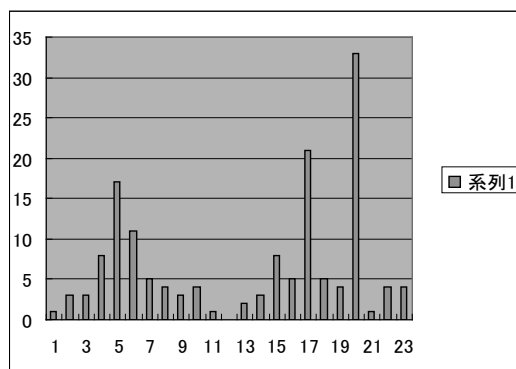
講義 D

講義 F

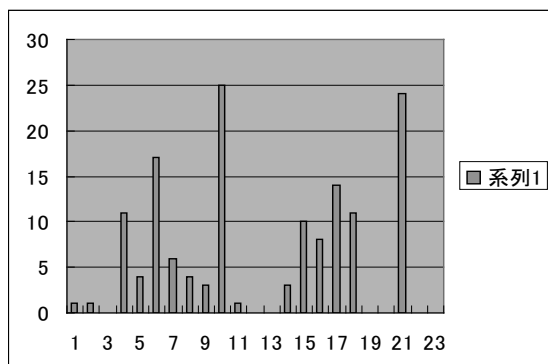


講義 E

講義 H



講義 J



一目瞭然なのは、メタ言語的表現のあらわれがずいぶん多種多様であるということだ。

たとえば、講義Aは経営学部講義である。際立った特徴は、「22 発問」と「23 指示」の多用である。講師Aは、大教室をマイク片手に歩き回り、クイズ形式で正誤を明快に示していく。矢継ぎ早に発問を繰り出し、学生の集中力を一時も逸らさない。教室は水を打ったように静まりかえり、誰一人寝ていない。講義Aは、たとえ大人数授業でも、工夫次第で教師の一方的な語りを脱却し、学生を生き生きと授業に参加させることができることを如実に示している。

また、講義Cは講義Aとはうって変わって「22 発問」と「23 指示」の表現は一切ない。それに対して、目立つのは、5の前方照応型総括と、6の後方照応型総括の機能である。講師Cは一まとまりの話段の終結とともに、必ずといってよいほど、一呼吸おいて、語ってきたこと、またはこれから語ることを概括する。学生の立場からすると、語られてきた情報をコンパクトにまとめて把握でき、これから語られる概略を予測する余裕が持てるのである。

講義Dにも著しい特徴がある。それは照応表現の偏りである。「4 自己発話焦点化」、「5 前方照応型総括」、「10 敷衍・換言」のような、今述べた、もしくは述べてきた事柄を取り上げて、その基盤の上に新しい談話を積み上げていく語り口が顕著に見られるのにして、後方照応型、つまり、これから述べる内容を概括したり予告したりするメタ言語的表現が極めて少ない。もう1つ、特筆すべきは、「12 アナロジー」の多用である。講師Dは、聞き手がすでにもっている認知枠を賦活させる巧みな喩えを用いて、抽象的な内容を豊かにしている。このメタ言語的表現は意外に他の講師にはほとんど見られない。

もちろん、このグラフは一人ひとりの教師のメタ言語的表現の表れを示しているだけで、相互に比較して、どちらが優れた講義か、劣った講義かと優劣をつけるものではない。だいたい、講義に要した時間も、話の内容も、授業のスタイルも、受講する学生の質も、すべてバラバラだから、相互に比較しても意味がない。

また、授業アンケートで「学生の反応を見ながら授業を進め」ていて「わかりやすい」という評価を受けた教師の講義にだけ、頻繁にメタ言語的表現が現れるのかともいきれない。このことを裏づけるためには、「授業アンケートで「学生の反応や理解を見ながら授業を進め」ておらず、「わかりにくい」という評価を受けた教師の講義談話のサンプルも必要になる。

だから検証の余地は多分にある。ただ、ユニバーサル化、大学にはいろいろな学生が入ってくる。均質な集団が教室に座っているわけではない。

筆者は、大人数授業における双方向型授業は、なによりも「分かりやすい授業」であると思う。「興味深い授業」も「面白い授業」も「役に立つ授業」も、わからなければ成立しないからだ。

ただ、わかりやすさは、必ずしも「平易であること」とイコールではない。難解極まりなくとも「わかりやすい」授業はありうる。それは、話し手の語りの中身がちんぷんかんぷんでも、語り口の懐が深く、配慮に満ちている授業の謂いである。

大人数授業の中で、双方向型授業が成り立つには、なによりも話し手の教師の語り口のあり方が大事だ、流行りの表現でいいかえれば、講義談話では、コンテンツの質と同等、いやそれ以上に、コンテンツを差し出すマナーのあり方が問われるのだ。

2. 少人数授業での双方向型授業

つぎに、少人数授業における双方向型授業の実践報告をさせていただく。

よく、大教室における大人数授業は、教師主導の講義形式にならざるを得ず、いきおい、知識伝授型の一方向型授業にならざるを得ない、という。

反対に、小ぢんまりした教室での少人数授業は、教師と学生の間に交流が生まれ、学生参加型のインタラクティブな授業が実現する、という。

しかし、教師と学生が少人数で向き合うゼミナールなのに、全く気脈の流れを感じさせない、“さむい授業”もある。反対に、大人数だが教師と学生の間に目には見えない、心の交流が感じられる授業もある。

小人数であれば、インタラクティブな教室になるとはかぎらない。少人数でも、双方向型の授業が成立するには、工夫が必要である。

それは、一言でいえば、学生自身が問いを発することができるように、教師が導くこと、これに尽きると私は考える。

このことを、筆者の教育実践～留学生対象の「読解フィールドワーク」および「インタビュー・プロジェクト」の授業～に例をとりながら、報告させていただこうと考えている。

「インタビュー・プロジェクト」とは、語学教育のプロジェクトワークの一つで、日本語を学ぶ外国人が、あるテーマについて、日本人にインタビューをして、そのデータをもとに、日本語でレポートを書くプロジェクトワークである。

しかし、何の準備もせずに突撃インタビューを敢行しても得るものは少ない。そこで、準備段階として、「読解フィールドワーク」という課題を課す。「読解フィールドワーク」とは、教科書以外の日本語の文章を数多く読み ①自分の関心の在り処を確かめ ②テーマを発見し、深め ③問題提起をし、④仮説をたてるタスク学習のことである。

仮説は現時点の自分なりの解答であって、検証されていない。たいていステレオタイプな、お定まりの仮説しか提示できない。たとえば、

「なぜ、日本人は外国人に嘘を付くのか」「日本人は本音と建前を区別するからだ」

「なぜ、日本人は集団的なのか」「タテ社会の人間関係が支配的だからだ」

「なぜ、日本の男は夜飲みに行くのか」「日本のサラリーマンは働き蜂だからだ」

こうした固定観念を、インタビューを通じて検証していく。もしその仮説が否定されたら、新たな仮説をもって次のインタビューに臨む。

たとえば、ある学生は「日本の若者」をテーマに選んだ。そして、「なぜ日本の若者は電車の中で老人に席を譲らないのか」という問題提起を立てた。そして、その当座の結論として、「それは日本の若者には敬老の精神が欠如しているからだ」という仮説をたてた。しかし、この仮説は、インタビューを通して修正を余儀なくされた。この学生はこのプロジェクトワークで新たな知見を得たのである。

私はこのインタビュー・プロジェクトと読解フィールドワークの授業を過去5年間つづけている。成果は添付した報告書（配付資料2）にまとめているのでお目通しいただきたい。

ところで、このプロジェクトワークには、必ず成功する学生と、失敗する学生がいる。

失敗する学生の特徴は、自分自身、心底、疑問に思っているわけでもないことを適当に

発問し、検証するまでもない、当たり前の結論を「仮説」として提示してくることである。つまり、解き明かしたい切実な「問」を見出せないのが、教師に相談もしない、文献に当たることもしない。そんな「研究」には、何の発見も驚きもない。つまり書くに値しない、読むに値しない。世のため人のためになっていないのである。ただ、学生自身の「勉強」にはなったかもしれない。でも「研究」にはなっていないのだ。

逆に、成功する学生は、自ら立てた問題提起に解答を見出すために、自ら双方向の流れを作り出す。ある学生は教師からヒントを引き出そうとするだろう。また、ある学生は書物の中に分け入ろうとするだろう。学びたい意欲が先立てば、おのずと授業は双方向になるのではないか。教師から問われたことに答えるだけでは、けっして、こうしたインタラクティブな交流は生起しない。

毎年、筆者が少人数の学生を前に、最初にかならず言うことがある。それは、高校までの「勉強」と、大学からの「研究」の違いについてである。この違いについては、いろいろな説明が可能だろうが、私は決まって次のようにいう。

「『勉強』は、先生が君たちに発問し、それに対して学生が答えるものである。それに対して、『研究』とは学生たる君たちが、ほかならぬ君たち自身に向けて問いを発し、自ら答える営為である」
そしてなお言う。

「『勉強』はあなた自身のためにすること。それに対して、『研究』はみんなのためにすること」

学生には、なかなかピンとこない。いわゆる「勉強」が不得手な学生はもちろんだが、成績優秀な理解力のある学生でも、「勉強」と「研究」の区別を水際立ってわかっている学生はほとんどいない。

大事なことは、教師が、考えるに値する、調べるに値するクエスチョンを、学生の知性に灯すことができるかどうか、である。もしそれができれば、少人数授業における双方向型授業は、ほとんど完成している、といってもよいだろう。

追手門学院大学

梅村 修

講義談話のメタ言語的表現の機能分類

A 内容伝達調整のメタ言語的表現

機能分類	分類基準	用例・言語形式上の特徴（講師）
1 談話構成の提示(はじめ)	講義の開始に際して、授業を始めることを宣言する表現	・<u>はい、えー</u>、それでは始めますね。(D) ・<u>じゃ、</u>ただいまより、えっ、水曜日一時間目の講義を行います。(A)
2 話題の提示	講義全体のテーマを示す表現。授業の道筋を紹介したり、全体の談話構成を提示したりする表現	・で、そこんところを～具体的に今日は、人の名前とかその～定義の中身とか見ながら、学んで行き<u>たいと思います</u>ね。(H) ・<u>じゃー</u>次っ、ビジネス的には、どう<u>でしょう</u>。(A)
3 聞き手の既存知識に対するレファレンス	講義の中では触れたことがないが、聞き手が、すでに知っている、体験していると思われる内容を先触れする表現	・これは～<u>ご存知の</u> G.F ですね。(H) ・えー<u>ご存じの</u>人もあるかもしれませんけどねえっ (D)
4 自己発話焦点化	講義の中の先行発話（授業の中で述べた事柄、前回の講義内容、視聴した VTR など）に焦点をあてて、話題展開のきっかけにしたり、聞き手に以前の内容をリマインドさせたりする表現	・<u>この前も</u>お話ししたように (D) ・<u>最初に</u>言いましたようにね。(E) ・えー、<u>今いった</u>ことを少し念頭において (C) ・ん～これ<u>前にも</u>少しお話しした<u>かもわかりませんけども</u> (H) ・<u>先週</u>話したみなさんの (F)
5 前方照応型総括	いま述べた、もしくは、述べて来た内容を総括したり、総括した上で自分の見解や評価を述べたりする表現	・<u>そういう</u>自然界のふるいにかける<u>わけですね</u> (F) ・<u>このような</u>形がこの第二型であります。(E) ・<u>つまり</u>、学校教育のほとんどの形態というのは、やっぱり、教師から子供に知識を与えるというのがやっ

		ぱり支配的であるとね (C)
6 後方照応型総括	これから述べる内容の要旨、トピック、機能、様態を先に挙げ、後にその説明が続くことを示す表現	・<u>ひとつ</u>、大問題が、ひとつ<u>あります</u>。(A) ・<u>次のような</u>関税率を考えることができます。(J) ・お〜<u>こんな風に</u>まとめられるかと思えますね。(H) ・さて、えー、…教師のほうとしては、<u>こう</u>まとめます。(C)
7 注釈・補充	すでに述べた事柄、もしくは、これから述べる事柄に関する注釈をさしはさむ表現	・私…が分担執筆したんです<u>けど</u>…(D) ・一応、新発売冬期、冬の期間限定になってます<u>けど</u>…(A) ・で、<u>ついでながら</u>下へず〜と矢印が下がってきて (H) ・ま、あたりまえのことです<u>けども</u>…(C)
8 後出話題の提示	後ほど(授業の中で、もしくは次回の講義で)話題になる事柄の概略やキーワードや教室活動を先回りして提示しておく表現	・差別、<u>これは</u>3年生の○△論でやることなんですけども (E) ・<u>後で</u>プリント配りますが (F) ・何故そうなるかって言うのは<u>ここではやりません</u>。(J) ・はい、えー、<u>来週</u>この問題を取り上げますが、(C)
9 サブポイント提示	これから言うこと、もしくはすでに述べたことを箇条書きに述べる表現	・でっ今から、この売り方を <u>3つ</u>言います。(A) ・有名な人の名前を <u>二人あげ</u>ました。(H) ・私の場合は <u>2つに分けて考えている</u>ということです。(E) ・えーまっこれが <u>まず1つ</u>ですよ<u>ね</u>。(J)
10 敷衍・換言	先に述べた事柄を、具体的に言い換えたり、抽象化したりする表現	・古代ローマの言葉<u>つまり</u>ラテン語 (D) ・えーま、「問題解決学習」を行う。<u>あるいは</u>「発見学習」を行う (C)

		・ <u>いうならば</u>このワーカーが中心にいて進めていくやり方。(H)
11 例示	例を示して、説明に具体性をもたせる表現	・ <u>たとえば</u>、英語の場合ですと (C) ・ 因数分解<u>とか</u>ですねー微分積分<u>とか</u>ねっ (D) ・ <u>もうひとつわかりやすい例は</u>えー (F)
12 アナロジー	聞き手が、すでに知っている内容を引き合いに出して、これから述べる、事柄を類推させたり、今述べた事柄のイメージをふくらませたりして、聞き手の既存の認知枠を賦活させ講義理解の負荷を減らす表現	・ 君たちが不良の中学生に、お前ら勉強せいよって言われたら、殴ったろかと思うの<u>と一緒に</u>、 (A) ・ えー教科書というものを何回も出したリーランドセルにしまったりー、えーそういう体験を思い出して<u>いただいたら、あの一お分かりのよう</u>にですねー (D)
13 保留	判断や言説を一時的に保留することを示す表現	・ 機会があったら具体的な例でお話をしたいと思いますが、今日は<u>いったんおいときますね</u>。(H)
14 談話構成の提示(おわり)	講義全体、もしくは話段の終了を宣言したり、全体の談話構成を再確認したりする表現	・ はい、<u>それじゃあ終わら</u>ましょ～。(H) ・ はい それじゃ<u>今日はこれで終わります</u>。(F) ・ えー関税政策の効果って言うものについては<u>おおむね議論が終結</u>します。(J)

B 対人関係調整のメタ言語的表現

機能分類	分類基準	用例・言語形式上の特徴 (講師)
15 前触れ	自分がこれから言及することに付言して、相手への配慮を表す表現	・ <u>でちょっと前後しますけれども</u>一つ (H) ・ <u>みなさんもよく言ってるじゃないですか</u>あ (H) ・ 何回も<u>繰り返すわけですけども</u>、 (E) ・ <u>すでにやったところなので、え、簡単にやると</u> (J)

		・それですね話を、お～<u>元に戻します</u>～(H)
16 要点の強調	自分が言及した、あるいは言及することが講義の要点、キーワード、眼目であることを表す表現	・もう1つ、えー、覚えとかなければならないですね、<u>キーワードとして</u>…(C) ・<u>一番重要なのが</u>ですね(C) ・これは<u>覚えてください</u>ね。(H) ・ここで<u>注意しなければいけないのは</u>ですね、(J) ・これ1つの<u>ポイントです</u>よね。(H)
17 念押し	自分が言及した内容や教材にある内容が、聞き手に理解されていることを確認する表現	・<u>よろしいでしょうか。</u>(J) ・アメリカにもこの動きが起こりました<u>よね。</u>(H) ・そういう時代です<u>よね。</u>(H) ・ね。お分かりいただけました<u>でしょうか。</u>(H)
18 訂正や表現の検索	いい間違いや勘違いを訂正したり、適切な表現を探していることを示したりする表現	・内的な欲求が…<u>あっごめんごめん</u> 内的な要因(F) ・逆にですね、逆に<u>と言うか</u>～、こうゆう低関税ではなくて(J) ・え～あっこれは書物<u>じゃなくて</u>論文名ですね。(H)
19 聞き手に対する共感	聞き手の立場や気持ちに立って共感を示す表現	・ビジネス<u>という</u>と非常に難しく思う<u>けど</u>、(A) ・<u>実に分りにくい～ねっ。分りにくいんですよ。</u>(H) ・皆さん混乱されるかもわかりません<u>けれども</u>、(H)

C 講義談話の周縁的環境に及ぶメタ言語的表現

機能分類	分類基準	用例・ <u>言語形式上の特徴</u> （講師）
20 教材のガイダンス	教材（テキスト、配付物等）の確認や該当ページに関する言及	・え～テキストを持ってる人はですね～え～59 <u>ページに書いてあります。</u>(H) ・今日は<u>プリントなし</u>です(F) ・え～<u>前回までのプリントが</u>、1つ、2つ、3つありますね。(H)

21 学習環境	学習環境（教室、図書館、板書など）に関する表現	・ <u>ちょっとプロジェクターの時間かかりますねーっ</u> (D) ・ <u>えーっと、番組自体はーっ、えーっ 30 分ぐらいの番組ですけどー</u> (D) ・ <u>これ前に書いた図なので、あのーあまり気にしないで下さい。</u> (J)
---------	-------------------------	---

D 講義談話における発問・指示のメタ言語的表現

機能分類	分類基準	用例・ <u>言語形式上の特徴</u> （講師）
22 発問	聞き手の注意を喚起し、問題意識を持たせる発問の表現	・ 問 1、ビジネス的には、<u>どうでしょう？</u> (A) ・ はい、なんか社会資源、<u>1つ言ってください。</u> (H) ・ みなさんどこをどうみたら<u>よろしいか？</u> (F)
23 指示	教室活動を指示する表現	・ これについてちょっと議論を<u>していただきたい</u>っ (D) ・ ではっみなさんいいですか、<u>写してくださいね。</u> (A) ・ そういう流れを頭に入れて<u>おいってください。</u> (H)

インタビュー・プロジェクト

国際教養学部 アジア学科 梅 村 修

I はじめに

「インタビュー・プロジェクト」は、本年度、5年目を迎えた。毎年、留学生対象の「日本語読解上級1・2」の授業の中で行われている。

まず、例年同様、「インタビュー・プロジェクト」と、それに先立つ「読解フィールドワーク」の定義や背景を説明し、その教育目的を明らかにしておきたい。そして、新たな授業実践とその成果、そして残された課題を報告する。

II 「インタビュー・プロジェクト」および「読解フィールドワーク」の定義

「インタビュー・プロジェクト」とは、外国語の学習者が、ある話題について当該外国語で聞き取り調査をし、それをまとめるプロジェクト・ワーク、広義の体験学習の一つである。一方、「読解フィールドワーク」とは、この「インタビュー・プロジェクト」に先立つ学習活動と位置づけられる。すなわち、自分の興味や関心の所在を発見するために、広く様々な文献に当たり、インタビューのテーマを絞り込むために行われる活動である。

このように、「インタビュー・プロジェクト」と「読解フィールドワーク」は、連動しており、どちらか一方が主で、どちらか一方が従、という関係にはない。すなわち、「インタビュー」という将来のタスクのために、「日本語の文献を読む」という面もあれば、「日本語の読解作業を意義のあるものにするために、インタビューという目標が設定されている」という面もある。

このことを敷衍すれば、次のようになろうか。

周知のように、フィールドワークとは、教室や研究室を出て、現場で調査したり、観察したりする研究手法をいう。読解におけるフィールドワークとは、そのアナロジーであり、教材として用意された教科書やテキストから離れて、新聞、書籍、雑誌、インターネットなどの生の文章を、自律的・主体的に読み進めていく活動を意味する。この活動を通して、「自分が本当に興味を持っていることは何か」を留学生自身が発見する。興味のあるテーマさえ発見できれば、日本語の読解は楽しいはずである。さらに問題意識が深まれば、日本人にインタビューして確かめてみたいことも、おのずと出てくるにちがいない。

また、近い将来、日本人にインタビューを敢行しなければならないとなれば、インタビューから有意義な発言を引き出すために、自分の関心のありかを探り、それを深めて、新聞や雑誌など、さまざまな日本語の言説に触れようとするにちがいない。

III 「インタビュー・プロジェクト」および「読解フィールドワーク」の背景

実際の授業について述べるまえに、筆者が留学生対象の「インタビュー・プロジェクト」を

思い立った事情を簡単に述べる。

留学生にとって、大学での学習の大半は、講義を聴くこと、文献資料を読むことに費やされる。したがって、留学生が日本の大学で学習を滞りなく進めていくためには、なにはともあれ、日本語で情報をインプットする能力の養成が先決である。そのために、1、2年生を対象に、日本語の読解と聴解の科目が設置されているのは、理にかなっている。

ところが、大学における日本語の読解・聴解の授業には、多くの難しさがある。

第一に、差し迫った日本語の学習動機に乏しい。留学生は、大学入学という明確な目標をクリアしてホッとしている。その上に、さらに高度な日本語力を学び直そうとはなかなか思わない。

第二に、大多数の留学生にとって、日本語の習得は、留学の目的ではなく、手段に過ぎない。彼らの目的は、日本の経済発展のからくりやハイテクの知識を学び、学位を取得して帰国することである。日本語学習は、いわば「急がば回れ」の方便であり、足りない日本語はできれば実地に学びたい、というのが彼らの本音である。

以上のような困難にくわえて、授業の内容面の難しさも指摘しなければならない。

すなわち、多くの留学生にとって、日本語の授業中にあてがわれる読解教材や聴解教材は、学ぶ必然性に乏しいのである。専門科目の授業で使うテキストの読解や聴解ならともかく、自分の興味や関心からかけ離れた文章を、受験勉強でもないのに、なぜ読み解かなければならないか、聴き解かなければならないか。かといって、日本語教師からすれば、専門も関心もさまざまな留学生を、一様に満足させる教材など用意できるわけもなく、結果的にステレオタイプな日本（人）論の類を、「日本語の訓練」という名目で押し付けることになってしまう。無理強いされたテキストの解説がおもしろいわけがない。やがて、留学生は日本語の授業に、たいした期待を寄せなくなってしまうのである。

IV 「インタビュー・プロジェクト」および「読解フィールドワーク」の教育目的

こうした大学における日本語の読解・聴解の授業にまつわる難しさを、どうしたら打開できるか。自問自答を繰り返し、たどり着いた結論が「読解フィールドワーク」と「インタビュー・プロジェクト」だった。その教育目的は、次の3点である。

- (1) 日本語の読解・聴解の授業を、留学生にとって、もっと内発的動機に溢れた有意義なものにしたい。言い換えれば、ある明確な目的をもって、読んだり聴いたりする授業を展開したい。
- (2) 既成の日本語の談話教材、なかでも読解教材には、テーマや論旨に著しい偏りがある。また、留学生が抱く日本（人）観には、こうした偏向した読み物からの影響が少なくない。そうしたステレオタイプの日本（人）観を打破して、日本（人）の多様性を発見するような授業を展開してみたい。
- (3) 留学生は、大学内の日本人とまじめに率直な議論をした経験が少ない。また、日本人（一般学生や教職員）も留学生を遠巻きにして近寄ろうとしない傾向がある。留学生、日本人双方のインターアクションを高めて、両者の気づきを誘発したい。

おおまかに書くと、上記のような意図の実現のためにシラバスを組み立てた。中でも、1. と2. は筆者長年の思いであり、過去にもタスク・リーディング (task reading) の試み、多読 (extensive reading) の試みなど、いろいろ試してはみたものの、一度として手ごたえのある授業ができたことがなかった。上の授業目的を達成するために計画・立案したシラバスが「インタビュー・プロジェクト」および「読解フィールドワーク」だった。

V 「インタビュー・プロジェクト」および「読解フィールドワーク」のシラバス

■ 1. 動機付け

まず、のっぴきならない課題を留学生に宣言する。それは

「夏休みが明けたら、日本人に聞き取り調査 (インタビュー) をして、その成果を報告集にまとめて出版する」

という表明である。そして、

「いいインタビューをするために、春学期から準備を進める。まず、日本や日本人について、自分がいちばん興味をもっているテーマを探す。そして、問題提起をし、仮説を設定する。そのためには、たくさんの文献を読み漁ってほしい」

とぶち上げる。すなわち、教室を離れて、図書館やウェブサイトを読解のフィールドにして、自分の興味や関心の赴くまま、好きな文章を読み深めていってもらいたいと宣言する。そして、この活動を「読解フィールドワーク」と名づける。

■ 2. 授業目的の説明

まず、従来の日本語読解の授業のイメージを払拭してかかることが重要だと考えて、授業のはじめに、次のように「読解フィールドワーク」のねらいを説明した。

(1) 「読解フィールドワーク」は、秋学期からの「インタビュー・プロジェクト」のためのテーマ探し、およびテーマの掘下げのために行われる。

(2) 「読解フィールドワーク」は、教師主導で同一のテキストを一緒に読み進めていく教室活動ではない (そもそも、専門も関心もさまざまな留学生を、一様に満足させる読解教材など存在しない)。「読解フィールドワーク」では、学生が読みたい文章を自分で探し出してきて読んでもらう。

そして、次のような注意を促した。

「読解フィールドワーク」の時間は、一斉授業ではないから、その学習成果は自己責任による個人差が非常に大きくなる可能性がある。すなわち、学生は、怠けようと思ったらどれだけでも怠けられるし、学ぼうと思ったらどれだけでも学べる時間である。

さらに、

「教師は、いつも教室内に待機していて、学生個人の学習を補助するために存在する。できるだけ教師を上手に活用するように。」

と指示した。

■ 3. 読解フィールドワーク

(1) テーマをさがす

自分にとって関心のあるテーマを見つける。そのために、毎回の授業の初めに、「アエラ」「読売ウィークリー」「週刊東洋経済」「Newsweek」などの週刊誌の記事の目次をインターネットでチェックさせ、興味をもった記事を手当たり次第に読ませていった。

(2) テーマを決定する

上記のテーマ探しのための読解作業を通して、留学生は自らの興味や関心のありかを発見する。

(3) テーマを深める

テーマを決定したら、同一テーマをあつかった文献を広く、深く読む。とくに、図書館の OPAC システムによる文献検索や情報収集のスキルは、大学での研究発表や論文作成のために欠かせない。また、各種のデータベース (Japan Knowledge、MAGAZINE PLUS、CiNii、国立国会図書館の NDL-OPAC など) の存在も知らせ、効率的な検索の手ほどきをした。

■ 4. インタビュー・プロジェクト

(1) インタビュー内容の検討

テーマについて、書籍や雑誌やインターネットなどで、できるだけ多くの文字情報に当ただけでなく、自分の体験や見聞、故国との比較を交えて、インタビューの質問項目を文章化する。

(2) 仮説の設定

テーマについて、文献から得た情報や、自分の体験や見聞をもとに問題提起をし、仮説を設定する。

(3) インタビュー対象者のパーソナル・データの収集

インタビューの対象者 (1 人 5 名) の性別や年代や立場をできるだけ把握しておく。

(4) インタビュー対象者との連絡

インタビュー対象者と連絡をとって、事前に、インタビューの日時・場所などを約束する。また、インタビューの目的や大まかな質問内容、所要時間などをインタビュー対象者に伝えておく。さらに、録音の可否、印刷・出版の可否も聞いておく。

(5) インタビュー (取材)

インタビューを実施する。聞きながら、メモを取ったり、録音したりする。

(6) データ作成

メモしたり、録音したりした内容を、忠実に書き起こす。書き起こしたデータは、デジタルベースと紙ベースで、5 回に分けて、中間レポートとして期日までに教務課に提出する。

(7) 事実関係の確認、校閲のお願い

レポートを書く前に、書き起こしたデータを当該インタビューイに読んでもらい、事実関係に間違いがないかどうか、校閲をお願いする。後日、校閲済みのデータを受け取る。

(8) 仮説との突合せ、見直し

インタビューの結果、わかったことを仮説と突き合わせて、一致点と不一致点を洗い出す。その結果、仮説がインタビューから立証されなかった場合、どこを、どのように修正したらよいかを考える。そして、その場合は、もう一度、(2) にもどり仮説を設定

もちろんお忙しいインタビューーには、「斜め読みして事実誤認だけを指摘していただければ十分」とお伝えしたのだが、多くの教職員の方々は、日本語教師顔負けの朱入れや懇切なコメントを添えてくださり、まったく恐縮の至りであった。こうして、お一人のインタビューーは、「インタビューの日時・場所の約束」「インタビュー」「校閲」と、都合3回以上、同じ学生と会って言葉を交わしたことになる。

Ⅶ インタビューに応じてくださった教職員の声

毎年、書くことだが、今年もインタビュー・プロジェクトを通して、留学生が本学の教職員や学生と、社会的な問題について、率直に意見を交換できたことはたいへんよかった。双方にとって、気づきを誘発する出会いが何件かあったと思う。留学生は、多様な日本人の考え方に触れて、慣れ親しんだステレオタイプな日本(人)観を修正できただろうし、日本人は、日頃、不思議にも疑問にも思わない質問を留学生に突きつけられて、あらためて考えたことも多かったのではないだろうか。

ところで、インタビュー・プロジェクトでは、毎年、1回のセッションが終わるたびに、インタビューーから「評価表」なるものをいただいている。本稿末に Appendix として、評価表のフォーマットを載せたので参照していただきたい。

当然ながら、インタビューの善し悪しを決めるのは当事者だけである。本プロジェクトの主宰者は梅村だが、私は基本的にインタビューの現場には立ち会わない。そこで、インタビューーの皆様には、重ね重ねまことにお手数ながら、インタビューをした学生のマナーや日本語能力について、短いコメントを書いていただいている。それを、順不同でご紹介し、感謝の意に代えたいと思う。

- 思った以上に日本語が上手であった。労働者問題について、偏見を持っている部分があるのでは？
- 「日本人は・・・」と聞かれると私は答えられません。いろいろな日本人がおりますので。
- 真面目で質問を忠実にしようとしていた。話題となるネタは持っていたので、それをうまく使って展開すればよいのに、と思いました。
- 明るく、とても日本の生活になじんでいる印象でした。楽しかったです。
- 外国人として時には差別的な扱いを受けながらも、たくましく生きているように感じた。日本語をさらに勉強し、レベルアップができればなお良いと思います。
- 終始熱心な態度でした。準備もしっかりしていていいと思いました。難しいテーマでちょっと苦労しました……。
- 非常に丁寧にインタビューを行っていました。私の回答に対して、さらに掘り下げて質問があればなお良かったと思います。
- 質問項目もきちんと準備しており、熱心な勉学姿勢がみられました。この学生との出会いに喜びを感じています。
- 自分の意見を主張するだけでなく、こちらの話を聞こう、理解しようという姿勢がとてもよく表れていました。
- 大きなテーマであることもあり、たいへんそうでした。一方で質問の仕方について、考えた

跡がうかがえました。

- たいへん礼儀正しく、丁寧な学生でした。事前準備もしっかりしていたと思います。私の方が気が利いた答えを返せず、申し訳なかったです。
- テーマに沿って、多方面から考え、意見を集約しようという姿勢を感じることができました。

VIII 留学生の声

次に、今年の「読解フィールドワーク」および「インタビュー・プロジェクト」を体験した留学生は、どんな感想を抱いているだろうか。以下に書き留めておきたい。

■ Aさん

この一年間、『読解フィールドワーク』と『インタビュー・プロジェクト』を通じて、まず、日本語の読解能力と書く力を伸ばすことができました。

具体的に言うと、春学期の授業と夏休みをかけて、私たちは自分で決めたテーマに関する本、雑誌あるいは新聞を読んで、情報収集するという『読解フィールドワーク』を行いました。この作業は、まず決まった時間で文章を読むことによって、短時間で正しい情報を得られる能力を鍛えました。また、文章を読むとき、知らない単語があったら、その単語の意味を調べて覚えることによって、日本語の語彙の量を増やすこともできました。さらに、『読解フィールドワーク』は、単に文章を読むだけではなく、最後に読んだ文章を文字で簡潔にまとめなければいけませんから、得た情報をいかに正しい文章にまとめるかについても勉強することができました。

秋学期の授業から、担当の梅村先生からインタビュー対象者の個人情報をもらって、インタビュー対象者と約束を取って、そしてインタビューを行いました。インタビューの前に、インタビュー対象者と約束を取る時とインタビューを行う時に、対象者の立場、年齢の違いによって、言葉遣いは変えたり、丁寧な日本語を使ったりしなければならないと知り、日本語の難しさを実感しました。また、同じ質問に対して、年齢、経験といったものの違うことによって、得られた答えも様々でした。ですから、物事を考える時、様々な角度で考えるべきだし、様々な人の意見を聞くのも大事なことで私は思いました。そして、『インタビュー・プロジェクト』では、何より大変なのは、録音したインタビューを文字という形にすることです。春学期に行った『読解フィールドワーク』を通して、簡潔に文章をまとめる力を身につけたような気がしましたが、いざ話し言葉を書き言葉に変えて文章にすることになるとやはり難しいです。しかし、この『インタビュー・プロジェクト』をまとめあげた時、今まで苦手だった部分にも自信が付いたと思いました。

■ Bさん

今学期のインタビュー・プロジェクトを通して、いくつかのことを学んだ。

まず、インタビューする際に、相手によって、言葉遣いに物凄く注意しなければならないことである。そこで、敬語や謙譲語の使い方がもっと上達になれるようにしっかりと覚えていかなければならない。これは、我々留学生にとって、難しいことだが、勉強にもなることでもある。

そして、二つ目は、インタビューする際の問題である。自分が関心を持っている話題について

ては、まず簡単かどうかにかかわらず、質問をいっぱい作る。相手がきちんと答えるような質問を作ることが大事な点である。「y e s」また「n o」のような答えが出てくる質問はよくない質問であることをしっかり自覚した。

最後に、自分が関心をもっていることに対して、もっと色々な面からわかってきた。専門家の考え方や普通の人の考え方、また、そのことに対して今も悩んでいる人の考え方などがよく分かったのだ。インタビューを通じて、もっと真実に近づいてきたような感じがしたのだ。

以上の三つが、私がこのインタビュー・プロジェクトを通して、わかってきたことである。

■ Cさん

一年間のインタビュー・プロジェクトを通じて、5人のインタビュー相手と直接会って、書く能力、聞く能力、話し合うコミュニケーション能力などを身に付けました。

私は「日本人と中国人のサービスに対する考え方の違いについて」と言うテーマについてインタビューをしました。日本社会で、元々持っている品格道德感、謙虚な気持ちや気遣いや気配りなどといった日本的な特性だと思います。中国のサービスは、まだ、日本のサービスより整っていないと思います。特に日本のような丁寧さや親切さなどの面ではまだまだだと思います。

ところが、昔から「お客様は神様です」というふうに言われた日本でしたが、時代の流れに伴って、徐々に変化してきているとインタビューを通じてわかりました。

日本人は、割と相手の立場を配慮しながらモノを考えたり、発言するように生まれたときから習慣づけられてきましたが、現在の日本サービスは、マニュアル通りの対応で、人間的な要素が少ないという現状も感じられました。一方、中国のサービスは、マニュアル化より相手関係で成り立っているサービス対応が多いことに気がしました。

心から感謝の気持ちがなければ、本当の笑顔もサービスも生まれないのだと知らされました。5人のインタビューを通じて学んだことは、いま日本に住むことを通して、私が自分の国のサービスの良さも悪さも客観的に見られるようになったことです。また、インタビュー全体を契機に、今の中国は、日本の「おもてなし」という丁寧なサービス、そしてお客様に合わせたサービス精神を勉強したほうがいいと思いました。

■ Dさん

この授業で、自分が気になっていることを勉強した以外に、いろいろな新聞を読んだり、いろいろな先生と会話したりして、将来にすごい思い出ができたと思う。

なぜなら、第一に、「読解フィールドワーク」を通じて、まず、現在の日本の記事や起こった問題などを読ませてもらって、いろいろな授業に対して、レポートや論文に役に立つと思う。また、私はパソコンが下手だが、この授業のおかげで、少しだけできるようになったのだ。

第二は、「インタビュー・プロジェクト」を通じて、いろいろな先生と会話して、分析して、良くわかるようになった。また、インタビューの時に音声を録音させていただいて、その内容をまとめたり、文法の間違いを直したりして、すごく日本語のレベルがアップしたと思う。

最後に、二つの課題で、日本の文化や日本の礼儀などが勉強になったと思うから、出版まで、今までの努力をあきらめないように 精一杯にやってみたいと思う

■ Eさん

この授業では、インタビュー・プロジェクトをさせてもらいました。私はいろいろなことを学びました。まず、コミュニケーションの能力が伸びました。今回のインタビューの相手は5人います。この5人は各人の職業と地位が全員違います。この5人の日本人にインタビューする時、いろいろな敬語の使い方を考えました。このインタビューを通じて、相手によって、日本語の表現手法も違うことを勉強しました。また、インタビューする時、録音させてもらいました。この録音を聞いて、自分でレポートを完成しました。この過程で、私の聞き取りの能力と文章を書く能力も伸びたと感じました。

最後に、インタビューを通じて、私はテーマについて、深く理解しました。インタビューの相手から、コンビニについての問題について、いろいろな考え方や意見を教えてもらいました。それが私にとって一番重要なことでした。

■ Fさん

今学期、日本語読解上級2 Aクラスは『インタビュー・プロジェクト』を中心とした授業を行った。

インタビュー・プロジェクトとは、参加者各自が関心のあるテーマについて調査し、大量の文章を読んで、読解文を要約し、インタビューする質問を用意し、その後、担任の梅村先生から、インタビュー対象者の個人情報をもらい、約束を取り、インタビューを行うという授業である。

インタビュー対象者に約束を取りに行ったときに、敬語の使い方を改めて勉強し、ここで考えたことは、敬語の使い方は学校だけではなく、やはりこれから社会に入っても必要であり、敬語を正しく使えと、本当に役に立つということだ。

また、インタビュー期間中、文章を読む能力、日本語でのコミュニケーション能力、論文を書く能力を高めることができ、大変勉強になり、とてもいい経験だったと思う。このような機会を提供していただいたことにより、学習意欲が向上したと思う。

■ Gさん

私はインタビュー・プロジェクトを開始して以来、日本人の中国観について、いままで以上に新しい発見をした。日本人の考え方と国際視点のことを聞きながら、勉強したことも非常に重要なことだった。インタビュー・プロジェクトを順調に進めるため、一生懸命に自分の日本語能力を向上させた。また、日中に関するニュースと日本人が興味を持つ話題からインタビューの内容を変えることは、自分の日本語能力とコミュニケーション能力をアップさせることになった。

もう一つは、日本人の目を通じて自分の国を見るという、客観的な見方は中国人だけではできないということである。中国人の短所と長所はなんだろうか。中国は今、現在の発展の段階でどんな問題をもっているのか。日本人の目を借りて新しい問題をたくさん発見できたのは、このインタビュー・プロジェクトを通じて、一番勉強になったことだと思う。

■ Hさん

今回のインタビュー・プロジェクトは、今まで日本での生活を思い出して、自分が思ってい

たことや理解出来ないことや不思議だと思っていたことなどを、日本人と交流して、今までの疑問を解決し、自分の知識も深めていくチャンスであった。録音したインタビューの内容を聞きながら、自分の足りない点を見直した。最初の緊張感に打ち勝って、日々成長する日本語能力に満足せずに、次のインタビューに臨んで、日本人とコミュニケーションをとることが楽しみになった。

また、インタビューを通して、我々は、自国と違う文化や生活習慣、考え方などを体験することも大切であった。

■ I さん

インタビュー・プロジェクトという授業を通じて、いろいろな勉強ができたと思います。まずは、テーマを決めるために、たくさんの参考資料や文献などを読み、そのおかげで読書能力も前より高くなったと感じました。そのうち、専門的な知識も身につけました。それと、インタビューをしなければならないので、人とのコミュニケーションができました。インタビュー相手によって、話す方も変わってくるので日本語をもっとより正しく使い、とても良い練習になりました。前は日本語で話すのがいつも恥ずかしいと思い、日本に暮らしても、あまり日本語を正しく話せませんでした。それぞれの方にインタビューをしたおかげで、日本語がだんだん話せるようになってきました。人とのコミュニケーションも好きになってきました。日本人と会話できてよかったなと強く感じました。そして、インタビューの内容は、正しい文章に書き直さないといけないので、日本語の基本的な文法から、特有な表現までもう一度勉強になりました。書く能力もいつの間にか身に付けたかもしれません。一言で言ったらインタビュー・プロジェクトという授業を受けてよかったと思います。

■ J さん

『読解フィールドワーク』と『インタビュー・プロジェクト』は、私にとってたいへんためになりました。

まず、『読解フィールドワーク』で、短時間に正しい情報を得る能力が伸びたと思います。『インタビュー・プロジェクト』のプロセスで、日本語表現を勉強しました。日本人にインタビューする場合、インタビューする相手の年齢や地位に応じて、日本語の待遇度を変えなければなりません。今回、インタビューさせていただきました5人の相手は、皆、私より年上で地位も上でした。初対面でのインタビューの予約を取りに行く際に、いつもは使わない敬語を使わなければなりません。インタビューの時にも、質問が聞き取れるように正しい日本語を使いました。インタビューの後にレポートをまとめる時も、日本語の文法の勉強になりました。

さらに、私は「日本の夫婦関係について～国際結婚と比較して～」というテーマについてインタビューしたのですが、インタビューする相手から、婚姻のことをいろいろ教えていただきました。文化の違いは同じ国の人の間でもあります。夫婦関係がうまくいく方法が少し分かったと思います。

最後に、人間関係と礼式のこと、だんだんうまくなったと思います。インタビューを通じて知り合った人も増えました。個人の世界も広がりました。これからは出会った人をもっと大事にしようと思いました。人に感謝をきちんと表明することの大切さも分かりました。

IX 残された課題

毎年、このプロジェクトを始める前に、口を酸っぱくして、繰り返し強調することがある。それは、高校までの「勉強」と大学からの「研究」の違いについてである。この違いについては、いろいろな説明が可能だろうが、私は決まって次のようにいう。

『勉強』は、先生が君たちに発問し、それに対して学生が答えるものである。それに対して、『研究』とは学生たる君たちが、ほかならぬ君たち自身に向けて問いを発し、自ら答える営為である」

そしてなお言う。

『勉強』はあなた自身のためにすること。それに対して、『研究』はみんなのためにすること」この2つの命題について、くだくだしい説明は必要ないだろう。研究者であればだれもが深く肯られると信じる。しかし、留学生（たぶん日本人の学生も）には、なかなかピンとこない。いわゆる「勉強」が不得手な留学生はもちろんだが、成績優秀な理解力のある学生でも、「勉強」と「研究」の区別を水際立ってわかっている学生はほとんどいない。

その結果、留学生は、読解フィールドワークを通して、自分の関心のあるテーマを見つけることができても、なかなか問題提起ができないという事態に陥る。つまり、自らに問いを向けることができないのである。また、なんとか問題を提起できても、それに対して答えを導き出すことができない。つまり仮説を設定することができないのである。

そういう学生は次にどういう挙に出るか。自分自身、心底、疑問に思っているわけでもないことを適当に発問し、検証するまでもない当たり前の結論を「仮説」として提示してくるのである。そして、その「問題提起」と「仮説」をもってインタビューに臨み、「やっぱり私の思ったとおりでした」というレポートを書く。つまり、「仮説」は検証されましたと主張して得々としている。

だが、あらかじめ答えの出ているような問題は、そもそも「問題」とはいえないし、あえてインタビューで確かめる価値もない。たんにインタビューと、それに続くレポート課題を遂行するためだけに、おざなりの「問題提起」と「仮説」を立てているだけなのである。当然、そんな「研究」には、何の発見も驚きもなく、“人類の進歩”にも“世界の平和”にも“学術の発展”にも寄与していない。つまり書くに値しない、読むに値しない。世のため人のためになっていないのである。ただ、学生自身の「勉強」にはなったかもしれない。でも「研究」にはなっていないのだ。

ということで、来年度もこの「読解フィールドワーク」と「インタビュー・プロジェクト」を続行していくなら、参加学生には、ぜひとも、テーマを発見し深めるだけにとどまらず、インタビューするだけの価値のある「問題」を提起して、その「問題」に対して大向こうをうならせるような、発見のある「仮説」を見出してほしい。

そして、教師たる私は「どうしたら、自ら問いを発し、自らその答えを探りあてるように留学生を仕向けていけるか」という「問題提起」を立て、その答えになる「仮説」を来年度一年かけて検証していきたいと考えている。

Appendix

2009年 月 日

インタビュー・プロジェクト 評価表

学生氏名_____

評価者氏名_____

- | | | | |
|--|---|---------|--------|
| 1. インタビューを依頼するときの学生の態度や言葉遣いはどうでしたか。…… | よかった | 普通 | わるかった |
| 2. 学生から、あらかじめインタビューのテーマについて説明がありましたか。…… | あった | | なかった |
| 3. インタビューは、約束の時間から始まりましたか。…… | はい | | いいえ |
| 4. インタビューの質問内容は、テーマに沿った適切なものでしたか。…… | 適当だった | 普通 | 不適当だった |
| 5. インタビュー時のあいづちやうなずきは適当でしたか。…… | 適当だった | 普通 | 不適当だった |
| 6. インタビューのとき使われた日本語が聞き取れないことがありましたか。…… | あった | ときどきあった | なかった |
| 7. インタビューのとき、学生は記録をとっていましたか。…… | はい | | いいえ |
| 8. インタビューが終わったとき、学生はきちんと感謝の意を表明しましたか。 | はい | | いいえ |
| 9. 今回のインタビュー全体を通して、当該学生から受けた全体的な印象を、短く書いてください。…… | <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 1.2em; margin-bottom: 2px;"></div> | | |

* ご協力ありがとうございました。

中規模授業¹における「学生参加型方式」導入の試み

法政大学社会学部メディア社会学科 教授 大崎 雄二

- ・ 時代の要請、必要かつ必然の学びのかたち
- ・ 学生を「視聴者」から「参加者」、そして「出演者」へと変えるしくみとルールづくり
- ・ 参加と協働の具体策 — 「身の丈に合った」送・受信、再送信の繰り返しの重要性
- ・ 「一対多(=他)」を「一対一」の集合体へ、「一望監視装置」を「学びの共同体へ」

1. 双方向型(性)／学生参加型授業の「再発見」と模索

- (1) 眼前の「視聴者」への畏怖と絶望
- (2) 北海道大学高等教育機能開発総合センター「学生参加型授業開発プロジェクト研究会」²
- (3) 試行錯誤 = 理論や先行事例を学びながらの「臨床的改革」の実践

2. 21 世紀型の「自律的、批判的な学びの主体」(田中毎実)としての学生の育成のために

- (1) 現代という時代におけるその必要性、必然性
 - 1) 「近代」の再検討、“sustainability(持続[発展]可能性)”、環境と貧困(格差)という課題
 - 2) 19、20 世紀的学問体系(discipline)、枠組み(paradigm)の崩壊 → “transdiscipline”
 - 3) 経験知の踏襲、反復、再生からの脱却、“critical thinking”の必要性
 - 4) 結果重視(A or B)ではなく思考の過程重視(more A less B)の教育・学習へ
- (2) 「自立した 21 世紀型市民(共同体のメンバー)」になる練習
 - 1) 競争から協力、協働へ、排除から包摂へ
 - 2) 多様性／多文化の尊重
 - 3) より高度な“literacy”(media literacy 等をも含む情報収集・分析能力)の獲得
 - 4) 「学ぶよろこび」と「他人(ひと)に対する想像力」=真の教養の獲得

¹ 学生数 50～300 人規模の授業を想定。

² 阿部和厚 他 「大学における学生参加型授業の開発、『高等教育ジャーナル — 高等教育と生涯学習 — 』、第4号、北海道大学高等教育機能開発総合センター、45-65 ページ。

<http://socyو.high.hokudai.ac.jp/Journal/J4PDF/No0406.pdf>

3. 「一対多(=他)」の教室を「一対一」の集合体の場へ、「一望監視装置」を「学びの共同体へ」

(1) 教育、学習の内包するもの、真の意味

- 1) “education” (ラテン語 *educātus* [ē 外へ + *dūcere* 導く + -ate = 能力を導き出す)
- 2) “study” (ラテン語 *studium* [studēre 骨をおる、忙しくする + -y) → 古フランス語)
- 3) “學而時習之、不亦説乎” (『論語』)

(2) 教室という物理的な“panopticon”(一望監視装置、円形刑務所)の制約と「使いこなし」

(3) 関係性の再構築

- 1) 「教室内民主化」= 擬似「市民(学生)革命」(実際には「立憲君主制」実現)の主導
 - ① ルールの明示、文書化(議論、投票 → 了解、責任) → 公平、公正な運用
 - ② 情報の可能な限りの公開(評点の個別の開示等)と共有が大前提 ⇔ 「先生の専制」
- 2) 教員である自分の立ち位置の再確認、修正 (一歩後ろに引く)

“teacher” → “coordinator”, “facilitator” → “conductor”, “trainer” → “professor”
- 3) 学びの主体としての学生 (一歩前に出す)

視聴者 → 参加者 → 出演者 → 制作者 へと変えるしくみづくり

表1 教室という「場」における関係性の組みかえと学習の質的变化

一対多	simplex (単方向)	panop	教員(一)と「(匿名の)学生たち(多=他)」	注入 教育 学習 相互学習
	duplex (双方向)	ticon	「教員(一)と学生(一)」の対応の集合体	
一対一	complex (相互、複合)	commu nity	「教員(一)と学生～(一)」+「学生(一)と学生(一)」の対応の集合体 = 「学びの共同体」	

4. 参加と協働の方策 — 「身の丈に合った」送・受信、再送信の繰り返しの重要性

- (1) 無理なく、無駄なく、無茶をせず ×「名人芸」 ○「費用(時間、手間)対効果」
 - 1) 自発的／内発的動機 = やってみたい改善／自分に合った工夫／自分らしい方法
 - 2) 試行錯誤 = 継続は力なり、思い切った方向転換／発想の転換にも力が必要なり
 - 3) 学生は最高のアドバイザー = 評価者、発言者としての学生の成長も

(2) 学生の思いや意欲を先取りして具現化する方略

- 1) 学生の気持ち = “identity crisis” (発達心理学的な世代の特徴)
 - ① 自信がない、よくわからない、確認したい、学びたい、目立ちたくない
 - ② 話したい、群れたい、仲間になりたい
 - ③ 認められたい、ほめられたい
- 2) 具体的な方略
 - ① 「おしゃべりの制度化」

A. 授業時間中の小グループ(3～4人)討論 (⇒ 私語、居眠りの減少)

発表(spokespersonによる「匿名化」された意見表明) → 講評、意見 → 議論

B. 「(愛のない)交換日記」

休み時間、放課後、「給湯室」の擬似的創出、日常的な「授業評価(改善)アンケート」

② 共同作業のためのコミュニティー＝小グループづくり (テーマ別)

無責任を回避しながら代理(病気、就職活動等での欠席)も可能な3(～4)人という規模

③ 不可欠な前提

- ・ 学生の特性や障碍の認知(「交換日記」最初の自己紹介で) → 個別、適切な対応
- ・ ほめるときは人前で、注意するときは個別に

3) 具体的運用

表2 双方向型授業の具体的運用(2009年度 250人[前期]、50人[前期、後期])

対象	項目	実際の運用
個別の学生	(可能な限り)学生を名前で呼ぶ	おぼえられる学生から始める。
	「(愛のない)交換日記」の往復	出席確認も兼ねる。多いときは学科別。
	小論文、答案の添削、返却	必ずコメントを書いて返却する。
	全体的な小論文、答案の講評	間違いの典型例等を分析、指摘する。
	(本人の承諾を受けた)小論文、答案の公開	印刷あるいはweb上では匿名で。
グループの学生	掲示板、BBS、メールでの議論、応答	できるだけこまめにチェックする努力を。
	小グループ(3～4人)討論	経過をメモで提出させる。出席確認も。
	テーマ別小グループ(3～4人)作業	掲示板的スレッドで作業の途中経過を
	テーマ別小グループ(3～4人)発表	公開させ、アドバイスを工夫も。
	学生の発表に対する学生による講評・評価	匿名の講評・評価を公開する工夫。

- ・ 役割交換(e.g. 学生による試験問題[項目]の選定、方法の決定)
- ・ さまざまなゲームの導入(e.g. 練習問題タッグマッチ+「代理教員」によるチェック)

5. 自分らしい双方向型／学生参加型授業を創る — “知彼知己者、百戦不殆”(孫子)

(1) 「今どきの学生」の特徴の把握 = 「学生という異文化」を否定せず、正面から向き合う

- 1) 「知」、旧来の価値判断基準への不信 → 「実学」、資格、「プロフェッショナル」
- 2) 「仮想現実(“virtual reality”)という現実」に生きる「未来からの留学生」

(2) 楽しく楽をする — 少しばかりの「他人に対する想像力」で授業は変わる

- 1) 自分らしい工夫で知的刺激と好奇心溢れる時間の実現 → 心地よさ、達成感の共有
- 2) 「開く」ことから始まる「よき循環」、「閉じる」と続く「負のスパイラル」 ∞ 「北風と太陽」
- 3) 教室を未来の希望社会のモデルとする = さらなる参加とよりよき協働のために

以上

中規模授業における「学生参加型方式」導入の試み

大崎 雄二（法政大学社会学部 osaki@hosei.ac.jp）

I. 内容

1. 双方向型(性)／学生参加型授業の「再発見」と模索
2. 21世紀型の「自律的、批判的な学びの主体」(田中毎実)としての学生の育成のために
 - (1) 現代という時代におけるその必要性、必然性
 - (2) 「自立した21世紀型市民(共同体のメンバー)」になる練習
3. 「一対多(=他)」の教室を「一対一」の集合体の場へ、「一望監視装置」を「学びの共同体へ」
 - (1) 教育、学習の内包するもの、真の意味
 - (2) 教室という物理的な“panopticon”(一望監視装置、円形刑務所)の制約と「使いこなし」
 - (3) 関係性の再構築
4. 参加と協働の方策 — 「身の丈に合った」送・受信、再送信の繰り返しの重要性
 - (1) 無理なく、無駄なく、無茶をせず ×「名人芸」 ○「費用(時間、手間)対効果」
 - (2) 学生の思いや意欲を先取りして具現化する方略
5. 自分らしい双方向型／学生参加型授業を創る —— “知彼知己者、百戦不殆”(孫子)
 - (1) 「今どきの学生」の特徴の把握 = 「学生という異文化」を否定せず、正面から向き合う
 - (2) 楽しく楽をする —— 少しばかりの「他人に対する想像力」で授業は変わる

Ⅱ. 学生たちからの要望

(「学生FDサミット・2010 冬」 2010 年 2 月 20-21 日 於立命館大学 から)

1. 「しゃべり場」での学生たちからの要望・意見

(1) 授業の工夫

- ・ コミュニケーションペーパーでのやりとり
- ・ ゲーム感覚を取り入れる(クリッカー、携帯電話の利用)
- ・ グループワークを取り入れる
- ・ 内容に興味をもてるようにしてほしい
- ・ 集中できる時間には限度があるので、休憩時間も適宜入れてほしい

(2) 授業時間の枠以外で

- ・ オフィスアワーを設け、気軽に立ち寄れる雰囲気作りを
- ・ さまざまなイベントを(気軽に教員と語る場の設定を)
- ・ WEB の活用を

2. Nくん(2年生)の「遺言状」—— 2年間所属して ～ FD に関して思うこと ～

(1) 「わかりやすい」授業を目指すべき

1) 「わかりやすい」には二種類ある

- ① 学生の学習意欲を刺激する「わかりやすさ」(学生にとって一見「しんどい」)
- ② 学生の学習意欲をそぐ「わかりやすさ」(学生にとっては一見魅力的)

⇒ (学生の本分は勉強だと言うなら)学生は、前者の「わかりやすさ」に主眼を置くべき

2) しかし、現実問題として前者の「わかりやすさ」だけでは授業運営できない

⇒ 両者の「バランス」がとれた授業を目指す

☆ これには当事者たる学生の視点が絶対に必要

(2) これからの学生FDを担うみなさんへ ～ 遺言状 ～

- 1) 自分のやりたいことを見つけましょう (「特にありません」を恐れない)
- 2) 「学生」の立場を最大限活用しましょう (「こんなこと…」でもOK)
- 3) 志を同じくする他大学の仲間と積極的に交流しましょう

(さまざまな「しがらみ」のない大学生間の交流は後々までの財産)

Ⅲ. 大崎の通信簿 —— 「国際社会入門」(2009 年度前期、登録 250 人、回答 128 人)

5. 「学生間の交流があった」7.8%(同規模 1.9%、全学 5.1%)【回覧資料ページ数 11/15】

「学生のモチベーションを高める工夫がなされていた」22.7%(同規模 6.3%、全学 6.1%)

9. 「学生からの質問や意見に対して適切な応答がなされていましたか」

大いにそうである 57.8% + そうである 35.9% = 93.7%

- ・ 「よかった」72 件中、参加型の工夫へのコメントは 3 件【同 12/15-13/15】
- ・ 改善への意見 38 件中「もっと授業中の学生同士の意見交換を」3 件【同 14/15】
- ・ 「感じたこと」交換日記の評価、6 件中 1 件【同 15/15】

以上

2010 年 3 月 7 日

大学コンソーシアム京都 2009 年度 第 15 回 FD フォーラム

第 9 分科会 「双方向型授業への誘い」 グループワーク (12:00～14:30) メモ

(文責在 大崎 雄二)

1. 双方向型授業導入の可能性

1-1. 「しゃべりたい／言わないと気が済まない教員」

- ・ シラバスどおりに全部教えることは必要なのか？
- ・ 何が正しいのか？ 教える予定のことをすべて教えなくてはならないのか？
- ・ 教員は言いたいことを全部言わないと気が済まない。言いたがる教員、言わなくてはならない教員ばかりだ。
- ・ 全部しゃべりたくなる。なぜなら、「ここを抜いたらわからなくなるから」と思ってしまう。
- ・ 「教員がしゃべったら、学生がわかる」ということでもない。グループ発表を通じて自分で勉強してきてもらうという方法もあるのではないか。
- ・ 授業時間の 90 分以外にも学ぶ時間を設けるような工夫を。
- ・ 早稲田大学では通信教育用の素材をまず見て／予習してから双方向型の授業で展開をするという授業も実施している。

1-2. 資格科目と双方向はどこまでなじむのか？

- ・ 答／正解のない問題ならいいが、理系科目の場合、正解は一つ。「解はない」というわけにはいかない。
- ・ 一言ずつ話させる。相手がどういうふうに行ったか書いてくる。
- ・ 管理栄養士の場合には、決まり切ったことを教えなくてはならない。寝ないで真面目に聞いているが、最後まで教えてもよく理解できない。
- ・ JABEE (Japan Accreditation Board for Engineering Education 日本技術者教育認定機構による技術者教育プログラムの審査・認定) や認証評価などの制約があって、実際に教えている教員には難しい課題だ。
- ・ 資格科目の場合、次の学年の担当者等に引き継ぐ場合、どうしても双方向型授業はできなくなる
- ・ 「演習科目があるので、双方向授業はそこで実施すればいい。授業は双方向以外の方法で進める」という考え方もある。

2. 学生参加型授業の構築に必要な「ツール」について

2-1. ICT の活用

- ・ 思ったほど効果的ではないのではないか。「授業／教育支援システム」での応答は紙媒体ほど活発ではない。
- ・ 携帯のチャットと同様、「プライベート」の色彩を帯び、「オフィシャル」ではないという意識が働いているのではないか。
- ・ 逆に紙の「交換日記」にはかなり丁寧に書いてくる。

2-2. クリッカー

- ・ 学生に考えさせるときには役に立つ。居眠りを揺り起こすなど、「脇役」としてはいい。

- ・ 導入に使うだけでも効果は上がる。復習にも活用できる。
- ・ 準備がたいへんだ。今は使っていない。
- ・ 教員が設問を考えると、関連のパワーポイントなども含めて準備に時間がかかる。これでは息が続かない。
- ・ 配布、回収にも時間がかかる。

3. グループワーク

3-1. グループ分けは必要不可欠か？

- ・ 時間的な制約がある中で、どうしても時間が足りなくなる。
- ・ 教えなくてはならないことが十分に消化できない。
- ・ 個人が埋没する懸念がある。
- ・ 精読の科目を担当している。昔ながらの方法だと単調になる。グループワークをさせるとなかなかいい訳文も出てくるが、こうしたことは試験では実行できない。「フリーライダー」という問題もある。
- ・ 「話せる学生」と「話せない学生」との乖離が生じる。

3-2. グループワークを成功させるために

- ・ 1 年生用の「基礎ゼミ」では小グループ単位の発表などでこの方式を活用している。「プレゼンテーション大会」で表彰もおこなっている。
- ・ グループワークを講義で使うのは、実際にはたいへんだ。

3-2-1. 小規模授業での問題

- ・ ゼミのように小規模すぎると、逆にしゃべる学生としゃべることができない学生に二分化され、それが 固定化する傾向が出てきてしまう。小規模授業でのこうした問題をどう解決すればいいのか。就職活動の際には、企業側にゼミでの活動を聞かれることが多いので、ゼミではきちんと対応してやりたい。
- ・ 学生をグループに分けるだけではなく、こうした問題をうまく打破していく妙案はないか。中規模クラスでも同様の問題があるのではないのだろうか。

3-2-2. グループに「他者」を入れて緊張感を生む工夫

- ・ 「他者」を作る工夫をするとよい。みんなで学ぶ「学びのコミュニティ」である。
- ・ 徳島大学では、社会人の中に入れて生まれる緊張感の中で学生に議論させている。学生同士の「暗黙の了解事項」が通用しない。7～8 人のグループに1人社会人が入ると、学生はその社会人に対してきちんと説明をする責任が生じる。意見の相違をどう伝えるかという工夫も生まれる。

3-3-3. 「しゃべりすぎる学生」をセーブし、「沈黙する学生」に語らせる工夫

- ・ 「話し過ぎ」ということを一方的に言うのはだめだ。一所懸命話すこと自体はいいことではないのか。

3-3-4. よき「聞き手」をつくる工夫

- ・ グループワークでは、聞き手のほうを育てることも大切だ。良い聞き手を育てる工夫が必要だ。
- ・ プレゼンテーションの方法を教えるばかりではなく、聞く態度を育てていくことも大事だ。
- ・ 「質問するのが礼儀だ」「よき聞き手がよき話し手を育てる」「常に質問するように」、こうし

たことをしつこく言っている。

3-3-5. 異分子でグループをつくる工夫

- ・ 他校での授業で、習熟度別で上から 2 番目のクラスを担当している。「授業に期待すること」を尋ねたら、「友達がいないから、友達づくりに来た」という答えをする学生が少なくなく、学生たちはグループワークに積極的である。

4. 組織に広げるためには

- ・ FD としてどう広げるか。
- ・ 自分の学校では、教員も職員も教育者であるとの位置づけで、教育に携わっている。また、授業のみならず、課外活動も教育であるとの認識のもと、全教職員が顧問としてかかわっている。
- ・ 教員個々にもって生まれたものがある。全員ができるわけではない。
- ・ バスでキャンプに行く機会があり、そのときには教員同士で教育について熱心に語り合った。共通教育で、当初は「割り当て」から開始したキャンプで、大学からはバス代の補助だけで希望者だけが参加したが、「教育について語ろう」ということで話し始めたら終わらなかった。教育について語る飲み会は 2 日目の午前中まで続いた。「来たい人は来てください」ということでもいいのではないか。雰囲気作りが大事であり、希望する人だけで始めるということでもいいのではないか。
- ・ 職員から見ると、立場的には分からないことも少なくない。自分の大学では意識は高くない。いい先生ではあるが熱心ではないという人もいる。職員からの情報提供をしなくてはならないが、組織的にどうやって広げていくか、これが大きな課題だ。個々人でも非常に難しい。何かアクションを起こせないか？
- ・ きっかけは飲み会でもいいのではないか。

Q 「おしゃべりの制度化」について、どういうふうに工夫しているのか。

A (大崎) さまざまな方法があるが、標準的な例を挙げてみたい。

(1) 時間配分

授業のデザインの際に、およそ 90 分の時間を三分割している。最初は導入。次はグループ討論。最後は発表と相互討論、そして教員のまとめと課題の提示。

(2) 具体的な方法

最初の導入では、概念や考え方、事実など全員で共有するものを提示する。このときに学生たちの話したい、語りたい衝動を「待ってね、次のパートではグループ討論をしてもらおうから」と注意喚起をする。そして、次の部分でグループ討論を入れる。最後に各グループの話し合いの結果を各グループで決めた「スポークスパーソン」に発表してもらい、お互いに自由討論の形までもっていき、教員を含めた相互討論の場にしていく。

(3) グループ分け

グループは、最初のうちは仲良し同士で席の横並びで 3 人などとするが、慣れてきたら縦や任意の 3 人など、知らない学生同士が一緒になるように指定する。

以上

双方向型授業の挑戦

—学生の意欲・能動性の向上と学習の質保証との連関—

山形大学基盤教育院 准教授 杉原 真晃

sugihara@kdw.kj.yamagata-u.ac.jp

1. 「双方向」とは？

1-1. 学生が不満を抱く「一方向」とは？

- × 教員と学生とのディスカッション、学生同士のディスカッションがないこと。
- 教員が学生の理解度やニーズを無視して、勝手に話を進めること。
 - ・ある知識を「わかっている」ことを前提として話す。
 - ・わからない学生をばかにする。学生のせいにしてフォローしない。
 - ・シラバスに書いてあることとは少々異なり、自分の専門分野の細かい知識内容を訥々としやべり続ける。
- ※「言葉」＋「心、配慮、情意」のやりとり。

1-2. 高等教育における「双方向（＝応答）」とは？

- a. 知っている人（教員）が知らない人（学生）に答えさせる。
- b. 知っている人（教員）が知らない人（学生）の次の一步を指し示す。
- c. 唯一の解などないものに関して、意見を交わす。
- d. 一応の正解はあるが、それを批判的にとらえ、意見を交わす。
- e. ともに知らないことに関して意見を交わす。

a に慣れ親しんできた学生。

b, c, d, e に関しては、学生はこれまであまり経験してこなかった。

→段階的な学習支援が必要。

2. なぜ、「双方向型授業」なのか？

- (1) 教育の質保証：学習者の理解度や思考を無視した「伝達したつもり」からの脱却
→学習者の「学び」の実情をふまえた教育デザイン
- (2) 大衆化への対応：教員からの一方向的な講義の限界
→受動的消費者（リースマン, 1986）から能動的生産者へ
→能動的、主体的な学習活動とよりよい学習成果
- (3) 教育・学習の本質：対話的实践（佐藤, 1995）、自発性・協同性・自己変容（田中, 2009）、学校教育の公共性（小玉, 2009）
→学び合う喜び、他者との対話、知の共有と継承

3-1. 双方向型授業を作りだす方法

- IRE 構造 (Initiation-Reply-Evaluation)

- ・マイク回し
- ・質疑応答
- ・学生の発表と、教員や他学生によるそれへのコメント

- ・ 作品：ワークシート、小テスト、パワーポイント等
- ・ 感想や意見の交換：ミニツツペーパー、大福帳、なんでも帳、ラベルカード、シャトルカード
 メーリングリスト、電子掲示板等
- ・ 学生の意見の収集：クリッカー、挙手等

- ①双方向型授業をデザインしても、学生の反応が悪い。
- ②教えなければならない内容が多くて、双方向型授業にしている余裕がない。
- ③受講者数が多くて、双方向型授業にするには負担が大きすぎる。
- ④学生が活動的にはなったが、それで学習が深まったかどうかは不明。

※以降で、「2. なぜ、「双方向型授業」なのか？」に関する、「(1) 教育の質保証」、「(2) 大衆化への対応」、「(3) 教育・学習の本質」を実現する授業の工夫の紹介（「4-2」）と「3-2. 克服すべき課題」に対する工夫の紹介（「4-3」）を行う。

4-1. 授業の概要

- ・テーマ
教養および教養教育の歴史的・社会的文脈を知り、自分なりの教養・教養教育の意義を考える「メタ教養教育論」。
- ・学習目標
 - ・大学教育、教養教育のおかれている歴史的・社会的文脈を知る。
 - ・大学で何がしたいのか、何を学ぶのかを考える。
 - ・主体性、責任性、批判的思考、リーダーシップ、問題解決力、自己決定力、他者への気づきの力などを身につける。
 - ・教養教育をどう生かすかを考え、実践する。
 - ・大学での学びのスタイルを作り出す。

・授業計画

入口編：高等学校からの移動を意識した大学・教養教育

- ・「大学生」に関する諸言説
- ・高等学校までの学びと大学での学びとの違い
- ・教育の質保証や学習支援のための制度・システム
- ・補習教育、初年次教育

など

中身編：大学・教養教育内部の課題を意識した大学・教養教育

- ・現代に求められる教養
- ・教養論の歴史
- ・スチューデント・アパシー、ひきこもり、退学
- ・教養教育の改善

など

出口編：学問専門領域や社会への移動を意識した大学・教養教育

- ・「役立つ」教養教育、「役立たない」教養教育
- ・労働と密接化する教養
- ・フリーター、離職問題
- ・能力化する教養

など

・授業方法

講義（約 70 分）＋演習（約 20 分）

・成績評価

方法：毎授業でのワークシート＋学期末小レポート

観点：1. 授業で扱う各テーマについてしっかりと理解しているかどうか。

2. 他学生の意見をしっかりと理解しているかどうか。

3. 授業で知った各テーマについての知識や他学生の意見をふまえた上で、新たに自分の生活・学びをとらえなおしているか。

4. 半年間の全授業の内容を通して、自分なりに「教養教育」を位置づけ、学びの計画を設定しているか。

・受講者数

前期：約 150 名、後期：約 40 名

・双方向型授業の成果の測定

- ・成績評価の対象としてのワークシート、学期末小レポート
- ・授業改善アンケート（学生による授業評価アンケート）
- ・独自のアンケート（「本授業での学びに関するアンケート」）

4-2. 双方向型授業の意義を実現するための工夫

(1) 学習者の「学び」の実情をふまえた教育デザイン

- ・講義途中での質問時間の確保
- ・ワークシートによる学生の理解度の把握

(2) 能動的、主体的な学習活動と、よりよい学習成果

- ・学生のモチベーションを向上させる授業の導入部
雑談、授業テーマと日常生活との関連、歌：「学生心」の保持
- ・学生の主体的な学習活動の重視
「聴く→考える→書く」「聴く→考える→書く→話し合う→考える→書く」
教員の講義内容との対話、他学生との対話、自分との対話
- ・段階を踏んだ主体的活動
 - i 考える・書くことの実践
正解のない回答への慣れ、自分なりの思考、「考える」ことの称賛
第三者（特に教員）からの評価に依存してきた経歴からの脱却
 - ii 自分の思考の相対化 1
自分なりの思考→他学生の思考（選抜したワークシート）との接触
「教員」からの評価とは異なる同世代・同立場の他者との相互評価
 - iii 「より深い」思考の自律的追求
他学生の思考への応答、自分なりの理解・思考の再構築
 - iv 自分の思考の相対化 2
他学生の思考（グループディスカッション）との接触
 - v 「より深い」思考の自律的追求
他学生の思考への応答、自分なりの理解・思考の再構築
- VI 自己内対話の充実
他者からの批判・質問等の想像、それへの応答、
自分なりの理解・思考の再構築

※最低限度の質に達していない学生には、随時、個別に教員からコメント。

・「考える」「質問する」「反論する」活動の導入

慣れない活動、困難な活動による「つまずき」を生じさせる。

「つまずき」への自覚と「つまずき」の克服への挑戦を支援する。

- ・新たな知識・技能が必要な理由の実感
 - ・「できないことができるようになる」ことによる達成感の獲得
 - ・発見の喜び
 - ・達成感による自己肯定感の向上
- 次へのチャレンジの動機

※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）の数値

授業内容の理解度	： 前期	3.88	（全授業の平均値	3.92）
	後期	3.86	（全授業の平均値	3.97）
知識・技能の向上	： 前期	4.37	（全授業の平均値	4.09）
	後期	4.54	（全授業の平均値	4.15）
教え方の	： 前期	4.37	（全授業の平均値	4.05）
わかりやすさ	後期	4.54	（全授業の平均値	4.15）
総合的な評価	： 前期	4.55	（全授業の平均値	4.23）
	後期	4.43	（全授業の平均値	4.29）

- ・「つまずき」を誘発する難しい授業内容（「授業内容の理解度」の低さ）
と、「知識・技能の向上」の高さ、評価の高さ
・「授業内容が難しい」ということと「教え方がわかりにくい」という
こととは別の問題

(3) 学び合う喜び、知の共有・継承

- ・ワークシートの共有や話し合いの意義への自覚
他者の意見をメモ書きさせる。
他者の意見をふまえて自分の意見を深めさせる。
話し合いの後、「ありがとうございました」と挨拶させる。
- ・「教わる立場＋教える立場」への自覚
自分の意見が聞き手の考えを深めさせることを伝える。
発表者がさらに成長するような質問を行うことが礼儀であることを伝える。
- ・学びの公共性への自覚
「わたし」のためだけでなく、「わたしたち」という共時性（知の共有）、
「先代－わたしたち－次世代」という通時性（知の継承）のための学び

4-3. 課題克服への工夫

①双方向授業をデザインしても、学生の反応が悪い。

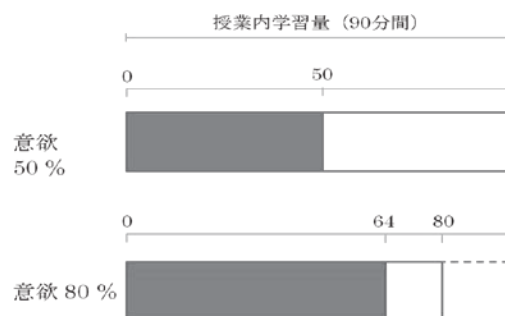
→段階的な主体性・応答性の育成

知識・情意・態度の双方向性の構築

多様な双方向メディアの準備

- ・双方向ツールとしての口頭、ワークシート
- ・能動性を誘発するための授業内容（学問のおもしろさ）、雑談、
授業テーマと日常生活との関連、歌（映像）等

- ②教えなければならない内容が多くて、
 双方向授業にしている余裕がない。
 →授業時間外学習の有効利用
 モチベートされた後の高い学習効率
 (右図参照)



- ③受講者数が多くて、
 双方向授業にするには負担が大きすぎる。
 →可能な範囲での双方向
 学生同士の相互研鑽の活用
 TA 等との協同
- ④学生が活動的にはなったが、それで学習が深まったかどうかは不明。
 →授業時間外学習の充実による学習の保証
 ワークシート等を通しての学習進捗状況の把握と学習支援
 「つまずき」の生成と「つまずき」克服のための支援 (杉原, 2004)

5. 「双方向」とは？

- (1) コミュニケーションの双方向性
 学生の知・情・意 ⇔ 教員・他学生の知・情・意
 (学習状況の確認、能動的学習の誘発)
- (2) 学習の双方向性
 学んだことの他者への教授 ⇔ 他者からの知の享受
 (学びの公共性、知と心(感謝)の分かち合い)
- (3) 存在の双方向性
 学問世界 ⇔ 生活世界
 (知の全体性、教養)

参考文献

- 小玉重夫「公共性—異質な他者への開放性—」田中智志・今井康雄編『キーワード 現代の教育学』東京大学出版会, 2009 年, 229~237 頁.
- リースマン, 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.
- 佐藤学「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い: シリーズ 学びと文化 1』東京大学出版会, 1995 年, 49~91 頁.
- 杉原真晃「学生参加型授業における教授—学習過程の分析—学生のつまずき・葛藤に視点をあてて」溝上慎一編『学生の学びを支援する大学教育』東信堂, 2004 年, 130~154 頁.
- 田中智志「学ぶと教える」田中智志・今井康雄編『キーワード 現代の教育学』東京大学出版会, 2009 年, 141~151 頁.