

学生主体型授業におけるつまずきの実態把握—学習者中心のFDに向けて—

杉原 真晃

(山形大学高等教育研究企画センター)

はじめに

我が国では、大学設置基準の改訂により 2008 年度から学士課程教育におけるファカルティ・ディベロップメント (以下、FD) が義務化された。FD は大学の大量化にともなう教育内容・方法の改善 (Trow, 1976) の必要性から考えても時代的な課題としてとらえられるものとも言える。

本学 (山形大学) では、平成 11 年度より講演とラウンドテーブルから構成される「教養教育ワークショップ」を皮切りに、全学共通教育 (教養教育) の FD を本格的に開始した。平成 20 年度からは、文部科学省の推進する「質の高い大学教育推進プログラム」に採択された事業「学生主体型授業開発共有化 FD プロジェクト」を全学的に推進してきた。平成 20 年度に学生の社会人基礎力 (積極性、コミュニケーション力、課題発見・解決能力等) を育成することを目的とした教養科目の学生主体型授業の調査研究を行い、それをもとに平成 21 年度に学生主体型授業のパイロット授業を実施し、平成 22 年度には、パイロット授業で得られたノウハウを各教員の授業に応用させ、様々な学問領域における学生主体型授業の展開を行った。

本稿では、そのプロセスにおいて、筆者が直面した苦悩 (たとえば、パイロット授業でのノウハウがうまく応用できない) について記述する。その目的は、「うまくいかない」ことの情報を収集し、分析することにより、「うまくいく」ことに通ずる道を探る、というものである。

1. FD・授業改善における「つまずき」

筆者が FD に関する研究会や全国の大学での FD 講演会等において交流する他大学の教員、FD 担当者からの話に、よく次のようなものがある。

「公開授業と検討会を実施しているのだけれど、参加者が少ない」

「学生による授業評価アンケートを半期に 2 回実施して、学生に授業改善の実感を持たせたいと思っているが、『アンケートばかりやっていたら授業が進まないし、学生への負担にもなる』『そもそも学生の意見を独自に収集して授業改善をやっているから全体でのアンケートは不必要である』等の反対意見があり、実現しない」

「一生懸命に授業を改善しようとしているのだけれど、学生からの評価は低いままである」

「学生の意欲を高めようといういろいろやっているが、どうにも学生の意欲が高まらない」

このように FD 活動がうまく進められない状況、授業改善がうまく進められない状況に苦しんでいる教員に出会うのである。このような状況をたとえば「それはやり方が悪いからだ」「相手 (FD の場合は参加する一般教員、授業の場合は学生) もがんばってもらわなければダメだ」と批判するのは容易い。そのように批判するだけでそれぞれ改善の道に進みだすようならば苦勞はない。しかし、実際にはそんなことはない。これらの苦勞はそのものとしてしっかりと受け止め、理解し、それに対する対策について考えていかなければならない。

たとえば、前者の批判 (「やり方が悪い」) に関しては、「では、どのようなやり方がより適切なのか?」という代案が必要であろうし、後者の批判 (「相手にもがんばってもらわなければ」) に関しては、「では、相手にがんばってもらうためにはこちらは新たに何ができるであろうか」を問わなければならない。

このような代案や新たなチャレンジを提出・実施していくにあたり、大切なことがある。それはうまくいかない「つまずきの実態の把握」である。なぜ公開授業と検討会への参加者が少ないのか、なぜ反対意見が出て企画案が実現しないのか、なぜ授業改善が学生の評価とリンクしないのか、なぜ学生の意欲が高まらないのか、という具合に問いを設定し、それについての現状把握をしていくことが何よりもよりよい道へと進む方略であるはずである。こう書くと「それは当り前のことだ」と思われるかもしれないが、意外とFDの世界ではそうでもない。

筆者が参加してきたFD講演会や研究会等では、「学生をいかに主体的に学習させるか」「学生の学習意欲をいかに高めるか」についての質疑応答をよく目にする。そこでは、たとえば「教授内容をより身近な話題と関連させながら話をする」「学生のコメントを次回の授業で紹介する」「意欲の低い学生と意欲の高い学生をグループにして学習させる」「本物に触れさせる」等の回答がもたらされる。もちろん、これらは正解であろう。少なくとも、回答された方（筆者もそのように回答することがある）の授業実践においてはそのように行い、ある程度の成功をおさめてきたのであろう。

また、2010年11月に開催された大学教育学会課題研究集会において、「キャリア形成における大学教育—ライフサイクルの視点から—」というテーマでシンポジウムがあり、フロアから学生（それも1年生！）が舞台上の教員に「就職難の時代、よりよいキャリア形成のために学生は在学中に何をしなければよいのでしょうか？」といったような趣旨の質問を投げかけた。その時の回答の1つに「そのように問うこと自体が間違っている。自分で考えなさい」といったような趣旨のものがあった。もちろん、この趣旨の発言は決して学生を非難するものではなく、学生を叱咤激励するものとして、そして「自分で考えること」がその「何をしなければよいか」そのものである、という趣旨で述べられたものなのであろう。

FDに関係する講演会・研究会では限られた時間という状況と、かつ話し手と聞き手という関係性が

形成されている状況により、このような受け答えになってしまうため、筆者は上述したようなやりとりを体験しながら半分は納得していた。しかし、もう半分は恐れを感じていた。その恐れとは、先述したような「うまくいかない実態の把握」を抜きにした、成功事例のノウハウの提供に対してである。それは極端に例えるならば「診断」のない「医療行為」ともいえるであろう。

たとえば、意欲の高い学生と低い学生をグループにして学習させる方法を採用している授業において、学生間格差の拡大と学生間不和の発生、それによる必要以上の心的疲弊、そして学習（グループ学習）に対する嫌悪感と自分自身に対する低い自己評価を抱く結果を招くという問題を何度か目にし、経験してきている。ある授業実践を参考にして自分でやってみただけどうまくいかなかった」という話はよく聞く。そこには学生の質、学問領域、教員の質、大学の質等の文脈の違いがあり、授業実践の応用につまずくことは当然考えられることである。とはいえ、事前にすべての文脈の違いを把握・コントロールし、うまくいくように授業を計画・実施することもまた不可能である。ある授業実践が異なる文脈においてどのようにつまずきを生み出し、どのように作用するのかはある程度の予想はつくものの、やはり「やってみなければわからない」「やってみて初めて『つまずき』が現れる」のである。

一方で、そうであるとはいえ、行き当たりばったりでも問題があろう。「ある程度の予想」の精度を上げつつ、授業を実践してみて、そこに生じたつまずきを感知し、フィードバックさせ、授業を巧みに修正していく作業が必要となるのであろう。

このような実践を教育哲学者のドナルド・ショーン（Schön, D. A.）は「反省的実践」（reflective practice）と呼び、授業実践という行為についての省察（reflection on action）と、授業実践をしながら、その行為の中での省察（reflection in action）を実践することが教師をはじめとした専門家の役割であるとしている（Schön, 2001）。

以下では、このような概念を枠組として、筆者がこれまでの授業経験や平成21年度に実施した学生

主体型授業のパイロット授業において出会った授業方法をもとに展開した平成22年度の授業実践における「つまずき」とその省察について記述する。それにより、うまく展開できない授業の実態を把握するとともに、それが今後の他の授業、他の方々の授業における同様の省察のための一助となることを目指す。

2. 学生主体型授業の展開

(1) 授業の概要

本稿において扱う授業は、山形大学教養教育（山形大学では平成22年度より「基盤教育」と改称）、教養科目の1つである「なせば成る！～大学生活事始め～」である。本授業は平成20年度より開講している選択科目である。受講者数は20名～40名程であり、ほとんどが1年生、山形大学にある6学部（人文、理、地域教育文化、農、医、工）すべての学生が履修する。学生の成績評価は、授業内活動の振り返りレポート、授業時間外学習の報告レポートや課題提出、企画のプレゼンテーションを対象にしている。

授業は4月の第2週から5月の第2週までの毎週土曜日（ゴールデンウィークを除く）に行う集中講義である。この時期、大学という新たな環境において、独力で学業や大学生活を作り上げていくことにとまどう学生は少なくない。そして、ゴールデンウィークを過ぎた頃になると学生はクラブ・サークルをはじめとして自分の居場所ができ、授業の内容・方法に少し慣れ、それまでの緊張が緩和してくる。さらに、履修した授業が自分の興味に適合しない、あるいはかなり難しい場合があることに気付き、学業以外の楽しい時間が増え、自己選択・自己責任の学生文化の中で自己管理に甘くなっていく。このような中、学問に対する学生の興味・意欲が削がれていくのは当然の帰結なのかもしれない。大学生としての第一次成長期ともいえるこの期間に、学ぶ楽しさを味わい、「学ぶとは何か」「大学とは何か」「自分は何がしたいのか」を考えることを通して、学生をキャンパスでの学びに誘うことは非常に重要なことであると考えられる。

各週の授業時間は、8時50分から16時10分という、本学の正規の授業4コマ分に相当する。各土曜日の間の平日には、授業時間外学習の課題が設けられ、それをもとに次の授業が進められる。

(2) 授業の目標と内容

本授業の大きな学習目標は「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。」ことである。

そして、そのために設定している具体的な目標は次の3点である。(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、4年間（あるいは6年間）の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。

このような目標を達成するために、本授業では「第1回授業→授業時間外学習1→第2回授業→授業時間外学習2→第3回授業→授業時間外学習3→第4回授業」という構成で、それぞれ次のような活動を設定している。

<第1回授業>

テーマ：「山形大学、そして山形大学生を知る」

- ・アイスブレイキングの後、学内で開催されている「新入生歓迎フェスティバル」のフィールドワークを行う。

<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を行う。

<第2回授業>

テーマ：「山形大学、そして地域を知る」

- ・教員から山形大学の教育システムについての概説を聞き、情報収集・ライティング方法の指導を受ける。そして、周辺地域に出かけ、地域から大学・

大学生がどのようにとらえられているかを調べるフィールドワークを行う。

<文献調査及び授業時間外学習 2>

- ・山形大学博物館訪問、元気プロジェクトへの申請企画案作成を行う。

<第3回授業>

テーマ:「山形大学を知る、元気プロジェクトを企画する」

- ・授業時間外に考えてきた企画の発表とグループ編成、グループでの企画ブラッシュアップ作業を行う。

<授業時間外学習 3>

- ・自分たちの企画についてパワーポイント文書の作成を行う。

<第4回授業>

テーマ:「山形大学での学びを創り出す、元気プロジェクト企画プレゼンテーション」

- ・授業時間外学習 3 で作成してきたパワーポイント文書の発表、相互評価、修正、再発表(企画発表コンテスト)を行う。

以上のように学習活動は構成される。学習内容には山形大学の知的財産・諸活動を活かし学生を取り巻く大学という社会、そして地域社会を知り、肌で感じることを重視している。そして、フィールドワーク後にはグループごとに報告会を行い、経験を語る・共有することを重視する等、グループワークを中心とした学習活動を採用している。さらに、授業時間外学習については、SNS を活用し、それぞれの課題について各自が書き込みを行い、活動の報告をするようにしている。学生は他学生の書き込みを見ることで、自分の活動内容、および報告内容について省察し、より質の高い活動と報告を行うようになっていく。また、授業時間外学習 3 で作成したパワーポイントファイルは授業者に前日(金曜日)までにメールで送るよう指示している。

(3) パイロット授業の応用

平成 21 年度のパイロット授業の際は、授業における学習活動の構造(グループの編成、タイムマネ

ジメント、ディスカッションのテーマ、参照テキスト等、学習活動を構成する諸要素)を教員が作る度合いを高めていた。それは、パイロット授業が3名の教員によるリレー式授業であり、筆者は4回分の授業だけを担当するという時間的制約によるところが大きかった。

パイロット授業と同じように本授業においても活動を教員が構造化することもできたのであるが、授業目標や授業時間数の多さを鑑みて、学生自身による自由なテーマ設定やディスカッション等、授業の構造化を学生に任せる方法に挑戦することにした。しかし、その結果、教員(筆者)は、どうすればよいか迷うことになったのである。

3. 学生主体型授業の展開にかかるつまずきの実態

(1) 授業運営にかかる教員のかつまずき

田中(2002)は、「学生参加型授業は、教師の高度な指導性を要求するが、通常の授業形式(筆者注:一斉授業や演習・実験を指す)に比べて、かならずしも教師負担を多く求めるわけではないことがわかる。さらに言えば、かりに相互行為の仕方をマニュアル化するとすれば、その準備には多量の労力が必要であるが、ひとたびマニュアルができあがれば、労力は激減し、教師や学生たちの創造的な働きかけや働き返しの余地が大きく作り出されるはずである」(192頁)と述べる。学生が主体的に学習を進めていく授業に拓かれた可能性を指摘したものであるが、同時に「高度な指導性」という障壁にも言及している。

グループワークや授業時間外学習を重視した本授業のような授業では、この例にもれず、教員の高い指導性が必要であった。学生が持つ特性や既存の知識・経験、興味関心等はそれぞれ異なるが故に、授業構造の自由度が高い、つまり学生が自由に学習活動の枠組を決定し主体的に学習を進めれば進めるほど、学生の学習活動の深まりに対してある困難さ・つまずきが表面化し、授業運営は難しくなる。本授業において出会った主なつまずきは、学習の学生間格差、活動の自己目的化、学習目標の下方修正といった学生の状況への対応であった。

学習の学生間格差とは、学習意欲や学習成果の個人差がグループでの学習に悪影響を及ぼすことを指す。たとえば、個人としてあまり積極的に活動に参加せずにおいても他メンバーががんばってグループとしての成果を出せば自分も評価されるという構図により、あまり参加していない学生の学びが深まらない、グループ全体として学習成果の質が低下する等の問題が生じる。

活動の自己目的化とは、「主体的活動により何を学んだのか」を問うことを忘れ、学生が活動的になること自体が目的と化すことである。それは、学生の活動が「与えられた課題をこなすこと」「良い成績をとること」を目標とすることにつながる。大学での学習がそれでよいはずがない。

学習目標の下方修正とは、学生が学習目標を自分で調整できる割合が高くなるため、困難な課題から逃避し、そこそこの目標で満足しようとするものが生じてしまうというものである。

(2) 学生の学習に関するつまずき

学生主体型授業における「学生間格差」「活動の自己目的化」「学習目標の下方修正」といった問題は、学生自身にも学習のつまずきを意識させる。

たとえば、学生間格差については、学生はそれぞれ性格も違えばこれまでの経験、能力も違う。ディスカッションやプレゼンテーションに慣れていない者、情報収集や考えを作り出し表現することに苦手意識を持っている者等、さまざまである。当然、そこには「あの学生はできるが、自分ではできない」「ますます苦手意識が高まる」「徐々にやりたくなくなってくる」といった意識が芽生える。あるいは「なんでも学生は集まりに来ないんだ」「自分ばかりがやっていて損だ」という意識が芽生えることもある。そのような学生の間不和が生じ、参加の度合いの高い学生が参加の度合いの低い学生を非難し、逆に低い学生が高い学生を煙たがり、活動に対して白ける、といったような状況も生じるのである。このような不和に対するストレス、その回復に費やす労力・意識が負担となり、学生は本来の学習活動に費やす労力・意識を削り取られる。あるいは、グルー

プとしてのアウトプットが評価される場合、参加の度合いの高い学生は、低い学生への不満が生じる。このような経験を積み重ねるだけでは、グループ学習そのものへの嫌悪感が募り、学習成果が良いものとはならないことは容易に想像できる。

学習目標の下方修正に関しても、グループワークに慣れていない学生が、個人では高い目標を設定したいと思っても、集団では低く設定せざるを得ないという状況が生まれ、そこに不満、あるいは学習自体への一種の「あきらめ」が生じることも少なくない。

たとえば、あるグループでは、元気プロジェクトに申請する企画の練り上げの最終段階において、授業外でメンバーが集まらず、なかなか作業が進捗しなかった。そこで、授業外で教員の研究室に企画書を提出しに来た際に、そこに来た学生3名で教員も一緒に企画を練り上げた。しかし、そこで1名の学生が企画の詰め甘さを批判し、他メンバーに対する苛立ちを隠せず、口調が荒くなった。それに応答するかのように、他の2名が今度はその学生に対する口調を荒げ、反論するようになった。議論をすることは大切であるが、ここで起きた不和を今後の学生たちの大学生生活にまでフォローすることはできない。一方で、それは学生の問題であり教員がそこまで口を出すのは子どもの喧嘩に大人が口を出すと同じだと、ここで責任放棄するわけにもいかない。このような状況を授業において生みだした以上、学生のよりよい成長のため可能なかぎりフォローすることが教員としての責務である。もちろん、それは学生の仲を取り持つことや課題を易しくすることを意味しているのではない。

またある別のグループでは、企画申請直前の練り上げ最終段階において具体的・詳細に企画を立てる際、リーダーシップをとる学生が不在であり、練り上げのない現状満足の空気がグループを満たした。誰もが「このままでは満足しない」と思いつつ、しかし「自分が前に出たくない」と思い、停滞した雰囲気グループ内を流れていた。

このようなうまくいかない状況を放任するわけにもいかないが、一方で、教員がそこでグループワー

クのマネジメントをしすぎると学生の主体性が損なわれる。結局は、教員の掌の上で学生を躍らせているにすぎないという悲しい結末を導いてしまう可能性もある。どのように学生とかかわり、授業を運営していけばよいか迷うまま、このたびは、このつまずきを教員が取り除くのではなく、肯定的にとらえ、それを活かす方法を採用した。駒林は、学習者のつまずきを積極的に活かすことについて触れている(駒林, 1982)。

そこで、学習のつまずきが学び・成長の源であること・今後の人生に必要な力となることを学生に説明し、今の状態に納得しているか・納得していないとすれば自分は何ができるのかについて問いかけることを通して、グループの現在の状況や目標設定を再構築してもらい、学生の学習を支援した。とはいえ、これらの支援の在り方に対しても迷いながら、時に教員として考えるよりよい企画案、情報先、連絡の取り合い方等を提供し、時に何もせずにただただ学生を見守るだけに終始することもあった。学生はその結果、がんばって企画を練り上げ、いい企画を仕上げるに至った。提出された4つの企画のうち1つは実際に元気プロジェクトに採択され、その後の活動を継続している。しかし、それは教員の力ではなく、学生の方であり、それも学生が本来持っていた力のほんの数割分の発揮に終わっていたのではないかと反省している。

(3) つまずきの要因

筆者は平成委 22 年度の本授業に決して満足していない。学生の方や学習への意欲をもっと高めることができたと考えている。筆者はその反省と次年度の本授業のさらなる改善を目指して、全授業期間終了後数カ月経った 11 月の時点で、学生にインタビュー調査を行った。学生に当時のつまずきについて語ってもらうことで、その実態把握を行うためである。本来ならば授業期間中に行い、学生の実態把握をそれにより行い、授業に活かすべきだったであろう。今後の授業に活かすことで学生たちに詫びるとともに恩返しをしたい。学生からは授業で活動を進めていた当時を振り返り、次のように、さまざまな

つまずきに出会っていたことを語ってくれた。

意見をまとめるのが不慣れだった。互いの意見の良いところを認め合って妥協し合うことがうまくできなかった。時間がないから強引に多数決で決めてしまった。もともと表に出るのは好きではないし、自分から傷ついても企画を仕上げているという段階ではなかった。

ディスカッションについては、時間が経てばいいが、最初は自分の意見を自由に言えない。批判されるのが恐いのかもしれない。時間が経つにつれ、初対面から慣れていったこともあり、批判されても反対の意見として受け止められるようになった。それにより徐々にグループ内で意見が言えるようになった。

グループの人と企画をまとめるに際し、学部も違えば考え方も違う。自分の意見に対して賛成意見もあったが反対意見が多かった。相手の意見を受け入れ難かったり、班のメンバーが一時的に険悪ムードだったりもした。

このように、学生同士の人間関係が親密でない状況でのディスカッションには、自己主張することへのとまどいや、発言力のある学生の意見に引っ張られてしまうこと等が存在することがわかった。

「傷つきたくない」という思いは、学生が小学校・中学校・高校で「表に出て傷つく」経験をしてきた、あるいは見て・聞いてきたことが想像できるため、それ自体を否定するわけにはいかない。リーダーや記録等、役割分担を設定することで、このような問題を克服できるということもあるだろうが、それは学生がその必要性を感じたうえでなければ、学生自身の力にはならない。グループメンバー全員が同時に一様に必要性を感じることは期待できないため、「必要性認識」そのものにも、当然そこには学生間格差が生じる。これでは堂々巡りであり、逆に学生の「傷つき」を増幅させてしまうことにつながるのである。

また、他の学生は次のように語った。

何とか妥協策にもっていこうとして多数決でその人の意見を押しさえ込んだり、みんながこれでいいとまとめている時に違う意見が出ると、その人のアイデアをうまく取り入れようとしたがそれは無理だった。

企画が誰のためになるのか、いろいろな方向から考えていくうちに、企画自体の意味がわからなくなった。企画の目標をしっかりと立てないとあやふやになってしまうことに気付いた。

このように、考え方の違う多様な意見をまとめることが難しく、多数決で意見を集約させたことに心残りを感じたり、中庸を目指そうとするが故に元々の目標自体を見失ってしまったりすること等が存在することがわかった。

先述した、人間関係が親密になっていない中での自己主張へのとまどいの例と重ね合わせて考えるならば、「表に出た者」が傷つき、ある特定の意見を押しさえ込み、険悪なムードが発生するといったことが「生じない」ように、学生各々が納得のいくよう、みんなの意見をそれぞれ活かしてまとめる方向へ学生の意識は向かうといえる。しかし、我々はそのような「熟議」型意志決定の理想の現実化をこれまで見たことがない。我々にできないことが、学生にできるのだろうか。できるかもしれないし、学生だからこそできるのかもしれないが、それに伴うリスクを管理するだけの力量は今の筆者にはない。

だからといって、多様な意見を「まとめるのは無理だ」と端から止めさせ、議論させる方向へ戻したとしても、学生は積極的に取り組み、自身の活動に納得するであろうか。迷うばかりである。

また次のように語る学生もいた。

メンバーそれぞれが持っている知識が違うので、自分が話していることが伝わらないことがストレス。噛み砕いて話したり余計に気を配ったりした。

人が集まる時に集まれなかった。時間がなく焦ってしまった。

みんなのスケジュールがあわなくて、全員が集まれる時間が少なく、企画を練り上げられずにそのまま提出するに至った。

このように、既存知識・経験が違うので議論がうまく展開しない状態、授業外で学生が議論を進めるために集まる際にスケジュールが合わないため議論ができない状態、それらにより焦りやストレスが生じる状態等が存在することがわかった。

このような状態が否定的な感想として述べられていたことが気がかりであった。グループワークにはこのようなストレスや気配りが必要な場合、必然な場合があるかもしれないが、その経験を肯定的にとらえ、それを次の活動に活かそうとする意識や実際に活かすことのできる経験が伴わなければ、グループワークに価値を見いだせず、学習意欲の低下をもたらすことにつながるのである。

これらの学習のつまずきに対し、学生は何かしなくては、何かしたいと思いつつもどうにもできなかったようである。結局、何もできなかったに等しい筆者は学生に対して申し訳ないと詫げるしかないのが現状である。学生の「つまずきを克服したい」という思いを大切に、今後、筆者はその支援の方法について磨いていかなければならないと考えている。

一方で、学生の中には、本授業でのつまずきをもとに、その後、自ら意識して学習を展開している者もいた。ある学生は次のように語った。

一人一人の意見を洗い出してまとめようとしたがなかなかうまくまとまらなかった。もっと計画的にやっていたらうまくやっていたと思う。その後、対外的なコミュニケーションを行う授業を積極的にとっていて、企画の立て方や声のかけ方等、この授業での経験が役に立っている。

パワーポイントはやったことがなかったので困ったし、大学でも使う機会があまりないので、そ

んなに慣れない。プレゼンテーションやパワーポイントファイルの作成等、人任せなところがあったので、自分で何とかしたいと思って、夏休みにインターンシップに行き、プレゼンテーションをする機会を作った。

グループで異なる学部の人たちとかかわることは緊張した。それもあって、プレゼンテーションや企画をまとめる議論等がうまくできずに少し辛かったけれど、この授業で友達同士で「やらかしたよー!」「私もやらかしたし、大丈夫じゃない?」と言い合える場があって乗り越えることができた。この授業での経験は今の自分の成長のための自己評価の観点になっている。

このように、本授業でのつまずきが契機となって、その後の主体的学習のさらなる展開を行っている学生もいた。つまずきを積極的に活かす方法が有効であることがわかったが、それを意図的に促進させる方法について、今後、考えていかなければならない。

4. まとめ

以上のように、授業におけるつまずきの実態を述べてきた。本稿第1章で述べたように、このような実態が今後の学生主体型授業の運営に役立つことと考えている。平成23年度にも本授業は開講する。平成22年度の実態把握と反省をふまえて、23年度の工夫とそこでみられるさらなるつまずきの実態把握を通して、本授業がさらなる発展につながるように努めたいと思っている。

参考文献

- 駒林邦男『つまずきを生かす授業』あゆみ出版, 1982年。
- Schön, D. A. (佐藤学、秋田喜代美訳)『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版, 2001年。
- 田中每実「<総括>大学授業研究から大学教育学へ」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想』東信堂, 2002年,

185-206頁。

Trow, M. (天野郁夫、喜多村和之訳)『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会, 1976年。