

4年間を見通した大学教育設計の考察

- 2年半の「学生メンター養成研修」受講者の振り返りを起点として -

Consideration about a curriculum design of the university education

— Based on the participants' feedback of the "Student Mentor Training"

that was carried out for 2 years and half—

佐々木 宏¹

Hiroshi Sasaki

【概要】

変化が激しく、過去の成功事例の中に、成功の再現性を見出しにくくなった現代社会にあって、自ら課題を発見し、解決してゆける、「主体性と創造性のある人財育成」が教育機関に求められている。このような時代背景に伴い、各大学では様々なアクティブ・ラーニングが試行されている。筆者の勤務する首都大学東京においても、正規外授業ではあるが、2011年10月～2014年3月までの2年半にわたり、学生の主体性を促すことを目的とした、「学生メンター養成研修」を実施してきた。本論では、同研修に参加した学生の感想、および講師である筆者が確認した彼らの態度変容をきっかけに、大学教育における授業設計について、一考察を述べる。

【Abstract】

Getting into the era, that changing so fast and unpredictable, you can't refer to past success for reproducibility of success. Therefore that "Development of human resource having creativity and autonomy" is becoming important issue to higher education. With such a background, many universities have been making trial and error on active learning. Even Tokyo Metropolitan University where author is working for, had been carrying out "Student Mentor Training" since Oct.2011 to March 2013, for the purpose of developing students' autonomy. In this paper, consideration about a curriculum design of the university education is proposed based on both students' feedbacks and their attitude transformations of the training participants..

はじめに

高等教育への進学率が50%を超えた現在の大学は、教育社会学者、M.トロウ [1] の言う、「ユニバーサル段階」（日本の大学進学率は平成25年度50.8%）にあり、大学大衆化の時代を迎えた。このような時代背景を受け、2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて」では、「学生の主体的な学びを確立し、学士課程教育の質を飛躍的に充実させる」ことが課題とされた。松下 [2] の指摘するとおり、「日本の大学では、学習者の主体性は前提ではなく課題なのである」。大学大衆化の時代になり、各大学では、これまでの一方的な教員の講義スタイルから、学生主体型授業

¹ 首都大学東京 大学教育センター Sasaki.hiroshi@tmu.ac.jp

への転換が模索され、アクティブ・ラーニングの研究が進められている。

一方で、我々教員は、これらアクティブ・ラーニングの効果測定として、学生の主体性の変容を終始モニタリングすることは物理的に不可能である。また、学生が主体的に起こす行動の内容は、個人の置かれた環境、または学生のエネルギー量によっても画一ではない。しかし、その物理的行為の限界を盾に、教員が学生の態度変容の観察を放棄することが許されるわけではない。

子どもたちの成長を「線」で確認できる初等中等教育とは違い、学生たちの変容を「点」でしか確認できない大学教育において、学生の主体性の変化としてトラッキングできるひとつの行動として、「授業内における挙手による発言」が挙げられる。アクティブ・ラーニングの実践が徐々に増えているとは言え、大学の授業の多くは、未だ教員らによる一方的な講義型によるものが多く、教員から発問される機会は希であり、クラス全体に発問されても挙手して答える義務はない。そのような環境であえて挙手をし、発言をする態度は、主体的に授業に臨んでいる証と考えられる。

過去解に成功の再現性が求められなくなった今、社会の活動は、不断の試行錯誤を通した、「未来解の創造」へとパラダイムシフトしている。新商品（サービス）または、業務改善をテーマとした会議では、傍観者であることは許されず、自分の考えを自分の言葉で発言することが求められる。これからの時代は、情報処理能力だけに頼る人間はITに、体力と従順さだけに頼る人間は、海外の低コスト労働者に代替されることは自明である。社会活動の歯車となる「人材」から、社会活動にコミットし、新しい価値を創造する「人財」へと昇華するためには、主体性と創造力は必須の資質である。そのためにも、学生の本分である「授業を通した主体性と創造力の育成」において、「挙手による発言」の態度を育むことは重要だと考える。

授業における発言

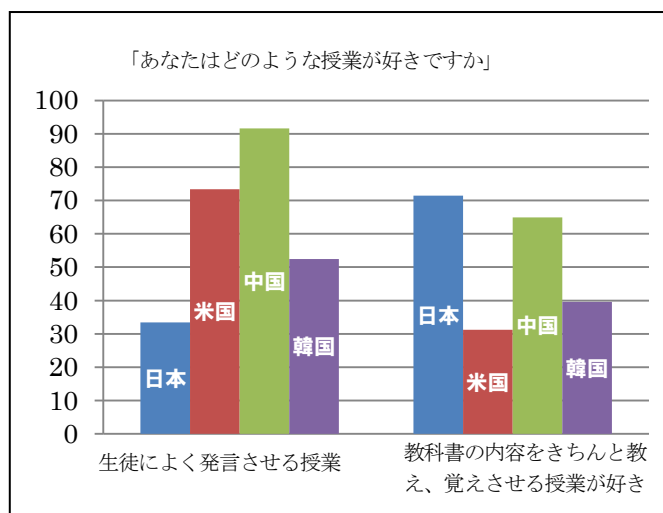


図1 (財)日本青少年研究所 2010年の調査より抜粋
※数値は「好き」「どちらかといえば好き」の回答を合算したものの

海外の教育関係者からの日本人学生の授業態度に対する指摘として、「発言量の少なさ」がしばしば指摘されている。財団法人日本青少年研究所が2010年に、日本、米国、中国、韓国の高校生に行った調査でも、「生徒によく発言させる授業」に対する授業には否定的であり、「教科書の内容を覚えさせる授業」に対して肯定的である。(図1) 海外、特に西欧では、授業中に挙手をして発言しない学生は、分かっていないか、思考していないものとして捉えられる。また、知っていて発言しない、または考えがあるのに発言しない行為は、授業に貢献

する意思のないものとして、さらに評価を下げてしまう。海外と比して、相対的に学力やリテラシーのある日本人（後述）は、話す中身はあってもアウトプットする勇気や習慣がないものと捉えるのが妥当だろう。

自分の考えがあっても発言できない日本人の資質を形成するものとしては、大きく分けて3つの

要因が考えられる。一つは、日本の文化が和を重視する稲作文化に根ざしているという根拠である。共同水田の取り入れ、山林の手入れ、道路、堤防の構築など、村落で共同する作業がベースとなっていたため、人々の協力や調和、団結が重んじられ、集団の利益が個人の利益に優先されていた文化に起因させるものである。今尚、「KY（空気が読めない）」という俗語が若い世代の間で生まれるほど、周囲に気を使い、迷惑をかけないことを重んじる伝統的な日本の文化に根ざしていることは事実」である。[3] 藤原 [4] の定義した「同調行動」、つまり、「自分とは異なる意見・態度・行動を周囲から求められたとき、迷いながらも周りの意見・態度・行動に合わせてしまうメカニズム」は、社会生活を営む上で欠かすことのできない行動様式であり、社会的行動の下位概念と捉えることができる。しかしながら、これは、現代社会で重視されている創造性や個性とは逆の概念であるように思われる」と考える。

2つ目は、1958年に改訂された学習指導要領に起因する、いわゆる「詰め込み教育」に依拠する授業下での、間違っただけの発言が許されない空気感で醸成された受動的な学習態度である。前年の1957年にソ連が人工衛星の打ち上げに成功した、いわゆる「スプートニクショック」の影響により、アメリカ政府は、ソ連に対抗するためにまずは学校教育を充実し、科学技術を発展させようとしたのである。[5] この流れが日本の教育に影響を及ぼし、「教育内容の現代化運動」と呼ばれる、小中学校からかなり高度な教育を行なおうとする運動が起こった。授業時数が増え、教える内容も増加したことから、「新幹線授業」と揶揄されるようなスピードで授業が進められ、子どもたちは教師から一方的に教授される内容を前に、挙手して疑問をぶつけることがタブー視されていった。

このような教室の空間の中で、日本の教育は、「教える人」と「学ぶ人」という、社会的な上下関係を作り出し、思考プロセスを楽しむ行為は封印され、過去解の暗記のみが優先されていった結果、間違っただけの発言や間違っただけの解は、否定すべき対象として定着してゆくのである。日本の教育を「しかる文化」と分析する弓野、山崎ら [6] は「しかる文化」の弊害として「子供・生徒・学生等の学習者は、通常叱られる側に位置する。すると学習者は学びそれ自身の楽しさのために学習するのではなく、“しかられる”ことを避けるために学習をするということが起きてくるとし、自身が責任をもって学習を遂行する“自己学習能力”や予習・復習あるいは授業等への質問を積極的に行う“学習に対する責任感”等を育てることに困難が生じる」と分析するとしている。

その後、これらの「詰め込み教育」が過大な受験戦争を誘発したため、授業のスピードについてゆけない「落ちこぼれ」や「校内暴力」「非行」「不登校」などの問題が発生し、社会問題にまで発展した。この反省を受け、77年の学習指導要領の改訂で「ゆとり教育」への政策転換が叫ばれ、その後2回の改訂を経て、ようやく98年の学習指導要領で、週5日制、総合的な学習の時間の新設、学習内容の3割削減が実施されることになった。しかし、「詰め込み教育」で勝利の美酒を味わった経験のある教員、または教育委員会に、「ゆとり」を活用した学習者主体の授業を展開するノウハウがなく、また、国公立大学の受験も従前の知識量を問う形式を大胆に転換できなかったため、山田 [7] の言う「学生が高校までに暗に培われてきた（特に受動的）学習観や学習スタイルは、大学入学後も強固な内的準拠枠として機能している」状況が続いているのが現実である。「ゆとり教育」で育った今の学生たちは、本来獲得すべき主体性や創造性が十分に備わっていないのである。

日本の学生が挙手をして発言できない3つめの理由は、自尊感情、または自己効力感の低さにあるものと考えられる。財団法人日本青少年研究所が2012年に、日本、米国、中国、韓国の高校生各1000人～2000人に行った調査では、日本人生徒の自尊感情の低さが群を抜いていた。[8] (図2) 本論に関連するもので、同レポートで報告された内容を巻末に抜粋した。

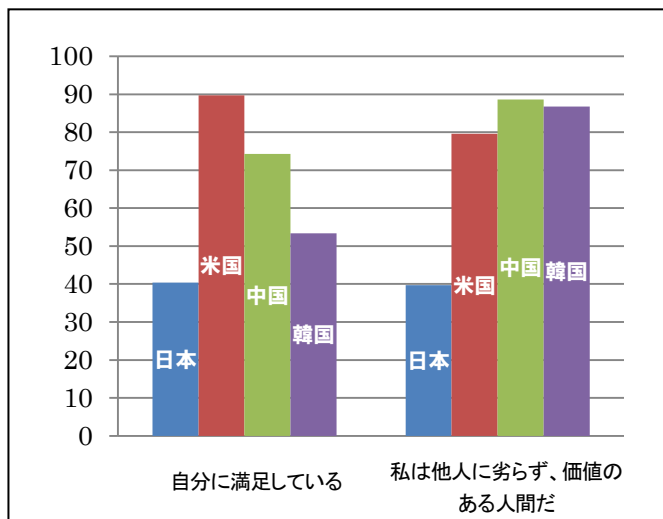


図2 (財) 日本青少年研究所 2012年の調査より抜粋

※数値は「よくあてはまる」「まああてはまる」の回答を合算したもの

感情があれば、自分なりに表現してもいいのだと思いやすく、最初からうまく表現できなくてもいい、できるところで表現してみよう、といった一歩が踏み出しやすくなる」というように、我々大人がまずやるべきことは、今の日本の児童生徒、および学生たちに対する、世界から見た日本の評価であり、自信を持たせることではないか。

自尊心向上による、基盤づくり

「学生メンター養成研修」では、上述のような時代背景を紹介しながら、授業中の主体的な発言を促してきた。しかし、講師の掛け声だけで、長年の初等中等教育で染み付いた受動的な学習態度を変容させることは困難であると考え、本研修の冒頭で2つのルールを厳守することを伝えていた。そのひとつが「他者の発言を、一切否定しないこと」というものである。それまで「叱られる教室空間」で学んできた学生たちは、「否定されない、安心と安全が担保された空間」をほぼ初めて体験することになる。2つ目のルールが「互いにニックネームで呼び合う」ことである。このルールに従うことで、初対面、または異学年であっても、互の距離感が一気に縮まり、アットホームな空気を短時間で醸成することが可能となる。これらのルールによる環境整備により、挙手による発言をする学生が、徐々に増え始める。主体的に人前で自己表現をすることとはどういうことか、授業づくりに参加するとは、どういうことかを体感する。更に、研修2日目の午後に開催される、3回の相互コーチングを通し、自らの夢や目標について語り、他者から承認されることで、目標宣言することの充実感を味わう。研修のフィードバックでは「人前で発言することが大の苦手でしたが、どんな発言も受け止めてくれたので、思い切って発言することができました」「日頃、友人には言えない目標も、この研修では言うことができました」「コーチングはうまくできませんでしたが、“大きな気づきがあったよ”と言われ、嬉しかった」等の感想が多数寄せられた。毎回の研修後に開催される懇親会への参加率は、90%を超えていることから、承認体験を通した、自尊感情の発芽が読み取れる。このように授業内で承認機会が増えることで、まずは学業を通した、学生たちの自尊感情を向上させ、自己表現できる基盤を整えることが大切だと考える。

また、OECDの実施するPISAテストにおいても、日本の生徒はテストに参加した65ヶ国の中で7位(OECD加盟国では2位)に位置しながらも、計算に自信があるといった「自己効力感」に対する回答では、65ヶ国中でも63位となっており、数学では良い成績をとっているといった「自己概念(数学に対する理解度や、得意度の設問)」にいたっては、65ヶ国中、最下位である。有効なツールを持ち得ながらも、使う勇気や動機がなければ、宝の持ち腐れとなり、早晚、賃金の安い外国人労働者やITに代替されることは自明である。園田ら[9]が「自尊

創造性重視の大学教育へ

学生に対する承認機会を創り出す上で重要になるのが、授業で扱うテーマである。テーマは、既存解を確認したり、正誤を問うようなものではなく、発言の自由度が許される創造的、革新的な思考を問うものでなければならない。2日間に渡る「学生メンター養成研修」では、学生が自らの殻を破り、発言するチャンスが十分に保証されている。これは、本研修のベースとなるコーチングが、発問するコーチ、およびその発問に回答するコーチ双方に対し、常に創造的な思考を問うコミュニケーションであるからだ。ひとつの絶対的な解がないため、学生から発せられる突飛な発言に対しても、講師の機転でプライドを傷つけないような対応が可能だという事情がある。

定形解や法則、ルールを伝達することに慣れているティーチング文化の色濃い日本の大学教育では、因果関係から一つの解を類推するようなテーマに対する間違っただけの解は、条件反射的に否定されることは自明である。既存解を問うた時点で、解を持つ教員と持たない学生の上下関係が成立し、学生たちは萎縮する。

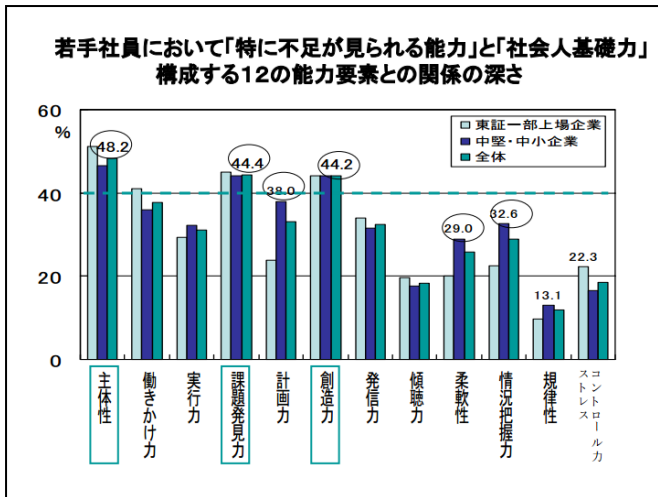


図3 経済産業省「企業が求める人材像調査 ～社会人基礎力との関係～ (2007)より

創造力の重要性については、第2期教育基本振興計画の前文にも、「今正に我が国に求められているもの、それは、“自立・協働・創造に向けた一人一人の主体的な学び”である」[10]と記されているとおり、日本の更なる成長にとって、大きなテーマとなっている。経済産業省が実施した「企業が求める人材像調査 2007」によると、若手社員に不足が見られる能力要素として、上位から「主体性」「創造力」「課題発見力」が指摘されている。(図3)しかしながら、齋藤[11]が2005年に小中学校の教師を対象に実施した調査では、「学校教育で身につける必要性が高い能力・態度」で社会人基礎力に該当する項目の重要度を調査したところ、「創造力」を最下位としている。(図4)これらの意識が児童生徒の創造性に負の影響を与へ、大学教育にまで引きずられているものと推察する。

小学校教師の回答	中学校教師の回答	小学生保護者の回答	中学生保護者の回答
働きかけ力 (70.2)	働きかけ力 (70.5)	働きかけ力 (69.6)	働きかけ力 (65.2)
主体性 (67.2)	主体性 (67.4)	主体性 (60.6)	主体性 (58.5)
発信力 (59.8)	発信力 (56.5)	発信力 (54.8)	発信力 (50.2)
実行力 (49.5)	実行力 (52.1)	実行力 (52.6)	実行力 (47.8)
課題発見力 (41.0)	規律性 (50.3)	計画力 (43.9)	計画力 (42.5)
規律性 (40.2)	課題発見力 (45.7)	規律性 (38.6)	課題発見力 (37.0)
計画力 (38.2)	計画力 (42.4)	創造力 (35.3)	規律性 (32.4)
ストレスコントロール力 (32.8)	ストレスコントロール力 (33.1)	課題発見力 (33.8)	創造力 (31.0)
創造力 (31.1)	創造力 (31.7)	ストレスコントロール力 (25.6)	ストレスコントロール力 (29.0)

※ ()内は%を表す。またこの調査は複数回答が可となっている。

図4 齋藤浩 学校教育が創造力の育成を軽視する要因 ～社会人基礎力獲得の観点から～ 佛教大学教育学部学会紀要 第11号 (2012)より

小林[12]が日米の大学生の創造性の発達について4年間にわたって研究した結果は、この推察を後押しする。これは、日本の大学生

426名、アメリカの大学生436名を対象として、トランスの創造性テスト[注]を用いて研究したもので、「空きカンの通常でない利用法」等の言語的創造性テストにおいては、アメリカの大学生が流暢性、柔軟性、独創性の3つの因子において全て勝っているとの結果が得られた¹。同様の結果は、繁耕[13]が、日米の工科系大学生を対象として、3つの問題を用いて創造的活動について比較を行った際にも確認されている。日本の大学生の33.3%が全く創造的活動を行っていないに対して、ア

アメリカの大学生は6.4%であった。これらの研究結果より、弓野 [14] は、米国の高い創造性が出現する背景について、(1)独立、個性、及びそれらの表現としての想像が文化の基盤を成している、(2)大学や社会において、創造力がプラスに評価されている、(3)創造性を発揮しやすいように、大学などの研究・教育・管理システムが完備されている、(4)新たな視点からの問題解決が常に要求されている、(5)創造への動機性を高めるのは、創造性や高いレベルの専門性が即、数値に直結するという事情等の要因を挙げている。

一方で、社会が大学生に高度な情報処理能力を期待していることも事実である。ただ、そのタイミングは、初年次、または2年次における授業で、たくさんの承認を獲得し、一定の自尊感情、または自己効力感が育まれた後、第2ステップとして高度な論理思考の手法、ツールを教授するプログラムが必要である。この段階では、主体性のベースを築く授業手法とは逆に、学生の意見に対し、否定的な見解や違った角度の視点を提供し、物事を多角的に捉えられるような批判的思考の態度を育まなければならない。一方的に与えられる情報や環境を無批判に受け入れるのではなく、常に批判的に捉え、主体的に取捨選択できる態度が求められる。同時に、感情的にならず、人格否定をしない、アサーティブなコミュニケーションも身につけなければならない。

おわりに

つまり、日本人学生の主体性を育む順序としては、1、2年生の段階では、創造と革新をテーマとした授業で学生の発言を承認し、自尊感情と自己効力感にフォーカスした教授法を中心とする。その後、3、4年生で物事を批判的に捉えられる論理思考、または批判的思考を獲得させるカリキュラム設計が有効であるものとする。知識やスキルは短期間で獲得することが可能だが、「主体的に授業で発言する」などの態度、または習慣は長期間かけて熟成させなければならない。この視点からも創造性育成をテーマにしたアクティブ・ラーニングの設計を、初年次教育から積極的に導入すべきだと考える。まずはリベラル・アーツなどの授業で、すべてをアクティブにするのではなく、一コマ内でディスカッションの時間を数十分設ける、または15コマの中で数コマをディスカッションに充てるなど、段階的に取り入れてゆくのが現実的だろう。

そのためには、学内のFD研修でブレストやKJ法などで教員自身ができるだけ多くの意見を出す経験を積みながら、「確信のない意見、考え」を表現し、他者から承認される感覚を体験しなければならない。他者の意見を聞きながら新しい視点を獲得するなどの経験は、間違いなく研究にも活かされる。ビジネスや研究の世界では、素人発想を基点としたヒット商品、または画期的な研究法が生まれた事例は枚挙にいとまがない。日本の論文数は、世界の主要な論文誌に発表されたものの中で比較すれば上位に位置するが、国際的に広く引用されている論文数はあまり多くないという現状があり [15]、基礎研究よりも応用研究が多いなど、学術研究としての「独創的な」貢献の少なさの指摘が繰り返されていることからしても、他分野の研究者、または学生から発せられる前例と前提にとらわれないユニークな発想は、新たな視点を獲得する有効な場面であると考えられる。

このような経験を教員が積むことで、「教師自身が創造力や創造性を持ち、そのことが大切だという価値につながれば、それを教育の場でやる気として発揮できる」[16] ようになるはずだ。教員の創造性が学生に伝播し、結果的にその創造性が学生の主体性を育むのである。

【資料】

自己認識（財団法人 日本青少年協会 高校生の生活意識と留学に関する調査 2012年より）

●ポジティブな項目全般で日本の高校生の肯定率が低い。特に、自分を価値ある人間と思う自尊心については、米中韓の半分以下の水準である。それ以外の積極性や人前で意見をいうといった性格に関しても、他国とは大きな開きがある。

●中国の高校生は、自分を「価値ある人間」、「人前で自分の意見をはっきり言える」と自己評価している。「価値ある人間」に関しては、韓国の高中生も中国と並び最上位にある。米国の高校生の特徴は、「他人と違うこと」の肯定率が著しく高い。

●ネガティブな性格項目について、日本は「自分はダメな人間だ」「自分の将来に不安を感じている」そして「人並みの生活ができれば十分だ」といった項目での比率が際立って高い。

●以前実施した 1980 年および 2002 年の調査結果と比較して、日本の高校生は「積極的な人間」「価値のある人間」と自己評価する比率が高くなっているが、同時に、「現状を変えようとするより、そのまま受入れる方が楽に暮らせる」「自分はダメな人間だ」という肯定率も高くなっている。特に「現状をそのまま受けるほうがいい」という日本高校生が 1980 年 24.7%、2002 年 42.1%、2011 年の今回では 56.7%（「よくあてはくあてはまる」と答えた日本高校生が 1980 年の 12.9%に対し、2002 年 30.4%、2011 年 36.0%と、ほぼ 3 倍水準にまで大きく増加した。

【注釈】

- [1] トーランス式創造性思考テスト図形テスト (Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test) 1950 年代初頭に開発されて、現在も使われている最も有名な創造性テスト。図形テストを下に「発想の数 (Fluency)」、「独創性 (Originality)」、「綿密度 (Elaborations)」、「思考の粘り強さ (Resistance to Premature Closure)」、「タイトルの抽象性 (Abstractness of Titles)」の 5 因子を元に採点するもの。図形テストの他に、言語テストもある。

【参考文献】

- [1] M・トロウ, 天野・喜多村訳 高学歴社会の大学 東京大学出版会, (1976)
[2] 松下佳代 教育から学習への転換を支えるもの - カリキュラムの観点から - 大学教育学会誌 第 35 巻 第 2 号 pp.10-13 (2013)
[3] 佐藤淑子 (2001) イギリスのいい子日本のいい子 中央公論新社
[4] 葛西真記子 松本麻里 青年期の友人関係における同調行動 — 同調行動尺度の作成 — 鳴門教育大学研究紀要 第 25 巻 pp189-202 (2010)
[5] 山崎泰正、「戦後の世界における教育改革の底流と動向」『京都教育大学教育研究所所報』27 (1981)

- [6] 弓野憲一 山崎彩乃 個性的能力と創造性に関する教師と大学生のほめ言葉比較
Journal of Japan Creativity Society Vol. 14 pp69-86 (2010)
- [7] 山田剛史 教員の教育力向上と学生の学習の連関に関する探索的検討 - 教員・学生の『学習観』に着目して - 大学教育学会誌 第35号 第1号 pp. 62-66 (2013)
- [8] 文部科学省 国立教育政策研究所 OECD生徒の学習到達度調査 ～2012年調査分析資料～ (2012)
- [9] 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 (編著) 教師のためのアサーション 金子書房 (2002)
- [10] 平成25年6月14日付閣議決定 第2期の「教育振興基本計画」(計画期間：平成25年度～9年度) より
- [11] 齋藤浩「社会人基礎力からみた学校教育の今日的課題」『佛教大学教育学部学会紀要第10号』 p. 85 (2011)
- [12] 小林純一 1980 大学生の創造性に関する研究 日本教育心理学会第22回総会発表論文集, pp. 336-337
- [13] 繁榎算男・横山明子・サムースターン・駒崎久 日米学生の創造的態度の因子分析による比較研究 心理学研究, pp. 181-190 (1993)
- [14] 弓野憲一 「総合的な学習の学力」 明治図書 pp. 20-41 (2001)
- [15] 科学技術庁編 科学技術白書 大蔵省印刷局 (1999)
- [16] 齋藤浩 学校教育が創造力の育成を軽視する要因 ～社会人基礎力獲得の観点から～ 佛教大学教育学部学会紀要 第11号 (2012)
-