

大阪樟蔭女子大学における授業改善の可能性と課題

福 田 敦 志
有 田 節 子
小 森 道 彦
白 川 哲 郎
藤 澤 良 行

0. はじめに

「FD (Faculty Development)」や「授業改善」というキーワードを入力するだけで、おびただしい数の大学改革や授業改善への取り組みがインターネット上で簡単に閲覧できる。今やどの大学でも「授業評価アンケート」を実施して学生の声に耳を傾けようとしており、ホームページでその結果を公開する大学もある。授業改善への努力を公開することは、改革に積極的に取り組む大学の姿勢を学生獲得のために学外に向けてアピールする意図もあるだろう。しかしこのような動きは、せんじ詰めれば、授業の成立がますます困難になり続けている大学の現状でもある。

一方、大阪樟蔭女子大学 (以下、本学)¹⁾ でのFD活動への組織的取り組みは「学生による授業評価アンケート」の実施と、毎年行われる財団法人大学コンソーシアム京都主催の「FDフォーラム」への単発的参加などが主であり、残念ながら活発であるとは言い難い。しかし実は本学の授業も確実に上記のような流れの中にあり、早急に現状を把握して実効性のある改善策をとる必要に迫られている。

本稿は、大阪樟蔭女子大学の授業改善を目指して、2004年度 (平成16年度) より活動を開始した教員有志による「Fプロジェクト」(以下、Fプロ) の活動報告を行うことを目的とする。本学の授業の現状を認識し課題を共有するために、複数の視点から「Fプロジェクト創設の経緯」(小森道彦、藤澤良行)、『人間形成論』に見る学生の現状と授業改善の方向性」(福田敦志)、『日本史 (中世) B』の授業公開から見えてきたもの」(白川哲郎)、「再び、授業を開く意義」(有田節子) について論述を行う。

1. Fプロジェクト創設の経緯

(1) 授業が成立しない

授業改善のために多くのエネルギーが割かれるようになった理由の一つは、学生のいわゆる「基礎学力」が急激に低下したことにあるとされる。教員側の視点からしばらく考えてみよう。

『平成16年 私立大学教員の授業改善白書』²⁾ の教員対象のアンケート結果によると、授業で直面している問題点として大学生の「基礎学力の不足」をあげた者は、2001年度 (平成13年度) には44%であったものが、2004年度 (平成16年度) には60%に増えたと報告がある。分野別に

見ても人文科学系で62.8%、生活・家政系で60.1%と半数を超えている。教員側から見れば、大学の入学生は基礎学力も低く、必ずしもモチベーションの高い学生ばかりではなくなった。1人の教員が多数の学生に向かって一方的に講義をして、学生が理解の不十分な箇所を自主的に補うことを期待できなくなったということになる。

大学の授業やカリキュラムは、こうした学生の学習意欲を高める工夫が必要だと言われる。同白書によれば、8割近くの教員が「学ぶことの動機付けを徹底し学生が主体的に学ぶ授業」にしたいと答える。「教える授業」から「学ぶ授業へ」というわけである。「理解度に応じた授業」「対話重視」「体験型」など授業改善へのいくつかのキーワードから、高度な専門知識を教えるよりも、多少能率を犠牲にしても学生個人の能力・理解にできるだけ沿う形で確実に知識を身につけさせることで、授業中の学生の集中力を繋ぎ止めたいと考えていることが分かる。

しかし、実際にはさまざまな工夫を凝らしても、学生の学習意欲は簡単には高まらない。例えば、学生の興味に合わせようと授業中に時事的な話題を提供したが、期待した効果が出なかったというケースも多いのではないかと。世代の格差という面もあるが、「教員の教えたこと」と「学生の学びたいこと」がずれていて、教員側からすれば、学生が前提とする知識や興味の把握が困難な状態である。同白書の総括で「教員自身の課題」として挙げられた「授業のシナリオ作り」は確かに重要だが、アンケートでは高い割合の教員が、「学習意欲を高める工夫が難しい」と答えるのが現実である。

一方、学生の視点から見ると、後の章で福田、白川が述べるように、学生は学習動機をもち学ばがっている。モチベーションの低い学生は確かに存在するが、多くの学生は授業の工夫次第で学習に積極的に取り組む可能性を秘めている。その入り口に至るにはどうすればよいか。

(2) 大学教員と教授法

1983年にアメリカ教育省が発表した報告書は「危機に立つ国家」("Nation at Risk")と題され、当時のアメリカにおける学力低下の現状を踏まえて教育改革の必要性を訴えるものであった(西村2001:26-73)。さらに新しい世代の学生がキャリアを求めてほぼ全入状態で入学してくるのに伴い、アメリカの大学では「何を」「どれほど」「どのように」教えるかに関して、現在に至るまで「大学の生き残りをかけて」改革が徹底的に行われている(橋2004:39)。現在大学院では大学での教授法を学ぶ授業科目があり、大学院生は大学での授業方法をそこで身につける(Davis他(1983), ブリンクリ他(2005)などの大学教授法マニュアル参照)。一方1990年代後半に入って日本でも大学生の学力低下が叫ばれ、2006年問題といわれる全入化を前に「勉強嫌いな学生」も大学に進学する状況を憂える声が出た。しかし日本の大学院には、大学での教授法を学ぶ授業科目は存在しない。つまり大学教員は大学での教え方のトレーニングを何ら受けないうまま授業を行ってきた。

数多くの「大学(生)入門」の類書が指摘するように、日本の大学における講義は「教授者からの一方通行的な知識伝授型」の授業が大半を占める。「入門書」の教えるところでは、大学は高校までの授業とは違うのでそのように心得て順応するようにと、学生側の覚悟と努力を求めて

いる（藤田（2002:9-47））。しかし大学は今や全入化時代を迎える。これまでの一方通行的な講義だけでは、講義中に私語が蔓延するか学生が机に突っ伏して居眠りをする結果に終わり、学習効果をあげることはほぼ期待できない。

高校までの親切的な教育に慣れてきた学生の中には、大学の講義形態に対して不満を持つものが多い（河地 2005：96）。また学生による授業評価も実施されるようになったが、データの利用方法も多くの場合教授者本人に任されるだけで、直接的に授業改善につながらない。学生は「興味を持てる講義」を求め、他方教員は「学生の学習意欲の低下」を嘆き、お互いに責任の押し付け合いをするだけで意欲的な学習の場の出現につながらない。

このような事情を背景にして、一方通行的な知識伝授型講義に対する反省から出発した授業改善の取り組みが、教員の側から徐々に現れるようになった。

取り組み例のいくつかを紹介しよう。まず一方的講義の形態でありながら、学生からの反応を求める方法がある。たとえば、「ミニッツ・ペーパー」や「質問書」方式と呼ばれる方法で、授業の終了前に学生にコメントを書いてもらい、翌週それに対する返事から授業をスタートして一方通行を避けるものである（香取 1995、田中 1999）。また「大福帳」と呼ばれるノートに学生からのコメントを書いて提出してもらい、教授者がそれに対し個別に返答することを毎週繰り返す方法もある。一对多の講義形態のなかに個人指導を組み込む方法である（織田 1991、宇田 2005）。

また教授者が壇上から一方的に語るのではなく、学生の協同作業で授業を組み立てる「学生参加型」授業形態も出現した。学生のグループディスカッションを中心にした授業展開で、講義による教授者からの知識伝授はあまり行わないもの、また学生の協同作業を事前に設定しておいて、授業ではグループごとにプレゼンテーションをする形態などがある（古宮 2004、杉江他 2004）。

このような新しい方法にはメリットもあるがデメリットもある。第一に「学生参加型」方式ではどうしても授業の情報量が不足がちになる。したがって、限られた時間内にまとまった情報を与えるためには「一方通行的」にならざるをえない場合もある。しかし、学生の現状を考えると、「エライ先生のお話」をひたすら拝聴するスタイルの授業に終始せず、学生との双方向的活動ができるだけ盛り込むことが望ましいと思われる。

第二に、このような取り組みの効果は受講する学生のタイプに大きく左右される。A大学で効果をあげた方法が、そのままB大学で通用するとは限らない。また同じ大学内でも科目内容の違いや配当学年の違いのみならず、年毎に見られる受講生の志向の差異に合わせて方法を細かく見直さなくてはならない。したがって本学においても女子大学であること、学力的に中堅であること、教養重視であることなどの特性を考慮して、本学学生に適した方法論と授業改善の方向性を模索する必要がある。

（3）「Fプロジェクト」始動

授業に双方向性を持たせるなど教員の個人的な努力もさることながら、大学全体として授業を良くするにはどうしたらよいか。そのためには、個々の教員が授業で抱える問題点を互いに話し合い共有することが必要である。一人の教員が授業運営上の悩みを持っていれば、たいてい他の

教員も同様の問題を抱えている。また、一個人の授業改善に対する努力の範囲をこえる問題（カリキュラムの整合性や教育環境の整備など）もある。

最近の大学改革の一環として、授業を公開する試みが行われはじめている。京都大学高等教育センターのように、実験台として一つの授業を一年間を通して公開し、見学者を募り授業後に検討会を持つ試みを実施する団体（京都大学高等教育教授システム開発センター編 2001）もあれば、単発に一つの授業を公開し、参観・ビデオ撮り・検討会をもつグループもある。

さらに、教員が授業を公開し互いに批判・検討することが授業改善への最も直接的な方法である。学生によるアンケートや学生支援体制づくりなどが大学改革として話題に上るなかで、授業の改善は個々の担当者手に委ねられたまま内容・方法について情報交換する機会も少なく、長い間手付かずのままであった部分でもある。したがって、授業の公開に関しても未だに消極的な意見も多い。しかし、教員が授業を公開し互いに批判・検討することが最も直接的に授業改善へとつながるのである。

上に述べたように、大学教員の多くは授業の技術について特別な訓練を積んだわけではないので、他者の目を借りて自分の授業の運営力や改善点を客観的に把握できる機会は貴重である。そして、授業公開も含めた風通しの良い情報の流れを作ることが、遠回りに見えて授業改善に非常に有効であると思われる。

これまで密室的であった大学の授業を公開すること、客観的な視点から自らの授業を振り返り授業力を向上させること、学生との対話の入り口を見つけ意欲的な学習の場をつくること—この3点をキーコンセプトとして本学でFプロがスタートした。

Fプロは2004年（平成16年）7月より活動を開始し、2005年（平成17年）7月末まで6回の授業見学会（表1）も含めて計19回のミーティングを行った。また2005年（平成17年）3月2日（火）に円形ホールにおいて「第1回Fプロジェクト授業見学報告会」という教職員対象の公開シンポジウムを行った。活動の中心は、以下の章で具体的に述べるように、授業の相互見学・相互評価を通して授業の改善をはかることにある。初期のメンバーは福田敦志（一般教育研究

表1 授業見学会（第1回～第6回）データ

回	日時	科目名	単位数・配当学年など	担当者	受講者数
第1回	2004.10.15.（金） 2限	人間形成論	共通科目、2単位 配当学年：1～4年	福田	約130人
第2回	2004.11.24.（水） 2限	日本史（中世）B	学科専攻科目、2単位 配当学年：1～4年	白川	32人*
第3回	2004.12.3.（金） 2限	人間形成論	共通科目、2単位 配当学年：1～4年	福田	約100人
第4回	2004.12.17.（金） 4限	生活科学	共通科目、2単位 配当学年：1～4年	一棟	約120人
第5回	2005.5.24.（火） 3限	解剖生理学B	学科専攻科目、2単位 配当学年：2年	葛谷	84人
第6回	2005.6.23.（木） 1限	英語学特殊講義 / 日英語比較論A	学科専攻科目、2単位 配当学年：3～4年	小森	32人

※うち聴覚障害の学生2名，筆記ボランティア2名

室)、有田節子(国文学科)、小森道彦(英米文学科)、白川哲郎(日本文化史学科)、藤澤良行(英文学科)で、後に一棟宏子(インテリアデザイン学科)、葛谷恒彦(食物栄養学科)が参加した。

授業見学には複数のメンバーが参加し、検討用のビデオカメラ2台を設置して教室前方と後方から録画する。各見学会のあとには撮影したビデオを見ながら1～2回の検討会があり、授業のデータと参加者のコメントを文書化している。

(4) 授業を開く意義

さて、これまでのFプロでの活動に基づいて、授業を開く意義について考えておきたい。ここでの授業というのは「協同学習型」のものではなく、原則として「教授者からの一方通行的知識伝授型」講義を想定している。

まず教授者としての立場から考察しよう。教授者は、教室に参観者・ビデオカメラが入ることによって第三者的立場からの批判にさらされ、自分の授業の方法・考え方を他者の視点から再確認することになる。教室での教授者の立ち位置、姿勢、発声、話し方、マイクの使い方、板書の仕方、資料の提示方法、プリント作成の方法、学生の指名の仕方、発問およびその解説の仕方など教授法の基礎的な技術を意識化し、場合によっては改善が迫られる。内容に関しては、わかりやすさ、説明の明晰さ、提示手順、例の挙げ方、授業の組み立て方も第三者の視点から問題点を指摘される。またビデオによる撮影は、客観的に自分自身の授業の様子を観察できる点で有効である。

一方、授業観察者として他の授業に参加することで得ることも多い。とくに教室内での学生の様子が観察できることが意義深い。学生の受講の様子は教壇からは把握しにくく、教授者が説明に没頭した場合にはさらに見えにくくなることがある。しかし観察者の視点からは、どのポイントで学生は反応し、どのような発問で自ら考えようとするのか、どこで退屈してしまうのかがよく見える。また教授者の授業での工夫を知ることも発見の一つである。授業の工夫が実践されている場にいれば、その効果や欠点を目の当たりにすることができ、自分の授業に活かすことも可能である。授業観察には自分一人では気がつかない授業の在り方への重要なヒントが隠されているのである。

先に述べたように、大学の授業は個々の教授者により成り立つものであるが、専攻・学科・学部・大学全体としても一つの方向性をもつことが望ましい。Fプロの授業見学で得た知見をもとに議論することは、本学の授業力を高め合う有効な場となるのではないか。教授者が過去に受けた旧態の授業スタイルを、そのまま現在の授業で繰り返すことからは何も生まれない。教える対象の学生の学力や学習意欲の不足を嘆く前に、教える側もそれに対応すべく変わらなければならない。

2. 「人間形成論」(2004年度)に見る学生の現状と授業改善の方向性

ここでは福田担当の「人間形成論」³⁾を受講していた学生の分析を通して、講義系科目における学生の現状認識を深め、授業改善の課題を明らかにする。

(1) 「居場所づくり」の場としての授業

講義系科目において必ず問題として言及される私語⁴⁾ やいわゆる「内職」は、この授業においても見られた。授業回数を重ねるごとにそれらを注意する回数は減少傾向にあったものの、当初は、授業中に旅行のパンフレットを取り出して「打ち合わせ」を行なっているグループもあった。

他方で、この授業では出席を評価点に加えていないにもかかわらず、授業開始から30分以上経過した後での「度を越した」遅刻が散見されるとともに、数人の学生が連れ立って突然「自主的に」退室していくことも数度あった。まるで授業が行なわれている教室が「待ち合わせ場所」でもあるかのように。

授業で見せるこうした学生の様子と、本学の学生たちが大学構内において自由時間を楽しむ姿がほとんど見られないことを重ね合わせるならば、次のことが仮説として浮かび上がってくる。すなわち、彼女たちにとって授業の場とは、他の学生たちと顔を合わせることが時間的にも空間的にもかろうじて保障されている場になっているのではないかという仮説である。換言すれば、授業は学生たちにとって、自らの「居場所」をつくりだすための重要な場となっているのではないかということである⁵⁾。

(2) 学習に「挑もうとする」学生たち

こうした姿勢を見せる学生たちではあるが、いじめや異性からの暴力といった、学生たちの当事者感覚に訴えるような問いかけに対応した「私語」が行なわれる場合もある。その機をとらえ、話し合いの時間を公的に保障すれば、大教室であってもワイヤレスマイクを使用した簡単な討論は成立する。自分たちには一見関係のない世の中の出来事や歴史的ないしは文化的な事柄には反応しづらいという、興味・関心の範囲の狭さは否定し難いが、自分たちが体験してきたことを見つめ直すといった学びへの意欲は失われてはいないと言えよう。

また、第9回目の授業で行なった「“権利”の熱気球ゲーム」(パイク、セルビー 1993: 51-56)では、学生たちは嬉々としてそれに参加しただけでなく、その結果に対する話し合いも積極的に行ない、その話し合いの成果に基づいた討論を行うこともできた。授業者による分析についても、真剣に聞く姿勢が見られてもいた。

さらには、「人間形成論」の最終回に行なったアンケートからは、参加していた学生の25%にあたる者が、「自主的な学習会」に参加して、この授業で扱った内容をもっと深めていきたいという回答を寄せている⁶⁾。

以上のことから、本学の学生たちは、学習することの全てから「逃走」しているわけではなく、むしろ「学びたがっている」とさえ評価することができよう。付言するならば、資格取得のためだけに学ぼうとしているのではなく、言葉の本来の意味での学習を求めてさえいるのだということができるとはのではないだろうか。

(3) 授業改善の視点としての学生の基本的信頼感の回復／再生

授業を数少ない「居場所づくり」の場として位置づけているかに見える一方で、学習への意欲を垣間見せる本学の学生たちへの理解を深めるために、彼女たちの世代の生育史を簡単に振り返ってみたい。

1回生の多くは1992年度に小学校に入学している。このことは、1989年度改訂の学習指導要領に基づいた教育が行なわれた世代であることを意味する。「新しい学力観」というキーワードが喧伝され、子どもの学力を「関心・意欲・態度」への評価を通して測ることが目指されたが、その政策が一人ひとりの子どもの内面の支配につながるものであるといった批判は、その当時から多くの論者によってなされていたことである。

また、彼女たちは1990年代半ば以降に社会問題となった「学級崩壊」の当事者の世代でもあり、被害者を「自死」へと追い詰めるほどの「いじめ」問題が取り上げられ続けてきた世代でもある。さらには1997年に神戸で発生した連続児童殺傷事件の加害者とも、その3年後に頻発したさまざまな事件の加害者である当時17歳の少年たちとも同世代である。この世代の子どもたちのなかには、神戸の事件の加害者が書いた声明文の「透明な存在としてのボク」という一節に共感を寄せていた者が少なからずいたという事実は記憶に新しい。このことは、突出した暴力行為に共感することができずとも、自分たちの声が聞き届けられなかったり、無力な状態に留め置かれたりすることへの認識を共有していたことを示してもいよう。

ここで、1990年代以降の世界史的な大転換の時代に初等及び中等教育段階を過ごしてきた子どもたちに共通する課題を論じる余裕はない。だが、上述してきたことから推察するならば、以下の2点を指摘しうると考える。すなわち、私たちの目の前にいる学生たちの世代は、第一に「個性」的であることを強要されながら同時に大きな権力に対しては絶対服従であることを強いるというダブルバインド状況のなかで生きざるをえなかった世代であるということ。第二に、「本当の自分」をさらけ出すことのできる親密な関係性を必死に追及するが、そこでつくられた親密空間のなかにも最も深刻な暴力的関係が成立してしまうという状況を生きざるをえなかった世代でもあるということである（竹内1998、折出2001、中西2004）。換言するならば、数少ない機会を利用してつくったせっかくの「友だち」のあいだで、「はずし—はずされる」関係やその集団での同調性が強調される関係が再燃する可能性があるということである。

以上の推察が一定の妥当性をもつならば、こうした状況を生きるなかで少なからず破壊されてしまっている学生たちの自己及び他者、そして世界への基本的信頼感を大学での学習の場において回復ないし再生していくという課題に、私たちは直面しているのではないだろうか。

したがって、たとえば授業内で共同する活動を積極的に取り入れてみたり、読書会等の自主的な学習会を立ち上げて自前の「学習集団」をつくったりなどして、学習する営みそのものを通して「居場所」を保障していくことが具体的な課題の一つとなろう。その一方で学生たちが、自分たちを傷つけ続けてきて、今なお一層その力を増しているかのような社会や学校の在り様を見つめ直すことのできる学習を保障するものとして、本学での「教養」を再構築していくということも考える必要があるのではないだろうか。

学生たちは、私たち教員に本当の学習をしようと呼びかけている。その呼びかけに応答する責任が、私たちにはあるのである。

3. 「日本史（中世）B」の授業公開から見てきたもの

白川は、担当する「日本史（中世）B」（以下、「中世B」と記す）を、Fプロメンバーに公開することで、貴重なアドバイスを受け、自らの授業運営について振り返ることができた。また、他のFプロメンバーの授業を見学する中で感じた点、参考となる点も数多くあった。ここでは、「中世B」の公開と福田が担当する「人間形成論」の見学から浮かび上がってきた共通点と相違点とを整理することを通して、本学の授業における学生の現状について考えてみたい。なお、上記二つの授業を取り上げて比較する理由は、両授業が主として1年生を対象としていたという点にある。

（1）共通点から見てきたもの

両授業に共通する問題として、まず、出席を取らないにもかかわらず、授業に出ていながら何もしようとしない学生、言うならば、学ぶ意欲の希薄な学生が存在するという点があげられる。もちろん出席を取らないことについては賛否があろう。その点はひとまず棚上げして、学生の立場に立てば、出席による縛りが無い以上、無理をして授業に出てくる必要はないはずである。にもかかわらず、授業には出るが授業中何もしようとしない学生が相当数いるのである。

「人間形成論」が、学生とのやりとりを重視した双方向性を指向する授業であり、学生にはある種授業に“参加する”楽しみがあるのに対して、「中世B」は、従来型の一方向的な講義形式を採っており、内容に興味の無い学生には、受講することそれ自体が苦痛となる類の授業と言えよう。そんな苦痛な授業に出てくる動機は、卒業単位取得のため、教職資格取得のためといったところであろう。他の多くの授業も、こうした目的だけのために出席する学生を抱えているのが現状ではないだろうか。

おそらく教員の大多数は、動機の如何に関わらず、授業に出席する学生に何かを学んで欲しいと、知的な興味・好奇心を喚起する内容を提供すべく、教材研究に時間をかけ、授業方法に工夫を凝らしているものと想像する。教員の工夫や努力によって、授業に関心を寄せるようになる学生がいることも疑いなく、そうした工夫や努力に力を注ぐべきことは言うまでもない。

ただ、学ぶ意欲の希薄な学生の何割かについては、個々の教員の工夫や努力では、「さざ波すら立たない」ことも事実である。教員個々の工夫や努力には、限度、限界がある。したがって、そうした学生には組織的に対処すべく、いわゆるカリキュラム上の工夫も検討すべきであろう。例えば、学科の教育内容から見た必要性のみによる科目構成や、科目の単純なく易→難、〈一般→専門〉といった学年配当にとどまらない、学生をどのように教育するかという観点に立った科目の構成や学年配当、時間割配置、さらにはそれぞれの科目に適正な受講生数の設定等々、学生の現状に即した対応が必要であろう。

ところで冒頭でも触れたように、「人間形成論」と「中世B」とには、主たる対象が1年生で

あるという共通点がある。この点に関連して、両授業ともに、先の学ぶ意欲の希薄な学生とは正反対な、積極的に授業を受けている学生がいることも確認された。そうした学生の学ぶ意欲について推測してみると、「人間形成論」では、それまでの経験では出会うことの無かった内容が、学生の生育歴と共鳴し、授業への積極的な参加を促しているのではないかと考える⁷⁾。一方「中世B」では、日本史を学びたいと入学してきた学生が、専門的な内容への興味や期待から授業に積極的に取り組んでいるのではないかと考える。

いずれにしても、大学に入学したばかりの1年生は、新たな気持ちで大学生活に臨もうとしており、学ぶことについてもおそらく同じであろう。それまで勉強してこなかったから、もっと専門的に勉強したいから、高校まででは教えてもらえなかったから等々、動機は様々であろうが、学ぶことへの期待と意欲を持って入学してきた学生も少なくなかろう。ところが、学年が進むに従って学ぶ意欲が次第に低下してきていることを実感することも多い。かつてある同僚教員が発した「1年生の春期のレポートが一番良かった」という趣旨の言葉は、それを的確に指摘しており、印象深い言葉として心に残っている。

こうした認識に立てば、教員は、学ぶ意欲を持った1年生の期待に応えるだけの授業を提供できているかどうか、真摯に反省してみる必要があるだろう。それと同時に、1年次教育の重要性を理解しなければならない。在学中にこちらが期待するような学びを達成してもらうには、入学当初に存在する学生の学ぶ意欲を持続させる必要がある。そのためには、1年次教育の在り方について、早急に検討する必要があることを指摘しておきたい。

(2) 相違点から見えてきたもの

両授業の相違点としては、「人間形成論」に比して「中世B」では受講生の私語が少なかったことを指摘することができる。

その理由として、一つには、受講生の中に2名の聴覚障害の学生がいたことがあげられよう。「中世B」には2人を支援するノートテイクが常に授業に出席していた。ノートテイクのためには、当然、静謐であることが望ましい。受講生は、同じ教室で受講する聴覚障害の友人に、学習機会を保証しようとしてくれたのであろう。そしてそれは、自分たちが授業内容を理解する上でも望ましい環境を醸成することにつながったと思われる。「中世B」では、学科開設から2004年度までの4年間、基本的には同様の講義を行ってきたが、毎学期実施される「学生による授業評価アンケート」の①毎回の授業の目標が明確である、②授業内容についてよく理解している、という二つの質問項目において、例年より高い評価がなされ、総合評価でも最高の評価となっていたのである⁸⁾。教える側もできるだけノートテイクし易い授業を心がけたが、それと受講生が生み出してくれた静かな授業環境との相乗効果が、このような結果につながったものと推測する。

「中世B」で私語が比較的少ないもう一つの理由としては、板書量の多さをあげなければならないだろう。多くの教員が実感しているように、近年の学生は、ノートを取る＝黒板を写すことと考え、黒板に書かれたことを忠実に書き写すことだけを重要視しているところがある。板書量がかなり多い白川の授業では黒板を写すことに懸命となり、相対的に私語が少なくなっている

と思われる。授業観察者からは、単に黒板を写すにとどまらない、ノートを取り方を指導する必要性を指摘された。確かに大学で十分な学びを達成するには、授業の理解に役立つノートの取り方、作り方を身につける必要がある。とするならば、大学における学び方を、入学後できるだけ速やかに身につけさせることが必要となろう。この点からも、1年次教育の在り方についての見直しは、重要な課題と言えよう。

以上、Fプロにおける授業の見学と公開から見てきた、本学の、とりわけ1年生の授業における現状について記した。そこで浮かび上がってきたのは、1年次教育の重要性と、その組織的な見直しの必要性であった。また、学生の学ぶ意欲に答え得る授業の提供が重要であることも再認識させられた。関連して言えば、自らの授業について顧みる機会となる授業公開は、そのための方策を得る有力な手だての一つとなろう。

4. 再び、授業を開く意義—まとめにかえて—

Fプロが行ってきた具体的な活動は、授業を開くことである。授業には参観者だけでなく、ビデオカメラもはいる、後日その映像を見ながらメンバーの間で授業の実態が細かく検討される。その検討会の場において、学科・専門を超えて共有した問題意識については、これまでの章で述べたとおりである。

授業を他の教員に公開し共に検討しあい、授業改善につなげるという活動自体は、大学以外の学校教育の現場、特に小・中学校では当たり前のように行われている。大学においてこれまで行われてこなかったことには、さまざまな要因が考えられるが、その一つとして、大学の授業が程度の差はあれ、担当教員の専門分野の一端を披露する場であったことがあげられる。

よほど大きな組織でないかぎり、それぞれの大学において同じ専門の人間が二人以上いることはない。もちろん、言語、文学、歴史といった大きなくくりであれば、複数人いることもあるが、作家・時代・地域等が違えば研究の状況は異なるので、授業内容について他の「専門家でもない教員」が口を出すことなどあり得ない。授業の運営方法はどうか。出欠をとるかどうか、欠席の多い学生にどう対処するか、といったことは申し合わせできるにしても、この授業でどのような項目をどういう順序で導入するのか、学生の理解を深めるためにどうしたらいいか、といった授業内容にも関わることについて、他の教員が口を出す余地はない。

それでもなお大学において授業を公開し、検討を重ねることで何が得られたのか。Fプロはメンバーの間で回を重ねた授業検討の活動の中間報告も兼ねて、2005年（平成17年）3月2日（火）に本学円形ホールにおいて「第1回Fプロジェクト授業見学報告会」という教職員対象の公開シンポジウムを行い、教職員全体に授業を公開することを試みた。大学の公式行事でもない、数名の有志によって企画されたシンポジウムにも関わらず、学芸学部の教職員の約半数が参加した。

そこでとりあげられた授業は、2、3章で述べた「人間形成論」「日本史（中世B）」の二つである。ビデオ画像を通して公開された授業の現実。そこには、始終続く私語、おかまいなしの内職、

非常識な遅刻等が繰り返りひろげられ、落胆すると同時に、「自分の授業だけではない」という安堵感を抱いた参加者も少なくなかっただろう。

しかし、共有されたのはそんな表面的な安心感ではなかった。「人間形成論」の授業を観察することを通して浮き彫りにされた「居場所づくりとしての授業」の存在は参加者に大きな衝撃を与えるものであった。同時に、それを否定的にとらえるのではなく、居場所を学習の場に転換させる努力が必要であるという授業担当者福田の主張は、授業改善の方法論の一つとして参加者に認識されたと思われる。

一方、「日本史（中世B）」の授業の中で参加者が目にしたのは、白川の言葉に熱心に耳を傾け、懸命にノートをとる1年生の姿であった。「学生は学びたがっている」のであり、むしろ、われわれ教員が、学生の学習意欲や基礎学力の低下を理由にし、学生の学びたいという気持ちに十分に答えていないのではないか、という授業担当者白川の問いかけは、参加者の多くが自らの授業のありかたを改めて考え直すきっかけを与えたと言える。

さらに、二つの授業が共に1年生対象だったこともあるが、1年次教育の重要性を参加者の間で共有することができたのも大きな意味がある。今後も、このような報告会を重ねることにより、本学教職員の間で、授業内容・方法や学習指導上のさまざまな問題についてより多くの共通認識を持つことが期待される。もちろん、授業を開くことによって、劇的な変化があるわけではないが、わずかずつであれ、着実に前進していることは確かである。たとえば福田による自主的学習会の試みはその具体的な現れだと言える。授業改善は学習支援体制の充実と不可分の関係にあり、組織的に取り組む必要がある。

最後に、学科として、あるいは大学として再認識しなければならないのは、どのような人材を世に送り出すのか、という教育の根本に関わる問題意識である。大学の二極化が進んでいると言われて久しい。最近の新聞記事（日本経済新聞2005年9月25日朝刊23面）の中で、浪人生の学力が上がっているという大手予備校の調査報告が言及されていた。浪人生において学力の中上位および最上位層のしめる割合が増加していることが直接の要因だが、それは大学の二極化と深く関わる。すなわち、浪人生を引きつける難関大学と、不十分な学力のまま入学してくる学生を受け入れざるを得ない中下位層の大学、である。本学は現状では、残念ながら後者の部類に入るだろう。一方、長く続いた景気の低迷で、構造改革を余儀なくされた企業の採用担当者の目は厳しい。言われたとおりのことを無難にこなすだけの事務系女子社員を雇用するような余裕のある企業は今やほとんどないといっているだろう。受験戦争をほとんど経験せず入学してきた本学のような大学の学生を、4年間でいかにして社会の厳しい要請に応えるだけの人材に育てていくのか。それは資格を取得させる、というような小手先のことを意味しているのではない。本学が研究大学ではなく教養大学であることを選択した以上、避けては通れない問題である。

<註>

- 1) 学校法人樟蔭学園。学園創立1917年（大正6年）。大阪樟蔭女子大学は小阪キャンパスに学芸学部（国文学科、英米文学科、日本文化史学科、食物栄養学科、被服学科、インテリアデ

デザイン学科、一般教育研究室)、関屋キャンパスに人間科学部(心理学科、児童学科、人間社会学科、教養教育)と短期大学部を擁する。学生数は約3,000名。

2) 社団法人私立大学情報教育協会主催 (<http://www.juce.jp/hakusho2004/>)

- ・調査時期：平成16年11月下旬～12月下旬
- ・調査対象：私立大学情報教育協会加盟大学・短期大学の全ての専任教員(教授、助教授、講師)

大学 56,345名(全私立大学の84%)

短大 4,500名(全私立短期大学の42%)

合計 60,845名(全私立大学・短期大学の78%)

- ・調査方法：調査用紙(マーク欄及び記述欄)あるいはWebページ
- ・回答者数：

大学 25,521名(加盟大学の45%、全私立大学の38%)

短大 2,347名(加盟短期大学の52%、全私立短期大学の22%)

合計 27,868名(加盟校の46%、全私立大学・短期大学の36%)

3) 「人間形成論」の2004年度の受講登録者は180人(1回生:144人、2回生:18人、3回生:10人、4回生:8人)であった。授業の目標や内容、評価方法等については、『大阪樟蔭女子大学学芸学部 講義要項 平成16年度』、67頁参照。

4) 「私語」として授業者の目に映るものの中には、授業者の発言や板書の内容を確認している場合もあるので注意が必要である。とりわけ、本学の学生は板書をノートに写すことには熱心に取り組む傾向にあるので、板書の内容を音読したりメモする時間を確保したりといった配慮を通して、学生との不必要なすれ違いを避けることが重要となる。

5) いじめ問題を学習した後に課した「あなたにとって教室とはどんな場所であったか」というテーマでのレポートの中に、「友だちがいないものは『負け組』とみなされるので、必死になってクラスメイトに話しかけていた」という主旨の記述が散見された。話し相手の有無さえも人格評価の一環として学生たちに意識されている現状を念頭に置きながら、私語の問題を検討していくことも必要であろう。

6) アンケートは最終回に参加していた98人の学生の全てから回収することができた。なお、自主学習会で取り組みたいテーマとして、「いじめ」「虐待」「DV」が上位を占めていた。これは、授業のなかで重点的に取り上げたテーマでもある。

7) 福田の授業は、いじめや登校拒否などを取り上げており、学生の一部にとっては、公の場で語ることを、自らの意志、あるいは周囲からの無言の圧力によって封印していた部分に触れることがあることを、Fプロの中で理解した。

8) 本学の「学生による授業評価アンケート」の詳細については省略するが、それぞれの質問項目が1～5点で評価され、総合評価として各質問項目の評価点の平均評価点が算出されている。ちなみに評価点を2001年度と比較してみると、①では3.8(全授業平均3.8<以下、同様>)が4.1(3.9)、②では3.2(3.4)が4.0(3.5)、平均評価点では3.7(3.7)が4.0(3.8)であった。

<書誌>

- Brinkley, Alan, Betty Abrahamsen Dessants, Michael W. Flamm, Cynthia Griggs Fleming, Charles Forcey, Jr., Eric Rothschild. *The Chicago Handbook for Teachers: A Practical Guide to the College Classroom*. The University of Chicago Press. 1999. (小原芳明 監訳『シカゴ大学教授法ハンドブック』玉川大学出版部、2005年。
- Davis, B.G., L. Wood and R. Wilson. *ABC's of Teaching with Excellence*. Teaching Innovation and Evaluation Services, University of California. 1983. (香取草之助監訳『授業をどうする！—カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集』東海大学出版会、1995年。)
- 宇田光『大学講義の改革—BRD（当日レポート方式）の提案』北大路書房、2005年。
- 織田揮準「大福帳による授業改善の試み：大福帳効果の分析」『三重大学教育学部研究紀要（教育科学）』第42号、1991年、165-174頁。
- 折出健二『変革期の教育と弁証法』創風社、2001年。
- 河地和子『自信力が学生を変える—大学生意識調査からの提言』平凡社新書、2005年。
- 京都大学高等教育授業システム開発センター編『大学授業のフィールドワーク—京都大学公開実験授業』玉川大学出版部、2001年。
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部、2004年。
- 竹内常一『少年期不在—子どもからの声なき』青木書店、1998年。
- 橋由加『アメリカの大学教育の現状—日本の大学教育はどうあるべきか』三修社、2004年。
- 田中一『さよなら古い講義—質問書方式による会話型教育への招待』北海道大学図書刊行会、1999年。
- 中西新太郎『若者たちに何が起きているのか』花伝社、2004年。
- 西村和雄編『学力低下が日本を滅ぼす（教育が危ない1）』日本経済新聞社、2001年。
- パイク、セルビー共著、中川喜代子監訳、平岡昌樹訳『ヒューマン・ライター—たのしい活動事例集』明石書店、1993年。
- 藤田哲也編著『大学基礎講座—これから大学で学ぶ人におくる「大学では教えてくれないこと」』北大路書房、2002年。
- 古宮昇『大学の授業を変える—臨床・教育心理学を活かした、学びを生む授業法』晃洋書房、2004年。

