

教養教育の授業における学生の主体性形成 —学習共同体での役割の再構築に着目して—

杉 原 真 晃
(山形大学基盤教育院)

The process of university students' becoming autonomous and cooperative concerning their learning in general education: from the viewpoint of role reconstruction in the learning community

Masaaki Sugihara
(Institute of Arts and Sciences, Yamagata University)

Summary

This paper examines (1) what kind of “role” students play in cooperative learning, and (2) what kind of “stumbles” they face in their learning in a students-centered education as part of the general education of a university. The role is one of the very important viewpoints in learning theory, and students cannot develop their learning without various stumbles, compromises, and even failures as well.

In this case, students faced three stumbles, “Gap between students,” “Making their activity autotelic”, and “Downward revisions of their learning target”. In these stumbles, to bring students’ various opinions to a better conclusion, a student tried to explain his own opinion to make the other members consent, and another student tried to coordinate members’ various ideas in discussion in class time or various schedules to meet for discussion outside the class time. It is thought that they tried to take a suitable role and to play it, but they could not do it well.

In these stumbles they tried to change their role to make the idea of their group advanced in the class, or tried to acquire the ability to overcome the stumbles at other classes and internships after this class had ended, or evaluated the stumbles affirmatively and assumed the stumbles to be an index of their learning and life afterwards.

Through this case, we can see that these stumbles offer opportunities for students to be autonomous and cooperative subjects on their learning. So, a stumble is not a “failure of learning” or “what the teacher should exclude”. The stumble offers the possibility that the general education curriculum can be reconstructed from the viewpoint of students’ learning.

キーワード：学習のつまずき，役割，教養教育，自律的・協働的主体

Keywords: stumble in learning, role, autonomous and cooperative subject, general education

はじめに

大学教育において、学生が積極的に授業に参加する・授業を作り出す学生参加型授業、あるいは学生主体型授業と呼ばれる授業形態が多く導入されるようになってきた。田中（2000）は、学生参加型の授業が求められる背景として、①高等教育のユニバーサル化にともなう学生の学習意欲の低下への対応、②臨床場面で生きて働く臨床知の獲得や科学技術の爆発的展開にコミットできる高度な創造性の育成、という2つの側面を挙げている。

しかし、学生主体型授業を実践していくうえで、「こうやるとうまくいく」「こういう理論をもとにやってみたら成果があった」という方程式は描きにくく、故に、「やってみなければどううまくいかない」「自分の大学、目の前の学生、学問領域には合わない」等、学生の主体性を育成する授業に取り組み苦しむ多くの教員にとって、何か物足りなさが残される。その方程式には、その授業、そしてそこでの学習の何が問題で、それが何に起因するのかということへの配慮の不足が存在するのではないだろうか。したがって、授業の成功箇所だけでなく、学生が学習に関してどのような問題を抱え、どのようなつまずきを生じさせているのかについても知を蓄積していく必要がある。

1. 研究課題：教養教育科目における学生の学習と役割性

このような問題意識から、本稿では、大学における学生主体型授業において、学生がどのような問題を抱え、どのようなつまづきを生じさせているのかについて検討する。それを行ううえで、本稿では教養教育科目の授業を対象に、学習活動における「役割」「つまづき」という観点に着目し、ある特定の文脈における役割を学習者がどのように期待し、獲得・遂行していくのか、そして、そこにはどのようなつまづきとそれへの対策が見られるのかについて考察を加える。

今回、「役割」に着目するのは、学習論において「役割」が重要な観点の1つとなっていると考えられるからである。たとえば、状況的学習論の代表である正統的周辺参加論において提示される学習は、社会的実践に埋め込まれた全人格的・総合的なものであり、実践共同体が行う社会的実践への参加における構成員間の交渉を通じた「知識・技能の獲得」と「参加のアイデンティティの変容」ととらえられている（レイヴ&ウェンガー，1993）。「参加のアイデンティティ」とは、全体の中での自分のポジション、自分と他者の関係性等を示す役割性と強く関係している。そして、役割自体も所与のものではなく、交渉をもとに相互作用的に構築・再構築されていくものとしてとらえることができる。学生主体型授業におけるダイナミックな学習過程をとらえる際に、相互作用的に構築・再構築される役割に着目する意義はそこにある。

さらに、「つまづき」に着目するのは、「はじめに」で述べた意義に加え、「役割」ととらえるうえでも重要な意味を持つ。ハーバーマスは、関連する役割をうまくきりもりする能力を「役割能力」と呼ぶ（栗原，1983）が、このような役割の調整能力は予定調和的に獲得されるわけではない。パフチンによる対話（dialogue）概念では、対話は相手の理解・視点に対して絶対的に了解不可能な部分があるという前提を持つコミュニケーションとなる（杉原，2006）。相手との交渉をもとにした相互作用的な役割形成においても、同様のことがいえよう。すなわち、期待される役割・果たすべき役割を判断する際に相手（あるいは集団）に対する了解不可能性ゆえに、ある程度妥当な役割取得・遂行と認められるまで、試行錯誤のプロセスが欠かせないであろう。さらには、その役割を遂行する知識・能力が自らに十分に備わっているかどうかは「やってみなければわからない」ところもあり、それゆえ、多くのつまづきを生じさせながら役割の取得・遂行への地道な作業が重ねられていくと考えるべきである。このように、学習をとらえるうえでは、学習にまつわる役割期待・取得・遂行のつまづきに光を当て、このつまづきが学習にいかに関与しているのか、さらには学びにとって積極的な意義が存在しうるのかどうか、といった観点が必要となる。

対象とする授業は、筆者の所属する山形大学の基盤教育（全学共通教育）教養科目「なせば成る！～大学生活事始め～」であり、授業の実践記録、学生への質問紙調査やインタビュー調査をもとに分析を進める。

2. 授業の概要

教養科目「なせば成る！～大学生活事始め～」は、演習型、選択科目であり、主に新入生（6学部）が受講（毎年20名～40名が受講）する授業である。本授業は、入学直後からゴールデンウィークを挟んで毎週土曜日（8:50～16:10）に約1カ月にわたって開講される集中講義であり、本稿で分析の対象とするのは、2010年度の授業である。

授業目標は、「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」というものであり、そのために、次の3つの具体的な達成目標を掲げている。

(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、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、本授業では次のような学習活動を設定している。「山形大学生として「やりたいこと」を見つけ出し、その企画を立てる（「山形大学元気プロジェクト」への申請）」「企画を立てるうえで必要な情報（山形大学について、学生について、地域社会について等）を知る」「グループ活動を基本とする」「授業は4月第2週～5月第2週の毎週土曜日（GWを除く）に行い、授業時間外（平日）に学内・学外での調査を進め、SNSを活用して活動報告を行う」。

「山形大学元気プロジェクト」とは、学生の課外活動の活性化および学生の力による山形大学・地域社会の活性化

を目標として、学生が企画するプロジェクトに対する活動経費を大学が支給するものである。本授業は、この「本物」のプロジェクトに企画を申請するということを目指したものである。

学習活動の詳細は次のようになる。「第1回授業：山形大学の教育システムについての概説、「新入生歓迎フェスティバル」のフィールドワーク」「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」「第2回授業：山形大学の地域とのかかわりについての文献調査、調査内容のプレゼンテーション、周辺地域へのフィールドワーク」「授業時間外学習2：第2回授業でのプレゼンテーション映像の視聴、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」「第3回授業：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」「授業時間外学習3：企画についてパワーポイント文書の作成」「第4回授業：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）」。

3. 主体性をいかに育成するか

3-1. 主体性の質

リースマン (Riesman, D.) は、アメリカの大衆化する大学における学習者の在り方について、「受動的消費者」(passive consumer) という概念を提供している (リースマン, 1986)。「受動的消費者」とは、自分自身の教育に積極的に参加せず (受動的)、大学から提供される教育サービスを受け取る存在 (消費者) のことである。たとえば、学生の一方的な要求に教員が迎合する、教員が準備した教育内容を無目的あるいは単なる単位取得を目的としたものとして単に勉強・吸収するなどの様子である。大学教育に携わる者であれば、学生の主体性がこのような受動的消費者的なものであってよいと考えることはないであろう。しかし、グループ学習を核にした学生主体型授業においては、後述するように学生間に格差が生じ、一部、受動的消費者として主体性が形成されないとも限らない。

我々はこのような主体性の質を常に問いながら主体性を育む教育を行っていかねばならないであろう。個人的に問う場合、学科・コースとして問い共通理解を行う場合等、その範囲はさまざまである。

3-2. 主体性育成の方法

本授業では、学習者が主体的に学習を展開するために、学習者が学習に対して意欲を持つ、学習が協同的に進められるものであるという認識を持つ、学習を楽しむ、そして、より能動的に学習を進めるような学習活動・環境の中に存在する等を重要視している。もちろん、「楽しむ」とは、単に「おもしろ・おかしい」「簡単な課題」を意味するものではなく、新たな知との接触、発見・驚き、人とのかかわり等、我々が研究・探究において経験する「楽しさ」を意味するものである。そして、これらを実現するために、「最近接発達領域」(ヴィゴツキー, 1969)、「協同学習」(ジョンソンら, 2001)、「自己効力感」(バンデューラ, 1979)、「状況的学習」および「実践共同体」(レイヴ&ウェンガー, 1993)、「習得型学習と探究型学習」(市川, 2004)等の理論を参照している。

(1) 最近接発達領域

最近接発達領域はヴィゴツキー (Vygotskii, L. S.) により提唱された概念であり、「大人の指導のもとで、援助のもとで可能な問題解決の水準と自主的活動において可能な問題解決の水準とのあいだのくい違い」(ヴィゴツキー, 1969, 268 頁) により決定される領域を指す。つまり、最近接発達領域は、現時点で独力でできることに対する次の一歩、学習・発達課題の領域といえる。ここで考慮に入れなければならないことは、学習者の現状 (既有の知識・技能、意欲や価値観、精神状態等) の理解であり、その現状と授業を通して期待する学習到達目標との間の距離であり、その間を埋めるための適切な過程の構造や支援の在り方である。しかし、学生の現状および最近接発達領域は、活動に入る前から目に見え把握できるものではなく (予想はできるであろうが)、実際に活動をしてはじめて表出するのである。したがって、活動の中で学生が何に、どのように、どの程度つまずくのかを見て取る必要があるのである。

本授業においては、たとえば、学生が「やりたいこと」をいかにして見出すのか、見出すためにいかにして文献やフィールドワークから情報を収集しているのか、「やりたいこと」の質はどのくらいのものなのか等について、学生の現状とその次の一歩、最終目標、学生の学習のつまずきを教員が把握し、そして学生に認識してもらい、適度な活動を設定していくことを心がけた。

（2）協同学習

協同学習は、ジョンソンら（Johnson, D. W. et al.）によって大学でのアクティブラーニングの実践研究により検討されてきた概念であり、学習が協同的に構築されるものであるというものである。そこでは、教授学習に関して「古いパラダイム」から「新しいパラダイム」へとシフトする必要性が説かれている。たとえば、知識獲得に関する教員の役割に関しては、「教員は知識を学生に移し、その知識を記憶・再現することを求める」という考え方から「教員は学生が知識を構築し、発見し、変換し、拡張するような環境を創造する」という考え方へ、学生という存在に関しては、「学生は教員の持つ情報により満たされる受動的な容器である」というものから「学生は自分の知識を積極的に構成する」という考え方へ、教員と学生の関係性に関しては、「学生間、そして教員と学生の関係性は人間味の無い、交換可能なものである」というものから「教育は、学生間、そして教員と学生の人間味のある相互作用を通じた社会的過程である」という考え方へ、学習環境に関しては、「学生は競争的環境の中で活動する」というものから「学生同士、そして教員もともに協同し、互いの学習達成を最大化する」という考え方へと変換している（Johnson et al., 1991）。

本授業においても、グループ学習を主体にしながら、協同的に学習を進めていくような活動を設定していた。そして、授業時間外学習における個人学習も、個人のためであると同時にグループのためであること、そして、授業にかかる学習も学生個人のためになるだけでなく、グループ全体のためにもなり、そしてそれは山形大学、さらには地域社会のためにもなることを意識させるような言葉かけをしていた。そして、学生が交流させ、発展させていくものは、知識・技能だけでなく、「やりたい」こと・目標や、意欲、大学生としてのアイデンティティ、仲間とのかかわり等、多様な知であり、グループで磨いていくからこそ輝いていくような活動内容を設定するよう努めた。

（3）自己効力感

自己効力感とはバンデューラ（Bandura, A.）によって提唱された概念であり、自分は「できる」という肯定的評価のことである。それにより、目の前の活動や新たな目標への積極性や意欲を生み出す。自己効力感を向上させるためには、系統的な目標設定やメタ認知、他者からのフィードバック、モデリング（自分と同レベルの他人の成功例の観察学習）等が必要となる。

本授業においては、授業時間外の学習、授業時間内のフィールドワークやディスカッション、プレゼンテーション等を通して、個別の学習活動をグループでシェアし、グループの学習活動をグループ間（全体）でシェアし、それぞれの場面において意見を交換することにより、他者からのフィードバックやモデリング、そしてメタ認知をもたらすように設定していた。さらに、常に最終目標とそれに向けた一週間の活動目標・計画を設定させることにより、系統的な目標設定を行わせるような授業としていた。

（4）状況的学習

状況的学習論とは、レイヴとウェンガー（Lave, J. and Wenger, E.）によって展開された概念であり、学習を社会的実践という状況に埋め込まれたものとして展開されていくものとして、そして、社会的実践への参加を通じた知識・技能の獲得と参加のアイデンティティの形成としてとらえる学習論である。一方、実践共同体とは、状況に埋め込まれた学習が展開される社会的実践の単位であり、そこでは参加者の間で目的・価値が共有されている。ここで考

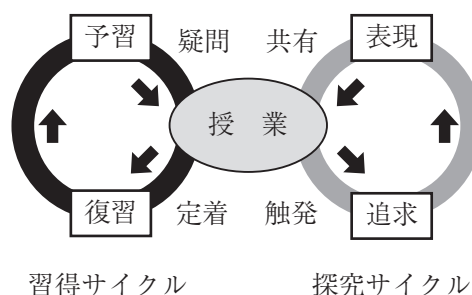


図1 習得サイクルと探究サイクル（市川,2004,31頁）

慮に入れるべきことは、そこでの実践は他の実践共同体とどのようなつながりや違いを持っているのか、大学で学んでいる意義は何か、ということである。

本授業においては、本授業と他授業、授業外の学内施設やクラブ・サークル、学業とその他の日常生活、大学と地域社会等、学生自らの大学生というポジションが関わる多層的な関係性について、意識しながら学習を進めるようにしていた。それにより、自分たちの活動がどのような意味を持ち、どのような学びをもたらし、どのような影響を自分や他学生、そして大学、地域社会等に影響を与えるのかについて、考えるように設定していた。

(5) 習得型学習と探究型学習

習得型学習と探究型学習とは、知識・技能の習得とその活用の両方を組み合わせながら進められる学習方法を指し、知識・技能の深化、総合化を目指すものである。

本授業でも情報収集と企画提案を組み合わせることにより、知識の習得と探究が有機的に関連しながら学習が展開されるよう設定されていた。

4. 学習の様相

4-1. 授業の成果

本授業では受講学生に対し、最終授業日（2010年5月8日）に受講後アンケートを実施した。その中で、「本授業での学びに対して、各活動は役に立ちましたか？」という質問項目があった。その結果を表したものが図2である。

図を見ると、本授業における各活動は学びの深まりに役に立っていると評価されていることがわかる。

では、具体的に授業の何が良かったのか。「授業の良かった点は何でしたか？」という質問項目（自由記述）には次のような回答があった。

◆授業の良かった点

- ・ 博物館、SCITA センター等の通常の人には立ち寄らない所に行く機会があった点
- ・ チームを作り、企画を実行へもっていくという勉強だけでは得ることのできない経験ができた点
- ・ 皆で協力しながら、1つ1つの課題を片付けていくところ
- ・ 学部・学科をこえた人間関係を築けた点
- ・ パソコン（パワーポイント）を使った発表の練習
- ・ 地域へのフィールドワークをしたことで、視野が広がった

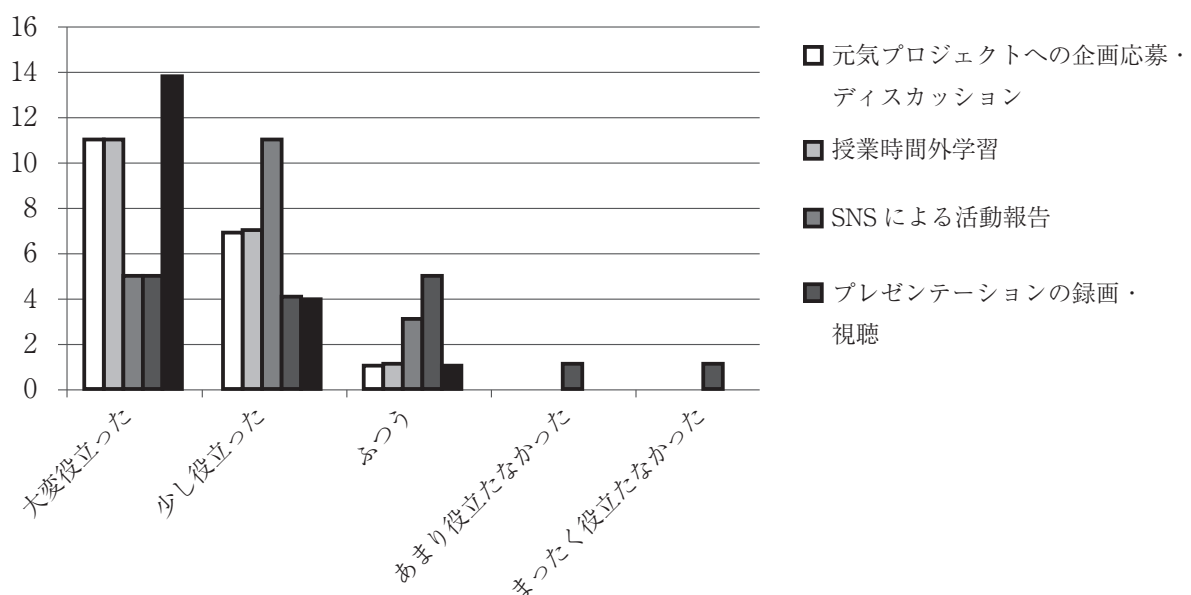


図2 本授業での学びに対して各活動は役に立ったか (N=19)

このように、学生は、元気プロジェクトに申請する企画を考えるうえで、学内外のさまざまな場所へ自ら・必要性があつて出かけ、知を獲得していったこと、自分たちで知を獲得するだけでなく、それをもとに探究・活用し企画を練り上げたこと、協力しながら学習を進め、知識だけでなく人間関係を築いたこと等を高く評価したようである。

4-2. 教育・学習のつまずき

一方、これらの学習は決してスムーズに展開されたわけではなく、学生は多くのつまずきと直面した。

本授業における学生をつまずきには、「学生間格差」「活動の自己目的化」「学習目標の下方修正」等が見られた。

学生間格差とは、学習意欲や学習成果に関して学生間で個人差が生じ、それ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、学生の中には、授業時間外学習をあまりせず、SNSへの書き込みも少なく、アイデアの質も低く、授業内の議論でもあまり発言しない等、個人としてあまり積極的に活動に参加しない学生がいた。しかし、他メンバーががんばってグループとしての企画を出す（そして、それが成績評価の大きなウェイトを占める）ために、その学生は単位を落とさない程度にあまり積極的に活動に参加しないままであった。さらには、その学生自身が他学生との差を感じるが故にますます議論に入れない構図が発生した。このような事情により、あまり参加していない学生の学びが深まらない、あるいは、他学生がそのような学生を放っておかずに配慮をするために、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た。協同的な学習においては、このような影響が生じることにより、協同で学習を進めると個々人で進めるよりも学習成果が低くなるという逆説的な現象が起こることは珍しいことではない。教員としては、学習を集団でやらせればよいというわけではなく、集団でなくてはできないこと、集団だからこそ深められることについて追求することはもちろんのこと、この学生間格差をいかにとらえ、位置付け、解決していくか（それは教員が解消させることだけを意味しているわけではない）について追求していかなければならない。

活動の自己目的化とは、「何のために、何をしたいのかこの活動をやっているのか」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を指す。本授業では、学生はディスカッションが盛り上がり笑い声が起こったり、意見交換が終わることなく続いたりしていたが、企画を練り上げまとめることに時間を費やすことができなかったグループも存在した。そんな中、あるグループでは、企画書提出の段階になり、あらためて自分たちの企画を検討した際に、「自分たちの住む地域の環境問題について考え、行動を起こす」という、当初、自分たちが持っていた願いを忘れてしまい、ただ、地域の子どもの環境問題への関心や行動の促進を目指す企画になってしまい、企画の目的、ターゲット、内容、計画等の間にズレが生じていたことに気づき、悔んでいた。

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、水準を少し下げた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。本授業では、上述したような学生間格差が生じた時に、いわゆる「やる気の高い」学生が高い目標を設定し学習活動を展開しはじめたにもかかわらず、いわゆる「やる気の低い」学生を巻き込むために、あるいは巻き込むための意識・労力を費やすことで自ずと高く設定した学習目標に計画通り近づくことができないために、目標が低くなっていくという状況が生じた。その結果、学生間では、他学生への不満や不和が生じたが、このような状況においては、学生が主体的に学習を進める形態の授業自体へのあきらめや嫌悪感を抱くようになることも少なくない。

4-3. つまずきの要因：役割という観点から

本授業で見られた学生をつまずきについて、学生を観察・分析するほか、学生との個別面談を行い、その詳細についての把握に努めた。

(1) 学生間格差

学生間格差は学生が持つ既存知識や意欲、目的等の違いによって発生する。したがって、学生主体型授業においてグループ学習を行った場合、格差という現象は避けて通れない。格差が「教え合う」「知的刺激となる」等、学生の学習にとって肯定的に作用するならば、それは問題とはならないが、格差によって学生それぞれの学習活動が阻害されたりストレスを感じたりする場合、そして、それが容易に修正されない場合、学生の学習の大きなつまずきとなる。このような状態が生じた要因について、学生は次のように語った。

〈学生A〉：意見をまとめるのが不慣れだった。

〈学生 B〉：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。

〈学生 C〉：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。

〈学生 D〉：サークルの集まりや学科の集まり等、他にやることが多く忙しかったので、あまり授業外での活動ができなかった。

このように、「意見をまとめるのが不慣れ」「批判されるのが恐くて意見が言えない」「学生それぞれの既存知識の違いを埋めようとするのがストレスになる」「他にやるべきことがあってこちらの活動を優先しない」等が、学生間格差が修正されない要因となっているようである。

「意見をまとめるのが不慣れ」「批判されるのが恐くて意見が言えない」という要因については、「複数の意見をまとめる」「よりよい企画に向けて意見を積極的に言う」という役割が期待されていると認識し、その役割を取得したとその役割を遂行する能力が未熟であったため、あるいは、その役割遂行が「批判の対象となる」というデメリットを生じさせるため一方で取得したくない役割にもなっているために、その役割を放棄せざるをえなかったと考えられる。

また、「学生それぞれの既存知識の違いを埋めようとするのがストレスになる」という要因については、格差を修正しようとする自らの役割遂行に対する他メンバーの役割遂行が期待しているものとは異なりストレスになり、自らの役割遂行への意欲が萎えてしまうという状況が生まれたと考えられる。

そして、「他にやるべきことがあってこちらの活動を優先しない」という要因については、学生が所属する複数の社会、学生が持つ複数の活動の中での役割を遂行することが、本授業の活動での役割遂行よりも優先順位が高くなり、本授業で役割を遂行したいが遂行できない状況、そして他学生がその間活動を次々と展開していくために、その学生は本授業での活動において他学生から（そして自らによって）期待される役割が見出せなくなり、適切な役割の取得と遂行ができなくなっていくという状況が起きていると考えられる。本授業の優先順位をあげよと命令してあげさせたところで、それは一時的な本授業のみの成果にはつながるが、それは学生にとって本質的な学習成果にはつながらないであろう。

（2）活動の自己目的化

活動の自己目的化が生じる要因について、学生は次のように語った。

〈学生 E〉：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。

〈学生 F〉：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。

このように、「明確な目標を持たない状態で様々な方向から考えていくことにより、本来の目的・意味がわからなくなる」「妥協案を見出すことが難しく、妥協案を見出すことに必死になる」等の理由により、活動の目的が擦り変わっていくようである。

「明確な目標を持たない状態で様々な方向から考えていくことにより、本来の目的・意味がわからなくなる」という要因については、多様な意見を調整しようとする際に、その調整作業自体を自らの役割としてしまっている状況が発生していると考えられる。

そして、「妥協案を見出すことが難しく、妥協案を見出すことに必死になる」という要因については、多様な意見の妥協点を見出しながらよりよい企画を練り上げるという役割を取得したものの、それを遂行することが難しく、次第に、企画をよりよいものにするよりも、妥協点を見出すという役割に固執してしまう状況が発生していると考えられる。

このような状況のため、よりよい企画に練り上げるための意見交換という活動は、みんなの意見が取り入れられた企画を作るという方向へと、その舵を切り変えていくのである。みんなの意見を取り入れた案がいい案になるはずもないことは、我々大人が一番よく知っていることなのかもしれないが、学生の（人としての）ある一定の「優しさ」が、このような方向へと活動を導いていることは、人として普通のことなのかもしれない。

（3）学習目標の下方修正

学習目標の下方修正が生じる要因について、学生は次のように語った。

〈学生 G〉：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。

〈学生 H〉：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こうという段階ではなかった。

〈学生 I〉：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陰悪ムードだったりもした。

このように、学生は「時間がない」「授業時間外でみんなが集まる時間が作れない」「陰悪なムードを作りたくない、傷つきたくない」等の理由から、理想とする到達点より下方に目標を置くようになったようである。学生はクラブ・サークル、他授業、家庭、アルバイト等、さまざまな場を同時並行的に生きている。その中で、本授業に関する授業外学習の優先順位が高くならなければ、みんなが集まる時間がないという現象が生じることも当然なのかもしれない。そして、学生は初等・中等教育の段階で、他の人と議論や意思決定を行う際、陰悪なムードに苦しんだ、傷ついた経験をしてきたこと、あるいは、「KY：空気を読めない」と指摘されることを極端に恐れ、土井（2008）の指摘するような「優しい関係」の中、陰悪なムードや傷つくことを非常に恐れてきた経験を持つことも少なくないと予想される。

「時間がない」「授業時間外でみんなが集まる時間が作れない」という要因については、ある学生がグループメンバーの時間調整をするという役割を取得したものの、他学生は集まって意見を交換することをしなかったために、この学生が「時間調整」という役割を遂行できなかったという状況が生じている。この学生の時間調整という役割遂行能力が低かったと見るのか、他学生の「集まり意見交換を行う」役割の未取得と見るのかによって、教員の支援、あるいは学生の今後のとる道筋は変わってくるであろう。

「陰悪なムードを作りたくない、傷つきたくない」という要因については、よい企画を練り上げるために互いに意見を言い合うという役割をメンバーそれぞれが取得したものの、それぞれのアイデアの方向性が異なるために、自分の意見を言うという役割から意見の妥協点を見出すという役割に変更するがその新たな役割をうまく遂行することができない状況、妥協点を見出すために前へ出て議論を引っ張るという新たに期待される役割が自分を傷つける可能性があるためそれ未取得したくない状況が生じていると考えられる。これまでの学校生活、あるいは日常生活で、前に出て意見を言う、あるいは意見をまとめる役割は、その失敗経験をしたことのある、あるいは見たことのある者であれば、引き受けたくないと思うことは何らおかしいことではない。大学において学生主体型授業を展開する際には、このような失敗・挫折経験を背負っている学生から、同様の失敗・挫折（およびその可能性）を排除しておくのがよいのか、あえて経験させた後、それを救ったり、積極的に活用したりするほうがよいのか、授業の目的によって異なるものであろう。少なくとも、意図せざるところで、教員が気づきもしないで、学生がただこのような失敗・挫折の可能性に怯え、活動を控え、失敗・挫折に苦しみ、傷を負うに終わるといったことが起きないように、我々は配慮・支援していかなければならない。

4-4. 学生自身による役割遂行への努力、役割の再構成

上述したように、学生はさまざまな形で役割の取得や遂行に関してつまづきを生じさせていた。学生はこれらの状況に問題を感じつつ、何とかしなくてはならないと思いつつも、結果として満足のいく到達点までたどり着くことなく時間が過ぎてしまったようである。

しかし、学生の中には、本授業において、役割を再構築しながら、グループの活動や企画の質を保とうとする様子や、本授業でのつまづきの体験を通して、授業期間終了後、自ら意識してそのつまづきの克服のための努力を展開している者もいた。授業期間（4月～5月）終了後、夏休み明けの10月に学習の振り返りインタビューを実施した際、学生は次のように語った。

〈学生 C〉（「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」と述べた学生）：自分としては、みんなに噛み砕いて話をした余計に気を配ったりした。そのうち、みんな理解して

くれるようになってきたし、みんなも積極的に調べて話の質が上がってきた。

〈学生J〉：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。（中略）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。

〈学生K〉：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。（中略）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。

〈学生L〉：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、授業におけるつまずきを糧に、役割を再構築させ、学習およびその成果としての企画の質を下げないように工夫する様子や、一度は失敗した役割を遂行できるようになるための努力を行うという新たな役割を構築する様子、そして、つまずきを相対化し、つまずきに対する意味づけを再構築する様子等が見られた。これらは、学生がつまずきを通して、自律的・協働的な学習をよりよいものに改善していった様子、あるいは、今後、自律的・協働的な学習を展開していけるよう、その後の学習を自ら主体的に編成していった様子と見ることができよう。

まとめ

以上から、つまずきを負の発生物として教員が取り除くのではなく、学生が自己認識や自らの学習目標の再構築をもたらす、あるいは役割自体を再構築させるきっかけとなる正の発生物として学生自身にフィードバックし、学生の学習目標や役割取得・遂行等の再構築に活用していくことが、学生主体型授業には有効だと考えられる。もっとも、つまずきがまったく見られない学習活動は、学生の既有的知識・技能で十分にこなせるものであり、そこからはあまり多くの学習成果が期待できない。それは授業による学習成果というよりも、学生がもともと持っていた能力による予定調和的な成果であり、学生にとっては時間の浪費といっても過言ではないであろう。「できないこと」が「できるようになる」ことが学習成果であるならば、学生の活動には多少のつまずきがむしろ重要なのである。

本稿で考察の観点として用いた「役割性」から見れば、そのつまずきは、役割が相互作用的に形成されること、そして、多様であること、さらには、その役割を遂行するだけの経験や能力が不足していること等、役割取得・遂行にかかる葛藤・ズレから生じるものであり、その結果、学生は、役割を遂行できるように自分を変える、あるいは、役割自体を変えるきっかけとなっている。この際、どのように自分を変えるのか、どのように役割を変えるのかが、学習成果、そして、学習に対する学生自身の自己評価や意欲を左右する。そこでは、教員が望む方向に教員が導く方法もあるのであろうが、学生自身があらためて望む方向を再認識・再構築するための支援を教員が行う方法が重要となってくる。それにより、学生が学習活動とそこで生じたつまずきをとらえ、そこに関わる自己や役割自体を再構築する、そのために必要な知識・技能を自ら求め・獲得していくという主体性が育つといえる。駒林（1982）は、学習のつまずきを積極的に活用する教育を提唱しているが、さらに言うならば、偶然生じるつまずきを積極的に活用するだけにとどまらず、つまずきを意図的にあえて作り出すといった学習環境設定もまた有用なのではないかと考える。そして、そのつまずきに対して、役割と葛藤・ズレを透明化し共有し、学生自身（学生同士）による振り返り・再構成が行われるような場を設定していくことが必要となろう。もちろん、つまずきの積極的活用は両刃の剣であり、学生に修復不可能なストレスや傷を与えることもある。したがって、つまずきが学生の心や人生に大きな傷を与えない限りで、ある一定、飼い馴らせるよう、つまずきの事例を今後も蓄積させていくとともに、学生の最近接発達領域を意識しながら、教員が環境を整えたり、アドバイスを与えたりする支援が必要である。

さらには、カリキュラムを編成するうえでも、このつまずきは重要である。OECD-CERIでは、カリキュラムは「学習経験の総体」と定義されている（文部省、1975）。このことは、カリキュラムが、教育者側の期待する系統的な学習と学習者側の求める学習の連続性との対話により形成されていくことを意味するであろう。そこにおいて、学習に際するつまずきは、教員が求める学習と学生が経験する学習との間の最近接発達領域を見出すための1つのサインと

なる。したがって、このような学習にかかるつまずきを収集・分析・整理することにより、体系的・系統的に編成されたカリキュラムが、学生の学習の実態にとって妥当であるかが明らかになり、学生にとってもっとも望ましい発達（能力育成）の道筋が拓かれるようになると考えられる。

また、今後の課題として、このような学生のつまずきを重視し活用する教授－学習やカリキュラム編成が、教養教育にとって、いかなる独自の意義を持つのかについて、検討することが必要となろう。

引用・参考文献

- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. バンデューラ, A. (1979). 『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎』(原野広太郎監訳) 金子書房.
- 土井隆義『友達地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』ちくま新書, 2008 年.
- 市川伸一 (2004). 『学ぶ意欲とスキルを育てる』小学館.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1991). Active learning: Cooperation in the college classroom, 1/E. Interaction Book Company. ジョンソン, D. W.・ジョンソン, R. T.・スミス, K. A. (2001). 『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド』(関田一彦監訳) 玉川大学出版部.
- 栗原孝 (1983). 「役割能力論の考察—J・ハーバーマスの人格論によせて」『社会学評論』34 (3), 309-326 頁.
- 駒林邦男 (1982). 『つまずきを生かす授業』あゆみ出版.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press. レイヴ, J.・ウェンガー, E. (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』(佐伯胖訳) 産業図書.
- 文部省大臣官房調査統計課編 (1975). 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』大蔵省印刷局.
- Riesman, D. (1981). On higher education: The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism. Jossey-Bass. リースマン, D. (1986). 『高等教育論: 学生消費者主義時代の大学』(喜多村和之・福島咲江・玉岡賀津雄・江原武一・塩崎千枝子翻訳) 玉川大学出版部.
- 杉原真晃 (2006). 「大学教育における『学習共同体』の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』12, 163-170 頁.
- 田中毎実 (2003). 「大学授業論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』, 21-38 頁, 培風館.
- Vygotskii, L. S. (Выготский Л. С.) (1934). Мышление и речь. ヴィゴツキー, L. S. (1969). 『思考と言語』(上・下) (柴田義松訳) 明治図書.