

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—

木 野 茂
(立命館大学共通教育推進機構)

Classes Engaging Both Teacher and Students: Toward Conversion of the Educational Paradigm of the Large-scale Lecture Class

Shigeru Kino
(Institute for General Education, Ritsumeikan University)

Summary

In the United States, where higher education reached a universal stage earlier than in Japan, conversion of the educational paradigm was advocated around 1990 and cooperative learning has been practiced noting that classes tackled cooperatively by students are most effective. However, knowledge instruction in only one direction—the traditional lecture class—is still the form most commonly used in Japan.

This paper first introduces some background on how the prototype of a two-way class suited the period 1970–90 in Japan, and looks at the current state of the two-way class after Japan's university educational reforms in 1991. Then, using class questionnaires at Ritsumeikan University this paper explores what two-way classes require, and introduces examples of the two-way class format used for large-scale lecture classes, with the author's own practices.

キーワード：双方向型授業、講義系授業、多人数クラス、学生参加型授業、能動的学習

Keywords: two-way class, lecture class, large-scale class, student-centered class, active learning

1. はじめに

現在の大学教育改革は1991年の大学設置基準の大綱化¹⁾で始まったが、授業の改善はその当初から重要な課題であった。その後、授業方法の様々な工夫をはじめ、学生による授業アンケートの実施や公開授業、授業改善のためのフォーラムやセミナー・研究会、シラバスの充実化、さらには教育施設や設備の改善など、さまざまな取り組みが続けられてきた。しかし、いまだに講義系の授業では教員から学生への一方向型授業が大半であることを見てもわかるように、学生自身が主体的・能動的に学習する授業が達成されているとはとても言えない。なお、ここでいう主体的・能動的とは、授業でいえば受け身ではなく自ら学ぶ姿勢、学習でいえば与えられた課題に取り組むだけでなく自ら課題を探究する姿勢を指している。

このような状況を踏まえて、2008年12月に出された中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」では、「第2章・第2節 教育課程編成・実施の方針について～学生が本気で学び、社会で通用する力を見に付けるよう、きめ細かな指導と厳格な成績評価を～」の「3 教育方法の改善」の中で、課題探究・問題解決などの能力を達成するためには双方向型の授業が不可欠とし、学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法の必要性を強調している。

著者もこの提言に同意するが、双方向型授業や主体的・能動的な学びの意味についてはもう少し説明が必要と思われる。著者は「双方向型授業」を授業の形式としてだけでなく、学生の学習実態としても捉えるべきだと考えている。すなわち、教室で教員と学生のコミュニケーションが取れて、学生の主体的・能動的な授業への参加が実現している

だけでは不十分であり、教室での授業によって学生に学習意欲を喚起し、教室外でも主体的・能動的な学習に導いたときにこそ、主体的・能動的な学びを引き出す「双方向型授業」が実現したというべきである。このように「双方向型授業」を定義すれば、答申第2章・第2節の「1 教育課程の体系化」で指摘されている学習意欲の低下、および「2 単位制度の実質化」で指摘されている学習時間の短さをも克服するための「3 教育方法の改善」として、双方向型授業の提言はより積極的な意味を持つことになる。

本稿では、まず双方向型授業の原型が日本でも大綱化以前にあったことを紹介し、次に大綱化以後の双方向型授業の現状を見た上で、いかなる双方向型授業が必要かを立命館大学の授業アンケートから考察し、最後に著者の実践している多人数講義系の双方向型授業の実践例を紹介する。

2. 大綱化以前の「自主講座」―双方向型授業の先駆け

戦後の新制大学の旧教育課程では一般教育という新しいカリキュラムの導入で大学教育に新鮮な魅力を持ち込んだが、教養課程と専門課程の分離や、開講科目の制限により、しだいに科目内容は硬直化し、1960年代末には多くの大学で学生から大学教育への不満が爆発した。1968-9年に全国の各大学で起こった学生たちの学園闘争では、多くの場合、最初の発端は教育や授業に対する学生の不満から発しており、さらに大学の社会的責任という高等教育の現代的課題を含んでいた。

しかし、旧大学設置基準のもとでは大学自身による自主的改革案も日の目を見ず、一方、学生たちの運動が政治的に過激な道を辿ったこともあり、大学教育改革の最大の機会は失われ、大綱化までの20年間、日本の大学教育は旧態依然のままとなった。

著者は1966年に大阪市立大学の教員となったので、旧教育課程での大学授業に対する学生の不満は身を持って体験している。当時の卒業生が後のアンケートに書いているが、「(教員は) 黒板と話をしていた」(1969年卒業生)とか、「高校の授業の延長線のような授業だった」(1979年卒業生)や、「現実の社会の中で起こっていることを具体的に取り上げた講義がもっとあっていいのでは」(1989年卒業生)などの声は、大学の大衆化の進行とともに新制大学の授業がいかに魅力をなくしていったかを如実に示している(大阪市立大学自己評価委員会、1995)。

しかし、科目の自由な開講を厳しく制限した旧大学設置基準のもとでは、これらの学生が求めるような授業を正規の授業として開講することは不可能であった。このような状況の中、学園闘争終結後の東京大学で1970年に宇井純が始めたのが東大自主講座「公害原論」であり、宇井が東大から沖縄大学へ移った1985年まで続けられた。宇井は自主講座開講のことばの中で、「立身出世のためには役立たない学問、そして生きるために必要な学問の一つとして、公害原論が存在する」、「この講座は、教師と学生の間に本質的な区別はない。修了による特権もない。あるものは、自由な相互批判と、学問の原型への模索のみである」と述べている(宇井、1991)。

宇井によれば、自主講座は昔のナチス・ドイツによるポーランド占領に抵抗する市民の拠点となったワルシャワ大学や、フランスで講座が一般の人々にも公開され市民大学とも呼ばれるコレージュ・ド・フランスや、ドイツで若い有能な研究者が市民や学生を相手に講座を開いて自分の力を問うた私講師の例に倣って、東大の空いている教室を使って市民・学生向けの講座として開いたとのことである(宇井、1991)。

宇井は後に、この自主講座は『被抑圧者の教育学』(パウロ・フレイレ、1979)を著したブラジルの教育学者のパウロ・フレイレが銀行型教育²⁾に対する問題提起型教育としてスラムで識字教育を実践したのと同じく、できるだけ知識を詰め込んで必要なときに引き出す教育は現代では使い物にならず、一番大切な問題は何かを考え、そのためにはどうすればよいかを学ぶことが大切だと語っている(宇井、2001)。宇井とフレイレに共通しているのは、学習者が受け身ではなく、授業や講座に主体的・能動的に参加し、他者と共に学びながら問題解決に取り組むという教授・学習過程が実践されている点である。これこそ、著者が双方向型授業の原型と呼ぶゆえである。

宇井が始めた自主講座は東大以外のいくつかの大学でも実践されたが、ほとんどは長続きせず、2、3年で消滅した。比較的長く続いたのは、1976年から6年間続いた熊本大学自主講座(原田正純主宰)³⁾と著者が1983年から10年間続けた大阪市立大学自主講座⁴⁾くらいである。いずれも宇井の東大自主講座と同じく、当時の大きな社会問題となっていた公害問題がテーマであったことは、当時の大学教育の閉鎖的な状況を象徴している。

著者の主宰した大阪市大自主講座は、大綱化による大学教育改革を経て、1994年から正規の講義として開講する

ことができたので幕を閉じた。さらに、著者はその頃から、学内で教育改革やファカルティ・ディベロップメント（FD）活動を進める立場についたこともあり、双方向型授業の展開は著者のFD目標の一つともなった。その意味では、自主講座は双方向型授業の原型であっただけでなく、FDの先駆けであったともいうことができる。

自主講座をFDの先駆けといえる具体例は下記の通りである。

- (1) シラバスの作成：自主講座は受講登録制ではなく自由参加であるから、詳しい講座概要を事前に作り、参加を呼びかけることが必須であった。その内容は当時の正規授業の短い講義概要をはるかに超え、現在のシラバスに近かった。
- (2) 授業アンケートの実施：自主講座は参加者の評価が落ちれば継続も危うくなるので、講座の直後に取りアンケートや感想は重要であり、現在の授業アンケートと同じようにアンケートの結果を参加者に公表し、以後の企画に反映した。
- (3) オフィスアワーの実施：自主講座では必ず講座の後で参加者が講師を囲んで質疑や議論を行う機会を設けたが、これは今のオフィスアワーと同じである。
- (4) ティーチング・ポートフォリオ：講座のレジュメや資料、参加者名簿、アンケートや感想、講座開催後の自主講座メンバーによる反省会議事録など、自主講座の開催に関わる資料類をきちんと整理しておくことも講座を続けるためには不可欠であった。

これらのうち、授業アンケートとオフィスアワーはそれだけでも双方向型授業の重要な要素であるが、さらに自主講座が双方向型授業の原型と言える大きな理由には次の二つがある。第一は、講座計画の策定過程に自主講座実行委員会の学生メンバーが積極的に参加していたことであり、第二は、講座の運営にも学生メンバーが積極的に参加していたことである。

このように、自主講座は学生の声に応える講座の開設という意味で双方向型授業への第一歩であっただけでなく、学生とともに運営するという点でも双方向型授業展開のモデルでもあった。さらに、自主講座の取り上げるテーマ自体が銀行型教育では到底太刀打ちできず、問題解決型学習を必須としていたこともその背景にあった。

3. 大綱化以後の双方向型授業の現状

前述したように、旧大学設置基準のもとでは開講できる授業科目は限定されており、自主講座のように社会的に要請される新しい課題を内容とする授業を開講することもできず、また自主講座のような双方向型の授業を行うこともきわめて困難であった。とくに大人数の講義系授業では、教壇からの教員による一方向の知識伝授型授業がほとんどであり、銀行型学習そのものであった。

3.1 アメリカで始まった教育パラダイムの転換

しかし、日本よりも早く大学の大衆化が進み、すでにユニバーサル段階⁵⁾になったアメリカでは、1980年代後半から大学教育のパラダイム転換が提唱され、教員から学生への知識伝授という教育の古いパラダイムから教員と学生がともに構築するものという新しいパラダイムによる学生参加型授業が開始されていた（Johnson et al. 1991）。

具体的にはグループ学習の導入であり、共同（協同）学習と総称されている。グループ学習には、1回の授業の間だけのインフォーマル学習グループと、数週間続くフォーマル学習グループ、さらに長期に授業期間中続くベースグループ（学習チーム）の3種類があり、それぞれの授業での目的と課題に応じて使い分けられる（Johnson et al. 1991; Davis, 1993）。フォーマル学習グループやベースグループが行う最も代表的な方法は、課題を与えるか考えさせた上で、グループでその課題を探究させ、その成果をレポートや論文にまとめさせたり、クラスで発表させる小グループ学習である。共同学習では小グループ学習だけでなく、フリー・ディスカッション、ディベート、ブレーン・ストーミング、ケース・スタディ、バズ・セッション、フィッシュ・ボール、ロール・プレイングなど、さまざまな学生参加型の学習手法も使われる。

3.2 大綱化以後の日本における取り組み

日本でも1991年の大綱化により大学の教育改革が始まったが、授業改革については、学生による授業アンケート

が始まったくらいであった。その後、1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」の中でようやく「教員の教育内容・教育方法の改善」が取り上げられ、FD（大学等の理念・目標や教育内容・方法についての組織的な研究・研修）の実施が促された結果、各大学での授業改善への取り組みも徐々に進み始めた。しかし、その取り組みの大半は授業スキルの工夫や改良が中心で、銀行型教育から新しい教育パラダイムへの転換は演習型授業や小規模授業を除けば、ごく一部の分野で始まったただけであった。

例えば、大綱化以後1996年頃までの授業改善の取り組みについては、赤堀（1997）が65の授業事例（同一授業の複数事例も含む）に基づいて下記のようにまとめている。

- (1) メディアの利用：紙メディア、電子メディア、視聴覚メディア
- (2) 効果的な学習活動の導入：演示・制作・発表、討論・ディベート、学生相互の学習
- (3) テキスト・資料の改善：資料の工夫、テキストの工夫、構成図の導入
- (4) 課題の出し方：課題・レポートの工夫、テストの工夫、外部機関の活用
- (5) 有効な学習機能の適用：フィードバックの活用、調査・事例から学ぶ、立場を変える
- (6) コミュニケーションの改善

これらのうち、新しいパラダイムに関連すると思われるものは(2)(5)(6)であるが、これらに関連した100人以上の中・大規模の講義事例は7授業だけであり、そのすべてが「教育」に関する授業科目であった。このことは、教育分野ではアメリカで共同学習が始まった頃から日本でも同じような考え方で学生参加型授業の試みが始まっていたことを示すとともに、他の分野ではまだほとんどなかったことを示している。

3.3 FDの努力義務化以後の取り組み

1998年の大学審議会答申には、課題探求能力（主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力）の育成も新たな目標として掲げられている。この答申の後、大学設置基準には「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない」という条文（第25条の3）が盛り込まれたが、ではこのFDの努力義務化の後、課題探求型の授業は増えたのであろうか。

これに関連して、溝上（2007）によるアクティブ・ラーニングの取り組み状況を論文調査で分析した報告がある。溝上のいうアクティブ・ラーニングはポストモダン教育⁶⁾を前提としているが、この分析においてはアクティブ・ラーニングを「学生の自らの思考を促す能動的な学習」と最広義で定義し、「学生参加型授業」「協調／協同学習」「課題解決／探求学習」「能動的学習」「PBL（Problem/Project Based Learning）」などの導入を扱っていると見なされる論文を抽出している。分析は2005年度のみであるが、計72本の論文が抽出されたものの、そのうち講義系授業は13本だけであった。ここでも学問分野別には教育学が5本を占めている。

大綱化以後、授業改善が大きな課題となってから、関連学会での授業改善に関する発表や論文も増えたが、教育学の分野を別にすれば、本稿で対象とするような多人数講義系授業での双方向型授業の取り組みは依然として少ない。逆に言えば、溝上も述べているように、旧来型の知識伝達型授業の改善・開発の方が積極的に行われているということでもあり、パラダイムの転換は遅々として進んでいないといえる。

溝上によると、講義系授業でのアクティブ・ラーニングの取り組みとしては、授業終了間際にコメントや質問を書かせ、教員がフィードバックする試みが多いとのことで、その次はICTを利用したコミュニケーションや授業外サポートとのことである（溝上、2007）。溝上の抽出した中には、共同学習で最も重視されている小グループ学習やディベートなどの学生参加型授業を取り入れた講義系授業はなかったようで、それらはすべて演習型授業だったようである。

溝上の論文抽出は2005年度の単年度であったため、たまたま対象にはならなかったが、実際には（杉江、2004：木野、2005：木野、2009：橋本、2009）で報告されているように多人数講義系授業における実践例はある。しかし、演習や実験・外国語等の少人数授業での開発実践報告に比べれば非常に少ないことは事実である。

4. 双方向型授業とコミュニケーション

学生の主体的・能動的な学習を引き出すことを目的にする授業としては、双方向型授業だけでなく、学生参加型授業やアクティブ・ラーニング、PBL など様々な名称があり、それぞれ重点の置き方は違うにしても、知識伝授型の一方型授業に対して、学生と教員間、さらには学生間のコミュニケーションを授業の中に取り入れることを重視する点においては一致している。

4.1 コミュニケーションの取り方

授業におけるコミュニケーションの取り方は、直接の対話、紙ベース、ICT ベースの3種に大別される。

対話によるコミュニケーションの代表は授業中の質疑や意見交換であるが、授業終了後に教壇の周りに集まってくる学生との対話もあるし、授業時間外のオフィスアワーも含まれる。もちろん、教員と学生の間だけでなく、学生同士の間の対話も含むので、授業中の小グループ学習も対話によるコミュニケーションの場である。さらに TA やピア・サポーターも対話の相手に含まれる。

紙ベースのコミュニケーションは専用のカードを使用するが多いが、出席カードを利用したり、小テストや小レポートに感想や意見の欄を設ける方法もある。ただし、紙ベースの場合は、次の授業で教員からプリントまたは口頭でコメント等を返さなければ、コミュニケーションも一方型にとどまり、双方向のコミュニケーションとは言えない。

ICT ベースのコミュニケーションは、近年、ほとんどの学生がパソコンや携帯電話を持つようになったので、急速に発達し、メールやメーリングリスト、電子掲示板（BBS）、ブログなどが利用されている。この場合もフィードバックがなければ十分なコミュニケーションとは言えないが、紙ベースに比較して即時性があることが利点である。また最近では、クリッカーと呼ばれる無線リモコンを利用したオーディエンス・レスポンス・システムを使って授業中に学生の理解度を問うたり、意見分布を取る例もある（鈴木他、2006）。

4.2 コミュニケーションの効果

一般に、知識伝授型授業で受け身になっている学生を能動的学習に導くためには、教員の方から何らかのコミュニケーションを取ることで授業への関心を引き起こし、学生自身に問題や課題を発見させ、自主的学習へのきっかけを与えることが不可欠であることは言うまでもない。しかしこれまで、この授業コミュニケーションの学習への効果については、担当教員による自己評価と、学生の受講後の感想によって示されるだけで、コミュニケーションの学習効果に関する定量的な調査は授業アンケートでも行われていない。

そこで、立命館大学では2006年度後期の授業アンケートから授業コミュニケーションに関する設問を設けた。以下に示す結果は2008年度後期の授業アンケート結果（立命館大学、2009）⁷⁾ にもとづくものである。

図1は講義系でのコミュニケーションの取り方について、教員アンケートと学生アンケートの結果を比較したものである。教員アンケートの結果は実施状況そのものであるが、最も多いのは授業中の意見交換で、次いでコミュニケーション・ペーパーである。この二つに比べれば少ないが、インタラクティブ・シート（授業の第6・7週に実施する授業改善のサポート用アンケート）、ES（同一授業の単位を修得した学生で後輩学生の学習をサポートする立命館大学特有の教育サポーター）やTAを通じて、コースツール（全授業にコースツールが用意されており、電子掲示板等の機能が使用可能）が続いている。さらに、これら以外の方法でコミュニケーションを取っていると答えた教員も少なくなく、学生の意見を聞いていないと答えた教員は9.3%に過ぎなかった。

ところが、図1の学生アンケートの結果では実施されたと答えた学生の割合は教員より総じて低く、逆に学生の意見が聞かれていないと答えた学生は32.2%にも上った。

ところで、実施されたと答えた学生はそれを記憶している学生である。教員アンケートとの差は実施しても記憶していない学生とその時欠席していた学生に相当する。図1によれば、記憶している学生の割合が最も高いのはコミュニケーション・ペーパーで80%に上ったが、授業中の意見交換では49%と約半数であった。

図2は、教員が授業中の意見交換を実施したと答えたクラスで、それを記憶している学生と記憶していない学生に分けて授業アンケートの結果を比較したものである。参考のため、教員が学生の意見を聞いていないと答えたクラス

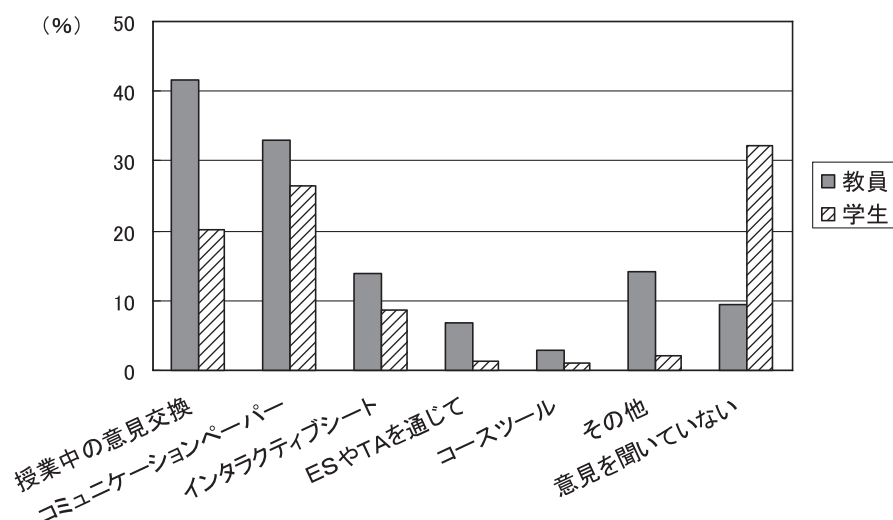


図1 授業コミュニケーションに対する教員と学生の認識差

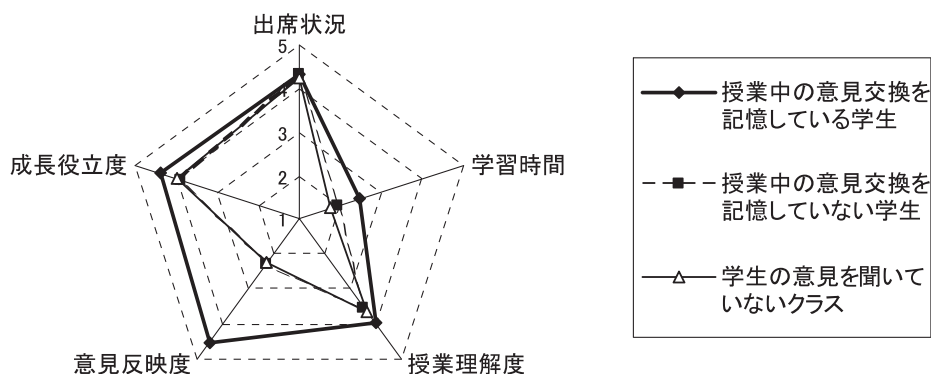


図2 授業中の意見交換の記憶の有無による授業効果の差

の平均値も示した。授業中の意見交換を記憶している学生では、授業外学習時間、授業理解度、意見反映度、成長役立ち度のすべてにおいて記憶していない学生を大きく上回っており、また、記憶していない学生の場合は、学生の意見を聞いていないクラスの平均値とほとんど変わらないことがわかる。

図2は授業中の意見交換についてであるが、コミュニケーションの授業効果はその方法によっても大きく異なる。図3に、授業外学習時間、授業理解度、成長役立ち度のそれぞれについて、教員が意見を聞いていないクラスの平均値との差をコミュニケーションの方法ごとに示した。授業中の意見交換、EA や TA を通じて、コースツールの3つは、明らかに効果を示しているのに対して、コミュニケーション・ペーパーでは授業理解度・成長役立ち度とも効果が小さいだけでなく、授業外学習時間ではマイナスの値を示した。インタラクティブ・シートでは逆に授業外学習時間では効果を示したが、授業理解度・成長役立ち度ではマイナスの値を示した。コミュニケーションによる授業効果は、授業中の意見交換や EA・TA を通じての直接の対話が最も効果的で、次いで ICT ベースであり、紙ベースは効果が少ないことがわかる。

ところで、コミュニケーションの方法としては最も一般的で、それを記憶している学生の割合も最も高いコミュニケーション・ペーパーの授業効果が少ないのはなぜだろうか。

この理由を探るために、コミュニケーション・ペーパーを使っているクラスのうち、他の方法との併用状況をまとめたのが図4である。コミュニケーション・ペーパーのみのクラスが58%で、授業中の意見交換と併用しているクラスは24%であった。そこで、コミュニケーション・ペーパーのみのクラスと授業中の意見交換も併用しているクラスの授業外学習時間、授業理解度、成長役立ち度について、クラス規模に分けて学生アンケートの結果を比較したのが図5である。明らかに授業中の意見交換を併用しているクラスでは、クラスの規模に関わらず、授業外学習時間が大きく延びていることがわかる。さらに、150人以上の中・大規模のクラスでは、授業理解度も上回っている。

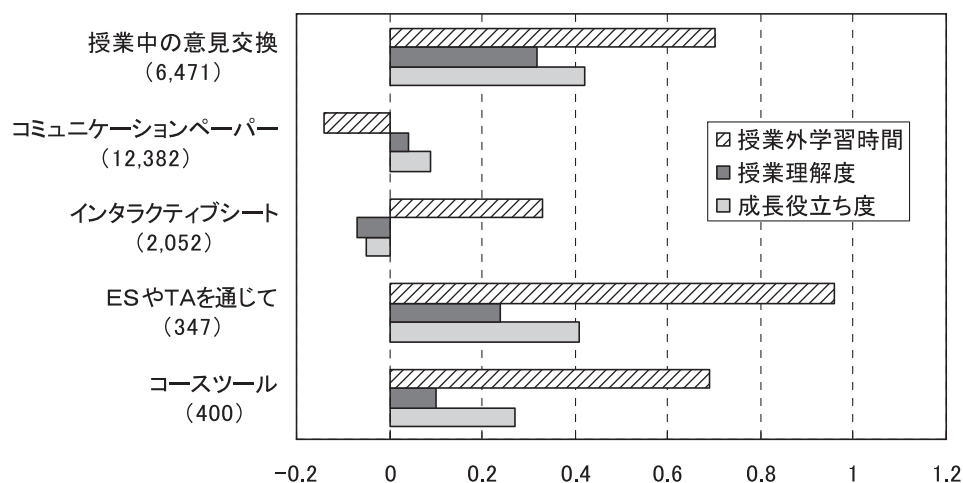


図3 授業コミュニケーションの方法による授業効果の違い

() の数字は回答者数。横軸は、それぞれの方法でコミュニケーションを実施したクラスのうち記憶している学生の評点（1～5の5段階）平均値と「学生の意見を聞いていない」クラス平均値の差を示す。

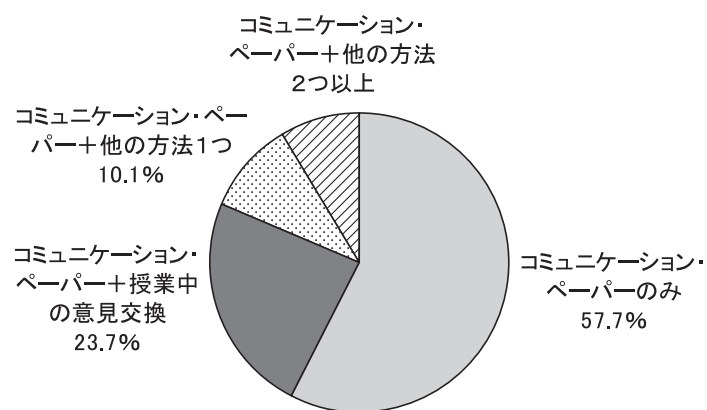


図4 コミュニケーション・ペーパーと他の方法の併用状況

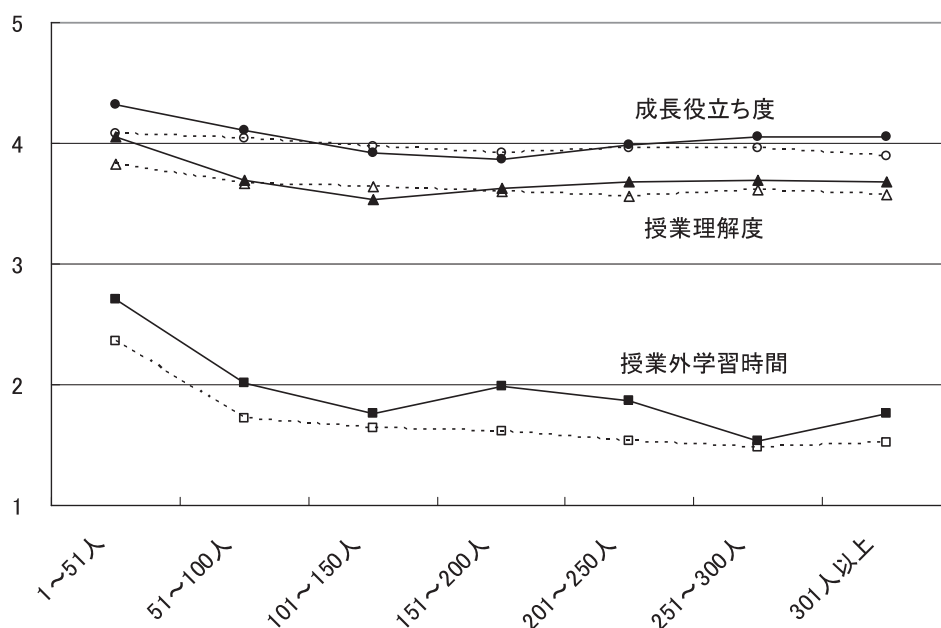


図5 コミュニケーション・ペーパーのみの授業と意見交換を併用した授業の効果の違い

折れ線グラフの点線はコミュニケーション・ペーパーのみのクラス、実線は授業中の意見交換を併用したクラスである。縦軸は学生の評点平均値、横軸はクラス規模（受講登録者数）を示す。

コミュニケーション・ペーパーのみのクラスで授業外学習時間が少ない理由は、授業の終わり頃に取り組むことが多いので、学生はそれを学習の終了と受け止めているのではないかと推察される。それに対して、授業中の意見交換を併用しているクラスでは、コミュニケーション・ペーパーの記述に対するフィードバックが行われることにより学生の学習意欲を高める効果を生んでいるものと思われる。

以上の結果をまとめると、第1に、コミュニケーションに対する学生の記憶の有無によって授業効果に大きな差があることである。学生が記憶しているかどうかは、学生自身がそのコミュニケーションの機会にどれだけ主体的・能動的に参加したかどうかによると言ってよい。したがって、コミュニケーションに対する学生の主体的・能動的な参加を引き出した授業では大きな授業効果を生んでいると言える。

第2は、コミュニケーション・ペーパーの分析で示したように、学生へのフィードバックが不十分な場合には授業効果が上がらないことである。一方向型授業とは教員から学生への一方通行の授業であるが、コミュニケーションも学生から教員へと向きは違っても一方通行であれば、同様に学生の主体的・能動的な学習を引き出すことはできないのである。

5. 多人数講義系授業での双方向型授業の実践

5.1 講義系における双方向型授業とは

1. で述べたように、著者は「双方向型授業」を授業の形式だけでなく、それによって学生の主体的・能動的な学習を引き出すような授業の総称として使っている。ユニバーサル段階に達した大学教育では、学生の主体的・能動的な学習は伝統的な知識伝授型授業方法である一方向型の講義だけでは到底達成することができない。これに対し、学生相互の学び合いを取り入れることで学生の学習意欲を高めようとする新しいパラダイムによる大学授業が日本でも1990年頃から始まったが、すでに述べたように、その多くは演習や実験がほとんどであり、講義系では教育学の一部や少人数のクラスにとどまっている。

これに対し、著者が重視するのは、講義系で最も一般的な多人数の授業をいかに双方向型授業にするかである。著者の定義に照らせば、多人数講義系授業といえども「双方向型授業」であるためには、授業の方法が知識伝授型の一方方向型でないことだけではなく、学生の主体的・能動的な学び、すなわち学生が受け身ではなく自ら学習し、自分の頭で考えるような学習を促す授業でなければならない。

このような多人数講義系の双方向型授業を目指して、著者は1994年から前任校の大阪市立大学でさまざまな授業を開発してきた(木野、2005)。以下では、その後、著者が立命館大学で行っている150人規模の多人数講義系授業から、いくつかの手法と事例を紹介する。

5.2 電子掲示板を活用した多人数のディスカッション

まず、どの授業でも、コミュニケーションの第一歩として、自己紹介を全員に行わせる。もちろん、150人もいるのだから、教室では無理なので、コースツールの電子掲示板(BBS)を利用し、「自己紹介」というトピックスを作っておき、そこに各自、学部・学年・氏名を名乗った上で受講の動機や抱負を書き込ませる。これは任意ではなく受講の必須条件と明確にしておくことが必要で、このことにより全員にBBSがこの授業の基本ツールであることを自覚させ、読み書きの練習も兼ねさせるのである。

なお、立命館大学では全授業にコースツールがサポートされており、BBSだけでなく、レポート類の提出や授業連絡の掲示、資料ファイルの添付もできるし、学生のコースツール利用状況を学習管理システム(LMS)で知ることも可能である。学生がコースツールを使いこなせるように、BBSだけでなく、授業用の連絡やレポートの書き方などをコースツールに載せたり、レポート類の様式ファイルをここからダウンロードさせるなどの仕掛けも授業初期のうちにやることにしている。

著者も授業コミュニケーションを始めた当初は授業直後に提出する紙ベースを利用していたが、現在は授業後自由にメールでBBSに書き込む方式を基本にしている。コースツールのBBSに授業各回のトピックスを作っておくのであるが、単なる感想文で終わらず、必ず自分の意見を書くようにさせており、他の人の意見に対しては返信で意見交換をするよう指導している。このようにすると、最初の書き込みに対して返信が何人も続くとBBS上でディスカッ

ションが出来上がることになる。これを著者はスレッド方式と呼んでおり、最初に書き込んだ人（スレ主）には返信を返した人たち（スレ子）に必ずレスポンスを返すように指導している。もちろん、教員もときどき参加するが、学生たちの間で議論が盛り上がる人が多いので、教員の参加はほどほどがよいようである。

紙ベースのときに比べて BBS では即時性のあることが特徴で、紙ベースでは次の授業で印刷して返すので教員との一問一答で終わってしまうが、BBS では何回ものやり取りが可能で、しかもそれを他の学生もすぐに読めるので教員との間ではなく学生同士のコミュニケーションができることが大きな利点である。さらに、紙ベースのときに比べれば、ICT のおかげでコミュニケーションにかかる教員の負担が減ったことも事実である。

著者はこの BBS でのディスカッションができるようになってからは、どの授業でも BBS でのディスカッションへの参加度を成績評価の 20% にし、シラバスでも周知している。

5.3 講義主体の授業を双方向型授業にする—多人数クラスでディベートも

双方向型授業の授業法としてはグループ学習が基本である。しかし、多人数の講義科目の中には基本的な知識の伝授を欠かせない授業も多い。この種の授業を旧来の知識伝授型授業に終わらせないために、著者もいろいろな工夫を凝らしてきた。以下に紹介する工夫は「現代環境論」という授業の例である。

前述した BBS でのディスカッションもその一つであるが、その他にも、授業の後、別の小教室で交歓会と称するオフィスパワーを設け、その日の授業を振り返って自由に意見交換する場を作っている。BBS は多人数クラスでのディスカッションの場として大変有効であるが、お互いに顔を合わせる機会を持つことで BBS にありがちな堅苦しい雰囲気を和らげる効果もある。交歓会は受講生の交流の場でもあり、安価な茶菓子のサービスでコミュニケーションが弾むことは間違いない。

また別の工夫としては、その日の授業シナリオの中に学生参加型の授業展開をはめ込むというやり方がある。1 回の授業のシナリオを 3 つに分け、第 1 部で教員の序論講義を行い、第 2 部で問題提起型の劇を学生に演じてもらい、第 3 部で教員が劇を題材にして講義を行うというものである。もちろん、劇の台本は教員が用意する。

さらにもう一つの工夫はアカデミック・ディベートの導入である。講義内容の中には議論が分かれる問題があるから、それをディベートの課題にする。アカデミック・ディベートではチームでの準備学習がグループ学習に相当し、ディベートの判定を通して全員が参加型授業に参加したことになる。ただし、多人数であることから相当な工夫が必要である。

まず、チームの人数は 5-6 人が望ましいので、150 人の場合なら、28 チームとなり、チームごとのグループワークができるほど大きな教室か、複数の部屋を準備することが必要である。次に、授業計画の中にディベート本番の 1 回分以外に、準備のグループワークの時間を作る必要がある。著者の場合は、1 回分の講義を半分ずつの 2 回に分けて、それぞれの授業後半をグループワークに充てた。ディベートは大会風に予選と本選の 2 回に分け、予選の各チームの勝ち点差で本選進出チームを決めている。ディベートの課題は 2 つで、ディベートの方式は、立論・反論各 2 分、答弁・再反論各 90 秒で行った。

以下は、BBS に書き込まれたディベートを終えての感想文である。このディベートを行うことで学生たちの講義に対する受け身の受講姿勢が変わったことはいまでもない。

- * 今回やったようなちゃんとしたディベートは大学になって初めてだったのでいろいろと大変な事もありましたが、とても良い経験になったと思います。ディベートの結果は、自分たちが調べた事だけでは知識不足だった面が多くあり、負けてしまいました。あと、「時間が無い！」と焦ってしまって冷静に相手の意見に対する反論を考え、まとめることができなかったのもいけなかったと思います。反省点も多くあるのでこれからにつなげたいです。他の班のディベートは、ホントによくまとまっていて何を軸にしているかがちゃんとわかるものだったのでとても良かったと思います。(1 回生)
- * ディベートによりグループの一員として各自が共同して積極的に情報収集に関わり、ディスカッションすることにより知識の獲得と自分の意見を形成すること、それを上手く主張するにはどうすればいいかわかったように思います。なるべく主観的な意見ではなく客観的なデータを示すほうが良いと感じました。(3 回生)

5.4 多人数クラスでもグループ研究を中心に授業をつくる

課題探求型の内容を主とする講義の場合は、知識伝授型の講義で行うよりも学生の自主的研究を中心にした双方向型授業で行う方が課題探求や問題解決の能力を付けるには適している。本来、この種の授業は小規模の演習で行うことが多いが、多人数の場合でも実施している例として著者の「科学的な見方・考え方」という150人規模の授業を紹介する。

この授業では最初に7-8人ずつの課題別20グループを作り、2回目から5回目までの授業でグループワークを行い、後の10回で2グループずつが研究成果を発表する。なお、グループの座席は最後まで変更しないようにしておくと、学生にとっても教員にとっても連絡が取りやすい。

研究課題については、テキストを参考にグループで課題を考えさせているが、ここでは必ず「について」などとはせず、「……か？」という問題提起型のテーマにするように指示している。これにより、単なる調べものの報告に終わらせず、グループとしての結論を求め、それによって発表後のディスカッションを活性化させようというねらいがある。

発表の順番はグループからの希望を参考にしながら教員の方で決めるが、早く発表したグループに比べて後の方の発表グループほど評価は厳しくなると告げると、結構希望は適当に分かれる。

6回目から発表が始まるが、これにあわせて全員に当日レポートの準備を指示する。当日レポートはA4判1枚の用紙であるが、その上半分に600字程度で発表当日の課題の元になったテキストの章を要約してくる欄があり、下半分にはグループ発表をテキストの内容と関連付けながら400字程度で論じて書く欄および各発表に対する評価欄がある。

発表当日は、最初に教員が当日のテキストの章のポイントをミニ講義し、グループ研究発表との関連付けのヒントとする。グループの研究発表は15分厳守で必ず全員で発表する。発表に当たってはA4判4頁のレジュメは必須であるが、発表形式は自由とした。口頭発表だけのグループからスライド映写や資料映写、動画映写までさまざまである。グループ発表の後には、Q&Aと称する質疑応答の時間であるが、発言者の多少にかかわらずここでも15分を厳守させる。発言した人は授業後、Q&Aの内容と感想をBBSに書き込むことで授業への積極的参加として評価することになっているので、質疑の内容は結構鋭いものが多い。立ち往生したグループには後でBBSで答えることとさせている。

全発表終了後は、自分たちの発表と他のグループの発表に対する総括レポートを出させて、学生たち自身が自ら授業を振り返る機会としている。

以下は、BBSに書かれたこの授業を終えての感想文である。多人数の講義系授業でもグループ学習をベースにすれば主体的・能動的な双方向型授業が可能であることがわかる。

*この授業は他の授業と違って学生参加型であるため、普通に講義を聞くよりも学習がより身に入ってよかったです。

テキストを読んでわかったこと以外にも、自分達が調べたことと、他の班の人が調査したことなど、毎回の授業で新たな知識を取り入れたり発見できてためになりました。(1回生)

*この授業を受けて先生もおっしゃった様に「自ら学び、自分も授業に参加する主体的能力、能動的学習」が備わりました。グループ研究においても「どうしたらうまく調べたことがみんなに伝わるのか？」といった意見を反映したりなどもできるようになり、考える力ももつことができました。そういったことで私はこの授業を受け本当の大学生になれたとおもえます。(1回生)

*この授業で初めて下級生と一緒に発表した。この経験はとても大きく、自分より下の世代がどんなことを考えているのか少しわかったし、また他班の発表でも荒削りな部分も見受けられたが、画期的だなと自分では考えもつかない発表があり驚かされた。前期を通していろいろな発見ができる授業だったと思った。(3回生)

6. まとめ

5.で紹介した二つの授業の授業アンケートの結果を図6に示す。

どちらの授業も、特徴は意見反映度と授業外学習時間が際立って良いことである。著者のいう双方向型授業とは授業自体が双方向型であることに加えて学生の主体的・能動的な学習を引き出すことであったから、この結果はそれが十分満たされていることを示している。

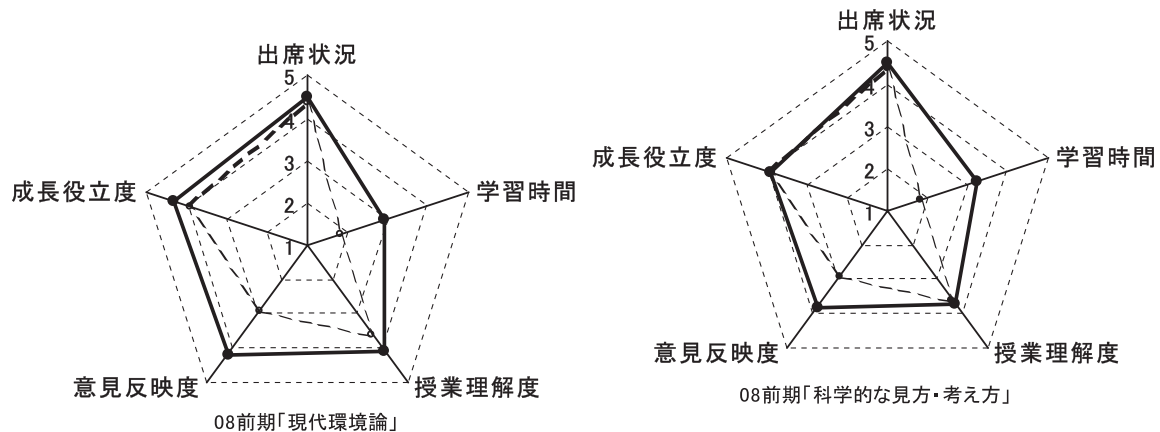


図6 双方向型授業の授業アンケート結果
実線が著者の授業、破線が全学講義系の平均を示す。

このような双方向型授業を始めるためには、まず、授業は教員が学生に一方的に教えるものという考え方から脱却し、学生とともにつくるものという考え方を理解することが必要である。学生の主体的・能動的な学習を引き出すための前提は、学生が自ら学ぶ意欲を持つことであり、双方向型授業とはそれを引き出すような授業でなければならない。

4. の授業アンケートの分析および5. の著者の双方向型授業の開発実践例から、双方向型授業をつくるために必要なことをまとめると以下になる。

- (1) 何よりもまず学生とのコミュニケーションを始めること。
- (2) コミュニケーションは必ず双方向にすること。
- (3) 間接的よりもできるだけ直接的なコミュニケーションを心がけること。
- (4) 授業計画の中にグループ学習や参加型学習を取り入れること。

ここまでくれば、授業の形式としては双方向型になったといえるであろう。しかし、次に注意すべきは、授業の形式だけを双方向型にすればよいというわけではないことである。1. で述べたように、著者は「双方向型授業」とは学生を授業の中に参加させるという授業の形式としてだけでなく、それによって学生の学習意欲を促し、学生自身が授業に主体的・能動的に取り組むような授業であるべきだと考えている。例えば、授業中に学生を小グループに分けてディスカッションや何らかのワークを行わせれば、たいていの場合、学生の教室での受講姿勢は活発になるが、それによって学生の学習意欲が高まり、主体的・能動的な学習まで進むかどうかは保証の限りではない。著者が示した図6の授業外学習時間は一つの指標例にすぎないが、授業の目的に応じて適当な指標によって学習成果が向上しているかどうかを確認することが必要である。

ところで、アメリカで新しいパラダイムによる大学授業が提唱されて久しいが、日本ではごく一部の分野や演習型授業で行われてきただけで、一般的な講義系授業ではまだまだ少ない。その理由としては、ユニバーサル段階を迎えた時期が日本はアメリカより遅いことにもあるが、もう一つの理由として、日本では大人数の講義系クラスが少なくないことがあげられる。例えば立命館大学では200人以上のクラスが過半数を占めており、講義系授業を双方向型授業にしにくい大きな理由となっている。知識伝授型の一斉講義方式であれば大人数でも可能であるが、学生の主体的・能動的な学習を前提とする双方向型授業ではクラスの学生の受講状況や学習状況を逐次把握できる規模が限界である。クラス規模の限界としては、図5のクラス規模と授業効果の結果を参考にすれば150人程度と推察されるが、実際に著者が実践している授業でもその程度が限度である。

今回の中教審答申で初めて双方向型学習の必要性が強調されたことは歓迎すべきことであるが、従来型の授業を双方向型授業に切り替えるにはそのための条件整備も重要であることを指摘しておきたい。上記のクラス規模の問題はその第一であるが、さらに双方向型授業に取り組む教員への積極的な支援も重要である。双方向型授業では、例えば、コミュニケーションへの対応や、双方向型での学習指導など、どれをとっても従来の授業法に比べて教員の負担は必然的に大きくなる。この負担を少しでも軽減するためには、双方向型授業へのティーチング・アシスタント等のサ

ポートを積極的に導入することや、コースツールなどの ICT による学習支援システムの整備などが不可欠である。

日本で双方向型授業を進めていく上での課題は少なくないが、今回の中教審答申を契機に、今後、多くの分野で双方向型授業の取り組みが本格化することを期待したい。

註

- 1) 1991 年の大学審議会の答申「大学教育の改善について」は、高等教育の個性化、多様化を促進するためには、わが国の高等教育の枠組みを規定している大学設置基準等の見直しが必要として、各大学等がそれぞれの考えに基づいて教育上の創意工夫を行うことを可能にするために大学設置基準等の制度的枠組みを大綱化することを求めた。これにもとづき、同年、大学設置基準の改正が行われた。
- 2) フレイレが知識伝授型の一方通行の教育を銀行に例えて表現したもの。学生が金庫で教員が預金者という意味で、学生にいっぱいの知識を満たす教員ほど良い教員で、いっぱいの知識で従順に満たされている学生ほど良い学生とする。これに対してフレイレが実践したのが「問題提起型教育」である。
- 3) 熊大自主講座は講義録を 2 冊出している。いずれも熊本日日新聞情報文化センターの発行で、『生命のみなもとから（熊大自主講座講義録「僻遠」第 1 巻）』（1981 年）と『うしてらるるもんか（熊大自主講座講義録「僻遠」第 2 巻）』（1982 年）である。
- 4) 大阪市大自主講座の記録は、次の文献にまとめられている。木野茂 2004 「第 3 編 市大自主講座」『人権問題ハンドブック 4—環境問題と人権編』大阪市立大学人権問題委員会・同人権問題研究センター、133-169 頁。
- 5) マーチン・トロウは 18 歳人口の大学進学率を指標にして三段階に区分し、進学率 50% 以上の高学歴社会の段階をユニバーサル段階と名づけた。ちなみに、15-50% は大衆（マス）段階、15% 未満はエリート段階と呼ばれる。
- 6) 産業革命以前の前近代社会においては共同体での日常生活の場が知識継承の場であったが、近代教育においては学校教育が普及・一般化し、教師（教員）から生徒（学生）への知識伝達がそれにとって代わった。しかし、近年、インターネットの登場で学校だけが知識伝達の場ではなくなり、またグローバリゼーションをはじめとする社会状況の変化に伴い、知識だけではなく課題解決能力が求められるようになったが、こうした状況に対応する教育としてポストモダン教育という概念が登場した。
- 7) 立命館大学における授業アンケートは、10 人未満の授業や学部等が実施に適さないと判断した授業以外では原則全授業で実施している。本稿で紹介した 2008 年度後期の講義系の授業アンケートの回答者数は 77,001 人（受講登録者の 34.4%）である。

引用文献

赤堀侃司編 1997 『大学授業の技法』有斐閣。

宇井純 1991 『公害自主講座 15 年』亜紀書房。

宇井純 2001 東大講義「環境の世紀」（「駒場の学生にできること」2001.6.15）：http://www.sanshiro.ne.jp/activity/01/k01/schedule/6_15a.htm（2009.8.18. 確認）

大阪市立大学自己評価委員会 1995 『卒業生が見た学部教育と学生生活—自由記述形式による本学部教育の将来に対する意見・提言』大阪市立大学。

木野茂 2005 『大学授業改善の手引き—双方向型授業への誘い—』ナカニシヤ出版。

木野茂 2008 「授業アンケートに見るコミュニケーションの効果—改訂された新授業アンケートの結果から—」『立命館高等教育研究』8、123-145 頁。

木野茂 2009 「学生とともに作る授業—多人数双方向型授業への誘い—」『学生と変える大学教育—FD を楽しむという発想』、ナカニシヤ出版、136-151 頁。

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. 1991 Active Learning: Cooperation in the College Classroom（関田一彦監訳、2001、『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部）

- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ（編著） 2004 『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部.
- 鈴木久男・細川敏幸・山田邦雅・前田展希・小野寺彰 2006 「初頭物理教育における能動的学習システムの構築」
『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習—』14、89-97 頁.
- Davis, B. G. 1993 Tools for Teaching, Jossey-Bass（草取草之助監訳 2002 『授業の道具箱』東海大学出版会）
- 橋本勝 2009 「橋本メソッド—150 人ゼミ」『学生と変える大学教育—FD を楽しむという発想』、ナカニシヤ出版、
109-118 頁.
- パウロ・フレイレ 1979 『被抑圧者の教育学』亜紀書房.
- 溝上慎一 2007 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7、269-287 頁.
- 立命館大学教育開発推進機構 2009 『2008 年度後期授業アンケート結果報告書』.