

学生の視点から考える「よい学び」とは何か

— 津田塾大学における教育の実践から —

松 崎 良 美
柴 田 邦 臣

I. はじめに

大学進学率は50%を超える時代となり、大学ははじめ高等教育機関への進学は、若年層の人生設計における主要な選択肢の一つとなっている。また、18歳人口は減少し続け、中、大学・短期大学の収容力(入学者数÷志願者数)は2015年の時点では、93.7%に達している¹。地域間格差などさまざまな問題はあるものの、大学進学は大衆化傾向にあるともいえよう。平成29年度からは、我が国としては初となる給付型奨学金事業、無利子奨学金において所得連動返還型奨学金が導入され、令和2年度から給付型奨学金の大幅拡充を伴う高等教育修学支援新制度が実施されるなど、高等教育機関進学における財政的支援の在り方の見直しも始まっている²。障害のある学生においては、2016年の障害者差別解消法施行に伴い、高等教育機関への進学傾向は年々増加傾向にあることが報告され³、「大学での学び」の経験は、多くの人にとって身近なものになってきている。

一方、2020年4月には、COVID-19(新型コロナウイルス感染症)の拡大によって、多くの高等教育機関がオンラインでの授業実践を余儀なくされた。大学でのオンライン教育実践については国内外からさまざまな課題のあることが指摘されたほか^{4,5,6}、具体的な実践や取り組みについても報告があげられている⁷。学生自身からも大学での学びについて考え、より良いありようを提案する動きがみられるようになってきている⁸。

そもそも大学での学びについて、どのように考えるべきであろうか。中央

教育審議会による「我が国の高等教育の将来像(答申)」(平成17年1月)では、「大学は、学術の中心として深く真理を探求し専門の学芸を教授研究することを本質とするものであり、その活動を十全に保障するため、伝統的に一定の自主性・自律性が承認されていることが基本的な特質」としている。大学での学びを得た者がその後の社会を構成していく一翼を担うという意味でも、大学は自主性・自律性を備えた組織である一方で、公共的役割を持つものであることも指摘されている。

大学における「自主性・自律性」の主体となるものは一体何か。「ユニバーシティ」の名を冠した高等教育機関が成立したのは中世後期の12、13世紀のころといわれるが、今日「総合大学」と訳される University の語源は、ラテン語で「一つ」を表す unum と「方向」を表す verito とが結びついてできた言葉であり、「一つの目的に向かう共同体」を原義としていたという⁹。そこから、universitas は特に「学生と教師の共同体(universitas scholarium et magistrorum)」を指し、やがて「大学」を意味するようになった、と野家は説明している。「成立当初の大学には、今日の大学のような教室や図書館や食堂などの施設は何もなく、あるのは学生と教師の共に学びたいという情熱だけであった」ともいう⁹。

今日における大学での学びに「学生と教師の共に学びたいという情熱」は、どのように具現化されるだろうか。特に学生の学びへの意志はどのように教員に受け止められてきたといえるだろうか。例えば、大学が毎学期末に実施する「授業に関するアンケート」は、大学が充実した教育の場となるために、また、授業の改善点を見出したり、Faculty Developmentにより改善を図った授業の効果を検証することを目的として、学生による授業評価として位置づけられ実施されてきた¹⁰。しかし、このアンケートで問われているような項目に配慮した授業を実践してさえいれば、学生にとって満足度の高い「よい授業」は実現するといえるのだろうか。また、このアンケートから「学生の学びたいという情熱」を測ることはできるのだろうか。実際に、学生からは、「『授業に関するアンケート』の結果を先生方に反映していただけているのだろうか」、「なかなか学生の声を聞き入れていただいているような実感が持てない」といった声も聞かれ、情熱を共有する場というよりは、「陳情」の機会のための場といった側面が強く、そのフィードバックがされていないといった不充足感がうかがえる。高等教育における学びを検討していくうえで、そもそも「よい学び」とはどのようなものであるのか、今日の大学において「よい学び」として実感される学びのありようとは、具体的にどのようなもので

あるのか、目指すべき方向性が一定程度想定されている必要があるだろう。

高等教育機関への進学が多くの人にとって一般的なものになりつつあり、COVID-19の感染拡大を受けて授業の形態に変更が求められている今、そもそも大学でのよい学びとはいったいどのようなものか、その本質的な意味について考えていくことが求められている。

II. 目的

津田塾大学での学びの経験は、在籍する学生たちにおいて「よい学び」をもたらしているといえるのか、高等教育機関の一事例として注目し、「よい学び」とはどのような経験のことを指すのか、どのような授業で「よい学び」が実現し、どのような受講態度を持つことで「よい学び」に至ることがあるのか、探索的に検討することを目的とした。

特に、大学での学びが「よい学び」を促すようなものになっているのか、本学で一定期間の期間を過ごした2年生以上の学年の者と1年生の回答を比較することを通じて検討を行う。例えば、受験時に津田塾大学を第一志望としていなかった者は、大学での学びのモチベーションが低い状態から大学生生活を始める可能性があり、大学生活を満足できていない者の割合が高くなる可能性がある。また、大学での学びが「よい学び」として機能していない場合は、学年を経るごとに学びへの意欲や関わり方が減退する可能性があるといえよう。

以上の観点に特に着目しながら、津田塾大学での学びが在籍者に対してどのように受容され、取り組まれているのかを把握し、その評価を裏付ける背景にどのような要素がありうるのか検討を行う。

III. 方法

調査1. 「津田塾大学での授業に関するアンケート」質問票調査

(1) 対象と方法

津田塾大学に通う大学生を対象に無記名自記式質問票調査を実施した。2019年6月3日から7日にかけて実施されていた、ゼミを含む計5つの授業に受講していた学生219名を対象に配布して実施した。うち二つの授業は、教員志望の学生が受講する必修の科目となり、1年生の受講者が多いものの学科の偏りが少ない授業であった。調査票は授業担当講師の了解を得て、授

業開始あるいは終了時の約10分程度の時間の中で調査目的と趣旨、回答協力の依頼を説明した上で実施した。分析は、調査の同意が得られた者のうち、大学院生を除いた213名(回収率：94.8%)を対象に実施した。

(2) 質問項目

質問票は、①学生の状況を示す項目と、②どのような授業をどのように受講してきたのかを問う項目、③「よい学び」の実感やそれに関連する経験を問う項目、④授業評価アンケートに関する項目と⑤自由記述の5つの項目によって構成され、質問項目数は45項目だった。

①学生の状況を示す項目については、学年、学科、年齢、通学にかかる時間、バイトの有無、平日の睡眠時間、津田塾が第一志望の大学であったかどうか、奨学金の利用の有無によって構成した。

②どのような授業をどのように受講してきたのかを問う項目については、まず全般的な経験として、授業時間内での意見表明経験の有無、ペアワーク経験の有無、フィードバックを得た経験の有無と、それぞれに対する印象を尋ねることとした。また、「毎回なるべく出席したいと思える授業」と「後から思い返して『よい授業だった』と感じる授業」の二種類を具体的に想定してもらったうえで、該当授業でどのような授業実践(レジュメや板書の工夫、分かりやすい例示)がされ、回答者自身はどのように受講していたのか(該当授業に関する予復習の有無とそれぞれにかかる時間、該当授業に関する参考・関連文献を読んだ経験、該当授業の達成目標の把握の是非、該当授業に緊張感をもって参加しているかどうか、該当授業に対するほかの受講者の集中度についての印象、該当授業の受講によって自分の努力が報われていると感じるかどうか)を尋ねた。併せて、それぞれ想起してもらった授業は、語学の授業、ゼミ、そのほかの授業のどれに該当していたかを尋ねた。

③「よい学び」の実感やそれに関連する経験を問う項目については、「ある観点について、自分とは違う考え方があり、と気づいた経験」、「授業を受けて、新たな疑問を抱いた経験」、「授業以外の時間で、学んだことを思い出した経験」、「自分の問題意識がどういうものか、しみじみ実感した経験」、「自分が何について考えているのか、問題意識を言語化できるようになった経験」の5項目について経験の有無を「はい」か「いいえ」かで尋ねた。また、「大学生活の満喫度」と「授業で扱う題材にインパクトを受けた経験」をそれぞれ5段階で尋ねた。

④授業評価アンケートに関する印象については、意見が反映されていると

感じる度合いについて、webで実施されることに対する抵抗感、授業評価アンケートの取り扱いについての説明に対する印象を5段階で尋ねた。

⑤自由記述では、「あなたが成長を実感するのは、どんなときですか?」、「このアンケート全体に対して、何か感想やご意見があればお聞かせください」という2項目を設けた。

質問票は、「津田塾大学での授業に関するアンケート」というタイトルで作られ、A3用紙1枚に両面印刷されたものを用いた。

(3) 分析方法

対象者である学生の基本属性、受講した授業経験、「よい学び」の実感やそれに関連する経験について記述統計を算出した。「毎回出席したいと思える授業」の印象や受講態度などについて1年生と2年生以上で差がみられるか、「よい学び」の実感として挙げた経験の有無に何が由来していると考えられるか、クロス集計を行い比較した。また、「あなたが成長を実感するのは、どんなときですか?」と尋ねた自由記述項目については、計量テキスト分析を実施した。計量テキスト分析は、意味の通じる最小単位に対象テキストを分割し、頻繁に用いられる用語の出現パターンや語同士の関係性を把握するものだ。テキストの最小単位の分割・抽出方法として茶釜を選択し分析した。強制抽出させる語は特に設定をしなかったが、分析内容との関連はないと判断された「アンケート」などの語を除いて分析を実施した。形態素解析時に扱う品詞は、名詞、サ変名詞、形容動詞、動詞、形容詞、副詞、名詞C(漢字一文字の語)とした。なお、動詞・形容詞・形容動詞などの活用を持つ語はすべて基本形としてカウント・抽出される。統計解析には、IBM SPSS Statistics ver. 23を用い、計量テキスト分析には、KH Coderを用いた。

(4) 倫理的配慮

調査票の配布時には、本調査の趣旨や質問票への記入は任意であること、個人データの取り扱いには十分注意すること、調査結果を授業・研究以外には使わないこと等を記載した説明文書を添付し、口頭での説明も行った。調査への同意は調査票への回答を以て得たものとした。

調査2. 社会人学生を対象とした質的調査

(1) 対象と調査項目

社会人学生は、強い目的意識を持って入学している場合が多く、「よい学び」について自分なりの考えを持っていると考え、本学国際関係学科に所属する社会人学生1名を対象とした半構造化面接を行った。

特に「現在受講していて満足している授業とその理由」「過去に受講して満足している授業とその理由」について、「成長の実感を得たとき」、「よい学びができたと感じる経験」について尋ねた。

(2) 倫理的配慮

調査を始める前に、回答したくない質問には無理に回答する必要はないこと、回答しないことによって不利益を被ることがないこと、いつでも調査を中止することが可能であることを伝えたくて実施した。また、調査で得られた結果の取り扱いには十分注意し、調査結果は個人が特定されないような形で用いられること、授業・研究以外の場面で用いられることはないこと等を説明したうえで行った。

なお、本研究は、2019年度に津田塾大学で開講された「社会調査法入門」の授業の一環として実施した。「社会調査法入門」は、第1、3、4タームを通じて社会調査の量的・質的方法を学ぶことを目的とした授業で、全タームを通じて2、3年生を中心とした10名前後の受講者で構成されていた。

IV. 結果

(1) 対象者の基本属性

回答者の学年の割合は学部1年生が156名(73.2%)と大部分を占め、次いで2年生50名(23.5%)、3年生7名(3.3%)となった(表2)。本調査では4年生からの回答は得られなかった。学科の分布については、英語英文学科が90名(42.3%)、国際関係学科が80名(37.6%)、情報科学科が14名(6.6%)、数学科が29名(13.6%)となった。

通学にかかる時間については、最短の者は0分、最長の者が3時間だった(中央値45(8-90)分)。睡眠時間は最短の者が3時間、最長の者は9時間となった(中央値360(300-420)分)。

バイトしている学生は133名で対象者の半数以上を占めた(62.4%)。また、本学が第一志望であったと回答した学生は79名で対象者のうち37.1%であっ

表 1. 対象者の基本属性

属性	n	%
学年		
1年生	156	73.2
2年生	50	23.5
3年生	7	3.3
4年生	0	0.0
学科		
英語英文学科	90	42.3
国際関係学科	80	37.6
情報学科	14	6.6
数学学科	29	13.6
通学時間 (中央値: 45分 範囲: 8-90)		
睡眠時間 (中央値: 360分 四分位範囲: 300-420)		
バイト		
している	133	62.4
していない	77	36.2
第一志望		
該当	79	37.1
非該当	130	61.0
奨学金		
利用	40	18.8
非利用	173	81.2

た。奨学金を利用していると回答した学生は40名で18.8%だった。

(2) 対象者の津田塾大学での学びに関する経験

大学での授業を受講する過程で、対象者の多くが、授業内で発言の機会を求められてきたことが分かった(88.7%) (表2)。また、ペアワークを授業時間中に実施した経験があると回答した者は全体の88.6%で、フィードバックを得た者も全体の87.1%で大半を占めた。

「毎回出席したいと感じた授業」で「どちらかというところ」、「ある」と回答した者の合計は182名(85.5%)、「回想してよかったと思える授業」で「どちらかというところ」、「ある」と回答した者の合計は150名(70.5%)であった。

また、今回の調査で「よい学び」の実感やそれに関連する経験を尋ねたが、「ある観点について、自分とは違う考え方がある、と気づいた経験」が「ある」と回答した者が205名(98.1%)、「授業を受けて、新たな疑問を抱いた経験」が「ある」と回答した者が190名(90.5%)、「授業以外の時間で、学んだことを思い出した経験」が「ある」と回答した者が193名(91.9%)となり、調査対象者の大半の学生が、「よい学び」につながるものと想定した項目について肯定

的に回答していた。ただし、「自分の問題意識がどういうものか、しみじみ実感した経験」が「ある」と回答した者は115名(54.0%)、「自分が何について考えているのか、問題意識を言語化できるようになった経験」が「ある」と回答した者は108名(52.4%)だった。また、「大学生活を満喫していると思いますか?」という質問項目については、「まあ思う」「そう思う」と回答するもので149名(71%)となり、7割以上の学生が大学生活にある程度満足していた。

以上から、「よい学び」と位置付けることのできるような経験は、対象者の9割以上が経験しており、大学生活を満喫している学生も7割近く存在しており、表面的には「よい学び」が実現されていると解釈することができた。これは想定していた以上に、少なからずの学生が、「よい学び」を経験していたことを示す結果であったが、本当に実態を正確に表したものと評価することはできるだろうか。授業に対して不満感を持った側面があったことは否定しがたく、その内実について検討するためにさらに分析をすすめた。

(3)「毎回なるべく出席したい授業」へのかかわり方

「毎回なるべく出席したいと思える授業」があると回答した182名において、受講者がどのように授業に臨んできたのか、入学してまもない新入生と

表2. 対象者の津田塾大学での学びに関する経験

	n	%		n	%
発言機会			違う考えに気づいた		
あった	189	88.7	はい	202	96.2
なかった	24	11.3	いいえ	4	1.9
ペアワーク			新たな疑問を抱いた		
あった	187	88.6	はい	188	89.5
なかった	24	11.4	いいえ	19	9.0
フィードバック			学んだことを思い出す		
あった	182	87.1	はい	191	91.0
なかった	27	12.9	いいえ	16	7.6
毎回出席したいと感じた授業			問題意識を実感する		
まったくない	6	2.8	はい	112	53.3
どちらかというとな	15	7.0	いいえ	90	42.9
わからない	10	4.7	問題意識を言語化する		
どちらかというどある	56	26.3	はい	106	50.5
ある	126	59.2	いいえ	97	46.2
回想してよかったと思える授業			大学生活を満喫している		
まったくない	4	1.9	そう思わない	5	2.4
どちらかというとな	15	7.0	あまり思わない	19	9.0
わからない	39	18.3	どちらでもない	34	16.2
どちらかというどある	67	31.5	まあ思う	89	42.4
ある	83	39.0	そう思う	60	28.6

より長く大学での学びを過ごす在学生とが、異なる傾向を見せる可能性がある。そこでより深く分析するために、試みとして、調査対象者を1年生と2年生以上に分けて比較した。「毎回なるべく出席したいと思える授業」として調査対象者の98名(56.3%)が「語学の授業」と「その他の授業」を回答し、51名(29.3%)がゼミと回答していた。その種別を問わず、「毎回なるべく出席したいと思える授業」にどのように臨んでいるのか、授業の受講態度および該当する授業の特色を尋ねたところ、そうした授業の特徴として「分かりやすい例示がある」という項目に該当すると回答した者が163名で分析対象者の91.1%を占めた。次に、「緊張感を持って参加している」と回答した者は130名で分析対象者の72.6%だった。(表3)

学年別に比較したところ、学年による受講態度の差はほとんど見られなかったが、1年生が周囲の学生の集中度を感じる割合は2年生以上と比べて有意に高かった($p=0.047$)。また、2年生以上の参考文献を参照する割合も1

表3. 「毎回なるべく出席したいと思える授業」の受講態度および授業の特徴について

	「毎回なるべく出席したいと思える授業」		1年生		2年生以上		p-value
	n	%	n	%	n	%	
予習							
する	88	48.6	62	47.3	26	52.0	0.574
しない	93	51.4	69	52.7	24	48.0	
復習							
する	94	52.2	70	53.9	24	49.0	0.594
しない	86	47.8	61	46.6	25	51.0	
参考文献参照							
する	56	31.1	35	26.9	21	42.0	0.05 *
しない	124	68.9	95	73.1	29	58.0	
授業到達目標							
知っている	117	66.1	86	67.2	31	63.3	0.622
知らない	60	33.9	42	32.8	18	36.7	
緊張感をもって受講							
している	133	73.9	95	73.1	38	76.0	0.689
していない	47	26.1	35	26.9	12	24.0	
他の受講者の集中度							
感じない	59	32.8	37	28.5	22	44.0	0.047 *
感じる	121	67.2	93	71.5	28	56.0	
授業の工夫がある							
感じない	56	31.1	44	33.8	12	24.0	0.201
感じる	124	68.9	86	66.2	38	76.0	
分かりやすい例示がある							
そう思わない	13	7.3	9	6.9	4	8.2	0.776
そう思う	166	92.7	121	93.1	45	91.8	
努力が報われる							
そう思わない	71	39.4	55	42.3	16	32.0	0.205
そう思う	109	60.6	75	57.7	34	68.0	

pearsonのカイニ乗検定

*: $p < 0.05$

年生と比べて有意に高かった ($p=0.050$)。

「毎回出席したいと思える授業」への参加の仕方について、新入生と2年生以上の学生において、学び方や授業への取り組み方に違いがある可能性が示唆された。

(4)「よい学び」の実感の背景にあるもの

「自分の問題意識がどういうものか、しみじみ実感した経験」、「自分が何について考えているのか、問題意識を言語化できるようになった経験」について、それぞれ経験の有無で二群に分け、受講態度や授業への印象との関連を比較した。また、1年生と2年生以上によって結果が異なる可能性から、分析対象者を学年別に示した(表4)。

1年生において「緊張感をもって授業を受講している」場合、「自分の問題意識がどういうものか、しみじみ実感した経験」が「ある」と回答したものが有意に多かった ($p=0.036$)。有意な関連は見られていないが、予習を実施しているものにおいても、問題意識の認識経験の該当者の割合が高くなる傾向が認められた。2年生以上については有意な関連はいずれも見られなかったが、「授業の達成目標を把握している」ことや、「緊張感をもって授業を受講している」こと、「分かりやすい例示がされたと感じる」ことが、問題意識の実感を持つ経験と関連する傾向が認められた。

一方、「自分が何について考えているのか、問題意識を言語化できるようになった経験」に着目すると、1年生では、予習を実施しているもののほうが、問題意識の言語化経験があると回答した者の割合が有意に高かった ($p=0.049$)。2年生以上では、「発言機会があること」についてよい印象を持っている者 ($p=0.019$)、「緊張感をもって授業を受講している」者 ($p=0.048$)、「分かりやすい例示があると感じる」者 ($p=0.020$) において、「問題意識の言語化経験」と有意な関連があった。

(5)「成長の実感」として感じられるもの—KH Coderによる分析

調査票には、調査対象者自身が「成長の実感」をどのようなときに得られると考えるか、自由に記述してもらった回答を設けていた。この、「あなたが成長を実感するのは、どんなときですか?」と尋ねた自由記述項目について、KH Coderの共起ネットワーク図を作成した。共起ネットワークは、分析対象とするテキスト内でどの語が多く出現していたか、またどの語とどの語がデータ中で結びついていたのかを表現する方法である。出現頻度が高い語ほ

表4. 「問題意識の認識」、「問題意識の言語化」と授業環境や受講態度との関連

	自分の問題意識がどういふものか、しもしが実感した経験				自分の問題意識を言語化できなくなった経験							
	1年生		2年生以上		1年生		2年生以上					
	はい n (%)	いいえ n (%)	はい n (%)	いいえ n (%)	はい n (%)	いいえ n (%)	はい n (%)	いいえ n (%)				
発言機会についての印象												
よくない	16 (45.7)	19 (54.3)	0.444	6 (50.0)	6 (50.0)	0.302	21 (60.7)	14 (40.0)	0.248	3 (25.0)	9 (75.0)	0.019 *
よい	60 (53.6)	52 (46.4)		31 (70.5)	13 (29.5)		54 (47.8)	59 (52.2)		29 (65.9)	15 (34.1)	
FBIについての印象												
よくない	12 (52.2)	11 (47.8)	1.000	2 (40.0)	3 (60.0)	0.324	12 (52.2)	11 (47.8)	1.000	1 (20.0)	4 (80.0)	0.153
よい	60 (50.0)	60 (50.0)		35 (68.6)	16 (31.4)		61 (50.4)	60 (49.6)		31 (60.8)	20 (39.2)	
毎回所属したい授業がある												
該当	9 (37.5)	15 (62.5)	0.180	4 (57.1)	3 (42.9)	0.679	11 (45.8)	13 (54.2)	0.660	3 (42.9)	4 (57.1)	0.447
非該当	67 (54.5)	56 (45.5)		33 (67.3)	16 (32.7)		64 (51.6)	60 (48.4)		29 (59.2)	20 (40.8)	
< 毎回出席したい授業について >												
予習の実施												
該当	39 (63.9)	22 (36.1)	0.074	16 (64.0)	9 (36.0)	0.762	37 (60.7)	24 (39.3)	0.049 *	14 (56.0)	11 (44.0)	0.773
非該当	30 (47.6)	33 (52.4)		17 (70.8)	7 (29.2)		27 (42.2)	37 (57.8)		15 (62.5)	9 (37.5)	
復習の実施												
該当	41 (59.4)	28 (40.6)	0.368	15 (65.2)	8 (34.8)	1.000	36 (52.2)	33 (47.8)	0.858	15 (62.5)	9 (37.5)	0.773
非該当	28 (50.9)	27 (49.1)		17 (68.0)	8 (32.0)		28 (50.0)	28 (50.0)		14 (56.0)	11 (44.0)	
参考文献などの参照												
該当	21 (63.6)	12 (36.4)	0.412	15 (75.0)	5 (25.0)	0.375	43 (47.3)	48 (52.7)	0.154	14 (70.0)	6 (30.0)	0.246
非該当	48 (53.3)	42 (46.7)		18 (62.1)	11 (37.9)		43 (47.3)	48 (52.7)		15 (51.7)	14 (48.3)	
達成目標の把握												
該当	47 (57.3)	35 (42.7)	0.847	23 (76.7)	7 (23.3)	0.198	46 (55.4)	37 (44.6)	0.357	21 (70.0)	9 (30.0)	0.127
非該当	22 (55.0)	18 (45.0)		10 (55.6)	8 (44.4)		18 (45.0)	22 (55.6)		8 (44.4)	10 (55.6)	
緊張感のある授業参加												
該当	57 (62.0)	35 (38.0)	0.036 *	27 (73.0)	10 (27.0)	0.169	50 (54.3)	42 (45.7)	0.314	25 (67.6)	12 (32.4)	0.048 *
非該当	12 (38.7)	19 (61.3)		6 (50.0)	6 (50.0)		14 (43.8)	18 (56.3)		4 (33.3)	8 (66.7)	
周囲の集中度を感じる												
該当	49 (55.7)	39 (44.3)	1.000	18 (64.3)	10 (35.7)	0.760	45 (51.1)	43 (48.9)	1.000	16 (59.3)	11 (40.7)	1.000
非該当	20 (57.1)	15 (42.9)		15 (71.4)	6 (28.6)		19 (52.8)	17 (47.2)		13 (59.1)	9 (40.9)	
授業の工夫があると感ずる												
該当	44 (55.7)	35 (44.3)	1.000	27 (73.0)	10 (27.0)	0.169	37 (46.3)	43 (53.8)	0.134	24 (64.9)	13 (35.1)	0.189
非該当	25 (56.8)	19 (43.2)		6 (50.0)	6 (50.0)		27 (61.4)	17 (38.6)		5 (41.7)	7 (58.3)	
分かりやすい説明があると感ずる												
該当	65 (57.0)	49 (43.0)	0.504	32 (72.7)	12 (27.3)	0.084	61 (53.0)	54 (47.0)	0.313	29 (65.9)	15 (34.1)	0.02 *
非該当	4 (44.4)	5 (55.6)		1 (25.0)	3 (75.0)		3 (33.3)	6 (66.7)		0 (0.0)	4 (100.0)	

*: p < 0.05

Fisherの正確性確率検定

ど、大きな円で素描され、語と語は共起関係にもとづいて線で結ばれるが、語と語の配置の距離は、関連の強さを意味しない。

図1は、自由記述で用いられた上位60までの語を用いて描かれ、語の媒

介中心性が高いほど、円の色が濃くなっている。媒介中心性は、さまざまなネットワークにおいて他の語どうしの間であって、それらをつなぐ働きをする語を見出そうとする中心性指標である。本研究では共起ネットワークを描いたうえで、抽出された語がどのような文脈で用いられていたのかをKWICコンコーダンスの機能を用いて確認した。

共起ネットワークを描いて認められた、調査対象者にとっての「成長の実感」の傾向は、大別して【授業内容や新しく学んだことの理解】、【具体的な成績や評価としての反映】、【学んだことの実践・活用】、【第三者に自身の意見を述べる】などが挙げられると解釈した。

【授業内容や新しく学んだことの理解】は、共起ネットワーク図の右下の「授業」、「理解」、「内容」、「分かる」などの語に代表される関連から見出された。「理解」という語に着目し、KWICコンコーダンスを確認すると「去年やっていた(1年生の)授業が、今の授業とつながっていることが理解できたとき。点が線になっていく感覚」、「授業で先生が話したことに対して『あ、これは

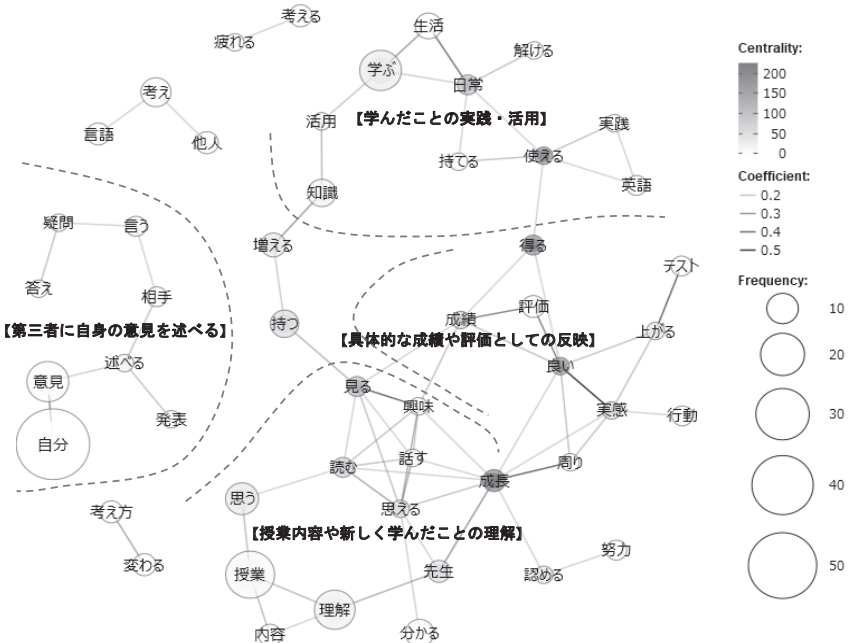


図 1. 調査対象者の「成長を実感」するきっかけについて回答を求めた自由記述の共起ネットワーク

学んだからわかる』と思ったとき。しっかり理解していたのだと思えた、「関心を持たなかったトピックに関心を持ったとき、ある機会に理解したものと別のとき理解したものが繋がったとき、物事を見る観点が増えたとき」などの文脈がみられた。【具体的な成績や評価としての反映】は共起ネットワーク図の右側から中段に認められる「成績」、「評価」、「良い」、「実感」などで構成されるかたまりとして認められた。「良い」という語には「先生や周りから良い評価をもらったとき」、「テストで良い点が取れたとき」などの文脈が認められた。【授業内容や新しく学んだことの理解】と【具体的な成績や評価としての反映】は、共起ネットワーク図からも同一の文脈で用語が現れる共起を示す線で結ばれているとおり、「成長の実感」を説明するうえで関連しあう要素であった。

【学んだことの実践・活用】では、共起ネットワーク図における右上にみられる「日常」、「解ける」、「持てる」、「使える」、「生活」、「学ぶ」などの語とつながるかたまりにおいて解釈した。「生活」という語からみられる文脈には、「実際の生活上で、自分が紙で学んだことを活用できたとき」、「日常生活で学んだことを思い出した時」、「自分の生活と授業の内容が繋がったとき」などがあった。

【第三者に自身の意見を述べる】は、「自分」、「意見」、「述べる」、「発表」、「相手」などの語でつながるかたまりで共起ネットワーク図の左側に認められた。「意見」という語を用いた文脈には「他人の意見を受け、自分の考えを構築し直せたとき」、「自分の意見を論理だてて説明できたとき」、「異なる意見の人に自分の意見を理解してもらえたとき」、「授業中に自分の意見を述べる際、以前習ったことをふまえて発表できたとき」などがあった。

(6) 社会人学生にとっての大学での学び—質的調査より

質問票調査を実施し、津田塾大学での「よい学び」や「成長」の実感の経験の検討を試みてきたが、「よい学び」や「成長」はどのように経験され、実感されているのか、より具体的に把握することを目指し、半構造化面接を実施することとした。特に、津田塾大学で社会人学生として過ごす者は、大学での学びへの期待度も高いことが予測された。以下は、社会人学生を対象に実施した質的調査の結果である。

1) 授業への印象

1-1 「今受講していて満足である授業」について

「今受講していて満足である授業」として、2つの具体的な科目名が挙げられた。それらは必修科目として指定される科目ではなく、選択科目であった。対象者は必修科目と選択科目についての意識の違いについて言及しており、選択科目の方に満足していることが分かる。「必修は取らなきゃいけないけど、実はあんまりどこがためになっているかよくわからない」という一方で、「選択の方は、自分の興味があるところで取ってるから、そういう意味では面白いっていうか、ためになっているというか。」と述べている。また、必修については「どっちかっていうと『取らされている』っていう、受け身？かな。」という印象を口にしていた。

挙げた授業のうち一つは少人数の語学系科目、もう一方は100人規模の学科開講科目であった。少人数の語学系科目は、少人数で教員と学生が一体となって活動する機会があり、授業を通してそれまでの学びがリンクする感覚を得たと述べていた。100人規模の学科開講科目は人数が多い授業であるが、学生が授業についてのコメントを教員に提出し、それについてのフィードバックを得ることができる授業である。

「(100人規模の学科開講科目では) コメントカードってみんないろんなこと書いてる。でも先生はそれを全部取り上げて吸い上げてくれる。それはそれで、「みんなこんなこと考えているんだ」ってことがわかって面白い。」

両者に共通するのは、自分以外の受講者、並びに教員の考えを知る機会があることである。

調査対象者にとって、クラスのサイズや授業の形態は満足度に影響を与えていないようであった。グループワークやフィードバックを通して、「授業に参加している実感」を得られているかどうか調査対象者の満足度に影響をもたらしていたように伺えた。

1-2 「過去に受講していて満足である授業」について

「過去に受講していて満足である授業」について尋ねると、こちらも複数の授業名が挙げられたが、授業形態や開講している学科もさまざまであった。それらの授業に満足しているのは、自分が今まで持っていたものとは違った

ものの見方、切り取り方をする授業であったことが理由だという。その中の1つの授業については、「あまりにも縁がなさ過ぎた分野」で、「まったく知らない世界」であったため、面白かったと説明している。全く知らなかった世界が広がっていることへの関心が深まっていることと、視点の違いを楽しんでいる様子が見て取れる。

2) 成長の実感を得ることと「よい学び」

2-1 成長の実感を得ること

対象者に、どのような時に成長の実感を得るのかということについて尋ねると、「横に繋がった時」という回答が挙げられた。

それぞれ授業はぶつ切りなんだけど、「ああ、こないだ授業でやったのと繋がってる!」「この歴史ってタテはこうだけど、こう繋がってるかな」みたいな、自分の中で…まとまるとは言わないけど、繋がったときに嬉しかったりする。

授業の内容が他の授業とリンクし、自分の中で整理できるという体験について述べている。つまり、ただ授業を受けて完結するのではなく、他の学びとの関連が見えた時に成長を感じると回答していた。さらに、自分が今まで持っていた視点以外から物事を捉えなおす経験が出来た時にも成長を感じているという。

外から見ると、それっておかしいんじゃない?って思えることも、その国やその社会にいる人にとっては、実はそれって反対じゃなくてもいいんじゃないか…って思えて。(中略)一概に言えないんじゃないかな、とか。

違う立場から物を捉えることによって違う景色が見えるということを知り、自分のこれまでの理解の不十分さを自覚した経験としても理解できよう。そのことが、また新たに物事を深く考えることに繋がり、成長の実感を得ることに至っていたと解釈できる。これは、「過去に受講していて満足である授業」についての質問の回答とも関連しており、調査対象者が、自分の持っていなかった視点を得る経験を重要視しているとみなすことができた。

2-2 「よい学び」とは何か

最後に、「よい学び」とはどのようなことだと感じているかについて質問をした。ここでいう「よい学び」は、大学内での学びに限定した。対象者は、ただ授業を受けているだけでは得られなかった学びが実現したときに、良い学びができたと感じていると語った。授業を受け身で受けているだけではなく、教員の側から新たな情報を引き出すことができた時、「よい学び」が実現したと感じている。

先生をこちら側に引き込めた時は、やったかなって感じ。授業ってどちらかという受け身じゃない。でも、受け身だとしても、こっち側に先生を来させるっていうか。こっちの方に意識を向けさせた時に、自分としては一つ満足したものができかなって。自分が行くのはもちろんなんだけど、先生に来てもらう、意識だけでも。

学生自身のはたらきかけによって、教員からの歩み寄りが実現する。そのことが学生の「よい学び」に繋がったというのである。ここに、「よい学び」が学生だけ、教員だけで成立するものなのではなく、両者との関わり合い、よいコミュニケーションによって実現したという印象が調査対象者にあることが読み取れる。

以上で述べてきたように、調査対象者が受けている授業内容が、これまでに学んだ内容と関連していることに気が付き、自分なりに整理できた経験、そして、自分が今まで持っていなかった視点に気が付き、違う視点から物事を捉えなおすことができた経験が、成長の実感に繋がっているということが分かった。このような経験をするには、「よい学び」ができていことに関係すると考えられるだろう。さらに、「よい学び」は、授業で教わる以上の内容を教員から引き出すことができた時、また、グループワークや教員からのフィードバックを通して授業に参加しているという実感を得た時に実現しているということが分かった。

V. 分析

本調査の結果からは、「ある観点について、自分とは違う考え方がある、と気づいた経験」や「授業を受けて、新たな疑問を抱いた経験」、「授業以外の時間で、学んだことを思い出した経験」など、「よい学び」として位置付ける

ことのできるような経験を調査対象者の9割以上がすでに「経験」していたと回答し、調査対象者の多くが、表面的には「よい学び」を実現していることが示された。

しかし、「自分の問題意識がどのようなものか、しみじみ実感した経験」、「自分が何について考えているのか、問題意識を言語化できるようになった経験」の有無については回答にばらつきがみられたことから、本調査では「よい学び」や「成長」の実感の背景にある要素を検討する際、特にこの二つの項目に着目し分析を実施した。結果として、この「自分の問題意識がどのようなものか、しみじみ実感した経験」、「自分が何について考えているのか、問題意識を言語化できるようになった経験」に影響を与える要素として以下2点の特徴が見いだされた。

(1) インタラクティブな関わり方

第一に、「自分が何について考えているのか、問題意識を言語化できるようになった経験」に影響を与えていたのは、受講者の側の授業に対する取り組み方・かかわり方によるものであった。また、その受講者の授業への取り組み方・かかわり方には学年間で差がみられた(表4)。1年生においては、「毎回出席したいと思える授業」で予習をする者において、問題意識の言語化経験があると回答する割合が高かった。一方2年生以上の上級生においては、発言機会があることにより印象を持つ者において、問題意識の言語化経験の割合が有意に高くなっていた。いずれも、学生の授業への臨み方や受講態度を示しているが、問題意識の言語化を促すような授業態度は学年によって異なり、「問題意識の言語化」を促す授業内でのインタラクションの質に変化がみられた可能性が示唆されたといえる。

授業場面において、学生はさまざまな形で授業にかかわることが想定される。例えば、事前に課せられた宿題や課題、予習事項を済ませて授業に参加する、ということも、授業推進の上で教員側から学生に求める参加の仕方の一形態であるといえよう。1年生においてはこうした予習の実践が「問題意識の言語化」と有意な関連を持っていたが、2年生以上では、実際に授業の内容に対して自身の考えを述べる機会を持つなど、より積極的なインタラクションの実践が、「問題意識の言語化」経験と有意な関連を持つことが示された。

KH Coderの分析からも「成長を実感」する要素として「第三者に意見を述べる」など、問題意識や自分の考えを他者に表明できるようになることが挙

げられている。

また、社会人学生を対象とした質的調査の結果からも「よい学び」が実現したと思える経験は、発言を通じて「先生をこちら側に引き込めた時」といった言葉で表現されていた。自身の発言を通じて先生が反応してくれたり、議論が展開していく様を体験することができたときに、「よい学び」が実感されていた。

「よい学び」や「成長」を実感するものとして「問題意識の言語化」やそれに伴う発言等を位置づけることができるが、それを促していたのは、「どのような授業であったか」ということよりも、「どのように授業を受講していたか」といった学生の側の受講態度、特に授業でのインタラクションのありようによるものであった。ただし、そのインタラクションの取り方は1年生と2年生以上で差がみられ、学年を経るごとにより積極的なものへと変化していた。

(2) 主体的な授業参加

「自分の問題意識がどういうものか、しみじみ実感した経験」、「自分が何について考えているのか、問題意識を言語化できるようになった経験」に影響を与える要素として、学年を問わず有意な関連を持っていた項目には、「授業に緊張感をもって参加しているかどうか」を尋ねたものがあつた(表4)。これも、授業に臨む際の学生における受講態度を示すものとして位置づけられる。緊張感を持った授業の参加の仕方とは、授業に集中して臨もうとする姿勢とみなせるほか、授業内容について真剣に向き合い、講義内容や議論を聞き漏らすまいとする姿勢としても評価することができる。

本調査では、1年生において、「緊張感をもって授業に参加している」ことは、「自分の問題意識がどういうものか、しみじみ実感した経験」と有意な関連を持ち、2年生以上の上級生においては、「自分が何について考えているのか、問題意識を言語化できるようになった経験」と有意な関連を持っていた。1年生においてははまだ「実感」にとどまる場合の多いものが、学年を経るごとに「言語化」に発展する可能性があり、いずれも「緊張感を持って授業に臨む」ことと有意な関連を持っていた。

「問題意識の言語化」は、特定の授業でのインタラクション実践の中で実感されるわけではなく、他の授業での学び、あるいは大学外の日常生活においても見出されている。例えば、社会人学生の質的調査の結果からは、「それぞれ授業はぶつ切りなんだけど、『ああ、こないだ授業でやったのと繋がってる!』『この歴史ってタテはこうだけど、こう繋がってるかな』みたいな、

自分の中で…まとまるとは言わないけれど、繋がった」といった感覚を覚えるときに「よい学び」を実感することが指摘されていた。一つ一つの授業の内容を理解に落とし込もうとするプロセスが蓄積された結果として、他の授業や日常場面と関連付けられ、理解や問題意識が言語化され、体系化された理解へと発展していく可能性がうかがえる。

「成長を実感する」きっかけの一つとしてKH Coderで整理された要素には、「学んだことの実践・活用」も挙げられている。日常生活において学んだことが実践されたり、学びが改めて意識されるためには、学んだ内容が自分の問題意識へと落とし込まれていることが求められよう。授業に対してどのように臨むか、ということを示す一つの態度、「緊張感をもって授業に臨む」ことが、問題意識の実感や問題意識の言語化として示されるような「よい学び」、「成長」の実感に関連していたことが示された。

VI. 考察

(1) 「よい学び」や「成長」を主観的に実感する場面

質問票の自由記述をもとに実施したテキスト分析や質的調査を通じて、「よい学び」が具体的にどのようなものであったのかを検討するいくつかの視角が得られた。成長は、点数や成績など客観的な評価によっても実感されていたが、「学んだことの実践・活用」や「第三者に自身の意見を述べる」ことによっても実感されていた。質的調査においても「ただ授業を受けて完結するのではなく、他の学びとの関連が見えた時」に成長が実感され、「ただ授業を受けているだけでは得られなかった学びが実現したとき」に「よい学び」があったという回答が得られている。成績や周囲の評価を「よい学び」や「成長」を客観的に示すものとして整理するならば、「学んだことの実践・活用」や「第三者に自身の意見を述べる」ことは、「よい学び」や「成長」をより主観的に意識することができるものであるといえよう。

注目すべき点は、「成長を実感」するのは、「実際の生活上で、自分が紙で学んだことを活用できたとき」、「日常生活で学んだことを思い出した時」、「自分の生活と授業の内容がつながったとき」などと説明されているとおり、学生自身が予測していなかったような場面で、腑に落ちる瞬間があり、それが「よい学び」や「成長」として実感されていた点だ。「他人の意見を受け、自分の考えを構築し直せたとき」、「自分の意見を論理だてて説明できたとき」、「異なる意見の人に自分の意見を理解してもらえたとき」、「授業中に自分の意見

を述べる際、以前習ったことをふまえて発表できたとき」と「成長の実感」を説明するものもあり、学んだ内容が一度学生の中で受容された後、また別の場面で想起され、それが“自身の意見”として言語化されたとき、「成長」として実感されていた。

さまざまな形態で実践される授業内でのインタラクションや、授業への主体的な参加が「問題意識の実感」や「問題意識の言語化」と関連を持つことは調査結果から示されたが、このことは、「授業時間内でインタラクションがあれば」、「真面目に集中して授業を受講していれば」即時的に、自然に得られることは意味しない。「緊張感を持った授業の参加」が新生生の「問題意識の実感」、2年生以上の学生の「問題意識の言語化」と関連を持っていたように、授業に真剣に対峙していく過程を経て、授業内容が自分自身の中の問題意識として受け止められ、自身の言葉として議論していく土台が整っていく可能性があり得る。

ひとつひとつの授業をそれぞれ受講している際には意識しえなかった学びが、いくつかの授業を受講するという経験の蓄積—学びのプロセス—を経て体系化され、「よい学び」や「成長」に発展しているといえるだろう。高等教育機関である大学という場において、複数の授業を連続的に受講する仕組みがあるからこそ、学んだ内容が関連付けられ、学生の中で体系化が発生しているとも考えられよう。学生が学生自身によって主観的に得る「よい学び」や「成長」の実感は、連続的な学びへの没入体験から強く影響を受ける可能性を指摘することができる。

(2) 未修事項の学修における教員によるリーダーシップ

インタビューにおいて、調査対象者は必修科目よりも選択科目に満足を覚えると回答している。選択科目は自分の関心に則って受講しているが、必修では「取らされている」といった受け身の受講になりがちであることが明かされた。しかし一方で、「よい学び」や「成長」を実感する背景には、「授業の内容が他の授業とリンクし、自分の中で整理できるという体験」があったことも指摘されている。受講者にとって「必要と思われない」授業であっても、それが結果的に受講者の学びにどう貢献しうるかを受講者は知らない。未修事項について学ぶ際、学修の「要」「不要」について、本来未修者は判断することができない。しかし「不要」と思われる授業の受講が結果的に「よい学び」や「成長」の実感の機会をもたらす可能性が少なからずある、ということも否定できない。本調査では、学んだ内容が予期せぬ形で関連付けられ、体系

化されることも「よい学び」や「成長」として実感されたことが示されている。

授業は、さまざまな形態・デザインで開講されている。担当教師は伝達・教授すべき内容に則りながら授業のデザインを検討し、その実現に努める。授業の内容によってはインタラクションの機会を設けることがなかなか難しいような授業もありえるだろう。また、インタビューであげられていたような、受講者が「受け身」になりがち、と感じるような授業もありえよう。しかし、すべての授業を受講者の希望に沿った形態で実施することなど可能なのだろうか。受講者が望むような形態で実施することが、すなわち受講者にとっての「よい学び」や「成長」に接続するものと考えすることは妥当なのであろうか。

これまで結果を通じて考察してきたとおり、「問題意識の実感」を踏まえて「問題意識の言語化」が成立し得、そしてそのプロセスは長期的で連続的な実践の蓄積があってこそ成り立つもののように思われる。共通してあり得るのは学生自身の「緊張感を持った授業の参加」などといった主体的な授業への参加だ。その一つ一つの授業の内容が受け止められ、咀嚼されるプロセスを持つからこそ、「問題意識の実感」や「問題意識の言語化」は大学の特定の授業という枠を超えて、日常生活の場面を含めたさまざまな機会に得られる可能性を持つのだろう。個々人の経験や性格傾向、興味関心によっても、いつどのようなタイミングで、本人にとっての「学び」が訪れるかは分からない。「よい学び」や「成長」の実感の獲得は、個別性も高いうえに偶然性にも強く影響を受けるからこそ、授業外のさまざまな機会と有機的に関連しあえるような多様性に富んだ授業の形態を持つことの意義があるように思われた。

高等教育の場で「よい学び」の実現を目指そうとするとき、安易に学生の希望に沿おうとするのではなく、教員の側は目的意識を持った学びの方向性や伝達すべき教授内容を明確化させ、その最低限の目的を遂行することに注力を注ぐ必要があるともいえる。学生にとって学ぶ意義を感じられないような事項であっても、教員にとって学ぶ必要があると思われ、その学びに意味があると認識されている場合、それを受講者が学修する機会は完全に果たされる必要がある。そのことによって受講者の本来的な意味での「よい学び」や「成長」の実感を得る機会は保障されうるといえよう。

(3) 教員と学生における対話

一方で、未修事項に関して教員が一方的に提供することが望ましいとも言い難い。教育学者のフレイレ¹¹は、「生徒にものを容れつづけ」、「生徒の側はそれを忍耐をもって受け入れ、覚え、繰り返す」といった教育のあり方を「銀

行型教育」としてその問題性を指摘している。「知識」が与えられるもの、施されるもの、という認識のもと実施される教育は抑圧—被抑圧の構造を生み出す要因になると考えるためだ。実際に、本調査で「よい学び」や「成長の実感」として挙げられた「問題意識の実感」や「問題意識の言語化」は、受講者のインタラクティブな授業へのかかわり方と関連していた。フレイレは銀行型教育に対して「問題解決型教育」を志向する。そこで求められるのは、世界とのかかわりの中での省察であり、その省察に基づいて発せられる「言葉」を通じた対話である。フレイレは、教えられる「対象ではなく主体として」、「批判的にかかわっていく」ことによって、抑圧を促すような教育から変革を得ることができ¹²、教育者と被教育者が一つの課題を共有することで、知そのものを再生する行為の主体となりうるとする¹³。質的調査において対象者が「先生をこちら側に引き込めた時、やったかなって感じ」というのも、単に授業内容を受容するのではなく、同一のテーマについて共に対話—議論し、受講者自身が議論にコミットしている実感を持つことができているために他ならない。

調査からは1年生と2年生以上の学生でインタラクシヨンの内容に差がみられていた。学年を経るごとにそのインタラクシヨンの性質は積極的なものへと発展している可能性がうかがえた。フレイレが指摘する「対話」とは、向き合う課題を自分の問題として捉えなおすことができること、自分がその課題にコミットする意味や意義を見出せていることを前提に果たされるような種のものだ。このことは授業の中で実践されるインタラクシヨンのがどのように発展していくことが望ましいといえるのか、一考を要するものとみなせよう。形式的なディスカッションではなく、一筋縄では解くことのできないような、正解がないような本質的課題に、学生としての立ち位置から見定め、深めていくことのできるような、そうした言葉の掛け合いや相互作用の場が、「問題意識の実感」から「問題意識の言語化」へ促すうえで求められるとはいえないか。

高等教育において、学生に求められる「主体性」や「自律性」とは、自らが問題意識を持ち、その問題意識に没入し、議論していくようなことを指すだろう¹⁴。そこには、向き合う問題や課題に対して自らが考えを持っていることが求められる。一方、教員には、授業実践におけるグランドデザインを意識し、リーダーシップを発揮しながらも、その授業を経て発せられる受講者からの問いや問題意識に対し、よりその関心を深め、発展させていくような対話の場の確保が求められるともいえる。グランドデザインに則った授業実

践に受講者が接し、そこから生まれた受講者からの問いや疑問に教員が回答していくからこそ、受講者の理解や学びは深まっていく。また、「学生と教師の共に学びたいという情熱⁹⁾」もこうした相互作用によって担保されると考えられた。

(4) 消費される学びではなく、行為される学び

大学進学者が増え、高い修了率を保っている日本だが、近年では産業界から「企業が大学卒業生に期待する能力が乖離している」といった指摘もされ、学生の資格取得など就職対策に精力を傾けるようになった大学も少なくない¹⁵⁾。文科省が、高等教育に「学修者が自らの可能性を最大限に発揮するとともに、多様な価値観を持つ人材が協働して社会と世界に貢献していくため、学修者にとっての『知の共通基盤』¹⁶⁾」という役割を持つことを期待し、国内・国際社会を担う「人材輩出」を養成する場として位置づけている側面があることは否定できないだろう。学生においても「よい学び」や「成長」の実感が、周囲からの評価などによって得られることが本調査の結果から示されている。社会を担う一員として、大学での学びを一つの通過点—学位取得というお墨付きを得る場として捉えることも少なくないだろう。

こうした資格取得を目指すような学びからは、より主観的な「よい学び」や「成長」の実感は得られない、とは言えない。しかし、「学ぶ」ということの本来的な意味—「行為」としての学びがどう保持されるのか、ということについても、今後の高等教育の場における学びを考えていくうえで不可欠だろう。イヴァン・イリイチは、「学び」においても、「私は学びたい」という言い方から「私は教育を受けたい」と言いかえられることがあるとしている¹⁷⁾。前者では主語は自分自身が行為するものであることを示し、後者で主語は自分自身が消費するものであることを示す—すなわち、動詞から名詞への機能的転換が行われていることを指摘している。この動詞から名詞への転換は、所有権の観念における変化を映しだしており、こうした言語の転換をこうむった社会は、ものごとの属性は商品の言葉で述べられ、権利は希少な資源を求める競争の言葉で述べられるようになってきている。そしてその“権利”を所有することが「威信」を示すものになると述べているのだ。

本調査で得られた、「よい学び」や「成長」をより主観的に実感するきっかけとして、「学んだことの実践・活用」や「第三者に自身の意見を述べる」が挙げられた。また、これらは「問題意識を実感」していく学びのプロセスと、その蓄積によって得られる「問題意識の言語化」と切り離すことができないこ

とも考察してきた。これらを裏付けるものとしてインタラクティブな授業実践や主体的な授業への参加が示されたことも本稿で確認してきた。「よい学び」や「成長」の実感は、イリイチのいう「私は学びたい」といった受講者の学びに対する積極的な姿勢や没入によって得られてきたといえるのではないだろうか。こうした「よい学び」や「成長」の実感は、どのような「教育」を受けたか、施されたか、という観点では説明しきれないようなものであった。

高等教育機関における「よい学び」を考えていくうえで、学生が「行為する主体」として「学び」に関わっていくことができること、そうした場を保ち、導き、教員が学生と共に模索していく場が保たれることが、本来的な意味での自律的で主体的な学びの実現に欠かせないのではないかと。

Ⅶ. 結論

本稿では、「よい学び」や「成長」の実感を示すものとして、「問題意識の実感」や「問題意識の言語化」に焦点を当てて議論を進めてきた。そしてその背景には授業などを通じたインタラクションと、学生自身の授業へのかかわり方が影響を与えていることが示された。「毎回出席したいと思える授業」で講師側に求められるのは、学年を問わず「分かりやすい例示」などであり、学年間で大きな変化はみられない。しかし、「成長」や「よい学び」を得た実感には、「どのような授業であったか」だけではなく、本人が「どのように授業を受講したか」ということとも関連があることが示された点は、高等教育における「よい学び」を検討するうえで一考を要する結果であったとみなせよう。

ただし、「よい学び」を得られるかどうかは、受講者自身の受講態度次第といった問題ではない。教員の側が授業実践の意味や意義を明確に認識し、学びのためのグランドデザインを描き実践していくことが、まず求められる。受講者が未修事項の要・不要を判断できないからこそ、学ぶべき内容の意味や意義を教員の側がリーダーシップをもって、受講者と共有していくことが必要だ。そのうえで、発せられる受講者からの疑問や問題意識に対し、その学びの内容を共有する一個人として向き合い、「対話」を目指していくことが、教員の側に求められる。

2020年は、COVID-19を受け、高等教育における授業実践をめぐる賛否両論も多く議論された。大学における学びを考えていくうえで、本質的に求められる観点が、どのようにオンライン下・遠隔下においても実現されるのかについて、今後幅広い観点から検討していくことが求められよう。

今後の課題

本稿における質問紙調査は、授業の一環としての実践であったということもあり、第1ターム期間中に実施され、その質問票作成に関する議論が不十分であった可能性が否めない。しかし、第1タームに実施された調査であったからこそ、津田塾大学での学びを経験して間もない1年生と2年生以上の上級生を比較することの意味があったと考える。

また、「よい学び」の経験を示し得るものとして尋ねた質問項目については、回答者によって想定するものが異なり、回答にばらつきがあった可能性がある。この点を考慮し、第3ターム以降で引き続き実施した質的調査では「よい学び」や「成長」の実感がどのようなものとしてみなすことができるかについてを中心に問い、自由記述回答のKH Coderの分析を併せることで、結果として多角的な視点を持つことにつながったと考える。しかし、「よい学び」や「成長」など非常に個別性の高い経験を計測していく際には、それをより客観的に評価できるような質問項目や質的アプローチを持つことが求められる。

謝辞

本調査の実施に協力してくださった教員のみなさま、学生のみなさまに心より感謝申し上げます。また、本調査の実施は、2019年度社会調査法入門(1)履修者が中心となって実施した。特に、本学国際関係学科4年の山崎衣知子さんは、本稿における質的調査のパートを担当したほか、執筆にご協力いただきました。改めて御礼申し上げます。

註

- 1 文部科学省『高等教育の将来構想に関する参考資料』平成29年7月28日
- 2 文部科学省「奨学金事業の充実」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shougakukin/main.htm, last accessed 2020/08/12.
- 3 日本学生支援機構「令和元年度(2019年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」令和2年3月
- 4 Greta Anderson “Accessibility Suffers During Pandemic Students with disabilities and their advocates say access to equitable education has been abandoned in the scramble to move classes online.”
<https://www.insidehighered.com/news/2020/04/06/remote-learning-shift-leaves-students-disabilities-behind>, last accessed 2020/8/25.

- 5 Beckie Supiano “Why Is Zoom So Exhausting?”
<https://www.chronicle.com/article/why-is-zoom-so-exhausting/>, last accessed 2020/8/25.
- 6 Akhil Shahani “Can Edtech Replace Classroom Learning In Times Of The Coronavirus Pandemic?”
<https://inc42.com/resources/can-edtech-replace-classroom-learning-in-times-of-pandemic/>, last accessed 2020/8/26.
- 7 Christine Heitz, Martha Laboissiere, Saurabh Sanghvi, and Jimmy Sarakatsannis “Getting the next phase of remote learning right in higher education”
<https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20Sector/Our%20Insights/Getting%20the%20next%20phase%20of%20remote%20learning%20right%20in%20higher%20education/Getting-the-next-phase-of-remote-learning-right-in-higher-education.pdf>, last accessed 2020/8/26.
- 8 Michigan Engineering COVID-19 CAMPUS CHALLENGE, COVID-19 Campus Challenge.
<https://covidcampuschallenge.engin.umich.edu/?fbclid=IwAR06FaDTL93IEQQJOIFGfvYLsMNb3hUhUJIS5B4cdeKvIgbHpT6BRhRzOa8>, last accessed 2020/8/26
- 9 野家啓一, 2015『科学哲学への招待』筑摩書房, pp96-97.
- 10 文部科学省「Q2 大学が充実した教育の場となるためには、大学の先生がしっかりとした教育指導方法で授業を行うことが大事だと考えますが、これについて大学では何か取組を行っていますか」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/002.htm, last accessed 2020/9/17
- 11 Paulo Freire., 1968, “Pedagogia do Oprimido”, Verlag Herder. (=2010, 三砂ちづる訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房, pp80-81.)
- 12 同上, p71.
- 13 同上, p74.
- 14 文部科学省中央教育審議会, 2018「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ(本文、参考資料)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2018/07/03/1406578_01.pdf, 2020/09/19 last accessed.
- 15 文部科学省中央教育審議会, 2008「学士課程教育の構築に向けて(答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm, 2020/09/19 last accessed.
- 16 文部科学省中央教育審議会, 2018「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)(中教審第211号)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm, 2020/09/19 last accessed.
- 17 イヴァン・イリイチ著, 渡辺京二, 渡辺梨佐訳, 2015『コンヴィヴィアリティのための道具』筑摩書房, pp197-201