

# 多人数講義で学生の深い学習を促す教員の特質

中 島 英 博

---

## — <要 旨> —

本稿は、学生の深い学習を促す授業を行う教員の取り組みを分析し、授業の設計・実施・評価上の特徴を提示することを目的とする。特に、多人数の講義科目において、学生の深い学習を促す上で重要な教員の働きかけに注目する。近年、アクティブ・ラーニングというキーワードに注目が集まり、講義型授業に対する批判も見られる。しかし、経営上の都合などから、今後も大学教育の中心的な教育形態の1つとして講義型授業は重要であり、その効果的な実施方法に関する研究も重要な課題である。本稿の主な結論は、以下の通りである。第1に、学生の深い学習を促す教員は、専門知識を社会や職業の中で活用することを目標とした授業設計を意識している。第2に、そうした授業を行うために板書計画を含む詳細な授業の準備を行うこと、レポートや試験などの学生の成果物から学生の学習状況を把握して授業内容を改善することを行う。第3に、授業で教える内容が社会や職業上の課題にどう応用されているかに関する事例を数多く集める行動を行っている。深い学習を促す上で、学生が授業内容に興味を持ち、理解度を高めるために、学習内容の説明方法を多数用意した上で、学生の現在の状況や関心に最も合うものを提示する配慮を行っている。

---

## 1. はじめに

### 1.1 研究の背景

ユニバーサル段階を迎えた日本の高等教育では、個別大学の取り組みと高等教育政策の双方から、教育の質的向上が進められている。そのミクロレベルでの取り組みの中心は、授業の質的転換である。特に、中央教育審議会が2012年に出した答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換

に向けて」では、アクティブ・ラーニングの推進について言及するなど、今日の大学では授業方法の転換に注目が集まっている。

こうした授業の方法を転換することの効果を分析した研究は、これまでに多数蓄積されてきた。それらは大きく2つのタイプに分類できる。第1に、特定の教育方法や教材を使用し、その効果を検討するタイプの研究である。特に、従来と異なるメディアやICTを活用した教育方法・教材を開発し、その適用結果を検討するアプローチであり、教育工学分野で多数の蓄積がある（例えば、水越ほか 2012 など）。第2に、授業の中で学生が主体的に取り組む活動を取り入れた効果を検討するアプローチであり、いわゆる「授業のアクティブ・ラーニング化」の効果を検証するタイプの研究である。具体的には、調査発表活動を行う、実験・体験活動に取り組む、ロールプレイを行う、ディベートを行うなどの活動について、その課題の特徴や頻度などの条件を変化させ、学生の理解度や授業満足度の変化を検討する研究である（伊藤・大塚 1999 など）<sup>1)</sup>。

これらの研究は多数の重要な知見を得ているものの、共通する特徴として、授業の外形的な変化が学生の質の高い学習成果につながるという論理に基づいている。換言すれば、授業の改善のためには、教員が新たな教育方法を開発したり獲得していく必要があるという含意を持つ点が特徴である。しかし、こうした授業開発研究者の知見を、授業研究を専門としない教員が取り入れるには多くの困難が予想される。例えば、十分な方法論化がなされ、導入のための時間的・金銭的費用が十分低く抑えられていなければ採用が困難であるという問題などである。

一方で、講義など従来から取り組まれてきた授業形態であっても、学生が意欲的に学習し、優れた学習成果を修めている授業もある。しかし、こうした優れた伝統的授業の特徴に着目した研究は、これまでに十分蓄積されてこなかった。こうした中で京都大学高等教育教授システム開発センター（2002）は、大学の授業研究に関する方法論的な確立と実証的なデータに基づく研究を試みた先駆的な取り組みである。それにもかかわらず、この研究でも授業研究の対象となる授業は、学生の学習成果から選定されたものではなく分析者が任意に選んだ授業であり、また、必ずしも学生の学習成果を高めるための教授法などを分析対象にしていない。

こうした中でベイン（2008）は、学生の学習成果に注目して授業研究を行った重要な研究である。ベイン（2008）では、米国のさまざまな大学の中で、学生の考え方や行動に実質的かつ継続的な影響を与えることで学生

の学習を促進した教員の特徴を考察した実証的研究である。このように、優れた授業の定義を学生の学習成果によって定義し、そうした授業において教員がどのような働きかけを行っているかを明らかにすることは、従来の授業方法開発型の研究と比較して、多くの教員が活用可能な実践的知見をもたらす可能性がある。

## 1.2 本稿の目的

本稿ではベイン（2008）と同様に学生の学習成果に基づいて優れた教員を特定し、その教員の授業の特徴を考察する。特に、講義科目において学生が深く学習している授業を対象とすることで、多くの教員にとって適用可能な知見の析出を試みる。また、そうした授業を行う教員の特性についても考察を行う。

教員の特性に注目した考察を行う理由は、教育の仕事には無境界性があり、仕事のゴールを定めにくいという特徴があることと関係する（佐藤1994）。木原（2012）は、このような状況の中で教員が授業の能力を形成する場合、目に見えない「信念」が中核にあり、行為によって観察可能な「技術」と「信念」は教員の持つ「知識」によって仲介されるという「授業力量の3層モデル」でとらえることを示している。本稿でもこのモデルを前提として、教員の観察可能な行動とその行為の意図を明らかにすることを試みる。

こうしたアプローチの研究は、授業の改善においては授業の外形的な変化を伴う必要があるという現在の教育改革の方向を批判的に振り返り、学生の学習の質向上に有効な大学教育の方法論に関する示唆を得ることを意図している。

## 2. 研究の方法

### 2.1 対象とする授業

本稿では、特定の私立大学（以下、A大学という）において実施された授業アンケートの結果を用いて、学生が深く学んでいる授業を特定する。先行研究と異なり、1つの大学の中で授業を分析する理由は、次の2つによる。第1に、学生の学力水準をある程度一定に保つことにより、学生が深く学べたか否かに関する学生側の要因を統制し、教員による働きかけを考察しやすくするためである。第2に、同一機関内の教員は、大学が掲げ

る方針や研究環境の面で同一の条件下に置かれていると考えられるが、そうした中で授業における働きかけの差を生み出す要因はどのようなものかといった、教員の特性や行動に関する考察を行いやすくするためである。

A 大学は自然科学系の 3 学部を含む 8 学部を設置し、全学での入学定員規模が 8000 名を超す大規模大学に分類される。帰属収支差額比率が約 10% あり、優れた財務体質を持つ大学である。こうした特徴を反映して、A 大学では教員個人評価を行わず、教員に強い教育改善要求が出されることもなく、教育改善のためのインセンティブが存在しない。また、強い研究改善要求も出されておらず、教員に高い自律性が付与されている。このような環境に置かれた教員が、優れた授業を行う背景にはどのような認知的・心理的な特徴があるのかを考察する点も、本稿の特徴の一つと言える。

ある大学の中で具体的にどの授業が、学生に深く学ばせている授業かを定義することは困難を伴う。ベイン (2008) においても、学生が深く学ぶ授業を分析の対象としながらも、実際の考察の対象は教員の特徴のみであり、具体的に学生がどのように深く学んだかに関する分析は示されていない。そこで、本稿では A 大学で行われている授業アンケートの中で、「授業が理解できている (理解度)」「授業によって実力が身に付き将来役立つ (有用性)」「授業によって学問への興味関心が引き出された (興味喚起)」の 3 つについて高い評価を得た授業を、学生が深く学習した授業と定義して対象とする。

A 大学の授業アンケートは、質問項目に対して「あてはまる」から「あてはまらない」までの 5 件法による学生の回答を、授業単位で平均した値が一般に公開されている。しかし、分散を得ることができないため、優れた授業を特定するための閾値を客観的に定めることができない。そのため、次善の方法として次の方法で授業を特定した。授業アンケートでは、「授業に満足した」という項目についてのみ、全体の回答に占める「あてはまる」と「ややあてはまる」の回答の割合を授業満足度として示している。この授業満足度と上の 3 項目は高い相関を持つことが星野・牟田 (2003) をはじめ、多くの研究で指摘されている。これに従い、本研究では、3 年間連続で授業満足度において 80% 以上の授業を調査の対象とする授業とした。3 年間という期間は、外生的な要因によってある 1 時点でのみ授業満足度が高く評価されるケースを除外し、かつ、データを整合的に得られる期間として設定した。

A 大学には約 400 名の専任教員がいるが、2010 年から 2012 年の 3 年間

について上の条件に該当する授業の担当教員は25名であった。本稿では、中井(2006)やChism(1989)などの先行研究を踏襲し、多人数講義科目を受講者数が100名以上の授業とする。先の25名のうち、100名以上の授業を担当する18名の授業を、学生が深く学ぶ授業を行う教員として特定した。これら18の授業は全て、上の理解度、有用性、興味喚起のいずれも全科目の平均から0.4ポイント以上高い数値となっている。18名の教員のうち、調査への協力の得られた4名の教員について調査の対象とした。

## 2.2 調査の方法

先に示した授業を担当する教員のうち4人の教員について、半構造化面接法による面談調査を行った。構造化された質問項目は、(1) 授業の準備をどのように行うか、(2) 授業をどのように行うか、(3) 学生にどのような学習成果を求めているか、(4) 学生の学習成果をどのように評価するか、(5) 自分の授業をどのように評価するか、の5点である。これらの項目は、ベイン(2008)が明らかにした優れた教員の6つの共通点に基づいて設計した。6つの共通点とはそれぞれ、(a) 学問分野の深い理解と、複雑な概念を単純化して学生を刺激する発問ができること、(b) 学生が授業を理解できる上で最も有効な授業の展開と教材を準備できること、(c) 学生に高い成果を期待することを、シラバスなどを通じて伝達すること、(d) 授業に興味を持ち考えることを中心とした授業進行、(e) 学生は学習ができると信頼すること、(f) 独自の授業の評価方法を持っていることの6点である。これらのうち(e)は、教員の信念や価値観に関わるものであり、質問項目に含めることは適切でないと判断し、半構造化面接法を採用することで他の5項目の質問と関連して聞き取りを行うこととした。

これらの質問を中心に、調査対象者の持つ授業に関する経験を聞き取ることでデータを得た。2012年度時点における調査対象者と調査対象者が担当する授業の属性は、表1の通りである。教員の専門分野は、教員Bと教員Eが非自然科学系に属し、残りの2名は自然科学系に属する。また経験年数は大学における教育経験を指し、大学以外での教育経験やその他の職業経験を含まない年数である。

表 1 調査対象教員と調査対象授業の属性

教員	職位	経験年数	科目分野	履修年次	受講者数	必修選択
B	教授	11	法学系専門科目	3年	383	選択
C	准教授	12	工学系専門科目	3年	160	選択
D	准教授	14	工学系基礎科目	3年	109	選択
E	准教授	6	教職専門科目	2年	104	選択

### 3. 分析と結果

以下では、学生が深く学ぶ授業を行う教員が、具体的にどのような行動をしているのかについて、調査から得られたデータに基づいて分析する。

#### 3.1 授業の設計と準備に関する行動

はじめに授業の設計、すなわち、授業目標の設定、授業計画の作成、評価方法の設定と授業の準備に関する行動に注目する。表2は、調査対象者が発言した内容のうち、授業の設計に関して意図的に行っていると説明した行動をまとめたものである。この結果から、以下の特徴を指摘することができる。

第1に、どの教員も授業内容の削減や厳選を経験している点の特徴である。また、どの教員も「水準を下げない」「最も重要な部分に限定」など、内容を削減することに伴う水準の低下が生じないようにする配慮を行っている。この行動は、教員がカリキュラム上、担当科目に求められている役割を理解しており、その役割を果たすために授業を行っていることを示唆する。授業内容を削減する理由の多くは2つあり、1つは一方的な説明のみで求める水準に到達することが難しいこと（いわゆる学生の質の低下）であり、もう1つはそれと連動して授業時間中に学生への質問や理解度の確認など説明以外の時間が必要となるためである。

第2に、どの教員も授業の実施前にあらかじめどのような授業を行うかを詳細に設計・準備している点の特徴である。工学系の教員は、教員の板書を学生がノートに取ることから、ノートを見直すだけで重要な点が復習できるよう、事前に講義ノート（板書ノート）を作成して授業を行っている。また、授業中に追加の説明がある場合に使用するノートも事前に用意

しており、必ず板書する部分と必要に応じて板書する部分を分けて準備していた。法学系科目担当の教員も事前にスライド資料を用意すると共に、学生が利用しやすい配布方法等を工夫している。

表2 授業の設計と準備に関する行動

	目標の設定	授業の準備
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>前年度の学生の理解度や成績を見て、授業で扱う内容を削減・増補するが、目標の水準自体は変更しない。ただし、扱う内容はかなり絞っている方だと思う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>スライド資料を用意する。遅くとも1週間前までに授業のスライド資料をダウンロードできるようにしておき、事前に読ませている。教室が大きいために板書が使いにくいこと、事例の画像や図示を多く使うので、スライド資料にしている。</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>カリキュラム上必要な最小限度の目標・内容に厳選する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業中に行う板書内容は位置や色を含めて全て事前に用意しておく。</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>カリキュラム上の目標は変更できないが、過去の学生の理解度や成績を踏まえて内容を絞るなどの調整を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生はノートで学ぶ傾向があるので、板書は事前に全て用意する。大事な式は板書・言葉で強調する。</li> <li>教えるべき内容で仕方なく削るものも多い。それでもわからないまま進むことほど、教員と学生の双方にとって不安なことはない。</li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>担当科目の分野のうち、職業場面で最も重要と考える部分のみに限定して授業の目標と内容を決める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業中に毎回8~10の発問をするので、その準備だけはしている。</li> <li>大学生を対象とする授業でも小学生を対象とする授業でも同じ方法で行っている。小学校での授業を録画したものを見せると、なぜ自分が授業の中でこの指示や動作を行うかが理解できる。</li> </ul>

### 3.2 授業中に行う行動とその意図

次に、授業中に教員が取る行動に注目する。表3は、調査対象者が発言した内容のうち、授業中の行動に関して意図的に行っていると説明した内容をまとめたものである。この結果から、以下の特徴を指摘することができる。

第1に、どの教員も授業の実施前に、授業内容が社会とどのような関係があるかを説明する事例を用意している点が特徴である。これは、先に示した授業の準備行動の特徴とも共通する。どの教員も、スライド資料や板書の中に図・写真・新聞などを準備し、学習内容とそれらの社会における応用や意義を考えてもらうことを試みている。具体的には、授業の中で発問として用意されており、例えば「年末調整はどうして12月までに行うと思うか?」「最近の車のトランク位置が高いのはなぜだと思うか?」などの問いがある。これらの事例が学生の興味を喚起したり実感を伴うものになるよう、常に学生と話をしたり新聞や雑誌等を通じて事例の題材を日常的に探す行動をどの教員も行っている。

第2の特徴は、そうした実社会と授業内容の関連を強調する理由は、学生が授業内容を理解する上で重要であると教員が考えている点にある。どの教員も授業内容は将来の職業場面や社会生活において重要な関連を持っていると考えており、その知識が問題解決に役立ったり、仕事や生活の質向上につながることを期待している。このことは、深い学習を促す教員が「学生の思考を刺激するコミュニケーション能力を有する」ことを示唆し、ベイン（2008）の結論とも合致する点である。職業場面や社会生活の問題を、学習課題を接続させてストーリーとして示す能力とも言える。また、深い学習を促す教員は、授業内容を理解するという場合、その意味は期末試験でよい成績を修めることだけではないという信念を持つことをも示唆している。この点は、次節で示す「学生に期待する成果」とも密接な関係がある。

第3に、多くの教員が学生の表情や行動を観察する行動をとっている。これは、教員が「何を教えるか」に焦点化しているのではなく、「学生がどう学んでいるか」に焦点化して授業を進めていることを意味する。その上で、学生に違和感を感じた際には理解できているかを確認し、講義内容の修正を行っている。学生を観察し、問題に気づいた際に授業を修正する行動を取れる点が、学生の深い理解と高い満足度につながっていると考えられる。



表3 授業を行う際の行動

	授業中の行動	行動の意図に関する発言
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 説明をするときは講義内容と社会のつながりを意識する。</li> <li>・ 授業の冒頭で「これがわかると何に使えるのか」を話す。</li> <li>・ 授業の冒頭に前回の内容に関する択一確認問題を行う。</li> <li>・ 学生の顔を見て、話したことに対する反応に気をつけている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業の冒頭でどのような質問や発言をするかが大事だと思っている。</li> <li>・ 法律は自分たちの問題と密接だが、それは適切に説明されないとわからないと思う。</li> <li>・ 興味を持たないと、10代の若者に法律を学ぶのは難しいと思う。</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 板書を写すだけで理解できる板書ノートを作成している、スライド資料は使用をやめた。</li> <li>・ 「いい雑談」(教える内容の例に関連する話)を入れられるように配慮している。</li> <li>・ つまらなそうにしている学生がいないかを見ている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ (N/A)</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業内容の社会での活用方法をはじめに必ず説明するようにしている。</li> <li>・ 初出の数学は必ず復習してから授業で使うようにする。</li> <li>・ たとえ話をたくさん用意するようにしている。</li> <li>・ 寝ている学生を起こすことはしないが、私語等迷惑な学生は退出させる。</li> <li>・ 板書では図をたくさん板書するようにしている。</li> <li>・ よくわからないという表情や仕草の学生がいないか、教室全体を見ている。何度も学生に本当にわかったかを聞いている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 数式の理解や導出に力を入れるのではなく、社会の仕事の中でその式がどう使われているかを説明するようにしている。</li> <li>・ 文系の学生に説明することを念頭においた授業をするようにしている。</li> <li>・ 学生には授業をわかったと思ってほしい。わかってもらえると嬉しい。授業の内容だけでなく自分も理解してもらえたという気がする。</li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学生の心を揺さぶるようにしている。常識と思うことを疑ったり、仕事に就いたときに是非使ってみたいと思えることを扱うようにしている。</li> <li>・ 自分の教師時代の経験をできるだけ多く話すようにしている。今は、直接経験がないので、学校を訪問して聞き取った話をするようにしている。</li> <li>・ 学生一人一人と目を合わせて話をするので、どのくらい話が伝わっているかはだいたいわかる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師という仕事がいいと思えるようにしたい。学生から先生はとても楽しそうに話すとと言われる。自分も好きだからいいものを教えられると思う。</li> </ul>

### 3.3 学生に期待する成果とその意図

ここでは、教員が学生に期待する成果に注目する。表4は、調査対象者が発言した内容のうち、学生への期待に関する発言をまとめたものである。この結果から、以下の特徴を指摘することができる。

第1に、どの教員も学生には授業内容を表面的に理解するだけでなく、深く理解して知識を活用するレベルの成果を求めていることがわかる。学生の深い学習を促す授業の実践は、偶発的に起こるものではなく、教員が成果として期待することで行えるということがわかる。これは「授業力量の3層モデル」においては、「信念」に相当する部分と考えられる。

表4 学生に期待する成果

	学生に期待する成果	その意図
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>正しい知識を得ること、なぜそのような法律があるかを理解すること。</li> <li>実際の問題にたいして法律を当てはめて論じることができること。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生の反応や理解度がわからないのは不安である。授業を担当する以上は理解してほしいと思う。</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業中の態度やマナーに関する要求を明確に伝えている、なぜそうした行為がいけないかを説明している。</li> <li>小テストや試験の不正行為には厳しい態度を取ることで教員の方針を伝えている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(N/A)</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>重要な定理や公式を職業上必要な場面でも使用して問題解決ができること。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の仕事は社会貢献のようなものだ。研究は重箱の隅をつつくような部分もあるが、それ自体は企業との共同研究のように直接的に社会に貢献していない。</li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業で扱う内容は全て実践してみせると宣言している。自分がミスをした際には、学生に謝る方法も実践して見せている。</li> <li>授業中に発言を求めたときに、「わかりません」を受け付けずに、何かを考えて発言する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学生にいい教師になってもらいたいと思う。</li> </ul>

第2に、知識の活用レベルを学生に求める際に、どの教員も現在の学生の学力や特性に対する固定した考えを持っておらず、授業を通じて達成可能であると考えている点が特徴である。どの教員も、学生の質の低下に関する言及が皆無ではないものの、それらに対する批判的な考えを有していない。それらは、授業を行う際の与件ととらえ、どのようにして知識を活用するレベルまで引き上げる授業を行うかに焦点化している。

第3に、そうした信念を形成する要素として、どの教員も「よい授業をしたい」「よき教員でありたい」とする教員像や教員としての目標を有していることが指摘できる。よい授業を行う上でそうした目標が重要であることは自明であるとも言えるが、先の表2・表3の結果と合わせると、学生が深く学ぶ授業を行う教員は、そうした自己目標に近づくための具体的な手段や方策を立てて実践できるという点に特徴がある。

### 3.4 学生の評価に関する行動とその意図

ここでは、学生の評価方法とそれに関連する教員の行動に注目する。表5は、調査対象者が発言した内容のうち、学生の評価に関する発言をまとめたものである。この結果から、以下の特徴を指摘することができる。

第1に、評価の方法に注目する限り、期末筆記試験やレポートなど伝統的な方法が採用されており、特色のある評価方法を採用するなどの特徴は見られない。しかし、どの教員も試験に向けた準備学習を促すことを行う点が共通している。期末試験は学生を一方的に評価する機会ではなく、重要な教育活動の1つであるとしてとらえていることを示唆する結果である。

第2に、多くの教員が授業中に学生にフィードバックを行っている点が特徴である。具体的には小テスト等の提出物にコメントを付けて返却したり、返却時にアドバイスやコメントの声を掛けることで、学生との接触を図っている。多人数授業を担当する場合、こうした行動は教員の負担が大きいと考えられるが、理解度などが不足する学生に焦点化して丁寧に対応し、その他の学生にはクラス全体でのフィードバックに留めるといった工夫も行われている。

表5 学生の評価に関する行動

	評価の方法	評価に関する行動	行動の意図
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>講義内容を 確認する論 述式期末試 験(80%)</li> <li>加点レポート (20%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>あらかじめこの分野から出 題するという予告を行う。 当てはめる法律を勉強し て、試験で使う準備を促す ため。</li> <li>加点のためのレポートを受 け付けるようにしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>法律では論述が重要 であるため論述試験 は重視している。</li> <li>人数が多いのでレポ ートは全員を対象と せず、意欲的な学生 向けにしている。</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>定期試験 (80%)</li> <li>小テスト・ レポート (20%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>特に気になるのみ、隔週で 行う小テストにフィードバ ックをつけて返却する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本当は大変なので、 コメントを付けるの はやめたい。</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>小テスト (40%)</li> <li>期末試験 (60%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>試験は解答の数値が合うか よりも、解答のプロセスの 理解を見たいので、持ち込 みは可にしている。</li> <li>小テストは何を勉強すれば よいかわかるように、準備 すべき演習問題を明確に指 示している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>試験中に見回りをし て、多くの学生が間違 えている時にはヒ ントを出している。 試験が一番学生が学 ぶ時なので放置する よりもその方がよい と思う。</li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>小テスト・ レポート (30%)</li> <li>講義の振り 返り(20%)</li> <li>論述式期末 試験(50%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>毎回の小テスト、毎回の振 り返りシート、期末の論述 試験で評価を行う。</li> <li>振り返りシートの提出と返 却は、一人ずつ話をしなが ら行っている。気になる学 生との話は長くなる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(N/A)</li> </ul>

### 3.5 授業の自己評価に関する行動とその意図

最後に、自らの授業を評価する行動に注目する。表6は、調査対象者が発言した内容のうち、授業の自己点検を行う方法とその意図に関する発言をまとめたものである。この結果から、以下の特徴を指摘することができる。

第1に、どの教員も学生からの提出物、特に期末試験の結果を自らの授業改善の重要な道具として活用している点が特徴である。どの教員も筆記型・論述型の期末試験を行っているが、学生を一方向的に評価する機会ではなく、自らの授業を改善するフィードバックの機会ととらえていることを

示唆する結果である。

表6 自らの授業の評価に関する行動

	授業の自己点検に関する行動	行動の意図
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学生の答案を丁寧に読み、何が理解できていないかを判断してノートの改訂を行う。</li> <li>・ 改訂後に授業内容を追加したら、必ずどこかを削り、全体の分量を一定にしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ かつてはロールケール水準の内容を扱っていたが、あまりにも学生が理解できなかったために今は自分の目からは優しすぎる位にしているがちょうどよいと判断している。</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 小テストの結果を見て授業ノートの修正をしている。また、多くの学生がつまずく内容は翌週の授業で補足の説明を加えるようにしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学生には授業をわかってもらいたいと思う。それが自分の仕事であり、給料をもらっている理由でもある。</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 試験の結果を見て、講義ノートを改善している。</li> <li>・ 授業中の学生の顔をよく見るようにしている。少しでもおかしい時は何かわからないことがあるかをしつこく聞いている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本当は習熟度別で授業ができるとよい。</li> <li>・ 自分も授業理解に苦労したことがあり、自分はわからない人の気持ちがわかると思う。</li> </ul>
E	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 小テストや振り返りの記述でよく伝わっていないかも知れないという点がないか気をつけている。</li> <li>・ 出張が多いので移動中に、自分の授業の録音を聞き、言葉をスリムにするようにしている。学生が腑に落ちる説明方法を常に模索している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業内容を毎回振り返り、気がついたことをメモに残すことで、後から参照できるようにし、授業の引き出しを多く持てるようにしている。</li> </ul>

第2に、どの教員も得られた情報に基づいて、できるだけ早い段階で改善を授業に反映する行動を行っている。小テストなど授業期間中に得られた改善点は、翌週以降の授業や次年度に使用する講義ノートの改訂に反映している。期末試験の場合は、当該年度の授業の改善には活用できないが、試験直後に講義ノートを改訂するなどに取り組んでいる。多人数授業においては、小テストや試験は多くの学生からの情報が集まる機会であり、このような機会を活用することによって行動が集中したものと考えられる。一部の教員は、授業中の学生の表情や発言、自分の授業の録音などを活用して授業の自己点検を行い、改善を試みていた。

### 3.6 考察

調査の結果得られたデータから、学生の深い学習を促す教員の特質について次のようにまとめられる。

第1に、どの教員も授業を行うことを自分の重要な使命として認識しており、カリキュラム上の位置づけを尊重した上で、その具体的な目標を知識の活用・応用に置いている。また、学生の質の低下や教えるべき専門的内容の増大を認識しながらも、そうした事実に対して受動的ではなく、その条件の中で担当する授業の効果を最大にすることに取り組んでいる。このような教育に対する信念が、優れた授業実践の背後に存在している。

第2に、そうした信念が具体化された技術の特徴は主に2つあり、(1) 授業内容を事前に綿密に準備することと、(2) 授業中の学生の反応や提出物を通じて学生の理解度を把握する手段を持つことの2点である。多人数講義における問題点とその対策を論じた木俣(2006)、北(2006)、西澤(2006)も、共通して学生の理解度の把握が教員側から見た大きな問題の1つであることを指摘している。授業をする上で、学生についてよく知るということは授業設計上不可欠な情報であるが、授業の開始前に実際の参加者について知ることは困難である。本稿で調査対象とした教員は、そうした課題の克服方法として、学生からの提出物を活用していた。これは、教員の評価に対する考え方にも表れており、深い学習を促す教員は、試験等を学生を一方向的に評価する機会ではなく、重要な教育活動の1つであるにとらえていた。

第3に、上で見た信念と技術を接続する知識として、自分の専門分野や担当科目で扱う内容が、社会や職業的な課題の中でどのように活用されているかに関する事例を豊富に有しており、継続してそうした知識の獲得に努めていた。深い学習を促す教員は、専門的な内容を「わかりやすく」説明すると言った場合、それは、社会や職業上直面する課題の解決とどのような関係があるかを説明することにとらえている。「わかりやすい説明」は平易な言葉で説明するという意味ではないことを示唆する。

こうした教育活動が行える教員は、その研究活動とも関係があると考えられる。A大学の学部組織は自然科学系を含め、いわゆる大講座制の組織であり、1教員が1研究室を持っている。教員間の相互作用を促す要素が少なく、このような組織は教員の孤立化を促進すると考えられる。また、教育や研究活動に関する業績評価等は行われず、大学としても過度に教育または研究の一方に偏重した運営方針を持っていない。このような組織の

特徴を考慮すると、A 大学は教員の自律性を最大限に尊重しており、研究活動に重点を置くか教育活動に重点を置くか、あるいはその両方に重点を置くかは、教員個人の裁量に委ねられているといえる。

このような環境下において、調査対象の4名の教員は研究活動においても活発である。A 大学の約400名の専任教員のうち、2012年時点で研究活動状況を公表している310名の教員に関するデータに基づくと、研究職在任期間を通じた著書・原著論文の合計が15編以上の教員は、全体の約23%である。専任教員全体の平均年齢が約51歳という比較的高齢化傾向のある大学の中で、調査対象の4名は、比較的短い大学教員経験の中で、上の15編以上の教員に該当している。このような研究活動の充実も、教育内容と社会での応用に関する知識獲得を促進していると考えられる。

教育・研究活動における教員の自律性が尊重された環境下で、教育と研究の両方において高い成果を出せる教員は、どのような特性を有しているかも検討されるべき課題であるが、本稿のデータは教育活動に焦点化したために検討のための十分なデータを有していない。この点は、今後の課題である。

#### 4. 結語

本稿では、多人数講義において、学生の深い学習を促す授業を行う教員の取り組みを分析し、授業の設計・実施・評価上の特徴を提示した。本稿の主要な結論は、以下の通りである。

第1に、学生の深い学習を促す教員は、専門知識を社会や職業の中で活用することを目標とした授業設計を意識している。第2に、そうした授業を行うために板書計画を含む詳細な授業の準備を行うこと、レポートや試験などの学生の成果物から学生の学習状況を把握して授業内容を改善することを行う。第3に、授業で教える内容が社会や職業上の課題にどう応用されているかに関する事例を数多く集める行動を行っている。深い学習を促す上で、学生が授業内容に興味を持ち、理解度を高めるために、学習内容の説明方法を多数用意した上で、学生の現在の状況や関心に最も合うものを提示する配慮を行っている。

近年、アクティブ・ラーニングというキーワードが注目され、授業の外形的な変革が求められる傾向にある。しかしながら、議論など学生の活動が中心の授業であっても、深く学ぶための授業設計や教材の準備が不足し

た授業では、深い学習を促すことはできないだろう。アクティブ・ラーニングを巡る議論は、授業の実施方法のみが注目され、授業の設計や教材の準備についての議論は十分に行われてこなかった。そうした中で、多数の学生が参加する講義型授業においても深い学習を促すことは可能であり、そうした授業と担当教員の特質を明らかにした点が本稿の意義である。それらの特質は、討論や学生参加が中心の授業においても共通して重要なものと考えられる。

一方で、残された課題も多い。本稿の調査では、教員の置かれた環境を考慮すると、深い学習を促す教育を行う教員は、教育活動のみに熱心な教員ではなく、研究活動においても活発であり、両者の相乗的な関係が示唆された。ボイヤー（1996）が指摘する、「発見」「統合」「応用」「教育」の4つの学識が統合されていることを示唆する結果と言える。この点については追加的な調査が必要であり、今後の研究で明らかにすべき課題である。

また、本稿では学生の深い学習を促している授業を特定する根拠として授業アンケート調査の結果を用いたが、これは間接指標であり必ずしも適切とは言えない。学生の授業に対する反応や学習スタイル、学習成果によって授業を特定する必要がある。教員の特質についても面談調査によってデータを得たが、実際の授業内容の観察など、より直接的なデータ収集の方法も検討する必要がある。これらの点も、今後の課題である。

## 注

- 1) 伊藤・大塚（1999）は授業のアクティブ・ラーニング化に取り組んだ実践を類型化してまとめた先駆的な文献の1つである。

## 参考文献

- ベイン、K.（高橋靖直訳）、2008、『ベストプロフェッサー』玉川大学出版部。
- ボイヤー、E. L.（有本章訳）、1996、『大学教授職の使命－スカラシップ再考』玉川大学出版部。
- Chism, N., 1989, “Large Enrollment Classes: Necessary Evil or not Necessary Evil?”, *Notes on Teaching, The Ohio State University*, 5: 1-8
- 星野敦子・牟田博光、2003、「大学生による授業評価にみる受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因」『日本教育工学雑誌』27: 287-90。
- 伊藤秀子・大塚雄作、1999、『ガイドブック大学授業の改善』有斐閣。



- 木原俊之、2012、「授業研究と教師の成長」水越敏行・木原俊行・田口真奈・吉崎静夫『授業研究と教育工学』第2章、ミネルヴァ書房、30-59。
- 木俣元一、2006、「人文学の専門科目と多人数授業－ひとつの失敗例」『名古屋高等教育研究』6: 21-31。
- 北栄輔、2006、「コンピュータを用いた実習講義における多人数教育の試み」『名古屋高等教育研究』6: 33-43。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編、2002、『大学授業研究の構想』東信堂。
- 水越敏行・吉崎静夫・木原俊行・田口真奈、2012、『授業研究と教育工学』ミネルヴァ書房。
- 中井俊樹、2006、「クラス規模は授業にどのような影響を与えるのか」『名古屋高等教育研究』6: 5-19。
- 西澤泰彦、2006、「多人数講義における問題点と教育方法」『名古屋高等教育研究』6: 45-57。
- 佐藤学、1994、「教師文化の構造」稲垣忠彦・久富善之『日本の教師文化』東京大学出版会、21-41。

