

[原著論文]

医療系大学における人間開発教育 = 参加型学習の今日的意義

千葉 たか子¹⁾

Significant effectiveness of development education in medical education at the tertiary level

Takako Chiba¹⁾

Abstract

This paper tries to demonstrate significant effectiveness of development education in medical education at the tertiary level.

Development education was developed in the 1960s as a means of teaching about developing countries. The teaching method peculiar to development education is "participatory learning," which encourages participants to take part actively in the learning processes on their own initiative. This method develops participants' awareness of "becoming a member of a group" and also develops communication skills, which are essential for participating in group work, and which are also useful in teams engaged in medical treatment.

(J.Aomori Univ.Health Welf.3(1): 1-10, 2001)

キーワード: 開発教育、参加型学習、主体的参加、チーム医療

development education, participatory learning, participating on one's own initiative,
teams engaged in medical treatment

はじめに

本稿は、医療系大学（看護、理学療法、社会福祉の3学科）の人間総合科学演習（1年次前期科目・全員必修・4単位（3時間/週）、以下「演習」という）における開発教育=参加型学習の実践とその教育の今日的意義の考察である。

本学のような医療系大学の学生が、卒業後、その職責を遂行するにあたり必要とする能力の一つは、「人と関わり合う能力」=コミュニケーション能力であろう。「人と関わり合う能力」は本来持っているもの、あるいは特に意識しなくても自然に身につくものと思われてはいないだろうか。しかし、現代の青年の「人と関わり合う能力」の低下は深刻な問題として取り上げられ、本学に学ぶ学生の「人と関わり合う能力」の低下も例外ではないと考えられる。それならば、人と関わる職業をめざす青年の「人と関わり合う能力」を発達するように援助すること、それが教師としての大きな課題であると考えられる。

筆者は演習を、開発教育の手法である参加型学習で運

営している。参加型学習は、学習者の「共感する感性」を研ぎ澄まし、「主体的、能動的に」学習に参加し、「人と関わり合う能力」を育成・発達（開発）させるのにきわめて有効な教育方法である。参加型学習においては、学習者の一人一人が尊重され、民主的な場を作り出す。

日本の医療現場では、昨今、医師・看護師・理学療法士等の医療従事者がチームとなって看護・医療行為に携わる「チーム医療」の形態が導入されるようになってきている。チーム医療が成立するためには、チームの構成員全員が協同して、主体的に、治療活動に参加する必要がある。そのためには、チームの構成員のみならず患者と患者の家族を含め、関る人々全員が、一人一人、人間として尊重されることが基本でなければならない。

参加型学習によって体験した「当事者意識・主体者意識」は、医療チームの構成員として医療活動に参加していく姿勢を育むのにきわめて重要な意義をもつ。

1) 青森県立保健大学健康科学部社会福祉学科

Department of Social Welfare, Faculty of Health Sciences, Aomori University of Health and Welfare

I. 開発教育と参加型学習

I. 1 開発教育

開発教育は、1960年代、開発途上国（以下、途上国という）の実態を先進国へ知らせ、途上国への援助の必要性を理解してもらうことを目的に、欧米のNGOを中心として始められた。それ以来、開発戦略の変遷とともに、開発教育の理念も内容も大きく変化してきた。貧困、女性、子どもの問題などが深刻化し、また環境問題等、地球規模で考え、取り組まなければならないようになって来たからである。このことに伴い、南北問題は単に「南の国」を援助するだけでは解決しないことが明らかにされ、「南の国」の問題は、地球に住む私達全体の問題であり、私達が私達の生活を見直す所から始まるのだという当事者意識が極めて重要であることが認識されるようになった。したがって、開発教育は、途上国の現状を「知的に認識するだけでなく、「共感し、つながり合い」、当事者意識を育くむ」ことを重要な狙いとするようになってきた。

日本において、「開発教育」という用語が登場したのは、田中治彦（1994）¹によると1972年の世界青年会議第八回総会の報告書の和訳であった。しかし、「この時点では日本の青少年団体はこの問題に関心を示さ²」ず、1982年の開発教育協議会の発足を待たなければならなかった。

国際理解、国際協調、国際的視野の育成を目指した教育は、日本の教育現場ではユネスコによる平和教育、国際教育³、多文化教育、異文化間教育あるいは地球市民教育などの名称で各教科の一部にあるいは学校行事やクラブ活動、特別活動などといった形で実施されている。しかし、これらの教育はともすると欧米諸国のみ焦点を当るものであったり、異文化交流に終始することが多い。「外国」と言えば欧米諸国を意味した時代は終わった。様々な民族の人々が国境を越えて行き来している現在、日本や欧米諸国の先進国の生活が途上国に支えられている現実、国際社会における途上国の存在の大きさなどを考慮すると、これからの国際教育は途上国を度外視しては成り立たないことは明らかである。日本が国際社会の一員としてその役割を果たしていくためには、国際社会の過半数を占める途上国を視野に入れた国際教育が不可欠である。

「開発」は Development の和訳で、Development には、「開発」の他に「発展」という日本語表記があり、欧米で始まった Development Education が日本に紹介された当初より、「開発教育」と和訳されて現在に至っている。

現在、開発教育という言葉が教育現場に定着しているとは言い難い。その理由の一つには、「『開発』」ということばがもつ意味の多様性にある。（中略）教育の世界でもペスタロッチが提唱した開発教授や幼児教育における才

能開発など紛らわしい用語があり⁴という背景がある。このように、「開発」は少数のエリート育成を目指した動きで使用された経緯もあり、「選別」を髣髴させる可能性もあり、必ずしも途上国の「開発・発展」を一義的に意味するものではないからである。

開発教育は、途上国に焦点を当てるという点、そして教育現場の外で始まったという点で他の国際理解教育に比べて異色である。だが、開発教育が扱う内容は開発問題、人口問題、資源・エネルギー、貿易、国際協力、難民・在日外国人・女性・子どもなどの社会的弱者の人権問題、環境問題、異文化理解など国際教育の領域とほぼ一致しており、その意味では教育現場で既に実施されているとも言える。今後、開発教育は実践教育としての実践とその理論の学際的な研究の蓄積とともに、教育の領域のなかに市民権を得ていくものと期待されている。

I. 2 参加型学習

開発教育の大きな特徴は参加型の学習で学ぶという手法にある。参加型の学習は、一般に、学習に先立ち、学習者の自己紹介を兼ねながらアイスブレイキングという「雰囲気作り＝仲間づくり」が行われる。学習に参加する人たちは初対面の場合も多く、初めて顔をみ合わせる際の緊張感をやわらげ、堅苦しさ、よそよそしさ、気詰まりを解きほぐし、お互いに「知り合う」ことを始める。開発教育の大きな狙いである「つながり」は、学習が始まるときには「見ず知らず」であった人たちが、終わり頃には「仲間意識をもつ」ようになることをも意味している。この最初のアイスブレイキングの出来具合がその後続く活動に作用することがあるので、アイスブレイキングの種目⁵選びも大切である。

アイスブレイキングの次に「学び」の部分が続く。「学び」の部分は「ゲーム」⁶と呼ばれる活動（アクティビティ）から成り立ち、「ゲーム」の種類によっても異なるが、普通5～3名程度の小グループで行われる。この「ゲーム」は単なる遊びではなく一つ一つの活動が緻密に構成され、教材は慎重に吟味・精選された材料で開発されている。活動に際しては、参加者自身が考えや思いつきなどを述べ、他の学習者のそれを聞き、グループで作成物を制作したり、小演劇などを創りあげ、その後、作成物を全体に発表する、というように学習者が必ず「動き、人と会話をし、意思決定をする」ようにできている。作成物は時間の制約もあり必ずしも大げさなものではないが、「全員で話し合っ、何か一つのものを作り上げた」という達成感・充実感・連帯感を得る。

この「学び」の後には必ず「振り返り」を行う。「振り返り」は、まとめのようなものだが、単純な締め括りではない。行ったゲームの意味、そのゲームが成立した理

由・原因などを考えるもので、「学び」の部分と同じくらいの時間をかける。この振り返りにより、学習者にはゲームの最中に気がつかなかった事に気づき、見えなかったものが見えてくるようになる。この振り返りは参加型学習の最も重要な部分である。

学びを進行する役割はファシリテーターと呼ばれる。ファシリテーターに当たる適当な日本語がないので、「ファシリテーター」と英語のまま遣われることが多いが、あえて言い換えるならば、学びを進める意味で「進行者」・「促進者」、学習者を支える意味で「援助者」ともいえるだろう。参加者を参加させ、学習者の情報伝達能力や当事者性といった「参加力」を開発するという意味で、筆者は「開発者」と理解している。

I. 3 参加型学習の意義

参加型の学習は、学習者が主体的・能動的に学びに参加して成立する。

参加型学習においては、学習者が、

- ①学習の場集まり、
- ②ゲームに参加し（この段階ではまだ「動かされている」状態もありうる）、
- ③ゲームのやり方が理解されるようになり、
- ④自ら「動く」ようになり、
- ⑤やがて、ゲームの意味を考えながら「動く」（自発的な動きへの変換）ようになる。

このように学習者の行動はただ「居あわす」ことから「意識的に動く」ように変化していく。この意識的な動きは「自発的な動き」で、学習の主体者となることを意味する。

このように、本人が学習の主体者・当事者である実体験の繰り返しにより、ただ「居あわす」傍観的な姿勢から「自発的に参加していく」当事者的な姿勢が育まれる。すなわち、受動的な学びの姿勢から能動的な学びの姿勢への変革が起るのである。

参加型学習の学習者を「学びの当事者として学びの中に参加させる」働きは、学習者自身の生活に対する姿勢も変化させていく。すなわち、意識的に生活していこうとする力（「生きる力」）を引き出す（開発）。この意味ではもはや開発教育＝参加型学習は、単に途上国を援助するための啓蒙活動ではなく、人間を開発する教育になる。開発教育のこの「知的に認識するだけではなく、共感し、つながり合い、当事者意識を育てる」という働きこそ、昨今の教育問題の解決の一つではないだろうか。現在の学校教育を活性化するために必要なのは、何よりも学習者を学習の主体者とするのではないだろうか。

「現代の若者はやさしくなった」と言われるが、その「やさしさ」とは、実は人間関係の稀薄化傾向を示して

いると言われる。しかし、言い替えれば、「この現象は人間関係の未熟さであり、社会能力の未発達の問題であり、協調、共感する能力の弱さである」と指摘される。「共感し、つながり合う」ことを狙いとする開発教育では、この人と人のつながり、「協調、共感する能力」を引き出すことに大きな力を注ぐ。それは、人が人との関りの中で成長していくという最も基本的な部分の見直しである。人は、他者との関係においてこそ自身の存在を意識化するのである。

勿論、参加しない自由も保障されなければならない。本人を除く他の人達が活動している際、「参加しない自由」を主張するのは、極めて具合の悪い状況であろう。それをあえて主張するのは勇気が要ることであり、「一人の人間の自由を認める」こともまた人間尊重の学びの一つである。個人の意思決定を表明できる環境そして個人の意思決定を尊重する環境を作り出すことがいかに重要であるか、言うまでもない。

II. 参加型学習への取り組み

II. 1 人間総合科学演習

人間総合科学演習は、3学科の1年生全員（160名）が履修する。担当するのは約10名程（年度により担当教師の数は異なる）の教師で、教師達がそれぞれの専門あるいは専門ではなくとも興味・関心のある領域から題目を設定する。そして、入学時のオリエンテーションの際、担当教師全員が学生に対して、各自の演習について説明・解説をし、学生はそこから希望する題目の演習を選んで履修する⁸。

この演習の目標は、「自己学習能力すなわち『学ぶ方法』を身に付けていくこと」で、そのために「担当教官から学生への一方的な授業ではなく、学生の自主的かつ積極的な参加によって、知的作業に必要な思考方法や技術を学びとらせ、主体的かつ総合的に学習を進めるための基礎的教養や、問題解決能力を身に付けさせること」と授業要項に記載されている。具体的には、入学後の創造的な研究の基礎を築くこと、そのために、それまでに身につけてしまった覚え込むだけの受動的な学習姿勢を是正し、主体的な学習姿勢への変換をねらっていると言える。

筆者は、この3年間、この科目を担当し、最初の2年間は「アフリカに学ぼう」、今年度（2001年度）は「アフリカを通して世界を見つめる」という題目で開講した⁹。いずれの年度でも、ねらいとするのは、「世界と自分、自分と世界の相互の関り」を考える視点を育む所にあり、その切り口としてアフリカを持ってくる。この演習は、単にアフリカに関する知識を増やす事が目的ではなく、「世界と日本」、「日本と世界」の相互のつながり、「日本

における南北問題」を考え、アフリカの問題は実は日本の、そして青森の問題であることにつなげていく。また、それは世界の今日的課題である「貧困」を考えることであり、最終的には、貧しい国の人々も豊かな国の人々も等しくこの地球に生きる人間として、尊重されるべき人権の主体であるという認識に至ることを目指している。様々な演習の中で、遠いアフリカが題目で、アフリカの民族・文化・生活、スワヒリ語、アパルトヘイト、青年海外協力隊、ODAなどの項目が、学生の興味・関心・好奇心を引くようで、1年目は14名、2年目は20名、3年目は21名の学生が履修してくれた。

II. 2 学習者を「学習の主体者」とする取り組み

日本の教育を憂える声が上がってから久しい。文部省¹⁰より上意下達の形で、あるいは現場の教師たちより、日本の教育の多くの問題点が指摘され、分析・検討がなされ、解決の努力がはかられ、実践されてきた。

近年の深刻な問題点の一つは、学習者が学習の主体者となっていないというものである。教師が学習者の頭の中に知識を注ぎ込むという一方通行型の授業形態に慣れきって、学習者たちが受け身であることを当たり前と受けとめ、やがて、本人が主体的存在であることを止める態度にもつながっているという指摘である。教師が一方的に知識を伝授する伝統的な授業形態がもはや有効ではなくなってきたことは明らかである。

このような実態に対して、学習者を学習の主体者にするようとする様々な取り組みが、政府主導あるいは現場の教師・教師グループの努力・工夫でなされてきた。例えば、生徒がみずから題目を設定し、研究計画を立てて、学ぶことを意図した「探求の過程を重視した理科」なるものが1980年代に高等学校に導入されたこともあった。2002年から小・中学校に導入予定の総合的な学習の時間も生徒の主体的な活動を尊重すると謳われている。文部省によるこの学習の導入も、学習者を学習の主体者とする試みの一つであろう。また看護師教育に導入されたPBL (Problem-based Learning) =課題解決学習も学生が主体的に学びに参加する学習法として開発されたものである。一方、教育現場の個々の教師・教師グループの努力による「主体的に学ぶ姿勢づくり」の実践報告は各種の教育雑誌等で報告されている。しかし、そのような努力は個別の段階にとどまり、授業の質の変化が日本全体の動きになってきているとは言い難い。

それは、これまでの「主体的な学習」のための解決の努力において、「主体的な学習」が本当の意味で理解・実践されていなかったからではないだろうか。「主体性を大切に」としながらも、実は時間、場所、設備、その他多くの制約のため、結局は教師が想定したプログラムの中

で学習者が動くような仕組みになってはいなかっただろうか。さらには、現在の多くの教師が、「伝統的な」一方通行型の教育の中で養成されてきており、「主体的な学習」を実体験してきていないことがあるのではないだろうか。教師自身が自主的・主体的な存在でないかぎり、学習者を主体的な存在にすることは難しい。

II. 3 大学の変質

前述したように、学習者たちを学習の主体者とする取り組みは、小・中・高校の教師によって様々な努力がなされてきている。では、同じく教育現場であるはずの大学では、どうだろうか。この点における大学教育への批判は、小・中・高校への批判よりも深刻である。大学が批判の対象とされるとすれば、やはり時代の変化に呼応する形で適応させてこなかったことがまずあるだろう。

現在の大学は、もはや「かつての良き時代の良き大学」ではない。このことは広く認識され、多くの教育関係者に指摘されている。例えば、梶田毅一を挙げてみよう。梶田はその著『新しい大学教育を創る』¹¹の第1章で大学の変化を簡潔にまとめている。すなわち、明治に日本の近代的大学制度が始まった頃の大学は「一般庶民とは縁遠い超エリート機関であった」。敗戦後、「超エリートの学校から一般社会のリーダー養成の学校」となり、今日の大学は、「マス<大衆>の中等教育の延長上にある一般教育の機関」¹²と変質してきたのである。

高度産業社会における高等教育制度に関して、M. トロウはトロウ・モデル理論を提唱し、高等教育は「エリート型」から「マス型」を経て、「ユニバーサル型」へ移行すると主張する¹³。トロウ・モデルでは、ある段階から次の段階へなにもかも一気に転換するのではなく、新しい段階へ移行した後も、前段階において築かれた高等教育機関は残るとする。つまり、ユニバーサル段階でもエリート型大学、マス型大学が残り、3つの型の大学が混在する状況となり、高等教育の多様化が進むことを意味している。さらにトロウは、マス段階からユニバーサル段階への移行期に現れるもっとも重要な現象として3点挙げているがその一つが、「高等教育機関の基本的な本質と機能にかんして、教授団や学生層に合意 (consensus)」が成立していないこと」を挙げている¹⁴。

学生の様相は変化してきた。しかし、大学の教師の多くは学生の変化に気付きながらもその変化への対応は緩慢であったように思われる。無頓着・無関心、あるいは「大学生はこうあるべき」という本人の大学生時代の像が固定観念として強く刷り込まれ、目の前にいる学生の変化に本人自身を対応させていく必要を認めないようにさえ見える。

日々、生徒の変化を目の当たりにしている小・中・高

校の教師達はその変化を真正面から受け止め対応していくのに比べて、大学の教師の関心事は、まず研究である¹⁵。この、大学の教師と小・中・高校の教師の教師観の大きな違いが大学の対応を遅らせた一因であろう。大学の教師たちが、現在の大学をかつて自分が学生であった頃の姿として捉えることはもはや多くの場合、無理だということ認識すべきであろう。

片岡徳雄・鳥越哲はその編書¹⁶の中で、大学生及び教師を始めとした大学関係者に対して行った様々なアンケートの調査報告をしている。そのアンケートは、教師から見た良い授業¹⁷、大学教師の大学教育観¹⁸、学生から見た授業中の私語¹⁹など多岐にわたる。多少網羅的であるものの、現代の学生、教師そして授業を考える上での基礎的な知見を得るのに有用である。片岡・鳥越のこの調査はトロウ・モデルの実証的研究として学生の変質、高等教育の変質を明らかにするためになされた。そこには授業が成立しない教室の現実に苦悩する教師たちの姿が浮き出されている。

国立大学の独立法人化の方向付けがなされ、大学を「もっと魅力あるものにしなければ、大学は潰れる」とかあるいは「大学が変わらないと日本の教育は変わらない」などのように危機意識を表明する内部からの声は既にある²⁰。大学の組織・機構を管理・運営の立場で対応していく段階から授業のあり方で、現実に対応した処置が早急になされなければならない。

II. 4 大学における授業改革の試み

大学が変化しているならば、その変化に対応させる必要があるのは、授業の姿も同様であろう。小・中・高校では、「授業」と言い、大学では「講義」ということが多い。講義も授業の一形態でありながら、小・中・高校での授業と大学の講義を区別し、授業と講義との間に、ある種の優劣順位、言い換えるなら階層構造を作り出していないだろうか。「大学の授業は講義形態でなされる」という、一元的な思いこみとその思いこみから創り出される階層構造から解放されること、そして学生を参加させる授業を創り出すことは大きな意義がある。

大学における授業改革の具体的方策の目玉として登場したのが、学生による授業評価である。学生による授業評価は賛否両論があり、いまだに一致した見解に落ち着くには至っていないが、教師個人で、学科単位で、学部単位でという具合に全国的に徐々に実施される傾向になってきている。教師の授業を実際に体験した学生による授業評価は、教師が本人の授業を客観的に見つめる材料を提供してくれる意味で学生による授業評価は意義あることである。

筆者も演習の終了時に学生による授業評価を行ってき

た。「学生には教師の授業を判断する力はない」や「感情的な好き嫌いで判断する」あるいは「授業評価を良いものにするために学生に迎合した授業になる恐れがある」といった意見が反対論の代表であるが、筆者自身の授業評価に関する限り、学生が恣意的に回答しているとは感じていない。学生は学生なりに善悪の判断基準を持ち、真摯に回答してくれたと信じている。たとえ未成年で学問的にも精神的にも未熟だとしても、「学生としての年齢での判断」として受けとめる姿勢が教師側にとって良いのではないだろうか。

ただ、授業評価による教師の授業改善策が「学生に聞こえる程度に高くはつきり話す」とか「板書を丁寧にする」あるいは「具体例を多く紹介する」といった程度や、講義だけではつまらなかりと、スライドやビデオ、コンピュータのパワーポイントを使った説明などの工夫では、授業の改革とは思われない。また、単に教師個人の講義技術の巧拙を問題とするものであれば、昨今の大学教育の現実を抜本的に変えるものにはなりえないと考える。

宇佐美寛(1999)は、その著書²¹の「はじめに」で、まず自身の教育観について述べている。「秩序を維持するのは、授業をあずかっている教師の責任である」、「私語があるのは、私語をしていてもすむようなたんだ授業をしているからである」、「教師が定刻に教室に到着する＝すると、学生は遅刻しないで来る」と続く。教師の側に責任を求めるこの教師観・教育観はともすれば授業が成立するか否かが教師のカリスマ性に帰すると結論づけることになりやすく危険ではないだろうか。自己に厳しく毅然とした姿勢に畏敬の念さえ抱くが、そのような個人的な資質によって授業が成立してきた時代が終わったという見方が、現実的と考える。

II. 5 参加型授業

前述した片岡・鳥越は調査の結果に基づき、大学の授業を改善するための大きな要因の一つは「学生を参加させる」ことであると提言している。しかし、「学生の授業参加」とはどのような活動によって具体化されるのか。

片岡・鳥越の調査では、教師たちは学生を授業に参加させる具体策として、授業中の発問、授業後の小テスト、学生へのアンケート、グループ討論などの取り組みが紹介されている。それらの工夫が生かされて、授業が活発になり、学生が主体的に学びを行うようになっているのであれば「授業が問題」な状況はあり得ない。すなわち「学生の参加」とは単なる「学生との交流」が問題なのではない。学生の「主体性を引き出すための参加」が鍵なのである。

林義樹氏²²は、その著書²³で、学生を取り込む授業の実

実践報告をし、さらに教育理論として構築していこうと試みている。それは、「ラベル」と呼ばれる用紙を利用し学生と交流し、学生が授業に積極的に関るよう導くものである。林は、学生の授業への参加を“主体性の差”に着目し「参集」・「参与」・「参画」と3段階に分けている²⁴。「参集」とは単に「いあわす」こと、「参与」とは「かかわる」こと、「参画」とは「にないあう」とする。すなわち一つの活動、今の場合は授業に、個人として「いあわす」か、その場にいる他者と「かかわる」か、その”場”を「にないあう」という差に大きな意味を見いだす。その差は、すなわち主体性の差なのである。学生が授業を構成する主体者として参画するように学生の能力を引き出す点において、優れた大学授業改革の試みである。

渡辺淳氏²⁵も、大学の授業を知識注入型から学生の学びを重視する「獲得型授業」への移行を主張する²⁶。「獲得型授業」とは、学生がある課題に取り組む中で、知識はもちろんリサーチの仕方そのものも身につけてゆくというタイプの学習指導（自学の訓練）と発表・討論学習などのように、学生に授業への参加を求めるタイプの学習指導（参加型の学習）の2つの側面を持つ。これらの2つの側面は互いに密接に関連し、教師の役目は、学生が主体的に学ぶように援助することであると主張する。

渡辺の実践の中核にあるのは「演劇的技法による創造的な表現活動」である。演劇という身体表現は情報伝達的手段の中でもかなり高度なものであり、情緒的な部分の発達を必要とする。渡辺のこの実践は「脳の右半球の発達が左半球を補完し、相乗し合うことによって、潜在能力をさらに発達させるというセルビーの考え²⁷」に基づいている。思い起こせば、日本の教育は知的教育すなわち左脳をつかう教育が中心で、ともすれば右脳を使うことを軽んじてきた傾向がある。渡辺の実践は学習者を参加させることの他、右脳をつかうということすなわち情緒・感情の発達を前面に押し出しているところが特徴的である。

学習への参加は「いあわす」のではなく、「にないあう」という当事者として参加することでなければならない、またそれは自分が当事者であるという感覚・感情の領域における認識をも必要とするあり方である。

II. 6 教師の役割

かつての大学では授業の形態が「講義=lecture」で教師は「講義する人=lecture」であった。しかし、前述したように大学の授業は「聞く講義」から「参加する授業」に変化しなければならない。となれば、そのような授業においては教師の役割も当然「講義する人=lecture」のままではいられない。

日本私立大学連盟教員研修運営委員会の呼びかけによっ

て「大学の教育を考える」ワークショップが開催された。その一つとして企画された「教員の役割」を考えるシンポジウムの記録²⁸でも、発言者たちは、学生の変質している状況を見据え、一方向型の講義ですませることができた時代を過去のものとし、現実に対応すべく大学の教師の役割も多様化しているという視点で一致している。現代では、大量の情報が蓄積され、コピー機、テープレコーダーの氾濫、インターネットの普及と情報を入手することが誰にでも可能となった²⁹。もはや、教師は「知識源」としての機能は期待されていないのである。

渡部は、教師の重要な資質として「表現者」、「学習者」、「援助者（ファシリテーター）」の3つを挙げている³⁰。すなわち、授業は教師の表現であるということ（「表現者」）、教師もまた学び続ける仲間であるということ（「学習者」）、教師は学習者を励ます（「援助者（ファシリテーター）」）存在であるとする。学びの型の変化に伴い教師の役目もまた、知識注入型の教師から獲得型の教師に変化しなければならない。ここで、教師は「授業を創る人」、「学びを進行する人」となる。

教育の場における教師の役割は一筋縄ではいかない。教室に置いては勿論「教師」である。しかし、他に生活指導や就職・進学相談あるいは悩みや問題を抱えたときの「相談役」や「仲介役」、クラブ活動のような場ではむしろ「先輩」の姿を期待されるであろうし、時には「保護者」の役を担うこともある。ゼミ旅行などへ行く際には最低の救急処置も知っていなければならず、「救急隊員」でもある。学生と離れた場では、「事務屋」的技能や「外交家」であることも求められ、「何でも屋」の様相がある。

授業における「教師」の役割は「知識源」として知識を一方向的に流すのではなく、学生にとって「有意義なひととき」を作り出すことにある。「有意義なひととき」を作り出す前提となるのは、学生や学生の既に持っている知識や体験をどう見るかという学生観に大きく関わっていると考える。すなわち教室に入ってくる学生が「何も持っていない」とみるか「豊富な知識や体験をもっている」と見るかである。学生が「豊かな知識や体験をもっている」と見れば一方向的な知識の注入は必要ない。学生が持っている知識や体験を引き出し、意義づけし、理論的な補完をし、知識の新たな構築を手伝うことが仕事となる。

学習者を支える「援助者」とは、まさしくそういった意味を持っている。筆者は、学生の力を引き出すという意味で「開発者」という用語をつかう。

III 医療系大学における参加型教育の意義

本学のような医療系大学（看護、理学療法、社会福祉

学科)の学生が、卒業後、その職責を遂行するにあたり必要とする能力のうち主要なものを3つ挙げるならば、①知識、②技術及び③「人と関り合う能力」=コミュニケーション能力であろう。十分な知識と技術は、職業人として機能していくために必須である。同時に、病院であろうが、リハビリ施設であろうが、障害者施設であろうが、職場はすべて、対人関係を基本とする。豊かで多様な「人と関り合う能力」が不可欠である。知識、技術は講義と実習で学べる。では、「人と関り合う能力」は、どのように育まれるのか。

一般に、人はその誕生時より人と関り合って生きている。したがって、この「人と関り合う能力」は、「自然に」身につくものと「信じ」られてはいないであろうか。しかし、能力は引き出され(開発)育てられる(成長=発達)ものである。人と関わる職業をめざす青年の「人と関り合う能力」の低下は職業上致命的である。社会能力が十分発達していないならば、発達するように援助すること、それが教師としての大きな課題であると考える。

①参加型学習は「人と関り合う能力」を育成する。参加型学習を成立させるためには、他者とのコミュニケーションが欠かせない。情報伝達を行うために、様々な手だてが模索され、表現力が発達する。そして、「自己発現力=分かってもらおうとする心」と「他者受容力=分かろうとする心」、が開発され、情報伝達能力が磨かれる。医療現場にある人々は、年齢、職業、経歴その他様々な点において異なる。疾病や障害もその度合が異なる。そのような人々の集まりでは様々な情報伝達手段がつかわれるであろう。多様な伝達手段を身につけることの大切さは、言うまでもない。

②参加型学習は学生を「主体的に参加させる(参画)」。今後ますます導入されるであろう「チーム医療」においてはチームの医療活動に、受動的ではなく、能動的に関っていく構成員であることは極めて重要である。グループの中には、積極的な人も消極的な人もいるであろう。発言量の多寡に関らず、当事者として参加することが肝要である。

③参加型学習では、「人間を尊重し、人間として尊重される」。医療の世界も福祉の世界も、かつてのように恩恵的に援助を施す時代ではないという認識に変わりつつある。医療の場にある全ての人の人権が尊重されることは、「民主的な看護」、「自立援助のための福祉」を考える視点と共通している。

まとめ

教室で行われる学習の教授法は様々あり、学習内容、学習者の状況、施設・設備などの物理的条件やその他の状況に応じて、最もふさわしいものを用いることができ

るようになることが望ましい。しかし、いかなる教授法を取り入れた場合も、学習者との間に階層的な構造をつくり、学びを教師が独占するような状態になるのは避けなければならない。

参加型学習は、学習者を主体的な存在となるよう育成・発達させてゆく教授方法で、「人間を尊重し、人間として尊重される」態度を育み、医療現場のように人と関る仕事に望ましい人材を送り出すために、極めて有効な教員手法である。ただ、参加型学習を成立させるためには適正な人数があり、一クラスあたり10人から40人程度で可能であるが、20人くらいが最も望ましい。一クラスあたりの学生数が100人を越えることも珍しくはない日本の大学において、これが教授方法として広く実施されるには、まだ乗り越えなければならない課題が多い。しかし、この場合、100人を越えるクラスにどのように参加型学習を導入できるかどうかという手段を考えるのではなく、100人以上を相手にマイクで行う授業形態そのものを問題にするべきであろう。現在の教育の問題の本質は人間が「個人」として扱われず「大衆の一人」として扱われて来た結果生じた疎外感によるものと考えられるからである。「共感し、つながる」こと、これが今、希薄になった人間関係を修復する最大のテーマだと考える。

「白い巨塔」と言われた日本の医療現場でも、治療行為への視点が変化してきている。既成の古い体質をもつ世界に、「人権主体として成長、発達した」青年を送り出すことが医療系の大学の重要な役割であると信じる。

なお、参加型学習は学習方法・手法であって、途上国についてを学ぶためだけのものではない。授業以外のさまざまな場面にも応用できる。筆者は、男女共同参画社会のための講演でも、ボランティア活動、国際交流の講演でも、できうるかぎり参加型学習で対応している。これからの学びにおいては、講師や出席者を含めた全員が、相互に交流し共に学び合うことが大切だと考えるからである。

付記

本研究の一部は、日本教育学会第60回大会(2001年)において発表した。

(受理日:平成13年10月2日)

参考文献

- 宇佐美 寛 (2000)『大学の授業』、東信堂、東京
- 梶田 叡一 (2000)『新しい大学教育を創る』、有斐閣、東京
- 片岡徳雄・鳥越哲 (1989)「苦悩する大学教員」、片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)『大学授業の研究』、玉川大学出版部
- 片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)『大学授業の研究』、玉川大学出版部
- 河内 徳子 他編 (1997)『学習の転換—新しい「学び」の場の創造-』、国土社、東京
- 島田博司「第4章 授業中の私語」、片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)、『大学授業の研究』玉川大学出版部、p.65-77
- 須田康之 (1989)「第3章 大学教員の研究・教育観」片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)『大学授業の研究』、玉川大学出版部、p.52-64
- 大膳司 (1989)「良い授業とは—教員から見て」片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)『大学授業の研究』、玉川大学出版部、p.37-51
- 田中治彦 (1994)『南北問題と開発教育』、亜紀書房、東京
- マーチン・トロウ (2000) 喜多村和之 (訳)『高度情報社会の大学 マスからユニバーサルへ』、玉川大学出版部、東京
- マーチン・トロウ (1976) 天野郁夫・喜多村和之 (訳)『高学歴社会の大学 エリートからマスへ』、東京大学出版会、東京
- 林 義樹 (1994)『学生参画授業論 -人間らしい「学び」の場づくり』の理論と方法』、学文社
- 安岡 高志 他著 (1999)『授業を変えれば大学は変わる』、プレジデント、東京
- 渡辺 淳 (2001)『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』、柏書房、東京
- 渡辺淳 (1997)「授業をどう変えるのか」河内徳子他編 (1997)『学習の転換』、国土社、p.40-53

資料1：人間総合科学演習の講座一覧

1999年度

青森文化を斜めに見る - 国際的視野からの観察-
環境問題、健康問題について調べ、考え、まとめよう
個人の良心と集団内での権威に対する服従 - その相互の葛藤について -
死とどう向き合うか - 死生学へのアプローチ-
サービスの質とはなにか? サービスはどのように測れるか?
生活習慣病 (糖尿病、高血圧、癌、心臓病など) 予防の行動変容がどうしたらできるか
言葉と思考、書くことと考えること
世論形成と環境
法律ってなんだ? - 人間社会の必要悪ともいえる法律。でも、法律って一体なんだろう。
法律と人間の関係を一緒に考える時間です-
現場での体験を通して保健・福祉施設での実践を学ぶ - 保健・福祉施設での観察、参加学習を通して -
芸術と創造 - 病跡学 (パトグラフィー) と創造性-
感性を育む教育について、考える
アフリカに学ぼう

2000年度

外国語としての日本語研究 -英語から見た日本語- -英語と日本語-
環境問題、健康問題について調べ、考え、まとめよう
ウソ800
危機の中の『倫理学』
English as a language of international communication
死とどう向き合うか -死生学へのアプローチ-
世論形成と環境
芸術と創造
感性を育む教育について、考える
アフリカに学ぼう

2001年度

邪悪性の『倫理学』
環境問題、健康問題について調べ、考え、まとめよう
ウソ800
English as a language of international communication
死とどう向き合うか -死生学へのアプローチ-
世論形成と環境
芸術と創造
感性を育む教育について、考える
アフリカに学ぼう

資料2 :2001年年度千葉ゼミ：「アフリカから世界を見つめる」実施日と内容（予定）

	月日	テーマ	備考
1	4. 11 (水)	ゼミの紹介、概要説明、アンケート、日誌の書き方、副読本の紹介、その他	テーマ発表と割当て
2	4. 18 (水)	アンケートのまとめの発表 「食べ物から世界が見える」	テーマ①
3	4. 25 (水)	「アフリカの歴史 1」 国際ニュースを読む①	テーマ②
4	5. 2 (水)	「アフリカの歴史 2」 国際ニュースを読む②	テーマ③
5	5. 9 (水)	「国際協力機関」 ODAと国際機関 国際ニュースを読む③	テーマ④
6	5. 16 (水)	「貧困」 学習「アフリカは貧しいか」 ①ビデオ「青年海外協力隊」続いて討論	副読本の感想文の締め切り テーマ⑤
7	5. 26 (土)	国際ミニ・シンポジウム 「国際ボランティアとNGO」	外部講師2名によるシンポジウム
8	5. 30 (水)	②ビデオ「ODA」続いて討論 食：外国の食べ物、モヤシ作り	テーマ⑥
9	6. 6 (水)	「衣：民族衣装を着てみる」 異文化の話、言葉が意味するもの	テーマ⑦
10	6. 13 (水)	アフリカの言葉：スワヒリ語	国別研究の締め切り
11	6. 20 (水)	開発と女性 ③ビデオ「ケニアの女性たち」続いて討論	テーマ⑧
12	6. 27 (水)	『「人口問題」とは何が問題か」 アパルトヘイト	テーマ⑨
13	7. 4 (水)	「開発教育」 では、「あおもり」は、どうなのか？	テーマ⑩
14	7. 11 (水)	ゼミの評価	個人研究の締め切り

- 1 田中治彦 (1994)
『南北問題と開発教育』、亜紀書房、p.113-114
- 2 同上、p.114
- 3 ユネスコの流れを汲むこの「国際理解教育」は1974年の勧告あたり以降「国際教育」と称するようになった。
- 4 田中治彦 (1994)
『南北問題と開発教育』、亜紀書房、p.119
- 5 アイスブレイキングの種目も様々ある。筆者がよく用いているのは「誕生日の輪」、「一から十」、「他者紹介」、「昨日（あるいは先週）の出来事」など。
- 6 「貿易ゲーム」、「食べ物から世界が見える」、「マジカルバナナ」などが有名で、数え上げるのは困難なくらい開発されている。
- 7 河内徳子 (1997)
『社会的・情動的能力の発達と教育の課題』、河内徳子他編 (1997)
「学習の転換」、国土社
- 8 この3年間の題目の一覧は末尾に資料1として挙げている。
- 9 2001年度の演習の内容は資料2としてあげている。
- 10 現「文部科学省」である。
- 11 梶田毅一 (2000)
『新しい大学教育を創る』有斐閣選書、有斐閣
- 12 同上、p.10-13
- 13 マーチン・トロウ (1976)
『高学歴社会の大学 - エリートからマスへ』東京大学出版会
- 14 同上、p.15、p.16-28
- 15 須田康之 (1989)
「第3章 大学教員の研究・教育観」
片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)
『大学授業の研究』玉川大学出版部、p.52-64
- 16 片岡徳雄・鳥越哲編 (1989)
『大学授業の研究』玉川大学出版部
- 17 大膳司 (1989)
「第2章 良い授業とは - 教員から見て」
片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)
『大学授業の研究』玉川大学出版部、p.37-51
- 18 須田康之 (1989)
「第3章 大学教員の研究・教育観」
片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)
『大学授業の研究』玉川大学出版部、p.52-64
- 19 島田博司
「第4章 授業中の私語」、
片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)
『大学授業の研究』玉川大学出版部、p.65-77
- 20 安岡高志他 (1999)
『授業を変えれば大学は変わる』
プレジデント社、宇佐美寛 (1999)
『大学の授業』
東信堂、片岡徳雄・喜多村和之編 (1989)
『大学授業の研究』玉川大学出版部、など
- 21 宇佐美寛 (1999)
『大学の授業』東信堂
22 林氏は、1977年より三大学、二短期大学に勤務
- 23 林 義樹 (1994)
『学生参画授業論-人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法』学文社
- 24 同上、p.164
- 25 渡辺氏は、1980年より国際基督教大学高校に勤務しながらいくつかの大学にて非常勤講師を勤めている。
- 26 渡辺淳 (2001)
『教育における演劇的知』柏書房、
渡辺淳 (1997)
「授業をどう変えるのか」
河内徳子他編 (1997)
『学習の転換』国土社、p.40-53
- 27 河内徳子 (1997)
「社会的・情動的能力の発達と教育の課題」、
河内徳子他編 (1997)
『学習の転換』、国土社、p.210
- 28 日本私立大学連盟編 (1999)
『大学の教育・授業を考える 2 大学の授業の変革と創造 - 教育から学習へ』東海大学出版会、東京、p.53-96
- 29 先進国の大学生を中心に考えている。
- 30 渡辺淳 (2001)
『教育における演劇的知』柏書房、p.199