

授業へのやる気に及ぼす座席配置の効果 ～自己決定感の視点から～

井上 浩義

The Effect of Seat Arrangement on Motivation to Class.

Hiroyoshi INOUE

Abstract

大学全入時代と呼ばれる近年において、学生の授業への取り組みに関してさまざまな問題が提起されており、なかでも中央教育審議会答申によるアクティブ・ラーニングの導入に伴い、授業へのやる気を高める取り組みについては大きな関心が寄せられている。本研究では、授業へのやる気に及ぼす座席配置の効果を明らかにすることを目的に、内発的動機付けを高める3要素、すなわち有能感、他者受容感、自己決定感について、同一の授業を受講する3つのクラスに、それぞれ条件を変えて設定し、その効果について検討を行った。その結果、大学における授業において自由席制を採用することによって、自己決定感と他者受容感の向上が図られ、学生の授業へのやる気が向上することが明らかとなった。また、やる気の向上に伴い、授業の理解度についても向上することが明らかとなった。

1. はじめに

多くの教員が授業時の学生の座席配置について、一度は悩みを抱えた経験があるだろう。指定席にすると授業管理はできるが学生の積極性に欠け授業が盛り上がらない、自由席にすると講義中のおしゃべりが盛んになり、授業運営の妨げになるといった声をよく耳にする。昨今の学生の質の変化に応じて、それぞれの教員が工夫を凝らしているのであろうが、これといった決定打がない状況がある。講義形式の授業か、演習形式の授業か、その授業形態によっても異なってくるのであろうが、いずれにせよ学生が積極的・能動的に授業に参加し、必要な知識や技能を効率的に修得できる授業運営が求められている。昨今の学生の授業態度は、私語・居眠りに留まらず、携帯電話でのメールのやり取りやゲームなど、年々悪化する一方である。しかも、授業態度の悪さは教室後方の座席で非常に目立ち、授業での座席も後方の席から埋まっていき、教壇に近い前方の座席は常に空席となるといった状況からも、授業への集中度ややる気と学生の座席位置の間には深い関係があることがわかる。もちろん、座席配置に関わらず学生全員が真剣に授業に取り組むような、質の高い授業ができるよう工夫し専念することが先決であるという意見もあるだろう。しかし現実的には、教員が授業内容について最大限努力しても、その効果が受講している全学生に波及することは困難であり、より効果的かつ学生が主体的に取り組む授業展開を行うためには、学生の授業へのやる気を向上させる必要があり、授業における座席配置についても積極的に介入する必要性が出てきている。

2. 座席位置と学生の心理

授業の座席配置について、島田博司(2001)は、現代の大学生の大学生活全般について「要領よく生きようとする学生」という視点から分析を行っている。とりわけ座席配置について、教員が学生全員の座席を決めてしまう「座席指定制」を導入し、それについて学生がどう感じたか、授業への集中はどのようであったか等、細かいアンケート調査を行っている。授業はさまざまな学科の学生が受講する選択科目であり、事前に大体どの辺りに座りたいか希望を取り、その希望に添いつつ、前後には同じ学科の学生を配置し、隣は違う学科の学生になるように配置しているなど、細かな配慮がなされた座席指定である。この座席指定の結果、75%以上の学生が座席指定による授業に満足し、授業の雰囲気良かったと受け止め、自由席の時よりも学習環境を改善できて、集中度が高まったと感じているというアンケート結果が示された。また、教員にとっては、面倒ではあるが座席表を作ることになりしっかりと学生の名前を覚えられ、教員と学生の距離も近くなる可能性があるというメリットもある。一方で、必修科目でクラス全員が既に顔見知りで、仲良しグループや仲の良し悪しが既にしっかり決まっている場合に適用すると、かえってやる気をなくす学生が増えてしまう可能性も指摘されている。

このような座席指定制のデメリット(必修科目の際の不都合や、友達とそばに座って授業を受けることを唯一の楽しみにしている学生たちのやる気を削ぐなど)に対して、加藤典子(2004)は、クラスの人数に対して教室が非常に広い場合は、絶対に真ん中より後ろの席に座ってはいけないという「縛りを設けた自由席制」によって、解決を図っている。彼女は、学生が自ら進んで前方座席に座りたくなるような工夫(発言ポイント制など)を加えながら授業を行った結果、授業においても学生は積極的に参加し、居眠りも無くなり、授業態度も改善したという結果を得ている。さらに、教員の側も、学生のポイントを記録する必要から、必然的に学生の顔と名前を覚えることとなり、一旦覚えてしまえば学生一人ひとりの性格や授業の理解度なども見えてくることから、双方向の授業形式となり、学生との心的距離も非常に近くなる。その結果、クラスに一体感も出てくるようになるとしている。しかし、1クラス100名以上の大クラスでは全員の顔と名前を覚えるのは容易ではなく、また大人数の中で発言するためには大変な勇気が必要になるなどクラスの規模によっては効果的な運用ができない、科目の特性によっては機能しないなどの問題も指摘されている。

このように、授業における座席配置については、座席指定制と自由席制いずれもその効果が研究・報告されており、果たしてどちらがより効果的であるのかという点についてはっきりとした結論が出ていない状況にある。どちらにおいても、より授業を充実したものにするためには、学生の授業へのやる気(内発的動機付け)を高めることが鍵となってくるであろう。大学の授業において、内発的動機付けを高め、学修成果を得やすくするための取り組みとして、近年ではアクティブ・ラーニングの導入も求められている。

3. アクティブ・ラーニングとは

中央教育審議会の「質的転換答申」において、「生涯に亘って学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」と指摘がなされた。これにより、大学教育においても、従来の知識詰め込み型教育から学生主体型の教育の転換が求められている。

そもそもアクティブ・ラーニングとはどういったものであるのか。文部科学省の定義によれば、「教

員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」とされている。

さて、このようなアクティブ・ラーニングの導入が求められている昨今においては、ディスカッションをはじめとした能動的学習手法の実践のためにも、授業における座席配置は重要な意味を持つ。学修者の能動的な学修への参加を求めるためにも、学生の授業への動機付けを高め、対話的な要素を授業に取り入れるための工夫が強く求められている現状がある。その工夫の一つとして、授業における座席配置は教員が考えなければならない大きな問題となっている。アクティブ・ラーニングで成果をあげるためには、学生の個々の学習を促進する働きかけが不可欠であり、そのためには、学生の意欲が高まるような条件設定が求められているからである。

4. 内からのやる気（内発的動機付け）を高めるには

さて、座席指定制・自由席制にかかわらず、学生の授業へのやる気を高める取り組みが、これまでも様々になされてきている訳であるが、そもそも学生のやる気（内発的動機付け）はどのような要因で高まるのであろうか。

桜井茂男（1997）は、教育心理学の分野から、子どもたちの学習意欲を高めるメカニズムについて検討を行っている。彼によれば、図1のように、「内からのやる気はまず「内からのやる気」の源：〈有能感〉〈自己決定感〉〈他者受容感〉に支えられ、それが具体的な行動として「内からのやる気」の現れ：〈知的好奇心〉〈達成〉〈挑戦〉の形で外界に表出され、〈楽しさ〉や〈満足〉を感じる。さらにその〈楽しさ〉や〈満足〉が、自分の有能感や自己決定感を高めていくというリンク形式になっている」と述べている。これを受け、石井正子ら（2004）は、乳幼児期の内からのやる気（内発的動機付け）を高めるためには、〈有能感〉〈自己決定感〉〈他者受容感〉をまずは育てていかなければならないとし、〈有能感〉を育てるためには適切な課題と賞賛が、〈自己決定感〉を育てるためには自己選択や自己決定の機会を設けること、〈他者受容感〉を育てるためには保育者からの受容感とクラスの仲間からの受容感を育てることが大切であると述べている。

桜井（1997）や石井ら（2004）は、乳幼児のやる気を育てる要因について検討を行っているが、そこで得られた結果は大学生の授業へのやる気を高めることに応用できるのではないか。そこで本研究では、大学生の授業へのやる気を高める3要素として、有能感（さまざまな課題を通して得られた能力について、教員がフィードバックし、学生本人に意識付けを行う）、自己決定感（授業の座席配置について、自由席制を導入し、学生の自己選択・自己決定の意識化を図る）、他者受容感（自己の意見を表明する機会を設け、他の学生に受け入れられる経験をし、教員が積極的に学生の顔と名前を記憶し、個人として対応することを心がける）を仮定し、その効果について検討を行った。

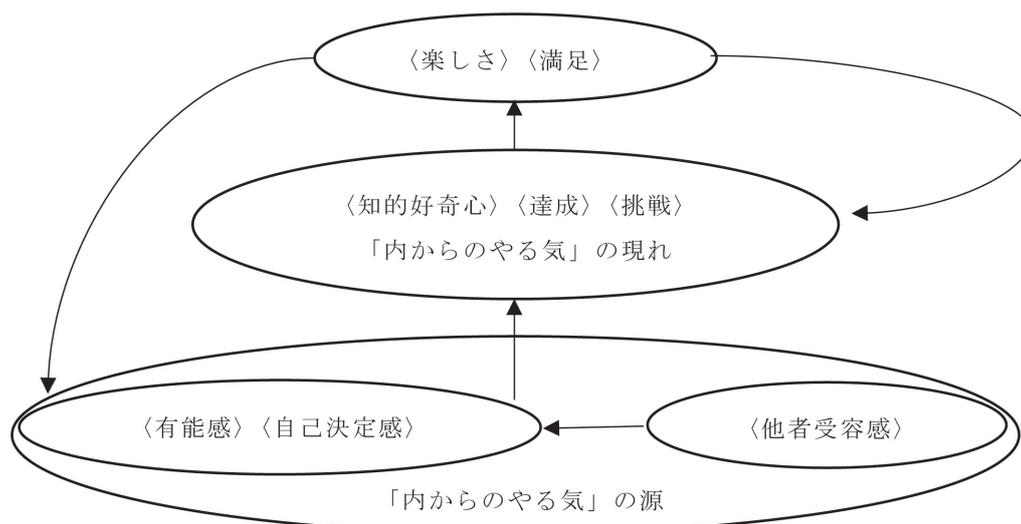


図1 内からのやる気の発現プロセス (桜井, 1997 を改変)

5. 調査研究

【目的】内発的動機づけを高める3要素のうちの自己決定感(自由席)と他者受容感(教員からの認知)が、授業へのやる気に及ぼす効果について検討することを目的とする。

【方法】M短期大学の1年次後期「保育の心理学」を受講する学生3クラス107名(Aクラス35名、Bクラス35名、Cクラス37名)に研究に協力していただいた。それぞれのクラスにおいて、表1のような条件を設定した。

表1 各クラスにおける条件設定

	有能感	他者受容感	自己決定感
Aクラス 35名	あり 学生の成長をフィードバックする授業展開	あり 前期に授業を担当し、ある程度認知。	なし 全15回の授業を、学籍番号順の指定席
Bクラス 35名	あり 学生の成長をフィードバックする授業展開	なし 後期に初めて授業を担当	なし 全15回の授業を、学籍番号順の指定席
Cクラス 37名	あり 学生の成長をフィードバックする授業展開	なし 後期に初めて授業を担当	あり 6回目の授業より、自由席とする

有能感について、「学生がさまざまな課題を通して得られた能力をフィードバックされ、成長を実感すること」と仮定し、3クラス全てにおいて同様の教授法ならびに教授内容を採用し講義を行った。

他者受容感について、「教員が学生の顔と名前を記憶し認知しており、学生がそれを実感すること」と仮定した。Aクラスは前期に授業を担当しており学生側も教員からの認知を実感している『他者受容感あり』条件とする。B・Cクラスは、筆者は前期に担当科目がなく、後期のこの授業が初めて担当する科目であり教員からの認知を実感していない『他者受容感なし』条件である。

自己決定感について、「授業の座席配置について、自由席制の導入による自己選択の機会があること」と仮定した。A・Bクラスは、全15回の授業において学籍番号順の指定席とし自己選択の機会がない『自己決定感なし』条件である。Cクラスは、全15回の授業の前半5回のみ学生番号順の指定席とし6回目から15回目までは自由席とし自己選択の機会を設けた『自己決定感あり』条件である。なお、全てのクラスにおいて教室の規模は受講人数に適した50人教室であり、極端に教室前方の席が空席となるような環境ではなかった。

【調査内容】学生は、全15回の授業において毎回授業終了時に、「授業へのやる気」と「授業の理解度」について、「①とても無い～⑤とてもある」の5段階の自己評価を行い、授業の感想とともに記入・提出した。

また、追加調査として、他者受容感（教員からの認知）について、15回目の授業終了後に、授業アンケート調査を実施し、「教員は自分の名前と顔を一致している」という設問に対して、5段階評価を行った。

6. 結果

学生が15回の授業ごとに自己評価した「授業へのやる気」と「授業の理解度」について、それぞれ分散分析を行った。

その結果、全15回の授業へのやる気に関してクラス間に有意な差が見られた ($F=3.33, p<0.5$)。Cクラス（自己決定感あり条件）は、自己決定感なし条件の他2クラスと比較し、やる気が有意に高いことがわかった（表2、図2）。

表2 授業へのやる気の変化

やる気	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回	第9回	第10回	第11回	第12回	第13回	第14回	第15回	全合計
Aクラス 他者受容感:あり 自己決定感:なし	4.06	4.10	3.87	3.58	3.50	3.72	3.82	3.82	3.70	3.58	3.72	4.00	3.83	3.81	3.76	3.79
Bクラス 他者受容感:なし 自己決定感:なし	3.91	3.88	3.68	3.84	3.85	3.78	4.12	3.72	3.46	3.75	3.90	4.00	3.88	4.13	3.77	3.84
Cクラス 他者受容感:なし 自己決定感:あり	3.85	4.29	4.14	4.00	3.94	4.23	4.21	4.41	4.24	4.34	4.36	4.18	4.10	4.32	4.35	4.20

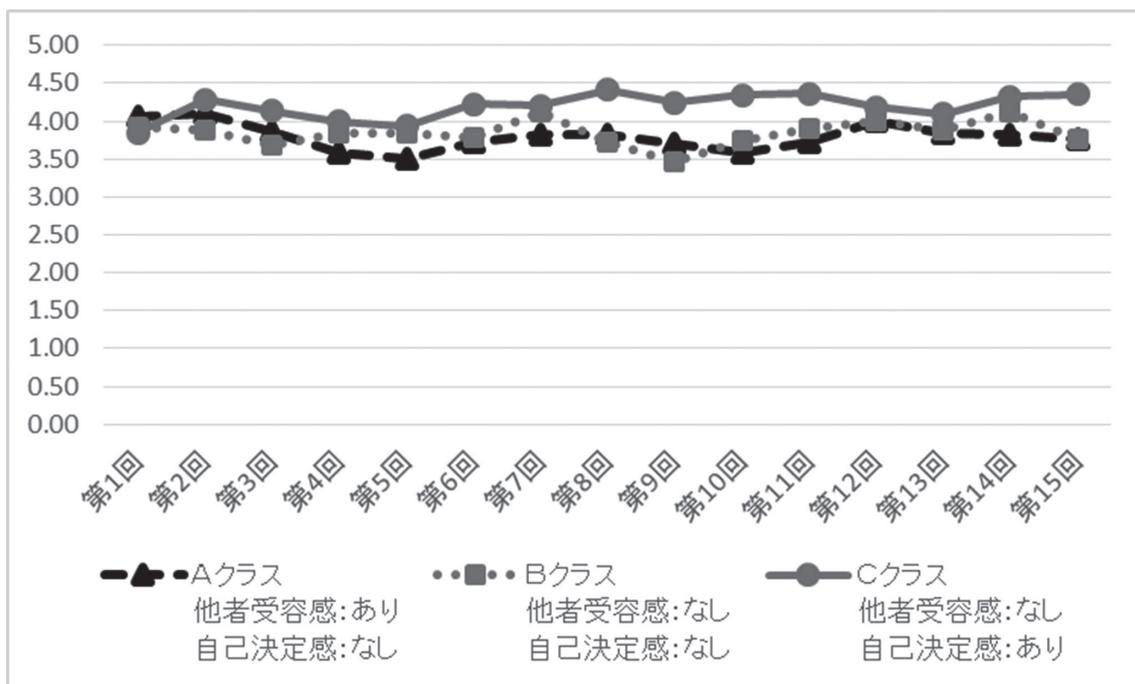


図2 授業へのやる気の変化

やる気の前後変化（前半：全クラス指定席の1～5回、後半：Cクラスのみ自由席とした6～15回の比較）について、分散分析を行ったところ、クラス間に有意な差が見られた ($F=4.06, p<.05$)。また、クラスと前後変化の間に交互作用の有意傾向が見られた ($F=2.97, p<.10$)。図3に示すように、Cクラスにおいて、自由席となった後半の方が有意にやる気が高くなっている ($F=6.93, p<.05$)。下位検定の結果、後半においてAクラスとCクラス間、BクラスとCクラス間に有意な差が見られ、どちらもCクラスが有意に高かった ($LSD=0.326, p<.05$)。

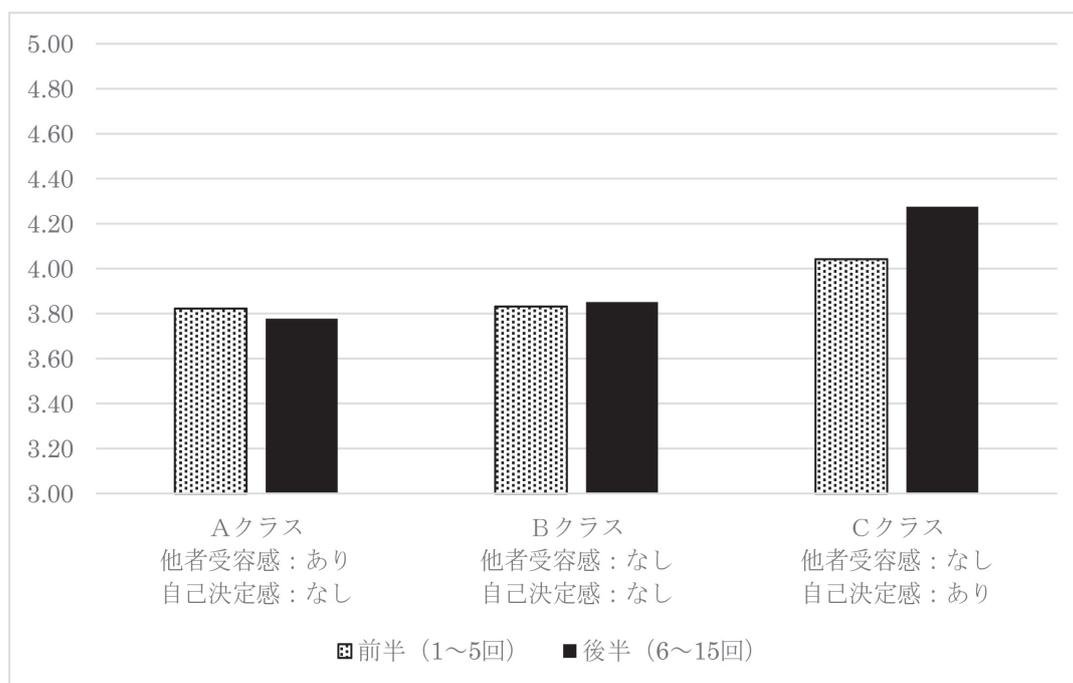


図3 授業へのやる気の前後変化

加えて、理解度の前後変化について分散分析を行った。全15回を通して、クラス間に有意な差は見られなかったが、前後変化については、Cクラスにおいて、後半の方が有意に理解度も高くなっている ($F=15.77, p<.01$) (表3、図4、図5)。また、クラスと前後変化の間に交互作用が見られた ($F=3.76, p<0.5$)。下位検定の結果、後半においてAクラスよりCクラスが有意に理解度が高くなっている ($LSD=0.295, p<0.5$)

表3 授業の理解度の変化

理解度	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回	第9回	第10回	第11回	第12回	第13回	第14回	第15回	全合計
Aクラス 他者受容感:あり 自己決定感:なし	4.34	3.77	3.74	3.77	3.66	3.94	4.00	3.94	3.97	3.77	3.59	4.00	3.78	3.81	3.85	3.86
Bクラス 他者受容感:なし 自己決定感:なし	3.94	3.76	3.56	3.94	4.15	3.94	4.29	3.92	3.63	3.91	4.06	4.32	4.12	4.16	4.00	3.98
Cクラス 他者受容感:なし 自己決定感:あり	4.12	3.77	3.89	3.92	3.82	4.14	4.03	4.29	4.32	4.31	4.33	4.36	4.03	4.29	4.26	4.13

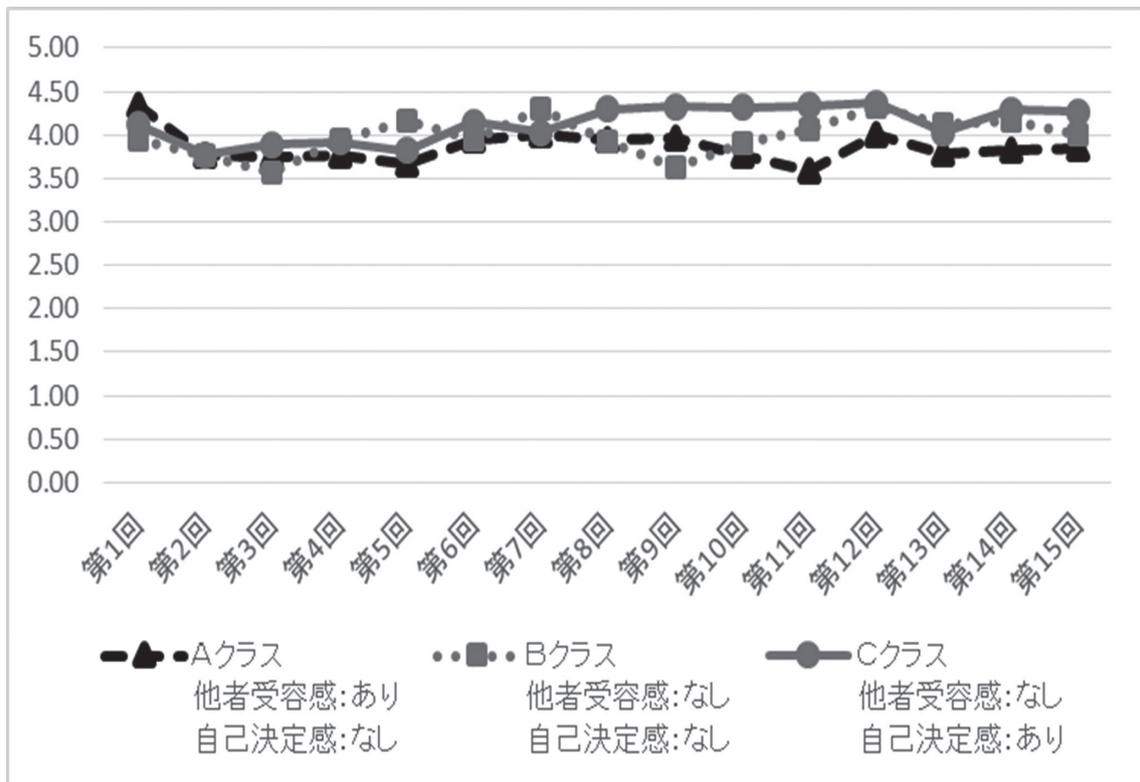


図4 授業の理解度の変化

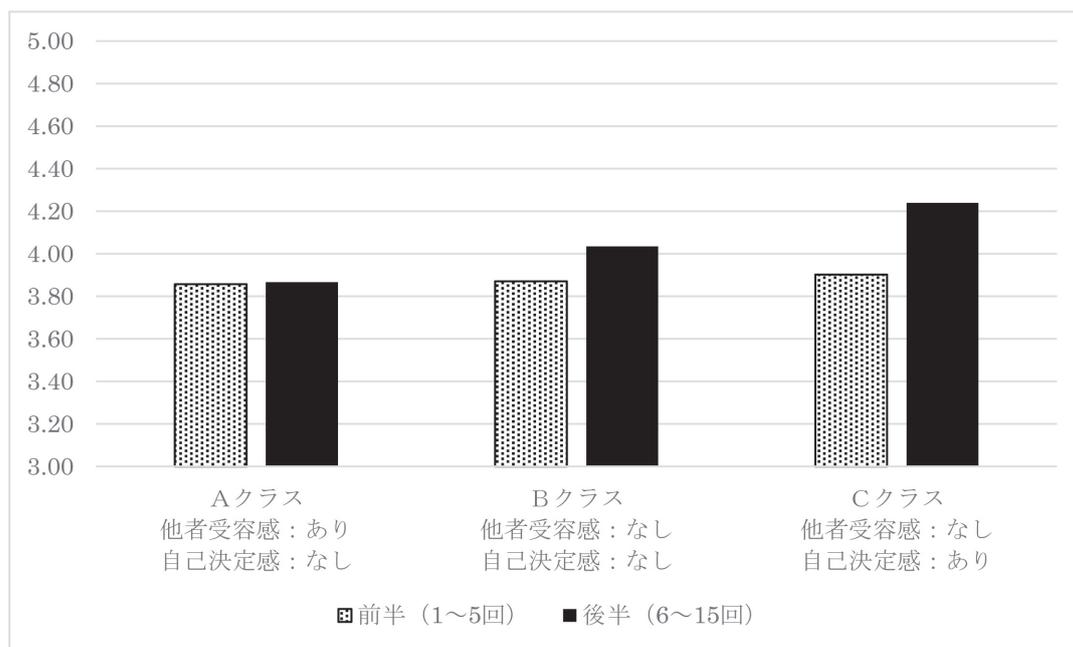


図5 授業の理解度の前後変化

追加調査として行った、他者受容感（教員からの認知）について、図6に示すとおり、それぞれのクラスの平均値はAクラスが4.5、Bクラスが3.9、Cクラスが4.6であった。分散分析を行ったところ、クラスの主効果に有意な差が見られた ($F=5.92, p<.01$)。下位検定の結果、AクラスとBクラス間、BクラスとCクラス間に有意な差が見られた ($LSD=0.77, p<.05$)。つまり、他者受容感なし条件であったはずのCクラスは、15回の授業終了時点で、他者受容感あり条件のAクラスと同程度の他者受容感を感じている結果となった。

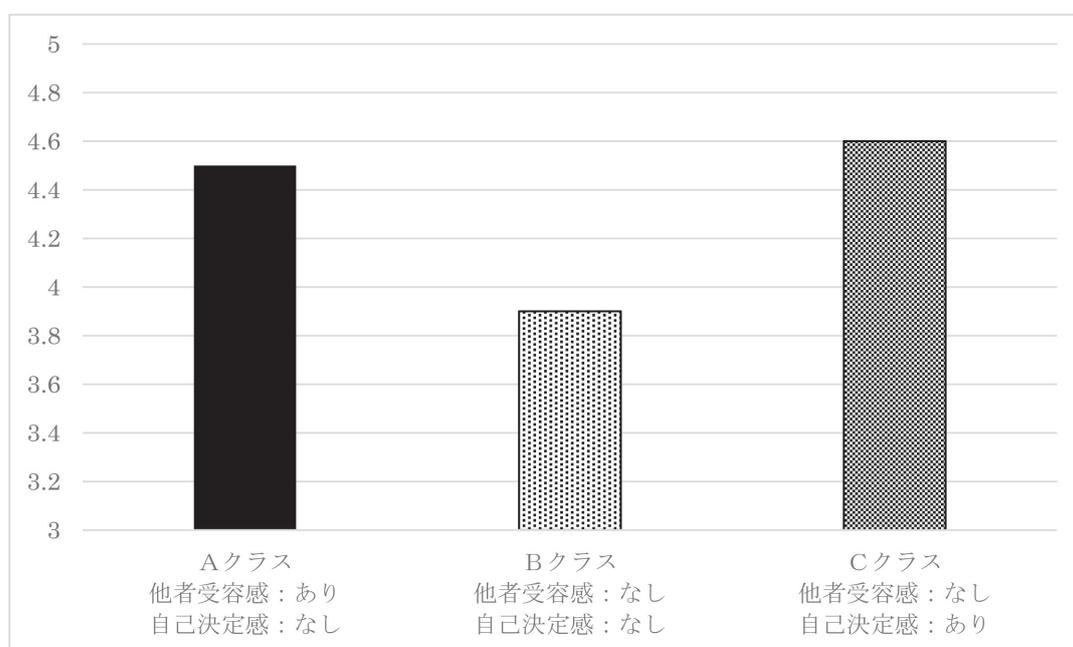


図6 他者受容感（教員からの認知）の自己評価

7. 考察

本研究においては、学生の授業へのやる気を向上させる要因として、桜井（1997）や石井ら（2004）の述べている子どもたちの学習への内発的動機付けを向上させる3要素が大学生へも適用できるという仮説に基づき、教員からの認知という「他者受容感」と自由席による「自己決定感」を変数として調査を行った。その結果は、仮説を支持するものであり、自由席制による授業を行うことで、学生は自己決定感を感じ、また、自由席であることで、教員は確実に自分の顔と名前を覚えていると学生は感じることができると、「他者受容感」も向上することができるというものであった。

しかし、3要素の内のいずれか1つだけが満たされれば、内発的動機付けが向上するというものではなさそうである。

今回、3要素の内、Aクラスでは有能感と他者受容感が、Bクラスでは有能感のみが、Cクラスでは有能感と自己決定感が充足されるような条件設定になっていたが、授業へのやる気に関して向上が見られたのはCクラスのみであった。しかし、Cクラスについては、追加調査として行った他者受容感についての自己評価において、他者受容感あり条件のAクラスと同等の数値を得ており、当初の条件設定では想定していなかった3要素全てが充足されるという状況になっている。すなわち、授業への内発的動機付けを向上させるためには、これらの3要素全てが充足されなければ向上しないということが考えられる。

しかし、その際に、座席配置を自由席制にするという授業方法が有効に働く可能性が示唆された。すなわち、自由席制にすることによって、授業を担当する教員は学生の顔と名前を一致するよう努力が求められる。とりわけ、アクティブ・ラーニングが求められている昨今においては、学生の評価を行うためにも学生の顔と名前の一一致は必要なことである。もちろん、座席指定制であっても教員は学生の顔と名前を一致させ他者受容感を喚起することは可能であろうが、それを受けとめる学生の側は「教員から指名されたが、先生は覚えているからではなく名簿で確認して名前を呼んだのではないか」といった疑念を生じてしまうのではないだろうか。その点、自由席で指名された場合は、「確実に自分の顔と名前を覚えているから、呼ばれたのではないか」という感覚を生じやすくなるのであろう。

また、自由席制の採用により授業へのやる気が向上することによって、授業の理解度についても向上することが明らかとなった。これは、やる気が向上することによって、学生が能動的に授業に取り組むことが可能となり、授業におけるアクティブ・ラーニングなどの取り組みにも積極的に参加することが可能となったこと、さらに教員は自分のことをきちんと覚えており、しっかりと取り組まなければ授業中に教員に見られているという自覚が、学生に生まれたためではないかと考えられる。

一方で、本研究では新たな課題も見つかった。その一つとして、自由席制による他者受容感の向上が、どの時点で成立したかが明らかでないことが挙げられる。本研究においては、他者受容感の評価は最終授業の15回目に自己評価させたもののみである。そのため、前15回中のどの辺りから学生が他者受容感を感じていたのかが明らかになっていないことから、授業後半にやる気が向上した原因が、自己決定感によるものであるのか、他者受容感によるものであるのかが明確でないという課題が残っている。今後、授業における他者受容感の変化についてより詳細な検討が必要である。また、本研究で得られたデータは、すべて学生自身による自己評価であり、客観的指標として、やる気の向上が図られたかどうかを検討することができない。定期試験の結果などの更なる客観的指標の導入が課題である。

引用・参考文献

- ・島田博司 2001 大学授業の生態史：「要領よく」生きようとする学生 玉川大学出版
- ・加藤典子 2004 現代大学生の教室で座る位置 東京工芸大学工学部紀要 Vol.27, No.2, 90-99.
- ・中央教育審議会 2012 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて - 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申） 文部科学省
- ・桜井茂男 1997 学習意欲の心理学－自ら学ぶ子どもを育てる 誠信書房
- ・石井正子・松尾直博（編著） 2004 教育心理学－保育者を目指す人へ 樹村房
- ・井上浩義 2016 授業の座席配置に関する一考察 教育研究 Vol.12, 83-86 宮崎学園短期大学