

授業についての私の【自己】評価

駒 林 邦 男 (岩手大学 教育学部) *

(1992年12月11日受理)

Kunio KOMABAYASHI

My 《"Self"-Evaluation》 on Teaching

1. 大学の「自己評価」についての私見

ここでは、大学の「自己評価」の諸問題についての私見を、(1)「大学の自己評価の基盤」、(2)教育面での自己評価の必要性 — の二つの論点にしぼって要約的に論述する。

(1) 大学の自己評価の基盤

①研究・教育についての個人としての自己評価 (以下, {自己評価}) は、彼の研究・教育活動に本来的に内在するものである (学会発表, 論文・著書公刊, 学生に対する期末テスト等々)。

本来、大学の自己評価は、この {自己評価} を基盤として行われるべきものである。

②岩手大学の自己評価は、「岩手大学自己評価委員会規則」第2条 (自己評価の原則) - 2に定められているように {自己評価} ではない。大学が個々の教員を「主たる対象」として行うものではない。「主たる対象」は「組織体としてのまとまりをもつ大学, 部局等の単位」である。この命題は、個々の教官の研究・教育への外部の不当な管理・統制に対する大学自治の防塞として、一定の意義を持っている。

一般的に言って、「評価」evaluation は「評定」valuation を含む。が、両者は厳密に区別されなくてはならない。「評定」(「点検」) では値ぶみされた結果に重点が置かれ、「管理・統制的側面」が前に出てくる。一方、「評価」は「管理・統制的側面」を部分的に有するとは言え、主側面は「情報的側面」である*。自己評価の「管理・統制的側面」の機能は、研究・教育の自由という大学の基本原則に照らして、ミニマム・レヴェルに抑えこまれなくてはならない。

けれども、岩手大学の自己評価が、その「管理・統制的側面」を恐れるの余り、もし {自己評価} という基盤を欠いたものとなってしまうならば、また、「主たる対象」の文言が {自己評価} の排除に傾斜して解釈されてしまうならば、岩手大学の自己評価は脆弱

*岩手大学教育学部教育学科

なものとし、形骸化せざるを得ないであろう。

③研究・教育面での大学の自己評価の基本的機能は、大学・各学部の教員の研究・教育水準の質的向上を目指した、〔教員 \leftrightarrow 教員〕・〔教員 \leftrightarrow 学生〕・〔大学 \leftrightarrow 地域住民・国民〕間の情報の相互還流の活発化であり、大学・学部教員の間での切磋琢磨の学風・作風の活発化である。大学の自治、研究・教育の自由がこの切磋琢磨の学風・作風の内実を伴わない場合、それは、誇張して言えば、かつての軍部による統帥権濫用が如きものとして機能し、大学教育の沈滞・教員の独善に帰結してしまうであろう。

拙論の題目は、表記のように「授業についての私の〔自己〕評価」という重複表現になっている。〔自己評価〕の「基盤」性・重要性を強調したいためのレトリックである。

*J. L. Cronbachは、教育評価を次のように定義している。「教育評価とは、一つの教育計画について決定を下すための情報の収集とその使用である」。

(2) 教育面での教員の〔自己評価〕の必要性

①学生の「大学」意識の変化

現在、大学（高等教育）は、M. Trow の言う「エリート段階」から「マス段階」に入っている。大学の大量化（大学生・大学教員の大量化）である。このことの一つの兆候は、「教育課程」受講（2年次学生 — 152人、3年次学生 — 20人、その他 — 10人）の多くの学生諸君が（ほぼ1/4の学生）、後述の「IV. 自由記述の分析」に散見されるように、自分のことを「学生」ではなく、例えば「私たち生徒が授業に望むことは、・・・」という具合に、「生徒」と呼んでいることである。こうした自己イメージの学生諸君にとって、大学生活は高校生活の延長である（「学生の生徒化」）。

教育上最も重要な学生の変化は、日本社会の「学校化社会」化の進展に伴う「大学（大学での勉強）」についての、学生と大学教員の了解構造のズレという変化である。これは、「私が学生のころは・・・」どとは言っていられない地殻変動的大変化である。「大学＝レジャーランド」といったメタファではすませられない、大学教員にとって最も深刻な変化である（この大変動は、1980年代の「校内暴力」の時期に中学校で現象し、向上して高校に達し、いま、大学に到達したものである。なお、学校紛争＝校内暴力は〔大学 \rightarrow 高校 \rightarrow 中学校〕へと下向した）。

②学生の勉学状態

- a) 大学で学ぶ基礎となる一般教育科目学力の不足、また、論理的文章の読み・書き能力の不足、文章構成力の未熟
- b) 学習した個別的知識の量とそれら知識の意味的関連の理解の質との著しい跛行
- c) 「心に問ふべきたくはへ」（中江藤樹）の貧弱化（問題関心の希薄さ）
- d) test-oriented（テスト本位の）学習態度、単位の乱獲傾向
- e) 受講マナーの悪さ（教室での私語の平常化傾向）、自己目的化した出席の傾向（ただ出席するだけ）
- f) 勉学における、独立達成傾向に対する追従達成傾向の優越（教師が敷設した教えのカリキュラムによる、学生自身の学びのカリキュラムの併呑）、義務としての卒業研究（卒業要件を充たすためだけの卒研）

g) 自主ゼミの不活発化(合宿ゼミは、コンパの代替)

③教員の授業意識

- a) 「講義」意識から十分には解放されていない(学生のモチベーション、レディネスを考慮せずに、講壇から一方的に「講」じる)
- b) 「研究と教育の統一」原則の短絡化(自分の特殊・個別的研究成果を、多少とも水増しして「講」じる)
- c) 授業についての方法意識の欠如(知識の一方的な伝達・注入。授業の伝統的構造と大学教育についての学生の了解内容との構造摩擦)
- d) 授業面での教員の「タコつぼ」性(同じ学科の教員がどのような内容の授業を行っているかわからない、わからなくても気にしない・気にしないふりをする)

拙論は、上記の〔(2) 教育面での教員の{自己評価}の必要性 — ③教員の授業意識〕に係わる【{自己評価} アンケート調査】の報告である。

II. {自己} 評価アンケート項目

国際キリスト教大学・一般教育科目の「授業評価表」を少し手直しし、次の評定尺度を作成した。「自由記述」の項目は駒林のものである。

{自己評価} 実施科目は、「日本教育史」(1992年度前期：集中授業、人文社会科学部 学生 43 名、教職志望者の選択科目)、及び「教育課程」(1992年度前期〔水曜日、15:00～16:40〕：教育学部学生182 名*、選択科目)の2 授業科目である。

- * (1) 2 年次学生：152人(中学校教員養成課程 — 47人、小学校教員養成課程 — 105人)
- (2) 3 年次学生：20人(中学校教員養成課程 — 6人、小学校教員養成課程 — 10人、養護学校教員養成課程 — 2人、特別教科教員養成課程 — 2人)
- (3) その他：10人

人文社会科学部学生については前期期末試験の 30 分前(1992年 9 月 7 日)、教育学部学生は期末試験の直前(同年 9 月 2 日)実施した(所要時間、約15分)。人文社会科学部学生には評定尺度による評価だけを行った(所要時間、約 5分)。学生には、次のインストラクションをあたえた。

「私の授業の《自己評価》のためのアンケート調査です。氏名も性別も入学年次も、何も書かないでよいです。正直に書いてください。私は、来年度一杯で定年なので、何を書かれても気にしません。思ったとおりに書いて下さい」。

◇駒林の授業「日本教育史」(又は、「教育課程」)について、あなたの感じ・意見を率直に書いてください。

- | | | |
|------------------|---------------|--------|
| + 2 — その通り | + 1 — 大体、その通り | 0 — 普通 |
| - 1 — 大体、その通りでない | - 2 — その通りでない | |

◇上の評価基準に従って、該当するものに○をつけて下さい。

1. 授業は全体として、よくまとまっていた + 2 + 1 0 - 1 - 2

2. 授業の内容は創造性に富むものであった	+2	+1	0	-1	-2
3. 授業から触発され、問題意識を持つことが多かった	+2	+1	0	-1	-2
4. 授業によって自分の期待したものが満足された	+2	+1	0	-1	-2
5. 時間的に余裕があれば、単位に関係なく、引き続きこの授業を受けたい	+2	+1	0	-1	-2
6. 教員と学生の間コミュニケーションが成り立っていた	+2	+1	0	-1	-2
7. 教員は授業の内容について十分な知識を持っていた	+2	+1	0	-1	-2
8. 教員は周到な準備をし、熱意をもって授業をした	+2	+1	0	-1	-2

♡次の3項目は、学生であるあなた自身について答えてください。

9. 私は授業内容を理解できた	+2	+1	0	-1	-2
10. 私は「教育課程」(日本教育史)を熱心に学ぼうとした	+2	+1	0	-1	-2
11. 私は全期を通し常に出席しようと努力した	+2	+1	0	-1	-2

〔自由記述〕

①駒林の授業で改めて欲しい点。 ②駒林の授業で良かった点。 ③一般に、どんな授業の進め方を望みますか。 ④駒林の授業も含め、岩手大学(教育学部)の教員の授業について、感じる点・考える点があったら、何でも自由に書いて下さい。

Ⅲ. 評定尺度による評価

評価結果は次頁の〔表1〕の通りである。

全項目に関し、評定平均値は「0」を超えている。両学部に共通する「+1」以上の項目は4項目(「授業の創造性」「授業に関する教員の知識」「授業の準備と熱意」「出席の努力」)である。逆に、両学部に共通する「+1」未満の項目は、4項目(「授業のまとまり」「期待満足度」「理解度」「学習の熱意」)である。

全項目において、人文学部の平均値の方が教育学部よりも高い。教育学部は「+1」未満で人文学部では「+1」以上の項目は、3項目(「授業の触発性」, 「学習の継続性」, 「教員と学生のコミュニケーション」)である。

以下、「評定尺度による評価」結果について二、三の点について論じる。

①「授業のまとまり」にはマイナスの値が出ると予想していた。私は、授業のまとまりを始めから重視していないからである。重視するのは「授業の触発性」である。なぜか。

教育学の場合、授業科目「教育概論」であれ、「教育課程」であれ、「日本教育史」であれ、そこで教える知識は「制度化」(〔佐和隆光, 1982〕)*されていない。同じ授業科目「教育概論」の授業を、他学部でのそれを含め、教育学科の全教員(6人)が行っているが、各人各様の内容である(このことは、教育学関係の他の授業科目についても言えることである)。長尾十三二氏が指摘する通り、「大学教育を支えるに足る【教育学】は不在」(〔長尾, 1992〕p.6)である。極論すれば、教育学に固有の基礎的知識は未だ存在しない。こうした教育学の現状にあって30時間の授業にまとまりをつけることは、それ程意味を持っていない。佐和氏が『経済学とは何だろうか』の末尾で言うように、私も及ばずながら、内田義彦氏の言う「作品としての」(〔内田, 1992〕第I章)教育学を授業の中で試みている。教育学の授業によって少しでも、学生諸君の眼を現実の教育の諸問題と

[表1] アンケート項目×尺度値×学部

	+2	+1	0	-1	-2	N. A.	平均値**	有意差***
1. 授業のまとめり								
人文学部(H)	6(14.0)*	19(44.2)	9(20.0)	9(20.0)	0	0	▲+0.51	
教育学部(E)	14(7.7)	90(49.5)	49(26.9)	26(14.3)	3(2.6)	0	+0.47	n.s.
2. 授業の創造性								
H	25(58.1)	15(34.9)	3(7.0)	0	0	0	+1.51	
E	78(42.9)	61(33.5)	32(17.6)	11(6.0)	0	0	+1.13	P<.01
3. 授業の融発性								
H	17(39.5)	15(34.9)	9(20.0)	2(4.7)	0	0	+1.09	
E	15(8.2)	64(36.2)	69(37.9)	28(15.4)	5(2.7)	1(0.5)	+0.31	P<.01
4. 授業への期待満足度								
H	7(16.3)	17(39.5)	13(30.2)	5(11.6)	1(2.3)	0	+0.56	
E	16(8.8)	42(23.1)	96(52.7)	25(13.7)	3(1.6)	0	+0.24	P<.05
5. 学習の継続性								
H	16(37.2)	15(34.9)	8(18.6)	3(7.0)	0	1(2.3)	+1.05	
E	30(16.5)	39(21.1)	60(33.0)	34(18.7)	19(10.4)	0	+0.15	P<.01
6. 教員・学生のコミュ ニケーション								
H	16(37.2)	17(39.5)	9(20.0)	1(2.3)	0	0	+1.12	
E	37(20.3)	77(42.3)	56(30.8)	11(6.0)	1(0.5)	0	+0.76	P<.01
7. 授業に関する教員の知識								
H	36(83.7)	4(9.3)	1(2.3)	2(4.7)	0	0	●+1.72	
E	147(80.8)	31(17.0)	3(1.6)	1(0.5)	0	0	●+1.78	n.s.
8. 授業の準備と熱意								
H	33(76.7)	8(18.6)	1(2.3)	0	1(2.3)	0	+1.67	
E	98(53.8)	67(36.8)	15(8.1)	2(1.1)	0	0	+1.43	P<.05
9. 授業理解度								
H	10(23.3)	17(39.5)	11(25.6)	2(4.7)	0	3(7.0)	+0.87	
E	16(8.8)	59(32.4)	66(36.3)	29(15.9)	6(3.3)	6(3.3)	+0.28	P<.01
10. 学習の熱意								
H	10(23.3)	17(39.5)	11(25.6)	2(4.7)	2(4.7)	1(2.3)	+0.74	
E	16(8.8)	36(19.8)	84(46.2)	34(18.7)	12(6.6)	0	▲+0.05	P<.01
11. 出席の努力								
H	33(76.7)	9(20.9)	1(2.3)	0	0	0	+1.74	
E	111(61.0)	47(25.8)	11(6.0)	9(4.9)	4(2.2)	0	+1.38	P<.01

* ()内は、各項目の回答者(人文学部43人、教育学部182人)に対する%

**平均値= { (+2)×人数 + (+1)×人数 + (-1)×人数 + (-2)×人数 } ÷ 回答者数 (ただし、「N. A.」の人数は除く)

***当該項目についての両学部回答者間の差の有意性(χ²検定)

なお、●は、学生自身の自己評価項目である「出席の努力」を除く、各学部毎の平均値第1位の項目、▲は各学部毎の平均値末位の項目

その社会-歴史的背景に向けさせ、この現実的諸問題の理解のための「概念装置」**の学習の必要性を感じさせたい、教育についての問題意識を触発したいと願っている。このことが、私の言う「授業の触発性」である。

「授業のまとまり」の悪さの基本的な理由は、このような私の授業態度にある。直接的理由としては、後述の「自由記述」に見られるように、多すぎた余談、一般教育科目的基礎学力の不足による詳しい説明の必要性のために、「日本教育史」***は配付資料に詳細に記載されていた授業内容の1/3程度、「教育課程」****は1/2程度しか、授業が進まなかったことをあげなくてはなるまい。

*ここで言う「制度化」については、佐和隆光氏の『経済学とは何だろうか』、II、IIIを参照。氏は言う。《日本においては経済学教育というものが〈規格化〉されていない……。経済原論の講義内容は、大学によってあるいは講師によって、まことに千差万別である。経済原論の〈教科書〉は無数にあるが、おのおのの著者の個性と学風を色濃く反映しており、標準的教科書の何たるかは、いまもって不鮮明である》（〔佐和、1982〕p. 135）。《経済学の〈範型〉がまがりなりにもできあがり、経済学の専門家を「訓練」することになると、「訓練」のためのカリキュラムが必要となり、それまで雑然と蓄積されてきた研究成果を、易から難へと段階的に再編成する必要に迫られることになる。……。〈経済学に〉標準的教科書がないということは、言いかえれば、〈その〉教育が「規格化」されていないことを意味し、そうした分野では、「教師は教室で自説を学生に説く」のがあたりまえの姿となる》（〔佐和、1982〕p. 82～85）。

ここで「経済学」について言われていることは、教育学には一層よく当てはまることである。

**「概念装置を通じてものが見えてくるので、概念装置が解らないかぎり、（現実は一引用者）絶対に見えない。ですから、よくあることですが、現実との接点で生れる問題意識の点でむしろその人にこそ理解可能ならずと思われる文章でも、問題意識があまりに過剰早急で、概念装置をそのものとして理解するという周到地道な準備をさまたげるような場合には、問題意識が邪魔してかえって文章がいつまでも理解不能になるということも起こりえます。」（〔内田、1992〕p. 39）。

***「日本教育史」の授業は、「近代日本国家教育史」をテーマとして行った。つまり、明治維新以降、1945年8月の敗戦までの国家権力が支持した教育理念の歴史である。以下、授業概要を示す。

《0. 高村光太郎『暗愚小伝』に見る日本人の精神形成史、1. 「国民」意識の形成と、天皇制国家へのその凝集（明治維新の歴史的な性格、明治新政権の権力構造、国民・国民主義、「一君万民」思想の「啓蒙」、近代文明の使い分け、学制と「学事奨励に関する被仰出書」、支配層内部での国民統合方式をめぐる相対的矛盾の顕在化〈「教学聖旨」「教育令」「改正教育令」「幼学綱要」〉、帝国大学令、師範学校令、小中学校令）2. 大日本帝国憲法・教育勅語体制——「家族国家観」の教育（大日本帝国憲法、教育勅語、家族国家観の原型）3. 戦時教育体制——超国家主義的イデオロギー（皇国史観）のインドクトリネーション（日中15年戦争、生活綴方運動、天皇機関説問題〈「顕教による密教征伐」〉、教学刷新評議会、「國體の本義」、《臣民の道》、教育審議会、太平洋戦争、国民学校令）》

****「教育課程」の授業は、教育課程編成の具体的問題点とともに、学校教育の3大機能の一つである「統合化=正統化」の機能に重点をおいて行われる予定であった。配付資料に記載された授業概要は次の通り。

《1. 「教育課程」curriculumの意味とカリキュラム観の変化（カリキュラムの三つのレベル、隠れたカリキュラム、教科書中心学校から児童中心学校への「コペルニクスの転換」、教育内容の現代化とdiscipline centered school）2. 大日本帝国憲法・教育勅語体制下での勅令主義3. 戦後教育改革と日本国憲法・教育基本法体制下での法律主義（占領教育政策、第1次教育使

節団報告書、教育基本法、昭和22.26年版学習指導要領、地方教育委員会法、Deweyのプラグマティズム教育学) 4. 戦後教育改革の軌道修正と学校の性格転換(地方教育行政の組織及び運営に関する法律、昭和33年版学習指導要領=指導要領の基準性の強化) 5. 教育課程法制の仕組み(憲法・教育基本法⇒学校教育法⇒同法施行規則⇒文部省告示「学習指導要領」) 6. 学習指導要領の変遷 7. 学習指導要領の具体的役割(「教育課程」・「指導計画」編成の基準、評価基準としての学習指導要領、教科書検定基準としての学習指導要領、テスト・入試を介しての教育実践の質の規制) 8. 学習指導要領の学力観 9. カリキュラム開発と授業実践(カリキュラム開発とはなにか、「カリキュラム開発研究者が計画した学習刺激環境の系列」としてのカリキュラムと「学習者が経験し認識した学習刺激環境の系列」としてのカリキュラム、二つのカリキュラムの矛盾、「学校の授業実践をベースとしてカリキュラム開発」school based curriculum development) 10. 授業計画の作成方法: 5年算数「文字と式」、同「割合」、6年算数「面積の下げ換算」

②「授業の触発性」は、人文学部は「+1.09」、教育学部は「+0.31」であり、差は0.78 ($P. < .01$)である。「学習の継続性」における差の0.9 ($P. < .01$)に次いで開きが大きい。このような開きはどこからきたのか。授業内容(授業科目)の違いと受講学生構成の違いの相乗効果の結果であろう。

人文学部の受講生にとって「日本教育史」の授業は、教育学部の受講生にとっての「教育課程」の授業と同様、必須科目ではない。だが、同じ選択科目であっても人文学部受講生の場合、言わば「選択科目²」、つまり、教員志望者のみが選択する授業科目である。しかも、人文学部は1学科(人文社会科学科)編成であり、学生教育上は2コース(地域文化コース、社会科学コース)編成である。つまり、「日本教育史」という授業科目については受講生は相対的に「等質」集団である。これに対して、課程・学科制の教育学部の受講生(一般に教育学部学生)は、教職関係授業科目については言わば「雑軍」である。教員志望と言う点では「等質」ではある。だが、受講生の専攻分野は美術・工芸、体育、音楽、書道、社会(歴史学・政治学・社会学・経済学・哲学・倫理学)、理科(物理・生物・化学・地学)、工学(電気・機械)、農学、家政、教育学、心理学等々といった具合で、「文武両道、武芸十八般、漢学・蘭学・国学、家事・裁縫」と、その間口の広さは人文学部の比ではない。しかし、こうした「雑軍」的な182人の受講生を対象とした「教育課程」の授業は、戦前・戦中・戦後の教育課程政策・行政に相対的に重点をおいて行われた。一般に、今日の学生は「歴史離れ」の傾向が強い。高校時代に日本史を選択した学生は僅かであり(受験対策上)、仮に日本史を選択したとしても現代(特に、昭和)史を学んだ学生は殆ど居ないのである。しかし、ヴァイツゼッカー大統領が1985年5月8日、ドイツ敗戦40周年にあたって連邦議会で行った演説で言う通り、「過去に目を閉ざす者は結局のところ現在にも盲目となる」(〔ヴァイツゼッカー、1986〕p.16)。未来の教師が「現在に盲目」とならないためにも「教育課程」への歴史的アプローチは必要なのである。

これらの事情から、全ての項目において(特に、「学習の継続性」「授業の触発性」「学習の熱意」)、人文学部の平均値の方が教育学部よりも高くでてきたのであろう。

③「授業への期待満足度」は両学部とも「+1」未満である。教育学部では「+0.24」に過ぎない。このためか、教育学部の「学習の熱意」は「+0.05」、両学部を通じて最低の値になっている。前者の項目についての二学部の値の差は0.32である($P. < .05$)。後者の差はもっと大きい(0.69で、 $P. < .01$)。

なぜ「授業への期待満足度」が両学部とも低い値なのか。人文学部に関して言えば、授業内容を予告しておかなかったことによるのかもしれないし、授業科目は「日本教育史」でありながら、授業内容は事実上「明治国家教育史」であったことによるのかもしれない。「授業理解度」の値も「+1」未満であることからすると、内容が難しすぎたのかもしれない。

教育学部受講生に関して言えば、(前述の「雑軍」的構成に加えて)上記の授業概要の中の〔2. 大日本帝国憲法・教育勅語体制下での勅令主義〕に相対的に多くの時間を裂きすぎたことが最大の理由であろう。受講学生は、もっと「具体的」な(=実際の小・中学校現場の授業や教員採用試験に直接に役立つ)授業を期待したのでであろう(「教案」作成法やその実際についても配付資料には記載しておいたのであるが、授業はそこまで進まなかった)。「授業理解度」の値が「+0.28」と低いことからすると、内容が難しすぎたのでであろう(後述の「自由記述」の内容から推して、歴史的知識や法律的知識が不足している受講生にとって内容が難し過ぎたのでであろう)。

なお、「雑軍」的構成の教育学部受講生の場合、最低の値は「学習の熱意」であった(「+0.05」)。教員志望の教育学部学生にとって、「教育課程」の単位は選択科目ではあるものの、免許法の改正に伴って準必修科目化している。そのため、「学習の熱意」はなくても単位獲得上、やむをえず受講したという学生もかなりいたのでであろう。因みに、「出席の努力」は「+1.38」であり、きわめて高い値である。ここには、「学習の熱意」はなくても出席に厳しい教師の授業に「出席」することだけには「努力」する、という当今の学生の風潮が表れている。

IV. 「自由記述」の分析

(1) 駒林の授業で改めてほしい点

教育学部の回答者 182人の内、「特にない」・「いまのままでよい」と記入した12人、および無記入の9人(計21人、回答者に対する%は 11.55%)を除く計 161人の自由記述を、その文・段落内容の論理的関連を無視して、次の〔A-a〕～〔B-c〕、および〔その他〕の10項目の分析カテゴリーに分節した(一つの文から複数のカテゴリーが析出されることがある)。

⊕〔主として、授業内容に関するもの〕

- A-a. 授業の脈絡・要点がつかめない
- A-b. 余談が多い
- A-c. 授業内容が難しい
- A-d. 配付資料の文字が読みずらく、文章・用語が難しい
- A-e. 授業内容に繰り返しがあり、説明もくどい
- A-f. 戦前・戦中の話しが相対的に多い

⊕〔主として、授業の技術・授業運営に関するもの〕

- B-a. 板書の仕方が良くない
- B-b. 話し方が良くない
- B-c. 大声で怒鳴る

⊕〔その他〕

各カテゴリーの文例を、次に挙げる。

④ [主として、授業内容に関するもの]

A-a. 授業の脈絡・要点がつかめない

- ・「1年の時の教育概論のときもそうだったが、駒林先生の授業は、いろいろな雑談も交えているせいか、なかなか先生の言いたいことを把握しづらい。最初はそのことが苦難だったが、このことを改めると、駒林先生ではなくなってしまうような気がする。だから、無理に改めてもらおうとは思わない。」
- ・「これは良い面（楽しい面）でもありますが、授業の際中（ママ）に話が一定の方向に流れず、わき道にそれてしまうことが多かったように思う。あまり、先生ご自身の昔話が多いと、現在学んでいることの内容を把握するのが困難になってしまうので、脱線はそこそこにして欲しいと思いました。」
- ・「授業の内容が戦争前後からの歴史だったので、どこから話が本題の《教育課程》についてだったか分からない。話が脱線しても、授業の本筋に戻る時には、”ここからは授業のことで”など一言ほしい。」
- ・「どこがポイントか、どこが重要かをはっきり教えてほしい。ここは大事だから、テストにだすとか、言ってください。」
- ・「大切な部分とそれに関係のない話が入り混じっているの、ノートがとりにくい。授業の題材が何であるのか、それと関連した話なのかどうなのか、明瞭にして欲しい。」
- ・「戦時中の話と実際の授業の内容のつながりがわかりやすく、要点を押さえられない。だから授業と関係のない話のときは、”余談だから”とでも言ってほしい。」

A-b. 余談が多い

- ・「自分の経験などをもちこんで話してくれるので眠らないですんだが、いくらか多すぎた。とても興味深く聞くのだが、実際、試験のことを考えると授業で何を覚えねばならないのか、つかめない時がある。これは私自身の研究不足に原因があるのだが、覚えなければならない事項は覚えて、あとは、先生のいろいろと話を聞いたほうが触発されることが多いと思う。」
- ・「授業と平行して自分自身の過去の出来事などを話すのはいいいが、時々、その話だけ長くなってしまふところがあったと思う。」
- ・「おもしろいけど、関係ない話をする。」
- ・「どこからノートをとればいいのかわからない時があった。雑談なら雑談とわかるようにしてほしい。」

A-c. 授業内容が難しい

- ・「全体的に、言っていることが難しい。」
- ・「学習指導要領など教育に関する本を読んでいないので、わからないこともあった。」
- ・「難しい言葉や専門用語がとびだしてくるので、理解できないところがおおかった。」
- ・「要点（テストに出る所）がわからなかった。（普通の先生は強調しますよね）。全部が要点のようだった。でも、概論っぽい日本史は私の教養ではたりず、よくわからないまま、えっ？えっ？と思ってるうち説明がおわってしまった。日本史の話になると、難しい。」
- ・「1年のときの教育概論のときよりも国会や議会のことなど難しく、なかなか興味を持って勉強するのが大変でした。法律のことになるとなお、よくわからなくなる。」
- ・「外国語（英語、ドイツ語、ロシア語）がはいるとわからなくなる。なるべく、使わないでください。使うときにはよく説明してください。」

A-d. 配付資料の文字が読みずらく、文章・用語が難しい

- ・「印刷したプリントの字が細かくて、とても読みづらい。」
- ・「難しい内容なのに、資料の字が細かく書かれているので見づらいし、専門語が多い。」
- ・「字が詰まっていて、読む気がなくなる。」

A-e. 授業内容に繰り返しがあ、説明もくどい

- ・「前の時間にやったことを次の時間もやり、同じ話を何度かきいた。同じじょうだんを何回か聞いた。」
- ・「お年のせいだろうか、同じはなしを何度もすること。」

A-f. 戦前・戦中の話が相対的に多すぎる

- ・「なぜ太平洋戦争にしがみついた講義を終始続けているのか、最後まで私には理解できなかった。過去の歴史を無視しようとは思わないが、大事な事は、過去の歴史よりも現在、そして未来の教育課程がどういった方向にすすむべきかであると思う。私は戦争直後の教員になるのではない。多くの生徒は先生の真意がわからないであろう。」
- ・「先生は戦争を体験しているので、話の内容は感心させられたり、おどろかされたりと私にとって得るものが多かったように思う。しかし、あまりにそれが行き過ぎて戦争未体験者である我々は戸惑ってしまうことも少なからずあったと思う。」
- ・「戦前・戦中の教育についての話は、とても詳しくためになったが、現在の話ももっとほしかった。現在どのような教育が行われているかなどの実態を知りたかった。」

◇【主として、授業の技術・授業運営に関するもの】

B-a. 板書の仕方が良くない

- ・「黒板にかくとき、いろいろなところにめちゃめちゃとかかないで、たてなのか横なのか、左から右からか、順序だててかいて進めてほしい。」
- ・「講義内容をどんどん板書していったので、目からと耳からとでわかりやすかったと思います。ただ、板書があちこちと飛んで、余りきれいではなかったもので、授業の終りには、わからなくなってしまうこともあったんですけど。」
- ・「黒板の字をきちんと書いて、ノートをとりやすいようにしてほしい。」
- ・「板書が単語のられつで、メモ的で、ノートにまとめていく、とりわけ試験のときには困る。」
- ・「黒板のまとめ方が良くなかった。あっちに書いたと思えばこっちにとんだり、黒板をずっとにらんでいなければならなく、最後にはノートをとらなくなってしまった私です。」

B-b. 話し方が良くない

- ・「早口なので、ちょっと周囲がざわつくとききとりにくい点があった。」
- ・「自分たちにも責任があると思うが、突然、口調が荒々しくなり、悪い意味で緊張感がでてしまう点。」
- ・「ノートをとろうとしても、話すスピードが早（ママ）くてノートできない。」
- ・「全体的に話す速さが速いために、ときどき説明を聞きとれないことがあるので、もうすこしゆっくりと話してください。」

B-c. 大声で怒鳴る

- ・「授業に入る際、生徒が騒がしいのに対し、《静かにしろっ！》とどなるのは、やめた方がいいと思う。たしかに、22・23才にもなって、言うなれば静かにできない生徒の方が悪いのだが、そうでない生徒もいるのだ。静かにしている生徒は不快に感じていると思う。」
- ・「少しの話（おしゃべり）ですぐに怒らないでほしい。それだけ。」
- ・「講義を聞いていて出てきた疑問をとりの人としゃべっているときにどなられました。やたらどならないで、質問の時間をとってください。」

◇【その他】

（出欠について）「出席をきびしくとらないでほしい。」；「一人ひとり出欠をとること。おくれた人でも、反省しているようならうけさせてほしい。」；「出欠は重視しても意味がないと思う。」；「毎回、氏名などを書かせるのはやめてほしい。」

（授業中の指名について）「人に当てること（特に、自信がない答えしか言えなかった時はいやだ）」；「アットランダムに当てるのではなく、名簿順にしてほしい。」；「突然指名するのは心臓によくないのでやめてほしい。」

（テストの仕方について）「本を指定し、そこから出すテストはやめてほしい。」；「テストじゃなく、レポートにすべきだ。なぜなら、何となく大学のテストというのは形式的なものにすぎないような感じがするので、あまり役立たない。いっそのことレポートにした方が、ある点についてだけは、けっこう考えたりするのではないかとおもう。」

（授業テンポが速すぎる）「駒林先生の授業は進み具合がややはやいので、もう少しペースをおとしてもいいとおもいます。そのためには、余談、じょう談をカットするといい。」；「高速テンポ

で、休む間もなく話しつづけているのを聞いているのは根気がいるのでつかれた。」；「100分間、息もつかせずに授業するには、つかれる。」

〔表2-1〕は、総計182人の回答者に対する分析カテゴリー別割合である。

〔表2-1〕カテゴリー別頻度(教育学部学生)

()内は、回答者182名に対する%

A-a	A-b	A-c	A-d	A-e	A-f	●B-a	B-b	B-c	その他	「特になし」等
43(23.6)	20(11.0)	11(6.0)	9(4.9)	11(6.0)	8(4.4)	83(45.6)	23(12.6)	11(6.0)	26(14.3)	21(11.5)

私の授業の改善点の中で最も多いのは「板書の仕方」である。学生の指摘を待つまでもなく、板書の仕方が乱雑であることは、私自身、十分に自覚している。私が板書するのは、難しい漢語、外国語、強調すべき事柄等である(必要なことは全て、詳細に配付資料に記載されている)。また、重要なことでなくとも(たとえ余談であっても)、書きながら話すと言葉がスムーズに出てくる、メモ的に板書しながらでないとうまく自分の論旨を脈絡づけて語れない—これが私の、治りそうにもない癖である。だから、板書したものを学生に写し取ってもらいたいなどは思っていないのである。

私は、学生時代、ノオトは一冊も持っていなかった。ノオトを読み上げる先生は一人もおられなかったので、先生が話されることをそのまま書き写したことはなかった。「何でも先生に議論をしかける構えで「受」講していた。教室に持っていくのはメモ用紙であった。講義を聞いて興味を持たば関係書を自分で読めばいい、先生の言われたことをノオトに取るなんてつまらないことはない、と不遜にも思っていた。このような学習態度でも通用したのは、テストをおやりになる先生は一人もいなかったことによる。

ところが、最近の学生の学び観はだいぶ違ってきている。それは、一口で言えば、test-oriented (テスト本位の) 学び観である*。テストに備えて、興味があろうとなかろうと、納得したかしないかとは無関係に、教師が黒板に書いたことをそのまま視写し、それをそのまま「覚える」、これが学びと言うものなのだ—こういう学び観になってしまっている。こうした学び観にあっては、板書・その視写と学びがワン・セットになっている**。こうした学び観は、小学校から高校までの学校教育の中で行われたメタ学習の成果なのであろう。

今回の「自己評価」によって、頭では知っていた「学びをめぐる教師(である私)と学生の了解構造のズレ」の大きさを改めて実感させられた次第である。

* 1992年度前期・1年次対象の必修科目「教育概論」(申告者数—196人)、第10回目(7月3日)の授業で「来週の授業は出席をとらないし、その授業の内容はテストにも出しません。」と予告したところ、第11回目の授業の出席者は、前回194人であったのに98人と、半数近くの96人も激減してしまっただ。

** 1991年度の「教育課程」の試験で「教育課程法制について述べよ」という問題を出したところ、私が板書した通り(なのであろう)、【日本国憲法⇒教育基本法⇒学校教育法(文部大臣の教科

監督権)⇒学校教育法施行規則⇒学習指導要領(拘束的基準)とだけ「⇒」印入りで「述べ」た学生がいた。また、私はどの授業でも必ず、かなり詳細な授業資料を配付するのであるが、これまでの経験では、必ずといっていいくらい、2～3人の学生が「資料を要約したものが欲しい」と言ってくる。私は、そのような時、「それは、君達の仕事だ」と言ってやる。

なお、テレビ・ビデオを視聴中、メモを取る学生は殆どいないという。目が画面に釘づけになっているからではなく、何も板書されないからなのであろう。

既述のように、上記のカテゴリーは、文・段落の論理的関連を解体して析出されたものであった。だが、これらの個々のカテゴリーの多くは、それぞれの自由記述の中で孤立しているものではなく、他のカテゴリーとの脈絡的関連の中で相互に連結しあっているものである。例えば、〔A-a〕と〔A-b〕と〔B-b〕とは関連しあって〔A-c〕をもたらししていると考えられるのである。

以下、ここでは、頻度が最も大であった〔B-a. 板書の仕方が良くない〕を取り上げ、このカテゴリーが他のどのようなカテゴリーと連結して記述されているか、そのカテゴリー・ペアの頻度を調べよう(〔表2-2〕)。

〔表2-2〕〔B-a〕(「板書の仕方が良くない」)とのカテゴリー・ペア別頻度

●A-a	A-b	A-c	A-d	A-e	A-f	B-a*	B-b	B-c	その他	計
33(39.8)	7(8.4)	5(6.2)	2(2.4)	2(2.4)	3(3.6)	14(16.9)	8(9.6)	1(1.2)	6(7.2)	83(100)

*当該カテゴリー(〔B-a〕)の単独記述

最も頻度が大であるのは、〔B-a〕×〔A-a〕のペアである。このデータをどう解釈すべきか。すぐ上で指摘しておいたような学び観のもとで【「授業内容をノートに取りやすいかどうか」=「学びやすいかどうか」】という等式が成立している、「生徒」化している学生にとっては、私の「板書の仕方のまずさ」が「授業の脈絡・要点の把握の困難」を引き起こしていると解釈されるべきであろう。

(2) 駒林の授業で良かった点

回答者182人の内、「特にない」、および無記入の8人を除く計174人の自由記述を、前の〔駒林の授業で改めてほしい点〕と同じやり方で、次の、〔C-a〕～〔C-j〕、および〔その他〕の11項目の分析カテゴリーに文節した。文例とともに、次に示す。

C-a. 教師の体験談(余談)が豊富である

- ・「講義内容が具体的な体験に基づいて話されたので、ただの教科書に書かれてあることを話す退屈な授業とはちがって良かった。」
- ・「体験談。100分という長い、長い講義時間があったという間に過ぎたような気がした。」
- ・「講義内容からどんどん脱線していくことがしばしばあったが、ちょうど息ぬきになるので、結構集中できる。」
- ・「自分が知らない戦前・戦中・戦後のこと、国民学校のことが手に取るように理解できた。先生がこうふんしていることが伝わってきた。」
- ・「講義からそれて、学生の時の話や始めて教員になった時の話をしてくれたこと。」

- ・「長い期間にわたる経験をもとにした話は、これからの人生にもどこかで役立つような予感をあたえ、本で読んだり、他の授業に出たりでは得られないものを得たような気がした。」

C-b. 授業が面白い (ユーモア・笑いがある、ひきつける、退屈しない、眠くならない、出席が苦痛でない)

- ・「話がおもしろく、100分が長く感じられなかった。眠くならなかった。」
- ・「引きつけられる所が多く、出席が苦痛でなかった。」
- ・「ユーモアがあり、楽しく、あきずに参加してこれた点。100分が長く感じられなかった。ねむくならなかった。」
- ・「とにかく面白い。ただ面白いのではなく、その内容は自分自身で考えさせることが多かった。」

C-c. 話し方がよい

- ・「声が大きくて、眠気を吹き飛ばすところ。」
- ・「声が大きく、張りがあったので力がはいった。声がよく聞こえた。」
- ・「口調にメリハリがあった点。」
- ・「声がはっきり聞こえた。」

C-d. 授業の雰囲気がい (活気・勢いがあり、パワフル)

- ・「活気があるので、授業に身が入る。」
- ・「授業に勢いがあって大変良かった。」
- ・「とにかく、勢いがあってよかった。授業に熱意が感じられた。がんばって授業をうけようという気にさせられた(眠ってしまったこともあったけど・・・)。小さな体で元気なパワー、これが先生の良い所だと思う。」

C-e. 授業で知的世界が広がる

- ・「高校では全く習わなかったこと(戦中・戦後の歴史)を教えてくれた点。」
- ・「私たちの知らない時代(戦前・戦中など)について、一杯話して頂けたので、いろいろなことを知ることができ、嬉しかった。」
- ・「日本の学校教育の歴史がよくわかった。もっと、勉強したい。」
- ・「勅令主義だの法律主義だの初めて聞いた言葉なので面くらったが、面白くなった。同じ教育問題でも、見方が違ってきたように思う。」
- ・「おそらく、駒林先生の授業をとっていなかったら、これほど教育の問題、天皇のことについて考えてみようと思わなかったであろう。」
- ・「英語の辞書をよく読むことが大切なことがわかった。」
- ・「高校の日本史の教科書は受験のためだけで勉強したのでつまらなかった。課題図書として《子どもどもたちの太平洋戦争》を読み、目が開いた感じです。」
- ・「教材研究の講義とは全然違う話があったのが良い。教える教科について専門的に研究しないとダメだとおもった。」
- ・「先生が授業中、チラッと述べた《差別》についても新しい興味の対象になったので、どういう形でも良いからもっとくわしく知りたいと思う。」

C-f. 私語を許さない

- ・「話をしていると注意されるので、緊張感があり、集中して講義を受けることができた。」
- ・「私語を許さない授業なので、緊張感もでた。」
- ・「生徒のおしゃべりをなくそうとしたこと。」

C-g. 社会・教育の現状に批判的である

- ・「日本の教育制度や政治的な事柄についてよくないと思うところを批判的に述べていたこと。先生自身の考えを言うと、学生も考えられるのでよいと思う。」
- ・「現在の教育の問題点を批判的に指摘し、それらについて考えさせられるものがあった。」
- ・「教員らしからぬ批判的な考えをもっているところが魅力的だった。」
- ・「他の先生が余り口にしないような批判的なことを言った。」
- ・「教育についての一般的な知識はもちろんのこと、批判的な考え方や問題意識をもって講義した点。」
- ・「自分では大声で言えないようなことを、駒林先生は堂々と言っていた。自分が心の中で思っ

いることを先生が堂々と言ってくれたので大変気分がよかった。」

- ・「他のどの教授より批判的で、本根（ママ）を見せてくれたように思います。それだけで私たちは、安心できる部分があります。たてまえだけの授業が大部分の中で、先生の講義はちがっていたように感じました。」

C-h. 資料を配付したこと、その内容がよい

- ・「プリント資料も内容があり、密度の濃いものだったのがすごかったです。」
- ・「講義資料がまとまってよかった。」
- ・「ご自分の文章で書かれた資料なので、尊敬した。」
- ・「1時間くらいノートを読んで、学生にノートを取らせるせる教授がいるなかで、資料があるのがよい。」

C-i. 授業内容がわかりやすい

- ・「難しい事柄であっても体験談（余談）などをまじえてわかりやすく、くわしく説明していただけたこと。」
- ・「細かいことまで説明していた点。」
- ・「具体例が多くて授業がわかりやすかった。」
- ・「先生が何を言いたいのか、ポイントがわかるので良い。」

C-j. 出席を重視する

- ・「出席を重視してくれること。全部出席したら可はくれると言ったこと。」

◇その他（指名の仕方、役に立つ、等々）

（教師になるのに役立つ）「教師を目指す自分にとっては、ためになった。教師を目指す人には（そうでない人も）一度は聞いてもらいたいと思う。」；「教師ってすごいと思わせる授業だった。教師についてあまり良く思わない私が、教師になりたいと思う唯一の時間だった。」

（指名の仕方）「一番うしろの席に座った人から指名する、これは痛快です。」；「授業中、ひんばんに指名すること。」

〔表3〕は、182人の回答者に対する各分析カテゴリーの割合である。

〔表3〕カテゴリー別頻度

（ ）内は、回答者182名に対する%

●C-a	C-b	C-c	C-d	C-e	C-f	C-g	C-h	C-i	C-j	その他	「特になし」等
98(53.8)	64(35.2)	38(20.9)	25(13.7)	10(5.5)	11(6.0)	10(5.5)	13(7.1)	7(3.8)	6(3.3)	7(3.8)	8(4.4)

〔C-a〕＝「教師の体験談（余談）」が53.8%で第1位というのは情けない。〔表1〕に示されていたように、教育学部受講生の場合の最低平均値の項目は「学習の熱意」であったし（「+0.05」）、「学習の継続性」も「授業理解度」も「+0.3 未満」であった。このことと〔C-a〕が第1位というデータを突き合わせてみて浮かび上がってくる事態は、「余談」が面白いというだけで私の授業に出てきている学生がかなりいるということである。「余談」の教育的意味を無視するわけではないけれども、私としては、たとへ「自由記述」であれ、〔C-e〕＝「授業で知的世界が広がる」がもっと高率であってほしかった。それが、たった5.5%に過ぎない。

（3）一般に、どんな授業の進め方を望むか

無記入は28人（15.4%）。代表的な、もしくは特徴的な自由記述例を先ず、何例かあげる。

- ・「講義をする側は、講義を聞く側に、まず聞こえるような声の大きさであること。聞いていて、飽きることのない話をしてほしい。その中で、教員が1人のロボットのように話を進めることがなく、生徒とのコミュニケーションをとりながら、生徒が引きつけられるような授業がいい。でも、生徒側が熱心に学ぼうとしない場合もあるので、なんとも言えないが、たとえ、ちゃんと聞いているのが1人であっても、その1人のために、熱意をもって“わかる”説明をしてほしい。自分がいま何を言いたいのかをはっきりさせた授業。」
- ・「受ける側が興味をもつような工夫をしてほしい。」
- ・「100分間、人間はずっと集中できるはずはないとおもいます。だから、始めから終わりまで大切なことをいくら一生懸命、教えてくれても、どうしても理解できないことがあります。そういった意味ではメリハリのある（息ぬきもある）授業を望みます。」
- ・「先生が一方的に授業を進めていくのではなく、生徒とのコミュニケーションをしながら進めていってほしい。生徒が意見を発表、交換する時間をとってほしい。適当な教材（文献、資料、テレビやラジオ、VTRなど）を利用、または提示してくれると、理解しやすいし、息ぬきになることもあり、授業への姿勢が変わってくると思う。」
- ・「知らないことを教えてくれれば、どんな進め方でもいい。」

以下、相対的に多かった「要望」を示す。

- 第1位：「興味を持てる授業、飽きない・退屈しない授業、眠らない授業」への要望
(66人, 36.3%)
- 第2位：「教科書ばかりを追った、一方的で詰め込み授業」についての要望
(45人, 24.7%)
- 第3位：「わかりやすい授業」への要望 (39人, 21.4%)
- 第4位：「教師の具体的体験等の“余談”を交えた、息抜きのある授業」への要望
(33人, 18.1%)
- 第5位：「重要なところを板書してくれる授業、ノートが取りやすい授業」への要望
(20人, 11.0%)

各「要望」群の文例をランダムにとりあげる。

◇第1位：「興味を持てる授業、飽きない・退屈しない授業、眠らない授業」への要望

- ・「生徒の興味を引きつける授業。」
- ・「大学にきて思ったことはつまらない授業が多いこと。講師がおもしろい(“笑わせる”という意味だけではない)授業をすれば、生徒は自然と集まってくるだろう。」
- ・「退屈でなければ、それだけでいい。」

◇第2位：「学生のことを考えない、一方的で、詰め込み授業」についての要望

- ・「ただ一方的に講義を進めるのではなく、生徒のことも考えてする授業。」
- ・「ひたすら黒板に書きつけ、その字も良く読めないような授業をする先生がいる。プリントを利用してもらいたい。」
- ・「先生のみが話し、学生がだまってノートをとっているというのはさみしすぎるし、なんとかありませんか。」
- ・「こっちの状況を無視して、ひたすら先に進む、自分中心の先生の講義はおもしろくない。」
- ・「授業中おしゃべりが多いのは何も学生だけが悪いとは思わない。何故ならそれには何らかの理由があるからだ。先生に対する不満もあるかもしれないが、それをぬかしても、学生のことを考えずに自分勝手(一方的に)話しをする先生がいる。」
- ・「教授なのだから凄いな事はよく分かるが、自分はエライからお前らは話を聞け、みたいなのでは、せっかく受けようとしている我々の意欲も、反発に変わってしまう。もっと主体的に、ほがらかに、リズム良い授業を期待する。」
- ・「駒林のように、おおきな声で生徒とコミュニケーションをとりながら講義をする先生が、もっといいのではないか。」

- ・「先生のみが話し学生がだまってノートをとっている、というのはさみしすぎる。」
- ・「教員になるための知識だけ詰めこむのはやめてほしい。」
- ・「自分の頭の中の専門知識ばかり並べて、こっちは無視……。理解不能。」
- ・「某先生は、自分と意見を異にするものを受け入れてくれない。私が何か先生と反対のことを言うと、”何、言ってるんだ”とか”何を言ってるのか全然分からない”という返事が返ってくる。その上、鼻で笑われてしまうというのでは、とてもつらいです。一度は本気で自殺でもしようかと考えたこともありました。私はその先生の研究室なので、卒論を提出しなければなりません。可をもらえる自信さえありません。それを思うと、残りの大学生活も真暗です。」

△第3位：「わかりやすい授業」についての要望

- ・「難しい話をするのではなく、僕たちにもわかりやすいように話してほしい。」
- ・「授業に一本筋を通して、わかりやすくする。授業の始めにめあてとアウトラインを言う。」
- ・「専門語はかみくだいて説明する授業。」
- ・「生徒のわからないことばかりの講義は、生徒は結局離れていくと思うので、教員は生徒の興味があることをうまく利用して、わかりやすく説明を加えて講義をしてもらいたいです。」
- ・「声が聞こえません。聞こえなくては、わかりません。」

△第4位：「教師の具体的体験等々の“余談”を交えた授業」への要望

- ・「普通に進めて、その中で自分の体験や知っていることを話す。」
- ・「授業中に機械的に進めるのではなく、余談で少しは脱線してもいいから息抜きの時間がほしい。」
- ・「100分も集中して講義を聞くのは至難な技だ。こちらのわがままかもしれないが、短期集中型というか、短い時間で中身の濃い講義をしてほしい。そして、あとは余談・体験談にする。このようなはなしも、けっこうためになる。」

△第5位：「重要なところを板書してくれる授業、ノートが取りやすい授業」への要望

- ・「黒板はきれいな字で見やすく、ノートをとりやすく書いてください。」
- ・「ポイント、流れを板書によりメモらせる。」

(4) 駒林の授業も含め、教育学部の教員の授業で感じる点

この項目の「自由記述」では、肯定的記述（教員の研究者的態度、興味を引く授業、教員のパーソナリティなど）より否定的記述の方が多かった。この否定的記述には上記の「自由記述」とのダブリが多い（「声が聞こえない」「一方的」「面白くない」「板書が下手」「講義が難しい」「テスト・出欠が厳しすぎる」。「出席をとらない」等々）。

否定的な記述で注意を引くのは、次のものである。

「授業科目名と講義内容がちがう」「無断休講がある」「授業開始時刻に遅れる」「私語を注意しない*」「授業で余り使わな高価な自著を教科書に指定する」「女子学生と男子学生の扱い方に差がある」「自著・自分の研究の宣伝」「ビデオ視聴が半分くらいの授業」「なぜ教育学部の授業だけが100分なのか」「教員になるのに役立たない講義**」「熱心でなく、大学らしくない授業***」「多人数の授業」「いばる教員の態度****」。

*「周りがうるさくて聞きとれなかったりするのに注意もしないで、勝手に進めてわけのわからないまま終わった授業があった。」

**「教科教育の授業なのに、教員になるのにこのような知識が必要なのかと思うほどわけのわからない中身をだらだらと講義する先生がいる。こういう先生に限って、ノートはうまくとれない

し、プリントも渡さない。」

***「再履で、前期はまじめに授業に出たが、さっぱり分からない。声も小さい。何を教えたいのか伝わってこない。授業はただやるし。それでいて単位はきびしい。あんなに単位を落とす生徒が多くするのは、勉強しない生徒も悪いが、教師側にも責任があると思う。教え方、内容、熱意、e t c、考え直してもらいたい。」「〇〇という講義名なのに、外国滞在中の話が半分ぐらいで、テレビでも見ての方が良い講義があった。」「週刊誌の切り抜きみたいなものを配って、それで講義している。これが大学の講義か。」「授業開始時刻にはいつも遅れ、授業内容は教科書のコピーで、終了時刻よりも大分早く終わる先生がいるが、こんな授業は、まあ、短い時間で授業時間が終わるのはいいが、一体、何を教えに来ているのかと思わずにはいられない。」

****「いばった態度で授業を進め、まるで王様のような先生がいる。」「〇〇ほど、えらぶった人はいない。」先生”とは先に生まれただけなんだから、何も私たちに、いばって、命令口調で言うことはないと思う。」

V. 授業の {自己評価}

宇佐美寛氏はかつて、「学力低下」と呼ばれていることに当たる「学習者の情報の蓄積構造のある質」について次のように指摘した。

「今日、広く見られる傾向をいえば、直接経験の層の情報は貧弱であり、また、ことばで間接経験する類の情報の量が少なく、蓄積された情報相互の関係を分析・整理するようなメタ言語が少ない。前者は、いわゆる生活経験の乏しさであり、後者は読書・作文の量の少なさに起因する。《ことば—経験》という情報の蓄積構造において、下層の生みの経験がやせ細り、より上層の抽象的なことばの層も貧弱になっている。逆に、テレビを中心とする映像との結びつきに頼る抽象度の低いことばの層（中間層）が占める量的割合が大きくなっている。蓄積構造の中での《ことば⇔経験》の思考の往復運動は振幅の小さいものになる。頼るべき自らの直接経験も乏しいし、頭の中で抽象度高く飛躍する思考も不得手だということになる。望ましい構造は、もっと上下の層が豊富であり、情報相互の関連（往復運動）の距離が長くなければならない。」（宇佐美，1978）p. 146。

①ここで宇佐美氏が指摘していることは、最近の大学生にもそっくり当てはまることである。この「学習者の情報の蓄積構造の質」を、授業改善の諸問題を考える際の前提とすべきであろう。

このことの重要性を私は「頭」では分かっていた。が、{自己評価}の結果、実感させられた。この点に関し、Friedmann の [良い授業のための56法則] の「第21法則」がとりわけ大切である（「ある単語・アイデアをただの一回使っただけで学生はこれらのものに“感光”するなど夢にも考えるな。考えさせ、理解させるのに必要なことは通告ではない。実質的な証明・説明である」〔Friedmann〕1990）。

また、「岩大学生が作った、良い授業のための60法則」（〔村上，駒林〕1993）の第1、第2、第44法則も十分に考慮されなくてはなるまい（「1. 簡単なことを難しく話すな。難しいことを難しく話すな。」、「2. 《浅い思想、難しい言葉》ではなく《深い思想、やさしい言葉》で語れ」、「44. 専門用語ばかり使うな。あなたの相手の学生は専門家でない」）。

今後は、板書もできるだけ読みやすくしなければなるまい。しかし、80人を超える授業の場合、最後列の学生にも読めるように板書することは、例えば教育学部203室(定員、84

人)のような大教室では、短牀の私には不可能である。教壇を置いたり、性能のよい上下式移動黒板を備え付ける必要がある。

②1授業科目の授業時間は30時間である。しかし、授業に「まとまり」を強いて持たせようとはしない私にとってさえ、この時間枠の中で教えたいことを教えることはどうしても無理である。そこで、学生の自学自習を期待して授業資料を作成、配付するのであるが、資料の内容に量・質とも問題があった。1授業科目につき最低、60桁×60行×10枚(400字詰原稿用紙、90枚)の分量であったし、内容の多くも私の論文を、そのままコピーしたものであったり、その抄録であったため、学生のレディネスに合っていないかった。今後は、授業の質は下落させずに授業資料の分量を大幅に減らし、内容も分かり易くなるよう組み換えなくてはならない(授業資料のこの組み換えにおいて、宇佐美寛氏の放送大学用テキスト『道徳教育』(宇佐美、1987)は参考になる組み立て方である)。

なお、「大学設置基準」では「講義については、教室における一時間の講義に対して教室外における二時間の準備のための学修を必要と・・・する」と規定されていた。Friedmannの第40法則は、「学生は自分の講義しか聞いていないなどと夢にも考えるな」であるが、この「法則」の通りなのであって、学校5日制の下で益々、強まるであろう学生の「履修単位の過密化」傾向から言って、かつての「大学設置基準」のこの規定に忠実に教室外での学修(「自学自習」)を学生に期待することには、かなりの無理があろう*。

*1992年度後期の選択科目「教育方法」の受講学生61人(他に教育専攻科学生、2人)の、当該期受講状況は〔表4〕の通り。

〔表4〕1992年度後期/「教育方法」受講者の当該期単位履修調べ(入学年次×1週当たり平均コマ数別人数)

	4年次学生	3年次学生	2年次学生	1年次学生	計
9コマ~15コマ	0	6人	16人	0	22人(36.1%)
16コマ~20コマ	1人	4人	28人	2人	35人(57.4%)
21コマ~25コマ	0	1人	3人	0	4人(6.6%)
計	1人	11人	47人	2人	61人(100%)

1992年度後期から、教育学部でも学校5日制が始まった。月~金曜の5日間の全受講生の平均受講コマ数は16.11コマである。最高は、二人の2年次学生の25コマである(1年次学生平均受講コマ数—20コマ、2年次学生平均受講コマ数—16.27コマ、3年次学生平均受講コマ数—14.45コマ)。

1コマ2単位時間(1992年度後期から90分)であるから1週(5日)25コマの場合、毎日、5コマ=10単位時間(7.5時間)教室内で受講しているのであるから、教室外において毎日20単位時間(15時間)の「学修」を行わなければならないことになる。1日24時間だから、物理的・生理学的に不可能である。

学生のこうした「単位乱獲」傾向・「履修単位の過密化」傾向について、私の依頼に応じ、小学校教員養成課程教育学科所属の3年次学生が次のような作文を書いている。ここには、この「乱獲」・「過密化」の際の学生の、J.Holtの言う「戦略」(〔Holt, 1964〕Chap. 1)の手の内も明らかにされている。

《たいていの学生が1日に4コマか3コマの授業を履修している。その理由は「1~2年生のうちに沢山、単位をとっておき、後で楽をするため」「再履修の科目が多いため」「所属科以外の教員資格を得るため(就職に有利だから?)」「少しでも多くの単位を取得するだけのため」「ヒマ(?)だから」などが考えられる。他にも理由があるかも知れないが、実際、履修申告数が多くても、必ずしもちゃんと出席し、勉強しているとは限らない。

学生は、まず、学期の最初の講義に出席してみて、それが面白い内容であるか、出席を取っているか、ノートを真面目にとる知人がいるか、テストかレポートか等々を確認する。また、それ以前に先輩や友人から情報を入手する人もいる。例えば、「あの先生は出席をとらないから楽勝だ。出なくても単位はくる」とか、「過去問があれば大丈夫」などである。

出席をとる講義でサボタージュする人の場合、友人に代返を頼んだり、出席確認の用紙に氏名を書いてすぐに退室したり、授業終了の頃に入室して記名したりする。講義に出席しても内容がつまらなかったり、教官の声が小さくて聞こえなかったりすると、学生は居眠り・内戦・筆談・私語を始める（しかし、オシャベリは講義内容が面白い時、それに関して行われることもある）。当然、講義など全然聞いていないのだから、テスト前やレポートを書く時期になると困る。そういう時だけ、真面目な学生は人気者になる。

テスト期間中、生協のコピー機の前には学生の列ができ、膨大な量のノートのコピーが作られる。（コンビニも同様）。ノートを貸す側してみれば、あまり良い気持ちではない。「私の今までの苦勞って、何の為だろう・・・」と思ってしまう。要するに、ヴォランティアということだ。更に、全く面識の無い学生が自分のノートのコピーを持っていると、ますますやりきれなくなる。ひどい時には、コピーはそのままカンニングに利用されることもある。しかし、普段、親しくしている友人に「ノートを貸してちょうだい」と言われると、「ノー！」とは言えない。

テストも終わり、成績発表の季節になると、真面目な学生の悲劇は顕著になる。自分（私）は単位は落とされ、講義に出席せずに自分（私）のノートをコピーしただけの友人は見事に単位を取っていたりする。その時、「ああ、私って頭が悪いんだ・・・」と思い、勉強する意欲を失う。私はある先輩に次のようにいわれた。「大学の授業ってのは、高校までと違って、努力より要領なんだ。」

大学に入学して、やる気の出る科目と失う科目がはっきり分かれた。やる気が出るのは講義内容が面白いというのは言うまでもないが、自分でも勉強すればするほど理解でき、勉強した結果がきちんと評価される科目である。やる気を失うのは、先ほど述べたように勉強しても何の意味もない科目である。だから、私も一日に4コマとる日もあるが、その4コマの講義のうち、力を入れる科目と入れない科目を区別して受講している。）

③ Freadmann の第4法則は「自ずと内から流れ出てくるように講義せよ」であった。この原文は、"Let your lecture be spontaneous" であった。" spontaneous " であろうとすると私の場合、ともすれば、同じ第4法則でいう「即席講義」に流れてしまいがちであり、そのため、学生による授業の脈絡の把握を難しくしている。私の「余談」の内容は多岐にわたっている。すべてが「即席講義」的余談ではないと思っているのだが、予め、授業の開始時に授業内容のアウトラインを示すことによって、授業内容に直結したものに限定するように抑制しなくてはなるまい（Freadmann の第6法則：「毎時間、その時間の講義内容のアウトラインで開始せよ。学生にとって、頭がいっそう混乱するのは、言葉の蓄えがないことであるよりも何を教えられるかさっぱりわからないという状態である」）。このような抑制された「余談」は授業内容のわかり易さを増幅する一助となるであろう。

④授業の「内容の貧弱さや（教師自身の — 引用者）論理的能力の不足を、言葉のあやや言い回しで補おう」（〔内田、1992〕 p. 114 ）とするのは大学教員として邪道である。しかし、私たち教員にとって話し方（「話術」）は重要である。私たちは大学教員だからという只それだけの理由で、「話術」を過少評価している嫌いがある。A. スミスのような大学者でさえ、次のように言っている。「私は講義をする場合に、聴衆たる学生の同感を惹きつけようとする点において同僚の誰よりも勝っていた、それで、そのために、誰か標

準的な人を選びだして、その人を指標として話をした」(〔内田, 1992〕 p. 87, より重引)。「話術とか文体というものは、単に学問の流通の問題、あるいはいわゆる啓蒙の問題にとどまらない、学問生産の本質にかかわる問題だ」(〔内田, 1992〕 p. 99)という内田義彦氏の言葉は重要な指摘である。

私にとっては、Freadmannの第20法則(「性急でない口調で講義せよ」)、第44法則(「始めはゆっくり、終わりは速く — このようなやり方は学生を疲れさせる」)は、特に大切な「法則」である。

⑤今回の【自己評価】は、M. Scrivenの言う summative evaluation(「総括的・集約的評価」)である。今後、formative evaluation(「形成的評価」)が必要であろう。

しかし、実際のところ、100人を超える多人数授業ではこのことは「言うは易く、行うは難い」である。大学教員の任務は「研究・教育」である。研究をおろそかにしてまで授業に熱心になろうとは、私は考えていない。「研究と教育の統一」は、現実の大学の制約された条件の下では極めて困難である。この困難な状況を具体的に「点検」することは、〔 〕なしの大学の自己評価の主要な課題の一つである。

拙論を結ぶに当たって、教育学部小学校教員養成課程1年次、教育学科志望学生の「今の大学についての私の考えること」と題する作文を引用する。私の依頼に応じて書かれたものである。この作文は、学生の【自己評価】でもある。

今の大学について私の考えること

《私は今年、大学に入学したばかりなので、岩手大学についても大学についてもたいして知りません。でも、とりあえず、4月～現在(11月)の間に私の感じたこと、考えたことを書くことにします。

まず、大学に入って学生の意欲の無さを感じました。

出席をとらない講義の出席者数は少なく、前期試験の時には、「こんなに申告していた人がいたのか」と思うほどの人が大変驚きました。出席を取る講義は、頭かずこそそろっているものの、ある人は眠っている、ある人は手紙を書いたり内職(私たちの間では講義中に他科目の勉強をする時使う言葉です)をし、私語に夢中になる人たちが沢山います。多分、本当にその講義を聞きたい、知りたいと思って講義を受けているのは、科目にもよりますが、一部分だと思います。(かく言う私も内職の経験があります。・・・)。

出席を取らない講義で、いつもは来ていなかった友達に、この間、「何で出て来ないの」と尋ねると、「出席は単位に関係ないんだから、試験さえ取れればいいじゃん。試験前に、ノート借りまくれば十分だ。大学、入って、自由になったんだもの、わざわざ毎日毎時間来る必要なんかない。思いっきりあそべるのって、今だけじゃん。」とまるめられました。

確かに、大学は誰に何を言われるわけではないし、自由な所だと私も思います。私たちの時代は高校生までずっと決められた枠の中に入れられて来たため、余計、自由を満喫したいと思うのです。しかし、その「自由」のとらえ方が私とは少し違うような気がします。履修申告するということは、その単位を勉強して取りたいからだと思うのだけれど(一般教育は強制的が9割くらいですけど・・・)いざ講義が始まって、後期になってからは特に、来るメンバーが決まってしまうと、それ以外の人はめったに現れません。私は毎日大学に来て、ちゃんと講義を受けているメンバーの1人です(一応・・・)。大学の定義って、「気が向いたらくる学校」ではないはずなのに、学生の中には、それが大学だによって平気で言う人も少なくありません。

私は、○高出身ですが、○高は(母校を批判するのは気がひけるけれども)押しつけ・押し込み型の勉強をさせます。典型的な受験のための勉強なわけです。型にはまったことばかり教えられて

いたという感じが強かったので、大学に入った当初、「自分から勉強する」ということがどうしたことなのか全くつかめませんでした。しかし、自分から知りたい、聞きたいと思うことが大学の勉強の中にも在るのだ、ということが大学でいろいろ講義を聞くうちに段々、実感できるようになりました。・・・

先輩に「大学は出席とか勉強量じゃなくて、要領が単位を左右するんだぞ」って聞いた時は、「そんなのないよ」って冗談のように聞き流していたけれど、前期の試験を受けて本当にそうだと感じました。たいてい講義に出ずに（遊んでいるか、バイト）、試験前に学校に来て、ノートを集めて、生協に走って、コピー機をふさいで、前日に徹夜（一夜漬け）をする。それで単位が取れるなんて運がいいのか、要領がいいのか・・・。これが大学かな？と、ちょっとがっかりしています。・・・

学生がやる気がないために、先生達のやる気も徐々になくなって来ているような気がしています。先生たちの気持ちはわかるような気がします。大教室に来ているのが100人ぐらい。人文社会科学部の5号館でも100人ぐらいしか入らない時があります。それでいて、来て居る人でも半分は寝ているのですから。でも、先生に問題がある場合もあります。・・・ある先生は黒板に向かって説明します。私達の方を向くのは「こう、なります。わかったでしょ」と言うときです。そんな、教科書をほぼ写した黒板を見せられて、「わかったでしょ」っていわれても困ります。教科書で足りない分を講義の中で話すのがフツウではないのでしょうか。・・・

駒林先生が前期の教育概論の講義で、「学生は、何故こんなに多くの単位を取るのか」とおっしゃられたことがありました。私は大学と高校の間の大きい落差のせいだと思います。今の高校（進学校）は、中学・義務教育の延長、又は大学予備校となっています。高校までは先生がうるさいほど口出ししてくれて、悪く言うと管理教育の場であって、自分が頭を働かす必要などなかったわけです。しかし、大学は誰も何も言ってくれません。何もしなければ、ただただ時間だけが過ぎ、何も得るものはないのです。でも何をすればいいのか、何ができるのか、今まで考えたことがないから、どこに、どう手をかければいいのかわからないのです。だから、とりあえず単位の1つでも多く取っておいて、自分が何をしたいのか試行錯誤しながら進んでいるのだと思うのです。何故、単位を1つでも多く取っておきたいかは、後で自分の進路が変わった時、すこしでも自分の苦勞を減らすためでもあるのではないのでしょうか。厳しく言えば、進路についての意志がまだ決まっていないのです。

自分が何を学びたいのか、どうしたいのか。この疑問が、私の感じている高校から大学に入っ**てぶつかる壁です**。私はまだ乗り越えられずにいます。そういう人が、もしかしたら、沢山いるかも知れません。》

引用文献

- 宇佐美寛『授業にとって“理論”とは何か』、明治図書、1978
 同『道徳教育』、日本放送出版協会、1987
 内田義彦『社会科学の視座』、『作品としての社会科学』、岩波現代ライブラリー、1992
 同『アダム・スミューズと経済学』、『作品としての社会科学』、岩波現代ライブラリー、1992
 佐和隆光『経済学とは何だろうか』、岩波新書、1982
 長尾十三二『日本教師教育学会の発足にあたって』、『日本教師教育学会年報（創刊号）』、1992
 村上祐・駒林邦男『良い授業のための法則』、『岩手大学教育学部付属教育実践研究指導センター紀要』、No. 3、1993
 R. V. ヴァイツェッカー『荒れ野の40年』、岩波ブックレット、1986
 H. C. Freedmann, "Hifty-Six Laws of Good Teaching," *Journal of Chemikal Education*, Vol. 9, No. 5, 1990 (村上祐・駒林邦男『良い授業のための法則』、『岩手大学教育学部付属教育実践研究指導センター紀要』、No. 3, 1993, 所収)
 J. Holt., "How Childlen Fail ? ", Pitman Pub. Co. 1964