

大学授業技法の検討

－教職課程授業での事例を中心にして－

教養部 教職担当 中 戸 義 雄

1 はじめに

私が大学・専門学校等で教育学関連の授業を担当するようになって20年が過ぎた。振り返ればあつという間ともいえるが、授業を準備・実施する際には試行錯誤の連続であった（もちろんこの試行錯誤は現在進行形でもある）。私自身の授業実践の検討についてはこれまで何度か行ってきている。また、同じ教育学を担当する他の教員の授業実践についても共同研究の形で検討してきた¹⁾。ここでは、いずれも教育原理系の授業が目指すものを考察対象としており、結果的に授業内容に主眼を置いたものとなった。

一方、それらの授業の際に意識的、無意識的に採り入れられた授業方法については部分的な言及はあったが、主要なテーマとなることは少なかった。そこで本稿では、教職課程を中心とした私自身の授業方法について、失敗例を含め可能な限り振り返り、検討を加えていきたい。

以下では、学習環境、教員の発問・指示、学生の思考力・実践力の3つの面に焦点を当てて考察する。

2 学習環境の整備

(1) 授業の開始・終了時

現在私は授業を始業のチャイムが鳴り終わると同時に開始し、それ以降に教室へ遅刻して入る学生に対しては原則的に欠席扱いとしている（入室は拒まない）。しかし、授業を始めた当初は私も「遅刻」していた。つまり、チャイムが鳴り始めると同時に研究室（非常勤先の学校の場合は講師控室）を出発し、教室に向かっていたのである。教室との距離によっても異なるが、結果的に数十秒から数分遅れて授業を始めていたことになる。しかし、これではチャイムが鳴り終わった後でも私より早く入室した学生は遅刻とならず、たとえ数秒であっても私よりたまたま遅く入室すれば遅刻となる。つまり、その基準が大変曖昧で一定していない。そこで数年後からは現在のスタイルとなり、たいていの場合は開

始2～3分前には教室で待機している。ただし、授業が連続する際に、前の授業がギリギリまでとなり、研究室に戻って行く準備などがある場合、次の授業の開始時刻に間に合わないこともある。その時は、研究室に戻る前に次の担当教室にまず出向き、たとえば「都合により授業開始時刻を5分遅らせます」と板書することにした。そうすれば学生がムダに待たされることはなくなる。

ところで、私はまず挨拶をしてから授業を開始する。本学の教職課程のカリキュラムでは私は2年生以上の授業を担当している。もちろん、その2年生の第1回目の授業冒頭にも挨拶をするが、挨拶を返してくる学生はせいぜい2～3割であり、しかも非常に小さな声である。私は彼らにこう言う。「あまり声が聞こえてこないが、あなたたちは人から挨拶をされても知らん顔をしているのか。その状態で教育実習に行ったり教員を目指したりするつもりか」と。そして、一呼吸おいてもう一度挨拶をすると、ようやく大半の学生が挨拶を返してくる（こういうことをするから多くの学生から敬遠されてしまうのだが）。ただし、学生によれば授業開始時に挨拶をする教員は少数派らしい。なかには賑やかに私語が続いているにもかかわらず、そのまま授業を始める教員もいるようだ。

また、本学で担当している授業ではあまりないが、非常勤先の大学などではチャイム後も学生たちが話し続けていることが多い。その場合に「静かにしなさい」と注意することはほとんどない。では、どうしているのか。とくに大きな声で話を続けていたり、携帯画面に夢中な学生の方をしっかりと見据えながら、ひたすら黙って学生の方を向いて前で立っているのである。しばらくすると本人たちが気づくか、周囲の学生が注意を促すことで私語などは収まる。そして挨拶をしてから授業を開始する。100人をはるかに超えるような人数の時や、非常にうるさいためにかなり長い時間待ったと感じた時でも、それが1分を超えることはまずない。方法はいろいろとあるだろうが、休憩時間と授業時間との区切りを明確にすることは、教員と学生の双方が授業に集中するための必要条件といえる⁽²⁾。

一方の終了時に関しては、授業を最初に担当した時から延長は決まらずに行かなかった（学生がグループ発表を行い、結果的に延長した数回を除く）。小学校から大学に至るまで、教員がチャイム後も授業を続けていることは稀ではない。教職課程の授業で問う。「なぜ給料が増えるわけでもないのに授業延長を行う教師がいるのか」と。「区切りのところまで終えたいから」、「大事なところであるから」といった答えが学生から返ってくる。そう、結局のところ教員側の都合なのである。自分の生徒・学生時代を思い出せばすぐにわかるように、チャイムの後は教員の話をはほとんど誰も聞いてはいない。この時間は、教員の思

いや都合と生徒・学生の姿勢とが最も乖離した授業時間であり、これを私は「不幸の時間」と呼んでいる。まして授業を大幅に遅れて開始し、さらに時間延長を行っている教員もいるようだが、全く理解できない。もちろん状況によっては授業時間の延長もありうるが、それならばあらかじめ伝えておく必要があるだろう。今日もあちらこちらの教室で不幸の時間が生み出されているが、授業の遅れの責任を生徒・学生の側に転嫁し、彼らの休憩時間を奪うことは避けなければならない。

(2) 授業のルール

中戸担当授業ルール

- ①携帯を机の上に置かない（電源を切ってかばん等の中に入れる）。
- ②遅刻は欠席扱い（合理的な理由がある場合は除く。教室に入ることは拒まない）。
※自分は遅刻しておいて、教育実習先の生徒に遅刻指導をすることはできない。
- ③最初のチャイム終了と同時に授業を開始し、可能であれば早く終了する。
- ④授業時間内の入退室は避ける（不可避の場合は静かに退出し、静かに戻ること）。
- ⑤指名されたら手を挙げて返事をする（返事がない場合は欠席扱い）。
- ⑥回答の際に「知らない」は○、「わからない」は×。
※「知らない」というのは知識が無いということであり、知識を増やせばいい。しかし「わからない」というのは思考していないとみなすため、この授業では認めない。
- ⑦マイクを使用しない。
※マイクを使うと教員は十分に声を出そうとしないし、学生もしっかりと聞こうという姿勢が失われるので。
- ⑧できるだけ教室の前方に座ること（授業ごとの状況により具体的な着席禁止列を決める。ex「うしろ3列には座らない」）。
- ⑨この授業ではほぼ毎回小レポート用紙を使用するが、許可なく持ち帰らないこと。
- ⑩飲み物はOK、食べ物は×。ペットボトル等の後片付けは当然のこと。

さて、実際の授業時間内に生じる問題は少なくない。私語、携帯電話の使用、教室の出入り、居眠りなど。私が初めて高等教育機関で授業を担当したのは看護専門学校であり、その学校では指導がかなり行き届いていたこともあって、ごく一部で居眠りが見られた以

外に問題はほとんどなかった。しかし、それ以降に授業を担当するようになった大学、短大や専門学校などでは上記に挙げたような問題がたびたび起こり、その対応に頭を悩ませたこともあった。その場その場での注意も行ったが、結局は対処療法に過ぎず、同様のことが繰り返された。そこで、それぞれの授業の第1回目に私の担当授業のルールを学生に示し、その内容をお互いに確認することから始めた。初期の頃は、携帯電話をカバンの中などに片づける、指名されたら返事をする、遅刻をしない等の数項目であったが、現在では前記の10項目まで増えた（細かくなり過ぎるのを避けるために、これ以上項目数は増やさない予定）。

第1回目の授業開始時にこの10項目のルールを読み上げ、ノートにメモするように指示する（※の部分はルールの理由説明。⑧、⑨の詳細については後述する）。印刷して配布するのは簡単だが、それでは印象に残りにくい。それぞれのルールの理由も説明したうえで「このルール設定に異議のある人は、理由とともに反論をすること。その反論理由に私が納得できればルールの変更を行います。反論がなければ承認されたものと解釈します」と言う。これまでのところ直接反論を受けたことはないが、この時に「大学生にもなって何でこんなことまで決められないといけないのか」、「こんな窮屈な授業は嫌だ」などと思ったという感想は学期の終了時に寄せられる意見の中に散見される。と同時に「なぜあんなルールが必要なのが分かった」、「あのルールのおかげで落ち着いて授業に臨めた」という声もある。もちろん「それでもあんなルールは大学生が自分で判断すべきで、教員に決められるべきものではないと思う」という意見も忘れてはならないが。

大学教員からは「最近の学生は常識がない」、「最低限のルールが高校までに身につけていない」という声を聞くことも多い。しかし、環境や年代が違えばそれぞれが考える「常識」が異なっているのは当然であり、個人差も小さくはないだろう。そもそも、教員たちも学生時代には当時の大学教員から同じようなことを言われていたのである（私自身も「新人類」と呼ばれた世代に属しており、当時の大人世代からは別の人類扱いをされていた）。つまり、授業ルールの提示はお互いがもつ常識のすり合わせに他ならない。この授業ルールを提示し始めて以降、授業運営自体はかなり楽になった。万が一机上に学生の携帯電話を見つけたとしても、黙ってそれを指さすだけで学生たちはあわてて片付けるし、指名しても学生が「わかりません」と答えることがほとんどなくなった。

10のルールのうち「⑧できるだけ教室の前方に座ること」について述べておきたい。なぜ学生を教室後方に座らせないか。100人を超えるような大教室の場合、放っておくと学

生の多くは教室後方に集中して着席する。ある時、外から窓越しに内部がよく見える教室の横を通りがかると、誰もいない教室に向かって教員が教壇から話をしているのが見えた。不思議に思って教室後方に目をやると、後ろ3列だけに学生が固まって座っていたのである。教室の後方に行けば、それに比例して増えるものが2つあると私は考えている。その2つとは机上の落書きと私語である（内職や居眠りも含まれるかもしれない）。教壇からの距離があるために学生に油断やたるみが生じるのである。ある教員から「自分としてはかなり大きな字で板書をしているつもりだが、一部の学生たちからまだ見えにくいという指摘があった。どうしたものだろうか」と相談されたことがあった。「そう言ってくる学生たちはどこに座っているんですか」と尋ねると、「後ろの方」という。教室の定員いっばいでもない限り教室の前方はあいているのであり、前方に座ればいいだけのことである。自分たちが動こうともせず後ろでふんぞり返って座っているのだとしたら、そういう学生の要求は認めないのが私の方針であるということをその教員には伝えた。

教室環境のことで付け加えれば、受講者数と教室の広さにも配慮が必要と思われる。もちろん定員オーバーやぎっしりという状態が問題なのはいうまでもないが¹⁾、逆に少なすぎるのも適切とはいえない。これまでの経験からいえば、受講者数の1.5～2倍程度の教室定員である場合に、教員も学生も落ち着いて授業に臨めるようだ。ただし、教室の広さに対して受講者が少ない場合については、後方の着席禁止列を多く設けることである程度調整はできる。

ところで、このルールには私語の禁止が含まれていないことを不思議に思う学生が時折いる。たしかに、授業で大きな問題となることが多い私語について言及はしていない。もちろん私語を積極的に認めているわけではない。しかし、私語は授業への学生の集中度を示すバロメーターと考えているので、あえてこのルールには含めていない。私語をする学生に責任があることはいうまでもないが、私語を許してしまうような授業を続けている教員にも大きな責任がある（かつての私がそうであった）。教員の話をつたえただけで、しかもその内容は興味関心が持てるようなものではない。学生は聞き流す（あるいは板書をひたすら書き写す）だけで、自分自身が頭を働かせて考える場面がない。教員の話している内容に脈略がない、同じような話の繰り返し等々。私語禁止を提示しないことで意図的に授業者である自分に負荷をかけることは、一定の緊張感を保つことにつながると私は考えている。とりわけ、教育学という自己言及性の高い授業を担当している者としては、この程度の覚悟は必要であるだろう。生徒の関心を引く授業をするように学生に言

いながら、自分は多くの学生が居眠りや私語をしてしまう授業を行っているは何の説得力ももたないのである。

3 教員の発問・指示

(1) 発問と指名

ある教員からこういう話を聞いたことがある。大教室での授業中に発問をし、近くの一人の学生に発言を求めたが返事が無く、再度発言を促したが結局一言も話さなかった。授業後、その学生が教員のところにやってきてこう言ったという。「私に恥をかかせるつもりですか」と。このエピソードから読み取れることが2つある。学生はとりわけ大教室での授業などで発言を求められることについて、かなりの抵抗感をもっている場合が多いということ（これはゼミ形式などの少人数授業にも該当する）。そして、教員からの発問や指名の際にはさまざまな配慮や工夫が必要であるということだ。

では、なぜ授業中に発言することに学生は抵抗感をもつのだろうか。小学校低学年では「ハイハイ」と言って元気よく発言を求めていた子どもたちが、学年が上がるについてうつむき加減となり、ついには指名されることに恐怖さえ覚えるようになってしまう。考えられる理由をいくつか挙げてみよう。

- ・大勢の前で発言することに慣れていない（緊張してしまう）。
- ・考えがまとまらず、またうまく表現することができない。
- ・正しく答えなければならないと考えている（教師の求める答えがわからない）。
- ・誤った答えで周囲の者から笑われたり、教師に叱責されるかもしれない。

もちろん個々の性格などによって、人前での発言が非常に困難な学生がいることも事実だ。しかし、彼らが上記のような理由で発言を避けようとしているのであれば、それは高校までの経験に影響を受けていることが多い。生徒の発言を教員が顧みずしに否定したり、自分の求める答えではないということで、「じゃあ次の人」と受け流したりする教室の風景は決して稀ではないだろう。しかし、発問に対する意見や答えは教師の授業実践の可否についての重要なサインであり、間違いや予期せぬ答えから読み取れることは少なくはない。そもそも学校は、ひとが成長する場であり、それゆえ失敗や誤りが認められる場であるはずだ。そこで、私が発問する際に心がけているのは次のようなことである。

- ①学生の発言内容を否定しない。
- ②すぐに答えが返ってこなくてもできる限り待つ。

③多少とも考えることを必要とする発問については、自分の考えをまずノートなどに書かせるなど一定の時間を与える。

①の場合、こちらが想定もしないような答えが返ってきた時は、なぜそう考えたのか理由を尋ねると、私の発問が不適切であったか、本人の勘違いであることが大半である（学生の発想が非常に豊かである場合もあるが）。つまり、発言内容を否定する必要はない。②については、それでも発言がない場合には、考えるためのヒントを出すか、「後で答えてもらうので、その間に考えておくように」と指示を出し、何人かの後に必ず再指名をする。指名しても答えが返ってこないからといって「では次の人」とすぐに言ってしまうと、指名されても黙っていればやり過ぎせるという暗黙の了解（教育学でいうヒドゥンカリキュラム）を学生に伝えてしまうことになる。③は自分が書いたものがあれば、頭の中で整理したうえで安心して発言できるし、書かれたもの以上の意見が出されることも多い。このように発問を続けていくと、大人数の授業であっても発問後に指名をしなくても自発的に発言がなされることが少しずつ増えてくる。また、指名をする際にも気を付けるようになったことがいくつかある。

①発問のあとに指名をする。

②教員の近くに座っているから、目が合ったから等といった理由で指名をしない。

③名簿からランダムに指名する。

これらは、学生たちが教育実習のために行う模擬授業の際に、こちらから指摘をする問題でもある。①の場合、もし指名した後に発問をすると他の学生は考えなくなってしまう。発問を全体に投げかけ、考える間をおいてから個人を指名する方がいい。②については大学の教員が行うことが多いようだが、このこともあって学生は教室後方に「撤退」し、視線を合わすのを嫌って顔を上げようとしないのである。③は①にもつながるが、誰が発言を求められるかわからないために、各学生が頭を働かせるようになる。これまでの例でいえば、100人程度の授業なら、半期15回で全受講生に対して少なくとも1回以上は指名をしている。

(2) 具体的な指示

先ほどから何度か取り上げている看護学校で、ビデオを使った授業を行ったことがあった。テーマはいのちと教育で、その際に取り上げたのは死期の迫った患者を中心としたドキュメンタリーであった。私自身その映像を見て色々と考えさせられることもあり、まし

て彼らはこれからそういった患者にも向き合っていく看護学生なので、関心をもって視聴するだろうと予想していた。だがこれは、私の思い込みであった。50分弱の番組が進むにつれて教室のあちらこちらで居眠りを始める学生が増え、結局半数近くの学生が眠ってしまった。その時は正直なところ、「なぜこの映像を見て居眠りをすることができるのか」、「ここにいるのはいのちに向き合おうとする学生ではないのか」という思いをもっていた。

しかし、これは自分の不手際を棚上げしていただいけであった。彼らにその映像を見せる前に、私は「この映像を見てあとで感想を書いてもらいます」という指示を出していた。自分自身に当てはめて考えてみた場合、仮に興味や関心のもてない映像を数十分間見せられて感想を書けと言われても、注意力がどこまで続くかはわからない。看護学生たちのように居眠りをしてしまうことも十分考えられる。つまり、その映像をどう見ればいいのかという視点やフレームワークを示すこともせずに、ただ視聴させていただきなのである。そこで、それ以降映像を利用する場合には、たとえば「このクラスがうまくいっている理由を5つ以上探すこと」、「この教師が考える教育の目的は何か」といった設問をあらかじめ3～5個設定し、映像視聴後それぞれの答えを確認したうえで意見・感想等を書くことにした。これらの設問に答えるためには注意しながら映像を視聴する必要があり、その結果、居眠りする割合は非常に低くなった。

上記の例でとくに問題であったのは、私の指示が漠然として非常に曖昧であったということである。この点からも、指示する言葉（指導言）が明確で具体的であることが必要だ。つい教員が言いがちなのは「しばらく考えてください」「ちょっと待つように」といった言葉である。しかし、この言葉が示す内容は個人によっても大きく異なる。私は以前病院で点滴を受ける際に看護師から「すぐ来ますから」といって待たされ、40分以上そのままの状態で放置されたことがある（看護師の業務が多忙であるのは理解しているつもりだが）。教師にとっての「しばらく」と学生にとっての「しばらく」も一致しないことのほうが多いだろう。指示の際には「3分考えてください」、「7つ以上の理由を挙げること」、「10分で作業をする」と、明確で具体的でなければならない。先ほどの教室空間の例でいえば、後ろに固まっている学生に「できるだけ前に座るようにといっても学生が動かない」とぼやくのではなく、「後ろ5列には座らない」と具体的な指示を出す必要がある。

4 学生の思考力・実践力の養成

(1) コメント用紙（授業小レポート）

さて、20年前に教育学の授業を初めて担当した時は、ときおり発問はしたものの、授業者である私がほとんど一方的に話をするスタイルであった。先述したようにこの看護専門学校では学生は静かに聞いてくれてはいたが反応に乏しく、こちらとしては手ごたえを感じる事が難しいまま半期の授業を終えた。最後に「教育学の授業で考え、学んだ事柄は、今後の看護実践にどのように結びつけることができると思うか。いくつかの事例を示しながらあなたの考えるところを述べよ」という設問でテストを行った（事前に基本的なテーマは伝えてあるので実質的にはレポートに近い）。しかしその結果は、授業を十分に理解した上での論述といえる答えは少なかった。目の前にいる学生たちが、授業を通して何を考え、何を求めているかを、教員である私自身が把握できていないという現実を突き付けられたのである。前節でみたように、発問を通して学生の考えを把握することも確かに重要な方法だ。しかしながら、毎回の授業で50人前後いる学生すべてに回答を求めることは時間的にいっても現実的ではなく、仮にそれを行ったとしても彼らの考えをどこまで理解できるかには疑問符が付く。

そこで、次の年からは毎授業時間の最後に5～10分程度の時間を取って、その日の授業に対する疑問・質問、反論・批判、意見・感想などを書いてもらうことにした。当初はほとんどの学生が使用しているルーズリーフに書いたものを提出させていたが、大きさや形状がバラバラで扱いにくかったため、数年後からはA4用紙の両面に各30行程度の罫線を引いたものを「小レポート用紙」としてこちらで用意して配布することにした。学生の記述量は1行から10数行とかなり幅があったので、少なくとも3行以上は書くように指示を付け加えた。小レポートの内容は、「内容が抽象的で分かりにくい」や「板書の文字が読みにくい」といった、内容・方法への批判、「今回のテーマを自分自身に当てはめて考えてみた」、「自分にはなかった新しい考え方を知ることができた」といった感想・意見、中には私の服装への批評や個人的な悩み相談といったものまでみられた。毎回この用紙を回収し、授業に直接関係のない内容だけを書いているようなものに対しては軌道修正の指示も加えながら、1～2行程度のコメントをつけて次回の授業開始時に返却し、同じ用紙の続きに書いていくというスタイルをとるようになった（深刻な悩み相談に関しては放っておくわけにもいかず、A4で2～3枚程度の別紙をつけて私なりの意見・回答を示したことも何度かあった）。

小レポートに書かれた内容を授業後に読み、授業について反省することも多々あった。と同時に、彼らの言葉に気付かされることや励まされることも少なからずあり、現在に至るまで一人一人の学生と私とのコミュニケーション・ツールとして授業の重要な柱の一つとなっている。学生の側からも「最初は書くのが面倒だと感じていたが、最後にこれを書くことで授業を考えながら聞くようになった」、「授業の最後にその日の内容を思い返しながらかくので、頭の整理になるし記憶にも残る」、「先生からのコメントを読むのが毎回楽しみになってきた」というように、おおむね好意的に受け止められた。その後、当初は想定していなかった役割もこの小レポートに加わってきた。たとえば、じっくりと考えることが必要な発問をこちらから行った際に、この小レポートに書き入れることで学生自身が自分の思考をまとめ、再確認するためのスペースとなったり、学生自身が学期の終了時に読み返してみることで、授業全体を通しての思考活動の変化が実感できる簡易ポートフォリオの役割を果たすことともなったのである。さらに付け加えれば、学生の出欠管理にもなっている。出欠表や点呼による確認では代筆や代返も可能だが、小レポートの場合、筆跡のこともあって代筆は非常に困難である。

ただし、この小レポートへの私からのコメント記入に関しては残念ながら現在は行っていない。前任校での受講生は非常勤先の人数を合わせても最大で200人程度（1週間の延べ人数）で、電車での移動中の時間なども利用してなんとかコメントを続けていた。しかし、本学に着任後は担当コマ数も増え、多い時で500人（非常勤分も含めると800人）を超えるようになり、コメントを書く時間を確保することが極めて困難となったためである。そのため今は、すべての小レポートを通読したうえで、重要な質問・批判や特徴的な意見・感想について次の授業時の冒頭に紹介し、こちらからの見解を示すことで双方向性を何とか確保している。

（2）グループワーク

前任校で教職課程の授業を担当するようになった際、教職を目指す学生が他者とのコミュニケーション能力を向上させることは重要であると考え、グループワークを取り入れることにした。たとえば「教育原論」の授業では、「なぜ児童虐待が起きてしまうのか」というテーマで、その原因を検討するためにディスカッションを行うのである。ところで、私自身が主に小中学校時代に経験してきたグループ分けの方法は「周りの人と〇人程度で集まって」や「好きな者同士集まって」といったものが多かった。しかし、この方法で

はグループに入れない者も出かねないし、日頃からよく知っている者同士であればコミュニケーションの難しさを経験することができず、また馴れ合いになることもあるだろう。そこで「誕生日ごとにグループを作ること」という指示を出してグループ分けをすることにした。そうすれば、日頃話す機会の少ない相手ともグループを作ることになるし、同じ月生まれということで多少は親近感も湧くだろうと考えたのである。その年の「教育原論」の受講人数は100人程度であり、常時出席しているのは8割程度であったので、6～7人のグループが12できると想定していた。しかし、これは結果からいうと大失敗であった。一番多いグループには17人が集まってしまい、少ないグループは4人となったのである。4人グループはいいとしても17人は多すぎる。急遽このグループを8人と9人の二つに分けて、ディスカッションを継続させたが、それでも9人という人数は多く、なかには手持無沙汰にしている学生も見られた。

この失敗を受け、以後グループ分けをする際には、通し番号を割り当てて機械的に分ける方法、本学教職課程のように複数学科の受講者がいる場合は、同一学科の学生は各グループに2人まで（できれば異性を含む）といった条件を付けたうえでグループ分けをさせる方法などをとるようにした。小レポートに書かれたグループワークの感想には、「自分だけでは考え付かないような意見の交換ができた」、「グループワークのおかげで新しい知り合いができた」といった積極的な評価や「なかなか話し合いがうまくいかず、考え込む時間が多かった」、「リーダーシップをとってくれた人に頼りきりになった」といった反省点もみられる。いずれの場合も、自分一人の思考だけでは得られない経験を重ねているといえるだろう。なお、グループの人数もこれまでの経験からすると、4人が最適で多くとも6人までに抑える必要がある。それ以上になると一人の発言機会が少なくなり、ただ眺めているだけの「お客さん」が発生しかねないためである。

また、こんなこともあった。その時は1グループ4～5人で、ディスカッションをスタートさせたが、教室全体を眺めていると、あるグループは5人が横一列に並んで意見を交わしているのに気付いた。「あなたたち、その並び方じゃあ話をしにくいでしょ。空いている場所を自由に使っていいから、前後2列になって話をするようにしたらどう？」と提案をした。こんなことを言われないとわからないのかと思った反面、彼らの行動が大学の教室空間によっても規定されていることを実感した。可動式の机や椅子であれば、すぐにそれを動かすこともできるが、大学の大教室はほとんどが固定式であり、教室設計者の頭の中には講義形式以外の使い方が想定されていないのである（もちろんコスト面の問題もあるが）。

(3) プレゼンテーション

教職課程の学生にとってコミュニケーション能力と並んで重要なのが授業実践力である。とくに、大勢を相手に自分の考えをきちんと伝える力は授業実践の基本といえる。しかし、教員養成学部出身である私の学生時代の授業を振り返ってみても、授業の中で学生が全体に向かって話をすることはほとんどなかった。ごく一部の演習形式の授業を除けば、そういった経験を積むことなく大半の学生が教育実習に赴いていたのである。私が学部を卒業してからは30年近く経過し、教職課程のカリキュラムの改定も何度か行われ、教育実習指導などで演習形式も取り入れられているが、全体としての傾向が大きく変化したわけではない。もちろん学生の自主努力は欠かせないが、大勢を目の前にして話す機会が頻繁にあるわけではない。

そこで、私は本学着任後に初めて担当することとなった「社会科教材研究」と「地理歴史科教材研究」の授業で全員参加のプレゼンテーションを実施することにした（その後「道徳教育の研究」でもこの方法を採用）。そのためには多い場合で100人を超える受講生全員にまとまった話をする機会を保障することが必要となるが、半期15回の授業の中でプレゼンだけに多くの時間を割くことはできない。この条件で採用したのが1分間プレゼンテーションである。1分はプレゼンとして十分な時間ではないが、教員採用試験の面接などの際に、志望動機や自己PRを1分程度で行うように求められることも多く、その点で「実践的」な時間設定であるともいえる。プレゼンの内容は、教育実習で自分が行う予定の授業テーマとその方法についてである。テンポ良く進めれば、1コマ90分で60人程度までプレゼンをすることができる。つまり、100人を超える授業でも2回あれば一巡するのである（これまでの最大人数は130人であった）。私はタイムキーパー役で、発表者に時間を知らせ、一人が終わるとすぐ次に交代するという形で実施することにした。

プレゼンの実施を予告すると、学生からは「緊張する」、「そんなの無理」といった声も聞こえたが、「では、あなたたちは人前できちんと話す練習もしないで教育実習に行くつもりなのか。もしそうなら、それは実習先の生徒や先生にあまりにも失礼だろう」と言うと、彼らは黙り込んでしまった。実際のプレゼン後の感想では「たった1分でこれだけ緊張するのだから、先生たちが授業をすることがどれだけ大変なのか少しわかった気がする」、「自分がわかっている内容を話すことは簡単だろうと考えていたが、それは大きな間違いだった」と、この経験を積極的に受け止めていた。

ただし、問題があった。それは聞く側である。発表者以外の学生には、しっかりと聞い

価表として改良した。プレゼンの際にこちらから注意を促すことが多い声量、視線、工夫に対する評価欄を設け、それぞれについて「大変評価できる」場合は◎、「評価できる」場合は○とし、それ以外の場合は記入しない。そしてこの3つの項目にマークをしない場合でも、コメント欄には必ずコメントを記入することとする（20～30字程度）。5年目から現在に至るまで、この方法を継続しているが、発表者も聞き手も一定の緊張感を保ったままプレゼンを実施できているように感じている。

（4）レポート相互評価

私の授業では、授業内での諸活動（小レポートやプレゼンテーション、グループワーク等）と最終授業時に提出させる課題レポートによる総合評価で成績を出すことがほとんどである。課題レポートについては、授業ごとに設定した評価項目とレポート作成の基本項目を基準にして評価を行っている。しかし、これは学生の側からすれば、自分のレポートがどんな観点からどのように評価されているかを知ることはできない。彼らが目にするのは100点満点での素点や秀優良といった評価のみである。もちろん、教員である私がそれぞれのレポートにさまざまな観点からコメントをつけ、評価したものを返却することができればいいのだが、本学の教養部が主体となって実施している1年生向けの「表現技法Ⅰ」などの一部の少人数授業を除けば現実的には非常に難しい。このことについては私自身も不全感を感じていた。学生たちが苦勞して執筆作成したレポート評価に関するフィードバック機能が、担当する授業において存在していない。

そこで2006年度以降、「教育原理」の授業で相互評価を実施するようになった。学生に互いのレポートを評価させるのである。最終授業時間にまず全員に自分のレポートを一旦提出させ、他の学生のレポートと入れ替えたうえで、誤字・語句の修正、疑問点・改善点、評価できる点をできる限りレポートに書き入れ、それらを踏まえたうえでレポート全体への総評を記入する。この評価作業の終了後、それぞれのレポートの書き手に返却し、各自は自分のレポートに書かれている評価コメントを読み、それに対する反論や感想を書き入れて提出する。そこで学生は2つのことを学ぶことになる。他者のレポートを読み、評価することの難しさと面白さ、翻って自らのレポートの評価を受けて、自身のレポートの再評価。「こういった経験は初めてなので、非常に新鮮だった」、「他人に読んでもらって、自分のレポートが読み手のことを考えていない独りよがりであることがわかった」、「何度も読み直したのに見つけれなかった誤りに気付かせてもらった」など。こういった感想

がほとんどであり、評価活動を非常に前向きにとらえているといえる。

また、同様の目的で2007年度からは「教育課程論」の授業で、レポート提出時に相互プレゼンテーションを行っている。この授業のレポート課題は、総合的な学習の時間の形式で学習指導案を作成することである。最終授業時間にそのレポートをもとにして、授業テ



「教育課程論」相互プレゼンテーション

マと方法について他の3人以上の学生と相互に説明と質問を行うプレゼンを行っている。こちらでも「自分が作ってわかっているはずの内容でも、わかりやすく相手に伝えるのは難しい」、「相手のレポート内容を聞いて、自分のレポートの完成度の低さに気付いた」といった感想がみられ、授業に関する自分の事前の想定とその「実践」との差を実感したようである。

5 おわりに

以上のように私の授業実践を概観しながら、大学の教職課程を中心とした授業方法についての検討を行ってきた。20年という決して短くはない時間を経ても、この程度に留まっているのかという忸怩たる思いは強い。とりわけ、小中学校での授業方法の研究の蓄積は大きなものがあり、大半の教員にとって3で取り上げた発問や指示に関する内容程度は短期間で身に付けるようなあたりまえのことであろう。しかしあえていえば、亀のような歩みであれ、それぞれの学生、授業内容に対応しながら少しずつでも改良を重ねてきたことについては納得もしている。「いろんな試行錯誤の上で現在の授業スタイルを作ってきた」と学生たちに言うと、「最初から出来上がっているような印象がありましたが、センセイもいろんな工夫を重ねてきて今のやり方になったんですね」と、妙に感心をした感想を返してくれることもある。もちろん、これからもより良い授業を作っていくうえで多くの課題が残されている。そのうちのいくつかを確認しておきたい。

・受講生数の理由から「小レポート」へのコメントを中断しているが、私の授業におけるもっとも重要なコミュニケーション・ツールであるので、まずは科目を限定した形で復活さ

せていきたい。

- ・グループワークは一定の効果を学生にもたらしているが、その中で出てきた意見や発想を教室全体で共有するプロセスが弱い。アウトプットの方法について検討が必要である。
- ・レポートの相互評価を行っているのは現在「教育原理」と「教育課程論」だけであるが、他の科目への導入の可能性を検討したい。

大学教員を対象にした授業研究に関するインタビューをかつて受けたことがある。そこで「あなたにとって授業とはどのようなものですか」という質問があった。私は「サファリパーク（に出かけるようなもの）」と答えた。その理由はいつ何が出てくるかわかっているようでわからない、そしてワクワク感のあるものというイメージが私の中にあるからだ。学生にとって授業がさまざまな知的刺激に満ちたものになるためにも、教員である私が授業に対して繰り返し新しい気持ちで向き合っていくことが欠かせないと感じている。

註

- (1) 中戸義雄・谷村千絵「ジェネレイティヴィティ概念を基底とした『教育原論』の授業実践(1)・(2)」(『大阪大学教育学年報 第7号』大阪大学大学院人間科学研究科教育学系 2002年)、中戸義雄「教職課程教育の実践と今後の課題」(平野正久編『教育人間学の展開』北樹出版 2009年 所収)など。
- (2) 高松みどり、谷村千絵、中戸義雄「授業開始前に見られる儀礼的な行為に関する考察」(『大阪大学教育学年報 第8号』大阪大学大学院人間科学研究科教育学系 2003年)を参照。
- (3) かつてある大学の教員が「本学では800人の授業でも学生はあまり出て来ないので、500人定員の教室で行っている」と平然と言っているのを聞き、呆れてしまったことがある。つまり学生は授業に出てくるなということで、学習権の侵害と受け取られても仕方がない。いうまでもないが本学では教務スタッフの尽力もあって、ほとんどの授業が適正な受講人数で行われている。