

平成4年度教育方法等改善研究中間報告書

「大学教育方法の組織的研究」

Intermediate Report on Research for the Improvement of Teaching Method (1992)

“Systematic Research on Teaching Method in University”

研究代表者	山田良一	山梨大学教育学部教授
研究担当者	今 義博	山梨大学教育学部助教授
	森田秀二	山梨大学教育学部助教授
	桜井 洋	山梨大学教育学部助教授
	石川啓二	山梨大学教育学部助教授
	阿部 茂	山梨大学教育学部助教授
	山添 正	山梨大学教育学部助教授
	岡林春雄	山梨大学教育学部助教授
	進藤聡彦	山梨大学教育学部助教授
	岩永正史	山梨大学教育学部助教授
	堀 哲夫	山梨大学教育学部教授
	加藤繁美	山梨大学教育学部助教授
	栗田真司	山梨大学教育学部助教授
	澤本和子	山梨大学教育学部助教授
	成田雅博	山梨大学教育学部講師
研究協力者	榑原禎宏	山梨大学教育学部講師

1993年3月30日

## I 研究の概要

本研究は大学における授業の問題点を明らかにし、その改善の方策の提案を目的とする。すでに平成3年度より、教育実践研究指導センター（白井尚センター長・教育学教室）を窓口とする「山梨大学教育方法研究会」において、この研究を開始していたが、教育方法等改善研究として承認を受けた機会に、組織的研究を進めることとした。

大学教育における授業方法研究上の問題は多々ある。ポストモダンの社会状況を背景とする教育上の諸問題をはじめ、直接的には、進学をめぐる競争を経て入学してきた学生の学習観・学習意欲の問題、大学の教育施設・設備の貧困化、一般教育に特に顕著な大教室における一斉の講義授業の問題、などがある。これにともない、従来、大学教育が教員の資質をその専門とする学問研究の質を専ら中心に考えてきたことについて、「教育」の側面から考える必要性が提起されている。もちろん、初等・中等教育と大学教育との根本的相違点、高度な専門性にあることは言を持たない。大学教員の置かれている今日の状況が、高度な専門性をもつ研究者であると同時に、教員としての指導性が従来以上に期待されているという認識に立ち、授業改善研究に取り組むものである。

平成4年度は、実態調査等をふまえた問題の抽出と各自の取り組みを紹介し合い、授業方法改善の仮説設定を行なった。4月17日（金）に第1回研究会を開催し、次のとおり計6回の全体研究会を実施した。研究会開催のほかに、持ち回り形式で情報を教育実践研究指導センターに集め、各研究員と情報交換を進めた。

- \* 第1回：平成4年4月17日（金）於：教育学部B会議室  
研究会のメンバー紹介、目的・方法の検討、研究計画の立案、
- \* 第2回：平成4年6月19日（金）於：教育学部B会議室  
研究報告：森田秀二（外国語教室）  
「一般語学教育の問題と授業改善」  
情報交換：ビデオ視聴：成田雅博（教育実践研究指導センター）「文珍講座・大学の授業はなぜつまらない」・大学教育関連ビデオテープリスト紹介
- \* 第3回：平成4年7月20日（金）於：教育学部B会議室  
共同討議：「大学における科学・技術教育」  
授業ビデオ「松本泉氏の授業『化学反応と化学反応式』（高1）」を材料にして
- \* 第4回：平成4年10月28日（水）於：教育学部M308教室

研究報告：進藤聡彦（心理学教室）

「学生が主体的に参加する授業がもつ属性とは」

- \* 第5回：平成4年11月20日（金）於：教育学部B会議室  
研究報告：加藤繁美（幼児教育教室）

「『保育方法論』における授業改善」

資料提供：澤本和子（教育実践研究指導センター）

成田雅博（「」）

「最近の授業研究・教師教育研究文献紹介－American Educational Research Association・日本教育学会・日本教育工学会・日本教師教育学会などを中心に」

- \* 第6回：平成4年12月18日（金）

於：附属教育実践研究指導センター仮室

研究報告：成田雅博（教育実践研究指導センター）

「『教育方法論第三』の授業での工夫」

資料提供：成田雅博「仮説実験授業」「ヒッポファミリークラブ『フーリエの冒険』『量子力学の冒険』」ほか

（澤本 和子）

## II 研究組織

氏名	所属官職（役職名）	担当	分担
山田良一	教育学部・教授	プロジェクトの総括	
今 義博	教育学部・助教授	学生の実態調査	
森田秀二	教育学部・助教授	教育方法、教材の検討	
桜井 洋	教育学部・助教授	教育方法、教材の検討	
石川啓二	教育学部・助教授	教育方法、教材の検討	
阿部 茂	教育学部・助教授	教育方法、教材の検討	
山添 正	教育学部・助教授	教育方法、教材の検討	
岡林春雄	教育学部・助教授	コンピュータ関連の教育方法・教材の検討	
進藤聡彦	教育学部・助教授	コンピュータ関連の教育方法・教材の検討	
岩永正史	教育学部・助教授	授業記録の分析	
堀 哲夫	教育学部・教授	授業記録の分析	
加藤繁美	教育学部・助教授	授業記録の分析	
栗田真司	教育学部・助教授	授業記録の分析	
澤本和子	教育学部・助教授	授業研究計画の立案・実施	
成田雅博	教育学部・講師	コンピュータ関連の教育方法・教材の検討	

（成田 雅博）

### Ⅲ 研究計画

#### 1. 全体計画

近年、大学における教育方法上の問題が、教育関係の学会をはじめ様々な場で取り上げられている。山梨大学の学生においても、授業中の私語、居眠り、教室環境の劣悪化、レポートの水準低下、学習意欲の喪失等の問題が起きている。本学においては、昭和62年度から学生委員会内に設けられたワーキング・グループを中心に、学生の修学指導に関する検討がおこなわれ、昭和63年度には、「学生の修学指導問題に関する第2次報告」が出され、いくつかの事例報告とともに、修学上の問題をかかえた学生を早期に発見し、指導する修学指導体制確立の必要性が説かれている。かような問題の責任は、学生にのみ帰せるものではない。たとえば、平成3年度に創刊された山梨大学学園誌「デフィ」創刊号の特集「梨大と梨大生を考える 誌上討論 学生 VS 教官」の学生アンケートの結果は、この問題を提起しているといえる。そこでは、教育内容の充実はもとより、学生参加の授業方法・授業形態や、ものの見方・考え方を深めていく教育方法、指導者の表現能力の向上や、板書・資料提示等々の技術面での向上が期待されている。本プロジェクトは、主に大学における授業を対象とし、授業研究の方法論を用いて以下の研究を行なわんとするものである。

- (1) 山梨大学の学生の実態に即した教育方法の改善
- (2) 教育目標の効果的な実現のための実践的配慮事項の抽出
- (3) 大学教員の教育的力量の形成

以上の3点を中心に研究をすすめ、前述のごとき学生の要望にもこたえていくことを目的とする。同時にまた、実施した授業、学生の反応等の資料を整理し、縦断的研究に向けて教員養成過程との関連が研究できる基礎データを蓄積する。

#### 2. 平成4年度

- (1) 文献の収集、整理、他大学等の研究者との資料・情報交換および研究仮説設定
- (2) 授業方法・技術に対する学習者の実態調査
- (3) 授業方法の反省的研究（ビデオカメラによる記録の利用も含む）
- (4) 授業方法・技術の向上のための講演、ワークショップの開催

#### 3. 平成5年度

- (1) いくつかの授業において指導にあたっての作業仮説の設定
- (2) シラバスの作成、教育方法、教材の検討（教材提

示、情報検索および整理、プレゼンテーションの道具として、コンピュータや視聴覚メディアを効果的に利用する方法の研究も含む）

- (3) ビデオカメラ等による授業記録、資料収集（授業中の自己評価、レポート、インタビュー等）
- (4) 授業の検討、評価、授業改善、実践的配慮事項の抽出
- (5) 報告書の作成

(成田 雅博)

### Ⅳ 研究経過報告

#### 一 平成4年度の研究経過

本研究は平成4・5年度の2年間にわたる。そこで、初年度は実態調査等をふまえた問題の抽出と各自の取り組みを紹介し合い、授業方法改善の仮説設定を行なった。まず、教育方法における技術的側面のみを抽出する研究方法を検討したが、授業において教育内容と教育方法は密接な関係を持ち、両者を安易に分離する方法の危険性を認め、この方法を中核とはしないことで了解する。次に、一般教育科目や教職科目に比較的多い講義形式の授業に、問題が多いという指摘がなされた。そこで、40名前後から200名以上におよぶ、比較的多人数の学生を対象とする講義形式中心の授業改善を中心に研究を進めることとし、これと並行して30人以下の学生を対象とする演習形式の授業などについても検討することとする。

平成4年度の6回にわたる研究会では、以下二～五の報告の内容について研究を行った。その中から共通的な問題と改善の視点の主なものとして次の点があげられる。

#### 1 ハード面の問題

- ・学習環境・教育環境上の問題——とりわけ情報収集・整理・加工・発信に関する施設・設備の問題
- ・教室環境の問題——旧態依然の一斉指導的講義形態中心の固定式設備等の問題

#### 2 ソフト面の問題

- ・学生の学習意欲・学習態度にかかわる問題——パフォーマンスを用いた方法改善・メディアの利用による改善など
- ・教材作成の問題——自作教材作成の工夫・提示方法の工夫など
- ・学生の学習観・勉強観の変革——受験学力と自学的方法の問題提起など

・授業評価の問題

— 学生による授業の評価の授業へのフィードバックの工夫など

1 ハード面の問題

多数の学生を対象とする講義形式の授業における問題としては、学習環境・教育環境の劣悪性が指摘された。学生が自律的に学習するための情報のソースとしての図書館の機能の問題、メディアを用いた授業改善をはかる上で必要な教室の施設・設備の不備の問題がある。これらは、大学教育が旧態依然のまま放置されてきたことを示し、その結果、現状の公立小学校の水準をはるかに下回る実態にあることなどが指摘された。とりわけ固定式の机・椅子と黒板のみに依存する教室環境は、一斉指導的講義形態以外の授業方法による授業改善を進める上で障害となる点が指摘された。

2 ソフト面の問題

ハード面の問題の一方で、教師-学生間の問題も提起された。それはまず、授業における、教師-学生間のコミュニケーションの成立である。これと同時に、学生間相互のコミュニケーション関係についても、学習の充実・深化・発展よりも安易に流れやすい傾向性などが指摘された。これは、試験における不正行為の問題にもおよぶ重大な側面を有するが、当面は教師-学生間のコミュニケーションの成立を中心に研究を進めることとする。それは、初等・中等教育段階の授業改善において、教師-子ども間のコミュニケーション関係の改善が他の関係改善にも波及する成果を得ているため、この視点からアプローチを行うこととした。

上の2に列挙した問題には教育内容が深く関わるものもあり、研究構成員の専門の違いをこえた研究の難しさを痛感させられることもしばしばであった。しかし、その一方で、意欲の喚起・動機づけ、学習観の転換、授業評価の方法などは、比較的共通に考える基盤をもつことが確認された。その際、研究構成員相互の授業観・教育観そのものが、授業改善の方向を既定することに鑑み、これについて互いに了解し合う必要性が生じた。そこで、次に述べる近年の教師教育研究の内観的な研究方法をとりつつ研究を進めた。

教育環境が学習者に影響を与えるファクターとして、指導者としての教師の比重はきわめて大きい。従来の認知科学の研究成果は、学習者の認知・情意過程を明らかにしてきた。一方、近年の教師研究・教師教育研究の成果は、認知科学の成果を踏まえた教師の認知・情意過程を明らかにしようとする動向にある。従来のアカデミズム教育方法研究には、教育実践を対象としながら、実験

や研究の材料や資料として子どもや教師をみる傾向性がなきにしもあらずであり、その結果として教育実践の改革に食いつける拠点をもちにくい傾向にあったといえる。今日、研究者の関心が教師の認知・情意過程に向かった時点で、ようやく教師と研究者が同列の地平から発言する基盤を得たといえよう。それは'80年代の教師教育研究で、すでにシュテンハウス Stenhouse, L. (1975) らが提起した「研究者としての教師 teachers as researchers」像と一致する方向を示すものといえる。本研究においては、研究成員がまさに、「研究者としての教師 teachers as researchers」であり、以下は、各自の授業実践の「リフレクション reflection」に基づく研究報告である。

付記：なお、授業リフレクション研究については、澤本「教師教育研究の成果を国語科教材研究に照射する一説明的文章「読み」の授業リフレクションを教材研究に結ぶ」(『山梨大学教育学部研究紀要第7集』- in print) を参照されたい。

(澤本 和子)

## 二 一般語学教育についての覚書

### はじめに

山梨大学に赴任当初、本学学生について次のような印象をもった。

- ・よく眠る、特に授業中。これについてはパリと東京における地下鉄内での就眠率をくらべ、これは日本人の国民病ではないかと危惧したものである。
- ・やる気がない。受験体制を生き抜いてきた後遺症であろうか。目標が定まらないのであろう。偏差値による均一価値システムから、トランジションなしにいきなり多様(玉虫色)価値システムに入ってきたのだから、無理もない？
- ・にもかかわらず出席だけはする。

こうした現実を前にして、様々な問いが可能であろう。受験体制がやはり諸悪の根源なのではないか？これだけ意識の低い学生はそもそも学生の名に値しないのではないか？大学教育そのものが機能していないのではないか？等々。ただ、一般語学の教師としてはもう少し慎ましい問いを(自らの首を絞めつつ)発することができる。「一般語学をそもそも勉強することに意味があるのか？」

大学における一般語学の効能を疑問視する声には、例

えば次のような答が用意されている。

「大学の語学教育は即座に頼れる皮相な効能などを求めるべきではない。語学の真の効用とは、はるかに深いところに生起する。学ぶ当人にも容易に見定めがたいなものかであるはずだ」

だが、深いところに達するには皮相的な訓練をへる必要があろうし、特に語学はオートマティズムの訓練がある程度必要である。結局「大学での学習はこうあるべきだ」というこの種のタテマエ論（教養主義）が一方にあり、他方に今日の学生は勉強しないものだという諦観的現状認識がありながら、それは本来理められない矛盾であるばかりでなく、それこそが大学であることの自己証明であるかのような倒錯した共同幻想（というか自己欺瞞というか）がある程度まかりとおっていたのが日本における大学の現実ではなかったのか。

結局、先の問い「一般語学をそもそも勉強する意味があるのか？」に対する唯一可能な答えは「アプリオリには意味がないが、学習が成立するならばアポステリオリには意味を与えることができる」という逆説的なものにならざるを得ないのではないかと思われた。以下ではこれを出発点として、与えられた学生に対し彼らのもつ条件（能力、動機づけ、余裕など）に応じてできるだけ効率のよい学習の機会を提供するにはどうしたらよいか、授業を成立させそれを真の学習の機会にもっていくためにはどうしたらよいかといった、要するに学ぶ側の視点を取り入れた教育の可能性を考えてみたい。

## 学習のための一般語学教育

○何が悪かったか？

漢文の書き下し文の伝統による解読用文法。文法はもとも母国語を書き言葉として再学習（整理）するための手段であり、外国人用のものではなかった。したがって、伝統的な文法教育では体系性へのこだわりが強く、学習の能率が必ずしも考えられていなかった。

○何を教えるべきか？

発信型の文法学習を目指す。その理由は：

- ・現在の日本では「生きた外国語」に対する需要が増大している。
- ・発信型アプローチが学習者にモチベーションを与え、授業自体を活性化する。
- ・「話すための文法」は「読むための文法」に比べより簡便で文法学習内容をコンパクトにすることができる。

○いかに教えるべきか？

・学習できるだけのものを教え、それ以外のものは極力減らす。

一年目で教科書（初級文法）を終えなければならないといった根拠のない定言命令から自己解放すること。特に大半の学生が（第2外国語として）1年間しか履修しない本学の現状で「終えるために終える」必要はない。

・発信型の文法学習のためには、発信すべきメッセージを学生が持つような具体的な状況を設定する必要がある（自己紹介、ゲーム、シミュレーションなど）。

・重要なものとそれほど重要でないものの区別・階層化などによる文法学習内容の効率化も必要である。（例：発信型学習の場合は「わたし」「あなた」が「私たち」「彼（ら）」よりも相対的に重要であり、人称代名詞、所有形容詞などの教育ではこの点を配慮すべきであろう。）

・完全主義を捨てる。「習うより慣れよ」という姿勢が発信型学習では重要。すべてについて説明を加える必要はない。（目標に応じたミニマムの説明）。学生の側にも完璧な答えを期待・要求しない（目標に応じたミニマムの矯正）。

・覚えるべきところは「覚えなさい」というだけではなく、覚えるのを助ける手段を講じる（ゲーム的要素の導入、適当なコンテキストの指示）。

・時間の効率的な使い方：授業の展開にリズムをもたせ、メリハリをつける。

・機器の導入（カセット・コーダー〔録音をさせる〕、ビデオ、将来的にはCAI、通信などの導入によりシミュレーション環境を充実させることが望ましい）

○評価のしかた

伝統的な定期・筆記試験は短期記憶（一夜づけ）が長期記憶に変換されず、真の意味での学習に結びつかない学習方法を誘発する危険性がある。テストを最後の審判といったサディスティックな試練として設定するのではなく、一つずつ跳んで行けばいつの間にかゴールに達しているような（高さは抑えられながらも、数の多い）ハードルとして考える。つまり学習結果を最終的に判断するテストではなく、各ステップでの努力目標として学習のプロセス自体に連結した（学習効果を考えた）テストが望ましい。各ハードルで再試験を認めるなどすれば、落ちこぼれはごく少なくなるだけでなく、評価が実力を反映したものになる。

発信型の学習の場合、カセット録音、オーラル・テストなどを通して発信（および受信）能力を評価することになる。伝統的な筆記試験と異なり、客観的な細かな点数化はむずかしいが、要は一定のハードルをクリアでき

たかどうかをのみ見ればよいのではなかろうか。

(森田 秀二)

### 三 学生が主体的に参加する授業がもつ属性とは

現在、担当の幾つかの授業のうち、学生が比較的、活発に授業に参加し、力をつけているのではないと思われる3年生の演習と、逆に手ごたえがあまり感じられない一般教育の心理学の2つの授業の概略をなるべく属性記述的に紹介した。そして、そこから示唆される“よい授業”の属性といったものについて述べた。

3年次の演習・・・目標を、実験・調査計画の立案、実験・調査、得られたデータの分析、レポートの作成という一連の作業を個人毎に課すことによって、心理学の方法論の習得を図ることとする。授業では、各人が進んだところまで発表させ、他の学生がそれについてコメントするという形式で進行する。この過程では、自らが選んだテーマであるため自我関与しながら、主体的に課題に関わり、また、他の学生も発表者に対して、質問や疑問点、更には改善への提言など、学生相互の活発な意見のやり取りが行われている。

一般教育心理学・・・大学生の教養としての心理学という観点から、心理学で基本的だといわれる幾つかの理論などを具体的な事例に即して紹介している。

この授業では、受講性が多数のため、講義者と受講者、受講者どうしのコミュニケーションは取りにくく、学生にとっては、受容学習的なものになっている。また、どの程度、講義内容を理解しているのかについてのフィードバックは得られ難い。更に、講義者が心理学の全分野について、実際に触れているわけではないので、それらの分野では、講義内容がヴィジュアルなものではなく、学生にも面白くないのではないと思われる。

両者を比較すると、学生が主体的に授業に関わり、学生の関心を引くための条件は、授業参加者相互のコミュニケーションが保証されていること、学生自身が手足を動かすこと（実操作）を含んだ内容であること、日常とのつながりを持った学習であることなどであることが示唆される。

(進藤 聡彦)

## 四 「教育方法論」授業での工夫

### 1. 科目、学生等

「教育方法論第三」（前期）について報告する。この科目は、教員免許法上、第二欄D「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む）」に関する科目に位置づけられている。また、この科目は小学校教員養成課程学生の選択必修科目であり、小学校課程、幼稚園課程および養護学校課程の1年生のほとんどが履修している。履修申告者は約160人であり、全体を「小のみ」クラスと「小以外」クラスの2つのクラスに分け、前半6回と後半6回で澤本、成田がそれぞれ担当している。

### 2. どのような工夫をしているのか

授業を設計・実施・評価したことがない者が教育の方法の科目を履修すること、大学全体のカリキュラム等からきている教育実践学概論的な性格を考慮し、以下の点について工夫している。

- (1) 具体的・個別的なことも扱い、なおかつ同じ科目、同じ教官が理論的説明もおこなう。
- (2) 大学授業でじっさいに種々のメディアをつかってみせる。  
(TVモニターのない部屋でVTRを見る。液晶プロジェクタの利用)  
なるべく多くのメディアを使う機会をつくる。  
(附属小学校の授業を撮るビデオ係には、大学授業のビデオも撮る)
- (3) 話そうとする内容に典型的な事柄について、VTRを見てから話す。  
1つのビデオテープを15分以上続けて見ることは、ほとんどない。
- (4) 最新の話題について教材化する素材を与える（できれば教材化したい）。

(1) AIDSに関する教育

(2) グローバル教育

シミュレーション教材「貿易ゲーム」を  
じっさいにやってみる。

### 3. うまくいっているのか

- (1) VTRを見て多くの人が寝てしまうことはない。  
適切なVTRの部分を選らんでみせることにより、課題に対する関心が高まっている。ビデオを見ても見なくても、眠る者は眠るし、眠らない者は眠らない。身延山短大での集中講義では、逆にビデオが眠らせない効果をもっていった。

- (2) VTR 視聴のできる教室が少なく、時間帯の変更が困難なため、やむをえず、毎回、液晶ビデオプロジェクタ、ラック、VTR プレイヤ、スピーカを教室まで運び、配線した上で、授業終了後撤去する作業が必要になる。ビデオ系の学生の協力はえられるものの、予期せぬ機器の不調等で、調整に時間をとられ、開始時間が遅くなりがちである。
- (3) 具体的・個別的な事例 (VTR) と理論的位置づけとの関連の説明が弱い (典型的なビデオ部分を探すことに多くの時間をとられすぎ、説明の部分の検討があまりできていなかった)。

#### 4. 教育環境に対する要望または提案

- (1) 教室内  
教壇の撤去、机、椅子は可動のものに。
- (2) 視聴覚設備  
VTR 視聴を授業にとりいれたくても視聴できる教室が少ない。教育学部にすでにある大教室 (M110, K229) には、たくさんの視聴覚機器 (8 ミリ、ベータ、LD, CD) があるが、1つの教室には、さしあたり VHS プレイヤと TV モニター (できればマルチスキャン) だけをおき、より多くの中規模、小規模の教室でもビデオが見れるようにすることの方が重要であると考え。また、他には、OHP、提示用パソコンもあれば利用されることになる考える。
- (3) 情報教育に関する科目群の充実  
この科目は、プログラミングに重点がおかれがちな、情報処理関連科目としてではなく、情報活用能力の育成をはかる科目として位置づけ、教職員定員、施設・設備、予算 (ソフトウェア購入、保守、研究・調査旅費等) 等の適切な手立てをこうじることが必要と考える。この科目群には、コンピュータの実習の他に、情報化社会の理解、情報倫理、情報文化も関連する。また、情報検索、図書館等におけるデータベースの検索による情報収集等、卒業論文等作成に必要なスキル習得のための実習も含まれる。

#### 5. 教師になる学生に対する要望または提案

また、教師になる人には以下のことが最低限やれるようになってほしい。

- ・ビデオデッキ、LD, CD は使える。ごく簡単な配線。
- ・ビデオカメラでの簡単な撮影。
- ・自分の環境において利用しているワープロ、パソコン等間での、テキスト形式のデータの変換。

- ・パソコンでのワープロソフト、データベース、表計算ソフトの利用。
- ・自力でマニュアルを解釈し、インストールされているアプリケーションソフトを利用すること。

#### 6. 資料について

以下は、大学1~2年くらいを対象とする科学教育、技術教育、数学教育等をすすめる際に参考になるのではないかと考える事例である。これをヒントに工学部においても、大学授業の教材について開発できると考える。

##### (1) 仮説実験授業

教育内容を十分に検討して、ミニマム・エッセンシャルにあたる部分を抽出した上で、仮説実験的な授業を構想する。また、それを「授業書」の形にすることで、山梨大学で開発した教材を他大学で利用することが可能となる。

資料：仮説実験授業の典型例「ものとその重さ」

##### (2) ヒッポファミリークラブ「フーリエの冒険」「量子力学の冒険」

ヒッポファミリークラブという言語修得プログラムの団体の有志が集まったのが、トランスカレッジオブレックス。そのメンバーたちが、交替で勉強して、仲間に説明するための教材をつくったものが表題の本。一方的に「フーリエ変換は難しい」と講師にいわれるのではなく、自分のことばで、数式の意味を解釈していき、比喻やイメージを適切につかえば、理解はむずかしくない、という実例。

##### (3) サイエンティスト社「数学おちこぼれ通信」

名前の由来は、大学数学におちこぼれてしまった人が、再び数学に挑戦するところからきているらしい。この通信の記事のスタイルのひとつに、原稿を編集者と執筆者とがいっしょに見て、編集者がわからないところで、いろいろと質問するコメントの部分がある。このコメントの部分を組織的に授業に活かす方法が検討されてよい。

(成田 雅博)

## 五 学生による授業評価に関する検討

はじめに

本報告は、学生による授業に対する評価の概要について部分的知見を示すことを目的にする。つまり、教師の授業に対して受講生である学生がいかなる観点についてどのような評価をしているのか、を明らかにするとともに、その改善策について検討するものである。

## I 調査方法

ここでは、学生による授業評価を、国際基督教大学で  
使用されている『学生による授業評価表』（民主教育協会  
『IDE 現代の高等教育』1992年2月号に記載。）を用い  
た。同評価表は12項目の5選択枝と自由記述からなる。  
5選択枝は、「そう思わない」「どちらかといえばそう思  
わない」「どちらともいえない」「どちらかといえばそう  
思う」「そう思う」が1から5に対応する。12項目のう  
ち2項目は学生の授業への姿勢を問うものであり、その  
他は教師の授業に対する評価である。その内容は表の通  
りとなっている。

表 学生による授業評価表

1. 講義は全体としてよくまとまっていた。
  2. 講義の内容は創造性に富むものであった。
  3. 授業から触発されることが多かった。
  4. 授業によって自分の期待が満たされた。
  5. 教員は学習の目標をはっきりと示した。
  6. 教員学生間にコミュニケーションが  
十分成り立っていた。
  7. 教員はこの授業の内容について  
十分な知識を持っていた。
  8. 教員は周到な準備をし熱意をもって授業を行った。
  9. 授業の進め方の時間的配分は適切であった。
  10. 理解を助けるために各種の補助手段を適切に用いた。
  11. 私はこの授業科目を真剣に学ぼうと努力した。
  12. 授業期間を通じ、私は常に出席しようと心がけた。
- I. この講義のどの点が最も良かったと思われますか。  
II. この講義のどの点が最も良くなかったと思われます  
か。  
III. 上記の点を改善するには、どうすることが一番良い  
と思われますか。  
IV. その他、感じる点があれば何でも自由に書いて下さ  
い。

同評価表を、筆者は1992年度後期開講科目である「特  
別活動論」と「教育制度論」において利用した。学生に  
よる授業評価は、講義の最終日となった2月3日と同9  
日にそれぞれ講義室で実施した。なお、前者は体育学教  
室の川村教官と共同担当しており、筆者の講義回数は9  
回であった。履修申告者は117名、成績評価の基準とな  
るレポート提出者は105名、同評価表への回答者は87名  
（履修申告者の74.4%）となっている。後者の講義回数  
は12回、履修申告者は115名、同じくレポート提出者は  
99名、同評価表への回答者は63名（同54.8%）である。

## II 授業方法の概要

両講義ともほぼ共通の方法で授業を進めた。講義ごと  
の配布物は、レジュメと資料であり、レジュメは「前回  
のまとめ」「前回の意見・感想」「本日の課題」を柱とし  
て構成される。「前回の意見・感想」は、①今日の授業  
に参加して感じたこと、考えたこと、疑問点など、②こ  
れからの授業の進め方についての希望や意見など、につ  
いて受講者から出されたミニ感想文を、主旨を変えない  
程度に要約したものである。これは毎回受講者に提出し  
てもらい、その一部（概ね提出数の20～30%程度）を次  
回に紹介するようにした。その整理と編集の作業は授業  
者も行ったが、学生2人ずつに依頼することか約半数あ  
った。授業は講義が中心であったが、できるだけ学生に質  
問をして、彼らの発言を組み込んだ展開に努力した。ま  
た、講義の間に約5分間の休憩を取るようにしたが、毎  
回は実施できなかった。さらに、講義期間中に「教育制  
度論」は小テストを2回、「特別活動論」はまとめテス  
トを1回実施し、その解答例と解説のプリントを配布し、  
若干の説明を行った。「教育制度論」については、提出  
を義務づけのない小テストの再テストを行い、提出され  
たものについてはコメントを付して学生に返却した。

出欠は「教育制度論」で小テスト中に1回確認したの  
みで、両講義ともそれ以外は「出席を取る」ことはなかつ  
た。履修申告者に対する出席率は、「教育制度論」は約  
55～80%、「特別活動論」は約75～90%であった。成績  
の評価は原則としてレポートのみにより、いずれも12月  
中旬に課題と提出要領を発表、提出期限は2月上旬とし  
た。締切数日後にレポート結果を発表し、追レポート対  
象者（結果的に提出者の約25%となった）については、  
レポートの指導と追レポート課題の説明を一人ずつ研究  
室で行った。いずれについても、提出されたレポートに  
はコメントを記入し、結果発表後、学生による授業評価  
の結果の概要と併せて学生に返却した。

## III 学生による授業評価の分析

### 1 授業評価の肯定的内容

以下では、履修申告者に対する授業評価表への回答者  
の割合が高い「特別活動論」（筆者担当講義部分）での  
結果を中心に論述し、「教育制度論」での結果は補足的  
に用いることとする。なお、図1に示すように、両講義  
への評価は平均値で見ると限り似通っており、おおむね同  
様の評価がなされたと考えることができる。

図2は、「特別活動論」に対する学生の授業評価のう  
ち、5選択枝部分の結果である。横列の番号は設問を指  
し、縦軸は回答者数である。凡例は否定的回答から肯定  
的回答の順に1から5が相当する。また、横列の番号の



1992年度後期授業評価値

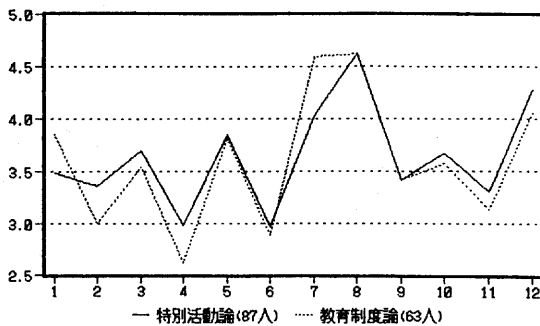


図1 授業評価結果の平均値

1992年度後期特別活動論 授業評価 (担当: 柿原)

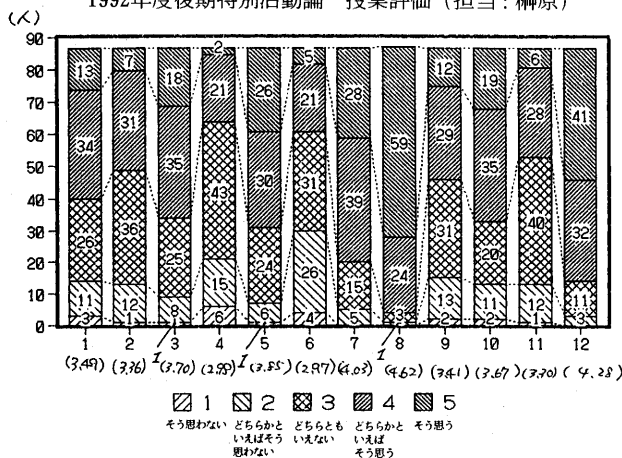


図2 授業評価結果の素集計

下の括弧内の値は、各設問への回答の平均値である。

設問10までのうち、平均値で示される肯定的回答傾向の強い設問順に見ると、「8. 教員は周到な準備をし熱意をもって授業を行った」、「7. 教員はこの授業の内容について十分な知識を持っていた」、「5. 教員は学習の目標をはっきりと示した」である。逆に否定的回答傾向の強い順には、「6. 教員学生間にコミュニケーションが十分成り立っていた」、「4. 授業によって自分の期待が満たされた」、「2. 講義の内容は創造性に富むものであった」となっている。

このことから、肯定的評価は、教師の授業への準備や熱意、正確な知識内容、講義ごとの内容の明確化という、主に授業者によって実現可能な事柄といえる。教師の授業に対する用意と努力があれば、これらの項目については相当の評価が得られるものと考えられよう。とりわけ、授業そのものよりも、授業に向けての準備や授業後の理解やそれに対する意見を確認するという作業が重要といえる。

## 2 授業評価の否定的内容

### (1) 学生とのコミュニケーションをめぐる

一方、否定的評価は、教師とのコミュニケーションの不十分さと授業によって自分の期待が充足されなかったことを指摘するものである。学生の期待に教師とのコミュニケーションが含まれるとすれば、授業を通していかにコミュニケーションを図るかが問題となる。先述したように、筆者は講義中に移動し、どの学生とも話をするように心がけ、また提出されるミニ感想文に次回講義の冒頭に触れて、いくつかの質問に答え、意見を交えることを通じて、学生の顔と名前を覚えるように努めた。しかし、「コミュニケーションが十分成り立っていた」に対する学生の評価は、「そう思わない」が4人(4.6%)、「どちらといえばそう思わない」が26人(29.9%)と回答者の約35%が否定的なものとなった。

この結果に対する説明は、いかに可能であろうか。その一部は次の自由記述によってなされると考えられる。「学生の私語がうるさい。いちいち怒るのも『小学生ではないのだから…』というのも最なものだが、熱心に聞いている人には迷惑だった。」「学生の授業意識が欠如しており、授業の流れを妨げていた。学生の自覚が必要。」「学生が多すぎて、よく騒がしくなったこと。講義中の学生のおしゃべり。」「もっと小さな教室でやる。大きすぎて前に座る勇氣を持てなかった。」これらは、受講者数の多さと、学生の私語等の騒がしさを挙げるものである。この両者の関連性を考慮すれば、コミュニケーションの充実を図るためには、受講者数の制限や、一斉教授方式が前提とされている教室の規模・形態の改善が検討されるべきといえる。このことは、現在の教育職員免許法のもとでの単位履修のあり方にも関わってくる。その点で次のような意見のあったことを紹介したい。「少し、必修選択という授業というのがまちがっている。単位制の学校として学生が自分で責任の持てるような選択制にするべきだと思う。そのためには教員採用面から直さなくてはならない。」(教育制度論受講者)

しかし、この結果を物理的・制度的条件にすべて還元することはできないだろう。教師とのコミュニケーションが講義だけでは充足されないとすれば、講義以外の時間を用意することもある程度は必要ではないだろうか。大学での授業方式として挙げられる事柄のうち、「オフィス・アワー」は週に1回程度、決まった時間を設定し、その時間内であれば授業履修者は自由に研究室を訪問し、教師に質問や議論のできる制度である。このことは開講当初に受講者に知らされ、すべての受講者が利用できる。こうした制度を設けることで、教師はより詳しく学生の理解や関心を知ることができ、また小人数での交流の積

み重ねが講義でも好ましい雰囲気をもたらすことが予想される。「個人的にうれしかったのは、再小テストを提出したときに先生がコメントを入れてくださったことです。」という意見からも、一対多数ではない教師と学生の指導・対話の重要性は裏付けられるのではないだろうか。

### (2) 学生の「期待」をめぐる

平均が3を割った「4. 授業によって自分の期待が満たされた」については、文字どおりの評価と見るべき部分と、その背後の状況を検討すべき部分に分かれると考えられる。なぜなら、「3. 授業から触発されることが多かった」を比較的肯定的に評価するにもかかわらず、「期待」が満たされなかったというのは、「期待」が即「触発」ではなく、その点で「期待」の内実を考える必要のあることを意味するからである。

ここで「期待」を予め定めて待つこと、将来このことが実現すると考えることと理解するならば、その結果の不十分さは、「あてが外れた」か期待そのものが確かな形では不在だったことによる。前者については、その期待に教師が応えられなかった点で改善を図るべきであるが、後者については、学生の「期待」をいかに高めるかが課題となる。もし仮に、学生が講義を「とるべきもの」として見る傾向があるとすれば、そこに「期待」がないのは当然であり、したがってそれが満たされることもありえない。

「期待」は講義の開始前あるいはその冒頭に抱かれることを考えれば、大学あるいは授業者による講義内容やその準備の学習に関する情報の提供と、それに対応した学生の学習や準備がともに用意されるべきといえよう。より具体的には、大学側には『学生便覧』等での講義概要の詳細化、開講の際の参考文献紹介や基本課題の提示等が必要であり、学生側には最低必要な学習と理解を受講の前提とする（一例として、予め提示した基本問題について、開講後受講者に「テスト」を課し、受講「資格」を問うものとする。このことは先述した受講者の制限にもつながる。）ことなども構想されうるのではないだろうか。

### 3. その他の授業評価

上記以外の評価項目について見れば、「10. 理解を助けるために各種の補助手段を適切に用いた」は、ある程度の積極的評価を得ているものの、その「適切」さについては批判も出されている。前者は、「参考になる様々な資料の提示があったので、具体的な問題を知ることができた。」「新聞記事などからプリントを作っていたので、理解の助けとなり、興味もわいた。」というものであり、後者は、「資料が多すぎて十分に活用できなかった。ま

た、資料を読んでいるうちに講義が聞けなくなったことが残念。」「プリントが多くて、どれがどの資料かゴチャゴチャになったこと。」といった意見である。講義中に説明しきれないため、講義以外の学習材料として配布したのだが、理解と整理が伴わないままでは混乱を招いたようだ。この点で資料の配布のあり方については、受講者の特性（学年や単位履修状況など）との対応を含め、検討の余地が大きい。

また、意見としてはほとんどなかったが、プリント以外の補助手段についても考えられるべきであろう。「教育制度論」では、VTRを1回用いたが好評であった。しかし、現在VTRの使用できる講義室は極めて限られており、事前の教務係での調整、教室変更の連絡など手続きも煩雑であり、教室条件の整備は急務である。加えて、OHP等の教育機器の使用や講義以外の方法についても、その導入を検討すべきと思われる。

さいごに、「もう少し学生に基礎知識をもたせた上で、講義を進めていくのが良いと思う。」という意見に関連して、若干述べたい。両講義では開講時に比較的新しい参考文献を紹介し、自分で学習するように指導したが、学生レポートに示された資料・文献の多くは、その多くが講義中に配布した資料・文献、あるいは図書館に配されている10年以上も前に出版された文献であった。

自分で文献を探索、学習する傾向の弱い学生の問題も看過できないが、より重要と思われるのは、図書館等学内の学習環境である。新しい文献がある程度数学生の利用可能な範囲にないということは、多くの問題を生じさせることになる。例えば、現学習指導要領のもとでの特別活動の内容・方法と課題を検討する際に、歴史研究は別として、1960年代の文献を用いて論述するということは、全く不適切な分析と結論を導くことになる。それは、学習指導要領はこれまで約10年ごとに改訂されてきたという基本的事実認識を学生に持たせることなく、単位履修させることにもなりうるのである。

## IV 今後の課題

本報告では、学生による授業評価の概要についてのみ扱ったが、学生の属性や教師による学生の成績評価との関連を分析することが、授業評価の質的内容を吟味する上で重要と考えられる。つまり、授業評価が教授側（被教授側）双方によってなされるとするならば、学生の授業評価と教師の授業結果としての学生評価と彼らの特性との間に何らかの相関を見出すことはできるか、そしてその結果を、「学生の資質・努力」と「教師の資質・努力」に関わっていかに意味づけるかが問われるのである。

（榊原 禎宏）

## 六 課題と展望—平成5年度の研究に向けて

授業方法改善のハード面の中心課題は、授業を実施する教室の施設・設備の充実と、情報収集・加工・整理・発信のための施設・設備充実の問題である。近年、コンピュータ導入にともなう通信関係の施設・設備の充実への期待が高まっているが、これには人員の確保も含め、予算措置を要する問題がある。研究会においても、学生の「学び」と「学ぶ意欲」を保障する上で、図書館の充実が緊急の課題として取り上げられた。しかし、これは本研究の中心的課題からはずれるため、研究計画の中軸とは位置付けていない。ただし、教育学部では附属教育実践研究指導センターを含む施設設備を現在も要求中であるので、この計画が実現された折には、「多目的スペース」「授業研究演習室」「マルチメディア教材作成室」等で、コンピュータを含む多様なメディア機器を用いた授

業も実施することが可能になる。本学教育学部の授業方法改善に資する意味で、この施設設備計画の実現が期待されている。

次にソフト面の課題であるが、次年度は研究完成年度となっている。そこで今年度とりあげた、授業における「教師—学生間コミュニケーション」を中心に、授業における相互コミュニケーション関係成立に関わる方法改善の研究を進めることになろう。これについては、授業評価も含めて、コミュニケーションの成立を促す「教師の働きかけ」を中心とする研究とマルチメディア等を用いたコミュニケーションの円滑化を中心とする研究の方向を考慮中である。とりわけ授業評価については、今年度は学生による評価事例をあげるに止まったが、多くの問題を残している。そこで学生の評価に焦点化する方向と、教師の自己評価研究を現在検討中である。

(澤本 和子)