

シリーズレポート・採点答案返還方式を用いた 相互啓発型討論授業の展開*

－ 大講義室授業を学生討論の渦で満たす－

岩倉 政城**・小松 秀茂**

Evolution of the mutual enlighten type discussion lesson using a
series report and graded answer papers

－ The lecture hall lessons which occupied by the whirlpool of student discussion －

Masaki Iwakura and Hideshige Komatu

我々大学教員は、小中高とクラス単位で学んできた学生を、100人規模の大講義室で、ややもすれば「私語・居眠り対策」に追われながら講義している。その上、正答の記銘力で評価する受験型教育に馴らされてきた学生に、自らが主体となって創造的に学ぶという、大学に相応しい講義を実現したいと願う。筆者らは大講義室型の授業で、これらの課題を乗り越える方法として、①シリーズレポート（15回の講義レポートを一つの用紙に書き足し、その都度教員がコメント・返答を記入）、②テスト答案（採点し、コメントを加えて返却）を各自が朗読して発表する活動を組織化し、結果として学生同士の討論が促されるように授業を誘導した。この活動に端を発して学生たちは覚醒したかのように自分たち自身の視点や体験から講義テーマをとらえ返し、考察を深め合っていた。こうして展開された学生間の相互啓発、対話・討論型授業を学習の質的發展という観点から考察した。

キーワード：対話式シリーズレポート コメント付き採点答案 「学生－教師－学生」間討論 弁証法的授業展開

Key words : Interactive series report, The answer graded with a comment, Discussion among "student-teacher-students", Dialectical lecture evolution

I 目的

教員間で「近頃の学生は、授業中平気でおしゃべりしたり寝ている」との会話が行き交っているが、「近頃」は恐らく明治以来、大学教員の常套句となっていたのではなかろうか。その背景には、寝る理由を「学生の勉学意欲の欠如」に帰することで、教員自身の授業展開に対する省察を軽視する傾向があったと、著者の反省を込めて感じている。

著者の一人岩倉（2007¹⁾ 2009²⁾）は学生の意欲的な授業参加に腐心してきた。そして本学紀要に「講義に歌を用いることによる共感的理解の深まりとその教育効果－子ども教育にた

2013年9月9日受理

*この論文内容の一部は2013年第52回全国保育士養成協議会研究大会で発表した。

**尚綱学院大学 教授

ずさわる学生への感性を育む講義展開法の研究-」³⁾を公表し、より「面白い」授業を自分なりに工夫してきた。

しかし、これとて教師からの一方的な働きかけで学生の興味関心を誘うものであって、学生の主体的な授業参画には至らない限界を持っていた。

Dale (1954)⁴⁾の学習円錐以来、古くから講義は学習効果が低いことが指摘されてきた。そして、Bligh (1998)⁵⁾、Wood (2004)⁶⁾らは、学ぶ主体である学生が最も高い学習成果を得るのは「学ぼうとするものが他者を教えること」で、その効果（学習の記憶定着率）は図1に示すように90%としている。それと比較すると講義の学習効果は5%でしかない。こうした知見があるにも拘わらず100人規模の大講義室で、我々教員は言葉を軸にパワーポイントなどを援用して授業してきたのが実情であろう。たとえ文字や映像を駆使しても、依然としてBlighらの検証から得られる学習のキーワードは学生自らがアクションを起こすこと、つまり学生が授業の主体的な担い手になって他者に働きかけることが鍵であることを示している。

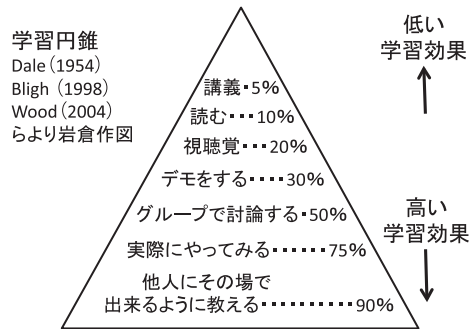


図1. どんな方法が学習効果を高めるか (講義5%、人を教える90%)

そこで、①対話型シリーズレポート（15回の講義レポートを一つの用紙に書き足しその都度教員がコメントを記入）、②答案（採点して教員のコメント入り）という二つを大講義室型授業改革の鍵教材とした。この二つを学生が発表しあう方式で学生間の討論を促す「対話型シリーズレポートを用いた相互啓発型討論授業」を開発した。

本論文は、大学教員と大講義室学生集団が、Blighが言う僅か5%の効果しかない「講義」で結びつけないとするなら、その両者が互恵的に統一できる道筋を探るのが目的である。15回の講義という時間軸を通して試みた討論型授業の量的蓄積が学生の学びの質的な発展に如何に結びつくかを弁証法的視点に立って検討した。その評価を「対話型シリーズレポートを用いた相互啓発型討論授業方式」を受講した学生に問うた質問紙調査と、それに関するレポート記述などを用いて検証した。

II 対象と方法

1) 対象

20XX年前期の「子どもの保健I」受講登録者87名に15回の授業（小テスト・解題を含む）を実施した。講義最終回出席者82名について質問紙調査をおこなった。

2) 授業使用素材

授業実施に際して用いる主な講義素材は表1にまとめた。対話型シリーズレポートと答案の発表を軸に、講義内容の理解と授業中の学生間の交流を深めるために配布プリント、教科書、CD、電子オルガン、詩、映像などを随時援用した。

表1. 相互啓発型討論授業法で用いた教育機器および素材の一覧

授業展開上の主な素材

- シリーズレポート
 - 一枚の用紙に15回分連続して書けるよう工夫したレポート記入用紙で、出席確認も兼ねる。毎回教員のコメントを記入。授業終了10分前に記入、次回授業冒頭に配布し、学生にレポート発表してもらい討論。
- 答案
 - 採点して添削やコメントを書いて試験翌週に解題日を用意して答案返却後、幾人かに自己の答案を朗読して貰い、解題を進める。
- 配布プリント
 - 図表を多用し大使、症例などはカラー印刷で配布し極力パワーポイントを避ける(学生に資料として残る配慮)。
- 教科書
 - 図・表などを活用するが本文の朗読などは他の授業で読まされ飽きているので用いない。
- 電子オルガン
 - 授業に密接に関係する歌を伴奏付きで合唱するため楽譜を配布し、学生からオルガン演奏者を選んでもらい、授業理解を促進する。
- CD
 - 授業に密接する歌をCD再生し論理的な理解を重ねて情緒的訴求を促進する。
- 詩
 - 授業に密接する詩歌を印刷配布、またはパワーポイント画面で表示し、朗読や輪読する。
- 映像
 - 映像画面表示は教師の「教えるべきことは教えたはず」に使われる傾向があり、学生の身につかないきらいがあるので、極力最小限に留め、保育・教育現場の生きた映像などを精選し、授業時間の1割を越さない配慮。

3) シリーズレポート運用法

シリーズレポートは図2に示すように出席確認を兼ねて15回分記入できるようになっている。各欄は①講義日、②講義題(テーマ)、③講義内容に関わるあなたの体験や考え、④意見・質問、に別れている。特に心がけた点は、講義の感想やまとめではなく、講義に関わる自分の

シリーズレポートの様式(15回中7回までを表示)と記入例(部分削除加工済み)

●BLACK (C*) 2013.03.05

子どもの保護レポート 講義終了時に提出 欠席はマスを使い欠席理由記入、別途欠席届提出のこと 休講はマスを使わない

() 学年 () クラス 学籍番号 () 氏名 () 講義担当: 岩倉 政成

月/日	テーマ	講義内容にかかわるあなたの体験や考え	意見・質問
2013 4/12	子どもの命と権利	本所にボランティアに行き、たとき、男女関係が... 「僕見や、たいないでこのまま春、た...」 「何を教めていこうと感しました。」	子どもはキレて... ワレゴワレ... がゆい... (書き込み)
2 4/19	小児の定義	人員が... ...に出会ったので...	人々... を... (書き込み)
3 4/26	子どもの成長	高松の... ...見... 顔も性格も違、てあもしろいと思いました。	排卵... と... (書き込み)
4 5/10	感情	人の感情の... ...どうするの... (書き込み)	... (書き込み)
5 5/17	環境 1	... (書き込み)	... (書き込み)
6 5/24	環境 2	... (書き込み)	... (書き込み)
7 5/31	環境	... (書き込み)	... (書き込み)

図2. 学生と教員が相互に記入して交換した対話式シリーズレポート例(部分)

体験に焦点を絞らせることにより、講義内容を自分の体験や他者の体験から実感を伴って裏打ちすることで講義理解を促進させることを意図した。このうちレポート記述が授業展開の上で討論になるような記述をあらかじめ選んで、次回講義に学生自身に朗読・発言を依頼した。この際、個人のプライバシーに関わるものは、たとえ有用であっても使用しない配慮を行った。

なお、毎授業開始時に87名のレポートを20名程度に編成されている4クラスに分けて教卓に置き、各自に引き取らせた。また、自分のレポートが弁別して取り出しやすいように好みのイラストを描記させた。毎回、余白や紙裏に教員のコメントや質問への回答を朱書きし、学生との継続的なダイアログを心がけた。

4) 答案運用法

試験の翌週には解題日を設け、図3に示したように採点を記入し、添削コメント記入済みの答案を返却した。それを使って、他の学生に参考となる答案を本人に朗読させ、それを素材に討論を行った。

- 情動調律 (Affect attunement)

尚綱学院大学子ども学科 年 岩倉政城

学年 () クラス () 学籍番号 () 氏名 ()

あなたが今まで成長を遂げてくる過程で、あなたが他者と情動調律しあったと思う体験を書いて下さい。

なお、文字はこの活字より小さくならないように心がけてください。

三は情 分調律 センタリ	兄ちゃんはいくつ(で)か、年の兄弟が... 小さいに...	文作りに気をつけてお。同じ語り受けの何で21時すよ。
)のねりよく起ります。自然にねるよ。
	
	
	
	
	
	
	
	

図3. 採点・添削コメント済み答案の一例 (採点、氏名削除済み、本文は部分削除)

5) 質問紙調査

最終回の講義時に学生に無記名の質問紙調査を行った。シリーズレポート方式を用いた相互発表や答案の相互発表についての評価を「よい・どちらかといえばよい・ふつう・どちらかというともよくない・よくない」の5択で行った。

またその評価理由を自由に記述させ、その意見をカテゴリー化して重複集計し、どのような点が評価されているかを探った。

6) 授業の標準的な流れと教員による授業後レポート処理の流れ

なお、対話式シリーズレポートを用いた相互啓発型討論授業の標準的な流れと教員による授業後のレポート処理の流れを表2に示した。90分授業時間のおよそ1/3はレポートを軸にした討論授業を行った。また、教員がレポートへのコメント記入等に費やす時間は1名につき平均2.5分、87名でおおよそ3時間半を要した。

表2. 相互啓発型討論授業法の授業時間配分と授業後の教員による作業内訳

シリーズレポート方式相互啓発授業の標準的な時間の流れ(90分)と教員の授業後の作業内容

授業開始				授業終了			
シリーズレポートの配布	教員があらかじめ選んだレポートの前回記入分を学生が発表	学生間の討論や教師による発表へのコメント	前回質問への回答	本時間予定講義の講義	レポートの記入	レポートの回収	個別質問や相談など
0~3分	4~15分	16~20分	21~25分	26~80分	81~90分	90分	休憩時間

授業後の教員作業 (2.5分/1学生: 2.5×87=217.5分 ほぼ3時間半を要す)

レポートの精読	コメント及び質問への回答の記入	類似内容を付箋紙でマーキング	学生同士のレポートによる討論構想の構築	次回講義準備 (前回講義補充の必要性を検証しシラバスにある講義構成を修正)
---------	-----------------	----------------	---------------------	---------------------------------------

7) レポート自由記述からの本方式についての学生コメント蒐集

なお、この特異な授業方式に関してシリーズレポートに数多くの感想が記されており、これも参照しながら本方式の効果を検討した。

8) 本学「授業改善のための学生アンケート」による他の授業との比較

また、本方式を従来型のミニツツペーパーによる質問とその回答を次回講義で行う方式とで、学生の満足度を比較するため、著者二人の「本学授業改善のための学生アンケート」の集計結果を用いて比較検討した。

III 結果

1. 質問紙解析

質問紙配布者82名全員が本研究目的に同意したため回収率は100%であった。「本学で15回あるいは16回毎回レポートを提出する講義は他にありましたか」には78.0%が「ある」と答えた。また「同じレポート用紙に連続15、6回記入する方式の経験は他には無い」と全員が答えた。

「同じ用紙に15回書くのは1回ごとに別の紙に書く方式に比べてどうですか」には79.2%が

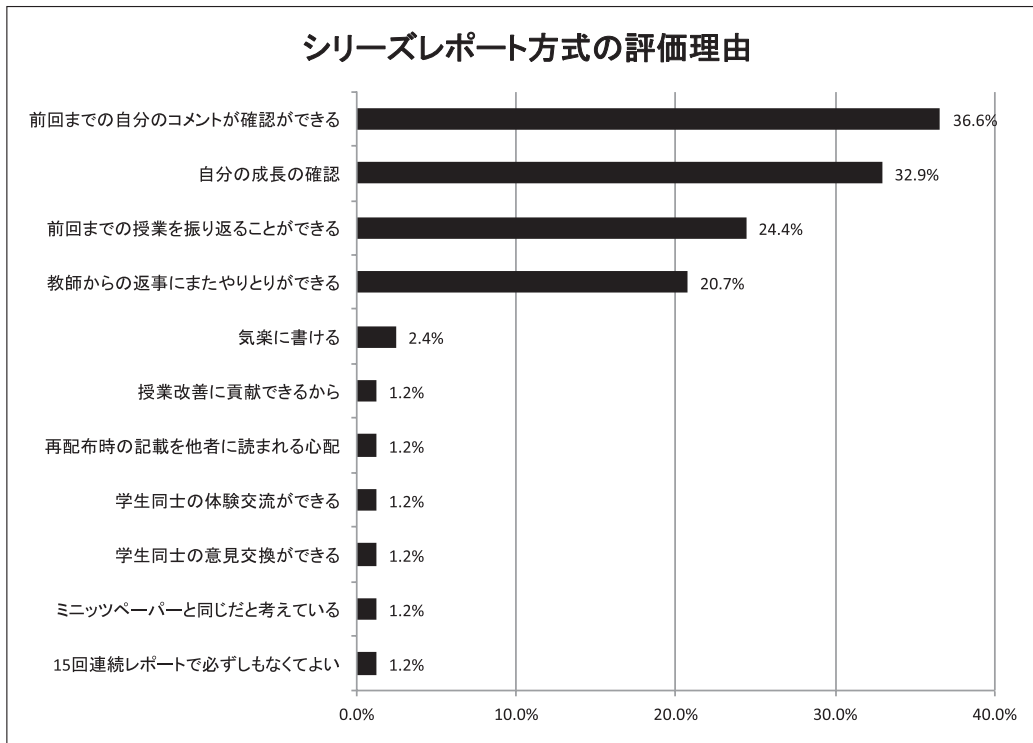


図 4. 15 回を一枚の用紙に記入するシリーズレポート方式を学生が評価した理由

「よい」・「どちらかというといよい」と評価した。

その理由の自由記述をカテゴリー分類し重複登録して図 4 に示した。「前回までの自分のコメントが確認できる」や「自分の成長が確認できる」などが 30% を越す意見であった。授業の振り返りが出来る、教師とのやり取りの継続を評価するものも 20% 以上で見られた。

「15 回、毎講義ごとに学生が書いたレポートを学生自身が発表し、それを題材におこなってきた講義方式をどのように思いますか」には図 5 に示すように 93.9% が「よい」・「どちらかというといよい」と評価した。

評価の主な理由の自由記述では(図 6、重複集計)「他者の意見から学習が出来る」が 67.1% で、「他者の体験も自分の知識に役立つ」が 31.7% を占めた。また「体験レポートとそれへの教師コメントが実際的で有用だった」という意見が 11.0%、「他者の質問への教師の答えが学習を促進した」、を 6.1% が記入した。

答案に関しては「答案の採点后返却を

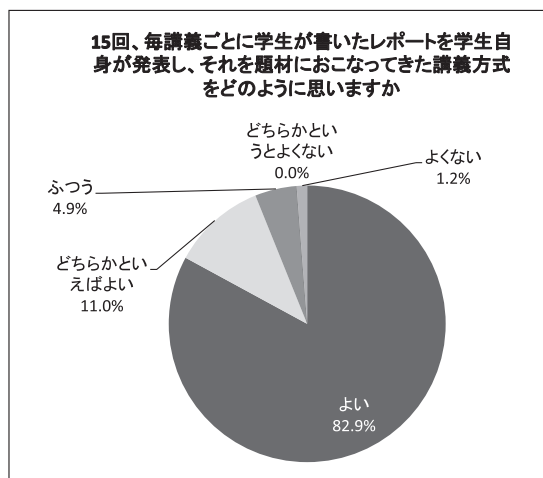


図 5. シリーズレポートを書いた学生が読んで進める講義法の学生による評価

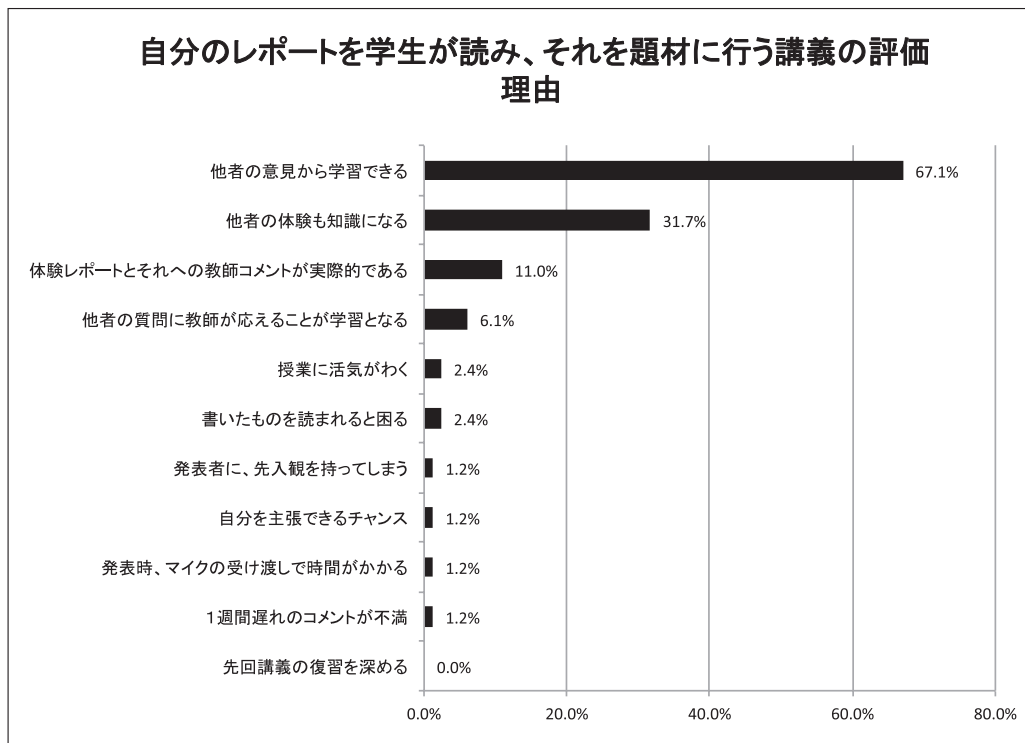


図6. シリーズレポートを書いた学生が読んで進める講義法の学生による評価理由

体験した」ものは47.8%で過半が答案返却を経験していなかった。

採点後の答案返却には80.5%が返却を「よい」・「どちらかというといよい」と評価した。

採点済み答案返却の評価の自由記載では52.4%が「自分の間違いの確認ができること」を挙げた。正答の確認が19.5%、振り返りが出来るが17.1%と続いた。

「本学で試験の答案に教師のコメントが記入されたものを返されたことがこの授業以外にありますか」には96.3%が「ない」と答え、経験していなかった。

「答案にコメントを記載して返却することの評価」では78.5%が「よい」・「どちらかというといよい」と評価した。

その評価の自由記載では「コメントを貰えて嬉しい」が24.4%、「よい点・悪い点が把握できる」が19.5%、「自分の疑問にコメントで応えてくれる」が15.9%、「今後の参考になる」が11.0%、「教師と会話できているようで嬉しい」が同じく11.0%であった。

「同じクラスの学生のいくつかの答案をみんなで聴くために本人に読んで貰うことはこの授業以外にありますか」の間には98.8%が「ない」と答え、大学では初めての経験のようであった。

答案を本人が朗読することについての自由記載では、図7に示すように、「他者の答案から学ぶことができる」が57.3%、「読み方の表現で想像が膨らむ」が15.9%、発表者からのコメントであろう「発表の場で自分が成長できる」が9.8%であった。この他に「別解を知ることができる」、「書いた本人が読むことで、クラスメンバーの理解につながる」などの例も見られた。

一方、「発表を避けたがる人がいるかも知れない」が9.8%に「終わったテストをふり返りたくない」などの意見もあった。

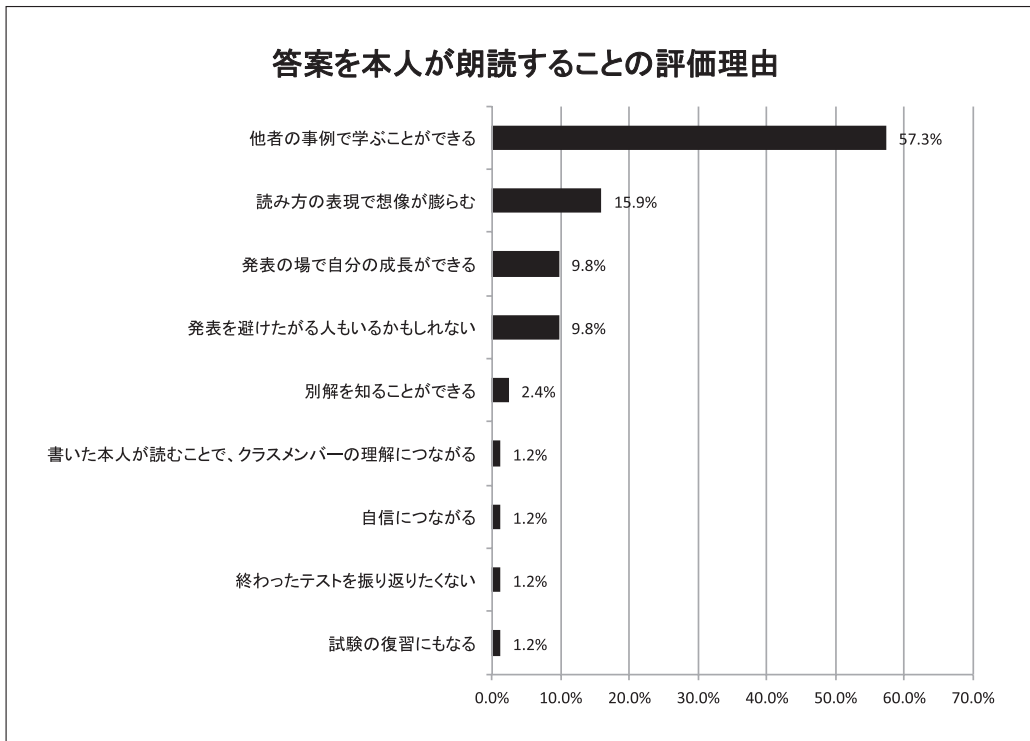


図7. 答案を本人が読んで発表し合いながら解題することの学生による評価理由

2. シリーズレポートでの意見から

なお、シリーズレポートにも相互啓発授業について寄せられた記載が数多くあり、その代表例を幾つか列挙する。

1) 対話式シリーズレポートを用いた相互啓発型討論授業に関する感想

①学生同士の啓発刺激と勉学への意欲

「正直、それぞれのレポートを読み合うなんて意味があるのかなと思っていたけれど、いろんな人の体験や考えを聞くことで共感したり、新たな発見があったりなど、とても勉強になりました」、「クラスメイトから自分とは違った意見を聴くことができる」、「みんなの体験や、ある出来事の背景だったり、すごく実際の力になる」、「皆の体験談や感じたことを皆で共有して、それに先生の思いや考えを教えて貰ったことにより、知らなかったこと、気付かなかったことを知れてよかったです」、「体験を聴いていて自分たちの小さい時もこうだったな、と気付きました」、「たくさんの人の意見や経験、考えを聞くことで、自分では思いつかなかったり、考えられないことをたくさん吸収することができました」が、主なものであった。

②学生同士の一体感と授業への主体的参加

「生まれて初めての授業形態で最初は戸惑いましたが、毎回楽しい授業でよかった。自分と同じ志の人達との意見、体験に的確にアドバイス。大変ためになりました」、「みんなで授業に参加できている感じがしてよかったです」、「他人の意見を聴くことはとても大事だと思った」、

「他人の考えを聞くことで、自分の考えが変わることもありました。先生一人の知識でなく80人の知識を吸収できてよかった」などと述べていた。

③教員との一体感

「感想をずっと書いてきて、先生からコメントが返ってきて、授業が楽しみになりました」、「先生に理解されているようでとても嬉しかったです」、「自分の意見や感想にもていねいにコメントを返してくれてありがとうございます」、「こんなに面白い授業があるんだ、勉強きらいなのになぜかこの授業は早く受けたい。一人一人に一人一人を大事にし、大事なポイントもユニークな授業で分かり易く教えてくれる」などの意見であった。

2) 答案の発表による相互啓発と理解の質的發展

「みんなの回答を聞いて更に学べた」、「みんなの意見や回答が聞けていろんな回答があるんだなあ、とものすごく思った」、「テストは自分と違った視点でとらえていたり、書き方も様々でとても勉強になった」、「自分の答案のどこがよくなかったのかがわかってよかったです。他の人の答案も聞いて納得する答案があった。そういう答案を書きたい」、「自分のテストの内容が本当に正しいのか不安だったのですが、皆の前で読むことで自信ができました」などの感想であった。

3. 本学「授業改善のための学生アンケート集計結果」による検討

共同研究者の小松は手製のミニツツペーパー（質問欄、感想欄を設定）を授業ごとに配布回収し、翌週、質問に対する回答を行う双方向授業を行ってきた。その評価を本学の「授業改善のための受講学生アンケート」の項目で「総合的に見て満足できる授業でしたか」の集計結果で比較検討した。少人数（5人）のゼミ形式の授業だと平均値が5.00（満点）と高いものであった。しかし、同様の方式を87名の大講義室で展開すると、学内・学科内平均値とほぼ同じ水準の4.38にまで低下した。一方、我々が採用した対話式シリーズレポートを用いた相互啓発型討論授業では同じ87名で4.90の高得点が得られた。

IV 討論

少子化進行につれて私学教育の相対的力点がこぞって大学存立の危機回避を巡る「入り口・出口論」に陥りやすい。受験生の獲得、定員の確保に目が行き、外に見える形で学部や科目の新設、名称更新などで整える動きがその一つであろう。もう一つは、出口に関するもので、就職活動と就職実績を重視するあまり、企業好みの人材作りに走り、それらの対応に教員も授業内容の更新を迫られる動きである。

しかし、本学は教育の質の保証を中心に据えて努力してきた。入学してきた「いまここ」にいる学生に目を向けることこそが大学存立の柱だからである。入学者に豊かな講義と実習を体験させ、学問の深さと創造的思考を通して自己の成長を実感できるようにすることが、われわれ教員の本務だからである。そのことが結果として学生が後輩に向けて、あるいは卒業後船出していく社会に向けて、そして世間に対して「いい大学に入ってよかった」と、語れる前提になる。これこそが最も現実的で有効な「入り口・出口論」への対策である。

一方、我々教員の側でも、私学の学生は学力や意欲が十分でない等の思い込みで、居眠りや私語の多い授業の責を学生に帰してこなかっただろうか。

10人前後の選択科目やゼミならばBlighらが学習に有効だとするグループ討論や教え合いを授業に取り入れることは容易で、実際に本学教員の多くが実践している。先述のように著者の一人、小松は手製のミニツペーパーで質問に対する回答を行う双方向授業を行ってきた。その「総合的に見て満足できる授業でしたか」の学生評価では、受講生が少人数だと平均値が5.00(満点)と高い結果を出した。しかし同じ方法で87名の大講義室授業を行ってみると、4.38に低下するという現実と直面した。一方、我々が採用した対話式シリーズレポートを用いた相互啓発型討論授業では同じ87名で4.90と、高得点が得られた。

ここで問題にしなければならないのは大学入学から1,2年の間、その大半を占めるのが大講義室型の授業であるという事実である。学生が意欲に燃えて入学しても、教員からの一方向授業、いや、双方向に工夫した授業でさえ、教員主導で言葉のシャワーを聞き続けるうちに、学生は学ぶ主体としての自覚が失速し、憶える、正答する、試験に通る、の水準に後退しかねない。教員の側でも、大講義室授業では自ずから教育手段が限定されているので、結局はプリント配布と板書、パワーポイントに頼り、学生間の学び合いを期待する方法も時間的なゆとりも無い、と流され勝ちである。

このような悩みを抱いたまま授業をしていた時、本学にかつて在籍していた田澤薫先生から出席確認も兼ねた、一枚の紙に15回連続してレポートを書かせるアイデア³⁾を幸いにして戴いた。それを活用する内に、学生教師間での「レポートやり取りを楽しみ」にし、「教師からの返事にまたやり取りができる」というシリーズ性が学生から高く評価された。そして実際、回数を重ねるにつれて、やり取りの内容に質的な高まりが生まれてきた。その発展の典型的な流れは(講義感想→過去の自分のふり返り→今かかえている悩みや課題→教員コメントへの応答→課題挑戦の決意)という弁証法的な発展であった。講義は教員対学生たちではあっても、レポートのシリーズによるやり取りを通して学生は一对一の関わりを常に教員に求めていることが痛感された。この体験がより丁寧にレポートコメントを書くことに発展し、ついにはシリーズレポート用紙の裏面一杯までやり取りが繋がる例が学年を増すにつれて増えていく。レポートの記述には電子媒体では望むべくもないイラストが溢れ、散文、川柳なども随時混じり、時々刻々と変化していった。

具体例としては、レポートの往復を通して家族関係の葛藤が話題になり、それへの応答の内に、実は家族の一員のアルコール依存が心配で、対処法はないか、というものであった。これを受けて、当初シラバスにあった講義題「依存症・嗜癖」を「アルコール依存症へのアプローチ」に主題を絞り込んで変更して講義した。やがて学生は家族の力でその難題を解決した報告を寄せてきた。こうした道のりが15回のレポートに綴られるようになったのである。

また、レポートにある授業内容への疑問や反論などを次回の授業で取り上げてみると、その疑問や反論は多くの学生が共通に抱いていたものであった。それに教員が応えることで他の学生から「よくぞ、訊いてくれた」、「みんなの意見で私の考えが変わった」などの感想が次の回のレポートに記され、テーマの討論が繋がりがながら螺旋的に発展する様子が観察された。

こうした発見から、授業をシリーズレポートに記載された感想や体験談、疑問や反論を活用して学生同士が討論できるように構成しなおすこととした。表2に示すように授業の1/3を学生のレポート発表と相互討論に費やすことで学生は友達の発言に驚き、時に感動し、あるいは

反発を感じても発言せずに、それをレポートにしたためた。そのレポートを次回の授業で発表して貰うことで結果的に学生同士の議論がかみ合い、教員の助言などを通して壮大な87人ゼミ授業化が実現していった。

この講義形式が学生にとって如何に特異なものであったかは次のレポート記述に象徴されている。「生まれて初めての授業形態で最初は戸惑いましたが、毎回楽しい授業でよかった。自分と同じ志の人達との意見、体験に的確にアドバイス。大変ためになりました」、あるいは、「他人の考えを聞くことで、自分の考えが変わることもありました。先生一人の知識で無く80人の知識を吸収できてよかった」、などである。

学生の相互討論にゆだねる間、教員が講義室からFade outすること（弁証法的には教員存在の否定）が結果として学生の意欲的な授業参加と創造的思考活動を生じ、それこそが教員が期待する授業（教員否定の否定）へと発展を遂げ、学生と教員という弁証法的対立物の統一が得られたと言えよう。

表3にはアレルギーの講義で卵アレルギーの子どもの症例写真を映像で示した後、寄せられたレポートの感想事例である。授業テーマに反応した投げかけ段階の感想の中心は「アレルギーは怖い、卵食べられないのはかわいそう、保育士って責任重くてやっていけるか不安」の水準である。しかし、既にこの段階で、同じ学生の中に「自分はアレルギーでしたが友達がおかず交換してくれたり、楽しくやりました」などの対論が記されている。また「バイト先にアレルギーの子が来るのですが、マニュアルに添ってしっかり対応しています」など、克服段階のレポートも存在している。それを次回の授業で、「投げかけ」→「対論」→「洞察」になるようにレポート発表の順番をあらかじめアレンジして発表させた。そのことが、結果として学生の不安や疑問に他の学生が自分の経験から応えるという、学生相互が啓発しあう授業へと展開できるようになった。こうした議論のあとのレポートには、それぞれの学生が議論を通して洞察した質の高い学びのあとが示されていた。

表3. シリーズレポートの相互発表を通して深刻・発展して課題理解の一例

シリーズレポートの発表を通した学生同士の相互啓発
事例:「食物アレルギーの子はかわいそう」課題

投げかけ段階	対論・気付き段階	洞察段階
友達は卵が食べられないのでかわいそう。なんて、声をかけたらいいか 学生A	卵アレルギーでしたが母の手作りおかずや友達がおかず交換してくれたり、楽しくやりました 学生D	アレルギー持ちの人のことをただ「かわいそう」ではないと、多くの人に知って貰えてよかった 学生D
こわーい、保育士って責任重そうで自分が成れるか自信ない 学生B	バイト先にアレルギーの子が来るのですがマニュアルに添ってしっかり対応しています 学生E	園にアレルギーの子がいたがこれ食べられないと言っていた。子と保育者が助け合うことで安心 学生G
弟が卵食べたら気絶して救急車で運ばれたことがあります 学生C	アレルギーを持つ本人がかわいそうなん思っていないと聞いて安心 学生F	他と違った人を差別無く受け入れるようなクラス作りを先生が行ってきたからこそ本人が安心 教師

それを象徴的に記述すると、(アレルギーって怖い→小学校でクラスの皆が守ってくれたからアレルギーも楽しいものだった→そうか、クラス仲間の理解があればアレルギーも苦にならないのか→他者を差別しないクラス作りを担当が意図した結果としてクラスが成長したからこそ、アレルギーの子の居心地がいい→私たち教師になろうとする者がどんな構えでクラスを作るかが重要なのだ)という、学生同士が啓発し合いながら「教師観」に至るまでの深い洞察へと弁証法的に発展していく姿が読み取れる。

ここでは図1に示す学生へのレポート課題が「講義に関するあなたの体験や考え」であって、

単なる講義の感想でない事を強調したい。経験と知識豊かな教員に比べ、個々の学生はたかだか20年しか生きていない。その分、体験も豊かとはいえないのになぜレポート記述を学生の体験に絞り込んだのが焦点である。学生87人の体験が集まると87人×20年=1740年の体験蓄積となり、その体験レポートこそ授業の生きた素材の宝庫となる。この素材のアレンジを授業前に構成し、学生相互の活発な討論になるよう発表手順を企図して実施すれば、人前では発言しないと言われ続けてきた学生達が生き活きと討論を闘わせ、成長していく。学生のレポートは学生の実体験であり、また学生目線の表現であるからこそ、それを素材に行う授業展開は共感と実感を伴って分かり易い。講義の主体を学生に委ねることが結果として学生に深い洞察を呼び覚ますことが出来るとするなら、それこそ大学教育に相応しいものになるであろう。

片岡ら(1989)⁷⁾が示すよい授業の要件は「講義者の人格的魅力、学生の自発的な受講動機、授業中の教員と学生のやりとりや学生の積極的な授業参加」としている。川又(1994)⁸⁾も私大で共通の悩みとなっている大教室授業の無気力さの改善策として「学生自身が授業の一主体者としての自覚を育て、一般教育的共同研究者としての発達を創り出す授業方法」が大切と述べている。しかしその解決策として川又が提示したのは、授業のゼミ化で、自主研究や共同研究に組織化する方法でしかなかった。とはいえ、両者に共通するものは学生の主体的な授業参画を促進させる必要性である。

本論で示した「対話型シリーズレポート方式相互啓発授業」は大講義室での授業では実現し難い「ゼミ化」より遙かに効果的に学生主体の授業が展開できたと考える。

折りしも、経済産業省が「社会のneedsに応えた人作り」を大学に迫っている⁹⁾。そこではグローバル競争に勝ち抜く人材を求め、学生の創造性の育成に言及するものの、併せて、集団での協調性と倫理性を強調している。それが「社会に対して」とは記述されておらず、集団とは、とりもなおさず企業内の協調性と倫理性を期待して企業に異論を差し挟まない、ともとれる内容である。そしてそれは、クラス仲間との協調を意識するあまり、授業中に私見を述べて学生間で論争を挑むようなことはできるだけ避けようとする現代の学生の姿と重ね映しに見えてしまう。

UNICEFの調査(2007)によると日本の15歳への質問で孤独を感じる生徒が29%、自分が場違いにいると感じるものが18%で、どちらもOECD加盟28カ国中断然トップの一位である(各国平均は5~10%)¹⁰⁾。こうした無気力感、孤独感に浸蝕されてきた相当数の学生が、授業中に当てられても発言しないのが無難、自分から質問するのは「ダサイ」、出席だけは稼いで眠り、バイトに精を出すようになったとして、果たして本人が責められようか。小中高と受けてきた授業で自分たちが主人公になってきたためしが無いと感じてきた大学入学生に待ち受けていた講義が大講義室授業であったとして、我々教員に出来ることは何であろうか?

学生間の活発な討論が授業場面で展開する下地となっているのが学生-教員間のレポート記入-コメント返事という個別的なやり取りであった。UNICEF調査に見られる学生の孤独感や無気力感がレポートのやり取りを通して「感想をずっと書いてきて、先生からコメントが返ってきて、授業が楽しみになりました」、「先生に理解されているようでとても嬉しかったです」と修復されているようである。このやり取りでレポートでの自省や洞察が深みを増し、それが発表されることで学生間により深い思索を覚醒させる。その結果がまたレポートに反映され、次回により質の高い討論を内発させるという好循環がうまれていった。そして、「他人の考えを聞くことで、自分の考えが変わることもありました。先生一人の知識で無く80人の知識を

吸収できてよかった」と、講義室における疎外感の解消と、他者との連帯による学びが促進された。このことは大講義室授業を単に各自のレポート発表で討論を促す形式に導いただけでは成果をもたらさないであろう事を示している。シリーズレポート上での学生と教員の一对一のダイアログが裏打ちされて初めて質の高い思索的レポートが提供される。そして、それを素材に学生同志の深い討論がもたらされ、自分たちがこの授業のイニシアチブを取っていることを実感するからである。こうして授業の中核に学生が立ち、啓発し合い、主体的に学ぶ喜びを味わい、自分の成長を実感できるような学びの集団として成長していったと思われる。

Dale (1954) が「講義形式は最悪の授業法である」と喝破⁴⁾してから半世紀をはるかに過ぎた今、期待に燃えて入学してきた学生が大講義室に腰掛けて、我々教員が展開するであろう大学の授業を見守っている。その期待にこれからも真摯に向かいたい。

倫理的配慮

本研究は尚絅学院大学人間対象の研究・調査に関する倫理審査委員会の承認（2013年3月26日付け）のもとに行った。

謝辞

本研究に全面的に協力してくれた子ども学科の学生にここからの感謝を捧げる。また、多忙な中、本稿のために「授業改善のための受講学生アンケート」の集計を加速して快く提供して戴いた本学教務課に深謝する。こうした教員と事務職員の互惠の連携がより良い教育環境の整備につながるものと確信している。

文献

- 1) 岩倉政城：口を窓口にした連携 - 教育としての保健実践から - 第4回日本教育保健学会講演集, 2007. 15-20
- 2) 岩倉政城, 安藤正樹：音楽的感性を通して保育科理論系授業の理解を深める - 虐待児の心情を歌った曲“Luka”の訳とCD鑑賞課題の教育効果 - 全国保育士養成協議会第48回研究大会研究発表論文集, 全国保育士養成協議会, 2009. 128-129
- 3) 岩倉政城：講義に歌を用いることによる共感的理解の深まりとその教育効果 - 子ども教育にたずさわる学生への感性を育む講義展開法の研究 -, 尚絅学院大学紀要, 60号, 147-156, 2010.
- 4) Dale, E. : Audio-visual methods in teaching, revised edition New York: A Holt-DrydenBook, Henry Holt and Company. 42, 1954
- 5) Bligh,D.A.: What's the Use of Lectures, Second Edition, intellect, Exeter, 1023, 1998.
- 6) Wood,E.J.: The higher Educational Academy Journals. BEE-j, 2004. <http://bio.ltsn.ac.uk/journal/vol3/beej-3-5.htm/>. 2013/8/25 閲覧
- 7) 片岡徳雄、喜多村和之編：大学授業の研究, 20-26, 1989.
- 8) 川又淳司：大学の授業研究, 水曜社, 229-241, 1997.
- 9) 大学・大学院教育プロジェクト 2025の日本と産業界が求める人材像, 産業競争力懇談会 2007年度推進テーマ報告書, 経済産業省, 5-7, 2007.
- 10) UNICEF Innocenti Research Center: Child poverty in perspective. An overview of child well-being in rich countries. UNICEF Innocenti Research Centre Report Card 7, 2007.