

大学の授業を考える

－「人間学的な知」に立脚した授業実践－

毛利 猛

(香川大学教育学部)

Thinking the Practice of Teaching in University
－Practice of Teaching based on “Anthropological Knowledge”－

Takeshi MOURI

(Faculty of Education, Kagawa University)

はじめに

大学の「大衆化」が進むなかで、学力が低く学習意欲の乏しい学生が多数入学するようになってきた。大学が大衆化すればするほど、それだけ大学の教育機関としての機能の強化が求められることになるが、しかるに、日本の大学教員はもともと「教育」よりも「研究」への志向が強い。しかも学問の高度化と専門分化によって、近年ますますこの傾向に拍車がかかっている。こうして、かたや大学教員の「教育」役割への期待が高まっているにもかかわらず、逆に、教員自身の「研究」志向は強まるという、現実の要請と本人の志向とのギャップが拡大しているのである。

今、わが国の大学改革は、大学の教育機能をどう強化していくかという方向で進められている。とりわけ、「教える」という仕事の中心は、何といても「授業」にあるから、授業の内容や方法をどう改善していくかが、大学における「教育改革」の重要な焦点になっているのである。小論では、私が担当してきた教職関係の多人数講義の経験を手がかりに、大学で授業を行なう教師のあり方について考えてみたい。

1. 「教えること」と「学ぶこと」

(1) 学ぶ側からの経験

ところで、授業者としての私たちの経験は、かつて私たち自身が学生時代に大学の授業をどのように経験し、この経験をどのように解釈しているかに、かなり規定されているのではないかと思う。というのは、教師の「教えること」が学生の「学ぶこと」と噛み合うためには、教えている教師自身が、自分の授業を学ぶ側から経験できていなければならないが、この「教えること」のなかに含まれる「学ぶ側からの経験」の基礎には、授業者自身の学生として授業を受けた経験とその解釈があるからである。

私には、授業のなかで学生を「退屈させること」は大変罪深いことだという意識がある。それは、私自身が学生時代に、「退屈な授業」をじっと座って聴かされることに、心理的な拷問に近いような、耐えがたいものを感じていたからである。そのような授業は、出席するだけ無駄のように思えた。自分で本を読むほうがよっぽどまじったのである。「退屈な授業」は、単に、学生の大切な時間を浪費させているというだけでなく、学生の学問に対する新鮮な関心を失わせ、しょせん学問は自分の生活と何の関係もないのだと教えているのに事実上等しいという点で罪深いのである。

それだけに、私には、学生が退屈しない授業をしたいという思いが人一倍強い。ところが、この思いが、かなり私にプレッシャーを与えていることも事実である。そして、プレッシャーを感じるだけ、授業をすることに対するアンビバレントな感情が大きくなるのである。つまり、学生が退屈しない、面白くて、ためになる授業をしたいと思えば思うほど、一方では、授業はしんどいし、できることならさぼりたいという気持ちも強くなるのである。しかし他方

では、私が私なりに輝いている瞬間があるとすれば、それはやはり授業をしている時かなという気もする。授業をすることは、私に大きな心理的ストレスをもたらすが、同時に、授業をすることを通して、私が大きな心理的満足を得ていることも事実である。

(2) 二極分解する大学授業

授業がもたらす心理的ストレスは、授業そのもののなかで、ほぼ解消できなければならない。では、なぜ授業のなかで解消できるのかと言えば、それは、学生が授業を喜んで聴いてくれるからである。逆に、もし喜んで聴いてくれなければ、教師のストレスはたまる一方であろう。そのとき教師には、授業がストレッサーであると同時に喜びの源泉でもあるという二面性のうち、前者の面しか感じ取れないことになる。

授業のなかで教師が「教える喜び」を感じられないのは、学生が「学ぶ喜び」を感じていないからである。うまくいかない授業には、教師と学生が、それぞれ相手の授業に対する乗り気のなさを映す鏡となって、双方がますます「教えがい」と「学びがい」をなくしていくという悪循環がある。

大学の授業は、今、こうした悪循環のなかで、まさに「荒廃した」としかいいようのない状態に陥っているものと、その逆に、表面上のやる気のなさの背後に隠れて見えにくくなっている学生の乗り気に、教師の熱意がしっかり噛み合って、よい循環をつくりだしているものにと、完全に二極分解しつつある。悪循環と好循環。教師と学生が、それぞれ相手のやる気のなさを映す鏡になるのか、それとも、双方が相手のやる気を映し出す鏡になるのか、この差は本当に大きいと思う。やる気とやる気のなさは、教師のなかにも学生のなかにもある。授業に対してアンビバレントな感情を抱いているのは、何も教師だけではない。われわれが怠け者であると同時にかなり熱心な教師であるように、学生たちもまた、一方ではどうしようもないほど怠惰でありながら、しかし他方では、かなり学ぶ意欲をもっているのである。問題は、われわれの熱意と学生の意欲が、授業のなかでどう噛み合うかである。

(3) 大学教員の自己規定

わが国の多くの大学教員は、研究者としての自分が第一義的であって、教師という自己規定は二の次であると考えている。私自身はというと、自分のことをまず「教師」であると思っている。もちろん、教育研究者が教師をしているということなのだが、意識の上では、研究者よりも教師という自己規定のほうが先かな、という気がする。こう言えば、それはお前が研究者として二流だからだと言われそうである。それもあるかもしれない。しかし、私はどうも研究者という言葉の響きに、それが自然科学的な思考や専門主義と密接に結びついているようで、しっくりこないものを感じるのである。

とはいえ、大学教員の「研究」志向の強さが、授業がなおざりになった原因であるとはあまり思わない。むしろ、順序は逆であろう。授業がうまくいかないから、教師よりも研究者の自己規定を優先せざるをえなくなったというのが実情ではなからうか。どの自己規定を第一のものとするのかは、結局、自分という人間の値うちについての価値感情、自己評価の問題とも絡んでいる。しかも、自己評価は他者からの評価と決して無縁ではない。授業のなかで学生から教師として評価されなければ、われわれは自分を教師として評価することはできないし、教師という自己規定を第一義的なものとするすることもできないであろう。

さらに、学問がどんどん専門分化していることも、われわれが教師であることに職業アイデンティティーを見いだすことを難しくしている。しかし、教育学のような人間の学問の場合、厳密さをおし進めるために「ますます細かく」なっていくことは、必ずしも「進歩」を意味しない。細分化していけば、それだけ、いわゆる「学識」のない大学教員が増えてくるだけである。「学識」のない教員が、専門分化した研究の内容をそのまま授業で話しても、学生はたいてい乗ってこないだろう。L.エルトンも言うように、「学識」が欠ければ、教授活動と研究の深刻な乖離がもたらされるのである(Elton 訳書 1989)。

2. 授業の内容

(1) 人間学的な知

授業のあり方を考える際に、まず問題になるのは、「何を教えるのか」という教える内容の問題である。われわれ

の場合であれば、「教育学」教育の中身、教育学的な知のあり方が問題になる。ここでは、「教育学」の授業を教える内容の面から改善するために、教育学的な知のあり方を検討してみよう。

他のあらゆる学問と同様に、教育学もまた専門分化の傾向を強めたことは、教育学「研究者」の関心を狭い「専門」のなかに閉じこめ、結果として、大学における教育学研究の、二つの意味での実践からの深刻な乖離をもたらした。すなわち、一つには、わが国の教育の現実から、もう一つは、大学における自らの教育実践から、教育学は遊離してしまったのである。

ところが、このような教育学の実践ばなれば、教育学的な知のあり方と「教育学」教育のあり方に影響を与えざるをえない。教育学が教育の現実との関わりを見失い、「教えること」から切り離されるならば、その時、教育学的な知は、教育に関する「統計的な知」ないし「歴史的な知」としてますます断片化され、こうして、「教育学」教育は、断片化された既成の知識を伝達するだけのものになってしまうのである。

教育学を「教えること」は、教育学という学問の一部である。教育学と教育学を「教えること」が別物だと考えられるから、知識の切り売りにしかならない授業が行なわれることになるのである。大学に入学したばかりの学生が、大学の授業を評して「高校までの授業の延長のような」と言うのは、大学で受けた授業が、彼らの期待に反して、単に知識を教え込むようなものでしかなかったからである。大学の授業において大事なことは、出来上がった知識を教え込むことではなく、学生たちを教育学的な知の生成の現場に立ち合わせることである。われわれ自身の教育的な経験の反省から生まれた知が、どれだけ学生の教育的な経験の反省を促し、この経験をリアルに捉えることを可能にするのか、そのことが、授業を聴いている学生の反応によって検証されるという意味で、学生たちを教育的な知の生成の現場に立ち合わせる事が大事なのである。

その際、われわれは、学生たちが教育について何も知らないわけではないという事実から出発する。教育的な経験があるということは、教育についての前反省的な理解をもっているということである。授業のなかでの教師の仕事は、教師の教育的な経験の反省に刺激されて、学生自身が自らの教育的な経験を反省し、そのことによって、教育についての前反省的な理解をより明晰なものにしていくのを助けることである。

われわれは、われわれ自身の日常的な経験の反省から生まれ、同じような経験をもつ他者への説得力によって、その「実り豊かさ」を直接に確認されるような統合的な知を、「人間学的な知」と呼びたい。「教育学」教育は、このような「人間学的な知」に立脚して行なわれなければならない。

(2) 面白くて、ためになる授業

授業は学生に聴いてもらわなければ始まらない。学生は面白くて、ためになる授業を聴きたがっている。ここで、「面白い」とは、知的な興味をかきたてられ、知的な興奮を味わうことができるという意味であり、「ためになる」とは、学生の「よく」生きたいという切実な願いに応えている、というほどの意味である。では、どのような内容が学生に知的な刺激を与え、学生の生きる課題と切り結ぶことができるのだろうか。それは、やはり何とんでも「人間学的な知」ではないかと思う。

なぜ、「人間学的な知」は「面白い」のか。われわれは全く知らないものに、あまり興味をかきたてられないし、逆に全く知っているものにも関心をもたない。われわれが一番興味をかきたてられ、関心をもつのは、知っていることと知らないことの間にあるような事柄である。われわれは日常的に経験しているものについて、知っていると同時に知らない。いわば、いつも「半知り」なのである。そして、この科学的に加工される以前の経験を、自分が経験している通りに理解したいと思っているのである。「目からうろこが落ちる」ような感じ方は、全く知らないことを知った時というより、薄々分かってきたことに明確な表現を与えられた時の感じ方である。学生たちがしばしば、「先生は、私が前々から感じていたことに、言葉による表現を与えてくださいました」と授業の感想のなかで述べる、あの感じ方である。

なぜ、「人間学的な知」は「ためになる」のか。もし、「ためになる」ということを、すぐに使える実践上の技術や、出来上がった処方箋を示してくれるという意味にとれば、残念ながら、「人間学的な知」はあまり「役に立つ」とは言えないかもしれない。しかし、私は、そもそも教育学という学問に、そういう即効的で実用的な「役立ち方」を期待しすぎてはならないと考えている。教育学の「役立ち方」は、教育の実践を細部にわたって規格化するための処方

箋を示すということよりも、むしろ、実践がそこで行なわれている状況の多義的な意味を解明することを通して、自己の教育実践についての洞察を深めること、とりわけ一般学生にとっては、自己形成の過程を振り返ることを通して、自己の「生き方」そのものについての洞察を深めることにあるのである。

(3) よく分かる授業

学生にとって、「面白くて、ためになる」授業はまた、「よく分かる」授業でもある。ここで、「よく分かる」とは、授業の内容にリアリティーを感じる、学生が自分自身のことにはめて考えることができる、というほどの意味である。よく誤解されているように、授業内容のレベルが低いから「よく分かる」のではない。むしろ、難しい内容を実感をもって聴ける時に、学生は「よく分かる」と感じるのである。逆に、どんなに分かりきった内容でも、教師がそれを自分の言葉で語れないために、聴いている学生に少しも実感がわかなければ、そのような授業はやはり「分からない」のである。言うまでもなく、「人間学的な知」は、学生にとって「よく分かる」ものである。

なぜ、「人間学的な知」は「よく分かる」のか。「人間学的な知」は、教師自身の日常的な経験の徹底した反省から生まれたものである。学生が教師の話を、自分の経験に当てはめて聴くことができるのは、その内容が、教師自身の経験をリアルに捉えることができるものだからである。教師自身が教える内容にリアリティーを感じており、これを身近な例を用いて、自分の言葉で語れるから、学生もその内容にリアリティーを感じることができるのである。

学生にとって、面白くて、ためになり、そしてよく分かる授業とは、知的な興味をかきたてられ、知的な興奮を味わうことのできる授業、「よく」生きたいという切実な願いに応えてくれる授業、自分自身のことにはめて考えることができる、実感のわく授業である。ところで、大学における授業の特徴は、その授業内容が教師の学問研究に深く根ざしている点にある。その点で少し気になるのは、最近、学術雑誌の数が増え、多くの論文が書かれているにもかかわらず、本当に読むに値する論文は逆に少なくなっているのではないかということである。読んでも少しも知的に刺激されないし、「よく」生きることに繋がらないし、リアリティーの感じられない論文、ただ統計をとって定量的に分析しているか、外国の文献を紹介しているだけの論文がやたらと増えているのである。そもそも教師の学問がその意義と魅力を失えば、その教師の授業内容の意義と魅力も失われることは間違いない。

しかも、このような相関は、ただ学問と授業内容についてだけでなく、授業のなかでの教師と学生のあり方についても言えるのである。授業のなかで教師が創造的でないならば、学生も創造的であることはできないし、教師が授業を楽しんでいなければ、学生も授業を楽しむことはできないであろう。逆に言うならば、われわれの学問研究のあり方と教師としてのあり方は、学生の授業内容の受けとめ方と授業のなかでの学生のあり方によって、たえず問い直されているのである。

(4) 振り返りと自分さがし

近年、教員養成大学(学部)に在籍しながら教員を目指さない、あるいは教員になれない学生が増えている。われわれはもはや、教員になる学生だけを相手に教育学の授業を行なうことはできない。むしろ、受講者の大多数は、教員にならないのだということを最初から前提にして授業を行なわなければならないのである。では、教員にならない学生にとって、教育学を学ぶことにはどういう意味があるのだろうか。彼らにとっても教育学は魅力のある学問なのだろうか。彼らを主な受講者として想定した時、教育学の授業は、とりわけその授業内容はどうかあらねばならないのだろうか。

私は、「教育学」教育を教員になる学生のための職業教育に矮小化しないほうがよいと考えている。むしろこれを、教員にならない学生も含めた「教育する存在への教養教育」(田中 1996)として構想したほうが、教育学という学問が、われわれ自身の日常的な経験の反省に根ざしていることが明確になってよいと思う。教員になる学生にとっても、教員にならない学生にとっても面白くて、ためになり、そしてよく分かる授業内容を考えることによって、人間学的な学問としての教育学の性格がより明確になるのである。その意味では、教員採用数の激減によって、教員養成大学(学部)の教職課程にあってすら、教員にならない学生を多数かかえたことは、かえって、人間学的な知に立脚した「教育学」教育を行なうチャンスが広がったことになると思っている。

今や、大学生の多くは、将来の職業目的に直結する専門教育を受けるためというよりは、むしろ人間的な成長と

「自己発見」を求めて大学にやってくるのである。彼らは、大学を自分が将来何をすべきかを発見する場所であると考えている。この点では、教員養成大学（学部）に在籍している学生も、他の一般学生とあまり変わらないと考えてよからう。このような「自己発見」を求める学生にとって、人間学的な学問としての教育学を学ぶことは、「自分とは何か」を知るための格好の手がかりを与えてくれるのである。というのは、われわれの学問の出発点が、自己の教育的な経験の徹底した反省にあるということは、学生にとっては、とりも直さず、教育（人間形成）を自己形成との関連において省察することに他ならないからである。教育学を学ぶことは、自分が受けてきた教育を自己形成の観点から「振り返る」ことから始まるのである（桜井 1997）。しかも、この場合、ただ「振り返る」のではなく、「教育する存在」の立場から自分が受けてきた教育を振り返ることに意味がある。「教育された」ことを「教育する」側から捉え返し、そして次に、「教育する」ことを「教育された」側から問い直す、このように「教育する」側と「教育された」側の二重の視点が交錯することによって、学生の「教育」理解はより奥行きのあるものになり、それとともに「自己形成」の理解も深まるのである。しかもその過程で、学生は「自分が受けてきた教育」と和解し、そのように教育された自己と和解できるのである。「教育する存在」としての自覚と成長は、「教育された」こととの和解なしにはありえない。教育について省察することは自己について省察することであり、教育との和解は自己との和解である。人間学的な学問としての教育学を学ぶことには、総じて、このような自己についての省察、自己との和解という意味があるのである。

3. 授業の形式

授業のあり方を考える上で、次に問題になるのは、授業の形式である。ただし、この問題は、受講者の数によって決まってしまうようなところがある。例えば、多人数の授業を討論形式で行なうのはかなり難しいだろう。受講者の数が多くなるほど、教師が使える教授法は限られてくる。私の場合、時間割表の分類で「講義」とされているものは、どれもみな大教室で行なう多人数講義である。

「講義」は、大学で最も一般的な授業の形式である。ところが、この講義という授業形式は多人数クラスに結びつけられて、概して評判がよくないのも事実である。確かに、多人数クラスの授業は、少人数クラスの授業と比べれば、その教育効果の点で劣ることは間違いない。しかし、それは同じ教師が、多人数と少人数のクラスを教えた場合にそう言えるのであって、実際には、それぞれのクラスで教える教師が違うこと、そして、全部の授業を少人数クラスにすることが現実には不可能であるなかで、よい授業の受講者は年々次第に増えていくことを考えれば、多人数か少人数かというクラス規模ではなく、誰がそのクラスを担当するのかで、学生の授業評価が分かれていることは明らかである。結局のところ、多人数講義がうまくいくかいかないかは、それを行なう人間（教員）次第なのである。どこの大学でも、多人数を相手にすばらしい講義を行なっている教員が必ず何人かはいるものである。

講義という授業形式は、多人数クラスと結びつけられると同時に、またしばしば、学生の学習が受け身になることも結びつけられて批判される。確かに、ただ知識を伝達することだけにとどまるような講義において、学生が受け身の役割をとらされていることは否定できない。では、講義形式の授業は、いつも必ず、教師から学生へという一方向的な授業になるのかといえば、私はそうは思っていない。ある授業が一方向的であるか双方向的であるかは、授業のなかで、教師と学生との間に深いレベルの呼応が成立しているかどうかにかかっており、そのような呼応が成立するためには、まず教師が自分の授業を学生の側から経験できていなければならないのである。学生にとって面白くて、ためになり、そしてよく分かる授業、つまり人間学的な知に立脚して行なわれる授業は、その形式のいかんに関わりなく双方向的である。なぜなら、ここでは、教師の日常的な経験の反省から生まれた知が、どれだけ学生の日常的な経験の反省を促し、この経験をリアルに捉えることができるのか、そのことが授業を聴いている学生の反応によって直接確かめられるという形で、教師と学生との間に深いレベルの呼応が成立しているからである。

4. 授業の方法

(1) 読み切りの授業

最後に、授業の方法に関して、自分の授業で工夫していることを少し紹介したい。実を言うと、あまり大したことはしていない。私はどちらかというと、授業を改善するための努力は、やはり、「何を話すか」という話の内容と

「いかに話すか」という話し方に関するものにもっと集中すべきであると思っている。授業の中身、ひいては教師の学問のあり方についての不断の問い直しや、教師の話し手としての技量を研ぐための地道な努力を伴わないような方法上の工夫は、それがどんなに革新的に見えようとも、あまり意味がないと思っている。以下に紹介するのは、多人数を相手にした講義形式の授業における、私なりの小さな工夫である。

私は一回90分の間に一つのテーマが完結するような、読み切りの授業を行なっている。ただし、毎回のテーマは独立していても、全体としてはある種の連続した流れがあるように気をつけている。というのは、学生は、一回ごとに講義が完結することと毎回の講義に繋がりがあることの両方を望んでいるからである。それに、一回ごとの読み切りだと、学生が一度でも授業を休むと次回から分からなくなってしまうということもない。そのことは、教師が出欠をとらない限り、学生が「自主休講」しやすくなることを意味するが、私はそれはそれで、教師が学生の挑戦を受けることになってよいと思う。

しかし、もっと大事なのは、一回ごとの読み切りを原則とすることで、講義の構成がしっかりしてくるということである。最初の「導入」をどうするのか、最後をどう締めくくるのか。当たり前と言えばそれまでだが、始まりと終わりを特に意識した講義の組み立てを考えるだけで、構成の貧弱さはかなり改善されるはずである。

さらに、毎回の授業に一つのテーマがあり、それが一回の授業で完結したほうが、学生の自発的な学習の刺激になり、次の授業までの一週間のインターバルが生きるという点も重要である。

(2) 授業の準備と「あがり」防止

授業の準備と言えば、誰もがすぐ講義ノートを作ることを思い浮べるのではないだろうか。私もかなり詳しい講義ノートを作っている。しかし、そのノートは教室には持ち込まないようにしている。授業中に手に持つのはメモである。そのメモには板書事柄を中心に授業の概略が書いてある。ただし、このメモも、板書をする時以外はなるべく見ないようにしている。一番避けたいのは、授業中ずっと講義ノートに目を落とし、それを読み上げていくようなスタイルの授業である。

講義ノートに依存した授業では、教師の話し方はどうしても棒読み調になるし、何よりも学生の反応を見ながら話すこともできない。授業の準備をすることが、自然に話している感じを学生に与えたり、即興性を発揮することの妨げになっているとすれば、そのような準備の仕方はやはり間違っているのである。

また、「あがり」防止という観点からも、「目を伏せて」授業をするのはまずい。私はあがり性なので、準備不足と準備過剰の間であって、どういう準備の仕方があがり防止できるのかという課題には、かなり自覚的に取り組んできたつもりである。そこで経験的に分かったことは、学生の顔が見えていない時はあがっているのだから、学生を見ながら話せるような準備の仕方であればだめであり、しかも授業中は、ただ漠然と学生の方を見るのではなく、むしろ何人かの反応のよい学生に焦点を合わせて、彼らに聴いてもらうつもりで話すのが一番よいということである。

(3) 具体例と「たとえ」

重要なことは、必ず具体的な例をあげて説明する。しかも違った例をいくつもあげて説明する。学生が自分のことを振り返り、自分の経験について深く考えるきっかけとなるような例は、私自身が自分のことを振り返り、自分の経験を反省するなかで出てきた例であることが多い。

私は例のなかでかなり自分のことを語っている。ただし、その例が学生の視点から吟味されたものでなければ、単なる自慢話になってしまうおそれもある。とはいえ、われわれはこれまでどちらかというと、授業のなかで自分のことを語るのを抑制しすぎていたのではなかろうか。もちろん、授業のなかで自分のことを語ったから「よい授業」と言えるわけではない。しかし、「よい授業」のできる教師が自分のことを語ると、学生はそれを喜んで聴くものである。

「たとえ」を使って説明することも大事である。とくに、学生にとってなじみにくい事柄を、厳密さを少しぐらい犠牲にしても分かってもらおうとする時、「たとえ」を使うことは大変有効である。

ところで、具体例にしる、「たとえ」にしる、講義をしながら全く新しいものを思いつくことは実はまれである。そこで私の場合、普段から、授業で使えるよい例、よいたとえを集めるように心がけておいて、そのストックのなか

から、相応しいものを適宜取り出して話しているという感じである。もちろん、そのように準備しておいたとしても、学生には、その場で思いついたように見える自然な話し方ができなければならない。

(4) 緊張と弛緩、ユーモア

学生は「笑いのある授業」が好きである。ところが、大方の大学教師は、教師たるもの芸人ではあるまいし、「笑わせること」で学生を魅きつけるのは邪道であると思いついでいる。そう思いつきたい気持ちは分かる。しかし、学生を「笑わせること」は決してたやすいことではないし、また、授業をテレビの娯楽番組かぬにかと取り違えている学生への迎合でもない。授業のなかで学生を「笑わせること」ができるか否かは、教師が学生の心をしっかり掴んでおり、学生との良好な人間関係を築けているかどうかの、一つの確かな指標なのである。

「笑わせること」の難しさは、冗談を意図的に話そうとしてもなかなかうまくいかないという点にある。前もって準備しておいた冗談は、たいていどこかぎこちなくて、学生に「うけない」ことの方が圧倒的に多い。もちろん、ユーモアに富んだ具体例など、ある程度準備しておくことのできるものもある。しかし、最もよく「うける」冗談は、やはり、その場で即興的に出てきたものである。学生を「笑わせること」ができる教師は、程よい準備のなかで、アドリブが最大限活かされるような、余裕のある授業をしている。

また、「笑い」が授業のなかに緊張と弛緩のリズムを作りだしている点も見逃せない。90分間ずっと張りつめた授業も、逆に、緩みっぱなしの授業もどこかおかしい。そこで、緊張のなかに弛緩を組み込むための何らかの手だてが必要になる。授業の途中で休憩をとるというやり方もあるが、これを実際にやると、学生の緊張感が完全に切れてしまっ、再び授業に集中させるのが大変である。その点、「笑わせること」は学生をリラックスさせながら、しかも講義内容への快い集中を保っている点で、授業を完全に中断させるよりはずっと効果的である。

(5) 学生による授業評価

方法上の工夫とは言えないかもしれないが、学生による授業評価について、少しだけ触れておきたい。授業がうまくいっているのか、いないのかは、授業中の学生の反応を見ればだいたい分かるように思う。とりわけ、彼らの表情は、授業についての最も分かりよくて、しかも最も信頼のできる情報を与えてくれる。それだけに、授業中に学生の浮かぬ顔や居眠りを見るのはかなり辛いものがあるし、逆に、授業に身を入れている、真剣な表情に接すると随分励まされるものである。

問題は、このような授業中の学生の反応を教師がどう受けとめているかである。一般的な傾向として、授業の改善を必要としている教師ほど、授業中の学生の反応が悪いのは、彼らの学力が低く学習意欲がないからだ、学生の側に責任を転嫁してすませているのではなからうか。

授業中の反応以外では、学生の授業評価を知る手がかりとして、学期に三回だけ学生からコメントをとるようにしている。ただし、たいていは学生に「近況」を書きなさいと指示しておく。授業によって心を揺さぶられなかった学生は、言われた通りに「近況」しか書かない。しかし、心を揺さぶられた学生は、「近況」に続けて、かなり率直に「授業について」のコメントを書いてくれるものである。

最近では、学期や年度の終わりに、いくつかの項目について学生に段階評価してもらうような「学生による授業評価」もはやりである。私も何度かやってみたが、数字による段階評価では、他者のものと比較しないかぎり、どうしても情報量が少なく、しかも評価の受けとめ方が甘くなるような気がした。これを、全学の全科目について、同一の条件のもとで実施できるようになれば一番よいのだが、しかし、そうすると「学生による授業評価」に消極的な教師の抵抗はなおのこと強くなるだろう。

おわりに

以上、大学の授業をどう改善するのかについて考えてきた。最初の方で、授業のなかで教師が「教える喜び」を感じられないのは、学生が「学ぶ喜び」を感じていないからである、と述べたが、私の場合、「教えること」についての関心は、結局のところ、まず自分が「教えることを楽しみたい」というところから来ているように思う。自分が楽しむためには、学生を楽しませなければならず、そのことが教える内容や教え方を改善しようとする努力につながっ

ているのである。

このようにいって単純なことから出発しているのだが、しかし今では、「教えること」を見直すことが、われわれの学問のあり方を根本的に変えていくことになるかと本気で考えている。教育学と教育学を「教えること」が切り離され、そのことによって、教育学と教育学を「学ぶこと」が切り離されるならば、そのことは、教育学という学問にとって大変不幸なことである。それは教育学が「学びがい」のない、独りよがりな魅力のない学問になることを意味するからである。

文献

- Elton, Lewis 1987, 香取草之助監訳『高等教育における教授活動 評定と訓練』東海大学出版会,1989,196-199頁参照.
- 田中毎実 1996, 「定時公開授業『ライフサイクルと教育』(1) -平成8年度実施のために-」京都大学高等教育教授システム開発センター『京都大学高等教育研究第2号』130頁.
- 桜井佳樹 1997, 「教員養成課程における教育学教育の構成原理」四国地区-日本教育学会『日本教育学会地区研究活動活性化事業 『教育学』教育を考える』1997、9頁参照.