

多人数の授業における討論の試み

—— 大学教育実践研究 (1) ——

佐藤年明

Making a Trial for Discussion in an Instruction for a Large Number of Students

Toshiaki SATOU

〔要 旨〕

本稿は、1991年度前期に筆者が担当した三重大学教育学部の教職カリキュラムの中の教育方法関係科目の実践記録である。受講者を80名に制限し、8つの班に編成して、ビデオ視聴などを素材としてできるかぎり受講者の意見発表を引き出す、「討論中心の授業」を試みた。本稿では、討論を起こすためにどのような学習の課題・対象を設定したかを全12回の授業の流れにそって紹介する。討論の詳細な分析は、機会をあらためて行なう。

I. はじめに — 学習者との信頼関係づくりにおける失敗からの出発

三重大学教育学部に赴任したばかりの1989年度前期に担当した、「中等教育方法 I」の講義の中で、最終回に学生の私語に対して教師としての批判的見解を述べた。ところが、そのことについて講義終了時に無記名のミニ・レポートを提出させたところ、激しい批判をぶつけてきた学生がいた。その批判は、私が私語に対してその場で直接叱責するのではなく、後になってから論理的に説得しようとしたことへの嫌悪感の表明であり、また私語の原因は講義内容のくだらなさにあるというものであった。この学生との対話が必要であったが、この批判意見を知り得たのが最終回の講義終了後であったことから、その後機会がなく、結局そのままになってしまった。

講義中の私語への対処の仕方自体についても、様々な議論があるであろうが、当時の私にとっては、それ以前の問題として、講義における教師と学生との信頼関係の欠如からくる意識のずれ違いが気になった。そして、講義形式の授業においても、学生が受け身でなく主体的に授業に参加し得るような様々な工夫を生み出しつつ、その中で学生との信頼関係を築いていくという方向性を、その後の実践の中で打ち出した（拙稿「学習者の批判から何を学ぶか」『授業づくりネットワーク』No.18、学事出版、1990年1月、P.26～30、参照）。

具体的には、1年後の1990年度前期「初等教育方法 I」における班編成と討論の導入という形で改善に着手した。「改善初年度」においてぶつかった問題は、次のような相互に対立する学生の不満・批判である。すなわち第1は、討論の結果としてどのような認識に到達したのかが明確でないという不満であり、第2は討論が十分に尽くされておらず、不徹底であるという不満である。前者は討論だけで終わらず教師が「正解」を提示することを求めており、後者は討論の徹底を求めている。これを教授する側から見れば「知識伝達型授業」と「思考訓練型授

業」を両立させることが困難であるというジレンマである（1990年度の実践は、日本教育方法学会第26回大会—1990年9月27・28日、東京学芸大学にて開催—において自由研究発表「講義形式の授業において学生の主体的参加を促す試み—大学教育実践研究（1）—」として報告した）。

本稿は、「改善第2年度」である1991年度の前期の実践の報告である（日本教育方法学会第27回大会—1991年10月5・6日、福島大学にて開催—における自由研究発表「多人数の授業における討論の試み—大学教育実践研究（2）—」の報告原稿を再構成した）。

II. 1991年度前期「初等教育方法Ⅰ・中等教育方法Ⅰ」のカリキュラム上の位置

旧教育職員免許法（1989年入学の41期生まで適用）に基づく本学部の教職カリキュラムでは、免許法上の「教育原理」（4単位）を「教育原理」「教育方法」（各2単位）に分割し、さらにそれぞれを免許の種類別（受講生の所属課程別）に2分して、「初等教育原理」「中等教育原理」「初等教育方法」「中等教育方法」という4種類の科目を設定していた。教育方法関係科目ではさらに、主免許として取得する学生と副免許として取得する学生を区別し、前者のために「初等教育方法Ⅰ」「中等教育方法Ⅰ」を、後者のために「初等教育方法Ⅱ」「中等教育方法Ⅱ」を開講してきた。

1991年度前期は、教育方法学担当教官1名の退職による欠員などの事情により、科目の合併が必要となり、私は「初等教育方法Ⅰ」「中等教育方法Ⅰ」を合併して担当することになった。当初はさらに、新免許法（1990年入学の42期生以降に適用）の「教育の方法・技術に関する科目」に相当する選択必修科目としての「教育課程論Ⅰ」をも合併する予定であったが、結果的に「教育課程論Ⅰ」は消滅した。3つの看板を掲げた私の授業に対して100名を越える受講希望者があったのだが、教室の収容能力と、後述する班活動中心の学習形態において教師が掌握可能な学習者数という2つの理由から、受講者を80名に制限したため、2年生（42期生）は全員受講を辞退してもらわざるを得なかったのである（なお、1度受講をことわった学生は氏名を記録しておき、同じ科目で2回以上受講不許可となる学生が出ないようにしている）。

必修（41期生以前）もしくは選択必修（42期生以降）の科目にもかかわらず受講を制限することは、過密カリキュラムの下で単位取得に苦勞している学生に対してもうしわけないことであるが、多人数授業においても班編成などを通じて可能なかぎり一人一人の学習者を把握しようと努力している私の実践においては、やはり80名が限度である。実際には途中放棄者が出て60数名程度まで減るのだが、それでもまだ最終回の授業まで顔と名前を一致させることができない受講生が多数残る。教育学教室の7名の教官のうち3名（但し1991年度前期は1名欠員）が教育方法学担当というのは、全国の教員養成大学・学部の中でもめずらしいのではないかと思うが、それでも学生数からみれば、ゆとりある教育条件にはほど遠い現状である。高等教育における学習集団の適性規模について、それぞれの科目のカリキュラム上の位置づけ（必修・選択、対象学年など）との関連において積極的に議論し、合意形成とそれに基づく予算措置・制度改正の要求など、当事者の意識的な取り組みが必要である。

III. 1991年度前期「初等教育方法Ⅰ・中等教育方法Ⅰ」の概要

ここでは、全12回の授業において毎回発行した授業通信「めそどろじい」（1回分はB5版1枚～B4版2枚、多くはB4版1枚。記事の項目は通し番号を付けており、全部で44項目）

の内容のうち、事務連絡などを除く29項目を、3つのカテゴリーに振り分けて、掲載順にそのまま収録する。授業の内容を第三者に理解していただくためには、もっとわかりやすく再構成する必要があるのだが、この授業を通じて私が学生に対して何を要求し、どのような働きかけをしたかを知っていただくために、常に学生に語りかける形で書いた授業通信の文章をそのまま収録することにした。

A. この授業の教授内容と授業運営の方針について

〈1〉この講義の概要（「めそどろじい」No.1 1991. 4. 19）

「授業を中心にしながら、少しずつ視野を広げていき、教育実践（教師の仕事）を総合的・全面的にとらえるために必要な視点をわがものとしていくこと」を、この講義の課題とします。具体的には、

講義の前半では、奈良県生駒市立壺分小学校で私自身が行なった実験授業のビデオテープをもとにして、授業における具体的事実にこだわりながら、次第に授業づくりの基礎となる学級集団づくりの問題に目を向けていきます。

講義の後半では、後述する課題図書、メイン・レポートも活用しながら、学級における教育実践を支える学校づくりの諸問題、父母・地域と学校との連携などの問題について、課題図書の著者である浜田博生先生もお招きして、広い視野から学んでいきたいと考えています。

〈2〉[テーマ1] 1時間の授業の批判的分析（「めそどろじい」No.1 1991. 4. 19）

これから私自身がかつて行なった実験授業のビデオテープ（42分）を見ていただきます。この授業についての詳細な情報は、次回に提示します。まず皆さん自身が学習者になったつもりで、ビデオを見て下さい。授業者の発問に対する答を子どもたちとともに考えてみて下さい。その上で、「ミニ・レポートNo.1：佐藤実践のビデオを見ての感想（学習者の立場から）」を書いて下さい。繰り返しますが、今回は、あくまで授業を受ける学習者の側からの感想を書いて下さい。授業者（教師）の側からの検討は次回以降に行ないます。

〈3〉[テーマ1] 1時間の授業の批判的分析（つづき）

（「めそどろじい」No.2 1991. 4. 26）

ミニ・レポートNo.1「佐藤実践のビデオを見ての感想（学習者の立場から）」を返却します。今後もなるべく、ミニ・レポートは提出した次の週に返却したいと思います。この講義を通じてのみなさん自身の教育方法についての認識の発展の軌跡となるはずですから、大切に保存して、ときどき読み返して下さい。また、読み返したとき何についてのレポートかすぐわかるように、「テーマ」の欄もきちんと記入しておきましょう（せまくてもうしわけないのですが）。

ミニ・レポートNo.1では、本当に子どもの立場になりきろう、子どものことばで表現しようと努力してくれた人も何人かありましたが、学習者の立場に立つといってもピンとこない、むずかしいという人もいました。また、ビデオの音が聞き取りにくく、授業の中に入り込むこと、授業の流れについていくことがむずかしかったという人もいました（ビデオは私が思ったよりかなり画像も音も悪かったので、あとで別のビデオデッキで見直してみたのですが、画像は前回の講義時のように周期的に乱れたりしませんでした。E331教室のビデオデッキに問題がありそうです）。

じつはこれまで何回かこのビデオを講義で使ってきたのですが、その際は最初からこの授業の問題点を批判することを課題にしました。かなり痛烈な批判をたくさん受けて、落ち込むこ

ともありました。今回は「学習者の立場から」と述べただけで「批判せよ」とは指示しませんでした。そのせいか、かなり肯定的・好意的な意見が多かったようです。私としては、自分の授業が評価されることはうれしいのですが、冷静にこの授業をふりかえればその気持ちは自己満足に過ぎません。前号の自己紹介の中で書いているように、小学校での授業経験はこの授業を含めてわずか10時間ですから、技術的には未熟な、穴だらけの授業にすぎないのです。そのことは教育実習を経験した4年生はもちろんのこと、3年生の人たちにもわかるはずです。

そこであらためて、今度は「教師の教授活動のあり方」という視点から、同じビデオテープを批判的に視聴していただきます。できるだけ多くの批判・問題点の指摘ができるように、「目を皿のようにして」見て下さい。しかし、ただ「批判せよ」というだけでは、前回の見方とどのような違いがあるのかがわかりにくいでしょう。そこで、1時間の授業の流れをただ漫然と追いかけるのではなく、「分節化して」「分析的に」見るために、教師の教授活動の大まかな分類について説明しましょう。

ここでは、授業中の教師の活動を

① 発問 ② 指示 ③ 説明

の3つにとりあえず区分しておきます。この3つをまとめて「指導言」（大西忠治）とも呼んでいます。3つの概念の定義とそれらの相互関係については、講義の中で説明します。授業における教師の教授活動のすべてをこの3つの概念の下に包括することには無理があるかもしれません。そこで、これら3種類の活動に含まれないと思われるものについて論じたい場合のために、便宜的に「④その他」を追加した上で、次のようなミニ・レポート課題を提起します。

「ミニ・レポートNo.2：佐藤実践への分節的批判」

すなわち、ビデオを視聴した上で授業者の教授活動についての批判を①～④の項目に分けて書いて下さい。

なお、資料としてこの授業のための私の「学習指導案（メモ）」（3枚）を配付します。驚くなかれ！これで1時間分です。時間配分の見通しをまったく誤っていたことが歴然としています。

さて、いろいろ挑発したので、少しは批判が書きやすくなったでしょうか？これまでに面と向かって教師批判を述べたり書いたりする経験を持っている人は多くないかもしれませんが、私も含めてみんなが教育方法についての認識を広め深めるための作業の一環としてやることですから、どうぞ遠慮なしに書いて下さい。なお、ミニ・レポートの用紙が足りない場合は、裏に書かずに2枚目を請求して下さい。

次回はミニ・レポートNo.2にもとづいて、いよいよ班討論を開始します。

〈4〉 [テーマ1] 1時間の授業の批判的分析（つづき）

（「めそどろじい」No.3 1991. 5.10）

ミニ・レポートNo.2「佐藤実践への分節的批判」を返却します。「なるほど！」「あれっ、そうかな？」などと思った部分には下線を引いています。私の考え方と異なる意見に対しては、なるべくコメントを付けました。乱筆ですが、なんとか読み取って下さい。そうして、自分の意見をもう一度吟味して下さい。またそのことについて、班討論の中で提起して検討して下さい。

「批判を！」と要求したので、かなり出てきてはいますが、まだ弱いという気がします。遠慮しておられるのでしょうか？それとも批判のしかたがわからないのでしょうか？

批判は皆さん一人一人の「授業観」をつくりあげていくために必要な作業なのです。「もし自分ならどのような授業をつくりたいか」を真剣に考えていけば、自ずと私の授業の進め方についてどう評価するのかを意識するはずです。「このやり方はおかしい。」と思ったとき、それに対する対案を想定することが必要です。教壇に立つ経験のない3年生の人たちにとってはむずかしい作業かもしれませんが、教育実習の事前学習のつもりで取り組んでみて下さい。

私の考える「教育方法学」の学習の進め方は、あくまでも具体的な事実を具体的に検討することを中心にすえて、一般原則は具体的事実と密接に関連させながら確認していく、というやり方です。ですからこの講義の全体を通して壱分小学校6年1組における教育実践にこだわり続けます。教育実習の授業検討会や、教職についてからの授業研究会の場で、あたりさわりのない印象批評や、対案のない打撃的批判ではなく、ともに授業実践に取り組む立場からの建設的提案ができるように、今から「具体的に検討し、具体的に語る」訓練を積んでいってほしいと思います。

さて、今日からいよいよ班別討論を行ないます。

まず、本日の討論の司会者と、記録者各1名を決定して下さい。記録者は後に全体の場で班討論の内容を報告する発表者を兼ねます。司会者・記録者とも輪番制にして、全員があたるようにして下さい。記録者の人は、通信No.1の名簿にもとづいて、出席者・欠席者の氏名を記録用紙に記入して下さい。

第1回班討論のテーマは、「佐藤実践批判の項目別集約と、評価が対立する点についての議論」です。

前回設定した①発問②指示③説明④その他、という教授活動の分類に従って、項目別にまず全員の批判点を出し合ってください。また、肯定的評価があれば、それも出し合ってください。その上で、出揃った批判点を見渡して、同じ事実をめぐって異なる評価が出されていないかをチェックし、もしあれば、その点について、まず異なる評価を出した人たちに再度発言してもらい、そのあと班全体で議論してみてください。どこを見回しても対立点がない、という穏健な班は、私を呼んで下さい。授業者として批判に反論し、ムリヤリ論点をつくってさしあげます。

班討論は11時30分終了をめどに行ないます（全班が早く終了すれば時間を切り上げます）。討論が終了し、記録者の発表準備ができた班は、「～班終了しました。」と報告して下さい。

その後全体の場で、項目ごとに各班の報告をしてもらいます。ただし、個別の批判点については、次回に各班の討論報告用紙を印刷・配付することで全員のものにするようにして、ここでは先の班討論で評価が分かれた問題に絞って、その討論の経過も含めて報告してもらうことにします。これによって、今後みんなできいっしょに考えていくべき問題がかなり絞り込めるのではないかと思うからです。

〈5〉 [テーマ2] 教育方法とそれを支える思想の関係

(「めそどろじい」No.4 1991. 5.17)

前回の班討論後の発表、および本日配付した班討論記録によって、佐藤実践批判の論点が出そろいました。ミニ・レポートを見て、まだまだ批判が弱いなどと言っていた私ですが、こうして全班から批判を突きつけられてみると、「自分はこのなかにひどい授業をしていたのだろうか!？」とガクッリ落ち込んでしまいました。

さて、それはともかくとして、これまでは、批判点を教授活動の基本的カテゴリーごとに分類して考えてきましたが、皆さんの討議の中でも、発問の問題と説明の問題が関連するなど、

項目に分けてしまえない論点が出されていました。そこで今度は、少し違った視点から「教授活動への批判」自体を検討の対象にしてみたいと思います。

皆さんの批判の底に流れている「ものの考え方」を私なりに抽出してみると、次のようになりました。

- a. 授業での情報の伝達においては、十分に精選・整理されたものを子どもにとってわかりやすい形式で伝えることが必要である。
- b. 授業は効率的に進行しなければならない。
- c. 授業は教師による一方的な知識注入ではなく、子どもの積極的な学習への参加を保障するものでなければならない。
- d. 学習内容を深く理解するために、学習時間を十分に保障すべきである。
- e. 授業は規律正しく整然と進行しなければならない。
- f. 自主的な学習をすすめるために、教師はなるべく介入しないほうがよい。

まだあるかもしれませんが、個々の批判点から授業の具体的場面に関わる部分を捨象してみると、大体上のような考え方が浮び上がってくるのではないのでしょうか。これらのものをとりあえず「教育方法を支える思想」と呼んでおきたいと思います。「思想」と言うとおおげさな感じがするかもしれませんが、私は教師がある特定の教育方法を自ら採用したり、他者のそれを批判するとき、そこには単に方法レベルの考え方だけでなく、その教師の子ども観・人間観がにじみ出ているはずだと考えています。言い方を変えればそれはその人間の価値観の問題でもあるわけですから、議論するとケンカになってしまう場合もあるし、そこまで行かなくても、一致することはなかなかむずかしいでしょう。しかし、自分と異なる相手の価値観を尊重しながら、考え方の違いを議論できるような人間関係をつくることが必要だと思います。

前述の「ものの考え方」に即して言えば、たとえばbとd、またeとc・fは場合によっては対立します。私が前回の討論の中で、あえて「対立」を組織しようとしたのは、方法をめぐる討論がその背景として子ども・教育・人間をめぐるものの考え方につながっていくことに気づいてほしかったからなのですが、皆さんはそのことを意識されたでしょうか？

そこで、前回の最後の発表を板書した際に、最も「 \leftrightarrow 」のマークが多かった、「指示」の項目の問題点を中心に、教育方法を支える思想を意識しながら、さらに討論を深めてみることにしましょう。「せっかく発問・指示・説明に分けて多岐にわたる批判を出し合ったのに、発問や説明については出しっ放しに終わるのか？」と不満を持たれるかもしれません。十分な時間があれば、この1時間の授業の問題についてあらゆる角度から吟味しつくしてもよいのですが、発問・説明については、個別の内容に関わらない技術上の問題（話すスピード、視線など）も指摘されているものの、大部分は「江戸時代の人口変化の原因」というこの時間の教育内容に関わる意見です。これをじっくり検討していくとなると、議論は社会科の授業づくりに傾斜してしまい、「初等・中等教育方法」の講義としてはやや外れた方向に行ってしまいます。皆さんからこれだけ批判を出させておいて、答えない部分を多く残すのは申しわけないのですが、以上のようなわけで「指示」（言い替えれば「授業中の子どもの学習活動に対する教師の指導方法」）に焦点を当てて今後の討論をすすめることを御了承下さい。

なお、ついでに申しますが、中学校教師をめざしている皆さんにとっては、小学校の授業を対象とするこれまでの議論が自分にとってどういう意味を持つか、やや釈然としないものがあったかもしれません。今回の方向づけによって、子どもの学習活動に対する教師の関わり方とい

う小・中共通の問題が設定されたと考えて下さい。年齢的にも、今検討対象としているのは6年生、すなわち児童期から青年期への過渡期の子どもたちなので、中学生と共通する点もある程度あると思います。また「中学校の場合は違うのではないか？」と思うことが議論の中で生じたら、どんどん発言して下さい。無理に小学校の議論に自分を合わせてもらう必要はありません。班構成もあえて異なる課程、異なる学年の人が同居するようにしましたので、いろいろな立場から意見が出されることを期待しています。

いくつかの班から意見が出されている（私自身が問題にしたい点でもあったのですが）「班討論とその後の発表についての指導」をあらためて検討してみましょう。

① まず該当部分のビデオテープを再々度視聴してもらいます（約13分）。ここでは私は、各班の討論に対しては個別の指導を行っていませんでした。また、討論後の発表については次のような指示を出しました。

- (1)（討論中）「発表する人決めてよ。いつもあまり発表をしていない人にしてね。」
- (2)（討論後）「じゃあね、発表する人決めた？先生が指名しようかな…。あのね、班で出た意見全部言えなくてもいいわ。自分の意見でなくてもいい。だから、今話した中で出たことを1つでもいいから言って下さい。」

② 授業のこの部分に限って、各班の批判を再度発表してもらいます。

③ 論点を整理して再度班討論を行ないます（30分程度）。

④ 班討論の結果を発表してもらい、全体で再度検討します。

〈6〉第1メイン・レポートを提出して下さい（「めそどろじい」No.5 1991. 5. 24）

皆さんの意識の中で、講義で行なっている授業実践の検討と、第1メイン・レポートの研究課題とは結びついていたでしょうか？

今後は両者を意識的に結びつけていきたいと思っています。つまり、佐藤という外部の研究者が行なった授業の検討から、それを受けとめた壱分小学校の子ども集団や、この学校の持つ雰囲気・教育風土のようなものへと視点を移していきたいと思っています。

〈7〉浜田博生先生、神原隆康先生が6月21日に来学されます！

（「めそどろじい」No.5 1991. 5. 24）

これまでの講義時間における議論をふまえ、さらに本日提出されたレポートの中で出されている論点を整理して、次回（6/7）・次々回（6/14）に、壱分小学校の教育実践・神原学級の教育実践についてお二人に聞いてみたいことをまとめたいと思います。浜田先生の著書の内容から見て、疑問点・くわしく聞きたい点はおそらく多岐にわたると思われませんが、壱分小学校の学校づくりの中に神原実践を位置付けてとらえるということに重点を置いて、論点はできるだけ絞り込みたいと思います。21日を有意義なものにするために、皆さんも次回までの2週間に聞きたいことを整理しておいて下さい。

〈8〉佐藤実践における班討論の発表についての指導をめぐって

（「めそどろじい」No.5 1991. 5. 24）

別紙（略）の通り、各班からさまざまな意見（支持もしくは批判）が出ています。このうち、私の指示に対する「対案」として提案されたものを抜き出してみました。

- ・討論することをその場で決めたことがよくない。最初から決めておけば、混乱はなかったのでは。（3班）
- ・おとなしい子にあてるのではなく、一人一人の状況をみてあてる。（1班）

- ・おとなしい子に発表させたあと、他の班員にフォローさせる（先生から指名）。（1班）
- ・おとなしい子にあてるのはよいが、発表の内容について先生からも補助を。（1班）
- ・発表だけが授業参加でない。発表したい生徒（佐藤註・小学校の場合「生徒」でなく「児童」と呼ぶ。「生徒」は中学校以上。「児童」「生徒」がかたくなるしければ、一括して「子ども」でよいのでは？）に発表させたほうがいいのでは。（1班）
- ・誰でも発表できるようにしておきなさいと指示しておけば、緊張感もあったし、普段発表しない子どもにあてやすくなったのでは？（2班）
- ・誰でも発表できるように前もって言う。（3班）
- ・最初に「発表する人決めてよ」と言うのはよくない。みんなが発表できる状態にしておくべきだ。（7班）
- ・指示を後で変えるくらいなら、先にあてる子をきめておいたほうがよかったのでは？
←緊張感がなくなる。（2班）
- ・討論中に班をまわって、誰が発表するか指名しておくほうがよかったのでは。（5班）
- ・「あまり発表しない子」にあてるという意図があるなら、班討論のようすを班ごとにみて前もって発表させる子を先生が決める。（6班）
- ・自分一人でとまどっていた谷村さんを見て「ほかの人手伝ってあげて」と先生が助言することによって、話しやすくなったのではないか。←立ったらもう発表する態勢に入るというけじめも必要では。（4班）

多くの対案に対して、「なるほど。」と思いました。やはりあの時の指導方法としては、「誰でも発表できるように準備しておきなさい。」と指示した上で教師が指名するか、それとも発表者を班で決定させるかのいずれかの方法を取るべきであって、班で決定するよう指示しておいて教師の指名に切り替えたことは、誤りでした。

ところで「いつもあまり発表していない人にしてよ。」という私の発言が配慮に欠けるという批判がいくつかの班から出されています。しかし、私自身はそうは思わないのです。むしろ「あまり発言していない子」に対してそのことを自覚させ、発言を促すことは、授業への積極的参加の励ましになると考えてそう言ったし、今もそう思っています。これは、私自身がこのクラスで授業を行なったのはこの日が初めてだけれども、この年の1学期以来たびたびこのクラスに通ってきて授業を参観し、クラスの状況を多少は把握していたということと関係があります。より直接には、これから見ていただく、私の授業より8日前、1985年11月14日の授業での出来事が念頭にあったために、あのような発言をしたのだと思います。教師の指名に切り替えてまでおとなしい谷村さんに発言させたのも、その出来事があったからでした。では、VTRスタート！

……いかがでしょうか？今日の段階では、私からはあれこれコメントを加えません。今見たビデオと、配付した3枚の学級通信にもとづいて、皆さんの率直な感想を書いて下さい。

「ミニ・レポートNo.3：11月14日の神原先生の授業についての感想」

私はこれまで、何度か講義でこのビデオを使ってきたのですが、神原実践に関しては受講者から批判を出してもらうことはしてきませんでした。私への批判は私の責任において受け止めることができますが、日々実践を積み重ねておられる現場の実践者の方に対してビデオを少し見ただけで批判を出すことは失礼であると考えたからです。しかし、今年度の講義の準備段階で神原先生と電話で話し合ったとき、神原先生は「僕の授業についてどんどん批判してもらっ

て結構です。」とおっしゃっていました。ですから皆さんは、感じたことをすべて遠慮なく出してもらって結構です。但し、言いつ放しでなく、6月21日に神原先生が来られたときにはその意見を直接ぶつけるつもりで、節度のある論評をして下さい。

〈9〉 [テーマ3] 「すべての子どもの授業への参加」とは何か

(「めそどろじい」No.6 1991. 6. 7)

ミニ・レポートNo.3を返却します。神原先生の授業に対する意見が集中したのは、もちろん谷村さんに最後まで発言を要求したことをめぐってでした。その点だけに注目するのは一面的だと思い、1時間の授業を全部見てもらったわけですが、私の授業における指導のあり方の検討とつながるのはこの問題ですので、やはりそこに焦点をあてたいと思います。神原先生の指示のしかたが、谷村さんの発言を促すのに適切とは思えないという意見が多数ありました。皆さんのミニ・レポートはすべてコピーして神原先生に届け、現在の時点から当時を振り返ってどう考えられるかを21日にうかがってみたいと思います。今日の段階では、ミニ・レポートNo.3にもとづいて班で意見交換をしてみてください(記録者は、意見の対立がある場合はそれが明瞭にわかるように工夫して下さい)。議論の中で、神原先生に直接うかがってみたいことが出れば、それを討論記録用紙に列挙して下さい。

一つのポイントは、ビデオで見た神原先生の谷村さんへの働きかけを、「発言の強要」と見なすか、それとも「授業への参加を促す働きかけ」と見なすかだと思います。[テーマ2]では教育方法への個別の評価からその背後にある一般的「思想」を浮び上がらせることを試みました。このことを少し違う角度から考えてみると、「教育思想」と具体的な「教育方法」とのズレという問題が指摘できます。たとえば、「子ども一人一人の個性を大切にしたい」というような理想(教育思想)をある教師がもっていたとしても、実際の指導場面では結果的に「その子らしさ」を切り捨ててしまっている、というようなことも起こり得ます。ですから、神原先生が『ばああん』No.110で述べておられるこの場面に対する総括が、実際の指導場面に照らし合わせて適切であったかどうかは、厳しく吟味してみる必要があります(実践者に対しては、きわめて酷な見方ですが)。ただ、それをするためには、あのビデオと学級通信だけではまだまだ情報不足ですから、指導のよしあしを結論づけてしまうことはできないでしょうが、班討論では、できるだけ具体的事実(ビデオを見て気づいたことや学級通信からわかることなど)にもとづきながら、意見を述べあいましょう。

討論が終わった段階で、神原学級の子どものたちの「授業への参加」の姿勢をうかがわせる資料を配付します。来週までに目を通して下さい。

〈10〉 浜田先生・神原先生をお迎えするにあたって(「めそどろじい」No.7 1991. 6. 14)

昨夜、神原隆康先生と電話で話しました。これまでのこの授業の経過を説明し、ミニ・レポートNo.3や先週の班討論の記録のコピーをお送りすることを約束しました。また当時の授業のビデオを見直しておいていただくようお願いしました。皆さんのミニ・レポートや班討論記録の中には、当事者の神原先生にお見せするにはあまりにも失礼だと思われる部分もありますが、私の独断で「検閲」することはせず、あえてすべてそのままお送りすることにしました。

神原先生はあの学級を卒業させた後、現在までにもう1回6年生の担任をされました(5年からの持ち上がりでなく6年のみ)。その学級だったら、谷村さんへの要求のような指導はしなかっただろうと、昨日の電話ではおっしゃっていました。もちろん先生自身の経験の蓄積ということもあるでしょうが、「子どもが変わった。」ということを強調されていました。そのあ

たりのお話も来週聞けると思います。

今朝、浜田博生先生と電話で話しました。ベテラン実践家の浜田先生にうかがいたいことはたくさんあるし、先生自身も皆さんに伝えたいことをいっぱい持っていらっしやると思うのですが、1回限りの講義時間ではできることは限られています。そこで今回は浜田先生の表現によれば「カンちゃん（＝神原先生のこと）の話をタテ糸に、私の話をヨコ糸に」ということで、神原学級の教育実践の背景にある壺分小学校の学校づくりについて、皆さんからの質問に答える形でお話しいただくことにしました。

〈11〉【テーマ4】子ども把握の視点・方法（「めそどろじい」No.7 1991. 6. 14）

これは、第1メイン・レポートの課題の一つです。[テーマ3]で授業中の子どもたちの発言に対する教師の指導のあり方を問題にしました。まだ結論を出したわけではなく、来週の神原先生との質疑応答の中で引き続き考えていきます。神原先生の谷村さんへの指導に関しては、発言をめぐってだけでなく、日記の学級通信への紹介ということがありました。これらは、単に子どもをどうとらえるかではなくて、子どもにどうはたらきかけるかというレベルの問題です。皆さんの議論もはたらきかけのあり方をめぐってなされてきたわけですが、やや、限られた場面での教師の子どもへの対応のあり方に議論が絞込まれてしまった感もあります。教師と子どもの人間関係については、一方でもっと広い視野から、もっと多角的に検討する必要があるでしょう。

そこで、教師の子どもへのはたらきかけのあり方と表裏一体の問題として、どのような視点からどのような方法で子どもを把握するのかについて、レポートにもとづきながら考えてみたいと思います。

そろそろ班討論だけでなく、論点を絞って全体で討論する機会も作りたいのですが、今回のところは、次週の浜田先生、神原先生のお話を聞く機会をできるだけ皆さんの関心とかみ合ったものとするための基礎作業として、引き続き班ごとの学習を行ないます。

各班で第1メイン・レポートの内容を交流（第1の論点に限定して）した上で、この論点（子ども把握の視点・方法）に関連して浜田先生、神原先生に聞いてみたいことを出し合い、整理して下さい。

〈12〉浜田先生・神原先生をお迎えして（「めそどろじい」No.8 1991. 6. 21）

お忙しい中を遠方からこの授業のためにお越し下さった浜田博生先生、神原隆康先生を大きな拍手でお迎えしましょう！

神原先生は教師10年目。今年度は生駒市教職員組合の専従役員として、職場を離れておられますが、3月まで9年間壺分小学校で実践を続けてこられました。そして浜田先生は昨年3月まで8年間、教頭として神原先生の実践を見守ってこられたわけです。ですから今日の授業では、神原先生への質問と浜田先生への質問を明確に区別するのではなく、それぞれの事柄について、可能なかぎりお二人ともにお話していただきたいと思っています。先週の班討論記録のコピーは事前にお二人にお渡ししていますが、私が読んでみて意味がよくわからない質問もありました。それらの質問の意図を確かめることも含めて、討論記録に書かれた質問を網羅的に出してもらうというやり方もできますが、それでは限られた時間の中でこまぎれのQ & Aだけに終わってしまいます。そこで私の判断で複数の班に共通する主要な論点だけを抜き出しましたので、関連する質問や、ここにあがっていないことについては、授業の中でどんどん積極的に質問して下さい。貴重な機会ですから遠慮しないで！

多人数の授業における討論の試み

- ① 谷村さんへの発言要求をめぐって・授業中に発言しない子どもへの指導のあり方について
(1班・2班・3班・4班・5班・6班)
- ② 生活綴方について・日記の指導について・学級通信について(3班・4班・5班・8班)
- ③ (書かせること以外で)子どもをつかむ方法について
(1班・2班・3班・4班・5班・6班・8班)
- ④ 子どもの生活にどこまで立ち入るか・親との関わり方(2班・7班)
- ⑤ その他(指名しないので、自由に出して下さい)

*質疑応答終了後、ミニ・レポートNo.5(本日の授業の感想)を提出して下さい。

*昼休みおよび5・6限に、「教育学実験室・調査室」において、引き続き両先生との懇談会を行ないます。希望者は参加して下さい。

<13> ミニ・レポートNo.5を提出して下さい(「めそどろじい」No.9 1991.6.28)

浜田先生、神原先生のお話はいかがでしたか?

お二人のパワーに圧倒されたのでしょうか?予定された発言者以外から意見が出なかったのは残念です。事前の討論でかなりはっきりと批判的意見を出していたのですから、あの場でもう少し突っ込んで聞いてもよかったのではないのでしょうか。

なお、午後の懇談にもこの授業の受講者12人と、私のゼミのメンバーが参加し、3時前までいろいろとお話をうかがいました。

お二人の先生、特に神原先生は、いろいろな話をする機会が持ててよかったと喜んでおられました。さて皆さんのほうは…?

<14> 残る4回のスケジュールについて(「めそどろじい」No.9 1991.6.28)

これまでに扱ってきたテーマを振り返ってみましょう。

[テーマ1]	1時間の授業の批判的分析	第1・2・3回
[テーマ2]	教育方法とそれを支える思想の関係	第4(・5)回
[テーマ3]	「すべての子どもの授業への参加」とは何か	第6(・8)回
[テーマ4]	子ども把握の視点・方法	第7(・8)回

1時間の授業の中で生じた事実に細かいところまでこだわりながら、次第に「教師の子どもに対する指導のあり方」を一般的に問う方向へと検討を進めてきたつもりですが、いかがでしょうか。皆さんの教育方法に対する認識は深まってきたと言えるでしょうか(この点は後に述べる第2メイン・レポートで自己総括していただきます)。

さて、これまで検討対象としてきた授業実践は、教壇経験のほとんどない佐藤の実験授業、教職4年目の神原先生の授業、という言わば「初心者の授業」でした。今後3回にわたって、実践の技術という点では一定の経験を積んだ「中堅」教師の授業ビデオを見ていただきます。但しそれらの授業は、いずれも何らかの意味で常識的な「授業観」を揺さぶる要素を持っています。言い方を変えれば、皆さんがそれらのビデオを視聴すれば、おそらく多くの人が何らかの「違和感」を持つと思います。あるいは見る人によって評価の違いが生じるのではないかと思います。そういう「論争的」な授業を選びました。

このことは、この講義の方法的な特徴であるディスカッションをもう一步深めるため、より実りあるものにするためでもあります。ミニ・レポートNo.4の中で、班討論だけでは十分に深まらないので、複数の班の合同討論とか、全体の場合での討論をしたいという意見がありました。しかし一方で、前回の講義のように全体の場合で意見を求めても、なかなか自主的に発言する人

がないという現状があります。従って、ディスカッションの輪を班からさらに広げていくためには、討論を「仕組む」ことが必要になると考えました。「論争的」な素材を選んだのはそのためです。そしてさらに、討論の方法について、今回は次のような形で議論を仕組みたいと思います。

〈15〉〔テーマ5〕 授業に「パフォーマンス」は必要か？

〔めそどろじい〕No.9 1991. 6. 28)

Ⅱ類の皆さん、お待たせしました！。いよいよ中学校の授業の登場です。「なんだ、また社会科じゃないか。」ですって？。まあそう言わないで下さい。次週は社会科ではない中学校の授業をお見せしますから。ここではあくまでも、「社会科の授業」としてではなく、「中学校の授業」として検討していきたいと思います。

これからお見せするのは、横浜市立老松中学校1年5組での^{うるしまこういち}漆間浩一氏の授業「発電所はどこにあるか」(1988年12月19日)です。漆間氏は私と同じ1954年生まれ。これまた私と同じ、教育科学研究会授業づくり部会のメンバーです。

この授業の記録(以前紹介した『授業づくりネットワーク』誌に掲載されたもの)を配付しますが、これは後の討論のための参考資料として、ビデオを流している間はなるべく画面に集中して下さい。

ただし、この授業をめぐって以下に述べるような方法で討論を行ないますので、そのために必要なメモは取っておいて下さい。

- (1) 「漆間浩一氏の授業はすぐれているか？問題があるか？」をめぐって討論を行ないます。討論方法は、あらかじめ立場を指定した上で意見を戦わせる「ディベート」方式とします。
 - 1班・3班・5班・7班の皆さんは、「漆間氏の授業はすぐれている」という立場から意見を出してもらいます。
 - 2班・4班・6班・8班の皆さんは、「漆間氏の授業には問題がある」という立場から意見を出してもらいます。自分個人の立場がどちらであるかにかかわらず、あえて一方の立場からだけ評価するのです。
- (2) 以上のことを念頭において、メモを取りながらビデオテープを視聴して下さい。視聴終了後、ただちに班で意見の取りまとめを行ないます。同じ立場からの意見発表ですから、ここでは議論はしません。全員の意見が集約・記録されたら、ただちに終了して下さい。(約10分)
- (3) 1班・3班・5班・7班・2班・4班・6班・8班の順で発表します。
- (4) 反対の立場からの意見に対する反論を班で討議します。個人的にはもちろん納得できる意見もあるでしょう。しかしここではあえて、指定された立場に立って、相手の主張の弱点や矛盾を探して下さい。記録者は「何班のどの意見に対する反論か」を明確に記録して下さい。(約10分)
- (5) 一応1班から順に批判の発表を始めます。批判された班は反論して下さい。反論者がすぐに決まらないときは、司会者が指名して下さい。批判への支持意見・反論への支持意見のある班はどんどん発言して下さい。議論が活発になってきたら、発表順序にはこだわらずどんどん進めます。班討論結果の報告としての発言は、記録者が行ないませんが、

その後の発言はだれでも自由です。

- (6) 最後に、A. どちらの主張が説得的だったか？ B. 自分個人の立場はどちらか？を挙手で確認します（班ごとにも個人別に記録しておいて下さい）。

〈16〉ディベート「漆間浩一氏の授業方法は是か否か」

（「めそどろじい」No.10 1991. 7. 5）

前回は、ムリヤリ設定した立場に立って、漆間氏の授業に対する支持意見と批判意見をそれぞれ発表するところまでで終わりました。今回は、次のような手順でその続きを行ない、「対決討論」に決着をつけたいと思います。ぜひ、「本気」で相手を論破して下さい。

- (1) 漆間氏の授業の雰囲気を出すために、授業ビデオの冒頭10分程度を再度視聴します。
- (2) 対立する立場からの意見に対する反論を班で討議します。個人的にはもちろん納得できる意見もあるでしょうが、あえて指定された立場に立って、相手の主張の弱点や矛盾を探して下さい。記録者は「何班のどの意見に対する反論か」を明確に記載して下さい。また自分の班の意見について、反論された場合に誰が受けて立つのか（再反論の発言を誰がするか）についても、おおよその打ち合わせはしておいて下さい。（約20分）
- (3) 1班が口火を切って、「支持」の立場から先に批判の発表を始めます。1・3・5・7班と進んでから「批判」の立場の2・4・6・8班という順番を一応設定しておきますが、議論が噛み合ってきたらこの順番にはこだわらず、どんどん自由に発言してもらっても構いません。

批判された班は必ず反論して下さい。原則としては、批判された意見を最初に出した人が反論するのが当然ですが、ここでは集団対集団で主張の論理性を競い合っているのですから、同じ班のほかの人も「知らんぷり」をしないで、反論に協力しましょう。反論者がすぐに決まらないときは、その班の司会者が指名して下さい。口火となる反論発言は、各班の記録者が行ないますが、その後の発言はだれでも自由です。（約30分）

- (4) この後の展開については、前回の通信で予告したのとは、少し違うやり方にします。その具体的な進め方は、(3)の討論が終わった時点で、口頭で指示します。

B. 班活動を中心とする学習形態とその評価について

〈1〉グループ分けについて（「めそどろじい」No.1 1991. 4. 19）

私と皆さんの、また受講生相互のコミュニケーションの機会を少しでもふやすために、全受講者を8班に分けて、適宜グループ討論を行ないたいと思います。下記の名簿（略）で同じ班の人の顔ぶれをなるべく早く覚えて下さい。また、今後教室では、右図（略）のように班ごとにまとまって着席して下さい。そうすればいつでもスムーズに講義から討論に移行できますので。

班討論の際には司会者・記録者が各1名必要です。輪番制でなるべく多くの人が担当して下さい。記録者は討論記録用紙にその日の出席者・欠席者を明記して下さい。

〈2〉ミニ・レポートNo.4（今回までの講義の内容・方法についての意見）を読んで

（「めそどろじい」No.8 1991. 6. 21）

班討論で自分の意見を述べ、他人の意見を聞く機会を持つことについては、おおむね肯定的に評価されているようです。但し、班の人数が多すぎる・少なすぎる、となりの班の声が気になることや机を動かして向き合うことができないなど討論のための環境の劣悪さ、少人数の

議論では内容的に発展しないこと、班討論のアフター・ケアとしてもっと全体での討論とか教師による講義が必要であることなどの貴重な指摘・批判・クレームが寄せられました。

今日を含めて残り5回の講義の中で、可能な点はできるだけ改善したいと思います。今後も引き続き御意見をお寄せ下さい。

〈3〉授業のビデオ録画について（「めそどろじい」No.10 1991. 7. 5）

この時間は大学のカリキュラム上は「講義」なのですが、私はできるだけ「授業」という呼び方をしてきました。これまで見てきた小学校や中学校の授業と基本的には共通する学習の時間と考えて、日夜その改善のために努力しているつもりです。第8回の授業でもビデオ撮影をしましたが、あときは基本的にはゲストのお二人の先生を撮影して、後でお礼の意味でテープをさしあげるためでした。本日は、2台のカメラで教師である私と学習者である皆さんの両方を撮影します。後に2本のテープを「シンクロ・ダビング」（時間進行を同期化させてダビングする。映像は交互に切り替えるか、画面分割で2つ同時に出す。）して1本の授業記録テープを作成し、これにもとづいて授業の到達点と問題点を分析する予定です。授業中はなるべくカメラを気にせず、積極的に発言して下さい。

〈4〉ディベートについてのアンケート（ミニ・レポートNo.6）の結果

（「めそどろじい」No.11 1991. 7. 12）

時間が足りず、すべての班から十分に意見を出してもらうことができませんでした。しかし一方で、限られた時間ではあっても、もう少し発言してほしかったと思います。漆間氏の授業について皆さんが問題にした「学習者相互の意見交換」——それを大学の授業の中で行なおうとしたのが、前回の試みであったわけです。自分のホンネとは別の立場に立たされた人はずいぶん抵抗があってストレスがたまったかもしれませんが…。

さて、討論終了後に、今度は皆さんのホンネを問うアンケートを実施しましたので、その結果を発表します！

A. 自分の考えは変化したか？

	「支持派」			「批判派」		
	支持	批判	？	支持	批判	？
討論前	17	8		21	8	
討論後	20	5		14	14	1
支持のまま	17			14		
批判のまま	5			8		
支持→批判	0			6		
批判→支持	3			0		

B. どちらがより説得的か？

7	12	6	9	16	5
---	----	---	---	----	---

〈5〉私の「討論中心の授業」の出発点＝1990年度前期「中等教育方法Ⅰ」受講者の批判

（「めそどろじい」No.12 1991. 7. 19）

皆さんもおわかりのように、討論・発言を中心としたこの授業の進め方は、まだまだ中途半端なものにとどまっています。私としても、每期每期試行錯誤の中で授業を進めています。数

十人が参加する「講義」を、言わば「演習」的に運営するというのは、土台無謀な試みなのかもしれません。教室の広さや机・椅子の配置などの物的条件も貧困であり、受講者の皆さんに無理を強いている側面もあります。

でも私としては、「有意義であった。」という皆さんの（もちろん全員ではありませんが）感想を励みにして、「学習者主体の授業」をさらに追求していきたいと思っています。最後に、私がこうした方向での授業改善を考えるようになった発端として、2年前に「中等教育方法Ⅰ」の受講者から受けた激しい批判を紹介します。別紙資料（拙稿『学習者の批判から何を学ぶか』）を御覧下さい。『授業づくりネットワーク』誌に掲載されたこの論文については、実は後日談があります。この雑誌の編集代表の藤岡信勝氏（たまたま現在、大学院「教授学特論」集中講義の非常勤講師として、本学部にいらっしやっています）から、学生の批判の紹介のしかたが適切でないと誌上で批判を受け、さらにそれを受けて私がコメントを書く、というやり取りがあったのです。それらのことを含めて、この論文について少しお話ししたかったのですが、本日は所要で学外に出なければならぬため、早く授業を終了しなくてはなりません。プリントはのちほどお読み下さい。

なおこの機会に『授業づくりネットワーク』の講読を再度呼びかけます。生協書籍部で、ぜひ手にとりてごらん下さい。

3か月・12回にわたる授業への参加、御苦勞様でした！

今後も教育方法についての実践的な学習を自主的に継続されることを期待します。

C. レポート課題と成績評価について

<1> レポートについて（「めそどろじい」No.1 1991. 4.19）

この授業の評価は、メイン・レポート（第1・第2）によって行ないます。（中略）

- ① 浜田博生『新しい小学校の同和教育』（部落問題研究所 1986年 定価1545円）
- ② 本日配布する教育実践記録プリント集（神原隆康「『ゆうびんやさんのしごと』（小2年）をどう教えたか」、同「卒業を前に住民運動を教える」、神原・豆板敏男「ゆうゆう学年の1年」、浜田博生「親の願いに答える学級・学校」）

以上を通読した上で、次の二つの課題について、これらの実践記録の内容を踏まえて自分の意見を述べよ。

- ① 教育実践において子どもの姿をリアルにとらえるためには、どのような視点や方法が必要か。
- ② 教育実践において、どのような活動や経験が教師の自己変革・人間的成長を促すか。

（中略）

なお、神原先生は私が前述の実験授業を行なった6年1組の担任、浜田先生は当時の壱分小学校教頭だった人です。

以上のメイン・レポートのほかに、授業中に課題を出して、葉書サイズ（B6縦長・横書）の用紙にミニ・レポートを書いてもらうことがあります。出席確認を兼ねますので、班名・学籍番号（迅速な整理のために不可欠なので、忘れずに！）・名前を書いて出して下さい。

<2> 第2メイン・レポートについて（「めそどろじい」No.10 1991. 7. 5）

この講義では主として「授業」をめぐるさまざまな問題を検討してきました。3年生の私たちは自分の被教育体験にもとづいて、4年生はそれに加えて教育実習の経験にもとづいて、

何らかの「授業観」をこの講義受講以前から持っていたはずですが。その授業観はこの講義での学習を通じてどのように変化したでしょうか？あるいは変化したのではなく、以前からの考え方が強化されたでしょうか？このことについて、先週配付した「答案用紙」（裏も使用可）に記入して、来週の講義開始時に提出して下さい。

〈3〉レポートの返却について（「めそどろじい」No.12 1991. 7. 19）

皆さんが書かれたメイン・レポート、ミニ・レポートは私が皆さんの意識を把握したり、成績評価をするための手段であると同時に、皆さん自身の学習の記録でもあります。

授業の中でレポートを書いて提出してもらうことは、大学教師になった当初からやってきたのですが、最近まで提出されたものはそのまま保存し、返却していませんでした。しかし、一昨年度の後期の頃から、それはおかしいのではないか（冒頭に書いた理由で）と思うようになり、最初は希望者のみ試験答案・レポートを返却する（取りにきてもらう）というやり方を始めました。昨年度後期には、ミニ・レポートだけは最終回にすべて返却しました。もう一度読み直して、自分の学習の軌跡をたどってみてほしいと考えたからです。メイン・レポートは全部返却できず、後日日時を指定して取りにきてもらいました。

「今期こそはすべての提出物を最終回までに返却しよう！」と、ひそかに決意していました。ミニ・レポートはできるだけ翌週に返却してきました。まだ手元に残っていた分は、本日お返しします。メイン・レポートですが、結局本日までに目を通せたのは「第2」のほうだけでした。第1メイン・レポートは、夏休み中に「学生名簿」に登録された住所に郵送します。御了承下さい。

〈4〉成績評価について（「めそどろじい」No.12 1991. 7. 19）

この講義のこれまでの経過を見れば、獲得した知識の水準をテストするという成績評価の方法が適切でないことは明らかだと思います。「特定の結論を得ることよりも思考方法を鍛えること」を重視した授業だったからです。皆さん一人一人が授業に主体的に参加し、試行錯誤を経て自分なりの結論を得る、ということがゴールであってよいわけです（もちろん今回の授業をステップに今後もさらに試行錯誤を続けてほしいと思います）。

従って成績評価は、この授業の単位を取得するために必要最低限課した条件（第1・第2メイン・レポートの提出）をクリアしたかどうかを唯一の基準として行ない、レポートに示された皆さんの認識内容をランクづけることはいっさい行ないません（もちろん、私から見て、もっと突っ込んで考えてみてほしかったという場合もありますが、それらはレポートへのコメント＝赤ペンにとどめ、評価に連動させません）。

本学部の評点法は10点満点ですが、上に述べたような「教育方法の学習」に対する私の考え方からすれば、この授業の終了時点で「満点」ということはあり得ません。ですから「10」の評価は出しません。先に述べた条件をクリアした場合「9」と評価し、レポート提出の遅れとか欠席の多さなどマイナス条件がある場合には若干の減点をする、という方式を取ります。

IV. 1991年度前期「初等教育方法Ⅰ・中等教育方法Ⅰ」における討論の試み

Ⅱで述べたような経緯から、この授業を受講したのは小学校教員養成課程・中学校教員養成課程・養護学校教員養成課程の3・4年生の学生である。そこでなるべく異なる学年、異なる課程の学生が同じ班に入るようにして8つの班を構成した。討論は視聴した授業ビデオについての批判を班で出し合うことから始めた（Ⅲ-A-〈2〉参照）。まず個人がミニ・レポート

を書き、それを班で読み合うところから班討論を始め、討論内容を記録者がまとめ、各班の記録用紙を私が縮小印刷して次回に全員に配る、というパターンで何度か討論を繰り返した。

このような授業の進め方に対する受講者の評価を知るため、授業の中間点（第7回・6月14日）でミニ・レポートNo.4「今回までの講義の内容・方法についての意見」を提出させた。

班討論の機会が多いことについては、「眠くならない」「退屈しない」などの消極的理由と「聞くだけでなく言いたいことが言える」などの積極的理由に分かれたが、おおむね肯定的意見が多かった。但し一部に、「人前で発言するのは得意でないので苦痛だ」という声も少数ながら聞かれた。そしてこのような消極的姿勢を示す学生は、数人のメンバーによる班討論のレベルでは少数でも、全体討論になると途端に圧倒的多数となってしまうのである。

次に班討論の内容・質に対しては、不満が多く出された。

まず第1には、討論が活発に行なわれないことへの不満である。班の構成員がお互いをよく知らないためしゃべりにくい、沈黙が長く続いて苦痛だ、欠席者が多くてメンバーが3、4人になってしまい、多様な意見が出ない、などの指摘が出されている。問題は、こうした沈滞状況への批判と、「なんとかしようではないか」という提案が学生自身の中から出されているかどうかである。各班の状況をつぶさに把握してはいないが、おそらく多くの学生は不満を胸の内にしまったままであったと想像する。

第2には、班討論という形態そのものに、討論の質的發展を阻む原因があるという主張があった。少人数（7～10人）の同じメンバーで討論を繰り返しても、意見が固定してしまって内容的に発展しないというのである。これは、班討論に対する私の指導が十分でないことも関わっている。私は班討論の時間中はなるべく各班を回り、時にはある班の討論に加わったりし、授業終了後に各班から提出された討論記録用紙を読んで討論の状況を把握し、また討論記録用紙を縮小印刷して次回の授業で全員に配付し、他班の討論内容を知る手がかりとしてもらうなどの努力をしてきた。しかし、個々の班の討論が正にいま行き詰まっているという場面で、適切なアドバイスができたとはいえない。こうした教師の指導上の課題とともに、教室の物理的条件からくるマイナス要因もある。約100人分の机・椅子がびっしりと並んだ講義室で、班員相互に顔を合わせられるように円形に座ることもままならない状態で、8つの班が同時に討論するのである。すぐそばで隣の班が話し合っているから、声の小さい学生の意見は聞きとりにくい。私の机間巡視も、ひしめく机・椅子の間をすり抜けるようにして行なうのである。全員が前を向いて着席することだけを前提にして設計されている講義室で、数十人の学生を相手にグループ討論を組織しようとする自体が、土台無理な試みなのだと行ってしまえば、それまでの話である。しかし逆に討論中心の多人数授業の存在意義が認められるならば、せめてもう少しスペースに余裕があり、机・椅子を自由に移動できるような教室がほしいものである。もちろんこうした物的条件の改善が実現されたとしても、少人数討議の質に対する学生の不満への対応という問題は依然として残る。

学生から出されている要求は、教師が各班の討論結果について全体の講義の中にきちんと位置づけてコメントすること、複数の班による合同討論や全体討論をすることなどである。ところで先にみたように、学生自身が班討論の質を高めるために問題提起・相互批判などの努力を十分に行なっているかどうかには疑問がある。だから、そう簡単に「班での討論には限界がある」と見限ってしまうことには、私は抵抗がある。しかし、別の見方をすれば、班討論の内容に対する学生の不満は、「討論をする以上は内容の濃い、質の高い討論をしたい」という学習

要求であるとみることでもある。問題はそうした要求が行動のレベルになかなか転化しないことである。

今回の実践における初めての全体討論の機会は、第7回の授業（6月14日）での実践家を迎えての質疑応答の場面であった（Ⅲ-A-〈12〉参照）。初回の授業での2人の実践家の書かれた実践記録の学習の指示（それを前提としてレポートを書く）に始まって、前半の授業展開はこの第7回における実践家との対面に向けて、着々と仕組まれていたのであった。班討論の課題も、私自身の小学校での実験授業の批判的検討から始まり、次に私が入った学級の担任教師の授業実践の批判へとすすんできていた。その担任教師と、彼の実践を見守ってきた元教師というのが、招待した2人の実践家である。当日の質問事項は、事前に各班で話し合われていたものであった。こうした準備過程をへて迎えた全体討論であるにもかかわらず、各班代表者によるあらかじめ予定された質問の後に、自由な質問・意見発表を求めたところ、一人の発言者もなかったのである。エネルギッシュな現場教師の話に圧倒されたということもあろうが、数十人の学習集団の中で自発的に発言することへの心理的抵抗は、非常に強いものであるらしい。そこで次の試みとして、意見の対立を意図的に組織して主張の論理的説得力を競い合う「ディベート」を提案した。はじめての試みであり、しかも1回の授業の後半50分という限定された時間であったので、討論の内容は中途半端に終わった。しかし、討論の終盤に2名の挙手発言があったことに私は注目している。課題設定や指導方法の改善によって、多人数の授業の場で学生の自発的意思による発言を引き出す可能性があることがわかったからである。

V. おわりに — 残された課題

日本教育方法学会第27回大会において、前述の「ディベート」場面を撮影したビデオテープ（2台のカメラで教師と学習者を並行して撮影し、時間進行を同期化させて画像を合成したもの）の一部を含めてこの実践について報告したところ、「討議法についてより緻密な指導を行えば、もっと活発な討論を実現できるのではないか」という指摘を受けた。この点については、ビデオテープなどにもとづいて「ディベート」の詳細な記録を作成して分析し、今後の課題を導き出したいと考えている。本稿では実践の全容を紹介することに重点を置いたので、授業記録の分析については機会をあらためて試みたい。

末尾で紹介した若干の文献をはじめとして、大学における教育実践研究・指導方法に関する先行研究の蓄積に学んで、自らの実践の位置と実践発展の方向を見いだしていく作業を、今後も続けていきたい。

参考文献

- 日本科学者会議教育問題委員会・原正敏・浅野誠編『大学における教育実践 3巻 実践的大学教育論』（水曜社 1983年）
J・ローマン、阿部美哉監訳・塩崎千枝子他訳『大学のティーチング』（玉川大学出版部 1987年）