The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	大学授業実践ノート
Author(s)	中戸, 義雄
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1999, 25, p. 139-159
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/12642
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大学授業実践ノート

中　戸　義　雄

目　次

Ⅰ．はじめに―課題の設定―
Ⅱ．大学教育・大学教員の特質
Ⅲ．教職教育の実践から
Ⅳ．今後の課題

大学授業実践ノート

中戸　義雄

Ⅰ．はじめに－課題の設定－

象牙の塔と揶揄されることの多いわが国の大学も、現実社会の中に存在する以上、社会構造の変化とは無縁ではあり得ない。生涯学習の広がりを受けた社会人への門戸開放。産業界との有機的な交流を目指した産学協同研究。その当否は別として受験競争解消のためのたび重なる入試制度改革など。とりわけ18歳人口が1992年をピークに急激な減少傾向をみせていることは、国公私立を問わず個々の大学の存亡に関わる問題であるともいえ、大学改革論議を押し進める駆動力となってきている。ただ、これらの多くは制度を中心としたマクロ的視点で大学のあり方を対象としたものであり、ミクロ的視点から大学が問い直されることは後回しにされてきた。ここでいうミクロ的視点とは、研究と教育という大学がもつ二つの機能の内実への視点を指しているが、とりわけ本稿で中心的に論究されるのは後者の実践内容そのものに対する視点である。

大学がレジャーランド化し、学生が学ばないという批判は従来からなされてきた。学ばないのは学習主体であるはずの学生の側に問題があると。反面、学習の重要な場である授業そのものについて論じられることは、これまで決して十分であったとはいえない。高校までの諸学校における授業研究の蓄積と比較すれば、このことは明らかであるだろう。ところで、大学をはじめとする高等教育機関への進学率の高まりは、エリート型からマス型への高等教育の質的転換をも意味する[1)]。学ぶ意欲、意図をもった者が入学するという図式は崩れ、大学卒という今日すでにその価値を失いつつある資格のために進学する者が増加する。横並び意識が依然として強いわが国の場合、こういった不本意就学を多く生み出す条件を有しているといえる。卒業資格を得ることが第一義の学生にとっては、大部分の授業は決して魅力的なものとは映らない。まして、難解な内容を一方的な講義形式で行う授業であれば、学生にとってそれは退屈で時として苦痛ですらある。私語、居眠り、大量欠席など今日の大学の教室内に現れている現象は、学生を取り巻くこのような状況の変化を考慮に入れなければその本質は見えてこない。これは筆者の全く個人的な印象であるが、学生の自己責任だけを追及する教員の多くは、現実を直視することなく自らは旧態依然の授業形態をとり続け、変えようとはしない傾向にある。しかし、目の前の学生に向き合いながら、大学授業の改善という問題意識をもち、自らの実践に反省を加え、分析しようとする試みは大学教員の中にわずかずつではあれ広がり

をみせている。

本稿の課題は、筆者自身が行ったある１年間の授業を振り返りながら、大学の教育実践の現状とその問題点を探ることにある。これまでに発表されている大学の実践研究・実践報告は、多年にわたって実践経験をもつ授業者によるものがほとんどである。その中には、試行錯誤の後が垣間見られる記述も少なくないが、いずれの場合も授業者は豊かな経験をもつがゆえに授業実践に対してある一定の認識上の枠組みを有しているといえる。それに対し本稿で取り上げる授業は、筆者が大学教員としてスタートした年に行ったものである。経験を積んだ教員にとっては当然のことも、筆者にとっては不思議に思えることが少なからずあった。ほとんど未知のものとしての大学授業に取り組んだ１年生教員に、大学授業がどのような姿を見せたのかを描き出していきたい。

Ⅱ．大学教育・大学教員の特質

筆者の行った授業実践の具体的な検討にはいる前に、大学教育・教員がもつ基本的な性質について確認しておく必要があるだろう。初代文部大臣森有礼の「教育トハ他人ノ誘導ニ由リ智育徳育体育ヲ施スモノニシテ…中略…学問ニ至テハ自分選択ヲ以テ学業ヲ専攻スルコトニシテ他人ハ唯其方法ヲ与フルノミ、今其実例ヲ挙グレバ帝国大学ハ学問ノ場所ニテ中学校小学校ハ教育ノ場所ナリ」[2)]という発言は、これまでの大学「教育」観を端的に示すものであるといえる。初等中等教育段階で教え導かれてきた人間が、大学においては専攻を決定し自立的に学ぶ主体となるというものである。このように日本の大学は、近代学校制度が確立される明治期においてすでに、他の段階の学校とは異なる性格づけがなされていた。しかし、学校選択のみならず学部選択までが、偏差値を指標とする限定された意味での学力によって影響を受ける現在の大学入試制度のもとで、森のいう理念は現実との著しい乖離を見せている。これは、前節で述べた高等教育の質的転換とも関連している。ただ、帝国大学が（マス化した）新制大学へとその姿を変えても、大学教育・教員が小・中・高校の場合と大きく異なる性質をもっていることは依然として事実である。個々の特質は相互に切り離せない関係にあるが、それを以下では主に授業実践に関わる３つの枠組みの中でみていくことにする。

まず第１にカリキュラムの問題。小・中・高校は学習指導要領に基づいた教育内容を編成し、文部省検定教科書を使用することが基本となっている。たしかに、それがそのまま画一的な授業につながるとは言い切れない。意欲的な多くの教師は、内容に関連した教材などを独自に準備作成し、授業をより豊かなものにしようと創意工夫を試みている。しかし、とりわけ中・高の場合、上級学校進学のための入試が、教員のそういった試みに制限を加えることになる。生徒の興味・関心を呼び起こし、主体性を引き出そうとするような独創的な授業が、当の生徒たちから「入試にとって意味がない」と敬遠されることは決して珍しいことではない。

一方、大学の場合カリキュラムについては1991年に大綱化された大学設置基準などに言及がみられるが、事実上は各大学・学部（教授会）、各教員の裁量に委ねられている部分が大きい。もちろん検定教科書は存在しない。これは19世紀ドイツの大学において確立された「学問の自由（学問とその教授の自由）」(akademische Freiheit）の理念に影響を受けているとする見方もできる。ただこれは、大学人が自ら勝ち取った「自由」であるというより与えられた「自由」という側面があり、「大学自治」との関連において特殊日本的な背景をもっている[3)]。

また、学問的にある程度評価の定まった「静的」な知識体系を伝達することが中心となる小・中・高校の授業に対して、いわば最先端の「動的」な学問研究の成果が提示されることも多い大学の授業では、各領域のカリキュラムを詳細に規定することは困難であり、学問研究が極度に細分化されつつある現代においては不可能に近いとさえいえる。「授業の全体像がつかみにくい」、「授業の進め方が教員の恣意にまかされている」といった大学授業への批判を受け、近年ではわが国の大学においても、欧米の大学に倣ってシラバス（授業計画）を提示することが一般化してきた。大学改革論議の中でもカリキュラム改革が重要なテーマとなることも増えている。ただ、それにしても授業内容の編成、テキスト選択など小・中・高の教員と比べれば、はるかに自由な裁量が大学教員にあることに大きな変化はない。

第２には教員の資格・役割の差異。まず採用に関して、小・中・高校の教員が教員免許状を所有している（あるいは取得見込みの）者を対象とした選考試験を通して主に行われるのに対して、大学教員（専任教員の場合）は研究業績に基づいた教授会の選考・承認によるのが通例である。そこでは、特定の専門領域において研究業績があることがその領域の教育能力を保持しているとみなされ、実際にその能力が問われることはまずない。つまり、小・中・高の教員と異なり、大学教員は教員免許状を必要としないのである。これは教職専門科目に関する学習や教育実習などの経験をもたず、教育経験が全くないまま授業を受け持つことを意味しており、わが国の大部分の大学教員がこのタイプに属する。小・中・高校教員の養成課程で行われている実習や、臨教審の答申を受けて1989年から実施されている初任者研修の成果に関しては議論の分かれるところだが、自らの実践を自覚的にとらえ改善していくためには一定の意味をもつと考えられる。それに対して、新任者に対する体系的な研修制度をもつ大学はわが国においてはほとんど存在しない[4)]。大学教員はいわば「無免許運転」でのスタートを余儀なくされる。

また教員として課されている役割にも大きな違いがある。つまり、小・中・高校の教員は教育活動をその主たる役割とするが、大学教員の大多数は研究と教育活動の両方の役割を担うことが求められる。これは大学教員の場合、教育活動に割かれる時間・労力が必然的に減少することを意味している。さらに大学教員は一般的に研究への志向が強く、教育活動は付随的な位置にあることが多い。教育活動を好まずに小・中・高の教員を志す者は少数派であるといえるが、大学教員の場合は必ずしもそうとはいえない。「教

育はムダな時間だ」と広言する教員も残念ながら現実には存在する。

第３の特質は前記の２つの点と密接な連関をもつが、学校と学習者そして教員と学習者との関係である。学級担任制の小学校は置くとしても、中・高校の場合と比べ、大学において学校・教員と学生との関係は一般的には希薄といっていい。学校施設の点から考えてみると、中・高校の場合、授業によって教室の移動は行われることもあるが、自分が属する教室としてのホームルームをもつ。一方大学の場合、授業ごとの移動を繰り返し、自分の居場所としてのホームルームをもたない。学生が大学生活を快適に送ることを支援するために、中・高校と同様にクラス担任制を実施している大学はあるが、決まった教室をもたないこともあり大きく意味合いが異なっている。このように大学生の場合、「自分の教室」「自分の机」といったものをもたず、「よそよそしい」空間の中でそれぞれの授業を受けることになる。筆者の授業を受講した学生の一人は、レポートの中で大学入学直後の心境を「今までには経験したことのないほどの巨大な敷地、巨大な建物、巨大な人口…すべてが初めてのことばかりで、自分の居場所がないように思われ、どこへ行っても一人で、寂しいのか寂しくないのかもわからないような状態になりました」と書き記している。

教員と学習者との関係においてもその距離の違いがあらわれてくる。中・高校においては教科担任制であるが、同じ教科が１週間の間に複数回あることが多く、また１クラスの生徒の数も40～50人程度であることから教員が個々の生徒を覚えている割合は高い。一方、大学の場合100人を越える大規模授業が多く、授業も語学などを除けば１週間に１回がほとんどで、教員が一人一人の学生を覚えておくことは至難の業であるといえる。ゼミナールや論文指導などで、教員と学生が緊密な関係を築くことはあり得るが、その多くは上級学年においてである。つまり中・高校においては顔のわかる相手に授業を行うのに対して、大学の大規模授業では匿名多数に相対することを余儀なくされる。またこれは、学生の側から感じられる教員への距離感にも反映している。

以上、小・中・高校の場合と対比させながら大学教育・教員の特質をみてきた。そこでは両者の差異が浮き彫りにされた形となったが、それは両者が無関係であることを意味するものではない。高等教育大衆化の流れの中で、小・中・高校時代の教育体験を深く体に刻み込んだ数多くの学生が入学してくる。そういった背景を理解することは大学の教育実践において不可欠であり、全体を１つの流れとしてとらえることが必要であろう。では次節で具体的な実践の検討に入っていこう。

Ⅲ．教職教育の実践から

１．授業の背景、準備段階

本稿で取り上げる授業について、その概要を説明しておく必要があるだろう。授業科目名は第Ⅰセメスターの『教育原論』および第Ⅱセメスターの『教育社会・制度学』[5)]、

96年度分の授業である。大阪大学全学共通教育機構（教養部より改組）において教職に関する科目として開講されている。筆者が担当したのは、複数ある同一科目名の授業のうち火曜日第５時限（16:20～17:50)、主に文学部１年の学生に割り当てられた枠の授業である。受講者数は『教育原論』が124名、『教育社会・制度学』が116名で、両方の授業を受講したものが８割以上を占めた。とくに次のような点に注目しながら、この授業の報告・検討を行いたい。①上記の受講者数からもわかるように大学の典型的な大規模授業である。②１年生が中心であることから、中等教育から大学教育への橋渡し的な性格をもつ授業である。③教育学を教育するという自己言及的な意味をもつ授業である。なお、各教員によるシラバスはなく、大阪大学教職課程委員会が教職に関する各授業科目についてあらかじめ提示してある「授業の概要」がそれに該当する。以下がその全文。

『教育原論』…人間存在における教育の立場とその役割について、歴史的実践・思想及び最新の理論に基づき考察する。

『教育社会・制度学』…教育を支える社会的諸条件、教育の組織と運営などについて、歴史的な経緯と最新の研究成果を踏まえ問題点を整理し展望する。

いずれも非常に簡略化された抽象的記述であり、とりわけ入学直後の受講者にとってはその内容を想像することは困難であろう。また、教員にとっても授業を実施する際の指針とはならない。そこで筆者は、まず以下のような教育方法上の方針を立てた。①これらの授業が文学部１年生に配当されており両方を受講するものが多いと予想されるので（実際は上記の通り)、それぞれの授業を個別的にではなく、全体を１つのものとしてとらえる。②教員からの一方的な講義形式ではなく、学生の参加を促すような双方向的なあり方をめざし、多様な授業形態を試みる。例えば知識伝達型というよりも対話型というように。③成績評価は授業終了時のテストやレポートによる一回評価型ではなく、各授業時間内における学生の活動も反映される総合評価型とすること。

これらの方針を踏まえながら、筆者自身が授業の目標（テーマ）を次のように大枠で設定し、それに添う形で授業を実施することにした。

『教育原論』…学生はこれまでの経験を通して一定の教育観を形成してきている。ただ、それは潜在的である場合がほとんどであり、それを顕在化させ客観視することで自分なりの教育観を従来の教育観を踏まえつつ養っていく。

『教育社会・制度学』…社会の中での１つのシステムとしての教育を理解しながら、教えられる立場から教える立場への変容を促し、教えることの意味を考察する。

このような目標が実際の授業でどれだけの意味をもつか、あまり見当はつかなかったが、以上のような準備のもとで第１回目の授業に臨んだのであった。

2．『教育原論』の実践

4／16　「授業への導入」

第5時限開始のチャイムと共に共通教育管理講義棟2階にある講師控室を出る。期待と不安が入り混じった気持ちで同じ建物内にあるA301教室（3階）に向かう。前後に1カ所ずつある出入り口の前の方から入る。ざっと見渡すと、120人定員の教室がほぼ満席。30センチほど高くなった教壇に上り、教卓の前に立つ。この時点では、まだ大半の学生がおしゃべりを続けている。大学の授業で問題とされている私語に、ここで自分も悩まされるのかという一抹の不安を抱きながら、一息おいてまず第一声。「えーか！」。上品にと思いながらも、つい地が出てしまう。あっけないほどすぐに全員が話をやめてこちらを向く。この第一声を張り上げることは、以後授業開始時の恒例行事となってしまった。教室最後尾の学生にマイクなしの声が十分聞こえるかを確認。全員の注目を集めたところで、黒板に筆者の名前（中戸義雄）を大書し、近くの学生に読んでもらう。「ナカトヨシオ…センセイ」、「はい、ありがとう。でも別に先生なんかつけなくていいよ。そんなことはどこにも書いてないから」。対話型授業の第一歩のつもりである。

ごく簡単に自己紹介。初めて出会う学生を前にした第1回目の授業で、自分の名前さえ名乗らずいきなり授業を始める教員がいる。「授業内容に教員の名前は関係ない」、あるいは「そんなことはシラバスでわかっているはず」というつもりなのかも知れないが、学生に対して取っ付きにくい印象を与えてしまう。学生にこびる必要は決してないが、少なくとも相手の名を知るということは、相手を一人の人格として認めることの第一歩ともいえる。名前を名乗らないことは、相手との最低限の人間関係をもつことも拒否しているととられても仕方がないのではないか。引き続いて、前項で教育方法上の方針の②と③で述べた内容について説明。授業に出席し自分の頭を使うことが重要という、あまりにも当然であるがこの授業にとって基本となることを伝える。説明の最中にパラパラと数名の学生が教室に入ってきていたので、時間についても取り決めをする。「私は早く（授業を）始めて、早く終わりたいと思っています。2階の講師控室をチャイムが鳴り終わると同時にスタートするのでそれに間に合うように入室してください」と、これも当然過ぎることを説明し、これらの方針を受け入れられない場合はこの授業を受講しない方がいいと提案する。ただ、遅刻に関しては学生側に一方的な非があるとも言い難い。開始時刻よりもかなり遅れて始め、終了時刻を過ぎても平気でダラダラと話し続ける大学教員が少なからずいることも問題としなくてはならないだろう。

ところで、この時点では受講者名簿がまだ手元には届いていなかった。そこで受講者名と受講人数の把握、そして以後の授業の参考にするために、次の質問について学生に記述を求めた。①あなたにとっての教育とはどのようなものであったか。②なぜ教職をとろうと考えたのか。③この授業に望むこと、質問など。「書き終えた人から提出し、退出してもらって結構です」結局30分ほどでこちらからの説明を終え、残りを記述の時間とした。早い者は5分程度で書き終えそそくさと退出。もちろん記述はそれぞれの質

問に対し１～２行程度。チャイムが鳴るぎりぎりまで書き続けていた学生が数名。授業と呼べる内容ではないが、何とか１回目を終了。

記述については、学生が自由に書けるように大まかな質問にした。①については「阪大に入学してきた学生だから…」という筆者の事前の予想（というより偏見）を裏切って、教育を抑圧的なものととらえ否定的な見解を述べる者が多くいた。それぞれの記述内容は多岐にわたるため、類型化することは難しいが、「中学時代に先生が『この学校の生徒としてがんばりなさい』と言うのを聞いて、生徒のために学校があるのか、学校のために生徒があるのか疑問に思ったことがある」という女子学生のコメントが印象的であった。②では、やはり教師になりたいからという意見が大部分であったが、その理由として「中高時代にすばらしい先生に出会えたこと」や「親などの親族が教師であるから」あるいは「子どもたちに慕われたいから」というテレビの熱血教師ドラマの見過ぎと思えるようなものまであった。また、「教師になるつもりはないが、免許があればつぶしが効くと思って」、「文学部は就職難が予想されるので、取れる資格はできるだけとっておきたい」などの実利的な意見も多く見られた。③については「楽ができていい成績をくれれば文句なしと思っていたのですが…どうもこの授業では無理のようですね」という、こちらの説明の効果が現れたと思われるものがあったが、「教育原論の『原論』ってどういう意味ですか」、「高校までに受けたこともない授業で、想像がつかないので先生にお任せします」という授業科目名に対する疑問がかなりの数に上った。

４／23　「人間形成の学としての教育学」

授業の冒頭で、前回の学生による②の記述に対してコメントをする。「教員資格を持っていれば何とかなると思っている人が多いようですがそれは間違いです。私が４年生の頃の大阪市小学校教員採用試験の倍率は約100倍でした。地方や時期によって倍率はさまざまですが、決して簡単に教師になれるものではありません。私は小・中・高と３種類の教員免許状を持っていますが、実際に役立ったことはこれまで１度もないと思います。家庭教師や塾の講師に教員免許は必要ありませんから」。学生たちの「えっ」という驚きともつかぬ雰囲気がこちらに伝わってくるが、事実は伝えておく必要がある。もちろん、教師になろうとする彼らの熱意を否定する意図はない。「ただ私自身、教師は面白みのある奥の深い仕事だと思っているからここに立っているわけですが。この授業は、そういった現実を覚悟の上で受講してください」と付け加えておく。

「では、いきなりですが質問です。教育の場といわれて思いつくのはどこですか」。何人かの学生が、そばにいる学生と小声で「学校ちがうの」などと言い合っているのが聞こえるが、全体に向けての積極的な発言を待つ。このような大規模の授業の場合、学生からの自発的な発言はほとんどないと言っていい。「ではこちらから指名しますが…」と、指名開始を予告し、その前にもう一つの約束事。「前回も説明したように、この授業ではみんなに考え、発言してもらいます。そのとき、こちらからの問いかけに対して『わかりません』という答えは極力避けてください。『知りません』はOKです。つま

り『知っている、知らない』というのは知識に関する問いかけに対しての答えで、知らないこと自体は問題ではなく、それを知ろうとすればいいのです。この授業ではそういった問いだけでなく、一人一人がどう考えるかという問いも多く出すつもりです。その時に『わかりません』という言葉は考えていないものと見なします。自分なりの考え、意見が大切ですからそれを言ってください」。一人の学生を指名する。「学校…ですか」。「はい、そうですね。それ以外にないですか」。じつはこの問いかけは、前回授業の質問①と関連している。質問に対する彼らの記述のほとんど全てが学校教育についてであり、学生の意識の中にある教育＝学校（教育）という図式がそこには鮮明に映し出されていた。事実、この質問に対してはその後数人目にしてようやく「家庭」という言葉が出され、教室内にいる他の多くの学生が「あっそうか」という反応を見せており、「地域・社会」というもう一つの場はこちらから板書、説明することになった。授業後に書かれた小レポートにも「学校すなわち教育、教育すなわち学校、それしかないと思っていた自分に気付いた」という感想が見られた。

その後、森昭による「教育人間学」から「人間形成論」への理論展開の基本的枠組みを援用しながら、学校教育に限定されない教育（学）の広がりを解説し、終了時刻約20分前で話を区切る。学生たちはもう終わると思って喜んだようだが、「ここからは全員の出番です。一方通行の授業は私にとっても面白くない。授業でのみんなからの発言も限界があるので、その日の授業に対する批判、疑問、質問、意見、感想などを小レポートとして各自書いて提出してください。教師の言うことを鵜呑みにしていたのでは頭が働きません。自由に批判してください。批判されたからと言って、あなた達の成績を下げることはもちろん…ありません。中身のない賛同よりも、痛いところをついてくる批判を歓迎します」と述べる。前回提出の記述の量にばらつきがあったので、ルーズリーフで5行以上というノルマを設定することにした。上に述べたような、自分のもつ潜在的な教育観への気づきを記したレポートもある一方で、こういった抽象的な話が教員採用試験に役立つのかという疑問を呈する者もいた。また「先生はどうしてマイクを使用しないのですか。声はよく聞こえるけど。文明の利器に対する反感でもあるのでしょうか」、「人間科学部にいる先生から見て文学部ってどんなイメージですか」といった、授業の内容とは直接関係のないことを字数稼ぎのためか書く学生もいるが、それについてはこの授業で求めるものを再度説明し、徐々に軌道修正を試みることにしていく。ただ、毎回の小レポートに書かれた彼らからの批判や共感は、筆者が授業を意欲をもって続けていく上での強力なモティヴェーションとなったことは事実である。

5／7　「教育における人間観と子ども観(1)－不確定存在としての人間－」

5／14　「教育における人間観と子ども観(2)－発見された子ども－」

5／21　「教育における人間観と子ども観(3)－子ども観の変容－」

こちらからのコメントを赤で書き込んだ小レポートを授業の最初に返却し、その中の典型的な意見を紹介して、それに対する筆者の意見を述べる。以後このパターンを授業

ごとに繰り返していく。自分自身ではあまり意識していなかったが辛辣な意見が多かったらしく、学生たちから「今日はどんな『イヤミ』が聞けるか楽しみにしていました」あるいは「授業の最初の『イヤミの時間』はきつ過ぎる」などという感想をたびたび受けた。

教員採用試験にこの授業が役立つのかという前回の疑問に対しては、5／7の冒頭にコメントする。筆者自身教員採用試験に落ちたことがあるので、落ち方なら教えられないでもないがと言って学生たちの苦笑を誘った後、この授業は採用試験にはまず役に立たないと断言。とりわけ教員採用の一次試験では、地方によっては工夫もみられるが、依然として断片的な知識の記憶を問うことが多く、知識伝達を主眼としないこの授業はそれに適していない。むしろ大学入学試験をパスしてきたばかりの学生たちの方が、そういったノウハウを心得ている。ただし教員になったり、親となった時に自分のもつ教育観に自覚的であることは大きな意味をもつし、その点ではこの授業は「役に立つ」かもしれない、という旨の発言をする。

さて、この3回の授業を使って、人間と子どもとを教育のまなざしでとらえなおしてみようと試みた。サブタイトルからもわかるように、教育人間学の1つの命題から出発し、Ph.アリエスの『<子供>の誕生』などを下敷きにしながら、自明とされている「大人」概念、「子ども」概念の歴史性を考察していった。学生への問いかけとしては「人生段階を2つに分けるとすればどこで分けるか。そしてその際の基準は」、「あなたにとって理想の子どもはどんなものか」といったものである。前者の問いについては黒板に「幼児期、児童期、青年期、成人期、老年期」と人生段階を大きく5つに分けて書き、そこに学生に線を引かせ黒板の前で説明してもらうことにした。青年期と成人期との間に線を引き、経済的自立をその基準とした考えが多かったが、幼児期と老年期をひとまとまりにして、他者への依存という基準でその他の時期と区別した者もいた。大人と子どもとを固定的な枠組みとしてとらえることを一度やめてみようという筆者のこの問いの意図をその後説明したつもりだったが、小レポートの中に「結局正解はどれなんですか」という質問が複数見られたことに、高校までの正解主義といえる教育の影響を感じずにはいられなかった。

後者の問いに対しては比較的考えやすいこともあって多くの意見が出された。「思いやりのある、健康な、素直な、明るい、かわいい、頭のいい…」など。このうち「素直な」という言葉を取り上げる。素直であることはもちろん大切なことであると前置きをしながら「素直な子って、ふつう誰にとって素直だといわれるわけ」と問いを続ける。「親とか教師」「つまり大人にとってということやね。言い換えれば『大人の言うことに従う』とほとんど同じじゃない。でも、みんなが最初に書いてくれた教育のイメージの中で『教師や親といった大人たちは自分の都合で私たちにいろいろと押しつけようとする』と批判していたでしょ。『大人の言うことに従う』子どもを理想とすることは、その批判と矛盾していないかな」。煽り立てるような言い方になっていることを自覚す

るが、そのまま続ける。「けど、逆に言えば、みんな自分の都合で動くわけで、そのことが全て悪いわけではない」として、重要なのは、自分のものの見方、この授業に関連させて言えば教育観を客観的にとらえて、それを認めながらも絶対視することなく、他の見方に対しても開かれてあることではないかと述べた。

5／28　「発達課題としての役割がもつ意味」

6／4　「人間形成の基盤－幼児期の意味－」

6／11　「NHK スペシャル『私のなかの他人』」

6／18　「幼児・児童虐待についてのグループワーク」

5／28は社会学などの分野においても1つの鍵概念となっている「役割」について、役割取得（role–taking）と人間形成の関連について考察。6／4からは3回にわたって、人間形成の初期段階に焦点を当て授業を展開した。6／11には前年の12月に NHK スペシャルで放送された多重人格症（解離性同一性障害）についての番組を見せて、幼児期における周囲からの働きかけが人格形成にどれほど大きな影響をもつかを考える材料とする。多重人格については『24人のビリー・ミリガン』やわが国のテレビドラマなどでも取り上げられ、関心も高まっているが、私たちがその症状を実際に見る機会は皆無であり、人格が一瞬で入れ替わるシーンなどが映し出されたこの番組が学生に与えた衝撃は非常に大きかったことが小レポートの感想からもうかがえた。6／18は、前回の授業内容を踏まえ、グループワークを行う。誕生月ごとに12のグループに分け、グループごとにまとまって着席させる。「前回のビデオのなかで、アメリカで年間300万件もの幼児・児童虐待が発生しているという数字が挙げられていました。日本でも残念ながらその件数は増加の傾向にあるといえます。みんなの小レポートには『自分の子どもを虐待する親の気持ちが分からない』や『そんな大人は親になる資格はない』といった憤りも多く見られました。その意見はよくわかりますが、虐待はその親だけの問題としてすまされない部分があります。将来親になる可能性があるみんなにとっても他人事ではありません。ではなぜ虐待が起きてしまうのか。親の立場も想像しながら、それぞれのグループで話し合い、できるだけたくさんの理由を挙げてみてください」と指示を出す。話し合いが円滑に進むように、相互に自己紹介をしてから始めることを提案。

各グループの話し合いに耳を傾けつつ、教室内を回って歩く。「なかなか思いつかない場合には、ここ20～30年間の日本の社会構造の変化なんかも考えてみてはどうかな」と助け船を出す。それぞれにかなり差のあったグループの人数を調整したつもりだが、それでもまだばらつきがあるようで、10人を越える場合は1つになって話し合うことがとくに難しい様子。話の輪に入れない学生は手持ちぶさたにしており、こちらの配慮が足りなかったと反省。ただ、彼らが話しづらそうなのは人数だけの問題ともいえない。この A301教室は新しくできたばかりの建物の中にあり、AV 機器なども完備され、その点で学習環境としては恵まれていると言うべきだろうが、学生がグループワークをする際に致命的な欠陥をもつ。つまり、固定机で全て前向きに配置されているのである。

椅子も動かせないため、話し合いをするときには前の学生が体を後ろにねじるか、立ち上がって話す必要がある。目の前にいる学生たちも机の上に座るなどして、何とか話し合いを進めている。校舎や教室を設計する立場の人間がもっている潜在的な教育観を、ここから読みとることができるだろう。つまり、大人数の授業では教師の話を「じっと座って聞く」という講義形式しかあり得ないと考えているのである。一部にそういう取り組みもなされているが、学校の設計にあたっては実際の使い手である教師や学生からの意見が反映される必要があると強く実感した出来事であった。話し合いの方は、「たしかに専業主婦の場合、24時間子どもと顔をつきあわせていて、夫の理解もなければ、子どもに手を出してしまう気持ちも全く分からないではない」といった意見も出され、こちらからは子どもの虐待を漫画化した、ささやななえ(椎名篤子原作)『凍りついた瞳』（旺文社）などを紹介して授業を終了。

6／25　「問いと教育(1)」

7／2　「問いと教育(2)」

『教育原論』も終盤を迎える。O.F.ボルノーの『問いへの教育』を踏まえながら「問い」について考察する。「この授業では頻繁にこちらから問いかけ、みんなの意見を求めますが、当てられるの好きな人、手を挙げてください」と言うが、当然のようにだれも手を挙げない。「じゃ、嫌いな人」。一斉に勢いよく手が上がる。「では、なんで当てられるのがいやなのかな。と言いながら当てるのは意地が悪いけど…」。「緊張するから」、「どうして緊張するの」、「間違っているかもしれないから」。「別に間違ってもいいと私は思うんだけど。でもたしかに、生徒に質問をして、それが間違っていると怒り狂う教師ってたまにいたでしょ」。学生たちの多くがニヤニヤ笑っている。「けど、それっておかしいと思わない。生徒の理解について確かめるための問いかけなら、生徒がまちがえば、正しい理解に結びつけることが大切なはずで、教師は怒る必要もない。繰り返し怒られるから、生徒も問いかけられることを避けるようになるんだと思うけど」と述べ、授業中の質問が、思考を促す問いかけにはならず、教師の頭に用意された答えを当てるゲームになってしまっていることが多い現実を指摘。ただ、この授業後の小レポートの中に「…中戸先生も学生からの答えによって、明らかに反応が違うときがあると思うけど…」という指摘があったのには痛いところをつかれた思いがした。

7／9　「授業全体のまとめ」

9／10の授業最終日をレポート提出日とし、以下のように課題を設定する。レポートの課題は以下の通り。「教育（人間形成）という営為に対して、あなたが従来もっていたイメージ・観念を述べながら、この授業を通してそれがどのように変容・深化したか2000字以上で論述せよ」。そして『教育原論』に関連した文献リストを配布。授業をテーマごとにまとめながら全体を振り返る。最後に以下の内容について学生にコメントを求める。この授業について①今後改善する必要があると思われる点。②継続していけばよいと思われる点。③100点法で採点せよ。とくに③については「教師の側だけが学生の

評価をするのは一方的なので、みなさんからもこの授業の『出来』について評価してもらいます。低い点数をもらっても成績には関係しませんのでご心配なく。自由につけてください」と加える。こうしてレポートの提出、採点だけを残し『教育原論』の授業は実質的に終了した。

学生からの評価をみると①については「話が抽象的で実践に役立つとは思えない」、「早口でついていくのに苦労した」、「小レポートへのコメントが少ない」、「一話完結型はいいが、全体の流れが見えにくい」など。とりわけ最後の意見については、きちんとしたシラバスを学生に提示しなかったという筆者の怠慢によるものであり、ぜひとも改善すべき点であった。②については圧倒的に小レポートに関する意見であった。「毎回、教師と学生の両者が何らかの意思伝達をしようと試みたのはこの授業だけだったので、客観的にいって活気や交流のあった授業だったと思う」。また①と②の両方の面から考えてという前置きで、「イヤミや挑戦的なものの言い方で学生の反感を買う→学生の闘争心をかき立てる→学生は何とか批判してやろうと必死になって授業を聞いたり、それについて考えたりするっていう構図が少なくとも私の中では出来上がってたんです。カチンときたり、いややなあと思ったこともありましたが、やっぱり自主的にいろんなことを考えた授業やったし、これから先の興味のベクトルがいろんな方向に向いた授業であったことは確かです。それもこれも先生のイヤミのおかげ。だから改善してほしい気も少しはするけど、今後それがなくなってしまうと先生の授業のよさもなくなってしまう気もします」と書かれた意見には、学生を誉めて育てることが下手な自分を思い知らされるようで苦笑させられてしまった。また、同じ授業に対して「教師の主張が強すぎる」と「もっと教師の意見を前面に出してほしい」という全く正反対の感想が寄せられたことに対しては興味深さとともに、授業を行う上でのある種の難しさも感じた。③については75～85点の間に集中。学生たちからのかなり甘い評価であった。

3．『教育社会・制度学』の実践

10／15　「授業への導入」

この授業はA301教室と同じ建物にあるA102教室。大きさ、収容定員は変わらないが、前の教室が縦長（約14m×約９m）であったのに対して、今度は縦横の長さが逆の横長の教室。全体を見渡すためには、やや意識的に左右へ顔を向ける必要がある。すでに述べたように大半が『教育原論』を受講した学生であるが、筆者の授業を初めて受講する学生も当然いるので授業の方針や約束事を再度説明。そして、この授業では教える立場を経験してもらうかもしれませんと予告する。学生たちは不思議そうな顔で聞いている。実際のところ、この時点ではまだ筆者自身が迷っていた。教えるという立場をどのようにしてうまく経験させることができるか、その上これだけの人数の学生に。しかし学生たちの準備期間を考えると、できるだけ早めに方針を決定する必要がある。そんなことを考えながら第Ⅱセメスターの授業に入っていった。

10／22　「学歴社会について」

10／29　「いじめについて」

11／12　「子どもの経験とその変容」

10／22は学生たちが、今そのただ中にあるといえる学歴社会の問題について考察。10／29には前期の小レポートなどにおいて、授業で取り上げてほしいという要望の多かったいじめについて、（これまでのレポートに書かれた）学生の体験や筆者自身の体験も踏まえながら分析していった。11／12は遊びを中心的なテーマとして、子どもの経験の質的変容をとらえていった。これらのテーマ設定は、抽象的な話が多いという学生からの批判に対する筆者からの応答のつもりでもあった。

11／19　「グループ発表準備Ｉ」

教える立場を経験するという目標について、全員参加を最優先の条件として、グループ単位での研究発表に決定し、学生たちに伝える。面倒だという雰囲気がありありで、実際に口に出す者もいる。「できるだけみんなが活動したり考えたりという授業をしてきているつもりですが、授業中での発言や小レポートだけではやはり受動的になってしまいます。教師になったり親になったりするためには能動的に行動することは不可欠です」と言ってグループ分けを始める。『教育原論』のグループワーク時の反省から、できるだけ「お客さん」が発生しないように１グループの人数を６人程度にして18のグループを作る。教育に関するテーマで研究発表といっても、あまりにも漠然としているので、江川玟成ほか編『教育キーワード137』(時事通信社）に掲載されたキーワードのコピーをグループごとに配布し参考にさせる。結局以下のように研究発表テーマが決定。「異界少年・少女、遊びの性差、マザコン、学校五日制、ボランティア、体罰、塾、環境教育、フリー・スクール、ポケベル現象、ＴＶドラマの教師像、教師－生徒関係、校則、教師のライフスタイル、子ども虐待、個を生かす教育、エリート教育、家族ゲーム」(発表順)。発表に関して次のことを取り決める。①１グループの持ち時間は12～15分②発表形式は授業、講演、演劇等自由（全員参加が望ましい)。③グループ発表の際は相互評価を行うので、発表グループ以外の者も出席を要す。④聞き手に対して知的刺激・知的快感をもたらすものであることが望ましい。15分は十分な時間とはいえないが18グループの発表を年明けの４回の授業で終了させるためには、１回の授業で４～５グループとしてもこれが限界である。この日の残りの時間は発表方針の打ち合わせにあてた。

11／26　「教育と空間」

12／３　「教育と時間」

11／26は、M.フーコーの『監獄の誕生』などを援用しながら、教育における空間、とりわけ教室を中心とした学校空間がもつ意味を中心に言及。閉鎖空間としての教室内で人間関係が固定化され、それがいじめと深いつながりをもつことについても考える。「ところで『教育原論』を受講していた人に聞くんだけど、あの授業の時に私の教室への入り方で何か気づいたことなかった」と尋ねる。実は第１回目の授業を除いて、筆者

は毎回後ろの出入り口からA301教室に入っていた。「他の先生は前から入ってくるけど、先生は後ろから入って来てた」、「そう。何でそんなことしてたと思いますか」。「私たちを驚かすため」、「そこまで性格悪くないつもりやけど」。「自分を人間だと学生に知らせるため」、「それなかなかいい表現やな」と感心しながらこちらの意図を説明する。つまり、教員が大教室へ前の出入り口から入室し、一方的な授業を行って同じ出入り口から出ていくとすると、教壇の周りと学生の座席との間には目に見えない深い溝ができてしまい、授業が学生にとって自分個人とは無関係に思えてしまう。学生からすれば、教員をまさに自分と同じ人間とは感じられない場合さえ出てくる。「先生の中には教壇から微動だにせず、黙々としゃべる人がいてマネキンかと思いました」という笑うに笑えないような意見もあった。筆者としてはそれを回避し、少なくとも同じ人間が授業を担当しているのだというメッセージを学生に送ろうとしたのであった。

ところで、大教室のほとんどすべてに何センチか高くなった教壇が設置されていることは、筆者にとって疑問の一つであった。というのも学生から教師が見えやすいようにという理由であれば、A102やA301教室のように受講者側にスロープがあって徐々に高くなっている教室では教壇は不要なはずである。また高い位置の黒板に教師の手が届くようにという理由であれば、上下にスライドする黒板を使えば、より広い範囲を利用することができる。つまり、こういった教壇の存在が、上記したような教員と学生との溝を形成する一因ともなっているのである。また、「教壇に立つ」あるいは「教鞭を執る」ということが、教職に就いていることのメタファーとして、ほとんど疑問もなく今も使用されていることにも私たちの潜在的な教育観があらわれているといえるだろう。

12／3は時間割と私たちの時間概念の関係などを中心に考察。ここでも筆者の行動に関連させながら話をする。「私の授業では時間延長はしてきませんでした。それは終了時刻のチャイムが鳴った後の授業は、最も『不幸』な時間だと考えているからです」。つまりチャイムが鳴っても、教師が省略できないと考える部分だから延長してまで授業をするのに対して、学生・生徒の方はチャイムと同時に授業に集中することが難しくなるため、その時間は最も意味のない、すれ違いの時間になる可能性が高いのである。教師の多くは、自分が学んでいた時代にこういったことを経験しているにもかかわらず、教える側になるとそのことを忘れて「教師の論理」だけで行動してしまう。最後に近代学校は空間および時間の徹底した管理によって、一定程度の成果を収めてきた側面があると指摘して授業を締めくくる。

実はこの2回で授業のしかけ（というほど大したものではないが）の種明かしをしながら、今自分たちが形作りつつある大学の授業も重要な教育実践であることを彼らに理解させるというねらいがあった。

12／10　「NHK ETV特集『アジアの教師たち①－韓国・あふれる日本文化の中で－』」

これまでとは異なる視点で教育をとらえるために、1本のVTRを使用する。アジア諸国で日本がどのように教えられているかという特集の韓国編。小学校で中年の女性教

師が私たちの目から見れば明らかに反日感情を煽るようなやり方で、日本についての授業を行っているシーンを中心に番組は進められていく。あらかじめ予想されたことだが、小レポートでは学生の多くが彼女の実践に強い拒否反応を示していた。

12／17　「グループ研究発表準備Ⅱ」

前回の小レポートの記述に対してコメントする。韓国人女性教師の実践に対する反発は私たちの立場からは当然ともいえるが、彼女がなぜそういった行動をとるかをもう少し歴史的状況も踏まえながら考えてみる必要はあるとして、「国際理解教育」という概念を引き合いに出しながら、一国の中では完結しない教育の広がりについて説明する。この日は予定を変更して、残りの時間を発表の準備の時間に当てる。というのも早い時期に発表を行うグループに属する学生を中心にして「学部が違っていったり、クラブやバイトで忙しいためグループのメンバー同士この授業以外に会える時間がほとんどない」という陳情（？）があったためである。筆者としては「自分たちで何とかしろ」と無下に放っておくわけにもいかず、もちろん少しでもいい発表をという気持ちもあったので、少し甘いと思ったがこの時間を使うことにした。

1／14　「グループ研究発表Ⅰ」

1／21　「グループ研究発表Ⅱ」

1／28　「グループ研究発表Ⅲ」

2／4　「グループ研究発表Ⅳと全体のまとめ」

年が明けて、いよいよグループ研究発表が始まる。発表する学生たちは当然だが、筆者自身もどうなることかと心配していた。もし学生たちが15分という時間をただ終われば いいと手抜きで済ませるならば、この4回の授業を使っての試みは全く無駄に終わる。はっきり言ってこれは賭であった。グループによって準備の程度、まとまり具合などさまざまで、見ていてハラハラさせられるグループもあったが、総じて予想以上の出来といえた。準備期間の違いからかそれとも他のグループの発表に刺激されたためか、回を追うごとに発表の完成度が高くなっていく傾向がはっきりと認められた。また発表形式は授業、ディベート、ドラマ、クイズとさまざまであり、教師顔負けの話術を披露してくれる学生もいた。その中から聞き手の学生たちの評価が高かった「エリート教育・英才教育」グループについて、彼らの提出した「授業計画」を以下に示しておく。

2／4発表「エリート教育・英才教育」について

私たちのグループの発表形態は、NHKスペシャル調に教授と司会が「エリート教育・英才教育」についてVTRを見ながら語り合う、というものである。その大まかな展開を挙げると、

①教授と司会によるあいさつ

②エリート教育とは？定義づけ…まず教育というものを早期教育、一般教育（総合的な教養等）、重点教育（一定の方向性を重視）の3つにわけ、さらに重点教育が英才教育（才能の早期的発見）、エリート教育（社会的選抜、育成）の2つに分けら

れることを図示しながら説明していく。具体的な例なども挙げていく。

③VTR（劇Ⅰ）…塾の前で教育ママにインタビューする、エリート教育の過熱ぶり

④解説（具体的な数値、ブームの理由など）…エリート教育ブームの原因として、学歴社会での勝ち残りとその将来の保証、少子化による経済面での安定、親のステイタスとしてのエリートづくりなどを挙げていく。

⑤次に過剰なエリート・英才教育による弊害をあげる

⑥VTR（劇Ⅱ）…過剰な競争心をもつ子、社会性を失った子の例

⑦（時間があれば客席にこのような失敗の原因を問う）

⑧解説…今までエリート教育、英才教育による弊害ばかり述べてきたので、逆に「近代社会を運営していくためには必要不可欠」として評価する場も作る。

⑨結論…「知識優先」のエリート教育も、「才能優先」の英才教育も、親次第で社会性の発達に著しい影響を与え、人間としてのバランスを決定することになる。例えば、英才教育に失敗すると、個性が豊かでも、社会の中でそれを「適応」させることはできないし、社会体制に従順なエリート教育の過剰は、個性を社会の中へ「埋没」させることになる。いずれにしろ、親たちには、教育に対する相応の知識や経験が要求されているのである。

論議のレヴェルとしては素朴なものにとどまっているともいえるが、15分という限られた時間の中で見る者を引きつけながら、内容豊かにメッセージを伝えようとする彼らの取り組みはまさに圧巻であった。この日に授業見学に訪れていた、筆者の所属する研究室の学生は「小学校からはじまってグループ発表の授業は何度も経験してきましたが、こんなに完成度の高い発表はなかったような気がします。特に普段はバラバラの生活をし、好き勝手にやっていることが暗黙に許されてしまうような大学生が、これほどにまとまるなんて、実際目で見てびっくりしました」と書き記している。２／４にはすべての研究発表が終わった後、こちらから簡単なまとめを述べ、時間の関係上この『教育社会・制度学』では体系的な知識を伝えることがとくに不十分であったので、関連文献をできるだけ詳細な形で紹介する。そして『教育原論』の最後と同様、授業に対する学生からの評価を記述してもらって授業を終えた。今回の成績評価は、小レポートと各グループの研究発表そして発表テーマについての各自によるレポートの３つを総合したものである。「１年間ごくろうさまでした」と書いてくれた学生が何人もいたが、こちらからも彼らに「ごくろうさま」と言いたい気分であった。

学生からの反応は、グループ発表に関しては大半が肯定的な評価を占めた。「グループで話し合いをするなんて小学生、中学生じゃあるまいしと初めは冷めていましたが、回を重ねて進めていくうちに、どの授業よりも真剣に取り組んでいました」という意見に代表されるように、グループ活動に対する自分の姿勢の変化を述べるものが多かった。もちろん否定的な意見もあり、グループのまとまりが悪く一部の学生だけが作業を押しつけられた場合には「学生の主体性のなさを確かめるための研究材料（モルモット）に

されたようで気分が悪かった」という感想も見られた。また筆者の授業については「面白かったと思うが、発表の印象が強くあまり覚えていない」と述べる学生が多く、少々複雑な気分であった。ただ「発表形式の授業は、自分が発表してみて、こちらの伝えたいことを人に伝えるのは難しいものだということがわかった。おもしろい講義というのは教師にとって、生徒が要求するほど簡単なものではないと思った」とあったのは、授業の目標の1つがいくらかでも達成できたのではないかという気持ちにさせられた。

Ⅳ. 今後の課題

以上のように、前節では筆者の手元に残された資料をもとに、大学教員1年目の実践を振り返ってきた。再構成したものであるため、予定調和的な流れになっている印象もあるが、実際はかろうじて毎回の授業を乗り切るような状態といえた。授業内容の準備に頭を悩ませたのはもちろんのこと、学生からはおおむね肯定的な評価を受けた小レポートは筆者の時間と労力とを最も費やすものであった。とくにこの時期は他の授業も担当し、そこでも小レポートを実施していたので、最も多いときには1週間で200人をはるかに越える量のレポートに目を通していたことになる。後半の『教育社会・制度学』において学生による発表の形式を取り入れたのも、その負担を減らしたいという側面があったことは否定できない。ただ、双方向型の授業形態はとり続けたいと考えているので、次年度以降は小レポートの提出回数を半分に減らすなどの対策を講じている。

もう一度授業全体を振り返り、改善すべき点を考えてみると次のようなことが挙げられるだろう。①シラバスを明確化し、授業目標を提示することで授業イメージを把握しやすいものとする。ただしシラバスは絶対的なものとせず、状況に応じて柔軟に改変していく。②与えられた学習環境の特性を見極めながら、問題がある場合には可能な限りの対策を考える。例えば、グループワークの際に問題となった固定机・固定椅子の教室に対しては、キャンパス全体を学習の場ととらえ教室外での活動も考慮する。③多様な授業方法の採用。これは例えば、98年度の『教育原論』においては筆者の友人である現職の高校教員を招き、彼の経験を話してもらった。

さて、大学授業の改善のためには大規模授業の解消、学校建築の見直し、大学教員の研修制度の確立など制度面を中心とした改革は不可欠であろう。しかしこれらはいずれも時間を要するものであり、その間にも大学授業は行われていく。教員個人によってすぐにでも可能な試みは、前記した改善点と並んで「授業の公開」が挙げられるだろう。授業参観や授業研究といったシステムをほとんどもたない大学の授業は小・中・高校に比べて密室性を帯びやすく[6]、「教師の独善」がまかり通ることもまれではない。学生からの批判があったとしても、教員がもつ単位認定の権限の前でかすんでしまう。そこで、自分の授業を公開して、単位認定といった直接の利害関係をもたない参加者を迎え、その批評に耳を傾けることが必要となる。もちろんそれが教員に圧力として働き、負担

をもたらすことも十分予想されるが、自らの実践を客観視し、よりよい実践の構築のためにはその圧力をポジティブな刺激として受容することが望まれる。

本稿の論議が対象としてきたのは大規模授業が中心であり、ゼミナールなどの小規模授業に必ずしもすべてが当てはまるとは言い難い。しかし、双方向的な実践など授業の改善を目指す方向性は共通しているといえる。マクロ的視点での大学改革論議が先行する中で、ミクロ的視点ともいえる授業改革への取り組みを等閑視することは、大学がもつ教育という機能を形骸化させてしまいかねない。授業を豊かな学習の場とするためにも、教員が自らの実践をつねに問い直していくことが必要なのである。それがひいては、開かれた知の拠点としての大学を構築していくことにもつながるだろう。

注

1）トローは、高等教育進学者が同年代人口に占める割合が15％以下をエリート段階、15％から50％までをマス段階、50％を超える段階をユニバーサル段階として３つの段階に区分し高等教育の性格の差異について指摘しており、わが国はユニバーサル段階に近づきつつあるということができる。M. A.トロー（天野郁夫・喜多村和之訳)『高学歴社会の大学』東京大学出版会、1976を参照

2）『森有禮全集第１巻』宣文堂書店、1972、537頁

3）この点の歴史的経緯については、寺崎昌男『大学の自己変革とオートノミー』東信堂、1998の中の「Ⅳ　政府と大学自治」を参照

4）これに対し欧米の諸大学では、1970年代以降、研修制度にあたるスタッフ・ディベロップメント活動が活発化している。ロンドン大学編（喜多村和之ほか編訳)『大学教授法入門』玉川大学出版部、1982.

5）大阪大学においては94年度より４学年を８セメスターに分けるカリキュラム編成（医学部医学科および歯学部は６学年12セメスター）を行っており、第Ⅰ、第Ⅱセメスターはそれぞれ第１学年の前半期、後半期に該当する。

6）「授業の公開」の例外的な取り組みとしては次を参照。京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業を目指して』玉川大学出版部、1997.

参考文献（本文中で取り上げた文献および注に挙げた文献を除く）

赤堀侃司『ケースブック　大学授業の技法』有斐閣、1997。
浅野　誠『大学の授業を変える16章』大月書店、1994。
片岡徳雄・喜多村和之編『大学授業の研究』玉川大学出版部、1989。

A case of new university teacher : what sort of teaching he gave and what he learnt out of the experience

Yoshio NAKATO

Reformation of university has always been eagerly discussed in Japan centering on its instituional side. However, as Higer Education becoming more and more popular, the traditional way of teaching in university, that is lecturing unilaterally, is losing its full function. So the theme of this paper is to research into the existing condition of educational practice in university and its probrems, looking back my own teaching of a particular year. Follwing points have come to the front as problems out of my teaching experience. 1) Because teaching practice for becoming a university teacher is lacking, one has to start teaching without any experience. 2) There are some classrooms that cannot adjust to changes of teaching style since the voices of teachers and students are not reflected in planning colleges (learning environment). 3) It is difficult to build the fundamental human relationship between a teacher and students in big classes, and it becomes a heavy burden to teachers as well.

Most of the problems require time taking efforts like reformation of the system itself. A thought came to my mind, however, that putting following points into action, that can be done simply by an individual teacher, may be able to lead to an improvement of teaching in university.

(1) teaching in such a way that students fully articipate

(2) opinion exchange among teachers mainly through reseach on teaching, watching others' teaching and the like.

(3) clarifying the aim of teaching (provided that it should not be treated as absolute)