

学生は講義をいかに捉えているのか －授業認知の構造の研究－

森上幸夫*¹ 小牧一裕*²

How Do Students Perceive Lectures ? － A Study of Cognitive Structure of Curriculum －

Yukio Morikami*¹ Kazuhiro Komaki*²

Abstract

The purpose of this study is to analyze the cognitive structure of “good” lectures and “bad” lectures. Investigation I (Questionnaire) is carried out by using 154 & 129 undergraduate students. Investigation II (Group Interview) is carried out by using 4 undergraduate students. We determined that good lectures have many cognitive dimensions, and bad lectures have few cognitive dimensions.

キーワード

授業認知、良い講義、悪い講義、講義の評価側面

目的

大学は学生の知性および人格を陶冶する教育機関である。普通、学生の知的成長は授業を通じて教員との関係性の中で促進される。授業において教員は学生に知識、価値、情報、経験、技術を伝達する。教員という送り手は、言語や動作あるいは教材を用いて限られた時間と空間の中で自らの専門に関する知識や経験を、受け手である学生に伝えることで教育効果と呼ばれる“学生の良き反応”を期待する。

そのような期待の前提として、“良き授業”が存在することは言うまでもない。ところが、講義、演習、実習などといった授業形態の多様さ、受講者の多少、受講者の興味関心等を考慮すると、良き授業を定義することは簡単ではない。我々は良き授業を経験的に理解したとしても、それを概念的に説明することは難しい。

まして、授業の送り手と受け手が良き授業を共有することが容易ならざる現実であることは想像に難くない。それは、専門家である教員と初心者に近い学生との間に専門的知識

* 1 もりかみ ゆきお：大阪国際大学人間科学部助教授

* 2 こまき かずひろ：大阪国際大学人間科学部教授〈2005.6.22受理〉

や経験の差があるため仕方がないという見方もできる。とはいうものの、授業の送り手と受け手は何が共有出来ていて何が共有出来ないのか、また送り手から受け手に対して授業内容がどれほど伝わっているのかといったことを明らかにする必要はあろう。そのためには学生が考える良き授業を教職員や大学が理解しなければならない。

その点については、近年、数多くの大学が授業改革を含めた大学教育の質を高めるための組織的取り組みを行っていることから、良き授業に対する注目や関心が高まってきたと言える。その取り組みの主要な活動のひとつは、大学で提供されるほぼ全ての授業に対して授業評価アンケートを行い、各授業ごとに様々な次元を点数化したものを担当教員にフィードバックすることである。あるいは、学生から評価の高い授業あるいはそれを担当する教員をピックアップし、その内容を分析したり公開したりすることもある。また授業における工夫やアイデアを収集して提示することもある（香取，1995；下野，2004）。いずれにしても、授業改善に関する大学の組織的取り組みは、授業を担当する教員に“気づき”をもたらそうという狙いがあると考えられる。

しかしながら、個々の授業を数量化したり、特定の選抜された授業を参考にしたりするだけでは授業改善の作業は不十分である。なぜなら、学生は通常、複数の授業を履修しており、その複数の授業を相対化して必然的に“良い授業”、“悪い授業”の区別をしていることが推測できるからである。つまり、教職員や大学が想定する「こういう授業は良い授業」というような絶対的な基準とは別に、学生は従前に受講した授業や同時期に履修した授業を比較した上での基準により“良い授業”、“悪い授業”を分類していると考えられるのである。そして、その基準は、授業の内容、担当者、他者からの情報、難易度、必要性等の要因に規定されて、単純な構造ではないことも予測できる。このことから、学生が大学の授業をどのようにみているのかを把握すること、換言すれば学生がどのように構造化された基準で“所属大学の授業群（カリキュラム）”を認知しているのかを把握することは、良き授業の本質を理解することにもなる。

本報告では、学生が授業をどのように捉えているかを明らかにするために、授業形態の中でも特に“講義”に焦点を当て、学生からみた良い講義と悪い講義に対する意識を分析することで授業認知の構造について検討を試みることを目的とする。

調査 1

調査1では、大学初年度の教育を受ける1年次生に対して、前期初週と前期最終週における授業認知を把握することを目的に質問紙調査を行った。

方法

手続き 1年次生対象の2004年度前期開講科目である心理学の講義において、最初と最後の授業時間内に質問紙を配布し、その場で回答を求め、回答終了後回収した。所要時間は各20分程度であった。

被調査者 前期最初の授業では男性79名、女性75名、計154名の学生が被調査者となった。

学生は講義をいかに捉えているのか

うち1年次生147名、2年次生4名、3年次生2名、4年次生1名であった。前期最後の授業では男性65名、女性64名、計129名の学生が被調査者となった。うち1年次生123名、2年次生3名、3年次生2名、4年次生1名であった。

質問紙の構成 質問紙の構成は最初と最後の授業で同一とした。質問紙は“大学の講義に関するアンケート”と題して、「学生と教員が“良い授業”をつくりあげることがを目的に、学生の皆さんが授業について何を考えているかを尋ねるもの」であることと、実習・演習や課外授業ではなく講義について尋ねるものであることを依頼文として記した。質問は、大別すると「大学における“良い講義”とは、どのようなものだと思いますか」と「大学における“悪い講義”とは、どのようなものだと思いますか」であり、それぞれ「講義内容について」、「講義担当者について」、「その他」の項目に関して自由記述を求めた。自由記述は各項目で思いつく順に最大5個記述するように求めた。

結果と考察

1. 講義の内容と担当者に関する記述数

学生が講義をいかに認知しているかを検討するために、まず講義の内容および担当者に関する平均記述数を算出した。良い講義に関する前期の最初の授業と最後の授業における“講義内容”と“講義担当者”の一人あたりの平均記述数、および悪い講義に関する前期の最初の授業と最後の授業における“講義内容”と“講義担当者”の一人あたりの平均記述数は表1、表2のとおりであった。

表1 良い講義に関する記述数

	前期最初	前期最後
講義内容に関する平均記述数	1.84	1.80
講義担当者に関する平均記述数	1.79	1.71

表2 悪い講義に関する記述数

	前期最初	前期最後
講義内容に関する平均記述数	1.31	1.27
講義担当者に関する平均記述数	1.23	1.58

最初の授業における「良い講義の内容に関する平均記述数(1.84)」と「悪い講義の内容に関する平均記述数(1.31)」について t 検定を行ったところ、有意な差が認められた($t(153) = 5.98, p < .001$) (図1)。そして、最初の授業における「良い講義の担当者に関する平均記述数(1.79)」と「悪い講義の担当者に関する平均記述数(1.23)」について t 検定を行ったところ、有意な差がみられた($t(153) = 5.68, p < .001$) (図2)。また最後の授業における「良い講義の内容に関する平均記述数(1.80)」と「悪い講義の内容に関する平均記述数(1.27)」について t 検定を行ったところ、有意差が認められた($t(128) = 5.68, p < .001$) (図3)。そして最後の授業における「良い講義の担当者に関する平均記述数(1.71)」と「悪い講義の担当者に関する平均記述数(1.58)」について t 検定を行ったところ、有意な差は認めら

れなかった($t(128) = 1.35, n.s.$) (図4)。さらに、良い講義と悪い講義それぞれにおける講義内容に関する最初の授業の平均記述数と最後の授業の平均記述数、および講義担当者に関する最初の授業の平均記述数と最後の授業の平均記述数の差を検定したところ、ただひとつ悪い講義における「最初の授業での講義担当者に関する平均記述数(1.23)」と「最後の授業での講義担当者に関する平均記述数(1.58)」との間にのみ有意な差が認められた($t(281) = 2.69, p < .01$) (図5)。

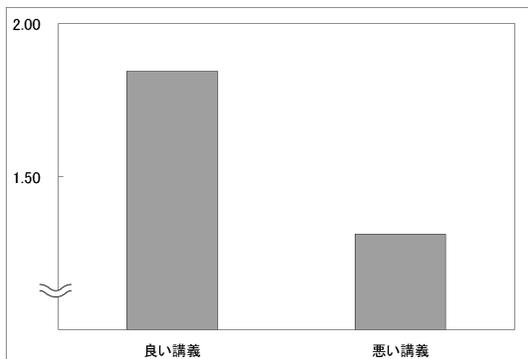


図1 最初の授業における良い講義と悪い講義の講義内容に関する平均記述数

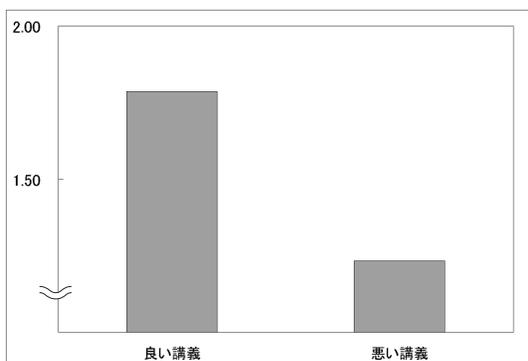


図2 最初の授業における良い講義と悪い講義の講義担当者に関する平均記述数

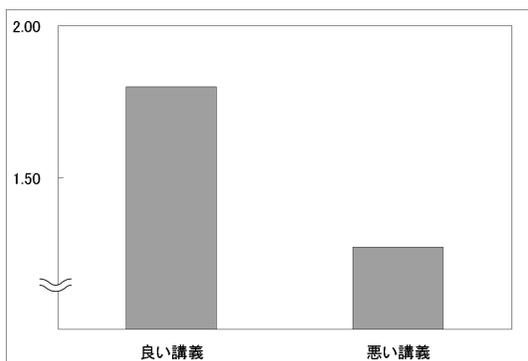


図3 最後の授業における良い講義と悪い講義の講義内容に関する平均記述数

学生は講義をいかに捉えているのか

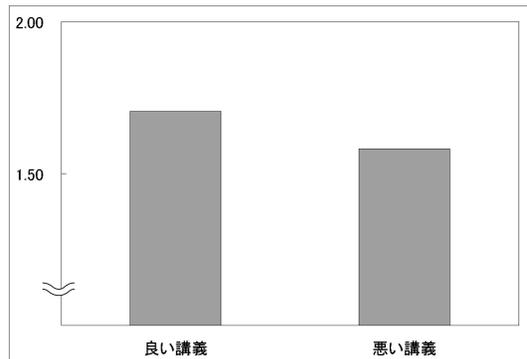


図4 最後の授業における良い講義と悪い講義の講義担当者に関する平均記述数

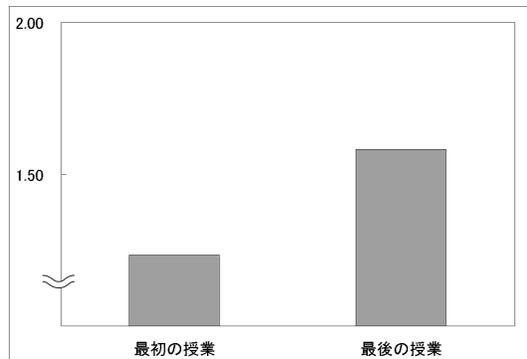


図5 悪い講義に関する最初の授業と最後の授業における講義担当者に関する平均記述数

この結果から、講義内容に関する平均記述数は、良い講義の方が悪い講義よりも多いことが分かった。そして、講義担当者に関する記述数については最初の授業では良い講義の方が悪い講義よりも多いが、最後の授業では良い講義と悪い講義の差がないことが示された。また悪い講義では、講義担当者に関する平均記述数が前期最初よりも前期最後の方が多くなる。

おそらく、講義の内容や担当者に関しては、良い講義は悪い講義よりも評価対象となる側面が多いことから記述数が多くなるのであろう。良い講義は様々な側面から評価を受ける可能性があるかと推測できる。「良い講義は多様、悪い講義は一様」とも考えられる。ただし、被調査者である1年次生は半期授業を受ける中で、悪い講義の担当者について評価対象となる側面を増やしている。被調査者は講義担当者を通して悪い講義の経験的具体例を獲得したとも見なされる。この点につけ加えれば、1年次生が授業担当者に関してどのように悪い評価側面を持つに至るかを解明することは、大学初年度教育を議論する場合に重要であると指摘できよう。

2. 講義の内容と担当者に関する記述の分類

次に、講義の内容および担当者に関する記述の分類を行った。各項目の回答を吟味し、同一の意味と判断可能な項目を“記述例”としてまとめ、その度数を“件数”としてカウントした。そして記述例を整理し同類と見なされるものを“カテゴリー”として分類することを試みた。

前期の最初と最後の授業での良い講義に関する“講義内容”と“講義担当者”の回答を分類したところ、表3のとおりとなった。また、悪い講義に関する“講義内容”と“講義担当者”の回答を分類したところ、表4のとおりとなった。なお、前期の最初と最後の授業における記述には特徴的な差がみられなかったため、記述の分類についてはそれらを分けずに処理した。

表3から、良い講義における講義内容に関する記述は“プレゼンの巧さ”と“知的満足感”というカテゴリーから構成されていることが分かる。そして良い講義における講義担当者に関する記述は“熱心さ”、“人間的魅力”、“伝達の工夫”のカテゴリーから成っていると見える。一方、悪い講義においては、表4のとおり、講義内容に関する記述は“プレゼンの拙さ”と“期待とのギャップ”のカテゴリーで構成されており、そして講義担当者に関する記述は“不熱心さ”と“人間性への疑問”で成りたっている。

良い講義の分類においては、学生が受講しやすい環境への配慮や学生をひきつける工夫があらわされていると考えられる。その反面、悪い講義の分類においては、学生が受講しやすい環境をつくる配慮が欠如しており、そして学生を拒否する態度がみられると解釈できる。先の結果の「悪い講義では前期最初の授業よりも最後の授業において担当者の記述数が増加する」ことを合わせると、学生を受けいれない担当者の姿勢や態度は、特に1年次生にとって「大学に入ってから付加される評価側面」となるようである。

以上のとおり、調査1では1年次生を被調査者として前期の最初の授業と最後の授業における回答から、良い講義と悪い講義に関する平均記述数の算出、そして良い講義と悪い講義の記述の分類を試みた。その結果、良い講義と悪い講義では評価対象となる側面の数や種類が異なって捉えられていることが考えられ、そのことは講義に対する認知の構造が複雑であることを示唆していると言えよう。

ただ、講義に対する認知構造を検討する場合、講義に関する“ひと言”あるいは“箇条書き”の回答からだけでは、学生の講義に対する意識や感情を十分に捉えたとは考えにくい。学生が有する講義に関する“エピソード”あるいは“委細な事情”の回答を分析する必要もあろう。

学生は講義をいかに捉えているのか

表3 良い講義の内容と担当者に関する記述の分類

	カテゴリー	記述例	件数	
講義内容	プレゼンの巧さ	聞き取りやすい	48	
		配布資料、提示資料が効果的	30	
		板書が分かりやすい	25	
	知的満足感	専門的知識が増える	21	
		知的刺激がある、おもしろい	19	
		興味関心が湧く	14	
		社会で役にたつ	6	
	講義担当者	熱心さ	熱心に講義をする	13
			私語をさせない	11
質問に丁寧に答えてくれる			5	
人間的魅力		親近感がある、質問しやすい	39	
		明るい、おもしろい、やさしい	27	
		ユーモアのセンスがある	7	
伝達の工夫		興味ある身近なテーマや例を使う	33	
		進め方や展開が上手	26	
		話が上手	10	

表4 悪い講義の内容と担当者に関する記述の分類

	カテゴリー	記述例	件数
講義内容	プレゼンの拙さ	聞き取りにくい	60
		話や説明が難解	41
		進行が早い、遅い	35
		板書が分かりにくい	33
		一方的に話す、自慢する	24
	期待とのギャップ	テーマや内容がおもしろくない	32
		内容が簡単すぎる	6
		講義名、シラバスに合っていない	5
	講義担当者	不熱心さ	私語を注意しない
やる気が感じられない			5
人間性への疑問		こわい、すぐ怒る	32
		学生をばかにする	17
		近寄りにくい、話しかけにくい	8

調査 2

調査2では、すでに複数の授業科目を履修し単位取得した大学3年次生を対象に、講義に対する詳細な回答から授業認知を把握することを目的にグループ・インタビュー（集団面接調査）を行った。

方法

被面接者 男性2名、女性2名、計4名の3年次生が被面接者となった。

手続き 通常セミナー教室として利用される部屋において、2名のファシリテーター（面接者）と4名の被面接者が同席し、ファシリテーターが提示する複数の“講義に関するテーマ”について被面接者が自由に口述し、その内容をカードに記述することを求めた。テーマによりブレイン・ストーム的方法を用いてより多くの回答を述べる場合や、また一つのテーマについて具体的な事例を述べることを求める場合があった。所要時間は約90分であった。

面接の構成 面接の構成は、ファシリテーターが被面接者に対して「今まで受講した中で良い講義とはどのような講義か」、「今まで受講した中で悪い講義とはどのような講義か」をテーマに回答を求め、回答の理由や根拠、回答に関連する事柄や経緯を尋ねることとした。

調査2は、2004年11月に実施した。

結果と考察

1. 良い講義の授業内完結性

グループ・インタビューにおいてファシリテーターが提示した「今まで受講した中で良い講義とはどのような講義か」というテーマに対する被面接者の回答を整理すると、次のような結果になった。

まず、「その日の要点を最初に述べる」、「ノートがとりやすい工夫がなされている」、「遅刻や欠席に関するルールを決めている」といった“講義のすすめ方”、そして「集中しやすい」、「私語をする気にならない」、「自発的に私語がなくなる」といった“講義の雰囲気”に関する回答がみられた。これらの回答は、受講回数を重ねるほどにその良さが分かる事柄であり、同時にその講義の独自性を示す事柄であるとも言える。

次に、「迫力やパワーがある」、「大学を良くしようという熱意がある」、「熱さとおもしろさをもとにした厳しさがある」といった“教員の熱意”、「学生の興味を知っている」、「話す内容や説明が細かすぎない」といった“教員による受講者の理解”に関する回答がみられた。これらの回答は、先の“講義のすすめ方”や“講義の雰囲気”とは独立した事柄と解釈されており、講義内容よりも教員の印象が強く、いわゆる教員の個性が反映される事柄であると考えられる。

何よりも興味深いことは、“講義のすすめ方”、“講義の雰囲気”、“教員の熱意”、“教員による受講者の理解”に関する事柄は、他の講義に汎用性がない現象として被面接者が述

べていたことである。つまり、ある講義のすすめ方はその講義だけで効果を発揮するものであったり、ある教員による受講者の理解はその講義においてその教員が行うことだから肯定できたりするということである。あたかも良い講義のひとつひとつは完成された作品として存在しているようであり、良い講義はそれぞれが授業内で完結しているという特徴をもつと考えられる。

2. 悪い講義の物語性・増幅性・波及性

グループ・インタビューにおける「今まで受講した中で悪い講義とはどのような講義か」というテーマに対する被面接者の回答は以下のような3つの特徴がみられた。

第一の特徴は、悪い講義に関する回答は、ひとつの項目としてまとめるのが困難なほど内容が複雑かつ多量であった。言い換えると、悪い講義には過程があり、“物語”あるいは“エピソード”として時間をかけて回答される事柄が多かった。

悪い講義の第二の特徴は、その事柄が当初小さな問題であっても講義を重ねるうちに大きな問題になることである。そして、時にはその問題が講義内でおさまらず外部まで及ぶことであり、これが第三の特徴である。第二と第三の特徴では、例えば次のようなケースがみられた。ある講義において教員の話が聞き取りにくいと、学生が教員に改善を申し出た。この時点では、教員が改善を聞き入れてくれたので、学生は大きな不満を持つことはなく悪い講義ともみなさなかった。ところが、次の講義を受けてみるとその改善が十分ではなかった。学生の不満はやや増した。そこで再度改善を申し入れた。教員は聞き入れてくれたが翌週も満足いく改善のレベルではなかった。次に学生は数名の受講者たちと一緒に改善を訴えた。しかし変わらなかった。この段階では、不満が最大のものとなり学生にとってはその講義が最も悪い講義のひとつになっていた。最終的には他の先生や事務室に改善を頼みに行った。このようなケースは学生にとって決してレア・ケースではないと言う。

以上のように、被面接者は悪い講義に関する事柄をささいな事柄ではなく、具体的な事例をともなった物語として捉えていること、また講義において不満を喚起する問題が存在する場合、その問題が解決されず増幅するとその講義は悪い講義としてみなすこと、そして悪い講義の問題をその講義内にとどめず外部にまでそれを波及させるような行動をみせることがある。

総合的考察

2つの調査における良い講義および悪い講義に関する回答の分析結果から、以下のような考察が可能であろう。

学生が良い講義と捉える講義は、評価する側面が多様であり、またその評価はその講義内で完結している。このことから、良い講義はそれぞれが独自性を有した“講義世界”を形成していると考えられる。したがって、他の講義と同様の方法をとり入れることは難しい、マニュアル化するという作業も容易ではないだろう。

他方、学生にとって悪い講義とは、評価する側面が多いというわけではない。悪い講義には共通した基本的事柄が存在しており、その事柄は学生が不満をもつ問題と直結している。学生は悪い講義に関する問題を物語化し、増幅させ、講義外に波及させることがある。授業改善に関する組織的取り組みは、まずこの問題解決に着手する必要があると言える。

良い講義と悪い講義は必ずしも表裏一体ではない。少なくとも学生による講義の捉え方をみる限り、それらは全く異なる基準で評価されている。今後は良い講義と悪い講義の比較からだけでなく、演習や実習、課外授業など他の授業を含めたカリキュラム全体から、講義の認知および授業の認知の検討が必要であろう。

引用文献

- 香取草之助(監訳) 1995 授業をどうする！ カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集 東海大学出版会
- 下野辰久 2004 高等教育開発推進センターNewsletter light vol.16 大阪国際女子大学高等教育開発推進センター