

## 講義内容の即時的改善のために

—「毎時間のカード提出方式（フィードバック方式）」による  
理解度チェックと講義内容改善の試み—

### Analysis of Research in Improving Lectures through Using Brief Questionnaires Answered by Students

—For the Immediate Improvement of Our Lectures—

坂 内 正  
TADASHI BANNAI

#### ABSTRACT

The aim of this paper is an analysis of the actual process of research in improving lectures through using brief questionnaires answered by students. For six years, all students have been requested to fill in and hand in brief questionnaires at the end of each class on certain subjects such as "Comparative Study of English and Japanese Language in Culture."

These questionnaires revealed various facts each time as follows:

1. Some students missed the point of the lecture because they completely misunderstood some words or the meaning of certain examples which were given by the instructor.
2. There occasionally was a lack of convincing explanation. This lack made it difficult for the students to sympathize with the instructor's assertions.
3. A few students asked thought-provoking questions that could stimulate development of the instructor's thinking or could make it possible for many other students to share new horizons.

Lectures must be improved as soon as possible, reflecting an understanding of the students' situation. The instructor has an "Answer to Last-Week's-Questions Time" at the beginning of each class. This kind of research enables the students to be more studious and also more attentive to what they hear in class.

This paper will make you confident that this "Brief Questionnaires and Quick Response" system is one of the most effective ways of improving lectures.

**Key Words:** brief questionnaires, immediate improvement of lectures, convincing explanation, stimulate development, share new horizons

## I. はじめに

講義の展開過程を考える際に、カリキュラム全体の中での位置づけとそこから導かれるその科目のねらいが最も重要な要素となることは、論を待たない。どの項目をどういう順序で講義していくのか、どういった例を示しどう説明を加えていくのか、半期あるいは通年の見通しとともに90分単位の1回ごとの講義の展開過程を考えねばならないのである。その際に前提となるのは、次の2点である。

A とすれば一方通行になりがちないわゆる講義科目において、「教育という営みが持つはずの双方向性＝教えつつ学ぶこと・教授者も学習者も共に成長していくための出会いの場としての『教育＝共育』という発想」をより具体化する方法が、求められている

B 講義(教科)の効果的な展開過程を考え、またそのねらいを正しく達成するために、いっそうの工夫が必要である

本稿は、この前提のもとに、以下の二つの仮説に基づいた講義展開の方法と学習効果についての事例による検証の報告である。

仮説1 教科のねらいが正しく達成されるためには、具体的な項目のとりあげ方や例の示し方などが適切であったか否かが、可能な限り即時的に検証され続けることが必要である

—なぜなら、教授者による必要に応じた補足説明や記憶の強化がなされることによって初めて、学生たちが本当に何かを学んだことになると考えられるからである。

仮説2 科目のねらいを逸脱しない範囲で学生たちの関心に広く応えてやることや疑問に答えてやる姿勢を教授者が示し続けることが非常に大切である

—理由としては、自ら関心を持ったことほどよく記憶されるし、教授者がその関心に応えてくれた経験を持った学生ほど、いっそう強く講義内

容及びその発展的部分にまで関心を持つ、と考えられるからである。また同時に、教授者が学生たちの疑問に答える姿勢を示し続けることは、学生たちを講義内容に耳を傾けさせる効用とともに、教授者自身の「学び」にとって重要であると、考えられるからである。

以下、Ⅱ及びⅢにおいては上記の二つの仮説に基づいた「毎時間のカード提出方式(フィードバック方式)」の試行について詳述し、Ⅳではこの「方式」によって得たものとそれを支えるものの考察を行ない、さらにⅤにおいてこの「方式」の妥当性を検討することとしたい。

## Ⅱ. 方 法

既に発表した拙稿(1994)<sup>1)</sup>で述べたように、これまでも、当該講義の終了時に自由記述式のアンケートを求めた時期を経て、項目別数値評価式との組み合わせによるいわゆる「学生による授業評価」の正当性を模索し続けてきた。それと同時に、その方法では不可能である「細かな講義内容についての評価もしくは受け止め方を知ること、学生たちの疑問や意見を次の学期の学生たちへの講義においてではなく当該学生たちへの講義において可能な限りすみやかに反映させること」を可能にする方法として、ひとつの試み「毎時間のカード提出方式(フィードバック方式)」を、一部の科目においてこの6年間ほど実施してきた<sup>2)</sup>。以下は実施の概要である。

### 1. 実施方法

#### (a) 実施対象

語学の授業や演習系の教科ではなく、いわゆる講義科目の履修者を全員対象とした。したがって、履修者数は60名程度が普通で多い場合には120名にも及ぶ。

(b) カードの形式

教科名、講義実施日、履修者の番号と氏名、「今日の Key Words」、「印象に残ったこと・感想・疑問」の各記入欄からなる。B6サイズ。

(c) カードの配布と記入、回収

カードは毎時間講義の始まりに配布し、終了前の約5分間を記入のための時間としている。出席確認カードを兼ねており、退室時に必ず提出させている。「印象に残ったこと・感想・疑問」欄が記入されていないものであっても、受け取っている。

(d) カードの取り扱い

提出されたカードは、次回の補足説明を要するものをチェックした上で、個人別ファイルに保管しておく。

## 2. カードの分析

このカードから得られる情報は次のとおりである。

(a) 学生が、何がその時間の講義内容の要点だと判断したか

(b) 学生が、その時間の講義内容のうちどの点に最も関心を持ったか

(c) 学生が、その時間の講義内容のうちどの項目を理解しにくかったか

(d) 学生が、その時間の講義内容のうち何を誤解してしまったか

(e) 学生が、発展的な事項としてどんな疑問を感じたか(何をもっと知りたいと思ったか)

それぞれについて、(a)はカードの「今日の Key Words」欄から読み取り、(b)～(e)はカードの「印象に残ったこと・感想・疑問」欄から読み取ることになる。

## 3. カードの活用について

カードを一枚ずつ読み、

(a) 講義内容の要点が正しく捉えられているかどうかを点検する。

(b) 例の挙げ方の不足や不適切さがなかったか

どうかを点検しながら、説明が不足していたと思われる点や誤解を招いた点を拾い出す。

(c) 補足説明あるいは発展的な質問への回答を用意する。

次回の講義での補足説明は、冒頭の10～20分間をあてて行なう。その際、発展的な説明を求める質問の場合などは、どの学生からのものかを明らかにして褒めておくこともあるが、講義内容を誤解してしまっていたあるいはよく理解できなかったために質問をしてきた者の名指しは、当然の配慮として、避ける。

“言語文化”とはかけ離れた様々な質問(右側通行と左側通行の違いの由来・風呂の入りの違い・歯列矯正や美容整形の普及度の違いetc.)は、原則的には無視する。また辞書をひけばすぐに判明する程度の質問については、次回の講義で質問だけを紹介し、興味のある者は辞書で確認するよう示唆するにとどめる。

## Ⅲ. 方式の実際

この章では、「毎時間のカード提出方式(フィードバック方式)」がどのような問題点あるいは疑問を提示したか、また教授者がそれらにどう対応してきたのかを、具体的に見ていくことにする。

ここで取り上げた「日英言語文化比較」という教科は、本学の英文学科2年生のための学科専門科目(選択)で、半期履修の講義科目である。履修者数は各期60名～90名である。講義の名称からわかるとおり、日本語と英語の音韻の比較や書記体系の比較から語義区分の異なり方や比喩表現の違いまでを取り扱っている。比較の一方が私たちの母語であるだけに、学生たちも日常の経験などから、何かしら思いつくこと・思い込んでいることがあるわけで、それだけカードに書きたいことも多くある科目と言える。

以下、4つの区分により、実例を示していく。

## 1. 講義内容の要点をはずして

## 理解してしまったもの (30%程度)

## (a) 「カタカナ英語は通じないんですね」

実際のその時間の講義の要点のひとつは、「カタカナ英語」と呼ばれるもののうち実際の使用に適さないものとして、音節数の多い語を好まない日本語の特質から日本人が短縮させてしまったものがあることに、気づかせることであった(リストラ、ミシン、コンプレックスなど)。そのように説明したはずであり、「カタカナ英語は通じない」などと全否定してはいない。

→発音上の注意さえあれば通じるものが多いことと、むしろ「カタカナ英語」の有効な活用が大切であることを、再度説明した。

## (b) 「日本語の本と英語の本は開き方が逆になる」

その時間の講義は書記体系の違いこそが要点だったのであり、結果として縦書きの日本語の本についてだけ該当する現象であるのに、「いろいろなことが逆になる」例のひとつのように誤解されたようである。

→日本語の縦書きがページの右端から列をなしていくことからの必然であることを再確認し、日本語の横書きの本のことに触れながら、書記体系の違いを要点としてきちんとおさえるように指導した。

## (c) 「肩がこるのは日本人だけらしい」

言葉として存在するか否かと具体的な症状の存在とは別問題である、ということが理解されなかったようである。

→ある言葉の(不)存在が「認識の違い」を生ずる可能性がある、という点が要点であることを、虹の色の数についての「認識の違い」を例に挙げつつ、再度説明した。

## 2. 説明不足だったために詳しい

## 説明を求めてきたもの (30%程度)

## (a) 「モーラ言語って、理解できません」

英語の場合の長母音と短母音の違いが音

の長さの違いではなくて、調音点と調音器官の違い(ズレ)による質的な違いであることを説明していたのだが、それとの比較で日本語の場合の「モーラ言語」としての特徴を挙げたものの、やや説明不足だったようである。

→「琴・コート・孤島・高等」の例などを追加して説明し、日本語における短い母音(1拍)と長い母音(2拍)の決定的な違いについての理解を深めさせた。

## (b) 「英語にも方言があるって、どういうことですか」

これは自明のことだと思っていたが、学生たちの中には、国により英語に違いがある程度の理解しか持っていないものが多かったようである。

→地域による方言だけでなく民族的な背景や身分(階級)による方言があることにも触れて、あらためて説明した。

## (c) 「英語には『ごちそうさま』にあたる表現がない、というのは間違っています」

これは「ごちそうさま」を「料理を作ってくれた人への謝意の表現」と限定して考えた学生がいたために起きた、誤解のようである。

→料理を作ってくれた人へのお礼としての発言ではなく、私たちの文化の一部である食事の後の儀礼としての表現をとらえてのことである、との説明を加えた。自分で料理したものの場合であってもこの表現がなされることを考えれば、そこにはおそらく「食物となって私たちに生命を与えてくれたものたちへの感謝」も含まれている、との補足説明が、ようやく十分な理解をもたらしたようであった。

## 3. はなはだしい誤解を

## してしまったもの (20%程度)

## (a) 「英語のほうがなんでも細かく分類しているんですね」

語義区分・語義範囲のズレについての講義内容だったのだが、たまたまこの日の講義では「英語のほうが細かく分類している場合」を扱っ

ただけだったのに、一足飛びにこんな結論を出してしまう学生たちが何人もいたことに、驚かされた。

→まったく逆の例も数多くあることを示して、誤解をとくことに努めた。

(b) 「英語は日本語と違って論理的ですね」

何をもって「論理的」であると判定するかは、非常に難しい問題である。

→言語について言えば「論理的でない言語など存在しない」こと、すなわち個々の言語には固有の論理がきちんと存在すること、を説明した。仮に万が一「論理的でない」言語があったとすれば、その言語を使用する者同士は互いの真意を理解できないか誤解し合う危険に常にさらされることになり、そのような非実用的な言語が存続することはあり得ないことを、強調しておいた。

(c) 「茶色の猫を “an orange cat” と言うことがあるなんて信じられない、色の見え方まで違うんですか」

これはくくり方の問題と慣用の問題である。

→日本人の多くが「青信号」と呼ぶのと同じことで、并別的なおおまかな色のくくり方による呼び方と実際の色の名称とは別のものであることを、再度説明した。

#### 4. 発展的な説明を

##### 求めてきたもの (20%程度)

(a) 「なぜ、日本のお金の『円』が “Yen” と表記されるんですか」

→この場合、中国語の発音にまで触れて説明しなければならなかった。こういった質問で回答としていくつかの説がある場合には、どの説に拠るかも問題になる。

(b) 「英語にも擬声(音)語や擬態語はありますか」

→テキストのそれらを整理してあるページを参照するよう、指示した。あわせて、日本語ではそれらがカタカナ表記される場合が多

いことや、英語の場合に動詞化の傾向がみられることについても指摘しておいた。

(c) 「英米人にとって発音しにくい日本語の例を、もっと教えてください」

音韻体系の違いから、ともすれば日本人の英語学習者にとっての発音習得の難しさばかりが印象に残りがちであるが、逆に英語話者にとっての日本語発音の難しさについても、踏まえさせておきたかった。

→「居た」と「言った、行った」の区別(撥音の例)や「京都」の発音の難しさ(拗音の例)、「おじいさん」と「叔父さん」の区別(モーラ言語の特徴の例)などを示し、理解を深めさせた。

#### Ⅳ. 考 察

この章では、この方式を採用することによってどのようなメリットがあったかを確認し、さらにそのメリットを陰で支えているものについて、考察を加える。

1. 試みを始めるにあたって仮説をたて期待していたことが、ほぼそのまま実現したのは、次の諸点である。

(a) 教授者側としては、既に見てきたように、学生たちが完全に誤解してしまっている部分があることに気づかされたり、学生からみて理解しにくかった箇所やもっと知りたいと思ったことなどを直接的に知ることが可能になった点

→この方式によらなくとも、例えば講義中や講義終了まぎわに学生たちからの質問を受けつける方法でも、実現できるはずのメリットである。しかし実際には、あまり質問が出てこないのが通例である。学生たちの側に気恥ずかしさや面倒がある気分がある場合が多いし、教授者の側が講義の中断や終了まぎわの(恐らくは予想外の)質問を厭う傾向も、強いからである。その点、この方式では

- ・講義時に手を挙げる気恥ずかしさが無い
  - ・質問者が誰なのか教授者に特定され記録として残るので学生に参加意欲を持たせられる
  - ・講義の「ながれ」を損なうことが無い
  - ・予想外の質問であっても回答のための時間的余裕がある
- ことから、このメリットが無理なく実現できるのである。

- (b) カードの記述についての次回講義での補足説明もやがて自然な講義のながれの一部となり、絶えず到達度を確認しながら講義を進めていくことが可能になった点

—教授者が教えた(つもの)ことが学生が学んだ(理解した・覚えた)ことと必ずしもイコールにならない、という事実がある。もし教授者が、それを承知のうえで到達度を確認せずに先へ先へと進むとすれば、それは学生たちの一部を平然と置き去りにしていく姿勢だと言われても、仕方がない。学生たちは決して一方通行的な関係を望んではいないのだから、教授者と学生たちとの間の良好な人間関係を基として行なわれようとする講義が絶えず到達度を確認しながらのものになっていくことは、いわば必然ではなかろうか。このメリットを支えているのは、教授者と学生たちの、共に学ぶ者としての共感的姿勢である。

- (c) 学生たちの理解水準や関心の高い部分が、教授者側にもまた学生たちの側にも共通に理解され、その上さらに発展的な質問を共有することによって、講義のレベルが上がった点。

—学生たちの理解水準を考慮せずに講義は成り立たない。また学生たちの関心に留意しない講義は、言葉が空しく放散するばかりである。教授者はこの点をしっかりとわきまえておかななくてはならない。難しいことを難しげに教えることは、易しいことまで難しげに教えてしまうよりは幾らか「まし」とは言え、学生たちを萎縮

さしてしまう場合が少なくないし、教え方としては最低である。

また、理解し難いあるいは関心のもちにくいやり方で講義が進行していくとき、そして他の者たちがそれを苦にせずにいるように見えるとき、学生が自己の理解力のなさや基礎知識の不足をその原因と思い込んで悲観的になってしまうといったような、学生ひとりひとりが無意味な疎外感に苦しむことの無いように、学生同士が「学び」を分かち合える講義でありたいものである。

それらが保障されたからこそ、言葉の本来の意味での、学生の「学び」のレベルが上がるという意味での「講義レベルの向上」を、実現できたと考えられる。教育という営みの根源の意味<sup>8)</sup>が、このメリットを支えている。

2. 「即時的」ということではないが、確実に次期の講義の内容と方法の改善につながるという意味でこの仮説に基づく試みのねらいの一部分として意識していたことで、次の点において期待以上の収穫となった。

- (a) 学生たちの理解水準や関心の高い部分を教授者側が認識することによって、次の学期にむけて講義の展開過程を考える上でのいくつかのヒントを、得ることができた点。具体的には、

- i) 講義の要点を学生たちの関心とうまく重ね合わせることを肝要なので、その設定に配慮が必要だということ
- ii) 講義の要点に気づかせるために発問の仕方や例の挙げ方を工夫する必要があること
- iii) 説明の掘り下げの程度や例の挙げ方、学生の側からの例の挙げさせ方については、様子を見ながら柔軟に対応できるように、前もっていくつかのレベルで準備しておくこと

などである。

—この方式のもたらすきめ細かな情報の収集そのものがこのメリットを可能にしているわ

けであるが、それを支えているのが、学生たちの誠実なカード記入と教授者の真剣な読み取り、そしてそれらの確実な積み重ねであることを、見逃してはなるまい。

3. 予想していなかったメリットとして、次の点が非常に重要である。

(a) この方式の「フィードバック」の面が、学生たちの講義への関心を高め、また積極的な参加意欲をもたせ、結果として講義が非常に活気のあるものになった点。

—この方式の直接的なねらいとして意識されていなかったメリットではあるが、それが実現してみると改めて、これこそが教授者として日頃から求めていたものであること、そしてそれが実現したからこそ学生たちも教授者も講義を共に楽しむことができ、充実した時間を過ごせたのだ、ということに気づかされる。このメリットを支えているものは、まさに「知の歓び」に外ならない。

## V. 結 論

以上、「毎時間のカード提出方式(フィードバック方式)」を、I で示した

仮説1 教科のねらいが正しく達成されるためには、具体的な項目のとりあげ方や例の示し方などが適切であったか否かが、可能な限り即時的に検証され続けることが必要である

仮説2 科目のねらいを逸脱しない範囲で学生たちの関心に広く応えてやることや疑問に答えてやる姿勢を教授者が示し続けることが非常に大切である

に基づいて実施してきたことを II および III で述べてきたが、この仮説の前提には

A ともすれば一方通行になりがちないわゆる講義科目において、「教育という営みが持つはずの双方向性=教えつつ学ぶこと・教授者も学習

者も共に成長していくための出会いの場としての『教育=共育』という発想」をより具体化する方法が、求められている

B 講義(教科)の効果的な展開過程を考え、またそのねらいを正しく達成するために、いっそうの工夫が必要である

という2点があり、この望ましき教育展開に照らして妥当性を持つことを、IV の考察を基礎とした論点から論証すると、次のようになる。

論証の手続きとして、上記A及びBの構成要素を細目化し、続いて、それぞれの細目に対して、果たしてIVにおける記述が照応関係を示しているかどうかの、検討を加えた。その結果、

a. 講義科目においても、教育という営みが持つはずの双方向性について

→ メリット1.(a)～メリット3.(a)すべてにおいて、照応関係を示す

b. 講義(教科)の効果的な組み立てを考えるための工夫について

→ メリット1.(b)及びメリット2.(a)が照応関係を示す

c. その講義(教科)のねらいを正しく達成するための工夫について

→ これもメリット1.(a)～メリット3.(a)すべてにおいて、照応関係を示す

ことが明らかになった。

ここで、この方式の持つデメリットについても検討を加えなくてはならないだろう。しかしこの検討には、あまり時間をかける必要がなかった。なぜならデメリットがほとんど無かったからである。次の3点のみと思われる。

(a) 教授者がこの方式に不慣れなうちは、つい補足説明に時間をかけ過ぎてしまう場合がある(当日の講義予定がズレ込む心配がある)という点

(b) 前回の講義を欠席した学生にとっては、講義

の冒頭に行なわれる補足説明に意味不明の部分があるかもしれない点

- (c) 教授者によるカードのチェックが、いささか時間と労力を要する点

いずれも、解決策の発見は容易である。教授者の慣れと補足説明すべき事項の適切な取捨選択によって(a)は解決され、また(b)は学生の側の個人的な努力によって解決されるべき問題であることが自明なのだから。また(c)については、教育に携わる人間ならば当然為すべきこととして、労を惜しまず実行するのみであろう。

これらのデメリットについては、上記 a.~c. の細目のいずれに対しても、負の照応関係を持たないことが議論の余地なく明らかなので、問題は存在しない。

以上により、二つの仮説とそれに基づいたこの「方式」が、仮説の大前提に照らして妥当性を持つことを、論証できた。

### 注

- 1) 坂内 正 1994 より良き講義をめざして—「学生による授業評価」の分析とその活用—北星学園女子短期大学紀要第30号pp.103-104
- 2) これまでに実施してきた教科はすべていわゆる講義科目であり、「英語学」「日英語比較」「英語史」「英語科教育法」(本学)「日英言語文化比較」(本学)の5つである。
- 3) モーラ(mora)とは音韻的長さの単位で1拍の長さを意味するが、日本語などの発話においては、本文の例のように、音節数よりもモーラが語の識別に大きな役割を果たしている。
- 4) たとえば「円」と「Yen」の場合、「中国語の“yuan”という発音(読み)が英語圏で先行していたため」という説と「明治初期に日本人自身がこの表記を選んだ」という説がある。

- 5) “education”の本来の意味を考えると、この語が語源的に/ex + duc + ate + ion/であり、接頭辞“ex-”が“out, away”、語根“duc”が“pull, lead”の意味をもつこと、接尾辞“ate”と“ion”がそれぞれ動詞化語尾と名詞化語尾であることから、才能や能力を「導きだしてやること」であることが解る。学生に興味を感じさせ、意欲をひきだし、思いもよらなかったほどの知と力とを身につけさせそれを発揮させてやるのが、教育者の役割でありまた歓びとなるのである。

### 参考文献

1. 安藤貞雄 1986 英語の論理・日本語の論理 大修館書店
2. 坂内 正 1994 より良き講義をめざして—「学生による授業評価」の分析とその活用—北星学園女子短期大学紀要第30号 pp.103-120
3. モレンハウアー、C. 著 今井康雄訳 1987 忘れられた連関《教える—学ぶ》とは何か みすず書房
4. 秋田喜代美・佐藤 学・庄司康生・高木光太郎・恒吉僚子・柳沢昌一 1995 教育への挑戦1 教室という場所 国土社