『総合政策論叢』第12号（2006年10月）
島根県立大学 総合政策学会

教室内コミュニケーションに関する考察

—「教育実習指導」における模擬授業とその検討を通して—

川　中　　淳　子

はじめに
1．本研究の目的と方法
(1)目的
(2)方法
2．島根県立大学教職課程と対象授業について
(1)島根県立大学総合政策学部教職課程
(2)対象とする授業について
(3)本授業の目的と概略
3．「教育実習指導」での教室内コミュニケーション
(1)「教育実習指導」における教員と学生の関係
(2)「教育実習指導」内での模擬授業
(3)学期末アンケート結果
(4)高等学校教育実習の感想
4．考察
(1)クラス集団における教室内コミュニケーションに影響を及ぼす要因
(2)担当教員と受講生の関係
(3)知識量と教室内コミュニケーション
(4)学生の類型
(5)今後の課題

はじめに

日本には様々な特徴を持った多くの大学がある。授業の様子も様々である。その中で、教室内コミュニケーションが成立しないというクラスが多く存在する。具体的には、教師だけが話し学生は黙っている、教師からの問いかけには答えられない、学生が積極的に意見を述べることができない、教育に有効となるコミュニケーションが成立し難いというものである。大学授業に関して、コミュニケーションが一方通行であると非難されることは多い。このように授業場面に適切な教室内コミュニケーションは成立しがたいが、その反面、学生たちの私語が目立つ場合は多い。また、教室内では学習するにあたって必要な発言はほとんどみられないものの、多くの学生たちは授業を聞いて覚えることには長けている。

授業研究には、授業研究は初等・中等教育の場面を対象にしたものが多々見受けられる

が、高等教育における教室内コミュニケーション研究はほとんどない。

日本の初等・中等教育の特徴としては、画一化された場の中で、一斉教授法により行われていることがある。そして、多くの活動が教室の中で行なわれる。大山（2004，p. 189–190）は、「教室という空間が学校生活の基本的な場」であることと、「子ども達にとって「クラス」は逃げ場のない所となっている」ことを指摘している。また、日本の教育で指摘されていることの多い点には、「楽しい」授業が行なわれているかどうか、「個性」が生かされる授業がなされているかどうか「個」が大切にされているかどうか、「誤り」が生かされる授業がなされていないのではないかなどの点がある。児童生徒達にとっての楽しい授業や面白い授業とは、個性が生かされている場合、自分らしさが発揮できて場合、授業にコミットしている場合などであるだろう。

ある現職の公立学校教員は、教育実践の経験から、クラスやグループでの議論を成立させるためには、そのグループ内の友好的な雰囲気と、リーダーシップを発揮できる者の存在が必要と述べていた。学校内でも知らない者ばかりを集めたグループの中では、生徒たちのグループ内のコミュニケーションは成立しがたいようである。また、よく知っている者同士を集めてのグループでは多くのコミュニケーションが見られるが、そこにリーダーがいなければ、私語や悪ふざけと言った形のコミュニケーションや表現は見られても、議論としてのコミュニケーションは成立し難いだろうとのことであった。グループ内のコミュニケーションの難しさは、生徒や学生だけではなく、社会人においても同様である。それでも見知らぬ者からなるグループ内でのコミュニケーションや議論は難しいものとなるだろう。

ところで、皆藤（1998，p. 77）は、学校内の子どもたちの関係の中に、排除の構造があると指摘し、教育現場は一様性・均質性を求めているのではないかと述べている。そして、「子どもたちは異質であることを回避し、限りなく強迫的に同質であろうとする。……そうしなければ、異質であれば、その子どもは秩序安定のために排除されるからである」（皆藤1998，p. 80）としている。また、いじめには「異質なものを生け贄として排除し、安定した秩序を生成するという排除の構造をみることができる」（皆藤1998，p. 81–82）とも述べ、子どもをめぐる現状の過酷さを指摘している。この排除の構造は、いじめを始めとして、様々な教育問題と関係している。

この中で個性を発揮するのは難しい。個性が育つ時期に、そして、個性が育つべき場所で、「個性的」な子どもがいじめの対象となるのである。赤坂（2004，p. 19）によると、共同化された阻害や排除の矛先は、集団の中のある種逸脱した部分に向けられるという。また、皆藤（1998，p. 82–82）は、初等・中等教育における教室で、クラスからはみ出さないために子ども達は、目立たないようにし、「同質」であろうとし、均質性の中に埋没しようとすると述べている。排除を恐れるために、子ども達は個性が発揮できないのである。そして、教室内での発言やコミュニケーションを拒んでしまうのだろう。

日本の初等・中等教育の教室も日本の文化も、両者共に場のバランスが重視される。特に教室は、一様性や均質性を求められる場所である。このような発言や表現を難しくさせる背景は、大学においても同様であるだろう。

教室内での表現には、大学生達はなかなか積極的になれないようだが、表現は思考力を高めるために有効である。授業での表現には、大きな意義があるといえよう。具体的には、

1)考えを明確にすることができる、2)考えを訂正できる、3)話すことで得られる気づきがある、4)議論を通して考えが深まる、5)仲間や教師と場を共有できる、ことなどが挙げられる。

ここで表現の持つ意味を考えるために、心理療法における表現のもつ意味についても言及したい。心理療法では、表現を重視している。表現には言語的表現と非言語的表現があるが、ここでは言語的表現の持つ意味を見てみたい。話すことで、1)カタルシス[1]が得られる、2)自分のことをわかってもらえる、3)自分のことがわかる、4)感情を再体験する、ことなどについて言及されることが多いようである。筆者自身の経験からは、言語的表現を通して、1)気づきが得られやすい、2)聞いてもらえたという安心感が得られる、3)聞き手との関係が抱えられているという安心感につながる、という効果が得られやすいように思われる。また、話し手の枠組みと聞き手の枠組みには相違がある場合が多いが言語表現を通して、相違を明確に出来る。これらのことから、逆に言葉のない世界を考えてみると、それは無意味な世界であるといえるだろう。コミュニケーションが成り立たない授業は無意味なものとなる恐れがある。

教室内コミュニケーションを増加させることは、よりよい授業の一端を担うのではないだろうか。一方、ユニバーサル化したといわれる近年の大学において、教室内コミュニケーションの少ない授業は、学生達にとって、コミットすることが難しくなる場合もあるようだ。

日本の大学では、「1980年代初頭に至っても、教授法に関する無関心は続いていた」(山内2002, p. 10) ようである。そして大学の授業における教室内コミュニケーション研究も少ないようである。大勢の中では積極的に発言や表現をしにくいという日本の文化もあり、これまで日本の大学では教室内コミュニケーションが不十分だったのではないだろうか。日本の大学で教室内コミュニケーションを活性化することは重要な課題となるだろう。

1. 本研究の目的と方法

(1)目的

大学での教室内コミュニケーションを阻む要因及び促進する要因について検討することを目的とする。

(2)方法

高等教育の授業研究は、歴史が浅く理論がほとんど存在していない。そして本分野で理論を作り上げるためには、実践に基づいた視点は重要なことであるだろう。実践に基づいた研究方法には事例検討法があり、これは、筆者が専門とする臨床心理学の研究においては重要な方法である。本研究では事例検討法を用いて、実践に基づいた検討を行ないたい。

対象は、筆者が担当する授業の中で最も教室内コミュニケーションが活発である「教育実習指導」の、2005年度の授業をとりあげる。特に、その授業で行なわれた、教育実習に備えての「模擬授業」の実践と討論に焦点をあてて考察をする。また、学期末に大学によって授業アンケート[2]の結果、及び、高等学校教育実習と「教育実習指導」に関して筆者が受講生に課したレポートも検討材料とする。そのレポートは、教育実習で「印象に残ったこと」を、1)授業・教科指導面、2)授業・教科指導面以外、3)学校以外の生活面のそれぞれについて、自由記述形式で書くようにと指示したものである。

2．島根県立大学教職課程と対象授業について

(1)島根県立大学総合政策学部教職課程

島根県立大学は、総合政策学部の１学部からなり、１学年の人数は約200名である。総合政策学部のカリキュラムは多くの社会科学系の科目により構成され、語学教育や情報科目教育にも力点がおかれている。その中で取得可能な免許は高等学校教諭１種免許状（公民）である。教職課程担当の専任教員は２名であり、大半の授業が非常勤講師により行なわれている。そのため、教職課程を履修するにあたっての全体的指導や個別相談等は２名の教員が対応することとなる。教員免許取得を希望する学生は、教職課程におかれている単位を取得していき、３年秋学期までに教員免許取得のために必要な単位がほぼそろった者に対して、教育実習に行くことを許可している。教育実習に行く学生は毎年10名前後である。教育実習は高等学校で２週間実施される。大半の学生が４年の春学期に教育実習を行う。一部の学生は、高等学校の事情により４年の９～10月に教育実習を行っている。

(2)対象とする授業について

授業名は「教育実習指導」である。教員免許取得のためには必ず履修せねばならない授業であり、教育実習に行く学生はこの授業を並行して受講することになる。開設時期は４年春学期であり、高等学校での教育実習と同時期である。

(3)本授業の目的と概略

「教育実習指導」の内容は、実習高校での教育実習を実施するための事前及び事後の指導、そして模擬授業が中心である。受講生の大半は５月から６月のうちの２週間教育実習に行くため、それに先駆けて、本授業の初期である４月には事前指導として、教育実習の目的、実習生の心得などの基礎的ガイダンスを行う。そして５月から大半の者が実習を終える７月上旬頃までは、残っている受講生で模擬授業を中心とした授業となる。５月下旬頃からは、教育実習を終えた者が本授業に加わることになる。７月以降はほとんどの受講生が教育実習を終える時期となり、本授業では事後指導としてまとめと反省を中心にしている。

3．「教育実習指導」での教室内コミュニケーション

(1)「教育実習指導」における教員と学生の関係

本大学は教員養成大学ではなく、教職課程履修者も各学年約10～20名と少数である。2005年度は13名であった[3]。その中で、十分に自信をつけられないままに教育実習を行なう４年生春学期を迎える者が多い。教育実習を目前に控えた焦りと不安の中で、４年生春学期の「教育実習指導」が始まる。

「教育実習指導」では、高等学校教育実習を行なうにあたっての心構えや準備について確認したり模擬授業を実践したりする。報告者は教員としてこの授業の中では、「実習校に迷惑がかかってはいけない」と厳しく言い続けた。また、教育実習はうまくやれれば得るものは大きいこと、得るものの大きさは実習前までの勉強の量に比例することを伝え続けた。また、高等学校での教育実習が開始されるまでの期間に、2005年度の場合は３回の授業で、事前指導を済ませなければならなかったので、短時間で多くの注意事項について説明をした。

本大学は民間企業への就職希望者が多く、４年の春学期は就職活動のために県外へ頻繁に出かける学生が多い。教職課程履修者の中にも民間企業への就職希望者は少なくない。

この時期は、就職活動を並行して行う受講生は、授業への出席のための時間を確保するのもかなり困難となる時期でもある。実際に、筆者が本授業では欠席を認めないと言っているにもかかわらず、毎回数名の学生が欠席をした。２週以上連続して欠席する学生もいた。欠席が多くなる学生は、他の受講生がすでに知っていることを知らない、という状態になったと思われる。筆者との心理的距離感も大きくなってしまったのではないだろうか。

指導案作成については、学生の要望により、授業時間以外にも個別指導で応じた。筆者は臨床心理学を専門とし、公民科教育法を専門とする者ではないので、学生にもそれを伝えた上で、よりよい指導案作りを共に手探りの状態で行なっている。

(2)「教育実習指導」内での模擬授業

「教育実習指導」の時間に行なわれる模擬授業であるが、受講生の１人が教師役をし、他の受講生は高校生役として行なう。実習高校での授業を想定するので、模擬授業では１回50分で行なうことが多い。高等学校によっては１コマが50分ではない場合もあり、その場合は、できるだけ実習校の時間に合わせて模擬授業を行なっている。模擬授業では、教師役の受講生には授業の作り方や指導技術などを学ばせる。生徒役の受講生達には、教師役の受講生を客観的に見させることにより、教師として必要なことを学ばせたり教師役をするときのための心構えをつけさせりしたようとするものである。筆者は学生に対して学習指導案を作るように指示している。学習指導案のほかにも、学生はあらかじめ様々な教材を作ったり、板書案を作ったりと準備にも時間をかけてから模擬授業に臨んでいる。どの学生も熱心に模擬授業に取り組んでいる。模擬授業そのものの成否に関しては、成功したと感じられるものとなるか失敗したと感じられるものとなるかは、受講生により異なるようである。

模擬授業直後には検討会を持っている。検討会では、自由討論形式で授業の批評を行なうのだが、受講生からの積極的な発言が多い。全受講生の発言が見られる。何度も発言をする受講生も多い。

発言される内容は、模擬授業内容の良かった点、改善が必要な点、授業の進め方で気づいた点をはじめとして、様々な視点からのコメントがある。学生から出されるコメントは、「黒板に向かってしゃべらない」、「生徒を見て話す」、「板書案はしっかり作る」、「指導案を見ながら話さない」、「板書案を見ながら話さない」、「発問は生徒が答えやすいものにする」、「指名した生徒が答えられなかったら助け舟を出す」、「板書した黒板を体で隠さないようにする」、「生徒の顔を見る」、「板書の字の大きさや書き順に気をつける」、「授業の開始時には、この時間で何をやるかを示す」などである。これらは、教科書等で学んだことであったり、また、教育実習を終えた者からのコメントの場合は教育実習で学んだことなどであったりする。生徒役の受講生が、本授業そのものに遅刻してきた場合は、模擬授業に遅刻をして入ることになるのだが、それに対して先生役が何の対応もしなかったときには、「遅刻者にはプリントを渡したり、教科書の何ページをやっているかをすぐに言ったりすべき」といったコメントもある。その上で、「自分ならこのようにやりたい」と言った考えが表明されることも多い。

教育実習実施の時期は受講生によって異なるので、春学期の初期のうちに教育実習を終えたものは、教育実習を控えている者に対して、自分の経験を踏まえた上での多くのコメントを述べている。

さて、この模擬授業後の検討会での発言量は、報告者が本大学で担当する他の授業では考えられないほどの量である。本大学は１コマ90分であるため、模擬授業を50分とした場合には検討会40分だが、40分では検討の時間が足りなくなり、学生達は授業時間を延長しての検討を望むことが多い。これは筆者が本授業を担当した３年間で、毎年同様である。報告者はそのような受講生の希望をかなえるために、続く時間帯に他の科目を履修していない者で希望する者により、延長の検討会を認めている。報告者も可能な限り延長の検討会に同席している。この延長検討会について、学期終了後に大学により実施される授業アンケート[2)]で全く苦情は出ていない。

そのアンケートに記載されたコメントには、「議論しやすい授業であったので良かった」というものがあったが、これは、模擬授業の後の検討会を指しているものと思われる。学生は議論を決して嫌がっているわけではないと思われる。

(3)学期末アンケート結果

大学による授業アンケートの他に、筆者は独自に「教育実習指導」の授業の中で自由記述式のアンケートを行った。質問項目は１)教育実習に行く前に知っておきたかったこと、２)事前に知っていて役立ったこと、3-1)実習校に対しての希望やお願い、3-2)「教育実習指導」に対しての希望等、４)「教育実習指導」を受講した全体的な感想、であった。

この中で、特に、教室内コミュニケーションを肯定的に捉えていることが示唆されている記述を紹介する[4)]。

・(教育実習を終えてからの、教育実習そのものについての）議論を交わす場があると、(「教育実習指導」は）より充実したものになったのではないかと思う
・それぞれの高校で学んだことが、いろいろと良いアドバイスになっていると思うので、かなり参考になるように思いました。経験者の話というのは何事にも変えがたいもの
・みんな（受講生）の意見を聞くことができて良かった
・実習から戻ってきた人の意見など、とても参考になるため、非常に良かったと思う。自分が実習から戻ってきたら、(実習を控えている）人のために役立てるのも良かった

一方で、「教育実習指導」に対しての評価が低いと思われる記述には下記のものがあった。

・(「教育実習指導」よりも）就職活動を優先させるべき

(4)高等学校教育実習の感想

高等学校での教育実習そのものについては、筆者は学期末（教育実習が秋になった者には実習後に）に、受講生に教育実習の感想を書かせて提出させた。13名中10名の感想には、「貴重な体験をした」、「充実していた」、「有意義だった」、「いつも生徒に会うのが楽しみだった」、「教育実習は楽しい」、「先生としてのやりがいや楽しさも多く学んだ貴重な実習だった」、「教師という職業に就きたいと思った」と、教育実習そのものについて、良い体験として捉えていることがわかる記述があった。他の３名は教育実習体験についての感想の記述ではなく、授業内容や部活動など教育実習で実施したことを中心に記述していた。教育実習を否定的に捉えた記述は全くなかった。

4．考察

(1)クラス集団における教室内コミュニケーションに影響を及ぼす要因

本授業の模擬授業後の検討会では、受講生からの積極的な発言が多く見られたので、その理由について考察をしたい。

教室内コミュニケーションに乏しい授業は、受講生のもつ、その場において「目立ちたくない」といった無意識的に自分を守る心性により、授業での表現が阻まれているものと考えられる。場を重視するという文化、場を乱すことが否定的に評価される文化が、教室内コミュニケーションを阻んでいるとの指摘は従来からある。大学では初等・中等教育に見られるようなクラスはないものの、表現を恐れる気持ちや「場」からの排除を恐れる気持ちが残っていると考えられる。

教育実習は教職課程における学習の総まとめとして大きな意味を持つものである。「教育実習指導」の受講生は、教育実習を目前に控えているか、または、教育実習を終えた直後である。実施されている事柄は決して他人事ではない。授業内容にコミットしやすい状況である。これは教室内コミュニケーションを活発にさせる重要な大きな要因となるだろう。実習前の受講生は、少しでも力をつけようとの気持ちが強い。実習後の受講生は、様々な事柄を学んできているので、批評できるだけの力がついている。また、学んだことを生かしたいという気持ちも大きいだろう。これらのことは教室内コミュニケーションを促進しているだろう。

この科目の受講生は教育実習前までの大学生活３年間において多くの科目を共に学んだ仲である。夏休みも、教職課程履修生以外にはほとんど学生が見当たらない大学の中で集中講義を受けるなど、共に学んできているのである。それだけに、受講生達には良い仲間関係ができているようだ。仲間を大切に思う気持ちが積極的な発言につながっていると考えられる。

アンケートの結果に、他の受講生の話を聞くことができて良かったという記述や、人のために役立てるのも良かったというものがある模擬授業後の検討会でのコミュニケーションでは、発言をすることにも、意見を受けることにも、人の意見を聞くことにも、受講生達は大きな意味を感じていたと思われる。

学生は集団の中で誤りを恐れて発言しないのではないかとか、排除を恐れて発言できないのではないかといった指摘があるが、場や集団意識が仲間を大切にしようとの方向に働いたときには、教室内コミュニケーションを促進する要因となると思われる。初等・中等教育においては、クラスの関係を重視し、クラス内成員のコミュニケーションについては注意が払われているようだが、大学ではまだ不十分なようである。これからは、大学の授業においても、受講生同士の関係にも目を向け、受講生同士の関係作りを考えなければならないだろう。大学の授業場面は、受講生の選択によるものであり、常に受講生が一緒にいるクラスという集団による組織ではないため、教室のもつ良好な関係が構築されれば、排除への恐れよりも、授業へのコミットの要求や教室内コミュニケーション成立への要求が上回ることは多くなるのではないだろうか。

(2)担当教員と受講生の関係

大学の授業は、大人数の受講生を対象にした講義形式の授業が多い。そのような授業では、教員と受講生の相互交流やコミュニケーションは乏しくなってしまいがちではないだ

ろうか。しかし、本授業は、受講生は少人数であり、学生が主体的に動く場面が多い。その授業の中で、特に教育実習前には、教育実習にそなえてかなり厳しく指導を行ってきた。授業時間以外の場面では、筆者と受講生が学習指導案作成を共に行ったり、相談に応じたりしている。また、受講生のほとんどは２年次より筆者の授業を履修するので、筆者は受講生が２年生のときから授業で関わっている。大学の教員と学生の関係としては、お互いが良く知っているという関係が出来上がっていた。このような関係は、厳しさを伴うものではあったが、密な関係であり、受講生が授業にコミットすることを促したのではないだろうか。

(3)知識量と教室内コミュニケーション

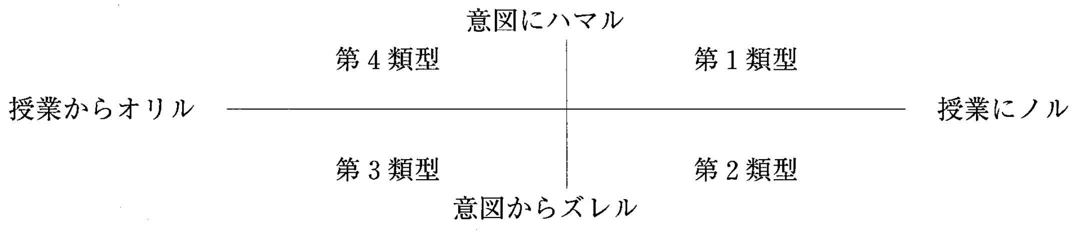
模擬授業の討論が活発になるのは、特に教育実習を終えて多くを学んできた学生からの発言が急増することも一因である。日本の教育では知識を詰め込むことが重視され、発言や討論はあまり重視されなかったので、教室内コミュニケーションが成り立たないのではないかといった言及に触れることがしばしばある。このような言及に触れると知識を蓄えることが後回しになる恐れが生じる。しかし、多くの知識、特にしっかりとした経験に裏打ちされた知識の有無は教室内コミュニケーションのために必要不可欠であることを忘れてはならない。

(4)学生の類型

本授業に対しての否定的評価についてもここで言及したい。一名の受講生が、「(「教育実習指導」よりも）就職活動を優先させるべき」と記述していた。この時期は、４年生の春は、民間企業への就職を希望する学生にとっては非常に多忙な時期である。就職が決まるかどうかの時期であり、授業に出席できなくなることもある。授業に出席できない受講生がいる一方で、授業では教育実習の事前指導として毎回多くの内容が受講生に伝達される。

ところで、田中（2005, p. 28）は、大学で授業を受けている学生達を、教員の立場から４つの類型に分けている（図１参照)。そして４つの類型について、「教員の教授意図にうまく「ハマル」／「ズレル」、授業の流れにうまく「ノル」／「オリル」とうい２つの軸に区切られた、４つの類型である。教員にとっては、「ハマッテ」「ノッテイル」（第１類型）学生との相互行為は、ごく容易でしかも楽しくかつ深い。この類型の学生たちに焦点を当てると、授業はどんどん進み、きちんと構成されていく。しかし他の学生達は無残に取り残され、学生達は二極分化することになる」と述べている。

図１　学生の類型（田中，2005より引用）



就職活動で忙しく授業の欠席が目立った学生は、教員の教授意図にハマルことなく、ノルこともできない第３類型にあっただろう。教員とのコミュニケーションは持ちにくかっ

ただろう。そして、学生間の教室内コミュニケーションについては、その学生にとって満足のいくものとなり得ただろうか。おそらく不十分であっただろう。これは、受講生の姿勢や態度にのみ原因を求めるわけにはいかない。高等学校教育実習の時期の難しさを考慮しつつ、受講生が「ハマッテ」「ノレル」ようにすることができなかったことは反省点である。

(5)今後の課題

今後の課題として、まず研究方法があげられる。本報告は筆者の実践例を通しての考察という事例研究である。事例研究法は従来臨床心理学の分野で多く用いられてきているが、神籐・尾崎（2002, p. 112–113）の「実践に寄与することを重視し、特に法則化をおこなわない」との指摘から示唆されるように、理論構築そのもののため方法というよりは、理論構築のために必要な視座を得るための方法であるといえるだろう。今回、ここで得られた成果を、理論化や法則化に向けてさらに発展させていく必要がある。

また、事例検討以外の他の研究方法について考えてみる。従来多く見られた量的研究に関しては、平山（2003, p. 13–16）が、観察者が引き起こす誤差の混入、被験者の行動の変化の要因の同定の難しさ、観察システム自体の標準化がなされていなこと、観察対象の側面を限定的にしかとらえない観察システムの一面性を問題点としてあげている。他には、客観的観察や実験的方法用いた研究が多いが、対象は人間であるので、理解に無理が生じ、実際の教育との距離がありすぎるという問題点があるだろう。量的研究からの研究成果は、実践への応用が難しい場合が多いのではないだろうか。

しかし、両研究方法とも決して否定されるべきものではない。神籐・尾崎（2002, p. 113）が指摘するように、理論を作り上げるためには、実践に基づいた視点を保持した上で、理論志向的研究から出発しないといけない。その時に従来の量的研究から得られている知見は、考察対象としている現象の位置づけをはかるために役立つのである。

筆者は、心理臨床学研究で重視される実践性、関与・関係性、個別の事例性、主観性、経過・過程性、協働・連携性を教室内コミュニケーション研究においても重視し、授業実践から乖離しない研究成果を求めていきたい。今後、授業実践から一般理論を構成していくために、授業場面における法則性を見出し、理論構築をするために、エスノメソドロジーやエスノグラフィー、現象学などの質的研究法が有効であるだろう。これらの方法は、特に授業研究において、ことの本質をとらえる妥当性は量的研究法より高いという評価が少なくない（平山, 2003, p. 21）。

また、今回の実践事例は教室内コミュニケーションが活発な授業を通しての検討であったが、今後は教室内コミュニケーションの乏しい授業を通しての検討をする必要があるだろう。この2者の対比は授業のあり方を考えていく上で、多くの成果を与えてくれるだろう。

最後になるが、「日本の大学生は授業でしゃべらない」と言われることは少なくないが、学生達による教室内コミュニケーションへの欲求が存在していることを、決して忘れてはならない。

注

1）カタルシスとは、「心的外傷体験をはじめ、無意識にうっ積している欲求、感情、葛藤などを自由に表現させせることによって心の緊張を解く方法」（前田，1993）のことである。

2）本大学では、全授業科目に対して学生による授業アンケート行われている。アンケート項目は15項目について5段階で受講生に評定させるものである。項目は、「あなた自身について回答してください」として1)出席状況、2)授業外学習に時間をかけた、3)受講態度、「シラバスについて回答してください」として4)シラバスはこの授業の履修登録に役立った、5)授業はシラバスに書かれたとおりに進められた、「授業について回答してください」として6)授業の目的は明確だった、7)授業内容に興味が持てた、8)授業内容は大学の授業としてふさわしいものだった、9)教材はよく準備されていた、「担当教師・教え方について回答してください」として、10)授業時間数や授業開始、終了の時間は守られていた、11)説明の仕方、話し方はわかりやすかった、12)黒板、OHP、ビデオ、PC などが効果的に使用された、13)質問に適切に対応した、「この授業に対するあなたの考えをお聞かせください」として、14)自分にとって価値のある授業だった、15)他の学生にこの授業を勧める、であった。

3）本大学から最初に教育実習生を送り出したのは2002年度に1名である。本大学は2000年に開学した大学である。その受講生は2001年度に3年生に編入した学生のうちの一人である。その後2003年度には11名、2004年度には8の学生が教育実習を履修した。

4）模擬授業と検討会に関してのアンケートへの他の記述には、「教育実習にいった後に、この授業の本当の意味を理解できた」、「模擬授業は今後の大きな糧となりました」、「模擬授業のおかげで自信がついた」、「この授業はメリハリがあり、積極的に参加できた」、「他の人たちの模擬授業を見ることができ良かった」、「お互いに切磋琢磨できて、質を高めることができた」といったものがあった。

参考文献

赤坂憲雄（2004）『排除の現象学』筑摩書房

福山清蔵（2001）『独習入門カウンセリングワークブック』金子書房

羽鳥博愛（1996）「ビデオの視聴と模擬授業を中心とした英語化教育法の提案」『東京学芸大学教育実習研究指導センター研究紀要』第20号、1－10頁

平山満義（2003）「教育学から見た今日の授業研究の問題点」平山満義編著『質的研究法による授業研究—教育学／教育工学／心理学からのアプローチ—』北大路書房、2－27頁

池田稔・酒井豊・野里房代・宇井治郎（2002）『教育実習総説』学文社

Janice M. Roper and Jill Shapira（麻原きよみ・グレッグ美鈴訳）（2003）『看護における質的研究①エスノグラフィー』日本看護協会出版会

皆藤　章（1998）『生きる心理療法と教育—臨床教育学の視座から—』誠信書房

河合隼雄（1995）『臨床教育学入門』岩波書店

河合隼雄（2002）『河合隼雄著作集・第Ⅱ期第5巻—臨床教育学入門—』岩波書店

前田重治（1993）「カタルシス」加藤正明・保崎秀夫・笠原嘉・宮本忠雄・小此木啓吾・浅井昌弘・海老原英彦・大田龍朗・大野裕・柏瀬宏隆・加藤敏・北村俊則・北山修・富永格・中河原通夫・中澤欽也・中谷陽二・渡辺久子編『新版精神医学事典』弘文堂、111頁

大山泰宏（2004）「歴史の中の『クラス・学級・教室』—『学級文化』の成り立ちと変遷」菅佐和子・木之下隆夫編『クラスに悩む子ども達—新しい学校作りに向けて—』人文書院、157－202頁

神籐貴昭・尾崎仁美（2002）「教授者はどのようにストレッサーに対処しているのか—大学授業における教授者のストレス過程と自己成長—」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ—』東進堂、87－11頁
田口真奈（2002）「『考える』力の育成をめざした授業の構造」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業の構想—過去から未来へ—』東信堂、117－147頁
田中毎実（2005）「大学授業論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館、21－38頁
山内乾史（2002）「大学授業研究とは何か—改善の系譜—」京都大学高等教育教授システム開発センター編『大学授業研究の構想—過去から未来へ—』東信堂、5－54頁

付記：本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金（平成16年度～平成19年度、研究課題：教室内コミュニケーションの比較研究—「自己表現できる日本人」を育てるために—）を受けた研究の成果の一部分である。また、平成17年12月10日に島根県立大学で行われた蔚山大学・島根県立大学共同研究会（テーマ：語学教育の実践と教室内コミュニケーション）で発表したものを加筆修正したものである。

キーワード：教室内コミュニケーション　大学授業研究　授業実践
事例実践的研究　教育実習

(KAWANAKA Junko)