

# 「やや満足」な講義をめざして

宇田 光

南山大学・総合政策学部



## □ 講義がうまくいかない本当のわけ

講義がどうもうまくいかない。何が悪いんだろう…。大学院を出てすぐに、大学の教壇に立つようになって以来、私はそうした気持ちを漠然と持ち続けてきた。そして最近になってようやく、うまくいかない理由が見えてきた。

「大学の大衆化が進んだから、学生は専門的な講義が理解しにくいのだ」という人もいる。確かにこれだけ進学率が上がれば、相対的に学力の低下は避けられない。講義についていけない学生も増えるだろう。そのような変化があることも事実である。しかし、講義が思うようにいかない

原因は、実はもっと別のところにある。それは、逆説的に言うと、講義をしようとするからうまくいかないということである。

講義とは何か。あらためて調べてみると、教授方法の本には、あまり講義の定義など書かれていない。そこで辞書を引いてみると、広辞苑（第四版）には、①書籍または学説の意味を説き明かすこと、②大学などで教授者がその学問研究の一端を講ずること。普通、講読や演習に対比していい、また大学の授業全般を指してもいう。③（略）となっている。

字義通りというと、講義とは大学教員が学生に専門的な研

究の一端を語り伝えることである。教授者が話をする、学生が話を聞くという硬直化した構図。これは、狭い意味での講義の定義そのものを、忠実に実現しようとした結果なのである。

しかし、現代のようにユニバーサル化しつつある大学で、従来のような「話を聞かせる」講義法は、もはや通用しにくくなっている。前提そのものが、くずれているのだから。つまり、「是非とも大学に行って知識を得たい」と、若者が次々集まってくるという時代ではない。友人がみな大学に行くからとなんとなく入学して、仕方なく教室に来ている学生も多い。乗り気でない学生を、学習に前向きに取り組むようにさせるのは、容易なことではない。むしろ、やる気を引き出すことこそが教員の仕事なのだろうか。



うだ・ひかる ● 一九五六年、三重県生まれ ● 主な著書・論文に『動機づけの発達心理学』（有斐閣、一九九五年、共著）『学校を変えるカウンセリング』（二瓶社、二〇〇一年、監訳）『地域に生きる大学』（和泉書院、二〇〇

一年、共著 ● 資料請求はご遠慮なくどうぞ。E-mail: ueda@matsusaka-u.ac.jp

### ㊦ カウンセリングの視点から

講義をしようとするから、大学の授業はうまくいかない。このように考えるようになった背景には、カウンセリングの理論、実践がある。ここ十年ほど私は、松阪大学の教職課程で教育心理学や教育方法論を教える一方、週に半日、カウンセリングセンターのカウンセラーとして、学生の相談にあたってきた。また、数年前から、スクールカウンセラーとして、定期的に市内の中学校に出入りしている。そして、不登校や非行、友人関係など中学生や親や教師のかかえる悩みに対して、共に考え、援助をしてきた。

中にはうまくお役に立てたという場合もある。その一方、うまくいかなかったと思える場合もある。カウンセラーは、持ち込まれるどんな問題にも対応することを期待される。しかし、カウンセラーだって人の子である。それぞれに得意分野・苦手分野があり、例えば私の場合失恋の相談はどっちも苦手である。目の前で女の子に泣かれたりすると、こちらも誰か別のカウンセラーに相談に乗って欲しいと思ったりもする。自分自身が苦手意識をもっているのだ。ともかく、そんなカウンセラーとしての経験のなかで、今まで授業をしていて気づかなかったことが見えてきた。

また、「ブリーフカウンセリング」と呼ばれる理論・実践がある（デュラン、一九九八『効果的な学校カウンセリング』、二瓶社）これが実におもしろい発想で、うまくいく解決策のあり方を実证的確にとらえている。大学の授業改善においても、この考え方はおおいに役だった。カウンセラーを大学教員、クライエントを学生と置き換えて見ていると、なぜ講義がうまくいかないか、実によくわかる。結論から言えば、ブリーフカウンセリング（以下BC）でカウンセラーのタブーとされることを、大学教員は講義でやっているのである。以下に、BCの指針をいくつか取り上げて、その観点から講義を分析してみる。

#### 満腹のお客さん

大学の講義室をレストランにたとえろが——教員はシェフ、学生はお客さんということになる。（学生から見たイメージで言えば、むしろ「食堂のおやじ」が近いか。）シェフは腕を振るって、おいしい料理を並べようとする。しかし、客はなぜか満腹の状態である。しかも、私たちは一年分の料金を前払いで頂いてしまっている！こう考えると、大学教員の直面している問題の困難さがわかる。「空腹こそが最良の調味料である」という言葉がある。だが私たちは、満腹の客に、何とかもう

少し食べてもらわないといけないのである。

BCでは、クライエントが「その気で来ている人」（カスタマー＝お客さんと呼ぶ）かどうかを確認する。というのも、先生や親から、カウンセラーに会って来なさいと言われて、しぶしぶやって来る生徒だっている。必ずしも、自分で何とか問題を解決しようとしてきているとは限らないのである。

その気で来ているお客さんには、すぐに取り組んで行けばよい。しかし、しぶしぶ来ている人に対してはまず、彼らが本当は何を求めているのかを探り、そこを起点とする。これが原則である。

#### 刑事コロンボ

カウンセリングの演習（ロールプレイ）で、学生にカウンセラー役を担当させることがある。この時、様子を見てみると、彼らはすぐにクライエントに助言をしようとする。「教えてあげる」姿勢である。実際、カウンセラーがクライエントに何らかの助言をすることはある。しかし、熟練してくるほど、カウンセラーは助言することに慎重になるようである。

BCでは、「クライエントこそが、その問題の専門家である」と教えている。これは、ちょうど講義における教員と学生との関係（教える、教えられる）とは正反対である。

むろん、この言葉は、カウンセラーに専門的な知識や技能が不要だという意味ではない。カウンセラーが不勉強では困る。(大学教員だって同じだろう。)ただ、悩みをかかえて相談に訪れているクライエントこそが、自分の問題については一番よく知っている。それに、クライエント自身に考えて頂くことが肝心である。カウンセラーは解決に向けて援助をするが、クライエントに代わって問題を解決することはできない。そこで、カウンセラーは「クライエントに教えてもらう」立場に立つということである。現に、BCでは、クライエントに対する質問技法が、重要な位置を占めている。

この立場は、テレビ番組の刑事コロンボにたとえられる場合がある。コロンボはよく、巧妙に被疑者にゆさぶりをかける。あくまでも知らない振りをして、「どうも一つ、どうしてもひっかかることがあるんですがね。…どうなんでしょうね。あなたはこの道のプロだ。きつとよくご存じでしょう…」などと言いながら、犯人に質問をし、犯人の仕掛けたトリックの間をついていく。

一方、教員はどうやってうまく教えられるのだろうか、と考えて行き詰まっている。「教えよう」と考えていて、学生に「教えてもらう」発想に立てなくなっているのでは

ないだろうか。

では、授業で教員が学生に「教えてもらう」とは、どんなことだろう。例えば、一つには自由な課題研究の成果を発表してもらえば、「教えてもらう」ことは出てくる。また、期末テストは、学生が理解できたかどうかを、教員が教えてもらう機会であるとも言える。さらに、学生による授業評価では、教員の教え方のいい所や悪い所を学生に教えてもらっている。

#### 学生のもつ目標を

はつきりさせる

クライエント自身のめざす目標を明確化すること。これが、BCで最初に取り組みポイントとなる。遅刻ばかりしている中学生と教員との間では話さる会話を考えてみると、次のようなかたちになるのではないだろうか。

「こら、また遅刻か。朝寝坊したのか。」

「すみません。起きられませんでした。」

「これからは気をつけなさい。」

ここで生徒が反省して、二度と遅刻しなければ良いのだが、そうなる可能性は低い。教員には、「遅刻させない」という指導の目標があるだろう。しかし、肝心の生徒の側には「遅刻しない」という目標があるとは限らないからである。むしろ、「先生から叱られないですます」という目

標ならあるかもしれない。

本人の目標をまずしっかり見定めて対処する。これがB Cの原則である。一方、大学の講義は、教員の立てた勝手な目標に沿って一方的に進んでしまう。学生自身の目標を確認する努力を怠ってきたとも思える。

### 目 授業計画の主体

最近の大学授業では、年度初めにシラバスを準備することが一般的になった。第一回の授業あるいはそれ以前に、年間計画を提示する。確かに、このことで学生が授業を選択する際の手助けができるし、科目間での内容重複を抑える効果も期待できる。しかも計画的・系統的に進めやすくなる。

シラバスを作成しておけば、よく準備された授業になるかもしれない。しかしその反面、結末の見えている推理小説のような味気なさにもつながる。逆に、一見計画性のない、とらえどころのない授業は、実は意外性に満ちたダイナミックな実践になるかもしれない。

現在のシラバスは、授業を計画する主体は教師であるという前提に立っている。何しろ、専門家である大学教授が、その研究の一端を講ずるのが講義なのだから。学期の初め

に、年間計画ができてしまっていて、それに従って進んでいく。言いかえれば教師中心型のカリキュラムである。セツトメニューとも言える。また、「これからは、学生が主体となった授業をつくっていかう」と言う場合も、多くは教師中心型カリキュラムの枠内で、学生参加型の授業方法を導入することを意味している。つまり、学習内容自体は教師が決めるが、学生が自ら考えていくような進め方を配慮するのである。

一方、学生中心型のカリキュラムでは、第一回から最終回までの講義テーマを列挙したようなシラバスのあり方自体を、再考せねばならないだろう。学生中心型のカリキュラムでは、その科目の受講生が内容を決めるからである。このような科目では、初回の講義あるいはそれ以前から、内容を検討する工夫がなされるのかもしれない。受講予定者がウェブ上で意見交換をしながら授業を計画していくなど、カリキュラムに学生の意見が反映されるようなしくみが考えられる。

次に、教師中心型カリキュラムと学生中心型のカリキュラムの順に、それぞれ授業計画の具体策を論じていこう。

### 四 教師中心型の授業計画 — BRDのすすめ

とにかくこれだけは覚えてもらわないことには、一歩も先に進めない。こんな基礎基本となる事項は、どの領域にもある。大学教員として、まずはこれだけ学習して欲しい、そんな内容を系統立てて教えていく。このような授業のあり方は、今後もなくなくすることはまずないと考えられる。ただ、それを従来のように教師が話して聞かせるという形で実現することは、極めて困難になってきている。よって、何か新しい方法を導入することを、真剣に考えるべき段階にきている。

既に論じてきた通り、教師中心型の授業は、押しつけの形になってしまいやすい。「食欲がありません」という客に「こんなうまい

段階		受講生の学習活動	教師の指導
1) 確認 (5分)	L	今日のテーマを確かめる	テーマを板書する
2) 構想 (20分)	T	教科書などを参照して考える	机間巡視する
3) 情報収集 B、L (40分)		他の受講生の構想を知る 教師の説明を聞く	ポイントを説明 発問、指名など
4) 執筆 (25分)	T	疑問点は質問する レポートを完成し、提出する	机間巡視する レポートを受理する

(注) L 教師による説明 T 個人での課題 B 交流

図1 時間配分例

料理をなぜ食べないんだ」と迫る食堂のおやじ。あるいは、「俺の酒が飲めないのか。えっ。どうなんだ、オイ」としつつこく酒を強要する悪酔いした上司。大学教員は、そのような役どころを演じ続けているのである。

しかし、そのような強要に陥りがちな場面でも、それなりに「やや満足」と言ってもらえる講義方法はないか。そんな工夫の一つで手軽にできるものとして、筆者はBRD

当日ブリーフ・レポート (科目名 \_\_\_\_\_ )

返却後も保存すること \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日 ( ) 提出 \_\_\_\_\_ 列

\_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 組 フリガナ \_\_\_\_\_

学生番号 \_\_\_\_\_ 名前 \_\_\_\_\_

(テーマ \_\_\_\_\_ ) 事前理解度 (5-4-3-2-1)

事後理解度 (5-4-3-2-1) 20

図2 レポート用紙の例

をお勧めしている。

BRD（当日ブリーフレポート方式）は、いろいろな分野の講義で広く使える定型化された手順である（図1）。講義の冒頭でテーマを発表し、九十分間で簡単なレポート（A四版の用紙一枚、図2）を書くよう求める。このことで、学生の当日の授業における到達目標を具体化し、同時に講義への注意集中度を高める。図で「構想」段階は、学生が「自分の今もっている知識では、レポートを完成できそうにない」と確認するための時間である。つまり、教師の説明はこの当日レポートの作成を助けるものという意味をもつことになる。ねらいをまとめると、表1の通りである。

表1 BRDのねらい

- 1 講義の目標を明確化し、課題としてより具体的に示す。（課題明示）
- 2 一斉指導の中に個別学習の要素を位置づける。（個別化）
- 3 学生の声を汲み上げて授業に反映する。（双方向性）
- 4 説明時における情報伝達を円滑にする。（私語の抑制効果）
- 5 当日の授業に出席する必要性を生み出す。（出席の促進効果）
- 6 九十分間を分節化して変化をつける。（ブロック化）
- 7 特別な準備なしですぐ使える。（実用性）
- 8 限られた時間で一定量の文章をまとめる。（文章力の養成）

## BRDの基本的な手順

多様な応用が可能であるが、おむね次のような手順で授業を

展開する。

まず初回の講義時に（シラバスで）、BRDという方式を用いて進めること、そのねらいや手順、成績評価上の位置づけ（例えば期末テスト五〇％、BRD五〇％）などを予告しておく。また、できれば専用の書式や小テスト用紙など、レポートを記入する用紙を準備する。

講義当日の九十分は、次の四段階を経て進行する。

### (一) テーマ確認

教師は「当日レポート方式」の実施を宣言して、テーマおよび執筆時間を板書する。なおテーマは、次のような条件を満たすように考えておく。本方式をうまく機能させるには、適切なテーマ選択が不可欠である。次のすべての要素を考慮して、テーマを決める。a 反映性（当日の講義の核心部分を反映し、代表していること）、b 未知性（既有的知識や教科書の丸写しでは完成できないこと）、c 具体性（短時間で書ける限定的なものであり、具体的であること）次に挙げる例は、教育方法論の講義で、内容は視聴覚教育である。

教育機器としての「OHP」の特徴と  
利用上の留意点を述べなさい。

### (二) 構想段階

用紙を配布し、十〜二十分間程度の考慮・構想時間を与える。もちろん、学生はこの間テキストを使うこともできる。テキストと講義内容との一致度が高い場合は、この時間を長い目にとる。これは、いわば授業内の「予習」である。関連する知識の活性化をはかる機会となつてゐる。

教師はこの間机間を巡回し、質問があればその場では簡単な説明のみを行う。また、どんな所を強調して説明すればいいかを、この時の様子からつかんでおく。

### (三) 情報収集段階

受講する学生が互いの構想を知る機会をもうける。教師は発問して、必要な情報を引き出すよう努める。また、教師は学生からの質問を受けたり、通常の講義と同じように説明を行う。板書、学生への発問・指名、教材提示など、必要に応じて自由に展開する。この段階は通常の講義時間である九十分間の三分の二程度にあたる。よつて、あらかじめ内容を精選して、手際よく行う必要がある。

### (四) 執筆段階

当日レポートの執筆(二十分程度)。教師はこの間机間指導し、質問があれば個別に回答する。書けた人から直接教

師に手渡すかたちで提出し、退室する。なお、名前の示す通り、レポートは当日においてのみ受理する。

本稿の冒頭で、講義の定義を紹介した。BRDでは、講義の定義自体が変わってくる。つまり、BRDを採用した講義とは、「学生が与えられたテーマに関するレポートを書く場」である。何も書かれていないレポート用紙を配つた時点で、学生中心の枠組みを創り出しているのである。

BRDを採用して講義すると、隠れた効果がいくつもある。まず、学生は怠け者ではないということがよくわかる。

このBRDという方式は、毎回レポートを書かねばならないので、受講生にとって決して楽とは言えない。(あたり前だが、居眠りをしている間には、レポートは一行も進んでいかない。)しかし、この方式では、従来の楽な講義よりも、受講生の満足度や集中度が高いことが判明しているのである。また、BRDでは、冒頭に少し時間をとるので、教師はゆとりをもって講義にはいつていける。教師も予習時間を確保できるのである。

### 四 学生中心型の授業計画

ここまでは、教員が学習内容を事前に選択して、学生に提示していく形の授業計画について述べてきた。大学教員



がその専門分野で必要とみなす内容を、系統立てて計画しておくセットメニュー型である。

一方、学生に自由にテーマを選ばせてレポートさせるなど、「学生中心（学生主体）型」の授業も、今後の大学教育研究における重要なテーマになっていく。このような発想は、従来から卒論研究など一部の科目にはみられた。しかし、講義の中でこうした方法を入れていくことは、まだまだ一般的ではない段階にとどまっていると言えよう。

学生中心型の授業は、自己選択による学習なので、動機づけの面でより有利である。つまり、先のたとえでは、「食べたいものを選べばいいんだよ」というカフェテリア型になる。また、多様な学生の価値観や関心が反映される結果、内容の新鮮さが期待される。私語や携帯電話、遅刻・欠席など受講マナー上の諸問題への対応が求められている昨今のことである。このような「何か別の手」を打っていく必要に迫られているといえよう。

しかしその一方で、学生中心型の授業の場合、必要不可欠なテーマがカバーしきれないのではないかと心配になる。科目内容とかけ離れた、とんでもない内容が入り込むおそれもある。これを避けるには、あらかじめ教員がテーマの選択肢を準備しておいて、そこから選ばせるなど、中

間的な方法も取れる。

### プロジェクト

学生参加型の授業のひとつのあり方として、筆者は講義時間の中に「プロジェクト」活動も取り入れている。一つのテーマをめぐって五、六名からなるグループで力を合わせて調べ、口頭発表するという活動である。

プロジェクトを導入する主なねらいとして学生に提示したのは、①プレゼンテーションの能力を高めること、②学生間の協力を促進し、学習を深めることであった。毎回の授業の後半約二十分ほどのプロジェクトの活動においては、班単位で場所を変えても（たとえば図書館で）良いこととした。この種の活動では、場所や時間の自由さは不可欠だからである。

以下、教職課程の必修科目である「教育心理学」他の科目の中で導入した例である。受講生の学年は、二年次から四年次である。日程を便宜上四段階に分けると次の通りである。授業が進むにつれしだいに、プロジェクトの占める割合が高くなる。

### 第一期 プロジェクト発足期 誕生日を基準として五、

六名の研究プロジェクトチーム（班）を組んだ。研究テーマは、今回は、本講義の内容に関係することであ

れば自由で良いとした。(この結果、いじめや不登校などの問題が扱われた。)

## 第二期 プロジェクトの原案作成期

### 第三期 研究期 研究活動を進める。

### 第四期 発表期 班別に順次、口頭発表を実施する。

発表期には、班の代表一〜二名が教壇に立って、約十五分で発表する。発表を終わった直後の班が「審査」を行う。

なお、成績の評価であるが、班ごとに別々の活動を行うプロジェクトと、全員に共通の問題を準備する筆記試験とは、相性が良くない。そこで、レポート・口頭発表の内容に関する質問を中心に、口頭質問を班単位で実施した。期末テスト(筆記)との総合点で、成績をつける。

### 授業の最後で、この方式への感想等を調べた(無記名)。

「講義を通じて新しい友人ができた」、「他の学習者と協力・協調できた」という回答も多かった。交流感を持つてもらうという目標には近づけたと考えている。「結構自由(気楽)に授業を受けられて良かった」、「この授業で心理学の知識、グループ活動の楽しさ、人それぞれにいろいろな意見、考え方があり自分の意見考えにとらわれることなく、広く理解することができたと思う」などの声もあった。

しかし、同時に新たな課題も残された。まず、班の人間

関係上の配慮である。この方式を始めた頃は、もう大学生なのだから、いちいちこちらが世話をしなくても、仲良くできるだろう、という程度に考えていた。しかし、実際にやってみると、突然難しいことをグループで考えさせようとしても、うまくいかない。やはり教師側が、学生間の人間関係を配慮せざるをえないことがわかってきた。

他にも、参考図書の整備充実の必要、資料コピーの費用の問題など、手をつけてみると従来の講義方式では考えなくてよかったことが次々と出てくる。しかし、このプロジェクト併用の講義方式は、総合的に見て導入を検討する価値があると考えている。

## 因 授業評価の諸問題

最後に、学生による授業評価について少しふれておきたい。授業評価に関しては、数多くの懸念や疑問がある。

第一に、結果の処理方法についてである。松阪大学では、一昨年から授業評価を始めた。対象は専任教員のすべての講義科目と、希望する非常勤講師の科目である。マークセンス方式で、十七項目はいずれも五段階で評定される。その分析結果が全教員の平均値と本人の得た平均値の形で示されたときのことである。数学の教師から、厳しい批判が

あった。結果は「とても満足」が五点、「満足」が四点など点数化され平均されている。しかし、これらの評点が互いに等間隔に並んでいるという保証はなく、よってこのような数字を平均しても数学的に無意味である、という指摘である。

確かに、このような尺度は厳密に言うとは、単純に足したり引いたり、平均値を求めたりできない。ただ、たいてい便宜上、各評点は等間隔だとみなして処理してしまっているのが現状であろう。教育上のデータを教育心理学者は、「 $\sim$ は等間隔と見なす」というあいまいな（多くは成立が疑わしい）前提をもうけて処理してしまう。しかし、他分野、特に理系の研究者から見ると、ずいぶん乱暴なことをやっていることになる。

第二に、過去になされた研究成果が軽視されている。心理学関係の学会発表だけを見ても、授業評価に関する分析は、近年いろいろ試みられている。だが不思議なことに、あまり文献的な検討がなされたふしがない。この領域の研究は、既に何十年も前から盛んになされており、アメリカ合衆国を中心にかなり数が多い。レビューも本格的なものがいくつもなされている（詳しくは、本年三月刊行の松阪大学紀要に筆者らが紹介している）。そうした先行研究の存

在をほとんど無視したかのように、一から研究をして良いとは思えない。

むろん、日本の大学には特殊性もある。外国の大学で得られた知見をそのまま適用できるという保証はない。しかし、それは全く同じ関心から同じような研究計画でなされた研究を引用しない理由にはならない。

第三に、項目数の多さである。一般的に調査はあれこれ欲張って、項目数が増えてしまいがちである。しかし、調査票を設計する基本は、「答える側の立場に立ってみる」ということである。実施する側は一回限りのことだから良いのだが、学生側は、すべての講義科目で同じ調査票に回答するよう求められる。項目内容を整理して、思い切った数を減らす必要がある。さもなければ、回答意欲の低下をもたらし、結果的にデータの質が下がることになる。

第四に、項目内容も、伝統的な講義観にとらわれている。例えば、「黒板の字が読みやすい」とか「声がよくとおる」とか、知識伝達型の授業を前提の項目である。字がきたなくてもかまわないなどと、聞き直るつもりは毛頭ない。しかし、時代遅れの講義観に従って項目ができてしまうと、授業評価の数値は改善されたが、講義はかえって悪くなったなどということさえ生じかねない。このような厳しい視

点で、項目を吟味する必要がある。

最後に、結果のフィードバックがあまりにも乏しい。情報公開の時代である。授業評価のねらいの一つは、説明責任を果たすことである。もし得られた情報を開示できない場合、何か知られてはまずいことを隠していると思われても仕方がない。積極的な公開が最低限の条件となる。

FDに熱心な教師は、授業評価の結果を公開している。また、既に学生の側も独自に、授業の評価結果を調査し、ウェブ上で公開し始めている。

#### 四 おわりに

本稿の前半では、講義計画というテーマにカウンセリングというメタファーを用いて接近した。カウンセリングと講義とは、全然違うと思われるかもしれない。しかし、人間関係を基盤とする点で、両者には明らかに共通性もある。発想の転換を図るにはいい材料となる。

カウンセリングをしていると、どうしても、手詰まりだと感じる場合がある。するとカウンセラーは、なんとか解決しようと先を急いでしまう。しかし、カウンセラーの側がいくらあせても、結局どうなるものでもない。解決するのはクライエント自身のすべきことであり、カウンセラ

ーの仕事はその援助なのである。主役はあくまでもクライエントである。もしカウンセラーが代わって問題を解決してしまったとしても、それは長い目で見てプラスになるかどうかわからない。悩みというのは、本人にとつては貴重な成長と学習の機会でもあるのだから。

「ものごとがうまくいっていけば、続けよ。うまくいかなければ、何か別のことをせよ。」これが、BCの大原則の一つである。私たちは、ある方法を身につけると、それがうまくいかないとわかってからも、なかなかやめようとなしな。続けて同じ失敗をしてしまう。

教員が話し、学生がノートに取る。このような伝統的な形の講義を、実にうまくされる大学教員中にはおられるようである。だが、一般的にいって、現在広く行われている講義が「うまくいっている」活動とは思えない。何か別のことをしていく(方法を工夫していく)べきなのである。FDというのは、まさに「何か別のことをせよ」という指針に沿った活動だと言つてよいだろう。