

授業通信による学生との相互行為 I

—— 学生はいかに「藤のたより」を受け止めているか ——

藤 田 哲 也

(京都光華女子大学文学部)

溝 上 慎 一

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

The Classroom Newsletter Constructs the Interaction between Teacher and Students I: How Have Students Regarded “Fuji-no-Tayori”?

Tetsuya Fujita

(Department of Literature, Kyoto Koka Women's University)

Shinichi Mizokami

(Research Center for Higher Education, Kyoto University)

Summary

This study examined how “Fuji-no-Tayori” as a classroom newsletter influenced an interaction between teacher and students in university classes. It not only answered questions related to lecture contents asked by students, but also actively took up questions unrelated to the lecture. Furthermore, it included the teacher's opinions as well. The survey results clarified that students not only positively perceived the classroom newsletter, but also found its multifaceted educational effects such as “rapport with teacher” “complement of lecture contents” “tool for management of lectures” “active involvement with lectures” and “concerns in education and teachers.” These results indicated that the purposes of the classroom newsletter set by the teacher could be conveyed to students to some extent.

1. 授業通信とは

1-1. はじめに

本研究は、大学の授業において、一種の教材として毎回、教員から学生に配布している「授業通信」の教育的効果について実証的に検証し、報告することを目的とする。まず最初に「授業通信」がどのような目的で作成され、授業で活用されているのか、授業者の意図と実践例を対照させながら明確にする。その上で、授業通信が学生にどのように受け止められているのか、その心理的な構造を明らかにし、学生の受け止め方によって、学生自身の学習にどのような影響を及ぼしているといえるのかを質問紙調査に基づいて検討する。さらに、本号に掲載されている次稿（溝上・藤田、2001）では、授業通信を介しての授業者のどのような働きかけが学生との相互行為を作り上げたのか、各回の授業終了後に提出される学生の感想を継続的に捉え、かつ半期の授業終了時に学生が授業通信を振り返って、どのような全体的な印象を抱いているのかについての記述文から浮き彫りにする。これらの研究を踏まえて、授業通信を大学の授業の中に組み込み、運用していく上での利点と、今後改善する余地のある問題点について概観する。

1-2. 「授業通信」＝「藤のたより」の概要

本研究で報告するのは、4年制の私立女子大学で開講されている「教育心理学」の授業で配布されている「藤のたより」という名称の授業通信についてである¹⁾。主な藤のたよりの記載事項は、「前回の授業の出席率」、「休講・試験日程などの連絡事項」、「前回の授業の補足」、「担当教員から学生への意見・アドバイスなど」、「(漢字の)間違い探しコーナー」、「授業に関係のある質問・感想・意見に答えるコーナー」、「授業とは関係のない質問に答えるコーナー」などである(付録1を参照されたい)。基本的には授業者が一人称(僕、あるいは私)で記述した文章で構成されている。毎回、授業終了時に学生に感想・意見・質問などを自由に記述してもらい、提出を求め(この用紙の詳細については後述する)、それらの中から、適宜、質問や意見を選択し、Q&A形式で答えている。枚数は、授業の回によって変動があるが、通常、B4判両面印刷で2-3枚(4-6面)程度の分量である。1枚当たりの字数も、キリのいい枚数に全体を収めるために、一枚当たりの行数を調整しているため毎回変動するが、B4判1面に、およそ4500字から5500字程度である。従って、多いときには400字詰め原稿用紙80枚分ほどの量になることもある。

1-3. 「藤のたより」のねらい

なぜこのような授業通信を発行しようと考えたのか、まず、筆者のねらいを明確にしようと思う。大学における講義形式の授業では、もちろん受講生数にも多少の影響を受けるだろうが、基本的には教員から学生への一方的な情報伝達が中心となっている。さらに、授業中に質問を受け付ける機会を設けても、挙手してまで質問をする学生は多くない。質問がないからといって、学生の理解が十分に要求水準に達しているかという、そうとは言い切れないのが現実である。要するに、授業担当の教員と学生との間に意見を交換したり、質問や疑問に受け答えするという機会がなければ、学生の理解度を把握することも困難であるし、学生の理解度にあわせて授業の運営を改善することもできない一方で、授業時間中に学生側から活発に質問が出ることも期待できないために、他の手段を講じて学生からの質問や意見などを集約し、それに回答するという機会を設ける必要があったというのが、授業通信を発行することになった動機の一つである。簡単にいえば、授業内容の補習や補足の機会を提供するために、ということになる。

授業通信を発行しようと考えた理由は他にもある。その一つが、学生と教員の相互行為それ自体を形成しようと考えていたということである。先述の通り、講義形式の授業において一方的な情報伝達のみが行われていた場合、学生に対する形成的評価を行う機会が得にくいだけでなく、学生と教員の間の心理的な距離が広がってしまう。少人数のゼミ形式の授業であれば、お互いが直接に会話することも可能であり、コミュニケーションが自然に成立するものと思われるが、講義形式の授業では、ごく一部の学生と会話することはあっても、受講生全体とコミュニケーションをとることは難しい。しかし、そうした心の交流がある方が、教員への興味・関心を通じて、あるいは信頼関係をベースとして、授業内容それ自体への関与も高まることは想像に難くないだろう。つまり、受講生の一人一人と直接会話してコミュニケーションすることは困難だが、授業通信という手段を通して、「会話のキャッチボール」を成立させたいというねらいがあったのである。

さらに、学生の抱えている授業自体への不満や、授業運営に対する疑問について、授業者としての信念を説明する場を設けたいというのも、授業通信を発行しようと考えた理由の一つである。例えば、今回報告する「教育心理学」の授業では、初回の授業時間に「イントロダクション」として、半期の授業内容の概略の説明を行うとともに、授業の運営方針についても説明し、理解を得るために時間を割いている。具体的には、「私語の禁止」「飲食の禁止」「遅刻や欠席の取り扱い」について、なぜ私語はいけないのか(周囲の受講生の学ぶ権利を侵害しているから)などについて、授業者としての考えを述べ、その日の授業の終了時に、アンケートとして、授業者の考えに賛同するか反対するか、反対ならばなぜ反対なのかを記入し、提出することを求めている。その結果として、ほぼ95%以上の学生が、筆者の授業の運営方針に賛成してくれるが、中には納得しない学生もいる。例えば「授業内容について分かりにくい点を隣の人に確認するくらいはいいではないか」というような理由を添えて、「私語の禁止」の方針に反対するケースがある。こういった意見を無視するのではなく、次の授業時間に配布する授業通信で、賛成・反対の数を実際に集計して示し、反対の理由を書いた者に対しての授業者の意見を掲載している。先ほどの例でいえば「たとえあなたにとっては授業に関する内容の私語であっても、話しかけられた方は講義を聞き逃す可能性もあり迷惑であり、周囲の受講生にとってはやはり雑音でしかないので、疑問や質問は、遠慮せずに僕に聞いてください」というような回

答を載せるわけである。少数意見だからとか、授業者にとって都合の悪い意見だから無視する、という姿勢ではないことを明示するためにも、そして受講生全員が納得した上で授業に参加できるようにするために、授業通信上で、授業者としての意見を述べることは、貴重な機会となっている。

また、授業通信の機能として、事務的な連絡事項をもらさず全員に伝達するということも挙げられる。例えば期末試験の日程や持ち込み物件、休講の予定などを予告する際に、口頭ではつい言い忘れそうなことでも、授業通信に記載しておけば、受講生と教員の双方にとって安心である。試験やレポート課題については学生も重大な関心を払っているし、成績評価に関わる事柄であるのは当然だが、必要事項を毎回発行している授業通信に載せることで「授業中に指示した」「指示しなかった」という類のトラブルも避けられる。

ここで、付録1に示した「藤のたより」の基本的なフォーマットの例を使いながら、上記のねらいをいかにして達成しようと試みているのかについて説明したい。

まず、受講生の出席を促すことを期待して、「藤のたより」には通し番号を付けている。付録1に載せた例では、第5号となっている。これは、通し番号を付けることで、欠席した回の授業通信が欠番になってしまうことを明示し、すべてを収集するためにも授業に出席しようという受講生の心性を利用している。藤のたよりでは、前回の授業内容の補足もされているし、重要な連絡事項も載っている。さらには、「藤のたよりで補足したことも試験の範囲とする」と公言しているので、仮に授業を欠席したとしても、出席していた友人からコピーを入手する必要がある。

同じく、出席への動機づけにつなげるために、毎回、出席状況を求め、掲載している。基本的には学科、学年別に集計している。付録1に記載した出席状況の中で、() 内に記してあるのは、名簿上の登録者数である。これと、実際の出席者数を比較すれば、例えばA学科の1回生で、前回休んだのは1名だけであることが分かる。前回欠席していた者がこれを見れば、多少なりともプレッシャーを感じるであろうし、実際に授業終了時にそのような感想を書いてくる者も毎年存在する。また、この教育心理学の授業において、出席状況が成績評価の40%を占めるということはシラバスでも、初回の授業でも明示している。毎回、感想などを書いて提出する記名式の用紙が出席表を兼ねているが、この出席状況の記載は、こちらがきちんと出席を集計していることの証にもなっている。

付録1の例では、次に期末試験の予定についての連絡事項の記載があり、次に「モラトリウム」ということばについて、前回の授業で説明したことについて、考えを述べている。この部分は単に授業内容の補足をしているわけではなく、「教育者を目指す者として常識的なことばなどは知っておくべき」という授業者のメッセージについて、補足説明をしているのである。これは一つの例にすぎないが、授業でのちょっとした教員の発言に対して反発を感じたという感想を書いてくる学生がいる場合や、学生に教職を目指す者として意識して欲しいことがある場合には、授業通信を通して授業者としての意見を述べるのである。この部分までは、授業の導入時に簡単に口頭でも説明することが多いが、逐一読み上げるということはしない（その時間の浪費を避けるために授業通信に記載しているという側面もある）。

毎回、受講生に感想等を書くことを求めている気になるのが、誤字・脱字や送り仮名の誤用などである。あくまでも気がついた範囲で、であるが、特に名指しで指摘することは避け、「誰でも同じ誤りをしている可能性がある」という前提で、訂正を行っているのが「間違い探しコーナー」である。最初は、「大学生にもなって、小学校で習うような漢字を訂正されるのも嫌だろう」と考えて放置していたのだが、あまりにも多くの者が似たような誤用をしているので、間違えた本人に対してというよりは、受講生全員に対してというスタンスで指摘している。

そして、「授業に関係のある質問・感想・意見に答えるコーナー」と「授業とは関係のない質問に答えるコーナー」が続く。名称からも分かるように、前者は授業内容や授業の運営に関する質問や意見などに回答することが中心で、後者は授業内容に限らず、受講生の悩みや教職そのものについての疑問や質問、授業者の個人的な側面（趣味や、過去の経験など）についての質問を取り上げて回答している。付録1の例で、両コーナーを読み比べてもらえば分かるように、コーナーによって、語り口調を少し変えているが、これは意識的に行っている。「授業に関係のある……コーナー」の方では、そこに記述されている内容は授業を補完する役割があるので、読者（受講生）にも授業の延長として認識してもらいたいために、「です・ます調」で作成している（講義自体も、です・ます調で話している）。それに対して「授業とは関係のない……コーナー」では、「偉そうな言い切り調」で作成している。その最大の理由は、こちらのコーナーの記述は「教育心理学」の授業者としてというよりは、筆者個人の意見として受講生に受け止めても

られるように、あたかも両コーナーでは別人が担当しているかのような演出をするためである。さらに、授業通信全体の分量は決して少なくないので、口調でめりはりをつけて、「読みやすいように」、もっといえば「読む気を起こさせるように」できるだけテンポよく、「面白く」読み進めることができるように配慮しているという側面もある。このことにより、「授業では厳しい先生」の意外な一面を知ることができ、授業者に親しみや興味を持つきっかけとなる、ということを期待している。同時に、「何も授業について質問や感想を思いつかない」ときにも、授業には関係ないことであっても「何か」を感想として書く、という姿勢を保持できる。これは授業そのものへの積極的な参加を維持するという点では、重要なことであると考えている。実は、この両コーナーのどちらでそれぞれの質問や感想を取り上げるのかは、厳密に線引きを行っているわけではない。「授業に関係のある質問」であっても、それに対して筆者の個人的な価値観を交えて回答したいと考えた場合には、「授業とは関係のない……コーナー」の方で取り上げ、「偉そうな言い切り口調」で回答することも少なくない。

授業通信の大部分を占めているのが、この、学生の発する質問に対して回答するというコーナーである。選択肢としては、授業通信という手段によらずとも、例えば授業の導入として、口頭で、前回の質問をいくつか紹介して回答やコメントを添える、ということも考えられる。しかしそれでは、どのような質問が学生側から提出され、授業者がどのように回答したのか、後で振り返ることが困難である。口頭ではなく、印刷された授業通信であれば、授業内容の復習・補完という役割を、配布された授業時間だけでなく、例えば試験の直前にも果たすことができる。同時に、口頭で質問を取り上げる場合、あまりにも大量の質問を扱っていたら講義そのものの時間が圧迫される。その点、授業通信として配布すれば、受講生は後で時間のあるときに読めばよいので、授業時間そのものは有効に活用できる。また別の選択肢として、受講生各自の質問に対して、個別に回答し、返却するということも考えられる。しかしそれでは、「他の受講生がどのような視点で授業を受けているのか、どのような疑問を感じているのか」を知る機会がなくなってしまう。授業通信で多くの質問や感想を取り上げている理由は、「自分以外の視点の獲得」を促進することにもある。例えば、ある回の授業を聞いた時点では質問を思いつかなかった学生も、翌週に配布された藤のたよりに掲載されている、他の受講生の質問を見ることで、「こんな観点から考えれば、より深い理解ができるのか」ということに気づいたり、「この質問には自分も答えられない。理解不足であった」ということに気づくことができる。また、同じ授業を聞いても、受講生によって感じ方や興味を持つ部分が異なり、自分と同じ感性の人間ばかりが存在しているわけではない、ということを具に実感する機会を持つことは、教職を目指す学生に限らず、あらゆる大学生にとって重要であると確信している。

この「藤のたより」という授業通信は、授業開始前に全員に配布しているが、冒頭の連絡事項等を除いては、授業時間内に読み上げるということは基本的に行っていない。つまり、授業通信を読むか読まないかは受講生の自由意思に任せてある。もちろん、作成する以上は読んでもらいたいのは当然であるし、前述の「授業通信のねらい」にしても、授業通信を読んでもらわなくては達成されないのは明白である。「まず、読まれなくては意味がない」という緊張感を持って、毎回、いかに最後まで読んでもらえるか工夫を重ねているというのが現状である。付録1の例を見ても分かるように、受講生が「藤のたより」を受け取った印象としては「表裏ともに字がぎっしり印刷されていて、真っ黒」ということが多い。普段の生活で、活字を読むことに慣れていない受講生でも、最後まで読み通せるようにするためには、表現上の工夫も必要なのである。枚数が多くなる傾向がある原因は、「できるだけ多くの学生の意見を上げたい」ということにある。自分の書いた質問や感想などが掲載されると「雑誌の投稿に採用されたような気になる」という学生は少なくない。もちろん、授業通信に載るために授業に出席しているわけではないだろうが、載せてもらえるような質問を書くためには授業をしっかり聞いていなくてはならないし、授業通信に載せてもらえるということは、学生にとっては「報酬」として機能し、授業への参加を動機づけているといえるだろう。

ここまでのまとめとして強調しておきたいことは、「授業通信」は、授業者が責任持って編集を行っているという点である。単に、学生側から提出された質問や意見に対し、受け身の姿勢で回答を出しているだけではない。上述の通り、必ずしも学生側から質問として出ない事柄でも、授業者として意見を述べておきたいことがあれば、授業通信上で主張する。また、すべての学生の質問に答えられないということは、学生の質問の中から、自分が「回答したい」と感じるものを選択しているということである。これも、単に授業内容を補足するという基準のみで選択しているわけではないので、選択という行為そのものに、授業者の意志や価値観、もっと平たくいえば個性が反映しているとい

える。そして、文章の作成においても、授業者の工夫次第で「読んでもらえるか」「読まれずに捨て置かれるか」が変わってくるので、編集者としての責任が問われるところである。いずれにしても、かなり「攻め」の姿勢で取り組むことが、授業通信を作成する上での重要なポイントといえよう。

2. 予備調査

2-1. 予備調査の目的

次節で説明する「藤のたより質問紙」の作成に先立って、受講生がどのように「藤のたより」を受け止めているといえるのかを、受講生自身による自由記述に基づいて収集することが、予備調査の目的である。

2-2. 予備調査の方法と結果

1999年度に大学側が実施した授業アンケートが調査の対象であった。授業アンケートの実施時期は1999年12月で、「教育心理学」の受講生118名が無記名で回答した。授業アンケートは、A4判の大きさに、上部にはマークシート方式による14項目の質問と回生・学科の記入欄が印刷されており、下部に自由記述欄が設けられていた。この自由記述部分における、藤のたよりに関すると思われる記述を抜粋して予備調査とした。収集された主な記述は、「内容が分かりやすい」、「先生の性格が分かる」、「面白い」、「授業の目標が分かる」、「休講予定などが分かる」、「先生のやる気を感じられる」、「一人一人への配慮がなされている」、「授業内容の理解が深まる」、「楽しい」、「自分の質問が載ることがある」、「自分の感想を読んでもらえてると実感できる」、「深刻な悩み相談にのってくれる」、「授業についての質問がしやすい」、「質問に対して丁寧に答えてくれる」、「理解の助けになる」、「読んでいて楽しめる資料が豊富」、「コミュニケーションがとれる」、「毎回出席したくなる」、「先生と学生の距離を感じない」、「他の人の意見を知ることができる」、「内容が充実している」、「自分の意見が率直に伝えられる」であった。

3. 本調査

3-1. 本調査の目的

本研究の目的は、授業通信が学生にどのように受け止められているのかを数量的に把握することにある。そのために、「藤のたより質問紙」を作成し、調査を行う。これまで、効果があるであろうという主観的な見通しの下に「授業通信」という実践を行ってきたのだが、それが客観的にどのように評価できるのかを検討する。例えば最終回の授業の感想には「藤のたよりは面白かったです」というような記述を見ることができるが、このような好意的なコメントを書いてくれるのは、授業通信を肯定的に捉えている学生のみであり、授業通信に対して否定的な学生は、そもそも授業通信に対するコメントをしないために、授業者には授業通信に対する肯定意見しか伝わってきていないという可能性がある。全受講生を対象に、授業通信に対する受け止め方を調査する必要があるということである。

得られたデータの分析を通じて、授業通信のどのような側面が受講生に認知されているのか、その心理的な構造を明らかにし、授業者の意図との整合性について検討する。また、学生の受け止め方（例：肯定的・否定的）によって、学生自身の学習にどのような影響を及ぼしているといえるのかをあわせて検討することが目的である。

3-2. 方法

被検者 京都市内の私立女子大学（4年制）の2001年度前期の教育心理学の受講生153名^②。

藤のたより質問紙 予備調査で収集した記述及び、授業者が授業通信によって果たそうと考えていた効果に基づいて、24項目の質問文（例：藤のたよりが好きだった；表1参照）を作成した。これをB4判の用紙の表面に印刷し、裏面に「この授業の受講生以外に『藤のたより』について説明するとしたら、どのように伝えますか」、「なぜ、そのように説明しようと思ったのか、その理由やエピソードなどを具体的にお書きください」という問いに対する記述欄を印刷して配布した（裏面の記述に関しては次稿の溝上・藤田（2001）で詳述する）。他の授業評価アンケート及び、期末試験や総合成績との関連を検討するために、記名式で記入を求めた。表面の各質問項目に対して、自分にあてはまる程度を「非常によくあてはまります＝6」～「全然あてはまりません＝1」の6段階で評定するよう求めた。実施時期は、前期の最終回の授業の開始時であった。最終回の一回前の授業時間に期末試験を終えており、この最終回

では試験を採点し返却することが予告されていた。「藤のたより質問紙」は授業開始時に配布し、記入を求め、記入終了後にすぐに回収したため、期末試験の結果についての直接的なフィードバックの影響は受けていなかった。

授業評価アンケート 「教育心理学」の授業では、毎回の授業終了時に授業評価アンケートと、授業についての感想・意見・質問を記入し、提出することを受講生に求めている（付録2を参照されたい）。この用紙の提出が出席確認の手段となっているため、記名式であった。このB5判の用紙の上半分に13項目の授業評価に関する質問が印刷されており、それぞれの質問項目に対し「非常によい＝5」～「非常に悪い＝1」という5段階で評定を求めた。各回の授業を通じての各質問項目における平均値に対する因子分析（主成分分解、バリマックス回転）の結果、受講生の「自己評価」に関するもの（参加態度、予習の程度、理解度、総合自己評価； $\alpha = .801$ ）と、教員の行う「授業自体」に対するもの（教員の話し方、教員の情熱、授業内容の質、情報量の適切さ、分かりやすさ、将来役立つか、興味が持てたか、授業に対する総合評価； $\alpha = .954$ ）の2因子が抽出された（これらの項目に関する詳細な分析は、藤田、2000及び、藤田・田中、2001を参照されたい）。この他に1つ自由記述項目が含まれた。この授業評価用紙の下半分が各回の授業の感想・意見・質問を自由に書く欄となっていた。この自由記述欄に書かれた質問等が、「藤のたより」で取り上げられ、授業者による回答とともに掲載された。

期末試験等 期末試験は記述式の2問で、「1. クラスで授業中に授業妨害などの問題行動を起こしている生徒に対して、罰を与えることなく、行動を望ましい方向に変容させるにはどうしたらよいか。」「2. あなたは、3歳と1歳半の子どもの母親だとする。今、その二人の子どもが「ままごと」をして遊んでいる。どういったトラブルが予想されるか、『象徴機能』ということばを用いて、具体的に説明しなさい。」というように、教育現場（学校、家庭）において実際に起こりうる問題を想定した、応用問題であった。その小問1、2と合計点の他に、出席点（40点満点で一回欠席するごとに5点減点）や試験の持ち込み物件であるB5メモ、総合成績が分析対象となった。試験の持ち込み物件とは、B5判のメモ用紙一枚で、自筆に限り、何を書いてきてもよいことになっていた。いわば公認カンニングペーパーである。教科書や授業プリント等からのコピーの貼り付けは禁止されていた。もちろん他人の作成したB5メモのコピーも持ち込みは許可されていなかった。B5メモの持ち込みを許可した理由は、このメモを作成する過程で確実に授業内容の復習をすることが促されるという点と、授業の目標が単なる知識の暗記ではなく、教育現場で応用できるだけの理解を求めることにあり、受講生が授業内容の暗記に終始しないように方向付ける必要性を重視したことにある。このB5メモは試験終了時に答案用紙といっしょに抜き打ちで回収し、最大10点の、「直前の努力」の評価とした。総合成績は、期末試験の合計点の6割と、出席点、B5メモ得点を合算したものであった。

3-3. 主な結果と考察

本研究では、「藤のたより質問紙」の表面の、数量化データについて報告する。裏面の記述データの分析については次稿（溝上・藤田、2001）を参照されたい。

評定値平均について 「藤のたより質問紙」の各項目の評定値平均を図1に示す。各項目は1～6の6段階で評定されているので、評定値の意味的な中央値3.5点を基準にすると、ほとんどの質問項目で肯定的な回答を得ているといえる。特に項目20「藤のたよりはこれからも、続けるべきだと思う」に顕著に見られるように、藤のたよりが受講生に支持されていることが示された。一方、項目9「藤のたよりに自分の意見や質問が載ったことがある」及び項目14「藤のたよりがあることで、自分の悩みがうち明けられた」の平均値が中央値以下だったことから、すべての受講生の意見を毎回掲載できるわけではなく、従って悩みを打ち明けるといった深いレベルでのコミュニケーションが成立していると受け止めている学生ばかりではなかったことも示された。この点については後に詳述する。

因子分析について 藤のたより質問紙の項目に対して、因子分析（主因子解、プロマックス回転）を行った結果を表1に示す。

第一因子は「おもしろかった」「好きだった」という次元を中心に構成されており、「藤のたよりに対する好意・ラポール」に関する因子であると考えられることができる。表2には、各指標間の相関係数と、各指標の平均値及びSDを示した。ここでは、因子得点ではなく、それぞれの因子に含まれる質問項目の評定値を平均した尺度得点を指標とした。従って、得点のレンジは、元の各項目の評定値と同様、1～6点となる。表2の右から2列目に、尺度得点の平均値も掲載されているが、この第一因子「好意・ラポール」の平均値は4.61であり、藤のたよりに対する好意次

表1 「藤のたより質問紙」の因子分析（主因子解、プロマックス回転）の結果

No.	質問項目	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	因子Ⅴ
〈好意・ラポール〉 $\alpha = .801$						
2	藤のたよりはおもしろかった。	.893	.165	-.050	.020	-.156
3	藤のたよりが好きだった。	.822	.093	-.025	.020	-.017
16	藤のたよりの授業とは直接関係ない内容が楽しかった。	.673	-.105	.104	.167	-.098
17	藤のたよりによって藤田先生に興味・関心が持てるようになった。	.646	-.220	.024	.166	.256
1	藤のたよりを毎号、最後のページまですべて読んでいた。	.448	.265	-.120	-.053	.122
〈授業内容の補完〉 $\alpha = .777$						
6	藤のたよりによって前の回の授業内容が復習できた。	-.100	.698	-.173	.107	.316
11	藤のたよりによって授業中の分からなかった点が補足された。	-.050	.673	.117	.246	-.101
4	藤のたよりの内容は分かりやすかった。	.212	.539	.071	.025	.037
〈授業運営ツールとしての機能〉 $\alpha = .746$						
22	藤のたよりがなかったら、教育心理学の授業は、もっとつまらなかったと思う。	-.055	-.126	.816	.001	-.068
21	藤のたよりのような授業通信は、他の先生の授業でも発行して欲しいと思う。	.202	.065	.722	-.166	-.141
24	藤のたよりのような授業通信を、将来自分が教壇に立ったときに、発行してみたいと思う。	.230	.087	.552	-.088	-.006
23	藤のたよりがなかったら、教育心理学の成績は、もっと悪かっただろうと思う。	-.320	.129	.484	.269	.245
〈授業への積極的関与〉 $\alpha = .752$						
15	藤のたよりがあることで、毎回、授業後に感想を書くのが楽しかった。	.268	.044	.039	.688	-.091
14	藤のたよりがあることで、自分の悩みをうち明けられた。	.125	.103	-.126	.625	-.037
9	藤のたよりに自分の意見や質問が載ったことがある。	-.025	.165	-.084	.589	-.294
12	藤のたよりが出席する意欲を高めていた。	-.037	.023	.126	.454	.164
13	藤のたよりによって藤田先生とのコミュニケーションが取れていたと感じた。	.334	-.169	-.044	.444	.306
〈教育・教職への関心〉 $\alpha = .742$						
19	藤のたよりによって、教師という職業に対する関心が高まった。	.054	.120	-.093	-.235	.919
18	藤のたよりによって、教育について自分の考えを深めることができた。	.059	.222	-.117	-.110	.717
8	藤のたよりによって、試験日程や持ち込み物件などの連絡事項が確認できた。	-.186	.004	.299	.038	.377
10	藤のたよりによって藤田先生のやる気が伝わった。	.006	.218	.146	.114	.355
〈削除項目〉						
7	藤のたよりによって、他の受講生の考えや感じ方を知ることができた。	.236	.233	.062	-.002	.152
5	藤のたよりによって藤田先生の考えが自分に伝わった。	.364	.400	.048	-.021	.070
20	藤のたよりはこれからも、続けるべきだと思う。	.366	.053	.389	-.211	.274

表2 期末試験等、「授業評価」の2因子の尺度得点、「藤のたより質問紙」の5因子の尺度得点間の相関係数と、それぞれの平均値及びSD

	小問1	小問2	合計点	出席点	成績	自己評	授業自	藤便1	藤便2	藤便3	藤便4	藤便5	平均	SD
メモ	.231*	-.105	.073	.269*	.317*	.102	-.006	.051	-.017	.010	.036	.175	9.2	1.9
小問1	-	.241*	.771*	.032	.769*	.079	.044	.217*	.083	.147	.005	.216*	23.8	9.8
小問2	.241*	-	.804*	-.041	.720*	.061	.035	.043	.155	.008	.016	.109	13.9	10.4
合計点	.771*	.804*	-	-.008	.944*	.088	.050	.162	.152	.095	.013	.204	37.7	15.9
出席点	.032	-.041	-.008	-	.270*	.043	-.004	.016	-.060	.069	.057	.028	39.2	2.3
成績	.769*	.720*	.944*	.270*	-	.111	.044	.164	.125	.106	.032	.229*	71.0	10.3
自己評価	.079	.061	.088	.043	.111	-	.394*	.111	.088	.021	.135	.212*	3.11	0.44
授業自体	.044	.035	.050	-.004	.044	.394*	-	.282*	.257*	.057	.177	.324*	4.00	0.43
藤便1	.217*	.043	.162	.016	.164	.111	.282*	-	.515*	.493*	.553*	.553*	4.61	0.88
藤便2	.083	.155	.152	-.060	.125	.088	.257*	.515*	-	.422*	.369*	.616*	4.60	0.86
藤便3	.147	.008	.095	.069	.106	.021	.057	.493*	.422*	-	.397*	.470*	4.34	0.94
藤便4	.005	.016	.013	.057	.032	.135	.177	.553*	.369*	.397*	-	.430*	3.39	1.03
藤便5	.216*	.109	.204	.028	.229*	.212*	.324*	.553*	.616*	.470*	.430*	-	4.87	0.76

N=153、*はピアソンの相関係数が1%水準で有意（両側検定）であることを示す。

注：表中、「自己評」「授業自」はそれぞれ「授業評価」の「自己評価因子」及び「授業自体に対する評価因子」を指す。

「藤便1～5」はそれぞれ「藤のたより質問紙」の因子Ⅰ～Ⅴを指す。

それぞれの指標の可能得点範囲は「メモ」は0～10、「小問1」は0～60、「小問2」は0～40、「合計点」は0～100、「出席点」は0～40、「成績」は0～100、「自己評価」及び「授業自体」は1～5、「藤便1」から「藤便5」は1～6である。

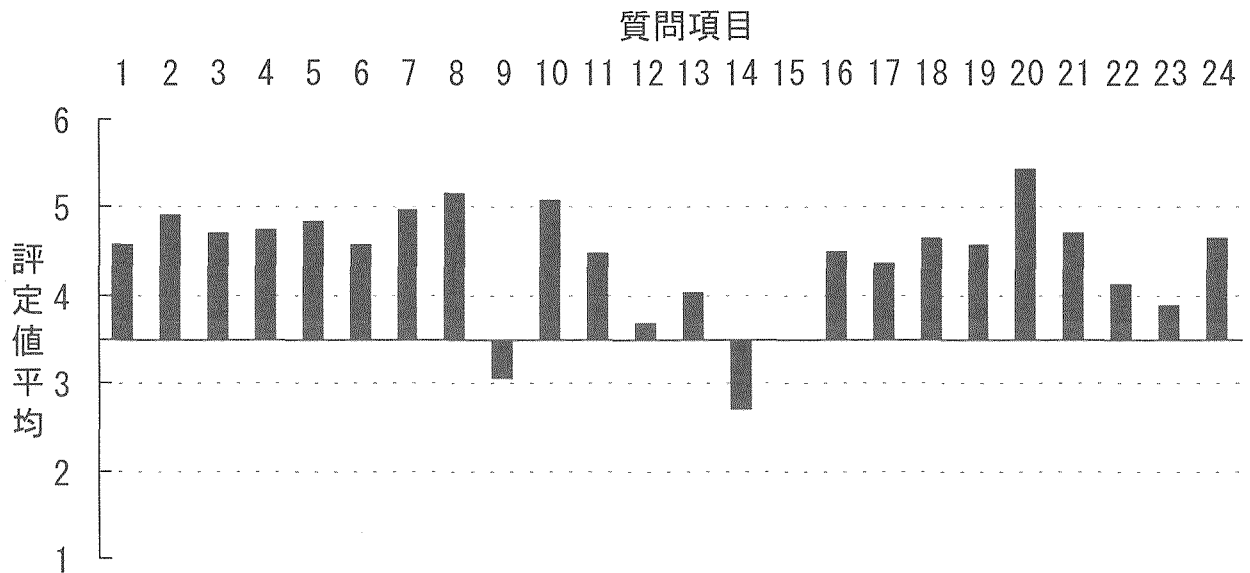


図1 「藤のたより質問紙」の各質問項目における評価値平均（可能得点範囲：1～6）

注. 質問項目15は欠損値ではなく、平均が3.49という値だったため、基準線とほぼ重なってしまっている。

元が第一因子としてまとまるというだけでなく、全体的に肯定的に評価されていることも示された。

第二因子は、授業内容の復習、補足、内容理解の容易性の項目からなり、「授業内容の補完」に関する因子といえる。この尺度得点も平均値は4.60で、藤のたよりが授業内容の補完の機能を果たしていると、受講生に認知されていることが示唆された。

第三因子は藤のたよりという授業通信と、授業それ自体との関わりに関する項目を中心に構成された「授業運営ツールとしての機能」の因子と命名した。この授業が「教育心理学」という教員免許取得のための資格科目であることもあり、受講生は「授業通信」というものを、自分自身の受講している科目の中で評価するだけでなく、将来、自分が授業を行う際や、大学での他の授業での導入についても、関連付けて捉えていることがうかがえる。

第四因子は、藤のたよりを通じて、授業に自我関与することがどの程度促進されているのかに関する項目で構成されており、「授業への積極的関与」の因子であると考えた。授業通信を活用する当初のねらいとして、授業通信を通じて学生と教員とのコミュニケーションが成立できればよいということを考えていたのだが、この因子の尺度得点の平均は3.39と、意味的な中央値3.5を少し下回る点であった。質問項目を個別に見ると、「藤のたよりに自分の意見や質問が載ったことがある」という項目と、「出席の意欲を高めていた」「先生とのコミュニケーションが取れていたと感じた」「感想を書くのが楽しみだった」というような項目が同じ因子の中に含まれていることが分かる。先に「評価値平均について」でも考察したが、毎回、できるだけ多くの学生の意見や感想を取り上げてきたつもりだったが、当然、学生によって掲載される頻度が異なり、中には一回も取り上げてもらえなかった学生もいたようである。自分の意見が取り上げられたことがないならば、例えば項目14「悩みをうち明けられた」が肯定的に評価されるはずもなく、そのためにこの因子の尺度得点が、他の因子に比べて低くなったのだと考えられる。もちろん、これは今後の授業通信の運営上の課題となることであるが、それでも尺度得点の平均値は、意味的な中央値である3.5を少し下回る程度であり、ほとんどの学生が否定的な評価をしたというわけではなく、半数近くの学生は肯定的に評価をしているということも見落としてはならないだろう。すなわち、掲載頻度が高かった学生は、授業への積極的関与も高まっていたであろうと推測され、このことは授業通信の機能そのものを否定する必要がないことの根拠となろう。

第五因子は、藤のたよりによって「教育」「教職」に対しての関心が高まったり考えを深めることができたという次元を中心に構成されており、「教育・教職への関心」と命名した。ただし、因子負荷量はそれほど高くはないとはいえ、項目8「連絡事項が確認できた」と項目10「先生のやる気が伝わった」も同じ因子に含まれているので、解釈には注意が必要であろう。尺度得点の平均も4.87とかなり高めである。図1に示した、元の項目ごとの評価値平均で

も確認できるが、項目8と10は、平均で5を超えている。いわゆる「天井効果（全体的に得点が高すぎて、条件間・項目間の弁別ができなくなること）」が生じていて、受講生の評定値の素データが、十分な変動の幅をもっていなかったために因子負荷量が高くならなかったのかもしれない。いずれにせよ、この第五因子の尺度得点及び、この因子に含まれる項目の評定値は高く、授業通信を作成しているこの次元での目的が達成できていることが伺える。

表1の最下部には、どの因子にも含まれなかった項目も載せてある。ここで注意しなくてはならないのは、「どの因子にも含まれなかった」ということが「意味のない項目」とは限らないということである。図1もあわせて参照すると、これらの項目7「他の受講生の考えや感じ方を知ることができた」、項目5「先生の考えが自分に伝わった」、項目20「藤のたよりはこれからも続けるべきだと思う」はいずれも評定値平均が4.8以上で、とりわけ項目20は平均5.4で、すべての項目中もっとも評定値平均が高かった。前述の第五因子でも考察したように、これらの項目の評定においては天井効果が生じており、データの変動域が制限されたために、因子分析という手続きの中では弁別的ではなかったにすぎないのであろう。この3つの項目については、各因子には含まれなかったものの、授業通信の目的が達成できているか否かの検証という点では、十分に役割を果たしているといえよう。

藤のたより質問紙と授業評価、期末試験等との関連について 因子分析によって抽出された5つの因子の尺度得点と、期末試験等、及び授業評価の2因子の尺度得点間のピアソンの相関係数（表2）を求めたところ、1%水準で有意になったのは、「ラポール・好意」と期末試験小問1（ $r=.217$ ）及び「授業自体に対する評価」（ $r=.282$ ）の間と、「授業内容の補完」と「授業自体に対する評価」（ $r=.257$ ）の間、及び、「教育・教職への関心」と小問1（ $r=.216$ ）、成績（ $r=.229$ ）、「自己評価」（ $r=.212$ ）、「授業自体に対する評価」（ $r=.324$ ）との間のみであった。

要するに、期末試験の得点や成績と、「藤のたより」の受け止め方の間にはあまり直接的な相関関係はなく、有意ではあっても、弱い相関しか見られなかった。また、授業評価の2因子との関連でいえば、受講生の「自己評価」との関連は「教育・教職への関心」で弱い相関が見られただけで、むしろ「授業自体に対する評価」との相関が藤のたよりの3つの因子で有意になった。これらを総合すると、授業通信に好意を持つことは授業自体への肯定的評価につながるが、そのことが直接的に学生の成績に影響するというよりも、教員との相互行為を通して教育・教職への関心を喚起することで、学習活動・習得の程度に影響を与えていることが示唆される。

3-4. 本調査のまとめ

上記の通り、「藤のたより質問紙」の各項目に関して、一部の項目で意味的な中央値、あるいは中央値を下回る評定を受けたとはいえ、大部分の項目で肯定的な評価を得たことで、授業通信の発行が少なくとも無意味なものではないことが確認できたといえよう。また、受講生の授業通信の受け止め方も一次元的なものではなく、5つの因子に弁別できるものであった。すなわち、この結果は、受講生一人ひとりによって授業通信の受け止め方に個人差があり、いい換えれば、藤のたよりが多面的に教育的効果をもたらしている可能性を示唆するものである。さらに、これらの因子は筆者が「藤のたより」を通じて達成しようと考えていた「ねらい」と整合的であることも重要である。どれほど受講生に意識化されているのかは明確ではないが、こちらの教育目標や教育意図が、少なくともある程度は受講生に伝わっていることがうかがえる。

ただし、藤のたより質問紙の各因子の尺度得点と、期末試験や成績等の関連は強いものではなかった。つまり、藤のたよりを肯定的に受け止めている学生ほど成績がよい、という関係性は明確にはならなかったのである。ここで、授業通信の受け止め方と、客観的な成績との間に明確な関連性が見られなかったことについて、もう少し詳しく考察しておきたい。授業通信の受け止め方と成績との間に相関がある方が望ましいという考え方と、なくても構わないという考え方が存在するという観点から捉えよう。「授業通信の受け止め方（大きく分けて、肯定的・否定的と表現する）」と「成績（高・低）」との間に相関があるというのはどういうことか。それは、話を簡単にするために正の相関のみを念頭において極論するならば、「授業通信を肯定的に受け止めていて、なおかつ、成績がよい」学生と、「授業通信を否定的に受け止め、かつ、成績が悪い」学生が多いということで、授業通信の受け止め方の評定値と成績が比例関係にある場合（一次関数として直線に回帰する場合）、両者の相関は+1に近くなるのである。問題点を強調するなら、この教育心理学の授業の場合の成績そのものは、よほど試験が簡単すぎたり難しすぎたりしない限り、正規分布に近くなり、受講生も相対的に順序づけられる。成績と授業通信の受け止め方との間に、高い正の相関が得ら

れるためには、「成績が悪い学生は、授業通信を否定的に受け止める」必要があるのである。これは授業自体の教育目標に照らしたとき、果たして望ましいことといえるのであろうか。これは「授業評価アンケート」と「成績」との関連にも当てはまることであるが、成績の良し悪しに関わらず、大多数の受講生が授業通信や、授業それ自体に対して肯定的に評価していれば、相関係数としては高くはないが、教育目標の達成としては好ましい方向の結果といえるだろう。

授業の運営そのものは、授業通信のみを教材としているわけではなく、教科書や授業プリントも活用している。さらに、授業の良し悪しに関しては、教材の質のみではなく、授業者の話し方や説明内容など、教材以外の要因も大きく影響しているはずである。ここで強調しておきたいことは、もともと、授業通信は「授業をより充実したものにす手段として」作成しているものであるということである。決して、授業通信を作るために、あるいは授業通信の教育効果を検証するために授業を行っているわけではないことに留意しなくてはならない。

以上、まとめると、仮に授業通信の受け止め方と成績等の間に、高い正の相関が認められるなら、それは、授業通信の直接的な教育効果の存在を強く示唆するものであり、授業通信作成の意義に関して一定の根拠を与えるという点で望ましい結果といえる。しかし、現実的には、授業通信のみが成績の高低に影響する決定因ではないため、むしろ、授業内容を補完したり、授業科目それ自体や授業者に興味関心を持つという形で（これは、図1に見られるように、ほとんどの項目で肯定的な評価を得ていることから確認できるだろう）、特定の受講生のみに望ましい影響を与えるというよりは、受講生全体の成績の底上げに貢献しているという捉えの方が妥当なのかもしれない。この場合、必ずしも成績と授業通信の評価が正の相関関係になるわけではない。このように述べると、本当に授業通信を発行することが、発行しない場合に比べて、何らかの肯定的な影響を持っているかどうか、実証しておく必要があるのではという疑問が生じるかもしれない。本研究の「教育心理学」の授業では、授業通信の有無による違いは検討不可能である（今後も、授業者が効果があるはずという信念を持っている実践を取りやめる方向で、この問題を検証することは考えられない）が、別の教養科目の心理学概論に相当する科目では、授業通信を発行する以前に比べ、発行するようになった年度の授業では、受講生による授業アンケートの評価が改善したというデータもある（藤田、2001）。その藤田（2001）のデータでは、授業通信の存在によって成績自体が向上するかどうかは検討することは不可能であったが、授業通信によって授業評価そのものが全般的に肯定的に変化するという傍証にはなるであろう。

4. まとめ：今後の検討課題

以上、授業者の作成する「授業通信」が、受講生に対してどのように教育的な効果を及ぼしているのかについて述べてきた。しかし、授業を行うという行為には、当然の事ながら、受講生から授業者へ、という方向での影響も存在している。実際に、担当しているすべての講義科目で授業通信を作成するためには、週あたり、相当な時間を割いていることになる。例えば本研究で紹介した「教育心理学」の授業における「藤のたより」を作成するためには、まず受講生全員の感想用紙に目を通し、出欠のチェックを行いつつ、後でコメントを付けるつもりで質問と、そうでない質問の大ざっぱな選別を行う。この過程で90分ほど要する。その後、回答予定の感想用紙の全体的な分量を考慮しつつ、さらに質問を精選しながら、藤のたよりを作成していく。この過程では、早くて2時間、分量にもよるが、長くても5時間くらいかかることもある。確かに時間的・体力的に厳しいこともあるが、精神的な苦痛を感じることはあまりない。それは、学生が書いてくる感想や意見の多くは、授業者にとってはいろんな意味で「激励」であり（付録1に示した例の最後の部分を参照されたい）、それらに目を通したり、どのように回答すべきか考えることが楽しいというのが最大の理由であろう。従って、学生を授業に積極的に関与させようという目的で作成している授業通信によって、実は授業者である筆者自身が、もっとも強く、授業に関与するべく動機づけられているということができるのかもしれない。あるいは、授業通信を発行し続けるということは、絶えず受講生と対峙する姿勢を意識し続けることでもあり、自然と授業運営について考えを深めたり、授業方法の改善のための努力をするようになるという側面もあるといえよう。授業者が授業に積極的に関与する姿勢を明示すれば、受講生の中にもそれに呼応し、積極的に関わるようになる者が多くなる。そのような循環が生まれるための一つの重要な「土台」として、本研究で取り上げた「授業通信」が役割を果たしているといえるであろう。

本研究では、授業者と学生との間で、藤のたよりという授業通信を通じて相互行為が成立しているという観点から、

その授業通信の影響について、量的検討を行った。言い換えれば、「授業通信」という大学授業における実践が、どのくらい教育的効果をもたらすものなのかについて検討を加えたことになる。ただし、受講生に質問や意見を書かせて、それに対するフィードバックを行うということに重点を置いた授業実践は、本研究で紹介する「授業通信」以外にも存在する。例えば、田中（1999）の紹介している「質問書方式」や、織田（1991, 1995）の「大福帳」、田中（1997a, 1997b）の「何でも帳」がそれである。それぞれに教育目標と教育効果の関連や、実践を通じての課題などが詳細に語られている。それらの先行研究で報告された実践と、本研究で報告した「授業通信」との共通点、相違点について体系的に分析する必要があるだろう。なぜならば、同様に学生との相互行為を狙った実践といえども、「授業目標」は個々の授業毎に異なって然るべきだからである。授業目標が異なれば、適切な教授法や教材も変わるはずである。従って、学生との相互行為の在り方も変わるはずである。同じ人間が実践をするとなると、どうしても似たような手段を講じやすくなるが、自分自身の実践の長所・短所を理解し、教育目標と関連付けることで、より適切な実施法について考案することができるようになるであろう。重要なのは、「どの方法がもっとも好ましいか」を決することではなく、それぞれの実践の相対的な特徴を正しく理解することであろう。この観点については、次項の溝上・藤田（2001）で報告をおこなう。

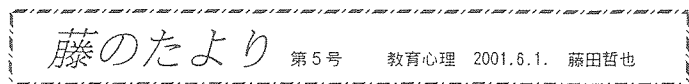
また本研究では、質問項目に対する評定値という量的なデータを中心に検討したが、それだけで「授業通信」が受講生に与えた影響について、正確に把握できているとは言い難く、問題点があるといえよう。一つ目は、実施時期の問題である。本研究での「藤のたより質問紙」は授業の最終回に、受講生が主観的に半期の授業を振り返るかたちで実施されている。受講生の最終的な主観的判断それ自体にも、もちろん意味はあるのだが、この実施方法だと、授業の初回から最終回に向けての継続的な変化を追うことはできない。授業通信は授業者の意図的な働きかけのもと、受講生に影響を与えていったと考えられる。授業者のいかなる働きかけがあったのかという点を明らかにするためには、各授業の終わりに書かれ提出された受講生による授業評価アンケートの記述部分、さらには各回の授業通信に焦点をあて、質的に検討をおこなわねばならない。二つ目の問題点として、「質問項目による調査」という手段は、「藤のたより」を受講生がどう受け止めているのか」ということについて、筆者たちが予め想定していた内容に対しては測定可能であるし、客観的な分析も可能となるというメリットがある反面、筆者たちの想定している「枠組み」以外の受講生の捉え方については測定しきれないというデメリットもある。この点を補うべく、本研究の「藤のたより質問紙」では、裏面に一種の投影法的な体裁による記述欄を設け、受講生たちが藤のたよりをどう認知しているのかを測定しようと試みている。次稿（溝上・藤田、2001）では、この2つの質的側面への接近をおこない、詳細に検討をおこなっているので、参照されたい。

註

- (1) 「藤のたより」という授業通信の名称、及び大学の授業で授業通信を毎回発行するというアイデアは、聖心女子大学の高橋雅延先生の実践にヒントを得ている（高橋、1999も参照されたい）。
また、第一著者は担当している講義科目のすべてで授業通信を発行しているが、その名称は「藤の道」「週刊フジ」「週刊これだけは!」「藤田の心と行動」など、授業によって異なっている。これは、プリント原版を何種類も用意しているうちに、どの授業通信がどの授業のものであったのかの混同を招くことを避けるためでもあるし、自分自身の遊び心を保つためでもある。
- (2) 最終回の授業に出席した学生は178名であり、一回でも授業に出席したという学生はもっと多いのであるが、本研究で用いた授業評価データを別の研究でも分析対象としている都合上、この「教育心理学」の初回、二回目、最終回の授業で実施したアンケートに参加していないか、参加していても欠損値のある学生は、本研究でも分析対象からは除外した。その結果、最終的に分析対象となった被検者数は153名であった。

引用文献

- 藤田哲也 2000 学生の受講態度の自己評価と授業評価との関係について 光華女子大学研究紀要、38、249-268.
- 藤田哲也 2001 大学の心理学講義における授業改善の試み —— 学生による授業評価を用いた検証 —— 京都光華女子大学研究紀要、39、143-168.
- 藤田哲也・田中あゆみ 2001 大学生による授業評価に関する心理学的検討Ⅱ —— 受講生による受講態度等の自己評価、教員の授業自体に対する評価と、目標志向の関係 —— 日本教育心理学会第43回総会発表論文集、671.
- 溝上慎一・藤田哲也 2001 授業通信による学生との相互行為Ⅱ —— 相互行為はいかにして作られたか —— 京都大学高等教育研究、7.
- 織田揮準 1991 大福帳による授業改善の試み —— 大福帳効果の分析 —— 三重大学教育学部研究紀要、42（教育学）、156-174.
- 織田揮準 1995 学生からのフィードバック情報を取り入れた授業実践 放送教育開発センター研究報告、83、5-17.
- 高橋雅延 1999 1年次生向けの演習科目に関する実践報告 聖心女子大学論叢、93、19-40.
- 田中 一 1999 さよなら古い講義 —— 質問書方式による会話型教育への招待 北海道大学図書刊行会
- 田中每実 1997a 公開授業のめざしたもの 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めざして —— 京都大学公開実験授業の一年間 —— 玉川大学出版部、pp. 22-48.
- 田中每実 1997b 定時公開実験授業「ライフサイクルと教育」(2) —— 「一般教育」と「相互研修」に焦点づけて —— 京都大学高等教育研究、3、1-24.



・ 前回 (5/25) の出席状況	A 学科	B 学科	C 学科	D 学科	E 学科
1 回生	17(18)	48(50)	37(42)	17(17)	18(21)
2 回生	9(9)	12(13)	7(7)	3(3)	
3 回生	1(1)	3(3)	1(1)		
	総計173名 (185名；出席率93.5%)				

・ 期末試験の予定

今のところ、7/6 (金) のこの授業時間内に、期間外試験を行う予定です。場所もこの教室です。その後、13日も授業を行いますので、勝手に休まないように。この日に絶対に受験できないことが分かっている人は、早めに申し出て下さい。無断で欠席した場合などは、対処のしようがありません。“暗記中心ではなく、理解と応用が中心”です。論述形式を予定しております。一夜漬けでは対応し切れませんので、復習をこまめにしましょうね！テストの日に公欠などで絶対に受験できないことが分かっている人は、早めに申し出て下さい。連続3回休んだ人、計5回休んだ人は名簿から削除しています。理由があるなら必ず連絡を！

・ 前回の授業の中で「モラトリアムという用語くらい知らない」と常識を疑われる」と言いましたが、実は結構、思い切って言ったのです。というのは、こう言っては偉そうに聞こえるかもしれませんが、みなさんは大学生であり、卒業すれば学士という学位を得ることになります。立派な教養人であることの1つの目安です。もちろん、現代では大学は高校の延長のようになっているという意見もありますが、だからといってそれでいいとは思わないのです。常に、以下に述べるようなことを感じていましたので、もしかしたら反感を買うかなー、と思いながらも、思い切って言いました。

そこで教育心理学の先生、ということ抜きに僕がみなさんに人生の先輩としていいたいのは、「もっと教養を身につけた方がいいよ」ということです。大きなお世話、と思う人もいて構いませんし、気分を害した人もいられるかもしれませんが、大学で教えていて、みなさんに限らず、学生が(こう言っては失礼ですが)あまりにも、ものを知らないの、戸惑うことがあります。専門的知識のことではありません。僕なりに「常識」の範囲であると思っていることについてです。例えば、漢字の間違いに關してはすでにこのプリント上でも指摘しているとおります (僕もワープロで打ち間違えますが…)。

授業内容でも、ことわざや故事成語を引用すると、説明がしやすい場合があるのですが、思っているよりもみなさんが知らないの、びっくりすることがあります。例えば「情けは人のためならず」の正確な意味を知っていますか？

こうしたことは、実は僕自身の学生時代から感じていたので (つまり僕の友だちにもそういう人は多かったのです)、みなさんが勉強をしていない、というつもりで言っているわけではありません。もちろん、頭が悪いなんて思いません。しかし、もっと教養を身につけて欲しいと思います。

取りあえず、授業とは関係ないものでも、本をもっと読む、とか、映画やTVを見て関心を持ったものについては、自分なりにもっと探求心を出していろいろ調べてみるとか、そういった日常的な活動を通して身につけるものが教養だと思います。無理に勉強をして詰め込むものではありません。そういう意味では、大学生の時期は、かなり時間的にも自由度が高いので、好きなことができます。しかし、単にダラダラ遊んでいるだけでは何にもなりません。そのように言うとか、よく「いろんな経験をする」の方が知識を得ることより大切だ」と言われますが、知識と経験・思考のバランスが大事なのです。同じ経験をすることも、知識があるのとないのとでは、その経験から得られるものの、量も質も違ってきます。まずは、世の中を見るための知識をもっと手に入れ、その上で様々な経験を積む、ということも必要だと思うのです。偉そうに書いてしまいましたが、もちろんこれは授業内容とは関係ない、僕の完全なる私見であり、ひとりごとみたいなもので、単なるお節介です。なので、同意できない人は納得しなくても、読み捨てて構いませんし、もちろん反論してもいいですよ。

○今週の間違い探しコーナー

×「研究の選考分野」→○「専攻」；×「～の際中 (さいちゅう)」→○「最中」；×「内得」→○「納得」
 ×「気分転感」→○「転換」；×「記憶」→○「記憶」；×「以外にかわいい」→○「意外」

○授業に関係のある質問・感想・意見に答えるコーナー

Q「写真や映像のリンゴは、やはり象徴的なものなのですか？」

→ちょっとややこしくなりますが、乳児期の初期 (感覚運動期) には、写真に写っているものが実物を撮影したものであることが理解できないことがあります。と、いうことは、写真は実物の象徴であると言えます (写真=実物なら、乳児にも理解できるはず)。しかし、写真はあまりにも実物に類似しているし、“写真が実物を撮影したもの”であるという知識を持ってからは、実物と同じように機能することもあるでしょう。実物同様の働きをするなら、厳密には象徴とは言えませんね。

Q「象徴的思考は4歳以後、なくなってしまうのですか？」

→いいえ、もちろんずっと活躍します。言語の獲得には必要な機能です。

Q「P.47の、表すものとの類縁性がある場合を象徴、ない場合を記号という、とありますが…」

→絵や玩具のように実物と外見が似ているものは象徴、ことばのように外見が似ていないものは記号と区別できますが、いずれも象徴機能がなくては意味不明のものになります。そして、記号のレベルでも象徴機能を働かせることができるようになって、初めてことばが獲得できるのです。

Q「ちっちゃい子にはよく“何？ どうして？” 攻撃をしますが、どうしてでしょうか？」

→もちろん、好奇心が旺盛だからです。大人が説明しても、どの程度正しく理解しているのかは分かりませんが、彼らなりに納得をしているはずです。大事なことは、いろんなことに疑問を持ち、解答を求める姿勢ですね。子どものそういった姿勢を尊重してあげられる親・教師になってあげて下さいね。

Q「2歳以下の子どもは想像や妄想はしないのでしょうか？ 寝ているときに笑うのは想像のため？」

→大人と同じように想像(操作)はできないでしょうし、意図的に記憶を思い出すこともあまりないと思われます。しかし、寝ているときなどに、自然に怖いことを思い出してしまったり泣いたり、楽しいことを思い出して笑ったり、ということはあると思います。

Q「直感的思考の段階の子どもが保存の概念の課題で間違ったら、どうやってあげるべきでしょうか？」

→間違った答えを教えると、後々人間不信になる可能性もありますので、ちゃんと正答を教えたらいいと思います。正しい理解の仕方は、まだ無理かもしれませんが、“彼らなりに”理解するはずですよ。

Q「最近ではリアルなおもちゃが増えて、子どもの想像力が低下しているそうです」

→そう思います。単純なおもちゃ (積み木やブロック) を別のものに自由に見立てて、自分なりに想像力の世界を構築するのが、遊びの大事な要素だと思います。子どもは遊びを通して、認識力を拡大していくのです。モノが少なかった昔の方が、遊びは真の意味で豊かだったと思います。

Q「具体的操作期の子に形式的に教えても理解できないなら、どうやって段階が移行するのですか？」

→ピアジェの発達段階は、現象面から見ての分類であり、子どもの認識が階段状に発達するわけではありません。例えば算数では理解できたことが、理科でも理解できるかどうか、分かりません。いろいろな認知的側面が、少しずつ発達していきます。非常に緩やかな曲線を描いていると思って下さい。それを、操作、という概念で区切って捉えているのです。また、学校の授業の中だけで、保存の概念を獲得するとは限りません。日常生活の中で自然に観察したり、自分で試したりする中で気が付くことも多いと思います。

Q「小さい子が電池を飲んでしまうのは、食べられるものとそうでないものの区別がつかないから？」

→それもありますが、口の中は手足に比べ、触覚が発達していて敏感なので、未知のものは何でも口に入れて調べようとする傾向があるため、その際に、誤って飲んでしまう、ということがあられるでしょう。

Q「プリントのp.1(1)前概念的思考・象徴的思考のところの“実際に手足を使わなくても行為や事物を自由に思い浮かべることができるようになる”というのは“操作”とどう違うのですか？」

→いい質問ですね。操作とは、思考や認識のために、表象上で意図的に行為を行う、いわばシミュレーションを行うようなことです。前概念的思考のところで書いたのは、単に記憶として、自分の行為や事物などを表象上に思い浮かべることができるようになる、ということで、その思い浮かべたものに対して、“操作”を加えることがまだできないのです。

Q「“可逆性”の論理規則について、液量保存の場合には、実際に逆に戻して考えると言うことですか？」

→もちろん、目の前でCからBに液体を戻してもいいのですが、この課題を与えられる以前、日常生活の中などで、ジュースをコップ間で移す、などの体験を積んでいれば、この論理規則は使えるでしょう。ちなみに、3つの論理規則のすべてが揃っていないと保存の概念が獲得できないというよりは、どれか1つの規則だけ持っていないでも正答できる場合もあるが、最終的には (いじわるな問題でも) 完全に回答できるためには、3つの規則全てが理解できていることが必要になる、というように考えて下さい。

Q「具体的操作期のところの補償性がよく分からなかったの教えてください」

→最近多いのですが、“よく分からない”という質問では、答えにくいのです。授業中と同じ説明をここで繰り返すもおかしいです。単に聞き逃したのであれば、授業途中で質問を受け付けているときに聞いてください。どこが分かり、どこが分からないのかを明確にしてから、もう一度質問してください。

Q「具体的操作期や形式的操作期など、日々練習したり勉強しないと一生でできないままですか？」

→これはあくまでも“認識の発達”で、学校における学習の理解だけの話ではありません。もちろん、子どもの日常生活において学校での学習は大きな比重を占めていますが、家庭での経験などによっても、認識の発達は促されます。苦勞して勉強して覚えて発達する、というのが違います。

Q「具体的操作期で操作ができるのは具体的に扱うことができる事物に限るとありますが、それは実際に動かせるものということですか？山などはどうですか？」

→「見たり、触ったり」できるものなら操作できます。実際に動かせなくても、“頭の中で、富士山を噴火させてもらえん”と言えれば、できるはずです（そのことに意味があるかどうかは別として）。

Q「教科書p.49,1.7～に“同一性に基づく判断があらゆる条件で通用する”とありますが」

→教科書をよく読んで欲しいのですが、「元の容器に戻せない場合」や「容器が不透明な場合」にも通用するのは同一性による論理的判断ということです。同一性に基づく論理的な判断が一番確実なのですが、それ以外の判断基準を獲得しただけでも、ある程度は正答率が上がる、ということです。

Q「自己中心性で“他人に迷惑がかかるから”という注意の仕方では理解されないということですが、ではどのように注意すればよいのでしょうか？」

→基本的には親自身が、きちんと叱ることでしょう。よく“ほら、あのお姉ちゃんが怒っているよ”というように、自分が責任を負わないような叱り方しかない親がいますが、子どもにとっては、他人にどう思われているかは理解しにくいし、ある意味でどうでもよいことである、と受け止めている可能性があります。なので、親自身が“電車の中では静かにしなさい”と、守るべきルールを明確にし、親自身がそのルールを守ってみせることが必要です。このときに“叱る”のではなく“怒る”のはあまり効果がありません。感情的にたたいたり、大声を出して注意したのでは、子どもはなぜ怒られているのか、どうすれば怒られないのかが分かりません。大事なことは“どういう行動が望ましいのか”を明確に示すことです（ことばと態度で）。そして、理解されないこと分かっている“他人に迷惑がかかる”という理由は述べたらいいでしょう。守るべきルールには理由があるということが大事なことです。そのときは、よくは理解できなかったとしても子どもなりに納得するでしょうし、いずれは理解できますから。

Q「同一性を形成しないと、エリクソンの理論上はいつまでも成人にはなれないのですか？」

→説明不足で申し訳ありませんが、表中の左右の概念の葛藤の結果、左側に落ち着けばよいのですが、右側に落ち着いてもそれなりに人格は形成されていきます。ただし、前の段階で、どのように葛藤を克服したのかが、次の段階の葛藤の克服に影響するのです。

Q「(エリクソンの理論で)乳児期に欲求が満たされず人間不信になっても大人になってからその不信を取り除くことは可能なのでしょうか」「青年期に達したら自我同一性の形成は、もう不可能ですか」

→エリクソン自身は可能だと言っています。各段階の危機は、うまく乗り越えられなくても次の段階でまったくうまくいかないことを意味するわけではありません。困難にはなりますが。

Q「同一性拡散の状態の友人がいます」「私は拡散の状態です。どうしたらいいでしょうか」

→まだ、みなさんの年頃なら、葛藤の真っ最中だと思いますので、一時的に混乱しているだけだと思います。もうダメだ、とは思わないで下さい。自我同一性の達成のためには、いろいろな試みを積極的に行うことです。失敗をおそれて行動に出ないと、いつまでたっても、人生の目標の選択肢を絞りこめませんし、自分で自分の適性を把握できません。そのような葛藤から目を背け、逃げてしまうことは、同一性の達成の大きな妨げになります。若いうちは、失敗をおそれずに何事にもチャレンジ！

また、主体性も大事です。つまり、同一性達成のためには、現代社会に氾濫している多様な価値基準の中から、自分の価値体系を選択し、自分のものにする必要があります。価値観は、他人から与えられるものでなく、自分で選択すべきもののなのです。その意味で、主体的に積極的に行動し、価値観を模索することは、“自分”を見つけるためにも重要なことです。また、そのような活動を通して「自分が自分になる」ことが実感でき、受け容れることができるようになると思いますよ。

Q「同一性拡散したときには自分で分かるのでしょうか？私は今、何がしたいのか悩んでいます」

→上の質問でも回答していますが…自分ではあまり正確に判断できないでしょうね。でもあなたは4コマ目の「心理学概論」を受講しているので、今日の授業で分かったのでは？どうでしたか？他の人も、自我同一性などに関心があるのなら、来年、心理学概論を受講してみてください（宣伝）。

Q「私はよく、友だちが多いと言われますが大きな孤立を感じます。同一性が達成されてないから？」→その可能性はあります。自分自身の自我同一性が形成されていないと、本当の意味での親密なつき合いは、できないとエリクソンは論じています。表層的な友人関係が多いと、却って孤独を感じるものです。逆に、“私を理解して！受け容れて！”という気持ちになったとしても、どのような自分を受け止めて欲しいのかが分からないのでは？ 上でも述べているように、今の時期は、同一性を模索する時期です。そこから逃避しないよう、前向きに“自分探し”に取り組んで下さい。

Q「青年でも“勤勉さ 対 劣等感”の葛藤状況にある人はいるのでしょうか？」

→もちろんいるでしょう。ただし、ここでいう“勤勉さ”というのは、空想ではなく実際に活動することで成果を出す、という意味で、それによって自分で満足したり、周囲からの承認を得る、というような意味です。それが果たせないと、人より生産性が劣っていると、劣等感を感じるわけです。なので、あなたの感じている劣等感とは、少しニュアンスが違うかもしれませんね。気になるようなら、質問・相談しにきて下さいね。

Q「自我同一性についてですが、顔の整形をしたりダイエットするのも自我同一性が形成できてない？」→“自分は外見の美しさのみに価値を見いだす”という形で自我同一性を形成することもあるでしょうが、多くの場合はそうではないでしょうね。真の自分らしさ、自分の価値を自信を持って見いだせないからこそ、手っ取り早く外面の魅力を増そうとしているなら、形成できていないといえるでしょう。

Q「ありのままの自分を受容することとは、嫌な面を直そうと思わなくなることでしょか？」

→もちろん他人に対して不愉快な感情を与えるような言動はコントロールするべきですが、同一性形成の過程で短所を認める、というのは、短所も自分の個性の一部として、大切に感じることができる、という点で、開き直りとは異なると思います。つまり、僕自身の例で言えば、ヒゲが濃いこと(…既に短所と思ってませんが)がなくなってしまうと、自分らしくなくなってしまう、と感じます。開き直りというのは“ヒゲが濃くたっていいやんけ！”と思うことで、潜在的には“濃くないならその方が望ましい”という感情があります。短所も自分らしさの一部と思えるかどうかの違いでしょう。また、身体的特徴などは、直そうと思って直るものでもないですね。

Q「友人が“自分の知識は100%正しい”と思っているらしく、他人と意見が違くと相手を馬鹿にします」→それは自己中心性の問題ではなく、“まだ自我同一性が形成されていない”ことの現れでしょう。自分らしさを発見し自分の個性を認識できるということは、他人の個性を認めることができるようになる、ということを意味します。そうなる前の段階では、自分というものに確固たる自信が持てないため、他人の価値観や個性の侵入を恐れ、非常に攻撃的に他人の意見を排除する場合があります。また、そうした自分に劣等感を感じる場合、それを他人に見抜かれなくするために、根拠のない優越感に浸る場合もあります。常に周りの人を小馬鹿にする人は、そのような状態にある可能性がありますね。

Q「私の周りにはアイデンティティが確立しており、自分の意見に凝り固まっています」

→それは、アイデンティティが確立した状態ではないですよ。一つ上のコメントを参照して下さい。

Q「将来の夢を見つけて、この授業をがんばっているのは、同一性の達成にはなりませんか？」

→もちろんその可能性もありますが、問題は「危機」あるいは「葛藤」を乗り越えて、将来の夢を選択したかどうかです。親や先生が進めるままに、教師への道を選び、他の道についてまったく考えたこともないとするれば、それは同一性を形成したというわけではありません。

Q「用語チェックの用語は説明ができるくらいまでになっておくべきですか？」

→その方が望ましいです。ただし、プリントにある説明を丸暗記する、という意味ではなく、プリントを見ながらでもよいので、具体例を交えながら、誰か他の人に説明できるくらい、理解しておく、という意味です。逆に、そのくらいまで理解できれば、自然に概念的説明も覚えられますでしょう。

Q「分かり易い具体例とは、考えて出てくるものなのですか？感性の問題ですか？」

→まず、自分自身が（本当に）理解するために、具体的なことがらに当てはめて考えてみる必要があります。習ったことを、現実の場面で応用できなければ、本当の意味で理解できていることになりません。この授業で習ったことを、自分が応用できるかどうかは、具体的な場面をイメージできるかどうかでチェック可能はずです。単に語句を暗記しても意味がありません。まずは、「理解できているかどうか」を「具体例が思い浮かぶかどうか」のレベルで確認しましょう。教える側に回っても同様です。教科書の内容を丸暗記しただけでは、教材について本当に理解できているとは言えません。いろんな具体例が思い浮かぶようになって、初めて教材を理解したと言えます。「分かったつもり」が一番の落とし穴なのです。

Q「帰納・演繹だけ教えずに調べさせるのはなぜ？加法・乗法などの意味はおっしゃってるでしょう」
→もちろん、心理の専門用語でないものは、全部自分で調べてもらってもいいのですが…。授業中で説明してしまうものと、そうでないものがあるのには、理由があります。1.授業で扱うことば“だけ”を自分で調べさせても、本質的には“常識”を改善させることにはならない。“常識が欠けているかもしれない”という自覚を持ってもらい、普段からの読書などにつなげて欲しい。だから、授業で扱う言葉のいくつかを調べてもらう、その行為自体に意味があるので、すべてを調べることが必須ではない。2.例えば加法・乗法については、取りあえずそこで説明しないと、授業内容自体（この場合は、具体的な操作期における、分類の特徴）を説明できない。帰納・演繹推理は、それ自体を自分で調べてもらえば、それ以上説明する必要もない。…これで納得してもらえますか？

Q「小学校一年の時、先生が長さの違う2本の鉛筆を見せ…というのを思い出しました」
→図解入りでありがとうございます（笑）。まさに「判断が直観に依存」の例ですね。それにしても、いまだに覚えていると言うことは、小学一年生なりに、かなり驚いたんですね、きっと。

Q「夏休みに実家に帰り、いとこに今までの実験を試してみたいのですが、弊害が大きいですか？」
→そんなに危険な実験はなかったと思いますし、心的外傷（トラウマ）になるような実験もなかったと思うので、大丈夫です。ただし、その子の両親が見ているところで、了承を得てからやりましょう。

○授業とは関係のない質問に応えるコーナー

Q「うとうとしていたときに、ブレインストーミングのおかげで目が覚めました。あれは意図的ですか？そうだったら感心しました」

→気分転換用のネタはいくつか用意してあるのだ。しかし、授業と完全に無関係なことは、なるべく避けたいと思っているぞ。というわけで、今回のディスカッションに、ブレインストーミングを応用してくれ。

Q「歯医者で暴れ回り、読んだ本も片づけない子どもがいた。親は叱るところかほつたらかし。叱り方を考える以前に、親に問題があるのではないかと考えさせられた」

→うむ、同感だ。最近“子どもの自主性”という大義名分の元に、責任ある教育をしていない親が多すぎる。この授業でも述べてきたように、1.子どもの認識の能力には限界がある。2.しかし確実に教育環境から影響を受け、発達していくものである。この2点をきちんと踏まえて欲しい。子どもの認識能力には限界があるのだから、放っておいても大人と同じようには振る舞えないし、判断の基準も未成熟なので自分のとった行動に責任を負えない。だからこそ“しつけ”が必要なのだ。社会の一員として生活していく以上、社会の規範（ルール）は、子どもが理解できるかできないかに関わらず教えないといけない。生命の尊さが本当の意味で理解できていない子どもに対しても、無用な殺生はしないように教えないてはならない。だが世間一般の親だけでなく、君たちも今一度、自分の行動を客観的に見つめる時期に来ているぞ。もう子どもではない。責任ある行動を取れる（はずの）大人なのだ。大丈夫か？

Q「超有名幼稚園に行くような子どもも保存課題は理解できないのでしょうか？もし理解できないなら何を基準に入学しているのでしょうか？」

→いわゆる“お受験”には私も疑問を持っているぞ。幼稚園の受験用の塾では、知能検査のようなテストの練習をしていると聞く。そこでは保存課題なども教えているだろう。要するに、「理解をさせている」のではなく、「答えを教えている」だけだろう。子どもも答えを覚えているのだろう。それは本当の意味で知能が上がったことにはならないし、全く別の応用課題になったら、お手上げだろう。要するに、どれだけ塾などで練習課題をしたか、によって入学の基準は変わるのだろうが、幼稚園側から見れば、“そこまでして我が幼稚園に入りたいなら歓迎しよう！”という気になっても不思議ではないし、そのような教育環境や教育費を保障できるなら、より安全と言える。たぶん、そんなところだ。ハッキリ言って、有名幼稚園に行っている子どもが賢い、ということはないだろう。

Q「先生くらの年齢になればコンプレックスはなくなるのでしょうか？人はいくつになってもコンプレックスを持っていると思うのですが…認めようと思ひこんでいるだけではないですか？」

→最初に言うておくが、すべての人間が自我同一性を形成できるわけではないし、コンプレックスを持ち続ける人もいるだろう。確かにある意味ではいつになってもコンプレックスのようなものは感じるのかもしれないが、青年期に特有のコンプレックスは、かなり特殊なものであるのも現実だと思う。私の場合、自分ではどうしようもないことで悩んでいるよりも、自分の努力でどうにもでななことで、まだまだ改善の余地があることに神経を集中させるようにすることが重要だ。そうこうしているうちに、ヒゲが濃いかどうかなんて、人間の価値を決めるようなことではないと実感できたし、そんなことで人を判断する人の方が未熟である、という結論に達したからだ。君たちも、自分の力で改善できないことをくよくよ悩むより、自分自身の力でできることから、何とかしよう！

Q「自分も子どもの時期を経験しているはずなのに、忘れてしまっている」

→人間、誰でも昔のことは忘れるものだ。大事なことは、それをきちんと認識することだ。子どもと大人の「どこが異なるのかを認識しておかないと、自分では「子どもの気持ちをよく理解している」つもりになり、かえって子どもから「先生は子どもの気持ちを分かってくれない、自己満足している」と反発をされるかもしれない。分かっていているつもり」が、一番危険だぞ！

Q「私はいつもさみしいと思っている。心のよりどころとなる人が欲しい…。このような考えでは

同一性を確立できないのでしょうか？」

→いや、そのように感じることは、青年期には自然なことだ。そのうち、頼れる誰かが実際に側にいなくても、その人の存在を思うだけで、心が補完されるようになるはず。異性にしても、“いつでも一緒にいたい”と思っている状態は、“恋”なのだ。本当の“愛”に目覚めれば、実際に会っているかどうかで問題ではなく、その人の存在自体が、心を満たしてくれるもの。これは異性間恋愛に限らず、家族の愛も同様だ。単身赴任などで遠く離れていても、本当に信頼し合っている家族であれば、その家族愛も損なわれることはない。いつまでも、ベタベタくっついてることが、愛だと錯覚してはダメだぞ！

Q「最近よくモラトリアムの延長が取り沙汰されていますね。30才を超えてもフリーターという人も…」
→まあ、人の人生をとかやかいうつもりはないが、そんな悠長なことができるのも、現代の日本がゆるま湯のような平和な状況にあるからだ、という事実は認識しておく必要があるな。確かに1つの職業を選択する、ということは、他の選択肢をあきらめる、ということでもあり、またその選択自体、自分自身で責任を負わなくてはならない。そうした決定をしたくなく、決定を先送りしたいという気持ちも分らないではないが、個人的には、やはり情けないと思うぞ。実は職業に限らず、人生の要所要所で、“選択”を迫られることは多々ある。逃げずに、自分にとって最良の選択をすることが、重要だ。

Q「“様々な体験をするべき”という先生の言葉はたてまえだと思いました」

→むうっ！なぜそう思うのだ？決してたてまえではなく、本心で言ったのに、心外だ！君は私の真意がどこにあると感じたのだ？誤解されないように言うておくが“勉強は全然せずに、いろいろと遊べ”という意味で言ったのではないことは、きちんと聞いていれば理解してくれたものと思っているぞ。今、君たちがやるべきことはたくさんあり、学業も大切なその1つなのだ。私自身、学生時代、勉強一筋だったわけではないが、個人的には、これまでの“たより”で分かってもらえるだろう。ついでに言うておくが（もう書いたかもしれないが）私は現役時代、芸術系の大学を受験したという経歴を持っており、勉強だけが大事、という価値観に縛られていたわけではないことも、そこから分かるだろう？学生時代には、バレーボールに打ち込み、バイクで各地にツーリングにでかけ（北海道、九州、四国は一周した。あと、沖縄と東北・北関東を走れば日本制覇なのだが）、黙々とマンガを読む、そうした経験の1つ1つが現在の私を形成し、アイデンティティの一部になっているという実感があるからこそ、みんなにも“様々な体験をするべき”とアドバイスできるのだ。ただし、いずれにも全力で取り組むことが必要だ。何もかも中途半端にかじったのは、本当のことは見えてこないぞ。

Q「自分が分かる、って具体的にどういうことなんでしょうか？私は自分が好きになれるですか？」

→好きになれるかどうかは、これからの君の活動次第だ。君はどういう自分が好きなんだ？あるいは理想とする、目標とする人物はいるか？最初はそのような理想人物をモデルにして、自分の行動をコントロールすることから始めるのだ（本当は思春期位からだが）。その後、単にモデルの真似をするだけではなく、自分らしさを追求し始めることになる。要は、自分の好きな自分になろうと、自分で努力するかどうかだ。自分が嫌いになってしまうことばかりしていたら自分を好きになれるはずがない。まずは、少々無理をしても、自分の好きな自分に恥じない行動を取ることで、自分を好きになれるのだ。

Q「常識的なことがかなり欠けていると思うのですが、何かいい方法はないですか？」

→いきなり読書にしても挫折しそうな人は、新聞、TV、雑誌などを読んだときに、“これって、いったい何だろう？”と気になることばや出来事があれば、それを放置せずに、ちゃんと調べることだ。それが知的好奇心ということだ。知らなかったことに気付いたとき、それを知りたいという欲求が生じれば、知らず知らずのうちに、物知りになり、常識も身に付くというものだ。ポーッと過ごしていると、何にも身に付かないぞ！身近なことで、ちゃんと知らないことを、きちんと調べて確認することから始めるのだ！従って、「この本を読めば大丈夫」というものはないので、普段からの好奇心を大切に！

Q「ふと気がつくとも先生の授業がリラックスしつつも集中して聴けて、最初の頃のようにひどく

はりつめた思いもなくなった。この授業は他の授業よりもいい雰囲気なので好きだ」

→それはどうも！前にも書いたが、リラックスすることとがうがうすることは違うし、集中すること、暗い重い気持ちになることも違うのだ。真の意味で充実した授業作りをお互いに目指そう！

Q「大学の先生には教職の免許はいらないと聞きましたが、先生は持っておられますか？」
→確かに大学の先生になるのに教員免許はいらない。これは研究者であることがまず問われているからだ
が、教育に関して無関心だったり、授業の技術が未熟すぎるのは問題だ…というわけで、最近では、大学の授業改善に向けての動きも活発だ。それはそうと、私は中学・高校の国語の免許を持ってるぞ。
4 回生のときには高校で教育実習をしてきたのだ。その話はいずれまた。

Q「男女混合名簿について…男子→女子序列名簿は性差別の先入観を植え付ける可能性はありますか？」
→先入観というのは、どちらかという和无意識のレベルで刷り込まれているもの。そういった意味では、いつも男子の方が名簿で先に記載されていれば、無意識的に「男子が先」ということに慣れてしまつて、違和感を感じなくなってしまうだろう。そのような意味では、「差別に対して鈍感になる」と言えなくもない。ただし、先入観を持っていても、自覚をすることで、意識的にコントロールすることもできる。いずれにせよ、そういった問題を積極的に中学生や高校生に問いかけて、彼らに考えてもらう機会を作ることの方が大事だろう。名簿で男女混合にしたら、性差別がなくなるというものではないのだから。成人式については、心理学概論の「週刊フジ」の第2号で答えているので、そちらを読んでくれ。

Q「宗教と心理学は相容れないものがありますか？」
→それは難しい問題だ。あくまでも私の受け止め方ということで効いて欲しいのだが、宗教は、ある一つの物の見方を「信じる」ことに意味があるのだろう。心理学は、学問なので、基本的には「疑う」ことから出発している。ここでいう疑う、というのは、一般に常識と信じられていることが本当に効果があるかどうか疑ったり、ある一つの考え方以外の視点が採れるのではないかと疑ったりする、科学的な姿勢を言う。そういう意味では、両者が求めているものはかなり異なるだろう。良し悪しではなく。

Q「子どもが嫌いな人は教師には向いていないのでしょうか？」
→君の言う“子ども”が何歳を指しているのか分らないが、例えば中学の教師になろうとしている人が中学生を嫌いだ、としたら、向いていないだろう。教師としての能力があるかどうかということではなく、毎日が苦痛で仕方がないぞ。でもまあ“食わず嫌い”のようなもので、接してみたらよい面や励まされる面にも気づくだろう。その意味で、教育実習は貴重な体験となるであろう。

Q「先生は生徒の前で泣いてもよいのでしょうか？」
→そういう疑問を持ったら、「金八先生」や「スクール・ウォーズ」を見てみよう！たぶんビデオレンタルできるはず。先生が泣くことはOK！ただし、その涙によって生徒の心を動かすことができるかどうかが問題だ。単なる同情を誘うだけではダメ。先生が感動したり悔しう感じていることが生徒に伝わり、それによって生徒の認識・考え方が変わるような泣き方をめざせ！校長に叱られて、生徒の前で泣いて、生徒から思いやりの心を引き出す、というのは、私としてはNG。

Q「今日は前の時間に見た白雪姫（ディズニー）があまりにもつまなくて、寝てしまいました」
→それは問題だ！まず授業で寝してしまうことも問題だが、白雪姫がつまらないということも問題だ。まあ、好みの違いと言えばそれまでだが、君はあの映画から何も感じ取ることができなかったのか？表面的な刺激は少ないかもしれないが、鮮やかな色彩、生き生きとした躍動感、緻密に計算されたキャラクター設計など、見るべきポイントはいくらでもあると思うのだが。私は小6のときに初めて映画館で見て（もちろんリバイバルだぞ）、非常に感動し、大人になってからレーザーディスクを買ったほどだ。

Q「仕事以外のプライベートで本を読むことはありますか？」
→私の場合、授業の準備と研究でほとんど時間がない状態だ。TVも、連続ドラマは観ている暇がないので、日曜の朝の「アギト」と、毎朝「おじや丸」を見ている以外は、ほとんど見ていないくらいだ。しかし、マンガを読むことは私にとっては食事をするのと同じくらい、エネルギー供給源なので、睡眠時間を削ってでも読んでしまっているが。さて、一般の読書についてだが、そんな状態なので、正直言ってあまり読んでいない。読むとしたらSF関係だなあ。最近では、ブレード・ランナーのシリーズが妙に気に入って一気に読んだかな。7-サー・C-ワークの作品は、知的興奮を味わえるのでgood!だぞ。

Q「先生のイメージがいい感じに壊れてきてよかったと思います。怖いと言われるのは嫌じゃないんですか？授業が静かなのはいいんですけど」
→もちろん「怖い」「堅い」というのは、私の本質とは食い違うので訂正したいのだが、授業の開始にあたってはビシッと心構えを持ってもらうことが、より重要だと考えているのだ。もちろん初回から「面白い先生」をアピールすることもできるのだが、そうすると授業の雰囲気も必要以上にルールになる恐れがある。みんな、他の授業ではちゃんと私語をせずに受講しているかな？「怖い→面白い」と言う方向で変化するのは可能だし、心理学的にも有効だと認められているのだが、その逆はうまくいかないのだ。

Q「尊敬している人はいますか？」
→たくさんいるが、一人挙げるとすれば故・手塚治虫先生かな。

Q「宇宙戦艦ヤマトの作者は好きですか？」
→ヤマトは私が小学生のときに大ブームで、私もハマりにハマった経験を持つ。最近、DVDやCDでシリーズがまとめて発売されているので、またハマリそうな予感が…（汗）。ちなみに、作者の松本零士作品も、ひそかに最近、私の中でマイ・ブーム。文庫本を揃えてしまっているのだった。

Q「先週、せきが出るのでのとあめをなめてもいいか質問したのに、無視ですか？」
→無視、というより、これまで何度も口頭で説明したし、以前の藤のたよりも書いてあることなので、自分で判断できるだろうと思ったのだが。授業前に一言断ってくれば、もちろんOK、ということだ。

Q「家庭教師の生徒が何にも興味・関心がないようです。どうすればいいのでしょうか？」
→興味関心がないのは“教科”に対してだけなのでは？遊びのことや恋愛のこと、自分の趣味のことにはどうなの？学校で勉強している教科も、将来、必要だからこそ教わっているのだし、自分の私生活の関心事と無関係ではないということを説明してあげてくれ。それが無理なら、まず第一歩として、勉強して成績が上げれば報酬をもらえるということから始めることも有効だ。その話は、次次回に予定。

Q「先生の血液型は何型ですか？」
→む？血液型と性格には関連性は認められていないぞ。もちろん人の相性なんてものでもつつ上げた。詳しいことを知りたい人は、「新訂 血液型と性格」大村政男 著（福村出版）を読んでみよう！

Q「京都が一番いいところはどこですか？」
→何に関していいところ？ 住むところ？遊び？勉強する場所？観光？デートする場所？具体的に絞ってくれ。私も京都に来て16年目だが、あんまり観光してないなあ。金閣寺にも行ってないくらいだ（笑）。

Q「バイト先のファミレスで騒いでいる子どもを叱った親のことは“殺すぞ”でした」
→そりゃあ、びっくりするなあ。実は、親が子どもにどのように叱るか（体罰を与えるか）などは、子どもに大きな影響を与えている。そのことは後の授業でも説明しよう。

Q「プリントを置く場所を二箇所以上にしてください。取りにくくて教室に入りにくい」
→いつもは二箇所に分けているのだが、前回は前の授業が時間いっぱいになってしまい、プリントを置く場所がなかったのだ。すまん。みんなも順序よく、流れに逆行しないようににプリント取ってくれ。
Q「最近問題になっているLD児は、何歳くらいから症状が始まるのでしょうか？」
→LDとは何か、ということを含め、それは次回に説明する予定だ。回回の授業を聞いても疑問が残ったら改めて質問してくれ。

Q「ひげが濃いとはげそうにないので安心ですね」
→それは誤解だぞ。一般的にはヒゲが濃いということは男性ホルモンが優勢で、そうなるとはげる可能性が高いのだ。しかし私は例外的に頭髪も豊富なだった。この年でまったく若ハゲが進行していないので、たぶんこれからも大丈夫…だと思いたい！

Q「先生はどこで“ブレンストーミング”のような頭の体操みたいなのを見つけてこられるのですか？」
→前回のネタは、実は私が中学生のときに国語の先生が教えてくれたものだ。20年前のネタだなあ。教室で使えるゲームやクイズを知りたいなら、黎明書房から何冊か出ているぞ。「準備のいらない学習ゲーム」や「子どもと一緒に楽しむぞなぞ・学習クイズ」だ。いずれも石田泰照さんが編著。

Q「本日のネクタイ、ではなく、ネクタイピンは何ですか？」
→これに気づいたのは君だけだ。ミッキーの手だったのだ。

Q「今日、初めて先生の顔を間近で見たのですが、意外にきれいな顔立ちでかわいく見えました」
→そんなことを言ってくれたのは、長年、ここで教えて来たが、君が最初（で最後？）だぞ。

Q「授業が終わると“やっと終わったー”ではなく“もう終わりなんや、早い”と思います」
→それはどうも！こちらも、ちゃんと時間内に授業を終わらせなくてはならないので“もうあんまり時間がないなあ。早いなあ”と思いがから授業していたりするぞ（笑）

Q「早くも夏バテ気味です。先生のように毎回バワフルに活動するにはどうしたらいいのでしょうか？」
→暑さに負けているというのは、実は自分の心に負けていることかもしれないぞ。外の暑さに負けにくい、自分自身が熱くなればよいのだ！太陽の照りつける外に出て、「暑さがなんだ！太陽エネルギーを吸収してやるううっ！」と叫んで見る!!もう太陽も暑さも、友だちだ!!

◎藤田先生に、励ましのお便りを出そう!!

付録2 毎回の授業終了時に行っている授業評価アンケート

[illegible]