

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 ——

溝 上 慎 一

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

藤 田 哲 也

(京都光華女子大学文学部)

The Classroom Newsletter Constructs the Interaction between Teacher and Students II: How Has the Interaction Been Constructed?

Shinichi Mizokami

(Research Center for Higher Education, Kyoto University)

Tetsuya Fujita

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

Summary

The purposes of this article were to complement the previous article, “The Classroom Newsletter Constructs the Interaction between Teacher and Students I” (Fujita & Mizokami, 2001), examining (1) whether the interaction between teacher and students was produced in students' experience world through Fuji-no-Tayori as a classroom newsletter, (2) what kinds of teacher's operations to students there could be seen in Fuji-no-Tayori, and (3) what distinctive characteristics Fuji-no-Tayori had compared to other communication tools to actualize the interaction between teacher and students such as Shuttle Card “Daifuku”, “Nandemo-Cho” and “Sitsumon-Sho”. As the results of analyses, the first point was empirically proved, and in terms of the second point, the following four teacher's operations were found; (1) narrating to students, (2) writing as if Fuji-no-Tayori was an interesting thing to read, (3) the teacher's mind was open to students' ideas and opinions, and (4) letting students attend Fuji-no-Tayori as questioners. These operations were clarified by the bottom-up approach in teaching research at university tentatively proposed in this article. The third point was indicated in the following: that is to say, the common points between Fuji-no-Tayori and other three communication tools were that they didn't posit real time conversation and discussion in the classroom, they were products as a result of having sought the lesson form to let students actively attend in the classroom, and they were communication tools to actualize an interaction between teacher and students developed under such conditions. And, the distinctive characteristic of Fuji-no-Tayori was thoroughly to guarantee students' understanding of lecture contents by supplementing them and answers to students' questions.

1. 本稿の目的 ——『授業通信による学生との相互行為Ⅰ』に引き続いて ——

本稿は、本号に掲載された『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・溝上、2001)に引き続いて、「藤のたより」を一例とした大学授業における授業通信の効果を検討するものである。本稿で扱う藤のたよりがどのようなものか、授業者がどのようなねらいをもとに藤のたよりを発行

しているのか、などの点についてはそちらを参照していただきたい。本稿は、前稿で明らかにされていない部分を補完するべく、以下の3点について藤のたよりのさらなる検討をおこなうものである。

第1の検討課題は、果たして藤のたよりが学生の経験世界において、授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールとなっていたのか、ということである。前稿（藤田・溝上、2001）で述べられているように、藤のたよりは、授業終了後に記入させる授業評価アンケートの記述欄「感想・意見・質問など」をもとにして作成される。そして、次週の授業前に学生に配布される。そこには、学生（授業評価アンケートへの記述）→授業者（藤のたよりの作成）→学生への配布、という学生→授業者→学生の循環過程が物理的に成立している。しかし、本来授業者と学生との相互行為とは、このような物理的な循環過程を意味するのではなく、授業者と学生の双方の主観がぶつかり合って相互行為がおこなわれているという「感覚」を持つことを意味しなければならない。客観的な意味での相互行為が成立している場合で、授業者だけが一方的に学生と相互行為をしていると錯覚している場合もないわけではないのである。本稿では、授業者が学生と相互行為をおこなおうとしているのは自明の点であるから、ここでは、実際の学生の経験世界において彼らの相互行為のとらえ方がどのようなものであったかを検討する。これが第1の検討課題である。なお、以下本稿で扱う「相互行為」という言葉は、授業者と学生との主観が相互にぶつかり合う意での相互行為を指す。

ところで、藤のたよりが授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールであるとするならば、授業者は藤のたよりを用いて学生との相互行為をどのように作ったのだろうか。これが、第2の検討課題である。前稿（藤田・溝上、2001）では、学期末におこなわれたアンケートによって、藤のたよりが学生にどのように受け止められたかを数量的に明らかにしている。すなわち、そこでの結果は、藤のたよりが種々の教育効果（「好意・ラポール」「授業内容の補完」「授業運営ツールとしての機能」「授業への積極的関与」「教育・教職への関心」）を持つことが実証的に明らかにされている。全体的にきわめて肯定的な評価であり、藤のたよりが学生にかなりの程度好意的に受け止められ、彼女たちの学びを支援したことがわかる。

しかし、単純に考えても、藤のたよりを発行することそれ自体の行為が、授業者と学生との相互行為を生み出したわけでないことは明らかである。たとえある意図を持って藤のたよりを構成しようとも、それが授業者と学生との相互行為を実現することにつながるとは必ずしもいえない。なぜなら、授業者の当初の意図が、結果生じる現象（学生との相互行為など）に影響を与えたという積極的根拠はどこにもないからである。

後で述べる藤のたより質問紙において、学生が、「正直私は藤のたよりをはじめて見たとき、「なんだ、これは！」「大学生にもなって……」と少しおかしいなと思った。でも一つ一つ読んでいるうちに、授業で自分が聞き逃してしまった部分などが補足でき、大変役立っている」とか「文字が多くてははじめは読むのがイヤッ！と思ったのですが、みんなの疑問を読んでもその答えが知りたくなってしまう」と述べるように、藤のたよりそれ自体の発行や当初良しとされた藤のたよりの構成要素が、はじめから学生に快く受け入れられたわけでは決していないのである。ましてや、藤のたよりの発行やその構成要素によって、授業者と学生との相互行為が自然発生的に沸き上がったわけでも決していないのである。それでも結果として、藤のたよりが授業者と学生との相互行為を生み出すコミュニケーション・ツールになり得たとするならば、そこには藤のたよりで授業者が学生に何らかの働きかけをおこなったと考える方が自然である。

もしこの部分が明らかにされないまま、藤のたよりの使用それ自体だけが声高に提唱されるのならば、それはまるで、ビジュアルメディアを使ったどんな授業もがすばらしい授業になるということと同じではないだろうか。ビジュアルメディアの使用は学生にとって興味深い授業を作るのに有効ではあろうが、それは使い方次第、授業者と学生との関わり合い方次第であり、どんな授業者が用いても成功する類のものでないことは誰が考えても明らかである（溝上、2001）。われわれは、藤のたよりを介して授業者が学生との相互行為をどのように作っていったかを明らかにせねばならない。

第3の検討課題は、藤のたよりの特徴を明らかにすることである。これまでも学生との相互行為を作り出すコミュニケーション・ツールは、いくつも提唱されてきた。中でも、「大福帳」（織田、1991、1995）、「何でも帳」（田中、1997a、1997b）、「質問書」（田中一、1999）は比較的によく知られたものである。このような現状で、どうして藤のたよりという授業通信を敢えて提唱しようとするのか、他のコミュニケーション・ツールではダメなのか、このような

点についての説明は是非とも必要である。本稿の第3の検討課題は、大福帳や何でも帳、質問書と比較することで、藤のたよりの特徴を浮き彫りにすることである。

2. ボトムアップによる授業研究法（試案）

実際の藤のたよりを用いた授業分析をおこなう前に、その方法論（ボトムアップ的な授業研究法）について簡単に筆者らの立場を明らかにしておきたい。

天野（1998）が述べるように、1990年代における大学教育研究の問題関心は、教育制度的、社会学的な高等教育システムを明らかにするマクロ研究から、それぞれの大学内部で展開される教育活動をもとに研究をおこなうミクロ研究へと広がりを持ちつつある。筆者らは、その中でいえば、ミクロ研究に従事する立場である。すなわち、大学授業を対象とし、それに関わる授業者としての教員の問題、あるいは学生の学びの問題といった教授－学習問題（teaching and learning）に従事する立場である。

しかし、大学授業のミクロ研究は、田中（1999a）が酷評するように、理論的一般化などにはおおよそ無関心な体験的実践報告であるか、あるいは、実践のさまざまな局面を無理矢理数量化することによって、論文の体裁を自然科学まがいなまとめあげるものかのいずれかである。どちらも、理論を生成するにはほど遠く、たとえ数量化がなされていようとも、事例の持つ特殊性を乗り越えるものとはいえないのが現実である。たしかに喜多村（1998）が述べるように、これまでの教育社会学的アプローチは、高等教育の外部環境の数量的分析やモデルによる説明に熱心であり、高等教育の内容とかいま切実に解決を迫られている個別の状況には必ずしも適切には応えてこなかった。教育学的あるいは心理学的アプローチにおいても同様で、現場でどう教えたら学生に学習意欲を持たせることができるか、などの実践的応用には関心が薄かった。しかし、これらの反省点を受けてミクロ場面を対象化する研究動向が活発になったことは事実であるが、田中が述べるように、それを事例に埋没しない形で扱うだけの研究法がなかなか浸透してこなかったことも事実である。社会学や教育学、心理学等一般においても、科学的研究法（仮説検証主義、論理実証主義）を脱して、一事例からどのように理論を生成するかというボトムアップ的な研究法の開発や展開はまだこれからである。

初等・中等教育の授業研究で科学的実証性を力強く主張する学術団体の1つは、『日本教育工学会』であり、その雑誌は『日本教育工学雑誌』である。しかし、そこにおいても、授業研究における事例的・質的アプローチをとっていかんに実証的研究をおこなうことができるかという議論が、1990年代に入って何人もの研究者から提出されている（cf. 中原、1999；大谷、1995；田口、1995；山内、1999）。というのも、本研究の検討課題のように、時間の変遷をたどることの多い授業研究、個性豊かな授業の意味に迫らねばならない授業研究では、一般的に質問紙調査や実験などは不向きといわざるを得ないからである。以下では、事例を扱うミクロ研究がどのように事例に埋没しない形で学術的貢献を果たすことが可能であるのか、そのボトムアップ的な授業研究法を筆者らの言葉で整理して、試案として提示しておきたい。

(1) 授業を見る「視点」の生成 第1に、筆者らのおこなうボトムアップの授業研究は、広い意味で、授業や現象を見る「視点（points of view）」の生成を根幹作業とする。個性豊かな授業や現象を前にすると、われわれは、そこに何が起きているかということがなかなかわからないことがある。大谷（1995）が報告するような、コンピュータを用いる授業が時代の要請で急速になされるようになると、そのような新しい授業を前にして、われわれはどこに「視点」を定めてその授業を見ればよいか、そこでいったい何が起きているのかがまったくわからない。われわれは、授業や現象を見る「視点」の提供を、授業研究の基本作業とする。

(2) 作業仮説的な視点とみなす 第2に、視点は仮説生成的に作られるものであり（Glaser & Strauss, 1967）、その意味において、作業仮説的（working hypothetical）（Cronbach, 1975）なポジションを越えないものである。フィールドとしての一事例から得られる視点は、仮説検証的あるいは論理実証的に得られた科学的な一般化理論とは違い、次のフィールドに向けての作業仮説でしかない（Lincoln & Guba, 1985）。このようにして生成される視点は、個別事例をもとに解釈された産物ではあるが（田口、1995）、それは個別事例に固有のものとはみなされない。なぜなら視点は、次のフィールドへ向けての作業仮説として生成されるからである。この点にこそ、事例から視点を生成するわれわれの研究が、「ボトムアップ」的な授業研究と称されるゆえんがある。Cronbach（1975）にいわせれば、フィー

ルドに入る者にとっては、科学的に得られたどんな一般化理論でさえも、作業仮説のポジションを免れることはできない。それは、一般化されていようがいまいが、理論は新たなフィールドを見るための仮説的な視点としかならないからである。

(3) 価値あると判断される視点 第3に、視点は、どんな授業や現象にも通用するという意味での「普遍的 (universal)」な性質を必ずしも有してはいない。しかし、授業に関する議論全体の中で取り上げるのに「価値ある」と判断される重要性は持っているといなされる。

たとえば、先の大谷 (1995) のコンピュータを用いた授業では、教示場面における1つの視点が提供されている。すなわち、コンピュータを用いた授業では、子ども同士が教えあう場面が頻繁に見られる。しかし、授業者によって出される教示を見ると、それを容認するのか禁止するのか基準の定まらないままなされている場合のあることを大谷は事例を通して示す。それは、コンピュータ授業に対する授業者の経験が乏しいことからくる混乱であると考察されている。大谷は、基準を設けた教示が出された事例を別に提示し、子どもにとってわかりやすい、一定の基準を設けた教示の重要性を提起している。

これは、コンピュータを用いたどんな授業にも見られる現象ではないだろう。しかし、確実にある授業には見られ、コンピュータの授業を見ていく際の重要な視点の1つとなり得るものである。このように、筆者らの考える視点の生成は、どんな授業にも見られる「普遍性」を持つとは必ずしも限らないが、それでもある授業を見ていく上では「価値ある」ものと判断されるものである。Lincoln ら (1985) が述べるように、その意味では、「価値ある」を判断する研究者の価値観 (value-bound) をめぐり去ることは、この類の研究では難しいことである。

(4) 複数収集された経験的事実の中から最も適切なものを提示する 第4に、視点は経験的事実 (empirical facts) を根拠として示されなければならない。しかし、フィールドには同じ視点を提示するための経験的事実があまた存在するので、論文では、フィールドに立ち入って収集される複数の経験的事実からもっとも適切なものが「選出」されて示されることとなる (LeCompte & Preissle, 1984/1993)。つまり、われわれの示す経験的事実は全体から切り取られた一部のものではあるが、それはわれわれの収集した経験的事実が1つ、あるいは示されるものですべてだということを決して意味しない。われわれの仕事は、含み豊かで混沌とするフィールドに立ち入り見えてくる価値ある視点を、最も適切な経験的事実をもとに明らかにすることである。

以下の研究、とりわけ「4. 研究2」では、以上の4点に留意したボトムアップの授業研究法によって分析がなされる。そこでは、授業者と学生との相互行為が藤のたよりを介していかように作り出されるのか、その視点が提供される。

3. 研究 1

3-1. 目 的

ここでは、冒頭で述べた第1の課題について検討をおこなう。すなわち、果たして藤のたよりが学生の経験世界において、授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールとなっていたのか、ということである。

3-2. 方 法

(1) 被検者 京都市内の私立女子大学 (4年制) 文学部の2001年度前期開講の「教育心理学」の受講生178名。前稿 (藤田・溝上、2001) の本調査の被検者と同一である。

(2) 藤のたより質問紙 前稿 (藤田・溝上、2001) で実施された藤のたより質問紙。詳しくは前稿を参照していただきたい。本稿では、質問紙の裏面でなされた問い、「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」に対する記述を分析する。前稿が藤のたより質問紙の量的分析を担当するものであるならば、本稿はその質的分析を担当するものである。

(3) 調査日時 2001年7月13日の授業中に、授業者Fによって実施された。

3-3. 結果と考察

(1) カテゴリー作成 学生にとって「藤のたより」はいったい何だったのだろうか。ここでは、藤のたよりと授業者－学生の相互行為との関係を見ようとする本稿の目的をいったん横へやり、藤のたよりが学生にどのように受け止められたかを、学生自身の言葉、学生自身の内在的視点（溝上、1999）によって表現された記述をもとに検討するところからはじめる。

藤のたより質問紙・裏面では、2つの記述式問いを学生に与えたが、ここではそれを1つの全体的記述とみなして分析をおこなうことにした。そして、全被検者の記述を見通して、学生にとって藤のたよりは何だったのかを示すと判断される記述を抽出して、それを簡潔に表現する14のカテゴリー（「質問・意見・感想に先生が答えてくれるところ」「復習や試験の時に役立つもの」など）を作成した（ただし「その他」を含む）。

カテゴライズは、筆者らの1人と心理学を専門とする博士課程の大学院生との2人で、次に示す手続きにしたがっておこなわれた。

- ① カテゴリーが同定する内容をお互い一致させるため、若干の練習課題をおこなう。
- ② 被検者の記述を1人分ずつ読みあげ、両者別々にカテゴライズをおこなう。その際まず、記述の中に藤のたよりとは何かを示している箇所にアンダーラインを引く。次いで、その記述が、用意した14カテゴリーのいずれに該当するかを判断する。該当するカテゴリーがあればそのカテゴリーに1を与える。そして最後に、該当しなかったカテゴリーに0を与えていく。1つのカテゴリーに該当する記述が複数見られる場合でも、1人の被検者に与えられるカテゴリーのカウントは1回だけである。こうして、1人分の記述のカテゴライズが終わった際には、14のカテゴリーに対して0-1型のデータ行列ができあがることとなる。
- ③ 両者別々におこなった0-1型データ行列を見比べて、両者の一致しないカテゴリーについては合議して両者の結果をあわせる。
- ④ ②、③のステップを全被検者分繰り返して、全被検者の0-1型データ行列を作成する。

このような手続きにしたがって、178人分×14カテゴリーの0-1型データ行列が作成された。カテゴライズに要した時間は、延べ20時間程度であった。

(2) カテゴリー分析 表1はカテゴリー分析の結果である。それによると、ほとんどの学生にとって藤のたよりはまず、「質問・意見・感想に先生が答えてくれるところ」（82.0％）だとみなされていたようである。その他のカテゴリーを30％代の出現率に限定して取り上げると、出現率の高い順に「授業の補足説明をしてくれるところ」（37.1％）、「おもしろいもの・読みやすいもの」（35.4％）、「先生とのコミュニケーションの場」（30.9％）となっている。

果たして藤のたよりが学生の経験世界において授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールとなっていたのか、ということについては、4番目の出現率を示す「先生とのコミュニケーションの場」（30.9％）のカテゴリーによって確認される。これはいうまでもなく、誰もそのように記述せよと指示していない中で、学生自らの視点（内在的視点；溝上、1999）によって表現されたものである。その意味でこのカテゴリーは、学生の経験世界の中でも、藤のたよりが授業者と学生との相互行為を実現していたことを示すものである。学生たちは次のように述べる（事例1、事例2参

表1 藤のたよりとは何かのカテゴリー分析

カテゴリー	度数（％）
質問・意見・感想に先生が答えてくれるところ	146（82.0）
授業の補足説明をしてくれるところ	66（37.1）
おもしろいもの・読みやすいもの	63（35.4）
先生とのコミュニケーションの場	55（30.9）
他の学生の考えや意見を知ることのできる場所	51（28.7）
先生について知ることのできるもの	50（28.1）
復習や試験の時に役立つもの	45（25.3）
連絡事項や出席率が書いてあるもの	30（16.9）
先生の情熱、気合いが伝わってくるもの	19（10.7）
講義への参加意欲をかき立てるもの	13（7.3）
授業以外に役立つことが書いてあるもの	13（7.3）
漢字の間違いを指摘してくれるところ	8（4.5）
授業のルール決定に開かれている	3（1.7）
その他	3（1.7）
N＝	178（100.0）

（注）学生は複数のカテゴリーにわたってカテゴライズされている。

照)。

〈事例1：「藤のたより質問紙」回答記述〉

(藤のたよりは) 学生と先生をつなぐキャッチボール通信。キャッチボールは互いに息があっていないとうまくボールをキャッチすることができない。それと同じで、藤のたよりも一方的に先生が意見を言うのではなく、学生の意見を採り入れてコメントを載せているという点でキャッチボールと似ているなど思ったから。(カッコ内、下線部は筆者らによる。以下同様)

〈事例2：「藤のたより質問紙」回答記述〉

(藤のたよりは) 藤田先生とのコミュニケーションの場。……自分の質問が載ったときにはちゃんと先生は読んでくれてるんだな、ちゃんとコミュニケーションとれてるなど思った。

ある学生は、授業者に手紙を書いているようだったとも述懐している(事例3参照)。

〈事例3：「藤のたより質問紙」回答記述〉

(藤のたよりは) その日の授業の感想や質問、意見など何でもよいので、受講生が先生に手紙のようにして書き、先生がそれをすべて読みそれらの中から選んで先生の返事や解答を載せた学級通信みたいなものである。……私はいつも先生に手紙を書くような感じで授業の感想や質問を書いていました。

もちろん、このカテゴリーは表1の中で比較的多く見られたものとはいえ、所詮30%強の出現率を示したに過ぎないものである。80%以上も出現率が見られた「質問・意見・感想に先生が答えてくれるところ」(82.0%)のように、すべての学生に効果を期待する類のものとは異なるのかもしれない。仮に調査者が外在的視点(溝上、1999)として「藤のたよりは授業者と学生とのコミュニケーションを実現していましたか」などと学生に尋ねていれば、該当率はもっと高かったとも考えられる。しかしここでは、少なくとも学生の経験世界において、藤のたよりが授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールとなっていたと示すだけで十分であるように思われる。

4. 研究 2

4-1. 目 的

研究1では、藤のたよりが学生の経験世界においても、授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールとなっていたことを示した。それでは、どうやってその相互行為が作られていったのかという冒頭で述べた第2の課題について、ここでは検討をおこなう。すでに述べたように、藤のたよりの発行それ自体が授業者と学生との相互行為を生み出したわけではない。それは、藤のたよりで授業者のおこなったある働きかけがうまく機能することによって「作り出された」ものと考えられる。ここでの問題は、
 いったい授業者のどのような働きかけがそれを作り出して、研究
 1で見たような結果が得られたのかを明らかにすることである。

表2 授業日程と出席者数 (名)

授業日程	出席者数/185名
4月13日	157
4月27日	171
5月11日	182
5月18日	175
5月25日	173
6月1日	170
6月8日	176
6月15日	177
6月22日	175
6月29日	179

4-2. 方 法

(1) 被検者 京都市内の私立女子大学(4年制)文学部の2001年度前期開講の「教育心理学」の受講生。ここでは、各回の授業に関するデータを用いるので、各回の授業出席者数が研究対象の被検者となる。表2は、各回の授業出席者数を示している。なお、履修登録者数は全体で185名である。

(2) 分析に用いるデータ

① 授業評価アンケート 授業終了後には、毎回授業評価アンケートをおこない提出することを受講学生に求めている。授業評価アンケートの提出は出席確認の手段ともなっているため、記名式でおこなわれた。アンケートはB5判2段階構成となっており、上半分には13の授業評価項目（「今日の授業での話し方」「今日の授業の分かりやすさ」など）が、下半分には感想や意見、質問など自由に書く欄が設けられている。下半分で書かれた自由記述が藤のたよりで取り上げられ、授業担当者による回答とともに掲載されることとなる。本研究で用いるのは、下半分の自由記述の部分である。

② 藤のたより 授業開始前に学生に配布される授業通信である。「藤の道」「週刊フジ」「週刊これだけは！」「藤田の心と行動」など授業科目によって授業通信の名称は異なる。藤のたよりの主な記載事項は、「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¹⁾」などである。基本的には授業担当者が一人称（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（①授業評価アンケートの項を参照）、それらの中から適宜質問や意見を選択しQ&A形式で答える。藤のたよりの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（実際の藤のたよりは藤田・溝上（2001）の付録1を参照のこと）。

③ 藤のたより質問紙 研究1を参照。

(3) 日時 ①授業評価アンケートは、各回の授業終了時に実施。②藤のたよりは、次週の授業開始前に学生に配布される。③藤のたより質問紙は、研究1で述べたように、7月13日の授業中に実施された。

4-3. 結果と考察

それではいったい、藤のたよりにおける授業者のどのような働きかけが、授業者と学生との相互行為を作り出したのだろうか。授業最終日に調査された藤のたより質問紙の記述部分をヒントにして視点を作成し、それに対応する経験的事実を各回の藤のたよりや授業評価アンケートから示していこうと思う。なお、「2. ボトムアップによる授業研究法（試案）」で述べたように、以下で示すものは、藤のたよりを用いた授業が授業者と学生との相互行為を作り出すために必要だとされる作業仮説的な、そして価値ある視点とみなされるものである。そして、そこで示される授業者あるいは学生の経験的事実は、あまた収集されたもののなかから最も適切だと考えられるものを選択したものである。

藤のたよりを介した授業者と学生との相互行為は、図1に示す3つの段階を学生がステップアップして、循環的にそのステップを強化した結果のものであると考えられる。

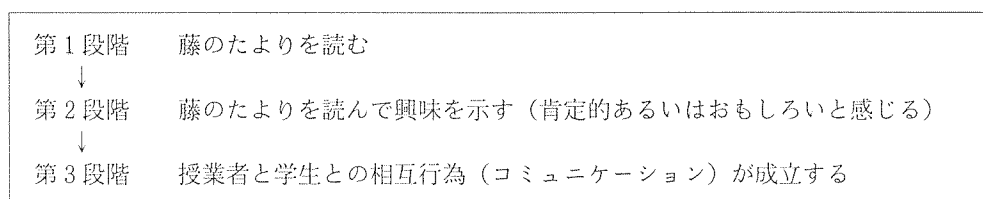


図1 学生が藤のたよりを通して授業者と相互行為をはじめるステップ

(1) 第1段階／第2段階

図1に示すように、藤のたよりが授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールとなるためには、まず学生が藤のたよりを読んでくれないと話にならない（第1段階）。たとえ授業者が学生とのコミュニケーション・ツールだと意気込んで藤のたよりを作成し配布しても、学生がそれに目を通してくれないと事態は何も変わらないのである。

しかし、藤のたよりは授業者が大切なものだとして配布しているものであるから、学生もまずは目を通すことだろう。しかし、冒頭で示したある学生が「文字が多くてはじめは読むのがイヤッ!」と思った」と述べるように、そこで学生が藤のたよりに興味を示さなければ、これまた意味のない配布物が蓄積されるだけとなってしまふ。それを払拭するためには、すでに何度も述べているように、授業者のある働きかけが必要であったと考えられる。以下では、確認できるものを4点示す。

① 学生に語りかけている 第1に、学生を藤のたよりに誘っていった背景には、授業者から学生への話しかけるような語り口調があったといえる。次の学生が述べるように（事例4）、

〈事例4：「藤のたより質問紙」回答記述〉

1つ1つの質問に会話しながら答えているかのように受け取れるので親近感がわく。だから、自然とコミュニケーションをとる場になっているのだと思う。熱意も伝わってくるし、授業の補足なども文にしてあるとよりわかりやすいし参考になる。

授業者は藤のたよりで学生に語りかけるように文章を書いていた。たとえば、「藤のたより」第1号を見ると（事例5）、

〈事例5：「藤のたより」第1号、4月27日付発行〉

・さて突然配布されたこの藤のたよりを見て「ナンダコリャ!?」と思った人も多かったことでしょう。これはいわゆる「授業通信」です。毎回、出席を兼ねてみなさんに感想や質問などを書いてもらいますが、できるだけそれに答える場として活用していきたいと思います。……（略）

・ほとんどの人が教職免許に対して意欲的であることがわかりました。みんなのヤル気は伝わっていますよ! この授業のせいでみんなのヤル気がなくなったりしないよう、僕も頑張ります!……（略）

・……（略）もちろん、授業でも言ったように、健康上の理由で頻繁に水分補給をする必要があるのなら、事前に申し出てくれれば何も問題ありませんよ。

といったように、「～です!」とか「～ですよ」「～しましょう」といった話しかけるような語り口調が目立つ。授業者は単に授業の補足をしたり学生の質問に答えるだけでなく、学生に語りかけながら質問に答えたり伝えなければならない情報を伝達したりしていたのである。語るためには他者が想定されていなければならないといわれるが（Hermans, 1992）、たしかに授業者は目の前に学生がいるかのように語りかけている。このほかにも、「頑張ってください」とか「また、相談して下さいね」といったはげましや投げかけもおこなっている。

回を重ね第4号通信の頃になると、授業者と学生との関係もできあがってきたのか、この語り口調は「うむ……だ!」のように（事例6）、ますます柔らかなものになっていく。

〈事例6：「藤のたより」第4号、5月25日付発行〉

Q「外国に子どもを連れていき言語を学ばせると、文法が混乱して価値観がバラバラになるのでしょうか？」
→うむ、いい質問だ! 言語の文法と価値観には直接の関係はないが、それ以上に重要な問題があるのだ。外国で学校に行かせる場合、たとえば家では日本語を使い、学校で英語を使う子のことを……（略）。

さらに、授業の資料プリントにマンガが出てきたことなどを受けて、学生は堅い先生だというイメージが崩れはじめたことを告白しはじめる。それへの返事の書き方などは、「うう」とか「むう」「～だぞ!」などを自然に用いて、本当に会話をしているかのようにでありおもしろい（事例7）。

〈事例7：「藤のたより」第4号、5月25日付発行〉

Q「今回のレジュメから先生のキャラが崩れてきたような気がします、元からこういう人だったのですか？」
→うう。本当はもっとスパークしているのだが。授業なのでまだまだ抑えているぞ！

Q「先生のイメージが変わりました。堅苦しいというイメージは抜けましたが、ちょっとオタク（というか、暗い？）っぽいイメージがついてしまいました」

→むう……君はまだ人生の修行が足りないようだ。マンガ好き＝暗い、と考えるのは短絡的だし、それではマンガ好きな人を無用に差別することになるぞ。今後、日本の将来を担うのは、様々な分野での“オタク”である、ということも正しく認識せねばなるまい。……それと自己弁護もしておくが、私は中学から大学まで10年間体育会のバレー部に所属していたというほどの（元）スポーツ青年なのだが、それでも“暗い”と思うかな？

② おもしろい読み物のように書いている 第2にえる授業者の働きかけは、授業者が藤のたよりをおもしろい読み物のように書いていたということである。すでに表1の結果（研究1）からも明らかなように、藤のたよりとは何かと尋ねられたときの学生の回答には、「おもしろいもの・読みやすいもの」（35.4%）というものがきわめて多かった。藤田・溝上（2001）で授業者Fが述べるように、とくに後半部の「授業とは関係のない質問に答えるコーナー」では、語り口調も変え、おもしろおかしくテンポよく文章が書かれている。事例7などはその1つであろう。こうした業は職人芸的な面もあるが、いずれにしても、学生がおもしろく読み進めることができるように配慮がなされていた点は藤田・溝上（2001）で述べられているとおりである。学生が藤のたよりを「読むのがおもしろい」というときには、とくに後半部の「授業とは関係のない質問に答えるコーナー」を意識しての結果であることが多い。

読者からは、「授業に関係のない質問をどうして認めるのか」とか「授業に関係のない質問にどうしてそう一生懸命答えるのか」という疑問が出されるかもしれない。しかし、授業者Fがこの点に関して、『授業では厳しい先生』の意外な一面を知ることができ、授業担当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」と述べるように（藤田・溝上、2001）、授業者は、授業内容以外のことをも含めた学生とのコミュニケーション、信頼関係の構築を通じて、授業への動機づけ、授業内容への関与を高めることをねらっている。藤のたより質問紙で学生たちが述べるところを見るとわかるように（事例8～事例9）、彼らは授業に関係のないことを通して藤のたよりや授業者に親近感を感じつつ、結果的には授業の補足説明や授業に関係のある箇所を読み進めているのである。

〈事例8：「藤のたより質問紙」回答記述〉

私が藤のたよりで助けられたのは前回の授業でのわかりにくかった部分の補足説明が載っていたことです。わからなかったものをそのままにしておかなくて良かったと思います。また、こんなつまらない質問（授業に関係ないこと）にも答えてくれる先生だとわかりました。時々友人と話していて私の質問が載っていたよ、と良い話題になっていました。漢字の誤字は意外に多く、また私も間違っていたものがあつたのでとても役に立ちました。

〈事例9：「藤のたより質問紙」回答記述〉

（藤のたよりは）先生と生徒のコミュニケーションの場、ラジオみたい。（というの）生徒からの質問を先生が答え、場合によっては先生が質問を返したりするから。……自分の意見などが載ったときは、ラジオでハガキを読んでもらえるような気分になる。載らなかったときはさみしいけれど、次の感想を書くときに気合いが入ってしまいました。授業のことだけの質問じゃないところが親しみを持てるのだと思う。

③ 学生の考えや意見に開かれている 第3として、授業者は藤のたよりにおいて、学生の考えや意見に開かれた態

度を持っていたということである。すなわち、授業者は一方的に自身の意見や授業のルールを学生に押しつける存在ではなく、「授業者はこれこれこういう理由でこう考える（思う）」ということを学生に投げかけつつも、学生に異論や反論の機会を与え、それに耳を傾ける存在となっていた。この観点は藤のたよりの随所で確認でき、また学生に広く支持されていた点といえよう。

たとえば、授業者Fは初回の授業で学生に守って欲しい事項として、「授業中の私語の禁止」とか「授業中の飲食の禁止」「欠席に対する対応（出席の重視）」「遅刻に対する対応」などを説明した。われわれ授業者にとっては当然であるようなことも、学生の世界から見れば疑問に思うこと、反発を感じることもある。藤のたよりで授業者Fは、そうした学生の声に耳を傾けながら、もう一度自分の考えを述べる。そして、それでも異論があればもう一度言っして下さいという言い方をする。事例10は、私語や飲食について出された学生からの異論に授業者Fが藤のたよりで返している例である。

〈事例10：「藤のたより」第1号、4月27日付発行〉

Q「反対。わからないことがあったらやっぱり近くの人に聞くのがはやい」

→前回は言ったように、授業に関連のある私語でも、周囲には迷惑です。あなたに質問された人も、それに答えている間に授業はどんどん進みますので、新しい部分を聞き逃します。要するに、あなたが聞いている間に、わからない人が増加することになります。質問するのはみんなの権利なので、こちらもできるだけ質問しやすくなるよう配慮しますので、ご協力下さい。上の数字が示すとおり⁽⁴⁾、ほとんどの人は授業に関する私語もやめて欲しいと考えているのです。

(注) 私語に関しての「賛成」「反対」のアンケートをとったところ、157人中153人は「賛成」を示した。ここ
で示した異論は「反対」とした4人の中の理由である。

Q「のどが乾いたら何か飲みたい。先生も水分が必要では？ 双方が納得していればいいと思う。それは甘えだとは思わない。」

→「暑いと集中できない」「我慢ができない」というのは、気の持ち方だと思います。たとえば、体育実技の時間なら講義よりもよっぽど汗をかきますが、気を張っているせいか、水分を補給しなくても1コマくらいは大丈夫ですね。それから、やはり講義をする側の先生の方が汗をかきます。僕は、ただでさえ皆さんの誰よりも汗かきです。講義をしていればさらに汗ボトボトになります。しかし講義に熱中していれば、我慢できないというほどにはのどの渇きは気になりません。4、5コマ目に連続でこの733教室で講義をしています。途中の休み時間に水分補給している余裕もないことが多いのですが、まあ大丈夫です。来るべき教育実習もかなり暑くなる時期（6月頃）におこなわれますが、授業をしながら何か飲んだり指導して下さる先生の授業を見学するときにも、飲み物を持っていったりするのでしょうか？

もちろん、授業でも言ったように、健康上の理由で頻繁に水分補給をする必要があるのなら、事前に申し出てくれれば何も問題ありませんよ。

そうは言っても、絶対に我慢できないという事態になれば、そのとき改めて検討したいと思います。とりあえず、しばらくは我慢したまま受講してみてください。その結果、本当に我慢できないというのであれば申し出て下さい。

授業者のねらいを学生に理解してもらうためには、授業者は学生の経験世界に一度立ってやらねばならない（溝上、2001）。学生は、白紙（タブラ・ラサ tabula rasa）の上に情報を詰め込んでいるわけではないし、藤岡（1999）が述べるように、授業者の提示する学習刺激に対して同じように反応する存在でもない。彼らは、それまで持っている考え方や知識と統合する形で、新しい情報を受け取っている。それまでの考え方と同じ場合や納得できる場合にはいいが、競合する場合には反発感情が生じる。事例10で紹介した学生の異論はまさにそれである。彼女たちの世界では、授業者Fの授業ルールは理解できないものだったのである。

こうした場合には、授業者は学生の理解の枠組みに一度立ってやる必要がある。第1回目の授業では、授業

者Fの事情で「私語禁止」「飲食禁止」と述べたに過ぎなかったが、次週の「藤のたより」第1号（事例10参照）では、授業者が学生の理解の枠組み（たとえば「質問したいときはいいのではないか」「授業者と学生との双方の合意があればいいのではないか」など）に立った上でもう一度自身の意見や考えを述べている。学生の意見や考えに開かれているということは、授業者から学生への一方的な押しつけ、伝達ではなく、このように互いの意見をぶつけあいながら、両者が共有する授業のリアリティ（たとえば、Berger & Luckmann（1966）の社会的構成 social construction の考え方を参照のこと）を作り上げていくことを指している。そして、そうした授業者の学生への開かれが、授業者と学生との相互行為を作り出しているといえるのである。

さて、図2は、各回の授業評価アンケートの「感想や意見、質問など」の自由記述部分で、学生から授業者への「授業運営へ不満・意見」（クラブ活動がある場合の途中退室は認めて欲しい／携帯電話の電源は切らなくてもいいと思う、など）、「授業者に対する要望」（もっとゆっくり話して欲しい／黒板を使って欲しい、など）の出現率を示すものである。初回から授業形態（授業運営や授業者の教え方など）が落ち着いてくる第5回授業日（5月25日）までを示している。記述からカテゴライズをする手続きは、研究1でおこなったものと同じであり、それにしたがって、筆者らの1人と心理学を専門とする博士課程の大学院生との2人でおこなった。

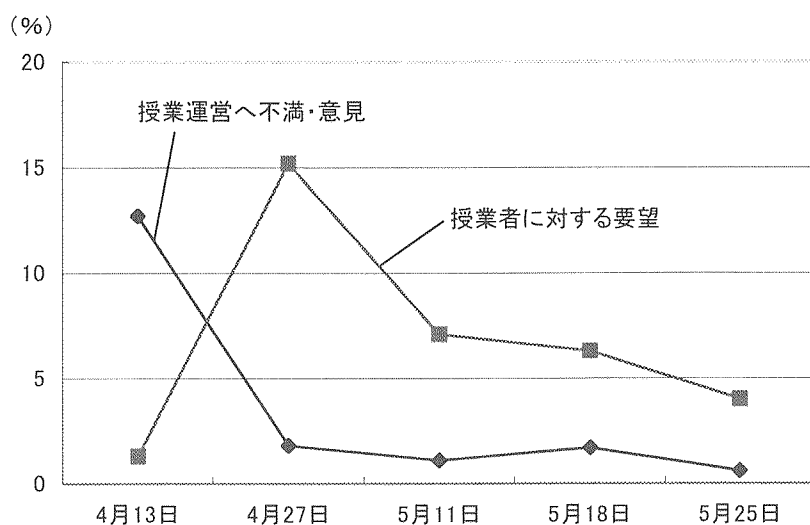


図2 授業評価アンケートに見られる学生から授業者への不満や要望

図2を見ると、第1回目授業日（4月13日）には12.7%あった「授業運営へ不満・意見」も、第5回目授業日（5月25日）には0.6%にまで下がっている。また、「授業者に対する要望」は第2回目授業日（4月27日）で突出しているが（15.2%）、これについても第5回目授業日（5月25日）には4.0%まで下がっている。これは、上述したように、授業者の意見や考えと学生のそれとが藤のたより上でぶつかり、互いに納得して1つのリアリティを作っていたからだと考えられる。事例11は、事例10の授業者Fの返事に対して書かれたある学生の感想である、

〈事例11：「授業評価アンケート——感想・意見・質問など——」4月27日授業終了後実施〉

前回のアンケートで、私はいくつか反対意見を出しました。そのことに対する答え（先生のコエ）に納得できたし、ちゃんと答えてくれたことがうれしかったです。……（略）。

④ 藤のたよりに学生が質問者として参加できるように工夫している 藤のたよりが単なる連絡事項や授業の補足だけを伝える媒体であったならば、学生がそれに興味を持って読んでいたかは疑わしいところである。たとえ授業者が学生に語りかけるように書いていようと、あるいはおもしろい読み物のように書いていようと、さらには学生の考えや意見に開かれていようと、この藤のたよりへの学生参加がなければ、藤のたよりの持つ授業者と学生との相互行為の効果はおそらく半減していたことだろうと思われる。授業者は、「授業に関係のある質問・感想・意見」に答

えるコーナー」だけでなく、「授業とは関係のない質問に答えるコーナー」をも設け、できるだけ多くの学生が藤のたよりに質問者として参加できるよう工夫していたのである。

授業最終日におこなった藤のたより質問紙で、意外に多く記述されたことは、「自分の質問が載っていた」ということであった。表1の結果（調査1）では、藤のたよりとは「質問・意見・感想に先生が答えてくれるところ」という回答が圧倒的であったが（82.0%）、このことは単に形式上の問題を指しているだけでなく、学生にとって藤のたよりを読む一つの動機になっていたことをも指しているのである。事例9の学生は「ラジオへの投稿のようだった」とやや大げさに書いているが、そこまでいなくても、自分の質問が載っているかどうかは、たしかに藤のたよを受け取ったときに気になる場所であろう。学生は、自分の質問が載っているかどうか、自分の質問に授業者が答えてくれているかどうかを意識しながら、藤のたよを読むことを動機づけられ、それを通して授業者との信頼関係を構築したり授業内容への動機を高めていったりしたのである。ある学生は次のように述べる（事例12）。

〈事例12：「藤のたより質問紙」回答記述〉

テスト前に藤のたよりの授業の関係のあるコーナーを読むと、授業プリントの具体例と違うものもあって、より理解がしやすくて助かりました。それから私はけっこう感想のところに授業に関係のないことを書いていて、全然載せてもらえないと思っていたら、初めて1回だけ載ってとてもうれしかったです。先生は本当に読んでくださっているんだというのがわかって泣けてきました（ちょっと大げさ！）。

いうまでもないが、学生の質問が藤のたよりに載り授業者がそれに答えさえすれば、このような効果が期待されるとは必ずしも限らない。そこには、上述してきたように、授業者から学生への巧みな働きかけがあるのであって（語りかける口調、おもしろさなど）、そうしたこととの相乗によって効果が得られるのだと考えられる。

ところで、質問者として学生が藤のたよりに参加したことは、結果としてある学生が他の学生の疑問や意見を知ることにもつながることとなった。研究1の表1の結果を見ると、学生にとって藤のたよりとは、「他の学生の考えや意見を知ることのできる場所」とあり、28.7%と高い出現率である。前稿（藤田・溝上、2001）の量的分析（図1参照）でも、「No. 07：「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」は高い該当率を示しており（平均点4.96点）、ここでの結果を支持している。この点は、授業者が藤のたよりにおける学生参加を導入した時点で自動的に生じる藤のたよりの副産物的効果ではあるが、それは思いの外、学生を藤のたよりに誘ったといえるようである。

実際には、他の学生の考えや意見を知ることとは、「知る」こと以上の効果を見せているようで、たとえば事例13の学生のように、自他の比較を通して学習動機を高めることにつながったり（cf. Prislín, Jordan, Worchel, Semmer, & Shebilske, 1996も参照）、事例14、事例15の学生のように、自分の考えや意見を位置づけたり想起させたりすることにもつながったりしたようである。

後者2つをもう少し説明するならば、たとえば事例14は、「自分はわからなかった」から「自分もわからなかった」のように、学生は他の学生の考えや意見を知ることによって、自分の感情を他者との比較の上で位置づけることができることを示唆している。Festinger (1954) は、自身の意見や能力を他者のものと比較（社会的比較 social comparison）することではじめて確かなもの（plausibility）にできると述べるが、ここでの現象はまさにそのことを指している。こうした事実も、藤のたよりが自分の学習経験を独我的世界に埋没させずに、他者との接触の中で相対的に位置づけていくことのできる媒体となっていることを示唆している。

事例15は、他者の視点を取り入れることで、学生が自身の考えや意見（共感・反対）を生起させることができることを示唆している。溝上（2000）の「幸せ観」の実験で示されるように、人は何もなかったところで「さあ、幸せについて書きなさい」といわれても、自分が自分の幸せについてどのように考えているかを表現することはなかなか難しい。ところが、他者の幸せ観やそれを支える根拠などを聞かされると、「自分もそう思う」（接近的自己理解）、「自分はそうは思わない、こう思う」（回避的自己理解）といったように、さまざまに自分の幸せ観を表現することができる。自身にぶつけられる他者の視点が豊かになればなるほど、自身の視点をそれと比べる形で表現していくことができる。藤のたよりは、こうしたさまざまな他者の視点を学生たちに与えており、彼らの持っている考えや意見を生起させて

いるのである。

〈事例13：「藤のたより質問紙」回答記述〉

教科書を読んだだけではあいまいにしか理解できなかったことが、他の人もわからなかったりして、藤のたよりを読むことで理解できたから。……みんなの質問を読むと深くまで勉強していると感じ取れて自分もやる気になった。

〈事例14：「藤のたより質問紙」回答記述〉

(藤のたよりは) 授業でわからなかったところや授業以外のことでの質問や意見に対して先生が答えてくれるもの。……授業で自分がわからなかったところが他の人にもわかりにくかったということが藤のたよりを見てわかったから。

〈事例15：「藤のたより質問紙」回答記述〉

藤のたよりには、本当にいろんな人の意見や考えが載っているの、読んでいて自分も共感したり逆に反対の意見を持ったり、いろいろ考えさせてくれるものだった。

(2) 第3段階

以上のような授業者の働きかけによって、学生が第1段階→第2段階をうまく通過すれば、授業者との相互主観的な相互行為は学生の経験世界の中に形成される(第3段階)。もちろん学生の中には、このような段階を経ても、マンガの読者のようにただおもしろいということだけで終わり、授業者との相互主観的な相互行為を形成しない者もある。しかし、多くの学生はこの段階を経て藤のたよりや授業者に親近感を感じ、授業終了後に求められる授業評価アンケートでも、まるで授業者に語りかけるような口調で質問や感想、意見をするようになるのである。

多くは見られないながらも、藤のたよりが配布されはじめた第2回目授業日(4月27日)から、藤のたよりにおける授業者のコメントに対して感想を述べる者や、藤のたよりに登場する他の学生の質問や意見に対してコメントを述べる者がさっそく始まることも明記しておきたいところである(図3参照)。これは、学生による授業評価アンケートへの記述→授業者による藤のたよりの作成→藤のたよりの学生への配布、という学生→授業者→学生への循環過程を学生自身が自らの意志で継続・発展させ、授業者へとレスポンスしていく現象である。すなわち、授業者と学生との相互行為の継続発展である。もちろん全体的には、授業者との相互行為をこのように継続的に発展させる場合は多くなく、その日の授業内容についての質問や感想を授業評価アンケートで新たに述べ、藤のたよりでの授業者の

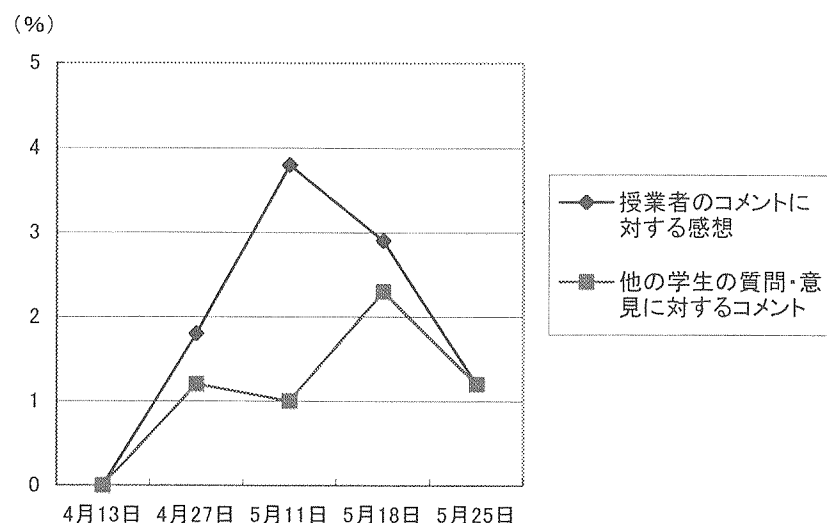


図3 藤のたよりにおける授業者のコメントに対する学生からの感想、他の学生の質問・意見に対する学生からの感想

コメントや他の学生の疑問や意見は読んで終わりという場合の方が圧倒的に多い。しかしその場合でも、それは話題を変えて学生が授業者との相互行為を新たに作りはじめることを意味するのであって、決して相互行為が終わったことを意味するものではない。学生は、継続・発展させようと新たに作りはじめようと、授業者との相互行為をこうして続けていくのである。

最後に、上記で示した授業者の働きかけの1つ1つが、すべての学生に同じように機能していたわけではないことは補足しておきたい。ある1つの働きかけ（cf. おもしろい読み物のようだ）が突出して機能していた場合もあるだろうし、いくつかの要素が有機的なコンビネーションのもと全体として機能していた場合もあるだろう。藤のたよりを発行して授業者と学生との相互行為を作り出そうとする実践的立場においては、平均的にどの働きかけがもっとも効果的に機能していたのかどうかは大きな問題ではない。別の授業（現場）でふたたび藤のたよりを発行して同じ効果をねらうという場合に、授業者が働きかけとして念頭におかねばならない視点の生成こそが、実践的な授業研究では重要である（Lincoln & Guba, 1985）。その意味で、本稿で示した授業者の働きかけとしての視点は作業仮説的な視点と呼ばれるべき類のものであり（Cronbach, 1975）、次の現場でこそその一般性・有効性が検証されるのである。

5. 「藤のたより」の特徴 ―「大福帳」「何でも帳」「質問書」との比較から―

授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールは、「藤のたより」でなくとも、これまで「大福帳」（織田、1991、1995）や「何でも帳」（田中、1997a、1997b）、「質問書」（田中一、1999）などとして種々提唱されてきた。藤のたよりが仮にこれらの代替物に過ぎないのであれば、その存在理由はおそらくないであろう。ここでは、藤のたよりが持つ特徴を、大福帳等との比較において明らかにする。

5-1. 「大福帳」「何でも帳」「質問書」とは

比較考察に先立って、簡単ではあるが、大福帳、何でも帳、質問書がいかなるものかを紹介しておこうと思う。

織田（1991、1995）の開発した「大福帳」は、教育心理学の授業で用いられている。その日の授業に関する「授業内容・授業の進め方などに関する感想・要望」を書く受講カードを大福帳と称しており（図4参照）、学生は授業の終了5分～10分前にこの大福帳への記入を求められる。そして、授業の終了とともにそれを提出する。授業者は大福帳にコメントを朱書きし、次の授業のはじめに学生に返却する。これが、大福帳を用いる授業の一連のステップである。

「何でも帳」は、田中（1997b）によれば、この大福帳を参考にして作成された授業者と学生とのコミュニケーション・ツールである。受講カード式ではないが、ホッチキス止めされたA4判の用紙（図5参照）に学生は毎回の授業終了時に自由に書き込むことを求められ、授業者はそれにコメントを付して次週の授業の冒頭に返却する。

何でも帳を用いての授業ステップは基本的に大福帳を踏襲しているが、何でも帳の学生の記述が次週の授業の構成として授業者に利用される点は、大福帳を用いた授業と異なる（大山、1998）。すなわち、授業者は何でも帳による学生の感想、意見を抜粋利用してプリントを作成し、次回の授業の構成骨子とするのである。そして授業者は、そのプリントをもとに、次の授業で自身の意見や見方、反論を学生に対しておこなう。学生たちは、それについてさらなる感想や意見を何でも帳に書いてくる場合もあるし、新しく展開された授業内容についての新たな感想や意見を書く場合もある。

田中一（1999）の提唱する「質問書」は、300人や多い場合には500人といった一斉講義の中で、どうやって授業者と学生との双方向性を実現するかという事情を前提として考案されたものである。質問書方式の授業は、学生が授業を受けて質問書を作成し、授業者がそれに回答し評価をおこなうということを一連のステップとする。授業終了後に質問書を提出すればそれが成績になるわけであるが、単に質問を書けばよいのではなく、その質問の理由や既有知識との関連など質問の構成が成績評価の基準とされる。よって、学生にとってこの質問書作成過程は苦勞の連続のようなものである。

質問書方式の授業では、大福帳や何でも帳を用いる授業とは違い、授業者は一人一人の質問に答えることはしない。図6に見られるように、約50人程度の学生の質問を選び出してそれに簡潔に回答し、それをもとに作成したプリントA4判4～6枚を次週に学生に配布する。この「学生による質問書の作成」→「授業者による回答書の作成・学生へ

甘過ぎず、柔らか過ぎず、授業のおいしい関係をめざす

大 福 帳 199 年度(前期 後期) A

講師:	授業:	曜 限	座席 A B C D E F G H
学校(専攻):		期(年) 番	氏名:
月/日	言いたいこと。聞きたいこと。なんでもあり、の伝言板。		おまけの伝言板
No. 1 / ∴ ∴ ∴			
No. 2 / ∴ ∴ ∴			
No. 3 / ∴ ∴ ∴			
No. 4 / ∴ ∴ ∴			
No. 5 / ∴ ∴ ∴			
No. 6 / ∴ ∴ ∴			
No. 7 / ∴ ∴ ∴			

Shuttle Card "Daifuku" is designed by Prof. K. Oda, Faculty of Educ., Mie Univ., '91.10.10

図4 大福帳の見本

(注) 織田 (1995)、p. 11より抜粋。

平成10年度講義「ライフサイクルと教育」

感想・意見・反論 何でも帳

入学年度（平成 年度） 学部 クラス（ ） 学科 学生番号（ ） 氏名

4月13日 終了 _____ _____
コメント
4月20日
コメント
4月27日
コメント
5月11日
コメント
5月18日
コメント
5月25日
コメント

図5 何でも帳の見本

(注) 田中・石村・大山・溝上 (2000)、p. 216より抜粋。

1994 5/06

「青年科学相談会」(4月22日)質問 資料E02

- 誤字 週波 → 周波 講義 → 講義 信実 → 真実 誤用 対称 → 対象 保乳 → 哺乳
 原素 → 元素 高上 → 向上 受権勉強 → 受験勉強
- *記憶喪失になった人の既存の情報はどうなったのか。A多くの場合は記憶そのもの無くなっている、これを取り出す道に障害が生じている。
- *社会生活生物活動、機械過程、意識活動の外にも情報の定義に含まれるものがあるでしょうか。A多分無いでしょう。
- *生まれた赤ん坊を暫く動物の周りで生活させた場合、やはり人間よりは動物になっていたりするのでしょうか。Aそのような例がときにあり、大抵は動物の習性と生活から離れ難いようである。
- *遠伝はどうして情報の一部と受け止めることができるのでしょうか。A遠伝の特徴は細胞の中にあるDNAという物質に原子団の並び方として表現されていて、これが色々な媒体を通して具体的な形質として発現する。つまり遠伝過程は情報過程でもあると考えねばならない。
- *私達がとくに意識なく、自分の記憶に残っていないくても、情報を受け入れたことになるのでしょうか。A知的活動の内意識している部分はむしろ少ないと思う。
- *目で見ると言うことに色々な過程を知る必要があるかということを思うのは資料A03にある狭い定義に入っていてよくないのか。Aその通りだと思う。ものを深く理解してこそ正しい判断を下すことができる。
- *犬などの動物の子供に話しかけ続けた場合、学習するのでしょうか。Aしない。脳髄に言語中枢の部分が発達していず、言葉の喋る声帯筋が貧弱であるから。
- *講義をしている人の所に行くと返って先生は周りの人に迷惑を掛けているのではないか。A私語をさせないようにするには些細な気配から注意しないとすぐさま戦場のようなになる。この種の意見がでる動機に問題があることが多い。それは自分にかかってくる批判には極度に神経質である一方、他人に対しては些細なことでも批判すると言うことである。この質問者の場合は違うと思うが、質問書全体の調子はよく似ているので敢えて記載した。
- *その電氣的磁氣的力はどのようにして生まれるのであろうか。A電流をきわめて速く周期的に流すと、電位磁氣的の波すなわち電波が生ずる。そのとき電流の強さを百万個に分けた各点の強さに比例して加減する。
- *媒体というのは何ですか。A資料を見ること。
- *「情報過程」というのがよく分かりません。A説明を落としていたので分からないのも自然な事である。情報が発生し伝達され、変換され記録される過程の一部または全部を言う。
- *電波というのは電力と磁力の波と言いましたが、何故磁波といわないのですか。A正しくは電磁波という。ただし電力は全く別の意味で、私が述べたのは電氣力である。
- *空中にはさまざまな電波が飛んでいるのにどうしてテレビやラジオは必要な電波だけを取り入れることができるのか。Aテレビやラジオはそれぞれ割り当てられた周波数の電波を用いている。実際はこの周波数の周りのある幅の電波を出す。受信機はある決まった周波数の電波のみを受け入れるようになっている。もちろんこの周波数を色々なチャンネルに変えたり、ラジオのつまみやバーを動かして選局するとはこの受け止める周波数を変えることである。
- *媒体の中で音を伝えるものは空気や水以外ないのか。A音は最後には空気の振動になって始めて私達が感ずる。空気を振動させるものなら何でも音を伝える。金属や多くの物質も媒体となる。
- *意識活動という私達から見たら抽象的なものも情報なのですか。A意識活動は私達の具体的な活動である。目に見えないという理由だけで抽象的というなら、見たことのない地球の中心部分は抽象的なものといってよいことになってしまう。

図6 質問書方式で学生に配布される回答書の例

(注) 田中一(1999)、p. 35より抜粋。

の配布」という一連の過程は、田中一(1999)によって、授業者と学生との「コミュニケーションの場」として位置づけられている。

質問書方式を用いる授業科目は全般的に知識伝達型のものが多いようだが、中には田中(1999b)が何でも帳を用いておこなうような考えさせる授業においても、質問書方式は用いられている。質問書を作成する過程で、学生は「考える力」を身につけることができると田中一(1999)は述べる。

5-2. 藤のたよりの特徴 ― 他のコミュニケーション・ツールと比較して ―

「藤のたより」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」などから構成されており、授業者が授業終了後に、学生による授業評価アンケートをもとに作成する授業通信である。よって、表3に示すように、それは、授業内容や授業の進め方などに対して授業終了前に学生に自由に記述を求める大福帳や何でも帳、そして同じように授業終了前に授業内容に関する質問を学生に書くよう求める質問書と、作成主体から作成時間帯までさまざまな点においてまったく異なっているのである。

授業者と学生との相互行為の流れを見ると、大福帳や何でも帳、質問書は、授業者と学生との相互行為を作り出す起点としてのコミュニケーション・ツールであることがわかる。それに対して藤のたよりを用いる授業では、相互行為の起点は授業評価アンケートにあって藤のたよりではない。藤のたよりは、学生による授業評価アンケートの記述部への回答をもとに作られる第2ステップとして存在している。

授業者から学生へのコメントを見ると、コメントをつけることを第一義的に重視する大福帳の場合では、授業者はいうまでもなく受講学生一人一人にコメントをつける。と同時に、次週の授業の冒頭で、一部の学生の大福帳記述を抜粋して他の学生に紹介したりその場でコメントを加えたりもする（織田、1999）。何でも帳の場合にも、一部の学生の何でも帳記述を抜粋して、次週の授業の冒頭でコメントを加えながら授業の展開に利用したりする（大山、1998）。これらに対して質問書方式の授業では、学生に質問書を作成させながらも、授業者は学生全員の質問に回答するわけではない。授業者は、回答書を作成して一部の学生の質問に回答するのみである。藤のたよりも同様で、学生全員の授業評価アンケートにコメントを加えることはしない。一部の学生の授業評価アンケート記述を抜粋して、それをもとに授業通信としての藤のたよりを作成するのみである。

織田（1995）は、大福帳効果の1つとして「自己努力・自己変容の過程の確認効果」があることを指摘している。すなわち、学生の記述と授業者のコメントが記入されファイル式で保存されている大福帳は、学生自身の「受講の自己記録」「授業記録のカンヅメ」である。受講の自己記録である大福帳を読み返すことにより、学問的な自己成長、授業を通して生じた学問的な知識や認識の変化・増大や自己成長を確認することができるのである。これは何でも帳にもあてはまることである。しかし、質問書や、藤のたよりのもととなる授業評価アンケートの場合には、それらは授業者に提出した後授業者によって一括保管され、学生の手元に戻ってくることがない。学生の手元に戻ってくるのは、あまたある学生の記述から抜粋・作成された回答書や藤のたよりである。この場合、学生個人は自身の書き綴った質問書や授業評価アンケートを振り返ることはできない。

これらは、大福帳や何でも帳、質問書、藤のたよりが同じ授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション

表3 さまざまなコミュニケーション・ツールの特徴

ツール名	大 福 帳	何でも帳	質 問 書	藤のたより
特 徴	授業内容・授業の進め方などに関する感想・要望を書く受講カード	授業内容・授業の進め方などに関する感想・要望を書くホッチキス留めの用紙	授業内容に関する質問を書く用紙	連絡事項や授業の補足、授業内容に関連する・関連しないQ & Aなどで構成される授業通信
作成主体	学 生	学 生	学 生	授業者
作成時間帯	授業終了前	授業終了前	授業終了前	授業終了後
授業者と学生との相互行為の流れ	学生（大福帳記述）→授業者（コメント／朱書き）→学生に返却	学生（何でも帳記述）→授業者（コメント）→学生に返却&（授業者）次の授業構成に利用	学生（質問書作成）→授業者（回答書の作成）→学生に配布	学生（授業評価アンケートの記述部への回答）→授業者（藤のたよりの作成）→学生に配布
授業者から学生へのコメント	学生全員に大福帳で&一部の学生に授業冒頭で	学生全員に何でも帳で&一部の学生に授業冒頭で	一部の学生に回答書で	一部の学生に藤のたよりで
自己記録性	各回の大福帳を学生がファイル式に保存	各回の何でも帳を学生がファイル式に保存	質問書は授業者が保管&回答書は配付資料として学生がファイル式に保存	授業評価アンケートは授業者が保管&藤のたよりは配付資料として学生がファイル式に保存

ン・ツールでありながら、それぞれ独自の特徴を有していることを示すものである。そして、どのコミュニケーション・ツールが適当かという問題は、当然のことながら、授業のどのようなところでそれらを用いようとするのか、どのような目標や性質を持つ授業で用いられるかによって判別されるべきことである。ここでの目的は、各コミュニケーション・ツールの特徴の違いを整理して示すことにある。

5-3. 学生の主体的参加を実現するコミュニケーション・ツールとしての「藤のたより」

藤のたよりは、授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールであるという点で、大福帳や何でも帳、質問書と同じであると考えられる。いずれも「相互行為を実現するコミュニケーション・ツール」といわねばならないところに1つの特徴があるのであって、それは教室のリアルタイムな場における授業者と学生との生の対話、あるいは学生同士のディスカッションを、基本的には仮定していないことである。対話やディスカッションを前提としないながらも、授業者から学生への一方通行にならない授業、学生が主体的に参加できる授業を探し求めた結果が、大福帳の使用であったり何でも帳の使用、質問書方式であったりしたわけである。藤のたよりもその延長上に位置づけられると考えてよい。

筆者らは、この点を否定的に述べてはいない。大学の授業には、その目的や性質上、授業の形式を一概に議論できないところがある。田中毎実が何でも帳を用いた授業で、「ディスカッション形式の授業は時間を食う割に内容的な進展がない」と述べるように（溝上・田口、2001）、知識の伝達や理解をまずは主目的とする場面が大学には数多くある。ある法学部の専門の授業では、竹簡の資料から明らかになる古代中国の法制史、それを取り巻く時代的な社会状況が教えられる。竹簡の資料を読み解く力も学生には求められ、学生が自主的に資料・情報収集をしたり、それについて議論をしたりするなどという授業形式とは縁遠いように見える場合もある。そこには、まず古代中国の法制度が学界上でどのようにとらえられているか（あるいはその授業者がどのようにとらえているか）を理解して欲しい、という授業者のねらいが見え隠れする。理学部の数学や化学の授業になると、この様相はさらに特化する。

田中一（1999）は、多人数へ知識伝達をおこなう授業、いわゆる講義形式の授業を、安上がりで手軽な手段だと批判する世の中の風潮に警鐘を鳴らしている。そして、講義はきわめて密度の高い、体系だった知識伝達の形式の授業であると積極的に述べる。上述したとおり、大学の授業はその目的や性質によってさまざまなものであって、その中には知識の伝達や知識それ自体の重要性がまじめに考えられなければならない場が数多くある。学生の主体的な授業参加をディスカッションやワーク等によって実現する授業も必要だが、そのことが知識伝達や知識を重視する講義形式の授業を排除することになってはならない。

しかし、知識伝達や知識を重視する講義形式の授業が、学生の存在や理解、思考を無視した授業者から学生への一方通行型授業と同義になる必要はない。大学の授業者は、学生が主体的に授業に参加できるような授業の工夫・改善をおこなわなければならない。それが、われわれの直面している大学授業の現代的な課題である（伊藤、1999）。ここでのいう学生の主体的参加型授業というものが、ディスカッションやワークといった身体を使った活動によって実現される必要性は必ずしもないが、少なくとも学生が興味を持って積極的に参加し、そして理解や思考が進むような授業ではあらねばならない。それは、知識伝達や知識を重視する講義形式の授業であっても十分実現可能なことである。

藤のたよりは、教職科目としての教育心理学の授業で用いられたものである。そこでは、教員になるために必要とされる教育心理学的知識を教えることが前提とされている。教員採用試験のことも勘案すれば、学生にとって興味のあること、学生が大事だと思うところだけを断片的に学習することは許されない。知識の丸暗記は避けねばならないが、藤田・溝上（2001）でも述べられるように、知っておいて欲しい体系的な知識のあることは、この類の授業ではいつも大前提である。藤のたよりは、大福帳や何でも帳、質問書と同様、知識の伝達や知識を重視する講義形式の授業において、学生の主体的な授業参加を実現するコミュニケーション・ツールなのである。

5-4. 「藤のたより」の独自性

しかし、藤のたよりは、講義形式の授業で学生の主体的な授業参加を実現するためだけのツールとして存在しているわけではない。「藤のたよりとは何か」と尋ねた表1の結果で、「質問・意見・感想に先生が答えてくれるところ」「授業の補足説明をしてくれるところ」が上位項目を占めていることからわかるように、藤のたよりを用いた授業

者Fの授業では、授業内容の理解あるいは知識理解ということが徹底して重視されている。授業内容でわからないところがあれば質問を促し、それに藤のたよりで回答する。それは質問書方式の授業でも見られることではあるが、藤のたよりで書かれる学生からの質問への回答は、質問書方式の授業で学生に返却される回答書（図4）におけるそれとは、分量、懇切丁寧さなどの点でまるで比が違（藤田・溝上、2001、付録1を参照）。また、藤田・溝上（2001）の付録1冒頭の「モラトリアム論」に示されるような、授業中の説明で授業者が感じたこと、補足したいことなどを書き足す補足説明は、大福帳、何でも帳、質問書ではまったく見られないことである。

大福帳、何でも帳、質問書、藤のたよりは、大枠としてはほぼ同じ機能を果たす、すなわち授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールである。また、大福帳効果として織田（1995）が示す6つの教育効果（①授業出席促進効果、または欠席防止効果、②積極的な受講態度の形成効果、③授業者と学生との信頼関係の形成効果、④授業内容の理解と学習の定着促進効果、⑤自己努力・自己変容の過程の確認効果、⑥授業内容を充実促進する効果）を考えるならば、何でも帳や質問書、藤のたよりを用いた授業でも、それらは多かれ少なかれ期待できるものである²⁰。

しかし、藤のたよりが他の3つのツールと決定的に異なる点は、上述したような、それが学生にとっての授業内容の理解を保障する媒体となっていることである。藤田・溝上（2001）で述べられるように、質疑応答を授業中におこなうことも可能であるが、一般的にいて、一斉講義の授業で学生に挙手を求めそれに学生が応じることはなかなか難しいことである。だからといって、授業者の一方通行的な知識伝達で、学生がそれをそのまま理解できているとは考えにくい。また、そうでなくとも、授業時間内の質疑応答に時間をかけ過ぎれば、授業が思うように進まないということにもなってくる。藤のたよりは、このような状況下で、授業時間を奪われず、かつ授業者が学生の理解の枠組みに立って授業内容を教え直す一機会を提供することのできる媒体でもある。しかも、授業中に音声情報でなされる質疑応答と異なり、それは文字情報として記録・保存されるから、学生は復習や試験時などに振り返って授業内容を復習することもできる。これは、研究1の表1において、25.3%の者が藤のたよりを「復習や試験の時に役立つもの」と答えていることから明らかである。このように、藤のたよりの独自性は、それを用いる授業の目的や性質との関係で浮上してくるものといえよう。それは、大福帳をベースとして作成された何でも帳が、ほぼ同じ機能を持ちながらも、次週の授業構成に利用されるという点で大福帳とは決定的に異なるとした大山（1998）の見方とも相通ずるものである。

6. ま と め

本稿は、前稿『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・溝上、2001）に引き続いて、「藤のたより」を一例とした大学授業における授業通信の効果を検討するものであった。そこでは、前稿を補完するべく、大きく以下3つの点が明らかにされた。

第1に、藤のたよりは学生の経験世界においても、授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールとなっていたということである。藤のたよりを用いた授業には、物理的に、学生（授業評価アンケートへの記述）→授業者（藤のたよりの作成）→学生への配布、といった学生→授業者→学生の循環過程が成立しているのであるが、その物理的循環は授業者と学生との相互の主観がぶつかり合って形成される相互行為を必ずしも意味するものではない。授業者だけが一方的に学生と相互行為をおこなっていると錯覚を起こしている場合もないわけではないからである。しかし、学生への藤のたより質問紙によって、相互の主観がぶつかり合う意味での相互行為が学生の経験世界においても形成されていたことは実証的に確認された。

さて、藤のたよりが授業者と学生との相互行為を実現するコミュニケーション・ツールとなるためには、まず藤のたよりが学生に読まれ（第1段階）、それに興味を示してもらわなければならない（第2段階）。もしこの2段階を学生がステップアップしない場合には、藤のたよりはただ授業者から学生に配布される意味のない配布物と化してしまう。本稿で明らかにした第2の点は、この第1段階→第2段階を学生がステップアップするのに、授業者が藤のたよりでどのような働きかけをおこなったのかということである。それは、①学生に語りかけている、②おもしろい読み物のように書いている、③学生の考えや意見に開かれている、④藤のたよりに学生が質問者として参加できるように工夫している、の大きく4点であった。特に第4の働きかけは、副作用的に、ある学生が他の学生の疑問や意見を知

るということにもつながっており、藤のたよりの効果をいっそう高めることともなっていた。

なお、第2の種々の点は、本稿で試案として提案したボトムアップによる授業研究法によって明らかにされた。すなわち、事例を扱うマイクロ研究が事例に埋没しない形で学術的貢献を果たすためには、(1)授業を見る「視点」の生成、(2)作業仮説的な視点とみなす、(3)価値あると判断される視点、(4)複数収集された経験的事実の中から最も適切なものを提示する、の4点に留意して授業分析がなされなければならないとされた。

本稿で明らかにした第3の点は、他のコミュニケーション・ツール、大福帳や何でも帳、質問書と比べての藤のたよりの特徴である。共通点は、いずれも、教室のリアルタイムな場での授業者と学生との対話やディスカッションを仮定していないこと、しかしその場合でも授業者から学生への一方通行にならない、学生が主体的に参加できる授業を探し求めたこと、そのような事情の中で開発された授業者と学生との相互行為を実現するためのコミュニケーション・ツールであること、である。しかし、他の3つのツールと比較しての藤のたよりの独自性は、それが授業内容の理解を徹底的に保障することにある。藤のたよりで、授業者が授業内容を補足することや学生からの質問に答えることは、授業時間を奪われず、かつ授業者が学生の理解の枠組みに立って授業内容を教え直す一機会を提供することとなっていたのである。

注

- (1) ただし、まったく授業内容と関係のない「今日は巨人が勝つでしょうか」などの質問はほとんど見られない。関係がないといいながらも、どこかで授業内容とリンクしているのが一般的である。たとえば、乳幼児のアタッチメント理論を解説したときに、「先生はどうしてそんなに赤ちゃん理論に詳しいんですか」などの質問がやってくる場合がそうである。
- (2) 教育効果5は、質問書、藤のたよりを用いる授業では見られないと考えられる。というのも、それらは大福帳や何でも帳のように、毎回の授業時の質問書や授業評価アンケートを個人ごとにファイルしていない形式上の違いを持っているからである。

引用文献

- 天野郁夫 (1998). 日本の高等教育研究 ― 回顧と展望 ―. 高等教育研究, 1, 7-27.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- 藤岡完治 (1999). 授業における子ども理解. 藤岡完治・澤本和子 (編). 授業で成長する教師. ぎょうせい. Pp. 97-111.
- 藤田哲也・溝上慎一 (2001). 授業通信による学生との相互行為1 ― 学生はいかに「藤のたより」を受け止めているか ―. 京都大学高等教育研究, 7. (本号掲載)
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hermans, H. J. M. (1992). Telling and retelling one's self-narrative: A contextual approach to life-span development. *Human Development*, 35, 361-375.
- 伊藤秀子 (1999). より良い授業実践と研究をめざして. 伊藤秀子・大塚雄作 (編). ガイドブック大学授業の改善. 有斐閣選書. Pp. vi-xvii.

- 喜多村和之 (1998). 高等教育研究の現在・過去・未来. 高等教育研究、1、29-46.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. 2nd ed. California, San Diego: Academic Press. (original work published in 1984)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage.
- 溝上慎一 (1999). 自己の基礎理論 — 実証的心理学のパラダイム —. 金子書房.
- 溝上慎一 (2000). 自己理解の「表現」における他者の視点参照の効果. 性格心理学研究、8、101-112.
- 溝上慎一 (2001). 学生の理解の枠組みに立つ授業展開 — 教授技術論をのり越えるための視点 —. 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. (印刷中)
- 溝上慎一・田口真奈 (2001). ポジション理論を援用して授業者の成長を見る. 京都大学高等教育研究、7. (本号掲載)
- 中原淳 (1999). 語りを誘発する学習環境のエスノグラフィー. 日本教育工学雑誌、23、23-35.
- 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)、165-174.
- 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.
- 織田揮準 (1999). 「大福帳」の試み — 教育心理学に活かす形成的評価 —. 伊藤秀子・大塚雄作 (編). ガイドブック大学授業の改善. 有斐閣選書. Pp. 186-191.
- 大谷尚 (1995). コンピュータを用いた授業を対象とする質的研究の試み. 日本教育工学雑誌、18、189-197.
- 大山泰宏 (1998). 授業のフレームと日常の知 — 「何でも帳」を主とした相互行為分析を通して —. 京都大学高等教育研究、4、65-81.
- Prislin, R., Jordan, J. A., Worchel, S., Semmer, F. T., & Shebilske, W. L. (1996). Effects of group discussion on acquisition of complex skills. *Human Factors*, 38(3), 404-416.
- 田口三奈 (1995). 構成主義に基づく研究方法論と教育工学. 日本教育工学雑誌、18、79-85.
- 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.
- 田中毎実 (1997a). 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.
- 田中毎実 (1997b). 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. 14-21.
- 田中毎実 (1999a). 大学授業のフィールドワークから大学教育学へ — 公開実験授業プロジェクト3年間の中間的総括 —. 京都大学高等教育研究、5、1-22.
- 田中毎実 (1999b). 相互性を生かす授業 — 公開実験授業の経験から —. 大学セミナー・ハウス. 第16回大学教員研修プログラム記録: よりよい大学教育の方法を求めて・教える授業から学ぶ授業へ — その2 —. 財団法人大学セミナー・ハウス. Pp. 56-64.
- 田中毎実・石村雅雄・大山泰宏・溝上慎一 (2000). 平成10年度公開実験授業の記録. 京都大学高等教育叢書 (京都大学高等教育教授システム開発センター)、6.
- 山内祐平 (1999). ネットワークコミュニケーションの実践力を育てる場としての学習環境デザイン. 日本教育工学雑誌、23、37-46.