

教育心理学の授業方法の工夫

大 沢 博*

(1990年12月10日受理)

Hiroshi OSAWA

An Elaboration of the Teaching Method of Educational Psychology

本論文の目的

「教育心理学」という授業科目は、教員養成学部における学生の教育において、極めて重要な役割を担っている。この授業科目は、教員を養成するために必修とされてきたものであるが、この講義の内容とともに学び方が、やがて教員になろうとする学生にとって、特に重要と思われる。

筆者は、20数年にわたって、この授業を担当してきた。残念ながら、十分に満足できる授業だったという感じを抱いたことは、一度もない。しかし、回を重ねるにしたがって、「教育心理学」にふさわしい教材の提供や学習方法、また学生の“受講”態度の変化に合わせた授業方法を、少しずつではあるが、工夫してきた。

この論文では、1990年度前期の「教育心理学」の授業の方法を、どのような意図で、どのように工夫してきたか、そして学生はどのように反応し何を学んだかを紹介し、いわば大学における授業実践の研究のひとつの試みとして提示したい。

喜多村和之は、ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部『大学教授法入門』の序説の冒頭で、次のように述べている。「日本の大学においては、従来“いかに教えるか”という教授法や授業の効果的な方法といったことについては、ほとんど問題にされることがなかった。一般に大学教師は、“何を教えるか”という講義の内容の準備に配慮を払うこと

*岩手大学教育学部教職科

はあっても、それを学生に“いかに教えるか”という方法の点に関しては、無頓着であるか、無視する傾向があるように思われる。」¹と。

そのような傾向は、伝統的な大学教育観に由来するものであろう。喜多村によれば、「教授者が一方的に自分の学問研究の成果を祖述してゆくという、学習者とのフィードバックの機会をほとんどもたない講義方式は、学習者の側の主体的な学習意欲とこれを受け入れるに十分な学力ないし準備を前提とすることによってはじめて成立しうる。」²ものである。ところが現代の学生は、「……長期の学校生活のなかで、大学受験のための学習や訓練はいやというほど受けてきてはいても、自発的に問題を見出し、主体的に学ぶという習慣や態度は必ずしも身につけているわけではない」³のである。

筆者が最もめざしたことも、学生が主体的に学ぶことができるように援助するということであった。そしてレポートからは、現代の学生たちの教材への反応とともに、どんな経験をしてきたか、どんな生活をしているか、ということをつかぎ知ることできる。大学、特に教員養成学部、とりわけ学習の動機づけを論ずる教育心理学の、“講義”の方法の工夫改善の契機になることも願って、ここに拙い試みを提示する次第である。

教育心理学をどうみるか

実際におこなった授業を記述する前に、筆者が「教育心理学」という学問をどのようにみているか、を述べておく。授業内容と授業方法を記述していくなかに、それは必然的に現れるが、前もって簡単に述べておくのが順序であろう。

最も重要なことは、教員のいとなみが、“教育”の名に値するものになることを目指す心理学である、とみていることである。教員のいとなみに、“教育”の名に値するものと値しないものがあることを、見分けていく心理学といってもよい。いうまでもなく、教員のいとなみの中には、誰がみても全く“教育”の名に値しない、児童・生徒への暴力行為や人格侮辱のようなものもある。この場合も、そのような行為をするのはなぜか、という研究が必要になる。しかし、最も重要なことは、多くの教員が“教育”と信じていることで、実は“教育”の名に値しないものを、発見するような研究であろう。そのためには、“教育”の名に値するいとなみを行っている“教育的人間”を、発掘する努力が必要である。そして“教育的人間”になるには何が必要か、ということも基本的問題になる。さらに、この「教育心理学」という授業そのものが、学生の“教育的人間”への成長という方向をめざし、いくらかでも、その方向にそった経験の機会を与える授業となるべきであろうと思われる。

授業実践の方針

この「教育心理学」という授業を進めていくにあたっての方針を、次のように立てた。

1. 学生に伝える内容は、教育実践を探究していくのに意味のあるものを選ぶ。ただし、単に実践例を伝えるのではなく、理論との関係において、例を活用する。

2. 教科書を使用する。(その選定理由は後述する。)

3. 学生に伝える内容は、学生たちが、聴くことができれば“わかる”ようなものにする。

4. 授業は、学生が学習する機会を提供することである。したがって、学生が何らかの学習活動をする機会を、毎時間必ずつくる。少なくとも、10分程度で書ける課題を与えて、小レポートの作成を求める。その他の活動を求めることもある。

5. 上記の小レポートは、授業の資料として使うとともに、単位認定の資料として使う。すなわち、出席回数を知る手段として使い、欠席が多いものについては、単位を認定しない。しかし、完全出席を必要条件とするものではない。このことは、第1回の授業の時に、学生に伝えておく。

6. 小レポート用紙は、授業開始の数分前から、入室してくる学生に手渡す。授業開始後に遅れてきた学生には渡さない。ただしその遅刻学生が、自分のノートなどの用紙を使って提出したものは受け取る。遅刻者にも渡すことは、遅刻を容認することになるし、だからといって、学習した記録である小レポートを受け取らないことは、到着してからの学習を否定することになるからである。

7. 小レポートの内容は、時間中に回収して紹介することもあるし、次回の授業で一部のものについてコメントすることもある。自分や他の学生が書いたものが、授業の中でとり上げられることは、授業内容と自己との関連が認識され、学習意欲が高まることが期待される。

8. 授業時間中の発言は、いつでも歓迎することを学生に伝えておく。ただし学生相互のおしゃべりは認めない。発言したい時には、大きな声で全員に伝わるように話すよう求める。

9. 単位認定には、期末試験、レポート、毎時間の小レポート、そしてそれらを返却する時の個別面接を必要条件とする。

教科書の選定について

筆者の「教育心理学」の教科書として選定したのは、アーサー・W・コムズ、ドナル

ド・L・アヴィラ・ウイリアム・W・パーケイ著大沢博・菅原由美子訳『援助関係—援助専門職のための基本概念——』（ブレーン出版、1985）である。この書を訳した理由のひとつが、「教育心理学」の教科書として採用するためであった。ではなぜこの書を選んだのか、その理由を説明しておきたい。

『教育心理学』という題の書は、非常に多く出版されているが、ほとんどは分担執筆であり、しかも各章の内容相互の関連づけが希薄である。さらに重要なことは、そこに書かれている心理学の諸概念の知識を得ても、教育実践にどのように生かすことができるか、疑問に思われることである。

たとえば、手もとにある教育心理学書のひとつ、梅津耕作・大久保康彦・大島貞夫・袴田明著『教育心理学入門—臨床心理学的アプローチ—』⁴をとりあげてみよう。各章の題は次の通りである。

1章 教育心理学とは 2章 発達 3章 学習 4章 教育評価 5章
パーソナリティと適応 6章 障害児 7章 集団

ほとんどの教育心理学書は、発達、学習、パーソナリティと適応、教育評価を含んでいるので、この書をひとつの典型とみてもよいであろう。

さて、2章の「学習」をながめてみよう。「学習」の種類としてあげられているのは、条件づけ、試行錯誤学習、洞察学習である。これらは心理学的研究によって見出された学習であるから、学ぶことは重要であるが、教養課程の「心理学」で学ぶはずの概念である。これらの概念が、教育実践との関連の上でどのような意味があるかは、触れられていない。

「学習」の内容としてあげられているのは、運動・感覚学習、情動学習、言語学習、社会的学習である。教室での子どもたちの学習では、これらは同時におこなわれることである。無意味綴りの学習のような、実験室的条件のもとでの研究成果は、教室での学習と無関係ではないとしても、教育実践に活用するには遠すぎる研究であろう。

「学習の定義」としては、ヒルガードの定義を紹介している。すなわち「学習とは直面した場面に反応することによって、一つの活動が新しくはじまるとか変化させられる過程である。活動における変化の特徴は生得的反応傾向、成熟、疲労、薬物の影響下にある生体の一時的状態といったことでは説明できないものである」⁵というものである。心理学的定義としては正しくて、研究するのに有効であろうが、教育心理学としては、このままではやはり、子どもの学習の過程を理解し、しかも援助していくには不十分であろう。

この章では、「教育」という語もあまり使われていないが、見出しとして一つ、「教育場面と学習心理学」というのがある。しかし、そこに書かれているのは、「スキナー派のホーランド（1960）は強化による反応（行動）形成に必要な六つの項目をあげている」⁶と述べた上で、「すぐに強化すること」などの6項目を列挙していることと、「ギャグネ

(1965)は学習における八つのタイプを提唱している⁷として、信号学習、刺激-反応学習、連鎖、言語連想、多面弁別、概念学習、原則学習、問題解決をあげているだけである。

概念学習などは確かに教室での学習で重要なものであろうが、それが教師のどんないとなみによって促進されるか、あるいは妨げられるのか、ということには言及されていない。「教育場面」では、それが重要な問題なのであるが。

それでは、筆者が教科書として選定した『援助関係』では、「学習」をどのように定義しているのであろうか。

『援助関係』は、「認識心理学 (preceptual psychology)」の立場に立っているが、それは、すべての行動は、行動しているその時に存在している認識 (perception)、特に自己と世界についての認識の関数である、という立場である。そして「学習」は、その認識の場の分化であり、その個人にとっての意味の発見である。第4章の3節「意味の発見」では、「効果的な学習はつねに二つの側面をもっている。新しい情報や経験の獲得と、その経験の意味をその人なりに発見することである」⁸とある。そして学習と行動との関係について、「いかなる意味であれ、行動に効果を及ぼすほど十分に重要なものであるかどうかは、その人自身との関係の関数である」⁹として、学習と自己の関係について論じられている。

第4章の最後の見出しは、「援助すること — 学習における一つの問題 —」であって、「自分自身と世界の新しい認識のしかたを学ぶのを助けることは、一般的には、その援助者を、次の三つの重要なステップに関わらせるものである」¹⁰として、(1) 探究を可能ならしめる雰囲気を創造すること、(2) 新しい知識および (あるいは) 経験を提供すること、(3) 個人的な意味の探究を援助すること、をあげている。

次ぎに各章の題目をあげておくが、上述の三つはそれぞれ一つの章として、とりあげられているのである。

第1部 援助のための心理学的基礎

第1章 援助の専門職とはなにか

第2章 認識と自己

第3章 人間主義的な動機観

第4章 個人的意味づけの変化としての学習および援助

第5章 人間の潜在能力の範囲

第6章 自己達成の諸次元

第7章 人々と接触するための2つの照合枠

第2部 援助過程

- 第8章 援助の目標と責任
- 第9章 共感 —— 援助の本質的スキル ——
- 第10章 援助 —— 学習の雰囲気 ——
- 第11章 経験と情報の提供
- 第12章 援助の形態
- 第13章 援助者であることと援助者になること

第1回 教育心理学とは何か（4月18日）

学生の出席状況を見ると、人数は約 180名であった。

1. まずB5版の小レポート用紙を配布した。次いで黒板に、「1. 教育の名に値する経験 2. 教育の名に値しない経験」と書き、自分の学校生活の経験でそのように思われることを、なるべく具体的に書くよう、ただし教師の固有名詞は書かないよう伝えた。20分たったところで小レポートを回収し、数人分を学生に紹介した。次にこの時の小レポートのいくつかを紹介する。

「教育」の名に値する経験

「小学校1年の時の先生は、毎朝教室で生徒の来るのを待っていて、一人一人にあいさつしたり、声をかけてくれたりして、私も子ども心にとっても嬉しかった。」

「小学校3年の時の担任は、音楽が専門の女の先生で、その先生はクラスのため作詩作曲しました。教室の横の黒板には、いつもその詩が書いてあり、私たちは毎朝先生の伴奏で、歌いました。その歌は、“将来、大きな人間になろう”という趣旨のものでした。クラスの雰囲気は、とても明るいものでした。」

「小学校6年の時の体験です。先生から“川柳”というものを教えられ、1年間、1週間に3句ずつのペースで、つくりつづけました。政治のことを皮肉ったりするものではなく、生活の中で発見したことなどを、五七五の字で表現するものです。はじめはとまどっていたものの、徐々に慣れて、みな本当に上手に作れるようになり、今でもその、一年間の句集は、貴重なものとなっています。」

「小学校6年生の学年末のことでした。先生が“自然の勉強だ!”と言い、外に出掛けました。学校の周辺は、野山や田んぼがたくさんあり、みんなで大の字に寝たり、大声で歌ったりしました。気の弱い子はできるだけ目立つように、自閉症の子が一人いたのですが、その子はみんなの中に入れて、といったように、先生は自然に一人一人の子に目をかけてくれました。」

「中学校の時の数学の先生は、非常に素晴らしい授業で、生徒を授業に引き込んでくれ

た。応用問題では、楽しく電車の絵を板書し、それに生徒の誰かをのせ、〇〇号と名付けて色もつけた。おおらかな口調で説明し、ユニークなことを言うので、笑いのある楽しい授業であった。」

「中3の時、校長先生は、授業を抜け出す生徒をなくすため、学校のまわりにフェンスをつくることを計画した。工事は、両親たちや私たち3年生（当時一番悪かった）が、（生徒はしぶしぶ）担当。それからというもの、3年生は自分たちがつくったフェンスを越えることはなく、下級生がよじのぼっているのを見ると、“不良”と呼ばれていた3年生たちが、言葉は乱暴ながら“オレたちのつくったフェンスにのぼるな”と、どなるようになった。それが校長の計画だったのだ。」

「中学3年の四月、T先生が“社会を好きになり、親しむようになるように、毎朝課外をするので、希望の者は明日からくるように”と言われました。私は次の日、友人と行きました。2人だけでした。先生はそれから毎朝45分ずつ教えてくれました。夏までには50名以上になりました。先生の熱意が感じられる課外授業でした。」

教師の暖かさ、熱意、明るさ、工夫などに非常に感動していたことがわかる。

「教育」の名に値しない経験

「小学校5年生の時、万引した男の子を、担任がクラス全員の前に呼び出してしかった。その子は両親がなく、弟と別々に親類の家に預けられてくらしていた。おとなしい子だった。とったものは、当時大はやりの続きもののマンガ本だった。その子の胸には、一生消えない傷ができたのではないか。さらにクラスメートに、仲間をあざける心を生ませたのではないかと思う。」

「小学校の話になるが、私のクラスが研究授業することになった。すると担任は、教科書にそってあらかじめ意見をださせ、先生からも“この時の主人公の気持ちはこうだ”と教えた上で、“当日も、今言ったことを発表してよいから”と言ったのである。生徒の意見にそった自由な授業ではなく、自分のマニュアル通りの授業をすすめようとする先生に、子ども心におかしいなと感じたものである。」

「小学校4、5年の遠足の時、母がねぼうして弁当をつくらず、おにぎりを買って持っていったことがありました。ある授業の時、先生が“Kの母さんみたいに弁当もつけない母さんもあるのだから……”というようなことを言ったのです。その時私は、泣きたいような気分になりました。私のことを言われるのはいいのですが、母のことをとやかく言ってほしくなかったのです。」

「中学に入ってまもなく、班ノートに“学年で10番に入りたいです”と書いたら、返ってきたノートには、“そんなできそうにもないことは書かないで”と書かれてあったので、ショックをうけた。結局、私は10番以内に入ったのだが、先生の態度が急にやさしくなり、

この先生は信じられないと思った。」

「中学の頃は、生徒をしかる時、バケツを頭にかぶせてたたいたり、バケツの水に頭を突っ込んだりと、今思えばひどい罰があった。」

「中学の担任は気が弱く、教室ではおとなしいが、職員室へ行くと急に強気になり、問題のある生徒を教室ではあまり注意しないのに、職員室へ呼んで正座させ、ビンタした。」 「中学1年の時、ぼくは担任と意見が合わず、いつもささいなことでぶんなぐられた。ほかの先生に相談にいかけても相手にされず、いつも腹がたった。3年の時、ある不良生徒が、その先生の授業中にガムを食べているのを注意され、先生に向かっていった。その時先生は弱腰になり、“話せばわかる”とあって、機嫌とりをした。弱者には暴力をふるい、強者に対しては機嫌をとるような先生は、教育者の名に値しない最低人間だと思った。」 「共通一次が終わり、二次の願書を出すための面談をやった。一次の成績はあまりよくなかったが、二次は得意科目だったので、二次に賭けてみたいと思って、希望の大学を言ったところ、ひどく叱られた。“受けなくて後悔するよりも、受けて落ちてもいいから受験させて下さい”と言ってもだめで、願書もくれなかった。生徒の進路は先生が決めるべきではない、と思った。」

教師の冷たさ、作為的態度、相手と状況による態度の豹変、侮辱、無理解、体罰などの経験が、“教育”の名に値しないとみられている。

これらを紹介した後、“教育”と言われているいとなみには、諸君が体験してきたように、児童、生徒にとって、その名に値するものもあれば値しないものもある、ということを話した。

2. 「教育心理学とは何か」を講義した。その要点は次の通りであった。

- (1) 教育心理学は学問のひとつであること。“学問”という語には、“問い”が含まれていること、問いを自分が発しなければ学問の名に値しないこと。
- (2) 教育心理学は、学問の中でもとりわけ科学であること。科学の本質は、自分が発した問いについて、自分で仮説をたて、それを検証することであること。
- (3) 教育心理学は心理学という科学であり、心といわれる現象に関して研究する科学であること。
- (4) 教育心理学は心理学の中でも、とりわけ教育といういとなみに関する心理学であること。
- (5) 教育心理学は、単に心についての事実や法則を知るだけではなく、教育という名に値するいとなみを実践するのに有効となるような、研究をめざすものであること。
- (6) 隣接科学との学際的研究が重要であること。

第2回 「学習する」とはどういうことか？

——「分化-分けること」の意味の探究——（4月24日）

1. 前回回収したレポートのなかから、10人分くらい選んでその内容を紹介した。

2. “学習する”とはどういうことか、ということに関して次のことを話した。

「教育」の「教」は、学んでいる人のそばに、棒のようものをもった人が立っているかたちであり、学ぶことが先にあってつくられている字である。したがって「学習」を、教わって知るなどと解釈することは本来転倒である。人間は、本来学習する存在ではないか。

『援助関係』の理論的基礎である“Perceptual Psychology”を論じた同名の書の、学習に関する記述は次の通りである。

LEARNING AS DIFFERENTIATION

The discovery of meaning and its accompanying emotion lie at the core of learning. All learning, of whatever variety, however, has as its basic characteristic a progressive differentiation from a more general perceptual field. (分化としての学習。意味の発見とそれに随伴する情動が、学習の中核に存在する。しかし、どんなに多様であっても、すべての学習は、より全般的な認識的場からの前進的な分化を、基本的特徴としている。)

この記述を説明するにあたって、分化の例としてあげられている、幼児たちの人物画の拡大コピーを、黒板に貼った。

3. “differentiation”は分化と訳されるが、日本語では、この“分”の字が、“わかる”に使われること、“わかる”には、“解”“判”“別”も使われること、以上の4文字にはすべて、刀が含まれていることを指摘した。さらに“断”“割”にも、刀が含まれていることを指摘した。

以上の6文字を板書し、小レポート用紙にこれらの字を使った熟語を、たくさん書くように伝えた。

小レポートの例は次の通りである。

「微分、養分、多分、約分、積分、分割、分数、分化、分子、分離、分母
 正解、理解、解決、解答、解離
 大判、小判、判別、判断
 特別、判別、告別、分別、別離
 判断、禁断、断定、断層
 分割、役割、割合、割引」

時間をみはからって、どの学生も一人残らず、黒板に一語ずつ書くように伝えた。学生

たちは、生き生きと実楽しそうに、全員が前に出てきて板書した。

書き終わったところで、まだ書かれていない語の追加を、自由におこなうよう伝えた。しかし、いったん座ってからは、なかなか動かず、追加したのは2、3人にすぎなかった。板書された語を全部読み上げて、学習や認識の用語に、いかに“わかる”を含んだものが多いか指摘した。“わかる”といういとなみの基本は“わかる”ではないだろうか、と話す。また、“自分”という語については、“自”は鼻のかたち由来する字であるので、視野のうち鼻のこちら側ということではないか、と話す。そして、この“自分”がどのようなものであるか、自己をどのようなものとみているかが、その人間の学習を大きく規定するものであることも話した。

4. しかし人間の認識あるいは動作には、“わかる”とは反対の“合わせる”もあると話した上で、次の課題として、“合”の字で熟語をつくるように伝えた。

この課題に関する小レポートの例は次の通りである。

「適合、統合、併合、照合、縫合、総合、合奏、合唱、合格、合計、合理」

第3回 「学習する」とはどういうことか？

—— 「分化」には「合わせる」も含まれている —— (5月2日)

1. 前回、小レポート用紙に書いた“合”の熟語を、一部の学生たちに、板書するよう伝え、書かれた熟語を読み上げた。

2. “わかる”だけではなく、“合わせる”も、学習の基本的ないとなみではないか、“わかる—合わせる”の典型的なものが、“分析—総合”であるということ、そして“分析—総合”に関しては、遠山啓著『関数を考える』で、デカルトの四つの原理がわかりやすく解説されていること、そしてそのうちの二つが、“分析の原理”と“総合の原理”であることを話した。

“分析の原理”とは、「わたしが検討しようとするもろもろの難問のひとつひとつを、できるだけ、またそれらをよりよく解決するために必要なだけ、多数の小部分に分割すること」¹²であり、“総合の原理”とは、「もっとも単純でもっとも認識しやすいものから始めて少しずつ、いわば段階を追うてもっとも複雑なものの認識に至り、また自然的には相互に後先のない事物の間に秩序を仮定しながら、わたしの思考を秩序だって導いてゆくこと」¹³である。

また、デカルトは座標を考え付いて解析幾何学を創始したことにも触れた。

3. 次に、遠山啓編『歩きはじめの算数』¹⁴の中にある、障害児教育における概念形成の方法(分析・総合)として考え出された、形と色の認識の指導のしかたを、カードを示

して話した。

それは、色カードと形のきりぬきカードを使って、あわせたり分けたりするということである。赤い色を見分けるという分析と、三角形を見分けるという分析を総合して、「赤の三角」という認識を形成するというようなことである。

第4回 二つの詩を使つての学習（5月9日）

前回までの、「学習の基本は分化であり、分ける—合わせるといういとなみを含んでいると思われる」という講義につづけて、今回は子どもが書いた詩と、書きかえられて教科書にのせられたその詩を教材として使い、その二つの詩のちがいを見分けるなどの学習をする。

その二つの詩とは、中川正文著『おやじとむすこ』（文藝春秋 昭46）¹⁵からの引用である。「五足の上ぐつ」は、中川氏の次男の友君が、小学校4年のときつくったものであり、それを教科書会社がとり上げて、小学校3年の国語の教科書にのせたものが、「古い運動ぐつ」である。中川氏は、次男の詩がみごとに共通語化されていたので啞然としたと書いているが、筆者が読んだところでは、共通語化されただけではなかった。さまざまな書き替えがみられる。そこで、「五足の上ぐつ」のどこがどのように書き替えられたかを見分ける、書き替えによって意味がどのように変わったか、書き替えた理由を推測する（仮説を立ててみる）、などの学習をする。この学習は同時に、教科書がいかにつくられるか、そして人為的加工によって、いかに偽りの内容になってしまうか、ということも認識する機会にもなりうる。

以上のような目的で、次の二つの詩を上下二段にプリントして学生に配布した。

五足の上ぐつ

さんかん日に
 おかあちゃんがきて
 帰るとき、
 ぼくのげたばこをあけたとたん、
 「ひゃー、上ぐつ、いっぱいあるんやん。
 すててしまい。」
 と、いうたやろ。

古い運動ぐつ

おかあさん
 じゅぎょうさんかん日に、
 ぼくのげたばこをあけたとたん
 「まあ、古い運動ぐつがとってある
 のね。すててしまいなさい。」
 と言ったでしょう。

ぼくは、それいわれるのん、ひやひや
してたんやで。
なんでかと、いうたら、
二年からの、上ぐつ、げたばこにためてて
ん。

ぼくの思いでが、いっぱいある上ぐつや
し、もったいない。
奈良先生にも、いわれたんやけど
すてへんかった上ぐつやねん。

いちばんぼろぼろのは
三カ所ほど、でかいあながあいてるけど、
およめにいった
千賀先生とも、遊んだくつや。
運動場も走ったし
雪の上もふんだし
勉強もしたし
ぼくのシンボルや。

今のくつも、もうあかんようになったけ
ど、
運動会の日まで、はいてやったし
また
ためとくねん。
そやし、
「すててしまい。」と、いわんといてや。

ぼくは、
それをいわれるのを、ひやひやして
たんだよ。
なぜかという
ぼくの思い出がいっぱいあるくつな
んだもの。
二年生のときのくつなんだよ。

三カ所ほど、大きなあながあいてい
るけど、
よその学校へかわられた中野先生と
も遊んだくつなんだ。
暑い運動場もかけまわったし、
雪の上もふんだし、
野球のときにもかつやくしたし、
ぼくのたからものなんだ。

今のくつも、もうだいぶ古くなった
けど、
去年の運動会で、
二とうをとったくつだし、
また、ためとくんだ。
「すててしまいなさい。」なんて、
かんたんにいわれては、こまるんだ
よ。

1. 指名されずに読む学習。まず、この二つの詩を読む学習であるが、「指名しませんから、誰か自発的に立って読んでください。みんなで学習していくので、一人一連だけにしてください」と伝える。すぐには立たないが、数分経過したところで、一人が立ち上がって読んだ。これは、学習というものは、本来いちいち指名され、指示されて進めるも

のでないことを、学生が自覚するのを期待してのことである。我が国では昔から、授業において子どもは教師から指名されなければ、読んだり発言したりしてはいけない、という不文律が、教師の心を支配していると思われるからである。指名されずに、自分の意志で立ち上がって読むということは、本人にとってはもちろんのこと、その場にいる他の学生たちにとっても、重要な意味をもつものと期待される。

しかし指名されずに立ち上がるといっても、最初に読んだ学生の隣のものが続けて立つというのは、十分に自分の意志でというよりも、他への同調あるいは依存を感じさせる行動であるので、二番目の学生が立ち上がる前に、「今よんでくれた人のすぐ隣の人は、次に読むのをひかえてください。それは、次々に順番に読むのを避けるためです。隣の人は、一回間をおいてからにしてください」と伝える。

このようにして、学生9人が1連ずつ読んだ。

2. 二つの詩相互の関係について仮説を立てる学習。9人が読み終わった後、「この二つの詩の間には、どんな関係があると思いますか?」という問いを学生に伝えた。この二つの詩は、同じようであって同じではないので、何らかの関係があることは、すぐに察することができるはずである。そこでこの材料を使って、仮説を立てる訓練の機会にしようと思図したのである。

しかし、学生はなかなか発言しない。数分たってから、「子どもがつくった上の詩を、おとうさんがなおしたのが下の詩です」、「子どもがつくった上の詩を、先生がなおしたのが下の詩です」などの発言があった。

ここで、二つの詩の事実関係を伝える。すなわち、「古い運動ぐつ」は、「五足の上ぐつ」の作者の許可を得て、教科書会社が小学国語3年の教科書に掲載したものであること、したがって書き替えであることを伝えた。

小レポートの例

「上の詩は、父親が小さかった時に書いたもので、下はそのむすこが同じくらいの年の時に書いたもの。」

「上は上ぐつとかいてあるのに、運動場や、雪の上を歩いているので、それを気にした親が、運動ぐつとかえて、かきあげたのが、下の詩だと思う。」

「上の詩“五足の上ぐつ”は関西弁まるだしで、読んでいても子供の素朴な気持が感じられ、対して、下の詩“古い運動ぐつ”は、上の詩でだしているような方言から得られる独特のやわらかさ、暖かさ、子供の素朴さが感じられなくなってしまった。ゆえに、この2編の詩は、方言をそのまま文章にとりいれる、又はしゃべり言葉のまま文章をつくることによって与えられる効果の違いの対比のためだと思う。」

「上段の詩と下段の詩を比べると、内容はとってもにているのですが、言い回しという

か、上段の方は関西弁を使い、地方色を出して、また、子供の本当に捨てたくないという思いと、運動靴に対する愛情が強く表現されているような気がします。下段の詩は、上段の詩を見て、大人か、あるいは都会でも“情”という心を忘れてしまったような子供に書かれているような気がします。」

一方が教科書であろうと疑ったものはいなかったが、「古い運動ぐつ」が、人為的なものであると感じたものはいた。

3. 二つの詩のちがいを見分ける学習。教育場面では、よく“考える”とか“考えさせる”ということばが使われるが、“かんがえ”の古語は“か・むかえ”（岩波古語辞典）であり、何かと何かをむかえ合わせるという意味が含まれていたということ、そして我々の目前に二つのものがおかれれば、その二つが同じかちがうか、どういう点が同じで、どういう点がちがうか、見分けようとするものであることを、赤のチョークと白のチョークを使って説明した。さらに、“考える”にはこのような意味が含まれているとすれば、子どもに考えることを求める時には、二つのものを提示すれば、“考える”確率が高くなるのではないかと話した。

次に学生に、この二つの詩のちがっているところを、できるだけ小さい単位でみつけて書くよう指示する。たとえば「古い→運動」というように。

小レポートの例

「さんかん日→じゅぎょうさんかん日に、おかあちゃんがきて→おかあさん、ぼくのげたばこをあけたとたん→ぼくのげたばこをあけたとたんに、ひゃー→まあ、上ぐつ→古い運動ぐつ、いっぱいあるやん→とってあるのね、すててしまい→すててしまいなさい、というたやろ→とやったでしょう、それいわれるのん→それをいわれるのを、ひやひやしてたんやで→ひやひやしてたんだよ、なんでかというたら→なぜかという、二年からの上ぐつ→二年生のときのくつなんだよ（略）」

「五足の→古い、上ぐつ→運動ぐつ、さんかん日→じゅぎょうさんかん日、おかあちゃん→おかあさん、とたん→とたんに、ひゃー→まあ、あるやん→あるのね、すててしまい→すててしまいなさい（略）」

4. 書き替えの理由を推測する学習。二つの詩のちがいというのは、教科書にするための書き替えによるものなので、次にはそれぞれのちがいについて、かき替えの理由を推測する学習をする。次のように学生に伝えた。「たとえば、“上ぐつ”をなぜ“運動ぐつ”にしたのだろうか。“奈良先生にもいわれたんやけど、すてへんかった上ぐつやねん”はなぜ削除されたのだろうか。“およめにいった千賀先生”が、なぜ“よその学校へかわられた中野先生”になってしまったのだろうか、というように、書き替えの理由を推測してください」と。

小レポートの例

「でかい→大きな・・・言葉づかいが乱暴だから、教科書にのせると、子どもが真似をするから。

なんでかと、いうたら→なぜかという・・・方言をつかってあるし、真ん中でぶつときってあるからわかりにくいから。」

時間を十分にとれば、学生たちにとって非常に大事な、推測の訓練ができる教材であると思われるが、時間が短いため、簡単にみえる部分しか書かれなかった。

第5回 詩の内容分析の学習（5月16日）

1. 詩「古い運動ぐつ」の内容分析の学習

学生に次の問をつたえた。教科書の方の詩「古い運動ぐつ」において、その「古い運動ぐつ」はいつ頃まで使い、「今のぐつ」はいつ頃から使いはじめたのだろうか、という問いである。

学生の反応を待ったが、なかなか出てこないで、黒板に次のような図をかいた。

	2年生				3年生				
	春	夏	秋	冬	春	夏	秋	冬	春
古いぐつ		暑		雪					
		い		の					
今のぐつ		運		上					
		動							
		場							

さらに待ったが、やはり発言しないので、次のように説明した。「古い運動ぐつ」は「二年生のときのぐつ」で、一足である。「暑い運動場」を「かけまわった」のは夏であろうし、「雪の上をふんだ」のは冬であろう。したがって「古い運動ぐつ」は、二年生の少なくとも夏から冬の間は使われていたことになる。一方、「今のぐつ」は「去年の運動会で二とうをとったぐつ」である。この教科書は3年国語であるので、「去年の運動会」は、2年生の年の春か秋になる。とすると、「古い運動ぐつ」の使用期間は2年の夏から冬の間を含んでいるのに、「今のぐつ」は2年の春か秋の運動会に使っていた、というおかしいことになってしまう。

この教科書が下巻であるので、3年生の3学期という時点からながめると、「去年の運動会」は、3年生の春か秋ということで、重ならなくなる。しかしこれでは、それぞれのくつの使用期間が長くなりすぎてしまう。現実的でなくなってしまうのである。

書き替えたした人は、くつの使用期間のことまでは、思いが及ばなかったのであろう。教科書を作成するには、「……であってはならない」とか、「……でなくてはならない」という要件がいろいろあって、それにしたがって原作に人為的加工をしたのであろうが、人為はやはり「偽り」になる。「人」と「為」を合わせた字が「偽」なのである。

小レポートの例

「まず第一に出版社側では、大坂弁（大沢注：大坂弁ではなくて、京都の子どもの言葉である）であると全国で何かと不都合であるから、標準語にかきかえたのであろう。それから第二には両方の詩のタイトルが違っているのに目がつく。なぜ書いている内容は同じなのに（大沢注：同じではない）タイトルがちがうのか。おそらく上の方の詩では、くつがいっぱいあると表現されているだけで、子供の書いた五足のくつの意味が理解できないがため、出版社側で勝手にアレンジして“古い運動ぐつ”などという安易なタイトルをつけたのであろう。

下の方の詩の3連目に“よその学校へかわられた中野先生”などといかにも人の同情を誘うような表現がみられるが、子供の方は素直な気持ちで書いた詩なので、サッパリしているが、出版社がわの詩の方は何かあいまいな感じがする。」

「方言が共通語に変えられたのは、全国の子どもたちが使う教材であるために、皆がわかりやすいようにするためではないか。

また、奈良先生がいなくなったり千賀先生が中野先生にかわったのも、奈良や千賀と言うのが、この地方にしかみられない姓だからではないか。

上の詩では五足の上ぐつという題であるのに対し、下では古い運動ぐつと、まるで一足しかないようにされているが、それは子供が今までのはいたくつ全部を大切にしていることを表現しているのに、前にはいていた一足のくつにだけ愛着を感じているように表現している。」

第6回 自己と認識（5月23日）

1. 認識の分化である学習と、自己との関係について講義する。

『援助関係』の第4章、「個人的意味づけの変化としての学習および援助」の「3意味の発見としての学習」の主題が、「学習と自己」である。コームズとスニッグが学習の基本原理として、「どんな情報でも、人の行動に影響を与えるのは、彼にとってのその

パーソナルな意味を発見した程度においてであろう」¹⁶とのべたことが紹介されている。

この原理の意味を説明するために、肺狭窄という病気に関して自己との関わりがさまざまであることを、次の図で示している。

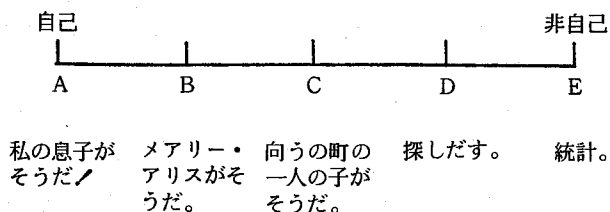


図1 学習と自己についての図表¹⁷

この図の下に書かれている例を、自分なりの例に変換し、小レポート用紙に書くよう学生につたえた。

小レポートの例

- 「自己 A 母がインフルエンザにかかり寝こんでいる。
 B 仲良しの友人がインフルエンザにかかった。
 C 隣のクラスの子がインフルエンザにかかったそうだと。
 D 岩手県の学校でインフルエンザがはやりはじめている。
- 非自己 E テレビニュースで今年はインフルエンザが流行しそうだと報道があつた。」
- 「非自己 E 原子力発電所が建設されることが決定したことをきく。
 D 原子力発電所のもたらす影響についてかかっている本を読んだりする。
 C 実際に国内で原子力発電所の建設が着手されたとききく。
 B 自分の故郷で両親の住む町に建設される。
- 自己 A 実際、今自分の住む町に建設される。」

2. 上記の自己-非自己という一次元の図に、情動の強さというもう一つの次元を合わせたのが、同じ章の「5 記憶、情動、感情と意味づけとの関係」に書かれている、次のような図であることを伝える。

「一般的にいって、物事が自己に近く認識されるほど、その行動、そしてまたその行動によって経験される情動は、ますます強くなる。・・・(図に)示されているように、経験される情動の度合いは、その物事と自己との関係の結果なのである。」¹⁸

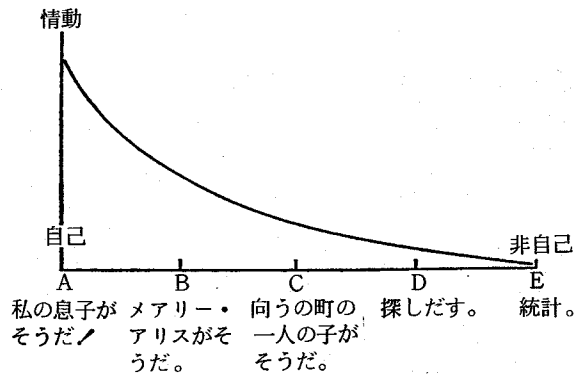


図2 個人的意味と情動¹⁹

3. それでは授業での学習で、情動を高めるにはどうしたらよいか。子ども一人一人の私的な生活を調べておくことはできないし、仮にできたとしても、多人数の授業で一人一人の自己に強く関わりのあることを、とりあげるわけにはいかない。しかし、できることがある。それは授業の初めに、全員の子どもが自分の仮説を立てること、あるいはえらぶことであると話した。

4. 全員の子どもが自分の仮説で授業に参加する学習について

そこで、全員の子どもが、自分なりに仮説を選ぶことでスタートするという、授業のビデオテープを、この時間に視聴し、学習材料とした。

そのビデオテープは、昭和56年6月9日にNHK教育TVで放映された、「わたしの授業」と題する、岩手県水沢市立水沢南小学校の佐々木俊光教諭の、6学年理科の授業の録画である。

佐々木教諭は、「鉄心のないコイルは鉄をひきつけるか」という問いについて、仮説を三つ提示し、子ども全員がそのどれかを選ぶということから、授業を展開した。その三つの仮説（選択肢）とは、「ひきつける」、「ひきつけない」、「その他」である。どの子どもも自分の仮説をもつことになるから、前述の“認識と自己”の理論からいえば、自分の仮説をもたない場合にくらべて、情動が高まるはずである。

5. 生活指導、とくに問題行動へのとりくみ——“犯人”さがしをせず、放置せず、子ども心に訴えつづける ——

佐々木教諭のすぐれた教育実践は、理科の授業にとどまらない。第4回・日本標準教育賞入選論文集である『すべての子どもに学力を』に掲載された、佐々木教諭の論文「感動ある授業は、すべての子どもを集中させ創造的な子に育てる」²⁰によれば、社会科の授業においても、子どもたち全員が予想（仮説）を立てて活発な話し合いをしたことが、冒頭に書かれている。

佐々木教諭の教育努力と工夫は、“生活指導”の面にも向けられている。そこで学生に次のことを話した。佐々木学級の中で、ある子どものカバンの中から500円がなくなった

ことがある。このような問題にも教師は対処しなければならない。“犯人さがし”は教育の名に値しない。放置しておいたら、被害者は人間不信や、教師へのうらみを抱くかもしれないし、盗んだものは“とり得”で、またやるようになるかもしれない。佐々木教諭はどうとりくんだか。

「この問題をどのように扱ったら盗んだ子を傷つけずに救えるか思い迷った。『盗んだ人は、お金を返さない』と言ったところで、返してくれるわけでもない。かといって、その子を野放しにしてしまったら、これから先も、このような問題が連続するにちがいない。そこで私は、『誤ってお金をとった人は、もう使ってしまっていないと思うから返さなくてもよい。が、先生に“これからはしません”と手紙を書いてくれ。名前は、絶対だれにも言わないと約束する。ただし、手紙を書いてくれるまで毎日言います。』と子供達に向かって宣言し、実行に移した。」

佐々木教諭が、このようなとりくみをしたのは、やはり筆者が講義した、信川実氏の実践から学んだからということである。信川氏は、校内で生徒によるとと思われる盗難事件が発生すると、全校生徒の前で「もっていった人は名乗りでないで下さい。名乗りでられると私の心が曇りますから。しかし、もっていったものを、白い紙に包んで、誰にもみつからないように、校舎内のどこかにそっとおいて下さい。」と訴えてきた。そして必ず、全額ではないにしても、白い紙に包まれたお金などがみつけれられたのであった。

教師にとっての危機場面である、このような子どもの問題行動についても、“教育”の名に値する実践が可能なことを示唆したのである。

6. ビデオで視聴した授業場面から学んだことを書くよう、学生に伝えた。

小レポートの例

「このテレビの授業風景にはとても活気があって、きちんと他の人の話をきいていて、『〇〇君に付け加えますが・・・』とか、受け身の授業ではなく、また先生の興味のひきつけ方も上手だと思うが、みんなが参加している授業で、これなら落ちこぼれもなく、勉強に意欲がわくと思う。」

「ビデオで学んだこと。いきなり『自分で考えて仮説を立てなさい。』では、限られた子供だけのものになる。それで、この先生は、まず自分（先生）が用意した仮説を選ばせ→どうしてそれを選んだのか→他の人の意見はどうであるか→本当にこの仮説で良いのか、移ろうとする人はいないか、という所まで持ってきて、皆の興味を引きつけて、実験してみる、という段階を経ていて見事でした。」

教科書どおりに進めて、『ハイ、おしまい。』ではなく、自分で作った実験道具で、そしてその学習を実用化する所まで高めようという心意気は、素晴らしいと思います。」

「子供の積極的な発言をひき出すには、まず興味をもたせるような教材や、授業内容が必

要である。ビデオでは理科の授業であったが、仮説を子供たち自身でたてさせたあと、実際の実験をするという方法で、とてもよいものだったと思う。子供たちがすごく活発で驚く程だった。」

このビデオの映像には、学生たちは集中して視聴していたが、教師の努力と工夫によって、子どもたちが実に活発に学習する場面を創造することが可能であることを、ある程度は伝えることができたものと思われる。

第7回 「自発協同学習」の授業場面からの学習（5月30日）

1. まず、前回の授業との関連について、次のことを話した。前回の授業で視聴した、ビデオに登場した佐々木教諭は、少なくとも“仮説実験授業”と、信川実氏のいわゆる“自発協同学習”から学んでいる。後者を学んだのは、学生の時に筆者の講義からである。信川氏の授業は、文字通りに全員の子どもが、学習の基本姿勢を回復し学んでいく授業とあってよい。そこで今日は、信川氏の授業場面のスライドから学ぶことにする、と。

2. 信川氏の授業場面の記録である、スライド「教えない教育 —— 自発協同学習の記録 ——」（45分）を視聴した。

では信川実氏とはどのような人か。また、氏の授業はどのようなものか。スライドのナレーションから引用しておく。

「信川実先生。信川さんは、大正19年に福山師範学校を卒業、広島県下や大連の小学校、国民学校の訓導を歴任し、戦後、広島県竹原市賀茂川中学校開校と同時に同校の校長に就任。昭和39年に停年で退職されるまで、文字通り『教育一筋』に生きてこられ、その実践の過程と成果とが『教育功労賞』に輝いた方であります。」²²

「信川さんの授業は、今日一般的世間的には、『自発協同学習』と呼ばれております。それは信川さんの教育が、児童・生徒の自主性・自発性を基盤としながら、しかも同時に、互いに助け合い、いたわり合い、励まし合いながら『学習する』ことそのことに焦点を合わせていることから、名づけられたのでありましょう。信川さん自身は、このように呼ばれることを好みませんけれど・・・」²³

「信川さんは、退職後も全国各地の学校や会社、工場などから招かれて、現在なお、本当の意味での『教育』を実践的に探求し続けておられます。」²⁴

「一言で言えば、それは教育を創造することに挺身していると言ってよいでしょう。」

「これからご紹介するのは、昭和46年7月、蔵王山麓の遠刈田温泉で『カウンセリング・ワークショップ』が開催された折、参加者のために小学校の5年生の児童たちとともに展開された『学習場面』の概況であります。」²⁵

この信川実氏の公開授業の特徴については、筆者は、昭和47年7月に、本学部心理学科の集中講義の一環として行われた、盛岡市立仁王小学校第6学年梅木学級での、2時間にわたる授業の逐語記録を資料として「授業の教育心理学的研究方法の探究——ある授業の分析を通して——」²⁶という論文に書いた。

2. 視聴が終わったところで、信川氏が授業中に話した学習の段階的分類、すなわち「第1の仕事」から「第4の仕事」までの、四つの仕事とはどんな学習であったか、小レポート用紙に書くよう伝える。

小レポート例

「第一の仕事：自分の仮説を立てる

第二の仕事：班内で自分の仮説を発表しまとめる

第三の仕事：班で班内の意見を発表

第四の仕事：皆、一人残らず平等に自分の意見を発表し聴いてもらう」

「第一の仕事：信川先生の年齢について一人ずつが自分の頭でかんがえる。

第二の仕事：その一人、一人の意見をグループの中で各自発表する。

第三の仕事：グループではなしあい、それをクラス全員に発表する。

第四の仕事：短い文章をあたえ、一人一人自分の意志で読み、感想をグループごとに発表。できなかった班には題名をつけさせる。

「第一の仕事：児童一人一人が自分の考え（仮説）をもち、それをはっきりと意志表示する。（スライドでは、意見をもった人が立つ。）

第二の仕事：自分の意見を他の人に話し、また班の人の考えもしっかりと聞く。

第三の仕事：班員全員の意見を、みんなに向かって発表する。（スライドでは、この仕事は児童半分しかしていない。）

第四の仕事：児童が半分しか発表していないのに、次に進むことにためらいもなく同意する児童に、『自分も甘い砂糖をなめる』ことの意味を考えさせ、残りの児童全員に発表させる。」

3. 授業分析の方法の一例として、筆者の方法を説明する。すなわち、(1)すぐれた授業を選ぶ。すぐれているかどうかは、子どもにとってどうか、という観点が大事であること。(2)その授業の逐語記録をつくる。(3)記録された教師の言動を細分する。(4)細分されたところを、想定されるふつうの授業と比較しながら、意味を探究する。

次に、このスライドを視聴して学んだことを書くよう伝えた。

小レポートの例

「スライドを見ての感想

はじめのうち生徒たちは、一部の生徒の意見にあわせたり、さそわれたりした自分の仮

説をもっていたが、先生の何度もの同じ質問にとまどいながらも、自分の仮説をもつことを自分から理解し獲得した。“自分が砂糖をなめなければ甘くはない”という言葉、全員が理解したとかがえる。授業は一人一人の参加の意欲が感じられるものにするのが大切だと思った。」

「自分は援助者であって授業を進めるのは子供達だ、という信川先生の授業に、かなり子供達は困惑しているようだったし、私自身も困惑した。先生は子供達に授業を教え、意見交換を指示し、子供達を指名することが、先生の仕事であり、ほとんどそれが当たり前と思っていた私には、あれが本当の“子供中心の授業（又は学校）”なんだなと感じた。ところで、“まちがえることは恥ずかしいことではない。まちがえたらやり直せばいいんだ”という信川先生の言葉は、困惑していた子供達を、かなり勇気づけたのではないかと思う。それに、まちがえてたところを指摘しないですませたのは、子供の自主性を考えたからだろう。」

「一つ一つの仕事において、ちょっとした信川先生のアドバイスにより、子供達一人一人が、何をすればよいのかを考え、そしてそれを自分自身の心にとどめておくだけでなく、自分のために、かつ他の人（友達）のために発表するし、又その発表を聞くことが大切である。だからこそ、自分の発表に責任をもたなければならないし、責任を持ち、友達の意見を聞かなければならないということは、ごく普通のことのように感じられるが、現実として考えると、どうしても他人の目を気にし、出来ないように思える。

実際、私が小学校の頃、低学年では誰もが自分の意見を持ち、進んで発表していたが、いつの頃からか、そうすることが恥しく感じられ、又、クラス内においても、そういう人は異質の扱いを受けていた気がします。そして誰もが他の誰かがなんとかしてくれることを願っているのです。どうしてこの様になってしまうのでしょうか。

この授業の中で、生徒たちの目が次第に真剣に、そして輝き出したのが、大変印象的でした。」

「もし自分が生徒の一人であったなら、おそらく他の生徒と同じように困惑したことだろうと思う。ナレーターの人がそれを“子供たちが飼い慣らされている”という言い方をしていて、言いたいことはとてもよくわかるのだけれども、とても嫌な言い方に感じた。実際、自分が教師としてその場に立ったとき、子供たちが自主的にできる授業ができるのか、そしてそのような授業を実践的に行うことが許されるのかを疑問に思う。」

学生たちは、信川氏の授業場面が自分たちの経験してきたものとあまりにも違うので、非常に印象が深かったようである。児童全員が一人残らず仮説を立て、しかもそれを話し合った上で発表する、そしてまた文章を読み、感想を発表することが可能であることを見た。しかし学生の中には、あれは理想であって、現実の教育現場ではカリキュラムが決め

られているので、とても出来ないというように、目の教材から学びとる姿勢を放棄してしまうものもある。そこで、教育実習の時にクラス全員の子どもに読む機会を与えた学生の話もした。

第8回 脅威の効果（6月6日）

信川氏の授業では、子どもたちが脅威を感じないで学習できるよう、じつに心が配られていた。“正しい—間違い”という結果にならない学習であり、他の人の発言を笑わない学習であった。そこで今回は、たいていの授業に感じられる脅威が、いかに認識や学習に影響するかを学習する。

1. 『援助関係』の中に、認識と学習におよぼす脅威の効果が書いてあるのをみつけ、それを小レポート用紙に書くよう伝えた。

それは次のような記述である。

トンネル視。人が脅威を感じると、その認識的場はせばまり、脅威の対象に焦点があわせられる。ほとんど誰もが、ぎょっとさせられたときにこの現象を経験する。認識できることは——トンネルから見るように——脅威対象以外は何も見えにくいということまで、せばめられてしまう。

自己の防衛。人は脅威を感じると、すでにもっている認識の防衛を余儀なくされる。²⁷

2. 次に、学校の授業場面での脅威の経験を明確にするために、びくびくした経験は脅威経験といえるであろうと話した上で、これまでの学校の授業において、びくびくした経験を書くよう伝えた。

小レポートの例

「小学校1年生の体育の授業で、まだ自分は泳ぐことができなかったの、水泳の授業がとても嫌いだった。先生もクラス全員が泳ぐことができるようにと頑張って、泳げない人の顔に水をつけたり、水中にある輪をくぐらせようとして、水に慣れさせようとしたが、自分には苦痛にしかならなかった。また中学1年生の数学の授業で、宿題をしてこないときにどなられたりして、友達は教室の後ろでプロレス技をかけられたり、外に出されて雪に顔をつけられたりした。その先生の授業はびくびくしながら受けていた。」

「うちの小学校では伝統的に“サンドイッチ”（両手でホッペをはさんでたたく）が流行していて、いろんな先生がやっていた。私も1、2年の担任（女）と、3年の担任（女）と4、5年の担任（男）にやられた。私はどの先生も嫌いではなかったが、悪いことをすると、“サンドイッチ”をやられるという意識がいつもあったので、こわかった。しかし中には、やられすぎてなれっこになり、“サンドイッチ”に対する脅威がなくなっ

た生徒もいる。」

「小学生の頃、“帰りの会”というのがあって、今日一日の学校生活において、誰か悪いことをした人がいたら、みんなの前で反省させることが行われていた。ほんとにささいなことでも、すぐ指摘されるので、いつもその会の間中びくびくしていた。」

「小学6年のときに、学級会でクラス活動について話しあっていて、先生の言った案に反対した男の子を“お前、先生の言うことに逆らうのか”と言ってしかり、たたいた。」

「中学の1、2年の時の担任は木刀を持っていて、忘れ物、無駄話、さぼりなど、この先生はいつも木刀でお尻をぶった。宿題が不十分でもぶたれ、男女関係なく、私も何度かぶたれた。恐くて、名前を呼ばれ、先生の前に行き、ぶたれる瞬間に目をつぶった。当りどころが悪いと、はれたり、青くなったり、時に1週間も痛みが残った。何度もぶたれると涙がでるほどだった。また、この先生はスケベで、“はたかたれなければガマンしろ”と体をさわったりした。男子にも同様だった。いつも先生の授業や先生のいる前(だけ)では、みんないい子にしていた。」

「中学の時の女の国語の先生は、生徒が忘れ物をすると、ほっぺたに“ぶちゅっ”と言って、つばをとばすようなキスをした。された子の中には、ほっぺたをつばがだらーと流れてきた人もあったが、先生は、そのつばを拭いたらもう一回ぶちゅっすと言って、ふかせなかったため、つばがほっぺたをしたたっていた。50歳をすぎた、清川虹子のような口をしていた。みんなびくびくしていた。」

「高校の数学のある先生は、機嫌が悪いとそれはもうこわくて、ビクビクした。あてて黒板の前に出され、解けない生徒に対し、“おまえなんか死ね”とか、“バカかおまえは”とか、とにかくきたない言葉をあびせ、泣きだす人も沢山いた。だから数学の時間は、その先生の機嫌が良いか悪いかうかがい、悪い時は本当に教室がシーンとなるほど、みんなおびえ、冷汗をかいた。逆に機嫌が良くても、問題が解けない生徒や、質問に答えられない人がいると、とたんに機嫌がわるくなるので、又ビクビクし、当てられた人に対して、心の中で“たのむから答えてくれ”といのっていた。」

これらの小レポートを紹介した。

授業中にびくびくしていた経験だけが脅威経験ではないが、学生たちのレポートには、教師に脅かされた多種多様な経験が報告されており、これでは大学に入っても、教室の前に座らず、教師から遠い席から座っていくことになるのも、理解できるような気がした。

近年の学校の雰囲気のある側面がうかがわれる報告といってもよいであろう。

第9回 知能とその決定要因 (6月13日)

1. 『援助関係』では知能をどのように定義しているか、その記述をさがして小レポート用紙に書くよう伝えた。

『援助関係』では「知能」について、第5章の「人間の潜在能力の範囲」で、「個人の効果的かつ効率的に行動する能力である」²⁸と定義している。

2. 次に、『援助関係』では知能の決定要因として何をあげているか、項目だけを書くよう伝えた。

身体的条件、機会、欲求、自己概念、目標と価値観および脅威の影響があげられているのである。

3. 上記の6要因のうち、特に身体的条件について力点をおき説明した。感覚器官の存在とその機能については特に、現代の日本人は、子どもの時期から視力が低下し、年々近視が増加してきたことを、文部省学校保健統計に基づく図によって示した。今や高校段階では、生徒全体の50ないし60%が近視であり、学校によっては80%にも達していることを伝えた。また図により、国民一人当りの砂糖消費量の曲線と、近視の生徒の率の変化の曲線が非常に近接していることを示した。これを直ちに因果関係を示すものと解することはできないが、世に知られていない元眼科医柳沢(旧姓-佐々木)富雄氏の学説と完全に一致することを話した。柳沢氏の学説とは、砂糖大量摂取、野菜摂取不足、肉過剰摂取という食生活が、血液のアルカリ予備を低下させ、そのために、ものを見る時に眼球をとりまく強膜の後ろに集まってくる血液が、強膜からカルシウムを奪ってしまい、そのために弾力が乏しくなった強膜が眼球を押しさえきれず、眼球後部が膨張したままになってしまい、網膜に焦点が結ばれない、という説²⁹である。

また「活力を減するものはどんなものでも、経験の可能性をそこなうであろう」³⁰という記述に重点をおいて、とくに栄養の重要性について講義し、最後に、今日の講義で学んだことを小レポートとして書くよう求めた。

小レポートの例

「知能の決定要因 直面している場面に必要または適切な意味を所有していること。

身体的条件。年齢。機会。価値観と目標の効果。

今はないのですが、高校のときに朝ごはんを食べないで学校に行ったとき、だるくて何もする気になれなかった。ごはんを食べずに甘いものばかり食べていた頃に、いつも、ねてもねたりないというほど、眠気がおそってきて、今まで授業中に居眠りしたことなかったのに、先生の前で堂々(?)と居眠りをした経験があります。」

「子供のときカルピスやヤクルトのような甘い飲みものが非常に好きで、そのため虫歯

が多かった。がそれだけでなく体にしっしんが多くでたり、かぜに対する抵抗力がなかったり、ひどく頭が痛かったりして、1ヶ月のうち1週間程度は幼稚園を休んでいた。今思えば偏食でもあったし、砂糖のとりすぎがそのようにさせたと思う。」

「近視の話では、私の高校も8割以上がメガネ、コンタクトだったので、身近にかんじました。」

「私の両親も私も視力がいいのですが、弟だけは近視で、0.01ぐらいで、メガネをかけなければ生活できないだろうと思います。今、高2なのですが、小学校5年生ぐらいの時に、急に視力が減退して、すぐにメガネをかけるようになりました。半年ぐらいの間だったと思います。遺伝でもないだろうし、原因は何だろうと思っていたのですが、弟は甘いものがとても好きなので、糖分が原因だったのかと、話を聞いて思いました。」

「私の場合、高1まで盛岡にいて、高2のときに引っ越し、それからずっと汽車通をやっているが、高1まで視力はよかった(1.0くらい)のに、高3の頃には0.4くらいになってしまった。初めは電車の中で本を読むのが悪いのかなと思っていたが、今日の話聞いて、食生活に問題があったのかかもしれないと思った。学校帰りとか、友達につきあっておかしを買ってたべたり、電車の中でジュースを(ほとんど毎日)のんだりしていたからだ。また家に帰っても“疲れた”(電車で1時間かかるので)といっっては甘いものばかりとっていたので、それも原因なのかもしれない。」

「大学に入ってから、やけにねむけを感じるようになった。今日の授業でその理由が分かった。栄養がかたよりすぎていたのだ。今日からはきちんとごはんを食べたいと思う。今日の朝もとうふにしょうゆをかけたものをたべただけで、とてもはらがへっている。コーラは毎日1杯のんでいる。」

「今日の授業はたいへんためになったと同時に、背すじが氷る思いがした。私は高校のときぐらいから、本当に甘いものが大好きで、いつも毎日アイス、ケーキをたべていた。でもそのころは自宅だったために、きちんとした食事もとっていたし、スポーツもたくさんやっていたので、特別困ったことにはならずにすんだ。でも大学生になり一人暮らしになってからは、ほんとうにめっちゃうちゃになってしまい、毎日おかし、パンばかりたべて生活するようになってしまった。食事は食べなくても、おかしはたべるそんな毎日だった。気力とかもなくなってしまうし、かぜもひきやすくなってしまい、今年の4月からアパート暮らしをするようになったのを機会に、自然食をとり入れたちゃんとした食事を心がけている。」

「自分自身は自宅生ということもあるし、食生活に関しては問題がさほどないと思っているのですが、やはり家庭教師先の子供のやる気のなさは、糖分のとりすぎに関係があるのでは…? と思いました。いつ行っても、机の足もとにジュースのびんが置いてあるし

…。これからは子供の食生活にも注意していかなければ……と思いました。」

この回の講義では、わが国の食生活の急激な変化を示している、全国家計年報に基づく主要食品購入数量の推移の図や、学校保健統計にみられる近視の率の増加の図、近視の率と砂糖消費量の曲線が極めて相似している図、米・パン・砂糖それぞれの摂取と血糖値との関係、5ないし6時間の血糖曲線の図など、多くの図を提示した上、学生のケースも含め多くの事例を話したので、学生たちにとっては非常な衝撃を与えたと思われる。自分にも思いあたるという学生がかなりあったが、そればかりではなく、家庭教師にしている家の子どもの状態と、その子の食生活との関連に目を向けた学生もいる。

第10回 栄養的要因：低血糖症（6月20日）

1. 低血糖症の症状リストをひとつひとつ読み上げ、学生が自分に該当する場合には、自分のノートに○印をつけ、終わったらその数をかぞえて小レポート用紙に書くよう求めた。

そのリストは今村光一著『食の管理学』³¹から引用し、大沢著『食原性症候群』に掲載したものである。例として数項目あげておく。

- (1) しばしば心が空白になる。(2) 頭の中が混乱しやすい。(3) 忘れっぽい。(4) 集中力がなくなる。(5) 仕事や勉強の成績が並み以下になる。(6) カットしやすい。(7) 感情をコントロールするのがむずかしい、など。³²

2. 糖が脳細胞を含め、全身の細胞のエネルギー源であるが、多糖類の穀物からの摂取が決定的に重要であり、2糖類である砂糖の大量摂取がいかに血糖値を動揺させ、心身の状態を不安定にさせるかを、わかりやすく伝えるため、筆者が出演したテレビ放送の録画「糖分と精神」を視聴する機会を設けた。学生は、画面の冒頭に思いがけず、筆者が登場したので、爆笑したり拍手したりした後、熱心に視聴した。

3. 6時間の糖負荷試験を受けた結果、低血糖症とみなされうる数ケースについて、それぞれの人の食生活および病院でどのように処遇されてきたかを講義した。

講義終了10分前頃、今日の講義で学んだことを書くよう求めた。

小レポートの例

「私は、昔から周囲の人があきれくらい甘い物が好きである。最近では心掛けて糖分はひかえている。私は冷え性で、夜布団に入っても体がなかなか温まらなくて、寝つけなかったり、夜中に寒いと目が覚めて、あまりの体の冷えに眠れなくなることがよくある。これは糖分のとりすぎなのかと思った。」

「健康な体を保つためには、甘い物や肉などばかり食べずに、ごはんをたくさん食べ

の方がいいということがわかった。これからは私もなるべく甘い物をひかえたい。」

「33 授業の最初にやったアンケートで、該当するものが多く、おどろきました。糖をとりすぎると低血糖になるしくみもわかりました。これからは糖分の多いものやパンをさげ、ごはんをたべたいと思います。」

「30 自分は目がわるいのでドキッとした。また、食生活もアパートで、最近は一スーパーの弁当ですましていたので、なおそうと思った。」

「10 自分たちの目にみえないところで低血糖症という病気がどんどん増えているのだと思うと非常に恐ろしく感じる。また、このことが精神的におかしくさせていっているとしたらこれから世の中はいったいどうなるのだろうと思う。やはり生活の基本である食生活の見直しが必要と感じた。」

今回もまた、自分にも思い当たるという学生が多く、小レポートの内容には具体的なものが多かった。自分の食生活を変える意志を表明しているものもあり、食生活と心身の状態との関連についての認識は、ある程度深まったものと思われる。

第11回 栄養的要因：ミネラルとビタミン（6月27日）

1. 「ミネラルにはどんなものがあるか、知っているミネラルの名前を小レポート用紙に書きなさい。」と伝えた。

机間をまわて書いているのをながめると、ミネラルの名前が非常に少ない。

2. シャウス著大沢訳『栄養と犯罪行動』にもとづいて、脳に特に必要なミネラルとビタミンについて講義した。ミネラルではカリウム、鉄、亜鉛、クロム、マグネシウム、ビタミンではビタミンA、B₁、B₂、B₃、B₆、葉酸、Cである。³³

関連して、喫煙は1本すうごとに平均して、ビタミンC25mgを消耗するが、これはビタミンC平均摂取量200mgの8分の1であることなども加えて説明した。

また亜鉛欠乏は食欲不振をまねくものであり³⁴、いわゆる“ダイエット”であまりにも食の量を減らすことが、低血糖とともに亜鉛欠乏も起こし、回復困難な拒食症になるのではないか、という仮説も話した。

3. ミネラルには、栄養ミネラルばかりでなく、有毒ミネラルもあること、盛岡大学短期大学部佐藤彰教授の協力による筆者の毛髪分析の研究でも、非行少年は無非行中学生にくらべて、栄養ミネラルが少なく、アルミニウム、鉛、カドミウムという有毒金属の量が多かったということ話を話した。食生活や喫煙などによる生化学的問題が体内にある証拠と思われる、と話した。

小レポートの例

「ミネラル……鉄、カルシウム、マグネシウム、亜鉛、クロム。

今、真剣にタバコやめようと思っています。今日の講義でも言っていたとおり、自分の体に害があるだけでなく、他人の体にも害があるのですから。しかし、いきなり明日やめるという事が、出来そうになく、1日おきにしようとか、考えておりましたが、口だけになりそうです。何か良い方法があったら、教えていただきたいのですが……」

「カリウム、マグネシウム、カルシウム、鉄、リン、チッ素。

私が家庭教師をしている中学生の部屋には、様々な種類のジュースの空缶が飾られている。本人は、“あまり飲んでいないし、飲みたいとも思わなくなった”と言っているが、どうだろう。加えて、親が不在のことが多く、食事もありバランス良くないようだ。甘いものが好きで、スナック菓子を食することが多いらしい。パンは好きじゃないからと米は食べるようだが、野菜の不足はあると思う。リンやカリウムが不足し、アルミニウムが多いかもしれない。

本人は集中力がなく、非常に破壊的で、学校のトイレの壁をゲンコツでぶち抜いたり、自分の部屋の壁を叩いたりする。また消しゴムに鉛筆をさしたりする。しかし、これといった悪気や反抗心もある訳ではなく、ただなんとなく面白いからということらしい。一応は普通の元気な子だけに心配だ。どんな指導をしていったら良いだろうか。この前、この授業で聞いたことを話してみたが、分かってくれるだろうか。」

この回の講義においても、講義内容を自分の問題として“真剣に”意識しはじめたものがいた。

第12回 人々と接触するための二つの照合枠：閉鎖系と開放系（7月4日）

1. 『援助関係』の第7章「人々と接触するための二つの照合枠」に、閉鎖系と開放系という語があるが、それぞれ何を意味しているか、小レポートに書くよう求めた。

「閉鎖系は、できるだけ明確な用語で最終目標を明確に定めることによって進行し、それらからその目標に達するための機構をうちたてる。これは、人が旅行の計画をたてるために用いる方法である。これはまた、産業界において製品の生産のために、あるいは子どもに特定の技能を教えようと望む教師によって用いられる系である。（略）他方、開放系は、明確な目標なしに始まる。それは問題に直面して進行し、それから解決を探し求めるのであって、解決の性質は前もって明瞭に認識されえない。これはカウンセラーやソーシャル・ワーカーが、クライアントが問題を探究するのを援助する時に用いるアプローチである。それはまた、立法機関が問題を討議するとき、あるいは教授活動への現代的な“発見”アプローチにおいて採用される系である。」³⁵

この二つの系について、この授業における筆者の実践例をあげた。開放系の例としては、学生諸君がこの授業で学ぶ中で、何か気づき、より一層学習できる人間に成長することができるよう、さまざまな教材を提供し、自発的行動ができる場面をつくる努力をしてきたということ、閉鎖系の例としては、授業に遅れてくるものがかなりいるので、遅れてきたものには小レポート用紙を渡さないという方針をとってきたことを告げた。後者の場合、まさしく目標が明確である。遅刻するものがゼロになることが目標である。

小レポートの例

「閉鎖系 —— できるだけ明確な用語で最終目標を明確に定めることによって進行し、それからその目標に達するための機構をうちたてる。

開放系 —— 明確な目標なしに始まり、問題に直面して進行し、それから解決を探し求めるのであって、解決の性質は前もって明瞭に認識されえないこと。」

第13回 「させ」の多い教育界（7月11日）

1. 自主的な人間の形成をめざす教育では、開放系アプローチが基本であって、閉鎖系アプローチはいわば二次的なアプローチであろうが、現実の教育界では、授業を含めたあらゆる場面で、児童・生徒の個々の行動について、閉鎖系志向の傾向があること、使役の助動詞「させ」が実に頻繁に使われていることが、その現れであろうということを、この回の講義の主題とした。

まず、たいていの教師の「学習指導案」で、「～を理解させ」など、「させ」が多く使われていること、次に、学校教育において特に公的に重要な位置を占めている『学習指導要領』に、「させ」の濫用が目立っていたことを、例を図表で示しながら話す。

図表で示した、『小学校学習指導要領』（改訂前）のある頁の、一部分は次の通りである。傍線は筆者による。

「(1) 自分たちの市（町、村）を中心にした地域における特徴のある地形、土地利用及び集落の分布を取り上げ、人々の生活と自然環境との関係を理解させるとともに、県（都、道、府）内における自分たちの市（町、村）の地理的位置を確認させ、県（都、道、府）全体としての地形の特徴などに気付かせる。

(2) 自分たちの市（町、村）の重要な生産活動を、自然環境との関係、原料や資源の利用及び生産品の販売や輸送の面から理解させ、生産活動を通しての他地域との結びつきについて考えさせる。

(3) 自分たちの市（町、村）の商店街のはたらきを、商店街としての販売の工夫や協力、客の利用の様子及び交通の条件の面から理解させ、消費生活を通しての他地域との結び付

きについて考えさせる。

(4) 自分たちの市(町、村)と比べて自然条件が異なる地域を県(都、道、府)内から選び、その地域における生活の様子を理解させるとともに、自分たちの市(町、村)の特色について考えさせる。

(5) 自分たちの市(町、村)の生活が変わってきた様子を具体的事例を通して理解させるとともに、地域社会の文化財や行事に関心をもたせる。³⁶

2. ある集団に使われる言語や論理が、その集団の成員の意識の型を規定する、という学説を紹介する。すなわちエーリッヒ・フロム著阪本健二・志貴春彦訳『疑惑と行動 — マルクスとフロイトとわたくし —』の「9 社会的無意識」に書かれている次のような説である。

「わたしのいう“社会的無意識”とは、社会の構成員の大部分が、ともに抑圧している分野のことである。この共通した抑圧要素とは、特殊な矛盾を内蔵した世界が、成功裏に運営されるためには意識されてはならない内容のことである。」³⁷

「社会の構成員」という概念を、「教員の世界」という語におきかえてみたらどうだろうか。教員の世界の大部分が、何かをともに抑圧していないだろうか。

ともに抑圧するのに関わるものひとつが、その社会の言語である。

「言語は、単語や文法や文章や、その中に閉じ込められた精神によって、どの体験が自覚されるかを決定する。」³⁸

「言語と論理は、一定の体験を自覚することを困難にし不可能にする社会的フィルターの一部なのであるが、このフィルターには、もっと重要な第三の役割がある。この役割は、ある種の感情が意識に到達するのを許さず、たとえ到達しても、この領域から排除してしまう傾向をもつものである」³⁹

フロムのこのような説を、教員の世界での、「させ」という使役の助動詞の頻繁な使用に適用してみると、次のような仮説を立てたくなる。すなわち、「させ」に合わない子どもの行動は、それが学習場面であっても、意識されにくくなるのではないか、ということである。換言すれば、子どもの自発的行動が意識されにくくなるのではないか、という仮説である。

3. 『主体的学習入門』という題の本の中でさえ、しかも「主体的学習の指導方法」という見出しの、いわばその本の中核ともいべき個所においてさえも、次のように「させ」が頻繁に使用されていることを、模造紙に書いた図表で示す。

「1. 学校生活の8割を占める学習指導を子どもに主体的な学習をさせることを通して主体性を育てるのです。

2. そのためには基本原理として、学習(学問すること)は楽しい、面白くてたまらな

いという体験を全員の子どもに味わわせるのです。

(略)

5. そのために全員に必ず予習させ、わからないところをつかませ、自力で解決を試みさせるのです。

6. そのために課題を自ら発見させ自分のとくべき課題(しごと)として意識させるのです。

7. 全員に学習の自信と満足を与えるために、学習方法訓練を授業中にやり、学習課題や学習方法を分析して示すのです。」⁴⁰

学生に、上記の1の文章について、小レポート用紙に写した上、おかしいと思われるところを指摘し、意味が通ずるよう書き直すよう求めた。

小レポートの例

「主体性をそだてるといいつつも、“主体的に学習させる”という文章は、“主体的に”と“学習させる”が、全くのように正反対の意味にとらえられる。したがって子供の大切な主体性というものが押さえられているように思われる。よって正しい文章は……

○ 学校生活の8割を占める学習指導を主体的に学習することによって、主体性を育てるのです。」

「主体的に学習をさせる→主体的に学習をする

学校生活の8割を占める学習指導において、子供が主体的に学習することにより、子供が主体性を育んでいくのです。」

「主体」という語を中心に行っている教育書でさえも、「させ」という助動詞を、原理を論ずるところで頻繁に使っている。この事実も示して、教育界では『援助関係』でいう開放系の援助が意識されにくいことを、学生に伝えたかったが、小レポートの課題を限定してしまったため、反応を知ることができなかった。

第14回 援助における共感の決定的重要性

—— ある登校拒否のケースを例として —— (7月18日)

1. 『援助関係』の第9章は「共感 — 援助の本質的スキル —」であり、共感を援助のいとなみの中核とみなしていることを伝え、共感の例として、「先生、わたしの胸には14も悪魔がいるんです！わたしを槍で突き刺しているんです！悪魔が見えますか？」と叫んだ患者に、著者が「いいやジョー、わたしには見えないけど、あなたが彼らを感じていることはわかります。お気の毒に思っています。」と答えた、というエピソード⁴¹をあげた。

2. 最近ますます急増している登校拒否を、この時間の主題とすること、そして登校拒

否児への援助の中心も共感であろう、と前おきして、登校拒否の事例を紹介した。紹介する事例は、我が子の登校拒否の体験をなまなましく書いた、奥地圭子著『登校拒否は病気じゃない』からである。

3. その子が学校で、友だちや担任教師からどんなしうちをうけたか、病院でどんな対応をされたか等の経過を紹介する。その中の次の場面のところで、学生に問いを伝える。

「うしろの席の子が、とがった鉛筆でしつこく頭を突っつき続けたので、初めは小さな声で“やめろよ”と言った。それでもやめないの、大きな声で“やめろよ”と言ったらその子が“なにをっ”というわけで、授業中に言い合いになった。それを先生がとがめて“二人とも出ていっちゃい”と前に出されて、“授業中のけんかはいけません、けんかは両成敗です”ということで、事情などまったく調べずに、すぐ仲なおりの握手をしなさいと言われた。相手の子は“ごめんな”と言って手を出したが、この子は自分は突っつかれたほうで悪くないと思っているから、手を出さずに背中側に引っ込めてしまった。」⁴²

ここで、もしあなたが教師だったらどのように反応するか、という問いを発し、小レポート用紙に書くよう伝えた。

4. 数分後に、上記の実際の経過の続きを話す。その教師は、手をわざわざそえて、むりにその子と握手させながら、「まあ、〇〇ちゃんはちゃんとあやまっているのに、なんですか」と言って叱ったということである。

5. 次に、ある病院の医師が、まさに共感といえる態度で接触したときに、胸のつかえがとれたようにしゃべったことを話した。その子が話した内容の一部は次の通りである。

「国語の時間に教科書を読ませて、つかえると校庭一周という罰があって、それを班で合計する。そうすると、6人で19周になることがある。気分が悪いと言ってもほかの子が納得しない。走ったからといって読むのがよくなる。おかしいと思うから、学級会で、そんなやり方でなくて、教えあい、読む練習をすればいいじゃないか、と発言したら、ほかの子たちは、罰がないと何もやらないと思いますとか言って、先生もそれに同調して何も変わらなかった。」⁴³「学校では、納得できないことに従わなければいけないことがたくさんあって、僕は自分が自分でなくなるような気がするんだ。」⁴⁴

この医師との話が終わったら、この子はうーんとのびをして、「羽根がはえたように気持ち軽くなった。こんな気分は、久しぶりだ」と言った。「おにぎり作って」ということで、帰宅しておにぎりを食べ、拒食症もなおったという。

6. この子は病院で脳波が異常とか、心電図が異常とか、自律神経失調症といわれたり運動会が終わった時にはひどい脱力症状が置き、拒食症になってしまった。これらの症状の根底には、低血糖も疑われるということをつけ加えた。

小レポートの例

「私なら、手をひっこめた子供に、理由をたずねると思う。その先生は無理に手を出させて仲なおりさせたというが、その前に何故けんかしたのかを問うべきだったと思う。具体的に言葉でいうとしたら、“どうして授業中にけんかしたの？わけを話してくれる？”というと思う。

私が小学1年と2年のとき同じ組だった子が登校拒否で、学校に出てくるのは月に4～5回だった。私はその子とけっこう仲がよかったので、学校にいこうと朝さそいにいったり、遊んだこともあったが、今考えたら、その子の家ではいつもお菓子やジュースがテーブルの上であり、インスタント食品を食べていた。もしかしたら、その子の食生活と登校拒否はつながるものがあったかもしれない。」

「登校拒否の実態を知らないで、ただ教師が上から押しつける教育は、何の改善にもならないのだと実感した。今日の授業に限らず、大沢先生の講義は毎回興味深く聞かせていただきました。大会で休んだ1回分もくやしく思っています。大学にきて、このような講義をきけるとは本当にうれしいし、今までで一番充実した時間でした。ありがとうございました。」

「“どうして握手するのがいやなの”

カウンセリングにとって一番大切なことは相手に共感することなのだなあと思いました。今日の登校拒否の子供も自分の学校のことやいやなことを話す相手がいるというだけで、あんなに心が軽やかになるのはとても不思議です。友だち同士でも何か相談されたら、相手の心になって考えるようにしたいものです。」

“共感”について講義した上で、授業の中でのある一局面だけを問題場面として提示し、学生たちに具体的援助のリハーサルを求めたのであるが、やはり「どうして？」など、共感とはいえない反応例が多かった。共感的理解の例を実際のカウンセリングの録音で示せばよかったと思う。

主レポートと期末試験

学問という語には、自分で問いを発するという意味を含んでいるので、期末に自分が選んだテーマでの、主レポート（400字詰め原稿用紙5枚前後）を提出することを求めた。

また、講義でとり上げられることは限られているので、教科書を精読することを期待し、重点をおく範囲を指定した上で、期末試験を実施した。重点をおくと指定した範囲は、「認識と自己」、「個人的意味づけの変化としての学習および援助」、「人間の潜在能力の範囲」、「人々と接触するための2つの照合枠」、それに「共感-援助の本質的スキル」の各章である。

期末試験の問題は、次の4題とした。(1) 自己概念の循環効果とはどういうことか。(2) 「わかる」とはどういうことか。(3) 知能を決定する6つの要因をあげよ。(4) 共感的理解とはどういうことか。

以下、印象深かった主レポートの数例をあげるが、いずれも面接の際に、保存と発表を了解してもらったものである。

「教育心理学の講義を受講した中で私にとって一番興味深かった内容は、授業のあり方また教師は生徒にとってどうあるべきなのか、ということでした。それは、私が今まで頭の中で漠然と考えていた理想の授業、もしくは教師像、それが私の考えなど及びもつかないほどの強烈な教師が、授業がこの“教育心理学”の講義の中で、私の目の前に表れたからです。

その一つに信川実教諭の授業風景がありました。(略)このスライドに映し出されたものは、何もかもがとても新鮮に見えました。特に信川教諭の言葉の一つ一つに生徒に対する気づかいが感じられることでした。例えば、講義でも分析しましたが、まず授業の最初は“こんにちわ”です。一般的な(私達の殆どが行ってきた)“起立-礼-着席”のような号令ではないのです。また、“自分なりの答えのある人は正直に立つ”という言葉ですが、これだけの言葉の中に数々の信川教諭の意図が組み込まれているのを知った時は驚きと言うか、感動と言うか、“すごいなあ”の一言でした。(略)

しかし、このスライドの中で私が最も衝撃を受けたのは、“真の理解は子供の情動の高ぶりがなければあり得ない”という言葉の通りのことが実際の事実として目の前で展開されたことです。(略)子供たちが全員が参加しなければ、授業は先へ進めない。ということを実にわかってもらうために、信川教諭はスライドの中で子供たちに(まだ意見を発表していない子供がいるのに)“先に進んでもいいですか”と発問し、“いいです”という返事があると“嬉しくないねえ。本当にいいですか。”を繰り返しました。(略)

子供たちには……困惑というよりはむしろ、イライラしたもの“怒り”が高まってきました。私にも“このままでは子供たちは授業を投げ捨ててしまうのではないか”という不安が募ってきました。しかし信川教諭は時期を逃さず、“ここにいる全ての人が自分の意見を言いましたか。”という内容の発問をしました。ここで子供たちは“あっ。”と気づくのです。(略)信川教諭は、何も教えなかったのではなく、“わからせる”という強制的立場を取らせなかっただけなのだと思います。」

筆者が“教育的人間”とみなしている、信川実氏の授業の意味を各場面ごとに、かなりしっかりと見出し始めることができたようなレポートである。

「私は現在、小学校4年生の女の子A子ちゃんの家庭教師をしている。A子ちゃんは、勉強をしないで勉強ができないのではなくて、勉強したことが頭の中におちついていない

というか、まとまらないような感じである。非常に人の出入りが多い家である。彼女はアレルギーや鼻炎であったり、ぜんそく気味であったりと、体調がよくない日が多く、あまり丈夫でない。

このようなことが原因であるのか、彼女は非常に落ち着きがなく、いつもそわそわしている。勉強している最中でも、“これやってみて”と問題を出して少し目を離すと、ペンケースをいじったり、消しゴムで遊んでいたりする。

気になることがもう一つある。勉強している最中によくあくびをしたり、うとうとしたりしていることがある。夜どれぐらい寝たのか聞いてみると、9時間くらいは十分に睡眠時間としてとっているし、昼間にそんなにつかれるようなことをしたとも思えない。10歳ぐらいの子がこんなに眠たがるものだろうか。

Aちゃんが勉強できないことを、お母さんはとても悩んでいる。このままいったら落ちこぼれてしまうのではないか、学習障害児なのではないか、幼いころにあまり手をかけなかったのが良くなかったのではないか……など。

ちなみにAちゃんの食生活をきいてみた。朝はほとんどパン食。朝はきちんと食べさせてから学校に行き、昼は給食。夜は両親の仕事のめどがたってから食べるので、8時半から9時ころに食べる。そのため夕方におかしなどを食べ、夕食はほんの少ししか食べなかったりするらしい。好きな食べ物は甘いものとポテトチップス。やはり食べ物が関係しているのだろうか。

ここ3ヵ月くらい、Aちゃんと交換日記をしている。だいたいAちゃんがみえてきたような気がする。ただAちゃんはとても字がきたなく、まちがった字も多い。初めはとても気になって直すようにしようかとも思ったりしたが、そうするとのびのびと自分の思ったことを書けなくなるような気がして、多少のことは目をつぶって自由に書いてもらっていた。そのうち書くのが楽しみになってきたのか、私の顔をみるとまっさきに日記をみせるようになった。(略)

今はAちゃんと一対一である。しかし、一対四十五になったら……。教師になるのがこわくなるこのごろである。」

アルバイトとしての家庭教師の体験を、レポートに活用したものであるが、講義内容のうち、特に食生活に関する部分を生かし、問いをいただいている。現実の子供に接する場合には、この講義で学んだことを活用しはじめたというところであろう。

「この教育心理学の講義内容とともに、“大沢先生”の名は、きっとずっと忘れることはないだろうと思う。というのは、やはりこの講義の中で、私が(いいえきっと皆も)一番衝撃を受け、印象に残ったのは、砂糖のお話に始まっての、食生活に関することである。特に“砂糖の恐怖”はたいへん未熟ながらも、ダイエットを志す私や、友人達の間はもち

ろん、そうでない友人達の間でも、大変な話題であった。そうして例えば、生協のソフトクリームの誘惑に負けそうになる時など、“大沢先生のお言葉を忘れたか——”などと、“大沢先生が、大沢先生が”と言い合い、“大沢先生”という名が、まるで水戸黄門の印籠のようである。また、まだこの講義を聴いていない友人には、ここぞとばかりに身に染み入った情報を、とくとくと説くのだ。

この講義で私は、食生活について、そして健康について考えずにはいられない。その種の雑誌や記事に目がいくようになり、また、改めて自分自身を見つめ直すことにもなり、とても良かったと思っている。(略)

講義の内容が自分の生活と関連があり、重大な意味を感じとれた場合には、かなりの波及効果を生むことを感じさせられたレポートである。学生にとって意味のあることを伝えれば、学生は自発的な学習へと動き出すということであるが、伝える内容は、結論というよりも、どんな仮説でどのように立証しつつあるか、という探究のプロセスがしっかりわかるような努力の必要を感じさせられた。

「私は小学校時代の数年間“いじめられっ子”でした。プロレスごっこと称しての肉体的ないじめ、“シカト”による精神的ないじめ、リンチ、とあらゆるいじめを受けました。後で判った事ですが、その時の担任は(軍隊育ちの先生でしたが)いじめの実体を判っていないながら、止めるどころか、腐った根性をたたき直さなければいけないと言って、裏でもっといじめるように計らっていたそうです。今思い出しても、どこにも逃げる場所がなく、本当に毎日が地獄でした。あの気持ちは、味わった者でなければ、決して判り得ないと思います。誰かにいえばつけ口をしたなどリンチにあい、黙って耐えていると、なぜ黙っているんだとまたなぐられる。そんな事の繰り返しでした。

休み時間にリンチにあい、踏まれてもみくちやにされ、泣きながら床にうつぶせになっていた私に、授業が始まり教室に入ってきた担任の“女々しい、人前で男が泣いて恥ずかしくないのか。そんな所で寝ていられては目障りだから、さっさと後に行って泣いてろ”と言った言葉は、一生忘れません。くやしくて、くやしくて、あの一言で私の全存在が踏みにじられた感じでした。

しかし、そんな私を救ってくれたのも一人の教師でした。クラス替えの時、他のクラスの先生達に交渉して、私が同じクラスの人と一人も一緒にしないようにしてくれたのです。そして私の運動能力を買ってくれて、あらゆる運動競技に参加させてくれました。それで私は完全に立ち直り、クラスの学級委員長もつとめました。思えば、私が教師になろうと思いはじめたのもこの頃からだったと思います。

中学生になり、私の中学校は荒れている学校でした。学校内ではアンパン(シンナー)、タバコ、暴力、放火、リンチ、ケンカ等々。トイレ清掃をやれば、バケツ3、4杯の吸殻。

便器などはこわされてなくなっているし、トイレの中はいつも煙で真っ白でした。授業はといえば、タバコを吸っているし、バクチクは鳴らす、教卓の上にあぐらをかいて、教師につばをはく、なぐる。はては、シンナー中毒であばれ出し、教室中の掲示物にライターで、かたっぱしから火をつける等々……。私自身、クラブの先輩（後で暴力団に入った）から、仲間にしようとシンナーを吸うことを強制され、それを拒んだために集団リンチにありました。体育館の倉庫に火をつけて燃やし、消防車が来たり、売春でつかまったりしたのに、マスコミでさわがれることは一度もありませんでした。教師たちはいつもびくびくしていたようです。（略）

どんな状況においても、生徒一人一人の心をとらえ、そしてできれば信川先生のように、全ての生徒を一人ももれなく自分にひきつけることができるか。全ての生徒の個性を生かし、なおかつ、全ての生徒がわかるまでやるという授業が実践できるようになること。私はそれをこれから学んでいこうと思います。」

このレポートからは、今の学生の中には、全く“教育”の名に値しないどころか、生き地獄のような体験をしてきたものがある、ということを経験させられた。と同時に本気になって援助した教師がいたこと、すなわち“教育”の名に値する経験があったことに、救いを感じさせられたし、その経験が教師になろうとする志につながったことに、教師のいとなみの重要性を痛感させられた。また、この学生も、教師になろうという志をしっかりと抱いているためか、信川氏の実践に強く心を引きつけられたようである。当然のことながら、志の有無と学習態度との関係の重要性を感じさせられた。

ま と め

1990年度前期の、14回にわたる「教育心理学」の授業の方法を各回毎に述べ、学生がどのように反応したかを、レポートの例をあげることで提示した。

学生の小レポート、主レポート、試験の答案、そして個別面接の時の態度からみて、単位さえ取得できればといった態度のものもいたが、まさに自分の問題として学習意欲の高まりをみせた学生がかなりいたことは明らかである。

とくに毎回小レポートの提出を求めたことにより、学生は座席に座っているだけではありません。多少なりとも学習活動を起こした。それによって、講義内容に関しての学生の反応や学生の過去経験と現在の生活を知ることができ、それをまたその後の講義に活用できるという利点が、確かにあった。

しかし、工夫と努力はしてきたものの、やはり問題点がいくつも挙げられる。

(1) 学生に、この「講義」の評価と、自分の学習についての自己評価を求めれば、学生

の反応がどのようなものであったかを、詳細に知ることができたであろう。

(2) 学生の自発的な学習が活発に展開することを望んだが、それが可能な時間を提供する事は、結局非常に少なかった。

(3) 約 180人という大勢の学生と、教室の広さという物理的条件の関係で困難ではあるが、小集団討議法を試みたらよかったと思う。

(4) 小レポートを、ほとんどの学生は熱心にしたが、かえって、授業の中で発言しなくても教官がとりあげて話してくれるからということで、授業の中で発言する意欲がわかなかったかもしれない。

(5) 遅刻学生には小レポート用紙は渡さないという方針をつらぬいたが、自分のノートの紙による提出を認めたためもあってか、遅刻はゼロにならなかった。

このように、大学教育の基本的な部分である授業の方法を工夫し、学生の反応をみながら、さらに改善していくという努力は、どのような意義があるのだろうか。

本論文の冒頭で引用した、ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部『大学教授法入門』の序説において、喜多村和之は次のように述べている。

「大学の教育学部でも、教職志望の学生たちに、教育原理、教育方法、教育心理学から各教科教育法、教育実習に至る授業科目を開設し、小中高の教師養成に膨大なエネルギーを注いでいる。

ところが大学レベルの授業論、教育方法となると、不思議なことに日本の大学には大学教育の専門家もいなければ、これについて教える専門の学科や講座はもちろん、科目すら設けられていない。(略)教育方法論、学習心理学、教育工学など、これまで営々と大学で開発、蓄積されてきた理論や方法は、大学教育の教授法の開発とか学生の学習過程の解明や学習効果の促進といったことにも大変役立つものと思われる。ところが筆者の知るかぎりでは、こうした研究成果はこれまで実際の大学の授業にはほとんど応用されることもなく、大学教育の現場とはほとんど無関係におこなわれているように思われる。」⁴⁵

もしその通りだとすれば、本論文で提示したような工夫も、日本の大学の教育の方法の改善にとって、何らかの意味をもつかもしいない。

文 献

1. ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部 喜多村和之・馬越徹・東曜子編訳『大学教授法入門 —— 大学教育の原理と方法 —— 』玉川大学出版部 1987. 11.
2. 前掲書 15.
3. 前掲書 17.

4. 梅津耕作・大久保靖彦・大島貞夫『教育心理学入門 — 臨床心理学的アプローチ — 』サイエンス社
5. 前掲書 56.
6. 前掲書 84.
7. 前掲書 85.
8. A. W. コームズ、D. L. アヴィラ、W. W. パーケイ著大沢博・菅原久美子訳『援助関係 — 援助専門職のための基本概念 — 』ブレーン出版 1985, 66.
9. 前掲書 67.
10. 前掲書 80.
11. Arthur W. Combs, Anne Cohen Richards and Fred Richards, *Perceptual Psychology : A Humanistic Approach to the Study of Persons*. University Press of America. 1988. 207.
12. 遠山啓『関数を考える』岩波書店 1972, 49.
13. 前掲書 51.
14. 遠山啓編『歩きはじめの算数』国土社 1974
15. 中川正文『おやじとむすこ』文藝春秋 1971. 108-112.
16. A. W. コームズほか、前掲書 67.
17. 前掲書 68.
18. 前掲書 74.
19. 前掲書 75.
20. 佐々木俊光「感動ある授業は、すべての子どもを集中させ創造的な子に育てる」『すべての子どもに学力を — 第4回、日本標準教育賞入選論文集 — 』日本標準教育研究社 日本標準 1980.
21. 前掲書 659.
22. カウンセリング・シリーズ第4部『教えない教育 — 自発協同学習の体験 — 』財団法人 日本生産性本部 2.
23. 前掲書 2.
24. 前掲書 2-3
25. 前掲書 3.
26. 大沢博「授業の教育心理学的研究方法の探究 — ある授業の分析を通して — 」岩手大学教育学部研究年報 第45巻第1号、1985, 143-163.
27. A. W. コームズほか、前掲書 70-71.
28. 前掲書 86.

29. 佐々木富雄「近視発生機転に関する研究 — 其の一 近視と体質ならびに偏食との関係」
日眼第45巻第11号 2105-2127.
30. A. W. コームズほか、前掲書 91.
31. 今村光一『食の管理学』東都書房 1984, 163-165.
32. 大沢博『食原性症候群』ブレーン出版 1986, 182-186.
33. アレキサンダー・シャウス著大沢博訳『栄養と犯罪行動』ブレーン出版 1990, 117.
34. アレキサンダー・シャウス、ドレック・ブライス-スミス著大沢博訳「神経性食欲不振および過食症における亜鉛欠乏の証拠」薬理と治療 Vol.16 No.3, 1988. 9-17.
35. A. W. コームズほか、前掲書 119.
36. 文部省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局 昭52, 26-27.
37. エーリッヒ・フロム著阪本健二・志貴春彦訳『疑惑と行動 — マルクスとフロイトとわた
くし —』創元新社 1965, 111.
38. 前掲書 144.
39. 前掲書 146.
40. 村上芳夫『主体的学習入門』明治図書 1973, 72-73.
41. A. W. コームズほか、前掲書 155.
42. 奥地圭子『登校拒否は病気じゃない』教育史料出版会 1989, 33-34.
43. 前掲書 43-44.
44. 前掲書 44.
45. ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部 前掲書 12