

## 大学における授業のあり方を考える — 「講演型授業」、「参加型授業」、「教育方法・技術の習得を目指す技術習得型授業」の実践を通して—

小沢 一仁<sup>\*1</sup> 大島 武<sup>\*2</sup> 森本 倫代<sup>\*3</sup>

Thinking about Classes in University - Through the Practice of Lecture Type Lessons, Participating Type Lessons, and Technical Acquisition Type Lessons-

Kazuhito Ozawa<sup>\*1</sup> Takeshi Oshima<sup>\*2</sup> Michiyo Morimoto<sup>\*3</sup>

The main purpose of this paper is to argue how classes in university should be. The traditional lecture type lesson, in which teachers speak and write on the blackboard, and students listen and take notes, seems to have some problems. There, students tend to be passive, and in the end, the class could be like Café, where students just relax and enjoy themselves. So we examine the effectiveness of classes in university, focusing on the lesson style.

In Chapter 1, we discuss problems with a lecture type lesson by examining the relations between the place where a student sits in the class and the score he or she gets in in-class quiz.

In Chapter 2, we discuss a participation type lesson. There, students should be encouraged positive activities that lead to promotion of communication skills and self-understanding.

In Chapter 3, we examine a technical acquisition type lesson, especially focusing on teaching methods and skills.

Finally, we summarize what we've discussed, considering the relations between lesson styles and their effectiveness.

### はじめに

今日大学のあり方が問われ、大学の授業のあり方も検討が求められている。特に、授業形態は、授業の目的によって柔軟にそのあり方を検討すべきである。大学の授業は、一般的に、講義、演習、実験等に分類されている。現状において広く用いられている、教師が話し、板書し、それを学生が聞き、ノートを取る講義のスタイルを本論では「講演型授業」とする。授業において、講義と言えば一般的にこのスタイルであり、学生にとっては受け身の学習スタイルである。

第1章では、この講演型授業にはいかなる問題点があるのかを、学生が座る座席位置と成績との関連から検討していく。

第2章では、講演型授業以外の授業スタイルとして、コミュニケーション及び自己理解を目指す参加型授業を検討する。

第3章では、講演型授業以外の授業スタイルとして、学生に教育方法・技術を身につける技術習得型授業を検討する。

以上の検討によって、授業の目的と授業形態の関係について考察し、大学における講義という授業のあり方を考える。

<sup>\*1</sup> 東京工芸大学工学部基礎教研究センター准教授 第2章担当 <sup>\*2</sup> 東京工芸大学芸術学部基礎教育准教授 第1章担当

<sup>\*3</sup> 東京工芸大学非常勤講師 第3章担当

2008年9月24日 受理

## 第1章 講演型授業の検討と課題

本稿で、講演型授業と定義している授業形態は、一般的には「講義」と認識されている。ある領域について知識を有する者が、知識のない者を一定数集めて、主に口頭のコミュニケーションを通じて、その内容を伝達する。いわゆる講義（レクチャー）というスタイルは、長らく教育技法の主流であり、現在もその位置付けに変わりはない。

しかしながら、大教室に大勢の学生を詰め込んだ一方向的な教授法には、教育効果の点から疑問が呈されてきたことも事実である。また、近年の情報通信技術の飛躍的な発展は、知の平準化をもたらした。インターネットでキーワード検索すれば、少なくとも表面上は、求める情報を簡単に入手することができる。このような環境変化の中で、まとまった知識をたんに情報として伝達するレベルの講義については、改めてその意義が問われているとも言えるだろう。

本章では、講演型授業が抱えるさまざまな問題点をさぐるファーストステップとして、学生が着席する座席位置と学習効果の相関を検討することにする。授業の構成法や、表現技術の工夫など、いわゆる教授法研究が多数蓄積されている一方、教室の規模や学生の着席位置、授業の適性人数など、環境面に着目した研究はまだ十分とは言えない。教育者の実感として、大教室で後方で座る学生には居眠りやおしゃべりをする者の比率が高く、モチベーションが低いように見える。この実感は例証できるものなのか。受講生約200名の大規模講義をサンプルとして検討する。

### 1. 座席位置に関する先行研究

大学生の講義における着席位置については先行研究がある。島田（2001）は大学における「後方座席人気」を心理面から分析したうえで、以下のように論じた。大学授業で一般に見られる自由席が学生に「学習の不自由」をもたらしている。友だちに話しかけられると、授業を聞くことよりも身近な人間関係が優先され、結果として授業を聞く自由が阻害される<sup>1</sup>。

また、島田の研究を考察した加藤（2004）は、自由を乱用する悪循環に浸かってしまった学生を救

うためには、与えすぎてしまった自由の回収から始めなければならないのではないかと問題提起している<sup>2</sup>。ここで検討されているのは座席指定制や高校までの授業に近い、学生の発言を求める双方向授業である。

着席位置と成績の相関について定量的に分析した研究もある。松村（2007）は2005年度後期の授業（受講生数約140人）において、ICカードを活用し、学生の着席パターンを記録した。これにより、主に前方位置に着席するグループ（32人）、中央グループ（81人）、後方グループ（30人）に学生を分類し、それぞれのグループの期末試験の平均点を算出した。各グループの平均点には、51.2点（前方）、43.9点（中央）、30.9点（後方）と、大きな開きがでている。

また、同じ調査で、学生の教員に対する授業評価アンケートについても分析が行われた。「配付資料の役立ち具合」「教員の熱意」などの全ての項目で後方に着席したグループが厳しい評価を下す傾向が見られたと報告されている<sup>3</sup>。

①講義で前方に着席する学生のパフォーマンスは、後方に着席する学生のパフォーマンスよりも有意に高い。②一方で、後に座る学生ほど教員に対する評価が厳しくなる。

今回は、この松村研究の成果について、①を取り上げ、同様の調査によって跡付けることを試みた。

## 2. 調査概要

調査対象として、受講生が多く、かつ教室が縦長で着席ブロックが前方、中央、後方と分かれている環境の授業を選択した。女子大学（文科系）の共通科目（一般教養科目）で1～4年次の全ての学生が受講できる。

- ①時 期：2008年4月～7月
- ②科 目 名：情報科学（情報とビジネス）
- ③履 修 者：218名
- ④単位取得者：197名（単位取得率90.3%）
- ⑤授 業 数：13回

### ⑥調査の手法：

・全13回の講義のうち、ガイダンス、外部講師による講演、小テスト実施日、再テスト実施日を除く

通常授業 7 回について、着席ブロックごとに色の違う出席カードを配付する。

- ・前の座席群に着席した場合に 1 点、中央は 2 点、後方は 3 点と配点する。
- ・欠席者および遅刻者については欠損値扱いとする。
- ・日によって着席位置を変える学生もいるため、教壇から座席までの平均距離（上記の配点を基にした相対値）を算出し、以下のようにグループ分けする。

距離の平均値 < 1.5	= 前方群
1.5 ≤ 距離の平均値 ≤ 2.5	= 中央群
2.5 < 距離の平均値	= 後方群

・一定の内容を講義した後に小分けで実施している小テスト（各回 20 点満点）4 回分の合計点を算出する。

・座席位置の前・中・後の各群を独立変数として、小テスト 4 回分の合計点 (80 点) をテスト得点とし、これを従属変数として、各群のテスト得点に差があるかどうか、調べる。

### 3. 調査結果

各群について得られたデータは表 1 のとおりである。

表 1. 各群の人数、テスト得点の平均、標準偏差

位置	人数	テスト得点平均	標準偏差
前群	35	61.4	7.95
中群	121	62.4	7.06
後群	49	58.7	12.18
合計	205	61.3	8.75

各群のテスト得点について分散分析を行ったところ .05 レベルでの有意差がみられた ( $F(2,202)=3.14, P<.05$ )。そこで、多重比較 (Tukey 法) を行ったところ、表 2 の結果が得られた。

表 2. 各群の多重比較

位置 A	位置 B	有意確率
前群	中群	n. s.
	後群	n. s.
中群	後群	*
		* $P<0.05$

### 4. 調査結果を受けての考察

テスト得点の差について、.05 レベルでの有意差が中群と後群の間に見られた。すなわち、「主に教室の後部位置に着席する学生の小テストの合計点は、主に中央位置に着席する学生の小テストの合計点よりも低い傾向がある」と言える。

一方で、松村研究の結果から予想された「主に教室の前方に着席する学生の小テストの合計点は他の群に比べて高い」という点については、今回の結果からは見られなかった。実際合計点の平均値については、中群の方が高い数値を示したが、そこに有意差はなかった。

ここで、前方に座る学生の心理について推測し、その行動の背景にある要因として以下の 3 つがあるとする。

(1) 講義中に教員に指名されたり、何らかの質問をされたりするリスクがあまり気にならない。(当該科目についての学力面での一定の自信)

(2) 話しをできるだけ聞き漏らさず、緊張感をもって授業を受けたいと感じている。(授業を受けるにあたっての高いモチベーション)

(3) 視力、あるいは聴力に不安があるため、できるだけ黒板を見やすく、話しを聞きやすい前方を選択する。(身体的な制約)

(1) については、一般に対人距離の研究の中で、「知覚された不安が大きいほどパーソナル・スペースは大きくなる」(渋谷 1990) とされる<sup>4</sup>。授業を理解できるという、ある程度の自信があれば、こうした不安がないのでパーソナル・スペースを小さくする、すなわち前方に座る傾向が生まれるのではないかと考えた。

(2) については、前述の島田によれば、前方の席に座る学生は「真剣に勉強したい学生」、後方に座る学生は、そこを「憩い空間」ととらえ、教師の話しを聞いていない者が多い<sup>5</sup>。こうした類型化には議論の余地があるが、一般に前方に座る学生のモチベーションが高く、学習態度も良いというのは、教育者の実感と矛盾しないだろう。

上記のうち、学習効果の差 (テストの点の差) と

なって表れそうな要因は(1)と(2)である。ここで松村研究と今回の調査の違いを見ると、前者は、授業内容についての包括的、あるいは横断的に整理された知識を問われる「期末テスト」を従属変数にしたのに対し、後者では少しずつ範囲を区切ったの小テスト（4回）の合計点を使用した。各回のテストは持ち込み可であり、授業を聞いてノートを取れば、選択問題と記述問題については満点を取ることも可能な平易なものである。

したがって今回の調査では、学生個人の本来の理解力・記憶力を問うたというよりも、毎回休まず真面目に授業を聞いてノートに記録したかを試験したとも言える。授業へのモチベーション、やる気の差が出ることを予測した本調査では、前方と中央の着席者に有意差はなかった。一方の松村研究では大きな差が出た。ここから推測できることは、前方と中央の着席位置の差は、モチベーション要因よりも学力への自信（仮にその自信が正当なものであると仮定して）の方が「効いている」のではないか、ということである。

しかしながら、上記は推測の域をでない。今回の調査の留意条件として、若干名のアジア系留学生の存在が挙げられる。彼女らはモチベーションの高さから例外なく前方に着席するが、日本語の理解力のハンデがあるため小テストの合計点はおしなべて低い。（図1．50点以下の層）。全体としてバラツキの少ない今回のテスト結果で、前方グループの平均点を下げた面はあるだろう。

一方で、後方に座る学生の学習効果が、中央に座るグループより有意に低かったことに注目したい。図2では主に教室中央に着席した学生に高得点者層が厚い傾向が読み取れる。図3では、後方着席グループの得点のバラツキ、下位層の存在が目立つ。前述のように、今回の調査では学生の「理解力・記憶力」よりも「勤勉さ」を問う、持ち込み可の小テストを学習効果の指標とした。中央グループとの平均点の有意差は、主に学生のモチベーションの差と見ることができるであろう。

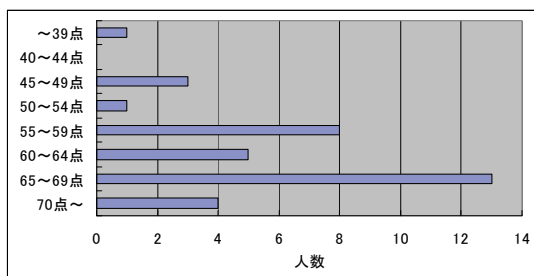


図1．主に教室前方に座った学生の得点分布

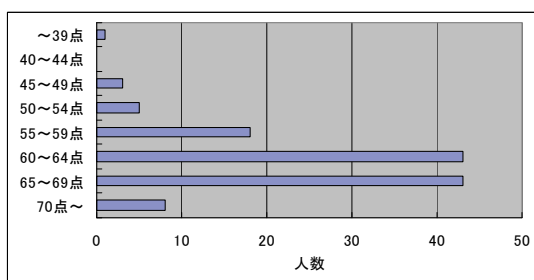


図2．主に教室中央に座った学生の得点分布

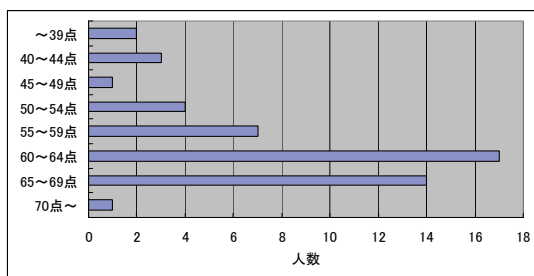


図3．主に教室後方に座った学生の得点分布

## 5. 講演型授業の課題

今回の調査では、事前に学生に「色の違う」出席カードを配るときにその趣旨を説明した。どこに座っても、そのこと自体が成績評価に何ら影響するものではないことを強調したが、学生がどう受けとめたかを確認する術はない<sup>6</sup>。

そうした学生の心理面や、前述した留学生の問題などかく乱要因も否定できないが、それでも、座席位置と学習効果の相関を観察できたことには意義があると思われる。

特に、教室の後方に着席する学生のモチベーションをいかに高め、学習効果につなげていくか。講演

型授業の大きな課題としてとらえられるべきである。

この点について、近年報告され始めた処方箋の一つとして、何らかの紙ベースのツールを用いた双方向性の確保が挙げられる。

たとえば、山形大学では、A 6 判程度の大きめの出席カードが標準で利用されており、教員は、たとえば「何らかの感想や質問を裏面に書かないと出席とみとめない」などと、学生に条件を出すことで、双方向性の確保に努めている。

これを更に進め、学生と教員のコミュニケーションツールとして考案された「大福帳」(織田 1991)では、教員は各回の学生の質問や感想に必ず短いコメントをつけることにしている<sup>7)</sup>。また、京都大学の公開授業実験<sup>8)</sup>では、同様の趣旨の「何でも帳」が紹介された。

大教室での講義の場合、オーラルコミュニケーションによって学生を巻き込み、その参加度を上げることは物理的に難しい。そこで上記の紙ベースのコミュニケーションということになるのである。今後はたとえば携帯機器の活用やeラーニングの文脈でも、事例が増えていくと思われる。

講演型授業が依然として高等教育で重要な位置を占めることについて、否定する向きは少ないであろう。しかし、その効果を考えるとき、以下の2点には特に留意が必要である。一つには、教授したい内容と教授方法が合っているかの検討である。講義がいいのか、演習がいいのか、あるいは(領域によっては)現場実習か。目的と手段の整合性の検討を怠らずに行いたい。今一つには、仮に講演型で教授することが効果的と判断された場合でも、学生のモチベーションや参加度の濃淡に鑑み、全員は無理にしても、大多数を巻き込んでいく仕組みや工夫を検討することである。「大福帳」や「何でも帳」はその一例であるが、多くの実践報告に触れ、教員の資質や学生のタイプ、教える内容などに合わせた独自の手法の開発が今後求められていくと思われる。

## 第2章 コミュニケーションと自己理解をめざす参加型授業の試み

本章では、前章で検討した講演型授業の問題点を踏まえて、講演型から参加型授業への試みを検討する。講演型授業、いわゆる一斉授業は、学ぶ側の高い動機付けがあつてこそ成立する授業形態である。学ぶ側に高い動機付けがあれば、学ぶ側の人数は極端に言えば、何百人、何千人でも収容可能な教室があれば成立する。しかし、高い動機付けのない学生が多くなれば、授業が成立しなくなる危険がある。さらに、第1章では、授業の教育効果が、学生が座る座席位置と関連があることが示された。極端に言えば、やる気のない学生は後ろに座り、受け身で座っているだけで、退屈であり暇つぶしをしたくなり、「カフエ化」してしまう危険がある。このような状態に陥らないようにするには、やる気のない後ろに座っている学生も授業に巻き込み、学生の姿勢を受け身から、能動的で主体的に関わり参加する姿勢へと変える授業、つまり、参加型授業を行う対策が考えられる。

たとえば、溝上ら(2004)によって大学における授業改革として、双方向性の授業の試みがある<sup>1)</sup>。本章では、通常の授業で行える講演型授業以外の授業スタイルとして、学生の積極的な活動を促す、コミュニケーション及び自己理解を目指す参加型授業を検討する。

### 1. コミュニケーションを行うディスカッションの試み

#### (1) ディスカッションを行う目的

ただ座っているだけでなくディスカッションを行えば他者とコミュニケーションでき、授業に参加することができる。さらに、ディスカッションによって、コミュニケーション能力をつけることができる。特に、教職課程で教員になるには、コミュニケーション能力が求められる。コミュニケーションが取れないと教師という仕事はできないし、コミュニケーション能力がなければ教師という仕事はストレスがかかる大変な仕事となってしまう。また、教員にならなくても社会人として生きていく上でも、コミュニケーションは不可欠であろう。



さらに、菅田ら(2007)によれば、悩みの解決の仕方で友人に相談することと授業から学ぶという教育効果との関連があることが示唆されている<sup>2</sup>。この結果は、授業におけるディスカッションを、悩みの解決の仕方において友人に相談することと同様な影響を与えることができれば、ディスカッションを通して、授業から学ぶという教育効果につなげることができると考えられる。このことから、ディスカッションを導入する第二の目的として、授業内容と学生自身との考えを照らし合わせるきっかけとすることがあげられる。

## (2) ディスカッションの手順

筆者の試みているディスカッションの手順について以下に示す。学生に伝える発話は「」で示す。

①出席学生の総数を数える。「全員の人数を数えますのでしばらくお待ちください。」

②1グループを4名程度とするために、総数を4で割る。あまりがあっても、いくつかのグループはプラス1名となる。例えば、62名の場合は、 $62 \div 4 = 15$ あまり2である。

③学生ひとりずつ順番に、1から15まで番号を教師が学生を指でさしながら言わせる。15までいったら、1にもどる。「それでは、私がこちらから指していきますので、指された人は1から、15まで順に番号を言ってください。」

④1～15までのグループの座る位置を示す。62名の場合は、1と2班が5名で、3～15班が4名ずつとなる。教室全体をみて、だいたい散らばるように、1～15班の座る位置を黒板に指示する。「自分が言った番号が自分のグループの番号です。黒板にあるグループの位置にこれから移動します。それぞれのグループでは、前2人、後2～3人で座ってください。では、荷物を持って移動してください。」

⑤全ての学生が移動し、指定されたグループの位置に着いたら、司会者を決める。たとえば、「では、名前のアイウエオ順で一番上の人に今日の司会者兼メモ役をお願いします。では司会者を決めてください。」

⑦自己紹介（時間は10分くらい）

ルーズリーフをグループ内の誰かに1枚提供してもらい、そこに司会者がグループのメンバーの

学生の氏名等を記入する。「それでは、司会者の方は、メンバーの氏名・学部・学科、趣味等を聞いて書いてください。10分くらい時間を取ります。最後に、自分の氏名などは自分で言いながら書いてください。また、わからない漢字の場合は、部首やつくりを司会者に言って司会者が言葉でコミュニケーションをとって書くようにしてください。そうしないと、そのグループは無言の内に紙だけが回っていくことになってしまいます。」

⑧テーマを与える（時間は15分くらい）

あるテーマを与えて、司会者がグループのメンバーの意見を聞き、かんたんに意見をルーズリーフにメモを取るように指示する。

⑨発表の時間

時間があれば、いくつかのグループの司会者にどのような意見が出たかを全体に発表してもらおうと、ディスカッションのまとめとなる。

## (3) ディスカッション実施後の学生のコメント例

学生は授業におけるディスカッションの実施をどのように感じているのだろうか。首都圏大学での教職課程の「教育心理学」の初回で授業全体のアウトラインを紹介したあとで、「自己紹介」と「なぜ教職課程を履修したか？」をテーマにディスカッションを行った。授業終了後に用紙を配布し、今日の授業について何でもいいから自由にコメントを書くようにと指示した。実施日は平成20年9月初旬である。出席者84名の中で、ディスカッションについてどう思ったかのコメントを基準に分類すると以下ようになった。

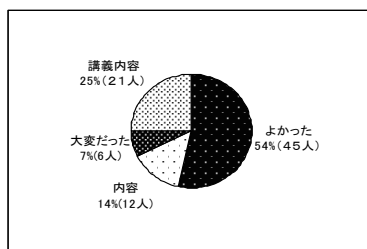


図1. ディスカッションへのコメントの分類

授業のコメントで、ディスカッションについてコメントした学生は、63人で全体の75%であった。そのうち、ディスカッションが「よかった」と書いた学生が45人で54%おり約半分をしめた。次に、ディスカッションの「内容」である、教職課

程を選んだ理由について言及した学生が12人で14%いた。また、ディスカッションが「大変だった」とコメントした学生が6人で7%いた。最後に、授業の「講義内容」についてコメントした学生が21人25%いた。この結果から、教職課程履修の学生という限定はあるが、ディスカッションの内容についてコメントした学生を含めると、7割近くの学生が授業中のディスカッションについて肯定的に捉えているといえる。

#### (4) 考察するべき点

##### ① ディスカッションによるコミュニケーション能力の効果

授業におけるディスカッションの実施でたとえば、半期の授業の12回程度で毎回20分～30分のディスカッションを行った結果、どれくらいのコミュニケーション能力がつくかは、実施前後でコミュニケーション能力を比較してみないと結論は出せない。ただ、これまで指導してきた印象から言えば、性格的に内向的な学生の場合ディスカッション実施の効果はあまり期待できない。よって、学生には、授業におけるディスカッション以外の日常生活において他人と話すことコミュニケーションを取ることの重要性を補足する必要がある。

##### ② ディスカッションによる自己理解へのきっかけ

ディスカッションの導入によって、授業内容について学生自身が考えさせるためには、授業内容を学生の生活レベルで捉え直して、ディスカッションのテーマとすることが重要である。このテーマ設定が適切に行われれば、授業内容についての興味関心も深まり、さらには次節で論じる学生自身の自己理解も深まっていく可能性がある。

これまで行った教育心理学におけるテーマは以下の通りである。

- ・ 教職課程をなぜ履修したか？
- ・ これまで出会ったすばらしい先生とは？
- ・ 今でも覚えている教師の一言は？
- ・ 反抗すれば自立できるか？
- ・ 過去のカンニングの経験と教師としての対策は？
- ・ 素朴な疑問は？等

##### ③ グループのメンバーをランダムにすることの意

義

近くの友人とそのままディスカッションになると、私語の延長となる危険がある。知らない者と話すことこそコミュニケーション能力が磨かれ、かつ場の制約が生じる。よって、授業におけるディスカッションは、知り合いではない者と話す方が効果的である。そこで、時間はかかるが、ランダムになるように、点呼を取って番号を言わせて、近くに座った友達同士でグループが構成されることのないようにすることには意義がある。また、点呼を取ること、席を移動することがディスカッションへの気持ちの上での準備に学生にとってなっていると考えられる。

##### ③ ディスカッションへの学生からの抵抗

先に見たように、ディスカッション実施後は先のコメントの結果では、ディスカッションについて好印象を持つ学生が多い。しかし、友人と私語をしに授業に来ている学生やレポートや読書、マンガなどの内職をしに来ている学生は、当然知らない学生同士で行うディスカッションには不快な表情を示す。また、教師が指で指し、学生が番号を言う「点呼」という程度の教師とのコミュニケーションすら進行しにくいこともある。学生がねている、番号を言いなさいという説明を聞いていない、近くの学生が言った数字を聞いていない、番号を口に出して言えない等々である。このような場面から、授業は座っているだけで何も自分からするつもりはないという学生の姿勢の根深さを感じる。

また、先の結果でも1割の学生がディスカッションは大変である、難しい、いやだというコメントがみられた。これまでの経験でも、ディスカッションに参加しない学生はときにみられる。またディスカッションへの消極的な態度や他の学生の意見への過度に否定的な発言は、そのグループの雰囲気悪化させてしまう<sup>3</sup>。この点については、ディスカッションの事前の説明の際に、グループの司会者はリーダーシップを発揮し、それ以外のメンバーはフォロアーシップを発揮して、自分のいるグループが積極的な意見交換ができるようにそれぞれの立場で協力して下さいと伝える必要がある。このように伝えるだけでは、ディスカッションにやる気のない学生をなくすことはできない

が、この授業のルールとしてディスカッションに対して否定的で消極的な態度は好ましくないという見方を提示することはできる。

## 2. 自己理解を目指した毎回文章を書かせることの試み

### (1) 心理学という分野における教養教育の目的

教養教育は現代社会の中で学生自身が豊かに生きるためのものであり<sup>4</sup>、たとえば心理学という分野における教養教育の目的は、現代社会を生きる学生が心理学の知見を通して、自分自身を理解すること、つまり自己理解に寄与することである。授業で提示した心理学の理論や概念を、日常生活を生きる自分に照らし合わせてみる。そして、自分がどのように見えるかを振り返る。さらに、このことをきっかけにして、日常生活を生きる自分自身がどういう人間であるかを見つめる。自己理解においては、心理学の知見は「従」であり、日常生活を生きる自分についての理解が「主」である。心理学の知見は日常生活を生きる自分を見つめるきっかけに過ぎない。しかし、自分を見つめると言っても、視点やきっかけ、そしてその方法がわからないと「さあやってみましょう」と言っても難しいのでそれを心理学の知見が提供するのである。

### (2) 自己理解を目指し文章を書かせる試み

自己理解とは、竹田による現象学<sup>5</sup>を心理学に適用して捉えるという立場で一言でいえば、日常生活を生きている自分にとってある出来事やテーマや事柄についての意味を明らかにすることである<sup>6</sup>。このことは、講義型授業において、心理学の概念の説明を聞くことだけからも可能である。しかし、自分自身を振り返る視点、つまり、自分自身の感覚や感情や思いを対象化して捉えることが日頃からできている学生でないと、ただ知識が増えただけで終わってしまう危険がある。

そこで、文章を書きながら自己理解を深めるという方法を行う。まさに、作文の時間であるが、講義で説明を受けた内容を自分自身に照らし合わせることによって、自己理解が促される可能性がある。また、内省的に自分を振り返りつつ文章を書くことは、授業に参加していることになる。以下この試みについて検討してみる。

### (2) 実施の手順

実施の手順は以下の通りである。

#### ① 授業選択時のガイダンス

シラバスにこの授業では毎時間文章を書くことと明記する。具体的には、毎回、授業の後半部分20分程度を使って、原稿用紙1枚400字の文章を書くことと示す。また、授業初回のガイダンスでも説明する。そして、評価は毎回の文章を5点満点で評価し、定期テストを50点として、合計100点で評価すると伝える。

#### ③ 毎回の授業での実施

授業の残り20分くらいで、授業に関するテーマを提示し、文章を書く。

これまで用いたテーマの例は以下の通りである。

・心理テストの結果と日常生活の自分自身を照らし合わせると？

・自分には母性本能があるか？

・きょうだい関係の中での自分は？

・自分にとって友人とは？

・自分がした反抗とは？

・自分にとって大人になるには何が必要か？等

### (3) 考慮すべき点

#### ① 履修者数の激減

文章を書くことを導入する昨年前期までは、一般教育における選択科目である心理学には、200名近くの履修希望学生がいた。おそらく心理学という名前だけに惹かれて来たのであろう。あまりに大勢なので授業が成立しにくいと、150名程度に履修制限を付けてきた。今年度前期に、文章を書くことを導入することをガイダンスで伝えたところ、履修希望学生が40名程度に激減した。文章の採点及び添削を考慮すると、40名程度が適正な人数であると考えられるが、文章を書くことへの負担感を感じ、敬遠したのだと推測する。

#### ② 評価の明確化と教師からのコメント

文章をどのような基準で評価するかを明確に学生に伝えることは簡単なようで明確化が難しいことである。さらに、学生には書けることだけ書けばいいと伝えるが、その中でも解決するに困難な体験が垣間見られることがある。そのような体験に対して、学生のプライバシーを守りつつ、いか



にコメントを返していくかは難しい問題である。

### ③自己理解へ向かう文章を書く指導の模索

今後、いかに自己理解が進んだかのデータを積み重ねていく必要があるが、文章能力に難がある学生でも、自己理解の芽生えがみられる文章に時に出会うことがある。また、文章能力がある学生は、利いた風なことを上手に表現することができる。小論文としては可もなく不可もないものとなる。しかし、自己理解にはまったく至っていない場合がある。文章を書くことを通しての自己理解とは、表現媒体としての文章能力を必要とするのであるが、あくまで手段であり、文章が上手であることだけでは自己理解には至れない。いかにして自己理解へと向かうように指導するかが、重要な課題である。

静かな教室に筆記用具の音がかすかに聞こえる様子は、自己理解のために文章を書き、自分を見つめる時間と空間を授業の中で確保することの大切さが予感させられる。

## 3. 参加型授業の課題

以上、講演型授業に対する参加型授業の試みとして、ディスカッションと自己理解を目指した文章を書くことを実践例を上げつつ検討してきた。ともに、教養科目としての講義において、講演型授業に替わるものではなく、補完するものとしての試みである。教養教育という点から、学生に人類の文化の産物に出会わせるためには、講義という形でそれぞれの学問の内容を提示する必要がある。それを学生が自分自身に消化し自分自身のものとするために、ディスカッションや文章を書くことという参加型授業が求められる。

今後の課題としては、コミュニケーション能力をつけることをめざすディスカッションの有効性、自己理解をめざし文章書くことの有効性を今後検討していく必要がある。

また、講演型授業のみから参加型授業の形態を取ると、学生に伝える情報量が低下する。第1章で示されたように、知の平準化が生じている現代社会においては、授業で伝えられる情報量の低下をいかにして補うかの具体的な対策を考慮する必要がある。

## 第3章 教育方法・技術の習得を目指す授業

これまでの章において、講演型授業に出席する学生の参加意識をいかに高めるかを、教室での教員と学生の関係性、学生同士の関わりを示す実践例に基づき検討してきた。授業への参加意識は、学生の知的関心や自身が関わっているという感覚と連動し、授業内容を身を入れて学ぶことにつながるであろう。本章においては、このような主体的な知識の習得が、教職課程における「技術習得型」授業において、体得的になされる方法について、検討することにした。

1987年12月に出された教育職員養成審議会の答申により、「教育職員免許法」が改正され、1990年度以降の教員養成課程に「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む）」が必須の事項として加えられた。この内容に関しては従来、「教育方法（学）」の科目名で、「教育方法理論史・学説史として構成され」てきたとみられるが<sup>1</sup>、新たな履修項目としての名称に付された「技術」や機器・教材の「活用」といった実践的概念は、理論史・学説史による学習が、授業現場で必要とされる力へと結びついていくよう、実践を意識した科目であるべきことを指し示しているとされる<sup>2</sup>。また、1980年代後半は、ちょうど情報教育の導入が検討され始めた時期であり、学校教育の場で情報を、入手・伝達手段を含め選択し活用できる力（「情報活用能力」）を子どもに授ける必要が言われていたことから<sup>3</sup>、その意味での「活用」もこの履修項目の名称に込められているであろう。

教育方法の理論・学説には豊かな内容が包含されているが、それらが、学生が教員となった折、能動的に発揮されるためには、方法論の内容が、背景をなす人間観とともに学ばれ、それも学生自身の心身に染み込むように吸収される工夫が必要と思われる。このような配慮は、情報やその手段（メディア）の活用法の学習においても、同様である。教員となる者にとっては、「情報活用能力」の育成の仕方以前に、人間教育についてよく知ることが必要となる。

佐伯胖は、「コンピュータに代表されるテクノロジー全体を、教育的視点から見直し…て行く」ことをうたっているが<sup>4</sup>、それは、人間一人一人が主

体的にとり組む学びの行程を最も重視し、一見鮮やかに問い（問題）が解かれたような印象を与える機器の機能に惑わされず、あるいは左右されず、個々人の学びが追求されることを望んでのものである<sup>5</sup>。

筆者は以上のような課題意識から、教育方法・技術の習得を目指す授業において、学生個人の自他への理解、人間形成への理解を促すこと、また、それらの核心を象徴的にとらえた「体験」を含む学習過程をつくりだすことを志している。その試みはまだ端緒にすぎないが、このような道筋において、受講生が卒業後、自らの研鑽を楽しみつつ、現場で子どもたちの個性の発現にふさわしい励ましを与え、知的・技術的授業の展開をも創造できる教育者へと成長することを、目標に描いている。以下に、このような授業における理論的背景と実践上の試みとを記し、よりよいあり方を考察することとしたい。

## 1. 理論的背景

### (1) シュタイナーの発達論と人間観

教育方法・技術を、成長しつつある個々の人間に即して用いるよう、教職課程の授業で学生に伝えていくに際し、その最も有効な理論的根拠の一つとして筆者がとり上げるのは、精緻な思想と幅広い実践活動で知られるシュタイナー（Rudolf Steiner）<sup>7</sup>の人間観とそれに基づく発達論である。本論ではそれらに深く立ち入らず、具体的な発達論を軸に、その基盤となる人間観、感覚論の一部へも言及するかたちで、端的に述べることにする。<sup>8</sup>

人は、生れ落ちてから7歳頃に歯が永久歯へと替わるまでの間は、身体をその内部から（特に神経組織を）形成しようとする時期にある。鋭敏な感覚が身体の周囲にまで広がっているような状態で、身近な人間の言葉や行為を、その一つ一つに映された意識のあり方や思念をもとらえ、吸収していく。2、3歳頃に最初の自我意識の目覚めがあり、大人の意のままにはなろうとしない時もあるが、基本的に0歳から7歳頃までは、周囲を信頼し、すべてを模倣しようとする時期である。

歯が生え変わった後、9歳を経て第二次性徴を迎えるまでは、体験を通しての豊かなイメージから学ぶ時期となる。この頃は、物語の世界や自然界、人々の生活の中などで、生き生きとしたイメージを心に描き出し、学ぶ取る。言葉の意味（概念の内容）も、

具体性をもつ深い印象（イメージ）として蓄えられている。また、信頼でき尊敬できる大人を慕い、その庇護のもとで成長する。9歳頃からは、自分と他者が別個の存在であるという感覚をもつようになるが、まだ精神的に独立してはいない。

第二次性徴のあらわれる頃（14歳頃）から21歳頃までは、それまで慕っていた存在から離れ、独自の生き方を模索し始める。この頃、それまでイメージとして心に蓄えたものが、思考の対象とされていく。教師という存在も、一人の人間として鋭く見つめられるようになり、教師たちの人生の生き方には注意を傾けられる。学習においては、物事の因果関係を考えることや、自らの判断を下すことを重視するようになる。彼らの自己に対する意識はかなり目覚めてきており、内面を見つめ己れに問いかけつつ、外の世界と内的に結びつくことを求めている。

21歳頃、完全には23歳頃に、一人ひとりの自我（Ich）<sup>9</sup>が完全に誕生する。それまでは、自身と他者とはどこか未分化な関係性を残しており、例えば冷淡になった級友に対し、真剣に自分の行動を振り返ったりなどするが、20代に入ってから、そのような他者の意識や行動と自分自身とを、別個にとらえられるようになる。

以上が、シュタイナーの唱えた発達論の20代初期までの概略である。この発達過程には、大きく2つの強調点がある。1つは、約7年の発達段階ごとに、子どもが自分の成長のために必要とする活動が異なっている、という点である。もう1つは、自我の動きがとらえられている点であり、自我が発達段階ごとに特徴的な仕方ですべてに意識され、20代の初めに完全にあらわれると述べていることである。

### (2) シュタイナーの言語と思考に関する感覚論

シュタイナーは、人間のもつ感覚への考察も行っており、それは十二感覚論と呼ばれている。彼は、通常意識される五感の他、何気なく体感し意識していない感覚にも注意を向けている。そして、全部で12の感覚があると述べたが、中でも、人間の内面と外界との非常に深い関わりの中で機能する感覚として4つの感覚を挙げた。それは、「聴覚（Gehörsinn、Tonsinn）」、「言語感覚（Sprachsinn、Wortsinn）」、「思考感覚（Denksinn）」、「自我感覚（Ichsinn）」である<sup>10</sup>。

聴覚は、ものが振動し発する響きを知覚する。ものの性質の違いは、振動の種類の違いとなって響き

の内にあらわれており、聴覚には、このようなものの質的な核心が開示される<sup>11</sup>。言語感覚は、音響の中から、「言語」の音とその他の物音や響きとを聴き分けるはたらきをする。そして、言語感覚がより研ぎ澄まされると、言葉が形づくる存在の中へ入り込み、思考を感じ取るようになる。すなわち思考感覚がはたらく。そして、思考に関わり、外界とさらに内密に関係するようになると、思考を通して自分の他に、自分と同じ様な一個の自我が存在していることを知覚する。これが自我感覚(Ichsinn)である<sup>12</sup>。自我感覚は、他者の中の自我を感知する感覚である<sup>13</sup>。

本論では、これらの4つの感覚に関し、言語感覚を契機とする作用に注目してみたい。シュタイナーは、当時の学問〔科学〕が、人の語る言葉を聴覚的には扱うが、言語感覚をはたらかせて捉えようとしていないと指摘していた<sup>14</sup>。これはつまり、言葉を音として耳にしているが、言葉のもつ響きに、心が動かされていないということであろう——「愛すべき言葉は、[心に]直接作用するのです……そして、魂の中で愛として生きるものが言葉の翼に乗ってあなた方の魂の中へと運ばれていくのです」<sup>15</sup>。さらにまた、言葉に対する感受性が鈍化する時には、思考感覚も言葉の内容に深く入り込んで十分にはたらくことができなくなっているであろう。

言葉というものが、もっぱら計量可能な音響や情報処理可能な記号として扱われるとき、その客観性にもかかわらず、それをもとに外界を認識する思考や他者との関係性が失われていくように思われる。言葉を発する人間、受けとめる人間に、どのような心がありどのような思いが動いているのか、感覚や意識が及ばなくなっていけば、他者や外部の世界との関係は希薄化するであろう。そしてそのような薄い関わりからは、人間一人ひとりの個としての意識(自我)は、自分自身でさえ、生きている手応えを感じられなくなっているであろう——「自我の体験というのは、外部の対象と接触しないうちは来たりえない」<sup>16</sup>。

## 2. 実践上の試み

(1)情報機器の活用を含む教育方法・技術の授業における課題意識

近代以降の学校教育では、知的な概念形成(暗記、

形式的な思考)が早くから求められてきたが、そのように成長段階をとばし後に表われ出るべきものを早々に目覚めさせることは、人間の健全なあり方を損なうものである。

高度情報社会となった現代には、その傾向はますます強まるように思われる。たとえ早期の知育を試みなくとも、幼い子どもをとり囲む環境自体がすでに人工的で機能性を追求したものとなっており、模範とすべき大人の多くは、功利的社会の中、機械的に割りきったものの考え方に影響されるようになった。先に述べた情報活用能力の育成は、このような環境にある子どもたちに無批判に導入されれば、幼いうちから、柔軟であるべき思考にアルゴリズム的な形式を染めつけてしまったりするかもしれない。また、画面上のメッセージや写真を見て、その内容を理解したつもりになったり、誰かと交流を果たしたつもりになってしまうかもしれない。

しかし、発達の各時期に求められる要素がもし配慮されたならば、生徒たちは、例えば、高性能で難解な電子メディアであっても、見事に作動する機械としての法則を理解し面白さを見出すだろう<sup>17</sup>。また、世界の未知の物事に対し、適度に客観性をもって距離をおきつつも、興味をもって向き合うようになるであろう<sup>18</sup>。

卒業後に教員となるべく学んでいる教職課程の学生についても、自我の確立の最終段階にある彼らの時期の特徴を生かしながら、人間の発達や情報機器の特性について学べるような授業を行えば、彼ら自身が生徒の年齢や様子に即して情報機器の活用の仕方を考案できるほどに、方法論や技術の習得を為し遂げるかもしれない。以下に、本年度の「視聴覚教育」において試みた活動について報告する。

### (2)実践例 -1-

授業期間の半ば、第6回・第7回目のクラスにおいて「好きなメディア(作品)の紹介」の発表として実施した。

教育機器を実際に操作するという目的のほか、その後の授業でグループ活動を行うに当たり、クラスが互いの人となりを知っておく方がよいと考えたことも、実施の理由の一つであった。さらに、発表を通して、作品世界と個人個人(の成長と)の結びつきを自分にも他の学生にもつかんでもらうようにすること、そして「教員になった折に、授業で用

いる教材を、このように個々人のうちに生きよう  
なものを選ぶ」ことへの理解をも意図していた。

実施内容については、次の通りである。学生全員  
一人ひとりに、自分の好きなメディア作品を 10 分  
程度で紹介してもらった。作品のどういう点に惹か  
れているのかを挙げ、いつ頃（何歳頃、どんな時期  
に）出会い、親しんできたかを話してもらった。発  
表者以外にはそのメモをとってもらようにし、後  
で教員（筆者）がそれらに書かれた感想を個人別に  
まとめ、本人へ渡した。

実施の結果、1)持参したものを披露するため、教  
壇で書画カメラや DVD 等の機材を使用する体験、  
2)自分自身の過去や現在の活動・想念の振り返りと  
他の受講生への伝達の体験、3)受講生同士のお互いの  
ソフトな受容の体験については、各自大なり小なり  
できていた。しかし教師の教材選択の際のポイント  
としては、教員がコメントを付したのみに終わっ  
たため、おそらく彼らのうちに残らなかったであろ  
う。この最後の点をよく理解してもらうには、まだ  
別の作業が必要だったと思う。

### (3)実践例 -2-

第 3 回目授業「直接経験とことば」において、NHK  
スペシャル「赤ちゃん成長の不思議」（2008.1.21）  
録画より、一場面を視聴した。その目的は、直接語  
られる言葉と人間との関わりが、現代の我々が想像  
する以上に深いということを実感してもらうため  
であった。

授業で用いた録画面は、生後 9 ヶ月頃の赤ん坊  
が、日常耳にしない外国語に対し、どのような反応  
を示したかを、2つのパターンで記録したものであ  
った。赤ん坊は、目の前で外国人が語るときには、  
その言葉に全身で聴き入り、体験後の聞き分けテス  
トで顕著な成果を示した。けれども同じ語りかけを  
テレビ画面で「視聴」した場合、赤ん坊は画面を楽  
しそうに見てはいるものの、どのくらい親しんだか  
を「視聴」していない赤ん坊と比較してチェックす  
ると、結果は同レベルであった。すなわち、モニタ  
ーやスピーカーの発する外国語は、母国語（自分の  
生きる環境で用いられる言語）の大体定まった生後  
9 ヶ月の赤ん坊にとって、言葉として届いていない  
という実験結果が示されたものであった。

この結果には、受講生皆が驚いていた。人が身近  
で直に語られることばを体験することの大切さを

理解してくれたようだった。しかし、語られる言語  
のもつ力を授業で扱ったのはこの回位であったた  
め、その印象はしばらくすると消えてしまったよう  
に思われた。そのため、また何度か別の形で繰り返  
す必要があることを痛感した。

### (4)今後の課題

社会に出る前に自分自身の特徴や生き方につい  
て模索している大学生には、青少年期、またそれ以  
前の幼年期の特徴に関する理論は、自我のあらわれ  
を辿るようにして紹介していくことで、納得されや  
すいようである。その個別の要素——ものや人との  
関わりを通して成長すること、言葉の力、直接的体  
験、等——の大切さも実感してくれた。ただ、本論  
においても訴えてきた、感覚体験から内実に富む思  
考や理性を発展させる人間の成長の仕方と、現在一  
般に行なわれている暗記や形式的思考を中心とし  
た学びを積み、成長する人間のあり方との差異につ  
いては、後者の方が実体験として染み付いているた  
めか、なかなかうまく伝えることができずにいる。

受講生に、この辺りの、固定された概念や理解の  
みで進められる思考過程や行動様式の不自然さを見  
出してもらえるようになることが鍵のようである。  
彼らに、授業時間の一部を用いて、例えば小説  
などから人間の多様な生き方の展開や思いがけな  
い行動・言動などの創造性を味わってもらったり、  
教育学的に非連続の体験をとり込み創造的な授業  
展開のなされる例等を扱うことは、有効であるかも  
しれない。そのような例に学生が自己の感情や思い  
を移入する体験をし、実感をもつようになるならば、  
人間が、豊かな感覚を用いて他者や世界との体験を  
重ね、そこに（徐々に発達する）思考の力を用いて  
深く学び、成長していくものであることや、一人一  
人の成長や学びの契機はそれぞれに異なり、豊かに  
存在することなども、納得するようになるかもしれ  
ない。

もし、このような人間観や教育観を学生が自分自  
身の実感を伴って深く理解するようになれば、情報  
機器の特性や教材の内容についても、子どもの成長  
段階や興味に適合するよう研究し、子どもの人生を  
豊かにするための活用の仕方を図るようになるであ  
らう。



## まとめ

第1章で検討した講演型授業の検討においては、実態調査によって、学生の着席位置と成績に一定の相関があることが示唆された。しかしながら、その因果関係については推測の域を出ない点も多い。大学で教育研究を担当する者として、地道な調査研究を積み重ね、授業改善に役立てていく姿勢が求められていると感じる。

第2章では、参加型授業として、コミュニケーション能力をつけることをめざしたディスカッションと、自己理解をめざした文章を書くことを検討した。ともに、講演型授業との関連の重要性が示された。また、様々な課題の中で特に、ディスカッションと文章を書くことについてのテーマについては、授業内容に即したものとする必要があることがあげられる。

第3章では、技術習得型授業について、教育技術に関する知識が実践的に用いられるまでに習得されるため留意すべき点を、まず、シュタイナーの理論に基づいて指摘した。そして、そのような配慮をした実践例として、授業における学生の発表(好きなメディア(作品)紹介)と、赤ん坊の言語獲得能力に関するビデオ視聴についてとり上げた。それぞれに一時的に響くものはあったといえるであろうが、それらが彼らに血肉化された知識として残るには、さらに試みが重ねられ、体験的かつ意識的学びが継続されることが必要とみられる。

大学の授業において、いかにカフェ化を防止し、学生にとって教育効果が上がるものにしていくのか。そして、大学における教養教育とはいかにあるべきか。これらの問題を考えていくきっかけに本論がなっていくことを願うものである。

## 参考・引用文献

### 第1章

- <sup>1</sup> 島田博司 2001 『大学授業の生態誌』 玉川大学出版部 p164
- <sup>2</sup> 加藤典子 2004 「現代大学生の教室で座る位置」 東京工芸大学工学部研究紀要 vol.27 No.2 p 98
- <sup>3</sup> 朝日新聞 2007年5月7日朝刊
- <sup>4</sup> 渋谷昌三 1990 『人と人との快適空間ーパーソナルスペースとは何かー』 NHK ブックス p37
- <sup>5</sup> 島田博司 前掲書 p 146
- <sup>6</sup> いわゆる人間関係論の端緒となったホーソン実験の例を出すまでもなく、観察者の意図しない被観察者の心理が及ぼす影響をここでは排除できない。詳しくは富岡昭 1993 『組織と人間の行動』 白桃書房 p 24・30
- <sup>7</sup> 詳しくは織田揮準 1991 「大福帳による授業改善の試み」 教育科学 (三重大学教育学部紀要)
- <sup>8</sup> 平成9年度から実施された京都大学公開授業実験は、授業実践・授業研究・相互研修の3要素を融合した画期的な試みとして注目を集めた。詳しくは大学高等教育教授システム開発センター 2001 『大学授業のフィールドワーク』 玉川大学出版部

### 第2章

- <sup>1</sup> 溝上慎一編 2004 『学生の学びを支援する大学教育』 東信堂
- <sup>2</sup> 菅田圭次・小沢一仁・滝沢利直 2007 学生の自己理解と社会認識の関係についての研究(4)ー工学教育を支える「生きる力」の形成の必要性和可能性ー東京工芸大学工学部紀要Vol. 30 No. 2
- <sup>3</sup> 溝上慎一編 2004 『学生の学びを支援する大学教育』 東信堂
- <sup>4</sup> 小沢一仁・菅田圭次・滝沢利直 学生の自己理解と社会認識の関係についての研究(5)ー工学教育を支える「生きる力」の形成の必要性和可能性ー東京工芸大学工学部紀要 Vol. 30 No. 2
- <sup>5</sup> 竹田 青嗣 2004 現象学は思考の原理であるちくま新書
- <sup>6</sup> 小沢一仁 2004 アイデンティティ危機における自分自身への違和感から、アイデンティティを再考する 東京工芸大学工学部紀要Vol. 27 No. 2



### 第3章

<sup>1</sup> 平沢茂編著『教育の方法と技術』図書文化社、2006年、3頁。

<sup>2</sup> 同上。

<sup>3</sup> 1986年の臨時教育審議会第2次答申における提言である。1991年には、文部省から「情報教育に関する手引」が出されている。以上、山口榮一ほか編『21世紀コンピュータ教育事典』旬報社、1998年、150頁、及び日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版、2000年、26頁。

<sup>4</sup> 佐伯胖『新・コンピュータと教育』岩波書店、1997年、26頁。

<sup>5</sup> 佐伯胖『マルチメディアと教育—知識と情報、学びと教え—』(太郎次郎社、1999年)によれば、本当の意味で「知る」ことは、「意味の問いなおし」と「真実性の探究」を経ているものであり、それらは個別の活動として行われる(99頁)。また、本物の学びというものは、「計りしれない奥行きと広がりがある」ことに「畏敬の念」を抱いた未知の世界(社会・文化)に向かい、その世界における「真正の(authentic)実践」と連携してつくりだされるものであり(71頁)、学んでいる本人に深い納得感がもたらされる(50-54頁)。

<sup>7</sup> シュタイナーの思想に基づき運営される学校(一般に「ヴァルドルフ学校」と呼ばれる)は、1919年に最初の校が設立されて以来、第二次大戦中の弾圧を経てなお、世界各地で支持され増大している。日本にも、認可校が出来ている。

<sup>8</sup> 以下の発達論は、シュタイナーの教育論の基本書をなす *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (1919)。(邦訳：『ルドルフ・シュタイナー教育講座. 1: 教育の基礎としての一般人間学』(筑摩書房、1889)他)、

*Menschenkenntnis Unterrichtsgestaltung* (1921)。(邦訳：『ルドルフ・シュタイナー教育講座. 別巻: 十四歳からのシュタイナー教育』(筑摩書房、1997)の内容をまとめたものである。

<sup>9</sup> シュタイナーのいう自我は、大まかには二つに分けられている。一つは、生まれもった身体のうちで「私」として活動する。もう一つの部分は、通常意識されずにいるが、深層において「私」の人生を支え、導いている。

<sup>10</sup> シュタイナーの感覚論に詳しいズスマンは、聴覚、言語感覚、思考感覚、自我感覚を、「内実に向かい、潜んでいるものを明らかにする」グループとしてまとめている(『人智学講座 魂の扉・十二感覚』(石井秀治訳) 耕文社、2006年(第4刷)、223頁)。

<sup>11</sup> *Anthroposophie. Die Sinne des*

*Menschen*(*Anthroposophie—Psychosophie—Pneumatosophie*, GA115): *Zur Sinneslehre*, 5. Aufl. Verlag Freies Geistesleben, 2004. S.74. 邦訳では、『人智学・心智学・霊智学』筑摩書房、2007年、28-29頁。

<sup>12</sup> 以上は、*Das Rätsel des Menschen*(GA170). 3. Aufl. Rudolf Steiner Verlag, 1992. S.110.

<sup>13</sup> *Weltwesen und Ichheit*(GA169), 2. Aufl. Rudolf Steiner Verlag, 1963. S.62.

<sup>14</sup> *Ebenda*, S.62f.

<sup>15</sup> *Ebenda*, S.63.

<sup>16</sup> *Anthroposophie*(GA45), 4. neu durchgesehene und erweiterte Aufl. Rudolf Steiner Verlag, 2002. S.63.

<sup>17</sup> P・ラング他著『子どもとコンピューター』(『子ども時代』の権利)第7号、NOA企画)には、ノルウェーのヴァルドルフ学校でのコンピュータ教育の例が記されている(33-36頁)。それによれば、コンピュータに触れる授業は、中学3年生頃から、すなわち具象的なものから離れて思考をはたかせるようになる時期から本格的に開始される。初めは、例えばクラス旅行の予算組みをコンピュータで行い、単なるタイプライターと現代のテキスト処理との間の大きな進歩を体験する、というようにコンピュータのすぐれた働きをまず体験として知るための授業が行われている。高校生の年齢段階では、例えば曲線を描き出す単純な計算プログラムを自力で作成したり、トランジスタや抵抗器を使い AND/OR/NOT の電子回路を組み立てることを通して、コンピュータが「理解」する思考の仕方を学ぶ。このように工学的基礎を学ぶことにより、生徒たちは、社会の各所で動く機械(信号機や洗濯機等等)も、同じ原理に拠っていることを了解するようになるという。

<sup>18</sup> 例えば、メディア・リテラシーに関するカナダの高校での授業実践から、担当教師が次のようなことを語っていた：「先生のせいで、昔みたいにテレビや映画を無邪気に楽しめなくなった」と文句を言いに来る子がいるほどなんです……そんな生徒も、だんだん慣れてくると、メディアを楽しみながらも批判的な目を持つという余裕が出てくるのです」

(菅谷明子著『メディア・リテラシー—世界の現場から—』岩波書店、2000年、94頁)。