

短期大学における一般教育としての 心理学に関する一考察

A Study of Teaching Psychology as a General Education in a Junior College

西 垣 悦 代
Etsuyo Nishigaki

はじめに

- I. 一般教育としての心理学教授法
 1. 一般教育科目としての心理学の特徴
 2. 大学における教授法について
- II. 一般教育としての心理学の授業実践と評価
 1. 目的および方針
 2. コース設定および留意事項
 3. 1988年度の授業評価の結果
 4. 1989年度における授業の改善点
 5. 1989年度の授業評価の結果
 6. 考察、反省および今後の展望

はじめに——日本の大学における一般教育

第二次世界大戦後の日本の大学教育を、戦前のそれと比べたとき、最大の特徴と言えるのは専門教育と並んで「一般教育」が導入されたことであると言われる（佐野，1982）。直接の背景となるのは、日本の教育を民主的社会の市民の育成の場としなければならないという GHQ の政策や、1946年に来日した第一次アメリカ教育使節団の勧告による、人文（Liberal Arts）教育の考え方であった。それらを受けて新制大学では一般教育科目を人文科学、社会科学、自然科学の3系列で編成し、均等必修を原則として位置づけた。しかし、「一般教育と専門教育は対立的関係ではなく有機的関係にあるとする。したがって専門教育の中にも一般教育の精神がみなぎっていなければならない。」（関，1988b）というような、いわゆるハーバード型のヒューマニズムの立場に立つ一般教育（General Education）の理念は必ずしもよく理解されず、旧制高校の教養主義の延長として考える立場もあり、その後の日本の大学における一般教育問題の紆余曲折の元ともなった。

新制大学発足10年後の1956年に、文部省は大学設置基準を省令化したが、そこでは「専門教育の基礎となる授業科目として、基礎科目を置くことができる。」とされ、一般教育科目36単位

西 垣 悦 代

のうち8単位を基礎科目に代えることができるようになった。さらに1970年には、設置基準の改定によって一般教育科目36単位のうち12単位までを外国語科目、基礎科目、専門教育科目の単位に代えることが可能となった。このような形での縮小は、一般教育の理念が日本の大学教育の中に定着し、意義ある機能を果たし得ていないことの表われであった。また、多くの国立大学において、一般教育が「教養部」と称する大学の前期課程にのみ位置づけられてしまったことや、日本経済の高度成長期にあって、技術労働力を養成しようとする意識の強い工学系学部からの不満という背景も見逃すことができない。

1960年代後半の大学紛争時には大学革命が叫ばれ、教養部解体や総合科目設置などの改革の行われた大学もあったが、1970年代に入ると再び一般教育廃止論が出るなど批判も多く、さらに大学の大衆化など社会的要因も加わって、一般教育のあり方は混迷の度を深めることになった。一般教育の理念とも手本ともされてきた、ハーバード大学がカリキュラムの改革を行い、1978年には一般教育 (General Education) という語そのものを廃止して、コア・カリキュラム^註を導入したことも少なからずインパクトを与えたと思われる。このような中であって「一般教育学会」が1979年に設立された。

一般教育学会の設立趣意には「学的基礎づけをもつ一般教育観の形成」が目標のひとつに掲げられており、一般教育の「教育」的側面だけでなく、「学問」的側面をも追求しようとする姿勢が示されている。同学会は、1988年現在、600名強の個人会員と約300の団体会員を擁しており、1989年度からは大会時に短期大学の分科会も隔年に設けられることになった。会員は個々の研究の他、特定の課題研究に関しては大学間で協同で行っている。1985年度より加えられた課題研究のテーマには、「総合科目・総合コースの研究」と「Faculty Development (教授団の教育能力等開発) に関する研究」が含まれており、大学の大衆化に伴う今日の学生の問題状況や、高度情報化社会における教育およびそこに発生する諸問題にも適応していこうとする意図が伺える。特に Faculty Development に関しては、日本の大学では今まであまりにも軽視されすぎていたきらいがある。「何を教えるか」というカリキュラム論と共に、「いかに教えるか」という教授法、教授能力の研究・開発は、自発的に課題を見出し、主体的に学ぶという姿勢や習慣をまったく身につけないまま大学に入学してくる学生がほとんどである現実を考えるならば、早急に取り組むべき課題であると思われる。

短期大学においては、専修学校が制度化された中であって職業教育を重視するのか教養教育を重視するのかなど、高等教育における位置づけ自体が曖昧になってきている上、四年制大学に比べて専門性の高くない「専門科目」と「一般教育科目」の関わり等も明確にされていない。カリキュラムが過密になりがちなため、学生およびファカルティとも一般教育軽視の傾向は強い。しかし、「短期大学の教育が根底から問われようとしている現状の中で、問題と真正面から取り組むには、短期大学の教育に一般教育を明確に位置づけ実践する他に道はない。」(仲澤他、

註 佐野(1982)は、コア(核)カリキュラムは、一般教育に代わる用語であるが訳語から受ける印象とは逆に、一般教育の重要性をあらためて主張したものであると指摘している。

1989) という指摘もある。

本論は、筆者が短期大学における一般教育としての心理学の意義と位置づけに関して模索する中、哲学的考察はさておき、授業実践から改良を加えようとする試みの報告である。

Ⅰ．一般教育としての心理学教授法

1．一般教育科目としての心理学の特徴

一般教育科目として心理学を取り上げる場合、特徴として言えることには二点ある。まず第一点は、心理学は非常に範囲の広い学問であるということである。大学、短大の一般教育科目向けと銘打った心理学の概論書の目次を開いてみれば、だいたい次のような項目が並んでいるはずである。

感覚 知覚 学習 記憶 言語 思考 欲求・行動 感情・情緒 性格 知能 発達 社会
臨床 犯罪・異常

これ以外に産業、家族、数理や心理学の歴史などが加えられているものもある。これらの項目は心理学の専門領域の分類と同じである。日本心理学会における発表の区分は原理・方法、生理、感覚・知覚、認知、学習、記憶、言語・思考、情動・動機づけ、行動、発達、人格、社会・文化、臨床・障害、産業・交通、教育、数理・統計となっており、分類がほぼ対応していることがわかる。各専門領域の奥行きはそれぞれに深いものであり、同時にかなり独立性の強い領域でもある。これらをすべて網羅的に取り上げて解説することは、専門教育における「心理学概論」としてならともかく、一般教育科目の場合には必ずしも適切であるとは言いがたい。

「心理学」の特徴の第二点は、誤解に基づいた期待を持たれることの多い学問である、ということである。殆どの学生にとって心理学は、大学入学後に初めて接する学問である。しかし「〇〇心理学」あるいは「〇〇心理テスト」と銘打った軽い読物や雑誌記事は巷に溢れており、それらの影響もあってか、心理学＝心の学問＝人の心がわかるようになる、といった期待を持つ者も多い。また、個人的な興味から精神分析の書物などを読み、心理学とはもっぱらそのような方面の学問であると思っている者もある。心理学が行動科学であるとの認識を持っている者は皆無に等しい。そのような学生達に対して、いきなり大きさや重さの弁別や、ハトやネズミの学習に関する実験の話をしたのでは、心理学に対する失望感や期待はずれの印象を与え、ひいては学習意欲を喪失させることにも繋がる。

一般教育科目の心理学は、以上のようなことを踏まえた上で、専門教育の心理学入門とは異なった教育目標やコース設定を行うべきであると考ええる。

2．大学における教授法について

(1) 目 標

大学に入学してくる学生の多くは、自分たちが今から何をどのようにして学ぶかについて具体的なイメージを持っているわけではない。特に高等学校にはない学科目の場合は、その傾向

が顕著である。教師は自分が教授しようとする学科目についてのオリエンテーションを行い、学生に対してそのコースの目的、方針、目標を明らかに示す必要があるだろう。

教授計画における「目的」(aims)とは、そのコースでなされることに関する広範囲で一般的な説明である。それは教師がそのコースの中で意図している本質的なことがらであって、必ずしも具体的ではない場合もある。たとえば、「学生に考えることを学ばせる」とか「精神を拡大することである」といったことがらであり、そのコースが何のためにあるかを示すものである(ピアド, 1986)。

「方針」は目的を達成する方法を説明するものであり、コースの目的に示されたことがらを達成するために「何をすればよいのか」という質問に答えてくれるものである。ここではコースを進めていく上での教授法の筋道についての計画が具体化される(ピアド, 1986)。表1の例に示すとおり、方針は目的よりは具体的で直接的であるが、それでもまだ一般的な表現に留まっている部分もある。

「目標」(objectives)は、コース終了時に学生ができるようになっていくことについて具体的に説明するものである。つまり目標は、それが実現されたかどうかを評価するために設定されるものと考えても差支えないであろう。目標には通常3つの要素が含まれる(ピアド, 1986)。すなわち、

- ① 指導を終えた時、学生ができるようになっていく、あるいは示すことができるようになっていくべきことの説明
- ② 学生がこれを行うことができるようになるために必要な条件の説明
- ③ 行ったことを判定するために用いられる評価の基準

教育目標そのものの分類については、知識(knowledge)の獲得を目指すもの、技能(skill)の発展を目指すもの、態度・行動(attitude)の成長に関わるもの、の3つに大別することができる。これをさらに精緻化したものに Bloom による領域(domain)の概念がある。これ

表1 目的と方針の例。(「キール大学における心理学補助コースの手引きより」ピアド, 1986)

目 的

- このコースでは学生に次のような機会を提供する。
- 心理学研究の3つの主要な領域に関して何らかの発見をすること。
 - これらの領域で実施した研究作業、獲得した資料、導き出した結論に関する妥当性と有効性を自分で評価すること。
 - 学問として、また知識への接近法としての心理学の長所と短所とを考察する。

方 針

- 学生は補助コースに在籍している間に次の3つの方法で心理学を学習する。
- 3冊のテキスト。
 - 各テキストの内容を論じ、深める講義。
 - 課業について議論したり、指導者に質問したりするための個別指導。

学生はこれら3つの心理学の領域それぞれから得られた資料に基づく自分の考えと結論とを述べる小論文を(毎学期)提出しなければならない。
学生は、これら3つの小論文の成績(33%)と学年末の論文形式の試験の成績(67%)とによって評価される。

は「認知的領域－知識および知的技能」、「精神運動的領域－身体的技能」、「情意的領域－感情・態度」に分類されており、教育目標をその水準と複雑度の視点から階層的に配置しようと試みるものである。しかし、教育目標をあまり細かく設定してしまうことに対しては、実践的な立場からの反論も多い（ピアド，1986）。たとえば、

- ① 学科目によっては測定可能な行動を特定することは難しい。
- ② 書きあらわされた目標に関する明確な説明がない。
- ③ どの程度多くの、どの程度詳細な目標が必要なのかという問題が解決されていない。
- ④ 全コースのために詳細な目標のリストを策定することは、時間の浪費であり、困難なことである。
- ⑤ 明記するのが簡単な下位の目標は実際的な役に立たない。
- ⑥ 前もって目標を明記してしまうことによって、予期せぬできごとに対する対処の余裕がなくなる。

教育目標に関してどの程度詳細な記述を行うかについては議論の余地があるが、教育とは本来、何らかの目標や目的をもって行われるはずのものであるから、それを明確にすることによって、目標の達成にふさわしい教育方法を選ぶことが可能となり、また実際にその方法が適切であったかどうかの判定も目標と照らし合わせることによって可能となる。さらに、学生の成績判定の目的も明確化することができ、成績評価の方法の妥当性も検証することができるであろう。学生にとっては自分が受けている授業の目標を知ることによって、動機づけを高める効果が得られるであろうし、教師にとっては目標にかなった授業要目を準備し、よりよい授業を行う工夫をする上でも役に立つと考えられる。

(2) コース設定

目標が明確になったら授業時間、場所、受講学生、利用できる人的・物的な資源、教師の限界などを考慮した上で、コースの内容を具体的に決めていかなければならない。授業要目には授業のトピック、学生に与える課題や提出日のほか、小テスト、実験、映画上映などの予定、必要な教材や参考文献などが示されていることが望ましい。また、受講生の学習態度について強調したいことがある場合は明記しておくことによって、学生の責任を自覚させることができる。

(3) 教授形態

コースの教育目標を達成するために、最も適切な教授形態を選ぶ必要がある。伝統的な講義法のほか、討論法、観察法、実験・実習法、自由研究法、ロールプレイング法、事例法、視聴覚機器を利用する方法、コンピュータを利用した CAI やシミュレーション法など様々な方法が考えられ、複数の方法を組み合わせることも可能である。一般教育科目の場合には、受講生の人数的制約などから講義法を中心とした教授形態を取らざるをえないので、ここでは講義法を中心に上げる。

教授形態としてはおそらく最も伝統的かつ一般的な方法である講義法に対しては、学生が受

け身的になりやすい、とか学習者のコントロールがゆきとどかない、などの批判が向けられることも多いが、明快で秩序立った講義は新しい情報を効率よく伝達し、理解を促すのに非常に有効な方法であることも確認されている。よりよい講義を行うために留意すべき事項として、ビアドラ（1986）は目的、内容、編成、教材・教具、話し方、非言語コミュニケーションを挙げている。ローマン（1987）は悪い講義とよい講義の見本について、次のような項目を挙げている。

悪い講義の例

- ① 主題や教師自身の考えの紹介なしに講義を始める。単に自分の話したいテーマから最初始める。
- ② 講義で取り上げている特定の内容に関連したより広範囲の内容に触れない。
- ③ 学生の興味や、それまでの知識や経験を無視する。
- ④ その教科の中心的なテーマを無視して、その内容の歴史的考察だけに夢中になる。
- ⑤ 内容の細かすぎる点や自分の興味のあるところに必要以上に力を入れる。つまり、中心的で重要な点や学生の興味のある話題を無視してしまう。
- ⑥ 自分が関心をもっていることがどのように広くその分野に関連しているかを示さずに、難解な点について、他の権威との個人的な学問論争をくどくどと話す。
- ⑦ 極端に用語を限定するので、授業のすぐあとでも、学生が友人にそれらを説明できない。教師による語義の定義があまりにも特定の凝っているいるので、学生は教師の言う一語一語を記憶しなければならず、自分の言葉で意味をつかむことができない。
- ⑧ 内容に関連づけないで、学問的な引用をする。
- ⑨ 理由を説明しないまま、伝統とかその道の権威の意見をたてに結論を正当化する。
- ⑩ 特殊な用語を使い、その意味を定義しようとはしない。教師が話すことの意味を学生がわからないかもしれないということを認めようとしない。
- ⑪ めったに聞き手の方を見ない。決まった姿勢で、ノート、天井、壁ばかりに目をやる。
- ⑫ 強調、迫力、熱心さの感じられない単調な声で話す。
- ⑬ 文の真ん中あたりで頻繁に口ごもるのに、講義の主要な区切りではめったに間を取らない。
- ⑭ たとえ授業が話の途中で終わったり、コース全体の予定が大幅に遅れても、時間を無視し、自分の立てた計画通りに予定を進めることに固執する。
- ⑮ 学生が混乱したりあきているのに気付いた素振りは見せても、それに具体的に対応しない。

良い講義の例

- ① 講義の内容を決められた時間にうまく合わせる。
- ② 内容を提示し、説明する簡潔な方法を探す。できるだけわかりやすい言葉で概念を表現し、専門用語を使う時には、その定義を明らかにする。

- ③ コースや授業の開始にあたっては、学生の興味を刺激し、積極的な期待を示し、教師が学生のために考えている目的を学生にもわからせる。
- ④ 基本的には準備しておいた概要に従うが、その場で思いついた教材や実例も使う。概要に忠実に従っている時にも、自然な印象を与えるようにする。
- ⑤ 講義方法に変化をつけて、講義の単調さをうち破る。
- ⑥ 声、身振り、そして体の動きに幅広い変化をもたせるが、あくまで自分らしさを出す。自分の価値観と個性に合った、多様な興味深いスタイルを工夫する。
- ⑦ 学生たちに、ひと息入れたり、質問をしたりする決まった時間を設ける。その場合、話が長すぎるより、多少短めに終わらせる方が良い。
- ⑧ 講義の終わりごとに、その日の講義で行われたことを、次回に行われることに結びつけながら締め括る。
- ⑨ 講義中は、絶え間なく学生の反応を観察し、その反応に応じて講義のやり方を変える。
- ⑩ 学生との関係では、教師と学生である前に、それぞれひとりの人間であり、教師として、「自分はホストであり、ゲストでもある。」ということを心に留めておく。

この他、ブラウンらの研究によれば、若い講師への助言として学生たちから得られたフィードバックとして、上にあげられたこと以外では

- ① (講義では) すべてをカバーしようとせず、あまりにも多すぎる事実情報を与えず、最大限4つないし5つの点をじっくり話す。
- ② できるだけ、学生が簡単に入手できないような教材(定期刊行物や学会等から得られた資料など)を集める。
- ③ ノートを読まず、ノートの聞き取りや、書き写しをさせない。
- ④ 学生のために印刷資料を用意してやる。

などがある。

これらの提言は大別すると授業の目的や内容の提示のしかたに関する問題と、教師の態度やコミュニケーション能力に関する問題とに分けることができるであろう。効果的な講義を行うためには、まず前提として教室の明るさ、騒音、換気、人数などの環境面での整備がなされたところで、講義そのものについて主題を明確にし、内容を吟味し、よく計画し、構造化し、提示形式に注意を払い、教室では教師の非言語コミュニケーションも含むプレゼンテーションのしかたを工夫し、さらに学生の批判・要求を敏感に察知し、それらに臨機応変に対応することが期待されていると考えられる。非言語コミュニケーションは、ともすれば軽視されがちであるが、教師が講義を行う際の、顔の表情、視線、声の調子、姿勢、身振りなどを含み、講義の聞きやすさ、わかりやすさに影響を及ぼすだけでなく、受け手の学生たちに親密感や拒否感などの印象を与え、学生の授業への動機づけにも影響を与えていることを忘れるべきではない。

(4) 授業評価

授業をよりよいものにしていくためには、教師が何らかの形でフィードバックを得る必要が

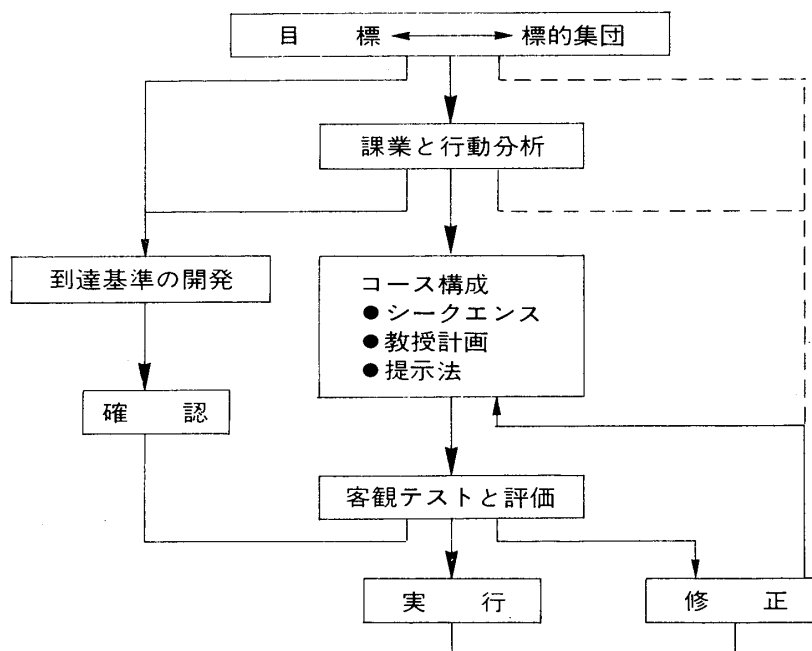


図1 計画的教授法の手順 (ピアド, 1986)

表2 教師のための講義評価アンケート (ロンドン大学, 1982)

このアンケートはあなたの担当教師が学生諸君の必要に対応できることをめざして作成されたものです。教師の講義について、あなたの評価を数えてください。下の右欄の5段階のスケールのうち、適当と思う数字を○でかこんで、あなたの評価を示して下さい。各項目の評価は、可能な限り綿密で慎重にしてください。まず最初にA, B, C, D, Eの5つの項目についてあなたの教師の評定をし、ついで残りの設問について、適当と思えば自分の意見を書いて下さい。

クラス名：
日 付：

全 全 全 全 全
く 全 全 全 全
そ 全 全 全 全
う 全 全 全 全
だ 全 全 全 全

教師は

A 私の興味が講義の最後まで持続させている

講義の最初に私の関心をとらえた

講義の場面づくりの設定が効果的である

講義の提示の仕方が多彩である

聴講者の活気をうながしている

興味をひくやり方で講義を終えた

講義内容とそのコースの他の部分とをうまく結びつけている

学生の個人的関心と講義の重点を関連させている

1 2 3 4 5 0
1 2 3 4 5 0
1 2 3 4 5 0
1 2 3 4 5 0
1 2 3 4 5 0
1 2 3 4 5 0
1 2 3 4 5 0
1 2 3 4 5 0

〔意見〕

B 教材を明確に解説する	1	2	3	4	5	0
教師の説明は明快で理解しやすい	1	2	3	4	5	0
実例や、図解、引用をうまく活用している	1	2	3	4	5	0
視聴覚補助教材を効果的に利用している	1	2	3	4	5	0
定期的に評価を行なう	1	2	3	4	5	0
重要な教材には力点をおく	1	2	3	4	5	0
講義の目的を明確にしている	1	2	3	4	5	0
むずかしい要点の場合は別の説明の仕方をして理解させる	1	2	3	4	5	0

〔意見〕

C 授業の期間中、学生に何を求めるかを明確にしている	1	2	3	4	5	0
講義の間ノートをとる価値のある点をはっきりさせている	1	2	3	4	5	0
聴講者の参加意識を促進させている	1	2	3	4	5	0
その科目に関する学生の理解度を知るためにフィードバックをよくしている	1	2	3	4	5	0
講義のあと学生にどんな勉強を期待するかを明らかにしている	1	2	3	4	5	0

〔意見〕

D 意志伝達の仕方が効果的である	1	2	3	4	5	0
声を効果的に使っている	1	2	3	4	5	0
ジェスチュアや身体の動きの使い方が効果的である	1	2	3	4	5	0
自分と定期的に目を合わせる	1	2	3	4	5	0
クラスの全員と親密な関係にある	1	2	3	4	5	0
活気がある	1	2	3	4	5	0

〔意見〕

E 教材の選択や構造化が巧みである	1	2	3	4	5	0
自分の必要と関心に合った教材を提示している	1	2	3	4	5	0
教材を科目の主題や教育目的に合致するように構造化している	1	2	3	4	5	0
この科目にたいする自分の関心をかきたてる	1	2	3	4	5	0
許された時間内に適量の教材を提示する	1	2	3	4	5	0

〔意見〕

F その他あなたが評価したいと思う教師の特徴があったら挙げて下さい

.....	1	2	3	4	5	0
.....	1	2	3	4	5	0
.....	1	2	3	4	5	0

教師が学生をいらだたせたり、気を散らせたりするようなくせがあったら、挙げて下さい。

講義のなかであなたがとくによい点と思うものがあつたら、教えて下さい。教師にとってたいへん参考になります。

講義のなかで改善すべきだと思う点を述べてくれれば、これも教師にとって参考になります。

ある。講義法の授業評価のやり方としては、講義の様子をビデオ録画しておき、教師が自分自身や、時には同僚教師と共に検討しあう方法と、学生からのフィードバックが考えられる。学生からのフィードバックはアメリカの大学においては広く行われている方法であるが、最もよく用いられるのは次の3つの項目である。①教師の授業はあなたの興味をひきつけた。②説明

は明確であった。③教師は指導に熱心であった。学生からの評価の信頼性についてはさまざまな研究がなされているが、概ね以下のようなことが明らかになっている。①学生は、より好意的に評価された教師と学習することが多い。②大学院生と学部学生の評価には高い相関が見られる。③教師自身の評価と学生による評価にも高い一致が見られる場合もある。④教師自身が学生による評価は授業の改善に役立つと考えている（ピアド，1986）。学生によるフィードバックシートの一例は表2に示す通りである。

日本の大学においては、学生による授業評価が講義の改善や進歩に寄与する効果に対する認識が充分であるとは言いがたい。1982年に実施された全国大学調査の報告によると、大学教育の改善に学生の授業評価を取り入れることを支持する学部長は全体の26%に過ぎず、また現実に学生による授業評価を実施している学部は僅か0.7%（5学部）だけであった（関，1988a）。

しかし今日のように大学が大衆化した時代においては、教師はひとりよがりには陥ることなく、変容する学生の期待や要求に応え、よりよい授業を行うために何らかの形で学生からのフィードバックを得、それによって新たな授業目標や教授法を工夫し、絶えざる向上の努力を行う義務は当然のこととして認識されるべきであろう。計画的教授法の手順を図に示したのが図1である。

II. 一般教育としての心理学の授業実践と評価

1. 目的および方針

前章で述べたように、一般教育科目としての心理学では心理学の各領域を網羅することは内容的にも時間的にも難しい。そこで筆者は1988年度の本学教養科2年および英語科1年の心理学の講義目的を、

- ① 人間（つまり自分自身と他者）に対する関心と共感を深めること。
- ② 人間について科学的に考察する視点を学ぶこと。
- ③ 心理学の基本的な概念を学ぶこと。

とした。受講学生は年齢的にも青年期後期に入り、自己のアイデンティティや性役割について考える時期でもあり、「自己」(self)に関することがらについて心理学的に考察することは、何らかの意味を持つであろうと考えた。同時に、青年期は他者とのコミュニケーションについて悩みを持つことの多い時期でもあり、さまざまな角度から他者を理解する方法について学ぶことも重要であると判断したためである。「自己理解と他者理解」、この二つを中心テーマに据えて、心理学的な手法による科学的な人間理解の方法と、心理学の基礎概念を学ぶことを目的とした。

方針については、殆ど強制選択によって全員が受講する科目であるので、講義法を取らざるを得ないが、受身的な受講態度を避けるため、可能な限り多様な方法を取ることにした。学生は以下の方針によって心理学を学ぶことになる。

- ① 毎回のトピックに則した講義。

- ② トピックに該当する部分のテキストを読むこと。
- ③ 授業中に行う、調査、検査、演習および課題として出されるレポート。
- ④ 配布される補助資料やビデオ、映画等の視聴覚教材。

評価は出席、単位認定試験、レポートを総合して行われる。

目標については、一般教育科目であることから、具体的な行動目標を掲げる必要性は少ないと考え、設定しなかった。

2. コース設定および留意事項

1988年度の英語科1年および教養科2年の「心理学」(前期2単位)の授業要目として学生に配布されたのは表3のようなものであった。ただし教養科においては時間の都合で脳についての話はできなかった。1回の授業時間は50分×2(休み時間5分)で、受講人数は英語科84名、教養科92名であった。実際の授業は以下のように行われた。

第1回目ー講義の目的、方針、授業要目の説明、評価の方法などを説明し、学生に積極的な受講態度を期待していることを伝えた。また、心理学に対して「人のところがわかるようになる」とか、哲学的思索の学問であるようなイメージを持つ者が多いので、心理学の概要を説明する際に、心理学が行動科学であることを十分に強調しておいた。そして次の回へのイントロダクションとして、心理検査のひとつであるSCT(文章完成法)を実施。

表3 1988年 心理学講義予定

月 日	講 義 内 容	テキスト
4月18日	心理学への招待ー何のために学ぶか	
4月25日	わたしは誰?ー青年期のアイデンティティの確立	
5月2日	心の病ー青年期の病理	
5月9日	感じる心のメカニズムー要求, 感情, 情緒(1)	
5月16日	感じる心のメカニズムー要求, 感情, 情緒(2)	
5月23日	“あなた”を知りたいー言葉によって相手を理解する	
5月30日	“ ” ー身振り, 態度で理解する	
6月6日	自分を知るー性格テストの実施と判定	
6月13日	知的にわかる	
6月20日	言葉と人間	
6月27日	みる・みえるー知覚のメカニズム	
7月4日	“ ” ー知覚の不思議な現象	
7月11日	脳の働きー人間を人間たらしめているもの	

西 垣 悦 代

- 第2回目－SCT についての説明。青年期の特徴、発達課題とアイデンティティ、性役割について講義し、性役割のチェックリストを実施。
- 第3回目－青年期に起こりやすい精神病理についての説明と自殺予防について。成熟したパーソナリティについてのチェックリストを実施。
- 第4回目－要求と欲求不満、葛藤、自我の防衛機制についての説明。葛藤状況についての事例を考えてくるホームワーク。
- 第5回目－感情、情緒の概念と分類、および情緒の発達について。感情の発達に関するビデオを視聴。
- 第6回目－印象形成について。印象形成についての簡単な実験の実施。表情について、プリントを用いた演習の実施。
- 第7回目－非言語コミュニケーション、特に身振りについて。プリントを用いた演習の実施。態度について。
- 第8回目－Y G 性格テストの実施と採点。実験報告レポートの書き方について説明。
- 第9回目－性格の形成について。知的に「わかる」とは。認知心理学におけるスキーマの問題や、課題解決のストラテジーについて。演習課題を実施。
- 第10回目－言語の機能、および言語の発達、チンパンジーの言語修得について。
- 第11回目－知覚の特徴、特に視知覚のメカニズムの説明。図版による事例の紹介。
- 第12回目－幾何学的錯視の実例の紹介、視覚に関する16ミリ映画の鑑賞。
- 第13回目－人間の精神の座である脳の働きについて。フィードバックシートの記入。単位認定試験についての説明。

主に留意したことは、講義だけが2時間続くことのないように、毎回小さな調査や実験、またはビデオや16ミリ映画の視聴、あるいはプリントによる演習を取り入れるようにしたことである。また、それらの作業はなるべく2時間目の始めに行い、授業が単調になることを避けるように心掛けた。概念的な説明は最小限にとどめ、身近な事例による具体的な説明を多くするようにし、身近の事象を心理学的視点で考察することの面白さを分かってもらえるように努力した。

3. 1988年度の授業評価の結果

1. 2. に述べたような目的、方針および授業設定が妥当なものであったかどうかを知るため、受講学生からフィードバックを得た。回収率は英語科100%、教養科96.7%であった。フィードバックシートは記名式であるが、実施に当たっては今後の授業の参考にするために行うのであって、成績とは一切関係ないことを伝えた。内容は、授業に対する満足度に関するもの5項目、講義内容に関するもの7項目、学生の参加態度に関するもの3項目であった。また、授業でとりあげたトピックの中から、特に興味深かったもの3つ以内と、しなくてもよいと思われたものがあれば選んでもらった。さらに、講義内容、授業形態、講師の態度などについて

気付いたことを自由に記述する欄を設けた。

15項目の質問に対する答えの結果は表4に示す通りである。ほとんどの項目において「はい」が70%以上を占めた。「はい」を1点として計算すると、英語科は平均12.4 標準偏差2.02となり、レンジは4～15であった。一方教養科は平均11.8 標準偏差は1.79 レンジは5～15で、両者の得点の差は有意であった ($t=2.06$ 171df $p<.05$)。両者で大きな開きが見られたのは項目11の「心理学の授業中のクラスの雰囲気はよかった。」である。英語科は「はい」が77.4%であったのに対し、教養科ではわずか29.2%であった。私語が多いため、教師が再三注意を与えなければならなかったことが、クラスの雰囲気を損なったと考えられる。また、授業の速度については、適当であったと答えた者の割合が、教養科でやや低く60.7%であった。逆に「心理学の講義にはまじめな態度で臨んだ。」に「はい」と答えた者は、教養科が83.1%であるのに対し、英語科では66.7%にとどまった。両者ともに「はい」が非常に少なかったのが項目15の「心理学の授業中にいねむり、私語、内職などはしなかった。」である。英語科が25.0%、教養科は27.0%であった。理由については授業の時間帯を挙げたものが圧倒的に多く、午後の授業であるために満腹感から眠気を催すということであった。それ以外では、教養科では自分の学習態度に問題があると答えた者、黒板が見にくいと答えた者が多かった。英語科では2時間続きの授業であることを理由に挙げた者が多かった。

表4 1988年度の授業評価の結果

() 内%

		授業に対する満足度に関する項目					
		1. 満足した	3. 興味が 増した	7. 充実し ていた	9. 実生活で 役立つ	10. 受講して よかった	11. クラスの雰 囲気はよかった
「はい」と 答えた人 数と割合	英語科	75(89.3)	71(84.5)	77(91.7)	62(73.8)	80(95.2)	65(77.4)
	教養科	77(86.5)	79(88.8)	80(89.9)	71(79.8)	85(95.5)	26(29.2)
		教授法に関する項目					
		2. わかりや すかった	4. 視聴覚教材 は役に立った	5. 速度は適当	6. 難易度は 適 当	8. 演習課題 は 適 切	13. 講師に不 満 なし
「はい」と 答えた人 数と割合	英語科	77(91.7)	83(98.8)	70(83.3)	76(90.5)	79(94.0)	77(91.7)
	教養科	76(85.4)	87(97.8)	54(60.7)	72(80.9)	86(96.6)	77(86.5)
		授業態度に関する項目					
		12. まじめに 受講した	14. 演習は積極 的に行った	15. いねむり・私語 内職はしなかった			
「はい」と 答えた人 数と割合	英語科	56(66.7)	69(82.1)	21(25.0)			
	教養科	74(83.1)	78(87.6)	24(27.0)			

西 垣 悦 代

表5 1988年度の授業トピックの関心度

N=173 () 内%

	興味深かった(人)	順位	面白くなかった(人)	順位
心理学への招待	2 (1.2)	⑪	4 (2.3)	③
青年期のアイデンティティ	24 (13.9)	⑥	4 (2.3)	③
青年期の病理	21 (12.1)	⑦	8 (4.6)	①
要求	2 (1.2)	⑪	3 (1.7)	⑦
情緒	14 (8.1)	⑧	4 (2.3)	③
表情	54 (31.2)	③	4 (2.3)	③
身振り	42 (24.3)	④	1 (0.6)	⑪
印象形成	25 (14.5)	⑤	1 (0.6)	⑪
性格	151 (87.3)	①	1 (0.6)	⑪
知的にわかる	9 (5.2)	⑩	5 (2.9)	②
ことば	13 (7.5)	⑨	3 (1.7)	⑦
知覚	89 (51.4)	②	4 (2.3)	③
脳	2 (1.2)	⑪	3 (1.7)	⑦

授業の速度が不適當と答えた者のうち、速すぎると感じている者が教養科で34名、英語科で14名あった。難易度については、難しすぎると感じている者が教養科で17名、英語科で6名あった。

興味深かったトピックについての結果は表5に示す通りである。「性格について」が圧倒的に第1位であった。Y-G 性格テストの実施が興味深かったものと思われる。次に「知覚」「表情」「身振り」と続き、演習に時間を多く割いたトピックの評判が良いようであった。面白くない、やらないほうがよかったトピックとしては、「青年期の病理」が8名、「知的にわかる」が5名あり、講義中心に偏りがちなトピックが挙げられた。

自由記述欄に寄せられた解答は、「演習をもっと増やしてほしい」(18名)、「視聴覚教材を用いた授業を増やしてほしい」(12名)、「性格テストが面白かった」(15名)、「実験をやりたい」(6名)など、講義形式よりも演習重視の授業を望む声が多かった。また、トピックスの内容についての希望では、シンデレラコンプレックスやピーターパンシンドロームの話、超能力の話、夢や睡眠について、性格についてもっと詳しく、などがあつた。授業環境や教師の態度に関しては、「黒板が見にくい」(8名)、「テキストの到着が遅かった」(13名)、「休み時間を取ってほしい」(6名)、「話し方が速い」(11名)、などが指摘され、反省、改善すべき点が見出された。話し方が速いと指摘した11名は全員教養科であり、他にもマイクが聞き取りにくい(3名)、クラスの数が多い(3名)などの指摘は教養科のみから出されている。反対にマイ

短期大学における一般教育としての心理学に関する一考察

表 6 1989年 心理学講義予定（英語科）

月 日	講 義 内 容	テキスト
4月19日	心理学への招待／SCTの実施	
5月10日	わたしは誰？－青年期の課題 アイデンティティの確立	6-9,5-5
5月17日	〃 ーなぜ男と女なの（性役割）	7-8
5月24日	〃 青年期のこころの病／成熟したパーソナリティとは	10-4,5,6,8,11,まとめ
5月31日	〃 性格テストの実施と判定（YG性格検査）	7-5
6月7日	性格とは何か・性格の形成	7-4,6,7,まとめ
6月14日	感じる心のメカニズム－情緒の発達	5-3,7,8,9
6月21日	“あなた”を知りたい－表情から読み取る	5-6,まとめ
6月28日	〃 ー非言語コミュニケーション	8-1,2,3
7月5日	〃 ー印象形成／ことばと人間	8-4～6,まとめ,4-1～5,まとめ
7月12日	みる・みえる－知覚のメカニズム	1-1～7
7月19日	〃 ー知覚の不思議な現象／脳の働き	5-10～12,まとめ

クの音量が大きすぎるという指摘（2名）は英語科のみから出されており、教室の環境、学生
の特性などが科によって異なることが伺える。

これらの結果を踏まえて、次年度の授業計画を立てる際の参考とした。

4. 1989年度における授業の改善点

1989年度の心理学の授業は、英語科1年のみを担当した。受講生は101名であった。目的およ
び方針は前年度とほぼ同じである。ただし、「他者理解」のテーマの後半部分はコミュニケー
ションおよび外界との関わり、という幅広いテーマとする。学生に配布した授業要目は表6に
示す通りである。前年度と授業計画を変更した点は次の通りである。

- ① 青年期に関する部分で、特に女子青年のアイデンティティや、性役割の問題について言
及する。シンデレラコンプレックスについても触れる。
- ② 青年期の病理についての説明は簡略化し、成熟したパーソナリティや自己実現について
の話題を含める。
- ③ 性格テストを前半の「自己理解」のテーマの最後に持ってくる。
- ④ 性格とは何か、性格の形成についての説明に十分な時間を取る。
- ⑤ 認知心理学におけるスキーマや問題解決について取り上げた「知的にわかる」を省略し、
「ことばと人間」についてのわかりやすい話に重点を置く。

教材に関して変更したり、工夫を加えた点は次の通りである。

- ① 最初の時間に行う SCT を、分析の難しい精研式から K-SCT（構成的文章完成法）に変更し、説明をていねいにする。
- ② 性役割観や性別しつけについての質問紙を新たに作り直し、新しいものも加える。
- ③ 性格の測定についての部分では Y G テスト以外の性格テストも紹介し、ロールシャッハの図版等を見せる。
- ④ 大型図版を新たに購入。知覚および脳に関する説明時に使用する。
- ⑤ 配布するプリントを授業内容に合わせて一部変更する。

その他に気をつけたところは、なるべく休み時間を取るようにしたことと、教壇上で移動しながら喋るときはマイクを手を持つようにしたことである。また、概念などの定義を説明する際には、ノートを取りやすいようにゆっくりと繰り返し言うように心掛けた。テキストに関しては、関連部分を学生が各自で読むことを原則としたが、授業中にも時々参照するようにした。

実際の授業では最終回が教師の出張のため、16ミリ映画の視聴とフィードバックシートの記入を助手に任せて行い、脳の話はその前の回に行った。授業時間が行事の関係で前年度よりも1回分少なくなったこともあって、全体に急がしいものになってしまった。

5. 1989年度の授業評価の結果

受講生に前年度と同様のフィードバックシートの記入を依頼した。追加した部分は、「テキストの選択は適当であった。」を項目10として加えたことと、心理学の授業は全体としてどうであったかを、「非常によかった」から「非常につまらなかった」までの5件法で回答を求めたことである。また、全部のトピックについて面白かったものには○、つまらなかったものには×、ふつうと思われるものには△をつけてもらうようにした。

項目1から16までの結果は表7に示す通りである。80%以上の者が「心理学」を受講して期待していたものが満足されたと答えている。「いいえ」と答えた者の不満な点を挙げてもらったところ、人の心を読むことなどをやりたかった者7名、「心理学」が自分の考えていたものと違っていたと答えた者3名で、心理学に対するイメージと実際のズレが少数ながら依然として存在していることが明らかになった。講義内容や説明がわかりやすかった、心理学に対する興味が増した、講義内容が充実していた、と答えた者はいずれも80%を越えており、心理学を選択してよかったと感じている者も94.1%の高率にのぼっているため、授業は一応成功していると考えられる。講義の難易度やテキストの選択も85%近くの者が「はい」と答えており、妥当なものであったと思われる。ただし、難しすぎると感じた者が17名おり、前年度の6名よりも増加した。テキストに関しては充分活用されなかったと感じた者が7名いた。視聴覚教材が講義の助けになったと答えた者と、演習問題は適切であったと答えた者は、いずれも100%近く、教材や演習の工夫の効果は充分にあったと考えられる。しかし、心理学で学んだことが実生活で役に立つと考えている者は半数強であった。また、授業の速度については速すぎると答えた

表7 1989年度の授業評価の結果

() 内%

授業に対する満足度に関する項目						
	1.満足した	3.興味が 増した	7.充実し ていた	9.実生活で 役立つ	11.受講して よかった	12.クラスの雰囲気 はよかった
「はい」と答えた 人数と割合	82(81.2)	83(82.2)	86(85.1)	57(56.4)	95(94.1)	64(63.4)

教授法に関する項目							
	2.わかりや すかった	4.視聴覚教材 は役に立った	5.速度は 適当	6.難易度 は適当	8.演習課 題は適当	10.テキス トは適当	14.講師に 不満なし
「はい」と答えた 人数と割合	87(86.1)	99(98.0)	74(73.3)	85(84.2)	98(97.0)	84(83.2)	84(83.2)

授業態度に関する項目			
	13.まじめに 受講した	15.演習は積極 的に行った	16.いねむり・私語 内職はしなかった
「はい」と答えた 人数と割合	64(63.4)	84(83.2)	11(10.9)

者が30名あった。教師に対する不満は少なかったが、板書を丁寧にしてほしいと希望するものが5名、ゆっくり話してほしいと希望するものが4名あった。学生の受講態度に関する質問項目については、やや低い数値となっており、講義にまじめに臨んだとするものは63%程度であり、私語や内職、いねむりをしなかつたと答えた者はわずか11%ほどであった。クラスの雰囲気についてもよかつたと答えた者は63.4%であり、前年に比べて低下している。しかし、演習問題に積極的に取り組んだと答えた者は83.2%と非常に高く、学生の授業へのモチベーションを高める上で効果を上げていることが伺える。授業中の態度について、原因はどこにあるかを尋ねたところ、眠たくなると答えた者が66名と圧倒的に多かつた。理由として授業が単調であるとかつまらないと答えた者は数名に過ぎず、授業が午後の時間帯であることを指摘した者が大半であった。また、他教科の宿題をしていたと答えた者が20名、2時間続きの授業であることを原因に挙げたものが7名、講義形式であることを挙げたものが7名いた。

とりあげたトピックの中でおもしろかつたものと、つまらなかつたものについての結果は図2に示す通りである。94%が「性格について」が興味深かつたと感じている。ついで「知覚」「表情」「身振り」についてのトピックが半数以上の者にとって興味深かつたという結果が得られた。反対につまらなかつたとされたトピックの1位は「青年期のアイデンティティ」で

西 垣 悦 代

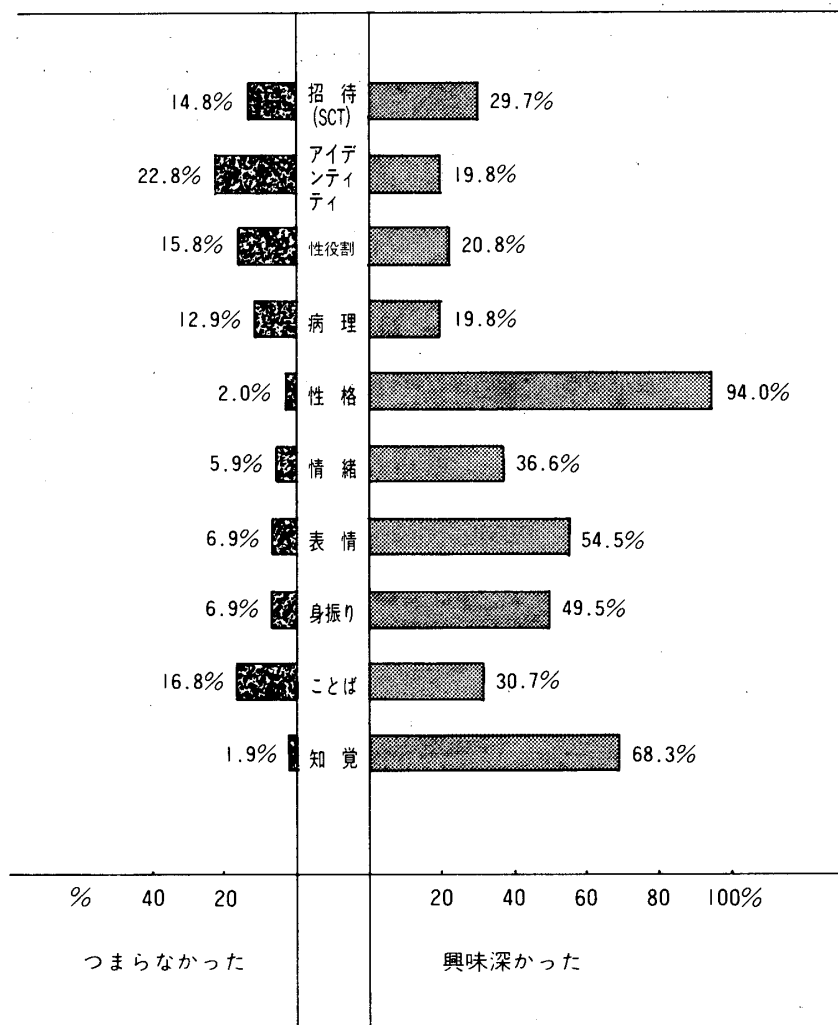


図2 1989年度の授業におけるトピックスのおもしろさの評価

22.8%であった。つまらなかったとされたトピックの2位以下のものは、いずれも興味深かったとした者の人数より少なく、全体として学生の興味を引くトピックが多かったといえる。

「心理学」の授業が全体としてよかったかどうかの評価については、非常によかった5.9%、よかった35.6%、ふつう53.5%、つまらなかった5.0%、非常につまらなかった0%という結果となった。

自由記述欄への回答は、実験や心理テストをもっとやってみたい(15名)、ビデオや映画が面白かった(もっと増やしてほしい)(12名)、演習が面白かった(11名)、テストかレポートの一方のみにしてほしい(7名)、板書をわかりやすくしてほしい(7名)、クラスを二つに分けた方がいい(5名)、5, 6限の時間がよくない(4名)、2時間の授業は辛い(4名)、休み時間は時間通りに取ってほしい(3名)などの他、もっとくわしくいろいろなことを学びたかった、ディスカッションをしたかった、試験の対策を教えてほしい、などがあつた。

6. 考察、反省および今後の展望

1989年度の「心理学」の授業は、95%の者が「非常によかった～ふつう」という評価をしており、全体として成功したと判断できる。授業への満足度も全般に高く、特に視聴覚教材や演習課題の利用に高い評価が得られた。しかし、授業速度が速すぎる、難しすぎるという指摘が前年度より増加していることからわかる通り、実質授業時間が4時間少なかったため、全体に過密な授業計画となり、急ぎすぎたきらいがあった点が反省される。単位認定試験の平均点も前年度より低下しており、授業内容が消化不良になってしまった部分があったと思われる。教師の話すスピードについても今後気をつける必要がある。しかし、それ以外にも受講人数が約20%増加したため教室が狭く授業効果が低下したことや、学生の質そのものが前年に比べ低下して、理解力や知的関心のレベルが下がったことも影響しているのではないかと考えられる。授業中の態度については学生自身からの指摘では、授業時間帯と他教科との関連が大きな要因を占めていることが明らかになった。講義形式の授業を午後に2時間続きで行うことは、休み時間を取ったにしても生理的に無理が多いようで、特に小人数の演習形式で1時間単位の授業が多い英語科の学生にとっては苦痛であることが、さまざまな形で指摘された。また他教科の宿題に追われて内職をせざるを得ないと答えた者の数も非常に多く、学生の能力を超えて多くの課題が出されているとすれば、問題であろう。これらは一科目の授業形態の工夫のみでは解決できない問題である。さらにクラスの人数が多すぎるからという指摘もあったが、クラスを分割してより多くの実験やディスカッションを取り入れた授業形態を取り入れることは、一般教育科目という限界を考えるならば、現段階での実現は難しいと思われる。この問題については、教室環境をより適切なものに変えていくことで、ある程度改善するのが妥当であろう。16ミリ映画やビデオを視聴する際に、教室移動をしなくてすむような視聴覚機器を備えた教室で授業を行うことができれば、時間の節約と同時に、視聴覚教材のより多様な活用が可能となる。また、板書の時間を節約し、ノートを取りやすくするためには、OHPや実物投影機の利用も有効であろう。また、フィードバックシートの内容そのものの検討や、学生の試験の成績との関連を調べるなど、授業評価の方法もさらに改善して、より精密なデータを蓄積していくことも必要である。

学生の要求に迎合するだけではよい授業はできないが、学生の興味を引かない授業は、いくら素晴らしい内容であっても価値はない。心理学は今、コンピュータサイエンスや医学・生理学の進歩によって、研究分野や方法が急速な変革を遂げつつある。常に新しい知識をわかりやすい形で学生に提供してゆけるよう、今後とも努力を重ねてゆきたい。

引用・参考文献

- ピアド R., ハートレイ J. (平沢茂訳) 1986 大学の教授・学習法 玉川大学出版部
大学セミナーハウス編 1989 一般教育の理念と実践「大学は変わる」pp118-151 国際書院
ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部(喜多村和之他 訳) 1982 大学教授法入門 玉川大学出版部

西 垣 悦 代

- マッキーチ W. J. (高橋靖直訳) 1984 大学教授法の実際 玉川大学出版部
- 仲澤浩祐, 関根秀和 1989 短期大学分科会を司会して 一般教育学会誌 第11巻第2号 pp93-94.
- 大沢 勝他 1982 大学教育の改革 I 講座 日本の大学改革 2 青木書店
- ローマン J. (阿部美哉 監訳) 1987 大学のティーチング 玉川大学出版部
- 佐野勝隆, 今堀誠二 1982 大学における教養教育の改革「講座日本の大学改革 2 大学教育の改革 1」
青木書店 pp81-126
- 関 正夫 1988 a 大学教育の現状・課題・展望-全国大学調査の概要 喜多村和之編「大学教育とは何か」 pp203-214 玉川大学出版部
- 関 正夫 1988 b 日本の大学教育改革-歴史・現状・展望 玉川大学出版部

短期大学における一般教育としての心理学に関する一考察

1989 心理学 コースフィードバック

I. 以下の質問を読み、回答してください。

- | | | |
|---|----|-----|
| 1. 「心理学」を受講して、自分の期待していたものが満足された。
いいえ、と答えた人はどういう点が不満でしたか。 | はい | いいえ |
| 2. 「心理学」の講義の内容や説明はわかりやすかった。 | はい | いいえ |
| 3. 「心理学」受講して、心理学に対する興味が増した。 | はい | いいえ |
| 4. プリント、ビデオ、図版等の視聴覚教材は講義の理解の助けになった。 | はい | いいえ |
| 5. 「心理学」の授業の速度は適当であった。
いいえ、と答えた人は 速すぎた 遅すぎた (いずれかに○) | はい | いいえ |
| 6. 「心理学」の講義全体の難易度は適当であった。
いいえ、と答えた人は やさしすぎた 難しすぎた (いずれかに○) | はい | いいえ |
| 7. 「心理学」の講義内容は充実していた。 | はい | いいえ |
| 8. 授業中に行った演習課題は、適切なものであった。 | はい | いいえ |
| 9. 「心理学」で学んだことは、実生活で役に立つと思う。 | はい | いいえ |
| 10. テキストの選択は適切であった。
いいえ、と答えた人は、どのようなテキストを望みますか。 | はい | いいえ |
| 11. 「心理学」を選択(受講)してよかったと思う。 | はい | いいえ |
| 12. 「心理学」の授業中のクラスの雰囲気はよかった。 | はい | いいえ |
| 13. 「心理学」の講義にはまじめな態度で臨んだ。 | はい | いいえ |
| 14. 「心理学」の講師に対して不満を感じるようなことはなかった。
いいえ、と答えた人は、どんな点に不満を持ちましたか。 | はい | いいえ |
| 15. 「心理学」の授業中の演習課題には、いつも積極的に取り組んだ。 | はい | いいえ |
| 16. 「心理学」の授業中にいねむり、私語、内職などはしなかった。
いいえ、と答えた人は、どこに原因があると思いますか。 | はい | いいえ |

II. 「心理学」の講義の中で興味深く思ったものに○を、面白くなかったものに×をつけて下さい。
どちらでもない、ふつう、と思われるものには△をつけてください。

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| () 心理学への招待／SCT の実施 | () 感じる心－情緒の発達 |
| () 青年期の課題・アイデンティティ | () あなたを知りたい－表情 |
| () 青年期の性役割 | () あなたを知りたい－身振り・印象形成 |
| () 青年期の病理・成熟したパーソナリティ | () ことばと人間 |
| () 性格とは何か／性格テストの実施 | () 知覚のメカニズムと不思議な現象 |

III. 心理学の授業は全体として(1)非常によかった (2)よかった (3)普通 (4)つまらなかった
(5)非常につまらなかった、のいずれにあてはまりますか。番号で答えてください。()

IV. 「心理学」の授業をより良くするために……。講義内容、授業形式、講師の態度、etc. あなたの提言、希望を御自由にどうぞ。

☆ご協力ありがとうございました。