



# 1. 教育の実践

## 1) キリスト教概論Ⅰ,Ⅱ,Ⅲ

宮 本 桂（南山短期大学助教授）

人間関係科の目的として、その創設時の記録にはくりかえし、「人間性のキリスト教的理解を基礎として人間と人間関係を体験学習によって学ぶ」と述べられている。キリスト教概論は当初より人間関係科の専門科目として2年間にわたり、2単位ずつ4単位組みこまれた。それは南山学園の建学の精神である「人間の尊厳のために」の深い理解とその実践を目指すものであった。今改めてこの10年をふりかえって見ると、この科目に対する期待の大きさに比してその実績の貧しさのみが浮び上り反省ばかり先だつのであるが、将来への期待を込めて、あえて記してみたい。尚この小論のために、會澤俊三「人間関係科のキリスト教的基礎（Ⅰ）（Ⅱ）」『南山短期大学紀要』第8号、第12号を参考としたことをお断りし、同師に感謝したい。

### 1. 「キリスト教概論」のねらい

最初に文部省に提出されたカリキュラム案は「キリスト教概論」を専門教育科目の第一にあげ、「キリスト教にもとづく人間理解を中心として、キリスト教の教義、歴史、実践についての理解を深める」ことをこの科目のねらいとしている。このことは本学の人間関係科の特色として、人間と人間関係の理解が「人間行動の生物学的、社会学的な側面の理解にかたよらず、哲学的基礎についての理解をもつようにする」と深く結びついている。人間関係科の創設者たちは、ここで学ばれる人間理解が行動主義、実験主義のレベルにとどまることなく、より深い人間観に基づかせることを期待した。

それではキリスト教の人間観とは何を指すであろうか。キリスト教は人間を「神の似姿」(Imago Dei)とする。人間は神の呼びかけに自由に応えることの出来る存在として作られており、人生の目的はその呼びかけに応えること、換言すれば、その愛の呼びかけに応じて神を愛し、人を愛することにある。人生をいかに生きるかという問題にたいして、我々はこのキリスト教の人間観に

基づき、人間の価値、その尊厳、倫理、特に愛することの大切さを教えたいと考えている。換言すれば、キリスト教的世界観に基づく人生観の確立を期待していると言える。しかし、それはキリスト教概論によってだけ教えられるものではない。あらゆる教科はなんらかの形で「生きること」の意味、目的への問いに答えようとしており、とりわけ「哲学」や「宗教」又、人間関係科では「人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）」はもっぱらこの問いに答えようとするものである、キリスト教概論はこれらの教科、特に基礎論Ⅰとは表裏一体をなしてこのねらいを達成しようとしている。

## 2. 「キリスト教概論」10年の歩み

南山短期大学においては人間関係科が創設されるまで英語科のみがあり、そこでは「哲学」と「宗教」が必修で教えられていたが、「キリスト教概論」という教科はなかった。ところが人間関係科の創設に際し、専門科目として「キリスト教概論」の必要性が叫ばれるにともなって、英語科でも是非開講して欲しいということで両科の「共通専門科目」となり、1年次2年次それぞれ週45分通年で2単位、合計4単位を必修とした。この「共通専門科目」で45分授業ということは英語科への良い刺激となったと言えるが、同時に人間関係科内では一般教育科目の一つと考えられ扱われることとなった。それは英語科と共通の講義形式、クラス規模、教科書、筆記試験による評価等、人間関係科の独自性を生かすよりも、英語科との共通性を保つことに注意が払われたと言える。

（担当者）

昭和48年から50年まではゲマインダーが担当し英語科と同じ講義形式、内容であった。人間関係科は各学年それぞれ1クラスずつの大クラスで開講された。昭和51年度から56年度にかけて「キリスト教概論Ⅰ・Ⅱ」それぞれ人間関係科に2クラスずつ開講された。担当者は會澤、宮本、下辻、シューベルト、小知和、青山、寺尾、ニュルンベルガー等であった。昭和57年度から59年度にはキリスト教系高校出身者をまとめてミッション系クラスを作った。50名前後のクラスである程度の知識を前提にと考えたが、期待した程の相違は認められなかった。その間、担当者は會澤、宮本、シューベルト、小知和、狩浦等が当たった。このように担当者は一定せず、むしろ変化を求め、学生が色々の教師に接することが出来るようにと配慮した。と言うのは、人間関係科の他の科目、例えば「哲学」や「基礎論」その他の各論等を教える者が「キリスト教概論」も教えるとなるとあまりにも重複することになるからである。

（授業内容）

授業内容は担当の教師にまかされ、1年次のキリスト教概論Ⅰは宗教とキリスト教の一般的概論にあてられた。主な項目としては、生きるということ、宗教の必要性、聖書、キリスト教的世界観（天地創造）、人間観（人間の尊厳、男と女、罪の問題）、救済史、キリストの生涯と彼のメッセージ、アガペーの愛、十字架

と復活、信仰、教会等である。又、昭和58年度から1年次のみ90分通年にしてミサへの参加や映画・ビデオ・スライド等を取りいれている。また、これまで人間関係科独自のプログラムはなかったが、この時間数増強に伴い、會澤があえてこれに挑戦して、人間関係科独自の「キリスト教概論」をと試みている。その際、フィールド・ワークやI合宿の体験を取り入れ、「関わり」を中心テーマに教えている。しかし現段階では會澤クラスのみで、全学年には及んでいない。

2年次のキリスト教概論Ⅱでは選択制がとられ、より自由にキリスト教についての理解を深めることが期待されている。尚、昭和57年度から2年次生のみ90分半期で開講している。又、2年生の希望者のために「キリスト教概論Ⅲ」を開講しているが、時間割の関係で受講者は少ない。

### 3. 「体験学習」としての「キリスト教概論」

10年の歩みをふりかえって見ると、人間関係科の専門科目としての特色がほとんど発揮されていない点にはなほ遺憾である。それでは人間関係科にとって「キリスト教概論」とは単に理念を提供するものであろうか。決してそうではない。人間関係科創設のいきさつを見ても分かるように、その母体となった立教大学のJICE（『キリスト教教育研究所』）は本来教会活動における体験学習を唱えたのであった。それは宗教的メッセージというものとは体験的に伝えられる部分が大いからである。又一方「概論」としての知識もおざりには出来ない。これが全くなくては体験も深められないからである。この両者の比重をどこにバランスをとるか大きな問題であるが以下に、体験学習の側面から見た「キリスト教概論」について述べることにする。

イエス・キリストの生涯とその教えを記した書は福音書とよばれるが、その福音書とは喜びのメッセージという意味である。この喜びとはイエス・キリストに出会い、彼にあたたかく迎えられる、生きる希望を失っていた人が新たに希望をもった体験、愛されることを知らなかった人が愛された体験、あるいは、自らの罪が赦された体験なのである。これらの生かされた体験、愛され、赦された体験を宗教用語で「救いの体験」というのではないだろうか。それ故、福音書は、イエス・キリストの単なる伝記ではなく、イエスがキリストであることを証した書物なのである。イエスがキリストであると信じた人々がその教えにしたがって生き、救いの体験を重ねてそれを生涯かけて伝えた書物なのである。この信じられ、生きられ、伝えられた福音書が現代に正しく伝えられるには体験が伴わなければならないということができる。

教室という場で聖書の言葉にふれる時、そこに一つの出会いの出来事が起っているとすることができる。例えば、「あなたの罪は赦された、安心して行きなさい。」（マルコ2,5）とのイエスの言葉は時代を越えて現代の我々一人一人に罪の赦しを告げているのである。この事は教会の中で起るだけではなく、教室においてもしばしば体験されることである。学生たちはこの出会いの体験を次ぎのよ

うに表現している。「イエスの言葉に出会った時、心が洗われたように感じた」「あらたに生きる希望を与えられた」「とても勇気づけられた」等。この赦された体験は、人を赦すこと、受容することの喜びと結ばれる。罪とは関係の断絶、即ちエゴイズムであり、これを克服するものが愛である。イエスが説いて止まなかったことは「与え尽くす愛は決して無駄に終らない」ということであり、彼はそれを身をもって示した。

学校という場がそういう許しと愛、慰めと励まし、希望と勇気の実践と体験の場になるならばそこに真の意味で共同体が生れるのではないだろうか。勿論、皆をキリスト教信者にするのが目的ではない。しかし、人間の基本的価値を認め、人生は生きるにあたいするとの根本的信をもち、人を信頼し愛すること、関わりを持つとうとする基本姿勢は皆に持ってもらいたいと考えている。

#### 4. これからの課題と展望

以上のように見てくると、キリスト教概論が人間関係科において必修専門科目として名実共に位置づけられるためには多くの課題が残されていることを痛感する。以下に簡単にそのいくつかを述べてみたい。

##### ① 「関係の神学」を探求すること。

キリスト教神学において三位一体の秘義こそが「関係の神学」の原点である。そこから人格の意義、関係的存在としての人間、応答（責任）性存在としての人間、愛の問題、又関係の断絶としての罪とその克服である赦し、愛のまじわりとしての共同体（結婚、家族、友情、社会）等を「関係の神学」の視点から考察してゆきたい。そして何よりも「神は愛である」との言葉の意義を人関教育にもっと反映させたいと考えている。

##### ② 人間関係科の教育目標に応えるカリキュラムの編成。

これまで概論として講義中心の授業であったが他の教科目と協力しながら、学生の必要と関心にこたえるカリキュラムを編成することが必要である。又、体験学習の要素をどれだけとり入れることが出来るかも今後の課題である。

##### ③ 独自の教科書、教材の作成。

人間関係の視点から独自の教科書や教材の作成が不可欠であろう。又フィールド・ワークやI合宿の体験等もっと取り入れることも可能であろう。

##### ④ 時間数の増強。

2年生について週90分、半期の授業は不満が残る。基礎論ⅠBの時間帯が1コマに平均化されたのに伴い、できれば「キリスト教概論Ⅱ」を90分通年としたいものである。

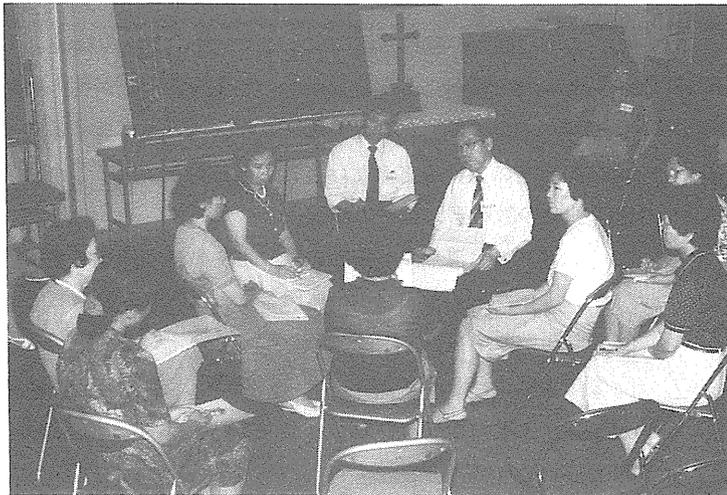
##### ⑤ スタッフの養成及び研修。

従来、一般的にキリスト教を教えるということで、そのための資格のみを問うてきて、人間関係科の「キリスト教概論」ということをあまり問題にしてこなかった。2年前から、會澤が担当するようになって、人間関係科としての

独自性を出すよう試みられ始め、これがある程度出来れば今後彼をコオルディネイターとして非常勤のスタッフの協力を得て1・2年生の各クラスを有機的にまとめることも期待できる。  
その時人間関係科のチーム・ティーチングの効果も発揮されるであろう。

### (む す び)

以上短い報告ではあるが、人間関係科にとって「キリスト教概論」に期待されるものは非常に大きいと言わなければならない。我々に期待されるこの課題 (Aufgabe) は、とりもなおさず一つの賜物 (Gabe) である。キリストのアガペーの愛のメッセージを語り伝えるチャンスが与えられること、救いの体験を学生と共に分かちあえること、そして何よりも学生が人々にこの体験を伝えてくれることこそがまさに賜物なのである。我々の出来ることは僅かなものである。しかし「力あるかたが、わたしたちに大いなることをしてくださった。」(ルカ 1, 49) ことを喜びをもって記してペンを置きたい。



# 1. 教育の実践

## 2) 人間関係概論A, B

柳 原 光（ブール学院短期大学教授）

人間関係科の設立に当って、2, 3の大学のカリキュラムを検討はしたが、短大の人間関係科の見本となるものはなかった。ことに、“実存主義”的な教育理念に基づく“経験主義”的教育方法を志向したわれわれは、“新しいもの”を作りあげるのに懸命であった。基礎論として、哲学、心理学、社会心理学が設定され、その上に、特に関連ある発展領域として、当時の教員構成で可能な、教育学、社会学、組織論等がおかれた。このような中で、人間関係科のカリキュラムの1つの軸として、要するに人間関係科なのだから人間関係概論があることになったように記憶している。

そのような科目の担当を仰せつかった私には、私なりの「概論」についての前提があった。1つは学問的伝統から来る問題である。すなわち、ことに哲学において概論（Introduction, Einleitung）と言う場合には、単なる導入ではなく、哲学者の思想体系全体を意味する。従って、人間関係科としての「体系」を保つための中心的役割を果す科目でなければならない。この事は、私が担当している間、最後まで私の心に重くのしかかっていた。ことに最初の頃のように密接に関わる事ができなくなるにつれて、十分に責任を果すことができず申し訳なく思っているが、「概論」は、やはり学科としての体系の例示であり、教員・学生に共有され得る共通知識と、教員の先導的提言を含んだものであるべきだと思う。

ところで、人間関係学という独立した学問体系があり得るのであろうか。私は、当初より、人間関係とは領域概念であると考えていた。これが、私の「概論」についての第2の前提である。これにはおおよそ2つの理由があった。1つは、体験学習という基盤から由来する知識偏重への反撥。人間関係科においては、純粹客観的な知識を教え込むのではなく、——人間関係についての知識を学生に注入するのではなく——、人間関係そのものを学ぶのだという立場からは既存の“体系”を提示するのが「概論」のレーゾン・デートルであり、そのおもな機能

であるという事にはならない。理論——各人が自分の経験を通して得たそれぞれなりの小さい体系——を各自が作り上げるのを助けることが「概論」の役割である。私が担当した概論では、ことに2年次のためのBがこの役割を果すことができるようにと苦慮した。「概論」は、人間関係科での各種の学習が「総合」される場となるべきである。そうすると、概論と卒業研究または作品などどのように区別されるのか、または、一緒にされるべきかが気がかりであった。この点だけでなく、「概論」が“総合”の働きをすることとなると、常に関係科のカリキュラムの全構成要素およびそれらの進行状況と緊密に関連してくるので、名古屋非在任の非常勤として集中講義の形しか取り得なかったという条件は、大きいマイナスであった。しかし、私の努力目標は、学生のその時、その時の状況に出来る限り適切な——成長の年輪に合った——彼らなりの学習の総合を援助する事であった。

「人間関係」を領域概念と考えた第2の理由は、私が立教大学文学部の中のキリスト教学科に所属していた事と関係がある。神学でも宗教学でもないキリスト教学とは何か。この問いに対する回答が、キリスト教学とは、キリスト教を研究・学習の焦点とする領域概念であるという事であった。この理解が人間関係に転位したわけである。「人間関係(学)」とは、本質的に“関係的存在”である人間を、その関係を焦点として学際的にアプローチしようとするものであり、「関係」という領域すべてを包括するものである。このように、人間関係という領域が設定されるとすれば、この領域がどのように展開しているのかを展望する必要がある。1年次のための概論Aは、人間関係の領域への道案内、すなわち入門であり、学生を人間関係の諸領域に導入するオリエンテーションと位置づけた。

以上、この科目の成立と私なりの受けとめ方を記したが、実際に文部省との接衝の中で出来上っていった当初のカリキュラム全般は、当時の状況下における“傑作”であったと思う。その功績は、大庭・澤田両先生に帰せられるべきである。今後、「概論」がどのように展開されるべきかについては多くの意見もあるだろうが、既述の私見をもとに、まずは“学生のため”により適切なものとなっていくことを切望して止まない。学習は究極的には、その人が獲得するものであって、画一的ではない。また、知識の純粹客観性が巷間で叫ばれる程重要であるとは思わない。しかし、人間である限り、欧米人であれ日本人であれ、また名古屋人であれ江戸っ子であれ、相似した体験を持ち、それらの体験理解に共通部分が、本質的または末節的にも存在する。日本人にTグループの訓練が可能か?という疑問さえあった。過去の事実は、この問いの無意味さを証明した。本質のどの部分、周辺部のどこで、人間関係科の教員・学生に共有化し得る「理論」を持つことができるかが、概論の内容と密接に関連することであると思う。もし、「概論」が余りにも高踏的な響きを持つとすれば、「概説」とするか、または、Aを「入門」Bを「総合」といった名称とすることもできよう。いずれにしても、導入と総合という、2つの機能を相関的に発揮しなければならないという事は、概論に与え

られた宿命である。

さて、今更ながら驚いたのだが、「人間関係科授業科目案内」にはまさに10年1日の如く、昭和48年度から57年度まで、以下のように記されていた。

#### 人間関係概論

柳原 光

人間関係の研究の成果と研究法についての導入または総括であって、個人、集団、組織、社会における人間の行動ならびにその背景に関する諸アプローチをも概観する。

毎年の授業は、大筋で同じようであっても、その時、その時に予め学生の現状（授業の進捗状況のみならず学生一般のその時の問題または問題意識、教師の観察等）を伺った上で計画をして実施してきたし、個人的には同じ事の繰返しを嫌いなこともあり、毎回の全力投球に、ある程度の満足をも味わっていた私には、この「10年1日」はショックであった。

さて、10年間の概論に関する限り、大まかに3つの時期に分けることができる。草創期、ついで発展期、そして、“お守り役”の時期である。

第1期の特長は、当然の事ながら、頭が先に走っている感じがある。未知の“本気の実験”が出発したのだから、今迄頭の中にあった事が実践に移される。とにもかくにも、するしかない。最初の概論Aは、東山公園で実施されたオリエンテーション全体がそれであると考えられ、概論担当者も合宿の全日程に参加しつつ、ことにその中間時点で「人間関係のさまざまな問題点——人間関係科の全体像とその領域への一瞥」という標題の講義をしている。「流れ星」の実習（C.O.D.Vol.Ⅲ）を導入として、①R.ハウの『対話の奇蹟』を援用しつつ、コミュニケーションの阻害要因とその克服へのヒントを与え、②「有志の実習（同Vol.Ⅰ）より、高校までの受身的学習態度から自主的研究姿勢への転換を示唆し、③EIAHの説明をした。第1期生については、私の記録では、その後第1年次のしめくりとして翌年1月に、「トレーニングの歴史」をテーマとしつつ、午前、午後にわたる1日の講義を行なった。

第2年目の概論Aからは、合宿中ではなく、独立した集中講義として実施するようになるが、これは、授業時間数の計算の問題等、学科設立後の追跡調査等の関係もあった事と思う。担当者自身、オリエンテーション合宿に参加できなかったことも1因だったろう。いずれにしても、概論Aがオリエンテーションからはずれた事は、人間関係への最初の導入ではなくなったわけで、むしろ、関係科に入学し、「色々な事をやらされて来たが、何をしているのかよく分らない」という多くの学生の戸惑いに対応する役割を持つようになった。夏休み前に、“立止まって考える”機会として、1974年（49年）には6月28日（金）、29日（土）にかけて以下のようなねらいで実施した。「“人間関係”とは何か、何故この科において“人間関係”を主題とするのか、およびこれらの点についての

疑問を明確化し、今後の展望を探る。」

第1日は、各自が以下の項目についてメモし、それを6人グループで討議の上、グループごとに発表することから入った。①人間関係とは何か（私は～なものだと思う、～といった問題がある、など。）②この科で学習していることについて（意味があると思うこと、よく分らないこと、こうあってほしいこと、など）。担当者は、グループ代表の発表にコメントしながら、学生の考え等を理解することを試み、ついで、「こちら」の考えを、以下のような項目別に提示した。

①「人間」についての考え方の紹介、②個人、対人、集団、組織、文化の各レベルでの人間関係の諸問題と関係科に開設されている科目との関連性の説明、③ことに現代的課題としての人間関係の説明、で第1日を終った。第2日（土）には、質疑応答から入り、昨日の講義の概要プリントを配布、追加説明の後「学習スタイルのインベントリー（C.O.D.Vo1.I）」を実施し、学習過程および「教授・学習の相互作用」の説明をした。再びグループに分かれて、2日間に学習したこと、疑問に残ったことを討議し、発表し、コメントで終了している。残りの概論Aは合宿の一部と考えられていたと思う。

第3年目には、Aは4月の2日間になり、卒業生の話聞くこと、自分の感情や価値観に気づくための始動を加えたりしている。

最初の概論Bは、4月から5月にかけての金・土3回にわたって以下のような形で実施したが、内容的には、これが、それ以後の下敷となった。

第1日 人間論の種々相と19世紀の客観主義への疑問。

(金曜日 午前・午後) E I A H と、「概論」および学科で開設されている科目の意味づけ。

第2日 内容中心主義の教育論と経験主義教育論を概観し、ヘルバルトとデュ

(土曜日 半日) ーイの両者から見た教育過程を明らかにし、教授・学習の相互作用が既に人間関係の問題として取上げられることへ眼を向け、学習に必要な支持的風土壌成の必要性を説く。

第3日 Selfの問題としてWho am I を記入検討した上、ミード、種々の  
(金) パーソナリティ論、ハイデッガー等の所論を紹介し、人間関係を自己自身を開発する場であると同時にその方法であることを説明。

C P S I をデモンストレーションによって説明。ついで対人関係の諸領域と阻害要因について講義。

第4日 小集団の研究史、ホーソン実験、レヴィンの実験等の紹介。集団討議、  
(土) 問題解決のプロセス等について説明。

第5日 組織の捉え方（機構、集団、人間の活動体系、人間関係のプロセスと  
(金) して）および種々の組織論の展望。

第6日 行動科学からの組織へのアプローチの仕方、マズローの欲求段階説、  
(土) マグレガーのXY理論、人間関係科の教育と創造性開発の接点。

この年の夏から、翌年の1月まで、私は研究出張のお許しを得て、カリフォル

ニヤのクレアモント神学校とUCLAの経営大学院に客員研究員として出かけたため、この期間については、他の先生方のお世話になった。

2期生の概論Bになると、前年の余りにも理論的に構成された講義内容に対する反省から、5月には、星野先生の助けを借りて、1年次で学んだことをKJ法でまとめて発表することから始め、その後で、人間関係科の概要説明に入り、卒業前の1月には、1年生の仕事の観察をして自分たちとの比較を試み、関係科の科目とのつながりを説明し考えてもらったが、午後には第1期の卒業生6名のパネルも含み、人間関係科2ケ年の学習のまとめをした。3期生のBになると、ますます“まとめ”的要素が強くなった。1月14日(金)には、今までに取得した科目を総合的にふりかえる事をねらいとして、文章完成方式で記入し、各自の各科目のファイルをふりかえり、学んだこと、よく分らなかったことを各科目について8枚のKJラベルに記入し、各自で分類していった。その次の週には、学生に共通した問題点について私のコメントを述べた。学んだ事として書かれている項目中、感動したもの、感心させられたもの、批判眼の鋭化を示すものなどについて触れ、この頃にはPR用に作成されるようになった「学科案内」を用いつつ、学習体験の解釈の深化を試みた。卒業研究と概論Bの関係が問題となって来たように思う。最後の日には、ラボラトリー方式の教育の内容とその三側面(人生のオリエンテーション、スキルとセンシティブィティの養成)、I—Me, I—It, I—We, I—Thouの図式の説明。午後には、4名の卒業生のパネル、質疑応答で終了している。

第2期の発展期に入ると、初期の内容中心から、概論Aの中でも、新しい実習を実施したり、自己への気づきを促すセッションが増加し、2年次のBでは、ことにT合宿後に、Tグループ理論を提示して自分たちの体験を整理するのを援助するようになる。後期の概論Bは、さらに“まとめ”の色が強くなり、P・ジョンソンの図式が学習体験を分類するためのヒントとして用いられ、また、学生の社会への視野を拓けるように努力する方向が強くなる。これは、「フィールド・ワーク」の実施となって1つの解決が得られたと思っている。新たに加えたのは、私が研究出張中に学んだ「価値明確化教育」の手法であった。いずれにしても、この期間の概論A・Bともに、春と秋、または冬の2回に分かれて実施された。

第3期の“お守り役”期というのは、何年から始まったかは定かでないが、1年次か2年次の学生いずれかが合宿に行っている間に、残っている学年に対して概論をする事になり、毎日朝から夕方まで1人で100人相手の授業であったので、本当にシンドイことであったが、逆に、その夜の内に提出物を読んで整理し、翌日にはそのまとめとそれに対するコメントを附してプリントを配布し教材とする事が出来、充実感はあった。

紙数も既にオーバーしているので、第3期の概論A Bの典型的なプログラムを

記しておく。それぞれ、実施された時期等によって微妙に違ってはいたが、以下のものが1例である。

#### 概論 A (1982年度)

第1日(6月30日)体験学習の凝縮版としてのマイクロ・ラブを実施。(各段階ごとに感じたことを各自メモする。第2段階で用いたSound of Silenceの歌詞説明)。第2日には、疑問に答える形(各人の出したメモの要約とそれへのコメントのプリント)で、人間関係科の科目配置や学科の理念、体験学習について述べる。後期のAでは、まず、それまでに人間関係科で学んだこと、気づいたこと、感じたこと、を思いつくままに書き並べ、あとで、似たものをまとめた。次に、この時には、異文化との接触の際の問題点にも気づいてほしいという事もあり、「アメリカ人の価値観」という実習を実施し、日本の文化とアメリカの文化のそれぞれの特長について考え、文化の変革推進体としての文化創造への参画を奨励した。

#### 概論 B (1980年)

5月の段階で、Tグループのふりかえりを終り、これから各論に入り卒業研究に取り組むため、今までに学習してきた事を図式化して、自分の視点の位置づけを明確化するのを援助しようとした。まず、入学以来、今までを線(ライフ・ライン)にする。それを見ながら(1年次の科目のファイルを全部持参させ、参照させた年もある)、学んだこと、気づいたこと、などを思いつくままに列挙。次に各項目を、I(私のこと)、O(他人のこと、または対人間のこと)、E(環境とのかかわり合い)、G(われわれまたはグループに関するもの)、S(社会、文化にかかわるもの)、T(永遠なる汝、神とのかかわり)の符号によって分類し検討。今一度、それらの項目と人間関係科の学習領域を見くらべ、今後の展望へのヒントを与えた。第2日目は、学年全体の力が結集できない現状に対して、分与的リーダーシップを理解させてはどうかとの示唆を得、リーダーシップについてのまとめた講義をした。1月には、総合実習に入るための“まとめ”の作業となるように、各自が学んだことを文章化して提出してもらった。その後、リスクレーキングの実習と、伝統的社会と変革的社会的特長を考え、今後のコミュニティ作りの準備とした。翌日には提出されたペーパーの要約をし、全体的な感想を述べた後、社会の問題、グループの意味とその重要性、対決の対人関係についての問いに対するコメントをした。この学年では、この終りで、準備委員会の提案のもとづき、総合実習運営委員会が結成され、ねらいの提案が承認され、進行係、グループとしてしたいことの提案などがあり、総合実習の組織と計画の決定をもって終了している。

以上、私にはまだ意にみえない報告ではあるが、永年にわたって、この講座を担当させて頂くことによって、私自身の学習が深められたことを感謝するものである。

# 1. 教育の実践

## 3) 人間関係基礎論Ⅰ

(哲学的基礎・同演習)

會澤俊三（南山短期大学助教授）

### 人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）の設置へ

人間関係科設立へのビジョンづくりで、最も慎重に検討されたことは、1)キリスト教的な人間理解を基礎とすること、2)既設の4年生大学での人間関係学科にみる如く、唯に人間行動の生物学的・社会的な側面の理解にとどめずに、哲学的・宗教的な理解を人間関係の基礎に含めることであった。すなわち、諸々の個別的経験科学からの人間関係へのアプローチを水平的に統合するばかりでなく、垂直的に、哲学的・宗教的な確固たる人間観の深い基礎をもつ学科とすることであった。この2)の構想を具現化する科目名として、『思想と人間関係』、『人間行動基礎論』、『人間関係の哲学的基礎』などの名称が勘案され、また単位数も〔8〕×〔8〕の検討もなされたが、最終的には『人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）』〔4+2〕×〔4+2〕の1.2年次必修科目として文部省に申請された。その内容は「人間観および人間関係論の基礎となる諸思想についての研究を通して、人間関係研究における哲学的基礎を明確にする」と文章化された。

### 人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）の目指すもの

人間は時々刻々に自らの人格を形成し、同時に自らの人間関係を含む環境を形成していくものである。その人格形成にあっては、何が善であるか、どうあるべきかを知らなくてはならない。ところで、生物学、心理学、社会学その他一切の個別科学は、人間が“いかに生きるか”については答えるが、人間が本来の人間として“いかに生きるべきか”については答えないし、またできない。いかに生きるべきかという問は、人間存在とは何であるか、更にはそもそも存在とは何か、という根本問題にまで遡らねばならないのである。このように、最も普遍的・原理的な問題を取り扱う哲学は、実は最も切実な現実の問題の解決に重要な意義をもっていることが知られる。『人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）』はこの哲学的考察を通じて、人間のあるべき姿・人格の尊厳性・人間の連帯性につい

て学びとり，“いかに生きるべきか”を体験的に自覚し、それを時々刻々の生活において生かすことを目的としている。

## 人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）の歩み

**1期生～2期生：**理論的思考よりも feeling で行動する傾向の強い女子大学生に対して、まず自主的判断ができること、philosophierenすることを主眼とし、哲学概論を教えるのではなく、生きた体験の中から哲学的問題を引き出すソクラテスの方法が模索された。また心理学的・社会学的基礎論など他教科目に取り上げられた人間関係学習の意味づけや自己にとっての関係づけの統合原理として、特に価値体験の明確化と semantics なアプローチがとられた。テキストをグループで読む、自己の考えを的確に言語表現・文章表現する、自分のあり方と知識を関係づける、自己の行動の責任ある判断をするなどの基礎的学習がなされ、また自己の人間観の確立のため多様な人間観のテーマ別グループ研究が課せられた。

1期生の基礎論ⅠAは短期集中の授業形式がとられたが、哲学的考察を深めるに不適切であるので、基礎論ⅠBから通年に渡って学習することとし、2期生以降、『人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）』は2年間を通して学習する授業形態をとることとなった。

**3期生～5期生：**大庭・会沢・宮本の8名の担当が定着することにより、2年間の一応の授業の流れが定まった。基礎論ⅠAでは「哲学するとは」、「自覚的知識とは」、「生きることと考えること」、「モラル」、「本来の人間らしい人間とは」、「対話」、「愛」などの学習を経て、各自の抱く問題意識からのグループで『プレ・ゼミナール研究』を為し、基礎論ⅠBでは主にブーバーの「我と汝」の思想を通して人格的関係の基礎を理解し、次いでフランクルの「生きる意味」の思想を通して生命・苦悩・労働の意味を自己に関わらせて論考する。最後に、これら2年間の学習をふまえての課題グループを形成し『ゼミナール研究』で各自の抱く問題を論究して終る。

フランクルの『死と愛』、ブーバーの『我と汝』はテキストとして難解であり、毎回課せられるレポート宿題をこなすにも時間的に相当厳しいものがあり、未消化のまま読破し終えた学生も多かったが、しかし、原典に接して始めて味わい得る真理探求の喜びもそれだけ大きいものがあったようである。ゼミナール研究は、より深く考察し正しく批判する精神を養いつつ自己のあるべき姿を論考し、論理的に筋道を立てた論文とその全体発表が要求された。その結果、『人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）』は学生にとり、2年間を通して、時間的にも学習エネルギー的にも大きなウエイトをもつものとなった。

**6期生～7期生：**宮本の留学に伴い、担当は大庭、会沢、大森となった。一般教養科目『哲学（人間論）』の授業内容と担当者の統合を計ることにより、基礎論ⅠAの内容を『哲学（人間論）』に盛り込み、基礎論ⅠBの学習ではフランクルとブーバーの学習に十分な時間的余裕を取ることができた。これは、学生にす

すべての哲学的学習が一つの継続せるものとの意識を持たせるに益した。また哲学的領域での各論『人間と倫理』『マルセルの人間論』『対話の人間』が、『人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）』の発展的学習として開講された。

**8期生：**大庭教授の退職，中野の着任，宮本の帰国，会沢の留学など担当者チームの交替に伴い，授業内容にも新しい試みが為された。基礎論ⅠAではフランクルの「責任性存在」「決断する存在」「創造価値」「体験価値」「態度価値」などが論考され，基礎論ⅠBでは『パイドン』を個人とグループで通読することにより，ソクラテスの価値観を理解し，自己の生き方をさぐり，論理的に考えることが志向された。これはブーバー等の翻訳書にみる用語の難解さを避け，読み易く論旨主張が明確であるもの，また2年間を通じて一度は古典に親しませたいテキストをとの意向から選ばれたものであった。学生には一つの古典書を読破しソクラテスの明解な人生観・世界観を学び得た満足感があり好評であった。

**9期生：**他科目のフィールド・ワークで実感的に抱いている各自の哲学的問題から基礎論ⅠAを進めることにしたが，それらに纏わる眼前の懸念の要素が多く，哲学的素材として距離をおいて自己を考察するゆとりがない状態のため，取り止めることとなった。この期生からG・マルセルの『行為と人格についての所見』『私と他者』をテキストとして用い，段落ごとに考察がすすめられた。また，プレ・ゼミナールは取り止めた。基礎論ⅠBは前半と後半とに分け，前半にはパイドン全編を共通に読み，後半では3人の担当者それぞれの持味を生かした講座を二度開くことにより，『生きるとは』『存在』『人間』のテーマで学生が自由に選択して学習することができるようにした。これは，従来のゼミナールのテーマ決定までの学生の能力を補足し，また担当者の専門領域内で研究課題を受け止めたいとの配慮に加え，いわゆる大各論と呼ばれた哲学的専攻『人間論』（卒業研究を含む）の開講か或いは哲学系小各論を全員必修とするか，の検討の中から現状に即して具現化されたものであった。

**10期生：**時間帯・日程について再検討がなされ，『人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）』を4月から週一コマで可能な限り2年間継続して授業する体制をとることとした。このため二コマ隔週とかぶつ切りの飛び石授業日程は避け，また『哲学（人間論）』を基礎論Ⅰと学習内容に於いては緊密な連関を保ちながら一般教養の位置に戻すこととした。基礎論ⅠAの前期にはテキストに岩崎武雄の『倫理学』を用い，「快樂」から「運命愛」「努力」「人間を越えるもの」「人間自身への信頼」「人間の有限性」へと，自覚の弁証法的展開が論究された。これは自己の内的体験を試行錯誤的に自覚しながら論究を段階的に進める学習であり，学生には一つの哲学的体験学習法として受け止め易いものようである。後期にはマルセルの『私と他者』が学習され，人間の行為と人格の問題が論考された。基礎論ⅠBの前期で『パイドン』を読み，後期では「成長する」「生きる」「経験について」「身体を考える」の4コースが開講された。このため，フランクルとブーバーの学習は各論で取り上げられることとなった。

## 人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）を通して学生に期待すること

2年という短期間での人間関係科生に、何をどの範囲で、またどのような学習態度を期待するのが適切であろうか。大庭征露教授は五期生の『人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）』を終えるに当たり、学生に以下の言葉を贈っている。「人間関係科では“魚を与えるのではなくて、魚の釣り方を教えるのだ”と言われる。カントが、『自分は哲学をでなく、哲学することを教える』と言ったのも同じ趣旨である。諸君が『人間関係の哲学的基礎』という学科で今までに得た哲学的知識は全く微々たるものである。しかし、諸君は哲学すること、即ち自己の実存を問題にし、人間として最も大切なものを探求することを幾分なりとも学び得たに違いない。これは決して小さなことではない。魚の獲り方を全然知らない人と未熟でもこれを知っている人とのちがいは大きい。入学時の諸君と今の諸君との相違は恐らく諸君の考えるより遥かに大きいだろう。諸君の得たものを大切に、伸ばしてほしい。

技芸、学、徳などは修練を積み重ねた結果身についたもの（習性）であるが、それらは修練を怠ると退歩する。殊に未熟な間はそれが甚だしい。諸君の身につけた哲学する習性も今後これを自覚的に続けなければ、たちまち退歩するだろう。そして日常性、大衆性の中に埋没し、好奇心や噂話しに開け暮れる（ハイデッガーのいわゆる）das man…平たく言えば、井戸端会議のおばさん…にまで頹落することになる。

そうならないためには哲学することが必要だと言っても、専門的な哲学を学ぶ必要はない。大切なのは、人間として善く生きるために最も大切なものを常に求めることである。それには良い指導者を得ることが最も望ましいが、手近な、得易い手段は読書である。自分の読書力に応じて、自分の人間形成に役立つ良書を読むことである。読書力も習性であって、進歩も退歩もする。諸君が四十歳になった時、ブーバーやフランクルの書を今よりも容易に、より深く理解できるようになっていることを期待しよう。

最後に一つ心残りがある。それは、哲学の最も根本的な部分である存在論（形而上学）のそのまた頂上をなす問題、絶対的存在即ち神の問題を諸君とともに学ぶ機会を得なかったことである。物質、生命、精神、真、善、美などあらゆる存在の窮極的根拠を問う時、われわれはそれらの根源としての絶対的存在に到達する。およそあらゆる存在も事象もその原因、根拠、理由を知ることによって始めて本当に理解される。人間存在を含めた一切の存在の絶対的根拠たる絶対的存在を考えずに、人間を単に人間としてだけ考察しても、真の人間理解は到底得られない。

この絶対的存在が認められた時、諸君にとって人生の意義の地平は一度に明るく開けるに違いない。殊に、諸君が苦難、試練に遭い、何故に生きるべきかの問題に深刻に悩む時、この窮極の根源にまで遡ることによって、真の解決を得られることを切に願っている」。

## 人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）の課題と展望

以上、10年の歩みを振り返ると、設立者が期待された人間関係学習のいわゆる垂直的アプローチの授業は、その方向での模索の連続の10年間であったが、ようやくここ8年ほどで、その内容と方法等に一応の整理をみ、また人間関係科の全教科目の中でその位置付けも定着して来た、と言い得るのではなからうか。本来、人間関係科の授業形態は常に現状へのより適切な具現化を内に含むものであるとするならば、哲学系の授業もまたその課題と展望とが問われ続けられるべきものであろう。以下、現時点で抱くそれらの幾つかを列挙しておきたい。

＊『人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）』の中で、いわゆる哲学・倫理系以外にも、もう少しキリスト教的なもの、宗教的なもの、また超越の問題や絶対的な存在である神の問題を取り上げていくことは、この人間関係科にとって適切なことであろう。

＊この人間関係科で基本的に学習されるべき人間観・人間関係観は何か、またそれらの系譜について整理する必要がある。

＊一時期勘案したような一般教養の『哲学』『宗教』また『キリスト教概論』との接近は、人事の問題とその他の問題からしばらく見合せ、むしろ今は基礎論Ⅰと哲学系各論の充実を計るべきである。

＊授業時間数と学習内容は、従来になされた超過サービシ的対処はややもすれば飽食と消化不良を招くものであり、また他教科のカリキュラム比重をも考慮しながら、規定の時間内で2年間の学生の学習エネルギーを適切に配慮して編成されるべきである。

＊学生の人間的また哲学的思考力の成長にそった2年間を通しての適機に授業の節目をもち、例えば1年次前期に岩崎倫理学を、後期にマルセルの人格論を、2年次の前期にパイドンを、後期に教師の持ち味を生かしたテーマを学生が自由に選択するアプローチが適当ではなからうか。ただし、それ等の各時期に何を取扱うかは今後とも検討を要するところである。学生の資質を勘案しながらも、適切なテキストの準備は早急になされるべき課題である。

＊哲学的体験学習である“哲学する”方法としての個人研究とグループ研究については、きめ細かい配慮が必要である。

＊ティームティーチングのためのスタッフの人的配慮と、2年間を通しての多角的視野の提供の側面の充実、またゼミナールの方式をいかに導入し得るか等の検討が必要である。

＊哲学系各論は『人間関係基礎論Ⅰ（哲学的基礎・同演習）』の発展的授業として位置付け、その適切な開講内容と数を常に検討して行く必要がある。

＊基礎論Ⅱ・基礎論Ⅲ等の他教科との、人間関係科で求められる統合的学習への話し合いは、従来稀薄であったが、今後の課題であろう。

# 1. 教育の実践

## 5) 人間関係基礎論Ⅲ

(社会学的基礎・同演習)

山口 真人 (南山短期大学助教授)

### 理解のためのヒント

\* 人間関係科の授業科目名には見慣れないものが多い。人間関係基礎論というのもその一つで、ⅠからⅢまでである。科目名を見ただけでは中身が想像できないが、基礎論Ⅲには現在「社会学的基礎」という副題がついている。以前は社会心理学的基礎と言った。いずれにしてもこれらの副題が付くと、何だか中身がわかった気になってしまう。それがクセモノなのである。

\* 『在来の学科を組み立てた従来の大学教育の形をめざすのではなく、それを脱皮した。今まで日本にないような、革新的なものをめざす』というのが人間関係科新設に歩み出した時のボルド理事長の決断であった。(吉川房枝編 人間関係科設立準備資料7より)

\* 『学習の対象は自己を含む人間関係である。すなわち、人間関係を単に社会的事象として客観的理論的に研究するというよりは、むしろ、自己をもそこに投入した人間関係そのものを主体的体験的に学習するのが主目的である』(文部省に提出した人間関係科カリキュラム(案)補足説明Ⅰ-2より)

\* \* \*

### 12年の歩み(私的回想)

#### 準備期

人間関係科の設立準備の段階では、集団や組織における人間行動を取り扱う科目として「行動科学Ⅲ」「人間関係の社会心理学的基礎」あるいは「社会的相互作用論」といった名称も考えられたが、最終的には「人間関係基礎論Ⅲ」として文部省に申請され、備考欄には「人間関係の社会心理学的基礎」と注釈がついた。基礎論Ⅲの科目説明としては『対人関係の主要類型、言語的・非言語的コミュニケーション、対人知覚、社会的相互作用の主要範疇(協同、競争、牽引、拒否、排斥、疎外、対決、均衡、集団決定など)などの諸問題や、社会的相互作用の効率を高めるための主要な方法(一般意味論, TA< transactional analysis>、

ロールプレイング、ソシオドラマ、Tグループなど)に関する理論をも含む』とあり、カリキュラムでは基礎論Ⅲ4単位+演習2単位で体験学習方式の集中授業を行なうとされていた。

### 1 期生～2 期生(社会心理学的基礎はじまる)

(担当者 昭和48年度:柳原, 天野, 昭和49年度:星野, 天野)

履習要項には「個人の思考, 感情, 行動が他の人間の存在によってどのように影響されるかという対人関係のあり方, 主として集団内相互作用と社会環境との観点から考察する」とある。

金曜日全日と土曜日午前の週2日の集中授業で, 前・後期とも基礎論Ⅱのあとを引きつづ形で進められた。内容はグループプロセス(集団圧力, 集団機能, リーダーシップ, 集団目標など), 社会化(野生児, しつけ, 名古屋人調査の実施など), 価値意識(タテマエと本音, 準拠集団, モリスの13の生き方など), 偏見, 青年の意識(アイデンティティ, モラトリアム, 青年意識の社会調査など)などをめぐって実習とふりかえり, 読書とディスカッション, 質問表による自己点検, 社会調査の実施と分析, 小講義を行ないながら学習を進めている。記録を見る限りでは1期と2期とでは内容的に大きな変更はないが, グループプロセスの学習に関して1期ではそのための実習を行なってふりかえるという方法を取ったのに対し, 2期では社会調査を行なったグループの中で起ったことを素材にしており, よりリアルに学習を進めるための工夫がされていた。

### 3 期生(社会化と調査法)

(担当者 昭和50年度:星野, 天野, 山口, 藤田)

木曜日午後, 金曜日午前, 土曜日午前の週3日の集中授業とし, 前期を基礎論Ⅱ, 後期を基礎論Ⅲとした。

学生数が多く, スタッフが4名になったので全体を4クラスに分け, 全体会, クラス, 小グループ単位の活動などを適時使いながら学習を進めていった。スタッフは毎日授業前後にミーティングをして, チームとして授業のふりかえりと計画とを進めていった。

内容は前年度のものの中から厳選し, 社会化とグループプロセス及び研究法としての文献研究と社会調査にしぼった。社会化については「モリスの13の生き方」の国際比較, 「狼に育てられた子」の読書と話し合い, 小グループでの文献研究活動と発表, クラス単位で計画した社会調査の実施と発表会を行なった。グループプロセスについては前年度と同様実際に研究活動をしている自分の所属グループを対象として, 集団形成, 集団規範, 集団目標, リーダーシップ等を扱った。研究法としては文献研究, 科学的研究法, 社会調査の実際などの講義があった。印象的であったのは, 学生間の対人関係構造をソシオメトリーによって研究しようとしたが, 学生の反対に会って取り止めになったことであった。

私にとっては初めての人間関係科での授業であり, アカデミックでないことに対して批判的であり, もっと“社会心理学”といえる水準に近づけることを目指

して貢献しようとして発言・行動していた1年であった。

#### 4 期生（社会学的基礎？）

（担当者 昭和51年度：星野，天野，伊藤，山口，藤田）

この年基礎論Ⅲの副題が社会心理学的基礎から社会学的基礎にかわり，履習要項では基礎論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを合わせて説明し「哲学，心理学，社会学の各領域での人間関係の基礎となるものを学ぶ。……中略……コミュニケーションや相互作用・集団などを社会学的側面からとらえ，人間関係の基礎となるものを体験学習を中心とした授業において学ぶ」と“社会学”という語が強調されているのが目につく。木・金・土曜日各2コマを使って前・後期各6週間が割り当てられた。内容はほぼ前年と同じで，社会化，グループプロセス，社会調査法であり，昨年より文献研究も調査研究もともに方法的に改善され，調査研究の内容も多様で学生もよくコミットしていた。社会心理学・社会学の科目としては充実して来たと言える。

しかし私には次第にある懸念が生じて来た。それは私にとっては，冒頭に掲げた「理解のためのヒント」によって暗示されている“何か”からの問いかけとなつてあらわれて来たのである。この頃から人間学的な教育論や心理学，現象学的な心理学の主張に目を向けるようになった。

#### 5 期生～7 期生（生活史・形成史それから社会問題）

（担当者 昭和52年度：星野，天野，山口，津村，昭和53年度：星野，伊藤，山口，津村，昭和54年度：星野，伊藤，山口，文珠）

5 期生のカリキュラムを考える時からこの問いかけに対してささやかな応答を試みはじめた。その結果，社会化に関する文献研究を止めて，前期に“自己形成史づくり”<sup>注1</sup>を導入することが実現した。自己形成史のねらいと方法として，『人間の形成過程に影響を及ぼす諸要因を明らかにし，主体と環境（人的・物理的）との相互影響関係に気づく。方法は，自分の形成過程で関係を持った人々に面接し，他者から見た自分に関するデータを集める。次に面接で得たデータと自分の持っている自分に関するデータを使って個人レポート「私の形成史」をまとめる』と提示がなされた。導入には「Who am I」の記入，「自分の対人コミュニケーションのあり方」の点検，「面接者としての自分のあり方に気づく」実習などを行なった。さらに「形成史」のデータ集めを始める前と途中とに，担当教員との数回の面接を課した。

私は，人間が社会からどのような影響をうけたかだけを問う“社会化”の概念にとらわれず，人間が他者や環境との相互影響関係の中で共同世界を主体的に作り上げてゆく存在であることを実感できると同時に，自分から他者に働きかけて“会う（対話する）”ことや自分についてフィードバックをもらうことを体験できる授業が，人間関係の基礎論としてよりふさわしいと思ったのである。

後期に行なった社会調査とグループプロセスに関するプログラムは前年度とほぼ

---

注1 人間関係科通信 No.3（1980年12月）に詳しい紹介記事がある。

同様であった。しかしここでも質問紙調査をしたグループと、インタビューをして人とじっくりと話合ってきたグループとでは、学生の得たものに大きな違いのあることに気づかされた。

6期生では、これまで社会化過程に関する社会調査として行なわれていたグループ研究活動に変更が加えられた。「社会問題に取り組む」と題して学生に提示したねらいと方法は『1. 自分の周囲で起っているさまざまな問題に気づく、2. その問題に関っている人々と関係をつくりながら、その問題と人々を深く理解する。3. この研究に取り組む自分達のグループの形成に目を向ける。方法は、1. フィールドワーク<sup>注2</sup>である。2. グループで作業をする』というものであった。

ここで問題としたのは、これまでの社会調査が人間や出来事を対象化し、単にデータを集めるために利用することしかしていなかったのに対して、社会的な問題状況とその人(々)との関わりや生きざま、人(々)にとっての意味などを理解(了解)することと、そのことが研究している自分(達)に対して持つ意味を問いかけることの方が大切であると考えたのである。それは研究する者が世界の観察者としての立場から、世界にかかわってあるものへと転換することであると言ってもよい。そういうあり方を人間関係を学ぶ者の基礎として学んで欲しいと思ったのである。同時にこの研究グループのグループプロセスについての学習をも併せて行なった。

一方「自己形成史」の方もねらいが手直しされて『個人が自分をとりまく世界(他者、集団、社会、事件、物理的環境)との関係を通して、どのように形成されてゆくかを理解することによって、今の自分と自分をとりまく世界との関係をより意味のあるものに変革することを試みる』となり、形成史を作る過程そのものが単なる回想的自叙伝作りではなくて、今ここでの自己と世界との関係の変革の過程であることを明確化した。方法的にも「自己生活史(現象として自己と自己をとりまく世界とその関係を記録したもの)」を先に作り、その後「自己形成史(生活史で知り得た自分と現在の自分のあり方との意味連関をさぐったもの)」を作るという2つのステップを踏むように変更された。

7期生は6期とほぼ同じカリキュラムで進められた。その中で次第に明瞭になってきたことがあった。1つは、自己生活史・形成史づくりはほとんどの学生にとっても大きなインパクト(大きな気づきと達成感があり、自分にとって意味のある学習体験だと感じられる)を与えているということである。それは、自分について聞くための他者との面接を通して、お互いが相互に影響し合っているということを発見したり、自分とその人との関係のあり方や意味の了解、さらには相互の深い自己開示と出会いの体験が生じたり、人に会う勇気や喜びを得ることができるところからである。また得られた様々なデータ(相互に矛盾したものも含まれるであ

---

注2 ここで言われているフィールドワークは後に8期生から導入されたフィールドワークとは異なる。

ろう)をすべて使って生活史を書くことによって、自分の中で拒否したり気づかなかった自分を発見し、形成史づくりを通してそれを自分なりの仕方でも再統合してゆく(心理的に成長する)ことが心理的に安全な条件の中のできるからでもある。そしてこれらのインパクトの大きさが学生自身の課題への取り組みの主体性の程度に対応していることもこのプログラムの良さでもあった(“播かぬ者は刈らぬ”ということ)。

ところが、「社会問題にとり組む」では取り上げる問題の種類(領域)、相手やテーマのしぼり方など、学習者自身の態度的要因以外の要因によってその研究の与えるインパクトの大きさが決まってしまうことが多いのであった。たとえばモノを対象にした一時的な問題(ごはん給食、名古屋五輪、シルバーシートなど)と、人間を対象にした根元的な問題(老人、障害者など社会福祉の領域や、生命、看護、女性など)との間には大きな違いが見られたし、方法論的に見ると、データを得るために多数の人に簡単なインタビューをしたり文献に依存した研究と、少人数でも時間をかけて関わりを持ったり(話し込んだり一緒に遊んだり)その問題に深くかかわっている人からデータを得た研究とでは、学生に与えるインパクトが大きく違ってくることに気づかされたのである。

丁度この昭和54年には「長期計画」ミーティング(5期生の卒業を機にスタッフ全員で、それまでの人間関係科の歩みをふりかえり、今後の計画を立てるための集まり)が始まり、1年間かけて新しいカリキュラムを検討していった。その中で3つの基礎論のための共通のフィールドを模索した時、先の気づきが「フィールドワーク」<sup>注3</sup>という形に結実したのである。これは社会福祉領域の施設で週1回人間関係実習(介護、話し相手、遊びなどのボランティア的活動を通して学ぶ)を1年間続けるというもので、とりあえず基礎論ⅡとⅢとが合同して運営してゆくことになった。

#### 8期生～9期生(フィールドワークと基礎論Ⅱ・Ⅲ)

基礎論Ⅱ・Ⅲ 合同授業担当者

昭和55年度：メリット、伊藤、グラバア、山口、津村、文珠

昭和56年度：メリット、星野、グラバア、山口、津村、木村、文珠

8期生からフィールドワークを核にして基礎論ⅡとⅢとが合同で授業をすることになった。学生に提示したねらいは「1. 人間理解を深める(自分自身を知る、他者を知る) 2. 自分をとりまく関係のありようを理解し、変革を試みる(フィールドの中で、学習集団の中で)」という簡単なものであった。フィールドワーク導入の初年度にもかかわらず県下の養護学校、老人、児童、その他の福祉施設、病院、ボランティアグループなど14ヶ所からの受け入れ協力が得られた。この年はフィールド先の都合でフィールドワークに出る日が木曜日と金曜日とに分かれたため、学内授業は木曜日か金曜日2コマと土曜日2コマと変則的なものにな

---

注3 人間関係科通信No.2(1980年6月)に詳しい紹介記事がある。

った。前期の学内授業は主に自己理解を深めることを中心に「Who am I」「EPPS」「プロジェクトメソッド」「自己認知のチェックリスト」「フィールドワークで気づいた自分」「感情の波」「生活史づくりの準備」などが行なわれ、後期は「生活史・形成史づくり」「グループ研究(フィールドでの活動を促進するテーマで)」などが行なわれた。

フィールドワークは学生にとって最初はショックな体験であり拒否的になる者も多いが、フィールドでのコミュニケーションが成立してくるに従って次第に自分の中にある“こだわり”や“拒否感”と自ら対決しながら、自分にとっての意味を発見してゆくプロセスが始まり、多くの学生にとってフィールドは生きた学びの場となる。自分自身の多様な感情体験や、態度、行動の特徴への気づきや、さらには他者と共に生きる体験を通して価値観や人間観の変革すら起こることもしばしばである。また、フィールドバックすることによって自分達のおかれている状況を変革する試みなども生まれてくる。フィールドワークは“学生だから”“授業だから”といった甘えの許されない場であり、正に自分の存在が常に問われている“リアルな学習場面”になっているといえよう。

9期ではフィールドワークを金曜日に統一し、19ヶ所の協力を得た。基礎論Ⅲのねらいとしては昨年よりも詳しいものを提示した。「1. 自分たちどうし、自分たちと教員、自分たちとフィールドで出会う人々と関係を創り深めてゆく過程を体験する(その関係の中で自己理解、他者理解を深める) 2. 自分の成長をめざす。具体的な手がかりとして、自分の感じ方、考え方、コミュニケーションの仕方、選択・決断の仕方、行動の仕方の特徴をとらえ、自分にとってよりよい存り方を試みる。 3. フィールド、社会、人間関係科の学習集団の中で、自分を含む状況をとらえる眼をやしない、そこで自分にはたせる役割をになってみる。 4. このような行動をとおして、自分にとっての人間関係の意味を体得する。」

全体として大きな変更はなかったが、自己理解に関する学習を「5つのライフスキル」としてまとまりをつけたこと、フィールドワークの文脈に入りにくい生活史・形成史を夏休みの課題にしたことなどがあった。フィールドワークは昨年と同様最初の抵抗感が強く、その克服の困難さがフィールドの状況によって差があることも問題になったりした。また学年末に学生からの提案でフィールドワークを巡って教員との間でディスカッションが持たれたりもした。授業について教員に対してフィールドバックをするモニター制度も試みられた。

2年目をすぎた基礎論ⅡとⅢの合同授業は、教員の負担増になったことや、基礎論Ⅱの教員チームにとっては以前のカリキュラムでやれていたことの一部しか出来ない不充足感があり、10期生から新しい方式を導入することになった。そこで確認されたことは、1. 学生が学びたい事柄を主体的に選択できるようにするために両基礎論とも同時に2コース開講、2. 基礎論としての授業時間を増やすために、フィールドでのグループ研究の時間を研究法として基礎論から独立させる、3. 心理学、社会学という副題にこだわらず人間関係科での学習として基礎的で本質的な重要性を持ったことがらを取り上げる、などであった。

### 10期生～12期生(ヒューマン, 調査, ミーティング, リーダーシップ)

担当者 昭和57年度:星野(ヒ・ミ), 伊藤(調), 中堀(リ), 津村(ヒ・リ), 桜井(ヒ), 文珠(調・ミ)

昭和58年度:星野(ヒ), メリット(ミ), 伊藤(調・ミ), 中堀(リ), 津村(調・リ), 桜井(ヒ)

昭和59年度:星野(ミ), 伊藤(調), 中堀(リ), 山口(ヒ・ミ), 津村(調・リ), 桜井(ヒ)

昭和51年度以来の履習要項の記述を書き直し, 基礎論Ⅱ, Ⅲ, 研究法の3科目をまとめて「人間関係の学習にとって基礎的な領域を自らの体験を通して統合的に学ぶ場を提供する。自分や他者をありのままに理解すること, 自分の人間性を開発し表現すること, 他者, グループ, 状況に働きかけて関係を変革することなどの能力を養うために, 学内での授業と学外でのフィールドワークを行なう」とした。

	基礎論Ⅱ	基礎論Ⅲ
前期	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己理解(実習を含む)</li> <li>自己啓発(実習を含む)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ヒューマンドキュメント法による人間理解(取材活動を含む)</li> <li>調査法による社会と人間の理解(アクションリサーチの試みを含む)</li> </ul>
後期	<ul style="list-style-type: none"> <li>自己形成(生活史作りを含む)</li> <li>自己表現(芸術表現を含む)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>会議(ミーティング)の理解と実践(実習を含む)</li> <li>リーダーシップの理解と実践(実習を含む)</li> </ul>

学内授業で基礎論Ⅲに含まれているのは, 前期「ヒューマンドキュメント法による人間理解」と「調査法による社会と人間の理解」の2つで, 理解のための代表的なアプローチと言える。前者は1人の人に会い, 数度の面接をすることによってその人固有の世界を理解してゆこうとするもので, 最も人間的・関係的理解の仕方と言える。後者は社会調査法を使って多数の人々に共通の意識や考えを知ろうとするもので, 対象化と一般化による理解の仕方といえる。いずれも集団, 組織, コミュニティ等の計画的変革のためのアクションリサーチの一部として大切なスキルであると位置づけることができる。

後期は「会議(ミーティング)の理解と実践」と「リーダーシップの理解と実践」の2つで, 両者は取り扱う内容も授業の進め方もよく似ており, グループに

注4 各コースの内容や進め方に関しては, 人間関係科通信No.11(1984年12月)に詳しい紹介記事がある。

なお1年次のカリキュラム全体に関してはNo.7(1982年12月)に詳しく紹介されている。

よる“実習 - ふりかえり”を主とした体験学習方式を用いてグループプロセスの理解を深め、そこに効果的に介入してゆくスキルの基礎的トレーニングと言える。

この3年間基礎論ⅡとⅢの大枠は同じで、各コースの担当者をローテーションしたりしながら進めており、スタッフの相互啓発とコミュニケーションの減少を補う努力をしている。

## これから

この12年間で基礎論Ⅲは本当に大きく変貌を遂げてきた。副題も「社会心理学的基礎」から「社会学的基礎」へとかわり、さらに形成史、フィールドワーク、そして最近の基礎論ⅡとⅢのプログラムを経験して来た今、新しく副題をつけるとしたら、基礎論Ⅱには“自己世界の探究”基礎論Ⅲには“共同世界の探究”といったサブタイトルがふさわしいように思う。

“共同世界の探究”というのは、自分が他者に、自分がグループに、自分が社会に対して“関わって存る”あり方を探究してゆくことであり、それらに対して自分を開かれた存在にしてゆくことであると言っても良いだろう。それはこれまでの科学研究が持っている客観的といわれる方法、つまり人や事象を自分から全く切り離し（対象化し）、対象から受ける影響を最少限にして冷静にデータ集めや観察を行なう（主観性を排除する）方法、とは正反対であるような理解の方法を身につけてゆくこととも言えるだろう。

現在の基礎論Ⅲの課題は、関わりを通して理解する能力と、関わりながら変革する能力を身につけられるプログラムを工夫することであろう。この観点からこれまでのコースを再検討したり、コミュニケーションに関する学習やフィールドワークをもっと学習の場として活用することを考えてゆきたい。



# 1. 教育の実践

## 4) 人間関係基礎論Ⅱ

(心理学的基礎・同演習)

グラバア 俊子 (南山短期大学助教授)

### Ⅰ 視点一 どのような点からこの十年を見るか

十年間をふり返る為に、設立準備の段階からの様々な資料にあたっていて、奇妙な想いとらわれた。十年という営みの中には多くの変化が見られた。’76年名称の変更，’80年8期生からフィールドワークが開始され、それにともない’80年’81年の二年間は社会学的基礎と統合授業という形をとった。授業時間の取り方も大きく変わっている。しかし、その様な変化を追っていくうちに、「ああ変わっていないなあ」という感慨が湧き上がってきたのである。そしてその変わらぬものが人間関係科の背骨というイメージをとったのである。

人間関係科には基礎論が三つある。人間関係の哲学的基礎(以下基礎Ⅰと略する)、心理学的基礎(同じく基礎Ⅱ)、社会学的基礎(同じく基礎Ⅲ)である。

先のイメージから言えば、基礎Ⅰはハートでありエネルギーの源泉である。基礎Ⅲは少々イメージしにくいのだが、他と関わりを結ぶ手、世界に踏み出し歩んでいく足といったところだろうか。基礎Ⅱのそれはバックボーンといった精神的なものよりも構造を支えるものとしての背骨というイメージなのである。

このイメージは初期から基礎Ⅱに関わってきていることで、基礎Ⅱという狭い窓から人間関係科の流れを見てきたことの表れかもしれない。ここではそういった非常に個人的なイメージを一つの枠組として十年間をふり返ってみたい。そして最終的には背骨をイメージさせたものは何だったのか、この窓からのぞくと人間関係科の教育はどのように変化したのか、しないのか等が、少しでも明らかになればと思う。また創設の二年間を少し詳しく見ていきたい。それは初期に人間関係科の中で基礎Ⅱの占めていた位置が大きかったことも理由の一つである。しかし最も重要と思われる点は、この時期は教育の新しい挑戦または冒険を行なおうとする時にどの様な事が起きるかという一つの報告だということである。

人間関係科は世界で初めての試みという自負をもって、スタッフそれぞれが理想、使命感、問題意識などを持ってスタートした訳である。

そこで何が問題となり、何が意味があったかを見ることは教育が問われ、光を求めて様々な模索がなされている今意義のあることではないだろうか。

## Ⅱ 創設期 — 1 期・2 期

### ○ 初年度の基礎Ⅱ

基礎Ⅱは入学式前に六日間行われた合宿で初めて学生に提示された次の文章から始まる。

「人間関係の構成要素としての個人の行動についてその感覚、知覚、認知、学習（刻印づけ、問題解決など）思考、感情、動機、価値観、人格、適応などに関する心理学的考え方を学習し、発達段階（幼児、児童、青年、成人、老人）における差異について研究するとともに、各種の援助関係（しつけ、指導、カウンセリングなど）の心理的原理を研究する」そして口頭で「これは単にこれらの知識を得るということではなく、それを学ぶなかで実際に人間関係における自己理解、他者理解に基づいた個人成長、つまり自分と他者の成長をはかるものである。」といった主旨が説明された。

当時基礎Ⅱは個人心理学的基礎という名称であり、基礎Ⅲの社会心理学的基礎との領域が近く、境界があまり明瞭ではなかった。設立準備期の構想では必ず哲学を入れるということのはっきりしていたが、行動科学科にしようかという案があったように、大きな単位、例えば国家、社会の中での人間関係というとらえ方はなかったということである。その様な事から、基礎Ⅱ、基礎Ⅲの領域が比較的狭い範囲に設定されたということであろう。

準備期の記録によると、基礎Ⅱはその領域を、「人間関係は社会心理学である。その基礎としての個人心理学的なものを扱う。」ととらえている。基礎Ⅲの側から見ると、「基礎Ⅱの inter-personal なものを受けて、intra-group, society に行く（小集団が中心領域）」ということであった。日本人論という様なことも出ていたが、それはあくまでも素材としてであった。

基礎Ⅱの実際の授業は、学習における刻印づけなど、ほんの数項目が抜けた他は、最初に挙げたものをすべて取り上げた。そしてそれらは、inter-personal というよりも、intra-personal な傾向が強かったといえよう。しかし、1期において基礎Ⅱをとらえる時、これだけで見ていく訳にはいかない。当時のカリキュラムの構造として、基礎Ⅱの授業で学んだことを、更に何回かの合宿、実験演習Ⅰ（実験法）で体験学習的に深め、実験演習Ⅱ（研究法）で観察法、測定法などを用い、内容を掘り下げる、という構造になっていたのである。合宿と実験演習は三つの基礎論共通のものであったが、担当者が基礎Ⅱと兼任の者が多いということもあり、内容的には基礎Ⅱの領域が多かったのである。それに加えて、毎週1コマ人間関係演習という時間をとり、基礎Ⅱ、基礎Ⅲの授業のふり返りを、用紙を用いて行ない、時間中にカバーできない本や資料を読む時間にあてていた。1期生の場合実習後なかなかふり返り用紙が書けなかったので、

このふり返り用紙記入は、個人指導とトレーニングを強く意識していた。

以上見てきたように、1期の場合、基礎Ⅱの占める大きさは、かなりのものであった。2期も授業形態は、これとほぼ同じと見て良いであろう。

#### ○ 教育的冒険としてそこから学ぶもの

基礎Ⅱをめぐる授業を概観したところで、この二年間を教育的冒険という視点から見直してみたい。何が冒険かといえば基本的には体験学習を高等教育に持ち込むということであった。そのことによって例えば授業時間も年に5,6回の合宿、科目の集中組変え方式など従来では考えられない自由な組み合わせであった。そこで何が起り、学ぶべきものは何かということをはっきりと明らかにするために、1期と2期の比較からはじめてみたい。

当時の教員の感想そして今想い出されるものとして次の様になりにかなり対照的な印象を持っているのである。1期生は好奇心があり活発で個性のある人が多かった。爆発するようなエネルギーに充ちており教師に対する反抗的な要素もはっきり表に出した。2期生は全体に印象が薄くおとなしい、従順、優等生、エネルギーが出しきれていなかった。前述したように基礎Ⅱからみると授業内容は1期・2期とあまり大きな変化はない。それではこの違いにその学年が全体としてはじめから持ち運んでいるカラーと考えて良いのだろうか。

三年目の夏の教員合宿でそれまでの二年間をふりかえった反応を見ると次のようなものがある。一年目は暗中模索であれをやってみよう、これはどうだ、とたくさんものを大胆にやってきた。二年目はその反動としてある程度内容を絞って徹底しようと枠づけをし、無意識的に定形化していった。またはみ出されては困るという自己防衛的な反応があった。スタッフとしても、最初は体験の意味をどう伝えるか、どう指導するか揺れ動いていた。また、説明をいつどの程度したら良いのか、まず体験をしてもらうのが良いのか等いろいろ迷ったが、二年目は説明もし、かなり学生をひっぱっていった。

先程の印象と対比してみると、スタッフのかかわり方の影響の大きさを見ない訳にはいかない。1期は暗中模索であるがゆえに、これでいいのかという絶え間ない問いかけがあり、それに対する答えは学生の反応の中にしかなかった。従って学生はスタッフにとって時に脅威であり、対等に聞き伝えあう者であった。そのことは学生のエネルギーを引き出す大きな力になっていたのではなかろうか。それに対し、スタッフも何が有効であるかわかってきて形を整え、リードしたことが学生に依存をひき起し、内容を伝えることにおいては効果的であったかもしれないが、学生のエネルギーを充分ひき出すことはできなかったのではないだろうか。これは一つの仮説にすぎない。しかし教育の場には常に一つの効率的な組織として形を整えていく力が働いていると思われる。教育を本来的には知識の獲得とそれを生き生きと自己の成長そして他者・世界の成熟のために活かす力を養

うものと考えれば、この形を整える力の持つプラスとマイナスを踏まえどう意識的に関わるかは非常に重要な問題と考えるのである。

その他、当時人間関係科の基盤を作ったと思われるいくつかの点を挙げたい。

- 1) 教科は複数担当を原則とし、スタッフ・ミーティングに時間とエネルギーをさいた。授業計画と授業のふりかえりは、授業時間の二〜三倍かかり、そこでは内容、提示の仕方・学生との関わりのもち方等互いにフィード・バックしあった。
- 2) 具体的に教育の場で何を実現したいかが問題になった。一つ一つの事柄がここで何を実現したいのかという問いにさらされた訳で、出席をとるべきかどうかといった基本的なことも一致した見解は出なかったが徹底的に話し合われた。
- 3) スタッフの役割分担は最少限であり、時間が許す限り他の授業に出て、時には他科目を手伝った。
- 4) 学生の反応や気持、期待を常に聞こうとした。授業内に生み出された内容や授業の進め方に対する学生の反応は印刷して次回に全員に配布することが多かった。またスタッフ・ミーティングには学生の反応が必要不可欠で、たびたび授業後に口答または用紙でフィード・バックをもとめた。そしてそれがきっかけでスタッフと学生が今行っていることに関して話し合う全体会が開かれることもあった。

これらの点は限られた時間とエネルギーということから言えば、ある意味で何かが創造される時、時の恵みとして与えられる力に支えられたからこそ可能だったと言えよう。しかし、教育が制度のみでなく人、すなわちスタッフチームによって支えられていると考えるならば、これらスタッフ・ワークをどう制度の中で保証していくかということが、新しい教育を試みていく場合常に視野になくってはならないだろう。

## Ⅱ その後の流れ

3・4期は、SD法、創造性、コミュニケーション、問題解決、面接法、学習目標の明確化とその実現への試みなどが基礎Ⅱの領域として加わり、実習も多くなった。4期における大きな変化は、個人心理学的基礎から心理学的基礎への変更である。しかし、たとえば小グループにおける個人のコミュニケーションを個人心理的に見る、社会心理的に見るということは、理論的には可能でも、実際はその中で動いているその人に直接かかわる訳で、基礎Ⅱの側からいうと実質的にはそう変化はなかった。

5期は、非常に特徴のあるプログラムであった。前期は人間関係に対する関心や問題点を全員で出しあい、それを整理してグループを組み、小グループでその課題にとり組んだ。後期は、私自身の行動の問題点を明確にし、分析し、解決の方法を試みる、ということで三つのグループに分れて活動した。三グループとも

内容は異っていた。このようなプログラムが行なわれた背景には、科全体として実習ではなく、授業の場で起っていることを取りあげて授業をすすめていこうという気運があった。それは実習に対して学生はやらされていると感じ、また、そこを仮の場として見てしまい、学びが深まりにくいという悩みがあったからである。

6・7期は、「人間関係における自己理解を深める」というねらいで、5つのライフスキルを取り上げた。これは学生に自己成長のための具体的な手がかりを与えるという意図に基づき、今まで基礎Ⅱで扱ってきた領域を、1) 感じること、2) 考えること、3) コミュニケートすること、4) 選択すること、5) 行動すること、の五つに整理し、実習も多く用いて行なった。

8・9期は、フィールドワークが開始され、基礎Ⅱ、基礎Ⅲ合同で行なわれた。詳しくは、基礎Ⅲの報告を参照されたい。

10期になると再び基礎Ⅱ、基礎Ⅲと別れ、両基礎論内での選択制が導入された。前期は、内容が非常に近いこと、体験学習の過程を学ぶということについては、共通の体験があった方が良い等の理由から全員で行われた。ねらいは、「自己の理解を深め、成長の手がかりをつかむ」1) 体験学習を学ぶ、2) 5つのライフ・スキルを手がかりとして、自分の特徴をとらえ、自分にとってより良いあり方を試みる、3) 自分にとっての他者の意味をさぐるであった。体験学習ということが初めて入ってきたが、それは合宿やオリエンテーションの方法が変わったため、そこでやっていたものが、基礎Ⅱに入ってきた訳である。後期は次のコースから選択とした。

(自己形成) — 自分を知り、これから生きていく土台を明確にするために、自分史をつくる。(自己表現) — 様々な表現活動を通して自分自身に挑戦し、発散させ、自己の内なる可能性を探求する。自己形成に関しては1期にすでに発達、しつけといった観点から簡単な自叙伝を書いており、基礎Ⅲからもライフ・ヒストリーを社会心理学的に扱ってみたいということで以後主に基礎Ⅲで扱われてきたものである。

その他詳しい授業内容やその変遷には触れなかった。それに関しては、人関通信、授業記録といったものを参照されたい。

#### Ⅳ 課題と展望

背骨としての基礎Ⅱというイメージから出発したわけであるが、このようにして見てくるとそのイメージが出てきた理由が幾つか考えられる。一つは基礎Ⅱ、特に初期の心理学的基礎と社会心理学的基礎の領域から一年間では扱いきれないもの、じっくり深める必要のあるものが多くの各論へと発展していったのである。多くの各論の基盤としての基礎Ⅱということが肋骨(各論)をつなぐ背骨をイメージさせたのではなかろうか。第二には、基礎Ⅱも様々な変化があったが、基本的には基礎Ⅱ自体がこうしたいという変化というよりも、科全体のバランスの中で必要とされることをしようとしてきたということである。先に挙げた教科内容としての

体験学習ということもその一例である。合宿やオリエンテーション・ウィークの在り方が変わったため、今までそういった所でなされてきたことを基礎Ⅱがひき受けようとしたのである。そういった意味では他の影響をすいとるクッションといった方が適切かもしれない。しかし結果的に全体構造を一つのかたちに保とうとする役割を果たしている点では背骨と言えるのではないだろうか。そして十年間貫かれているのは、常に今実際に人と関わっている自分を直接とり上げようとしてきたことであろう。

今この基礎Ⅱの在り方を特徴として肯定的に評価するならば、基礎Ⅱはこうあらねばならないというように方向づけるよりは、基礎Ⅱが失ってはならないものを確認したうえで、科全体の動きを見定めつつ、科として失ってはならないものを捨いあげながら、その時、その学生達に意味のあると思われるものを試みていくことが基礎Ⅱの果たす役割ではないかと考えるのである。



# 1. 教 育 の 実 践

## 6) 人間関係研究法(その1)

星 野 欣 生 (南山短期大学教授)

### 1. 人間関係研究法の位置づけ

人間関係科が設立された時のカリキュラムの説明によれば、人間関係研究法（以下研究法という）は、科目名が人間関係実験演習Ⅱ（研究法）で、「人間関係の研究で用いられる測定法、検査法、調査法、観察法などの基礎的なものについての実習」となっている。つまり、人間関係を学習し研究するために必要な方法の基礎的なものについて、いくつかをとりあげ、実習をまじえながら学習し体得している、というねらいである。このことは、その後もそのままひきつがれているが、現在は、研究法というのは授業科目として形式的に独立してはいるが、実質的には人間関係基礎論Ⅱ、Ⅲおよびフィールドワークの中に組みこまれて、授業がすすめられている。

そのあたりの経緯を述べると、設立当初は、実習を中心とした科目として、人間関係実験演習Ⅰ（実践法）、Ⅱ（研究法）、Ⅲ（実践・研究応用）の3つがあった。それらは、人間関係にかかわる問題を、かなり広範囲に、実践しながら（ラボラトリー方式による教育方法を用いながら）体得し、学習者の対人関係能力ならびに潜在能力の開発をはかろうとした。研究法においても、人間関係にアプローチするための種々の研究方法を、それぞれ独立的にとりあげ、実習しながら進められた（詳細は後述）のであるが、学習者にとっては、現実感に乏しく、与えられた種々の方法を、順次与えられるままにこなしていくという感が強かった。そこでは、確かに一つの方法を知ることができたかもしれないが、それが学習者個人のものとして密着したものとはなり難かったのではないかと思われる。

そこで、1975年（3期生）より、基礎論Ⅱと基礎論Ⅲに、研究法を時間的にも内容的にもだきあわせて実施することが考えられた。そのことにより、リアリティを増やそうとした訳である。つまり、個人の内面の動きに焦点をあてて学習をすすめながら、自己成長をはかろうとしている基礎論Ⅱの授業を展開し

ていく中で、例えば、心理測定法を導入することにより、基礎論Ⅱの目的を達成するための有用な手段として、心理測定法を位置づけることができる。と同時に、とりあげられた研究法（ここでは心理測定法）を、現実感をもってその場で学習することができると考えたものである。学習者にとって、両者が必然的な形でつながり、それだけ学習への動機づけも高くなり、学習効果が増すだろうと考えられたからである。そして、この形は、現在も基礎論Ⅱ、Ⅲのなかで続けられ、また、2年次になっての選択科目である人間関係各論の中でも、いくつかの科目で、例えば面接法、検査法、ケース研究法、調査法などが発展的に実践されている。このような研究法の展開は科目間の有機的な連携運用を考えようとした一つの例といってよい。

## 2. 人間関係研究法の授業の実際

### (1) 1973年～1974年（1期生～2期生）

人間関係科が設立されてから2年間は、形式的にも実質的にも、研究法として独立科目として実施された。当時の授業内容をみると、1年次には、人間関係に関する種々の研究法の基礎的なものを取りあげている。SD法、カウンセリングの基礎学習として逐語録の分析、YGテスト、SCT、ベールズの相互作用過程の分析、集団カウンセリングを内容として、それぞれ学生が自分自身あるいは学生相互に実施し、わかりあいながら学習を進めていた。例えば、ベールズの相互作用過程の分析では、学生が小グループをつくり、あるテーマについて30分のグループ討議をし、そのあと逐語録を作成、それをベールズのカテゴリーにあてはめて分析している。

2年次になると、社会調査法（質問紙法）、面接法、集団内の行動についての観察法、記録法、ソシオメトリー、ロールプレイング、事例研究法を取りあげている。例えば、社会調査法においては、現代の大学生の実態調査を計画し、実際に質問項目をつくり（学生を6グループにわけて）、調査を実施、集計、分析して報告している。また、面接法では、カウンセリングにおける面接を念頭において、4人1組になり、その中の2人がそれぞれカウンセラー、クライアントの役割をとり面接を実施、他の2人がそれを観察、面接終了後、面接記録をつくり、4人で分析している。当時の学生の学習状況についての詳細な記録はないが、担当教員の印象としては、各種の研究法が次から次へと網羅的に呈示され、しかもそれぞれが短時間で終わってしまうことから、学生はかなりとまどっていたようであり、また、学習内容をリアリティをもったものとしてとらえることができず、宙に浮いてしまいがちであったように思われる。

### (2) 1975年～1979年（3期生～7期生）

一つの独立した科目として実施されてきた研究法であるが、この時期には、実質的に基礎論Ⅱ、Ⅲの中に組み込まれることになる。つまり、前述したように、学生にとって研究法という科目が現実感をもたれず、ただ次から次

へと与えられるものを消化（それも充分消化されず次に進んでいく）しているだけに過ぎない状態を打開するために、基礎論Ⅱ、Ⅲの授業を展開していく時にどうしても触れざるを得ない、そして、その方が効果的であると思われる各種の研究法をそのまま組み込んだわけである。実際的には、基礎論Ⅱ、Ⅲの時間と研究法の時間を併せて、その時間枠の中で基礎論Ⅱ、Ⅲの進行状況にあわせて必要な研究法を学習するようにした。例えば、1975年（3期生）は、前期、基礎論Ⅱで自己理解に焦点をあてた学習の中で、SCT、TATを実施、その分析から研究法として投影法を学習したり、「感情」の学習では、観察、記録法を実施、グループの問題解決過程の分析のためにベールズのカテゴリーをつかっている。また、「援助関係」の学習ではカウンセリングやロールプレイングの実習を行っている。

また、1977年（5期生）は、前期、「私の自己形成史」（基礎論Ⅲ）をつくりあげるために学内で「面接法」（研究法として）を実習し、実際に自己形成に影響を与えたと思われる人たちに面接をすることで、体験的に面接法を学習した。後期には、基礎論Ⅲで、通過集団（所属集団）が個人に及ぼす影響を実証的に明らかにすることを目的として、学生全体をそれぞれの関心にもとづいて4グループ（家族、学校、友人A、Bの領域）にわけ、社会調査を実施することによって、研究法としての社会調査法を理解できるようにした。このような形態の中で、学生は人間関係学習のための重要なアプローチとしての種々の研究法を、基礎論Ⅱ、Ⅲの学習内容と遊離することなく、いわば研究法を実態をもったものとしてとらえることができるようになったと思われる。しかし、一方では分離されていないだけに、研究法が果して何なのかとらえることができず（知らぬ間に学習してしまっているので）、研究法を学習したという実感をもつことが出来ない学生がいたことも否めない。

このような形での学習が1979年（7期生）まで続けられた（内容、進め方に多少の違いはあるが）が、1978年（8期生）から後述するフィールドワークが導入されたため、研究法は、実質的に基礎論Ⅱ、Ⅲの中に完全に組み込まれてしまい研究法の時間（形式的には毎週1コマで通年）は、フィールドワークの体験のわからあい及びフィールドワークの研究の時間にあてられるようになった。因に、フィールドワークは独立した科目ではなく、現在のところは基礎論Ⅱ、Ⅲ、研究法の関連科目として実施されている。

### 3. 今後の展望

研究法をどのようにとらえ、全科目の中でどのように位置づけるかについては、現時点において、教員の間で、改めて論議が始まりつつある所である。学習の対象として、独立したものとして独自のプログラムをもった方がよいとする意見、現状維持でよいとする意見、フィールドワークの取扱いともからみながらではあるが、発展的に新しい形態を摸索しようとする者など、さまざまであり、今後の論議がまたれる所である。

# 1. 教育の実践

## 7) 人間関係研究法(その2)

－フィールド・ワーク－

星野 欣生（南山短期大学教授）

### 1. フィールドワーク導入の経緯とその意味

人間関係科の教育方法の中心に体験学習方式があることは既に述べられた所であり、実際に多くの授業科目の中で、いろいろな形で展開されている。一つは、学内において授業場面でつくられた体験（構造化された実習による）を基礎にしたものであり、いま一つは、学外での体験（生活の中であるいは学習活動を含む諸活動の中で）に基礎をおいて学習を展開しようとするものである。

両者は、1つの科目の中でも、いろいろな形で適時組み合わせられて実践されてきたのであるが、特に1年次の人間関係基礎論Ⅲに於て、1976年（4期生）後期より、「社会化」のテーマで学生がそれぞれの関心にもとづいて、小グループをつくって、社会調査による研究をするようになった。因に、4期生は“結婚観からみた名古屋の特色”“人のおしゃれを決定する要因”“職場での社会化”など15グループ15テーマで実施している。この方法は、以後も毎年続けられたが、年を経るに従って、社会調査を中心におくグループから社会福祉施設などで援助活動をするグループまで、多様な展開をみせるようになってきた。そこで見られたことは、学生は教室での授業よりも生き生きとした様子を示していたことであり、リアルな感じを強くもって学習活動に深く没入するようになったことである。

これらのことが1つのきっかけとなって、教員の間で、学外に人間関係を学習するためのフィールドをもつことの有用性が論じられるようになった。また、同時に、入学してくる学生の問題意識の低さがいつも狙上にのぼるようになり、入学後の早い時期から学外での実践活動に従事させてみてはどうか、などの意見もでてきた。これらの意見が重なった所で、いまのフィールドワークが科目としてとりあげられるようになったものである。具体的には、前述の基礎論Ⅲで一つのグループが名古屋市立西養護学校で援助活動をして、充実した学習をしていたことから、同校に働らきかけ、同校を通して、愛知県、名古屋市の両教育委員会に

相談をもちかけることになった。そして、同委員会の強力な援助を得て、1980年より愛知県立、名古屋市立の養護学校を中心に、厚生院や民間の社会福祉施設などに学生が出かけ、実習活動をするようになったものである。

障害をもったり、援助を必要とする人たちとかかわりをもって、生活し、活動していく中で（それは学生にとって極めてリアルな場面である）、たえず、自己のありようを検討し、よりよい援助関係をつくりあげていく体験をしようとしたものである。そして、そこから人間関係の真実に触れることができることを期待したものである。人間関係の実習として、学生にとってはインパクトの強いものになっており、深い学習ができていていると思われる。

## 2. フィールドワークの実際

### (1) フィールドワークの目的

フィールドワークの全般的な意図については前述したが、学生に対しては、毎年、フィールドワークのオリエンテーションの時間に“ねらい”が提示される。1983年（11期生）に示された“ねらい”は次のようなものである。

フィールドにでて 生きてみる

- ・フィールドで、何が起っているかに気づき、自分を役立ててみる。
- ・そのことを通して、具体的な人間関係を体験し、基礎論Ⅰ，Ⅱ，Ⅲへの問いかけとする。

自己の全存在を障害をもった子らとのかかわりにぶつけてみる。どんな形、どんな方法でもよい、フィールドで役立てるような行動をしてみる。そのためには、フィールドで自分を含んだ人と人とかかわりの中で何が起っているかに気づかねばならないだろう。そして、フィールドでの体験を、学内の授業に何らかの形でかえしていく。自分や他者のありようを探り、新しい関係を創造していくことが課題となる。これらのことが学生に説明されるが、この意味が理解できるようになるのは、フィールドワークもかなりすすんだ時点である。

なお、フィールドワークを仮りに人間関係実習と呼んだりしているが、授業科目としては、人間関係基礎論Ⅱ，Ⅲ，研究法の関連科目として実施されている。

### (2) フィールドワークの実際

学生は、毎週金曜日は、1日をフィールドに出かけて活動する。これは必修科目として学生に課せられている。毎年5月より翌年1月まで、夏休みなどを除いて、22回前後出かけることになる。フィールド先は、後の添付資料にある如く、養護学校を中心に17～19ヶ所である。各フィールドに3～8名の学生が出かけるが、学生の居住地との関連も考えて、出来る限り学生の希望をくみ入れるようにしている。各フィールド毎に担当教員を決め、学生の指導援助をする。通常1人の教員が2～3のフィールドを担当している。そして、金曜日のフィールド体験のあと、学生は毎週フィールド日誌を書き、担当教員に提出、担当教員がコメントをして返したあと、日誌はフィールドの先生に提出し読んでもらう。また、

毎週水曜日の3限目1コマをフィールド体験のフォローの時間としている。(初期には土曜日の2コマをそれにあてていたことがあった)。導入の方法としては、フィールドでの活動に入る前に、学内でオリエンテーションを行っている。フィールドワークのねらい、フィールドについての情報(教員や2年生からきく)、フィールド先の選択決定、フィールドでの行動上の注意事項などが提示される。また、その折、毎年愛知県教育委員会特殊教育課長に来ていただき講話をきいている。

以上のような進め方は、当初より殆んど変更はないが、フォローの仕方については若干の変遷があるので説明しておきたい。フィールドワーク導入の初期には金曜日の活動のあと、翌土曜日の2コマをフィールド体験のフォローの時間にあてていた。この時間の使い方については各担当教員に任せられていたが、学生の体験の発表とそのわかりあい、学生相互の討議、教員の小講義などを随時おりまぜながら展開していたのが一般的な形である。発表の仕方、進め方などを学生に任せることもあるなど教員それぞれが工夫をこらしていたようである。

1982年(10期生)から、フォローの時間は、水曜日のⅢ限1コマに変更された。それは、それまでフィールドワークを基礎論Ⅱ、Ⅲ及び研究法の一部としてとらえていたのを、実質的に基礎論Ⅱ、Ⅲから切り離したためである。それまでは、基礎論Ⅱ、Ⅲで学習しようとするをフィールドワークの体験に、直接的につなごうとしていたのであるが、基礎論Ⅱ、Ⅲに、どちらかといえば固有の領域が生れてきたために、フィールドワークのフォローのための時間を独立させて、水曜日のⅢ限目に設けることになった(形式的にはこの時間を研究法にしている)。このようになって、フィールドワークでの体験をいろいろな形で、直接間接、基礎論Ⅱ、Ⅲに反映させようとしていることには変りないことをつけ加えておく。(なお、断っておくが、基礎論Ⅱ、Ⅲ、研究法の単位取得のための必要時間数はフィールドワークの時間を含めるとかなり過重になっている筈である)。

水曜日に行われているフォローの時間について少し触れてみたい。学生は、この時間、それぞれのフィールド毎にグループにわかれて、指定された教室に入り、担当教員と共に、フィールド体験をもとにして、体験の明確化をしたり、一般化をしたりする。教員の援助を得ながらグループでのわかりあい、討議が多いようである。時に数グループが集って専門家の話をきくこともある。前期の終り頃には、「フィールドを語る」というテーマでグループ発表を全体で実施している。また、後期になるとグループに課題研究が課せられる。各フィールドグループは、それぞれに課題(テーマ)を決め、フィールドでの活動をつづけながら、課題研究をすすめる。その意図は、フィールド体験のフォローに明確な目的を持たせること、体験の一般化をたすけようとするのとグループ作業を通してグループ内の相互関係の緊密化をはかることで相互援助関係に役立たせようとするものである。そして、研究の中間発表を途中で行い、最終的には“フィールド体験を語る”という大テーマの下に先の課題研究の発表会を1月に行っている。フィールドワ

ークのしめくりとしては、学生は、先の課題についてのグループレポートと個人のレポート（「フィールドと私」というテーマで）を提出することになる。

前述したように、担当教員は2～3のフィールドグループをもって、フィールド先との連絡や学生の指導にあたっているが、現実的には、フィールド先の訪問も年間を通して2～3回になってしまい、フィールド先での活動の指導は、全面的にフィールド先におぼさってしまっているのが現状である。水曜日になされるフォローに於て、学生の体験の明確化、一般化を授けることや、学生が毎週提出するフィールド日誌を読んでコメントすることなどが、担当教員の主な仕事となっているが、きめ細い、いきとどいた指導助言をすることに、些かの困難を感じているのが現実であることを附記しておく。

### 3. フィールドワークの教育的効果

学生は、1年間にわたるフィールドワークの経験を、「フィールドと私」というテーマでレポートを書くが、そこで述べられていることからその教育的効果を考えてみたい。それは大きく3つに分けることができるように思う。

(1) 障害をもった人たちへの理解が深まること。ある学生にとっては、障害を持った人が存在することを実感として感じられていなかったようで、フィールド先での最初のショックはかなり大きいものであった。しかし、毎週通い、何らかの活動を続ける中で、自分の内にあった障害者への偏見を自覚するようになり、知らぬ間に障害者と共にある自分を発見するようになる。多くの学生が、街角で障害者に出会ってもごく自然に話しかけることができるようになるようである。

(2) 自己の対人関係のありようとその変化に気づくこと。いいかえれば、フィールドでの対人関係を通して自己成長をとげているとあってよいだろう。はじめてフィールド先に行った時に、障害をもった子供たちや老人にどのように話しかけてよいのか分らず、手をこまねいたり、果して関係をつくることができるのかと疑問をもち、否定的になった学生も、回を重ねるに従って、子供や老人たちに積極的に話しかけ、コミュニケーションができるようになっていく自分を発見するようになる。多くは、相手（子供や老人）からの反応がきっかけとなり、つまり、相手に援助されて自分のありように気づき、自分の対人関係を変えていくことになっているようである。障害を持った子供たちや老人、フィールド先の先生や指導員の方たち、子供の母親らとのかかわりを通して、人間関係の原点といってもよいようなものに気づき始めるようである。

(3) 生きることを大切に考えるようになる。障害者や老人たちとのかかわりをもっていく中で、それまで深く考えていなかった生や死の問題に直接触れることになり、自分の今の生きざまを真剣に見つめるようになる。勇気を持って生きることを学ぶようである。

#### 4. フィールドワークの問題点と今後の展望

必修科目として、養護学校、社会福祉施設などを人間関係学習のためのフィールドと決めて、実習を始めてから現在で5年を経過したことになる。それなりに大きい効果をあげていると言ってよいと思うが、それは一にフィールド先の皆さん方の全面的な援助の賜であることを、感謝の気持ちをこめて、まず述べておきたい。しかし、全く問題がない訳ではない。ここでは、私共の側から特に授業科目との関連で気づいた問題を列挙しておく。

(1) フィールド先の障害をもった子供たちや老人たち及び学生の安全の問題とからんで、事故などが発生した時の責任の問題をどうするか。結論を出しえていない現状である。

(2) 教育という点から考えると

(i) 学生が経験したことを一般化することが非常に難しい。

(ii) 学生への指導助言の内容、方法について、なお摸索中である。

(iii) フィールドワークへの、学生の動機づけに関すること。オリエンテーションの方法と普通の助言の仕方に関係があると思われる。

(iv) 学生の負担時間数が非常に多くなっていること。

(v) フィールド先の範囲を拡大することの是非について。

(vi) フィールドワークを独立した一つの科目として単位認定することについて。

などなど、今後、フィールド先からの助言もいただきながら、討議を重ねていかねばならない所である。しかし、今後共大筋としては変更されることなく、何らかの形で、学外での実践活動として、フィールドワークが続けられていくことは間違いないと思われる。



〔資料〕 フィールド先一覧表と委託学生数

		施設名	55年度	56年度	57年度	58年度	59年度	備考
1	県	春日台養護学校	7	8	/	/	/	
2	〃	佐 織 〃	7	8	5	8	5	
3	〃	名古屋 〃	6	8	8	8	6	
4	〃	一 宮 〃	7	8	8	8	5	
5	〃	小 牧 〃	7	7	6	8	4	
6	〃	長 良 〃	/	7	5	8	6	
7	〃	半 田 〃	/	6	7	6	4	
8	〃	安 城 〃	/	8	5	8	7	
9	〃	岡 崎 〃	/	7	8	8	6	
10	〃	清洲保健センター	/	4	4	5	5	
11	市	南養護学校	8	8	8	8	6	
12	〃	くすのき学園	/	4	4	/	/	
13	〃	天白養護学校	3	8	8	8	7	
14	〃	厚 生 院	2	6	8	8	6	
15	〃	緑 風 荘	4	/	/	/	/	
16	〃	天神山いこいの家	7	/	/	/	/	
17	〃	桜山いこいの家	6	/	/	/	/	
18	社	熱田いこいの家	/	5	4	/	/	
19	〃	あさみどりの会 (わさらび園)	5	5	4	5	5	
20	〃	聖 靈 病 院	7	4	4	3	/	
21		聖 園 天 使 園	6	/	/	/	/	
22		愛の実行運動本部	7	/	/	/	/	
23		なかよし子供クラブ	4	6	4	/	/	
24		さ つ き 会	4	6	/	/	/	
25		フィテラルフィア会 声の文庫	/	/	/	3	/	
26		菰野聖十字の家	/	/	/	4	4	
27		恵方仲よし子供クラブ	/	/	/	1	5	
計			97	123	100	106	81	