

■ 実践研究

学校教育への体験学習導入による授業改革の試み

—「生き生き学級・生き生き学校づくり」講座実践をもとに—

津村 俊 充

(人文学部心理人間学科教授)

楠本 和 彦

(人文学部心理人間学科助教授)

I. はじめに

I-1. 体験学習を学校教育に導入する理由

現代の社会の中であって、学級崩壊、少年非行の低年齢化・凶悪化など、学校教育、家庭教育、そして社会教育など、幅広い教育の問題を根底から揺さぶるような事件が相次いでいる。そうした状況を受け、中央教育審議会（以下、中教審と略す）が答申を出し、『ゆとり』、『生きる力』、『個性尊重』、『体験学習』などをキーワードに学校教育への改革を提案している。教育現場では、中教審の提案する、『総合的な学習の時間（以下、総合的な学習と略す）』と『体験学習』をいかに有機的に結びつけ、教育プログラムとして実践していけばいいのか、私どもが所属する心理人間学科に、また人間関係研究センターに、協力を求めてこられることが多くなってきている。

(1) 総合的な学習の時間の導入

1996年に、当時文部大臣の諮問を受け、中教審は、“子供に [生きる力] と [ゆとり] を”を副題にすえた第一次答申（21世紀を展望した我が国の教育の在り方について）提出している。その中において、学校教育の改革とともに、家庭教育や地域社会における教育の充実と、学校・家庭・地域との連携にまで触れながら、学校週5日制が提案され、教育内容の厳選による学習内容の削減から生まれる [ゆとり] のもとに、[生きる力] を育てる教育展開をすること

津村が、「I-1」, 「II第1回, 第3回」, 「III-3」を、楠本が、「I-2」, 「II第2回, 第4回」, 「III-1, III-2」を担当執筆した。

を強く求めている。その中核をなす教育活動として『総合的な学習』の時間が導入されることになった。

この『総合的な学習』に関しては、基本的には各学校単位で工夫することが求められており、学校教育現場では、この授業の展開の仕方をめぐって、さまざまな取り組みが実験的に始まっている。時間数としては、年間105時間～110時間という大きな時間枠が設定されている故、教育現場としてはとまどいを隠せないところであろう。

本来、この総合的な学習が提案されるねらいには、今日の青少年の多岐にわたる犯罪、またいじめや登校拒否の問題など、子どもたちの心を育む教育の実践がある。

そして、その手法として、1997年に出された中教審の第二次答申では、『[ゆとり]の中で[生きる力]をはぐくむ』として、『我々は、第一次答申において、豊かな成熟社会の実現を図る社会的要請や、国際化・情報化などの社会の急速な変化といった展望を踏まえ、[ゆとり]の中で子どもたちに[生きる力]をはぐくむことの重要性を訴えたところである。また、[生きる力]は、自ら学び、自ら考える力など、個人が主体的・自律的に行動するための基本となる資質や能力をその大切な柱とするものであり、「生きる力」をはぐくんでいくためにも、個性尊重の考え方を一層推し進めていかなければならない旨、指摘したところである。

子どもたちは、[ゆとり]の中で、学校・家庭・地域社会それぞれの場において、様々な生活体験や自然体験、さらには社会体験やボランティア体験などの豊かな体験を積み重ね、様々な人々と交流していく。そして、子どもたちは、そうした実際の体験や人々との交わりを糧として、試行錯誤を繰り返しながら、個性の萌芽とも言うべき興味・関心を触発され、生活や社会、自然の在り方を学んだり、人間としての在り方や生き方をじっくりと内省する。こうした過程を経て、子どもたちは、机上で学んだ知識を生きたものとし、自ら学び、自ら考える力などの[生きる力]を身に付け、豊かな個性をはぐくんでいくのである。』と述べている。

そして、いよいよ2002年度から新しい学習指導要項になり、学校5日制への完全移行で総時間数が減り、『総合的な学習』の時間が新設される。この時間には、生徒自身の「自ら学び、自ら考える力」と「課題探究能力」の育成を行い進路指導においても、「主体的な進路選択」が可能になる“生きる力”の養成が期待されている。今、学校教育の中であって、生活体験、自然体験、社会体験、ボランティア体験と体験をすることを推奨され、その体験と「総合的な学習」とが結びついた授業展開をどのようにすればよいのか、まさに試行錯誤状態である。

(2) 学校教育現場の体験学習をより充実させるために

著者が提唱し、実践を促している『体験学習』とは、単にどこか出かけて体験すること、例えば田舎に出かけて田植えをしたり、山林に入り木の伐採を手伝ったりする直接体験をさしているのではない。ここで提唱している『体験学習』とは、それらの体験を通して、何を感じ、何に気づき、そこから何を学んだかを明確にし、そして学習者の行動や態度に変化が起こるような学習ステップをさしている。このステップを教育者が大切にしながら学習者の学びが成立するようにサポートすることが重要であると考えている。

そのステップとは、図1に示されるような学習の循環過程（津村、1991）である。

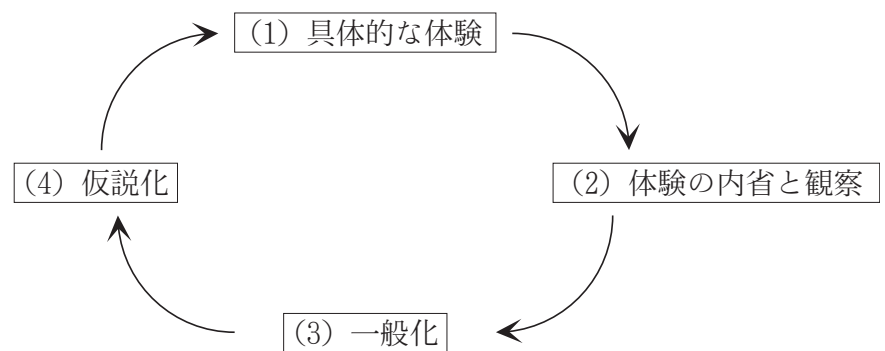


図1 体験学習の循環過程（Kolbら、1971から作図）

体験から学ぶためには、(1) 具体的な体験をただだけでは学びにはならず、次に(2) その体験したことに関して、学習者自身が内省したり、観察したりすることを通して、自分のことや他者のこと、または諸問題に気づくことが大切になる。そして、その気づきだけで終わらず、その気づきから(3) 一般的な現象としてどのような原理があるのかを考えることや、また自分や他者の問題であるなら、自分の特徴や傾向についてしっかり分析することが大切になる。そして、さらに学習者自身の学びに定着させるために、その学びから自分がどのような行動をとるのか、自分なりの新しい行動目標や学習課題を見つけだす仮説化が大切になる。その後、実際に立てた仮説が妥当なものであるかを確認する新たな体験場面が必要になる。これを、学校教育における子ども達の学習展開として、比較的わかりやすい言葉で書き直すならば下記のように言えるだろう。

体験をするだけでなく、体験をした後は特に、何を感じ、何に気づいたかにスポットライトをあて、しっかりと言語化する作業をしながら、学ぶのである。それは、学習者一人ひとりの心の中に生まれるナイーブな感覚や感情であったり、思考や行動の仕方であったりするし、また仲間同士の関係の中に生まれる信頼や不信の気持ちであったり、援助や協力の実感であったりする。こうした体験学習の循環過程をプログラム化することで、例えば、田植えの活動（体験）をしながら、自分の感じ方や行動の仕方気づいたこと、他者の動き方で

気づいたことなどをふりかえり、話し合うことを通して、自分の自然や他者とのあり方を学び、まさに人間としてのあり方や生き方をしっかりと学んでいくことができると考えているのである。

ここで大事なもう一つの視点は、ただ何かを体験するだけでなく、体験しているときに、自分の中に起きていることや関係やグループの中に起きていること―プロセスとよぶ―に目を向けることである。どのような学習活動、教授過程においても、話題としている事柄（コンテンツとよぶ）と、その過程に起こる事柄（プロセス）があると考えている（図3を参照）。このプロセスが、私たちが提唱する体験から学ぶといった時の(2)の気づきの大切な視点になるのである。教授過程において、コンテンツとプロセスの不一致ということはよく起こることである。たとえば、『人を大切にしましょう』という授業をしている際に、先生が生徒からの質問に応じずに済ませてしまっている授業展開のケースなど、いろいろ考えられる。この不一致がよくないと言うつもりはなく、まさにそのことに気づきそこから何をどう学んでいくかが、生徒にも教師にも大切であると考えているのである。

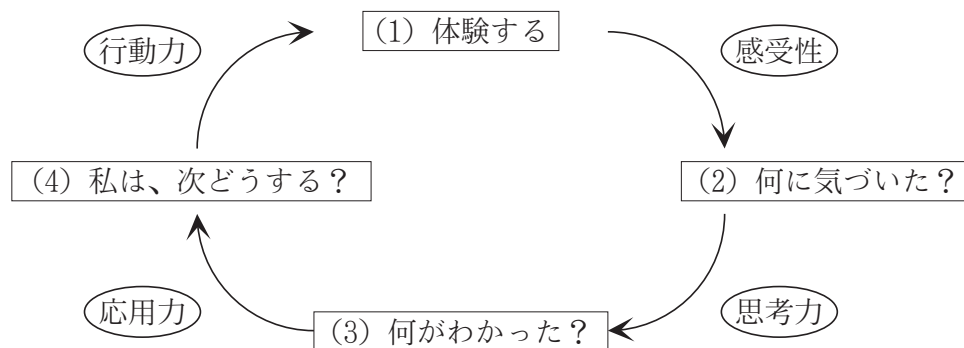


図2 体験学習の循環過程と育てる力

このプロセスに気づくことと、体験から学ぶ循環過程が明確に意識され、授業展開に活かされていくと、図2に示された4つの能力（感受性、思考力、応用力、実行力）を育成することが可能になり、まさに生きる力、問題解決能力を養っていくことが可能になると考えている。

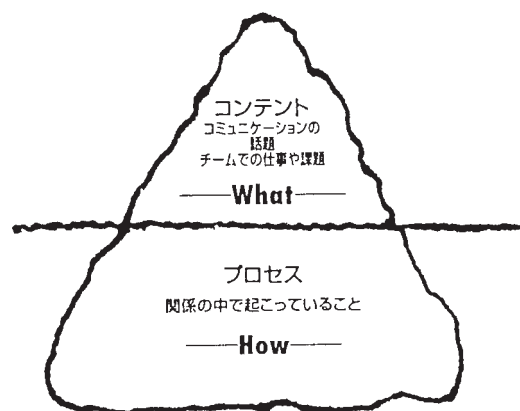


図3 コンテンツとプロセス（津村.1999から引用）

(3) 教師の資質向上のために

総合的な学習という教育活動の展開のために、学校現場が苦慮しているのではなく、現実には学級崩壊、子どもたちの対人関係能力の低下に伴う学級運営の難しさ、教師間の人間関係の問題、教師自身の対人関係能力、とりわけコミュニケーション能力の低下傾向などが問題化してきている。そうした状況の中で、学校教育者が自らの対人関係能力を研鑽する場が必要になってきているのである。

我々が体験学習とよぶ学習方法は、行動科学の概念や方法を実験室内にとどめず、現実の場面に適応し、現場の変革を試みようとするアクションリサーチを提唱したレビンらのトレーニングから誕生したといわれる。それをラボラトリーメソッドによる体験学習とよんでいる。ラボラトリーメソッドによる体験学習は、学習者自身の体験や試みを尊重し、その体験からさまざまなことに気づき、そこから何を学ぶかを丁寧に取り扱っていくことを通して、学習者の行動や態度変容が生まれることに特徴がある。それゆえ、教育者は、今学習者自身がどのような学習動機でいるのか、何を体験し試みようとしているのかに感受性豊かに学習者とともに存在しなければならないのである。このことは、従来の学校教育の、生徒に何を学ばせるかの目標ありきの教育観から、どこに歩むかは生徒に任せる生徒尊重の教育観に転換しなければならないのである。このアプローチの習得は、現状の子どもたちの理解につながり、教師自らが日々の子どもたちとの関わりのありようから学んでいく体験学習の実践者になるのである。

特に、学校教育の現場にいながら、『学校心理士』として資格を有する教師にとっては、『体験学習』を導入することで、心理教育的援助サービス者としての専門性の資質向上に発展すると考えている。幸いに、『日本学校心理士会』から人間関係センターにおける「生き生き学級・生き生き学校づくり」の研修は資格更新のための研修として認定を受けている。

各県・各市の教育センターで教員の研修・研鑽が行われているが、人間関係研究センターでは、こうした『体験学習』を学校教育の中に導入してみようことを積極的に提案するセミナーとして、教育関係者の資質向上に協力できればと考え、本講座を開講しているのである。

I-2. ラボラトリー方式によるエクササイズを用いた体験学習と構成的グループエンカウンターとの共通点と相違点

ラボラトリー方式による体験学習はレビンやN T Lをその源としている。また、エンカウンターグループはロジャースに端を発している。その後、この両

者は相互の交流を通して影響を与え合う中で変化していった。南山短期大学人間関係科は二十数年前からラボラトリー方式による体験学習を実施している。そして、その流れは本年、南山大学人文学部心理人間学科と南山大学人間関係研究センターに受け継がれることになった。南山短期大学から南山大学へと続くこの流れ（以後、南山流の体験学習と記す）はN T Lの伝統を継承しつつ、ヒューマンポテンシャルムーブメントや臨床心理学など、その他の領域の展開をも吸収し発展してきている。南山流の体験学習にはエクササイズ（実習）を用いる構成的なもの、Tグループのようにエクササイズを用いない非構成的なものがある。エンカウンターグループも様々な発展をとげている。その展開のひとつにエクササイズを用いる構成的エンカウンターグループがある。構成的エンカウンターグループの中にも、いくつかの流れがあるが、ここでは国分らが提唱する構成的グループエンカウンターを主に取り上げたい。

南山流のエクササイズを用いた体験学習と国分らの構成的グループエンカウンターを比較しようとするには、いくつかの理由がある。第1に、筆者（楠本）は国分らの構成的グループエンカウンターとはややニュアンスを異にするが、これまでに構成的エンカウンターグループを実施してきている。その後、南山短期大学に赴任しラボラトリー方式による体験学習を知り、南山流の体験学習を実施してきている。その両者を実施する者として、その異同を明らかにする必要と関心があるためである。第2に、近年、教育界で、構成的エンカウンターグループが再び注目されるようになり、筆者が研修依頼を受けることが増えてきたためである。その研修依頼の際、「国分らの構成的グループエンカウンターの本をテキストにしたいのだが、本を読むだけではよくわからない。研修を通して体験的に理解したい」と言われることがある。筆者は構成的エンカウンターグループと南山流の体験学習をともに実施しているが、国分らの構成的グループエンカウンター研修を直接受けたことはないことを伝え、それでもよいという場合に研修を引き受けることにしている。第3に南山流の体験学習と構成的エンカウンターグループとを実施、紹介する場合、研修の参加者に必要ならば、その共通点と相違点を説明する責任があると感じたためである。

筆者の経験では南山流のエクササイズを用いた体験学習と国分らの構成的グループエンカウンターとはかなり共通したものになってきている感がある。しかし、相違点も確かにある。ここで取り上げたい両者の特徴は(1)教育領域で、実施され、発展していること、(2)ねらい、ふりかえりについて、(3)エクササイズの内容、(4)体験を学習につなげることに関する理論、である。

(1) 教育領域の異同

両者は共に教育の領域で実施され、発展してきた。これはグループアプローチがどの領域で実施、展開していくかによって、発展の方向性が異なってくることを考えれば、無視できない要素である。同じ源に発している、例えば、

教育界と産業界での展開は異なっている。同じように教育の領域で発展したことが両者をおる程度似たものになっていると考えられる。両者は教育領域で発展してきたため、必要以上に参加者に負荷がかかることを避ける考慮や工夫が見られる。教育が本来的にもっている、人を尊重しようとする理念がその基盤にあるためであろう。このような構えをもつともたないでは、プログラムの企画、実施上、大きな差異が生まれる。一時期、ある種のグループアプローチが社員のモーレッツ訓練と化したり、自己啓発セミナーの名の下で、参加者に心理的なダメージを与え、批判されたことを考えると、このような構えがいかに大切かがわかる。

しかし、南山流の体験学習は短大、大学、生涯教育をメインのフィールドにしているのに対して、国分らの構成的グループエンカウンターは主に、小学校から高校をメインのフィールドにしている。その差はエクササイズの内容、実施計画の立て方などに表れている。南山流の体験学習は大人を対象に進めてきたため、大人対象のノウハウやエクササイズは豊富にあるが、小学生、中学生の対象のそれらは多くない。国分らの構成的グループエンカウンターは逆に、小学生から高校生対象に実施してきたため、そのノウハウ、工夫、エクササイズを豊富にもっている。

(2) ねらいとふりかえり

南山流の体験学習はねらいとふりかえりを非常に重視している。それはこのねらいとふりかえりが学習を成立させ、より意味のあるものにする肝と考えるからである。プログラムの立案の時、まず、考えられるのはねらいである。ふりかえりに関しても、かなり時間をかけ、どのようなふりかえりを行えばよいか議論される。実施にあたっては、まず、ねらいが丁寧に学習者に伝えられる。エクササイズ終了後には必ず、ふりかえりがおこなわれる。プログラムの全体時間の中で、ふりかえりにかなりの時間をあてる。国分らの著書（例えば、『エンカウンターで学級が変わるPart 3』小学校編、中学校編、図書文化、1999）を見ると、エクササイズの説明にはねらい、ふりかえりやシェアリングに関する記述がある。筆者が成人対象に行ってきた構成的グループエンカウンターと比較すると、ねらいの説明、ふりかえりの実施をより重視しているように感じられる。これは教育、授業の枠組の中で、実施されるが故の影響と考えることができよう。しかし、実施の報告を見る限りにおいて、ねらいの説明、ふりかえりがプログラム全体の中で、南山流の体験学習ほどには重視されているようには思えない。一つには小学校から高校の授業時間の中で構成的グループエンカウンターを行おうとしても、長時間それにあてることができにくい事情が反映していると思われる。また、一つには南山流の体験学習の方が、学習的、教育的要素をより色濃くもっているためとも考えられる。それは理論的背景の違いによる、強調点の違いからくるものであろう。

(3) エクササイズの内容

南山流の体験学習でも参照される『Creative O.D.一人間のための組織開発シリーズ I～V』（柳原ら、1976、1977、1982、1985、1991、以後『C.O.D.』と略す）や『Creative Human Relations. I～Ⅷ』（津村、星野、1996、以後『C.H.R.』と略す）には実にバラティに富んだエクササイズが掲載されている。また、国分らの著書にもまた、多くの種類のエクササイズが載っている。エクササイズの領域の広がりにはかなりの重なりがみられる。しかし、ここでもまた、どのような領域のエクササイズがより多く取り上げられているかという点においては、差異もみられる。ラボラトリー方式の流れをくむ学校GWT執筆の著書『学校グループワーク・トレーニング』（横浜学校GWT研究会著、遊戯社、1989）、『協力すれば何かが変わるー続・学校グループワーク・トレーニングー』（日本学校GWT研究会著、遊戯社、1994）、を見れば、非常に顕著な形で、二つの流れの違いを見ることができる。これらの著書では、情報紙を使った問題解決学習、協力、コミュニケーション、コンセンサス、フィードバックに関するエクササイズが中心となっている。これほどまで顕著ではないにせよ、南山流の体験学習と国分らの構成的グループエンカウンターでは実際に行われるエクササイズの内容の違いが見られるのである。南山短期大学人間関係科の授業でいうと「人間関係プロセス論」はN T Lの流れを色濃く継承しており、その授業は必修となっていた。それに対して、主各論、各論と呼ばれる授業群の中には、多種多様な授業があり、N T Lとは違った流れをくむアプローチも行われていた。国分らの構成的グループエンカウンターはエサレンやカウンセリングの影響を受けつつ、独自の発展をとげていると言われている（高橋、1992）。南山流の体験学習と国分らの構成的グループエンカウンターとは広がりにおいて重なりつつも、核となる部分には、やはり理論的背景の影響がみられる。

(4) 体験学習の理論

南山流の体験学習では体験を学びにつなげる理論として、E I A H E' の理論が強調される。やりっぱなしにするのではなく、体験を通して学ぶためのステップに関する理論である。体験の中にある様々な事柄に光をあて、考え、次の体験に活かしていくことができる。構成的グループエンカウンターでもエクササイズ後にシェアリングを行い、その重要性を認めているが、その基礎となる理論は明確とはいえない感がある。構成的グループエンカウンターはエクササイズ体験中の気づきや変容に、より大きな意味を認めるためだと考えられる。この点においても南山流の体験学習の方がより学習的、教育的な雰囲気をもっていると言えよう。

また、南山流の体験学習で基本となる考えにコンテンツとプロセスがある。プロセスという用語は一般にもよく使われるが、南山流の体験学習では違った

意味合いで使われる。コンテンツとプロセスは以下のように定義される。コンテンツとは二者間やグループの話題、課題、仕事などの内容的な側面であり、プロセスとは個人内、関係、グループの中で起こっている人間関係上の過程である（詳しくは『人間関係トレーニング―私を育てる教育への人間学的アプローチ』津村俊充・山口真人編、ナカニシヤ出版、1992、11、12、20章を参照）。このような観点はエクササイズのみならず、現実の日常生活に適用する場合に有効である。日常では、仕事や課題を通して人と関わることがほとんどである。その仕事や課題には、もちろん、人間関係、心理的側面も関わっているのだが、直接行われているのは知識の伝授、社会的問題、経済的事柄、物理的要素などに関する議論や取り組みである。

教育領域をとってみても、いつもいつも人間関係や心理的側面をメインに取り上げているわけではない。知識を覚えたり、課題を解いたり、スポーツを行ったり、生活上必要なことをしたりという、人間関係や心の発達、成長を直接にはねらいにしていない営みが多くをしめている。しかし、その多くの場合にもやはり、人間関係や心が関与しているのも事実である。班学習、クラブ活動、体育祭、文化祭の練習、総合的学習の時間などグループで活動することが教育の中では非常に多い。人間関係、心が関わってこない活動はほとんどないと言ってもよい。その時に、教師がコンテンツとプロセスという視点をもつだけでも、その活動のみえ方は変わってくる。さらには活動のねらいの一つに人間関係、心理的要素も含め、学習者にも伝え、ふりかえりの場を設けることができれば、その活動はまさに人間関係、心理的要素を含んだ体験学習となる。例えば、総合的学習の時間に地域研究をすとしても、その研究グループのダイナミクスやコミュニケーションや個人の気持ち、行動に目を向けることができれば、人間関係の体験学習にもなる。つまり、コンテンツとプロセスという視点をもてば、直接、人間関係、心理をメインのプログラムにしなくとも、それらを取り上げることができる。もちろん、人間関係、心理的側面をメインに取り上げたエクササイズは有効であり、活用すればよい。しかし、構成的エンカウンターグループや南山流の体験学習しなければ、こころや人間関係を育てる教育ができないというわけではない。教育活動全体を視野に入れ、いつ、どこで、どのようなプログラムを行うのか考えていくことができる。教育は本来、人間関係、心を育てる材料、場の宝庫である。様々なアプローチを通して、その宝を充分に活かしていくことができる場である。

以上の四点から、南山流の体験学習と構成的エンカウンターグループとの比較を行った。どちらかがより優れているかを明らかにしようとする意図はない。それぞれの特徴を明らかにすることで、教育現場でプログラムを実施する上で、その幅を広げたり、立案、実施の際の留意点を提供する一助になればと思い記したのである。

II. 実践報告

第1回 テーマ：『グループ活動で生き生き学校づくり』2000年6月10日

【参加者：10名】

【講座のねらい】

- ・グループで学習したり、活動するときに起こる様々なことをとらえる視点を養う。
- ・チームワーク作りのポイントなどを学ぶ。
- ・学級で『体験学習』を試みるためのヒントを得る。

【プログラムの流れ】

10:00

開会のあいさつ：ようこそ：スタッフ紹介&事務局紹介

○お互いに知り合う

実習「自己紹介」：

- (1) 画用紙に、自分の名前とこの研修に期待することを書き出す。
- (2) 画用紙に書いたことを見せながら、自己紹介。

10:40

小講義「人間関係って何？」

→私が生まれる・私が育つ場＝相手が生まれる・相手が育つ場。

小講義「プロセスとコンテンツ」

→それらの人間関係の中で、一人ひとりに影響を与える要因として、プロセスとコンテンツがあること。

11:10

実習「名画鑑賞」

新たなCHR (Creative Human Relations: プレスタイム社 {03-3796-2851} のチームワーク201名画鑑賞に掲載されている実習を行った。模造紙とマジックのセットがあれば、簡単にできる実習である。まず5、6名のグループを作り、それぞれが好きな色で順番にファシリテーターの指示に従って線や形を描きながら、絵を描いていくという実習である。そして、そのできあがった絵に話し合っってテーマをつけるというグループ討議の時間もとる。この体験とふりかえりを通して、グループの中の自分のこと、相手のこと、グループのことに気づいていくことができるのである。

今回は、2つのグループに分かれて行ったが、ずいぶんグループの雰囲気やコミュニケーションのありようの違いを体験された。その中で、グループで協力することの喜び、相手の意見を受け容れることの大切さや、日常の自分の引っ込み思案的な関わりの特徴に気づいたり、様々

な気づきと学びが起っていた。

(1) グルーピング→(2) 名画づくり→(3) 題名づくり→(4) 題名の発表と名画鑑賞→(5) ふりかえり の手順であった。

12:20

○体験から学ぶとは

小講義「体験学習とは—体験学習の具体的ステップ—」

体験から学ぶための4つのステップ【体験する：やってみる】→【指摘する：気づく】→【分析する：考える】→【仮説化する：計画する】の講義。

特に、【指摘する：気づく】では、ファシリテーターとして、また教員として、いかに学習者に気づきをもたらすようなスポットライトのあて方をするかが大切であること、また指摘という言葉には、相手を批判するという日本語のもつ意味がありそうだけど、元来は【identify】という言葉であり、自分の中に、相手の中に、グループの中に起っていることを見つけだす(同定する)ことであることを強調した。

また、【分析する：考える】では、なぜ、そのことが起こったのか、理由を探したり、自分や他者やグループの特徴を知ることなど、学びを一般化するステップであること。そして、その現状でいいのか？自分はどうなりたいと考える、ステップとしてもとらえて、学習者に問いかけることの大切さを伝えた。

そして、【仮説化する：計画する】段階では、学校教育に関わる先生方から、この仮説化ということは、わかりにくいとちょくちょくおしかりを受ける。先生方からすると、何をすればいいかという、どうすればもっと良くなるか？というようなニュアンスで伝えていく必要がある。ある先生からは、体験学習のことを「見直し学習」とか「気づきの学習」といった方が学校教育には受け入れられやすいということも、ある研究会「自然体験活動における体験学習法の調査研究(文部省委託研究)」の中でご意見を頂いている。

12:40

昼食 & 休憩

13:30

○グループの中で起っていることに気づく

○グループのメンバーにフィードバックする(働きかける)ことを試みる

小講義「グループ・プロセスの諸要素と観察ポイント」

資料を配付(資料1)して、【個々のメンバーの様子】【コミュニケーション】【リーダーシップ】【グループの規範】【意志決定】【グループの目標】【時間管理】【仕事の手順化】【グループの雰囲気】について、説明を行った。

実習「POPO（グループ討議の参加と観察）」

討議参加グループ（P:Participate, Participant）と、討議観察グループ（O:Observe, Observer）に分かれ、討議グループは与えられた課題を解決し、観察グループは、グループ全体の観察とあわせて前もって決めた特定のパートナーのグループの中でのありようも観察する。20分ほどの討議－観察の後、討議グループは自分自身のふりかえり用紙記入、観察グループは観察記録の整理の時間をとり、その後で観察記録をもとにディスカッションと、ペアでのコーチングタイムをとる。（新版C.H.R.チームワーク207、POPO（プレスタイム）参照）

14：30

【1ラウンド】

・討議－観察

討議の課題としては、実習「匠の里」という問題解決実習を用いた。これは、新版CHRの「チームワーク202、匠の里（プレスタイム）」を使用。

14：50

ふりかえり用紙記入&観察メモ整理

15：00

・プロセスの話し合い

15：45

・コーチングタイム

15：50

できることなら、討議グループと観察グループの役割を交代して、【2ラウンド】を行うといいのだが、残念ながら、1ラウンドで、終わりとなった。

次回の予告：「コミュニケーションの基礎的な実習」と「現場場面でのコミュニケーションで困っているような場面をもってきていただいて、ロールプレイをする」という予定であることを知らせる。

16：20

アンケート記入と名簿を作成

参加者のアンケートから

1. あなたは、この研修にどれほど満足しましたか？

*満足度を1から6の6段階で回答していただいた結果は、4に4名、5に6名であった。

・現場（学校）だけで活動していると、つい自分の枠の中であるいは、上からものを見る学校の雰囲気のにまれそうになる。自分のやっていることに気づいたり、自分が望むことを見つめ直し、実践していき

いと思いました。

- 午前中は、グループワークの楽しさを存分に味わえて、人を認め認められる喜びを味わえた（大げさ？）と思います。午後は、コミュニケーション（人の話を聞く、自分の意見をわかりやすく伝えるという意味で）の難しさを再度、考えるきっかけになりました。
 - 体験学習というものを実際に体験し、自分自身気づくことが多かったです。このような場に参加できて嬉しく思います。時間が足りなかったのが残念でした。
 - グループが肯定的に進み、一日が短く感じました。
 - 名画のエクササイズは、取り組みやすく、生徒に取り組みさせても面白いと感じた。お互いの気持ちや個人の見方など開示する（しあうと）ことに喜びや関心を強く抱く傾向があり、そうすることにより社会性がのびていく（自然に）。このようなプログラムがより多く実施されることが、良い変化を起こす力になると思う。体験を重視し、体験に意味を見いだす教育活動は、生徒・児童の自尊感情を高めると思う。
 - 自己開示できたから。最初は、気持ちが引いていましたが、場の雰囲気、流れでリラックスができて良かったです。
 - 初対面の人とのコミュニケーションは、難しいと改めて感じました。今回は自分より年が上だと思われる先生方の中へ入ったので、よけいにどう振る舞って良いか分からなかったのが、最初です（絵の実習）。POPOの実習ではなんとか自分が出せたかなあ？という感じです。
 - 自分も観察をしていないので、今一よくわからなかった。
 - 自分自身の傾向（他者との関係づくり、コミュニケーションの癖、グループを視る時の歪みなど）を再確認できたこと。→満足の要因それらをどうしてくかという仮説が立てられていない点→不満の要因（これは研修に対してというより、自分自身に対しての不満です。）
 - 念願がかない、大筋では満足している。グループ活動の中で何が起こるのか、観察する立場も経験したかった。
2. プログラムの内容や流れなどについて気づいたこと、感じたことをご自由にお書きください。（教育実践への活用性なども含めて）
- 学活の時間に名画鑑賞をやってみようかな。（総合の時間に人間関係をやっていきたいという願いがあるが、学校の努力点があるので、今年はちょっと難しそう。）今まで、ちょっとずつ学習させていただいたおかげで昨年度それらしいことをやり、授業参観（保護者）してもらい、よいメッセージをいただきました。
 - 今日は、名画鑑賞という新しいグループワークに参加できて新鮮な体験になりました。実践に結びつけていくのが今の私の課題でしょうか・・・。

- 午前午後と長時間であるにも関わらず、飽きず、疲れず、楽しく参加できました。午後のPOPOはオブザーバー役の難しさを実感いたしました。このPOPOを実践で取り入れる場合、教師から参加した学生へのフィードバックの際に気をつけなければ（考慮しなければ）ならないポイントがいくつかあるのではないかと思います。オブザーバーの発言に傷ついている子はいないか？話し合いに参加できなかった子のフォローなど・・・。
- 小学校は45分が単位なので、その中で終了するようにプログラムを組み、体験学習を進める工夫が可能であることがよく分かりました。ふりかえりや分かち合いでの発見が自分にとってまさしく発見でした。
- 「みんな違って、みんないい」という言葉が実感できました。グループでの課題解決が楽しく進められ、自分だけがそうではなく参加した他の4名の方もそう思っておられることが地図を書きながら感じられ、嬉しかったですね。元気をいただきました。ありがとうございました。
- プロセスとコンテンツという言葉をはじめて知りました。POPOではないけど、みんなの前でディスカッションして、いろいろ言ってもらおうというのを前（ずっと）にやったことがあり、あれはこういうことだったと分かりました。今日の講義の中で”説明する”ということは何度か言われましたが、やはり説明があると安心します。
- 子供とのコミュニケーションの仕方で、うまくいかないところがあり悩んでいました・・・。自分自身の話し方、受け止め方の癖を再チェックしようと思います。
- 今日の名画鑑賞はぜひ生徒にやらせてみたいと思いました。楽しくやれると思います。
- 「名画鑑賞」は、楽しく児童にも活用できそう。
- 「グループ・プロセスの観察」は、児童に活用するのは難しそう。相互にやってみないと、ふりかえりも同じ気分ではやれないのではないかな。
- グループ活動も互いに認めあわないと（相手を認めていかないと）ケンカの元になる（今のうちのクラス）ということがよく分かった。
- 短い時間の中でいろいろな気づきがありました。プログラムの内容は十分なものだったと思います。欲を言えば、POPOはもう少し時間がほしいですね。消化不良の部分が感覚として残っています。
- 教育実践への活用性について、特にエクササイズの扱いについて思ったことがあります。紹介されたエクササイズはどれも良い道具だと思いましたが、いざ活用となったときには、「良い道具を使うと誰でもうまくできそうな気になる」ことだけには陥らないよう注意しようと思いました。そこに陥ってしまうと、流行で終わってしまい、発展性

がないのでは・・・と思っています。

- ・当初の予定通り進むと良かった。両方、体験したかった。
- ・参加者の既習体験が不明で、ていねいに進めておられたと思うが、午前中の「名画鑑賞」はもう少しハイテンポでも良かったかなと思います。
- ・生徒対象に進めるときは、50分の枠があるので、その枠の中で、気づきが生み出されるプログラム作りが望まれる。

【考察】

第1回目の講座のテーマとして『グループ活動』を取り上げることとした。これは、学校教育の中であって、比較的容易に導入可能であるエクササイズを提供できることと、また教員が学級や小グループのダイナミックスを観察することができるような視点をもつことが大切であると考えたからである。また、4回シリーズの第1回目であることから、『体験学習とは何か』についての理解を深めることを意図した実習と小講義を準備した。

まず、お互いの自己紹介をかねて本講座に対する期待を共有化する時間をプログラムのスタートに導入している。体験学習を中心にすえた教育プログラムでは、時間的な余裕がある限り、参加者（学習者）一人ひとりがどのようなことを期待し学ぼうとしているかを明確にする時間、学習目標の明確化の時間は重要であると考えている。教育者、特に、ファシリテーターとよばれる人は、学習者の目標を達成することを援助するのが第一の役割であるともいえる。また、参加者相互に一人ひとりの目標を共有化する時間をとる、すなわち分かち合いの時間をとることで、お互いを知り合い、教室そのものが学習共同体として機能し始めるのである。

小講義として、『人間関係とは何か』またその人間関係に影響をもたらす『コンテンツとプロセス』の説明を行った。人間関係に関しては、筆者の強調点は、かかわりがあってはじめて、ひとは人間になっていく、私自身になっていくと話している。よって、どのようなかかわりがあるかによって、どのような人間になるかは異なるのであり、相互に愛される私・あなた、大切な存在としての私・あなたになっていく人間関係をほとんどの人々は望んでいるのである。そのように考えると、“人間関係”とは、まさに学習の場、教育現場そのものである。そして、そのかかわりのありように影響を与えるものとして“プロセス”という視点は切り離すことができないのである。「君のことは大切にしているよ」と言っている（コンテンツ）、相手の方も見ず軽い言い方で話されたり、無視されたりするような行動が起こっていると（プロセス）、やはり言っていること（コンテンツ）よりもそこに起こっていること（プロセス）から影響を受け、言われている人は自尊心を高めることはないだろうし、それよりも敵対的な関係を生み出すことにもなるだろう。

プロセスはそれほど大切なのである。

グループ活動の最初のプログラムとしては、実習「名画鑑賞」を実施し、ふりかえりも丁寧に行うことを実施した。それは、名画を制作したり、テーマを付けたりするグループ活動の中にかかるプロセスをふりかえり、体験から学ぶことを実践してもらうプログラムであった。この実習「名画鑑賞」は、参加者にとってはとても印象的なグループ活動になり、その体験の中から、自己主張する喜びや相手の意見を聞き視野を広げることや、グループとして一つのテーマを作り発表することによる共同作業の喜びを感じることができたと報告している。このことは、まさにグループ活動だけに終わらず、そこに起こっていたことをふりかえることによって、体験したことを明確にしていくことができるという実感をもつことになったのである。

ふりかえりにもとづいて、“体験学習”の循環過程について簡単ではあるが、小講義を行い、学びの4つのステップの理解を深めるプログラム展開にした。体験したことから、小講義をすることで、より理解を深めることができたのではないかと考えている。体験学習を用いた授業展開では、実習をする前に講義をするよりも体験をした後で、講義をプログラム化することが筆者の場合は比較的多いのである。

昼食後に、グループの中で起こる事柄（プロセス）を理解するために、グループ活動に参加するグループとそれを観察し報告するグループとに役割を決めて実習を行った。グループ討議の素材としては、チームワークの学習素材にもなるし、グループ内のコミュニケーションの素材にもなる、情報紙を用いた問題解決実習「匠の里」を用いた。

このPOPOという実習は、即学校教育の中で授業に活かすということは難しいかもしれないが、グループ状況を理解するための視点を広げるためにはとても有効なプログラムである。実際に、特定の観察メンバーが特定の討議メンバーを観察するといった枠組みで実習を実施し、プロセスを報告しあうといった話し合いの後で、ペアは観察データをもとにフィードバックの授受を体験するのである。フィードバックを与えたり受けたりする体験を通して、グループ活動の自分のありようについて情報を得ることができるし、フィードバックを与える人はどのようにフィードバックを与えることが大切であるのかの留意点を体験を通して学ぶことができるのである。

第1回目の講座としては、かなり豊富な内容であったと思われる。基本的な体験学習の理解から、グループ活動を幾つか実践するプログラムで体験学習をまさに体験するといった一日のプログラムであり、参加者の方々よりも充実していたというフィードバックをアンケートでもらっている。また、名画鑑賞など、小・中学校のクラスを対象に書き直した実習をいくつか提供し、第3回目の本講座にて実践報告をしていただくことになっている。こうした活動が積み重なって、学校教育の中に“体験学習”が浸透していくことにな

り、学校教育に変革が起こることになるのだろうと信じている。

第2回 テーマ：『一人ひとりの対話のスキルを高めよう』2000年6月24

【参加者：12名】

【講座のねらい】

- ・自分のコミュニケーションへの理解を深める。
- ・援助的なコミュニケーションについて、検討する。

【プログラムの流れ】

10:00

実習「聴く実習」【参考資料：新版『C.H.R.』103、(プレスタイム)】

ねらい：コミュニケーションの中で、お互いにどのように“きき”、“はなし”しているかに気づく

進め方：

1. 導入（ねらいの提示、進め方とルールの説明）
2. デモンストレーション
3. 実習の実施

「聴く」進め方とルール

3人組を作り、2人で対話を行う。

その時に、相手の言わんとすることをなるべく自分の言葉に置き換えて、確認しながら話を進める。

4. ふりかえり
5. コメント

3人組で、役割を交代して、3ラウンド行った。

12:30

昼食

13:00

全体でふりかえり：午前中の「聴く実習」をやってみて、感じたこと、気づいたことをわかちあう。

- ・「私が大切にしていること」を話し始めるときに、「お互いに似ているね」と言ったことで、本当は違っているのに、分かっているようなつもりで先入観で話していることに気づいた。
- ・ルールが緩んでもそのままにしまっている自分に気づいた
- ・「あなたは、・・・」というメッセージが多くなり、「私が、・・・」「私が・・・」というものが少なくなっている自分に気づいた。
- ・ルールだけの機械的なオウム返しでは物足りなくなり、相手の気持ちを伝えたり、自分が言えないことまで相手が確認してくれて、分かっ

てくれるという、嬉しい体験をすることができた。

など、いろいろな意見が出された。

13:50

実習「ロールプレイ」

導入

ねらい

14:10

・実施

指示書が配られ、参加者の方から、問題にしたい事例を取り上げ、該当の生徒役に一人が、そして聴き手にもう一人がなり、20分、実際には30分ほどの、カウンセリング場面のロールプレイを実践した。残りのメンバーは、二人のやりとりを渡された「ロールプレイ記録シート」をもとにメモをとりながら、観察をした。

14:40

・ふりかえり

話し手用と聴き手用のふりかえりシートが配られ、ロールプレイをやった二人は、ふりかえりを記入。

観察者は、記録シートの整理の時間

14:50

・わかちあい

ロールプレイをやった二人から、気づきのメモをもと体験の分かち合いを行った。その後、観察していた参加者から意見や質問が出され、充実したディスカッションになっていった。今回は、不登校に関するロールプレイであり、その生徒に直接関わっていた教員が生徒のロールをとった。取り上げた具体的なケース、子どものプライベートな情報にふれるため、具体的な報告は割愛する。

16:15

アンケート記入と名簿を作成。

【参加者のアンケートより】

いくつかの代表的な感想、意見を挙げる。

1. あなたは、この研修にどれほど満足しましたか？

*満足度を1から6の6段階で回答結果は、2に1名、4に4名、5に5名、6に2名。

・新しい手法が学べて現場で生かせる。

・「聴く実習」では、クライアントの体験ができ、「私」の気持ちの動きを知ることができました。ロールプレイは、実践的なプログラムで対話のプロセスが以前より、よく見えるようになりました。様々の感じ

方、多様なアプローチの可能性を感じました。

- 午後のロールプレイに関しては、自分の中のわだかまりのようなものがでてきて、固まってしまいました。少し消化不良といった感じです。自分のあらかじめもっている価値観を押しつけようとしてイライラして(!?) いる姿に気づきました。でも、目の前にいる一人ひとりの生徒もいろんな子がいて、どう関わっていくかという時もっと自分の視野を広げていかないと対応できないと思いました。
- 人の話はそれだけで価値がある。よく聴けばその人の考え方が繰り返しにじみ出ているものだということがわかったということです。
- 「きく」という体験はこのような設定された場でないと客観的にチェックできないので貴重な体験となった。教師から一方的に伝達されるだけでなく、お互いに参加メンバーで学びあえるのは、とても楽しく、勉強になる。実技が多いのが魅力的でした。
- 午前と午後の研修ともとても实际的、実用的であった。特に午前の部は、学校に戻り、職員研修の場で使いたいと思います。また、午後の部は、自分自身の研修になりました。
- 「聴く実習」で、自分のコミュニケーションの取り方について、教えてもらったことはよかった。
- 「ロールプレイング」で演技者の気づきに触れられて良かった。
- 自分自身、一步踏み込んでみるトライができたこと。

2. プログラムの内容や流れなどについて気づいたこと、感じたことをご自由にお書きください。(教育実践への活用性なども含めて)

- 無理のない進行で、自然なリラックスした状態で、自分の気持ちを確認かめていくことができました。
- 聴く実習は、当事者と観察者とは受け止め方が違うことが分かった。
- 午後ロールプレイの後の話し合いで、他の人の話から気づかされることが多く、ふりかえりの意味がよく分かりました。
- 私、個人としては学生一人ひとりとじっくり向き合うことはないが、授業の中で集団の学生を相手にしているときにいろいろと問題が起っています。そのためなかなか対応が難しく、困っています。短い時間の学生とのやりとりの中で、また、学生の表情を見ながら相手の気持ち、感情を読みとりながら、反応していけるといいなと思いました。
- きくということはとてもむつかしいです。これをそのまま現場にもちかえるのはキケンかと思います。何かの独自のアレンジが必要かと思いました。
- 「ロールプレイング」で講師が“いまここ”に起こっていることに焦点をあてて進めておられるのが印象的だった。校内事例研でややもすると、誰かの推測の上に立った論議になってしまうことがあるが、

誰の思いなのか、どの場面でそのような行動をとっているのかなど、丁寧に語り、確認しあうことが大切だと痛感した。

- 「聴く」実習は、普段の自分がどれだけ聴けていないかを実感できました。
- 「聴く」（聞く、訊く）が難しいこと、必要なことが体験を通してわかりました。
- ファシリテートについて学ぶことが多かった。
- 聴く→ロールプレイの流れは「聴く」ことが重要だと言うことを体験するのにとても良い流れだったと思います。（実践はできませんでしたが・・・）

3. その他

- 教師として、人としての感受性が鈍くなっているなー。刺激というか磨く場の必要性、そしてそれを（ここで学んだこと）をどう現場に生かすか、また生かさなければ意味がないので、何とか生かしたいですね。
- 生き生き学級づくりにどのように、本日やったことが役に立つのか。自分でどう役立てていったらよいのかが、よく分からない。
- ロールプレイの時、話題が今起きていることではないことにずれました。これが、教師の習性かなと思いました。教師だけではなく、他職種の方も見るとまた違った気づきがあったかもしれません。
- 日常生活の中で、繰り返しできるスキル（小さなスキル）が見えてくればよいと思うが、自分の中にはまだ見えない。
- 研修に参加すること自体、私にとって高いハードルでしたが、受信から発信へ気持ちを切り換えたことで、より多くのフィードバックをいただけた気がします。
- お互いを認め合った上で、もっともっと意見をぶつけ合えれば、新しいものが生まれると思うのですが、関係の中では難しいのが現実なのでしょうか？（今後考えていきたいと思っています。現状は疑問・・・）

【考察】

今回はコミュニケーションがテーマであったので、「聴く実習」と「ロールプレイ」を実施した。コミュニケーションは二者関係、グループなどの人間関係において重要な要素である。コミュニケーションの齟齬や希薄さが仕事、課題の達成などのコンテンツに関しても、グループの状況、個人の気持ちなど人間関係のプロセスにおいても影響を与える。自分のコミュニケーションに目を向け、その特徴を知ることにより、カウンセリングなどの援助的な関わりにとどまらず、教育場面全般での人間関係に活かすことができる。

「聴く実習」はコミュニケーションに関する基本的な実習である。この実

習はコミュニケーションの要素、話す、聴くのうち、主に聴く要素に焦点を当てたものである。しかし、自分の話し方の特徴に関する気づきを得ることもできる。参加者には体験学習未経験者もいたため、基本を踏まえるためにこの実習を行った。また、この実習は数度経験しても、その時々には気づきがあるので、経験者にとっても意味がある。ふりかえりやアンケートにもあるように、普段聴いているつもりで聴けていない、先入観が真に聴くことを阻害するなど、「聴く」ことの難しさに関する気づきがある。また、自分のコミュニケーションをチェックし、その特徴に気づく場合もある。お互いが気持ちのレベルや言葉の奥にある思いのレベルで通じ合えた時の喜びを体験的に学ぶこともできる。

「ロールプレイ」は、プログラム自体を教育現場に持ちかえてもらうためではなく、教育現場で起こっていることをできるだけ直接的に取り上げたいと考え、実施した。体験学習の基本的プログラムだけでは、教育現場で起こっている様々な問題に対処することはできない。もちろん、1回の実習で、現場での問題に即応できるわけではないが、現場での問題を自分の視点とは違った角度から見直すことには意味がある。人間関係、心理は多様な見方ができる。多様な見方ができることにより、柔軟な対応が可能となる。ロールプレイで、その児童・生徒になってみることにより、また、相談者や観察者からのフィードバックにより、新鮮な気づきをえることは少なくない。相談者の体験をすることで、自分の援助的なコミュニケーションの特徴や援助観を見直すことができる。ロールプレイを現場で実施することも可能ではあるが、それが型どおりのやり方を越えて、より深い気づきを生むプログラムとなるには、実施者の力量が問われる。ロールプレイはそのねらい、内容、方法、実施者の力量、学習者の状況などにより、気づきの広がり、深まり、プログラムの安全性、侵襲性が大きく異なってくる。プログラムを行い、現場ですぐに実施してもらおうとの紹介的な感覚で行うと、現場に実施した際に児童・生徒に大きな傷つきを与えることにもなりかねない。その意味、有効性、危険性に考慮しつつ、実施、紹介する必要がある。

今回はある不登校の生徒に関するロールプレイであった。ロールプレイではある一例しか取り上げることはできなかったが、その一例を深く探求していくことを通して、自分が今関わっている児童や生徒の理解や関わりの方に汎化できる学びを得ることができる。そして、その学びは、ロールプレイという体験から学んだものであるため、実感が伴っており、知的学習とは違った形で身につく。ロールプレイでは、コミュニケーションプロセスを丁寧にふりかえることができる。コミュニケーションプロセスに気づき、それをコミュニケーションの中に反映させる力は、デリケートなコミュニケーションが必要な時には不可欠なものである。ふりかえりを通して、様々な角度、視点からコミュニケーションプロセスに光をあてていくことで、気づきの広が

り、深まりが生まれていったと思われる。今回のロールプレイでは、自分の価値観、それに基づく態度、視野を広げたり、柔軟に関わること、児童・生徒理解、相手との反動的なコミュニケーション、いま・ここのデータを丁寧に取り扱うことなどへの、気づきが生まれた。

1日という短い時間の制約がありつつも、「自分のコミュニケーションへの理解を深める。援助的なコミュニケーションについて、検討する」という今回の講座のねらいに迫ることができたのではと考える。治療的、成長促進的なコミュニケーションに必要な力を、1回の「聴く実習」やロールプレイのみで身につけることはできないにせよ、今後の自分の課題が見えてきたり、今までの経験と重ね合わせることで現場に活用するヒントを得ることはできる。それらの気づきを、日常の現場の中で育てていったり、更なる研修のきっかけになるとしたら、意味は小さくないと思われる。

第3回 テーマ：『体験学習』の実践報告でスキルアップ 2000年7月29日

【参加者：7名】

【講座のねらい】

- ・『体験学習』を实践した人、している人の話を聴こう
- ・子どもたちが生き生きするための関わり方を探る
- ・教育者としての『私チェック』を試してみる

【プログラムの流れ】

10:00

第1回、第2回の講座に参加されて、その後の様子を伝え合う。

初めて参加する人は、学校現場での様子も含めて、自己紹介をする。

10:40

富山県射水郡小杉町立小杉中学校教諭 亀谷正恵先生から、グループワーク「サバイバル」の実施報告が行われる。(資料：特別活動学習指導案、特別活動学習の授業の記録、および「ふりかえり」の集約)

中学3年生の一クラス(女子20名、男子15名)に、特別活動の時間として実施した。

ねらいは、

- ・グループで何かを決める(意志決定)時の一つの方法を学ぶ。
- ・コンセンサス(合意)とは何かを知る。
- ・意見の違いをどのように調整し、皆が満足できるような決定づくりをするかを体験する。
- ・仲間づくりを進める。

◎質疑・応答から

○グルーピングについて？：

- ・グルーピングは、クラス的生活班をそのまま使った。その班は、好きな者同士で構成されているグループで、一つのグループだけは、解答が全部一緒だったために、話し合いが進まなかったところがあった。後で、違う意見の人がいた方がいいという声が生徒から聞けた。グループは基本的に6人であった。クラスは総数が35人なので、1グループだけが5人であった。

○実施プログラムの流れ：

- ・実施した授業は、テストが終わった45分の短縮授業のため、授業開始5分前から始めた。そして、終了はチャイムが鳴って、2、3分オーバーして終えることになった。
- ・ふりかえり→分かち合い→まとめ、といった一連の時間を取りたかったが、残念ながらとれなかった。
- ・ふりかえりを書いてもらって、グループの分かち合いができない。どんなことを気づいたということをお聴く時間がない。現場で、工夫するとしたら、どうしたらいいか？次の回に、集計したものを使って、やるとか、こんなことを気づいているということを使って、可能なの？
- ・担任だったらできると思う。テストが終わった後は、変則的で、時間の使い方は可能だと思う。昨日の今日の時間として、ふりかえり用紙を返しながら、シェアできたと思う。
- ・次の日に時間がとれると、ホットの状態、可能だろう。こんな意見があったね。分かち合いを活かして、次に、もう一度実習に入っていける。実習で起こることも深まるかなと思いました。45分という時間の中では、どんな工夫があるのかというのは、すごく大事なことです。
- ・1週間後にまとめて、渡して、私なら持ち続けていられるが、子どもたちは、表情は、全然、この前のことを忘れてしまっている。だから、それ以上、話すことはやめた。
- ・ちょっとプレイバックできるような導入が必要ですね。

○話し合いの進め方について：

- ・話し合いは、グループを特別決めるように指示せず、生徒の自主性に任せることにした。一人ひとりが責任をもって話し合いを進めることとか、少数意見でもしっかり言うんだよということをもっと押さえておいても良かったかもしれない。

○いつもと違う教室の雰囲気を先生自身が味わう：

- ・子どもたちの反応は、理科の授業よりも、楽しかったし、真剣だった。
- ・はじめ静かで、すごくわーわー話して、また、静かになってふりかえりになるのが、すごく印象的だった。

○成果はやはり学びの豊富さ：(資料2)

- ・自分自身のこと、他者のこと、友達との関係のこと、グループで話し合うことの大切さなど、かなり幅広い気づきと学びの報告を生徒たちはしている。

○体験学習のファシリテーターという視点から教師教育を考える：

- ・体験学習をやるのは初めてだったが、基本的には、教師がこういうことをやらせるときに、どんなことを育てようとしているのかを、明確にするのが課題かなと思う。明文化されている目的ではなく、本当にどんな力をつけさせようとしているのか、どのように教師が見て、どのような言葉をかけようとするかをもっと勉強しないといけないと思う。生徒にとっては、大人から、言われることで、自信につながるものが起こるのではないかと思う。そういうトレーニングを教師は積んでいく必要がある。

○ナイーブな心の問題に触れる可能性：

- ・中に、一人泣きだした女の子がいた。その子は、人間関係のことで、カウンセリングを受けたいなという思いでいるけれども、そこまではしていない子ども。その子は、時としてつかかってくるような所があったけど、今は落ち着いている。その子がぼろぼろ泣き出した。そばでずっと見守っていた。その子に、なぜ泣いたのか聴けずにいた。その子は、グループの話し合いが始まってから、途中から泣き出した。男の子と意見がぶつかったのだろうと思う。
- ・そのような状況をどう切り抜けるか？その場をどのように人間関係を学ぶ体験にしていくか？こんなことをすると、絶対ケンカが起きますといわれる先生がいる。気まずい雰囲気が流れるときに、教師がどうすればいいか？といった質問がされることがある。
- ・実際に、今回の場合、ぶつかるところは、見ていないけど、その子が横向いているので、引き入れるのは難しいけど、担任だったら、という思いもあるかもしれないし、肩に手を置いてあげるとか、いろいろなアプローチが考えられるだろう。
- ・その子とは、廊下であったりする中で、関わっていると、素直に話してきてくれている。このことについては、ちょっと触れなかったなということを今資料を配りながら思い出した程度です。
- ・きっと体験学習を行っているとき、生徒たち一人ひとりの大切なことに触れる。話し合いの中で、ふりかえり用紙を書いているとき、話しているとき、どんな思いでいたか？と聞くことだけでも、何かが起こりうる可能性がある。その可能性をもっていることが我々には、突きつけられるかもしれない。それをどのように扱えるか。ふりかえりの中で、問いかけを、ちょっと気になっていることはないか？とか、問い

かけを変化させながら、他の生徒から自分もそんな思いでいたとか気づいたことを話しながら、新しいグループの関係が生まれてくるようになるというと思う。

- ふりかえり用紙で、聞くこと。いいたいけど、言えないことをいいやすくすることも一つ。ぎくしゃくしている、大きな行動、泣き出したことは、もしかして、生徒だけに任せることは、難しい場合があるだろう。先生がそばにいて、何が起こったのか？事実を明らかにしながら、すれちがいつか、勘違いだとか、どのようなことが起こっていたのかを明らかにする。生徒たちだけではできないことをすることは大事であろう。一人でやる場合には、他の子をほっておくことになるけれども。
- 入れてなくても、無理強いしないで、あの子が何かあると、見守ってやる。チャンスがあれば、入れていくという配慮があってもいいかなと。今の場面でも、何かそういうことが必要かなということも大切だと思う。
- もし他の先生がその授業を見てくれているなら、その先生ならどうするか尋ねてみるのもいいだろう。
- 何か実習をしているときに、離れている子がいても、それはそれでいいという先生とか、それだけでは、クラスという集団を考えると、それだけではいけないと考える先生。その子については、気が付いているから、それをどのように扱っていくか、共にいることを意識していくことも大事だと思う。
- そういった人間関係に関して、中3なら、ほっておくことがあるだろうけど、小学校では、見ているのはちょっと、子どもも動揺するのではないか。発達段階と関連して、捉えていく視点も必要だろう。

○先生方に分かってもらうときに何をすればよいか：

- 先生方に提案するときに、どのように言えばいいか、困った。いわゆる学校は、構成的グループエンカウンターは、4年ぐらいまえから、やっている。どこのクラスでもやるところまでにはいかないけど、グループエンカウンターは何かは分かっている。
- それとの違いをどのように伝えればいいのか、分からない。人間関係づくり、といった方がわかりやすい。
- 自分を知るという授業をもっとやりたいと考えている。高校の社会科の先生が、倫理の時間にやりたいと考えている人がいる。そういった自分自身や人間について考える授業では、こうした体験学習は可能だろう。

○言えない子が言えるようになる：体験学習を積み重ねていく力の必要：

- 言える子と、言えない子がいて、往々にして、言える子のペースになっ

てしまうことになりかねない。だから、言えない子が言えるようになる、そうしたペースにするのが難しいだろう。少数派も言えるようになっていくように、何回もやりながら、教師がサポートしていくことが大事だろう。多数が正しいという雰囲気があるけど、それは、一概に言えないということを読んでいく必要がある。変えていこうとすることが大事かなと思う。今、音楽をやっている、専門ではないので、とにかく楽しくやることを第一にしている。積極的に、曲を募集したりする。やりたい子がやっているが、口には出さないけど、力関係が生まれる。気になる子がいるし、あの子がもっと出てもいいのになと思うことがある。ちょっと出ると、反対が起こることがある。たまたま相談室もやっているからということで、受け入れられていない子に対して、こういう考え方もあると、こちらか言いやすいことがある。

- 担任だから、できること、担任でないから、専科だからできることもある。そして、リソースをうまく使えと、学校全体も活性化するだろう。
- 子どもたちのことを詳しく知らないから、言えることがあるのではないか。よそ者である良さがある。
- 担任との関係、先生の子どもの捉え方で随分違うことがある。子どもののびのびさ、自由さがある子、ない子、いろいろ生まれてくる。
- 学級王国という言葉が、小学校にある。不登校の子がいて、親が連れて来る。応接間で授業をする。担任は、あまり子どもに話さない。子どもに変わって欲しくないような雰囲気がある。
- シャベることが目標、しゃべれない私をどうしようかと迷っている子、できないという子の思いを理解できない子。特に、言えない子、話せない子がいるのを忘れてしまう。とにかく今何が起きているかに気づくことが大切だろう。忘れてしまっていたこと、そのこと自体も大事に取り上げられるといいのだろう。

○ふりかえりの工夫点：

- ふりかえり用紙はいろいろ工夫しながら、体験学習を進めていくことも大切だろう。問いかけはいろいろ変えて実施してみるといいと考えている。「今、気になっている子がいますか？」でもいいかもしれません。「今度もう一度やるとしたら、どんなふうにやってみたいですか？」ということでもいいし。大分話ができるようになったら、「一人ひとりに何か言いたいことがありますか？」でもいいと思う。
- 「新しい発見がありますか？」などと自分の新しい自分に気づく問いかけも面白いだろう。メンバーの知らなかった一面を書くことなども考えられる。
- 肯定的なメッセージを引き出そうとすると、「何か誉めてあげたいメッ

セージはありますか？」自分について、他の人について、グループについて、などと、聴くことができるだろう。

12:00

昼食

13:00

名古屋市立千年小学校教諭 深谷久美子先生から報告

「体験学習を用いた図画工作科」の授業展開の報告が行われた。

ねらい

- ・グループにおいて協力して動く
- ・コミュニケーション能力を高める

対象学年は、小学校1年生の2クラス41名（男子20名、女子21名）に対して、4～5人のグループを作り、グループで、B紙サイズの和紙を用いて、生徒が自分の手形を好きな色でぺったんする。そして、一つの絵に仕上げる。その後、グループで話し合っ、それにテーマを付ける。そして、最後にクレヨンを用いて、テーマにそって絵を仕上げる作業を行った。

その過程で、子ども同士の協力関係が生まれたり、コミュニケーションが活発化したとの報告がなされた。

◎質疑・応答から

○プログラムの進め方について：

- ・教室のスペースの問題もあって、各グループが使う絵の具は、一色ずつにした。色を変えたければ、グループのメンバーに相談することを伝えている。また、「変えてください」と他のグループに頼むことも約束した。
- ・乾いてから、クレヨンを使って、自分たちの意図した絵にしようとした。そのために、話し合いをさせている。
- ・作品を創って、絵をみんなに見せて、楽しかったことなどを話し合った。デジタルカメラで写真を撮って、各自が持ち帰った。

○授業の中の子どもたち：

- ・ぺったんぺったんと身体ですることが楽しそうであった。使う色に制限があったので、他の色を使いたいときには、他のグループのところに見に行かないといけない。いいよと言ってくれたときは、嬉しかったと報告してくれた子どもたちがいた。交換してといったときに、返事がなかったときは寂しかったと反応していた子どももいる。クレヨンによる、絵画表現は、すぐに、やり始めれるグループもあれば、メンバーの力関係で、誰かが意見を言って、それに従って動くグループもあった。

- ペットを飼っているときは、楽しそうにしている。けれども、積極的な子とそうでない子。教員から「もっとしたら」と言ったり、「上手になったね」と励ましながら行った。
- 色の数が、手の色の数が多いグループと、あまり変えていないグループとある。変えているグループの方が、活動的であっただろうと思う。グループの中で、色を替えようと一致しないと替えに行っただけいけないということだから、替えたくてもなかなか替えれなくて、もぞもぞしている子どももいた。
- ふりかえり用紙はなく、こどもたちの話し合いだけを行った。

○グループ作りに関して：

- 女の子だけのグループもあった。名簿番号順で、たまたま座らせたので、できたグループ。男ばかりのグループもある。女の子が一人のグループもあったり、ずいぶん顔なじみのグループもあった。
- はじめてやったけど。一人でも嫌だと言ったら、替えれないルールを使ってみたが、嫌ということが言えるということがよかったのではないかと思っている。
- 一人でも、嫌と言ったら、交換できないというのは徹底できた感じをしている。できてこれで充分というグループは、もう、終わったグループの絵の具は替え放題という感じで使っていた。

○子ども同士で援助し合う体験：

- すごく赤ちゃんのような子どもがいて、子どもたちは、やれと言わないのに、その子どもに上手に関わっている。
その子がやるのを待っているというのが結構あった。ふだん手を出して、手伝っているのに、今回のこの実習ではその子が動くのを待っていた。
その子は、未だに、赤ちゃん言葉を使う子どもで、いろいろ勉強している時に、一番遅れている子どもで、身体が小さいものだから、その子のそばまで絵の具をもってきて、手伝う。サポートする。それには驚いた。

○生き生き元気な子どもたちの姿が現れ、学びも多かった：

- 子どもたちは、やったことも、デジタルカメラで撮った写真も、喜んでいた。おうちにもって帰った。親に話をして、親からどんなことをやったのか、知りたいという声が聞こえてきた。
クレヨンが午後やったが、ペットの方は午前中にやって、ほぼ一日のプログラムであった。
そういう楽しい一日を過ごせたから、親にも話したくなったのだろう。
- 1年生の1学期としては、すごく高度な実習ではないかと思う。ペットを押すときにはそれほどでもないけど。絵にしようというときに

は、表情が変わって、大変かなと思った。

やり始めると、全然、こちらが思ったより、夢中で子どもたちはやっている。話を聴きながら、動きながら、こっちにこうやっていこうと、描きながら話をしながら楽しそうにやっていた。

- いろいろな要素が入っているプログラムであると思う。ぺったんの楽しさ。色を替えるというコミュニケーションがあったり、相手の状況を考えなくてはいけないし、それができなくて、寂しい思いをしたりと、かなり幅広い体験を含んでいる。発表をしてふりかえると、いろいろな要素が入っているなと思った。
- 写真を撮るときに、今気がついたことがあったら、話してくださいといったら、その時に、その絵を見ながら子どもたちは話を積極的にしていた。でも、絵を真ん中にして楽しそうに話をしていた。
- 子どもたちの、気を遣ってやさしく関わっている姿を見ることができた。今後、学校作り、校舎作りをする授業があるので、子どもたちが私たちが気づかないことに気づいて、友達同士で、創作していく姿が見える気がする。

○ふりかえりの時に先生が声をかけるレポーター：

- ふりかえりで問いかけるとしたら、どんな質問がなげかけれそうですか？
- 楽しかったですか？
- 充分言えましたか？
- 創った作品にどのくらい満足していますか？
- グループのメンバーを見て、すごいなと思ったことは？
- グループの中だけの話し合いだけど、他のグループの作品を見て、意見を発表させるのもいいなと思う。他のグループからの感想を言ってもらうなどすればいいと思う。

ぺったんした後で。こんな印象を受けるから、このテーマにしたいという話の状況はどうだったのかな？いきなりテーマが決まったのか、どうしてそのテーマになったかはわからない。

- 発達が進み成長すると、その時の話はどうだったか？ 十分に言えたか？ など、思い出させることは可能だろう。でも1年生のクラスなら、無理だろう。その場で言ってもらうだけでもいいかもしれない。「?ちゃんの手は思ったり小さいな」とか。いろいろなことに気づくことはないかなと思った。
- 4年生の社会科、調べ学習で、ある時、間違いの指摘をし合うことが起こったことがある。間違いを指摘し合う発言が多くなる傾向がある。批判の発言が多いというか、なかなかいいところを見つけられない。批判しないこと。いいところを見つけられること。話し方の訓練とし

て、誉めるだけでなく、もっとこのように改善すればいいとか。批判するだけでなく、いいところをもっと見つけられるようにする訓練が大事だと思う。話し合い活動や、クラブ活動で育てていくことになるのだろうけれど、努力点を出していかないといけないと思う。こういう共同生活の発表は、広い意味で、大事なのかなと思って、この報告を聴いていた。

- いいところをお互いに伝え合うことを言い合うようにすると、いいところをお互いが見れるようになり、認め合えるようになる。もっとよくするために何か言ってあげることが、できるようになるかなと思う。はじめからワイワイ言われると、何を言われるか分からなくて、発言しなくなるのではないか。発達段階と関係しているかもしれないので、もう少し研究が必要だろう。しかし、こうした体験学習なども含め、訓練で補強していかないといけないのではないかと考えている。

○平常の授業を体験学習にする：

- この教材は、名古屋市の教育課程のもので、図画工作用のものである。図画工作の展開の仕方から、体験学習の視点を入れて、ルールを入れたり、ふりかえりをプログラムの中に導入している。こうしたルールやふりかえりを入れることを思いつき、導入することで体験学習として成立している。一般に、一人ひとりが図画工作を楽しむ、またはいい作品作りだけを、ねらいにおくなら、こうしたルールなどは邪魔なものかもしれない。子どもが自由に美しく作品を創るなら、確かに邪魔になるだろう。

ところが、ルールやグループ作業を導入することで、お互いにコミュニケーションする。共同製作だから、お互いがお互いの良さを認め合うことが必要になるし、お互いに認め合う体験や学びにするために、体験学習の視点を入れていく必要がまた生まれる。

- ねらいに、提示しているところのものは、果たせたという感じである。正直なところ、小さな子どもたちにとっては人を思いやる気持ちをわざわざ体験するような授業は必要ないなという感じがする時がある。すごく小さな子のために、紙を押さえて助けているのを見ていると、子どもたちは、善意の固まりのような感じがする。でも、高学年になると、そうでなくなる。学校教育の中で、そういうものが創られていくのではないかと。甘えて、ずるしているのは腹が立つが、でも、信じて、待ってあげる。子どもってすごくやさしい。それがやさしくなくなっていくのは、学校教育の中になにかあるからなのかも知れない。こうした教育をわざわざやる必要がないような学校教育にしていくことができないだろうか。一人ひとりが良い作品を創ればいいという教育だけだと、子ども一人ひとりの思いを使わなくてもよいことになっ

てしまう可能性がある。子どもたちがもっているものを、芽生えさせる。枯らさないような働きかけが必要なのではないか。だから、一概にいらぬとは言えないだろう。

- 学校教育の中で、こうやって時間をとろうと思えば、セッティングはできる。時間数は決められているけど、その範囲内ならやっていける。指導要領の中で、決められた時間、ねらいをもってやれば、どんなこともやれる。べったんべったんをやってもいいし、やめてもいい。工夫次第ではなんとかなる。

○教科教育と体験学習：

- 先生方の中に、やる気やアイデアがないと、教科教育の中に体験学習を入れてみようという、発想が起こらない。アイデアのヒントになるものを持っていると、いいなと思う。
- 名画鑑賞がヒントで、このべったんの授業展開を思いついた。それは、グループで活動することであり、コミュニケーションが起こることを考えた。そこにいる一人ひとりが問われるプログラムであり、意図すれば、いろいろなバリエーションが考えられるだろう。チームでするとどうだろうか？やりとりを起こすとしたら、どんなことがあるか？そうしている一人ひとりがどうであるかを問うことで、体験から学ぶことが起こるのである。
- 理科では、グループ活動する。レポートを6回繰り返さし出させているけど、理科の評価とは別に、自己評価をさせてみるといいと思う。たとえば、自己評価の中で、グループの中で、一人ひとりがどのように動いていた？とか、具体的なコメントを求めるようなことをすれば、いいかなと思う。そのプログラムの3回目ぐらいの真ん中あたりで、先生がある程度の大枠はもっていながら、自分たちが話し合ったことを検討して、これをやってみたいなとか、これやっていくとどんなことが起こるのか試してみようとかいうグループがあってもいいと思う。先生が決めた研究をただするだけでなく、自分たちで考えて、いろいろ違う進路を進むグループもあってもいいだろうなと思う。本当は、そのようなことができるのだろうけど、今の学校教育の中ではあまりやっていないと思う。
- 仮説検証授業もこうしたものですよね。楽しい授業もある。理科でも。学校教材とはちがうところから始まる。こちらの教員の力量が問われることになるが、最後の評価の問題が残っている。どのように評価するか、この評価のことを巡ってさらに討論を深めていく必要がある。
- 学校では、この後、生活科で、学校作りをします。学校の外に出かけていく。外で見つけたことを体験学習的な視点を取り入れてみようかなと思っている。こういうふうには出てこないが、き

と子どもたちはとても喜んでやってくれるのではないかと想像している。

15:00

楠本の方から、学校教育関係者に以前問題解決実習「匠の里」を紹介し体験してもらった時の、現場の先生方の意見をリストアップした資料を、参加者に配布し、体験学習を実施する際の留意点について討議を行った。

全般に、学校教育関係者の体験学習を一度受け手の感想に対する意見としては、教師が指導する、導き出す、引き出すといった、教師誘導型のアプローチに対する意見には批判的な視点を持っていることがわかった。それは、この人間関係研究センターの講座に3回参加した事によって参加者の先生方に学習者中心の教育的発想が育ったのか、それともこのような体験学習に関心をもって集まってくださった先生方にはもともと生徒中心・学習者中心の教育の発想が備わっているのかは定かではないが、以下のような討論が行われたのである。

○教師のかかわり方について：

- プリントにある「教師の力で出させたい」ということがどういうことか？ 出させたいという言葉が押しつけに聞こえる。実際に、体験学習を体験した際に、先生方自身が、ふりかえりのところまで行って、自分なりに受け止める、変わる、気づくということがなかったかなと思った。
- 教師の力で出したいというのが、押しつけみたいという意見があったが。なかなか、本人が意識化できないことがある。おもてに出てこないときに、かすかな反応を活かす。引き出すことは大切ではないか。そういう意味で、その言葉を肯定的に私は受け止めた。
- 出させるというよりは、強力な援助という意味で使っているのではないかと思う。
- プリントにある「回りの見えない子に適する。しかし、不健康な子にやらせたら、もっとひどい結果になる。教員やリーダー的な子を入れたグループ作りをする必要がある。」どういうことを言っているのか？ いい結果がえればいいということなのだろうか。不健康な子とはどういうことか？ どのように教員が子どもが見ているのか？ そうした言葉に、反対・反発してみたかった。本来、それをどうするかが教師の仕事ではないかと考えるから。
- 生徒は協力的ではないので、目的を明確にして、教師が主導権を握り、楽しくできるように多少のパフォーマンスが必要。」協力的でない学級がある時に、どのようにすればこうした体験学習が実施できるのかは問題である。そのような時は、どうすればいいのか？ 実習が成り立

たないとき、どうすればいいのか？「教師が主導権を握り」のフレーズが気になって、生徒に主導権を与えると、ガタガタになってしまう、危ないと感じているからなのだろうか。

- 「無気力な子どもが多くなってきているが、「どうせダメだろう」という先入観を捨てて、実験的に「やってみる」ことが大切であると考えた」と文章と関連しているように思う。
- 教師の話や、こうした実習に、乗ってくれればいけど、最初はしんどいけど。のせるまで、引っ張っていくということをこの先生は考えているのではないだろうか。この先生は、楽しくできるようにパフォーマンスをやらうとしている。自分自身をもっと楽しく、楽しくやらうぜをもっとアピールしていかないといけないのではないかと思う。そして、ふりかえりの中で他人のよい点を見る、そのような視点を提供していけるといいと思う。
- 道徳の授業と、この体験学習が重なるのかどうか？ふれあいとかでは同じだけど。道徳の授業なら、価値観があって、それを行動のモデルとして示すことがある。その場面を再現する。道徳的な発想を抜いて体験学習をやらないといけないのではないかと思う。

○授業展開上の留意点として：

- 「わかちあいの時に、「おもしろくなかった」との否定的な意見も出てくるだろう。」これが不健康な子ということかもしれない。その後の「その時教師の力量が問われる。」ところになると、分かち合いの大切さと、関連して、分かち合いをどのように実施することができるかは大きな課題になるだろう。
- 楠本先生がやられた時の実習とふりかえりでは、対象が先生方であり大人だから、先生方に任せているところがあるが、子どもたちに対してやるときには、かなり丁寧にやっていかないといけないだろう。必要な場面には先生たちが関わっていかないといけない場面が出てくるだろうと思われる。
- 「ねらいははっきりすること。発達段階、時期を考えて、どの段階でやるか、時間も決めて行うのがよい。」確かに、意図をはっきりさせること、意図に併せてグループも考えることが大切になるだろう。このねらいで、あの子とあの子の関係が変わらないかなどと、いろいろと意図したプログラムも考えることができるだろう。ぶつかり合いもあっても、そのねらいと、それにあった教員の介入があってもいいだろうし、また大事だろう。
- しかしながら、教師の意図があまりにも出過ぎると、特定の子に偏りすぎたり、生徒の方からすると、自分の中のモチベーションと違うことをやらされているという、やらされ感が出てくるので、注意しない

といけないだろうなと思う。二人の子どもがコミュニケーションをもってもらいたいという意図があって、どのようにするか？その子たちだけでなく、他の子たちへの配慮が必要であり、その二人のために他のメンバーを利用するというのは問題が起こるかも知れないので、とても難しいことである。

ふりかえりをするとき、いきなり大人みたいに用紙を配ってすぐに実施することは難しいから、この場面はどうだった？あの子の場面を思い出してごらんとか、どのことが楽しかった？悲しかった？とか、何か思い出させて、ふりかえた方がいいかなと言われる先生もいた。

- ふりかえりで、「一番活躍したのは誰？」「それはどうして」というこういう聞き方は、いいのかなと思う。活躍したことに順番を付けることに疑問を感じている。どんなふうな聞き方がいいか考えると、活躍じゃなくて、自由に動けたか？とか、話を聴いてもらえたか？話が聞けたか？などがいいのだろう。匠の里なんかは聴くことがとても大事だと思うから。

○実習の工夫：

- 「家、彫刻、絵をパズルのように置く。」とか、こういうのって、ある程度、発達段階にあった工夫が必要だという文章があるけど、具体的な方策の一つだろうと思う。例えば、狸の彫刻でなくて、ぴかちゅーの彫刻とか。

○体験学習を導入することで期待することと教師の能力を育てること：

- 違うボールを投げることで、クラスが変われば、それはいいきっかけになるだろう。不信頼な関係があって、そのことをほっといて、何かやろうとしても、なかなか難しいということがあるので、やりながら、いかに生徒と先生との関係を改善していくかが大切になるだろう。逆に言えば、生徒が信頼できないと思っていることを口に出して表明しながら、それをそのまま受け止めながら、変わっていくような、そんなプロセスを大事にすることが体験学習の良さのような気がする。
- 悪循環を切るのは、生徒が切る力を持っている。教師の方がかたくなになって、切れないことの方が多いのではないだろうか。そういう意味で、教師が開き直ったらいいのですが、・・・
面白くなかったということも、教師の力量が問われるけど、そう言われて、引っ込む先生がいるでしょうけど、正直に言ってくれて、ありがとうと言えるだけの教師の力量が必要なのだろう。少数者の意見をしっかり表明できる学級風土を創っていくこと、このことがまさに、教師の力量といえるのだろう。
- ネガティブなことをしっかりと扱えるかどうか、鍵である。ある子どもは、このことがイヤだと言う、また他の子どもは、違う意見を

もっているかも知れない。それらを、どのように分かち合いながら、どう扱っていくか？が大切である。こうした動きができる人をファシリテーターと呼ぶと言っていいだろう。そのファシリテーターとしての力量をどのようにつけていくか？このような体験学習を年輩の教師が知る機会がほとんど与えられていない。若い先生の中にも工夫がちょっと弱いような気がする。

- クラスの担任がそこに入れる力量をもつこと。別の教員が、そこに関わる、ネガティブな子どもたちを引き受けていく。そういう意味では、教員のチームが機能するといいなと思う。担任からは、子どもが変わっていないように見えても、他の教員から見ると、ずいぶん変化・成長しているように見えることがある。本人の努力が報われるような関わり方、または学校作りが大切だろう。
- 教師側のある見方で子どもたちと関わることで、クラスが変化する。1年間が一人の教師によって、変わってしまうことがある。担任以外がサポートすることの意味がそこにある。担任には見えないところを他の教員が見るようにすることは大切ではないかと考えている。これからは、もっとチームティーチングのシステム作りをしていかなければならないだろう。
- 予防的、開発的、健全な者を健全に、小学校の1年生がもっているやさしさをもっと育てるような学校作りをしていきたいと考えている。
- 違う見方で違う関わりを持ってくれる教師がいることは、子どもにとっては助かるが、本当は教師も助かるのである。といった討論がなされた。

【考察】

第3回目の講座『「体験学習」の実践報告でスキルアップ』は、参加者の方々の主体的な実践報告に依存するプログラムであるが、もう一方では、現場の教員の実践をもとに、体験学習の導入の仕方に関わるノウハウから教育観の考察に至るまで幅広い研修にもなりうる、現職教員のための研修としてはとても重要なプログラムである。

今回は、富山県の中学3年生のクラスで亀谷先生が実施したコンセンサス実習の授業と、名古屋市的小学1年生を対象に図画工作の授業「ぱびゅペッタン」を「名画鑑賞」をヒントに応用した深谷先生の授業、の2つの実践報告が行われた。3つ目のプログラムとして、筆者の一人である楠本が学校教員対象に問題解決実習「匠の里」を実施して紹介した際の、参加された先生からの感想も含めたくさん出された意見をもとに、講座参加者とディスカッションを行った。

亀谷先生が実践されたコンセンサス実習「サバイバル」は、筆者が提供し

た小・中学生用のプログラムをそのまま忠実に実践されたものであった。それゆえ、授業の展開と生徒の反応、全てにわたり興味深いものであった。時間的には、ふりかえり用紙記入とそのわかちあいの時間が充分とれなかったという報告があったが、期待以上の生徒達のコンセンサスによる討議への熱心な取り組みと、その体験からの気づき・学びの豊富さが報告された。例えば、意見を主張することの喜びと同時に、相手の意見を聴くことの難しさと大切さを学んだと生徒自身が明確に記述していたケースが多くあった。また、実習実施中に生徒の中にナイーブな心の揺れが起こり、涙した生徒への対応を巡って、生徒と教師との関係についてサポートィブな関係づくりの大切さを討論することができた。それは、教師の感受性とその出来事へいかに介入するか教師の再教育の重要性にも及んだのである。このことは、発達段階と体験学習の導入と介入のあり方を巡って、まだまだ研究課題が残されていることも明らかになった。また、学級の風土づくりに体験学習の導入が影響を与える可能性があることと同時に、留意すべきこと、例えば、話せない子どもがいる時にその少数派が発言できるようにする工夫の必要性など、が議論された。それは、ふりかえりの扱い方と同時に、どのような問いかけを子どもたちにするかの吟味も必要であることが明確になった。

小学校1年生に対して、深谷先生が、名古屋市の図画工作の教材を使って、第1回目のグループ活動の講座の時に紹介された「名画鑑賞」の実習を応用した「ぱびふペ ペットン」は前述の実践と共に、とても興味深いものであった。小学校1年生であるにもかかわらず、グループで話し合うためのルールを持ち込み、そのことにより、子ども同士が協力関係を体験したり、コミュニケーションの活発化が起こったりして、創造的になる喜びを子どもたちは感じる事ができたとの報告がされた。子どもの自由奔放な表現とルールを守りながらコミュニケーションを行う姿と同時に、発達の少し遅れている一人の仲間に対する優しさ、サポートィブに関わる行動が多く見られたことも、1年生という子どもの純真さを体験学習が引き出すことができた教育実践として興味深い報告であった。また、理科など教科教育の中に体験学習の視点を導入することで、学びの幅を広げていくことができるのではないかと、いった今後の授業展開のヒントも討論された。かなり、グループワークを使った授業の中で、いかに教師がふりかえりとして、または活動の自己評価として、生徒一人ひとりに問いかけをしていくかによって、ずいぶん人間関係に関する学びに応用したり、自己理解を深める学びに展開したりすることができるだろう。

最後に、学校教育関係者に以前、問題解決実習「匠の里」を実施紹介した時の先生の意見をプリントアウトしたものをもとに議論を行った。非常に、印象的であったのが、本講座に参加された先生がたがとても生徒中心、学習者中心の視点を強くもっているということであった。それは、先生が何か意

図的に関わり引っ張り出すといった表現にナイーブに反応して、極力生徒自身の内的な動機を大切にしたい授業展開を望んでいることが多く主張され、明確になったことである。また、教師の力量の問題に討論は及び、さらには教師自身の限界があることを知ると同時に、それゆえに、複数の教員がチームで教えるチームティーチングの重要性を確認しあったのである。

こうした今回の講座のように、教育実践および、教員の素朴な意見をもとに、ディスカッションを行うことは、教師としての自分のありようを再吟味すると共に、新しい授業展開のためのヒントを得るには現職教員にとってとても有意義な研修の場である。

第4回 テーマ：『宿泊研修で教材づくりとネットワークづくり』2000年8月23～24日

【参加者：7名】

【講座のねらい】

- ・「体験学習」についての理解を深める。→教育とは何かを考える。
- ・体験学習のプログラムを作り、実施するスキルを養う。→展開の仕方を学ぶ。
- ・体験学習をすすめるファシリテーターのあり方考える。→教育者の原点を問う。
- ・体験学習の生かし方考える。→体験学習の現場適用
- ・自分や他者のあり方についての気づきを深める。(行動の仕方、ものの見方や考え方の枠組み、相互影響関係など)
- ・さまざまな人たちと新しい関係をつくる。→仲間づくり

【講座の進め方】

- ・体験学習の方式ですすめる。
具体的には
- ①体験学習による学習を体験してみる。
- ②参加者相互に、体験学習のプログラムをつくり、実施してみる。
ファシリテーターとしてのあり方などを相互にフィードバックする。

【参加者への期待】

- ・プログラムに、積極的に、自己投入する。
- ・思い切って、新しい試みをする
- ・自分、他者、グループなどの動きに、いつも関心をもつ。
- ・お互いに援助しあう。
- ・楽しく、開放的な雰囲気づくりをすすめる

【プログラムの流れ】

8月23日

13:00

導入

参加者の自己紹介、ねらいの紹介

13:25

実習「朝刊に間に合わせろ」

- ・導入、実施、ふりかえり、わかちあい、インタビュー

体験学習になじみの薄い参加者もいたので、体験学習を体験するとともに、お互いを知り合うこと、ウォーミングアップも兼ねて、情報紙を使った問題解決学習を行った。

14:45

休憩

15:05

講座のねらい、進め方の説明

プリントを配り、上に記した講座のねらい、進め方等を説明した。

- ・それぞれの関心に応じて、プログラムづくりのグループをつくる。
それぞれの関心があるテーマ、方法をわかちあい、オリジナル実習を作成する小グループを作った。
- ・プログラムの作成

体験学習のプログラムづくりを行った。参加者は、自分たちの今までの授業、研修の経験、知識を生かすため、情報やアイデアを共有化し、新たな実習を作っていた。ふりかえり用紙の作成などにおいて、『C.O.D.』や『C.H.R.』を参考にする場合もあった。体験学習のプログラムに必要なねらいや実習の手順を記したプリントやふりかえり用紙も作成し、第2日目には実際に授業を行えるところまで、準備した。

18:00

夕食

19:15

- ・プログラムの作成の続き

各グループのプログラムづくりのほぼめどがついたため、会場の都合もあり、プログラムの作成の時間を終了とした。

21:30

その後、研修としての正式プログラムとしてではなく、+αとして、別室にて、情報交換をしたり、教育、体験学習などについて、夜遅くまで話し合った。

8月24日

9:00

- プログラムの実施準備

プログラム実施のための最終チェックや補足を行った。

9:35

体験学習のプログラムの実施

プログラム作成者が実施者、他の参加者は学習者、スタッフは観察者となり、体験学習のプログラムが実施された。

オリジナル実習 「ロールプレイングとコンセンサスによる集団決定の体験学習」

- 導入
- 実施（課題の説明、個人決定、ロールの決定、コンセンサスの説明、話し合い）

この実習の課題、状況を記したプリントが配られた。状況、課題は「久しぶりに家族みんなで遊びに行けることにありました。家族みんなで話し合ってどこに行くか決めたいと思います。まず、誰とも相談しないで自分で行きたいところを決めてください。それからそれぞれの役割（父・母・一番目の子ども・二番目の子ども・三番目の子ども）を決めます。その後、家族で話し合い、みんなが納得した上で行き先を決めてください。ただし、役割になりきって話し合います」というものだった。

ロールは実習実施者が各メンバーに割り振った。コンセンサスについての説明後、約15分間のロールプレイでの話し合いが行われた。

9:45

- ふりかえり用紙記入、わかちあい、実施者のコメント

自分の意見を主張できたか、グループのメンバーはお互いの意見を聴きあえていたか、それぞれの意見を大切にしながら、まとめることができたか、話し合いの中で自分に関して気づいたこと、他のメンバーについて気づいたこと、に関する項目が設けられたふりかえり用紙を記入し、わかちあった。

10:35

実習の実施に関するフィードバックの個人記入

資料3にある用紙に個人が、プログラムの実施者、参加者として気づいたことを記入した。項目として、導入について（ねらいの提示の仕方、手順の説明）、スタッフの介入について（どのような介入があったか、その介入を受講者はどのように受けとめたか、介入のタイミングと適否、介入には柔軟性があったか）、ふりかえりの仕方について、全体に流れているスタッフの教育姿勢、態度、考え方などについて、

スタッフチームの協力過程について、時間配分、会場の設定（椅子や机の並べ方など）について、リソース（教材、教具、人材など）は十分に活用されたか、この実習の活用方法（そのような場合など）、改善点などについて、その他、気づいたこと、学んだことについて、が挙げられた。

10:45

休憩

11:00

クリティキング

◎実施者からは、以下のような気づきが報告された。

- ・課題、場面設定をもっと詳しく提示した方がよかった。
- ・ロールをとりきれないメンバーに対して、介入が必要だったかもしれない。
- ・ふりかえりはもっと完全にロールを外してやった方がよかった。
- ・ふりかえりには十分な時間をとる必要がある。
- ・ふりかえりにどこまで、教師が関わってよいのか？
- ・実施者間の事前うちあわせが不十分だった。それぞれの分担、役割の共通理解が大切だとわかった。
- ・ロールプレイとコンセンサスの両方を初回に実施するのは無理がある。それぞれの方法を実施して、慣れた上で、集大成として実施する方がいい。
- ・学年を縦割りにした班や家族などで実施できるのではないか。

◎参加者、スタッフからは以下のようなフィードバックがあった。

- ・ロールプレイは実際に自分が果たしているロールから離れ、抜け出せることができるが、新たなロールにはめ込んでしまう危険もあるのではないかと感じた。教育現場で実施する際には、注意が必要だと思う。
- ・実施者がロールを割り振ったが、どのような理由、基準で決めたのか気になった。
- ・ロールプレイが初めての者にとっては、難しい実習だった。
- ・ふりかえり用紙を実施者が上からのぞいた時、嫌な感じがした。
- ・ふりかえりにどのように教師が関わるかも含めて、体験学習では教師と生徒との契約がクリアーになっていることが大切。教師がどのような意図で、どのような関わりをするのかが明確にしておく必要がある。
- ・ふりかえりは時間がかかると思った。
- ・お父さん役の人がふりかえりの司会を行うというのには違和感を感じた。ふりかえりはロールを完全に外して行った方がよかったのでは。
- ・学年を縦割りにした班で使うと、普段の自分とは違った立場に立つことで、新たな視点や気づきが生まれそう。

- ・ねらいの説明をもっと詳しくした方がいい。

12:00

休憩

12:15

オリジナル実習 「今夜も盛大カラオケ仮装パーティ」

- ・ねらい・手順の説明、実施、正解発表

情報紙を使った問題解決実習を行った。

この実習は難易度の違う2種類が作成されたが、今回は難しい方のものが実施された。ねらいはグループプロセスに目を向け、気づくことであった。手順の説明後、約20分間話し合わせ、正解が得られた。

12:50

- ・ふりかえり用紙記入、わかちあい

自分の気持ちや意見を述べることができたか、他者の気持ちや意見を聴くことができたか、グループに参加している実感はあったか、グループ活動での自分、他者の行動、役割に関して気づいたこと、今後チームで活動する時の自分の課題、に関する項目が設けられたふりかえり用紙を記入し、わかちあった。

13:10

実習の実施に関するフィードバックの個人記入

資料3にある用紙に個人が、プログラムの実施者、参加者としてきづいたことを記入した。

13:15

昼食

14:00

クリティケーキング

◎実施者からは、以下のような気づきが報告された。

- ・手順の説明の際に必要な情報を提示できなかった。
- ・正解を得るためには情報紙が1枚足りないことに実施の途中で気づき、追加した。事前のチェックが不十分だった。
- ・ふりかえりの時間が足らなかった。そのような時にどのようにすればよいのか迷った。
- ・コメントが難しい。自分の考えを率直に言うことに逃げ腰になる自分に気づいた。
- ・参加者の邪魔にならない介入に心がけた。

◎参加者からは以下のようなフィードバックがあった。

- ・実施者に質問して返ってきた言葉がヒントになった。ヒントの出し方にも工夫が要ると思った。
- ・時間で打ち切る時には、「あと〇分で」というような予告が必要。実

際の現場では話し合いが30分必要だろう。

- 自分の思い込みに気づいた。
- ふりかえりはリーダーを決めるのも一つの方法だが、決めずに相互にやる方がいいのでは。

14:45

オリジナル実習「いじめ解決法」

- 導入、設定の決定、実施

ねらいは「いじめの状況を体験し、解決法をみんなで考える」であった。

実習の内容に関しては、1. いじめの場面をいじめられる人(A)、いじめる人(B)、傍観者(C)、教師(D)の設定で、ロールプレイを行う。2. ロールプレイ終了後、それぞれの役割での心情をわかちあう。3. お互いに理解しあった上で、いじめの問題点と解決法を小グループで話し合う。4. 各グループが解決法を発表し、Aが一番気に入った解決法を選ぶ。5. そのシナリオで再びロールプレイする。6. ふりかえり用紙記入→わかちあい、という流れが計画されていた。これは90分間のプログラムとして計画された。

実際には、90分間の時間がとれなかったため、5. の再ロールプレイは行わず、4. の後、ふりかえりを行った。

ロールのより細かな設定は、いじめられる人(A):おとなしく仲間に入れない(入りたいが)。気が弱くNoと言えない。いじめる人(B):面白半分で追いかけ、暴言、暴力をふるう(ストレス解消のため)。傍観者(C)複数も可:いじめの現場を見ている。教師(D):たまたま放課後に忘れ物を取りに教室に戻るが、いじめには気がつかなかった(早く帰れと言いついて去る)というものであった。

15:00

- 解決法を考える(個人でメモ、二人で話し合う、Aに選んでもらう)
前述のように、実際には、時間の関係で、Aが選んだ解決法を再びロールプレイする手順はとらなかった。二人で話し合った解決法を発表し、Aがそれらの感想を述べることが行われた。

15:07

- ふりかえり用紙個人記入、わかちあい、実施者のコメント

自分の気持ちが言えたか、他者の気持ちが聞けたか、どの解決法(発表以外のものも含めて)がいいと思ったか、同じような場面に出会った時、どうしたいか、の項目が示されたふりかえり用紙に記入し、わかちあった。実施者から短いコメントがなされた。

15:37

実習の実施に関するフィードバックの個人記入、クリティキング

◎実施者からは、以下のような気づきが報告された。

- ・ロールの設定をもっと詳しくした方がよかった。
- ・ロールプレイの前にウォーミングアップが必要だと感じた。
- ・気持ちに触れないで行われると、頭だけの解決法しか出てこない。

◎参加者、スタッフからは以下のようなフィードバックがあった。

- ・場面設定がしっかりしているシナリオがあれば、よりロールプレイに入りやすいと思った。
- ・いくつかの役割を体験できるといいと思う。
- ・嫌と言えない気持ちがA君になったことでよく分かった。
- ・この重いテーマを取り上げたわりには、コメントがあっさりしていた。担任として、問題提起しているのならば、もっとつっこんだコメントがあった方がいいと思った。
- ・それぞれの立場の人がどのような気持ちだったのか、どうしてそのような気持ち、行動にあるのかを考えることが必要なのではないか。
- ・重いテーマで、全員が当事者なのだから、わかちあいはリーダーを決めずに、その人の状況や気づきに応じて述べる形の方がいいのでは。
- ・脱ロールをもっときちんとやる必要がある。役割のプラカードを外すというような方法も考えられるし、ふりかえり、わかちあいで自分として充分話すということも、自分に戻る方法になる。
- ・現場では、これはロールプレイであり、本人の行動や意志ではないことをより明確にする必要がある。

16：10

閉会

16：20

【講座終了時の参加者のアンケートより】

- ・教材づくりに参加して、実施する上での留意点や今まで気づかなかったことを体験できた。
- ・教材を作り、実施して、ふりかえるのはかなりの時間もかかるし、集中力を要する。でも楽しい作業だった。
- ・あたたかい雰囲気でリラックスして研修に参加することができた。
- ・実際に体験学習に取り組んでいる先生方の話が聞けたり、交流をもてた。いろんな先生が苦労や工夫を重ねてやっていることが分かり、参加できてよかった。
- ・いろいろな発想でのアプローチがあり、多様な経験ができて有意義だった。
- ・体験学習の具体的事例を体験でき、かつ、それが実際に学校現場に應用、活用する基礎が得られたと思う。

- ・「いじめ解決法」の失敗から、もしこうした即興劇をクラスに導入する場合は、体験学習の一つの手法としてポンと採用するよりは多分1年かけて基礎から積み重ねていくことが必要なんだろうなと思ってしまった。その意味では失敗から何かを得られたとって良いのかも知れない。
- ・発表、検討の時間が足りなかったか？期間がもう少し長くてもいいかとも思うが、2泊3日だと参加の前段階でためらいがあるし…
- ・南山の体験学習は総合科にとどまることなく、学校生活の多くの場面で活用できそうな感じをもっている。例えば、「家族旅行会議」（筆者注：この報告では「ロールプレイングとコンセンサスによる集団決定の体験学習」となっている実習）は子どものみならず、保護者会でも実施することで、両者を比較することも面白そうだ。自分と他者の考えや感情の流れをキャッチしてふりかえってみる…そうした実践を試行してみたいと考えている。
- ・このような研修を同僚達とやってみたい。

【考察】

1泊2日との短い期間であったが、参加者はベテランの教師であったため、教員としての経験が生きた、密度の濃い内容となった。体験学習の経験には差があったが、プログラムを体験学習的に構成することに関しては経験者がリードするものの、テーマ、内容に関する議論には全員が参加し、活発に行われていた。プログラム作成段階においてスタッフが積極的に介入する必要性があまり感じられないほどであった。

プログラムの実施は、作成者が実施者、他の参加者が学習者、スタッフは観察者となり行われた。参加者はプログラムにより、役割を交代したので、実施者、学習者の両方を経験した。その後、クリティークを行った。クリティークにより、実施者は学習者、観察者からフィードバックを受けることができる。クリティークの前に、フィードバックのポイントに従い記述し、フィードバックの要点を押さえた上で、クリティークはなされるため、導入、スタッフの介入について、ふりかえりの仕方、全体に流れているスタッフの教育姿勢、態度、考え方など、スタッフチームの協力過程、時間配分、会場の設定、リソースの活用、この実習の活用方法、改善点という種々のポイントに、具体的な言葉でフィードバックがなされる。

体験学習のプログラムは実施することによって、作成時には予想できなかった事態や参加者の動き、気づきが見出されることが多い。そのため、オリジナルのプログラムを実際の現場で実施する前に、試行的に実施する意味は大きい。試行的な実施により、実施上の留意点、注意点を体験的に知ることができる。それらは、プログラムの内容（導入、実習の内容、ふりかえり、わ

かちあい、コメント）や物理的な教育状況（時間配分、会場の設定、リソースの活用）や実施者チームの教育観、教育態度（介入の内容やタイミングなど）、協力体制などが挙げられる。このような考慮すべき重要な点に、実施者自らの体験、学習者、観察者からのフィードバックにより気づかされることはたびたびある。

また、普段、教える立場になる者が、学習者になることにも意味がある。学習者として参加することにより、実施上の留意点、注意点を学習者の側から見直すことができる。学習者になってみると、実施者としては気づきにくいことをも、気づくことがある。それを実施者にフィードバックすることで、実施者へのサポートができる。さらには現場での教育者としての自分のプログラム展開、価値観、介入などへの気づきもある。

今回の講座でも参加者は、体験学習のプログラムを実施すること、学習者として体験することによって、多くの気づきを得ることができた。3回のプログラム実施とクリティークングでは、実践に役立つ気づきが具体的な言葉として生まれている。それは導入、実施、ふりかえり、わかちあいまでのプログラム全体の内容に関するものだけでなく、プログラムの企画・準備と運営、そのプログラムを含めた教育計画全体、現場への応用、実施者としての態度やスキル、スタッフのチームワーク・協力、教師と学習者との関係、など広範囲にわたっている。学校現場においても、研究授業などで自分の授業を公開し、クリティークすることがある。今回の学習者は児童・生徒ではなかったため、児童・生徒の感覚、考えからのクリティークしてもらうことも必要である。ただ、参加者のアンケートにもあるように、リラックスした、暖かい雰囲気の中で行われるクリティークは、批判のための批判にはなりにくく、まさに相互成長のためのフィードバックになっている。参加者はベテランの教師であり、今までの教育体験に基づいて、そして、同じ関心をもつ仲間として、クリティークングで発言していた。そのようなフィードバックや気づきは今後活かす糧として受けとめることができる。参加者のフィードバックには、教育者としての目も、学習者の立場にたったの声もあり、児童・生徒がいない、スタッフは小学校、中学校、高校の教師としての体験がないという、この講座の弱点を十分にカバーしてくれていた。講座はわれわれスタッフが一方的に教えるのではない、相互啓発的なラーニンググループとして機能していた。

体験学習のプログラムの実施においては、スタッフは観察者として、実施者、学習者に比べ、より客観的、包括的にプログラム全体を見ていた。そして感じたこと、気づいたこと、考えたことをフィードバックした。それらにはプログラムや実施者に密接した具体的なものだけでなく、今起きていることをより一般的な体験学習の留意点に汎化するための発言もあった。また、講座を運営するものとして、講座のねらいを達成できる器として機能できる

よう配慮した。この講座の中で体験学習のエッセンスをできるだけ伝えられるよう努力した。体験学習をまさに体験を通して学び、現場に活かしていく要点を、参加者に学んでもらえるように配慮した。この場にいる人々、そして、その背後にいる現場の児童・生徒が尊重される雰囲気作り、参加者同士のコミュニケーションがより円滑に行われるための橋渡しの役割、起こっていること、話されていることの明確化や解説などを行った。そのような言動により、個人の気づきが全体に共有化され、広がり、深まる援助ができることを目指した。

Ⅲ. 総合考察

Ⅲ-1. 教育現場で体験学習を実施する際の留意点

本研修のねらいの一つに、ラボラトリーメソッドによる体験学習を教育現場で展開することにより、学校、学級がより活性化する一助となるという点があった。ラボラトリーメソッドによる体験学習の精神、考え方、スキル等を教育現場に紹介し、実際に行うには、どのような点に留意することが必要なのか、どのような工夫があるのかを常に考えていた。第3回目は、ラボラトリーメソッドによる体験学習を小学校、中学校で展開した報告とその検討であり、まさにこのねらいを直接的に展開したプログラムであった。第4回はもっと積極的なプログラムであり、教育現場で使える体験学習のプログラム作りを行った。1、2回はプログラムの紹介の要素が大きいのが、小学校、中学校、高校においてどのような展開が可能なのかが、スタッフ、参加者ともに常に意識されていた。

本研修で検討された教育現場での展開に関する留意点、工夫は多岐にわたるが、主なものとしては以下のことが挙げられよう。授業、学級活動など年間計画全体の中での位置づけと展開（どの時期に、どの時間で、どの単位で、どのようなプログラムを、教科教育と体験学習の連関は）、1つのプログラム実施上の留意点（実習のねらい、内容、時間配分、ふりかえり、グルーピング、介入、気になる児童・生徒へのフォロー）、学級作り（教師－児童・生徒関係、児童・生徒同士の関係）、教員同士の関係（チームティーチング、協力関係）、自分自身への気づき（価値観、コミュニケーションの特徴、気持ち）、などである。

(1) 中・長期的な見通しと個々のプログラムの立案

体験学習のプログラムは学級活動、行事、総合的な学習の時間、生徒指導、道徳、教科、クラブ活動など、教育における様々な領域で行うことができる。

どの時期に、どの単位で、どの領域で、どのようなプログラムを行うかにより様々な展開が可能となる。学校全体で、計画的、組織的にプログラムできることは理想であるが、現状では必ずしもそれを望み、実現することは容易ではない。現状を鑑みながらの工夫が必要となる。授業、学級活動など年間計画全体の中での位置づけと展開に関して、今回の講座では具体的な年間計画作りを行えなかった。ただ、このような取り組みを年間、年度を越えて、計画的に実施することの必要性は強く実感されていた。

南山短期大学人間関係科では、2年間の連続性をもって展開される授業があった。南山大学人文学部心理人間学科でも、1年間の年間計画に基づく授業がなされている。南山大学人間関係研究センターの講座では10回前後の連続講座がある。ラボラトリーメソッドによる体験学習を一定の期間連続的に実施するための授業計画に関してのノウハウは積み重ねられている。ここでは長期に渡る一授業の計画立案を簡単に述べるに止める。授業展開の実際は南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第14号～第17号を参照されたい。

南山短期大学人間関係科の授業の中であって、とりわけ「人間関係原論Ⅰ・Ⅱ」は2年間を通じて行われてきた。この授業を例に、長期間にわたる授業のプログラム作りについて述べる。この授業は2年間同じ担当者達が一つの学年を持ち上げる。別の学年は別の複数の教員が担当する。そのため、担当のメンバーが変われば、その立案、実施は細かなところでは異なってくる。しかし、授業開始前の、中・長期計画の立て方は大きく異なることはないと思われる。第1回授業が始まる前に、担当教員は数度、中・長期計画の立案のためにミーティングをもつ。そこでは2年間を通した授業全体のねらい、コンセプト、テーマや半年単位での教育目標やメインテーマが話し合われる。そのような2年間の流れを念頭におきながら、各回の授業が組み立てられていく。各回の授業はスタッフミーティングによって組み立てられる。スタッフミーティングではまず、前回の授業のふりかえりが行われる。学生のジャーナル（授業終了時に、授業での気づき、学び、感想、スタッフへのフィードバックなどが記される）の記述やスタッフの授業への気づきが話され、前回の授業において、ねらい、方法、学生の反応などについてふりかえる。そのふりかえりをもとに、次回の授業が計画される。授業数回を一つのシリーズとして運営する場合もあるが、そのような場合でも基本的には、毎週1回のスタッフミーティングで次の授業を組み立てていく。このようなやり方は確かに多くの時間、労力が必要である。大変だ、時間がない、まどろっこしいなど抵抗感をもたれる場合もあろう。わざわざ、このような形態をとるのは、生きた人間、生きた人間関係は、いつも変化していること、授業実施時にスタッフの事前の予想を越えることが起こりうることなどを重視するためである。まさに、今、この場に則したプログラムを企画、実施することが、体験学習における肝であり、スタッフの義務、責任と考えるからである。ただ、まったくの0からすべてを作りあげるわけでは

ない。それぞれのスタッフの経験やリソースが毎回の授業作りの背景に存在する。

教育現場で、継続的な体験学習のプログラムを展開する場合、上記の方法を参考にしつつも、それぞれの現場、状況にそくした応用が必要となろう。

(2) 1つのプログラム実施上での留意点

1つのプログラムにおける留意点に関しては、本講座では様々な検討がなされた。実習のねらい、内容、時間配分、ふりかえり、グルーピング、介入、気になる児童・生徒へのフォローなど体験学習における重要な点に関して話し合われた。これらの要素はそれぞれに考慮すべき点があるのだが、一番の基礎となり、全体を貫くのはねらいである。ねらいを何にするかにより、他の要素の実際は大きく異なってくる。

まず、ねらいをたてる際に、基礎となるのは学習者の状況である。今、学習者が必要としているのは何か、学びたいと思っているのは何か、グループや個人がどんな心理的・人間関係的状况にあるのかなど、学習者の今を教師が理解していることが必要となる。それをさまざまな測定により判断することもできるが、教師が日頃の関わりの中での理解は最も重要となる。それは確かに、主観であるため、ある種のバイアスから逃れることはできないのだが、こうした理解が現実のグループの状況や教師—学習者関係に大きな影響を及ぼすために大切になるのである。そのような学習者の状況を基礎にして、教師が学習者に何を求めようとするかにより、実際のねらいが生まれる。体験学習においては、教師の教育目標と学習者のニーズ、状況との有機的な関わりの中で、ねらいが設定されることが大切になる。内容、時間配分、ふりかえり、グルーピング、介入は、そのねらいの実現に向けて多くの選択肢の中から選び取られる。

内容を選択していく段階では、理想的には、ねらいにぴったりのオリジナルで、創造的なものがよいであろう。しかし、現実的にはすべてのものを0から作り上げることは不可能である。今までの自分の体験学習の経験（実施側、学習者側両方）、人的リソースや他の資料にあるモデルなどを考慮し、授業計画を立てる。現在、体験学習やエンカウンターグループの実習を紹介した本が多数出版されているので、それらを参考書として利用することができる。それらの参考書を利用して、実習を作っていく時には、必ず、学習者のことをイメージし、その実習の中で、どのような気づき、学びがあるか、どのような反応（肯定的、否定的両方）があるかを考慮することである。本講座の第4回のように、オリジナル実習を作った場合は必須のことであるが、参考書を修正した場合にも、本番前に、一度実施し、その参加者からのクリティークを受けることが望ましい。机上では予想できなかった事態が起こり、より意味深く、現実にもそくしたプログラムにブラッシュアップすることができる。

(3) 学校、学級の風土作り

学校、学級の風土に大きな影響を及ぼすのは、教師－児童生徒関係、児童・生徒同士の関係、教師同士の関係がある。

南山短期大学人間関係科、人間関係研究センター以来、南山大学人文学部心理人間学科、人間関係研究センターにおいても、ラボラトリーメソッドによる体験学習実施の際は、チームティーチングで行われ、スタッフ（教員）同士の関係が重視されている。グループアプローチにおいてはスタッフ（ファシリテーター、教員）が複数で担当することが多い。それはグループ、参加者に関する理解、対応には多様な見方、関わりが必要とされるからである。多様な理解、関わりにより、安全で、深み、広がりのあるプログラムが可能となる。スタッフ同士の関係、その場におけるスタッフワークは、プログラムが意味深いものとなるための重要な要素である。本講座では4回目において、実際にそのようなスタッフワークを経験することができた。その体験を通して、参加者はスタッフワークの重要性に気づかれた。事前のスタッフミーティングにおける共通理解、実施中の役割分担と協力、事後のスタッフによるふりかえりなどがプログラムに対していかなる影響を与えるかが検討された。また、第3回目の報告では、現場での実施に際して、関心をもった他の教員が授業を見に来て、その後、感想、意見を聴くことができたというものがあつた。授業をオープンにすること、情報を共有化すること、共有化された情報を相互の観点から検討することは、チームティーチングで、体験学習のプログラムを企画、実施する方向へ発展する可能性とも考えられる。また、本講座の参加者の感想の中に、同僚に、体験学習のプログラムを紹介したいとの声が多く聞かれた。これも体験学習のプログラムが教育現場に共有化されていく可能性のひとつであり、体験学習が組織的に展開していくひとつのステップともなりうる。組織的展開やチームティーチングは教員が共同であるため、それゆえの難しさもあるのだが、学級王国と言われる閉ざされた学級を脱皮し、よりオープンなものにしていくことにも寄与できる。

(4) 自分自身への気づき

体験学習は生きた人間関係を学ぶものである。教師はその学びの場の外にいて、観察、評価する存在ではない。カウンセラーに教育分析が必要とされるのと同じく、体験学習のファシリテーターは自己理解を深めることが重要となる。本講座において、参加者は学習者として、実施者としての体験をもった。その体験を通して、教師としての自分、個人としての自分への気づきを得ることができた。このような気づきは体験学習の実施者としてのみならず、普段の教育活動や日常生活に汎化できるものである。そして、そこでの体験からまた新たな気づきを得る姿勢をもつことができれば、自己成長に直結するOn the Job Trainingとなる。また、自分の教育現場に人間尊重の体験学習を実施するに

ふさわしい風土を生む原動力ともなるだろう。

Ⅱ－２．教育現場で体験学習の展開可能性

(1) 現場での実施例

ラボラトリーメソッドによる体験学習やエンカウンターグループの体験は児童・生徒にとって、まだまだ目新しい場合がある。それゆえの効果もあるのだが、逆に乗れなさやショッキングな体験ともなりうる可能性をもっている。体験、気づきを積み重ねているからこそ、実施できたり、実施する意味が大きいプログラムもある。

本研修ではないが、やはり筆者達が一部関わった学校現場の実践においては、三重県鈴鹿市立鈴峰中学校の総合的な学習の時間に関する実践がある。この実践は2年にわたり行われており、1年目は計画、2年目に実施されている。2年目の3年生における実施は大きく3つのパート（修学旅行職業発見の旅ー広く社会を知ろうー、親子レター、自立への心理学）に分かれており、最後の自立への心理学の部分は、現場の先生達と筆者達が共同で実施した。その報告がなされているので参照されたい。愛知県常滑市では、小学校、中学校の生徒指導において、予防的・開発的指導の一つとして、グループアプローチ（エンカウンターグループ、ラボラトリーメソッドによる体験学習）を取り入れようとの計画があり、教員の研修が行われている。この計画は2年計画で、1年目はグループアプローチを教員が体験的に知ることから始め、2年目には現場でのより実践的な実施とその検討が予定されている。愛知県豊川市立の小、中学校でも「リレーションシップ研修会」という名のグループアプローチに関する現職教育がさかんになされている。愛知県岡崎市岡崎小学校では、学校保健委員会の教員、児童が中心となり、児童、保護者、教員を対象にして体験学習、エンカウンターグループが実施されている。筆者が関わった会では、保健委員の児童が既存の問題解決実習を小学校5、6年生に適したものに改変し、実習の導入からふりかえりまでを子どもたちの手で実施するといったプログラムが展開された。学校教育のいくつかの領域において、ラボラトリーメソッドによる体験学習やエンカウンターグループの展開がなされている。

近年、教育現場では、構成的グループエンカウンターをはじめとするグループアプローチへの関心が高まってきていると聞く。2001年度の「生き生き学級、生き生き学校づくり」の第3回講座では、2000年度を上回る数の実践報告がなされた。今回の報告者の実践報告からも、学校現場でグループアプローチを実施し、教育に活かそうとする意気込みやそれに向けての地道な準備を感じとることができた。これらの実践報告は別の機に報告される予定である。2001年度の本講座全体の中には、総合的な学習の時間や道徳の時間などでのグループアプ

ローチの実践報告もあった。各教育現場での実践が積み重ねられ、それらを検討していくことにより、各現場にあった体験学習の適用を見出していくことが期待できよう。

(2) スクールカウンセラーによるグループアプローチの展開について

今後5年間で、スクールカウンセラーを全中学校に配置する計画が進んでいる。筆者の一人である楠本はこの事業がまだ調査研究だったころに、1年のみ関わったことがあるだけである。そのわずかな経験では学校現場の様々な状況に沿った提案は困難なことを知りつつ、あくまでも一つの提案として、スクールカウンセラーによる、学校現場でのグループアプローチに触れたい。

現在、日本のスクールカウンセラーの主な活動は、教師へのコンサルテーション、児童・生徒、保護者への心理臨床的面接である。これらの活動は広い意味で治療的活動といえることができよう。それに加えて、現職教育、講演会などでのサイコエデュケーション的活動を依頼されることもある。また、相談室を休憩時間に開放し、多くの児童・生徒が相談室を利用できるようにする試みもある。現職教育、講演会、相談室の休憩時間の開放は、1対1の心理臨床面接とは違う要素をもった関わりといえる。治療的要素が強い場合もあるが、予防的、開発的といわれるようなサイコエデュケーション的要素が強い場合もある。あるいはグループを対象にしているという側面もある。

グループアプローチという観点から、提案できることがあるとすれば、このような関わりの一つの展開として、グループアプローチを行う教師へのコンサルテーションや共同実施、あるいはスクールカウンセラーの実施を挙げることができよう。すでに、総合的学習の時間などで、多くの児童・生徒にスクールカウンセラーが直接関わった例を聞いたことがある。筆者たちに児童・生徒対象のグループアプローチや教師の研修を依頼されることがある。しかし、そのような場合に、感じるジレンマがある。それはあくまでも筆者たちは、その教育現場の外の人間であり、日常的・継続的に関わることはできないという点である。体験的な学習は理性的な領域を越えて、人格的な領域にまで影響を及ぼす。そのため、本来ならば、日常的、継続的な関わりが必要となる。スクールカウンセラーが継続的に学校に関わるようになるようになった今、サイコエデュケーション的関わりにスクールカウンセラーが関与する意味は大きい。

Ⅲ-3. 今後の課題

教育現場に活かせる体験学習の検討、創造を目指して実施している本講座には、今後の課題として残されたものが多くあるが、その中で筆者が重要と感じている3点を取り上げておく。

(1) 学習者の発達段階と実習の内容、ふりかえりの仕方などの適切性

学校教育の実践において、学習者の年齢段階、もしくは精神的な発達段階との関連で、教材の選択やふりかえりの仕方などの適切性を吟味する必要がある。このことは、体験学習を実践する教育者にとって頭を悩ますところである。たとえば、小学校の低学年の子供たちには、自分の体験を十分に内省する力を擁していないかもしれない。それゆえ、自分の内面をはじめ体験したことを語る言葉を獲得するような発達的な視点からの、実習選択やふりかえりの工夫が必要になるだろう。従来の発達心理学などにおける児童の発達特徴の知見と関連づけながら、ラボラトリーメソッドを用いた体験学習における体験の内省に関する研究が必要である。また、中学生や高校生に関しては、彼らには内省する力が育っていても、その気づきを他の仲間と言葉を通して分かち合うことが難しいといったことが現場の先生方から報告されている。このことも、どのように分かち合いをすることでこの問題が解決されるのかといった実践的な研究を行うとともに、各発達段階に適した実習の開発研究が必要とされる。

(2) 介入の仕方：問いかけのレポーターの検討

考察の中で述べたように、学習者である子供たちがいかに体験から気づき、学んでいくか、このことは教師にとって、とりわけラボラトリーメソッドによる体験学習を導入する際の基本的かつ重要な視点である。また、子供たちの生の関係に迫るような体験学習の教育実践においては、抵抗を示したり不適応を起こしたりしている子供たちがいかに関わるかも教師にとって大切なスキルになる。こうした教育者の働きかけを、ラボラトリーメソッドによる体験学習においては、教育者であるファシリテーターの“介入”とよぶ。教育者は、この介入のあり方が学習者にとってどのような影響を与えるかに関して感受性豊かである必要があるとともに、幅広く柔軟な問いかけのレポーターをもっていることが大切である。そのために、どのような状況で、どのような意図で、どのような問いかけ（介入）が可能であるかといった研究はとても重要である。

(3) 教師からファシリテーターへの教育観の転換：ファシリテーターとは何か？

前述の課題と関連しているが、学校教育にラボラトリーメソッドによる体験学習を導入しながら、教師が創った教育目標に子供たちを引き上げていく教育活動だけでなく、子供たち中にある子供自らの学びたい事柄を引き出しながらそれを実現するように教育環境を創り出していくファシリテーターとしての教育観を育てていくことが大切になる。このことは、現場の先生方の実践報告をもとに、我々と現場の先生方との共同研究的視野で、プログラムの創造、実施上の留意点や工夫の検討などが行われていくことが一つの解決の糸口になり重要になるだろう。また、このようなファシリテーターという視点をもった教員養成の場をいかに作っていくかも重要な課題になってくるが、本講座のような

活動が、ファシリテーターとしての教育観やスキルを育てていく働きを担うことにもなるだろう。

そのほかに、長期的、組織的な体験学習を用いたプログラムの計画立案や実施なども、現場の先生からのニーズの高い課題であり、我々としても早急に取り組まなければならないと考えている。

最後に、南山大学人間関係研究センターという機関において、単なる研修のための講座開講だけではなく、研修参加者とともに研究活動を進めていくような活動が今後さらに期待されていくことになるだろう。このことは、言うまでもなく、ラボラトリーメソッドを用いた体験学習を実践するものとして、研究のための研究にならぬように、教育実践とともにあるアクションリサーチとしての視点を絶えずもち取り組む研究でなくてはならない。本報告も、こうした現場教育と大学における研究とを結びつけるものの働きができるなら幸いである。

引用文献

- 國分康孝監修 河村茂雄、品田笑子、朝日朋子、國分久子編集 1999 エンカウンターで学級が変わるPart 3 小学校編・中学校編 図書文化
- 高橋裕行 1992 学校カウンセリングの立場からみた構成的グループ・エンカウンター 國分康孝編『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房
- 津村 俊充 1991 体験学習と学習ジャーナルー自己理解を深めるためにー南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』第8号 p.159-166.
- 津村俊充・山口真人 1992 人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間的アプローチー ナカニシヤ出版
- 津村俊充・星野欣生 1996 Creative Human Relations I～VIII プレスタイム社
- 津村俊充 1999 体験学習の始まりと基本的な考え方.『人材教育』日本能率協会マネジメントセンター
- 南山短期大学人間関係研究センター 1997～2000 紀要『人間関係』第14号～第17号
- 日本学校GWT研究会 1994 協力すれば何かが変わるー続・学校グループワークトレーニングー 遊戯社
- 星野欣生・津村俊充 2001 新版Creative Human Relations プレスタイム社
- 柳原光ら 1976～1991 Creative O.D. 人間のための組織開発シリーズ I～V プレスタイム社
- 横浜学校GWT研究会 1989 学校グループワーク・トレーニング 遊戯社

グループ・プロセスの諸要素

※個々のメンバーの様子

グループへの参加の仕方やその程度、どんな感情状態か、感情の表出など

※コミュニケーション

メンバーの発言（主張）の仕方、発言の偏り、話しかける相手、相互のきき方、などとその目標達成への影響、コミュニケーションのレベル（知的、気持ちのレベル）など

※リーダーシップ

リーダーシップとは、「集団の目標達成の過程の中で、コミュニケーションのプロセスを通して行使される対人的影響力」といえる。

メンバーの役割のとり方、相互の影響関係の度合いとその内容、リーダーが固定化しているかどうか →それらが目標達成へにどのように影響しているかなど

○メンバーの役割・機能……………★課題達成を指向したもの

★集団の形成・維持を指向したもの

※グループの規範（ノーム）

グループの中に働いている、きまりや約束ごと（特に、暗黙の内に働いているもの）など

※意思決定の型

暗黙の了解、少数の支配、多数決、コンセンサスなど

※グループの目標

グループがしていることへの共通理解、つまり目標が明確化され、メンバーに共有化されているかなど

※時間管理

※仕事の手順化（組織化）

※グループの雰囲気

開放的、閉鎖的、暖かい、冷たい、クール、友好的、対立的、挑発的、曖昧、慣れ合い、緊張、防衛的、支持的、援助的など

それらは誰によって作られ、目標の達成にどのような影響を与えているか？

資料 2

グループワーク「サバイバル」を終えて……「ふりかえり」の集約

- 1 あなたは、どのくらい言いたいことが言えましたか
- ① まったく言えなかった…… 0
- ② あまり言えなかった…… 5 (15%)
- ・言うのが恥ずかしかった
 - ・自分の意見がよくわからなかった
 - ・自分の意見はたくさん言えたが、あまり人を納得させることができなかったから
 - ・言いたくても自分の意見がほんとうに正しいのかという不安があったから
 - ・グループの人の意見はしっかり聴けたが、あまり言えなかったから
- ③ 言えた…… 13 (40%)
- ・aと主張する人が一人だったので、みんなが話し合いをしようとしていたから
 - ・みんなと意見が違ったので、自分の意見を伝えるため
 - ・いろいろな意見がわかって、たくさん言えた
 - ・自分がなぜこれを選んだのか、きちんと言えたから 3
 - ・つじつまが合わないと思った時、少しは異論が言えたから
 - ・自分の発言場面で、言えたから 2
 - ・話しやすかったから
 - ・人数が少なかったので、意見を発表しやすかったから
 - ・(自分の意見を言うときは、相手のことも考えて言うことが大切だと思う)
- ④ 十分言えた…… 15 (45%)
- ・みんなの前でしっかり言えたから 2
 - ・自分の思っていることが十分言えたから 3
 - ・疑問に思っていることをすべて言うことができた
 - ・一人一人が言えたから
 - ・みんなで話し合ったから
 - ・同じ意見の人が多かったから
 - ・自分の言いたいことは、けっこうみんなに聴いてもらえたと思うから。
 - ・自分の意見も大切にされたし、他の人の意見も大切にされたから。
 - ・自分と同じ意見の人がおらず、自分の意見をきちんと伝え分かってもらえたから
 - ・自分の考えを、相手に伝えようとしたから
 - ・自分の意見を通じたから
- 2 あなたは、どのくらい人の言うことを聴くことができましたか
- ① まったく聴けなかった…… 0
- ② あまり聴けなかった…… 2 (6%)
- ・違う意見の人が一人とか二人だったから
 - ・自分の意見を言うことが多く、あまり聴けなかったから
- ③ 聴けた…… 19 (58%)
- ・自分の意見を一生懸命言っていたら、人の意見をあまり聞いていなかったから
 - ・他の人の意見も聞きたかったから
 - ・みんながたくさん話したから
 - ・自分の意見も大切だが、人の意見を聴くということも大切だと思ったから
 - ・ほかの人がどんな考えを持っているのか、自分の考えと比べながら聴くことができたから
 - ・反論できるほど、発言をよく聴いたと思うから
 - ・自分の意見がほんとうに正しいのかと思いながら、人の意見をしっかり聴けたから
 - ・自分以外の人の答えが合っているかもしれないと思ったから
 - ・自分と違う意見だったから
 - ・みんなの意見を聴くことができたから 4
 - ・人の意見きちんと聴いて、自分の意見を考え直すことができたから
 - ・反対の考えも聞いておかないと、その考えに対する意見が言えないと思ったから
 - ・人の言いたいことを聴くことは、すごく大切だと思ったから
- ④ 十分聴けた…… 12 (36%)
- ・みんなの理由をしっかり聞いたから 5
 - ・相手の意見を納得できるまで聞けたし、みんなの発表も聞けたから
 - ・考え直させられる意見があったから
 - ・たくさんの意見を聴いて、考えが深まったから
 - ・(人の話を聞くことは難しいことだと思った)

資料2

- 3 多数決と比べてみて、コンセンサスをどう思いますか？
- ・多数決はすぐ決まる。コンセンサスは時間がかかるので、多数決の方がよい。
 - ・あまりかわらない（5対1では多数決と変わらない。コンセンサスは3対3かせめて2対4くらいでないといけない）
 - ・少数派の考えがよく分かった。ちょっと時間がかかる（時間があればよい）。2
 - ・楽しかった。多数決と同じような感じだった。2
 - ・多数決だと少数意見が負けてしまうが、コンセンサスだと理由も聞ける
 - ・多数決だとあまりできなかったお互いの意見を言い合うことができたので、コンセンサスはよい方法だと思う。4
 - ・おもしろかった。多数決より中身のある話し合いができたと思う。3
 - ・みんなの考えを大切にできる。
 - ・決まるのが遅いけど、みんな納得するからよい。
 - ・不満を持つ人がいなく、みんなで解決できた。4
 - ・互いの意見を言い合えるし、自分の意見もよく聞いてもらえるからよい
 - ・盛り上がる。
 - ・答えがすぐにはでないけれども、答えの確実性が高くなると思った。
 - ・納得してから意見を変えられたのでよいと思った。
 - ・みんなで、納得できる。
 - ・少数派の意見も聴いてもらえるし、少数意見で考えの幅が広がるからよい。
 - ・みんなの意見を聴くことができる。納得できるのでよい。3
 - ・コンセンサスの方が、一人一人の言いたいことが言え、正確に判断できるのでよい。
 - ・少数派の意見が正しかった。話し合うことが大切だと思った。
- 4 その他、気付いたり、学んだことは？
- ・自分の意見より相手の意見の方が正しいと思ったら、意地を張らないで相手の意見を認めなければいけないと思った。
 - ・自分の意見を貫き通すことも大切だが、人の意見を聴いて自分の考えが変わるということも大切だということに気付いた。
 - ・個人の意見は、とても大事なことにつながることに気付いた。
 - ・みんな協力しあって意見を出すことができということは、いいもんだと思った
 - ・十分な時間が必要。多数決よりでしたが、少数意見はなかなか通らないと思った。
 - ・絶対bだと思っていたのにaだったのでびっくりした。私には、人の意見をきちんと最後まで聴く力が必要だと思った。
 - ・少数派は、たとえ正しくても、違う意見が多いと意見が発表しにくいようだ。もっと意見を聞けばよかった。
 - ・人の意見を聞くことで、自分の意見が変わったり深まったりするし、他の人も意見が変わったりして言い話し合いだと思う。
 - ・コンセンサスの方がよい 2
 - ・みんなが意見を言えて、クラス全員で分かり合えてよかった。
 - ・全員同じより、グループの中に一人でも違う意見があった方がよかったかもしれない。
 - ・少数派の意見を聞くことができた。
 - ・多ければあっているというわけではなかった。
 - ・相手の気持ちなどが分かった。
 - ・みんなが話し合いに参加しないとだめだということが分かった。
 - ・自分が気付かなかったことも気付くことができ、考えることができた。
 - ・一人一人自分の意見を持っていた。グループだと自分の意見が言いやすかった。
 - ・多数決で決めると、少数派の人はいやな気持ちになってしまうが、コンセンサスはみんなの意見が聞けるし言える。何かを決めるときはみんなで納得して決める方がいいし、そうすることが大切だと思う。
 - ・多数決より能率よく決めることができる。
 - ・多数決以外の新しい決め方「コンセンサス」を知って、知識が増えた。
 - ・自分の思いこみが必ずしも正しくないし、いろいろな意見を聴くことは大切だと思った。
 - ・みんなの意見が聞けておもしろかった。
 - ・正解の意味が分かってよかった
 - ・みんなの意見を聴くことは大切であり、話し合いをして、また、新たな答えが出てくると思った。
 - ・みんな自分の意見をしっかり言ったり、私も考え直させられたりしてよかった。
 - ・楽しくできた。
 - ・たくさんの意見を参考にすると、よい答えが出てくると思った。
 - ・人の話をきちんと聞いたり、自分の意見を積極的に伝えたりすることが、話し合いの場合

資料2

- とても大切だと思った。
- ・いろいろな意見を聴くことによって、よい結論が出せると思った。
- ・少数でも意見を通すことができることが分かった。
- ・これまで学活などで何かを決めるとき、多数決でやっていたけれど、コンセンサスの方が考えに考えて出した結論だからよいと思った。この授業で、よく考え、人の意見をよく聴けたと思う。
- ・グループで一つの結論を出すのは難しいことだと思った。

職員の感想

- 教室の友達と慣れてきた6, 7月ころが、ちょうど話し合いも進みやすいし、仲間づくりもより進んでいくよい内容だったと思った。多数決はしないという条件を入れることで、より活発な話し合いになっていく。納得のいく答えを出そうとすることに、はっとした。静に始まって、活発になって、静かにふりかえるというこのメリハリもよいと思った。

教育の実施 フィードバックのポイント

- 導入について
 - ・ねらいの提示の仕方……表現、伝え方（模造紙、板書など）など
 - ・手順の説明……受講者にとって、わかりやすかったか
全体像をつかむ助けになったか
課題が明確になったか など

- スタッフの介入について
 - ・どのような介入があったか……具体的に
 - ・その介入を受講者はどのように受けとめたか……影響と質と量
 - ・介入のタイミングと適否（必要と思われる時に介入しなかったことも含めて）
 - ・介入には、柔軟性があったか（受講者への対応について）

- ふりかえりの仕方について

- 全体に流れているスタッフの教育姿勢、態度、考え方などについて

- スタッフチームの協力過程について
……役割配分、コミュニケーションなど

- 時間配分、会場の設定（椅子や机の並べ方など）について

- リソース（教材、教具、人材など）は充分活用されたか

- この実習の活用方法（そのような場合になど）、改善点などについて

- その他、気づいたこと、学んだことについて