

■ 特集「未来」

## 大学教育における体験学習の未来

グラバア 俊子

(南山大学人文学部心理人間学科)

中野 清

(南山大学人文学部心理人間学科)

1946年、米国で新しい研究・教育のアプローチが発現した。このアプローチはLaboratory Trainingと名づけられることとなった。それは時代の空気と、集まった人々の価値観、人間観、その場を支えていた自発的・民主的風土、そしてそこに起っていることを貴重なものとして掴み取る感性の凝縮から生まれたといえよう。

1947年には、NTL (National Training Laboratory for Group Development) が設立され、Laboratory Trainingとして形を成し活動を始めたのである。体験学習はこのLaboratory Trainingから生まれた学習理論なのである。こうした経緯とその後の米国での動き、そして日本における展開については「ラボラトリー方式の体験学習の歴史」(中村・杉山・植平)<sup>1</sup>に詳しくまとめられている。その後体験学習からは、組織開発・国際協力教育・教育計画・トレーナー・トレーニング等様々なプログラムが生まれ、また数多くの実習が作られてきた。

しかし比較的短期のトレーニングとしてではなく、高等教育を体験学習で行うという継続的な試みは、世界でも希少であろう。一つは、米国バーモント州のSchool for International Training (SIT) という小規模な修士課程のみの大学院である。6カ月のレジデンシャルの月から金までの集中授業、その後6カ月以上のインターンシップを海外で行い、一年に一度設定されている2週間にわたるEvaluation Timeを経て、論文を提出し終了するという体験学習でカリキュラムを組み立てている。元々は、米国のPeace Core (平和部隊) の教育を担っていたカリキュラムである。1970年代後半に、このコースに参加した星野欣生教授によると、体験学習を行っていたが、当時スタッフの中でLaboratory Trainingの経験者は1名しかおらず、体験学習のカリキュラムとしては、南山短期大学の方が進んでいると感じたとのことであった。また最近

再訪したところ、内容がコンテンツレベルが多くなっていたとのことであった。南山短期大学では人間関係科として28年間体験学習を継続してきた。そして南山大学では2000年大学改組に伴い、心理人間学科として現在に至っている訳である。

この小論では、「Laboratory Trainingの日本特有の展開」ともいえる、南山短期大学の体験学習の歩みを振り返ることにより、これからの大学教育における体験学習の未来に資するキーコンセプトとキーワードを抽出しようとする試みである。以下のように論考を進めていきたい。

#### I 教育の冒険としての体験学習—始まりの物語

まず、どのようにして体験学習による高等教育プログラムが成立したか、また、その教育理念と目標を人間関係科の設立と教育に関わった個人の視点から見ていきたい。

#### II 南山短期大学の体験学習の実際

カリキュラム上の要素と人的要素、関係理解、体験学習教育プログラム構築

#### III 体験学習の未来を創り出すキーコンセプトとキーワード

### I 教育の冒険としての体験学習—始まりの物語

1973年南山短期大学に、人間関係科が設立された。これが、体験学習を主要な学習方法として実践と理論の統合を図る、新しい〈教育の冒険〉の始まりであった。学科名称も一般的に言えば「人間関係学科」とするところを、意図的に「人間関係科」としたのも、理論学習に偏らないことの意味表示であった。

#### 1 設立へと導いた幸運な出会いと、設立の基本構想

##### (1) 吉川房枝教授とTグループの出会い

1971年在俗修道会・聖母カテキスタ会(現在、聖マリア在俗会)の総長であった吉川房枝教授が、立教大学キリスト教教育研究所(JICE)主催の、Tグループ・トレーニングに参加した。それまでに、さまざまな場所で働く会員たちが何人もTグループ・トレーニングに参加していたので、どのようなものかを知っておこうという意図であったと聞いている。

そのトレーニングの中、トレーナーであったメリット教授(人間関係科の初代科長)の、一言の指摘で吉川教授は重要な気づきを得た。

今まで、本当に自分が言いたいことを自由に言えなかったんですね。あのたったの一言でね……今黙っていることは永久に黙っていること、今することは永久にすることになり、大きな違いが生じること、自分の一言は世界を変えることということが恐ろしいほどよくわかったんですね。そしてこのことは今までどんなに高度な学問をおさめても会得できなかったことなのですよ。そして私はそういうことがわかるようにする新しい学科がほしいんだ、と思ったんですよ。だから、あの体験学習トレーニングに参加したことは、私はよかったと思うのです。<sup>2</sup>

## (2) ボルト理事長の基本構想

当時、ボルト南山学園理事長は南山短期大学に、学園にふさわしい学科を増設したいと模索していたところであった。そして、吉川教授によると「帰校して、大庭副学長から、何か新しい学科を考えるようにと言われたとき、自然にフワーと『人間関係科はいかがですか』と口をついて出たのです。」吉川教授の考えとボルト理事長の考えが、全く合致していたため、吉川教授の素案は、教授会、理事会と進み、早急に文部省への申請の準備に取り掛かることになったのである。

ボルト理事長の基本構想は次のようなものであったと、ボルト理事長の発言を吉川教授が記している。

自分としては、ただ書物で学び憶えて忘れる勉強でなしに、将来に実際に生かせ、本当に社会を変えて行くような働きができる学習を理想とし、そのような科目がよいと思う。もう一つは、やはり心理学・社会学にしても本当に自分が生きて行くために、人間というものを理解する学問、そういう人間というものを探りキリスト教的な生き方・考え方を学ぶ哲学・宗教を入れたい。<sup>3</sup>

## (3) 立教大学キリスト教教育研究所所長 柳原光教授

具体的なカリキュラム等の構想のために、理事長、副学長、吉川教授は東京の立教大学キリスト教教育研究所を訪問し、相談が重ねられた。中堀仁四郎教授によると、当時柳原教授は、ラボラトリー方式（体験学習は、広い意味で学習の場を設定し、そこで起こることを学習の素材として学ぶので、ラボラトリー方式ともいわれる）はどのような領域の学習にも適用できると考え、この方式を基本にした学校を作りたいと、発言していたとのことである。<sup>4</sup>

南山側の熱意に対し、JICE側も所員会で熱心に討議を行うなど協力したのである。最終的には、所員であるR.A.メリット教授を学科長として立教大学より割愛し、柳原教授は非常勤講師として教育をサポートすることとなった。

柳原教授は「人間関係概論」を担当し、学習の節目に集中的に人間関係の学びに関する基本構造を提示した。

また、柳原教授の発言で印象深いものは「原始キリスト教会は愛の共同体であった。Tグループ・トレーニングはそれを現代において実現させる方法である。」というものである。コンセンサス実習においては「体験学習は民主主義のための教育である」と語っていた。後述する立教大学の、大学紛争を受けたカリキュラム（文学部関連カリキュラム「人間関係における自己理解」）として、初めて大学教育にTグループを導入したのは柳原教授であるが、その背後にはこうした思いがあったと思われる。

人間関係科のカリキュラムにおいてもその精神は引き継がれ、Tグループは一時期を除いて必修科目として全学生が一度は経験することとなった。

## (4) 立教大学キリスト教教育研究所所員 R.A.メリット教授との出会い

リチャード・A・メリット教授は米国聖公会より派遣された宣教師である。

メリット教授はまさに人間関係科の精神を体現している存在であった。教授の持つ学習者中心の教育観と対話的態度を通して、彼に出会うだけで、教員・学生共に「人間の尊厳のために」というスピリットを肌で感じたものである。

山口真人教授は3期生の時に南山短期大学に奉職したが、当時のメリット教授とのエピソードを次のように折に触れ語っている。

社会調査を行っていた授業のふりかえりの時に、データ処理の方法として統計法を教えようと提案した。学問としては、研究方法として知っておく必要があると考えたからである。しかし、「それが学生の成長にとってどのような意味があるのですか」とメリット教授に問われた。それは自分にとって意外な質問であり、少しびっくりした。しばらくその問いを考えていたが、やがて「ああこの教育は今までの大学の授業とは違っているのだな。学生の成長のために教えるのだな」と思い至り、人間関係科の教育を考えるきっかけとなった。

設立当初より、メリット教授は「実社会に一年ぐらい出て働いて学校にもどってくるカリキュラムを行いたい」と述べていた。短期大学のカリキュラムとしては実現が難しかったが、早い時期の社会人入試制度導入の素地となったと考えられる。また学習の場を学内に限らず、学外にフィールドとして広げていくこともつながった。

穏やかな人柄でありながら、教育観はラディカルであったメリット教授がよく口にした言葉は、「Change Agent」「一隅を照らす人になりなさい」であった。この二つは、実は同じスピリットだと考えられる。「Change Agent」はまさに一人ひとりの人間の尊厳が大切にされる、より人間的な社会へと変革をしていく担い手となることである。そしてその第一歩は、今自分がいるその一隅を照らすことから始まるからである。更に言うならば、今ここで何か行動することからスタートし、指摘・分析・仮説化を経て新しい試みにチャレンジするという体験学習の循環過程そのものが、常に次の第一歩を求める営みとも言えよう。



南山大学を退いた後、メリット教授が中心となって設立された聖ルカ教会の礎石には「愛の働きの為」という自筆の言葉が据えられている。ここに挙げた三つの言葉に、メリット教授の体験学習という〈教育の冒険〉を推し進めたエネルギーとスピリットそして希望を見るのである。

#### (5) 澤田慶輔教授との出会い

澤田教授は吉川教授の東京大学大学院時代の恩師であり、当時は東大を定年退官後、立教大学で教鞭をとっており、新学科のカリキュラム等の相談にも親

身に乗ってくれた。最も幸運だったことは、澤田教授が大学設置審議会の委員だったことである。他に類を見ない画期的なカリキュラムであったが、それ故に審議会の通過は大変に難しいと考えられていた。学識豊かで信望厚い澤田教授の補足説明や質疑応答の機会を得られなかったら、新学科の成立は日の目を見なかつたらうと、大庭教授は述べている。

当時、4年制大学として二つの人間関係学科が既に設置されていたが、それらは教育学、社会学、心理学の3専攻を合わせたものであり各専攻の独立性が高いものであった。それに対して澤田教授は、学際的、統合的に人間関係を究明し、体験学習を主要な学習法とし、実践と理論の統合を計るべきと考えていた。そして、「そのような科を作るなら行きましょう」と、東京在住にもかかわらず、名古屋のしかも短期大学の専任として赴任し、通ったのである。

#### (6) 卒業生にとっての人間関係科の教育——卒業生の声

人間関係科には折に触れて卒業生が書き送ってくれた葉書や手紙がファイルされたものだけでも7冊残っている。個々の教員宛のものではなく、人間関係科スタッフ全員にあてたものだけでもこれだけある。それらを見るだけでも、彼女たちが2年間の教育をそれぞれに受け止め、展開している姿が見える。こうした生のデータを分析していくことも重要であり、試みたいことではあるが、今回は幾つかの声を紹介することに留めたい。

Aさん（1期生）

彼女の中で、大きかったものは「哲学的基礎」で読んだ（読まされた）V・Eフランクルの『夜と霧』、そして合宿型の集中授業ということだった。

私は本を読むのが嫌いだったので、当時はフランクルの著作を読まされるのが、嫌で仕方なかった。高校まではお仕着せで、与えられた中から選ぶということしかできなかった。大学に来てからは「やらされているのが嫌」であった。嫌なことも何回かだとやり過ごすことができるが、次第に適当にあしらって済ませられなくなった。グループで読んでわからあいをするのだが、自分の中に「変に思われたくない」「うまくやりたい」「目立ちたい」という気持ちがあることに気づくようになった。そう思っている自分が嫌になったりもした。授業が「逃しませんよ」といつている。知らず知らずに逃げられなくなって、表面的に動いている自分に対する気づきから、次第に気づきが深まっていった。そうした状況が必要だったと思う。

『夜と霧』は今でも大切な本で、問題に遭遇した時にはいつも思い返す。自分では想像できないような状況の中で「彼はどう心理的に乗り越えたのか?」「生きられる糸口をどう得たのか?」ということが、自分にとって深い所での指針になっている。

合宿の中では「ばからしい、ここはこう流せばいい」と言いながら、見えてくるもの生まれてくるものがある。その時気づいていなかったが、そこで種が蒔かれていた。先生との距離は近くてあたたかいものだった。何か起ったときには逃げずに直面して、表面的なものの下にあるものを探し、そしてその状況に戻る。幾つもの合宿体験を通して、それが最善で最速だと今は分かっている。同じパターンをくりかえして、表面的な

文句を言い続けている人を見ると特にそう感じる。そういう意味では、問題解決の練習になった。

Bさん（4期生）一人間関係科通信No.4、OGインタビューより

短大の中というのは友達なんかとの横の関係が強いけれど、会社の中では上下関係がすごく強いわけ。けれども私にとっては、横の関係の中で学んだものは縦の関係の中でも充分応用が効いたと思います。－中略－

人間関係科の学習というのは自然に身につけてしまうものだと思うの。例えば私は卒業研究で「愛について」という研究をしたんですけど、形式的な哲学ではなくて、自分が物事を考える時にはそれが自然とベースになってしまっています。入社試験の面接の時に卒研の話や自分の生き方を熱っぽく語ってしまったのよ。

最後にインタビュアーは「自分を受け止めてもらうというより、他の人を受け止めてあげられるようになりたい」というBさんの言葉が、彼女の生き方そのものだと感じた、と結んでいた。<sup>5</sup>

Cさん（8期生）一人間関係科通信No.8、OGインタビューより

人関[人間関係科の略]を卒業して何が残ったかと問われれば、フィードバックや、フィールドワークの意味などを答えますが、それ以上の学びをしっかりと説明できるだけの自分が今の私にはあるかは疑問です。しかし、私が入学して間もないオリエンテーションの時に、卒業生の先輩にしきりとあびせていた「人関を卒業して何か役に立ちましたか」の質問は愚問であった、ということは確信しているのです。人関教育を私なりに体験したところでは、一つの姿勢、自分への、他者への態度、あるべき姿というものを示唆（教え込まれたのではなく）してくれるものであって、それらを身につけ、それらを実際に役立てようとするものではない、ということです。<sup>6</sup>

Dさん（18期生）人間関係科通信No.27―特集：変革の担い手として―より

子どもたちが笑顔を見せてくれたとき、子どもたちが語りかけてくれたとき、あかりがぼっと灯ったようなその瞬間瞬間に、私は大きな喜びで一杯になります。一方で、「私は今、本当にこの子との関係を生きているのだろうか。」そんな問いかけに自問自答を繰り返してもいます。

人間関係科に入学してフィールドワークとの出会いが、私と養護学校との最初の出会いでした。－中略－

ニンカン[人間関係科の略]で学んだことは、教育の場である学校が今、社会の変化に伴って目指し始めたことと大変近いものであると感じています。体験学習を通して、自分自身が自分なりの学びをすることを大切にしていること、プロセスを大切にしていること、自分を大切にしていること、相手を大切にしようとしていること、などがそれにあたると思います。ニンカンでの学びは「人間が生きる」という最も根本において大切なことであるから、「生きることを学ぶ」教育にとっても大切なことなのだと思います。そういう意味で、私は人間関係科で学んできたことを大変誇りに思うとともに、ここで学んだことを大いに生かしていきたいと思っています。（養護学校教諭）<sup>7</sup>

Eさん（25期生）人間関係科通信No.37―紙上座談会『人関のナースたち』より



自分の関心と人関の授業はいろいろなところにつながっていきます。授業自体が癒しにつながることもあります。一中略「治し」という成果のみを重視するのではなく治療プロセス、関わりの中で起こっている出来事に関心を払い、意味づけていくことも大事なのではないでしょうか。そこにまた自分の限界が見えたり、期せずして自分を越えたりするということもあると思います。そうでなければ今私がどこに在るのかということさえ危うくなってくるような気がします。

看護・医療は治療（cure）優先からケア優先へと移行しつつあるようです。ケアする、ケアしあうという係わりの“場の中にいる”時、ここに生きているお互いの存在自体（いのち）を感じることができるのではないのでしょうか。

「看護」…かんごかん五看護。手と目で看る、護る、そして感じとる。この身ひとつのシンプルさ。「癒し癒されるということは、サイエンスではないが、直感を希求するアート（技）である」（Aude, Art of Healing）

こうありたいと思う私、看護の現場のきびしさ。忘れそうになる私、だから思っていたい。（看護師・社会人入学）<sup>8</sup>

## F（26期生の皆さん）

2011年2月に50人近くの卒業生が集い、同窓会が開かれた。そこで津村俊充教授が提供したプログラム「ワールド・カフェ」に参加した。「ニンカンを卒業して、学んだなあ・成長したなあと思うことは何ですか？」という問いのもと、メンバーを変えて2ラウンド話をした。話した卒業生に共通した発言には、次のようなものがあつた。

- ・人間関係科にくるまでは、気が合う人とだけ話したり付き合っていたが、ニンカンに来て、自分とまったく違う人とも話すようになった。ニンカンに来ていなかったら、世界がとても狭かったと思う
- ・いろいろな人がいることに気づいたし、その人達からいろいろな発見や学びがあつた
- ・社会に出ると多様な人がいるが、新しい人や違った人と出会うことに対してあまり構えないでいられる

## 2 1960年代後半に、大学が置かれていた状況

### —なぜ、教育の新しい冒険が望まれたのか

新学科設立当時の様子を報告したものの中に「使命感と熱意」を持った教員という記述が、幾つも見られる。前述の澤田教授の発言も、今までにない新しい教育に力を尽くそうとの、意思表示と考えられる。こうした、使命感と熱意は大学が当時おかれた状況抜きには語れないであろう。

1968年には、世界各地で勃発していた大学闘争が日本でも起こり、国立大学を皮切りに、私立大学、幾つかの高等学校に波及した。南山大学も例外ではなく、1969年には学生の占拠に対して機動隊の出動という事態となった。<sup>9</sup>ここでは立教大学に在学した立場から語りたい。1969年には立教大学もロックアウト（大学が封鎖され、学生が自由に立ち入ることができなくなった状態）されることとなった。立教大学の大学闘争は文学部の仏文科の人事に端を発し

ており、団交と教授に対して自己批判を迫るという混乱の中、人文学部長は退陣し、柳原教授が事態の収拾を計るべく、学部長代行に就任した。

各大学によって事情や学生の要求は異なると思うが、立教大学においての学生の要求は、要約すると自分たちは学びの主体であり、カリキュラム作成に学生も参加させよというものであった。大学進学率が上がり、戦後のベビーブーマーが大学に多数入学することになり、大学のあり方自体も大きな転換期を迎えていたといえよう。そうした時期に大学闘争の中で3、4年次を過ごした者としての大学教育のイメージは、教育という視点からみると寂寞としたものであった。広大な時空間に、知識の島々がぼっかりと浮かんでいるのである。一つひとつの島をみると豊かな知的財産であり、またはその入り口であった。面白いものもあれば、興味がひかれないもの、響いてくるもの、同じものがただ繰り返されているものなどさまざまであった。

学生は次々と島々を訪れる、未熟な訪問者または旅人であった。多くの学生はその島を訪れたことによって見聞は広がるが、そこで話しかけられたり、出会った人と会話することはほとんどなく去っていく。たとえ方向を失い、道に迷ったとしても、地図や羅針盤が特に用意されているわけではない。島の生活も、学生の訪れがあってもそれに影響されることなく、前と変わることなく続いて行くのである。学生は過ぎ去る者であり、ある島を訪れそこで生きるということはない。そこで何かを試したり、新しいことに挑戦したりということは、想定されていないのである。見聞きした知識をどう関連付け、また自己の生き方に位置づけるかは、基本的に学生個人に任されているのである。

このメッセージ自体は間違っていないし、反対する理由もない。しかし、教育機関としての大学が、日本の場合青年期から成人期への、自己確立の時期の学生が大多数と考えた時、欠落しているものも、またはっきりしていた。吉川教授の場合は、グループ体験または他者そして自己としっかり向き合う体験を通してもたらされた一つの気づき、新たな自己理解であった。

ボルト理事長の指摘は、第一には本当に自分が生きて行くために、人間というものを理解する学問ということであった。そのためには、授業での学び又は得た知識を自己とどう関連付けていくかという、思考又は学びのプロセスが欠かせない。そうした学びに対する自己関与的視点又は態度を、どう形成していくかという大きな課題である。なぜなら、学生一人ひとりのライフヒストリーと価値観はそれぞれ異なるので、既成の一つのプロセスを提示することがほぼ不可能だからである。学びとその成果については自己責任であるというメッセージが、自己関与や自己決定への道筋の困難さに対する、言い訳になってしまった時に、それなりに道を求めながら、道を失った学生からの問いかけとして、学生運動に到った部分もあるだろう。

第二は、実際に生かせ本当に社会を変えて行くような働きのできる学習を理想とする、という点である。ともすると、これは実技・実務教育や社会で必要



とされるスキルの習得ととらえられがちである。これは、教育の観点からすると、教育の場における対話の欠如である。学生は各島つまり授業の場で、対話する機会は与えられていない。ここで言う対話はマルチン・ブーバーが提示した、我と汝という関係性に基づいた対話のことである。日本の学園紛争は国立大学から始まったが、そこには旧態依然の権威構造と権威関係がはっきりと在ったからだと推測する。

立教大学は教育職と事務職は対等であり、教員と学生の間柄も近く、キリスト精神に基づいた様々な活動も活発に行われていた。しかし、教室という場においては、学生は被教育者であり、当然知識に関しても教授が上であり、知的弱者となる訳である。そうした場では、教授と学生の間で質問と答えというやりとりはあっても、対話は成り立たず、特別な場面が用意されない限り、学生同士の対話もなかなか成立しないであろう。実際に生かし、社会を変えていく学びということは、まずは、学びの場で実際に対話を通して自分を活かしていくということである。または、そうした試みをしていくことにより学ばれるといえよう。それは簡単なことではない。常に自己そして他者と向き合うことからである。

### 3 教育の冒険の背後にある、ヒューマンスティック・エデュケーションの潮流

ヒューマンスティック・エデュケーションは1960年代、米国においてA. マズローを中心とした心理学の第3の潮流と共に、台頭した教育の流れである。1971年には、全米ヒューマンスティック・エデュケーション・センターが設立された。その趣意書<sup>10</sup>によると、ヒューマンスティック・エデュケーションとは下記のように要約される。(強調は原文のまま)

- 1) ヒューマンスティック・エデュケーションとは、一人ひとりが健康で、自己実現をし、自分自身と自分の人生を肯定的に受け止め、自分の属しているグループに貢献できる人となっていくプロセスである。
- 2) そのためには、(a) 考えること (b) 感じること (c) コミュニケーションを取る (d) 選択すること (e) 行動化することという五つの“ライフスキル”が非常に重要である。
- 3) ヒューマンスティック・エデュケーションにおいては、次のような教育環境が大切である。(a) 学習者の自信を高める (b) 学習者にとって意味のある教材と体験を提供する (c) 重要な選択の機会を提供する (d) 自己評価を促す (e) 現在直面している社会問題に焦点を当てる。

#### (1) ライフスタイルの変化

ボストン大学教育学部大学院のポール・ナッシュ教授は、ヒューマンスティック・エデュケーションの生まれた背景には、生存志向 (Survive oriented Life-style) から成長志向 (Growth oriented Life-style) へという、ライフスタイルの変化があったと指摘している。南山短期大学で展開してき

たLaboratory方式の体験学習も、そうした変化を背景としたヒューマニスティック・エデュケーションの流れの一つと位置づけることができるであろう。

ライフスタイルの変化と米国の社会運動、また体験学習に関わる出来事を図表にした。

図表1：ライフスタイルの変化（グラバア2011）

ライフスタイルの変化	年	国連の活動とアメリカの社会運動	体験学習の成立過程
●生存志向ライフスタイル (Survival oriented Life-style) キーワード：衣・食・住	1939	大恐慌	
	1940	第2次世界大戦開戦	1946 K.レヴィン・K.ベネ
	1945	国連発足	コネチカット W.S
経済力・学歴 転換点	1950		1947 Tグループ誕生
●成長志向ライフスタイル (Growth oriented Life-style) <人間の尊厳のために>		黒人解放運動	
キーワード：自己実現 A.マズロー 自己開示 S.ジュラート 対話 M.ブーバー	1960	学生運動	1958 日本における 第一回 Tグループ
	1968	国際人権年	1968 日本にて大学紛争多発
	1970	ローマ会議「成長の限界」	1969 立教大学ロックアウト
私であること 個であること 共にあること		女性解放運動	ウーマンリブ 1971 日本における フェミニズム 第一回学生Tグループ
物質的な豊かさ ↓	1975	国際婦人年	1973 南短・人間関係科創設
	1981	国際障害者年	
		マイノリティ	障害者 少数民族 セクシュアリティ (ホモ・レズビアン)
精神的な豊かさ ↓	1990	先住民	
●いのち志向ライフスタイル (Life oriented Life-style)	1993	世界の先住民の国際年	
キーワード：公害・環境破壊 R.カーソン 共生 黒川紀章 宇宙船地球号 R.バックミンスター・フラー	1998	世界人権宣言 50周年	2000 南山大学 心理人間学科創設
ホリスティック アプローチ	21世紀	2001 国連文明間対話年	

## (2) 合流教育（山口真人教授）

ヒューマニスティック・エデュケーションの他の例として、合流教育（Confluent Education）をあげておく。ヒューマニスティック・エデュケーション

ンとして、共通の目標と教育観を発見することができると思う。カリフォルニア州立大学サンタバーバラ校の大学院で、合流教育を学んだ山口教授によると、合流教育は『『今ここ』での自分自身の身体や感情への気づきを高め、それに応答することを通して、分離していた認知と感情・身体を統合して、より真実に全体としての自分自身の生を生きるように援助する』という、フリッツ・パウルの提唱したゲシュタルト・セラピーの原理と技法を用いた教育である。

「全人教育」の重要性は承認されているにもかかわらず、小学校から大学まで多くの授業は修得した知識の量や質といった認知的側面の学習のみを重視して、学習者の感情的側面の学習（学習のよこびやたくつといった感情や、学習や生き方への態度や行動や価値観などへの気づきとそれへの応答を可能にすること）への配慮に欠けています。それは教育本来の目的の一つである「心的成長」に本質的に関与しないどころか、学習者の心が無視され殺されているような授業すらざらにあるのが現実です。そのような死んだ教室や授業を、学習者が生きることのできる教室や授業に変革することが合流教育の目標というわけです。

大学院の授業も人間関係科の授業と似ています。30人でTグループをやっているような「グループダイナミクス」や様々な組織管理者との面接を試みる「組織論」、読書とディスカッションや実習・映画などを使った「哲学的側面」の授業、Here and Nowでの気づきとフィードバックやゲシュタルト技法のトレーニングをする「ゲシュタルトの実践」、その他カリキュラム研究、変革論、創造性研究、フィールド・プロジェクトなどなど。

授業時間は3時間の集中授業、成績はS・F・Iで表示、すべてレポート制、そして各授業の終わりには必ず10分位のプロセッシングの時間があって授業に対する疑問・感想・不満・気づきなどを自由に交換したりします。私にとっては再び学生の視点を経験したことは大きな意味があったと思います。<sup>11</sup>

## II 南山短期大学の体験学習の実際

ここでは、Laboratory方式による体験学習という教育実践を支えた、さまざまな要素を考えてみたい。

### 1 カリキュラム上の要素と人的要素（大庭征露教授）

大庭教授は副学長として、また「哲学的基礎」の担当者として、人間関係科の創設時より教育とその基盤である、人事・施設・教材等、人的な条件と物理的な条件を整え、支える役割を担っていった。

創設時より10年経った1983年に書かれた「人間関係科創立当初をかえりみて—その授業の形態など—」<sup>12</sup>を抜粋し、更に→を付けた部分では説明を加え、体験学習による高等教育という新しいカリキュラムを支えた要素を概観したい。

### (1) 授業時間

1週1回1コマの授業時間は1つのプロジェクトについての体験学習のサイクルには適合しない。→(通常の一週間の時間割表にとられない、その授業内容に適した時間割が組まれた。時間割で初期には、3つの基礎論を順番にそれぞれ金・土の集中授業として6、7週続けて行う方式をとっていた。シュタイナー教育を学んだ学生からよく、人間関係科の教育とシュタイナー教育の類似性を指摘される。こうした授業の組み立ては、シュタイナー教育の1つの教科をある期間集中的に学ぶエポック授業の考え方に良く似ている。資料として昭和53年度(1978年度)の時間割表(図表2)を本論文末尾に掲載した。なお、「哲学的基礎」については授業の性質上集中的にまとめて行うより、継続的に行った方が意味があるというふりかえりにより、この時までには火曜日の午前中に継続的に行っている。)

### (2) 合宿授業

5泊6日の合宿授業を1年次、2年次に3回宛、卒業までに計6回行う。うち1回の合宿はラボラトリー方式による人間関係基礎訓練に充てる。各合宿への参加は必須条件である。適切に運営されれば、非常に有益であることは部外者にも想像に難くないだろう。→(合宿の回数は後に選択制のものも設定され、学生によって受講する回数は違いがあった。しかし全ての学生にとって、オリエンテーション合宿に始まり、卒業合宿で終わるという2年間であったと思う。人間関係訓練と記されているTグループは、1年度選択制を試みたが、それ以外は必修であった。)

### (3) 授業の形態

授業は原則として、1人の教師による講義形式を採らず、何人かのスタッフがチームを組んで行う。教師は学生たちの自発性と相互援助とを助長し、「今ここで」起こっている状況、体験そのものから各自が体験的に学びとるよう指導する。授業の終わる前10～15分を割いて、学生個人及至グループに「ふりかえり」を書かせる。当番の学生にクラス全体の授業の経過やふりかえりを書かせることもある。これらの「ふりかえり」には教師に対するフィードバックも含まれる。→(後にこれは、授業記録として、担当した教員が必ず記入し、常に全スタッフにオープンにされていた。)

### (4) 授業の準備とふりかえり

チームを組んだ教師たちは、多くの時間と労力をかけて討議し、授業の目標、内容、方法、教材等の立案と準備をし、また、全授業の時間配分と各セッション内の時間配分(時には10分刻み)や、チームメンバーの役割分担等を細かく決定する。授業が終わるとスタッフは研究室で学生の「ふりかえり」を参考にして、その授業のふりかえりを行い、活発な意見を交わすが、これにも多くの時間が費やされる。

授業形態の長所

- ・まず一人の教師よりもチームワークのよくとれた複数の教師の方が、よい授業のプログラムもでき、注意も行き届き、互いに不足を補い、援助しあうことができ、教育効果を高めやすいことは言うまでもない。
- ・学生同士のフィードバックが容易に行われるばかりでなく、教師学生相互のフィードバックも行われて、両者の理解、親しみが深まり、教師が学生から学ぶ機会も多い。学生と教師との親密さ、相互理解を深めることは、人間関係科の教育の最も重要な基礎である。

### (5) 評価

専門科目についてはABCの段階評価をせず、S (Satisfactory) と F (Failure) だけにした。暫定的にはI (Incomplete) も用いるが、これは要求された学習、作業その他の成果によって最終的にはSかFかに決定される。

教師が教室の内外で学生との人格的接触と対話につとめ、学生一人一人の個性、特徴、能力、学習態度、努力、進歩の状況などを平常からよく見知っているなら、いわゆるテストの必要はまずない筈である。そればかりでなく、獲得、蓄積した知識の量よりも、総合的な人間的成長を重視する教育では、その成果全体の成長、身につけたスキル、それらのために払った努力の度合いなどについて真面目にふりかえり、自己評価すること、しかもそれを個人面接などによって教師が援助することの方が遥かに有意義であろう。

### (6) 教室と資材

講義形式の一斉授業と異なり、小グループに分かれての作業や話し合い、あるいは全員が活発に動き回ったり、坐ったり、横臥したりするボディワークなども行うので、全大会のための広い室、小グループのための小さい部屋も欲しい。さまざまな工夫とやりくりが行われた。

デリケートな人間関係学習には、物理的、生理、心理的要因の影響が意外なほどにも大きいことは経験者の等しく認めているところである。

### (7) この授業形態の持つ問題点

- ・一般に体験学習によって学ばれる事柄の量は、それに費やされる時間に比して、講義による学習とは比較にならぬ程少ない。しかし、教育の価値と効果とは知識の量だけでは測れない。

よく言われるように、哲学でなくて哲学することを、釣れた魚を多く与えるより魚の釣りがたを体得させたいのである。

- ・よいものを得させるためには多くの労力と時間と費用を要するのが普通だが、人間関係科の教育に要する費用、教職員の払う犠牲、労力と時間は非常に大きい。一教科に対し2～5名の教師チームを編成するとすると、教師の担当時間数も負担も著しく重くなる。

そして大庭教授は、最後に人間関係科創設当時に持っていた抱負や今後への期待を次のように述べ、更に教員に宿題を課している。

教育の名に値しない「人間不在」の教育の横行している今日こそ、「人間存在の神秘

に気づかせ、更には窮極的な存在の神秘への眼を開かせ、そこへ魂を導く」という教育の原点に立って、「教育における人間性の回復」旗印を高く掲げる必要がある。人間関係科もその旗手の一員としての役割を果たさねばならない。沢田教授が常に言っておられた、人間関係教育における理論と実践の全き統合をできるだけ速やかに実現したい。一中略—それにつけても人間存在の現実の深い洞察から生まれる人間関係学の確立は急務である。

## 2 関係理解（星野欣生教授）

Laboratory方式による体験学習においては、学習の場に生起する関係の質が重要であり、そこでの関係のあり方は、基本的にはTグループでの関係のあり方が基盤となっているといえるであろう。

星野教授は、伊藤博、林竹二、パウロ・フレイレを引きながら、教育の質を深め得るのは、教育技術よりも教育関係にあり、「教え方」も必要であるが、「かわり方」により重点を置くべきであると述べている。<sup>13</sup>

星野教授は留学先の図書館で「WITH-ness」という言葉に出会った時、思わず「これだ！」と叫んだと書いている。星野教授は家庭裁判所の調査官、JICEの研修生、企業教育のコンサルタントとして人と関わる仕事に従事してきた。人間関係科創設2年目から柳原教授の求めに応じて南山短期大学に奉職し、その後南山短期大学から米国へ留学していた時のことである。

そしてこの「WITH-ness」という言葉は1946年Laboratory Training 誕生のきっかけとなった研修会を、K・レヴィン、K・ベネらと共に実施していたジャック・ギブのものであった。星野教授にとってこれは新しく出会った概念というより、この言葉によって人間関係科が目指している関係性(教師と学生、学生と学生、教師と教師)の在り方の確認になったということである。当然それは又、学生が卒業し社会へ出て行った時の指針でもある。

星野教授はギブのあげた「WITH-ness」の10項目の特徴を参考にしながら自分の体験を基礎とし、7つの要素を挙げている。特に「WITH-ness」をめぐって教員同士で話し合った記憶はないが、ここで挙げられている要素は、人間関係科の教員の中では誰もが同感できる要素ではなかろうか。「ともにあること (WITH-ness)」<sup>14</sup>より抜粋し掲載しておく。

### WITH-nessの7つの要素

#### (1) 人間性 (humanity, being fully human)

精神・肉体をもった1個の人間として、その人が、そのまま、そこに存在しているということである。「ともにある」ということは、役割としての教師から人間としての教師へ移行することである。教師という役割をもった一人の人間がそこにいる。このことは極めて普通のことであり自然なことであるが、現実にもそのようにあることは、かなり難しいことである。



「一人の人間としてそこにある」ことを具体的に言えば、その人らしさ、ユニークさ、独自性が自然と表にでており、誰にでも了解しやすい状態にあることである。仮に身構えている人がそこにいるとすれば、身構えていることが自己の内に抑圧（防衛）されず、そのことが相手に了解可能なように表にでていいることである。根本的には、人間に深い関心があること、他者があるがままに受容できることが前提となる。

## (2) 現実性 (reality)

「ともにあること」は、いまを、あるいはいまの生きざまを、教師と学生がお互いにわかちあえることである。例えば、いまこの場で思っていること、感じていること（それは自分に対してであれ、他者に対してであれ）を、そのまま相手に伝えあうことである。そのためには、いまここ (hear and now) に生きていること、いまここに存在していることが強く望まれる。

具体的な行動としては、正直であること、ほんものであること、正真正銘であることなどがあげられる。自分の本当の気持ち (feeling) が行動の形で反映されてあることが必要であり、また、相手に対しては自分に映った相手をそのまま相手に告げる (feedback) ことが必要である。そして、また、相手の部分に反応するのではなく、いつも相手の全体に反応することが期待される。これらの態度行動を阻害するものとしては、分析的、評価的、傍観的な態度や合理化などの行動があげられる。これらは、何れも相手や自分の直に触れることにはならないからである。

## (3) 相互関係性 (being interactive)

「ともにある」関係は、少なくとも相互に関係があることである。そして、その質は相互依存の関係 (interdependent) である。

ここでいう相互依存関係とは、お互いに教育の場に主体的に生きている状態での交流関係である。勿論、一般的には教師の方が知識、経験などは多いと思われるが、それが故に一時的に教師が主導権をとることはあるにしても、永続的にそうあるのではない。支配-服従・依存の関係、一方通行の関係から、相互主張、相互依存、両面通行の関係へと移行していくことが必要である。恐らく、それは最初からそのようにつくられるのではなく、前者の状態から出発して、教師のさまざまな態度、行動あるいは学生への刺激 (介入) により、前者の関係が後者の関係へ発展していくのだと言える。その過程で対決 (confrontation) が起こることも充分想定されるし、対決の危険をのりこえるなかでそれは実現されていく。対決は個と個のぶつかりあいであるが、その解決は闘争のように勝ち負け (win-lose) で終わるのでなく、双方が勝ち (win-win) の状態で終わることにより、相互関係は深まっていく。

## (4) 開放性 (openness)

相手に対して心理的、物理的に開かれた (open) 状態であることで、教師が学生と「ともにある」ための一つの重要な条件である。心理的には心の窓が開かれ一心的な防衛機制のはたらきが少ない状態、物理的には生活空間がいつも開放されている状態である。開放性は率直であることとも言える。自らを開放することは極めて能動的な行為であり、率直に自分のありのままの状態を外に表していくことである。自己を他者ある

いは世界に対して積極的に開示していくことに他ならない。

また、開放的であることは、自らが開かれているとともに、相手をも自由にする関係づくりをすることである。もし、自らを開くことが相手を不自由にしてしまうようなことがあれば、それは関係の中における開放性と言うことができない。

次に、自らが開かれていることは、他者との関係で言えば他者があるがままに受容すること、あるいは共感することである。

#### (5) 感受性 (sensitivity)

学生と「ともにある」ためには、相手がいま心理的、肉体的にどのような状態にあるかがあるがままに感じとれることが必要である。教師が自らの心的態度を感受性豊かな状況に保つことが、WITHの関係づくりの必須条件である。ここで感受性と言った場合、それは状況に対するものと人に対するものの二つにわけられる。前者はどちらかといえば、その人をとりまく環境など物理的条件に対するものであり、後者はその人の心理的、肉体的条件に関するものである。学生の状況に敏感であること（ここでいう敏感とは、感覚的であると同時に理性的にその状況をとらえることができることである。人間の状況をありのままに把握するためには、感覚と理性の二つの立場が要求される）

感受性が豊かであるためには、参加的観察 (participant observation) のスキルを向上させることが必要である。相手との関係の中に直接自分をおきながら、相手および相手との関係を観察できることである。

更に、自分の心の鏡に映った（感じとった）相手をそのまま相手にかえす（告げる）－フィードバックすることにより、「ともにある」関係づくりは促進される。感受性の豊かさ、フィードバックの行動は、それにとまって自由に態度、行動を変化しうる柔軟性 (flexibility) を要求することになり、換言すれば、「ともにある」ことはそのような柔軟な行動性によって保証されることにもなる。

#### (6) 親密性 (intimacy)

親密性とは肉体的、心理的に近くに存在することである。からだの接触などが前者にあたり、自由な感情の表出などが後者にあたる。「ともにある」ことは、何らかの形でこの二つの状態が、同時あるいは別個にあることである。

#### (7) 楽天性 (being optimistic)

「ともにある」ための要件の一つとして楽天的であることをあげたい。その意味は状況に対して悲観的にならないことである。状況を悲観的にとらえることは、逃避的、消極的になることにつながりやすいし、防衛的な態度を招きやすい。それは「ともにある」関係でなく、「はなれる」関係をつくりあげることになる。教育の場で、教師と学生との関係が発展していくなかでさまざまなことが起ってくるが、その際、問題が発生することを悲観的にとらえないで肯定的にとらえていく、問題が発生することを当たり前であるとする考え方である。問題解決的な思考型式を自己の内にとりこむことによって、問題の発生は相互の関係を深めていくよい機会であると考えることが出来るようになる。問題状況を効果的にとらえ解決していこうとする心構えは、物事を希望的にとらえていくことにつながる。

星野教授は結論として、「教師は学生の前で、つまり教育の場でいつも『ほんもの』(authentic)であらねばならないということである。『ほんもの』であることは、教師が学生と『ともにあること』(WITH-ness)の根底にあるものであり、またその凡てであると言ってよいかもしれない。」と述べている。

### 3 体験学習と人間関係科の教育プログラム——〈教育の冒険〉の実践(中野)

短大教育の中に体験学習教育を実践する試みは、実際にどのような授業科目の構成の中で試みられていったのだろうか。また、どんな部分に〈教育の冒険〉といえる要素を見いだすことができるのだろうか。いくつかの科目の中でその特徴を検討してみよう。

#### (1) カリキュラムの大枠

28年間の人間関係科の授業カリキュラムを総覧してみると、数度のカリキュラム改訂がおこなわれているが、その多くは、科目の名称変更や必修・選択の種別変更、科目間の連携、新規科目の追加などで、カリキュラムの全体構造の根本的な変更はおこなわれていないといえることができる。そこでカリキュラムの恒常的な大枠を確認するために、まず最初期に設定された専門教育科目をあげてみることにしよう。それはつぎのようなものである。

大きくは、概論的科目、基礎的な講義演習科目、個別主題型の各論科目、Tグループ・トレーニングに代表される合宿型実習科目、それに卒業研究があり、これらは全員履修すべき必修科目であった。そしてこの構成上の枠組みは最後まで変わることはなかったのである。

これらの正式の科目名のあげてゆくと、「人間関係概論」、「人間関係基礎論(同演習)Ⅰ(哲学的基礎)」、「人間関係基礎論(同演習)Ⅱ(心理学的基礎)」、「人間関係基礎論(同演習)Ⅲ(社会学的基礎)」、「人間関係総合実習Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ」、「人間関係各論(\*教育・家族などの個別主題名が入る)」、「卒業研究」である。「卒業研究」は主各論と呼称されたほぼ6つの各論のいずれかと組み合わせて履修することが基本であった。各論的科目は、教員の専門領域に合わせて開講されたが、上記科目の特徴は、すべての科目について、①講義のみで展開される科目はなく、演習または実習の要素を含むプログラムが導入されていたこと、つまり体験学習的要素が授業プログラムの基本となっていたこと、②複数教員でのチーム・ティーチングで授業がおこなわれたこと、③各学年単位で見ると、全学生が同じ授業、同じプログラムを体験するという共通体験の場が学習過程として組まれていたこと、があげられるだろう。授業という学習の場が、密度濃い共同体験の場であったことを最も強く特徴づけていたのが5泊6日の学外合宿でおこなわれた4種の「人間関係総合実習」授業である。卒業までの2年間、4つの学期ごとに、生活合宿、Tグループ合宿、ワークショップ合宿、卒業合宿と、教員全員が授業を担当し、教員学生が一同に介した授業が実践されたことは、後で述べる「学習共同体」づくりに多大の影響

を及ぼしたことは想像にかたくない。

こうした変わることをない枠組みに付加してカリキュラムの変更部分において〈教育の冒険〉という観点からみて重要と思われる科目に「人間関係フィールドワーク」と「人間関係原論」の2つをあげることができる。

### (2) 人間関係フィールドワーク

「人間関係フィールドワーク」は、学外の障害児者や高齢者の福祉施設に週一回通いそこで援助的な人間関係の実習をおこない、学内でそのふりかえりの授業を行うというものである。当初基礎論Ⅱ（心理学的基礎）と基礎論Ⅲ（社会学的基礎）の実習プログラムの一環であったものが、1つの実習科目として1980年度に独立した科目である。単独の科目となったことで、この科目もまた全教員が担当することとなる。実際は各施設に分かれた学生を分担担当するのであるが、年間の学習プログラムは全教員が共同でつくり運営する授業であるため、学生教員ともにこの授業もまた学科全員の参加授業となったのである。

このように学外に人間関係の体験学習場面を設定することは、体験学習が学外つまりは社会の人間関係の現場に体験場面をもつということで、「リアルな人間関係」の体験から学ぶことを志向する人間関係科にとって、また学生たちにとっても強いインパクトを与える授業となってゆく。これの意味することのひとつに、人間関係科の体験学習が「構成的実習」や「Laboratory方式」の実習を超えて体験学習の場面そのものを社会の中に求めていくことへの〈教育の冒険〉と見ることもできるのではないだろうか。

### (3) 人間関係原論

全教員がかかわりながら創りあげる授業として1989年度に始まった科目が「人間関係原論」である。これは設立当初よりの基幹的な科目であった「人間関係概論」を内容においても刷新しようとする試みであった。人間関係概論は、設立当初よりいわば人間関係科の内部の人ではない柳原教授に依存して運営された授業であった。専任教員にそれにふさわしい人材がまだ用意されていなかったからでもあるが、さらに大きな理由は、そこで語られるべき内容となる、人間関係科が本来ベースとすべき「人間関係の原理とはなにか」、人間関係科の教育の目標・主題・学習方法論等の基準的原理はなんなのか、また人間関係科が主題化する「人間関係」がどのようなものかの問いにこたえる授業をおこなう力がまだなかったからである。したがって「人間関係原論」の開設は設立当初より念願されていた人間関係学の基礎理論構築への第一歩となるべきものであったとも思われる。しかしながらこの試みは別の方向へとすすんでゆくことになる。

人間関係原論の2つのねらい：①人間関係の原理はなにかをさぐる〈人間関係・原論〉と、②〈人関・ニンカン〉という学習共同体をめざす集団そのものを体験的に学習する場、そのためにはこの場を活性化して人間関係を学び互い

の成長を促進させる風土をつくる試み〈人関・原論〉、であったと思われる。そして結局②が焦点化されてゆくことになる。それは「体験から学ぶ」の旗印のみでは個々人の学習上の「気づき」は生まれても、そこからただちに普遍的な「論」が自然に構築されることはないからである。ここに「体験学習」を標榜する学習のひとつの限界があるとも言える。「人間関係科」をそのまま延長しただけでは「人間関係学科」にはならないのである。

#### (4) 学習共同体づくり

では「人間関係原論」はどのような方向へすすんでいったのだろうか。人間関係科の教育にはカリキュラム表には書かれていない、いわゆる〈暗黙のカリキュラム〉Hidden curriculumとして《学習共同体》(Learning Community)づくりがある。「人間関係原論」において行われていたこの学習共同体の風土づくりが、学生と教師との生きた関係の場そのものにおいて、学生とともに「人間関係の原理」論を創り上げようとするねらいは、畢竟この学習共同体である人間関係科(通常、人関ニンカンと呼称される)という集団そのものを体験的に学習する根幹的な学習プログラムとなっていたのである。すなわち「人間関係原論」という授業には相関する2つの相貌があり、ひとつは(1)人間関係の原理はなにかをさぐる〈人間関係・原論〉という科目名称で本来ねらわれていた学習テーマとしての貌であり、もうひとつは(2)まさに隠された貌、〈人関〉と呼ばれる学習共同体自体を体験学習の学習フィールドとすることで、この場を構成員相互の成長を促進させる場としてゆく体験学習の一大プログラムという相貌である。この授業は通称で、人間関係を縮めて「ニンカン原論」といわれていたが、「人間関係原論」のもうひとつの貌は〈人関・原論〉というものであったのである。

この二重のねらいのもとにおこなわれた「人間関係原論」は結局(1)の人間関係の原理論を生むことはできなかった。そして(2)の人間関係科そのものを体験学習する主題が焦点化されてゆくことになった。しかしこのことは当然の結果とも言える。なぜなら、「体験から学ぶ」の旗印のみでは個々人の学習上の「気づき」は生まれても、そこからただちに普遍的な「論」が自然に構築されることはないからである。ここに「体験学習」を標榜する学習のひとつの限界があるとも言えるのではないだろうか。スタートの時点で設定された「人間関係科」の名称そのものに、体験学習に特化した教育の強みと同時にその限界も内含されていたのである。言い換えれば「人間関係科」はその歴史を重ねることで自ずと「人間関係学科」になってゆくことはないのである。

#### (5) 愛の侵略

学習共同体づくりという隠れたカリキュラムにとって欠かすことのできない重要なことがらがある。それは1994年南山短期大学の25周年記念行事のひとつとしておこなわれた『愛の侵略 マザーテレサとシスターたち』の舞台上演である。これはその後も何度か年度を越えて学生がかわりながら上演されるの



であるが、主各論のひとつである「自己表現」授業で「からだことばのレッスン」をおこなっていた竹内敏晴教授がこの25周年のために書き下ろした戯曲をもとに、教授自身の演出によって実現されたものである。この上演は、英語科を含む南山短期大学の教職員学生さらに学外の参加者も加わり人間関係科の全員でつくりあげた充実感を学科にもたらすことになる。こうした協働性の体験は共同体そのものの活力となって学習共同体を活性化する働きをもたらすものである。

この上演がもたらした効果はそれのみではなく、いなそれ以上に、戯曲タイトルである「愛の侵略」ということばがもつ、この協働する学習共同体がなにをその精神的な指針とし、目標とすべきかの内的メッセージをあらためて明示化した点にあるように思われる。それはひとつには、人間関係科の体験学習で学ばれる人間関係とは、「愛」ということばに示される、私たちが人と関わる際の根本的ありようを告げるものである。なんのために人間関係を学ぶのか、なんのための体験学習であるのか。それは一人ひとりの人を愛するためであるという目的の明示である。そしてこのことはキリスト教の人間観を基盤とする南山短期大学に設立された人間関係科の礎となったことばでもある。

またもうひとつには、(そしてこれが新しく投げかけられたことばであるように感じられるのだが)、愛は本来的に「侵略」という形をとるという、通常わたしたちが想定する共感、思いやり、いたわりなどの愛の概念と異なる様相を暗示するものである。「愛の侵略」はある神父がマザーテレサの行いを評したことばであるが、人間関係科がこのことばと出会ったとき、人間関係科での〈教育の冒険〉である体験学習がベースとすべき人間関係観はどのようなものかを語る際に、そのことばはこれに明確に答えたものでなければならないということである。しかしこのことばは語られることなく人間関係科での〈教育の冒険〉は終わりを迎えたのである。

#### 4 <教育の冒険>としての体験学習の可能性の条件

##### (1) 南山短期大学における〈教育の冒険〉の特徴

南山短期大学でおこなわれた〈教育の冒険〉の試みの特徴がどこにあったのかここでまとめてみよう。

人間関係科で行われた数度のカリキュラム改訂をとおしてめざされていた人間関係教育および体験学習の導入と変革の試みとは、成人前の成長期にある学生の一個の人格としての成長過程に焦点をあてた、教育の人間化をめざすひとつの教育実践であったと総括できるのではないだろうか。この試みのなかで特徴的な要素をいくつかとりあげてみる。

第1の特徴は、それが短期大学2年間のものとは言え、高等教育の中で実際に試みられたということである。そしてこの教育実践が30年近く不断の変革をともなって進展していったことは、つづく4年制大学における体験学習型教



育をすすめてゆくための足がかりを築くことができたことにひとつの大きな意義があったと言えるだろう。

第2の特徴は、一つの学科の教育課程全体が体験学習の実践の場となったことである。この条件によって、学科の教育プログラムの総体が、その基底において、「学習共同体」の風土づくりをめざす体験学習となりえたのである。

第3の特徴は、学生の「気づき」と人格的な「成長」に学習課題が焦点化されていたことである。それは個々人の気づきの質や量を、また個人の成長を一律の尺度で比較評価できないとして採用された、段階評価を廃した評価方式（S・F・I評価）に反映されている。

この〈教育の冒険〉がとりあえず継続しえた要因について考えてみると、この点でもいくつかの好条件があったことを指摘することができる。

第1には、最初に〈教育の冒険〉の種が蒔かれたところが南山－短期大学だったことである。南山はキリスト教系の宗教立学校である。その教育モットーは「人間の尊厳のために」であり、このことはヒューマンスティック・エデュケーションを志向する体験学習の理念とマッチしていた。南山が宗教立の大学であったための大きな特徴が、宗教の科目を専門教育課程に入れるのではなく、哲学的基礎論のような哲学系科目が体験学習プログラムとともに主要な基幹科目となったことである。その意義は、ここでの体験学習の学びの領域がたんに日常的な人間関係問題やコミュニケーション問題の解決法を身につけることに終始するものではなく、人間としてまた一個の個人としてよく生きるとはどういうことかという人間観・人間関係観・倫理観の問題と連続するものであることがセットで問いかけていたというところにある。哲学系科目で講読された本は、自己の主體的ありかたを問う実存主義哲学やブーバーをはじめ人格主義哲学者のものであったことはこのことの事情を証しているものであろう。

第2には、最初の高等教育機関として選ばれたのが教養系女子短期大学であったことである。①短期大学であったことで、成人を前にした心身の成長過程にある学生を対象にした人格的「成長」を学習目標とする教育に特化しえたこと、②女子のみであったため、心身の接触を試みる体験への抵抗感も少なかったこと、また、教養系であることで、特定の資格取得をめざす学習を混在させる必要がなく、さらに大きな点は、③既存の「学」の教育によってカリキュラムがしばられることなくユニークな授業を試行することが可能だったからである。

このことは、「卒業研究」をめぐる改訂の経緯からもうかがうことができる。「卒業研究」（いわゆる卒論）は設立当時は大学教育の最終成果として一般に考えられていたものであり、その強化の方向として一度は学問領域に区分される主各論と連動して組まれていた。もとより卒業研究の大きなねらいは、共同研究するなかでのチームの人間関係プロセスに焦点をあてることにあった。この科目が1990年度より「研究プロジェクト」と名称変更され、さらに選択科

目となっていったのは、「学」的領域研究の要素を排してよりチームの「人間関係プロセス」に科目の学習課題を焦点化することにあつたと思われる。こうして卒業研究はもはや特定の研究領域を設定する必要がなくなり、なんらかの共同活動プロジェクトであれば卒業研究たりううとなったのである。これに象徴されるように総じて人間関係科における体験学習の学習領域は「人間関係プロセス」の体験学習に集約化されていった。その変遷を可能にしたのが、南山短期大学にこの種が蒔かれたというところにあつたのである。

## (2) 未来への課題

ところで、こうした体験学習を大学教育に導入する試みは4年制大学やさらには大学院においてどこまで適用することが可能なのだろうか。

ひとつの可能性として、人間関係科での2年間教育がたどりついた「人間関係プロセス」の体験学習プログラムを4年間に拡張する方向が考えられる。この場合は、具体的に考えられるのは、「人間関係フィールドワーク」を社会の様々なリアルな人間関係の体験場面での長期および集中的実習と、学内での学習共同体づくりとを往還する中で学習が展開してゆくことが考えられる。ある意味で「学」的教育とは切り離された人間関係科の4年間版である。これはまた生涯学習教育機関としての社会人対象の大学院教育としても一定の有効性をもっているように思われる。

もうひとつの可能性は、ことばの字義通りの意味での人間関係「学」科の創設である。その際に重要となるのは、真の意味で「理論と実践との統合の学」となることである。「体験学習」「人間関係プロセス」「成長」「フィードバック」など、基本的概念の人間関係学上の定義を打ち立てる必要があるということである。「体験」とは、学習とは、プロセスとは、等々の専門用語だけでなく、実習・ふりかえりの場面で、頻発する「わたし」「相手」「気持ち」など、日常語についての概念検討も必要不可欠のものとなってくるだろう。これらは人間や人間関係を専門とする隣接領域の学との常なる対話が必要となるものである。

もうひとつの重要課題は、そして人間関係学内部でまず確立しなければならないのは、体験学習の基準的な学習方法理論である。直接的には、これまで用いられてきた「体験学習の循環過程 (EIAHE)」に替わる理論の確立である。素朴でわかりやすい説明方式ではあり、生涯ひとは試行錯誤しながらまい方法をさぐり生きてゆくという限りでは、つまり実際のpracticalな真理観からすればこれで充分ことが足りるともいえるが、ひとつずつの論理をつみかさねながら真理をさぐる学的方法論としては通用しないものである。上記の第1の可能性、つまり人間関係科のように個人の「成長」を主たる目的とした教育場面では体験学習の循環過程理論は有用なものであるが、学的方法理論として錬磨される必要があると思わざるをえないのである。

第3の可能性として、より現実的かつ漸進的な方向は、近接する既存の学問

の成果と連携しながら、それらへと体験学習の要素を注入し、まさに体験学習のように試行錯誤しながら「人間関係科」と「人間関係学科」の二兎を追う道であろう。それは体験学習について教育と研究との両者の一致点がどこにあるかを手探りでさがすものであるだろう。その手さぐりの里程標として、次の章で検討する体験学習の未来を創り出すためのキーコンセプトとキーワードをなにと見定めてゆくかが大切になって来るのではないだろうか。

今後いずれの道をとるにせよ、体験学習の名を表に出すものであるならば、その道はどれもが南山短期大学ではじまった〈教育の冒険〉のバトンを引き継いで歩んでゆくことになることだけは確かなことではないだろうか。

### Ⅲ 体験学習の未来を創り出すキーコンセプトとキーワード

I とⅡでは、南山短期大学で試みられた、〈教育の冒険〉としての体験学習がどのようなものであったか、その実際を見てきた。その理由は、Laboratory方式の体験学習の全体像を提示しなかったからである。体験学習と言うと、ともすれば構造化された実習形式の授業、または、体験 (Experience) →指摘 (Identify) →分析 (Analyze) →仮説化 (Hypothesize) →体験 (Intentional Experience) という循環過程としてのみ、捉えられてしまうからである。このように捉えてしまうと、体験学習は非常に限定的で、枠組みの固いものになり、応用範囲が狭まってしまうと考えられる。

しかし体験学習は、柳原教授が考えていたように、どのような領域にも用いることが可能な学習理論なのである。何故なら体験学習とは、雑多な表面に覆われ生きて動いている、時に混沌とした現実の根底に流れているプロセスにアクセスし、そこから学ぶ方法だからである。人間関係科の28年間の歴史そのものがその表れ的一端である。つまり、スタート時点にはTグループとそこでの学習理論しか無かった訳である。まさに混沌とした教室の中で、学生の反応とふりかえり用紙によるフィードバック、そして教員チームが見聞きし、感じとったものを頼りに、そこで起こっているプロセスをとらえようと暗中模索であった。そういった意味で、1期生はまさに体験学習の協同者であった。共に上記の体験学習の循環過程のサイクルを何度も回し、体験学習による教育プログラムを形成していったのである。

人間関係科では、カリキュラム改正が時折行われた。数年かけてある程度完成度の高まったカリキュラムであっても、それを壊し他の可能性を模索したという印象を持っている。それは、体験学習の教育プログラムは常に、体験学習の循環過程のステップを踏んで形成されるというノームが、暗黙のうちに了解されていたからだと考える。

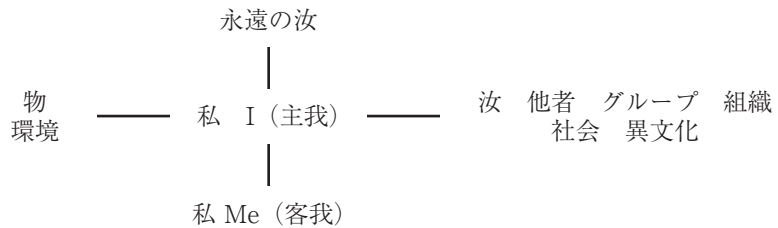
ここでは体験学習のキーコンセプトを確認し、その上で大学教育においてLaboratory方式の体験学習を多くの場で展開していくためのキーワードを提示したい。大庭教授は、前に触れた、人間関係科資料の中で、「教育の最も根

本的な理念、目的は不変でも、その方法や形態は変遷するのがむしろ当然である」と述べている。従来の形態にとらわれず、体験学習の理念や目的を再検討し、さまざまな分野で自由に体験学習を展開していく、一助になればと考えている。

## 1 キーコンセプト

### (1) ラボラトリー方式による体験学習としての人間関係訓練の領域

(柳原教授)<sup>15</sup>



第1の領域：私 (I) という主我と客我 (Me) という個人の内的な関係

第2の領域：私と環境 (生物、非生物) との関係

第3の領域：私と他者、グループ・組織・社会・異文化との関係—一般に人間関係と考えられているもの

第4の領域：私と永遠の汝、つまり超越的存在や価値との関係。どのような世界観を持ち、この4つのベクトルの中心点としてどのように生きていくかという生き方の領域

体験学習は関係を創出する主体としての成長 (成熟) をめざすが、個人の成長 (成熟) はこの図で示されるように、第1の領域に限られるものではなく、四つの領域全てにおける成長 (成熟) を意図している。

### (2) 「コンテンツ」の差異を超えて生きる生きた人間の「プロセス」へのまなざし

(1) の図式を越えた〈教育の冒険〉がおこなわれていったのであるが、そこから新たな図式はついに生まれなかった。人間関係原論で、原理の探求が試みられたがついに図式化することはできなかった。その理由として考えられるのは、体験の領域区分は学的関心の領域と重なっており、人間関係科の関心は、つねに第一次的に、教育の場面における学生の個人的な「成長」に焦点が当てられていたことによるものと思われる。学的領域区分については、教員個々の関心にゆだねられていたといってもよいかも知れない。演劇的手法をもちいた自己表現やホリスティック関連の授業などはその例といえよう。

今後、「コンテンツ」の差異を超えて生きる生きた人間の「プロセス」へのまなざしを基盤とした、諸学に通底する学としての「人間関係学」の構築—どこでも生きる「人関学」(ニンカン学) が、新たな教育実践の中から生み

出されてくることが求められている。

### (3) 新しい人間観・人間関係観・価値観へ導くであろうキーコンセプト

- ～「新しいぶどう酒は新しい革袋に」(マタイ 9:17) のたとえにならって
- ・プロセス=アナログ的 (vs. デジタル的)
- ……ロゴスを超えて(時にロゴスに反して) 時間の流れの中に「生きていること」への着目(理と感の総合=意・行為)
- ・受動性の根
- ・弱さへのまなざし
- ・深さ(超越)へのまなざし
- ・(愛の) 侵略
- ・モノと対話ができる——ヒトの枠を超える感性と知性
- ・生きる [≠生命]
- ・自由 [プロセスに生きる=今・ここに生きる]

## 2 大学教育における体験学習の未来を創るキーワード

(1)～(4)については、互いに重なり合った内容ではあるが、私、対話、共同(協同)、臨床的人間理解という四つの言葉を語る中で、キーワードを提示していきたい。下線を引いた部分がキーワードである。

### (1) 私

体験学習の最も基本的な特徴は、学びの中心に常に**私**という存在があることである。柳原教授の示した図式に、それは端的に表れている。それは**自己関与**的学習ともいうことができる。私が学びの主人公であり、**自分と学んでいる知識をつなぐ**ことが重要である。つなぐ援助や、つなぐ力の育成が重要であり、体験学習の大切な要素になる。それは学習者にとっては今学んでいることを、自分の学び更にいえば自分の生き方という大きな地図に位置づけることであり、それによって次の第一歩を踏み出す方向と位置を定めることになる。

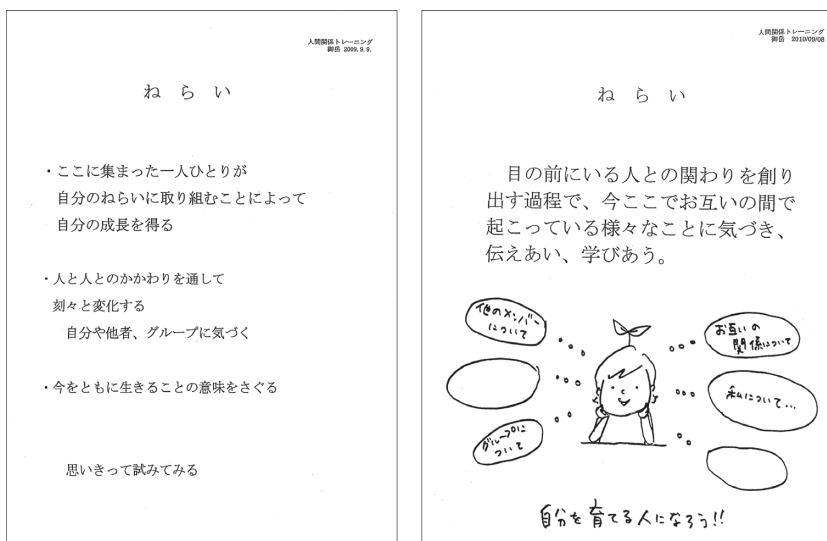
また、体験学習においては、**自分自身が学習の素材**となる。それは、知識を得る学習の場であっても、**関係を創出する主体としての成熟**が目指されているということであり、**自己理解**、**自己開示**、**自己受容**が重要な要素となる。

### (2) 対話

Laboratory方式の体験学習は、Tグループにそのルーツがある。次に南山大学心理人間学科が行ったTグループの2009年度と2010年度のねらいを挙げる。(図表3)

Tグループでは、人と人が向き合い、関わりあい、**今ここで起きているリアル**な現実を生きることからスタートする。それは私が私という一個の人間として、あなたという一個の人間に今ここで向き合うことである。マルティン・ブーバーの言う我-汝という関係の世界に参入する試みと言えよう。そこには呼びかける者と応える者が存在する。このような関係の世界で応答しあう

図表3



ことが対話の世界である。対話は体験学習の基本的要素であり、体験学習は**対話的教育**とも言えるであろう。目の前に今生起している事柄を実際に見、**わかちあい**、共有することにより、自分、他者、そしてグループとそのプロセスについての気づきと学びが深まる。そうした関係の世界では、オープンな自己開示が促進される。またそれが自己と他者の関わりに関する自己開示であれば、それは相手にとっての**フィードバック**となる。そうした自由でオープンな応答関係が創り出されると、互いの自己理解、自己受容が高まり、一人ひとりの違いが豊かさとして認識されるようになる。

### (3) 共同（協同）

Laboratory方式の体験学習は、学び方を学ぶということでもある。すなわち、体験学習そのものを学ぶことが必要となる。体験学習を身につければ、それぞれの現場、つまり生きている場所でそれを活用していくことができる。体験学習を学ぶには**学習共同体 (Learning Community)**の存在が大きな力になる。学習共同体にはリアルな人間関係とさまざまな感情の動きがある。ここではリアルな課題に直面し、リアルな問題解決を試みることができる。

小さなグループであれ大きな集団であれ、安全な風土を持った学習共同体の中で、体験学習は最も効果的に学ばれる。個人の自己内プロセスも重要なものであるが、それも他者との関係の中であってこそ生まれるもの、気づくことのできるものが多いであろう。学習者・教員が関わりあうところに**プロセス**が生まれる。そのプロセスを、表面の雑多なものを手でかき分け、多くの目と耳とその他の感覚でキャッチし、共有する。そのことによって学生も学ぶが、教員も多くを学ぶ。

特に、学習共同体と**チーム・ティーチング**は、FD（教員教育）に多くを提



供する。チーム・ティーチングは授業のふりかえりを行い、それに基づき次の授業の準備を進めるというやり方を行うことが多い。大学においては多数の教員は、教育に関するトレーニングを受けてこない。しかしチーム・ティーチングに参加することによって、教育者としての資質を向上することができるであろう。例えば、教育の場に起っていることへの洞察（学生はどのように学習にコミットしていたか、内容についてどの程度理解できていたか、学生間にどのような関わりが起っていたかなど）を、複数の教員の指摘に接することにより、多面的に深めるチャンスとなる。また、自分の教育的関わりについて、チームの教員から率直な意見やアドバイス、また他の選択肢の提供を受けることが出来る。これは、**教師の共同体**の持つ教育力とも言えよう。

更に、学習共同体が成立していれば、学生から率直なフィードバックを受けることが可能になる。学習共同体を形成する基盤は**学生の共同体**であろう。これは安全な教育風土を生み出し、学生一人ひとりが自分の学びのスタート地点に、しっかり足を付けて立つことを可能にするであろう。

#### (4) 臨床的人間理解

体験学習は、今ここに生きている人間と人と人との生きた関わりに焦点づけられた学びである。今ここに生きている人間とは、**身体的存在**であり意思と感情を持った存在である。また、**感性と理性**という両方のアンテナを用いて、他者や外界と**全人的**に関わる人間である。ここでの学び方の方法は**参加的観察 (participative observation)**である。その場に、思考、感情、身体のすべてが関与していながら、そうしている自分や、他者との関係、取巻く状況や環境との関係を、客観的にみるということである。

学習の場においてコミュニケーションは、教師から学生への一方通行ではなく、双方向であり、学生同士も**インタラクティブ**である。考え、感じ、生きて、動き、関わる人間の全体を学ぼうとするならば、学習の場は**参加型**となり、静的な場よりダイナミックな場が必要になるであろう。そうした場にこそリアルな関係が生じ、リアルな問題解決が試され、リアルな学びがもたらされるからである。

臨床的人間理解は、上に挙げた「私」「対話」「共同」が集合する、体験学習における未来的なまなざしである。

#### (5) 他のキーワード

- ・今ここに生きる：プロセス
- ・ともにあること：学習共同体——「成長」をめざす共同体のありかた
- ・信頼の風土づくり——With-nessの7要素、とくにOpenness
- ・理論と実践の統合
- ・関係的人間観（我-汝の人格的關係）
- ・実存-主体性-自己決定……成長期の課題（自己selfの確立）
- ・現場フィールド：リアルな体験-関係-学び

- ・主体性→関係の中の〈わたし〉
- ・Change Agent
- ・創造性開発

IとIIにおいて、南山短期大学人間関係科での〈教育の冒険〉が何を指し、どのようにして、Laboratory方式の体験学習のプログラムを展開してきたのか、その実際はどのようなものであり、学生や教員はどのように感じ、何を、何を得られなかったのかを明らかにしようと試みた。その最終目的は、こうした全体のプロセスの中から、このプロセスを生み出し、活かし、そこに関わる人の成長を促し、またプロセスそのものを見ることを可能にした要因を、キーワードとして抽出することであった。

なぜなら、そうした要因が組み合わされることによって〈教育の冒険〉が成されたからである。しかし、抽出する力量は充分と言えず、道半ばである。大学教育は広大な領域を有している。またその専門性も非常に高い。しかしここで挙げたキーワードを、たとえ一つでも教育の場に持ち込むことによって、多様な教育の場にプロセスという光りをあて、新たな次元を付け加えることが出来るのではないかと、期待をしているのである。

- 
- 1 「人間関係研究」第8号 南山大学人間関係センター 2009年 p.1~p.29
  - 2 「人間関係科通信」No.8 南山短期大学人間関係科 1983年 p.3
  - 3 「人間関係科通信」No.8 南山短期大学人間関係科 1983年 p.3
  - 4 「人間関係科通信」No.37 南山短期大学人間関係科 1998年 p.11
  - 5 「人間関係科通信」No.4 南山短期大学人間関係科 1981年 p.10
  - 6 「人間関係科通信」No.8 南山短期大学人間関係科 1983年 p.6
  - 7 「人間関係科通信」No.27 南山短期大学人間関係科 1993年 p.7
  - 8 「人間関係科通信」No.37 南山短期大学人間関係科 1998年 p.3
  - 9 「南山大学五十年史」南山大学五十年史作成小委員会 南山大学 2001年 p.86
  - 10 NATIONAL HUMANISTIC EDUCATIONAL CENTER 1978 PROGRAMS
  - 11 「人間関係科通信」No.8 南山短期大学人間関係科 1983年 p.7
  - 12 大庭征露「人間関係科創立当初をかえりみて ―その授業形態など―」人間関係科参考資料2 昭和58年 南山短期大学
  - 13 星野欣生「ともにあること (WITH-ness)」人間関係科参考資料7 昭和59年 南山短期大学 p.4
  - 14 星野欣生「ともにあること(WITH-ness)」人間関係科参考資料7 昭和59年 南山短期大学
  - 15 柳原光「柳原 光先生の体験学習シリーズ 第三部 体験学習本論」行動科学実践研究会 2005年 プレスタイム 参照

図表2 南山短期大学 人間関係科 授業日程表

昭和53年度 人間関係科 授業予定表

53.2.10

	日	月	火	水	木	金	土	
4月	26	27	28	29	30	31	新2年生 ガイダンス	1 新入生出校日
	2	3 入学式	4 1年制ガイダンス	5 1年制ガイダンス 健康診断	6 2年始業日 予備登録	7 オズ限り 授業開始	8	1年制ガイダンス 4/6 ~ 4/8
	9	10	11 哲工 キ/IA	12 マスコミ 家族 総合実習	13 キ/II 家族	14 キ/II G.D. キ/IB	15 キ/II	
	16	17 1年 登録 2年 登録	18 哲工 キ/IA G.D.	19 マスコミ 家族 総合実習	20 キ/II 家族	21 キ/II G.D. キ/IB	22 キ/II	
5月	23	24	25 哲工 キ/IA G.D.	26 登録確認 マスコミ 家族 総合実習	27 キ/II 家族	28 キ/II G.D. キ/IB	29 天皇誕生日	
	30	1 女性論	2 哲工 キ/IA G.D.	3 憲法記念日	4 キ/II	5 こどもの日	6 キ/II	
	7	8 女性論	9 哲工 キ/IA 教育 G.D.	10 マスコミ 家族 総合実習	11	12	13	1.2年総合実習 5/4 ~ 5/13
	14	15 女性論	16 哲工 キ/IA 教育 G.D.	17 マスコミ 家族 総合実習	18 キ/II 家族	19 キ/II G.D. キ/IB	20 キ/II	
6月	21	22 女性論	23 哲工 キ/IA 教育 G.D.	24 マスコミ 家族 総合実習	25 キ/II 家族 倫理 対話	26 キ/II G.D. キ/IB	27 キ/II	
	28	29 女性論	30 哲工 キ/IA 教育 G.D.	31 マスコミ 家族 総合実習	1 キ/II 家族 倫理 対話	2 キ/II G.D. キ/IB	3 キ/II	
	4	5 女性論	6 哲工 キ/IA 教育 G.D.	7 マスコミ 家族 卒研	8 キ/III 地 倫理 対話	9 キ/III キ/IB	10 キ/III カウンセルing	
	11	12 女性論	13 哲工 キ/IA 教育 G.D.	14 マスコミ 家族 卒研	15 キ/III 地 倫理 対話	16 キ/III キ/IB	17 キ/III カウンセルing	
7月	18	19 女性論	20 哲工 キ/IA 教育 G.D.	21 マスコミ 家族 卒研	22 キ/III 地 倫理 対話	23 キ/III	24 キ/III カウンセルing	
	25	26 女性論	27 哲工 キ/IA 教育 G.D.	28 マスコミ 家族 卒研	29 キ/III 地 倫理 対話	30 キ/III	1 キ/III カウンセルing	
	2	3 女性論	4 哲工 キ/IA 組織	5 マスコミ 家族 卒研	6 キ/III 地 倫理 対話	7 キ/III	8 キ/III カウンセルing	
	9	10	11	12	13 人間 概論	14 人間 概論	15 人間 概論	2年総合実習 7/10 ~ 7/15
8月	16	17 前期試験	18	19	20	21	22	カウンセルing 7/20 ~ 25
	23	24 夏期休業	25	26	27	28	29	地域実習 7/11 ~ 16
	30	31	1	2	3	4	5	
	6	7	8	9	10	11	12	

	日	月	火	水	木	金	土
9月	17	18	19	20	21	22	23
			組 織	組 織	夏期休業終了 組 織	始業日 初エンターテイン カンパニ	秋分の日
10月	24	25	26	27	28	29	30
		復期授業開始 女性論	哲工 キ/EA	マスコ 家族 卒研	人間概論	人間概論	人間概論
11月	1	2	3	4	5	6	7
		女性論	哲工 キ/EA	1,2年登録 家族 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II カレッジ
12月	8	9	10	11	12	13	14
		女性論	体育の日	登録確認 家族 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II カレッジ
1月	15	16	17	18	19	20	21
		女性論	哲工 キ/EA 教 育	マスコ 家族 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	南短祭
2月	22	23	24	25	26	27	28
	南短祭	代 休	哲工 キ/EA 教 育	マスコ 家族 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II カレッジ
3月	29	30	31	1	2	3	4
		女性論	教 育	創立記念日	キ/II 倫理 対話 域	文化の日	キ/II
4月	5	6	7	8	9	10	11
		女性論	哲工 キ/EA 教 育	マスコ 家族 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II
5月	12	13	14	15	16	17	18
		女性論	哲工 キ/EA 教 育	マスコ 家族 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II
6月	19	20	21	22	23	24	25
		女性論	哲工 キ/EA 教 育	マスコ 家族 卒研	勤労感謝の日	キ/II ← 組 織	キ/II 組 織
7月	26	27	28	29	30	1	2
		女性論	哲工 キ/EA 教 育	マスコ 家族 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II 組 織
8月	3	4	5	6	7	8	9
			哲工 キ/EA	マスコ 家族 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II 組 織
9月	10	11	12	13	14	15	16
					人間概論	人間概論	人間概論
10月	17	18	19	20	21	22	23
			哲工 キ/EA	マスコ 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II 組 織
11月	27	28	29	30	1	2	3
			哲工 キ/EA	マスコ 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II 組 織
12月	14	15	16	17	18	19	20
		成人の日	マスコ 卒研	マスコ 卒研	キ/II 倫理 対話 域	キ/II 組 織	キ/II 組 織
1月	21	22	23	24	25	26	27
			マスコ 卒研	マスコ 卒研	キ/II 人間概論	補講日	入試前休日
2月	28	29	30	31	1	2	3
	入試(英)	入試(入)					
3月	4	5	6	7	8	9	10
4月	11	12	13	14	15	16	17
	建国記念日	振替休日					

1年総合実習  
9/25~9/30

2年総合実習  
12/11~12/15

1年総合実習  
3/21~3/3