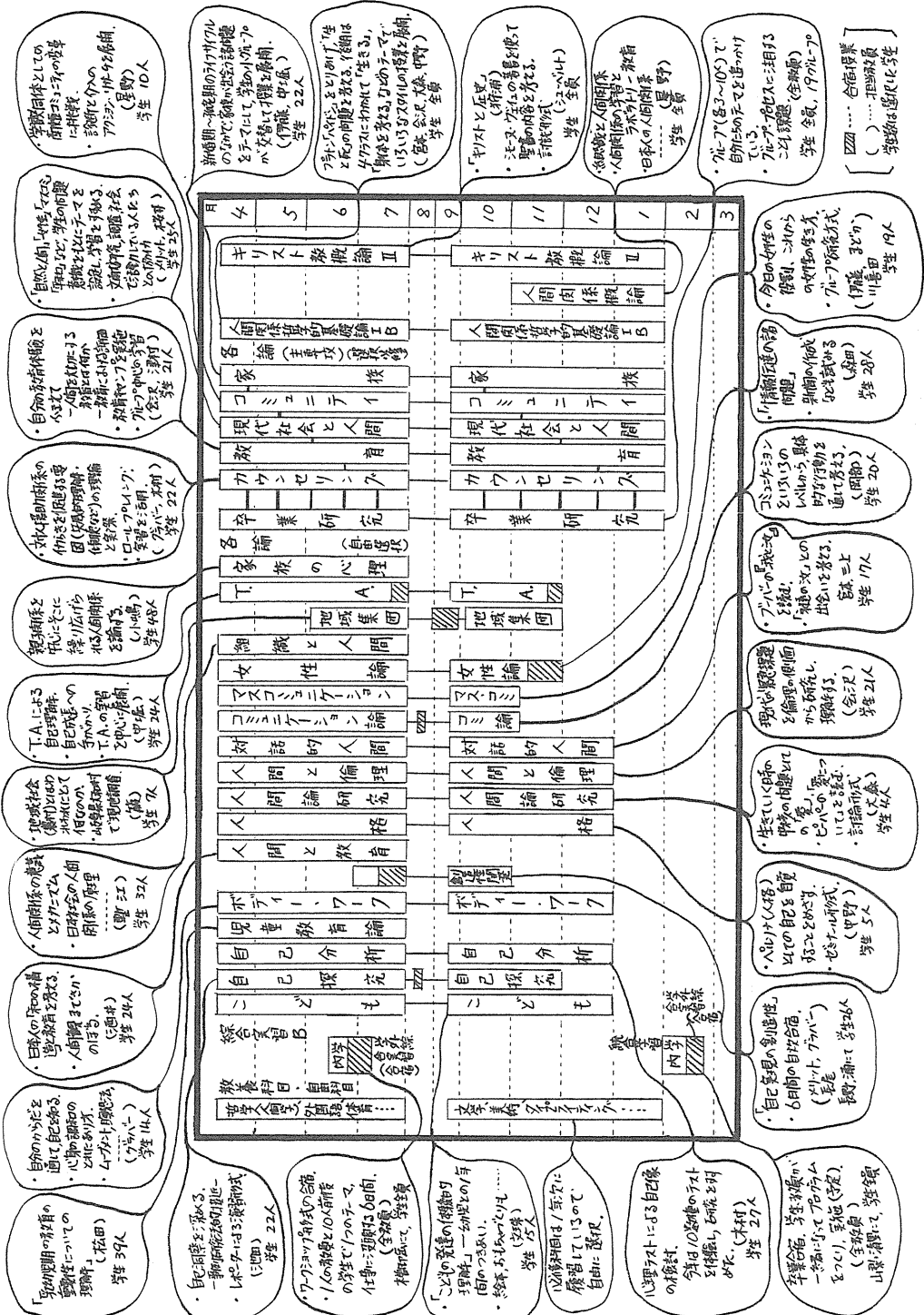


二 年 次 の 授 業 の 流 れ [1982年度]

人間関係科通信(1983. 星野欣生)より



1. 教 育 の 実 践

8) 人 間 関 係 各 論 I

(家族に関する領域)

伊 藤 雅 子 (南山短期大学教授)

は じ め に

「家族」は人間にとって空気のような存在である。こういわれるのは人間が家族の中に生れ、成長し、生活し、そして死ぬということが、ごく当然であることを意味すると同時に、家族をつきとめて抽象的に、また客観的に考えることを困難にしている理由ともなっている。先端の科学技術や国際政治などという華ばなしい話題とは無関係のように見えながらさまざまな社会の動きの底流にあるのが家族であり、その意味で、すべては家族に始まり家族で終るといっても過言ではない。生と死という人間にとって一番重要な事柄も、こんにちでは病院や専門家の手にゆだねられることが多くなったとはいえ、家族の中で起る事柄である。家族生活というのは、毎日同じ顔が、同じ場所で変りばえのしない食卓を、なかば義務的に囲むという日常性と、生と死という最も非日常的な事柄がある日、突然起り、そのことが1人の人間のみならず家族全体に大きな衝激を与えるということが隣り合せて併存している所である。各論「家族」は、このような家族の本質をふまえ、一方においては家族をできるだけ客観的にとらえることを学ぶと同時に、他方では学ぶもの自身が家族の構成メンバーとして、日々自分の家族といかに関わっているか、自分にとって家族は何か、さらに自分は家族の中でどのように関わっていけばよいのかを学ぶことを目指している。このように考えると人間関係科における各論「家族」は家族社会学であったり家族関係論であったりするよりは、多くの学問的研究の成果をふまえながらも、それらの応用部門の一つである家庭生活教育 (Family Life Education) に近いものであると考えることができるであろう。

また、体験学習を中核とする人間関係科にあって、各論「家族」は授業の中での教員や学生の体験を最も大切なものとして考えている。授業の中で教員や学生が身をもって経験したこと(体験)を、自分と授業との相互作用の過程としてとらえ、それらを自分の家族の中における実践にあてはめ、さらに自分が家族を変

革するとともに自分自身を変化させていく活動の基礎（経験）とすることを旨としている。従って授業の中で教員や学生が身をもって経験する体験はあくまで教員や学生にとって関心のある事柄であることが望ましい。そして体験を経験へとつなげていく作業の中で、数多くの学問的研究の成果が応用・援用されることになるのである。多くの学問的研究成果のうち、この各論が、特に初期の段階で、主として応用、援用してきたものは役割構造論と家族周期論である。役割構造論は毎日繰返される家族生活の中で起る事柄をみていくうえで、家族周期論は時間的経過の中で変化する家族の成長、衰退をみていくうえで、理論的枠組を与えるものである。また、コミュニケーションに関する諸説やロールプレイなどの体験学習の手法も活用されている。この各論が授業としてどのような流れを経てこんにちに至り、またどんな問題をかかえているかを明らかにしていきたい。

各論「家族」の流れ

第1期 人間関係科は1973年に創設されたが、そのカリキュラム案には基礎論、実践法、研究法の後に各論の第一に「家族」は挙げられ、次のように内容が示されている。

「親子関係、夫婦関係などを中心として、家族集団における人間関係上の諸問題を、家族形態（拡大家族、核家族）、人生同期（乳幼児期、児童期、青年期、成人期、老年期）などとの関連において研究し、現代社会における家族集団内の人間関係のダイナミックスの特質や病理を究明する。家族集団を対象とする精神分析、心理療法、ソーシャルケースワークなどの援助関係をも含む。」

人間関係科の創設以来、第1期生が2年生となった1974年から11年間、この各論は継続開講されてきたが、この11年間は3つの時期に分けることができる。

第1期は1974年から1978年の5年間で専門教育科目のうちの選択科目、人間関係各論Ⅰ（4単位）、同演習（2単位）、計6単位が、この各論家族であった。各論については創設時に人間関係各論Ⅰ（家族に関する領域）、Ⅱ（集団、組織に関する領域）、Ⅲ（文化に関する領域）、Ⅳ（教育に関する領域）、Ⅴ（援助法に関する領域）の5つが設定された。3年目の1976年からはこの領域は尊重しつつも開講科目は、この1つの領域あるいは2つ以上の領域にまたがって、時の要請に応じつつ、より柔軟に考えていく方針が打ち出され、開講科目も多様なものとなったが、各論Ⅰ領域の「家族」は名称もそのままずっと継続されている。受講者数も1976年の85名から1977年の33名と変動多く、教員は家族社会学の役割構造論と家族周期論をかなり多く援用しつつ、数多くの模索が繰返される時期である。担当者はこの期および第Ⅱ期と新納嘉夫（教育学）、伊藤雅子（社会学）であった。

1974年、開講に当たって設定された「ねらい」は次のようなものである。

1. 自己の家族体験を整理し、自分でまだ気付いていない事柄を建設的、生

産的に理解するよう方向づける。

2. さまざまな家族生活を観察・分析することにより、自己の家族体験を豊かにし、家族内および家族間の援助関係の理解と促進をはかる。

3. 資料の使用については表面的講読だけに終らず、それについての討論やまとめを通して自己とのかかわり合いを持たせる。

4. 現代社会で必要とされる新しい家族内人間関係を各自樹立する基礎を作る。

この4つのねらいのうち、1から3は、学生が授業において客観的分析にとどまらず、学習を自分自身のいまの体験とかかわらせることを強調している。また4は変動する社会にあって、これから家族を作っていく立場にある学生をかなり意識したものである。そしてこの授業を通して学生達が子どもの地位にある自分の家族とのかかわり方をまず変革していくことが、何にも増して重要なことであった。

実際には、前期は役割構造論、後期は家族周期論とわけ、自分達の家族の役割構造の調査、嫁姑関係の寸劇の作成と実演、家庭裁判所の見学、家族と他の社会体系との関係の調査、広告に示された家族像の検討などがおこなわれた。夏休みには、自分の家族と異なる家族での体験のレポートが課題として出されたが、この体験レポートは11年間ずっと続けられており、学生達が今まで気づけなかった自分の家族のあり方や、家族生活の意義を気付かせ、新たな問題意識を提起するのに有効であった。第I期の授業内容は大体図1のようである。

第2期 1979年から1981年の第2期は3年間で人間関係科においてはカリキュラム実施上、いくつかの各論は主専攻各論と呼ばれ4単位の卒業研究と連繋を持ちながら授業が進められた。このように主専攻と同じ領域で卒業研究をおこなうように設定したのは、学生が自由に選択するいくつかの各論を、ただばらばらに履修するのではなく主専攻各論を軸としながら相互に関連をもたせ統合しやすくすることをねらったためである。これにより学生は週2回、4コマを「家族」担当のスタッフと授業を共にすることになり、4月から6月中旬までは、その2回が「家族」の授業コマとして使われた。学生が或る程度、家族をめぐるの問題意識を持ち始めたと思われる6月中旬以降は、週2回のうち1回が卒業研究に使われることになった。

この時期は卒業研究のコマを学生が自主的研究や学習活動に使う時間としたため、各論家族のコマは教員がテキスト講読や、その内容を中心とした討論に使うことが多くなった。もちろんその講読や討論においてもできるだけ学生のグループ活動や自主的参加は促進されるように配慮はされたが、教員の関心と学生の関心の間のギャップが学生の授業参加への積極性を盛り上げることを困難にしたようである。

第3期 第2期と第3期の区切りは担当者の交代である。教育学の新納嘉光氏が退かれ、中堀仁四郎氏が加わった。中堀氏の人間関係訓練、家族療法、トランスアクショナルアナリシスなどの知識や経験は「家族」の授業に少なからぬ影響を与えることになる。この第3期はそれまでの8年間の授業の蓄積をふまえ、大枠としてはテキスト講読と家族周期論的アプローチを軸としながらも、学生が授業の計画と実施により多く参加することになる。第3期の1984年の授業の流れは図2のようである。

各論「家族」の現状と問題点

(1)現状のまとめ この各論の現状を体験学習という視点からみると、この小論の冒頭でも述べたごとく授業の中では参加者ひとりひとりの体験が重視されるといふ特徴がある。人間関係科における「体験学習」(Laboratory Training)の原型は「実習」(Structured Experience)にあり、設定された状況の中で対人関係を持ち、自らの行動を素材としながら自分とは何か、自分と他者とのかわりはどうなのかなどを体験し、指摘し、分析し、仮説化することがおこなわれる。実験室(Laboratory)の中で直接身をもって体験したことを、その場での意味を大切に、安易に一般化することを避けながらも、いくつかの体験を積み重ね、最終的には自己変革という段階で一般化し、自分の経験とし新たな自己を作り上げていくことになる。従って「何を学んでいるのか」を学生自身が自分の関心領域に引きつけ、その時点での自分とかわらせながら授業の中での体験を自分の経験につなげていくことが必要になってくる。家族をめぐる諸問題についても、その個々の問題の現状や原因を、どこかで、いつか起った問題として把握するだけでなく、自分にとってそれはどうなのか、そのことを自分はどう受けとめるかを常に問いただしていくのである。諸問題を自分の外側で理解するのではなく、自分の内側で理解していくことが大切である。そしてそのことを「理解」する前の自分と理解して後の自分は明確に変化していることを気付いていかなくてはならない。このような体験は学生だけのものではなく、同時に教員のものであり、授業の中での体験を接点として教員と学生とがそれぞれ共感をわかち合いながら、家族の本質や家族内の真のかかわりとは何かの疑問への答えを見出していくのである。そして各自にとっての自分の家族の持つ意味、また社会にあって家族の持つ意味が再確認されることになる。

各論「家族」の体験学習的方向づけはこれまでに述べた通りであるが、授業実施に当たって採用されたさまざまな方法は、次の2つに大きく分けられる。まず第1は学生にとって与えられた素材を用いて学習する方法である。人間関係科における授業が実習を中心とした「体験学習」だけに限ると、極めて狭いものになってしまう。家族を学ぶといった時、自分の体験の中にある家族が中心にはなるのであるが、しかし家族の体験を豊かにしていくためには、多くの研究者たちの成

果や理論も大いに活用できるであろう。学校で普通、学ぶというのは、こういった学習が中心となるのであるが、各論「家族」ではこの方法を採用しながらも、学んでいることの自分にとっての意味を絶えず問いかけながら進められていくのである。ここ3年の各論「家族」では3種類のテキストが使用されているが、学生はテキストによりただ視野を広めるのではなく、その内容を自分の経験とつなげながら読み進めていくことが要求されるのである。

第2の方法は学生による授業の企画・立案・実施という形である。「体験学習」(Laboratory Training)では必ず学ぶ者が実際に何か行動する場が提供されることになるが、各論「家族」では、一定の枠組は設定しながらも学生に企画実施するチャンスを与え、その中で学習を重視している。具体的には家族周期論の学習の中で家族の一生を結婚準備期、新婚期、養育期、教育前期、教育後期、独立期、向老期、中老期、孤老期の発達段階に分け、学生にグループでいくつかの期を担当し、その期の授業の企画・実施をした。この作業の中で、学生のグループはまずその期を家族全体の中で位置づけ、さまざまな課題などを検討した上で、特に取り上げたい内容を選択決定してから、授業実施に向けて計画を立てるのである。従って担当した学生の関心や価値観が正面から問われることになり、その体験から自分自身のあり方に気づき、学んでいくことはE I A Hのステップをふむことにもなる。

(2)学生の反応 各論「家族」を受講し、学生は家族に関してより広い知識を学ぶだけでなく多くの気づきがありそれらは大体次の3点にまとめられると思う。

(a)「今まで何気なく当たり前と思っていた家族生活は、父や母がどんなにか色々相談してやって来てくれたか気付くようになった。」(2期生 Y. K. さん) 日常的な家族生活ですら、どんなに細心の注意と周到の準備が必要であるか、そしてそれゆえ日常生活が貴重であることを学ぶ。

(b)「家庭内がごたごたしている姿を見ると、以前は顔をそむけてふてくされていた私であった。現在はそういった事はなくなったと確信している。」(5期生 A. K. さん) — 自分と家族とのかかわり方が変化し、その気づきが、学生自身の変化過程として学ばれている。

(c)「家族内の性教育について研究していくうちに、性教育は親と子の「生」の教育であることに気づいた。また、「性」が「精神」「心」、さらに「生」に結びつくものと、私たちが意識できた時、子供の性的成長の把握は学校という広い社会においては個別に察しにくく、各々、個々の問題として、性教育が家庭で為される意味があるのではないかと突き当たった。そして、また、性が個々の問題という視点から更に、年齢に合った性教育があるのではないかと、メンバー皆、実感できた。」—(11期 性教育グループ)—このグループは卒業研究で家庭における性教育について取り上げ、その問題を真剣に検討するうちに問題の本質の周辺まで掘り下げることができた。そしてそのことが中老期の老人と性の問題をとりあげた時、意味深いディスカッションを通して授業を盛

りあげた。この一連の作業を通して、学生達は自分たちのグループ内での研究活動や討論の過程を丁寧に追うことによって取り上げている問題の本質に迫ることができることを学び、そしてその体験が学生各人の中に変化をもたらし、他の問題についても本質に迫る取り組み方を可能にすることを学んだ。

(3)問題点 体験学習という視点から各論「家族」の軌跡をたどり学生の反応をみてきたが、授業としてまだ検討を必要とする点は何であろうか。

まず第1は教師の役割の不明確さがあげられる。従来の授業で多くの教師は学問の権威に立脚して教壇から「教え」ていた。しかし体験学習では教師はどちらかという「学生と共に学ぶもの」として授業にかかわることになる。学生にとって教師が教師としてより、むしろ1人の人間として見えてくることはそれ自体大きなメリットの1つではあるが、学校という場において、それが本当のメリットとして意味を持つようになるには教師という側面、役割との関係で学生の側に混乱が生じないように配慮されているか、混乱が生じてもそれを乗り越えた場合であろう。その点、この各論では教師・学生の双方に曖昧さがぬぐい切れず、授業の効果に改善の余地を残す原因となったようである。

第2の点は授業が内容中心となり、学生ひとりひとりの意識変化や、クラス全体の変化の過程が十分に追えていないことである。体験学習の授業においては、学生の意識化 — 学ぶものが気づいていくということ — が授業を進めていく上で重要で、その意識化のプロセスを追うことは是非とも必要である。しかし、各論「家族」においては、内容の消化に追われ、この側面については、ほとんど留意されないままになっている。

おわりに

この小論では人間関係科における各論「家族」が何をねらい、そして実際に何をやってきたかを述べる中で「体験学習」としてはどうであったかを検討した。各論「家族」の授業としてはそれなりの独自性を持つ授業科目としてきたといえるが、体験学習としては、まだまだ改善の余地があるように思われる。またさらに各論「家族」での授業が果して人間関係科という「体験学習」の範疇に入るかどうか、そして入るとすればそもそも「体験学習」とは何かを改めて定義し直すことが必要となってくる。そしてこの点を明確にしながらい今後の方向をさぐるものが担当者に与えられた課題であろう。

図-1 各論家族第1期授業内容の概要

年度	導入方法	前 期	後 期	そ の 他
1974 (57名 受講)	「私の家族を語る」 小文を書く わかち合い	家族の構造と機能 核家族と他の社会体系 家族内の役割 家庭裁判所見学 夫婦の役割構造	家族周期 新 婚 期 養 育 期 児童福祉センター 見学 育 児 法 独 立 期 老 齡 期	グループ活動随時 クラス全体を2つに分けての討論会
1975 (49名)	いくつか小説を読んでその中の家族をイメージ化する わかち合い	役割構造 キブツにおける男女の役割 家族と他の社会体系 家庭裁判所見学 夫と妻の役割期待と現実の役割について アンケート作成調査	夏休みの課題から家族周期の分類 明德少女苑の見学 結婚した卒業生へインタビュー 独 立 期 老 年 期 オープン・マリッジ (オニール著)	クラスの司会・進行を学生が交代でやる グループ活動随時
1976 (85名)	「なぜ各論家族」をとったか。」小文を書く わかち合い	家族周期 婚約時代 結婚生活と下宿の違い 新 婚 期 家族に子どもが加わる時 思春期の子どもと家族 独 立 期 向 老 期・孤 老 期	ライフサイクルの中で自分の一生について考える。 「ニューファミリー」とは 役割構造とは 「オープン・マリッジ」を時間をかけて読む	家族周期から入る 「母の受けた結婚準備教育」 子供と養育に関する本を読む 新聞記事活用 グループを前・後期で固定
1977 (33名)	「家族のない社会」 「家族から離れた生活」 各、小文を書く わかち合い	家族周期については前年とほぼ同じ 家庭裁判所見学 さまざまな家族へのインタビュー 老齡期 - 有吉佐和子著 「恍惚の人」を読む	役割構造 「オープン・マリッジ」 グループで分担して読む	夏休みの課題のよく書けている部分を抜萃して印刷
1978 (42名)	「私にとって家族とは」小文を書く わかち合い	「オープン・マリッジ」並行 役割構造 家族内の役割アンケート調査	家族周期 - 前年にはほぼ同じ	

図-2 各論家族 1984年度の授業内容

月	日	前 期	月	日	後 期	
4	11	オリエンテーション、教員紹介、授業を進める上での約束 学生の自己紹介と期待のわから合い	9	26	後期オリエンテーション 夏休み課題のわから合い テキスト「家族とは何か」の分担決定	
	18	こんにちの家族の現状を知る 自分の家族について語る。 ファミリー・トリーの作成 身近な家族の特徴と課題	10	3	「家族とは何か」 分担者による報告と討論 (概要をグループで作成・配布)	
5	2	こんにちの家族をとりまく状況を知る 「家族・何が病んでいるのか」の内容 の発表と話し合い 家族研究のアプローチ		24	〃	
	9	「家族関係の心理」をゼミ方式で読み 討論		31	〃	
5	16	〃	11	7	「家族とは何か」のまとめ 11月14日からの担当授業の準備	
	23	〃		14	★教育期 離婚が子どもにも与える影響	
	30	〃		21	★教育期 いじめっ子、いじめられっ子	
6	6	ファミリー・トリーから作った身近な家族の分類 家族周期と各ステージの紹介 担当グループわけ	12	28	★独立期 嫁・姑の葛藤、ニコニコおばあさんとは 更年期障害、中高年期の夫婦危機	
	13	★新婚期 結婚とは何か、結婚の歴史 婚前交渉の是非		5	★向老期 高齢化社会の到来、 再就職一夫も妻も一	
	20	★新婚期 結婚準備期 新婚期の適応		11 12	★中老期 老人の性、老人福祉施策 ビデオで学ぼうッボケ老人ッ	
7	7	★養育期 家族と出産、母子関係 母体と乳児の健康管理	1	19	★総括の準備 この授業で学んだこと 「どのように授業をまとめようか」の話し合い	
	11	★養育期 母親の就労と0才児保育 しつけと教育		9	総括のもち方について討論と決定 やってきたことのまとめ、資料作り	
		夏休み課題 私にとっての新しい家族体験 よそ の家族に2~3日宿泊し、できるだけ家族と生活 を共にしながら、視点(1)をきめて観察する。		1	16	総括 私たちは何を学んだか、そして これから 先輩諸姉(2)をかこんでの座談会

★印は、学生が企画立案実施をした授業

使用テキスト—参考文献は別に配布

朝日新聞学芸部編 「家族 何が病んでいるのか」 朝日新聞社 1984年
久世敏雄・長田雅喜編 「家族関係の心理」 福村出版 1981年
青井和夫 家族とは何か 講談社現代新書 1974年

- (1) 視点とは 食べる、住む、着る、作る、争う、交わる、育てる、遊ぶの8つから少なくとも3つを選んだ。
(2) 出席の先輩は Aさん(40代後半、1男4女の母)、Bさん(20才後半結婚後5年目1女の母)
Cさん(20代 結婚3年目 1女の母、夫の両親と同居)

1. 教 育 の 実 践

9) 人 間 関 係 各 論 II

(組織・集団に関する領域)

山 口 真 人 (南山短期大学助教授)

各論は人間関係科2年次の選択専門科目であるが、1期生当時はわずか4各論を教えるのみであり、実質的には必修に近いものでしかなかった。各論Ⅱも当時は「組織・地域集団」という各論1つであったが、その後次第にこの領域で開講される各論が増加し、現在は「コミュニティ」「地域集団」「組織」「組織と人間」「グループダイナミックス」「人間関係トレーニング」など6種を数えている。^{注1}人間関係科の目的に『……集団や組織や社会の中で機能的、生産的に行動し得る資質を養うとともに各種の人間関係の中における援助的役割を果す能力、態度を形成すること』とあるように、集団や組織のダイナミックスやシステムを理解することと、変革の担い手としての診断介入のスキルを養うことを目的として各論Ⅱ^{注2}が設定されたのである。

地域集団，コミュニティ

1期生の各論Ⅱ「組織，地域集団」は、組織心理学，地域社会論，組織開発(OD)，人間関係トレーニングなどを背景に構想された。その時提示されたねらいは「1. 生活の場としての地域社会における対人関係およびそれらの対人関係を規定する社会的・文化的・経済的・政治的諸要因のダイナミズムを理解する。2. コミュニティ・ディベロップメントというラボラトリーメソッドを活用して、地域社会の人間化を試みる」というものであった。前期には“コミュニティとは？”と

注1 各論全体では現在20以上の各論が毎年開講されている。

注2 人間関係科設立時に文部省に提出されたカリキュラム案には各論Ⅱの内容として「組織，地域集団，その他の各種団体などにおける集団現象，社会的行動，人間関係のダイナミックスの特質や病理を究明する。人間関係の改善や治療を旨とするグループワークやグループセラピーなどの援助関係も含む」と記述されている。

表1 各論Ⅱに属する各論の開講状況

	地域集団	組 織	ゲループ ダイナミックス	コミュニティ	組織と人間	人関トレ ーニング
1 期 生	○					
2 期 生	○	○				
3 期 生	○	○	○			
4 期 生	○	○	○			
5 期 生	○	○	○			
6 期 生	○	○	○	○		
7 期 生	○	(担当者 留 学)	(受講希望 者不足)	○	○	
8 期 生	○	○	○	(受講希望 者不足)	○	
9 期 生	○	休 講	(担当者 留 学)	○	○	○
10 期 生	○	休 講	(〃)	○	○	休 講
11 期 生	○	休 講	(受講希望 者不足)	○	○	○

という問いをめぐって、生活実感と概念的コミュニティ論とを突き合わせながら、各自のコミュニティ観を話し合い模索した。そして10月初めの1週間を岐阜県恵那郡福岡町福岡地区の地域社会調査に当て、現地での2泊3日の合宿調査活動を含めて福岡町の調査報告書作りを行なった。さらに学年末には組織論の講義なども行なっている。2期生からは各論Ⅶとして「組織」が開講されたため組織論をそこにゆずり、各論名を「地域社会」として現在まで続けている。“地域社会調査”はこの各論の伝統となり、4期生までは福岡町、5期生は岐阜県郡上郡大和村洞口地区、6期生から10期生までは同母袋地区、11期生は同野口地区で行なっている。担当者は小林から簾へと代っているが、文献研究や現地調査の間も、村の人々への学生の関わり方や学生の研究チームのコミュニティづくりとが絶えず問われつづけるというこの各論の特色は変化していない。村の人々との暖かい関わりは、都市生活に慣れた学生にとって、失っていたものを発見する喜びに満ちており、何人かの学生は、調査で一軒一軒を訪ね歩いた村へ卒業後もしばしば足を運んで、今もなお村の人々との交流を持っているようである。

6期からは「コミュニティ」という各論が始まっているが、これはカリキュラムの改訂によって生まれた5つの主専攻^{注3}(大各論)の1つで、「特定の地域社会

注3 2年間で“これを学んだ”と言えるような各論のあり方を検討した結果、フィールドを持って実際の活動をしてみることの可能な領域を5つ定め、主専攻として密度の高い学習を進めるように意図している。

又は社会集団を定めて、その共同体としての人間化を促進するための行為を開発し、試みることを通して、共同体の有効な構成員としての態度と技能を学習すること」を目的としている。自分達の属している共同体のコミュニティ・ディベロプメントであり、好ましい変革を引き起こすためのアクションリサーチでもある。6期・7期は南山短大のある枋中地区でのコミュニティ活動を通して、南山短大の存在を示し、地域社会に理解され受容されてその一員となるために活動した。夏休みを利用して近隣の子供達の子供クラブを開いたり、大学周辺の美化に取り組んだり、青年会、商店会、町内会と話し合いを持ったり活動に協力したり、地域ボランティアグループとの交流を計ったり、また新聞の発行によって枋中地域の住民との交流を深めようとした。この過程は地域社会を変革するというよりも、むしろ学生自身の意識変革の試みとなっていたように思う。確かに地域コミュニティへの働きかけは学生には困難なことも多く、9期生からは学生にとってもっと身近な共同体である人間関係科や南山短大そのものの変革に取り組んだ。特に人間関係科生の相互関係の改善や、人間関係科学生と英語科学生との関係の改善などを主要なテーマとしてアクションリサーチを試みた。学生の学習態度の変革のために各授業の観察とフィードバックを行ったり、学生意識調査、交流会ミニコミ、伝言板や落書き用ノートなどを使いながらコミュニティディベロプメントに取り組んだと言える。担当者は6期が山口、星野、7期が山口、9期～11期が星野・津村であった。

組織、組織と人間

2期生の2年時に星野によって開講された各論「組織」は、組織体の中での人間関係の諸問題を理解するために、就職している人間関係科卒業生との面接調査を行ったり、組織実習やケースメソッドによる話し合いを通して共感的理解の能力や状況診断のスキルなどの養成に取り組んでいる。

また7期から講義のみによる2単位各論として「組織と人間」も開講されている。

グループダイナミックス、人間関係トレーニング

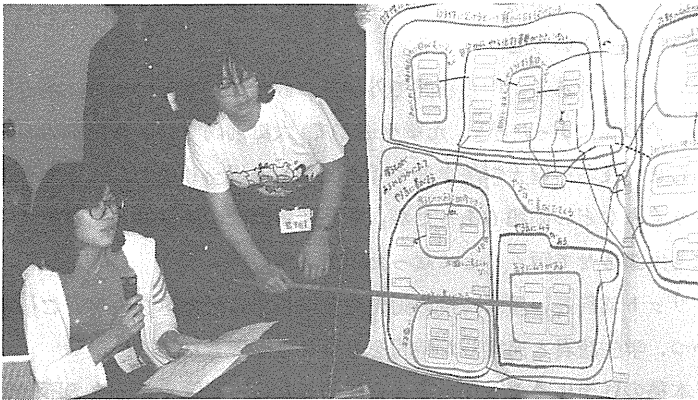
各論「グループダイナミックス」は山口が担当して3期から始まった。初期のころはグループプロセスを分析する視点を養うことを中心に進めたが、次第にねらいはリーダーシップトレーニングの要素を強く持つようになってきた。特に8期ではスタッフに星野を加えて合宿を行ない、学生は自由な話し合いの中でファシリテータ役を何度か経験し、グループプロセスへの介入のスキルトレーニングを行なっている。

各論「人間関係トレーニング」は9期から星野によって始められ、学習者中心の教育方法論の検討や個人、対人、集団、組織といった様々なレベルでの計画的変革のための技法の検討を行なっている。ラボラトリー教育のプログラムの作成や実施をくり返しながら進められているのが特徴となっている。

今後の課題

人間関係科で言う集団や組織の変革の方向は“人間化と活性化”であるといえる。“人間化”とは集団や組織が人間疎外状況にあって非人間化している状態を正常化するだけでなく、一人ひとりの成員の人間的成長の場・自己実現の場としての集団や組織を創造することが積極的な意味での人間化であり、“活性化”は文字通りコミュニケーションを活発にし、集団や組織体が機能的・生産的に動けるようになるということである。組織・集団の領域は女子学生にとっては比較的興味の薄い領域だと言われており、これまでも数度受講者数が少なすぎて休講になったこともあった。人間関係科での教育目標が集団、組織、社会でのチェンジエージェントの養成にあるとするならば、この領域での各論をもっと多くの学生に経験してもらう必要がある。

これらの視点を明確にして各論のプログラムを洗練させてゆくことが今後の課題となる。



1. 教 育 の 実 践

10) 人 間 関 係 各 論 Ⅲ

(文化に関する領域)

—マスコミュニケーション—

森 田 茂 彦 (中日新聞社友)

○しろうと教師として

南山短期大学の人間関係科が発足した翌年、昭和49年度から59年度まで、非常勤講師として、2年次の各論『マスコミュニケーション』を担当してきた。ただし57年度は、私的な事情によって休ませて頂き、津村俊充先生が担当されたので、開講は10回ということになる。

元来、私は新聞記者である。中日新聞で外信部、政治部記者をつとめ、名古屋本社で論説副主幹の職にあったとき、先輩を通じて、大庭前副学長から出講のお誘いをうけた。たまたま名古屋大学法学部で『新聞学』を担当していたことでもあり、時間のやりくりなどの問題もあったが、勤務先新聞社の好意ある配慮をえて、人間関係科にも出講させて頂くことになったのである。

いらい、メリット前科長、星野科長の両先生をはじめ、諸先生方の暖いご指導、ご援助をえつつ、学生諸君と充実した時間をもつことができた。

ところで、本稿の執筆にあたって、まことに困ったのは記録やデータの不足である。記者としての本業の場合も、取材メモや執筆記事をまったく保存していない私は、授業の記録や古い講義メモの類が、手元にはほとんどない。正確を欠くことがあるかもしれぬことを、前もっておゆるし願っておく。

○めざしたもの

49年に『人間関係各論Ⅲ マスコミュニケーション』を開講するにあたって、授業の概要について、以下のようなプリントを学生に配布、説明した。

人間関係各論Ⅲ マスコミュニケーション

・マスコミにおける人間関係・情報・新聞・TV等が現代社会生活に持つ意味や役割を研究する。

・内容として、以下が含まれる。

人間関係の基礎としてのコミュニケーション、マスコミの種類・手段、送り

手・受け手，新聞発達史，ニュースバリュー，誤報，世論，知る権利，新聞記者論，テレビとラジオ，映画，ミニコミ等。

・講義では，なるべく時の問題や身近な話題を取りあげ，条件が許せば見学も実施したい。

いかにも盛りだくさんで，今になると冷汗ものだが，このような授業内容を考えたのは，私なりに思案した結果であった。名古屋大学での私の新聞学講義は，「新聞は真実を報道しているか」を中心テーマとするものであった。現在の新聞が果して十分に真実を読者に提供しているか。さまざまな圧力が報道をゆがめ，あるいは記者の能力や努力の不足が不正確な記事を作っていないかなどと考えていくことを，その内容としていた。

しかし人間関係科の場合は，ひろくマスコミ一般についての基本的かつ実用的な知識・認識をもってもらうことを主なねらいとしたのである。

送り手と受け手の問題や新聞記者論は，人間関係科の学生にとって関心が深いのではないかとも考えた。マスコミの中で，新聞にかなりの重点を置いたのは，私が新聞記者であることに加えて，若い人々の「新聞を読む時間」が短くなっている現状を憂える気持ちがあったことも否めない。

○ 初講義の不調

人間関係科における私の初講義は，昭和49年5月中旬であった。新学期の諸行事で，通常授業の開始まで間があったわけである。この初講義は，私にとって大きなショックであった。

動物のコミュニケーション，原始人のそれ，知りたい・知られたい・知らせたい欲望 — など準備したメモにしたがって話をするのだが，いかにも手ごたえがない。そのままノートできるようにゆっくり話すのではないから，聞いていて大事と思うところは要点をメモしなさい — と前置きして話し始めたのだが，初めは動いていたペンがやがて止まり，それに比例するように私語が高まる。私の声は，はかなくうつろに響くのみ……といった状況を呈してしまった。

次回からは，具体例をふやすなど講義内容に工夫を加えたり，またメリット先生やグラバア藤岡先生の手助けを頂いたりして，予定の講義回数は消化したものの，内容的にも意に満たず，学生諸君にも気の毒であり，反省させられることが多かった。

○ 見学の実施

見学は，中日新聞社とNHK名古屋放送局を訪れた。授業時間を利用したが，午前の1・2限なので，まことに好都合であった。

〔中日新聞〕

中日新聞の場合は，見学担当社員から説明をきき，紹介映画を見たのち，社内を一巡するという通常の見学過程をすませたあとで，女性記者の話聞く会合を

もった。

今でこそ女性の新聞記者はそう珍らしくないが、この女性記者は、男性社会といわれる新聞社の編集局にいち早く入り、美術・文化関係を主として担当し、日本の一流新聞社では初めて女性として部長職についた有能な人物である。記者になった経緯や記者としての日常活動について一応の話を聞いたのち、質疑応答に移ったが、話題は人生論から恋愛論、結婚論などにまで発展し、学生の活発な質問ぶりなど、講義のさいとは全くちがう活気にみちたものとなった。この女性記者は、数年後に定年退職するまで、人間関係科学生の見学のさいに協力してくれることになる。

【NHK】

NHKでは、広報担当者の案内で、スタジオ、ドラマのセット、調整室など局内を巡ったのち、ディレクターからNHKの現状の説明をうけ、さらに放送という仕事の哀歓や失敗談、うら話などを聞かせてもらった。人間関係科の特徴を前もって説明しておいたので、それなりにいろいろ考えての説明であった。公共放送として、民間放送とは違うその役割について、あるいは受信料について理解を深めてもらう機会として、また、視聴者の番組に対する意見を聞く機会として、充分の気配りをもって、見学を受け入れてくれた。NHK見学も、この後、毎年度、続けていくことになる。

これらの見学は、マスコミの仕組み、実情を実際に目で見て学ぶとともに、そこに働いている人間が、何を考えてどのように行動しているかを、知ってもらうことが目的であった。その目的は、ある程度は達せられたように思う。

意外であったのは、中日新聞の場合もまたNHKの場合も、初めて見学したという学生が大半だったことである。そのせいもあつたのであろうが、学内での講義のさいにはなかなか見られないような熱心さには、教師として、反省を含む複雑な気持ちを禁じえなかった。

○制作の導入

昭和50年度には、初年度の教訓をふまえて講義内容を手直しするとともに、『自由研究』を導入した。実際に行ったことは、制作を試みたことである。後半に4回の講義時間をこれにあて、出欠点呼の後、自由につくったグループごとにミニコミ紙の作成を試みた。

立案、取材、執筆、編集、印刷の作業には、もちろん課外時間を多く使ったが出来ばえは、かなりのものであった。最終時間に、級友に配りあって、制作のねらいや苦心談などを発表した。爆笑やため息が続いた。

内容は「教師の書斎訪問」や「直撃インタビュー」「各大学めぐり」「たべえる記」「暴走族の生態調査」「ディズニーランド案内」をはじめ、きわめて多様であった。

グループプロセスの記録と反省も提出を求めたが、「新聞制作という初めての

試みに全員が意気込んでスタートしたが、やがて編集会議に出る記者は減る一方。その中で皆をひっぱってくれる人、そして立ち直って協力してくれる人……」など、人間関係科らしい反省や分析も散見された。この制作は、状況によって断続しながら、この後も実施した。

メンバーのなかに、高校時代に新聞部の経験があるという学生がいるグループの作品は、やはり立派であった。新聞や書籍へのある種の親近感も強まるであろうし、会社やPTAで印刷物を作る立場になった場合、多少の役にも立つであろう。それにグループ体験のひとつとしての価値もあると考えたのである。この考えは、今も変わっていない。

○短命だった「読書」

制作や見学の実施は、いずれもそれだけ講義時間の減少を意味する。しかしそれらに対して学生は、私の講義聴講よりは遥かに大きな興味と熱意を示した、と残念ながら認めざるをえない。講義で与える知識の大部分は、その気になれば卒業後に書籍によっても得ることができるであろう。そう考えた私は、昭和54年から、あえてもうひとつ新しい試みを採用した。『読書』である。

これは、自由に集った数人のグループが、グループごとに、マスコミに関連した書籍1冊を選び、その本の全部あるいは一部分を、グループ員がそれぞれに読んだ上で、読後感や内容の要点をクラス全員に発表しあう——というものである。読むのは、回し読みでも、あるいはコピーをとるにせよ、もちろん課外の時間を使う。発表だけは教科時間に行うわけで、その内容を説明して知識を分かちあい、状況によっては質疑や批判を行うのである。

一般的に言って、学生の活字離れ、とくに、いわゆる固い本離れは憂うべきものがある。そこで、強制的にしても書籍にふれさせることによって、多少なりともその改善を願う気持ちであった。講義には興味や熱意をもてないという学生であっても、自ら選んだ本であれば、またその内容を学友に発表するという義務を負わせれば、読まざるをえないであろう。内容を理解するよう、考えながら読むであろうし、それは批判の目を養うことになるのではないか。さらに作業をグループ化し、討論することによって、その効果はさらに高まるに違いない。このように考えての試みであった。

これは、学生諸君がかなり課外の時間を使うことになるので、負担が重くなり果たしてどこまでやれるか、かなり懸念したのであるが、学生諸君は予想以上の成果をあげてくれた。

発表は全員発言を義務づけなかったので、グループのなかに実質的にはほとんど参画していない学生が存在することも想像できたが、それを含めて考えても、学生の発表は全体として立派であった。しかし時間数の関係などから、残念だったが2回の試行的実施でとりやめた。

。講義に現場の息吹

このような経過をたどって、56年以降の授業内容は、講義に見学と制作を加えた形で定着した。講義については、52年から私の持ち時間をさいて、中部日本放送編集局部長の後藤康成氏に、2回の出講を依頼した。電波関係について現場の息吹を伝えてもらうためだが、ニューメディアの実用化を迎えて、58年から5回にふやした。

この10年を回顧して、他に本業をもつしろうと教師、しかも『人間関係』について素養を欠く私に、自由な授業を許していただいたこと、また学生諸嬢の協力に深く感謝する。一身上の都合で60年3月で退職するが、多くの方々に心からの感謝をささげ、あわせて人間関係科のいよいよ隆昌をお祈りする。



1. 教育の実践

11) 人間関係各論Ⅳ

(教育に関する領域)

R. メリット (南山短期大学教授)

會澤俊三 (南山短期大学助教授)

各論『教育』のねらいと授業内容の歩み

1974年度： 各論の名称を『文化・教育』とし、「社会における文化および教育制度が当面する諸問題（人間疎外・公害・ライフスタイル・価値など）を取り上げ、興味別グループで、人間回復への計画を立案し実施すること」をねらいとした。授業は4月から11月まで、週一回午前と午後に通じる全日の集中の形態で、各自が抱く諸問題を明確化しながら、統合的・体験学習的に扱われた。

1975年度： 前年度と同様に、「文化と教育の二つの領域にある様々な要素を体験的にとらえ理解すること」をねらいとし、“教え・学ぶ”実習を通して、学習する側と学習を援助する側の役割・状況を、厳密にふりかえりながら、“教育訓練の6段階法”…教育・授業・計画・立案・実施・評価を先ず学生相互間で実験的に試み、次いでそれらの教育体験をふまえて、南山教会土曜子供学校を教育実習の場として、教育実践が試みられ、最後に価値観の明確化のプロセス学習がなされた。

1976年度： 各自の家族文化の記述、4カ国の異なる家庭の映画観賞などから、文化的現象とその根底にある精神的構造・価値観などを探り概念化する学習を持ち、更に、“異文化シュミレーションゲーム”で、異文化の基本的なものに接する体験学習的な試みがなされた。幼稚園の参観をも含めて、教育の目的・これからの教育・変革をうながす教育へのチャレンジ等を考察し、自分の抱く教育観の明確化がすすめられた。

1977年度： 特に、『教師と学生との関係』の学習に焦点をあて、“教え・学ぶ”実習で教師と学習者との5つの関係のタイプの調査と検討、また、幸福学園

の見学と映画観賞によって、教育環境の相異を考察し、それらをふまえて、自由研究テーマを「集団を組織する原理と個人差の考え方」「生徒の自殺から見た教育の歪み」「子どもの社会性・創造性」「学校教育と人格形成」「家庭教育の現況」「受験体制がおよぼす影響」に定め、調査・読書等の研究がなされた。

1978年度： 各論名を『教育』とし、まず、学生相互で種々の実習を企画・実施・フィードバックすることにより、教育計画を実施する場合の教授者側の留意点を見出し、自分の教育観を勘案した。これらをふまえた各自の教育観を仮説化し、幼稚園の参観と夏期の小学生の野外活動キャンプの実習体験を経て、子供の傾向、特徴を理解し、それに教育者としてどう関わるかを考察した後に、教育目標の順位付けをなし、最後に各自の教育観を明確化した。

1979年度： 「本当の教育とはどういうことであるかを理解し、主として児童との教育体験を通して、それぞれの場で、効果的な役割割り（個人・家庭人・社会人として）を取り得る教育的人間となること」をねらいとし、具体的には、児童と共に生きる教育の原体験…小学生5・6年生を対象にした野外教育キャンプ…を夏休みに持ち、現代教育の体質を分析し、望ましい変革を試みることにより、自分の教育観を確立し、また教育の方法、技能を学び工夫すること、とした。学生の作ったキャンプの標語は“活かそうぼくらのエネルギー”となり、そのめざすものを“自然と親しみながら、生きる意欲をもたせること”と定めて、…新しい出会いで今迄と違う連りをもつ、日頃できないような思い切ったことをして遊ぶ、家庭でのことをキャンプ体験で見直す、自分達で責任をもって仕事する楽しさを学ぶこととした。またその具体的目的として、自然と親しみながら、子供達と人間関係科生と一諸に、活々とした、一週間の共同生活を、自分達の手で創り出し、人と人との豊かなふれ合いを深め、思いやりのある心を身につけること、と表明された。この自分達で企画実践した教育キャンプ体験で得たデータを基にして、教育に効果的であった要因とそうでない要因を分析し、各自の抱く問題点を卒業研究の課題とした研究が進められた。

1980年度： 基本的には前年度と同じねらいで、特に「幼児教育」に焦点を当て、年間を通して週一回、各自がそれぞれの定めた幼児を家庭に訪問し、幼児とその母親の教育の現場とその幼児の一年間の成長に接する体験を持ちながら、現代の幼児教育の体質を分析し、仮説を立て、望ましい変革を母親と共に試行錯誤しつつ、自分の幼児教育観を確立するよう、学習グループで相互に教育的援助を行いながら、卒業研究活動が並行して持たれた。

1981年度： 同じねらいのもとに、『教育心理学』（有斐閣）をテキストにして、教育の過程、発達と学習、学習と授業、学習と評価、個人差、性格の形成

の5つの領域を学習し、相互に授業を実習することにより、教育とは何かを理解し、さまざまな場で、教育の担い手として、効果的な役割を取り得る人間となるよう、相互援助学習がもたれた。相互実習授業では、人格形成に関わる家族や環境による影響、学校教育が直面している種々の問題点、校内暴力等による教育の歪みの3つが取りあげられた。ここから発展的に卒業研究の課題が決り、“障害児教育”“被教育者の側から見た教育”“文化と教育”“母親の子供に及ぼす影響”“家庭教育：乳幼児期～青年期”“人間関係科教育”“家庭での母親と娘”“生涯教育，社会教育，比較教育”“家庭教育と学校教育”が研究された。

1982年度：「人間関係科における教育とは何か」を学習課題とし、自分の人間関係科での教育体験…授業における“今，ここで”の問題を抽出し、学習者にとって学ぶとはどういうことかを明確化した。そのため、1)高等教育の問題点、2)人間関係科教育のめざすもの、現状(2年次生の体験)、成果(卒業生の)の比較、3)人間関係科教育への提案：在学生・スタッフへの変革への働きかけが期待された。具体的には、全員で、人間関係教育とはのテーマで“人間関係科教育白書”をつくる共同の卒業研究に集約される学習となった。

- ・社会の中における人間関係…なぜ刺激のあるつきあいがむずかしいのか…
- ・人間関係科の教育の歴史と1・2年生交流カリキュラムへの提案
- ・人間関係科の特色…学生にどう意識されどう生かされているか…
- ・人間関係科の教育の影響…人間関係科卒業生 790名の実態調査から…
- ・人間関係科の教育と社会
- ・学生から学生へ…課題達成を義務づけられたグループプロセスの有り方

1983年度：教育を「評価」の側面から理解することを主眼として、これまでの自分の高校・人間関係科の教育体験をふまえながら、自分の教育的評価観を確立することをねらいとした。そのため、教育実践として、まず新入生との出会い(O.W., F.W.)とフリースクールの相互研究授業を企画実践し、その教育方法と評価方法を分析・仮説化し、それをふまえて朝明での高校生を集めての教育キャンプと卒業研究でのEIAHE'教育プログラムを立案実施し、それらの教育的評価の試みを分析しながら、自分の教育観を確立し、最後に、各論教育の評価を各自の評価方法で自己評価した。

1984年度：この年度から「卒業研究」を含まないこととなり、授業時間数も半減し、従来のような大きな教育の実践的原体験を持つことは困難となった。各論のねらいは従来と同じく、「自分の教育体験の分析とその洞察をふまえて、私にとって“教育とは何か”“教育はどうあるべきか”を考察し、広く教育改革の実践例を参考にしながら、これからの自分の教育観を明確にすること」とされた。

自分の教育体験を高校の教師・親達との話し合いの中で明確化し、変革を試み

ている諸教育をシュタイナー教育、フリースクール、林竹二や灰谷健次郎等の教育に学び、それらから自分のありたい教育をグループで勘案して、相互に“ミニ教育実習”を企画実践し、更にそれらの改善を試みる“ミニ実習授業”…[シュタイナー教育][家庭教育での母親][管理教育][いじめ教育の現状][灰谷健次郎の教育観][教師と生徒の信頼関係][多人数の中で一人一人に目が行きとどくか]が行なわれた。これらの体験学習をふまえて、最後に、自分の教育観のレポートが提出された。

各論「教育」の課題と展望

各論『教育』の10年の歩みをふりかえるとき、一貫してその底に流れている「ねらい」と「方法」は、教育の現状とその動向を理解し、その変革を試みる教育の実験的学習の場を学内外に企画実践しながら、それらの体験のプロセスを学習教育共同体としてのグループで明確化することにより、自分の教育観を確立することであった。これは基本的にグループ体験学習による方法を教育の領域で学生自身が実践することであった、と言えよう。

人間関係科でのあらゆる教育科目が、この体験学習による方法を基盤としてすすめられている中で、一年間の学習体験を経て、2年次で、特にこの教育方法を実習してみたい「興味」と「意欲」のある者が集り、各論『教育』の学習共同体を形成することが期待されるのである。しかし、実際には、この各論が基本的に求めているより良い教育変革への意識と意欲が、一年修了の時点で未だ熟してはおらず、期待する程高揚していないのが実情である。この各論の期待する「ねらい」と履修する学生の「興味」・「意欲」とのギャップを配慮しながら、学生がより主体的に学習できるようにより効果的な授業を組み立てて行くことは、今後ともスタッフに課せられた課題であろう。学生一般の学習態度として見られる最近の傾向は、自主的というよりは受動的であり、短絡的で物事の一面のみにとらわれ易く、また否定的側面に感覺的に走る傾向が強く、自分に関わる課題として創造的に変革を試みてみようとする意欲は少ないようである。

人間関係科の教育そのものが、現代の教育のあり方を常に問うものであり、また、ささやかではあっても社会にあって、変革体として動き得る学生の成長を期待するものであることから、各論『教育』は特にこれに焦点をあてて教育する科目として、次の点が今後とも追求されるべきものと言えよう。教育の原点…より人格的な教育を追求すること、また教育が問われる時代において、真の教育の実現の要請に常に創造的に対応しようとの教育者としての自覚を持つよう学生を援助すること、即ち既成の教育の単なる模倣や追従ではなく…“魚を与えるのではなくて、魚の釣り方を教える”体験学習的教育プロセスを会得するよう努力することが、各論『教育』の担当者に課せられた常に変らぬ課題であろう。また、卒業後の活動の場で、教育トレーナー、福祉関係コンサルタント等の社会で求められつつある領域での活躍を期待する学生の期待にも応えていくべきであろう。

1. 教育の実践

12) 人間関係各論Ⅴ (援助法に関する領域)

グラバア 俊子 (南山短期大学助教授)

各論Ⅴ援助法ということであるが、他のⅠ～Ⅳまでの領域は領域名と授業名称がほぼ一致しているのに対して、Ⅴに関しては援助法という授業名称は今まで用いられていない。そこに、この領域の位置づけと、問題点が表われているように考える。その考察は最後にまわし、まずは年度順に実際にどのような授業が行なわれ、それが変化していったかを見てみたい。

Ⅰ 領域Ⅴにおける授業の概観

この領域の各論として '75年、2期生から専任スタッフ2名により、C.L.L. - Community Language Learning が開講された。これは、C. Curran の Counseling - Learning ; A Whole - Person Model for Education に基づいて、理論学習と実習とをまじえて実際に英会話を学ぶものであった。

'76年には、前年度と同形式の C.L.L.をⅠ、Ⅱ時限開講、同一スタッフでⅢ、Ⅳ時限にカウンセリング開講というかたちをとった。カウンセリングのねらいは次のようなものであり、'81年までこのねらいのもとに授業が行われた。「個人の心理的問題についての面接的話し合いのロールプレイングの実習と、その体験のふりかえりによって学習を進めていくことを中心として、カウンセリングの理論と技法の基礎を学ぶ。」'76年は L. Brammer に基づくカウンセリング技能実習の手引き、C. Rogers のカウンセリング理論、行動カウンセリング理論、Karkoff の対人関係分析尺度等を学び、それとかかわらせながら6人組でのカウンセリング実習、カウンセリング記録の分析と検討、要約的反映の実習、カウンセリングのロールプレイング、グループ・カウンセリングの体験等を行なった。'77年からは、カウンセリングのみの開講となり、夏休み前に5日間の集中授業が行われた。内容は前年とはほぼ同じであるが後期は応答練習やロールプレイング等実習を通して、自分のカウンセリング的あり方(人間への接し方)を探るという要素が入った。この年から'80年にかけてスタッフの動きが激しい。専任

スタッフの退任，他学科への移籍等が重なり，'77年後期は専任スタッフ1名と外部スタッフ1名となり，'78年は前期はそのまま，後期は専任スタッフと他の外部スタッフ1名ということになった。そして'79，'80年はついに前年後期からの外部スタッフに一任というかたちになった。

'78年前期はカウンセリングにおける基本的技能と基礎的態度を学ぶということで，「聴く」実習，「たずね，答え，観察」の実習，Rogersのクライエント中心療法，Karkoffの対決の尺度，Eganの対決のルール，F. Perlsの対決法等を学んだ。夏休み前の6日間のロゴスセンターの通い合宿より他の外部スタッフにバトンタッチ，ここではワークショップ形式で，価値観，自分を知る，自分を受け入れること，人と共にある感情等を実習中心で行なった。後期はMaslow，Erickson等にもふれながら主にKarkoffのカウンセリングモデルを中心に理論学習と実習を行なった。'79年，'80年は記録が一部欠けているが，Karkoffのカウンセリングモデルを中心に，傾聴，感情，価値観の明確化等を理論と実習を交えて学習したと思われる。学生の自己理解，自己成長という視点をからませながら，基本的にはカウンセリングの基礎知識を得，スキルをみがくという方向づけであった。

'81年より主各論制がとられていたが，学生の選択幅の拡大，少人数による指導の充実といった点から主各論を増やすことが望まれていた。カウンセリングは領域的に卒業後に活かせるものとして，主各論としての開講がはじめて望まれていた。そして'81年に臨床心理を専門とする専任スタッフを得て，主各論として卒業研究と一体化しながら専任スタッフ二名によって授業を行なうことになったのである。

'81年はそれまでのカウンセリングの基礎理解とカウンセリングの基本的技能の修得という流れを受けて，カウンセリングとは何かという理解と，Rogersの来談者中心療法など幾つかの主要な理論を実習を行ないながら学習するという方向をとった。この年に加わった新しい内容は昔話の心理学的解釈，子供へのカウンセリング的アプローチなどである。卒業研究は，はじめてこの領域に足を踏み入れる者が大多数なため，カウンセリングの学習をかなりの回数行なったうえで，個人の関心をもとにKJ法を用いてグルーピングを行なった。その後は講義・実習の時期と卒業研究の時期を交互に持った。

'82・'83年の二年間は，従来のカウンセリングという名称でイメージされるものにあまりとらわれず，人間関係科におけるカウンセリングの授業ではどのような内容が意味があり，またそれをどのように位置づけたら良いかということをし，改めて考えようと試みた。具体的には二年間，ねらいを次の三点に絞って授業を行なった。

○カウンセリングについての基礎理解

○共感的理解のスキルをみがく

（傾聴・反応・応答の仕方など）

○人間を理解するための心理学的側面からのアプローチを学ぶ。

(心の構造、人格の理解・感情の取り扱い・自己主張など)

第三のねらいを挙げたのは、受講生の中に心理学的なものを学びたいという欲求が強く、また広く心理学的なものを学べる場が他にあまりないといったことが、理由の一つである。

’82年に新しく加わった内容は、ゲシュタルトセラピー理論による実習、自己のコミュニケーションを一年間に渡って観察するためのコミュニケーションノート作成、女性の自己実現の問題について考えたり、プレイセラピーの事例などから、母子関係について知ったりするようなことである。

’83年には、ロールプレイングの徹底、主張的であることについての理解と実習、教育訓練の六段階法の実習、心のしくみや働き、感情の取り扱いなどである。

この二年間で試みられたことは主に二つある。第一は、学生の産み出した材料を教材として活かそうということである。例えば、8期生が卒業研究で作りに出した生き生きコミュニケーションスケールを次年度に授業で教材として用いてみた。当然のことながら一般のものに比べれば完成度は低く外部で用いるにはむしろかしい点もあるが、人間関係科学生の実験経験に即したものと言えよう。記入する学生もスケールをより良くするためのフィードバックをするなど、ただ与えられたものとしてこなすのではなく、批判的・創造的に受け止めることが可能と思われる。二年間の短大生活という学年間の学習面における相互関係が成り立ちにくい状況では、スタッフが学生の学習成果を積極的に次の学生に対して、先輩からの学業遺産として活かし継承させていく努力も必要と思われる。

第二は、’83年の卒業研究を人間関係科をフィールドとして行なったことである。それは次第に論文として高い水準のものを求める傾向になり、それが学生の自由な発想と活動を低下させたのではないかという反省からきたものである。しかしそこにある基本的な発想は、自分または自分のグループが、自分がそこに属している人間関係科という集団に対してどのような援助関係を持てるかということを大切にしようというものである。

この模索期を経てカウンセリングは名称を「対人関係における自己成長」と改名することとなった。授業名称については’82年ごろから、変えた方が良いのではという意見が担当者から出されていた。理由は幾つかあるが、カウンセラー養成のための授業であるとの誤解をまねくし、主各論としては他と較べても領域が狭すぎる、というのが主なものである。そこでこの授業は(1)心理学的な学習の領域であること、(2)共感的理解・援助関係を創り出す主体として成長することをめざす、ということから、一年次に履習した心理学的基礎のねらい「対人関係における自己理解」を継続、発展させるものとして「対人関係における自己成長」という名称にしたものである。

Ⅱ 領域Ⅴの位置づけ、ねらいに関する一考察

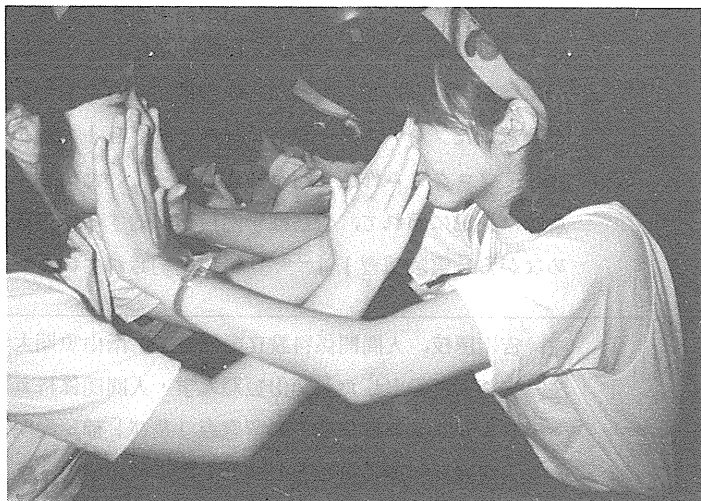
この領域は常にどのような人材を社会に送り出せるか、という問いをはらんできたように思う。当然他の領域でも常にそのことは底を流れるものとして存在しているのだが、このような分野の名称そのものが、人間関係科にとって援助とは援助者とは一体何を意味するのかと、問い返さざるを得ないのだと思う。そのことが先に述べたように、この領域のもとに幾つかの授業が試みられてきたことの原因と考えられるのである。その中で一番長く続いたものがカウンセリングであった。カウンセリング開講当時の状況を考えてみると、この'76年に科として教務上大きな変更がなされた。それは、今後多くの各論が開かれる見通しの中で、従来個別の各論にⅠ,Ⅱ,...と番号をつける形式であったが、これを領域名としたのである。それにより学則変更という手続を踏まずに必要な応じた各論開講が可能になった訳である。ここで新たに領域を設定したのだが、Ⅰ～Ⅳまでは既に設立当初に設定されていた各論が分化・統合して領域へと移行したものであり、Ⅴ援助法に関する領域はこの時点で新しく加わったものである。これは実際にこの年度から各論カウンセリングを開講するにあたり、科の創設のねらいの一つ、—「相互援助的関係」についての理解、洞察、技能が深めることにより、社会のあらゆる領域に必要な人材を育成し得ると同時に人間性豊かな生活への基礎を築く—を達成するものとし、カウンセリングに限らず広く援助法という領域を設定するのが良いとして決められたものである。

カウンセリングが開講されることになった背景を考えてみると、基礎論Ⅱにおいてカウンセリングの学習に充分時間がとれないなかで、リソースとして専任スタッフの中にカウンセリングの第一人者を得られたことが大きいと思う。また創設期、人間関係科の目指すことの一つとして変革体（change agent）の育成ということがあり、これがいわば大上段に構えたものならば、カウンセリング的なかかわりができる人の育成というのはそれを下から支える構造であったのではないかと思われる。変革体として、今ある関係のあり方を切りくずし、変化させ新しい形をもたらす力と、カウンセリング的関わりということ、あるがままを受容し共感的に理解するという、今ある関わりそのものを支える力の、以上2つの働きがカリキュラムの中に同時にあることに意味があったのではないだろうか。それが変革体ということが次第に言われなくなるにつれ、カウンセリングも人材育成というダイナミクスから離れ、カウンセリングを学ぶことに力点がおかれるようになり、その意味が曖昧になってきたのではあるまいか。もちろん、当時この様に明確に意識化、構造化されていた訳ではなく、あくまでも一つの解釈にすぎない。

'84年にカウンセリングから相互援助関係の主体として自己成長する、ということに変えたということは創設期に立戻ったとも言えよう。そしてこれは人間関係科における援助主体というものを一対一または比較的小さいグループでの個人

的変容、成長を越えて、自分が自分をどう援助できるかということも含めて、個と集団のダイナミクスの中に自由に解き放ちたいと願ったとも言えよう。それが新たにどのような展開をしていくのか。初期の変革と受容というダイナミクスを内包したものか、または全く違った形をとっていか…。この領域が人間関係科に問いかけるものに対する10年目の応答が大いに期待される。またカウンセリングという名称が消えた訳だがこれも人間関係研究センターにおいて、カウンセリングに実際に携わっている人々の為にクリニック的な講座を開くなど、新しいかたちでの展開が期待される。

すでに「対人関係における自己成長」というタイトルのもとに新しい試みがなされている訳であるが、第一回目の受講生の一人が「一番人間関係科らしいことをやるだろうと思ってとった。」と言っていた。まさにその通りと言いたい。そしてそうあることとそうあることが何であるのかを言語化し構造化していくことが、この領域の課題ではなかろうか。一つのはっきりした枠であったカウンセリングという名称をはずしたことによって、混沌の魅力とエネルギーの中にほうり込まれたことだけは確かであろう。



1. 教育の実践

13) 人間関係総合実習(合宿)

山口 真人 (南山短期大学助教授)

通称“合宿”と呼ばれている「総合実習」は、人間関係科の特色ある授業の中でも学生に対して特に影響力の大きなものの一つと言える。昭和46年に人間関係科が構想された時、当時立教大学キリスト教教育研究所(JICE)が行っていた“Tグループを中心とするラボラトリーメソッドによる人間関係訓練”から大きなインスピレーションを受け^{注1} 必修科目となっている各専門科目に“合宿”による体験学習の場が設定された。例えば1期生の場合、1年次4月にはオリエンテーションのための実習中心の合宿は人間関係概論として、7月の実習中心の合宿は基礎論Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの合同授業として、9月には同じく実習中心の合宿が実験演習Ⅰ・Ⅱの合同授業として実施されている。また2年次になるとTグループを中心とした合宿が実験演習Ⅰとして、卒業直前の2月には学生の自主的な研究実践活動をめざした合宿が実験演習Ⅱ・Ⅲの合同授業として実施されていた。このように創設時には多くの授業科目が体験的・統合的な学習の場としての“合宿”をそれぞれのカリキュラムの中に含めて考えようとしていた。^{注2}しかし合宿には小グループのファシリテーターとして多くのスタッフが必要となるため全教員が合宿に参加することと、当時ほどの合宿でも開始1～2日前から教員のトレーニングを兼ねたプレ・スタッフ・ミーティングをJICEスタッフと共に持つことによってプログラム作成を行う方式をとっていたため、当該授業科目の合宿という意味は次第に薄れて、合宿は学内授業に対する学外集中授業という意味合いを強めながら「実験演習Ⅰ」^{注3} ^{注4} に集約されていった。

注1 吉川房枝，人間関係科設立準備日記，南山短期大学

注2 文部省に提出した「南山短期大学・人間関係科カリキュラム(案)」の中の「カリキュラム作成上の留意点」及び「補足説明」
人間関係科教員打ち合わせ会(第1回準備会) 吉川 資料38

注3 文部省に提出された授業概要には、『人間関係の本質ならびにそれへの各自のかかわり方を体験的に把握する手がかりを作る。各種の教育方法、殊にラボラトリー方式を基底とする各種の実習方式を用いて、自己への洞察を深めつつ、人間関係の本質、様態が明らかとなる場を設定し、対人関係能力なら

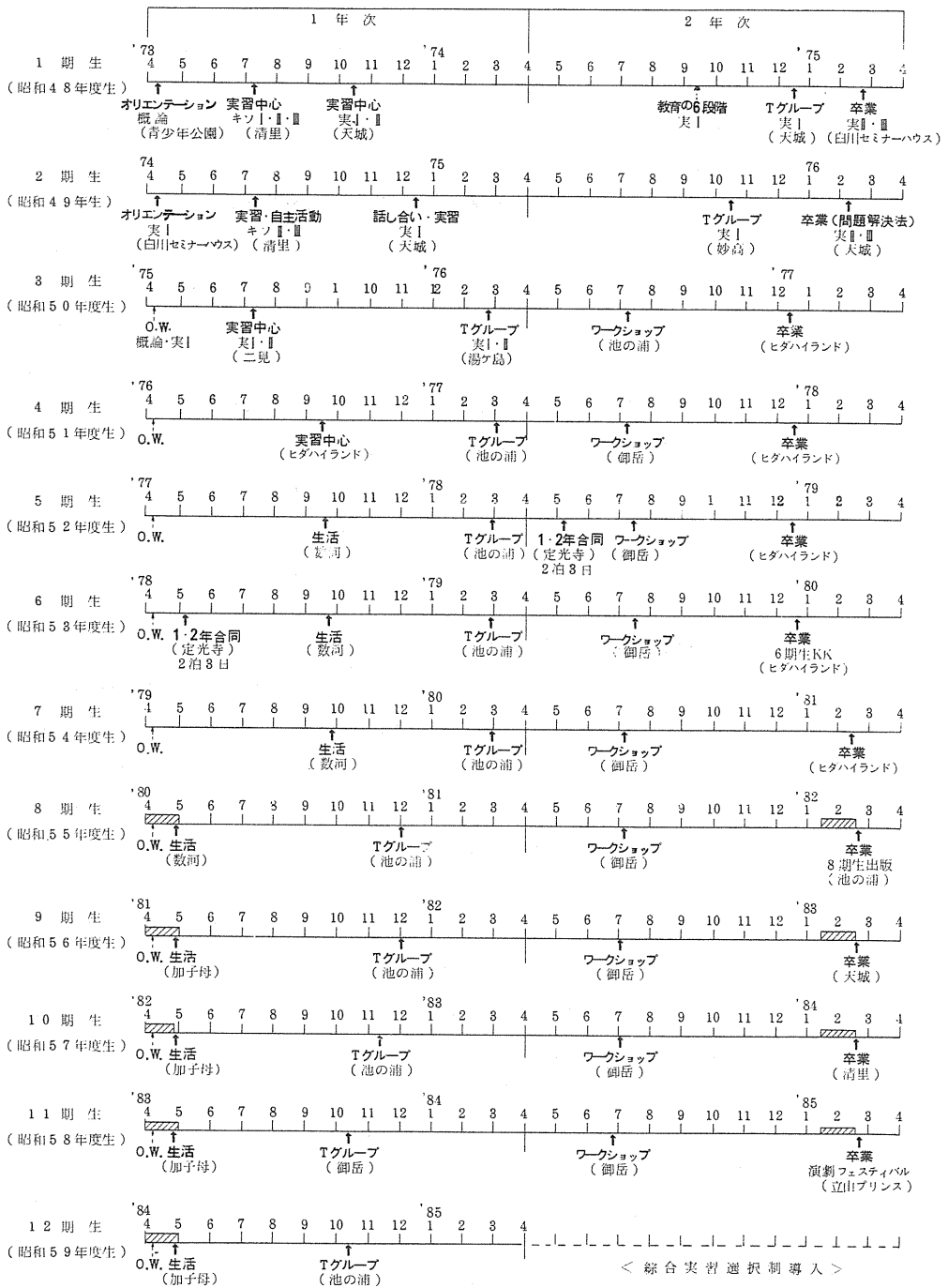


表1 各期における総合実習の概略 (↑合宿 ↓学内集中 ▨統合学習期間)

びに潜在能力の開発を促す創造的諸活動をも併せ実施する』とある。

注4 「実験演習Ⅰ」は合宿以外にも学内集中授業を行なっている(例えば1期生2年次前期には問題解決法(6日間),後期には教育計画の6段階(5日間)など)

そして4期生の入学した昭和51年度からは「実験演習Ⅰ」は「総合実習」と改称されて、各種の合宿形式の授業を主とする必修科目となり、他の授業科目との関連は意識しながらも独立して運営されるようになった。この12年間の総合実習（主に合宿）の実施状況を表1にまとめてみた。本報告では個々の合宿のねらいやプログラムを検討する余地はないので、大まかに12年間の総合実習の変遷を跡づけてみることにする。

1. オリエンテーション合宿 → O.W. → 統合学習期間

1期生及び2期生のオリエンテーションは実習を中心とした1週間の合宿の形式で実施された。しかし入学直後の合宿は女子学生にとって心身への負担が重かったようで風邪・発熱等の訴えが多く出た。そのため3期生からは合宿形式をやめてオリエンテーション・ウィーク（O.W.と略す）として1週間程度の学内集中授業の形とした。日程の長短はあるものの現在まで続いている。昭和51年度及び52年度にはO.W.のあと5月に1・2年生合同のプログラムが実施され、51年度は5期生が4期生と共に1日ハイキングを行ない、52年度はそれを発展させて6期生と5期生とが2泊3日の合同合宿を行なった。さらに8期生（昭和55年度）以降は4月を統合学習期間と定めて、O.W.と生活合宿や読書会などを含めた広い意味でのオリエンテーション期間として用いられてきた。

2. 実習中心 → 生活合宿

現在のカリキュラムで最初に体験する合宿は生活合宿で、創設期から行なわれていた実習中心の合宿の内の1つに代って5期生昭和52年度から実施されるようになった。4期生までの実習中心の合宿は、ラボラトリ方式で行われる“実習一ふりかえり”による学習方法を中心にしたもので、通常1グループ（約10名）に1人スタッフがついて行なわれた。5期生から始まった生活合宿は、数軒の民宿（農家）を借り切って分宿し、スタッフと学生とが一つ屋根の下で共に食べ、共に学び、共に遊び、一週間共に生活する体験を通して人間関係科という学習共同体作りに取り組むというものである。全自炊であること、大自然の中で生活すること、卒業生が手伝いに来てくれること、ありのままの友人やスタッフに接することなどを通して信頼関係の形成や仲間づくり、人間性回復などに大きく影響を与えている。さらに8期生（昭和55年度）からは生活合宿を統合学習期間の最後に組み込むことによって新入生が人間関係科生としてのアイデンティティを持つのに有効に作用している。

3. 実習中心 → ワークショップ合宿

創設時にあった2つの実習中心の合宿の中の他の1つは、2期生では宿舍の部屋割をめぐる生じたトラブルを“今・ここ”で取り上げて非常にリアルな問題解決のプロセスを体験することができた。しかし3期生からはこれに代えて、スキルトレーニングを中心としたワークショップ合宿（2年次7月）を新たに始めた。このワークショップというのは、スタッフ各人が自分の提供できるスキルやテーマを提案し、学生はそれらの中から自由に1つを選んでそのスタッフを中心にして1週間グループで学習するのである。頭初は学内授業では十分にカバーできな

い種類のスキルトレーニングを中心に行っていたが、次第に創作活動や読書なども入り、自己啓発の要素も強くなって来た。例えば最初のワークショップ合宿（3期生）では、「リーダーシップ」「グループのシステム分析」「人生設計（TA）」「問題解決の6段階法」「教育プログラムデザイン」の5つが開かれたが、今年度行なわれた11期生の場合「チームワークを楽しむ」「オイリュトミー」「時間を識る」「自立のための気づき」「野外生活を楽しむ」「ユングを知る」「創作Jagy」「楽しい英語」「TA」などとなっており、これまでに70以上のワークショップが開かれて来た。またこの合宿では、開・閉会式や朝・夜の集いや発表会などワークショップのセッション以外の時間を学生が自主的に企画運営することの出来る時間としているのも特徴となっている。

4. Tグループ合宿

注5

人間関係科の教育の一つの原型ともいえる“Tグループ”を中心にした合宿は、1・2期生では2年次後期に実施していたが、3期生から7期生までの5年間は1年次末に実施し、8期生以降はさらに実施時期を早めて1年次後期中途に実施している。次第に早い時期に実施するようになった理由は、学生が人間関係科での学習の本質と方法とを発見理解するのにT合宿の果たす役割の大きいことが経験的に明らかになってきたので、初期には人間関係科での学習の「総仕上げ」的に使っていたものを、人間関係科での学習の「再出発」となるように使うようになったためと考えられる。合宿後に学内でフォローアップ（体験の一般化のための授業）を行なうのもこの合宿の特徴になっている。

また第1回から現在までTグループのトレーナーをJICE関連のトレーナーに依頼しているが、一方教員のTグループへの入り方も様々に試みられて来た。（例えばTグループは学外トレーナーにまかせて教員はグループに入らない方式や、トレーニングスキルのある教員のみTグループに入る方式など）。しかし4期生以降は一貫してトレーニングスキルの有無にかかわらず教員も“教員”として“学生”と共にTグループに入るようにしている。共通体験を持つことによって相互の信頼関係が生まれることはもちろん、“教員”“学生”といった役割を超越した本質的な人格的関わりや出会いが生まれることも期待しており、教員にとっても自己の存在や関わり方が問われるきびしい場となっている。一種のファミリートレーニング（同一組織体の構成員を対象にしたトレーニング）的な意味もあるといえる。

ところでTグループのプロセスでは一時的に不安や心理的緊張感が強まること

注5 Tグループの一般的な解説は他書にゆずるとして、人間関係科で実施しているTグループは、“今・ここ”での自己開示とフィードバックを主要な方法として、自己を知り他者とのより真実なかかわりを通して、信頼関係に満ちたグループを創り出してゆく主体としての自分のあり方を学ぶための自由な話し合いのグループと言える。

もあり、必修科目として動機づけの低い学生や心理的安定度の低い学生を参加させることのよし悪しも懸念され、これまで何度もT合宿の選択制が検討されて来た。昭和57年2月にはじめて合宿選択制が議論され、その後の検討を経て、昭和60年度から総合実習における合宿選択制度の試行に入る予定である。

5. 卒業合宿（自主活動、組織づくり）

2年次最後の合宿は通称卒業合宿と言われ、1期生の当時から一貫して「2年間の学習をふりかえり、卒業後の自分の生き方をさぐる」といった基本的なねらいをふまえて、学生の主体的な合宿づくりを奨励してきた。また8期生以降は入学時の統合学習期間と対応させて、1月中旬から卒業合宿までを卒業時の統合学習期間として学内総合実習を充実させている。

その中でも3期生の卒業合宿からは、学生の自主グループが合宿の数ヶ月前から全学生のニーズを調査しながらプログラムを作り、合宿を組織してゆく形が定着してきている。特に全員で1つの仕事をする目的で活動する組織づくりの体験学習を強調したのもとして、『6期生KK』『8期生学生出版』『あっぱれ立山（11期生の演劇フェスティバル）』などのプロジェクトが行なわれたこともある。

6. 12年の変化を読む

合宿の種類と時期を手がかりにしてこの12年間をふりかえってみると、いくつかの節目があったことに気がつく。最初の節目は2期生と3期生との間に、次は4期生と5期生との間に、最近では7期生と8期生との間に一つの線を引き出すことが出来そうである。そして創設から最初の節目まで、すなわち1期と2期の総合実習を仮に第一世代の総合実習と名付け、同様に3期と4期を第二世代、5期から7期までを第三世代、8期から11期までの総合実習を第四世代の総合実習と名付けてその特徴をまとめてみる。

i 第一世代（1・2期生）

学生も教員もゼロからの出発であり、人間関係科の全体像がつかめないうちで、JICEからの援助を受けながら“実習”と“Tグループ”と“介入”とを主要な方法として、“今・ここ”での人間関係の中から学ぶ場を合宿の中に実現しようとしていた。社会人のトレーニング経験豊富なスタッフも、社会人とは異なる学生の反応に直面して苦悩しながらも、エネルギーあふれる総合実習を展開していった時期であるといえる。

ii 第二世代（3・4期生）

オリエンテーションは合宿を止めて学内集中（O.W.）にしたり、ワークショップ合宿を設けて学生が主体的に選択する余地を作ったり、T合宿を1年次の学年末へと早めるなど学生の現実に合わせて大きな変更を加えている。また卒業合宿の事前準備を学内で学習の一部として扱うようにもなった。

iii 第三世代（5・6・7期生）

新らたに生活合宿が導入され、また1・2年合同合宿や組織づくりに焦点を合

わせた卒業合宿など“学習共同体作り”の視点が強調されている。人間関係科の総合実習としての様々な要素が出揃って、基本的な型が出来てきたといえる。各合宿の時期が学期の区切りとよく対応しており、2年間の学習の流れの中での節目として機能していた。

IV 第四世代（8・9・10・11期生）

基本的には第三世代の総合実習の型を受けついで、入学直後と卒業直前に生活合宿と卒業合宿を含めた約1ヶ月の統合学習期間を設けて、2年間の人間関係科での学習の大きな流れをとらえる工夫をしたり、T合宿をさらに早めることで人間関係科での学習の本質への目覚めを早めるように意図していることが読みとれる。2年間という限られた時間枠の中で、“決まったパターンで少しでも早く”と言った能率原理が働きはじめているのかもしれない。

7. これから

昭和60年度からは総合実習が1・2年生混合の選択制になる。半期毎に3種類の合宿が実施されるので、学生はその中から毎学期1つずつを選んでゆくことになる。また入学時と2年次始め、卒業前には統合学習期間が設けられている。この新制度によって、これまでの学年別の必修であった総合実習が基本的に持っていた、2年間の学習の流れと発達に添うという特質、学生と教員が全員で過す場としての総合実習の特質とが失われることになる。これにかわってどのような特質が新制度にあるかということとその評価は後日にゆずりたいと思う。一般的な観点からの今後の総合実習の課題として、1.人間関係科での学習の主題から要請される内容と方法を精選してゆくこと、2.学生のレディネスを高めるとともに、深い自我関与を生み出す努力をすること、3.スタッフとしてのプロセスへの介入と援助の能力を高めることを挙げておきたい。

各種の合宿は「人間関係科通信」の各号に紹介してあるので参照されたい。

統合学習期間	人間関係科通信No.2	1980年6月
生活合宿	人間関係科通信No.6	1982年7月
ワークショップ合宿	人間関係科通信No.3	1980年12月
Tグループ合宿	人間関係科通信No.5	1981年12月



1. 教育の実践

14) 人間関係実験演習Ⅲ

(卒業研究)

星野欣生（南山短期大学教授）

1. 人間関係科における卒業研究の意味

人間関係科の設立時は、人間関係実験演習Ⅲ（実践・応用研究）を卒業研究とよんでいた。当時のカリキュラムでは、「実験演習Ⅰ（実践法）、Ⅱ（研究法）の学習を基礎として、選択された特定の人間関係問題に対処する体験学習を実習するとともに、各自の体験学習についての研究調査を実施し、アクション・リサーチの実際に習熟する」と説明されている。そして、具体的には「卒業演習として、各自が今まで学んできたものを総合発展させながら、自分の課題を設定して研究調査を実施し、アクション・リサーチを実際に身につける」とある。当時のスタッフ・ミーティングの記録には、応用範囲を世界に開かれた文脈（外国の文化との相異へのアプローチ）へという表現までなされ、外国との交流までも含めてという意見が記されている。思うに、卒業研究は人間関係科で学習してきたものやいまも続けているものを、自らたてた課題の研究をすすめていく中で統合し、今後の応用につないでいこうという意図をもっていただようである。どちらかといえば、各科目がそれぞれの領域でいろいろな角度から統合をはかろうとしたものに対して、もっと大きく広く、しかも、具体的で自由な自発的な研究活動を通して、それまでに学んできたことを統合しようとしたものである。そこでの具体的な活動体験が、各科目間の統合に役立ち得ると共にそのまま卒業後の実生活に直結していくことであろうことが想定し期待されていたのである。

しかも、研究そのものは個人とするのではなく、グループで進めることが決められている。卒業プロジェクトと呼んだ方がよいのではという意見もあるぐらいである。そして、その研究には何らかの形でアクション・リサーチが折りこまれていなければならない。学生がグループをつくって、自由に課題を設定し、研究と同時に何らかの形で変革への行動を起こしていくことが要請されていたといっようよい。一般になされている卒業研究（卒論）とは非常に趣を異にする所である。

人間関係科の目的の中に、現代の社会において変革推進体（change agent）の働らきができる人を養成するとあるが、卒業研究は正にそのことに直結しているものとして、各科目の中でも重要な位置を占めているものである。このことは、現在もそのままひきつがれていることである。

2. 卒業研究の構造

人間関係科で実施している卒業研究は、2つの大きな柱をもっている。

(1) コンテントとプロセスの同時的 추구

ここでいうコンテントとは、研究の内容に関することであり、プロセスとはその研究をすすめているグループの中で起っているさまざまな事柄のこと（グループ・プロセスという）である。通常の卒業研究（卒論）では、コンテントのみが追求されると思われるが、ここではコンテントと同じ重みをもってグループ・プロセスが問題とされる。そのことは、グループをつくって1つの研究課題を追っていくという特色と深い関係がある。人間関係科では、いつも、いまここで起っていることを素材として学習をすすめているが、グループが一つの仕事を長期にわたって続けていく時に、どのようなことがグループの中で起り、そのことがコンテントである課題にどのような影響を与えていくのか、それはどのように解決されていくのか、また、その中で研究者である個人は、グループの中で起っていることにどのようにかわり、変化、成長していくのかを体験的に学習していくことが期待されている訳である。そこでは、“コンテントとプロセスは相互に関係しあっていくものである”，つまり、研究課題が効果的に達成されるかどうかは、その課題を追求しているグループのプロセスがどうであるかにかかっているという考え方が前提になっている。このことは、社会生活の中で或は何らかの形で社会変革をすすめていこうとする時に、たえず起ってくることであり、コンテントとプロセスを同時的に効果的に追求していく体験をもつことにより、今後に資する所が大であることにつながっている。

(2) アクション・リサーチあるいは体験学習のアプローチをとること

人間関係科では、社会変革のための有効な方法の1つとして、アクション・リサーチをとりあげている（それは、広くは体験学習的アプローチに深くつながっているものである）。つまり、データにもとづいて変革のための行動を計画し、行動してみる。そのことが次の新しいデータを産みだすことになり、更にそのデータに基づいた行動が続けられる。その反復行動の中で、少しずつではあるが変革が起っていることを体験することが学生の学びの1つの大切な柱であると考えている。その表現の場は、学内外の凡ゆる場にあるのだが（例えば授業をしている場でも）、特に、アクション・リサーチの方法を体験的に習熟する場として、卒業研究が特別な方法で設けられている所以でもある。実施面に於ては、当初は学生に対して強くアクション・リサーチを要求したが、理解しがたく、単なる調査研究に終わってしまったものも少なくないのが現実である。特に、研究対象を自己に向けたりした場合などアクション・リサーチがなじみにくいこともあり、現

在ではそれをもっと広くとらえ、体験学習のステップが何らかの形で入っていることでもよいという具合に、かなり巾広く考えるようになってきている。

3. 卒業研究の実際

(1) 展開の方法

i) 1974年(1期生)から1976年(3期生)まで

人間関係科の設定期にあたるこの時期は、実験演習Ⅲ(実践・応用研究)とよばれていた時期で、学生も教員も手さぐりで進めていた。グループ研究として、どのように展開できるかわからないながらも、アクション・リサーチに結びつけようと努力していた時期でもある。例えば、バスの停留所で乗降する高校生の態度変容をはかるために、バス停で調査し、その結果を高校生にフィードバックする試みがなされたりした。また、研究成果の発表もかなり自由で、レポート作成が多かったが、人間関係科での2年間とこれからを、8ミリフィルムを用いて作成したグループもあったりした。

この時期は、研究領域を制限せず、学生の関心領域を基盤にしてテーマ設定をしていた。具体的には、学生が個々に自分の関心領域ないしはテーマを書きあげ、それを印刷物にして全体に配布し、全体で情報をわかちあいながら、関心領域やテーマの共通した人たちが集っていく形で、研究テーマとグループ編成をしていた。しかし、実際にはテーマよりも共に研究する仲間をまずつくって、それからテーマを決めていく形をとる者も少からずいたようである。後者は所謂“仲良しグループ”による研究グループになり、何かと問題をなげかけていたので、教員側としては、できるだけ、関心領域によってグループ編成をするよう指導していた。この時期、指導する教員としては、学生の設定する研究テーマが広範囲のものとなり、専門外のテーマをもったグループの指導をしなければならないこともあり、とまどうことも多かったようである。

ii) 1977年(4期生)から1983年(10期生)まで

この時期は、学生のテーマ(研究領域)設定に一定の枠をもたせようとした時期である。学生の研究テーマの設定があまりにも広範囲にわたりすぎたために、指導教員は自分の専門外のものまで指導することになり、内容的に十分な指導ができにくくなったことがその原因である。この時期も大きく2つにわけることができる。

(i) 1977年～1978年(4期～5期)

研究テーマの設定、グループ編成を、学生各人が選択した人間関係各論(例えば、家族、地域集団、マス・コミュニケーションなど)の1つの中で行うことにした。学生は、2年次の始めに科目の選択を行い授業に臨むが、授業担当者は自分の科目の中で卒業研究する人のためのオリエンテーションをしながら授業をすすめることになる。そして、夏期休暇が始まるまでには研究テーマとグループ編成を終るようにした。指導はそのまま授業担当者がつけたので、教員にとっては、それぞれの専門領域で指導できることになり安心して指導することができた。

ただ、学生にとっては、テーマ選択にあたって制限が加えられたことになり、不自由を訴えるものもいたようである。

(ロ) 1979年～1983年(6期～10期)

1979年より人間関係各論に後という主専攻の各論がスタートし、学生は2年次になると選択必修としてそのどれかを選択することになった。1979年であれば家族、コミュニティ、教育の3つである。それは、学生個々が少しでも関心の深い領域のことを1年間通して学ぶことで、つまり、学習領域を焦点化することで学習を更に深めることができるだろうと考えられてのことである。そして、その選択した科目で卒業研究を進めることによりその効果は更に増大すると考えられた。例を各論家族にとるならば、主専攻各論として“家族”を選択した学生は、毎週“家族”という授業2コマと家族の領域での卒業研究2コマをとることになった。勿論、学生は卒業研究に関しては、その中でグループ編成し、テーマも決めることになる。担当教員としては、実質的には両者をつ一つにして、つまり、授業と卒業研究を連結することで、家族に関する学習を広く深く、しかも学生の関心を中心にするめていくことができると考えた訳である。学生が1つの領域に関心を集めることができるメリットがあると同時に、限られた領域(3ないし5)の中から科目選択をするために、卒業研究については学生個人の欲求にそぐわない面がでてきて、いま一つ研究が深まらないデメリットもあった。更に、教員の指導が密になり、やや過保護状態で、結果的には学生の主導性をそぐような面もあったのでないかと思われる。この時期、所謂卒業論文の形をととのえたようなものが多く見られるのもその故かもしれない。

iii) 1984年(11期)～

昨年からは、ii)で述べた人間関係各論の授業から卒業研究を再び切り離して実施した。その意図は、卒業研究を所謂卒論の形とせず(そのような傾向がだんだん強くなってきていた)、学生がもっと自由に、自分のテーマを設定し、グループを編成して、所謂卒論の枠にしばられず、自由に研究活動を進めること、言いかえれば、2年次の1年間を、卒業研究の名の下で、各自が本当にやりたいことを思いきりやりたいようにやってみる、そのような場が必要でないかと考えられたからである。学生が研究に充分没入できるためには、自ら動機づけられていることが、必要条件であると考えた。勿論、従来から提示されている卒業研究の目的・方法はそのまま生きているが。形としては、i)の段階にもどったようであるが、いくつかの相異点がある。進め方を具体的に述べるならば、2年次になると早々に卒業研究についてのオリエンテーションをし、原則的にはそこで関心領域を書きだし、グループ編成をする。その場合、関心領域のみでテーマまで決める必要もなく、また、グループ編成が先行してもよいとした。グループ編成のあと指導教員を決めるが、名称も主、副アドバイザーとし各グループに2名の教員がつく。そして、主アドバイザーは学生が選ぶこととし(調整は必要であるが)、副アドバイザーはできる限

り専門領域に応じた教員を教員側からつけることとした。更に特徴的なことは、自己評価制度と評価のための教員面接を導入したことである。すなわち、学生は個々に卒業研究活動の中での自己の目標をたて、それに関して年間3回自己評価し（レポートにする）、それに基づいてアドバイザーと個人面接をする。面接の中で両者は自由に意見を述べあい、アドバイザーは学生の目標達成を援助することになる。（グループに対するアドバイスは、内容、プロセスともに毎週卒業研究の時間になされており、個人面接は追加されたものである）。いろいろな問題はあるながらも、結果的に言って、当初意図した学生の研究への没入度はかなり高いものとなったと言えそうである。

(2) 教員の役割

卒業研究において、学生との関係で教員がどのような役割をとったかについては、個々の差はあるにしても、原則的には研究の援助者としての立場を貫いてきたと思われる。研究をすすめる主体は、あくまでも学生のグループであり、適時教員はそれを援助していく。援助の内容は、テーマの主題に関してその研究内容への指導助言とグループのプロセス（グループの中で起っているさまざまな事柄）への介入である。特に後者には強い関心をもってかかわることが必要であるが、必ずしも充分とは言えないのが現状である。1年間にわたる研究活動であり、しかもグループで動いているだけに、教員がどのように学生と接触するかについては、大いに工夫を要する所である。現在は、教員は随時学生グループに加わって共に討議に参加して助言したり、時間をきめてグループ面接をするというような形が一般的である。何れにしても、学生の自主的な研究活動を基盤にしながらか、研究内容、グループ・プロセス共に深められるよう援助することは、かなり難しいことである。

(3) 評価の方法

特徴的に言えることは、卒業研究に対する評価は当初より、研究内容（成果）とグループ・プロセスの両者を加味してなされていることである。現在は、既に触れたように、学生に自己評価（個人の目標に対する達成度を中心に）を求め、それを基にして教員が個人面接をしている。この面接では、学生の目標達成度、研究の内容、グループ・プロセスなどに関して、相互に話し合いがなされるが、教員としては、個々の学生へのフィードバックを通してひとりひとりの成長に寄与していくことになる。

5. 卒業研究の成果と今後の課題

人間関係科での卒業研究は極めて総合的なものである。それは、人間関係科での凡ゆる学習体験を、その内容も含めて（一部同時進行的にはあるが）学生ひとりひとりが集大成しようとするものである。体験学習的にはあるが、ある意味でバラバラに体得してきたものを、グループであるテーマに関して研究活動をすすめていくなかで、内容的にも、行動的にも統合しようとする試みである。研究活動に没入することができた学生にとっては、それは一つのまとまりとして充

実感につながっているようであり、内容的にも達成感を得ているようである。しかし、当然のことではあるが、没入できなかった学生にとっては取り残す所の多いものとなっていることは見逃せない。ただ、グループで研究活動をしているので、多くの場合、相互援助の働きかけが多くの人を研究活動にひきこんでしまう結果になっていると思われるが。

次に卒業研究がかかえているいくつかの課題をあげてみる。

(1) 現代の学生にとって、テーマの選定が非常に困難であること。何をしたいのかと問われても困ってしまう学生もいる。このことは、学生をどのようにして、卒業研究に動機づけるか、そのための場をどのように設定するかに関係している。

(2) 研究をすすめるために、リソース（資源）の活用が充分なされないこと。学生は、教員をはじめとするリソースの活用が下手である。そのための指導が必要である。

(3) 学生も教員も、所謂「卒論」の形にしばられてしまい、枠を拡大した自由な研究活動になりにくい。名称だけの問題でなく、指導、援助の仕方に関係があると思われるが、「卒業プロジェクト」にした方がよいのではないかという意見もある。

(4) 教員（アドバイザーと呼称）の役割については、どうしても内容レベルへの指導助言が多くなりがちであるが、それと共に、グループ・プロセスへの介入をもっと心すべきである。

[おことわり]資料として、この10年間の研究テーマと研究グループの人数などを整理して、何らかの形で紹介するつもりであったが、十分に整理することができなかったので、別の機会に紹介することにした。

