

人間関係科の教育における個と集団

— 関係に定位した教育の実現をめざして —

山 口 真 人 (南山短期大学助教授)

人間科学の方法論

個と集団という概念は二元論的に用いられることの多い概念で、欧米の個人主義に対する日本の集団主義といった対比による文化論や社会論は数多い。個人と集団との関係で、個人と集団のどちらを優先させることを善と考えるかによって個人主義と集団主義とは区別される。価値観として二分法的に選択を強いられるとき、それは相反する二つの行動原理となる。濱口(1982)は日本人の集団志向性を検討していく中で「個人か集団か」という二者択一の中に生きる人間ではなく、むしろ集団の中の個として「連帯的自律性」の中に生きる人間つまり「間柄としての存在(間人)」を見だし、この行動原理を間人主義と名づけた。彼によると個人主義は 個人中心主義 個人依拠主義 対人関係の手段視を特徴としているのに対して、間人主義は 相互依存主義 相互信頼主義 対人関係の本質視を特徴としており、方法論としての間人主義は日本や東南アジアのみならず欧米の集団行動の分析にとっても新しいパラダイムとなると主張している。

ブーバー(Buber, M., 1948)は『人間とは何か』の中で、個人主義的人間学では人間本質の認識に至らないことを論証し、人間科学へのアプローチに関して次のように述べている。

『個人主義的方法に対する批判は、ふつう、集団主義の立場からなされている。しかし、もし個人主義が人間の部分を捉えているにすぎないとすれば、集団主義は部分としての人間を捉えているにすぎない。人間の全体性、全体としての人間には、両者ともに到達していない。個人主義は、人間を自分自身との関わりにおいてのみ見ているが、集団主義は、そもそも人間を見ていない。それは「社会」のみを見ている。……生きた認識の第一歩は、現代の思惟にしみ

こんでいる誤った二者択一、即ち、「個人主義か集団主義か」という二者択一を破棄することでなければならない。この生きた認識の最初の問いは、「真正なる」第三の立場への問い、つまり、個人主義と集団主義のいずれにも還元されず、また、両者の単なる折衷でもないような一つの立場への問いでなければならない。ブーバーはそれを「間」という領域に求めた。

『人間に関する科学の中心の対象は、個人でも、集団でもなく、人間と共存しつつある人間である。』として、関係的存在者としての人間の探求こそが人間科学の本質であることを宣言したのである。

人間関係科での教育研究の学問的方法論は、「関係存在としての人間とその共同体の探求を通して人間関係の本質の解明とその現実化とをめざす」ものとして確立されなければならないといえる。

小グループによる教育の原理

星野（1985）は人間関係科の教育方法の特色を6つにまとめている。その中に「小グループによる授業」が挙げられており、事実、人間関係科の専門科目に関してはそのほとんどにおいて小グループによる学習活動が積極的に用いられている。グループによる学習活動は、「人間関係を体験的に学習する」という人間関係科の基本的なねらいから要請されている。つまり、学習者が自らをそこに投入した人間関係そのものを主体的に体験する「場」として学習グループが用いられるからであり、グループプロセスとして体験される「関係」の吟味が人間関係学として結実することが期待されているからである。

ここで言われている「小グループによる授業」というのは、単に「一緒に勉強する」とか「グループ研究をする」ということを意味しているのではない。それは教師と学生とが一對一で行うべき教育の経済効率をよくするため（教師という人手の節約や自由にやらせておいて指導時間を節約する）にグループ化するという発想とは根本から異なっている。また、一緒にやらせれば社会性が身につくであろうといった発想とも質を異にしている。前者はあきらかに学習の個人主義的発想であり、後者は学習の集団主義的発想に近似している。

さてわれわれは「関係」に定位したグループ学習を実現しなければならないわけだが、その原型的モデルは「Tグループ」の中に求められる。初期の頃のTグループの学習目標はブラッドフォード（Bradford, L. P., 1964）によると、1. いかに学ぶかを学習すること、2. いかに援助するかを学習すること、3. 効果的メンバーシップを発達させること、4. 集団過程に対する感受性を高めることの4つが挙げられている。しかしこの学習目標は人間関係の機能的な側面にしか焦点を当てておらず、ブーバーの「我-それ」¹⁾の世界からしかグループ内相互作用を見ていなかったといえる。今日われわれはTグループの中で生じる現象は、機能的な関係を越えた純粋に人間学的な関係、「我-汝」

関係を含むものとして理解している。それゆえに現在のTグループは、人間のより深い関係の実現、「対話」と「出会い」に向けて開かれた存在であるという人間観を基礎として対人関係や集団関係を実現していくための学習の場であるといえる。

Tグループによる学習の基本原理を単純化すると「いまここ」に起っていることへの「気づき」とその「フィードバック」であり、学習の促進者の役割は、学習者が「気づき」の領域を自ら広げ深めていくのを援助することと、効果的なフィードバックを実現できるように援助することによって、学習者が自らの力で関係を学ぶ場を維持することであるといえる。これらはそのまま人間関係科での学習の原理と教師の役割とに当てはまるものと考えられる。Tグループは個人主義の徹底した欧米人にとっては個人主義を越えて他者との「関係に生きる」ことを学ぶ場であるが、集団に生きる日本人にとっては関係の中で「主体性」を学ぶ場として重要な意味を持っているといえる。

注1) ブーバー (1923) は、世界は「我-それ (彼、彼女)」と「我-汝」という根元語によって語られる二つの世界に分かれるという。「我-それ」の世界では人間はあたかも物のごとくに扱われる。どういう特性を持っているか、どういう役に立つかなど、人間の内外についているさまざまな特質や状態を評価して、あたかもそれがその人の全体であるかのごとくに見て利用しようとするのである。そのことを人間の手段化あるいは対象化という。また、他者をそのようにみる世界の中では当然自分自身をもそのように見る自分がいることを表している。他方「我-汝」の世界での汝は観察される対象ではなく、直接的で専一的な関係そのものとして現前するという。われわれが幼い日に全てを出会いの中に獲得していったように、現在の中で汝との出会いは起こるのである。汝はそれから生まれ、現在の中で我と出会い、またそれへと帰って行く。それは確かな客体として経験できるが、汝とは出会うことができるのみだと説明している。

人間関係の変化の様態

授業でのグループ学習が学びの場となるためには、教師はそこでの関係的過程の様態を把握している必要がある。ここでは人間関係の変化の様態を大雑把に類別してみた。手がかりにしたものは、ブーバー (1932) のいう3種の対話「対話に偽装されている独白」「実務的な対話」「真の対話」の区別、星野・山口 (1979) によるTグループでの会話の内容分析カテゴリー「Here & Now」「There & Then」「知的・概念的な話題 (コンテンツ)」「感情・欲求の表出 (プロセス)」「内的世界の開示 (実存)」「出会い体験」、ギブ (1964)²⁾ の4種の懸念「受容懸念」「データの流動的表出懸念」「目標形成懸念」「統制懸念」などを私自身の体験に照らして人間関係の変化の様態を分類整理してみた。

注2) ギブ (Gibb, J. R., 1964) は、対人関係の中にはさまざまな「懸念」が存在しているという。それらは受容懸念 (自分は受け入れられているか?、見せかけや

猜疑)、データの流動的表出懸念(言わないほうがいいのか?、お天気ばなしやたてまえ)、目標形成懸念(なぜこんなことをするのか?、無関心や逃避)、統制懸念(こんなやりかたでいいのか?、管理や形式)と呼ばれており、いずれもわれわれが対人関係やグループや組織の中で直面する不安の源泉となるものである。そして自己の内なるこれらの懸念に直面しこれを低減することによって集団の中での個人の成長があり、そのことは同時に集団の中に信頼関係を育成することになるという。

1. 散在 孤立の状態(社交)

独白または対話に見せかけた独白

There & Then

慎重に選ばれた知的・概念的話題(コンテンツ)

受容懸念、データの流動的表出懸念の顕在化

学習者相互の異質性の忌避

学習者はブーバーのいう「我-それ(彼、彼女)」の世界の中におり、他者は消えているかまたは自己の外なる存在として対象化してとらえられている。「それ(彼、彼女)」らの範囲は教室の壁や視野といった物理的偶然的諮意的な境界で他の一群の「それ」たちと区別されるに過ぎない。対話は行われず、自分の見方は正しいと信じており、論争を避けるために見せかけの友好的談話などが交わされる。話題は「いまここ」での感情や体験に関わるものは注意深く避けられ、「あるときあそこで」の知的概念的な情報交換に終始する。学習者相互間の等質性が強調され、異質性は忌避される。

授業場面では、教師の講義が非対話的に行われているとき、学生が受動的に聞いているだけのとき、学習グループの初期、実習や「ふりかえり」などで自己の問題に直面するのを避けているときなどに見られる。

2. 並存 集合の状態(社交-親和-虚無)

実務的対話(浅く拡散的)

There & Then

知的・概念的話題

データの流動的表出懸念、目標形成懸念の顕在化

異質性の潜在化

自己の所属集団の境界ははっきりしている。しかしそれは自己の欲求充足または課題達成の手段としての集団にすぎず、個人は集団機能としての存在ではない(実務的、「我-それ」)。話題はコンテンツに終始し、プロセスに触れることは注意深く避けられる。プロセスが話題になっても「あるとき、あそこで」(There and Then)の範囲でお座なりに扱われる。成員にとって、グループに参加していることと自分が生きることとのつながりが意識されない。

影響力の行使は特定の者に偏っている。異質な要素は表明されにくくその多くは潜在している。集団による人間疎外のある状況。

授業場面では、活動中の課題グループや「ふりかえり（プロセス・フィードバック）」を行なわないグループは通常この段階に留まっている。また、学生の中の自然発生的な仲良しグループも通常はこの段階にある。

3. 共在（共同と葛藤） 集団の状態（親和－葛藤－苦悩）

実務的対話（深く集中的）

There & Then から Here & Now に移行可能

知的・概念的話題から感情や欲求の表出（プロセス）へ移行可能

目標懸念、統制懸念の顕在化

異質性の顕在化

対話の主要部分の実務的であるが葛藤に対する恐れが少なくなる。コンテンツに関しては深く充実する。プロセスに触れることには臆病であるが、注意は向けられる。プロセスが話題になっても「あのとき、あそこで」（There & Then）の範囲で扱われることが多く、条件が整えば「いまここ」（Here & Now）のプロセスをフィードバックできる。成員にとって、グループに参加していることと自分が生きることとの間のつながりが意識され始め、何をどの様にしたいかが明確になる。成員間の異質性が明らかになり、葛藤が深いときには虚無感に捕らえられることもある。

授業場面では、「ふりかえり（プロセス・フィードバック）」のあるグループはこの段階を経験する可能性がある。また、学生の仲良しグループの中にもこの段階を経験する時がある。大部分の課題グループは2と3の段階に留まるが、Tグループやプロセス・フィードバックの行われるグループでは偶発的に4の段階を実現する。

4. 統合（出会い） 共生体の状態（苦悩－解放）

真の対話

Here & Now

内的世界の開示と出会い

受容懸念の顕在化

異質性の統合

苦悩の体験などでお互いの影響関係や感情体験など「いま－ここで」（Here & Now）のプロセスがわかちあわれているとき、自己を捕らえていた枠組から自由になって真の対話が可能になる。他者の独自性が受容できると同時に相互依存関係にあるという認識が成立する。信頼関係が成立する。「我－汝」関

係が生まれる。

さらには、自分も含めたひとりひとりがかけがいのない存在として実感され、異質性の統合体としてのグループのエネルギーに触れる。人間関係のホロニックな状態（例えば『もし一つの肢体が悩めば、ほかの肢体もみな共に悩み、一つの肢体が尊ばれると、ほかの肢体もみな共に喜ぶ』（コリント 1,13,26）のように一部が全体を表し、全体が一部を表すような状態）。根元的一体感の感得（例えば自己即自己、自己即他者、自己即グループといった感覚の実感）。

授業場面では、Tグループやプロセス・フィードバックの中での集中度の高い二者間の対話やグループ体験の中で生じる。

授業の中で（“まとめ”に代えて）

この小論において私が試みたかったことは、「関係を学ぶ」ことの重要性を確認することと、授業における「グループ体験の質」を深めるための準拠点としての関係の変化の様態を明確にすることであった。人間関係科の授業科目は近年選択制度の拡大と共に非常に多様になってきている。人間関係科の設立時に文部省に提出した申請書に見られる『人間関係についての客観的な研究よりもむしろ自己を含めた人間関係そのものを学ぶ』という初期の教育目標の先鋭な問題意識も、最近では「概念としての人間関係だけでなく、体験を通して人間関係そのものをも学ぶ」といったニュアンスに変化してきているようである。学問的・教育的一般性に対する配慮から生じた変化なのであろうが、徹底した体験の後にやって来る必然的な概念化とは質的に異なる概念化を行なう教育になりつつあるのを感じているのは私だけであろうか。

今回の特集のテーマとなった「グループの中に生きる」は人間関係科の教育の中でも重要な部分を占めるものである。にもかかわらず学内授業で行われる体験学習での関係の質は1.（孤立）か2.（並存）どまりであることが多い。どれほど学生が人間関係について論じることができるようになったとしても、また自分自身の体験やグループの体験について言語化できたとしても、そもそも体験そのものが浅いレベルで終わったならばやはりむなしい。確かに“ふりかえり”はどのような体験からでも学ぶことを可能にするが、体験そのものには代えることはできない。より深い人間関係の体験学習を実現するためにも、われわれはもう一度基本にかえって、スタッフのグループプロセスを促進介入する能力の向上に取り組む必要がある。

1. 授業計画を立てるときに教師－学生間、学生－学生間にいかに密度の濃いフィードバック回路を組み込むことができるかを工夫すること。講義形式の授業の場合でも例外ではなくて、どのような体験がそこに起こっているのかを真剣に取り扱う必要がある。折々にグループや個人によるふりかえりを実施したり、授業体験に関するジャーナルや小レポートとそれへのコメント、面接の実

施など、それぞれの科目で再検討し、よりよい方法を工夫する必要がある。

2. グループプロセスを促進したり学生の気づきを深める介入をする能力を養うこと。実際のグループ活動場面や個人活動の場面で、状況を把握し、学生の気づきを深めるための働きかけを行い、介入の影響を査定することや、スタッフチームでの相互援助機能を高めることなどが課題となる。スタッフが単なる実習の提示者の役割しかとらずに済ませてしまうことのないようにしたい。

3. 教師自身が自己の気づきを深め、応答能力を高めること。人間性や人間関係に関する学習の場の中では誰もが学習者であり教師も例外ではない。感受性の豊かな青年の中であって自らの感受性と応答能力を高めるための自己啓発が必要である。体験に開かれた学習環境は体験に開かれた教師を必要としているということである。

人間関係科で工夫されている学習体験の多様さには目を見張るものがある。グループで活動したり個人で活動したり、実習をしたり講義を受けたり、からだを動かしたり話し合ったり、組織を動かしたり対話したり、発表したりレポートをまとめたり、養護学校に行ったり街を観察したり、文献を読んだり裸足で歩き回ったり、大声で演じたり無言で静かに感じたり……それぞれ素晴らしい可能性に満ちているが、気づきとフィードバックがなければそれらの体験が人間関係の学びに高まらないのも事実である。

引用文献

- Bradford, L. P., 1964, Membership and Learning Processes in Bradford, L. P., Gibb, J. R. & Benne, K. D. (Eds.), T-GROUP THEORY AND LABORATORY METHOD, John Wiley & Sons, Inc. (佐々木薫 訳, 1971, メンバーシップと学習過程, 三隅二不二 監訳, 感受性訓練, 日本生産性本部, pp. 251 - 284)
- Buber, M., 1923, ICH UND DU, InselVerlag (田口義弘 訳, 1978, 我と汝・対話, みすず書房)
- Buber, M., 1948, Das Problem des Menschen, Heidelberg (児島洋 訳, 1961, 人間とは何か, 理想社)
- Buber, M., 1932, Zwiesprache, Schocken Verlag, Berlin (田口義弘 訳, 1978, 我と汝・対話, みすず書房)
- Gibb, J. R., 1964, Climate for Trust Formation, pp. 279 - 309, in Bradford, L. P., Gibb, J. R. & Benne, K. D. (Eds.), T-GROUP THEORY AND LABORATORY METHOD, John Wiley & Sons, Inc. (柳原光 訳, 1971, 信頼関係形成のための風土, 三隅二不二 監訳, 感受性訓練, 日本生産性本部, pp. 367 - 408)

濱口恵俊 1982 日本的集团主義 有斐閣選書

星野欣生 山口真人 1979 大学教育へのTグループ適用の試み 南山短期大学
紀要 7,

星野欣生 1985 南山短期大学人間関係科の教育の概観－10年の歴史と展望－
南山短期大学人間関係研究センター紀要

