

研 究 ノ ー ト

体験学習を用いたグループと個人の成長のための教育実践

—『人間関係プロセス論』の授業報告—

……（伊藤雅子・津村俊充・大塚弥生・中村和彦）… 37

体験学習を用いたグループと個人の成長のための教育実践

——『人間関係プロセス論』の授業報告——

伊藤 雅子 (南山短期大学教授)
津村 俊充 (南山短期大学教授)
大塚 弥生 (名古屋聖霊短期大学講師)
中村 和彦 (南山短期大学講師)

第一部 教育目標と教育方法に関する理論と実際

1. はじめに

人間関係科創設より15年ほど経過して人間関係科のカリキュラムの見直しが行なわれ1989年度にカリキュラムの改正が行なわれた。それまでは、創設当時に設置されていた必修科目に加え、学生のニーズや教員の新しい発想から生まれた斬新な科目や、現代社会の中において人間関係に関わる教育領域の広がりから開講される科目が増え、教育プログラムはかなり肥大化してきていたのである。そこで、人間関係科の教育の基本理念に立ち戻り、人間関係科に大切と思われる授業科目を必修もしくは必修選択科目として少数の科目にしばり込んだのが1989年度のカリキュラム改革であった。また、1、2年生の学年の枠をできる限り取り払い、ともに選択した科目を相互に交わりながら学ぶことができるようになり、そのことから学生が主体的に授業にコミットすることができるような教育環境を作り出すことをめざしたのである。この「人間関係プロセス論」は、そうした改革の中で新しく生まれた科目である。

第一部全章および第四部Ⅲを津村、第二部全章および第四部Ⅳ-2, 3を中村、第三部全章および第四部Ⅳ-1を大塚、そして第四部Ⅰ, Ⅱ, Ⅴを伊藤が責任執筆者としてまとめている。

最近とみに大学教育改革が叫ばれ、自己点検・自己評価が文部省はじめさまざまな機関から提唱されている。大学組織をあげて、自己点検・評価を行なう試みも大切であろうが、一方では、一つ一つの授業を自己点検・評価を行ない、それらを通して大学教育の全体的かつ本質的な教育を問うアプローチもとても重要であると考えている。すなわち、一つ一つの授業おける教育実践を事例的な形で研究することを通して、学生がいかに授業に参加し、学んでいるかを検討することができるならば、このことはより教育という基本にたち戻った自己点検・自己評価といえるのではないだろうか。

本論文では、本学の人間関係科のカリキュラム改革から5年ほどたった今、本年度（1994年度）の「人間関係プロセス論」の授業を省みることを通して、カリキュラム改革でねらっていたことは実現できているのかどうかなど人間関係科での教育実践を積極的に自己点検・評価するとともに、人間関係科教育の特徴を探ってみたいと考えたのである。また、このようにラボラトリーメソッドによる教育、とりわけ、教育実践の研究記録として本報告を行なうことで実習等を使った体験学習を試みようと考えている教育関係者の方々にも、なんらかの示唆が提供できるならば幸いである。

また、このような形で、授業実践を公にすることにより、私たちの教育をオープンにし、それだけ他の人たちの目にさらされることで、多くの方よりご批判等いただければ幸いである。

II. 人間関係プロセス論のめざすもの

1. 人間関係プロセス論の概観

現在、人間関係プロセス論（以下プロセス論と表記）には、プロセス論の後にA、B、C、Dの記号を付して4種の授業が開講されている。プロセス論A、Cは、グループ内・グループ間のプロセスに焦点が当てられ、サブタイトルを付けるならばグループプロセス論とよぶことができる。プロセス論B、Dは、対人内・対人間の相互作用過程に焦点を当てたコミュニケーションプロセス論とよぶことができる。プロセス論A、Cおよびプロセス論B、Dはそれぞれ隔年で開講されている。本論文で扱おうとしているのは、前者のグループプロセス論の授業であり、とりわけ本年度（1994年度）開講されたプロセス論Cを中心に報告する。

プロセス論の授業では、グループの中で起こるさまざまな現象を心理学的、社会心理学的、あるいは社会学的にこれまでの科学者が発見した知見を実験や調査などによっていわゆる客観的に検証するために追試を行ったり、理論やモデルの概念的な知識の理解だけをめざしているわけではない。本授業では、

グループの中に自分自身をおき、自らの体験を通して、グループの中で起こるさまざまなことがらをとらえる力を身につけることであり、さらにはそのグループに、もしくは目の前のグループメンバーにより深いかかわりを求めて働きかける力を養うことをめざしているのである。

2. 人間関係プロセス論の教育目標

(1) 一般的人間理解よりは自分自身の理解を

この目標は人間関係科のどの授業にも当てはまることでもあるが、前述したように人間行動に関する知的な一般的理解よりは学習者の自分自身の行動変容に焦点を当てた教育実践をめざしている。それは一般的な現象として概念的・分析的に人間の諸相をとらえるよりも、一人ひとりをもっと個性をもった存在として自他をとらえることをめざしているのである。そのことはこの世に生まれたかけがえのない存在としての人間を実感できるようになることであり、あわせて自分自身の主張ができるようになり、独立した主体性をもった一人の人間として社会生活を営むことができる人間になることをめざしているといってもいいのではないだろうか。

(2) グループ状況の理解とそれに関わる力の育成

プロセス論では、グループ活動を中心に行なっている。そのグループ活動を通して、なまの生きた人と人との関係に目を向け、グループの中で起こるさまざまな出来事やかかわりがメンバー一人ひとりの気持ちのレベルにまで影響を与えることを学んでいくのである。そこで、どのようにお互いが影響しあっているかを理解していくのである。そして、より深い関係をめざしていかに自分自身が他者に働きかけていくことができるのかを実験的に試みていくことを通して自分自身の他者との関わり方のレパートリーをひろげていくことにもなるのである。人間関係科では、チェンジ・エイジェント (change agent) という言葉を用いて、日常の社会生活の中でも意識的に関係を変革していくことができる人間を育てようとしている。

(3) とともに生きる力を養う

プロセス論の授業では、グループ活動を行ないその活動のプロセスをふりかえることによって、一人ひとりが異なる存在であることを理解していくのである。そして、そのように異なる人々がいかにもともに生きていくことができるかを学ぶことも主眼においている。そのために授業では、一人ひとりがくっきりと浮び上がるようになることを目指し、その異なる存在がともに生きること(このことは喜びを導いてくれたり、時にはとても苦しい体験になって逃げ出したくなったりすることもあるのだが)を通して他者が自分の成長の助けにな

ることや、同時に自分自身が他者にとってかけがえのない存在であることを実感できることが大切になるのである。このことは、人間は関係の中で、すなわち相互影響関係の中で成長していくという深い洞察を得ることになるだろう。

III. プロセス論の教育方法

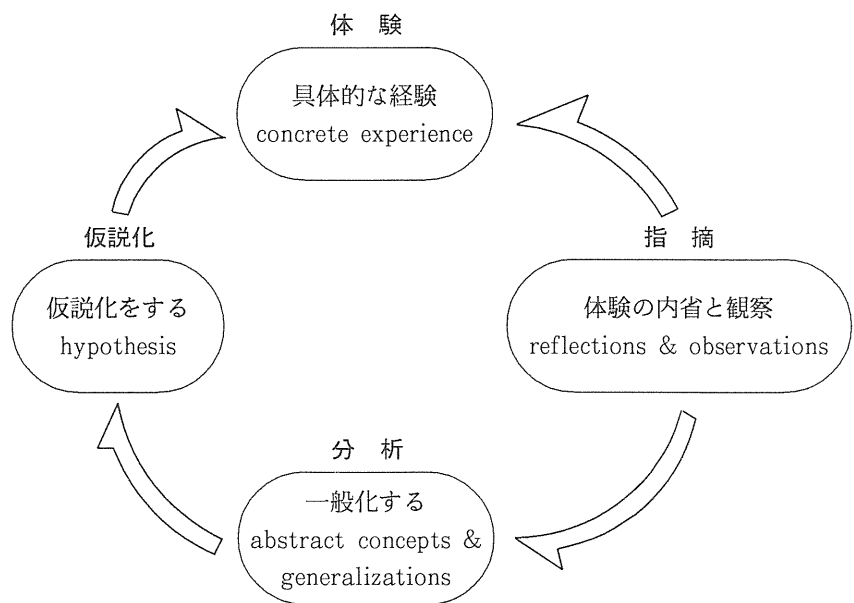
自分自身の関わりを理解したり、学習者自身の行動変容をとまなう授業を行なっていくためには、いわゆる講義中心の授業では目標に到達することができないと考えている。このことは、ラボラトリーメソッドが誕生してクルト・レヴィンらによる1940年代のグループダイナミックスの研究から最近流行の社会的スキルのトレーニングなどの研究においても、言われていることである。そのためには、自分自身のからだすべてを使って学ぶ形式の体験学習による方法を人間関係科では採用している。このプロセス論の授業においても、前述の教育目標を考えると、中心的な学習方法は体験学習によるものである。この体験学習による教育は、古くは、Tグループ誕生にまで遡ることができ、ラボラトリーメソッドとして開発されてきている。そして、学習者自身の体験とふりかえり、学習者相互のフィードバック、教員スタッフからの学習者自身へのコメントや概念的な知識の提示により、学習者自身が自らの手で統合的に学んでいくのであり、そのことにより、本プロセス論の目標は達成されることになる。

1. 体験学習とは

人の話を聞いたり、人に話しかけたり、相手の気持ちを理解したり、自分のなかで起こる葛藤を処理したりするスキルを身につけるためには、学習者自身の体験を通して自らの問題を発見し、改善していく必要がある。このような学び方は「体験学習」と呼ばれる。また、他者の存在や自分自身のありようを実感するためにも体験学習はとても重要な学習方法といえるだろう。講義や読書による一般論的な知識は必ずしも学習者自身の個別の問題には当てはまらず、学習者自身のスキルの修得には結びつきにくいと考えられる。すなわち、認知的に理解することと具体的に行動変容が起こることとは必ず同一のことではないのである。社会的スキルのトレーニングでは第一人者であるイギリスの心理学者アーガイルは、社会的スキル・トレーニングにおいてはそのような認知的な方法だけの効果はあまり期待できず、その他の学習方法とのコンビネーションを考える必要があると述べている[Argyle,1981,1984]。

2. 体験学習の基本的ステップ

コーブラ[Kolb, Rubin, & McIntyre, 1971]は、新しい行動を修得したり、今までの行動を修正するための体験学習のモデル(experiential learning model)を提唱している。彼らは、体験学習のステップとして、(1)体験：具体的な体験(concrete experience)をし、(2)指摘：その体験を内省したり、自他の体験を観察し(reflections & observations)、(3)分析：経験したことを抽象的に考えたり、一般化を試みて(abstract concepts & generalizations)、(4)仮説化：新しい体験に導くために自分の行動の仮説化(hypothesis)を行なうといった4つのステップを考えている(図1)。



体験学習の4つのステップ

(1) 体験 ステップ1

このステップではまず学びの基礎となる体験をすることである。この体験のステップでは2種類の具体的な体験を取り扱うことになる。1つは、役割演技(role playing)や特定のテーマで話し合うといった教育者によってあらかじめ計画され構造化されている活動に、いわゆる実習と呼ばれる、教室場面において参加する体験である。もう1つは、家族などの日常生活の中での人間関係などのなまの体験を取り扱う場合である。特に、前者の構造化された実習を用いたトレーニングにおいてはポーターとモア [Porter & Mohr, 1979] は、学習者自身が訓練の場に自らを投げ出してみるといった積極的な自己提示(presentation of self)が大切であるとも述べている。

(2) 指摘 ステップ2

学習者自身が、ステップ1で焦点を当てた特定の体験において『どのようなことが起こっていたか』をふりかえってみることである。いわば、自分自身について、他者についてまたはグループの動きに関してのデータを集めるステップといえる。グループ活動の中でどんなことが課題や話題であったかといったこと（コンテンツ）だけでなく、グループ活動の中でメンバー相互にどのようにコミュニケーションが行なわれていたかとか、どのように影響を与えたり受けたりしていたかなどのプロセス（相互作用の中で起こっていること）に焦点を当てることが大切になる[津村 1987]。

体験学習を用いた教育活動においては、教育者からのフィードバック(feedback)や学習者の仲間からのフィードバックの交換は不可欠な学習要素である。フィードバックとは、自分が行なった行動が他者やグループに対してどのような影響（結果）を生み出しているのか、またその行動が他者にどのように映っているかといったデータの交換を意味している。それゆえ、体験学習による教育では、フィードバックを自由に行なえるためにも学習者が相互にどれだけオープンな関係を創造することができるかという風土づくりが教育の成果の鍵を握ることになる。

(3) 分析 ステップ3

ステップ2において集められたデータを分析して、学習者自身がどのような傾向をもっているのかの特徴を探ったり、グループの状況を診断したり、なぜそのようなことが起こったのかといった分析を試み、自分、他者、グループの傾向や問題点を考察するステップである。このステップでは、ステップ2での種々のデータ、すなわち自分自身が内省した記述データと他者からのフィードバック情報を分析することが課題であり、そのためには教育者から分析のガイドラインとなるモデルや理論が小講義の形で提示されたり、時には特定のトピックスに関する小冊子が配布されたりする。その他に、自己診断やグループ診断のための質問紙が利用されることもある。

(4) 仮設化 ステップ4

このステップでは、ステップ3で考察したことを生かして、次の機会または新しい場面で学習者自身が具体的に試みるための行動の計画を行なう。この仮設化を通して自分の新しい行動を計画し、実際に新しい場面で実験的に試みることによって学習者の行動レパートリーを広げ、自分のかかわりのありようの可能性を広げていくことになる。特に、実験的な試みを実行し、成功させるためにはできる限り具体的な行動計画を立てることが望まれる。そのために、教育者による積極的援助と励ましが必要になる。そして、この新しい関わり方・行動の仕方を学ぶための試行的行動を実践することが、ステップ1の新しい具

体的な体験となり、その体験を内省・観察、分析・一般化、仮説化・行動化と再度繰り返す循環過程を身につけることによってさまざまな体験から自らの力で学びとることができるようになるのである。

こうした体験学習による教育は「学び方を学ぶ学習」でもあり、この学習の循環過程を教室場面において身につけることによって、教室の場を離れて日常の体験の中からも学んでいくことができるようになるのである。

IV. プロセス論の授業展開

この節では、1994年度前期に開講された人間関係プロセス論Cの授業を紹介しながら、具体的な授業展開について触れてみたいと思う。

1. プロセス論の授業の形態

本年度、人間関係プロセス論Cの授業は、教員4名が担当してプログラムが展開されている。教員の内訳は、人間関係科専任教員3名と非常勤教員1名である。複数の教員による授業実践の特徴等については、第四部で考察を行なっている。受講者は97名（一年生：41名、二年生：56名）であった。

各回の授業のプログラムは、4名の担当教員が人間関係科の共同研究室に毎週1回授業終了後に会合をもち、毎回の授業における学生の反応やプログラムの進行などについて話し合い、最終的に次週実施のプログラム決定まで充分討論される。我々はこの会合のことを「スタッフミーティング」とよんでいる。このスタッフミーティングは通常、授業が終わったその日に、平均3、4時間かけて行なわれたが、話し合いの進行状況によっては新たに集まって再度プログラムの検討が行なわれることもあった。

スタッフとは

人間関係科では教員のことをスタッフ(staff)と呼ぶ。人間関係科における教員は、授業で何かを教えるといった人間というよりも、学生が学ぶことを促進する役割をもつ人間として位置づけ、教員よりもスタッフという言葉を好んで用いている。

スタッフは、授業を支える人々すべての総称であり、教員はもちろんのこと、事務局の人々も同じようにスタッフと呼んでいるのである。いわば、学生が学習の主体になることはもちろんのこと、教員スタッフと事務局スタッフによって授業は成立しているのである。staffの言葉通り、人間関係科の教員、職員はともに学生の学びの「つえ」になること、「支えになること」をめざしているのである。

プログラムの構成は学生が主体的に参加できる実習を行ない、その後のふりかえりを行なうことで学生が自ら学びを深めていくように考えられている。さらに、その日1日のプログラムのねらいなどによっては、教員から小講義などの形態で心理学的・社会学的理論モデルが提示されることになる。

2. ねらいづくり

前期の授業開始に先立って、4人の教員スタッフが集い、今回の授業を実施するためのねらいづくりをする最初のスタッフミーティングが行なわれた。そして、その会合の最初には授業を学生と一緒に作っていくスタッフとしていかにこのプロセス論の授業に教員自身が取り組みたいかに関するお互いの意見交換がなされた。その中で教員の学生に対する学習への期待なども述べられ、最終的に本授業のねらいが誕生したのである。

第1回スタッフミーティングの記録から4人のスタッフが思い思いに語った言葉を拾い出してみると、以下のようなものが上げられる。

《学生と授業を過ごすにあたって、どんなことをどんなふうにやりたいか?》

- ・体験から学ぶことをきっちり学んでもらいたい
- ・体験をふりかえって学ぶという習慣づけができるといい
- ・新しい学年のスタートなので楽しい仲間作りができるといい
- ・今までプロセス論を担当した経験から、学生の間には「話すことがよい、話さないのは駄目だ」という授業に対するノームができあがる可能性がある。しかし、個人の違い（その個人にとってのスキルやグループの中での立場など）をそれぞれ尊重しながら自分自身のありようが明確になるといい
 - グループプロセス(グループの中で起こっていること)を理解することを基本にし、大切にしたい
- ・グループで仕事をするものの楽しみを感じてほしい
 - とかくリーダーという言葉を聞くと、学生は「もうやりたくない」「目立ちたくない」といった、いやな反応を示すことが多い
 - 積極的に人をまとめたりすることを好きになってもらいたい
- ・習慣→出欠や時間にけじめをつけてもらいたい
- ・目立たない学生との関わりを意識して授業にのぞみたい
- ・学生の第一印象と違った面を見出してフィードバックしたい
- ・アウトローになっている学生：授業のねらい・視点とは違うところを見ている学生も大切にしたい
- ・意識して学生と話をしてみる（授業の中で）

例えば、クラスごとの大きなふりかえりで積極的に発言してもらおう

→そして、こちらコメントを返したりしたい

- グループ活動の中で学生が葛藤を感じ苦しむことがある
 - そうした倒れそうな学生には教員のサポートが必要
 - できる限り教員が多くの学生と接する機会をもちたい
 - 例えば、受講希望者 96名 = 6名 × 4(グループ) × 4(担当者)
 - そうすると、一人のスタッフが4グループを担当する
- 葛藤をもっとポジティブに捉えられるように
 - (葛藤を起こした後に得られるものもある)
 - そのためには、グループに継続性が必要である

以上のようなことがらを討論しながら、本プロセス論での前期のねらいを文章化することを試みた結果が、以下のようなねらいになって、学生に提示されることになった。

1994年度グループプロセス論のねらい

- ◇グループプロセスに気づき、グループ・他者・自分に意識的に働きかけるスキルを養う
- ◇リーダーシップの能力を高める
- ◇体験からの学び方を学ぶ
 - 葛藤に直面する
 - 自分を投げ出してみる
 - 新たな自分の行動を試みる

次に、このねらいのもと、どのような授業内容が大切か、授業の要素をリストアップし、およそ前期の日程とあわせて大まかな流れが検討された。そして、実際には毎回の授業後のスタッフミーティングによって具体的なプログラムは決定されていくことになるのである。

3. 1994年度プロセス論Cの授業の具体的な流れ

授業の準備のためにスタッフミーティングを開き、プログラムがさまざまな視点から検討され、最終的に半期を通して実施されたプログラムの概要が次表に示されている。

各回のスタッフミーティングでは、(1)プログラムが実際に実施されたタイムスケジュールの確認、(2)タイムスケジュールに従いながら、教員の提示の仕方や学生の動きなどについての意見交換、(3)学生の学びの状況：どんなことに気づいたり学んだいりしているか？どんなことに抵抗を感じたり戸惑ったりしているか？など（この情報源としては、毎回の授業の終わりに学生が今日のプログラムの中での気づきや学びを記述する「ジャーナル」が大切になる）、(4)次回のねらいはどのようなものにするかの検討、そして、(5)そのねらいを

プロセス論C（1994年前期）全日程表

月 日	ね ら い	実 習	小 講 義
4 / 1 2	体験学習を体験する お互いに知り合う	問題解決実習 「私をテニスに連れてって」	体験から学ぶとは
4 / 1 9	授業のねらいを理解する グループで仕事をする時に起こる プロセスに気づく	実習 「的あて」	プロセスとは何か？ コンテンツとプロセス
4 / 2 6	プロセスとは何かを理解し、グループ プロセスをとらえる視点を増やす 観察するスキルを養う	PO-PO 「私が涙を流すわけ」	プロセスをとらえる視点 -プロセスを理解するには？ (データを集めること)-
5 / 1 0	同 上	PO-PO 「名古屋ときいて連想するもの」	プロセスをとらえる視点 -グループ・プロセスで何を 見るか-
5 / 1 7	リーダーシップとは何かを理解する 合宿の準備をする	合宿の準備 BBQの内容決定 グループの名前 決定	リーダーシップとは？
5 / 2 1 ～2 2 (合宿)	合宿を通してより深く知り合う 自分の持つリーダーシップ能力に 気づく フィードバックを活用して、グループ 及びメンバーの成長・変化を図る	ウォーク・ラリー BBQパーティー フィードバック・セッション	修練生の方のお話 フィードバックについて 「ジョハリの窓」
5 / 2 4	グループの中の自分の変化と、 グループの変化をあとづける	私の変化とグループの変化 -個人作業とグループ作業-	
5 / 3 1	グループの成長過程を理解する グループの中での自分の課題を明確に する これまでの学びを活かしながら、新し いグループをスタートさせる	後半の“ねらい”の再確認 新しいグループ向けの提示 実習「ミップ・ウォー」	グループの成長過程
6 / 7	グループや個人の成長に取り組む “今ここで”起こっていることに 意識的に目を向けてみる	実習 「ブロック・モデル」 わかちあいのわかちあい	
6 / 2 1	体験学習のステップを活かして グループや個人の成長に取り組む フィードバックのスキルを高める	PO-PO 実習「人関のキャッチコピー」	成長のための目標作り グループ・プロセス質問表
6 / 2 8	同 上	PO-PO 実習「人関のキャッチコピー」	社会的相互作用の循環過程 (C. P. S. I.)
7 / 5	これまでの学びを活かして、グループ のメンバーに働きかける コンセンサスによる集団決定をする 過程に起こる様々なことに気づく	コンセンサス実習 「C. I. D.」 (砂漠で遭難したら)	
7 / 1 2	今までのグループ体験をふりかえり、 グループと私の変化・成長を確かめる 私が見たり、学んだりしたことを シンボルで表すことで定着させる これからの生活に向けてお互いに エールを贈る	「グループと私の変化」 「私の宝物」 「私からのプレゼント」	レポート課題の提示

達成するためにどのような実習や小講義などを組み合わせたプログラムが適切かの検討、などの討議を行なっている。そうした慎重な討議を経て、次回のプログラムが決定されていくのである。

ジャーナルとは

プロセス論の授業では、毎回の授業の終わりに一日のプログラムの中で、気づいたことや学んだことについて、できるかぎり詳細に記述する時間をとっている。この気づきと学びの記録をジャーナルとよぶ。半期の授業を通して、自分自身の対人行動のありようを理解したり、これからの学習者自身の課題を探るためにも大切な資料になる。また、その日のプログラムや教員に対する学生からのフィードバックもこのジャーナルを通して行なわれ、次回の授業プログラムのプランニングには欠かせないものである。

この人間関係プロセス論Cの授業プログラムの流れは、大きくは合宿の形態の授業も含めた前半の授業と後半の授業とに分けることができる。

前半の授業では、体験から学びとることができるようになることと、グループプロセスの基本的視点をもつことができるようになることをねらっている。グループメンバーを固定し、グループ活動を継続することによって、それぞれのグループの成長・発展を見る視点ももてるようにした。そして、特に1、2年生合同での5月中旬の合宿では、2年生はこの人間関係科で学ぶ先輩として新たな自覚をもち、1年生の良きアドバイザーとしても働くことになる。また、1年生は人間関係科という新しい教育環境の中で、学習をともにする仲間を見つけ出したり、人間関係科での学ぶ姿勢を修得する場になっている。この前半のプログラムに関しては、第二部「プロセスの理解をめざした基礎プログラムの開発と実践の記録」に詳細を記している。

また、後半のプログラムでは、新しくグループを編成し直し、前半での学びを新しいグループの中で活かし、前半での学びをより自分自身のものにし、その学びをより一般化する方向に向けての努力がなされるようにプログラムが組まれている。具体的な展開については、第三部「プロセスへの意識的な働きかけをめざした応用プログラムの開発と実践の記録」に記載している。

V. おわりに

人間関係プロセス論の授業は、毎年、学生も教員も一緒になって、かなりのエネルギーを使って進められる授業である。それだけ、学生にとっても印象深い授業になっており、2年間のカリキュラムの中で卒業してからも印象に残っている授業として上げられることが多い。カリキュラム改革の中では必修選択の形を取りながらも、人間関係科の学生が基本的に学んでほしい授業内容であることはもちろんのこと、学生と教員との関わりのオープンさや体験から学ぶことの面白さや難しさを実感する授業になっている。一つ一つの授業展開については、第二部、第三部に掲載する。また、これらの授業展開を通して学生の学びや教育システムの吟味を第四部「人間関係プロセス論の授業の効果と今後の課題」において行なっている。体験から学ぶ教育を実践されている方々やこれから体験学習を用いた教育を実施してみようと考えている方々になんらかの参考になれば幸いである。

第二部 プロセスの理解をめざした基礎プログラムの開発と実践の記録

I. はじめに

前半の授業は、1年生にとって系統的な体験学習は初めてであり、まずは「体験から学ぶ」学習方法を実際に経験し、その意味や必要性を実感することがここでの目的とされる。また前半の授業は、グループプロセスに対して気づき、働きかけるトレーニングの基礎編ともいえよう。グループプロセスの様々な側面を確実に捉えたり、的確に働きかけることができるまでは至らなくとも、グループプロセスに対して関心をもて、プロセスへの個人の働きかけの必要性を実感できるようになることが目的とされる。前半のプログラムは、ラボラトリー方式によるグループ実習（問題解決実習、コンセンサス実習、P O・P O [参加と観察]）を一通り体験できるように組まれている。また、途中で一泊二日の合宿が組まれることも大きな特徴である。学生は、前半の授業を通して同じグループで活動し、互いの親密感の高まり、コミュニケーションの難しさ、葛藤場面やメンバー間のフィードバックなどを体験しながら、いままでの生活の中では目をあまり向けなかった自分の姿・あり方に気づいていくと同時に、お互いに成長し、グループ自体も成長していく過程を体験していくこととなる。

以下に前半のプログラムの展開内容を述べていく。内容の記述は、予定されたプログラムの実施時間の経過にしたがってなされている。また、各回の授業のプログラムが決定されるスタッフミーティングの様子と、各回の授業後にその回の授業のふりかえりがなされるスタッフミーティングの様子も、各回の授業の記録の前後に記している。なお、授業のねらいや内容によって教員や学生が複数の教室に分かれることがあったため、筆者（中村）が担当した教室で行なわれた進行内容と進行時間を記している。

II. 授業展開と学生の気づき・学び

第 1 回 授 業

（4月12日）

<第1回授業にむけてのスタッフミーティング>

この授業の受講者には、ラボラトリーメソッドによる体験学習に初めて参加する1年生が多数含まれている。そのために授業の第1回目は、ラボラトリーメソッドによる体験学習のステップをまず学生に理解してもらうために小講義によって「体験学習とは」について話すことも考えられたが、学生が「まず体

「体験学習を体験することからスタートしよう」、「体験することを大切にしよう」ということを第1回目の大きなねらいにすることにした。また、これからともに学んでいく仲間作りのためにも、お互いに知り合うことも重要なねらいになることが話し合われた。

したがって、第1回目のねらいは以下の2つになった。

ねらい

- ・体験学習を体験する。
- ・お互いに知り合う。

実習は、初回であることから、グループ活動の結果として正解があり、成果が明瞭な実習で、すべてのメンバーが意見を出せる可能性の高い、情報カードを用いた問題解決実習が適切ではないかと話された。案として、グループ活動として比較的動きがある問題解決実習「バスは待ってくれない」が候補として挙げられた。しかし、昨年度も受講している2年生が26名おり、それらの受講生は「バスは待ってくれない」を既に経験しているため新鮮味にかけるのではないかと懸念から、「バスは待ってくれない」を改定した、新しい実習として「私をテニスに連れてって」を実施することにした。ねらいにあるようにまず体験学習を体験してもらうことを主眼に、実習前の導入ではねらいについて説明する程度にとどめ、実習の意味などについての説明はあまり詳しく行なわないことにした。しかし、ふりかえり用紙記入とわかち合いに入る前には、それぞれに関して何故それを行なうのかの必要性や意味について丁寧に説明を行なうこととした。ふりかえり用紙は、プロセスを見る視点を網羅的に記した比較的多くの質問項目を載せることにし、初めての学生でも答やすいように、スケールに○印をつけてからその理由を答える形式のものを用いることとした。また、初回なのでスタッフも含め全員が1つの教室に集まり、すべてのメンバーが顔を合わせ、授業を実施することにした。

<授業の実施>

授業の導入

授業は No.21教室で全員で行なわれた。教室の入り口に名札を作る場所を設け、学生は自分の名札を作成し、その名札を付けて授業に参加した（名札はこれからの授業でいつも付けるように伝えられた）。最初にグループメンバー表が配布され、グループごとに集まるように伝えられた。学生がグループごとに集まった後、教員の自己紹介が1人ずつ行なわれ、続いて日程表が配布されて「今日のねらい」が提示された。

表1. 第1回目（4月12日）の日程表（計画及び実際）

	<計 画>		<実 際>
9:00	導入 グループで集まる 名札作り スタッフの紹介	9:05～ 20～	グループ作り+名札作り スタッフ紹介
9:20	実習「私をテニスに連れてって」 導入（10分） 実習（50分）	9:33～ 36～ 42～	実習導入 課題シート配布 （課題とルールの確認） 実習スタート
10:20	結果発表	10:32 10:38～	実習終了・模造紙を貼る 結果発表 正解発表
11:00	休憩	11:00～	休 憩
11:10	ふりかえりの意味の説明 ふりかえり用紙 記入	11:10～ 11:30～	ふりかえりの意味の説明 わかちあいの意味の説明 ふりかえり用紙記入
11:40	わかちあいの意味の説明 わかちあい	11:45～	わかちあい
12:00	Journal 記入	12:06～ 12:09～	Journal 記入の説明 Journal 記入
12:10			

実習：「私をテニスに連れてって」

実習の導入では、ねらいは、自分がグループ活動に参加しながら、そのグループで仕事をする中で起こるさまざまなことに気づいてみるという「参加観察」をすることであると伝えられた。課題シート（資料1参照）を配布した後に、課題達成のためのルールについての説明が丁寧に行われた（特に、カードの情報を口頭で伝えることが強調された）。

実習は50分後に時間通り打ち切られた。模造紙に描かれた地図を教室の壁に貼り、1グループずつ代表が前に立ち簡単に討議結果の地図の説明を行なった。全てのグループの結果の発表が終了した後、正解の地図が提示され、グループ成果が吟味された。

ふりかえり用紙記入

休憩後、まず「ふりかえり」と「わかちあい」の意味の説明が行われた。説明は以下のような流れで行なわれた（以下は実際説明されたことの要旨として掲載）。

「今行なった実習、一つの課題を解決するといったグループ討議の中で、皆さん方一人ひとりはどう動いていたのでしょうか？どんなふうに考えや思いを伝えたり、聴いたりしていたのでしょうか？また、お互いどのような影響を与えあっていたのでしょうか？日常生活の中では誰かと

協力して課題を解決することはたくさんあります。実習で取り上げた問題は地図を描くという特別なものかもしれませんが、そのようなグループ活動状況を体験し、その体験の中で起こっていたこと（自分、他者、グループの中に起こっていたこと）を意識的に見てみると、多くのことに気づいていくことができると思います。そのことが皆さん方一人ひとりの学びにきつくなっていくことと思います。

そのために、グループの中で何が起こっていたかをまず一人でふりかえります。ふりかえりは反省とは異なります。反省はよくなかったことを拾い集めるということですが、ふりかえりは良いとか悪いとかの評価をすぐにしてしまわずに、ありのままに事実のデータを集めてみることから始まります。自分の気持ち、自分の考え、自分の行動、周りの様子との関連で起こった言動などの事実をデータとして集め、書きとめてみるのが大切です。ただ、一人が集めたデータには限りがあります。そのために、一人ひとりが見た「自分やグループで起こっていたこと」をグループのメンバー全員で報告し、話し合ってみることでグループプロセスの吟味ができ、一人ひとりが今のグループ活動の中でどのようにいたのかを知り、より真実のプロセスを理解することに近づけるのです。これがわかちあいです。おもしろかった、つまらなかった、正解がでなかった…など、評価的になったり、結果にこだわるだけで終わるのではなく、それぞれが見たこと、感じたことを大切にして話し合いを進め、グループのありのままを見るのが重要です。」

上記のようにふりかえりとわかちあいの意味が説明された後、ふりかえり用紙（資料2参照）が配布された。記入の前に、ふりかえり用紙は毎回形式が同じではないことも伝えられ、それぞれの項目について説明された後、「15分ほど時間をとります」と予定時間が伝えられた後、学生はふりかえり用紙に記入を始めた。

わかちあい

記入開始から15分後、ほとんどの学生がふりかえり用紙を書き終えたため、グループごとに丸くなって座って、わかちあいが開始された。全てのグループのわかちあいが終わってから、今日一日の気づきと学びを記述する「ジャーナル」（資料3参照）が配付され説明が行われた。ジャーナルを記入する目的として、「ジャーナルは日誌や記録のようなもので、授業の全体を通じての印象に残ったことや気づいたことや学んだことをできる限り具体的に書きとめておくものです。また、今日の授業にどんな気持ちで参加していたのか、今日の授業の進め方や内容についての意見なども記述してもらうことで私たち教員へのフィードバックにもなります。」と伝えられた。説明の後、学生はジャーナルを記入した。

<学生の気づきと学び*1>

体験学習をはじめて体験した1年生

- 落ち着いて話をしたり聞いたりすることが大切だと思った。今日は、全員が落ち着いてお互いに聞き合えたので、余裕をもって解決することができた。… 実習を重ねるごとに自分が改善されたら良いと思う。
- 高校時代のなごりから、年上の人にはやけに気を使い、年下なのでしゃべるといけないなど、ごちゃごちゃ考えてしまっている自分がいた。
- 最初は緊張していたんだけど、やっていくうちに楽しくなってきました。終わりまでほとんど何も自分から話さなかったけれども、わかちあいで、2年生の人たちがおとなしいとかいろいろ言ってくれて、私は見られていないと思っていたのに、見られていたのがわかって驚きました。今度からはもっと自分からやっていかなければいけないなど、2年生の人たちのわかちあいの言葉から思いました。

先輩となった2年生

- 1年生の時と違って、ただ加わるのではなくって、進めようと思って参加できた。周りの状況もちらちらと見ることができて、冷静になったなーと思った。
- 去年“バス待ち”をやった時よりも、ずっとずっと自分の言いたいことを言えたと思う。ただ、みんなでわかちあいをしていくうちに、やはりもっと言うべきことも言わないといけないと分かった。ついつい意見に流されたり、不明瞭なままわかったふりをしてしまいがちになってしまう。

ふりかえりについて

- (実習では) 結局解けず、うやむやのまま地図を書いて提出した。その時、このグループでやっていくのが嫌になったが、ふりかえりとわかちあいで他のメンバーの意見を聞いているうちに、欠点ばかりを見ていた自分と期待ばかりしていた自分に気がついた。グループの良い所を見る余裕が私には欠けていた。
- わかちあいの時、最初は、適当に当たり障りのないことを言うとおこうと思ったが、途中で、それはやっぱり間違っているなと思い、言ってみた。強制ではないので、それは言わなくてもよいことだったけど、メンバーがそれをちゃんと聞いてくれて、言ってよかったと思った。

*1 「学生の気づきと学び」の欄は、学生自身が書いたふりかえり用紙、または、ジャーナルから適宜抜粋したものを掲載した。

<第1回授業終了後のスタッフミーティング>

まず、グルーピングする時、昨年受講した人と今年初めて受講する人とを組み合わせるとか、学生番号が近くならないようにといった配慮をしてグループ作りをしたが、その他に出身高校が重なっていないかどうかのチェックをすれば良かったかもしれないとの意見が出された。

全体として学生はまじめに取り組んでおり、2年生も1年生の前に立つと先輩であることを意識して、非常に前向きであったと思われた。また、ふりかえり用紙記入とわかちあいの説明はわかりやすく、学生もとても静かに聞いていた。その他に説明する時に加味したらよいと思われる点として、教室場面での学びを日常生活といかに結び付けるかとか、体験学習は行動科学としての方法論を採用しているといったこと（ゲームやただの体験ではない）などを説明することがあげられた。また、わかちあいの時にお互いにもう少し応答できるように励ますことなどがスタッフの介入としてできたかもしれないという意見が出された。

第 2 回 授 業 (4月19日)

<第2日授業に向けてのスタッフミーティング>

初回の「体験学習を体験する」という目的は達成できたのではないかとの意見が出され、第2回目は次のステップとして「プロセス」とは何かを学ぶことを主目的とすることにした。また、初回はラボラトリーメソッドによる体験学習を体験することに主眼が置かれたため、授業全体のねらいや単位取得のための契約に関する説明が行なわれなかった。そこで、第2回目の授業の最初に、この「人間関係プロセス論C」の授業全体のねらいを提示し、単位認定のための契約（全出席が前提であること、そのため開講授業コマ数の6分の1以上欠席した者には追加課題が出されること、最終レポートの提出が必要であることなど）を行ない、プロセス論Cの授業に関心をもち、積極的に参加することを強調することにした。第2回目の授業のねらいは以下の2つとなった。

ねらい

- ・授業のねらいを理解する。
- ・グループで仕事をする時に起こるプロセスに気づく。

「プロセス」という概念を理解するために、まず小講義でコンテンツとプロセスの違いについて説明し、その後に受講生の中からボランティアを募り、「思いやりのスキット」という寸劇を全員の前で演じてもらい、それを見てコンテンツ（話し合いの話題）とプロセス（登場人物がやっていることやその個

人の感情など、そこに起こっている影響過程など)の二種類の視点があることを理解してもらうプログラムを計画した。

授業の後半では、実習を行ない、そこで生じるプロセスに気づくプログラムを組むことになった。今回は、2回目のグループ活動であることを考慮し、チーム作りを促進するためにグループ間の競争事態が生じることも意味をもつのではないかと考え、実習「的あて」(C. O. D. I巻 p.90~98 参照)を行なうこととなった。そして、ふりかえりの際にはプロセスへの気づきにより焦点があたりやすくなるように、時系列的にグループの仕事・話題などの出来事(コンテンツ)を挙げ、それぞれの出来事があった時のプロセスを書き込むことができるようなふりかえり用紙(資料5参照)を準備することにした。

表2. 第2回目(4月19日)の日程表(計画及び実際)

	<計 画>	<実 際>
9:00	出欠確認 Journal 返却	
9:15	授業全体のねらいについて 評価等の契約	9:16~ 授業全体のねらいの説明
9:30	「プロセスとは何か?」 小講義 実習「思いやりのスキット」	9:32~ 小講義開始 9:51~ ボランティアリング 10:05~ 「思いやりのスキット」 10:25~ 休憩
10:30	休 憩	
10:40	実習「的あて」 導入 (10分) 実習 (30分) 正解発表 (5分)	10:35~ 実習の導入 10:44~ 実習「的あて」開始 11:14 実習終了
11:25	ふりかえり	11:20~ ふりかえり用紙記入
11:45	わかちあい	11:40~ わかちあい
12:00	Journal 記入	12:05~ Journal の記入
12:10		

<授業の実施>

授業の導入

休憩前の前半の授業は No.21教室で全員で行なわれた。学生は各グループごとに座り、教員が前回のジャーナルを一人ひとりに手渡ししながら返却し、同時に出席の確認が行なわれた(この手続きはこの回以降同様であった)。学生はジャーナルが返却されると、すぐに教員からのコメントを読み教員からのメッセージに強い関心を示していた。

全てのジャーナルの返却が終わった後、この授業「人間関係プロセス論C」全体のねらいの説明が行なわれた(p.45参照)。また、単位認定のために必要

となる条件が説明された（1／6以上の欠席は〔I(=incomplete)〕となり追加課題が出されること、最終レポートを提出する必要があること、15分以上の遅刻は1コマ欠席となることなど）。

小講義：「プロセスとは何か？」

まず初めに、グループ活動を見る視点としてコンテンツとプロセスの2つがあることについて、以下のように説明がなされた（以下説明の概略）。

「実際にやっていたこと、言ったこと、話題などがコンテンツであり、それに対して一人ひとりの中で起こっていること、自分と相手との間に起こっていること、グループの中で起こっていること、人と人との関わりに影響を与えていることがプロセスです。冰山を思い浮かべてみるなら、海面から上に出ていて目に見えるもの、目につきやすいものがいわばコンテンツと言えるでしょう。コンテンツの下には、水面下に隠れていて一見目につかないプロセスがあるのです。いわば、コンテンツを支えているものとしてプロセスがあり、それはとても大切なものなのです。」

次に、「台本のある寸劇をやってもらいたいと思います。」と伝えられ、ボランティア5名が募集された。3分ほどで5名の学生が自発的に応募し、その5名は別室に移動して「思いやりのスキット」（タイトル）を演じてもらうための打ち合わせが行なわれた（他の学生はボランティアを募った時に感じたことや考えたことなどを書きとめた後、隣の人とわかちあいを行なった）。打ち合わせを終えた後、5名の学生は全員の前で、「思いやりのスキット」を演じた。スキット終了後、見ていた学生数人にインタビューが行なわれた。学生からは「思いやりについて話しているのに、思いやりがもてていない」などの感想が出され、演じた人たちにはやっているとどのようなことを感じたり気づいたりしたかのインタビューも行なわれた。

実習：「的あて」

実習「的あて」はグループ間の競争の要素もあり、あまり多くのグループを一度に実施することは不可能なため、8つのグループがNo.21教室で、残り8つのグループがNo.11教室で実施した。各教室に教員が2人ずつ分れ、1名が進行を、1名が得点の計算を行なった。まず、「的あて」の指示書（資料4参照）が配布され、ルールの説明はなされずに、すぐに実習が開始された。課題遂行時間は予告通りの30分で打ち切られた。初めから積極的に発射を試みチャレンジ精神旺盛なグループ、最後に他のグループの情報を利用して連続的に発射したグループ、結局1回しか発射できなかったグループなど、さまざまなグループがあった。

ふりかえり用紙記入とわかちあい

左側にコンテンツとして各発射の時点が記され、右側にその時点でのプロセスを書き込む形式のふりかえり用紙（資料5参照）が配布された。記入時間は約20分ほどとられた。記入後、わかちあいが始められ、その際には、それぞれの発射時点ごとに書き込んだプロセスデータを丁寧に読み上げる形でわかちあいを行なうように伝えられた。最終のグループがわかちあいを終えるまでの時間は約25分であった。

<学生の気づきと学び>

コンテンツとプロセスについて

- ・小講義の時のボランティアリングの中で起こったプロセスを考えてみて、あのちょっとした短い時間の中でいろいろな気持ちが生じた。どうしよう、目線はどこに向けたらいいのかなど、プロセスは奥深いものがあるなあと思った。
- ・コンテンツとプロセスは常に起こっていることであるのに、今日説明されてなるほどと思ってしまった。いちいち日常生活の中でそんなことを考えることはないけれど、「的あて」の後に行なった「分かち合い」ですごくよく考えることができた。
- ・課題の方にばかり気がいってしまい、グループのプロセスを充分に見れなかった。私は紙にばかり視線を向けていて、みんなの顔を見ていなかったのだ。次回はゆっくりグループの雰囲気を感じながら、自分にもみんなにもしっかり目を向けて、何か発見できたらと思う。
- ・いつも実習しながら周りを見ているつもりだったけど、今日は特に見れず、実習のコンテンツの方に熱中してしまった。自分では楽しかったけど、他のメンバーで嫌な思いをした人もいるんじゃないかと思う。

実習「的あて」の中での私について

- ・私自身は、自分でルールをしっかり把握しないことには始められない性格なので、出遅れることがたくさんあった。みんなの“とにかくやってみよう”という気持ちはとても冒険心にあふれていて、うらやましかった。
- ・実習には毎回いやでもいろいろ気づかされる。人は自分一人で生きていると思えなくなってくる。今回のゲームだって周りを気にしすぎたあまりに失敗してしまった。だけど、気にしすぎないとまたまとまらなくなるし。考えてばかりでなく行動も大切と思った。
- ・最後に気づいたのだが、私は「この辺じゃない？」とは言っても、的を「E-2」とか特定するような発言を避けていた。間違ったら責任がかかってしまうと思って他の人に任せてごまかしていた。

<第2回授業終了後のスタッフミーティング>

実習「的あて」のふりかえりとして、実施後に各グループの得点だけ伝えるのではなく、発射時間などのデータを伝えることも学生がプロセスをふりかえるための助けになるのではないかとの意見が出された。また、ふりかえり用紙記入では、コンテンツ欄とプロセス欄との区切りがあってプロセスをふりかえりやすくなっていたが、自分の中で起こっている気持ちに焦点があたりやすく、対人関係やグループのプロセスへの気づきには光があたりにくかったかもしれないように思われた。しかし、第2回目の授業であることを考えると、学生にとって精一杯であるだろうとの意見も出された。

第3回授業

(4月26日)

<第3回授業に向けてのスタッフミーティング>

第2回目の授業でコンテンツとプロセスについての概念的な理解はできたと思われるので、次回からはさまざまなプロセスに気づき、とらえることができるようになることをねらいにすることが考えられた。そこで、観察経験をすることができる実習、参加者(P: participant、以下Pと表記)がある課題を討議しているのを観察者(O: observer、以下Oと表記)が観察する実習「PO・PO」を行なうことになった。また、小講義ではグループプロセスを捉える視点を伝えることにした。第3回目のねらいは以下のように設定された。

ねらい

- ・プロセスとは何かを理解し、グループプロセスを捉える視点を増やす。
- ・観察するスキルを養う。

参加者(P)が討議する実習の課題としては、実習が今回で3回目となることから話す人話さない人といった具合にコミュニケーション量に偏りが生まれてきているようなので、グループのメンバー全員が話し合いにできる限り参加してみる体験がもてるような課題もいいのではないかということになった。また、観察する際に、時間を追ってグループの意思決定過程が観察しやすいということから、幾つかの項目を順位付ける課題で、正解をもつ課題を用いたコンセンサス実習を行なうこととなった。課題は、学生自身が興味をもって取り組めるもの、そしてさまざまな視点からの議論も生まれやすいものが適切であると考え、「わたしが涙を流すわけ」という新たな課題を考案した。これは授業担当者の一人が勤務する大学で学生が卒業研究として行なった実際のアンケート結果より作成されたもので、「あなたはどのような時に泣きましたか」とい

う調査に対する回答の中から5つの項目（失恋した時、試合に勝った時、大学受験に合格した時、怪我や病気で苦痛を感じた時、映画やテレビを見た時）を用意し、順位をつけてもらうものである。

PO・POの進行は、観察者（O）は、観察する特定の参加者（P）を決めて、Pの話し合いをその個人の動きを中心にグループのプロセスも併せて観察を行なうように指示することにした。そして、討議終了後、Pの役割をとった人にはグループ討議の中での自分の動きについて、グループの動きについて、気づいたことを書き出す時間、Oの役割をとった人には観察記録を整理する時間を10分ほどとることにした。その後、Oが観察データを出し合いグループ状況を話し合い（その時はPは外から聞くのみとする）、次にPもOの話し合いの中に入ってグループプロセスに関する話し合いを続けることにした。また、最後にペアになったOとPで10分ほど二人だけの時間をとる設定をした。最後のペアによるわかちあいは、Oが一方向的に観察報告をするだけでなく、P自身の中で生じていたことなどを聞きあうことができるなど、討議・観察する中で相互に気づいたことを話すことを通してさらによりパーソナルな情報をわかちあう時間を保証することは大切であると思われるため設定された。

表3. 第3回目（4月26日）の日程表（計画及び実際）

	<計 画>	<実 際>
9:00	出欠確認 Journal 返却	
9:10	小講義 「プロセスをとらえる視点」	9:10～ 小講義 「プロセスをとらえる視点」
9:40	実習「PO・PO」 導入 (10分) 個人記入 (5分) Pの話し合い (30分) 正解発表 (5分) ふりかえり用紙記入 (15分)	9:45～ イスの移動・設置 9:48～ 導入 9:59～ P個人記入 10:14～ 実習スタート 10:48 実習終了
10:45	休 憩	11:00～ 休憩
10:55	実習「PO・PO」(つづき) Oの話し合い (20分) P参加 (10分) ペアの話し合い (10分)	11:10～ Oの話し合い 11:40～ P参加 11:58～ ペアの話し合い
12:00	Journal 記入	12:05～ Journal の記入
12:10		12:20 終了

<授業の実施>

授業の導入

今回から、一番広い No.21教室に 8つのグループ、担当教員 2名、No.11教室と No.3 教室それぞれに 4つのグループ、担当教員各 1名という形態で授業が実施された（第 3回目と第 4回目の授業実施記録は No.21教室のものである）。

小講義：「プロセスをとらえる視点」

テキスト「人間関係トレーニング」の第11章「プロセスとは何か」(p.46-48)を用いながら小講義が行なわれた（特に、「どのようにプロセスを理解するか?」（前出p.48）の部分を中心に話された）。各節を学生に音読してもらいながら教員が注釈を加えるという形で小講義は進められた。特に、メンバーが一人ひとりどのようなことを考えたり感じたりしているかなど事実をとらえ、データを集めることが大切であることが強調された。

実習の導入

まず、「PO・PO」の手順書（資料 6 参照）が配布され、その資料に従って PO・PO の概略の説明がなされた。今回の PO・PO の実習は、来週も行なわれることが予告され、今回はグループ番号が奇数のグループが P を、偶数のグループが O を行なうと伝えられた。実習のセッティングとしては、P は小さな円になってイスに座り、そして O は P を囲むようにしてメモ台がついた椅子に座った。次に、誰が誰を観察するかを学生が相談して決め、全グループのペアが決定すると、ペアを確認するために互いに握手をかわし、「よろしく」との挨拶を行なった。

実習：「わたしが涙を流すわけ」（PO・PO）

まず、P には「わたしが涙を流すわけ」の課題シート（資料 7 参照）が配られ、各自が正解と思われる順位を書き込み、それぞれの項目に関して個人の考えを記入した。また、O には観察シート（資料 8 参照）が配布された。なお、O がコンテンツ（話題や課題）ばかりに関心が向くことを避けプロセスの観察に集中するために、課題は教員が声を出して読むだけにとどめ、O には「わたしが涙を流すわけ」の課題シートは配布しなかった。

次に、「コンセンサスによる集団決定をする際の留意点」と題する資料が配布され、若干の説明が加えられた。その資料には、納得できるまで話し合うこと、他に勝つための論争は避けること、多数決や平均値を出すなどの葛藤を避ける方法はとらないこと、少数意見を尊重すること…などが記されている（資料 9 参照）。

コンセンサスについての説明の後、P の討論がスタートした（討論の時間は

30分と伝えられた)。Pのほとんどのグループは、まず個人で記入した順位と理由を伝え、それから集団決定に入っていた。Oの役割を初めて体験する学生が多く、途中で集中力が途切れてしまいそうになる学生も見られた。

討論終了予定時刻に結論が出ていないPのグループが2つほどあり、若干討論の時間を延長して開始から34分後に時間を切った。結局2つのグループは、第1位と第2位の順位の決定には至らなかったようで、第3位～第5位までの討論結果を発表した。これは、なげやりにならずにじっくりと討論し、最後にコンセンサスを得ていないのを見かけだけの結論を出すよりは、結論を出さない方を選んだ結果であると思われた。

ふりかえり用紙記入

正解が発表された後、Pにはふりかえり用紙（プロセス・シート：資料10参照）が配布され、記入が行なわれた。また、Oには観察記録の整理をするように伝えられた。15分の予定であったが、実際は10分ほどでほとんどの学生がふりかえり用紙を書き終えていた。

観察記録の報告

PとOとで席を入れ換わり（つまり、Oが中に入る）、Oは観察した結果を報告した（所要時間は20分）。その際、Oは見たこと、書き出したデータをレポートし、その際には個人名を出してもよいと伝えられた。また、外にいるPには、レポートをよく聞き、言いたいことがあっても決して中に加わらずにかくよく聞くように伝えられた。Oのレポートの仕方についての指示は特にされなかった。実際は、一人のOがコンテンツを時系列的にずっと追っていき、他のOがそれぞれの時点で気づいたことを話す方法で進めたり（時系列で起こっていたことを忠実に追うことができたが、中には話せないメンバーもいた）。それぞれのOが気づいたことを話し一巡する方法で進めたり（全員が話せたが、コンテンツが時系列的でなく、コンテンツとプロセスも混同しがちでプロセスに焦点があたりづらかった）。それぞれのOが担当のPの行動で気づいたことを話す（個々のメンバーの動きはわかりやすかったが、時系列的なコンテンツがわかりにくく、グループ全体のプロセスも見えにくかった）など、わかちあいの仕方がばらばらだった（どの方法にも一長一短があると思われた）。

Oの報告が終了したグループから順に、Pも話し合いに入るように伝えられた（Oのみの話し合いの時間が長かったグループは最大で30分であった）。Pが話し合いに入る際には、PがOの話し合いを聞いていて、Pが感じたことを伝えたり、ふりかえり用紙に記入したことを伝えるように指示された。

最後に、お互いに気になっていることを聞きあう時間になるように指示され、ペアでのわかちあいが行なわれた。最後に、相手にありがとうとお礼を言ってペアを解散した。ペアになってのわかちあいはかなり盛り上がっていたが、7

分ほどしたところで打ち切られた。

<学生の気づきと学び>

Pの体験に関して

- 自分たちが話している、自分たちが思っていることと、見ている周りの人が思っていることの違いに驚いた。私達は、今日はいつものに比べて1年生の子がよく話してくれたナー、嬉しいナー、と思っていたのに、周りの見ている人からは「もっと1年生の子が話せるように話をもっていったあげればいいのに」と言われた。…（自分達のグループのメンバーは）みんなこのギャップを感じていたと知って、自分達しかわからない、細かい無言の雰囲気やみんなが共有していて、それに気づくことができたことが今日の実習の収穫だったように思う。
- 他の人に観察してもらうことによって、自分が今まで全然気づいていなかったことを教えてもらえて、自分がグループの中でどのような役割を果たし、どのような影響を与えているかが分かってよかった。

Oの体験に関して

- 人を観察するのは難しいと思った。どうしても評価（いいとか悪いとか）してしまう…。はじめてでまだどうしたらいいかわからなかったのもあるが、ありのままを書くのは本当に難しい。
- 自分が外から1つのグループを観察してみて、色々な発見をした。1人の人が意見を言うことで雰囲気が和んだり、会話をスムーズにさせたりしたことがよく分かった。1人の人を集中して観察していたけど、なるべくグループ全体を見るようにした。そうしたら、すごく1人1人の存在は大きいと感じた。その1人1人の意見・性格があるからこそ、その1つのグループが成り立つわけだし、1人でも欠けていたら違った結果がでるかもしれない。

<第3回授業終了後のスタッフミーティング>

実習「わたしが涙を流すわけ」は、討論の展開もかなり広がり、盛り上がる話題でよかったとされた。また、討論の時間については、時間がきたところで「決めてください」と言い、グループ決定することを強調することもできるが、これまでの授業の流れでは時間通りに切ってきているので、今回も時間がきたところで実習を切った方がよいだろうと思われたとの意見も出された。ただ、教員によっては決定することを促し少し時間を延長したところもあった。

Oの話し合いのところでは、Oが評価的に伝えてしまったりすることもあり、フィードバックの留意点をどこかで伝える必要があるという見解で一致した。また、Oの話し合いでは、いい加減に済ませてしまっているグループ、観察をしたことをしっかりと話し合うグループなど、グループごとにばらつきが見ら

れたとの報告があった。多くの場合、教員は十分に観察ができていないグループに目が向きがちであるが、しっかり観察して観察レポートをしているグループをはげますことも大切であるとの意見が出された。

第 4 回 授 業 (5月10日)

＜第4回授業に向けてのスタッフミーティング＞

第4回目は、予定通りPとOの役割を入れ替え、実施することとなった。課題は第3回に実施したものと類似したものでありながら身近で話しやすい題材が適切であると考えて、「名古屋ときいて連想するもの」という新たな課題を用いることとなった。これは、名古屋市以外の政令指定都市に職場をもつ有識者に対して「名古屋ときいて連想するもの」と質問した1983年の調査データの結果を予測してグループで討論し、コンセンサスによる結論を出す（パチンコ、名古屋城・金のシャチほこ、ケチ・がめつゐ、ういろ、きしめんの5つに対して順位付けを行なう）課題である。

ねらいは第3回目と同様とした。また、時間配分は第3回目とは若干変更した。第3回目で実際にかかった時間を参考にして小講義の時間を10分延ばし、また、PがOの話し合いに参加し討議をする時間も20分と充分とった。

表4. 第4回目（5月10日）の日程表（計画及び実際）

	＜計 画＞		＜実 際＞
9:00	出欠確認 Journal 返却		
9:10	小講義 「プロセスをとらえる視点」	9:15～	小講義 プロセスをとらえる視点
9:50	実習「PO・PO」 導入 (10分) 個人記入 (5分) Pの話し合い (30分) 正解発表 (5分) ふりかえり用紙記入 (15分)	9:54～	イスの移動・設置
11:00	休 憩	10:00～	P 個人記入
11:10	実習「PO・PO」(つづき) Oの話し合い (20分) P参加 (10分) ペアの話し合い (10分)	10:12～	実習スタート
12:00	Journal 記入	10:45	実習終了
12:10		10:49～	ふりかえり用紙記入
		10:58～	休憩
		11:14	再開
		11:16～	Oの話し合い
		11:40～	P参加
		11:58～	ペアの話し合い
		12:04～	Journal の記入
		12:20	終了

<授業の実施>

授業の導入

授業が行なわれた教室は第3回目と同様であった。

小講義：「プロセスをとらえる視点」

テキスト「人間関係トレーニング」の第12章「グループプロセスで何を見るか」(p.49-51)を用いながら小講義が行なわれた。今回も第3回目の小講義と同様、各節を学生に読んでもらいながら教員が注釈を加えるという形で進められた。グループプロセスをとらえる視点として、個々のメンバーの様子、グループ内のコミュニケーション、リーダーシップのありよう、グループの規範、意志決定の型、グループの目標、などについて学生が読み、教員から注釈が加えられた。最後に、Oに対してこれらの視点の全てを見ようとせず、自分の関心から2～3点に絞って観察することで充分であることが伝えられた。

実習の導入

今回は偶数グループがPを、奇数グループがOを行なった。先週行なったP・O・P・Oの時と同じ形態にイスが設置され、前回同様に誰が誰を観察するかを決め、全員がペアになっているか確認するために互いに握手がなされた。ペアの作り方に関しては特に指示をしなかったが、ペアは前回と同じ組み合わせが多かったようである。

実習：「名古屋ときいて連想するもの」(P・O・P・O)

今回も前回と同様な手続きで行なわれた。まず、Pには「名古屋ときいて連想するもの」の課題シート(資料11参照)が配られ、個人で順位づけを行ない、その理由を記入した。また、Oには観察シートが配布された。次に、「コンセンサスによる集団決定をする際の留意点」(第3回と同様;資料9参照)がPに配布され、若干の説明が加えられた。そして、討論の時間は30分であると伝えられ、Pの討論がスタートした。

今回も結論が出ていないPのグループが2つほどあり、若干討論の時間を延長して開始35分後に討論が打ち切られた。正解が発表された後、Pにはふりかえり用紙(第3回目と同様の形式のもの;資料10参照)が配布され、記入が行なわれた。また、Oには観察記録を整理するように伝えられた。今回もふりかえり用紙記入の時間は15分の予定であったが、実際は10分ほどでほとんどの学生がふりかえり用紙を書き終えていた。

Oの話し合い(Pの討議を観察した報告)の方法は今回も具体的には指示をしなかった。今回も、報告の仕方はグループごとにばらつきがあり、各グループの状況を反映しているように思われた。

<学生の気づきと学び>

P（前回Oをしてから今回Pをした学生）に関して

- Observerをやった時よりも、やっぱりグループの動きは見えにくいなと思った。皆の話は一応聞いてはいるのだけれど、それに対しての自分の意見とかは言わずに、自分の考えついたことばかりを今日は話していたような気がする。
- 自分がいかに人に頼っていたか、人の話を聞いていないかということが感じられた。これは自分を責めているんじゃなくて、そのことに気づかせてくれた人達に本当に感謝するような気持ちと共にわいてきた。グループというものは、個人個人が集まって作るもので、そこには、とことん真剣にぶつかりあう姿があるんで、色々な表情もあって良いし、とにかくお互いが本当に向き合うということなんだとわかった。Oの人達が真剣にPの私達を観察し、率直に意見を言ってくれることに辛いと思った瞬間もあったけど、自分の中の見方が変わって自分に勇気がわいてくる気がした。
- 納得と妥協の境がまだよくわからない。他のグループから見ていると妥協に見えるのに、実は納得していた…ということがある。そして、説得と押しつけはどう違うのか。ある人は説得しているつもりでも、押しつけているように見えることもある。人間関係は奥が深い。

O（前回Pをしてから今回Oをした学生）に関して

- 自分がOの立場になり、Pの人を観察した。先週とは立場が逆になり、自分達とはグループのカラーが全然違うと思った。Oになってみると、発言する人、あまりしない人、まとめる人がいる、いないなど、客観的に見ていた分よくわかり、自分達も種々なことを見られていたんだと思った。
- OとしてPの話し合いを見ていると本当にいつの間にか役割が決まっていって驚く。私たちもあんなふうに見えたのだろうか？
- 今日オブザーバーの役割で、グループの様子を見ていました。…わりと顔とか、様子や目の感じなんかで、盛り上がっているとか、妥協しているとか、他のことを考えているとかってわかるものだと思った（自分の思っていることと実際本人の思っていることと違うかもしれないけど）。そして、改めて自分の様子を見ていてくれる人がいて、その人の意見を聞くという、こういう授業って、みんな自分のことを冷静に振り返ることができて、すごいなぁと思った。

<第4回授業終了後のスタッフミーティング>

この回のミーティングでは、教員の介入についての問題がある教員から出された。Oの話し合いの時にあまり話し合いが活発ではなく、Pのグループの状

況をある〇のメンバーが「淡々とした感じだったね。」と発言すると、他の〇も「そうだったね。」と同意するのみで話し合いが深まらなかった。そこで教員が「どういう感じで淡々としていたの？」と介入すると、それぞれが気づいていたことがいろいろ出てきた。教員の介入後に出てきた色々なことがPのメンバーには“グサグサ”きてPにとっては「ショックだった」と後で報告されたとのことであった。

学生の自発性ではなくて教員の介入によって学生はより深い報告を“やらせられ”、教員の介入によってPはショックを受けたと考えられるとの反省であり、学生が動かないからといってむやみに介入をすることに対する問題提起がなされた。ただし、学生が停滞ぎみでいる時になんらかの形で学生たちを学びに向わせる方向にプッシュすることも必要であるし、その問いかけで学生から自発的に生まれた意見ならばそのことも学びのためには意味をもつことになるだろうとの見解も他のスタッフから述べられた。

第 5 回 授 業 (5月17日)

<第5回授業に向けてのスタッフミーティング>

今回は1泊2日の合宿になるため、第5回目は合宿の準備を実習として行なうこととした。また、グループプロセスをとらえる視点の知的な理解はある程度なされたと考えられるため、次はグループプロセスの視点の中の特定の側面をより詳細に取り上げていくことにした。そこで、リーダーシップ、特に、グループの機能的側面に焦点をあて、PMリーダーシップ理論を中心とした小講義と、リーダーシップの機能の視点からのふりかえりを行なうことにした。ふりかえり用紙は、PMリーダーシップで述べられている、P型（課題遂行型）行動、M型（集団維持型）行動を挙げ、メンバーそれぞれについて〇印をつけて評定するチェックリストを作成することになった。

第5回目のねらいは以下のように設定された。

ねらい

- ・リーダーシップとは何かを理解する。
- ・合宿の準備をする。

表5. 第5回目（5月17日）の日程表（計画及び実際）

	<計 画>	<実 際>
9:00	出欠確認 Journal 返却	
9:10	小講義 「リーダーシップとは？」	9:11～ 小講義 「リーダーシップとは」
9:50	合宿の案内	9:55～ 合宿の案内
10:10	休 憩	10:18～ 休 憩
10:20	合宿の準備（実習を兼ねる） グループでの話し合い ・バーベキューの準備 ・グループのチーム名決定	10:35～ 合宿の案内の追加 話し合いの課題の提示
11:20	ふりかえり	10:46～ 話し合い開始
11:35	わかちあい	11:31～ ふりかえり用紙記入 (PMチェックリスト)
12:00	Journal 記入	11:45～ わかちあい
12:10		12:04～ Journal の記入 (合宿費用の集金)

<授業の実施>

授業の導入

第5回目は全ての学生と教員が No.21教室に集まり授業が行なわれた。また、ジャーナルで「PとOの見方が違う」と書いていた学生が多く、それに対して、一人ひとりの見方の違いが起きていること、参加している時と観察している時とで見方が異なることが起こること、またグループにも個性が生まれており、それぞれグループ独自の異なる見方からグループ状況の見え方にも違いが出てくるのではないかとのコメントが教員側からなされた。

小講義：「リーダーシップとは」

テキスト「人間関係トレーニング」の第15章「リーダーシップとは」(p.58-61)を用いながら小講義が行なわれた。特に、リーダーシップのPM理論について説明が行なわれた。PM理論では一人のリーダーがP機能とM機能の両方を持ち合わせる事が理想的であるとされている。しかし、説明の中では、メンバーの一人がリーダーとして役割を發揮するのではなく、その時にグループにとってどのような機能が必要とされているかを様々なメンバーがとらえるよう試み、それに気づいた人がその機能を發揮できるようになるという、シェアード・リーダーシップ (shared leadership) の考え方が重要であると伝えられた。そのためにも、グループプロセスをとらえる能力は大切であると話された。

合宿の案内

合宿の日程、交通手段、案内図、宿泊施設の使用の諸注意、持ち物などについて伝えられた。

実習：合宿の準備の話し合い

合宿時の夕食はグループごとにバーベキューをすることが提示され、各グループのバーベキューのメニューやそのための分担などの計画をすることと、あわせてグループのチーム名を決定する話し合いを45分で行なうように伝えられた。その際、できるかぎり自由なディスカッションになることを考えて、この話し合いが実習であることはあまり強調されなかった。

ふりかえり：PMチェックリストの記入

ふりかえりの導入として「日常の出来事の中にもふりかえり、学ぶための材料がある」ことが伝えられ、PMチェックリスト（資料12参照）の記入の仕方が説明されて、それぞれのメンバーに関してチェックを行なった。記入を始めた頃は、「えっ、こんなこと全然意識せずに話し合っていた。」と驚いていた学生もいたが、記入をし始めると話し合いの様子を一人になってじっくり思い出しながら○をつけていた。予定時間の15分でほとんどの学生が記入を終えた。

わかちあい

わかちあいを始める際に、一人のメンバーが誰をどの項目に○をつけたかを伝え、報告を受けたメンバーは自分について言われた項目に“正”の字を書いて集計をしながら、まずわかちあいを始めることにした。この作業を全員が終了した後、どのような行動からそのように見えたかをフィードバックしあうように伝えられた。学生は、前半のわかちあいでは機械的にチェックした項目を読み上げていたが、後半のわかちあいでは、一人ひとりについて丁寧にフィードバックするグループ、話す内容がなさそうなグループ、ある目立った一人のメンバーについて話すグループなど、グループによってわかちあいの進展具合にはばらつきが見られた。

<学生の気づきと学び>

リーダーシップについて

- 今まで小・中・高校と学校の先生とかから、「リーダーシップがありませんね」とよく言われ、自分では自信がないのに前に立たされたりと嫌だなと思うこともあった。けれど、今日のリーダーシップの話の中のシェアード・リーダーシップの話を聞いてなんかホッとした。自分に無理をすることもないなと思った。
- “リーダーシップを発揮する”ということは、単に集団の中で中心人物

みたいになって仕切ることではないんだなと思った。メンバーの中で、誰もがリーダーシップを発揮しうるのだと思う。私はP機能をあまり果たしていなかったので、今度は目標達成のためのP機能に力を入れたいと思う。

- ・講義でPM理論というものを学び、合宿準備の後のふりかえり用紙に記入したとき、自分はM(Maintenance)の方が欠けているということに気づいた。口火を切ったり、まとめたり、意見を言うのも大切だけど、温かい気持ちで話し合うことも大切だと思う。

実習（合宿の話し合い）について

- ・合宿の準備の話をしている中でもプロセスとコンテンツがあり、働き観察のフィードバックで自分の気づけなかったところを言われたりして、なるほどと驚いたことがたくさんあった。
- ・合宿でのバーベキューの材料決めをやったけど、まさかこれまで授業の一つになっていたとはびっくりした。こういう強制的に問題を解決するものではない事での自分をふりかえると、あまり発言していなかった事に気づき、目が覚めるような発見だった。授業外でも生かせるように取った「プロセス論C」なのにわかっていなかった。
- ・決められたことをしている時だけでなく、今日の授業みたいな自然体でいるときにも他の人の言動をもう少し注意して観察できるようにしたい。

PMチェックリストについて

- ・私は、意見を言う度にみんなでワッハッハーとなるので、話が脱線して課題達成を乱してしまう場合もあるし、グループの雰囲気なごます時もあるだけかと思っていたら、今日のプリント（ふりかえり用紙）の統計を自分でとってみると、自分はいろいろとグループに役に立っているなあと驚いた。

<第5回授業終了後のスタッフミーティング>

ミーティングでは、特にふりかえり用紙記入とわかちあいについて議論がなされた。まず、PMチェックリストの各項目がよく似ていて付けにくかったという学生の反応があり、項目の再検討の必要性が指摘された。また、機能を果たした（＝貢献した）行動を拾い出すチェックリストであり、具体的な行動があったかどうかだけでなく、その機能が果たされた場合に○をつけるという指示も必要であろうと思われた。

また、わかちあいの方法を徹底した方がよいとの意見が出された。すなわち、今回のチェックリストをわかちあう方法として、各項目の行動を多くしたメンバーは誰かを明らかにして、グループ全体で誰がどんなリーダーシップをとっていたかをわかちあう方法と、各メンバーについて、どの行動を他のメンバーがチェックしたかを伝え、自分にとってのフィードバックをもらうという方法が

考えられる。どちらに焦点を当てるかを予めはっきりさせて、わかちあいの方法も指示した方が学生にとって進めやすかったのではないかとの意見もあった。

第 6 回 授 業

(合宿：5月21日～22日)

<第6回授業（合宿）に向けてのスタッフ・ミーティング>

今回は合宿であり、グループメンバーがともに行動する時間も長くなり、知り合う深さも増すと思われる。そして、これまでのグループ活動と合宿経験をもつことからお互いにフィードバックしあえるデータもさまざまな場面から拾い出すことができ、メンバー相互に信頼感をもてる時期であると考えられるため、ねらいにフィードバックを積極的に用いることを組み入れることにした。その結果、合宿のねらいは以下の4点となった。

ねらい

- ・合宿を通じてより深く知り合う。
- ・自分のもつリーダーシップ能力に気づく。
- ・プロセスに気づき、それに働きかける。
- ・フィードバックを活用して、グループ及びメンバーの成長・変化をはかる。

合宿1日目は、自然を生かしたウォークラリーを行ない、夕方からグループごとでバーベキューの準備をし、バーベキューを楽しむことになった。昨年、今年と2年連続で受講している学生が多数いるため、ウォークラリーのコースも今年度新たに作成された。このために、4人のスタッフは合宿の開催に先立ち、2度ほど現地の下見を行ない、合宿地にてスタッフミーティングも行なった。

また、フィードバックとは何か、何故フィードバックを行なうのかといったことがらを理解するために、合宿2日目はフィードバックの有効性を理論的に伝えるモデルとして「心の4つの窓」を提示し、「効果的なフィードバックの留意点」などについての小講義を行なうこととした。また、合宿中のグループ活動の中での他のメンバーの行動をふりかえり、メンバー一人ひとりについてそれぞれ気づいたことをフィードバックしていく“フィードバックサークル”を実施する計画を立てた。

表6. 第6回目（合宿：5月21～22日）の日程表（計画及び実際）

＜計 画＞		＜実 際＞	
5月21日（土）			
13:00	開会宣言 導入	13:30～	開会宣言 ウォークラリーの説明
13:30	ウォークラリー	14:00～	ウォークラリー スタート
17:00	食事の準備	17:15	ウォークラリー 最後のグループがゴール
18:00	夕 食 バーベキュー・パーティー グループのコマーシャル ウォークラリーの結果発表・表彰	17:00～	食事の準備
20:00	後片付け	18:00～	夕食食べ始め
21:00		19:30～	グループのCM
		21:10～	後片付け
5月22日（日）			
7:30	朝 食	7:30～	朝食
8:30	小講義 「フィードバックについて」	8:40～	神学生のお話
9:30	ふりかえり	9:10～	小講義
10:00	休 憩	9:38～	ふりかえり用紙記入
10:10	フィードバックセッション	10:20～	休 憩
11:20	Journal 記入	10:30～	グループでの フィードバックセッション
11:30	そうじ	11:30～	Journal 記入
12:00	閉 会	11:45～	そうじ
		12:20～	閉会式

＜授業の実施，第1日＞

開会宣言・導入

ウォークラリーのチェックポイントの準備に手間取り、開会は予定時刻より30分ほど遅れてスタートした。合宿の開会が宣言され、すぐにウォークラリーのプログラムに入り、ウォークラリーのルールの説明がされた（資料13参照）。伝えられた主なルールは、合計得点が低いほど成績がよくなること、スタートしてからゴールするまでの所要時間は1分1点で計算されること、ラリーのルートの途中にCP（Check Point：チェックポイント）が置いてあり、全てのCPを見つけるとマイナス50点になること（問題をそのまま写してこること）、CPを1つとばすごとにプラス10点、それぞれのCPにある問題に正解すると1問につきマイナス10点になること、であった。

ウォークラリー

グループ数が16と多いため、A順（コースの右回り）とB順（左回り）の二種類のコマ図が用意され、5分の間隔を置いてA順→B順→A順…の順序でスタートした。全てのグループが予定通りスタートした。ゴールまでの所要時間は平均約2時間30分であった。

ゴールする際には、多くのグループがゴールをした後に問題の解答を考えた書き込んだりしていた。事前のルール説明では、解答を書き込んでそれを提出した時間がゴールの時間とすることが明示されていなかったため、ゴールラインを越えて喜んでいるグループに対して教員が「早く解答も出してください。」と伝えなければならない場面もあり、多少の混乱があった。

夕食準備・夕食・グループのコマーシャル

17:00 頃、まだゴールしていない一つのグループを除いて夕食準備に取りかかった。2つのグループごとにブロック数個とバーベキュー用の金網と炭が準備され、学生は自分達でかまどを作り、火をつけた。炭火は順調につき、予定通りの時刻(18:00)から食べ始めることができた。

ウォークラリーのCPの問題の1つに「グループのコマーシャルを考えること」という課題が出されており、ある程度食べた終わったところで各グループのコマーシャルの発表が開始された。ウォークラリーの出発の順番で各グループのコマーシャルが発表され、グループの名前の由来やグループの特徴を面白く演じるものが多かった。コマーシャルは3人の採点者（この授業の担当教員以外で合宿運営のためにサポートに現地に来てくれていた教員）によって採点された。

グループのコマーシャルの発表の終了後、ウォークラリーの結果発表と、コマーシャルの採点の結果発表がなされた。発表後、ビンゴゲームをして全員で楽しんだ後、後片付けを行なった。その後、学生は3つのハウスに分かれ、就寝した（かなり遅くまで話し込んでいた学生もいたようである）。

<合宿第2日目に向けてのスタッフミーティング>

夕食の片付けが終了後、合宿第2日目に向けてのスタッフミーティングが行なわれた。合宿が行なわれた場所（多治見市内の修道院）に学生と同年齢の神学生3名が共同生活をしているとの情報を得た。普段の教室内では決して巡り会えないような機会でもあり、合宿第2日目の小講義の一部の時間に、神学生の方々に共同生活をしている中で人間関係について日頃考えていることを学生に対して語ってもらうことにした。

＜授業の実施、第2日＞

小講義：神学生のお話

小講義とそれに続く授業は3つのハウス（宿泊棟）に分かれて行なわれた。まず神学生が、神学を勉強しようとした理由や背景、日頃の生活でどんなことを考えているか、また日頃の共同生活の中で生じてくる葛藤についてや、葛藤が起こった時にどうしているかについて話をした。^{*2} 学生は非常に静かに聞いていた。話が終わった後、話に対する感想や神学生の方に対するメッセージを学生が書いて、手紙のような形で渡すことにした。神学生の方の話は学生にとって大きな刺激となったようで、学生は非常に多くの量のメッセージを書いていた。

小講義：「フィードバックについて」

テキスト「人間関係トレーニング」の第17章「ジョハリの窓－対人関係における気づきの図解式モデル」(p.66-69.)を用いながら小講義が行なわれた。4つの窓（開放、盲点、隠している、未知の各領域）のそれぞれの説明がなされ、自己開示によって隠している領域が狭くなり、またフィードバックによって盲点の領域が狭くなること、それは同時に、開放された領域が広がることでもあると説明された。また、その結果として、自分の中に潜む「未知の領域」の可能性を発見することもできるのではないかと話された。

また、フィードバックの留意点については、時間があまりなかったため、以下の2点だけが伝えられた。フィードバックの時に「あなたは〇〇だね」と伝えることがあるが、「私は〇〇である」、「私は〇〇と感じた」というように、主語を私にしてみる。何故なら、そのフィードバック情報を受け取って、私の課題は何なのかなど評価・判断するのはあくまで本人自身であること。ここはトレーニングの場であり、お互いに自分を磨き成長していく場として考えると、感じたり気づいたりしていることは小さなことだからと言わずにしまっておくのではなく思い切って伝えてみる話が話された。

ふりかえり用紙記入

「私が見た私、私が見たあなた」と題するふりかえり用紙（資料14参照）が配られ、「30分をめぐりにして書き入れてください」と教員から伝えられ、記入がなされた。ふりかえり用紙は、自分も含め一人ひとりのメンバーを何かにたとえてみることで、続いてそれぞれのメンバーについてこれまでのグループ活動の中で気づいたことを具体的に書き入れる形式になっていた。学生は非常に集中して記入していた。3つのハウスの進行状況を連絡し合いながら、実習

*2 この部分からフィードバックサークルまでの内容は、筆者(中村)が担当した1つのハウスの経過である。

「フィードバックサークル」のスタートを予定より少し遅らせることにした。3つのハウス相互に進行のための時間調整を行なったが、それぞれのハウスによってフィードバックセッションの時間には多少の差異が見られた（一人あたり、6分から8分であった）。

フィードバックセッション

1人のメンバーに焦点をあてて他のメンバーがフィードバックし、6分経過したら次のメンバーに焦点をあてるというフィードバックサークルの形式でフィードバックセッションが行なわれた。その際、6分経過するごとに教員から時間が告げられ、次のメンバーに移るように設定された。

そのフィードバックでは、まず“何かにたとえると？”という項目に書いてあることを伝え、その理由を説明しながら、具体的な行動などで気づいたことが伝えられた。“たとえ”を用いることによって、全体的な印象を適切にフィードバックできるきっかけになっていたように思われる。いくつかのグループでは、1人のメンバーから「いいことばかり言っても仕方がない。学ぶために悪い面もあえて言ってみよう」というような提案も出され、その影響でフィードバックのやりとりもより深くなっていたようである。フィードバックセッションが始まる前は非常に緊張していた学生が多かったようであるが、フィードバックセッションを終えて、自分の心の中にあることを思いきって伝えてみたことで、まさに「心の4つの窓」の開放した領域が大きくなり、お互いに近づけたという感じをもてたようである。

<合宿を通しての学生の気づき・学び>

合宿で長時間一緒に過ごしてみて

- ・人は外見では判断できないナ…ということをしみじみ感じた。夜の話で、メンバーのイメージが見事に崩れた。みんな一生懸命話したので本当の姿を見れたような気がする。
- ・グループのメンバーと一緒に寝泊まりすることで、前から気づいていたけれどより深く知ったり、悪いふうに解釈していたことが実はそうじゃなくただの誤解だったと分かり、すごい収穫だったと思う。
- ・合宿に来て初めてグループのみんなと深い所で話し合いができた気がする。自分も今まで言う機会がもてなかった、グループへの、自分への思いをみんなに伝えることができたし、みんなからもいろんな（その時言える範囲のことだけだったかもしれないけど）「自分」を出してもらえて嬉しかったし、私自身また新たに考える機会を与えてもらったって感じた。ただ、言葉っていうのは、自分のその時の気持ちと本当にマッチしたものを選択するのが難しく、いろんな言葉をつなげたけど、どれも私の心の断片的なところを表現するだけで終わってしまって、正確に

しっかり表すことができない、すべてを言いきっていないというもどかしさを感じた。

神学生の方の話を聞いて（1年生の反応が多かった）

- ・「共に生きる」というのは大変なことだと改めて思いました。
- ・私とは1つしか違わないのに、あれだけ自分の考えをもてるというのはすごいことだと思う。周りを見ても（自分を含めて）親のすねをかじって学校へ通ったり、コンパへ行ったり、ひどい人だと車を買ってもらったりしているのに、自らの意志で修行しているなんて見習わなくてはならない。

フィードバックセッションでの気づきについて

- ・フィードバックセッションでグループの一人ひとりから自分についての印象を言われることは、普段の生活ではこんなふうに関わりをどう思っているか改めて話す機会もなく、自分のことをどう思っているのか知りたくても聞けないことなので、こういう授業を通じて“他人から見た自分”を知ることができ、自分にとってすごくためになることだと思った。
- ・「私が見た私、私が見たあなた」グループで話し合いをする時、自分がどんなことを言われるかドキドキした。だけど、グループのみんな腹を割って話せ、自分の抱いていた不安（グループのみんなが自分のことをどのように思っているのか）も全くわだかまりもなく消えた。人から見た自分を聞くことにより、今まで気づけなかった自分、未知の自分が見え、すごく自分を見つめることができた。
- ・いろいろなことを通して、新しい自分を発見していくわけだが、自分のありのままの姿、また、他人に映った自分の姿を受けとめていくことは難しいだろう。しかし、本当に他人から見た自分を受け入れて、それを知り、高めていくことで人間は成長するのではないかと思った。

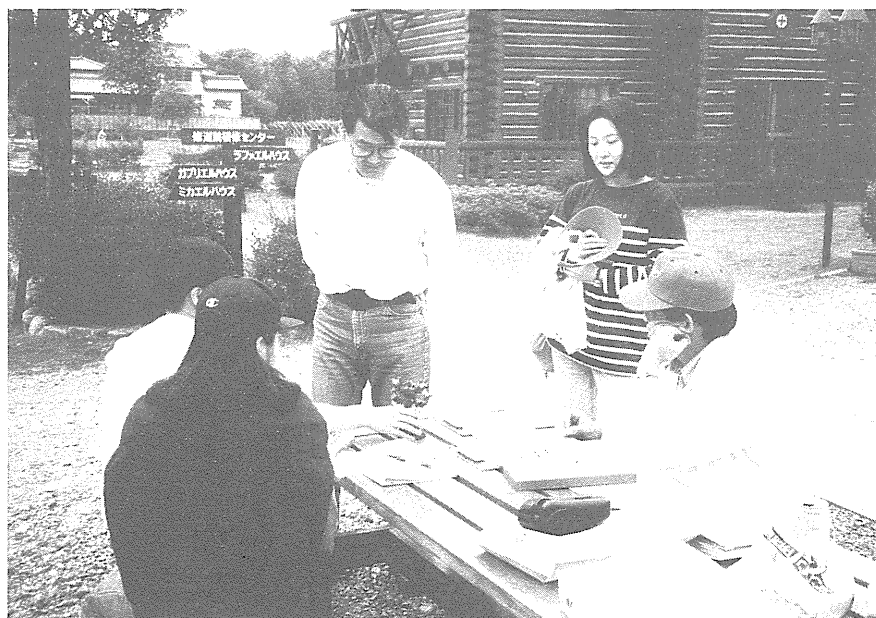
自分が自分であることについて

- ・私自身を見た時、私はこのグループでどんな存在・役割をしているのだろうと不安でした。でも、最後のフィードバックセッションで、みんなが“いつもにここにこしている。やさしい。”と言ってくれたので少し安心したし、役割とかでなく、“私がいればいい”ということに気づけてよかった。
- ・他大学に進学した子は、普段の生活の中で自分を発見し、他人と生きるという力をつけていくのに比べて、私は人関の先生方にそういう場を与えてもらわないと答えを見つけられないような気がしてしまい、悩んだことがありました。けれども、先生方がヒントやアドバイスをくれても、最終的な結論を出すのは自分であることに気づき、一つの統一された答えはないのではと思った時、「人関でそういう場、いわゆるチャンスを与えてもらえる私はすごくラッキーなんだ」と考えるようになりました。

＜第6回授業（合宿）終了後のスタッフミーティング＞

まず合宿第1日目に関して、ウォークラリーの準備に手間取り、合宿の開会が遅れたことが反省点として挙げられた。当日に現地に教員が入るよりも、前日から宿泊して準備した方が余裕をもってウォークラリーの設定ができるだろう。また、ウォークラリーの採点に時間がかかり、あらかじめ採点基準を決めておいた方がよかったことや、ゴールをどの時点にするかやCPの内容をどのくらいまで正確に書き写してくるかなど、ルールを伝えるときにより明確にすべき点が幾つか挙げられた。コースは今年度新たに作成されたものだったが、コースに対する学生の不満はなく、学生にとってもとても楽しめたイベントであったことが話し合われた。

第2日目に関しては、神学生の方に話をさせていただいたのは学生にとっても非常に刺激となり、有効であったとされた。ただし、時間の関係で小講義の「フィードバックの留意点」については十分に話せなかったハウスもあった。ふりかえりやフィードバックセッションは双方とも学生の集中度はどのハウスとも非常に高かったとの報告された。フィードバックセッションで時間を区切ったことによる問題はなかったが、一人6分では短く10分ぐらいは欲しかったとの意見が出された。また、フィードバックの深さはグループによって異なっており、少し雑談するグループも1つみられたが、ネガティブなフィードバックも積極的に言ってみようという提案するメンバーがいるかどうかでグループが大きく変わってくるのではないかと意見も出された。



第 7 回 授 業

(5月24日)

＜第7回授業に向けてのスタッフミーティング＞

第7回目は前期スタートしてからこれまで活動を行ってきたグループでの最後の授業となる。したがって、現在のグループで相互作用が始まってから今までの自分自身の変化を思い起こし、またグループ自体の成長・変化をあとづける作業を行なうことにした。まず授業の前半では、自分自身の変化やグループの変化を個人で思い起こし、変化曲線を折れ線グラフで表すことにした。すなわち、横軸には授業日もしくは出来事を書き入れ、縦軸には学生一人ひとりが自分自身の変化・成長を表わすのにふさわしい指標を考え、グラフの形で描くこととした。また、授業の後半には、メンバー一人ひとりが自分が作成した変化曲線を紹介し、その後にグループで話し合いながら、各グループの変化・成長を示す指標を決めて、グループの変化・成長曲線を作成することにした。ねらいは以下ようになった。

ねらい

- ・グループの中の自分の変化と、グループの変化をあとづける

授業は第3、4回目で行なった形態と同様に3つに分かれて行なうことになった。その理由は、これまでの自分やグループの変化の推移を考える時、一人ひとりがゆったりと考えることができる十分なスペースがあることが望ましいだろうし、授業が実際に行なわれ慣れ親しんだ教室の方で集った方がこれまでの活動を思い出しやすいだろうといった配慮から、3つの教室に分れて授業を実施することにした。

表7. 第7回目(5月24日)の日程表(計画及び実際)

	＜計 画＞	＜実 際＞
9:00	出欠確認	
	Journal 返却	
9:10	私の変化とグループの変化 —個人作業：私の変化曲線—	9:13～ 個人作業の導入 9:26～ 個人作業開始
10:10	休 憩	10:15～ 休 憩
10:20	私の変化とグループの変化 —グループ作業—	10:31～ 作業の導入 10:36～ グループ作業開始
12:00	Journal 記入	12:10～ Journal 記入
12:10		12:30 Journal 記入全員終了

<授業の実施>

授業の導入

授業は第3、4回目と同様、3つの教室に学生と教員が分かれて実施された(今回の記録も No.21教室での授業記録にもとづくものである)。前半は個人での記入作業になるため、学生はメモ台付きのイスを出し、一人ひとりの間隔を充分にとり着席した。

私の変化とグループの変化：個人作業

B4サイズの白紙が配られ、横軸には授業のあった日付もしくは出来事を、縦軸には自分の変化に関する指標やグループの変化に関する指標を個人で考えてグラフを描くように伝えられた。その際、これまでの配布物やふりかえり用紙などを参照するように促された。

縦軸の基準がすぐに思いつかなかった学生もいたが、熱心に複数の指標を考えて何本も曲線を描いていた学生もいた。個人作業の際、学生が挙げた曲線の指標は以下のようなものがあった。

【個人に関する指標】

- ・私の積極度
- ・私の不安度
- ・私の満足度
- ・グループの中に入った度
- ・私の心の不安定度
- ・自分を投げ出してみる私
- ・課題へのやる気
- ・私のリラックス度
- ・プロセスに気づく私

【グループの指標】

- ・グループの親密度
- ・グループのテンション
- ・グループのコミュニケーションの量
- ・グループのまとまり度
- ・グループの楽しさ
- ・グループの和

私の変化とグループの変化：グループ作業

休憩後、グループごとに机を中央に置いて集まり、最初に個人で描いた変化曲線を他のメンバーに紹介する形式でわかちあいが行なわれた。続いて、全員でグループの変化の指標を何にするかを討論した後、中央の机の上に置かれた模造紙上にグループの変化曲線を描く作業が行なわれた。曲線は以下のような指標によって描かれていた。

- ・魅力度
- ・親密度
- ・団結度
- ・居心地のよさ
- ・緊張度
- ・リラックス度
- ・参加度
- ・発言度
- ・遠慮度
- ・歩み寄り度
- ・役割分担度
- ・シリアス度
- ・理解度
- ・わきあいあい度
- ・テンションの高さ
- ・課題達成への関心度
- ・他のメンバーからの意見で感化を受けた度合い

ほとんどのグループはまとまった状態で和んだ雰囲気の中、グループの歩みを全員でかみしめるように作業を進めていた。中には、合宿第2日目のフィードバックセッションの時に新たに感じたことがあり、その時に言えなかったことをこの時間に伝えることができ、より緊密度が高くなったグループもあった。しかし、この作業中にグループのまとまりが完全に崩れてしまったグループが1つあった。集団作業が始まってから、いつも率先して課題を行なう一人のメンバーが全く何もしゃべらなくなり、他のメンバーはそのメンバーのことが気になりつつも働きかけができず、曲線作りも一部のメンバーで進められてしまった。最後に、しゃべらなかつたメンバーに模造紙上に個人の動きを書くようにあるメンバーが働きかけたところ、ずっとしゃべらなかつたメンバーは「こんなやる気のないグループでやってきたと思うとイヤになる」と書き残し、その場を去ったのである。それを見た他のメンバーはそれぞれの心の中で混乱したり、怒りを感じたりしたようだった。しかし、そこで実際に何が起きていたかはメンバー間で共有されないまま、終了の時間がきてグループがバラバラになった状態で最後のグループ活動が終わってしまった（第四部にて、学生とスタッフの関わりについて、このグループのケースから考察がなされている。詳しくは p.134を参照）。

<学生の気づきと学び>

変化曲線を描いてみて

- グラフを作ることで今までのことが客観的にふりかえれた。ただ単にグループの集団維持の度合いが高まってゆくのではなく、一人ひとりのいろいろな思いが複雑にからみあって高まっていくことがよくわかった。
- 私の変化、グループの変化ともに、私ははっきりとした確かさをもったグラフを書けなかつた気がする。というのは、やはりグループプロセスは絶えず変化していて、一瞬一瞬自分の感じ方も変わっていくから、それを目に見える形のあるものとして表すのは難しかったからだ。

個人の変化について

- 自分で今までの変化曲線を書いたら、結構変化しているんだなぁと感じた。でも、ほとんど“しゃべること”中心による変化であり、私から人へ与えた影響というもなく、与えられた影響ばかりだった。それでも最初はすごく不安だった線がだんだん上（不安でない方）へいったりするのを見ると自分でもうれしく感じてしまう。
- グラフ化してみると、自分とグループの変化がよく分かった。初めの頃の気持ちを思い出してみると、今のこの安心感が不思議なくらい。途中で本当にこのグループでやっていけるのかと心配だったけど、今日の安心感みたいなものを得られるためだったんだと思うと、その心配な気持ちも大切なことなのだと感じた。今、このグループでの実習を終えて、

自分に自信がついたといえる。

個人とグループの影響関係について

- グループのグラフに自分のリーダーシップ度のグラフをのせてみると、私がリーダーをとらなくても、グループが成長していく様子がわかって、なんだか私一人で引っ張らなくていいという楽な気持ちが見事に表されているようでびっくりした。
- リーダーをとることに不安と緊張、おそれ…なども薄らぎ、自然と「じゃあこうしようか」とか「私はこう思う」と言えて、すごく安定してきた。これからの課題として、自分の行動を他人やグループのメンバーがどう思うかで決めるのではなく、自分で考え、よりよい感じをつかんで、それに従って言動にできたらいいな…と思う。
- 100 %本音で話すなんて理想の中の理想だと思う。もしそれを実践している人は社会で成り立たない気がする。だけど、100 %本音を頭に置いている分にはいいと思う。そうすることによって、100 %本音ではないにしても、それに近づいて人と接することができるんじゃないかな…。

〈第7回授業終了後のスタッフミーティング〉

前回にファイルを持参するよう伝えられたが、ファイルを持ってきてなかった学生が数人おり、それらの学生は個人曲線を作成するときに思い出しくそうであったことが報告された。個人曲線を作成する作業の際は、多少個人差があったが概して熱中して行なっていたという見方で一致した。また、集団作業の際にグループのまとまりがなく、葛藤や懸念が高くなっていた1つのグループのことが報告された。これに対して、その状況はメンバーにとってはごまかしきれないところまで自分の思いが達した表れであり、メンバーにとってはつらいが貴重な体験であるとの意見が出された。また、その状況になる前に何らかの兆候があったかどうか、また教員が介入するタイミングがあったかどうか議論された。そのグループの幾人かのメンバーとは、事後面接をする形でそこで起こっていたことをどのように捉えているかなどをともに考える機会をもつこととなった。

III. おわりに

前半の授業において設定されたねらいの流れは、「体験学習を体験する」→「グループで仕事をする時に起こるプロセスに気づく」→「プロセスとは何かを理解し、グループプロセスを捉える視点を増やす」→「リーダーシップとは何かを理解する」→「プロセスに働きかける」「フィードバックを活用し、グループ及びメンバーの成長・変化を図る」というものであった。すなわち、前

半のプログラムでは、学生がまずグループプロセスという概念を理解し、プロセスを見る視点を養い、プロセスを捉えた後にそれに働きかけるといった段階的なねらいが組まれた。全ての学生がプロセスを様々な視点から捉え、積極的に働きかけるようになったとは言い難いが、グループで仕事をするときに起こるプロセスを捉えてそれに働きかける必要性を実感したものである。また、リーダーシップについては、学生は「引っ張っていく人がリーダーである」という観念をこれまでもっていたようだが、「プロセスに各メンバーが働きかけていく」というシェアード・リーダーシップの考え方を新たに学び、リーダーに対する気負いや否定的なイメージがなくなったようであった。

学生は各回のふりかえりやわかちあいを通して、また、合宿時のフィードバックセッションを通して、グループの中での自分のあり方に気づいて成長し、また他のメンバーの成長のためにフィードバックを行なって互いに成長し、そのような過程の中でグループ自体も成長していくことを体験していった。ほとんどのグループにおいて、メンバー間の親密度も増し、様々な懸念も低くなった居心地のいい状態でグループが解散することになる。多くの学生がグループの解散を惜しんでいたが、あえてグループを組み替え、後半の授業では新たなグループに所属することによって、メンバーが異なることによるグループ状況の違いを体験していくことになる。

今回のプロセス論Cの授業では二回目の受講となる2年生が多かったため、新たな実習がいくつか開発された。第1回目の「私をテニスに連れてって」や、コンセンサス実習の課題として第3回目の「わたしが涙を流すわけ」、そして合宿中のウォークラリーのコースなどである。新たな実習を開発するためには多大な労力を要するが、二年連続して受講する学生が実習への新鮮味を失うことなく参加することや、過去に開発されたコンセンサス実習課題が時代遅れになりつつある現状を鑑みると、労力を払いつつ新たな実習を今回のように開発していく必要があるだろう。

第三部 プロセスへの意識的な働きかけをめざした 応用プログラムの開発と実践の記録

1. はじめに

プロセス論Cの授業は、大きく前半と後半の2つのプログラムによって構成されている。後半のプログラムは、基本的には前半のプログラムを繰り返して行なわれているが、前半のプログラムが主にプロセスをとらえる視点を獲得することに重点が置かれているのに対し、後半のプログラムでは前半の体験をふまえてプロセスをとらえ、グループプロセスに関する気づきや学びをグループや個人の成長に活かすことに重点が置かれている。したがって後半のプログラムは、前半のプログラムの中でより明確になった個人の課題をグループや個人に意識的に試みたり、それまでの学びを活かして意識的に働きかけるチャンスを学生に提供するものとなっている。具体的には、前半のプログラムに加えて、以下のような試みがなされている。

まず後半のプログラムは、グループを新しく作り直すところからスタートする。このことは学生にとって、メンバーが異なることによって生まれるグループ状況の違いを知り、異なった状況の中で前半の学びを実践する機会を提供するためである。

さらに前半での学びを活かしてグループや個人の成長に取り組むことができるように、毎回の授業のはじめに教員がねらいを提示するだけでなく、個人が自分自身の行動目標を設定し、目標に即して自分の行動を検討することが繰り返されている。また個人の行動目標を達成するために学生どうしでアドバイスを与えあったり、ふりかえりとわかちあいを繰り返すことでフィードバックのスキルを高めよう試みもなされている。このように、後半のプログラムは前半のそれを、よりステップアップさせたものであると言えよう。

以下に、後半のプログラムの展開内容を具体的に述べていく。内容の記述は、予定されたプログラムの実施時間の経過にしたがってなされている。ただし、毎回の授業のはじめに行なわれたジャーナルの返却と、授業の最後に行なわれたジャーナルの記述については省略した。また、実習の進行内容と実施時間については、授業ごとのねらいにあわせてクラスや教員が分かれることがあったため、筆者（大塚）が担当した教室で行なわれた内容が記されている。

II. 授業展開と学生の気づき・学び

第 8 回 授 業

(5月31日)

<第8回目にむけてのスタッフ・ミーティング>

前回の授業では、それぞれのグループが、これまでのグループの変化をグラフに表すことによってふりかえった。多くのグループは、この作業を通して自分たちのグループの変化・成長過程をあらためて認識することができたようであるが、グループの否定的な側面が強調されているグループも見られた。このため、講義で一般的なグループの成長過程を話し、変化の過程を意味づけ、整理することが必要であると話し合われた。

また、後半の授業をスタートさせるにあたって、学生が個人の課題を明確にし、新しいグループをスタートさせることが重要なねらいになると話し合われた。

したがって、第8回目の授業のねらいは以下の3つとなった。

ねらい

- ・グループの成長過程を理解する
- ・グループの中での自分の課題を明確にする
- ・これまでの学びを活かしながら、新しいグループをスタートさせる

実習課題は、グループをスタートさせることが主眼となるため、情報カードを持ちよって課題を解決できるもので実施時間も長すぎないもの、さらに今までやったことのない内容であるものとして、「ミップ・ウォーⅡ」(C.O.D., V巻p.245)を行なうことになった。

表 8. 第 8 回目（5 月 3 1 日）の日程表（計画及び実際）

＜計 画＞		＜実 際＞	
9:00	出欠確認	9:00～	Journal 返却
9:10	Journal 返却	9:12～	小講義開始
10:00	小講義 「グループの成長過程」	10:00～	日程表配布 私の課題をノートに書く グループ・メンバー表配布
10:20	ねらいの再確認 －自分のねらいを明確にする－	10:20～	休 憩
10:30	休 憩	10:33～	実習の導入
11:20	実習「ミップ・ウォーⅡ」 導入 (15分) 実習 (30分) 正解発表 (5分)	10:47～	実習「ミップ・ウォーⅡ」開始
11:40	ふりかえり	11:21	実習終了
12:00	わかちあい	11:30～	ふりかえり用紙記入
12:10	Journal 記入	11:47～	わかちあい
		12:01～	Journal の記入

＜授業の実施＞

授業の導入

授業は、No.21教室に受講者が全員集合して行なわれた。教室には、授業が始まる前に、前回の授業で各グループが作成したグループの成長過程のグラフが描かれた模造紙が貼られており、学生は入室すると、それらのグラフを見ることができるようになっていた。

小講義：グループの成長過程

講義をはじめると、前回の各グループの成長過程のグラフを印刷した資料が配布され、学生は自分が属していたグループの資料を受け取った。学生に対して、「グループは、なぜこのように成長していったのか」という問いかけがなされた。

講義は、ピアジェの発達理論から同化 (assimilation) と調節 (accommodation) の概念の説明が行なわれ、人間の認知発達のモデルから類推してそれらの働きが同じようにグループにおける個人の成長・発達過程に生じていることが示された。

資料「人間関係トレーニングにおける人間成長への変容モデル」(津村,1993)が配布され、レヴィンによるグループの変化のモデルが説明された。

ねらいの再確認

このプロセス論の授業のねらいが再度提示され、確認された。

学生は後半の授業の中でどんなことに取り組みたいか、どんなふう to 成長したいかを考え、各自「これからのプロセス論での私の課題」を自分のノートに記入した。

グループ作り

グループメンバー表が配布され、新しいグループのメンバーと顔合わせをした。グループのメンバーは、前半のグループのメンバーと重ならないように、教員によってグルーピングされた。

実習：ミップ・ウォーII

実習をはじめるにあたって、各自のねらいを念頭に置き、試みてみるように注意が促された。グループの課題は、メンバーそれぞれが情報カードを持ちあい、情報を口頭で伝えあうことで問題を解決していくものであると説明された（指示書は資料15を参照）。30分で作業は打ち切られ、グループ毎に結果を発表した。結果は、16グループのうち、5グループが正解であった。実施時間を延長することによって、正解を出せるグループが増えることは予想されたが、グループ・プロセスに焦点をおくため、予定どおりに終了した。

ふりかえり（資料16参照）

実習をふりかえるにあたって、まず最初に「後半での私の課題」をふりかえり用紙に記入し、個人の課題にそってふりかえりがなされるように促された。ふりかえり用紙は自由記述式になっており、個人の視点や課題から、グループや自分自身のありかたをふりかえるように作成されていた。記入時間は17分であった。

わかちあい

ふりかえり用紙に記入したことをもとに、以下の3点についてわかちあいがなされた。実施時間は12分であった。

- ① 自分の課題。
- ② 実習中に、自分の中で起こっていたこと。
- ③ このグループに対する自分の印象。

<学生の気づきと学び>

講義に関して

- ・講義で「場によって変わる」と言っていたけど、本当にそうだと思う。雰囲気によってその時の自分が左右されてしまっていると思うと怖い。でもそれは、自分の雰囲気で周りも変えているということで、世の中難しい。

- ・講義で「自分の殻を破る」と言っていたけれど、今それを試していて、だいぶ殻が破れてきたと思う。どんな殻をかぶっているかという、人に接するときの仕方です。

新しいグループに関して

- ・前の班は完璧主義であり、リーダー的存在が確立していたのに反して、今回の班は実習に対してあまり意欲的ではないし、皆控えめに遠慮しているのが少し戸惑った。
- ・人が変わると、こうもグループって変わるのかと思うほど、前と印象が違った。新しい班は、リーダーになる人もいなくて、皆同じ口数を喋っていた。
- ・新しいグループになるまでは、前のグループと別れてしまうのは残念だし、どんなメンバーになるのだろうかとかドキドキでした。新しいグループに分かれてから、不安で、ねらいが達成できるかどうか分からなかった。実習をやったからは、自分の情報を言うくらいで、後はボーッとしていただけで、一步も前にいけず足踏み状態になってしまったし、実習をやっている途中、何度か前のグループならと思ってしまった。
- ・当然のようだけど、メンバーが違くと、グループの雰囲気そして私の態度、行動、感情も変わるなあと思った。このグループでは、前のグループよりもたくさんの自分を出せそうな気がした。
- ・グループの雰囲気って本当に違うと思った。新グループの1年生の子たちは、パワフルで負けてしまいそうと、いい刺激になった。

グループの中での自分に関して

- ・ねらいとして「リーダーシップについて少し深く考えてみよう」としました。けれど実習中、私は夢中になってすっかり忘れていました。けれどこれからの実習の中で、新しいグループの中で、自分がどんな行動をするのか、またどんなリーダーシップをとっていくのか、楽しみです。
- ・「気を使わず、言いたいことを言いたいときに言う」というのが今日の目標だった。だいたいよくできたのだけれど、あまりに気を使わなすぎて、グループのことがよく見えていなかったように思う。もっとみんなが話しやすいグループにしていければと思う。
- ・自分の目標の「自分を出していく」はまずできたけど、どちらかといえばムード作りを頑張ろうと思っていた私にとっては、ちょっと違う方（課題達成）をやれたなあと思った。
- ・今日は自分なりに意見が言え、課題に積極的に取り組めたと思う。どうしてこんなふうになったかは、グループの雰囲気の違いか、自分が変わったのかは分からない。でも、前みたいに実習の後、沈んだ気持ちにならなかった自分がうれしいと思う。

＜第8回授業終了後のスタッフミーティング＞

講義の担当者から、講義の内容がくどくなかったかという懸念が出されたが、学生は熱心に聞いており、学生のニーズに合った講義内容であったと他のスタッフから意見が出された。

個人の課題を明確にする試みは、実習の内容がよく分かっていない時点で考えるのは学生にとっては難しかったのではないかという意見が出された。しかし、全体に学生はたくさん記入をしている様子が見られ、また、新しいグループをスタートさせるにあたって、メンバーそれぞれの課題を新しいグループの中でオープンにしたことは有用であったと話し合われた。

実習については、正解に到ったグループが少なかったことから、実施時間が短かったのではないかという意見が出された。また、わかちあいについても十分な時間が無く、ふりかえり用紙に書かれたことをすべてわかちあうことが出来なかったことが残念であるとの意見が出された。

第9回授業 (6月7日)

＜第9回授業にむけてのスタッフミーティング＞

新しいグループのスタートに続いて、そのグループにおいて個人の成長を試みること、またグループの成長に取り組むことがねらいとなることが話し合われた。第9回授業のねらいは、以下の2つとなった。

ねらい

- ・グループや個人の成長に取り組む。
- ・今ここで起きていることに意識的に目を向けてみる。

実習課題は、グループでじっくりと取り組むことができる、グループ活動に動きがある課題で、しかも昨年の授業と前半の授業で行なっていない課題が良いと考えられ、「ブロックモデル」を行なうことになった。実習を行なうにあたっては、これまでの気づきや学びを活かすことができるように、前回と同様に個人の課題を明確にして臨むようにすることが計画された。また、実習の実施には広いスペースが必要となることと、複数のスタッフが必要であることから、クラスを2つに分けて行なうこととなった。

これまでの授業では、グループのプロセスに気づいたり働きかけたりすることが、実習を行なっているときだけに限られがちであり、わかちあいをする時点では意識されにくくなっていることが指摘された。そのため、実習のふりかえりとわかちあいをするだけでなく、わかちあいをしているときのグループ

プロセスにも焦点をあて、ふりかえり、それについてさらにわかちあいをするという、いわば「わかちあいのふりかえり」をすることが計画された。

表9. 第9回目（6月7日）の日程表（計画及び実際）

	<計 画>	<実 際>
9:00	出欠確認	9:00～ Journal 返却
9:10	Journal 返却	9:10～ 導入開始
9:20	導 入	9:20～ 実習の導入
	実習	9:33～ 実習スタート
	「ブロック・モデル」	10:40 実習終了
10:40	ふりかえり	10:55～ ふりかえり
10:55	休 憩	11:10～ 休 憩
11:05	導 入	11:24～ わかちあい
	わかちあい	11:41～ わかちあいのメモ
11:35	わかちあいのメモ	11:58～ メモのわかちあい
11:45	メモのわかちあい	12:10～ Journal の記入
12:00	Journal 記入	
12:10		

<実習の実施>

授業の導入

グループ活動に入りやすいように、学生は教室に入ると、グループ毎にかたままって座るように指示された。まず教員から今回の授業のねらいが提示され、授業全体の流れと内容について、日程表をもとに説明された。次に、学生は今日の授業の中での個人の行動目標を考え、個々に記入した。

実習：ブロック・モデル（C. O. D. I 巻 p.99参照）

ひとりの教員によって、実習のすすめ方について記された用紙（資料17参照）が配布され、実習の手順とルールが説明された。その間に、もうひとりの教員によってブロックの模型がセッティングされ、実習のための会場作りが行なわれた。模型は実習の前に作られていた。各グループには、実習に必要なブロック、模造紙、下敷き、色鉛筆が配布された。実習の導入時間は、約15分であった。

実習中は、教員2名によってブロックの正確度についての審査が行なわれた。審査の基準は、事前に教員間で打ち合せがなされていた。どのグループも、予定時間内に完全に組み立てることが出来なかったため、5分後に最終審査を行なうことにし、その旨を各グループに伝えた。最終の審査は、模型を各グループの作業場所まで運び、すべてのメンバーに見えるように行なわれた。最終審査を

終えた時点で実習を終了した。実習がスタートしてから終了までの時間は77分であった。実習終了後、グループ毎にブロックの正確度の結果発表を行なった。

ふりかえり（資料18参照）

実習をふりかえるにあたって、学生はまず、ふりかえり用紙に「今日の私の行動目標」を記入し、それを意識しながらふりかえりが行なわれるように促された。ふりかえり用紙は、「コンテンツ」と「プロセス」の2つの記入欄に分かれており、学生が自分自身の視点から自由に記入することができるように作られていた。ふりかえり用紙の記入時間は約15分であり、記入し終えた学生から休憩に入った。

わかちあい

わかちあいを行なうにあたって、教員から「今からグループ毎にグループプロセスを診断してみましょう」と伝えられ、わかちあいをする事の意義が強調された。また、「わかちあい自体も1つの実習ととらえて、〈今、ここ〉での自分や他者に目を向けること」が促された。

わかちあいは、まずメンバーが自分の行動目標を伝えあい、ふりかえり用紙に記入したことをもとに行なわれた。実施時間は17分であった。

「わかちあいのふりかえり」（資料19参照）

ふりかえり用紙が配布され、ふりかえりを行なうにあたって、以下の2つのことが教員から伝えられた。

- ①自分が行動目標をどれくらい意識して行動していたかを、自己評価する。
- ②どのようにわかちあいがスタートし、どんなことが起こっていたかをふりかえる。

ふりかえりの実施時間は、15分であった。

「わかちあいのふりかえり」のわかちあい

わかちあいを行なうにあたって、「実習のわかちあいをさらにふりかえてわかちあうことは、それをさらに進めていくと、〈今ここで、どう生きていますか〉という問いかけに答えていくことになる」という話がなされた。ふりかえり用紙をもとにわかちあいが行なわれ、実施時間は12分であった。

<学生の気づきと学び>

グループの中での自分に関して

- ・わかちあいの時、プロセスシートを見ながら下を向いたまま話してしまったので、メンバーの顔を見ながら話せると、もっと気持ちが伝わったかもしれないと思った。

- ・私は相手と向かいあったとき、その人の何かを見て、それが自分にはないものだと意識すると一歩引いて喋ってしまう。その自分と違う何かは、自分が手に入れたいようなものであって、けっして嫌いなわけでもないんですが……。自分から目を合わせるのはいいいんだけど、相手から目を合わせられると、恥ずかしくて目をそらしてしまう。
- ・一人一人、その日の気分とか得意・不得意が違う中で、どのようにかわかって良い方向にもっていくか……。プロセス論が終わる頃までに少しは気づけたらいいなと思う。

「わかちあいのふりかえり」のわかちあいに関して

- ・わかちあいはいつも、自分の言いたいことだけ言って、その後話が違う方向へ行ってしまうりするけど、今日のような「わかちあいのわかちあい」みたいなのが自然に出てくるといいなあって思った。
- ・はじめは何度も（ふりかえり）書くのがいやだなあと思ったけど、自分の思っていることを言葉にすることによって、自分がどう思っていたかが分かったような気がした。
- ・ふりかえりの時、先輩が私たちのことを考えながら参加していたというのが分かって、私ももっと周りの人のこととか考えながら行動しなければならなかったと思った。
- ・わかちあいでは「今日は十分（意見が）言えたり、参加できた」ということが言えたり、みんなも「〇〇ちゃんがすごく積極的でたくさん覚えていたり、参加していた」と言ってくれたのでとてもうれしかった。
- ・今日はふりかえり、わかちあい、そのわかちあいをやったから、深いところまで話せて、私が（行動面を追っていて）感じたことが少なくなりましたというところが言えた。

グループに関して

- ・分担作業にしたのは良いアイデアだと自分では思っていたのだが、分担≠協力で、あまり話し合うとか、みんなで一緒にやるっていうのがなかったように思えた。

<第9回授業終了後のスタッフミーティング>

学生が実習の前に書いた行動目標は、あまり具体的な記述ではなかったことが指摘された。しかし、実習によっては行動の内容が左右されることがあるため、行動目標を具体的にすることが難しい面があるのではないかという意見も出された。

実習課題について、ミーティングの場にいた学生に意見を求めたところ、「わけが分からなかった」「おもしろかった」「夢中になった」という感想が出された。ジャーナルの中でも、実習課題が難しかったことについての記述が多く見られた。しかし、モデルは難しくても、グループ活動が進む中で分担や共

同作業ができれば達成可能であること、また、分担がされることで個人の貢献度がはっきりしたり、グループの中での自分の働きに気づくことにつながるという意見が出された。実習を進める教員側としては、モデルが難しいことで審査がたいへんだったことが述べられた。次回に「ブロック・モデル」を行なう際には、審査をする教員2名の他に、実習全体の流れを調整する教員1名が必要であろうと話し合われた。

2回のふりかえりとわかちあいに関しては、チャンスが2回あることで、今言えなくてもまた後で言えばいいとらえる学生もいれば、これも1つの実習ととらえてより体験を深める学生もおり、学生がそのふりかえりとわかちあいの場をいかにとらえるかによって意味が異なってくるのが指摘された。しかし学生のジャーナルでは、わかちあいのわかちあいに対して意義を感じている記述が多く見られた。結果として、機械的・形式的に流されがちなわかちあいを改善する試みとなったことが話し合われた。

第10回授業 (6月21日)

<第10回授業にむけてのスタッフ・ミーティング>

より意識的に自分自身とグループに目を向け、その成長に取り組んでいくこと、またそのために、メンバーどうしが学びあえるかわりを作るのがねらいとなることが話し合われた。第10回授業のねらいは、以下の2つとなった。

ねらい

- ・体験学習のステップを活かして、グループや個人の成長に取り組む。
- ・フィードバックのスキルを高める。

前回の授業での、学生の行動目標が具体的でなかったことをふまえて、実行に結びつき、ふりかえったときに自己評価をすることが可能な、より具体的な行動目標のたて方について講義を行なうこととなった。講義の後に日程表を配布し、授業の内容を説明した上で、より具体的な個人の行動目標を立てることが計画された。

実習は、前半の授業と同様に、今回と次回の2回にわたって「PO・PO」を行なうこととした。これにより、観察者はグループを観察する能力を養うとともに、観察したことからをもとにフィードバックを行なうスキルを高めることが期待される。前半の実習との相違点としては、参加者がより個人やグループの成長に取り組むことができるように、ペアになった観察者に自分の行動目標を伝え、実習の途中で観察者からのコーチングを受けることが計画された。

実習の課題は、グループ作業の内容があまり構造化されておらず、メンバーの自由な発想や行動に任せられるようなもので、なおかつ30分程度で終了可能なものが必要であると考えられた。このため、新しい試みとして、まず個人作業として「人間関係科で学べるもの」を5つ挙げ、次にそれをもとにしてグループで「人間関係科のキャッチコピーを作る」という実習課題が作成された。

表10. 第10回目(6月21日)の日程表(計画及び実際)

<計 画>		<実 際>	
9:00	出欠確認 Journal 返却		
9:10	小講義 「成長のための目標作り」	9:15～	小講義 「成長のための目標作り」
9:40	実習「PO・PO」		
	導入 (10分)		
	個人記入 (5分)	9:55～	P個人記入
	Pの話し合い (30分)	10:08～	Pの話し合いスタート
	コーチング (10分)	10:23～	コーチング
	Pの話し合い (30分)	10:33～	Pの話し合い再開
	正解発表 (5分)	11:08～	結果発表
	ふりかえり用紙記入(15分)	11:15～	ふりかえり記入
11:10	休 憩	11:30～	休憩
11:20	実習「PO・PO」(つづき)		
	Oの話し合い (20分)	11:40～	Oの話し合い
	P参加 (10分)	11:58～	P参加
	ペアの話し合い (5分)	12:10～	ペアの話し合い
12:00	Journal 記入	12:15～	Journal の記入
12:10			

<実習の実施>

授業の導入

学生は4グループずつ、3つの教室に分かれ、各教室を教員が1人もしくは2人で担当した。

小講義：成長のための目標作り

講義の内容はそれぞれの教室を担当した教員に任されたが、共通点としては、自己評価が可能で、外から観察可能な具体的な行動目標をたてることの大切さが伝えられた。そのポイントとして、①他者の行動の変化ではなく、「私の行動」であること。②行動の結果のイメージではなく、「これから行なう具体的な行動」であること。③「～しない」という禁止文ではなく、「～する」という実行文であること。などが挙げられた。

講義の後に日程表が配布され、実習の説明がされた後、参加者グループと観

察者グループに分けられた。学生は、実習での自分の役割をふまえた上で（討議参加の役割か、観察者の役割かによって）個人の行動目標を立て、日程表に作られた目標記入欄に各自が記入した。さらに、ペアもしくは3人のグループを作り、お互いに自分の目標を伝えあった。また、それらのペアもしくは3人で、ブレンストーミングによって、個人の目標をより具体化するための行動の可能性を出しあった。

実習：「人間関係科のキャッチコピー作り」（P O・P O）

実習は、以下の流れにそって実施された。

[導入]

参加者グループを取り巻くように観察者グループが座り、参加者（以下、Pと表記）と観察者（以下、Oと表記）のペアが作られた。PはペアのOに自分の行動目標を伝え、Oは、ペアのPをよく観察できるような場所に位置した。

[個人記入]

Pには個人記入用紙が配布され、「人間関係科で学べるものは？」という問いかけに対し、5項目記入した。Pが記入している間、Oには観察シート（資料8参照）とグループプロセスの質問表（資料20参照）が配布され、観察の準備を行なった。記入時間は12分であった。

[Pの話し合い／Oの観察]

全員に、グループへの課題が書かれた用紙（資料21参照）が配布され、課題にそってPが話し合いをした。Oは自分のペアを中心にPのグループのプロセスを観察し、観察シートに記入した。実施時間は15分であった。

[コーチング]

Pの話し合いを中断し、PとOのペアが作られた。Oはこれまでの話し合いの中で観察したことをPにフィードバックし、Pが個人の行動目標を達成するためのアドバイスを行なった。実施時間は、10分であった。

[Pの話し合い／Oの観察]

Pの話し合いとOの観察が再開された。Pのグループが課題を達成するまで話し合いが続けられたため、多くのグループが予定時間をオーバーした。その結果、実施時間は、35分になった。

[結果発表]

グループごとに、作成したキャッチコピーを発表した。発表時間は、7分であった。作成された人間関係科のキャッチコピーは、以下のようなものとなった。

- $\frac{(\text{自分} + \text{個性}) \times \text{他人}}{1 \text{人} 1 \text{人の存在の大切さ}} = \text{これから生きていく上での基盤}$

—— この答えを人間関係科で実感してみませんか？ ——

・ちゃん ニン カン —— 人関は大人の幼稚園です ——

・人を勉強ができる・できないという価値でなく見てくれる
ここは隼人町19番地

体
・人関は、実 験 場 です。
際 す 所
に る

・One For Ninkan Ninkan For One —— 人関へ来やぁ ——

・あなたは 本当の自分 を知っていますか？
—— 他者とのかわりの中でありのままの自分を好きになる ——

・新しい私にこんにちは

・あなたは一体だあれ？
—— 自分に気づいて相手を知る、相手を知って自分を認める ——

結果発表後、以下のような手順で授業は展開された。()内は、実施時間である。

Pふりかえり/O記録用紙整理(15分) → Oの話し合い(15分)

→ Pの話し合い参加(12分) → ペアで話し合い(5分)

これらの内容については、前半の実習「PO・PO」(第二部、p.58参照)と同様であるため省略する。

<学生の気づきと学び>

Pの体験に関して

- ・普通に「どうしてなの？」と聞くのが、グループをストップさせていたらしい。その後に「私はこう思うんだけど」と言えば、状況は大きく変化していたかもしれない。一時的なものと思うけど、人と話すのが恐くなってくる。そのことをどこかで他人のせいにしていたと思う。
- ・ふりかえりの時、みんなに「おとなしかった」と言われてしまった。でもみんなの話はきちんと聞けていたし、参加していたという実感があるから、それをみんなに伝えて納得しあえたのでよかった。
- ・Oの2年の先輩に、「なんか〇〇さんの意見って感じで、みんなは

なんだろう（納得しているのか）と思った」と言われ、ドキッとした。
私も、何だか私ばかり言ってるし・・・とか感じていたので。

○の体験に関して

- ・今日は2人で1人を見ていた。同じことを言って同じことをしている人を見ているのに、私の意見ともうひとりの人の意見が違うのは、やっぱり個人の考えや、何を基準にして見ているのかが違うからだろう。すっごくおもしろいと思う。
- ・ペアの話し合いの時、私が見ていたAさんは、Bさんに書かせようとして、結構嫌がっていたにもかかわらずやらせていたんで、どういうことなのかと思って聞いてみました。でも聞いたら、「私はそういうことはやれるけれど、やれない子にはチャンスを与えたい」と言われてはっとしました。

コーチングに関して

- ・コーチングで、自分の目標である「まわりを見る」に気をとられていて、自分の意見が言えていないと教えられた。それまで自分の中でも、何か動かないなあと感じていたため、この意見のおかげで目の前が開けた。ある程度人の意見を聞いて、自分の思っていることを言うというのをすごく感じたし、ある程度できたと思う。

<第10回授業終了後のスタッフミーティング>

ひとつの教室では、個人の具体的な行動目標をたてるために、3人組を作ってブレインストーミングを行なったが、進め方やその意図が学生に伝わりにくく、時間もかかったとのふりかえりがなされた。それに対しては「自分がオブザーバーだったらどのような点を見るか。その目標だったら他にどんなことができるか、アイデアを提供する」という形式にすればやりやすくなるかもしれない、という今後に向けての意見が出された。

新しい試みであったPの実習課題については、進み方は教室によってさまざまであり、以下のようなふりかえりがなされた。ひとつの教室では、コーチングの時間までに作業が一区切りつき、後の20分間で仕上げることができた。しかしもうひとつの教室では、スタートが遅れ、実際の話し合いはコーチングの後になってからとなり、話し合いの時間を延長した。またもうひとつの教室では、コーチングでそれまでの話し合いが途切れ、再度スタートした感じになり、時間が足りなかった。しかし共通の意見として、学生にとっては興味をそそる課題内容であったことが確認された。

○の話し合いについては、グループ全体に関するフィードバックがなされるというよりも、それぞれが自分のペアについて話していることが多く見られた。このことは、学生の関心が個人に向けられていることであろうと考えられ、また個人のことを言えるようになってきていることでもであろうと考えられた。この

ことから、プロセス論の授業全体の中で、「全体を見る→個人を見る→全体を見る」という流れがあるのではないかという意見が出された。

第9回目と第10回目の間には人間関係トレーニング（Tグループ）合宿があり、今回の授業全体を通してその影響が見られた。ひとつは、合宿の疲れをまだ残している学生がいたこと、もうひとつは、自分の課題が明確になり、意欲的に取り組む姿が見られたことである。

第 11 回 授 業

（6月28日）

<第11回授業に向けてのスタッフミーティング>

前回に引き続き、実習「P O・P O」を役割を交替して実施するため、ねらいも前回と同じとなった。

ねらい

- ・体験学習のステップを活かして、グループや個人の成長に取り組む。
- ・フィードバックのスキルを高める。

前回の授業では、個人の行動目標が具体化し、その目標にむかって取り組んでいる学生も多く見られた。今回の授業では、個人が変化・成長をしようとするときの他者とのかかわりについて、整理し意味づけることができるような講義があるとよいと考えられた。そのため、「社会的相互作用の循環過程」についての講義を行なうことが計画された。

Pの実習課題については、前回の授業の中での学生の様子やジャーナルの記述から、学生にとっても興味のある内容であると思われたため、前回と同じ内容の「人間関係科のキャッチコピーを作る」を行なうこととなった。

<授業の実施>

授業の導入

前回と同じく、4グループごとに3つの教室に分かれた。まず日程表が配布され、実習「P O・P O」の2回目が行なわれることと授業のねらいが説明された。学生は実習を行ないやすいように、グループごとに分かれて座った。

小講義：「社会的相互作用の循環過程（C．P．S．I．）」（人間関係トレーニング[p.62-65]参照）

テキストをもとに、グループ内での他者に対する認知と、自分自身に対する認知に基づく相互作用について説明された。さらに、継続した相互作用の間に

表 1 1. 第 1 1 回目（6 月 2 8 日）の日程表（計画及び実際）

	<計 画>	<実 際>
9:00	出欠確認 Journal 返却	
9:10	小講義 「社会的相互作用の循環過程」	9:10～ 小講義 「社会的相互作用の 循環過程」
9:40	実習「PO・PO」 導入 (10分) 個人記入 (5分) P の話し合い (30分) コーチング (10分) P の話し合い (30分) 正解発表 (5分) ふりかえり用紙記入 (15分)	9:58～ P 個人記入 10:05～ P の話し合いスタート 10:20～ コーチング 10:30～ P の話し合い再開 11:03～ 結果発表 11:10～ ふりかえり記入 11:20～ 休憩
11:10	休 憩	
11:20	実習「PO・PO」(つづき) O の話し合い (20分) P 参加 (10分) ペアの話し合い (5分)	11:33～ O の話し合い 12:00～ P 参加 12:20～ ペアの話し合い 12:30～ Journal の記入
12:00	Journal 記入	
12:10		

固着化した役割から抜け出すためのいくつかの指針が伝えられた。テキストを忘れてきている学生のために、講義はテキストを読みながら行なわれた。講義の後で、学生は今日の自分の行動目標をたて、各自の日程表の記入欄に行動目標を記入した。

実習：PO・PO

実習は、以下の流れにそって実施された。

[導入]

前回の実習とは逆の役割、すなわち前回Pを行なったグループがOとなり、Oを行なったグループがPとなった。PとOのペアが作られ、PはペアのOに自分の行動目標を伝えた。実施時間は、13分であった。

以下の項目は、前回の実習と同様に進められたため、具体的な内容を省略する。なお、()内は実施時間である。

- 個人記入 (7分) → P の話し合い/O の観察 (15分)
- コーチング (10分) → P の話し合い/O の観察 (33分)
- 結果発表 (7分) → P ふりかえり/O 記録用紙整理 (10分)
- O の話し合い (27分) → P の話し合い参加 (20分)

→ ペアで話し合い（10分）

Pによって作成された「人間関係科のキャッチコピー」は、以下のようなものであった。

- きっと、自分が好きになれる
—— 自分を知る可能性をいっしょに捜そうよ ——
- Touch me, Being me.
- 未知の自分に会ってみませんか
- You と I の交差点
—— 何かが生まれる予感 さあ、あなたも ——
- 得点化しない教育法
—— なりたい自分に近づける ——
- 長いトンネルをぬけると、そこは……
—— 自分探しの始まり ——
- 人関駅で新しい可能性列車に乗ってみませんか？

<学生の気づきと学び>

講義に関して

- C. P. S. I. の話の時、自己概念の話があって、周りの人に私はこう思われているかもしれないと思ったり、他の子たちは別に自分のことを言っているわけじゃないのに、きっと私のことを言っているんだと思ったりするのは、私も経験があるのでわかる気がした。
- 今日の講義は、前回私が感じていたことを説明してくれたようだった。私とかかわっている他者によって、私の行動が変わっているのは事実だ。今まであまりしゃべらない子だなとか、いろいろ思っていた子が、実はまわりから影響を受けて、そうになっていたのかなと思うと、自分もまわりに影響を与えているのかと思うと、なんか怖いと思った。

Pの体験に関して

- 自分の目標は、相手の顔を見て相手の言っていることをわかるようにするということだったんだけど、自分では気づけなく、まわりから見ていられる人には、みんな反応していない・わかってあげていないなど、いつの

まにか無意識のうちに先に行動してしまったのだなあと反省している。自分では気づかず、人に言われて気づく部分がたくさんあるなあと思った。

- ・「時間」と「意見をまとめること」というのがよくわからなくなってしまった。時間内にできなくてもいいとは決して思わないけれど、「時間がないのもうこれでいいでしょ」みたいなのも違う気がしている。
- ・きっとみんな自分の意見とかを考えていたんだろうけれど、私の意見にほとんど反応がなくて、流されがちみたいになっていたので少し悲しかった。みんな聞いていてくれるのかなという気持ちになった。〇の人が、「独り言みたいにボソボソ言っていた」という風に言っていたので、もっと自分の意見に自信をもって言えばよかったんだなと思った。

〇の体験に関して

- ・妥協せずにみんなの意見を入れ、十分な話し合いをしつつ時間内にまとめることの難しさがわかった。それと、「人の話を聞く」という目標は、ただうなづくのが人の話を聞くことになるのか、人の話を聞いているからこそ自分の意見も言えるのではないかと思った。
- ・Pグループの状態や、個人個人の目線なんかがどこにふられているかなどということを中心にしてみた。すると、Pのグループのリーダー的役割の人や、それをサポートしながらまとめていく人、話題の脱線をもとに戻す役割をもった人など、各々の役割が見えたので良かった。

コーチングに関して

- ・私の見て思ったままを伝えた。そうしたら後半、その1年生はすごく積極的になった。私はうれしかった。やっぱり、そのままを伝えたことが良かったのかなと思う。
- ・前回のグループで、自分が自分に感じていた「ことば数は多いが、決定的なことは言わない」という雰囲気や彼女にも感じていたので、それをストレートに言ってしまった。自分が言われるときはやたら敏感になるくせに、他人には気を使ってあげない自分にもっと反省しなくてはならない。
- ・ペアの子に、発言が結構少ないと言われて、やっぱりそうなんだと思った。人の話を聞いたり考えたりしてグループの話合いに参加していると、何だか発言も結構した気になっているところがあるなあと思った。

<第11回授業終了後のスタッフミーティング>

「C. P. S. I.」を学生に伝える時期について討議された。グループ活動が残り2回しかないことを考えると、固着から抜け出す試みをするには残り時間が足りないと思われ、後半の第2回目ぐらいの早い時期に取り上げるのも良いのではないかという意見が出された。しかし一方で、グループ内に役割の

固着化が生じ、またそのことに個人が気づいて働きかけることができるためには、あまり早い時期では学生の状態にそぐわないと思われる、この時期で良かったのではないかとの意見も出された。学生は全体としてよく聞いており、学生自身の実感として分かる内容であったと思われる。また講義を行なうときの教員と学生の物理的な位置関係について、絨毯が敷かれた比較的小さな教室では、教員と学生の間が文字どおり身近に感じられ、まるで「寺子屋」のような穏やかな雰囲気があったとの報告がなされた。

「PO・PO」の実習課題が先週と同じ内容であったことについては、先に作られたキャッチコピーの内容が気になったり、それにとらわれたと感じている学生がいたことが指摘された。しかし学生の中にはこの実習課題を楽しみにしていた者もあり、2年生にとっては、これまでの学生生活をふりかえることができた課題内容だったと思われる。

課題を行なうにあたっては、前回と同様に多くのグループが時間内に達成できず、予定時間を延長した。また、最終的にキャッチコピーを作り上げることができなかったグループも1つあった。このことから、学生自身が課題達成をすることや時間の管理をすることに対してあまり気にかけていない現状があると指摘された。授業のはじめの頃は、課題達成に重点がおかれてプロセスについてはあまり目が向けられていない傾向が見られたが、授業が深まるにつれてプロセスの重要性を学んでいくと、逆に課題達成が大切にされなくなってきているのではないかと考えられた。またそのような学生の状況のなかでは、課題達成に結びつくリーダーシップを発揮することが「しきる」と、否定的に受け取られていく懸念が生じていると思われる。このことから、学生に対して課題を達成することの意味を伝える必要があるだろうと話し合われた。特に、これから社会に出ていく学生たちにとって、コンテンツあつてのプロセスであることを伝えていくことが大切であろうとの意見が出された。また、課題達成に結びつくリーダーシップを発揮しながらそれを否定的にとらえている学生に対しては、教員がその働きを支持することが大切であろうと話し合われた。

コーチングに関しては、学生の様子やジャーナルの記述から、コーチングの前と後の雰囲気が変化していることがわかり、学生どうして体験を深めあうかわかりを作ることに効果的だったと話し合われた。ペアの作られ方については、以下のように報告された。1つの教室では、1年生どうし、2年生どうしでペアが作られており、別の教室ではジャンケンによって作られていた。またもう1つの教室では、たまたま座った場所から一番観察しやすい位置にいる人とペアが作られた。

Oの話し合いやPが参加しての話し合いについては、グループによって深まりに差があることが指摘された。1つの教室では、話し合いが深まらないグループに対して、Pが参加して意見を述べた後さらにOがそれを聞いてどう思ったかを伝え合うように、教員が介入したことが報告された。しかし別の教室では、

教員が介入することで教員によってグループが動かされることがないよう、あえて介入を避けたとの報告があった。これに関して、どこまでグループ自身に任せるべきかという、教員がグループに介入する場合のタイミングと内容について話し合われた。今回教員が介入したグループは、以前から話し合いが深まらず、メンバーの何人かがそのことを気にしてジャーナルに書いていたという流れがあり、教員の介入は学生のニーズを実現するためのものであった。すなわち、教員が介入するには、教員から学習者に対しての働きかけが必要であると教員自身が認識できており、その必然性があることが大切であり、そのためには、常に学生の状態をとらえるデータを教員が持っていることが必要であるとの意見が出された。

第 12 回 授 業 (7月5日)

<第12回授業に向けてのスタッフミーティング>

授業が残り2回となり、これまでの学びを集大成し、行動に活かすことがねらいの中心となると考えられた。そのために、じっくり話すことができ、その成果も客観的に見ることができるような、正解のあるコンセンサスによる集団決定を試みるのが良いだろうと考えられた。したがって、第12回授業のねらいは以下のように決定された。

ねらい

- これまでの学びを活かして、グループのメンバーに働きかける。
- コンセンサスによる集団決定をする過程に起こる様々なことに気づく。

実習課題は、グループや個人の成長の総まとめとなるものが良いとされた。それには、メンバーが十分に話し合ってコンセンサスに至ることができるようなもので、話し合いの結果の正確度を数量的に検討できるものが良いとされた。結果として、前年の授業で行なった実習「NASA」に代わるものとして、C. I. D. (Crisis in Desert ; 砂漠で遭難した時にどうするか) を行なうことが計画された。

また授業の導入では、前回のふりかえりの中で話し合われた、課題達成の大切さについて学生に伝えることが打ち合わされた。

表 1 2. 第 1 2 回目 (7 月 5 日) の日程表 (計画及び実際)

	<計 画>	<実 際>
9:00	出欠確認	
	Journal 返却	
9:10	実習「C. I. D.」 導入 (10分)	9:12～ 実習の導入
	個人決定 (15分)	9:30～ 個人決定
	実習 (60分)	9:45～ 実習スタート (集団決定)
10:35	休 憩	10:52～ 休 憩
10:45	実習「C. I. D.」(つづき) 結果発表・集計	11:03～ 結果発表・集計
11:15	ふりかえり	11:28～ ふりかえり用紙記入
11:30	わかちあい	11:45～ わかちあい
12:00	Journal 記入	12:05～ Journal の記入
12:10		

<授業の実施>

授業の導入

前回の授業と同様に、3つの教室に分かれて行なわれた。授業のはじめに教員からのフィードバックとして、プロセス優先で課題達成がなおざりにされがちであること、課題達成のためのリーダーシップの発揮はグループに貢献していることが伝えられた。日程表が配布され、授業のねらいと授業の内容の概要が説明された。学生は自分自身の今日の行動目標をたて、日程表の中にある行動目標記入欄に記入した。

実習：C. I. D. (C. O. D. Ⅲ巻 p.67 参照)

実習をはじめるにあたって、グループごとに集まり、机のある教室では机をくっつけ、机のない教室ではそれぞれがメモ台つき椅子を出して円形に座った。実習は、以下の流れにそって行なわれた。

[個人記入]

課題文(資料2 2 参照)を読んで、自分自身の考えによる順位づけを行なった。実施時間は、15分であった。

[集団決定]

話し合いに入る前に、コンセンサスによる集団決定をする際の留意点(資料9 参照)が記されたプリントが配布され、説明がなされた。

その後、メンバー全員の個人の決定順位を集計表(資料2 3 参照)に写し、話し合いがスタートした。すべてのグループが順位を決定するまでにかかった時間は、67分であった。

〔結果発表・正解発表・集計〕

グループ毎に決定した順位を発表したのち、正解が発表された。次に、個人の順位とグループの順位について、正解順位との誤差が計算され、集団決定の比較表（資料2 4参照）に基づいて結果が検討された。ほとんどのグループにおいて、討議後の誤差は討議前の誤差より少なくなっており、メンバーの相互作用によって正解に近づいたことが数字で証明された。討議によって誤差が増えたグループに対しては、集団内のさまざまな資源（リソース）が十分に活かされなかった原因について、ふりかえりとわかちあいを通して検討してみるように促された。順位結果の発表から結果の検討までに要した時間は、25分であった。

ふりかえり（資料2 5参照）

ふりかえり用紙に基づいて、実習の中での自分のあり方やグループプロセス、コンセンサスによる集団決定の方法について、個人でふりかえった。ふりかえり用紙への記入時間は、17分であった。

わかちあい

ふりかえり用紙に記入したことをもとに、それを伝え合うことでメンバーどうしで体験を分かちあった。わかちあいを始めるにあたって、わかちあいをする中でのプロセスにも目を向けるように促された。実施時間は、25分であった。

<学生の気づきと学び>

個人の目標達成に関して

- ・先週は、みんなの意見をひとつでも殺してしまうことを恐れて、同意を求めるといことができなくなっていた。私の今日の目標は「同意を求める行動を多くとってみる」というものにした。一通り意見を出したら、誰かが同意を促すことも課題達成には重要だと思った。
- ・「自分の意見を伝える」という今日の私の行動目標はバッチリできました。（前回あまり意見が言えなかったからそういう目標にした。）そのかわりグループのメンバーには私の意見に押し切られたと感じた子もいるようで、反省した。みんなの意見ももっと聞けば良かった。
- ・今日の目標は「仕事の手順を決める。話し合いの焦点を大切にする」で、実習中も日程表に書いた行動目標を何回か見返して、意識するようになったつもり。今日は私にとって、このグループ始めて以来のやりやすさだった。
- ・前は発言が少なかったので、目標を「前回よりも発言を多くすること」にした。結果は、ちゃんと自分の意見を発言したり、その理由や良さを発言することができたと思った。また他の人の意見を聞いて、自分が全

然考えていなかったことを考えさせられたり、その結果によって自分の主張を変えることもできたと思う。

コンセンサスに関して

- ・多数決とは違う決め方だと、グループの意見にみんなが自信をもてる気がした。とてもグループの関係が深くなった気がする。
- ・多数決より、自分がどうしてそう考えたとかをメンバーに分かってもらえるし、自分の意見を聞いてもらえるという感じが強い。またメンバーの意見を聞くことで、視野を広げることができると思った。
- ・皆それぞれに自分の意見にこだわりがあって、とんでもない意見が出てきたりしてすごく視野が広まったというか、面白かった。自分の考えを譲るとき、納得を妥協だと思われぬように努力するが、なかなか伝わらないものだなあと感じた。自分の意見に執着していたので、人の意見をわかろうと思いつつ聞くようになりたいと思った。

メンバーとのかかわりに関して

- ・自分は、グループにリーダーシップをとる人がいるときにはついていくようにしているけれど、今日はいなかったので課題達成へ導くように頑張ることができた。このグループの最初の頃のことを思うと、みんなが意見を言い合えて、聞き合えるようになったし、そういった雰囲気ができ上がっていると思う。
- ・グループの中ですごくみんなに気を配る人がいて、とても尊敬できると思った。おいていかれちゃう子がいないように、みんなが意見を言いやすいようにしながら自分の意見も言っていた。すごい。
- ・いっぱいいろんな人との出会いがあって、考え方や感じ方がその時その時、同じ人でも違うから、いつもその時を精一杯過ごしていないといけないなと思った。
- ・発表の時みんなが私に「やっぴごらん」と勧めてくれた。みんなの前での発表なんてやったことなく戸惑ったけど、良い経験になったし、勧めてくれたことがとても嬉しかった。

<第12回授業終了後のスタッフミーティング>

実習課題について、ほとんどのグループで討議後の誤差は少なくなっていたが、10ポイント程度の減少にとどまっており、前年の授業で行なった実習「N A S A」の結果と比べると討議の効果が少なかったと考えられた。そのため実習「C. I. D.」は、討議が正解に結びつきにくい課題と言えるのではないかと話し合われた。今後この実習を行なう場合には、課題のなかの12個の選択肢からわかりやすいものだけを厳選して提示するか、あるいはあらかじめ「砂漠では動かないことが原則です」というヒントを出したほうが良いのではないかと意見が出た。学生は全体として討議を楽しんで行なっているようであ

たが、討議の予定時間よりも早く順位を決定しているグループがいくつかあり、グループ討議が十分になされなかったグループもあったと考えられた。このため、これらのグループでは、グループの成長を確認する総まとめとしての実習とはなりにくかったのではないかと意見も出された。

ふりかえりに関しては、ふりかえり用紙にたくさん記入している学生が多く見られた。しかし、実習に時間をとられてしまったため、わかちあいの時間が足りなかった。このことは今回の実習に限らず、どの実習を行なうときにも予定時間が延長される傾向があるため、ふりかえりとわかちあいを十分に行なうための時間を確保しておく必要があると話し合われた。

第 13 回 授 業

(7月11日)

<第13回授業に向けてのスタッフミーティング>

最後の授業を行なうにあたり、まず後半の授業でのグループの変化と成長を確認することが必要であると話し合われた。次に、プロセス論の授業全体を通して、個人個人がこの授業で何を学び、何を得たのかを明らかにし、それを個人のなかにしっかりと残すことができると良いだろうと話し合われた。そのためには、単に個人レベルでふりかえりとまとめを行なうのではなく、今後、自分が意識すればいつでもここでの学びを思い出せるように、学びをシンボルの形にして自分のなかに残す試みが計画された。さらに、ともに学びあってきたグループのメンバーどうしで、今後の個人の成長につながるようなフィードバックをしあうことによって、グループのクロージングができると良いと話し合われた。したがって、第13回授業のねらいは以下ようになった。

ねらい

- ・今までのグループ体験をふりかえり、グループと私の変化・成長を確かめる。
- ・私ที่ได้たり学んだりしたことを、シンボルで表すことで定着させる。
- ・これからの生活に向けてお互いにエールを贈る。

上記の3つのねらいにつき、実習がそれぞれ計画された。後半でのグループ活動をふりかえり、グループと個人の変化・成長を確かめる実習では、毎回の授業におけるグループの変化と個人の変化を対比させながらまず個人で記入し、記入したことをメンバーどうしでわかちあうことになった。

次に、先の実習を通して明らかになった、「自分が得たこと・学んだこと」をいかにして自分のなかに大切に残せるかが話し合われた。ただ良かった・た

めになったというような漠然とした印象ではなく、具体的な事柄として自分のなかに定着させるためには、「自分の宝物」としてシンボル化することが計画された。そのため、この実習は「私の宝物」と命名された。

さらにグループのメンバーどうしでお互いのこれからの成長を励まし合うために、どのようなフィードバック状況を準備したら良いかが話し合われた。単にグループ活動を通して気づいたことを伝え合うのではなく、相手の成長を考えたフィードバックをしあえることが望ましいと話し合われた。そのために、自分の学びをシンボル化したように、メンバーに対しても、相手の成長に役立つと思われるメッセージをシンボル化して渡すことが計画された。しかしここで、何の枠組みもなく、メッセージをシンボル化することは難しいのではないかとの意見が出された。そこで、「旅に出るときにもたせてあげたいものは？」や「メンバーが家を建てるときにあげたいものは？」という場面設定の案が出された。学生にとっての場面設定の身近さ、シンボル化のしやすさや発想の自由度などが検討された結果、「メンバーが家を建てるときにプレゼントしたいもの」として相手の成長に役立つと思うものをシンボル化し、それを伝え合うこととなった。この実習は「私からのプレゼント」と命名された。

プロセス論の授業はこれが最後となるため、授業はひとつの教室で全員で行なわれることとなった。

表 1 3. 第 1 3 回目（7 月 1 2 日）の日程表（計画及び実際）

	<計 画>	<実 際>
9:00	出欠確認	9:00～ Journal 返却
9:10	Journal 返却	
	「グループと私の変化」 導入 (10分) 個人作業 (35分)	9:15～ 導入 9:27～ 個人作業スタート 10:05 個人作業終了
10:00	わかちあい	10:09～ わかちあい
10:30	休憩	10:35～ 休憩
10:40	「私の宝物」 個人作業 (10分) お披露目 (15分)	10:48～ 導入 10:51～ 個人作業開始 11:15～ お披露目 10:27 お披露目終了
11:05	「私からのプレゼント」 個人作業 (15分) プレゼント (30分)	導入 11:30～ 個人作業 11:48～ プレゼント交換
11:50	レポート課題の提示	12:03～ レポート課題の提示
12:00	Journal 記入	12:13～ Journal 記入
12:10		

<授業の実施>

授業の導入

学生はグループごとに集まって座った。授業全体が前半と後半の2ラウンド構成で行なわれたことが確認され、今日はその最後であることが告げられた。

実習：「グループと私の変化・成長」

[導入]

授業のねらい（今までのグループ体験をふりかえり、グループと私の変化・成長を確かめる）が黒板に書かれ、後半のグループで得たことや学んだことを具体的に確認する作業を行なうことが提示された。また、うまく動けないと感じていたり固いと感じていたグループにおいては、ふりかえることでまた新しいことに気づいたり学んだりすることがあると説明された。

[個人記入]

記入用紙（資料26参照）が配布され、ファイルやこれまでのジャーナルを見ながら授業ごとにグループの変化と自分の変化を対比させ、個人で記入を行なった。その際、記入用紙にある「変化」ということばにとらわれず、その時のグループ状況を記入するように促された。実施時間は、35分であった。

わかちあい

他のグループとの距離が近いと、まずグループ毎に円形に座り、お互いに聞き合える場所づくりをするように促された。

次に、わかちあいの手順が以下のように伝えられた。まず、ひとりがグループの変化を読み、足りないところがあれば他のメンバーがそれに付け加える。次に、メンバーそれぞれがその時の個人の変化を伝える。これを授業ごとに順に行なう。実施時間は、26分であった。

実習：「私の宝物」

[導入]

まず、記入用紙（B4サイズの白紙1枚）が配布され、自分自身を含めたメンバーの数にあわせて白紙を区切り、記入欄を個人個人で作成した。

次に、実習のねらいについて、「この授業の中で自分が得たこと、学んだことを、あたかも自分の中にある宝物を探すようにして見つける。授業の中でできたこと・達成したことで、日常生活のなかでも大切にしておきたいことがらを宝物に変えて自分のなかに残す。」と説明された。「大切にしたいと思えることがらを形にすると、何になるだろう？」という問いかけがなされ、いくつかの例があげられた。

[個人作業]

最初に区切った記入用紙の中の一つに、自分が大切にしたいことがらをシン

ボル化し、「私の宝物」として記入した。実施時間は、20分であった。

[わかちあい（お披露目会）]

グループで、それぞれのメンバーが書いた「私の宝物」を伝えあった。「宝物」であることから、わかちあいではなく、特に「お披露目会」とされた。実施時間は10分であった。

実習：「私からのプレゼント」

[導入]

まず最初に、「体験から学ぶ」ということは「人と一緒に学ぶ」ことであるという話がなされた。

次に全員がその場で目を閉じ、後半の授業とともにグループとして過ごしてきたメンバー一人一人を思い浮べた。目を閉じたままで、実習のねらいが以下のように説明された。「先の実習の中で、メンバーはそれぞれどんなことを大切にしていきたいと言っていたらどうか。一人一人がこれから新しい生活に入っていくとしていこうとしているとき、あなたはその人にどんなものをプレゼントしたいだろう。たとえば一人一人が家を建てるとして、何かをプレゼントするとしたら、何をあげたいか考えてみよう。」例として「一生懸命に働いてきた人には、ゆっくりできるソファー。運動不足の人には、大きなプール。」が示され、どんなプレゼントでも良いことが説明された。

[個人作業]

メンバー一人一人に対してプレゼントしたいと思う事柄を考え、それをシンボライズして、先の実習で配布された用紙の残りの欄に記入した。実施時間は、10分であった。

[プレゼント交換]

メンバー一人一人順に、他のメンバーからプレゼントを告げてもらう。実施時間は、12分であった。

プレゼント交換終了後、「せっかくもらったプレゼントは、大事にしまっておくのではなく、新しい環境の中でぜひ使ってみよう。」という励ましがなされた。その後、これでグループを終わりにすることが告げられた。グループ毎に、拍手や握手をしあって終了した。

[レポート課題の提示と授業のクロージング]

授業の全日程表とレポート課題が記されたプリント（資料27参照）が配布され、説明がなされた。レポート課題は、体験学習のステップにしたがって個人の体験をふりかえり、分析し、仮説を立て、次への課題を考えるように提示された。ジャーナル記入後、授業が終了した。

<学生の気づきと学び>

「グループと私の変化・成長」に関して

- ふりかえてみると色々な体験があったと思う。そのときどきの体験の中で何かひとつでも学びとっていることが分かって、とても嬉しい気持ちになった。しかもそれはグループメンバーのフォローがあったからだと思う。私は聞くことの大切さを教えてもらったと思う。そして聞く楽しさも味わったと思う。
- 自分の変化はわりと簡単に書けるけれど、グループのメンバーにそれを伝えるとなると焦ってしまう。いったい何に焦っているのかなあと思う。
- 私はこのグループの人たちとは、自分らしさを少しずつ出せていけたような気がする。一人一人がとても一生懸命にグループにかかわっていているのを見て、自分もすごく影響させられて、何か新しい自分を少しずつだけでも見いだされていたように感じた。
- ここまでプロセス論Cをやってきて、「変化」というよりもまだ努力しつづけないともとに戻っちゃうようなところだけど、「意見を言う」というのがうまくできるようになり、後半のグループの人に「意見をしっかりもっている子」というイメージをもってもらえたことはびっくりで、以前の私にはありえないことだった。

「私の宝物」に関して

- 自分をふりかえてみると、進歩したことは1つしかなかった。それも、最後の最後になってやっとできたことだった。でも良い方にとれば、1つでも進歩があって良かったと思う。
- 自分にとって大切にすべきものは、他人の話もきちんと聞くことのできる心のゆとりだと思う。どうしても自分のしゃべりたいことだけしゃべったら、後はボーッと過ごしてしまう癖がついているので、これからも心にかけて直していきたい。

「私からのプレゼント」に関して

- 今まで何かを想像することが苦手で、絵を描いたりするのが嫌いだったけれど、今の「私からのプレゼント」で一生懸命考え、進んで頑張って絵を描こうとしていた。ちょっとずつこのプロセス論を通して、自分が避けていたことに積極的になってきた。
- 贈り物を聞いたりすると、その人のグループでの行動が分かったり、自分についてもグループの人がどういうふうに見ているのかというのが分かって良かった。
- いろいろなプレゼントをもらって嬉しかった。私のちょっとした一言を覚えていてくれて、私のことを考えてくれたプレゼント。人を見る力、すごいな。分からないようにいろいろ分かるものなんだな。
- 今日一番印象に残ったのは「私からのプレゼント」でした。みんなが私のことをどのように思ってくれたか、またこれからどんなことをしたらいいかなど、いろんなアドバイスをもらって、本当に嬉しかったです。

<第13回授業終了後のスタッフミーティング>

「グループと私の変化・成長」に関しては、全体によく記入されており、わかちあいも十分になされていたと話し合われた。またグループによっては、休憩時間も自主的にわかちあいを続けているところがあったと報告された。しかし、個人での記入時間が35分しかなかったのは十分に作業するには短く、もう少し時間がほしかったとの意見が出された。当初、メンバーの欠席が多いグループでは、グループの変化・成長をとらえにくくなるかもしれないと心配されていたが、それぞれのグループなりに変化・成長をとらえることができた話し合われた。

「私の宝物」に関しては、導入の後、実際の作業に入る時点で、どのようにしたら良いのか分からないという学生の戸惑いが見られた。このため、いきなり宝物をイメージするのではなく、まず「自分が大切にしたい事柄」を言語化し、それからその事柄をイメージするというように構造化したほうが良かったのではないかという意見が出された。一方で、時間が設定されていることでその時間内で集中し、何かぴったりするものを思いついたり、イメージが思い浮かんで書いて書けることもあるだろうという意見も出された。

「私からのプレゼント」に関しては、導入で目を閉じ、グループのメンバーを思い浮べたことがその人へのプレゼントに結びつき、効果的だったと話し合われた。学生はとても楽しそうに実習を行っており、楽しい雰囲気の中でグループをクロージングすることができた。実習の計画段階において、「メンバーが家を建てるとしたら」という場面設定は学生の自由な発想を妨げるのではないかと心配があったが、実際の実習においては、学生は「新築祝い」ということにあまりこだわっていなかったことが確認された。また学生のジャーナルからは、単に嬉しいプレゼントをもらったというだけでなく、これからの自分に目を向け、そこに役立てようとする姿勢がうかがえたとの意見も出された。

III. おわりに

後半の授業で提示されたねらいの主なものをふりかえてみると、「グループの中での自分の課題を明確にする」→「今ここで起こっていることに意識的に目を向け、グループや個人の成長に取り組む」→「体験学習のステップを活かして、グループや個人の成長に取り組む」→「これまでの学びを活かしてグループのメンバーに働きかける」→「変化・成長を確かめ、学びを定着させる」という流れでプログラムが構成されていたことが分かる。すなわち後半の授業プログラムは、グループや個人の成長を目指して自己の課題を明確にし、意識的にプロセスへ働きかける場を学生に提供するものであったといえるであろう。したがって、主にプロセスの視点をとらえることに重点が置かれていた前半の

プログラムが基礎的なものであるとすれば、後半のプログラムはその応用といえるものである。具体的には、毎回の授業内容とそれまでの体験をふまえて自分の課題を設定したこと、学生どうして個人の課題達成に向けてのコーチングを行なったこと、わかちあいを行なっているグループのプロセスをふりかえり、さらにそのわかちあいを行なったことなどが、後半のプログラムの特徴を示している。

プログラムの開発を行なうためには、前半の授業と同様に、毎回の授業の前後にスタッフミーティングが行なわれた。その中では具体的な実習の開発がなされ、グループの中での学生の学びを促進するための話し合いがなされた。特に、教員がグループあるいは個人に対して、いっどのような介入を行なっていくことが望ましいかという点については、ミーティングの中でもしばしば話し合われたことである。またこのことは、今後の課題でもあるといえるであろう。

このようなプログラムの内容に対する学生の学びは、先の具体的な記録の中で述べたとおりである。特に第13回目の授業においては、グループと個人の変化・成長をとらえ、「私の宝物」として授業での学びの明確化を行なったが、多くの学生が達成感を味わい、成長を確認できていた様子がうかがえた。プログラム全体を通して、一人ひとりが個人の行動目標にむかって主体的に取り組み、グループや個人の成長において、何らかの学びを得ることができたと思われる。



第四部 人間関係プロセス論の授業の効果と今後の課題

I. はじめに

人間関係科における教育の基本は、学習が教員側の一方的講義で進められるのではなく、学生の主体的学習を軸として進められることである。そのために、学習の場（授業）で学生が体験していることに目を向け、そこにいる自分や自分と他者との関わりのありようなど、そこに起こっていること（プロセス）が学習の素材とし、それらの体験を観察、指摘、分析、仮設化できるように授業が展開される。特に本授業ではグループ体験を中心に据え、そのプロセスを見る能力を育てるだけでなく、学生自身がグループに能動的に働きかける力を養うこともめざしている。

この教育実践報告書のまとめとして、第四部では、本授業の効果と今後の課題と題して、「学生は何を学んだか」という学生の側からの意味づけを行ない、次にこの「学生の学びを支える教育システム」の特徴と意義を考察し、そして最後に、「今後の課題」を述べることとする。

II. 『人間関係プロセス論』の授業から学生は何を学んだのか

この報告書の第一部に述べられた人間関係プロセス論の教育目標や教育方法にそって、1994年度のグループ・プロセス論Cのねらいは前述されたように設定され、そのねらいにもとづいて授業は展開された。実際の授業実践の詳細は第二部及び第三部で報告されているが、ここでは授業全体を「ねらい」の一つ一つに関連づけながら学生が具体的に何を学んだのかを最終課題のレポートに記されていることを拾い出しながら述べてみたい。次に、このプロセス論の授業全体の中から学生たちに特に影響が大きかったと思われるプログラム、「PO-PO」と「1泊2日合宿」の意味と学びについて述べ、最後に2年次の学生で2回目の受講で再学習したことからの学びを記述することとする。

このプロセス論を終わるにあたって学生たちには、次の4点をふまえての最終課題の提出が求められた。すなわち、1) ファイルを整理する、2) 全日程表を参考にして、各回の具体的な体験からの気づき・学びを記述する、3) 2)のデータをもとにして、グループの中での私やグループプロセスについて分析し、考察する、そして4) まとめと今後の課題として「これからの自分」を考え、記述する、であった。ここではプロセス論で学生が何を学んだのかを述べるにあたって、主としてこの最終レポートからの資料を中心に考察をすすめていきたい。

1. 授業のねらいとの関連で学生の学んだこと

(1) グループプロセスに気づき、グループ・他者・自分に意識的に働きかけるスキルを養う

このねらいは、グループで何か仕事をするとき取り組んでいる課題の解決と、同時にグループの中で起こってくることを理解し、それらのさまざまな出来事や関わりがメンバーの一人ひとりの気持ちのレベルにまで影響を与えていることに気づき把握していくことである。いわばグループのなかで見逃しがちな自分の気持ちや意識の動き、自分と他者、または自分とグループの関係をまず意識すると同時に、他のメンバーの言動やグループの動きも的確に観察し、それに効果的に働きかけることをめざしている。

最初のプロセス論の授業の時、「プロセス」という言葉の意味がわからなかった学生も最終レポートでは『プロセスとは、「～と～の間で起こっていること」である。プロセスに対してコンテンツという言葉があるが、それはグループの話題とか課題や仕事などの内容的な側面のことである。私たちが生きていくうえで、プロセスとコンテンツは欠かすことができないものだ。私たちが実習する際、やはりプロセスよりもコンテンツのほうに目がいきがちである。今になってふりかえり用紙やジャーナルをみると、やはりプロセスよりもコンテンツが中心に書かれていた』とプロセスとコンテンツをかなり明確に識別できるようになる。ここにも書かれているように、自分やグループが話し合ったり仕事をする時に起こるプロセスに気づくためには、ふりかえり用紙の記入と記入したことのグループでのわかち合いを重ねていくことは大変重要である。プロセスへの気づきは、他者が自分に見えていたことと、その他者が実際に思っていたことや感じていたことの食い違いや、自分の中の気持ちの動きをつかむことがきっかけとなるようである。実習「P O—P O」でプロセスが何であるかを「肌で感じた」例を引用してみよう。『実習「P O—P O」の初回、私たちは Observer だった。(中略)相手の班(グループ)をどのように観察したらよいかわからず、紙にはコンテンツばかり書いてしまった。O の話し合いのあと、P の人が参加したとき、もっとプロセスを見てほしかったと言われ、反省した。ところが、ある人は、私達が見たあるがままの彼女たちの姿について述べたのに、それに対して「それが私達のやり方だから、O の人に否定されたくない」と言った。このことがまず彼女の中で起こったこと、そしてそれを聞いた私も、「否定したつもりはない」と思ったし、イヤな気がした。それが私の中で起こったことである。しかし私はそれを伝えることができず、イヤな気分のままだった。この体験からいつの時でもプロセスは起こっているということに気づいた。』

学生達は実習の進行状況やグループメンバーの参加の状況からもグループプロセスをつかんでいる。第2回目の授業で「的あて」実習をしたのであるが、

『実習の時のグループの雰囲気は「発射」をしていくうちに変化していったのがよくわかった。つまり、コンテンツの流れと同時に、グループの個々のメンバーの動きが変化しているのである』との指摘は実習の進行状況にともなっているグループの変化をつかんだことを示している。

学生の中には、特に、グループの中の個々のメンバーの動きに対する感受性は高まり、気になるメンバーへの働きかけを意識するようになってきている。たとえば、『ブロックモデルの実習の後でふりかえりをしていると、「すごく楽しかったし、みんなが参加していたよね」と言い合った。しかし実際のプロセスは、1人の子があまり話さず参加しにくかったということだった。そういう人にどう働きかけていけばよいのか難しいが、この先、もしそういう人に気づいたら、自分なりに話しかけてみたりして、その人が話やすいようにもってあげたらと思う』とレポートしている。多くの学生はプロセスに気づき、自分が様々なプロセスからの影響を受けていることに気づいている。また、何人かの学生は特に後半の授業でプロセスに意識的に働きかけることを試みたのである。

(2) リーダーシップの能力を高める

一般的にリーダーシップといえば、グループを代表し、取り仕切り、一定の目標に向かってメンバーを引っ張っていく人を想定しがちである。しかし、このプロセス論ではリーダーシップを、そのように限定するのではなく、グループの対人関係に現われるさまざまな影響過程であると考えている。前述の課題志向的な行動に関連する課題達成機能に関わるリーダーシップと、もう一方、集団維持機能に関わるリーダーシップが存在することを示し、この集団維持機能に関わるリーダーシップは、各メンバーがグループプロセスに積極的な関心をもち、プロセスを理解しようとする姿勢をもつことによって可能となることを学ぶのである。プロセス論のこのねらいは、学生一人ひとりが自分の特性を活かし、グループが目標に取り組む過程で変化する集団状況に応じ、機能としてのリーダーシップを理解・実践することをめざしている。

グループのメンバーの課題達成機能（P機能）と集団維持機能（M機能）とが、それぞれのグループ状況の中でリーダーシップをメンバー相互に分け合って発揮するシェアードリーダーシップ（Shared Leadership）の考え方も講義で紹介され、これまでのリーダーシップについての先入観をあらためて、『これからは自分らしいリーダーシップをとろうと気持ちが楽になった』学生も少なくなかった。

したがって、このねらいでは学生がグループで仕事をすることを楽しみ、積極的に人をまとめたり援助したりすることが好きになり、状況をしっかり把握し、それに応じてグループに働きかけることができるように期待された。このことは結果的には日常の社会生活の中でも意識的に関係を変革していくチェンジエージェントになることができる人を育てることにもなる。

人間関係科入学直後の学生の中にはグループ活動に対して消極的な者も少なくない。そのような学生は特にリーダーシップについて好ましくない先入観を持っているようである。しかし、このグループプロセス論の学習は学生たちのリーダーシップについての見方・考え方を大きく変えるようである。最終レポートのまとめにこの変化を述べる学生がかなりいることも、このことを示していると思われる。たとえば、『どうしてもリーダーというと“強い”というイメージや“代表”という感じで受け止めていた。しかし、その目立つ人を支えている人や、人の和を大切に人（雰囲気や和ます人）にもリーダーシップは発揮されているのだということを知った。そのような、気づくことを忘れてしまいがちなリーダーシップも見ることができたし、自分がどのような時にリーダーシップを発揮しているのかがよくわかった』というレポートは学生が自分もリーダーシップを発揮しているという自信をもったことを示している。

リーダーシップの機能はグループの活動を観察するときの重要な視点の1つであり、自分のグループをふりかえる時にも指摘しやすい側面である。あるグループにおいては、『リーダーシップは、はっきりとしていた。けれど、そのリーダーシップは勝手にぐいぐいとグループをまとめていくというわけではなく、みんなの意見をちゃんとまとめていくという感じだと思う。このリーダーシップがなかったら、グループはいつもまとまらないままにただただとしていたと思う。でも、このP機能とM機能が共に高いリーダーシップが、はじめから表れていたわけではなく、はじめはかなりP機能の高いものだった。それは、グループのメンバーに遠慮があったのがかなり影響していた。一人の子に頼りすぎて、その子についていくという傾向が、かなり強かったと思う。けれど、2、3回と実習をくりかえすうちに、一人の子がリーダーシップをとりつつも、みんながいろいろと意見を言い合うというふうになって』、同じグループが回を重ねることにより、より多くのメンバーがそれぞれリーダーシップを発揮する機会をもつことになる。

また、一人の個人の中では異なった状況で、異なったリーダーシップの発揮が可能であることも学習している。ある学生は『前半のグループで自分はPMもしくはPmであったと思う。Pで言えば特に、アイデアなどの提供、明確化、判断をしていた。Mは特に進行役をしたり、課題達成のための標準を示す、規範を作るという役割をしていた。「このグループはどのリーダーシップが必要か」考えて行動すべきだと授業で学んだが、各個人の特性を活かした結果、バランスのとれた話し合いができるようになった。その他、雰囲気を作ったり、口火をきる、緊張を和らげるという役割は先輩がやってくれた。一方、後半の私はpM、pmであったと言える。前半で自分のリーダーシップ能力に気づいて行動できたにもかかわらず「P」の役割は果たせなかった。前半よりも自分自身の中で葛藤が大きく、その分、得たものも大きかった』と述べている。この学生は後半の授業では自分の中で葛藤を体験し、それを「得たものも大き

かった」と述べているのは後述する次のねらいとも関連してくるが、学生にとっての貴重な体験であり、教師にとっても葛藤と向き合った学生の学びをねぎらいたい気持ちにさせるものである。

(3) 体験からの学び方を学ぶ

このねらいは体験学習の基本的なステップを学生たちがより深く具体的に学習することを考慮して、(1)葛藤に直面する(葛藤をポジティブにとらえる)、(2)自分を投げ出してみる、(3)新たな自分の行動を試みる、の項目がつけ加えられた。体験から学ぶといったとき、通常の体験から学ぶことはもちろん可能である。しかし、本当の意味での自己成長のためには自分にとって困難と見受けられる状況を回避することではなく、むしろ葛藤に立ち向かって前向きにとらえて体験することこそ大切であろう。また、体験学習方式はラボラトリー方式とも呼ばれるが、このラボラトリーにおいては、自己を観察・分析の対象として差し出すことが重要である。自己を差し出すとは自分と他者との関係を評価の対象としてではなく、「実習」、「ふりかえり」、「わかちあい」といった学習の状況において積極的に自己呈示し、自分の見たまま、感じたままを率直に伝え合うことにほかならない。そのことが、結果的によりよい関係をめざしていくに自分自身が他者に働きかけていくことができるかを実験的に試みていくことを通して自分自身の関わり方のレパートリーを広げていくことにつながるのである。

プロセス論の授業はグループという構造での学習形態をとっている。教員は学生たちができるだけさまざまな出会いを体験できるようなグループ分けを考えることになるが、学生達はグループ分けが発表されて、自分のグループメンバーと顔を合わせるときは、一抹の不安を感じるようである。授業が常にグループの形態をとり、グループ単位の活動が授業の大部分を占めるため、学生達は授業を早く終りたいとか、別のグループの方が良かったなどと、授業への取り組みを後ろから引っ張る力と、できる限り学んでいこうとする力との間で葛藤が起こってくる。また、授業全体の流れの前半と後半でのグループの組み替えも、折角慣れたグループの“居心地良さ”から新しいグループでの“ぎこちなさ”という葛藤を体験する機会ともなりがちだが、そのことから学生たちは多くのことを学んでいる。ある学生は次のように述べている。『新しいグループも決まり集まってみると、顔見知りでもあまり喋ったことのない2年生2人と、ちょっと仲の良い2年生1人、1年生2人の6人グループだった。2回目のグループというのは、前のグループの後をひいていてよっぽど良くないというグループという実感が少ないことが多いんじゃないかと思う。今回はそのパターンで、特にメンバーの中に少し苦手とする子がいたので余計だった。最初の課題も妙に難しいもので、周りを気遣うとかそういうことより自分が理解してついでいくのに精一杯だった。』このように授業の中で逃げられない状況に苦勞

する学生の姿が見えるが、この学生も、最後の授業でのフィードバックで自分の苦手としていたメンバーが自分のことを『わかってくれてた子』で、『今まで避けて接しなかったのがすごく残念に思えて、これから仲良くできるといいね』と言いつつ。それが唯一の収穫だったような気がする。唯一だけどすごく貴重なものだった』と授業を終っている。

また、グループの中にグループの活動を妨げるような規範ができてしまった時も、それにどう向かえばよいのかということが葛藤の原因ともなる。こういった規範についても、『暗黙のルールっていうのは、こういった実習の時だけでなく、普段行動しているグループの中でも自然にできてしまっている気がする。そのことで動けなくなることもかあるかもしれないと考えさせられた。』として、学びにつなげている。しかし、この場合、授業の中で規範を実際に変えることに成功したかどうかは明かではないが、『葛藤から逃げていたり、グループ内でもめたりするのが嫌でそれを避けるために妥協してしまったのかもしれない』状況には多くの学生が直面したようである。そして、『結果に自分自身、そしてグループが満足していくためにも、コンセンサスなど意志決定はすごく大きいものだ』と感じたようである。そのため、『たとえ、人と自分の意見が違っていても、それを分かってもらえるように主張し、またその相手の主張も聞く。そして、お互いに受容し合い、閉鎖的でなく開放的にコミュニケーションをとり合うことが大切なのである』ことを学んでいる。

「ふりかえり」や「わかち合い」も体験学習のステップの中では、自分をいわず学習の素材としてグループのメンバーの前に差し出すことをしなければならぬ瞬間であろう。従って、『プロセス論では「ふりかえり」や「わかち合い」も充実しているので得るものも多い反面、苦しんだり辛い思いをするのもあった』という言葉が学生から聴かれるのである。しかし、この学生は『私のこの授業を受けて得たものは、グループの中での自分を意識することである。自分は自分・他人は他人的な気持ちをもっていたのだが、他人と自分をつなげてみるようになった。また、かえってこういう考えをもつようになって自分をなくしてしまうのではないかと感じたが、かえって自分が明確化されて行動がしやすくなった』とつなげ、自分の体験を通しての確実な学びを記述している。授業の終わりにあたって、学生は『グループや一人ひとりの存在が自分の中で大きくなっていった』ことを感じている。それは、『嫌なことやつらいこともたくさんあったけど、最後になってグループが私の中で“宝物”となれば、そんな嫌なことそのためのんだと思うと、全部肯定的に受け止めていくことができる』と思えるからであろう。

今回のプロセス論の後半は授業にのぞむ学生が、具体的な目標を立て、その達成を評価することを試みたが、実際は『自分のたてた目標を達成することで頭がいっぱいだった』ことも起こっていた。しかし、これについても『自分の目標は自分が頑張って達成するものだと思っていたけれど、私の目標のために

みんなが気を使ってくれ、何事も1人じゃできないということをあらためて感じ、みんなに感謝した』と述べて、個人の成長のためにグループメンバーが相互に援助し合う事実を貴重な体験から学んでいる。目標をもって授業にのぞんだ学生の一人は『聞き役だった自分を、グループの人を引っ張っていくような自分に見せようと思ひ、最初からなるべくグループの人と話したり、自分のことをアピールしてみたり』して、体験学習の仮説化のステップを実践した。この仮説化のステップはおそらく次にくる新たな体験とそれを通しての自己成長へとつながっていくことになるのであろう。

2. 特定のプログラムから学生は何を学んだか。

これまで、プロセス論の授業の“ねらい”との関連で、学生は何を学んだかを述べてきたが、次に学生へのインパクトが強かったと思われる「PO・PO」による実習と「一泊二日の合宿」の2つの特定のプログラムからの影響について述べてみたい。

(1) 「PO・PO」による実習

まず、前半と後半のそれぞれ3、4回目に位置づけられた「PO・PO」による実習（第二部、p.58-66.、第三部、p.91-101.参照）の影響について述べてみよう。この実習は参加者（P）がある課題を討議しているのを観察者（O）が観察するものである。観察されている者にとっては、自分はグループの中でどのように動いているかについての客観的データを得ることができる貴重な機会となる。同時に、自分の行動が他者に見られているという緊張した場面ともなる。前半と後半とに2回組み込まれたが、前半はいわば基礎編、そして後半は応用編ともいうことができ、後半のPO・POで学生は確実に学びを深めたようである。

しかし、学生にとって『プロセス論の中でPO・POを通らずにいきたいと思ったことがあったけれど、何回かやってみてPO・POが私にとってとても重要な実習になってきたと思う』と表現されるような実習である。この実習が効果的に実施されるためにはグループの中に開放的な風土があり、メンバー間に信頼関係があればある程、学びは深まっていくと考えられる。そのために、まず、メンバーがグループの中で起こっているプロセスをしっかりと意識するようになることが必要であろう。

「PO・PO」の実習を通して学ぶのは、まず、プロセスを確実におさえながら観察のスキルが高められることである。とにかく『経験が必要だ』と思って初めて「PO・PO」を体験した学生も、次の機会には『外から観察してみると、そのグループの様子などがはっきりと見えてくると思った。話し合いの中に入っているのと、外にいるのでは感じ方はかなり差があると思った』と述べて、この実習の意味を理解し始める。この実習では、観察して、実際にみ

たグループの動きと、参加者が感じているグループプロセスとの違いをつき合わせられるだけでなく『自分で思っている自分と相手を感じた自分とで違っていることがあって』、この点での違いのつき合わせも意味があるようである。

参加グループの課題終了後、観察グループはそれぞれ観察したことを報告し合うが、その報告を聴くことは、参加グループにはフィードバックの機会となる。見たままを評価的でなくまず報告し合うことは、フィードバックを与え、受けとることの基本を学習する機会である。また、参加グループの一定時間の討議の後、観察グループのメンバーが自分のペアとなったメンバーに、自分が観察したことを伝えたり、また、実習の最後にやはり観察者が自分のペアであった相手に、その人のグループ討議での様子を伝える時間が設けられるが、このペアでの時間は、グループとしてのフィードバックとはまた異なるパーソナルなフィードバックを試みるまたとない機会となる。観察者はまず自分が観察したことを確認する形で観察した相手に伝えるが、このことが、「見たままを伝える」というフィードバックの第一の留意点の練習となる。それでも慣れない間はフィードバックもかなり勇気のいることであるが、『うまく伝わってないとわかった時、わかってほしい、伝えたいと心から思った。とても大切な気持ちだと思う。フィードバックを受けるのももちろんだけれど、与える難しさを強く感じ、真剣に考え、ふりかえることのできた一日だった』と学生はその意義を把握している。

「P O・P O」の実習はグループ学習が結果的に大きく促進されることになる。P O・P Oでは、学生の言葉によれば『Oの人もPの人もそれぞれがよりよい実習にしたいと頭の隅で考えていたように思う。そしてわかち合いの中でも、そうした意識がうかがえたので私自身とても充実した気持ちでいられたのを覚えている』という状況が作られていくのである。このようにして参加グループも観察グループもそれぞれにグループとして成長していくようである。学生が真剣に取り組めば、教員も学生たちを真剣に見守る気持ちも強く、快い緊張感が学習の場にかもし出されていくことになる。

(2) 合宿形式によるプログラムについて

次に授業の前半の最後に組み込まれた合宿形式によるプログラムについて触れることとする。このプログラムの主なスケジュールは準備、ウォークラリー、バーベキュー、宿泊、フィードバックセッションである。多治見修道院研修センターという教室と異なる学外の施設を利用することにより、教室では体験できない学習の場を作り出せることになる。ウォークラリーでグループで問題を解きながらゴールに到達したり、食事を作ったりする、より日常体験に近い実習の場は学習の広がりや学生たちに意識させることにもなる。さまざまな場面で自然に役割ができてくることや、『普段とは違う環境の中でメンバーの色々な面が見れたり、メンバーからフィードバックをもらうことで自分自身の新し

い発見をしたり、とにかく中身のある合宿だった』と学生も述べている。しかし、潜在的な葛藤が表面化することもあったようである。例えば『ウォークラリーでこれまでスムーズにきたのが嘘のようにグループがまっ二つに割れてしまった。頑張るぞ組と楽しければいいや組である』といったこともあった。そしてどんどん厚くなる壁を感じ焦ったりもしたが、その葛藤を体験したことがかえってグループとしての学びを深めたようである。

3. 二度目の受講学生が学んだこと

この報告書の第一部で述べたように、このグループプロセス論はカリキュラム全体の中ではコミュニケーションプロセス論と並んで必修選択科目であり、選択の仕方については学生の意志に任されている。そのため、実際を受講学生は入学直後の1年生と一年間人間関係科で学習してきた2年生、そして1年次に受講してさらに再受講する2年生から構成される。それは、新鮮な目でみる1年生、人間関係科の授業形態になじみ始めた2年生、そして、グループプロセスに関心を持ち学びを深めようとする2年生が共に学ぶ場で存在することになる。このグループプロセス論は毎年開講され、2回目に受講する学生は、授業の中で他の学生に積極的に、また援助的に働きかけることを通して自らの学びを深めることを期待している。

1年生にとっては『2年生と合同のグループで何かをやるという緊張感』をもたらすものであったことは言うまでもないが、2回目の2年生にとっても最初は『少し自分が硬くなっていた』と感じる授業のスタートになる。以前に学んだことと『似たようなことをやると、どこが変わったかははっきり見えてくるはずだ』としっかりした目的意識をもって授業にのぞんだ学生も少なくなかった。そして『常に「自然でいよう」と思って、無理に話したりしなかった』が、それは『自分の緊張を抑えるために、努力して動揺しないように心がけていた』ことの現れであり、実際には『2回目だから、初めての子よりは知っているんだ、という意識とか、2年生だから、という気持ちが強かった』ようである。また、2年生であるという先入観を引きずったり、2回目であることからどうしても前の体験と比較してしまうことが起こっていた。しかし、この2年生も『1年生の子がすごく頑張っていたので私も負けられないと思った』と1年生に励まされ助けられることもあったようである。

授業のスタート時点で何をどう学べばよいのか戸惑う1年生に対し、再受講の2年生は最初から『初めての実習なので課題達成させようという気持ちがグループ全体にあって、ただがむしゃらにやっているように見えた。しかし、そこには目に見えないキャッチボールというか言葉の数は少なくともスムーズにことが運んでいたのも不思議な感じがした』とごく自然にプロセスに目がいったようである。再受講の学生は各回の学習にも一段と深い学びを体験するようであるが、PO・POについては『新しい見方を知ってとても参考になること

をたくさん学べた』と言っている。例えば、観察のポイントについて、自分が『Oだったので担当の子の行動目標を聞いてから始めたが、そのおかげで、観ていて、いろいろなことがわかりやすかった。集中することもできた。それまでのPO・POでは、グループの変化、グループメンバーの変化、担当の子の変化というように、観るところが定まっていなくて、結局どれも中途半端だったけれど、ひとりの子のひとつのことにこだわってみたら、その他のグループのことが自然に後からついてきた』という学習をしている。そして、『忘れていた目標、しかも具体的な目標を立てることの大切さ』を改めて学んでいる。また、『グループのみんなもPO・POのOをやってPの子とうまく通じ合うことができなかったことがきっかけで、プロセス論に対する意識に目が覚めたのではないかと思う』と指摘し、『いいかげんにやってもそれなりのプロセスはあるかもしれないけれど、充実したものには決してならないと思う。それはあまりにもさみしいと思う。充実した時間になりたいとか、通じ合いたいとか、わかってほしい、という気持ちそういう気持ちになることのできた自分のエネルギーをしっかりとってきたい。いつもいつも発揮できてはいないけれど、だからこそよけい大切にしたい。そういう時の自分はふだんよりいっそういきいきしていて、好きでいられる』とレポートを結んでいる。

また、これらの学生の中には自分の人との関わり方が変わったことを指摘するものもかなりいる。『相手に心を開かないでいて、開いてもらおうと思うのは自分勝手だと1年生の時に気づいたけど、このことを今になってようやく行動に移して努力できるようになった。人によってはうまく通じ合うことができないけど、そんな時でもそういう関係からわかることが出てくるだろうし、プツリ縁をきればいいというものでもない。関わってくれる相手がいるということが、どんなに大切なことかしっかり覚えておきたい。ほんの少しの関わりでも、それが重なって私という人が存在している気がしている』と述べて、体験から関係的存在である自分をしっかりとつかんでいる。

レポートのまとめとしての「グループの中での私」を述べるにあたって2年生の再受講生は、リーダーシップ機能、ジョハリの窓、変化曲線といった説明概念を適切に取り入れているものが多かった。

授業が周到に準備され、教師と学生とが学習に積極的に取り組んでいこうとする風土の中では、学生はおそらくレポートとしてまとめたこと以外にも多くのことを学んでいるであろう。授業の前後や受講生と個人的に接触をもった時に、学生達はそのような学びについて多くのことを語ってくれる。しかしここでは、いくつかの限られた点に絞って学生の学びを述べたのであるが、レポートにはここに収録できなかったその他の学びが多くあったことも最後に付け加えておきたい。

Ⅲ. 学生の学びを支える教育システム

以上のように、学生たちが自らの対人関係のあり方に気づき、学んでいくことは授業担当者にとって、とても大きな喜びである。彼らの学びは、あくまでも彼ら自身によって彼ら自身のこと気づき、その気づきをもとに学習者にとってのその体験の意味を見出すという、体験から学ぶこと、体験学習の過程の大きな産物である。第一部にも述べたように、体験学習に携わる教員は、学習者がそのように学ぶための環境をいかに作り出すことができるかの大きな使命になっているといえる。学生の学びを支えるためのシステムとして、どのようなことがこのプロセス論の授業では大切にされているのだろうか。学習者の学び、プログラム作り、スタッフワークなどの視点から、体験学習による教育の幾つかの特徴的なシステムについて述べてみたい。

1. チームティーチング

本授業は、4人の複数担当者によって、プログラムが作り出され、授業が展開されていった。この授業が行なわれた期間には、第二部、第三部に報告されているように、4人の教員による話し合い（スタッフミーティング）が何度ももたれている。授業を展開するために、何故4人もの複数教員が必要なのだろうか。

複数の教員がともに1つの教室場面にいるということは、一人の教員が一斉に学生に話をしている時には他の教員は休んでいるのではないかといった、チームティーチングに対する批判を受けることがある。しかし、読者の方々もよく考えて頂ければお分かり頂けると思うのだが、学生の前に立つだけでなく、他の教員の前にも立って話をすること、講義をすることは、言葉は悪いが相互に監視し合っている、授業のモニターをし合っている状態であり、時には緊張感が伴うものでもある。また、一人の教員が学生に話しかけている時には、他の教員は話しかけている教員の言動や学生の反応を注意深く見守り、小講義やインストラクションに対して必要な情報や意見があれば追加提示したりするのである。複数の教員がいることにより、授業展開の中で一刻一刻変化する学生の反応に適切に応答することができるようになり、学習者にとって学ぶに十分な体験学習の場を提供していくことができるのである。チームティーチングのいくつかの理由を考えると、以下のようなことが上げられる。

(1) 学生の動きを多面的に捉え、受けとるために

プロセス論の授業では、一般に研究者たちが調査・報告しているグループダイナミックスの現象を知的に伝達する概念的な授業というよりは、なまのグループ体験の中で起こっていることに目を向け、そこで学習者自身が自分自身の動

きに気づいていくことを大切にしている。

そのために、考え方や感じ方の異なる教員が存在することはとても大切なことである。さまざまな教員が存在することによって、ある教員は、グループという全体に焦点をあてた視点から、またある教員は個人内に起こっているプロセスに焦点をあてた視点から、学生にかかわることが可能になるのである。そのことは、学生自身が幅広い視点をもちうる可能性を開いていくことになるだろう。

また、学生自身の活動に対する評価も教員によって異なることが考えられる。例えば、学生のジャーナルに対するコメントにおいても、一人の教員から特定の学生が厳しいコメントをもらうこともあれば、別の教員からはサポートティブなコメントをもらうことにもなるのである。このことは、コメントのみならず教室場面での授業の中においても同様のことがいえるだろう。

また、学生にとって心理的に近く感じる教員もいれば、そうでない教員も生まれることもあり得る。一人ひとりの学習ペースを大切にしようとする時、それぞれの学習者にあう教員が必要になったり、自分のことや自分の気づき・学びを言葉にする時、それらを心地よく話せ聞いてもらえる教員が必要になったりする。その際にも、1つの授業の中に多様な理解者が存在していることは学生にとってとても重要なことになる。

また、個々の教員がそれぞれ異なる意見を学生の前で発言することもある。このことは、時には学生たちに混乱を招くことにもなるのだが、一つの答えを求めることを追いつけてきた高校時代に身につけた習性を壊される経験になり、人間関係を学ぶということは一人ひとり異なってもいいのだということを確認させることにもつながっているようである。

(2) 学生と教員との関係に焦点をあてるために

人間関係のプロセスを重視する教育の中では、学生間関係だけでなく、学生と教員との関係の中で起こることががらにも目を向けていくことが大切になる。その時、一般的な教育の場面では、とすれば学生側の問題点だけがクローズアップされることが多いが、本来は両者の関係を客観的に見つめていくことが大切なのである。そのためには、教室場面でのやりとりを第三者的に見ている教員も必要になる。特に、学生の動きなどに関して、気づいたことをフィードバックする時など、学生のナイーブな心に触れることがあり、教員の発言は強い影響を与えることがある。そのような時のやりとりにも、他の教員が立ち合っていることはとても大切なことである。

(3) 教員自身がともに学ぶ存在になるために

複数スタッフが一つの授業を担当することで、体験学習による授業を展開していく教員としてお互いに研鑽をつむ場となっていくのである。講義などで伝

えるべき授業内容等は、さまざまな研究領域、教育観をもった人たちによって吟味されることになり、授業プログラムが豊かになっていくのである。また、授業後のスタッフミーティングの中などで、授業中のそれぞれのスタッフの動きに関して気づいたことなどをフィードバックすることを通して、教員としての教育スキルを高めていくことができるのである。このことは今日叫ばれている大学教育の自己評価・自己点検にかかわることである。大学教員の教育者としてのスキルの点検に関して、まさに授業を複数スタッフで実施することで、教育者の教育技術向上をもはかっていっているのである。そして、教員相互のフィードバックによって自分自身の学生への関わり方を、もっと広くは自分自身の人との関わり方を学んでいくことになるのである。このことは、複数の教員が1つの授業をもつことによって、人間関係科というひとつの学科の「ともに学ぶ存在」として開かれていこうとする風土を作り上げていくことになるのである。また、こうしたチームティーチングを通して、新任教員の教育・研修の場ともなりうることを示しているともいえるだろう。

(4) その他

プロセス論の授業展開に見られるように体験学習に重点をおき、実習や合宿を実施するためには、1人の教員ではとても難しいプログラムがかなり考えられる。

例えば、的あて実習をする際には、学生に対してインストラクションをし時間管理をする役割の教員と、参加者が発言した解答を聞きそれに対して得点を計算して提示する役割の人と、少なくとも2人は必要になる。同様に、ブロックモデルを実施する際のように作品に対して評価を行う時も複数の教員が必要になる。

また、一斉に幾つかのグループが実習を行なっている時にそれぞれ分担して各グループで起こっていることを観察していることも大切であり、特にふりかえり用紙記入後のわかち合いなどの時に、それぞれのグループを見守るためにも複数の教員が必要になる。

また、100人程の学生たちの参加する合宿を運営するためにも多くの教員が必要になることは充分想像できるだろう。

2. スタッフミーティング

前項で述べたように、複数の教員で授業を担当するためには、当然プログラム等の打ち合せのために話し合う場が必要になる。それを、私たちは「スタッフミーティング」と呼んでいる。スタッフミーティングでは、それぞれのスタッフが見た学生の状況や授業の展開に関する情報や意見を出し合いながら、次回の授業プログラムに向けての話し合いを行なうことが討議の主なテーマである。

そのスタッフミーティングも、以下に示すようにさまざまな働きがあるように思われる。

(1) プログラム作りのために

まず、第一は授業を作り出していくために、どのようなねらいを設定し、そのねらいを達成するためにはどのようなプログラムが適切なのかを討議する場として、スタッフミーティングは機能している。このスタッフミーティングがより創造的な場になるためにもスタッフ同士のオープンな関係作りがとても大切である。スタッフチームの関係作りのためにもスタッフミーティングそのもののプロセスに積極的に目を向けて取り組んでいく必要があるのである。このことは学生だけが学ぶ人であり、教員は教える人であるといった従来の教育観から抜け出すためにも、絶えずスタッフ自身の足下を見ていくことにつながる。

①適切なプログラム作りをする

チームでやっていることの意味と関連しているのであるが、さまざまな教員がもつ研究領域と教育観などを照らし合せながら、授業プログラムを多面的な視点から吟味していくことで、学生にとってもっともふさわしいプログラムを作り出すことができるのである。また、授業計画を考えていく場合、どうしても理想的なプログラムを作りだそうとして、参加者に無理なプログラムを押しつけそうになる時がある。そうしたときにも、スタッフミーティングの場で他のスタッフから現実的なアイデアが出されることによって適切なプログラム作りが行われることにもなる。

②従来のプログラムから新たなプログラム作りをする

毎回の授業やスタッフミーティングの記録および配付資料などはファイリングされて、創設時から毎年度分の授業ファイルが人間関係科の共同研究室に保存されている。このプロセス論も昨年、一昨年の授業やミーティング記録を読み返しながらか、プログラム作りが行なわれたのである。これらの記録は重要であり、まさにその記録をもとに教員は新しい授業計画を立て、実施するという体験学習のステップを実践しているのである。

しかし、一度プログラムができ上がってしまうと、なかなか新しいプログラムに挑戦することが難しくなることもある。こうした時に、チャレンジャブルなスタッフが存在することで新しい創造的なプログラム作りを行うことを可能にすることもある。

ちなみに、今年度のプロセス論の授業プログラムは、再受講者がいることから、実習などを中心に新しく開発することを試みていった事例といえる。

③学生の学びを理解するために教員自らの体験と関連づける

本プロセス論の授業のように、グループプロセスを学習の素材として授業を進めようとする場合、各回の授業の中での学生のグループ状況をできる限りとらえながら、授業プログラムを作り上げていくことが基本であるが、スタッフミーティングにおいてはただ学生のグループ状況だけでなく、授業で取り扱おうとしている視点から教員自身のスタッフミーティングのプロセス自身にも焦点をあててみることは大切である。今、このスタッフミーティングに起こっていることと現在プランニングしている授業プログラムとどのように関連しているかをスタッフミーティングで問うことである。学生一人ひとりが学んでいくものは異なるであろうが、教員自身の体験と絶えず照らし合わせながら、授業を展開していくことから、教員が学生に語る言葉が、より学生にとって分かりやすく意味あるものとして受け取られる可能性があるのである。

(2) 教員としての自分自身の課題を明確にするために

スタッフミーティングを通して、お互いに授業中に見ていた各スタッフの関わり方についてのフィードバックを行なうことにより、教員として、また広く人間としての関わりの問題点を明瞭にしていくことができる。このことは、時として教員としての資質を自ら問い直し、時には自分の限界と直面することにもなる。しかし、まさに「学生とともに学びたい」と願っている教員を再度自覚する時、それらをも乗り越えるために自分自身が自分の課題に取り組み、そのことを周りのスタッフが支え合うことで、教員自身が成長していくことになるのである。

(3) その他

授業など、学生との関係でストレスを感じることも少なくはない。そうした時に、自分の思いを仲間のスタッフに打ち明けることにより、自分の気持ちを理解してもらったり、アドバイスをもらったりすることができる。そして、新たな気持ちで学生と関わるができるようになる。

3. グループという構造での学習

本プロセス論は、グループを作り、グループ体験をしながら学んでいくことを中心にプログラムが組まれている。

授業の中心課題が、グループプロセスを見る目を養うということから、グループを用いた授業展開が必要になってくるのがまず、グループ学習を行なう理由として取り上げることができるだろう。このことは、前述の教員のチームがそうであるように、学生同士お互いに、刺激を与えたり、支え合ったりしながら、授業に参加することができるのである。

また、グループ体験をすることによって、さらにはそのグループプロセスを大切にそのプロセスへの働きかけを意識的に行なうことによって、グループを単なる1+1=2といったメンバーの力の総和としてでなく、もっとメンバー相互の関わりが生み出す有機体としてグループを捉え、グループといったものを実感することができるようになるのである。

さらに、多くの仲間と一緒に仕事をするにより、他の仲間から見た学習者自身の動きに関するフィードバックをもらうことができ、自分が自分自身を見るだけでなく、仲間に分鏡になってもらうことにより、より自分自身についての学びを深めていくことができるのである。それゆえ、どれだけ自由なフィードバックがもらえるかを決定づけるグループの開放的な風土作りが本授業では重要な課題にもなるのである。

体験学習による授業では、自らが主体的に関わり気づいていくことと、あわせて仲間からのフィードバックが大切な学習の道具となるのである。

4. 学生からの授業に対するフィードバック

毎回の授業終了後、学生は自分自身の気づき・学びに関する記述を「ジャーナル」に記載し、提出している。そのジャーナルはグループを担当する教員によって読まれ、コメントが書かれることになる。その内容から、学生が今日の授業で何に気づき何を学んでいるかを推察することができる。

授業の初期に、ジャーナルの書き方として、「自分の気づきや学びをできる限り丁寧に書き出すように、そして、学生とスタッフがともに授業を作り出すための資料となりますから、今日の授業に関する意見があれば書いて下さい」と説明されている。そのため、ジャーナルにはその日の授業展開に関する学生からのコメントが書かれており、その日のプログラムをふりかえる時や、次のプログラム作りの際に活かされることになる。

5. 教育環境・設備

体験学習による授業を展開するためには、前述したように学生や教員などを含めた人的リソース、人的環境が大切であることは当然のことながら、創造的な授業プログラムを開発するためには、さまざまな活動を可能にする十分な教育環境が重要である。第二部、第三部にたびたび登場しているNo.21教室は、150名ぐらいが収容できるスペースをもち、じゅうたん敷き（土足厳禁）で、椅子を使って、また椅子を使わずにじゅうたんに座り込んだ形でも利用できるようになっている。このNo.21教室は、人間関係科の事務室にも近いため、授業に必要な資料や材料を手軽に利用できるようになっている。

その他に、その階の下にはNo.11という靴を履いたまま利用できるじゅうた

ん敷きの教室や、教室の大きさは少し小さいがNo.21と同じように利用できるNo.3教室が準備されている。

こうした教室では、授業のプログラムとの関連で、時にはグループごとに、または一人になって寝そべったり、座り込んだりして、また、時にはテーブルを出してきてグループごとの作業を行ったり、時にはメモ台付き椅子を持ち出して講義を聞いたりして、授業展開に従って自由なセッティングができるのである。また、靴を脱いで座り込んで授業に参加できることは、学習への開放的な風土作りにも貢献していると思われる。

6. 学生と教員との関係

授業を本当に生き生きとした関係の中で学ぶことができるものにするためには、学生相互がいかに関係された関係、相互に信頼し合った関係を作り出すかが大きな鍵であるが、学生と教員との関係においても同様のことがいえるのである。いわば、学生と学生、学生と教員、これらの関係の中でのプロセスをいかに大切に授業を進めることができるかが、体験から学ぶことを促進する授業のための大切な要因といえるだろう。そのために、教員から学生に対する働きかけは、ある意味で慎重に、しかし積極的に行なわれていく必要があると思われる。以下に、幾つかの働きかけのポイントを上げておくことにする。

(1) 学生の前で、教員がどれほどオープンでいられるか

学生の前に立って、講義をしたり、実習のための導入をしたりすることが多い教員がいかに関係がオープンでいられるかということは、学生と教員との関係を考える場合にとても重要である。換言するなら、学生がどれほど教員を信頼するにたる人間と認知してくれるかが大切なのである。そのことは、どれぐらい学生の今の状況にあった言葉で語りかけることができるかとか、また何か指示などが間違いであることに気づいた時に素直に謝ることができるかとか、教員自身がどれほど学生に見えるような言葉で話しかけているかといったことが、決め手になるのではないだろうか。学生がいかに関係を身近な存在に感じ、信頼をよせるかが大切なのである。

そのような関係ができることにより、学生一人ひとりが開放的になることができ、自分自身の気づきを広め深めていくことができるようになり、教員にとってはより真実の学生の声を聞くことができるようになるのである。また、学生と教員との関係は、学生同士の関係にも連鎖しており、学生同士の関係もよりオープンになっていくと思われる。

それと同時に、もしくはその基盤になるものとして、教員がどれほど学生一人ひとりを信頼できるかといったことが大きな課題になる。学生がやったり言ったりしていることをどれほど真実として耳を傾けることができるかということ

である。このことは、プログラム作りにおいて、また授業展開において学生を一人の人間として尊重して関わることができているかと教員自らに問うことによって、このような人間観や教育観を形成し、維持させていくことができるのである。

(2) どれほど個別に学生に語りかけているか

一人ひとりの学生を授業の中で見ており、その学生にどれほど言葉をかけることができているかも学生と教員との関係を考える場合大切な要因である。ふりかえりを行なっている時にその学生の身になって声をかけているかとか、ジャーナルへのコメントが通り一遍のコメントでなくその学生のその日の気づき学びと関連づけて行なわれているかとか、授業が始まってからのその学生の変化をどれほど捉え、その学生の成長を認めた声かけができているかなどが大切になってくるだろう。また、ジャーナルへのコメントなどは学生自身が求めており、その欲求に応えていくことが大切である。ただ、前述したように学生の状況にあっていないコメントが書かれていたりすると、学生から教員が見離されることになり、逆の効果を生み出すことになる。また、あまりコメントで一人ひとりの学生のグループの中での関わりの問題に触れてばかりいると、仲間との間で解決することを教員との間で解消してしまうことがあるので、このことは注意しておかなければならないだろう。

(3) その他

その他に、授業を離れても学生が研究室にやってきて話をすることがある。まず、学生が話にいつてみようかなと思ってくれることが基礎要件なのかも知れないが、相談にきた時にいかに親身になって学生の相談相手になることができるかといった授業以外での学生との接触も大切にしていける必要がある。第二部で記述された、グループが信頼関係を築き損ねて終了したような場合、学生一人ひとりにはその経験はかなりしこりとなって残っていることがある。そのような場合にも、授業以外の場面で声をかけ、学生の今感じていること、心に残っていることなどを尋ねながら、何が問題だったのか、これからどのように関わることを考えていけばよいのかなど、苦しい体験の中からも自分の経験に意味づけを行なったり新しい発見が生まれるような援助的な関わりができることが望ましいのである。

このように見てくると、私たちの教育システムが素晴らしいことばかりであるようだが、さまざまな問題点や限界を含んでいることも事実である。

特に、チームで授業を運営していく以上、スタッフミーティングは欠かすことのできない会合であるが、この会合を実施するためには、スタッフにとっては、時間的拘束と精神的負担はかなり大きなものである。それらを乗り越えな

がら、より充実した授業作りに取り組んでいるのが、現在の人間関係科で授業を担当するスタッフの宿命であるとかえりえるかもしれない。現在の幾多の大学においてこれほどまでに学習者のことを尊重した教育が実践されているところがあるといえるだろうか。人間関係科での教育実践は、いかに大学を本来の高等“教育”の現場として充実させるかの闘いであるともいえる。

IV. 今後の課題

1. プログラムに関する課題と改善点

プロセス論Cの授業実践には、前述のような学生の学びに見られる成果とともに、いくつかの課題も残されている。ここでは特にプログラムの作成と実践に関して、残された課題あるいは改善点について考えてみたい。

(1) 時間的な制約の調整

プロセス論Cの授業時間数は、一学期間に、合宿を含み2コマ続きで13回である。この13回の授業時間の制約の中で、どのような内容に対してどれだけの時間数を割り当てるかということは、プログラムを作成するうえで重要な課題である。

今回の授業実践では、前半のプログラムの実施は合宿を含んだ7回で行なわれ、後半のプログラムの実施は残りの6回で行なわれた。すなわち、前半のプログラムは、後半のそれよりも長い時間数をかけていたことになる。プロセスをとらえる視点の獲得に重点が置かれた前半のプログラムと、その応用と実践に重点が置かれた後半のプログラムをそれぞれ同じ比重で実施するためには、後半のプログラム実施に使われた時間数が不足していたと思われる。

これは、一つには、カリキュラムを作成するうえでかなり早い時期に合宿の日程を決定する必要性があり、さらに、合宿を実施するために外部施設を使用するため、大学側の都合だけで実施日を決定することができなかったことによるものである。すなわち、合宿の日程が先に決定し、その日程に合わせてプログラム作りをしていったことで、後半のプログラムの時間数が少なくなる結果となったのである。もうひとつの要因としては、プロセス論では学生の現状に即した授業の提供を行なうために、授業の具体的な内容はあらかじめ決められておらず、毎回の授業のふりかえりをもとにして次回の授業の内容を決めていくことによるものである。すなわち、学生に十分な体験の場を提供しようとすることから、一つの学習項目にかかる時間数は予定していたものよりも増える傾向にあり、そのために予定されていた通りのプログラム展開を行なうことが難しくなるのである。

この点において、一方では、大学のカリキュラムに組み込まれた、制限された時間割の中で全体の見通しをたてておくことの必要性があり、もう一方では、その時々学生の状況に合わせた、体験学習に基づく授業展開をしていくことが求められているという、矛盾あるいは限界があると言える。このような矛盾や限界をどのように解決していくかが、大学の中で体験学習を行なっていく者の課題となるであろう。

同様に、毎回の180分の授業時間の内容とその配分も、プログラム実施のうえで重要な点となる。今回の授業実践においては、学生の状況に応じて授業を進めていくことによって、授業時間の後半に予定されていたふりかえりやわかちあいの時間が足りなくなるといったことがしばしば起こった。

この原因の一つとしては、学生の遅刻によって授業のスタートが予定どおりに行なえなかったことがあげられる。特にプロセス論Cではグループ実習を中心に授業が展開されるため、メンバーが揃わないと開始できなかったり、または、クラスを分けて授業を行なうために、担当スタッフが遅刻してきた学生にそのつど対応しなければならなかったことから、授業の開始時間が遅れることが多くなったからである。このことはしかし、プロセス論Cの授業だけに限ったことではなく、人間関係科自体がもっている風土とも関係していると思われる。教員が講義を行なうことのみによって進められていく授業とは異なり、学習者中心に授業を展開していこうとする人間関係科においては、学生のおかれている状況や学生自身の進み方を尊重し、それに合わせようとする風土が生み出されている。しかしこのことは、とすると、学生の授業への遅刻をも容認する結果となり、そのことがまた人間関係科の風土を作り上げていると思われる。

もうひとつの原因としては、実習の進行が、個人あるいはグループによって異なっていることがあげられる。複数のグループが同時に実習を行なう場合、全てのグループが同じように作業を進めることはなく、予定された時間内に課題を達成できないグループがある。この場合、授業のねらいを達成するため、あるいは個人やグループを尊重するために時間を延長することがあり、結果として後半に予定されていたプログラムを実施する時間が不足することとなる。

この点においてもまた、予定どおりに授業を行なうことと、学生の進み方を尊重することにおいての葛藤があると言えよう。講義と実習への時間配分をあらかじめ十分に検討しつつ計画を立てることと、その場に応じて予定を変更していくことの柔軟性が必要となるであろう。

(2) 講義内容とその組み込み方

体験学習による授業展開を行なうためには、学生の状況に応じた講義内容を提供することが求められる。プロセス論Cでは、学生のジャーナルとスタッフがとらえた授業における学生の様子から、学生の状況を判断し、授業のねらい

に即した講義内容を選択している。このため、プログラムを展開するうえで必要であろうと思われる講義内容であっても、学生の状況のとらえ方と、それを授業の中でどう扱っていくかという選択によって、授業の中で行なわれないで過ぎていくことも生じる。ここでは、第二部・第三部で報告したものの他に、どのような内容の講義を提供することが考えられるか、その可能性を考えてみる。

本プログラムにおいて提供されてきた講義の内容は、その時々学生の疑問や興味・関心に即したものであることをめざしており、それによって学生の気づきを深めたり、個人の学びを整理したりすることを援助したものと思われる。さらにこれらの学びを深める講義の可能性としては、個々の気づきや体験を学生自身のなかで関連づけできたり、統合できたりするような方策を提供することが考えられる。それはたとえば、グループで話し合いをするときの司会の仕方や意見のまとめ方、ミーティングの運営の仕方などといった、方法や手順、視点の提供が考えられる。あるいは、体験学習のサイクルを学習者自身が実施していくことができるように、たとえば、個人のあり方をふりかえり分析するモデル、セルフ・サイエンスや生育史の分析モデルのような、体験を分析する方法モデルを提供することが考えられる。

(3) その他のプログラム内容の可能性

前述したように、スタッフが提供する講義の内容だけでなく、学生の体験をどのように扱うかということも、プログラムを作成していくうえでの重要な課題となる。ここでは、学生の体験をどのように取り扱うかという側面から、本プログラムで行なったもの以外のプログラムの可能性を考えてみたい。

まず1つは、オブザーブとフィードバックのスキルを高めるためのプログラムについての可能性である。プロセス論Cでは、体験学習によってグループや個人の成長をめざし、そのためにメンバーによるフィードバックの機会をしばしば提供してきた。特に実習「PO・PO」では、参加者は観察者からもらうフィードバックによって気づきや学びが深められることとなり、観察者はフィードバックのスキルを高める機会となった。観察者が適切なフィードバックを行なうためには、フィードバックのスキルとともに、状況判断の能力やオブザーブのスキルをもっていることが必要となる。そのようなスキルの向上のためには、たとえばビデオなどの視聴覚機器を活用することも有用であろう。また、今回のプログラムでは、特に観察方法について重点的には取り上げてこなかったが、この点についても今後の可能性としては、SYMLOGなどのような、かなり構造化された観察方法を提供することが考えられる。

2つめは、実習課題の違いによるグループ状況の違いについての、取り扱いについてである。学生のジャーナルの中には、グループの中での自分の過ごしやすさ・過ごしにくさの原因を、実習課題の内容と結びつけて考察しているも

のがしばしば見られたが、本プログラムを展開していくうえでは特にそのことについて取り上げてこなかった。しかし、たとえば情報カードが与えられて行なう問題解決実習と、メンバーの自由発言によって行なう問題解決実習やコンセンサス実習とでは、当然グループ状況は異なってくる。今後の可能性としては、課題そのものの性質とグループのあり方との関連について取り上げることが考えられる。それはたとえば、各プログラムの最終回において、グループと個人の変化・成長をとらえたのと同様に、課題によるグループ状況の違いからグループや個人のあり方をふりかえることが考えられる。

3つめは、授業での体験を一般化するプログラムの可能性についてである。ラボラトリー方式による授業を実施する時の課題の一つは、その非日常の体験を、どのように日常生活のなかに取り入れ、活かしていけるかということにあるといえるだろう。このことはプロセス論Cの授業においてもいえることである。プロセス論の教育目標は、日常の社会生活の中でチェンジエージェントとして行動できる人間を育てることにある。しかし現時点では、授業での学びを、どのように日常生活でのさまざまな対人関係につなげていくかということとは、学習者自身の意識に任せられているといえるであろう。その点において、日常生活と授業とのかけ橋となるプログラムの開発が求められていると思われる。たとえばプロセス論では、1年生と2年生、または初めての受講者と2回目の受講者が一緒にグループを作って授業を行なっているが、このようにできるだけさまざまな立場のメンバーとともに学べることは、日常生活への学びの転用にとって重要であると思われる。学習メンバーの多様性という点については、女子の短期大学という教育の場で実現するには限界があるであろうが、現行されている社会人入学や研修生制度によって、年齢や経験の異なるメンバーとともに学べることは重要であろう。

あるいはまた、学生が日常生活の中で体験していることを出しあって、それを授業の中で取り上げることや、フィールドワーク（フィールドワーク報告、1994、津村、1992）のように、なんらかのねらいにもとづいて学外で行動を試み、それを授業で取り上げたりすることも考えられる。

上記のような新たなプログラムを開発するにあたっては、その内容に応じた新たな実習の開発が常に求められているといえるだろう。また、これまでに実施されてきた実習についても、学習者が興味や関心をもって臨むことができるものであるために、常にその内容の検討や評価がなされなければならない。本プログラムにおいても、「私が涙を流すわけ」や「人間のキャッチコピー」のように新しい実習が作られたり、「私の宝物」、「私からのプレゼント」のように、これまでの実習を授業のねらいや学生の現状に合わせて改良し、試みてきた。大学という教育の現場で実習を開発し実施していくためには、今の学生が抱いている興味や関心、またはその時代にあったトピックスを実習の中で取り上げていく必要があるだろう。

2. 教員の関わり方の課題：グループのまとまりが崩壊したケースより

第二部の第7回目（p.79）にて触れたように、このプロセス論の前半の授業においてグループのまとまりが完全に崩れてしまった状態でグループが解散したケースがあった。このケースを検討しながら、教員が学生のグループの状況を把握したり介入したりできる限界点、ひいては体験学習のファシリテーターがどこまで“ともにある(witness)”ことができるかを考えてみたい。

(1) ケースの概要

このケースは筆者（中村）が担当していたグループであり、2年生4名、1年生2名の計6名から構成されていた。第1回の授業から合宿まで、2年生のAさんが課題を遂行していくリーダー的存在であった。

授業の記録を改めて読み返してみると、第1回目の授業（実習：「私をテニスに連れてって」）の時からこのグループの動きはぎこちなかったと記録されていた。この頃から既にグループとしての動きにくさや懸念の高さがあったようである。しかし、その後の授業においてはこのグループについて特に介入などが必要と思われるような動きを筆者は感じることはできず、あまり心配はしていなかった。

第5回目の授業（合宿の準備）のジャーナルにおいて、Aさんは「合宿の準備の話し合いでは、グループ全員でという感じではなく、どうも一部だけで決定へもっていった感じがしないでもない。」と書いていた。また、最後に作成したグループの変化曲線の記録では、第5回目の授業の時は「遠く、めんどくさく、土日がつぶれて、（みんな）あんまり合宿にいきたくなかった」とされている。つまり、すでに第5回目で、“しっかりとやっていきたい” Aさんと“意欲がわからなくて適当にやっていきたい”一部のメンバーとのズレが起きていたようであった（これ以外の要因によってもズレや葛藤が生じていたと思われる）。しかし、第5回目の授業は1つの教室に全グループ（16グループ）が集まって作業をした日であり、筆者は全体を見ながらこの時間を過ごしており、グループのこの状態もほとんどつかんでいなかった。

合宿第1日目のグループの商業作り時に、しっかりした商業準備をしたいと考えるAさんに対して、そんなにしっかりやらなくてもいいのでは…と一人のメンバーがAさんに言ったようで、Aさんはそう考えるメンバーとうまくやっていけないだろうと決定的に感じたようである（しかし、この時は筆者はウォークラリーの採点や商業タイムの司会などをしていたため、このようなことが起こっているとは全く気づかなかった）。

合宿第2日目のフィードバックセッションは、このグループのメンバー6名中3名の学生の体調が悪く（Aさんも含む）、元気のない（学生の言葉では“テンションが低い”）雰囲気だった。Aさんは先の商業作りの件は

フィードバックせず、内に秘めたまま、フィードバックセッションが終了した。ここでも筆者は時計を睨みながら時間を伝える係りをしており、このグループのフィードバックの内容はほとんど知らないままであった。

前半の授業の最終日である第7回目において、グループの変化曲線を描く作業がグループで行なわれた。グループ曲線を横造紙に描く作業が開始されると、いつも率先してグループを引っ張るAさんは全く動かず、2年生のBさんを中心にグループの変化曲線の作成が進められた。この作業の様子は「適当に終わらせちゃおうぜという雰囲気が進んでいった」とあるメンバーのジャーナルに記されていた。作業の間、Aさんはずーっと一言も話さず、視線も動かさず、じっとしていた。他のメンバーはAさんに対して作業の途中に働きかけをしなかった（実際は、何か働きかけをしなければ…と思いつつ、できなかったようである）。筆者は、これまでグループを引っ張ってきたのに今回突然動かなくなったAさんに驚き、またグループも緊迫した感じで、介入できる状態ではなかった。途中、Aさんがトイレに行くために席を立て教室から出たので、筆者も教室から出て、Aさんと少し話す機会をもった。その時にAさんから個人的な問題もあり現在混乱していることを聞き、「とにかくあのグループの中で時間が終わるまでいる」とAさんから伝えられた。筆者は「個人的な問題もあって混乱していることを他のメンバーに伝えてあげたら」ということをAさんに対して言いたかったが、混乱しているAさんを見ているとそれとも言えず、ただ「がんばれよ」とだけ伝えた。Aさんは教室に入り、グループに戻っていったが、その後もずっと一言も発しなかった。

曲線を描き終え、次に個人個人の各回の状態を曲線に合わせて同じ横造紙上に書く段階に入った。授業終了間近、一番最後にAさんに自分の状態を書く番になり、Aさんは「こんなやる気のないグループでやってきたと思うとイヤになる」と書き残した。他のメンバーはこの言葉に対してそこで反応せず、そのまま授業時間が終了した。この言葉を見て、怒ったり、悲しくなったりとそれぞれのメンバーにいろいろな気持ちが生じたようだが、一人ひとりのメンバーがどんな思いでその場にいたかは互いに共有されないまま、グループの解散となってしまった。

この出来事のあとに書かれたジャーナルから、各メンバーの思いや気持ちを拾ってみたい。Aさんは、「自分がどうしたらいいかわからず、グループの人が話していること1つ1つに対し嫌気がし、そして、自分のあり方が嫌でしょうがなく、今まで味わったことのないくらいの気分だった。合宿の時に決定的に自分の中で拒否感が出てから、今日の授業が非常につらいだろうと思っていた。あと1回だと思いついたが、どうしてもダメだった。グループの人達の理由だけでなく、個人的に今ズタズタであるため、あんな行動に出た。」と書き残していた。「合宿の時に拒否感が出た」というのはコマーシャル作りのあたりで象徴された、“適当にやればいいのに”と考えるメンバーに対するもので

あろうと推測される。この拒否感を合宿のフィードバックセッションの中で解消できず、その気持ちをもち続けたまま、この第7回目の授業に臨んだようであった。

Bさんは「(Aさんの)最後のコメントを見て悪かったとは思うけど、ここまでブスッとされると頭にくる。私も楽しくないと思う授業はいくつかあったけど、それなりに愛想ふりまいてグループを白けさせないようにしてきたつもりだ。でも今日は白けた。グループが別れるのでうれしい。」と、Cさんは「突然何もしなくなりムツリを決め込み、コメントに嫌なことを書き残した人がいたので残念に思った。もうその人と一緒にいるグループはイヤ。」と書き残し、Aさんに対して怒りを感じ、なぜこうなったのか、その原因を考えるよりも怒りの方が先立ったようである。Dさんは非常に混乱し、ジャーナルには何も書き残さなかった。Eさんは「リーダー的な人が黙っているだけで少しも話が進まない。その後、彼女の怒りみたいなものが伝わってきて、すごく暗い雰囲気になってしまった。…最後までリーダー役を演じてほしかったと思うのは私のワガママなんではしょうか。」と書き、Fさんは「体調が悪かったとか、生活面で忙しいとか、何が今日のAさんにそうさせたか分からないけど、…。(Aさんが)いつものように参加できるように声をかけてあげればよかった。…こういう時には何の役にも立てなかった。人が怒っている姿は苦手です。」と書き残していた。

(2) このグループに対する教員の関わりや介入の課題について

a.いかに“ともにある”ことができたか

(1)において触れたように、筆者はこのグループの様子を特に注意して観察していなかったことや、司会や進行をしていたためにグループの観察ができなかったことなどにより、このグループの状態をほとんど把握できていなかった。しかし、実習を用いた体験学習のファシリテーターは、1つのグループだけを持つことは稀であり、しかも1つのグループを持ってそのグループの中に存在しているわけではないので、グループの状態やプロセスを完全に把握することは不可能であろう。しかし、常にグループ内の会話の様子などを聞きながら、グループの状態やプロセスをできる限り把握するよう努める必要性がある。もしこのグループの“しっかりやろう”対“適当にやろう”という対立の状態が把握されておれば、第7回目の授業になる前の、実習でのわかちあいや合宿中のフィードバックセッションの時などにその点についてもっと深くフィードバックしあうように促す介入ができたかもしれない。

授業の実施者としての教員がグループのプロセスを把握するためには、いくつかのグループを渡り歩きながらその瞬間のグループの様子を観察することとジャーナルを見るだけでは確実に不十分であった。しかし、第5回目のジャーナルのように、そのグループの状態を表すサインはいたるところに存在してい

と思われる。実習中にメンバーの会話を聞きながらできるだけグループの状態を観察し、その観察結果を教員もメモとして残し、そしてジャーナルと付き合わせてグループの状態を把握するなど、いろいろなサインを見落とさないようにしていく必要がある。

b. グループのプロセスをメンバーが共有できるための介入について

この第7回目の授業の場面における最大の課題は、この場面で生じていた“プロセス”そのものを、グループのメンバーが共有できなかったことにあると思われる。真に生じていたプロセスはわからないが、筆者が予想するに以下のような悪循環的なプロセスが生じていたと思われる。

- Aさんは個人的な理由もあって混乱し動けなくなっていた
- 他のメンバーには他のメンバーに対する怒りとして伝わっていた
- 「そんなにブスッとすることないのに」と感じ、怒りを感じた
または 参加できるように声をかけたいがこわくて働きかけられない
- より一層Aさんは動かなくなる

実際に生じていたプロセスがこの場でわかちあえたならば、BさんやCさんも「このグループが別れるのでうれしい」という気持ちにはならなかっただろうし、それぞれが感じていたことをより深くわかちあうきっかけにもなったであろう。しかし、実際は、何が生じていたかを互いにわかちあわないまま、それぞれの誤解をそれぞれがもったまま、グループが解散してしまった。今思えば、この場でこのグループだけ残り、教員が介入しつつわかちあいを行なうことができれば、誤解のままグループが解散するのではなく、生じていたグループプロセスを見つめることができ、そこから新たな気づきができただろうかもしれない。しかし、現実的には、あの状況で学生がこの問題に直面化していくにはかなり重い問題であり、教員の介入に対して学生も抵抗し、スムーズにわかちあいができたとは思われない。

この場で起きていたことについてのわかちあいができなかったことを補う手段として、筆者はこの回のジャーナルに対してかなり長くコメントを書いた。コメントでは、それぞれのメンバーが感じていたことがグループで起きていたことの全てではなく、異なる思いをもっていたメンバーも存在していたことなどを中心に伝えた。これ以上の介入をしても、もうこの件について触れないでほしいと感じている学生は抵抗するばかりであろうと思われる。あとは学生が自主的にグループで生じていたプロセスを見出そうと努めてくれることを、または、今回の貴重な体験を将来のグループでの活動の際に活かしてくれることを祈るばかりである。

3. 今後の研究課題

我々教員は、これまでの経験によってこの授業の全体のプログラムを組み、また、授業時の学生の動きや学生からのジャーナルによるフィードバックも加味して個々のプログラムの計画や実施を行なってきた。教員のこれまでの経験はスタッフそれぞれの主観的な体験の積み重ねである。また、教員が学生の動きを感じたり、ジャーナルで書かれた内容を判断したりする作業は教員個人の判断の枠によってなされるものであり、これも主観的な作業である。このプロセス論の授業でもなされていたティームティーチングは、複数の教員がそれぞれの主観的な経験や学生の状況の判断を持ち寄り、ミーティングを重ねることによって、個人の主観の域を超えてより真実に近づくといった機能もあるが、複数の教員の主観によっても把握されていない“真実”も存在していると思われる。

その一つは、教員の行動が学生に知らず知らずの間に与えている影響である。教員のどのような行動が学生にどのような影響を与えるかを明らかにし、それを踏まえた上で学生と関わることにより、学生のより良い学びに教員が貢献することができよう。また、もう一つは学生のグループの中で生じているプロセスのうち、学生にとっても教員にとっても見えていないプロセスである。このような未知のグループプロセスのある程度普遍的な法則を把握することによって、小講義等でそれを伝え、学生の学びがより一層深まることになろう。

このように、表面には表れておらず教員が現段階で把握していないが実際生じている、教員と学生との間に生じているダイナミクスや学生のグループの中で生じているダイナミクスの“真実”を、主観ではない方法で把握していくことは、人間関係に生じているプロセスに関する教育を行なっていく教員にとって必須であろう。ここでは、より良い教育の実施に向けて、現段階では未知であり、日頃の授業展開の体験による主観的了解以外の手法によって明らかにすべき研究課題のうちのいくつかを挙げていく。

(1) コメントについて

コメントについては、学生に与える教員の影響について実証すべき研究課題である。今回の授業では、教員は担当する学生のジャーナルにコメントを毎回欠かさず書いた。しかしながら、コメントに対する学生から教員へのフィードバックはほとんどなく、それぞれのコメントが学生の学びにどのような影響を及ぼしたかは定かではない。

明らかにすべき問題として、コメントのタイプを特定化し、どのようなタイプのコメントがどのような影響を学生に与えるかを実証する必要がある。コメントを一覧してみると、「元気かー」という挨拶型、「頑張れよー」という励まし型、「こんな行動をしてみたら…」という奨励型、「このような行動にはあ

あなたの〇〇という面が表れているのかもしれない」とする解釈型、「このような点はすばらしい」という強化型、「あなたが言っていることはよくわかる」という支持型などが考えられる。他にもいくつかタイプが考えられると思われるが、KJ法を用いたり、各コメントの類似度を求めて統計的手法を用いるなどをして、ある程度客観性をもたせたコメントのタイプ分けを行なう必要がある。コメントのタイプを明確にすることによって、教員自身が自らのコメントがあるタイプに偏っていないかどうかチェックができ、そこから自らの姿勢や教育観を見つめ直すことができよう。また、コメントのタイプが分類された後、それぞれのタイプのコメントが学生にどのような影響を与えるかを明らかにしていく必要がある。それによって、それぞれのコメントのタイプの機能が明らかになったり、悪影響を与えるコメントのタイプが明らかになる。

また、今回の授業のように毎回コメントを書くことに伴って、教員が無理して心から浮かんできた訳ではない文字を書く場合も生じるが、そのようなコメントが学生にどのような影響を及ぼしているかも定かではない。毎回コメントを書くことの是非を明らかにするためにも、実証すべき課題である。

(2) プログラムの流れと個人やグループの成長との関連

IV-2. p.134にて記したように、我々教員は同時に複数の学生のグループを見ており、各グループの状況を常に把握しているとはいえない。教員が各グループの状況や学生の状況を把握しておくためにも、いくつかの測度を実施することができよう。現在、本学科で行なわれている人間関係トレーニングのTグループでは、ギブ [Gibb, 1964] の提唱した4つの懸念を測定するための項目が既に作成されており、実際に毎回実施されており、この測度をプロセス論の授業で実施することも可能である。また、この懸念の側面以外のグループの特徴を把握するために効果的な測度(調査項目等)を作成していく研究が必要であろう。

作成された測度を実施することは学生の学びにとっても有益である。プロセス論では、前半や後半の授業の最終日に個人やグループの変化をふりかえる作業を行なったが、それは学生のジャーナルやふりかえり用紙を参考にしながら主観的にふりかえるものであった。主観的なあとづけのため、変化をふりかえる際に変化に気づかなかったり自信がもてなかつたりして“変化していない”とふりかえる学生や、実際には変化していないのに“大きく変化した”とふりかえる学生がいるのかもしれない。このような主観的なバイアスがかかったふりかえりを少し客観的にする手助けとして、いくつかの測度を最初と最後、または毎回の授業の際に実施し、その測度の変化を参考にしながら個人やグループの変化をふりかえることも可能であろう。

(3) グループや個人の特徴と実習課題との適合性について

学生はしばしばジャーナル等で、実習課題の内容と、グループの中での過ごし

しやすさやグループ自体の動きを関連させて考察していた（今日の課題は私たちのグループに合っていた、など）。それが実際に生じていたプロセスであるかどうかを教員が学生にフィードバックしていく必要がある。その一つの方法として、実習課題そのものの性質とグループのあり方との関連について講義を行なう可能性については前述した（p.132）。しかし、その講義を実施し、学生に知見をフィードバックしていくには、現状ではあまりにその知見が少なすぎる。

社会心理学では、課題の性質とグループの特徴が関連して課題遂行に影響するという学生の考察を支持する知見と、失敗経験は外的（すなわち課題）に帰属されるという学生の考察を否定する知見の双方があり、学生が課題に原因を帰属していることが実際に生じていたプロセスであるかどうかは明確に断言できない。また、前者の知見については、スタイナー [Steiner, 1972] が課題を分類し（加算型、離接型、連接型など）、それぞれのタイプの課題についてグループ状況との関連で課題達成を予測するモデルを提供している。しかし、このモデルからプロセス論で用いられている実習課題とグループの特徴との関連に当てはめることは困難である。

どのような実習課題においてどのようなグループが課題達成しやすいか（または人間関係維持がされやすいか）、どのような個人がいる場合にグループとしてその課題が達成されやすいか、などを明らかにするために、今後のプロセス論の授業の中でグループや個人の特徴に関する変数を測定し、課題との関連を実証的に検討する必要がある。実証された知見を学生に伝えていくことによって、学生も主観的に課題と関連させて原因を帰属するのではなく、課題と関連して実際に生じているプロセスに気づくことができよう。

(4) まさに生じているグループ・プロセスの理解にむけて

小講義に用いられている知見（リーダーシップ、社会的相互作用の循環過程など）は 1960 年代から 1970 年代に見いだされた知見である。学生の体験学習による学びがより強固で客観的なものになるため、集団に関する社会心理学、社会学などのより最新の知見を取り入れていく必要があるが、こと社会心理学に関してはミニ・セオリー（特定の小さな状況の中での理論）が全盛であり、プロセス論の内容にうまく一致するものが見あたらない。学生のグループの中でまさに生じているプロセスを学生が理解する助けになる知見を、このプロセス論の授業の中で見出し、蓄積していく必要がある。上記 (3) の、課題とグループ状況との関連に関する知見を見いだすための研究もその一つである。また、その他明らかにできるものとして、①どのような個人が集まるとどのようなグループの特徴が形成されやすいかという、個人と集団のダイナミクス（ミクロ⇔マクロ・ダイナミクス）の問題、②ある種のプロセスが生じているときに、個人はどのような働きかけをするのが一番効果的であるのかという働きかけのスキルの問題、③どのような相互作用によってメンバー間の信頼感

が形成され、信頼感が自己開示やフィードバックにどのように影響するかという信頼感の問題、などが考えられよう。

V. おわりに

この報告書の冒頭にも記されたように『人間関係プロセス論』という科目は人間関係科が創設されてから17年目に、カリキュラム改正の結果、選択必修科目として設けられた。人間関係科は創設時より「体験学習」方式を基礎におき、さまざまな模索や試みが繰り返されたが、10年を経過したころよりそれまでの教育経験を検討し、2年間という限られた在学期間により集中的・効果的に人間関係を体験的に学習することを全面に押し出していく方向で、いくつかの変更が行なわれ、新たに設けられた科目がそれまでのものにとって変わられた。『人間関係プロセス論』はその中の柱となる科目である。このカリキュラム検討の中で学習者が「関係」について学ぶのではなく、「関係」そのものを学ぶ意味が問い直され、そのために「プロセス」をキーワードとする「コミュニケーションプロセス論」と「グループプロセス論」が新たに設けられた。

この報告書で取り上げられた「グループプロセス論」において、「関係」そのものを体験的に学習するということになると、まずそこに「かかわりの中に身をおく状況」が設けられ、その状況の中で起こっていることを素材としてふりかえり、指摘、分析することが学習となる。この「かかわりの中に身をおく状況」とは「グループプロセス論ではグループ体験であるが、その状況を構成する要素が様々であることから、殆ど無限の多様性をもっている。本来ならば、その無限の多様性に対応しながら、文字通り授業を創り上げていくべきであるし、最初のプロセス論はまさにそのような形で始められた。新しいカリキュラムの中での新たな模索・試みが始められたのである。そして3年ほどの模索の繰り返しの中から、グループプロセスを体験的に学ぶための大枠が形をとりはじめた。この大枠は6年にわたって教育実践のプログラムとしていくつかの修正を加えながら展開されてきた。この実践報告ではこの大枠に沿った授業が紹介されている。

学習の場に在る人間は何者にもかえ難いユニークな存在であり、また絶えず成長・変化をしている。そのことは「かかわりの中に身をおく状況」が常に流動的であり、絶えることの無い変化のプロセスを作りだしているとも言える。従って、ここで報告された大枠も決して完全なものとは考えられず、必要に応じて新たな修正が加えられて行くであろう。そのような修正の可能性のためにも、ここで形をとり始めた教育実践の大枠を明確にしておくことの意義があるように思われる。第一部の「教育目標と教育方法に関する理論と実際」、第二部の「プロセスの理解をめざした基礎プログラムの開発と実践の記録」、第三部の「プロセスへの意識的な働きかけをめざした応用プログラムの開発と実践

の記録」、さらに第四部の「人間関係プロセス論の授業の効果と今後の課題」は言うまでもなく南山短期大学人間関係科での実践報告であるので、他の教育場面で採用・応用されるためには、それなりの工夫が必要であるとしても示唆に富むものであろう。

教員も学生も一人一人何者にもかえ難いユニークな個性をもった存在である。教員も学生も授業から学ぶものは、おそらくそのユニークな存在者にふさわしく一人ひとりが個別化された気づきを体験し、その意味でプロセス論の学習は無限の広がりをもつものであろう。また、再受講した2年生において学びが深められたように、受講した学生の一人ひとりが将来、人間的に成熟する過程でプロセス論で学んだことを再確認し、深め、修正し、彼女達自身がそれぞれの「かかわりの中に身をおく状況」のなかで豊かな実を結ぶことを期待したい。

参考文献

- Argyle, M. 1981 *Social Skills and Health*. Methuen.
- Argyle, M. 1984 *Some New Developments in Social Skills Training*.
Bulletin of the British Psychological Society, 37, 405-410.
- Gibb, J.R. 1964 *Climate for trust formation*. In L.P. Bradford, J.R. Gibb, & K.D. Benne, (Eds.), *T-group theory and laboratory method*: 279-309, John Wiley & Sons. (柳原光 訳 1971 信頼関係形成のための風土 三陽二不二監訳 感受性訓練 日本生産性本部367-408.)
- Kolb, D., Rubin, I.M., & McIntyre, J.M. 1971 *Organizational Psychology: A Book of Readings*. Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.
- 南山短期大学人間関係科 1994 *人間的社会を切り拓く教育の冒険フィールドワーク報告 (1980-1990)*
- Porter, L. & Mohr, B. 1982 *Readingbook for Human Relations Training*. NTL Institute.
- Steiner, I.D. 1972 *Group Process and Productivity*. New York: Academic Press.
- 津村 俊充 1987 プロセスとは何か 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」, vol.4, 116-119.
- 津村 俊充・山口 真人 1992 *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* 南山短期大学人間関係科監修 ナカニシヤ出版.
- 津村 俊充 1992 *社会福祉施設などにおけるフィールドワークで学ぶこと—養護学校での人間関係実習を中心にして—*南山短期大学紀要第20号39-94.
- 津村 俊充 1993 *人間関係トレーニングにおける成長への変容モデル* 南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』, Vol.10, 179-185.
- 柳原 光 1976, 1977, 1982, 1985 *Creative O.D. —人間のための組織開発シリーズ— I、II、III、IV、V* 行動科学研究会 プレスタイム

資料 1

私をテニスに連れてって

【課題とルール】

課題：今日はとても天気の良い日曜日。花子さんは、隣町に新しくできたテニスコートにデートに誘われています。家を出かけようとしたところ、彼からFAXで送ってもらったテニスコートまでの地図が見当たりません。慌てて友達に電話をかけたところ、バラバラの情報しか手に入りませんでした。彼女に代わって、情報を出し合い、分かりやすい1枚のテニスコートまでの地図を作って、花子さんに教えてあげてください。

隣町に行くバスは、50分後に出発します。

- ルール：1. 花子さんに渡す地図は模造紙に書き、道順も指示してください。
2. 各自がもっている情報は、口頭で伝えてください。他人の情報カードを見たり、他人に渡したり、見せたりしないで下さい。
3. 情報を皆が見えるように一覧表の形で書き写すことはしないで下さい。

資料 2

プロセス論C
1994.4.12.

実習「私をテニスに連れてって」
ふりかえりシート

この実習（グループ活動）をふりかえって

1. グループの状況を、形容詞であらわしてみると、
() () () () () ()
2. あなたは、どれ程、参加できましたか。
(どのような点で、そう思いますか。)
3. グループのメンバーは、全体として、どれ程、参加していたと思いますか。
(どのような点で、そう思いますか。)
4. あなたは、どれ程、言いたいことを言えましたか。
(どのような点で、そう思いますか。)
5. グループのメンバーは、お互いに、どれ程、聴きあえていたと思いますか。
(どのような点で、そう思いますか。)
6. 誰の、どのような言動が、あなたに、どのような影響をあたえましたか。
(誰の) (どのような言動) (どのような影響)
7. 誰の、どのような言動が、グループの課題達成を促進したと思いますか。
(誰の) (どのような言動)
8. このグループでこれから取り組んでみたいことは…… (グループの中の私の動きで伸ばしたいこと、改善したいこと)

資料 3

プロセス論C

* * * * * JOURNAL * * * * *

年 月 日

学生番号 氏 名

1. 今日やったこと……

2. 今日の授業で気づいたり学んだりしたことは……

3. その他

資料 4

「的あて」実習

1. この実習の目的は、的を16発ねらい撃ちして最高得点をとることです。
2. 1回4発づつの一斉射撃を4回しますが、制限時間内ならいつ一斉射撃してもよろしい。時間内に射撃しない場合、つまり未発射分が出た場合には1発につき、1点の減点とします。また過剰発射した場合にはもたもたとえ的にあたっていても得点にはならず、過剰1発につき1点減点とします。
3. たて10よこ10のますの中になす目が6から15までの大きさまの的が一つあります。その的のます目のつながらり方は、たてよこで、斜めではありません。
4. 的の中のます目のそれぞれには1点、3点、5点と点数がついています。
5. グループは各「発射」を決定するわけですが、全発射を発射する代表者を決めておかなければなりません。その代表者の発射のみが有効です。
6. 一斉射撃をする場合、その代表者が自分たちの選んだますを皆にも聞えるようにスタッフに知らせます。例えばA5、C10、F2というように。そこでスタッフは、その発射したグループの得点合計を発表します。もしその代表者がますのない箇所を言った場合、撃ちなおしはできません。
7. グループは自分たちのますの紙をどのように使ってもかまいません。
8. グループはスタッフに質問することはできません。必要なことならば、すべてこの紙に記入させていただきます。
9. 制限時間は、この紙を配布した時から30分間とします。

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

資料 5

実習《的あて》

プロセス論C
1994.4.19.

【コンテンツ】
出来事・やったこと

【プロセス・データ】
私の中で起っていたこと（気持ち、考えなど）
コミュニケーション、意志決定、雰囲気など

◎プリントが配られた時

◎第1回目の発射前

発射時

発射後

◎第2回目の発射前

発射時

発射後

◎第3回目の発射前

発射時

発射後

◎第4回目の発射前

発射時

発射後

資料 6

実習「POPO」

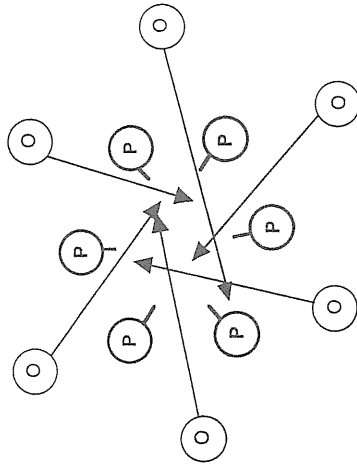
(グループ討議の参加と観察)

ねらい： 1.グループの中に起こっていること（プロセス）に気づく
2.グループの中での自分のありかたに気づく

手順： 1.導入、ねらいの説明

2.グループビンゴ（A、B、2つのグループを作る）
（観察のためのペアを作る）

3.Aグループは課題達成に取り組む（30分）
Bグループはそれを観察する



- 4.A・Bの席を入れ替わり、観察したことを話し合う
- 5.ペアで話し合う
- 6.A・Bが役割を交替し、3.4.5.を繰り返す
- 7.ふりかえり

資料 7

わたしが涙を流すわけ

平成5年（1993年）秋、18才から28才の男女各51名に対して、「あなたはそのような時に泣きましたか」というアンケート調査を行ないました。回答は自由記述で、思いつくままいくつでも記述してもらいました。以下の項目から、もっとも多くの回答があつたと思われる項目を1とし、以下2、3・・・と、同順位はつけないで最も回答が少なかったと思う項目を8としてください。あなたの順位づけを、各項目の左に記入してください。

_____ 失恋した時

_____ 試合に勝った時

_____ 大学受験に合格した時

_____ 怪我や病気で苦痛を感じた時

_____ 映画やテレビを見た時

資料 8

時 間	↓	メンバーの言動・グループの状況	コメント

コンセンサスによる集団決定をする際の留意点

今の時点での個人決定は、あなたの決定です。その決定はあなた自身のものであり、納得できない限り、変えないで下さい。

これから、コンセンサス（全員の合意）による集団決定をしますが、一つ一つについてグループの各メンバーが合意して、はじめてグループの決定となるわけです。コンセンサスはもちろん容易ではありません。従って、すべての決定が、各人の完全な合意を得ることとはできないかもしれませんが、少なくともある程度の合意を示し得る決定を作り上げるように努力して下さい。

1. 充分、納得できるまで話し合ってください。自分の意見を変える場合は、自分も他のメンバーにもその理由を明らかにする必要があります。
2. 自分の判断に固執し、他に勝つための論争（あげつらい）は避けて下さい。
3. 決定するのに、多数決とか、平均値を出してみるか、または取り引きをするといったような「葛藤をなくす方法」は避けて下さい。また、結論を急ぐあまり、あるいは葛藤を避けるために安易な妥協はしないで下さい。
4. 少数意見は、集団決定の妨げとみなすより、考え方の幅を広げてくれるものとして尊重することは大切です。
5. 論理的に考えることは大切ですが、それぞれのメンバーの感情やグループの動きにも、充分配慮して下さい。

プロセス・シート

この実習でのグループ活動を通して、

1. 個人（自分を含めて）の動き（発言、行動、感情など）について、気づいたことは…
2. グループの動き（グループ・プロセス）について、気づいたことは…
3. その他、気づいたことや学んだことは…

名古屋とさいて連想するもの

昭和58年（1983年）1月に、中部開発センターが、全国の名古屋市をのぞく政令指定都市*に東京を加えた10都市に職場をもつ有識者**に対して、

「名古屋とさいて連想するものは」

という質問をし、思いつくままに列挙してもらいました。このとき日本の有識者が最も多く挙げたと思う言葉を1とし、以下順に、2、3、……と同じ順位は付けず、最も挙げられることの少なかつたと思う言葉5までの順位を各項目の左の線上に記入してください。（自分の決定理由を余白にメモしておく、後の討議に役立てください）

*名古屋市を除く政令指定新市とは、札幌、川崎、横浜、京都、大阪、神戸、広島、北九州、福岡を指す。

**有識者というのは、各方面で指導的立場にある方々を指す。

_____ パチンコ

_____ 名古屋城、金のシャチハチ

_____ ケチ、がめつい

_____ ういろ

_____ きしめん

グループメンバーの働き観察表

	メンバー名								
課題達成の役割・機能	①あらたに始める、記録する、口火をきる（中間でも）								
	②情報、意見、アイデアなどの提供を求める								
	③情報、意見、アイデアなどを提供する								
	④明確化したり、吟味したり、解釈したり、判断したりする								
	⑤関連づけ、まとめやしめくりをする（中間でも、終わりでも）								
	⑥合意をとりつけたり、意見一致どうか確認する								
	⑦記録したり、座席を変えたりなど技術的に貢献する								
合計									
集団維持の役割・機能	⑧あたたかく励ましたり、支えたりする								
	⑨雰囲気を作ったり、感情を表わし、確め、共有化する								
	⑩緊張を緩和させたり、調和をはかる、なかをとirimoff								
	⑪進歩する、グループの線にそって妥協する								
	⑫課題を達成するための標準を示す、規範をつくる								
⑬総理役、進行役をつとめ、コミュニケーションを促進させる									
⑭観察して、フィードバックする									
合計									

ウォークラリーの進め方

- 1 チームは、コマ図の番号順に、チームで歩く。
- 2 コースの中にいくつかのチェックポイント (C.P.) がある。そして、C.P.ごとに問題があり、チームは、その問題を解くことで点数が与えられる。なお、C.P.は、道路から1メートル以内のところに置いてある。住宅や建物の中には置いてない。
- 3 C.P.がいくつあるかは、あらかじめ教えられないが、最後のC.P.には、「これが最後のC.P.である」旨が書いてある。

ウォークラリーの採点方法

- 1 得点の一番少ないチームを優勝とする。
- 2 所用時間を1分1点で計算し、基礎点とする。
チームの先頭がスタートした時から計り始め、チームの最後尾がゴールに入った時まで計る。
- 3 C.P.を全部通過すると、マイナス50点。ただし、問題をそのまま写してやること。
- 4 C.P.を一つとばす毎にプラス10点。
- 5 C.P.にある問題を解く (正解) 毎にマイナス10点。
部分的に解けている場合は、多少考慮する。

私がいいた私、私が見たあなた

______さんを、たとえると

グループの中であなたについて気づいたことは

______さんを、たとえると

グループの中であなたについて気づいたことは

______さんを、たとえると

グループの中であなたについて気づいたことは

☆グループの中の自分について聞いてみたいことは

______さんを、たとえると

グループの中であなたについて気づいたことは

______さんを、たとえると

グループの中であなたについて気づいたことは

______さんを、たとえると

グループの中であなたについて気づいたことは

______さんを、たとえると

グループの中であなたについて気づいたことは

グループへの指示書

グループへの課題は、春子さんたちのサイクリング・ツアーのグループが、A地点を出発して、B地点、C地点、D地点、E地点、F地点のチェック・ポイントをクリアし、帰路、D地点、B地点を巡って、元のA地点に戻ってくるのに、何ウォークかかったかを決めることです。

グループのメンバーは、この課題を解くのに必要な情報カードが配られます。グループは、全体として、この課題を解くのに必要な情報のすべてをもっています。

各自が持っている情報は、口頭で伝えてください。他のメンバーのカードを見たり、自分のカードを他のメンバーに渡したり見せたりすることはできません。

また、情報を皆が見えるように黒板や模造紙などに、そのまま書きうつすことはできません。(つまり、情報の一覧表を作ることはできませんが、単語や図を書くことはできます。)

今から30分以内に解いてください。

プロセス論C 後半での私の課題は

1. 実習でどのようなことが起こっていたのか、時間の流れにそって書き出してみよう。

グループの中で起こっていたこと

私の中で起こっていたこと

2. このグループに対する私の印象は・・・

グループへの課題は、与えられたブロックを用いて、
模型とまったく同じ物を作ることです。

作業は、以下の2つの手順とルールにしたがって行なわなければなりません。

<手順1>：計画・準備

- ・組み立て作業に入る前に、組立のために最も有効な方法を話し合います。この段階では、ブロックを組み合わせてみることはできません。
- ・模型を見に行くことはできませんが、その場で模型の図を書き写すことはできません。また模型に手を触れてはいけません。
- ・見に行くことができるのは、グループから常に一人だけです。
- ・見にいく人を交替するのは自由です。

<手順2>：組み立て作業

- ・計画・準備が終わったら、「組み立て作業を始めます」とスタッフに知らせ、作業に入ります。
- ・組み立て作業が始まったら模型を見に行くことはできません。
- ・組み立て作業が終わったらスタッフに知らせ、出来上がった作品を審査してもらいます。
- ・スタッフは審査の結果、作品が「完全」か「不完全」かを知らせます。
- ・作品が不完全な場合は、もう一度、手順1<計画・準備>の段階に戻り、作品が完全にできるまで手順1から手順2へ進むことを繰り返します。

作業時間は、スタッフがスタートの合図をしてから60分間です。

実習《ブロック・モデル》

今日の私の行動目標は？

(併読台の時間も読んでみましょう！)

【コンテンツ】	【プロセス・データ】
出来事・やったこと	グループの中で起こっていたこと 私の中で起こっていたことなど

計画段階

組立実施段階

分かれ合いの中でのグループと私

1。あなたの行動目標は、どのぐらい意識されていましたか？そして、どのよう
に達成されましたか？

2。グループの動きと自分の動きで気づいたことは？

【グループの動き】

【自分の動き】

グループ・プロセス質問表

グループ・プロセスを観察するための問い。
(このような問いを頭において観察する)

課題達成機能

- ・課題達成のための最善の方法、取り組み方についての示唆を求めたり出したりするのは誰か。
- ・既に話された事柄をまとめたり、グループに今何が起っているかを明確化するの誰か。
- ・専攻、アイデア、意見、フィードバックなどの選択を求めたり、出したりするのは誰か。
- ・グループの目標に向かって進むようにするのは誰か。
- ・テーマがとんだり、脱線するのを防ごうとするのは誰か。
- ・示唆を書きとめたり、グループ決定の記録をしたり、討議の成果を書きとめるのは誰か。

グループの形成・維持機能

- ・他のメンバーの参加を促がすのは誰か。
- ・他のメンバーの考え、気持などを明確化するの誰か。
- ・メンバー間の意見の調整をしたり、グループの緊張をほぐしたりするのは誰か。
- ・他のメンバーの発言をうながすのは誰か。
- ・他のメンバーの発言をよく聴きとり、支持的に行動する傾向の強い人は誰か。
- ・グループの過程をよく観察し、フィードバックをするのは誰か。
- ・他のメンバーを切り捨てたり、参加を妨害するような人は、なぜそうするのか。
- ・アイデアはどのようなように拒否されるか。拒否された時のその人の反応は、アイデアは拒否されてもその人は拒否した相手を支持しようとする試みが見られるか。

メンバーシップ

- ・グループ内にサブ・グループがあるか。
- ・グループの“外にいる人”がいるか。
- ・グループに“入っている人”と“外にいる人”とはどのような違った扱いを受けているか。
- ・“入ったり出たりする人”がいるか。どのような時にそうしているか。

資料20-(2)

- ・メンバーの参加度の移り変りは、
- ・メンバーはどのようにグループに受け容れられているか（入れられているか）。
- ・グループはどのようにまとまっているか。

メンバーの感情

- ・怒り、いらだち、欲求不満、情嵐、興奮、頂固、防衛、競争心などを無害のしるしから推測すると、
- ・感情表現、ことに否定的感情の表現を抑えようとしているか。
- ・誰のどのような感情表現が、誰にどのような影響を与えているか。
- ・誰のどのような感情表現が、グループの目標達成にどのような影響を与えているか。

コミュニケーション

- ・発言回数が多い人、少い人は誰か。
- ・発言の少い人は、どのように取り扱われているか。
- ・冗談はどのように解釈されているか。
- ・誰が誰に話しかけることが多いか。全く話しかけられない人は誰か。
- ・メンバーは相互に聴き合っているか。
- ・気がついたことを卒直に相手に伝えているか。（ホンネを言っているか）
- ・話し合いは概念的、知的なレベルでなされているか。
- ・話し合いの中でメンバー相互の感情も表明されているか。それは受け容れられているか。

リーダーシップ

- ・影響力の強い人は誰か。いつもその人であるか。その人に聞こうとしているのは誰か。
- ・影響力の少いのは誰か。なぜそうなのか。
- ・影響関係に移り変りがあるか。それを要するのは誰か。
- ・統合関係、リーダーシップのとりあいがあるか。そのようなことはグループにどのような影響を与えているか。
- ・誰のどのような言動が、グループに、あるいは個人にどのような影響を与えているか。
- ・影響力のスタイルは、専制的、なだめ役的、自由放任的、民主的、そのスタイルは目標達成にどのような影響を与えているか。

資料20-(3)

意思決定

- ・他のメンバーにチェックすることなしに決定し、実施しようとする人がいるか。それは、他のメンバーにどのような反応を起しているか。
- ・一つの話題から他の話題にとびうつったり、とび交うことがあるか。誰がそうするのか。なぜ。
- ・一部のメンバーの示唆や決定を支持するのは誰か。それによって2、3の人で決定してしまおうとする傾向があるか。
- ・決定は多数決か、全員合意か、少数支配か。
- ・他から認められないメンバーの意思決定への貢献度は、

目標

- ・個人の目標は、どのようにグループで分ちあえているか。
- ・グループの目標は、メンバー全員が理解しているか。それはどのようなにして、
- ・グループの目標は、メンバー全員に共通のものとして受け容れられているか。
- ・話し合いや仕事の途中で、いま、何をしているか、メンバーに共通の理解があるか。

時間管理

- ・メンバーに時間に対する意識がみられるか。どのような行動に見られるか。
- ・誰がどのように時間を管理しているか。

組織化

- ・目標達成のためにどのような手続・手順がとられているか。あるいは、無計画にすすめられているか。
- ・メンバーに役割が分担されているか。そのことが目標達成にどのように影響しているか。

規範

- ・どのような事柄がタブーになっているか（してはいけないこと）。それを強化しようとしているのは誰か。どのように。

- ・変に適應しているようなことは、なぜ、
- ・安島な合意は、あるとすればなぜ、
- ・不一致はどのように取り扱われているか、
- ・してもよい疑問とそうでないものがあるか、たとえば「自分のことをままず言うから君も云え」など、
- ・話題についてどのようない制限があるか、
- ・変にあらわれている約束、ルールは、 聴衆のうちに認めている約束、ルールは、

雰囲気・風土

- ・全員が飲入しているように見えるか、仕事をしようとする雰囲気か、遊びに満足の雰囲気か、 逃避的か、 活気があるか……など、
- ・友好的、同情的雰囲気をよとす傾向があるか、 憂鬱や不愉快な感情を抑えようとする試みが見られるか、 それらを推進しているのは誰か、
- ・憂鬱、不一致の雰囲気をよとす傾向があるか、 それを推進しているのは誰か、
- ・雰囲気を表わす言葉の例
開放的・閉鎖的・あたたかい・クール・冷い・支持的・援助的・挑発的・あいまい・なれあい・徹底的・防衛的・緊張的・対立的・拒否的……

プロセス論 C
1994, 6.21

ゲルバーへの課題

ひとりひとりが書いた「人間関係科で学べるものは？」を反映した、「人間のキヤッチコピー」を作って、横道紙に書いてください。

その際、次のような点に留意してください。

- ① 見たら絶対に入学したくなるようむきコピーであること。
- ② メンバー全員の人関への思いがわかるコピーであること。
- ③ 発表する際に、そのコピーの作成意図（コンセプト）を説明できること。

資料 22

砂漠で遭難した時にどうするか

次の状況は、2000にもよる実際のケースにもとづいてつくられたものである。

7月中旬のある日、午前10時頃、あなた方が乗った双発の小型飛行機は、アメリカ合衆国の南西部にある砂漠の中に不時着しました。不時着した際、飛行機は大破し炎上、操縦士と副操縦士は焼死しましたが、あなた方は奇蹟的に大きなけがもなく無事でした。

不時着はあまりにも突然で無線で救援を求める時間もなく、また現在位置を知らせる時間もありませんでした。しかし、不時着する前にみたまわりの景色から、あなた方は飛行アランに示されているコースから約100キロメートル離れた所にいる事がわかっていました。また、操縦士は、不時着直前に最も近くの住居地は約110キロメートル南南西にあることだけをあなた方に告げていました。この付近は全く平坦で、サボテンが生えている他は不毛の地域です。不時着直前の天気予報では、気温は約43度Cになるだろうと書かれています。それは、地面に近い足元では50度Cにもなるだろうことを意味しています。

あなた方は、軽装——半袖シャツ、ズボン、靴下、タウリンシューズという服装で各々1枚のハンカチとサングラスを持っています。また全員で、900円ばかりの小銭と一万円の紙幣、1箱のタバコとボールペンは1本あるのみです。ただ飛行機が燃えてしまう前に、あなた方は次の12の品物をかろうじて取り出すことができました。

あなた方の課題は、これら12の品物を、あなた方が生き残るために最も重要と思われるものから順番に、1から12までの順位をつけることです。生存者は、あなた方のチームメンバーと同等であり、またみんなが協力しあうことを同意しています。

(12の品物) _____ 懐中電灯 (乾電池が4つ入っている)

_____ この地域の航空写真の地図

_____ 大きいビニールの雨具

_____ 磁石の羅針儀

_____ 弾薬の装てんされている45口径のピストル

_____ 赤と白の襟様のパラシュート

_____ ガラスびんに入っている食塩 (1000錠)

_____ 一人につき1リットルの水

_____ 「食用に適する砂漠の動物」という本

_____ 一人1着の軽装のコート

_____ 化粧用の鏡

_____ 約2リットルのウォッカ

グループ集計表

砂漠で遭難した時にどうするか

グループ

名 前

メンバー 項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	グループ 票差	研究者 の解答
	票差	票差	票差	票差	票差	票差	票差	票差	票差	票差	票差	票差		
懐中電灯														
航空写真の地図														
ビニールの雨具														
磁石の羅針儀														
45口径のピストル														
赤と白のパラシュート														
ガラスびんの食塩														
1リットルの水														
「砂漠の動物」の本														
軽装のコート														
化粧用の鏡														
約2ℓのウォッカ														
票差総計														個人平均票差

資料 23

コンセンサスによる集団決定の比較表

グループ	グループ計画以前		グループ討議以後			
	I	II	III	IV	V	VI
A	グループ・メンバーの平均誤差	正確度の一番高かったグループ・メンバーの誤差	グループでつけた順位の誤差	メンバーの平均誤差(Ⅰ)とグループの誤差(Ⅲ)との比較	グループの得点より、よい得点をとった人数	正確度の一番高かったメンバーの得点(Ⅱ)とグループの誤差(Ⅲ)との比較
B				+		+
C				+		+
D				+		+
E				+		+
F				+		+
総平均						

コンセンサス実習 ふりかえり用紙

1. あなたはどの程度自分の考えを主張できましたか
(どのように)

1 2 3 4 5 6
できなかった できた

2. あなたはどの程度、人の意見を聞けましたか
(どのように)

1 2 3 4 5 6
できなかった できた

3. グループはどの程度コンセンサスが出来ましたか
(どのように)

1 2 3 4 5 6
できなかった できた

4. コンセンサスによる集団決定をしてみて、(多数決と比較して) どのように感じましたか

5. 決定過程の中で誰のどのような役割・機能(リーダーシップ)に気づきましたか
誰の : どのような

6. その他

資料 26

プロセス論C
1994.7.12.

グループと私の変化と成長

… プロセス論後半を通じてのグループの変化をふりかえり、グループの中の私の変化・成長を確かめる …

月日・やったこと	グループの変化	私の変化
5/31 新しいグループ の誕生 英習「ミツバ、 ウオーユ」		
6/7 英習「アロック モデル」 わからぬわ からぬわ		
6/21 「PO-PO」(1) 英習「人間の キャッチコピー 作り(1)」		
6/28 「PO-PO」(2) 英習「人間の キャッチコピー 作り(2)」		
7/5 英習「CID」 (夢中で準備 した)		

資料 27

プロセス論C
1994.7.12.

1994年人間関係プロセス論C レポート課題

人間関係プロセス論Cで、どのようなことを体験したか、そして、気づきや学びにはどのようなものがあったかを記述し、グループの中での自分のこれらの課題を考え、レポートしてください。その際、以下の手続きによってレポートを作成してください。

- (1) ファイルを整理する
〔これまで配布された資料・ふりかえり用紙〕
〔ジャーナル等を整理してください〕
- (2) 全日程表を参考にして、各回ごとの、具体的な体験からの気づき・学びを記述する
- (3) (2) のデータをもとにして、グループの中での私やグループ・プロセスについて分析し、考察すること
- ※小講義で聞いた用語や、テキストの『人間関係トレーニング』に出てくる用語を用いて考察すること
- (4) まとめと今後の課題として「これからの自分」を考え、記述する

- ☆表紙：レポートには、表紙をつけて綴じること
- ☆タイトル：上記の内容にふさわしいタイトルを付けること
- ☆用紙：B5のレポート用紙とする（ワープロ可）
- ☆枚数：特に制限を設けない
(自分の体験を語り、考察するのにふさわしい枚数)
- ☆提出物：レポートとともに、整理したファイルも同時に提出すること
- ☆締め切り：1994年7月25日（月曜日）午後4：00まで
- ☆提出場所：人間関係科事務室

