追手門学院大学教育研究所紀要
第 29 号　2011 年 3 月　pp.26–38

ディスカッションを中心とした自己獲得的学習

心理学部心理学科准教授　**永野　浩二**

はじめに

筆者は、2009 年に、これまでの大学での授業経験の中でもインパクトの強い授業を体験した。この時の授業の特徴を以下にまとめる。

①筆者の担当してきた授業の中では、学生はこれまでで最も自主的に学習を行った。

②殆どの学生が、毎回、かなりの量の事前学習をしていた。

③殆どの学生がほぼ休みなく出席した。全体の出席率は 95% を超えていた。

④授業中に寝ている学生はひとりもおらず、皆が参加していた。

⑤受講生は、多くのチャレンジ（沢山の文献を読むこと、毎回新しいメンバーと交流すること、人前で個人的な意見を表現すること etc.）を行った。

⑥学生は授業の進め方や内容に関して、しばしば自主的にアイデアを提供した。教員（筆者）は積極的にそれを採用した。

⑦教員は殆ど専門的な知識を教えなかった。

⑧にもかかわらず、結果的に、伝達型の授業（教員が一方的に知識の伝達を行う形式の授業）よりも、はるかに多くの学習が受講生に生じた。

⑨また、教えていないにもかかわらず、受講者の筆者への評価はかなり高かった。授業中の小グループの発表や終了後の記述式の感想では、「私達は永野先生が大好きです」という表現がしばしば見聞きされた。

⑩筆者は、受講生が「自分自身でいられる場」、即ち、「自分自身を表明しても大丈夫と感じられるような安全な場」を提供することに最大のエネルギーを使った。

⑪筆者にとっても本授業はチャレンジであり、この講義から次のことを学んだ。

・学生には学習者としての力があり、その力は充分に信頼できるものである。

・学生は高度な学習を求めている。

・教員が一方的なリーダーシップを発揮したりせず、「人に何かを教えたいという欲求」や「教えなければいけないという義務感」から自由になり、ファシリテーターに徹することができた

時、学習者自身の力は発揮されやすくなる。
・上記の学習者の力は、批判されることのない安全で良好な関係の中で発揮されやすくなる。
・そのことは教員にも当てはまった。すなわち、教員が受講生に受け入れられ、暖かな関係に支えられることで、教員自身が体験から学び、より新しいことへ挑戦する意欲が増した。

本稿は、学生と教員が共に取り組んだディスカッション中心の授業実践の報告である。

1. 新しい参加型の授業への歩み

今回報告する授業は、心理学科 2 回生秋学期に開講している特殊演習 1 である。この科目は、学部改組の際にできた新しい科目であり、2007 年からの開講科目である。複数の教員が、それぞれ最も得意なことを行う演習科目として設定された。

(1) これまでの演習授業への不満

筆者は、これまでの演習授業に対して、かねてより不満があった。以下に理由をあげる。
①演習は発表形式で行われることも多いが、発表者以外の受講者がしばしば受け身になりがちである。
②発表者の発表も往々にして調べてきた文献の要約に留まる。
③その結果、演習で「行動に意味のある影響を与えるような学習」（Rogers, 1957：ロジャーズ, 2005）が、発表者・フロアー相互に生じにくい。

(2) 自己獲得的な学習へのチャレンジ

Rogers（1957：ロジャーズ，2005）は、「他者に教えることができるものは、いずれかと言えば、どれもとるに足らないことであって、行動にはほとんどあるいはまったく意味ある影響を与えないように思える」「行動に意味のある影響を与える学習とは、自己発見的、自己獲得的な学習だけであると感じるようになってきた」と述べている。

自己発見的、自己獲得的学習とは、学習者自身にとって学ぶ必然性がある学習、即ち学びたいと思う内容に取り組むことが前提となる。また、その学習では学習者が主体的に関わり、時に試行錯誤を繰り返しながら、学習者自身の感情を知的な作業と切り離さない学習が行われる必要がある。

そこで、筆者は、2008 年の特殊演習 1 で、「学ぶ内容自体を自分達で組み立てていく授業」というコンセプトの演習を行った。学生に、「自分は何を学びたいと思っているか？」というところから考えてもらい、もっとも自分に必要な学習を自ら創っていくという「自己獲得的な学習」を試みようとしたのである。

この時の授業の評価は難しい。筆者も含め受講生の多くは、最初の数回の授業では大いに混乱し

た。「学習者全員と共に一から創っていく授業」というのは、思った以上にエネルギーが必要であった。結局、途中からは、学生が好きなテーマを選んで発表したり、心理学を応用したグループワークを行ったりするなど、比較的皆が馴染んだ形式に落ち着いてしまった。最終日の参加者からは、「かつてない授業で新鮮だった」という感想もみられたが、「初めの頃の期待が大きかった。後半、何だか物足りなかった」という感想も寄せられた。

この時の授業は、筆者に（おそらくは受講生にも）大きなインパクトを与えた。その中から、筆者は以下のことを学んだ。

①「やりたいことを見つける」という学習形態に学生達は慣れていない

「学びたいことを一から創り出していく」という作業は、「教える－教えられる」という関係に慣れている学生には、思った以上に高いハードルであった。また、筆者自身にもまだまだ力量（経験と方法論）が不足していると実感した。

②しかし、多くの学生は、新しい体験自体に関心がある

一方で、学生達は、「何か意味のある学習をしたい」「これまでにないチャレンジをしたい」という意欲を見せた。数人の学生は、授業終了後や授業と授業の合間に筆者の元を訪れ、自分が何をやりたいのかを主張した。これらの動きは全く自主的なものであった。また、ほとんどの学生が、「何をしたらいいのかはわからないけど、何かをしたい」との意思を授業中に示した。ただ、その方法論やイメージが具体的につかめないようであった。結果、小グループでの発表に落ち着いたが、方法さえ見つかれば、より自主的で強いコミットメントが生じる授業が可能であると思われた。

③学生は、個別には教員に意見をしたり提案したりする力を持っている

学生には提案力、企画力があると感じられた。しかし、馴染みの少ない集団場面になると、その力は発揮されにくくなるようであった。本演習の 30 名近い集団では勿論のこと、場合によっては 3～4 名程度の小集団でさえ、自己表明はチャレンジになるようであった。

④集団の中で自分自身の考えや意見を述べるためには、「場への安全感」が必要である

多くのグループを長年運営してきた村山（2002）は、若い世代に対人不安傾向があり、「一人ひとりに初めに安心してもらえるような状況を作らないとグループにならない」ことを指摘した。集団の中で自主性を発揮し、豊かな相互作用が生じるためには、「場への安全感」を高める必要があると考えられた。

2. 2009 年特殊演習 1　～新しい参加型授業の構想～

2008 年度の経験を踏まえて、筆者は何を学生と共有したいのかを改めて考え、以下のような学習内容と方法を選択した。

①学習内容自体を一から学生が創るのではなく、基本的な内容は筆者が考える。

②学生のチャレンジ欲求や学習意欲を満たすような新鮮で手応えのある教材を選ぶ。

教材選択にはかなり時間をかけ、以下のような基準で文献を選んだ。

・思春期・青年期に関する臨床心理学的知見を含むもの（大学生という時期の体験が刺激され整理されるような文献として）
・より高度な専門教育に触れてもらうための臨床心理学の最新論文（新しい理論・技法に関するもの）
・臨床心理学の古典的な名論文や代表事例（読んで面白い事例）
・この時期に話題になっていた臨床心理のトピックス（2009 年には、俳優やアイドルの薬物依存が話題になっていたため、依存症に関するものを選んだ）
・体験者の視点から書かれた手記（研究者の視点ではなく現場の視点を入れる）
・マンガ（言語以外の媒介によって人の心理を表現したものは、言語のみの学習をしばしば補完してくれる）

③授業はディスカッションを中心とする。

各文献の発表者を決めて発表を行うが、発表者は「感想」と「意見」のごく短い発表のみを行う。他の受講生は文献を予め読んでいることを前提として、授業はディスカッションを中心とする。これは、「発表する人」「ただ聞く人」というような役割分担が生じないようにするためである。

④学生が主体的に参加でき、積極性を発揮しやすくするために、「場の安全性」を高めることを重視する方法を用いる。

「場の安全性」を高める工夫を、筆者は以前からかなりのエネルギーをかけて行ってきた。スタートの時点では、以下のことに配慮しながら進めた。

・ディスカッションは話しやすいように少人数のグループで行う
・ディスカッションに入る前に、アイスブレークとして、毎回自己紹介を行い、「顔見知り」を増やす
・自己紹介の内容はなるだけ新鮮なものになるようにする
・自己紹介の内容は、安全なものから徐々に深い内容のものに移行していく

即ち、「事実中心」から「感情や個人的な考え中心」へ、「単純なもの」から「話すのが複雑なもの」へ、「話しやすくお互いのポジティブな面が現れるようなもの」から「若干ネガティブなもの、多様なものを含むもの」へ少しずつ移行していった。具体的なテーマとしては、「好きなこと」「最近ハマッていること」、「今日これをやると一日が充実すると思うこと」を比較的初めの方で、「初恋の思い出」、「尊敬する人・好きな人」、「自分の本質」、「捨てたいもの」などは後半の話題として選んだ。

・自己紹介は筆者が初めに行う

自己紹介は、筆者が必ず初めに行った。無理をしないで正直に話すモデルになるよう努め、でき

れば場の雰囲気が柔らかくなるよう気をつけた。

・オチをつけないでよいことを保証する

自己紹介に限らず、意見を言う場合、優れた意見や面白い意見を言う必要がないこと、特にオチをつけないでよいこと（関西でグループワークをやる場合、特に強調しているが、これは福岡出身である筆者の偏見であろうか？）などを、毎回伝えた。

・筆者自身が心から一緒にやりたいと思うことを行う

形式的に振舞ったり、自分は本来やらないようなことを学生にのみ強いることがないよう、筆者自身が自分の気持ちを正直に話し、正直に行動するよう心がけた。

・「発言しなくてもよいこと」「自分のままでいてよいこと」を保証する

同時に学生がやりたくないことを無理にやらないでよい（例えば、意見がない場合、無理に意見を言わなくてもよい、小グループで何かを行っても無理に仲良くなる必要はない）ことなどを保証した。鎌田・本山・村山（2004）は、学校現場における人間中心のグループの視点として、参加の仕方の自由度を最大限に確保し、「バラバラでありながら一緒（個人を尊重するうえでのつながり）」というあり方を提唱している。逆説的だが、そのままでそこにいてもよい状態を保証されている時に、安心して自分自身を語ることができることがある。

・ディスカッションのためのルールの明確化

丁度この授業を行う少し前に、たまたま見たテレビのコマーシャルで、「意義のある発言は会議では生じにくい」という TV のコマーシャルがあった。その話を学生にし、よいアイデアが生じる三上（馬上、枕上、厠上）について説明した[1)]。よいアイデアにはリラックスして考えられる場が大事である。この場ではお互いリラックスして望みたい旨を伝えた。更にブレーンストーミングの方法やルールを参考に、ディスカッションルールを説明した。即ち、「浮かんだことは全て話すこと」「内容はどんなつまらないものでもよい。脱線は歓迎される」「どんなにつまらないアイデアでも、一定の量を出し続けると質が上がってくる。質より量を優先すること」「聴き手が大事で、批判はしない。関心を持って聴くこと」などである[2)]。以上のことを、ディスカッションを始める前に毎回伝えた。

3. 実際の授業の展開

2009 年度特殊演習 1 の実際の授業の経過について以下に示す。

(1)「授業内容や方法の共有」と「個人の目標の設定」

初回の講義で、筆者が今回やりたいと思っている内容について、かなり丁寧な説明を受講生に行った。具体的には以下のような内容を伝えた。

「今回の演習では、30 本くらいの文献を一緒に読みたいと思っています。ただし、発表者が発表

して残りの人はそれを聞いて終わり、というような時間にはしたくありません。それは1回生の講読の授業で既に経験していると思います。皆さんは2回生だし、今回は全員が文献を読んで来るという前提で、ディスカッションを中心とする授業にしたいと思っています。発表も内容の要約ではなく、自分自身の意見や感想を伝えて下さい。最も大事なのは読み手自身の考えや感じ方だと思うからです。」

「文献は、臨床心理学の研究や理論、技法についての最新のものや、臨床心理学の古典的な重要論文や事例報告、それに体験者の手記などです。かなりの事前学習が必要で、内容的には結構ハードになると思います。ディスカッションを中心とする演習というのを、私自身はこれまでやったことがありません。初めての試みなので、難しいかもしれないけれど、難しいことに、今回、私は皆さんと一緒にチャレンジしてみたいのです。」

「しかし、『そんなことは嫌だ。やりたくない』と言うのであれば、こういう授業は皆さんの協力がないとできないので、やりません。もう少しマイルドな内容を用意しているのでそれをしたいと思います。」

以上のことを伝えた後、受講生に率直な感想を紙に書いてもらうよう依頼した。この時点では、もし受講生の反対が多ければ、文献数を減らして、ディスカッション中心の授業ではなく、従来の発表型の授業に切り替えることも考えていた。

感想には、多くの文献（中には2回生には難しいと思われる専門論文も含まれている）を読むことへの不安や、それを人前で発表すること、またディスカッションを毎回行うことについての不安などが書かれていた。しかし、不安を感じながらも、「これを機に（苦手な発表を）克服したい」「ディスカッションにも積極的に参加したい」「楽しみ」「たくさんの論文を読めることはすごく嬉しいです」「いろんな人のいろんな考えも知れるから、わくわくしています」「頑張ってみたいと思います」など、今回の形式の演習内容に全員が好意的であり、反対意見はなかった。また、感想には、各人の目標（「ディスカッションに参加してクラスの人たちの意見や考え方を吸収してゆきたい」「読む習慣がついたらいいなと思う」「幅広い知識や考え方を学んでいきたい」「人前で自分の考えを発表することが苦手なので、それを克服していきたいです」など）が表現されていた。受講生の意欲あふれる感想に、筆者は大いに励まされた。

この同意を取る作業は、結果的に、受講生自身の各自の目標の明確化とモチベーションをあげることに繋がったと考えられる。

(2) 方法の模索　～受講者と共にやり方を創っていくプロセス～

先の受講生の感想を踏まえ、第2回目の授業は以下のような筆者の発言から始まった。

「皆さんの感想に励まされました。ありがとう。ディスカッション中心の授業を一緒にやりたいと思います。‥‥ふふふっ。覚悟して下さいね。私の提案ですが、皆さんが『やりたい』と言ったんですからね。（全員、笑）。お互い覚悟して頑張りましょう。」

ところで、肝心のディスカッションをどうやって進めたらよいか、この時点では、筆者にもまだ確かな方法は浮かんでいなかった。それで、話し合いの結果、次回は急遽筆者が発表し、その発表を叩き台として、発表の形式やディスカッションのやり方を考えてみることになった。

次の週に、筆者は 2 種類のディスカッションのやり方を用意した。発表の前にフリーディスカッションを行うやり方と、発表後にテーマをある程度決めてディスカッションを行うやり方である。この回の感想には、ほぼ全員が、「私はこうした方が良いと思う」という方法に関する意見や提案を書いてきた。グループサイズ（人数）についての意見（「少人数にわかれたおかげですごくやりやすかったです。でも、3 人よりかは 4、5 人くらいの方がいろいろな人の意見がきけるのでいいと思いました」）や、発表とディスカッションの順番、テーマを決めるかフリーディスカッションにするか（「発表してからディスカッションするなら、ディスカッションするテーマを決めた方がいいと思いました」）など、どうしたら意味のあるディスカッションになるかについて意見が寄せられた。皆がこの授業にコミットしていたことが伺えた。

受講生の様々なアイデアを基に、筆者はディスカッションのスタイルを修正した。例えば、グループサイズは基本的に 4 名程度にすること、ディスカッションは全ての発表後にまとめて行うこと、テーマはグループに任せることなどである。本稿執筆のため、授業の感想を繰り返し読み直したが、この回や次の回で出た受講生のアイデアを、筆者はいくつもこの授業に取り入れていたことに改めて気づいた。

4 週目の授業で、初めて学生 2 名が発表を行った。最初の文献は思春期・青年期に関する講演記録とひきこもりについての事例報告の文献であった。読みやすいが内容はかなり深いもので、青年期の受講生には関心が強いものではないかと思われた。発表者は自分の感想だけでなく、それぞれディスカッションしてほしいテーマを考えてきており、この回の各グループのディスカッションはかなり盛り上がった。何人かの感想を以下に記す。

「それぞれの意見や考え、言いにくい話を話し合えたりと非常に充実していた」「ディスカッションをしたにしても、発表を聞いたにしても自分とは違う考えがでてきて面白いとあらためて思った」「次々とアイデアが出てきて、（略）自由な感じで何でも言えて良かった（^O^）」「自分の思春期を振り返ることができ、非常に良かったです」「当時のはずかしい想いでいっぱいだった自分が少しでも救われたような気がしました」等。ディスカッションでは、かなり正直な意見が交換されたことが伺える。殆どの受講生が授業を通じて何らかのポジティブな体験をしており、この時点で場の安全性もかなり高まっていたと思われる。

一方、ディスカッションの内容が深くなりがちなだけに、次のような感想も小数だが見られた。

「今回のテーマ、思春期やいじめでは、自分が思うことを相手に話そうと思うと、ある程度自分をさらけださなければならなくなるので、ディスカッションするのに仲の良くない子同士では難しいのではないかと思った。（略）意見ですが、少人数でも良いと思いますが、中には仲の良い友達がいないと緊張して話せない子もいると思うので、やはり見直した方がいいと少し思いました。」

安全性の醸成については時間が必要であり、話しにくい内容については無理に話さなくてよいとの保証を、ディスカッション前に繰り返伝えるよう改めて気をつけた。このクラスの雰囲気は最終的にはかなりよいものとなり、ディスカッションによる傷つき体験はなかったと思われる。

(3) 本授業の手続き

ここで、この授業の毎回の手続きについて簡単に触れる。

①グループ分け

なるだけ新しいメンバーと組めるように、毎回違ったやり方でグループを作った。

②自己紹介

先にも触れたように、場の安全感を育むためにも、毎回テーマを決めた簡単な自己紹介を行った。初めに筆者が、なるだけ正直に最初に自己紹介を行った。2 回目くらいからだったか、筆者の自己紹介後、受講生から拍手が起こった。この拍手は完全に自然発生的なものであり、筆者は受講生から話をきちんと聞いてもらい、受け入れられている実感が増した。以後、小グループでの各自の自己紹介の際にも、ごく自然に拍手が起こり、この時点で、本演習クラスの雰囲気はすごくよいものとなっていた。

③発表者のプレゼンテーション

意見や感想を中心とした 5〜10 分程度の発表のあと、発表者により自分の発表について話し合ってほしいディスカッションテーマが提案された。このディスカッションテーマは、文献に直接関係あるものもあれば、あまり関係ないものもあった。それぞれ考えられたものが多く、筆者は、テーマの良し悪しについては一切コメントせず、発表者の自主性を尊重した。

④小グループでのディスカッション

ディスカッションテーマによっては、話し合うことが難しいものもあった。筆者は、発表者の提案だけでなく、それぞれが文献を読んで考えたり感じたりしたことを話し合ってもよいこと、それ以外の不意に浮かんできた話題を話してもよいことなどを伝えた。また、ディスカッションのルールについては毎回伝え、「自由で安全な話し合い」が定着するよう心がけた。

⑤全体会

小グループそれぞれで話し合った内容について、代表者に発表してもらい、自分が所属してないグループの内容について少しでも話が聞けるようにした。

(4) 全授業終了後の学生の感想

全ての授業が終了した後、本授業について感想を書いてもらった。便宜的に 8 つの内容に分けて紹介する。

①多くの人との交流の豊かさ（勉強になった、発見、癒された etc.）

自分以外の他者との交流により、新しい発見や気づきが得られたというもの。この感想は、次の

②と共に最も多かった。以下に代表的な記述を紹介する。

「その場で出会った人だけど様々なもののとらえかた、考え方、パターン、方向性など知れてとても刺激になったし、勉強になりました」「肯定的に話を聞いてもらうことは癒しに繋がり、カウンセリングだけでなく日常生活で大いに役に立つことだと思う。楽しくみんなと時間を共有できた」「自分と違う考えの人と話をする機会がこの授業を通して増えたので、とても良い経験ができました」「最初は人と話すの苦手だからイヤだと思ったりしたけど、いろんな人と話す機会を作ってもらって、自分の意見も受け入れてもらえるし、他の違う意見もきけるから、話しやすかったし、いろんな考えを学ぶことができた」「色々な意見を聞けて、発見も沢山有りました。本当にこの授業は、自分の意見を言ったり、人の意見も聞けて楽しかったです」など。

②充実、楽しさ、面白さ

上記の①と重なる部分も多いが、多くの文献を読んだこと、ディスカッションを行ったことなど、新しいチャレンジをしたことへの充実感、交流の楽しさなどがあげられていた。

「たくさんの文献が読めて色んな人の話がきけてとても楽しい授業でした。これらもこんな形の授業が続いていけばいいなと思います。レポート作りや作品を読んでくることは大変だったけど、初めてこんな授業をしたし、おもしろかったなと、振り返ってみて思います」「私は授業すべてを通したら良かったことしかなく、不満はありません。半年間ありがとうございました！！」「この授業はすごく勉強になりました。論文を読むこともグループディスカッションも初めての経験だったので戸惑うことは多々ありましたが、最終的には自分自身にとって良いものが得られたと思います。このスタイルはおそらく永野先生だからこそできたんだと思います。この授業をとってよかったです」「文献を読むのは大変だったけど、この機会に読めて勉強になったと思う。半期、充実してました」「履修して良かったです。先生も半年間おつかれさまでした」など。

③自己への気づき、変化

他者との交流を通して生じたと思われる自己についての発見や変化に関する感想も多かった。

「自分の意見を聞いてもらえるいい機会で、自分ってこんな感じ方をするのだと改めて発見したりした」「受講前より自分の意見を話せるようになったので、受講してよかったと思います。ありがとうございました」「考え方が幅広くなった」「自己の気づきもできてこの授業をうけたことで物のみかた、とらえ方が変わり、日常生活の上でも役に立ち、よかったです」など。

④仲良くなった

「交流もできて、仲良しな感じでいい授業だと思った」「やっぱり話し合うことって大事ですね。新たに交友関係も広がり今後の学生生活がより充実して楽しんでいけそうな気がします」など。

⑤雰囲気のよさ

場や人に対するポジティブなコメントが多かった。また「脱線する」楽しさについてのコメントは、以前からしばしば感想に書かれていた。

「今回のディスカッション形式はとてもいい雰囲気で進められたと思う」「人前で話すのが苦手な

のでいつも緊張して大変だなと思ったこともあったけれど、みんな良い人たちばかりだったし、こういうことは一人では出来ないので、良い経験になったなと思います」「自分だけではなく、他の人の意見を聞くことができ、ためになった。そこから脱線していくのも楽しかった」など。

⑦教員へのコメント

筆者への肯定的なコメントも一貫して多かった。教員との関係性の良さは、今回の授業で豊かな学習が生じる際の直接的要因ではないと思われるが、間接的に場の安心感を醸成するのに役立っていると思われる。

「この半年間でますます永野先生が大好きになりました☆」「また先生の授業とりたいです」「来年も永野先生の授業あればとるつもりですのでよろしくおねがいいたします」など。

⑧授業スタイルについて

授業に主体的・能動的に参加していることを示すコメントも、しばしば感想に見られた。

「この授業スタイルは能動的で毎回参加しているというやりがいがあった」「この授業のやり方がとても良かったです。この半年間で最も面白い授業でした」など。

4. 自己獲得型学習を促進するもの

今回生じた学習（自主性や積極性のある学習。また、学習者の気づきや新たな発見が数多く生じた学習）を促進したものについて以下にまとめてみたい。

(1) プロセスを共にする　～共に創る態度の重要性～

受講生の学習への動機づけはかなり高かった。動機づけに影響を与えたものは、受講生が自ら設定した高い意味ある目標であったと思われる。それぞれが意味ある目標を考えるきっかけになったのは、「こういう授業をやってみたい」と伝えた筆者の率直な希望である。果たしてそういった授業を皆はやりたいと思うか？という問いかけが、各々の受講生に、「自分はそういう（少し大変そうな）学習をやりたいか？」と自問自答させ、自分なりの意味（今回の演習の目標）を発見していくきっかけとなったと推測される。

これは教員が予め決めた講義目標や到達目標を提示することとは、根本的に違う。自らが設定した目標こそが、学習においては最も大切であろう。自己獲得的な学習になるためには、講義目標が受講生のものとなることが必要であり、目標が受講生のものになるためには、講義の内容の決定のプロセスにたとえ部分的でも加わり、受講生自身の意思が反映されることが大事だと思われる。村山（2002）は、「参加してもらうためには、自己決定のプロセスを大切にする作業を通して確認して」いくことが大事であり、「時間をかけることが決定的に大切なこと」だと述べている。筆者もこれに同感である。

しかし、何もないところから受講生が学ぶ内容を決めることは難しい。2008 年の特殊演習 1

で、筆者はそのことを痛感した。そこで、今回、題材は教員が用意した。ただし、それはあくまで材料である。その材料で何をどう作るのか（何をどう学ぶのか）は、受講生が選択しなおす必要がある。もし受講生が決めた内容が教員の目標とするものと合わない場合は、受講生の意欲の方向性に沿う方が、より意味ある学習が促進されると思われる。

実際、今回の演習では、メインとなるディスカッションテーマは発表者が提示する形となった。また、小グループで話し合う時には、そのテーマを念頭に置きつつも、どう進むのかは各グループに任せられた。つまり、それぞれの受講生が内容の決定に大きく関わっていた。

こうしたプロセスを経て、受講生は、学ぶことは自由で楽しく、発見の多いものだと感じていたようである。こういった学習体験は筆者が考えている本来の学習に近いものであった。

このことを逆の意味で裏付けるような体験を、筆者は 2010 年度の特殊演習 1 で経験した。2009 年にかなり充実した授業を経験した筆者は、2010 年の同演習ではこのスタイルが当然よいものと思い込んで授業を進めた。そのため、学生と授業目標や方法を丁寧に確認せずに演習に入ってしまった。結果として、2009 年度ほど受講生達は授業に乗り切れていないように筆者には見えた。改めて、何をどのくらい学習したいのか（内容）、どう学習したいのか（方法）を、受講生たちと共に創っていくことの必要性を実感した。

（2）場の安全性の大切さ

本演習では、場の安全性を育むために様々な工夫を行った。Rogers,（1970）は、グループが発展していくために必要な条件として、グループのファシリテーター（リーダーではなく促進者）が、安全な風土を作ることの大切さについて述べている。安全な場は皆で作り出していくものである。2009 年度の受講生達は、お互いに協力して安全な場を作っていった。ディスカッションはしばしば脱線したが、脱線もありだという雰囲気は、場の安全感を高めていたと思われる。筆者は授業中にいくつかの小グループに参加し、しばしば脱線した話題を受講生と共に楽しんだ。

こういう自由な風土の中で、受講生達はお互いに配慮しつつもかなり正直に自分の体験を話し合っていた。自分自身のいじめの体験や危機体験について話している学生もいた。勿論、話さない権利を認めており、トラウマに関する文献を読んだ時には、発表者が「トラウマの体験については話さなくてもよい」との配慮をあらかじめ示してもいた。自由でオープンな話し合いがあったからこそ、多くの学習が生じたのだと思われる。

（3）教員の安全性

筆者もまた、このグループの受容的な雰囲気に大いに助けられた。教員がどう学生に受け入れられるかは、意外に大きな問題である。精神科医である中井（2002）は、大学での授業で学生の私語などにより虚しさを感じ諦めてしまう状況、すなわち受講生に受け入れてもらえず無視され続ける状況は、「寿命を縮める」と述べている。このことはもっと重視されてよいと思う。場に対する安

心感（教員であれば、受講生にそのままの自分で受け入れられているとある程度感じられること）は、教員の意欲や自主性、メンタルヘルスにも関わる重要な課題だと思っている。

今回、筆者は、いくつかの小さなチャレンジを行った。例えば、自己紹介のテーマとして、「初恋の思い出」を提案し、教員自身の初恋の思い出を話した。このテーマは前もって考えていたのではなく、授業も中盤に入り、自己紹介に変化をつけたくて考えていたらとっさに浮かんできたテーマであった（そういう意味では筆者も「思いつき」や「連想」が自由になっているのかもしれない）。実に数十年ぶりに初恋について人に話した。照れくさい話ではあるが、「彼ら（受講生）なら話しても大丈夫」という信頼感、安心感が筆者にはあった。

また、最後の授業では、少グループではなく、最初から最後までクラス全体でディスカッションをやってみることに挑戦した。（新しい事に挑戦したい）という意欲と、（最後なので失敗したらどうしよう？）という不安の両方が筆者の中にあった。しかし、受講生に支えられる思いもあり、20数名でのディスカッションを試してみることにした。結果は大成功と言ってよい。1人を除いて全員が、全体のディスカッションは楽しかったし、もっと回数を増やしても良かったと感想に書いてきた。

このように、教員である筆者も、学生に受け入れられ、安心できる雰囲気を感じられる時、より新しい試みへの意欲が増していった。ある受講生は、「最後に今までと違うことができてよかったです。何事も変化を取り入れないとマンネリ化してしまうので」と感想を書いていた。教員の変化への意欲は、受講生の新鮮な体験につながるし、受講生の意欲は（それを受け入れ信頼することができれば）教員の新鮮な体験につながる。

(4) 学習の促進に用いなかったもの

最後に、今回生じた学習に関係ないと思われるものをいくつかあげたい。

まず、「よく考えられた評価方法」や「授業参加を促す叱咤激励」などは、今回の授業では一切行われなかった。受講生は出席点を気にして出席しているのではなく、仲間と話し、新しい発見があることが楽しくて参加していた。

また、「教員が示す知識の量や深さ」なども関係していない。今回、筆者が知識等の情報を学生に伝えたことはほとんどなかった。筆者が発表内容を聞いたり、グループディスカッションに参加した時の印象では、文献の誤読があったり、用語の解説をした方がよいと感じたりした時もあった。しかし、安全性を高める時間を取った上でディスカッションの時間を充分に取ろうと思うと、筆者が何かを説明をする時間は取れそうになかった。結果的には、筆者が時間を取らなくて正解だったと思う。筆者が内容や正しい知識を伝えることにこだわるよりも、受講生達が自分達の最も関心のある話題について時間を取った方が、より多くの学習が生じたようだった。

受講生によっては、ディスカッションを通じて仲間の知識の深さに驚き、「もっと真剣に文献を読まないといけないと思いました」「自分の読みの浅さに少し焦りました」という感想が書かれた

こともあった。教員が知識を披露するよりも仲間の真剣な学習態度に触れることこそが、多くの学習をもたらすのであろう。最終的な感想に「先生のお話がもっと聞きたかった」と書いてきたのは 1 名だけであった。これには正直少しだけ複雑な思いもあったが、同時に自己獲得的、自己発見的学習が生じている時には、知的な情報を提供する教員の役割は少なくなるのだと思われる。

5. まとめ

今回、実践報告を通して、自己獲得的な学習が生じる際のいくつかの要因について述べた。学習者が自分自身の感情や考えに深く関わり、それを表明するためには場の安全感が感じられる必要がある。場に対する安全感が感じられることで、率直な自己表明が行われ、豊かな相互作用が生じ、その時、学習者の満足は非常に高くなる。そのプロセスは教員にも生じるため、教員が本来やりたいことを正直に伝え、学習者と共に自身もひとりの学習者として学習内容と方法を共に模索し、創造していくプロセスを体験していくと、双方の学習プロセスが促進される可能性があると考えられる。

注釈

1）三上については、外山滋比古の「思考の整理学」を参照されたい

2）ブレーンストーミングについては、堀公俊・加留部貴之「教育研修ファシリテーター」のグループ討議（p 130）がわかりやすい

引用文献

堀公俊・加留部貴之　2010　グループ討議　教育研修ファシリテーター　日本経済新聞出版社　p 130

鎌田道彦・本山智敬・村山正治　2002　学校現場における PCA Group 基本的視点の提案　心理臨床学研究　22(4)

村山正治　2002　パーソンセンタード・アプローチ　基本的特徴とこれからの展開　全日本カウンセリング協議会設立 35 周年記念講演　カウンセリング　36(2)

中井久夫　2002　学園の私語に思う　清陰星雨　みすず書房

Rogers, C. R　1957　Personal Thoughts on Teaching and Learning, Merrill Palmer Quarterly. 3. 241–243（ロジャース，C. R 著　諸富祥彦・末武康弘・保坂亨共訳　2005　教えることと学ぶことについての私見　ロジャーズが語る自己実現への道　第 13 章　岩崎学術出版

Rogers, C. R　1970　Carl Rogers on Encounter Groups. Harper & Row（ロジャース，C. R 著　畠瀬稔・畠瀬直子訳　1982　エンカウンター・グループ　創元社）

外山滋比古　1986　三上・三中　思考の整理学　p 172