

体験学習法における教師の関わり方について

倉戸由紀子

I はじめに

「自己の発見」は本学の総合科目でとりあげられているテーマであるが、このようなテーマにアプローチする方法として、最近スキル・トレーニングや体験学習法がよく用いられている。たとえば、マサチューセッツ大学教育学部の Center for Humanistic Education がそうである。すなわち、自己の態度や価値観を明確にするサイモンらによる「価値観分析」(Simon, S., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H., 1972) や、創造性を育成するハウレイらの “Human Values in the Classroom” (Hawley, R. & Hawley, I. L., 1975), またヴァインシュタインによる教師志望者のためのスキル・トレーニングや一般学生のための「自己の発見」「自叙伝」(Weinstain, G., 1974) など様々な体験学習法が考案されたり実施されたりしている。また、上記の大学以外においても、教師が生徒と関わる時の効果的方法である “Teacher Effectiveness Training” (Gordon, T., 1974) や、教師のコミュニケーション・スキルを効果的に発揮するためのアレンらの「マイクロティーチング」(Allen, D. & Ryan, K., 1973) などがあげられる。

これらのスキル・トレーニングを含めた体験学習法は、「自己の発見」のような知的な学習というよりむしろ人格的な学習を必要とするテーマの場合は効果があるとされている。筆者も上記の大学において体験学習法を学び、その教育的効果を見てきたので、帰国後、機会あるごとにそれら体験学習法を紹介してきた。その結果、これら体験学習法は、確かに文化的背景の異なる日本においても効果的であったといえる(倉戸由紀子, 1981)。

この日本においても効果があるという点については、価値観分析を使った「英作文」の授業(中郷安治, 1979), 同じく価値観分析やバズ法を用いた「教育心理学」の授業やエンカウンター・グループをとり入れた「臨床心理学」の

授業（倉戸ヨシヤ，1979，1981），そして体験学習法とエンカウンター・グループを用いた「青年期の諸問題」や「臨床心理学演習」の授業（福井康之，1980）などからの報告によっても明らかにされている。

このように効果があるということで，日本各地でも近年強い関心がよせられているようである。このこと事態は筆者の立場からは歓迎すべきことであるが，しかし，体験学習法を用いながら，最近気づきはじめていることは，授業にあたる教師の関わり方や姿勢も効果に影響を及ぼす要因となるということである。すなわち，同じ体験学習法を用いた授業においても，たとえば教師である筆者が，自らの問題で精神的あるいは身体的に疲労して自らを閉ざしたり消極的に学習者に関わった場合と，逆にオープンで積極的に学習者と関わることでできた場合とでは，学習過程やその効果にちがいがあつたことを意識するようになったことである。

そこで，この気づきはじめてた問題を明らかにするために本研究が試みられた。すなわち，同じ体験学習法を用いながら教師の関わり方の要因として，1つは教師の自己開示や学習者の感情を伴った体験や学習過程を尊重する関わり方——本研究ではヒューマニスティックな関わり方と呼ぶ，他は概念や学習内容を中心とした関わり方で教師の自己開示や感情移入のないもの——ノン・ヒューマニスティックな関わり方と呼ぶ，の2種類の関わり方を導入してその効果を考察しようとするものである。

Ⅱ 方 法

1. 被 験 者

被験者は大阪女学院短期大学における昭和55年度と56年度の総合科目「心理学」の授業を受講した1年生のうち，無作為に抽出された5クラス（153名）であった。

2. 教師の関わり方と授業の構成

上記の5クラスのうち，昭和55年度のクラス（3クラス：90名）に対しては教師がヒューマニスティックな関わり方を，そして一方，昭和56年度のクラス（2クラス：63名）においては，ノン・ヒューマニスティックな関わり方が試みられた。そして，この2つの異なった関わり方の被験者におよぼす効果は，

体験学習法における教師の関わり方について

各クラスの最終授業時間に、「受講前と受講後の自己を比べて、新しい自己についての気づきや発見がありますか。もしあれば書いて下さい。」という調査により測定された。

なお、授業時間数は、各クラスとも1週に110分で5週間なされた。

また、各週の授業の構成、テーマや内容は以下の表-1のごとくである。

表-1 授業の構成とテーマ・内容

| 週 | テ ー マ | 内 容 |
|---|---------------|--|
| 1 | テ ー マ | 「自己の発見」のオリエンテーション。 |
| | 1. 課題の概念的把握 | 授業のねらいと進め方、内容評価についての説明。そして、自己開示や自己の発見、体験学習法のねらいの講義。 |
| | 2. 課題の体験 | 体験学習法「ブラインド・ワーク」 ¹⁾ 「ゲシュタルト流文章完成法」 ²⁾ を行う。 |
| | 3. 体験の一般化とまとめ | 体験したことを整理し、それを講義で学んだ理論にてらしあわせて一般化し、まとめる。 (ただし、2つの体験学習をする場合は、体験学習ごとに一般化され、次の体験学習へと進む。) |
| 2 | テ ー マ | 「自己の発見」の概念的把握 (I) |
| | 1. 課題の概念的把握 | 「自己」について、フロイドやユングの人格理論をとおして概念的に把握する (講義)。 |
| | 2. 課題の体験 | 体験学習法「ゲシュタルト流文章完成法」 ³⁾ を行う。 |
| | 3. 体験の一般化とまとめ | 体験したことを整理し、それを講義で学んだ理論にてらして一般化し、まとめる。 |
| 3 | テ ー マ | 「自己の発見」の概念的把握 (II) |
| | 1. 課題の概念的把握 | 「自己」について、ロジャーズ、パールズの人格理論をとおして概念的に把握する (講義)。 |
| | 2. 課題の体験 | 体験学習法「ゲシュタルト流文章完成法」 ⁴⁾ を行う。 |
| | 3. 体験の一般化とまとめ | 体験したことを整理し、それを講義で学んだ理論にてらして一般化し、まとめる。 |

| | | |
|---|---------------|--|
| 4 | テ ー マ | 「自己の発見」の個人レベルでの把握（Ⅰ） |
| | 1. 課題の概念的把握 | 知覚のゲシュタルト心理学をとおして、より個人レベルに焦点をあてながら「私らしさ」へと統合していく過程を講義する。 |
| | 2. 課題の体験 | 体験学習法「イメージ法」 ⁵⁾ により「私らしさ」を獲得する体験をする。 |
| | 3. 体験の一般化とまとめ | 体験したことを整理し、それを講義で学んだ理論にてらして一般化し、まとめる。 |
| 5 | テ ー マ | 「自己の発見」の個人レベルでの把握（Ⅱ） |
| | 1. 課題の概念的把握 | エリックソンの自我同一性の理論にてらして「私らしさ」を発達的に理解する（講義）。 |
| | 2. 課題の体験 | 1) 体験学習法「イメージ法」 ⁶⁾ により自己を発達的に後づけ、イメージ化する。 2) 体験学習法「自我強化法」 ⁷⁾ により自己のポジティブな面、ネガティブな面の二面性に気づき、それを図地反転させる体験をする。 |
| | 3. 体験の一般化とまとめ | 体験したことを整理し、それを講義で学んだ理論にてらして一般化し、まとめる。 |

また授業の時間的配分は表一2のごとくである。

表一2 時 間 の 配 分

| 授 業 の 構 成 | 時 間 |
|---------------|-----------|
| 1. 課題の概念的把握 | 20~30 (分) |
| 2. 課題の体験 | 30~40 |
| 3. 体験の一般化とまとめ | 30~40 |

以上のような授業の構成は、ブルナーの発見学習の過程（Bruner, J. S., 1961）や、アレンらの「マイクロティーチング」（Allen, D., 1973）などの理論をもとに、筆者によって、実験的に組み立てられたものである。このように構成された授業に、前述のようなヒューマニスティックとノン・ヒューマニス

体験学習法における教師の関わり方について

ティックの異った2種類の教師の関わり方が試みられたのが本研究である。その2種類の関わり方のいくつかの具体例をあげると以下の表-3のごとくである。

表-3 2種類の教師の関わり方

| ヒューマニスティックな関わり方 | ノン・ヒューマニスティックな関わり方 |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">1. 課題の概念的把握</p> <p>課題に促して選ばれた理論や概念などの講義がなされる。この段階での教師の関わり方は同じである。</p> | |
| <p style="text-align: center;">2. 課題の体験</p> | |
| <p>教示：各体験学習法の教示をヒューマニスティックに行う。たとえば「ブラインド・ウォーク」の場合、「今日はブラインド・ウォークを用意しました。よかったら参加して体験してみませんか。では体験したい人は2人ずつ組になって下さい。誰と組んでも結構です。組になれましたか。」などと教示する。またブラインド・ウォーク以外のゲシュタルト流文章完成法・イメージ法などの時は、「これからの体験学習法には正しい答とかまちがった答というような判断はしません。自由さや正直さを尊重します。」とつけ加える。</p> <p>以上のように学習者の主体的参加や気持を尊重する姿勢で関わる。</p> <p>教示した後、「いかがですか。やってみたいですか。」「教示はよくわかりましたか。」などと、気持を尊重しながら、教示が明確になったか掘り下げたり、質疑応答をする。</p> <p>体験の実施：教師は時には、学習者と一緒に体験学習に参加する。参加しない時は学習者の近くに居合わせる。</p> | <p>教示：各体験学習法の教示をノン・ヒューマニスティックに行う。たとえば、「ブラインド・ウォーク」の場合、「今日はブラインド・ウォークという体験学習をしましょう。このブラインド・ウォークは、コミュニケーションのスキル・トレーニングの権威者ギブによって考案されました。“Interpersonal dynamics”という本の中に記載されています。この体験をとおして人間同志の信頼感や、眼が見えないことなどによる不安感などを学んで下さい。ではまず2人ずつ組になって下さい。ペアが見つかってない人は急いで下さい。」などと教示する。</p> <p>以上のように各体験学習法の考案者、引用文献、学習のポイントなどの情報を知的レベルで提供する。</p> <p>提示後、すぐに体験する。</p> <p>体験の実施：教師は、教壇から学習者の体験を観察する。</p> |

体験の明確化：「みなさん、ひととおり体験しましたか。」と尋ねながら、どんな経験をしたか、気持や気づいていることを中心に学習者同志や教師を交えて話し合う。話し合いの時に、「言いたくない時は無理にオープンする必要はありません。むしろ、言わないことを選んでみる体験を私は尊重したいと思います。」などと、ここでは学習者の学習過程を尊重し、学習者の主体的参加を促す。

体験の明確化：「体験のすんだ人は、体験した内容について、ペアで話し合って下さい。」と話し合いに導く。

教師はとくに話し合いに参加しない。

3. 課題の一般化とまとめ

発表：以上の体験を各グループごとに模造紙に記入し、発表する。

学習者の発表は、体験中の各自の気持や気づきを開示することを勧め、教師も自ら、「今—ここで」の気持や体験を発表する。たとえば、「眼をつぶった時、前へ進むことができなかった」（ブラインド・ウォークの体験時）という学習者の報告に応じて、「その時、どんな気持の経験をしましたか。何に気づきましたか。」などと関わる。

一方、教師は、「今、『自分の時間がほとんどとれない（イメージ法の体験時）』という報告を聞いて、私も息がつまる思いです。」あるいは、「真剣に発表しているみなさんの様子をまのあたりに見て、私も胸がジーンとしてくるのを覚えます」など教師自身の「今—ここで」の気持の自己開示を行う。そして、発表をもとに教師は学習者の気づきの整理や分類を行い、概念化へと導き、理論とてらして一般化する。

たとえば、「ゲシュタルト流文章完成法『～すべき』を用いたときはどんな体験をしましたか。」とか、学習者の報告する義務感や拘束されている感じを「親や他者からの『しつけ』や『外的気づき』として一般化できますか」と問いながら整理していく。一方「～を選択する」を用いたときにおいても同じく学習者の体験を尊重しながら

発表：教師は、学習者を指名して発表を口述するように求める。また同じ意見の学習者には、挙手を求めたりして学習者の意見を内容中心に明確にし分類していく。

たとえば、「眼をつぶった時、前へ進むことができなかった」（ブラインド・ウォークの体験時）という学習者の報告に応じて、「人間が恐れを感じた時、足が動かなくなるとするのは、パールズの気持が身体に表われるという説を体験したのです。」などと、知的レベルで講義する。このように教師自身の自己開示よりむしろ、体験に関連した理論やその分析を中心に一般化やまとめを行う。

また、たとえば、「ゲシュタルト流文章完成法『～すべき』を用いた文章は親や他者からの『しつけ』や『外的気づき』を意味しています。一方、『～を選択する』を用いた場合は、そこに自我という主体的な私の所在、すなわち、『内的気づき』が明確化されています」などと、体験を理論を用いて一般化する。

体験学習法における教師の関わり方について

ら、先きの「～すべき」の体験と比較し、たとえば自由さ、責任感、やる気、シンドさなど報告されたら、「それを『内なる気づき』や『自分らしさ』『自分の選択』として一般化できますか」と問いかけながら整理していく。

3. 結果の分析方法

学習者から収集された調査結果の分析は、ロジャーズの『サイコセラピーの過程』における段階 (Rogers, C.R., 1960) と、倉戸ヨシヤにより修正されたハイメスの「自己開示の尺度」(Kurato, Y., 1978) を参考にして筆者が本研究のために実験的に設定した尺度によってなされた。

まず、ロジャーズの「サイコセラピーにおける人格成長過程段階」であるが、それは基本的にはサイコセラピーの過程において、クライアントがセラピストとの関わりの中でどのように自己を見つめたり人格変容をなしたかを段階に分けて考察するものである。ロジャーズによるとその段階は7段階に区分されている。またその過程における階層も、Ⅰ感情の個人的意味、Ⅱ体験過程の様式、Ⅲ不一致の度合、Ⅳ自己の伝達、Ⅴ自己の構成概念、Ⅵ問題の関係、Ⅶ対人関係、の7つの要素に分けられている。本研究においては、「自己の発見」というテーマに最も近いとみられるⅤ自己の構成概念をとりあげた。自己の構成を見つめる過程は、ロジャーズによると以下のように区分されている。

表一4 自己の構成概念

| |
|---|
| 第1段階：自己を頑固に信じ、絶対的事実と決めつけている。価値判断は絶対的で、未分化でおおまかである。 |
| 第2段階：自己の考えを固守し変えようとしなない。自己および生活は外的条件により規定されて関与できない。 |
| 第3段階：自己はまだ固いが、時に構成に気づき、時に過去の自己の構成の妥当性に疑問を抱いたりする。 |
| 第4段階：自己は融通性もちはじめ、体験は絶対でなく、常に妥当しないことに気づき疑ったりする。 |

第5段階：自己は柔軟性をまし、自己について新しい発見や疑問を持ったりする。自己の中で自由な対話が起り、内的交通が改善される。

第6段階：不一致の解消で自己の変容することを生き生き体験する。これまで安定した照合枠が解放された時に不安を感じる。

第7段階：自己すなわち体験の構成は常に融通的試験的に行われ、より深い体験に照合して再検討、再構成される。

(ロジャーズ, 1960)

また、倉戸により修正された「自己開示の尺度」は、先ず以下のごとく7つの種類に分類されている。すなわち、a)感情の表出、b)欲求の表出、c)夢や希望の表出、d)自己の葛藤の表出、e)自己の気づきの表出、f)考えや計画の表出、g)参加の度合の表出、である。そしてこれら7つの項目は、1)自己の問題として第一人称で語られている場合、2)自己の気持ちを託してはいるが言語的には第三人称で表現されている場合、3)単に三人称で語られている場合、の3つに段階づけされている。

本研究では、前述の自己の構成概念の段階と「自己開示の尺度」をもとに、気づきの体験過程を以下の表一5のごとく4段階に再編成した。

表一5 自己の気づきの体験過程

| | |
|------|---|
| 第1段階 | 自己固守の段階：自己の考えを固守し、変えようとしなない。自己および生活は外的条件により規定されて関与できない。自己について考えると精神的に落ち込むことが多い。 |
| 第2段階 | 自己を気づきはじめた段階：自己はまだ固いが、時にその構成に気づき、時に過去の自己の構成の妥当性に疑問を抱いたりする。そして、自己の中にあった願望などに気づきはじめる。 |
| 第3段階 | 自己受容の段階：とくに変化し、具体的に行動化されないが、自己を見つめたり、より明確に整理したり、受容したりしはじめる。視野も拡がりを見せる。 |
| 第4段階 | 自己の行動化の段階：自己の気づきを感動をもって体験し、何か行動化をしはじめている。 |

Ⅲ 結 果

収集された被験者の調査結果は、まず前述の分析の方法にもとずいて2人のカウンセラーにより評定・分類された。そのいくつかの具体例をあげると以下のごとくである。

具 体 例

第1段階「自己の固守」の段階の例

1) 今までの自分と変わったところは別にありません。発見したことというのでもありません。再認識という感じです。いろいろな体験学習をしましたが、私は別に考えをひろげたりしなかったのです。私は自分でこうだと決めつけた、その私のことを書いただけでした。今も、今日までやったことがよく理解できていません。頭が固いのだと思います。ただ悩んでいるのは自分だけではないということ、それと、いつも他人の気持ちを大切にしようと思っているすばらしい人たちがいるのだということ。その二つを、ぼんやり感じて、恥ずかしいような気持ちになりました。といっても、私はこれからこの私で行くに違いないのです。

2) 授業は、なるほどと思うことばかりで興味深かったが、その反面、人間の個人的な深い面まで人に知られてしまうようで、少し怖いような気もした。最近、自分のやること、考えることについて深く考えるようになった気がする。そして、考えれば考えるほど、現実の自分と心の中で考えることの内容が一致せず、いらいらするようになった。私は今、人間の心の裏はらの面に興味を持っている。

第2段階「自己を気づきはじめた」段階の例

1) 受講する前と後では、どういう風に変ったか全然まだわからない。けれど人間にとって心がどんなに大切かは、わかったような気がする。私はよく風邪をひくので常に体のことに気をつけてはいたが、自分の心の健康さを考えたことはあまりなかった。けれど、毎日毎日ほんとにいろんなことが起こる。その中で生きていくということは、かなり心の健康さを必要とされることに気がついた。どうかすれば、くじけそうな弱い自己を知って、もっとしっかりしなくちゃと思う。私は一日一日を大切にすごしたいと思う。日々をちゃんとすごしていけばちゃんとした精神力も自然に養われるであろう。大人になった時、どうかすれば、すぐ、くずれてしまうような軟弱な人間になりたくないと思う。心理学という学問は私たちの年代にとっては大切なものだと思う。自分を知って自分を高める。すばらしいことだと思う。一生をかけて人間の心を考えていくことは、やりがいのあることだと思う。

2) はじめは人が作りあげた私のイメージに満足し、自分でもその通りだと思っていたけど、次第にそのイメージにずれができはじめ、私はそれに圧迫されてとても苦しかったが、それでもなおイメージをくずすことを恐れていた。授業をうけて、長年のイメージから解放され、私は今とても素直な気持ちで私らしくやっていきたいと感じている。

第3段階「自己受容」の段階の例

1) 私は心理学を受ける前と後ではずいぶん違います。以前の私は、私を否定していましたが、今は今の私でいいと思っています。これから、自分を愛することについて、もう少し知りたいと思っています。そして、それがこれからの私の課題です。

2) 今まで自分の欠点を欠点として見つめることはしませんでした。というか、そうするのが怖かったのです。ところが、この授業を受けて、つぎつぎともづる式に自分の欠点浮びあがってくるので怖いなどとはいつてられなくなりました。あとは、さらにもっと発見するのみです。自分の欠点を欠点として怖がらず受けとめられるようになったことはとても新鮮な衝撃を受けた感じでうれしいです。

第4段階「自己の行動化」の段階の例

1) 今まででは自分の欠点に気づくと、「どうして自分はこんなんだろう」と思った後、「どうせこんな性格だから……」とあきらめてしまう傾向にありました。しかし、心理学の授業を受け、考えが変わり、「どうしたら自分を変えることができるかな」と思うようになりました。自分が一歩前に進んだような気がしています。今までは自分の考えていることをやりたいと思って「失敗したら……」と後のことばかり考えていつもその欲求を押し殺してきたことがよくありました。そんな自分が嫌だったけど、どうしようもなかったのも、そんなことを繰り返してきました。それをいのように考えれば「慎重」だとか考えられることもわかったので、少し気が楽になったと同時に、単なる良いように考える転換だけではなく、「良いところ」だと感じられるようなところをたくさんつくりたいと思うようになりました。そして少しずつですがつくれるようになりました。たとえば、自分を理解してもらうために発言をするようになったし、その喜びや重大さを知りました。また自分がどのように理解されているか聞くことによって、自分の知らなかった自分を見つけ、あるいは、自分の知らなかった他人をより一層理解し、心から付き合えるようになりました。

2) 以前はすぐにダメだとくじけてしまったのですが、あの「選択」の体験学習をして以来、責任をもって決めたり、選んだことは、がんばれるようになっていきます。うれしいです。

つぎに、全体の傾向をみるために、量的な結果をあげると以下の表-6のご

体験学習法における教師の関わり方について

とくである。

表一六 教師の関わり方と自己の気づきの段階

| | 第1段階 | 第2段階 | 第3段階 | 第4段階 | 合計 |
|--------------------|----------------|----------------|----------------|--------------|---------------|
| ヒューマニスティックな関わり方 | 4名 (4.4%) | 43名 (47.8%) | 36名 (40%) | 7名 (7.8%) | 90名 (100%) |
| ノン・ヒューマニスティックな関わり方 | 10名 (15.9%) | 35名 (55.6%) | 17名 (27.0%) | 1名 (1.6%) | 63名 (100%) |
| 合計 | 14名 | 78名 | 53名 | 8名 | 153名 |

この表一六が示すように、第1段階：「自己の固守の段階」では、ヒューマニスティックな関わり方では4名(4.4%)、ノン・ヒューマニスティックな関わり方では10名(15.9%)、第2段階：「自己を気づきはじめた段階」では、前者が43名(47.8%)、後者が35名(55.6%)で、第3段階：「自己受容の段階」では、前者が36名(40%)、後者が17名(27%)で、第4段階「自己の行動化の段階」では、前者が7名(7.8%)、後者が1名(1.6%)であった。以上の結果の差をみるために、すなわちヒューマニスティックな関わり方と、ノン・ヒューマニスティックな関わり方の間に差があるかどうかみるために以下のごとく χ^2 による有意差検定をした。

$$\chi^2 = N \sum \left(\frac{f_{ij}^2}{T_i T_j} - 1 \right)$$

ただしNは総数

$T_i T_j$ は周辺度数

f_{ij} は各段階における度数

その結果は $\chi^2 = 10.179$ ($df = 3$)で両者の関わり方の間には5%の危険率で有意差のあることが明らかになった。

IV 考 察

まず、今回の結果は、ヒューマニスティックな関わり方、ノン・ヒューマニスティックな関わり方とも「自己の気づき」を獲得しているという第2段階以

上の達成者の数が、前者は95.6%、後者が84.1%と高い割合でみられることを示している。このことは、体験学習法が教師の関わり方いかんによらず今回の学習のような場合、確かに効果的な学習法であることを示唆している。

しかし、この気づきより上の段階、すなわち「自己受容」、「行動化」という高次の段階である第3、第4段階の達成者を見てみると、ヒューマニスティックな関わり方では、第3段階では、40%で、ノン・ヒューマニスティックな関わり方の27%に比べて高く、第4段階では、7.8%で、ノン・ヒューマニスティックの1.6%に比べてここでも高い割合を示している。

また自己の発見において基本的な課題である自己の気づきに至らなかった段階、すなわち「自己の固守」の第1段階では、ヒューマニスティックな関わり方が4.4%であるのに対して、ノン・ヒューマニスティックでは15.9%みられた。

これらのことは、同じ効果のある体験学習法においても教師の関わり方が学習効果に影響を与える要因となることを明らかに物語っていると言えよう。

そこで、学習効果に影響を及ぼす教師の関わり方について、学習の動機づけという観点から考察してみたい。

学習における動機づけとは、学習者に学習活動を起こさせるエネルギーを与え、学習を維持し、方向づけしていく過程であるとされている（南館忠智，1976）。この過程からみてみると、本研究で試みられた教師の2つの関わり方は、前述の授業の構成過程における「1.課題の概念的把握」においては、ヒューマニスティックな関わり方と、ノン・ヒューマニスティックな関わり方とはちがいはみられなかった。「2.課題の体験」においてはヒューマニスティックな関わり方では学習者の主体的な参加や気持の尊重、あるいは学習過程や自らの選択を重視したり、教師自ら参加したりして学習者のより自由な発言を誘発する関わり方がみられた。ここに、ノン・ヒューマニスティックな関わり方との相違点がみられている。

ノン・ヒューマニスティックな関わり方では、学習内容中心で、教師は方法論を提供したり、観察者の立場にとどまっている。さらに、「3.課題の一般化とまとめ」においては、ヒューマニスティックな関わり方では教師の自己開示や、教師と学習者あるいは学習者同志の相互のコミュニケーションが歓迎されたのに対して、ノン・ヒューマニスティックな関わり方では、知的レベルでの一般化やまとめが強調された。

体験学習法における教師の関わり方について

さらに、学習の動機づけを波田野らのような「人間を知的好奇心が強く、活動的で、しかも社会的接触を求める存在とみなす」という立場、すなわち、人間が社会的存在で、動機づけには内からの意味を感じることが大切であるとする「内発的動機づけ」の立場（南館，1976）からみると、動機づけの要因として、学習の営みが強制されるのではなく、学習者が自発的に探索して行われることがあげられる。ところで、本研究で試みられたヒューマンスティックな関わり方は、とくに上の要因を強調しており、内発的動機づけを強化したと考えられよう。

つぎに学習の転移という観点からみてみよう。従来、学習の転移とは、先行学習が後に行われる別の学習や作業に影響をおよぼすこと（梅本堯夫，1978）を意味している。この学習の転移は、ソーンダイクらによれば、先行学習と後の学習の状況が類似している程起りやすいと言われている（Thorndike & Woodworth, 1901）。ところでこれを本研究にあてはめると、「自己の発見」という先行学習は、どのような点で後の学習の状況と類似点がでてくるのであろうか。この学習の転移は、学習の学習（Learning to learn）（Harlow, 1949）、あるいは学習の構え（Learning set）、すなわち、学習状況における学習の方法、あるいは問題解決の方法の学習の成立とも考えられている（梅本，1978）。この点では、今回のヒューマンスティックな関わり方による「自己の発見」の学習は、学習者の主体的な体験的学習により基本的に学習されているので学習の転移を容易にすることが推則される。ただし、この点については、今後、調査にもとづいて実証されねばならない。

また、教師の関わり方という観点からみてみよう。教師が学習者の学習過程を促進させるのは、1つには教師が学習過程の「生身の象徴」であり、学習者が「自分自身を同一化」するからである。それ故、「発見の方法を形成として子ども（学習者）に教えるよりも、教師自身がまず発見の努力を実践することが重要」である（ブルーナー，1962）。教師自らが「自己の発見」の学習に大いなる関心を示し、教師も学習者とともに自己開示をしたり、自ら自己に気づいたり、受容したり、自己発見の学習の過程を体験するというヒューマンスティックな関わり方は、上記のブルーナーの「生身の象徴」としての教師像に近いといえよう。このことが、今回のヒューマンスティックな関わり方をした時の方が、ノン・ヒューマンスティックな関わり方に比べて「自己の発見」の達成度がより高いという結果を導いたといえよう。

このような教師の関わり方いかんが、学習効果に大いに影響をおよぼすということは、ピグマリオン効果としても知られている。教師から高い期待をかけられている学習者は、低い期待しかかけられていないものに比して、教師から叱責されることが少なく、賞められたり、教師との接触の数も多くなっているという (Brophy, J.E., 1974)。このような高い期待や教師との好ましい関係が、学習者の心を開き、自発性や積極性を育成し、自信形成を助長することはむしろ明らかである。ところで、今回の授業におけるピグマリオン効果は、ヒューマニスティックな関わり方の中に、より存在したことは容易に考えられる。

最後に本研究から得られた結果や、当事者として関わった体験をまとめてみると以下のごとくである。

1) 今回の結果を一口でいうと、同じ体験学習法においても教師の自己開示や学習者の感情を伴った体験や学習過程を重んじる本研究というヒューマニスティックな教師の関わり方が、「自己の発見」のような課題学習の場合、いわゆるノン・ヒューマニスティックな関わり方よりも、より効果的であったということになる。

2) しかし体験学習法そのものが効果があるというより、それをいかに教師が学生に伝え、用いるかという教師の姿勢や生き方、すなわちヒューマニスティックな関わり方がより望ましい結果を導くということができよう。たとえば、「ブラインド・ウォーク」などの体験学習法の場合、教師が学習者に充分に動機づけないうまま、無理やりに押しつけると効果は減少する。

つぎに教師として関わった当事者である筆者の気づきをまとめてみると、

1) ヒューマニスティックな関わりをした場合、訓練を経ているので筆者自身比較的納得がいったということができる。

2) ヒューマニスティックな関わり方をした時は、自分の気持ちが出せたり、参加していたという充実感を持ったが、ノン・ヒューマニスティックな関わり方は、研究のためということで、少々自分自身に不全感を感じた。

3) 学習者との体験の共有は、教師自身も感動を覚える授業ができて楽しかった。

4) 各授業後の学習者の感想文などから学習者が学習の過程を着実に歩んでいるということを知ることができたときなどは安心した、などがあげられる。

今後の課題としては、

体験学習法における教師の関わり方について

1) 今回のような学習効果の測定をする場合には、さらに適切な測定法の開発が課題となる。

2) 今後、さらに自己の発見を促進するためや、自己の発見に至らなかった学習者のためのフォローアップはどうするか。

3) 大学の授業時間という枠の中で、「自己の発見」をより高めていくためにはどうすればよいか。

などが考えられよう。

注

- 1) 「ブラインド・ワーク」、体験学習法の1つで、ギブ(Gibb, 1968)がオリジナルを提供している。2人が組をつくり、そのうち1人が眼をつぶり、他がそれを導くというゲーム。言語を使わないで行う。視覚以外の感覚的気づき、信頼感・不安感などを体験することを意図とする。
- 2) 「ゲシュタルト流文章完成法」、ここで用いられるものは、「私には～が眼に映ります」という文章を先ず完成させ、次に、「私には～が想像できます。」という文章をつくる。各々眼に映った事実と、想像の区別や、気持のちがいを話し合う。「私」という主語を用いることと、現在形で表現することが必要である。ここで用いるゲシュタルト流文章完成法の全てのオリジナルはスティーブンス(Stevens, 1971)が提供している。
- 3) 「ゲシュタルト流文章完成法」、ここで用いられるものは、「私は～すべきである」という文章を完成させ、次は、同じ内容で語尾だけを「～を選択します」と変化させる。その間の気持の変化や内的気づきを明確にする。
- 4) 「ゲシュタルト流文章完成法」、ここで用いられるものは、「私は～できない」という文章を完成させ、次は、同じ内容で語尾だけを変化させ、「私は～するつもりがない」とする。変化させた時の気持の流れや、自己の内的気づきを明確にする。
- 5) 「イメージ法」、ここで用いるものは、擬人法を用い「私は～です」と、私を何か事物にたとえて、そのものになってみる体験学習法である。「私らしさ」を体験する。オリジナルはスティーブンスが提供している。
- 6) 「イメージ法」、ここで用いるものは、擬人法を用い「私はバラの木です」と自己の生きざまをバラの木にたとえ、それになってみるものである。オリジナルはスティーブンスが提供している。
- 7) 「自我強化法」、これは筆者がゲシュタルト心理学の図地反転の理論にもとづいて作成したもの。今まで授業などで発見した自己を、ネガティブな面とポジティブな面に各自がノートしていく。つぎにネガティブな面を、図地反転させることによりポジティブな面に変化させることを体験していく。ポジティブな自己を発見し、強化していくことを意図している。

参 考 文 献

- 1) Allen, D. & Ryan, K., (笹本正樹, 川合治男訳)『マイクロティーチング』, 共同出版, 1975.
- 2) Brophy, J.E. & Good, T.L., *Teacher-student relationships*, Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- 3) Bruner, J.S., (鈴木祥蔵他訳)『教育の過程』岩波書店, 1976.
- 4) 福井康之, “人格成熟促進のための授業として試みたグループ体験実習の検討”, 佐治守夫他, 『グループ・アプローチの展開』誠信書房, 1980.
- 5) Gibb, J., “Defensive communication” in Warren Bennis et al. Eds. *Interpersonal dynamics*, Dorsey, 1968.
- 6) Gordon, T., *Teacher effectiveness training*, Peter H. Wyden, 1974.
- 7) Harlow, H.F., “The formation of learning set”, *Psychological Review*, 56, 1949, 51-65.
- 8) Hawley, R., & Hawley, I.L., *Human values in the classroom*, Hart, 1975.
- 9) 倉戸由紀子, “学習効果のスケッチ”, 関根秀和, 西村耕, 松木真一, 長尾文雄, 『総合科目におけるひとつの試み』一般教育学会発表論文ハンドアウト, 1981, P.17~19.
- 10) 倉戸ヨシヤ, “人間中心主義教育”, 鈴木清他編, 『教育心理学概説』ミネルヴァ, 1979.
- 11) 倉戸ヨシヤ, “心理学における一つのシステムティックな教育の試み”, 『一点鐘』甲南学園通信, 1981, P.101~122.
- 12) Kurato, Y. *A feasibility study for measuring the intensity of self-disclosure between Americans and Japanese*, Mine shobo, 1978.
- 13) 南館忠智, “学習の動機づけ”, 永野重史他編, 『教育心理学入門』新曜社, 1976.
- 14) 中郷安治, “Values Clarification を利用した自由英作文の試み”, 大阪市立大学『人文研究』31巻7分冊, 1975, P.82~95.
- 15) Rogers, C.R., (伊藤博訳), 『サイコセラピーの過程』岩崎学術出版社, 1966.
- 16) Simon, S., Howe, L.W. & Kirschenbaum, H., *Values clarification*, Hart, 1972.
- 17) Stevens, J.O., *Awareness*, Real People Press, 1971.
- 18) Thorndike, E.L. & Woodworth, R.S., “The Influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions” *Psychological Review*, 8, 1901, p. 247~261.
- 19) 梅本堯夫, “学習転移” 倉石精一, 苧阪良二, 梅本堯夫編, 『教育心理学』新曜社, 1978.
- 20) Weinstein, G., Handout, University of Massachussetts, 1974.

本研究を行う機会を与えて下さった大阪女学院短期大学の諸先生方, とくに関根秀和先生, 西村耕先生, 松木真一先生, そして授業で参加して下さった学生のみみなさんに深く感謝の意を表します。
(1982年2月 受領)