

- ②他人に自己を啓示すること（自己を知り、自己について語り、自己を相手に伝える）。
- 20) たとえば、広島県の三原小学校や賀茂川中学校での実践（末吉悌次・信川実「自発協同学習」黎明書房）や横浜国立大学での伊東博助教授の実践（前掲書 注17・18）に学ぶことが多い。
- 21) 時野谷浩・山田実・小川浩一・高本東五・筆者の共同による「受験行動の決定要因に関する調査研究」東海大学学生生活研究所紀要第4輯，1974.
- 22)23) Rogers, C. R., Client-centered therapy. 1951（嵯瀬稔編訳「カウンセリングと教育」岩崎学術出版社 1967, p. 110）.
- 24) 拙稿「“する評価”の試み」学生相談レポート第6集（pp. 25～27）1973 東海大学学生相談室.
- 25) 長島貞夫「操作的方法による自我の心理学的研究」野間教育研究所紀要第21集，講談社 1962, pp. 65～102 および長島貞夫・原野広太郎「PPC 手引」日本図書文化協会 昭和47年 pp. 13～14.

（広報学科 助教授）

このプロセスのそれぞれに、研究課題が山積していることはいうまでもない。今後の検討を肝に銘じている。

注

- 1)2) 喜多村和之「アメリカにおける“大学研究”の展開—序説」大学論集第1集 広島大学大学教育研究センター 1973, pp. 20~31.
- 3) このことに関する報告は、たとえば各大学学生相談室の紀要・報告書をはじめ、日本相談学会、日本グループダイナミックス学会、日本教育心理学会の学会誌、立教大学キリスト教教育研究所刊行物、月刊誌（教育と医学）など多彩である。
- 4) 西村秀夫「東京大学教養学部進学相談室第四年報」1973, pp. 6~7.
- 5) 永井道雄「大学の可能性」中央公論社 昭和44年 p. 81.
- 6) 拙稿「グループ体験課程の模索(1)(2)(3)」月刊生徒指導5月号 (pp. 61~68) 同6月号 (pp. 112~119) 同7月号 (pp. 94~101) 学事出版 1972.
- 7) 拙稿「あるタイプの学生のこと」学生相談レポート第2集 (pp. 21~24) 1969, 「無気力学生とその親子関係」学生相談レポート第3集 (pp. 20~25) 1970, 「小さな練習とS君の場合」学生相談レポート第5集 (pp. 22~26) 1972, 東海大学学生相談室, 共同研究(林貞子・荻原公世・飯沼稔・筆者)として「無気力に関する研究(I)」東海大学学生生活研究所紀要第1輯 (pp. 53~73) 1971, 「集団所属性の深さとその効果」東海大学学生生活研究所紀要第2輯 (pp. 1~23) 1972, その他。
- 8) この項は、拙稿「行動認知に関するひとつの試み」日本教育学会第32回大会(千葉大学, 48年8月)発表要旨集録(p. 174)およびその資料をもとにしたものである。
- 9) 関 計夫「感受性訓練」誠信書房 昭和40年 pp. 260~267.
- 10) 原岡一馬「態度変容の社会心理学」金子書房 昭和45年 p. 124.
- 11) 吉田正昭「人間感情を計量化する」科学朝日5月号 1971, pp. 45~50 をもとにして、作成したもの。
- 12) 三隅二不二「新しいリーダーシップ」ダイヤモンド社 昭和43年 pp. 185~194 をもとにして、ディスカッション場面にアレンジしたもの。
- 13) それぞれに快い協力をえ、特に飯沼稔・荻原公世の両先生には、企画、準備、集計その他で多大の教示をうけた。
- 14) PM 式リーダーシップに関する研究は、三隅二不二教授を中心とした九州大学グループによって精力的に行なわれ、数多い知見が公表(たとえば、日本グループダイナミックス学会誌)されている。その中でPM タイプのリーダーシップの優位性が実証されている。企業サイドで、業績・モラル・帰属意識が高く、事故・敵意が少ないのはPM タイプ(部下評価による)のリーダーのもとであるなどその一例である。
- 15) Michael Argyle, The Psychology of Interpersonal Behaviour, Penguin Books Ltd, 1967. (辻正三, 中村陽吉訳「対人行動の心理」誠信書房, 昭和47年, pp. 157~162).
- 16) この小論では、ディスカッション場面(知的・言語的側面)を例示したが、情緒的・非言語的側面からのアプローチとして、荻原公世と筆者による「気力に欠ける学生の情緒構造」(日本相談学会第6回大会発表論文集 1973, pp. 40~41)がある。
- 17)18) これは、カウンセリングについての表現(伊東博「援助する教育」明治図書 1971, p.43)であるが、そのまま適用しうる。なお、この方面の論述は、ロージャズ全集全18巻(岩崎学術出版社)に詳しい。
- 19) 小林純一「人間関係とカウンセリングの新マイクロ・ラボラトリー・トレーニング」(相談学研究 Vol. 6 No. 1, 2, 1973)で、人格的相互関係を確立するためには、相互の人格的信頼関係をつくる必要があるとし、次の2つの実現を指摘されている。(pp. 3~4)
①他人を人格として尊重し受容すること

応の指標として妥当であるといわれている。そこで、DSの変化を、友人自己（友人から認知されていると思う自己）と現実自己の差によってとらえ、表8・9にまとめた。顕著ではないにしても、DSは減少の方向に動いており、個人別にみるとそれがより明確となっている。望ましい方向への自己認知は、自主活動の大幅なとりいれと深く関係していると思われる。

②しかし、47年度に試みた方式を異にする別の自己概念のスケールの中から、特に“強じん性”（たくましさや意欲性）の因子をとりだし得点化して検討すれば、グループの平均が若干マイナスの方向へ（46.53→44.94）移行している。グルーピングによるあまりにも自由な活動（メンバーの反省による）が、特に後半息切れを起したようである（その反省が48年度、教師のかかわり度合の工夫をうながした）。それにしても、中間点（40.00）より前後とも高いのは、前向きのかかわりをうらづけているといつてよい。

ii) GSD⁹⁾ の変化

①現実の行動に焦点をしぼり、因子別に前後の変化をみるに、各因子とも評定点は減少し望ましい動きを示している。中でも“友好性”にその傾向がつよい（t検定による）。SDが大きくなっているのは、個人差の表現かもしれない。（表10）

表10. GSD 評定（現実）点

（48年度）

因 子	友 好 性		支 配 性		参 加 性		個 人 別		
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD			
前	15.62	1.98	14.15	3.51	13.92	3.09	増	無変化	減
後	14.15	2.72	12.92	3.93	12.00	4.40	3名	1	9

②個人別にみると（表10）、13名中9名の評定点が減少し、望ましい自己認知の傾向を示した。

iii) 不安度¹⁰⁾ の変化

①グループとしての不安得点は、減少の方向に動いている。（表11）

②個人別にみても不安の減少している者が多い。（表11）

表11. 不安得点

（48年度）

	グ ル ー プ		個 人 別	
	$\bar{X}$	SD		
前	85.54	11.11	増	減
後	80.92	16.76	4名	9

以上の結果は、グループの動きと学生個々のかかわりを客観的にとらえているようである。対照群をとりえないこと、二・三の側面しかとらえていないことなどいくつかの弱点をもつとはいえ、結果のフィードバックによって、学生が自己の成長を認知しているその事実を確認しあうことは、次へのたくましい飛躍に寄与するであろう。学生の関心やすなおな表現がみとめられた。教師を問うもの（教師の教育評価）としての価値もみとめられた。学習者の心の中におこる変化の一端にふれえた。そのことが、それぞれの持味を身近に感じさせたのである。

本稿では、まず、大学革新の一視点として、今日的狀況を背景に、“学生が自己自身を学ぶ”をとりあげ、教育課程との関連において、“グループ体験課程”の開発とその可能性についてふれた。次に、“学生が自己自身を学ぶ”一側面として、自己認知の問題をとりあげ、ひとつのソフトユニットづくりを例示して考察した。さらに、それが、教育活動に幅広く展開しうる可能性をもつことの含みのもと、特に教育評価に焦点をしぼり、ひとつの側面にかかわる筆者の実践例にふれてみた。

とに賛意をもつひとりとして、大学の現況をみるに、入学動機を「まわりの人がみな進学するから」「自分の時間を持ちたい、就職するには早すぎるから、特別にやることもないから」とするものが20%を前後していること²¹⁾、高校にみられる問題（無気力・無感動・無関心・無責任の四無主義の風潮など）はもはや大学の問題ともなっていること、社会への不安をいだいて卒業期を迎える者の数は増加の傾向にあることなどが気にかかる。そして特に“学生が自己自身を学ぶ”という視点を教育活動に幅広くとりいれる必要を痛感している。

さきに、“学生が自己自身を学ぶ”こととの関連において、ひとつのグループ活動の中での自己認知の問題を、無気力群に焦点づけて検討したが、それが一般学生に、そして多方面の教育活動に敷衍していく意義を含んでいることも了解されるであろう。

中でも、教育評価の一部として、自己認知の側面を導入することは、学生の関心領域でもあるだけに現実的である。さらに本質的に、教育評価が“目標追求過程の一部”であるならば、そして教師は学習を援助し促進する役割をもつものであれば、“その目標が達成された度合を評価する位置にある人はただひとりしかなく、しかもそれは、学生自身なのである²²⁾”こと、“過程の中心に位置していたその学習者²³⁾”としての学生による自己評価こそ本来的なものとする発想を十二分に生かすことなのである。

大学における教育評価の実態も、教科の成績評価（しかも「される評価」として）にのみ重点がおかれていること、教科の学習においても“集団でする”そのこと自体を活用する視点が欠落していること、すなわち、集団の中での自己や他者をみつめ、他者とのかかわり、集団過程、学習や成長の過程を体験的に学ぶ機会として生かしていないこと²⁴⁾などいくつかの考慮点を含んでいる。

教科の成績評価についても、日ごろ考え、学生と話しあい、ささやかな工夫に四苦八苦しているひとりであるが、ここでは小論の目的にそって、プレゼミナール（1年）における学生の自己認知の側面にふれてみよう。プレゼミナールは、多様な展開を内包するものであり、しかも小人数による自発学習を特色とするものだからである。

表8. Discrepancy Score (DS)

		理想—現実		友人—現実	
		前	後	前	後
47年度	$\bar{X}$	17.53	14.29	11.65	10.18
	SD	7.58	6.99	5.99	6.12
48年度	$\bar{X}$	19.92	16.62	10.38	10.15
	SD	5.94	9.15	3.88	5.13

表9. 個人別 DS の増減

	理想—現実			友人—現実		
	増	無変化	減	増	無変化	減
47N 年Ⅱ 度17	2名	4	11	3	2	12
48N 年Ⅱ 度13	4	1	8	4	1	8

筆者の場合、①専門への導入（学ぶことを学ぶ、どこに目をつけるかを学ぶ）②人間関係づくり（個人的な接触のチャンスを生かす）③協同模索（やってみながら創っていく）を主たる目標として確認しあい、学習活動にはいった。さらに、自己の成長度を客観視するために、同一スケールによる前後2回（47年度は、47.5.2と48.1.30、48年度は48.6.5と48.12.11）の自己評定（成績評価とは無関係）を提案し、“やってみよう”ということになった。詳細は省略し、自己評定の結果についてのみ概観してみたい。

i) 自己概念²⁵⁾の変化

①現実自己（現在の自己自身）と理想自己（かくありたいと思う自己）との差（Discrepancy）の大小は、社会適

気持のメンバーの存在を知り、感じ方の度合の強弱を知り、自己のクセを学ぶてがかりが開けてくるであろう。不安を話せる自由と安全の雰囲気づくりに努める動きは、まず大切にしなければならないことであろう。一方、無気力群の発言の内容から、まず、“意見や方向を求める”かたちでの参加の助長がうかびあがってくる。そのことは、異質のメンバーによるグルーピングの意義をうらづけてもいる。

リーダーシップが、メンバーに分有されるものであるという認識は、無気力群にとってほど遠いようである。望ましいリーダーシップ機能としてのPM¹⁴⁾への認知傾向は弱い。過小評価のクセと課題達成感のなさに対して、成果の確認と確信の獲得へむけての第三者の働きかけが必要と思われる。自己と他者の評価のズレは、積極的に吟味されるとき、意味のあるものとなってくる。

漠として不明確な自己の思考・感情・意欲などを意識化したり概念化したり、認知傾向を把握したりする上で、焦点を異にする複数のスケール（精度の高いスケールの開発も含め）の併用は、粗雑さを含むとはいえず、有効なひとつの方法であり、自己と他者による評定や表現のつきあわせによってその効用はさらに高まるようである。自己の現実行動（近い過去とそれを話す今）を明確化するにさいして、スケールのもつ焦点づけと視点の拡大という機能もみのがせまい。

アージュルは、自己像（自己概念）の起源¹⁵⁾として①ほかの人からの反応 ②身近な人（兄弟姉妹や友人など）と自分自身との比較 ③自分自身の演じる役割をあげ、自己評価の起源もこれに類似しており、自己像が統一されてくると、自己評価の全体的水準も向上するとしている。自己の認知傾向の背景（生育歴も含め）をうらづけ、認知に関する習練の方法への示唆がある。さらに自己概念が、他者との相互作用によって明確化されていくさまの明快な教示ともなっている。

集団の中での行動の評定¹⁶⁾（自己、他者）→結果のフィードバック（話しあい）→評定（評価）→結果の話しあい……といったプログラム（ソフトユニットの構成）によって、自己一致（自己と経験の一致）への接近が可能だと考えられる。こういった活動の流れの中で、自己についての新しい発見や学習がおこり、“自己の見かたが変わると、その行動も変わる¹⁷⁾”のである。

“自分は弱い人間だと思っているときには、それにふさわしい行動がとられるが、自分には強いところもあるのだと思われてくると、またそれにふさわしい行動が生まれてくる¹⁸⁾”のである。ちがった認知ができると、ちがった行動もとれるようになってくる。このことは、対照群の成長にもかかわることであるが、特に無気力群の過小の認知傾向が無気力の促進要因ともなってしまうにつまなっていくだけに、重視しなければならない。

無気力群が、自己を好意的に見る方向へ、自己の認知のクセが自己のよさをおおい隠していることを知る方向へ動くとき、自己受容へ近接していくであろう。他者やグループへの配慮に欠け、利己（わがまま）によるくもりに気づくとき、自己のありのままのよさも知っていくであろう。さらに、自己を開く過程が促進され、人格的相互関係¹⁹⁾の確立へとむかうであろう。

なお、今回の小集団活動で、時間がややながすぎたこと、スケールの精選・試作による簡略化を検討すること、課題（外から自己へむかう配列は適当）ごとに評定して、即刻フィードバックする、メンバーにパーティシパント（Participant）オブザーバーとしての機能を含めるなどいくつかの“作り変え”のポイントが残された。

3. 教育評価にむけての展開

教えすぎや与えすぎ・押しつけの教育の集積が、主体性を欠く受け身の人間を育成してきたことから、“教えない授業”や“教えることから学ぶこと”への移行が強調されてきた²⁰⁾。そのこ

表6. メンバーのリーダーシップ・タイプ

無 気 力 群		PM タイプ	対 照 群	
自己評価	オブザーバーの評価		オブザーバーの評価	自己評価
1	1	PM	2	4
	1	Pm		1
2	2	Mp	1	
2	1	mp	2	

たもののみが記されている（表5）とみてよからう。これによって、無気力群が、対照群に比し、優るとも劣らぬ活動をしていることがわかる（このことはPとMの機能遂行の点からもいえる）。ただし、その内容を検討すれば、「同意」や「方向づけ（情報、繰返し、確認）を求める」「意見（評価、分析、気持の表明）を求める」

表7. 課題別主要発言数

無気力群	課 題 の 性 質	対照群
45	1. 明確な答の出る課題	28
36	2. 選択を求める課題	24
18	3. 明確な答の出にくい課題	21

ことがわかる。無気力群でPMを示した者が、いくつかのソフトユニットの体験者であり、この1人による得点が5名の合計得点の高さに強く影響していることも付記する必要があるだろう。

③ベールズのスケールでは、観察単位を必ずしも“単一の意味をもつセンテンスを1単位”としてはいない。したがって、オブザーバーによって強く認知されたものが無気力群に特徴的であった。

④主要な発言を課題別にまとめると（表7）、無気力群は“明確な答の出る課題”には多くかかり、時間の進行につれて発言がにぶっていく傾向を示している。

(4) 考 察

オブザーバーの評価によれば、対照群に比し、無気力群は、その発言の内容や課題の性質による発言数の多少などいくつかの特徴を示すとはいえ、優るとも劣らぬ活動をしている。このことは、世話人の目を通して、また録音を検討しても、肯定しうることである。まずは、第三者に見えるこの事実注目しておきたい。無気力群の活動が、公然と見られる自己実験に自ら参加を決意したというその時に芽ばえていたのかもしれない。自己については知りたいものの、見られることには抵抗がある。しかし、見られてしまうと見られたことへの気づかいは減ってくるようでもある。無気力といっても、気力がまさしく無（ゼロ）であろうはずはなく、自己を開くことに方向づくうごめきのあるを知る。

次に自己評価を見れば、無気力群のそれは対照群に比し、低くそして不安定である。GSDにおいて、参加性の実感の少なさが顕著であり、参加したい願望との落差が大きく認知されてくる。傍観の傾向、受け身のつきかさなりが、認知の側面にまで影響をおよぼしているといえよう。理想より現実行動の方に変化が多くなり、そのズレが縮小していく中で、パーソナリティも発達すると見れば、無気力群の発達段階に一步の遅れを感知しうる。過保護による参加や体験の機会のつみとりひいては現実認知の習練の場のせばかりが、この種の傾向を生みだしてもいよう。そしてこのことが、集団への参加をしりごみするという悪循環をもたらしているとすれば、この環を切断する作業が必要となってくる。

無気力群が、不安な感じや不快な気持をのこしているのは、後半の消極的参加（発言の減少）と無関係ではあるまい。明確な解答をえにくい課題であったこと、自己への接近を含むものであることなどによるのであろう。不安解消——安定への変化には積極的参加への援助が必要であるように思われる。それは、不安を話すことによる参加という発想である。そのことによって、同じ

iii) 快 度

① 自己自身快とするのが、無気力群に有意に少なく($p<.001$), 不快を否定するのも有意に少ない($p<.001$)。(表4)

② 特定メンバーに対し、快を否定するのが、無気力群に有意に多い($p<.005$)。(表4)

③ グループの雰囲気について、快を否定するのが、無気力群に有意に多い($p<.005$)。(表4)

④ 自己自身をあらわす特徴的な情緒語は、無気力群が「苦痛、あわれみ、後悔、やるせない、忍耐」であり、対照群が「あたたかさ、快、満足」であった。

iv) リーダーシップおよび相互作用

① リーダーシップ得点を群ごとに PM の機能別に集計し、メンバーの自己評価とオブザーバー

表4. 情緒語への反応数

対象	群	肯定反応		否定反応	
		快・不快		快・不快	
自己自身	無気力群	10	28	32	27
	対照群	19	8	13	55
特定メンバー	無気力群	17	1	14	16
	対照群	16	1	11	57
グループの雰囲気	無気力群	9	21	15	20
	対照群	6	5	8	49

表5. リーダーシップ得点および相互作用の比較

無 気 力 群				ベールズの カテゴリー	対 照 群			
自己評価	オブザーバーの 評価	領域別 発言数	発言 数		発言 数	領域別 発言数	オブザーバーの 評価	自己評価
$\overline{M}$ 120 $\bar{X}=24.0$	125 $\bar{X}=25.0$	社会的 情緒的 (肯定的) 19	2	1. 連帯を示す	1	社会的 情緒的 (肯定的) 9	122 $\bar{X}=24.4$	149 $\bar{X}=29.8$
			4	2. 緊張緩和	1			
			13	3. 同 意	7			
$\overline{P}$ 101 $\bar{X}=20.2$	98 $\bar{X}=19.6$	課題 (中性的) 質問 53 79 26	7	4. 示唆を与える	10	回答 57 質問 63 6	103 $\bar{X}=20.6$	129 $\bar{X}=25.8$
			37	5. 意見を与える	40			
			9	6. 方向を与える	7			
			14	7. 方向を求める	2			
			10	8. 意見を求める	3			
			2	9. 示唆を求める	1			
		社会的 情緒的 (否定的) 1	0	10. 不 同 意	1	社会的 情緒的 (否定的) 1		
			0	11. 緊張増大	0			
			1	12. 敵意を示す	0			

の評価を比較(表5)すれば、対照群の自己評価がオブザーバーによる評価を上まわっていることがわかる。これは一般的にみられる傾向である。とすれば、無気力群の自己評価が、若干ひかえめであるといえなくもない。

② オブザーバーの PM 評定から10名の平均を求め($P=20.1$, $M=24.7$), 平均を上まわるリーダーシップ機能をPとMで、平均を下まわるものをPとmで表示し、そのくみあわせによって4つのタイプを示せば表6がえられる。無気力群がP(課題達成)機能を低く評価する傾向にある

スケール 2：不安度¹⁰⁾……20の形容詞の対（7段階評定）からなるSD方式で、自己自身と他者に感じられたと思う自己についての不安の程度を把握する。

スケール 3：快度¹¹⁾……情緒をあらわす35（快関連13，不快関連22）語のうち、自己自身の気持、特定のメンバーに対する気持、グループの雰囲気に対する気持をあらわすものに、それぞれチェックして、快感情の程度を把握する。

スケール 4：リーダーシップ¹²⁾……P（Performance 課題達成）機能を測る10項目，M（Maintenance 維持調整）機能を測る10項目（いずれも5段階評定）によって、リーダーシップの程度を把握する。

《オブザーバー》 学生5名にオブザーバーを依頼し、①ペールズの相互作用観察表，②リーダーシップ（PM式）のスケールによって各メンバーの行動を評価してもらった。評価にあたっては、事前に練習を行なった。

なお、世話人は、教師3名が分担した¹³⁾。

(3) 結 果

ここでは、スケールによる結果の概略を示し、無気力群としての認知傾向を明らかにしてみたい。

表1. GSD 評定点の因子別計

因 子 別	友好性		支配性		参加性	
	現実・理想		現実・理想		現実・理想	
無 気 力 群	85	67	70	42	72	32
対 照 群	69	65	58	40	51	37
x_0^2	$.05 < p < .10$		$.05 < p < .10$		$p < .005$	

“友好性”での悪い評価は受容や積極的評価を欠くことも意味している。（表1）

③現実行動と理想のズレについては、無気力群（ズレの $\bar{X}$ 19.8, SD 7.5）と対照群（ズレの $\bar{X}$ 12.8, SD 4.4）に有意差はみられなかったが、因子別にみると“参加性”について、無気力群が有意に大きいズレ（ $p < .001$ ）を示した。

表2. 自己の不安点

項目平均点の	$\bar{X}$	SD
無 気 力 群	4.45	0.49
対 照 群	3.63	0.44

表3. 他に感じられた不安点

項目平均点の	$\bar{X}$	SD
無 気 力 群	4.51	0.34
対 照 群	3.99	0.37

※点が低いほど不安は少ない。

でも、無気力群が有意に強く（ $p < .01$ ）反応している。（表3）

③無気力群に特徴的であったのは、自己自身「動揺した、たよりない、心配な、あやふや」な感じをもち、他のメンバーから「ぼんやりした、たよりない、気重な、多念の」と感じられているというのであった。対照群では、自己自身「やすらかな、平穏な」感じというのが特徴的であった。

④自己と他のメンバーからの不安のズレについては、無気力群（ズレの $\bar{X}$ 18.4, SD 3.8）と対照群（ズレの $\bar{X}$ 15.6, SD 3.3）に有意差はみられなかった。

i) GSD

①理想の行動については、両群に差がみられなかった（したがって評定点の低い方が望ましい行動とみなしうる）。

②現実の行動については、無気力群が各因子にわたり高い点を示し、特に集団への参加とその中での活動を含んだ“参加性”では、有意に悪く評価している。

ii) 不安度

①自己についての不安な感じは、無気力群が有意に強く（ $p < .01$ ）もっている。（表2）

②他のメンバーに、自分が不安を感じていると見られていると思う割合について

ーションの改善、余暇活用、社会人の協力による社会とのかかわり、大学の社会的開放の接点として社会教育・生涯教育とのかかわり……など、その分野の広がりと応用は、多面的である。

この方面の論述は別の機会にゆずり、本稿では、ひとつのソフトユニットづくりのプロセスを例示して、自己認知の問題を考察し、さらにそれを教育評価の問題と関連させて論じてみたい。

2. 自己認知の自己実験⁸⁾

(1) 目 的

“学生が自己自身を学ぶ”にさいしてめざす重要な方向は、“自己自身になる”，すなわち自己のありのままの価値を知り、受け容れていく動きとしてとらえることができる。一方、現代の学生に、その発達段階の特徴ともあいまって、他人への目うつりや主体性のきずつきや自己否認の態度など、方向を異にする状況が多くみとめられてきている。特に、無気力を自認し、そのことに悩む学生は、それが顕著で、自己のマイナスの側面に敏感になりすぎていたり、「どうってことない」（達成感のなさ）とするなど、自己受容にほど遠いようである。それが、傍観的態度に終始する傾向によるほかに、現実の自己行動の認知傾向にも起因するように思われる。

そこで、具体的課題状況における自己の行動を吟味する現実検証の場を設定し、それへの参画が、ひとつのソフトユニットづくりへの始動となるような小集団活動の必要をみとめた。自己が、集団の中での自己自身を実験の対象とし、自己の認知傾向を体験を通して客観化する、このことを了解しあって、自己自身に接近しようというのである。自己自身を自己認知の側面から学んでいくことが主たる目的である。

(2) 方 法

《メンバー》 無気力群（5名）、対照群（5名）のおたがいに未知な10名（大学1～3年男子）によって、ディスカッション・グループを構成した。

無気力群：無気力を自認しそのことに悩んで来談した学生で、このたびのグループ活動に参加を希望した者。YG性格検査で情緒不安定、社会的不適応の傾向（主としてEタイプ）を示し、無気力度を測るスケール（試作）で高得点を示した。

対照群：一般学生で、このたびのグループ活動に参加を希望した者。YG性格検査で、E類を除くタイプ（主としてAタイプ）を示した。

《集団課題》 性質を異にする3種の課題についてディスカッションをし、グループとしての答（意見）を出すことを求めた。

課題1：明確な答の出る課題……自転車の売買に関するまちがえやすい問題の答を暗算によって出す。（40分）

課題2：選択を求める課題……このグループをPR委員会にみたて、ビールの2つの商業案のいずれかを決定する。（55分）

課題3：明確な答の出にくい課題……“自分の性格については、自分が一番よくわかるものであるかどうか”話しあってまとめる。（40分）

《自己評価》 ディスカッション（すべて録音）終了後、4種のスケールで自己評価をした。

スケール1：GSD⁹⁾(Group Semantic Differential)……イメージや感じをあらわす10の対語（7段階評定）からなり、現実行動と理想の行動を直観としてどう考えたかを把握する。

動自体を多様に実践的に創作する活動のそのプロセスに意義を見出し、“グループ体験課程⁶⁾”の構想に煮つめてきたのも、これまでに概観した一連の大学革新と問題意識を^{いつ}一にしている。グループ体験課程は、“Soft Unit”と呼ぶユニットを、自由な発想のもと幅広い分野にわたって多種多様につくり出し、そのいくつかの自由なくみあわせをもって“課程”とするものである。先のラーニング・グループなどもソフトユニットのひとつと見ることができよう。筆者らは、今までにタッチ・グループ、ワンポイント・ワーク、フィルム・フォーラム、T(Tiny)ゼミ、メジャー・グループ、フィードバック・ワーク、ロールプレイング、3P (People's Petit Prophets) チーム、D. S (Discussion Skill) チーム、ゲーム・グループ、トッゲザー (Together) グループなどのソフトユニットを手がけてきた。“Soft”ユニットと呼ぶのは、ある種のかたちやまとまりをもつが、それは“創り、作り変える”活動の起点となるものであって、あくまで柔軟に力性に富むもので、未完成のまま動いていくものだからである。

ソフトユニットは、現段階で、状況によって異なるウェイトをもった7つの基本的性格によって特徴づけられている。

(1)協同模索のプロセス 学生がソフトユニットをつくるという研究的とりくみに参画し、教師(時には社会人)ともども、こうしたらどうだろうと実践的に模索する、そのプロセスを大切にする。

(2)体験の重視 あまりにも用意されすぎた受身の時代状況では、現実感の拡大と現実の縮小、なまの体験不足が顕著である。そこで頭のみの知識より、やってみて、体で学ぶこと、社会に学ぶことを重視する。

(3)自己自身へのとりくみ かけがえのない独自の主体としての自己自身のもち味を、他者との関係において明確にしていく。自己を開き他に学ぶ場として了解しあい、傍観を排する。

(4)スモールグループ 集団への参加を深めるには、小さいグループ(5,6~15,6名)が好都合であり、対人的能力は、集団の中で一対一の対面接触の機会を多くすることによって高められよう。メンバーも異質にする。

(5)感情の重視 グループの活動の流れにつれて、環境の流れや欲求・感情の流れが変化していくが、中でも感情の流れはそれがより深いところにあって活動そのものに深くかかわっている。そこで、自己が、今、ここで感じている感情を率直に認め、受容し、そのままに体験し、それを自由に表現していくことを重視しあう。

(6)ステップとしての現実目標 目標がなかったり、目標があっても分散していたり、具体性が欠いたり、方向を持って持続していなかったり、切実感がなかったりすると気力がそがれてくる。手近な現実の目標にとりくみ達成感を味わいつつステップを高めていく。

(7)カウンセリング関係の導入 状況によっては、二人の人間の対面的援助の関係をもつことによって、学生の成長や学習をもっとよく促進する場合がある。自由と安全の心理的雰囲気濃密なカウンセリング関係を柔軟にとりいれる。

これらは、現実の問題状況の中で、根深い問題として無視しえない無気力現象を究明⁷⁾していくうちに、普遍化する方向をたどったものである。

かくて、大学の教育課程をその構成原理の相違によって、一般教科課程(いわゆる教科のほとんど)、学生自治課程(自治会、クラブ活動、学生行事など)、グループ体験課程(ソフトユニット、教科の一部)の有機的統合としてとらえ、それぞれの分野での充実を期するものである。グループ体験課程を、一般教科課程と学生自治課程の中間に位置づけるとき、多様な開発の可能性が示唆される。主体性や社会性、リーダーシップや創造性の開発・訓練、人間関係やコミュニケ

自己覚知に関する教育プロジェクトの検討

山本 銀次

1. グループ体験課程の開発

教育学の文献を一覧すれば自明のように、日本の教育研究は、初等・中等教育に主たる関心を示し、高等教育に手をつけることが少なかった。しかし、大学紛争を契機に何百という大学改革案が作成され、日本教育学会でも1969年に大学教育についての共同研究をスタートさせ、“大学に関する教育学”の遅々たる歩みがはじまっている。

国際的にみて、“大学”を対象とした研究体制が最も進んでいるとされるアメリカにおいてさえ、1956年、カリフォルニア大学バークレイ校に大学研究の胎動がみられるものの、1960年代後半、とりわけ“バークレイの学生反乱”以後になって組織的な実証研究の体制がととのいたのである。その結果、1968～72年にかけて約1,000件の研究プロジェクトが常時遂行¹⁾されているとはいえ、まずは、大学自体へのとりくみの実態を知るに十分であろう。

アメリカにおける大学研究プロジェクト（1968）の中で、その34%（323件）を占め最も重点がおかれているのが“学生に関する研究”であること²⁾は、わが国の場合にひきよせて考えるに値しよう。

急速な変化の時代に、受験体制に枠づけされ、12年以上もどちらかといえば受け身の教育になり、明確な目的意識を欠いて、大衆化された大学に入学し、青年期という動揺の時期を経過する学生……これだけをもってしても学生にまつわる今日的課題の根深さととりくむの必要が思われる。自己疎外の問題に焦点をしばってみても、大学は、とりくむ力を失ない、それを深めさえているようである。

大学の教育プログラムをながめてみても、“学生が自己自身を学ぶ”という視点を中心にすえた教育プログラムは貧弱である。多くの大学がカウンセリングをとりいれ、さらに小集団の機能が再認識され、アメリカ、ヨーロッパをはじめ世界の趨勢を背景に、グループカウンセリング、センシティビティ・トレーニング、トレーニング・グループ、エンカウンター（出会い）・グループ、ラーニング・グループなどグループによる教育活動³⁾を展開しているものの、大学の教育課程という見地にたてば、いまだ散発的で、その総合的位置づけを欠いている。

学生にとっては、教科・課外の別を問わず“その全体にわたる学習⁴⁾”であり、しかもその要求や価値観は多様化していることを思えば、教育の豊かな展開のために、多様にして有機的に統合された教育課程が必要とされる。“きまりきった学校教育の課程のほかに、実習とか、社会生活の経験など、心身を働かす労働、創造、参加を重視すべき⁵⁾”といった主張などにも、従来とは異なる観点にたつ教育プログラムの開発への示唆がある。

筆者らが、“学生が自己自身を学ぶ”という視点から、1967年以来模索をつづけ、グループ活