

「教育臨床総合研究10 2011研究」

臨床・カウンセリング体験領域におけるC系G系の授業実践(6)

— 学習者の暗在的必要性を活用した教育の試み —

Teaching Practices of Counseling and Group Approach Program in
“Experience Area of Clinical & Counseling Psychology” (6)
An approach of the education using student's implicit necessity

土江正司*

Shoji TSUCHIE

足立智昭**

Chiaki ADACHI

要旨

学習項目の修得に学習者の暗在的必要性を活用する試みを、G系授業のなかで「グループでの表現活動」として行った。その結果、1) 学習者の原初的必要性に沿った課題を明示、2) 課題の達成には学習項目の向上が二次的必要性として伴うが、それについては学習者に明示しない、3) 教師の視線は学習項目の向上具合に注がれ、行き詰まりを認めたなら必要最小限の具体的な援助を行う、など5項目からなる暗在活用教育の要領を得た。

キーワード 暗在活用教育、暗在的必要性、原初的必要性、二次的必要性、手取り足取り法

I はじめに

1. 問題の所在

時代は我々に課題を与え、我々是否応なくそれに取り組まざるを得ない。課題に取り組んでいる内に自然と我々の中に鍛えられてくる「もの」がある。自家用車のない時代には隣近所が庶民の“世界”であった。様々なタイプのコミュニケーションがそこではなされ、人々は知らず知らずコミュニケーション能力をつけていた。つまりコミュニケーション力は「二次的必要性」として時代や環境が人々の内に作り出していたものであったといえる。現代ではコミュニケーション力よりもITによる情報収集力の方が二次的必要性として我々の内に生じているかも知れない。また時代や文化に条件付けられることなく、生きていく上で我々の内に生じているものは「原初的必要性」と呼ぶべきものである。単純には衣食住がそうであるが、愛、性、成長、美、家族、仲間などの様々なことを我々は無条件に必要としている。

*心身教育研究所

**島根大学教育学部附属教育支援センター

ただしこれらの必要性は必ずしも自覚されているわけではない。だが無自覚であるから返って強力で我々をその必要性が指し示す方向に導いている。そして導かれ動かされている内に、その必要性の正体が徐々に意識化されていくだろう。意識化のプロセスはときに長い時間を要するが、意識化されてしまえば我々はより正確に必要性を満たす行動を取ることができるようになる。もしそうした自然な意識化がなされる前に、外部から「あなたはこれをやるべきである」とアドバイスや命令をされてしまうと、我々はその言葉に反発を感じるものである。

今後の明確化のために、未だ意識化されていない必要性のことを「暗在的必要性」、はっきりと意識化できている必要性を「顕在的必要性」と呼ぶことにする。

必要性のあることを人間は学ぼうとする。過去には必要であったことも、時代や文化の変化によって必要性が無くなれば、それに対する学習動機は低くなる。便利な時代というのは生活に密着した様々なことに対する学習動機が希薄になっていると見てよいだろう。その代わり新しい便利さに対応するための学習動機は大きく高まっている。ここ30年の間にも世の中は急速に便利になった。つまり年齢が30歳離れている者の間では学習動機がずいぶん異なっているとは思っていい。社会生活する上で求められるコミュニケーション力や協力する能力は時代が変わっても重要であろうと思われるのだが、年代が下がるにつれてその力は衰えているように感じられる。もしかしたら100年後の世の中では、それらは必要のない能力だから衰えても別段問題はないのかも知れない。筆者等にしても100年前の人間から見れば、嘆かわしいほどの無学習者に映ることだろう。しかしまだ当分の間は義務教育で習うような学習項目について、若者にはきちんと身につけてもらいたいと願う。やはりそれがないと、その先のもう少し高度な課題に向き合うことができず挫折することになるのではないかと危惧するからである。この危惧は教育に携わる者の内にある暗在的必要性から来ているものなのだろう。

だが二次的必要性を持たない者を学習（人間関係スキル、マナーなど、教科学習以外のものも含む）に向かわせるのは容易ではない。それは現代の教育現場における大きな悩みとなっている。何とか学習に向かわせるために教師や親が取る手段は賞罰による条件付けになりやすい。そこには叱責（ときには体罰）も含まれる。また高校以上の教育機関では出席日数や試験を課すことで学習を動機付けることが多い。これはルールによる条件付けによって二次的必要性を人工的に作り出す方法といえる。それは二次的必要性を外部から意識化させる方法でもあるから、学習者は抵抗感や「やらされ感」を持ちやすい。このようなルールの設定は社会や学校の秩序を保つためには設定せざるを得ないところだろう。ただ教師がそれに頼って学習者をコントロールしようとする限り、学習者の積極性は引き出せない。

2. 研究の目的

本研究の目的は、あることを学ぶための文化的背景が希薄な状況下でも、賞罰を使うことなく、それへの学習動機付けができる方法を探ることにある。それには課題を使う。ある課題を与えることで学習者の内に特定の学習項目に対する二次的必要性を作り出すのである。またこの課題の遂行によって学習者の原初的かつ暗在的必要性が満たされるものが用意されるべきである。学習者は原初的かつ暗在的必要性から積極的にこの課題に取り組み、その過程で目的の学習がなされていく。課題終了後に振り返ってみれば、学習者の暗在的必要性が顕在的必要性

に変化しているのである。この方法はあらゆる教育現場に適用が可能で、もちろん子育てにも使えるものである。

課題設定は1年がかりの一大プロジェクトでも、「買い物に行って来てくれない?」といった些細なことでもよい。一定の考え方に従った課題の出し方によって、学習させられていると学習者が気づかないうちに、狙った学習効果が得られるような課題設定のあり方とはどのようなものであるのかを明らかにしていきたい。

II 研究方法

島根大学教育学部の学生は「1000時間体験学修」の一環として、カウンセリングとグループアプローチ（C系G系）の授業を受けるよう義務づけられている。C系、G系それぞれに10回（1回90分）、合計20回の授業を2年生後期と3年生前期において受講する。

筆頭筆者（土江）は非常勤講師としてこのC系G系授業を平成21年度前期から受け持っているが、本論で紹介する研究事例は、平成22年後期において行われたG系10回の授業の内の8・9回目の2回である。対象は自然科学系専攻1クラスと人文系専攻1クラスを合わせた20名。表1に1～10回の授業テーマと目的を示した。

<表1>

回	テーマ	目的
1	オリエンテーション	G系授業のオリエンテーションおよびエゴグラムの実施。
2	偏愛マップ	個性の再認識，相手の尊重，コミュニケーションの活性化。
3	印象ゲーム	第一印象がどのように作られ，実像とどれほどずれているかについて知る。
4	10ウイッシュリスト	自分の願望の明確化。他者の願望との比較による自他の理解や共感。
5	問題解決学習	事件の解決を探るというプロセスを通して効果的な協働のあり方について学ぶ。
6	ブレインストーミング	KJ法によるグループの意見集約。
7	コンセンサス学習	話し合いによって集団合意を得る。
8	グループでの表現活動 (プレイシアター)	各人の問題意識を集約してシナリオを作り，5分間の劇を演じるという課題を通して自己表現，他者理解，協働，リーダーシップを培う。
9		
10	ふり返りとまとめ	アンケート実施。

8・9回目の授業のテーマは「グループでの表現活動（プレイシアター）」とし、5人1チームで、各人の問題意識を集約してシナリオを作り、5分間の劇を演じるという課題を与えた。授業には筆頭筆者（土江）、共同研究者（足立）およびティーチアシスタントの3名がかかわった。その他の回はいずれもテキストのテーマと手法に則った。資料1に8回目（プレイシアター1）の授業の最初に学生たちに配布した実習計画書（資料1）を示す。

<資料1>

G系 実習計画書

H22年 後期

担当教員： 土江正司

第8～9回 グループでの表現活動

○ 実習のねらい：グループでの表現活動を通してチームワーク力を高める

- (1) 聴く力、話し合う力を養う
- (2) チーム一丸とならざるを得ない状況を体験する
- (3) 表現の重要性を体験する

○ 教材・準備等

1. 実習計画書
2. 感想レポート

○ 手順・所要時間

1. 今回の説明 10分
2. 5人グループ（グループ内に男女と他専攻が混じること）を作り，グループ毎に二つの机をくっつけて島を作る 10分
3. チームで取り組むべきテーマ（教育，20代の生き方，家族，介護，死，その他）を選択する 10分
4. 選んだテーマに関してメンバーに共通の問題意識を探る（一人ずつ5分程度語り，メンバーは傾聴する。その後ディスカッションし，問題意識の中心となる30字程度の短い文章を作成する） 40分
5. チームでこの問題を演じるための脚本を作成する 20分

<次回>

6. 脚本を読み合わせ一度演じてみる 30分
7. 脚本の修正と演じ直し 30分
8. 発表（1チーム5分） 20分
10. 感想レポート 10分

Ⅲ 結果

1. 結果の集約

各チームのテーマとシナリオの概要を表2にまとめた。発表は教室の前側スペースを使い，イス，机，黒板などは自由に使えるものとした。発表グループ以外のグループは聴衆として教室の後側スペースに座った。学生たちの許可を得てビデオ撮影をした。どのグループも5分程度の時間に収まり，メンバー全員が役を演じ，どれも聴衆を楽しませ，そして考えさせられる内容に仕上がっていた。

発表終了後に実施した感想アンケートには、質問1として「チームがまとまった要因は何でしょうか。あなたはそこにどのように関与したでしょうか」、質問2として「今回の実習であなただけは何を得たでしょうか。それを今後の生活にどう活かしていけるでしょうか」という二つの質問項目を用意した。そもそもG系の授業では「グループによるディスカッションなどの体験を通じて、自己表現・協力・リーダーシップ等を学びます。他者との関わりを中心としたこの学びから、子ども理解、学級集団形成に役立つ視点を獲得すること」(テキスト69ページ)を目指しているため、その目的に合う学びがどれくらいできたかを問う質問である。

＜表2＞

班	テーマ	シナリオの概要
1	教育	ある母親がモンスターペアレント (MP) になっていく様子を描いた。MPは問題だという表面だけを見がちだが、その裏には他の保護者と関わりが持てない、夫が無関心など様々な悩みがある。
2	学生生活	大学生活ではまじめな人、何となくできる人、だらける人、がんばる人、口だけの人などがいて、授業後にレポート提出についてのそれぞれの言動を描いた。見た人に自分たちの生活を考え直してもらえそうな作品。
3	家族	5人家族の中で2人姉妹の妹が部屋に閉じこもってしまう。きっかけは学校での友人関係の悩み。家族はそれぞれ妹に手紙を書き思いを伝える。妹は部屋から出てきて家族で一緒にご飯を食べる。どういふ家族の支援が大切なのかを考えるストーリー。
4	20代の生き方	成人式後の同窓会において5人の若者(ヤンキー、アニメおたくのニート、学生、秘書、子持ちフリーター)がそれぞれの今を語り合い、どのように生きていくべきかを考えていく。

以下に二つの質問から寄せられた回答を筆者から見て【向上したと思われる能力】と【意識化できたと思われること】の二つに大別できるものを抽出し、さらに各項目に細分したものを以下に示す。有効回答数は70/82である。質問の趣旨に沿っていない回答は取り上げなかった。また長い文章の回答はその意味内容に従って2~3の回答として分割した。取り上げなかった回答の中に本実習に対する批判的な意見は見られなかった。

2. A【向上したと思われる能力】

1) 自己表現力

自分の思ったことをきちんと話せた/自分もきちんと関与できたし、たくさん意見が言えた/みんなの意見を肯定的に受けとめて+aの意見が出せた/みんなの意見を一つにまとめて表現する力がついた。

2) 他者理解力

他者の発言をしっかりと聞いたことが良かった/一人一人が語る時間があったので、それを聴くうちに共感し合えてチームがまとまっていった/皆が他者の意見を受け入れていた/楽しいと思える裏側に多くの想いがあふれていると感じた。

3) 協調力

誰かが出した案をチームみんなで大事に受けとめていたという雰囲気があった／いろいろなシナリオができたが最終案に至るまで着実にみんなが考えることができた／役割分担ができていた／周りを見る力が付いた／最初はメンバー間に距離があったように思うけど、一緒に考えたり同じ問題意識を持ったりする内に距離が縮まっていくように思った／人との距離の縮め方が少しわかった／メンバーが適したタイミングで適した役割を自然にこなしていた／同じ笑いを共有することがメンバー同士が近づくのに有効だとわかったので、初対面の人に対して使いたい。

4) 課題推進力

話がなかなか一つにまとまらないときに、リーダー役が現れた／話のずれを修正できる人がいたり、話を発展させる人がいたりしてまとまった／いろいろなアイデアを出す人がいたことでチームがまとまっていった／引っ張ってくれる人がいたので進みやすかった／セリフや構成を考えてきてくれる人がいたので、練習に使う時間が十分に取れた／ある一つのテーマを伝えようとする事、そしてそれを完成させることがチーム全体の目標としてあったので、皆それぞれがまとまることができたと思う。

5) 集中力

限られた時間の中で一人一人が楽しみながら真剣に取り組んでいた／少ない時間の中で集中して仕上げていこうという中からチームのまとまりが生まれた／少ない時間で集中していく方が良いものが出るということを確認できた。

3. B【意識化できたと思われること】

1) 協力の大切さ

1人でも欠けたら成立できないと感じるくらいの協力をする大切さも感じた／グループで一つのことをまとめて行うことの難しさや楽しさがよくわかった／グループの全員で内容を共有しながら勧めていくことが大切とわかった／チーム一丸とならないと良い作品はできない／日常生活の中でリーダーシップを取ってどう生活していくかなどいろいろ考えるものがあった／これからのグループ活動でも自分の役割をきちんとやっていこうと思う。

2) みんなでやることの楽しさ

同じ課題と一緒に取り組むことで仲間であるような気持ちになる／みんなですることの意味があると思った／みんなで0から一つのものを作る団結感や達成感を感じた／チームで劇をすることによって団結力が生まれると感じた／一つのをみんなで作る達成感を味わった／自分も納得する内容になって本当に楽しくできた／今までこういう活動は好きではなかったけど、案外おもしろいのだと思った。

3) コンセプト理解の大切さ

シナリオの核の部分全員で共有していたので、誰1人として他人任せになっていなかった／話の核を全員がきちんと理解して伝えようとした／全員が納得するまで問題意識を追求してからシナリオ作りに入ったことでみんなの共通認識ができた／みんなが同じイメージを共有できたからまとまりやすかった／一番大切なことを話の中心に持ってこようと思った／核を見つ

ける段階において柔軟でありたい／日常生活においても核を意識しつついろんな事を行いたい／伝えたいことの核が決まっていればおれずに最終地点に行くものだった。

4) 自己表現の大切さ

話し合うときは自ら積極的に関わっていかなければならないということを学んだ／表現しようとしなければ人に想いは伝えられないことを学んだ／話し合いに於いてアイデアを出すことの大切さ、それをまとめていく必要性、他者のアイデアを受け入れ大切にすることなどを学べた／伝えるには直接話すよりも別のやり方もあるとわかった。

5) 時間の有効活用の大切さ

限られた時間をいかにうまく使うかということを中心に掛けていきたい／少しの時間で何とかするという気持ちが湧いた。

6) 演劇で取り上げたテーマからの意識化

取り上げたテーマ(家族のつながり)について考えさせられたので、帰省したときに見つめ直そうと思った／他のグループの発表を見て、自分について考えさせられる事が多くあった／客観的に自分を見つめる機会になった／家族というテーマで作品を作りながら、子どもには家庭からの積極的な支援が必要なのではないかと考えるようになった／他の班の劇を見て今の生活を見直すきっかけになった／自分の生活について改めて考えさせられた／充実した大学生活を送りたいと思った／他班の劇を見ながら今後の大学生活を大切に過ごさなきゃと感じた／他班の発表が「あー、わかる」というものが多く、自分の生活を見直すきっかけとなったし、とてもおもしろかった／他班の劇を見て自分の現状を知ることができたので、日々の小さな事から改善していけるようがんばりたい／バイトばかり、レポートに計画性を持って、というところあたりを気をつけたい／大学にも慣れ、ある程度したいこともできるようになってきた今、何をどう自分のものにしていくのか、この時期非常に重要だと思った／今後の生活を良くするために今までの自分をふり返ることが大切だと思った。

7) 演劇の良さに対する意識化

5分間の劇でもしっかりとメッセージを伝えることが出来るのだと感じた／表現すること、他の発表を見ることのおもしろさ／とにかくたくさん笑って、それが楽しかった／他班もいい劇を作っていて参考になった／深いテーマをうまくわかりやすいように伝えることは難しいけれど、劇にすることでおもしろく伝えることが出来るのだと感じた。

IV 考察

1. 感想レポートの分析

感想レポートの回答に見られる反応からは、学生たちがこの実習を楽しみ、そして真剣に取り組んだことがわかる。それは少なくともこの実習が学生の内にある何らかの暗在的必要性に沿っていたものであったことを示している。このデータからどんな暗在的必要性を学生たちが持っているのかについては、可能性を指摘することしかできないが、Bの「意識化できたと思われること」に分類された回答数で、多少その傾向を知ることが出来るかも知れない。またAの「向上したと思われる能力」に分類された回答はG系授業の効果を現していると捉えて良いだろう。表3はこれらの項目に寄せられた回答の個数を比較したものである。

<表 3 >

A向上したと思われる能力	回答数	B意識化できたと思われること	回答数
1) 自己表現力	4	1) 協力の大切さ	6
2) 他者理解力	4	2) みんなでやることの楽しさ	7
3) 協調力	7	3) コンセプト理解の大切さ	8
4) 課題推進力	6	4) 自己表現の大切さ	4
5) 集中力	3	5) 時間の有効活用の大切さ	2
		6) 演劇で取り上げたテーマからの意識化	13
		7) 演劇の良さに対する意識化	5

「演劇で取り上げたテーマからの意識化」は回答数13とかなり多い。学生たちは「学生生活」、「20代の生き方」、「家族」、「教育」などのテーマを考えることに対して暗在的必要性を持っているといえるかも知れない。「コンセプト理解の大切さ」（8つ）、「みんなでやることの楽しさ」（7つ）、「協力の大切さ」（6つ）等が続いている。「A. 向上したと思われる能力」の分類でも「協調力」や「課題推進力」の回答数が多いところを見ると、学生たちは何かを皆でやることへの暗在的必要性を持っているのだろう。その際に全員が共通のコンセプトをきちんと把握していることにも暗在的必要性を感じているといえる。「自己表現の大切さ」（4つ）、「時間の有効活用の大切さ」（2つ）についてはやや数が少ない。またAの方でも「自己表現力」（4つ）、「他者理解力」（4つ）、「集中力」（3つ）である。これらの項目については「みんなでやることの楽しさ」を堪能するために、あるいは教師の設定した条件があるから“仕方なく”必要になったもの、つまり暗在的必要性の中でも二次的必要性として分類できるものであり、本実習の目的としていたものである。本研究の趣旨から言えば、実習目的は明示しない方が良かったと思われるが、これまでのG系授業の一端として行っているという制約上、目的は実習計画書にも明示した。その影響もあってこれらの項目に対する回答数は少なかったことが考えられる。

以上のように考えていくと暗在的必要性を活用した教育（以下「暗在活用教育」）の骨格が浮かび上がってくる。まとめると次のようになる。

2. 暗在活用教育のための5項目

- 1) 学習者の原初的必要性に沿った課題を提示する。
- 2) 課題の達成には特定の学習項目の向上が二次的必要性として伴うが、それについては学習者に明示しない。
- 3) 教師の視線は特定の学習項目の向上具合に注がれている。行き詰まっている様子を認めたなら必要最小限の極めて具体的な援助を行う。
- 4) ふり返りワークによって学習者の暗在的必要性が意識化されていること、および特定の学習項目の向上を確認する。
- 5) 課題の達成は方便であるため、教師はその結果にとらわれない。

3. 第1項目：学習者の原初的必要性に沿った課題を提示する

本実習の結果から見て、「皆で一つのテーマを深めていく」とか「皆で楽しむ」という要素のある課題に学習者は積極的になれるようだ。学習者が“乗ってくる”課題の出し方の成功例はいろいろあるだろうから、それらを参考にすることにより学習者たちに共通する原初的必要性を推測することができるだろう。

人間に基本的に存在する原初的必要性として考慮すべきものに「甘え」がある。甘えは特定の相手や所属する場に対する個人的な期待として個人の内に暗在している。甘えには「つながり」、「ケア」、「受容」、「理解」の4つの期待がある（土江2008）。

誰も向き合っている相手や所属している場からの受容や理解を暗に期待するものであり、またわからないこと、できないことには手取り足取り、親切にケアしてもらうことを期待し、そして不安や孤独を感じずに済むようにしっかりとつながっていて欲しいと期待するものである。これらの期待は容易に自分自身で満たせないから甘えざるを得ない。特に幼い頃はこれらの期待を“強引に”親に寄せるものだから、親子は葛藤状態に陥りやすく、そしてその葛藤は長く続き、また親以外の他者にも同様の葛藤が持ち込まれるため、甘えの暗在が自然なプロセスによって意識化されるには相当長い時間が掛かるのが普通である。場合によっては一生意識化されない。甘えの意識化はすなわち自立を意味する。意識化すればセルフケア、自己受容、自己理解などによって少しずつでも自分自身の甘えを自分で満たせるようになるのである。ただし「つながり」が満たされるには最終的にはスピリチュアルな解決が必要であり、最も長期にわたる葛藤が予想される。

甘えはまた心的エネルギーの補給という極めて重要な意義を持っている。精神的に疲弊したときほど人に甘えたいくなるのはそのためである。幼児が親に甘えるのも心的エネルギーの不安定さを補うためであり、心的エネルギーが高めに安定することが情緒的に安定するということである。情緒的に不安定な子どもは心的エネルギーを得ようとして親に対する期待の強引さをさらに増すので、親子はますます葛藤状態となり、子どもはますます心的エネルギーを得にくい状況になるという悪循環に陥る。甘えを意識化して自立すること自体が原初的必要性として考えられるが、それにも多くの心的エネルギーを使うため、心的エネルギーの低い人は甘えられる相手を探し続けることになる。

従って甘えを満たすことを目的とした課題設定はうまく行く可能性がある。本実習の場合、即席のグループではあるが、その中で自分自身が理解・受容されていく体験を得ることができたと考えられる。これは強く甘えを満たすものであっただろう。

グループワークを行うなら、必ずその中でメンバー同士の理解と受容が進んでいくように教師は留意しなければならない。もし差別や誤解が進んでいくようなら学習者は逆に心的エネルギーを低下させてしまう。このようなことは教師が課題の達成という結果にこだわるときに生じやすい。つまり第5項目にかかわることである。スポーツ少年団などで、指導者が勝敗にこだわり過ぎて、子どもたちがバラバラになっていくのはよく見られる事象である。学級という大きなグループで、例えば校内音楽コンクールで優勝するという課題を設定するとしたら、それは教師にとっては実際のところそれほど勝敗にこだわらなくて良い課題だろう。しかしそのような課題の方が学級のメンバーは団結していくかも知れない。団結自体に甘えにかかわる原初的必要性があるからである。

4. 第2項目：課題の達成には特定の学習項目の向上が二次的必要性として伴うが、それについては学習者に明示しない

学習者は文化的背景や学校の規則に条件付けられた二次的必要性を持っているものである。例えば中学3年になったら進路について考えざるを得ない状況が訪れる。このことは中学入学の頃から、あるいはもっと前から子どもの内に存在している二次的必要性である。「成長する」ことが原初的必要性として個人の内にあって、それがある程度意識化されているなら、この二次的必要性にその子はそれほど抵抗を感じることなく、むしろ日々の勉強に励むことだろう。

G系の授業は必修であるため、これの受講は学生にとって顕在的二次的必要性である。高校生以上の学習者にとってはよくある構図である。そしてそれは教師にとっては楽な構図でもある。必ずしも第1項目の課題を考えなくても良いからである。志願してその学校に入った以上、学習に対する十分な動機付けが本人に意識化されている、つまり暗在的必要性が意識化されていることを教師は暗黙の前提としている。しかしそうでない学習者が多いことは教師なら誰でも知っているだろう。教師が教えようとしていることは学習者にとっては二次的必要性にすぎないことをよくよく理解しておく必要がある。これを理解せず勉強を強要すると、学習者は抵抗を感じる。暗在的必要性は本人なりのプロセスを辿りながら意識化されることが望ましい。その方法については第3項目のところで詳述する。

教科学習が小中学生にとって二次的必要性に過ぎないとなると、教師はどのように課題設定してこれに向かわせたらよいだろうか。小学校低学年くらいの子どもは親や教師にほめられることに原初的必要性を持っている。つまりほめられることは子どもが暗黙の内に自ら設定した課題なのである。また例えば大きなすごろくを作ってクラスの子どもたちでゴールを競うという設定にすると、それは子どもの内にある競争や遊びに対する原初的必要性を活用することになるだろう。すごろくのそれぞれのマスに算数や国語などの問題が書いてあってそれを解かなければ前に進めないという設定にすれば、「勉強しなさい」という強要をしなくて済むかも知れない。マスの中の問題がわからないときは先生に聞きに来れば最小限の指導を受けられるというふうにしておけば、暗在活用教育の第3項目を満たすことになる。さらにおさらいの意味の小テストを実施することは第4項目に相当する。

小学校高学年以上になるとほめられることよりも自尊心を高めたいという原初的（かつ暗在的）必要性の方が強くなっていくかもしれない。教科勉強を得意とする子は教科勉強自体が自尊心を高めてくれるように作用するので、その子は暗黙の内に自ら課題を設定していることになる。教科勉強を不得意とする子は、「学校は勉強するところ」という文化的に条件付けられた二次的必要性に不満を持っているだろうし、勉強の不得意さから自尊心を失っていてもいるだろう。目立つことをして同級生からの受容を強要し、心的エネルギーを高める手段に出ることも多い。遠回りではあるが、同級生からの受容・理解が促されるようなグループワーク的な課題を設定し心的エネルギーを高めることが先であろう。その課題に勉強の要素は加えない方がよい。勉強には相当な心的エネルギーを必要とするからである。

甘えの観点からいうと思春期前あたりから自尊心に対する原初的暗在的必要性が高まるのは、自己イメージに対して「つながり」を求めるようになるからと考えられる。親とのつながりがロマンチックなものから現実的なものに変化し始めるのと時を同じくして、子どもは自己イメー

ジに対してロマンチックなつながりを求めるようになるのである。また自己イメージだけではなく異性やアイドル、親友、マンガ、ゲーム、ネット上の人物などとのロマンチックなつながりを求めることもよく見られる。つながりは非常に強い原初的暗在的必要性なので、それを満たすためにときには勉強や学校自体を放り出すことや、社会ルールを破ることさえなされてしまうことがある。アイドルのコンサートに行くためにオークションで値の釣り上がったチケットにさえ惜しみなくお金をつぎ込めるのもそんな原初的暗在的必要性があるからである。

従ってロマンチックなつながりを満たすことを暗黙の目的とした課題を設定すれば、仕方なしであっても教科勉強に向かえるかもしれない。教師自体をロマンチックなつながり対象とってしまう学習者などはその好例と言える。あるいは、クラス全体の勉強の平均点を20点上げることができたら、先生がアイドルかスポーツ選手のサインをもらってきて教室に飾るという課題設定などはどうだろうか。

5. 第3項目：教師の視線は特定の学習項目の向上具合に注がれている。行き詰まっている様子認めたら必要最小限の極めて具体的な援助を行う

筆者はこの項目を「手取り足取り法」と名付け、子どものことで相談される保護者や教員にそのやり方を説明している。原初的または二次的必要性からある問題に向き合わなければならぬとわかっているにもかかわらず、それをどうやっていいかわからないときに、我々はそれに向き合うことをためらうものである。そんなときに教師や先輩、友だちが一番引っかかっているところを優しく丁寧に、しかも出しゃばらず手取り足取り教えてくれたら我々は前に進める。手取り足取り法とはそのようなものである。

教科勉強に関しては手取り足取り法の説明は要らないだろう。G系で学ぶようなソーシャルスキル、あるいはC系で学ぶサイコロジカルスキルなどにもこの方法は適用した方がよい。例えば一人の中学生男子が友だちに迷惑を掛けて謝らなければならないとき、彼は悪かったと思う気持ちはあっても、どんな言葉で謝ればいいのかわからなくて躊躇しているかも知れない。そんなときに謝り方の例を示して、何度か実際に言わせてみて、一番彼なりにぴったり来る言い方を選ばせ、そしてその場面を想定したロールプレイに付き合うのが手取り足取り法である。また彼が相手の家に電話を掛けるなり行くなりするのを見届けて、最後は本人に任せる。決して本人がすべきことには手を出さないのが手取り足取り法である。もちろん出来たらほめることも忘れない。

何かで行き詰まっている学習者は、詳細なところのイメージが掴めなくて行き詰まっていることが多い。しかもそれを上手く説明することが本人にはできない。説明できるようなら自分でできるようにもなるだろうからそれは当然なのである。だから教師は、相手がどこに行き詰まっているのかというところから丁寧に理解していく姿勢が必要である。「とにかくやれ、何でできない」というような頭ごなしの指導の正反対が手取り足取り法ということになる。

これは甘えの中のケアされたいという原初的暗在的必要性を満たすことになり、相手の心的エネルギーを大きく高める。ただし必要最小限の手助けという範囲を超えると甘やかしになる。甘やかしとは相手がすでにできること、そしてすべきことを代わりにやってあげることである。これは相手を依存的にさせたり、「お任せ」の気分を生じさせたりするのでマイナスである。

本実習では、あらかじめ行き詰まりそうなところの作業を細分化して指示を与えたので、それが手取り足取り法になっている。実習計画書の手順4などがそうである。もちろん実習中筆者等は各グループを頻繁に周りながら、個人に行き詰まりやグループ自体の行き詰まりに目を配って手取り足取り法の実施を心掛けた。しかし実際にはそれを実施する必要はあまりなかった。というのは、学生たちはこまでのG系授業によって対人関係技能の詳細をかなり意識化できていたからであろう。

第4項目（ふり返りワークによって学習者の暗在的必要性が意識化されていること、および特定の学習項目の向上を確認する）、第5項目（課題の達成は方便であるため、教師はその結果にとらわれない）については特に説明の必要はないであろう。

6. 暗在活用教育実践例

暗在的必要性が上手く活用された授業の例を一つ紹介したい。課題設定が実に巧みで、二次的必要性に向かわせる姿勢を上手に引き出している。そして手取り足取り法もなされている。

1981年当時東京工業大学で教鞭を執っていた森政弘氏^{註1)}は学生たちのやる気のなさを嘆いていた。実習になるとまだいいが、座学になると「目がとろんとしていた」という。何か良い手立てはないものかと思案を続けた結果、ある夜入浴中に、単一乾電池一本で人を乗せて走る車を学生に作らせてみるというアイデアを思いついた。3年生のクラスでそれを話すと学生たちは目を輝かせた。「先生それで走るんですか」と尋ねられたとき、「いや、わからない」と森氏は答えたという。答のないものに取り組むということに学生たちは興奮した。

34人の学生を8～9人グループの4班に分け、一班に1人ずつ教師が付いた。チームの予算は5万円。お金の出所がなかったので、各教師がポケットマネーを出した。古自転車の部品などを使って深夜に及ぶまで学生は作業に熱中し、教師もそれに付き合った。約1ヶ月で4班とも車が完成し、全部の車がドライバーを乗せて走り出した。

どうやら課題が少し簡単だったようなので、今度は乾電池を2本に増やし、最初にすべての電気を位置エネルギーか動力に変えてから走らせる方式の取り組みも行わせた。それには学生はもっと熱中し、速い車は60mの直線距離を21秒で走った。遅い車は7分かかってゴールしたが、その今にも止まりそうにのろのろ走る車に対して、クラス全員が惜しみない喝采を送ってゴールを喜んだという。今や世界中の学生たちがしのぎを削る「ロボコン」がこのようにして始まったのである。

ロボコンは中学生にも刺激を与えている。八戸第三中学校は技術家庭科にロボコンを導入することで学校の雰囲気にも活気を漲らせることに成功している。森氏の下に寄せられた同校中学生から手紙の抜粋を紹介する。

「ぼくはロボコンを通していろんなことを学びました。例えば仲間と協力していろんなことをするという事です。自分の意見や他人の意見一つだけにとらわれずに、自分の意見と他人の意見とを混ぜ合わせて、さらにいいものを作っていくことが大切だとわかり、将来のためにいい勉強になった。これから先大人になったら仕事をするだろう。チームを組んで仕事をするだろう。そのときぼくはきっと上手くやっつけられる。…今しきりに環境問題が叫ばれているが、もし全人類がロボコンのようにすばらしいことを体験し、何かに気がついたとしたら、自分だ

けでなく他人やすべてのことに思いやりを持てるようになると思う。」

7. 暗在について

心身は周りの状況に反応して常に何らかの感じを体験している。ジェンドリンはこの感じのことを「体験過程 (experiencing)」と命名し、常にそこに立ち返ることによってのみ、私たちは状況適応的にいることができることを示した (ジェンドリン1982)。そして彼は体験過程が暗在 (implicit) であることを強調している。体験過程は非常に豊かで複雑な意味を含みつつも、決してその意味を体験している主体に対して明示することがない。感じは感じでしかないのである。しかし感じ (体験過程) は主体が為す思考や言動、そして外部から主体への働きかけに対して、「YES」、「NO」、「近い」ということを何となく感じで知らせてくれる。暗在ではあるが働きかけに対して常に反応しているのである。ジェンドリンは暗在を意識化する方法を6つのステップとしてまとめ、それを「フォーカシング」と呼んだ。それは極めて短時間に無理なく意識化のプロセスを辿らせる方法である。フォーカシングによって我々はバラバラであった心身と意識を協働体とすることができるのである。

もちろん同様な試みは他にもある。禅がそうである。禅は瞑想によって複雑さを言葉に置き換えることなくそのまま体現する道を示した。これはいかにも西洋流と東洋流の違いのように思える。フォーカシングでは暗在を一度言語化 (すなわち意識化) することに意義をおくのである。もちろん禅が一切言語化しないということではない。不立文字とはいえ、禅は体現した後の境地を詩的な方法で多く言語化しているのではないか。

ジェンドリンは暗在を分解することをしていないが、筆者はこれを原初的必要性と二次的必要性に分けて考えてみた。この二つが渾然一体となって我々に行動を起こさせる。渾然一体となっているとき、この二つは暗在的必要性なのである。次第に意識化されて顕在的必要性となったとき、この二つは分離されており、それぞれを別々に満たす効率の良い行動を取れるようになっていく。

学習者の暗在的必要性を把握するには教師はおそらくフォーカシングや禅のような方法を取らなければならないだろう。学習者を前にしたとき、教師の内にも彼らを導かなければならないという二次的暗在的必要性が生じている。教師の内に生じている二次的暗在的必要性は、学習者の暗在的必要性と密に関係している。それはお互いの個の壁を超えたものである。暗在である内はそのようなことが頻繁に起こる。教師がゆっくり暗在的必要性を吟味していくうちに、よい課題を思いつくことだろう。ロボット研究のみならず仏教にも深い造詣を持たれる森氏が入浴中にアイデアを思いついたのも大変頷けることである。

8. 学習者本人が自ら課している課題

我々は自分自身に課題を課することがある。それには暗在的必要性から暗黙の内にそうする場合 (「自課性暗在課題」) と、顕在的必要性からはっきり意識的にそうする場合 (「自課性顕在課題」) とがある。自課性暗在課題としては、誉められることを暗黙の課題としている子どもの例などを前述した。親や教師としては敢えて課題を考える必要がないので都合が良さそうだが、学習者が暗在課題から発生する二次的必要性に囚われすぎてしまうことには気をつけな

ればならない。例えば、理想の自分になることなどを暗在課題として二次的必要性から痩せることを志し、拒食症に陥る人がある。親の期待に応えることを暗在課題として二次的必要性からハードに勉強するが、成績が伸びずノイローゼようになってしまう人いる。そうした人たちにとっての暗在課題が顕在課題に変化していくように配慮してやらなければならない。それにはカウンセリングが有効だが、本論の趣旨から言うと、教師や親、またはカウンセラーが別の暗在活用課題を与えることで上記のような窮地を救える可能性もあるだろう。

V 結語

暗在的必要性は極めて大きな力を持っていて、例え意識できていなくても心身がその方向に総動員されてしまうほどである。この大きな力を利用しなければ学習は容易ではない。学習にはかなりのエネルギーを要するし、ときには学習者自身の変革を必要とすることだからである。暗在的必要性の大きな力は時に我々を振り回すが、プロセスに従ってゆっくりこれを意識化させていけば、学習者本人がこの力を自分で利用できるようになる。教師は学習者の暗在的必要性を予測し、彼らがそれを意識化していけるような課題設定をするべきである。それによって生じる二次的必要性から学習者は教師が求めていた学習項目を身につけるであろう。

不便な時代に暮らしていた人々は共通の二次的必要性を持っていたことだろう。そして「快適な生活を手に入れること」という暗在あるいは顕在課題を自らに課していたのではなかったか。国民全体が同じ方向を向いて同じ二次的必要性に立ち向かえたと想像できる。そうした条件の下での教育や子育ては単純明快であったに違いない。しかしすでに便利さが築き上がった後の人にとっての二次的必要性は様々であろう。だが原初的必要性は時代に関係なく学習者の内に暗在している。教師はそこを読み取って巧みな課題を学習者に対して設定することが大事である。

【註】

(1) 平成23年2月3日にNHKラジオの「ラジオ深夜便、明日への言葉」で放送された。

【文献】

※土江正司 (2008) 『心の天気を感じてごらん - 子どもと親と先生に贈るフォーカシングと「甘え」の本-』, 第2部「甘え論」, コスモス・ライブラリー

※ジェンドリン, G. T. (1982) 『フォーカシング』, 村山・都留・村瀬訳, 福村出版

※島根大学教育学部附属教育支援センター編 (2010) 『臨床カウンセリング体験領域 Counseling&Group Approach』改訂版3版, 明和印刷