慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	「とまどい」の解消とクラスの成長 : ワークショップ型の授業に関する一考察 : 2008年度「芸術の現在」を事例に
Sub Title	Trust Formation in Collaborative Learning
Author	坂倉, 杏介(Sakakura, Kyosuke)
Publisher	慶應義塾大学日吉紀要刊行委員会
Publication year	2010
Jtitle	慶應義塾大学日吉紀要. 人文科学 (The Hiyoshi review of the humanities). No.25 (2010.) ,p.325- 362
JaLC DOI	
Abstract	筆者が担当した2008年度文学部設置講座「芸術の現在–感性と創造的グループプロセス考」では，受講者自身の「感性」と「グループプロセス」を題材に，ワークショップ型の授業を通年で展開した。学問の前提となる自他とのコミュニケーション力の醸成，メディアアートやコラボレーション型アートといった「感覚」や「プロセス」を重視した現代芸術への視力を高めることを狙いとして，教室に現実に存在する現象（受講者自身の感覚とグループプロセス）そのものを題材にすることで，「いま・ここ」での「学び合い」の場の創出を企図した。本稿では，授業をどのように組み立て実践したか，テーマ設定やプログラムから概要を俯瞰するとともに，教室での「学び合い」の前提となる「グループとしてのクラスの成長」に注目し，それがどのような過程で生じたかを考察する。
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN10065043-20100531-0325

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

「とまどい」の解消とクラスの成長

――ワークショップ型の授業に関する一考察：2008年度「芸術の現在」を事例に――

坂　倉　杏　介

＜要旨＞
筆者が担当した2008年度文学部設置講座「芸術の現在――感性と創造的グループプロセス考」では，受講者自身の「感性」と「グループプロセス」を題材に，ワークショップ型の授業を通年で展開した。学問の前提となる自他とのコミュニケーション力の醸成，メディアアートやコラボレーション型アートといった「感覚」や「プロセス」を重視した現代芸術への視力を高めることを狙いとして，教室に現実に存在する現象（受講者自身の感覚とグループプロセス）そのものを題材にすることで，「いま・ここ」での「学び合い」の場の創出を企図した。本稿では，授業をどのように組み立て実践したか，テーマ設定やプログラムから概要を俯瞰するとともに，教室での「学び合い」の前提となる「グループとしてのクラスの成長」に注目し，それがどのような過程で生じたかを考察する。

1．はじめに

近年では大学教育の現場においても，伝統的な講義形式の授業のほか，学生同士の対話や体験型のプログラムを取り入れた「協同学習型」，「ワークショップ型」の授業が増えている。ディスカッションやディベートなどを活用した語学科目から，デジタル機器を用いたメディア制作，ダンスやドラマなど身体的なワークショップを取り入れたクラス，またフィールド

ワークなどプロジェクト型の実践授業まで，多種多様な授業が開講されている。ひとつの授業のなかでも，学期を通じて単一の手法のみが用いられることは稀で，複数の人数形式（一斉学習，少人数のグループ学習，ペア学習，個人学習）と活動形式（対話，体験，創作，フィールドワークなど）を組み合わせ(1)，課題や進捗にあわせたプログラムが実施されており，講義形式以外の授業といっても，その形態は非常に幅広い。今後は，科目それぞれの目的にあわせた技法の選択が，授業設計に不可欠な要素になっていくといえるだろう。

こうした協同学習や体験学習は，従来型の一斉授業にかわる新しい取り組みとして注目されている。しかし，その形式のみを表面的に導入することには問題があると言わざるを得ない。多くの研究によって，グループによる協同学習は大学教育においても高い効果があると実証されている(2)ものの，一方では，協同学習はグループをつくり話し合いをさせるという形式を整えるだけでは機能しないという指摘がある(3)。問題は，教員がその本質を理解せず，また学生の参加意識が伴わなければ，協同学習の効果は充分に発揮されないということである(4)。

くわえて，授業にワークショップ型の体験学習を取り入れることは，別の水準の矛盾を孕む可能性がある。本来，ワークショップは，「いま・こ

---

(1) H・マイヤー『実践学としての授業方法学』北大路書房，1998年，pp. 145–150.

(2) E・バークレイ，C・メジャー，P・クロス『協同学習の技法―大学教育の手引き』，安永悟訳，ナカニシヤ出版，2009年，pp. 3–20.

(3) K.A.Smith, “Cooperative Learning: Making “Groupwork” Work.”, *New Directions for Teaching and Learning,* No. 67, Jossey-Bass.

(4) さらに，グループ学習のなかでも「協同学習（Cooperative Learning）」と「協調学習（Collaborative Learning）」はコンセプトを異にする。前者は，教員は正しい答えを知っており学習者の理解を助ける役割を持つが，後者における教員は権威的ではなく知識の創造に向けて共に学び合う一員とされる。Bruffee は，大学教育ではより協調学習が重要と主張している。
Kenneth A. Bruffee, “Sharing Our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning”, *Change*, 27(1), Heldref Publications, 1995, pp. 12–18.

こ」（プレゼント）で起こるオープンエンドで生成的な関係を重視する学びだといってよい。ところが，学校教育のカリキュラムは「かつて・どこか」にある体系的な知の伝達（リプリゼント）を前提している。こうした点について真壁は，ワークショップの本質を近代的な学校教育のシステムと対置した上で，それを授業に導入する際の問題点を指摘している。授業空間がそもそも「リプレゼント空間」である以上，そこでいかに「プレゼント」の活動が実施されたとしても，「『あたかもリアルであるかのように演出する』『あたかも生成的に授業が展開するように仕組む』事態しか生じない[5]」のではないか，という懸念である。

協同学習の技法が形骸化すること，ワークショップが学校教育との矛盾のなかでゆがんだ形で実施されることは，いずれもそのプログラムの手法のみに着目し，教室という文脈を無視していることによって生じるのではないだろうか。そもそも教室とは，学習対象としての知識以外にも，対人関係や個人の感情など，複雑な葛藤や矛盾が錯綜する空間[6]である。そのような視点から見ると，教室がいかに「リプレゼント空間」であろうとしても，そこに生身の人間が存在することは事実である。仮に協同学習やワークショップが，講義型の形式に慣れた学生の「とまどい」や違和感を招いたとしても，そうした感情も含めて教室の現実として見据えることで，「いま・ここ」の「学び合い」の空間が立ちあらわれるのではないだろうか。とすれば，重要なのは技法の洗練ではなく，教員の存在も含めた教室全体の文脈をいかにつくりかえるか，ということに他ならない。

筆者は2008年に開講された講座「芸術の現在――感性と創造的グループプロセス考」で，グループワークを主体とした通年の授業を実施した。この授業では，教室に現実に存在する現象（受講者自身の感性とグループプ

⑸　真壁宏幹「古典的近代の組み替えとしてのワークショップ――あるいは『教育の零度』」『慶應義塾大学アート・センター／ Booklet 16　ワークショップのいま――近代性の組み替えにむけて』，慶應義塾大学アート・センター, 2008年, p. 121.

⑹　佐藤学『教室という場所』国土社，1995年，p. 16–17.

ロセス）そのものを題材にすることで，「いま・ここ」での「学び合い」に少しでも接近できないかと試みた。

本稿では，こうした授業をどのように組み立て実践したか，テーマ設定やプログラムから概要を俯瞰するとともに，教室での「学び合い」の前提となる「グループとしてのクラスの成長」に注目し，それがどのように起こったかを明らかにする。あくまでひとつの授業実践からの考察であるため，普遍的，体系的な論考とはならないが，教室を対話による主体的相互的な学びの空間として「再文脈化」していくための可能性と方法論についてひとつの見解を示したい。

2．「芸術の現在　感性と創造的グループプロセス考」

2－1．授業の設計

「芸術の現在」は，文学部の設置講座で，現代の横断的な問題を扱う学科を超えた科目である。2008年度は，「感性と創造的グループプロセス考」という副題を付し，年間を通じてグループワークを中心に展開した。講義要項は，次の通りである。

> 日常生活や芸術的な創造の場において，私たちはどのように世界を感じ，意識や価値を創造しているのでしょうか。本講義では，複数の学術分野にまたがる「感性」と「創造性」の問題について俯瞰するとともに，受講者それぞれの専門・関心領域からの問題も積極的に取り上げ，共に議論したいと考えています。それゆえ，知識の量的な習得よりも，身体の「いま・ここ」で起こっている様々な感覚について，ディスカッションやワークショップを通して吟味していくことに重きを置きます。また，現代美術，認知科学，ファシリテーションなどの現場で活躍する講師によるレクチャーを予定しています。

感性とグループプロセスをテーマに選んだ理由は二つある。ひとつは，授業の題材を教室内にあるものに絞ることで，教室が知識の伝達空間から

離れ，受講者が「いま・ここ」で起こることに目を向けることができるのではないか，という理由である。もうひとつは，現代芸術における感覚やプロセスへの関心である。メディアテクノロジーを活用したインタラクティヴアートは，造形的表現であるとともに，鑑賞者がその体験から誘発される感覚を味わう作品が多い。また，近年多く実施されているコラボレーション型のアートは，作家の特権的な表現よりも，様々な一般の人々との関係性を主題化している。こうしたアートの本質を見極めるためには，従来の美術批評の方法論ではない，「いま・ここ」の感覚や人々の関係性の変容に鋭敏になる必要があるだろう。

授業で実施するプログラムは，グループワーク，表現や身体的ワークショップなど，感性とグループプロセスを考えるために適切と考えられる複数の技法を組み合わせて実施した。あらかじめ全てのプログラムを決定することはせず，クラスの進捗にあわせて，その都度，適したプログラムを配分した。

さらに，教室内だけで完結するのではなく，授業で扱うテーマを教室外の日常生活と関連づけることにも留意した。生活との連続性が保たれることで，教室での課題に向きあう態度にも影響を及ぼすのではないかと考えたからである。具体的には，後述する「引き算から生まれるもの」や「10時間のワークショップ」が相当する。また，教室外との往還という点で大きな役割を果たしたのは，「三田の家[7]」である。「三田の家」とは，教員，学生，地元商店街の有志で借り上げ運営している，大学に程近い町中の一軒家であり，教員が曜日ごとに運営を担当している。筆者は，本授業の開講された木曜日の担当者であったことから，授業が終わった後に，受講者が気軽に「三田の家」に集まり直し，カジュアルな関わりが起こりやすい環境を用意することができた。

---

(7)　詳細は，ウェブサイトを参照のこと。http://mita.inter-c.org/

2－2．授業の流れ

受講者は，文学部の各学科，総合政策学部，メディアデザイン研究科などから集まり，最終的な単位取得者は23名であった。表１は，年間の実施プログラムである。

導入では，ガイダンスのほか「４象限アンケート」，自己紹介シートの作成などを行った。続いて，グループプロセスと感覚について，授業内外で体験するプログラムを実施。(「しょうぎ作曲」，「ブラインドウォーク」，「引き算から生まれるもの」)。テーマとして扱う対象を実際に体験すると同時に，受講者同士の関係を築き，対話型授業の雰囲気が醸成されるよう配慮した。春学期の最後には，グループでの発表を行い，夏休みには別のグループによる「10時間のワークショップ」を課題とした。

秋学期は，２回目のグループ発表に向けて，各グループがそれぞれ準備を重ねた。春学期から夏休みにかけて育まれた関係をベースに，グループがそれぞれ創造性を発揮する段階であったといえる。グループ内でのワークショップや，課題に関するワークショップ[(8)]を体験し，最終的に５グループがそれぞれユニークな研究発表や独自のワークショップを開催した。

そのほか，授業を進めるにあたっては，春秋学期それぞれ一回ずつ，授業の進め方について全員で方針を話し合う機会を設けた。学期末にはレポートを課し，グループワークのほか，個人でも体験を深め言語化する機会を設けた。

2－3．個別プログラムの概要

次に，授業で実施した主なプログラムについて，狙いと手法を中心に紹介する。

---

(8) 「対話型美術鑑賞ワークショップ」(2008年10月30日)，「HERE/HEAR『いること』と『聴くこと』のワークショップ」(2008年12月23日)。

表１：実施プログラム

	日程	段階	内容	形式	人数
0	4月10日	導入	ガイダンス		
1	4月17日		担当者紹介，授業概要の説明		
			「4象限アンケート」	体験	全員
2	4月24日	グループプロセスの体験	「しょうぎ作曲」ワークショップ（講師：正木恵子，渡邉達弘，鈴木由利子）	体験	全員（グループ単位で参加）
			課題：グループで「しょうぎ作曲」を実施	体験	グループ
3	5月8日		グループ発表：「しょうぎ作曲」	発表	グループ
			三田の家で食事会		
4	5月15日		「しょうぎ作曲」について振り返り	ディスカッション	個人～グループ
5	5月22日	感性の体験	レクチャー「感覚のベンディング」（講師：渡邊淳司）		
6	5月29日		「ブラインドウォーク」ワークショップ	体験	ペア
			課題：「引き算から生まれるもの」	体験	個人
7	6月5日		授業の相談	ディスカッション	全員
			「引き算から生まれるもの」の相談		グループ
8	6月12日		個人発表：「引き算から生まれるもの」	発表	個人
			グループ分け		
9	6月19日		個人発表：「引き算から生まれるもの」	発表	個人
		グループワーク	グループでの話し合い	ディスカッション	グループ
10	6月26日		グループ発表リハーサル	発表	グループ
11	7月3日		グループ発表：「他者とのプロセス」「音楽するコミュニティ」「表現における相互作用」「感覚とアイデンティティ」	発表／体験	グループ

		グループワーク	夏休みの課題グループ分け		
			三田の家で食事会		
	夏休み		課題： 「10時間のワークショップ」	発表	グループ
12	9月25日		春学期振り返り		
			秋のテーマについて考える	ディスカッション	全員
13	10月2日		グループ発表：「10時間のワークショップ」報告	発表	グループ
14	10月9日	グループワーク	グループ分け		
			ワークショップ 「コンセンサステスト」	体験	グループ
15	10月16日		ワークショップ 「あなたの第一印象は？」	体験	グループ
			レクチャー 「コンテンツとプロセス」		
16	10月23日		グループの話し合い	ディスカッション	グループ
17	10月30日		「対話型美術鑑賞ワークショップ」（講師：奥村高明）	体験	全員
18	11月27日		グループ発表・予告編	発表	グループ
19	12月4日		グループ発表(1)「keep it real」	発表	グループ
			レクチャー： 「プロセスとデータ」		
20	12月11日		グループ発表(2) 「対話型美術鑑賞」	発表	グループ
	12月23日		「HERE/HEAR『いること』と『聴くこと』のワークショップ」への参加	体験	個人（有志参加）
21	1月8日		グループ発表(3) 「感覚について」	発表	グループ
			グループ発表(4) 「HEREing Loss について」	発表／体験	グループ
	1月12日		グループ発表(5) 三鷹天命反転住宅でワークショップ開催	発表（ワークショップ企画）／体験	グループ
22	1月15日	まとめ	1年間の振り返り	ディスカッション	全員
			三田の家で食事会		
	春休み		合宿：養老天命反転地		

4象限アンケート　（第1回講義／ 4月17日）

語学以外の科目の多くが講義形式であることもあり，ほとんどの受講生が，受動的な態度で初回の授業に臨んでいるといってよい。したがって，受講生が主体的に参加できる雰囲気をつくるためには，無意識にとっている構えをほぐす必要がある。またこの授業では，受講者の感性やグループをテーマにしていることから，授業を進める方法や受講生に求める態度は，一般的な授業とは異なることを伝えなければならない。そのため，導入プログラムとして4象限アンケートを用いた。教員が教える正しい知識よりも，まずは「この場」に集った人の個性に目を向けること，あらかじめ決まった正解はなく対話を通じたプロセスが重要であることを伝えるためである。

4象限アンケートは，その場にどのような人々が集まっているかを，自分の立つ位置で確認しあう手法で，比較的大人数のワークショップの導入に用いられることが多い。机と椅子を片付けフラットにした教室の空間のなかに軸を仮想して，自分の所属や意見，コンディションや感情を表現する（図1）。例えば，受講者の緊張度を聞く場合は，軸の両端を「緊張している」と「リラックスしている」に決め，非常に緊張しているならば一方の壁際に立ち，どちらでもなければ中央に，ややリラックスなら中央よ

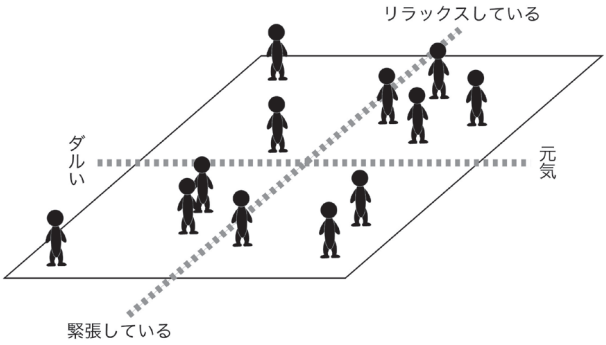

図1：「4象限アンケート」の概念図

り少し反対側にずれた場所に立つ。軸は１つでも構わないし，２つを組み合わせることも可能である。

４月17日，初回の授業では，授業概要を説明した後，授業の導入として，４象限アンケートを実施した。まず「緊張している／リラックスしている」，「元気／ダルい」の二つの軸を設け，受講者それぞれが自分の気分を確認し，最もあてはまるという位置に移動した。ばらばらに立っている状態から受講者が徐々に移動しはじめ，全員の位置が決まったところで，何人かに「どのような感じか」をたずねる。元気だが緊張している人もいれば，リラックスしていても体調の優れない受講者もいる。それぞれの言葉を聞くことで，緊張を表明している受講者が何を感じているのかを聞いたり，同じように「ダルい」領域にいる受講者たちでも，「寝不足」や「空腹」など，違いを想像できるようになる。授業では，さらにいくつかの軸でこれを実施した。

自分の状態を立っている位置で表現するこの手法は，意見を言葉で説明するよりも平易で，全員が一斉に参加できることから周囲の意見に左右されにくく，顔見知りのいない初回の授業でもそれほど抵抗無く素直に表現することができる。教員が受講者の状態を把握するだけでなく，受講者が互いに自分と他者の違いや，教室全体の傾向のなかで相対的な自分の位置を知ることができる。また複数の人間は同じところには立てず，他の受講者は必ず自分とは別の空間を占めているという点で，自身の固有性が確認されることにもなる。

しょうぎ作曲　（第２～３回講義／ ４月24日，５月８日）

次に，グループワークによる音楽活動を取り上げた。狙いは，グループでの表現プロセスを実際に体験してもらうことと，それを通して受講者同士の交流を深めることである。ここでは，「しょうぎ作曲」という共同作曲法を用いた。まずは授業中に「しょうぎ作曲」を体験し，次にグループに分かれて「作曲」し，その曲を次回の授業で発表する課題を出した。

しょうぎ作曲は，作曲家・野村誠が考案した，バックグラウンドの異なる複数の人間が共同で「作曲」し「演奏」するための作曲法のひとつである[9]。２～10名程度のグループで，一人ひとりが順番にフレーズをつくっていく。最初の人が短いフレーズをつくり，完成したら紙に書き留め，そのフレーズを繰り返し演奏する。次の人は，前の人の音にあわせて次のフレーズを重ねる。これを繰り返し，紙に余白がなくなった時点で終了，題名をつけて完成である。フレーズの内容と順番が紙に書き残されているので，完成後，これを楽譜にして演奏する。

「しょうぎ作曲」が優れた共同作曲法であるのは，作曲や演奏の技術がなくても参加できる点である。また，作曲と演奏両方のプロセスをその形式に含んでいるため，グループワークと教室での発表という二つの段階がスムースにつながり，授業の課題にも用いやすい。受講者同士の交流という点では，ひとつのフレーズをつくるなかで他の人の音に耳を傾けるとともに，自分の表現がグループ全体に影響を与えるという相互作用が起こっている[10]。共同作業の導入として，非常に適したプログラムといってよい。

４月24日の授業では，３名の音楽家[11]を招き，教室全体で「しょうぎ作曲」を体験した。教室に各種の簡単な楽器を用意したほか，受講者には任意で何か音の出るモノを持って来てもらい，黒板を楽譜として使用した。受講者が30名弱であったため，４～５名の複数のグループに別れ，グループごとに一つのパートを担当した。

簡単なアイスブレイクの後，３名の音楽家に「しょうぎ作曲」の説明と

⑼　野村誠「しょうぎ作曲（1999）」http://www 7 a.biglobe.ne.jp/~nomu104/kiji72shogi.html

⑽　島田佳枝「野村誠『しょうぎ作曲』がひらく＜表現＞の地平：『コミュニケーション不全』という存在状況からの出発Ⅲ」『美術教育学：大学美術教科教育研究会報告』No. 26，美術科教育学会，2005年，pp. 209-223.

⑾　正木恵子（即興からめーる団／打楽器奏者），渡邉達弘（日本大学大学院芸術学研究科／打楽器奏者），鈴木由利子（日本大学芸術学部／声楽家）。このプログラムは，慶應義塾創立150年記念未来先導基金「『三田の家』：21世紀的学生街の創出に向けて」の一環として開催された。

図２：作曲・演奏中の写真

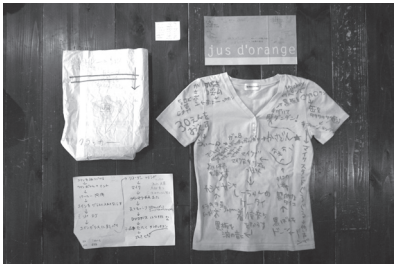

図３：楽譜

簡単な実演をしてもらい，作曲を開始。約１時間かけて曲が完成すると，全体で題名の相談をして，演奏を行った[12]。

次に，グループ課題として，「しょうぎ作曲」をグループで行い，次回の授業で制作した曲を披露するという課題を出した。５月８日の授業では，各グループがつくった曲を発表，それぞれ特徴のある曲が上演された。曲の披露のほかに作曲中の経験について話しあうことで，仕上がった曲の違いだけではなく，作曲プロセスにも様々なパターンがあることが共有された。

しょうぎ作曲の振り返り　（第４回講義／ ５月15日）

「しょうぎ作曲」の非言語的な体験をより深く考え直し言語化していくために，第４回の講義では，授業時間全てを使って振り返りを行った。時間をかけて振り返ることには，その体験を個人で吟味しグループで話し合うという，この授業の作法を理解してもらう意図もあった。

振り返りは，個人で考え，グループで話し合い，それを言葉にするという３段階で進めた。まず，これまで２回の講義を個人で振り返り，体験の感想，「しょうぎ作曲」の面白さなどを書き出す。次に，各グループから一人ずつ集まって新しいグループをつくり，それぞれ感じたことを話し合った。最後に再び個人で短いレポートを書き，授業時間中に提出した。

⑿　ここで作曲された曲「音頭差フェスティボー」の演奏の様子は，筆者ウェブサイトで聞くことができる。http://kyosuke.inter-c.org/cahiers/2009/works/332/

ブラインドウォーク　（第６回講義／ ５月29日）

「ブラインドウォーク」は，アイマスクを装着して視覚を遮断し，キャンパス内を歩くワークショップである。このプログラムの狙いは，普段あたりまえに存在する視覚を「引き算」することで，その他の感覚がより鋭敏になり，見慣れた環境を別の方法で感じ直すことである。「ブラインドウォーク」は，視覚障害者のバリアフリー環境を考えるプログラムとして実施される場合が多いが，ここでは，視覚的な情報が無くなった状態で自分がその他の感覚をどのように受け止めているかを実感する，自己の内面や感覚へ意識を向かわせることを重視した。またこのプログラムは，次に課題として与える「引き算から生まれるもの」の構造を理解しやすくするための導入でもある。

授業への導入事例を紹介する。まず，ワークショップの狙い――自分の感覚に気づく――を説明した後，ナビゲータ役の誘導の仕方や注意点[13]など，歩行方法を説明した。歩行は二人一組で行い，一人がアイマスクを着け，もう一人がナビゲータ役をつとめる。準備が整い次第，教員が先導し

図４：ブラインドウォーク

[13]「ブラインドウォーク」における歩き方は，次の通りである。基本的姿勢として，ナビゲータ役が右側に立ち，右手で相手の右手を前方で握り，左手を相手の腰に添える。アイマスクを着けた人は，左手を前に出し，万が一障害物があった場合に備える。歩行中，障害物や階段などがある場合は，ナビゲータが注意を促す。また誘導の際の注意点としては，最低限の情報以外は与えないこと，視覚がない状態で人間は非常に不安になるため相手を守るよう心がけることなど。

てキャンパス内を歩く。経路は，屋外や普段は通らない廊下や階段，食堂や喫煙所など，できるだけ感覚的な変化が多いルートを選択した[14]。途中で役割を交換して，再び教室へ戻る。教室に戻った後は，３人のグループで振り返りを行い，ミニレポートを提出した。

引き算から生まれるもの　（第７～９回講義／ ６月５日～６月19日）

「引き算から生まれるもの[15]」は，日常生活において自分に不可欠だと思う事柄を一つ選び，それを「引き算」して１週間過ごしてみるプログラムである。「あって当然のもの」が欠けることによって起こる意識や感覚の変化，それをあたりまえに使用していた自分の生活を相対化して認識するのが目的である。例えば，携帯電話を常時使用している人が１週間それを使用せずに生活すると，まずは不便を感じたり，別のコミュニケーション手段を探すという経験をする。とともに，いかに自分が携帯電話に依存しており，不必要にそれを使っていたかを自覚するようになる場合がある。「ブラインドウォーク」と同じように，ある情報を遮断することによって，他の感覚に鋭敏になったり，自明と思われていたことを考え直すきっかけとなるプログラムである。「引き算」する内容は，受講者それぞれが，教員や他の受講者と相談しながら決定し，各自が取り組んだ「引き算」の結果を教室でレポートする。自分でテーマを設定し，それを実践し，レポートすることで，自分自身は必要不可欠だと思い込んでいた事柄が必ずしも他の人にとっては重要ではなかったり，反対に，まったく思いもつかなか

⑭　参考までに，この時のルートを示す。授業を行っている527番教室から教壇側の出口を出て渡り廊下を通り，校舎南側の階段を下りる。外へ出て西校舎に添って歩き，喫煙所脇を抜けて校舎に入り，山食へ。山食の椅子に座るところまでで往路は終了，役割を交換。帰りは，山食の裏口から出て，階段をのぼり，510番台の教室の並ぶ廊下を抜け，北側の出入り口から屋外へ出た後，掲示板のある入り口から再び校舎に入り，階段を上って527番教室へ戻る。

⑮　「引き算から生まれるもの」は，熊倉敬聡教授（理工学部）と筆者が共同で担当した2007年度の「芸術の現在」の授業内で開発したプログラムである。

った事柄を「引き算」する人がいることに気づく。また，同じ対象で実践したとしても，その結果考えることは人によって異なる。

第７回講義（６月５日）で，このプログラムの概要を説明するとともに，各自が何を「引き算」するのか検討し，グループで相談を行った。相談の時間を設けるのは，「引き算」する対象の選択と実施方法は，ある程度ルールを決めることが重要だからである。例えば時計を見ないで過ごすというテーマを実行する際，携帯電話の時計が見えないように加工したり，期間中試験がある場合だけは目覚まし時計を使うなど，「引き算」を有効に体験する工夫をするとともに，最低限の社会生活が送れるような計画を立案する。その後の実践期間に各自が課題に取り組み，６月12日と19日の二回に渡り，個人発表を行った。受講者が日常生活から引いた事柄は，時計，化粧，携帯電話，牛乳，音楽，笑いなど多彩であった。

授業の相談　（第７回講義／ ６月５日）

ここまでの授業の流れを踏まえて，全員で今後の授業の展開についてのディスカッションを行った。全体で議論するための受講者同士の関係が充分整っていると感じられたため，特殊な手法は用いず，全員でフリーディスカッションを行った。これまでに体験したなかで興味深いと感じられるテーマについてそれぞれの声を聞き，クラス全体の傾向を全員で共有した。議論のなかで，いくつか関心の重なるテーマが見えてきた。

図５：授業の相談

図６：グループ発表１（左・右）

グループ発表１　（第11回講義／ ７月３日）

クラス全体での相談を踏まえて，第８回講義（６月12日）では，教員が４つのテーマを提示した。「他者とのプロセス」，「音楽するコミュニティ」，「表現における相互作用」，「感覚とアイデンティティ」である。その後，テーマごとに受講者が集まり，どのような発表を行いたいかをグループ内で話し合った。話し合いの結果，他のグループへ移ることもあった。

次の週にグループでのディスカッションの時間をとり，さらに翌週は発表のリハーサルを行った。春学期最後となる７月３日，４グループの発表を行った。教員が与えたテーマであったが，発表内容と形式はそれぞれ個性的で，実験的なワークショップを行うグループ，文献を読み発表するグループなどがあった。

10時間のワークショップ　（夏休みの課題）

夏休み中にグループで取り組む課題として，「10時間のワークショップ[16]」を実施した。これは，「グループメンバーが10時間を共に過ごす」ということだけを決め，どこに集まり何をして過ごすかは，グループのメンバーで相談して決め，実行するというプログラムである。このプログラムの狙いは，受講者同士が教室とは異なるモードで接する機会をつくるこ

⑯「10時間のワークショップ」は，熊倉敬聡教授（理工学部）と筆者が共同で担当した2007年度の「芸術の現在」の授業内で開発したプログラムである。

図７：10時間のワークショップ，グループ発表

とにある。授業中のディスカッションや教室外で課題に取り組むグループワークには目的があり，指示的である。一方，「10時間のワークショップ」では，共に過ごさなければならない理由だけは前提されているものの，そこで行う内容は決められていない。こうした非指示的な状況でのコミュニケーションは，特定の課題を持って集まるグループとは異なり，メンバー同士の意志や感情がグループの行動を決める重要な要素となり，グループの作用が引き出されやすい。また週に90分ずつの授業時間は，合計しても半期で20時間に満たないため，夏期休暇を活かして人間関係を育む時間をつくるという狙いもある。

７月３日，課題の説明とグループ分けを行い，それぞれのグループが夏休み期間を利用して実施，10月２日に，各グループでどのような時間を過ごしたかを発表した。この授業ではじめて知り合った学年の異なる二人が，１日を都内の各所を巡りながら過ごす。あるいは，５名のグループが東海道線の下り電車に乗り込み，５時間で行けるところまで行った後，ただ引き返して来る。行き当たりばったりの行動に見えるが，何をするにもメンバーのあいだでの意見交換は欠かせず，日常の何気ない風景が新鮮に見えたり，時間を共にするあいだにふと，他のメンバーの授業では見られない側面に触れるといったことが生じた。

授業の相談　秋のテーマについて考える　（第12回講義／ 9 月25日）

秋学期の最初の授業では，春学期に行ったプログラムを振り返った後，再度授業の方針について全員でディスカッションを行った。春学期は，教員が主導しプログラムを用意したが，秋学期は，クラスが充分に主体性を持っていると判断し，取り組み内容をできるだけ受講生に委ねることにした。話し合いにあたっては，秋学期のコンセプトとして，最終的なゴールは各自で発見するオープンエンドな授業とすること，そのためにグループで共同して実践的な活動を行うこと，最終的には自分の課題を見つけレポートとしてまとめることを確認した。そのために，グループづくりは関心を共にする受講者同士で進めた方がよいことを伝え，参考として，筆者が取り組む研究のうち授業のテーマと関連する「対話型美術鑑賞」や，ダンスパフォーマンスなどを紹介した。各自，自分の関心や実行したいアイデアを表明し，翌週にグループを形成した。

コンセンサステスト　（第14回講義／ 10月 9 日）

グループで取り組むテーマの相談や準備作業と並行して，グループメンバー同士で行う小さなワークショップを 2 週にわたって行った。これまでの半期を通じてクラス全体には協調的な雰囲気が生まれていたが，新しく形成したグループは，まだグループとしての共同作業の経験に乏しい。そこで，最終課題に本格的に取り組む前に，それぞれのグループがまとまりメンバーの個性を活かせるチームワークを育むために，互いに知り合い，協力して課題にあたる機会となるワークショップを実施することにした。また，このプログラムには，グループの内部で生じるプロセスを対象化し分析するための見方を理解するという狙いもあった。

10月 9 日の講義で実施したのは，「コンセンサステスト『月で遭難したら？』[17]」である。このワークショップは，「宇宙船が月に不時着してしま

⑰　以下を参照して筆者が再構成した。マイケル・ドイル，デイヴィッド・ストラウス『会議が絶対うまくいく法』斉藤聖美訳，日本経済新聞社，2003年，p. 80.

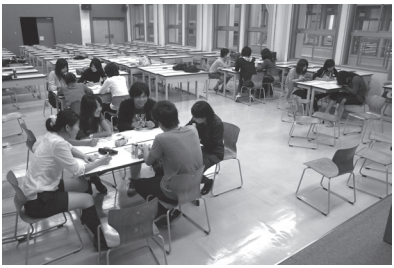

図８：グループワーク

い，リストにある15品目のアイテム以外は全て使用不可能になったしまった」という設定で，「母船に辿り着くために必要な品目の重要度を順位づける」という課題である。各アイテムが目的達成に役立つかどうか，想像力を働かせて類推するワークである。特徴的なのは，まずは個人で考えて順位づけをした後で，もう一度グループでディスカッションし，複数の人の意見を突き合わせて最終的な順位を決める，という手順で行う点である。グループでの意思決定がうまくいった場合には，個人の知識や判断力を上回る結果が出ることが多いという心理学の研究から生まれたプログラムである[18]。

あなたの第一印象は？　（第15回講義／10月16日）

「あなたの第一印象は？[19]」というワークは，初対面の人同士が互いに知り合うきっかけとして使用される，古典的なワークのひとつである。お互いの印象を（例えば，色や好きな食べ物など），第一印象だけで判断し，それを伝え合う。自分が知っている自分と，他人から見えている自分のギャップに気づくプログラムで，他者を想像するとともにゆるやかな自己開

⑱　J.Hall, “Decisions, Decisions, Decisions”,. *Psychology Today*, November, 51-54, 84-88, 1971.

⑲　以下を参照に筆者が再構成した。柳原光『クリエイティブ O.D. ――人間のための組織開発シリーズ――』Vol. 1，プレスタイム，1976年，pp. 53-57.

示が生じる構成になっている。この講義では，あわせて「コンテンツとプロセス」，「ジョハリの四つの窓」というレクチャーも行った。

グループ発表２　（第19～21回講義，課外授業／ 12月４日～１月８日，12日）

12月４日から１月12日にかけて，５つのグループの発表を行った。テーマは，「Keep it Real」，「対話型美術鑑賞」，「感覚について」，「HEREing Loss」，「身体／感覚をひらく――天命反転住宅を訪ねて――」である。

「Keep it Real」は，湘南藤沢キャンパスの文化祭でヒップホップのライブを実践した経験を題材に，そこで日常でのリアリティがどのように感じられたかを考察した。「対話型美術鑑賞」のグループは，ワークショップの録音記録にもとづいた，対話の分析を行った。「感覚について」をテーマにしたグループは，「OH カード」というカードを題材に，自身の視覚と想像力，他者との違いなどを分析した。「HEREing Loss」グループは，体験したワークショップやパフォーマンスの分析から，自分たちで同じような音響環境を自作し，クラス内の他の受講者に体験させるというワークショップ形式の発表を行った。「身体／感覚をひらく――天命反転住宅を訪ねて――」というワークショップを実施したグループは，美術家・荒川修作の設計した「三鷹天命反転住宅」で，外部からのファシリテータを招いた本格的なワークショップを実現した。いずれも，この授業のテーマである感性とグループプロセスに密接に関わりながら，それぞれ非常にユニ

図９：グループ発表２（左・右）

図10：トーキングスティックを用いた振り返り

ークな研究発表といえるだろう。

トーキングスティックを用いた振り返り　（第22回講義／ 1月15日）

最終回の講義では，全員が輪になって座り，１年間を振り返り，各自が話したいことを自由に話す時間を設けた。教室に備え付けられているワイヤレスマイクをトーキングスティック[20]に見立てて進め，約１時間，受講者がそれぞれの想いを語り合った。

2－4．その他，食事会，合宿など

授業で実施したプログラムのほか，クラスのプロセスに大きな役割を果たした要素として，「三田の家」がある。本講義は，木曜日５限にキャンパス内の教室で開講していたが，筆者が同じ木曜日の夜，「三田の家」のマスター（管理者）もしていたことから，授業後に他に用事の無い受講者が「三田の家」に集まり直すことが習慣になっていた。そこでは，大学外からの来客とともに飲食をともにし，授業と関係のない時間を過ごすこともあれば，グループの課題の準備をすることもあり，また授業に参加したゲストとの交流の場にもなっていた。こうした時間が，教員と受講者，受講者同士の関わり方を立体化し，クラスのプロセスを促進していたといっ

⑳　例えば，以下を参照のこと。中野民夫『ワークショップ――新しい学びと創造の場』岩波新書，2001年。

図11：三田の家の様子

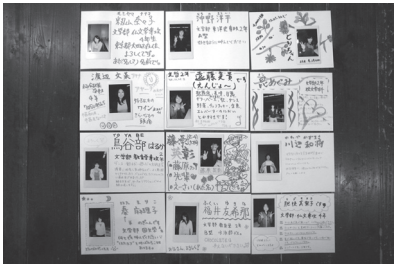

図12：自己紹介カード

てよい。

また，受講者からの提案により，春と秋に１回ずつ「三田の家」で食事会を行うとともに，学期の終了後には，岐阜県の「養老天命反転地」へ，１泊２日の合宿へ有志で出かけた。

その他に用意したコミュニケーションツールとしては，自己紹介カードを作成し，そのコピーを配布した。B６サイズの情報カードに自己紹介などを書き込み，インスタントカメラで撮影した顔写真を貼付ける。またそこには，自分が「呼ばれたい名前」を明記するようにした。自ら名前を宣言することで，メンバー同士が名前を呼び合い易くなるというメリットがあった。

2-5．グループの種類と分け方

本講義では，様々な形式のグループワークを実施したが，授業内で形成されたグループは合計８種類であった（表２）。人数は２～７名，期間は１日から，約３ヶ月にわたって課題に取り組むグループまで多様であった。目的も，授業内のワークショップのグループや，その場で相談し合うグループ，共に課題を行い発表するグループなどまちまちである。

この結果，個人とグループ，グループとクラス全体が多様な関係性を持つことになった。受講者の立場からは，自分がグループ内で発言することもあれば，クラス全体へ向けて発表することもある。グループの一員とし

図13：グループ分けの様子

表２：授業のなかで形成されたグループの種類と目的，その決定手法

	人数	目的	グループ分け手法	期間
グループ１	４～５人	しょうぎ作曲ワークショップ	偶然グループ，番号を割り振り	２週間
グループ２	４～５人	しょうぎ作曲の振り返りのためのグループ	グループ１から一人ずつ集まる	１日
グループ３	２人	ブラインドウォークのパートナー	その場で一緒になりたい人同士でペアに	１日
グループ４	３人	「感覚のベンディング」，ブラインドウォークの振り返りのためのグループ	ブラインドウォークのペアとは別の人同士で，任意にグループ化	１日
グループ５	３～４人	「引き算から生まれるもの」の相談	任意グループ	１日
グループ６	４～５人	春学期課題発表	教員の提示したテーマごとに集まる	約１ヶ月
グループ７	２～６人	夏休み中のグループ課題のためのグループ	SMAP のメンバーのキャラクターごとにグループを形成	10時間
グループ８	４～５人	最終グループ発表のためのグループ	関心のあるテーマを話し合い，徐々にグループ化	約３ヶ月

て発表したりワークショップを企画することもあれば，クラス全員で話し合うこともあった。複数のグループが形成されては解消し，別のグループができるという過程のなかで，個人とクラス全体の関係のネットワークが複雑に絡み合い，結果的にクラス全体に有機的な関係が構築されたと考えられる。

グループを形成するにあたっては，そのグループの意図を明確に伝え，その都度グループ分けの方法を相談するようにした。グループの意図とは，例えば，１日だけのグループなら，たまたま近くの人でもよい。また課題によっては，どんな人とグループになっても効果は変わらないという説明である。逆に，課題発表グループなど長期間継続するグループの場合は，メンバーそれぞれが力をあわせて取り組む必要があるため，各自が納得いく分け方をするべきであることを伝える。説明を丁寧にし，何度もグループをつくるなかで，次第に能動的にグループ形成について考えられるようになっていった。

3．教室を「学び合い」の場にしていくために

3－1．対話による「学び合い」

年間を通じて様々なプログラムを実施してきたが，それを受講者はどのように受け止めていたのだろうか。最終回のトーキングスティックを用いた振り返りの逐語記録（資料１）[21]および最終レポート提出時に書き添えてもらった授業への感想（資料２）から，どのような学びが実感されていたかを考察する。

際立っているのは，対話を通じた「学び」の実感である。対話することで得られる学びがあると自覚するとともに，それを教室外の生活一般にも広げて行きたいという意志も表明されている。

---

[21] 逐語記録は，筆者のウェブサイトで全文閲覧可能である。http://kyosuke.inter-c.org/cahiers/2009/works/332/

自分が感じた感覚を，一人で溜め込むんじゃなくて誰かと共有することで，違う感覚が開ける（中略）。人によって聞き方が違ってて，それをみんなで話し合うことで，もっともっと面白い聞き方とか面白い見方ができるんだよっていうのを学んだ。（資料１）

○○ちゃんが，自分の考えていることを言うのが大事だって話をしてて，私もそれ，すごいこの一年で感じて。（中略）普段の身近な友達だったりとか，家族だったりとか，そういうレベルでも（中略）そういうのって大事なんだなって，思いました。（資料１）

「発言する力」がついたことで周りの人との意見交換ももっと活発にできるようになり，以前よりもはるかに議論することが楽しくなったし，内容にも厚みが出てきたように思います。これから社会に出ると，仕事では今よりももっと自分の意見や考えを持って行動しなければならない場面が多くなると思います。今回の授業で身につけた力は今後の人生へつながる大きな自信になりました。（資料２）

こうした学びは，特定の教科の専門知識ではないが，主体的に学問を追究するために，また社会活動を担っていくために必要となるコミュニケーションの基盤であるだろう。しかもそれは，知識として知ったのではなく，教室のなかで身をもって体験した，他者や自己，対象との関わり方の実感である。こうした実感こそ，対話のなかで「学び合う」ことではじめて得られる学びだといってよい。それは，たとえば以下のような手応えである。

……そのようなものに触れて，感性を探る時，その場で思いついた考え，イメージを授業では車座に座って話し合った。議論というわけではない。相手を決めつけたり結論をもとめたりしない。極めて淡々と，ポツリポツリと自分の思ったことを言う。そして，「あ，それは私も思ったけどこういうことな

んじゃないかな」「でもそれは○○と反対だね」などなど…。それはとても面白い作業だった。新しいもの，今までのデフォルトに添わないものに触れた時，まだ自分の中にはっきりとしない，こんな感じ！あんな感じ！というもやもやしたものがある。上手く言えない。それが，他人と話してみると，「あ，そうそう！」「そういうことじゃないかな？」とだんだん形作られていく一方で，「これは思ってなかった」「そういうことも感じたかもしれない」と，イメージの枝葉が様々な方向に伸びていく感じもするのだ。でもそれは皆の話し合いで決まる最終形態ではない。影響をうけあい柔軟に伸びていく若木のように，感性はやわらかく，しかし形は定まらない。ふわふわとどこまでも伸びていける。かつて私の中で鋭角的に輝き，他人の立ち入りを拒んでいた感性は，他者とのふれあいの中で動き続けるものだと分かった。そして，私たちは常日頃から見方を固定しているが，本当は様々な行為の中に能動性が隠されていることを，そして能動的にその行為をとらえれば新たなものが得られるだろうと感じたのである。（受講者の最終レポートより抜粋）

3－2．教室に「いる」実感

次に授業の全体的な雰囲気についてであるが，振り返りの記録からは，非常に開放的なコミュニケーションが行われ，全員が遠慮無く自由に対話を進めていることがわかる。これはこのセッションのみならず，年間を通してクラスにあった雰囲気であった。こうした対話では，単に話したいことを話しているだけではなく，他の意見を受けて自分が感じたことを話すという相互的な影響関係や，まだ話をしていない人や話が途中で終わっている人に対する配慮といった援助的関係が認められる。

振り返りでは，まず一人の受講者が，この授業の特徴は受講者全員が非常に仲良くなったという点だと指摘し，他の受講者にその原因を問いかける形で進行する。そのなかで多く聞かれたのは，自分の存在が無視されずに認められており，発言に他の受講者が耳を傾けてくれるという信頼関係についてであった。

大学の授業って，すごく他人を無視して，かなり個人的に進められているなっていうのが，私が三年間やってきてすごく思うところで。この授業は，他人をすごく無視していない授業で。（中略）共同作業もそうだし，みんなが思っていることを，個人的なことも話せるっていう場があって。（資料１）

（初回，４象限アンケートの印象として）なんか眠い眠くないのところまで親切に聞いてくれる先生が，大学になってまでいるんだなって思って。なんかそれがすごく無視されていないなって思って，それが印象的です。（資料１）

言語化するのが（苦手なのだが），それでもみんな聞いてくれるからしゃべるわけで。（中略）発したことに関して，すごいうまく拾って，感じて，わかるって言ってくれる人もいるし，違うふうに拾ってくれる人もいるし。（資料１）

（この授業では）私，たぶん発言してたと思うんだけど，他の授業で実は発言をしません。（中略）私はいつも自分の思いをしゃべれなかったんですよ。その中で，ここは本当にしゃべりやすかったのは，みんなが，ちゃんと聞いてくれると思ったから。（資料１）

（教室に入る時に，しんどさを感じていても）しんどいまま扉の前まで来たら，そのまま入って行く。で，みんながばっと向いても，「いや俺しんどいから」みたいな感じで，いていい空間だったなと。（資料１）

自分の発言や身体感覚を，教員だけではなく他の受講者が無視せずに受け止めてくれるという信頼があった。だからこそ，他の授業よりも自由に発言することができ，関係が親密になる要因になったということである。発言しやすかった理由として，このほかにも，話しやすいようにプログラムごとに椅子の配置を変えたことや，渾名で呼び合う親しさ，などが挙げられている。

良かった点：大体いつも輪になって座る。自分が場を作り上げているうちの一人だということを感じました。（資料２）

（一般の講義では発言しても無視されている気がするが，輪になって座ることで）みんなの表情が見て取れるというか。（中略）一人でしゃべっている感じがしなくて，だからすごい話しやすくて，雰囲気も良くなって，仲良くなれたんじゃないかなあ，と思います。（資料１）

一人ひとりが渾名を自分で書いてて。先生もその渾名で呼んでて，それが私は最初新鮮で。それもあって，ちょっと勝手に距離が近いような感じが（した）。（資料１）

「仲良くなった」という言葉に端を発しているが，これは一般的な友人関係とは異なるだろう。むしろ，この教室以外では話す機会がなかったであろう他者との出会いであり，そうした緊張関係が前提されていたからこそ，「仲良くなった」ということが新鮮な驚きとして共有されたのではないだろうか。それを支えていたのが，内容によらず思ったことであれば話を聞いてもらえるという雰囲気や，眠い，しんどいというネガティブな身体感覚をも認めてもらえるということ，全員の顔を見ながら話すことで参加している実感が持てたこと，互いを渾名で呼び合うといったことである。これらはいずれも受講者が相互にその存在を認めている，ということに他ならない。友達でも家族でもない人に，その場に存在することを受容されることが，自己開示を促し，「学び合い」を支える開放的なコミュニケーションを実現していたといえる。

3－3．「とまどい」の解消とグループの発達過程

受講者の視点からは，クラス全体にお互いの話を聞きあえる信頼関係があり，開放的で自由なコミュニケーションが行いやすかったために，対話

を通じた「学び合い」が実感されたという構図が描ける。だが，あらかじめクラスの雰囲気が存在していたのではない。受講者一人ひとりの受容的な態度の集積がクラス全体の雰囲気を形成し，その雰囲気がさらに受講者の行動に影響を与えるという，個人とクラス全体の相互作用があったはずである。

では，こうした「学び合い」を促すクラス全体の受容的な雰囲気は，どのように生じてきたのであろうか。雰囲気を，教員が指示的に定めることはできない。また，グループワークを取り入れたとしても，必ずしもクラス全体に「学び合い」が広がるとは限らない。むしろ，講義形式に慣れた学生は，グループワークに「とまどい」を持つ場合が多いと考えられる。また，それまでのグループワークでのネガティブな体験から，積極的な参加を抑制することもあるだろう。じじつ，本講義の受講者の数名は，当初はグループワークに対して懐疑的だったと表明している。

> （時間のかかるグループのプロセスは，今の社会では）合理主義という名の下に淘汰されて（しまっていると）思っているんですが，（中略）この授業っていうのは，答えを見つけるまでの，プロセスであったり，その人間関係といったものを大切にしていて，それがすごくいいなって思ったし，逆にその授業に，最終的にこれだけみんな顔を出すようになったってことは，（中略）プロセスを大事にするっていうような願望が，実はまだまだ，人々のなかで，死んではないのだなということを思って。ちょっと，嬉しくなりました。（資料１）

> （グループワークについて）ちょっと面倒くさいなって思うとこあったんですけど。サークルとかで（は），結果を求めるのが重視されちゃって，その過程が適当になったったりとかして。（中略）この授業は，その過程を大事にしててってのは，すごい思いました。（資料１）

> 私は毎週ある程度の緊張感を持ってこの授業に出ていました。他の授業では先生がひたすら生徒に向かって講義をする，いわば一方通行な授業であるのに対してこの授業ではそうはいきません。周りの人の話をきき，自分の話もしなくてはいけないというのが暗黙のルール。（資料２）

こうした発言には，グループワークに対する複雑な感情が含まれている。自分自身は話し合いの過程を大切にしたいと考えているが，他の人は無駄で面倒なことと考えていているかもしれず，もしかしたら自分の考えは受け入れられないのではという不安，また，一般の講義とは違って，グループワークでは共同作業の進行に他人事ではいられないため，上手くコミュニケーションできなかったり，自分の意見を否定されるのではないかという恐れである。こうしたとまどいは，グループワークの手法そのものよりはむしろ，その前提条件となる他の受講者とのコミュニケーションの規範を予測できないことによる懸念から生じている。

受講者のとまどい，つまりコミュニケーション規範に関する懸念は，クラスの受容的な雰囲気の形成を妨げる要因のようにみえる。ところが，人間関係トレーニングの古典的手法であるＴグループの研究では，その懸念が解消されていく過程こそが，グループの発達であるとされている。Ｔグループとは，10名ほどのメンバーによる非構成的なグループセッションを通じて，その場に起きる人間関係の変容やグループの発達過程から，自身のコミュニケーションの在り方に気づいていく研修プログラムである。その形式上，メンバー同士の関係や役割，グループの目的はあらかじめ決められておらず，したがってグループには当初不確定の要素が多い。ギブは，Ｔグループにおけるグループの発達は，４つの水準にわたる不確定性（uncertainty）から生じる不安が低減されていく過程であると指摘している[22]。

---

[22] Jack R. Gibb, “Climate for Trust Formation”, Leland P. Bradford, Jack R. Gibb, Kenneth D. Benne, “T-Group theory and laboratory method : innovation

４つの不確定性とは，１）受容（acceptance）に対する懸念，２）データ流動（data - flow）に対する懸念，３）目標（goal）に対する懸念，４）統制（control）に対する懸念である。

受容に対する懸念とは，ともにいるメンバーがどのような人物であるか，また自分がこの場に受け入れられるかどうかという不信感である。この不信感が解消されることによって，メンバー同士の基本的な信頼関係が生まれ，自他の受容が引き起こされる。

データ流動に対する懸念は，どのような発言をし，行動するのがこの場にふさわしいのかという規範が定まらないことによる不安である。その場の規範が確認されることで，開放的で自由なコミュニケーションが起こる。

目標に対する懸念は，グループ全体や他のメンバーの目標や意志がわからない不安で，それゆえ主体的なグループへの参加が難しくなる。この懸念の解消によって，メンバーは主体的創造的にグループの活動に参加できるようになる。

統制に対する懸念は，組織やリーダーシップに関わる懸念で，誰がその場をコントロールするのかがわからない不安である。この不安が解消されることで，メンバー内に自由な役割の配分が起こり，相互に援助的な関係を結ぶことになる。

T グループでは，こうした懸念は，グループ内での方向付けられない対話を通じて，メンバー同士が確かめ合うことで解消されていく。重要なのは，懸念の解消は，メンバーの内在的な力によってなされるものであり，外部（たとえばトレーナー）から与えられた規範に沿って進むのではないという点である（もちろんトレーナーは，最低限の介入は行う）。それゆえ，自己生成的なグループと個人の関係が成立し，それに応じてグループの発達と個人の成長が生じる。したがって，当初の不確定性は，グループに内在する力を引き出すための前提条件なのであり，懸念の解消とは，グ

---

in re-education", J. Wiley, 1964, pp. 279–309.

ループが対話のなかで新たな規範を獲得するということに他ならない。

3－4．授業における「とまどい」の構造と再文脈化

授業における学生のとまどいを，複数の水準の懸念の絡まり合った状態と考えることで，そのありようが明らかになる。ギブの挙げた懸念を授業に置き換えてみると，受容に対する懸念は，他の履修者がどのような関心や期待を持って参加しているか，互いの学力に差があるのかどうかがわからない不安である。それゆえ，自分がその授業を履修する資格があるかどうかをまずは見極めたいという意識が働く。データ流動に対する懸念は，その授業に求められるコミュニケーションの規範が見えないことで，思ったことをそのまま口に出すべきか，自分が正しく理解していることを証明（正解を述べる）すべきかという迷いに置き換えられる。またどの程度自己開示をしてよいのかが把握できず，結果的に表層的なコミュニケーションに終始することもあろう。目標に対する懸念は，たとえばグループワークを課された場合，その意図が充分に理解できなかったり，他の履修者の意志がわからないことによって，積極的に参加できず，「やらされている感じ」が生じる。社会的統制に対する懸念としては，教員が学生に対して主体的な参加を期待していても，どのような役割を果たせばよいのかが想像できないというとまどいがある。これによって，教員に過度に頼りたいという意識が働いたり，逆に指導への不満を持つ場合もあるだろう。また，クラス内の課題グループを形成する際に，できるだけ自分が頼れるようなグループに入りたいという依存的な心理状態が生じる。

協同学習を導入した授業で生じるとまどいは，こうした複数の水準にわたる懸念が相互に影響しあった不透明な状態だといえるだろう。円滑なコミュニケーションを抑止している要因を一つに特定できないがゆえに，学生自身にも何が問題なのか自覚されにくく，教員からも見えにくい。

では，こうしたとまどいを，授業のなかでどのように扱うべきなのだろうか。T グループと同様に，とまどいの解消の過程がクラスの成長につな

がるとしても，それが大学で望まれる学びとどのような関係を持つのだろうか。

佐藤学は，「教室のディレンマ」という言葉で，教室がそもそも様々な葛藤に満ちた空間であると指摘し，その前提から「教室とはどういう場所なのか」を問い直すことが，新たな学びの形をひらくという[23]。授業と学習は，教育理論がこれまで措定してきたような純粋な認知的過程ではありえず，対人関係などの社会的な問題や，自己の感情や自尊心といった倫理的な問題と相互に関連づけられた複雑な過程だということである。葛藤をはらみながらも「学び合い」がおこる複合的な過程を，佐藤は以下のように描いている。

> 教室におけるディレンマの調整と解決は，これまでの授業と学習の理論が想定したように，対象世界（教育内容）を意味づけ認識し伝達する認知的過程（認知的・文化的実践）においてのみ行われているわけではない。教室で何かの知識が認識され伝達されるとき，その誰かの言語活動を通して，誰かと誰かの関係が構成されたり解体されたり修復されたりしている。その意味で，授業と学習の認知的過程は，同時に，その知識と言語を媒介として人と人との関係を構成し解体し修復する社会的過程（社会的・政治的実践）でもある。さらに，教師も子どもも，授業と学習の過程において，対象世界の意味と対人関係の絆を構成しているだけではなく，自己の内的な関係において自分の世界を生きる活動を展開している。たとえば，教室で誰かが発言するとき，その言語は，認知内容を表現し対人関係を構成しているだけでなく，発言者のアイデンティティと態度表明をも表現している。授業と学習という文化的・社会的過程は，したがって，教室の一人ひとりが自己という存在を証明し，自己のあり方を編み直す実存的な過程（倫理的・実存的過程）でもある[24]。

⑵③　佐藤学『教室という場所』，pp. 41–42.
⑵④　佐藤学，前掲書，pp. 6–7.

こうした前提に立ったときに，学びは，テキスト（対象世界）との出会いと対話（認知的・文化的実践），教室の仲間との出会いと対話（社会的・政治的実践），自己との出会いと対話（倫理的・実存的過程）が「三位一体」となった，対話的コミュニケーションによる協同学習に転じる[25]。重要なのは，佐藤が，こうした学びが形骸化した授業に持ち込まれる新たな形式ではなく，教室がそもそも抱えているディレンマを正面から見据えるならば，必然的にそうならざるを得ない本来的な学びの形だと考えている点である。ならば，こうした図式は，（佐藤が念頭に置いている）初等教育だけにとどまらず，学び全般にまで拡大できるのではないだろうか。

大学における講義形式の授業では，学習者が本来的にかかえる社会的過程，倫理的・実存的過程をとりあえずは無視して，純粋な認知的過程（対象世界との出会いと対話）のみを取り扱う。だが，ひとたび授業が協同学習型へ移動すると，それまで捨象されていた社会的過程，倫理的・実存的過程が，再び問題化する。ギブによる４つの懸念は，グループと個人の関係において生じる葛藤だが，その解消によって自他との対話が起こる。「教室のディレンマに対処する一つの方法は，そのディレンマを生成している文脈を再構成すること[26]」であるなら，そのディレンマの再文脈化のひとつのありようは，受講者間の対話を通じたとまどいの解消によって，それぞれの授業に独特な新たな規範が生成されていく過程だといえるのではないだろうか。

3－5．一人ひとりの存在を認める

とまどいが生じることは必然的な事態だとしても，それがネガティブな状況にとどまることなく，クラスの成長の積極的な要因に転化するための条件とは何だろうか。再度，「芸術の現在」の事例に立ち戻り，とまどいの解消と再文脈化――新たな規範の生成という視点から検討する。３－２

⑵⑸　佐藤学『教師たちの挑戦』小学館，2003年，pp. 13.

⑵⑹　佐藤学『教室という場所』，p. 41.

において，本講義では，受講者が無視されることなく他者が自分の発言に耳を傾けてくれるという信頼を感じていたことを示した。先に挙げたギブによる４つの懸念は相互に関連するが，なかでも受容に対する懸念が解消されなければ，他の３つの懸念が解消されることはないという[27]。したがって，他者の受容規範が，クラスのなかに醸成されていく過程がまず重要な点であるといえる。受講者がこのように自他を受容する契機となったと考えられる要素[28]を，各プログラムの機能，教室内外の関係の多様性，教員の態度の３点から検討したい。

まずプログラムについて，受講者それぞれの受容に対する懸念が解消されていく過程としてみると，とりわけ導入プログラムが果たした役割が重要と考えられる。初回に行った「４象限アンケート」では，受講者の身体状態や感情を聞き，教室にどのような人がいるのかを確かめ合った。相互の存在と違いを認め，またネガティブな感情も無視することなく聞き合うという関係を体現していたといえる。「しょうぎ作曲」を通じて学ぶ対象は，直接的には共同作曲の過程である。しかしこの過程には，他のメンバーの音を聴き，それにあわせて表現し，自分の表現した音が曲全体へ影響を与えるという相互に作用しあう形式が含まれていた。さらに，上手な演奏や美しいメロディだけではなく，どんなに日常的で稚拙な音であれ，互いに聞き合うことを通じて音楽になり得るという経験をともにした。こうしたプログラムの体験を通じて，受講者同士の受容関係が促進されたと考えられる。ここから，ワークショップ形式のプログラムが導入時に果たした役割には，二面性があったといえる。つまり，個々のプログラムは，まずは特定の対象を体験し理解する機会であるが，それと同時に，受講者が

⑵⑺　津村俊光「T グループの発達過程に関する研究（Ⅱ）―― Bradford の学習動機と Gibb の懸念について」『南山短期大学紀要』第11号，1983年，p. 58–59.

⑵⑻　こうした過程において最も重要となるのは，受講者の主体的な働きであろう。それゆえ，規範が生成される要因を，授業をつくる教員の技術的側面だけに回収することはできないが，ここでは他の事例に展開可能と考えられる要素を３点挙げ，検討する。

互いに関わりあう形式を体験し，その規範を成立させていく機会でもあったということである。

次に，教室内外の関係の多様性については，異なる形態の複数のグループや，「三田の家」という教室とはコミュニケーションのモードが異なるもう一つの場所があったということが作用していたと考えられる。協同学習の理論では，３種類のグループ――フォーマルグループ，インフォーマルグループ，ベースグループを意図的に形成することが有効だとされている[29]。本授業では，課題に取り組む数週間から数ヶ月のグループとともに，授業内だけのグループを形成した。ベースグループは特に形成しなかったが，授業後に「三田の家」に集まり直し，飲食をともにしたカジュアルな対話の場を継続的に持っていた。グループの複数性と，場の移動によって，コミュニケーションのモードが多層化し，とりわけ「三田の家」でのコミュニケーションは，授業の課題以外のパーソナルなレベルでの打ち解けた関係を生んでいた。

最後に，教員の態度についてだが，目標の設定や，組織づくりについて指示することは可能である。しかし他者や自己の受容という点については，指示的に態度を決めることは難しい。「４象限アンケート」を初回の授業で実施することは，受講者それぞれのありようを，たとえそれが既存の価値観と外れていたとしても，教員は認めるということを，身をもって示す行為でもあった。また教室において教員が，伝統的な講義形式とは異なる存在の仕方をすることが，教室の再文脈化と規範の生成を引き起こす契機になっていたと考えられる。受講者による次のような指摘も，新たな規範の生成を許容する態度という視点からは小さくない意味があることがわかるだろう。

---

[29] D. W. ジョンソン，R. T. ジョンソン，K. A. スミス『学生参加型の大学授業：協同学習への実践ガイド』関田一彦監訳，玉川大学出版部，2001年，pp. 33-35.

先生が教壇に立ってこっちから質問して，それに一対一でまた返して，でまた先生が次の人に聞いてっていうことじゃなくて，まあ，先生がこの位置に座ってるっていうのもあるかもしれないんですけど，生徒が言ったことに対して次の生徒が，それに対してコメントするから，生徒のあいだでつなぎあっているというか，広げあっているなって。（資料１）

グループ分けなんて普段時間かけることないわけじゃないですか。それこそなんか，番号言って決めて行こうとか，そんなところさえも，こう，委ねる。「どうしたいの？」みたいなスタンスで投げてくれたから，生徒たちも自分たちでちょっと，若干やらざるを得ない。（資料１）

先生という立場も特になく，普通にひとりの一員みたいなところがあったなあ，と思ってて。なんか，適当やなあって，何も考えてないんじゃないかなこの先生は，と，思わせるようなところが良かったなあと思います。（資料１）

４．まとめ

本稿では，筆者が担当した授業「芸術の現在――感性と創造的グループプロセス考」を題材に，協同学習やワークショップを取り入れた授業において，「学び合い」の場が生成する過程と要因を検討してきた。講義形式ではない協同学習型の授業が成立するには，ある規範から別の規範への移動（再文脈化）が必要となる。その規範は教員があらかじめ設定し与えるのではなく，その時その場に集まった学生の内在的な力によってしか生成され得ない。それを誘発するのは，まずは受講者の受容に対する懸念が解消されていく過程である。そのためには，一人ひとりの存在が認められていること，授業の規範を受講者同士の対話を通じて生成することが許されるという確かな実感を，プログラムやグループの設計，教員の態度を通じて示すことが重要なのである。

参考文献

バークレイ・E，メジャー・C，クロス・P『協同学習の技法――大学教育の手引き』安永悟訳，ナカニシヤ出版，2009年。

Bradford, Leland P., Gibb, Jack R., Benne, Kenneth D., “T-Group theory and laboratory method : innovation in re-education”, J. Wiley , 1964.（L. P. ブラッドフォード，J. R. ギッブ，K. D. ベネ『感受性訓練　T グループの理論と方法』三隅二不二監訳，日本生産性本部，1971年）。

Bruffee, Kenneth A., “Sharing Our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning”, *Change*, 27（1）, Heldref Publications, 1995.

ドイル・M，ストラウス・D『会議が絶対うまくいく法』斉藤聖美訳，日本経済新聞社，2003年。

ジョンソン・D. W.，ジョンソン・R. T.，スミス・K. A.『学生参加型の大学授業：協同学習への実践ガイド』関田一彦監訳，玉川大学出版部，2001年。

熊倉敬聡『美学特殊 C：「芸術」をひらく，「教育」をひらく』慶應義塾大学出版会，2003年。

真壁宏幹「古典的近代の組み替えとしてのワークショップ――あるいは『教育の零度』」，「慶應義塾大学アート・センター／ Booklet 16ワークショップのいま――近代性の組み替えにむけて」，慶應義塾大学アート・センター，2008年。

マイヤー・H『実践学としての授業方法学』北大路書房，1998年。

中野民夫『ワークショップ――新しい学びと創造の場』岩波新書，2001年。

坂倉杏介，川口ゆい，渡邊淳司「『いること』と『聴くこと』のワークショップ――聴覚によって位置づけられる自己感覚の体験デザイン――」『情報処理学会論文誌』Vol. 50, No. 12, pp. 2772–2781, 2009年。

佐藤学『教室という場所』国土社，1995年。

佐藤学『教師たちの挑戦』小学館，2003年。

Smith, K.A., “Cooperative Learning: Making “Groupwork” Work.”, *New Directions for Teaching and Learning*, No67, Jossey-Bass.

島田佳枝「野村誠『しょうぎ作曲』がひらく＜表現＞の地平：『コミュニケーション不全』という存在状況からの出発Ⅲ」『美術教育学：大学美術教科教育研究会報告』No. 26, 美術科教育学会 , 2005年。

津村俊光「T グループの発達過程に関する研究（Ⅱ）―― Bradford の学習動機と Gibb の懸念について」『南山短期大学紀要』第11号，1983年。

柳原光『クリエイティブ O. D. ――人間のための組織開発シリーズ――』Vol.1–5, プレスタイム，1976–1992年。