

「共生論」の学習者の意識変容

塩野敬祐

(2010年10月30日受理)

要約

本研究報告では、「共生論」という既存のカリキュラムにはない新たな教養科目を開講し2年目を迎えるにあたり、そのカリキュラムを評価することを目的とした。講義科目でありながら、その教育目標の達成には講義以外の内容を盛り込む必要を自覚し、講義とそれ以外を含むカリキュラムの骨子を5つの部分に構造化した。

本研究において、骨子のそれぞれについて受講者のアンケートを実施し、量的・質的に分析することによって評価を行った。評価の際の指標は、意識変容である。結果としては、講義以外の部分が少なからぬ影響を与え、共生に向けて行動の動機が8割の学生に見られた。ただ、学生にとって情意的側面の変容は促せたが、認知的変容の困難さが見られた。それは、講義部分の難解さに帰因するであろうことが考察できるが、身近なモデルとして長谷川良信のような存在のないことも一つの克服すべき課題として考えなければならないのかもしれない。

今後毎年、受講生の評価に基づき、改善すべき諸点が明らかにしながら、教授方法の開発を目指したい。

キーワード 「ともに生きる」価値、意識変容、共生体験、真・善・美

はじめに

専門職教育において、知識や技術の習得は第一義のものとされ、カリキュラムにおいて最大の時間を割いている。一方、時間配分はわずかでも、教養科目によって得られる一般的なものの見方や価値観などが、専門職にとって同等の価値あるものであることは言うまでもないことである。

本学では、2009年度から、建学の精神を学ぶために、教養科目として「共生論」を開講した。従来から必修科目「宗教」がその役割を果たしており、通年科目として多くの時間をさいてきた。しかし、カリキュラム委員会において、それは単なる知識にとどまり、学生の意識の中に定着するのは困難ではないかと考えられた。そのように

考えた委員会のメンバーによって、「宗教」を半期科目とし、新設する「共生論」も必修、半期科目とすることで、従来の時間数で効果的な教育を目指す変更が提案された。

「共生論」では、建学の精神の知識伝達ばかりでなく、共生体験を取り入れることによって、意識変容につなげることを期待する。共生体験とは、ボランティア活動を2種類ないし2日以上行うことである。従来から本学には、ボランティアセンターが置かれ学生の現場体験を促進する機能を果たしているが、最近ではセンターを利用する学生が減少し、そのことがすなわち、本学における共生理念の後退と危惧されていた。その背景があったため、ボランティア活動体験を取り入れた「共生論」は全学の合意が得られて、開講の運びとなったのである。

建学の精神である「共生」という教育理念は、「真、善、美」といった倫理的な価値を追求する人生と社会の見方を学生に習得させるものである。このことは、淑徳短期大学歌の歌詞に表現されているとおりである。しかし、この学びは学生のそうした自己実現を目指すばかりでなく、受講した学生たちが将来、専門職として出会う利用者として「ともに生きる」ことができるような成長を目指すものでもある。さらに言えば、学生たちの世代が築く持続可能な社会のイメージを学生達自身が構築し、卒業後に広く社会で活躍する彼等が共生社会を築くリーダーになることを目指すものである。

しかし、「共生」という理念を学生個々の意識の中に定着させることは容易ではない。表層的な知識として理解することと、生き方として実践することは別次元のことである。本学が目指すのは、当然、後者の実践力のある知識でなければならない。そこで、「共生」の認知的側面の学習と並行して、情意的側面の学習を講義内容に組み込むことにしたのである。共生体験以外の学習プログラムの中にもその配慮がなされている。「共生論」が開講して2年目の今年は、カリキュラムを改善し、より構造化したため、学生の意識変容のプロセスを評価しやすくなった。

第1章 「共生論」のカリキュラムの概要

1. 授業目的

本学2010年度『授業内容』所収の「共生論」の目的は以下のとおりである。

2

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>本学の建学の精神である「大乘仏教精神」を現代に即して表現すると「共生の精神」となります。「共生」とは自己中心主義を脱する「共に生きる」思想であり、専門職を目指す学生にとって、人間社会における個人のあり方について自覚し、その精神・思想を身につけることが求められます。本講座では、各講師の講義に加えて、地域における共生体験によってその学びを深めます。その体験学習は、異質な他者との出会いを通して自分自身を学ぶ共生体験となります。それは学生の実践力を高めるためには</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

有効です。全学生が実践の体験をすることにより、社会の中に、学祖長谷川良信の提唱した「トゥギャザー・ウィズ・ヒム・ノット・フォア・ヒム」が具現化します。

さらに、細分化した目標設定も載せてある。

(達成目標)

- ・「ともに生きる」ことの意義に気づき、建学の精神についての理解を深める (理解)
- ・自分なりの共生論を構築するための思索をすること (想像力)
- ・人間社会のあり方、人としての生き方について理解を深める (興味・関心・意欲)
- ・新たな自己発見ができる (自己認識・意欲)
- ・学校で学んでいる知識・技術を活用する機会とすることができる (技能・表現)
- ・各自の共生体験がコミュニティ・サービスとして貢献し、一定の社会的評価を得られる (行動力・表現)

2. 構造化されたカリキュラムのねらい

学習者の意識変容とは、ものの見方や価値観の変容を意味しており、当然その結果として行動変容を伴うものと考えられる。それを目的として、以下の項目に関して、カリキュラムを構造化した。

まず、「共生」が重要な価値観であることを知らなくてはならない。そのためには、「共生」ということが人にとっても社会にとっても不可欠であるとの認識を得る授業内容を盛り込む。講義とそれに続くグループ演習による討議によって認識を深める。

次に、「共生」という価値は、宗教的な根拠や、福祉実践によって思想として普及していることを知らなくてはならない。そのために、学祖長谷川良信の思想や福祉実践の先駆者の思想を盛り込む。講義とそれに続くビデオ演習によって認識を深める。

さらに、自分自身で、「共生」の体験をすることで、その意義を肌で感じとり、その実践への動機づけを持つことである。そのために、2日以上 (あるいは2種類以上) の共生体験をした後に、どのような共生ができたのかについてのレポートの提出を盛り込む。

最後は、全体の共生体験発表会において、他の学生の体験も共有できる場を設ける。

3. 5つの構造と個々のねらい

15コマの授業内容は、以下のとおりであった。本学2010年度『授業内容』所収のものとは異なる内容であるため、授業の最初に学生に提示した内容である。

共生論の流れ (担当：塩野敬祐)

| 授業回数 | 主 内 容 | 備 考 |
|------|-------------------------------------------------------------|-------|
| 1 | 「共生論」の教育目標 個人演習1 「ともに生きる」という言葉を聞いて、あなたはどんな人のことをイメージしますか？ | |
| 2 | 共生体験の関係書類の配布とオリエンテーション | |
| 3 | 講義：長谷川良信先生の共生の思想1 | 60周年誌 |
| 4 | 講義：長谷川良信先生の共生の思想2 | 60周年誌 |
| 5 | 講義：長谷川良信先生の共生の思想3 | 60周年誌 |
| 6 | 個人演習2 (ビデオ)「この子らを世の光に」 | |
| 7 | 集団演習1 (討議) 私たちの共生論1 | |
| 8 | 集団演習2 (討議) 私たちの共生論2 | |
| 9 | 講義：共生体験とボランティア活動の本質 | |
| 10 | 成績評価の仕方 (レポートの書き方) | |
| 11 | 夏の体験ボランティアなどの各種活動メニューの紹介 | |
| 12 | 各自の共生体験 (2種類以上か2日以上) | 学外実習 |
| 13 | 各自の共生体験 | 学外実習 |
| 14 | 共生体験の振り返り (みなで共有する) | 午後予定 |
| 15 | 共生体験の振り返り (みなで共有する) | 午後予定 |

上記の中から、5つの構造を抜き出し、それぞれのねらいを示す。

(1) 講義部分

建学の精神を、学祖長谷川の思想から学ぶために、その著書から長谷川自身の言葉を紹介する内容の講義を行った。教材は、創立60周年記念誌¹⁾において筆者がまとめた部分をプリントして用いた。仏教の観点が中心であるが、長谷川の福祉実践の理念である「トゥギャザー・ウィズ・ヒム・ノット・フォア・ヒム」の理解に到達する教義を選んだ。具体的には、「一切衆生悉有仏性」、「菩薩行」、「感恩奉仕」、「自利利他」などの解説とそれに即した現代社会への適用である。

4 その宗教思想が、心理学の知識と符合する点を解説することで、より普遍的な価値であることを解説した。具体的には、マズローの「自己実現欲求の理論」²⁾、K.ビューラーの「機能の喜びの理論」³⁾などである。

(2) ビデオ演習部分

知的障害児福祉のパイオニアであるとともに、「この子らに世の光をではなく、この子らを世の光に」という福祉思想を生涯にわたって啓蒙し続けた糸賀一雄らに関するビデオを視聴し、レポートによって考察させた。教員の解説の際は、糸賀の著書⁴⁾を用いた。

そのねらいは、一つには、「この子らを世の光に」という共生価値の確信にたどり着くまでの糸賀自身の葛藤のプロセスを追体験することである。それは、彼が、宗教によらず、福祉実践によって「共生」の価値を経験したことに意味がある。それは「共生」の普遍性を学ぶためである。

二つ目には、重症心身障害児という、他者の中でも、コミュニケーションによって理解することの困難な人との「共生」を選びとった職員たちの姿を見ることである。その意志と行動こそ、専門職として「共生」の価値を追求する自己実現であることを解説する。

三つ目は、仏性という概念が、糸賀がいう「光そのもの」と符合し、仏教が仏性を湧出させる目的をもつと同じように、福祉的援助は、人間が生まれながらに備わっているさまざまな機能を発揮できるように支援するものであるという理解を求めた。

(3) 集団討議部分

「共生論」は価値教育でもあるが、一方的に価値観を押し付けることはできない。そこで、集団討議によって、学生自身に「共生論」を樹立させる方法を試みた。これは1年目のカリキュラムにも取り入れて、効果を検証したものであった。グループ分けをして、グループ毎の共生論をまとめあげ、発表し合うというものである。

アイス・ブレイキング・ゲームをやった後、全員が討議に参加して自分の考える共生観も反映されるようにするために、参加型授業のワークショップ手法のなかから太田式KJ法（各自記入型）を採用した⁵⁾。

(4) 共生体験部分

基本的には自発的なボランティア活動を2種類ないし2日以上行って、そこで学んだことを記録・考察するレポートを提出するもの。共生体験先の選択にあたっては、本学ボランティアセンターが全面的にバックアップする。

単なるボランティア活動との違いは、レポート提出にあたって、「誰とどんな共生体験ができたか」、「この共生体験によって学んだことは何か（考察）」の2点を書かせた点、さらに、考察ポイントを例示した点である。その考察ポイントは、以下のとおりである。

共生体験学習のポイント

1. これまで学校で学んだ知識・技術・価値観等が、この体験でどう生きたのか？
2. 現場で、初めて学ぶことができたことは何か？
3. 自分の中で、気づいた事は何か？自己発見はなかったか？
(自分の中のもう一人の自分)
4. 今までに体験してこなかった社会、集団、人々との出会いはなかったか？
(もう1つの社会)
5. うれしかったこと、悲しかったこと、驚いたことは？
6. 自分に不足していると感じたことは？
7. 今後自分でできることはしようと心に決めたことはないか？
(社会の課題に対して、自分なりに行動を起こす動機)
8. その他

(5) 発表部分

各自の共生体験は限られているので、多くの共生体験を共有するために、全員による共生体験発表会を開催した。発表者は、自発的に発表したい者が行ったが、教員は意図的に、児童、障害、高齢、ホームレス、地域祭り等の分野別の発表を募った。

第2章「共生論」の基礎理論

共生という概念に関して、科学的な論究がなされなければならない。なぜなら、抽象的な概念を学生にただ信じこませるだけならば、信仰の折伏と変わらないものになってしまうからである。共生という概念が、諸学問の知識によって価値づけられるものならば、学際的な理解を促すことができる。共生という概念に近似している「(社会)連帯」の概念とともに考察する。本章に記述した内容が筆者の講義部分に反映されている。

1. 共生態としてのからだ (心理学的考察)

竹内敏晴は演出家であるが、「子どものからだとことば」⁶⁾において、「共生態としてのからだ」あるいは「からだの共生性」という概念で、乳幼児の身体的な共生を説明している。この考え方によれば、乳児の伝染泣きや歌に合わせて同じリズムで子どもたちがたわむれる姿を説明することができる。かれは、そのからだの共生は、大人になるにつれてだんだんと失われていくものであると分析している。

彼のその考え方は、演劇ワークショップの中で生かされ、教育活動の中でもあるいは、多文化共生に関する市民運動の中でも、他者との垣根をなくする身体的な共生性の体験を大人に取り戻そうとする。

本学の「共生論」において、人間の生得的な身体機能に宿っている共生性を体験させることは、幼児教育の中でも生かすことができるため、今後は取り入れたいものである。

「共生態」という用語は、人間の存在の共生する態様を表したものだが、カウンセリング等で用いられる「共感」についても、関連付けられるのではないだろうか。教育心理学の分野でも、「治療・教育場面から離れても、文学の世界や歴史の世界、さらには子ども相互の交わりの世界で共感は認識発達に貢献する。」⁷⁾と考えられている。

6

2. 共生欲求 (心理学的考察)

人間は、誰かとともに生きたいと願う存在である。それを、マズローの「人間の基本的欲求」に照らしてみると、「所属と愛の欲求」、「承認の欲求」、「自己実現の欲求」というように、階層的に考察することができる。

「生理的欲求と安全欲求の両方が十分に満たされると、愛と愛情そして所属の欲求が現れてくる」⁸⁾。さらに、次の段階では、自尊心の欲求充足のために他者からの承

認・評価が必要となる。

最終的な段階である自己実現の欲求は真・善・美・正義などの倫理的価値追求であるが、例えば、正義を例にとれば、不正義の体験をしている人を放っておけないという気持ちが働くのである。

「社会福祉における正義とは、『法外の他者』あるいは『不正義の経験をしている他者』一人ひとりを含むすべての人の声に、等しく（公平に）かつ積極的に応えることで、その人が本来有すべき尊厳と人権を、その人に帰そうとする恒常的かつ不断の意思である。」⁹⁾

3. 新しい個人主義が生み出す連帯（社会学的考察）

日本における第二次大戦後の家族の崩壊過程は、過度の競争原理の支配とあいまって、利己的な個人主義を生み出すことになった。しかし、イギリスでは、同じような傾向に対抗すべく社会民主主義が台頭し、連帯型個人主義を志向した。それを先導したA.ギデンズは、社会学者のウルリッヒ・ベックが命名した「制度化された個人主義」に関して、「制度化された個人主義は、社会的連帯を生み出す新たな手だてを見いだすことを、私たちに促しているのである。」¹⁰⁾と述べている。

利己的個人主義から連帯型個人主義へと変容する鍵が「コミュニケーション合理性」、あるいは、「対話的理性」であることを、社会学者ハバーマス, J. が論じている¹¹⁾。また、「共同生活において語り合う人間達」が批判的な討議をして諸目標を実現し得る力量を身につけなければならないと述べて、対話、討議、コミュニケーションによる合意形成などの重要性を指摘した。

本学「共生論」の基本構造における「集団討議部分」は、他者との共生に不可欠な討議と市民的公共性のあり方を体験させるものである。

4. 他者への内発的義務、共生の意志（倫理的考察）

社会倫理学の川本隆史は、ダウン症の子をもった最首悟のエッセイ集¹²⁾を読んで、著者の「内発的義務」という言葉に着目する。

この本を読み進むことで、[共生]へと向かう「内発的義務」——か弱い存在、愛する存在に向けて、「かばう」、「世話をする」、「元気づける」行為へと踏み切らせ、相手が感謝するかどうかに関わりなく、そこから深い充足感を汲みとれる自発性のことです—を探求してきた最首さんの軌跡が浮かび上がってきます¹³⁾。

人間は、そうした共生の義務感にもったり、あるいは共生の意志にもったりして行動するものである。すなわち、人間が意志を持ち行動に移すということは、その共生には価値があるということになる。

5. 社会連帯の理念（法学的考察）

社会福祉の法律の中には、国民の責務を規定したものがある。その国民の責務の根

拠を、『社会連帯の理念に基づいて』としている。つまり、これからの地域福祉の推進に当たっては、国民の間に、社会連帯が根付く必要があることを前提にしていることになる。特に、将来福祉職に就く学生は、そうした理念がどのように国民の間に定着するのかについて考えを巡らせる必要がある。

障害者基本法 第6条 [国民の責務]

1. 国民は、社会連帯の理念に基づき、障害者の福祉の増進に協力するよう努めなければならない。
2. 国民は、社会連帯の理念に基づき、障害者の人権が尊重され、障害者が差別されることなく、社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加することができる社会の実現に寄与するよう努めなければならない。

第3章 共生体験で体得する共生のニーズ

共生体験のメニューは多様である。受け入れ先の組織の違いから、公的機関での活動、NPOの活動、地域住民の活動と多様な主体が「共生」を実践していることを知る。また、受け入れ先の活動分野の違いから、子育て支援、ホームレス支援、障害児・者支援、高齢者支援など多様な「共生」ニーズがあることを知る。

福祉の最前線で共生の実践モデルに出合うことは、学内で「共生」価値に関する知識を身につけた学生にとって、知識を行動化する動機を与えることになるだろう。

本章では、今日の日本社会における共生の必要性（ニーズ）に関する論点を解説する。そのようなニーズを充たすための共生活動が社会にあり、学生達は共生体験を通してその一端に触れることができる。

1. 競争社会の非人間性

経済学者の内橋克人は、経済活動の中に、市民の参加意識に裏付けられた「共生経済」が誕生しようとしていることを確信している。それは、行き過ぎた競争社会の反動であり、利他自利の経済の可能性の広がりでもある。

「生産活動、物資の流通、消費者との接点、それぞれのフィールドに位置する主体のすべてが、企業の一元的支配のもとにあるのではなく、市民事業や各種協同組合、NPO（非営利事業）、NGO（非政府組織）、その他の担い手によって多様に構成される。市場経済に足場をもつ事業もあれば、それらとは軸足を異にした別次元の原理によって社会的有用事業を提供する主体もある。」¹⁴⁾

2. 社会的孤立

孤立化した母子の児童虐待、老人の孤立死、その他の潜在的な福祉ニーズの拡がり、その対策を必要としている。地域住民は、お年寄り見守りネットワークをつくり、見守り活動をする。NPOは、子育てサロンをつくり、親の子育てを支援する。行政

は、虐待防止ネットワークをつくり、専門職と市民の連携で予防をする。

社会構造の変化、社会的相互作用の変化が、そうした社会的孤立を生み出している
ので、こうした問題は拡大・多様化が今後も予想される。それに伴い、予防対策、事
後対応の仕組みを創り出さなければならないが、それには、正に、「社会連帯の理念」
がなければ、その問題を解決することはできない。

3. 社会的排除

ホームレスが地域社会から排除される実態がある。本来、生活保護制度や住宅政策
によって最低限度の生活が保障されるべき日本社会の中で、路上で暮らし、路上で亡
くなる人がいるのが現実にある。自立の意思がありながら、失業し、仕事が見つから
ない上に天涯孤独で身内の援助も受けられず、やむなくホームレスとなるケースがあ
るが、社会は、彼らに偏見を持ち排除しようとする。

一方、彼らを放っておかず、援助の手をさしのべるボランティア団体（NPO）が
ある。炊き出しから保護、そして自立支援とその活動を拡大させる必要があった。政
府も、そうした先駆的・開拓的な社会福祉活動に刺激されて、重い腰を上げ、「ホー
ムレスの自立の支援等に関する特別措置法」によって公的責任を果たそうとしている。

4. 社会的必要に応える住民活動、市民活動

さまざまな生活問題があり、その拡大・多様化に制度は後れをとり、新たな対策が
できるまでは、その問題を抱えた人びとは放置されることになる。そこで、その間、
当面の援助活動が、住民ないしボランティアなどによって実施されている。

「共生論」では、法内の施設でのボランティア活動のみならず、そうした制度の支
援が届かない分野の活動現場を開拓し、学生の共生体験を多様なものにしていく。さ
まざまな共生体験を全員が共有するカリキュラムを立てなければならない。

第4章 意識変容の分析

1. 方法

(調査対象)

筆者が担当する「共生論」の履修者全員

児童福祉コースの1年生 100名 (女子 97名、男子 3名)

子ども学科の1年生 164名 (女子159名、男子 5名)

(回収率)

調査対象である、筆者が担当する「共生論」の履修者全員に対する回収率

児童福祉コース：有効回収数 75名 (女子 72名、男子 3名)、回数率75%

子ども学科：有効回数数151名 (女子146名、男子 5名)、回数率92%

(調査方法)

15コマの授業の最終日に、成績評価に影響を与えないアンケートとして実施した。一斉集合調査ではあるが、土曜日の午後に集中講義を行ったため、欠席者が多かった。

(調査日時)

2010年10月2日(土) 14:40~16:10

(調査項目)

学生の意識変容を考察するために、数量的分析と質的分析を行うための質問項目を用意した。次項に質問用紙にある全文を引用する。

2. 結果の考察

(1) 数量的な分析

数量的な分析方法としては、以下の質問文に対して複数回答で選択させることによって、以下の項目に関する意識を分析する。

(質問文)

「共生論」は、建学の理念でもある「ともに生きる」という価値観を学び身につけるための科目です。以下の選択肢の中から、今の自分の気持ちに当てはまるものを選んでください(いくつ選んでもかまいません)。どの回答を選んだかで成績に差をつけることはありませんから、正直にあなたの考えや気持ちでお答えください。

イ、この価値観(共生価値)を揺るぎないものとして自分のものにできた。

ロ、この価値観を全く身につけることはできなかった。

ハ、社会福祉の援助者として、この価値観は必要なものであると自覚した。

ニ、人間の生き方として、この価値観は必要なものであると自覚した。

ホ、「物、金、情報」という価値と「ともに生きる」という価値を比較すると、自分は前者を優先すると思う。

ヘ、「物、金、情報」という価値と「ともに生きる」という価値を比較すると、自分は後者を優先すると思う。

ト、この15コマの授業だけで、この価値観を身につけるのはむずかしい。

チ、講義部分がよかった。

リ、ビデオ演習部分がよかった。

ヌ、グループ演習部分がよかった。

ル、共生実習部分がよかった。

ヲ、本日の発表部分がよかった。

ワ、共生体験としてボランティア活動を経験したが、これからもボランティア活動に積極的に参加したいと思えた。

カ、講義だけの科目より、グループ演習を少しでも取り入れるのは良いことだと考える。

ヨ、仏教の「一切衆生悉有仏性」という教えから、人びとの迷いを救うために「ともに生きる」という生き方を選びとることの大切さを学ぶことができた。

タ、糸賀一雄らのびわこ学園の実践が、互いの光を輝かすために磨き合うものであることを理解できた。

① 共生価値の定着について

共生価値の定着に関する質問項目について、回答結果を以下に示す。

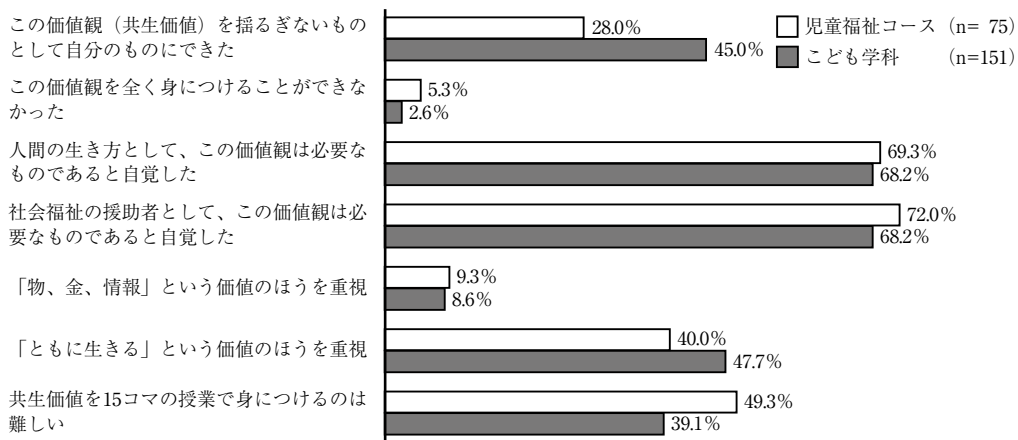


図1 共生価値の定着について（複数回答）

図1は、15コマの授業だけでは、なかなか価値の定着には至りにくいということを示している。ただ、子ども学科のように、半数弱の学生がその価値を揺るぎないものとしたというのは、手ごたえを感じる結果である。

その価値観の必要性の認識が70%前後であるということは、まだまだ改善の余地があり、来年度に向けて、大きな宿題を負ったことになる。

② カリキュラムの5つの構造について

カリキュラムに関する質問項目について、回答結果を以下に示す。

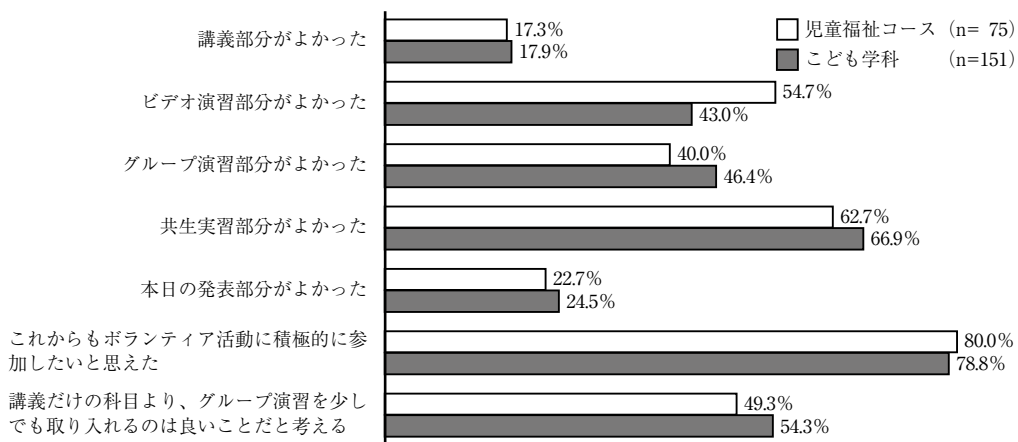


図2 カリキュラムの5つの構造について

表1 コース別の順位表

| 順位 | 児童福祉コース | こども学科 |
|----|---------|--------|
| 1位 | 共生実習 | 共生実習 |
| 2位 | ビデオ演習 | グループ演習 |
| 3位 | グループ演習 | ビデオ演習 |
| 4位 | 発表部分 | 発表部分 |
| 5位 | 講義部分 | 講義部分 |

図2、及び表1においてから5つの構造の評価を比較すると、評価の一番高かったのが「共生実習（共生体験、ボランティア活動）」だった。しかも、関連質問（「これからもボランティア活動に積極的に参加したと思えた」）の支持数では、今後のボランティア活動への参加意欲が80%前後と圧倒的に高く、共生の行動意志は、共生の価値意識以上に定着したことがわかる。

逆に、「講義」は、最下位であり、しかも、17.8%の支持しか受けられず意識変容に大きな影響をもたらさなかったことになる。この原因は、むずかしかったという評価と、授業の最初だったのでまだ意識が薄かったという評価と、体験がない中で知識だけだと本当の意味ではわからないということであろう。

ビデオ演習とグループ演習は2位と3位を分け合っているが、どちらも40%以上の支持を受けている。次項でその証拠を一つ示すが、本学学生は抽象度の高い概念を学ぶことに抵抗を示す傾向にある。その学生のうち40%が支持したということは、筆者の主観では、一応教材としては合格点であると考え。ただ、グループ演習に関しては、関連質問（「講義だけの科目より、グループ演習を少しでも取り入れるのは良いことだと考える」）でも50%前後の支持であるから、やり方を改善しながらより多く取り入れられたら良い結果を招くかもしれない。

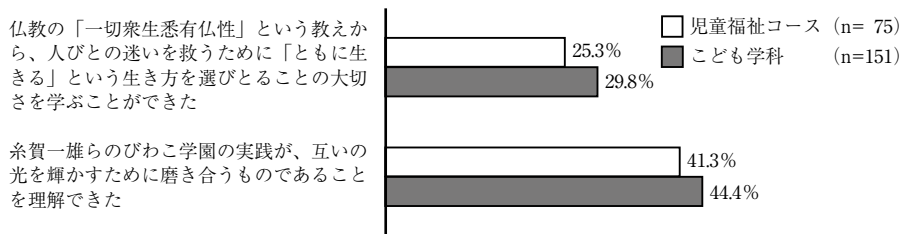


図3 力を入れて講義した内容への理解

図3は、講義部分で力を入れて説明したこと、ビデオ演習で力を入れて説明したことがどの程度伝わって、理解に至ったのかを判断する質問である。

講義では仏教の教えも説いたが、この結果を見る限り、他の項目の評価と大差ないことから、宗教に対する抵抗感もなく受け入れているようである。但し、ビデオではさまざまな学びのポイントがあったが、共生に関する一番重要な観点（質問文「互い

の光を輝かすために磨き合うものである」) についての理解度は、他の質問項目 (「ビデオ演習部分がよかった」) でビデオ演習が支持されている (55%、および43%) 割には低かった。もっとわかりやすく説明を加えなければならないことを示す結果となった。

③ カリキュラム構造と価値の獲得とのクロス集計

5つのカリキュラム構造の中で、それぞれの学習形態を支持した者の何割が、共生という価値を獲得できたのかを知ることは、価値獲得に対する学習形態の効果を測ることになる。そこで、当初の目的であった学習による意識変容に関して、最も意識変容の強かった学生に絞って、5つのカリキュラムを支持する度数をクロス集計することにする。

対象となる学生は質問項目「この価値を揺るぎないものとして自分のものにできた」を選択した者で、児童福祉コースでは21名、こども学科では68名であった。

表2 カリキュラム構造と価値の獲得とのクロス表

[児童福祉コースの結果]

| | 5つのカリキュラム構造 | | | | |
|--------------------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
| | 講義部分がよかった | ビデオ演習部分がよかった | グループ演習部分がよかった | 共生実習部分がよかった | 本日の発表部分がよかった |
| | 13名 100.0 | 41名 100.0 | 30名 100.0 | 47名 100.0 | 17名 100.0 |
| この価値を揺るぎないものとして自分のものにできた (21名) | 5名 38.5 | 13名 31.7 | 11名 36.7 | 16名 34.0 | 4名 23.4 |

[こども学科の結果]

| | 5つのカリキュラム構造 | | | | |
|--------------------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|--------------|
| | 講義部分がよかった | ビデオ演習部分がよかった | グループ演習部分がよかった | 共生実習部分がよかった | 本日の発表部分がよかった |
| | 27名 100.0 | 65名 100.0 | 70名 100.0 | 101名 100.0 | 37名 100.0 |
| この価値を揺るぎないものとして自分のものにできた (68名) | 19名 70.0 | 36名 55.4 | 41名 58.6 | 55名 54.5 | 25名 67.6 |

表2を見てわかるように、「講義部分がよかった」とする学生の中で「この価値を揺るぎないものとして自分のものにできた」割合は、他の授業形態を支持した場合をしのいでおり、「講義を深いところで理解して自分のものにできた学生は意識変容に結びつく」という仮説を立てることができそうである。つまり、他の授業形態と連動させた講義を、今年度以上に理解しやすくすることによって、教育目標である意識変容を確固たるものにできるということである。これを来年度の最重要課題としたい。

(2) カリキュラムの5つの構造に関する質的な分析

質的な分析方法としては、以下の質問文に対して自由記述させることによって、5つのカリキュラムの構造に関する意識を分析する。

(質問文)

「共生論」は、①長谷川良信先生の思想を学ぶ部分、②糸賀一雄らの「この子らを世の光に」というビデオ部分、③「みんなの共生論」づくりを行ったグループ演習部分、④共生体験と共生体験レポート提出という実習部分、そして、本日の⑤他の学生の共生体験を共有し合う発表部分によって構成されています。それぞれについて、記憶に残ったことを書いてください。(欠席の場合は「欠席」、記憶に残っていない場合は「何も印象に残っていない」と書いてください。)

以下には、自由記述の中から代表的なものを掲載し、コメントする。

① 講義部分に関して

・「講義だけだと印象に残らない」

もっともな記述である。だからこそ、共生体験を組み入れているわけだが、印象に残らない講義では意味がなくなる。共生体験後に講義部分を移動させるとか、講義部分を前と後に分散させるとかカリキュラムの改善が不可欠である。

・「奥が深く、最初はあまり分かりませんでした。グループ演習やボランティアを通して最後の方では、少し理解できたかなと思いました」

この記述によれば、グループ演習も難しい概念理解を助けるものとなっており、講義の前にもってきてもよいのかもしれない。「共生」に関する認知的側面の教授法の改善と、カリキュラムの構造の改善の必要性をうかがい知ることができた。

この項目に関して「何も印象に残っていない」と回答した割合は、他の項目と比較すると断然高くなっている。(他は、0～4%であるのに対して、この項目では以下に示したように、8%及び32%であった。)このことは、本学学生が、抽象度の高い概念を学ぶことに抵抗を示す証拠であると言えよう。

・児童福祉コース：「何も印象に残っていない」は24名、32%

・子ども学科：「何も印象に残っていない」は12名、8%

② ビデオ演習部分に関して

・「最後に『この子らに世の光を』にたどりついたときは、とても感動しました」

こうした「感動した」という記述が多くみられたので、この教材は感性を揺るがせ、知的な学習に相乗効果を与えるものとなっていることが確認できた。つまり、「共生」に関する情意的側面の学習には効果があったことが確認された。しかも、この学生が発見したように、一つの価値にたどり着くためには、糸賀たちのように、すべてを犠牲にして強い信念で行動を継続(つまり、ともに生きる実践を貫いた)しなければならないという点をこそ学んでほしい。仏教が説くように、人間の迷いは深く、行として、ともに生きることをしなければならないことを知ることが大切である。

- ・児童福祉コース：「何も印象に残っていない」は3名、4%
- ・子ども学科：「何も印象に残っていない」は6名、4%

③ グループ演習部分に関して

- ・「大学に入って、初めてグループで色々したから楽しかった」
- ・「ふだんあまりかかわりのない子たちとも『共生』について一緒に考え、話し合うことはとても勉強になりましたし、とても楽しかったです」
- ・「皆と協力してやるのっていいですね」
- ・「しゃべったことがなかった人などともこのグループ演習を通してしゃべれたので、『共生』を学ぶために重要だったのだなと実感しました」
- ・「グループ演習ということで、周りの友達と普段しない会話もすることができたので、共生について考えるよい機会になりました」

これらの記述は、授業形態としてのグループ演習自体を評価したものである。「共生論」は講義科目に位置付けられるが、臨機応変にグループ演習を取り入れる意義は大きい。

- ・「グループ演習も共生につながっていると思った」
- ・「意見を出し合いながら、一つの作品を作ること自体が共生」
- ・「皆と考え答えを出すことによって、自分の考えが変わる部分もあったし、新たな発見がたくさんあった」

これらの記述は、グループ演習自体が、共生の実践であることを気づいたことを示している。異文化共生が叫ばれている世界にあって、身近なところで異なる意見を互いに尊重し合う体験こそが、共生の第一歩になる。「共生」の認知的側面の学習に大いに役立っていることが確認できたので、講義部分との兼ね合いを考慮した組み立てを模索したい。

- ・児童福祉コース：「何も印象に残っていない」は2名、3%
- ・子ども学科：「何も印象に残っていない」は1名、3%

④ 各自の共生体験の部分に関して

- ・「それまでの授業の効果で、意識を変えて活動体験ができた」

この記述は、意識変容の準備をしてから共生体験に入ったことを端的に示している。共生体験の前に、どれだけのことを準備すべきかについて、今後、いくつかの指標を定めて、準備すべき要因を検証したい。

- ・「今までの考え、行動すべてを変えさせてくれたような『共生体験』だった」

完全な意識変容が起こった記述である。ホームレス支援や、初めて知的障害児・者とかかわる体験をした学生に多く見られたものである。それまでの先入観・偏見を打破できる体験をわずか一日、ないし、二日でできたのは予想以上の結果だった。情意的側面の変容は認知的側面の変容に大きな影響を与えることが確認できた。

- ・児童福祉コース：「何も印象に残っていない」は0名、0%
- ・子ども学科：「何も印象に残っていない」は3名、2%

⑤ 発表会部分に関して

- ・「ボランティア活動の動機が芽生えた」
- ・「ボランティアを行ってみたいという意欲がわきました」
- ・「今度ボランティアはこれをやりたいとか自分の中で意志もちゃんと見えてきたような気がします」
- ・「今までの考えが180°変わったと言っていた人が多かったので、機会があれば、保育とは違う分野の体験ができたらいいなと思いました」
- ・「皆、共生体験を通して考え方や思いが変わってきたようだった」
- ・「とも生きる事に喜びを感じたというのが、発表を聞いての共通の印象だった」

数量的分析で確認したことだが、「共生論」の最大の効果は、ボランティア活動の動機が高まったことである。意識変容が行動変容を起こしつつあることを物語っている。それに大きな役割を果たしているのが、全体発表会だったことがこうした記述を読むと手に取るようにわかる。

- ・「多くの人々が『この子らを世の光に』という思想を意識しながら活動している」

事前学習がこのように実習に影響を与えることが理想なので、こうした感想が多く出されるように、今後もわかりやすい授業に取り組んでいきたい。

- ・児童福祉コース：「何も印象に残っていない」は0名、0%
- ・子ども学科：「何も印象に残っていない」は3名、2%

第5章 まとめと今後の課題

1. 後期の「宗教」との相互作用

もともと建学の精神の伝承は、本学においては「宗教」が担ってきた。「共生論」が新設されたものの、「宗教」という科目は必修科目として継続しているので、その内容との相互作用を考える必要がある。「共生論」の認知的側面の学習の不足分を補うだけでなく、知識の相互作用を引き出すため、「宗教」との連携を図る必要がありそうである。ただし、これには、担当者間の学問的一致を図らなければならないので、相互の授業内容の目標とカリキュラムの評価を綿密に行うことが前提となる。本稿はそのための出発点と位置付けられる。

2. 建学の精神について

- ・「彼とともにには実践するのになかなか大変だと思った」
- ・「今までどちらかと言えば、彼のためにと思っている行動の方が多かったので、彼とともにという考え方は自分に新しい見方を教えてくれた」

この二人の記述にあるように、「トゥギャザー・ウィズ・ヒム・ノット・フォア・ヒム」という長谷川良信先生の考え方に触れ、新しい気付きを得られたのではあるが、その先の、考えを実践することこそが真の意味の価値の定着である。「共生論」以降

のことを考えると、もっと深い理解にたどり着ける方法を模索する必要がありそうである。

まだ、カリキュラムに取り入れていない、演劇ワークショップを取り入れるなど、カリキュラム上の工夫の余地もある。

しかも、創立者である長谷川先生自身がセツルメント実践を行ったことで当時の学生は直接感化される状況にあったが、今はそうした手本がない。身近にその手本が見出せない限り、学生にとっては理念にとどまるのかもしれない。その障壁を打破するためには、全学的な「共生」実践の取り組みを推進させることが、真の教育効果を上げることになると考えられる。

3. 「共生論」の意義について

- ・「共生論がなければ、『ともに生きる』ということを考えてなかったと思います。これからは、『ともに生きる』ということを考えて一日一日を大切に過ごしたい」
- ・「今まで共生ということについて考えたことがなかったので、これからのためになる授業だったと思う」
- ・「人を援助する心の持ち方を学べた」
- ・「講義、共生体験を重ねるうちに、その考えがどれほど貴重で重要なものであるか痛感しました」

この四つの記述に代表されるように、これからの社会のあり方のためにも、人生のあり方のためにも、福祉職という仕事のためにも、どうしても考えなければならない概念であるにもかかわらず、正面から取り組む科目が今まではなかったわけである。本学の共生という建学の精神を、なお一層、学生の中に浸透させるために、学生とともによりよい共生論を作り上げていきたい。

おわりに

すべての人に平等に持ち前の機能・能力が備わっている。たとえ機能障害によって制約はあっても、生きている以上、生命としての光、人間としての人間性を持っていることは疑いようのない事実である。そのことを見ないで、私たちは、他者の上辺だけを見て、その奥底を見ない。まず、私たちは、その奥底を知るところから始めなければならない。

仏教はすべての人の中に「仏となる性質」を宿していると考えますが、正に、生命の光は輝くことによって、永遠の美しさを放つものである。

そして、すべての人に内在する光に、すなわちその人間性に出合った時から、他者は意味ある存在となり、ともに生きる仲間となる。

学生たちの「共生論」がそうした真理にたどり着き、美しい人生と社会をつくるために奉仕をする動機をもち、善なる行為をたゆまなく続ける出発点となるよう、学生

とすべての教職員とともに共生の実践を始めたいと願っている。

注

- 1) 記念誌編集委員会『淑徳短期大学創立60周年記念誌』淑徳短期大学, 2007, p.13-19
- 2) A.H.マズロー 小口忠彦訳『人間性の心理学』産業能率大学出版部, 1987, p.71-79
- 3) K.ビューラー 原田茂訳『幼児の精神発達』協同出版, 1966, p.63
- 4) 糸賀一雄『福祉の思想』日本放送協会, 1968, p.175
- 5) 太田昌也「課題発見・解決のためのワークショップ」『ワークショップを使って～』JYVAブックレットno.10, 日本青年奉仕協会, 1997, p.27-35
- 6) 竹内敏晴『子どものからだことば』犀の本
- 7) 岸本, 滝沢編『教育心理学用語辞典』学文社, 1984, p.42
- 8) A.H.マズロー 小口忠彦訳 前掲書2), p.68
- 9) 中村剛「社会福祉における正義～『仕方ない』から『不正義の経験』へ」日本社会福祉学会編『社会福祉学』49 (2), 2008, p.11
- 10) A.ギデンズ, 佐和隆光『第三の道』日本経済新聞社, 1999, p.72
- 11) ハバーマス, J. 河上倫逸他訳『コミュニケーション的行為の理論』(上, 中, 下), 未来社, 1985～87
- 12) 最首悟『星子が居る～言葉なく語りかける重複障害の娘との20年』世織書房, 1998
- 13) 川本隆史『哲学塾～共生から』岩波書店, 2008, p.93-94
- 14) 内橋克人『共生の大地～新しい経済がはじまる』岩波新書381, p.228