

# 学生相談担当者による授業「人間関係の科学」の取り組み

高等教育総合開発研究センター 吉良 安之  
田中 健夫  
福留 留美

## I . はじめに

九州大学学生生活・修学相談室の常任相談員（カウンセラー）として学生相談を担当するわれわれ3名の教官は、全学教育にける個別教養科目「人間関係の科学」を、毎学期開講している。日常の相談業務は学生の自発的な来室を待って行われるものであるが、この授業は待ちの姿勢ではなく、学生相談担当者の側から学生に積極的に教育的働きかけを行う機会として行われている。さらにその授業形態にも、学生相談担当者としての経験を生かしたさまざまな工夫を行っている。

本稿ではこの授業の概要を報告するとともに、この授業への取り組み、および授業担当と学生相談業務との結びつきについて、われわれがこれまでに報告してきたものをレビューすることによってまとめることにする。

## II . 本授業の趣旨と概要

個別教養科目「人間関係の科学」は1984年度から開講されてきており、2001年度からは年間5コマ（前期2コマ，後期3コマ）に定着して現在に至っている。本授業は時間割上すべての学部の学生が履修選択の機会を得られるように開講されており、履修学生は主に1・2年次生である。

2003年度（平成15年度）の本科目の共通シラバスには以下のように記載されている。「人間関係の諸相（家族や友人，小集団，コミュニティにおける人間関係など）について検討する中で，心理的発達課題や人格形成との関連について考えていく。身近な人間関係や学生生活を振り返ることにより，受講学生が自分自身の学生期の理解を深めていく機会も提供したい。」

このように，この授業では，さまざまな人間関係が個人の心理的成長にどのように関与しているかを講じるとともに，青年期にある受講学生が自らの日常的な人間関係を振り返りながら，その自分自身にとっての意味を考えていく機会を提供している。学生からのさまざまな相談を受けている学生相談担当者としての経験にもとづいて，学生期に課題となる人間関係や心理的課題，さらにそれらへの向き合い方などを論じ，かつ学生各自が自らについて考えていくことをねらっている。

この授業は選択科目であるが，履修学生数（5コマの総計）は2001年度が960名，2002年度が991名，2003年度が799名である。各年度入学者のおよそ3～4割程度の学生が履修していることになる。このようなテーマについて考えていきたいという学生のニーズの高さを窺うことができる。

### Ⅲ．教育内容の特色

#### 1) 学生期に課題となる諸テーマ

本授業は、学生期に課題となるさまざまなテーマを取り上げて行われている。「学生期」とは、大学という高等教育機関に所属して過ごす青年期の数年間を指している。この「学生期」という用語は、学生としての数年間には学年ごとにさまざまな心理的社会的課題が生起し、かつ「学生生活サイクル」と呼ぶような心理的プロセスが存在する（鶴田，2001）ことから、学生の諸問題を単に青年期の問題としてとらえるだけでなく、固有の視点で捉えて検討していく必要があるという考えにもとづいて、学生相談担当者の中で近年広く用いられるようになったものである。

吉良（1996 a）は学生期について以下のように述べている。「大学における学びの基本軸になるのは、授業を通じて獲得される広範な一般教養や深い専門知識であろう。これは単なる知識だけではなく、学び方やものの考え方についての学びを含むものと考えられる。しかし学生が学んでいるのはそれだけではない。彼らは大学内外の社会の中で学生として生活しているわけであり、その中でも多くのことを学んでいると考えられる。例えば、高校までと違って授業への出席などが学生本人の意志に任されている面が大きいことは、学生に自己管理能力を要求することになる。家族から離れてひとり暮らしを始めた学生には特にこれが要求される。また大学に集う多様な背景をもった学生たちとの横の人間関係・縦の人間関係を結ぶことによって刺激される面も大きいと考えられる。異性との人間関係も活発になるし、アルバイトや研究活動を通じて社会的な人間関係を学ぶ機会も増えてくる。家族との関係も大きく変化すると考えられる。あるいはまた、大学生活が提供する時間的・精神的ゆとりは学生に考える時間を提供し、人間的問題や社会的問題への関心を深める機会を与えることになる。」

「人間関係の科学」の授業では、このような学生期の過程で課題となるさまざまなテーマを取り上げて論じている。例えば吉良は授業のテーマとして、人間関係と人格形成との関係、学生期・入学期の心理的課題、適応について、依存と自立、同一化と同一性形成、対象喪失、母性と父性、家族関係と友人関係、異性との人間関係、自己決定について、自己による評価と他者による評価、一人での体験について、などをシラバスにあげている。田中（1998）は、家族関係、友人関係／同一性、異性関係、援助する者とされる者との関係、甘え、異なるものとの関わり／影（シャドウ）、一人での能力などを授業のテーマとしてあげている。

#### 2) 修学のテーマ

この授業では、学生生活の基軸となる課題である「修学」というテーマについても取り上げている。修学（“学ぶ”ということ）には、学生各人の心理的問題や葛藤などが色濃く反映されるからである。田中（2002）は、このテーマについて取り上げた、ある学期での第2回目の授業の内容を例示しているので、その概略を以下に紹介する。

その回の授業のテーマは「私たちは、どんな“学ぶ”をしてきたのだろうか（得たもの／切り捨ててきたもの）」であった。そして以下のような内容を講述していった。

(1) “学ぶ”ということは本来情緒的なものであり、不確かさや分からなさにもちこたえる能力と

いうものが必要である。このことを、幼児が「積木の塔」をつくる場面を取り上げて説明する。学ぶことに関する絶望感、コントロール感と怒り、好奇心、希望などが説明される。そして「大学での学びは、積木の課題よりはるかに複雑なものではあるが、皆さんは“学び”に必然的にもなう行き詰まりとそれに伴う情緒的なものに、これまでどのように対処してきたのであろうか」という問いかけがなされる。(2)入学期には、“学生になる”ためのプロセス、つまり「学生の側からの“もう一つのオリエンテーション”」により、学ぶ目標と学び方について再吟味する過程があること、その意義を説明する。学生の記述した、試験に向けて「こなす」勉強だけでは手応えがないことや、割り切って勉強するというやり方が行き詰まっているという文章を踏まえて、教官から、親の期待や友人関係がもたらす情緒的なものを切り離して、それらを紛らすための勉強というやり方や、強迫的にただ憶えるという学び方では、大学での主体的な学びはたちゆかないのではないかということ、そして学ぶことの目標をあらためて設定しなおすことの必然性について述べる。(3)学生期には「ミニ・人生周期」となるサイクル(学生生活サイクル)があることを説明する。「入学期」は悩みや課題を契機に「学生の側からのオリエンテーション」に取り組む時期、「中間期」は内面的課題に取り組みながら生活を展開させる「あいまいさの中での深まり」の時期、「卒業期」は「もう一つの卒業論文」に取り組みながら将来の準備をする時期である。これらをもとに、学生生活をあらためて見通していく作業を学生に提案していく。

以上のように、この授業では、学生生活に密着した人間関係や生活上のテーマ、修学というテーマなどについて、情緒的・心理的な側面を軸にして取り扱うことにより、学生が自らの体験を振り返りながら学生生活に新たな視点を発見する機会を提供しようとしている。

#### Ⅳ．教育方法の特色

上記のような内容についての授業を進めるうえでは、教育方法上のさまざまな工夫が必要になる。「このような授業では、いかに学生の授業へのコミットメントと他者信頼を引き出す(取り戻す)かが、ヴィヴィッドにかつしっかりと各々のテーマに取り組める姿勢を生み出す分岐点となる」(田中, 2002)からである。そのために、われわれが行ってきた工夫として、ミニ・レポートとフィードバック・テキストの活用、体験の機会の提供の2点を報告する。

##### 1) ミニ・レポートとフィードバック・テキストの活用

ミニ・レポートとは、教官がテーマを設定してそれに関する講義を行った内容にもとづいて、授業時間の終わりの10～15分程度をとって、学生に自分の考えや自分自身について振り返ったことを文章に書くように指示して提出させるものである。またフィードバック・テキストとは、ミニ・レポートの中から教官が10～20枚程度を選んで秘密保持に留意しながら抜き書きをし、それを次回の授業時間にコピーして学生に配布して授業の資料として活用するものである。このような方法を用いることにより、教官からの一方向ではなく、教官と学生間の双方向のやりとりを生み出すことが可能になる。また教官にとっては、自分の伝えた内容が学生にどのように受け取られたかを確か

めるとともに、授業の今後の進め方を検討する手掛かりになる。

吉良(1994)は、フィードバック・テキストを用いたある授業時間の終わりに書かせたミニ・レポートの記載内容を分類し、その内容から、授業の中で学生の体験記述を資料に用いることの意義について検討し、4点を論じている。第1は、学生に自分の体験を文章化して記述する機会を提供するという意義である。自分の体験を記述することは単に想起して書き留めるというだけでなく、より能動的な意味を持っている。自分のこれまでの人間関係を振り返り、その中から体験を掘り起こして自分にとっての意味を考える作業が行われるのである。第2は、学生の体験について教官がコメントすることの意義である。教官は学生の体験記述について善悪を述べたり、甲乙をつけたり、特定の学生の記述だけを重視するのではなく、それぞれの学生の体験を「各人にとって重要な体験」と捉え、その意味を検討していく。それは口当たりのよい甘いコメントをするということではなく、「日常的な体験に深い意味を探る」ということである。第3は、他の学生の体験を知る機会を提供するという意義である。遠い存在の人ではなく、自分と同じような生活をし、実際に同席して受講している学生の体験記述を読むことは、他学生がどのような体験をしており、どのようなことを考えて生活しているのかを知る経験となる。第4は、他学生の体験を知ることで自分自身を振り返る意義である。他の学生の体験記述を読むことは、自分自身についての振り返りをもたらし、そこからさまざまな連想が生じたり、自分自身への問いかけを生み出すことも多い。以上のような意味で、このような教育方法は、他の形態ではなかなか得難い、独自の教育効果をもつと考えられる。

田中(1998)はこの方法をさらに一歩進めて、ある年の前期に、毎回の授業で提出されたミニ・レポートを学期終了時に学生の手元に返し、一連の講義で考えたことをもう一度点検することを課題にして最終レポートを提出させている。その最終課題レポートには、1年生では、大学生活になじもうと変化していったプロセスと自分自身の課題を確認しているもの、周囲の友人に対する見方が変わっていったことを振り返っているもの、授業への取り組み方を模索し、言葉にすることの難しさや躊躇を表明しながら自分を関与させながら学ぶ方法についても考察しているものなどが見られている。そして学期末に自分のミニ・レポートを読み直して最終レポートをまとめることは、学生生活の“第2の危機”の時期(1年生の夏休み後)に自分自身の変化のプロセスを確認する意義が大きいことを述べている。また2・3年生では、自分自身の固定してしまった対人関係のあり方について考察したもの、授業への取り組み方を振り返り自分の性格や課題を考察したものなどが見られている。

以上のような学生の体験記述を授業の資料として活用していく教育方法には、留意すべきリスクも伴う。それは、学生によっては、授業を「むやみに自分のことを書かされる場」「自分を暴かれる場」と感じて授業への出席を心理的に負担に感じる者があろう、というリスクである。そのようなリスクを減らすためには、前もって学生に、書いた文章が資料として公表される可能性があること、それを承知の上で自分が「書いても良い」と思う範囲で書くこと、また書くけれども公表は困る内容については、その旨がわかるように明確にしておく(たとえば赤のペンで「公表不可」と書いておく)ことなどを伝えることが大切になる(吉良,1996b)。それらの留意事項を伝えたいので、教官がどのような意図で学生の体験記述を授業の資料にするのかを伝えておく必要があると考えられる。

## 2) 体験の機会の提供

福留(2002)は、学生自身が体験を通して、自分自身や他人との関係を振り返ることができるように参加型、体験型の形態をとった授業を行っている。そして授業全体の導入段階で、すべての人間関係を築く上での基礎となる、「自分自身との関係」をテーマに取り上げ、1回目の授業では「自分は自分自身のことをどのように捉えているか、そして、その捉え方をどのように感じているか」を文章で記述するように求めている。さらに、続く2回目の授業では、自己イメージの外在化を目的に、イメージを描画として表現させる方法を用いている。その授業時間では、まずイメージ思考の特徴を説明し、続いて海のイメージを思い浮かべる実習を行った後、教示を記した用紙を配布し、約30分かけて浮かんだイメージを絵として描くように伝えている。教示は以下であった。教示Ⅰ「今のあなたを、何かの物あるいは何かの風景に例えたら、どんなものが思い浮かびますか？絵に描いてみてください。」教示Ⅱ「今あなたが描いた絵を眺めていて、『ここに～があったらいいのに』とか『～であれば今より楽(いい状態)かもしれない』と思う物(状態)があれば、上に描き加えて下さい。」教示Ⅲ「最初の絵に何が加わりましたか？最初とその後の絵を眺めて、どんな感想を持ちましたか？また、なにか気分に変化がありましたか？」。このようなイメージ描画を通して、自己について現状認識を促し、自己が希求する状態についての理解や気づきを促すことをねらっている。

その結果を見ると、96%の学生は何らかの絵としての表現をすることができている。福留(2002)の論文中には学生の描画の例が数多く掲載されているので参照していただきたい。そして描画による表現から読みとれることとして、学生たちの自己についての現状認識は、ひ弱な成長途上の姿、先の見えない状態、進路に迷っている状態、暗い・寒い・寂しい場面、平穩・退屈な情景などが多く表現されていて全体に不安や迷いを感じさせるものが大勢を占めること、彼らが希求するものは、成長のために真に必要なもの、先を照らす光、道しるべ、支えや援助、仲間、潤いや温かさ、刺激などであることが示されている。また教示Ⅲについての記述では、楽になった、安心感を感じた、ほっとした、など心地よい気分への変化の記載に加えて、希望を抱いたり、自分を鼓舞し勇気づける態度、現状打開の方向を具体的に見つけようとする態度が生まれている。

上に報告してきたように、本授業では、①学生の体験を喚起し、体験と知識の間につながりをつけていくこと、②学生と教官、学生と学生との間の相互性を生み出していくことをねらって、教育方法上の多様な試みを実践してきた。100人以上の学生を対象とした授業であっても、授業への参加者間に相互性を生み出し、学生自身の体験を授業に反映させ、さらに授業のなかで新たな体験を生み出すことはかなりの程度可能であると考えられる。

## V. 授業と学生相談業務とのつながり 教育の一環としての学生相談モデル

学生生活・修学相談室の常任相談員(カウンセラー)が授業「人間関係の科学」を担当していることは、学生相談業務にも多大な肯定的影響を及ぼしている。授業を履修していた学生が後になって悩みや困難を経験したときに、授業担当者であった常任相談員を思い出し、相談室を訪れて来る

ことはまれではない。つまり、授業において常任相談員（カウンセラー）がどのような人となりの人物であるのか、どのような姿勢で学生に接する人間であるのかを知っていることにより、学生は相談室を利用しやすくなっていると考えられる。学生に限らず、自分が悩んだり困ったりしているときに誰かに相談するというのは勇気のいることであろう。誰かに相談するというのは、自分の弱い部分を人に見せることだと感じる場合もあるからである。前もって常任相談員の人となりを知っていることで、相談室は学生にとって来室しやすい所になっているのである。

授業を担当することは、このような学生にとっての影響だけでなく、われわれ常任相談員の学生相談の捉え方にも大きな影響を及ぼしてきている。それは一言で言うと、学生相談を「教育の一環」として考える捉え方である。以下にそのことについて述べる。

従来、学生相談は一部の病理的学生や不適応学生に対する心理相談窓口として位置付けられることが多かった。たしかにそのような学生への心理的援助は、学生相談の重要な柱の一つである。しかし学生相談の業務はそれだけに留まるものではない。

学生期は人生の中でもかなり顕著な環境の変化にさらされ、人格面の変化が起こる時期である。すなわち、生活環境や修学環境が変化すると同時に、それに見合うような内的変化が求められる時期である。修学面では、それまでは知識の消費者として正しい解答にいかにか速くたどりつくかを要求されていたのが、大学では知識の生産者として、意味のある問いかけをいかにか設定しうるか、そして正解のない問いにいかにか主体的に向き合うことができるかが問われるようになる（鶴田，1998）。生活面でも、それまでは心理的・物理的な保護者の存在（親・教師など）を前提にした生活、人間関係であったのが、そのような存在が不在の環境で、自らの生活を営み、人間関係を築いていくことが求められることになる。高校や予備校までの生活からは急速に大きく変化するわけであるから、そこには当然、不連続が生じる。このような制度的に与えられる変化や不連続は、学生に不安定を生み出すが、それは教育的な意義をもつものである（押川，2003）。

学生期の揺れや不安定は、学生がそれを自らの内的な課題として向き合い、それに持ちこたえることができれば、学生の人格的な成長・発達に大きく寄与すると考えられる。しかしそのためには、学生の揺れを受けとめて引き受ける存在が不可欠となる。学生が自らの内面を育てていくためには、内面を表現したり、語ったり、時には衝突したりするような外側の対象が必要となる。学生相談担当者はそのような存在として学生に向き合っているのである。

病理的でもなければ大きな不適応を呈しているわけでもない多くの一般学生においても、学生期には揺れや不安定は避けられないものである。むしろそれを前提として、それに積極的に向き合い、教育的に関わることに意味があると考えられる。例えば、志望大学の入試によって失敗して不本意に入学してきた学生が学生相談の場で面接を重ねることにより、自らの挫折感、喪失感にしっかり向き合って大学生活に新たな意味を見い出せるようになったとすれば、それは大きな人間的成長であろう。友人関係における悩みや異性関係での失恋の体験を契機に自らのあり方に向き合ったり、進路選択についての迷いを契機に自分の性格やこれまでの生き方を振り返って考えることも、学生的人格の変化や成長につながるものである。このように、学生相談は、①一部の病理的学生のみを対象とするのではなく、多くの一般学生を対象として、②治療ではなく教育的な視点から行う援助活動、として捉えられるべきものである。

われわれは授業「人間関係の科学」に取り組むなかで、学生相談業務における学生各人との個別面接と、授業での教育活動を連続したものと捉えてきた（藤原，1994；濱野，2001）。すなわち、日常の学生相談業務における個別面接に関しても、それを大学教育の一環として位置づけ、個別的な教育機会と考えて実践してきた。それは「教育モデルの学生相談」として定置されるものである（吉良，1998）。

このような位置づけは、全国的な学生相談活動の展開や動向と密接につながったものである。斎藤（1999）は学生相談を位置づける3つの視点として、厚生補導モデル（学生サービスの一環としての学生相談）、心理臨床モデル（心理治療としての学生相談）と並んで、大学教育モデル（教育としての学生相談）について論じている。

今後の学生相談の位置づけとしてさらに重要なのは、2000年6月に答申された「大学における学生生活の充実方策について」（廣中レポート）において、以下のように、学生相談の機能が大学教育の一環として明確に位置づけられていることである。「これまで、学生相談機関は、問題のある一部の特別な学生が行くところというイメージが根強くあったが、本来、学生相談は全ての学生を対象として、学生の様々な悩みに応えることにより、その人間的な成長を図るものであり、今後は、学生相談の機能を学生の人間形成を促すものとして捉え直し、大学教育の一環として位置づける必要がある」。学生生活・修学相談室における取り組みは、この答申に合致する方向で1980年代から積み重ねられてきたとすることができるであろう。

答申における「人間的な成長を図る」「人間形成を促す」「大学教育の一環」という表現は、理念としては大きなインパクトをもっている。しかし、それが具体的にはどのようなものであるのかという検討や、その方向での活動実践が十分になされなければ、単なる理念としての絵空事になってしまうおそれを孕むものでもある。当相談室が実践してきたカウンセラーの授業実践、および授業と個別相談を連続したものと捉えていく方向性は、この考え方を具体的に実践するひとつの試みとすることができるであろう。

## 文 献

- 押川元重（2003）修学支援をめぐる諸要因とそれらの変化（特別講演）．第36回全国学生相談研究会議報告書，7 20．
- 吉良安之（1994）授業の中で学生の体験記述を資料に用いることの意義．九州大学教養部カウンセリング・レポート，6，34 46．
- 吉良安之（1996 a）大学教育において学生相談の果たすべき役割．九州大学六本松地区カウンセリング・レポート，8，31 37．
- 吉良安之（1996 b）体験と知識を繋ぐ講義の実践 - 周辺教養科目「人間関係の科学」の授業経験から - ．大学教育（九州大学大学教育研究センター），2，75 84．
- 吉良安之（1998）大学教育における新しい学生相談像 - 教育モデルの学生相談 - ．九州大学六本松地区カウンセリング・レポート，10，23 28．
- 斎藤健司（1999）学生相談の専門性を定置する視点 - 理念研究の概観と4つの大学における経験から - ．学生相談研究，20(1)，1 22．

- 田中健夫 (1998) 1 年生前期における変化のプロセスを振り返ることの意味 - 講義『人間関係の科学』でのミニ・レポートの活用を考える - . 九州大学六本松地区カウンセリング・レポート, 10, 29-41 .
- 田中健夫 (2002) 学生相談担当者が行う授業「人間関係の科学」の試み . 第50回九州地区大学一般教育研究協議会議事録, 44-49 .
- 鶴田和美 (1998) 学生相談で語られる「勉強」から「研究」への移行過程 . 名古屋大学学生相談室紀要, 10, 3-10 .
- 鶴田和美 (2001) 学生生活サイクルとは . 鶴田和美編, 『学生のための心理相談』, 培風館, 2-11 .
- 濱野清志 (2001) 学生相談室のスタッフとして講義を担当することから見てきたこと - 心理臨床学のひとつの方向性 - . 学生相談 (九州大学学生生活・修学相談室紀要), 3, 5-12 .
- 福留留美 (2002) 自己理解の一技法としての「イメージ描画法」の試み - 授業を通しての学生期の援助 - . 学生相談 (九州大学学生生活・修学相談室紀要), 4, 5-13 .
- 藤原勝紀 (1994) 学生相談担当者による授業の固有性について . 九州大学教養部カウンセリング・レポート, 6, 19-33 .