

「五感を通してちがいを楽しむワークショップ」のすすめ

聖徳大学人文学部教授 西村美東士



1 コミュニケーションと五感との関係

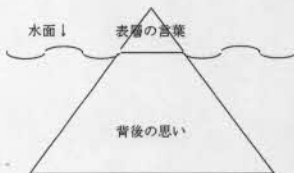


図1 コミュニケーションの氷山モデル

本書は、青少年支援・指導者が青少年と「よりよいコミュニケーションづくり」をするために作成された手引書である。そこで、最初に、コミュニケーションの「氷山モデル」(図1)を示しておきたい。「表層の言葉」は氷山の一角であり、水面下にはそれよりはるかに大きな「背後の思い」が隠されていることを本図は表している。

青少年の「表層の言葉」のみに引きずられることなく、彼らの「背後の思い」を敏感に理解しようとし、また、支援・指導者自らは自己の「背後の思い」に気づき、それを青少年から理解されるように言葉として表そうとすることが必要である。また、表層だけではなく、深層を見ようとする態度は、「人間の無限の可能性」への信頼につながる態度としても重要である。

次に「準拠枠組(よりどころ)」について考えておきたい。青少年への共感的理解とは、彼らのそれぞれの「枠組」への理解に基づいて行われるものである。カウンセラーの平木典子は、次のように述べている。

「準拠枠(問題枠)」というのは、少々わかりにくい言葉である。英語の *frame of reference* という言葉を訳したものだ人が人間理解の基本となるので、この考え方の内容を理解してもらうため、あえて使うことにした。人間は、言葉を使って、さまざまな考え方や複雑な感情などを表現することができるが、それらのことを表現したり、お互いに理解し合ったりするためには、その拠りどころとなるものが必要である。それを「準拠枠」と考えればよい。(中略) 例えば、同じ「悲しい」という言葉を使って話をしていても、突きつめていくと自分の「悲しい」と相手の「悲しい」が違うということに気づくことがある。私たちの日常生活は厳密にいうと、実はそのようなことのくり返しだといっても過言ではない。

(平木典子『カウンセリングの話』朝日選書)

これらの「背後の思い」や「よりどころ」は、各自の異なる体験が異なる身体や五感によって受けとめられて形成され、また、身体や五感を伴って交流されるのである。このことから、支援・指導者と青少年との関わりにおいて、「五感を通してちがいを楽しむ」交流ができるとすれば、それは「よりよいコミュニケーション」として高い価値があると考えられる。なぜなら、通常は平木の言うような「違うということに気づく」ことなしに、表層の言葉が行き交い、「すれ違い」やときとして断絶が生じていると考えられるからである。そういう異世代間コミュニケーション困難の状況のなかで、五感機能を回復し、それを通して違いに気づき、共感の交流にまで至ろうとする本ワークショップの意義は大きい。

もちろん、このような「背後の思い」や「よりどころ」は、不合理な思い込みや「信念」など、望ましくない方向に固定化してしまう場合もありうる。しかし、これを流動化させるきっかけを与えるためにも、支援・指導者は青少年の「背後の思い」や「よりどころ」を理解して対応しようと努力する必要がある。その努力は、支援の対象である青少年だけでなく、支援・指導者自身をも高めていくことだろう。「共に育つ」という言葉は、そういう意味だと考える。

2 青少年が求めるコミュニケーションとは何か

(1) 人はストロークを求めて生きている

次に、青少年が支援・指導者に対してどんなコミュニケーションを期待しているかを考えたい。

私は、ある青少年育成関係者の大会で、こんな場面に出くわした。壇上の10人程度の高校生が、カウンセラーからの「フロアに集まっている関係者を君たちは直感的に敵と感じるか、味方と感じるか」という問いに対して、全員が「敵」の札を挙げたのである。われわれはこういう状況から出発するのだということをよく認識しておきたい。

たまたまわれわれを味方だと感じるきっかけを得て集まってくれる青少年だけを相手にしていると、この一般的状況を忘れがちになるかもしれない。そこで、一般の青少年がわれわれにどんなコミュニケーションを期待しているのか、すなわち彼らの側のニーズを把握しておくことが必要だと考える。

彼らの側に共通するニーズとして、ここでは「ストローク」を挙げたい。「人はストロークを求めて生きている」といえるからだ。

「ストローク」とは、心理療法の一手法である交流分析の用語で、「私はあなたの存在に気づいていますよ」と伝える行為（存在認知の交信）を指す。自分の時間を相手に与える愛の行為ともいえる。身体的（スキンシップ）、言語的（挨拶、励まし等）、非言語的（まなざし、うなずき、傾聴等）の3種、肯定的、否定的の2種、条件付、無条件の2種がある。

人はストロークなしでは生きていけない。青少年も同様である。しかし、その受け方、与え方にはそれぞれ特有の癖があるといわれる。また、「貧しいものはさらに貧しく、富めるものはますます富を増す」という言葉もあり、ストローク経済の法則と呼ばれる。

本書における「五感を通したワークショップ」は、青少年やわれわれに、ストローク発信能力という「財産」を与えるものになるだろう。表層の言葉だけでなく、五感を駆使することによって自他の実感に敏感になり、それを大切にできるようになるからだ。その「財産」は、相手からのストロークの「お返し」によって、ますます富を増やすことが期待できるのである。

(2) 放っておいてほしい、でも、かまってほしい＝両面価値の理解

支援・指導者からのこのようなストロークは、青少年に「癒し」(heal) を与えることができる。しかし、自己の確立と社会的自立をめざして葛藤の渦中にある思春期以降の青少年がわれわれに求めるストロークとは、非常に微妙な行為であることも認識しておく必要がある。距離感のない「親密さ」は嫌われて当然であろう。親密さだけで「癒された」ととらえる青少年がいるとしたら、それはそれで問題があるといえる。親密さと距離

感というアンビバレンツ（両面価値）な青少年の願望に対して、われわれは適切に対応する必要がある。自著『癒しの生涯学習』（学文社、1997年）から次の文を引いておきたい。

ある学生が授業で「私は夜中一人で動き出すおもちちゃです」と記述した。自分は自分らしくありたい、他者によって取り替えることのできない自分の人生を実感したいと思ったとき、昼間の世界の仮面や演技に耐えられなくなって、夜中の一人ぼっちの世界で自己のアイデンティティを見つけようとするのだ。しかし、彼女はこのようなにも書いている。「放っておいてほしい、でも、気にかけてほしい」。落ち込んでいたときには一人で落ち込んでいたい。自分のことをよくわかってくれない人からの中途半端な慰めや、現代の競争主義にはまりこんでいる人からの優越感を伴った励ましは、かえって自分がみじめになるだけだ。だが、もし本当にだれもかまってくれなくなってしまったら、それでは淋しくて生きていけなくなってしまいます。

この点で、「五感を通したワークショップ」は、効果的な手法ということが出来る。「個人の内的世界の探検の時間の尊重（距離感）」と、「本人の自己管理による探検結果の五感表現による外在化」、および「その交流による共感（親密さ）を保障するための工夫」がそれぞれのワークに張り巡らされているからである。そして、その共感とは、すべてのワークを通して、違いを消し去るのではなく、「楽しむ」ことを志向している。青少年が求めるストロークとはこのようなものと考えてよいだろう。

（3） 「あるがままの自分が両手を広げて歓迎される」居場所

現在、青少年にとっての居場所の必要性が叫ばれている。その居場所で「五感を通したワークショップ」を支援・指導者が縦横無尽に活用することを私は期待している。なぜなら、たんに空間を提供しただけでは、青少年の通常の交友関係が拡大再生産されるだけの結果になるおそれがあると考えからである。

私は「あるがままの自分が両手を広げて歓迎される」ということを居場所の重要な条件と考えている。先に示した「仮面や演技」をしなくてもよい空間ということである。しかもそれは「マイルーム」とは異なり、支援・指導者や他の青少年からのストロークが交流される。また、彼らの通常の交友関係とは異なり、「同一化」のプレッシャーを受けないという風土づくりが求められる。

表層の言語だけではなく、身体や五感を伴ってこそ「あるがままの自分」であり、その全体が「違い」を含めて肯定的に受けとめられる。その意味で、支援・指導者が「五感を通したワークショップ」を青少年の居場所に「意図的に」持ち込むことが効果的であると考えるのである。

青少年が求めるストロークは、そういう居場所でこそ実現されると考えたい。また、青少年対象の他の講座や集会事業においても、同様の意図をもって、居場所としての機能が発揮されることが期待される。

（4） 「ほざくんじゃねえ」という訴え

河合洋らの小児精神科医は、1990年代から、今日の子どもたちが大人がかかるようなストレス性の病気になるほどにぎりぎりまで追いつめられている状況をふまえて、「ほざくんじゃねえ」と訴えている。それは、子どもに対してではなく、子どもを取り巻く親や教師

などの大人に対してなのである。他人の痛みがわからない大人たちから発せられる、感情を伴わない意味のない言葉の洪水（ほざき）に、子どもたちはSOSを発しているというのである。この「ほざくんじゃねえ」という言葉は、われわれ大人に対する青少年からの「訴え」の代弁としてとらえることができるだろう。

われわれが 青少年が求めるコミュニケーションに対応しようと考えるとき、それより前に、われわれ自身がどれだけ深く自他の実感に気づき、それを大切にしようとしているかを振り返る必要があるのかもしれない。その点では、「五感を通したワークショップ」は、われわれ自身にとって意義深いものであると考えられる。すなわち、青少年が求めるコミュニケーションに対応しようとして「五感を通したワークショップ」を活用することは、じつは「青少年のため」ではなく「自分のため」にする行為といえるのである。

3 青少年に求められるコミュニケーション能力とは何か

(1) 「してあげる・してもらう」能力

見返りを期待しない愛（無償の愛）をアガベと呼ぶ。これは別として、通常のスロークはいわば「してあげる・してもらう」の相互交流だと考えられる。しかし、青少年にとっては、これが困難になっているというのが私の実感である。互いに頼り合うということがマイナスイメージでとらえられている。「人に迷惑をかけるな」ということがしみつきすぎているのではないか。実際の人間関係は、「迷惑をかけあってお互い様」という面があるのではないか。弱点を含めて「ちがいが」を認め合い、補い合おうとする人間関係能力を彼らに身につけさせたい。これこそを「共生能力」というべきであろう。

自分勝手に思い詰めてあまりにも重い「プレゼント」を贈ってしまつて相手に嫌がられたり、逆に、相手が迷惑がるのではないかと考えてしまつて、何もしてあげられない結果に終わってしまったたりして、苦しんでいる。コミュニケーション能力の不足が「してあげる・してもらう」能力を衰えさせ、そのため、ますますコミュニケーション能力が萎縮していると考えられる。

望ましいストロークは、自分と相手を信頼することによって成り立つ。「してあげよう」としている今の自分の気持ちはけっして非常識ではないと自分を信頼（自信）し、そういう自分の行動を相手は好意的に受け入れてくれるだろうというように相手を信頼（他信）することが必要になる。不安な場合は、相手に「どう？」と聞いてみれば解決する場合が多いのではないか。あるいは、小さなプレゼントをたびたびあげるなどして、少しずつ信頼関係をつくりあげていく手もあるだろう。

私は次のように考えている。「プレゼントをすることによって、見返りを期待することは自由だが、それを相手に押しつけることはできない。しかし、好意をもつ相手からの見返りが期待できるような行為を自らがすることは、自己決定によってできることである」。適切な自己決定をするためには、自己理解が必要になる。本書で紹介したワーク「プレゼントの木」は、相手に負担にならないプレゼントである。こんなことでもプレゼントになるのだという体験になるだろう。すぐには相手にわかってもらえなくても、受容的雰囲気のおかげできちんと説明すればわかってもらえるということも理解される。「好きな色」「好きな形」「好きな場所」の共有という仕掛けを経て、「違い」を受容しながらも「してあげる・してもらう」ということが人間のあいだで可能であるということに気づくことができる。その意味からも、このワークは絶妙であると考えられる。

このワークで「プレゼント」は相手に対する押しつけには決してならない。人間関係のもつこのような可能性を、青少年に伝える必要がある。

(2) 交友関係のシフトアップ

私は青少年を癒されたい状態に追い込む彼ら自身の内的要因として「ピア」を挙げている。ピアとは、同輩、仲間のことである。公式の集団内の正式な関係よりも、「われわれ意識」による非公式な関係を重視する志向にもとづく。ピアグループは、個人の社会化の促進の場としても機能するが、逆に、個性の獲得や発揮をみずからが抑圧する場としても機能する。ピアコンセプト（仲間意識）が、仲間から変に思われたくないなどの現代人の強烈な不安のなか、協調の名のもとに個性の発揮を自己抑圧するという結果に陥っている。しかも、それは、同輩や仲間と協調しようとするにとどまるものであって、現実社会に歯向かう力にもならなければ、社会に適応してうまく個性を発揮する結果にもつながらないという皮肉な実態がある。

青少年の社会参加が求められている今日、われわれの行なった現代都市青年の意識調査の結果等を分析し、私は「その前の段階である交友関係の前で、すでに青少年は立ちすくんでいる」ととらえた（自著「若者の友人関係の種類と社会化支援」、高橋勇悦編、平成13・14・15年度科学研究費研究成果報告書『都市的ライフスタイルの浸透と青年文化の変容に関する社会学的分析』p148-p159、2004年3月）。ピアコンセプトによる「同化圧力」の前で萎縮している交友関係をシフトアップすることこそ、現代青少年にとっての社会参加の第一歩ととらえるべきであろう。

表層の言葉とは異なり、身体や五感はそのも他者とは同一化しえない存在である。「五感を通したワークショップ」は、他者と自己との異なりを互いに受容し合う体験を促すものであり、その意味から、青少年の交友関係をシフトアップし、ひいては社会参加への自信をつけさせる契機として効果的と考える。

(3) 社会参画の基礎的能力獲得とその明示

次の段階として、青少年が望ましい交友関係を経て、社会参加し、さらには社会参画にまで至るよう有効な支援を行うには、どうしたらよいのか。

表1は、栃木県岩舟町の小中学生参画のワークショップ「この町で楽しく生きるために必要な能力」の成果を、講師を務めた私がまとめたものである。そこでは、「クドバス」(CUDBAS=Curriculum Development Method Based on Ability Structure)という職業能力開発の手法を利用した。

現在、青少年の社会参画の重要性が叫ばれている。しかし、社会参画や社会貢献の重要性を青少年に説くだけでは、青少年自身の心には響いていかない。

これに対して、表1の「クドバス」による能力の提示は、青少年を自然に「そういう能力なら自分も身につけたい」という気にさせることができる。そして、その多くの能力は、ほとんどがコミュニケーション能力と深く関わっていることがこの表に示されている。

「五感を通したワークショップ」は、青少年の社会参画に直接つながるものではない。しかし、青少年がそこで獲得したコミュニケーション能力は、青少年の社会参画には不可欠の能力といえるのである。また、青少年にとっても、社会参画のスローガンを何回も聞かされるよりはるかに魅力的な目標として受けとめられるはずである。

以上のことから、私は、「五感を通したワークショップ」においては、「青少年の社会参

画」につながる能力のうち、実施するワークの到達目標に含まれる能力を青少年に明示し、彼らの社会参画を呼びかけるとともに、ワークの効果に関する点検・評価を支援・指導者自身がより的確に行うための指標にすべきと考える。

表1 この町で楽しく生きるために必要な能力

仕事	能力-1	能力-2	能力-3	能力-4	能力-5
1 コミュニケーションする	1-1-1A 誰かに話を相談することができる	1-1-2A 子どもでも大人に自分の意見を発言できる	1-1-3A 町の住民同士として知り合うことができる	1-1-4A 自分の立場を知っている	1-1-5A 協議したことをしたら裏返ることを知っている
	1-1-6B 店所の子どもや大人たちと交流をすることができる	1-1-7B それぞれが知りたいことを、わからないことを教えあうことができる	1-1-8B 気が合う友達を知っている	1-1-9B 知らない人にも、きちんと挨拶をすることができる	1-1-10C 自分の好きなこと、嫌いなことを知っている
2 支えあう	2-1-1A 誰とでも同じように接し、自分から人を支えることができる	2-1-2A 出ている人に手を差し伸べることができる	2-1-3A 知っている平にり暮らし行動をとることができる	2-1-4A 人を支えることができる	2-1-5A お互いを尊重して助け合うことができる
	2-1-6A 困っている人に声援や励ましを送ることができる	2-1-7B 町(国)のことに對しても大切に扱うことができる	2-1-8B 困ったときに相談したり助けを求められることができる	2-1-9B 大人や小さな子どもに優しく接することができる	2-1-10C 人と協力することができる
3 発見する	3-1-1A 自分に良い影響を与えてくれる人を見分けることができる	3-1-2A 人や動物、自然を大切にすることができる	3-1-3A 新しい何かを発見することができる	3-1-4A 町の美しいところを知っている	
4 町をよくする	4-1-1A 夢や目標を持って生きていくことができる	4-1-2A 政治に関心をもつ態度がとれる	4-1-3A 少年高齢化を考慮することができる	4-1-4A 町の悪いところを改善しようとする可以尝试	4-1-5A 地域行事に積極的に参加することができる
	4-1-6A 積極的にボランティア活動などに参加することができる	4-1-7A 町の名物・特産物を知っている	4-1-8A 町の美しいところや良いところを知っている	4-1-9A 町の危険な場所を知っている	
5 協議する	5-1-1A 協議した行動を話しあう態度をとることができる	5-1-2A 果敢行動ができる	5-1-3A 約束の場でマナーを守る態度をとることができる		

注1 町・村ともに実施段階である。

注2

注3 町・村ともに実施段階である。

注4 能力の重要度＝

1: 非常に重要で、詳細に知っているか、よくできる必要がある。3: 重要で、一般的に知っているか、普通でできればよい。

2: 重要で重要でなく、細かく知っているか、体験している必要がある。

じつは、この点は、本書作成の検討段階で、担当者と私とが繰り返し議論してきたところである。プログラムを開発した担当者は、「みんながいっしょの地点に到達する」ような目標設定は、本ワークショップにはなじまないと考えている。また、到達目標を設定すると、参加者の気づきが限定的になってしまうのではないかという懸念を抱いている。

たしかに、「五感を通したワークショップ」が、多様な個性の発揮や、支援・指導者が予期しなかった参加者一人一人の気づきを妨げるものになってはならない(P.83「ピラミッド型と曼陀羅様型」の図、参照)。しかし、私は、「ちがい」とともに「共有」が重要だと考える。共有できる目標があるのならば、それを明確にし、これをより効果的に実現するワークをめざして、自己点検、自己評価に努める必要がある。そうでなければ、日々の実践を繰り返しているうちに、支援・指導者自身が空しくなるのではないだろうか。

私がこのように考えるようになったのも、クドバスを知ってからである。それまでは、到達目標というと、支援・指導者側が勝手に設定して、青少年に押しつけるというマイナスイメージが払拭できなかった。しかし、クドバスによる目標設定は、青少年からのニーズに即したものにすることができるのである。

本書が広く活用され、青少年のニーズに即した、押しつけではない目標設定がなされることを望みたい。本書の各ワークに関して、読者のみなさんの協力で、青少年のニーズに即した目標設定が行われることを期待したい。

4 ワークショップとは何か

(1) ワークショップの特徴＝笑いが絶えない

最後に、ワークショップそのものの意義や方法について、あらためて考察しておきたい。

ワークショップとは「小さな作業場」を意味する。「集団一斉承り型学習」とは異なり、メンバーで、何か作品や成果を生み出すのである。その手法はさまざまである。新しいやり方を勝手に作ってしまってもよい。

しかし、私は、多くのワークショップに、次のような共通点があると考えている。

- ① 子ども心を取り戻すこと。
- ② 自分の枠組みが新しくなること。
- ③ 他者との出会いによって自分に気づくこと。
- ④ 相手を受け入れ、自分が受け入れられて、癒されること。
- ⑤ 自他の存在価値を見つけること。
- ⑥ 参加・参画することによって、社会的承認を受け、自己実現が可能になること。

これらの特徴は、生涯学習やボランティア活動とも似ている。そして、その特徴は、アカデミックなワークショップにさえも見いだすことができる。研究者の集まる各種学会においても、「集団一斉承り型」の発表会と比べて、参加する人たちの表情は明るい。今回、本書で紹介しているような「五感を通したワークショップ」なら、なおさらであろう。ワークショップは「ものをつくる」という語義からして「生産的」であり、説教くさくなく、「明るく、楽しく、ほがらか」なのである。

「押しつけがましき」からどう脱却して、青少年が主体的に取り組む学習をどう組織化するか模索している青少年支援・指導者にとっては、強力な武器になるに違いない。

このことから、ワークショップの特徴として、「笑いが絶えない」という説明がよくされる。本書で紹介されたワークを初めて読んで、初めて試しにやってみるだけで、支援・指導者はその「笑い」を気持ちよく実感できることだろう。その「笑い」とは、青少年が日常、メディア等から受動的に受け取る「人の欠点や落ち度」を見たときに生ずるようなものとは違い、自分とは異なる他者に共感できたときの「笑い」という、今日では「非日常」のものというべきなのだ。

(2) 「笑いが絶えない」より大切なこと

そういう意味から、たしかに、「笑いが絶えない」という表現は言い得て妙である。私も、大学授業等でワークショップの導入の説明の際、この言葉をよく使っている。しかし、ワークショップを数回経験すると、学生たちは「もっと大切なこと」を感じ始める。

先日、ある学生が次のように言ってきた。

「先生は『笑いが絶えない』と言っていたけど、なんだか違うと思う。たしかに、自分もワークの途中で大笑いしたりもしたけど、そんなことはあたり前のことで、もっと大切なことがある」。

そこで、その学生に「もっと大切なこと」を問うたところ、他の仲間の発言に、「ふーん、なるほどねえ」とうなずくことだと言うのである。その特徴は、とくに同化圧力の前に立ちずくむ青少年にとっては、大きな「非日常的効果」があると考えることができる。

「五感を通したワークショップ」では、気持ちの良い「笑い」は、当然のようにいくらでもわきあがるだろう。しかし、支援・指導者がそこで自己満足してしまつては支援のスキルアップは望めない。そこに安住せず、笑いよりさらに深い本質を追究していきたい。

(3) 同質化とは異なる求心力=防衛的風土から支持的風土へ

私は、その本質の一つとして支持的風土の形成を挙げたい。それは自己の充実とともに、社会参画能力にもつながるものとする。

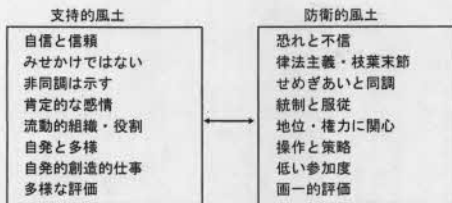


図2 支持的風土と防衛的風土の対比

支持的風土(J.R.ギップ)には次のような特徴がある。

- ① 仲間としては、自信と信頼がみえる。例えば、自分がこの集団に適応しているという自信に満ち、みせかけを装う必要が少なく、感情と葛藤を気象に示し、仲間と同調しない場合もそれを率直に示すことができるが、メンバーに肯定的な感情をもっている。
- ② 組織としては、寛容と相互扶助がみられる。例えば、潜在的な敵意が少なく、争いが少なく、組織や役割が流動的である。
- ③ 目標追求に関しては、自発と多様が多い。例えば、その追求の方法は、正直で、率直で、開放的で、上下、左右のコミュニケーションが多く、積極的な参加が多く、全員が自発的・創造的に仕事にかかり、多様な評価がなされる。

支持的風土を、その反対の防衛的風土と比較すると、図2のとおりである。「仲間からいづ足を引っ張られるかわからない」ために、無理な同調がはびこり、結果として狭い仲間の中だけで同質化していく防衛的風土に対して、支持的風土は、信頼関係に基づいているため、自由で多様なのに、集団の共通の目的に向かって各人が仕事をするという求心的特徴が本図から読み取れる。青少年の社会参画は、このような風土から生まれ、また、その風土を強化するものになるといえよう。

支持的風土に関して私が注目する特徴は、「仲間と同調しない場合もそれを率直に示すことができる」という点である。「五感を通したワークショップ」は、五感という端的に個人的な事象が外在化され、交流する。ふだんは「抑えるべき」異質部分が、ときには誇りを持って語られさえる。同調できない部分が残ったとしても、思ったほど互いに不快ではないし、問題でもないという体験をもつことができるのである。「五感を通したワークショップ」が、支持的風土の形成やそのための能力獲得に資するであろうことは明らかである。

じつは学習も、たとえ集合学習においても、本質的には個人的事象であるから、以上に述べたことは、学習支援全般において通じることであるといえる。

(4) ワークショップは「指導」できるのか

私は自らのワークショップ型大学授業を次のように分析したことがある。

教師の指導行為としては、課題提示(問いかけ)、紹介(読み上げ)、回答(レスポンス)、指示(ワークの進め方)などが盛んに行なわれた。そのことによって、役割提供機能(ワーク)、表現支援機能(文章、話し合い、発表)、受容機能(学生の表現への評価)、課題解決機能(気づきの促進)、揺さぶり機能(固定概念の打破)などの教育機能が発揮された。

しかし、その効果は、学生の到達段階やその循環の程度によって左右されることが本研究で明らかになった。

青少年の支援・指導においては、大学授業ほどの指導行為が行われることはないかもしれない。しかし、すでに述べたように、支援・指導者の指導目標を青少年に到達目標として明示することは、決して上からの押しつけということではなく、むしろ効果的なワークショップを追求する支援者としての責任ある態度といえることができる。そして、目標が明確化されてこそ、初めて、「指導行為」の効果を的確に評価することができるのである。

上の分析から私は「ワークショップ型授業の構成にあたっては、学生の変容がどの段階にあるのかをたえず汲み取りながら、通常のワークショップの形態にこだわらず、適切で柔軟な指導行為を組み立てることが望まれる」とした。もちろんワークショップにおいては、「偶発的学習」が盛んに行われるだろう。しかし、可能ならば、次回にはより効果的で意図的な指導として、これも計画化することが望ましいと考えられる。ただし、その「意図的な指導」も、青少年と支援・指導者との対話なしには実現しないことも付記しておきたい。

各地の支援者によって、本書が幅広く活用されるだけでなく、それぞれの支援・指導者が本書を超えた自らの支援意図をつねにより明確にしようとし、その成果が広く県内で交流され、支援実践とその研究との往復運動が自律的に行われることを期待したい。

