

# 人間関係研究 vol.2(2002)

巻頭言 .....丸山雅夫

## 特集「人間関係トレーニングの応用」

環境教育と体験学習の関連性について

—環境教育指導者がファシリテーターとして機能するために— .....津村俊充…( 1)

組織における体験学習活動に関する諸問題 .....安藤史江…( 19)

学校教育への人間関係トレーニングの応用

—人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング— .....山口真人・楠本和彦…( 31)

カウンセラーの訓練における体験的学習の意義と機能についての考察 .....楠本和彦…( 83)

医療と人間関係トレーニング

—患者中心の医療の実現のために— .....山口真人…(103)

人間関係トレーニングの国際協力における位置づけ

—医療、教育、参加型開発との接点に関する考察— .....中村和彦…(118)

## 実践研究

パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践と考察(第3報)

—HRTのマスタープラン作り— .....山口真人・グラバア俊子…(133)

パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践と考察(第4報)

—最終評価及び評価方法の考察— .....中村和彦…(150)

カンボディアでの人間関係トレーニング(HRT)の実施

—JICA母子保健プロジェクトでの実践(2002年度)— .....グラバア俊子・長谷川美穂…(166)

## 公開講演会

“正義”の名のもとで —死刑制度を問いなおす— .....S r. ヘレン・ブレジャン…(187)

大自然の見えざる力 —最新遺伝子研究で感じたサムシング・グレート— .....村上和雄…(209)

事業報告 .....(249)

# Human Relations vol.2(2002)

**Commentary** .....Masao MARUYAMA

## **Special Issue: Applications of Human Relations Training**

Relations Between Environmental Education and Experiential Learning:

for environmental educators to employ experiential learning methods .....Toshimitsu TSHUMURA...( 1)

Issues of Experiential Learning Applied to Organizations:

from the perspective of organizational learning studies .....Fumie ANDO...( 19)

Applications of Human Relations Training to School Settings:

for humanistic education, subject education, school activity, teacher's collaboration and school counseling.

.....Mahito YAMAGUCHI & Kazuhiko KUSUMOTO...( 31)

How Does Experiential Learning Work in the Training of Counselors?

.....Kazuhiko KUSUMOTO...( 83)

To Become "Client-Centered Medical Care" Through Human Relations

Training .....Mahito YAMAGUCHI...(103)

Characteristics of Human Relations Training in the Area of International Cooperation:

comparison with "client-centered medical care", educational philosophy

and Participatory Development .....Kazuhiko NAKAMURA...(118)

## **Practical Study**

A Report of Human Relations Training in Pakistan (III) :

making the HRT master plan .....Mahito YAMAGUCHI & Toshiko GLOVER...(133)

A Report on Human Relations Training in Pakistan (IV) :

final evaluation and a study of evaluation method .....Kazuhiko NAKAMURA...(150)

Human Relations Training in Cambodia: practice on the JICA

Maternal and Child Health Project 2002.....Toshiko GLOVER & Miho HASEGAWA...(166)

## **Lecture**

In the Name of Justice .....St. Helen PREJAN...(187)

Something Great(SG) -SG Elucidated by the Newest Gene Studies .....Kazuo MURAKAMI...(209)

**Report** .....(249)

# 巻 頭 言

人間関係研究センターが南山短期大学から南山大学に移管されて3年が経過し、センター紀要の『人間関係研究』も第2号を発刊する運びとなりました。2001年12月に発刊した創刊号は、短大時代のセンターで活躍された伊藤雅子先生・星野欣生先生の退職記念号にさせていただいた関係で、ほぼ2年間をかけての編集という変則的な形になってしまいました。本号からは年に1号ずつを発刊するという年報スタイルを明確にし、センターにおける研究活動・実践活動の状況について積極的に社会に向けて発信するとともに、その成果を社会に還元してまいります。本号の内容は、春と秋に開催された公開講演会の報告と「人間関係トレーニング・体験学習の応用」に関する特集がふたつの柱となっております。

春の講演会は、後に映画化もされた『デットマン・ウォーキング』の著者として有名なSr.ヘレン・プレジャンを迎えて、「正義」の名のもとに行われている死刑制度の問題を改めて考え直す機会としました。当日は、被害者のサポートなどの実践活動に裏打ちされた広い視野からのお話をうかがったうえで、フロアとの間で活発な議論が交わされました。秋の講演会は、遺伝子という最先端分野の研究者として著名な村上和雄先生をお招きして、「大自然の見える力」のテーマでお話をいただきました。最先端科学研究のリーダーである先生の語られた、人知では解明不可能な「サムシング・グレート」の存在に、多くの参加者が共感した次第です。いずれの報告も当日の雰囲気や気配を彷彿とさせるものですから、参加されなかった方々も一読されれば、当日の参加者と同じだけのものを共有できると確信しております。

本号の特集は、安藤論文を除いて、教育・学校現場に関するものと広義の医療現場に関するものに分けられます。いずれの分野のものも、人間関係トレーニングや体験学習の理論的基礎を踏まえたうえでの応用として、執筆者各自の継続的な実践活動に裏打ちされた報告・提言を行うものであり、特にこうした活動に実際に取り組んでいる方々に明確な指針を示す内容のものとなっております。また、経営組織論の観点から体験学習の活用可能性について論じた安藤論文は、先行業績の乏しいなかで執筆されたチャレンジングな内容であり、体験学習の場に新たな可能性を拓くものとして、先駆的な業績であると言ってよいでしょう。

是非御一読のうえ、忌憚のない御批判・御教示をいただければ幸いです。

南山大学人間関係研究センター長 丸 山 雅 夫



■ 特集「人間関係研究トレーニングの応用」

環境教育と体験学習の関連性について\*

—環境教育指導者がファシリテーターとして機能するために—

津村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

■ はじめに

地球環境の問題は、今日、緊急の課題として叫ばれながら、なかなか問題解決にいたらない現状にあるといえる。それは、各国の政治・経済的なレベルの問題から、そこに生きる個人の行動レベルの問題に至るまで、課題が山積みの状態であるといえる。その中で、環境問題解決へのアプローチとして、法令などの制度による規制を用いて改善を試みようとするアプローチ、いかにリサイクル可能な商品を開発するかといった技術革新によるアプローチ、そしてもう一つのアプローチとして現在の環境問題の理解を深め、それに関わる人間の意識変革や行動変革などに迫ろうとする環境教育があるといわれている。特に、環境教育では、「環境と社会に関する国際会議（通称：テサロニキ会議）、1997年、ギリシャ」を契機に「持続可能な社会のための教育」実現をめざす動きが高まってきている。

川浦（2001）は「“環境教育”と“体験学習”：その接点と将来の展望」という論文において、環境教育の課題とその課題へのアプローチを吟味している。川浦は、環境教育において“知る”という行為を認知的レベルで扱い、感情・気持ちといった心理的レベルに十分な注意が払われていないことを問題としてあげている。そのために知的理解と体験的理解を融合するアプローチの必要性

※本論文は、財団法人キープ協会主催の「第4回環境教育指導者のための体験学習法セミナー」（2002年11月1日～4日開催）に講師として招聘され、キープ協会スタッフや参加者メンバーとの交流を通して、「環境教育」と「体験学習」との関連性について検討を行ったものである。本稿が、「環境教育」に関わる指導者の方々に、「体験学習」の必要性をご理解いただく機会になれば幸いである。

なお、本論文は、「「環境教育」と「体験学習」の関連について考える」（体験学習実践研究、2002、Vo.2、p.9-20.）を一部修正・加筆したものである。

を強調している。もう一つの問題として、行動変容をめざす環境教育において内発的な動機の開拓が充分に行われていないことをあげている。体験学習が、関わりのプロセスを取り扱うことから、学ぶべきトピックスへの関係性に焦点があてられ、学習者の気づきが内的動機づけを高める働きを引き起こし、認知的理解も自分の問題として融合していくことも可能になると考え、体験学習の可能性を主張している。

環境教育で取り扱う問題は、身近な問題から国際的、また地球的規模の問題まで広がりをもつとともに、テーマも自然保護や、平和教育、国際理解教育、人権などに関わる民主主義教育など幅広い領域が考えられる。ただ、環境教育の目標を集約するならば、前述したように「持続可能な社会のために」行動することができる人材育成をめざしているといえるだろう。そのためのアプローチとして、体験学習は有効な学習方法、教育方法として機能すると著者も考えている。

本論文の目的は、体験学習とは何かを簡潔に述べるとともに、生涯学習としての“環境教育”に体験学習を導入することがどのような意味をもっているかを吟味することである。また、“環境教育”の指導者、とりわけ体験から学ぶことを促進する指導者をファシリテーターとよび、そのファシリテーターが果たす機能について検討することも本論の目的としている。

## ■ 体験するということ

体験学習という学習方法を考える中で、「『体験する』とは何か？」という問いが生まれる。著者は、『体験する』ということとは何かと『出会う』ことではないかと考えている。すなわち『体験する』ことは『何かと出会う』ことであり、その出会いの瞬間に、体験者の中に『何かが起こる』ことなのである。体験すると、「いつも何かが起こるのか？」と疑問をもたれる読者がいるかも知れないが、間違いなく『何かが起こっている』といえるのではないだろうか。私たちは、ただそのことに意識の焦点があてられず気づいていないだけなのである。

何かと出会い、そして何かが起こるということ、自分の中で意識化され気づくためには、特に思いがけないものと出会う時に、より意識化されやすいといえるだろう。いわば、自分のもっている枠組と異なる出来事と出会うと、異なる世界の人と出会うと、またなかなか自分の枠組みにはなじまないものと出会うと、自分の中にいろいろなことが引き起こされる。それは、驚きや喜びやとまどいなどの気持ちや感情であり、またこれは「何？」「どうして？」といった考えることや思考が生まれたり、そのほかには飛び上がったり、触れてみたり、声を出してみたりといった動きや行動であったりする。

体験学習では、そうした自分の中に引き起こされる『何かが起こっている』ことに気づくことが学びの源であり、私たちの成長の糧となると考えている。

すなわち、起っていることへの気づきをいかに活用するかが学びのポイントになるのである。特に、自分と異質な存在と出会うことは、自分自身にとっては、時には不快であったり、驚きであったりするのだが、そうした出会いが大きく自分を成長させてくれる可能性があることを、経験的に理解されている読者の方も多いのではないだろうか。時として、気持ちを揺さぶられるといった状況で、出会いの瞬間は混沌とするといった事態が引き起こされるかもしれないが、そのことが後の自分の生き方に大きく影響を与え、成長につながっていくものである。

自分自身の中に起こることに気づくことにより自分と出会うということだけでなく、関係する相手の中に、またお互いの関係の中に、グループの中に、組織の中に、また自然や環境の中に『何が起っているか』に対して目を向けることにより、他者、グループ、組織、自然などについて多くのことを学ぶことができると考えている。(図1参照)

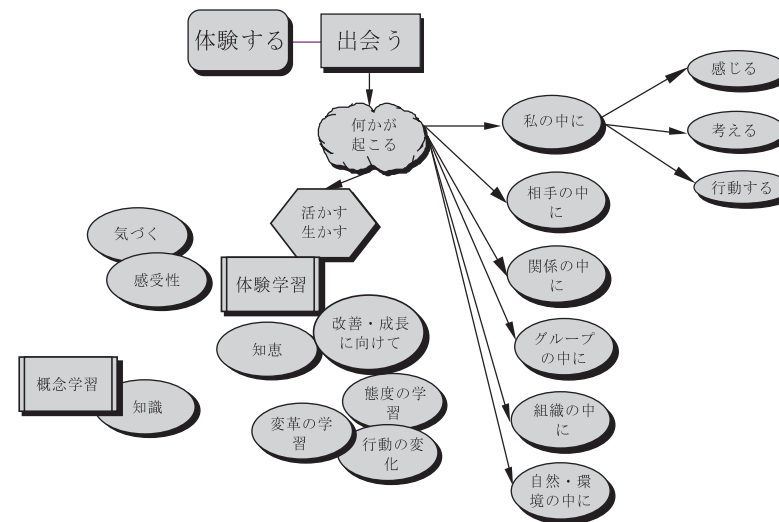


図1 環境教育指導者のためのセミナーから（津村、2002.11.清里にて）

環境問題に関しても、体験すること、出会うことを通して、学習者自身の気持ちや感情が揺さぶられ、その気持ちが、学習者の学ぶこと・考えることへの動機づけになっていき、自分の問題として環境問題に取り組んでいくことが可能になるのである。

### ■ コンテントとプロセス

ラボラトリー・メソッドによる体験学習を用いた人間関係トレーニングでは、“コンテント”と“プロセス”という2つの視点から関係をとらえ、変革を試みようとしている。

私たちは、何かについて話している時に、話している内容だけでなく「どんなふうには話しているのか？」や「どんなふうには聞いているのか？」といった視点からも、人間関係をとらえることができる。たとえば、自然の大切さやいかに環境を改善していくかという話題で話をしていると。その話題について話し合っている時に、相手を見ながら話しているのか、また声を大きくして熱っぽく語っているのか、またその話を興味深く聞いているのか、もうそろそろその話は終わりにしたいと思って聞いているのか、話している間にもいろいろな感情や気持ちが起こっているのである。

誰かと話したり、共に仕事をしたりしている時に、話題や仕事といった“コンテンツ（内容や結果をさす）”とともに、絶えず、自分の中に、相手の中に、二人の関係の中に、グループの中に、組織の中に、また自然や環境の中にさまざまな事柄が起こっている。これを“プロセス”とよんでいる。自分自身のプロセスをとらえる視点として、感情、思考、そして行動といった3つの視点から、データを集めることができる。当然、相手にもさまざまな事柄が起こっている。実は、このプロセスが、人間関係に大きく影響しており、また自分自身の行動にも影響を与えているのである。他者との関係の中で、相手から何を言われたか（コンテンツ）によって影響を受けるが、もう一方相手からどのように言われたか（プロセス）によっても影響を受けることが多くあるといえる。賞賛や奨励の言葉をももらう時にも、どのように伝えられるかで、心に響いたり、どことなくむなしく聞こえたりするものである。

たとえば、チームの活性化のために話し合いをしても、そのグループの話し合いが活発でなければ、そのこと自体（プロセス）を問題にしていかなければグループ状況に対する問題解決にはならないのである。環境教育を実施するときにも、その教育実践がどのように行われているか、一人ひとりにどのように伝わっているか、そしてどのように行動しようとしているか、など、学習者一人ひとりに起こっていることを大事にする教育プログラムの実践が行われて初めて態度変容をともなった環境教育へとつながっていくと考えられる。コンテンツとプロセスを図に表すと、図2のようになる。コンテンツとプロセスとの関係図を、海に浮かぶ氷山のように描くことができ、表面に現れているのがコンテンツであり、その下に潜んでいる、またはそこに起こっていることがプロセスと考えることができる。

プロセスは、刻々と変化している。自分の思いをグループのメンバーに伝えると、またそのことから新しい思いが自分自身にも相手にも起こってくる。プロセスは、川の流れるように絶え間なく変化している。それゆえに、すべての変化するプロセスに気づき分かることは難しいのだが、できる限り今そこで起こっているプロセスに着目しながら、そのプロセスを生かし、学ぶことができるようになることが、ある意味、体験から学ぶことの究極の目標になるのかもしれない。



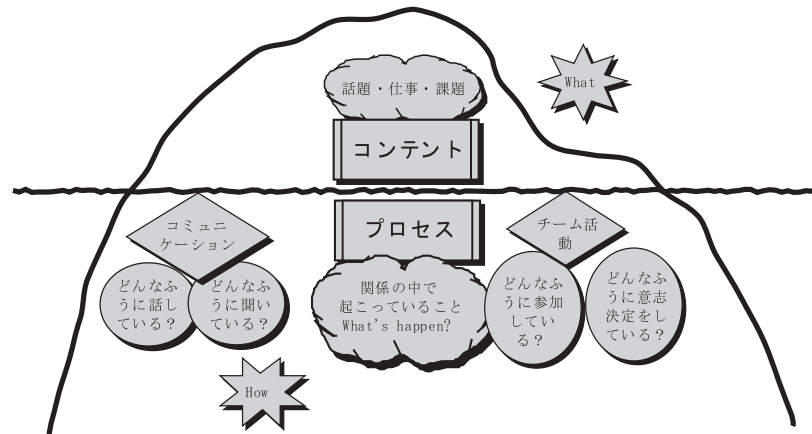


図2 コンテントとプロセス

体験学習は、このプロセスを観る目を養い、そのプロセスに働きかける力、すなわちプロセスに生きる力を育てようとしている。それは、私たちを取り囲む環境の問題に気づき、その問題の発生原因を考え、その問題を変革する力、いわば問題解決能力を育てていこうとしているのである。

## ■ 体験から学ぶということ

体験から学ぶステップとは、上述した体験により生まれ気づいたプロセスを通して学ぶ、またはそのプロセスを活かす学習方法として、体験学習のステップがある。いわば、体験学習のステップとは、学習者が成長に向けて、自分の気持ち・感情や思考、行動を素材にして学ぶ方法であり、学習者自身を一步一步成長させる道具であるともいえる。

### 1. 体験学習のステップ

体験から学ぶステップとして、次のようなサイクルを考えている（津村、2001、2002）。（図3）

#### ステップ1 体験すること

私たちは日常何らかの体験をしているといえる。それらは、職場での体験、家庭やプライベートな世界での体験など、日常生活すべてが体験であるといえる。もう一つは、教育プログラムに参加して、教育スタッフがあるねらいのもとで学習者に提供する実習(exercise)などを体験することも、学びのための大切な体験になる。こうした体験への積極的な参加が、体験学習の前提となっている。

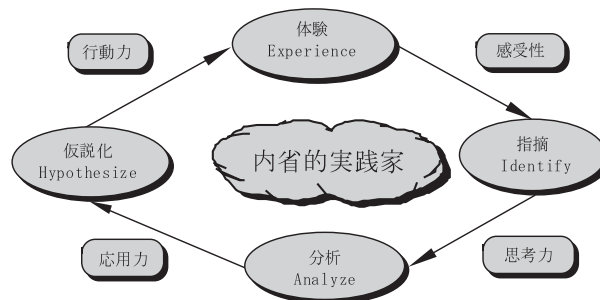


図3 体験学習のステップ

### ステップ2 指摘すること：体験の内省と観察

体験から学ぶためには、このステップ2がとても重要になる。つまり、体験したことをいかに内省し観察できるかということである。特に、何を話したか、どんなことをしたか、そしてどのような結果だったかといった内容や結果（コンテンツ）だけでなく、前述したように、自分の中に、相手の中に、関係の中に、グループの中に、また組織の中に何が起こっていたかといったプロセスにどれほど「気づく」ことができているかが、体験から学ぶための大切な第一歩となる。言葉を換えれば、自分や他者のこと、また対人関係やグループのダイナミクスの中で起きていることについてどれだけ豊富にデータを集めることができるかということが重要になる。時には、自分一人の気づきだけでなく共に体験したメンバーの気づきも共有しあうことが偏った視野に陥らないためにも、とても大切になり、体験学習においてグループ学習の活用が好まれる理由でもある。体験した後でふりかえり用紙に気づいたプロセスを記入し、その記入したデータをもとに話し合い（分かち合いとよぶ）を行うことは効果的である。図に示したように、このステップの作業を「指摘」という言葉を使用しているが、それはこの点がいけなかったとか、駄目だったといったように、反省的であったり評価的であったり、他者を非難するニュアンスの発言になったりすることを意味していない。本来は『identify』という原語が用いられているように、体験したことの中から私や他者の姿、関係やグループの様子を同定すること、すなわち【見つけだすこと】を意味しているのである。

### ステップ3 分析する：一般化する

ステップ2で集められたデータに基づいて、学習者自身がどのような傾向をもっているかなどを考えたり、なぜそのようなことが起こったかといった分析を試みたり、自分、他者、グループの問題点を考察したりするステップである。時には、教育スタッフから分析のガイドラインとなるモデルや理論などが小講義の形で提示されたり、時には特定のスキルやテーマに関連する小冊子などの資料が配付されたりする。ここでは、自分の行為や他者の行為が良かったとか

悪かったと言った評価に終わらせず、その行為の原因について考え、その行為の意味づけを行う作業のステージなのである。どれだけ体験から学び得たかは、この意味づけの作業の深さが決め手となる。

#### ステップ4 仮説化する

ステップ4では、ステップ3で考察したことを活用して、次の機会にまたは新しい場面で学習者自身が成長のために具体的に試みる行動を考えるステージである。これを成長のための仮説化とよぶ。この仮説化を通して自分の新しい行動目標や試みようとすることを計画し、実験的に行動に移すことによって学習者の行動レパートリーを広げ、自分の対人関係能力や社会的スキル、行動変革を習得することにつながるのである。

自分の実験的な試みを実行し、成功させるためにはできる限り具体的な行動計画を立てることが大切である。このステップで仮説化した試行的行動を実践することが、ステップ1の新しい具体的体験となり、その体験を指摘（内省・観察）し、分析・一般化し、仮説化と再度繰り返す循環過程により学習者は成長していくができると考えている。

## 2. 体験学習が生み出すもの

ラボラトリー・メソッドによる体験学習を用いたトレーニングは“学び方を学ぶ学習”であるともいわれる。なぜなら、上記の学習の循環過程をセミナーなどの教育プログラムで身につけることによって、研修の場を離れても日常の体験の中から学んでいくことができるようになって考えているからである。このことは、研修内容が参加型の研修であることより、自らが主体となって動き体験し学ぶ楽しさを味わうと共に、自らの力で学んでいくことができる学習への自立的な態度も育てることが期待できるのである。

上述の体験学習のステップは、実は問題解決のステップでもある。日常の仕事や生活の場（体験）の中で、そこに起こっている問題は何かを見つけ出し（指摘）、何故その問題が起こったのかといった原因を追究し（分析）、いかに改善すればいいのかといった解決策を引き出し（仮説化）、そしてその解決策を試みる（体験）といった、問題解決のプロセスを意味しているのである。すなわち、体験学習による教育プログラムに参加することによって、参加者は問題解決能力を身につけることができるのである。体験学習のサイクルのそれぞれのステップを実践する力として、図3にある4つの力、『感受性』、『思考力』、『応用力』、そして『行動力』が必要であると共に、体験学習を用いた教育実践によってそれらの4つの能力を育成できると考えている。これらの力は、今日の社会にあって自立的に生きていくためにとても重要な力なのである。

## ■ 体験学習がめざすもの

### 1. 体験学習の誕生にある思想

ラボラトリー・メソッドによる体験学習は、アメリカ東海岸のコネチカット州での人種問題に関わるワークショップから生まれたといわれている。その企画の主催者として、グループダイナミックス研究の創始者であるクルト・レヴィンらが参加し、そのワークショップは、雇用や教育の機会均等をいかに進めるかなどの社会変革のための指導者養成を目的とした、教育関係者のリーダーシップ・トレーニングであった。このことから現状の社会の問題をいかに変革していくかが体験学習の誕生の思想であることが理解できるであろう。すなわち、体験学習は、社会変革に向けて意識的に働く人々を育てることを目標としており、そうした人々を変革体(change agent)とよんでいる。体験学習に関わる人々は、現代社会の問題点を取り上げ、その問題をいかに改善するか、もしくはいかに変革するかといったことを、大切にしているのである。また、体験学習の誕生時の思想として、民主的な風土を作り上げるかが重要なテーマになっている。そのことは、グループ・ミーティング（学習者間のミーティングや、スタッフ間のミーティングなど）において、一人ひとりの意見や気持ちを尊重した、民主的なコンセンサス（合意形成）をどのように実現できるかが体験学習の大切なテーマと関連している。

### 2. 体験学習の効果

体験学習は、知識を身につける教育というよりも、学習者が自らの力で学ぶことができるようになる学習方法である。よって、体験学習のステップを自らの学習方法として身につけることができたならば、自らの関心や力によって、自分自身を高めることができるようになると考えている。体験学習は、自己教育のための学習方法ともいえる。教師教育の中でドナルド・ショーンが用いている「reflective practitioner」という言葉をヒントに、学習者が自らの力で自分や自分の関わりを成長させることができる努力をしている人々を『内省的実践家』とよびたいと考えている。社会のあらゆる職業専門家の人々は、『内省的実践家』になることを求められているとっていいのではないだろうか。

体験学習は、単に知識を与える概念学習とは異なり、学習者自身の態度や行動に変化を及ぼす力をもつことを目的とすることから『態度の学習』ともよばれることがある。従来、学校教育では、価値観をできる限り排除した教育実践をするように強いられてきたが、これからの教育では何を大切に生きるかを教師と学習者が共に考える『価値の教育』の実践が必要になってきている。

一般に、体験学習は一人だけで学ぶというよりは、グループにより、その体験を分かち合い、その意味を吟味し合うことを大切にすることから、『グループ学習』とか、『グループワークトレーニング』とよばれたりする。すなわち、体験学習を通して、グループワークやチームワーク、または広く学習者自身の

人間関係そのものを学ぶために、とても大切な学習方法として活用されてきているのである。人間関係を学ぶためには、他者との関わり体験を通して学ぶことが必須なのであり、今日の学校教育の中で子どもの対人関係能力を育てることに力点をおき、体験をすることの重要性がさげばれていることから、ラボラトリー・メソッドによる体験学習の導入は有効である。

## ■体験学習がなぜ環境教育に必要なのか？

上述したように人間関係トレーニングの領域で生まれ、発展してきた“体験学習”が、環境教育にもたらすであろう3つの働きがあると考えられている。一つは、環境教育が目指す目標を実現するための教育プログラムの中に『体験学習のステップ』が活用されることにより、環境教育の目標である「持続可能である社会のために」活動できる人材を育成することができることである。もう一つは、環境教育プログラムを実践していく教育指導者にとって、その教育プログラムを改善するために、『体験学習のステップ』を活用することで、さらに充実した環境教育プログラムに改善することができることである。三つ目は、環境教育に関わる教育指導者自身の人間としての成長のために、またスタッフチームなどのチームワークづくりのために『体験学習のステップ』の活用が大きく貢献するであろうということである。

### 1. 環境教育プログラムとして

#### (1)環境教育の目標

野村と高橋(2001)は、環境教育評価ワークショップの報告書の中で、環境教育・学習事業における評価の検討において、『阿部(1993)は、環境教育を「環境問題の解決に参加し、その発生を未然に防止する人間を育てること」と定義しています。環境教育の目的について、もっとも頻繁に言及されるのは、1977年に開催された環境教育政府間会議（以下、トビリシ会議）において提出された「勧告」の中で示された、環境教育の5つの目的カテゴリー』であると述べている。そして、「認識(Awareness)」「知識(Knowledge)」「態度(Attitude)」「技能 (Skills)」「参加(Participation)」といったこれらの環境教育の目的カテゴリーについて、表1のそれぞれのように説明している。

また、阿部(1993)は、環境教育を生涯学習と関連づけて、学習対象を自然と人間という2つの領域に規定し、生涯学習の発達段階：幼児期、学齢期、成人期という3つのライフ・ステージとの関連性を図4のように示している。

図4では、(1)直接体験による感性学習、(2)学ぶことを中心とした知識・技術学習、(3)問題解決のための行動・参加学習という3つの環境教育の場を設定している。

それらの環境教育の場は、自然（環境）と人間（社会・文化環境）の両者に対して、IN（～の中で）、ABOUT（～について）、FOR（～のため）の環境

教育としての表現ができると彼は考えている。(阿部、1993)

表1 環境教育の目的(野村、高橋(2001)から引用)

認識	社会集団および個人が、環境全体とそれに関連する問題を認識し、それに対する感受性をもつようにすること
知識	社会集団および個人が環境とそれに関連する問題において、多様な経験をし、基本的な理解を獲得するようにすること
態度	社会集団および個人が、環境に関連する一連の価値観と関心をもち、環境の改善と保護への活発な関与をもたらす意欲を得るようにすること
技能	社会集団および個人が、環境問題を識別し、解決する技能を獲得するようにすること
参加	社会集団および個人に、環境問題の解決へ向かう取り組みに、あらゆるレベルで活発に関わり合いをもつ機会が与えられること

(出所：UNESCO(1978)より翻訳)

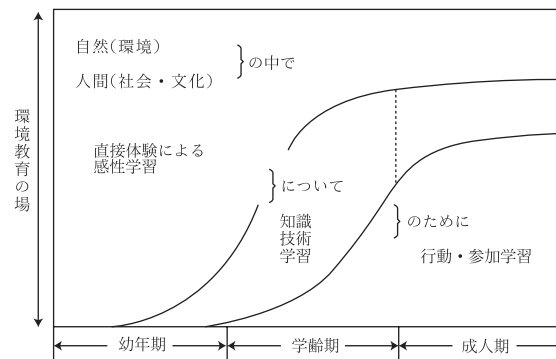


図4 生涯学習と環境教育(阿部(1993)より)

(2)体験学習のステップと環境教育の場の関連

上述の3つの環境教育の場と体験学習が取り扱う学びのステップとの間に深い関連性を見出すことができる。その関連性を明確にするために、環境教育の学びの場を体験学習のステップの上に付置したのが、次ページの図5である。

体験学習におけるステップ1の「体験」は、まさに(1)直接体験による感性学習のIN(～の中で)の場と重ねて考えることができる。阿部が述べるように、野外での直接体験を通して得られる自然に対する感性は、環境教育のベースになるものであり、いかに豊かな体験をするか、特に幼年期において体験するかが大切な課題になるであろう。このことは、幼年期だけでなく、成人においても、環境問題を考え、自分との関連で、また知識として環境問題を理解していくためにも、自然の中で十分に体験をすることは環境教育の重要なベースとなることを示している。

次に、「体験」から「気づき（指摘）」そして「分析する」という、ステップ2からステップ3に向かう一連の流れが、(2)学ぶことを中心とした知識・技術学習のABOUT（～について）の場として考えることができる。すなわち、人間や自然について知識として学ぶことを一つのゴール（目標）として考えるならば、体験学習の分析のステップまでを一つの学習の流れとして促えることができる。それは、単に他者から詰め込まれる知識とは異なり、学びは学習者の体験から生まれた関心からの知識・技術であり、学習者にとっては身近な学びであると考えられる。学びの範囲は、人間との関わりから、社会・経済問題、人権問題、平和問題などの理解へと広がっていくだろう。

次に、「体験」のステップ、「指摘」のステップ、「分析」のステップを経て、「仮説化」のステップを経て新しい「体験」につなげる一連の学びのステップは、(3)問題解決のための行動・参加学習のFOR（～のため）の場として機能すると考えることができる。すなわち、全ステップをふむことにより現状の問題に対して変革するための行動目標を立て、実際に働きかける行動を実行するといった一つのゴール（目標）につながると考えられる。

このように環境教育における学ぶ場を体験学習のステップと関連づけることにより、環境教育のプログラムをより実りのあるものにすることが可能になる。阿部による、生涯学習という生活年齢との関連でとらえている自然（環境）と人間（社会・文化環境）の両者に対する、IN（～の中で）、ABOUT（～について）、FOR（～のため）の3つの環境教育の場を、学習者の学びの深まりとして考えることができる。このように3つの環境教育のありようを考えることによって、体験学習を導入することは、環境教育のプログラム作りに大いに貢献するであろう。

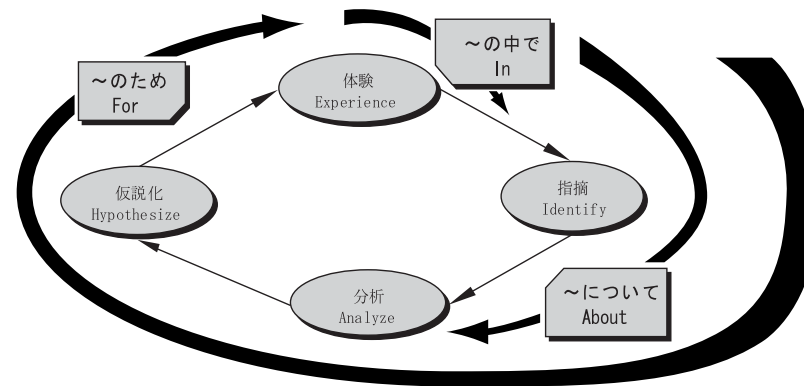


図5 体験学習のステップと環境教育の関連性

### (3)環境教育プログラムの構成

環境教育の中では、一般に、“プログラム”とは、特定のねらいを達成するために組み立てられたひとまとまりの活動をさしているという考え方がある。

プログラムを一つの製品と考えるならば、その中の構成要素としての"アクティビティ"を部品としてととえることができる。体験学習を意識した環境教育プログラムを作ることを考えてみると、さまざまなバリエーションの中から、上記の体験学習のステップ、もしくは自然（環境）と人間（社会・文化環境）の両者に対して、IN（～の中で）、ABOUT（～について）、FOR（～のため）のどの視点からプログラムを作るのか、またはアクティビティを作り出すのかを考えてみることは有効であろう。

**a. 部品としてのアクティビティから：**

一つのアクティビティの中だけでも、体験学習を実践することができる。すなわち、一つの体験から、それぞれのステップを意識した活動を組み入れることにより、また教育スタッフからのさまざまな問いかけを工夫し準備しておき、アクティビティの中で、またアクティビティを終えた後でふりかえりを導入することによって学びを豊かにすることが可能になる。

**b. 複数のアクティビティから：**

いくつかのアクティビティを組み合わせることによって、または一つの研修プログラムとして一連のアクティビティの流れを創り出すことによって、体験学習のステップを意識した教育実践プログラムを計画・実施することができる。

**c. 生涯学習から：**

プログラムの実践、または学習者の参加形態を、時間的に長い目で見ると、それはまさに生涯学習として考えることができる。体験学習を意識して、プログラムを提供することは生涯学習の視点からもとても重要になる。体験学習は自己教育であると前述したように、体験学習を学んだ一人ひとりが日常生活の中で、リアルな体験をもとにして体験学習という学び方を活用し、日常の問題解決に自らが取り組むといった「内省的実践家」になることを期待している。このことが実現できるならば、「持続可能な社会づくり」に向けて大きく前進しているといえるのではないだろうか。

**2. 環境教育プログラムをより改善していくために**

プログラム作りのためのミーティングなどに体験学習を活用することにより、教育プログラムを充実させることが可能になる。すなわち、教育プログラムを実践したら、プログラムを実行しただけで終わらせないという手立てを考える必要がある。教育の実施のためのプレスタッフミーティング（事前打ち合わせ会議）と同じぐらい、教育実践後のポストスタッフミーティング（事後会議）の開催の大切さを強調しておきたい。ポストスタッフミーティングにおいて、「学習者がどのような体験をしたのか?」「何をどのように学んだのか?」「次



回やるとしたらどのような課題があるのか？」など、可能な限り討論をして、次のプログラムに生かす努力は重要である。

上述している体験学習は、元来『ラボラトリー・メソッドによる体験学習』とよばれている。直訳すれば、『実験室法による体験学習』であるが、それは、教育者が学習者を操作して、実験をするという意味のものではない。ラボラトリー（実験室）の意は、「学習者のための学習者による人間関係の実験室」であり、体験学習はそのような発想から生まれている。自分が自分の人間関係スキルを高めるために、自分の体験から学んだことを分析・仮説化し、自分の成長のために仮説化した課題や行動目標を計画し試みてみるという意味での実験室なのである。

ワークショップやセミナー自身がラボラトリーであるという考え方もあり、参加者は毎回異なっているのにも関わらずいつも決まり切ったプログラムを繰り返すことは、学習者のニーズを尊重した実験、試みになっておらず目の前にいる学習者のことを考えたプログラムとはいえない。毎回の学習者の状況やニーズを把握しながら、それぞれの学習者にふさわしいプログラムを計画し試みていくことから、『（絶えず、試みを大切にするという意味で）ラボラトリー・メソッド』という名称がついているのである。

よって、環境教育においても、教育スタッフは、学習者のニーズを理解し、「何を求めているのか？」「何を考えているのか？」「今、どのような状況にあるのか？」「どのような方向に進むことが望ましいのか？」などといった問いをもとに討論しながら、学習者の目的と教育スタッフの目的をすりあわせ、プログラム作りをすることが大切になる。それは、教育プログラムを実践しながら、絶えずプログラムの変更が可能な柔軟なプログラムづくりや現場での臨機応変な対応が必要になることを意味している。

### 3. スタッフ自身の関わり方を学び・自らおよびチームの成長のために

環境教育を実践する指導者は、スタッフ間の関係や参加者との関係を通して、一人の人間として成長していこうとする姿勢が必要であり、そのために体験学習のステップを意識して環境教育プログラムの実践に取り組むことはとても大切になる。体験学習のステップを意識することにより、関わりの中でのプロセス（起こっていること）に目を向け、気づいたことを分析し、仮説化することによって、自分の関わりをより充実させることができるのである。学ぶのは、参加者だけでなく、指導者自身も成長する、学ぶという姿勢をもちたいものである。関係を考える場合には、参加者と自分、スタッフと自分、グループの中の自分、そして自然との関係の中での自分など、かなり幅広く自分自身を点検し吟味することができる。

スタッフミーティングにおけるプロセスに焦点をあててみることから、自分や他者、またグループの成長に取り組むことも可能になる。自分は、「どのよ

うにコミュニケーションをしているか?」、「グループは、どのように意志決定しているか?」、「グループメンバーの相互の影響関係はどのような特徴があるか?」、「自分はどのように動いたか?」、「自分はどのような関わりをしているか?」、「どのような人間になりたいか?」などを吟味することにより、指導者自身も成長することができるのである。

体験学習を意識しながら実践することができることは、一人ひとりが成長するための自己教育の方法として重要であり、体験学習は、生涯学習そのものであるともいえるのである。

## ■ まとめ

最後に、もう一度「体験学習」について考えてみたい。体験学習をプログラムとして取り入れ、実践することによって、「体験」から、「指摘」、「分析」、「仮説化」を通して循環した、新しい試みの「体験」では、その前の「体験」と比べて「体験」の質的な変容が起こっていると考えられる。それは、受動的な体験から能動的な体験に変容しているといってもよいだろう。仮説化をともなう行動、すなわち自分の課題や行動目標を意識した体験は、まさに変革に向けての行動であり、実験であるといえる。それは、学習者自身の内発的動機づけに基づいた能動的な体験になっているといえる。

このように、次のステップに向かうように動機づけられた体験は、おのずと体験することやその結果に対して、好奇心が旺盛になり、興味や向上心が生まれ、「体験」に続く「指摘」のステップにおける気づきに目が向けられやすくなると考えられる。それだけ、次の循環のステップへとつながりやすいのである。体験学習の循環過程を意識した学びの体験をできる限りくり返すことによって、体験学習の循環はより促進されると考えられるのである。

それは、自分から気づくこと、評価することに関心が向くことになり、また、他者からのフィードバックを求めようとするといった、特に体験学習では大切な「指摘」へのステップに対する興味が強くなるのである。その内発的な動機づけのエネルギーにより、気づきやフィードバックのデータをもとに「なぜ?」という「分析」も積極的に行われ、さらに向上したいという思いも強くなり「仮説化」にも進みやすくなると考えている。このようにして体験学習のステップが循環過程として機能するのである。

最後に、体験学習の循環過程の4つのステップにある学びの領域を表2のように考えてみた。体験学習は「私」「他者」「関係」といった領域から、「社会」「環境」「いのち」「自然」といった幅広い領域までカバーできると考えられる。

体験学習の実践において学習者の学びを促進する働きをする教育スタッフを、“ファシリテーター(facilitator)”とよぶ。ファシリテーターは、何かを教え

るという人ではなく、学習者がまさに体験学習のステップを循環することができるように働きかけをする人である。学習者に体験をしてもらい、気づきを拾い出したり、気づいたことを参加者同士で話し合ったり、その気づきの意味することを考えたり、学習者の課題を見つけ出したりすることを促進する (facilitate) という意味において、ファシリテーターという用語を用いている。

表2 体験学習のステップと学びの領域

体験学習のステップ	領域の名称	対 象
体 験	出会い（体験）の領域	人間、自然
指 摘	気づきの領域	私、相手、関係、自然、環境 など
分 析	抽象化対象の領域	心理、行動、対人行動、パターン、いのち、生きる など
仮説化	行動（働きかけ）の領域	私に、相手に、グループに、組織に、自然に、環境に など

体験学習のステップの循環を促進することに焦点をあてて考えてみると、下に示した6つの働きをあげることができる（ガウ、[1979]、津村 [1996]）。

- (1) **気づき (awareness) の促進**：体験したことからさまざまなデータを拾い出すことを促進する
- (2) **分かち合い (sharing) の促進**：体験したことから気づいたデータをお互いに報告し合うことを促進する
- (3) **解釈すること (interpreting) の促進**：個人やグループから出てきたことのデータの意味を明らかにすることを促進する
- (4) **一般化すること (generalizing) の促進**：そのデータから抽象概念に発展させることを促進する
- (5) **応用すること (applying) の促進**：概念化したものを新しい状況の中で検証するための仮説や、変革するための行動目標を考えることを促進する
- (6) **実行すること (acting) の促進**：仮説化したことを実際に試みている場を作ったり、実行したりすることができるように促進する

これらを、体験学習の循環過程の図（図3）の上に、ファシリテーターの仕事として付置してみると、図6のようになる。

ファシリテーターは、教育実践において留意すべきことは数多くあるが、基本的な姿勢として、気づく人、学ぶ人は学習者自身であるということを忘れてはならない。時として、親切心、教育熱心さから、ファシリテーターが気づいていることや解釈したことを、学習者に伝えたいことがある。これらを学習者にフィードバックする時は、ファシリテーターがその発言が学習者に及ぼす影響について吟味する必要がある。ともすれば、教えられたことは、学習者自身が発見した学びにならず、いわゆる学びの所有者感覚 (ownership) をもて

ずに、逆に、そのことに気づくことができなかつたといった屈辱感を味あわせることになるという懸念を知っておくことは大切である。上記の6つの働きは、学習者が<気づく>、<分かち合う>、<解釈する>、<一般化する>、<応用する>、<実行する>ことを、いかに促進することができるかが大きな課題であり、ファシリテーターの仕事であることをいつも留意しておく必要がある。

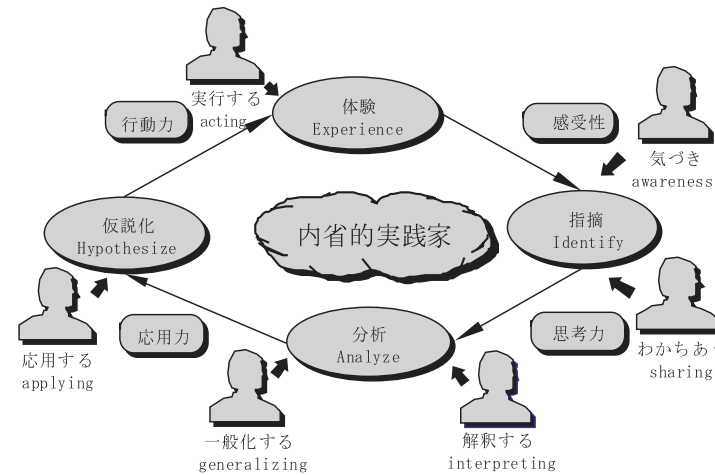


図6 体験学習のステップを促進するためのファシリテーターの6つの働きかけ

最後に、ファシリテーターという仕事を、中村（2002）は、いわゆる伝統的な教育と参加型教育の体験学習と、表3のように比較しているので、掲載しておく。この表よりそれぞれの教育者の働き方の違いを理解することができるだろう。

表3 二つの教育のタイプ

	伝統的な教育（講義型）	参加型教育・体験学習
教育者	教授者、インストラクター（教える人）	ファシリテーター（学びを促進する人）
教育方法	学習者が教育者から「伝達」された知識を習得（そのために教育者は「伝達する」「正否を評価する」）	学習者の自らの発見（そのために教育者は「見守る」「サポートする」「促す」）
コミュニケーションの方向	教育者から学習者への一方的コミュニケーション	学習者間の対話、学習者と教育者との対話
学習者の真実の存在	正しい答えは教育者の中にある（学習者の外在）	正しい答えは学習者の中にある（学習者の内在）
方法の適性	知識などの概念学習を短時間に実施するのに適している	学び方を学ぶ学習、自ら発見する学習、人間的成長のための教育（人間性教育）に適している
フライレ／伊東博の呼称	「預金型教育」／「教える」教育、文化財中心の教育	「課題的教育」／「学ぶ」教育、人間中心の教育

このようにみえてくると、いかに学習者のニーズを尊重し、学習者自身が学びを深めていくことを促進することができるかが重要であり、ファシリテーター（促進者）という名称に託されている機能として十分に理解できるであろう。

著者自身も含め、体験学習を取り入れた環境教育を実践しようとするファシリテーターが、一つひとつの教育実践体験から学びとろうとする「体験から学ぶ」といった姿勢をもった『内省的実践家』になるように願っている。

注：本論を考えるきっかけとエネルギーを与えてくれたのは、「第4回環境教育指導者のための体験学習法セミナー（清里2002年11月開催）」で、増田直広さん（ますやん）、山谷真理子さん（ももちゃん）、鳥屋尾健さん（やっさん）、中野雄一さん（ゆうちゃん）、そして下記の参加者の19名の皆さんとの出会いがあったからです。ここに感謝の意を表します。

セミナー参加者：伊東孝浩さん、鈴木信良さん、大崎葉月さん、木村真理子さん、荒木由紀子さん、中村孝さん、伊藤みちほさん、武田史人さん、小池和子さん、原田篤さん、GENさん、志賀道郎さん、瀬川美紀さん、明神修二さん、秦賢志さん、諸藤見代子さん、藤井美紀子さん、井倉洋二さん、松本真輔さん 以上19名の皆様

合掌

## 引用文献

- 阿部 治 1993 「環境教育のあり方」、ジュリスト、1.1-15、No.1015、p.164-169.
- B.A. Gaw 1979 Processing questions: An aid to completing the learning cycle. The 1979 Annual Handbook for Group Facilitators. P.149-153.
- プロセッシングのための問いかけ：体験学習の過程を閑静さ得るための助けとして 津村俊充訳、1996 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」p.207-217.
- 川浦 佐知子 2001 “環境教育”と“体験学習”：その接点と将来の展望、南山大学人間関係研究センター「人間関係研究」創刊号、p.97-106.
- 津村 俊充他 1992 「人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチ」 ナカニシヤ出版
- 津村 俊充 2001 「学校教育にラボラトリ・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際」 体験学習実践研究、創刊号、p.1-10.
- 津村 俊充 2002 Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリ 伊藤義美編 ヒューマニスティック・グループアプローチ ナカニシヤ出版、p.79-98.
- 津村 俊充 2002 「環境教育」と「体験学習」の関連について考える 体験

- 学習実践研究会「体験学習実践研究」Volume2、p.9-20.
- 中村 和彦 2002 「ファシリテーターとしての教育者」 教育開発研究所  
『子どもの対人関係能力を育てる』津村俊充（編）p.184-187.
- 野村 康・高橋 正弘 2001 環境教育・学習事業における評価の検討ー議論  
の整理・問題点の抽出と課題の提示ー 環境教育評価ワークショップ p.5-23.

■ 特集「人間関係トレーニングの応用」

## 組織における体験学習活用に関する諸問題

—経営組織論の観点から—

安藤 史江  
(南山大学経営学部専任講師)

### 1. はじめに

本稿では、体験学習の応用領域、もしくは応用可能領域の一つとしての経営組織論に注目することにする。経営組織論とは、経営学の主要研究領域の一つであり、企業をはじめとする組織体のマネジメントについての理解の深化をその目的とする。より具体的には、さまざまな制約下において、とりわけ組織の現有資源であるヒト・モノ・カネ・情報、そして知識が限られた状況下において、それらのバランス良い配置からいかに利益や業績の向上を実現するかに研究の焦点をおいている。

この経営組織論の中で、体験学習というテーマとより密接な関係をもっと考えられるのは、人的資源管理のほか、やはり組織学習論であろう。組織学習論とは、とくに組織の学習過程に研究の焦点をおく研究分野であり、研究の出発点は、組織の長期適応問題であった。だが、そのうち単なる適応とは区別され、組織が妥当性を欠いた知識を新たなものに置き換えるときのダイナミックな動きそのものや、非連続的な知識や価値観を得るための条件の模索が研究対象として好まれるようになってきている(安藤, 2001)。その中には、条件の一つとして、組織メンバーの人材開発とそのためトレーニングや介入が挙げられることも多い。ここには、もちろん、体験学習のエッセンスが取り入れられている、もしくはなんらかの共通点を見出すことができるはずである。

本稿の目的は、体験学習の応用領域の一つと考えられる組織学習論の観点から、組織でこの体験学習の知識やノウハウがどの程度活用あるいは機能しているかに着目し、その理由を考察することにある。そのため、まず第2章では、体験学習と組織学習論にどのような接点があるかを概観する。第3章では、接

点がありつつも十分に機能していない現状と考えられるその理由について言及し、第4章で、第3章で取り上げた運用上の問題とは別に、組織ならではの問題点もあることを論じていく。そして、第5章において、これらのまとめと今後の展望について述べるものとする。

## 2. 組織学習論と体験学習の接点

### (1) 直接学習と間接学習のバランスの重要性

組織学習論はその名称の通り、「組織」における学習プロセスを研究対象とするため、組織レベルの話が中心となる。一方、体験学習は本来心理学の分野から発達してきているため、個人をベースにした研究領域である。そうした本質的な違いが存在するため、両者のオーバーラップあるいは接点は必ずしも多くないが、学習活動という点ではいくつかの類似点を見出すことが可能である。そのうち、主なもの2つを以下で取り上げる。

第一点は、組織学習も体験学習も、直接学習と間接学習をバランスよく組み合わせることによって、学習主体の向上を可能にしうる点である。組織学習論では、組織もしくは組織メンバーである個人が何かを学習する方法として、大きく2つの方法があると指摘している(Levitt & March, 1988)。1つは直接自分が体験し、その中から新たな知識を学びとること、もう1つはより間接的に、他者の体験から教訓としての学習機会を得ることである。いわゆるLearning by doing (試行錯誤)は、文字通り前者に当たる。自分が直接体験したことは、非常に印象深く、また実感として自らの価値観や行動パターンに刻み込まれやすくなるため、新たな知識の獲得にはより効果的と考えられている。ただし一方では、自分が直接体験できることには限界があるうえ、さまざまな危険が伴うこともあるというマイナス面も指摘される。たとえば熱湯に手をいれて火傷を負ってから、熱湯の取り扱いには注意が必要だということを学習しているのでは、あまりにも危険が多すぎる。また、組織の場合でも、戦略なき失敗を繰り返してばかりでは、損失が大きくなりすぎ、組織の存続を危機にさらすことになるだろう。

そこで、「他者の経験からの学習」が注目されることになる。Bandura(1977)による代理学習もこの1つであるが、歴史や先行事例からの教訓(March, Sproull & Tamuz, 1991)もこちらに当たる。自分自身が直接体験しなくても、同様のことを経験した他者の事例を観察・分析することによって、同じ過ちを繰り返さずにすむばかりか、最初からある程度の水準をスタート地点とできるというメリットがある。効率の良さ、という点では明らかにこちらのほうが優れているといえるだろう。

ただし、組織学習論では、このいずれか一方だけの学習より、双方の学習を上手に組み合わせ循環させるほうが望ましいとされている。なぜなら、学習主



体にはそれぞれ認知フィルターと呼ばれる情報選択の仕組みが存在し、自らの基盤知識、基盤となっている価値観に符合、あるいは許容できるものしか取り込むことができないと考えられているからである。加えて、その基盤知識の形成にはある程度、直接学習が必要になると考えられているためである。すなわち、自分自身が直接体験して得た知識が脆弱なままでは、他者の経験がいかに優れて利用価値のあるものであったとしても、十分にそれを活用することや受け入れることができないのである。両者のバランスと、好循環こそが重要とされるのである。なお、こうした新たな知識吸収の際、基盤となるものを、Cohen & Levinthal(1991)は「吸収能力 (absorptive capacity)」と名づけている。

体験学習も、これと同様である。体験学習はやはりその名称の通り、自らが直接体験することによって新たな気づきを得たり、自己開発を促進したりする学習方法であるが、完全なる直接学習と位置づけるのは難しい。なぜなら、体験学習の参加者に用意されたトレーニング・プログラムは、先人のさまざまな試行錯誤や経験の蓄積とそこから導き出された重要なエッセンスで設計されている。その意味で、体験学習の参加者が利用するプログラムは自ら実際に体験し、独自の実感を得るという点では直接学習であるが、他者の経験を利用し、ある水準からのスタートを試みるという点では間接学習といえる。直接学習・間接学習、いずれが欠けても体験学習が成功しないであろうことは容易に想像可能なことである。既存のプログラムに頼らず、自らが試行錯誤して体験する場合、成功する可能性もないわけではないが、圧倒的に失敗する可能性が高いと考えられる。また、プログラムを知識として頭で理解するだけで実行に移さなければ、それは体験学習とは程遠いものになってしまう。このように考えると、バランスが重要とはいえ、体験学習では間接学習よりは直接学習にやや比重が重く置かれていると考えてよいのかもしれない。とはいえ、間接学習から始めて直接学習を体験し、その結果を省みてまた間接学習で補強する、この繰り返しこそが重要であることに疑いはないのである。

いわば、こうした直接学習と間接学習のバランスの重視は、あらゆる学習活動の根本といえる。これが、第1点目の類似点である。

## (2) 成立の基本は個人による学習

第二点目として、組織学習も個人の学習も、その成立の基本は個人による学習と考えることが可能な点を挙げることができる。

定義上、組織学習は個人による学習とは以下の点で異なっているとされている(Hedberg, 1981)。第一に、組織学習は個人による学習の単なる総和ではない点。第二に、組織メンバーの入れ替えが発生しても、組織の知識や価値観が損なわれない点、第三に、長い年月を経て、当初のメンバーが誰一人存在しなくなっても、組織の知識や価値観は受け継がれていく点、大きくこの三点である。

第一の点はシナジー効果のことを指している。すなわち、1人1人で考え出すよりもチームで問題に取り組んだほうが創造的な問題解決ができる場合がある。これは、たとえば $1 + 1 = 3$ になるということで、プラスのシナジーのケースである。一方で、集団浅慮のようにその反対、すなわち、 $1 + 1 = 1$ 以下になるケースもある。これは、マイナスのシナジー効果と呼ばれる。いずれも個人単位では発生せず、組織だからこそ発生する現象として説明されている。第二・第三の点は、年月に耐えて受け継がれていくその組織の強みやコア、社風などをイメージするとよいだろう。もちろん、近年の激変する環境下においては、程度が過ぎれば命取りにもなりかねない事柄であり、よく叫ばれる「創造的破壊」とは矛盾するようであるが、一方で保持すべきものは確かに存在するのである。その点は、その人が亡くなれば、その人の習得した知識や技術、考えが不可避免的に灰と化す個人と、組織が、大きく異なると考えられる点なのである。

このように、組織学習と個人の学習は本質的に違うことが、現在の組織学習論では一定のコンセンサスを得ているが、組織学習の既存研究の中には、それでも個人による学習が組織学習の成立を左右している点は疑いないと主張する研究グループが存在する。たとえば、安藤（2001）がその議論前提やフォーカスの性質から、Argyris系と名づけた研究グループはその代表例である。より詳細には、Argyris系は、組織が学習するとはいえ、実際に新たな知識を探し出し、組織の「知」として取り込んでいくのは組織メンバー個人である、したがって、組織メンバーが学習することを停止したり、学習に対する機能不全を起こしてしまえば、もはや組織は学習することはできないというスタンスに立っている。だからこそ、この研究グループでは、組織に適切な介入を行ったり、組織メンバーの学習活動を促進させるような環境整備をしたり必要なトレーニングを提供することが重要と主張しているのである。なお、組織そのものが学習主体であると考えるMarch系では、組織メンバー個人の存在があまり議論に表出してくることはない。

一方、言うまでもなく、体験学習は基本的には個人単位の学習活動である。ときにグループディスカッションのように集団で学習プロセスを体験することもあるが、それも組織のように集団に共有された共通目標があつてのことではない。個人は純粹に個人のために学習活動に取り組むのである。

その意味で、個人による学習が基本という点は同じであっても、組織目標と関連づけて組織に都合のよい形で学習活動を展開していく必要がある組織学習とは、やはり同一視してはいけないのかもしれない。よほど考慮しないと、あるいはたとえ考慮したとしても、トレーニングそれ本来の目的を、歪曲してしまう恐れが十分にあるからである。こうした問題点に留意しながらも、本稿では、個人による学習が活動成立の基本という共通点があることをやはり挙げておこう。

以上の議論を整理しまとめると、図1のように表現することができるだろう。すなわち、体験学習は組織学習と同様、直接学習と間接学習のバランスが重要ながら、直接体験することがやはり基本であるため、その位置づけとして、やや直接体験よりにマークを入れることができる。また、組織と個人いずれが学習主体かという点については、たとえ集団でのトレーニングがあったとしても、それは共有された共通目的があつてのことではないことが多いため、明らかに個人よりにマークが入ることになる。

それでは、このように位置づけ可能な体験学習は、実際に、組織においてどの程度機能あるいは活用されているのであろうか。現状とあわせて、そうした現状を導いている運用上の理由について、以下では考えたい。

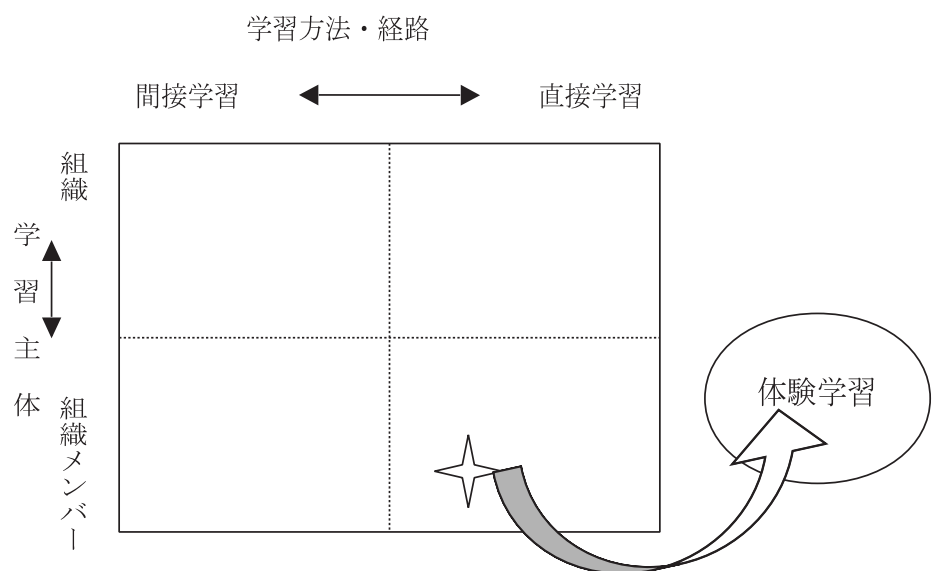


図1 組織学習論と体験学習との接点

### 3. 組織におけるトレーニングの実際 –OJTとOff JT–

#### (1) Off JTよりOJTが中心

企業をはじめとする組織での体験学習をもとにしたトレーニング・プログラムの運用状況は、実際のところ、必ずしも望ましい状況にない。組織におけるトレーニングと一言でいっても、国や産業、そしてトレーニングの対象者が誰であるかによって、その内容は当然異なってくるものである。たとえば、Drost, Frayne, Lowe & Geringer (2002)の調査研究が明らかにするように、日本や韓国を中心としたアジア諸国と、アメリカ・カナダ・オーストラリアではトレーニングの重点が異なる。アジア諸国では本来の体験学習に近いようなソフト面のトレーニングが好んで取り入れられているのに対して、アメリカなどではよりテクニカルなハード面のトレーニングが多いという結果が得られている。また、ラテンアメリカやメキシコなどは、さらにこの両者とは違う特徴を示している。このようにトレーニングの内容やその運用の状況は各国で異な

るため、本稿では、日本企業での取り組みを議論の対象に据えて、現状などについて考えていきたい。

組織におけるトレーニングは、OJT (On the Job Training) とOff JT (Off the Job Training) の大きく2種類に分けられる。前者は、組織内で日々の業務をこなしていく中で、経験をつみ、仕事のコツや考え方、知識を得ていく方法である。その過程では、先輩や上司から直接指導を受けることもある一方で、彼らの行動パターンをよく観察することによって「盗む」ということもある。一方、後者は仕事を離れ、特別に用意された「研修」プログラムに参加する形で、新たな知識を得る方法である。一般的に、体験学習が企業などの組織で取り入れられる場合、企業内研修あるいは企業が委託しているコンサルタントによる企業外研修として、すなわち、Off JTとして行われることが多い。

日本は諸外国と比較すると、前述したように、企業がその費用を負担して行うソフト面の研修機会に恵まれているほうである。しかしながら、それでも、体験学習の知識やプログラムを組織で活用することは決して容易でなく、むしろ十分に活かされていないのが現状と受け止められる。

その最大の理由の一つとして、資金や時間などを初めとする組織資源の制約のため、やはりOff JTよりはOJTを重視していることを挙げることができるだろう。特に、大企業より中小・零細企業でその傾向が顕著となる。Off JTには、組織としては莫大な費用がかかるうえ、それを施している間、その対象となる組織メンバーは通常の職務から一時的に離れることになる。それは仕事の遅延を意味する。つまり、通常の仕事遂行とそれが直結する業績とを第一に考えれば、資金も時間もかかり、しかも効果の明示的でない体験学習のような内容の研修に、とても努力を配分することができない、というのが、組織側の本音といえる。

また、組織メンバー側も、Off JTよりもOJTのほうを、「仕事を進めるうえで有効であった」と高く評価する傾向がある。体験学習そのものは長年の経験や研究蓄積のある分野であり、それをベースに練られたトレーニング・プログラムも十分に意味のあるものながら、それを組織に応用しようとする場合、そこには、企業特定のなものではない、という問題点がつきまとう。すなわち、研修を受けたからといってすぐに、あるいは直接、仕事の成果として跳ね返ってこないと受け止められているのである。研修参加者は、研修そのものがある程度評価する一方で、実務的でない、抽象的な話である、即戦力にならない、などの意見も抱いているのである。実際、いくつかの調査データでも「仕事を遂行するうえで有用だった教育機会」という問に、日本の場合、職能内のいろいろな仕事を体験すること (佐藤, 1999)、上司や同僚との仕事を通じた接触・交流 (稲上, 1998) が群を抜いて高いのに対して、Off JTを挙げる回答は少ないことが明らかになっている。

## (2) OJTという形での運用の困難さ

Off JTよりOJTを重視していることを考慮し、OJTに体験学習のエッセンスを可能な限り取り入れるという方法もないわけではない。その場合、組織が期待する効果をあげるために必要不可欠な要素と考えられる「計画性」と「長期性」の追及（佐藤，1999）が、一つの成功の鍵となることだろう。組織メンバー各人にまかせた場当たりの学習活動では、組織目標に一向に結びつかず効率的でないばかりか、組織メンバー個人のキャリア形成にとっても決して良い方向に働かないといえる。人材は正しく開発し、機能させることができれば、非常に大きな資産とも戦力ともなるが、逆の場合、企業の衰退を早める大きなコストや負債になってしまう。

しかし、ここに大きな問題がある。それは、近年の環境変化の早さがそうした計画的で長期的なトレーニングを施すゆとりを与えない、という環境上の問題もさることながら、そもそもそうしたトレーニングを施し支援する立場にある上司やマネジャーの側に、それだけのスキルや時間がないことが明らかになっている点である（日本労働研究機構，1998）。上司自身も自らの日常業務を行いながら、部下や後進の育成に目を配っていなければいけない。そして、そうした育成への取り組みは、今のところ、個人の力量やスキルに多くを負っているのが現実であるが、組織としては、プログラムに基づいたより体系的なもののほうが望ましいことはいうまでもない。しかし、それを徹底的に理解し、完全に活用できるようになるまでには、多大な時間が必要になると考えられる。また、仮に組織として用意された体系的なプログラムがあっても、実際の業務ではプログラムの想定外の出来事が多々発生するものである。それらに対しても、機敏に反応し、トレーニングの機会として処理していくことが望まれるわけである。育成だけに時間を割いているわけではない上司に、それだけのことを要求するのが非常に難しいことであるのは明らかだろう。

さらに、本来の体験学習は学習者に一種のダブル・ループ学習（Argyris & Schon, 1978）を実現させようというものでもあるが、組織にすでに組み込まれてその行動理論に基づいて行動している上司に、それを可能にさせるのも難しいことといわざるをえない。

もちろん、しかしながら、ミドル・マネジャーの行動が組織としての成果を大きく左右することは、多くの研究で指摘されていること（Beer & Eisenstat, 1996; Huy, 2002）であり、避けて通ってよい問題でもない。

こうした育成を指導する側の問題点に加えて、育成の対象者である部下の側にも同様の問題があることが指摘されている。やはり調査結果から明らかになっていることであるが、育成しようとしてもその対象者である部下の側も、日常の業務に追われているため、そうしたトレーニングを受け入れる体制が整わないというのである。

以上のような理由のため、現実問題として組織がなすべきことで、しかも可

能なこととしては、「明確な育成あるいは到達目標を掲げ、そのための組織メンバーの努力を支援する」あるいは「そのための環境づくりをする」、そしてせいぜい「なるべく挑戦的で多様な仕事を教育機会として割り振る」ということにとどまる傾向がある。現在のところ、運用上はなかなか体験学習の応用の場としての組織を機能させることはできていないようである。

#### 4. 組織としてのその他の問題点

##### (1) 組織メンバーとしての安定性との関係

上記のような、運用上の問題に加えて、組織ならではの考慮すべき問題がその他いくつか存在する。本稿では、そのうち、比較的影響力のあると考えられるもの2点を挙げることにする。

第一は、組織メンバーとしての安定性との関係である。仮に、運用上の問題点が克服できたとしても、組織そのものの存続が危うくなったとき、もしくは、組織メンバーとしての身分保証が危機にさらされたときには、やはり体験学習の応用としてのトレーニングは困難となることが予想される。現在の日本などは、それとかなり類似の状況にあると考えられる。

たとえば、日本企業に関する研究ではないが、King (2000) はその研究の中で、身分保証が危うくなると、組織メンバーの組織に対する忠誠心が減り、組織に対する努力や、他の組織メンバーを助けたり、同僚や後輩に仕事のコツを教えるなどの「市民的な」行動が損なわれることを明らかにしている。他方で、キャリアについてのコミットメントや新たな仕事探しの行動が増すことも明らかになっている。すなわち、組織としていかに綿密で優れたプログラムを提供しようとしても、危機に直面しているときは、それらが組織メンバーから素直に受け入れられず、その本来の効果を引き出すことは難しくなると考えられるのである。

特に、最近、リストラの対象として取りざたされるミドル・マネジャーの場合、その傾向は顕著になることが予想される。自らの組織への努力を減らすだけでなく、メンバー間の競争が激しくなるため、他のメンバーへの伝承や支援も抑止する傾向が生じやすいことだろう。組織に応用しようとする場合、プログラムを整えればよいというだけの問題に留まらない理由の一つには、このようなものもあるのである。

もっとも、この問題に関しては、むしろ反対の分析結果を導き出している研究もある。たとえば、Brockner, Grover, O'Malley, Reed & Glynn(1993)の研究によれば、レイオフなどによる組織メンバーとしての危機がせまると、比較的自尊感情が低いレベルの組織メンバーほど、その危機がもたらした恐怖感を組織や仕事へのモチベーションへと変えるという結果も得られているという。

## (2) 多様性マネジメントの問題

第二は、組織における多様性マネジメントとの関係である。日本企業の場合、アメリカ企業と比較して多様性が少ないことが指摘されているが、多様性マネジメントの問題が存在しないわけではない。日本企業の場合、組織に創造性をもたらすために、いかにしてもともと同質性の高い組織に異質性をもたらし、そのうえでそれらをうまくマネジメントしていくかという問題に取り組む必要があるのである。

だが、そうしたマネジメントと体験学習をうまくリンクさせることは決して容易ではない。理由の一つめは、体験学習をベースにした共通のプログラムの導入によって、どの程度期待していたような多様性を組織にもたらしうことができるのか疑問ということが挙げられる。個人レベルで多少の向上が見られても、もともと比較的同質であった組織メンバーがさらに同じような方向に開発されただけでは、根本的な解決には至らない。資源としての厚みだけでなく、幅まで求められているからである。

理由の二つめは、比較的同質のメンバーで構成されている組織ならではの問題点といえるだろう。比較的同質性の高い組織に誤った方向での多様性を実現しようとする、組織メンバー間の感情的コンフリクトや分裂といった、別の性質の新たな問題が発生してしまう恐れがあるのである（安藤, 2003）。多様性に関する先行研究のいくつかは、日本企業を対象にした調査データをもとにして、そうした分析結果を明らかにしている。つまりは、個人レベルではさほど重点がおかれなかった、組織メンバー間の相互作用という問題についても、組織は常に配慮しなければならないのである。

以上の点などからも、さまざまな点に組織ならではの考慮すべき事柄があり、それが体験学習の組織での応用を容易でないものになっていることが理解できるのである。

## 5. まとめと今後の展望

本稿では、体験学習の応用領域、もしくは応用可能領域の一つとしての経営組織論に注目し、その中でもより密接な関係をもつと考えられる組織学習論を議論対象として取り上げることにした。

組織学習論は組織レベルの話が中心となり、一方の体験学習は根本的には個人をベースにした研究領域であるため、両者のオーバーラップは必ずしも大きくないが、同じ学習活動としていくつかの接点があることを確認できた。そのうち、主なもの2つを取り出すと、まず一つ目は、いずれも直接学習と間接学習をバランスよく組み合わせることが、学習主体の向上につながると考えられる点。二つ目が、組織学習論の研究者の議論前提は現在のところ必ずしも一致していないものの、組織学習も個人の学習も成立の基本は個人であるという認

識がある程度存在している点である。

このような接点をもつ両研究領域だが、実際に、企業をはじめとする組織で体験学習の知識やプログラムを活用しようとするのは決して容易ではなく、十分に活かされてないのが現状であると考えられる。資金や時間などの組織資源の制約、育成する側・される側双方のゆとり不足、スキル不足などがそれらの主原因の一つと考えられた。

こうした運用上の問題に加えて、本稿が取り上げたのは、組織メンバーとしての安定性との関係、そして多様性マネジメントとの関係である。これらも、体験学習をベースにしたトレーニングを十分機能させるうえで、考慮すべき重要なハードルになると考えられる。

以上の考察を総合すると、体験学習は経営組織論、とくに組織学習論に本来ある程度応用可能であると思われながら、期待どおりには機能しきれていない現状にあるといえる。この状況を改善するためには、やはり以下の3つのレベルでの工夫が必要と考えられる。第1に、体験学習のプログラムの内容にOff JTというより、OJTで行えるような工夫を施すこと。それには、体験学習の優れた点を最大限に活用することができるよう、組織だけで工夫や意思決定を行うのではなく、体験学習のエキスパートの意見を取り入れることが重要になるだろう。

第2に、そのためには、プログラムそれ自体の精錬もさることながら、その指導者であり、大きな影響力をもつ直接の接触者である上司（あるいはミドル・マネジャー）に、それだけのスキルを徹底的に身につけさせること。現在も、管理職になる際、彼らを対象にした管理職研修がOff JTとして行われているが、表面的なレベルにとどまるといわれている。ただし、深刻な時間的な制約が存在する点は否定できないことから、360度評価のように、管理者の育成能力そのものも評価の対象とし、良い評価が得られなかった場合、より上位層から指導を受ける形にシステムを整備することが重要になるのかもしれない。

第3には、組織としての支援体制を整えることがある。日本企業の場合、特にミドルの行動は組織に多大な影響を与えるとされているが、一方でミドル1人だけの力で動かせる範囲はそれほど広くない。学習対象者を支援する必要性については先行研究でよく指摘されるが、学習を支援する側を支援する体制については、あまり指摘されない。しかし、本稿ではそれこそ非常に重要なことと考えている。もちろん、組織としてのバランス、相互作用の影響、波及効果についても考慮し、総合的な見地からの体制整備が必要となるだろう。

本稿では、体験学習を運用する側である組織を中心にして、現状と問題点、そのために必要なことについて考察した。だが、一般的な議論にとどまっていることは否めない。より具体的なOJTおよびOff JTのケースを取り上げて、どこに体験学習のエッセンスが活用されており、どこが制約条件となっているのか指摘していく必要があると考える。また比較的うまく行っている組織と、



ほとんど機能していない組織との比較を通じて、その原因や改善のポイントを明らかにしていくことも今後の非常に重要な課題になると捉えている。

## 参考文献

安藤史江 (2001) 『組織学習と組織内地図』 白桃書房。

安藤史江 (2003) 「コンカレント・ラーニングのための認知多様性マネジメント (仮題)」 吉田孟史編著『コンカレント・ラーニング (仮題)』 白桃書房。(近刊)

Argyris, Chris & Donald D. Schon (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Bandura, Albert (1977) *Social Learning Theory*, Englewood, New Jersey: Cliffs. (原野広太郎監訳『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—』 金子書房, 1979)

Beer, Michael & Russell A. Eisenstat (1996) “Developing an organization capable of implementing strategy and learning,” *Human Relations*, 49 (5), 597-619.

Brockner, Joel, Steven Grover, Michael N. O'Malley, Thomas F. Reed & Mary A. Glynn (1993) “Threat of future layoffs, self-esteem, and survivors' reactions: Evidence from the laboratory and the field,” *Strategic Management Journal*, Vol.14, 153-166.

Burke, Lisa A. & Timothy T. Baldwin (1999) “Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate,” *Human Resource Management*, Vol.38, No.3, 227-242.

Cohen, Wesley M. & Daniel A. Levinthal (1991) “Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation,” *Administrative Science Quarterly*, 35, 128-152.

Drost, Ellen A., Colette A. Frayne, Kevin B. Lowe & J. Michael Geringer (2002) “Benchmarking training and development practices: A multi-country comparative analysis,” *Human Resource Management*, Vol.41, No.1, 67-86.

Hedberg, Bo L. T. (1981) “How organizations learn and unlearn,” in P.C. Nystrom & W. H. Starbuck (eds.), *Handbook of Organizational Design*, Vol. 1, New York: Oxford University Press, 3-27.

Huy, Quy Nguyen (2002) “Emotional balancing of Organizational Continuity and Radical Change: The Contribution of Middle Managers,” *Administrative Science Quarterly*, 47, 31-69.

稲上毅 (1998) 「創造的労働と日本の雇用慣行」『日本労働研究雑誌』 No.458,

2-11.

- King, James E. (2000) "White-collar reactions to job insecurity and the role of the psychological contract: Implications for human resource management," *Human Resource Management*, Vol.39, No.1, 79-92.
- Levitt, Barbara & James G. March (1988) "Organizational learning," *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- March, James G., Lee S. Sproull & Michael Tamuz (1991) "Learning from samples of one or few," *Organization Science*, 2(1), 1-13
- 日本労働研究機構 (1998) 『管理職層の雇用管理システムに関する総合的研究 (下) —非製造業・アンケート調査・総括編—』日本労働研究機構.
- 佐藤博樹 (1999) 「成果主義と評価制度そして人的資源開発」『社会科学研究』 Vol.50, No.3, 101-116.
- Schein, Edgar H. (1985) *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

■ 特集「人間関係トレーニングの応用」

## 学校教育への人間関係トレーニングの応用

～人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング～

山口 真人

(人文学部心理人間学科教授)

楠本 和彦

(人文学部心理人間学科助教授)

教育とは誰が誰に何をする活動なのか、学校での主役は誰なのか、学校で学ぶものは何なのか、何のために学ぶのか、どのように教えるのがいいのかなど、教育や学校をめぐる疑問は後を断たない。それほどに悩み多き制度でありシステムである。

もともと人間は生きていくために知恵を見出し、それを子孫に伝えることによって生き長らえてきた生物なのであるから、知恵を見出す活動や子孫に伝える活動を「学習」や「教育」というなら、おそらく種の発生の当初から、その試みは不断に続けられてきたといえる。

この「学習」や「教育」を偶然に任せておくのではなく、知恵のある者や技の優れた者が、「意図的」に学習や教育という活動を行う場が「学校」であり、この「学校」を発明したことによって、人類は現在の繁栄を手に入れたと言えるし、人類以外から見れば人間の支配的な立場と地球にとっての破壊的な状況を築き上げたともいえる。

現在の我々の目にしている学校や教育の状況はかなり問題を抱えている。近代科学は急速に進歩し、物質的世界を豊かにした。その進歩を可能にした優れた発見と多量の優秀な労働力を供給したのが学校教育であった。しかし知識の量が増えるにしたがって学校は子どもたちにとってはゆっくり学ぶ場ではなく、大量の知識を一方向的に注入される場となってきた。学校が子どもたちの生きる場としての魅力を失うにしたがって学校にはさまざまな問題が発生し、学校教育の改変が求められている。

この状況の中で、日本では文部科学省が率先して指導要領の改編を行い、現在の学校教育の閉塞状況から抜け出そうとしている。

本稿では、私たちの取り組んでいる「人間関係トレーニング」とその基礎を

なす「体験学習」を、学校教育の人間化あるいは学習者中心の教育の実現に向けての有力な方法として位置づけ、その応用領域を探ってみたい。

## 1. 学習者中心の教育の系譜

### 1) ソクラテ斯的対話

ギリシャの哲学者ソクラテスは「ソクラテ斯的対話」と呼ばれる問いかけを通して人々が当然のものを見なしている考え（ドクサ）を吟味せざるを得ないように仕向けた。その前提には、あらゆる知は学習者自身の内部にあり、それは熟慮によって発見できるという信念がある。ソクラテスの教育方法は、個人の中に潜んでいる知を引き出すという意味で「産婆術」と呼ばれ、個人の内部にある知の発見へと導く問いかけが、教師としてのソクラテスの役割であったと言える。もっとも市井の人々はソクラテスを教師とは思っていなかったかもしれないが、いわゆる既知の考え方を教条的に注入する教育ではなく、学習者との対話を中心にして、一人ひとりが自分の考えを深めていくプロセスに誘われる体験は、まさに教育の本質的体験であるといえよう。

プラトンも哲学者はただ思索に耽ることはできず、世界の中に入って行き、他者と対話しなくてはならないと考えてソクラテ斯的対話を勧め、ソクラテスの行ったとされる対話を含めた多くの対話を記した著作を残している。

このような対話は、道行く人にソクラテスが話し掛けることによってはじまる歩きながらの対話であったり、食事をしながら酒を飲みながらの饗宴（symposion、シュンポシオン）つまりシンポジウムの場での対話であるのだが、人が思索を深め、真理を探究するには、対話つまり人間関係が必要であることと、対話を進めていくときに優れた「問い」や「問いかけ」が必要であることを示している。

### 2) 自然主義の台頭から児童中心主義へ

ソクラテスやプラトンによって行われた学習者中心の教育にもかかわらず、中世のヨーロッパは、キリスト教会の教義による支配が強く、絶対的な神の言葉に従わせる形式的な注入主義の教育が支配的であった。

この暗黒と形容される時代に対してルネッサンスが起こり、人間復興の思想から、人間と自然を教育の営みの中で見直そうとした教育思想が「自然主義」である。

コメニウス（1592～1670）はチェコに生まれた哲学者であり、「すべての人にすべてのことを、すべての面にわたって教授する」ために『大教授学』を著したことで、近代教育学の父と呼ばれている。彼の教授学の原理は「合自然の原理」であった。つまり、自然の現象に教育も合わせていくべきだ、という思

想である。これは当時の中世の教育への痛烈な批判であった。

- 人間はできるかぎり、書物から学ぶのではなく、天と地、櫛の木やぶなの木から学ぶ態度を教わらなくてはなりません。
- 今までのような学校の茶番が、いったい誰の役に立つのでしょうか。知っていても役には立たない、知らなかったところで困らない、しかも年をとれば忘れ、ほかの仕事にまぎれて消えてしまう、そんなものをおぼえて何の足しになるのでしょうか。無益な事柄には一秒も割かなくても、私たちの短い一生を充実し尽くす事柄は、他にいくらでもあるのです。ですから、学校は、青少年の心が真剣な事柄だけに向かうように努めなければなりません。ですから、目をものを見るように駆り立てる必要がありません。目は自ら開きますし、地上にある目に見えるものすべて喜んで見ますし、すべての事柄を十分に見つめることができます。
- 第一に、子供の感覚を訓練し（これがいちばんやさしいのですから）次に記憶力を、それから認識能力を、最後に判断力を訓練するようにしなければなりません。つまり、こうすれば段階を追った連続が出てくるわけです。なぜなら、知識は、感覚から始まり、写像作用を経て記憶の中に移り、次いで個々の知識の帰納によって普遍的な認識に形づくられ、最後に事物が十分に認識されれば知識の的確さに応じて判断力がつくからです。

コペルニクスやガリレオなどが扉を開いた近代科学の影響が教育の領域にも現れ、自然との直接的なふれあいを重視し、子供の意欲を喚起し、まず感性を高めることを第一の目標とする自然主義の教育思想が表明されている。

当時の教育は少数のエリートを対象にした教養の詰め込みが主であった。しかし、彼はすべての人間が教育を受けるべきだと考え、またすべての人間に生まれつき備わっている「事物の認識を獲得する力」を基礎においた民衆の教育（公教育）を構想していたのである。

このように宗教的教義に基づいた中世の教育が教師中心であり、書物と言語に多くを頼って行われていたことは批判され、自然主義に基づいた子供中心の学校への転換を主張する運動が起こってきた。これが「児童中心主義」と呼ばれる教育運動であり、ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリらによって展開された。

ルソー（1712～1778）は、人間は皆平等であるとして「社会契約論」をとこなえたフランスの哲学者として有名であるが、彼の教育に関する理想は『エミール』の中に展開されている。

- 自然は体を強くし成長させるためにいろいろな手段をもちいるが、それに逆らうようなことはけっしてすべきではない。子どもが外へ行きたいとい

うのに家にいるように強制したり、じっとしていたいというのに出ていかせるようなことをしてはならない。子どもの意志がわたしたちの過失によってそこなわれていなければ、子どもはなにごとにも無用なことを欲することはない。

- ことばによってどんな種類の教訓も生徒にあたえてはならない。生徒は経験だけから教訓を受けるべきだ。決して子供を謝らせようとしてはならない。生徒は過ちをおかすとはどういうことかを知らないのだから。けっしてあやませようとしてはならない、生徒はあなた方を侮辱するようなことはできないのだから。その行動にはいかなる道徳性もないのだから、生徒は罰を受けたり、しかられたりするような、道徳的に悪いことはなに一つすることができないのだから。
- 初期の教育はだから純粹に消極的でなければならない。それは美德や真理を教えることではなく、心を不徳から、精神を誤謬から守ってやることにある。

ルソーは、子供の自然な魂は善きもので、文明や社会の制度の暴力から守らなくてはならないと考えたのである。当時の人々にとってルソーの子ども観や教育観は衝撃的なものであったろうと想像される。文明による脱自然の生活と情報の洪水にさらされた現代の子どもたち、いや大人も同様に、ルソーの世界は理想主義としか写らなくなっている。現代に生きる我々が教育にかかわる時、どこまで人間の善性を信頼するかということが問われているように思う。

ペスタロッチ（1746～1826）はスイスの教育家であり、現代の小学校教育を創った人として知られている。どんな子どもでも楽しく生き生きと学べるような学校を創ること、それがペスタロッチの夢であり、1799年7月、ブルクドルフという町の小学校の先生になり、どんな子どもでも学べるような教科書や教材を作り始めた。

彼の教育観の主要原理の中にもルソーの影響を受けたものが見られる。

- 学習の時間は評価や批判の時間ではない
- 最も簡単なことから教え始め、子どもの発達に応じて一步一步進むべきである。
- 完全に習得できるように、十分な時間をかけて、一つ一つの授業のポイントを押さえていくべきである。
- 教育は子どもの成長発達を目的とすべきで、定理定説の伝達を目的とすべきでない。
- 教育者は生徒の個性を尊重すべきである
- とりわけ規律に関して、先生と生徒の関係は、愛に基づき、愛に支配されるべきである。

彼の生徒の一人ラムザウアーは、ペスタロッチの授業の様子を下記のように描いている。<sup>\*1</sup>

「どんな規則的な学習計画も、時間割もなかった。それにペスタロッチは決められた時間にこだわらず、時には同じ教科を二時間も三時間も続けることがあった。…読み書きの時間もなかった。生徒たちは教科書や印刷された本を一冊も持っておらず、何かを暗記することもなかった。…ペスタロッチは博物学に関する文章を、言葉の練習として復唱させたが、生徒は絵を描くときは、何でも好きなものを描くことができた。小さな男の子や女の子を描いたり、家を描いたり、思いつくまま線を引いたり、唐草模様を描いたりした。」

こうした記述の中にも、ペスタロッチが子どもを愛し、慈しみ、尊重しながら、その成長を願う姿が見えてくる。ルソーの語った教育の理想を、評価や規則や授業方法や教師の立場など学校というシステムの中で具体化しようとしている姿である。

フレーベル（1782～1852年）はドイツの教育家であり、幼児にとって遊びが大切なことを主張し、幼児が幼児らしく過ごすことのできる場所として幼稚園を創った。フレーベルは彼の主著である『人間の教育』の冒頭で、すべての人間に神性が宿っていることを指摘し、それゆえ人間は何の妨げもないときには善であると主張した。そのことから、人間の教育は子どもの発達に対して「受動的・追隨的」であるべきで、「命令的・規定的・干渉的」であってはならないと考えた。特に幼児期の遊びは人間の精神発達の最初的手段であり、幼児期の遊びの大切さを指摘した。

彼は「人間に現れるどんな欠点の根底にも、押しつぶされ、歪められた善き性質や傾向がある。それはただ抑圧されているか、誤解されているか、誤った方向に導かれただけのことであり、子どもの自然な遊びは、こうした善性が開花してくるのを促すものである」と主張している。

フレーベルは、教師が干渉したり命令したり杓子定規に制限をすることによって、本来自然に成長していくはずの子どもの邪魔をしないようにしなさいと言っているのであるが、現代の学校教師や親の姿はむしろ逆の様相を呈している。

### 3) 自由主義からフリースクールへ

こうした子どもの善性への素朴な信頼は美しいものである。そしてその善性に対して教師はどのように関わったらいいのか、いやむしろ何も押しつけないことが子どもの自然な発達と成長を促す王道なのだという主張は、その後のエ

---

\*1 ミラー『ホリスティック教育』、春秋社、1994

レン・ケイ（1849－1926）の『児童の世紀』に見られるルソーの教育思想の徹底や、ニールのサマーヒルでの自由主義教育を生み出し、さらには現代のフリースクール運動にまで息づいている。

日本においても大正デモクラシーとともに新教育運動が始まった。生活綴方教育と生活指導とによって子どものありのままの意識や感情をとらえる試みがなされ、さまざまな子ども文化が形成された。同時に自由主義的な私立学校の教育も活発に展開されたが、日本の教育は次第に戦争の影によって民主化の方向から逸れていった。

ニール（1884－1973年）はスコットランド出身の教育学者であり進歩主義教育運動の先駆者として自由教育の父と呼ばれている。当時の知識偏重の教育に反対して、遊びを重視する自由教育を主張し、イギリスにサマーヒル・スクールを設立（1924）した。

ルソー、ペスタロッチ、フレーベルと同様に、ニールは子どもに道徳を教え込んだり、罪悪感を持たせることを嫌った。サマーヒルでは子どもたちは、授業に出るか出ないかを自分で選ぶことができた。学習や生活習慣への一切の強制を廃し、子供と教師が自由と平等の空気の中に生活する。そこでの学習は「遊び」を原理とし、子供の創造性を伸ばし、子供の「自立」を目指すものである。

ニールは何よりも子どもの感情生活に関心を抱いており、「もし、感情が解放されるなら、知性は自然に育つ」と確信していた。ニールの最大の功績は「魂の治療家」としての彼の能力にあるといわれる。しかし、ニールの主張は急進的で受け入れられるのに時間がかかったが、サマーヒルの理念は多くの人に受け継がれ、フリースクールとして今では日本を含む世界中に広がっている。

「書物は学校において、もっとも重要さの少ない道具である。いずれの子どももみな必要とするのは読み書き算数であるに過ぎない。それ以外は、道具と粘土とスポーツと劇と絵画と、そして自由ということになる。少年時代にやらせられる学校の勉強の大部分は、単に時と精力と忍耐の浪費に過ぎない。それは子どもの遊び、遊ぶ権利を奪うものであり、子どもの双肩に大人の頭脳を担わせるものである。

わたしが教育大学やその他の大学の学生に講演にあって、しばしば驚かされることは、役にも立たぬ知識をつめこんでいるこれらの男女学生が、いかに大人気無い未成熟さをもっているかということである。彼らは多くの知識をもっている。理屈も立派である。古典を引用することもできる。しかし人生上の彼らの見解は、その大部分はまことに幼稚なものである。彼らは知ることだけに教育されており、感ずることができるように教育されていないからである。」



1960年代から70年代にかけて、アメリカでのマズローやロジャーズを中心にした人間性心理学の台頭に伴い、ヒューマンポテンシャル・ムーブメント（人間の潜在能力開発運動）が起こり、教育界でもオープンエデュケーションやアフェクティブエデュケーション（情動教育）が試みられ、それらは人間性教育（ヒューマニスティックエデュケーション）と呼ばれた。彼の著書『サマーヒル』は多くのフリースクールの教師たちにとって、彼らが自前のフリースクールを始めようとするときのバイブルになった。黒柳徹子『窓際のトットちゃん』に出てくる「トモエ学園」もサマーヒルの理念を受け継いでいると言われている。

#### フリースクール

フリースクールという言葉は1960年代後半から70年代にかけて、イギリス、アメリカ、ドイツなどで、主に大都市に現れた小さくてラジカルな、そして無認可で通学制の学校を指すことが多い。これらに通うのは経済的に恵まれない家庭の子や、公立校に不適應を起こした子どもが多い。

日本では、フリースクールというと不登校の子のための施設という意味に使われているが、本来、世界的に見ると不登校のための支援塾とフリースクールは違うものである。

『世界教育事典』ではフリースクールを以下のように定義している。<sup>\*1</sup>

- ①アメリカの公立の無償の小学校
- ②アメリカのフリースクール協会（1850年設立）傘下の人道主義（ヒューマニズム）に基づく貧困のための無償の学校
- ③児童の自由を尊重するイギリスのサマーヒル・スクール（設立者A.S. ニール）のような自由学校
- ④オープンエデュケーションの行われているイギリス・アメリカの学校
- ⑤オルタナティブ・スクール

フリースクールで実践される自由教育の形態は千差万別だが、共通点としては以下の九点が挙げられている。<sup>\*2</sup>

- ①種としてヒトの子が持っている好奇心、知的欲求、行動意欲を全面信頼する。
- ②大人の側の一切の強制、押しつけを排し、子どもの自由を完全保障する。
- ③何をするか、何を学ぶか、誰に学ぶかは、子どもの選択が優先する。
- ④教育の中心は、自然との関係、人間を含めて、子どもたちの生活体験を豊富にすることに置く。
- ⑤子供同士の競争を促す大人からの評価をしない。
- ⑥教師と子どもの関係は人格的に対等・平等である。

---

\*1 新井郁男監修『世界教育事典』、ぎょうせい、1980

\*2 『世界臨時増刊 世界を読むキーワード2』、岩波書店、1987

- ⑦教室、クラス別を排し、すべてオープンである。
- ⑧教師は専属だけでなく、広く地域の職業人を臨時教師として招いたり、出かけて行って学ぶ。
- ⑨自分が自由であるためには、相手の自由を尊重しなければ自由であり得ないという、高次元のモラルを身につけさせる

自由教育は教育の場からあらゆる管理的・強制的要素を排除し、子どもの自発性や意志決定を最大限に尊重する教育である。しかしフリースクールや自由な教育は、その中身は人によっていろいろ理解されている。自由教育と放任主義はほとんど同じものとする者もいれば、一定の枠内で選択の自由を認めればそれで十分と考える者もいる。そのため自由教育の土台となる哲学や世界観も様々に異なっているのが現状である。

#### 4) フリースクールの実践校

##### クロンララスクール

「クロンララスクール」(ミシガン州アンナーバー)は1967年に設立され、伝統的な学校に変わる学校として、通学プログラムと、家庭で学習できる「自宅教育プログラム(ホームベースド・エデュケーション・プログラム)」を備えている。5歳から18歳までの生徒が在籍。

クロンララスクールでは、親・教師・生徒がともに学ぶことを目標とし、民主的な方法で行われる問題解決や物事の決定の仕方を学ぶことは、学問の学習と同じくらい重要だと考えられている。個々の生徒に応じた学習方法を考えること、それぞれの生徒に自信を持たせること、教育の方法を親と生徒とスタッフが全員で決定することを理念としている。机に向かう勉強だけでなく、子どもが生活していく中で、様々な機会・経験を通して学んでいくこと、また学んでいく過程を大切に考えており、固定したカリキュラムは一切ない。学習の目標も自分たちで話し合っただけで決定し、教科書も教材も自分で選択する。

1979年に始まった自宅教育プログラムには現在、20カ国以上の約8000人が登録している。

##### サドベリー・バレー・スクール

「サドベリー・バレー・スクール」はボストンに近いフラミンガムにあり、1968年開校した。コロンビア大学で科学史を教えていたダニエル・グリーンバーグらが創設した手づくりの学校で、4歳から18歳までの子どもたち200人が生活するコミュニティになっている。そこにはテストもなければ時間割も、学年もなければ固定カリキュラムもない自由の中で子どもたちは育っている。ここでもデモクラシーが徹底しており、学校の運営に子どもたちが直接参加している。

#### きのくに子ども村

「きのくに子どもの村」は、学校法人として認可されている自由学校で、1992年に和歌山県橋本市彦谷に誕生した。「新しい学校をつくる会」が、イギリスのサマーヒルのような自由学校を日本にもつくろうという趣旨で、1984年秋に活動をはじめ1992年に開校した。最初は児童数90人の小さな小学校だったが、いまでは、きのくに子どもの村小学校、同中学校、きのくに国際高等専修学校のほか、福井県勝山市にかつやま子どもの村小学校、同中学校を擁するまでになっている。

きのくに子どもの村学園は、自己決定、個性、体験をキーワードにして、完全縦割り学級(無学年制)や、体験学習を中心としたプロジェクトと呼ばれるクラスを子どもが選び、その活動に取り組んでいる。中学校もプロジェクトが主体だが、国・社・数・理・英・体の教科の時間もある。

#### 東京シューレ

「東京シューレ」は、自分の子どもの登校拒否がきっかけで親の会を呼びかけ、その代表であり自らも公立校の教師をやっていた奥地圭子が、教師としても、もっと自由に子どもが主体となってやっていくような点数競争や校則のない教育の場を求めて活動を始め、1985年に新宿のビルの1室で始めた。1995年には東京都内に3箇所のシューレを開校するまでになり、さらに通学できない子どものためのホームシューレやインターネットを利用したサイバーシューレなど、次々と子供たちの生きる場を広げ、2000年にはNPO法人となって活発に活動している。

#### 5) ヘルバルト教育学から経験主義へ

ヘルバルト(1776~1841年)はペスタロッチと接しているが、彼は当時の自然科学が近代科学として発展していくのと同様に、教育学を近代科学として成立させることに強い関心を持った。

ヘルバルト教育学は教育の目的と方法を明確にした。彼によると教育の目的は実践哲学つまり道徳性の陶冶であり、その目的実現のために「教授」「訓練」「管理」の必要性を主張した。特に「教授」過程を(明瞭-連合-系統-方法)の四段階教授法として定式化し教師の行うべきこととした。ヘルバルトの定式化は弟子のラインによって五段階(予備-提示-比較-総括-応用)に改編され、世界各国の教育に大きな影響を与えた。日本の教育界においても「学習指導案」の原形となり、教授行動のモデルとして影響を持っている。

ヘルバルトの試みた教育を科学として捉えようとする動きは、その後デュルケムなどの社会学者によって教育社会学を生み、ディルタイは自然科学に対する精神科学としての精神科学的教育学を構想し、ドイツ教育界で発展する。

しかし、イギリスやアメリカでは、ヘルバルト主義に基づく「教授」は教師

中心的で画一的であることが批判され、新教育運動が広がってきた。その中でも「為すことによって学ぶ」という新しい教育観を説いたのがデューイの経験主義の教育学である。経験主義自体はイギリスのベーコンやロックに始まる近代科学の発生に起源があるが、教育論として確立させたのは、デューイやジェームズらのアメリカのプラグマティストたちであった。

デューイ（1859－1952年）はアメリカの哲学者であり教育学者。シカゴ大学における実験学校で自らの哲学思想(実用主義・プラグマティズム)に基づく経験主義的授業研究（実験主義）を行い、「社会」と人間の成長・学校との関係を説いた。著書『学校と社会』『民主主義と教育』等とその基礎理論「経験主義」「問題解決学習」「児童中心主義」等が20世紀新教育運動の中心的理論となった。

デューイは生活すること自体が教育であり成長そのものであると考え、生活の中での問題解決に取り組むこと、子供の自発性を重視することの重要性を説いた。そのためのカリキュラムとしてそれまでの伝統的なカリキュラムを批判し、成長と民主主義を教育的価値とする「経験カリキュラム」を提唱した。

デューイの教育論はアメリカの教育界はもとより、第二次大戦後にアメリカの指導を受けた日本の教育界にも大きな影響を与えた。児童中心の経験主義に基づく優れた実践も試みられたが、経済成長優先の価値観の中で「這い回る経験主義」などと揶揄されて、教師中心の系統主義と競争原理による教育状況に取って代わられてしまった。

デューイの経験主義の教育では、学習者の経験や身の回りの出来事から出発し、それを学習へと組織していくのが授業であり、学習者の相互関係やふりかえりも重視する。キルパトリックのプロジェクトメソッドもここから生まれている。戦後のアメリカではゲシュタルト心理学者のレビンが創始したグループダイナミックスやアクションリサーチと結びついてラボラトリー方式の体験学習が生まれ、その基礎理論となった。

1957年にソ連が世界初の人工衛星スプートニクの打ち上げに成功し、その2ヵ月後にアメリカが打ち上げに失敗したことは、アメリカ国民にショックを与えたと同時に、教育界では経験カリキュラムが批判され、科学の進歩に学校教育を対応させるために、各学問分野の基本構造に各教科の内容が対応するように構成し、基礎的なものから系統的に科学的探究を追体験できる「発見学習」を配列することで、どんな子どもでも科学者としての態度を身に付けることができるようになることを目指す新しいカリキュラム「学問中心のカリキュラム」が作られた。この検討を行なったウッズホール会議の議長を務めたのがブルーナーであり、その成果をまとめた『教育の過程』（1960）が教育の現代化に果たした役割は大きい。「構造化」「レディネス」「直感的思考と分析的思考」「動

機づけ」「スパイラルカリキュラム」などの用語は、今なお我が国の教育論文の多くに見られる。

しかし、このカリキュラムは、児童中心の体験主義から教師中心の教科主義へのやり戻しであった。それゆえにこのカリキュラムは実際にはうまく機能せず、学習上の脱落者が増加し、生徒の問題行動が深刻化した。ブルーナー自身も「危機状態に入った」と反省の弁をふるい、その原因は「子どものイニシアチブと有能感」「学習意欲」「相互扶助」など、学習の主体としての子供育成の観点の欠如であったと分析したのである。

ブルーナーはこの反省の上に立って1971年に『教育の適切性』を出版し、70年代の教育への提言として、①社会の期待に対応する、②問題探求的である、③目標選択への参加の保証、④教科カリキュラムと生活カリキュラムの両立、さらに対人的サービスの教育や芸術教育の必要性などをまとめ、人間的教育の観点を強く打ち出したのである。

またNEA（全米教育協会）も1971年にフォーシェイの『人間中心の教育課程』を出版し、「人間をもっと十分人間的にする、もっと十分自分自身になる」ためのカリキュラムの提案を行った。フォーシェイは学校のカリキュラムを三種類に分類している。

カリキュラムⅠは、正規の学問的教科、計画されている教科外活動であり、これまでに開発されてきたカリキュラムの大部分はこれに属している。この領域のカリキュラムはできるだけ面白く意味深く教える工夫が必要である。プロジェクトメソッド（1920年代から続いている）、進歩主義教育運動、学習者と教師の協力学習などがこのカリキュラムに属しているが、児童生徒の自己実現は教育の主要な目標としては取り上げられない。また、教材革命（1950年代の半ばから始まった）は、児童の発達と生活からの要請ではなく「学問からの要請」に基づく教材の開発であり、教科の基礎になっている学問の思考様式や方法を教えるものなので、知的な概念の獲得には役立つが、生徒の生活から離れたバラバラな知識の修得になる。カリキュラムⅠではクールで、離れた、客観的な理解は可能だが、ホットで、パーソナルで、自我関与するような知識を持たせることはできない。この点をカバーするためにカリキュラムⅡがある。

カリキュラムⅡは、集団参加と人間関係などの社会的発達にかかわるカリキュラムである。授業や生徒会での出来事を通して人間関係や社会というものに焦点を当てるときはカリキュラムⅡを扱っているのだが、実際には現在の学校教育での主要な関心の対象になっていないという意味で、潜在カリキュラムになっている。このカリキュラムを扱うには、人間の社会性を扱うカリキュラムが入念に計画・提供されなければならない。

カリキュラムⅢは、自己覚醒と自己発達のカリキュラムである。自分自身を

発見したり、自尊感情を学ぶ事に関しては、まだほとんど何もカリキュラム化されていない。現実はいくつかの問題が危機に見舞われたときに必要性が叫ばれるが、学校の中での対応は究めて貧弱である。カウンセラーを配置したり、全ての教師がこの問題に対応可能になること、自己に気づいたり自己表現のできる授業や教材を開発すること、などが必要である。

このようにフォーシェイはカリキュラムを、学問的カリキュラム、社会的カリキュラム、自己覚醒的カリキュラムに分類し、それぞれの充実とバランスを求めた。

アメリカでのカリキュラムⅡやⅢへの取り組みは、60年代の情動教育や心理学的教育に端を発し、人間性心理学からはマズロー、ロジャーズ、パールズなどの人間への接近法、各種の身体技法、芸術療法など人間性教育といわれるさまざまなアプローチが生まれ、トランスパーソナル心理学からはサイコシンセシスやイメージや先住民の知恵による自己超越的な体験や環境との融合など、ホリスティック教育と呼ばれる試みも盛んになり、オルタナティブ・スクールなどで活発に行われてきたが、80年代のアジア地域の経済成長を支えた競争と詰め込みを特徴とするアジア型教育に危機を感じ、再びカリキュラムⅠの強化が叫ばれている。この動きに対してロジャーズ（1983）も再度、学習者中心の教育の重要性を主張している。

日本では不登校や少年犯罪などの増加が顕著になり、詰め込みと競争による教育からの脱皮が求められ、生活科や総合的な学習の時間が設けられてカリキュラムⅠに多様化が生まれてきている。またカリキュラムⅡに関しても、単にクラスや学校行事に頼るだけでなく、構成的エンカウンターグループと呼ばれる自己理解や人間関係改善のための実習が広がっており、積極的にカリキュラムⅡやⅢに取り組む教師も現れてきているが、まだ一部の実験的な取り組みに過ぎない。

また、シュタイナー教育のように、それ自体が完結した独自の世界観と教育システムを持ち、フォーシェイの3種類のカリキュラムを統合的に実現している優れた実例もあるが、その詳細は他書に譲ることにする。

以上見てきたように、現在の教育的課題はフォーシェイの指摘した人間中心のカリキュラムの実現に取り組むことであると見ることができる。体験学習および人間関係トレーニングについては次章で簡単に述べることにする。

（山口真人）

## 2. ラボラトリー方式による人間関係トレーニング

クルト・レビンに始まるグループダイナミクスは、人間の行動は、その個人の特性によって現れるのではなく、社会からの影響を通して現れるという

ことを明らかにした。そして、関係の中に生きる我々が自分自身を研究する(学ぶ)場として、「ラボラトリー方式による人間関係の体験学習」や「人間関係トレーニング(Tグループ)」を生み出した。

この方式はベッセル方式とも感受性訓練とも呼ばれることがあるが、レビンの死後米国マサチューセッツ州ベセルに設立されたNTL(National Training Laboratory)で開発され、世界中に広まっている。グループの中で起こっていること(グループプロセス)を学んだり、グループに効果的に働きかけることのできるリーダーシップを学んだり、対人関係の中での自分の感受性を養ったりするためのトレーニング法を指している。

グループ内の相互関係から生まれた主観的・間主観的なデータを、グループメンバーが自分たちの手で分析し、理解を深め、解決への道を試みることを通して学ぶという意味で、デューイの「経験主義」や「問題解決学習」と共通の学習理論(体験→指摘→分析→仮説化→体験…という循環過程)を基礎に持っている。これは経験科学の方法論そのものであるので、主体の経験科学と言い換えることができる。ラボラトリーというのは実験室という意味だが、他人を実験材料にする実験室ではなく、自分や自分たちの体験を研究の素材にする実験室という意味で使われている。

ここで体験と呼んでいるものは“いまここ(here and now)”で人と人との間に起こっていることでありプロセスとも言われる。体験の場としては、いわゆる“Tグループ”や“エンカウンターグループ”などと呼ばれる「集中的グループ体験」、「実習」や“構成的グループエンカウンター”などと呼ばれる「構造化された体験学習」、ボランティア活動や行事や日常生活などが含まれる「フィールドワーク」などがある。

体験学習ではもちろん「体験」も重要ではあるが、体験の後に続く(指摘→分析→仮説化)のステップである「ふりかえり」の質が重要になる。つまり体験学習は体験するだけでは十分でなく、「ふりかえり」をすることによってはじめて学習となるということを理解している必要がある。

そのことは、体験学習のプログラムや実習などの道具を書籍やインターネットから手に入れても、適切なふりかえりが行えなければ、それらの道具は単なるゲームとして消費されてしまうだけである。体験を学習の素材として用いる技能(ファシリテーターとしての力量)が必要とされるのである。

体験学習による人間関係トレーニングは人間関係の様々な領域、例えばコミュニケーション、グループワーク、リーダーシップ、集団意思決定、情報処理、非言語コミュニケーション、自己概念、自己成長、価値の明確化、などをカバーしており、これらのトピックスは現在の学校教育のカリキュラムの中では十分取り扱われてはおらず、今後の効果的な利用が期待される。人間関係トレーニングで使用されるさまざまな技法は、第1章で述べたフォーシェイの言うカリキュラムⅡ(社会性)およびⅢ(自己覚醒)として活用できるものである。

たとえば、中学校で生徒集会や学級活動の中に人間関係作りトレーニングを導入している先生の実践例、構成的グループエンカウンターネットワークの会員の活動、グループワークトレーニングの実践例など、学校教育の中での様々な試みがすでに始まっており、インターネット上でもその試みを参照することができる。<sup>\*1</sup>

人間関係トレーニングのトレーニングスタッフはトレーナーまたはファシリテーターと呼ばれる。トレーナーは通常の教師でも率先垂範のリーダーでもない。ファシリテーターとも呼ばれるように、その働きは学習者と共にありながら学習者の変化成長を促進する働きを持っている。柳原（1976）は人間関係トレーニングのファシリテーターに求められる姿勢態度として5項目を挙げ、次のように述べている。

①「共にある」ということ

参加者を指導するのではなく、参加者とともにいる必要がある。状況に即した本当のリーダーシップを自らがとり得ないで、リーダーシップについて「教える」のは空虚である。「共にある」とは「対話的人間」であるということである。

②援助的であること

参加者の感情、行動などに深い関心と共感的理解を持ちつつ、あらゆる場面で本当の意味の援助が与えられるようであればならない。自分への依存を起こさせないで、相手の助けとなるには、必要なときに対決をすることでもある。対決の冒険を冒すのは、参加者に一つのモデルを与えることにもなる。

③状況への感受性が豊かであること

その場に起こっている事柄に敏感であること。すなわち、全体のプロセスと「共にある」ことによって、参加者たちの、または状況に存在する必要性にいつも柔軟に対応していくこと。

④先走らないこと

教えたい、自分には見えているが、参加者はまだ気づいていない事柄を教えたいという衝動に負けないことが大切である。折角、潜在的には学習の可能性のある事柄を、彼らが自力で解決する前に介入してしまうことは慎まなければならない。

⑤失敗を恐れないこと

共に学ぶという姿勢を持つことができれば、失敗による権威失墜ということもなかりう。むしろ、正直に参加者と共に失敗を認め、そのプロセス

---

\*1 「学校を変えたいあなたへ」(<http://shinjo.dewa.or.jp/shinyatk/>)  
「構成的グループエンカウンターネットワーク」(<http://www.toshobunka.co.jp/sge/e-net/index.htm>)  
「グループワークトレーニング」(<http://www.eva.hi-ho.ne.jp/kumasan/kumasan.htm>)



を理解しようとしていく中で信頼関係も強化されよう。

また、エンカウンターグループの創始者であり、来談者中心療法（Person Centered therapy）で著名なロジャーズ（1970）は、自身がファシリテーターとして心がけていることを語っており、それらを簡潔な表現にして以下に挙げた。

- ①グループは自らの潜在力を発展させる力を持っている（グループプロセスを信頼する）
- ②グループを特定の目標に向けない
- ③促進者でありながら参加者になることを希望している
- ④できる限り注意深く傾聴する
- ⑤心理的に安全な風土を作る
- ⑥グループのありのままを受容し、深めようと無理をしない
- ⑦メンバーのありのままを受容し、強制しない。
- ⑧過去経験よりも現在の感情によりよく反応する
- ⑨メンバーの一人一人に対しても、グループ全体に対しても関心を持つ
- ⑩傷ついた人には共感的理解をもって接する
- ⑪個人やグループに対する持続的な感情は表明するように努める
- ⑫個人の自己防衛は攻撃しない
- ⑬対決するときは自分の中に生じた気持ちをさらけ出すようにする
- ⑭自分の個人的な問題があるとき、それを表明することを避けない
- ⑮技法の使用は計画的であるより自発的であることを重視する
- ⑯プロセスの注釈や個人の行動の解釈はしない
- ⑰グループ内に非常に重大な問題が生じたときにはメンバーを信頼する

以上見てきたようなファシリテーターの行動特性は「教えない教師」の姿を描き出しており、従来の教師の行動特性とはかなり異なるものである。

しかし佐藤（1998）は90年代の日本の教育状況を、教師のあり方、教師の資質と見識、教師の役割と責任が問われ、教師として生きることが困難な時代であると指摘し、機能麻痺を起こした近代学校教育のあり方の改革に向けて、教師像そのものが大きく変わらなければいけないことを指摘している。

彼は、近代の教師は「技術的熟達者（technical expert）」としてのあり方を目指してきたが、現代の教師が直面している諸問題は、教師に「反省的実践家（reflective practitioner）」としての生き方への転換を求めている、と述べている。

この「反省的実践家」としての教師は、教室の出来事を省察し、意味と関わりを構成しながら、子どもの学びを触発し促進する者と定義されており、これはまさに本章で検討した学習者と共に学ぶファシリテーターの姿であるといえ

る。「開かれた学校・開かれた教室」が求められている今日の教育状況は、「学びの共同体」を学校の中に作り出すことのできる、ファシリテーター型の教師を求めているのである。

ところが、現在の日本の教員養成のカリキュラムの中では、人間関係トレーニングや体験学習についても、ファシリテーターとしての態度と技能についてもほとんど取り扱われていないのが現状である。教師教育の変革も緊急の課題である。

以下の章において、学校教育のさまざまな場面で、人間関係トレーニング・体験学習がどのように応用できる可能性があるかを見ていきたいと思う。

(山口真人)

### 3. 教科教育における教育の人間化

教科教育にとって「一斉授業」という方法はまことに便利である。ひとりの教師でたくさんの子どもに教えることができるので経済的であるし、教師の立てた筋道に沿って子どもたちの思考をコントロールしていくので効率的でもある。なによりも教師にとってはあらかじめ筋道を立てておけば、淀みなく、脱線さえも計画的に挿入して、安心して満足のいく授業が展開できる。

ベテランの教師にとっては子どもの自由な反応も一斉授業を進めるための「手段」となり、教師の計画からはみ出さない限りにおいて期待され、活かされる。目の前にいる生きた生徒の要求に応えることが目標ではなくて、あらかじめ設定した「指導要領」に示された内容を、想定された標準的な生徒に対して教授することが目標なのである。

ここではあえて極端に否定的な表現を試みたが、牛山(1998)は、子どもの反応が教師の期待から「ずれ」たとき、教師はこの「ずれ」に応答しようと努力するはずだが、教師の都合が優先されると、教師の期待に適應できない子どもは居ながらにして「よそ者」にされていく。一斉画一の授業が日常的になると、教師の中から子どもの内を察する必要感や子どもを思いやる心持が日増しに薄れていくと述べている。

フォーシェイの提案した人間中心のカリキュラムに従うと、3種のカリキュラムは明確に構成されて実施されることが大切であるが、カリキュラムⅠとして実施される教科学習の中でも、実際の優れた授業実践の中には、カリキュラムⅡの社会性やカリキュラムⅢの自己成長を取り扱う部分が含まれていることが多い。つまり3つのカリキュラムが同時に進行しているわけで、授業を実施している教師が、いま授業で何が表面に現れていて、何を取り扱う可能性があるかについて明確に意識していることが、実際の授業を生き生きしたものになっているのである。

例えばある教科をグループプロジェクトとして行くと、話し合いの体験はグ

ループワークと同様に話し合いのスキルトレーニングの場となったり、話し合いを通して自分の行動の仕方や価値観に気づいたりすることが起こる。しかし、教師が教科への関心しか持っていないと、話し合いの結果（コンテンツ）だけにしか目がいかず、そこに起こったリーダーシップやコミュニケーションなどは「プロセスのふりかえり」を行わないと、子どもたちの学びとしては十分には生きてこない。同様に、一人ひとりの生徒の行動の仕方や価値観などについて気づいたことを子どもたち同士がお互いに「フィードバックする」の機会を作らないと、これも明確には意識されることなく終わってしまう。カリキュラムⅡやⅢを取り扱うためには、つまりプロセスから学ぶためには、明確な学習過程を構成することが必要となる。

牛山（1998）の実践を見てみよう。

『六年生の理科学習「水溶液の性質」において、塩酸とアルミニウムの反応を扱う。

試験管の中で塩酸とアルミニウムが激しく反応し、やがて静かに終息していく様を目のあたりにした子どもたちは、次々に多様な「問い」を発し、さかんに思いをめぐらした。それは、教師である私の学習意図をはるかに超えるものだった。

私は、意を決して、この学習をオープンエンドの「ひとり学び」にきりかえた。この時点から、私の役目は、「教授」ではなく「援助」となった。子どもたちは、塩酸やアルミニウムの性質の変化をさまざまな方法で追いかけてたり、激しい発熱にひかれた子は、これを冷やしたり、加熱したりすることで、反応が制御されることを見出したりした。

このことから、子どもたちは、冷蔵庫での食品の貯蔵や、水が沸騰したり、物が煮えたりすること、四季による生き物の活動の変化など、あたりまえに見ていた身の回りのできごとを、「反応」という目で思いめぐらすことが楽しくなってきたのだった。

しかし、こうした子どもたちの視野のひらけもさることながら、私を驚かせたのは、こうした学習体験に対する子どもたちの評価だった。

- ・先生に言われてやる勉強（教師が問題を出し、子どもが応えるパターンの学習）は、先生には悪いけど、何かやっているとき、考えが広く持てないし、何だか小さな箱の中に閉じ込められていくようなそんな感じがする。でも、ひとりでやっていくときには、いろいろなところへ進んでいかれるというか、そんなうれしさがある。（T子）

- ・ひとりで考えて進めていく方が、自分に残っていく感じがする。いつも人とくっついていて私だけ、このひとり勉強をやって、人を気にするより、自分を見ていく感じになってきた。(S子)
- ・自分でやると、何だか自慢したくなるほどうれしい。(K男)
- ・私が考えてやったことが、予想と違っていても、そこからまた、問題や新しい考えがわき出てくる。だから、べつにちがっていたっていいと思う。ひとり勉強は、私を強くしてくれる味方だと思う。(M子)
- ・だれもやらないことができるからおもしろい。人間は、ひとりひとり考えがちがってくる。だからおもしろいんだ。(K子)』

これらの感想は、この授業が子どもたちの自己理解や自尊感情や人間理解へと明確につながっているということを示している。

一斉画一の授業を、ひとりひとりの子どもが自分の興味や関心に従って学ぶ「ひとり学び」に切り変えただけで（これこそ大変な変革であるのだが）、子どもたちは人間として生き生きとした感覚と自覚を持って学習に取り組むことができたのである。

もう一つの実践を見てみよう。これはブラウン（1980）の『よみがえった授業－知識と感情を統合する合流教育』の中のアニタ・カサリノの授業である。

『私たちは種子の勉強をしていたので、私は、敷布を使って植物の成長を演出する同僚のグロリア・カステロの着想を利用したいと思った。子どもたちに演技の基本を教えるために、私はあらかじめ水に漬けたリマ豆の種子をみんなに与えた。そして、子どもたちにそれからどんなことが分かるか調べるように言った。私は、その種子の中にはみんながびっくりさせられる物があることをほのめかしておいた。

話し合いや興奮の中で、彼らは種皮や胚や植物の栄養を発見した。私は彼らが見つけた種子の各部の名称を教えた。みんなで胚が成長するためには何が必要なのか、またそれが種子と分かれる時、どう変化するのかについて話し合った。

それからみんなで、いろいろなことに使えるようにつくられている教室に行って、それぞれ敷布を取った。これまで敷布を使ったことがなかったので、私は少し自由な時間を与えて経験させてみた。つづいてみんなで始めた。私は、子どもたちが種子の中の胚になりきるためには敷布をどう使えばよいか工夫すること、そしてその敷布は種皮の役をすることを指示した。しばらく彼らを種子の中にいるままにしておいた後で、種子の成長を開始する合図としてひとりひとり軽く叩いて歩いた。

私たちの畑が完成した時、私は、子どもたちをみんな呼んで経験したことを話し合った。私の質問は、「種皮の下にいるとどんなことを感じたか」「胚

から大きい植物に成長する時どんなことを感じたか」である。

その応答のいくつかをあげる。

アリス「私は種子の中の食物が好きだった。あまり多く食べ過ぎて豚のような気持ちだった」

ハリ「私は成長することが好きだから植物の王様になれるだろう」

ビル「私は大きい植物になりたいと思った。もしそうなれば他の植物は私に注目するだろう」

敷布の下は暖かだったので冷たい空気は気持ちがよかった、という意見の者が多かった。

子どもたちが楽しんでこの活動を行ったのは明らかであった。子どもたちがゆっくりととやかに動作しながら、熱心にそして適切に自分たちの役割を引き受けていた様子を見て、私は非常に楽しかった。』

この授業の中で子どもたちは、種子の部分の名称やそれらの働きに対する概念的理解を得ると同時に、自分の手にした種子（豆）になってムーブメント（身体表現）をすることで、「成長する自分自身」を体験している。活動のあと教師は「どんな感じだったのか」を訊ねている。普通の教師ならば「何の植物になったのか」とか「植物になって何をしたか」を訊ねるだろう。前の質問はHowで始まる質問であり感情（プロセス）に焦点を合わせている。後の質問はWhatで始まる質問であり内容（コンテンツ）を問うている。この違いは生徒が自分自身の内面に触れることができるかどうかの重要な違いを生み出すのである。

この授業の場合、種子に関する知識の教育と、子どもたちの成長体験を合流させることを試みているといえる。また、理科の授業と表現の授業の合流と解することもできる。ここで使われた技法は合流教育の基礎になっているゲシュタルト技法の一つである。

1960年代に入って、伝統的な文化に縛られた人間性の解放を求める人間の潜在可能性開発運動（ヒューマンポテンシャル・ムーブメント）がカリフォルニアを中心にして活発化した。マズローの心理学、ロジャーズのサイコセラピーやエンカウンターグループ、センサリーアウェアネスやボディワーク、ゲシュタルトセラピー、などは人間性心理学の中核をなす成果であるが、その動きに呼応して、情動教育（Affective Education）や心理学的教育（Psychological Education）といった人間性教育が生まれてきた。それらは知識教育に対する対抗文化的な傾向を示したため、社会的には十分な広がりを得られなかった。

合流教育（Confluent Education）\*1は、知識教育と情動教育の統合（合流）を実現するために、ゲシュタルトセラピーの諸技法を使って教科学習を人間化

---

\*1 ブラウン著『よみがえった授業－知識と感情を統合する合流教育』、学事出版、1980  
河津雄介著『合流教育の考え方とその実践』、学事出版、1982

していく教育実践に取り組んだ。その後、ゲシュタルトセラピーの技法だけに拘らず、異なる要素、例えば右脳と左脳、英語と芝居、数学と美術など、従来それぞれ個別に取り扱われてきた諸要素を合流させることを目指した教育的試みの総称として使われている。

合流教育と敢えて言わなくても、優れた教育実践は多かれ少なかれ、異なる要素を合流させることによって子どもたちの興味を惹き、創造的な授業を作り出しているものと思われる。

留意したい点は、子どもたちの教科への動機付けを高めるために教育技術として実習を使用する場合はカリキュラムⅠに留まっているということである。カリキュラムⅡあるいはⅢとして体験的な実習を行う場合には、ねらいを明確に人間関係や自己成長に設定して、その点からふりかえりをしなければならない。このことは十分理解する必要がある。さもないとカリキュラムⅡあるいはⅢのための実習が、単なる動機付けのための前座として、また、知識注入的な授業の補助手段として、あるいは、あらかじめわかっていることの再体験としての意味しかもたなくなるからである。

(山口真人)

#### 4. 学校教育におけるグループ・アプローチの実際

－学級活動、学校行事、道徳での取り組みを中心に－

本章ではグループ・アプローチの学校現場での取り組みの実際について記す。そのような取り組みは現在、全国で行われているが、現在の筆者（楠本）にとって関わりの深い愛知県での、近年の取り組みを中心に記す。学級活動、道徳、部活、教科における実践例を紹介するとともに、学校教育におけるグループ・アプローチの現状に関して検討、考察することを、本章の目的とする。

愛知県総合教育センター相談部教育研究室平成13年度教育研究調査事業の報告書『予防・開発的教育相談の在り方に関する研究－構成的グループエンカウンターを中心に－』には、学級活動、道徳、部活、教科での、実践例が示されている。小学校4年生の学級の常時活動として、朝の会、帰りの会、給食の時間において、「ぼかぼかの木」、「私はあなたのベストフレンド」、「今日はぼくの日私の日」を実践した例、小学校5年生の4月当初の学級開き、7月の一学期のふりかえり場面で、友達の「いいところさがし」を実践した例、中学生に対して、部活動の新チーム結成時からチームワークを高めることを目的に、「未来予想図」、「ワンフォーオール・オールフォーワン」を実施した例、中学2年生に対して、1年間毎月、グループ・アプローチを実践した例、中学1年生に対して、6月、9月、10月にグループ・アプローチを実践した例、中学3年生の2学期に実施した例、高校の校内研修で教職員に対して、「バース

ディライン」、「おもしろ村」を実施した例、高校2年生の短歌の授業に、グループ・アプローチを導入した例が挙げられている。そして、それぞれに効果と問題点が指摘されているので、参照いただきたい。

愛知県常滑市の生徒指導部小学校部会の平成14年度知多地方教育研究会生徒指導部会研究発表会における報告「たくましく豊かな心をもった児童を育てるための生徒指導のあり方 ―好ましい人間関係を育むために―」を取り上げる。常滑市生徒指導部では、この発表までの数年にわたり研修を行い、実践を積み重ねてきた。その一端がこの会にて報告された。詳細は同報告書を参照していただきたい。

常滑市生徒指導部小学校部会では、研究のねらいとして、「集団の中で、児童一人一人がお互いの存在を認め合うために、エンカウンターの手法を用いた実践を通して、現代の社会的問題となっているいじめや不登校問題の解決や学級崩壊の防止の一助とする」を挙げている。そして、研究の実際として、小学校4年生を対象とした1年間の実践と、5年生を対象にした宿泊を伴う行事での実践と、国際理解教育の場でのエンカウンターを活用とした授業実践を主に報告している。

小学校4年生を対象とした1年間の実践では、1学期から3学期にわたり、以下のエクササイズを実施した。「挨拶ゲーム」、「聖徳太子ゲーム」、「目隠しジョギング」、「カムオン」、「鷹の獲物取り」、「魔法のいす」、「なぞの宝島」、「私はわたしよ」、「Xさんからの手紙」、「がんばり賞あげよっと」である。そして、「集団の中での自己主張の仕方」、「友達を知ること、信頼すること」、「友達と協力すること」など多くの人間関係を構築する実践ができたこと、全体的な評価を報告している。また、4月当初はまったく人との関わりがもてず、エクササイズにも参加できなかった男子児童が、徐々にエクササイズに参加できるようになり、他者に関わり、仲間に入ろうとするようになったこと、変化も報告している。

研究実践全体の成果として、「多くの児童と交流する機会が増え、児童相互の親近感が高まった。自分の気持ちを伝えたり、友達の意見をよく聞いたりして、相手を理解しようと努力するようになった。児童に振り返りをさせると、友達の意外な面を発見し見方が変わってきた。自己理解をさせていくことにより、自分に自信をもたせることができた。他人との関わりが苦手な児童も、仲間意識が高まり自分から進んで仲間に入ろうと努力するようになった。エンカウターの授業を積み重ねるにしたがって、学級内の雰囲気、明るく思いやりのある学級へとかわっていった」などを挙げている。また、今後の課題を「エンカウンターを行なうとき、ただ単に楽しいゲームだけで終わらずに、いかに人間関係を深める活動にすることができるか。保護者にも人間関係の大切さを理解してもらうために、家庭に伝える方法をいろいろな場で考えていく」としている。

この他にも、愛知県内では小牧市、豊川市、名古屋市など様々な地域の学校現場において、グループ・アプローチの実践や研修が行なわれている。

上記の報告にもあるように、グループ・アプローチの実践が学級経営、児童生徒間、児童生徒－教師関係、教師間のグループの成長、人間関係やコミュニケーションの改善や成長、個人の心理的成長に少なからぬ効果をもっていることがわかる。このような実践に敬意を表するとともに、さらにその実践が広まり、深まることを願いたい。ここでは、学校教育現場のグループ・アプローチ実践に、筆者が関与している体験からその課題、今後の展開について記したい。

### 1) 多くの教師がグループ・アプローチをごく自然に実践できること

愛知県でも、構成的グループエンカウンターという言葉を中心に、自らグループ・アプローチを体験し、実施している教師が急増している。そのこと自体は、グループ・アプローチに関係している筆者としては、とてもうれしく思っている。ただ、まだ現状は一部の教師が精力的に実施し、その研究・実践の成果と課題を、より多くの教師に対してシェアしている段階と言えよう。まだ、多くの教師にとっては、グループ・アプローチは教育としてなじみ、経験の深いものとは言えず、特別な活動である。教科教育や学級活動など他の教育活動が教師にとって、身につく、自然体で行われるものが多いのに対して、グループ・アプローチはかなり意識的な集中を必要とするものであろう。その活動が自然な感覚で行われるようになるためには、実践経験を積み重ねることが必須である。その時、初めてグループ・アプローチは教育実践として、学校教育現場に根付いたと言えるのではないだろうか。

### 2) 学校教育現場により適したグループ・アプローチの立案、実施

構成的グループエンカウンターをはじめとして、グループ・アプローチの実践が積み重ねられている。そのような成果がシェアされ、実践の中で学校現場により適したプログラムとして磨かれていくことが必要であろう。確かに、マニュアル本に示されたプログラムは、実践を経て、その有効性が高いものが多いが、本来グループ・アプローチのプログラムはそのねらい、対象に合わせ、柔軟に修正されるべきものである。筆者は教員の研修の体験から、マニュアルに忠実に実施する教師が多く、本来もっている教師、子どもたちの力を十分に引き出せていない例が散見できるのを残念に思う。マニュアルから解放され、自由に、教師自らの発想、児童・生徒の潜在力を活かした実践が増え、そのデータを基に、それぞれの学校現場に則したプログラムの立案、実施が望まれる。

### 3) コンテンツとプロセスの統合

人間関係、心理的側面をメインに取り上げたグループ・アプローチのエクサ



サイズは有効である。学校教育は、人間関係、心を育てる材料、場の宝庫であり、様々なアプローチ、視点によりその宝を十分に活かしていくことができる。班学習、クラブ活動、体育祭、文化祭の練習、総合的学習の時間などグループで活動することが教育の中では非常に多い。教師がコンテンツとプロセスという視点をもつだけでも、その活動の見え方、関わり方は大きく変わってくる。コンテンツとは二者間やグループの話題、課題、仕事などの内容的な側面であり、プロセスとは個人内、関係、グループの中で起こっている人間関係上の過程である。<sup>\*1</sup>

学校教育の場合、コンテンツとは教科内容、学級活動内容などの学習内容であり、プロセスとは、その場での人間関係、心の動きである。コンテンツとプロセスとの統合ができれば、教育はより豊かで、意味深いものとなっていくと考えられる。この点に関しては、1章～3章に詳しく述べられている通りである。

ここで敢えて重ねて記すのは、グループ・アプローチのエクササイズの実施を越え、グループ・アプローチのエッセンスが、学校教育の広い領域において実施、実現されることを期待したいためである。総合学習はまさに、コンテンツとプロセスの統合的な学習の場をして有効である。教科教育においても、合流教育のように、その両者を統合的に学ぶ実践がすでにあり、その考えや実践がより広く知られ、日々の実践に活かされていくことを願う。

#### 4) 新しい教育観の構築に向けて

先日、NHKスペシャル『変革の世紀』において、組織の変革に関する例を知った。その番組でいくつかの組織変革（軍隊、企業、オーケストラなど）の実例や模索が紹介されていた。その変革がはたしてこれから根付いていくのか、それとも一つの試行錯誤で終わるのかは、時が検証してくれるだろう。筆者がその番組を見て感じたのは、(1)中央集権的、トップダウン的組織から、各個人が多様なネットワークを形成する組織への変更、(2)そのような変更に伴う個人に必要とされる能力の変化、であった。そのような変化が組織、個人に要求される時代が来るならば、当然ながら学校教育の目標も影響、変更をよぎなくされる。個人に権限がより与えられ、独自の判断が認められるということは、それに見合った能力、責任、倫理が付随するということである。そして、単に個人が単独で活動し、成果を出すということではなく、ネットワーキングにより、より豊富で、多様な成果が求められるならば、ネットワークを築き、その中で十分に機能する能力、スキルが求められることになる。このような能力、倫理、スキルの向上、開発は50年前から、ラボラトリーメソッドによる体験学習などのグループ・アプローチが提唱し、実践してきたことと重なる。また近年学校

---

\*1 詳しくは津村俊充・山口真人編『人間関係トレーニング―私を育てる教育への人間的アプローチ―』ナカニシヤ出版、1992、11、12、20章を参照

に導入されはじめている総合学習もこれらの能力の向上、学習に貢献する可能性はあるだろう。もちろん、グループ・アプローチのみによって、それらが実現するわけではない。しかし、これらの課題にグループ・アプローチが貢献できる可能性は充分にあると、筆者は考える。学校教育における教育観、教育実践において、グループ・アプローチがどのような寄与ができ、どのような問題点、課題があるのか、実践を通して研究、検証していく必要があるだろう。

(楠本和彦)

## 5. 教師の体験学習に関する研修

筆者（楠本）は小学校～高校の教師の研修に関わることが多い。和歌山県の教育委員会において、委嘱相談員として、教育相談関係の研修に関わって以来、現在も愛知県を中心に教師の研修を担当している。筆者はカウンセラー、グループ・アプローチのファシリテーターとして、教育領域を中心に、その活動を行ってきた。個人的な思いとしても、この領域において先生方とともに、よりよい教育活動、教育相談活動を模索していければ、と思っている。

体験学習の研修も、教育相談（学校カウンセリング）の研修も理論に関する知的な学習とともに、体験的な学習は欠かせない。どちらも児童・生徒の心や人間関係と密接に関連した実践的な活動であり、その習得には体験から学ぶという側面なしには実践力をつけることができないためである。知的・理論的な学習は、講演会という形でそれ単独で行なわれる場合もあるが、筆者として時間が許し、研修の主催者の賛同が得られれば、理論と体験の両方を研修の中に組み込むようにしている。後者の形の研修はその時間、期間が1時間30分～数日までの多岐にわたる。当然、その時間内でできること、ねらいは異なる。その研修のねらいや参加者のニーズや形態にあわせ、その範囲内で最大限のことができれば、と思い実施するよう心がけている。その中で、知的・理論的学習と体験的学習とが、できる限りにおいて統合的に理解されることが重要である。筆者が担当している研修は大きく分けて、1)教師を対象とした校内研修、2)教育委員会などが主催する教師対象の研修、3)自主的な研究会、がある。その中でも、本章では体験学習、グループ・アプローチの研修について記す。

1)の教師を対象にした校内研修に関して記す。その中でもまずは、研修のねらいがグループ・アプローチ（ラボラトリーメソッドによる体験学習や構成的グループエンカウンター）を学ぶという場合に関して記す。そのような場合には以下のようなプログラムを実施することが多い。

例えば、1時間30分くらいの教師が対象の校内研修の一例を挙げる。研修の導入部分では、体験学習に関心をもってもらい、学んでみようとするモチベーションをもってもらうために、体験学習やグループ・アプローチの大まかな説

明やねらいについて最小限の説明をする。これはグループ・アプローチの構造や目的（構成的あるいは非構成的、予防的・開発的あるいは治療的、など）と、構成的で、予防的・開発的なグループとしてのラボラトリーメソッドによる体験学習や構成的グループエンカウンターの主なねらいを説明することが含まれる。

そして、実習の導入からふりかえり、わかちあいまでを体験してもらう。その後その実習に関連する質疑応答と学校で体験学習を実施する際の留意点に関する小講義を行なう。この場合、実習部分が50分以内に納まる実習を実施することが、研修の時間配分としても、授業で教師がファシリテーターとなって実施することを考えても、適当である。

体験学習にふれることが初めての教師に対する研修の場合、筆者は情報カードを用いた問題解決実習を行なうことが多い。それは、ラボラトリーメソッドによる体験学習の基本的、代表的実習であるとともに、学校でラボラトリーメソッドによる体験学習を初めて導入する際に、比較的实施しやすいタイプの実習であると考えためである。情報カードを用いた問題解決実習は、ラボラトリーメソッドによる体験学習を導入する際に、以下のような利点があると考えられる。(1) 参加者が楽しく実習に取り組める。(2) グループ、コミュニケーション、個人内の様々なプロセスを体験的に学ぶことができる。(3) ねらいとふりかえりを工夫すれば、様々な時期、グループの発達段階でも実施できる。(4) グループによる情報処理という側面が強く、比較的知的な側面が強い実習であるため、心理的な侵襲度が低い。(5) 体験学習の循環過程、コンテンツとプロセスといったラボラトリーメソッドによる体験学習の基本的かつ重要な理論と自己の体験を結びつけやすい。(6) 構成的グループエンカウンターではあまり実施されず、ラボラトリーメソッドによる体験学習ではよく実施されるという点で、その両者の異同を比較しやすい、などの点である。

このようなねらい、実習内容を行った場合、ラボラトリーメソッドによる体験学習の理論に関する小講義では、体験学習の循環過程、コンテンツとプロセス、グループやコミュニケーションのプロセス、リーダーシップに関する内容にふれることになる。それは単に、実習に上記のものを使うからという理由だけでなく、体験学習の理論の中で、基本的かつ重要な部分であると考えためである。

このような形態での一度限りの研修では、その理論と実際を深く理解してもらうのは不可能である。グループ・アプローチの概要を、体験的、知的に理解し、その敷居が低くなり、もっと学んでみようか、児童・生徒に対して実施してみようか、というモチベーションに繋がってもらえとうれしいと思い、実施している。

体験によって学ぶ要素が含まれるすべての学習や技は、自らがその体験を繰

り返し行い、それを磨くことで習得されるという側面をもつ。教育も、匠の技もそうである。体験学習を教師が学ぶ場合でも、本来ならば、そのような学習が必要となる。本センターの講座「アドバンス体験学習」や南山大学人文学部心理人間学科の専門科目「人間性教育論」では、学習者、参加者が、自ら体験学習のプログラムを企画・立案、実施し、それをふりかえることで、実施者としての態度、スキルを学んでいく。教師の研修においてもそのような体験を持つことが望ましいと筆者は考える。

時には、ある期間内に、同じ学校の校内研修を数度続けて担当することがある。そのような場合には、上記のような意図により、次のような提案をし、研修を実施することがある。①校内研修を、模擬授業の場として、ある先生が教師役に、他の先生方が児童・生徒役になり、グループ・アプローチの授業を実施してみる。そしてその後、その授業に対するふりかえりを行う。②教師が実施した実践報告をしてもらい、それを検討することを通して、実践での留意点、配慮、工夫などを考える。③研究授業を実際の児童・生徒を対象に実施し、それを他の先生方や筆者が見せていただき、後にその研究・協議を行う。上記のような研修を実施することにより、教師がグループ・アプローチの実施者としての体験から、それぞれの現場におけるノウハウや、体験学習のエッセンスの獲得を促進できると考える。それぞれの現場には、そこに適したノウハウ、工夫、配慮が必要とされる。それらを見つけ、学ぶには、現場で実施し、それをふりかえり、そこから学ぶことが重要である。

2) 教育委員会などが主催する教師対象の研修は一日～数日にかけて行われることが多い。これだけの時間があれば、より多くの事柄に関して知的に、体験的に学んでもらうことが可能になる。

一日の研修を例に挙げ、その実際を説明していく。一日の研修の場合も、それがグループ・アプローチ、体験学習の入門的な研修の場合、上記の校内研修の手順とよく似た形で始める。体験学習やグループ・アプローチの大まかな説明やねらいについて最小限の説明、実習の導入からふりかえり、わかちあいまでの体験、実習に関連する質疑応答をまず実施する。この場合の実習もまた、情報カードを用いた問題解決実習を行なうことが多い。その後、違ったねらい、タイプの実習として、コミュニケーションの実習を行い、コミュニケーションに関する小講義を行う。コミュニケーションはグループ・アプローチ、体験学習の学習の重要な部分であるためである。あるいはコンセンサス実習やブロックモデルなど他のタイプの代表的な実習を行なうこともできる。最後に全体を通しての質疑応答やまとめの小講義を行なう。

時間的な要素だけでなく、他の校種や同じ校種でも他の地域の教師と体験学習を体験しながら、交流し、意見交換できることも、この種の研修の意義の一つである。

3) の自主的な研究会として、津村と筆者(楠本)は「体験学習実践研究会」を2002年度から実施している。その目的や基本的な考えに関して、津村(2002)は「『体験学習』という学び方は、学習者の一人ひとりの生きる力を育てるために米国で生まれたものです。『体験学習』とは、学習者自身の体験をもとに自らが気づき、考える力を養うことを大切にする総合的な学習方法です。個人やお互いの関係を尊重する民主的な風土づくりや人間尊重の教育を目指しています。こうした教育実践者を“ファシリテーター”とよび、本研究会は、教育実践家としての“ファシリテーション能力”の向上を目的としています。教育者は、教科教育のありようを考えると共に、学習者-教育者関係、学習者関係、チーム活動におけるグループダイナミクスなどの“関係そのもの”をいかに扱うことができるかが大きな課題です。今日、生徒同士の関係や自己理解のための授業展開も教師に求められています。この研究会では、現場の先生の『体験学習』の授業実践例の発表をもとにプログラム作りなどに関して討論をしたり、『体験学習』のための実習教材の開発をしたり、時には講演と質疑応答などを行いたいと考えています」\*1と述べている。本年度は、第1回研究会2002年5月18日、第2回研究会2002年6月22日、第3回研究会2002年7月13日、第4回2002年10月19日、第5回2002年12月14日に、いずれも13時～16時30分まで実施した。2003年度は、第1回研究会 2003年5月10日(土)、第2回研究会 2003年6月14日(土)、第3回研究会 2003年7月12日(土)、第4回研究会 2003年10月19日(土)、第5回研究会 2003年11月8日(土)を、いずれも、3時～16時30分で予定している。

本研究会では、実習の実施とそのフィードバック、実施の報告が組み合わされて行なわれることが多い。この両者は体験学習を教育現場に実施していく基本姿勢、スキルを向上させ、現場に適したノウハウやプログラムを開発していくために有効であると考えからである。

本年度の実施内容を簡単に報告する。詳しくは、津村俊充のホームページの体験学習実践研究会\*1を参照いただきたい。

【第1回体験学習実践研究会】(2002年5月18日(土)午後1時～4時45分)は参加人数20名で実施された。その主な内容は楽しいチーム作りと仲間づくりを目的としてオリジナル問題解決実習「めざせワールドカップ2002」の実施とそのフィードバックを行った。実習後の感想と、実習教材と実習の実施に関するディスカッションの一例を挙げる。A4、1枚の守備位置のレイアウト用紙では小さすぎたのではないかと、大きくした用紙、もしくは模造紙に書き写しておく等の工夫も大事だろう。また、小さいが故に、いろいろグループで討議のプロセスが生まれるだろう。情報紙の中に、矛盾する情報が一つ含まれてい

---

\*1 <http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/~tsumura/jissenkenkyuu/index.html>

た。これも、単なる間違いか、思案させる要因なのか、曖昧であった。4番目のふりかえり用紙の記入は中学生には書くことは難しいであろう。再度、体験学習のステップを確認しながら、子どもたちが今できること、子どもたちの今の課題などに関連させながら、ふりかえりを行っていく必要があるだろう。次の体験につなげていくためには、聞いてもらえて嬉しかったことや他の人にしてもらえてうれしかったことなどを記入し分かち合うとよいだろう。また、前のふりかえり用紙をもう一度見てから次の課題に取り組むなども考えられるだろう。

高校1年生を対象にした、「LTで使うエクササイズの年間予定例」の紹介と実習「私のしたいこと20のことがら」\*1の教員を対象にした実習実施結果の報告とフィードバックを行なった。実習教材と実習の実施に関するディスカッションの一例を挙げる。誰と、いつ、といったように、状況をもう少し具体的に示してやってみると生徒はあげやすいし、考えやすいのではないだろうか。記号化するのも、進路指導上で、自分たちが作ってみてもおもしろい。どうしても、個人の気づきレベルに終わりがちなこうした体験の気づきを、クラスの仲間と何をしたいか、といった学級という状況に合わせた発想でこの実習をやってみるといいのではないか。もう少し、簡単な問題解決実習、たとえば、6月に予定している実習“匠の里”を先にして、その後で、自分のやりたことを考えてみると言ったプログラムの流れもあるのではないか。難しいようだけど、高校に入学した1年生だからこそ、あまり枠に入れられていない、夢のある状態だからこそ、この「私のしたいこと20」をやってみるおもしろさがあるのではないだろう。いろいろやってみたいことを自由に書いて、記号を付けるときに、分類する項目に、一人でやってみること、仲間とやってみること、とか、この1学期にやってみること、1年間にやってみること、高校生の中に、とか将来の夢として、とかいろいろな記号化が考えられるだろう。

【第2回体験学習実践研究会】（2002年6月22日）は参加者23名で実施された。GWTオリジナル問題解決実習「かぜ大魔王をやっつけろ！」の実施とフィードバックを行なった。実習後の感想と、実習教材と実習の実施に関するディスカッションの一例を挙げる。筆記用具を使わないことで、周りが見えて、みんなの雰囲気がよくわかった。筆記用具がないことで、関連する情報をタイミング良く出せるといいけど、そうでないと、混乱が起こって、なかなか難しいだろう。筆記用具を用いないという条件は、かなりストレスフルなので、何度かこうした体験学習をやった上で、実施するといったプログラムの流れを検討する必要があるだろう。おもしろ村のような問題解決を何も使わない、メモや筆記用具を使わないことで、新しく発見できることもあるが、筆記具を使うこと

---

\*1 新版CHR704：プレスタイム

で、いろいろ情報が特定の人にたまることで、それぞれのメンバーの特徴的な動きが見えることもある。

中学校のオリエンテーション合宿の実践報告がされた。中学1年生対象、1泊2日のオリエンテーション合宿における、体験学習部分の発表が行われた。プログラムはウォーミングアップ「ぶたのしっぽ」、「落ちた、落ちた」。クラスを越えて、バースデーラインによるグルーピング。GWT「ぼくらの先生」の実施、ふりかえり、であった。報告後の質疑応答、検討が行われた。その一例を挙げる。合宿全体のプログラムは、第1日目は雨で、雨用のプログラム。クラス対抗のドッチボールと、湯のみ作りの個人活動と、GWT。第2日目は海で、砂の造形作り、であった。このような合宿で、体験学習を実施することによる効果について、学年が一つになる体験が持てる。体験学習の共通体験を生徒が持てるので、次の実施に繋げやすい。特に、2年生、3年生になっても、その共通体験が一つの基盤になる、ということが考えられる。個人へのフィードバックは、他者の評価に敏感な中学生には実施しづらい。小学生での経験だが、個人のフィードバックをメッセージカード方式にしてみたら、熱心に書いていた。

【第3回体験学習実践研究会】（2002年7月13日）は参加者19名で実施した。実習「マッチング」（参考資料：新版CHR901「アイスブレイキング1」Pp.19-28.）の実施とそのフィードバックを行なった。実施後の感想や検討の一例を挙げる。37人のクラスで、45分の授業時間の中で、15分ぐらいのインタビューをしてみたが、メンバーの数が多すぎて、その人を見つけだせないことがあった。ゲーム性を持たせようと思い、じゃんけんで勝った人が聞くことができるとしたら、負けてばかりいる子がいていけないことが起こってしまった。

問題解決実習「メータを探せ！！」の実践報告とそのフィードバックを行なった。その一例を挙げる。この授業では、聖書の楽しみを伝えたいと考えている。また、聖書は日常の身近なことにつながっていることを理解するため。ここで体験学習を導入したのは、「実際にできるかどうか？」を試したいと思ったため迷える羊「迷える羊の気持ち、イエスの気持ち」を分かることをねらいにしている。Negative Key Manを支えること、サポートすることは大事である。積極的-消極的を良い悪いではなく、デパートの迷子のアナウンスを例にとり、両面あること（メーメー泣いている人、スキップ踏んで迷子になっていることを知らない人）を説明している。Negative Key Manを授業で説明されているのだろうが、迷える子羊とどのようにつながっていくのだろうか？積極的と消極的がPositive Key Man、Negative Key Manとして対応するのだろうか？やはり、Negative Key Manとされると「俺はだめだったか！」ということになるように思う。「迷っていた人は誰か？」というダイレクトな問いかけではいけないのだろうか？「体験から学ぼう！考えよう！」とするプログラムと、

「体験で学びをまとめよう！追体験しよう！結論づけよう！」といった違いがあるように思う。

【第4回体験学習実践研究会】（2002年10月19日）は参加者18名で実施した。コンセンサス実習「よい子育てとは？」の実施と実践報告、そのフィードバックが行なわれた。

アイスブレーキング：「バースディチェーン」「50まで数えられるか」の後、コンセンサス実習「よい子育てとは？」が行なわれた。その感想、検討について、一例を挙げる。順位付けをする項目に関して、項目の言葉を少し変えるだけで、イメージが変わり、順位にも影響を及ぼすのではないか。例えば、「質素な生活→地球にやさしい生活」、「親を大事に→人を大事に」など。順位付けをする項目をもっと幅広くしてもよいのではないか。例えば、「子どもに新しい体験をどんどんさせる」など。身近な人たちのグループだと、自分の価値観や家庭の事情などをどこまで言えるのかなど、デリケートな問題があるだろう。参加者の子どもの年齢に、ある程度、影響を受けるだろう。同年代のグループで行う場合、様々な年代のグループで行う場合、それぞれに起こることが違うだろう。

「コンセンサス実習を取り入れた国語科の授業案」\*1の実施とフィードバックが行なわれた。その感想、検討について一例を示す。俳句の授業を楽しく受けることができた。俳句を身近に感じ、興味をもって受けることができた。この句は忘れないだろう。知識の定着を促されると感じた。各人の俳句の情景を聴くと、それぞれに素晴らしく思えた。それぞれの感覚を大事にしたいように思えた。国語学に照らした場合、この俳句の季語は「春」になる。そのようなことと、個々人の感覚を尊重することとを、どのように考えるか。話し合いを促す方法としてのコンセンサスの導入。情景まで、きちんと書けているならば、コンセンサスをせず、それぞれへのフィードバックにすることもできるだろう。ふりかえり用紙に、コンセンサス部分だけでなく、知的理解も含めた授業全体に関する項目があっているのでは。

【第5回体験学習実践研究会】（2002年12月16日）は参加者19名で実施した。数学おける「的あて」の実施と実践報告、そのフィードバックを実施した。通常の「的あて」からの変更点として、的に「負の数」が入っていたり、得点を「2倍」、「-3倍」するカードがオプションとして使える。的（得点が0点以外）は10ます中30ます、ある。中学生対象の授業報告があった。ねらいは、正の数、負の数の計算の定着を図る、班で共同協力作業のよさを体験する、仲間や自分への新たな気づきをもつ、とした。数学で、「正の数、負の数」の単

---

\*1 詳細は立松容子「コンセンサス実習を取り入れた国語科の授業案」体験学習実践研究2、2002を参照されたい



元終了直後に3限使い、実施した。上記の実習の変更に加え、第3回目には、ボーナス(20点)の的を加えた。6班作り、うち1つの班は、得点の計算を行なう班とした。

そのフィードバックに関して一例を挙げる。提示が丁寧で、適切だと思った。中学生にとって、ルールの把握が難しいため、授業を3回行なったが、1回目はルール把握との意味も大きい。生徒の感想の中に、この授業がとても楽しく、数学のイメージが変わったという意の記述が多い。数学負の数のイメージが変わることも、実施者としては意図の一つにあった。英・国・数の反復練習は、個の作業とのイメージが強いが、この実習では、関わりの中でできるのが、いいと思った。

「宮城県の冒険教育&体験学習法」実践報告とフィードバックを実施した。プロジェクトアドベンチャー(PA)の大まかな説明の後、心の冒険について、実習と解説とを実施した。PAの要素の説明、宮城県における冒険教育の説明、施設の課題、宮城県における学校教育における実践例の説明が行なわれた。感想、検討の一例を挙げる。全県的に体験学習を実施する上で、PAの選択にいたる経緯が説明される。PAを体験したことがあるが、新たな体験に対して、自分がどう向き合うのかを体験できた。体力や機能の個人差を共有する体験を通して、それらのことを考えるきっかけとなった。教職員の研修では、まずは、PAを体験してもらおう。次のステップとして、ファシリテータートレーニングがあり、PAをどのように、学校へフィードバックしていくかを考える。体験学習の評価にこれからも検討していく必要がある。実践報告とあわせて、子どもたちの変化・成長をはかる評価尺度などの検討もしたい。

本研究会の終了時には、その日の感想や気づきや考えたことを提出していただいている。それらの一部を取り上げ、本研究会の意義について若干の考察を試みたい。本研究会には、体験学習のファシリテーターとして多くの経験を積んでいる方から、体験学習にほとんど初めて触れるという方まで、幅広い方が参加している。それにもかかわらず、実習の実施とそのフィードバックや実践報告から、それぞれの参加者が自分の学びをくみ上げていることがわかる。実習の実施とフィードバック、実践報告という形は、体験学習の研修方法として一般的であり、重視されているものである。そのことは、上記の研究会の報告とともに、以下にもと挙げる研究会の参加者の感想、気づきからも実証されると考える。1) 体験学習のノウハウを発見する、2) 体験学習を学校現場に適用するノウハウを発見する、3) 学校現場での新しい取り組みに向けて、4) 相互啓発的なラーニンググループに分類して示し、考察する。

#### 1) 体験学習のノウハウを発見する

体験学習は文字通り、体験から学ぶ、体験を通して学ぶということである。

このような学び方の感覚は体験学習を体験し、その気づきを深めていくことから得ることができる。グループ・アプローチは人間関係の中で学ぶ相互啓発的なラーニング体験である。一人で学ぶのではなく、人との関わりの中で学ぶのである。このような気づきに関係する参加者の感想を以下に挙げる。

- 「体験学習」について様々な人と話し合いをもてたことは参加した甲斐がありました。「体験学習とは何か？」とついつい答えを求めてしまいがちですが、実際に自分が体験し、話し合うことで、自分自身で何かしらの発見できたと思います。
- ふりかえりの時、グループで起こっていたこと（データ）をわかちあうこと。できるだけ具体的に拾い集める、思い出す、その場面をありありと再現してみて、自分の中で感じていたありのままをたくさん出し合うことが、学習者の学びの質につながってゆくのだろうと改めて思った。
- 安心して、分かっていることも、分かっていないことも、ここで出せた。私に言えるだけのこと、出せるだけのことを出したら、いろんな人が、たくさん付け足したり、発展させていってくれて、最後に、とっても大切なことが分かった。とっても大切なことはとってもsimpleだった。体験学習は、体験から学ぶこと。とっても自分が動いたのは発表が良かったから。（中略）とっても動いた私を出せたのは、ファシリテーターが良かったから。

ラボラトリーメソッドによる体験学習では実習実施中だけでなく、その後のふりかえり、わかちあいを大切にする。それは、ふりかえり、わかちあいにより、プロセスに焦点を当てるという側面ももつが、基本的には人間関係の様々なデータを集め、共有化し、共に考えるという姿勢を重視するためである。参加者の感想にあるように、一人一人の智慧が集まることで、学びが発展していく。

同じ時空間を共有し、同じ作業をしても、各個人が体験していることは必ずしも同じではない。その違い、多様性を捉え、尊重できてこそ、相互啓発的なラーニング学習は生きてくる。違いを認め、違いを違いとして放置するのではなく、違いを乗り越え、どう繋がっていけるのかを模索することが肝要になる。以下に参加者の感想を挙げる。

- ひとりだけ浮いて参加できていなかったM君を他の人はそれぞれどう見て、どう感じていたか。「声をかけてあげたいけどできなかった。」「ずっと気になっていた。」「言い出せない自分がイヤだった。」など、それぞれの心の中に動いたことを言葉にしてメンバー相互が共有できてこそ、その次どうこれを生かして自分をつくっていけるかと考え決めていく貴重な材料としてそれぞれの生徒に残ってゆく糧になるのだろうと思う。迷える子羊は、迷っている状況に気づくというより、それぞれが起こった状況の中でどう

生きるか、どう自分を自分らしく出していくか、それをクリアにしていくことで迷いから抜け出せるのではないかと感じる。そのことを生徒がその時「感じとる」瞬間をもてばそのサイクル（循環過程）はその生徒の中に根づいて、その生徒のその後の成長、生き方の中で、生かされていくのだろうと思う。それは、そこから先の生徒の成長を信じていくこと。種をまいて、待つことだと思う。自分が人間関係科でもらった種と重ね合わせて、こんな風に感じました。

- 体験+実践報告は参考になった。特に、体験後の全体シェアリングは、本音を言い合う中で、他の人の違う考えを知ることができ、その意味は大きい。
- グループの中で、メンバーからネガティブな体験をしているように見えても、その人にとっては、ポジティブな体験につながっていく場合もあるように、私は感じています。ネガティブ、ポジティブに関係なく、個人個人のその後の生き方に意味を生じるように、一人ひとりがグループにおける個人の体験をグループ後にふりかえられる場があったらいいのになあと思いました。

体験に安易なレッテルを貼るのではなく、体験のもつ多義性、多面性をすくい上げ、深めていけるかどうかは、学びの質、深み、広がりに影響する。その多様性、多面性はその場に集う人々の多様性により確保される場合もある。また、その場のデータを、その場限りではないより長い時間の中で考え、育てていこうとする姿勢から生まれることもある。

立ち位置を変えることで、物事の見え方が変わることがある。体験学習を参加者として学ぶことは一つの学び方として重要であるが、立場を変えて実施者として体験してみることで、新たな気づき生まれることが多い。

- 体験学習は、生徒が体験することに、生徒に何か気づいて欲しいと思うと同時に、リーダーとして実施する側もやってみて、初めて気づくことが多いなあと思っています。

## 2) 体験学習を学校現場に適用するノウハウを発見する

本研究会は教師、体験学習のファシリテーターとして実践している人々が集い、その智恵を出し合い、一つの事柄を多様な側面から検討していこうとしている。ある実践に対する様々なコメントから学ぶことは多い。特に、学校教育現場に、体験学習を導入しようとする場合、様々な工夫、配慮が必要となる。ねらい、対象者の発達段階、ニーズ、人間関係的・心理的状況、学校内の物理的環境（時間や人など）、心理的環境（同僚の理解、同志の有無など）様々な要因が絡み合うためである。それらにできるだけ配慮し、現場に役立つノウハウを見つけていければと思います。研究会を実施している。以下の参加者の感想、

気づきを挙げる。

- 実践報告について：報告して良かったと心底思っています。専門の先生、経験豊富な方々の意見はやはり違います。参考になりました。毎回でもアドバイスをいただきたいぐらいです。
- 実習については、体験そのものが生きていく感じがして、参加させていただいて良かったと思います。実際に教育現場で、体験学習を取り入れていらっしゃる方が多く、実践に際して、どのような点に配慮すればよいか、具体的に意見もうかがえて、勉強になりました。
- 実習では、私自身の集団へのかかわり方の気づきはもちろんのこと、「もし、体験学習を学校現場に導入した時を想定すると、どんな課題が考えられるか」というところに、思うところがありました。また、実際、中学校で体験学習を実践されている方のお話、それに対するみなさんのコメントをお聞きし、さらに思うところがありました。

実習や実践報告など具体的な体験、事例を検討しているため、その気づきは具体的な事柄に関して、実際的なものとして生まれることが多い。一般的理論を理解していることも大切であるが、実践するためには、具体的、細やかなエッセンスが必要になる。その有無が実践の質を左右することすらある。対象者を理解し、それに適したプログラムの企画・立案、実施が必要である。そうでなければ、児童・生徒の現状に沿わず、児童・生徒にとってやらされ感が強く、意味が感じられない体験にしかならない場合もある。

- 言いたいことが言えない、場面によって使い分けている、中学生の現状を知り、同時にその部分を大切に扱いながら、体験学習を実践されている先生方の工夫や気づきをいただき学ぶところが多かったです。他の先生方（体験学習をまだご存じない）や中学生の保護者などスタッフとして大きな実習にはいることができる大人が、適切な介入をし、チームワークよくしていくことで、大人数の実習も、実りの多いものにできるのではないかと、一つの可能性として考えられると思いました。自分がファシリテーターとしてあるときも、仲間のスタッフや受講生自身を信頼すること、そういう関係をつくることを心がけたいと思います。
- 中学校、高等学校の現場で生徒を実際によく見て接しておられる方々の声は、参考になりました。いろいろな実情や子どもたちの可能性の中から、出てきた問題点やその解決策、工夫できることなど、たくさんのアイデアやヒントをもらえる会だと感じました。実践に結びつくアイデア、新しい実習づくりのヒントなど、これからも期待し、また、提供できるようにしていきたいと思っています。「実習のねらい」の前に、その授業のねらい、位置づけを明確にすること、その後、実習を選び、ねらいを絞り、ふりかえり用紙にも、いろいろ工夫できることなど、改めて、考えさせら

れた。

- 新しいエクササイズを経験できて、とても刺激を受けると共に、グループの中で癒されるひとときでした。改めてグループワークの持つ力を実感できました。また、小・中の先生方の取り組みを聞かせていただいたことは、高校生を観る時に、また新しい視点を与えていただけたと思います。
- 「コンセンサス」を2本実施していただき、コンセンサスについて考える機会となりました。学級の時間で使えるコンセンサス、教科学習として使えるコンセンサス。ねらいや目標によって同じコンセンサスの手法でも、こだわる視点が違っていいのかなとも思いました。教育の現場で生かせる幅広い体験学習について、一石を投じていただいた気がしました。いい体験をしました。

体験学習に関する新たな視点や方法を知ること、学校教育における教育活動の幅が広がったり、自由に、柔軟に対応できる能力を向上できることもある。今年度の本研究会では、教科教育への導入やPAという参加者にとってはなじみの薄い体験学習の方法の実践報告があり、そこから学ぶことが多かった。

また、自分にとっての新たな課題として、今後考えを深めていくべき点を発見する場合もあった。

- 「的あて」の実習は、私は瞬時に計算ができなくて、流れを追えず、メンバーの足を引っ張ってしまいました。途中から、こんな私でも何かできることはないかと思っていましたが、果たせそうな役割も見つけられぬまま終わってしまい、悔いが残っています。2回、3回と挑戦の場があるのなら、計算練習もして、策も練って、参加したいと思いました。回を重ねるうちに、計算能力が論理的な考え方も身に付くだろうし、班で協力する良さもわかるのだろうと思いました。数学の苦手な生徒でも、私のように、数学に興味もてる人も出てくると思います。
- 「俳句」の実習は授業としたら、とても楽しく興味ももてました。教科に取り入れる時に何を大切に自分はしたいのかが、はっきりしていることが一つのポイントなのかもしれません。言葉のもつイメージをそれぞれ自分のものとして味わってもらうこと、人それぞれが、イメージを持っていることを知ってもらうことを大切とてのものなら今日の実習はかなり良かったと思います。人との関係のことなどを注目したいならば、やはり教科と離して考えた方が良いのかもしれません。
- 1. 体験学習法を数学に取り入れた実習：コンテンツの面では、「正の数、負の数」の計算の定着というねらいがあり、プロセスの面では、共同作業を通じて自分や他者の存在への新たな気づきというねらいがあり、まさに同時達成している実習だなあと感じます。子どものコメント集の中でも、「協力すると分からないことも分かるようになる」ということばが印象的

でした。2. PA（プロジェクトアドベンチャー）：実習も体験でき、また資料も豊富に用意して下さり、理解の助けになりました。このPAの研修を受けられた先生方が教科指導という形に変わっても、この体験学習法が生きてくるのだろうと思いました。また、PAに参加した子どもたちも、学校に戻ってからも、こういった学びのスタイルをもっていけたら、いいですね。

- 教科の中で体験学習を用いるということの難しさを痛感しました。今まで、体験学習で学んだことを自分の中のどこにどう生かしていくか、本人がはっきりさせていけば良い、とそのことだけを考えてきたから、教科として伝えたいメッセージがある中でどう取り入れていけるかは、色々な課題があると思います。「学びの主体は、あなた自身」という体験学習の中に学んでほしいこと、気づいてほしいことをどうすり合わせていくことができるのでしょうか。

### 3) 学校現場での新しい取り組みに向けて

研究会での体験を通して、学校教育現場における新たな取り組みを模索したり、実践しようとする動きや思いが生まれ始めている。新しい知識や気づきやヒントや方法を得ることで、新たな実践のイメージが湧いてきたり、実践へのモチベーションが高まることがある。体験学習を教科教育や総合学習や進路指導や保護者会などにおいて、実践していこうとする参加者の声を紹介する。

- 「俳句の季節」の実習では、一つの句について、イメージや情景がそれぞれにひろがりおもしろかったです。これを、たとえば、小・中学校の総合的な学習に応用するとすれば、それぞれが描いた情景を画用紙にクレヨンで描いてみて見せ合うなどの展開もできるかと思います。
- 私自身が総合的な学習の時間で「私がしたい20のことがら」を変形させて進路学習として、実践してみたいと思った。
- 教科からのアプローチがとても新鮮でした。体験だけでなく、ふりかえりをしてということをお大切に授業の創造を私もぜひ作りたいと思います。最後には、必ず個人や集団にもどすということをおぼせてもらいました。そして、この俳句の授業の流れを私の学校（中学校）ですが、国語の先生にお伝えしたいと思います。子どもたちのワイワイ語り合う姿が目につきます。
- 「的あて」については、ぜひクラスで実践してみたいと思いました。一回目：プラスの点数のみ（ルール説明をかねて）。二回目：マイナスを入れてみる。三回目：ボーナスを入れる。というように、3時間ぐらゐの実践で、数学的な要素ではなく、「人の話をきく」ことに焦点を置いた実践をできたらと思いました。
- 私も教科（家庭）で、家族関係や保育学習を考える中で、この手法を取り

入れた実践を今後考えたいと思う。

- 今回数学で、前回国語、次は英語でと少しずつアイデアをひねり出しています。モチベーションを高め、達成感があり、身に付く方法と欲ばっていることと、既成の学習法にどこかでとらわれていることがいけないと思いました。ストレッチゾーンへ一歩踏み出そうと思っています。蔵王高校の実践に何かヒントがありそうです。
- マッチングシートは大変楽しく参加できました。まず、自分が"楽しい"体験をしたというのが、体験学習を学校で実践しようとする第一歩になると思います。また、"体験学習で聖書を学ぶ"という発表は、私にとっては大変新鮮なものでした。日本の公教育では、教える側の個人の倫理観、宗教観というものは排除されるものとされていますし、そういうものでなくてはいけないと思いますが、今、多くの生徒たちは「なぜ人を傷つけてはいけないのか」「なぜ自分を大切にしなければいけないのか」といった根元的な問いの前に、無力に立っている気がします。安易な方向づけは、厳に慎むべきですが、「人としてどう生きていくのか」という問いをやはり教員自身も持ち続けていかななくては、教育の現場に立つことは難しいと思います。そういう点で、とても刺激を受けました。
- 実習「よい子育てとは？」：保護者さんたちに向けて行った時には、またここでは違ったグループのあり方、課題があったのだろうなと思いました。保護者さんたちでの意見交流の場にもなりますし、そこから思わぬつながりができることもあるかもしれないですね。「ふりかえり用紙」記入というステップがあることで「あ、こういうことに子育てを考える人もいるんだな」「こういう悩みは自分だけじゃないんだな」といった気づきにもなります。こういう「体験学習法」という方法を保護者会でとることも、保護者自身にとっての“子育て”にもいい影響があるのかなと考えました。

4章の3)「コンテンツとプロセスの統合」でも記したことであるが、学校教育現場はグループ活動、体験的な活動が豊富であり、その活動を体験学習化していくことにより、児童・生徒の活動に今までとは違った視点、方向からアプローチすることが可能になる。それにより、活動が児童・生徒の人間関係、心の成長をさらに促進するものとなる可能性が充分にある。また、教科教育にも体験学習的アプローチを合流させることにより、児童・生徒が学ぼうとするモチベーションを高めたり、学習の知的側面と情緒的、体験的側面を統合することも可能となる。従来の教育方法に加え、体験的な学習をも導入することにより、児童・生徒の学びの質を深めたり、幅を広げることも可能であろう。これからの更なる実践とその研究に期待したい。

第五回研究会における宮城県におけるPAの実践報告は大きなインパクトを参加者に与えた。その考え方や方法、取り組みの組織化に関して、参加者が触

発されたことを記す。共通の基盤を持ちつつ、異なる側面をもった手法や他県の取り組みを知ること、自らの取り組みをふりかえり、改善、展開のヒントとすることができたようだ。

- MAP（みやぎアドベンチャープログラム）については、導入のところで、コンフォートゾーン、ストレッチゾーン、パニックゾーンのエクササイズが印象的でした。「信頼できる人と一緒に」というキーワードを入れると、見事にコンフォートゾーンにはほぼ全員がはいっているのを見て、（なるほどなあ）と思いました。また、実践報告の中で、佐藤さんが使われた「心の安全」という言葉と考え方は、学級活動に取り入れたいと思いました。中学生だと、どうしても身体的な特徴を嘲笑したりする場面があったりするので、この「心の安全」を保障してあげるとするのは、PAに限らず、何をするにもすごく大事な考え方だと思いました。
- MAPの導入について、全県をあげて、PAに取り組んでいることは、日常の教育活動の中で今の子どもたちがもっとも必要としている人間関係づくり（コミュニケーション能力の育成）に大きな効果が期待される。ただ、どんなに教育的な意義のある活動であっても、全県下全教職員に研修の機会を与え、カリキュラム化していく段階で、教員の側にこのPAを受け入れる姿勢が生まれてこないと十分な成果は得られないのではないかと。この会は、体験学習を教育現場で実践し、その教育的意義を十分理解する中で、その底辺を拡大していきたいと願う者たちの集まりであり、時間はかかってもこの広がりがより多くの人々（教員）に影響を与えていくことは、効果、定着を考えると、意義ある活動であると思う。

#### 4) 相互啓発的なラーニンググループ

どのような活動、学習においても言えることであるが、ともに学び、実践していこうとする仲間がいることは心強く、刺激となる。それは学習や実践を継続していく上ではかせない。研究会の機能の一つには、そのような相互啓発的なラーニンググループという側面がある。体験学習は本来そのような場を提供するものであるが、実施者として学ぶ場である研究会が、相互啓発的な場であることもまた重要である。さらにそのような雰囲気がそれぞれの学校現場に伝播していくことを期待したい。

- 最後の研究会にはぜひ参加したいと思い、駆け込みで参加させていただきました。以前の研修会のエクササイズが自分にとり役に立ったと思いがあり、本日を迎えました。日常、ある意味でのんびり過ごしている私にとって大変よい刺激になりました。自分の意識や志向がミキサーにかけられた気分です。しかし、十分にこなされる実感は今一歩でしたが。それは、やはりいきなりのエクササイズだったからでしょう。慣れれば、もっと機能できるのと思い、本日は、まず、この程度と自分をなだめ、次の機会に



はと思っております。私は中学の教師をしており、その気になれば実践できるのですが、着実に実践されている方の発表を聞き「自分も」という心が動きました。今の中学生の成長や社会的なスキルの習得に有効だと感じています。「仲間と共に一つの仕事を協力して成し遂げる。その中で、我々は様々なことを学び、互いによりよく機能し合える関係がつくられていく」といった印象が、本日の演習の感想です。

- ・仲間を増やすこと（共感していただく先生）がとても大切。実践に協力的になっていただくことで、実践がしやすくなる。

（楠本和彦）

## 6. チームティーチング・学校組織の民主化

平成2年から始まった第六次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画によってチームティーチング（以下TTと略記する）による教員の加配が認められるようになり、TTを行う条件が良くなった。それに伴ってTTの実践例も多く報告されるようになってきている。この章ではTTに伴う人間関係にどのような問題があるかを検討しながら、学校組織の民主化の問題を検討していくことにする。

### 1) 孤立する学級

我々の抱く学校教育のイメージは多くの場合、一人の教師が黒板の前の教壇に立ち、数十人の生徒が黒板のほうに向かって、机をきれいに並べて、同じ教科書とノートを持って、教師の問いかけに一齐に手を上げたり答えたりして勉強している姿である。いわゆる「すずめの学校」のスタイルである。

しかし、本論文で検討してきた児童中心の取り組みをしている教室を想像してみても、子どもたちはずいぶん自由なスタイルで一床に座ったり、寝そべったり、机が無かったり、一人になったり、小グループで話し合っていたり、教室の中を自由に移動したり、学校の外に出たり、時には授業に参加しない自由も含めて一授業や学習が行われているイメージが湧く。しかしどうも教師は一人というイメージがついてまわる。

学級にとって教師は一人、同じ形の教室に、大人である先生以外はみな同年の子どもばかり。授業中はもちろん、休み時間でも他の学級の教室に出入りすることは、子どもたちでさえあまりない。それぞれの学級は他の学級と関わりことなく孤立しているのである。そういえば体育大会や合唱大会でも、学級対抗の行事はかなりたくさんあるから、競争関係になることもある。

教師は学級で行われるすべての活動に責任を持っている。子どもの勉学も生活も担任の責任の範囲に入る。何か起こったときには学級担任に全責任がかかってくる。「自分の学級の子どもはかわいい」というとき、他の学級の子どもの

ことは遠い存在になっている。職員会議では学校行事のことは話し合っても、お互いの学級のことはあまり話さない。教員同士がお互いの教室を覗くことは研究授業のときだけ。教室を一步出ると、教師も子どもも孤立した存在になっているのである。

## 2) チームティーチングの学級\*1

チームティーチングをするということは、チームを構成する教員間の関係はもとより、チームとなる教員その人自身の存在の仕方が重要であるし、さらにはチームを含む学校そのものがチームティーチングを支える体制になる必要がある。

### i) 教師間の関係

原田は中学2年生の理科でのTTの体験を通して、教師間の関わり合いについて次のように報告している。

『TTの授業を進めることによって、授業中の協力だけでなく、学習指導案の作成や教材・教具の工夫といった事前の準備から事後の評価まで、複数の教師との関わり合いが生まれる。そこでは、授業の構想、教材のあり方や生徒への支援のあり方などについて、ときには議論し、ときには共感的に受けとめながら、自分と異なる考え方を知ることができた。そうしたプロセスを通して、自分にはない相手の素晴らしさ、よさがわかってくる。教師同士の人間関係が深まる過程では、自然にお互いの人間性や指導性が磨かれる。』

また、松本は中学3年生の数学でのTTの経験をまとめ以下のように教師間のコミュニケーションから生じるメリットについて述べている。

『TTを行うことで、「共通の一人の生徒」について三人の教師がそれぞれ話し合うことができた。これは、学年教師で生徒指導を話題にして話し合うことと同じ状況である。通常、一教科担任クラスであるので、その生徒について考えるのは一人である。他の教師の助言は得られても、直にその生徒に接するのはやはり一人の教師である。TTではそこが異なり、複数の教師で接することができ、同じ状況で共通の課題で話し合いがなされることになる。これは、教材研究の中で、共通の生徒を前にして「教材内容」の系統性等の研究以外に、その生徒にとっての「教材内容」を大幅に考慮して検討することが可能になったということである。』

植田は問題解決型の教材開発をTTで行った経験を報告した最後を締めくくって次のように述べている。

『ただ一つ言えること…一人で考えることは苦しいが、二人、三人、四人と複数の教師の知恵を結集すれば、何かできるかもしれない、ということであ

---

\*1 ここで取り上げた教師の体験報告は全て、加藤幸次・成田幸夫・松本光弘編『チームティーチングの授業 中学校』国土社、1995、による。

る。会話はあらゆる可能性を生み出すと思っている。教科のスタッフは毎年変わるが、その年その年で対座、円座したいものである。』

これらの報告にみられるように、TTをすることによって、一人で学級を持っていたときには体験することのなかった同僚とのコミュニケーションの広がりを体験し、それは個人の能力を超える可能性をもつものとして体験されている。

それと平行してTTで生じる人間関係上の問題点が松本によって報告されている。

『三人の教師には「教材観」ひいては「(数学)教育観」、そして「子ども観」が根底にある。そこから派生する「評価の問題」。学校の中でのさまざまな仕事、年齢、男女等から生じる「人間関係の問題」。一人で担当クラスのみで教科経営をしているときには、特に大きく感じない問題＝課題が生じている。これらは「関わり」によって生じてくる課題である。「関わる」ことを「わずらわしさ」と感じてしまうのか、教師としてより向上できるチャンスととらえるのかによって課題の解決の方向性が異なるであろう。』

『TTで授業を行うとき、話をしていない人は、何をどうすればよいか迷い、授業を傍観する立場になりがちである。自分の居場所が見つからないのはきわめていやな感じである。』

TTにおける教師間に発生する人間関係上の課題は、コミュニケーション、リーダーシップ、役割分担の領域であるといえる。

#### ①コミュニケーション

ひとりで行うときには言葉にしなくてもいいことも、チームで行うときには言葉にして話し合わなければならないので、自己開示や明確な表現の能力が求められる。また相互に傾聴する態度がないと対話が成立しない。さらに、話し合いの中で生じる感情の建設的な取り扱いができることや自分自身に関する明確な自己概念を持っていることなどが、話し合いやコミュニケーションを活発にし、同時に効果的にするために必要である。<sup>\*1</sup>

#### ②リーダーシップ

TTでは話し合い（スタッフミーティング）が多く持たれるが、年齢や経験や性別や専門の枠に囚われずに自由に意見が言えるような話し合いの進め方、コンセンサスによる合意形成を作り出す力、メンバーの誰もがリーダーシップを取ることのできるシェアードリーダーシップを実現する態度など、チームのプロセスを良好に保つ能力が必要である。

---

\*1 中堀仁四郎「効果的なコミュニケーションの5つの要素」、南山短期大学人間関係科監修『人間関係トレーニング』、ナカニシヤ出版、1992

### ③役割

チームの運営は民主的であることが求められる。もちろん経験の違いはあるであろうが、主・副という言い方も平等な関係を損ね、大切な意見や能力（リソース）を生かし難くしてしまう。どちらもが同等の共同担当者として共同で責任を担い、相互に尊敬し合う関係作りが大切である。責任者や代表者が必要な場合もあろうが、責任者・代表者以外の名称として権威的でないコーディネーターという呼称を使うこともある。役割や仕事は明確化と適正な分担が求められるが、同時にチームとして相補的に役割を補い合い、必要な場合には役割の交代も拘らずにできるようでありたい。そのためにも授業後の「ふりかえり」でのフィードバックは重要である。

### ii) 学校の体制

TTそのものの運営はチームの教師たちに委ねられるが、チームを取り巻く施設環境、学校組織の基盤整備が重要である。

#### ①時間の確保

TTといっても大学などではオムニバス方式（リレーのように授業時には一人の先生しか教室にいない）でもチームティーチングと称しているが、この方式はTTと呼ばないほうがいいだろう。これに近い消極的なTTの進め方として、指導の個別化に対応する目的で、クラスの生徒を小グループ（能力別や座席列で）に分けて、それぞれに教師がついて指導の徹底を図るというものがある。これは単に学級定員の縮小と同等の意味しかないので、松本は「分別型TT」と呼んで、本来の意味でのTTとは区別している。松本によれば本来の意味でのTTは「生徒一人を複数の教師で責任をもつもの（責任の共有化）」と定義している。

本来の形のTTは、打ち合わせ（スタッフミーティング）に膨大な時間をとられる。兒玉は国語科で実施したTTでの打ち合わせの努力を語っている。

『TTに取り組むにあたって教科部会で行った内容は、単元の指導を構想し準備することであった。①指導のねらいと指導計画の作成、②生徒たちの学習活動を支える教材作り（オープンスペースの整備も含む）、③TTの役割分担と動きの確認などを行った。

また、TTを進めるにあたり、連日の教科部会で行った内容は、本時の授業を次時の授業につなげることであった。①本時における個々の生徒の学習状況とTTの動きの確認、②次時における個々の生徒へのアドバイス、③TTの動きと学習材の改良などを行った。

私たちは今回始めてTTに取り組んだため、指導の構想づくりにはかなりの時間をかけたし、かかってしまった。が、TTを行うことでいったいどれほどのメリットがあるのかと、ワクワクした気持ちで準備を進めることができたように思う。

それでも時間が足りないこともあり、部活動の指導後に夜の教科部会を行うこともあった。』

飯島は『加配措置のない本校で、T Tを行うために苦勞していることをいくつかあげると、まず、打ち合わせの時間がとれないことである。週1時間の社会科部員会では、実際には間に合わない。私の持ち時間が24時間で、さらにゆとりの時間、社会科以外の部員会、クラブの時間、そして部活が入るため、勤務時間中には打ち合わせの時間がとれない。そこで、授業前には、夜の10時、11時まで打ち合わせをすることも何度かあった。』

井手は『T Tは、教師間の人間関係、打ち合わせ等のための時間不足などによる心理的、物理的障害によって、暗黙の内に消し去られていく傾向があるとされる』と危機意識を持って、T T成功の鍵は時間割の作成にあると述べている。また打ち合わせ時間をどのように確保するか工夫が求められている。

## ②施設

T Tの実施に際して教室など施設や環境面での整備も重要である。兒玉によると、平成3年度に八千代市にオープンスペースのある学校として新設された中学では、施設のありようがT Tを生み出したとも言える。

『壁のない教室とオープンスペースの存在が、教師間にありがちな干渉し合わないという閉鎖性をオープンにし、従前の教育のイメージを一掃するほど整った設備の中で、教師の柔軟な発想を次々と生み出して言ったことが、特に大きな影響を与えていたように思う。こうした好条件の揃った校内環境に恵まれて、日頃の授業の改善の一環として必然的にT Tに取り組むことになっていったのである。』

このように恵まれた環境になくても、各校の施設を開放的に使用する可能性に取り組めば、職員会議での話題になり、そうした議論や動きが教師間の閉鎖性を突き崩し、自由な発想を育てていく力になるのではないだろうか。

## ③管理職

学校という場が本当の学習共同体として機能していくためには管理職の意識は重要である。組織風土に大きな影響を与えるからである。

兵庫県の中学での英語のT Tの導入状況を垣尾の報告に見てみたい。

『学校長を中心に校内の各種委員会に平行してチームティーチング推進委員会を設けている。英語科、数学科、技術家庭科（情報基礎領域）において、T Tを教育課程に位置づけ、また、国語科、体育科では単元や指導教材の内容に応じて、随時取り入れている。特定教科の一部の教員による研究に偏りがちになる傾向を避け、可能な限り各教科の意見交流を図り、全教師がT Tという授業形態を研究していく姿勢を大切にしている。

T Tの導入により、教室内の英語指導にとどまらず、教室外、家庭、地域を

取り込んだ幅の広い英語教育が実践できるようになった。「学校の国際化」「英語学習の日常化」が可能になった。

英語科部会を週に1時間、木曜日の4時間目に定例化。ALT（外国語指導助手）とJTE（英語科の日本の教員）全員による英語での意見交換をしている。』

このような体制づくりの意思決定はやはり管理職の支援なしには実現しないし、一過性の流行で終わらせないためにも、組織としての意思決定と体制作りは重要である。

松本の次の言葉には聴くべきものがある。『TTは、追い風もあったせいか、言葉はあっという間に広がった。「実践は」となると、まだまだという感がある。ある管理職が「TTは旬だから」といった。「旬」ではなく、21世紀には、一人一斉授業と並んで、TT授業が普通に展開されることを期待したい。その時初めて「教え授ける」と並んで「学び修得する」という授業観ができる。そして、新たな課題を、積極的に解決できる子どもたちが育っていくことになる。』

おそらく学級レベルでの取り組みでは広がらないし長続きしない。むしろ学校運営にもTT支援の体制作りが求められる。つまりTTは「学習共同体」を必要としており、TTによって「学習共同体」が生まれてくるのである。加藤（1995）は従来の学校運営は学年や学校行事や部活を中心に置いて、学習指導は教科担任に一任という体制であったが、TT体制を作れば学習指導を中心にした新しい学校運営が生まれるという。

### iii) 養うべき個人の資質

#### ①人間性－親密な暖かさ。

同僚や生徒に対して、そして自分自身に対して、基本的な信頼感を持つことは重要である。教師はともすると批判的評価的になりがちであるが、自分や同僚や生徒を育てるためには、基本的な信頼の関係を根底に持ち、それが伝わると安心感が生まれる。この安心感があるから人は失敗の危険を恐れず冒険をしたり、自分のありのままの姿を現して成長に取り組むことができるのである。

#### ②現実性－完全主義でないこと。

チームで仕事をするとき、自分が目標を持って努力することは大切だが、相手にも自分の求める完全さを要求してしまうことが起こりやすい。現実をよく見て、自分と異なる経験、考え方、感情、価値観、行動の仕方を持つ他者と協働するためには、あいまいさや、葛藤に対しての耐性があることが必要となる。徹底的に自分が納得するまでやらなければ気のすまない人は、他人を信頼していない自分がいることに気づく必要がある。

③遊戯性－興味を持って工夫すること。

教材を準備したり、仕事を進めていく上で、興味を持って工夫をすることは大切である。遊び心があることによって、日常性に縛られない自由な発想ができたり、楽しい仕掛けが生まれたりする。子どもが遊具のないところで遊ぶときの創造性には素晴らしいものがあり、何もないところから様々なものが生まれてくることを楽しみたい。

④楽天性－ポジティブ思考ができること。

他人と一緒に仕事をするのであるから、うまく行かないこともある。煩わしいこともある。その時に、ポジティブに考えることができるかどうかは、次の活動へのエネルギーを得られるかどうかにかかってくる。自らの力を殺いでしまいうイメージを作らないように、セルフコントロールができることは大事なことである。

⑤ファシリテーターの視点

一人の先生の考えることは1通りでしかないが、20人の生徒の考えることは20通りである。教師が自分が最適と思う考えに従って授業をしても、それは20人の生徒一人ひとりにとって最適ではないかもしれない。自分の方に置いた視点を子どもたちの方に移すと違った世界が見えてくる。子供たちの発想・考え・声を聴きながら子供たちが学び成長していくのを援助するのが、ファシリテーターなのである。

3) 校内研修としての人間関係トレーニング

私自身毎年何校かの小中学校の校内研修に出かける。名古屋市の校内研修支援事業として3回で計画するものが大半である。ロジャーズのように人間を学ぶ授業としてTグループ（エンカウンターグループと同じような集中的集団体験）が実施できればいいが、時間的にも受講教員のレディネスからも無理である。そこで最近3回を次のように計画している。校長はじめ可能な限り全教職員に参加してもらおうようにしている。

第1回 コミュニケーショントレーニング

小講義「コミュニケーションプロセス」

体験学習「聴く」

- ・はじめに自己紹介も兼ねてコミュニケーションプロセスについて講義する。
- ・その後リポートを中心にした傾聴の体験学習を行う。一般に教師は話すことは得意だが傾聴することが難しい。傾聴の重要性は頭では分かっているが、実際は聴くことができていないこと、聴いてもらえるとう

れしいということ、アドバイスしなくても相手の話を聴くことができるということなど、体験を通してわいわい言いながら気づいていく。参加型の授業の実例としても、これまでの研修と違う楽しさを体験していただいている。

## 第2回 グループワークトレーニング

小講義「体験から学ぶ」

体験学習「情報紙を使ったグループでの問題解決実習（おもしろ村）」

小講義「対人関係の中で成長するということ（ジョハリの窓）」

- ・小講義では、体験学習のステップと学習過程を循環させる力について話し、生徒の成長を援助する視点を提供する。
- ・その後5～6人の小グループに分かれてグループワークを体験し、ふりかえりをおこなう。毎回感じるが、先生同士でフィードバックをやり取りするのはとても楽しそうである。普段お互いのことはそれほどフィードバックしたりされたりすることの無い人が多いようである。校長先生も時間が許す限り参加して下さるので、管理職とのコミュニケーションの改善にも役立つようである。
- ・ジョハリの窓は、秘密を開示するのではなく“いまここ”での気づきや考えていることの自己表現としての自己開示とフィードバックであることを伝えている。また、ジョハリの窓を使って対人関係やグループの成長のメカニズムを示し、校内の様々な活動での「ふりかえり」重要性を伝えている。

## 第3回 教室で使える体験学習や合流教育の紹介

体験学習「情報紙を使ったグループでの問題解決実習（なぞの宝島）」\*1

各種実習の紹介「構成的グループエンカウンター」「ソーシャルスキルトレーニング」「プロジェクトアドベンチャー」など

合流教育の体験「枝豆を使った種子の授業」

- ・先生方に実際に授業で使えるような実習を体験していただいたり、紹介したりしている。
- ・合流教育は、教科の学習と体験的な学習を統合するものとして紹介している。枝豆を一人に一つずつ配り、それをしっかり観察し、この世に一つの欠けがいのない“私のえだまめ”として画用紙に描く。小さな傷やちょっとした曲がり具合をしっかりと見て下さいと言うと、先生方も真剣に、時にビールが飲みたいなどと冗談を言いながら描く。次

---

\*1 日本学校GWT研究会「協力すれば何かが変わる《続・学校グループワーク》」遊戯社、1994



にえだまめの鞘を開いて中の種子を観察し、部分の名前や働きを確認する。その後、目を閉じて誘導イメージ法で種子の成長のファンタジーを行う。根が土の中を伸びていくときにはゲシュタルト的な対話もイメージの中で体験する。植物として完成するところまでファンタジーを続ける。その後体験を数人でシェアする。

- ・合流教育をゲシュタルトとに限定せず、異なる要素（理科の授業に美術の授業とか、知識と感性、教科と自己成長など）を合流させるとクリエイティブな授業が生まれて、子どもたちもいきいきするし、授業にも興味を持つことをお話している。

翌年度の研修では合流教育を試みていることを勧めている。

第1回は、人間性教育の必要性や合流教育の実例を体験していただく。合流教育実施希望者には、次回までにどの教科単元のどの部分の授業を開発したいかを考えておいてもらう（3名～4名）

第2回は、合流教育実施希望者ごとの教員グループに分かれ、それぞれの開発希望者の授業を考案する。

第3回は、研究授業として実際の授業を見た後、VTRに録画された他の授業も見て、皆で検討を行う。

人間関係トレーニングは非常に強力な道具である。注意深く使う必要はあるが、だからと言って臆病になっても宝の持ち腐れになる。多くの教師にとって体験学習や人間関係トレーニングは経験したことがなく、経験したことはないものにはなかなか馴染めない。そういう意味でできるだけ気軽に体験学習（初めのうちはレクリエーションになってもよい）を使ってみるように勧めている。子どもたちが教師の成長を助けてくれるからである。そして教師自身が体験学習や人間関係トレーニングの体験を積むことや、さらにはファシリテーターの研修を受けることなどをお勧めしている。

#### 4) 学校組織の民主化と人間中心の学校作り

ロジャーズ（1969）は『創造への教育』の中で学校の組織変革にエンカウンターグループを中心にした人間関係トレーニングを用いている事例を挙げている。

1つの大学と3つの中高校と22の小学校を持つキリスト教系の学園からの要請で、管理職と大学教授会のメンバーのためのエンカウンターグループ、大学教官と学生のためのエンカウンターグループ、中高校教員と生徒のためのエンカウンターグループ、教員と管理職と生徒が合同したエンカウンターグループ、小学校の校長と教員のためのワークショップ、大学の管理職のための課題達成グループなど、3年以上にわたる非常に大規模な組織の人間化を促進するプロ

プロジェクトに取り組んだ。その成果は組織の管理構造と方針の変化や、管理者評議会の対人摩擦の解消、教師と生徒学生間のコミュニケーションの改善、授業カリキュラムへの生徒学生の率先的な関与など、顕著に表れたのである。

当初このプランに懐疑的であった理事者たちも、実習を使った体験学習による組織開発のテクノロジーを体験することによって誤解が解け、協力的になったり、一部の教授と学生たちは、ロジャーズらのラホーヤグループの介入を不要と言うほど自主的な活動を展開するまでになったのである。プロジェクトの終了後も学生の参加や自発性の増大、教授－学生のより深い協力関係の形成、創造的な教員養成計画の実施など、カリキュラムの革新が全領域に及ぶほどの変革をもたらしたのである。

しかし、この変革は突然終焉を迎えることになった。この学園はもともと革新的な修道女たちによって経営されていたのであるが、カトリック内部での支配的な圧力に対抗したことが原因で修道女たちが教師であることを解雇され、学園は優秀な多くの教師を一気に失うことになってしまったのである。学園は活動を続けたが寄付金集めが困難になるなどの経営危機に見舞われ、1980年に大学の閉鎖が決定されたことによって、この巨大な教育の冒険は終わっている。教育に失敗したわけではないが、大学存続を可能にするほどの社会的支持が得られなかったということも事実である。

そのほかにも1970年代のアメリカにいくつも生まれた人間中心の教育を試みた大学はいずれも10年程でその短い生命を終えている。いずれも人間中心主義による手作りの教育が、官僚主義による工場生産的教育に負けてしまうという近代化のパラダイムを超えられず、経済の法則の克服と支配体制の変革の困難さに直面する歴史を繰り返したといえる。<sup>\*1</sup>

日本においては、Tグループを基礎とした人間性教育が南山短期大学人間関係科において実現し、約30年に及ぶラボラトリー方式による人間関係の体験学習を中心とした人間性教育を展開した。

ここでの教育の成果は南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』に多数掲載されている。人間関係科と人間関係研究センターは2000年から南山大学人文学部心理人間学科と人間関係研究センターとして新たなスタートを切っているが、南山大学というどちらかというと保守的な体質を持つ大きな組織の中で、アカデミズムとの融合を模索する日々が続いている。これらの経過はまた人間関係研究センター紀要『人間関係研究』で報告したいと思う。

(山口真人)

## 7. スクールカウンセリングと体験学習

<sup>\*1</sup> Journal of Humanistic Psychology, 21, 1981がアメリカの高等教育における人間中心の教育の盛衰を特集しており、その一部とここで取り上げた学園のその後の様子がC. Rogers (1983), Freedom to Learn for the 80's, Bell & Howell Co. (伊藤博監訳『新・創造への教育3』岩崎学術出版社、1985)に掲載されている。

カウンセリング（カウンセラーの訓練）と体験学習との関連、意義、課題に関しては、楠本（2003）に記した。また、グループ・アプローチの学校教育に関する予防的・開発的意味、教育相談に対する貢献に関しては、楠本（1998）、楠本（2001）、楠本（2002）に記しているので参照されたい。ここでは、スクールカウンセラーの導入を巡る問題・課題に限定して、体験学習との関連を主に記す。

スクールカウンセラーの導入が近年進んでいる。その制度が本来の力を発揮するためには、教師とスクールカウンセラーとの協調・共同がかかせない。両者の価値観や目標は共通の部分と異質な部分をもつ。その異同をお互いが理解した上で、それぞれのよさを活かしかつような関係作りが必要になる。そのような関係が生まれてはじめて、それぞれの学校現場に適したスクールカウンセリングの組織的取り組みが可能となり、協同して作り上げたスクールカウンセリングの智慧が生まれる。その先進的な取り組みの一つに和歌山方式の教育相談体制があるが、これは他書を参照されたい（東山・藪添、1992、楠本、2000など）。

スクールカウンセラーの活動には、児童・生徒やその保護者のカウンセリング、教師に対するコンサルテーションや研修会、児童・生徒や保護者に対する啓発的な活動がある。また、地域の他機関との連携が必要な場合もある。このどの活動においても、スクールカウンセラーが独力で行おうとすれば、学校内にいるカウンセラーとしてのせっかくの潜在力を十分に活かしきれないことが起きる。カウンセリングは一見スクールカウンセラー独自の活動であり、他の影響なく行なえるような錯覚に陥ることもありうる。しかし、児童・生徒や保護者にとって重要な人物は、友人、教師である。クライアントと取り巻く重要人物たちとの連携なくして、スクールカウンセリングは十分な効果を発揮しえない。他の活動がそうであることはより自明なことである。その際、スクールカウンセラー側においても、教師側においても重要になるのが、情報、方針の共有化である。もちろん守秘義務に配慮する必要もあるが、ともに児童・生徒や保護者に関わろうとするスタッフであることをかんがみ上での秘密保持を考えていくことが必要である。そのような意味での守秘義務を前提に、情報、方針を共有化しようとする際、前述の価値観や目的の異同が障害となる場合がある。それが障害となれば、相互信頼を築くことが難しくなり、お互いにとって、さらには児童・生徒や保護者の益にはならない。そのような障害を乗り越えて、コミュニケーションをはかり、コンセンサスをえていくことが現実には非常に重要なことになる。このような問題・課題の解決方法には様々なものが考えられる。一つは研修や日ごろの話し合いや文書を通して、カウンセリングと学校教育の理論的異同に関してすり合わせていくことができよう。また、実際の児童・生徒や保護者に対する援助の中で、その異同は明確となるため、その時が最大のチャンスと言うこともできる。

体験学習もまたその一方法であろう。体験学習がスクールカウンセラーと教師とのコミュニケーションの円滑化に役立っているのは、その理論と実際においてである。グループプロセス、リーダーシップ、集団規範や集団における意志決定に関する事、コミュニケーションプロセスに関する理論学習や体験学習が主に役立つと考えられる。その理論は津村・山口（1992）に詳しい。体験的な学習では、実習を用いた体験学習やTグループが有効である。自分の価値観、物事の見方、感じ方、人間関係やコミュニケーションの特徴に気づき、必要であればそれを改善していくことができる。体験学習は本論の他章にもあるように、それぞれの個性を認め、活かしつつ、協同していくことを目指す理論、実践である。そのノウハウがスクールカウンセリングの組織的取り組み、スクールカウンセリングを巡る問題や課題解決の一助となると考える。

学校現場を知るスクールカウンセラーと心理臨床を知る教師とが、協同して、よりよいスクールカウンセリングを構築していかれることを期待したい。

（楠本和彦）

## 8. まとめ

本論文では、学習者中心の教育の系譜を踏まえた上で、現在の学校教育が抱えている問題を、学習者の人間性を切り離したところで行なわれる教育のあり方に問題があると捉えた。この問題に対して人間関係トレーニングと名づけて取り組み開発してきた学習者参加型の教育原理と教育方法とが、どのように応用できるか、実際の応用例も含めて教科教育、学校行事、教師教育、チームティーチング、学校組織の民主化、スクールカウンセリングなどの領域での実践例や応用可能性を検討してきた。

重要なのは教師の基本的な価値観や態度の自己変革である。人間関係トレーニングや体験学習や構成的グループエンカウンターなどの技法や実習が、単なる方法（how to）として従来型の教師の権威構造の中で用いられるのであれば、それらは本質的な教育状況の変革を生み出すことはないであろう。むしろ一時的な教室の子どもたちの適応の回復は、教育状況の問題をさらに潜在化深刻化してしまう可能性すらある。

学力観の変革が求められているが、それが教室の一つ一つの出来事に丁寧に反映されてくるには時間がかかるものである。何より真っ先に教師や学校管理者や親や地域社会の価値観や学力観が変化することが生まれなければ、それらが子どもたちに届くことはないし、子どもたちの中に生まれるものを育むことはできないであろう。それらの変化なしに子どもたちだけを変化させるなどということがありえないことは、人間関係トレーニングやエンカウンターグループのファシリテーターのあり方とグループメンバーの成長との関係は教えてくれている。私たちはその変化を見とどけなければならない。

いまこそ教師は、自覚的に教育ファシリテーションを学ぶときが来ているのである。

(山口真人)

〔引用文献〕

愛知県教育総合研究センター相談部教育相談研究室 (2001) 『予防的・開発的  
教育相談の在り方に関する研究－構成的グループエンカウンターを中心にし  
て－』

Brown, J. I. (1975) , The Live Classroom, New York, The Viking Press  
Inc. (入谷・河津訳『よみがえった授業－知識と感情を統合する合流教育』  
学事出版、1980)

Bruner, J. S. (1971) , The Relevance of Education, Norton (平光昭久訳  
(1972) 『教育の適切性』明治図書)

Comenius, J. A. (1632) Didactica Magna (鈴木秀勇訳『大教授学』明治図  
書、1967)

Forshay, A. W. Ed. (1970) , Curriculum For Seventies (全米教育協会  
『人間中心の教育課程』明治図書、1976)

東山紘久・藪添隆一 (1992) 『システムティックアプローチによる学校カウ  
ンセリングの実際』創元社

加藤幸次・成田幸夫・松本光弘編 (1998) 『ティームティーチングの授業中学  
校』国土社

河津雄介著 (1982) 『合流教育の考え方とその実践』学事出版

楠本和彦 (1998) 「スクールカウンセリングと人間関係トレーニング」南山短  
期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』第15号、南山短期大学人間関  
係研究センター、pp.165-172

楠本和彦 (2000) 「和歌山方式による教育相談体制の特徴－委嘱相談員の経験  
から学んだこと－」『いじめ防止教育実践研究』第4巻、広島大学学校教育  
学部附属教育実践総合センター、pp.1-12

楠本和彦 (2001) 「学校教育における体験学習の意義に関する考察－グルー  
プアプローチ、スクールカウンセリングの視点から－」津村俊充・楠本和彦編  
『体験学習実践研究』創刊号、体験学習研究会

楠本和彦 (2002) 「教育相談と対人関係能力」、津村俊充編『子どもの対人関係  
能力を育てる－子どもの心と体をひらく知識と技法－』教職研修総合特集  
151、教育開発研究所

楠本和彦 (2003) 「カウンセリングスキルをトレーニングする (仮題)」津村俊  
充・石田裕久編『ファシリテータートレーニング (仮題)』ナカニシヤ出版、  
(2003年5月公刊予定)

Neill, A. S. (1960) , Summerhill : A radical approach to child rearing,  
New York, Hart Pub. Co. (霜田静志訳『人間育成の基礎』誠信書房、

1987)

- Miller, J. P. (1969) , The Holistic Curriculum, Oise Press, 1988 (吉田・中川・手塚訳『ホリスティック教育』春秋社、1994)
- Rogers, C. (1969) , Freedom to Learn, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Co. (友田不二男編、手塚郁恵訳『創造への教育上・下』岩崎学術出版社、1972)
- Rogers, C. (1970) , Carl Rogers on Encounter Group, Harper & Row (畠瀬・畠瀬訳『エンカウンター・グループ 人間信頼の原点を求めて』、創元社、1982)
- Rogers, C. (1983) , Freedom to Learn for the 80's, Bell & Howell Co. (伊藤博監訳『新・創造への教育1・2・3』岩崎学術出版社、1984)
- Rousseau (1762) , EMILE OU DE L'EDUCATION (今野一雄訳『エミール』岩波文庫、1962)
- 佐藤学 (1998) 「現代社会の中の教師」、佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『教師像の再構築』岩波講座現代の教育6、岩波書店
- 立松容子 (2002) 「コンセンサス実習を取り入れた国語科の授業案」、津村俊充・楠本和彦編『体験学習実践研究』第2号、体験学習研究会
- 常滑市生徒指導部小学校部会 (2002) 『たくましく豊かな心をもった児童を育てるための生徒指導のあり方ー好ましい人間関係を育むためにー』
- 津村俊充・星野欣生 (2001) 『新版Creative Human Relations』プレスタイム
- 津村俊充・楠本和彦 (2001) 「学校教育への体験学習導入による授業改革の試みー「生き生き学級・生き生き学校づくり」講座実践をもとにー」南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』第1号、南山大学人間関係研究センター
- 津村俊充・山口真人編 (1992) 『人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチ』ナカニシヤ出版
- 柳原光 (1976) 『Creative O.D.人間のための組織開発シリーズI』プレスタイム
- 牛山栄世 (1998) 「学校の自立ー実践の立場からー」、佐伯胖・他編、岩波講座『現代の教育2 学校像の模索』岩波書店

■ 特集「人間関係トレーニングの応用」

## カウンセラーの訓練における体験的学習の 意義と機能についての考察

楠本和彦  
(人文学部心理人間学科助教授)

### 1. カウンセラーの訓練における体験的学習の必要性

カウンセリング、心理療法は心理的な問題・課題をもった人々（クライアント）に対する心理的な援助という、いたって実践的な行為である。それゆえ、その訓練には先達の著作、論文から知見を得るといった理論的・知的訓練とともに、体験的訓練が必然的に必要となる。体験的訓練が必須とされる理由は主に以下の3点にある。1) 理論的に学んだ知識と実際をすり合わせ、その統合をはかるといふ点がある。カウンセリングの理論はそれを本当に理解するためには、実体験の裏打ちを必要とし、それなしにはまさに机上の論として、理解されるに止まる。実体験による実感と既存の知識とが結びついてこそ、知識は自らの生きた血とも肉ともなるのである。2) クライアントとコミュニケートするスキル・技・アートを身につけるためには、やはり体験が欠かせない。体験的学習を積み重ね、それをブラッシュアップしてこそ、カウンセリングに必要なコミュニケーションのスキルは獲得される。3) カウンセリングは、カウンセラーという一人の生きた人間が自らの心を道具として、他者を援助する行為であるため、カウンセラーが自らを知り、カウンセリングに役立つよう、自らの心を磨いていることが倫理上も、実践上も要請される。

カウンセリングの訓練には幾種かの体験的学習がある。クライアントを実際に持つに至ったカウンセラーに対する訓練として、スーパーヴィジョン、個人的体験（教育分析・教育カウンセリングやTグループ、エンカウンター・グループ、カウンセリングワークショップなどのグループ体験）があり、それ以前の段階では、ロールプレイや試行カウンセリング、グループ体験がある。この中でも、スーパーヴィジョン、ロールプレイは各学派にほぼ共通して重視されて

いるが、教育分析やグループ体験や試行カウンセリングは学派により、その取り扱いには軽重の差がある。

集中的グループ経験は、Rogers (1970) やGibb (1970) など多くの先達が指摘するように、個人、コミュニケーション、グループに対する気づきおよび成長・変化を促進する。それは、その個人のニーズとしてカウンセリングの訓練という目的を持たない、多くの参加者にも起こることであり、参加者としてのカウンセラーにも起こることである。1946年以来、ロジャーズがカウンセラーの養成にグループによる体験的学習を取り入れた例 (Rogers, 1970)、アメリカの認定カウンセラーの資格要件の研修に、個人的体験 (personal experience) があり、(1)個人カウンセリング、(2)グループ・カウンセリング、(3)ワークショップが挙げられていること (小川、1990)、スイスのティチーノ州の心理療法家の資格要件の一部に、200時間の自己経験 (教育分析、グループ体験など) や400時間の理論的研修 (セミナー、ワークショップなど) (河合、1990) があることなど、様々な国においてカウンセリングの訓練に体験的な学習が導入されていることからわかるように、グループ体験がカウンセラーの養成、訓練に有効であることは今さら論じる必要もないくらいに自明のことである。

このように「カウンセラーの訓練と体験的学習」というテーマは先達がすでに多くの論を重ねており、また、日常的に行われているものである。そのため、本論はその全容を記すことではなく、筆者の経験、実践、実感に基づき、このテーマのある特定の領域、観点に絞って、記していきたい。その前提となる筆者の実践を挙げる。大学学部教育として、カウンセリング関係のゼミ、カウンセリングや対話に関する授業、箱庭療法を用いた感受性訓練の授業、Tグループ、人間性教育や体験学習のファシリテーションに関する授業、不登校児の適応指導センターや養護学校などへのフィールドワーク実習の授業、を担当している。当センターの講座・研修において、カウンセリングや対話に関する講座、Tグループ、コミュニケーションをよりよいものにするためのノート法 (母親ノート法、東山、1984、東山・東山、1992) に関する講座、ドリームワークを実施している。また、小学校から高校の教員を中心メンバーとした体験学習を学校現場にて実施するにあたっての研究会、研修にも関与している。個人カウンセリングの関連では、学生相談、成人の個人カウンセリング、スーパーヴィジョンを行っている。

上に、カウンセラーに体験的学習が必要とされる理由を挙げたが、本論では、主に、2)、3) の点から、考察を試みたい。1) は重要な観点であるが、当センターおよび南山大学人文学部心理人間学科における筆者の日頃の実践は、1) に比べれば、2)、3) との関連がより深いと考えるためである。1) の理論と実際との統合を目指す体験的学習は、学部、大学院においては、演習、実習系の授業において、また、その後は日本臨床心理士会、日本心理臨床学会、



箱庭療法学会、人間性心理学会などのワークショップや研修会において、なされていることを示すに止める。カウンセリングの訓練の種類において、スーパーヴィジョンや教育分析・教育カウンセリングにはあまたの書、論文があることに加え、筆者の現在の実践を鑑みれば、カウンセラーの体験的学習の内、グループ経験に関して特化することが身の丈に合ったものと考えため、本論ではその点に関して論じることとする。

## 2. カウンセラーの専門領域と体験的学習の内容・方法との関連

カウンセリングは契約を重視する。その契約には、対象者、時間・期間、場所、治療目標、治療方法、料金、などがある。この枠組みはカウンセラーとして、誰に対して、いつ、どこで、何を、どのように、何を目標にして、行うのかという重要な問題・課題と直結するためである。この諸条件により、実際になされる行為は、共通の基盤を持ちつつも、その現れる形において、実に多様な様相を示す。カウンセラーが行う業務は主に、カウンセリング（心理療法）、心理検査、グループ・アプローチ、地域援助がある。ただし、一カウンセラーがそのすべてを行うことは稀であり、その内のいくつかに特化する場合が多い。カウンセリング（心理療法）、心理検査は現在日本のカウンセラーが最も関連の深い業務である。その訓練においては、前述の理論学習、ロールプレイ、自分が先輩の被検査者となったり、後輩の検査者となる学習、スーパーヴィジョン、事例の研究会などがその訓練の主なものである。これらは伝統的に重視され、多く実施されている。本論に関連がより深いのは、グループ・アプローチ、学校カウンセリング、地域援助をも業務に含むカウンセラーの訓練である。これらはその現場、実際において、グループがその対象となるためである。

もちろん、個人カウンセリングや箱庭療法のように、その実施形態としては個人対個人であっても、訓練にグループを用いる場合もある。相互啓発的なラーニンググループによる体験的学習である。筆者が受けた訓練は個人カウンセリング、夢分析や箱庭療法、イメージワーク、描画法、自律訓練など様々な技法に関して、相互啓発的なラーニンググループが用いられていた。筆者の個人的経験からすれば、それをも本論で取り扱いたいところではあるが、そのラーニンググループのファシリテーターやグループメンバーの記述が他書（東山、1986、東山、1992、東山、1993、東山、1994、東山監修、梶谷・藤田・西井・川原編、2002）にも記されているため、本論では割愛したい。本論では、3章、4章第1節では、個人カウンセリングを中心に行い、グループ・アプローチはあまり行なわないカウンセラーをも意識し、そのようなカウンセラーも含めて、グループ・アプローチがカウンセラーの訓練に寄与する点について述べる。4章第2節、5章では、グループ・アプローチのファシリテーターをカウンセラーが実施する場合を想定して記す。

### 3. グループ体験を通して、コミュニケーションスキルを磨く

カウンセリングにおけるコミュニケーションの訓練は主にスーパーヴィジョンを通してなされることが多く、それは非常に有効な方法である。それと共に、カウンセラーとして実際に事例を持つようになって、それ以前においても、グループ体験を通して、自分のコミュニケーションスキルをふりかえり、磨いていくこともまた、一つの方法である。カウンセリングはカウンセラーとクライアントとの1対1で行われることが多いにも関わらず、グループ体験がカウンセリングの訓練として実施されていることに不思議な感覚を持つ方もいるかもしれない。カウンセリングの訓練にグループ体験が有効な理由を、筆者はこう考えている。(1)カウンセリングで取り扱う内容は心や人間関係に関することであり、それはクライアントを取り巻く、過去－現在－未来の人間関係に深く関連している。クライアントの心や人間関係は、過去、現在の人間関係において、どのような状況にあり、どのように対応して生きているのか、どのような展望が開けているのかに、大きな影響を受ける。人は人間関係の中で自分の生き方を生み出し、実現していく。グループ体験はそのような現実の人間関係を反映し、凝縮した生き方の縮図としての意味を持っていると考えられる。(2)心や人間関係は多様・多層な真実を有していて、それらがより明らかになるためには、異なった人生・価値観・感覚を持つ複数の人間とともに外的（現実的）、内的（心理的）事実を検討することが有効だ、と考えられるためである。(3)多様・多層の真実を持つ心や人間関係を学ぶには、経験豊かで、深い知見を持ったファシリテーター（指導者）とともに複数の学習者が参加する教育場面が、学習において多層性、多様性を実現し、学ぶのに適している、と考えられるからである。

ロジャーズは1946年以来、カウンセラーの養成にグループによる体験的学習を取り入れている。そしてその意図を、「われわれスタッフは、認知的訓練はいかに多くても役に立たないと感じていた。そこで受講者が自己をよりよく理解し、カウンセリング関係で自己敗北になりかねない自己の態度に気づき、カウンセリングの場面で役立て利用しうる方法で相互関係をもてるように、一日数時間にわたる集中的グループ経験を試みた」（Rogers、1970）と説明する。国谷（1990）は、ゲシュタルト療法と交流分析の体験的学習の基礎として、グループ体験を挙げ、「エンカウンター・グループ、Tグループ、感受性訓練グループなどに参加して、グループの中での自己、他者、人間関係への気づきを拡大し、また、グループの動きに対応する柔軟な行動力を身につけることが心のぞましい。特に、非指示的グループの中で、自分や他のメンバーが、自然にどんな動きをするか観察することが役に立つ」と述べている。

グループでは、自分の言動が他のメンバーやファシリテーターや観察者にオープンになる。これがグループ体験の特徴であり、コミュニケーションスキルの

学習に大きく寄与する要素である。ただ、この特徴は必ずしも、一面的に語る  
ことができない。オープンであるがゆえに、学習者に緊張や抵抗をもたらすこ  
ともありうるからである。

筆者のファシリテーター体験の実感から、オープンであるがゆえの緊張やお  
そろしさについて少し述べよう。オープンと言えは聞こえはよいが、実感とし  
ては、曝されているという感覚もある。自分の言動がグループのメンバー、コ  
・ファシリテーター、時には、オブザーバーに曝され、さらには、それに対する  
フィードバックを受け、その反応さえも曝されているのである。筆者は大学院  
生から現在にいたるまで、毎年最低2グループ、2週間、多いときでは数グルー  
プ、のべ約2ヶ月、実施しているが、前述のような体験から自分が受けたイン  
パクトは計り知れない。大学院生時代は、自分のグループでの動きに関してそ  
の夜のスタッフミーティングにおいて、先輩ファシリテーターから様々な教え  
をいただき、そこから学ぶとともに、自分のいたらなさに恥じ入る思いやうま  
く関われなかったことへの悔いや相手への申し訳なさを何度も実感した。それ  
は、学生を終え、一応は報酬をいただきながらファシリテーターを行うように  
なっても、数年間はほとんど変化はなかったし、10数年たった今でも、その感  
覚はいまだに残っている。変わったことと言えば、緊張のあまり、休憩時間に  
ダウンしたり、その日のすべての仕事が終わった後に飲食したものをもどすこ  
とがかなり減ったことと、自分の関わりに対して、すこしは自信をもっていら  
れるようになったくらいかもしれない。恥ずかしい話だが。ともかくも、新米  
ファシリテーターにとっては、自分のコミュニケーションがオープンになると  
いうことは、大きなプレッシャーを与えるものであった。

しかし、このような緊張やおそろしさを毎回感じつつ、懲りずに、ファシリ  
テーターを続けてきた理由の一つは、やはり、オープンなゆえに学ぶことが  
多いと実感できたからであろう。グループ・アプローチは譬えてみれば、音楽  
のライブセッションのようなものである。グループは音楽のライブセッション  
のような直接性、即時性、応答性、多様性、迫力をもつ。音楽のライブセッショ  
ンでは異なった楽器が他の楽器が奏でる音に反応し、共鳴しながら、一つの音  
楽を作り上げていくように、グループ・アプローチでは、異なった人生を歩み、  
異なった価値観、感覚をもつ個人が、それぞれの個性を活かしつつ、協同して  
いく過程と言ってもよい。目の前の人と関わりあう直接性、いま・ここでの事  
柄を取り扱う即時性、お互いが影響しあい、応えあう応答性、異質性と共通性  
とを体験できる多様性、人と直接向き合う時の迫力などを体感し、学ぶことが  
できる。それぞれの人生が交わり、葛藤し、繋がりあい、紡ぎあい、そして、  
離れていく過程は、日常の人生を凝縮したものとも言える。集中的なグループ・  
アプローチの体験がカウンセリングの訓練に有用な一つの理由である。

前述したように、スーパーヴィジョンから学ぶことは多い。しかし、グルー  
プはグループであるが故に、その全容がメンバーにも、コ・ファシリテーター

にも公開され、共有化されている。それに対して、個人カウンセリングのスーパーヴィジョンでは、その情報がVTRに記録され、それに基づいて行われないう限り、ほぼ同様の公開性に基づいたスーパーヴィジョンはなされえない。学派によってはVTRを用いたスーパーヴィジョンが行われるのは、納得できる。しかしながら、そのVTRがたとえどれほど詳細かつ精緻に記録されていたとしても、残念ながら欠け落ちるのは上記のライブ性なのである。あるバンドのコンサートフィルムを見るのと、その場に居たものとは経験の質が異なる。経験多く、知恵の深いスーパーヴァイザーはスーパーヴァイザーの報告から非常に多くの情報をキャッチすることができる。明らかに表明されていない情報をも感じ取ることもできる。しかし、どれほど知恵深いスーパーヴァイザーであったとしても、その場にいないという事実は残る。スーパーヴァイザーがその場に居れば、それだけで関係の質や言動の発現内容やグループの展開が異なる可能性は高い。グループの場合、それを目の前で見聞きし、そのプロセスに参加することができる。

また、自分のコミュニケーションの短所に気づき、それを修正することも即時的に行える。その反応、効果もすぐにわかる。あるいは、グループのメンバーやコ・ファシリテーターの動きに反応して、グループやコミュニケーションや個人の外的・内的動きが変容する流れに直接参加し、自分の関わりがどのような影響を与えるのかを学ぶことができる。同じ場面をとっても、人によりそのどこに、どのように反応するかは様々である。グループでは自分とは異なった他の人の反応を体験する。理解やその関わりが実に多様であり、それが理解や関わりを豊かにしていく可能性をもつ。

グループにおける体験的学習の特徴を挙げてきた。グループによる学びはグループのファシリテーター、あるいはそれを目指すカウンセラーにとって、必須のものとなる。しかし、それにとどまらない。翻れば、このような即時性、直接性、応答性、多様性、迫力は、個人カウンセリングにおいても少なからず出会う要素であり、それに柔軟に対応できることは個人カウンセリングのカウンセラーとしても必要な資質の一つであろう。東山（1992）は「カウンセラーがグループ・アプローチにより、より自由になってみると、カウンセラーの時に述べていたのと同じようなフィードバックが異なる意味合いを持ち、異なるクライアント像を浮かび上がらせることになる。一面鏡で映し出された姿と多面鏡で映し出される姿の違いのように、クライアントがより立体的、現実的なものとなって映し出され、理解されるようになる」と述べている。このようなファシリテーターとしての体験が、個人カウンセリングのカウンセラーとしての自己に与える影響は多大である。

#### 4. グループ体験を通して、自己への気づき、変化が生まれる

##### 4-1. グループメンバー体験を通して

カウンセリングは、カウンセラーという一人の生きた人間が自らの心を道具として、他者を援助する行為である。そのため、カウンセラーが自らを知り、カウンセリングに役立つよう、自らの心を磨くことが要請される。日本ではスーパーヴィジョンや教育分析（教育カウンセリング）として、一対一の関係の中で行われることが少なくないが、一つの方法として、参加者としてグループ・アプローチに参加することも有効である。

集中的グループ経験における個人の気づきや変化に関する報告は多々ある（Rogers、1970、東山、1992、平山、1998、野島、2000など）。上記のRogersや国谷の記述の中には、カウンセラーのスキルトレーニングの要素のみならず、自己への気づきが包含されていた。いや、むしろ、自己への気づきは集中的グループ体験における中核の一つと言える。Rogers（1970）は、様々な形体の集中的グループ経験の共通の糸の中に、「即時的感情の表明」、「自分の情緒、知性、身体よりなる全人をおもむくままに受容する」こと、「防衛的抑圧の減少」、「個人の態度や行動、仕事のやり方、管理上の手続きおよび関係などの変化をあまり恐れなくなる」ことなど、自己への気づきやその変化を挙げている。このような変化・成長がカウンセラーにもたらされるならば、カウンセラーとしての関わりにも、変化が生まれる可能性は非常に高いと言えよう。

#### 4-2. ファシリテーター体験を通して

ファシリテーターとしてグループ・アプローチに参加する中でも、自己に対する気づき、自己の変化、成長はなされる。

野島（2000）は「ファシリテーターは、グループでは2つの立場で参加することが大切である。1つは、カウンセリングにおけるカウンセラーのような『他者を援助する立場』であり、もう1つはクライアントのような『他者から援助される立場』である。カウンセリングではこの2つの立場は固定的であるが、グループではファシリテーターであっても、両方の立場をとる点が特徴的である。ファシリテーターはややもすると、前者のみに傾きがちであるが、後者をも体験することが、自分にとってもグループにとっても有益であると思われる」と述べている。Rogers（1970）は、「私の希望は、促進者であるとともに参加者になっていくことである。これは説明しにくいことで、私があたかも二つの異なった役割を意識的にとるような印象を与えてしまいやすい。もしも、あなたが、正直に自分自身になろうとしている一メンバーを注意深く見るならば、その人はある時には主として他のメンバーを成長する目的で、自分の感情・態度・考えを表明しているのを見るであろう。またある時には、彼が同じ真実さで、成長という賭けへ自らを開くという明確な目的をもって自分の感情や関心事を表明するのを見るであろう。これが私にも当てはまる。ただ、私は自己を賭ける点では二番手で、グループの初期の段階よりも後期になって冒険する

タイプの人間である」と述べている。このように、ファシリテーターは単に、ファシリテーターロールを取るだけに止まらず、メンバーとしてもグループに参加する。それに対して、個人カウンセリングでは、カウンセラーは、カウンセラーとしての役割を固定的に行う傾向が強い。この差は、構造に大きく左右されるもので、どちらかが正しいという種のものではない。グループ・アプローチには複数の参加者、複数のファシリテーターがいるため、ファシリテーターはファシリテーターとメンバーとの両方の役割を取ることが容易になるのである。それが、ファシリテーターがグループの中で、自己自身への気づきや自己の変化・成長を促進する要因となっている。エンカウンター・グループやTグループは、ファシリテーター、メンバーを含めた全参加者の心理的対等性を実現しようとする。そのため、ファシリテーターはファシリテーターでもあり、メンバーでもある一個人としてグループに参加できる。そして、そのグループ体験が自己への気づき、自己の変化・成長を促進する。

ファシリテーターとしてグループに参加する中での自己への気づき、変化に関する報告として、『エンカウンター・グループ』（Rogers、1970）の中に、ファシリテーターであるジェンの自己開示場面がある。村山（1993）は宿泊によるゼミでの、学生のファシリテーターに向けた発言と、ファシリテーターのそれに対する反応を記している。東山（2002）は知的障害児のキャンプやエンカウンター・グループでのファシリテーター体験における自己への気づきを述べている。それは自己の先入観、知的障害児の能力や心に対するイメージの変化であり、逆転移の気づきとその処理に関するものであった。

筆者はコ・ファシリテーターとしての修行時代も含めれば、十数年、ファシリテーターとしてグループ・アプローチに参加してきたことになる。その中で、初期の頃はエンカウンター・グループ（構成的、非構成的）とカウンセリングワークショップのファシリテーター経験が多く、半ばから現在に至ってはTグループと大学の授業などの継続的なグループ・アプローチのファシリテーター経験が多く占めるようになっていく。そのようなファシリテーター経験の中で、自分自身への気づきや自己の変化で意識化できていることをいくつか挙げる。自己肯定感の揺らぎの減少、他者を傷つけるのではないかという恐れに対する過度な怯えの減少、自由に、自然に振舞えることが増えたこと、心理的な問題・課題を抱えたメンバーに対する感覚や援助の仕方の変化、などである。これらのことはグループ経験の中で、気づき、変化したこともあれば、グループ経験の中で再確認したことも含まれる。この変化はもちろんグループ・アプローチによるものだけでなく、年齢、カウンセラー・ファシリテーター経験の積み重ね、生活上の変化など筆者の個人的要因とも関連する。また、目的、内容、方法がやや異なるグループであること、対象者の変化という要因も関連すると思われる。しかし、ある種の変化はファシリテーターとしてグループにいる中で気づいたという実感が確かにある。また、定点測定の定点のような意味

で、日常における変化が、定期的実施しているグループ・アプローチの時に実感されやすいという側面もあると思われる。

## 5. グループ・アプローチのファシリテーターとして

### 5-1. グループ・アプローチの適用領域の拡大と適用の意味

今までも、グループ・アプローチは様々な領域、対象者、方法にわたり、開発、実践されてきた。グループ・アプローチには、集団療法や家族療法など心理的な治療を主目的にしたものと、Tグループやエンカウンター・グループのように、主には予防的・開発的意味が大きく、その結果として、治療的な意味も付随するものがある。治療を主目的としたグループの有効性を考察することは意味深いことであるが、筆者は、治療を主目的としたグループ・アプローチに関しては母親ノート法（東山、1984、東山・東山、1992）を用いたグループなどの経験に限られ、Tグループやエンカウンター・グループをより多く経験しているため、本論では、主に後者を中心に記していく。

近年、スクールカウンセリングやカウンセラーによる地域援助や適応指導教室での実践も重視されるようになってきた。このような場では、個人カウンセリングの他に、グループ・アプローチが導入される場合がある。このような場でのグループ・アプローチは、対象者の心理的問題の深さ、大きさ、ストレス耐性など配慮しなければならない点があるが、それらを充分考慮し行なえば有効な方法の一つとなる。

これらの領域においても、心理的な治療を目的としたグループ・アプローチを行いうるし、有効な場合がある。例えば、心理的な問題をもった幼児・児童・生徒の保護者のグループは、保護者自身の心理的安定や心理的成長に寄与することができる。また、問題解決のためのノウハウやスキルを学んでいくために、グループを用いることもできる。母親ノート法では、グループでノートの点検を行なう場合があるが、これは心理的な問題をもった子どもとその保護者とのコミュニケーションを治療的にし、関係を改善するために有効な方法である。また非構成的なグループとして、保護者としての、または、自分の悩みを苦しみを語り合い、お互いにサポートするグループも存在する。これらの実践は、子育て支援に関するカウンセラーの地域援助活動にも十分に応用可能なものであり、今後の展開が期待されよう。また適応指導教室でも、対象者に対する必要な配慮をしたプログラム、実施上の工夫を行った上で、その場の児童・生徒に対してグループ・アプローチ的関わりがなされる機会が増加してもよいのではないかと。そして、そのような実践のケース研究を行なうことで、より適切な実践のために研究が深められ、実践にフィードバックされることを期待したい。

予防的・開発的なグループ・アプローチもまた、学校、地域援助の領域で実施することは可能であり、有効である。例えば、学校教育においては、構成的

エンカウンター・グループやラボラトリーメソッドによる体験学習が近年盛んに実践されるようになり、そのマニュアル本や実践報告が公刊されている（国分、1996、1997、1999、津村・楠本編、2001、2002など）。また、実践の基盤となる理論的裏づけに関しても、多くの著者により記されている（国分、1980、国分編、1992、2000、国分・片野、2001、津村・山口編、1992、津村・楠本編、2001、2002、津村編、2002など）。子育て支援に関するカウンセラーの地域援助活動に関して、残念ながら筆者はまだ十分な実践を行なえていない。生涯学習センターの講座などで、体験的学習を実施し、参加者が体験から学ぶ機会をもつ程度に止まっている。この領域では、さらなる実践と研究が必要であると考える。

## 5-2. 非構成的なグループ・アプローチのファシリテーター

グループのファシリテーターの訓練は、グループのファシリテーターとしての基本的態度の習得、グループのプロセスに気づき、介入できるスキルの養成が主となる。Tグループやエンカウンター・グループなど様々な非構成的なグループ・アプローチは共通の基盤を持ちつつも、強調点の差異もまた当然有する（中村、1998など）。コミュニケーションのスキルに関しては、2章で述べたので、主に、ファシリテーターの基本的態度、姿勢に関して、エンカウンター・グループとTグループを中心に述べる。

伊藤（2002）は、パーソンセンタード・グループアプローチの基本的仮説として、「(1)人間は、全体と自己実現へと向かう傾向があり、メンバーとグループはファシリテーターの最小限の援助で、自分自身、それ自体の方向を見出すことができる。すなわちメンバーとグループの資質・能力に基本的な信頼が置かれている。(2)技法よりもファシリテーターの特質・態度が強調される。『どうするか (a way of doing)』よりも『どうあるか (a way of being)』が重要である」としている。そして成長・発展を促進させる条件として、ロジャーズの3つの態度条件と、ロジャーズの晩年の考えとして「存在（プレゼンス）あるいは直観（関係のなかに全くの存在として居て、自分のなかの超越的な核心に接して、直観的に反応すること）」を挙げている。また、パーソンセンタード・グループアプローチに特徴的なグループの技法に関して、「技法よりもファシリテーターの態度が強調される。構造化された、あるいは計画された技法は、ほとんど用いられない。基本的な技法は、積極的傾聴、感情の反射、明確化、支持、メンバーのために“そこにもともに居ること”」を挙げている。星野（1992）は、星野（1990）のTグループトレーナー（ファシリテーター）としての、「ともにあること（WITH-ness）」を発展的に展開し、教師と学生との関係における「ともにあること」の要素として、人間性（being fully human）、現



実性 (reality)、相互関係性 (being interactive)、開放性 (openness)、感受性 (sensitivity)、親密性 (intimacy)、楽天性 (being optimistic) を挙げ、教師が学生の前で、いつも「ほんもの」(authentic) であることの重要性を説いている。このように、現在では、エンカウンター・グループのファシリテーターも、Tグループのトレーナー (ファシリテーター) も、その基本的な態度・姿勢は共通部分が多くなってきている。それは、例えば、『ヒューマニスティック・グループ・アプローチ』(伊藤、2002) における「パーソンセンタード・グループアプローチ」(伊藤、2002) と「Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリ」(津村、2002)を比較参照することにより、その異同を確認することができる。

ここでは、この両方のアプローチが共通性を多くもつようになったことを前提にした上で、相違点に関して、筆者の経験から印象的な点に限り述べることにする。

第一に、エンカウンター・グループの方がどちらかといえば、心理療法的であり、Tグループは心理教育的であると言えよう。これにはファシリテーターやメンバーの構成が一つには関係してくるだろう。日本では、エンカウンター・グループのファシリテーターは個人カウンセリングをも行なうカウンセラーが担当することが、Tグループに比して多い。また、メンバーに個人カウンセリングを受けているクライアントが参加することの比率に関しても、同様である。これが必然的に、エンカウンター・グループが心理療法的な雰囲気をかもし出し、その内容においても、個人の心理的問題・課題の表明やそこへの関わりが多くなる一因となっていると考える。理論的な背景の違いもある。エンカウンター・グループはカウンセラーであるロジャーズが創始し、そこから発展していった。Tグループはグループダイナミックスの研究者であるレビンが創始に深く関係している。それゆえ、Tグループでは、「体験学習の循環過程」や「コンテンツとプロセス」という学習に関する理論 (津村・山口編、1992を参照) を重視し、その一つの表れとしてTグループにおける気づき、学びの「ふりかえり」を大切にする。集中的なグループの運営において、終盤に「ふりかえり」の時間を長くとることが多い (津村、2002を参照)。

第二に、Tグループのファシリテーターは、「いま・ここ」でのコミュニケーションやグループプロセスに働きかけたり、その気づきを促進する機会が多い。例えば、エンカウンター・グループでは、あるメンバーが「あのとき・あそこ」での経験や思いの自己開示を長い時間続け、それを他のメンバーが聴き、見守るといったセッションも少なくないが、Tグループではこのような場面はいたって少ない。それは、Tグループのファシリテーターやメンバーがその個人に、もっと早い段階でなんらかの働きかけを行なうためである。このような場合のTグループのファシリテーターの介入としては、それを聴いているグループメンバーのプロセスに光を当て、フィードバックを促す場合や自己開示をしている人が、今、それを伝えたい、話したい相手がこのメンバーの中にいるのかを

尋ね、いればその人に話してみることを促すようなことが考えられる。この一例からもわかるように、Tグループの方が、エンカウンター・グループに比べ、「いま・ここ」の人間関係上の事柄（プロセス）に焦点を当てようとする傾向が強い。「いま・ここ」での自分達のコミュニケーションやグループのありように目を向け、そこから、個人やコミュニケーションやグループのプロセスに関して、体験から学ぶことを意図した介入もTグループでは比較的多く行なわれる。

エンカウンター・グループとTグループとの異同について、その一部を記したが、ここで、グループにおけるファシリテーターの位置、役割について、一つのモデルを使って考えていきたい。ただ、恥ずかしながら、筆者はZinker(1977)の原典にあたっていないため、筆者の理解不足や誤解があれば、ご指摘、ご教示いただきたいことを添える。

木村(2002)によると、Zinker(1977)はクリーブランド方式のグループとロジャーズやパールズのグループをコミュニケーションの方式やリーダーの側面から比較し、次のように述べている(図1)。

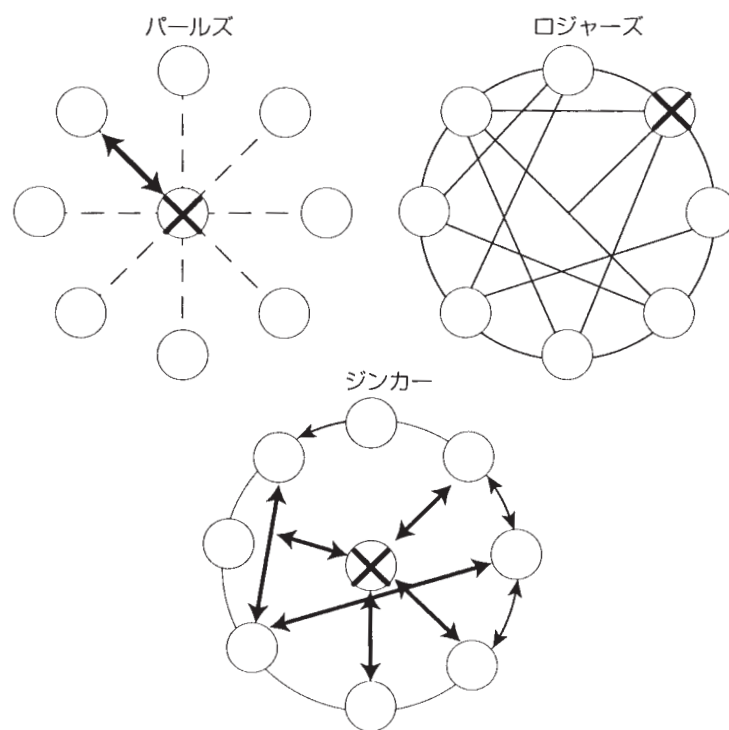


図1 グループの構造図 (Zinker, 1977)

「ロジャーズのグループではセラピストは、パワーをグループとそのプロセスに与え、メンバーの1人、非権威的な促進者であろうとする。それと対照的に、パールズ(そしてシムキン)のグループは、中心にリーダーと1人のメンバーが一時的に関係を結び、他のメンバーは相互につながりのない観客として2人の周囲にいる。これをかれ(筆者注: Zinkerを指す)は、回らない『壊れた荷馬車の輪』に喩えた。このシステムでは、メンバーの力がグループ全体の創造的過程に活かされず、すべての仕事はリーダーが引き受け、グループがリーダーを支えたり、状況に対する責任をとることが許されないために失うも

のが大きい。(中略) クリーブランドのグループでは、グループを現実の社会的環境の縮図にすることで、メンバーがこの社会の現実のなかにある自己を発見し理解することや、他者の行動を変える力を比較的安全な実験状況で教える。リーダーは、ロジャーズの場合とは違って権威であり、力や存在は感じられるが、中心として能動的であることとメンバーの1人であることの間を流動的に動く。かれは、これを『ロジャーズの体験的アプローチの純粹さと、シムキンの明確に構造化されたアプローチとの統合』とした」(木村、2002)と記されている。

これは、ゲシュタルト療法に関する考察、モデルである。もちろん、グループ・アプローチはその目的、構造などの要因により、ファシリテーションのあり方は異なる。しかし、この比較は、非構成的なグループに関して考察する際にも、援用できるだけの汎用性をもったモデルでもある。確かに、Tグループやエンカウンター・グループでファシリテーターが、パウルズ的なモデルの関わりをすることはその構造上、少ない。しかし、そのような動きや状況が全くないわけではないと、筆者は考える。消極的、否定的ニュアンスをこめた状況で言えば、グループワークの初期の段階で、ファシリテーターがメンバーの場つなぎ的な話や「あの時、あそこで」の話題に、積極的には関わらない状況がある。そのような状況においては、隠れたアジェンダとして、グループメンバーの関心がファシリテーターに集まる場合がありうる。より積極的な意味においては、グループの初期の段階で、メンバーが防衛的で、グループプロセスがほとんど展開しない時、ファシリテーターが積極的に、各メンバーに関わることにより、グループプロセスが展開、促進されるような状況がありうる。また、グループの危機的状況をファシリテーターが中心となり、強い介入を持って、グループのそれぞれのメンバーに関わる状況が考えうる。例えば、あるメンバーが、グループに対して否定的、拒否的、攻撃的な言動を行い、他のメンバーの動揺が激しく、メンバー自身ではそれを収拾できないような場合に、ファシリテーターが介入するような場面である。それぞれのメンバーに、今の言動をどう受け止め、どのような気持ち、考えをもっているのか、ファシリテーターが中心となってその表明を促進することができるとすれば、そのような関わりは、グループに建設的、有効に働くであろう。また、あるメンバーの深い自己開示がなされたが、メンバーがそれへの適切な反応が行えないような状況において、ファシリテーターが自己開示したメンバーを受け止め、支えるとともに、他のメンバーの反応を促進するようなファシリテーションを行う場合でも、このモデルのようなファシリテーターの位置、動きが想定されうる。

クリーブランド方式のグループモデルは、他の二つのモデルを統合しようとしたものであり、統合度の高いものと考えられるが、このモデルが非構成的なグループ・アプローチのファシリテーションをすべて説明しつくしているとは言えないと、筆者は考える。それは第一に、本質的なことではないが、この図

は非常に印象が強く、図だけを見、「中心として能動的であることとメンバーの1人であることの間を流動的に動く」との説明を見落とすならば、ファシリテーターは、いつもグループの中心にいるような錯覚に陥る危惧がある。そのような理解は正しくないと思われる。第二に、非構成的なグループの場合、このモデルをも越えた動きがあるからである。それは、例えば、ある場面では、クリーブランド方式のグループモデルの中心にいる人物が、ファシリテーターではなく、あるメンバーであるということが起こる。ファシリテーターがロジャーズのモデルのようなファシリテーターとメンバーの対等・平等な関係性ではなく、ある時には、あるメンバーが権威、パワーを持ち、グループの中心に位置することもあり、それが有効かつ自然であることも実際にはある。ロジャーズやクリーブランド方式のグループのモデルがそれを全く包含していないとも考えたいが、その点を明確にしておく必要性を感じるため、ここでは敢えて上のように、記すことにする。

上記のような筆者の意図、危惧の上で、やや断定的に言うならば、非構成的なグループのファシリテーションでは、ここに示された三つのモデルのある一つに基づけばよいというものではなく、状況に合わせ、その間を柔軟に、流動的に、実現できることが必要であろう。このような柔軟性、流動性を、ファシリテーターが実現するためには、一つには、ファシリテーターの権威、リーダーシップに関する考え、気持ちが関係するだろう。ファシリテーターが権威、リーダーシップに関して、自由になっている必要がある。それは権威、リーダーシップを用いないことでも、回避することでも、批判することでもなく、ファシリテーターもメンバーも権威、リーダーシップを分有、共有し、適宜、適切な人物がそれを担うことを心から承認できるか、そして、実行できるかということである。権威、リーダーシップが固定化しなければ、ファシリテーター、メンバーも含めた全員が、各自の能力、知識、感受性などの個性を活かし、グループをファシリテイトすることは不自然ではなく、グループのプロセスとしては高度にリーダーシップが分有された状況と言ってよい。上記のような権威やリーダーシップが分有された状況に到れば、ファシリテーターはファシリテーターロールに囚われずに、まさに一個人としてグループに存在することができる。

ただし、それに到る過程においては、ファシリテーターのファシリテーション能力の高さが必要となる。ファシリテーションのスキルに関してはそれを詳細に記した他書があるので、それを参照されたい（Rogers、1970、村山、1977、野島、1999、野島、2000など）。例えば、野島（2000）は、2つのファシリテーション機能として、以下の2点を挙げている。「メンバーなりグループにとって意味があると思われるものが出始めた時、取り上げ伸ばすこと、メンバーなりのグループをある段階からもう少し上の段階へと促進するという意味での『活性化（activate）』である。もう1つは、グループからメンバーが脱落するの

を防いだり、メンバーがその場に安心しておられるようにするという意味での『サポート (support)』である」。野島 (1999) は、グループの発展段階におけるファシリテーション技法を、(1) 導入段階、(2) 展開段階、(3) 終結段階それぞれに、1) グループの安全・信頼の雰囲気形成のための技法、2) 相互作用の活性化のための技法、3) ファシリテーションシップの共有化のための技法、4) 個人の自己理解の援助のための技法、5) グループからの脱落・心理的損傷の防止のための技法を、詳述している。このような記述は、自分のファシリテーションをふりかえり、自分のファシリテーションの特徴や改善点を発見する上での、よい指針になる。

### 5-3. 構成的なグループ・アプローチのファシリテーター

スクールカウンセラーの中学校への配置が全国的に進んでいる。スクールカウンセラーの業務として、個人カウンセリングはそのもっとも重要な部分であるが、これからは予防的・開発的なグループ・アプローチもまた、スクールカウンセラー自身が、または教師との共同で実施することは可能であり、有効であろう。その他の領域でも、グループ・アプローチ的実践が求められることもあろう。

構成的なグループには、様々なグループが存在する。ラボラトリーメソッドによる体験学習で実習を用いるグループ、構成的エンカウンター・グループはその代表的なものである。その中でも、また、それ以外にも、イメージや夢など特定の素材を用いたグループ、フォーカシング、サイコドラマ、ゲシュタルト療法、交流分析など特定の方法を用いるグループ・アプローチがある。イメージや夢など特別な素材を使う場合も、フォーカシング、サイコドラマ、ゲシュタルト療法、交流分析など特定の方法を用いる場合も、その素材、方法に関する理論的、体験的学習は必要であり、それぞれの各論を極めていくことが要求される。そのすべてを網羅することは、筆者の力を越える。本節では、主に、ラボラトリーメソッドによる体験学習、構成的エンカウンター・グループに関するファシリテーションについて述べることにする。

構成的なグループ・アプローチにおいては、そのプログラムが参加者の学習に与える影響は多大である。参加者のニーズに適合したねらい、内容、方法を企画・立案することが重要になる。ふりかえり、わかちあいは学習に大きなウェイトをもっている。ふりかえり、わかちあいにおいて、なにを、どのように、誰と行うのかは企画・立案の上で十分に練っておく必要がある。構成的なグループ・アプローチにおいて、プログラムの企画・立案能力は、そのグループ・アプローチのファシリテーターの重要な能力の一部である。この能力に関する体験的な訓練は、実際に企画・立案から実施までを行い、そのクリティックを行

うファシリテーター・トレーニングや授業、研修の実施とそのふりかえりからおこなわれることが多い。柳原他（1976）は、「研修の立案・実施・評価についての指針」として、1）事前の計画、2）データの収集、参加者の欲求に関して、3）データの分析と目的の設定、4）計画の立案、5）計画の実施、6）計画とその実施についての評価、7）介入、に関して詳しく記述しているので、参照していただきたい。筆者なりに、乱暴にも一口に言うならば、ねらい－実習内容・方法－ふりかえり・わかちあいが一体となって、総合的に企画・立案されることが重要である。つまり、学習者のニーズ、状況とファシリテーターが学習者に学んでほしいことを総合的に考え、ねらいを立てる。ねらいが実現するために有効と考える実習内容・方法を選択する。ふりかえり用紙の項目が、ねらいと実習内容を反映したものにする。わかちあいのメンバー構成、方法も工夫する。以上の過程がトータルに構成されることが必要である。実施後、参加者のデータやファシリテーターの感想を基に、プログラム自体をふりかえるスタッフミーティングを行なうことで、その評価を行なうことができる。

構成的なグループのファシリテーションに関して記す。柳原他（1976）は、「介入のための指針」として、以下のものを挙げている。ファシリテーターの役割は、「基本的には学習を促進することである。彼は目標に向かっているグループを支持したり、はげましたりして貢献するのである」。ファシリテーターの介入は「グループの目標を達成することを助けるという観点からなされる行動であり、提案、示唆である」。例えば、ファシリテーターは「グループの中で課題に関連して、何が起きているかと質問を提起する」としている。そして以下の項目を挙げている。「グループメンバーのそれぞれの見方をチェックする、フィードバックを求める、助けになるような行動を指摘する、感情の表現を求めたり、又提供する、目的に向かうために、グループにとって支障となったもの、助けになったものを観察し、それを提供する、創造的、生産的な働きを促進できるかもしれない手段を示唆する、何が起こったか、何をしたか、といった行動に焦点をしぼる、メンバー同士のコミュニケーションがうまく行くよう助ける、体験を通して学ぶ姿勢を示す、適当な理論的な資料を用意する、種々なリソースを用意し、又示唆する」。また、ファシリテーターのさけるべきこととして、「評価的な言葉や態度、固執すること（手順などに）、誘導尋問すること、他者の行動についての主観的な解釈、依存を強めること、グループを迷わせること」とある。この指針により、ファシリテーターは自己のファシリテーションのガイドを得ることができる。ただ、実際には、状況に応じて、また、ファシリテーター各人の特性として、これらの項目に関する強調の差異は存在する。

構成的グループ・アプローチにおけるファシリテーションを前述のZinker（1977）のモデルを参照しつつ、考えたい。構成的なグループ・アプローチの場合、Zinker（1977）の3つのモデルに加え、さらに異なったモデルが必要になる。

ファシリテーターが、グループの外にいる場合、中に入る場合、その両者を適宜、流動的に行う場合がありうる。つまり、グループの外にいて、グループ全体に働きかけることもある (a)。また、小グループ間の関係にかかわることもある (b)。ある特定の小グループに関わる場合 (c)、小グループ内のコミュニケーションに関わる場合 (d)、ある特定の個人に関わる場合 (e) がありうる。そのすべてを包含したモデル、視点、ファシリテーションが必要となる。(図2)

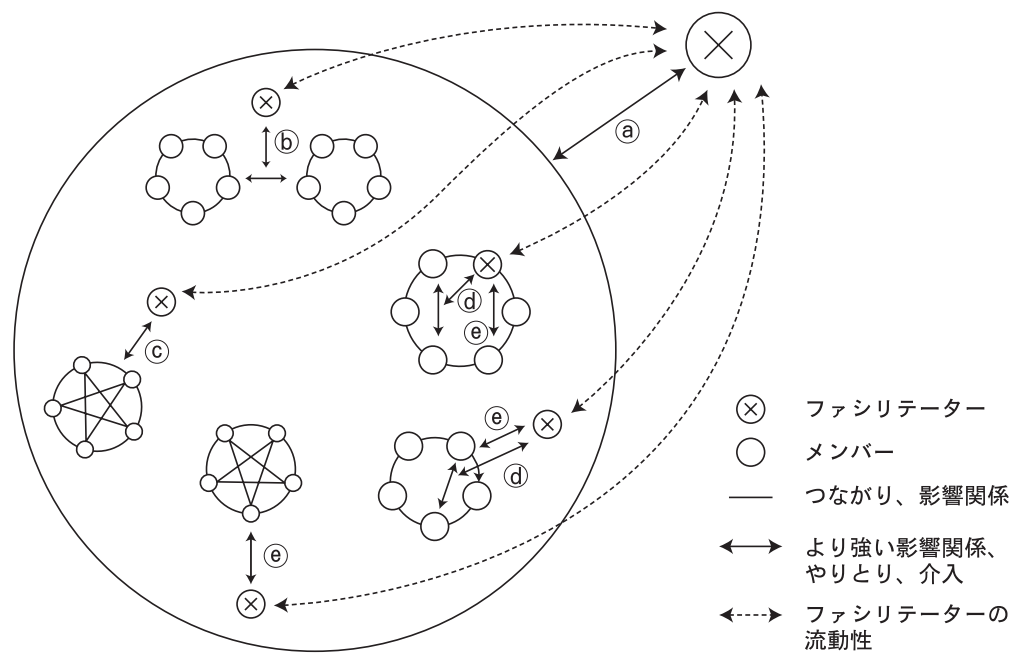


図2 構成的グループ・アプローチの構造図 (Zinker, 1977を参考に)

構成的グループ・アプローチの場合、非構成のそれらに比べ、ファシリテーターは参加者グループの外にいて、その全体にインストラクションしたり、プログラム進行を行ったり、全体にフィードバックするなど、グループ全体に介入する機会が多くなる。グループ全体を見守り、その時間と場所が安全で、学習に寄与できる時空間になるための場作りをすることが求められる。そして、参加者の状況を見て、それに適したプログラムを進行していく。必要であれば、プログラムの変更を行ったり、時間配分を変えたりする場合もおこる。また、全体に対して、ファシリテーターとして気づいたこと、感じたことをフィードバックする場合もある。しかし、いつもグループの外にいるわけではない。小グループ間のプロセスをとりあげたり、ある小グループに関わる必要を感じ、そこに介入する場合もある。ファシリテーターが参加者グループの中に入っていき動きである。その介入は、その小グループのグループプロセスに働きかける場合もあれば、ある特定の個人間のコミュニケーションに、また、ある時は特定の個人に働きかける場合もあるのである。例えば、「あのグループに随分影響されているように見えますが、それは?」、「いま意識が他のグループに向

いているように見えますが、グループの中のことは見えていますか?」「いま、このグループの中で、対人関係上のどんなことが起こっていますか?」「お互いが大切にできていますか?」「お互いが納得できる活動や話し合いができていますか?」「発言はかたよっていませんか?」「お互いが十分に話し、聴きあえていますか?」「あなたの言動が他の人にどんな影響を与えているか、気づいていますか?」「今のあなたのお気持ちは?」などの介入が行なわれる場合がある。

上記のような、グループに関する介入は参加者の状況を適切に理解し、自分の介入の意図を自分の中で明確にし、介入の影響を考え、タイミングを計り、どのような言動をするか吟味し、実行するというような複雑な過程を含んでいる。このようなファシリテーションを一朝一夕に身につけることはできない。現実にはファシリテーターとしての体験の実際から学ぶことが多い。コ・ファシリテーターの動きから、そのノウハウを学んだり、自分のファシリテーションの特徴を知るということもある。また、自分が行なった介入のメンバーに対する影響、効果から学ぶこともある。自分の介入に関して、コ・ファシリテーターやメンバーからフィードバックしてもらうこともできる。また、スタッフミーティングや研究会で、他者からのフィードバックをもらうこともできる。このようにして、ファシリテーターとして一步一步成長していく。

## 6. 引用文献

- Gibb,J. (1970) : The Effect of Human Relations Training,in A.E.Bergin and S.L.Garfield.eds.,Handbook of Psychotherapy and Behavior Change (New York:John Wiley & Sons),chap.22,pp.2114-76.
- 東山紘久 (1984) : 母親と教師がなおす登校拒否 —母親ノート法のすすめ—. 創元社.
- 東山紘久 (1986) : カウンセラーへの道 —訓練の実際—. 創元社.
- 東山紘久 (1992) : 愛・孤独・出会い —エンカウンター・グループと集団技法—. 福村出版.
- 東山紘久 (1993) : 夢分析初歩. ミネルヴァ書房.
- 東山紘久 (1994) : 箱庭療法の世界. 誠信書房.
- 東山紘久 (2002) : 心理療法と臨床心理行為. 創元社.
- 東山紘久・東山弘子 (1992) : 子育て —母親ノート法のすすめ—. 創元社.
- 東山紘久監修. 梶谷健二・藤田裕司・西井克泰・川原稔久編 (2002) : 体験から学ぶ心理療法の本質 —臨床における理論・技・芸術—. 創元社.
- 平山栄治 (1998) : エンカウンター・グループと個人の心理的成長過程. 風間書房.
- 星野欣生 (1990) : トレーナーになること. 南山短期大学人間関係研究センター



- 紀要人間関係.7. 南山短期大学人間関係研究センター.
- 星野欣生 (1992) : ともにあること (WITH-ness) .津村俊充・山口真人編.人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチ.ナカニシヤ出版.
- 伊藤義美 (2002) : パーソンセンタード・グループ・アプローチ. 伊藤義美編. ヒューマニスティック・グループ・アプローチ.ナカニシヤ出版.
- 河合俊雄 (1990) : スイスの心理療法.小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編.臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13.金子書房.
- 木村易 (2002) : ゲシュタルト・グループ・アプローチ. 伊藤義美編.ヒューマニスティック・グループ・アプローチ.ナカニシヤ出版.
- 国分康孝編 (1992) : 構成的グループエンカウンター. 誠信書房.
- 国分康孝監修 (1996、1997、1999) : エンカウンターで学級が変わる 小学校編・中学校編part 1～3. 図書文化.
- 国分康孝編 (2000) : 続構成的グループエンカウンター. 誠信書房.
- 国分康孝・片野智治 (2001) : 構成的グループエンカウンターの原理と進め方ーリーダーのためのガイドー. 誠信書房.
- 国谷誠朗 (1990) : ゲシュタルト療法・交流分析.小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編.臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13.金子書房.
- 中村和彦 (1998) : 非構成的なグループ・アプローチの歴史的・理論的背景に関する検討. 南山短期大学人間関係研究センター紀要人間関係.15. 南山短期大学人間関係研究センター.
- 野島一彦 (1990) : グループ・アプローチ.小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編.臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13. .金子書房.
- 野島一彦 (1999) : ファシリテーション技法の体系化.伊藤義美、増田實、野島一彦編.パーソンセンタード・アプローチ.ナカニシヤ出版.
- 野島一彦 (2000) : エンカウンター・グループのファシリテーション.ナカニシヤ出版.
- 村山正治 (1977) : エンカウンターグループ.福村出版.
- 村山正治 (1993) : エンカウンターグループとコミュニティーパーソンセンタードアプローチの展開ー.ナカニシヤ出版.
- 小川捷之 (1990) : 心理臨床家とはー心理臨床家の領域・業務・専門性ー.小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編.臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13.金子書房.
- 小川捷之、鑪幹八郎、本明寛編 (1990) : 臨床心理学を学ぶ.臨床心理学大系.13.金子書房.
- Rogers,C. (1970) : Carl Rogers on Encounter Groups.Harper & Row. 畠瀬稔・畠瀬直子訳.1973. エンカウンター・グループー人間信頼の原点ー. 創元社.

- 津村俊充 (2002) : Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリ.伊藤義美編.ヒューマニスティック・グループ・アプローチ.ナカニシヤ出版.
- 津村俊充編 (2002) : 子どもの対人関係能力を育てる ―子どもの心と体をひらく知識と技法―.教職研修総合特集.151.教育開発研究所.
- 津村俊充・楠本和彦編 (2001、2002) : 体験学習実践研究 1、2 .体験学習研究会.
- 津村俊充・山口真人編 (1992) : 人間関係トレーニング ―私を育てる教育への人間学的アプローチ―.ナカニシヤ出版.
- 柳原光・吉村庄司・中堀仁四郎・R.A.メリット・W.エルダー (1976) : Creative O.D. ―人間のための組織開発シリーズvol I ―.行動科学実践研究会.
- Zinker,J.(1977) : Creative Process in Gestalt Therapy.New York:Random House.

■ 特集「人間関係トレーニングの応用」

## 医療と人間関係トレーニング

—患者中心の医療の実現のために—

山口真人  
(人文学部心理人間学科教授)

今、医療界に大きな波が押し寄せている。インフォームドコンセントを巡る様々な問題やセカンドオピニオンを求める動きであったり、緩和医療の要求や患者満足度調査による病院の体質改善の動きであったり、医療過誤に関する訴訟の活発化などなどである。いずれも医師の権威を頂点にして維持されてきたピラミッド型の医療の抱える問題点が噴出してきているとされている。

この、医師の権威を頂点にして維持されてきたピラミッド型の医療を支えてきたのが、近代科学によって発達した疾病中心の医療である。人間と疾患とを切り離し、病気の発生原因を解明することによって治療法を特定し、その除去を図ることによって疾患の治療を行うモデルである。この特定病因論によるアプローチは感染症の治療には非常に有効であった。しかし近年の慢性病や生活習慣病の場合は、疾患の原因を人間から切り離して「原因-結果」という単純な対応関係で特定することが困難であることが明らかになってきた。疾患と複雑に絡み合った人間の生活全体が、病気という現象を生み出しており、疾患を人間の生活から切り離しては有効に対処できなくなってきたのである。

近代医療科学は、病気の身体生理的な側面からの治療は医学が、患者の生活心理的側面の介護は看護が、環境社会的側面からの支援は社会事業が担う形で発達してきたが、視点を変えれば、患者は一人の人間として生きており、医学も看護も社会事業も、患者を一人の人間として統合的整体的に理解する科学になることが求められているといえる。

人間の生活の様相は一人ひとりの個人によって全く異なっており、医学の分

---

本研究は平成14年度国立国際医療センター国際協力研究委託事業（14公-8）「住民の主体的な行動変容をもたらす健康増進プログラムの開発に関する研究」の一部として行われた。

野においても、人間の生活の多様性を無視した「一般的患者」を想定した治療モデル、つまり医師の側からの視点、だけでは人間としての病者にとっての本当にぴったりした治療法が成立するはずがない。医師中心（疾患中心）の医療モデルの破綻は生活習慣病に限ってのことではなく、今医療モデルは大きなパラダイムの転換が必要とされているのである。

バリント（1957）<sup>\*1</sup>の全人医療への取り組みは先駆的であり、彼は患者を「病める器官」としてではなく「病める人間」として見ることを説いた。従来の疾患中心の思考に基づく「伝統的診断」に対して、患者中心の立場に立って患者の訴えを理解するバリント式面接法を使った「全体的診断」をプライマリ・ケアの中で展開した。また、全人的医療を展開できる医師の養成のためにバリント・グループと呼ばれるグループワークも開発した。その後発達した心身医学はバリント方式の患者理解のアプローチをbio-psycho-socio-ethical（生理・心理・社会・生命倫理的）モデルとして全人的医療の方法論の中に位置づけている。<sup>\*2</sup>

本稿では、カナダ西オンタリオ大学家庭医療学科のモイラ・スチュワートら（1995）のPatient-Centered Medicine<sup>\*3</sup>およびアメリカのハーバード大学を中心にしたThe Picker/Commonwealth Program for Patient-Centered Careの報告書でもあるマーガレット・ガータイスら（1993）のThrough the Patient's Eyes<sup>\*4</sup>を紹介しながら、患者中心の医療の実現のために人間関係トレーニングが貢献できる可能性を検討する。

## 1. スチュワートらによる患者中心の臨床技法

スチュワートらは、不健康は「疾患」と「病い」という二つの側面から見るができるという。「疾患」は医師が患者の問題を身体器官やシステムの構造や機能の異常という観点で説明しようとするときに用いる理論的概念であり身体的精神的障害の両方を意味するが、「病い」は不健康に関する患者の個人的体験のことを指す、と定義している。したがってある特定の「疾患」は、その疾患を持つ人すべてに共通のもので診断名で表されるが、「病い」は個人にとって独自のものであると考える。

スチュワートらはこのようなアプローチを「患者中心の医療（Patient-Centered Medicine）」と名づけて、その実現のための臨床技法を6種類にま

---

\*1 Balint, M. The doctor, his patient and the illness, International Univ. Press, New York, 1957（池見西次郎他訳『プライマリ・ケアと心身医学』診断と治療社、1981）

\*2 池見西次郎監修永田勝太郎編『バリント療法—全人的医療入門』医歯薬出版、1990

\*3 Moira Stewart et al. Patient-Centered Medicine, SAGE Publications, Inc., Ca., 1995（山本利和監訳『患者中心の医療』診断と治療社、2002）

\*4 Margaret Gerteis et al., Through the Patient's Eyes, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1993（信友浩一監訳『患者中心の医療・介護をすすめる七つの視点』日経B P社、2001）

表 1. 患者中心の臨床技法

患者中心のプロセスに関連する 6 つの要素	
1. 疾患と病い体験の両方を探る	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 鑑別診断</li> <li>B. 病いの側面（考え、感じ方、期待、昨日への影響）</li> </ul>
2. 全人的に理解する	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. その“人”（生活歴、個人の問題、発達上の問題）</li> <li>B. 文脈（患者の病いに巻き込まれ、影響を受ける家族やあらゆる人々、すなわち物理的環境）</li> </ul>
3. 共通基盤を見出す	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 問題と優先順位</li> <li>B. 治療の目標</li> <li>C. マネージメントにおける医師と患者の役割</li> </ul>
4. 予防と健康増進を組み込む	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 健康増大</li> <li>B. リスク軽減</li> <li>C. 疾患の早期発見</li> <li>D. 疾患の影響改善</li> </ul>
5. 患者・医師関係を強化する	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 治療関係の特性</li> <li>B. 能力の分かち合い</li> <li>C. ケアリングと癒しに基づいた関係</li> <li>D. 自己認識</li> <li>E. 転移と逆転移</li> </ul>
6. 現実的になる	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 時間</li> <li>B. 資源</li> <li>C. チーム形成</li> </ul>

（モイラ・スチュワート『患者中心の医療』、診断と治療社、2002、pp.32）

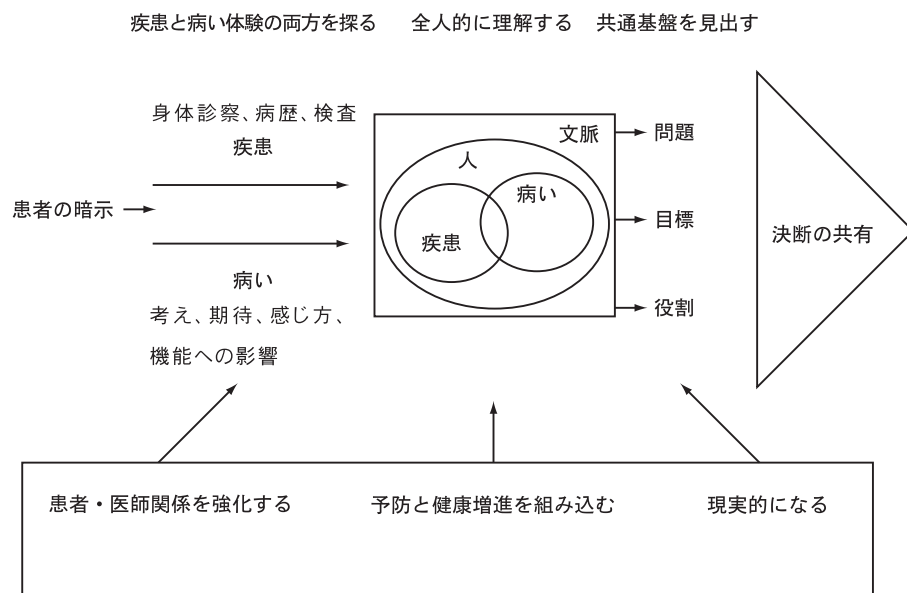


図 1. 患者中心の臨床技法

とめて提示している。(表1と図1)

次に示す事例1は、若い研修医が伝統的な医療モデルで破綻したあと、患者中心のアプローチを採ることによって患者と共同して「病い」に対処していくことが可能になった様子を示している。この中には上記の6つのプロセスがわかりやすく現れている。

#### 【事例1】

『55歳の女性が高血圧のフォローアップで受診した。これが3度目の受診で、血圧はだいたい150/100 mmHgであった。研修医は治療を始めようと急いだ。しかし患者は“残りの人生のために”薬を飲みたがらなかった。彼女は費用と副作用について考えていた。別の方法でコントロールできないかと尋ねた。研修医の最初の対応は患者が服薬を始めるように、より強行に説得することだった。事実を述べ図解しながら彼女に迫った。しかし強く話せば話すほど、患者は自分の心配をさらに話すのであった。ついに研修医は激昂し処方箋を書き、彼女を薬局に向かわせようとした。彼女が言うことに従わないならば、今後出会うであろういかなる問題にも自分は責任を持たない、と警告して診察を終わらせた。患者は診察室を出て行くとき、誤解され責められたと感じ、処方箋を薬局に持っていかなかった。研修医も誤解されたと感じ、患者の潜在的な拒否に苛立ち、指導医に考えを話した。医師と患者は治療に対して同じ考え方にいないこと、共通基盤を見出すことを求めていることを、すぐに二人は認めた。指導医との議論のなかで研修医は、高血圧の治療を急いだために、患者の問題への理解や提示された治療への考えを確かめる点でうまく行かなかったことを認めた。

不本意ながらも家族の説得で、彼女は3ヵ月後に血圧の再チェックに来た。研修医は彼女が処方箋を薬に換えていないのを見つけ、血圧が変わっていないと知ると、指導医が提案したアプローチを試みようとした。患者も医師も血圧が問題だと知っているにもかかわらず、お互いに治療に対しては非常に違う考えを持っていた。今回は彼女を諭そうとせずに、研修医は彼女が服薬しようとしないうことについて理解しようとした。彼女の父が長い間高血圧で、服薬治療のため多くの合併症に苦しんだ、と彼女は語った。自分に同じ事が起こらないようにしよう、と心に決めていた。研修医は彼女の考えがもっともであると理解し、さまざまな治療のオプションについて相談した。治療へのアプローチで彼らは合意した。血圧140/90 mmHg以下を目標にしよう。家庭での血圧測定を記録しよう。最初是非薬物療法で始めよう。もしもその方法で6ヶ月以内に目標の血圧にならなかったときには、薬物治療を加えよう。注意深く薬の副作用を観察しよう。研修医はもっと早く最適な血圧に達したいと思ったのだが、患者が治療に積極的に関わるほうがより重要だと考え、患者と治療決定を相談しあうことで、研修医は2度目の戦いを避け、効

果的な治療法へ彼女と共に至った。』\*1

事例1に見るように、患者中心の医療を進めていくためには、患者と医師との対話的なコミュニケーションが不可欠であることがわかる。このコミュニケーションをより詳細に見るために、表1の「1. 疾患と病い体験の両方を探る  
A. 鑑別診断 B. 病いの側面（考え、感じ方、期待、昨日への影響）」に該当する実際を面接を事例2で見してみる。

### 【事例2】

『58歳の男性R氏。血清コレステロール高値の食事療法のカウンセリングに来院。

Dr.：いいですよ、Rさん。食事療法していますね。コレステロール値はきちんと下がっているようですよ。

（と切り出してしばらくやり取りしながら、運動療法も続けていることを聴き出した）

R：冬に歩くのは平気ですよ。歩くのはとても楽しいんです。ひどく寒い日に気をつけないといけないだけですよ。

Dr.：そうですね、ひどい天気の日には気をつけなければなりませんね。

（R氏は目をそらし、悲しそうである。）

Dr.：なにか心配事がおありなんですか、Rさん？

R：あ、ああ…いえ…いいえ、無理かなあ。

Dr.：無理ですって？

（医師はおうむ返しをした）

R：うーん…ただ冬のことを考えていただけ…ああ…やはり無理かなあ、暖かくしてさえいけばスノーモービルはできると思うんですが…

Dr.：どうしてそんなにスノーモービルのことを気に掛けていらっしゃるんですか、Rさん？

R：さあ、わかりません、ただ、できないと寂しいんです。

Dr.：スノーモービルはあなたにとって大切なことのようにですね

R：ええ、はい、それはとても大切な家族の行事なんです。うちはこの北に土地を多少持ってまして、小さな小屋があるんです。そこでそんなふうに出の家族は冬の週末を過ごすんです。…家族みんな一緒にです。

Dr.：大切な家族の行事であったことに参加できないのがとてもつらいんですね。

（医師はR氏の言わんとするところを口にした）

---

\*1 モイラ・スチュワート『患者中心の医療』診断と治療社、2002、pp.120-121

R : ええ、はい、そうだろうと思います。あまりにも多くのものを失ってしまったので、そうできないのが実際寂しいんだと思います。

Dr. : Rさん、この数ヶ月間、Rさんはたくさんの変化を経験して、たくさんものを失ったようですね。とてもつらかったことと思います。

R : はい、先生。そうなんです。大変でした。私は、本当に健康で何の問題もなかったところを、ひどい心臓発作を起こして大きな手術を受けて、現実的に体重を気にしなくてはならなくなりました。大きな変りようで、つらい期間でした。でも私は生きている。それが重要なんです。

Dr. : 心臓発作のことや手術のこと、起こった変化について、まだたくさん思うことがおありのようですね。

R : ええ、あります。(落ち着いた声で) あります。

Dr. : そのことを話すために別に時間を設けた方がよろしいのではないのでしょうか？

R : ええ、話すのはつらいですが、助けになるでしょうね。

Dr. : ちょっとお尋ねしますが、睡眠や食欲のことで、何か問題はありますか？

R : いえ、全くありません。

(医師は、うつ病の症状がないかどうかさらに2、3の質問をしたが、所見は何もなく、医師は次回の診察でさらに話してもらおうよう申し出た。R氏は前向きに答えた。)\*1

この事例2で医師は、「疾患」と「病い」の間を縫うように進んでいる。もしこの医師が伝統的な医学的モデルのみを用いていたら、患者の疾患を探し出して「うつ状態」とラベルを貼り、薬物治療を始めたかもしれない。あるいは、彼の話は単なる心配事で、取るに足りないこととして聞き流したかもしれない。患者中心の医療を行うためには、医師は患者の「疾患」の同定を伝統的な医学モデルを用いて行い、平行して患者の「病い」の体験を理解していくために、患者との直接的なコミュニケーションを行なっている。それは単なる情報伝達や情報入手のためのコミュニケーション技術ではなく、“患者の世界に入っていく”ことのできるコミュニケーション技術を用いているのである。

このスチュワートの患者中心の臨床技術の6つの要素を見ると、主に医師－患者という二者関係の中で用いられる技術をさしている。これらの技術は主に人間関係トレーニングの中で養成することができるものである。例えば、傾聴、表現の明確さ、感情の取り扱い、自己開示や自己概念といった「対人間コミュニケーション」の技術や、受容、共感的理解、自己一致などロジャーズの人間中心の心理療法 (Person Centered Approach) から生まれた基本的態度に関

---

\*1 モイラ・スチュワート『患者中心の医療』診断と治療社、2002、pp.43-44.を一部整理した。



表 2. 教育における学習者中心モデル

個人教育の 6 つの要素	
1. 学ぶニーズと意欲を探る	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 必要とされるもの (“正式な” カリキュラムと能力に応じた学習)</li> <li>B. 意欲 受けとめたニーズ (自己評価、期待、感じ方、実力レベル)</li> </ul>
2. 全人的に理解する	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. “個人” (履歴と個人的認知発達)</li> <li>B. 背景 (学習環境の機会と制約)</li> </ul>
3. 共通基盤を見出す	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 学習の優先順位 (決定への学生の参加)</li> <li>B. 教育・学習法 (教師の、臨床能力、熱意、フィードバック、対人関係能力の利用)</li> <li>C. 教師と学習者の役割 (促進者、理想の専門家、個人、公的権威)</li> </ul>
4. 事前知識を組み込む	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 学習者について (能力、弱点、関心、状況)</li> <li>B. 学習の強度について (螺旋的学習、活動と休止)</li> </ul>
5. 教師・学習者関係を強化する	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 学習者への肯定的関心</li> <li>B. コンテントとプロセスの一致</li> <li>C. 自己認識と防衛</li> <li>D. 依存と独立</li> <li>E. 転移と逆転移</li> <li>F. 健全な開かれた関係</li> </ul>
6. 現実的になる	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. 時間</li> <li>B. 資源</li> <li>C. チーム体験</li> </ul>

(モイラ・スチュワート『患者中心の医療』診断と治療社、2002、pp.)

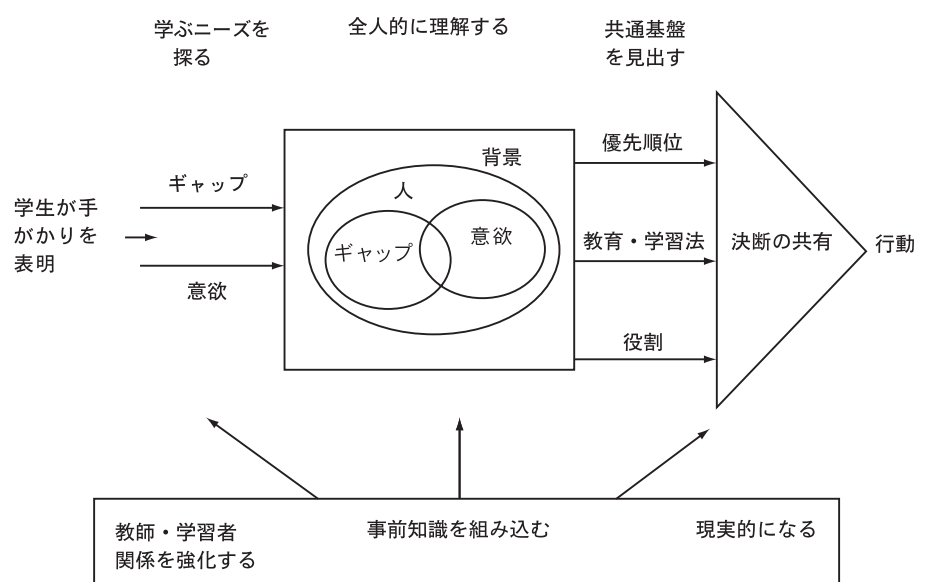


図 2. 教育における学習者中心モデル

わるもの、それ以外にも情報処理や合意形成、目標設定や意思決定など、人間関係やグループプロセスに関する感受性と介入技術のトレーニングも人間関係トレーニングの領域に含まれている。

特にシュワートらは医学生や研修医に患者中心の臨床技術を教育する方法にも多く言及しており、患者中心の医療における医師の働きと学習者中心の教育における教師の働きは同じであることを強調している。つまり患者中心の医療を教えるということは、その教授内容だけでなく教授過程そのものも学習者中心になっていなければならないと主張する。

学習者中心の教育モデルは表2と図2のように描かれているが、これは表1と図1の患者中心の医療モデルのアナロジーとなっており、患者中心の医療の教育内容（コンテンツ）と教育方法（プロセス）を一致させることが求められていることが容易に理解できる。

シュワートらは、医学のトレーニングは単に知識を教えることだけでは十分ではなくて、その人自身を変えることであるとして、3段階の成長過程を描いている。カナダもアメリカ型の医学教育システムを採用しており日本のそれとは異なっているが、第一段階は医学部でのトレーニングで「疾患に対処する技術を獲得すること」、第二段階は臨床チームに入ってからからのトレーニングで「専門家としてのアイデンティティを成長させること」、第三段階は正規の教育が終わった後も続くトレーニングで「癒すことを学ぶこと」であるが、特に教師が癒しの概念を導入するとき、若い医師の技術への期待のし過ぎにも注意を促している。

以上簡単に紹介したようにシュワートらの患者中心の医療モデルは、特に臨床技術とその教育に焦点を当てているが、それはロジャーズの人間中心の教育へのアプローチからも大きな影響を受けていることがわかる。

## 2. ピッカー・コモンウェルス・プログラム

患者中心の医療のためのピッカー・コモンウェルス・プログラム（The Picker / Commonwealth Program for Patient-Centered Care）は、1987年、ボストンのベス・イスラエル病院とハーバード大学医学部の共同プロジェクトとして始まった。その目的は患者自身が考えるニーズと関心に焦点を当てた病院医療や医療・介護サービスへの取り組みを促進し、病気や入院を経験した際に、より人間的なケアを受けられるようなケア・モデルを探ることにあり、入院患者の場合を想定して、患者中心の医療を以下の7つの側面から検討している。その概要を下記にまとめた。<sup>\*1</sup>

---

<sup>\*1</sup> Margaret Gerteis et al., *Through the Patient's Eyes*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1993（信友浩一監訳『患者中心の医療・介護をすすめる七つの視点』日経BP社、2001）

## 1. 患者の価値観、意向、ニーズの尊重

入院時に陥る自己埋没感と個人のアイデンティティを喪失したかのような感覚の問題。個人それぞれの尊厳と意思を尊重して扱われる必要があるということ。患者は自分の病気やその治療が自分の生活にどう影響するかが気がりであり、生活に関連する医学的判断が必要なときには、十分に情報を知っておきたいと思うと同時に、決定にも関与したいと思っている。そうした患者個人の意思と自主性を尊重するための以下の点に関心を払う必要がある。

生活の質（QOL）

意思決定への参加

個人の尊厳

患者のニーズと自主性

## 2. ケアの連携と統合

患者は、病気という現実と直面したときに感じる脆弱感と無力感と、希望を失っている患者の喪失感を埋められる、有能で配慮の行き届く医療スタッフに見てもらいたいと思っている。ケア担当者の能力や効率を患者がどう見るかは、病院は医療・介護施設に特有な以下の三つの業務におけるサービスの連携と統合のあり方に左右される。

臨床的ケアにおける連携と統合

周辺支援サービスにおける連携と統合

「現場」の患者ケアにおける連携と統合

## 3. 情報、コミュニケーション、および患者教育

患者は、自分の病気や予後の見通しなどについての情報が知らされていないとか、すべてが正直に伝えられていないのではないかという不安を訴えることが多い。特に以下の点を知る必要性があげられる。

病態、進行状況および予後に関する情報

治療プロセスに関する情報

自助、セルフケア、および健康増進に必要な情報と教育

## 4. 身体の苦痛の解消

病状の悪化を招きうる最も直接的要因の一つは身体的苦痛と身体機能の障害である。患者の立場から見れば、身体のケア、特に急性期における苦痛の解消は、ケアの提供者が提供できる最も基本的なサービスの一つである。院内の冷たく、恐怖感のある陰鬱な雰囲気も施設の問題点として重視すべきである指摘されている。対照的に、清潔で快適で明るい施設環境は高く評価される。患者の身体的苦痛を解消するために最も基本的な要因は以下のようなことである。

疼痛管理

日常生活動作の介助

病院や施設的环境

5. 心情的支援と恐怖、不安の緩和

病気がもたらす不安や恐怖は、病気による身体的なダメージと同じように患者を衰弱させることがある。ケア提供者は特に以下の点に注意を払う必要がある。

病状、治療、予後に対する不安

病気が患者自身と家族に及ぼす影響に対する不安

病気によって生じる費用負担に関する心配

6. 家族と友人の関与

患者の病気体験において家族や親しい友人が果たす役割は重要だが、一方で、患者は自分の病気が家族や友人に及ぼす影響について心配する。患者中心の医療では、家族・友人に関して以下のような視点が必要とされる。

家族と友人への配慮

医療上の決定における家族の関与

介護者としての家族への支援

家族のニーズに対する認識

7. 転院・退院とケアの持続性

患者は、臨床施設から離れた場合の自分自身のケアの能力についてかなり不安を持っている。患者中心の医療という視点からは以下のような配慮が必要である。

情報

サービスの調整と計画

支援

ピッカー・コモンウェルス・プログラムの場合は、入院患者を想定した場合の患者中心の医療に関する患者の視点から見た評価のポイントであるので、先に見たシュワートらの家庭医学の患者中心の医療の視点よりも包括的なものになっているが、多くの共通点を持っている。医療提供側の持っている知識を患者に提供することと、現実の人間関係を改革するための人間関係トレーニングの実施によって、これらの評価点の多くを効果的に改善することが可能だと思われる。人間関係トレーニングで取り扱える領域は下記のようなものである。

- 患者個人の尊厳とニーズの尊重に関する感受性を高める
- 患者と医療者の間、医療者と医療者の間のコミュニケーションを改善して、患者の不安の低減と必要な情報のやり取りを適正化する
- 各種専門家のチームワークのトレーニングとリーダーシップ・トレーニング
- セルフヘルプグループと患者教育の支援体制の組織化

- ・組織の民主化と管理職のトレーニング

### 3. これからの医療と人間関係トレーニング

いま医療界は大きく動き出しているといわれる。広井（2000）\*1は近代の医学の展開をまとめて、バイオメディカルモデルとエコロジカルモデルの統合が進むであろうと予測している。

近代科学としての医学は病気の原因の解明に取り組んで大きな成果を上げてきた。特に感染症に関しては、19世紀以降、病原菌という病因の発見が治療効果をあげてきた。近年は分子生物学や遺伝子レベルでの病因の解明が進んでいるが、このような医学がバイオメディカルモデルの医学である。しかし一方で慢性疾患は病気の原因は複雑で特定の病因に還元できず、生活習慣病は環境や社会的な要因と身体的な要因との相互作用によって引き起こされていると考えられるようになってきた。このような病気の理解をエコロジカルモデルという。このエコロジカルモデルは公衆衛生や疫学として一定の成果を上げてきた。さらにこのエコロジカルモデルを拡張して、近年の環境の変化の早さに人間の遺伝子の進化が対応していないことから病気が引き起こされると考える進化論的医学も現れている。そして最近、E B M（Evidence-Based Medicine）\*2が脚光を浴びているが、これは各種の治療法と治療効果との関係を統計的に把握しようとする方法であり、バイオメディカルモデルとエコロジカルモデルの接近の姿が見えるという。近代科学を超えていく未来の医療は、このような統合をさらに進めていくのであろうという予想である。

確かにE B Mの出現はこれまでの医師の一方的で個人的な選択による医療を一步前進させたが、しかし未来の医療の姿はここにあるのだろうかと疑問を投げかける人々がいる。E B Mはやはり「疾患」を見ているのであって「患者」を見ているのではないという主張である。

その一つはN B M（Narrative-based Medicine）\*3で、患者の語る物語を良く聴くことで患者理解を深めようとするアプローチである。

Narrative（ナラティブ）とは物語りのことであり、一人ひとりの患者には自らの人生とともに、それぞれの疾患に対する物語がある。その物語を患者と医師が共有することで、科学としての医学と、個々の人間に対する医療との間を埋めていこうとするものなのである。

---

\*1 広井良典「医療情報の不確実性と医療システム改革」村上陽一郎編『21世紀の「医」はどこに向かうかー医療・情報・社会』N T T出版、2000

\*2 E B M（Evidence-Based Medicine）は根治技術とは異なり、「こうした属性の患者の、こうした症状に対して、こうした療法を行うと、こうした予後が何パーセントの確率で生じる」というデータをエビデンスとして蓄積し、そのエビデンスを根拠にして最適な医療を選ぶという考え方。

\*3 Trisha, Greenhalgh & Brian Hurwitz (Ed.) Narrative Based Medicine: Dialogue and discourse in clinical practice, Login Brothers Book Company, 1998（斎藤清二・山本和利・岸本寛史訳『ナラティブ・ベイスト・メディスンー臨床における物語りと対話』金剛出版、2001）

NBMの特徴として、1) 患者の語る「病の体験の物語」をまるごと傾聴し、尊重する。2) 医療でのあらゆる理論や仮説や病態説明を「構築した物語」として相対的に理解する。したがって、科学的な説明を唯一の真実であるとはみなさない。3) 異なった複数の物語の共存や併存を許容し、対話の中から新しい物語が創造されていくことを重視する。などが挙げられる。

医学教育では、全ての人は同一であるという前提に基づいた教育（科学としての医学）をされるが、臨床の場では全ての人はそれぞれ異なっていて、教えられたことだけでは対応できない問題がたくさん出てくる。そういうときに「患者が語る物語」に焦点を当て、もう一度医療を考え直してみる新しい視点がある。NBMであり、「物語と対話に基づく医療」であると言われる。

もし、疾患だけを見る医学しかなければ、患者は人間として扱われず、個人として尊重されることもなく、結局のところ患者の苦しみは増すことになってしまうのである。

もう一つはHBM（Human-based Medicine）と呼ばれる患者のQOL（Quality of Life）を最上位に位置づけて、患者の幸せの実現に取り組むアプローチである。

一人の臨床医である高野（2001）<sup>\*1</sup>はEBMを超えてHBM（Human-based Medicine）を目指したいと言う。

『エビデンスとは絶対的な真理ではなく、統計学上の相対的な事実にすぎません。また、個別の患者さんにぴったりと当てはまるエビデンスというのは、そう多くはありません。エビデンスに基づく標準的な治療法だからといって、それを機械的に患者さんに押しつけるわけにはいかないのです。EBMとは、「最大多数の最大幸福」を目指す医療です。患者さん全体の平均値がもっとも高くなる治療が標準治療であり、多くの患者さんにとっては、それを選択することが幸福につながると考えられます。

しかし、一人一人の患者さんの幸福が一律に決められるはずはありません。「最大多数の最大幸福」という視点とともに、「一人一人の人間の、その人にとっての幸福」に対する視点が必要なのです。それを目指す医療を、私は、HBM（Human-Based Medicine「人間性に基づく医療」）と呼んでいます。

人間とは、どろどろした存在であり、人間性には、科学の及ばない様々な要素が含まれます。性格、好き嫌い、信仰、生き様、人間関係、人生観、死生観…。近代医学は、これらの非科学的な要素を切り捨てることで発展してきたわけですが、その行き着く先に「人間の幸福」はあるのでしょうか。医療とは、人間存在に深く関わるものであり、人間性を無視しては成り立ちません。21世紀の医療では、「エビデンス」とともに、「人間性」が、重要な根拠となるべきなのです。

---

\*1 高野利美『HBM宣言～EBMの歴史的意義とHBM時代の夜明け～』未刊行

人間性を医療に反映させるための第一歩は、語り合いです。人間としての患者さんと、人間としての医者が向き合い、治療方針についての考え方を率直に語り合うのが医療の原点です。「エビデンス」という共通言語さえあれば、語り合うのに不都合はありません。その上で、人生観や死生観までも踏み込んで、納得できる治療方針を選択していきます。

患者-医者関係にとどまらず、患者さんをめぐる様々な人間関係も、医療に大きな影響を与えます。複雑な人間関係の中で、一つの結論を出すのは困難ですが、人間の存在意義に関わる問題に対して、人間として真摯に向き合う姿勢こそが重要なのだと思います。患者さんにとって、ご家族にとって、何が大切なことなのか、日々考え続け、語り合う必要があるのです。』

高野は医療の最終目的を疾患の治癒を超えて、人間の幸せの実現に置いている。EBMに代表される近代医学も、NBMという患者理解のアプローチも、バリント法の面接も、いずれも医者を使う道具であり、それ自体の充実発展は必要だが、やはり医療者側からの視点を感じさせる。一方高野の言うHBMの思想は、ピッカー・コモンウェルス・プログラムと同様に、徹底して患者の視点から医療を見ることが主張されているといえる。

ここで紹介した患者中心の医療の主張を「共通科学的－個別経験的」および「医療者主導－患者主導」を軸とする2次元座標をとって捉え、その上に各種の療法を大雑把ではあるが配置してみたのが図3である。図中の大きな丸で囲んだ象限が「患者中心の医療」の象限である。

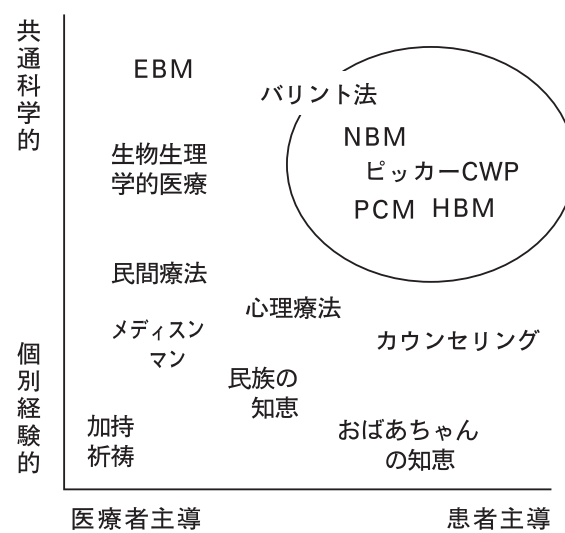


図3. 各種療法の位置付け

これらの患者中心の医療を実現するために必要なことは、医療者が患者中心の医療倫理を持つことと、患者との間に患者中心のコミュニケーションを維持することが必要であると考えられる。倫理の問題は知的理解だけでは十分でなく、医療者と患者との現実の人間関係として実現されなければ意味がないので、

コミュニケーションの問題と合わせると、これらは基本的に人間関係の問題として取り扱うことができる。つまり患者中心の医療倫理を現実化する良好な人間関係のトレーニングが必要なのだといえる。

#### 4. 医療領域での人間関係トレーニング

このように、これからの医師の養成にとって自己理解、他者受容、共感、傾聴、コミュニケーション、合意形成、影響関係、リーダーシップ、組織行動などの人間関係のトレーニングが重要であることが明らかであるが、現在の医学部における医学教育ではほとんど取り上げられていない。近年、日本の医学教育の体質が基礎医学重視で臨床医学が軽視されてきたことへの反省から医学教育の改革が検討されているが、「習ったことのないことを教える」のはなかなか困難なことである。アメリカにおける臨床教育の充実振りはさまざまに指摘されており、今後の日本の医学教育に大きく影響してくることになると思われ、そこでは医療技術としての人間関係能力が重要になると思われる。

また、最近では患者教育も重視されてきており、患者のセルフヘルプグループも多く作られるようになってきている。そして何らかの形でセルフヘルプグループに関与する医師も多くなってきている。これらの医師には医学的介入だけでなく、グループプロセスに対する理解や実際にグループプロセスに介入して、メンバー間に生じている問題を取り扱うことのできるグループファシリテーターとしての能力も必要になっている。

寺西・中堀（1994）は、精神科医によって行われていた摂食障害の子どもをもつ親のグループに、人間関係トレーニングで使用するコミュニケーション実習を導入して5回のセッションを実施した。結果は、リラックスして自分自身に対する気づきを深める体験になり、自尊感情が高まるとともに他者に対する批判的な厳しい見方が減少することを明らかにしている。<sup>\*1</sup>

さらに積極的にグループを活用する立場では、サイコオンコロジー領域でグループアプローチ（集団精神療法）が試みられており、手術後の再発率の低下や生存率に大きな効果が報告されている。<sup>\*2</sup>これらのグループを運営する医師にもグループファシリテーターとしての能力が必要であり、人間関係トレーニングの貢献できる領域が広がりつつある。

看護領域ではその成立から患者中心の思想を持っているが、現実には医師の補助的業務に追われて本来の患者のケアに時間がかけられない悩みを抱えていた。近年、看護教育の高等教育化によって医療補助から脱皮して看護の専門領域の確立に向けて大きく動き出し、人間中心の看護、患者中心の看護の実現に取り

---

\*1 寺西佐稚代、中堀仁四郎「神経科クリニックでの体験学習の試みー両親のためのコミュニケーション講座ー」南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』第11号、1994、pp.83-96

\*2 町田いづみ、保坂隆『医療コミュニケーション』星和書店、2001



組んでいる。特に病院での現職教育では、医療技術ばかりでなく人間性の理解や人間関係の教育の重要性の認識が、ホスピス病棟やターミナルケアから始まり、病院経営に直接影響する患者満足度への対応として高まっている。筆者自身もいくつかの病院でコミュニケーション研修やリーダーシップ研修、管理職の面接技術研修などで人間関係トレーニングを実施したり、看護部全体の研修計画に対するアドバイスを求められるようになってきている。

星野・山元・猪熊（1988）は、東京女子医大病院での看護職員研修に導入した3泊4日のチームづくりの人間関係トレーニングが、研修参加者への現場の管理職の働きかけによって意味あるものに変化していく過程を検証し、トレーニングと現場組織との有機的な連携の重要性を明らかにしている。<sup>\*1</sup>

現在、病院という組織全体が大きな変革の時代を迎えている。それは聖路加病院の日野原氏らの主張する患者中心の病院経営が求められる時代に入りつつあるからでもあるが、それは病院ばかりでなく高齢者施設や介護施設、障害者施設などの人間に関わるサービス（ヒューマンサービス）を提供する施設に共通の課題となってきた。科学技術の時代から人間の時代へとパラダイムが大きく変化していくときに、目の前の生身の人間との関わりに目を向けるトレーニングが必要とされているのである。

---

\*1 星野欣生、山元由美子、猪熊京子「チームづくりのトレーニングと組織開発」南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』第5号、1988、pp.91-120

■ 特集「人間関係トレーニングの応用」

## 人間関係トレーニングの国際協力における位置づけ

### —医療・教育・参加型開発との接点に関する考察—

Characteristics of Human Relations Training in the area of International Development Cooperation: Comparison with “Patient-Centered Medicine”, Educational Philosophy and Participatory Development

中村和彦  
(人文学部心理人間学科助教授)

#### 1. はじめに

国際協力の領域に体験学習による人間関係トレーニングを導入する当センターの試みは、1999年夏のJICAパキスタン母子保健プロジェクトに始まった。これまで3カ国における3つのプロジェクト（パキスタン母子保健プロジェクト、カンボジア母子保健プロジェクト、バングラディッシュ・リプロダクティブヘルスにおける人材開発プロジェクト）に対して、当センター研究員が計6回派遣されてきている（パキスタン母子保健プロジェクトに関する実践報告は、中村, 2000; 中村・川浦, 2001; 山口・グラバア, 印刷中; 中村, 印刷中、を参照のこと）。

今回の特集は、体験学習による人間関係トレーニングが、様々な領域においてどのように実践・応用されているかを記述することを目的としている。しかし、国際協力における体験学習の実践例の紹介は、パキスタン母子保健プロジェクトに関しては前述したように既に発表されており、またカンボジアやバングラディッシュにおける実践は今後この紀要にて報告されると思われる。

“国際協力で体験学習による人間関係トレーニングを応用する”という事態について、現在最も必要とされている検討事項は、国際協力や医療保健の分野におけるこれまでの様々なアプローチと、体験学習による人間関係トレーニングの導入というアプローチの接点を整理し統合することであると考えられる。

本稿では、まず体験学習による人間関係トレーニングについて概観する。次に、関連する領域として、医療保健分野から「患者中心の医療」の考え方を、開発教育の分野からブラジル人教育哲学者であるP.Freireの発想を、そして国際協力（国際開発）の分野からR.Chambersの参加型開発の発想と手法を取り上げる。さらに、それらのアプローチと我々の体験学習によるアプローチの共

通点や相互関係を整理・統合することを試みる。そして、当センターが実施してきているアプローチが、何をめざし、どのような機能を果たし、国際医療保健協力の分野の中でどのように位置づけられるかを論ずるものである。

## 2. 当センターのアプローチ — 体験学習による人間関係トレーニング

### 2-1. 体験学習による人間関係トレーニングの概略

パキスタン母子保健プロジェクトへの計4回の派遣、カンボジア母子保健プロジェクトへの計2回の派遣で行われてきたのは、そしてバングラディッシュ人材開発プロジェクトにおいて2003年2～3月の派遣で行われるのは、体験学習による人間関係トレーニングを導入・実施することである。このアプローチは、体験学習による「ラボラトリー・メソッド」と呼ばれているが（津村・山口, 1992）、国際協力で実施する際には“Human Relations Training”という名称を使っているため、本稿でも「人間関係トレーニング」という名称を用いていくこととする。

これまでの国際協力における人間関係トレーニングの導入を以下に簡略にまとめる。まず、これまで実施されてきた実習は全て課題のある“構成的”な実習であった。本来、人間関係で生じているプロセスへの感受性を養うためには、Tグループなどの非構成的なトレーニングが必要とされている。実際、パキスタン母子保健プロジェクトにおいては、カウンターパートからTグループ実施の要請がなされたが、Tグループ実施にはかなりのレベルの語学力がファシリテーターに必要とされるため、実施には踏み切らなかった。

人間関係トレーニングの目標は非常に多岐にわたるため一概には言えないが、ベースにあるのは“プロセスに目を向けること”であろう。体験的なグループ実習では古くから“コンテンツ”と“プロセス”という概念が用いられてきた。“コンテンツ”とはそこで話されている仕事・課題・話題の内容的側面であり、「何（what?）が話されているか」というレベルである。それに対して“プロセス”とはお互いの間で起こっている関係的側面であり、「どのように（how?）」というレベルである<sup>(1)</sup>。患者が話すことの内容のみに関心を持ち、診断することのみを行うコミュニケーションはコンテンツに焦点が当たったものである。それに対して、患者はどんな気持ちか、医療従事者である自分自身の発言の影響はどのようなものか、お互いの関係性はどうか、などにも関心を持ちながら行うコミュニケーションはプロセスにも焦点が当たっている。プロセスに気づきそれに働きかけることによって、1対1での医療コミュニケーションでは患者を安心させ信頼を得ることが可能となり、またグループでの作業では、グループの人間関係が良好になりグループの作業達成度が高まることが仮定されている（Steiner, 1973）。

導入に際しては、最終的な目標を、人間関係トレーニングが実施できるファ

シリテーターを育て、彼女らが自国の医療従事者に対して人間関係トレーニングを実施していくというステップを採用した。つまり、人間関係トレーニングが実施できるファシリテーター・トレーニングを実施した。例えば、パキスタン母子保健プロジェクトにおいては、

第1回目派遣（1999年8月）：人間関係トレーニングのワークショップ実施

第2回目派遣（2000年2月）：前回受講者に対するファシリテーター・トレーニングの実施

第3回目派遣（2000年8月）：トレーニング担当者のスーパービジョンと実施計画作り

第4回目派遣（2001年3月）：人間関係トレーニングに関するモニタリングと評価

というステップが踏まれた。この結果、トレーニング担当者（カウンターパート）はファシリテーターとして現在でも人間関係トレーニングを実施し続けており、また、組織外の他のNPO団体からトレーニングの要請があるなど、着実に活動が実施されている（2001年3月時点での成果に関しては、中村,印刷中を参照のこと）。

## 2-2. 国際医療保健プロジェクトで人間関係トレーニングが導入された理由

これまで派遣された3つのプロジェクトに共通する点は、①それらのプロジェクトが妊婦の出産時死亡率を低めることを目的としたリプロダクティブ・ヘルスのプロジェクトであること、②活動の一つとして、医療スタッフを教育する人材の育成がなされていること、であった。体験学習による人間関係トレーニングが、国際保健医療協力でのJICAプロジェクトに導入されたのは、単一の理由や目的からではない。導入の際には複数の理由や目的が存在していた。

### A. 医療従事者の患者に対する態度やコミュニケーションが変容していくこと

（特にパキスタンやバングラディッシュにおいて）教育を受けた医療従事者は、教育レベルの低い患者に非受容的な態度で接し、医者から患者へ伝達するコミュニケーションが多い状態であった。医療従事者にコミュニケーションのトレーニングを導入することにより、患者をより大切にされたコミュニケーション能力や人間関係能力が育成されること、ひいては医療スタッフに“患者中心の医療”観が形成されることが必要とされた。

### B. 参加型・体験学習型のトレーニングを実施できるファシリテーター・スキルを育成すること

妊婦の出産時死亡率を低めるためには、妊婦に直接関わる医療従事者（医者、看護婦、地域の保健ワーカー）の質を高めることが重要である。加えて、医療従事者に対するトレーニングが将来的に長期にわたって実施されるため

には、医療従事者のトレーニングができる人材を育てる必要がある。プロジェクトに関わる現地のトレーニング担当者（カウンターパート）が医療従事者のトレーニングを行う際に、知識伝達型のトレーニングのみでなく、参加型・体験学習型のトレーニングを実施できるスキルを高めることが必要とされた。

C. プロジェクトを実施していくカウンターパートのチーム・ビルディング  
プロジェクトは通常、長期専門家として派遣されている日本人と現地カウンターパートとがともに働いていく。現地カウンターパート間の人間関係が良好でなく、情報が共有化されない、チームとして協同作業ができない等の弊害が生じ、プロジェクトの活動が滞る場合がある。カウンターパートがチームとして機能するためのチーム・ビルディングが必要とされた。

これら3つの目標は互いに関連しあっている。A.<医療スタッフのコミュニケーション能力>を高めるためには、そのためのトレーニングを立案し実施できるB.<ファシリテーター・スキルの養成>が必要となる。また、トレーニングを立案し実施していくためにはC.<CPのチーム・ビルディング>が必要になる。つまり、A.の必要条件がB.でありC.である。

人間関係トレーニングの導入によって期待される成果を、A.~C.の目標ごとに、「中心の所在のシフト」（誰の欲求に従い行動するか、誰の思いを中心に判断し行動していくか）、及び、「プロセスへの感受性」（コンテンツに対する関心からプロセスへの関心へのシフトと、プロセスに対する感受性の高まり）に分けて示したものが表1である。<sup>(2)</sup>

表1. 人間関係トレーニングの導入によって期待される成果

	中心の所在のシフト		プロセスへの感受性	
	態度や欲求の中心 (その際の行動)		コンテンツへの関心から プロセスへの感受性へ	
	導入前	導入後	導入前	導入後
A. 医療従事者の コミュニケーション能力	医者中心 (話す)	患者中心 (聴く)	症状、診断 への関心	患者や自分の気持ち、 お互いの関係性への感受性
B. 参加型・体験学習型の ファシリテーター・ スキル	教師中心 (教える)	学習者中心 (ともに学ぶ)	教える内容 への関心	学習者や自分の気持ち、 ファシリテーターと学習者との 関係性への感受性
C. カウンターパート間の お互いの人間関係 (チーム・ビルディング)	自分中心 (言う)	他者への配慮 (聴く・観る)	仕事の内容 結果への関心	他者や自分の参加の仕方や 気持ち、グループの関係性 やダイナミクスへの感受性

従来の国際協力においては、技術や知識の内容を移転するという、コンテンツに焦点を当てた協力が中心であったと思われる。それに対して人間関係トレー

ニングは、人間関係におけるプロセスにも焦点を当てたアプローチである。学習者が人間関係のプロセスに目を向けることの重要性に気づくことや、プロセスへの感受性を養うことを目的として、研修やトレーニングの場で構造化された実習を学習者に提供していく。実習の中で学習者は他者との間で生じたプロセスに目を向け、お互いにフィードバックをすることで自分の行動の影響に気づき、自己成長を図るといった構造を持っている。このアプローチの源はアメリカNTL (National Training Laboratory) であり、類似したアプローチとしてPfeiffer (1994)、日本では学校教育で用いられているGWT (グループワーク・トレーニング：坂野, 1989)、構成的グループ・エンカウンター (國分, 1992) などが挙げられる。

### 3. 各領域におけるアプローチ

前節では体験学習による人間関係トレーニングの特徴について概観した。次に、国際医療保健協力において関連するアプローチを概観し、人間関係トレーニングとの接点について考察を行う。以下に取り上げるのは、①医療における“患者中心の医療”観、②教育におけるブラジルの教育哲学者P.Freireの発想、③国際協力におけるR.Chambersによる参加型開発、という3つのアプローチである。

#### 3-1. 医療における“患者中心の医療”

“患者中心の医療”という言葉は、医療業界においてここ5年ほどの間でよく使用されるようになった（例えば、2001年度東京都立病院改革マスタープランなど）。多発する医療事故からの反省、インフォームドコンセントに代表する患者への情報の共通化とコミュニケーションの重要性、などの時代の流れによって、医療従事者中心の医療から、患者中心の医療への転換が叫ばれている。

Stewart (1995) によると、“患者中心の医療”は“病い中心の医療”と対比されるという。疾病を診断することを中心に医療を行うのではなく、患者中心の思考に基づいて患者の訴えを“全体的に診断”することが重要だとした。患者中心の技法としては、①疾患（鑑別診断）と病い体験（患者の考えや感じ方）の両方を探る、②全人的に理解する、③共通基盤を見出す、④予防と健康増進を組み込む、⑤患者－医師関係を強化する、⑥現実的になる、という6つの要素を挙げている。すなわち、“患者中心の医療”とは、疾病の診断と治療のみを目的とした医療ではなく、患者の人間としての全体性に目を向け、患者－医者関係というプロセスにも目を向けたアプローチであるといえよう。

日本における看護学の分野においても、大段 (1972) はRogersのカウンセリング理論の立場から看護人間学を提唱し、人体相手の医療看護ではなく、人間相手の医療看護を実現していく必要性を提言した。以上のように、医学においても看護学においても、“患者のため”の医療が実現される必要があるとい

う指摘は多い。

日本において医療従事者－患者間の関係性やコミュニケーションに関する多くの問題が指摘されているが、パキスタン、バングラディッシュ等の南アジア地方の場合はより深刻である。南アジアの国々には、人々の間に上位者（権威者）－下位者という階層性が歴史的文化的に存在している。医者を中心とした医療従事者は高水準の教育を受けたエリートであり、教育レベルの低い患者を無知な存在と見なし、見下す傾向がある。その結果、医療従事者は患者の話を聴かずに、医療従事者から患者へ一方的に情報を伝達する形態のコミュニケーションになり、医療従事者が患者の危険な状態に気づかないという状況が起こりうる。国際保健医療協力において、医療従事者の患者に対する態度が変容していくこと、具体的には、医療行為の対象としての患者ではなく、人としての患者を尊重していくという“患者中心の医療観（患者尊重の医療観）”という価値観や態度を医療従事者が持つことは非常に重要であると考えられる。

体験学習による人間関係トレーニングは、日本の医療の分野においては、主に看護教育の中でコミュニケーションのトレーニングとして用いられてきた（例えば、傾聴の実習、看護師－患者のロールプレイ、グループワーク実習など）。患者中心の医療に向けて医療従事者に対してトレーニングを行う際に、傾聴する／患者の気持ちに気づき共感する／チームとして協働し動く／フィードバックを受ける／体験をふりかえり体験から学ぶ、などという行動レベルの学びや変容に対して、体験学習による人間関係トレーニングが適用可能であろう。

### 3-2. 教育学におけるP.Freireの発想と体験学習による人間関係トレーニング

#### 3-2-1. P.Freireの発想 －「銀行型教育」と「課題提起教育」

P.Freireは識字教育に尽力したブラジルの教育哲学者である。彼はその著「被抑圧者の教育学」（1970）において、教育を「銀行型教育」と「課題提起教育」に分けた。「銀行型教育（“banking” education）」とは、教師が一方的に生徒に語りかけ、生徒は語りかけられる内容を覚える（＝容器となる）という方法を指し、教師は預金者、生徒は金庫であるとした。生徒ができる行動範囲は、預金（＝知識）を受け入れ、フェイルし、貯えることであり、この教育方法によって生徒の創造性、変革の可能性を擦り減らすと考えた。また、彼はこの「銀行型教育」を「抑圧の道具」とした。

一方、「課題提起教育（“problem-posing” education）」は、現実世界の中で、相互に主体的に問題あるいは課題を選び設定し、現実世界の変革に向かうための教育を意味している。この場合、教師と生徒は「銀行型教育」のような垂直パターンの関係ではなく、対話関係が成立するとしている。「対話をとおして、生徒の教師、教師の生徒といった関係は存在しなくなり、新しい言葉、すなわち、生徒であると同時に教師であるような生徒と、教師であると同時に

生徒であるような教師が登場してくる。…かれらは、すべてが成長する過程にたいして共同で責任を負うようになる」(p.81)とし、生徒の省察を通して教師自身も省察する存在とした。また、Freire (1967) では「教育は伝えあいであり、対話である。知識の伝達などではない。それは語り合う主体相互の出会いなのだ。それぞれの頭のなかにある考えを、おたがいにとって意味あるものにたらしめようとする努力なのだ」(p.223)と述べ、教育における対話の重要性を指摘した。Freireの言葉による両教育の対比を表2に示した。

表2. P.Freireの言葉による両教育の比較

銀行型教育	課題提起教育
情報の伝達 対話に抵抗する、教師から生徒への 一方向の情報の伝達	認識の行為 (そのための対話) 対話は、現実のヴェールを剥ぐ認識 行為にとって不可欠
教師-生徒の二分法 教師の活動も二段階に分かれる 1)授業の準備: 認識対象を認識 2)その対象を逐一説明する →生徒は内容を暗記する (認識行為はない) ※認識対象は教師の所有物	教師-生徒の活動を二分することは ない (教師はある時点で認識し、ある時 点で語りかける、という二段階で はなく、常に認識している) ※認識対象は教師と生徒の省察の対 象
創造性を押しとどめる	創造性それ自体に根ざす
生徒を援助の対象として取り扱う	生徒を批判的施行者にする
抑圧の道具	解放の道具

Freireは特に貧困な状態にある人々に対して教育を行う際に、知識の伝達としての「銀行型教育」を否定し、「課題提起教育」を行う必要性を示した。「銀行型教育」は受容学習であり、「課題提起教育」は発見学習であるとも位置づけることができよう。伊東 (1975) は、Freireの発想と、カウンセリングで有名なC.Rogersの「人間中心のアプローチ (person-centered approach)」の考え方を取り入れ、「人間中心の教育」という概念を提唱している。その中で伊東は、「文化財中心の教育」(既存の知識を教える教育)と「人間中心の教育」(学習者が自ら発見し学ぶ教育)を対比した。

Freireや伊東の考え方からすると、教育において重要なのは、学習者の主体性、学習者自身の発見と創造性の開発、学習者の自己実現に向けての学習者自身によるプロセスの推進、といった学習者が主役であるという発想(“学習者中心”の教育; learner centered education)であると言える。そして、体験学習による人間関係トレーニングは、学習者が自らの体験から学ぶ過程をファシリテーターが支援するという、学習者中心の教育が具現化された一つの方法である。



### 3-2-2. Freireの考え方と人間関係トレーニング導入における接点

体験学習による人間関係トレーニングが導入される際には、図1のような二重構造となる。当センターから派遣された日本人短期専門家は、人間関係トレーニングを実施できるファシリテーター・トレーニングを行うとともに、カウンターパート自身がファシリテーターとして実施するトレーニングのスーパービジョンを行う。この際、我々日本人専門家は人間関係トレーニングに関する情報は持っているが、その国・組織・人々に適切な導入方法や影響などの知見は全くもっておらず、トレーニングの中で体験する様々な事柄から新たに認識を行い学ぶことが必要となる。そういう意味で、我々日本人専門家も必然的に「教師であると同時に生徒である存在」となる。この際、日本人専門家とカウンターパートとの対話が非常に重要になる。

ファシリテーターとしてトレーニングを実施していくカウンターパートは、この二重構造の中で、まさに「教師であると同時に生徒である存在」としてトレーニングに携わることになる。ファシリテーター・トレーニングとその後の実践において彼らは、トレーニング参加者が自ら発見するという“学習者中心の教育”を実践していくことの重要性に気づき、対話関係を持てる参加型・体験学習型のトレーニングを実施していくスキルを高めていく過程を歩んでいく。<sup>(3)</sup>

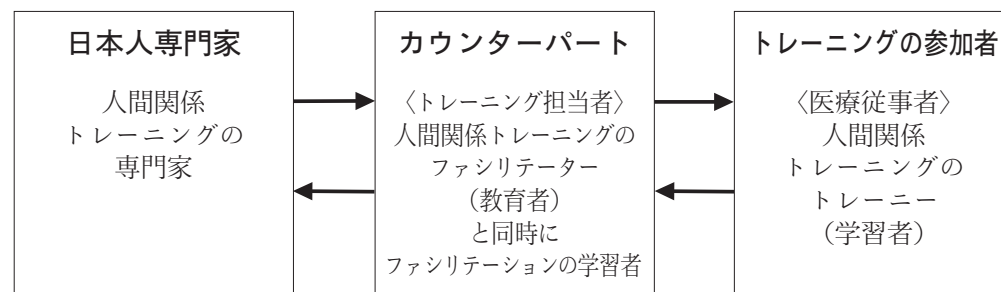


図1. 人間関係トレーニングの導入における教育者—学習者の二重構造

### 3-3. 国際協力における参加型開発と体験学習による人間関係トレーニング

前節ではFreireの考え方を中心に、教育について考えてきたが、国際協力においてはより上位概念である「開発 (development)」という、非常によく用いられる言葉が存在している。国際協力において、教育分野における開発（教育の整備・発展を支援する目的で行われる活動）は、近年「教育開発」と呼ばれている（江原, 2001）。体験学習による人間関係トレーニングの導入は、国際医療保健協力の分野ではあるが、トレーニングという教育を扱うものであり、教育開発と医療保健協力の双方を橋渡しするものであると考えられる。

では次に、国際協力において非常に重要な手法である「参加型開発」について、まずR.Chambersの考え方や手法を概観していく。また、それらの発想や手法と、体験学習による人間関係トレーニングとの接点や応用を考察していく。

### 3-3-1. 国際協力における参加型開発

国際協力における参加型開発で有名な人物はR.Chambersである。彼は、先進国の専門家がトップダウン的に開発を進めるのではなく、農村の住民に対してボトムアップ的に調査を行い、住民が主体的に開発に参加していく「主体的参加型農村調査法：PRA (Participatory Rural Appraisal)」を提唱した。Chambers (1997) は、PRAを「農村の人たちが自分の生活や状況についての知識を共有し、高め、分析し、計画し、行動でき、モニターし、評価するような一連のアプローチや手法」(邦訳p.254)としている。専門家は外部者であるという大前提に立ち、農村の人々から外部者が学ぶという姿勢、支配せずにファシリテートする態度と行動、が重要視される。

PRAという名称についてChambers自身は、より包括的な用語を用いた方がよいことを示唆していたが(邦訳p.5)、その後、参加型のアプローチは「主体的参加による学習と行動：PLA (Participatory Learning and Action)」という名称が代表的になりつつある(プロジェクトPLA,2002)。住民同士が、または住民と外部専門家が共通の経験をともしながら、学習と行動のプロセスを主体的に進め、開発を行っていくという考え方と手法である。また、Chambers (1995) は開発における新旧パラダイムを、「モノ中心の開発」と「人間中心の開発」と呼び、両者の違いを表3のように示した。

表3. 2つのパラダイム (Chambers,1995: 斎藤,2002より引用)

	モノ	人間
開発の本質	青写真	過程
開発の形態	計画	参加
目標	あらかじめ決定	次第に明確化
政策決定	中央集権	分権化
方法	普遍的に標準化	地域ごとに多様
技術	決まったパッケージ	選択できる
専門家の役割	制御する	エンパワーメントする
途上国の人々の立場	便益授与者	主体
成果	インフラストラクチャー	能力構築
行為の過程	トップダウン	ボトムアップ

住民主体のボトムアップ型で進められる新パラダイムによる開発ではなく、旧パラダイムのような、外部の専門家による(特に経済学的発想による)トップダウン型の開発は、様々な弊害を生んできた。例えば、インドネシアのダム開発における2002年度に生じた訴訟問題などの、主にインフラストラクチャー開発における不適合性の弊害がある。また、住民のプロジェクトに対する内発的動機づけの低さのためにプロジェクトが進行しないこと、またはプロジェクト終了後に活動が持続しないこと、等の内発的動機づけの問題も生じている。住民の“エンパワーメント”をめざした開発が必要とされている。

### 3-3-2. Chambersの参加型開発のアプローチと人間関係トレーニングとの接点

ChambersのPRAは開発のプロセスを包括した手法であり、体験学習による人間関係トレーニングは開発プロジェクトにおける1手法であることを前提として、両者の接点を考察していく。その際、①人間関係トレーニングを導入する際、②PRA等の参加型開発を実施していく際、という2点から考察を行う。

まず、人間関係トレーニングをプロジェクトに導入していく際についてである。パキスタン母子保健プロジェクトに人間関係トレーニングを導入する際は、人間関係トレーニングのワークショップを実施することは既に日本人側によって決定されており、1999年夏のワークショップ及び2000年春のファシリテーター・トレーニングともトップダウン型で始められた（中村, 1999; 中村・川浦, 2001）。これは野田（2000）の「トップダウンの参加型」に該当する。幸い、パキスタン母子保健プロジェクトでは、トップダウンで導入した体験学習による人間関係トレーニングは結果的にカウンターパートに好評であり、カウンターパートは内発的に動機づけられてトレーニングを実施していった。一方、バングラディッシュ人材開発プロジェクトでは、最初に導入する際（2002年9月）に、人間関係に関する問題点のブレインストーミングを行い、2回の模擬プログラムを体験してもらった後に、今後どのように人間関係の問題を改善していくかをミーティングで話し合う、というプロセスを踏んでボトムアップ式に計画を行った。

人間関係トレーニングという手法は1つの「ツール」と考えられる。カウンターパート（住民）はこのツールを体験したことがないため、体験前に導入するかどうかを決定することは不可能である。すなわち、導入の際には、ある程度トップダウン型で実施し、体験してもらうことは必要である。一方、かなり早い時期に、人間関係について何が問題であり、どうしていきたいかを、カウンターパート（住民）とともに考え、取り得る方法を決定することをファシリテートしていくという、ボトムアップ式の関わりも重要である。パキスタン母子保健プロジェクトでは、後者のためのミーティングを、第2回目派遣の最後の1週間、及び、第3回目派遣の際（山口・グラバア, 印刷中）に実施した。体験学習による人間関係トレーニングの実施のための立案と行動について、どこかの段階で主体的参加によってボトムアップ式に決定する、という手順を踏むことは必須であると考えられる。

次に、PRAを実施していく際に人間関係トレーニングが貢献できる点について述べる。PRAやPLAを進めていく際に、住民の主体的参加と話し合い、そして住民による決定は不可欠であるが、その過程に必ず生じるのが人間関係の問題である。住民が話し合い、今後の方向性を決定していくためには、住民間の人間関係で生じるプロセスに介入していくこと、つまり、住民がチームとして動くためのチーム・ビルディングが必要になる場合がある。参加型開発の手法によってコンテンツ（計画や企画の内容）を進めていく際に、人間関係のプロセスに介入する手法がPRAやPLAにはないが、我々のアプローチに

はその視点や手法がある。(Tグループをベースとした)人間関係トレーニングの素養を持つ専門家は、グループ・ファシリテーターとして機能しながら、ミーティングの中で介入していくことが可能であるし、時にはOff the Job Trainingとして人間関係トレーニングの実習を導入することで介入することも可能であろう。

久保田(2002)は、地域での参加型開発に携わる専門家(開発ワーカー)に求められるものとして、「内省的実践」を挙げている。内省的実践とは、「『計画を立てる』、『実践する』、『評価する』という三つの行為を、コミュニティの『いま・ここ』の状況の中で繰り返し行うこと」としている(p.89)。専門家を交えた住民同士での何度でも行われる対話の中で、専門家と住民が互いに自らの行動をふりかえり、反省し、新しい活動に主体的に関与していき、そのために「いま・ここ」での関わりを大切にしながら対話に参加することが重要であるとしている。人間関係トレーニング的な発想から言えば、「いま・ここ」(最新の現状)でのコンテンツを確実に把握し議論するとともに、まさにTグループにおいて強調される「いま・ここ(here and now)」のお互いの関係で生じているプロセスもふりかえりながら、プロジェクトを進めていくことが重要であるといえよう。

#### 4. 考察 —各アプローチの統合—

これまで、体験学習による人間関係トレーニングのアプローチ、医療における患者中心の医療観、教育における学習者中心の発想、国際協力における住民中心の参加型開発、のそれぞれの分野について概観してきた。どのアプローチにも共通することが、①対話の重要性<sup>(4)</sup>、②行動主体者(=患者、学習者、カウンターパート、住民)中心の価値観や態度、③人間関係におけるプロセスへの関心、の3点であろう。

では、対話、行動主体者中心の価値観や態度、プロセスへの関心、の間の相互関係はどうなっているのでしょうか？筆者は、現時点において図2に示したような相互関係を考える。図2で仮定した相互影響関係を以下に示す。

- ①行動主体者中心の価値観や態度を持つことにより、Freireが指摘するように対話の重要性に気づき、対話的な教育や開発を試みる。
- ②対話的な関わりをすることにより、自分が持つ認識とは異なる新たな認識を得ることができ、それが学びや気づきとなり、行動主体者中心の価値観や態度が強化される。
- ③プロセスへの関心の高まりは、他者の言葉になっていない思いや気持ちに気づこうとする動き、自分自身が他者に与えている影響を知ろうとする動きにつながり、対話することを試みる。
- ④対話の中でプロセスを共有化し、フィードバックをお互いに受け与えることで、よりプロセスに気づくことができ、プロセスへの感受性が高まる。

- ⑤行動主体者中心の態度を持つことにより、自分と他者（行動主体者）との関係性や、自分が行動主体者に及ぼしている影響に気づこうとする。
- ⑥プロセスに目を向けることにより、自分が行動主体者に及ぼしている影響に気づき、自分自身の関わり方をモニターして行動を変革することができる。
- ⑦対話を通しての行動主体者中心のアプローチにより、行動主体者が積極的に参加関与して活動が成功することにより、行動主体者中心の価値観や態度がより強化される。
- ⑧プロセスを重視しながら対話を試みることにより、グループプロセスが促進されグループが成長し、それによって成員の満足度が高まり活動の達成度も高まることを通して、プロセスへ関心を向けることの重要性がより強化される。

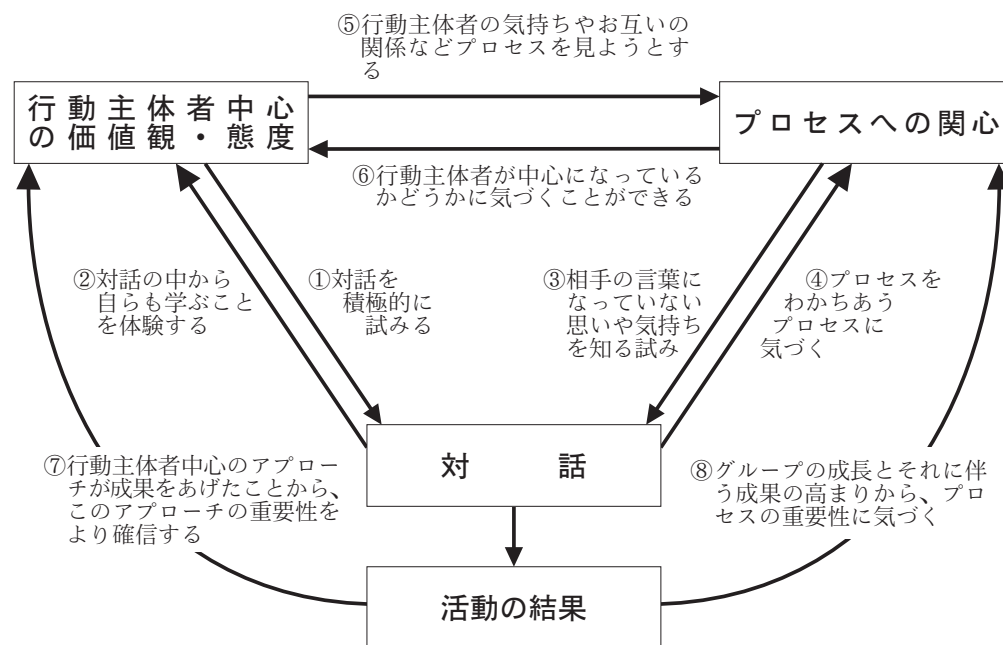


図2. 対話・行動主体中心の態度・プロセスへの関心の関係図

体験学習は学習者中心の教育方法である。患者中心の医療観、Freireの教育観、参加型開発における住民中心のアプローチなど、他の領域における“行動主体者中心の価値観・態度”は、体験学習による人間関係トレーニングの根底にある教育観と一致するものである。加えて、体験学習による人間関係トレーニングは、“人間関係のプロセスへの感受性”というオリジナルな考え方と手法を持っている。体験学習による人間関係トレーニングの源はK.Lewin<sup>(5)</sup>によるTグループであるが(津村, 1992)、Tグループの中で重視される「今ここで関わりの中で起こっているプロセスから学び、プロセスに対する感受性を養う」という発想と態度は、国際協力場面においてファシリテーターとして機能する専門家や開発ワーカーにとって非常に意味があると考えられる。

## 脚注

(1) “コンテンツ”と“プロセス”という両概念が専門家の中でもあいまいであり、二分法として捉えることは難しいという主張は、Geroski & Kraus (2002)を参照のこと。

(2) 体験学習は「学習者中心の教育」であり、期待される成果は教育者側が目標として設定はするが、その成果を押し付けることや、その成果に向かって学習者を操作することは慎まなければならない。あくまでも学習者が自ら自分自身の目標を設定し、自己成長に取り組んだ結果としての“期待される成果”である。

(3) パキスタンでは初等・中等教育において教師が絶対的・権威的な存在であり、ほとんどの教育が教師から生徒への伝達型で実施されている。パキスタン母子保健プロジェクトにおいてファシリテーター・トレーニングを受けた医師は、以下のように教育観が変わったことを報告していた。

「初めて（人間関係トレーニングを）体験した時、ほとんど理解できたけれど、違っていたのは教師-生徒関係だった。始めは全く理解できなかった。17日間一緒にいて、自分の中に変化を感じた。体験学習は長い変容が生じることを確信した。これを人々のために使いたいと思った。」

(4) 「対話」やコミュニケーションが重要であるとするムーブメントは各領域で起こり始めている。医療領域では2001年に「医療コミュニケーション学会」が設立され、また開発分野では、日本では未開拓であるが「開発コミュニケーション」という分野が確立されつつある。

(5) K.Lewinは、国際協力の領域において2つの偉大な貢献をしたことになる。1つの流れは、彼が始めたTグループであり、これは体験学習による人間関係トレーニングのアプローチに受け継がれている。もう1つの流れは彼が提唱したAction Researchであり、これも参加型開発では非常に重要な手法とされている (cf. 平林, 2001)。K.Lewinの偉大さをさらに感じるとともに、両アプローチの統合・融合の意味をLewinに回帰して考察することも意味があろう。

## 引用文献

坂野登（監修）. 1989. 『学校グループワークトレーニング』. 遊戯社.

Chambers, R. 1995. Paradigm Shifts and the Practice of Participatory Research and Development. In Nelson, N., & Wright, S. eds. “*Power and Participation: Theory and Practice.*” London: Intermediate Technology Publications.

Chambers, R. 1997. “*Whose Reality Counts? : Putting the First Last.*”

London: Intermediate Technology Publications. (野田直人・白鳥清志 (監訳). 2000. 『参加型開発と国際協力-変わるのはわたしたち-』. 明石

- 書店.)
- 江原裕美 (編) . 2001. 『開発と教育－国際協力と子どもたちの未来－』  
新評論.
- Freire,P. 1967. “*Educacao Como Pratica Da Liberdade and Extension O  
Communication.*” (里見実他 (訳) . 1982. 『伝達か対話か－関係変革の教  
育学－』 亜紀書房.)
- Freire,P. 1970. “*Pedagogy of the Oppressed.*” The Seabury Press, New  
York. 小沢有作他 (訳) . 1979. 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房.)
- Geroski,A.M., Kraus,K.L. 2002. Process and Content in School Psycho-  
educational Groups: Either, Both, or None? “*Journal for Specialists in  
Group Work.*” Vol.27, No.2, Pp.233-245.
- 平林国彦. 2001. 「Action Research: Who? Why? How? So What?」  
国立国際医療センター (編) . 『国際保健医療協力ハンドブック－保健医  
療分野で国際協力をめざす人へ』 第2章3節3, Pp.70-74. 国際開発ジャー  
ナル.
- 伊東博. 1975. 『人間中心の教育－教師の自己変革をめざして－』 明治図書.  
國分康孝 (編) . 1992. 『構成的グループ・エンカウンター』 誠信書房.  
久保田賢一. 2002. 「西アフリカでの開発ワーカーの実践－論理検証モード  
から物語モードへ」 . 斎藤文彦 (編) . 『参加型開発－貧しい人々が  
主役となる開発へ向けて－』 第4章,Pp.81-105. 日本評論社.
- 中村和彦. 2000. 「パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践」  
『人間関係』(南山短期大学人間関係研究センター紀要) ,第17号, Pp.23-32.
- 中村和彦・川浦佐知子. 2001. 「パキスタンにおける人間関係トレーニング  
の実践と考察 (第2報)－ファシリテーター・トレーニングの実践とその成  
果－」 『人間関係研究』(南山大学人間関係研究センター紀要) , 第1号,  
Pp.165-179.
- 中村和彦. 印刷中. 「パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践と考  
察 (第4報)－最終評価及び評価方法の考察－」  
『人間関係研究』(南山大学人間関係研究センター紀要) , 第2号.
- 野田直人. 2000. 『開発フィールドワーカー』 築地書館.
- 大段智亮. 1972. 『看護の中の人間』 川島書店.
- Pfeiffer, J. W. (Ed.) 1994. “*Pfeiffer and Company Library. Vol.1-28.*”  
San Diego, California: Pfeiffer & Company.
- プロジェクトPLA (編) . 2000. 「続社会開発入門－PLA：住民主体の学習  
と行動による開発－」 国際開発ジャーナル社.
- Steiner, I. D. 1973. “*Group Process and Productivity.*” New York:  
Academic Press.
- 斎藤文彦. 2002. 「開発と参加－開発観の変遷と「参加」の登場－」 斎藤

- 文彦（編）．『参加型開発－貧しい人々が主役となる開発へ向けて－』  
第1章, Pp.3-25. 日本評論社.
- Stewart, M., Brown, J. B., Weston, W.W., McWhinney, I. 1995 “*Patient-Centered Medicine.*” (山本和利 (監訳) . 2002. 「患者中心の医療」  
診断と医療社.)
- 津村俊充. 1992. 「ラボラトリーメソッドの誕生と構成要素」 津村俊充・  
山口真人 (編) . 『人間関係トレーニング－私を育てる教育への人間学的ア  
プローチ』, 第2章. ナカニシヤ出版.
- 津村俊充・山口真人. 1992. 『人間関係トレーニング－私を育てる教育への  
人間学的アプローチ』 ナカニシヤ出版.
- 山口真人・グラバア俊子. 印刷中. 「パキスタンにおける人間関係トレーニ  
ングの実践と考察 (第3報)」 『人間関係研究』(南山大学人間関係研究セ  
ンター紀要), 第2号.



■ 実践研究

パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践と考察(第3報)

—HRTのマスタープラン作り—

山口 真人  
(人文学部心理人間学科教授)  
グラバア 俊子  
(人文学部心理人間学科教授)

JICA(国際協力事業団)のパキスタン母子保健プロジェクトからの要請を受けて、人間関係研究センターは1999年8-9月(中村)、2000年2-3月(中村、川浦)、2000年8月(グラバア、山口)、2001年3月(中村)の計4回、パキスタンへの人間関係トレーニング専門家の派遣を行ってきた。今回は第3回目の派遣の概要について報告する。

1. これまでの経過と今回の派遣の目的

JICAの「パキスタン母子保健プロジェクト(The Maternal and Child Health Project in Pakistan)」は「母性保護のための人材育成」をプロジェクト目標として、1996年6月から2001年6月までの5カ年計画で実施された。

日本の無償資金協力によって設立された母子保健センター(MCH Center)は、医療施設としての機能ばかりでなく、訪問看護婦(LHW: Lady Health Worker)や伝統的産婆(TBA: Traditional Birth Attendant)など、母性に関わる医療従事者の基礎的な再教育を行うトレーニングセンターとしての機能も担っている。

南山短期大学人間関係研究センターは1999年3月、JICAからの人間関係トレーニング短期専門家派遣の要請を受け、このプロジェクトにセンター研究員を派遣することを決定した。

人間関係トレーニングの専門家の派遣が要請された背景には、日本から医療施設が提供され、母子保健関係の専門家が医療技術の技術移転を行なっても、カウンターパート(パキスタン人で技術移転を受ける人々)が新しい知識や医療を導入してワーカーを教育していくときに効果的な教育方法を持っていなかったり、教育を受けて地域で活動するワーカーが、地域住民と良好な人間関係を

持つことに関心を持っていなかったりすることによって十分な成果が上がらないことも多く、医療技術のトレーニングに加えて、学習者参加型の教育モデルを持つ人間関係トレーニングの技術移転が有効と考えられたからである。

#### 1) 第1回の人間関係トレーニング専門家の派遣\*1

1999年8月から9月3日までの4週間、中村和彦研究員がパキスタン国イスラマバードにあるMCHセンターに派遣され、最初の人間関係トレーニングの立案と実施に取り組んだ。現地のMCHプロジェクトリーダーとの協議を通して①MCHセンターのスタッフ（医師、看護婦）のチームビルディング、②体験学習によるトレーニングが実施できるファシリテーター・スキルの養成、の2つの目的を設定し、MCHセンターのトレーニング部門に所属するスタッフに対してベーシックコースとアドバンスコースの2種類の人間関係トレーニング（Human Relations Training 以降HRTと略記する）を立案実施した。

##### 1. ベーシックコース

中村和彦研究員がファシリテーターとなり、カウンターパートのトレーニングスタッフ（医師および看護婦）22名が参加した。①協力して働く体験をする、②コミュニケーション能力を高める、③グループプロセスを捉えるスキルを高めることをねらいとして、グループワークを中心にした5日間の人間関係トレーニングを体験した。

##### 2. アドバンスコース

ベーシックコース修了者を対象として4日間のプログラムとして実施された。初日にファシリテーターとしての留意点やプログラムデザインについての講義を受けた後、2日目に2グループに分かれてトレーニングのねらいや計画を立案し、3日目と4日目にそれぞれのグループが相手グループに対して人間関係トレーニングの実習を一つ実施し、フィードバックを受けた。

2種類のHRTへの参加によって、カウンターパートのスタッフはHRTへの関心を深め、コミュニケーションやグループワークの重要性と自分自身の特徴に気づき、さらにファシリテーターとしてのトレーニングを受けることへのモチベーションを高めた。

#### 2) 第2回の人間関係トレーニング専門家の派遣\*2

---

\*1 中村和彦「パキスタンにおける人間関係トレーニングの実施—JICA母子保健プロジェクトでの実践より—」南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』第17号、1999。

\*2 中村和彦、川浦佐知子「パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践と考察（第2報）—ファシリテーター・トレーニングの実施とその効果—」南山大学人間関係研究センター紀要『人間関係研究』創刊号、2001

2000年2月から3月にかけて、中村和彦研究員と川浦佐知子研究員によって実践的なファシリテーター・トレーニングが実施された。

#### 1. ファシリテーター・トレーニング

ファシリテーターとしてのスキルを高めることをねらいとして、前回のアドバンスコースを充実させた形で9日間のワークショップが行なわれた。15名のカウンターパートのスタッフが参加し、3グループに分かれて自分たちの実施するトレーニング・プログラム（HRTのための実習や学習者参加型の教育プログラム）を開発し、相互に実施し、クリティキングを行なった。オリジナルの実習や教育プログラムを開発したので、「ねらい—実習—ふりかえり」の関連性などが十分に学ばれた。

#### 2. スーパービジョン

カウンターパートのトレーニングスタッフが実際にMCHの医師と看護婦にHRTを企画実施し、そのプロセスをクリティキングした。ファシリテーターはファシリテーター・トレーニングに参加した医師と看護婦6名が担当。3時間のHRTを2回実施する計画を立案し、実施した。参加者は21名のMCH所属の医師と看護婦であり、英語とウルドゥ語での実習開発やインストラクション、レクチャーなどが試みられた。

スタッフミーティングとチームティーチングの成果として、スタッフの民主的な関係性が高まり、チームワークの質が向上した。

これらの成果を踏まえて、2000年夏に行なわれた第3回の人間関係トレーニング短期専門家派遣の活動について報告する。

## 2. 第3回人間関係トレーニング専門家の派遣

今回の派遣には南山大学人間関係研究センターよりグラバア俊子研究員と山口真人研究員の2名が短期専門家として派遣された。現地到着は8月7日深夜であった。翌8日MCHセンターに堀越洋一プロジェクトリーダーを訪ね、プロジェクトについてのブリーフィングを受けた。

- 2000年2月の第2回人間関係トレーニング専門家派遣以降、カウンターパートがファシリテーターをしたHRTは8回実施されており、1999年のHRTの導入以来13回のワークショップが実施され、293人が受講し、14名のファシリテーターが養成され、成果が上がっている。
- 実習などのリソースが不足しており、プログラムの固定化が起こっている。またHRTの目的の明確化が必要になっている。
- PIMS (Pakistan Institute of Medical Sciences) からMCHセンターのトレーニング部門に対してPIMS全体のHRTのマスタープランの提出が求められている。

これらの状況より、今回は、HRTのマスタープランの策定を援助することを中心にして、滞在期間中に行なわれるLHWのHRTのスーパービジョンを行い、さらに新しいリソースの提供などもあわせて行うことを通して、HRTの目的の明確化、ファシリテーターとしての基本的な価値観や力量の育成を目指した。

### 3. 活動内容

今回の活動の概略を表1に示した。

#### 1) PIMS管理職とのミーティング①

PIMS所長を始めとするMCHプロジェクトに関わるPIMSの管理職とMCHプロジェクトの日本側スタッフとが会合し、PIMSの研修に人間関係トレーニングを導入するための基本的合意を形成するために、現状認識の共有化とHRTの概略についての説明を行なった。

#### 1)-1 MCHおよびPIMSにおける人間関係上の問題に対する現状認識の共有化

- i) PIMSからの参加管理職（9名）で「MCHおよびPIMSにおける人間関係上の具体的な問題状況」についてブレインストーミングを行い、40項目を得た。
- ii) 得られた40項目を紙片に転記し、全員でトランプ方式でデータ整理を行った結果、10個の島と、島にならない項目（一匹狼）が5つ得られた。
- iii) 10個の島それぞれに内容がわかるように表札をつけ、5個の一匹狼と合わせて15の大項目と下位項目を作成し、共同で文章表現を吟味しながら修正し、これらをMCHおよびPIMSにおける人間関係上の問題状況および改善目標としての共通理解とした。得られた項目を表2に示した。
- iv) HRTによって取り扱いうる領域および使用される手法について説明した。
- v) 体験学習の企画から振り返りまでを6段階のステップとして説明した。

#### 1)-2 管理職とのミーティングのふりかえり

管理職とのミーティングに参加したプロジェクトメンバーと、全体の印象、フィードバック、これからの予定、について話し合った。意見の概略は以下のようであった。

- 問題解決の最初のステップになった。
- 管理職にとっては対人関係のトレーニングを体験するよいチャンスになり、HRTが受け入れられた。
- HRTのコンセプトに関しては十分に明確になったとはいえないが、看護部門は特別な関心を示していた。

表1. 活動の全日程表

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
	7	8	9	10	11	12
A M	現地到着	MCHセンター ・ブリーフィング	PIMS管理職とのミーティング①: ・問題点の洗い出し ・ブレインストーミング ・HRTについて	HRTのマスタープラン作り①: ・自己紹介 ・9日の報告 ・今日のアジェンダを作る ・9日に管理職が出した問題点のリストのブラッシュアップ	HRTのマスタープラン作り② ・HRTについて ・教育プログラム作りについて ・取り上げる問題点の順位付け	HRTのマスタープラン作り③ ・問題解決の進め方 ・テーマの抽出 ・ターゲットの明確化 ・目標の明確化
P M		MCHセンター ・打ち合わせ	スタッフミーティング ・PIMS管理職とのミーティングのふりかえりとこれからの進め方			
	14	15	16	17	18	19
A M	休日	HRTのマスタープラン作り④ ・目標からねらい作り ・HRTのフレームワーク作り ・研修コースの設定	HRTのマスタープラン作り⑤ ・ワークショップのデザイン作り ・ベーシックコース ・医師向け ・その他職種向け ・アドバンスコース ・対人関係能力 ・リーダーシップ	LHWのHRTのスーパービジョン① ・カウンターパートによるHRTの実施 ・観察 ・クリティキーキング	LHWのHRTのスーパービジョン② ・カウンターパートによるHRTの実施 ・観察 ・クリティキーキング	LHWのHRTのスーパービジョン③ ・HRTの展開について
P M						HRTのマスタープラン作り⑥ ・評価について
	21	22	23	24		
A M	LHWの活動状況の視察 ・リーチアウト 2つの村を訪問	PIMS管理職とのミーティング②: ・実習体験「ブロックモデル」	トレーニングリソースの提供② ・効果的コミュニケーションの5つの要素 ・人間関係科での体験学習について	JICAパキスタン事務所訪問 ・活動報告		
P M		トレーニングリソースの提供① ・実習体験「無言の探検」 ・マスタープランのプレゼンテーション案検討	活動報告書作成	帰国準備  現地出発		

表2 管理職とのミーティングで吟味された問題点のリスト

- 
- 1 Staff is not sincere to their profession and institution
    - Lack of dedication to profession
    - No sense of belonging in the staff
    - Lack of dedication and professionalism
    - Lack of communication between all levels of staff
  - 2 No system for reward and punishment
    - No overtime paid for extra work
    - Lack of job satisfaction - pay, promotion, conditions
    - Lack of fair system for reward for good job and punishment for bad job
  - 3 No team work
    - Lack of listening and respecting other's ideas and problems
    - No sense of team work
    - Compartmentalization of work
  - 4 Lack of understanding each others
    - In my department nurses do not have positive attitude towards others
    - 30 nurses never sit together
  - 5 Overworked and under-staffed
    - People are over worked
    - Not enough time for patients
    - More work load in short time - forced to work more
    - Lack of sense responsibility towards patients
  - 6 Lack of coordination between seniors and juniors
    - Junior people face difficulty in communicating with seniors
    - Senior people have difficulty in communicating with juniors
    - Lack of coordination between seniors and juniors
    - Vision of senior persons is not shared with juniors
    - Juniors has some hesitations in communicating with seniors
    - Higher official's order are too strong
  - 7 Staff of MCH Centre and patients have different expectation for the services provided
    - People's expectations are more than we can provide
    - Patient often complain that the behavior of the staff of MCH Centre is not good
  - 8 There is an improper gap between job description and real job
    - Less effective system for reviewing their jobs
    - Assignment of duties is not proper
    - Lack of orientation of workers
    - There is a discrepancy between expectations and reality regarding the jobdescription
    - Lack of proper personality for proper job requirement
  - 9 Staff does not have discipline in job
    - Reluctance
    - Lack of discipline
    - Lack of punctuality
  - 10 Performance appraisal is depending on favoritism/jealousy
    - Victimization - disliked persons are given more heavy duty
    - Professional jealousy at all level
    - Favoritism
  - 11 Language problems between patients and doctors
  - 12 Lack of understanding of objectives and visions
  - 13 Creative ideas and expertise are not encouraged
  - 14 Less chance of sharing social activities
  - 15 Living conditions - not satisfactory, not enough
-

- ブレインストーミングは立場の違うものがお互いの意見や期待を交換する良いチャンスになった。
  - カードによる項目整理はコンセンサス作りの役に立つし、ファシリテーターの動きがHRTの良い実例になっていた。
  - 管理職の積極的な参加が引き出せた。
  - 得られたデータがこれからのマスタープラン策定に役立つ。
- etc.

## 2) HRTのマスタープラン作り①～⑥

①～⑥のミーティングでカウンターパートのトレーニングスタッフとJICAプロジェクトスタッフとが、PIMSに提案するHRTのマスタープラン作りに取り組んだ。グラバアと山口はファシリテーターとしてこのミーティングに関わった。

### 2)-1 ミーティングの進め方

基本的な姿勢として、時間がかかってもHRTのマスタープランはカウンターパートのトレーニングスタッフが話し合いながら、自分たちの手で作り上げることを大事にした。それはHRTを今後長期間にわたって実施運営していく主体はカウンターパートのトレーニングスタッフであり、本当に自分たちの実現できる計画を立てる必要があるからである。さらに、徹底した話し合いを通してトレーニングチームの人間関係と民主的な運営が鍛えられていくからである。そのために、1. ミーティングは全員参加で話し合いによって進めること、2. カウンターパートのメンバーが交代で司会を担当すること、3. アジェンダを出すことから始めて話し合い、終了時にはセッションのふりかえりをする、を基本的な進め方とした。

セッション①では、最初の司会を決め、アジェンダを出し、話し合い、ふりかえりをする、という上記のミーティングの進め方を確認しながら進めた。話し合いでは、共通の記録を見ながら話し合うのはコンセンサスにとって効果的なので、今回は誰でもがどんな言語でも使える記録機器として日本からコピー機能つきホワイトボードを持参した。しかし機器の初期不良で修理に時間がかかったため、大部分のミーティングで、PC上に話し合いの記録をとりながら、プロジェクターを使ってPC画面を壁面に投影し、全員で内容を確認しながら進めた。PCの利用はデータの活用に有利だが、PC操作ができる者に記録の負担が偏る難点があった。

### 2)-2 プラン作りのステップ

プラン作りは「教育の6段階（6 stages of the Training Design）\*1」に準拠して3段階まで進めた。（4段階以降はプランの実施に関わるもので今回は取り扱えなかった。）

セッション①では、第1段階のニーズの把握に関して、管理職の出した15項目（表2）をカウンターパートのトレーニングスタッフの観点から吟味し、項目の付け加えを行ない16項目に増補した。\*2

セッション②では、16項目のどれをHRTのマスタープランで取り扱うかを話し合い、表3の優先順位の基準で3分類した。分類の結果、a.の「すぐに始める」には3項目（3. No team work, 4. Lack of understanding each others, 6. Lack of coordination between seniors and juniors）が入れられたが、この3項目の中で特に重要だと思われる「3. No Team Work」を中心に上げて、これ以降のセッションを使ってHRTのマスタープラン作りを行なうこととした。

表3. 優先順位の3分類

a. Start now (easy, important)
b. Wait/Start in future (next step, complicated)
c. Do not deal with as HRT Team (Dangerous, another type of problem; ex. System problem/working environment)

第2段階は「問題の明確化」から教育の実施の「ねらい」作りまでを含むが、セッション③から④にかけて行なった。そのプロセスは図1のように図式化した。

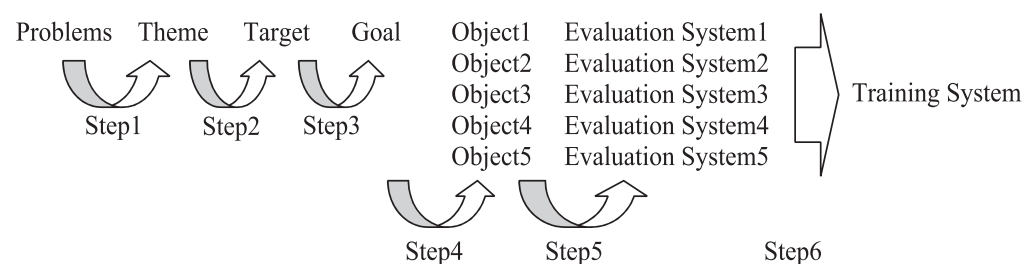


図1 問題の明確化のプロセス

\*1 1.Grasping Trainee's Needs 2.Clarifying Training Objectives 3.Planning the Training Program 4.Practicing the Training Program 5.Processing the Training 6.Criticizing the Training Design の6段階。

\*2 16番目の大項目として16. Frustrations of permanent staff because of unclear career path が付け加えられ、大項目の下の下位項目にも10個を付け加えた。



セッション③では、No Team Work という問題状況にある人々の Needsを文章表現し、それを全員で話し合っ1つのテーマにまとめることができた (図2) (Step 1)。

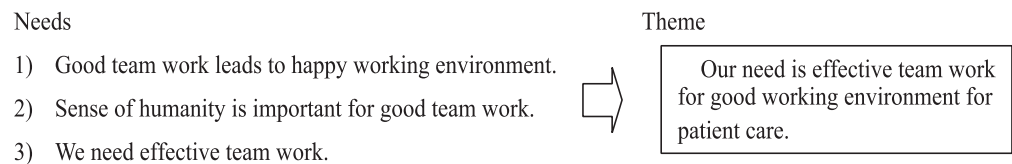


図2 教育計画のテーマ

このテーマで行なうHRTには、医師、看護婦、その他の職員、を対象にすることが確認された。この一連の話し合いは、医師、看護婦、日本人スタッフ、と立場が違う者がお互いの話を良く聴き、主張して、民主的な話し合いのプロセスが実現されていた。

セッション④では、HRTの対象者をさらに吟味し、1. 医師と看護婦、2. その他の現業スタッフ、3. 管理職、とすることが決まった (Step 2)。この時点で、HRTの目的は To provide quality patient care through effective team work と表現された (Step 3)。さらにこの目的の下に Object1. to be able to develop leadership skills. Object2. to be able to develop interpersonal relationship skills. Object3. Problem solving skills. の3つの目標が設定された。それぞれの目標にはそこに含まれるskillを記述した (Step 4)。

この時点で、カウンターパートのトレーニング主任からトレーニングの大枠の提案として、MCHとPIMSでのHRTの対象となるのは約3000名であり、4種類のトレーニング (Basic, Leadership, Communication, Problem Solving) を3年半の間に延べ約200回実施しなければならないという試算が出された。

これに対してファシリテーターから、現在の10名程度のトレーニングスタッフが、MCHセンターでのLHWやTBAの研修と平行してこれだけの量のワークショップを開催しなければならない計画だが、本当にこの計画を実施するつもりがあるのかを確認する問いかけをおこなった。これに対してカウンターパートスタッフは、状況を理解した上で、自分たちが実施することを明確に表明した。

このプロセスは集団に変革を導入するときの重要なプロセスで、グループダイナミックスの視点から見ると、変革の導入に際して、情報として認識するだけでは十分な力とならず、「集団決定」が必要であると言われている。さらに集団決定を内在化することつまり「自己決定の表明

(自分が変革に取り組む決意を表明するプロセス)」が効果的であることが証明されている。<sup>\*1</sup>

- セッション⑤では、実施の詳細について具体的検討が行なわれた。
- 言語能力などを考慮してトレーニングコースを作る必要がある。
  - トレーニングは勤務時間に含める。特に会場までの交通の確保に配慮すること。
  - MCHセンターの医師はほとんど受講済みなので、アドバンスコースから始められる。
  - PIMS全体とMCHのどちらからトレーニングを始めるか、トレーニングスタッフを養成するシステムをどのように作るか、などの検討が必要である。

さらに、短期専門家の経験に基づいて、いくつかのワークショップのデザインのサンプルをその場で考え検討した。検討したコースデザインは付録1に示した。カウンターパートにとって未体験の実習や概念も含まれているが、Pfeiffer & Company Library<sup>\*2</sup>を資材として購入提供しているので、それらをトレーニングスタッフで勉強することが必要であること伝え、短期専門家が滞在中にいくつかの実習や概念などのトレーニングリソースの提供をすることなどを決めた。

セッション⑥では、Evaluationについて話し合った。何のために評価するのかという評価の目的、何を評価するのかという評価の目標、誰が誰を評価するのか、どのくらいの期間で効果を求めるのかなど、評価をめぐっては検討しなければならないさまざまな問題があることを指摘し、話し合った。

基本的な視点として、研修の目的を「個人の成長」とするならば、外部からの評価がその人を心理的に傷つける可能性もあること、人間性の成長に一般的な基準は存在しないということ、成長考えるとき「自己評価」というものが重要であるということ、「セルフ・モニタリング・システム」を作ることが継続的な行動変容のためには効果的であること、そのために各種の「チェックリスト」も役に立つこと、などを話した。

また、トレーニングプログラムを適切なものに改変していくためには、参加者からのフィードバックや、外部のHRTプログラムへの参加も有用であること、MCHセンターで実施したプログラムの影響（患者へのケアサービスが向上したか）を検討したり、結果を公表することも重要

---

\*1 三隅二不二著『新しいリーダーシップ』ダイヤモンド社、1966

\*2 Pfeiffer & Company Library of Training and Development Resources

であることを話し合った。

ここまでの検討の成果を踏まえて、カウンターパートのトレーニング主任がPIMSに提案するプレゼンテーション用資料の原案を作成することになった。主任は熱意を持ってこの仕事に取り組んだ。

原案は8月20日の実習体験の後の時間を使ってブラッシュアップした。

### 3) LHWに対するHRTのスーパービジョン①～③

8月15日から18日まで第7回LHWのRefresher Training Workshopが実施され、4日間の日程の中のHRTの部分（17日と18日、各2時間）を観察し、スーパービジョンを行なった。参加者はLHW（Lead Health Worker）14名であった。

セッション①はHRTの初回であった。最初に講義形式と体験学習形式の違いの小講義があり、小グループによるグループワークが行なわれた。使われた実習は情報紙による問題解決実習で、第2回の専門家派遣のときにカウンターパートがウルドゥ語で作成したものであった。最後にプロセスとコンテンツの小講義があった。

ファシリテーターは6名（医師4名、看護婦2名）が分担し、レクチャー、実習の提示、ふりかえりの進行、インタビューなどが行なわれた。その日のワークショップ終了後にスーパービジョンを行ない、観察結果をもとにして、実施者と共にふりかえりながらフィードバックを行なった。

- HRTについて的小講義は分かりやすかった。プリントを作って配布すると参加者の役に立つ。
  - ファシリテーターが提示などを行なっているときに、他のファシリテーターが集中していない。
  - 実習は参加者にとって難しかったようである。ファシリテーターの人数が多いからグループに一人ずつ付いて、グループのふりかえりなどにも参加すると良い。
  - 参加者にとって、問題解決実習と自分たちのワーカーとしての仕事とが十分つながって認識できていないようだった。参加者のモチベーションを高めるように、導入時の話の内容に工夫が必要。
- etc.

セッション②は2回目のHRTであり、コミュニケーションの体験学習で、LHWと母親との面談場面のロールプレイであった。3人組になって、LHW役、母親役、観察者役を順次交代しながら面談のロールプレイを行い、ラウンドごとにふりかえり用紙に記入し、最後に全体で体験の分かち合いが行なわれた。

その日のワークショップ終了後にスーパービジョンを行ない、観察結果をもとにして、実施者と共にふりかえりながらフィードバックを行なった。

- 母親とLHWのロールプレイは仕事と密着しているため、モチベーションが高かった。
  - 役割を体験した後のふりかえりの焦点が話しの内容中心になりがちなので、記入用紙にプロセスに関する設問項目を設けると、具体的なコミュニケーションプロセスに焦点を当てたふりかえりができる。
  - ファシリテーターは、全体での分かち合いなどで、発言する人ばかりでなく発言しない人への関心を持つことが大事。
  - ファシリテーター相互の協力関係に気をつけること。
- etc.

セッション③では、2回の観察結果をもとにして全員で全体的なふりかえりを行った。

- HRTが入ってから、プログラム全体を学習者中心に進めるようになった。
  - 小講義の時間が短くて、Health Educationの新しい方法とコミュニケーションについての話を両方するのは難しい。
  - ロールプレイはHRTで使っているが、絵本を使った母親指導にもロールプレイは使える。
  - 毎日の全体でのふりかえりの時間が、リアルなコミュニケーションのトレーニングの場になる。それができればHRTに特別に時間を割り当てなくてもやっていける。
  - セッション最後のプログラムはInterviewという名称よりもSharingの方がふさわしい。
  - HRTをワークショップの最後に持ってきているが、グループワークを最初に実施することによって、メンバー間の相互作用を促進する規範作りを意識したプログラミングもできる。
- etc.

#### 4) PIMS管理職とのミーティング②

ミーティング①から2週間経った専門家の帰国直前に、2回目の管理職とのミーティングを持った。今回は具体的にHRTを理解してもらうためにHRTの実習体験を企画した。日本人専門家がファシリテーター、カウンターパートのスタッフがアシスタントとなって、「ブロックモデル (Model Building)」を実施した。ミーティング①の時よりも多くの管理職が参加し、プロジェクトの日本人スタッフもメンバーとして参加した。この体験は管理職にとっても大変興味深かったようであり、HRT

に対する具体的なイメージを持ってもらえた。また、カウンターパートのトレーニングスタッフにとっても新しい実習を知る機会になった。

#### 5) トレーニングリソースの提供①②

実際に各種のHRTプログラムを実施していくためには内容をバラエティに富んだものにする必要があるし、参加者の理解力や使用言語を考慮して新しい実習の開発も必要になる。ファシリテーターのためのハンドブックを提供したが、実際に体験してみないとわからないことも多く、応用も利かない。その点でカウンターパートのトレーニングスタッフは彼ら自身の実習体験の幅が狭いので、マスタープランで紹介した実習や概念のいくつかを体験するチャンスを作った。

提供できたのは「無言の探検 (Blind Walk)」と管理職とのミーティングで行なった「ブロックモデル (Model Building)」の実習、「効果的コミュニケーションの5つの要素」のインベントリー (Interpersonal Communication Inventory) の使い方と概念 (Five Components Contributing to Effective Interpersonal Communications)、「ジョハリの窓 (The Johari Window)」の概念などを紹介した。また、マスタープラン作りの中でも、トレーニングに関する考え方を随時紹介していった。

いずれも実習の使い方や小講義の内容だけでなく、実施上の配慮すべき点やファシリテーターが陥りやすい問題点など、方法上や原理的な問題も理解してもらうことができた。

#### 6) LHWの働いている現場の視察

一日かけて2つの集落を訪ねることができた。実際にLHWと共に仕事先の家庭を訪問し、ワーカーが母親と面談指導する現場に立ち合わせてもらい、現場の状況に対する理解を深めることができた。またサービスステーションで医師が実施している保健活動の状況も見学することができた。

### 4. まとめ

第3回の専門家としての活動は2週間と短い期間であった。もう少し時間があれば評価方法に関してさらに詳しい検討ができたのではないかと思うが、カウンターパートのスタッフは期間中の話し合いに積極的に取り組み、マスタープランを完成することができたので、現地でのリクエストに十分応えることができたと思う。

特にカウンターパートのスタッフを中心としたマスタープラン作りを進めることができたことによって、HRTの構成要素や学習者中心の理念にまで話が

及び、体験的にそれらを理解してもらう機会になった。

今回のマスタープラン作りは、政府から、PIMSの住民サービスを改善するようにとの指示があり、その対策としてMCHセンターのHRTに関心が向けられるという状況から生まれた活動であった。それゆえに、HRTが地域保健活動の担い手である保健婦（LHW）や産婆（TBA）のスキルトレーニングとしての意味を超えて、医療組織のサービス向上や組織内の人間関係の諸問題の改善といったマクロな視点からも意味付けられたといえることができる。

本当の意味で人間関係トレーニングが深く根をおろしていくためには、スキルトレーニングを超えて、教育学的意味や人間学的意味が理解される必要がある。それを可能にしたのが今回はポリシーメイキングのためのプロポーザル作りであり、このようなプロポーザル作りを積極的にカウンターパートへのHRTの技術移転プログラムに組み込むことも検討して良いと考えられる。

## 付 録

### **Design of Workshops**

#### **Basic Course for Medical Staff** (4 days, 1 and half - 2 hours each day)

##### Day1

Objective; To be aware of importance of listening

Introduction of today (schedule of program)

Grouping

Exercise

"Partner Encounter"

Processing (Sharing and Reflection)

Feedback

##### Day2

Objective; Awareness of teamwork

Introduction

Introduction of facilitators and participants

Introduction of HRT

Introduction of Teamwork

Exercise

Experience what is teamwork, not just talking teamwork

Team building

Information sharing

"Model building"

Processing (sharing and reflection)

Feedback

##### Day3

Objective; 1.To be aware of importance of making decision by consensus

2.To actively participate in making decision by consensus

Introduction and objective of program

Exercise

"Escape from crises"

Processing

Feedback

##### Day4

Objective; Experience of using non verbal communication to understand others

(To experience respecting other person as human beings)

(Be aware respecting others by using five senses)

Introduction and objective of program

Exercise

"Blind walk"

Processing

Feedback

#### **Basic Course for Supporting Staff** (4 days, 1 and half - 2 hours each day)

##### Day1

Objective; To be aware of importance of listening

Introduction of today

Grouping

Exercise

"Johari Windows"

"Partner Encounter"

Processing

Feedback

##### Day2

Objective; Awareness of teamwork

Introduction

Introduction of facilitators and participants

Introduction of HRT

Introduction of Teamwork

Exercise  
 "Model building"  
 Processing  
 Feedback

Day3

Objective; 1.To be aware of importance of making decision by consensus  
 2.To actively participate in making decision by consensus

Introduction and objective of program

Exercise

"Case discussion" ---incident processing  
 pick up a real case, discuss it, see the situation from different view points

Processing

Feedback

Day4

Objective; Experience of using non verbal communication to understand others

Introduction and objective of program

Exercise

Processing

Feedback

**Advanced Course** (4 days, 3 hours each day)

**To be able to develop interpersonal relationship skills**

Five components of communication

1. ability of listening
2. self concept
3. clear expression
4. effective dealing emotion
5. self disclosure

Day1

Active listening and clear expression,  
 Self Concept  
 Effective dealing with emotion

Day2

Self disclosure and feedback  
 "I" message--- PET (parents effectiveness training)

Day3

Self Concept

"Who am I"

"Self box"

---symbolize and express myself, look myself objectively, deepen self understanding

"Self map"

Home assignment on "Feelings - And What to do with them"

---setting personal objective of behavioral change

Day4

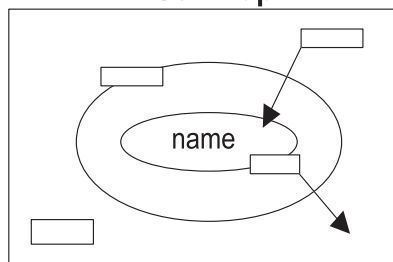
Consensus

"Integration of five components of communication"

Processing should include all 5 communication components and feedback.

Using "Check-lists" on five components of communication is pretest and post-test for evaluation.

**Self Map**



Lists of characteristics



### **To be able to develop leadership skills**

#### Day1

simple problem solving exercise  
mini-lecture on "Shared leadership"  
MIT (maintenance, individual interest, task) = function of group

#### Day2

1st round of "PO PO"--- Improving awareness of process and observation skill,  
catching non verbal expression  
Peer counseling---to be sandwiched in the "PO PO" , observation of others

#### Day3

2nd round of "PO PO"---changing role of participants and observer

#### Day4

Consensus  
"NASA drill"---15 objects, prioritize them  
Select one survey information of Pakistani's situation, through discussing moral conflicts,  
understand other's valuesAwareness of self value system, and at the same time,  
respecting others conceptual value and behavioral value

### **Problem solving skills**

"A guide to problem solving"---10 steps of problem solving

Experiential learning cycle

1. Experience
2. Recognition
3. Analysis
4. Generalization (Hypothesize)

■ 実践研究

## パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践とその考察 (第4報)

### —最終評価及び評価方法の考察—

A Report on Human Relations Training in Pakistan (IV)  
— Final Evaluation and a Study of Evaluation Method —

中村和彦  
(人文学部心理人間学科助教授)

#### 1. はじめに

JICAパキスタン母子保健プロジェクト（プロジェクト実施期間：1996年6月～2001年6月）に対して、当センターの協力によって体験学習を用いた人間関係トレーニングを導入する試みは1998年度から始まっている。当センターがパキスタン母子保健プロジェクトに関与した活動を表1に示す。

表1. パキスタン母子保健プロジェクトに対する当センターの関与

日程	活動	担当者	実践報告
1998年11月 2週間	C/P研修2名を受入 (南山短期大学にて)	津村 (コーディネーター)	
1999年3月	パキスタン母子保健プロジェクトへの専門家派遣の正式依頼のため、仲佐保氏 (当時プロジェクトリーダー) と平山恵氏が南山短期大学に來学		
1999年8月 4週間	パキスタン母子保健プロジェクトへの第1回目派遣	中村 <人間関係トレーニングのWS実施>	中村 2000
2000年2月～3月 の4週間	パキスタン母子保健プロジェクトへの第2回目派遣	川浦・中村 <ファシリテーター・トレーニングの実施>	中村・川浦 2001
2000年4月 3週間	C/P研修2名を受入 (南山短期大学にて)	中村 (コーディネーター)	
2000年8月 3週間	パキスタン母子保健プロジェクトへの第3回目派遣	グラバア・山口 <スーパービジョン及び今後の実施計画のミーティング>	山口・グラバア 印刷中
2000年11月 3週間	C/P研修2名を受入 (南山大学にて)	山口 (コーディネーター)	
2001年3月 3週間	パキスタン母子保健プロジェクトへの第4回目派遣	中村 <モニタリングおよび評価>	本稿

本稿では、2001年度3月に筆者がパキスタン母子保健プロジェクトに派遣された際に実施した、人間関係トレーニング導入のモニタリング及び評価の報告を行うことを目的とする。また、考察において、体験学習による人間関係トレー

ニングを評価する際の枠組みについて議論を行う。

## 2. パキスタン母子保健プロジェクトへの体験学習による人間関係トレーニング導入の目標

パキスタン母子保健プロジェクトは、上位目標がパキスタンにおける妊産婦死亡率の減少であり、そのためのプロジェクト目標の一つとして、地域及び母子保健センター内の医療従事者の質を高めるための研修機能の強化が挙げられていた。研修（トレーニング）に関する技術移転と、医療従事者のコミュニケーション能力や人間関係能力の開発を目的として、人間関係トレーニングが導入された。しかし、人間関係トレーニング導入の目標は単純ではない。影響を及ぼす要因の多さや関係者や過程の多さから、保健医療プロジェクト自体が非常に複雑であり（三好, 2001）、それに導入するトレーニングの目標も必然的に複雑になってくる。パキスタン母子保健プロジェクトにおける人間関係トレーニング導入の目標は集約すると以下の3点であった。

### ①参加型（体験型）教育に関する技術移転

カウンターパート<sup>(1)</sup>（以下C/Pとする）が、医療従事者や妊産婦のトレーニングを実施する際に、従来型の教授型教育ではなく、学習者を大切にしたい参加型教育を実施できるようになること。そのために、参加型教育・体験型教育が実施できるファシリテーターのトレーニング（Facilitator's Training）を行うこと。

### ②人間関係トレーニングに関する技術移転

トレーナー間、医療従事者間、医療従事者と患者（妊産婦）間の人間関係やコミュニケーションがよりスムーズになるために、人間関係トレーニングを導入し、C/Pが人間関係トレーニングを実施できるファシリテーターに育つこと（彼らがマスター・ファシリテーターとなり、将来的に彼らが他のファシリテーターを育てることによって、人間関係トレーニングがパキスタン全国に広まること意図された）。

### ③人間関係トレーニングの導入による副次的結果としての人間関係の向上<sup>(2)</sup>

人間関係トレーニングを導入し、その影響として様々な面での人間関係の向上をめざすこと。その影響過程は以下のものが考えられる。

- 1) トレーニングを実施するカウンターパートがより人間性豊かに成長すること（図1 [3-1]）。
- 2) トレーニングを実施するカウンターパートが、互いに協力しながらチームとして機能するように、チーム・ビルディングがなされること（図1 [3-2]）。

- 3) 医療従事者と患者（妊産婦）間の人間関係が向上していくこと（図1 [3-3]）。医療従事者が患者（妊産婦）を尊重するコミュニケーションを行っていく過程を通じて、患者（妊産婦）が自己成長しエンパワーメントしていくこと（図1 [3-3-2]）。
- 4) PIMS<sup>®</sup>内の医療従事者に対して人間関係トレーニングを実施することにより、医療従事者と患者間の人間関係、医療スタッフ間の人間関係が向上すること（図1 [3-4]）。また、その積み重ねにより遠い将来、患者を大切に作る組織作りがPIMS内でなされること（図1 [3-4-2]）。

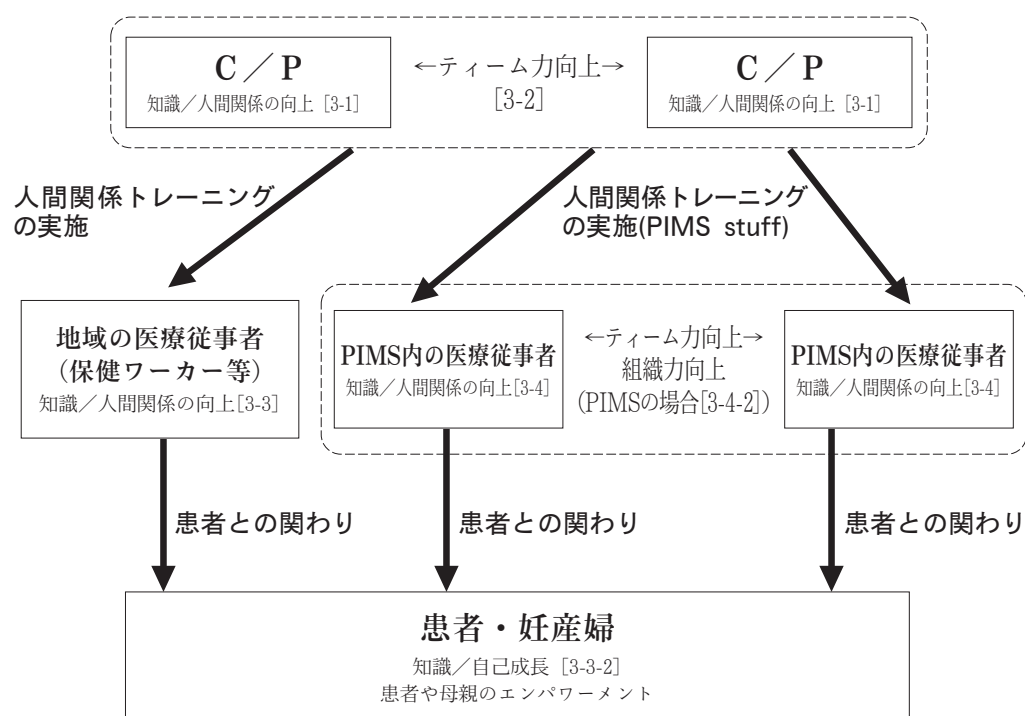


図1. 知識及び人間的成長（自己成長、コミュニケーション力の向上、チーム力の向上）の普及モデル

### 3. 体験学習による人間関係トレーニング導入の評価

#### 3-1. 評価を行う側面と方法の選定

人間関係トレーニングに関するこれまでの技術移転活動の成果／影響について評価を行うために、以下の手法をとった

まず、評価のためのデータ収集法であるが、心理学研究法に基づくデータ収集法は、面接法、観察法、調査法、実験法、の4つに分けることができる。実験法はプロジェクト活動の評価には馴染まないと思われるので、実験法を除いた他の3方法に関して、人間関係トレーニングの効果測定として用いることができる具体的な評価方法を表2に示した。また、データ収集が可能であった方法について、その対象を表3に示した。

表 2. 人間関係トレーニング導入の効果測定に関するデータ収集法

具体的なデータ収集方法		データの有無 (今回)
A.面接法 (インタビュー法)	A-1.C/Pへのインタビュー	○
	A-2.組織内の医療従事者(同僚)へのインタビュー	×
	A-3.JICA日本人長期専門家へのインタビュー	○
	A-4.トレーニー(トレーニング参加者)へのインタビュー	×
	A-5.患者(妊産婦や病院利用者)へのインタビュー	×
B.観察法	B-1.観察(トレーニング場面及びミーティングの観察)	○
	B-2.参加観察(準備およびふりかえりミーティングの中で)	×
C.調査法 (数量的/記述的)	C-1.トレーニー(トレーニング参加者)への調査(自己評定)	
	C-1-1.直後: Post Workshop Questionnaire	○
	C-1-2.事後: ワークショップ終了後の現場での調査	×
	C-1-3.事前-事後デザイン	×
	C-2.トレーニー(トレーニング参加者)に対する他者評定	
	C-2-1.直後: Workshop直後の相互評定	×
	C-2-2.事後: ワークショップ終了後の現場での調査	×
	C-2-3.事前-事後デザイン	×
	C-3.患者(妊産婦)や利用者(患者の家族等)に対する調査	×
D.その他に、あるケースについて面接法または観察法で検討していく→事例研究法		
E.具体的事実(来院者数、参加者数)などの指標	○	

表 3. データ収集が可能であった方法

データ収集方法	内 容
A-1. C/Pへのインタビュー	C/P 3名に対して筆者がインタビューを実施
A-3. 日本人長期専門家へのインタビュー	2名の日本人長期専門家に対して筆者が実施
B-1. 観察	筆者がワークショップ2回を観察
C-1-1. Post Workshop Questionnaire	C/Pが実施してきたPWQのデータを使用
E. 具体的事実の指標	これまでのワークショップ回数と参加者数を整理

また、2.で述べたトレーニング導入の目標に照らし合わせ、技術移転活動の成果/影響を評価する側面として以下のものを用いることとした(数値は図1と対応)。

- 1) 参加型教育のファシリテーター能力の向上 [1]
- 2) 人間関係トレーニングの実施に関して
  - [2-1] 人間関係トレーニングのファシリテーター能力の向上
  - [2-2] 人間関係トレーニング実施体制
- 3) 人間関係トレーニングの成果に関する評価
  - [3-1] C/Pの自己成長
  - [3-2] C/P間のチーム力の向上
  - [3-3] トレーニングを受けた医療従事者の人間関係能力の向上
    - [3-3-2] 上記医療従事者と関わった患者(妊産婦)の成長

[3-4] PIMSにおける医療従事者の人間関係能力の向上

[3-4-2] 上記の結果としてPIMSの組織体制の向上

データが使用可能な方法（表3の各方法）と、上記の各側面を組み合わせ、表4にあるような評価マトリックスを作成した。今回の評価では表4の評価マトリックスを用いながら、側面ごとに人間関係トレーニング導入の効果を評価していくこととした。

表4. 人間関係トレーニング導入の評価マトリックス（側面×方法）

側面		方法	A-1. C/Pへのインタビュー	A-3. JICA日本人 長期専門家 へのインタビュー	B-1. 観察 今回はC/Pが 実施したトレーニングの観察	C-1-1. 直後：PWQ ワークショップ 終了後の 質問紙	E. 具体的事実 今回は実施 されたWS数 と参加者数
1) [1] 参加型教育のファシリテーター能力の向上			○	○	× 時間不足と時期が合わなかったため、観察していない	× 参加型トレーニングのPWQデータはあるが、筆者が未参照	× 参加型で行われたトレーニングが存在しているが、未調査
2) 人間関係トレーニングの実施に関して	[2-1] 人間関係トレーニングのファシリテーター能力の向上		○	○	○	○	—
	[2-2] 人間関係トレーニングの実施体制の評価		○	○	○	○	○
3) 人間関係トレーニングの成果・影響に関する評価	[3-1] C/Pの自己成長		○	○	○	—	—
	[3-2] C/P間のチーム力の向上		○	○	○	—	△
	[3-3] トレーニングを受けた医療従事者の人間関係能力の向上		△	—	—	○	△
	[3-3-2] 上記医療従事者と関わった患者（妊産婦）の成長		—	—	—	—	—
	[3-4] PIMS医療従事者の人間関係能力の向上		○	—	—	○ PIMSスタッフに対するトレーニング	△
	[3-4-2] 上記の結果としてPIMSの組織体制の向上		—	—	—	—	—

○：モニタリング及び評価 可能  
 △：間接的にモニタリング及び評価 可能  
 ×：モニタリング及び評価 不可能（評価のためのデータ無し）  
 —：該当せず（コンセプト不一致）

なお、表4に示されたように、[3-3-2]や[3-4-2]のようなトレーニング実施による間接的効果（2次的効果）に関するデータは今回得ることができなかった。そもそもこの2つのレベルにおける成果はすぐに現れるものではない。したがって、今回のモニタリング及び評価では、[3-3-2]及び[3-4-2]における成果に関しては扱わないものとした。

### 3-2. 各側面における人間関係トレーニング導入の評価

#### [1] 参加型教育のファシリテーター能力の向上

現在、様々なトレーニングが参加型・体験型で実施されており、この形態でトレーニングを実施できるようになったこと自体が大きな成長であると思われる。この項目に関しては、人間関係トレーニングの影響は一部であり、日本人長期専門家がカウンターパートと継続的に関わった結果であると思われる。

〈A-1〉（C/Pへのインタビュー）および〈A-3〉（日本人長期専門家へのインタビュー）のデータの中で顕著だったことは、以前は「教える」スタイルだったのに対して、現在は「聴く」スタイルに変化してきたことである。C/Pは3名とも、トレーニング中に話すことが少なくなったこと、参加者とコミュニケーションをとることが多くなったことに言及し、また2名が「参加型で（参加者が）自分で変わろうとするトレーニングをより多く導入するようになった」「ゲストレクチャー以外のものはほとんど参加型でトレーニングを実施できるようになった」と報告していた〈A-1〉。また、トレーニングに参加した地域の保健ワーカーから「人間的に温かいトレーニングは初めてだった」という反応をもらったことがあるとのことであった〈A-3〉。

以上のように、インタビューに基づいた主観的な報告ではあるが、C/Pは参加型でトレーニングを構成することの重要性を理解し、また人間関係トレーニング以外のトレーニングも参加型で計画し実施するスキルを身に付けた、という成果が生まれている。<sup>(4)</sup>

#### [2-1] 人間関係トレーニングのファシリテーター能力の向上

この側面については、ファシリテーターとして必要とされるスキルごとに検討していく。なお、スキルの分類は中村・川浦（2001）と同様であるため、双方を比較することにより、2000年3月から2001年3月までの1年間で、C/Pのファシリテーター能力がどのように変化・向上したかを理解することが可能となる。

#### プログラムのデザイン：

ねらいを設定できること、ねらいを中心としてミーティングを進めていくこと、ねらいのもとでふりかえり用紙を作成したり、ワークショップ後の質問紙を作ったりすることはできている。また、担当や役割を割りふることも、実習の

ための材料を用意することは自分たち独自でできる〈B-1〉。

ただし、様々なトレーニングを並行して行っている多忙さゆえに、PIMSの医療従事者のトレーニングは新たな実習を開発しながら行うわけではなく、参加者に実習が合っていないかもという疑問を持ちながらも毎回同じプログラム・パッケージを実施している状態であった〈A-3〉。

ただし、参加者に合ったトレーニングをデザインしていく力がより発展していくかどうかは、カウンターパートの動機づけとミーティングの時間を確保できるかどうかによると考えられる。

#### プログラム中：

##### インストラクション

インストラクションは、以前に比べていねいに、参加者の側に立って行えるようになったと思われる〈B-1〉。ファシリテーターを何度も行った体験や、その体験を通しての自信が〈A-1〉、ていねいなインストラクションが可能になったことにつながっていると思われる。

##### 介入

C/Pの2名は、実習中に課題の達成を目指すような介入は全くなくなった〈B-1, A-3〉。他のC/Pは、課題の達成をめざす介入が時々あるとのことだった〈A-3〉。また、最近では、介入する前にファシリテーター同士でその場で相談し、その後介入するということもあり〈A-3〉、ファシリテーターがチームとして機能しながら動けるようになってきていることが伺えた。

##### プログラムのまとめ

プログラムのまとめの際に、インタビューを行って参加者の気づきを取り上げてまとめていくことの重要性は理解されており、プログラムの終了時にインタビューを行い、トレーニング中での学びを日常の仕事の中でどう生かしていくかについて丁寧にまとめを行っていた〈B-1〉。ただし、現在はまとめのインタビューは常に1名の医師が行っており〈A-3〉、また他のファシリテーターも「伸ばす必要があるスキルはインタビュー・スキル」と語っていた[A-1]。他のファシリテーターもインタビューとまとめを担当することで、体験の中からインタビュー・スキルを高めていく必要がある。

体験学習のプログラムの終了時に、ファシリテーターがコメントを一方向的に伝えるのではなく、学習者にインタビューを行いながらまとめていくことがなされていること自体、学習者中心の発想が浸透している証拠であり、非常に意味があることであろう。

#### プログラム終了時：



レビュー・ミーティングを実施することの重要性は理解されており、日本人長期専門家が継続的に参加してもらえたことで、我々が不在している時期にレビュー・ミーティングが継続的に実施されてきていた〈A-3〉。レビュー・ミーティングの内容も、ファシリテーターの動きなどについてふりかえられるようになってきている〈B-1〉。このレビュー・ミーティングを継続することと、互いにフィードバックしあう態度を維持できることが、今後のカウンターパートの成長に大きく関連していると思われる。

#### 全体として：

インタビュー・データから推測すると、ファシリテーターの「聴く」力はかなり伸びたと思われる〈A-1, A-3〉。相手を尊重し、大切にできる態度の重要性は伝わりつつあると思う。ただし、時には立場の低い参加者を見下したりする態度や行動は現在でもあるようで〈A-3〉、ファシリテーター間のフィードバックし合える体制・環境・雰囲気を持続していくことにより、相手を尊重する態度や行動がより定着していくことを期待する。

#### [2-2] 人間関係トレーニング実施体制

C/Pが自らの手によって人間関係トレーニングを始めたのは、2000年春の第2回目派遣以降であった。それ以降から2001年3月までに開催されたワークショップは24回であり、参加者数は計435名である〈E〉。これまでの人間関係トレーニング参加者の中で、「学びや気づきがなかった」と否定的な反応を示したのは3名のみであった。また、参加者の中にはトレーニングに非常に刺激を受け、「患者に対してよく聴くことを試みたい」「コンセンサスによって民主的にものごとを進めていくのは大切だ」と記述し、再度トレーニングを受けることを希望している参加者も存在していた〈C-1-1〉。

トレーニングを実施した後にふりかえりのために行うレビュー・ミーティングは実施されているが、時間的な関係で参加者に合わせてプログラムをアレンジすることや実習を新たに創ることができるまでの余裕はない状態である〈A-3〉。

#### [3-1] C/Pの自己成長

C/P自身の自己評価では、「聴くようになったと家族から言われるようになった」(C/P 3名)、「“～すべき”という指示的なオリエンテーションが自分にあることに気づいた」、「人間の平等性をより意識するようになった」、「否定的なフィードバックも受け入れることができるようになった」などという変容が報告された〈A-1〉。日本人専門家からは「話すよりも、聞いたり、尋ねたりする行動が多くなった」、「自己をふりかえることはまだ甘いのではないか。トレーニング後の自己評価票を導入したが、常に（選択肢の）"excellent"に〇

を付けてしまうなど、細部までふりかえることはまだ少ない」という声が聞かれた〈A-3〉。

C/Pが家族から変化したというフィードバックを受けたという事実は特記すべきであろう。「話す」「指示する」という一方向的コミュニケーションから、「聴く」「尋ねる」という双方向的なコミュニケーションに変化していったことが伺える。人間関係トレーニングのファシリテーターは、自らも自分の体験から学ぶことが非常に重要であるが、上記のデータからするとC/P自身も自らの体験から学び、フィードバックから学んでいる姿が伺える。ただし、体験をふりかえる際の繊細さや感受性については、成長の余地が残されているかもしれない。筆者も3回の派遣の経験から、パキスタンの人々は基本的に自己肯定的であり、自己批判的に内省をあまりしない傾向があり、しかもそれはある種の防衛機制によって生じているように感じられた。

### [3-2] C/P間のチーム力の向上

人間関係トレーニングを約1年間で24回のワークショップをチームで開催していること自体が、C/Pのチーム力が高まったことを示している〈E〉。C/P自身からは「人間関係トレーニングは全員で働く機会であり、一緒に働く機会が増えたこと自体が大きい。よいチームになりつつある」「コンセンサスで決定し、民主的であろうとしている」「人によってコミットメントがまちまちでそれが問題である」という声が聞かれた〈A-1〉。日本人専門家からは「話し合いの仕方が変わった。ミーティングでまずねらいの話し合いから入るなど、系統的に話し合えるようになった」、「階層や職種の壁を越えることはやはり難しいが、その中でもチームとしてやろうとしている」、「新しく来たコーディネーターの影響も大きいが、協力体制ができてきている」という見方であった〈A-3〉。実際に筆者が観察したレビュー・ミーティングでも、手順を踏んだ進行がなされており、ふりかえりの中でもファシリテーター間でフィードバックがなされるなど、導入当初とは明らかに異なるミーティングがなされていた。ただし、どうしても医師の発言が多くなり、看護師は聞く・頷くという参加の仕方になるなど、職種の壁は皆無ではないことが感じられた〈B-1〉。

以上のように、C/Pがともに働く場ができたことがベースとなり、また、民主的な話し合い、手順を踏んだ進行など、彼らがファシリテートしているグループワークにおいて必要な事柄を、自分達のミーティングの中でも意識しながら実施していることが伺えた。指摘されている「階層の壁」は日本での医師－看護師関係でも同様であり、この壁が無くなることは難しいと思われる。しかし、その壁を当然のものとしてせず、民主的であるようにC/P自身が意識的に働きかけていること自体に大きな意味があると思われる。人間関係トレーニングの導入は、ファシリテーターであるC/P自身の人間関係に大きな成果を生み出したといえる。

### [3-3] トレーニングを受けた医療従事者の人間関係能力の向上

この側面は、トレーニング参加者のうち、地域の保健ワーカー（LHW: Lady Health Worker）に対して行われた人間関係トレーニングの効果が対象になる。保健ワーカーに対する研修では、医療知識に関連した内容が3/4ほどであり、残り1/4としてコミュニケーション・トレーニングを中心とした人間関係トレーニングが採り入れられた。2000年3月から2001年3月までの1年間で10回計147名のワーカーが研修を受けた〈E〉。研修後の質問紙では、おおよそ9割の研修生がワークショップの内容を“excellent”と評価していた〈C-1-1〉。しかしながら、ワークショップにおいて体験した気づきを、受講者である保健ワーカーが現場においてどのくらい生かしているかはC/Pも把握しておらず〈A-1〉、本稿においてその効果を明言することはできない。

### [3-4] PIMSにおける医療従事者の人間関係能力の向上

C/Pのインタビューの中で、トレーニングを受けたPIMSの医療従事者の反応例が挙げられていた〈A-1〉。

「参加者にはポジティブな影響があると思う。トレーニングされた人から『日常に戻って現場の人間関係にいるとフラストレーションがたまる』と時々電話がある。彼らは日常に戻ると、学んだことを実践していこうという動機づけが、周りの人があまりにもひどいので、動機づけが下がってしまうようだ。だから彼らはもう一度体験できるリフレッシュ・トレーニングをしてくれ、と言ってくる。」

この例は、あるタイプの参加者にとって人間関係トレーニングの体験が刺激的であり、学びが多いものであることを示すものである。患者とのコミュニケーションに日頃から疑問を感じている参加者は、人間関係トレーニングの体験によって刺激を受け、学びを実践しようと動機づけられている。他方、職場での環境的な要因によって、参加者の気づきを生かすことが難しくなっている状況が存在している。その一例は、上位者の権威と抵抗である。C/Pの一人は以下の状況を語っていた〈A-1〉。

「ここでは、残念ながら学歴や程度によってまわりの人は判断する。もっと自由に自分の信じていることをやっていきたいが、邪魔をされることがある。…シニア・パーソン（病院における上位者）は、自分が偉いと思っており、全てを知っていると思っている。それが間違い。誰でも知らないことはあるし、間違いは犯す。彼らは、自分よりもよいことができる人の出現を怖がっている。自分が信じていることを、人々のためになることを、もっと自由にできるようになりたい。」

この例のような、上位者の権威的・保守的・防衛的態度が、組織をヒューマニスティックなものに変革しようとする動きに対する最大の抵抗となる。

### 成果のまとめとして

1998年度から始まった、当センターによる人間関係トレーニングの導入は、

2001年度春の時点で、C/Pが人間関係トレーニングの意味を深く理解し、ファシリテーターとして人間関係トレーニングを自らの力によって実施できるようになったという、大きな成果を挙げるに至っている。2003年1月現在、彼らによる実践は、PIMS内の抵抗勢力に苦しみながらも続けられている。また、組織外のNGOから「人間関係トレーニングを自分達のスタッフに対して是非ともしてほしい」という要請があり、彼らが実践している。インタビューの際にC/Pが「この国が人間関係トレーニングを必要としている。学校や警察などにも広がっていく必要がある。」という言葉を読んでいたことが印象的である。パキスタンに蒞かれた体験学習による人間関係トレーニングの種が、C/P自身の意志で育ち始めている状況であると思われる。

#### 4. 考察 —パキスタン母子保健プロジェクトの成功の要因—

パキスタン母子保健プロジェクトにおいて、体験学習による人間関係トレーニングの導入が成果を収めたのには、いくつかの要因があった。この要因について考察をしていく。

##### 内発的動機づけが高いC/Pの存在

現在もファシリテーター・チームをリードしているC/Pの医師2名は、人間関係トレーニングの発想と手法に高い関心を示し、学ぶことに対して非常に動機づけが高かった。両名とも他の国への留学経験があり、パキスタン内での人間関係やコミュニケーションにある種の不満感を持っていた。今回のように、C/P自身が学びたいという動機づけを持ち、かつ、現状の人間関係について問題意識を持ち、変革したいと感じている場合、ファシリテーターとしてのスキルを内発的に高めていけるとと思われる。

##### 日本人長期専門家によるフォローアップ

我々は現地に長く滞在しても4週間が限度である。我々トレーニング短期専門家の派遣と派遣の間をつなげる、人間関係トレーニングを理解している日本人長期専門家の存在は非常に大きい。パキスタン母子保健プロジェクトにおいても、我々が実施したファシリテーター・トレーニングに日本人長期専門家の長谷部氏がC/Pと同じ立場で参加し、我々が不在している時もC/Pが行うミーティングやワークショップとともに参加してフォローアップをしていただけた。

##### 組織内での環境的な要因

PIMSの医療従事者に対して人間関係トレーニングを実施していくきっかけとなったのが、軍部からの至上命令であった。2000年夏に、「PIMSは患者に対する対応が非常に悪いという評判があり、人間関係トレーニングを全職員に実施すること」という至上命令がPIMSの総長に対して出された。総長も人間

関係トレーニングの導入に積極的であり、C/Pであるトレーニング・コーディネーターに対して様々なサポートを行った。PIMS内では、人間関係トレーニングの実施に抵抗するシニアの医師が何人か存在し、自分の部下をトレーニングに送らないなどの形でC/Pの実践の邪魔をしていた。それでもトレーニングの実施を続けることができたのは、至上命令の存在、総長のサポート、という“追い風”が環境的に存在していたからであると思われる。もちろん、抵抗に屈することなくトレーニングを実施しつづけたC/Pの信念の強さによるところも大きい。

#### 人間関係トレーニングからの学びの特徴－宗教の教えとの共通性－

パキスタンはイスラム教であるが、ファシリテーター・トレーニングやワークショップの参加者、またC/Pから、人間関係トレーニングでの体験とイスラム教におけるアラーの教えとの共通性について言及した発言を、複数回耳にした。例えば、C/Pの一人は「よい人間関係を持つことは大切なことだと、宗教上からもこれが正しいということはみんなわかっている。でもできていない。」と述べていた。また、2000年春のファシリテーター・トレーニングに参加した、敬虔なイスラム教徒の看護師は「このトレーニングは他の人々に“アラー”のメッセージを伝えていくのに非常に有用である。」と述べていた。人間関係トレーニングの中で体験する「聴く」「他者の思いに目を向ける」「協同する」という気づきは、日常の忙しさや人間関係的な要因によって実践できていないであろう、宗教をベースとする人間関係観を思い起こすきっかけとなり、日常の実践に勇気づけるものであるかもしれない。イスラム教における“教え”と人間関係トレーニングからの学びとの関連性という興味深いテーマは、今後の課題としたい。

## 5. 体験学習による人間関係トレーニングの評価に関わる議論

まず、国際協力プロジェクトの評価は、目標との関連で行うことが重要であるとされ、JICAプロジェクトにおいてもPCM (Project Cycle Management) ワークショップによって作成されたPDM (Project Design Matrix) 上での目標や成果と対応させて評価を行うことが奨励されている。本稿においては、人間関係トレーニングに関するPDM作成は行わなかったが、トレーニング導入の際の目標と合わせて表4の評価マトリックスを作成し、評価を行った。当然ながら、評価を行う際には、評価を行う側面と方法を明確にした後、データ収集を行うことが重要である。

ところで、評価の問題を考察する際には、数量的データと質的データに関する議論が非常に重要になってくる。体験学習による人間関係トレーニングの成果を評価する際にも、数量的なデータを用いて効果測定を行う方法（中村、印刷中）と、質的なデータを用いながら効果を記述していく方法に大別される。

グループ・アプローチの大家であるRogers (1970) は、ベーシック・エンカウンター・グループの効果を検討する際に、数量的なデータによる知見と質的なデータによる知見を示した。彼は、特に後者を「現象学的研究」と呼び、参加者が自らの体験を記述した質的データ（言語による記述）を扱う方法が「実り多い」（邦訳p.189）と考えた。本稿においても、インタビュー及び観察による質的データを用いながら、成果を記述することによって評価を行った。国際協力という場合は、まさに現場（フィールド）であり、また数量的データを測定することが難しい状況が存在している場である。数量的データの測定が困難な要因は以下の通りである。

- 最終的な段階の効果（最終受益者である患者への効果）が表れるまで時間がかかること
- プロジェクト活動が非常に忙しく、その一方で効果測定をしていく時間的余裕がないこと
- 日本語の測定ツールが存在していても、現地言葉に翻訳する必要があること
- 文化的要因による測定の信頼性の問題（例えば、パキスタンでは、5ポイントの評定スケールで測定した場合、最大値の5に○を付けることが非常に多くなる）
- 国際協力では「参加型評価」という概念があり、C/Pも自らの活動の評価を行うことが重要とされるが、数量的データの測定と分析をC/Pとともに行うためには、測定と統計的分析の手法も移転する必要があること（労力、C/Pの内発的動機づけ、など問題が多い）

もちろん、国際協力の領域において、活動の効果を数量的に測定することには大きな意味がある。例えば、JICAプロジェクトの場合は、JICA、政府、相手国政府といった第三者に対して、明瞭かつ客観的に説明していく必要がある。数量的なデータは第三者に対する説得力があり、そのためには綿密に計画されたPRE-POSTデザインによる数量的な調査を行うなどの方法が有効であろう。一方、プロジェクトの数多くの活動に対して、数量的データのみから成果を評価していくことには無理がある。国際協力の分野での実践はフィールドワークである。フィールドワークにはエスノグラフィー（民族誌的アプローチ：他者の生活世界や意味世界を言語的に描くこと）という質的データを用いる手法が用いられ（箕浦, 1999）、このことからすると国際協力での実践にも質的データの方が馴染みやすいと考えられる。国際協力の分野における数量的データを測定する方法を確立していくと同時に、現場（フィールド）である以上、質的データを用いた評価方法の意義と手法を探求していく必要がある。以下では、心理学における数量的データと質的データに関する議論から、評価方法の問題を考察していく。

質的データの短所として、やまだ（1997）はデータの代表性と客観性の問題

を挙げている。数量的データを測定する際はサンプル数を多くすることで母集団を代表している論拠とする。一方、質的データは少数のサンプルを利用することになるため、そのサンプルが母集団を代表している保証がないという問題である。この点についてやまだは、「質的データでは数量的データのもつ統計学的なサンプルの「代表性」とは異なる基準で、「代表性」の概念を考えるべきである。数量的データではサンプル数の少なさは致命的であるが、質的データではそうではない。」と述べている (p.180)。そして、事例の質的な典型性を考慮すべきだとした。

これと同様の議論が、臨床心理学における事例研究法についてなされている。中村 (1984) は、「科学の知」に対比して「臨床の知」という言葉を用い、科学の知が分析的・数量的であり、論理主義的であるのに対して、臨床の知は総合的・記述的であり、共通感覚的であるとした。また、山本 (2001) は、事例研究法を用いて一般化を行う際に、本質に迫りうる典型例を抽出することの重要性に触れている。

これらの指摘からすると、国際協力において質的データを用いて評価を行う場合には、観察やインタビューを行う対象人物がいかにか典型的であるかどうかという基準が重要であるといえる。今回インタビューを行ったC/Pの2名と日本人長期専門家2名は、1999年度夏の間関係トレーニング導入時から一緒に活動し、また1名のC/Pも2000年春からともに活動してきており、今回の導入の効果を知る典型的な存在であったと考える。

やまだが質的データの短所として挙げたもう一つの点は客観性であった。すなわち、データ解釈に研究者 (評価者) の恣意性・主観性が混入しやすいという問題である。この点について尾見 (2001) は、客観性という基準の代わりに、「相互主観性」 (南, 1994) という基準をフィールドワーク研究において用いていく必要性を主張している。相互主観性とは、はじめは個人の主観に発するものであっても、個人相互間の共通性を獲得して (つまり、多くの主観の間で共有されるならば)、公共性を備えるものとして捉えることができるという考え方である。通常、相互主観性は、ある研究者のモデルや仮説が、他の研究者にも共有されうるかどうかという問題の場合に用いられる。国際協力におけるプロジェクトの場合は、C/Pの主観、日本人長期専門家の主観、評価者の主観、関わった人々 (例えば、患者やトレーニング参加者) の主観、という様々な主観が存在しており、違う立場の人々の中で共通な主観は非常に重要な意味を持つと思われる。本稿では、複数の側面×複数の方法からなる表4の「評価マトリックス」を用いたが、これは複数の方法で得られた質的データを比較し、異なる方法間で得られた共通する質的データを“相互主観性がある現象”と見なしている。

以上、国際協力において体験学習による人間関係トレーニングの効果の評価することについて考察を行ってきた。体験学習による人間関係トレーニングの

効果測定に関する研究は、本邦における実践を含めても未だ少ない状況である。体験学習はその誕生時、また日本への導入時には、立案から評価までのサイクルが強調されていた。しかし最近では、立案から実習の実施までのステップに力点が置かれ、評価は次のプログラムの立案のために副次的に行われるものとなってきたと考えられる。ファシリテーターはふりかえりミーディングの中で、内的・主観的に実感するという形の評価で満足して、外的な評価の作業をあまり行ってこなかった。それは、大学教育において学生に対して体験学習を実施するという状況の中で、第三者に対して実践の効果を説明する必要性がなかったこともその要因であろう。今後、体験学習による人間関係トレーニングの効果測定について、様々なデータを収集しながら研究を行うとともに、効果測定の方法に関するより深い議論が必要である。

#### 脚注

(1) カウンターパートとは日本人専門家が技術移転を行う現地の人を指す。本稿で用いる場合は、人間関係トレーニングのファシリテーションを修得し、ファシリテーターとしてトレーニングに携わった人々（母子保健センター・トレーニング部門のパキスタン人医師および看護師）を示す。

(2) 「人間関係の向上」を操作的に定義すると、①自らの特徴に気づき、自己成長すること、②コミュニケーションがよりスムーズになり、相手を尊重したコミュニケーションができるようになること、③グループにおいて、協力体制が高まりチームとして機能するとともに、グループの持つ潜在力（個人のリソースを含む）が活かされるようになること、である。

(3) PIMS : Pakistan Institute for Medical Science（パキスタン医科学研究所）パキスタン母子保健プロジェクトが活動するMCH（母子保健）センターがある施設の名称。なお、2000年8月に当時の軍司令部から、PIMSの全医療従事者に対して人間関係トレーニングを実施するよう命令が下され、C/PがPIMS内で人間関係トレーニングを実施する環境ができあがった。

(4) 参加型のトレーニングが実施されるようになった要因として、人間関係トレーニング導入が及ぼした効果は一部であり、「実践型トレーニング」を導入するためのJICA日本人長期専門家の関わり（小山内・橋本, 2001）によるところが大きいと思われる。

#### 引用文献

南博文. 1994. 「経験に近いアプローチとしてのフィールドワークの知－embodied knowingの理論のための覚書－」『九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）』, 39, 39-52.



- 箕浦康子. 1999. 『フィールドワークの技法と実際－マイクロ・エスノグラフィ入門－』 ミネルバ書房.
- 三好知明. 2001. 「技術協力プロジェクトのモニタリングと評価」 国立国際医療センター（編）. 『国際保健医療協力ハンドブック－保健医療分野で国際協力をめざす人へ－』第2章第3節1., Pp.52-64. 国際開発ジャーナル社
- 中村和彦. 2000. 「パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践」 『人間関係』（南山短期大学人間関係研究センター紀要）, 第17号, Pp.23-32.
- 中村和彦. 印刷中. 「体験学習を用いた人間関係論の授業が学習者の対人関係能力に及ぼす効果について－社会的スキル・対人不安などへの効果および学習スタイルと効果との関連－」 『アカデミア』（南山大学紀要 人文・社会科学編）, 第78号
- 中村和彦・川浦佐知子. 2001. 「パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践と考察（第2報）－ファシリテーター・トレーニングの実践とその成果－」 『人間関係研究』（南山大学人間関係研究センター紀要）, 第1号, Pp.165-179.
- 中村雄二郎. 1984. 『術語集』 岩波出版.
- 尾見康博. 2001. 「フィールドワーク、現場心理学、フィールド研究」 尾見康博・伊藤哲司（編）. 『心理学におけるフィールド研究の現場』 第1章, Pp.3-17. 北大路書房.
- 小山内泰代・橋本麻由美. 2001. 「パキスタン母子保健プロジェクトにおける「実践的トレーニング」の開発－ピクトリアル・マニュアルを中心として－」 国立国際医療センター（編）. 『国際保健医療協力ハンドブック－保健医療分野で国際協力をめざす人へ－』第4章第2節2., Pp.209-215. 国際開発ジャーナル社
- Rogers, C.R. 1970. “*Carl Rogers on Encounter Group.*” Harper & Row (畠瀬稔・畠瀬直子（訳）. 1982, 『エンカウンター・グループ－人間信頼の原点を求めて－』 創元社.)
- やまだようこ. 1997. 「モデル構成をめざす現場心理学の方法論」 やまだようこ（編）. 『現場心理学の発想』第10章, Pp.161-186. 新曜社.
- 山口真人・グラバア俊子. 印刷中. 「パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践と考察（第3報）」 『人間関係研究』（南山大学人間関係研究センター紀要）, 第2号.
- 山本力. 2001. 「研究法としての事例研究」 山本力・鶴田和美（編）. 『心理臨床家のための「事例研究」の進め方』 第2章, Pp.14-29.

■ 実践研究

## カンボディアでの人間関係トレーニング（HRT）の実施

— JICA母子保健プロジェクトでの実践（2002年度） —

グラバア 俊子

（人文学部心理人間学科教授）

長谷川 美穂

（大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程）

- I はじめに（長谷川）
- II 活動目的とプログラム作成の経緯（長谷川）
- III 2002年HRTプログラム（長谷川）
- IV プログラムのふりかえりと考察（グラバア）
- V 写真記録から気づいたメンバーの自己成長（長谷川）
- VI トレーニングの成果と今後の課題（長谷川）
- VII おわりに（グラバア）
- VIII トレーニング全日程表
- IX NMCHC年間トレーニング予定表

### I はじめに

ポルポト時代(1975～1979)がもたらしたカンボディア国内の深刻な人材不足は、内戦が終わった現在も容易には解決せず、「負の遺産」と呼ばれている。医者が居ない、看護婦も居ない、病院が足りないという厳しい状況の中で、特にカンボディアの妊産婦死亡率低減は緊急課題であると考えられた。日本からの援助として1995年以降、JICA（国際協力事業団）がプロジェクト方式の支援活動を行うことになった。この「カンボディア母子保健プロジェクト」の現在の活動拠点である国立母子保健センター(NMCHC)は、無償資金協力により1997年に建設されて以来、医療サービスを提供するのみならず人材育成や地域医療のサポートなど多くの課題を同時進行で達成してきた。このプロジェクトの一環として人間関係トレーニング（HRT）を導入する契機となったのは、医療スタッフにコミュニケーション・スキルを身に付けてもらうことによって病院の医療サービスの質を向上させたいという、病院側のニーズからであった。

人間関係研究センターは1999年からパキスタン母子保健プロジェクトへの派遣依頼を受けてきたが、本年度（2002.8.5～9.4）のカンボディアでの活動に際しても、パキスタンでの蓄積を参考にしてプログラム立案がなされた。カンボディアでの研修期間中、なんらかの形で人間関係トレーニングに参加した対象者は計68名となる。その中でも特に、ファシリテーターとして約4週間にわたるトレーニングに集中的に参加したメンバーは、12名であった。彼らが、他の研修とは一風変わった体験学習というメソッドに戸惑いを感じながらも、実習を通してチームで働くことの楽しさに気付き、変化・成長してゆく場面に立ち会えたことは大きな喜びであった。

本稿は、グラバアと長谷川が派遣された2002年8月5日から9月4日までの実践を報告するものである。

## II 活動目的とプログラム作成の経緯

カンボディア母子保健プロジェクトの藤田則子リーダー、橋本麻由美さんのお二人と事前に打ち合わせた結果、以下の2点を今回の活動の主目的とした。

### 1、2002年HRT 活動目的

- ① 病院の運営を担っている各部署の管理責任者に、HRTの目的を理解してもらおうこと
- ② 将来のファシリテーター・チームを養成すること

①母子保健センターではさまざまな研修を行っているが、それらの研修導入の手順としてこれまで特徴的であったことは、まず運営の軸となってきた管理職が自ら訓練を受け、リーダーとなって下部に所属するスタッフに研修をおこなっていくというスタイルであった。しかしこの方法では管理職が全てのトレーニングを掌握して動かしていく必要が生じ、次世代の人材がなかなか育たないという問題があった。管理職に必要とされている役割、つまり組織全体を俯瞰して広い範囲の問題を解決することができなくなる傾向が予備調査の段階から指摘されていた。そこで今回のトレーニングの導入にあたっては、管理職以外の人材をファシリテーターとして養成することを前提としながらトレーニングに対する理解を得ることが第一と考えた。1週目は「エグゼクティブ・トレーニング」として3日間のプログラムを実施した。患者と医療スタッフ、あるいはスタッフ間、部署間で、コミュニケーションが問題となって病院の業務に支障が生じているのはどのような場合なのかを考える手がかりを掴んでもらい、HRTを行うことによってどのような改善の可能性があるのであるかを考えてもらうことで、トレーニングの導入と定着がスムーズになることが期待された。

②日本人専門家を幾度も派遣してトレーニングを行うと期間が限られるため、病院の他のスタッフがトレーニングを受けるチャンスを増やすなどの広がりを持たせることが難しい。そこで、院内での継続的なトレーニング実施と、病院スタッフの自発的・主体的な組織開発への関与を促すため、NMCHCスタッフの中からHRTファシリテーターを養成する事を目的とした。

## 2、準備の段階で得た情報や具体的な問題点を踏まえたプログラム作成

### (1) 予備調査以前に得ていた情報

以下は、トレーニングを通して組織に介入するポイントを探るため、予備調査以前に得ていた具体的な情報である。ただし実際にトレーニングを行った結果、いくつかの項目は問題の捉え方によって異なる見解があると思われる。

#### ① 指摘された問題点

- 例えば、誰かがパッとその場に来て、パッと伝達事項をしゃべりパッとその場を去ってしまう。相手に伝達事項が伝わったかどうか確認せずに業務を遂行してしまい、集まるべきときに人員が揃わないなどのトラブルが発生する。
- 患者のニーズを汲み取る質問の仕方、聴き方のスキルが必要。
- マニュアル的行動が多く見られる。次の行動を考えて臨機応変に仕事をこなすことが不得意で、病院の中で暇そうにしている人がいる。
- 母親教室で解説をしていて、次の解説の人に代わると前に解説をしていた人が「私は関係ない」といった様子で外へ出て行ってしまう。
- 部署間または縦のコミュニケーションが取れない。

#### ② 現地JICAスタッフが推測したいくつかの事柄

- 抽象的把握や、イメージすること、想像することが難しいのではないか。
- 初期教育の機会を奪われていることもあり、数学的な課題や、立体図形を描くことは難しいのではないか。
- 他者からのフィードバックを受け止めることは、難しいのではないか。
- 性格は控えめで大変まじめだが、プライドが高く基本的に激情型なのではないか。

#### ③ 経済的な問題

- 現時点では、参加者も日当がもらえるようにする必要がある。  
また今後、トレーナーとしてのスキルが収入に結びつくかどうか重要。

(2) 予備調査(2002.2.23～3.1担当:グラバア)で明らかになった事柄を踏まえ、プログラム作成時に留意した事柄

- (予備調査の際に行った実習から) フィードバックも可能であったし、理由の説明もできていた。半面、「誰の行動がどんな影響を…」というような具体的なフィードバックは難しいかもしれない。
- 自らが体験して学ぶという体験学習を導入するには、自分で考えて自主的に行動する経験が少なく、ステップを踏んでやっていかないと難しい。プログラムを組むときには、やさしいものから難しいものへと丁寧に組んでいく必要がある。
- 状況を見て、話し合い、一緒に何かやってみる、という進め方を学ぶことが必要。
- 自分の家族を殺された経験を持っているなど、いろいろな心の傷をおっているのも事実だが、発想はクリエイティブで潜在的可能性を予感させる。
- コミュニケーションの必要性を、どの程度理解しているかがよくわからない。聴く実習のような基本的スキルトレーニングから始める必要があるのではないか。
- 日本でよく使っている実習も、現地の状況を考えて組みなおす方が良い。
- 効果的なコミュニケーションの5つの要素をベースにしてはどうだろうか。
- 関心を持って参加できるような仕掛けを考えたほうが良いのではないかな。
- 体験学習というメソッドを理解してもらいたい。
- 最も大切なのは、スタッフミーティングに参加してもらうことではないか。こちらのスタッフチームの動きを見て、互いに尊重しあう民主的な風土の中で一緒に働き、新しいものを作っていくそのプロセスを共有するところから、何か生まれるのではないかな。そのために急遽もう一名スタッフに参加してもらうことになり、調整の結果スタッフは3名となった。  
参加スタッフ：グラバア俊子、長谷川美穂、中越綾 (助手)

### III 2002年HRTプログラム

プログラムの全体構造は、は、大まかに分けて以下のようにPhase0+1~3となっている。

Human Relations Training Time Table

Week	Duration	Training Title	Phase
1 <sup>st</sup> Week	August 5-8	Executive Training	Phase 0
2 <sup>nd</sup> Week	August 12-16	Facilitator Training(TOT)	Phase 1
3 <sup>rd</sup> Week	August 19-23	• Facilitator Training • HRT Basic Training A	Phase 2 (A Group)
4 <sup>th</sup> Week	August 26-30	• Facilitator Training • HRT Basic Training B	Phase 2 (B Group)
5 <sup>th</sup> Week	September 2-4	Review and Summary	Phase 3

MCHセンターで配布されたスケジュール

以下はそれぞれのPhase参加者とプログラムの流れである。

(Phase 0) Executive Training : 各部署の管理責任者 (参加: 24名)

- 3日間の初日をレクチャー、2日目、3日目は同じ実習を行い、どちらの日程に参加しても良いものとした。

8月6日	8月7日	8月7日
Executive Training	Executive Training	Executive Training
<Training 1> 14:00-17:00 講義 ・体験学習の歴史 ディスカッション ・アージリスの理論 に即し、それぞれの 部署の問題を考え、 話し合い、発表を行う。	<Training 2A> 14:00-17:00 実習 ストラクチャーモデル (ブロックモデル)	<Training 2B> 14:00-17:00 実習 ストラクチャーモデル (ブロックモデル)

(Phase 1) Facilitator Training : ファシリテーター (参加: 12名)

- 病院の各部門(事務、会計、検査等含む)から推薦された人員と、春の予備調査の実習参加者からも数名を推薦した。ファシリテーター候補者12名は、1週間にわたり参加者としてプログラムを体験した。

	8月12日	8月13日	8月14日	8月15日	8月16日
	Phase1(FT1)	Phase1(FT1)	Phase1(FT1)	Phase1(FT1)	Phase1(FT1)
8:30	実習: 日本クイズ	講義: 体験学習について 実習: 一方通行・両面 通行のコミュニケーション	実習: 思いやりのスキット 講義: コンテントとプロセス グループディスカッション: 効果的なコミュニケーションの キーポイント	講義: ジョハリの窓	実習: ストラクチャー モデル (ブロックモデル)
11:40					
2:00	実習: 的あて ピアタイム	実習: きく、話す ピアタイム	実習: 匠の里	実習: 目隠し探 索	ブリッジセッション ピアタイム
5:00					

(Phase 2)

Facilitator Training - HRT Basic Training A : (参加: 16名)

- Phase1に参加した人員を2チームに分け、前半のチーム(5名)が午前中4日間のプログラムを作り実施した。午後はクリティキングと準備に当てられた。

	8月19日	8月20日	8月21日	8月22日	8月23日
	Phase2(FT2) A pro	Phase2(FT2) A pro	Phase2(FT2) A pro	Phase2(FT2) A pro	Phase2(FT2) A pro
8:30		実習： 日本クイズ 講義：体験学習 について	実習： 一方通行・両面 通行のコミュニ ケーション  実習： きく・話す	実習：匠の里	講義： ジョハリの窓  実習： ストラクチャー モデル (ブロックモデル)
11:40					
2:00	Staff meeting	Staff meeting	Staff meeting	Staff meeting	
5:30					

Facilitator Training - HRT Basic Training B : (参加：16名)

- Phase1に参加した人員を2チームに分け、後半のチーム（6名）が午前中4日間のプログラムを作り実施した。午後はクリティキングと準備に当てられた。

	8月26日	8月27日	8月28日	8月29日	8月30日
	Phase2(FT2) B pro	Phase2(FT2) B pro	Phase2(FT2) B pro	Phase2(FT2) B pro	Phase2(FT2) B pro
8:30		実習： 日本クイズ 講義：体験学習 について	実習： 一方通行・両面 通行のコミュニ ケーション  実習：思いやり のスキット	実習： ストラクチャー モデル  実習： 五感の冒険	実習：匠の里
11:40					
2:00	Staff meeting	Staff meeting	Staff meeting	Staff meeting	
6:00					

(Phase 3) Review and Summary : まとめとHRT実施プラン作成

	9月2日	9月3日	9月4日
	Phase3(FT3)	Phase3(FT3)	Phase3(FT3)
8:30	ディスカッション： HRTの将来について クリティキング わかちあい	提案書作り 実習： フォーストチョイス	証書授与 実習： 絵による伝達ゲーム 実習：出合いの試み
11:40			
2:00	HRT提案書作りのた めのブレイクストー ミング	HRTのプランについ でのミーティング	<プログラム終了後> JICAオフィス表敬 訪問 HRTの報告会
5:00			

(プログラム終了)

## IV プログラムのふりかえりと考察

### Phase 0 エグゼクティブ トレーニング

第1週は、これから働く場になる組織と繋がりを築く週といえよう。初日は挨拶と施設見学で、人的そして空間的地図を手に入れる。今回は2日目から、院長そして二人の副院長を含む病院の各部署の責任者を対象とした、トレーニングを行った。活動目的の①で述べたように、管理職にトレーニングの意義と内容を理解してもらうことが必要不可欠であったからである。

トレーニングの内容は、初日に、人間関係という研究領域がどのように始まったか、つまりなぜ人間関係が重要かを語り、アージリスの「個人の成熟と組織の生産性」理論を紹介し、彼の「効果的組織の7つの指標」を用いて、各々の現場について話し合ってもらい発表をしてもらった。これは、病院にとってどのような意味があるトレーニングかを認識してもらうことがねらいであった。

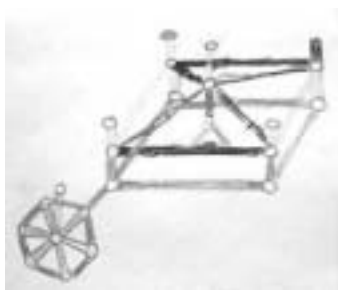
さらに体験学習の学び方を紹介し、この日の最後は「5つのライフスキルの自己検討表」を記入し、シェアしてもらった。これは、コミュニケーションに止まらない人間関係トレーニングの領域の広さを示すとともに、自分自身の成長に関心に向けてもらうためでもあった。そして、まさに個々人の成長が組織の成長に結びつくというつながりを提示したかったのである。

トレーニング2日目は、体験学習を体験してもらうこととした。急なことで、忙しい人々なので2日間同じプログラムを提供して、参加可能な日に来てもらった。

#### ★気づき、学び

##### 1、実習素材の重要性

今回、従来ブロック・モデルに用いていた材料が手に入らないことになったので、新しい素材を日本で探した。この実習はもともとレゴを用いたものであったが、大きくてカラフルな素材を見つけたことによって、実習そのものがダイナミックになった。今回はマグネットの素材を見つけた。実際手に取るまで、モデルがどのように形を保っているのか想像するのが難しいし、意外性を含んだ素材に参加者の興味も高まった。素材に合わせて名称もストラクチャー・モデルとした。



実習「ブロックモデル」立体図

##### 2、立体図の作図能力について

事前の情報では、立体図を描くことはカンボディアの人々にとっては難しいとのことであった。しかし、個人差はあるものの、多くの参加者が立体図を描いていた。

### Phase 1 ファシリテーター・トレーニング

第2週から、いよいよファシリテーター・トレーニングを開始した。まず、選出されたファシリテーター候補の11名に、参加者として人間関係トレー



ニングを体験的に学んでもらうことがねらいであった。また、人間関係トレーニングでは原則として、自分が体験していない実習は実施することが難しい。ということは、この5日間で体験したトレーニングが、まさにファシリテーターとしての自分の財産になる訳である。

また、そうした視点から時間を割いてファイリングの技術を基礎から指導した。体験をどう積み上げていくかが、体験学習のキーでもある。自分たちの作ったファイルが、教科書になっていくことを理解し、それを活用できるようになれば体験学習の循環過程をほぼ理解したといえよう。

もう一つ重要な点は、チーム・ティーチングの実際に触れてもらうことであった。人間関係トレーニングには、さまざまな役割があり、複数の目のあるメリットを体験し、理解して欲しいと願った。

#### ★気づき、学び

##### 1、対人関係の感受性の豊かさ — 日本語による「思いやりのスキット」

これは、直接英語を介してコミュニケーションが取れないデメリットを、何とかメリットに変えられないだろうかと考えた試みであった。米国に留学した際、英語が聞き取れない時期にかえて対人関係、そしてグループのプロセスがよく見えたという体験を、ヒントにしたものである。二人の在カンボディアの日本人の協力も得られ、実施することが出来た。

その結果には驚かされた。日本語は殆ど分からないにもかかわらず、登場人物の役割や何がそこで起こっていたかなど、各グループがかなり正確に把握していた。個人差はあるものの、参加者の対人関係に関する感受性の豊かさを実感させられた。

##### 2、人間関係の課題

Ⅱの2で触れた事前の情報の中に、「性格は控えめで大変まじめだが、プライドが高く基本的に激情型なのではないか」また、「他者からのフィードバックを受け止めることは、難しいのではないか」という項目があったが、実際トレーニング中に、そうした事態に遭遇した。

日本人スタッフのフィードバックに、一人のメンバーが非常に感情的な反応を示した。涙ぐみ、傷つきショックを受けた様子だった。こちらも、その反応の強さに驚かされた。他のメンバーに聞くと、人前で言われたからだろうということであった。こちらも、関係の修復を試み、こちらの意図を伝えて何とか了解し合うことができた。

このようなことから、直接的なフィードバックは確かに難しいと感じられた。ただし、比喩や喩えを用いたフィードバックは行うことができた。また、強い感情的な反応に関しては、性格的なものというより、文化的状況を感じさせられた。つまり、家庭や社会の集団の中で、文化として自然に学ばれてきた人との関わり方というものが、長い内戦により断ち切られてしまったのではなかろうか。今、人と人との関わり方を新たに学び、創り出そうとして

いるように思えた。そういう意味では国民全体が、人間関係においてまさに二十歳、自我を確立しようと非常にセンシティブな青年期のように感じられたのである。

### 3、推論が必要とされる情報処理能力の低さ — 実習「匠の里」

この実習は、カンボディアの風物に合わせて改定し、直接問題解決に関わりない情報は省いて整理した。途中3点ヒントを出したが、正解は得られなかった。



実習「匠の里」作画

フェイズ2でも2回行なわれたが、正解は得られなかった。これは、与えられた情報を組み合わせ、推論を加えて正解を導き出すもので、グループとしてそうした課題を達成するには難しさがあるようであった。

### 4、リラックスして楽しむことの重要性 — 実習「目隠し探索」

参加者全員が大変真面目にトレーニングに取り組んでいた。それは非常に大切なことであるが、マイナス面として柔軟性、創造性に欠けてしまうことがある。そうした傾向が見られたので、4日目にこの実習を導入した。

初めは抵抗感が見られたが（自然の反応だが）、次第に楽しんで今までとは異なった、自由に遊び心のある関わりが起こった。また、抵抗感の一つとして、目が見えないことが乞食を連想させるという感想があったが、カンボディアの国情を実感させられた。こうした連想を避けるため、次は「五感の冒険」とした。

### 5、トレーニングの効果 — 実習「ストラクチャー・モデル」

最終日に「ストラクチャー・モデル」を行なったが、結果としてフェイズ1の効果を示すことになった。エグゼクティブ・トレーニング（フェイズ0）で行った2回と比較して、かなり複雑なモデルで行なったが、完成度が明らかに高かった。



実習「目隠し探索」



Phase 0 のモデル



Phase 1 のモデル

また、計画と組み立てという時間配分も、効果的に行なわれた。フェイズ0では十分な計画がなされないまま組み立てに入ってしまい、完成度が低いのに時間が余る傾向があった。

#### 6、自主性の第1歩 — グループ分けの提案

フェイズ2に入るのに伴い、ファシリテーター・チームを2つに分ける必要があったが、組み分けの基準に関して特に良いものが思い浮かばなかった。しかし、概要を説明すると、参加者の方から「同系列の仕事をしている者を分ける」という提案が自然に出てきた。基準として適切であるとともに、参加者の方からこうした主体的な反応が出てきたことで、今後の期待が高まった。

#### Phase 2-A Phase 2-B

今回のねらいは、人間関係トレーニングの立案と実施スキルを磨くことであった。そのため、各回16名の参加者を対象に実際に人間関係トレーニングを行なった。そこでのトレーニングの要素は次の3つであった。南山短期大学人間関係科での、スタッフ養成も大体このような形で行なわれたといえよう。着任するとまず、チーム・ティーチングの授業を担当することになる。そこで体験学習の実際を体験学習するわけである。

##### 1、プログラム立案スキル

今回はまずこのスキルを、中心においた。今後は、参加者のニーズに応じたプログラムを自分たちの手で展開していかななくてはならない。そのためには、プログラム立案スキルがある程度身につけていけば、後は体験を通して学んでいけると考えたからである。

##### 2、実施、介入スキル

今回は、一人ひとりが何らかの役割を実際に執る経験が重要であった。自分にやれるという自信になるし、上手くいかなかった場合もそこから成長の具体的な手がかりを得られることを、体験することは重要である。次は介入のスキルが課題となってくると思われる。

### 3、スタッフ・ミーティング スキル

人間関係トレーニングでは、1を支えるものとしてスタッフ・ミーティングが非常に重要になってくる。今回はクリティキングに十分時間を取った。各自がクリティキングのためのデータシートを記入し、そのデータに基づき全員でふりかえりとプログラムの評価を行なった。また、職種ではなく本人の自主性と適材適所、そして負担が偏らないように、自分たちで次の日のプログラムの役割分担を行なった。

#### ★気づき、学び

1、自分たちなりの考えを持って、プログラムの立案、実施を行なった。

AチームとBチームではプログラムの内容、構成が異なった。また、立案の方法もAチームは全員で決めていく、Bチームは分担して決めていく、というように違いがあった。例えば、Aではプロセスを理解するためのスキットは、日本語でできないのであきらめたが、Bではクメール語で行なった。

2、小さなことでも新しい工夫をすることが大切

導入部の日本クイズは、日本人スタッフが担当したが、グループ分けを折り鶴で行なうことにした。結果として黄色の鶴が残るので不思議に思って訊ねると、カンボディアでは黄色はあまり運がよくない色と考える人がいることが分かった。そのことを素材にコミュニケーションの難しさ、大切さ、人間関係トレーニングの重要性を、今ここで起こっていることを指摘し、共有しながら導入することが出来た。

このように新たな工夫をすると、プログラムが固定化せず、今ここで起こっていることを参加者と共有しながら進めることを再確認した。

3、トレーニングの目的や意図をはっきり示すことの重要性

ベーシック・トレーニングの参加者には、毎回ふりかえりと最後のフィードバックを書いてもらった。満足度は高かったが、最初はトレーニングを罰則のように捉えていた様子も窺われた。つまり、自分は職場でコミュニケーションに問題があるから、このトレーニングに参加させられた、という感じ方である。そういった意味でも導入部分は、広い意味での場作りとして非常に重要だと感じた。ここで、このトレーニングの意図をはっきり知ってもらえるかどうか、トレーニングの成果に大きく影響すると思われる。

4、現場で起こっている問題を取り入れていく必要性

参加者の反応を観察していると、一方通行のコミュニケーションと両方向のコミュニケーションの違いに、大きな関心を示した。これは、現場の状況の問題点を指摘していたためと思われる。

また「おもいやり」のスキットでも、内容に関して強い感情的な反応がみられた。日本ではあまり経験しないことであった。職場で一人仲間はずれにされることや、患者に対して尊重する態度をとっていない、などに強い意見が出た。

こうした反応を見ていると、実際のケースを使った話し合いなども重要で効果が期待されるように思われた。また、違う部署の人と話したり関わったりすること自体が今まであまりなかったので、話せてよかったという反応があった。人間関係トレーニングとしては、まず互いに関わる機会を増やすことも重要であろう。

### Phase 3

A、B合同で自分たちの実施したプログラムの報告とクリティキングを行なった。また、今後この病院でどのように人間関係トレーニングを実施していけるか、提案作りを各チームに分かれて行なった。

プログラムの構成要素として、アイスブレイキングの手持ちが少ないので、幾つか紹介した。時間の足りない分は、ファシリテーターとしての留意点としてまとめて、参照資料としておいてきた。

最後に通訳を含めたメンバー12名にファシリテーター・トレーニングの終了証が授与された。

## V 写真記録から気づいたメンバーの自己成長

今回、トレーニングの様子を記録するためのデジタルカメラを携行したが、撮影した写真は全部で650枚にも及んだ。帰国後に通して観察してみると、参加者の表情が徐々に変化していることに気付いた。トレーニング初期の写真は表情に乏しく、記録であるという以上に目を引く写真はほとんどなかったが、後半に差し掛かるにつれて明るく美しい表情の顔写真が徐々に増えている。撮影者は、記録を撮る以外のことを特に意識してはいなかった。またトレーニングに直接は関わらなかったJICAスタッフから、2週目を過ぎた頃から「Aさんが、最近よく笑うようになりましたね」というように、トレーニングに参加しているメンバー達に関するフィードバックを度々受けた。

人間関係トレーニングは、うわべでない「本当の関係」を作ることを目指す。人が人と関わろうとする力の源となるのは、自分自身への基本的な信頼感である。トレーニングを通して彼らの内面に起きた変化を言語化することは難しいが、このような写真からも、彼らの中に新しい創造性の芽が育ちつつあることを予感させる。

またトレーニングルームでは、最終日まで笑い声が絶えなかった。それは実習に対する集中を欠いたのではなく、熱心に取り組む中でメンバー間の信頼関係が生まれ、次第に警戒心が薄れていったことが大きかった。学習も仕事も苦しんで乗り越えるだけでなく、楽しんでよいのだという意識の変化も生まれたのではないだろうか。

## VI トレーニングの成果と今後の課題

2002年HRT活動目的の①病院の運営を担っている各部署の管理責任者に、HRTの目的を理解してもらうことについては、エグゼクティブ・トレーニングに参加したメンバーに関しては、かなりの理解を得られたものと考えられる。また、目的の②将来のファシリテーター・チームを養成することに関しても、研修終了後すでに2度のトレーニングが無事行われたという報告を受けた。その内容から、体験学習の基礎的な理論を理解し、チーム・ティーチングの基本である「計画を立てる」「実施する」「ふりかえる」という段階を踏み、HRTプログラムを進行する事が可能となったと考えられる。

しかし後日、新しいファシリテーターによって行われた研修の報告によれば、「レクチャーはドクターが行うべきである」という、ファシリテーターの役割分担に関する否定的な意見が参加者から出されたとある。これはどこの病院にも共通するドクターと他の医療スタッフとの権力関係が原因であると考えられる。ファシリテーターの役割分担に関しては、職種に関わらずチームとして対等に役割分担を行うことを方針としたため、そのような進め方に慣れない参加者から抵抗が起きていると考えられる。HRTが現場のコミュニケーションの問題にとどまらず、組織の民主的な風土を育てるという方向性を持つことについてすぐに理解を得ることは難しく、今後の取り組みの長期的課題となるだろう。

う。

また後日の報告会の折には当センターの研究者である山口から、課題達成が特に困難であった実習「匠の里」に関して、「情報の伝達と推論による問題解決課題を達成できないという結果は、医療現場において業務に支障をきたす原因を反映しているのではないか」というような指摘があった。今の時点で実習の結果と現場の具体的な業務の問題を関連付けることは推測の範囲にとどまる。

しかし大まかな傾向ではあっても、このような相関関係が徐々に明らかになれば、利用者が満足できる医療の実現を目指してトレーニングプログラムを開発するにあたり、有効に活用することができる。このことは、国際医療協力に関わるスタッフの研究課題として提示しておきたい。

<現在カンボジアで活動中のファシリテーターの将来的な課題>

- ・適切な介入についてのより深い理解とスキルトレーニング
- ・実習のねらいと関連させた、ふりかえり用紙の作成
- ・評価的でなく、データを中心としたふりかえりの訓練
- ・参加者の成長に合わせたプログラムデザイン
- ・現場に起きている問題に合ったオリジナルな実習開発

## VII おわりに

### ★日本での人間関係トレーニングの始まり

人間関係トレーニングの原点であるTグループ・トレーニングが、ラボラトリー・トレーニングとして、日本で最初に行われたのは1958年であった。その後、日本の人間関係訓練を中心となって推進してきた立教大学キリスト教教育研究所（JICE）で、長年所長を務めていらした故柳原光教授が、当時の事情を「人間関係」（南山短期大学 人間関係研究センター紀要 1985年）に“人間関係訓練による”体験学習 — トレーニングから学習へ—として書いておられる。その一部を要約してみたい。

「第一回は米国聖公会からの援助を得て、まず牧師をラボラトリーに招待し、教会、教区、教団におけるリーダーとしてのあり方の改善、ことに聖職権威主義の克服が目指された。（Laboratory on the church and Group Life）

第2、3回は日本基督教協議会教会学校部グループ・ダイナミックス委員会が主催した。その後、組織開発ラブなど多彩な活動が展開されたが、これらは、教会の体質の変革のためであり、それまでの修養会やキャンプが、参加者不在の講演会であったのを、参加者中心の“トレーニング”へと変化させた一因であると確信している。トレーナーたちにも、社会・組織の変革の担い手、変革推進体（change agent）であるという、若い意気込みと気負いがあった。

革命より変革過程を求めるならば、リーダーの理解がまず必要とされた。1970年代半ば過ぎ頃までは、「指導者」の養成であり、参加者もリーダーの役割を持つ牧師、管理者、少数の教師、看護関係者であった。また、「シェアード・リーダーシップ」の考えを基底としたリーダーシップ・トレーニングが中心であったと言える。教会関係では、グループ・ダイナミクス、産業界ではセンシティブティ・トレーニングとして知られた。それ以降は個人的欲求から参加する人が増加し、自分のあり方を検討する「個人指向」が強くなり、初期とは対照的である。

この時期、このトレーニングは、組織の民主化という変革のためのリーダー養成トレーニングとして大きいインパクトを与えていった。JICEにおいても初め10年から15年頃までは、社会変革のためのトレーニングとして発展していったのが、学園紛争を契機として、“本格的”に教育の場に導入できるようになった。それまで人間関係訓練はTグループ・トレーニングと殆ど等しいと言ってもよかったが、体験学習としての教育ということになるとTグループ以外にも多くの手法、ことに各種の実習などが必要となる。Tグループを原点としつつも、より幅の広い体験学習への広がりと考えてよいのではなかろうか。」

#### ★人間関係トレーニングの方向性

こうして見ると、日本にTグループ・トレーニングとして、人間関係トレーニングが米国より導入されて45年。立教大学で、学生のためのTグループが行われたのが1970年。今から33年前。そして、“人間関係訓練による”体験学習を教育の中心に据えた、南山短期大学人間関係科が創設され、教育の冒険が始まったのが1973年。2000年には、南山大学人文学部心理人間学科へとその冒険は引き継がれた、という流れがある。

30年に亘る教育現場での教育の冒険という試行錯誤。経験（する）→ 指摘（見る）→ 分析（考える）→ 仮説化（試みる）→ 新たな経験（成長する）→ …という体験学習の循環過程を、スタッフ・チームとしてたゆまず続けてきた。このことにより、広い意味での人間関係教育プログラムは、多彩にそして豊かになった。30年前は、ラボラトリーから教室へという前人未踏の道を一歩切り拓くのに、錚々たる教授陣が四苦八苦ししていたのがなつかしく思い起こされる。そして今、人間関係トレーニングの次の一步はどこに向かっているのでしょうか。

柳原教授が産業界と深くかかわったのは、組織の民主化という変革運動の一つとしてであり、教育の場への移行は「私の方からというよりは、周りの状況が変化したからといった方が正直である。」と述べておられる。私たちは今、何から呼びかけられ、どこへ行こうとしているのでしょうか。

20世紀から21世紀という時の流れの中で、人間関係トレーニングは初期に少数が関心を寄せていた教育と看護そして医療全般で、関心と需要が高まってい



る。また、福祉、コミュニティー活動、国際協力など新たな領域が広がってきている。1999年からJICAの要請に応じて、パキスタン、カンボディア、バングラディッシュと活動の場が広がって来ている。

こうした新しい領域を見ると、人間関係トレーニング導入の初期に強く意識されていた、組織の民主化を推し進める変革推進体（change agent）の養成、そしてシェアード・リーダーシップ"の考えを基底としたリーダーシップ・トレーニング、現代的に言い換えると、シェアード・リーダーシップによるチームワーク・トレーニングと、ネットワークとプロジェクト型の組織形成が必要とされているように思われる。逆に言えば、こうした領域で人間関係トレーニングが必要とされるのは、当然の成り行きと言えるかもしれない。

#### ★カンボディアでの人間関係トレーニング

カンボディアでのJICA母子保健プロジェクトは、人材育成もターゲットに入れた第2期であった。国民の3分の1、それも主に30代以上の知識人、自国の文化と伝統を継承していくには、余りに無残に人的資源を失った内戦が終わって約20年。訪れたプノンペンには、土埃の舞い上がる道の両側に大きなビルも立ち並び、あちらこちらで新築工事が行われていた。

人々は真面目で、すぐ必要とされる知識と技術を習得するために、勤勉に取り組んでいる。街のあちらこちらで、英語学校をみかける。プノンペンから車で1時間半ほど離れた仏教遺跡のある観光地ウドンでも、草で編んだバックを売りに来た少女が英語で話しかけてきた。学校が終わった後、英語学校に通っているとのこと。しかし、一方では路上生活者、水上生活者、学校になど通えないストリート・チルドレンもいる。経済が少しずつ立ち直り、生活が少しずつ潤ってくると同時に、少しずつ貧富の差がひらいてくる。

クメール語と英語の通訳をしてくれた現地職員は、前は地方で教員をしていたが、生活できなくてプノンペンに出てきたとのこと。時折肩や首が痛むらしいが、幼い時に重過ぎる荷物を運んでいたのが原因と言っていた。「教員養成大学でも、体験学習的なことを少し学んだ。しかし、1クラスの人数が多すぎてなかなか実施できない。人間関係トレーニングはとても大切なので、時間を作ってコミュニティーで実施して広めて行きたい。」と熱心に語っていた。

こうした、ある意味若い国、そして国を再建しようという真摯な熱意のある国を訪れ、一生懸命取り組んでいる人々に会おうと、彼らが自分たちの手でその夢を実現するための、手伝いが出来ればと心が動かされる。人間関係トレーニングが日本にもたらしたChange agent という自負と熱、そして、個人的にもTグループ・トレーニングに出会った時の衝撃と喜びが再び呼び覚まされる。一人ひとりの人間の尊厳が尊重され、さまざまなハンディキャップを持った人も含め、全ての人に社会的に生きる場がある、人間性豊かな社会を創り出すことが、人間関係トレーニングが本来目指した所であり、カンボディアの人々

と共通の夢だからである。

#### 参考文献

中村和彦 川浦佐知子 2001 パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践と考察ーファシリテーター・トレーニングの実施とその成果ー 南山大学人間関係研究センター紀要「人間関係研究」,創刊号,Pp.165-179

国立国際医療センター編著 2001 「国際保険医療協力ハンドブック」国際開発ジャーナル

2002.MCHセンター 人間関係トレーニング スケジュール

IV トレーニング全日程表

	月	火	水	木	金
	8月5日	8月6日	8月7日	8月8日	8月9日
		Executive Training	Executive Training	Executive Training	
AM	8:30 - Greeting Home Work" 5 Life skills	<Meeting> • program of ET	Preparation for program	Preparation for program	Preparation for program and Meeting
PM	Meeting	2:15-Executive training(1)<Lecture>How and when Human Relations Studies have started.  Discussion and presentation about each person's working division according to Argilis's theory."	Executive training(2)-A "Structure Model" • introduction and grouping • implementation • process sheet"	"Executive training(2)-B "Structure Model" • introduction and grouping • implementation • process sheet"	Meeting
	8月12日	8月13日	8月14日	8月15日	8月16日
	Phase1(FT1)	Phase1(FT1)	Phase1(FT1)	Phase1(FT1)	Phase1(FT1)
AM	8:37-Greeting 9:10-grouping 9:15-<Session1>Ice breaking "Japan quiz" (45min) 10:00-Tea Break 10:39-gift for participant and lecture (31min) 11:10-explaining about filing 11:35-lecture 11:40---end---	8:40- <Session3> Lecture "Human Relation Training" (80min) 10:00-/Tea Break/ 10:25-<Session4> Communication Exercise "One-way Two-way" (65min) 11:30---end---	8:35- <Session6> Skit "Compassion-How to care others-" (62min) 9:37-/Tea Break/ 10:00-sharing 10:10-Lecture "Contents/Process" (16min) 10:26-grouping 10:32- <Session7> Group Discussion "Key points for the effective communication." (48min) 11:20-report 11:30---end---	8:03- <Session9> Lecture "The Johari Window"(125min) 10:07-/Tea Break/ 10:34- <Session10> "Filing" (61min) 11:35---end---	8:05- <Session12> "Structure Model" Introduction and grouping (60min) 8:55-implementation (40min) 9:40-process sheet (45min) 10:25-/Tea Break/ 10:50-sharing 11:46--end---
PM	2:10-<Session2>Group Problem Solving "Hidden Target"objectives 2:15-rules and task 2:27-implementation 3:02-feed back 3:14-processing//TeaBreak// (10min) 4:00-share 4:40- peer sharing 5:00---end-----	2:15-<Session5>Communication Exercise" Active Listening" Introduction (27min) 2:42-grouping and setting (6min) 2:48-implementation (57min) 3:45-peer sharing 5:00----end-----	2:05- <Session8> Group Problem Solving "Craftmen's Village" Grouping and setting (7min) 2:12-instruction (19min) 2:31-grouping (another person arrived) 2:35-instruction 2:40-implementation (59min) 3:39-/Tea Break/ 4:11-presentation (18min) 4:29-Feedback 4:35-Processing 5:02----end-----	2:04- <Session11> Nonverbal Communication Exercise "Blind Walk"" Introduction and paring (41min) 2:45- implementation (65min) 3:50-feedback (25min) 4:15-/Tea Break/ 4:35-sharing 5:10---end-----	2:05- <Session13> Bridge Session 3:20-/Tea Break/ 3:45-peer time 4:45-sharing time 5:00---end-----

	8月19日	8月20日	8月21日	8月22日	8月23日
	Phase2(FT2) A pro	Phase2(FT2) A pro	Phase2(FT2) A pro	Phase2(FT2) A pro	Phase2(FT2) A pro
AM	AM-Making time table and setting	HRT basic A : Session1 (Room No3) 8:00-Preparation 9:00-Greeting 9:16-Ice braking"Japan Quiz" 10:24-Souvenir handing 10:40-Lecture "Experiential learning" 11:18-Process Sheet 11:35---end---	HRT basic A : Session2 (Room No1) 8:00-Preparation 9:10-Greeting 9:15-Communication Exercise "OneWay TwoWay" 9:50-/Break/ 10:40-Communication Exercise "Active Listening" 11:10-FB Sheet 11:20-Sharing 11:28---end---	HRT basic A (Room No3) 8:00-preparation 9:10-Greeting 9:06-Problem Solving Exercise "Craft men's Village" 10:30-/Break/ 10:46-Processing 11:16-FB Sheet 11:30---end---	HRT basic A (Room No3) 7:45-preparation 9:05-Lecture "The Johari Window" 9:37-Structure Model 10:37-/Break/ 11:00-Processing 11:24-FB Sheet 11:33-Filing 11:35---end---
PM	2:05-Staff meeting with group A 4:55---end-----	2:00-Critiquing and planning 5:30---end-----	2:00-Critiquing and planning 5:30---end-----	2:00-Critiquing and planning 5:20---end-----	
	8月26日	8月27日	8月28日	8月29日	8月30日
	Phase2(FT2) B pro	Phase2(FT2) B pro	Phase2(FT2) B pro	Phase2(FT2) B pro	Phase2(FT2) B pro
AM	AM-Making time table and setting	HRT basic B : Session1 (Room No3) 8:00-Preparation 9:17-Greeting 9:33-Ice braking"Japan Quiz" 10:42-/Break/ 10:57-Start giving souvenirs 11:05-Lecture "Experiential learning" 11:26-Process Sheet 11:33---end---	HRT basic B : Session2 (Room No1) 8:00-Preparation 9:11-Greeting 9:16-Communication Exercise "One-Way Two-Way" 10:10-/Break/ 10:29-Skit "Compassion" 11:17-Feedback 11:24-Sharing 11:33---end---	HRT basic B : Session3 (Room No3) 8:00-preparation 9:09-Group Problem Solving Exercise "Structure Model" 10:35-/Break/ 10:50-"Adventure of 5 senses" 11:22-FB Sheet 11:40---end---	HRT basic B : Session4 (Room No3) 8:00-preparation 9:07-Explaining "Filing" 9:18-Explaining about 5 life skills 9:24-Group Problem Solving Exercise "Craft men's Village" 10:55-/Break/ 11:10-Processing 11:37-Filing 11:49---end---
PM	2:05-Staff meeting with group B 5:55---end-----	2:15-Critiquing and planning 6:00---end-----	2:05-Critiquing and planning 6:05---end-----	2:15-Critiquing and planning 6:07---end-----	
	9月2日	9月3日	9月4日	9月5日	
	Phase3 (FT3)	Phase3 (FT3)	Phase3 (FT3)		
AM	8:15-Discussion about future HRT 9:45-/Tea Break/ 10:08-Critiquing 11:05-Sharing one reporter from one group 11:37---end---	8:10-Discussion about proposal 10:40-The presentation of the proposal <Exercise> "Forced choice" 11:40---end---	8:30-Shared certificate <Exercise> "A transmission game by the picture." <Exercise> "The trial of the encounter." ---Greeting : end of program---	名古屋	
PM	2:05-continue sharing 4:00-/Break/ 4:20-"Brain Storming" for making proposal, how to introduce HRT to this centre 5:10---end-----	2:10-Filing 3:35-/Break/ 3:54-5 life skills 3:50-report Fujioka (another room) about JICA meeting about future plan 4:22 discussion about the future plan about H.R.T 5:14 ---end-----	3:00-Report of the program JICA office -Phnom Penh Airport (left) -Bangkok (arrived & stayed).		

## H.R.T. Schedule 2002 ~ 2003

Target staff : 250 (-62 attended HRT)

Duration : 1 Year 10 times (16participants×10=160)

October — No.1

Facilitator Team A (4 facilitators)

	Mon.	Tue.	Wed.	Thr.	Fri.
am			Preparation		
pm	Preparation	Participant Group No.1 Session 1	Participant Group No.1 Session 2	No.+No.2 Processing TeamA TeamB	

November — No.2

Facilitator Team B (4 facilitators)

	Mon.	Tue.	Wed.	Thr.	Fri.
am			Preparation	Preparation	
pm	Preparation	Participant Group No.2 Session 1	Participant Group No.2 Session 2	Participant Group No.1 Session 3	No.2+No.3 Processing TeamB TeamC

January~? No.3

Facilitator Team C (4 facilitators)





■ 公開講演会

## In the Name of Justice



“正義”の名のもとで  
—死刑制度を問いなおす—

### Sister Helen Prejean

米国ルイジアナ州生まれ。57年からメダイユ聖ヨゼフ修道会に所属。米国での死刑制度の実際を描いた問題作『デッドマン・ウォーキング』の著者。ティム・ロビンス監督、ショーン・ペン、スーザン・サランドン主演で映画化もされ、話題を呼んだ。現在も定期的に死刑囚を牢獄に訪ね、講演会や執筆活動を通して、広く一般に死刑制度の見直しを求める活動を続けている。同時に被害者の家族のためのサポートグループの組織化をすすめるなど、その活動は総括的で多岐に渡る。

#### 司 会：

公開講演会南山大学人間関係研修センターの公開講演会「In the Name of Justice」“正義”の名のもとで—死刑制度を問いなおす—ということで、今晚『Dead Man Walking』の著者として知られておりますSister Helen Prejeanをお迎えしております。

まず、講演に先立ちまして、私どもの人間関係研究センター長であります丸山教授の方からお話をいただきたいと思っております。よろしくお願いいたします。

#### 丸 山：

こんにちは。本日はお忙しいなか、南山大学人間関係研究センターの公開講演会においでいただきまして誠にありがとうございます。

本日は、Sister Helen Prejeanをお迎えいたしまして、死刑制度についてのお話、これは当然の事ながら死刑に反対する立場からのものということになるわけですが、お話しさせていただきます。

シスターはアメリカのルイジアナ州生まれでございます、1957年からSt. Joseph of daille修道会に所属して、世界を股に掛けて活躍していらっしゃるところでございます。先程も話にありましたように『Dead Man Walking』の著者として非常に有名でございますし、また新たに著作活動をされているということです。

実は、私自身は刑法の教師でありまして、死刑問題に全く縁がないわけではございません。ただ、日本の刑法での議論ということになりますと、犯罪者に対する社会的な非難ということで、まさに正義の名のもとに死刑というものが執行されるということです。それを、果たしてそのような形で認めてよろしいのかということ、改めて問いなおすという点では、本日のお話は非常にチャ

レンジングであろうと思っております。

それから、日本の死刑廃止論の方もそうなのですが、時としてやはり被害者というものを忘れがちであるわけです。しかし、シスターの場合、被害者のケアあるいはサポートというところに非常に力を注いでおられるという点でも特異な存在であろうかと思っております。

では、シスターからお話をいただく前に、シスターが来日された経緯について簡単にお話しいただきましてから、シスターのお話に入りたいと思います。

では、本日はごゆっくりといたしましょうか、活発な議論が出来ればと思っておりますので、どうぞよろしく願いいたします。

**司 会：**

それでは、皆さん、シスター・ヘレンのお話に入ります前に、今回の来日を可能にさせていただきました、こちらにお写真があります古川さんですけれども、福岡事件という事件が1947年にごさいました。そちらで冤罪で亡くなられた、お名前は申し上げられないのですけれども、その方の再審をめぐって今キャンペーンを一生懸命頑張っているらしいです古川さんの方から、今回のシスター・ヘレンの来日の件と、その福岡事件に関わるお話をいただければと思います。よろしく願いいたします。<sup>\*1</sup>

**古 川：**

省略

**司 会：**

ありがとうございました。

そうしましたら、今日の本題、シスター・ヘレンの方からいよいよお話をいただきたいと思います。

通訳にクマイ恭子さんをお願いしております。昨年いらした時も非常にスムーズな通訳をお願いできたので、今回も非常に頼りにしております。心強い通訳をいただいて、皆さんの実りあるお話、ディスカッションになっていけばと思います。それでは、よろしく願いいたします。

**シスター・ヘレン：**

皆さん、こんばんは。本日は、私の講演を聴きにきてくださりまして、どうもありがとうございます。

皆さんの目の前にいらっしゃる、古川さん（写真）ですけれども、この方が実は私が今回日本に参りました理由なのです。彼とアメリカで会いました時に、



<sup>\*1</sup> 編者注) 古川泰龍氏は1947年に起きた福岡事件の死刑囚の冤罪を晴らすため、2000年80歳で入獄されるまで、40年に渡る再審運動を行なわれた。シスター・ヘレンとは1998年ルーマニアで行なわれた第12回世界宗教者会議で、死刑廃止のパネリストとして出会う。シスター・ヘレンは泰龍氏の遺志を継いで活動を続ける古川龍樹氏、さゆり氏と共に、福岡事件再審運動、死刑廃止推進キャンペーンのため、2002年来日。



お話を聞きまして、まるで日本版マーチン・ルーサー・キング牧師のようだと感じました。

そして、本日の講演のタイトルですが、「“正義”の名のもとに」この点について皆さんと議論を深めていきたいと思っております。なぜかといいますと、社会というものが暴力を正当化することによって、「正義の名もとの暴力」が私たちに必要なものだというタテマエで裁判を行っているからなんです。

また、なぜ私たちが社会に住んでいくのに暴力というものが抑止として必要なのか、この辺りの裏にあるものを探っていきたいと思っています。暴力による抑止は、私たちに本当に必要なものなのでしょうか。これまで私はこのような場で死刑ということについて、話しをする機会を得てきました。本日はそのような経験を皆さんと共有し、話し合いたいと思っております。

私は、死刑というものは、社会がどんな時にでも使用したがる一種のパラダイムでないかと思います。社会はこのようなやり方をとります。まず敵を設定します。そして、「この敵が社会にいと危険だ」「我々の敵である、だから、彼の人権をまず剥奪しよう」と言って、その人の人権を奪ってしまいます。つまり、「この人物は危険だから人間ではない」と考えることによって、「じゃあ、私たちは、この人物をターゲットとして抹消してしまってもいいだろう」と、そういう理由付けをして死刑が行われているのです。

また、同じ例を更に発展させて、9月11日に起こりましたテロ事件、この件についても触れていきたいと思っております。この時の攻撃で、世界貿易センターの中にいたおよそ三千人の命が亡くなりました。そして、テロ事件の後で政治家たちが使ったレトリックというのは、まさに死刑が社会でまかり通っているレトリックと同じです。「ウサマ・ビンラディンが生きていようと死んでいようと我々は彼を捕まえなければならない。」

私は、これまでアメリカの死刑囚5人と関わってまいりました。3人が電気椅子で刑に処せられ、2人は注射によって刑に処せられました。

昨年、こちらに伺いました時は、死刑に関わる私自身の人生の旅で、『Dead Man Walking』について、そしてその時私が最初に立ち会った死刑囚ソニアについてのお話をここでさせていただきます。この件につきまして、今ここでもう一度簡単にですが、皆さんにお話しさせていただきます。といいますのも、これこそが今の私の行動につながる核となるものだからです。

過去に何が起こったかということが問題なのではありませんが、とにかく何か変化が起こると、私たちの人生は全く違う方向へと回っていきます。古川さんは非常に率直な教戒師でいらっしゃいました。彼は日本の死刑囚2人のために泣いていらっしゃいました。古川さんは、この2人の罪は冤罪である、彼らの無実を叫び、無実の者が葬られてはいけないと15年間叫び続けてきました。

驚くべきことに古川さんには5人のお子さまと奥様がいらっしゃいますが、その全員の方々がその会の運動に関わるようになりました。そして、長い期間、共にたたかっていらっしゃいました。このことが、今私がここに立っている理由なのです。

私の友人で、死刑囚棟で働いている者がおりました。彼からパトリック・ソニアについて、ある時、申し出がありました。死刑囚と文通をしてみないかというのです。その手紙の話をきき、死刑囚と第一回目に手紙をやり取りしたのは、1982年のことでした。1960年代からその時まで、ルイジアナ州でも全米でも、死刑執行された者は1人もいませんでした。ですから、私は、ただこのソニアという人に、まあ、手紙を書けばいいだろうと、それくらいの気持ちだったのです。ですから、「死刑囚に対して手紙を書きゃいいのね」程度に思っていたわけなんですけれども、この死刑囚との出会いというものが、実は人間との出会いだったのです。

私は1982年から手紙を書き始めました。そして分かったことは、ソニアは1人ぼっちだということでした。また、誰も彼を助けにきてくれなかったということでした。ですから、私が彼のところへの慰問に行くことになったのです。

『Dead Man Walking』を書くまで、私は1冊の本も出版したことはありませんでした。その本を、私は一人称の現在形で綴りました。そうすることによって、私がまるであたかもその時に経験しているような、そういう書き方をしたのです。そうすることによって、読者の方がその世界を実際に経験していただくことが出来るように考えたのです。

その当初、私は法律について、また死刑ということについて何も疑っていませんでした。私は、アメリカという国に誇りを抱いていたのです。正義が行われる国だと。特に、裁判で死刑を確定するかどうかということには、様々な立場にたったあらゆる情報が必要です。裁判は公正なものであるように十分考慮されるべきなんです。

最初にソニアを訪問した時、私は、これで初めて死刑囚と顔と顔を突き合わせることになるのだと、非常に緊張していました。そして、怖いと感じました。もちろん彼は手紙を非常にいい感じで書いてくれたのですが、でも私はこれまでに死刑囚に会ったことがないし、彼は実際に人を殺して、私はそういう人と話したこともなかったのです。それに、監獄に入れられている人ということは、その人間は非常に危険な人間だというようなイメージは、当然湧いてきます。けれども私は彼と2時間にわたって話をしました。

私とソニアが初めて会った時、彼は守衛に支えられて、まず腰をベルトでくくられていました。そして、手と足には鎖。その鎖を引きずるような形で彼は部屋に入ってきました。そして、彼の顔を見た時に、非常に驚きました。すぐ分かりました。とても人間的な顔をしていたのです。信じられないくらい、人

間味にあふれた顔でした。

話していくうちに分かったことなのですが、ソニアにはエディという兄弟がいました。ただ、エディは死刑ではなく、無期懲役だったのです。その時に私は、法制度というものに対して疑問が湧いてきました。なぜなら、エディがやったことはソニアと同じ犯罪です。同じ犯罪なのに1人は死刑、もう1人は生きながらえる。いったいこれはどういうことだと思ったわけです。

ですから、私は、エディも一緒に訪問しようと決めました。それは、車で2時間半の道のりではありましたが、私はその当時、ソニアだけではなくエディの方にも会いに行っていたのです。

初めは、この兄弟の犯罪がどういったものかは何も知りませんでした。すぐにそれについて陰影が見えてきました。様々な新聞を調べていくうちに、2人が犯したことが分かってきました。それは非常に酷いものでした。

新聞の第1面に、まず、とてもすてきなティーンエイジャー達の写真が載っていました。17才の少年、デイヴィッド・ロブ・ロウ。そして、ルブランという姓の、18才の若い女性、この人の写真でした。

この写真では2人とも微笑んでいました。学校のダンスパーティーの様子を撮った写真でしたが、2人とも素敵な服装をしていました。ですが、見出しに書いてあったのは「ティーンエイジャーが殺された」というものだったんです。そして、この事件の詳細が書かれていました。いかに酷いことをこのエディとソニアが行ったかが事細かに書かれていました。

この若い2人は、まず、ルイジアナの野原、ほとんど人が来ないところに車を停めに行ったのです。そして、エディとソニアはその日、1977年11月4日でしたが、うさぎ狩りに同じ所に出掛けていました。ライフルを持っていたんです。

そして、彼らは、車の中にいるこの若い2人に声をかけました。「私たちはここで守衛をしている警備員だけれども、最近若者が進入禁止の私有地にも入って来るので、そのチェックをしているんだ。車から出ていっしょい」と、このように話し掛けました。もちろん、これは嘘です。ですが、彼らは「君たちは進入禁止のところに入ってきたんだよ。両親に報告しないでおいてあげてもいいけれど、だったら、僕たちとセックスをしてくれなきゃね」と、こんなふうに言いました。

彼らは銃を持っていました。デイビッドと彼女は2人きりでしたし、非常に怯えていました。そして、その女性はレイプされてしまったのです。

それだけではありませんでした。更に悪いことに、2人はうつ伏せで、頭を撃ち抜かれる格好で死んでいたのです……。その格好で見つかったのです。ですから、新聞の見出しには「ティーンエイジャーが殺された」というふうに書かれたのですね。

最初に読んだ時に湧き起こってきた感情は怒りでした。普通の人間として、きっちりとした教養を持った人間として言うことなのですが、無実の女性が、しかもこんなに若い人たちが殺されるなんて。そういう怒り。人間的にも感情的にも私の心の中には怒りが湧いてきました。

いかなる人間も、このような暴力に遭ってはならないと思います。この若い2人はこれから成長するところだったのに、そのチャンスをかなえることもなく命を奪われてしまったのです。そして、その命を奪ってしまった、まさにその2人を私は訪問していたわけです。

これが死刑ということを非常に難しい問題にしている、まさに核心的部分です。というのは、このような犯罪を見ると、私たちの中には当然怒りが湧いてくるからです。無実の人がこんなひどい目にあったことに対する怒りです。

この出来事を読んでいくうちに、私の心に、まず最初に浮かんできたのは、被害者のご両親のことでした。ご両親にとっては悪夢だったと思います。金曜日の夜に子どもがデートに行ったきり、家に帰って来ない。

この犯罪を知って以来、私の魂はずっと緊張し続けたままです。この2人に対する、また、犯罪に対する怒り。そしてソニアは死刑に処されてしまったわけですが、死刑というものに対する怒りです。

そして、もう一方、忘れてはいけない人たちがいます。それは被害者のご両親です。子どもを殺されたご両親です。

若い少女の方のご両親は、私に対して非常にお怒りになりました。私と話をしようともしてくれませんでした。ですから、彼らとは人間関係を構築することができませんでした。少年の方のご両親に会った時も、私は次のように思っていました。「絶対に非常に怒っていらして、話してくださらないだろうな」と。

「全ての被害者のご家族の方は死刑を支持しています。」これは検察官の言った言葉です。この言葉は、正義の名のもとに、まさに正義の名のもとに、「これは被害者の両親が求めていることなのだ。だから、死刑にしないとイケないのだ」と言っているのです。

ところが、あの少年、デイヴィッドのご両親は、まず私にこう言いました。「シスター、あなたはいったいどこに行っていたのですか。あなたがパトリック・ソニア、それからエディ、この2人に会っている間、私たちがいったいどれほどの多くのストレスのもとに曝されていたかお分かりになりますか。いったいどこに行ったらしたのですか」と。私は非常に驚きました。だって、彼らの息子さんが殺されたのです。社会も「死刑にするべきだ、正義の名のもとに死刑執行すべきだ」と声高に叫んでいました。それなのに、彼らが私に言った言葉は、「シスター、いったいどこにいらしていたのですか」という一言だっ

たのですから。

それ以来、私は少年のお父さんの方も訪問し始めました。彼は、いつもチャペルでお祈りをしていたのですが、私も一緒にそのお祈りに加わりました。彼は私が初めて出会った犠牲者の家族であり、被害者の家族であり、また、暴力なしで罪に対して立ち向かっていこうという考え方を持っている初めての人もありました。

私は16年間、このような形で様々な被害者のご家族と会って来たのですが、出発点はいつもこのようなものです。愛する者が殺されるというつらさを背負わせる側に、まず彼ら（被害者側）が言うことは、「今度は復讐するのだ」。ですが私は、この旅を続けていくうちに、被害者のご家族のもっと深い部分にも触れるようになってきました。

もちろん、家族の方は最初は怒ります。この怒りとは生活を進めていく上で必要なものでもあるのです。何か犯人に対して復讐をするのだという、そういう怒りなしでは彼らはおそらく倒れてしまうか、惨い場合には自死してしまわれるかも知れません。

けれども、この父親が私に言ったのは次のようなことでした。悲しみを取り除く方法についてですが、「私はこういうことが分かりました」と彼は言いました。「もし、私が犯人を憎み続けていたら、それは私の心の中を蝕んで、私の心を殺してしまうだろう」と。

彼は続けて、「私には妻もいるし、孫もいる。彼らは私のことを必要としている。彼らのために私は生きなければいけないし、そのような状況で憎しみ続けていたら、私は本当に心の中から荒廃、崩壊してしまうだろう」と、彼は私に話しました。

『Dead Man Walking』では触れませんでしたでしたが、他の被害者のご家族にも会っています。彼とは全く違ったことを仰る家族も、当然あります。

あるご家族は、娘さんが殺されたので、その犯人が処刑されるのを見るのを待ちきれないという方もいらっしゃいました。死刑執行前に記者会見で、「彼が死ぬのを見るのが待ちきれないよ」と、そんなことまでおっしゃったのです。

アメリカでは政治家が次のような言葉を作り出します。「死刑は社会の正義のために必要である。そして、被害者の家庭に報いるために必要である」。これは、死刑を正当化する文言でもあるのです。

アメリカは50の州がありますが、その内の38州がまだ死刑制度を保っています。そして、その中には被害者の家族が死刑執行の時に一番前の席に座って、犯罪者が処刑される様子を見ることを許可している所もあります。

先程申し上げました、「その死刑囚が処刑されるのを待ちきれない」といった方を、死刑執行後にマスコミの人々が待っていました。この2人と死刑囚のことは全米の注目の的となっていたのです。

報道陣は、このように聞きました。「今、どのようなお気持ちですか。お嬢さんを殺されて、その犯人がとうとう死刑に処された。それをご覧になって、どのようなお気持ちですか」と。父親の方がマイクを握ってこう言いました。「とうとうやってやった。だけど、残念だった、彼は早く死に過ぎた。もっと苦しんで焼け焦げになるのが見たかった。」

その時に彼の話を聞いて私は思いました。いくら何十時間という時間をかけて死刑執行されるのを見たとしても、家に帰った時にドアを開けて椅子を見たとき、そこに娘はもう座っていない。彼の心は暗いままだということです。

人権について考えますと、命というものは個々にそれぞれ固有のものであって、たとえそれがどんなものであっても、絶対に他の何ものとも置き換えることはできないのです。私の国（アメリカ）では22年間死刑という制度が続いています。今、多くの被害者のご家族は、次のような認識を持ち始めています。「たとえ死刑が執行されたとしても、それは私たちの心を癒さないのだ。」

以前オクラホマの爆弾事件がありました。その時、ジュリーという娘が殺されたレーシーという家の方がいらっしゃいました。娘さんが殺されてから2ヶ月の間、どのような生活だったかをレーシーさんは教えてくれました。「タバコを毎日5箱吸って、お酒もたくさん吞んで、寝てばかりいた。そして、いつも怒ってばかりいた」。彼はこのように述懐しました。

ですが、閃きの瞬間が彼のところにもやって来たのです。ある日、車の中でラジオのスイッチをオンにしました。その時、彼は思い出したのです。娘と一緒に車に乗ってラジオを聞いていた時に、そのラジオから流れてきたニュースのことを。……それは死刑についてのニュースだったのでした。その時にジュリーが言ったことを彼は思い出しました。「パパ、死刑なんて復讐以外の何物でもないわよね。私は死刑なんて嫌だわ。パパはどう思う」そして、彼はこう思いました。「娘の記憶として、娘の名誉のためにも死刑なんて求めてはいけない。彼女も死刑を喜ばないだろうから。」

ここで、大きな疑問が起こってきます。検察官は、いつも「正義の名のもとに、人を殺した者は殺さなければならない。なぜなら、それは被害者の家族のためであり、被害者のためだから」と言っています。

まず、皆さん、ここで先に申し上げておきたいのですが、私はそれまで、このような凶悪な犯罪ですとか、こんなに大きな人々の悲しみ、こんな大きな損失感、喪失感などに人々が直面していることを知らずにいました。私は自問自答を始めました。被害者にとっての慰めというのはいったいどんなことであろうか、と。やがて、私は支援グループの活動を始めました。

私は、家族が殺されたという経験をしたことはありません。ですが、その支援グループに出向いて行って、彼らの苦しみ、喪失感を目のあたりにしました。彼らはたとえどんなに苦しい状況にあっても、生活を続けていかなければなら

ないのです。そして混乱。

また、私は驚きました。これは被害者の家族の多くの方が経験していたことなのですから、事件があった後、人々はその人たちのところから離れていってしまうのです。「あんなにも酷い事件だったから、どうやって私たちに接したらいいか人々は分からない。だから、私たち（被害者の家族）はいつも孤独なのです」と。

私は、最初に簡単な行動を起こしました。アメリカのニューオーリンズで被害者の家族支援のグループを作りました。そこに同じような境遇の人々が集まってくるまで、経験を分かち合い、慰めあう。将来のためにも誰かが一緒にいてくれるのだと感じられるように。そこが出発点でした。

その一方で、ソニアとの文通も続けていました。ある時、彼は私に電話をしてきました。「死刑の日が決まった」と。それは、私が彼を訪問し始めてから2年半後のことでした。死刑執行の日は、1994年4月5日深夜と決まりました。

私は信じられない思いがしました。これまでに、確かに人が死んでいくのを見たことがあります。そういった方々は病気だったり、病院に入院している方で、徐々に身体が機能しなくなっていき、そして亡くなっていく、そういう感じでした。ですが、ソニアの場合は生きていて、健常なのです。彼は部屋の中にずっと閉じ込められていて、突然命が奪われてしまう。そんなことは信じられませんでした。

私はソニアのことを人間として知るようになっていたのです。もちろん、中にはこのように聞く人もいました。「あんな酷いことをした人のもとを訪れるなんて大丈夫？」

2年半後、彼は聖書を読み始め、ずっと独房の中でそれを読み続けていました。そして後悔の気持ちや、自分のしてしまったことを悔やむ気持ち、こういった様々な思いが彼の心の中に湧き起こってきました。

でも、社会に死刑という制度がある限り、犯人がいかに道徳的に後悔しても、犯人の心の持ち方が変わっても、何の意味もありません。なぜなら、「被害者のために」死刑を行なっている限りは、死刑囚は、家族に対して「ごめんなさい」と言うこともできないし、どれだけ悔やんでも悔やみきれない、そういった気持ちを表現することもできないからです。

私はこのような場面に立ち会うたびに、いつもものすごい緊張感に板挟みにされたようになります。まず、一方では両親に対して被害者同士と同じように、口にするのも恐ろしい犯罪を起こした犯罪者に対するの怒り。そして、もう一方では犯罪者の人間性に対する思い。なぜなら、彼が犯したこのたったひとつの罪以上のものが、人の命にはあるからなのです。

ある守衛がこのように私に言ってくれました。日常的に、守衛の人は死刑囚の変化を見ているのですが、ある死刑執行の直前に彼は言いました。「今夜、

死刑に処せられようとしている人は、10年前に来た時の若い傲慢な人間とは全く違う。」

社会は、この「正義」の名のもとにおいて、「人を殺した人間だから殺さなければいけない」と言います。この考えが罷り通っている時に、私たちが考えなければいけないのは、ここに道德上の大きな問題が含まれているということです。

まず、守衛の立場に自分を置き換えて考えてみる必要があると思います。例えば、酷い殺人事件が起こった。そして、社会が死刑を求めている。その時に、私は正義の名のもとに死刑執行できるのだろうかと自問自答してみる必要があると思います。実際に死刑囚の後ろに立って、私がこの死刑執行のボタンを押すことが本当にできるのだろうか、と。

もちろんとてもできませんね。ですから、誰かボタンを代わりに押して殺してくれる人を雇わなければいけないのです。ということは、私たちの心の中のどこかでは、「そうだ、死刑はいい」と簡単に言えない何かがあるということなのです。それは、ここにいる私たち全員が考えるべきことだと思います。

私は、ある死刑囚と、死刑執行の3日前に面会する機会を得ました。私の目の前で彼は生き活きとしていて、自分の意識もしっかりしていて、コーヒーを飲んで、タバコを吸いながら、私と話をしました。

私はその時に非常に不可解な気持ちに包まれ、そして混乱しました。床を見るとタイルがピカピカに磨かれています。そして、棚の上ではコーヒーがポコポコと音を立てている。人々は働いている。その中でこの人間が死ぬ。しかも、その死の時はもう決まっています、時計が一刻一刻と刻んでいる。

私はそこの守衛さんたちの何人かに会っておりますが、ある若い守衛がこのように言いました。「死刑執行のときは私はそこに立っているんです。でも私はそこにいたくないのですよ。もちろんこれは仕事だからやらなければいけないし…。分かるでしょう。私には妻もいるし子供もいるし、働かないわけにはいかない。でもこういうシーンは見ていたくないのですよ」

その時私と面会した死刑囚は、私にこのように言いました。「私のために祈ってください。神さまが私の足を掴んでいてくれるように祈っててください。だけど、あなたは私の最期の時を見届けてはいけません。それはあなたの心に消えない傷を残すからです」

日本では、これはあり得ないことですね。というのも、死刑は秘密裏に執行されて、普通の人々の目の届かないところで行われるからです。ですから、死刑囚と距離を置かれている時は死刑を支持するのは非常に易しい。死刑を支持することはできやすいのだということを、私は認識し始めました。でも、個人としてその人々を知ってみると、もっとこのことについて深く知りたいという気持ちが起こってきます。



アメリカでも同じことです。政府が行っていることについて、政府はあまり人に言いたくない。だから、実際に死刑執行に関わるのは10人から12人の、「死刑がきちんと行われましたよ」と証明する人たちのみです。政府は多くの人には手伝ってほしくないのです。というのも、自分たちが何をしているか、人々に事の真相を知ってほしくないからです。

パトリック・ソニアの最期の時、私は彼に「私の顔を見るように」言いました。そして最後の時、彼は私の顔を見ました。私の顔が、彼が最後に見た人間の顔だったと思います。

私は死刑執行の後でその部屋から出てきて、「この気持ちをどうしよう」と考えていました。深夜ですので、周りは真っ暗で、人々はみんな寝ています。

そして、私はこう考えてみました。死刑が何を意味するのか、それを知るたった1人の人間ではいたくない、と。

死刑そのものだけにとどまりません。他のこと、死刑にまつわる様々なこと、も。それは多くの人々が知らないことなのです。私はそう考えるようになってきました。

例えば、正義のために死刑をするのだという謳い文句があります。ですが、実際に死刑囚を選定する段階になって、選ばれるのはどういう理由からでしょうか。白人を殺した人々なのです。白人はなかなか死刑囚にはなりません。有色人種が殺された場合、多くは死刑判決にはなりません。

37種類の死刑に値する犯罪のリストがあるのですが、10人のうち8人はいつも白人を殺したというかどで死刑が確定されます。

有色人種の方が殺されてしまった場合なのですが、その時は、もう被害者の属性というものがおざなりにされているのです。アフリカ系であろうとメキシコ系であろうと、他の有色人種であろうと無関係に、彼らの死は見過ごされてしまうのです。

また、死刑が確定する人々の多くが貧しい人だということが分かりました。貧しい人々は高いお金を払って弁護士を雇えないため、弁護士に法を盾にして、自分に有利な証言をしてもらうことができないからです。

そして、もう1つ、私たちは非常に難しい問題を抱えています。アメリカの司法制度には、陪審制というものがあります。彼らが死刑か否かの判決を下します。

弁護人はこう言います。「彼らは普通の一般の人々、私たちやあなたの方にように普通の人々です。」そして、更に続けます。「この普通の人々を、この若い犯罪者が部屋に入ってきて撃つのですよ。それも撃つだけではありません。2人、いや3人、どんどん殺していく！ このひどい犯罪を見てください！」

陪審員たちはそういった様々な要因を目の前に突きつけられて、やがてその殺された人に対して同情の気持ちを持つようになっていくわけです。

今お話している件は、実際にアメリカで起こったことなのですが、この若い

少年、ロバートソンにはちょっと精神的な問題がありました。彼の両親は彼を精神病院に入れて助けたいと思っていたのです。というのも、その精神的な問題というのが暴力性を帯びるものだったからです。

ご両親は私に助けを求めました。もしロバートソンが強盗か何か凶悪な犯罪を起こしたら、精神病施設に収容されるだろうと、両親は思っていました。そして、ある時、ロバートソンがとうとう暴走しまして、最後には人間を殺してしまいました。そこで陪審員は彼を死刑にするかどうか決めなければならない局面に置かれたのです。

「正義の名のもとに」陪審員はどのような決定を下すべきでしょうか。陪審員のこれまでの慣習をどのように使って判断すべきなのでしょう。この若いロバートソンは、少年は、殺されて死ぬべきでしょうか。それとも、生きるべきでしょうか。

アメリカでは25年の死刑の歴史があります。その死刑の判断が十分吟味されたわけではないのです。知恵遅れの人でも死刑に処されているのです。実際に精神障害がある場合でもです。

アーカンソーの死刑囚が死刑を執行される前に、夕食のパイを一口残しておきました。それで彼は、「食べるからとっておいてね」と言っておいたのです。ですが、彼が帰ってくるまでに死刑が執行されてしまったのです。

人間は、人権を剥奪されるべきではないと思います。政府がある人物が生きるか死ぬか生殺与奪を決めるという時に、私たちは決して賢く、人の死の決定のプロセスをつくることなどできないのです。だから死刑は公正ではないし、正義ではないのです。

世界にはおよそ190ヶ国ほどあります。そのうちの111ヶ国がもう死刑を廃止しています。彼らは、こういった神話はもう信じていません。危ない人間を機能しなくさせることによって社会を作ろう、という考えはもう現代社会では通らないということを、死刑を廃止した国々は分かっているのです。そして、この動きを支えているのが、人権に対しての新しい考え方です。

1948年に出された世界人権宣言。死刑に関してはこの中の2つの条文が指針となるでしょう。

まず第3条では、「全ての人間は生きる権利を持っている」としています。これが意味しているのは「人は殺されてはならない」ということです。「ある人が自己防衛のために人を殺してしまった。でも、今、その人は囚人となって刑務所にいる。その囚人になっている人を更に殺すことによって国を守ることができる」。そのような理論は成り立つでしょうか。

また、第5条では、このように述べられています。「いかなる人間も、残酷な罰則、そして拷問の対象になってはならない」死刑は拷問に該当するのでしょうか。例えば、注射を使って死刑を執行する場合。死刑囚が寝ている間に注射

をする。そして、彼の心臓は止まってしまう。ルイジアナでは、実際に毒の注射をする前にアルコールを注射します。そうすることによって死を楽にしようとしています。

拷問の制度は次のように定義できると思います。何も身を守る術がない人に対して、心理的、あるいは心体的に攻撃を加えることだと。

死を与える手法がいかなるものであっても、誰も人の意志とか想像力を奪うことはできないのです。

例えば、私たちが、この中の誰でもですけれども、ある部屋へ入れられて睡眠薬を与られます。私たちは何も感じません。ただ時計を見守っています。そして、そのまま刻々と時が刻んでいく。でも実際に死ぬまでに、私たちは何回も死を経験するのです。私たちには想像力があるのですから。

死刑囚は、まさにこれと同じことを味わっているわけです。つまり、次は僕の番だといつも死刑囚は考えている。そして、守衛がある日やってきて、そして死刑の部屋に連れていきます。それで、「これは、ああ、起きなきゃ。いやいや、違う、違う。今まさに僕は夢を見ているのだ。でも、夢ではない。」…こんなふうに。

また、例えば、同じ囚人同士となって、隣の独房に入っている人で知り合って10年間たった。でも、その人が1日早く逝ってしまったとか。

私が今書いている本の中にジョゼフ・ウォーゼルという死刑囚が出てきますけれども、彼は自分よりも先に死刑にされていった20人の人々を目の当たりにしてきました。

また、ボビー・ウィリアムズ、これは次の私の本に出てくる人物で、彼も死刑囚だったのですが、死刑が執行されるまでに3回死刑執行の場に連れて行かれたのです。最初の2回はあと1時間というところで撤回されて自分の独房に戻される。そして、1ヵ月後の3回目にととうとう死刑が執行されてしまったのです。

日本では、このやり方がもっと残酷な形で行われています。日本では、いつ自分の死刑の番が来るかということ知らされないまま死刑囚は収容されています。ですから死刑囚は「もう今日は駄目だ」、「明日はもう駄目だ」というような気持ちで耐えていかなければいけないのです。

また、アメリカでは死刑について新しい動きが出てきています。新しい考え方が起こってきています。テレビや新聞を見ていると、無実で死刑を宣告されていた人、冤罪のケース、そういう人がどんどん出て来ている。そういう人たちが死刑囚監房から解放されてきている。

米国では、死刑囚の中には、死刑を執行された人もされない人もいます。死刑宣告を受けた700名以上のうち101人が無実の罪で死刑を宣告されていて、これが今問題になっています。

自由になったということは、上告の制度が上手く機能しているではないか。101人の無実の人がこうやって死刑囚監房から出てきている。アメリカの正義が上手く機能しているではないかと言う人もいるでしょう。これも一つの見方ではありますが…。

私は、この点について現在執筆中です。新しい本のタイトルは『Innocent Betrayal (裏切られた事実)』です。

それでは、その101人の人はどうして自由の身になったのでしょうか。それは多くの市民、そして、学生がその運動に参加していったからです。つまり、裁判で制度が上手く機能しているとか、上告の制度が上手くいっているとか、それが理由で101人が解放されたのではないのです。人々の力なのです。人々が原動力なのです。

もちろん、DNAの鑑定で証拠とすることがありますけれども、ただ、これが使われるのは4回のうち1回ぐらいと考えていいでしょう。なぜなら、生物学的に実証されていなければいけないですし、そのためには物証を入手する必要がありますから。

イリノイにアンソニーという人がいました。彼は死刑執行の2日前に自由の身となることができました。でも、無実を裁判所が認めたからではありません。彼の精神状態に疑問が持たれたからです。

別の例では、シカゴにありますノースウェスタン大学のジャーナリズム専攻の学生が、ある事実について調べるよう、彼の教授に呼びかけられたのです。犯罪の場面を調べるための調査員を雇って、いろいろ詳細に調べました。そうすると、実際にその人物が無実だということが分かったのですが、14年間獄中生活を暮らした後で死刑が執行されてしまいました。

なぜ無実の人がそのような形で命を落としていくのか、私は制度上の2つの理由があると思います。

まず理由の1つは、実際に死刑を宣告されるのは貧しい人たちということです。彼らは有名な弁護士を雇うお金がありませんし、証拠を集めるだけの十分な資源もありません。証人に対しての情報も限られています。ですから、裁判で陪審員は、自分たちが聞いたことを基に、有罪という判決を出してしまうわけです。

もう1つの理由として、一度有罪を確定した後で上訴に向けて働きかけたとします。しかし、ここで裁判所側が行うことというのは、元々の提出された証拠は見ないのです。その代わりに、憲法上の整合性ということ、込み入った部分だけを見て、そして、最後にゴム印をパンとついて終わりにするというわけです。

15年間、私はアメリカで人々に呼びかけてきました。そして、死刑制度廃止に向けて説得を続けてきました。

最も驚いたのは、そうやって私たちが会った人々は、彼らは単に知らないだけだったのです。そして、死刑について考えたこともなかったのです。

なぜなら、死刑執行については、往々にして一般の人には秘密にされています。ですから、こういった古川さんのような人、社会活動を行って全国中を足踏して、二人の無実の人―石田さんたち―のために歩いて回った。こういう人はなかなか出てこないわけです。

そういうことで、『Dead Man Walking』を最初に出版した時、それは1993年でしたが、ベストセラーでは全くありませんでした。死刑についての本ではありませんでしたが、そこそこ売れてはいましたが。ベストセラーでは全くなかったのです。

ランダムハウスの編集者が「最初の10ページの中で、ソニアの犯罪について書かれていなければ誰もこの本は読まないであろう」、このように助言をしてくれました。

この本の非常にいいところは、2つの立場から平等に書かれているということでした。被害者の家族側、そして、もう1つは犯罪者と犯罪者の家族側。この2つが上手く融合して、それが読者に訴えかけているのだと思います。

1994年、電話が鳴りました。それは、スーザン・サランドンからの電話だったのです。「今、メンフィスで映画撮影をやっているのだけれども」ということでした。

あるドイツの脚本家は、このようにおっしゃっていました。「まず、本を書くためには、情報というカリソースが大事なのだ。それが集まれば自然に本は成り立つでしょう」

スーザン・サランドンもベストを尽しました。そして、彼女はこう言ったのです。「これを映画にするべきです。そして、アメリカの人々に死刑をめぐる旅に参加していただくではありませんか」と。

彼女は既に監督のティム・ロビンスに本を送っていました。ですが、彼は非常に忙しかつたので、6ヶ月間本は読まれないでいました。6ヶ月後にやっと本を読んでもらうことができたのです。そして、ティム・ロビンスが本を読んだ時にこう言いました。「ああ、これは是非やろう」と。

ハリウッドの映画配給会社はどこもこれを映画化しなかったんです。ですが、ティムは、「(ハリウッド映画が)できないようなものを作ってやろう」と。

ティムは『Dead Man Walking』の映画をハリウッド的なものに仕上げようと言ったわけなのですが、それに対して私はこう言いました。「それじゃあ、逆効果ですよ。それは、確かにそういうふうに、映画をハリウッド的に作ったら、観客は楽しむかも知れませんが、でも、それは娯楽であって、死刑について多少考える人には何の効果もないでしょう。死刑が扱われているの

ですよ、この話の中では。そして、彼は有罪になっているのですよ」と私は申し上げました。

そして、小さな映画配給会社、ポリグラム・フィルム・エンターテインメント、これが映画を撮った時にこの映画を取り上げてくれました。

この映画は反死刑を謳った映画ではありません。ただ、なぜ死刑がいけないのかという多くの理由を含め、暗示した映画です。しかし、これは、同時に芸術作品でもあります。というのも被害者側と犯罪者側という両者を扱っている。そして、見る人の深いレベルで考えを引き起こして、社会に、死刑という人を殺す権利を与えてしまうこと、社会にこのような力を与えてしまうことについて考えさせる映画なのです。

この中で、『Dead Man Walking』をご覧になった方は挙手をお願いいたします。

それでは、ご覧になってなくても結構ですので、『Dead Man Walking』について聞いたことがある方。

なぜだかご存じですか。というのも、4つの部門でアカデミー賞にノミネートされて、スーザン・サランドンもアカデミー賞をこれで取っているからです。

それで、その後いきなりこの映画は世界に出ていきました。世界各国で上映されて、本の売上げもニューヨークタイムスのベストセラーリストのトップになりました。しかも、8ヶ月間、31週にわたって。こんなことは今まで起こらなかったのですけれども、賞を取った途端にこうなったわけです。

その次がオペラ化でした。2000年、サンフランシスコで『Dead Man Walking』のオペラが上演されました。

なぜだかお分かりになりますか。こんなにも受け入れられた理由がお分かりになりますか？それは、この作品が人間の命の、生命の深いところを扱っているからなのです。生と死、愛と憎しみ、そして、(キリスト教的意味での) 憐れみと思いやり。そういったものが死刑囚の目を通して描かれているからです。

オペラの場合ですと、プロローグのところで2人の殺人のシーンがまず演じられます。観客はどのようにこの2人が殺されるのかを目の当たりにします。ですから観客が最初に感じるのは怒りです。

そして、観客はこの旅に出掛けるのですが、まず始まりの部分でこのシーンを見ました。そして、次に犯罪者の顔を見ます。彼らはこのように言うわけです。非常に傲慢で、悔恨の念が全くないような、そんな犯罪者の顔を見て「もし誰かが死刑に値するのであれば彼である」そして、「彼が死ぬのを見ることを待つことができない」と観客は言うようになります。

次に観客の心の中に転機が訪れるのが今から申し上げる場面です。

5人の政府関係者の前で、犯罪者の母親が「どうぞ、私の息子を救ってやってください」と嘆願をします。

さて、ここで、非常に複雑な道徳的葛藤が観客の中に起こってきます。観客

が息を飲むのが聞こえてきます。

ここで行われようとしているのは、もうひとつの苦しみということなのです。また同じ悲しみを経験する家族があるのだということ、観客が気づき始めるからです。この人物を死刑にするということは、同じ苦しみをもうひとつの家族にも味わわせなければならないということなのだ気付くわけです。

このような非常に重要なプロセスが秘密裏に行われている社会で、それを日の下に出していく手段は芸術しかありません。本、オペラ、映画など。今、ティム・ロビンスはこれを劇化すること、舞台化することも考えています。

この印税は、彼の利益のために使われるものではありません。ティム・ロビンスは全米のコミュニティを回って、多くの人々がその問題について考えてくれるように身を捧げているのです。

それでは、話が終わる前にもう少しだけお話を続けさせてください。その後で質疑応答に入りたいと思います。

アメリカで起こったテロ事件についてです。これがもたらした違いとはいったい何でしょうか。

死刑についてのパラダイムということをお話しした時に、申し上げたと思います。軍隊でも同じようなことが言えると思うのですけれども、軍隊が社会の問題を解決しようとする時に、彼らはまず目標を設定します。そして、その目標物の人間性というものを剥奪しようとしています。

9月11日に起こったテロ事件。それは、私たちアメリカ人にとっては非常に貴重な情報を得ることになったと思います。

まず申し上げておきたいのですが、アメリカ本土で、戦争が行われたことはありません。

私は、今日、広島からこちらに来たのですけれども、広島では原爆のことを見てきました。しかし、アメリカの人々はそういうものを見ることはできません。ですから、戦争によってもたらされるものがいったい何かということが想像もできないんです。

無実の市民が殺された時に、社会に伴う付随的損害（軍事行動によって民間人が受ける人的及び物的被害）というふうに捉えます。

そして、9月11日、アメリカ人は、アメリカの国土で多くの人が貿易センターで殺される様子を見ました。しかも、アメリカの飛行機によって。

この事件の後、ブッシュ大統領、そして、チェイニー副大統領のスピーチをお聞きになったかと思います。彼らが声をひとつにして発言したのは、「ウサマ・ビンラディンを捕まえないといけない。死んでいようが生きていようが、とにかく目標を設定して、彼の人間性を剥奪してしまうのだ」というメッセージでした。

その後でアフガニスタンに爆弾が投下されたわけなのですけれども、あんな

に高いところから爆弾が投下されたということはいったい何人の方がお亡くなりになったことでしょうか。しかも、アメリカ本土では誰もその爆弾で死んでいないというのに。

そして、テロリストに対しての、テロに対しての宣戦布告がなされたわけです。「悪の枢軸」というような言い方でブッシュ大統領が表現しましたがけれども、イラン、イラクが悪い、そしてアメリカはよい、ということです。善いと悪い、2つに分けてしまう。アメリカはその善であると。そして、次に目標となったのはサダム・フセインです。

ベトナム戦争は、アメリカが軍事力を持ってしても勝つことができないという経験を知った初めての戦争でした。今回のテロ戦争が、おそらく2回目のアメリカの軍事力の限界を思い知るものになるだろうと、私は思っています。

まず、私たち自身の弱さがあります。だいたいテロというものに対して、その攻撃に対して、どのようにして自分たちを守っていくべきなのでしょう。

チェイニー副大統領がアラブ諸国を回って帰ってきて、アラブ諸国にこう言われました。「パレスチナはいったいどうなのか」と。

アメリカは、イスラエルとの関係については十分注意を払ってきましたけれども、パレスチナのことに関してはあまり注意を払ってきませんでした。逆に、イスラエルから来たロビイストは非常に強力です。そのような力のある人たちが政治を動かす力を持っているのです。

9月11日以降、アメリカでは様々な講演会や談話が持たれました。イスラムとはいったい何だろう、イスラム教とは何だろう。いったい何がイスラム教で、何がこのような事件を起こして、そして、コーランとはいったい何なのだろうか。人々はこれらについて話し始めました。

アメリカは非常に強大な力を持っています。ですから、何かあった時に、まず本能的に頭に浮かぶのは、軍事力によって物事を解決していこうという考え方です。それがいつも最初に頭に浮かびますし、非常に根深い考え方になっています。

誤解していただきたいのですが、何もテロに対して受け身になれと申し上げているわけではありません。私たちがテロを撲滅するためには、まずテロリストのネットワークというものを理解して、彼らの資金がどこから流れてくるのか、そこを断ち切って彼らの行動ができないようにしなければならないと思います。

しかし、爆弾を落として人の命を奪うこと、それは本当に正しい抑止力なのでしょう。そして、テロリストを捕まえた挙げ句、そのテロリストを処罰する。それは正しいやり方でしょうか。

それでは、私の話はこの辺で一段落ということにいたしまして、皆さんからご質問、感想、コメント等がありましたら何でも結構ですので仰っていただき



たいと思います。

**司 会：**

これから質問を受けたいと思いますが、長いお話をしていただきましたヘレンさん、そして、クマイ恭子さんに拍手をお願いいたします。ご質問のある方は挙手をいただければマイクをお持ちします。

**フロア：**

どうもありがとうございました。先生がこの講演を通じて、人の命の尊さについて力を入れてお話しになったのはよく分かりました。

ただ、私が質問したいのは、それとは違います。極東軍事裁判のことです。「“正義”の名のもとで」ということが書いてありますが、東条さん以下7名の死刑囚は正義の名において殺されたのでしょうか。それとも、今のお話の内容からすると、若干やはり疑問に思うことがありますか。

**シスター・ヘレン：**

政治はそのような死刑判決を人々に課す時に非常に大きな意味を持ってきます。そして、世界で最高の圧力が高まっているような状況では、まず往々にして行われるのが最も目立つ人が特定されて、ある意味で処罰という感じです。

そして、死刑にされた人は、象徴的な意味で死刑にされるのだと思います。そのことに対してのみせしめというような感じで。

確かに、第二次世界大戦後に軍事裁判が行われて、死刑を執行された方がいるということを私も聞いています。しかし、今、興味深い動きが起こってきています。国際刑事裁判所。ここで起こっている動きは、個人の犯罪であれ集団の虐殺であれ、とにかく死刑は行わないというものです。

例えば、キッシンジャーがベトナム戦争の時代にアメリカがカンボジアに無数の爆弾を落としたこと、そういうことについては追及されませんでした。そして、キッシンジャーはそういうことを命令した人ですけれども、この点について裁判が成り立つことはなかったのです。このように、人によっては何も問われないということもあるわけです。

しかし、私たちがこの世で最も賢明な態度というのは、次のようなことではないでしょうか。傲慢な考え方をする前に、「私たちが、誰が殺されて誰が生き延びるか、そういうのを決める権利がある」ということについて社会（私たち）が考えてみるということです。

**フロア：**

問題は、東条さんが神様だということです。日本人は東条さんを神様とした。7人の人は神様です。ですから、それでちょっと先生にお伺いしたかった。

**司 会：**

ありがとうございました。

今、一応お話をこちらの方からいただきましたので、他の方からもご質問を

受け付けたいと思います。

他の方はいかがでしょうか。せつかくですので、あと二、三伺ってということになると思うのですけれども。

**フロア：**

(英語で) まず、お話を、どうもありがとうございました。あなたは、私の中のヒロインなんです。

最近、死刑に対して、法律の専門家の方が書いたもので、「死刑というものに懲りてきた」ということを彼は書いているんです。いくら最高裁で刑法が修正されたとしても、死刑というのは、おそらくもう効率的な手段ではないであろうとその法律の専門家は言っています。

では、死刑撤廃のために刑法を修正せずに、いったいどういう方法があるかということ、おそらく、無実の人が実際に死刑にされているという事実を示していく、それを見せていくことによって、死刑撤廃ということが可能になってくるのではないかと、その法律の専門家は書いていたんです。

それについてのご意見を伺いたいと思います。アメリカではどうなんですか。

**シスター・ヘレン：**

まず、基本的にあなたのおっしゃったとおりだと思います。

政治が、死刑というものを、燃料みたいな存在として扱っているわけですね。火に油を注いでいたり。こうすることによって死刑をどんどん正当化していくことになっていくのです。

例えば、ブッシュ大統領候補そしてゴア大統領候補が、舌戦を重ねていた時に、彼らは死刑制度についても言及していました。彼らは2人とも「死刑は支持する」、「犯罪に対する抑止力になるからだ」と言っていました。

けれども、他の人々、アメリカのほとんどの人々が、もう死刑というものは抑止力としては役に立たないということに気が始めています。例えば、アメリカでは38州が死刑という制度を持っておりますけれども、その州では、殺人やレイプの発生件数が他の州に比べて2倍の水準になっています。

ですから、無実の人が死刑になっていく、その様をどんどん示していく。確かにそうだと思います。それが政治家の考え方を換え、政治家に変化を起こす勢いづけみたいなものになると思います。

この非常にいい例が、保守派の共和党のイリノイ州知事ジョージ・ライアンだと思います。13人、冤罪で死刑が確定している死刑囚がいるわけですが、この13人はもう釈放されなければならないと、言っています。

2000年1月に、そのジョージ・ライアン知事がこのような声明を出しました。「この者たちに対して執行猶予を求める。その間に調査をして、しっかりと物証とかそういったものを確認した後でなければ、死刑は絶対行わない。だいたいイリノイという州においては死刑という制度をもう持っていたくない」と。

そして、昨年この声明に関してイニシアチブがとられ、19人の州議会議員が死刑囚に対して執行猶予を認めました。

また、アメリカ全体の調査によりますと、この25年間で死刑を支持する人の数は最低になっているということです。人々は死刑の効果に対して疑いを抱くようになってきたからです。

今まで申し上げてきたことが、私が現在執筆中の本を出版しようと思った最大の理由です。この本の中には2人の死刑囚、しかも無実で殺されてしまった人達が出てきます。

1人にいたっては、バージニア州で起こったことなんですけれども、その死刑執行の後でDNAの証拠が破壊されるという事態まで起こっています。本来であれば、DNAテストだって可能だったはずなのに。

ただ、この事については、私は、読者に実際に読んでいただいて、彼らが無実だったということを知っていただき、死刑廃止に向かう流れを起こす一原動力のようなものになればいいと願っております。

また、これが今回私が日本に、古川さんに会いに来た理由でもあります。

今、古川さんの意思を継ぐ人たちが、死後再審を求めて運動中です。実際に死刑に処された人々は、その犯罪の現場にも足を踏み入れてなかったのですから。

**司 会：**

ちょっと時間が押しているのですけれども、せっかくですので、もう一方だけご質問を受けて、終わりの方に向けていきたいと思います。いかがでしょうか。

**フロア：**

私は、今日の話聞いてとても勇気が出ました。なぜなら、9月11日のテロ事件以来ずっと私は1つのこと考えていました。

テロ事件が起こった時に、私はその映像を見てとても悲しかったし、怒りが沸いてきました。なぜこのようなことが起きたのか、本当に心の中で許せない気持ちが相当たくさんあって、憎しみが沸いてきました。

でも、その後、たくさんの権力者や、彼らがその事件の後でおこなった復讐とともとれる対応の仕方について、それを考えた時にもっと深い悲しみが私の中に現れました。

私は、こういう事件が起こるまで、このようなことが起こっていることを知らなかった。それが死刑のことであったり、今まで起きてきた戦争であったり、全て同じことだということに気づいた時に、このようなことが起きている社会を知らずに生きてきた自分にすごく引け目を感じました。

今日この話を聞いて、私は、死刑や、また、復讐でしか、その怒りや憎しみを静めることができないと思って過ごしている人々や、この社会をもう少し見詰め直して、新しい方法を探す希望のあることに気づいてとても嬉しかったで

す。ありがとうございました。

**シスター・ヘレン：**

どうもありがとうございます。まだまだ、あなたは若くていらっしゃるかもしれませんが、非常に賢明な方だと思います。そして既に、理解への道を歩み始めているんですね。お考えを分かち合ってください、どうもありがとうございました。

まず、行動を起こすことが大切です。勇気を持って多くの人々が、日本の司法当局に、書面で訴えることです。たとえば署名などをしていただきたいと思っています。それには市民全ての力が必要なのです。勇気が必要です。そして、みなさんの力に期待しています。

どうもありがとうございました。

**司 会：**

どうも長い時間になりました。ちょっと延長しまして、今8時40分になっております。本当にみなさんの真剣な拝聴、そして貴重なコメント、ありがとうございました。

また、人間関係研究センターは公開講座を開いておりますので、これからも情報発信していくと共に、また機会がありましたら、公開講演会の方も今後ともよろしく願いいたします。

今日は本当にありがとうございました。

(2002.5.24)



■ 公開講演会

## 大自然の見えざる力



—最新遺伝子研究で感じたサムシング・グレート—

2002年10月24日(木) 午後6時30分～8時30分  
南山大学D棟

村上 和雄  
(筑波大学名誉教授)

司 会：

ただ今より、南山大学人間関係研究センター「秋の公開講演」を開催させていただきます。

今日のゲストは、人間関係という領域ではなかなか出会いが起きにくい最先端の遺伝学の研究から、「人の生命」「人の命」を語っていただきます。それに本当に最適者の村上和雄先生をお迎えすることができました。

この人間関係研究センターは、2年ほど前からこちらの新しい南山大学の建物に移籍いたしました。それまでに30年近くの歴史を持っております。

このフロアでは、人間関係というのを直接仕事になさるカウンセリングの方や学校教育関係者や会社のリーダーの方たちがここに毎晩のようにお集まりくださって、体験学習の方法による教育、社会人研修をしておりますし、先程までは心理人間学課の100名近い学生たちがこのフロアに座りながら、先生たち約20名と合流して「これからどんな勉強をしていこうか」「研究というのは何なのだろうか」という新3年生のゼミの説明会を受けておりました。

そういう研究と教育の環境の、あるいは社会人研修とこれからの未来への教育の場所に、地域の皆様方にお集まりいただくというのが今回の公開講演の趣旨です。

どうぞ、場所、環境も満喫していただきながら、そして、村上先生のお話に交流していただけたらありがたいと思っております。

今日は、南山学園長・理事長のカルマーノ・ミカエル先生に村上先生へのご挨拶を賜ります。

**カルマーノ・ミカエル学園長：**

皆様、人間関係研究センターの公開講演会にお集まりいただき、本当にありがとうございます。

村上先生もおいでくださいますありがとうございます。

南山大学でこのような講演会ができることを私は誇りに思っています。なぜかと申しますと、自然科学の最先端と宗教・思想、この2つの、場合によっては相容れない要素を1つの講演会で話を聞いて議論することは、南山大学にとって一番相応しい使命ではないかと思えます。

科学と宗教、これこそ人間関係研究センターをはじめとした研究所でもっと議論をしてほしいと思えます。そのために、皆様にも南山大学がこういうことをやっているのだということも知ってほしいと思えます。

今晚は、わざわざこの講演会のために来ていただきまして本当にありがとうございます。

**司 会：**

では、皆様、これから早速村上先生にお話をうかがいたいと思えます。

### ノーベル賞のダブル受賞

**村 上：**

今年の10月の中旬に、日本人のダブルノーベル賞受賞という大変すばらしいニュースが飛び込んできました。暗くてあまりいいニュースがない中で、私たち日本人に勇気を与えてくれたのではないかと思えます。

小柴昌俊さんと田中耕一さんの2人は、共通点は世界的な業績を上げられた、画期的な業績を上げられたという点では共通であります、その他の点では非常に好対照であります。

小柴先生は、東大の名誉教授で十何年来の受賞候補だったらしく、貰われても不思議ではないという感じでした。東大時代はあまり勉強をせずに、勉強はビリだったと仰ってますが、ビリはビリでも東大でありますからそれは予期されていたわけです。

しかし、田中耕一さんの場合は全くのノーマークで、恐らく一番驚かれたのは本人ではないかと思えます。あの受賞の会見を見てましても作業服で来られまして、全く予想しておられなかったということがよく分かりました。

全く予想してないと言いながら予想している先生もおられますが、この先生は恐らく推薦されたことをご存じでなかったかもしれません。日本からは恐らく推薦が行ってないと思えます。日本から推薦が行っていたら新聞記者はマークできますから、ノーマークで、しかも、博士号も持っておられない企業のサラリーマン技術者がノーベル賞受賞というのは、これは世界的にもあまりないのではないかと思えます。

そういう点で、私は新聞報道しか知りませんが、それほど大した秀才ではないと先生は言うておられますし、ソニーを受けて落ちたとか留年をしたということを知りますと何となく身近であります。ノーベル賞受賞者というのは普通は何となく違う世界の人のように感じられますが、田中さんの受賞はそういう意味でノーベル賞というのを身近に感じさせるという点で非常に意味があったのではないかと思います。俺たちもひょっとしたらやれるのではないかという気を起こさせたという点でも非常に意味があったと思います。(笑い)

この両先生を私はよく知りませんが、その前の年に貰った名古屋大学の野依先生は、2ヶ月ぐらい前に筑波に来ていただきまして、かなり親しくお話を聴く機会がありました。昼ご飯を一緒に食べてからセミナーをやっていたいて、晩ご飯とお酒を飲みながらいろいろなお話をすることができました。

私は、野依先生を大変気に入りました。なぜかということ、威張っておられないということです。自信があるのは非常に自信がありますが、威張っておられない。それから、非常にフランクで、朗らかであるということです。私は、その人が本物かどうかということを見分ける手段として、その人が威張っているかどうかということテストケースにしております。本物は威張ってないわけです。威張る必要もないのですが、それでも威張っている人がおりまして、威張らないということ、自信があって、しかも威張らないということが非常に気に入りました。

そして、この先生は、「科学にも瑞々しい感性が必要です」と言うておられました。感性です。知性が必要とは仰っていない。もちろん、科学には知性も理性も必要なのですが、何か大きなもの、大きな限界を突破するときは、必ずしも今までの理論の積み重ねだけではなくて、そこにジャンプをする必要がある。ジャンプをするときは必ずしも理性とか知性ではなくて、感性とか直感とか、更に靈感の世界まであるわけです。しかし、日頃は私どももあまりこれを語りません。なぜかということ、あまりこれを語りすぎますと値打ちが下がりますので、一生懸命考えて考えてと語っています。もちろん考えているわけですが、実は、ジャンプをするときというのはインスピレーションというか、天からの囁きというか、やはりそういうものが必要なことがあるわけです。

こういう世界を私どもは「ナイトサイエンス」と言うております。科学というのは、普通は論理、客観、理性の世界です。しかし、それはコインの表側でありまして、コインの裏側に客観、理性、知性を越えた世界があります。それを私どもは「夜の科学：ナイトサイエンス」と言うているわけです。

そして、もっとおもしろいのは、「真夜中の科学：ミッドナイトサイエンス」というのがありますが、これは真夜中にならないと語れない。しかも、親しくなると人間的に信頼関係ができて、お酒を飲んで理性が半分ぐらい麻痺したときに私どもの本音が出てきます。科学も夜作られるという部分があるわけです。私はそういう本を是非書こうと思っていますが、科学は夜作られるとなか

なか書けないわけです。なぜかという、それを書くためには、私が恥をかく必要があるからです。そうすると、こういう大学の公開講演には呼んでもらえないかもしれないのでペンネームで書こうと思っていますが、私どもの業界は狭いので、すぐあれは誰が書いたかということが分かっけてしまいますので書けません。しかし、是非そういう世界を書いてみたいと思います。すなわち、普通の人が思っている科学と違う、科学のイメージチェンジをしたいと思っています。

今日はまだ真夜中でないし、大学ですから「ミッドナイトサイエンス」は話せませんが、「ナイトサイエンス」を話したいと思います。

なぜかという、昼の科学というのは結果なのです。こういう結果が出ました。そして、「ナイトサイエンス」はそれに至るプロセスなのです。プロセスですから、必ずしも望みどおりにいかない。不思議な出会いがあったとか、天の味方があったとか、間違いであったとかというようなことがあるわけです。実は、田中耕一さんの仕事のきっかけも間違いであったと新聞に書いてありました。間違って何か試薬を入れたところ、捨てるのが惜しかったので、この辺はケチなところですが、というのが最初のきっかけだったと。もちろん、間違いだけではノーベル賞は貰えません。しかし、おもしろいところは、それが間違いであったというところから始まったということです。

今から3年前に貰った白川先生は私どもの大学の名誉教授だったので、よく知っておりました。白川先生の場合は、多くの新聞社が「白川って誰？」と言ったのです。田中さんほどではありませんがノーマークだったのです。

だから、ノーベル賞選考委員会のすごいところは、有名だとか東大の教授だとかそんなことはどうでもいいわけです。その人が「何をやったか」、特に、「最初のカギを開いたのは誰か」ということなのです。田中さんの場合も、あの分野ではドイツに非常に有名な学者がおりまして、恐らくドイツは彼をノーベル賞候補に推薦したに違いない。しかし、ドイツの人は非常にフェアで、自分の仕事は田中さんの論文を引用していたと言ったのです。そうすると、「最初誰か」ということではいきますから、超有名なドイツの学者ではなくて、最初の発見者である田中さんにいったわけです。

だから、そういう意味で「最初に誰か」ということだけが問題であって、東大教授とか京大教授とかということは、そんなことはどうでもいい。日本の中ではちょっと通用しますが、世界では通用しないわけです。特に、科学の世界は、「あなたは何をしたのですか」ということだけが評価ですから、そういう意味で白川先生の場合もノーマークだったのです。

このことは、私は近くにいたのでよく知っています。新聞社から白川先生の自宅に第一報が入って、「ノーベル賞受賞おめでとうございます」。奥さんがそれを聞かれて、奥さんが旦那さんに「ノーベル賞ですよ」と言ったら、「そんなばかな」と言って電話を切ったそうです。これは本当かどうかちょっと怪し



いところがありますが、あまりにジャンジャン電話が掛かってくるので、うるさくて電話線を引き抜いて寝たと仰いました。それは本当らしいです。

実は、ノーベル賞にはいろいろなスキャンダルがあります。

私が知っているスキャンダルの1つは、カナダのモントリオールにセリエという有名な学者がいました。この人は、精神的ストレスが体に大きな影響を与えるということを最初に言い出した学者であります。これは世界的に有名でして、本人も周りもノーベル賞は確実だと思っていました。あるとき、新聞社から、「先生、ノーベル賞おめでとうございます」という電話が掛かりました。もちろん期待してますからつい舞い上がってしまって、受賞のお祝いの準備を始めたところ、それが偽電話だったわけです。よほど恨まれていたのですね。それで、その先生は大変大きなストレスを受けられまして、しばらく研究もできなかつたと言われております。

白川先生の場合はそれは本当でしたが、「スウェーデンから正式な通知があるまでコメントはできません」と仰ってました。大変奥ゆかしいですね。普通は、新聞社やテレビ局からかかってきたらまず間違いのないのですが、そのセリエのスキャンダルを知っておられたかどうかは知りませんが、「正式な通知があるまでコメントはできません」と仰ってました。

そして、ノーベル賞受賞の第一声は「大変困ったことになりました」と白川先生は仰ってました。できたら私もノーベル賞をもらうときに「大変困ったことになりました」と言ってみたいですね。それは、事実は困られたと思います。この先生は、自分の仕事には自信があったのですが、非常に謙虚な先生で、「俺が、俺が」の先生ではないのです。だから、自分は十分にやったと思っておられましたが、ちょうど定年でお辞めになったので、家庭菜園が好きなので後は私は家庭菜園をやって、自然を楽しみながらやろうと思っておられたのだと思います。

ところが、ノーベル賞を貰うとそうはいかないわけです。300ぐらい講演の依頼がすぐ来るわけです。政府の何とか委員にも引っ張られて、もう家庭菜園どころではないわけです。だから、本人さんは本当に困られたと思いますが、そういう奥ゆかしい先生、日本ではあまり知られていない先生がこういう大きな賞を貰えたということは非常によかったと私どもは大変喜んでおります。

実は、私は25～26年前に筑波大学に来ましたが、アメリカで聞く筑波大学の話はいい話ばかりだったのですが、来てみると、聞いた話と見た話はかなり食い違っておりました。騙されたのではないかとは思いませんでしたが、私どもにこたえたのは大学がまだほとんど建ってないということだけではなくて、大学の評判が大変悪かったということです。特に25～26年前というのは、要するに、左翼の人が大学では非常に強くて、「筑波大学は文部省御用大学で、研究の自由などない」と言って批判をするわけです。私どもはなにくそと思ってました。

それで、大学は、いいかどうかというのを議論しても始まらないので、成果を出す必要があるわけです。大学の成果というのは何かというと、一般の学生さんを卒業させるということもありますが、もう1つは立派な研究をすることがあります。私どもの密かな合言葉は、「筑波大学からノーベル賞級の研究を出そう」というのが合言葉でありました。しかし、これはあまり言うて貰えないときに困りますから、どのように言ったかということ、「筑波大学を世界の一流大学にしよう」という私どもの大きな志であります。本当は日本の一流でも大変なのですが、先程言ったように科学の世界は日本で一番といってもほとんど値打ちがありませんから、いつの日か世界に通用する大学を作ろうという私どもの熱い思いがありました。

そういうことで、みんな頑張ったのです。その成果が白川先生に結び付いたと思っておりますが、その他にいろいろな仕掛けも考えました。

その仕掛けの1つは、学長だけでも世界に通用する学長をとということで、当時、アメリカのIBMにおられました江崎玲於奈さんという人をスカウトいたしました。このスカウトに私は深く関わりました、「江崎学長誕生物語」でも1時間半は話せます。(笑い)

そういう大学として、やはり、大学をどうしたら活性化できるのか、どうしたら世界に通じる大学にできるのかという私どもの思いが、あるいは努力が白川先生の受賞に結び付いたと私は考えております。

そういうことで、私どもは頑張って研究をしてきたと思います。

## スーパーライスに賭ける

私が、今、一番力を入れている研究は、イネの遺伝子暗号の解読でございます。私は、今年の5月に、日本はイネのゲノムの解読で外国に遅れをとったということを知りました。アメリカに『SCIENCE』という雑誌がありますが、『SCIENCE』に「イネゲノムの遺伝子暗号解読」というニュースが載ったわけです。ゲノムというのは、細胞の中の核の中の染色体にある細い細い糸みたいな物であります。その暗号が全部分かったということでした。この細い細いのがゲノムであります。暗号解読というのは端から端まで暗号の順番が全部決まっています。これはすごいことです。それで、第1回戦は日本の負けであります。

私どもは、第1回戦はどうも負けそうだというのを2年半ぐらいから察知しましたが、こういう情報を取るのが大変なわけです。そこで、第2回戦へ行こうとしたわけです。第2回戦は何かというと、ゲノムというのは、例えば、イネゲノムというとイネの遺伝子が全部入った1セットをゲノムというわけです。ヒトゲノムというと、ヒトの遺伝子が全部入った1セットです。だから、私どもは、お父さんから1ゲノム、お母さんから1ゲノム貰うと、その遺伝子の暗

号が全部分かったというわけです。これはすごいことではありますが、幸いなことに、ゲノムというのは初めて読むお経みたいなもので、何が書いてあるのか分からないところがいっぱいあります。

次は、意味の解読です。このゲノムの中に遺伝子というのはポツンポツンとあるわけです。点在しています。遺伝子は意味があります。これは体の設計図です。もっとはっきり言えば、タンパク質の設計図です。どんなタンパク質を作るかということが遺伝子に書いてあるわけです。

私どもの体の中では、タンパク質が一番大切なのです。酵素のタンパク質です。だから、酵素ができて糖ができて脂肪ができて細胞ができますから、一番体に大切なのはタンパク質でどんなタンパク質を作るかという情報が書いてあります。

第2回戦は何かといいますと、意味の分からないところは置いておいて、意味の分かるところだけ集めよう。ちょっとせこいのですが、とにかく何が書いてあるのか分からないところは誰かが解読してくれるからとにかく置いておこうというわけです。

そして、日本チームは5月の末にこの遺伝子を約3万個集めました。イネの遺伝子がほぼ全部集まりました。それを99.99%の精度で遺伝子の暗号を間違いないようにやりました。1万個に1個も間違えないというのは大変であります。



そして、9月の末にできたわけです。実は、1年ぐらい前に、私どもの研究チームはもう破産しそうだ、チームが崩壊しそうだということがありました。それと、私は、夜寝られなくなって、だんだん痩せてきました。本には「ピンチはチャンスだ」と書いてあるのですが、自分がピンチになるとなかなかチャンスだと思えない。

そして、研究所が崩壊するだけではなくて、大きな借金が残る。しかも、私どもは「イネだけは日本が勝ちますからね」と大きなことを言ってお金を取った以上、「負けました、借金が残ります」では、これは昔なら切腹ものです。言ったこととやったことが違うわけですから。

しかし、幸い私どもはそのピンチを切り抜けて、第2回戦はどうも日本が勝つと思っています。しかし、これではまだ1勝1敗なのです。勝負はこれからです。

なぜかという、このゴールは何かという、「スーパーライス」と言っていますが、私どもは味も良くて栄養価が高く農薬を使わない、そういうお米ができるかということが最終ゴールでありまして、ゴールを目指して今から何回戦もあるわけです。しかし、全勝優勝はなくなったわけです。もう、今、1勝1敗ですから、何勝何敗で勝ち越すかというところに来ているわけです。しかし、私は日本は勝ち越せるとしています。勝ち越さねばならないと思っています。なぜなら、イネは日本人にとって特別の食品だからです。私どもの祖先

が二千数百年前から稲作をしてきたということが、日本人の考え方とか生き方とか、最近の言葉で言うとアイデンティティと非常に深く結び付いているわけです。

私がイネの研究をやり始めてから、例えば、神社へ行きますと、神様にお米がお供えしてあります。神様とイネを結び付けたのは、どうも日本人だけらしいです。そして、あそこにしめ縄みたいな物がありますが、あれは二重螺旋をしておりまして、DNAの形をしているというわけです。それはちょっとこじつけですが、私は神主さんに「イネにも魂がある」という言葉を聞きました。「稲魂」と言います。私はラグビーが好きなので早稲田のラグビー部魂かと思ったのですが、それは間違いでした。(笑い)「稲魂」というのです。私どもの祖先はイネにも魂があると考えてきたわけです。

そうすると、日本の魂と関連があるイネの遺伝子をアメリカのベンチャー会社が全部握るということがあり得るということを3年ぐらい前に知りました。アメリカのベンチャー会社にはすごいのがありまして、何百台という最新鋭の遺伝子暗号解読器を揃えています。しかも、それだけでは駄目なのです。そのデータを大型コンピュータで解析しないといけないわけです。国防省に次ぐような大型コンピュータを持っているという話であります。このベンチャー会社1社で世界の遺伝子暗号解読チームと勝負ができるぐらいにすごいところなんです。

そういうところが全部握るのは私どもは許せないと思っています。これは何とか日本でやろうと考えました。

アメリカがなぜこんなに米に熱心かといいますと、私は米国だからだと言いましたが、これは半分冗談、半分本気なのです。なぜ本気かという、アメリカは現在約1,000万トンの米を毎年作っているわけです。今、日本は700万トンです。日本よりもお米をたくさん作っているわけです。そして、私はアメリカに10年おりましたが、カリフォルニア米というのはおいしくて安い。値段が5分の1ぐらいです。ほとんどを輸出しています。

それで、この前、アメリカの農林省の人に会いましたが、「アメリカはいつでも何千万トンのお米を作る余裕がありますよ」と言うのです。日本よりも遙かにお米の生産量が多いのです。

なぜかという、アメリカ人は、最近、米に大変注目しています。ヨーロッパ人もそうです。例えば、米は非常にいい食品なのです。米というとデンプンと考えるからエネルギー源というように考えますが、蛋白源としても米は非常にいいわけです。今までの栄養科学はどういうことを教えてきたかという、米のような植物性タンパク質よりも、肉やミルクの動物性タンパク質の方が栄養価が高いと教えてきたわけです。確かに、1品だけを比べるとそうなのです。米のタンパク質と肉のタンパク質を比べると、肉の方が栄養価が高い。しかし、私どもは米だけを食べるわけではない。米と大豆を食べる。米と大豆という組

合せが非常にいいわけです。1品だけだと肉のタンパク質に比べると栄養価が少し低いのですが、この2つを食べると1+1の栄養価が2ではなくて3にも4にもなると。お互いのない物を補うことができる。だから、タンパク質の栄養価だけでいくと、私どもは肉など食べなくてもいいわけです。なぜ肉を食べるかという、おいしいからです。

植物性タンパク質の方がおいしければ、私どもはタンパク質の栄養価から考えると肉など食べなくてもいいわけです。

特に問題は、世界は毎年1億人ずつ増えています。ということは、21世紀の中頃には90億人を突破すると言われていています。90億人を突破するときに十分な食料があるかということは大変深刻です。今の日本におりますと、将来食糧危機が来るとするのはピンと来ませんが、今でも世界人口の3分の1から4分の1は飢えているか栄養不足なのです。しかも、それが貧しい国で人口が爆発的に増えたときに、本当に食糧があるのかという問題は大変深刻なのです。

食糧というのは申すまでもなく私どもにとって必須でありまして、車だったら明日から車に乗らずに電車で行こうということになります。みんな明日から食事をやめなさいというわけにはいかないわけで、人間の生存にとって最も大切な食糧の情報を握っている国というのがこれからは強いと思います。だから、アメリカも世界戦略としてイネの遺伝子暗号の解読をやっているのだと思います。特にイネは、小麦、大麦、トウモロコシは全部イネ科であります。だから、元は1つだったわけです。

そうすると、イネの情報、遺伝子暗号を握るということは、世界の主な主食の遺伝子暗号を握るということでありまして、将来は情報の勝負であります。そのときに情報を握っている国というのは強い。

アメリカ人たちもそれに気が付いたのです。例えば、私が40年前にアメリカへ行ったときは、寿司を食べるアメリカ人などほとんどおりませんでした。しかし、最近は、聞きますと、ニューヨークには500軒を超える寿司バーがあると言われていています。どんなに小さな町へ行っても寿司バーがあります。私は去年の5月にベルリンへ行きましたが、ベルリンの町の真ん中で昼ご飯を食べようと思って横を向いたら回転寿司がありまして、入ったら日本人は私だけでした。そういう点で米というのはいい蛋白源であり、アメリカ人もヨーロッパ人も明らかに動物性食品を食べ過ぎているので何とかこれを減らそうと考えているわけです。ところがなかなか減らないのです。そのときに、例えば寿司ブームとか米ブームとかというのは、そういう点で動物性食品を減らす。しかも、栄養価がいいわけです。

そういうことで、アメリカもヨーロッパも、最近は中国までがんばっているわけです。

しかし、私が長年やってきた研究はイネの研究ではなくて、人はなぜ高血圧になるのかという研究をずっとやってきました。私は農学部を出ているのです

が、農学部の私がなぜ高血圧の研究をやっているかということ、44年前にアメリカへ行ったからです。アメリカの医学部に行ったわけです。

アメリカの医学部というのはおもしろくて、いろいろな学部の人に来ています。ここがアメリカの強味です。そして、もちろん医者ではありませんから患者さんを診ることはできませんが、基礎研究は何学部でもいいのです。遺伝子と言われるものは、後でお話しますが、全生物共通の暗号を使い、共通の原理で動いているわけです。従って、学部などは何学部でもいいわけです。

私は、日本ではあまりパッとしませんでした。京都の京大を出ているのですが、京大という大学はちょっと変わったところがあって、「京大」を「狂った大学」、「狂大」と言ってる人がいますが、1つだけ例を挙げます。

私は、今から7～8年前に東京ドームへ行きました。まずびっくりしたのは、京都大学の運動部が東京ドームを満員にしたということです。京都大学がアメリカンフットボール部を立ち上げて、実業団に勝って日本一になりました。私は感動しました。なぜかといいますと、私の学生時代の京大のアメフト部は日本の最低チームでありました。今でも覚えてますが、学生食堂に大きな看板があって、「日本最低チーム京都大学アメリカンフットボール部・最高チーム関西学院大学・応援を乞う」というポスターが大々的に貼られていました。こういうポスターを大々的に貼るところが京大のおかしいところではありますが、私もおかしかったので応援に行ったわけです。そうしたら、京大の応援団は誰もいない。私1人しか応援していなかったのです。そして、試合は惨憺たるものでありまして、136対0で負けたわけです。同じ大学の名前の運動部が、10年後に関学に勝ち日大に勝ち、実業団に勝って日本一になりました。京大のアメフト部は4回の日本一、10回の学生チャンピオンになりました。

なぜこんなことが起こったかということ、1人狂った人が出たわけです。2人出たという話もありますが、私が知っているのは1人しかいません。水野監督という今の総監督であります。普通の人には、136対0で負けたらそんなところに勝とうなどという気は起こさないのですが、リベンジか何か知りませんが、同じ学生で130点以上の差を付けられたと。許せないと思ったのかどうか知りませんが、関学に何とか対抗するチームを作ろうと考えた人が1人いたわけです。そうしたら、みんなに「そんなことはやめておけ、そんなことが起こるはずはないではないか」と言われたと言っていました。京大にはスポーツの推薦枠はないわけです。従って、入ってきたヘナヘナしたやつを鍛えなければいけない。「どうやってあんなやつを鍛えたら関学に勝てるのか」と、みんなにバカにされたと言っていました。

どのようにバカにされたかということ、「おまえが日本を代表する美人女優の山本富士子さんと、私どもの時代の日本を代表する美人女優であります、おまえが山本富士子さんと結婚したいと言ってもそれは不可能ではない。山本富士子さんの頭がおかしくなったらおまえと結婚できる。しかし、京大のアメフ

ト部が関学に勝つことはない」とみんな言い切ったというのです。ところが、十数年後に勝つわけです。

そこで、私が感激したのは、1人のリーダーの思いが不可能を可能にしたということです。

もう1つは、伏見工業高校の山口監督というラグビー部の監督ですが、あの人も100対0で負けたチームを高校のチャンピオンにするわけです。

すなわち、1人の人の思いというのが、ある意味ですごい力を発揮することです。しかし、思いだけではもちろん勝てないので、彼は作戦を考えました。どうしたら京大のような学生さんでも関学に勝てるかと。アメリカへ留学をして、そこから先を彼ははっきり言いませんが、自分の専門など放っておいて、毎日毎日アメリカンフットボールを見たに違いない。そして、作戦を考えて、どうしたら京大のようなヘナヘナしたやつらでも学生チャンピオンになることができるかということに賭けた男がいるということです。

このことはリーダーの思いが大切だということだけではなくて、当時、京都大学に入ってくる学生で運動で日本一になろうという人は1人もいなかったと思います。できたらノーベル賞を取ろうという人はいたと思いますが、運動で日本一になろうという学生は1人もいなかった。最近では強いですから、学部はどうでもいいから京大に入って学生チャンピオンになろうと思っている人はおられますが、136対0で負けたときに運動で学生日本一になろうという人は誰もいなかった。

しかし、それが彼らの中で、全部ではないのですが、運動神経の遺伝子が眠っていたわけです。彼はそれにスイッチを入れたのです。どういうことかということ、私どもの中には自分でも信じがたいぐらいの遺伝子が眠っている可能性があるということです。

そういうことで、今日はアメフトの話をしにきたのではないのでこの辺でやめますが、私は水野さんに聞いて非常に印象に残っていることがあります。「何が京大と他のスポーツの子たちと違うのですか」と言ったら、「1つだけ違うはっきりしたことがある。それは、京大のアメフト部は1年生は神様です」と言っていました。普通の運動部は1年生は奴隷なのです。4年生や5年生が神様で、1年生は雑用ばかりです。「なぜ神様なのか」と聞いたら、「拝み倒さなければ入ってくれない」

拝んで拝んで拝み倒す。そして、誉めて誉めて誉めまくる。それで、4年生や5年生が雑用をやって、1年生は好きなようにさせておく。これは発想の違いです。そうでなければ京大生などが勝てるわけがない。そして、おもしろいと思いだしたらしめたものだ。後はしごきまくるというわけです。

とにかく知ってほしいのは、私どもには信じがたいぐらい遺伝子が眠っているということです。

## 私を変えたアメリカの研究生活

そういうことで、私は日本ではパッとしなかったのですが、今から40年ぐらい前にアメリカへ行きました。そうすると、私の給料が約10倍になりました。給料が10倍になるということは、人間の価値観に影響を与える。日本では、おまえは駄目だとかバカだとか言われた私が、アメリカで日本の10倍の給料を払ってくれる。給料というのは私どもの1つの評価であります。だから、私はアメリカで評価されたのです。人間は評価されるとうれしくなって力が出る。

しかし、英語が分からないというのは最初のうちは困りました。若い研究者が来ると、教授は家へ呼んでパーティーをしてくれます。まずびっくりしたのは、彼の家が敷地3,000坪あったということです。私は4畳半一間のバス・トイレもないようなところに住んでいましたが、同じ大学の先生が3,000坪の家に住んでいる。

その次に、学長の家に呼ばれました。そうすると、一山全部学長官舎です。山の頂にホワイトハウスみたいな家がありまして、昔は郵便は馬車で30分ぐらい下りて取りにいったということです。

そういう環境に入ると人間の気持ちは大きくなる。そして、遺伝子が活性化します。遺伝子はそんなに変わらないです。私の遺伝子というのは一生ほとんど変わらない。だから、私のあまりパッとしないのも、親がああ程度だからしかたがないかなあというところもありますが、遺伝子はもう1つ非常に大切な働きをしています。どういうことかということ、遺伝子は起きたり寝たりしていることが分かったということです。それが環境によって目を覚ます。そうすると、いい遺伝子のスイッチをオンにして悪い遺伝子のスイッチをオフにすれば、私どもの可能性が何倍にもなる。ひょっとすると何十倍にもなるということが科学の言葉で語られ出した。それは大変エキサイティングなことでもあります。40年前、私は遺伝子のことは知りませんでした。そういう環境に行ったということで私の気持ちが非常に大きくなって、評価されたということで少しずつ自信を回復しました。

最初のパーティーの話に戻りますと、パーティーというのは話さなければいけないわけです。しかし、何を言っているのかさっぱり分からないから、その場は飲んだり食べたりばかりしていました。

しかし、私がショックを受けたのは、教授をボスと呼んでいましたが、ボスの家は犬を4～5匹飼ってまして、教授がときどき犬に話し掛けているわけです。もちろん英語で話し掛けているわけですが、すると、犬は分かっただけで行動に移る。しかし、私は教授が犬に何を言ったかが聞き取れない。これはショックを受けました。私の英語は犬以下だなあと。(笑い) 私は中学3年、高校3年と一応英語をまともに勉強したのに、犬の分かる英語も分からないということで、本当にショックを受けました。



次の日に、教授に「おまえ、ちょっと来い」と呼ばれたのですが、私の書いた論文を持っていました。それは英語で書かれていたのですが、私の顔と論文をよく見比べながら、「これはおまえが本当に書いたのか」と。犬にも劣るような私が英語で論文を書いている。私どもの世界は英語で論文を書かないと相手にされない。だから、下手でも何でもいいから英語で書く。読み書きは、話したり聞いたりするよりできるから英語で書いたのですが、そういう状態でした。

しかし、10年経ったら私は英語で講義ができるようになりました。私は、アメリカに行かなければ絶対英語でアメリカ人に講義をするということにはなかったと思います。これも、私の遺伝子が変わったのではなくて環境が変わったからです。しかし、アメリカの学生さんというのは、日本の学生さんと違って生意気なのです。しょっちゅう質問をするわけです。だから、一応ノートを作っていくのですが、ノートどおりには行かない。あっちへ行ったりこっちへ行ったりするわけです。たまにはごまかさないといけない。ところが、英語という言葉は、ごまかすのに非常に不自由な言葉なのです。イエス、ノーをはっきり言わないといけない。しかし、アメリカ人も確かに上手に「well」とか言ってごまかすのですが、日本人はなかなかごまかせないから1時間講義をするとヘトヘトになります。ところが、そこで終わらないわけです。

1学期が終わって試験をして答案を返すと、答案の点数について文句を言うてくる学生がいるわけです。私が一生懸命採点したのを「この点数は低すぎる」、「おまえ、ここが間違っているではないか」と言ったら、「そこは先生の英語が下手で聞き取れなかった」「聞き取れなかった？人の弱味につけ込むな」と言いました。私どもにとって英語が下手だというのは致命傷です。私の習った英語の先生がアメリカでほとんど通じないわけですから、その先生に習っている私が通じるわけがない。(笑い)

しかし、そこで私が英語が下手ということを認めればクビになります。私は助教授をしておりましたが、アメリカの大学は助教授は3年任期です。3年経つといつでも大学は契約を更新しないということでクビが切れる。英語が下手だ、思っていた研究ができない。これはきついです。私も最初の頃は、給料が10倍になったからアメリカは天国のような国だと思いましたが、これは地獄だなあと今度は思いました。

アメリカではノーベル賞を取っても決して安泰ではないです。しかし、この先生が5年さぼってれば、恐らく研究費が取れなくなります。研究費を申請して取ってこないといけない。研究費が取れないということは、「あなたは研究をやめなさい」ということですから。ということはどういうことかということ、一流大学にはいられなくなるということです。

これは厳しいなあと思って、私は英語はどれだけがんばってもアメリカ人並にはいかないし、それを何とかカバーするためにはいい研究をしなければ駄目

なのです。ところが、研究というのは毎年毎年いいことが出るはずがない。私はクビになりかけておりました。しかし、私はそのときついていました。コーエン先生という先生に出会うわけです。これが私のつきの最初なのです。何しろこの先生は、私と会ってから10年後にノーベル賞を取られました。これは私どもに夢と希望を与えてくれました。

私たちがひょっとしたらひょっとするかもしれない。私どもの研究も8割は運なのです。もちろん運だけでは駄目です。しかし、大きな、飛躍的な研究をやるときは運が8割ぐらいあるわけです。私たちが運がついたらひょっとしたらひょっとする。田中耕一さんの受賞は、そういう点では日本人に非常にいい影響を与えました。

それで、この先生と出会ってから私の研究は伸びていきました。なぜかという、私はこの先生に出会ったおかげで、高血圧の黒幕というものに出会うのです。どの世界にも黒幕というものがおられて、南山大学におられるかどうかは知りませんが、とにかく黒幕というものがいる。

なぜ私どもが黒幕というあだ名を付けたかということ、自分は一切手を下さない。ずるいわけです。手下を使っているのです。手下がホルモンで、この黒幕は酵素なのです。後ろで操っているのがいるわけです。これをレニンと言うのですが、ご存じない方が多いので、レーニンの子分だと覚えています（笑い）、とにかく、この黒幕の正体を何とか掴みたいというのが私どもの長い、20年来の夢でした。

それは、1つは、科学的な好奇心とかそういうものもありますが、正体が分かればこれを押さえ込む手段が見付かるからです。しかし、黒幕ですからなかなか捕まらないわけです。しかも、これは本当に僅かで効く。どれぐらい僅かで効くかということ、1gの10億分の1です。1gの10億分の1ぐらいで血圧が上がればなしになる。ちょっとで効くという物はちょっとしかないわけです。ですから、そういう物の正体は非常に掴みにくい。

しかし、私は幸い、コーエン先生に出会ったおかげで、この黒幕の正体を掴むというための手段を開発することができました。そして、日本へ帰ってきました。日本に帰ってしばらくしてから、この黒幕のレニンというのが脳の中にもあるという状況証拠を掴みました。これはおもしろくなったなと思いました。脳の中に高血圧の黒幕がいる。引っ張り出そうと考えたのですが、やはり黒幕ですからなかなか出てこない。

そのときどうしたかということ、居場所を突き止めなければいけない、どこにいるのか。ピンラディン氏と同じことになりました（笑い）。めったやたらにやっても捕まらない。どこにあるかということ、大脳、小脳にはなくて、脳下垂体、下垂体というのは袋みたいになってますが、その袋にあるということが分かりました。

私が筑波大学に帰ってきて一番がんばったのは、この脳下垂体をいかに安く

大量に集めるかというのが私の最大の仕事でした。東京の食肉センターに何度も何度も通いまして、平身低頭頭を下げました。私は、頭を下げることにはあまり抵抗がないのです。頭を下げるというのはただでありますから、安くしてもらえたらどれだけでも下げましょうというわけです。それから10回ぐらい通いましたら、向こうのおじさんが根負けしまして、「それだけ頼まれたらちょっと協力してもいいな。自分のところは商売で忙しいから私どもの言うような細かいことはできませんが、脳下垂体を含む部分を切り取ってフリーザーに入れておきますから学生さんをよこしなさい」ということで話がつきました。このおじさんは私どもの恩人でありまして、このおじさんの協力がなければ、これからする格好のいい話はないのであります。喜び勇んでカチンカチンに凍った脳下垂体を貰ってきました。牛の脳下垂体は親指の先ぐらいありますが、薄いクリの皮のような皮を被っています。渋皮のような皮を被っていて、その渋皮を剥かなければいけない。皮剥きと言っているのですが、9時から皮剥きを始めました。

9時からホルモン屋を開業してもらいました。朝からみんな皮を剥いていました。しかし、9時からでは何年掛かるか分からない。最低3万個の皮を剥かなければいけない。下手すると4万個です。

そこで、私は若い人たちに頼みました。「ちょっと朝早く起きて学校に来てくれないか。ちょっと朝早く起きたら世界に誇る仕事ができるのだから」と言いましたが、昼の科学で言うとは嘘であります。客観的に言うと、できるかもしれないしできないかもしれないのですが、そんなことを言っていたら誰もやってくれませんから「できる」と私は言い切りました。

これがナイトサイエンスです。自分のアイデアと自分の技術と自分の幸運を信じるのです。だから、私は研究は心の定めが大事だと言いますが、心を定めなければ、こんなことをやってもできるかもしれないし、できないかもしれないと言っているのは、まずできないから、「できる」と私が心を決めて、できるところまでやり抜きますという決心をするわけです。私は、研究は偏差値ではなくて早起きだと言っておりまして（笑い）、大研究と偏差値は関係ないのであります。この話をすると1時間かかりますので1つだけ例を挙げます。

私は「命の不思議」ということで、いろいろな先生と対談を始めました。その中の1人の先生に福井謙一先生という先生がおられます。福井謙一先生というのは、知らない人も多いと思いますが、日本で最初にノーベル化学賞を取られた先生です。この先生との対談で私が一番おもしろかったのは、この先生があるとき、高校生が大学へ行くためのセンター試験、当時は共通一次と言っていました。共通一次試験をやってみたわけです。英語はものすごくできたのに、化学をやったら平均点を取れませんでした。この先生は人格者でありますから、「問題が悪いからだ」とは仰らずに「俺はできなかった」と仰いました。私は、これはいいことを聞いたと思って線を引いて、若い人たちに回しました。

「これはどういうことだ。おまえたちができる問題を福井先生ができないということは、大研究と偏差値は関係がないのだ」もちろん、偏差値もあまり悪いと困りますが、私どもの大学に入ってくれば「偏差値の高低ではなくて、朝起き、正直、働きだ」と言ってます。私は朝起き、正直、働きだと先生から聞いておりましたので、これを研究の現場でやりました。私の家内が、皮剥きは一番上手くなりました。それ以来、家内には頭が上がりません。他にも上がらないところがたくさんあるのですが（笑い）、なお一層上がらなくなりました。

35,000頭の皮を1つ1つ剥いて、これを凍結乾燥してインスタントコーヒーのパウダーのようにして、ここから選り分けていくわけです。それは大変なのですが、私どもはやはりついておりました。脳の中に黒幕レニンがあるという決定的証拠を握ったわけです。こういうときは何とも言えないうれしさです。当時の私どもの大学は世界的に見ても何もない大学でした。何もない大学、何もない研究室から、今、私どもの分野で一番注目されていることの決定的証拠を握ったわけです。飛び上がりました。こういう感動があるから、私どもは給料が安くても、超過勤務手当がなくてもなぜ遅くまで働くかという、そういう感動が味わえるチャンスがあるからです。

しかし、この研究はすぐに大きな壁にぶつかりました。どんな壁かというと、35,000頭の脳下垂体を処理していったいくら純類が取れたかということ、0.5mgしか取れない。0.5mgを取るために35,000頭の皮を剥くというようなバカなことは今まで誰もやりませんでした。だから、私どもが強いのはちょっとバカであったということです。田中さんも変人だと言われているらしいですから、あいつはちょっとおかしいなというところがないと大きな研究はできないというところもあります。0.5mgの物は私どもの宝であります。

しかし、0.5mgでは正体の解明ができないわけです。学生さんが「どれぐらいやったら正体の解明ができますか」と聞きましたが、「最低50mgいるのだ」50mgは100倍であります。「そうすると、先生、何十年間皮ばかり剥くのですか」こんなことは大学ではやれない。

もう1つ困ったのは、私どもは牛のレニンを捕まえたのですが、牛のレニンとヒトのレニンはちょっと違うのです。だから、悪いことを言う人は「こんなにがんばりましたが、私どもの研究は牛の高血圧は治せてもヒトの高血圧は治せない」

医学はヒトを治すことが大切です。しかし、ヒトの材料を何千万個集めるということは絶対できない。大きな壁にぶつかりました。

またついておりました。すごいニュースが飛び込んできたのです。ヒトのホルモンとかヒトの酵素を大腸菌が作れるというニュースです。「ええっ、本当ですか」遺伝子工学の幕開けであります。私は直感的にヒトのレニンを大腸菌で作ろうと思って、この分野に入っていました。それまで私は遺伝子のことはほとんど知りませんでした。だいたい、私の学生時代にはそういうのはほと

んど分かっていませんし、分かっていてもあまり学校へ行っておりませんので何も知りませんでした。(笑い)

しかし、今から考えると、この知らなかったということが却ってよかったのかもしれないと思い始めました。なまじ知っていると怖くて手が出せないのです。だから、私どもの研究も余計なことは知らない方がいいのです。知らないで手を出すことはおもしろいと思います。みんなを集めて言いました。「こんなおもしろいことができるなんて。大腸菌でヒトのレニンを作ろう」と言いました。

しかし、もう1つ学生さんに言えない理由がありました。それは、私の研究室はものすごい借金を抱えておりました。もう、倒産寸前に追い込まれていたのです。研究をやめるか、私がこっそり夜逃げをするかという状況でした。(笑い)

しかし、その頃、私は若かったので強気でした。「お金は銀行に腐るほどある。あれを借りよう」。研究は借りれない。他人の研究を自分の研究とすることはできない。いい研究さえすればお金は付いてくると言ったのですが、お金はなかなか付いてきませんでした。(笑い) もう、いよいよ追い詰められました。

そのときにバラ色の夢が来ました。この遺伝子工学の技術を使うとヒトのレニンは何グラムでも取れますよと。私どもはせめて1mgでもヒトのレニンを取ろうと思って計算したのに、1mgを取るために7,000万円かかるのです。こんなに高い物が世の中にある。1gの1,000分の1が7,000万円。それが何グラムも取れたらどうなるのか。すぐに計算できませんがすごいお金が入ってくるかもしれない。そうなったら、銀行の借金を全部即金で返そう。それから、学生さんにはアルバイト代を払おう。私どものところでがんばっている学生さんはみんな博士になるために来ているのであって、皮を剥くために来ているわけではありません。(笑い) 皮剥き賃は当然アルバイト代を払うべきですが払えないから、空手形を切って「みんなに100倍にして返すからな」と。そうなれば1,000倍でも返せる。「よし、遺伝子工学をやろう」と言ったのですが、すぐに分かったことは、とんでもないところに手を出したということでした。

ヒトの酵素を大腸菌で作るためには、ヒトの酵素の遺伝子を取ってこないといけない。それが難しいのです。ヒトは難しいからネズミで練習しようということになって、ネズミのレニンの遺伝子を取る研究に入っていました。

遺伝子は先程言ったように、ヒトの場合は約3万個ぐらいあるわけです。イネとあまり変わらないということです。しかし、ヒトの場合は1人で二役も三役もやっていますから、とにかく3万個ぐらいであります。そして、ネズミも3万個ですから、その中から1個の遺伝子を選び分けていくわけです。なかなか難しいです。大学院の学生さんががんばって、あるとき、「ネズミですがレニンの遺伝子が取れた」と言って、私どもの部屋へ跳んできました。研究室がワーッ

とわきました。遺伝子が取れたということは、ゴールが見えたわけです。「よし」ということでみんなで手分けをして暗号を読み出しました。

そうしたら、10日ぐらい経ったとき、一番がんばった人から夜中に私の自宅に電話がかかってきました。「先生、負けた。今日着いた最新の雑誌に、ヨーロッパのグループが私どもと全く同じアイディアでネズミのレニンを取り出して、暗号解読にも成功したというニュースが載っていました」初戦で完敗であります。私どもは初戦でよく負けるのですが、また負けました。

私どもの研究は、誰が1番最初に見付けたか、誰が1番最初に解読したかということに大変値打ちがありまして、2番手、3番手は「はい、ご苦労様でございました。またどうぞ」ということで全部消えるわけです。銅メダルでも銀メダルでもなく、金メダルです。あとはタッチの差でその他大勢。その他大勢になってしまいました。みんなは元気がなくなりました。私も本当は元気がなくなったのですが、私が元気をなくしたら部屋が潰れますから、空元気を出してみんなを集めて言いました。「確かに負けた。しかし、相手はパリのパスツール研究所というバイオの横綱である。パスツールではしかたがないではないか。日本の隣の××大学に負けたら腹が立つけれども、パスツールではしかたがない。しかも、ありがたいことに、まだネズミのレニンでした。ネズミの高血圧などを治しても大したことはない。ヒトの高血圧を治すためには、ヒトのレニンが要る。だから、研究をネズミからヒトに切り替える」

しかし、ヒトの場合は、ネズミよりも遙かに難しい。どれだけやっても上手くいかない。第一材料がそんなに簡単に手に入らない。

またちょっと焦ってきました。ちょっと敵の様子を見てくるからと言ってパリへ行きました。パリへ行ったら相手にとっては私もライバルでありまして、勝ったり負けたりしておりました。だんだん競争をしていくと親しくなってきた、ある程度手の内を明かしながら競争ができるようになりました。

私はパリへ行って「おまえさんのところはヒトのレニンの仕事をやっているか」と言ったら、「やっている」と言うわけです。医学の世界では動物で成功したら、必ずヒトにいく、これが本番です。私はまた平身低頭頭を下げて「おまえさんのところはどこまでいっているのか、ちょっと言える範囲で言ってくれないか」と言ったら、彼がニッコリ笑って、「実は、先週ヒトのレニンの遺伝子を取った」とニコニコしているわけです。「あとは暗号解読だけで終わる」と。

私に「どこまでいっているのか」と言うから、「いや、ネズミで負けたから本命のヒトで挽回しようと思っているけど、どうがんばっても遺伝子が取れないのだ」と言ったら「おまえのところは今、どんなスタッフでやっているのか」と聞かれたので、私は全部手の内を明かにしました。すると、彼は気の毒そうな顔をして「このままではおまえのところはネズミで負けて、ヒトでも負けるなあ。二連敗するなあ。この厳しい競争で2回続けて負けたら当分立ち上がれ

ないなあ」と同情してくれました。そして、私の顔をしげしげ見ながら「おまえのところのその陣容・スタッフではヒトの遺伝子は無理だから、ヒトは諦めた方がいい」と言うから、「ヒトを諦めてどうしたらいいのか」と言ったら、「サルに変われ」（笑い）

私もヒトは負けそうだからサルに変わろうかと思いましたが、最初にヒトのデータが発表されて、後で遅れてサルでこうでしたといっても値打ちが全然違うなあと思いました。

それで、もう1ヶ所行こうと思って、ドイツのハイデルベルグという町へ行きました。そこで悪いニュースを聞いたのです。アメリカにハーバードという大学がありますが、ハーバード大学の医学部がヒトのレニンの遺伝子を取ったというニュースが入ってきました。ああ、これで勝負は終わりだと思いました。

ハイデルベルグ大学でも私どもより研究が進んでいたわけです。ちょうど私が行ったとき、ハイデルベルグ大学は創立600周年だったわけです。大学で600年。我が大学は10年も経っていない。これは、朝起き、正直、働きだけでは勝てないなあと思いました。しかし、どうやって筑波大学に帰ろうかな。みんなあれだけ一生懸命ヒトの遺伝子を取ろうと思ってがんばっているのに、またヒトは負けたからサルに変わろうというのは言いにくいなあと思いました。

こういうときは、嫌なことは忘れてビールを飲んで寝ようと思って、ビアホールでビールを飲みました。そこで不思議なことが起こったわけです。狂った大学、京大の先生が偶然入ってきたのです。私が知っている先生で、彼を捕まえて「先生、ちょっと聞いてください。パスツールとハーバードに徹底的に差を付けられた。どう考えてももう挽回は無理です」そう私は愚痴をこぼしました。そうしたら「そうですか、気の毒ですね。しかし、最初から話してください」と言うので、1時間ぐらい私は話をしました。

すると、その先生はだんだん目の色が変わってきました。「いや、先生、まだ勝負は諦めてはいけませんよ。ヒトの遺伝子暗号の解読は9割9分読めても最後の1分で躓くことがよくあるから。そこまでやって、先生、サルなんかに変わってどうするのですか。（笑い）医学はヒトなのですよ」「それは分かっていますが、相手がハーバードとパスツール。いや、それは強いなあ」。

しかし、そこで私どもにとってよかったのは、ビールがちょうど効いてきたということで、非常にハイになりました。外国なんかに負けてたまるかという気になったのです。

そして、彼は、また不思議なことを言うわけです。「よかったら自分が全面的に後ろに回って応援するから、先生、もう1回だけ日本でやろう」と言うのです。これは、不思議なことが2つ起こったわけです。大体、ドイツのある町角の酒場で偶然に会うという確率は非常に低い。日本でも、アポイントメントなしに会ったことなどない。それと、もう1つは、助けてやろうというわけです。私どもの分野は大変エキサイティングで、宝がその辺に転がっている。そ

の宝を他人様よりも一刻でも先に取ってゴールへ行こうとみんな思っています。だから、大きな声で言えないのですが、他人の足を引っ張ってやろうという人は結構いるのですが、他人様を助けてやろうという人は滅多にいない。

そこで、私は不思議な気がしました。これは勝てるのではないかと思いました。ここから先がまたナイトサイエンスに入っていくわけです。なぜ私が勝てるのではないかと思ったかという、天の味方が付いたと考えたからです。天の味方ということ昼の科学ではなかなか説明できませんが、夜の科学ではすぐ分かる。(笑い) そう私は直感したわけです。

なぜかという、私の実家は兄弟が多くて家が貧しかったものですから、私は修学旅行も行けなかったのです。その代わり、いつか行こうと思って貯金箱を持っていました。しかし、両親は私の貯金箱には一銭も入れてくれない。おまえの分は全部天に貯金をしておくと言うわけです。天に貯金というのは何だと聞いたら、私の家も貧しかったのですが、「世の中にはもっと貧しい家庭がある。三度三度のご飯も食べれない家庭がある。両親のいない家庭もある。そういう人たちのために使うお金を天の貯金と言うのだ。人のため、世のため、神様のために使うのだ」立派な話です。「しかし、私の分はどうなるの」と聞いたら、「天に貯金している」と。

それから、銀行には2つあると言うのです。「地上銀行と宇宙銀行がある。地上銀行は潰れても宇宙銀行は絶対潰れない。これが天の摂理だ」と言い切るので。半分分かって半分分からないような話です。

そして、更に食い下がりました。「私の分はどうなるの」そうしたら、「おまえの分は少しも心配なくていい。天はおまえが最も必要なときにきちんと利息を付けて下ろしてくださる。これが天の摂理だ」と言い切りました。これは理性の世界ではないわけです。あれは信仰の世界です。しかし、私はそういう中で育ったので、何となく分かりました。天の貯金をずっと学生時代からやっていたから、あっ、天の貯金が下りてきたなと直感しました。(笑い)

そこで、私は変身したのです。今まではパスツールとハーバードにはとてもかなわないと思っていました。しかし、それは地上世界の話だ。天の味方が付けば、ハーバードがなんだ、パスツールがなんだと変身して、明日の予定を全部キャンセルして筑波に帰りました。「よし、世界の強豪ともう1回勝負をしよう」

それで、天の貯金の話はしませんでした。なかなか分かってもらえないからです。しかし、京都大学のあの有名な先生に全面的に後ろに回ってバックアップすると約束してもらったのだからもう1回だけやろうとしたわけです。そして、不思議なことがいくつか起こりました。

私どもは、ハイデルベルクで会ってから3ヶ月後に、ヒトのレニンの遺伝子を取り出して、全遺伝子暗号の解読に世界で最初に成功しました。感動しました。逆転満塁ホームランです。当時の実力を正確に比較しますと、ハーバード



とパスツールは天下の横綱です。私どもの実力はよく分かりませんが、前頭の14～15枚目ぐらいです。10番対戦したら9番は負けるわけです。しかし、私どもは勝負に行った。この勝負に賭けるという気迫なのです。

そして、大学院の学生さんが本当によくやってくれました。最後の遺伝子の暗号の解読をやったのは私ではなく、24～25歳の大学院の学生さんであります。

がんばったお陰で遺伝子が取れたのです。遺伝子が取れたということは、もう、ゴールがはっきり見えたということです。そうすると、あとは時間勝負なのです。世界の強豪が先に走っている。それに追い付くためには、睡眠時間を削る以外には勝てない。それが分かるとみんな3時間ぐらいで保つのです。だいたい下宿に帰らない。安い寝袋を買ってきて研究室に泊まり込むか、車の中に寝てました。昼夜兼行で暗号を読み出しました。京大の先生が呆れ返りました。「筑波大学の学生は非常にながらんでいる。いつ行っても電気が消えない」それで、私は最後は電話で連絡したのです。「夜も寝ないでやっております」と言いました。昼間に寝ていたのしょうけれども。(笑い) とにかく3時間。

そこで知ったのは、学生さんはそういう環境に入ると日頃寝ていた遺伝子のスイッチが入って、8時間寝なければ絶対保ちませんという人が3時間で保つということが起こるわけです。これも遺伝子のスイッチがオンになったのですが、こんなかっこうのいい話ばかりではなくて負けたことの方が多いのですが、負けたことは時間の関係で省略いたします。

そして、ヒトの遺伝子を捕まえたということから研究が伸びていくわけです。

そこからおもしろい話もたくさんあるのですが、これも省略いたします。私の40年の人生を1時間半では話せませんので。(笑い)

少し話題を変えます。なぜかという、皆さん方にとってはハーバード大学が勝っても筑波大学が勝ってもそんなことはどうでもいいので、これからは遺伝子の話をします。ここから先を真剣に聞いていただきたい。今までの話は全部忘れてもらってもいいです。だいたい講演会というのは1つか2つだけ心に残ればいいわけで、あとは全部忘れてもらってもいいです。

では、最初からいきます。なぜヒトのホルモンとかヒトの酵素を大腸菌のような細菌が作れるのですかと、一般の方は今でも不思議に思っておられますが、私はもうお茶の子さいさいです。何百というヒトのホルモンとか酵素をヒト以外の細胞でできるのです。今や、ヒトのインスリンという糖尿病の薬がありますが、これは大腸菌で作って市販されています。

なぜこんなことができるのかという、今からちょうど50年ぐらい前に遺伝子の発見がありました。遺伝子の本体が分かりました。DNAという言葉がよく出てきます。これは遺伝子の本体を表す化学の名前です。すなわち、遺伝子はDNAという物質だったわけです。物質だと分かったら、これはどんな構成成分からできてどんな形をしているかということが分かったら、科学者はこの研究を始めました。

そして、この50年ですごい進歩がありまして、ちょうど1年ぐらい前にヒトゲノムが全部解読されたというニュースが届きました。これはすごいことです。人間が人間の遺伝子の暗号を解読する手段を見つけて解読したのです。

私どもはときどき自分の解読した遺伝子暗号を眺めながら、我がチームはよくやった思い出しました。

すると、あるとき、読む技術もすごいが、もっともっとすごいことがあったということに気が付きました。どういうことかということ、読む前に書いてあったということです。書いてあったから読めるのです。書いた人と読んだ人ではどちらが偉いかということ、それは書いた人の方がだいたい偉いわけです。誰が書いたかということ、両親ではないです。両親が自由自在に書けるなら、もう少しましな息子や娘を書けたかもしれない。(笑い) おじいさん、おばあさんでもない。誰が書いたか分からない。

それは自然が書いたのです。自然はどうしてこんな暗号を書いたのか。1ゲノムというのは、大体30億ペアあると言われています。だから、私どもは、お父さんから30億個の遺伝子を貰い、お母さんからも30億個の遺伝子をもらうので、30億ペアで書かれるわけです。30億というのはだいたい大百科事典何千冊です。これが1ゲノムの中に書いてあるわけです。この1ゲノムの重さを計算して、私は改めてびっくりしました。1ゲノムに30億の情報があるくらい小さいところに書かれているのかということ、1gではないのです。1gの2,000億分の1の中に書いたのです。2,000億分の1というのは信じられますか。アンビリバーブルです。1gの2,000億分の1というところに万卷の書物を書き込んで、しかも、書き込んであるだけではなくて、これが間違いなく働いている。これを可能にした自然とは何か。

私どもは、自然というと山とか川、太陽とか月ですが、こんなものが暗号を書けるわけがないです。暗号というのは本、大百科事典、情報なので、本は自然には書けないです。まず、誰かが本を書こうと考えて、材料を集めて苦心しないとできません。まして人間の設計図を何の思いもなく、何の努力もなく書ける。そこで、自然とは何かということを考え出しました。

そうすると、私どもが見ている自然というのは、極々一部しか、目に見える自然しか見ていないのではないか。その奥に目に見えない自然というのがあるのではないかと私は化学の現場で感じ始めました。少なくとも、これを可能にしているのは人間業ではないのです。人間は人間の遺伝子暗号を書けない。そして、今、私どもの体の中で、一刻一秒の休みもなく正確に働いている。これを可能にしているものは人間の力ではない。自然に行われているのです。これはすごいです。人間業ではないことを何と言うかということ、神業です。(笑い)

そこで、私は初めて神様や仏様がおられても不思議ではないなということを経験しました。しかし、科学者があまり神様、仏様と言うと、あいつはあれで終わりだということになります。もう、自分の力に限界を感じて、

神様や仏様におすがりしていると言われます。しかし、これは必ずしも正しくはないわけです。

私のありがたいところは、アメリカに十年おまして、一流、あるいは、超一流の科学者に何人にも会いました。この人たちは、昼間はそういう話はしませんが、夜になると不思議だなあと言うのです。どうしてこんなことが可能なのか。神様という言葉を使うか使わないかは別ですけども、自然の深さとかすごさと不思議さを感じる人はたくさんいるのです。それをあまり昼間は言わない。昼間から不思議だ、すごいと言ったら講義になりませんから、日頃は分かっていることだけを話しているわけです。

それで、私は神様、仏様という言葉を使わずに、というのは神様、仏様を信じている人にすばらしい人もいますが、どう考えてもおかしい人もいますから、(笑い) だから、私は「サムシング・グレート」という言葉を使いました。「Something」ですから、今は到底分からないけれども大変偉大な働きがあると。そうでなければ人間が生きていけないわけがない。私が「サムシング・グレート」という言葉を使っているのは、ヨーロッパ人にも分かってもらおうという思いもありますが、日本人にも「サムシング・グレート」と言っているのは、日本のかなり多くの方は神も仏もあるものだと思っているわけです。

しかし、神様を信じるとか信じないというのはほとんど無関係に、私どもの体の中には「サムシング・グレート」としか表現のできないすばらしい働きがあると。自分の宗教を信じなければ助けないというようなケチな神様ではないのです。なぜなら、サムシング・グレートというのは全人類の親だと考えられますから、自分のところだけ、信じている人だけ助けてよその宗教へ行ったら助かりませんよ、罰が当たりますよというようなケチなサムシング・グレートではない。(笑い) 全人類の親と考えるわけです。

それがどの人の働きの中にもあるということです。ということは、生きていくということは普通考えているよりも遙かにすごい働きが体の中にあるということになります。

私は医者ではありませんから、人間様を扱わずにというか、なるべくシンプルな生き物を扱っております。例えば大腸菌です。皆さん方は大腸菌ぐらいと思っておられますが、私どもは最近、「大腸菌様」と言おうということで、「様」を付けています。(笑い) 大腸菌が気を悪くして働いてくれないとデータが出ないわけです。そして、その大腸菌を使って、何千人もの博士が生まれています。何人もノーベル賞が出たわけです。この人たちは、大腸菌様に足を向けて寝れないぐらい世話になっています。

しかし、今、世界の学者が全部集まっても、世界の富を全部集めても、細菌1つ、大腸菌1つ元からは作れないです。コピーからコピーはどれだけでもできます。なぜ元から作れないかといいますと、大腸菌様がなぜ生きておられるかということの基本的な仕組みについて、まだ生命科学は手も足も出ないので

す。しかし、これはあまり言うともどもの値打ちに関わります。こんなにかんばっているのに大腸菌にも及ばないというのは私どものプライドを傷付けますので、(笑い) 昼間は何の講義をしているかという、大腸菌の分かっていることだけを講義するわけです。

何千人もの博士が生まれたということは、このような論文を1人の教授が朝から晩まで何百時間講義をしても講義ができないような知識の量が貯まっているわけです。しかし、それは部品についてなのです。パーツの知識です。パーツをいくら集めても生きた細胞は生まれません。これは、生命科学が取るに足りないのではなくて、細胞1個でも生きているということがいかにすごいことかということです。

すると、人間が生きているということはただ事ではない。人間は約60兆の細胞から成っている。これは、平均体重60kgとして計算しています。1kg当たり1兆個なのです。武蔵丸は230兆個あるかもしれない。しかし、彼の場合は脂肪細胞、細胞も肥満してますから、必ずしも体重と正比例はしません。とにかく、60兆個という数はちょっと想像がつかませんが、ちょうどいいことに地球人口が60億人なのです。これは何となく分かります。地球人口の1万倍の命が私どもの体の中に寄り集まっているわけです。細胞は命がある。地球人口の1万倍の命が寄り集まりながら、喧嘩もせずに毎日毎日生きているというのは奇跡的なのです。

その1万分の1の地球を見てください。戦争をやり、やめたことがない。テロをやる、いじめる、裁判をする、足を引っ張る、いがみ合う。その1万倍の命がなぜ見事に働いているのか。細胞は、自分を生かしながら臓器を生かしております。臓器は自分の働きをやりながら個体を動かしている。その代わりに、個体は臓器や細胞に栄養分とか酸素を与えて、見事にお互いに助け合いながら生きているわけです。こんなことをでたらめにやれるわけがない。プログラムに書かれている。そのプログラムは遺伝子に書かれているわけです。そこまでは分かりました。その先が分からないのです。遺伝子の暗号を書いたのは何者で、それを間違いなく働かせているのは何者か。それが分からない。分からないけれども生きている。

だから、生きているということは決してただ事ではなくて、これは非常にすばらしいことであることがありがたいことでもあります。

しかし、私どもは、生きているということをそんなにありがたいことだと思っていない。生きているのは当たり前だと思っています。当たり前どころか、文句を言いながら生きていますが、私ども遺伝子とか細胞を研究している者から見ると、生きているということは、これはすばらしいことで、ありがたいことなのです。大体、自分の力で生きている人など1人もいません。太陽がなければ、水がなければ、空気がなければ、地球がなければ、動物がいなければ、植物がなければ、微生物がいなくても生きていけない。ただ、私どもは、今、生

きていると思っけてますが、生きている面もありますが、それはまさにいろいろなものによって生かされているわけです。そういうことを今、少しずつ忘れかけているわけです。

私どもは赤ちゃんを作ると言います。私は最近、ちょっと傲慢なのではないかと思っけてます。カビ1つ元から作れない人間に、どうして人間の力だけで赤ちゃんができるのか。もちろん、きっかけは与えます。受精卵を作るところは貢献しています。しかし、あとは栄養をやっているぐらいで、僅か十月十日の間に、あれは38週あるらしいですが、1つの受精卵から3兆個とか4兆個のあの赤ちゃんのプログラムを書いたのは人間ではありません。そして、僅か38週で38億年の命のドラマを再現しながら人になっていく。爬虫類のようなときもあれば、魚類のようなときもある。そこで終わったかもしれませんが、終わると流産するのですが、とにかく、人間まで辿り着くというのは、僅か1週間で1億年の命のドラマを再現したような数になっている。これは人間業ではありません。私どもはジャストヘルプをしているわけです。

だから、私は、赤ちゃんが生まれたときには1歳とか0歳ではなくて、地球生命三十数億歳を足してくださいと言っけています。これは、38億年掛けて地球が、サムシング・グレートをどう表現したらいいか分かりませんが、少なくとも、人間を越えるような、そういうもののおかげで命が誕生しているわけです。今、私どもはそれをほとんど忘れて、子どもを作ると言っけてますし、子どもをおろすということをやっています。この話をすると深刻になりますのでここでやめますが、私は胎児の命を守ろうというボランティア団体の応援団をやっておりますが、彼女たちの推定によりますと、日本人は終戦後に戦争で人を1人も殺していないと。しかし、8,000万人ぐらいに近い胎児をおろしてきた。この8,000万人という数は、20世紀の全戦争の犠牲者にほぼ匹敵すると思っけています。なぜおろせるのですか。それはいろいろな事情があると思っけていますが、自分のものだと思っけているからです。

しかし、赤ちゃんは決して自分だけのものではありません。これは、私は大自然のすばらしいギフトなのです。しかし、この話をすると深刻になりますので、これぐらいでやめます。

最後に、遺伝子のスイッチのオンとオフという話をします。これも非常にエキサイティングです。

今年の5月に、「クローン人間妊娠か？」というニュースが新聞に出ました。これはまだよく分からないのですが、少なくとも、人類はクローン人間を作る技術を手に入れつつあるということは間違いありません。私は、クローン人間を作るのは反対ですが、恐らく誰かがこれをやります。

しかし、例えやれることでも、あまりに不自然なことはやはりやるべきではない。そこで、私どもは、自制すべきである、慎むべきであると考えます。自分のコピーを作りたいために、何をやってもいいということをするのは私は

絶対避けるべきだ。生まれる子どものことをまず考えなければ駄目だと。クローン人間のことはよく分かりませんが、クローン羊の場合はお母さんが3人もいるわけです。遺伝子を提供したお母さん、卵子を提供したお母さん、借り親、父親はいません。

男にとってこういう問題があります。お母さんが3人もいるということは、子どもにとって非常に複雑です。だいたい、人類は、要するに、男と女とか、オスとメスで子どもを作っている。それをメスだけで子どもを作るということをやるということは、これは今までの大きな大きな歴史の流れと違うことを、自分の子どもが欲しいということだけでは許されないと思いますが、しかし、残念ながら誰かが必ずこれをやるわけです。

どこかはまだよく分かっていませんが、クローン人間を作る技術を可能にしたのは、クローン羊のドリーが3～4年前に生まれたからです。これはかなりよく分かっています。どうやって作ったかというと、妊娠したメスの羊から乳腺細胞という細胞を取ってくるわけです。どの細胞でもいいわけです。なぜかということ、私どもの細胞は60兆あると言われていますが、その中には全部ゲノムが、遺伝子が1セット入っているわけです。そして、この遺伝子の1セットは、受精卵と全く同じなのです。だから、受精卵は2つにコピーされて、4つ、8つと分かれるから、体中の細胞は全く同じ遺伝子情報を持っているわけです。

しかし、不思議なことに、乳腺細胞がミルクを作るための遺伝子はスイッチオンになりますが、他の臓器で働く遺伝子はスイッチがオフになっています。それは見事です。自分の必要な遺伝子のスイッチしか入れてない。

ただ、乳腺細胞の場合は、さっき言ったようにほとんどの遺伝子は眠っている。眠っていても可能性として全部持っているわけです。

眠っている遺伝子を叩き起こそうと考えた科学者がいます。30年間起きなかったのですが、3～4年前に起きました。どうしてかということ、この細胞は飢餓状態になっていったからです。飢餓状態という1つのショックを与えることによって、寝ている細胞の遺伝子のスイッチが全部オンになって、体細胞の遺伝子からセックスなしで1匹の羊ができたわけです。これがクローン人間の妊娠につながっていると思われます。

しかし、この実験で私の受けた衝撃はこれだけではなくて、遺伝子は例えどんなに眠っていても条件さえ見付けてやればスイッチが入るということを示している。これの方が遙かに科学的にはエキサイティングです。

そして、今、その遺伝子のスイッチのオンとオフの仕組みをすごい勢いで調べさせています。これもまだこれからの仕事ですし、時間もないので十分に言えませんが、私は7～8年前から「あなたの思いが遺伝子のスイッチをオンにする」と言ってきました。これは、私の40年間生命科学の現場にいた実感というか確信です。しかし、正確に言うと、それはまだ科学的には仮説なのです。いい思いがいい遺伝子のスイッチをオンにするというのは仮説です。仮説と言

うと、多くの人は「なんだ、仮説か」と言いますが、科学は仮説なのです。

科学は絶対的真理と思うと、これは間違えることがよくあります。科学は、今分かっている条件、今分かっている知識で最も正しいことを真理と言っているわけです。新しい発見がなされたり条件が変われば、結果が変わるのです。私は『生命の暗号』とか、本をいろいろ書いてきましたが、あれはそういうことを書いて、誰かこのテーマをやってくださいという呼び掛けをやっているのですが、誰もやりません。手を出さない。これはやばいと思っているのです。

しかたがないので私が手を出そうとこの8月に決心して、「心と遺伝子の研究会」というものを立ち上げました。

すなわち、心の働きが遺伝子のスイッチのオンとオフにどういう影響を与えているのか、どの遺伝子のスイッチを動かしているのか、どの程度オンにしているのかということの本格的に研究するという研究会を立ち上げました。

そして、これに私のこれからの人生を賭けようと思っています。私は、今、66歳ですが、私の人生はこれからだと思っています。若い人は「先生、無理してますね」と言いますが、なぜかという、私は18歳で大学に入って、63歳まで大学しか知らない。だから、私はようやく63歳で大学を卒業したわけです。だから、まだ社会人4年目であります。

そして、今までの生命科学の総決算と、私の経験とを入れて、人の思いが遺伝子の働きを変える。オンとオフを変える。特に私が興味を持っているのは、いい思い、例えば感動とか喜びとか感謝とか、すなわち、そういう人間として非常にいい思い、あるいは快い思いがいい遺伝子のスイッチをオンにする。これを何としても証明したいと思っています。

それで、今、少しだけ分かり掛かっています。去年今年で分かり掛けたことは、ネガティブなストレス、例えば非常に嫌なことにあうと胃潰瘍になる。これはよく知られています。しかし、その仕組みが分かっていない。けれども、どうも遺伝子が動いているらしいということが分かりました。

そうすると、ネガティブ、マイナスのストレスによってスイッチがオンになるのだから、ポジティブ、快いストレス、快い刺激によって私はいい遺伝子のスイッチがオンになるのだと思っています。

恋愛したらきれいになると言われています。生き活き、わくわくしたら私どもは元気になります。きれいになるためには、きれいになる遺伝子のスイッチが入らなければならない。なぜなら、体の中の司令官は遺伝子なのです。今まで、遺伝子のことが分からなかったからホルモンが動くとか自然治癒力が増したと言ってきましたが、ホルモンが動くためには遺伝子のスイッチがその前に入らなければならない。

私は、遺伝子には4つの働きがあると言っていますが、何を作れ、どんな蛋白「WHAT」を作れという指令は全部遺伝子に入っていると思うのです。それから、いつ作れ、「WHEN」です。私どもは赤ちゃんのときから、男性ホルモ

ン、女性ホルモンを作る遺伝子を持っているのです。赤ちゃんのときは、ほとんどスイッチがオフになっているのです。

年頃になると男は男性ホルモンを作れというスイッチが入って、男性ホルモンをたくさん作って男らしくなる。次はどこで作れ、「WHERE」です。心臓ではオン、髪の毛ではオフ、心臓の遺伝子ゲノムも髪の毛のゲノムも同じ遺伝子を持っているのです。しかし、起きている寝ている、どこで作られているでしょう。それからもう1つは「WHO」です。

Aという遺伝子が私ではオンだけれども、こちらの人ではオフ。だから、誰がいつ、何をどこでということについて全部遺伝子が指令を出している。だから、遺伝子の指令がないと身体は動かない。しかし、今まで遺伝子のことが分からなかったからホルモン活性が上がったとか、免疫活性が上がったとか言ってきましたが、その後ろに、というよりも鍵を握っているのが遺伝子だと思っています。

ごく最近、私どもは吉本興業と本格的に組みました。そして、お笑いによってどの遺伝子が動くかということをやります。国際科学振興財団と吉本興業が一緒にやるというのは、これだけでも面白いというわけです。彼らは、お笑いによって日本を元気にすると言ってますから、私どもはそのときにどの遺伝子が動いているのか。実は、実験の第一歩はもう終わったのです。筑波大学の医学部の先生と医学の学生さんと看護婦さんをお願いして、お笑いの前後で血液をちょっといただきまして、どの遺伝子がどの程度動いているのかとか。脳は人間の場合は実際には使えませんから、脳内の変化が血中の白血球の遺伝子として捕まえ得る。

そして、今はこのようなチップというものがあって、例えばストレス関連の1,400ぐらいの遺伝子を貼り付けることができるのです。そのうちどの遺伝子がどこでどのように動いているかということ、今や測定できるというところまで来ていますから、今まさにそれをやろうというふうに思っています。

これが本当にできると精神世界と科学の世界、精神と肉体が遺伝子のスイッチのオンとオフで説明できる突破口が開けるのです。ぜひこれを開きたいという私どもの熱い思いがあります。

私は21世紀は日本の出番だと思っております。なぜかというと日本はやはり科学技術をマスターした国なのです。しかし、科学技術だけでは世界はもう治まらないのです。そして、自分のところだけが正しいという考え方、あるいはそういう信仰だけでも世界は治められないと思います。

それで、日本は八百万の神がありまして、日本には「自然のお陰様で」というのはそういうことなのです。自然のお陰で生きている、他の人のお陰で生きている、そういう日本人は東洋の心を持ってきたわけです。今はちょっとそういうものがなくなっていますが、私どもの祖先は何千年来そういう大自然とともに、大自然に感謝しながら生きてきたのです。そういう生き方と科学



技術の両方を持っている国は、私ども日本だけではないかと私は思います。だから、21世紀は日本の出番だと思っています。

そのときに、私は、心と遺伝子の研究が、まさにこれが心と科学、精神と科学との間をつないでいく。そういうことをぜひやりたいと熱く熱く思っています。そう思うと私の遺伝子のスイッチがオンになるのです。だから、人間は自分のやりたいことをやる、自分の好きなことをやるときは、スイッチが入っていると私は思います。嫌なことをやるときには非常に疲れるのです。同じ1km歩いて人に会いに行くときでも、好きな人に会いに行くときには全然疲れないが、嫌な奴に会いに行くときには行く前から疲れてしまう。私は特に気が弱いから、行って帰ってきたらもう寝込むくらい疲れてしまいます。なぜ同じ1km歩いたのにこんなに疲れるのか。なぜ違うのか。それは、私の心が身体に大きな影響を与えているのです。ということは遺伝子がオフだからです。

だから、自分が何をやっているときに生き生きできるのか、自分は何が得意なのか、そういう何かを自分で見付けることが非常に大切だと思います。そういうものを見付けることによってみんなスイッチが入る。

ノーベル賞をもらっているような人の遺伝子暗号（塩基配列）と全く一般の人の暗号の違いはせいぜい1,000に1個なのです。そして、そのうちで意味があるのは更に10分の1なのです。ということはどういうことかというと、ノーベル賞学者も一般の人も遺伝子暗号はみんなちょぼちょぼだということなのです。（笑い）つまり0.1%から0.01%の差しかないのです。もちろんその差がその人の能力とか体力に大きな影響を与えるのですけれども、私はそれを逆に言っているわけです。人間は生まれてから、みんな99.9%同じ遺伝子暗号を持って生まれてきているのです。

すなわち、私どもはみんながナンバー1にはなれないのです。偏差値で切ると偏差値が高い人と低い人がいる。しかし、私どもは皆、遺伝子暗号がちょっと違って生まれてきているだけなのです。兄弟でも顔かたちが違うということは遺伝子暗号がちょっと違うということです。ということは、人間として生まれてきたら、先ほど言ったようにエリート中のエリート中のエリートで、その誤差の範囲内です。そして、99.9%同じ遺伝子暗号を持って生まれてきているということは、みんな花が咲くのです。すなわち、みんなナンバー1にはなれないかも知れないけれども、オンリー1にはなれるはずなのです。

「みんな違って、みんないい」という詩があります。みんな違ってみんないいのです。命の親というのは立派な親で、1人の子供だけが生き生きするわけがないのです。みんな幸せになってほしいわけです。

だから、私どもの学生さんにはこういうことを言っております。「喜びとか感動とかの遺伝子のスイッチをオンにしてください」「しかし先生、それは逆転満塁ホームランだと喜べるけれども、毎日毎日、皮を剥いているときには喜べません」と言うから、そのときには「この細胞1つを考えよう。この細胞1

つは、何十兆円出しても買えないですよ」

これを何十兆個持っているのです。私たちの身体はどこから来たのか。両親から来たと思われていますが、実はそうでないのです。私どもが両親から貰っているのは遺伝子だけで、私の身体の99.99%がどこから来ているのかというと、それは地球の元素なのです。地球の元素、無機物を植物が摂取して、それを動物が食べて、それを私どもが食べて身体を構成しているのです。地球の元素はどこから来たのかと言ったら宇宙から来ているのです。だから、私どもの身体はまさに宇宙からのもので、星の子供なのです。

今から150億年前にビッグバンという宇宙の始まりがあったらしいのです。そこにできた水素原子がまだ私どもの身体の中にあるかも知れないのです。宇宙のことはあまり分からないから、地球のことを考えて、私どもは地球からの借り物なのです。借り物である証拠にみんな返さねばならない。生き物は死亡率100%なのです。自分のものであったらいつまでも持っていられる。持ってられないから、全部返さなくてはならない。元素から考えると私どもは大自然から来て、大自然に帰る。地球からの借り物なのです。レンタルなのです。

しかし、こんな高いものを誰かに借りたら到底お金なんかは払えません。幸いレンタル料の請求が来ない。誰がレンタル主か分からない。それは地球の元素であり、地球の元素から私どもの身体を組み立てた設計図を書いたサムシング・グレート、命の親から借りているのです。命の親という立派な親は「レンタル料を払え」というようなケチなことは仰らないと思うけれども、命の親は何のために子供を作ったのか、これはまた聞いてみないと分からないですけれども、本当の親ならやはり子供の幸せを願っているはずなのです。

だから、私どもはせめて自分が幸せにならなくてはならないのです。生き活きわくわく生きなければならぬのです。それがせめてものレンタル料なのです。そして、自分の生き活きわくわく、自分の幸せだけではなくて、家族とか周りの人とか、できれば多くの人の幸せに役立つ生き方をするときに、私どもの寝ている遺伝子のスイッチが入るといふふうに私は思っています。

なぜなら遺伝子のスイッチのオンとオフの仕組みを考えたのはサムシング・グレートなのです。だから、その命の親の思いに沿って生きるときに、私は遺伝子のスイッチがオンになると思っています。これは、今の科学では少し飛躍がありますが、少なくとも私の体験からしてそうだというふうに今感じています。それを少しでも科学の言葉で語りたいというのが、私のこれからの生き方です。

私は、少し前に日野原さんという聖路加国際病院の理事長さんと対談をしてジョイントセミナーをやりました。90歳で元気であります。「なぜそんなに元気ですか。先生は元々身体が強かったんですか」と聞いたら、「強くない。学生時代には病気で寝てたんだ」と。先生はすごいスケジュールなのです。私のスケジュールよりも遙かにハードです。「どうしてそんなことができるんです

か」「やりたいことがある」やりたいこと、ミッションがあるわけです。そして、仕事をやったら毎日毎日の達成感があるわけです。

例えば、あの人は空港では絶対にエスカレーターには乗らないのです。「10kgの荷物を持って、エスカレーターで行っている若い人を歩いて追い抜くのが快感だ」と言うのです。

それから、80歳のときにあの聖路加国際病院を作って1,200億の借金をした。1,200億ですよ。そうしたら、自分は辞めようと思っても誰も引き受けてくれないから辞められない。だから、90歳までボランティアで名誉院長をやって1,200億の借金を90歳で全部返しました。すごいですね。私の借金なんか目ではない。1,200億を借りるのもすごいことだけれども、それを10年後に返すのもすごいです。

それは、みんな99.9%同じ遺伝子を持って生まれている。だから、私は、あの先生を目標にしていこうと決心しました。90歳現役、あと二十何年間、これは仕事ができるなと思いました。

人間はあこがれた人を作るとそれに近づいていくのです。その人にはなれません。しかし、目標というものを作るとその目標に近づいていくのです。いい遺伝子のスイッチをオンにするためには、いい目標を立てる。いいミッション・使命を持つ、やりたいことを見付けることです。遺伝子はちゃんと目的を持っているわけですから、そういうことを感じてください。

最後の知っていただきたいことは、みんなオンリー1になれるということです。

**司 会：**

先生、本当にありがとうございました。

先生からお時間をいただいておりますので、質問、あるいはこの機会にぜひということがありましたら、どうぞ合図してください。

はい。お願いいたします。

**フロア：**

私は開業医でございます。

今日の先生のお話、心の遺伝子を変えるというお話、大変感銘を受けました。

実は私は、恐縮ですけれども、化学物質のノルアドレナリンとか、オキシトシンとか、その他の化学物質を使って筋反射を調べているのです。臨床で、筋肉が感情に作用すると言いますか、筋力と筋反射、筋反射と感情とは密接に結びついている。

**村 上：**

どういうふうに関係しているのですか。

**フロア：**

まず、手法を申し上げますと、患者さんはだいたい筋力が正常よりも落ちて

いるわけです。それがどういう事情で落ちているのかということ調べるのに、薬品でもって調べるのです。

例えば、ストレス、いらいだとか、要するに興奮性のストレスです。そしてストレスがいき過ぎますとうつ状態になります。そうするとセレトニンとか全く別の薬品を使うことになります。

そういう化学物質的なものを使いながら、感情を押し量ることができるのではないか、これが今、臨床にも応用ができるのではないかと考えておりますし、それを解消することが治療への方向だと思っています。

今の先生のお話のような、お笑いだとかその他の感動とかいうものは全ての病的な反応を回復してくるわけです。マクロの意味で今日は遺伝子の方からお話をいただいて本当に大変いい勉強になりました。

**村 上：**

私は、感動とかそういうものが遺伝子そのものを変えるというところまではちょっと分かりませんが、遺伝子のオンとオフは変えるとは思っています。遺伝子そのものが、暗号そのものが変わるかということそれはちょっと難しいのではないかと思います。

そのオンとオフとが変わるということは、遺伝子が変わることと結果的には同じことです。オフになれば遺伝子の働きがない、オンになれば遺伝子の働きがあるわけですから。

だから、私は今のところ、遺伝子の暗号を変えるというよりもオンとオフを変えているのではないかと考えています。

確かにいろいろなホルモンとか化学物質とか、そういうものが心に大きな影響を持っているらしいということはいろいろ言われてきております。例えば、快感物質、人が快感を感じたときにどういうものが出てくるか。例えば、快感ホルモンというようなものが出てくる。

『脳内革命』という本がよく売れて、あれは非常に簡単にいいますと、いい思いは脳内でいいホルモンを、βエンドルフィンというホルモンを出すと言っているのです。

しかし、私の意見ではホルモンが出る前に遺伝子のスイッチが入らなければならぬのです。だから、私の本は、売れ行きにおいては『脳内革命』に劣ってますけれども、本質に迫っていると思っています。(笑い)

さっき言ったように遺伝子が動かなければホルモンは出てこないわけですから、従って化学物質も出てこないわけです。ということは、やはり遺伝子が基です。働いているのは、確かにタンパクとかホルモンとか酵素が働いています。しかし、それをコントロールしているものは、先程レニンが黒幕だと言いましたけれども、もう1つそのレニンを作っている遺伝子があるわけです。だから、そこが基だと思っています。

最近はそのようなことで、例えば非常に積極的な人と消極的な人がいます。人

間でも非常に好奇心が旺盛とか、何を見ても感動をしないとかそういう人がいますが、それは何が違うのかというと、どうも遺伝子そのものが違うらしいのです。

だから、人間の気質とか性格もどうも遺伝子にある程度規制されているらしいのです。しかし、私は遺伝子が心にもそういうにして影響を及ぼすけれども、心も遺伝子に影響を及ぼして、お互いに相互作用になっているのではないかと考えているのです。特に人間の場合はそうで、だから心も遺伝子に影響を与えるけれども、遺伝子も心に影響を与えると今考えています。

**フロア（大沼）：**

私は、名古屋で自然医学の研究をしています大沼といいます。

今の先生のお話をお伺いしまして、結局、心と遺伝子のスイッチのことですが、私のところでは自然療法が主体でやっているわけです。病名でいうと100種類以上が実際に治っています。

治ったかどうかは客観的な診断が必要ですので、実際にその術前と術後を客観的に今病院で何ヶ所かを見ていただくことをいろいろやってきたわけですが、実際に治癒していたのです。そういう証拠も取ってあります。

その時点でどうしてかということと同じように研究してきたのですが、血液の作用がすごく大きいのです。実際に、分かりやすく言うと循環障害があるとか、ないとかいう問題が一般的です。これは仮説ですが、その中で特に白血球の仕事がとても大きな役割をしているのではないかと考えています。

実際に生きた血液を画像で見えますと、状態の悪いときというのは白血球は動いていないのです。要するに、例えばアレルギーの定義にもありますが、狂った白血球が健全な細胞を攻撃しているというふうに書かれているのです。そういった方の白血球の動態を…と言いますが、それを調べてみますとほとんど動いていないのです。

現実と理論が事実違うということが分かりました。

逆にいろいろな刺激で白血球が動き出すわけですが、動き出すと、やはり治ってくるわけです。

ですから、心と遺伝子の中間役、これは活性型の白血球の仕事ではないかというのが、これは仮説なのですが、その辺から先がまだ研究が至ってないところなのですが。その途中も長いです。

**村 上：**

大変おもしろいです。

私どもも血中の白血球の遺伝子を調べています。だから、白血球にストレス関連の遺伝子がほとんど全部あるのです。だから、白血球の遺伝子の動きを私どもは調べています。

だから、人間の場合は、脳の遺伝子の動きというのは直接は補足できませんので、白血球の遺伝子の動きをもって脳の状態が一応反映していると考えてい

ます。というのは、ストレス関連の白血球が全部あるのです。血中といっても白血球に注目して、その遺伝子の動きを調べているということです。

大変興味のあるお話、どうもありがとうございました。

**フロア（下山）：**

安城市で食品の販売をしている下山と申します。

実は今日の午前中に、偶然と言いましょか、母乳の重要性を訴えておられる助産婦さんのお話を聞いてきました。

今日、先生のお話の中でドリー誕生のプロセスで乳腺細胞はミルク生成以外の遺伝子が全部眠っているが、その眠っているものをたたき起こすために飢餓状態を作ったのだというお話がありました。

それで、そもそもドリー誕生に乳腺細胞が選ばれたということにちょっと興味があるところなのですが、質問としては眠っている遺伝子をたたき起こすのに飢餓状態を作るところが面白いなと思いました。我々人間のほとんど眠っている部分をオンにするに当たって、現代は飽食時代で食べ過ぎていると言われますが、例えば断食であるというような、食べ過ぎを少し是正するような形が先生の言われる遺伝子のスイッチをオンにすることにつながるとお考えになりますか。

**村 上：**

そう思います。断食とかそういうものは。

私どもは、人間であることにどぼっと浸かって、たらふく食べさせた人と、ほとんど食べさせない人と、腹八分目ぐらいの人の3つぐらいがありまして、これは和歌山大学の先生がラットを使って研究しているのですが、要するに「腹八分で医者要らず」ということを証明したいと言っています。

だから、やはり普通の場合に断食だけすると死んでしまいますから、要するにある程度節制をするということで恐らく遺伝子はオンになる可能性はあると思います。たらふく食べた人と、腹八分目に抑えた人と、絶食をした人で遺伝子のスイッチがオン・オフがどう変わるかという実験を私の研究会でまさに今組み立てようとしているところです。

だから、私は、その食べ物というのが非常に大きな影響を与えていると思います。

それから、火事場の馬鹿力ではないのですが、人間は危機的状态に追い込まれたときに思わぬ力が出るわけです。だから、今の日本は暖衣飽食でたらふく食べてダイエットに憂き身をやつしているというようなときは、スイッチがオンにならないかもしれないと私は思います。だから、ある意味ではもう少し厳しい状態がくるということが日本人のスイッチをオンにするためにいいのかもしれないという気がするのです。

**フロア（下山）：**

ありがとうございました。

フロア（玉置）：

私は長久手に住んでいます玉置と申します。よろしく申し上げます。

人の細胞を分裂させるとき、地球上と全く違う磁場及び電位層で分裂させたら、DNAは間違いなく確実に情報を伝達することができるのでしょうか。

村 上：

ということは、具体的に、例えば宇宙船の中でやるという意味ですか。

フロア（玉置）：

例えば、高圧線の下だと磁場が変わったり、電位が変わったりします。住む環境によっても微量電流は全部違います。仕事の環境条件の人間に与える条件は全て変わると思うのですが、それをもっと極端に、宇宙へ行った場合にはどうなるのか。

ヒトの細胞が分裂する上でDNAが間違いなく影響されずに遺伝子の螺旋を作っていくことができるのか。

村 上：

それは恐らく詳しいことは分かってないと思いますが、影響を与える可能性はあると思います。

遺伝子のオンとオフの研究は始まったばかりですから、まだよく分かっていないけど、いろいろな刺激によって変わる可能性があると思っています。

フロア（玉置）：

ありがとうございました。

フロア：

威張った人と満腹の人とは、もしかして同じで、遺伝子のスイッチがオフになっているのかなという、ちょっとおかしい質問ですが。

村 上：

また、難しい質問でございます。

威張っていることと遺伝子の話はちょっと難しいです。

しかし、知っている限りでは、非常に、すごい仕事をした人は案外謙虚です。それは比べるものが違うからです。例えばサムシング・グレートに比べれば、みんなちょぼちょぼなのですから。人間世界でちょっと偉いとか偉くないとか言っていますが。

例えば、背の高さでも人間の背の高さで150cmと200cmは違うけれども、上から見たらそんなものはみんな同じです。

すごい人というか、立派な人というのは自分の力にはもちろん自信があっても、そういう何か大きな世界とか大きな力を感じていたら威張るわけにはいけないわけです。私たちが言っていることですが、大腸菌に及ばないと思ったら威張ろうと思っても威張れないです。だから、威張っている人というのは、誰かに比べて自分の方がちょっとよくできるとかいうようなことで、本当にすごい仕事をするためには遺伝子のスイッチをオンにしなければいけないから、威

張っている人の遺伝子のスイッチはあまりオンになっていないかもしれないという気がします。

**フロア：**

謙虚でいるといつまでも伸びていこうという状態になるというお話をちょっと聞いたことがあったものですから、やはり威張るともう満腹になっているからスイッチがもうオフになってしまうのではないかと想像して質問させていただきました。

**村 上：**

そういうこともあると思います。

伸びていく人というのが謙虚だということは、常に上を目指しているわけですから。威張っている人というのは自分が偉いと思っていますから、その人はもう伸びないです。そうすると、いい遺伝子のスイッチもオフになっているかも分からないです。

これは私の意見であって、まだ詳しくは、しかし威張っている奴というのはあまり、何となく私は好きではありませんので。

**フロア：**

今日は大変楽しく聞かせていただきました。

ふと思ったのですが、先生は遺伝子と心とか、無とかといったようなことは、それもまた遺伝子が出ているのでしょうか、それとも全く別の存在として何か存在している、例えば、遺伝子という概念も遺伝子の中に書かれているものか、またちょっと違った存在としてあるのでしょうか。

**村 上：**

難しい質問ですね。

遺伝子というのは、物質そのものです。だから、遺伝子に魂があるとか、遺伝子に心があるかという問題は、決着が付いてないと思います。

だいたい「心」とは何かということが科学的には難しいことなのです。「心の働き」ということは、喜んだり悲しんだり怒ったりということに分かります。しかし、「心」とは何ですかということにははっきりしません。

だから、恐らく、今なかなか私どもの研究に入ってこれないのは、科学者は「心とは何か」というその定義がなかなかできないからです。わけの分からないところには手を出さないというわけです。心というのは、本当に何なのでしょう。

例えば、脳の働きを一応心、心は脳にあるといわれていますが、本当に心はここにあるのですかということ、どこにあるかも分からないし、見えないし、しかし誰でも心はあるということは誰もが皆認めていることです。心がどこにあって、それは何かという定義がなかなかできないのです。

だから、私どもは心の働き、例えば喜びとかというものを、心の働きを1つの道具として心の問題に迫ろうとしているわけです。



例えば、うれしいとか悲しいとか、そういうときに遺伝子が動くか動かないかということは、あるいはどんな物質が出ていますかということは、それは遺伝子に書いてあると思います。悲しいとかうれしいときに、どういう物質が出てくるか、どういうホルモンが出てくるか書いてあると。だから、そういう点では心と遺伝子、心の働きの一部が遺伝子に書いてあると思います。

今のところそういうことぐらいしか分からないので、心の定義がちょっと難しいです。だから、喜び遺伝子とか悲しみホルモンとか言っていますが、喜びのときに出てくるホルモン、あるいは情報の伝達物質とか、そういうものがありますが、その暗号は遺伝子に書かれています。だから、心の働きの一部でも遺伝子に書いてあるといいいのですが。

**フロア（山口）：**

心理人間学科の山口と申します。

心というのは、何か磁場のような、場に生ずる力のようなものかもしれないと思いますが、それ以外に、遺伝子がオン・オフになるというのは、結果として分かるのですか、それとも何か物質的にオンの状態・オフの状態を識別することが可能なのですか。

**村 上：**

はい、それは可能なのです。それが可能でないと科学になりません。

遺伝子そのものは暗号ですから直接働かないわけです。遺伝子が働くためには、タンパク質を作らねばならないのです。

それで、タンパク質ができたならオンで、できなければオフです。

しかし、今測定しているのはDNAとタンパク質の間を受け持つメッセンジャーの量を測定しています。このDNA情報は核の中に入っていて、これは門外不出なのです。その情報を取ってくる奴、すなわち伝令がいるわけです。これがメッセンジャーRNAを作って、それからタンパク質を作っていくのです。

ここが全体の反応を支配しているわけです。だから、今オン・オフというのは、このメッセンジャーRNAができるかできないかで、これの量を測っているのです。メッセンジャーの量は測れるのです。だから、メッセンジャーRNAを作っているということがオンで、伝令を全然作らなければこれできませんから、オフになるわけです。伝令の量をある程度定量できるわけなのです。どのメッセンジャーがどの程度できたかということです。

それで、ただオン・オフということは、ゼロと100みたいに言っていますが、実はもっとデリケートにいうと、20%オンとか、50%オンとか、100%オン、あるいは200%オンもあります。

だから、そういう点で遺伝子は非常にデリケートなことをやって、ほとんど働かない遺伝子にちょっと働けとか、もっと働けとかという指示を出すわけです。だから、オン・オフだけではなくて、どれくらい働けと「HOW MUCH」をやっているわけです。

フロア（山口）：

遺伝情報の1つ1つについてメッセージャーがあるわけですか。

村 上：

そうです。

例えば、高血圧のレニンの遺伝子があったら、そのメッセージャーがあるわけです。そして、レニンができるわけです。

だから、これは1つのタンパク質についてで、実は、もっと複雑でして、1つのDNAが二役も三役もして、いろいろなメッセージャーを作っているいろいろなタンパクを作っているということがあるわけなのです。

このメッセージャーが心臓ではできても髪の毛はできないとかということがあります。DNAは変わらないです。DNAはどの細胞でもあったはずなのに、場所によってメッセージャーができたりできなかったりするのです。これを定量することによって、そのオン・オフの程度を測っているということです。

これから私の本を読んでください。

司 会：

本のご紹介もさせていただきますが、『生命の暗号』27万部突破というシリーズを今手にしております。

それから、最近英語の訳が出たと伺ってますが。

村 上：

『生命の暗号』の英語版は、間もなくできるということです。

司 会：

そういうことでございますので、また海外などにお出かけのときにはぜひ情報を伝えていただきたいと思います。

最後の質問、いかがでしょうか。せっかくおいでのことですので。

フロア：

私は、一応、遺伝の専攻で、ここで少し教えていました。

30億の塩基対で、これは一応読まれているとして、遺伝子という数では3万ぐらいと伺ってますが、塩基対でいくとそれは3万で、実際に働いている塩基対の数でいくとどれくらいということがある程度分かっているのでしょうか。

それから、通常の個人差という場合、その塩基対の間にどれくらいの差があるのかというようなこととか、それから民族間などではどれくらいそういうことが分かってきているのかということ、もしできましたら少し教えていただけたらと思います。

村 上：

いろいろあるのですが、1つの遺伝子で2,000ぐらいの塩基対があるのです。もちろんこれは平均ですが、3万個ぐらいだと2,000×2,000ぐらいの塩基対が遺伝子に関わっているわけですが、しかし、これはヒト全体の30億の塩基対からいうと、タンパク質をコードしているところでは5%もいかないのではないかと

と思います。あとの95%は何かよく分からないのです。ジャンクだと言っている人もありますが、ジャンクが95%もあるというのもおかしいので、何かやっているだろうと思うのですがよく分からないです。

それから、個人差は、今言ったように、1,000に1個位ですから0.1%ということ。その差が個人としての意味のある差であると思われま

す。民族の差ももちろんあると思いますが、これについてはどれくらいかはまだちょっと分かってません。

**フロア：**

どうもありがとうございました。

**司 会：**

皆様どうもありがとうございました。

だいぶ時間も過ぎましたが、ある意味で、夜の時間というよりもナイトサイエンスの生まれる時間帯を大事にしていきたいという知の世界のヒントをいただいたように思います。

今日は、お一人お一人いろいろな形で感想をお持ちだと思いますが、時間もなくなってしまいましたので、スイッチのオン・オフに新しい希望を持って、これからまた研究の組み立てをしていきたいと思

(2002.10.24)





---

■ 2001年度 (後期) 人間関係研究センター事業報告

(2001年10月～2002年3月)

## I. 研究員構成

### [研究員]

丸山 雅夫 (法学部教授・センター長)  
安藤 史江 (経営学部専任講師)  
グラバア 俊子 (人文学部心理人間学科教授)  
川浦 佐知子 (人文学部心理人間学科専任講師)  
楠本 和彦 (人文学部心理人間学科助教授)  
まどか 庸代 (人文学部心理人間学科助教授)  
長井 長信 (法学部教授)  
中村 和彦 (人文学部心理人間学科助教授)  
津村 俊充 (人文学部心理人間学科教授)  
山口 真人 (人文学部心理人間学科教授)

### [研修会担当者及び外部講師]

本宮 輝薫 (臨床心理士。鍼灸師。心身一体療法研究所主宰。日本ホリスティック医学協会常任理事)  
降矢 英成 (内科・心療内科医師。赤坂溜池クリニック院長。日本ホリスティック医学協会常任理事)

### [事務局]

各務 由紀子 横地 満由美 沼 優子

## II. 活動報告

### ① 人間関係研究センター定例研究会

〈第3回〉

開催日：2001年10月9日(火) 16:30～

場 所：南山大学D棟D43教室

報告者：中村和彦助教授(南山大学心理人間学科)

題 目：国際協力分野における人間関係トレーニング導入の試みとその結果  
—パキスタンJICAプロジェクトでの実践を通しての考察—

参加者：27名

〈第4回〉

開催日：2002年1月29日（火）16：30～  
場 所：南山大学D棟D43教室  
報告者：安藤史江専任講師（南山大学経営学部）  
題 目：人的資源に対する組織内地図の効果  
参加者：14名

〈第5回〉

日 時：2002年3月7日（木）16：30～  
場 所：南山大学D棟D43教室  
報告者：まどかアッセマ庸代助教授（南山大学心理人間学科）  
題 目：ホリスティックワーク「生命科学と行動科学融合時代から和学へ」  
参加者：9名

② 人間関係研究センター公開講演会

日 時：2001年12月15日（土）16：30～  
場 所：南山大学D棟D51教室  
講 師：青山温子氏（名古屋大学大学院医学研究科教授）  
題 目：イスラム社会と女性 ―私たちは何ができるのか？―  
参加者：34名  
担当者：中村和彦

③ 2001年度人間関係研究センター研修会

[基礎研修]

第58回人間関係講座

開講期間：2001年9月22日～12月15日  
土曜日 10回 14：00～16：30  
場 所：南山大学D棟  
参加者：29名  
担当者：中村和彦

[専門研修]

カウンセリング的対話

開講期間：2001年9月27日～12月13日  
木曜日 12回 18：30～21：00  
場 所：南山大学D棟  
参加者：15名  
担当者：楠本和彦・中村和彦

### **Dream Work 一夢と語る一**

開講期間：2001年10月3日～11月10日

水曜日 3回 18：30～21：00

土日集中 10：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参加者：7名

担当者：グラバア俊子・楠本和彦・川浦佐知子

### **ホリスティック生命論ワーク**

開講期間：2001年10月16日～12月4日

火曜日 5回 18：30～21：00

場 所：南山大学D棟

参加者：11名

担当者：まどかアッセマ庸代

---

## ■ 2002年度人間関係研究センター事業報告

(2002年4月～2003年3月)

### I. 研究員構成

#### [研究員]

丸山 雅夫 (法学部教授・センター長)  
安藤 史江 (経営学部専任講師)  
グラバア 俊子 (人文学部心理人間学科教授)  
川浦 佐知子 (人文学部心理人間学科専任講師)  
楠本 和彦 (人文学部心理人間学科助教授)  
まどか 庸代 (人文学部心理人間学科助教授)  
中村 和彦 (人文学部心理人間学科助教授)  
津村 俊充 (人文学部心理人間学科教授)  
山口 真人 (人文学部心理人間学科教授)

#### [研修会担当者及び外部講師]

中堀 仁四郎 (八王子北教会牧師)  
佐竹 一予 (看護学校非常勤講師)  
澤田 孝子 (ノート法点検者・スクールカウンセラー)

#### [事務局]

各務 由紀子 横地 満由美 坂野 恵

### II. 活動報告

#### ① 人間関係研究センター定例研究会

##### 〈第1回〉

開催日：2002年6月26日(水) 18:00～

場 所：南山大学D棟D43教室

報告者：山口真人教授(南山大学心理人間学科)

題 目：医療領域への人間関係トレーニングの応用可能性について

参加者：7名

##### 〈第2回〉

開催日：2002年7月18日(木) 16:30～

場 所：南山大学D棟D43教室

報告者：津村俊充教授(南山大学心理人間学科)

題 目：メンタリングのためのトレーニングプログラムの開発と評価

－企業風土の変革に向けて：A社における試み－



参加者：6名

〈第3回〉

日時：2003年1月28日（火）16：30～

場所：南山大学D棟D43教室

報告者：グラバア俊子教授（南山大学心理人間学科）

題目：自己成長という視点を組み込んだ教育プログラムを目指して

参加者：10名

〈第4回〉

日時：2003年2月24日（月）

場所：南山大学D棟D43教室

報告者：楠本和彦助教授（南山大学心理人間学科）

題目：カウンセリングとグループ・アプローチの異同を探る

—個人カウンセリングとTグループを中心に—

参加者：16名

〈第5回〉

日時：2003年3月17日（月）

場所：南山大学D棟D43教室

報告者：川浦佐知子専任講師（南山大学心理人間学科）

題目：ナラティブの可能性：“人間理解”の新たな方向性を探る

② 人間関係研究センター公開講演会

〈春期〉

日時：2002年5月24日（金）18：30～

場所：南山大学D棟D43教室

講師：シスター・ヘレン・プレジャン

題目：“正義”の名のもとで —死刑制度を問いなおす—

参加者：79名

担当者：川浦佐知子

〈秋期〉

日時：2002年10月24日（木）18：30～

場所：南山大学D棟D51教室

講師：村上和雄氏（筑波大学名誉教授）

題目：大自然の見えざる力 —最新遺伝子研究で感じたサムシング・グレート—

参加者：153名

担当者：まどかアッセマ庸代

③ 人間関係研究センター研修会

[基礎研修]

**第59回人間関係講座**

開講期間：2002年5月11日～7月13日  
土曜日 10回 14：00～17：00  
場 所：南山大学D棟  
参加者：26名  
担当者：中村和彦

**第60回人間関係講座**

開講期間：2002年10月2日～12月4日  
水曜日 10回 18：30～21：00  
場 所：南山大学D棟  
参加者：25名  
担当者：グラバア俊子・佐竹一予

[専門研修]

**カウンセリング的対話**

開講期間：2002年5月9日～7月25日  
木曜日 12回 18：30～21：00  
場 所：南山大学D棟  
参加者：8名  
担当者：楠本和彦・中村和彦

**母親ノート法による子育て、子育て支援のノウハウ**

開講期間：2002年6月15日～1月25日  
土曜日 6回 14：00～17：00  
場 所：南山大学D棟  
参加者：18名  
担当者：楠本和彦・澤田孝子

**ホリスティック生命論ワーク**

開講期間：2002年10月22日～12月3日  
火曜日 5回 18：30～21：00  
場 所：南山大学D棟  
参加者：3名  
担当者：まどかアッセマ庸代

### エコサイコロジー：コスモロジー編

開講期間：2002年7月26日～7月28日

金曜日 1回 18：30～21：00

土日集中 1回 10：00～18：00

場 所：南山大学D棟

参加者：4名

担当者：川浦佐知子

### Tグループ（人間関係トレーニング）

開講期間：2002年7月30日～8月4日 5泊6日

フォローアップ 2002年12月15日（日）（南山大学D棟にて）

場 所：（財）KEEP協会・清泉寮

参加者：20名

担当者：楠本和彦・中村和彦・山口真人・中堀仁四郎

### TA入門（トランザクショナル・アナリシス）

開講期間：2002年9月21日～9月23日

3日間集中 1回 9：30～17：00

場 所：南山大学D棟

参加者：18名

担当者：中堀仁四郎

### アドバンス体験学習

開講期間：2002年11月16日～12月22日

土曜日 3回 14：00～21：00

日曜日 3回 9：00～16：00

場 所：南山大学D棟

参加者：22名

担当者：山口真人

### ゲシュタルト・アプローチ

開講期間：2002年10月2日～11月10日

水曜日 3回 18：30～21：00

土日集中 1回 10：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参加者：16名

担当者：川浦佐知子

■社会人研修／参加者統計（2001年度後期～2002年度）

講座名	場所	担当者	期間	時間	曜日	参加者数	性別		居住地		職業										年齢						
							男	女	市内	市外	公務員	団体職員	会社員	自営業	医療関係	教育関係	教会関係	主婦	学生	その他	無答	20～29才	30～39才	40～49才	50才以上	無答	
人間関係基礎研修講座	前回まで					1,705	332	1,373	988	717	90	76	409	67	168	226	45	345	109	124	41	700	444	377	152	32	
	第58回 人間関係講座	南山大学	中村	H13.9/27～7/29	14:00～16:00	土	29	8	21	14	15	2	0	6	2	3	5	1	2	2	5	1	3	13	8	5	0
	第59回 人間関係講座	〃	中村	H14.5/11～7/13	14:00～17:00	土	26	11	15	12	14	4	0	5	3	0	7	0	4	1	2	0	3	11	7	3	2
	第60回 人間関係講座	〃	グラバア・佐竹	H14.10/2～12/4	18:30～21:00	水	25	3	22	15	10	1	2	6	3	0	5	0	3	3	2	0	6	7	7	5	0
	計					1,785	354	1,431	1,029	756	97	78	426	75	171	243	46	354	115	133	42	712	475	399	165	34	
人間関係専門研修講座	前回まで					2,367	551	1,816	980	1,387	143	121	556	99	201	478	25	287	137	218	102	702	655	603	279	128	
	カウンセリング的対話	南山大学	楠本・中村	H13.9/27～12/13	18:30～21:00	木	15	9	6	6	9	1	1	5	0	0	1	0	3	2	2	0	5	3	4	2	1
	ドリームワーク	〃	グラバア 楠本・中村	H13.10/3～11/11	18:30～21:00 10:00～17:00	水 土	7	0	7	5	2	0	0	2	0	1	1	0	0	1	2	0	0	4	3	0	0
	ホリスティック生命論ワーク	〃	まどか	H13.10/16～12/4	18:30～21:00	火	11	3	8	6	5	1	0	1	1	2	1	0	3	0	2	0	1	4	4	2	0
	トレーナー・トレーニング	清里 清里寮	山口・中堀	H14.3/2～3/6	4泊5日		15	7	8	2	13	1	0	5	1	1	0	0	2	3	2	0	2	3	6	4	0
	Tグループ	〃	山口・中堀 楠本・中村	H14.7/30～8/4	5泊6日		20	11	9	3	17	1	1	4	0	1	1	3	3	1	5	0	2	5	7	6	0
	アドバンス体験学習	南山大学	山口	H14.11/16～12/22	14:00～21:00 9:00～16:00	土 日	22	8	14	8	14	2	0	2	2	1	3	0	4	3	4	1	1	9	7	4	1
	カウンセリング的対話	〃	楠本・中村	H14.5/9～7/25	18:30～21:00	木	8	2	6	7	1	0	0	1	2	1	1	0	1	1	1	0	2	0	2	4	0
	母親ノート法による子育て子育て支援のノウハウ	〃	楠本・澤田	H14.6/15～H15.1/25	14:00～17:00	土	18	0	18	7	11	4	0	1	0	1	3	0	7	0	2	0	1	4	8	4	1
	ホリスティック生命論ワーク	〃	まどか	H14.10/22～12/3	18:30～21:00	火	3	1	2	0	3	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0
	エコサイコロジー	〃	川浦	H14.7/26～7/28	18:30～21:00 10:00～18:00	金 土	4	0	4	3	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	2	1	1	0
	ゲシュタルトアプローチ	〃	川浦	H14.10/2～11/10	18:30～21:00 10:00～17:00	金 土	16	5	11	8	8	0	2	3	2	1	2	0	3	0	3	0	0	5	8	3	0
	T A 入門	〃	中堀	H14.9/21～9/23	9:30～17:00	土 日	18	4	14	4	14	4	4	1	0	2	2	0	1	1	3	0	1	12	3	2	0
	計					2,524	601	1,923	1,039	1,485	158	129	582	107	214	493	28	315	150	245	103	717	708	657	311	131	
	総計					4,309	955	3,354	2,068	2,241	255	207	1,008	182	385	736	74	669	265	378	145	1,429	1,183	1,056	476	165	

1992～2002年度 コンサルテーション及び依頼事業

講 座 名	主 催
中堅看護婦研修会	藤枝市立総合病院
なごや女性カレッジ	名古屋市教育委員会
おとしより・同僚と人間関係・チームワーク	名古屋市民生局
ボランティアスクール	社会福祉法人あさみどりの会
自己知と自己表現トレーニング	名古屋市女性会館
価値観を問直すー人間観のビジョナー	名古屋市青年会議所
21世紀のみちーヒューマンビジョナー	名古屋市土木局道づくり懇話会
私立学校初任者研修中京地区研修会	(財)日本私学教育研究所
看護実習指導者研修会	静岡県看護協会
電話相談員養成基礎研修	名古屋いのちの電話
児童福祉施設職員研修会	名古屋市民生局
サタデーカレッジ	岩倉市公民館
一日カウンセリングワークショップ	紀南カウンセリング研究会
コミュニケーションの大切さと難しさ	名古屋市衛生局
パキスタン母子保健プロジェクト	国際協力事業団(JICA)
なごや環境塾「グループ活動を進めるには」	名古屋市環境保全局環境学習センター
JICA技術協力専門家養成研修「ファシリテータートレーニング」	国際協力事業団(JICA)
総合的な学習研究授業「自立のための心理学」鈴鹿市鈴峰中学3年生対象	鈴鹿市教育委員会主催
リーダー研修	名古屋大学医学部附属病院
コミュニケーション研修	名古屋市/名古屋市児童養護連絡協議会/ 名古屋市知的障害者福祉施設連絡協議会
人間関係トレーニング	公立陶生病院
人間関係トレーニング	新潟県厚生連中央看護専門学校
ホームヘルパー養成研修・2級課程	社会福祉法人名古屋市社会福祉協議会
校内現職教育研修会	刈谷市立富士松東小学校
平成12年度いじめ対応研修会	西尾市いじめ・不登校対策協議会
現職教育(カウンセリング研修)	刈谷市立東刈谷小学校
コミュニケーション入門ー話す・聴く・理解する	名古屋市中村青年の家
人間関係スキルアップのための授業運営	名古屋聖霊高校
中学校初任者研修	鳥取県教育研修センター
男女参画型社会	名古屋市民局女性企画課
ホリスティック医学・医療と人間観	日本青年会議所医療部会
ホリスティック医療研究月例会ホリスティックワークショップ	日本ホリスティック医学協会
千利休とリーダーシップ	日本指導力開発スクール
協力研究：生命医療先端技術といのち・かかわり	東京大学先端科学技術研究センター
感情教育と技術者	創造科学研究会
子育て相談におけるカウンセリングの知識とスキル	名古屋市健康福祉局健康部健康増進課
人間関係トレーニング	厚生連中央看護専門学校
平成13年度第1回メンタルフレンド研修会	名古屋市児童相談所長
学校保健委員会	吉良町立白浜小学校
平成13年度教育臨床心理学実践講座	和歌山県教育研修センター
人間関係トレーニング	開発教育研究会
「エンカウンター」の理論概略および体験について	小牧市教育委員会
平成14年度学校教育相談上級講座(教育臨床)	愛知県総合教育センター
人間関係トレーニング	厚生連中央看護専門学校
リレーションシップ研修会	豊川市立豊小学校
カンボジア母子保健プロジェクト	国際協力事業団(JICA)
バングラデジュ・リプロダクティブヘルス人材開発プロジェクト	国際協力事業団(JICA)
2002年度全国修道女研修会	女子修道会総長・管区長会
日本WHO協会愛知支部幹事会	日本WHO協会
人間関係トレーニング	厚生連中央看護学校
和歌山県健康相談活動支援体制整備事業研修会	有田地方教務所

## 南山大学人間関係研究センター規程

第1条 本学に南山大学人間関係研究センター [Center for the Study of Human Relations] (以下「センター」という。)を置く。

(目的)

第2条 センターは、広く学際的視野にたった人間関係研究を行うとともに、その成果を積極的に公表することを目的とする。

(事業)

第3条 前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- 1 本学における人間関係研究の推進と調整
- 2 本学における人間関係研究分野の教育と推進
- 3 センターと目的を共通する学外の研究機関並びに研究者・実務家との協力
- 4 研究会、研修会等の開催
- 5 文献、資料の収集と利用
- 6 研究成果等の編集と刊行
- 7 その他センターの目的を達成するために必要と認める事業

(組織)

第4条 センターに研究員を置き、そのうち1名をセンター長とする。

- ② センター長は、研究員のうちから学長の指名する候補者について、大学評議会の承認を得て委嘱する。
- ③ 研究員は、本学専任教職員のうちから、学長が指名する候補者について、大学評議会の承認を得て委嘱する。その任期は2年とし、再任を妨げない。
- ④ 必要に応じて、客員研究員、非常勤研究員を置くことができる。この採用については、別に定める。

第5条 センター長は、センターの事業を掌理し、センターを代表する。

(センター会議)

第6条 センターにセンター会議を設けセンターの運営に関する重要事項を協議決定する。

第7条 センター会議は、次の者をもって組織する。

- 1 センター長
- 2 研究員のうちからセンター長の氏名する者若干名

第8条 センター会議は、センター長が招集する。

- ② センター会議は、構成員の3分の2以上の出席がなければ議事を行うことができない。
- ③ 議事は、出席者の過半数をもって決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

(事務)

第9条 センターに事務職員を置く。事務職員は、センター長の指示をうけてセンターの事務を担当する。

(規程の改正)

第10条 この規程の改正は、地域研究センター委員会の議を経て、大学評議会に諮るものとする。

附 則

この規程は、平成12年4月1日から施行する。

編 集 者 山口真人・楠本和彦  
表紙デザイン 濱本博司

---

人間関係研究 第2号  
2003年3月3日 発行

発 行 所 南山大学人間関係研究センター  
代表者 丸 山 雅 夫  
〒466-8673 名古屋市昭和区山里町18番地  
電 話 (052) 832-5002  
F A X (052) 832-3202

印 刷 所 榑尾頭橋印刷所  
名古屋市中川区南脇町3丁目20番地  
電 話 (052) 351-6231番(代表)