

人間関係研究

特集1 「人間関係研究センターのこれまで、これから」

[特別寄稿論文]

- 人間関係科教育が試みたこと …………… 大橋嘉男 …(1)
- 南山大学人間関係研究センター紀要の発刊によせて …………… 伊藤雅子 …(7)
- 南山短期大学人間関係研究センター20年の歩み …………… 伊藤雅子 …(9)
- 『体験学習はアートである』 —5つの視点— …………… 星野欣生 …(28)
- 《WITH-nessのおもいでから》 …………… 中野 清 …(38)
- 臨床心理の立場からみたTグループトレーナー —トレーナーから学ぶ— …………… 伊東留美 …(42)

[Article]

- 少年司法システムの影 —調布駅南口事件— …………… 丸山雅夫 …(49)
- いろはワーク「ん」の位置と「羯諦」空海秘鍵 —生命論の描法試論— …… まどかアッセマ庸代 …(70)
- “環境教育”と“体験学習”：その接点と将来の展望 …………… 川浦佐知子 …(97)

[実践研究]

- 学校教育への体験学習導入による授業改革の試み
—「生き生き学級・生き生き学校づくり」講座実践をもとに— …………… 津村俊充・楠本和彦 …(107)
- 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— …………… 中村和彦・川浦佐知子 …(165)

特集2 「人間関係研究へのアプローチ —センター研究員の関心領域—」

「その他大勢」を活かす人事管理の必要性

- 大学生の就業意識調査の分析結果をもとに— …………… 安藤史江 …(180)

教育の新たな冒険

- ホリスティック・ヒューマン・トリニティーへ向かって— …………… グラバア俊子 …(185)

アイデンティティの行方

- 心理学的、社会的視点とエコサイコロジーのアプローチ— …………… 川浦佐知子 …(198)

教育領域における個人臨床とグループアプローチの展開と統合

- …………… 楠本和彦 …(205)

生死の学問体系のみなおしと和学

- …………… まどかアッセマ庸代 …(210)

「よろず刑法」屋に期待されること

- …………… 丸山雅夫 …(216)

犯罪・非行をめぐる人間関係 —人間関係研究へのひとつのアプローチとして—

- …………… 長井長信 …(219)

人間関係の体験学習における臨床的社会心理学からのパースペクティブ

- 今後必要とされる研究課題の展望— …………… 中村和彦 …(222)

体験学習が教育現場に広がることを夢見て

- …………… 津村俊充 …(230)

人間関係トレーニングにおける「学びの深さ」の次元の探究

- …………… 山口真人 …(234)

2000年度テーマ研修会

- 「国際協力セミナー報告」(平山恵)…………… 津村俊充・楠本和彦 …(241)

The Journal of Human Relations

Special Issue 1 The Past and Future of the Center for the Study of Human Relations

[Special Contributions]

- Adventures in Education Presented by Department of Human Relations
..... Yoshio OHASHI ... (1)
- Commencement of the New Publication of Center for Human Relations
in Nanzan University..... Masako ITO ... (7)
- Reflection on 20 years of Work of Center for Human Relations
in Nanzan Junior College Masako ITO ... (9)
- Experiential Learning is an Art -Five Perspectives- Yoshio HOSHINO ... (28)
- From the memory of a key-word "WITH-ness" Kiyoshi NAKANO ... (38)
- Thoughts on Being a Trainer From the Psychotherapist's View
-Learning From the Trainer- Rumi ITO ... (42)

[Articles]

- Chofu-case and Its Impact Masao MARUYAMA ... (49)
- The Location of "n" in the iroha - Work (Japanese alphabet poetry-work) and "gate gate
paragate" in Kukai's SECRET KEY to the HEART SUTRA - A New Methodology for
the Science of Life and Death - Michiyo ASSEMAT (Madoca) ... (70)
- Environmental Education and Experiential Learning: A meaningful Merger
for Future Development Sachiko KAWAURA ... (97)

[Practice and Analysis]

- Revolutionizing School Education through the Use of Experiential Learning in Classrooms
..... Toshimitsu TSUMURA • Kazuhiko KUSUMOTO ... (107)
- A Report on Human Relations Training in Pakistan (II)
— Training Methods and Outcome of Facilitator Training —
..... Kazuhiko NAKAMURA • Sachiko KAWAURA ... (165)

Special Issue 2 Approaches to Studies of Human Relations -Areas of Research Focus-

- Effective HRM for Non-core Employee Fumie ANDO ... (180)
- The second stage — Adventure of Education towards Holistic Human Trinity
..... Toshiko GLOVER ... (185)
- Ways of Identity: Psychological, Sociological, and Ecological Approaches
to Studies of Identity Sachiko KAWAURA ... (198)
- Development and Integration of Individual and Group Therapy
in Educational Environments..... Kazuhiko KUSUMOTO ... (205)
- Reexamination of Studies on Life and Death and the Japonologie (Wa-gaku)
..... Michiyo ASSEMAT (Madoca) ... (210)
- "A-Jack-of-All-Trade" in the Fields of Criminal Law -Expectations-
..... Masao MARUYAMA ... (216)
- Human Relations in Crime and Delinquency -An Approach to Study of Human Relations-
..... Choshin NAGAI ... (219)
- Perspectives of Research Topics in Experiential Learning of Human Relations
from the Approach of Clinical Social Psychology..... Kazuhiko NAKAMURA ... (222)
- Introducing Experiential Learning in the Schools - A personal Dream
..... Toshimitsu TSUMURA ... (230)
- Exploring the "Depth of Learning" in Human Relations Training
..... Mahito YAMAGUCHI ... (234)

The Year 2000, Annual Studies and Training

- Report on Seminar for International Cooperation: Annual Study and Training Session
..... Toshimitsu TSUMURA • Kazuhiko KUSUMOTO ... (241)

■ 特別寄稿論文

人間関係科教育が試みたこと

大橋 嘉男
(南山短期大学学長)

まえがき

2000年(平成12年)4月、南山短期大学人間関係科は南山大学へ転出し、大学の「人文学部心理人間学科」として発足した。また、それに伴って、南山短大の「人間関係研究センター」も大学に移行されて、「南山大学人間関係研究センター」として新しい歩みを始めた。

この度、大学の「人間関係研究センター紀要」の発刊に当たり、同センターの母体であった南山短大の「人間関係科」と「人間関係研究センター」の発展の歴史を振り返ることによって、人間関係科教育の原点を想起することは、新学科と同センターのこれからの発展のためにも意味があるのではないかと考え、あえて学科創設とセンター設立の経緯と目的について記してみたい。

人間関係科創設までの経緯

南山短期大学は1968年に英語科一学科の短期大学として創立された。当初は南山高校女子部の一部を間借りしてのスタートであったが、71年に現在地に新校舎が完成されるのを見越して、新学科「教養学科」の増設案が持ち上がって、増設準備委員会が置かれ理事会にも提案されたが、この新学科案は諸般の事情によって取り止めとなった。

しかし、71年に入って、新学科増設案が再び浮上し、「人間の尊厳のために」の教育目標を掲げる南山学園に相応しい特色のある学科を研究検討することとなった。そして、その段階で、立教大学キリスト教教育研究所(以下JICEという)が行っているような「体験学習の方法」を採り入れた、「人間関係学科」の設置が提案され、検討の後、「人間関係科」という名称と共に新設学科の構想が策定された。その構想の概要はつぎの通りであった。

1. キリスト教的な人間理解を基礎とした学科であること。
2. 人間行動の生物学的・心理学的・社会学的な理解に止どまらず、哲学的・宗教的理解をも養うこと。
3. 単に知識を詰め込む方法ではなく、将来の実践に連なり、社会でリーダーシップを発揮できるような学習であること。
4. 全体が一つの目的に統合されている学科であること。

この新設学科構想に対して、当時のボルト学園理事長から次のようなヴィジョンが示された。

1. 教育目的としては、自分の住む様々な社会の中の困難な仕事を引き受ける心構えをもち、また健全な判断力をもってことを処理し得る人物の養成。
2. 学問的なものとしては、宗教、人生体験、哲学的理論や、科学など、あらゆる角度から人間関係を研究する。
3. カリキュラムとしては、出発点として人間と絶対者の肯定、行動科学主義あるいは統計学的等は手段にすぎないこと。いくつかの独立した講義ではなく、すべて同じ目的に統合されねばならない。

このようにして新学科の教育の大綱が出来上がったが、それを具体化してゆく段階において、JICE関係の先生方の絶大なる支援をいただいただけでなく、新学科の発足時点において、立教大学の沢田慶輔教授がメリット教授（初代人間関係科学科長）と共に本学に来任して創設期の困難な諸問題を解決して下さった。そこには同じキリスト教系の大学としての好意以上のものがあったと言えよう。それは、後に「教育的冒険」と呼んだ新しい教育の実践に心魂を傾ける南山短大スタッフたちの情熱が、立教大学とJICEの皆さんに伝わったと考えられるし、一方、JICEにとっても、教育現場で永年の研究成果を具体的に実践する場所と機会を得ることになったのではないかと推測するのである。

1972年（昭和47年）2月、ボルト理事長はじめ関係者によって新学科の名称は正式に「人間関係科」と決定され、文部省に設置認可を求めることとなった。同年4月、臨時教授会において、新学科の設置が承認され、「人間関係科設置準備委員会」が発足した。そして9月30日、その設置認可を文部省に申請した。これを受けて文部省大学設置審議会は4名の調査委員を現地調査のために派遣し視察を行ったが、その後、同審議会は、10月30日付けをもって「特定短大の学科についての申し合わせ」という通達によって「短期大学人間関係科について」の別項目を設けて次のように決定した。

「この種の学科については、当該学科の目的、教育課程、教員組織等を慎重に検討し、適当と判断されるものは、これを認める。

この場合、専任教員の基準は、短期大学人文学科の例（選考課程を置かない

場合入学定員100人までにつき7人以上)に準ずる。」

かくて、文部省は73年(昭和48年)1月に、上記の特別措置に基づいて、短大としては全国初の体験学習を柱とする南山短期大学人間関係科の設置を認可したのである。新学科の教育理念は、言うまでもなく「人間の尊厳のために」を基礎に置くものであるが、他大学が設置するような「人間関係学科」とせず「人間関係科」としたのは、人間関係科の教育の基礎的アプローチが、第一に学問的よりも実践的なものだからである。つまり、「人間関係について」ではなく、「人間関係そのもの」を学習者自らが主体的、体験的に学ぶことを目的としているからである。

「体験学習」と呼ぶこの学習方法にあっては、「理論から体験へ」という一般的な教育方法と異なり、まず体験が行われ、次いで、その体験についての様々な学問的意味付けや理論付けがなされるのである。この体験学習のアプローチで組まれた人間関係科の画期的なカリキュラムとそれに伴う学習方法の特徴は次の諸点である。

1. 学際的、総合的に人間関係を究明し、実践と理論との統合を行う。
2. "いま、ここで"の体験を素材にした体験学習を主要な学習法とする。
3. 学生は、自らが中心となる小グループの中で、相互援助し合いながら学習研究活動をすすめる。
4. 専門科目は、教員がチームを編成して担当し、さまざまな角度から援助してゆく。
5. 学習の場は単に授業時間内に限らず、学内外でのさまざまな活動をも学習の場とする。
6. 合宿の形で実施される学外総合学習では、通常授業で実現できない密度の高い学習や学内での学習成果の実践を行う。

人間関係研究センターの発足

人間関係科はこのようにして、当初は文字通り手探りの状態で新教育への挑戦を始めたが、新学科が漸く軌道に乗り始めた1977年(昭和52年)9月、「人間関係研究センター」が発足した。

このセンターは、人間関係科創設当初から深い関わりのあったJICEの社会人向け研修を受けた教員たちを中心にして設立され、社会人向けの研修を組織立てて行うことを目的とした。つまり人間関係科は、創設以来、学科設立の目的を見つめて学際的・行動科学的に人間と人間関係に関する研究をすすめ、実践と理論の統合を求めてきたのであるが、女子学生対象の短期大学では、年齢的・学力的に同質的、均質的な学生の教育機関としての限界、一種の限られた枠組みのようなものが感じられていた。つまり、この限定された社会での人間関係は、一般社会における人間関係とはいろいろな意味で異なるものであっ

て、短大生向けの教育がはたして一般社会人にも通用するものなのか。また教員側の姿勢や実施方法が一般社会人に対しても適切であるのか、ということが常に検討され吟味されていた。これらの反省と検討・吟味の結果、人間関係研究センターが誕生したのである。

センターの設立に先立って、スタッフの間で特に検討されたのは、センター規程の中でこのセンターの目的をどのようなものにするかということであった。そして検討の結果、センターは純粹に研究的活動に従事するのではなく、教育実践活動に研究的に取り組むことを目的とし、それを規程第2条と第3条に次のように定めた。

第2条 センターはキリスト教的人間観に立って広く学際的・行動科学的に人間・人間関係の研究および研修を行うことを目的とする。

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. 人間・人間関係に関する研究と教育の推進
2. センターと目的を共通する学外研究機関との協力
3. 地域社会における開かれた大学としての諸機能を果たすために研究会・研修会等の開催および個別的相談・指導・援助等
4. 研究成果の刊行ならびに文献・資料の収集と一般への公開
5. その他、センターの目的達成のために必要と認められる事業

こうして発足したセンターは、設立当初から活発に目的を共通にする学外研究機関との交流と協力を持ち、また内外の人間関係専門家を招いての「公開研究会」をはじめ「人間関係講座」を開催して、積極的に地域社会との関わりを広げていった。とくに講座は、一般社会人だけでなく、企業体や教育機関にも関心が持たれ、その要請によって講師を派遣する機会も多くなっていった。人間関係研究センターは広く地域社会に開かれたセンターとしての活動を通して、理論と実践の統合に努めてきたのである。

人間関係科教育が試みたこと

南山短期大学の創立15周年記念誌および30周年記念誌を参考に、人間関係科の創設と人間関係センター設立の経緯と目的について見てきたが、確かに、そこには「教育の冒険」と言われた南山短期大学ならではの画期的な試みが見られるのである。

もちろん、南山学園の教育がキリスト教精神に基づく教育目標「人間の尊厳のために」の具現化をめざすものであることは言うまでもない。新学科増設に際しても、「キリスト教的な人間理解に基づく人間尊厳の追及」を基礎とした学科が構想されたことは言うまでもない。そして熟慮検討の結果生まれたのが「人間関係科」であった。この新設学科の名称がなぜ「人間関係学科」でなく

「人間関係科」であったかについては前述したが、キリスト教の立場から「人間関係」をみるならば、「学科」としなかった意味がより明確になる。

「人間関係科」の学科名

周知のように、キリスト教では、一人ひとりの人間が「神の姿を写すもの・神の似姿」として創られ、この独立した人格としての人間に、神は「汝・あなた」と呼び掛けてくださると教える。神は、私達一人ひとりを「人間」という抽象的な存在としてでなく個々の具体的、主体的な存在として、そして神の具体的愛の対象として創られたのである。

キリスト教的人間観によれば、「人間の尊厳」と「人間尊重」、個々の人間の「人格」と「主体性」もまた、神の創造の業との関連においてのみ理解し得ると考える。

そして、このような人間理解に基づく人格的・主体的存在である人と人との間のいわゆる「人間関係」は、先ず、学問的研究の対象としてよりも人間の日常生活の具体的な営みの中でこそ追及され理解されなければならないのではないか、というのが新学科構想の基本にあって、「人間関係」を「学」としてでなく具体的な体験の中で学ぶ「体験学習」を主要な学習方法として採り入れ、学科名を「人間関係科」としたのである。

新学科の「体験学習」を柱とする学習方法の実施に当たって、常に求められたことは「いま、ここで」ということであった。即ち、すべての人間関係は「出会い」から始まるが、その出会いは、「一期一会」と言われるように、いつも「いま、ここで」という「具体性」と「一回性」の体験の上に成り立っている。そして、人間関係を「いま、ここで」の出会いという視点から捉える時、私達ははじめて具体的な人と人との関りを持ち得るのであるし、そこにまた、「宗教的な人間関係観」も生まれるのである。

ところで、人間の具体的・一回的な体験は主観的・非反省的なものであって、時に偏狭で自己中心的でさえある。したがってその主観的・偏狭的な枠を打破するためには、自覚的・知的反省が必要となる。個別の体験を比較・分析してより客観的な判断に導くための研究・検討が必要であり、「いま、ここで」体験的に学んだ個々の人間関係を経験とし理論付ける「理論化」が求められる。その意味で、人間関係科は創設当初から「体験から理論へ」の試みを続けて来たのである。

このことは、新学科のカリキュラムの特徴の一つが、「学際的、総合的に人間関係を究明し、実践と理論との統合を行う」とされていることにも表れている。人間関係を行動科学的に、生物学的・心理学的・社会的に学ぶだけでなく、哲学的・宗教学的な視点からも学ぶ総合的学習を志したのである。そしてこの目的を達成するために、「チーム・ティーチング」の方法を採り入れたことは、画期的なことであった。各分野の教員が数人でチームを組み、それぞれ

専門分野を担当して一つの単元をまとめてゆくこの方法は、担当教員たちの十分な事前の研究と討論によって初めて成り立つものである。したがって、チームの教員の「スタッフ・ミーティング」と言われる事前打ち合わせ会が、毎回毎回、大変な時間と労力のもとに開かれ、時には白熱した議論を展開することもあった。

おわりに

南山大学「人間関係研究センター紀要」のための原稿依頼であったが、しかし、南山大学「人間関係研究センター」について考える時、やはり、このセンターの母体であった南山短大人間関係科の教育の方法について知ることが、同センターの活動をより良く理解することに繋がるのではないかと思われる。

南山大学人間関係研究センターの活動が、これから、より広く学際的・行動科学的に人間と人間関係について研究と研修を重ね、社会的により大きな広がりをもたせ、また地域社会にはより深い関わりを持つ活動に展開することを祈念するものである。と同時に、「実践的活動」を通して「いま、ここに」出会った人との活きた人間関係を学び研究する「人間関係科の基本姿勢」をもち続けることが、南山大学の「人間関係研究センター」の特色と独自性を築いて行く上で大切なことではないかと愚考し、あえて「人間関係科教育がこころみたこと」とした。

新生「人間関係研究センター」の今後の発展をこころから祈りながら。

■ 特別寄稿論文

南山大学人間関係研究センター紀要の発刊によせて

伊藤 雅子
(南山短期大学名誉教授)

南山短期大学人間関係科は1973年(昭和48年)、その名をもつ日本での最初の高等教育機関として発足した。2年間の短期大学教育は密度の濃い集中したものとして定着していったが、発足当初から教員を中心とした関係者たちは、いつの日か自前で人間関係教育に携わる後継者を養成すること、すなわち4年制となり、さらにその上の大学院教育が可能になることを夢みていた。南山短期大学の経営母体である南山学園の拡大と南山大学の学部改組に伴い、人間関係科が南山大学人文学部心理人間学科に移籍した上で、4年間の人間関係教育の可能性が実現したことはまことに喜ばしいことである。そして、南山短期大学人間関係研究センターも南山大学の研究センターとして新たに発足したことも、短大側でセンターの歩みに関わった一人として心からの喜びを禁じえないものである。

南山大学人間関係研究センターは南山短期大学人間関係研究センターの実績をふまえながら、時代の要請にこたえつつ、より充実した歩みを続けられることを願っている。この紀要の別の個所で南山短期大学人間関係研究センターの歩みをまとめたが、その最後に記した三つの課題は、センターの母体が短期大学から大学に移行しても継承して欲しいと切に願っているものである。

私はこの三つの課題にもう一つの課題を付け加えてみたい。それは、人との関わりにおける「感情の問題」を探求し、体験学習のプログラムとして如何に展開出来るかの研究が進められることである。1990年代の後半にダニエル・ゴールマンがIQ以上に意味あるものとして感情的知力(Emotional Intelligence)という考え方を導入して注目を集めた。私自身は人間関係科創設以来、最初は暗中模索の状態であったが、人間関係科の教育に関わっていく中で「感情の問題」、「感じとることの意味」について気づかされ、考えさせられることが何回かあった。人との関わりにおいて感じとっていくことの意味を学び、自分の中にある感情の畑を耕す機会が与えられたことは、その後の私の中に「宝」として残っているものの一つである。

最近、私はいくつかの著作をひもとく過程で、自分の中の戦争体験を掘り起こす機会に遭遇した。私の小学校・中学校の日々はいつも戦争に明け暮れていたが、少女であったことから、激烈な最前線の戦争は体験していない。しかし、当時受けた教育においては、自分の中の感情を抑え、あるいは無視して常に「戦争と言う至上の使命に自分自身をかりたてる」ことを教え込まれたように思う。私たちは自分の中のソフトな部分は、あたかも存在しないごとくに無視して戦争に勝つための使命だけを考えるように仕向けられていったと思う。そして、結果的に、周囲に同調しながら身を守るためであったかも知れないが、自分の中の感情はできるだけ見ないようにして戦争という「一つの理」の部分だけに注目する習慣を身につけていった。そのようにして成人となった自分自身に、あまり疑問を感じてはいなかったが、人間関係科に関わり、いくつかのトレーニングに学生と参加しながら、自分自身の在り方に目を向けるようになった。そこには事柄の説明はそこそこにこなしても、事柄の背後にある人の気持ちや感情の動きに対しては無意識に、時には自分で気づきながら見過ごそうとしている自分があり、人と関わるとき、感情をうまく表現できない自分が居た。今、自分の過去に圧縮された戦時中の教育の記憶を引き延ばしながら、その延長線上にある今の自分の在り方、人が人として関わる中で当たり前を感じるこの人間的な意味を模索し始めている。

比較文化精神医学を研究されている野田正彰氏はその著作「戦争と罪責」を、戦争の原因となる歪みを引き継がないために感情を取り戻すこと、傷つくことのできる精神を取り戻すことの意味を述べながら、「感情を取り戻す」という章で結んでおられる。「あとがき」では、マックス・シェーラーによる人間のもつ感情の4つの層に依拠しながら、「近代の日本人は感性的感情のみを研ぎ澄まし、決して豊とは言えない生命感情や心的感情を上乗せし、国家が煽り立てる偽りの精神的感情で武装しているように見える」と指摘し、「感性的感情とイデオロギーにもとづく精神的感情が肥大化し、中間の柔らかい感情はやせている」ことに言及されている。

最近、若者や子ども達の間で、自分の感情とうまく付き合えていないのではないと思われる事例が少なからず見られるが、人間の早期形成期にこそ、豊かな感情体験が大切なのではないかと感じている。

私自身、ここに述べられた「中間の柔らかい感情」とは何かについて十分に考察し、探求するには至っていないが、このことは感情教育のあり方や共感的理解を体験学習することと無関係ではないような気がしている。そして人間性や人の関わりにおけるこの側面をめぐる教育研究を、あらたに発足する南山大学人間関係研究センターの課題の第4番目に加えて欲しいと願うものである。

■ 特別寄稿論文

南山短期大学 人間関係研究センター20年の歩み

伊藤 雅子
(南山短期大学名誉教授)

- I 南山短期大学人間関係研究センターの設立
 - 1. 南山短期大学人間関係科設立との関わり
 - 2. 規程と人員構成、経済的側面
 - 3. 「旗揚げ興行」講座
- II 南山短期大学人間関係研究センターの歩み
 - 1. 公開講座とカタログの発行
 - 2. 研究会
 - 3. 人間関係紀要の刊行
 - 4. 「生涯学習の基盤整備」にむけて
- III 今後の課題

I 南山短期大学人間関係研究センターの設立

1. 南山短期大学人間関係科設立との関わり

1973年(昭和48年)の南山短期大学人間関係科設立は立教大学キリスト教教育研究所(以下JICEという)の存在と深く関わっていた。設立にたずさわった人々が行動科学的・学際的高等教育機関のアイデアをJICEの研修プログラムから得て、それを基に短期大学教育のカリキュラムや教育方法を作り上げ、人間関係科が創設された。そして人間関係科の教員はこの人間関係教育・トレーニングを体得するためにJICEのベシック研修を必ず受けたが、この研修は社会人向けのものであったので、その研修の方法論を短期大学の教育に応用するためには、それなりの配慮が必要であった。当時の南山短大

人間関係科の教員もいつか、自前でこういった教育に携わる後継者を育てていくために、科の高等教育機関としての充実と、学生教育と平行して、社会人向けの研修機関を組織する必要性が生じてくることを予想し、また体験学習という教育方法をめぐっての理論や実践の研究をしていくことをしなければならないと考えていた。

また、南山短期大学が女子を対象とした教育機関であるため、学生は社会人入学制度が設けられるまでは、少数の例外を除いては大多数が高等学校を卒業した同質的な18才前後の女性であった。特に1970年代から80年代にかけては、短大としてはたいへん幸いなことであったが、10倍を超える入学志願者からの選抜が行われたため、学力的にも均質な学生が入学してきた。この同質性・均質性は当時の日本の高等教育の実状であったとはいえ、こと人間関係に関して言えば、一般社会における現実の人間関係とは様々な意味で異なるものであった。そのため、学生向けの教育ツールが一般社会人にも通用するものであるかどうか、教員の姿勢や実施方法がどのような対象に対しても適切であるかどうかを常に検討され吟味されなくてはならなかった。南山短期大学の人間関係科設立時から感じられていたこの、①「体験学習」の理論と実践の研究と、②様々な領域に生きる社会人向けの研修の妥当性の吟味という2つの必要性を満たすために1977年（昭和52年）9月、南山短期大学人間関係研究センターは発足した。

この発足に先だって、人間関係科設立の礎石を置く役割をはたした吉川房枝教授は1975年8月、次のような「人間関係のアクション・トレーニング・リサーチ・センター（Human Relations Action-Training-Research Center）を南山学園に設置するすすめ」を南山学園の理事会宛に提出している。

（1）教育の人間化（Humanization）と社会の改善・変革

人間疎外が問題視されている現代社会において、人間尊厳の精神を回復する道は教育にあると思います。その場合も、教育が単に知識の伝達や技術の訓練であるだけでなく、生きている人間と人間関係そのものの成熟を旨とするものであることによってはじめて習得した知識や技術をも社会の人間化に役立てることができると思います。

（2）アクション・リサーチであること

このセンターでは、実践と研究を直結させる方法をとります。アクションの基礎は、慎重に収集され分析されたデータにおかれ、アクションの結果はたえずフィードバックされて、それらのデータは次のアクションがとられる前に評価されます。すなわち、可能な限り、いつでも、アクションの決定のために妥当なデータが用いられ、また、アクション自体が評価のためのデータを作ります。

(3) 歴史的展望

ドイツで生まれアメリカで活動した心理学者、Kurt Lewin (1890～1947) は、1943年にマサチューセッツ工科大学にグループ・ダイナミックス研究センターをつくりました。研究のすすめ方と、とりあげられる問題はつねに、実践と理論が結びつけられ、日常の集団生活改善のための実践的知見を提供しました。第2次世界大戦後は、とくに人間関係についてのアクション・リサーチが注目されはじめたのです。これが、アメリカのNTL (National Training Laboratories) の体験学習の理論と結びつき、この理論にもとづく人間関係訓練は、現代の非人間化傾向に対する対策としてアメリカでもヨーロッパでも大きくとりあげられています。日本でも1960年頃から、この種の人間関係訓練がJICEを中心に、教会人や一般社会人を対象に実施され、人間回復 (Humanization) をめざしたアクション・リサーチが積みかさねられてきました。そして数年前からは、社会人教育から大学教育へと、この学習理論の導入が試みられ、南山短大の人間関係科の設立をみるに至ったのです。大学教育ばかりでなく、学校教育のどのレベルにおいても必要な教育の人間化のために、また社会の人間化への改革のために、この人間関係科の設置は大きな意味をもっていると考えます。上のような、世界の歴史的視野に立ってみると、社会、および学校教育の動向はこの人間化 (Humanization) にむかって行くはずだと思います。南山学園が、いま専門的にこの Humanization を実践・研究するセンターをもつことは時宜を得ているとおもいますし、日本の教育・社会の将来のために、大きな影響力をもつことになるでしょう。

(4) 学際的・国際的であること

具体的に計画をすすめるためには、さらに多くの人々の知見を集めて構想をねるのがよいと思います。学際的・国際的であることはのぞましくもあり、必要でもあるでしょう。特に人間関係訓練においてアクション・リサーチに経験のあるJICEのスタッフの意見は有力な参考になるでしょうし、この方たちは、大いに協力する意思をもっておられるのではないかと思います。

吉川構想の中には、人間化のための教育訓練、アクション・リサーチの必要性は強調されているが、人間関係科の教員が新たに生まれた「科」の教育理論と方法とを、学校で人生経験の限られている18、9才の女子学生に対してだけ、この教育方法を実践するのではなく、出来るだけ機会を作って成熟した社会人と相対しながら、自分の教育の在り方、訓練の妥当性などを吟味していく必要性については触れられていない。1977年 (昭和52年)、多治見で行われた人間関係科の教員合宿で、教員間でこの必要性が確認され、吉川構想をふまえつつ、社会人むけの公開講座開催、研究会主催、教育実践研究の成果の刊行を主な事業とするセンターの設立に向けての動きが踏み出された。

2. 規程と人員構成、経済的側面等

このころ、南山大学には、すでに人類学研究所・宗教文化研究所・社会倫理研究所などが設置されており、また日本研究センターやアメリカ研究センターも発足していた。人間関係研究センター設立に先だってセンターの規程をどのようなものにするかについて検討された結果、純粹に研究的活動をすると言うよりは教育実践活動に研究的に取り組む独自のセンターを目指すという意味からアメリカ研究センターの規程をモデルとして出来るだけ簡潔な案を作成し、理事会に認可を求めた。その案は1977年（昭和52年）9月承認され、センターは発足することとなった。この時、承認された規程は、〈資料①〉として文末に掲載されている。

この規程は1988年（昭和63年）に全体を掌理し代表する責任者の呼称を「主任」から「センター長」（Head of the Center → Director）に変更されたほかは、2000年（平成12年）まで、そのまま施行されている。

これまでのセンターの責任者は次のようである。

1977年9月～1982年3月	リチャード・メリット	主任
1982年4月～1986年3月	中堀仁四郎	〃
1986年4月～1988年3月	山口真人	〃
1988年4月～1992年3月	星野欣生	センター長
1992年4月～1998年3月	伊藤雅子	〃
1998年4月～	グラバア俊子	〃

研究員の委嘱に関しては人間関係科の専任教員全員と講座を担当する非常勤講師を中心にし、南山短期大学のもう一つの科である英語科科长も委嘱した。研究員は2年の任期で、上記以外にセンターの活動に関心があり、体験学習を用いた人間関係教育に関心のある者に南山短期大学学長が委嘱した。

講座の種類は入門的なものと、アドバンスド・集中的なものにわけ、各講座の募集定員と講座受講料を設定し、その収入全体で講師の謝礼と運営費（資料印刷費、通信費、会合費、アルバイト人件費、諸費等）をまかなうことの合意がえられた。この基本方針は設立以降23年間にわたって受け継がれてきた。

事務局の運営については、人間関係科の事務職員が臨時アルバイト職員の協力を得て行った。しかし、人間関係科自体も、そしてセンターも合宿授業や宿泊研修が多く、そのための宿舎や往復の交通手段の交渉、合宿中の生活・研修の世話から出版等のさまざまな経費の支払いのなど、かなりの仕事が事務局に課せられることになった。そして、臨時職員の協力だけでは限界もあるので1990年から事務局を整備し、センター専任の嘱託職員を委嘱するようになり、その経費をセンターの予算から支出する事になった。今日まで、センター

の運営を支えてきた人間関係科職員の新林麗子さん、滝田洋子さん、渡辺みどりさん、黒田美樹さん、菅野均美さん、人間関係科臨時職員の鈴木有子さん、センターの嘱託職員芝原香里さん、吉田奈美江さん、大竹由夏さん、小木曾洋子さんは云うに及ばず、その他、多くの臨時アルバイトの方々には大変お世話になった。

センターの経済的側面も決して豊かであるとは言い切れないが、受講者からの受講料収入だけではまかないきれないカタログと研究紀要の印刷費には南山短期大学フラッテン研究奨励金から援助を受けた。即ち、1983年（昭和58年）より年 290,000円、1992年（平成4年）より1,000,000円の補助を受けている。

3. 「旗揚げ興行」の第1回人間関係講座

人間関係研究センターの発足についての基本的な取り決めがほぼ固まった段階で、いよいよ最初の公開講座をスタートすることとなった。事前に簡単な調査を行った後、第1回人間関係講座は「あなたの潜在能力をのばし、自己実現を試みる」というねらいのもとに、実施された。（実施要領は〈資料②〉を参照）

どのような行事の場合も不特定多数の関心のある人々にいかに周知させていくかは大きな課題であるが、スタート時点では実施要領に申込書をつけたリーフレット、（B4版色上質紙3つ折）を作成し、県および市教育委員会社会教育担当機関、名古屋市内各小中学校PTA、YMCA、YWCA、愛知県内カトリック教会と教会学校、聖公会関係施設、人間関係科フィールドワーク先施設、名古屋市内の新聞社等の報道機関と、人間関係科の全卒業生へ郵送した。また数人の教員が関係筋へ直接パンフレットを持参して協力方のお願いをした。

第1回人間関係講座には定員50名のところ51名の申込があり、46名の方が最後まで受講され、好評の内に終了した。この講座は毎年2～3回開講され、既にその回数は50回を越えた。基本的内容は大体そのまま継承されながらも、担当者によって少しずつ全体の流れ、用いられる実習・小講義の調整がされた。そして、参加型教育方法の新鮮さなどにより、常に多くの熱心な受講者によって支えられてきた。また、講座がそこでの学びや体験を手がかりに自主学習グループ発足のきっかけとなった例も少なくない。この講座開講の時間帯については、最初は6時をスタートとしたが、受講者の多くが午後5時までの勤務時間があることから、次の年度より開始時間を15分遅らせ午後6時15分とし、終了時間を午後9時とした。

センター活動2年目に入った1978年には、年度始めに〈資料③〉のような内容の葉書1,000枚を印刷し、関係者個人や団体に発送した。また、開講初年度から数年間は当時の南山短期大学美術担当の教授、大嶽智弘氏デザイ

ンのポスターを作成し、名古屋市内の社会教育センター、図書館等を中心に配布した。1978年度以降は基礎研修、アドバンスド・コースと各論的コースを開講を企画・実施し、また研究員を中心とした2回の研究会も開催し、研究センターの活動も軌道に乗ってきた。また、主婦の受講希望者が多いことから、1988年度より殆ど毎年、南山短期大学の正規授業の教室事情が許される範囲で、平日午前に講座を開講している。

ささやかなことかも知れないが、最初の講座が夕方、勤務を終えた人々を対象としていたため、メリット主任の提案もあって、講座の雰囲気をやわらげ、ゆとりをもって学習に集中できるよう、初回からすべての講座に「お茶の時間」をもうけ、受講者と講師が短い懇談をする事ができるよう配慮してきた。出されるのは基本的にセルフサービスの紅茶・コーヒー、クッキー程度であるが、受講者にとっては他では見られないセンターの特徴となった。また、講座終了時には講座の3分の2以上出席した受講者に南山短期大学学長、センター長、担当講師のサイン入りの終了証書をお渡ししたが、これも、受講者にははげみとなり、好評であった。

II 南山短期大学人間関係研究センターの歩み

人間関係研究センターが発足15年目を迎えた1992年（平成4年）3月に発行された人間関係科通信25号に山口真人氏は「人間関係研究センターの意義」と題する文を寄せている。それは以下のようなものである。

この春18期生が卒業する人間関係科は今年で約1800名の卒業生を送り出すこととなりますが、人間関係科が生まれて4年目に活動を開始した人間関係研究センターの受講生も今年で1600名を越えました。なかなかすごい数字だと思いませんか？ 人間関係科のスタッフが普通の大学の授業に加えて授業時間以外の夜間や休暇中の時間を割いて、社会人のための講座にも精一杯のエネルギーを注いできたことの証でもあります。

人間関係科の父ともいえるべき大庭征露先生は「人間関係の研究は医学と同じようなもので、医学者が大学での講義以外に必ず付属病院で臨床の場を持つように、人間関係科の教師も学生の授業を以外に、社会人の教育を通して自らの腕を磨き、研究を深める事が必要である」と述べられて、人間関係研究センターの設立に尽力されたことを思い出します。

この様にして生まれ大きく成長してきた現在の人間関係研究センターの働きは、大きく三つに分けられます。第一は研究開発機能、第二は教育研修機能、第三はコミュニティ形成機能と名づけることができるでしょう。

第一の研究開発機能に関して見ると、出版や学会発表や研究会などの形で活発に

行われています。特にTグループや体験学習の研究に関しては日本での中心的な研究機関の一つとなっています。特に、人間関係科の授業や社会人研修の中で発見した問題やそこで得られたデータを分析考察した成果は、論文という形でセンターの研究紀要「人間関係」や関連学会で発表されています。年一回刊行される紀要は今年春9号が出る予定で、これまでに『Tグループ』『体験学習』『自己表現』『グループの中に生きる』『対話』『からだ』などの特集を組んでスタッフの研究成果を掲載しています。またスタッフによってトレーニング用に開発された実習やトレーニングツール類は、プレスタイム社から刊行されているCOD (Creative O. D.) というファシリテーター用のハンドブックに多数収録され、学校や職場などの様々な教育研修の場で活用されています。近々、これまでスタッフがおこなってきたトレーニングのための小講義を集めて単行本として出版することも予定されています。

第二の教育研修機能に関しては、センター主催の社会人講座だけでも今年度は11講座年間約90日近くを開催していますが、それらは一般社会人向けの研修から教師やファシリテーターなどの専門家の研究までを含んでおります。例えば今年の場合、『人間関係講座』『Tグループ』『ファシリテータートレーニング』『TA入門』(トランスアクションナル・アナリシス、交流分析)『TAによる自己啓発』『セルフサイエンス』『ボディワーク』『教師のためのセミナー』などです。そのほかにも、スタッフが講師として出かけていく委託研修や講演会、組織体での教育研修のコンサルテーションなどもおこなっています。

第三のコミュニティ形成機能というのは何かと言いますと、例えばその一つは、人間関係科の卒業生が卒業後に再び学びたいと思った時に学びにもどれる場所としてのセンターというようなものです。すでにセンターのどの講座にも卒業生が大抵数名参加するようになってきています。別の例で言うと、人間尊重の立場に立った対人関係や社会関係を産み出そうとする人々の仲間づくりやネットワークの中心としてのセンターというようなものです。この機能はまだ充分機能していませんが、毎年センターのカatalog (講座案内) を作って配布し、人間関係研究センターの存在や精神とその活動を多くの人々に知って活用してもらえるように働きかけています。また、いつでもアクセスできるコミュニケーションチャンネルとしてパソコン通信「南短ネット」もオープンしております。

さて、これからの人間関係研究センターの教育や研究は、狭い意味での人間関係に限定されることなく、より広い意味での人間の人間性や超越性の領域や人間と環境とのかかわりに関する研究およびその教育方法に関する研究にも焦点を広げる必要がありますし、また、それらを支える哲学的原理の確立も課題になるでしょう。応用領域の拡大も考える必要があるでしょう。むろんそれらの成果は実際の教育研修に実現することが期待されます。そしてさらに広く深く人間の尊厳のために人間および人間関係を研究するセンターとして成長していくことを願っています。(文中の「スタッフ」は人間関係科教員の意味、以下の文中でも同じ意味に用いられる。筆者注)

山口氏は人間関係研究センターの三つの機能をあげているが、ここでは、それらの機能を考慮しつつ、センターの歩みを公開講座、研究会、研究紀要「人間関係」の刊行、そして「生涯学習の基盤整備」とのかかわりという4つの側面の概観を通して辿ってみよう。

1. 公開講座とカタログの発行

人間関係研究センターの事業の大きな部分をなしているのやはり公開講座であろう。センターの受講生延べ人数は1992年には1,600名になり、1997年には延べ3,574名となった（〈資料⑦参照〉）。

山口氏は15年間のセンターの歩みを概観する中で「人間関係科のスタッフが普段の大学の授業に加えて授業時間以外の夜間や休暇中の時間を割いて、社会人のための講座にも精一杯のエネルギーを注いできたことの証でもあります」と述べられているが、講座の実施にはここで、山口氏が“スタッフ”と呼んでいる人間関係科の専任教員の献身的協力が不可欠であった。もちろん、一般社会人向けの講座を担当することはそれ自体、教育実践の貴重な経験の場となるわけではあるが、しかし、他方では週6～8コマの正規の授業負担と授業の事前・事後の打ち合わせにかなりの時間を割かねばならない専任教員にとって、更なる負担となるのも事実であった。センター講座の負担を正規の授業負担コマ数として考えて欲しいという要望が、なかったわけではない。しかし、これまで専任教員が授業負担に加えて、一人当たり1～2の講座を引き受けてきたのは、彼らの熱意以外のなにものでもないであろう。

多くの大学では学年度の後半に入ると、次年度のカリキュラム決定に向けての動きが始まり、教員の次年度担当科目などが10月にはほぼ決定してくる。人間関係科では、この時期に、平行してセンターの公開講座のプログラム、各講座の担当者が決められた。

センターが開講してきた講座は大きく3つのグループに分けられる。まず、第1回の「旗揚げ興行」以来、「体験学習」方式を学ぶこと、人間関係学習の手がかりをつかむという意味でセンター独自の講座となった人間関係基礎研修講座がある。原則的には実習・ふりかえり・分かち合い・講義からなるこの講座は、受講生が実習でまず何かを体験し、それについて自分自身で検討し、その後グループのメンバーで体験や観察したことをわかちあい、そして一般化するというステップをふみながら学ぶ。担当者チームによっていろいろ工夫はされながらも、自己理解、自己の関係性の理解、自己開示、コミュニケーション、フィードバック、自己像の明確化、価値観などを学ぶ機会となった。また、この講座はより進んだ、集中的講座の準備のための学習ともなっている。

また、この講座の中で用いられる実習は、しばしば職場での研修などでも使われているが、初対面の他の受講生と新鮮な感覚で参加できることもこの講座

の持つ魅力の一つであろう。さらに、各講座毎に参加者が異なるため、また参加した個人が自分自身の目標を持って参加することなどにより新たな発見が可能になる学習の場である。1997年度中に50回を数えたこの基礎研修講座への参加者は延べ1,558名となっている。

この講座は人間関係研究センターが開発した講座とも言えるが、そのことについてはセンター研究紀要第4号掲載の津村俊充氏によるレポート「人間関係研修センター社会人研修、人間関係基礎研修の理論と実際」、及び同第8号の同タイトルの特集論文を参照されたい。

公開講座の第2のグループに属するものとして、5泊6日の集中体験が中心となるTグループ(人間関係トレーニング)およびトレーナー・トレーニングがある。1945年から1950年にかけて主にアメリカのNTL(National Training Laboratories)を中心に開発されたこのトレーニングは、JICEが社会人向けに行ってきたが、南山短期大学人間関係研究センターでは、この集中研修を独自の方向性を持って実施してきた。その方向性とはこのTグループトレーニングを、短大生向けの授業に取り入れ何回か研究的に実践する経験から生まれてきたものである。この講座は各方面から期待されているが、5泊6日の研修に途切れることなく参加することが必要であるため、開催日時を設定を考慮しなければならず、祝日と土曜日・日曜日を活用したり、一般の高等学校が夏休みに入る時期を生かしたりと工夫を重ねている。Tグループ・トレーニングに毎年20名前後の参加者を得てきた。

センター公開講座の第3のグループは各論的なもので、TA入門(トランザクショナル・アナリシス、交流分析)、TAによる自己啓発、ユング心理学、セルフ・サイエンス、ボディーワーク・セミナー、カウンセリング的対話、クリエイティブアート・セミナー、ホリスティック生命論ワーク、ゲシュタルト・アウェアネス・セミナー、教師のための人間関係講座などが開講されている。また、読書中心のものとしてドストエフスキーを読もう、聖書深読入門などである。

これらの講座への受講者募集のためには、前述したような様々な広報活動を行い、主な新聞への掲載ももちろん行った。そして、1988年度より開講講座の紹介以外に写真や読み物のページ、センター事業の紹介、年間研修カレンダーなどを掲載したブックレット風のカatalogを毎年発行することにした。1996年からは表紙等のデザインをクリエイティブアート・セミナーの担当者、伊東留美氏に依頼し、美しい、独自のカatalogとなって発行された。

また上記の3つのもの以外に、この節の冒頭で引用した山口氏の文で述べられているセンターのコミュニティ形成機能に当たるものとして「人間関係科卒業生のための学習会」を1981年(昭和56年)から1982年(昭和57年)にかけて開催した。1981年12月18日発行の人間関係科通信5号に掲載されたその催しへのお誘いの文は〈資料④〉として文末に掲載した。

この学習会については、人間関係科通信の第6、7、8号の「人間関係科卒業生のフォロー・スルー」として報告されており、1981年（昭和56年）度と1983年（昭和58年）度にそれぞれ6回から10回かけて実施された。この試みも、好評であったが人関のスタッフが多忙になるにつれてその後、中断し、卒業生は、いろいろなセンターの講座を各自の必要に応じて受講し学習を続けている。近い将来には、卒業生自身の手による研究教育活動が展開されることを希求してやまない。

2. 研究会

人間関係研究センターの研究会は年間の忙しいスケジュールの間を縫って、これまでに35回行われてきた。年間なかなか日程をとることができず、最近の数年は年度も押し詰まった3月、南山短大の卒業式の前日に行われるのが恒例となった。開催された研究会については〈資料⑤〉の一覧を参照されたい。

これらの研究会のテーマや講演をお願いした講師は、人間関係科の科会で示唆された意見にもとづいて企画されてきた。挙げられた研究会をながめてみるとセンター研究員でもある人間関係科のスタッフの関心が体験学習をめぐって、より根源的な人間や宗教の問題、医療と人間、国際協力に向けられていることがわかる。これらの研究会で討論されたことは人間関係科の授業をより深め豊かにする働きをしていることを見逃してはならない。

3. 研究紀要「人間関係」の刊行

人間関係研究センターの研究紀要「人間関係」は、センター事業の中で最も研究員が努力を必要とするものであった。これまでに度々述べられたが人間関係科スタッフは授業に、授業準備の打ち合わせに、学生の対応に忙しく、まとまった論文作成に向かう時間は決して多くはない。しかし、一方では自分達の教育実践を記録整理し、関心有る人々に公開して助言や批判を受けたいという期待もある。それやこれやで、とにかく第17号特集「共にある」を1999年（平成11年）度に刊行したが、この第17号が南山短期大学人間関係研究センターの発行する最終号となった。（特集とそれに関連して収録された論文のタイトルの概観は〈資料⑥〉を参照）

この紀要の刊行も、いつもスムーズに進められているわけではない。特別研究会の収録は研究紀要の一つの機能であるが、そのほか毎号の特集記事の内容を総合し、人関スタッフが教育実践に研究的にかかわり、それを今後の資料とするためにも丹念に記録されたもので、似たような状況での教育実践の再現時の手がかりともなっている。紀要第17号の巻末には創刊号から第17号に至る紀要の総目次及び総索引が収録され、さまざまな研究者の便宜を図っている。

また、この紀要に掲載されたミニレクチャーは別の抜き刷りを作成して、学生の授業用に使用している。

4. 「生涯学習の基盤整備」にむけて 委託事業とコンサルテーション

人間関係研究センターが設立されたのは1977年で、日本の社会全体を巻き込んだ高度経済成長のうねりもやや落ち着きを見せ、人々の関心は物質的消費から教育・文化といった非物質的領域へと広がっていった。人口の高齢化とも連動しながら人々の学習意欲はまず主婦層へ、そして中高年齢者層へと浸透し、正規の学校教育以外の場である図書館、美術館、公民館、社会教育センター、カルチャーセンターで、さまざまな学習活動が繰り広げられるようになった。この流れは日本国内のみならず世界的なうねりとなり、人間疎外から人間中心へと価値観の変換を促すものとしてユネスコ教育開発国際委員会が1973年に「Learning To Be」と題する報告書を公刊するきっかけとなった。わが国においても様々な学習活動や大学の社会人に対する門戸開放などの動きが盛んになり、1981年には第12期中央教育審議会が「生涯教育について」の答申を文部省に提出した。この答申がきっかけとなって生涯教育、生涯学習への関心が高まり、都道府県の自治体においても社会教育の関係部署の名称を「生涯教育」や「生涯学習」に改めるようになってきた。

ここで一つ明確にしておかなければならないのは「生涯教育」と「生涯学習」の名称違いである。即ち、前者が知識等を所有することをめざす（Learning to have）の学びであるのに対し、後者は学習過程で「自分は何者であるか」の問に答ながら、自分の在り方を変革し、自分の能力を能動的に発揮し、生きる喜びを確信できるようになることを目的とする（Learning to be）の学びである。そして人間関係研究センターのねらいは、まさにこの（Learning to be）であって、センターの理念や学習方法が社会の多くの人々にとって魅力的な学習の場と捉えられるようになった理由であろう。

人間関係研究センターが受けた委託事業やコンサルテーションはこういった流れの中であって、人々の要求に応えるものであったと思われる。毎号の紀要「人間関係」にはコンサルテーション及び依頼事業の一覧が掲載されている。きわだったものとしては1983年（昭和59年）に発足した「名古屋いのちの電話」電話相談員養成講座、名古屋市社会福祉協議会主催「なごやかスタッフ養成研修」、名古屋生涯教育センター主催名古屋市民大学「グループリーダーセミナー」などがある。また1991年（平成3年）から3年間、名古屋市教育委員会女性の生涯学習推進委員会の委託を受けて「女性カレッジ」（年間全30時間）を開催した。さらに、1994年（平成6年）、（財）私学研修福祉会主催の私立大学職員総合研修のうち「コミュニケーション実習」を研究員が担当した。最近では国際協力事業団依頼の国際的トレーニングも受託した。

また近年各種ボランティア活動に対する関心も高まりつつある中で、「人が人として人と関わること」の意味を問なおすセンターの講座の意味もその重要性を増すこととなった。センター主催の講座への参加者が自主学習グループを作って学習を継続しようとする動きも多く、そういったグループへのコンサルテーションや援助も重要である。

Ⅲ 今後の課題

決して充分とは言えないが南山短期大学人間関係研究センターの23年の歩みを概観してみた。発足当時から関わったものにとっては、月日の経つ早さに驚かされながらも、多くの方々のご協力をえて、最初の予想を遥かに超える数々のことが試みられたと実感している。センターはその母体である南山短期大学人間関係科と付かず離れず、人間関係科の存在に助けられながら、時には人間関係科では実施困難な計画を手がけたりしたことが多かった。従って南山短期大学人間関係科が南山大学人文学部心理人間学科となった今、新しい心理人間学科の教育と連携しながら運営されていくだけでなく、広く南山大学全体の教育研究と連携しながら運営されていくことが、おそらくこれからの人間関係研究センターの大きな課題であろう。

南山短期大学人間関係科は創設時から「アクション・リサーチ」を標榜してきた。人間関係研究センターの活動はおそらくこのアクション・リサーチの多くの可能性を示唆し、実践する一つの現場と考えることもできる。そして、これまでの23年間の実績を、この視点から見直し、その意義を問い直しつつ、次なるステップを模索することがセンターの第2の課題と思われる。

南山短期大学人間関係科は、教員・学生そして卒業生が、社会において「Change Agent」となり得ることを目指して教育を続けてきた。このことは人間関係研究センターについても同様であろう。「どのような？」そして「どのように？」Change Agent となる可能性があるかを模索することが、おそらくセンターの第3の課題と考えてもよいのではないだろうか。そして、そのことは冒頭で引用された吉川構想の第1の点である教育の人間化と社会の改善・変革へとつながるものであることを確信して止まない。

(この文は筆者が「南山短期大学三十年史」のためにまとめた小論を、訂正加筆したものである。)

資料編

〈資料①〉

南山短期大学人間関係研究センター規程

- 第1条 本学に南山短期大学人間関係研究センター（The Center for the Study of Human Relations of Nanzan Junior College）（以下「センター」という）をおく。
- 第2条 センターはキリスト教的人間観に立って広く学際的・行動科学的に人間・人間関係の研究および研修を行うことを目的とする。
- 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. 人間・人間関係に関する研究と教育の推進
 2. センターと目的を共通する学外研究機関との協力
 3. 地域社会における開かれた大学としての諸機能を果たすために研究会・研究会等の開催および個別的相談・指導・援助等
 4. 研究成果の刊行ならびに文献・資料の収集と一般への公開
 5. その他、センターの目的達成のために必要と認められる事業
- 第4条 センターに研究員を置き、そのうち1名を主任とする。
- ②研究員および主任は学長が委嘱する。
- 第5条 主任はセンターの事業を掌理し、センターを代表する。
- 第6条 センターは必要に応じて顧問・相談員・講師をおくことができる。
- 第7条 センターはその目的にそって研修しようとするものを研修生として受け入れ指導・援助を行う。
- ②研修生についての規程は別に定める。
- 第8条 センターは事務職員をおく。
- ②事務職員は主任の指示をうけてセンターの事務を担当する。

付則 本規程は昭和52年9月30日より実施する。

〈資料②〉

第1回人間関係講座実施要領

- “もっと人間的に成長したい”
- “もっと自分を生かしていきたい”
- “どうしたら感受性ももっと豊かになるだろうか”
- “いつまでも若く、生き生きと生活したい”
- “私にはリーダーの可能性はあるだろうか”
- “もっと人とうまくつき合えないだろうか”

このような望みは変動がはげしく、複雑化する社会においては、ごく当然のことのように思われます。各人の望みや欲求は多角的に満たされているように見受けられながら、実は自己実現からは程遠いのが現状ではないでしょうか。「人間関係入門」講座は生きた体験のなかで学ぶという新しい試み（ラボラトリー方式）を通して自己を理解し、各人の持つ潜在能力を引き出し、より豊かに生きることを可能にするでしょう。入門講座は8回のセッションから構成され、これを終了した後はさらに進んだ講座へと進むことが可能になります。

《各セッションのねらい》

1. オリエンテーション 自己像の明確化
2. 自分自身を知る
3. どのようにして自己実現ができるかをさぐる 対人関係の解明
4. 私の他人とのかかわり方をふりかえる
5. 私の他人とのかかわり方を前向きに検討する 集団内の人間関係
6. グループ中での自分の動きをたしかめる
7. グループ内での新しいかかわり方を試みる
8. 新しい自己実現へ向けて

参加定員	50名
参加資格	20才以上の健康な方（男女・学歴は問いません）
期 日	10月13, 20, 27日、11月10, 17, 24日、12月1, 8日（木曜日）
時 間	午後6時～8時30分
場 所	南山短期大学内南山短期大学人間関係研究センター (地下鉄いりなか駅より徒歩5分)
申込方法	10月8日までに申込書に登録料を添えて南山短期大学人間関係入門講座係 まで郵送して下さい
受講料費	登録料 1,000円 研修料 8,000円

つづけて積み重ねられる、生きた体験を通しての学習ですから部分的参加、または途中からの参加はできませんので、あらかじめお含みおき下さい。

〈資料③〉

人間関係研究センター年間開講予定プログラムの葉書

【春期入門講座】 5月20日～7月8日 毎週土曜日 午後

【秋期入門講座】 10月12日～12月7日 毎週木曜日 夕方

※参加定員はどちらも40名、20才以上の健康な方

【人間関係講座Ⅰ】 10月7日～11月11日 毎週土曜日

午後1時30分～午後5時

自己理解と自己成長に関するプログラム

【人間関係講座Ⅱ】 11月18日～12月16日 時間は上に同じ

集団理解と集団の成長に関するプログラム

※人間関係講座Ⅰ、Ⅱへの参加は原則として入門講座またはそれと同程度の研修をされた方を対象とします。

【CLL講座】 5月19日～7月7日 毎週金曜日 午後5時～6時30分

英語その他の外国語の集団学習の試み

(Community Language Learning)

【カウンセリング講座】 6月10日～7月8日 毎週土曜日

午後5時～6時30分

1～2年カウンセリングに関する基礎訓練を受け、カウンセリング的活動にたずさわっている方を対象とします。

〈資料④〉

「人間関係科卒業生のための学習会」へのお誘い文（人間関係科通信第5号より）

人間関係科がスタートしてからもはや満8年の歳月が過ぎようとし、来年4月には10期生が入学してきます。卒業生の数も約800人、いろいろな分野で、それぞれの個性を生かした活動をなさっていることと思います。人間関係科で学んだことが社会に出てから役に立つのだろうか、という質問をよく受けるのですが、いま、皆さんはどのように思っておられるのでしょうか……。

いま一度、人間関係科にもどってきて仲間と一緒に学習してみる気持ちはありませんか。人間関係科の教員がずっと思ってきたことは、人間関係科で学習したことがほんとうに自分のものとして生きてくるのは、卒業後いろいろな厳しい現実につづかっていた時ではないだろうか、そしてその時に私たちは何かお手伝いできるのではないだろうか、ということでした。

おくれげながら、その機会をいまもとうと考えています。人間関係科を卒業して仲間が集まって、それぞれの体験をわかちあい、援助し合いながらお互いの成長をたすける機会にすることができないのではないかと思います。勿論、私たち教員も参加して、援助しながら共に学習していきたいと思っています。

いまのところ、20人ぐらいで、1ヶ月に1回、土曜日の午後3時間ばかりをそれにあててみてはと計画しています。関心のある方は是非参加してください。

19. 1987年1月24日 豊かさとかくましさ (公開ワークショップ)
百芳教育研究所 河津 雄介
20. 1987年5月29日 人間関係科の授業における個と集団の問題をめぐって
南山短大助教授 山口 真人 (話題提供者)
21. 1987年7月21日 人間関係科の授業における個と集団の問題をめぐって
南山短大講師 中野 清 (話題提供者)
22. 1987年7月22日 人間関係科の授業における個と集団の問題をめぐって
南山短大教授 伊藤 雅子 (話題提供者)
23. 1988年3月1日 水月の極意付り中墨のこと
玉川大学教授 上原 輝男
24. 1988年7月19日 自己との対話 十牛の図
花園大学国際禅学研究所長 柳田 聖山
25. 1989年1月30日 体験学習とキリスト教教育
— Tグループ・アプローチを中心に —
立教大学文学部教授・立教大学キリスト教教育研究所長 坂口 順治
26. 1990年1月30日 現代青年考
— 生涯学習の視点から — 日本福祉大学教授 那須野 隆一
27. 1991年3月20日 内側からみる
東京大学教育学部教授 佐伯 胖
28. 1992年3月17日 人間科学の方法論
東京大学先端科学技術研究センター教授 村上陽一郎
29. 1993年3月17日 内面世界と自己意識
大阪大学人間学部教授 梶田 叡一
30. 1994年3月17日 大学教育のあり方
— 「何を」教えるかではなく「どのように」 —
南山大学外国語学部助教授 土田 友章
31. 1995年3月16日 医療と人間関係
大阪国際女子大学教授 中川 米造
32. 1996年3月19日 宗教と人間存在
京都大学名誉教授 上田 閑照
33. 1997年3月17日 全てのいのちを育む地球社会を模索して
国際協力コンサルタント 平山 恵
34. 1998年3月17日 出会い・かかわり・学び
— もうひとつの人間関係原論 — 南山短大教授 中野 清
35. 1999年3月17日 大学に求められる空間の性格
建築家 笠嶋 淑恵

〈資料⑥〉

人間関係研究センター研究紀要「人間関係」特集タイトルと関連論文のタイトル一覧

- 1号. Tグループ
- 2・3 合併号. 人間教育における体験学習
- 4号. 自己表現 ワークショップ特集
- 5号. グループの中に生きる（個と集団、チームづくり）
- 6号. 対話（コミュニケーション、対話、聴くこと）
- 7号. Tグループ再考（倫理的側面、トレーナー、対話、学生とT）
- 8号. 生涯学習の実践（ボランティア、読書、想起、自己理解）
- 9号. からだ（祈るからだ、変容、表現するからだ、自己理解の手がかり）
- 10号. 人間教育の核心 ー学ぶこと・変わること
（Tグループにおける集団と個の変化、性格は変わる？、傍観者から共感者へ）
- 11号. 自己実現（女性の自己実現、ひとり立つこと、組織の自己実現、自己実現のめ
ざすもの）
- 12号. 愛（家族と愛、恋愛と人格、愛の侵略）
- 13号. いのち（いのちにたどり着くまで、生命の実感と似而非ヒューマニズム、いの
ちのとき、生命力と創造力）
- 14号. 「人間関係原論」（授業の試みと記録）
- 15号. 「大学における人間性教育の試み」
- 16号. 「体験学習の実際とヴィジョン」
- 17号. 「共にある」

〈資料⑦〉

これまでの人間関係研究センター講座受講者数一覧

人間関係研究センター 受講生数 一覧

講座	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	合計
基礎研修講座開講講座数	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
人間関係講座	90	45	81	30	51	62	70	90	61	58	39	76	68	96	93	93	123	85	88	105	54	1,558
(継続研修講座・特定講座)																						
人間関係講座 I			14	8	16																	38
人間関係講座 II		24		8	7																	39
人間関係講座 A						8	20	4		16												48
人間関係講座 B								13	9													22
C L L 講座	14	2																				16
カウンセリング		15	15																			30
リーダーのためのキリスト教講座					17																	17
自己啓発(浦)											15	18										33
Tグループ											20	11	8	6	19	19	23	28	18	24	15	191
トレーナー・トレーニング																17	11	15		10	11	64
T A 入門													20	30	24	31	25	27	講座(2) 43	講座(2) 43	講座(2) 34	277
T A による自己啓発														13	16	9	8	9	6	6	6	73
セルフサイエンス・セミナー											30	21	17	18	16		30	17			12	161
ゲシュタルトアウェアネス・セミナー													13				14					27
からだごとことばのセミナー													30	28	29	31	35	30	28	23	27	261
ボディワーク・セミナー														22	28	27	24	22	16	22		161
ユング心理学																21	10		26	19		76
造形ワークショップ																		16	9			25
クリエイティブアート・セミナー																				24	14	38
日本人の生き方を哲学する																				15		15
キリスト教的人間理解																					10	10
ドストエフスキを読もう																		25	23	24	15	87
聖書深読入門																			22	14	15	51
教師のためのセミナー								12	5	7	8	4	19	8	10	9	20	11				113
組織内教育セミナー											17	13	15	18								63
アドバンス体験学習															15	16	13		13		23	80
合計	104	86	110	46	91	70	90	119	75	81	129	143	190	239	250	273	336	285	292	329	236	3,574

■ 特別寄稿論文

『体験学習はアートである』

－ 5つの視点 －

星野欣生
(南山短期大学名誉教授)

はじめに 体験学習の今日性

体験学習という言葉は、今、きわめて日常的になっている。学級崩壊などのこどもたちの反乱、不登校をはじめとするひとりひとりの心の問題や人間関係の問題が、さまざまな形で社会問題となっていることと、時を一致して浮上してきている感がある。文部科学省が総合的な学習の中で、体験学習を提唱していることも、一つのきっかけになっていると思われる。

しかし、体験ということは、人が生活を始めて以来毎日重ねていることであり、私たちの生き方や生活の仕方のベースは、日常の体験にあることは言うまでもない。現代においては、すっかり様相が変わってしまったとはいえ、料理や建築など職人の世界では、その技を身につけるのは、その大半が体験によるものであったと言ってよいだろう。法隆寺の宮大工であった故西岡常夫氏はその著「木のいのち、木のこころ」(草思社刊1993.12)の中で次のように述べている。祖父から鉋の使い方を教えてもらう場面のこと。『台の上に鉋をおきまして、鉋というのはこういうもんやと言いましてな、キセルの雁首で鉋を引っかけて、そっと引っ張りましたんや。鉋屑がどこにも出てきませんのや。それで息をふっと吹きかけますと、ひゅるひゅると出てきました。そして、「こないふうにやるのや」というだけですわ』。このあと、西岡さんはひとりで考え試行しながら、3年かかって祖父の域に達したと言っておられる。そこには、一つのモデルがあったのみで、方法は何も教えてくれない。自分で考え、体験を重ねながら、自分の方法を作り出していかれた、西岡氏の並々ならぬ努力のあとが偲ばれる。正に体験学習そのものであると言ってよいだろう。

私たちは、日常の生活体験から多くのことを学び、生きる技を獲得している

が、体験したことの多くを捨て去ってしまっているのが現実である。しかし、それらの体験から学ぶということを体系づけたところに「体験学習」という一つの学習あるいは教育の方法が生まれてきたのである。その意味で、体験学習は生き方を学ぶ学習である。生き方を真っ正面から問われている今、その必要性はますます増大しているのではないだろうか。

ここでは、体験学習とは何かを正面から論ずるのではなく、私のこれまでの学習・教育体験をもとに、さまざまな角度から、体験学習について述べてみたい。

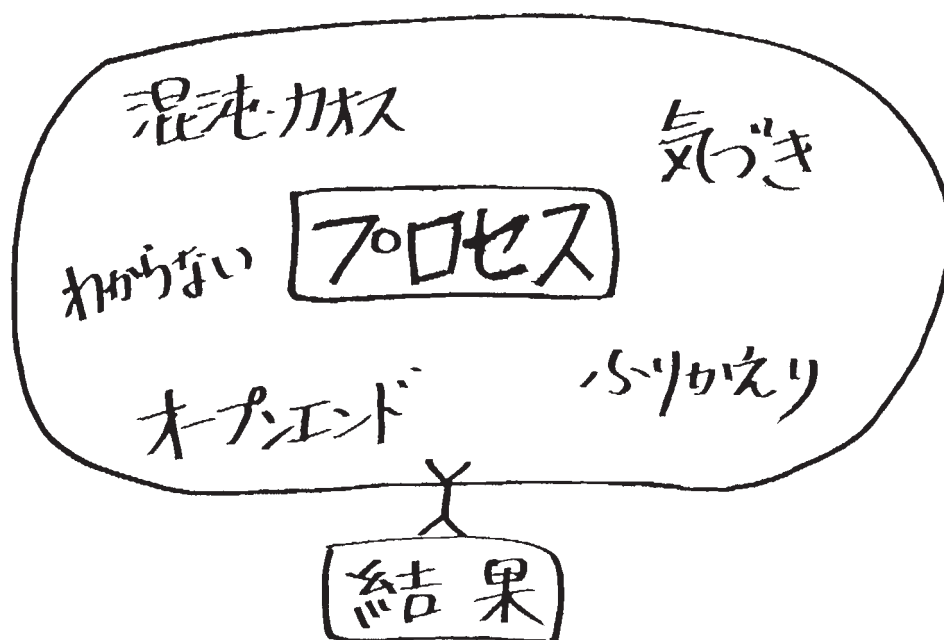
尚、このレポートは第2回全国体験学習研究大会（2000年12月2日～3日南山大学にて開催）において講演したものをベースにしながら新しく論じたものである。添付してある手書きの図はその時に用いたものである。

1 体験学習はプロセス（関係的過程）から学ぶ学習である

人が生きていくかぎりプロセス（process）はどこにでもある。プロセスとは“いま、ここ”（here & now）に起こっている事柄のこと。人の心の中で、人と人との間で、グループの中で、組織の中で、人がそこにいるかぎりプロセスは必ずある。ところが、私たちはともすれば結果（content）を追い求めがち。特に現代の社会においては結果が凡ての風潮すらある。学校では成績が大きくものを言い、企業では業績が評価の中心になっている。その中で、人の心が病み、関係が希薄になるあまり、家庭、学校や社会で殺伐な事件が多発している。結果が大切であることは言うまでもないが、結果を重視するあまり、そこに至る過程つまりプロセスが消されてしまうことが多い。結果とプロセスは車の両輪のようなもので、相互に強く影響しあっている。結果がどうであれ、そこに至る過程で何が起こっていたのかに目を向けることで、救われる人が沢山いると思われるし、社会の様相も変わってくる筈である。

体験学習では、結果よりもプロセスに光をあてる。30年も前、私が始めて人間関係トレーニング（Tグループ）を体験した時のこと。1週間の合宿が終わった時、私には得られたもの（結果）は何もなかった。空しい思いをして宿舎をあとにした覚えがある。目にみえるようなお土産があることを期待していたからであろう。しかし、職場の仲間や先輩たちのフォローが私の目を覚まさせてくれた。私が期待していたような結果は無かったが、そこには“プロセス”という無限の宝物があったのである。あとで思えば、それこそ何ものにも換えがたい“結果”がそこにあったのである。周囲の援けがなかったら、それらの凡てを捨ててしまっていたことになる。トレーニングの場での私の内面の動き、メンバーとの関わりが引き起こしていたこと、グループに与えていた影響などなど、数えきれないことがいっぱい隠されていたのである。それらの事柄をデータとして克明に拾いあげ、分析することによって、さまざまな自分の姿に気付

くことになったことは言うまでもない。この事から、私は、少なくとも人間関係トレーニング（体験学習）には、このように終わらなければならないという結末はないということに自信を持つようになった。オープンエンドという言い方がある。プロセスに目を向けることで、始めて自分や他者あるいはグループの有りように気付くことが出来るようになる。



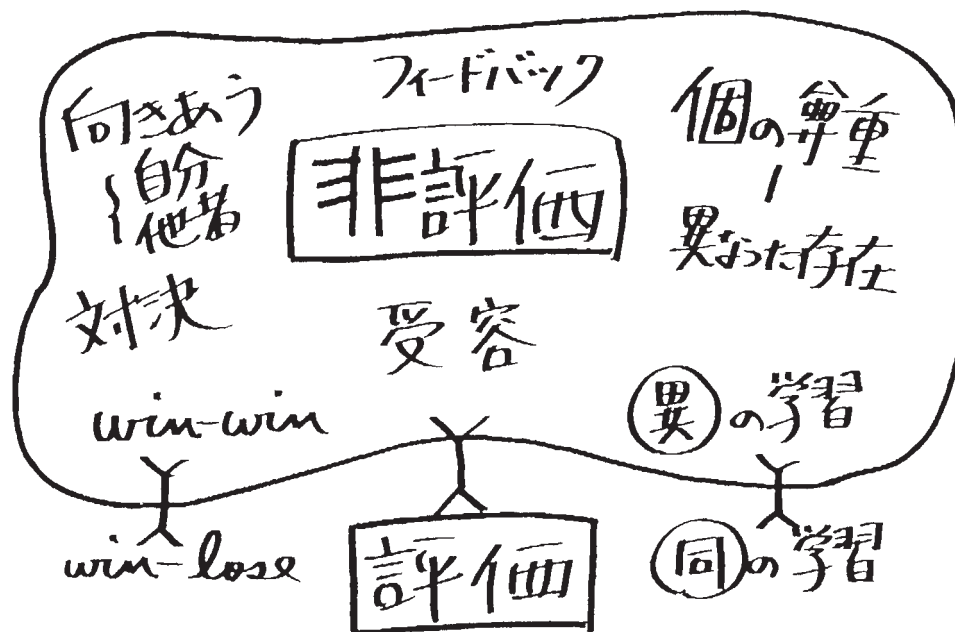
Y. Hoshino (2000.12.3 献)

結果と違ってプロセスにはあらかじめ目標を設定することが出来ない。学習の目標を設定することは大切であるが、そこに至る過程で何が起るかを、誰も事前に予測することは不可能である。しかし、操作的にトレーニングをすすめる人たちは、あらかじめ設定されたプロセスに人をうまく乗せていくのであると思われる。後述するが、それが可能なだけに恐ろしいことである。そのように、プロセスは混沌としておりカオスの状態である。そこには何が隠されているのかわからない、正に混沌とした状態。それだけに丹念に手を加えることで、混沌の中からさまざまなことを気づき、学びとることが出来ることとなる。体験学習の中で“ふりかえり”（私はプロセスタイムと言う）が重要になってくる所以である。因みに、“ふりかえり”とは、体験した場で起こっていた事柄を、データとして丁寧にしかも評価しないでありのままに拾いあげ（指摘）、何故そのようになっていたのか考えてみる（分析）ことから、自分の有りようなどについての仮説をつくっていき（仮説化）、次の機会に試行してみる（新しい体験）という一連の流れのことを言う。この過程を省略せずに着実に実施することが、プロセスに光をあてる体験学習にとっては欠かせないステップである。

2 体験学習は非評価の学習である

体験学習は、何らかの形で、人が関係している事柄を学ぶためには、かなり有効な学習方法である。自分や他者のことを知る、人と人との関わりを学ぶ、グループや組織のことを学ぶなどなど。そのために、学習の場では、いつも自分と向き合う、他者と向き合うことが強く求められる。対決することが学びを促進する。それだけに厳しい側面を持っているとも言えよう。

前述したように、体験学習はデータをベースにした学習である。学習場面だけでなく生活の場面でも、たえずプロセスがあり、そこで起こっていることをデータとして拾い起こしていくことから、体験学習は始まる。その際、気をつけなくてはならないことは、起こっている事柄をありのままに集めることである。評価しないことが原則。私たちは、生まれてこの方、ずっと評価の世界に生きていただけになかなか難しいことである。データを集めながら、無意識の中に良い悪いの評価を加えたり、自分にとって都合のよいものばかり集めるなど選択的になってしまいがちである。自分と向き合う中で、私たちはともすれば卑下的になりがちであり、また、他者の行動を見た場合でも、つい批判的になってしまうことが多いもの。いわば自分の枠組みで、自分や相手を見てしまうこととなり、自己理解、他者理解とは程遠いものになってしまう。自分や他者の行動をあるがままにとらえることから、ほんとうの理解が始まるのではないだろうか。



Y. Hoshino (2000.12.3 阪大)

体験学習の核となるものにフィードバック (feedback)がある。フィードバックとは、一言で言えば相手にとっての鏡になること。自分や相手をそのまま映

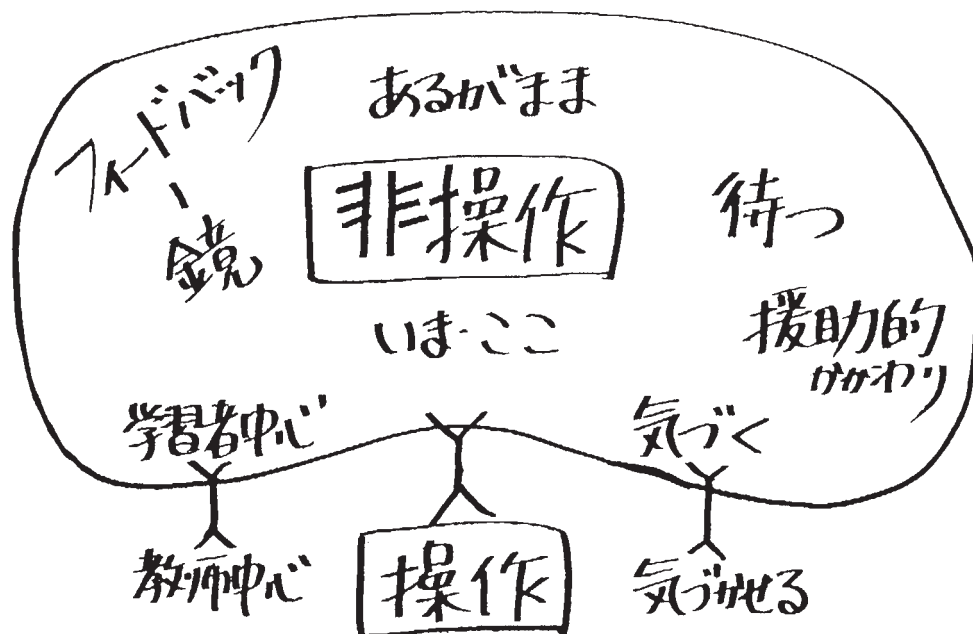
す鏡である。それは、自分や相手と向き合うことでもある。鏡は何ら評価せず、そのまま、ただ映すだけ。鏡に映った姿を見て、良い悪いの判断をするのは自分自身である。特に他者との関係で言えば、フィードバックは相手の成長を希ってなされるもので、決して非難攻撃するものではない。少なくとも、フィードバックされた相手が非難攻撃されたと受け取るならば、それはフィードバックとは言えないだろう。心しなければならぬことである。自分の鏡に映った相手の状況や、相手の行動が自分に与えた影響を、具体的叙述的に相手に伝えることである。その際、批判的にされると防衛的になってしまって、なかなか受け入れにくいもの。相手に受け入れられなくてはフィードバックの意味はなくなってしまう。その根底にあるものは相互受容であり、それはそのまま信頼関係の形成につながっている。その意味で、非評価こそ相互成長の原点であると思う。また、非評価の前提には、個の尊重がある。結果の判定には評価は必要であるが、反社会的なことは別にして、人の態度や行動に関しては誰もそう簡単に評価できるものではない。良いとか悪いとか言っても、それはあくまでその人の枠組みによる判断であり、相手に押しつけることは出来ない筈である。互いに異なった存在として、相手を認め受容すること、いわば個の尊重こそが体験学習のフィロソフィーの一つである。相手にあわせていくような同質の関係は相互の成長につながっていかないものであるが、互いに異なった存在として、その違いを相手にぶっつけていくことから、互いの成長がはかられていくと言ってよいだろう。その意味で、体験学習は異質関係をベースにした学習である。学習の場で、違っていることをためらわず表に出していくことが強く求められる所以である。

3 体験学習は非操作の学習である

体験学習は気付きの学習であると言われる。それは、何らかの体験をした後、プロセスに光をあてること（ふりかえりをする）から、人それぞれにそのニーズに応じた気づきが生まれてくるからである。ファシリテーターは、そのために学習者に援助的にかかわっていくが、ともすれば、学習者に気付かせようとすることがある。多くの場合、それは善意でなされるだけに、始末の悪いものであり、学習者がそれを求めることすらあるだけに、厄介なものでもある。気付くのは自分自身の力によってであり、他者の力によって強制されるものではない。ファシリテーターの援助は相手が気付くのを援けることであって、相手に気付かせることでないことを肝に銘じていなくてはならない。

巷間には操作することをはばからないトレーニングがある。インストラクターはフィードバックと称して、非難攻撃を繰り返し、学習者をおある種の極限状態に追い詰めてしまう。その後、急転直下相手を受容することをする。自分のいわば欠点を曝け出さされ、自分自身を全面的に否定しようとしている時に、攻

撃一方であった同じインストラクターが、今度は全面的に肯定的にかかわってくる。人間というのは弱いもので、そのからくり完全に乗せられてしまう。そして、感動の涙に埋もれてしまうのである（作られた感動に過ぎないのだが）。それは、まさしく操作そのものであり、恐ろしいことである。私はそのような場面に何回が会ってきたが、それだけに、いかなる時にも、人は人を操作してはいけないことを強く主張したい。



Y. Hoshino (2000. 12.3 版)

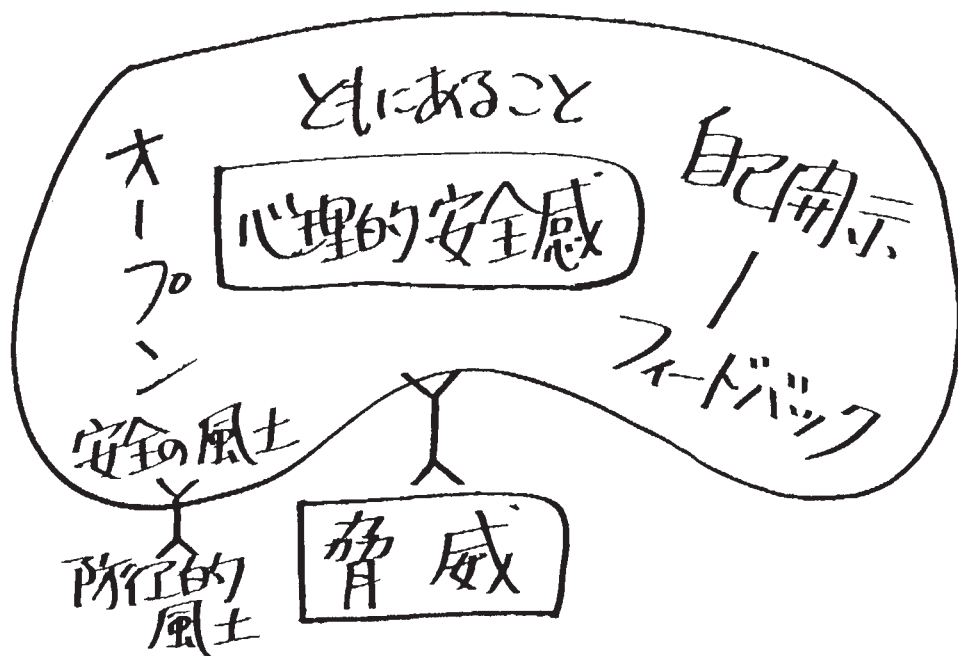
でも、教育というのは、広い意味で操作的な要素を持っていることを否定することが出来ないだろうと思う。その意味で、何らかの形で教育に関わっている人は、いつも自分の行動に心すべきである。特に体験学習の場では、人の態度や行動に関するものが取り上げられるだけに、ファシリテーターは善意でしかも無意識の中に気付かせようとするのが起こりやすい。あせらずに、本人が自分自身の力で気付いていくのを、ひたすら待たねばならないと思う。人の力を信じるのが強く望まれる。

そのことは、言い方を換えれば、体験学習は学習者中心の学習であるということである。後述するが、知識獲得を中心とする日本の学校教育ではどうしても教師中心にならざるを得ないのではと思う。学ぶ人を大切に言いながら、現実には教師の思うままに生徒たちを引っ張って行ってしまふ。その方が、成果が目にはっきりと見えてくるし楽でもあるからである。その極限には所謂管理教育が見えてくる。体験学習では、学びは学習者それぞれのものであって、全部の人が同じことを学ぶ必要は全くない。時に、ファシリテーターが予定していた学習目標とは全く異なった学習をする人もいるが、それも大いに結構ということになる。ファシリテーターは学習者をおある方向に引っ張っていくので

はなく（それがたとえ善意であったとしても）、あくまで、学習者に、学習目的が達成しやすいような場を提供するだけなのである。そして、学習者が必要と感じている時に、それに応じて相手に関わっていくこと（介入という）。非操作ということは、前述した個の尊重ということにもそのまま通じていることである。

4 体験学習は安心して学べる、楽しい学習である

体験学習の場では、心理的な安全が保証されていることが強く望まれる。前述したように、体験学習が、自分や他者あるいはグループを知り、それらの成長を促進していくものであるとすれば、学習の場でそれぞれが自己開示を求められることになる。自由に、オープンに振る舞うことで、普段は気付いていなかった自分や他者の行動が見えてくるから。また、そのためのフィードバックも心理的に安全であることによってより自由になされることになる。フィードバックは相手に対してなされるものであるが、自分の側からすれば、自己開示ということになる。“ジョハリの窓”の話を借りるならば、相互の成長と信頼関係の形成にとって、自己開示とフィードバックは相互関係そのものであり、



Y. Hoshino (2000.12.3版)

体験学習の場では欠かすことの出来ないもの。逆に脅威を感じるような防衛的な風土（一般的には多い）の中では、体験学習の目標は達成されにくいと考える。私の体験の一つ。アメリカNTLでのTグループのトレーナートレーニングに参加した時のことである。なかなか自己開示しないメンバーの一人に対して、私はこれでもかこれでもかという具合に、最後にはからだをぶっつけなが

ら、相手に関わっていったが、ついに一言も返ってこず、心は閉ざしたままだった。一方的に迫れば迫るほど、相手は防衛的になるばかりだったのを覚えている。相手のその時の気持ちを無視したまま、しかし、善意のつもりで、自分本位で振る舞っていた結果である。体験学習にとって、いわゆる“北風”は忌避されるべきもの、“南風”こそ大歓迎である。

しかし、心理的に安全な風土がそう簡単に出来るものではない。そのためのファシリテータの役割には大きいものがある。トレーニング初期のファシリテータの発言や行動が風土づくりに与える影響が大きいからである。ファシリテータのちょっとした発言や行動が評価的であるかどうか、あるいは操作的であるかどうかといったこと。学習者相互の関わり方に対する介入の仕方なども同様であろう。それらのことを通して、ファシリテータが学習者とともにあることが学習者に実感されることが肝要である。そのような風土づくりは、最終的には学習者自身が作っていくものであり、ファシリテータがその援助者であることは言うまでもないことであるが、同じことは教育全般についても言えることであろう。

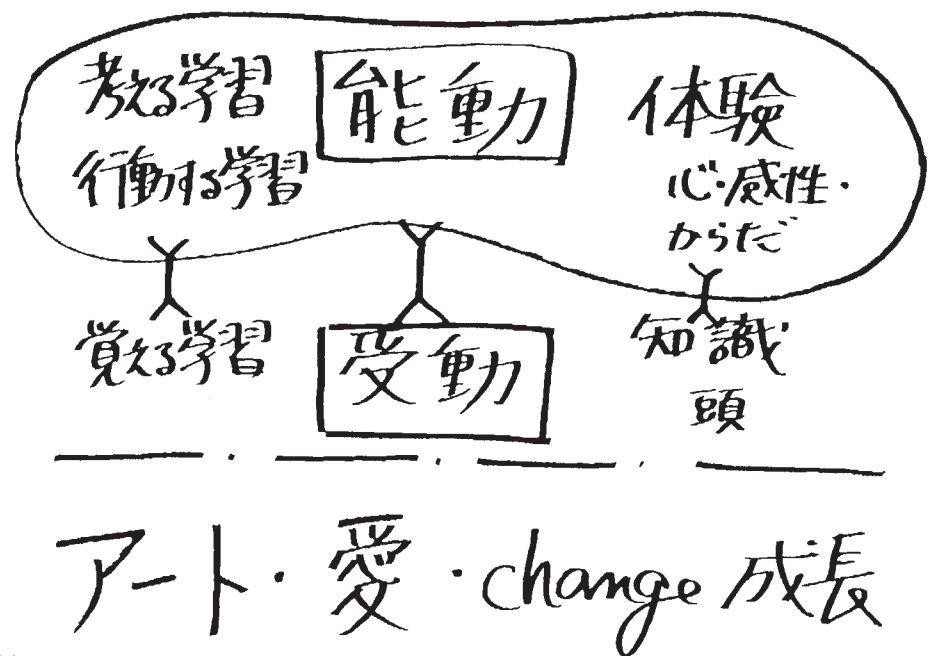
心理的に安全であるということは学習を楽しくすすめることにも関係がある。体験学習は楽しい学習である。目標は、本来的には自分や他者を知るという厳しいものであるが、そのような深く厳しいものを、気楽に自由な雰囲気の中ですすめていこうとするところに大きな特徴がある。そのような風土でないと目標が達成し難いからである。言い方を換えるならば、学習を楽しむことを学習者に強く望むとともに、ファシリテータ自身が楽しむことである。ともに楽しむこと、私たちは、学習は辛く苦しいものであるという体験を重ねてきているだけに、ちょっとした雰囲気づくりが学習者の姿勢を変えるものである。

5 体験学習は能動的な学習、考え、行動する学習である

学習をすすめる時に、私たちが先ず考えることは、それぞれが関心を持つ分野に関して、先人が考え蓄積してきた知識や概念を獲得することであろう。日本の学校教育では、特にそのことが強調され、小、中、高、大学を通して、教える側は一貫して先人が開発したさまざまな概念を講義し、学ぶ側はそれらを蓄積することを要請された。そして、覚えたことはテストという方法によって評価されてきたが、それは双方にとって当然のことであった。即ち、教える側は教育効果を知るために、学ぶ側は学習効果を計るために、テストを実施し、その点数によって効果を測定したのである。でも、その結果は、教育の名の下に、優れた“記憶マシン”を製造することに専念してきたと言えれば言い過ぎになるだろうか。そのような概念学習が必要であることは言うまでもないが、そればかりが強調されてしまったことに問題があったのだと思う。少年非行の凶悪化、心の問題をかかえた子供たちの増加や学級崩壊にその結果が表れてき

たとも言えると思う。体験学習の必要性が今叫ばれてきたことは、その意味で当然であろう。

しかし、今巷間で言われている体験学習に、私は疑問を呈したい。何故ならば、それは体験という過程を通るが、概念学習と何ら異なるものではないからである。何かを学ぶ時に、講義や読書のみによって知識を獲得する（従来の方式）のではなく、知識を体験を通して獲得しようとしているに過ぎないのである。例えば、高齢者福祉の学習をするのに、教科書のみで覚えるのではなく、実際に高齢者の施設を訪問し、見学したり働く体験をすることで、高齢者福祉とは何か、どうあるべきかなどを学習するので、机上で論ずるよりもはるかに实际的であり、知識そのものが学習者のものとして生きてくることは間違いない。体験することにより、知識の巾や深さが増すことが推察されるからである。しかし、このことをいくら繰り返しても、所謂、心の教育にはつながってこないと思う。何故ならば、どこまでいっても“頭”に焦点があたっている学習であるからである。



Y. Hoshino (2000.12.1 執筆)

知識の獲得がベースにある概念学習に対して、体験学習はその人の体験が学習のベースになる。体験はあくまでその人固有のものであり、余人に変えがたいもの。ここでは、頭ではなく、“心、感性、からだ”に焦点があたる。自分、他者の心、感情の動きや現象としてのからだ学習のテーマになる。具体的に言えば、自分の心やからだに関心を向け、そこで起こっていることをデータとして拾いあげること、自分の有りように気づき、次のあり方を考えていこうとする。先程の高齢者福祉のことで言えば、高齢者の施設を訪ねた際、高齢者と接していた時の自分の心の中で何が起こっていたのか、相手との関係は

どうなっていたのか、また、クラスの仲間とグループをつくって行動していたならば、グループのメンバーと自分との間で起こっていたことは、グループメンバーの協力関係は、リーダーシップについては、などに焦点をあてることにより、知識プラス人と人とのあり方などを自分の体験として学習することが出来る。そのことは、そのまま普段の対人関係やクラスの問題などにあてはめ、実践することが出来るようになる筈である。その場で起こっているデータを、ともに行動した仲間とともに、出来るかぎりありのままの姿で集め、何故そうなっていたのか分析し、自分や仲間のクラスの有りようについて仮説をたてていく。そして、次の機会に実践してみる。この過程で求められることは、覚えることではなく、考え、行動することである。結果として、仲間との関係づくりやクラスづくりに反映されていく筈である。これらの過程は、そのまま、思考力や行動力の養成につながっている。体験学習が、考える学習、行動する学習であるとされる所以である。概念学習が教師中心の受動的な学習であるのに対して、体験学習はきわめて能動的であると言えることが出来よう。

おわりに 体験学習はアートである

体験学習の合い言葉は“CHANGE（変化すること）”である。変化することは成長すること。変化なしに成長は考えられない。体験学習のさまざまなプログラムを通して起こる気づきが成長につながっていく。変化という言葉に対しては抵抗感を示す人がある。それは、変化させられるということについての抵抗であると思われる。誰かの手で変化させられてはたまったものではないというのは、その通り。変化は自分の意志でなされるものである。その時に本当の意味で成長があると言えよう。従って、そこに強制する力が働いてはならないのは言うまでもない。しかし、体験学習は人の態度変容にかかわる学習方法であるだけに、ともすれば、無意識に相手を変化させようという働きかけをしてしまうことがある。体験学習にとって強制は禁句である。

その根底にあるフィロソフィーは、「人間愛」であると思う。学習の場でいつも問われるのは、学習者を信頼すること。人間を信頼することはそのまま人間愛に通じる。私は体験学習はアートであると思っている。それは、アートの底にあるものは限りない人間愛であると思うからである。アートはいつも人の心に訴えかけるもの。アートは人の感性を呼び起こすもの。また、アートはからだで表現するものである。体験学習が心、感性、からだに焦点をあてるものであるとすれば、その意味で、体験学習は教育の単なる手法ではなく、まさに“アート”そのものなのである。

■ 特別寄稿論文

《WITH-nessのおもいでから》

中野 清
(人文学部心理人間学科教授)

1 はじめに —— WITH-ness のおもいで

星野先生とお会いしてから20年近くになる。人間関係科でコスタップとして一緒に仕事をしてきてさまざまなおもいでがあるが、そのなかでも先生がときおり学生に語っていた人間関係の理念をめぐる2つのことばがいまでもわたしの課題として印象づけられている。その2つの言葉とは、ひとつは「Inter-dependant な関係」ということばである。人間関係のあるべきすがたは互いに依存しあうだけの Dependant な関係でも、また自分一人だけの Independent なあり方でもなく、両者を総合する Inter-dependant な関係をめざすべきだとするものである。もうひとつのことばは「WITH-ness」というJ. R. ギブのことばである。

I grow when I am in WITH-ness; I contribute to the growth of others when I am deeply with them; (The search for WITH-ness)

ここでギブは「ともにあること」が自己の成長をもたらすとともに、他者の成長をも促すことをうたっている。この自己成長と他者の成長への援助をめざすことが、体験学習方式を用いての人間関係科ならびに人間関係研究センター(以下「センター」)の主要な目標であったことはあらためていうまでもないことだろう。

これからのセンターの基盤と研究課題を検討する一助にと思い、このWITH-nessということばにこめられた原理と課題をすこし考察してみたい。

2 なにが個体か、なにが共生体か

「共生」の問題は現在もっとも関心をむけられる問題の一つであろう。地球環境の問題をはじめ、世界の経済、文化、政治のグローバル化の動き、戦争や民族宗教の対立など、毎日の新聞、TVニュースに必ず登場するテーマである。また、男女差別の問題、社会的弱者への対策、介護保険制度の問題も、貧富の差や能力や機会の差をもつものどうしがいかに「共生」してゆくかをめぐっての問題であろう。こうした課題を検討し解決の方途をさぐることも大きな課題であるが、問題の具体的検討にはいる前に、そもそも「共生」とはどういうことかを検討しておくこと、つまり原理的な考察をしておくことも必要であると思う。

現在「共生」の問題を見る視野は急速に広がっている。微視的には遺伝子や細胞のことから巨視的には全宇宙のひろがりにはいるまでを含むさまざまなレベルのことが話題にあげられる。

たとえば、人体は約60兆個の細胞から構成されているといわれる。ひとつひとつの細胞はそれとして生命活動の基礎単位となりうるものだから、つまりはこのわたしの体は60兆個の細胞の「共生体」だと見ることもできるわけである。各細胞を独立「個体」と見る遺伝子研究のレベルで考えると、人体全体は一個の「個体」というよりは、60兆個の細胞が集合し、ひとつの「共生体」を構成しているということになる。ドーキンスが『利己的遺伝子』において主張した、生物個体は遺伝子の「生存機械」だという見方もさしてあやしむことではないように思える。レベルをシフトして、「個」のレベルを人間個人におけば、それら人間個人が構成する集合体が「社会」という共生体になり、諸社会を「個」のレベルとすれば「世界」が共生体と見なされるという、わたしたちにとってニュースで見慣れた世界がそこに登場する。レベルをさらにシフトし、地球の諸生物、諸物体を「個」とし全地球を「共生体」と見なせば、ラブロックのいう「ガイア仮説」の世界が見えてくることになるだろう。こうした視野は全宇宙空間まで広げることができるし、現にそうした研究がさかんにおこなわれている。ふたたび遺伝子のレベルに話しをもどすと、人体を構成する細胞である真核細胞は、DNAの主たる格納場所である細胞核とミトコンドリアや色素体など他の細胞小器官からなっているが、DNAの別種の格納場所でもあるミトコンドリアはいったん真核細胞に進化した細胞にあとから原核生物の細胞が共生したものである、との見方が現在有力視されている。つまり「この私」という個人身体を構成する細胞そのものも38億年にわたる生命進化の歴史のなかで、別種のものどうしの「共生」というかたちでいまを生きているのだといえるだろう。「個人」であるわたしは幾層にも重なった「個」と「共生」のなかで今ここという世界を生きているのである。

3 「共生」を見る視座

「共生」すなわち「ともに一いきる」という問題の領域は現在非常に広範囲にわたる問題と位置づけられる。センターが課題対象を人間関係に特化するのは当然であるが、「個」と「共生」をめぐる原理的な問題にも注目してもらいたいと思うので、若干思うところを記しておきたい。

第1は「具体の視座」である。

「ともに一いきる」の「ともに」を考えてみると、共（とも）を成立させる構成素である「個」（の意識）がいかにして存立するかの問題がまずある。「一個の人間」がまさにひとりの具体的に生きるひととして価値と尊厳をもつことの根拠がしめされなければ、体験学習の基盤を成立させることにならないのではないだろうか。今ここに個として存立する根拠として、たとえば南山大学哲学科で教えていた桑子敏雄は、『感性の哲学』で個人の「履歴」を敷衍し「空間の履歴」という概念をもちいて個と個が生きる世界の独自性を論じているが、これなども参考になるだろう。

第2は「複数の視座」である。

「ともに一いきる」の「共に」である「われわれ」あるいは「仲間」（の意識）がいかにして存立するかの問題である。その際に注意したいのは、同等性を強調する「みんな」という非人称的な集合体のあり方と「われわれ」の違いである。「われわれ」は「われとわれ」が構成する人称的關係性——「自」なるわれと「他」なるわれとの關係性——「自—他」の差違をふくむ人称的集合体である。自他の差違、異他性をつねにはらむかぎり、「われわれ」は複数性、つまり多元性を帯びてかたられるものである。

第3は「動詞の視座」である。

「ともに一いきる」の「生きる」ことが時々刻々に具体的に生起する動的な行為であることにも注目したい。生きることそして死ぬことも生命現象の一過程であるが、自動詞として語られることの意味として、それが私たちの内発的な（自己の内からわき起こる）存在のあり様ととらえることができる。その基底的な層としてさきに挙げた細胞の諸活動があげられる。人は生命の進化史そのものを生きつつそれをベースに、人としての意識と感情と思考の精神世界を生きているのである。（この層の問題を見る視点としては、中村桂子『生命誌の世界』が語る「生命誌」というコンセプトに注目してみてもよいだろう。）「生きる—死ぬ」という自動詞的行為のうちに人間の自立性や自由の問題が伏在しているのであるが、人間関係をめぐる種々の問題は人間の他動詞的行為によって個々の課題場面として具体的に展開されてゆく。ここに人と人（人間世界）における倫理の問題が主題化してくる。体験学習において注目するプロセスという人間関係に生起する動的な過程についても原理的な問題である倫理問題にもっとふれてゆくべきではないだろうか。

4のこされた課題——「ともに生きる」ために

「ともにあること」、「共生」の問題を見る視点を簡単にのべてみたが、つまるところつぎの問題にいかにかたえてゆくかということであろう。

- ・そもそも「共に生きる」とはどういうことか？
- ・なぜ、共に生きてゆくべきなのか？
- ・ほんとうに私たちは共に生きているのだろうか？

とりわけ最後の問いが私たちにといかけているのは、「愛する」という行為の問いへと連続するもののように思われる。個人ひとりひとりが尊厳をもつ一個の人格として存立し、と同時に個々人の「共生」的な関係が保障される方が模索されなければならない。センターの活動がなんらかの形で研究教育活動のみならず、実践的活動をも含みもつものとして発展してゆくことをわたしは願っている。これまでこの努力の一環として、人間関係科がおこなってきた学生教職員あげて取り組んできた竹内敏晴先生の『愛の侵略—マザーテレサとシスターたち—』の舞台づくりがあったように思う。この試みが南山大学においても花開くことをねがってやまない。

参考文献

- 石浦章一、小林秀明、塚谷裕一、2001、『生物の小辞典』、岩波書店
桑子敏雄、2001、『感性の哲学』、日本放送出版協会
竹内敏晴、1993、『愛の侵略—マザーテレサとシスターたち—』、筑摩書房（なお「人間関係科最終版」2000年もある。未出版）
ドーキンス、リチャード、1991、日高敏隆、岸由二、羽田節子、垂水雄二訳『利己的な遺伝子』、紀伊國屋書店
中村桂子、2000、『生命誌の世界』、日本放送出版協会
星野欣生、1984、「With-ness ということ—教師・学生かんけいについて」『人間関係』創刊号p.120f、南山短期大学人間関係研究センター
星野欣生、1996、「ともにあること」『南山』（南山短期大学プレティン）No.33
真木悠介、1993、『自我の起源—愛とエゴイズムの動物社会学—』、岩波書店

■ 特別寄稿論文

臨床心理の立場からみたTグループトレーナー

ートレーナーから学ぶー

伊 東 留 美
(南山短期大学専任講師)

はじめに

今回の特集は「星野、伊藤両先生に寄せて」というものである。私は南山短期大学英語科を86年に卒業したのだが、学生時代には両先生のこと、南山短期大学人間関係科（以下「人関」）のことあまり知らないまま過ごしてしまった。そんな私が1995年に非常勤講師として人関で教えることになったのがきっかけで、人関に出会い、短い期間ではあるが人関からたくさんの学びをいただいた。そのたくさんの学びの中には両先生とご一緒させていただいたTグループ、プロセス論A、Bがある。特にTグループでは私は学外トレーナーとして星野先生と同じグループに参加することができた。私のTグループ体験は、学外のTグループ（SMILE主催のヒューマンリレーションズラブ）に社会人メンバーとして一度、そして南山短期大学のTグループに学外トレーナーとして2度と、たった3度の体験であり、ここに書けることには限りがあるのは承知の上で、この特集の機会をいただき星野先生とともにトレーナーとして参加したTグループ、特にトレーナーである星野先生から私が学んだことを書いてみようと思う。

トレーナーになる

1998年4月22日。4月の御岳はまだ寒く、山々は白く雪で覆われている。Tグループ3日目、セッション7回目を終えたところでの全体会（2）でのことである。テーマは「オブジェづくりグループで協力してひとつのものを作る」である。宿泊先の広大な敷地の芝生もまだ乾いた土色をしている。山々を見渡せる緩やかな斜面のあちらこちらに各グループのオブジェは作られた。星野先生と私のグループは、青空と山を背景にした平らな場所を獲得しオブジェづく

りにとりかかった。グループメンバーの一人ひとりがそれぞれのやり方で作品に取り組んでいる。大きな木やものをとりに行く者、かわいい花を取ってくる者、遠くまで探しに行く者、あちらこちらに細かく飾り付けをする者、全体を遠くから見る者。セッション中は笑いも少なく真面目顔であったメンバーから笑みがこぼれる。セッションの空間とは逆に広がりのある空間の中で体を動かしての表現である。それぞれの動きが確実に作品の一部となっていく。最後の方で、誰かがもってきた2本の高さの異なる木の棒をオブジェに立てる。2本の棒が左右に立ち、その間から山々がはっきりと見える。

これは、南山短期大学人間関係科98年度前期Tグループ合宿（1998年4月20日～25日名古屋市民御岳休暇村）に初めて学外トレーナーとして参加した時の全体会（2）のオブジェづくりの様子である。私の専門は心理臨床、特にアートセラピーであるからか、この全体会（2）のオブジェづくりは特に印象に残っている。グループのメンバーのそれぞれの動作が形となって現れ、時には言葉よりもはっきりと力強く表現されている。ブーバー（1923）は、創造活動は我と汝との間で起こりうる無限の可能性を限りあるものとしてしまうが、そこでの体験は明らかな形を持って目の前に現れると言っている。ある人にとっては単なるオブジェにすぎないが、別の人にとってはその人の体験を再び呼び起こすものでもある。創造活動は我と汝との中で体験された我を顕すことであり、さらには見つけ出す一つの糸口にもなる。それは生きた存在でもあるのだろう。グループの作り出したオブジェもまた今ここでのグループを顕すものであり、メンバー一人ひとりのグループとの出会いを形にするものでもある。

このオブジェの中の2本の棒について作品発表の際、グループはそれらの棒がトレーナーを表している（高い方が星野先生で、低い方が私である）と説明した。2本の棒はオブジェの中から支えられて立っている。また同時に見下ろすことさえできる高さの棒である。2本が同じ場所に立つのではなく、両サイドから立っているところは、セッションでトレーナーが離れて座っていることが多かったことを思い出させてくれる。2本の棒の間から見える山々はまるで額に入った風景画のようにはっきりと際立って見える。それらが無ければオブジェの背後に広がる山々の景色は引き締まるどころが広がりすぎてしまう様にも思う。

トレーナーとして参加したTグループでメンバーからこのような形でトレーナーを象徴してもらった。メンバーから見た、あるいは内的に感じたトレーナーの存在である。この2本の棒の意味について考えていくと、私は星野先生とのTグループでの体験、特にトレーナーになることについて考えずにはられない。

トレーナーの役割

トレーナーの役割について書く前に、Tグループ（津村、1992）の特徴を見

ていきたい。Tグループは、「今ここ」にある人間関係の中での体験を通して、自分や他者、そして人間関係についてを学び、その学びを自分自身の力としていくものである。日程、メンバー、場所は決められ、目標、ねらいは掲げられているものの、あらかじめ決められた課題はなくグループは自由にやり取りをしていく。体験学習、ラボラトリーメソッドと呼ばれる学習形態を基盤においたものであり、「人間の尊厳——一人ひとりが異なる存在であり、一人ひとりの感情や意思や生き方が大切にされること」という基本概念が根底にある（津村、中野、1998）。人間の尊厳が実行され、一人ひとりの有様が受け入れられた時、人は自由に自分を表現することができる。自由なやりとりを通して出来上がっていくグループのプロセスは創造的であり、Tグループは創造的な空間であることは一目瞭然である（伊東、1998）。

初めてTグループのトレーナーになった時、臨床心理の仕事が主である私にとってグループの中でどのようにしていればよいのか戸惑いがあった。不安な気持ちを察していただいたのか、星野先生からは意気込まず自由に学生たちと関わっていくようにと励まされ、肩の荷が軽くなったのを覚えている。そうは言っても、ついつい介入しようかと思う時にはどうしてするのか、どのようにするのかなどを意識してしまう。セッションの始めの頃は、学生たちと同様不安を抱きながら周りにアンテナを張っていたのを覚えている。学生からの個人的な質問に対しても、どこまで答えてよいのだろうかと思いながら、慎重に答えていた。そうした私の不安もセッションが進むにつれて薄らいでいき、自分が感じたことを相手に伝えることに対して怯まないでできるようになっていった。私だけでなく、メンバーの中にも同じ様な変化が見られた。セッションを重ねていく中で、プロセスに注目するようになり、自分の感情、思いをはっきりとダイレクトに伝えることに物怖じしない者も出てきた。こうしようと操作することもなく、グループはだんだんプロセス中心になっていき、今ここでの関わりに身をおく姿がはっきりと見られるようになってきた。私はトレーナーでありながらとても不思議な思いでこのプロセスを見ていた。「一体、何がそうさせるのだろうか」と。

私がグループの中で自由度を感じ始めた一つの理由は、星野先生の存在が大きかった。セッション中の星野先生はどことなく「小さな存在」に見えた。「小さな」というのは、権威的というよりはむしろグループメンバーに溶け込んでいる「ただの人」（星野、1989）の様な存在に見られたからである。トレーナーでありながらもメンバーとの違和感が少ない。「ともにあること」が実行されている感じを受ける。メンバーは「きんせいさん」と星野先生のことを呼び（その一方で、最後まで私は「星野先生」と呼んでいたのであるが…）、普段学内で見られるよりもどことなく学生に近いところにおられるようにさえ感じた。メンバーの話の流れに自分も一緒になって話したり、個人的な質問に対しても分析したりせず答えておられた。セッションが進んでいく中で、プロセ

スに焦点をおいた問いかけをされていた。こうした星野先生の姿を私だけでなくメンバーがモデルとして、意識的、無意識的に自分の中に取り込んでいったようだ。外部の人から見ると、まるでお茶の間の談話にも見える様なのんびりとした和やかな雰囲気さえあり、沈黙の間でさえ安心してそこにおられる感じがした。

このような自由で安心できる創造的空間であるTグループの場を創るのもトレーナーの役割である。メンバー一人ひとりが自由に自分を表現できる場—創造的になれる場は、画一的、規則的な場では起こりにくい。また権威的な場においても同様である(星野、1992)。しかし、木村(1992)が言うように、「参加者がその中で自由に、十分に自分を試し、表現してみることができるような新しい"枠"を提供すること」が大切になってくる。「枠」ということばがここで使われているが、私は枠には2つの考え方があると思う。一つは英語でいうframeということばであり、もう一つはcontainerということばである。前者は、日本語の「枠」に意味するが、後者はむしろ「包み込む」という意味である。Tグループにおける「枠」は前者と後者の両意味が含まれているように思う。星野先生は自らの存在でその「枠」をつくっておられたように感じた。その枠の中で学生は自由に自分自身を生かし表現し、創造的になっていったのだろう。また、相手にどのようにフィードバックするかという点においても星野先生は「枠」の役割をされていたと思う。感受性の強い年頃である学生たちにとって、フィードバックは時には刃物のように突き刺し傷をつけるものと映ることがある。実際にはフィードバックは相互援助を目的としたものであり、フィードバックしたりされたりすることで、自らを成長させていくことができる(星野、山口、1984)。星野先生はフィードバックの際に、Iメッセージとして相手にわかりやすく、受け入れやすい表現を用いておられた。このことは、メンバーにとってどのように相手に伝えたらよいかという一つのモデルになっていた様に思う。また、私にとってもTグループのフィードバックの仕方に対して私の抱いていた懸念を軽くすることができた体験であった。

次に創造的な空間が生じるために不可欠なものとして相互に起こる信頼関係について考えてみたい。この関係が起こらなければ、「枠」のもつ意味も薄らいでしまうほど、信頼関係は必要不可欠である(伊東、1998)。それはセラピスト—クライアントという心理臨床の場のみでなく、親—子、教師—生徒、上司—社員というあらゆる人間関係において生じる問題である。ウイニコット(1971)は、創造的活動である遊びが起こる基盤は、子どもが内的に持っている信頼関係であり、信頼関係のあるところで子どもは自分を体験しているといっている。乳児は、母親との信頼関係の基盤の上で外界を体験する。それは、乳児のみでなく、子どもも成人も同様である。この信頼関係が出来上がる過程で依存関係が起こることがある。乳児が母親から離れていく前に必ず母親に依存する。離れて一人になれる力は、最初に依存が安心してでき、そこから信頼関

係が生まれてくるからである。同様なことがTグループにも言える。グループメンバーの一人ひとりが独立した個人としてグループに依存するには相互の信頼関係が必要である（星野、1992）。ともにあること（WITH-ness）の7つの要素の中に「相互関係性」がある。それぞれが独立した存在でありながら、それぞれがお互いに依存しあっている状態である。最初から相互依存が生じるのではなく、メンバーがトレーナーに一方向的に依存する関係から安心感が生じ、独立できるようになる。メンバーが質問したり、反発したりすることでトレーナーに関わり依存したとき、トレーナーがどのような態度をとるかで、メンバーは安心したり不安になったりする。始めのころのセッションは、そういった意味でもメンバーとトレーナーとの関係づくりが重要になってくる。星野先生は、メンバーに対して非指示的でありながら、質問や疑問については丁寧に答えていかれた。特に、Tグループに対するメンバーの先入観について取り上げ、この場が「だめだし」する場ではないことをご自身の体験をも含めて、丁寧に話しておられた。このことは、メンバーの不安感を少なくする手助けにもなっていた。こうしたやり取りの中からメンバーはトレーナーに依存し信頼を抱き、Tグループの場に安心していることができるようになっていったと思う。最後の方では、メンバー自身が「深い話をしている」とコメントしている通り、「今ここで」の自分の気持ちに正直に見つめ、相手をも見つめ対話をしていた。このことは、勇気の要る行為であり、不安を抱えながらもそれを実行しているのだが、そうできるのは、その場が安心できる信頼の「枠」に包まれているからであろう。

創造的トレーナーについて

Tグループという創造的空間をつくり出すトレーナーもまた創造的であると私はTグループのスタッフと過ごしながら強く感じた。蛇足になると思いながら、ここでトレーナーとして創造的であるための要素について考えてみたい。Csikszentmihalyi は創造的な人格として10の特徴をあげている：1. 平静としているときがあるが、エネルギーが豊富である。2. 頭がよいが同時に単純でもある。3. 遊びと規律、責任と無責任を併せ持っている。4. 想像したり空想したりするが、現実感を根底に持っている。5. 内向的であり、また外向的でもある。6. 謙遜的であるが、同時に自尊心を持っている。7. ある程度、典型的な性役割から開放される。8. 反抗的でありながら用心深い。9. 自分の仕事に情熱的であり、同時に大変に客観的である。10. 寛大さと感受性を持つがゆえ、苦しんだりするが、喜びもまた多い。トレーナーであることは大変な集中力と融通の良さが必要である。星野先生が「ともにあること」(1992)の中でいわれている7つの要素「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)」がCsikszentmihalyi の創造

的人格の10の特徴と多くを重ねている。実際の星野先生のグループの中での在り様は、こうした特徴を多く持ち合わせていたことに後からであるが気が付いた。星野先生（1989）が言われる、終了後どっと疲れるがリフレッシュされた気持ちになるのは、その場に集中しておられるからこそであろう。開放的な点では、自らの体験話や感じたことを正直に話され、そうした態度は、「いまここに、そのままあること」を実践されているように見える。「ほんものであること」（1992）というのは創造的であることにも繋がる。と同時に、勇気のいる行為であると言えるだろう。

最後に

星野先生と御一緒したTグループ体験から私はトレーナーになることについて考えてみた。トレーナーになるということは、創造的空間を創り出す担い手として、そしてメンバー自身が安心して自分を表す基盤を築き、「枠」の役割を果たすことでもある。そしてトレーナー自身もまた創造的であることがグループを創造的にする鍵を持っているように思う。

メンバーはトレーナーと信頼関係を築きながら、トレーナーをモデルとしグループの中での関わり、人との関わりを学び取っていく。

逆に、トレーナーもグループから学び成長する。トレーナーになるということは、あの2本の棒が支えられて立っているように、トレーナー自身もメンバーに支えられ、メンバーとのやり取りの中でトレーナー自身も自分を生き学ぶことでもあるのだろう。星野先生はトレーナーとして多くのメンバーから学んだと言われておられる。逆に、私を含めて、トレーナーとしての星野先生から学んだメンバーも多くいることと思う。

最後に、このTグループでトレーナーの星野先生、メンバーの学生達（現在は卒業生）から、私自身も支えられ、多くを学ぶことができた。感謝の気持ちで一杯である。

参考文献

- Buber, M. (1923, 1932) : ICH UND DU. ZWIESPACHE. 田口義弘訳
(1978) 我と汝・対話. みすず書房
- Csikszentmihalyi, M. (1996) : The Creative Personality. Psychology Today July/August
- 星野欣生、山口真人 (1984) : 「高等教育におけるTグループの実践」. 人間関係 創刊号. 南山短期大学人間関係センター
- 星野欣生. (1989) 「トレーナーになること」 : 人間関係 第7号. 南山短期大学人間関係センター
- 星野欣生 (1992) : 「ともにあること (WITH-ness)」. 南山短期大学人間関係

- 科監修. 津村俊光、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. ナカニシヤ出版.
- 伊東留美 (1998) : 「プロセスについて考える」. 人間関係 第16号. 南山短期大学人間関係センター
- 木村晴子 (1992) : 「成長するための“枠” ―ラボラトリートレーニングのひとつの意味―」. 南山短期大学人間関係科監修. 津村俊光、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. ナカニシヤ出版.
- 津村俊光 (1992) : 「Tグループとは」. 南山短期大学人間関係科監修. 津村俊光、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. ナカニシヤ出版.
- 津村俊光、中野清 (1998) : 「体験学習による人間関係トレーニングの理論と実践 ―Tグループトレーニングを基盤とした体験学習の歴史的・人間学的考察」. 人間関係 第16号. 南山短期大学人間関係センター
- Winnicott, D. W. (1971) : *Playing and Reality*. New York : Tavistock / Routledge



■ 論説

少年司法システムの影

—— 調布駅南口事件 ——

丸山雅夫
(法学部法律学科教授)

I 少年司法システムの独立性

1 19世紀末(1899年)にアメリカ・イリノイ州シカゴに世界で最初の少年裁判所が設立されたことは、司法制度における成人と少年(子ども)との区別的扱いが明確に意識されるようになったことを示すものであると同時に、エレン・ケイの言う「子どもの世紀」の幕開けを象徴する出来事であった。司法制度における成人と少年の区別的扱いは、19世紀後半に特に大きな盛り上がりを見せた「子どもの救済(チャイルド・セイヴァーズ)運動」に端を発している。子どもの救済運動は、子どもの置かれている状態やその原因の違いを特に問題とすることなく、「救済されるべき子ども」を広く救済の対象とするものであった。そこでは、犯罪少年や非行少年、不良少年、虞犯少年が、放任された子どもや虐待されている子ども、浮浪児などとともに等しなみに救済の対象とされ、同一の観点から扱われていたのである。こうした流れを受け継いだ少年裁判所の性格は、当然のことながら、国親(パレンス・パトリエ)思想(パターナリズム)にもとづく保護的なものであった。その後、このような潮流は、国ごとに若干の違いを見せながらも、世界全体に広がっていった。ただ、少年裁判所による救済は、社会にとって不都合な(反社会的・非社会的)行為や行動をきっかけとするものである(侵害原理)ことから、多くの国において、成人の刑事裁判ほどには明確でないものの、侵害原理に見合う形で対象が限定されていた(犯罪少年、非行少年、不良少年、虞犯少年などに限定)。

わが国においても、刑事法的な色彩の強い構造であった旧少年法(大正11年法律42号)を経て、1948年の現行少年法(昭和23年法律168号)により、保護的な観点を強調する少年法制が確立された。

2 個々の少年の要保護性を解明し、それぞれに最適な処遇（個々の少年にとってのベスト・インタレスト）を実現するためには、あらゆるケースに柔軟に対応しうる少年司法手続であることが望ましい。このため、独自の少年司法システムが確立された当時の手続は、裁判官をはじめとする関係者に大きな裁量権を認めるものであった。その意味で、それは、保護的観点を純粹かつ徹底的に実現しようとするものであったと言ってよい。しかし、その後、少年司法手続が侵害原理を前提とするものであること、裁量権の過度の行使が不必要・不適切な処遇に結びつきかねないことなどから、いわば歯止めのない広範な裁量権のあり方に批判が集中することになる。特に、広範な裁量権と専断的な手続とが混同されかねないことを批判するケント判決（1966年）や、成人の刑事裁判手続に保障されている適正手続の権利が少年司法手続にも適用されうること認めるゴールト判決（1967年）等の一連のアメリカ合衆国連邦最高裁判決が、こうした流れに大きな影響を与えた。さらには、20世紀後半の欧米社会における保守化傾向のなかで、「法と秩序」、「適正な処罰」、「（少年犯罪者に対する）毅然とした対処」が声高に叫ばれるようになり、少年犯罪（者）に対する社会の厳罰化（社会防衛）要求が高まることとなった。

このように、19世紀末に成人司法システムから独立した少年司法システムは、20世紀全体を通じて、保護（パターンリズム）と自律（オートノミー）との相克・調和の間で揺れ続けたと言ってよい⁽¹⁾。こうした状況のなかで、1970年代以降、アメリカの各州を中心として、犯罪に対する少年の責任を正面から認め、少年犯罪に対する社会の防衛権を認める形での少年法改正が相次ぐこととなった。しかし、その一方においては、非行少年の処遇に直接関係する国際条約・国連規則として、1985年の「少年司法運営に関する国連最低基準」（北京ルール）、1989年の「子どもの権利に関する条約」、1990年の「少年非行の防止に関する国連ガイドライン」（リヤド・ガイドライン）および「自由を奪われた少年の保護に関する国連規則」が成立している。こうした一連の動きは、方向性は同一でない（むしろ正反対の方向であるとさえ言えるかもしれない）にしても、少年の自律を承認する（自律した存在として少年を扱う）という点では一致している。

3 犯罪少年・触法少年・虞犯少年を対象とする（3条）わが国の現行少年法も、「少年の健全な育成を期し、非行のある少年に対して性格の矯正及び環境の調整に関する保護処分を行う」ことを宣言する目的規定（1条）から明らかかなように、少年の保護・立ち直り（社会復帰）を目指すものである。成人の刑事裁判が過去の行為に対する回顧的な制裁を役目とするならば、少年審判は、反（非）社会的な行為・行動をきっかけとした展望的な処遇を任務としている。

このため、成人の刑事事件の手続法である刑事訴訟法において、起訴便宜主義（248条）、裁判の公開（憲法37条1項）、適正手続の保障（憲法31条）、手続における所定の形式の履践などが当然の前提とされているのに対して、少年法

は、家庭裁判所への全件送致（42条）、審判の非公開と非形式性（22条）などを大きな特徴とする。たとえば、審判手続については、22条1項が、「審判は、懇切を旨として、和やかに行うとともに、非行のある少年に対し自己の非行について内省を促すものとしなければならない」と規定するだけである。保護処分が個々の少年の要保護性に依拠して課されるものであることからすれば、審判廷で非行事実と要保護性を認定し、少年も納得したうえで保護処分を言い渡す手続としては、このような柔軟な方式は望ましいものと言えよう。他方、このような規定のあり方は、保護処分の前提となる非行事実の認定において、少年が否認したり争ったりする事案のあることを想定していなかったのではないかと推測される。否認事件を家庭裁判所の管轄から外して、ただちに検察官へ逆送してよいとする主張⁽²⁾に、そうした認識を端的にうかがうことができる。現行少年法は、「刑事処分相当」を理由とする検察官への逆送（20条）⁽³⁾や逆送事件の家裁への移送（55条）に見られるように、刑事裁判システムとの一定の連携を保ちながらも、基本的には、非行少年の問題を独立したシステムの中で完結的に扱おうとするものであると言ってよい。

4 非行少年の問題を成人の刑事事件と異なったものとして扱う態度は、侵害原理にもとづいて少年の身体・自由の拘束を伴う保護処分を少年にとって「利益な処分」と捉えることにもうかがわれる。たとえば、少年法は、抗告に執行停止の効力を当然には認めていない（34条本文）。すなわち、身に覚えがないとして非行事実の存在を少年が抗告審で争っている場合にも、少年院等に収容して矯正教育を受けさせることができる制度になっているのである。これは、少年法が保護処分を少年にとっての利益処分とのみ考えていることの現れであろう。また、非行なし審判不開始決定について一事不再理効を否定する判例も、刑事手続と少年審判の目的・性質の相違を理由として権利保障を否定している。すなわち、不開始決定の判断が、実体判断を含むものではあることを認めながらも、それは、「終局において、少年法の所期する少年審判の目的達成のためになされるものであって、刑事法の所期する刑事裁判の目的達成のためになされるものではない。したがって、同じく事実又は法律に関する判断であっても、刑事訴訟において、対審公開の原則の下に、当事者が攻撃防御を尽くし、厳格な証拠調べを経た上で、刑罰権の存否を決定するためになされる事実認定又は法律判断とは、その手続を異にする」とするのである（最大判昭和40年4月28日刑集19巻3号240頁）。

このような状況のなかで、その後の実務は、刑事司法全体との関連の中で少年司法を捉えようとする方向にあると言ってよい。たとえば、流山中央高校事件決定において、最高裁は、否認事件における反対尋問権の保障に関して、「非行事実の認定にあたっては、少年の人権に対する手続上の配慮を欠かせない」としたうえで、証拠調べの範囲・限度・方法の決定において家裁が行使する裁量は合理的なものでなければならないとして、家裁の裁量権が無限定なも

のではありませんことを明示した（最決昭和58年10月26日刑集37巻8号1260頁）。また、流山中央高校事件決定直前の柏少女殺し事件決定（最決昭和58年9月5日刑集37巻7号901頁）は、「少年保護事件の手続は、少年の健全な育成と保護を窮極の目的とするものではあるが……保護処分が、一面において、少年の身体の拘束等の不利益をも伴うものである以上、保護処分の決定の基礎となる非行事実の認定については、慎重を期さなければならないのであって、非行事実が存在しないにもかかわらず少年を保護処分に付することは、許されないというべきである。そして、誤って保護処分に付された少年を救済する手段としては、少年法が少年側に保障した抗告権のみでは必ずしも十分とはいえないのであって、保護処分の決定が確定したのちに保護処分の基礎とされた非行事実の不存在が明らかにされた場合においても何らかの救済の途が開かれていなければならない」として、少年法に再審の規定が存在しないことから、少年法27条の2を拡張解釈することによって、それに事実上の「再審」的機能を与えた。さらに、非行なし不処分の場合に刑事補償が認められるかという問題について、最高裁は、「不処分決定」は刑事補償法1条1項の「無罪の裁判」に当たらないとしてその適用を否定したが（最決平成3年3月29日刑集45巻3号158頁）、立法的解決の必要性を説く園部・坂上両裁判官の意見の影響もあり、翌年には「少年の保護事件に係る補償に関する法律」（平成4年法律84号）が制定されている⁽⁴⁾。こうした一連の動きは、少年司法と成人刑事司法との相違にいたずらに拘泥することなく、両者の実質的な異同を重視するものであり、一般的には、肯定的な評価を与えてよいように思われる。

5 刑事司法システム全体との関連で少年司法を考えていく方向に実務が動いていたなか、調布駅南口事件をめぐって、少年司法のあり方に重大な反省を迫る状況が生じた。本件の問題点については、すでに多くの批判的な論稿が公にされており、それらの論調の基本的な方向性は一致していると言ってよい。ただ、それらにおいても、問題点を少年法改正と関連づけるべきかどうかといった点では、本件とその扱いに対する見方や評価は微妙に異なっている。そこで、本稿では、調布駅南口事件におけるいくつかの問題点について、問題がシステムそのものに起因するものなのか、それともシステムの運用に起因するものなのかを意識しながら、若干の考察を試みることにしたい。

- (1) この点では、森田明『未成年者保護法と現代社会 — 保護と自律のあいだ —』（1999年）が参照されるべきである。
- (2) たとえば、市村光一「少年審判における否認事件をめぐって」家庭裁判月報3巻7号（1951年）56頁以下、鯉沼昌三『『少年事件』のなやみ』法律のひろば4巻2号（1951年）15頁、磯辺衛「少年法55条の法理と運用」家庭裁判月報16巻3号（1964年）53頁。
- (3) この点については、丸山雅夫「少年法20条における『刑事処分相当性』」

産大法学34巻3号（2000年）321頁以下参照。

- (4) 本法の制定過程および内容については、佐久間達哉「少年の保護事件に係る補償に関する法律の解説」法曹時報44巻11号（1992年）61頁以下、同「少年の保護事件に係る補償に関する法律の解説」家庭裁判月報44巻12号（1992年）1頁以下、参照。

II 調布駅南口事件の概要と経過

調布駅南口事件における事実の概要・経過等は、次の通りである⁽⁵⁾。

1 1993年3月1日午前零時30分頃、大学入試の合格祝いから帰宅途中の5人の少年が調布駅南口駅前路上で複数の若い男に襲撃され、そのうちの一人が全治3週間の傷害を負った。事件発生から2ヶ月後の5月になって、あるきっかけからS少年が犯行を自白し、他に5人の関与者の存在を供述した。その自白にもとづいて、Sほか、K、M、I、C、H、Tの6少年が順次逮捕され、代用監獄での勾留を経て、東京家裁八王子支部に送致された。審判においてS以外の少年は事件との関わりを強く否定したが、不処分となったHを除き、全員に少年院送致の保護処分決定がなされた。すなわち、6月4日（甲裁判官）に、Sに対して試験観察処分（補導委託）決定（後に保護観察処分）、6月16日（乙裁判官）に、Kに対して中等少年院送致決定、Mに対して中等少年院（一般短期）送致決定、6月22日（乙裁判官）に、Iに対して中等少年院送致決定、CおよびTに対して中等少年院（一般短期）送致決定、9月1日（丙裁判官）に、Hに対して非行事実なしを理由とする不処分決定であった。SおよびH以外の5人の少年は、無実を主張して高等裁判所に抗告した。なお、少年法の認める抗告は処分の執行を停止する効力がないため、5人はそれぞれ少年院に収容され、保護処分を受けることになった。

2 抗告審の東京高裁は、Sや目撃者等の尋問を行い、集中審理のうえで、非行ありと認定した原決定には事実誤認の疑いがあるとして原決定を取消し、事件を東京家裁八王子支部に差し戻した。これにともない、少年らは少年院から釈放された。差戻審では捜査機関に補充捜査のための時間が与えられ、その間に成人に達したTに対して、9月21日（丙裁判官）に、成人（年超）検送決定がなされた。一方、当時まだ少年であった他の4人については、9月24日（甲裁判官）にMが非行事実なしの不処分決定を受けた（後に確定して少年補償を受けている）のを除き、KおよびIは11月12日（甲裁判官）に、Cは11月25日（甲裁判官）に、それぞれ刑事処分相当を理由とする逆送決定を受けている。東京地検八王子支部は、1994年2月、家裁から送致された4人だけでなく、不処分決定を受けたMを含めた5人を東京地裁八王子支部に起訴した。なお、起訴当時に少年だったのはCだけであり、他の4人はすでに成人に達していた。

3 刑事裁判においては、弁護側が起訴の違法性を主張して形式的判断による免訴・公訴棄却を申し立てたのに対し、検察側は、不処分には再訴遮断効がない、抗告を機とした起訴は適法で不利益変更禁止には当たらないなどと主張し、実体審理に入ること求めた。これに対して、裁判所は、少年時に起訴されたCについて、証拠調べに入ることなく結審し、公訴棄却の判決を言い渡した。裁判所は、少年保護事件における保護処分決定に対する抗告にも刑訴法402条と同様の不利益変更禁止原則の適用があるとしたうえで、本件検察官送致は少年院送致決定を不利益に変更したもので、この原則に抵触する違法・無効な措置であり、これを受けて少年法45条5号による起訴強制の効力に従った本件公訴提起も違法・無効なものとしたのである（東京地八王子支判平成7年6月20日判例時報1536号27頁）。これに対して、検察官が控訴した。

検察官からの控訴申立てを受けた控訴審は、少年審判手続にも不利益変更禁止原則の適用があるとした第一審判決の判断を是認しながらも、検察官送致決定は手続上の中間的処分にとどまり、その段階における不利益性を認めることはできないから、本件検察官送致決定には違法はなく、したがってこれを受けた本件公訴提起も有効であるとして、第一審判決を破棄し、本件を第一審に差し戻す旨を判決した（東京高判平成8年7月5日高刑集49巻2号344頁）⁽⁶⁾。

4 控訴審判決に対して、被告人が上告した。上告趣意は、①保護処分より不利益でない刑事処分の存在を認め、少年院送致決定の不利益処分性を否定したのは、不利益処分変更禁止原則に違反する、②保護処分決定により家裁限りでの審理を受ける権利・利益を保障された被告人を検察官に送致することは、憲法32条に違反する、③不利益変更禁止原則違反以外の公訴棄却事由の主張に対する判断を遺脱している、④本件公訴提起は一事不再理（二重危険の禁止）を規定した憲法39条前段後半・後段および少年法46条本文に違反する、⑤約3ヶ月間も少年院に収容された被告人に刑事処分を求めることは二重処罰を禁止する憲法39条後段に違反する、というものに要約できる。

最高裁は、上告趣意の上告理由としての適否には触れることなく、それまでの審理経過を摘示したうえで、本件公訴を違法・無効として控訴審判決を破棄し、本判決と結論において一致する第一審判決を維持すべきものとして、検察官の控訴を理由なしとして棄却した（最判平成9年9月18日刑集51巻8号571頁。井嶋裁判官の反対意見がある）⁽⁷⁾。本判決後に、Cと同じように逆送の後に起訴されたT、M、K、Iについて、検察官が公訴を取り消した。

(5) 東京弁護士会少年事件部「調布事件の提起した問題点」法律実務研究10号（1995年）141頁以下、伊藤俊克「調布駅南口集団暴行事件」自由と正義46巻6号（1995年）109頁以下、佐々木光明「少年から見た『調布駅南口事件』」法学セミナー490号（1995年）42頁以下、荒木伸怡「調布駅南口事件にみる少年手続」法学セミナー517号（1998年）72頁以下、参照。

(6) なお、齊藤豊治「少年保護事件手続と不利益変更禁止の原則」『平成8年度重要判例解説』(1997年)189頁以下。

(7) なお、猪瀬慎一郎「少年審判手続と不利益変更禁止の原則」『平成9年度重要判例解説』(1998年)195頁以下、鈴木茂嗣「少年保護事件と不利益変更の禁止」田宮裕編『少年法判例百選』(1998年)174頁以下。

Ⅲ 調布駅南口事件の問題点とその検討

(1) 事案の特殊性と争点

調布駅南口事件は、抗告審で保護処分決定が取り消された後に、差戻審で新たな審判にもとづいて非行事実を認定したうえで、検察官送致決定が行われたという点において、これまで議論されたことのない(判例や学説がおそらく想定していなかった)分野に関わる事案であった。その意味では「実務上起こる可能性の乏しい極めて例外的事案」⁽⁸⁾と言ってもよいが、後に検討するように、刑事裁判システムと少年審判システムとの連携における問題点が極端な形で現れたものであり、「否定的な意味で非常に教訓的な事案」であったと言えよう。本件で問われた問題は、それぞれの少年との関係で、①少年手続に不利益変更禁止原則の適用があるか(5人全員)、②保護処分の決定・執行と二重の危険(二重処罰)の禁止ないしは一事不再理効との関係(5人全員)、③抗告審決定の拘束力(5人全員)、④差戻審における補充捜査の可否と範囲(K、I、Cの場合)、⑤成人に達するのを待って行う成人検送の可否(Tの場合)、⑥非行事実なしの不処分決定と成人後の刑事訴追の可否(Mの場合)、に要約できる⁽⁹⁾。裁判で実際に争われた論点はCとの関係における①だけであり、最高裁は、少年手続への不利益変更禁止原則の適用を肯定することによって本件を解決した。しかし、その他の論点も互いに関連し合っており、それらを抜きにして本件を評価することはできない。最高裁判決に対して、不利益変更禁止原則の適用による解決(「形式」としての法理論の枠組み)を妥当だとしながら、「最高裁判所判決の表面的な判示の基礎にある『実質的なもの』をこそ見なければならぬ」と指摘されている⁽¹⁰⁾所以である。

以下、それぞれの論点について、検討していくことにしよう。

(8) 池田修／中谷雄二郎「判例解説」法曹時報50巻4号(1998年)321頁。

(9) なお、葛野尋之「少年審判制度への挑戦」法学セミナー477号(1994年)6頁以下。

(10) 高田昭正「少年冤罪事件の救済 — 調布駅南口事件における司法の責任と課題」法律時報70巻1号(1998年)3頁。

(2) 少年手続と不利益変更禁止原則

1 本件以前に少年手続との関係で不利益変更禁止原則の問題を正面から論じたものは、それほど多くは見当たらない。しかも、従来は、保護処分決定に対する検察官送致相当を理由とする抗告の可否、保護観察決定に対する少年院送致相当を理由とする抗告の可否が議論の焦点であり、不利益変更禁止の問題はそれらの付随的な論点として言及されていたにすぎなかった⁽¹¹⁾。保護処分決定に対して少年側が抗告した事件について、終局決定の不利益変更を禁止する明文規定を持たない少年法においては、本件のような事態は全く予想されていなかったと言ってよい。

2 東京地裁八王子支部は、少年院送致を含む保護処分と刑事処分に至りうる逆送との制度的比較（一般的・抽象的比較）から、①少年事件は全件が家裁に送致されて保護処分の要否等が判断され、検察官起訴は刑事処分相当として例外的に逆送された場合に限られ、その場合には起訴が強制される、②保護処分対象少年は年齢の下限に制限がなく、少年院送致では送致決定時に14歳以上とされているのに対し、逆送については送致決定時に16歳以上とされている、③保護処分の対象事実には制限がない（犯罪事実の種類を問わず、真犯事実や触法事実をも含む）のに対し、逆送は法定刑が禁錮以上の犯罪事実に限られている、④保護処分決定は家裁の裁判官(判事補を含む)であれば足りるのに対し、逆送決定は判事でなければならない、ことを指摘したうえで、逆送それ自体を「不利益」であるとした。その前提には、刑訴法402条の不利益変更禁止原則の趣旨は被告人側の控訴権を実質的に保障しよう（その行使を躊躇させない）という政策的配慮に求められるとの理解がある。

これに対して、東京高裁は、少年手続にも不利益変更禁止原則の適用があるという一般論では第一審と同様の前提に立ちながら、不利益性判断は最終的な実体的処遇との関係で具体的に行わなければならないとするところから、逆送の不利益性を否定した。すなわち、①逆送決定は、家裁の処分としては最終的決定であるが、その実質は、事件を家裁から検察官に送致するという手続上の中間的処分にすぎない、②刑事裁判所においても多様な実体的処遇（無罪判決、罰金刑、執行猶予付禁錮・懲役など）がありうるから、逆送がただちに具体的に不利益な処遇につながるわけではない、としたのである。

最高裁は、第一審判決とほぼ同様の立場から逆送そのものの不利益性を肯定した。その論理は、①少年法の趣旨・目的・構造から、刑事処分は保護処分よりも一般的・類型的に不利益と考えられる、②少年側だけに認められている抗告権は、もっぱら少年の権利保護を目的としている、③したがって、少年側の抗告によって抗告審で原保護処分決定が取り消された場合、差戻しを受けた家裁は、少年法の枠内における処遇をすべきであり、それよりも不利益な刑事処分を相当とする逆送決定をすることは許されない、という内容に要約できる。

3 少年法に明文規定が存在しないにもかかわらず、少年手続にも不利益変

更禁止原則の適用があることは、地裁・高裁・最高裁のいずれもが前提とするところである。他方、検察官への逆送が中間的処分にすぎないことも、高裁の判示する通りである。送致を受けた検察官は、原則として公訴の提起を義務づけられてはいる（45条5号本文）ものの、公訴を提起するに足りる犯罪の嫌疑がないか、犯罪の情状等に影響を及ぼす新たな事情を発見したために訴追を相当でないと判断するときは、公訴提起を義務づけられることはない（45条5号但書）。また、公訴が提起された場合でも、刑事裁判所における審理の結果、被告人（少年）を保護処分に付するのが相当であると認められるときは、事件を改めて家裁に移送することも予定されている（55条）。これらの規定は、逆送が中間的処分であることを前提とするものである。したがって、不利益変更に関する論点は、逆送の中間処分的性格を前提としたうえで、その不利益性を「何との関係でどのように判断するか」ということになる。この点において、不利益性は「終局処分との間の具体的比較」でなければならないとする高裁と、「少年審判システムと刑事裁判システムとの抽象的・一般的比較」によって判断できるとする地裁・最高裁とで、結論が大きく異なったのである。

4 刑訴法402条における不利益性判断については、実務上、執行猶予・労役場留置等の付随的処分をも含めて、刑を言渡した主文全体を具体的・総合的に考察して、被告人にとって実質的に不利益かどうかを判断する方法（具体的総合的判断方法）が確立している（最大判昭和26年8月1日刑集5巻9号1715頁、最判昭和30年4月5日刑集9巻4号652頁、参照）⁽¹²⁾。このような判断方法が少年手続にもそのまま妥当するのであれば、逆送が中間的処分にすぎず、刑事裁判においても利益な処分（成人検送の場合の起訴猶予、無罪、刑の免除、執行猶予、罰金など）に付される可能性がある以上、逆送の不利益性判断は、それ自体として不可能だということにならざるをえない。高裁判決および最高裁判決における井嶋裁判官の反対意見も、このようなものである⁽¹³⁾。少年の道路交通法違反事件において、罰金を見込んだ逆送実務が定着しているという事実も⁽¹⁴⁾、このような考え方を背景とするものであると言えよう。

しかし、原保護処分決定と逆送後の刑事裁判所における判決（終局処分）の間でしか不利益性が問題にならないとする論理には疑問がある。刑訴法における不利益変更禁止として重刑への変更だけが禁じられているのは、それが刑事裁判という同一の司法システム内における不利益変更の問題だからである。これに対して、少年審判と刑事裁判というそれぞれ異なった司法システムを仲介する逆送については、両システムの目的・構造等が異なっていること自体との関係で、まず抽象的・一般的に不利益性を問題にすることができるし、問題にしなければならない。この点では、展望的な観点から少年の保護を目指す少年司法に比べて、回顧的な観点から被告人の処罰を目的とする刑事司法の方が、「一般的」ないしは「類型的」に不利益性が高いと言わなければならない⁽¹⁵⁾。また、少年審判から刑事裁判に移されることに伴う不利益は、単に一般的・類

型的に想定されるものにとどまらず、具体的なものでもある。たとえば、少年は、少年審判手続から刑事裁判手続に移されることによって、新たな身柄拘束状態に置かれるし（保釈手続をとらないと釈放されない）、刑事裁判では公判期間が定まっていないために、長期にわたって身柄が不安定な状態に置かれる。また、起訴された場合には、新たに公開法廷で、刑事裁判手続における防御の負担にさらされることにもなる。このような事態は、すべてが現実化するというわけではない（55条にもとづく家裁への移送などがありうる）にしても、逆送に伴う具体的な（具体化する）不利益だと言わざるをえない⁽¹⁶⁾。特に、高裁判決に従えば、本件のような事案においては、抗告審で非行なし不処分決定（刑事裁判でいえば無罪判決に相当する）を得たばかりに、刑事裁判における手続的負担を新たに背負うことになってしまう。これでは、控訴（抗告）権の行使を躊躇させないために政策的に認められている不利益変更禁止原則の趣旨は完全に没却されてしまう。少年法においては少年側にしか抗告権が認められていないこととの関係⁽¹⁷⁾でも、少年審判システムと刑事裁判システムとの間での不利益性を問題にすることによって、はじめて抗告権の保障が実質的なものとなる⁽¹⁸⁾。有利な刑事処分に付される可能性は否定できないにしても、それを根拠に逆送の不利益性を一律に否定するのは、刑訴法402条における不利益性判断にとらわれすぎた議論であり、少年審判システムと刑事裁判システムの特性を無視することになると言わざるをえない。

5 こうした意味で、第一審判決を結論的に維持した最高裁判決は、刑事裁判との比較において、「少年審判手続に付される」こと自体の利益性を認めたものと言えよう。ただ、最高裁判決は、差戻審が改めて保護処分を言渡す場合の不利益変更禁止については何ら言及していないし、成人検送の可否についても言及していない。したがって、最高裁判決の射程は、きわめて限られたものでしかない⁽¹⁹⁾。しかし、保護処分に比べて逆送そのものを不利益だとする結論は、本件で直接問題にされたCばかりでなく、実質的には、Cと同様に刑事処分相当として逆送されたKおよびIについても妥当する⁽²⁰⁾ばかりでなく、年齢超過によって成人検送されたTについても妥当すべきものである⁽²¹⁾。他方、少年手続における不利益変更禁止原則の適用可能性を前提としながら、両システム間での比較ができないとする高裁判決は、あまりに形式的であるばかりでなく、その前提自体を放棄するものであるように思われる⁽²²⁾。

(11) 本件以前の議論については、斉藤豊治「少年保護事件と不利益変更禁止」同『少年司法研究1 適正手続と誤判救済』（1997年）254頁以下参照。

(12) 不利益変更にあたるとされたものとして、たとえば、懲役6月・執行猶予3年から禁錮3月への変更（最大判昭和26年8月1日刑集5巻9号1715頁）。不利益変更に当たらないとされたものとして、たとえば、懲役10月・執行猶予3年から懲役6月・執行猶予5年への変更（最判昭和28年12月25

- 日刑集7巻13号2749頁)、禁錮2年6月から懲役2年への変更(最決昭和39年5月7日刑集18巻4号136頁)、懲役1年から懲役1年6月・保護観察付執行猶予3年への変更(最決昭和55年12月4日刑集34巻7号499頁)。
- (13) 同旨として、秋武憲一／大串真喜子「少年事件の抗告をめぐる諸問題 — 差戻審と検察官送致」判例タイムズ996号(1999年)401頁以下。さらに、佐々木一彦「逆送について」平野龍一編集代表『講座「少年保護」2』(1982年)91頁。
- (14) 豊田健夫「道路交通事件において罰金を見込んでなされる検察官送致について」家庭裁判月報38巻7号(1986年)1頁以下参照。なお、河上和雄「少年の保護処分は、刑事責任の追及を排除するか」判例評論478号(判例時報1652号、1998年)21頁は、高裁判決の論理によってもこのような実務が否定されることになるとするが、高裁判決はまさにこのような実務への配慮に出たものと思われる。
- (15) この点を強調するものとして、高田昭正「保護処分決定に対する抗告と抗告審決定の効力」法律時報67巻7号(1995年)35頁以下、同「少年保護事件における不利益変更禁止」判例評論449号(判例時報1564号、1996年)75頁、葛野尋之「少年審判と不利益変更禁止原則」法学セミナー504号(1996年)11頁、同「少年司法における不利益変更禁止原則 — 新しい『保護』理念と少年審判を受ける権利 — 」静岡大学法政研究2巻2号(1997年)102頁以下、齊藤・前出注(11)265頁、平良木登規男「調布駅前事件について — 少年審判手続においても不利益変更禁止の原則が適用されるか」法学教室208号(1998年)42頁以下。なお、荒木伸怡「少年を翻弄し続ける裁判官と検察官」法律時報68巻11号(1996年)44頁以下。
- (16) 山之内三紀子「逆送の実状と問題点」司法研修所論集98号(創立50周年記念特集号第2巻民事編Ⅱ・家事編・少年編、1997年)437頁以下、川出敏裕「少年保護手続と不利益変更禁止の原則」研修595号(1998年)20頁以下。
- (17) その趣旨につき、団藤重光／森田宗一『新版少年法』(第2版、1984年)311頁以下、田宮裕／廣瀬健二編『注釈少年法』(1998年)268頁以下。
- (18) 葛野尋之「調布事件再考 — 適正手続の強化と豊田判決の意義」法と民主主義301号(1995年)42頁、多田元「調布駅南口傷害事件の意味するもの」自由と正義46巻1号(1995年)98頁以下、山下幸夫「調布駅南口事件・東京高裁判決／不利益変更禁止への無理解」季刊刑事弁護8号(1996年)60頁、川出・前出注(16)17頁。
- (19) 河上・前出注(14)22頁。
- (20) 村山裕「調布事件の現段階 — 豊田判決の内容と意義」法と民主主義301号(1995年)40頁、葛野・前出注(18)42頁。
- (21) 多田・前出注(18)99頁。

(22) 高田・前出注(15)判例評論76頁。さらに、伊藤政吉「少年保護事件の差戻と年齢超過の問題」家庭裁判月報7巻6号(1955年)127頁。また、小泉祐康「少年保護事件と不利益変更禁止原則との関係」法の支配104号(1997年)92頁が指摘するように、高裁判決に従うならば、逆送後の刑事裁判で有罪とされた場合には、現実には言い渡す刑罰の選択という重大な困難に直面することになる。

(3) 保護処分決定・執行と二重の危険の禁止(一事不再理)

1 最高裁は不利益変更禁止原則の問題として本件の解決を図ったが、本件の実質は、二重危険の禁止の法理に関わるものでもあった。現行少年法は、27条の2によって保護処分が取り消された場合を除いて、「保護処分がなされたとき」に限って保護処分の一事不再理効を認めている(46条)。また、刑事裁判における有罪判決は確定するまでは執行力がない(刑訴法471条)のに対して、少年法においては、抗告に執行停止の効力が認められていない(34条本文)ため、抗告審に事件が係属している段階でも保護処分は執行される。本件は、保護処分の執行の途中で事実誤認の疑いを理由として抗告審で保護処分が取り消され、少年院から釈放された少年らが改めて逆送されたという事案であり、少年法46条と34条との関係における問題点を新たに顕在化させたものと言えよう。すなわち、現行少年法における46条と34条との関係からすれば、本件の逆送は、同一の事件について二重の危険にさらすことを禁止する憲法39条後段に違反するのではないかとの疑問を生じさせるのである。このような疑問は、差戻審での補充捜査を経たうえで刑事処分相当として逆送されたK・I・Cについてだけでなく、差戻審で成人検送されたTについても妥当するし、差戻審では非行なしを理由とする不処分決定(刑事裁判の無罪判決に相当する)を受けながら起訴されたMについても妥当する⁽²³⁾。また、二重危険禁止の問題は、刑事処分が保護処分より不利益かどうかの論点とは直接的には関係がないから、高裁判決の立場においても問題になりうるものである。

2 まず、抗告審において原保護処分決定が取り消された後に刑事裁判所に起訴されたことの是非について検討しよう。この点は、K・I・C、T、Mでそれぞれ差戻審後の起訴に至る事情が異なっているものの、5人に共通した論点である。

「保護処分がなされたとき」に限って一事不再理効を認める46条本文からすれば、保護処分の執行中にそれが取り消された本件では、文理解釈として、取り消された保護処分に一事不再理効を認めることはできない。また、「同一の犯罪について、重ねて刑事上の責任を問はれない」と明示する憲法39条後段は、文理解釈として、刑事責任の追及を目的としていない少年審判に直接的には適用がないということになる。したがって、厳格な文理解釈による限り、少年が同一の非行事実を前提として少年審判と刑事裁判の二重の手続的負担を負わさ

れることがあったとしても、その不合理は、「立法的に解決を図るべきもの」でしかないということになる⁽²⁴⁾。最高裁があえて二重危険の禁止の問題に踏み込まなかったのも、こうした現行法の文理解釈の限界を意識したためとも考えられる。

しかし、より実質的に考えると、差戻審後に5人を新たに起訴したことは、二重危険の禁止に抵触するように思われる。現行少年法は、犯罪少年について家裁への全件送致主義を採り、家裁での保護手続で対処するか刑事処分相当として逆送するかの判断を家裁に委ねている。したがって、家裁が逆送ではなしに保護手続での対処を選択し、保護処分決定を言い渡したということは、当該非行事実については少年審判システムの内部で完結するという意思を国家が表明したことでもある。その意味で、逆送されなかった少年は、事実上、「家裁で手続を終結してもらった権利を獲得した」と言ってもよい。本件における差戻審後の起訴は、同一の事実について国家が新たに別の意思を表明するものであり、少年らを二重の危険にさらすものだと言えよう⁽²⁵⁾。もっとも、少年の二重の手続的負担については、「刑事訴訟手続とは相当に異なった形で少年に有利な少年保護手続を別途に設け、少年法制を二元的な制度としたことの反射的な不利益ともいえる」とする立場もある⁽²⁶⁾。また、保護処分を少年にとって全くの利益処分と考えるならば、そもそも二重危険の問題が生じることはない。しかし、保護処分は、究極的には少年の利益(健全育成)を目指して行われるものではあるが、身体の拘束等の不利益な側面があることはすでに一般に承認されている(最決昭和58年9月5日刑集37巻7号901頁参照)。何よりも、本件では、5人が約3ヶ月間にわたって少年院での矯正教育を受けていたという事実が看過されてはならない。

学説のなかには、現に矯正教育を受けていたという事実を重視して、「たとえそれが完結していなくとも、『保護処分がなされたときに』該当すると考えるべきである」として⁽²⁷⁾、少年法46条との関係でも一事不再理効を肯定できるとするものがある。また、二重危険禁止の典型としての「二重処罰の禁止」を特に規定したものととして憲法39条後段を見るならば⁽²⁸⁾、文理的には類推解釈であるとしても⁽²⁹⁾、憲法39条から直接的に結論を導くことも不可能ではない。ただ、このように考える場合にも、立法による手当てが最善であるのは、言うまでもないことである。

3 二重危険禁止の問題は5人に共通のものであるが、Mについては、事態はさらに深刻である。Mは、事実誤認の疑いを理由として抗告審で処分取消の決定を受け、差戻審でも非行なし不処分の決定を受けて、それが確定して少年補償まで受けたにもかかわらず、成人後に刑事裁判所に起訴された。このような検察官の対応は問題がないのだろうか。

「保護処分がなされたとき」に限って一事不再理効を認める少年法においては、文理上、それ以外の場合には一事不再理効が認められないことになる⁽³⁰⁾。

実際、非行事実なしを理由とする不開始決定について、最高裁大法廷は、一事不再理効を否定して成人後の起訴を認めたことがある。大法廷は、少年審判と刑事裁判の目的・手続の違いを強調して、「審判不開始の決定が事案の罪とならないことを理由とするものであっても、これを刑事訴訟における無罪の判決と同視すべきではなく、これに対する不服申立の方法がないからといって、その判断に刑事訴訟におけるいわゆる既判力が生ずることはない」としたのである（最大判昭和40年4月28日刑集19巻3号240頁）。また、最高裁は、非行事実なしを理由として不処分決定を受けた少年側からの刑事補償請求について、昭和40年の大法廷判決を援用して、不処分決定に一事不再理効がないことを根拠のひとつとして請求を棄却している（最決平成3年3月29日刑集45巻3号158頁）。このように、実務においては、非行事実の不存在（実質的な無罪）を理由とするものであっても、審判不開始・不処分決定には一事不再理効がないという運用が確立していると言ってよい。

こうした実務からすれば、本件のMに対する起訴は有効であり、不都合は立法的に解決する以外にないことになる⁽³¹⁾。本件の検察官も、そのように考えたのであろうか。たしかに、実体審理を経ていない不開始決定（刑事裁判手続における門前払いとしての形式裁判に相当する）については、一事不再理効を認めることは妥当でない。他方、不処分決定は、刑事裁判手続における実体裁判に相当するものであり、それに一事不再理効を認めることは必ずしも背理ではない⁽³²⁾。また、平成3年の最高裁決定における坂上裁判官と園部裁判官の補足意見の影響もあって、翌（1992）年には少年保護事件補償法が制定され、非行なしを理由とする不開始・不処分決定を受けた少年についても、身柄拘束に対する国家的な補償制度が確立した。同法の制定の意義については異なった理解がありうるにしても⁽³³⁾、不処分決定にもとづいて補償した少年を新たに刑事訴追することは、少なくとも国家意思としては分裂したものと言わざるをえないように思われる⁽³⁴⁾。現に、実務においても、不開始決定の一事不再理効を否定した昭和40年大法廷判決以後、審判不開始・不処分決定を受けた少年が成人後に起訴された例は、本件に至るまで存在しなかった。本件のMに対する起訴は、文理的に不可能ではないにしても、従来の謙抑的な実務をも逆転させる、不適切なものであったと言わなければならない。

(23) 荒木伸怡「少年審判における審理手続と事実認定方法」法律時報66巻8号（1994年）66頁以下、村山裕「調布駅南口傷害冤罪事件／少年司法を根底から覆す成人後の起訴」季刊刑事弁護1号（1995年）67頁以下、斉藤豊治「少年審判手続と二重の危険の禁止」『少年法研究1』247頁、同・前出注（11）273頁、高田・前出注（10）5頁。

(24) 廣瀬健二「少年保護手続における一事不再理の効力 — 不処分決定、審判不開始決定、真犯事件を中心として — 」立教法学49号（1998年）185

頁。

- (25) 白取祐司「少年審判と一事不再理効」法律時報67巻7号(1995年)28頁以下は、保護手続と刑事手続との「手続的等価値性」を強調する。なお、同『一事不再理の研究』(1986年)231頁以下参照。
- (26) 廣瀬・前出注(24)185頁。
- (27) 荒木伸怡「調布駅南口事件の現状と展望」季刊刑事弁護5号(1996年)23頁。
- (28) 正木祐史「少年手続における二重危険禁止の理論序説」一橋論叢124巻1号(2000年)121頁以下参照。
- (29) 猪瀬慎一郎「少年審判制度の現状と展望」ジュリスト1087号(1996年)42頁。
- (30) 古田浩「少年事件における一事不再理」判例タイムズ996号(1999年)372頁以下。
- (31) 猪瀬・前出注(29)42頁、廣瀬・前出注(24)187頁。さらに、浜井一夫／廣瀬健二／波床昌則／河原俊也『少年事件の処理に関する実務上の諸問題－否認事件を中心として－』司法研究報告書48輯2号(1997年)276頁、355頁以下、参照。なお、八木正一「少年法改正への提言」判例タイムズ884号(1995年)37頁は、非行なし決定に対する検察官の不服申立てを整備することこそが、一事不再理効を認めるための前提であるとする。
- (32) 荒木伸怡「不処分決定と一事不再理の効力」立教法学42号(1995年)109頁以下、同「少年審判を受けない権利／調布駅南口事件から考える」季刊刑事弁護6号(1996年)73頁。なお、同「非行事実の認定と少年審判(一)」警察研究54巻5号(1983年)60頁以下。
- (33) 多田・前出注(18)98頁は、同法の制定によって、平成3年の最高裁決定は「実質的に判例としての意義を失った」とする。これに対して、廣瀬・前出注(24)184頁は、「一事不再理効の存否等に関する議論に時間を費やして、それらが解決するまで、補償を行うことが望ましい少年らを放置しておくことは、妥当な政策決断とはいえなかったと思われる。このように、少年補償法は、理論的な整合性などを犠牲にしても、国家の負担において少年に有利な立法政策をとったもの[にすぎない]」としている。
- (34) 白取・前出注(25)法律時報30頁、齊藤豊治「調布駅前事件と少年司法－東京家裁八王子支部の差戻審決定の問題点－」『少年法研究1』211頁以下。

(4) 補充捜査と逆送、成人検送、抗告審決定の拘束力

1 すでに見たように、本件の中心的な論点は、不利益変更禁止原則と二重危険禁止原則に関わるものであった。しかし、それらの前提として、広範な補充捜査にもとづいてK・I・Cを刑事処分相当として新たに逆送したことの是

非と、差戻し直後に成人に達したTを成人検送したことの是非が問題となる。さらには、5人全員との関係で、事実誤認の疑いを理由として処分を取り消した抗告審決定に対する差戻審の対応が、そもそも問題とされなければならない。

2 補充捜査については、事件を送致した後の捜査機関になお補充捜査の権限が認められるのかという点で従来も争いがあったが、これまでは否定的な見解が優勢であったと言われている⁽³⁵⁾。否定説の主な根拠は、家裁への事件の送致に関して、少年法41条・42条が「少年の被疑事件について捜査を遂げた結果」と規定していることや、家裁送致後には捜査機関が事件についての支配を失うことに求められていた⁽³⁶⁾。しかし、その後、1983年の流山中央高校事件最高裁決定を契機として、このような状況は大きく変わることになった。

流山中央高校事件において、最高裁は、「少年保護事件における非行事実の認定にあたっては、少年の人権に対する手続上の配慮を欠かせないのであって、非行事実の認定に関する証拠調べの範囲、限度、方法の決定も、家庭裁判所の完全な自由裁量に属するものではなく、少年法及び少年審判規則は、これを家庭裁判所の合理的な裁量に委ねた趣旨と解すべきである」としたのである(最決昭和58年10月26日刑集37巻8号1260頁)。少年審判手続における適正手続重視の方向を明示したものとして高い評価を受けた本決定以後、実務においては、弁護士・付添人活動が次第に活発化していくなかで、それに対抗するかのようになり、合理的裁量論にもとづいて家裁の職権証拠調べ義務が強調されるようになっていった。特に、後者は、非行事実認定の場面における「非行事実の存在に向けての職権証拠調べ」を積極化する方向(積極的実体的真実主義)を採り、そのための補充捜査を解禁する方向へと進んだのである⁽³⁷⁾。そして、このような方向は、早良事件最高裁決定(最決平成2年10月24日刑集44巻7号639頁)において、「捜査機関は、少年の被疑事件を家庭裁判所に送致した後においても補充捜査をすることができ、家庭裁判所は、事実調査のため、捜査機関に対し、右捜査権限の発動を促し、又は少年法16条の規定に基づいて補充捜査を求めることができる」という「無限定」的な判示を導くことになった。

本件における差戻後の広範な補充捜査は、このような流れの集大成とも言うべき性格のものである。差戻審は、一般論として下級審が上級審の判断に拘束されること(裁判所法4条参照)を前提としながらも、「少年事件の事実審の判断基準時は、差戻後の裁判所の決定時であるから、差戻後捜査機関が新たな証拠資料を送付し、あるいは、差戻後の裁判所があらためて証拠調べをし、同裁判所が抗告審の判断の基礎となった以外の証拠資料を付加して判断するときは、抗告審の事実認定上の判断に拘束されない」として、上級審の拘束力が解除される場合のあることを認めたとうえで、「本件については差戻後地検支部から新目撃者の供述調書等を含む約146点の証拠資料が送付され、且つ、当裁判所が、11名の証人尋問をした結果後記のような新事実が判明した。従って当裁判所は、抗告審決定の『本件について非行事実を認めるに足る証拠はない』とする判断

に拘束されることなく、抗告審の判断の基礎となった以外の証拠資料を付加して本件非行事実の存否につき判断できる」として、K・I・Cを「刑事処分相当」として逆送したのである。

たしかに、非行事実の存否は要保護性の内容に大きな影響を与えるものであるから、事件が家裁に送致された後の補充捜査が全く許されないとするのは、現実的でない面を持っている。しかし、このような観点から補充捜査が許される場合があるとしても、それにも、おのずから限界があると言わなければならない。たとえば、原決定における事実認定の際に利用しえなかった証人・証人は、補充捜査にもとづく「新証拠」として用いることは許容すべきでない。そうでなければ、少年は、少年審判と刑事裁判の狭間で、いつまでも不安定な状態のままに置かれることになってしまうからである。補充捜査の許容性を文言上は無限定的に判示した早良事件最高裁決定についても、補充捜査に一定の限界がある（あるべき）ことは当然の前提とされている⁽³⁸⁾。こうした観点からすれば、本件の差戻審に提出された146点余の証拠資料および11名の証人尋問は、許容されうる補充捜査の範囲を明らかに逸脱するものであったと言わざるをえない⁽³⁹⁾。本件の補充捜査が抗告審の判断を否定するためだけのものであったと批判される⁽⁴⁰⁾のも、表現の適否は別として、無理からぬ面があると言えよう。

3 Tとの関係では、抗告認容後の差戻審が年齢超過を理由とする検察官送致をなしうるかが問題になる。このような場合、かりに成人（年超）検送ができないとすると、差戻審としては、検察官送致もできず、成人に達している以上は家裁で審判することもできず、審判不開始決定をする以外に選択肢がなくなってしまうことになる。そこで、多数説は、このような場合について、不合理感が残るものの、19条2項にもとづく成人検送を認めるほかはないとする⁽⁴¹⁾。本件差戻審におけるTの検察官送致も、このような見解に従ったものと見ることができよう。

従来から指摘されていたように⁽⁴²⁾、このような場合に家裁の審判権が失われてしまうというのは、たしかに不都合である。したがって、Tに対する本件差戻審の対応も、一般論としては理解しうる。しかし、本件は、事実誤認の疑いを理由として抗告が認容された事案であり、本来ならば、差戻審における不処分決定で決着するはずのものであった。差戻審における成人検送の一般論とは別に、本件のTの成人検送が特に批判されるのも、このような事情が存在するためである。批判的な立場によれば、Tに対する起訴は公訴権濫用による違法なものであるとされ⁽⁴³⁾、差戻審で不処分決定をすることこそが筋であり、次善の策としては、「審判に付することができず」（成人に達している）かつ「審判に付するのが相当でない」（事実誤認の疑いで抗告が認容された）ことから審判不開始決定をすべきであったとされる⁽⁴⁴⁾。しかし、このような実質論にもかかわらず、差戻審が不処分決定をしなかった以上、Tを成人検送することは、少なくとも現行法上は排斥されていないと言わざるをえない。この点は、少年

審判システムと刑事裁判システムとの連携におけるひとつの欠陥であり、本件でその問題性が顕在化したものである。本件を契機として、立法的手当の必要性が指摘されているところである⁽⁴⁵⁾。

4 本件をめぐるさまざまな問題のそもそもの出発点は、事実誤認の疑いを理由として抗告が認容されたにもかかわらず、そのことが差戻審で全く尊重されず、差戻審が不処分決定をしなかったことにこそある。そのこととの関係で、少年審判における抗告審決定の拘束力が問題になる。

少年審判においては、抗告審で原決定が取り消された場合、事件は原裁判所に差し戻されることになっており（33条2項、少年審判規則50条）、抗告審が破棄自判することは認められていない。また、事件を差し戻された原裁判所は、さらに審判をしなければならないとされている（少年審判規則52条1項）。少年審判がこのような構造になっている以上、差戻審は、抗告審の決定内容に当然に拘束されるということにはならない。しかし、少年法が抗告審による破棄自判を認めていないのは、少年保護事件の審判が極めて専門的なものであるために、少年保護事件に精通せず専門の調査官も配置されていない高等裁判所で自判させることは適当でないと考えられたからにはほかならない⁽⁴⁶⁾。したがって、それは、裁判所法4条にもとづく上級審判断の拘束力を当然に排除するという趣旨のものではない。特に、本件は、抗告審が非行事実の全部について事実誤認の疑いを理由に保護処分を取り消した事案であり、少年法に破棄自判を根拠づける規定がありさえすれば、抗告審において不処分が当然に決着していたはずのものであった⁽⁴⁷⁾。

原決定をした裁判官は、差戻審における審判への関与を禁じられている（少年審判規則52条2項）。本件の差戻審でK・I・Cを刑事処分相当として逆送した甲裁判官は、K・I・Cの原決定には関与してはいないものの、本件犯行を真っ先に自白していたSの原決定に関与した裁判官である。このことが本件の差戻審における対応に影響を及ぼしたとまでは言えない（考えたくはない）が、「もしも抗告審が差し戻し先を東京家庭裁判所の本庁としていたならば、5名全員について、非行事実なしを理由とする不処分決定が、直ちに出されていたであろうと推測される」と言われるように⁽⁴⁸⁾、本件差戻審の対応は、従来の実務との関係でも特異なものであったばかりでなく、無用の憶測を生じかねないものであった。

(35) 齊藤豊治「少年司法と適正手続」『少年法研究1』7頁。

(36) 門野博「補充捜査」田宮編・前出注（7）99頁。

(37) 最高裁判所事務総局家庭局「家庭裁判所事件の概況 — 少年事件 — 」家庭裁判月報36巻3号（1984年）84頁以下。さらに、川崎英明「補充捜査」法律時報67巻7号（1995年）18頁以下、土井政和「事実認定をめぐる少年法改正：対審化論の検討」法律時報70巻8号（1998年）6頁、参照。

- (38) 金谷暁『最高裁判所判例解説刑事篇平成2年度』(1992年)192頁以下、朝岡智幸「家庭裁判所が捜査機関に対し補充捜査を促し又は求めることの可否」家庭裁判月報44巻1号(1992年)232頁以下、「[座談会]少年法と審判手続」ジュリスト1087号(1996年)28頁以下、参照。
- (39) 上田信太郎「少年法と刑訴法との一接点 — 『調布駅南口事件』抗告審決定の拘束力 — 」香川法学14巻3・4号(1995年)291頁以下参照。
- (40) たとえば、川崎・前出注(37)18頁、高田・前出注(15)法律時報34頁。
- (41) たとえば、団藤／森田・前出注(17)180頁、平場安治『少年法(新版)』(1987年)183頁、澤登俊雄『少年法入門[第2版]』(2001年)201頁。なお、名古屋家決昭和39年3月7日家庭裁判月報16巻8号130頁。
- (42) 伊藤・前出注(22)125頁。
- (43) 多田・前出注(18)99頁。
- (44) 荒木・前出注(27)23頁。
- (45) 川出・前出注(16)23頁。
- (46) たとえば、近藤和義「少年保護事件における抗告」家庭裁判月報30巻4号(1978年)80頁。
- (47) 池田／中谷・前出注(8)313頁。
- (48) 荒木伸怡「公訴棄却と刑事補償」浅田和茂他編・梶田英雄判事／守屋克彦判事退官記念論文集『刑事・少年司法の再生』(2000年)557頁。

IV むすびにかえて

1 これまで検討してきたところから明らかなように、調布駅南口事件の特異性は、それぞれの少年との関係で、大きな幅を持ついくつかの選択肢のうちから、「絶対に許されないというわけではないが、従来の実務や学説の状況から見て適切とは言い難い」対応がなされたことに見られる。また、そのような対応に対する評価が地裁・高裁で大きく異なったことが、問題を無用に長引かせ、少年らの解放を遅らせることにもなった。本件は、不利益変更禁止を理由とする最高裁判決によって一応の決着を見た。しかし、それととも、明確な判断が示されたのはCに対してだけであり、それも無罪判決ではなかった。また、他の4人については、検察官の公訴取消によって結果的に一応の決着がついたものの、その結果はあまりに中途半端なものである。検察官の公訴取消書は、「被告人K及び同Iの起訴は、Cに対する暴力行為等処罰に関する法律違反、傷害被告事件について平成9年9月18日最高裁判所が言い渡した判決に照らしても違法とは解されないが同判決の趣旨及びその他の事情を考慮し、この際、右両名の公訴を維持することは相当でないと考え、本件公訴を取り消す。また、被告人T、同Mについても、同K、同Iの右処分との権衡等の諸事情を総合考

慮し、本件公訴を取り消す」というものであり、検察官としては有罪を確信しつつも公訴を取り消さざるをえない状況に追い込まれたというニュアンスのものでしかない。5人の少年は結果として以後の手續からは解放されたものの、それは抗告審で認容された事実誤認という結論からは程遠い形での決着であり、5人の名誉は依然として回復されないままに置かれている。

2 本件が冤罪であったかどうかは、本稿としては、判断できないし、判断すべきでもないだろう⁽⁴⁹⁾。ただ、捜査・審判を通じての事実認定の曖昧さが問題の出発点であったことだけは疑いがない。このことから、少年審判における事実認定手續の充実・強化が必要だとして、本件での問題を少年法改正論議に直結させる立場がある⁽⁵⁰⁾。さらには、「本判決を契機として、少なくとも、少年に対する保護処分優先主義の限界、少年審判における検察官の立会権のないびつな構造、事実認定のための証拠の証拠能力の非厳格性、ひいては事実認定のいい加減性、逆送以外の保護処分決定を全くの一年生の判事補ができる欠陥、検察官に抗告権のないこと、従って公益を代表する考えが少年審判において、審判、抗告を通じて存在しない欠陥、上訴審に自判権の存在しない非整合性、こういったあらゆる不合理が表面に浮上してきた」とする立場さえ見られる⁽⁵¹⁾。

しかし、このような形で、本件での問題を少年司法システムの問題に解消してしまうのは、本件における問題の本質を見失わせる危険性があると言わなければならない。まず、捜査・審判段階での事実認定の曖昧さは、本件の問題の出発点であったことは明白であるが、それがその後の問題を当然に生じさせたというわけではない。事実認定の曖昧さ故に抗告審で原保護処分決定が取り消され、事件が差し戻されたにもかかわらず、差し戻審の対応が不適切であったために、その後の問題が生じたというのが本件の実態である。事実認定の曖昧さは、少なくとも手続的には、抗告審によって一旦は明らかに是正されたと言わなければならない⁽⁵²⁾。

3 抗告審に破棄自判が認められないことや、差し戻後の成人検送の問題など、現在の少年審判システムに是正すべき点のあることは否定できない。特に、抗告審に破棄自判が認められていさえすれば、本件は抗告審で決着していた事案であった。しかし、他方で、差し戻審での対応が適切であれば、差し戻審で決着していたはずの事案でもあった。その意味で、システムの欠陥もさることながら、その運用の不適切さが問題を大きくし、深刻なものとしたことは明白である。この点への反省がなければ、すべての事案に完璧に対処しうるシステムがありえない以上、問題の場面や形態は異なるにしても、第2・第3の調布駅南口事件が起こる可能性を否定することはできない。

(49) 他方、本件の経過をずっと追っていた荒木教授は、本件は冤罪であったとの心証を持っておられるようである。荒木伸怡「調布駅南口事件 —

被告人らは犯人ではない」子どもの人権27号（1995年）6頁以下。

(50) 池田／中谷・前出注（8）321頁以下。

(51) 河上・前出注（14）22頁。

(52) なお、公許棄却の判決・決定を受けた元被告4名が国に対して計670万円の刑事補償を申し立てたが、東京地裁八王子支部は、無罪が明らかでないために補償対象には該当しないとして、4名の申し立てを棄却した（東京地八王子支決平成13年2月6日）。

■ 論文

いろはワーク「ん」の位置と「^{ギャティ}羯諦」空海秘鍵
—生命論の描法試論—

和学いのち論(2)「看・死」

まどかアッセマ庸代 ASSEMAT Michiyo

(人文学部心理人間学科助教授)

【はじめに】

<生命的にもものを見る目。科学的にもものを見る目。>

「いのち」という平仮名のことが1990年代以後生命科学や生命倫理、バイオテクノロジーの時流の中で意識的に使われるようになった。物質扱いでない、人ひとりのかけがいのない「いのち」と、生命科学はいかに関わるかは、科学志向の時代に「生命科学」を形成している現代人の課題である。

もののみ方、人のみ方、世界のみ方、自己のみ方、現実のみ方、真理のみ方、真理探究の方法は、様々な研究者が模索している。私もその一人である。

宗派宗教的見方、科学的見方、経済的、能率的、機械的、西欧近代的見方、アメリカ民主主義、キリスト教的ヒューマニズム等を戦後生まれの学生である私は学びつつ、次代の生命的見方を探究してきた。「いのち」というみ方、探究法は、生命現象を物理化学的に解明しようとした1950年代台頭の生命科学に「プラス α (+ α)の方法論」を実践的に構築していくことになるだろう。

科学的論理だけでは間に合わない、生命的論理とはどのようなあり方をし得るのか。生死の探究方法を探りつつ、一つの報告を試みる。

いろはワーク「ん」の閃きと論考を2000年に銘し、ここに捧ぐ

亡父 建徳院大円素芳居士七周忌 和学 Japonologie へ

亡師 Prof*. Bernard FRANK三周忌 日本学 Japonologie へ

1970年代来当人間関係研究センターを南山に築いてこられた先人方の

叡智 Sophia へ

【データ】「ん」の位置づけ 20000715閃

2000. 8. 15 (火) Paris にて記 マリア被昇天の祝日／日本終戦の日

摩訶般若波羅蜜多心經

マハー パンニャー パーラミター スートラ：パーリ語

1 觀自在菩薩	い	I ……… 起	ア	以下25字	avalokiteśvara 世音を自在に観ず
2 行深般若波羅蜜多時	ろ		イ		
3 照見五蘊皆空	は		ウ		
4 度一切苦厄	に		エ		
5 舍利子	ほ	……… 承	オ	以下27字	
6 色不異空	へ		カ	事理円融	
7 空不異色	と		キ	華嚴ノ教え	
8 色即是空	ち		ク		
9 空即是色	り		ケ		
10 受想行識	ぬ		コ		
11 亦復如是	る		サ		
12 舍利子	を	II	シ	以下20字	
13 是諸法空相	わ		ス	中道実相	
14 不生不滅	か		セ	天台ノ教え	
15 不垢不淨	よ		ソ		
16 不增不減	た		タ		
17 是故空中無色	れ		チ	以下34字	
18 無受想行識	そ		ツ	物心皆無	
19 無眼耳鼻舌身意	つ		テ	有識で説く	
20 無色声香味触法	ね		ト		
21 無眼界乃至無意識界	な		ナ		
22 無無明	ら	III縁覚 … 承	ニ	以下18字	煩惱解く
23 亦無無明尽	む		ヌ	縁覚ノ教え	
24 乃至無老死	う		ネ		
25 亦無老死尽	る		ノ		
26 無苦集滅道	の	IV声聞	ハ	以下10字	因果説く
27 無智亦無得	お		ヒ	声聞ノ教え	天台一行法
28 以無所得故	く	V菩薩 … 転	フ	以下42字	
29 菩提薩埵	や		ヘ	菩薩ノ教え	bodhisattva ボーディサットヴァ
30 依般若波羅蜜多故	ま		ホ		
31 心無罣礙	け		マ		
32 無罣礙故	ふ		ミ		
33 無有恐怖	こ		ム		
34 遠離一切顛倒夢想	え		メ		
35 究竟涅槃	て		モ		nirvāna ニルヴァーナを完する
36 三世諸仏	あ	VI自覚	ヤ	以下22字	
37 依般若波羅蜜多故	さ		y i	絶対の自覚	
38 得阿耨多羅三藐三菩提	き		ユ	功德を説く	
39 故知般若波羅蜜多	ゆ	……… 結	y e	以下 呪(咒)	
40 是大神呪	め		ヨ	功德を讃える	声聞ノ呪
41 是大明呪	み		ラ		縁覚ノ呪
42 は無上呪	し		リ		菩薩ノ呪
43 は無等等呪	ゑ		ル		比類ナキ呪：秘藏 密教の真言
44 能除一切苦	ひ		レ		
45 眞実不虛	も		ロ		
46 故説般若波羅蜜多呪	せ	VII	ワ	以下 呪(咒)	
47 即説呪曰	す		キ	真言ノ教え	
48 揭諦揭諦	【ん1】【ん2】 …… 結		w u	密教	ガテー ガテー gate gate
49 波羅揭諦	【ん3】		エ	功德を讃える	パーラ ガテー pāragate
50 波羅僧揭諦	【ん4】		ヲ	讃嘆の真言	パーラ サン ガテー pārasamgate
51 菩提薩波呵	【ん5】		ン	宇宙生命語	ボーディー スヴァーハー bodhi svāhā
52 般若心經					

【要旨】

2000. 12. 12 (火) 御岳にて記 筆者最期のTグループ

1. これは、「いろはワーク」と和学「いのち論」形成（前号、「人間関係」vol. 17、1999）の実践的生命論の展開に於いて、「いのちの悟り」「いのちへの気づき（awareness to Life）」「いのちの学問」という広義のLife Scienceの一つの仮説を提示するいのち論試論（日本人の精神史試論）過程である。
2. いろは唄の作者がもし書家、弘法大師空海が関係していたと仮定して、般若心経といろは唄との関連で最後に「ん」を「掲諦掲諦」の悟りつつながておいたのではないだろうか。と書する空海の姿と息を察知したので、ここにそれを記述しておく。いきで「書く」ことについてはすでに述べた（1999）。
3. 「いのちとことば」と題した生命論ワークの一つ「いろはワーク」において、いろは歌を唱ずること（いきのワーク）、経を唱えること、経（教）^{キョウ}を書き写すこと（写経）、及び、いのりを唱えることは、その人の息づかいからの気づきや念や集中力・直観力など、身体的体力や精神力のバランスを整える修業方法である。伝統的学問（Scientia）の方法でもあった。ことばを心身一体にして語ることは、人間の健康的バランスにつながる。
4. 「ん」は終わりの最後の一息、彼岸への一波である。（般若心経において）
5. 「ン」は第七チャクラ、天（上）とのつながりの音である。（インドヨーガにおいて）
6. 「ん」はいろは唄の最終の最後の音である。が、「ん」がない場合もある。（いろは唄において）
7. 「ん」の文字は 神代文字においては・・・多種の文字（印刷割愛）が残されている。（資料C参照 神代宇宙文字上古代～不合朝七十二代神武天皇古代文字）
8. 「ん」は阿吽あうんの呼吸である。始末終末の音である。あうん、 $\alpha\omega$ 、褐カツ～である。（経において）
9. 「ん」はキリストの「渴」くの位であろうと推測する。（新約聖書において）
10. 「ん」は生死論において生と死の「繋ぎ」という「かかわり」の音であろう。
11. 「ん」は「N」である。（英字アルファベットにおいて）日本音の「なNa」行「なにぬねの」の「のNo」は「い・の・ち」の「の」であり、「い」と「ち」を「繋ぐ」音である）「い」と「ち」の関係は何か。（いのちの語意考察において）
12. 翻訳による生命科学でなく、日本人の身体からのいき・ことば（日本語、和語）による生命論の探求により、「広義の生命科学」「生命の学問探求による日本人の生死の腑の落ち所」に各人が気づいていく手法を試み、その記述法を探求すること。生命科学の方法論探求の途上での試論である。

【研究過程】 [体験学習的研究の行程- 'EIAH' 的研究の試み-]

<いろはワークによる生命論研究書する弘法大師空海研究の区分に関して>

空海といろは唄の関係について、研究を組み立てる上では、論集「空海といろは歌」（弘法大師の教育）を参照した。私筆者は、空海研究者でもなく、いろは唄研究者でもなく、あくまで、生命科学・生命論の方法を模索する「いのち論」及び和学形成過程の研究プロセスで、「空海」「いろは」「ひらがな」「和語・漢語・サンスクリット」の思惟を垣間見ている。

よって、研究の意図や方法を、専門家の立場からは、正統的伝統的に行っていないことを予めご了解頂きたい。むしろ生命の科学的手法をどのように広げて実践的実感のある生命論を展開しうるか、日本語に立ち戻っての学問形成の途上での、実践的試みである。閃きや Life Fantasy (1997) をも論考の手法とし得る生命論を試みる。生命論と和学「いのち論」展開において、「空海論がはじめにあったのではなく、いろはワークという生命論実習がはじめにあった」のである。

<人間関係研究・体験学習法による生命論・生命科学論研究>

人間関係研究は、人間関係 **について** 学ぶのではなく、人間関係 **を生きて** 学ぶのが特徴である（人間関係科より）。新しい「学習観」「研究観」への実践的発想転換である。体験学習 **について** 研究する対象化した科学研究者は、今後増えていくことを懸念している。1985年ごろから生命科学と生命倫理の研究共同体を、体験学習 **で生きて** 研究する中で、その7年後の1992年「いのち論」形成にいたり、実習「いろはワーク」が生まれた。読者には、体験学習循環過程 Experience~Identify~Analysis~Hypothesize（星野 et al.）に対応して、この研究レポートを整理すると、以下のようになる。

→E': 人間関係各論「いのちとことば」の実習「いろはワーク」開発し、受講生（学生/社会人）と実施し、体験する。（いのちの語義の呼吸ワーク・イメージワーク）【人間関係Vol.17実習報告】。

I': い・ろ・は各音の特徴、及び、「ん」の異質性への気づき【研究過程】。

A': 「ん」のイメージ、及び、「ん」の分析法・研究法を設定する【データ/方法/結論】。（「ん」を書くことと発声することの各自の身体的特徴と弘法大師の悟りの姿が閃く）

H': 「ん」の分析を手がかりに、「ん」の意味と生死観を仮説化する【考察】。

E'': 「いろはワーク」において、「ん」を沈思しつつ、更に、「ん」のいきを語る【展望】（2000〜）。

E: 20世紀後半生命科学形成期 人の生命現象への実験科学的アプローチ実施（1970〜）。

I：生命の伝統科学的・原子粒子論的描法の限界に気づく(1979)。

A：科学論・生命科学論の検討と個別医療文化との連携を実践的に考察する(1982～)。

H：Life Science Life Fantasy 言語・非言語の異相研究を仮説化する(1997報告)。

E'：いのち(和文化)との一体型研究方法「いろはワーク」を試みる(1992～)。

<「ん」の異質性への気づき と 閃き：空海の直観と表現法の試みへ>

いろはワークは そのひとの呼吸による自己の生命観への気づきをねらいとする。「いろはにほへと」を唱えることの中で、「ん」が一体なぜ最後に在るのか、また日本語のあいうえお五十音図に於いても「ん」を最後につけて51音図としていることに疑問が生まれていた。

生命科学の方法論再考のプロセスで「いろはワーク」を創作発表し(1993-2000)、いろはワークのねらいと実施法及び実施結果等を紹介した。(人間関係 vol.17、2000.3) 体験学習法による生命論プログラムとして「いのちとことば」というカリキュラムの一実習「いろはワーク」がある。これは当時所属した人間関係科学習研究共同体の実践していた「体験学習法」(行動科学研究)の学問観・人間観と生命科学の発想法の融合をめざしつつ、日本語(自文化)による生命観や学問形成をめざした。このようなプロセスにより、日本人の「身」にあった学問やかかわり医療・医学という発想をもたらすことを意識している。現代医学教育の基礎である生命科学は西洋人の身体性に根ざした発想と捉えている。

私、論者は、「いのち」論というように和語での学問形成を意識し、和の学問の発想を試行し、医療医学につながる和学形成の試みと必要性、および体験学習法の発想法と experiential learning による生命(科学)論を展開している。

<日本語音47字か48字? 「ん」のもつ死生観へ>

いろはワークでは「生命」ではなく、日本語(和語)の「い・の・ち」という語感の響きを、実際に各自が声を出して呼吸(いき)することで実感し、各自の「いのち」観を自分または日本人の身体性のある生命観、「からだからのことばといのち」として言語化、論理化し、纏めることであった。

一方、現在伝わる「いろは唄」では、「ん」を含む47文字か48文字である。47「+1」の文字数が「ん」の追加によるという説は見当たらない。

え(衣/江)の区別による47音時代と48音時代という区分の説(大矢)。草子の中で(お/を)の書き分けをめぐり、藤原定家による47の仮名づかいが成立したという説(小松)。神代文字いろはの根本文字48文字が伝えられ、空海が古い日本の文字として留学中に会い、日本に持ち帰った、いわゆる逆

輸入した「いろは唄」という説（安藤）。いずれも、文字数の問題が時代によって不定である。が、最後の位置に「ん」が来る。

そこで「いろは唄」「いろは48文字」は「いろは47文字」に来て、最後に「ん」の音を「+1」^{プラス}加えて発することに意味があるのではないかと筆者は体験的に気づいた。玄奘の漢訳般若心経から空海が和訳し、文字・筆・経として「いろは」「平かな」に平らかにしたと仮定した。「ん」を詠み、書する（いろはワークする）空海の姿が閃き、^{イメージ}「ん」と般若心経の写経とのつながりを筆者は、直観した。

この「直観」による「決断」「気づき」「腐に落ち納得」「説得証明できない仮説」を、生命論ワークの一描法と位置づけることも、この小論の試みるところである。

<なぜ「ん」があるのか？ 次なる生命体験へ>

死はどのようにあるのか？生命に終わりはあるのか？

……「プラスひとつ」の生命（死あつての生、生あつての死）がある。

「ん」は最後のひといき、「プラスひとつのいのち」という意味であろうと仮説化した。「ん」は「掲諦掲諦 波羅掲諦 波羅僧掲諦」であろうと仮説した。

【目的】 【研究目標】

1. 日本での生と死の学問形成において、日本人の身体的心情的単音、発「声」／発「音」・いきづかい（呼吸）をいろはアルファベットとみなし、「ん」はどんな意味を齎されているかを探る。
2. LifeScience と LifeFantasy を「言相と幻相」として区分けし（1997）、生命論への科学的及びオルターナティブで相補的な研究アプローチを位置づけ、「いろはワーク」においてもその手法を実施していた（1993）。「ん」の異相を、どのような位置付けで捉えたらよいかを探る。
3. 体験学習法を踏まえた生命科学論・人間関係科専門科目「いのちとことば」（1992-2000）において、「いろはワーク」を創作試行し、そこでの各人の一音一音への気づき、「い」「の」「ち」という音への気づきワークから、筆者は「いろは唄」全音への関心が生まれた。「ん」への気づき（2000）に関して、今回の報告を試みる。更に「ん」の死生論を展開する。

【材料】 【試論のための素材】

(1)摩訶般若波羅蜜多心経（三蔵法師玄奘訳）

5 2行 2 6 6 文字（【データ】2000715参照）

(2)「いろは唄」48文字

いろはにほへど	色は匂へど
ちりぬるを	散りぬるを
わがよたれそ	わが世誰ぞ
つねならむ	常なら無
うるのおくやま	有為の奥山
けふこえて	今日越えて
あさきゆめみし	浅き夢見し
ゑひもせず	酔ひもせず
ん	ん

(3)「源の賦」図表（資料A参照）

A-1 ^{みなもとのしたごう}源順の作 ^{かわらのいんのふ}漢詩文「河原院賦」

A-2 声調及び内容への分析表

(4)＜「ん」と「掲諦・・・」を同一視する手がかり（根拠）＞

- *「ん」は平かなの中でも 本人の身体性の統合力、最後の完結力をもつ。
- *平かなの一音一音のすべてがその人の命の息に統合されている。「意識の集中」であり、「足の先から頭のとっぺん」まで通過する。（自己のいろはワークの体験）
- *「ん」を詠み書する弘法大師空海の振舞

(5)＜んの異質性＞

- *平かなの中で「ん」をなぜ最後に持ってきたか又は、書こうとしたか
- *「ん」だけ次元の違うメッセージを伝えているのではないか
- *『これまで「心経」で説いてきたものは、顕教の六波羅蜜であったのに、なぜこの最後にきて突然、呪、即ち真言が出てくるのか。真言は密教の世界ですから、このところが実に不思議です。次に来るしめくくりは、更にまた賛嘆の真言で結ばれるのですから、これをどう解釈するかで、「般若心経」の捉え方が変わってきます。』（寂聴）
- *顕蜜 明暗 昼夜 頭体 公私の価値観の一体化。「死ぬってどういうことなのか知りたい。なぜ学校で教えてくれないの？そういう学問はどこで誰れがするの？これはとても大切な学問なのになぜ手をつけようとならないの？」と、先代（唯一母の^{Life}生命）は未来（唯一娘の^{Life}人生）に問いつづける。（鶯聴）
- *瀕死の床で父の遺言の一つ「掲諦掲諦波羅蜜多 ここだよ 肝心なのは・・・」と言ったその瞬間のもつ真意が一条の光のように一点に伝わり娘のいのちに記銘された。（素芳居士）

【方法】 [閃きによる方法と結果]

これはひらめきである20000703月

閃き0)「般若心経」の各偈を「いろは」の各音・一息・一呼吸に対応させ、順番に序し、「ん」の位置と意味(【データ】【ん】の位置参照)を報告し、その意味を考察する。

閃き1) 平かなは平安時代に漢字の一部を崩して平易な文字として書かれたという片名手本説があることから、いろは形成当時の学術描法(和歌)として平安時代の漢詩文とその分析法が用いられた、と想定する。般若心経という経を一つの「漢詩文」としてみなすと、当時の研究者はどのように「和文」へと翻訳を試みる(解釈・和訳)であろうか。

今ここに、私の師、ベルナルフランク(日本学・仏教美術)による「源順^{みなもとのしたごう}の賦^フ」によって970年ごろ詠まれた漢詩文『河原院賦^{カワラノインノフ}』の^フ声調分析表(資料A参照:「風流と鬼」p112-127のうち抜粋 115-117、121、124-127平凡社1998)をヒントに、「いろは詩歌」を一音一音に捉えて、漢詩文と対応させる方法を試みた。その分析方法作業が研究方法・生命論の描法の閃きとなり、ここ「般若心経の漢文と、いろは唄の平かな和文」を一つの【データ】表に並べて「ん」の位置を考察した。

即ち、漢字音の声調と日本字音の声調、中国の詩「声調」の対位法など、「作品の形式面の分析から内容の分析に移り」、作品全体の韻域・位置付け・連なりを把握しようとした試みの作業がヒントとなった。「声」「音」と「意味」が、その分析作業により意味を成しうる、又は、作者の意図が秘められたり、暗号化されたり、隠語としての隠された真意・真理探究として作品形成されていることへの気づきとなった。

閃き2) 平かなの誕生のもう一つの神秘的説として、「神代文字」がある。これによると、『いろは唄』は上古第二代造化氣万男天皇ツクリシキヨロズラスメラミコトの時代に詠じた天皇と皇女の旅での惜別の歌(手紙)というものである。実際にそのスメラミコト時代のカタカナがいろは仮名(神名)の元になっているという説である。神代文字の信憑性はここでは問わないが、写本・写教・写経として、神代文字を書していく(1995-1999)と、かなり「いき」の長くかかる文字である。(資料C)五種の「ん」をもつ時代もある。

閃き3) 空海は「掲諦掲諦・・・」以下、顕教から密教の教えの特徴へと、次元を変えているという指摘がある(寂聴)。「いろは唄」の発祥の説に空海作者説もある。弘法大師空海の筆の息づかいそのものと、「字」そのものが、如来そのものと一体化し、「ん」となる。「ん」を文字と見るか音と見るか?、

文字でもあり、音でもあり、形のないかたちでもある。すべての平かなが「いのちのかたち」「いのちの^{すがた}姿」であろう。

空海は自身の「書の行の悟り」から、ひとびとにいろは唄という般若心経の簡単な方法による写経を生み出したのではないだろうか。人（空海）は「いろは……ん」を経として声を出して書したのではないか。書家空海の姿や「かく」ということの意味に注目することで、「ん」にもたらされる意味や位置づけを類推した。（<「ん」の死生論>参照）

閃き4）言語的（Verbal）体験による仏教の論理的悟り（気づき）と非言語的（non-Verbal）体験による仏教の非（不・無）論理的悟り（気づき）の相補性をもつ生と死。

【結果一：順序づけの結果】

【データ】の表のごとく、【方法】によっていろは唄を「般若心経」の順に配すると、「ん」の位置はここ【掲諦 掲諦 波羅掲諦 波羅僧掲諦 菩提薩波（可）】であった。

【結論】

『ん』は空海の般若心経の最終行の言うところの「掲諦 掲諦 波羅掲諦 波羅僧掲諦 菩提薩波呵」に相当させた平かなであろうと私は推論する。

「ん」の存在を意識して「いろはワーク」することで、空海の密教真言マントラと顕教天台の論の異相にまで触れることになった。

「いろは唄」最終音の「ん」は掲諦掲諦 波羅掲諦…の位置（位）で、空海又は、いろは唄の作者が最終になって加えた「陀羅尼」に相当する位置であろう、と推測した。

【考察】

いのち論展開（1992 - 2000）は、尚、人間関係研究センター及び大学教育で体験学習法（行動科学）と生命科学の融合をめざした。

しかし今、自身が行ってきたいのち論展開の過程で、「いろはワーク」で得た疑問や気づきや閃きから、「般若心経といろは唄」（息・呼吸によるワーク、写経という書・文字にワークと悟りや気づき）に限定し、更に 空海が初めて和訳したという密の教え「掲諦掲諦波羅掲諦波羅僧掲諦」と「いろは唄の最終文字「ん」の位置の一致を示すに留め、ここに考察した。

空海のことは空海に聞く、即ち、その著書を読む（金岡）。キリストのこと

はキリストに聞く。いろはのことはいろはを実際に唱じて聴く。

キリストの「渴」く、と相当する位置である（ヨハネ 19・28）（参照詩篇 69・22、22・16）。

「カツ」と葬儀の経の音で、わが父の「この世からの逸脱 旅立ち 大気圏投入の火の玉と化す宇宙船の旅立ちと帰還のように、異相の臨界を飛び立たと知らされ実感した。その時「死」は「安心」へと転じたという心理的体験の瞬間と重なった。

従って 弘法大師 空海の筆は 般若心経の最後の行を「ん」で、全チャクラの一体性・一筋に地と天を繋ぐ音であろう と私筆者は推測した。

しかし、空海のいろはの書には「ん」が書かれていない（資料D）。但し、この書は空海の字質としては、かなり異なる印象が報告されている（平山）。

<【掲諦 掲諦 波羅掲諦 波羅僧掲諦 菩提薩波（呵）】空海の解>

では、「掲諦掲諦・・・」をはじめて和訳したという空海著「般若心経秘鍵」を繙き、空海に尋く。

尚、空海の秘鍵と秘蔵宝鑰では、ギャティ（梵字割愛）を「羯諦」と字す場合もある。いろはを唱し書したのであろう、ひとりの人物、空海弘法大師（774-835）の「般若心経」の理解の仕方を併記する。

「般若心経秘鍵」序文によると、

「四諦の法輪は苦空を羊車に驚す。

況^{いわん}や復^{また}、ギャ テイの二字は、諸蔵の行果を呑み、ハラ ソウの両言は顕密の宝教を孕めり。一一の声字は歴劫談ずるもつきず、一一の名字は塵滴（ジン ジャク 無数の意）の仏も極めたもうことなし。」

（ましてやさらに、「掲諦」の二字は、仏のさまざまな教えによるあらゆる修行の結果を内に含み、「波羅僧」の二つの真言には、明らかな言葉で説かれた教え（顕）と仏の秘密語で説かれた教え（密）とのすべてが、含むほどにいっぱいこめられています。）（金岡P80）

空海の「般若心経秘鍵」の『秘蔵真言分』（仏の秘儀のさとりを仏の言葉で示す）（金岡P142）に聞くと、

「第五秘蔵真言分有五。

初ギャティ顕声聞行果。

二ギャティ拳縁覚行果。

三ハラギャティ指諸大乘最勝行果。

四ハラソウギャティ明眞言曼荼羅具足輪円行果。

五ボウジソワカ説上諸乗究竟菩薩證入義。」

「ん」と掲諦とは、私筆者の「いろはワーク『ん』の体験学習的研究分析(A)と仮説化(H)」によると、次のように相関連動して響くという仮説に至る。

- 【ん - 1】 はじめのギャテイは、声聞の修行の成果をあらわし、
【ん - 2】 2番目のギャテイは縁覚の修行の成果を示し、
【ん - 3】 3番目のハラギャテイは、さまざまな大乘の最も優れた修行の成果を指し、
【ん - 4】 4番目のハラソウギャテイは、真言曼陀羅の教えの具足倫円の修行の成果を明らかにしたもので、
【ん - 5】 5番目のボウジソワカは、今まで説いてきたさまざまな教えの究極的な悟りに入る意味を説いています。
それぞれの真言の意味はこういうわけです。(松本照教訳、寂聴p316)
(但し、【ん - 1】から【ん - 5】は前述の【データ】20000715表より記入。)

更に、

空海「般若心経秘鍵」原文中、「秘密真言分」を五分して、次の一偈を加えていることは意味深い、と指摘されている。(金岡P205)

真言不思議 観誦無明除 一字含千理 即身證法如
行行至円寂 去去入原初 三界如客舎 一心是本居

「真言は不思議なり
観誦カンジュすれば無明を除く
一字に千理を含み
行行として円寂に至り {円寂小乗の悟り}
去去として原初に入る {大乘仏教の悟りの根源に入る}
三界は客舎の如し {この世は旅の仮寝の宿のよう}
一心はこれ本居なり」 {一つの心だけが人間の本来のよりどころである}

<文字と声字>

「問う、陀羅尼は是れ如来の秘密語なり。所以に古の三蔵、諸の疏家、皆口を閉じ、筆を絶つ。今、此の釈を作る、深く聖旨に背けり。

如来の説法に二種有り。一には顕、二には秘。」(空海)

声字文字は阿陀羅 {仏の秘密のことば} である。

如来の説法に顕教と密教の2種類ある。

顕教によって悟るもの・・・ことばを用い

密教によって悟るもの・・・阿字あ 音字おん (梵字) サンスクリット語：梵語

を用いる。

「如来自らが字のさまざまな意味を説かれました。つまり密教によって悟るもののために説いたのです。」(寂聴)

<文字探究といのちの学問探究>

私筆者は、生命科学という20世紀後半台頭した学際領域の新しい方法論探究の途で、日本語「いのち」の語に着目した。

呼吸による実習「いろはワーク」は「い」「の」「ち」の音義と字義を探ることを、創作当初目的とした。

しかし、「いろは唄」という和の歌を一日本人が唱ずる中で、唯一文字に唯一の「いのち」、各一文字に各いのちを察するに余りあるに至った。

「句義、是の如し。若し字相義等に約して之を釈せば、無量の人・法等の義有り。劫を歴ても尽くし難し。若し要聞の者は、法に依りて更に問え。

頌(ジュ)に曰く、真言は不思議なり・・・・・・」(空海)

(「もし真言の字の形に含まれた意味などにそって解釈していくと、もっともっと、計り知れない深い意味が出てきて、とても、どんな長い時間を即身に如法を証しかけたところで、解き明かすことはできないでしょう。それでももっと疑問をはらしたいという人がいるなら、真言密教の修行を自分で行って、更に研究したらよいでしょう」)(寂聴釈)

「ん」と「般若心経」での位置付けの根拠は「空海のことばと閃き」である。仮説であって 証明はいまさら不可能である。空海(の存在)自身に聞くことである。

科学的証明は不可能であり無用となる。生命論・生死論は実証による個別科学 Sciences によるだけでなく、学問(本来の Science)である。学問及び学者が現代の科学社会(物理数理中心の自然科学的手法や論理展開)を頼っていくだけでは「生死の学」は充分ではない。

かつて学問が「宗教」の宇宙原理を中心にしたように 個や国家自体が「科学的実証」を中心に行っている時代に自分達は身をさらされている危機を自覚した上で、Sciences と Science のバランスを「生命の学問探究」として私筆者は探る道(方法)を試行中なのである。

空海は自身の「書の行」の悟りから、ひとびとに和語の音と文字である「いろは唄」という「般若心経の簡単な方法による写経」を生み出したのではない

だろうか。

いろはの起源については様々な説があるが、ここでは触れない。空海がなぜ「いろは」を知っていたのか、ということについての説もある。

<「ん」のいきか「す」のいきか>

いろは47文字または48文字、「ん」をもし書さない場合は、最終文字もしくは最終の息は、順番では「す」となる。自分の呈した表において、各文字と般若心経各偈との意味上の相関には未だ触れていない。いろはの順番から、「ん」の息か、「す」の息か、という問題設定になると、般若心経各偈の解釈と各文字の関係を解く必要がある。筆者自身は「般若心経」全体に触れる態勢が、現時点では未だ整っていないので、触れない。

「す」は「主^ス」と神代文字の音では伝えられている。(安藤)

ひととの関係の中で、「ん」でも「すん」でもない、何とか言いなさい」とか、「んでもすんでもいいから何か言って」と、言うときは、相手が「沈黙している」場面である。

親の遺言とも言える死の床で「ここだよ、ここなんだよ」といわれた「掲諦 掲諦 波羅掲諦 波羅僧掲諦・・・」が、「ん」なのか「す」なのかは、探究・推定できる問題提起である。まだ出会う機会がなく、自覚がないからである。なぜなら、自分の人生・生命教育の中で、般若心経全体にわたるいろは各文字との関連には、自分はその役や分ではない。

【展望】

<聖書のキリストの『音』『声』との関連において>

私筆者は、日本人のカトリック教育及びキリスト教土着化と日本文化の接点を自らの学究生活の精神及び信仰生活の一環の中にもたらされる環境にいる。いろはワークの「ん」の直観から、空海の姿及びギャティの異質性に出合った。

ここでは、キリストの「姿」又は「声」を祈りのうちに黙想する。又、生命論の手法として、この「想」すること、一体化してその呼吸づかい、身体性、姿勢、振舞い、behavior(行、行動)にその真意や精神性を聴くことも、一研究方法として試行したことを記す。

キリスト教新約聖書(一信徒、一市民、玄人でなく素人としての立場での視点で)の「ことば」と「ん」の関連章節は次のようになる。

(ヨハネ1)はじめにことばがあった。

(ヨハネ19・30)「すべてはなしとげられた」といい、おん頭を垂れて息を引きとられた。

(マテオ27・46)「エリ、エリ、レマ、サバクタニ！」(参照詩篇22・2)

(マルコ15・34)「エロイ、エロイ、ラマ、サバクタニ！」と声高くお叫びになっ

た。「私の神よ、私の神よ、なぜ私を見捨てられたのですか」

(ルカ23・46)「父よ、私の霊を、み手にゆだねます」と大声で叫ばれた。そして
て素晴らしいながら息が絶えた。(参照詩篇31・6)

(ルカ23・43)「まことに私はいふ。今日あなたは、私とともに天国パラディゾ
スにあるであろう」

(黙示録)からは、まだここに提示できるまでにその箇所を拾えていない。現
時点の筆者の力量では獄中で書された老いたヨハネの黙示録全てが「ん」と推
測する。「ん」は死と再生(新生)の「音」^ネであろうか。というヒントだけが
ヨハネの黙示録の異質性から拾えているのでここに記す。

<親・師のいのちと振舞い という視点からの生命論：「+1の生命」>

^{プラス}
+して、足して「ん」とする(成る)、或いは、「ん」を付け足すことで何か
が完了する。

私筆者には死に際して側に置いておきたいものがある。それは「一冊の父の
文庫本：『般若心経—生きるとは—』である。その筆者は有名でポピュラーな
作家瀬戸内寂聴師(1922生。寂庵及び天台寺住職)。知人。彼女は、私の母八
千代(父の妻)と同じ歳である。50代の時、同年で出家した多情な作家瀬戸内
晴海の出家そのものに憧れを示した母の思いを父も娘の私も沈思し、一生妻・
八千代、一人の女・八千代の重みを思いやり大切にしたい、いや、誇りにしてい
た亡父素芳居士。その寂聴の説く「般若心経」をほんの数日間入院のつもりで
出かけつつも覚悟の死の床で静かに正座して読み入っていた父の平常の姿は、
今でも私の生命論をよぎる(madoca 1995「父 素芳居士にみる和学」)。

生命科学論から私の日本学への接点研究開始(1993)を察知しご協力下さった
指導教官、故ベルナルフランク先生(生命論留学に際し源為憲『三宝絵』
鹿王をテキストにして下さった。)の遺作翻訳が出版(1998)され、2000年今
夏、師による源順の賦(資料A-2)の分析に出会うこととなった。

生命科学及び私の志向する生命の学とは、「親」や「師」の生あつての学で
ある。父の死(1995)と師の死(1996)というこの二人の死を、自分の「生命
(科学)論」及び「和学」では無視できない学の問いである。現時点で、DNA
研究/遺伝子研究としての自然科学的方法中心の生命科学が20世紀後半学界で
主流となり、ポピュラーであるとはいえ、生命科学又は生命の学問は、「遺伝」
という生き物人間の生命現象である「親子」「世代」を無視できないのである。
ヒト・人の生命科学の原点である。

「死」あつての生、「生」あつての死、という死生論が、生命科学という新
領域を単に自然科学に留めずに社会、人々精神文化宗教文化日本人論まで広領
域複合領域へと益々位置づけていくだろう。

血、伝統、家族、その尊重と脱却—放浪と悟り（気づき）—そして帰還（エリアーデ「死と再生」に見る宗教性）、更には「人間観」「人の生き方やライフスタイル」に本来、生命科学（生死の学問）は答えていくはずのものである。しかし、未だ自然科学的身体論の域に留まっている。

「「+1」の生命という生命がある。それが「死」である。」それが「ん」の生命である。人の一生は一つである。般若心経と「いろはワーク」(madoca 1993) で、「ん」の行に大師・空海の「+1の生命観」を視た」と記しておく。

《その後の資料追記》200103～200110

追記1) <源順という才人の手法。当時の唄の作り方に関して>

源順「天地（あめつち）の歌」、48首の構造について（小松「いろはうた」）。

（資料B参照）

追記2) <空海が「文字」「声」「音」を真言、如来の説法としていること。

倭人日本人の学問・学び方に関して>

石田（1984）によると空海「声字実相」、「空海の説く所に耳を傾けると・・・それ如来の説法は必ず文字による。・・・真言とは声なり。」(p487)

「漢字はそれだけで「物」をあらわす。」和は、日本の文字である仮名は、「名前」「音」である。神名ともいわれる。「声」はものの名、存在するものの名を表す、と私筆者は解す。

加地（1984）「中国論理学史研究」の結論は、漢字とは物像性の高いものであり、「先に<物>が存在し、その<物>の写出した結果が漢字である。漢字自身が豊かな概念性を有す。いわゆる事物の一切である。（中略）しかし日本人の<物>の観念は、物質性という意識が強く、事柄を意味しない。対照的なのは『聖書』ヨハネ伝「はじめにことば（ロゴス）があった」とする西洋人の観念である。（中略）古代漢語という外国語を学習する日本人は、その本質的相違に対して敏感にならざるを得ない・・・」、「言葉を、<物の写し>として考える中国言語論は・・・日本語の内面性重視とは、ことばとそれを使用する人間との関係を中心とするものであるから、前記記号論（言葉を記号とする）の体系から言えば、語用論が中心であるといえるのではないだろうか。空海がその思想において徹底的に人間を前面に押し出す・・・」とある。

論集「空海というは歌」の論点からは、次の課題を得た。

- ①いろは唄の作者は、空海か否か。
- ②いろは唄の時代はいつか。

- ③空海（西暦 773 又は 774. 6. 15－835. 3. 21）はいろは唄を書いたか否か。
- ④空海が書した「いろは」には「ん」があるのか否か。その作品と面する必要がある。空海が書した「いろは」（資料D）は、字の質感が空海のそれと違い、信憑性がないと、筆者も思う。空海が書したいろはに出会いたいものである。
- ⑤いろは唄は涅槃経の 4 句（無常偈）の
 諸行無常 色は匂へど散りぬるを
 是生滅法 吾が世誰ぞ常ならむ
 生滅滅已 有為の奥山今日越えて
 寂滅為楽 浅き夢みし酔ひもせず
 という、説がある。般若心経は、どのように関連が付けられるか。
- ⑥「般若心経」は、空海がどのように大切にしていたか。（教育的意味において、及び、手本本や写経という書と経の意味づけにおいて）

空海（密教）において、真言・真実の所在・真理の処（まことのあるところ）・実存の捉え方の特徴は何か。

- ①真言は「字」「声」、如来は文字。
- ②真実は人を自由にする（ヨハネ8・32）
 真実は、神のことば・神言はどこか）。

この位置付けの特徴で、真理探究方法は異なる。真理探究という西洋キリスト教に根ざした自然「科学的」方法は、神の理、真理の位置づけで今日どのようにか影響を受け得るであろうか。これは現代の科学者の意識への問いかけでもある。西欧キリスト教が、現代科学的方法を齎したように、密教はどのような学問の探究方法を齎したのか、という比較方法論的関心も含まれる。

よって、私筆者としては、今回は空海説の是非にはここでは触れない。「般若心経といろは唄」「『掲諦』と『ん』の位置」にのみ着目する。なぜならば、空海が書したか否か、時代考証は今はできない。むしろ、「ん」の位置に「掲諦」があり、其れを説いた空海の教えもしくは密教・真言 Mantra・陀羅尼 Dharani の「音」「字」「声」「いき」としての「ん」のもつ意味を示唆するに留める。

追記3) <「ん」のある日本語48音の三形態。古代日本精神史に関して>
鳥居(1995)によると、秀真(ホツマ)伝には、「ん」を含む48音が「フトマニ図・ヲシデ構造図・地のアワ歌」という五七調による形態として整然と配列されている。(P60・70)「ン」という撥音は古くから存在し、表記法が立てられず略されていた可能性があるという。つまり、音であっても文字としての表現法や描法が立てられずにいたのだらうと、私筆者はこれを読む。江戸時代は「五十音図」中に納められず、また、いろは歌47音だった。古代日本のヲシデ図にはワ行に「ン」(ホツマ文字印刷割愛)の音と文字が組み込まれている。「アワ歌」では五音七道の宇宙原理をもって「ン」が位置付けられている。

ホツマとは、万葉集、日本書紀や古事記な律令時代以前の日本と宇宙の歴史伝である。五七調の長連歌で、ホツマ文字で記されているという。「完訳秀真伝上・下」全紋(あや)を現代日本語にした鳥居によると、律令国家体制化(中国を模倣する政策下)で編纂されたという『記』『紀』には伝承されていない日本の精神や古代文化や宇宙観が、このホツマには豊富に伝承されている。また、万葉時代の山上憶良・柿本人麻呂等がその確信を和歌で遺した言霊の伝承は、日本ではこの秀真、キリスト教国では聖書の創世記や新約聖書のヨハネ福音書にある。(madoca「言霊療法」に別記中)

追記4) <直感と死を尊重する科学者共同体・学問社会の心への自己点検評価にむけて>

GAIA SYMPHONY No. 4 (TATSUMURA, Jin 2001)での現代の生命の学問探究者の言葉に聞く。LOVELOCK, James (生物物理学)によると

「優れた科学の業績はほとんど直感から生まれています。意識ではなく、無意識の領域こそ、心の最も偉大な部分です。深い叡智はそこから生まれています。」

これと同様の発言は、かつて筆者の出会ったほとんどの実験及び理論科学者たちが繰り返している。James WATSON (1953DNA二重らせん構造解明者、当時動物生理学者。分子生物学を経て大脳生理学・意識の解明へ)の発言にもあった(「Double Helix」)。日本の学者社会はこの互いの「直感」を護り合う工夫をどのようにしているだろうか。これは互いの「いのち」を護り合う営みであり、現代科学者共同体の健康にもつながることだろう。

更に、GOODALL, Jane (野生チンパンジー研究家)によると

「生き物の強い好奇心を持つことは素晴らしいことです。しかし、命を敬う心を育てずに、ただ、好奇心だけを拡大させてゆくととてもひどいことになってしまう。今の科学の悲劇はそこから始まっています。」
「長い間自然の森の中で生活していると、本当は「死」というものがないんだ、

ということがよくわかって来ます。あるのはいのちの「循環」だけなのです。一本の老いた大木が死ぬと、そこから、様々な新しい命が生まれて来ます。その光景はとても美しい。死が、新しいいのちを導くのです。」これと同様の「死はない」という結論は、キュプラー・ロス（心理学者）の言葉でも出合った(madoca1995)。

【参考文献】

* 「賦」の研究分析法に関して *

- FRANK, Bernard 「風流と鬼」 風流—河原院の光陰—「本朝文粹」中に見られる河原院の詩的描出（石井晴一訳） p121図（平凡社1998）をヒントに経の分析が閃き考察した。

MINAMOTO NO TÔRU ET SON JARDIN DU KAWARA NO IN

Contribution à l'histoire du développement de l'esthétique japonaise

Suivi de QUATRE ÉTUDE DE DÉMONOLOGIE として氏が計画して

おられたもの（仏蘭久淳子・石井晴一・萩原伊久子・前川嘉昭・松崎碩子・松原秀一訳）。引用した「河原院の賦」の見事な韻の構成を発見して驚喜し、1978-79年の国立高等研究学院の講義となったという（P277）。氏の驚喜と、源順の才は、師の友人にして著名な研究者方による遺稿出版を経て、筆者の「ん」の分析の閃きを齎したようにさえ思う。

[初出]河原院の詩的描出：<Les descriptions poétiques du *Kawara no in* continues dans le *Honchō monzui*>, dans *Annuaire de l'Ecole pratique des Hautes Etudes, IVe section*, années 1978-1979, Paris, 1979.

* 「般若心経」 *

- 川崎康之「日本思想体系 5 空海」岩波書店（1975）
- 瀬戸内寂聴「寂聴 般若心経」中公文庫中央公論社（1988）
- 梶山雄一「般若経 空の世界」中公新書中央公論社（1976）
- 紀野一義「般若心経を読む」現代新書中央公論社（1981）
- 大本山円覚寺蔵版「修養聖典」（1989入手）
- 大本山永平寺「修證義」（2001入手）

* 「般若心経秘鍵」 *

- 空海「般若心経秘鍵」（原文）弘法大師著作研究会編 『定本弘法大師全集』密教文化研究所（1996）
- 吉祥真雄『般若心経秘鍵講義』 藤井文政堂（1919初版1981再版）
- 金岡秀友訳・解説 『般若心経秘鍵』 太陽出版（1986初版1993第7刷）
- HAKEDA, Yoshito『KUKAI』Columbia University Press（1972 U.S.A）

* 「いろは詩」 *

- まどか庸代「いろはワークと和学いのち論形成」 HUMAN RELATIONS 南山短大人間関係研究センター、vol.17 (1999)
- まどか ASSEMAT Michiyo「いろは根本文字展」(1998 Nagoya)
- 久木幸男・小山田和夫編『論集空海といろは歌』 思文閣出版 (1984)
- 小松英雄「いろはうた」中公新書 (1979)

* 自身の聖書 *

- 新約聖書 フェデリコ・バルバロ訳 ドンボスコ社 第19版 (1967)
- 旧約聖書 ドンボスコ社

* まどか自説 Life Science & Life Fantasy 「幻相」研究のために *

- 犬飼道子「新約聖書物語」新潮社 (1978第7刷)
- 梅原猛著「古代幻視」梅原猛著作集5 小学館 (2001初版)
- 蛭田まどか庸代「Life Science & Life Fantasy 言相と幻相」南山短大紀要 Vol.24, (1997)
- まどか庸代「いろは幻想展」(1997 Paris)
- まどか庸代「父 素芳居士にみる和学」 HUMAN RELATIONS, vol.13 (1995)
- 龍村仁監督 映画「地球交響曲 GAIA SYMPHONY No. 4 Passwords to GAIA」(2001)

* 「幻相」と「空海の発想法」との関連 * (2001入手)

- 「弘法大師と現代」宗祖弘法大師千五十年御遠忌記念出版筑波書房 (1984) より。
加地伸行<空海の言語論における日本的性格>
森本和夫<『声字実相義』と現代言語論>
石田瑞磨<和歌陀羅尼について～空海の『声字実相義』と関連して～>
平山観月<ひらがなの成立と空海>

* 「ん」と空海に関して *

- 空海「呷字義」
- 山崎泰廣「密教瞑想と深層心理－阿字観・曼荼羅・精神療法－」 創元社 (1981初版,1995第9刷)

* いろは根本字 日本語48音の古代形態 *

- 安藤研雪「世界の言語は元ひとつ」今日の話題社 (2001.5)
- 安藤研雪謹書：神代宇宙文字全十七巻 (1995～2000入手・写本)

- ・鳥居礼「完訳秀真伝（上・下）」八幡書店（1988初版,1999第4刷）
- ・鳥居礼「宇宙原理ホツマ」たま出版（1995, 2001入手）

* 空海の著作に関して（金岡P37） *

十卷章(代表作の集成の六部九卷空海作、「^{ミョウ}積摩かえん論」龍猛作)

【教理】に関して

- ①一即身成仏義 一卷
- ②声字実相義 一卷
- ③吽字義 一卷
- ④般若心経秘鍵 一卷

【教判】（その教理を他宗派との比較において考察）

- ①弁頭蜜二教論 二巻
- ②秘蔵宝鑰^{ヤク} 三巻

空海の著作資料収集にあたり、2001年齋藤和佳子女史のご協力に再会しました。ここに謝意を表します。尚、本文中では、神代・上代文字、梵字、サンスクリット語表記は割愛し、別稿に託ねます。

この研究の一部は、2001年度南山大学パツフェ研究 I -A奨励金によります。

* Bernard FRANK (1927-1996) (コレージュ ドゥ フランス教授 フランス学士院会員 極東研究所日本学高等研究所、元日仏会館フランス学長) professeur au collège de France, chaire de <Civilisation japonaise>, membre de l'institut、主著（邦訳）「方忌みと方違え」岩波書店。

師は、大橋嘉男南山短大学長、星野欣生副学長、中堀仁四郎・山口真人学科長、伊藤雅子人間関係研究センター長時代下、「日本人の生命（いのち）観、及び近代生命科学や西欧化の現代的意味」筆者研究出張1993-1994中の指導教官。源為憲「三宝絵」鹿王、仏教美術等講ず（講義録：Annuaire du Collège de France 1993-1994）。

当時、筆者の関心事「いろは」をテーマとして講ずることも検討下さった。日本の自然科学教育・実験科学研究を受けた者が日本の生命観を日本学として研究するという視点に、意義を見出して下さった氏の洞察とご指導に、そして、遺稿出版された日仏の叡智のつながりにあらためて謝意を表します。

摩訶般若波羅蜜多心經

觀自在菩薩行深般若波羅蜜多時照見五
蘊皆空度一切苦厄舍利子色不異空空不
異色色即是空空即是色受想行識亦復如
是舍利子是諸法空相不生不滅不垢不淨
不增不減是故空中無色無受想行識無眼
耳鼻舌身意無色聲香味觸法無眼界乃至
無意識界無無明亦無無明盡乃至無老死
亦無老死盡無苦集滅道無智亦無得以無
所得故菩提薩埵依般若波羅蜜多故心無
罣礙無罣礙故無有恐怖遠離一切顛倒夢
想究竟涅槃三世諸佛依般若波羅蜜多故
得阿耨多羅三藐三菩提故知般若波羅蜜
多是大神呪是大明呪是無上呪是無等等
呪能除一切苦真實不虛故說般若波羅蜜
多呪即說呪曰

羯諦羯諦 波羅羯諦 波羅僧羯諦 菩提薩埵訶
般若心經

右為

寫經願主

於御岳

寺の住持 康代 *Asimada*

大内素芳居士祥月命日前夕

平成十三年 西曆三十二年 八月一日

が可能であった。こういう温質的な状態は、実際の運用のうえで、たいへん都合が悪いから、意味を生かした「あめつち」式に統一するか、さもなければ、意味を殺した「めつちほ」式に統一するか、そのどちらかの方式をとるよりはかはない。

七字区切りの理由 漢字音のアクセントを和語のアクセントに置きかえておぼえさせるというのは、たいへん効果的である。しかし、その反面、抑揚を抽象的に把握するのを妨げることにもなる。

師にすると、ちょうど意味の切れ目と一致してしまふから、意識のうえで和語と切り離しにくくなるし、ひと息の長さで旋律らしい旋律を作り出すことになれば、七字単位というところに落ちつくのは自然なきおいとってよいであろう。すなわち、下に示すような形である。

われわれは、前章において「口遊」所載の大矢彦のあとに添えられた、源為憲による注記の読み方を保留しておいた。

今案^ニ世俗謡言曰阿女都千保之曾^ニ里女之訛説也 此謡為勝

どの文字から「曰」にもどってくるのか、すなわち、謡文の冒頭がどの文字までであるのか、はつきりしなかったが、以上の考察の結果からするならばつぎのように切るべきもののようである。これは、結果として、大矢彦による切り方と一致する。

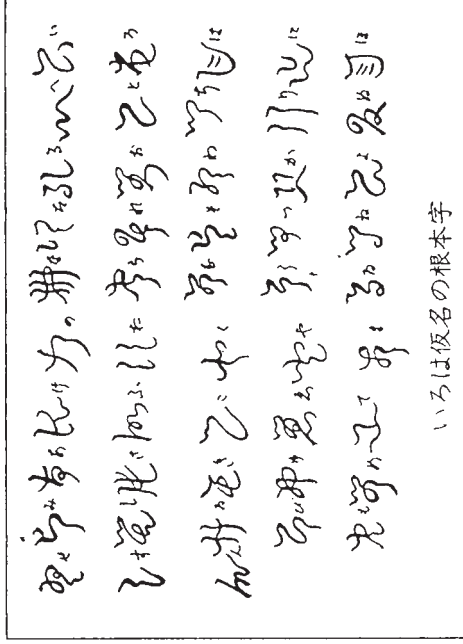
今案^ニ世俗謡言曰阿女都千保之曾^ニ里女之訛説也 此謡為勝

もってまわった検討の過程は、まったく徒勞であつて、どうせここに落ち着くぐらいなら、最初から大矢彦の解説を借しておけばよかつたということになりそうである。しかし、われわれは、それをあえて疑うことによつて、不自然とも見える七字区切りについて、その根拠を見だし、つぎの考察のための確実な足がかりを獲得することができたのである。

すでにわれわれは、第2章の末尾の部分において、以呂波の七字区切りが、ことばの切れ目に關係なく、自由な旋律を作り出すための工夫であり、口頭で暗誦するものであつたという推定をくだしておいたが、ここにそれが裏付けられたことになる。それを阿女都千に投影して理解するならば、七字区切りの阿女都千に施されたであろうところの旋律もまた、そのありかたにおいて、以呂波のそれと共通したものであつたということになる。具体的にこそわからないが、「阿女都千保之曾」に始まる七字区切りの謡文は、『金光明最勝王経音義』所載の以呂波と同じくどの行も、それぞれがいに異なった旋律になつていたのであつたということである。

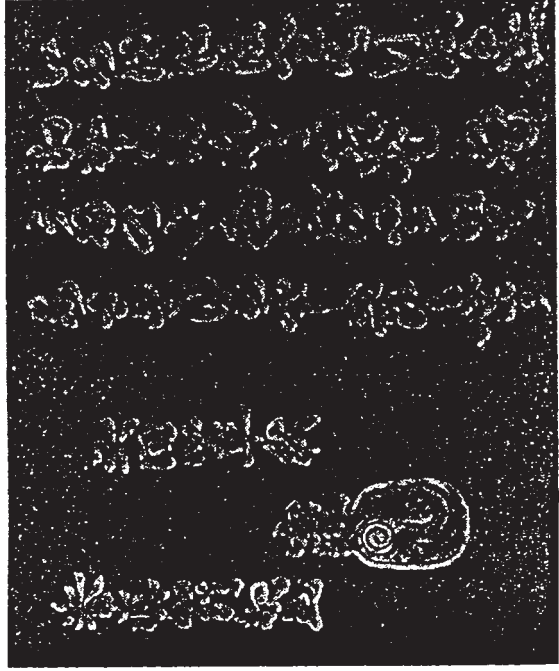
あめつちはしそ
らやまかはみね
たにくもきりむ
ろけけひとぬ
りへすあゆわさ
るおふせよえの
をなれるて

資料C (安藤妍雪)



いろは仮名の根本字

資料D (平山観月)



資料 B B-2

源順と『源順集』 平安時代中期に源順(みよのり、九一―一九八三)というたいへんな才人がいた。これまた才媛であった勳子内親王のもとめに応じて『和名類聚抄』という高度な内容の百科辞書を編纂したり、あるいは梨壺の五人の一人に選ばれて『後撰和歌集』の編纂と『万葉集』の解説とに従事したりしている。彼が非常に博識であったことは、たとえば『和名類聚抄』の最初の項目を見ただけでも、その一端を知ることができる。

日 造天地縫云、仏令守心菩薩造、日 遊業遊園に回く、仏 遊感遊園をして日を遊らしむ

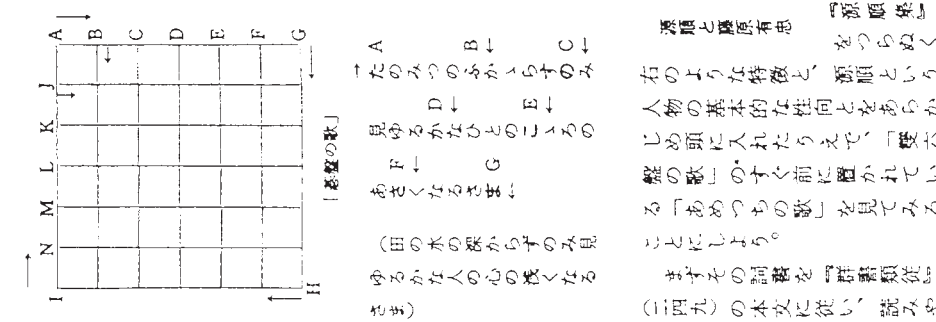
この時代の辞書というのは、編纂者が自分で説明を考へるのではなく、中国の語典籍の中から適切な文言を抄出して引用するという方式をとっている。たとえば、この「日」という項目の場合なら、『釈名』の「日は実也、光明盛実也」といったようなおとなしい説明がいくらでも見いだせばすである。しかし、勳子内親王が源順に求めたのは、そのような常識的な辞書ではなかった。そこでかれは『造天地縫』などという、珍しい、そしていささかあやしげな経典から、こうういかわった説明を引用しているのである。相当の学識がなければ、できることではない。日常的な語に対しては気のきいた注文を、というこの辞書の基本的な方針からするならば、「日」に対する和名など、どうしてもよいことなので、『和名類聚抄』というその書名にもかかわらず、ここにはそれが省略されている。

源順という人物は、このように豊富な知識ををなえていただけでなく、ことのほか知的な遊びを好んだようである。康保三年(九六六)に、二十種類の馬の毛色の名を題にした、きわめて風変わりな歌合を催していることなども、それを如実に物語る例の一つである。

源順の和歌を集めた『源順集』には、そういうかれの性格なしし性癖ともいうべきものがよくあらわれていて、平安時代から鎌倉時代にかけての多くの私家集の中でも、ことのほか異彩を放っている。歌風というようなことは、いちおう別にして、まず目を奪われるのは「雙六盤の歌」および「碁盤の歌」と呼ばれる、図面の形に並べられた二つの和歌群である。

「碁盤の歌」の方を例にとると、これは、全体がつぎの図に示すような形になっていて、それぞれの目の中に一首ずつ、合計三十六首の和歌が書きこまれている。線であらわした部分もすべて和歌で、これは縦横各七首である。

図に従って説明すると、右上のAから縦に、たのみつのふかよらずのみ見ゆるかな ひとのこころのあさくなるさま という和歌があつて、右下のGに最後の「ま」の仮名が置かれている。そして、Gから左にHまで、尻取り式に「まかせてし……」という和歌があつて、また、HからIへ、IからAへと尻取りが続いている。そのIからAへの和歌は「た」の仮名で終っているから、そのまま「たのみつ」のへと循環するしくみになっている。B・C・D・E・Fの各点からはそれぞれ左の方に、また、J・K・L・M・Nからはそれぞれ下の方に和歌が記されており、各交点が同じ仮名を共有するしくみであるから、いわば、すべての目を埋める方式のクロスワード・パズルともいうべき構成になっているわけで、たいへんこつたものなのである。なま火抵のひまつぶしくらいで、できるようなものではない。



すいように表記を改めて示す。



源順と『源順集』 源順と『源順集』をつらぬく右のような特徴と、源順という人物の基本的な傾向とをあらかじめ頭に入れたりえで、『雙六盤の歌』のすぐ前に置かれている「あめつちの歌」を見てみることにしよう。

まずその詞書を『群書類従』(二四九)の本文に従い、読みや

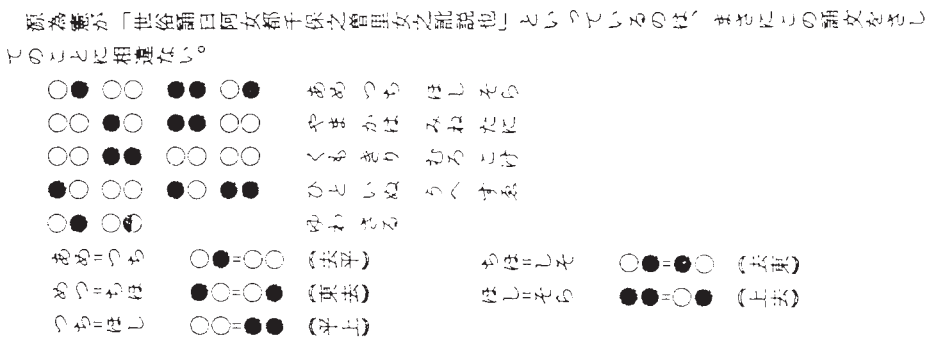
そこで、振り出しにもどって、この模様を導き出されるまでの筋道を洗いなおしてみる。どこかで踏みちがえをしているのかもしれない。しかし、最初からもう一度やり直してみても、やはり、同じ道をたどって、ここにたどりついてしまふ。同じところで同じ間違いをくり返しているのかもしれないが、こういうことになった以上、ともかく、この模様と取り組んで、それを支配する原理について考えてみるほかはなさそうである。

資料 B B-3

源為憲が『世俗語曰阿女都千保之曾里女之訃説也』といっているのは、まさにこの詞文をさし

べてみると、全体がつぎの詞文ができあがる。

春	あめ	つち	ほし	そら	冬	ひと	いぬ	りへ	すゑ
夏	やま	かは	みね	たに	思	ゆわ	さる	おふ	せよ
秋	くも	きり	むら	こけ	恋	えの	えを	なれ	めて



ここに得られた(東去)(去東)は、新しい型であるが、しかし「めつ」とか「ちほ」とかいう日本語があるわけではないから、漢語の声調を和語のアクセントとの対比でとらえるという基本原則は、ここに失われることになる。しかし、一方に「あめつち」「ほしそら」は依然として存在であり、「つちほし」も、それ自体としては奇妙な結び付きであるにせよ、意味の引き当て

資料B B-1 小松英雄著「いろはうた」(中公新書)より引用

あめつちの歌、四十八首 『源順集』の「あめつちの歌、四十八首」とは、つきに示すようなものは、もっぱらその構成原理だけが問題であり、その点に関しては、どの伝本によっても同じことなので、これも『群書類従』に基づき、明らかな誤りは訂正して示すことにする。

春

- 1 あらさじと打ち返すらし を山田の苗代水にぬれて作るあ
- 2 めも遙に雪間も青くなりけり 今こそ野辺に若菜摘みてめ
- 3 つくば山 咲ける桜の匂ひをば 入りて折らねどよそながら見つ
- 4 ちぐさにもほころぶ花の繁きかな いづら青柳 掻ひし糸すぢ
- 5 ほのぼのと明石の浜を見渡せば 春の波分け 出づる舟のほ
- 6 しづくさへ梅の花笠しるきかな 雨にぬれじときてや隠れし
- 7 そら寒み 菊びし水うちとけて 今や行くらむ春のたのみぞ
- 8 らにも枯れ菊も枯れにし冬の野の もえにけるかな を山田のはら

夏

- 9 やまも野も夏草茂くなりけり などか未しき宿のかるかや
- 10 まつ人も見えぬは夏も白雪や なほふりしける越のしらやま
- 11 かた恋に身を焼きつつも 夏虫のあはれわびしき物を思ふか
- 12 はつかにも思ひかけては 木棉だすき 賀茂の川波立ちよらじやは
- 13 みをつめば物思ふらし ほとときす 鳴きのみまどふ五月雨のやみ
- 14 ねを深み まだあらはれぬ 菖蒲草 人のこひぢにえこそ離れね
- 15 たれにより祈る瀬々にもあらなくに 浅くいひなせ 大麻に はた
- 16 には見れば 八百藝生ひて枯れにけり 辛くしてだに君が訪はぬに

秋

- 17 くれ竹の夜寒に今やなりぬとや かりそめ臥しに衣かた敷く
- 18 もがみ川 稲舟のみは通はずて 下り上りなほ騒く葦がも
- 19 きのふこそ行きて見ぬほど いつの間にもうつろひぬらむ 野辺の秋はぎ
- 20 りうたうも名のみなりけり 秋の野の千草の花の香には劣れり
- 21 むすびおきて白露を見るものならば 夜光るてふ玉もなにせむ
- 22 ろもかちも舟も通はぬ天の河 七夕わたるほどやいくひろ
- 23 この葉のみ降りしく秋は道をなみ 渡りぞわぶる山川のそこ
- 24 けさ見ればうつろひにけり をみなへし 我にまかせて秋ははや行け

冬

- 25 ひを寒み水もとけぬ池水や 上はつれなく深き我がこひ
- 26 とへと言ひし人はありやと 雪分けて尋ね来つるぞ 三輪の山もと
- 27 いづことも いさや白波立ちぬれば 下なる草にける蜘蛛のい
- 28 めるごとに衣をかへす冬の夜の夢にだにやは君が見え来ぬ
- 29 うちわたし 待つ網代木に糸氷魚の絶えて寄らぬはなぞや 心う
- 30 へみゆみの春にもあらで散る花は 雪かと山に入る人に問へ
- 31 すみがまの燃えこそまされ 冬寒み 一人おき火の夜は寝も寝ず
- 32 悉こひする君がはし鷹 霜枯れの野にな放ちそ 早く手に握る

思

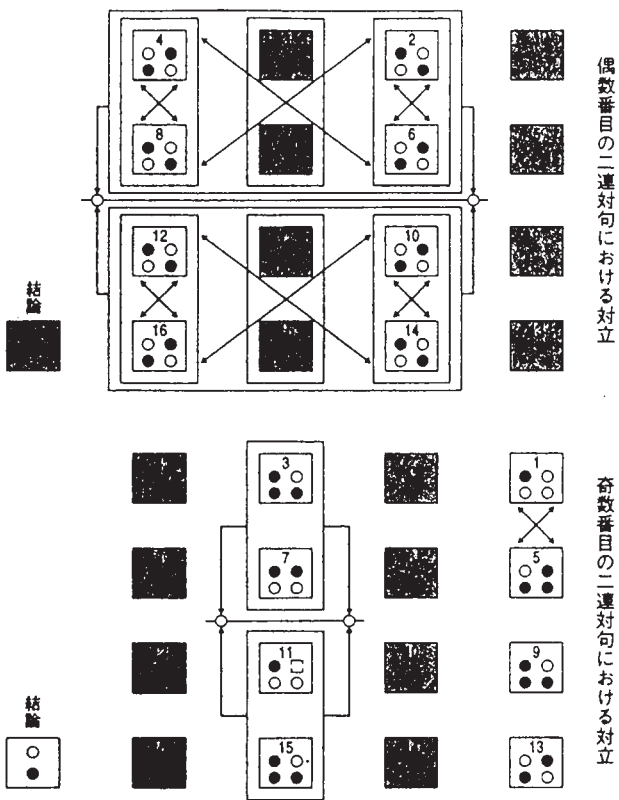
- 33 ゆふさればいとどわびしき大井川 篝火なれや 消えかへり燃ゆ
- 34 わすれずもおもほゆるかな 朝な朝な しか黒髪寝の寝たれたわ
- 35 ささかのに寝をだに安く寝ぬころは 夢にも君にあひ見ぬが憂さ
- 36 るり草の葉に置く露の玉をさへ 物思ふ時は涙とぞ見る
- 37 おもひをも恋をもせじのみそぎすと 人形ならで はてはてはしお
- 38 ふく風につけても人を思ふかな 天つ空にもありやとぞおもふ
- 39 せは淵に五月雨川のなりゆけば 身をさへ海に思ひこそませ
- 40 よしの川 底の岩波いはでのみ 苦しや人を立ちぬ恋ふるよ

恋

- 41 えも言はで恋ひのみまさる我が身かな いとや岩に生ふる松がえ
- 42 のこりなく落つる涙はつゆけきを いづら結びし草むらのしの
- 43 えも塚かぬ涙の川のはてはてや しひて恋しき山は筑波え
- 44 をぐら山おほつかなくもあひ見ぬか 鳴く鹿ばかり恋しきものを
- 45 なきたむる涙は袖に満つ瀬の ひる間にだにもあひ見てしかな
- 46 れふしにもあらぬ我こそ 逢ふことをともしの松の燃え焦がれぬれ
- 47 めても恋ひ臥しても恋ふるかひもなく かげあさましく見ゆる山のぬ
- 48 てる月も満るる板間のあはぬ夜は ぬれこそまされ かへす衣で

順の賦の題名には小さな文字で書かれたそれぞれ四文字から成る対句が添えられており、そこには作者順が、源澄の賦の韻をそのままの順序で用いた旨が記されている。その対句の漢音による発音は、人 (JIN)、事 (JI)、則 (SOKU)、非 (HI)、改 (KAI)、之 (SHI)、僧 (SO)、院 (IN) (現代中国語では、rén shì zài, gāi zhī sēng yuàn) であり、その役割の第一は問題の賦がそれに基づいて構成されるべき八箇の韻を示すことにある。ただし中国語本来の発音と比べると単純化された漢音は、もちろん日本人の耳にくだんの韻が唐時代の発音に従えば、-i, -en, -i, -ak, -ei, ai, -i, ang, -in, en であつたことを不完全な形でしか示してくれていない。

ところでこの対句の役割は、ただ単に踏むべき韻を示すのみにはとどまらない。これはまた、この先明らかになるように、賦のつとって展開されるべき意味上の軸をも提示している。賦の本文自体は、六五の句に分割される三七七の文字から成っている。



数字は二連対句の番号を表す。
矢印は対比関係を表す。

ここで再び結論部の対句を脇に置き、休止を含むと推定した対句が現実には一つの句に掃する事実を顧慮しないとすると、先と同じように、我々の目の前に置かれているのは、一六の二連対句と八つの韻域ということになる。声調の全体的な姿を明らかにするために、これら一六の二連対句を、それぞれが二つの韻域に相当する四つの部分に分割するよう仕向けられたことと、他方、韻を与える鍵となる文字が、折り句「折り句、アクロスティッシュ (acrostich)」ともに、詩句の頭に意味のある語を折り込むことであるが、ここでは他に適当な用語がないため、詩句の最後に意味のある語が折り込んであることを示すものとして用いられているを形成していることを思い出すなら、意味上の対位法も二つまたは四つの部分から成るのではないかと自問して当然であろう。ところが、このような構成を浮き出させようとする試みはうまく行かない。我々が確認するに到るのは、この賦が三部分から成る意味上の構造を持っているという事実であり、この構造の接点音が音調上の図式に対して持つ関係は、折り込み文字という二つの役割を担った介在物に準拠しないかぎり説明し得ない(表・二二四―二二七頁参照)。

賦という様式にのっとり、称賛をこめた描写である「河原院賦」は、院の置かれた場所の誇張した描写から始まっている。

我々は、この声調の対立に関するこれらの指描を前頁のような図式にまとめることは、意義のあることと考える。

このような作品の形式面での分析から、我々はいくつかで内容の分析に移り、まず最初にこの作品がどのような部分に分割されるものかはっきりつかもうと試みた。これほどまでに系統立てて念入りに作りあげられた作品においては、内容の連なり方が、音律の連なり方と忠実に重なり合っていることは、あらかじめ予想され得ることである。まず句の並行性の法則は、内容の分析において句を対句、さらには二連対句において捕えるよう我々を仕向けるものであった。これは、声調の連なりの対称的構成が是とする分割法であり、更に上位を占める考察すべき単位は、二つの二連対句から成る「韻域」に相当している。

奉 同 源 澄 才 子 河 原 院 賦 一 衣 次 同 用 入 奉 則 非 改 之 僧 院 為 願

- | | |
|--|---|
| 一 有 ¹ 院無隣。自隔 ² 羣塵。 | 2 山吐 ³ 風之溟溟。水含 ⁴ 石之磷磷。 |
| 三 丞相 ⁵ 遺 ⁶ 幽居。難 ⁷ 忘 ⁸ 前主。 | 4 法王 ⁹ 垂 ¹⁰ 教覽。猶 ¹¹ 感 ¹² 後人。 |
| 五 其始 ¹³ 也軒 ¹⁴ 騎 ¹⁵ 深 ¹⁶ 門。綺 ¹⁷ 羅 ¹⁸ 照 ¹⁹ 地。 | 6 常有 ²⁰ 笙歌 ²¹ 之曲。間 ²² 以 ²³ 弋釣 ²⁴ 為 ²⁵ 事。 |
| 七 夜 ²⁶ 登 ²⁷ 月殿。蘭 ²⁸ 路 ²⁹ 之清 ³⁰ 可 ³¹ 响。 | 8 晴 ³² 望 ³³ 仙 ³⁴ 台。蓬 ³⁵ 瀛 ³⁶ 之遠 ³⁷ 如 ³⁸ 至。 |
| 九 是以 ³⁹ 四運 ⁴⁰ 難 ⁴¹ 轉。一 ⁴² 貫 ⁴³ 無 ⁴⁴ 忒。 | 10 春 ⁴⁵ 玩 ⁴⁶ 梅 ⁴⁷ 於 ⁴⁸ 孟 ⁴⁹ 陞。秋 ⁵⁰ 折 ⁵¹ 藕 ⁵² 於 ⁵³ 夷 ⁵⁴ 則。 |
| 十一 九 ⁵⁵ 夏 ⁵⁶ 三 ⁵⁷ 伏 ⁵⁸ 之 ⁵⁹ 暑 ⁶⁰ 月。竹 ⁶¹ 含 ⁶² 錯 ⁶³ 牛 ⁶⁴ 之 ⁶⁵ 風。 | 12 玄 ⁶⁶ 冬 ⁶⁷ 乘 ⁶⁸ 雪 ⁶⁹ 之 ⁷⁰ 寒 ⁷¹ 朝。松 ⁷² 影 ⁷³ 君 ⁷⁴ 子 ⁷⁵ 之 ⁷⁶ 德。 |
| 十三 賢 ⁷⁷ 乎 ⁷⁸ 有 ⁷⁹ 苦 ⁸⁰ 有 ⁸¹ 樂。一 ⁸² 是 ⁸³ 一 ⁸⁴ 非。 | 14 彼 ⁸⁵ 寬 ⁸⁶ 平 ⁸⁷ 之 ⁸⁸ 相 ⁸⁹ 府。為 ⁹⁰ 天 ⁹¹ 祿 ⁹² 之 ⁹³ 禪 ⁹⁴ 扉。 |
| 十五 不 ⁹⁵ 待 ⁹⁶ 皇 ⁹⁷ 禽 ⁹⁸ 夜 ⁹⁹ 半 ¹⁰⁰ 之 ¹⁰¹ 聲。夢 ¹⁰² 先 ¹⁰³ 絕 ¹⁰⁴ 枕。 | 15 豈 ¹⁰⁵ 因 ¹⁰⁶ 猱 ¹⁰⁷ 猿 ¹⁰⁸ 第 ¹⁰⁹ 三 ¹¹⁰ 之 ¹¹¹ 叫。淚 ¹¹² 自 ¹¹³ 濡 ¹¹⁴ 衣。 |
| 十七 然 ¹¹⁵ 猶 ¹¹⁶ 山 ¹¹⁷ 穩 ¹¹⁸ 壑 ¹¹⁹ 漸。岸 ¹²⁰ 勢 ¹²¹ 縹 ¹²² 海。 | 18 人 ¹²³ 物 ¹²⁴ 變 ¹²⁵ 兮 ¹²⁶ 煙 ¹²⁷ 霞 ¹²⁸ 無 ¹²⁹ 變。時 ¹³⁰ 世 ¹³¹ 改 ¹³² 兮 ¹³³ 風 ¹³⁴ 流 ¹³⁵ 不 ¹³⁶ 改。 |
| 十九 漣 ¹³⁷ 雜 ¹³⁸ 之 ¹³⁹ 穿 ¹⁴⁰ 沙 ¹⁴¹ 抽 ¹⁴² 日。波 ¹⁴³ 鷗 ¹⁴⁴ 戲 ¹⁴⁵ 波。 | 20 葉 ¹⁴⁶ 錦 ¹⁴⁷ 之 ¹⁴⁸ 照 ¹⁴⁹ 水 ¹⁵⁰ 浮 ¹⁵¹ 時。綠 ¹⁵² 鷺 ¹⁵³ 添 ¹⁵⁴ 綠。 |
| 二十一 是以 ¹⁵⁵ 感 ¹⁵⁶ 其 ¹⁵⁷ 事 ¹⁵⁸ 論 ¹⁵⁹ 其 ¹⁶⁰ 時。 | 22 登 ¹⁶¹ 石 ¹⁶² 少 ¹⁶³ 觀 ¹⁶⁴ 照 ¹⁶⁵ 之 ¹⁶⁶ 姿。酒 ¹⁶⁷ 院 ¹⁶⁸ 多 ¹⁶⁹ 蕭 ¹⁷⁰ 蕭 ¹⁷¹ 之 ¹⁷² 悲。 |
| 二十三 喻 ¹⁷³ 高 ¹⁷⁴ 貴 ¹⁷⁵ 於 ¹⁷⁶ 浮 ¹⁷⁷ 雲。擬 ¹⁷⁸ 天 ¹⁷⁹ 与 ¹⁸⁰ 也。 | 24 比 ¹⁸¹ 無 ¹⁸² 機 ¹⁸³ 於 ¹⁸⁴ 曩 ¹⁸⁵ 日。難 ¹⁸⁶ 地 ¹⁸⁷ 忍 ¹⁸⁸ 之。 |
| 二十五 嗟 ¹⁸⁹ 乎。黃 ¹⁹⁰ 閣 ¹⁹¹ 早 ¹⁹² 聞 ¹⁹³ 翠 ¹⁹⁴ 微 ¹⁹⁵ 易 ¹⁹⁶ 登。 | 25 信 ¹⁹⁷ 脚 ¹⁹⁸ 踏 ¹⁹⁹ 彼 ²⁰⁰ 織 ²⁰¹ 草 ²⁰² 。舒 ²⁰³ 手 ²⁰⁴ 控 ²⁰⁵ 此 ²⁰⁶ 垂 ²⁰⁷ 藤。 |
| 二十七 携 ²⁰⁸ 何 ²⁰⁹ 兮 ²¹⁰ 得 ²¹¹ 來 ²¹² 遊。風 ²¹³ 曲 ²¹⁴ 橫 ²¹⁵ 茸 ²¹⁶ 杖。 | 28 回 ²¹⁷ 誰 ²¹⁸ 兮 ²¹⁹ 談 ²²⁰ 往 ²²¹ 事。一 ²²² 面 ²²³ 白 ²²⁴ 眉 ²²⁵ 僧。 |
| 二十九 吾 ²²⁶ 固 ²²⁷ 知 ²²⁸ 陵 ²²⁹ 谷 ²³⁰ 猶 ²³¹ 遷。海 ²³² 田 ²³³ 皆 ²³⁴ 變。 | 30 何 ²³⁵ 地 ²³⁶ 同 ²³⁷ 方 ²³⁸ 古 ²³⁹ 之 ²⁴⁰ 形 ²⁴¹ 體。誰 ²⁴² 家 ²⁴³ 全 ²⁴⁴ 百 ²⁴⁵ 年 ²⁴⁶ 之 ²⁴⁷ 遊 ²⁴⁸ 宴。 |
| 三十一 強 ²⁴⁹ 吳 ²⁵⁰ 滅 ²⁵¹ 兮 ²⁵² 有 ²⁵³ 荆 ²⁵⁴ 棘。姑 ²⁵⁵ 蘇 ²⁵⁶ 台 ²⁵⁷ 之 ²⁵⁸ 露 ²⁵⁹ 漣 ²⁶⁰ 漣。 | 32 暴 ²⁶¹ 秦 ²⁶² 衰 ²⁶³ 兮 ²⁶⁴ 無 ²⁶⁵ 虎 ²⁶⁶ 狼。咸 ²⁶⁷ 陽 ²⁶⁸ 宮 ²⁶⁹ 之 ²⁷⁰ 烟 ²⁷¹ 片 ²⁷² 。 |
| 三十三 何 ²⁷³ 唯 ²⁷⁴ 浮 ²⁷⁵ 風 ²⁷⁶ 坊 ²⁷⁷ 中。一 ²⁷⁸ 河 ²⁷⁹ 原 ²⁸⁰ 院 ²⁸¹ 而 ²⁸² 已 ²⁸³ 哉。 | |

一つの漢詩文の一つは、九七〇年頃、源順^{源順}によって詠まれた「河原院賦」。他の一つは藤原惟成^{藤原惟成}の方が一般的に読者による。この書は以下同じの手になる「詩序」で、後者は前者が作られてから数年後、秋の日の回院への閑遊に際して書かれたものである。なお前者は「本朝文粹」の巻第一に、後者は巻第八にそれぞれ収められている。

源順の賦

賦は数多くの機作を産み出した文学様式で、周の時代に初めて出現してから、後々の唐代、宋代の作品に到るまで、大きな進展を示したものであることが知られている。当初、対話を交えた朗誦調の叙述であった賦は、その後極めて形式の異なる變辭と合体され、漢代には内容においては描写に、形式においてはリズムを備えた散文へと大きく傾斜を示していった。しかしその進展がいかなる過程を経たものであるにせよ、賦は常にリズムと韻という二つの特徴と、ある種の朗誦的な調子とを保ち続け、そのため、「二種の自由詩」とも呼ぶべき、中間的な文学様式を形成するに到ったのである。「朗誦」、「詩的

源 澄 才 子 が 「 河 原 院 賦 」 に 同 じ 奉 用 。 必 然 之 奉 用 乎 神 聖 之 用 乎 僧 院 之 奉 。

院有りて隣無く、自らに羣塵を隔つ。山は風の溟々たるを吐き、水は石の磷々たるを含む。丞相幽居を遺せる、前の主を忘れ難し。法王教範を垂れたまひ、猶後の人を感ぜしむ。其の始めに軒騎門に聚ひ、綺羅地を照らす。常に笙歌の曲有りて、間ふるにや釣を以ちて事となす。夜に月殿に登れば、蘭路の清きことも响るべく、晴に仙台を望めば、蓬瀛の遠きことも至るが如し。是を以ちて四運転ると雖も、一貫の忒ふことも無し。春は梅を孟陞に遊び、秋は藕を夷則に折る。九夏三伏の暑き月に、竹錯午の風を含み、玄冬乘雪の寒き朝に、松君子の徳を彰す。若有り樂有り、一は是一は非なるに覽びては、彼の寬平の相府も、天祿の禪扉となる。皇禽夜半の声を待たずして、夢先づ枕に抱ゆ。豈に猱猿第三の叫に因らむや、涙自らに衣を濡らす。然れども猶山の貌は驚を疊み、岸の勢は海を縋む。人物は変れど煙霞なること無く、時世は改まれど風流改まらず。漣雜の沙を穿ちて抽きいつる日に、波鷗波に戯る。葉錦の水を照らして浮かへる時に、緑鷺を添ふ。是を以ちて其の事を感じ其の時を論ずるに、台に登りて照々の衆少く、院に構ちて蕭々の悲多し。高貴を浮雲に喩ふ、擬に天の与ふるなり。無機を曩日に比ぶ、地に之れを忍び難し。嗟乎、黃閣早聞、翠微登り易し。脚に信せて彼の織草を踏み、手を舒べて此の垂藤を控く。何を携へてか來遊することを得む、屈曲横首の杖。誰れに向きてか往事を談らむ、一面白眉の僧。吾固に知りぬ、陵谷猶遷り、海田皆變ることを。何れの地にか方古の形体を同じくする、誰れの家か百年の遊宴を全くする。強吳滅びて荆棘有り、姑蘇台の露漣々たり。暴秦衰へて虎狼無し、咸陽宮の烟片々たり。何ぞ唯に浮風坊の中、一河原院のみならむや。

描写、「抒情性」というのが、前漢から六朝時代にかけてその最盛期を迎えるに到った賦の特徴を定義するのに用いられる用語である。さらにもう一つの特徴を成す要素としてつけ加えるべきことは、目の前に繰り展げられる壮麗さや美しさを言語によって再現するために欠くべからざる語彙の豊富さと、感情を表出せんとする際の微妙な陰影との活用である。また賦は唐代に科挙の科目の一つに加えられると、「コード化された」賦、すなわち律賦(三三三)の確立にともなう、形式面での最高の完成度に到達する。律賦はリズムの要請と厳密な並行性に従うことが求められ、四文字から成る一つあるいは二つの句によって示される踏むべき韻を軸にして構成される。

岡田希雄氏は、たやすくは同定し難い源澄という名の裏に、源為憲(一〇二一年)の中国風の呼び名が隠されていることを明らかにした。為憲は順の弟子で、漢文および和文による数多くの作品によって知られる人物だが、かの「三宅総」もそのうちの一つであり、我々はこの著作にも同じく興味を抱いている。

■ 論文

“環境教育”と“体験学習”: その接点と将来の展望

川 浦 佐知子

(人文学部心理人間学科専任講師)

地球温暖化が進んでいる。排出される二酸化炭素量の増加に伴い、気温が上昇。地球環境の現状をレポートするワールドワッチ・インスティテュートによると、温暖化による海面上昇は2100年には5センチから1メートルになると予想され、これは過去1世紀に起きた海面上昇の約5倍になるという。こうした変化は天候異常、気候の不安定化として表われ、世界各地で大型の嵐、早魃、洪水が甚大な被害を引き起こしている。一方、オゾン層の破壊も深刻化している。オゾン層の破壊によって地上に届く人体に有害な紫外線量が増えたことで、皮膚ガンの発生率が上昇。他の生命体一例えばカエルなどでも紫外線によって遺伝子情報が狂わされ、存在の危機に瀕するものが多く出ている。こうしたなか、酸素供給源である熱帯雨林は既にその多くが木材資源利用や牧草地、農地開発のために伐採されている。多くの生き物にとってのサンクチュアリである熱帯雨林の破壊は、そうした生き物の共同体の破壊に他ならない。地球全体では現在種の絶滅が15分に1種というスピードで起こっており、生命系全体では哺乳類の約4分の1、魚類の約3分の1が絶滅の危機に陥っているといわれている。人類とてこの危機と無縁ではない。我々の生命を維持していく上で欠くことのできない水。地球上で飲料可能な水は全体の約1パーセントといわれるが、この貴重な水資源の確保が難しくなっている。水の使用量は20世紀半ばから、それ以前の約3倍に上昇。地下水位は年を追うごとに下がり、なかには灌漑によって枯れ、海に届かない河川も出現している。こうした貴重な水資源が化学薬品、化学兵器、産業廃棄物などによって土壌とともに汚染されているのだ。

できれば見ないですませたい現実。それを否応なく見せつけられる時が環境問題を考える時。我々はこうした気持ちを暗澹とさせるデータと向き合う時、

息を詰めて水中に潜り水面下にあるモノを垣間見るようなやり方をする。知識、情報を得る時、できるだけ“感じないように”するのだ。このような現実把握の仕方が良いものではないことは分かっているが、他のやり方を知らない。それが我々の現実のようだ。

同様のことが教室で環境問題が扱われる時にも起きている。まず世界各地、地球規模で起きている環境問題の現状について述べられ、そのような状況にいたるまでの過程や社会的要因などが説明される。その後、どのように状況を変えていくか、我々に何ができるのかという論点の下、リサイクル、リユーズなどが解決のための一案として語られる。このような展開のもとでは、環境問題を考える時に起こる落ちこみ、不安、やりきれなさ、絶望感、怒り、恐怖などといった“気持ち”の入りこむ余裕はない。

病んだ世界のあり様を知ることと、それに伴う痛み。残念ながら今現在の環境教育は、こうした心理的レベルでの反応をほとんど無視している。その結果、問題は一定の距離を置いたまま論じられ、自己と自然のつながりや、社会や自己の在り方、価値観などといった問題の核心に触れることなく表面的なレベルに終始してしまいがちだ。もちろん感性に訴える環境教育も屋外での様々な活動を通してなされているが、そうした自然の生命力、素晴らしさ、美しさの体験と、深刻な環境問題の現実に向き合う時に起こる暗澹とした気持ちとの間には大きなギャップこそあれ、意識的なつながりはつけられていないように思う。

こうした現状を踏まえ、この小論では現在の環境教育の在り方を検討しつつ、何かなされえるのかを“体験学習”を再考することで考察してみようと思う。環境教育における体験学習というと、先に述べたようなキャンプなどの屋外活動を指すことが多いが、ここでは体験学習を“ふりかえりを通して自らの内的体験に気づきを向け、新たな行動指針を生み出す学習方法”とし、それが所謂教室で行われる環境教育にどう活かされえるのかを論じてみる次第である。まず最初に現在の環境問題へのアプローチを分析、課題を明確化し、それに対する体験学習の貢献の可能性について述べ、どのような展開が考えられうるのかを探ってみようと思う。

1. “環境教育” にみる課題

教育の現場で環境をテーマとして取り扱う時、何が本質的に問題なのか？大まかに見て二つの要素が考えられるように思う。

第一に、“知る”という行為を認知的レベルでのアクティビティとしてのみ捉え、知ることによって引き起こされる感情、気持ちといった心理的レベルでの営みに十分な注意を払っていない点が挙げられる。知的理解と体験的理解を分離し前者を優遇するこのようなアプローチは、なにも環境教育のみに限って行われているわけではない。知ろうとする対象と自己との間に心理的距離を置き、あくまで客観的、分析的に理解しようとするまさにこのようなアプローチ

をもって、人間は物事の因果関係を把握し、その知識を利用して発展してきた。こうした手段をとったからこそ、状況を予測、コントロールし、自然を利用することもできたわけだ。しかしまたその一方、このような自然を客体視するアプローチは、人類も自然の一部であることを忘れさせ、現在のような自然破壊を引き起こす基本的要因ともなってきた。

自然と人とを引き離し、自然破壊を引き起こしてきたアプローチそのものを顧みずに、環境問題、人と自然の関わりを再考しようとする。それは病を引き起こしたその要因をかんがみず、回復への道を探るのに似ている。本来ならば我々をこのような状況に追いこんだこれまでの考え方、理解の仕方、行動の仕方そのものを再検討し、そういったものに代わるオルタナティブを模索すべきであろう。今の地球の現状、自然破壊の有様を愁う気持ちを押し殺し、環境問題を距離を置いたまま扱うことで、我々はそういった努力を行わずに現状を打破しようともがいているように思える。

“知る”という行為を頭脳のみで行う知的作業として捉え、全人格が関わるプロセスであることを忘れてしまっている限り、学んでいる事柄と自分との関わりは見えてこない。理解しようとする対象と自分との関係性を無視した知の探求では、得てして学習の意味を見出せないまま個人は情報、知識を受身で吸収することになり、行動変容を目指す環境教育においてそれは、内発的動機の開拓が充分になされないまま終ってしまうことを意味する。これが第二の問題点として挙げられよう。

知識、情報の獲得がそのまま行動の変容に直接結びつく、という前提のもとに現在の環境教育は進められている。しかし果たしてそれは事実だろうか？地球環境の現状を知らせて危機感を煽り、何とかこの状況を変えなければいけないという気にさせる。人類が生き残るためには資源の有効利用やりサイクルを徹底させることが必要だと説く。このようなアプローチは、社会変革に結びつくような長期的な個人の行動変容を誘発するのに有効だろうか？しなければならぬという意識で取り組むリサイクル。そこにはストレスこそあれ、喜びはない。個人にとっての意義が感じられないからだ。危機的状況を打破するために行動変容が必要であると唱えつつ、そうした状況そのものに対する恐れ、不安、憤りなどといった心理的レスポンスには十分に目を向けずに前に進もうとする。そうした気持ちを押し殺し続けるには多大なエネルギーが要されるように思う。その結果、ついには痛みを感じる感受性は鈍化し、何も感じないようになってしまうだろう。

現状否定に使われる心理的エネルギーは多大だが、我々はそれをやり慣れているので気づかずにいる。しかし気づかずにいるからといってそれらの感情が消えてなくなるわけではない。否定され押し殺された感情。それは我々を無意識にコントロールする。それは漠然とした焦燥感、生き甲斐のなさ、疲労感、孤独というかたちをとって個人を襲うかもしれない。また将来に対する不安を

見ずにすませようとするあまり、“地球”、“未来”といった広大な時空軸のなかで自らを捉えることを止め、近視的で狭い枠の中でのみ幸福を追求しようとするかもしれない。自己責任を放棄し、薬物やアルコールで現実逃避を試みたり、心の奥底にあるものを忙しさで紛らそうとするかもしれない。あるいは絶えずモノを消費することで虚無感を埋めようとするかもしれない。

感情や気持ちというものは、我々をとりまく状況に対するある種本能的な反応であるといえよう。それを抑圧するということが、何が我々にとって本質的な問題なのかを知るチャンスを失うことにつながる。地球、自然の現状に対して痛みを感じるということは、そこに自己とのつながりが在る証拠。その痛みを感じないようにするということが、自己と世界とのつながりを否定することに他ならない。それは生命そのものに対する感性の鈍化につながり、最終的には自己、あるいは他者に対する暴力というかたちをとるように思えてしかたがない。環境教育は上記に述べたような心理的症状を解消するためのものではないし、感情を発散させるためのものでもない。しかし、先にも述べたように、感情や気持ちなど環境問題を考える時に起こる内的体験に目を向けることは、これまでの個人、社会の在り方を変えていくための行動変革と、そのために必要な内的動機づけを喚起するために不可欠であるように思う。そのような動機に基づいた認知的理解と体験的理解の統合を促すこと、それが環境教育の課題として挙げられるように思う。

2. 環境教育における体験学習の可能性

“エコロジー”が自然界、生命体系に存在するつながりを考える学問であるとするならば、その促進のためには関係性を呼び起こすような学習方法が必要であるといえよう。環境教育が関係性の再生という課題に取り組むとき、“体験学習”が提供できるものは何だろうか？

体験学習では小グループ、あるいはペアによる実習を行い、その体験についてふりかえりをする。そうすることで何がどのように起こったのかを洗い出し、自分や他者、あるいはグループ・ダイナミクスについてのデータを集め、そのデータを分析することで気づきを深め、自分なりの仮説を立てる。それをもとに次に向けての行動指針を立て、実際に試みる。こうした体験、指摘、分析、仮説という学習のサイクルを通して自己理解、自己成長、グループの成熟を目指していく。体験学習のポイントは、普段見過ごされがちなプロセスに焦点を当てる点だろう。グループで作業をしたり、ペアで話しあったりする場合、課題や話題といったコンテンツに夢中になり、どのように課題にとりくんでいるか、どのように話し合っているかといったプロセスの部分への目配り、配慮が欠落してしまう。しかし、それでは体験の半分しか活かされていないことになる。体験学習はこのプロセスの部分にこそ、自己成長、行動変容のためのデータが豊富にあることを提唱、その開拓の方法をプロモートしている。

自己や他者、そしてグループの在り方に気づくことに主眼を置いたこれまでの体験学習を、環境教育のためにそのまま採り入れることはできないだろう。自然と自己との関わりを見つめる環境教育のための体験学習、あるいは実習といったものは、自ずとこれまでのものとは違ったものになることが予想される。しかし、体験学習が重視する、関わり、ふりかえり、気づき、わかちあいといったものは、環境教育を改善して行く上で大きな鍵となるように思う。何を学んでいるのかというコンテンツだけでなく、どう自分は学んでいるトピックと関わっているのかというプロセスに着目する。環境問題を見つめ、考える時に起こる内的体験に気づきを向け、その体験に表現を与え、他者とわかちあう。もしこれまでの体験学習の主眼点が活かされ、その上で認知的理解と体験的理解が統合されるならば、これまでとは違った環境教育、そしてまた体験学習の在り方が見えてくるように思う。

従来の体験学習では実習を行い、それをふりかえることで自分や他者に対する気づき、理解を深める。環境教育において体験学習を実施する際には、そのような実習によって深められた体験的理解と地球環境の現実について得た認知的理解を統合していくことが必要となるだろう。この点に関して、ディープ・エコロジストであり、環境活動家であるジョアンナ・メイシーが考案、実施する一連のデスペア・ワークが参考になる。

核、核廃棄物の問題に長く取り組んできたメイシーは、ある時そうした活動に精力的に身を投じつつも、人類という種、地球という惑星の現状を憂い、その行く末を思いあぐね悲嘆にくれるもうひとりの自分に気づく。そうした気持ちに目を向けたら気がおかしくなってしまうのではないか、これまでのように核廃絶のための活動ができなくなってしまうのではないかという不安に駆られつつも、それ以上自身の気持ちに蓋をし、麻痺させたままにしておくことはできないと判断。1978年、ノートルダム大学にて行われた地球環境に関するセミナーを主催するにあたって、そうしたパーソナルなレスポンスを採り入れることを試みた。その時の体験をメイシーはこう述べている。

参加者が集まったところで私は、我々がこれから扱おうとしているテーマは他のどんなものとも違った性質のものであることを述べた。環境の問題は我々ひとりひとりの生活に深く関わるものだ。セミナーを始めるにあたって、どのようにこの問題が我々の心に触れているのか、それを示すような出来事やイメージをシェアすることで自己紹介をすることを勧めた。引き続いて起こった短い自己紹介は心を打つものだった。集まった人々はそれまでの職業的なマナーを捨て、世界の現状に対する気持ち、子供達のこと、恐怖や挫折感などを平明な言葉で語った。この短いわかちあいによってセミナーは変容した。それはエネルギーと互いを思いあう気持ちを解き放ち、参加者同士のつながりやセミナーで扱う事柄に対する我々の態度を一変させた。時間を超えて継続されたセッションは、ユーモアに彩られつつ、将来に向

けてのプラン、ヴィジョンによって締めくくられた。マジックが起こったのだ。

(Macy, 1988, p. 18)

メイシー創作による実習としては、参加者が囲む輪の中で自然破壊や環境汚染に対する怒り、悲しみ、嘆きなどを自分の言葉で表現する“真実のマンダラ”、将来地球に住むであろう人々を想定して彼等と対話をする“ダブル・サークル”、動物、植物、山や海、川など地球に存在する人間以外の存在の立場に立って地球の現状、人間の有様について話し合う“すべての生き物の会議”などが挙げられる。これらの実習ではかなり直接的にそれまで抑圧された感情が扱われるわけだが、メイシーはこうした心理的レベルでのワークに取り組む前に、丁寧なグラウンドワークを行うことで参加者間に信頼関係を築く。ペアや小人数グループでのワークを行って互いを知り合うことをしたり、メイシー自身による講義やそれに対する質疑応答を通して共通認識を確立していく。上記に述べた実習はそうしたある種の共同体、コミュニティ作りの上に成立している。

私自身、数年前メイシーのワークショップを体験した。金曜日夕方のレクチャーからはじまって土曜日、日曜日全日を費やしたスケジュール。20代から70代に至る幅広い年齢層の人達が30名ほど参加した。まずはメイシーのレクチャーによってワークショップ全体のフレームワークが示され、続く2日間は参加者主体、相互交換型のワークへと移行していく。短い自己紹介を通して互いの声を聴き合い、その後動きをとり入れた出会いの試みや屋外でのペアでのブラインド・ウォークなどの活動が行われた。そうした活動に織り込まれるように、前述した感情を扱う実習が入る。実習での発言はあくまで自主的なもので強制されることはない。また発言された内容に対して分析や説明、討論がなされることはなく、発言はそのままそのものとしてグループによって吸収される。そうした受容的な雰囲気の中で行われた実習はパワフルなものだった。

私自身実習を体験するまで、世界の現状に対する失望感、悲しみ、怒りが自分の中に押し込められていることに気づかずにいた。実習を通して表面化した感情に戸惑いを覚えつつも、それを他の参加者とわかちあうことでそうした気持ちを抱くことは自然なことなのだと思えた。こんなに様々な思いを一時に感じてしまった後どうなるのか、感情に押し流されてしまうのではないかという懸念も一方であった。しかし、実際に実習の後私が感じたのは開放感、感謝、希望といったものだった。今まで封じ込められていた感受性が解き放たれ、当たり前前の景色がそれまでになく鮮やかに目に飛び込んできた。

このように開放されたエネルギーは、メイシーによって持続可能な社会の有様を考えるブレン・ストーミングへと導かれ、参加者は現実を正しく認識しつつ、同時にそれに対する自身の心理的反応を受け入れ、そして将来を建設的に見つめる力を得ていく。それは知的理解を深め、感受性を開き、想像力を駆使することで、自ら世界の基本的なかわりを再び築き上げていくプロセスとも

いえる。

このようなメイシーのアプローチを参考にしつつ環境教育のための体験学習を検討する時、体験、指摘、分析、仮説という学習の4つのステップはどのようなものになるだろうか？

まず“体験”のステップでは、それまで抑圧されていた感情に目を向け、それを受け入れて体験し、表現するということになる。メイシーのアプローチからも見てとれるように、そのためにはまず環境問題、自然破壊について知的理解がなされ、グループとしての共通認識が形成されていることが必要条件となる。しかしここで最も大切なのは個人が自分の感情を自由に表明できるような参加者間の信頼関係、心理的に安心できるグループの雰囲気形成だろう。そうした信頼関係があればこそ、自分ひとりでは直視できないような悲惨な世界の現状や、それに対する自分の気持ちにも向き合える。また、他のメンバーとのわかちあいを通して、そのように世界を体験しているのは自分だけではないのだというリアリティ・チェックがなされる。このステップで起こり得ることとしては、他者とのつながりというサポートを得つつ、自らの感情を通して世界を再体験するということになる。

メイシーのワークでは、何故そう感じるのかという“指摘”のステップは踏まれない。地球の未来、人類の行く末を深く思いやるからこそ、このような悲しみや怒りの気持ちが今現在の世界の有様に対して起こってくるのだ、ということは参加者の間で暗黙の了解とされているようだ。彼女のワークに参加する人々のほとんどが、もともと環境問題に深い興味を示していることが、このような前提を作り出している要因だろう。しかし、興味の度合いが様々な学習者を対象に実習を行うのであれば、この“指摘”のステップを通して、自らが世界、地球、自然、他者、未来に対して抱いている気持ちを明確にする必要がある。自分に悲しみや怒りなどの気持ち起こさせているものを考察するステップがあってこそ、自らの価値観、自己という枠を超える未来、地球というより大きなもの、全体を思う気持ち、世界と自己との基本的つながりに気づくことができるように思う。

“分析”のステップでは何がなされえるだろうか？ “環境問題”と“日常生活”の間に横たわる溝を埋めること、といえるかもしれない。環境問題について考える時に感情を抑圧しなければならない我々の現状を分析するならば、深刻な環境問題の実情があるにもかかわらず、それを生み出した社会、経済の機構は依然として存続しつづけ、しかも我々はその中で生きてゆかねばならないという事実に行き当たる。問題に気づいてもそれについてもなすすべを持たない状態なので、気づきに蓋をし、いつもの意識、生活へ戻ることになり、結果的に個人がストレスを抱え込むことになるわけだ。そこにはまた、社会全体の有様を分析して新しい組織、地域の在り方を考えてみるという作業が十分に奨励されていないという事実もある。その結果、社会、経済全体の有様を変え

ずに講ぜられる対策として“リサイクル”が叫ばれることになる。

こうした状況を打破するためには社会の有様を分析する能力が不可欠であろう。そのような社会分析のためにはリサーチを行ない、データを収集することが必要になるわけだが、もし“指摘”のステップで得た気づきが内的動機づけへと導かれるならば、そうした労力を伴う知的作業をも自分に関わることとして取り組めるのではないかと思う。

社会の在り方を分析し、その社会に生きる個人の日常をふりかえる。すると消費社会の中で疲弊した自己が、消費を可能にするための労働によってよりストレスをため、それを更なる消費で償おうとする悪循環が見えてくる。経済大国におけるこのような“消費のための消費”を可能にしているのは、グローバルゼーションによって低賃金での労働を余儀なくされている“発展途上国”と呼ばれる国々の人々であり、トランスナショナル・コーポレーションによって搾取される自然資源である。我々の社会は人を、自然を、そしていのちをどう扱っているのか？それを考察することで社会の基本的在り方が見えてくる。

“仮説”のステップでは、社会、政治・経済、個人の間には存在する関連性を見ることで、新たな理解を得ることができるだろう。ここでは先に得られた分析による知的理解と共に、ものごとを大胆に関連付けてみる独創的な発想が必要とされるかもしれない。

環境問題の底辺に横たわる社会の基本的有様を理解するならば、環境問題イコールゴミ問題という解釈を超えた視点、発想が可能になるだろう。例えば消費に頼らないで満足を得る方法を探ったり、自分のライフスタイルを見なおすことで生活の中の何にプライオリティを置くかを再考したり、人とつながっていくことで自分の中に眠っているリソースを開発し、それを通しての社会貢献を試みたり、という様々なアプローチの仕方が見えてくるはずだ。自分についての気づきを深め、物事のつながりを理解することで、生き方の選択肢を増やす。そしてその中の何を自分は選ぶのか、自分はどう社会、自然、人とかわりたいのかを考える。学習のステップを経て築かれた新たな価値観を指針に、選択はなされるだろう。

以上、学習の4つのステップを通して環境教育における体験学習の可能性を論じてみた。環境問題に対する個人の意識変化や行動変容が、体験学習の導入によって一朝一夜にしてなされるわけではない。まして社会変革に至っては、個人がその政治力を効果的に駆使したり、変革のための組織を形成、運営していくためのスキルを養う必要があり、更に難しいものがある。しかし、このような個人の意識・行動変容、社会変革がいかに時間のかかるものであれ、“関係性”を基本に置き、ふりかえり、気づき、選択、試みの重要性を説く体験学習はそれに取り組む方法として有望であるように思う。また、環境教育への体験学習の導入は、これまでの体験学習の在り方を再検討、研鑽する良いきっかけになるのではないかと考えられる。従来の認知的理解を偏重した学習方法へ

の反省として、体験学習は自らの体験から学ぶことを奨励してきたわけだが、ここに来てそうした認知的理解と体験的理解を融合させることを目指すところに来てるように思う。環境問題を考えることで社会の在り方を問うことは時代の要請であり、それを通して体験学習は自己と社会、世界とのつながりまでを視野に入れた、社会変革を目指す学習方法として新たな展開をみせることができよう。

学習者の年齢、興味の度合いによって、環境教育へのアプローチの仕方は違ってくるだろう。それによって上記に述べた4つの学習のステップのうち、どこに焦点が当てられるかも変わってくるように思う。認知的理解と体験的理解の統合を目指すということは、それだけカバーするテリトリーが広がるということで、ひとりのファシリテーターがその全てを扱うにはあまりある。例えば感情を取り扱うためにはある種のトレーニングが必要となるであろうし、感情表現のための場を与え、文章や詩、絵などでそれを奨励するには、説明したり分析したりという知的作業を促進するのはまた違ったスキルが必要となってくる。そういった意味においてネットワークングによるリソースのシェア、チームティーチングが今後ますます重要になってくるように思う。

環境問題を考える時、我々の感情を抑圧しているのは何だろうか？メイシーは、心理的苦痛や罪悪感を回避しようとする気持ち、自分が感じているストレスを周りの者に感じさせたくないと思う気持ち、あるいは神経過敏、情緒不安定、無知、無責任に見られたり、宗教心が欠如しているように誤解されることを恐れる気持ちが、我々の状況に対する自然な反応の表現を押さえ込んでいると分析する。そしてその結果、人は孤立感、離脱感、現状否定、自己破滅的行為、代理行為、政治的受身、知的活動の低下、燃え尽き、無力感といった症状に苛まれる、と彼女は見る。そのように考えると環境問題を考えるということはとりもなおさず、自己と世界との関係性を再生し、自己の潜在力を活かす生き方、より人間的な生き方を模索することに他ならないことが見えてくる。その模索には、知性、感性、創造性、想像力が融和した新しいアプローチが必要となってくる。

“知る”という行為を通して個々人の精神、生命活動が奨励されるような学習方法が必要とされている今、体験学習が貢献できるものは多くあるように思う。

参考文献

- 津村俊充、山口真人編、南山短期大学人間関係科監修（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
- レスター・R・ブラウン編著、浜中裕徳監訳（1999）：地球白書、ダイヤモンド社
- Macy, J. (1983). Despair and personal power in the nuclear age. Gabriola Island BC, Canada & Stony Creek CT, USA : New Society Publishers
- Macy, J. & Brown, M. Y. (1999). Coming back to life : Practices to reconnect our lives, our world. Gabriola Island BC, Canada & Stony Creek CT, USA : New Society Publishers.

■ 実践研究

学校教育への体験学習導入による授業改革の試み

—「生き生き学級・生き生き学校づくり」講座実践をもとに—

津村 俊 充

(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)

I. はじめに

I-1. 体験学習を学校教育に導入する理由

現代の社会の中であって、学級崩壊、少年非行の低年齢化・凶悪化など、学校教育、家庭教育、そして社会教育など、幅広い教育の問題を根底から揺さぶるような事件が相次いでいる。そうした状況を受け、中央教育審議会（以下、中教審と略す）が答申を出し、『ゆとり』、『生きる力』、『個性尊重』、『体験学習』などをキーワードに学校教育への改革を提案している。教育現場では、中教審の提案する、『総合的な学習の時間（以下、総合的な学習と略す）』と『体験学習』をいかに有機的に結びつけ、教育プログラムとして実践していけばいいのか、私どもが所属する心理人間学科に、また人間関係研究センターに、協力を求めてこられることが多くなってきている。

(1) 総合的な学習の時間の導入

1996年に、当時文部大臣の諮問を受け、中教審は、“子供に [生きる力] と [ゆとり] を”を副題にすえた第一次答申（21世紀を展望した我が国の教育の在り方について）提出している。その中において、学校教育の改革とともに、家庭教育や地域社会における教育の充実と、学校・家庭・地域との連携にまで触れながら、学校週5日制が提案され、教育内容の厳選による学習内容の削減から生まれる [ゆとり] のもとに、[生きる力] を育てる教育展開をすること

津村が、「I-1」, 「II第1回, 第3回」, 「III-3」を、楠本が、「I-2」, 「II第2回, 第4回」, 「III-1, III-2」を担当執筆した。

を強く求めている。その中核をなす教育活動として『総合的な学習』の時間が導入されることになった。

この『総合的な学習』に関しては、基本的には各学校単位で工夫することが求められており、学校教育現場では、この授業の展開の仕方をめぐって、さまざまな取り組みが実験的に始まっている。時間数としては、年間105時間～110時間という大きな時間枠が設定されている故、教育現場としてはとまどいを隠せないところであろう。

本来、この総合的な学習が提案されるねらいには、今日の青少年の多岐にわたる犯罪、またいじめや登校拒否の問題など、子どもたちの心を育む教育の実践がある。

そして、その手法として、1997年に出された中教審の第二次答申では、『[ゆとり]の中で[生きる力]をはぐくむ』として、『我々は、第一次答申において、豊かな成熟社会の実現を図る社会的要請や、国際化・情報化などの社会の急速な変化といった展望を踏まえ、[ゆとり]の中で子どもたちに[生きる力]をはぐくむことの重要性を訴えたところである。また、[生きる力]は、自ら学び、自ら考える力など、個人が主体的・自律的に行動するための基本となる資質や能力をその大切な柱とするものであり、「生きる力」をはぐくんでいくためにも、個性尊重の考え方を一層推し進めていかなければならない旨、指摘したところである。

子どもたちは、[ゆとり]の中で、学校・家庭・地域社会それぞれの場において、様々な生活体験や自然体験、さらには社会体験やボランティア体験などの豊かな体験を積み重ね、様々な人々と交流していく。そして、子どもたちは、そうした実際の体験や人々との交わりを糧として、試行錯誤を繰り返しながら、個性の萌芽とも言うべき興味・関心を触発され、生活や社会、自然の在り方を学んだり、人間としての在り方や生き方をじっくりと内省する。こうした過程を経て、子どもたちは、机上で学んだ知識を生きたものとし、自ら学び、自ら考える力などの[生きる力]を身に付け、豊かな個性をはぐくんでいくのである。』と述べている。

そして、いよいよ2002年度から新しい学習指導要項になり、学校5日制への完全移行で総時間数が減り、『総合的な学習』の時間が新設される。この時間には、生徒自身の「自ら学び、自ら考える力」と「課題探究能力」の育成を行い進路指導においても、「主体的な進路選択」が可能になる“生きる力”の養成が期待されている。今、学校教育の中であって、生活体験、自然体験、社会体験、ボランティア体験と体験をすることを推奨され、その体験と「総合的な学習」とが結びついた授業展開をどのようにすればよいのか、まさに試行錯誤状態である。

(2) 学校教育現場の体験学習をより充実させるために

著者が提唱し、実践を促している『体験学習』とは、単にどこか出かけて体験すること、例えば田舎に出かけて田植えをしたり、山林に入り木の伐採を手伝ったりする直接体験をさしているのではない。ここで提唱している『体験学習』とは、それらの体験を通して、何を感じ、何に気づき、そこから何を学んだかを明確にし、そして学習者の行動や態度に変化が起こるような学習ステップをさしている。このステップを教育者が大切にしながら学習者の学びが成立するようにサポートすることが重要であると考えている。

そのステップとは、図1に示されるような学習の循環過程（津村、1991）である。

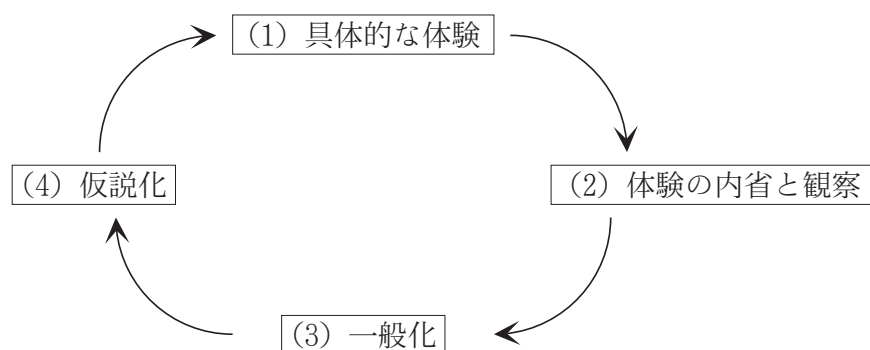


図1 体験学習の循環過程（Kolbら、1971から作図）

体験から学ぶためには、(1) 具体的な体験をただだけでは学びにはならず、次に(2) その体験したことに関して、学習者自身が内省したり、観察したりすることを通して、自分のことや他者のこと、または諸問題に気づくことが大切になる。そして、その気づきだけで終わらず、その気づきから(3) 一般的な現象としてどのような原理があるのかを考えることや、また自分や他者の問題であるなら、自分の特徴や傾向についてしっかり分析することが大切になる。そして、さらに学習者自身の学びに定着させるために、その学びから自分がどのような行動をとるのか、自分なりの新しい行動目標や学習課題を見つけだす仮説化が大切になる。その後、実際に立てた仮説が妥当なものであるかを確認する新たな体験場面が必要になる。これを、学校教育における子ども達の学習展開として、比較的わかりやすい言葉で書き直すならば下記のように言えるだろう。

体験をするだけでなく、体験をした後は特に、何を感じ、何に気づいたかにスポットライトをあて、しっかりと言語化する作業をしながら、学ぶのである。それは、学習者一人ひとりの心の中に生まれるナイーブな感覚や感情であったり、思考や行動の仕方であったりするし、また仲間同士の関係の中に生まれる信頼や不信の気持ちであったり、援助や協力の実感であったりする。こうした体験学習の循環過程をプログラム化することで、例えば、田植えの活動（体験）をしながら、自分の感じ方や行動の仕方気づいたこと、他者の動き方で

気づいたことなどをふりかえり、話し合うことを通して、自分の自然や他者とのあり方を学び、まさに人間としてのあり方や生き方をしっかりと学んでいくことができると考えているのである。

ここで大事なもう一つの視点は、ただ何かを体験するだけでなく、体験しているときに、自分の中に起きていることや関係やグループの中に起きていること—プロセスとよぶ—に目を向けることである。どのような学習活動、教授過程においても、話題としている事柄（コンテンツとよぶ）と、その過程に起こる事柄（プロセス）があると考えている（図3を参照）。このプロセスが、私たちが提唱する体験から学ぶといった時の(2)の気づきの大切な視点になるのである。教授過程において、コンテンツとプロセスの不一致ということはよく起こることである。たとえば、『人を大切にしましょう』という授業をしている際に、先生が生徒からの質問に応じずに済ませてしまっている授業展開のケースなど、いろいろ考えられる。この不一致がよくないと言うつもりはなく、まさにそのことに気づきそこから何をどう学んでいくかが、生徒にも教師にも大切であると考えているのである。

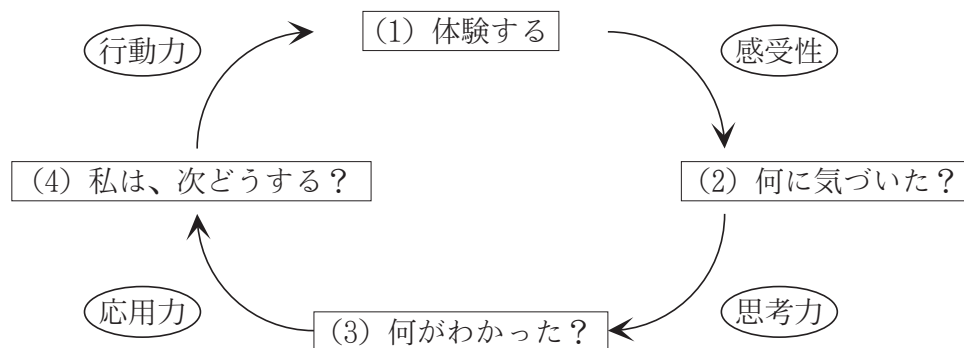


図2 体験学習の循環過程と育てる力

このプロセスに気づくことと、体験から学ぶ循環過程が明確に意識され、授業展開に活かされていくと、図2に示された4つの能力（感受性、思考力、応用力、実行力）を育成することが可能になり、まさに生きる力、問題解決能力を養っていくことが可能になると考えている。

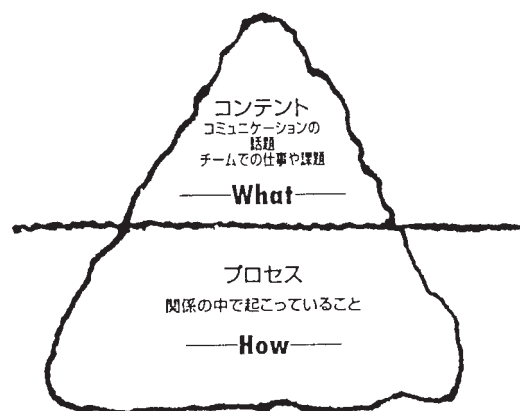


図3 コンテンツとプロセス（津村.1999から引用）

(3) 教師の資質向上のために

総合的な学習という教育活動の展開のために、学校現場が苦慮しているのではなく、現実には学級崩壊、子どもたちの対人関係能力の低下に伴う学級運営の難しさ、教師間の人間関係の問題、教師自身の対人関係能力、とりわけコミュニケーション能力の低下傾向などが問題化してきている。そうした状況の中で、学校教育者が自らの対人関係能力を研鑽する場が必要になってきているのである。

我々が体験学習とよぶ学習方法は、行動科学の概念や方法を実験室内にとどめず、現実の場面に適応し、現場の変革を試みようとするアクションリサーチを提唱したレビンらのトレーニングから誕生したといわれる。それをラボラトリーメソッドによる体験学習とよんでいる。ラボラトリーメソッドによる体験学習は、学習者自身の体験や試みを尊重し、その体験からさまざまなことに気づき、そこから何を学ぶかを丁寧に取り扱っていくことを通して、学習者の行動や態度変容が生まれることに特徴がある。それゆえ、教育者は、今学習者自身がどのような学習動機でいるのか、何を体験し試みようとしているのかに感受性豊かに学習者とともに存在しなければならないのである。このことは、従来の学校教育の、生徒に何を学ばせるかの目標ありきの教育観から、どこに歩むかは生徒に任せる生徒尊重の教育観に転換しなければならないのである。このアプローチの習得は、現状の子どもたちの理解につながり、教師自らが日々の子どもたちとの関わりのありようから学んでいく体験学習の実践者になるのである。

特に、学校教育の現場にいながら、『学校心理士』として資格を有する教師にとっては、『体験学習』を導入することで、心理教育的援助サービス者としての専門性の資質向上に発展すると考えている。幸いに、『日本学校心理士会』から人間関係センターにおける「生き生き学級・生き生き学校づくり」の研修は資格更新のための研修として認定を受けている。

各県・各市の教育センターで教員の研修・研鑽が行われているが、人間関係研究センターでは、こうした『体験学習』を学校教育の中に導入してみようことを積極的に提案するセミナーとして、教育関係者の資質向上に協力できればと考え、本講座を開講しているのである。

I-2. ラボラトリー方式によるエクササイズを用いた体験学習と構成的グループエンカウンターとの共通点と相違点

ラボラトリー方式による体験学習はレビンやN T Lをその源としている。また、エンカウンターグループはロジャースに端を発している。その後、この両

者は相互の交流を通して影響を与え合う中で変化していった。南山短期大学人間関係科は二十数年前からラボラトリー方式による体験学習を実施している。そして、その流れは本年、南山大学人文学部心理人間学科と南山大学人間関係研究センターに受け継がれることになった。南山短期大学から南山大学へと続くこの流れ（以後、南山流の体験学習と記す）はN T Lの伝統を継承しつつ、ヒューマンポテンシャルムーブメントや臨床心理学など、その他の領域の展開をも吸収し発展してきている。南山流の体験学習にはエクササイズ（実習）を用いる構成的なもの、Tグループのようにエクササイズを用いない非構成的なものがある。エンカウンターグループも様々な発展をとげている。その展開のひとつにエクササイズを用いる構成的エンカウンターグループがある。構成的エンカウンターグループの中にも、いくつかの流れがあるが、ここでは国分らが提唱する構成的グループエンカウンターを主に取り上げたい。

南山流のエクササイズを用いた体験学習と国分らの構成的グループエンカウンターを比較しようとするには、いくつかの理由がある。第1に、筆者（楠本）は国分らの構成的グループエンカウンターとはややニュアンスを異にするが、これまでに構成的エンカウンターグループを実施してきている。その後、南山短期大学に赴任しラボラトリー方式による体験学習を知り、南山流の体験学習を実施してきている。その両者を実施する者として、その異同を明らかにする必要と関心があるためである。第2に、近年、教育界で、構成的エンカウンターグループが再び注目されるようになり、筆者が研修依頼を受けることが増えてきたためである。その研修依頼の際、「国分らの構成的グループエンカウンターの本をテキストにしたいのだが、本を読むだけではよくわからない。研修を通して体験的に理解したい」と言われることがある。筆者は構成的エンカウンターグループと南山流の体験学習をともに実施しているが、国分らの構成的グループエンカウンター研修を直接受けたことはないことを伝え、それでもよいという場合に研修を引き受けることにしている。第3に南山流の体験学習と構成的エンカウンターグループとを実施、紹介する場合、研修の参加者に必要ならば、その共通点と相違点を説明する責任があると感じたためである。

筆者の経験では南山流のエクササイズを用いた体験学習と国分らの構成的グループエンカウンターとはかなり共通したものになってきている感がある。しかし、相違点も確かにある。ここで取り上げたい両者の特徴は(1)教育領域で、実施され、発展していること、(2)ねらい、ふりかえりについて、(3)エクササイズの内容、(4)体験を学習につなげることに関する理論、である。

(1) 教育領域の異同

両者は共に教育の領域で実施され、発展してきた。これはグループアプローチがどの領域で実施、展開していくかによって、発展の方向性が異なってくることを考えれば、無視できない要素である。同じ源に発している、例えば、

教育界と産業界での展開は異なっている。同じように教育の領域で発展したことが両者をおる程度似たものになっていると考えられる。両者は教育領域で発展してきたため、必要以上に参加者に負荷がかかることを避ける考慮や工夫が見られる。教育が本来的にもっている、人を尊重しようとする理念がその基盤にあるためであろう。このような構えをもつともたないでは、プログラムの企画、実施上、大きな差異が生まれる。一時期、ある種のグループアプローチが社員のモーレッツ訓練と化したり、自己啓発セミナーの名の下で、参加者に心理的なダメージを与え、批判されたことを考えると、このような構えがいかに大切かがわかる。

しかし、南山流の体験学習は短大、大学、生涯教育をメインのフィールドにしているのに対して、国分らの構成的グループエンカウンターは主に、小学校から高校をメインのフィールドにしている。その差はエクササイズの内容、実施計画の立て方などに表れている。南山流の体験学習は大人を対象に進めてきたため、大人対象のノウハウやエクササイズは豊富にあるが、小学生、中学生の対象のそれらは多くない。国分らの構成的グループエンカウンターは逆に、小学生から高校生対象に実施してきたため、そのノウハウ、工夫、エクササイズを豊富にもっている。

(2) ねらいとふりかえり

南山流の体験学習はねらいとふりかえりを非常に重視している。それはこのねらいとふりかえりが学習を成立させ、より意味のあるものにする肝と考えるからである。プログラムの立案の時、まず、考えられるのはねらいである。ふりかえりに関しても、かなり時間をかけ、どのようなふりかえりを行えばよいか議論される。実施にあたっては、まず、ねらいが丁寧に学習者に伝えられる。エクササイズ終了後には必ず、ふりかえりがおこなわれる。プログラムの全体時間の中で、ふりかえりにかなりの時間をあてる。国分らの著書（例えば、『エンカウンターで学級が変わるPart 3』小学校編、中学校編、図書文化、1999）を見ると、エクササイズの説明にはねらい、ふりかえりやシェアリングに関する記述がある。筆者が成人対象に行ってきた構成的グループエンカウンターと比較すると、ねらいの説明、ふりかえりの実施をより重視しているように感じられる。これは教育、授業の枠組の中で、実施されるが故の影響と考えることができよう。しかし、実施の報告を見る限りにおいて、ねらいの説明、ふりかえりがプログラム全体の中で、南山流の体験学習ほどには重視されているようには思えない。一つには小学校から高校の授業時間の中で構成的グループエンカウンターを行おうとしても、長時間それにあてることができにくい事情が反映していると思われる。また、一つには南山流の体験学習の方が、学習的、教育的要素をより色濃くもっているためとも考えられる。それは理論的背景の違いによる、強調点の違いからくるものであろう。

(3) エクササイズの内容

南山流の体験学習でも参照される『Creative O.D.一人間のための組織開発シリーズ I～V』（柳原ら、1976、1977、1982、1985、1991、以後『C.O.D.』と略す）や『Creative Human Relations. I～Ⅷ』（津村、星野、1996、以後『C.H.R.』と略す）には実にバラティに富んだエクササイズが掲載されている。また、国分らの著書にもまた、多くの種類のエクササイズが載っている。エクササイズの領域の広がりにはかなりの重なりがみられる。しかし、ここでもまた、どのような領域のエクササイズがより多く取り上げられているかという点においては、差異もみられる。ラボラトリー方式の流れをくむ学校GWT執筆の著書『学校グループワーク・トレーニング』（横浜学校GWT研究会著、遊戯社、1989）、『協力すれば何かが変わるー続・学校グループワーク・トレーニングー』（日本学校GWT研究会著、遊戯社、1994）、を見れば、非常に顕著な形で、二つの流れの違いを見ることができる。これらの著書では、情報紙を使った問題解決学習、協力、コミュニケーション、コンセンサス、フィードバックに関するエクササイズが中心となっている。これほどまで顕著ではないにせよ、南山流の体験学習と国分らの構成的グループエンカウンターでは実際に行われるエクササイズの内容の違いが見られるのである。南山短期大学人間関係科の授業でいうと「人間関係プロセス論」はN T Lの流れを色濃く継承しており、その授業は必修となっていた。それに対して、主各論、各論と呼ばれる授業群の中には、多種多様な授業があり、N T Lとは違った流れをくむアプローチも行われていた。国分らの構成的グループエンカウンターはエサレンやカウンセリングの影響を受けつつ、独自の発展をとげていると言われている（高橋、1992）。南山流の体験学習と国分らの構成的グループエンカウンターとは広がりにおいて重なりつつも、核となる部分には、やはり理論的背景の影響がみられる。

(4) 体験学習の理論

南山流の体験学習では体験を学びにつなげる理論として、E I A H E' の理論が強調される。やりっぱなしにするのではなく、体験を通して学ぶためのステップに関する理論である。体験の中にある様々な事柄に光をあて、考え、次の体験に活かしていくことができる。構成的グループエンカウンターでもエクササイズ後にシェアリングを行い、その重要性を認めているが、その基礎となる理論は明確とはいえない感がある。構成的グループエンカウンターはエクササイズ体験中の気づきや変容に、より大きな意味を認めるためだと考えられる。この点においても南山流の体験学習の方がより学習的、教育的な雰囲気をもっていると言えよう。

また、南山流の体験学習で基本となる考えにコンテンツとプロセスがある。プロセスという用語は一般にもよく使われるが、南山流の体験学習では違った

意味合いで使われる。コンテンツとプロセスは以下のように定義される。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（詳しくは『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』津村俊充・山口真人編、ナカニシヤ出版、1992、11、12、20章を参照）。このような観点はエクササイズのみならず、現実の日常生活に適用する場合に有効である。日常では、仕事や課題を通して人と関わることがほとんどである。その仕事や課題には、もちろん、人間関係、心理的側面も関わっているのだが、直接行われているのは知識の伝授、社会的問題、経済的事柄、物理的要素などに関する議論や取り組みである。

教育領域をとってみても、いつもいつも人間関係や心理的側面をメインに取り上げているわけではない。知識を覚えたり、課題を解いたり、スポーツを行ったり、生活上必要なことをしたりという、人間関係や心の発達、成長を直接にはねらいにしていない営みが多くをしめている。しかし、その多くの場合にもやはり、人間関係や心が関与しているのも事実である。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。人間関係、心が関わってこない活動はほとんどないと言ってもよい。その時に、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、その活動のみえ方は変わってくる。さらには活動のねらいの一つに人間関係、心理的要素も含め、学習者にも伝え、ふりかえりの場を設けることができれば、その活動はまさに人間関係、心理的要素を含んだ体験学習となる。例えば、総合的学習の時間に地域研究をすとしても、その研究グループのダイナミクスやコミュニケーションや個人の気持ち、行動に目を向けることができれば、人間関係の体験学習にもなる。つまり、コンテンツとプロセスという視点をもてば、直接、人間関係、心理をメインのプログラムにしなくとも、それらを取り上げることができる。もちろん、人間関係、心理的側面をメインに取り上げたエクササイズは有効であり、活用すればよい。しかし、構成的エンカウンターグループや南山流の体験学習しなければ、こころや人間関係を育てる教育ができないというわけではない。教育活動全体を視野に入れ、いつ、どこで、どのようなプログラムを行うのか考えていくことができる。教育は本来、人間関係、心を育てる材料、場の宝庫である。様々なアプローチを通して、その宝を充分に活かしていくことができる場である。

以上の四点から、南山流の体験学習と構成的エンカウンターグループとの比較を行った。どちらかがより優れているかを明らかにしようとする意図はない。それぞれの特徴を明らかにすることで、教育現場でプログラムを実施する上で、その幅を広げたり、立案、実施の際の留意点を提供する一助になればと思い記したのである。

II. 実践報告

第1回 テーマ：『グループ活動で生き生き学校づくり』2000年6月10日

【参加者：10名】

【講座のねらい】

- ・グループで学習したり、活動するときに起こる様々なことをとらえる視点を養う。
- ・チームワーク作りのポイントなどを学ぶ。
- ・学級で『体験学習』を試みるためのヒントを得る。

【プログラムの流れ】

10:00

開会のあいさつ：ようこそ：スタッフ紹介&事務局紹介

○お互いに知り合う

実習「自己紹介」：

- (1) 画用紙に、自分の名前とこの研修に期待することを書き出す。
- (2) 画用紙に書いたことを見せながら、自己紹介。

10:40

小講義「人間関係って何？」

→私が生まれる・私が育つ場＝相手が生まれる・相手が育つ場。

小講義「プロセスとコンテンツ」

→それらの人間関係の中で、一人ひとりに影響を与える要因として、プロセスとコンテンツがあること。

11:10

実習「名画鑑賞」

新たなCHR (Creative Human Relations: プレスタイム社 {03-3796-2851} のチームワーク201名画鑑賞に掲載されている実習を行った。模造紙とマジックのセットがあれば、簡単にできる実習である。まず5、6名のグループを作り、それぞれが好きな色で順番にファシリテーターの指示に従って線や形を描きながら、絵を描いていくという実習である。そして、そのできあがった絵に話し合っってテーマをつけるというグループ討議の時間もとる。この体験とふりかえりを通して、グループの中の自分のこと、相手のこと、グループのことに気づいていくことができるのである。

今回は、2つのグループに分かれて行ったが、ずいぶんグループの雰囲気やコミュニケーションのありようの違いを体験された。その中で、グループで協力することの喜び、相手の意見を受け容れることの大切さや、日常の自分の引っ込み思案的な関わりの特徴に気づいたり、様々

な気づきと学びが起っていた。

(1) グルーピング→(2) 名画づくり→(3) 題名づくり→(4) 題名の発表と名画鑑賞→(5) ふりかえり の手順であった。

12:20

○体験から学ぶとは

小講義「体験学習とは－体験学習の具体的ステップ－」

体験から学ぶための4つのステップ【体験する：やってみる】→【指摘する：気づく】→【分析する：考える】→【仮説化する：計画する】の講義。

特に、【指摘する：気づく】では、ファシリテーターとして、また教員として、いかに学習者に気づきをもたらすようなスポットライトのあて方をするかが大切であること、また指摘という言葉には、相手を批判するという日本語のもつ意味がありそうだけど、元来は【identify】という言葉であり、自分の中に、相手の中に、グループの中に起っていることを見つけだす(同定する)ことであることを強調した。

また、【分析する：考える】では、なぜ、そのことが起こったのか、理由を探したり、自分や他者やグループの特徴を知ることなど、学びを一般化するステップであること。そして、その現状でいいのか？自分はどうなりたいと考える、ステップとしてもとらえて、学習者に問いかけることの大切さを伝えた。

そして、【仮説化する：計画する】段階では、学校教育に関わる先生方から、この仮説化ということは、わかりにくいとちょくちょくおしかりを受ける。先生方からすると、何をすればいいかという、どうすればもっと良くなるか？というようなニュアンスで伝えていく必要がある。ある先生からは、体験学習のことを「見直し学習」とか「気づきの学習」といった方が学校教育には受け入れられやすいということも、ある研究会「自然体験活動における体験学習法の調査研究(文部省委託研究)」の中でご意見を頂いている。

12:40

昼食 & 休憩

13:30

○グループの中で起っていることに気づく

○グループのメンバーにフィードバックする(働きかける)ことを試みる

小講義「グループ・プロセスの諸要素と観察ポイント」

資料を配付(資料1)して、【個々のメンバーの様子】【コミュニケーション】【リーダーシップ】【グループの規範】【意志決定】【グループの目標】【時間管理】【仕事の手順化】【グループの雰囲気】について、説明を行った。

実習「POPO（グループ討議の参加と観察）」

討議参加グループ（P:Participate, Participant）と、討議観察グループ（O:Observe, Observer）に分かれ、討議グループは与えられた課題を解決し、観察グループは、グループ全体の観察とあわせて前もって決めた特定のパートナーのグループの中でのありようも観察する。20分ほどの討議－観察の後、討議グループは自分自身のふりかえり用紙記入、観察グループは観察記録の整理の時間をとり、その後で観察記録をもとにディスカッションと、ペアでのコーチングタイムをとる。（新版C.H.R.チームワーク207、POPO（プレスタイム）参照）

14：30

【1ラウンド】

・討議－観察

討議の課題としては、実習「匠の里」という問題解決実習を用いた。これは、新版CHRの「チームワーク202、匠の里（プレスタイム）」を使用。

14：50

ふりかえり用紙記入&観察メモ整理

15：00

・プロセスの話し合い

15：45

・コーチングタイム

15：50

できることなら、討議グループと観察グループの役割を交代して、【2ラウンド】を行うといいのだが、残念ながら、1ラウンドで、終わりとなった。

次回の予告：「コミュニケーションの基礎的な実習」と「現場場面でのコミュニケーションで困っているような場面をもってきていただいて、ロールプレイをする」という予定であることを知らせる。

16：20

アンケート記入と名簿を作成

参加者のアンケートから

1. あなたは、この研修にどれほど満足しましたか？

*満足度を1から6の6段階で回答していただいた結果は、4に4名、5に6名であった。

・現場（学校）だけで活動していると、つい自分の枠の中であるいは、上からものを見る学校の雰囲気のにまれそうになる。自分のやっていることに気づいたり、自分が望むことを見つめ直し、実践していき

いと思いました。

- 午前中は、グループワークの楽しさを存分に味わえて、人を認め認められる喜びを味わえた（大げさ？）と思います。午後は、コミュニケーション（人の話を聞く、自分の意見をわかりやすく伝えるという意味で）の難しさを再度、考えるきっかけになりました。
 - 体験学習というものを実際に体験し、自分自身気づくことが多かったです。このような場に参加できて嬉しく思います。時間が足りなかったのが残念でした。
 - グループが肯定的に進み、一日が短く感じました。
 - 名画のエクササイズは、取り組みやすく、生徒に取り組みさせても面白いと感じた。お互いの気持ちや個人の見方など開示する（しあうと）ことに喜びや関心を強く抱く傾向があり、そうすることにより社会性がのびていく（自然に）。このようなプログラムがより多く実施されることが、良い変化を起こす力になると思う。体験を重視し、体験に意味を見いだす教育活動は、生徒・児童の自尊感情を高めると思う。
 - 自己開示できたから。最初は、気持ちが引いていましたが、場の雰囲気、流れでリラックスができて良かったです。
 - 初対面の人とのコミュニケーションは、難しいと改めて感じました。今回は自分より年が上だと思われる先生方の中へ入ったので、よけいにどう振る舞って良いか分からなかったのが、最初です（絵の実習）。POPOの実習ではなんとか自分が出せたかなあ？という感じです。
 - 自分も観察をしていないので、今一よくわからなかった。
 - 自分自身の傾向（他者との関係づくり、コミュニケーションの癖、グループを視る時の歪みなど）を再確認できたこと。→満足の要因それらをどうしてくかという仮説が立てられていない点→不満の要因（これは研修に対してというより、自分自身に対しての不満です。）
 - 念願がかない、大筋では満足している。グループ活動の中で何が起こるのか、観察する立場も経験したかった。
2. プログラムの内容や流れなどについて気づいたこと、感じたことをご自由にお書きください。（教育実践への活用性なども含めて）
- 学活の時間に名画鑑賞をやってみようかな。（総合の時間に人間関係をやっていきたいという願いがあるが、学校の努力点があるので、今年はちょっと難しそう。）今まで、ちょっとずつ学習させていただいたおかげで昨年度それらしいことをやり、授業参観（保護者）してもらい、よいメッセージをいただきました。
 - 今日、名画鑑賞という新しいグループワークに参加できて新鮮な体験になりました。実践に結びつけていくのが今の私の課題でしょうか・・・。

- 午前午後と長時間であるにも関わらず、飽きず、疲れず、楽しく参加できました。午後のPOPOはオブザーバー役の難しさを実感いたしました。このPOPOを実践で取り入れる場合、教師から参加した学生へのフィードバックの際に気をつけなければ（考慮しなければ）ならないポイントがいくつかあるのではないかと思います。オブザーバーの発言に傷ついている子はいないか？話し合いに参加できなかった子のフォローなど・・・。
- 小学校は45分が単位なので、その中で終了するようにプログラムを組み、体験学習を進める工夫が可能であることがよく分かりました。ふりかえりや分かち合いでの発見が自分にとってまさしく発見でした。
- 「みんな違って、みんないい」という言葉が実感できました。グループでの課題解決が楽しく進められ、自分だけがそうではなく参加した他の4名の方もそう思っておられることが地図を書きながら感じられ、嬉しかったですね。元気をいただきました。ありがとうございました。
- プロセスとコンテンツという言葉をはじめて知りました。POPOではないけど、みんなの前でディスカッションして、いろいろ言ってもらおうというのを前（ずっと）にやったことがあり、あれはこういうことだったと分かりました。今日の講義の中で”説明する”ということは何度か言われましたが、やはり説明があると安心します。
- 子供とのコミュニケーションの仕方で、うまくいかないところがあり悩んでいました・・・。自分自身の話し方、受け止め方の癖を再チェックしようと思います。
- 今日の名画鑑賞はぜひ生徒にやらせてみたいと思いました。楽しくやれると思います。
- 「名画鑑賞」は、楽しく児童にも活用できそう。
- 「グループ・プロセスの観察」は、児童に活用するのは難しそう。相互にやってみないと、ふりかえりも同じ気分ではやれないのではないかな。
- グループ活動も互いに認めあわないと（相手を認めていかないと）ケンカの元になる（今のうちのクラス）ということがよく分かった。
- 短い時間の中でいろいろな気づきがありました。プログラムの内容は十分なものだったと思います。欲を言えば、POPOはもう少し時間がほしいですね。消化不良の部分が感覚として残っています。
- 教育実践への活用性について、特にエクササイズの扱いについて思ったことがあります。紹介されたエクササイズはどれも良い道具だと思いましたが、いざ活用となったときには、「良い道具を使うと誰でもうまくできそうな気になる」ことだけには陥らないよう注意しようと思いました。そこに陥ってしまうと、流行で終わってしまい、発展性

がないのでは・・・と思っています。

- ・当初の予定通り進むと良かった。両方、体験したかった。
- ・参加者の既習体験が不明で、ていねいに進めておられたと思うが、午前中の「名画鑑賞」はもう少しハイテンポでも良かったかなと思います。
- ・生徒対象に進めるときは、50分の枠があるので、その枠の中で、気づきが生み出されるプログラム作りが望まれる。

【考察】

第1回目の講座のテーマとして『グループ活動』を取り上げることとした。これは、学校教育の中にあって、比較的容易に導入可能であるエクササイズを提供できることと、また教員が学級や小グループのダイナミックスを観察することができるような視点をもつことが大切であると考えたからである。また、4回シリーズの第1回目であることから、『体験学習とは何か』についての理解を深めることを意図した実習と小講義を準備した。

まず、お互いの自己紹介をかねて本講座に対する期待を共有化する時間をプログラムのスタートに導入している。体験学習を中心にすえた教育プログラムでは、時間的な余裕がある限り、参加者（学習者）一人ひとりがどのようなことを期待し学ぼうとしているかを明確にする時間、学習目標の明確化の時間は重要であると考えている。教育者、特に、ファシリテーターとよばれる人は、学習者の目標を達成することを援助するのが第一の役割であるともいえる。また、参加者相互に一人ひとりの目標を共有化する時間をとる、すなわち分かち合いの時間をとることで、お互いを知り合い、教室そのものが学習共同体として機能し始めるのである。

小講義として、『人間関係とは何か』またその人間関係に影響をもたらす『コンテンツとプロセス』の説明を行った。人間関係に関しては、筆者の強調点は、かかわりがあってはじめて、ひとは人間になっていく、私自身になっていくと話している。よって、どのようなかかわりがあるかによって、どのような人間になるかは異なるのであり、相互に愛される私・あなた、大切な存在としての私・あなたになっていく人間関係をほとんどの人々は望んでいるのである。そのように考えると、“人間関係”とは、まさに学習の場、教育現場そのものである。そして、そのかかわりのありように影響を与えるものとして“プロセス”という視点は切り離すことができないのである。「君のことは大切にしているよ」と言っている（コンテンツ）、相手の方も見ず軽い言い方で話されたり、無視されたりするような行動が起こっていると（プロセス）、やはり言っていること（コンテンツ）よりもそこに起こっていること（プロセス）から影響を受け、言われている人は自尊心を高めることはないだろうし、それよりも敵対的な関係を生み出すことにもなるだろう。

プロセスはそれほど大切なのである。

グループ活動の最初のプログラムとしては、実習「名画鑑賞」を実施し、ふりかえりも丁寧に行うことを実施した。それは、名画を制作したり、テーマを付けたりするグループ活動の中にかかるプロセスをふりかえり、体験から学ぶことを実践してもらうプログラムであった。この実習「名画鑑賞」は、参加者にとってはとても印象的なグループ活動になり、その体験の中から、自己主張する喜びや相手の意見を聞き視野を広げることや、グループとして一つのテーマを作り発表することによる共同作業の喜びを感じることができたと報告している。このことは、まさにグループ活動だけに終わらず、そこに起こっていたことをふりかえることによって、体験したことを明確にしていくことができるという実感をもつことになったのである。

ふりかえりにもとづいて、“体験学習”の循環過程について簡単ではあるが、小講義を行い、学びの4つのステップの理解を深めるプログラム展開にした。体験したことから、小講義をすることで、より理解を深めることができたのではないかと考えている。体験学習を用いた授業展開では、実習をする前に講義をするよりも体験をした後で、講義をプログラム化することが筆者の場合は比較的多いのである。

昼食後に、グループの中で起こる事柄（プロセス）を理解するために、グループ活動に参加するグループとそれを観察し報告するグループとに役割を決めて実習を行った。グループ討議の素材としては、チームワークの学習素材にもなるし、グループ内のコミュニケーションの素材にもなる、情報紙を用いた問題解決実習「匠の里」を用いた。

このPOPOという実習は、即学校教育の中で授業に活かすということは難しいかもしれないが、グループ状況を理解するための視点を広げるためにはとても有効なプログラムである。実際に、特定の観察メンバーが特定の討議メンバーを観察するといった枠組みで実習を実施し、プロセスを報告しあうといった話し合いの後で、ペアは観察データをもとにフィードバックの授受を体験するのである。フィードバックを与えたり受けたりする体験を通して、グループ活動の自分のありようについて情報を得ることができるし、フィードバックを与える人はどのようにフィードバックを与えることが大切であるのかの留意点を体験を通して学ぶことができるのである。

第1回目の講座としては、かなり豊富な内容であったと思われる。基本的な体験学習の理解から、グループ活動を幾つか実践するプログラムで体験学習をまさに体験するといった一日のプログラムであり、参加者の方々よりも充実していたというフィードバックをアンケートでもらっている。また、名画鑑賞など、小・中学校のクラスを対象に書き直した実習をいくつか提供し、第3回目の本講座にて実践報告をしていただくことになっている。こうした活動が積み重なって、学校教育の中に“体験学習”が浸透していくことにな

り、学校教育に変革が起こることになるのだろうと信じている。

第2回 テーマ：『一人ひとりの対話のスキルを高めよう』2000年6月24

【参加者：12名】

【講座のねらい】

- ・自分のコミュニケーションへの理解を深める。
- ・援助的なコミュニケーションについて、検討する。

【プログラムの流れ】

10:00

実習「聴く実習」【参考資料：新版『C.H.R.』103、(プレスタイム)】

ねらい：コミュニケーションの中で、お互いにどのように“きき”、“はなし”しているかに気づく

進め方：

1. 導入（ねらいの提示、進め方とルールの説明）
2. デモンストレーション
3. 実習の実施

「聴く」進め方とルール

3人組を作り、2人で対話を行う。

その時に、相手の言わんとすることをなるべく自分の言葉に置き換えて、確認しながら話を進める。

4. ふりかえり
5. コメント

3人組で、役割を交代して、3ラウンド行った。

12:30

昼食

13:00

全体でふりかえり：午前中の「聴く実習」をやってみて、感じたこと、気づいたことをわかちあう。

- ・「私が大切にしていること」を話し始めるときに、「お互いに似ているね」と言ったことで、本当は違っているのに、分かっているようなつもりの先入観で話していることに気づいた。
- ・ルールが緩んでもそのままにしまっている自分に気づいた
- ・「あなたは、・・・」というメッセージが多くなり、「私が、・・・」「私が・・・」というものが少なくなっている自分に気づいた。
- ・ルールだけの機械的なオウム返しでは物足りなくなり、相手の気持ちを伝えたり、自分が言えないことまで相手が確認してくれて、分かっ

てくれるという、嬉しい体験をすることができた。

など、いろいろな意見が出された。

13:50

実習「ロールプレイ」

導入

ねらい

14:10

・実施

指示書が配られ、参加者の方から、問題にしたい事例を取り上げ、該当の生徒役に一人が、そして聴き手にもう一人がなり、20分、実際には30分ほどの、カウンセリング場面のロールプレイを実践した。残りのメンバーは、二人のやりとりを渡された「ロールプレイ記録シート」をもとにメモをとりながら、観察をした。

14:40

・ふりかえり

話し手用と聴き手用のふりかえりシートが配られ、ロールプレイをやった二人は、ふりかえりを記入。

観察者は、記録シートの整理の時間

14:50

・わかちあい

ロールプレイをやった二人から、気づきのメモをもと体験の分かち合いを行った。その後、観察していた参加者から意見や質問が出され、充実したディスカッションになっていった。今回は、不登校に関するロールプレイであり、その生徒に直接関わっていた教員が生徒のロールをとった。取り上げた具体的なケース、子どものプライベートな情報にふれるため、具体的な報告は割愛する。

16:15

アンケート記入と名簿を作成。

【参加者のアンケートより】

いくつかの代表的な感想、意見を挙げる。

1. あなたは、この研修にどれほど満足しましたか？

*満足度を1から6の6段階で回答結果は、2に1名、4に4名、5に5名、6に2名。

・新しい手法が学べて現場で生かせる。

・「聴く実習」では、クライアントの体験ができ、「私」の気持ちの動きを知ることができました。ロールプレイは、実践的なプログラムで対話のプロセスが以前より、よく見えるようになりました。様々の感じ

方、多様なアプローチの可能性を感じました。

- 午後のロールプレイに関しては、自分の中のわだかまりのようなものがでてきて、固まってしまいました。少し消化不良といった感じです。自分のあらかじめもっている価値観を押しつけようとしてイライラして(!?) いる姿に気づきました。でも、目の前にいる一人ひとりの生徒もいろんな子がいて、どう関わっていくかという時もっと自分の視野を広げていかないと対応できないと思いました。
- 人の話はそれだけで価値がある。よく聴けばその人の考え方が繰り返しにじみ出ているものだということがわかったということです。
- 「きく」という体験はこのような設定された場でないと客観的にチェックできないので貴重な体験となった。教師から一方的に伝達されるだけでなく、お互いに参加メンバーで学びあえるのは、とても楽しく、勉強になる。実技が多いのが魅力的でした。
- 午前と午後の研修ともとても实际的、実用的であった。特に午前の部は、学校に戻り、職員研修の場で使いたいと思います。また、午後の部は、自分自身の研修になりました。
- 「聴く実習」で、自分のコミュニケーションの取り方について、教えてもらったことはよかった。
- 「ロールプレイング」で演技者の気づきに触れられて良かった。
- 自分自身、一步踏み込んでみるトライができたこと。

2. プログラムの内容や流れなどについて気づいたこと、感じたことをご自由にお書きください。(教育実践への活用性なども含めて)

- 無理のない進行で、自然なリラックスした状態で、自分の気持ちを確認かめていくことができました。
- 聴く実習は、当事者と観察者とは受け止め方が違うことが分かった。
- 午後ロールプレイの後の話し合いで、他の人の話から気づかされることが多く、ふりかえりの意味がよく分かりました。
- 私、個人としては学生一人ひとりとじっくり向き合うことはないが、授業の中で集団の学生を相手にしているときにいろいろと問題が起っています。そのためなかなか対応が難しく、困っています。短い時間の学生とのやりとりの中で、また、学生の表情を見ながら相手の気持ち、感情を読みとりながら、反応していけるといいなと思いました。
- きくということはとてもむづかしいです。これをそのまま現場にもちかえるのはキケンかと思います。何かの独自のアレンジが必要かと思いました。
- 「ロールプレイング」で講師が“いまここ”に起こっていることに焦点をあてて進めておられるのが印象的だった。校内事例研でややもすると、誰かの推測の上に立った論議になってしまうことがあるが、

誰の思いなのか、どの場面でそのような行動をとっているのかなど、丁寧に語り、確認しあうことが大切だと痛感した。

- 「聴く」実習は、普段の自分がどれだけ聴けていないかを実感できました。
- 「聴く」（聞く、訊く）が難しいこと、必要なことが体験を通してわかりました。
- ファシリテートについて学ぶことが多かった。
- 聴く→ロールプレイの流れは「聴く」ことが重要だということを体験するのにとても良い流れだったと思います。（実践はできませんでしたが・・・）

3. その他

- 教師として、人としての感受性が鈍くなっているなー。刺激というか磨く場の必要性、そしてそれを（ここで学んだこと）をどう現場に生かすか、また生かさなければ意味がないので、何とか生かしたいですね。
- 生き生き学級づくりにどのように、本日やったことが役に立つのか。自分でどう役立てていったらよいのかが、よく分からない。
- ロールプレイの時、話題が今起きていることではないことにずれました。これが、教師の習性かなと思いました。教師だけではなく、他職種の方も見るとまた違った気づきがあったかもしれません。
- 日常生活の中で、繰り返しできるスキル（小さなスキル）が見えてくればよいと思うが、自分の中にはまだ見えない。
- 研修に参加すること自体、私にとって高いハードルでしたが、受信から発信へ気持ちを切り換えたことで、より多くのフィードバックをいただけた気がします。
- お互いを認め合った上で、もっともっと意見をぶつけ合えれば、新しいものが生まれると思うのですが、関係の中では難しいのが現実なのでしょうか？（今後考えていきたいと思っています。現状は疑問・・・）

【考察】

今回はコミュニケーションがテーマであったので、「聴く実習」と「ロールプレイ」を実施した。コミュニケーションは二者関係、グループなどの人間関係において重要な要素である。コミュニケーションの齟齬や希薄さが仕事、課題の達成などのコンテンツに関しても、グループの状況、個人の気持ちなど人間関係のプロセスにおいても影響を与える。自分のコミュニケーションに目を向け、その特徴を知ることにより、カウンセリングなどの援助的な関わりにとどまらず、教育場面全般での人間関係に活かすことができる。

「聴く実習」はコミュニケーションに関する基本的な実習である。この実

習はコミュニケーションの要素、話す、聴くのうち、主に聴く要素に焦点を当てたものである。しかし、自分の話し方の特徴に関する気づきを得ることもできる。参加者には体験学習未経験者もいたので、基本を踏まえるためにこの実習を行った。また、この実習は数度経験しても、その時々には気づきがあるので、経験者にとっても意味がある。ふりかえりやアンケートにもあるように、普段聴いているつもりで聴けていない、先入観が真に聴くことを阻害するなど、「聴く」ことの難しさに関する気づきがある。また、自分のコミュニケーションをチェックし、その特徴に気づく場合もある。お互いが気持ちのレベルや言葉の奥にある思いのレベルで通じ合えた時の喜びを体験的に学ぶこともできる。

「ロールプレイ」は、プログラム自体を教育現場に持ちかえてもらうためではなく、教育現場で起こっていることをできるだけ直接的に取り上げたいと考え、実施した。体験学習の基本的プログラムだけでは、教育現場で起こっている様々な問題に対処することはできない。もちろん、1回の実習で、現場での問題に即応できるわけではないが、現場での問題を自分の視点とは違った角度から見直すことには意味がある。人間関係、心理は多様な見方ができる。多様な見方ができることにより、柔軟な対応が可能となる。ロールプレイで、その児童・生徒になってみることにより、また、相談者や観察者からのフィードバックにより、新鮮な気づきをえることは少なくない。相談者の体験をすることで、自分の援助的なコミュニケーションの特徴や援助観を見直すことができる。ロールプレイを現場で実施することも可能ではあるが、それが型どおりのやり方を越えて、より深い気づきを生むプログラムとなるには、実施者の力量が問われる。ロールプレイはそのねらい、内容、方法、実施者の力量、学習者の状況などにより、気づきの広がり、深まり、プログラムの安全性、侵襲性が大きく異なってくる。プログラムを行い、現場ですぐに実施してもらおうとの紹介的な感覚で行うと、現場に実施した際に児童・生徒に大きな傷つきを与えることにもなりかねない。その意味、有効性、危険性に考慮しつつ、実施、紹介する必要がある。

今回はある不登校の生徒に関するロールプレイであった。ロールプレイではある一例しか取り上げることはできなかったが、その一例を深く探求していくことを通して、自分が今関わっている児童や生徒の理解や関わりの方法に汎化できる学びを得ることができる。そして、その学びは、ロールプレイという体験から学んだものである。実感に伴っており、知的学習とは違った形で身につく。ロールプレイでは、コミュニケーションプロセスを丁寧にふりかえることができる。コミュニケーションプロセスに気づき、それをコミュニケーションの中に反映させる力は、デリケートなコミュニケーションが必要な時には不可欠なものである。ふりかえりを通して、様々な角度、視点からコミュニケーションプロセスに光をあてていくことで、気づきの広が

り、深まりが生まれていったと思われる。今回のロールプレイでは、自分の価値観、それに基づく態度、視野を広げたり、柔軟に関わること、児童・生徒理解、相手との反動的なコミュニケーション、いま・ここのデータを丁寧に取り扱うことなどへの、気づきが生まれた。

1日という短い時間の制約がありつつも、「自分のコミュニケーションへの理解を深める。援助的なコミュニケーションについて、検討する」という今回の講座のねらいに迫ることができたのではと考える。治療的、成長促進的なコミュニケーションに必要な力を、1回の「聴く実習」やロールプレイのみで身につけることはできないにせよ、今後の自分の課題が見えてきたり、今までの経験と重ね合わせることで現場に活用するヒントを得ることはできる。それらの気づきを、日常の現場の中で育てていったり、更なる研修のきっかけになるとしたら、意味は小さくないと思われる。

第3回 テーマ：『体験学習』の実践報告でスキルアップ 2000年7月29日

【参加者：7名】

【講座のねらい】

- ・『体験学習』を实践した人、している人の話を聴こう
- ・子どもたちが生き生きするための関わり方を探る
- ・教育者としての『私チェック』を試してみる

【プログラムの流れ】

10:00

第1回、第2回の講座に参加されて、その後の様子を伝え合う。

初めて参加する人は、学校現場での様子も含めて、自己紹介をする。

10:40

富山県射水郡小杉町立小杉中学校教諭 亀谷正恵先生から、グループワーク「サバイバル」の実施報告が行われる。(資料：特別活動学習指導案、特別活動学習の授業の記録、および「ふりかえり」の集約)

中学3年生の一クラス(女子20名、男子15名)に、特別活動の時間として実施した。

ねらいは、

- ・グループで何かを決める(意志決定)時の一つの方法を学ぶ。
- ・コンセンサス(合意)とは何かを知る。
- ・意見の違いをどのように調整し、皆が満足できるような決定づくりをするかを体験する。
- ・仲間づくりを進める。

◎質疑・応答から

○グルーピングについて？：

- ・グルーピングは、クラスの生活班をそのまま使った。その班は、好きな者同士で構成されているグループで、一つのグループだけは、解答が全部一緒だったために、話し合いが進まなかったところがあった。後で、違う意見の人がいた方がいいという声が生徒から聞けた。グループは基本的に6人であった。クラスは総数が35人なので、1グループだけが5人であった。

○実施プログラムの流れ：

- ・実施した授業は、テストが終わった45分の短縮授業のため、授業開始5分前から始めた。そして、終了はチャイムが鳴って、2、3分オーバーして終えることになった。
- ・ふりかえり→分かち合い→まとめ、といった一連の時間を取りたかったが、残念ながらとれなかった。
- ・ふりかえりを書いてもらって、グループの分かち合いができない。どんなことを気づいたということをお聴きする時間がない。現場で、工夫するとしたら、どうしたらいいか？次の回に、集計したものを使って、やるとか、こんなことを気づいているということを使って、可能なの？
- ・担任だったらできると思う。テストが終わった後は、変則的で、時間の使い方は可能だと思う。昨日の今日の時間として、ふりかえり用紙を返しながら、シェアできたと思う。
- ・次の日に時間がとれると、ホッと状態で、可能だろう。こんな意見があったね。分かち合いを活かして、次に、もう一度実習に入っていける。実習で起こることも深まるかなと思いました。45分という時間の中では、どんな工夫があるのかというのは、すごく大事なことです。
- ・1週間後にまとめて、渡して、私なら持ち続けていられるが、子どもたちは、表情は、全然、この前のことを忘れてしまっている。だから、それ以上、話すことはやめた。
- ・ちょっとプレイバックできるような導入が必要ですね。

○話し合いの進め方について：

- ・話し合いは、グループを特別決めるように指示せず、生徒の自主性に任せることにした。一人ひとりが責任をもって話し合いを進めることとか、少数意見でもしっかり言うんだよということをもっと押さえておいても良かったかもしれない。

○いつもと違う教室の雰囲気を先生自身が味わう：

- ・子どもたちの反応は、理科の授業よりも、楽しかったし、真剣だった。
- ・はじめ静かで、すごくわーわー話して、また、静かになってふりかえりになるのが、すごく印象的だった。

○成果はやはり学びの豊富さ：(資料2)

- ・自分自身のこと、他者のこと、友達との関係のこと、グループで話し合うことの大切さなど、かなり幅広い気づきと学びの報告を生徒たちはしている。

○体験学習のファシリテーターという視点から教師教育を考える：

- ・体験学習をやるのは初めてだったが、基本的には、教師がこういうことをやらせるときに、どんなことを育てようとしているのかを、明確にするのが課題かなと思う。明文化されている目的ではなく、本当にどんな力をつけさせようとしているのか、どのように教師が見て、どのような言葉をかけようとするかをもっと勉強しないといけないと思う。生徒にとっては、大人から、言われることで、自信につながるものが起こるのではないかと思う。そういうトレーニングを教師は積んでいく必要がある。

○ナイーブな心の問題に触れる可能性：

- ・中に、一人泣きだした女の子がいた。その子は、人間関係のことで、カウンセリングを受けたいなという思いでいるけれども、そこまではしていない子ども。その子は、時としてつかかってくるような所があったけど、今は落ち着いている。その子がぼろぼろ泣き出した。そばでずっと見守っていた。その子に、なぜ泣いたのか聴けずにいた。その子は、グループの話し合いが始まってから、途中から泣き出した。男の子と意見がぶつかったのだろうと思う。
- ・そのような状況をどう切り抜けるか？その場をどのように人間関係を学ぶ体験にしていくか？こんなことをすると、絶対ケンカが起きますといわれる先生がいる。気まずい雰囲気が流れるときに、教師がどうすればいいか？といった質問がされることがある。
- ・実際に、今回の場合、ぶつかるところは、見ていないけど、その子が横向いているので、引き入れるのは難しいけど、担任だったら、という思いもあるかもしれないし、肩に手を置いてあげるとか、いろいろなアプローチが考えられるだろう。
- ・その子とは、廊下であったりする中で、関わっていると、素直に話してきてくれている。このことについては、ちょっと触れなかったなということを今資料を配りながら思い出した程度です。
- ・きっと体験学習を行っている、生徒たち一人ひとりの大切なことに触れる。話し合いの中で、ふりかえり用紙を書いているとき、話しているとき、どんな思いでいたか？と聞くことだけでも、何かが起こりうる可能性がある。その可能性をもっていることが我々には、突きつけられるかもしれない。それをどのように扱えるか。ふりかえりの中で、問いかけを、ちょっと気になっていることはないか？とか、問い

かけを変化させながら、他の生徒から自分もそんな思いでいたとか気づいたことを話しながら、新しいグループの関係が生まれてくるようになるというと思う。

- ふりかえり用紙で、聞くこと。いいたいけど、言えないことをいいやすくすることも一つ。ぎくしゃくしている、大きな行動、泣き出したことは、もしかして、生徒だけに任せることは、難しい場合があるだろう。先生がそばにいて、何が起こったのか？事実を明らかにしながら、すれちがいつか、勘違いだとか、どのようなことが起こっていたのかを明らかにする。生徒たちだけではできないことをすることは大事であろう。一人でやる場合には、他の子をほっておくことになるけれども。
- 入れてなくても、無理強いしないで、あの子が何かあると、見守ってやる。チャンスがあれば、入れていくという配慮があってもいいかなと。今の場面でも、何かそういうことが必要かなということも大切だと思う。
- もし他の先生がその授業を見てくれているなら、その先生ならどうするか尋ねてみるのもいいだろう。
- 何か実習をしているときに、離れている子がいても、それはそれでいいという先生とか、それだけでは、クラスという集団を考えると、それだけではいけないと考える先生。その子については、気が付いているから、それをどのように扱っていくか、共にいることを意識していくことも大事だと思う。
- そういった人間関係に関して、中3なら、ほっておくことがあるだろうけど、小学校では、見ているのはちょっと、子どもも動揺するのではないか。発達段階と関連して、捉えていく視点も必要だろう。

○先生方に分かってもらうときに何をすればよいか：

- 先生方に提案するときに、どのように言えばいいか、困った。いわゆる学校は、構成的グループエンカウンターは、4年ぐらいまえから、やっている。どこのクラスでもやるところまでにはいかないけど、グループエンカウンターは何かは分かっている。
- それとの違いをどのように伝えればいいのか、分からない。人間関係づくり、といった方がわかりやすい。
- 自分を知るという授業をもっとやりたいと考えている。高校の社会科の先生が、倫理の時間にやりたいと考えている人がいる。そういった自分自身や人間について考える授業では、こうした体験学習は可能だろう。

○言えない子が言えるようになる：体験学習を積み重ねていく力の必要：

- 言える子と、言えない子がいて、往々にして、言える子のペースになっ

てしまうことになりかねない。だから、言えない子が言えるようになる、そうしたペースにするのが難しいだろう。少数派も言えるようになっていくように、何回もやりながら、教師がサポートしていくことが大事だろう。多数が正しいという雰囲気があるけど、それは、一概に言えないということを読んでいく必要がある。変えていこうとすることが大事かなと思う。今、音楽をやっている、専門ではないので、とにかく楽しくやることを第一にしている。積極的に、曲を募集したりする。やりたい子がやっているが、口には出さないけど、力関係が生まれる。気になる子がいるし、あの子がもっと出てもいいのになと思うことがある。ちょっと出ると、反対が起こることがある。たまたま相談室もやっているからということで、受け入れられていない子に対して、こういう考え方もあると、こちらか言いやすいことがある。

- 担任だから、できること、担任でないから、専科だからできることもある。そして、リソースをうまく使えと、学校全体も活性化するだろう。
- 子どもたちのことを詳しく知らないから、言えることがあるのではないか。よそ者である良さがある。
- 担任との関係、先生の子どもの捉え方で随分違うことがある。子どもののびのびさ、自由さがある子、ない子、いろいろ生まれてくる。
- 学級王国という言葉が、小学校にある。不登校の子がいて、親が連れて来る。応接間で授業をする。担任は、あまり子どもに話さない。子どもに変わって欲しくないような雰囲気がある。
- シャベることが目標、しゃべれない私をどうしようかと迷っている子、できないという子の思いを理解できない子。特に、言えない子、話せない子がいるのを忘れてしまう。とにかく今何が起きているかに気づくことが大切だろう。忘れてしまっていたこと、そのこと自体も大事に取り上げられるといいのだろう。

○ふりかえりの工夫点：

- ふりかえり用紙はいろいろ工夫しながら、体験学習を進めていくことも大切だろう。問いかけはいろいろ変えて実施してみるといいと考えている。「今、気になっている子がいますか？」でもいいかもしれません。「今度もう一度やるとしたら、どんなふうにやってみたいですか？」ということでもいいし。大分話ができるようになったら、「一人ひとりに何か言いたいことがありますか？」でもいいと思う。
- 「新しい発見がありますか？」などと自分の新しい自分に気づく問いかけも面白いだろう。メンバーの知らなかった一面を書くことなども考えられる。
- 肯定的なメッセージを引き出そうとすると、「何か誉めてあげたいメッ

セージはありますか？」自分について、他の人について、グループについて、などと、聴くことができるだろう。

12:00

昼食

13:00

名古屋市立千年小学校教諭 深谷久美子先生から報告

「体験学習を用いた図画工作科」の授業展開の報告が行われた。

ねらい

- ・グループにおいて協力して動く
- ・コミュニケーション能力を高める

対象学年は、小学校1年生の2クラス41名（男子20名、女子21名）に対して、4～5人のグループを作り、グループで、B紙サイズの和紙を用いて、生徒が自分の手形を好きな色でぺったんする。そして、一つの絵に仕上げる。その後、グループで話し合っ、それにテーマを付ける。そして、最後にクレヨンを用いて、テーマにそって絵を仕上げる作業を行った。

その過程で、子ども同士の協力関係が生まれたり、コミュニケーションが活発化したとの報告がなされた。

◎質疑・応答から

○プログラムの進め方について：

- ・教室のスペースの問題もあって、各グループが使う絵の具は、一色ずつにした。色を変えたければ、グループのメンバーに相談することを伝えている。また、「変えてください」と他のグループに頼むことも約束した。
- ・乾いてから、クレヨンを使って、自分たちの意図した絵にしようとした。そのために、話し合いをさせている。
- ・作品を創って、絵をみんなに見せて、楽しかったことなどを話し合った。デジタルカメラで写真を撮って、各自が持ち帰った。

○授業の中の子どもたち：

- ・ぺったんぺったんと身体ですることが楽しそうであった。使う色に制限があったので、他の色を使いたいときには、他のグループのところに見に行かないといけない。いいよと言ってくれたときは、嬉しかったと報告してくれた子どもたちがいた。交換してといったときに、返事がなかったときは寂しかったと反応していた子どももいる。クレヨンによる、絵画表現は、すぐに、やり始めれるグループもあれば、メンバーの力関係で、誰かが意見を言って、それに従って動くグループもあった。

- ペットを飼っているときは、楽しそうにしている。けれども、積極的な子とそうでない子。教員から「もっとしたら」と言ったり、「上手になったね」と励ましながら行った。
- 色の数が、手の色の数が多いグループと、あまり変えていないグループとある。変えているグループの方が、活動的であっただろうと思う。グループの中で、色を替えようと一致しないと替えに行ってはいけないということだから、替えたくてもなかなか替えれなくて、もぞもぞしている子どももいた。
- ふりかえり用紙はなく、こどもたちの話し合いだけを行った。

○グループ作りに関して：

- 女の子だけのグループもあった。名簿番号順で、たまたま座らせたので、できたグループ。男ばかりのグループもある。女の子が一人のグループもあったり、ずいぶん顔なじみのグループもあった。
- はじめてやったけど。一人でも嫌だと言ったら、替えれないルールを使ってみたが、嫌ということが言えるということがよかったのではないかと思っている。
- 一人でも、嫌と言ったら、交換できないというのは徹底できた感じをしている。できてこれで充分というグループは、もう、終わったグループの絵の具は替え放題という感じで使っていた。

○子ども同士で援助し合う体験：

- すごく赤ちゃんのような子どもがいて、子どもたちは、やれと言わないのに、その子どもに上手に関わっている。
その子がやるのを待っているというのが結構あった。ふだん手を出して、手伝っているのに、今回のこの実習ではその子が動くのを待っていた。
その子は、未だに、赤ちゃん言葉を使う子どもで、いろいろ勉強している時に、一番遅れている子どもで、身体が小さいものだから、その子のそばまで絵の具をもってきて、手伝う。サポートする。それには驚いた。

○生き生き元気な子どもたちの姿が現れ、学びも多かった：

- 子どもたちは、やったことも、デジタルカメラで撮った写真も、喜んでいた。おうちにもって帰った。親に話をして、親からどんなことをやったのか、知りたいという声が聞こえてきた。
クレヨンは午後やったが、ペットの方は午前中にやって、ほぼ一日のプログラムであった。
そういう楽しい一日を過ごせたから、親にも話したくなったのだろう。
- 1年生の1学期としては、すごく高度な実習ではないかと思う。ペットを押すときにはそれほどでもないけど。絵にしようというときに

は、表情が変わって、大変かなと思った。

やり始めると、全然、こちらが思ったより、夢中で子どもたちはやっている。話を聴きながら、動きながら、こっちにこうやっていこうと、描きながら話をしながら楽しそうにやっていた。

- いろいろな要素が入っているプログラムであると思う。ぺったんの楽しさ。色を替えるというコミュニケーションがあったり、相手の状況を考えなくてはいけないし、それができなくて、寂しい思いをしたりと、かなり幅広い体験を含んでいる。発表をしてふりかえると、いろいろな要素が入っているなと思った。
- 写真を撮るときに、今気がついたことがあったら、話してくださいといったら、その時に、その絵を見ながら子どもたちは話を積極的にしていた。でも、絵を真ん中にして楽しそうに話をしていた。
- 子どもたちの、気を遣ってやさしく関わっている姿を見ることができた。今後、学校作り、校舎作りをする授業があるので、子どもたちが私たちが気づかないことに気づいて、友達同士で、創作していく姿が見える気がする。

○ふりかえりの時に先生が声をかけるレパートリー：

- ふりかえりで問いかけるとしたら、どんな質問がなげかけれそうですか？
- 楽しかったですか？
- 充分言えましたか？
- 創った作品にどのくらい満足していますか？
- グループのメンバーを見て、すごいなと思ったことは？
- グループの中だけの話し合いだけど、他のグループの作品を見て、意見を発表させるのもいいなと思う。他のグループからの感想を言ってもらうなどすればいいと思う。

ぺったんした後で。こんな印象を受けるから、このテーマにしたいという話の状況はどうだったのかな？いきなりテーマが決まったのか、どうしてそのテーマになったかはわからない。

- 発達が進み成長すると、その時の話はどうだったか？ 十分に言えたか？ など、思い出させることは可能だろう。でも1年生のクラスなら、無理だろう。その場で言ってもらっただけでもいいかもしれない。「?ちゃんの手は思ったり小さいな」とか。いろいろなことに気づくことはないかなと思った。
- 4年生の社会科、調べ学習で、ある時、間違いの指摘をし合うことが起こったことがある。間違いを指摘し合う発言が多くなる傾向がある。批判の発言が多いというか、なかなかいいところを見つけられない。批判しないこと。いいところを見つけられること。話し方の訓練とし

て、誉めるだけでなく、もっとこのように改善すればいいとか。批判するだけでなく、いいところをもっと見つけられるようにする訓練が大事だと思う。話し合い活動や、クラブ活動で育てていくことになるのだろうけれど、努力点を出していかないといけないと思う。こういう共同生活の発表は、広い意味で、大事なのかなと思って、この報告を聴いていた。

- いいところをお互いに伝え合うことを言い合うようにすると、いいところをお互いが見れるようになり、認め合えるようになる。もっとよくするために何か言ってあげることが、できるようになるかなと思う。はじめからワイワイ言われると、何を言われるか分からなくて、発言しなくなるのではないか。発達段階と関係しているかもしれないので、もう少し研究が必要だろう。しかし、こうした体験学習なども含め、訓練で補強していかないといけないのではないかと考えている。

○平常の授業を体験学習にする：

- この教材は、名古屋市の教育課程のもので、図画工作用のものである。図画工作の展開の仕方から、体験学習の視点を入れて、ルールを入れたり、ふりかえりをプログラムの中に導入している。こうしたルールやふりかえりを入れることを思いつき、導入することで体験学習として成立している。一般に、一人ひとりが図画工作を楽しむ、またはいい作品作りだけを、ねらいにおくなら、こうしたルールなどは邪魔なものかもしれない。子どもが自由に美しく作品を創るなら、確かに邪魔になるだろう。

ところが、ルールやグループ作業を導入することで、お互いにコミュニケーションする。共同製作だから、お互いがお互いの良さを認め合うことが必要になるし、お互いに認め合う体験や学びにするために、体験学習の視点を入れていく必要がまた生まれる。

- ねらいに、提示しているところのものは、果たせたという感じである。正直なところ、小さな子どもたちにとっては人を思いやる気持ちをわざわざ体験するような授業は必要ないなという感じがする時がある。すごく小さな子のために、紙を押さえて助けているのを見ていると、子どもたちは、善意の固まりのような感じがする。でも、高学年になると、そうでなくなる。学校教育の中で、そういうものが創られていくのではないかと。甘えて、ずるしているのは腹が立つが、でも、信じて、待ってあげる。子どもってすごくやさしい。それがやさしくなくなっていくのは、学校教育の中になにかあるからなのかも知れない。こうした教育をわざわざやる必要がないような学校教育にしていくことができないだろうか。一人ひとりが良い作品を創ればいいという教育だけだと、子ども一人ひとりの思いを使わなくてもよいことになっ

てしまう可能性がある。子どもたちがもっているものを、芽生えさせる。枯らさないような働きかけが必要なのではないか。だから、一概にいらぬとは言えないだろう。

- 学校教育の中で、こうやって時間をとろうと思えば、セッティングはできる。時間数は決められているけど、その範囲内ならやっていける。指導要領の中で、決められた時間、ねらいをもってやれば、どんなこともやれる。べったんべったんをやってもいいし、やめてもいい。工夫次第ではなんとかなる。

○教科教育と体験学習：

- 先生方の中に、やる気やアイデアがないと、教科教育の中に体験学習を入れてみようという、発想が起こらない。アイデアのヒントになるものを持っていると、いいなと思う。
- 名画鑑賞がヒントで、このべったんの授業展開を思いついた。それは、グループで活動することであり、コミュニケーションが起こることを考えた。そこにいる一人ひとりが問われるプログラムであり、意図すれば、いろいろなバリエーションが考えられるだろう。チームでするとどうだろうか？やりとりを起こすとしたら、どんなことがあるか？そうしている一人ひとりがどうであるかを問うことで、体験から学ぶことが起こるのである。
- 理科では、グループ活動する。レポートを6回繰り返さし出させているけど、理科の評価とは別に、自己評価をさせてみるといいと思う。たとえば、自己評価の中で、グループの中で、一人ひとりがどのように動いていた？とか、具体的なコメントを求めるようなことをすれば、いいかなと思う。そのプログラムの3回目ぐらいの真ん中あたりで、先生がある程度の大枠はもっていながら、自分たちが話し合ったことを検討して、これをやってみたいなとか、これやっていくとどんなことが起こるのか試してみようとかいうグループがあってもいいと思う。先生が決めた研究をただするだけでなく、自分たちで考えて、いろいろ違う進路を進むグループもあってもいいだろうなと思う。本当は、そのようなことができるのだろうけど、今の学校教育の中ではあまりやっていないと思う。
- 仮説検証授業もこうしたものですよね。楽しい授業もある。理科でも。学校教材とはちがうところから始まる。こちらの教員の力量が問われることになるが、最後の評価の問題が残っている。どのように評価するか、この評価のことを巡ってさらに討論を深めていく必要がある。
- 学校では、この後、生活科で、学校作りをします。学校の外に出かけていく。外で見つけたことを体験学習的な視点を取り入れてみようかなと思っている。こういうふうには出てこないが、き

と子どもたちはとても喜んでやってくれるのではないかと想像している。

15:00

楠本の方から、学校教育関係者に以前問題解決実習「匠の里」を紹介し体験してもらった時の、現場の先生方の意見をリストアップした資料を、参加者に配布し、体験学習を実施する際の留意点について討議を行った。

全般に、学校教育関係者の体験学習を一度受け手の感想に対する意見としては、教師が指導する、導き出す、引き出すといった、教師誘導型のアプローチに対する意見には批判的な視点を持っていることがわかった。それは、この人間関係研究センターの講座に3回参加した事によって参加者の先生方に学習者中心の教育的発想が育ったのか、それともこのような体験学習に関心をもって集まってくださった先生方にはもともと生徒中心・学習者中心の教育の発想が備わっているかは定かではないが、以下のような討論が行われたのである。

○教師のかかわり方について：

- プリントにある「教師の力で出させたい」ということがどういうことか？ 出させたいという言葉が押しつけに聞こえる。実際に、体験学習を体験した際に、先生方自身が、ふりかえりのところまで行って、自分なりに受け止める、変わる、気づくということがなかったかなと思った。
- 教師の力で出したいというのが、押しつけみたいという意見があったが。なかなか、本人が意識化できないことがある。おもてに出てこないときに、かすかな反応を活かす。引き出すことは大切ではないか。そういう意味で、その言葉を肯定的に私は受け止めた。
- 出させるというよりは、強力な援助という意味で使っているのではないかと思う。
- プリントにある「回りの見えない子に適する。しかし、不健康な子にやらせたら、もっとひどい結果になる。教員やリーダー的な子を入れたグループ作りをする必要がある。」どういうことを言っているのか？ いい結果がえればいいということなのだろうか。不健康な子とはどういうことか？ どのように教員が子どもが見ているのか？ そうした言葉に、反対・反発してみたかった。本来、それをどうするかが教師の仕事ではないかと考えるから。
- 生徒は協力的ではないので、目的を明確にして、教師が主導権を握り、楽しくできるように多少のパフォーマンスが必要。」協力的でない学級がある時に、どのようにすればこうした体験学習が実施できるのかは問題である。そのような時は、どうすればいいのか？ 実習が成り立

たないとき、どうすればいいのか？「教師が主導権を握り」のフレーズが気になって、生徒に主導権を与えると、ガタガタになってしまう、危ないと感じているからなのだろうか。

- 「無気力な子どもが多くなってきているが、「どうせダメだろう」という先入観を捨てて、実験的に「やってみる」ことが大切であると考えた」と文章と関連しているように思う。
- 教師の話や、こうした実習に、乗ってくれればいけど、最初はしんどいけど。のせるまで、引っ張っていくということをこの先生は考えているのではないだろうか。この先生は、楽しくできるようにパフォーマンスをやらうとしている。自分自身をもっと楽しく、楽しくやらうぜをもっとアピールしていかないといけないのではないかと思う。そして、ふりかえりの中で他人のよい点を見る、そのような視点を提供していけるといいと思う。
- 道徳の授業と、この体験学習が重なるのかどうか？ふれあいとかでは同じだけど。道徳の授業なら、価値観があって、それを行動のモデルとして示すことがある。その場面を再現する。道徳的な発想を抜いて体験学習をやらないといけないのではないかと思う。

○授業展開上の留意点として：

- 「わかちあいの時に、「おもしろくなかった」との否定的な意見も出てくるだろう。」これが不健康な子ということかもしれない。その後の「その時教師の力量が問われる。」ところになると、分かち合いの大切さと、関連して、分かち合いをどのように実施することができるかは大きな課題になるだろう。
- 楠本先生がやられた時の実習とふりかえりでは、対象が先生方であり大人だから、先生方に任せているところがあるが、子どもたちに対してやるときには、かなり丁寧にやっていかないといけないだろう。必要な場面には先生たちが関わっていかないといけない場面が出てくるだろうと思われる。
- 「ねらいははっきりすること。発達段階、時期を考えて、どの段階でやるか、時間も決めて行うのがよい。」確かに、意図をはっきりさせること、意図に併せてグループも考えることが大切になるだろう。このねらいで、あの子とあの子の関係が変わらないかなどと、いろいろと意図したプログラムも考えることができるだろう。ぶつかり合いもあっても、そのねらいと、それにあった教員の介入があってもいいだろうし、また大事だろう。
- しかしながら、教師の意図があまりにも出過ぎると、特定の子に偏りすぎたり、生徒の方からすると、自分の中のモチベーションと違うことをやらされているという、やらされ感が出てくるので、注意しない

といけないだろうなと思う。二人の子どもがコミュニケーションをもってもらいたいという意図があって、どのようにするか？その子たちだけでなく、他の子たちへの配慮が必要であり、その二人のために他のメンバーを利用するというのは問題が起こるかも知れないので、とても難しいことである。

ふりかえりをするとき、いきなり大人みたいに用紙を配ってすぐに実施することは難しいから、この場面はどうだった？あの子の場面を思い出してごらんとか、どのことが楽しかった？悲しかった？とか、何か思い出させて、ふりかえた方がいいかなと言われる先生もいた。

- ふりかえりで、「一番活躍したのは誰？」「それはどうして」というこういう聞き方は、いいのかなと思う。活躍したことに順番を付けることに疑問を感じている。どんなふうな聞き方がいいか考えると、活躍じゃなくて、自由に動けたか？とか、話を聴いてもらえたか？話が聞けたか？などがいいのだろう。匠の里なんかは聴くことがとても大事だと思うから。

○実習の工夫：

- 「家、彫刻、絵をパズルのように置く。」とか、こういうのって、ある程度、発達段階にあった工夫が必要だという文章があるけど、具体的な方策の一つだろうと思う。例えば、狸の彫刻でなくて、ぴかちゅーの彫刻とか。

○体験学習を導入することで期待することと教師の能力を育てること：

- 違うボールを投げることで、クラスが変われば、それはいいきっかけになるだろう。不信頼な関係があって、そのことをほっといて、何かやろうとしても、なかなか難しいということがあるので、やりながら、いかに生徒と先生との関係を改善していくかが大切になるだろう。逆に言えば、生徒が信頼できないと思っていることを口に出して表明しながら、それをそのまま受け止めながら、変わっていくような、そんなプロセスを大事にすることが体験学習の良さのような気がする。
- 悪循環を切るのは、生徒が切る力を持っている。教師の方がかたくなになって、切れないことの方が多いのではないだろうか。そういう意味で、教師が開き直ったらいいのですが、・・・
面白くなかったということも、教師の力量が問われるけど、そう言われて、引っ込む先生がいるでしょうけど、正直に言ってくれて、ありがとうと言えるだけの教師の力量が必要なのだろう。少数者の意見をしっかり表明できる学級風土を創っていくこと、このことがまさに、教師の力量といえるのだろう。
- ネガティブなことをしっかりと扱えるかどうか、鍵である。ある子どもは、このことがイヤだと言う、また他の子どもは、違う意見を

もっているかも知れない。それらを、どのように分かち合いながら、どう扱っていくか？が大切である。こうした動きができる人をファシリテーターと呼ぶと言っていいだろう。そのファシリテーターとしての力量をどのようにつけていくか？このような体験学習を年輩の教師が知る機会がほとんど与えられていない。若い先生の中にも工夫がちょっと弱いような気がする。

- クラスの担任がそこに入れる力量をもつこと。別の教員が、そこに関わる、ネガティブな子どもたちを引き受けていく。そういう意味では、教員のチームが機能するといいなと思う。担任からは、子どもが変わっていないように見えても、他の教員から見ると、ずいぶん変化・成長しているように見えることがある。本人の努力が報われるような関わり方、または学校作りが大切だろう。
- 教師側のある見方で子どもたちと関わることで、クラスが変化する。1年間が一人の教師によって、変わってしまうことがある。担任以外がサポートすることの意味がそこにある。担任には見えないところを他の教員が見るようにすることは大切ではないかと考えている。これからは、もっとチームティーチングのシステム作りをしていかなければならないだろう。
- 予防的、開発的、健全な者を健全に、小学校の1年生がもっているやさしさをもっと育てるような学校作りをしていきたいと考えている。
- 違う見方で違う関わりを持ってくれる教師がいることは、子どもにとっては助かるが、本当は教師も助かるのである。といった討論がなされた。

【考察】

第3回目の講座『「体験学習」の実践報告でスキルアップ』は、参加者の方々の主体的な実践報告に依存するプログラムであるが、もう一方では、現場の教員の実践をもとに、体験学習の導入の仕方に関わるノウハウから教育観の考察に至るまで幅広い研修にもなりうる、現職教員のための研修としてはとても重要なプログラムである。

今回は、富山県の中学3年生のクラスで亀谷先生が実施したコンセンサス実習の授業と、名古屋市的小学1年生を対象に図画工作の授業「ぱびゅペッター」を「名画鑑賞」をヒントに応用した深谷先生の授業、の2つの実践報告が行われた。3つ目のプログラムとして、筆者の一人である楠本が学校教員対象に問題解決実習「匠の里」を実施して紹介した際の、参加された先生からの感想も含めたくさん出された意見をもとに、講座参加者とディスカッションを行った。

亀谷先生が実践されたコンセンサス実習「サバイバル」は、筆者が提供し

た小・中学生用のプログラムをそのまま忠実に実践されたものであった。それゆえ、授業の展開と生徒の反応、全てにわたり興味深いものであった。時間的には、ふりかえり用紙記入とそのわかちあいの時間が充分とれなかったという報告があったが、期待以上の生徒達のコンセンサスによる討議への熱心な取り組みと、その体験からの気づき・学びの豊富さが報告された。例えば、意見を主張することの喜びと同時に、相手の意見を聴くことの難しさと大切さを学んだと生徒自身が明確に記述していたケースが多くあった。また、実習実施中に生徒の中にナイーブな心の揺れが起こり、涙した生徒への対応を巡って、生徒と教師との関係についてサポーターな関係づくりの大切さを議論することができた。それは、教師の感受性とその出来事へいかに介入するか教師の再教育の重要性にも及んだのである。このことは、発達段階と体験学習の導入と介入のあり方を巡って、まだまだ研究課題が残されていることも明らかになった。また、学級の風土づくりに体験学習の導入が影響を与える可能性があることと同時に、留意すべきこと、例えば、話せない子どもがいる時にその少数派が発言できるようにする工夫の必要性など、が議論された。それは、ふりかえりの扱い方と同時に、どのような問いかけを子どもたちにするかの吟味も必要であることが明確になった。

小学校1年生に対して、深谷先生が、名古屋市の図画工作の教材を使って、第1回目のグループ活動の講座の時に紹介された「名画鑑賞」の実習を応用した「ぱびふペ ペットン」は前述の実践と共に、とても興味深いものであった。小学校1年生であるにもかかわらず、グループで話し合うためのルールを持ち込み、そのことにより、子ども同士が協力関係を体験したり、コミュニケーションの活発化が起こったりして、創造的になる喜びを子どもたちは感じる事ができたとの報告がされた。子どもの自由奔放な表現とルールを守りながらコミュニケーションを行う姿と同時に、発達の少し遅れている一人の仲間に対する優しさ、サポーターに関わる行動が多く見られたことも、1年生という子どもの純真さを体験学習が引き出すことができた教育実践として興味深い報告であった。また、理科など教科教育の中に体験学習の視点を導入することで、学びの幅を広げていくことができるのではないかと、いった今後の授業展開のヒントも議論された。かなり、グループワークを使った授業の中で、いかに教師がふりかえりとして、または活動の自己評価として、生徒一人ひとりに問いかけをしていくかによって、ずいぶん人間関係に関する学びに応用したり、自己理解を深める学びに展開したりすることができるだろう。

最後に、学校教育関係者に以前、問題解決実習「匠の里」を実施紹介した時の先生の意見をプリントアウトしたものをもとに議論を行った。非常に、印象的であったのが、本講座に参加された先生がたがとても生徒中心、学習者中心の視点を強くもっているということであった。それは、先生が何か意

図的に関わり引っ張り出すといった表現にナイーブに反応して、極力生徒自身の内的な動機を大切にしたい授業展開を望んでいることが多く主張され、明確になったことである。また、教師の力量の問題に討論は及び、さらには教師自身の限界があることを知ると同時に、それゆえに、複数の教員がチームで教えるチームティーチングの重要性を確認しあったのである。

こうした今回の講座のように、教育実践および、教員の素朴な意見をもとに、ディスカッションを行うことは、教師としての自分のありようを再吟味すると共に、新しい授業展開のためのヒントを得るには現職教員にとってとても有意義な研修の場である。

第4回 テーマ：『宿泊研修で教材づくりとネットワークづくり』2000年8月23～24日

【参加者：7名】

【講座のねらい】

- ・「体験学習」についての理解を深める。→教育とは何かを考える。
- ・体験学習のプログラムを作り、実施するスキルを養う。→展開の仕方を学ぶ。
- ・体験学習をすすめるファシリテーターのあり方考える。→教育者の原点を問う。
- ・体験学習の生かし方考える。→体験学習の現場適用
- ・自分や他者のあり方についての気づきを深める。(行動の仕方、ものの見方や考え方の枠組み、相互影響関係など)
- ・さまざまな人たちと新しい関係をつくる。→仲間づくり

【講座の進め方】

- ・体験学習の方式ですすめる。
具体的には
- ①体験学習による学習を体験してみる。
- ②参加者相互に、体験学習のプログラムをつくり、実施してみる。
ファシリテーターとしてのあり方などを相互にフィードバックする。

【参加者への期待】

- ・プログラムに、積極的に、自己投入する。
- ・思い切って、新しい試みをする
- ・自分、他者、グループなどの動きに、いつも関心をもつ。
- ・お互いに援助しあう。
- ・楽しく、開放的な雰囲気づくりをすすめる

【プログラムの流れ】

8月23日

13:00

導入

参加者の自己紹介、ねらいの紹介

13:25

実習「朝刊に間に合わせろ」

- ・導入、実施、ふりかえり、わかちあい、インタビュー

体験学習になじみの薄い参加者もいたので、体験学習を体験するとともに、お互いを知り合うこと、ウォーミングアップも兼ねて、情報紙を使った問題解決学習を行った。

14:45

休憩

15:05

講座のねらい、進め方の説明

プリントを配り、上に記した講座のねらい、進め方等を説明した。

- ・それぞれの関心に応じて、プログラムづくりのグループをつくる。
それぞれの関心があるテーマ、方法をわかちあい、オリジナル実習を作成する小グループを作った。
- ・プログラムの作成

体験学習のプログラムづくりを行った。参加者は、自分たちの今までの授業、研修の経験、知識を生かすため、情報やアイデアを共有化し、新たな実習を作っていた。ふりかえり用紙の作成などにおいて、『C.O.D.』や『C.H.R.』を参考にする場合もあった。体験学習のプログラムに必要なねらいや実習の手順を記したプリントやふりかえり用紙も作成し、第2日目には実際に授業を行えるところまで、準備した。

18:00

夕食

19:15

- ・プログラムの作成の続き

各グループのプログラムづくりのほぼめどがついたため、会場の都合もあり、プログラムの作成の時間を終了とした。

21:30

その後、研修としての正式プログラムとしてではなく、+αとして、別室にて、情報交換をしたり、教育、体験学習などについて、夜遅くまで話し合った。

8月24日

9:00

- プログラムの実施準備

プログラム実施のための最終チェックや補足を行った。

9:35

体験学習のプログラムの実施

プログラム作成者が実施者、他の参加者は学習者、スタッフは観察者となり、体験学習のプログラムが実施された。

オリジナル実習 「ロールプレイングとコンセンサスによる集団決定の体験学習」

- 導入
- 実施（課題の説明、個人決定、ロールの決定、コンセンサスの説明、話し合い）

この実習の課題、状況を記したプリントが配られた。状況、課題は「久しぶりに家族みんなで遊びに行けることにありました。家族みんなで話し合ってどこに行くか決めたいと思います。まず、誰とも相談しないで自分で行きたいところを決めてください。それからそれぞれの役割（父・母・一番目の子ども・二番目の子ども・三番目の子ども）を決めます。その後、家族で話し合い、みんなが納得した上で行き先を決めてください。ただし、役割になりきって話し合います」というものだった。

ロールは実習実施者が各メンバーに割り振った。コンセンサスについての説明後、約15分間のロールプレイでの話し合いが行われた。

9:45

- ふりかえり用紙記入、わかちあい、実施者のコメント

自分の意見を主張できたか、グループのメンバーはお互いの意見を聴きあえていたか、それぞれの意見を大切にしながら、まとめることができたか、話し合いの中で自分に関して気づいたこと、他のメンバーについて気づいたこと、に関する項目が設けられたふりかえり用紙を記入し、わかちあった。

10:35

実習の実施に関するフィードバックの個人記入

資料3にある用紙に個人が、プログラムの実施者、参加者として気づいたことを記入した。項目として、導入について（ねらいの提示の仕方、手順の説明）、スタッフの介入について（どのような介入があったか、その介入を受講者はどのように受けとめたか、介入のタイミングと適否、介入には柔軟性があったか）、ふりかえりの仕方について、全体に流れているスタッフの教育姿勢、態度、考え方などについて、

スタッフチームの協力過程について、時間配分、会場の設定（椅子や机の並べ方など）について、リソース（教材、教具、人材など）は十分に活用されたか、この実習の活用方法（そのような場合など）、改善点などについて、その他、気づいたこと、学んだことについて、が挙げられた。

10：45

休憩

11：00

クリティキング

◎実施者からは、以下のような気づきが報告された。

- ・課題、場面設定をもっと詳しく提示した方がよかった。
- ・ロールをとりきれないメンバーに対して、介入が必要だったかもしれない。
- ・ふりかえりはもっと完全にロールを外してやった方がよかった。
- ・ふりかえりには十分な時間をとる必要がある。
- ・ふりかえりにどこまで、教師が関わってよいのか？
- ・実施者間の事前うちあわせが不十分だった。それぞれの分担、役割の共通理解が大切だとわかった。
- ・ロールプレイとコンセンサスの両方を初回に実施するのは無理がある。それぞれの方法を実施して、慣れた上で、集大成として実施する方がいい。
- ・学年を縦割りにした班や家族などで実施できるのではないか。

◎参加者、スタッフからは以下のようなフィードバックがあった。

- ・ロールプレイは実際に自分が果たしているロールから離れ、抜け出せることができるが、新たなロールにはめ込んでしまう危険もあるのではないかと感じた。教育現場で実施する際には、注意が必要だと思う。
- ・実施者がロールを割り振ったが、どのような理由、基準で決めたのか気になった。
- ・ロールプレイが初めての者にとっては、難しい実習だった。
- ・ふりかえり用紙を実施者が上からのぞいた時、嫌な感じがした。
- ・ふりかえりにどのように教師が関わるかも含めて、体験学習では教師と生徒との契約がクリアーになっていることが大切。教師がどのような意図で、どのような関わりをするのかが明確にしておく必要がある。
- ・ふりかえりは時間がかかると思った。
- ・お父さん役の人がふりかえりの司会を行うというのには違和感を感じた。ふりかえりはロールを完全に外して行った方がよかったのでは。
- ・学年を縦割りにした班で使うと、普段の自分とは違った立場に立つことで、新たな視点や気づきが生まれそう。

- ・ねらいの説明をもっと詳しくした方がいい。

12:00

休憩

12:15

オリジナル実習 「今夜も盛大カラオケ仮装パーティ」

- ・ねらい・手順の説明、実施、正解発表

情報紙を使った問題解決実習を行った。

この実習は難易度の違う2種類が作成されたが、今回は難しい方のものが実施された。ねらいはグループプロセスに目を向け、気づくことであった。手順の説明後、約20分間話し合わせ、正解が得られた。

12:50

- ・ふりかえり用紙記入、わかちあい

自分の気持ちや意見を述べることができたか、他者の気持ちや意見を聴くことができたか、グループに参加している実感はあったか、グループ活動での自分、他者の行動、役割に関して気づいたこと、今後チームで活動する時の自分の課題、に関する項目が設けられたふりかえり用紙を記入し、わかちあった。

13:10

実習の実施に関するフィードバックの個人記入

資料3にある用紙に個人が、プログラムの実施者、参加者として気づいたことを記入した。

13:15

昼食

14:00

クリティケーキング

◎実施者からは、以下のような気づきが報告された。

- ・手順の説明の際に必要な情報を提示できなかった。
- ・正解を得るためには情報紙が1枚足りないことに実施の途中で気づき、追加した。事前のチェックが不十分だった。
- ・ふりかえりの時間が足らなかった。そのような時にどのようにすればよいのか迷った。
- ・コメントが難しい。自分の考えを率直に言うことに逃げ腰になる自分に気づいた。
- ・参加者の邪魔にならない介入に心がけた。

◎参加者からは以下のようなフィードバックがあった。

- ・実施者に質問して返ってきた言葉がヒントになった。ヒントの出し方にも工夫が要ると思った。
- ・時間で打ち切る時には、「あと〇分で」というような予告が必要。実

際の現場では話し合いが30分必要だろう。

- 自分の思い込みに気づいた。
- ふりかえりはリーダーを決めるのも一つの方法だが、決めずに相互にやる方がいいのでは。

14:45

オリジナル実習「いじめ解決法」

- 導入、設定の決定、実施

ねらいは「いじめの状況を体験し、解決法をみんなで考える」であった。

実習の内容に関しては、1. いじめの場面をいじめられる人(A)、いじめる人(B)、傍観者(C)、教師(D)の設定で、ロールプレイを行う。2. ロールプレイ終了後、それぞれの役割での心情をわかちあう。3. お互いに理解しあった上で、いじめの問題点と解決法を小グループで話し合う。4. 各グループが解決法を発表し、Aが一番気に入った解決法を選ぶ。5. そのシナリオで再びロールプレイする。6. ふりかえり用紙記入→わかちあい、という流れが計画されていた。これは90分間のプログラムとして計画された。

実際には、90分間の時間がとれなかったため、5. の再ロールプレイは行わず、4. の後、ふりかえりを行った。

ロールのより細かな設定は、いじめられる人(A):おとなしく仲間に入れない(入りたいが)。気が弱くNoと言えない。いじめる人(B):面白半分で追いかけ、暴言、暴力をふるう(ストレス解消のため)。傍観者(C)複数も可:いじめの現場を見ている。教師(D):たまたま放課後に忘れ物を取りに教室に戻るが、いじめには気がつかなかった(早く帰れと言いついて去る)というものであった。

15:00

- 解決法を考える(個人でメモ、二人で話し合う、Aに選んでもらう)
前述のように、実際には、時間の関係で、Aが選んだ解決法を再びロールプレイする手順はとらなかった。二人で話し合った解決法を発表し、Aがそれらの感想を述べることが行われた。

15:07

- ふりかえり用紙個人記入、わかちあい、実施者のコメント

自分の気持ちが言えたか、他者の気持ちが聞けたか、どの解決法(発表以外のものも含めて)がいいと思ったか、同じような場面に出会った時、どうしたいか、の項目が示されたふりかえり用紙に記入し、わかちあった。実施者から短いコメントがなされた。

15:37

実習の実施に関するフィードバックの個人記入、クリティキング

◎実施者からは、以下のような気づきが報告された。

- ・ロールの設定をもっと詳しくした方がよかった。
- ・ロールプレイの前にウォーミングアップが必要だと感じた。
- ・気持ちに触れないで行われると、頭だけの解決法しか出てこない。

◎参加者、スタッフからは以下のようなフィードバックがあった。

- ・場面設定がしっかりしているシナリオがあれば、よりロールプレイに入りやすいと思った。
- ・いくつかの役割を体験できるといいと思う。
- ・嫌と言えない気持ちがA君になったことでよく分かった。
- ・この重いテーマを取り上げたわりには、コメントがあっさりしていた。担任として、問題提起しているのならば、もっとつっこんだコメントがあった方がいいと思った。
- ・それぞれの立場の人がどのような気持ちだったのか、どうしてそのような気持ち、行動にあるのかを考えることが必要なのではないか。
- ・重いテーマで、全員が当事者なのだから、わかちあいはリーダーを決めずに、その人の状況や気づきに応じて述べる形の方がいいのでは。
- ・脱ロールをもっときちんとやる必要がある。役割のプラカードを外すというような方法も考えられるし、ふりかえり、わかちあいで自分として充分話すということも、自分に戻る方法になる。
- ・現場では、これはロールプレイであり、本人の行動や意志ではないことをより明確にする必要がある。

16：10

閉会

16：20

【講座終了時の参加者のアンケートより】

- ・教材づくりに参加して、実施する上での留意点や今まで気づかなかったことを体験できた。
- ・教材を作り、実施して、ふりかえるのはかなりの時間もかかるし、集中力を要する。でも楽しい作業だった。
- ・あたたかい雰囲気ですリラックスして研修に参加することができた。
- ・実際に体験学習に取り組んでいる先生方の話が聞けたり、交流をもてた。いろんな先生が苦労や工夫を重ねてやっていることが分かり、参加できてよかった。
- ・いろいろな発想でのアプローチがあり、多様な経験ができて有意義だった。
- ・体験学習の具体的事例を体験でき、かつ、それが実際に学校現場に應用、活用する基礎が得られたと思う。

- ・「いじめ解決法」の失敗から、もしこうした即興劇をクラスに導入する場合は、体験学習の一つの手法としてポンと採用するよりは多分1年かけて基礎から積み重ねていくことが必要なんだろうなと思ってしまった。その意味では失敗から何かを得られたとって良いのかも知れない。
- ・発表、検討の時間が足りなかったか？期間がもう少し長くてもいいかとも思うが、2泊3日だと参加の前段階でためらいがあるし…
- ・南山の体験学習は総合科にとどまることなく、学校生活の多くの場面で活用できそうな感じをもっている。例えば、「家族旅行会議」（筆者注：この報告では「ロールプレイングとコンセンサスによる集団決定の体験学習」となっている実習）は子どものみならず、保護者会でも実施することで、両者を比較することも面白そうだ。自分と他者の考えや感情の流れをキャッチしてふりかえってみる…そうした実践を試行してみたいと考えている。
- ・このような研修を同僚達とやってみたい。

【考察】

1泊2日との短い期間であったが、参加者はベテランの教師であったため、教員としての経験が生きた、密度の濃い内容となった。体験学習の経験には差があったが、プログラムを体験学習的に構成することに関しては経験者がリードするものの、テーマ、内容に関する議論には全員が参加し、活発に行われていた。プログラム作成段階においてスタッフが積極的に介入する必要性があまり感じられないほどであった。

プログラムの実施は、作成者が実施者、他の参加者が学習者、スタッフは観察者となり行われた。参加者はプログラムにより、役割を交代したので、実施者、学習者の両方を経験した。その後、クリティークを行った。クリティークにより、実施者は学習者、観察者からフィードバックを受けることができる。クリティークの前に、フィードバックのポイントに従い記述し、フィードバックの要点を押さえた上で、クリティークはなされるため、導入、スタッフの介入について、ふりかえりの仕方、全体に流れているスタッフの教育姿勢、態度、考え方など、スタッフチームの協力過程、時間配分、会場の設定、リソースの活用、この実習の活用方法、改善点という種々のポイントに、具体的な言葉でフィードバックがなされる。

体験学習のプログラムは実施することによって、作成時には予想できなかった事態や参加者の動き、気づきが見出されることが多い。そのため、オリジナルのプログラムを実際の現場で実施する前に、試行的に実施する意味は大きい。試行的な実施により、実施上の留意点、注意点を体験的に知ることができる。それらは、プログラムの内容（導入、実習の内容、ふりかえり、わ

かちあい、コメント）や物理的な教育状況（時間配分、会場の設定、リソースの活用）や実施者チームの教育観、教育態度（介入の内容やタイミングなど）、協力体制などが挙げられる。このような考慮すべき重要な点に、実施者自らの体験、学習者、観察者からのフィードバックにより気づかされることはたびたびある。

また、普段、教える立場になる者が、学習者になることにも意味がある。学習者として参加することにより、実施上の留意点、注意点を学習者の側から見直すことができる。学習者になってみると、実施者としては気づきにくいことをも、気づくことがある。それを実施者にフィードバックすることで、実施者へのサポートができる。さらには現場での教育者としての自分のプログラム展開、価値観、介入などへの気づきもある。

今回の講座でも参加者は、体験学習のプログラムを実施すること、学習者として体験することによって、多くの気づきを得ることができた。3回のプログラム実施とクリティークングでは、実践に役立つ気づきが具体的な言葉として生まれている。それは導入、実施、ふりかえり、わかちあいまでのプログラム全体の内容に関するものだけでなく、プログラムの企画・準備と運営、そのプログラムを含めた教育計画全体、現場への応用、実施者としての態度やスキル、スタッフのチームワーク・協力、教師と学習者との関係、など広範囲にわたっている。学校現場においても、研究授業などで自分の授業を公開し、クリティークすることがある。今回の学習者は児童・生徒ではなかったため、児童・生徒の感覚、考えからのクリティークしてもらうことも必要である。ただ、参加者のアンケートにもあるように、リラックスした、暖かい雰囲気の中で行われるクリティークは、批判のための批判にはなりにくく、まさに相互成長のためのフィードバックになっている。参加者はベテランの教師であり、今までの教育体験に基づいて、そして、同じ関心をもつ仲間として、クリティークングで発言していた。そのようなフィードバックや気づきは今後活かす糧として受けとめることができる。参加者のフィードバックには、教育者としての目も、学習者の立場にたったの声もあり、児童・生徒がいない、スタッフは小学校、中学校、高校の教師としての体験がないという、この講座の弱点を十分にカバーしてくれていた。講座はわれわれスタッフが一方的に教えるのではない、相互啓発的なラーニンググループとして機能していた。

体験学習のプログラムの実施においては、スタッフは観察者として、実施者、学習者に比べ、より客観的、包括的にプログラム全体を見ていた。そして感じたこと、気づいたこと、考えたことをフィードバックした。それらにはプログラムや実施者に密接した具体的なものだけでなく、今起きていることをより一般的な体験学習の留意点に汎化するための発言もあった。また、講座を運営するものとして、講座のねらいを達成できる器として機能できる

よう配慮した。この講座の中で体験学習のエッセンスをできるだけ伝えられるよう努力した。体験学習をまさに体験を通して学び、現場に活かしていく要点を、参加者に学んでもらえるように配慮した。この場にいる人々、そして、その背後にいる現場の児童・生徒が尊重される雰囲気作り、参加者同士のコミュニケーションがより円滑に行われるための橋渡しの役割、起こっていること、話されていることの明確化や解説などを行った。そのような言動により、個人の気づきが全体に共有化され、広がり、深まる援助ができることを目指した。

Ⅲ. 総合考察

Ⅲ-1. 教育現場で体験学習を実施する際の留意点

本研修のねらいの一つに、ラボラトリーメソッドによる体験学習を教育現場で展開することにより、学校、学級がより活性化する一助となるという点があった。ラボラトリーメソッドによる体験学習の精神、考え方、スキル等を教育現場に紹介し、実際に行うには、どのような点に留意することが必要なのか、どのような工夫があるのかを常に考えていた。第3回目は、ラボラトリーメソッドによる体験学習を小学校、中学校で展開した報告とその検討であり、まさにこのねらいを直接的に展開したプログラムであった。第4回はもっと積極的なプログラムであり、教育現場で使える体験学習のプログラム作りを行った。1、2回はプログラムの紹介の要素が大きいのが、小学校、中学校、高校においてどのような展開が可能なのかが、スタッフ、参加者ともに常に意識されていた。

本研修で検討された教育現場での展開に関する留意点、工夫は多岐にわたるが、主なものとしては以下のことが挙げられよう。授業、学級活動など年間計画全体の中での位置づけと展開（どの時期に、どの時間で、どの単位で、どのようなプログラムを、教科教育と体験学習の連関は）、1つのプログラム実施上の留意点（実習のねらい、内容、時間配分、ふりかえり、グルーピング、介入、気になる児童・生徒へのフォロー）、学級作り（教師－児童・生徒関係、児童・生徒同士の関係）、教員同士の関係（チームティーチング、協力関係）、自分自身への気づき（価値観、コミュニケーションの特徴、気持ち）、などである。

(1) 中・長期的な見通しと個々のプログラムの立案

体験学習のプログラムは学級活動、行事、総合的な学習の時間、生徒指導、道徳、教科、クラブ活動など、教育における様々な領域で行うことができる。

どの時期に、どの単位で、どの領域で、どのようなプログラムを行うかにより様々な展開が可能となる。学校全体で、計画的、組織的にプログラムできることは理想であるが、現状では必ずしもそれを望み、実現することは容易ではない。現状を鑑みながらの工夫が必要となる。授業、学級活動など年間計画全体の中での位置づけと展開に関して、今回の講座では具体的な年間計画作りを行えなかった。ただ、このような取り組みを年間、年度を越えて、計画的に実施することの必要性は強く実感されていた。

南山短期大学人間関係科では、2年間の連続性をもって展開される授業があった。南山大学人文学部心理人間学科でも、1年間の年間計画に基づく授業がなされている。南山大学人間関係研究センターの講座では10回前後の連続講座がある。ラボラトリーメソッドによる体験学習を一定の期間連続的に実施するための授業計画に関してのノウハウは積み重ねられている。ここでは長期に渡る一授業の計画立案を簡単に述べるに止める。授業展開の実際は南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第14号～第17号を参照されたい。

南山短期大学人間関係科の授業の中であって、とりわけ「人間関係原論Ⅰ・Ⅱ」は2年間を通じて行われてきた。この授業を例に、長期間にわたる授業のプログラム作りについて述べる。この授業は2年間同じ担当者達が一つの学年を持ち上げる。別の学年は別の複数の教員が担当する。そのため、担当のメンバーが変われば、その立案、実施は細かなところでは異なってくる。しかし、授業開始前の、中・長期計画の立て方は大きく異なることはないと思われる。第1回授業が始まる前に、担当教員は数度、中・長期計画の立案のためにミーティングをもつ。そこでは2年間を通した授業全体のねらい、コンセプト、テーマや半年単位での教育目標やメインテーマが話し合われる。そのような2年間の流れを念頭におきながら、各回の授業が組み立てられていく。各回の授業はスタッフミーティングによって組み立てられる。スタッフミーティングではまず、前回の授業のふりかえりが行われる。学生のジャーナル（授業終了時に、授業での気づき、学び、感想、スタッフへのフィードバックなどが記される）の記述やスタッフの授業への気づきが話され、前回の授業において、ねらい、方法、学生の反応などについてふりかえる。そのふりかえりをもとに、次回の授業が計画される。授業数回を一つのシリーズとして運営する場合もあるが、そのような場合でも基本的には、毎週1回のスタッフミーティングで次の授業を組み立てていく。このようなやり方は確かに多くの時間、労力が必要である。大変だ、時間がない、まどろっこしいなど抵抗感をもたれる場合もあろう。わざわざ、このような形態をとるのは、生きた人間、生きた人間関係は、いつも変化していること、授業実施時にスタッフの事前の予想を越えることが起こりうることなどを重視するためである。まさに、今、この場に則したプログラムを企画、実施することが、体験学習における肝であり、スタッフの義務、責任と考えるからである。ただ、まったくの0からすべてを作りあげるわけでは

ない。それぞれのスタッフの経験やリソースが毎回の授業作りの背景に存在する。

教育現場で、継続的な体験学習のプログラムを展開する場合、上記の方法を参考にしつつも、それぞれの現場、状況にそくした応用が必要となろう。

(2) 1つのプログラム実施上での留意点

1つのプログラムにおける留意点に関しては、本講座では様々な検討がなされた。実習のねらい、内容、時間配分、ふりかえり、グルーピング、介入、気になる児童・生徒へのフォローなど体験学習における重要な点に関して話し合われた。これらの要素はそれぞれに考慮すべき点があるのだが、一番の基礎となり、全体を貫くのはねらいである。ねらいを何にするかにより、他の要素の実際は大きく異なってくる。

まず、ねらいをたてる際に、基礎となるのは学習者の状況である。今、学習者が必要としているのは何か、学びたいと思っているのは何か、グループや個人がどんな心理的・人間関係的状况にあるのかなど、学習者の今を教師が理解していることが必要となる。それをさまざまな測定により判断することもできるが、教師が日頃の関わりの中での理解は最も重要となる。それは確かに、主観であるため、ある種のバイアスから逃れることはできないのだが、こうした理解が現実のグループの状況や教師—学習者関係に大きな影響を及ぼすために大切になるのである。そのような学習者の状況を基礎にして、教師が学習者に何を求めようとするかにより、実際のねらいが生まれる。体験学習においては、教師の教育目標と学習者のニーズ、状況との有機的な関わりの中で、ねらいが設定されることが大切になる。内容、時間配分、ふりかえり、グルーピング、介入は、そのねらいの実現に向けて多くの選択肢の中から選び取られる。

内容を選択していく段階では、理想的には、ねらいにぴったりのオリジナルで、創造的なものがよいであろう。しかし、現実的にはすべてのものを0から作り上げることは不可能である。今までの自分の体験学習の経験（実施側、学習者側両方）、人的リソースや他の資料にあるモデルなどを考慮し、授業計画を立てる。現在、体験学習やエンカウンターグループの実習を紹介した本が多数出版されているので、それらを参考書として利用することができる。それらの参考書を利用して、実習を作っていく時には、必ず、学習者のことをイメージし、その実習の中で、どのような気づき、学びがあるか、どのような反応（肯定的、否定的両方）があるかを考慮することである。本講座の第4回のように、オリジナル実習を作った場合は必須のことであるが、参考書を修正した場合にも、本番前に、一度実施し、その参加者からのクリティックを受けることが望ましい。机上では予想できなかった事態が起こり、より意味深く、現実にもそくしたプログラムにブラッシュアップすることができる。

(3) 学校、学級の風土作り

学校、学級の風土に大きな影響を及ぼすのは、教師－児童生徒関係、児童・生徒同士の関係、教師同士の関係がある。

南山短期大学人間関係科、人間関係研究センター以来、南山大学人文学部心理人間学科、人間関係研究センターにおいても、ラボラトリーメソッドによる体験学習実施の際は、チームティーチングで行われ、スタッフ（教員）同士の関係が重視されている。グループアプローチにおいてはスタッフ（ファシリテーター、教員）が複数で担当することが多い。それはグループ、参加者に関する理解、対応には多様な見方、関わりが必要とされるからである。多様な理解、関わりにより、安全で、深み、広がりのあるプログラムが可能となる。スタッフ同士の関係、その場におけるスタッフワークは、プログラムが意味深いものとなるための重要な要素である。本講座では4回目において、実際にそのようなスタッフワークを経験することができた。その体験を通して、参加者はスタッフワークの重要性に気づかれた。事前のスタッフミーティングにおける共通理解、実施中の役割分担と協力、事後のスタッフによるふりかえりなどがプログラムに対していかなる影響を与えるかが検討された。また、第3回目の報告では、現場での実施に際して、関心をもった他の教員が授業を見に来て、その後、感想、意見を聴くことができたというものがあつた。授業をオープンにすること、情報を共有化すること、共有化された情報を相互の観点から検討することは、チームティーチングで、体験学習のプログラムを企画、実施する方向へ発展する可能性とも考えられる。また、本講座の参加者の感想の中に、同僚に、体験学習のプログラムを紹介したいとの声が多く聞かれた。これも体験学習のプログラムが教育現場に共有化されていく可能性のひとつであり、体験学習が組織的に展開していくひとつのステップともなりうる。組織的展開やチームティーチングは教員が共同であるため、それゆえの難しさもあるのだが、学級王国と言われる閉ざされた学級を脱皮し、よりオープンなものにしていくことにも寄与できる。

(4) 自分自身への気づき

体験学習は生きた人間関係を学ぶものである。教師はその学びの場の外にいて、観察、評価する存在ではない。カウンセラーに教育分析が必要とされるのと同じく、体験学習のファシリテーターは自己理解を深めることが重要となる。本講座において、参加者は学習者として、実施者としての体験をもった。その体験を通して、教師としての自分、個人としての自分への気づきを得ることができた。このような気づきは体験学習の実施者としてのみならず、普段の教育活動や日常生活に汎化できるものである。そして、そこでの体験からまた新たな気づきを得る姿勢をもつことができれば、自己成長に直結するOn the Job Trainingとなる。また、自分の教育現場に人間尊重の体験学習を実施するに

ふさわしい風土を生む原動力ともなるだろう。

Ⅱ－２．教育現場で体験学習の展開可能性

(1) 現場での実施例

ラボラトリーメソッドによる体験学習やエンカウンターグループの体験は児童・生徒にとって、まだまだ目新しい場合がある。それゆえの効果もあるのだが、逆に乗れなさやショッキングな体験ともなりうる可能性をもっている。体験、気づきを積み重ねているからこそ、実施できたり、実施する意味が大きいプログラムもある。

本研修ではないが、やはり筆者達が一部関わった学校現場の実践においては、三重県鈴鹿市立鈴峰中学校の総合的な学習の時間に関する実践がある。この実践は2年にわたり行われており、1年目は計画、2年目に実施されている。2年目の3年生における実施は大きく3つのパート（修学旅行職業発見の旅ー広く社会を知ろうー、親子レター、自立への心理学）に分かれており、最後の自立への心理学の部分は、現場の先生達と筆者達が共同で実施した。その報告がなされているので参照されたい。愛知県常滑市では、小学校、中学校の生徒指導において、予防的・開発的指導の一つとして、グループアプローチ（エンカウンターグループ、ラボラトリーメソッドによる体験学習）を取り入れようとの計画があり、教員の研修が行われている。この計画は2年計画で、1年目はグループアプローチを教員が体験的に知ることから始め、2年目には現場でのより実践的な実施とその検討が予定されている。愛知県豊川市立の小、中学校でも「リレーションシップ研修会」という名のグループアプローチに関する現職教育がさかんになされている。愛知県岡崎市岡崎小学校では、学校保健委員会の教員、児童が中心となり、児童、保護者、教員を対象にして体験学習、エンカウンターグループが実施されている。筆者が関わった会では、保健委員の児童が既存の問題解決実習を小学校5、6年生に適したものに改変し、実習の導入からふりかえりまでを子どもたちの手で実施するといったプログラムが展開された。学校教育のいくつかの領域において、ラボラトリーメソッドによる体験学習やエンカウンターグループの展開がなされている。

近年、教育現場では、構成的グループエンカウンターをはじめとするグループアプローチへの関心が高まってきていると聞く。2001年度の「生き生き学級、生き生き学校づくり」の第3回講座では、2000年度を上回る数の実践報告がなされた。今回の報告者の実践報告からも、学校現場でグループアプローチを実施し、教育に活かそうとする意気込みやそれに向けての地道な準備を感じることができた。これらの実践報告は別の機に報告される予定である。2001年度の本講座全体の中には、総合的な学習の時間や道徳の時間などでのグループアプ

ローチの実践報告もあった。各教育現場での実践が積み重ねられ、それらを検討していくことにより、各現場にあった体験学習の適用を見出していくことが期待できよう。

(2) スクールカウンセラーによるグループアプローチの展開について

今後5年間で、スクールカウンセラーを全中学校に配置する計画が進んでいる。筆者の一人である楠本はこの事業がまだ調査研究だったころに、1年のみ関わったことがあるだけである。そのわずかな経験では学校現場の様々な状況に沿った提案は困難なことを知りつつ、あくまでも一つの提案として、スクールカウンセラーによる、学校現場でのグループアプローチに触れたい。

現在、日本のスクールカウンセラーの主な活動は、教師へのコンサルテーション、児童・生徒、保護者への心理臨床的面接である。これらの活動は広い意味で治療的活動といえることができよう。それに加えて、現職教育、講演会などでのサイコエデュケーション的活動を依頼されることもある。また、相談室を休憩時間に開放し、多くの児童・生徒が相談室を利用できるようにする試みもある。現職教育、講演会、相談室の休憩時間の開放は、1対1の心理臨床面接とは違う要素をもった関わりといえる。治療的要素が強い場合もあるが、予防的、開発的といわれるようなサイコエデュケーション的要素が強い場合もある。あるいはグループを対象にしているという側面もある。

グループアプローチという観点から、提案できることがあるとすれば、このような関わりの一つの展開として、グループアプローチを行う教師へのコンサルテーションや共同実施、あるいはスクールカウンセラーの実施を挙げることができよう。すでに、総合的学習の時間などで、多くの児童・生徒にスクールカウンセラーが直接関わった例を聞いたことがある。筆者たちに児童・生徒対象のグループアプローチや教師の研修を依頼されることがある。しかし、そのような場合に、感じるジレンマがある。それはあくまでも筆者たちは、その教育現場の外の人間であり、日常的・継続的に関わることはできないという点である。体験的な学習は理性的な領域を越えて、人格的な領域にまで影響を及ぼす。そのため、本来ならば、日常的、継続的な関わりが必要となる。スクールカウンセラーが継続的に学校に関わるができるようになった今、サイコエデュケーション的関わりにスクールカウンセラーが関与する意味は大きい。

Ⅲ-3. 今後の課題

教育現場に活かせる体験学習の検討、創造を目指して実施している本講座には、今後の課題として残されたものが多くあるが、その中で筆者が重要と感じている3点を取り上げておく。

(1) 学習者の発達段階と実習の内容、ふりかえりの仕方などの適切性

学校教育の実践において、学習者の年齢段階、もしくは精神的な発達段階との関連で、教材の選択やふりかえりの仕方などの適切性を吟味する必要がある。このことは、体験学習を実践する教育者にとって頭を悩ますところである。たとえば、小学校の低学年の子供たちには、自分の体験を十分に内省する力を擁していないかもしれない。それゆえ、自分の内面をはじめ体験したことを語る言葉を獲得するような発達的な視点からの、実習選択やふりかえりの工夫が必要になるだろう。従来の発達心理学などにおける児童の発達特徴の知見と関連づけながら、ラボラトリーメソッドを用いた体験学習における体験の内省に関する研究が必要である。また、中学生や高校生に関しては、彼らには内省する力が育っていても、その気づきを他の仲間と言葉を通して分かち合うことが難しいといったことが現場の先生方から報告されている。このことも、どのように分かち合いをすることでこの問題が解決されるのかといった実践的な研究を行うとともに、各発達段階に適した実習の開発研究が必要とされる。

(2) 介入の仕方：問いかけのレポーターの検討

考察の中で述べたように、学習者である子供たちがいかに体験から気づき、学んでいくか、このことは教師にとって、とりわけラボラトリーメソッドによる体験学習を導入する際の基本的かつ重要な視点である。また、子供たちの生の関係に迫るような体験学習の教育実践においては、抵抗を示したり不適応を起こしたりしている子供たちがいかに関わるかも教師にとって大切なスキルになる。こうした教育者の働きかけを、ラボラトリーメソッドによる体験学習においては、教育者であるファシリテーターの“介入”とよぶ。教育者は、この介入のあり方が学習者にとってどのような影響を与えるかに関して感受性豊かである必要があるとともに、幅広く柔軟な問いかけのレポーターをもっていることが大切である。そのために、どのような状況で、どのような意図で、どのような問いかけ（介入）が可能であるかといった研究はとても重要である。

(3) 教師からファシリテーターへの教育観の転換：ファシリテーターとは何か？

前述の課題と関連しているが、学校教育にラボラトリーメソッドによる体験学習を導入しながら、教師が創った教育目標に子供たちを引き上げていく教育活動だけでなく、子供たち中にある子供自らの学びたい事柄を引き出しながらそれを実現するように教育環境を創り出していくファシリテーターとしての教育観を育てていくことが大切になる。このことは、現場の先生方の実践報告をもとに、我々と現場の先生方との共同研究的視野で、プログラムの創造、実施上の留意点や工夫の検討などが行われていくことが一つの解決の糸口になり重要になるだろう。また、このようなファシリテーターという視点をもった教員養成の場をいかに作っていくかも重要な課題になってくるが、本講座のような

活動が、ファシリテーターとしての教育観やスキルを育てていく働きを担うことにもなるだろう。

そのほかに、長期的、組織的な体験学習を用いたプログラムの計画立案や実施なども、現場の先生からのニーズの高い課題であり、我々としても早急に取り組まなければならないと考えている。

最後に、南山大学人間関係研究センターという機関において、単なる研修のための講座開講だけではなく、研修参加者とともに研究活動を進めていくような活動が今後さらに期待されていくことになるだろう。このことは、言うまでもなく、ラボラトリーメソッドを用いた体験学習を実践するものとして、研究のための研究にならぬように、教育実践とともにあるアクションリサーチとしての視点を絶えずもち取り組む研究でなくてはならない。本報告も、こうした現場教育と大学における研究とを結びつけるものの働きができるなら幸いである。

引用文献

- 國分康孝監修 河村茂雄、品田笑子、朝日朋子、國分久子編集 1999 エンカウンターで学級が変わるPart 3 小学校編・中学校編 図書文化
- 高橋裕行 1992 学校カウンセリングの立場からみた構成的グループ・エンカウンター 國分康孝編『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房
- 津村 俊充 1991 体験学習と学習ジャーナルー自己理解を深めるためにー南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』第8号 p.159-166.
- 津村俊充・山口真人 1992 人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間的アプローチー ナカニシヤ出版
- 津村俊充・星野欣生 1996 Creative Human Relations I～VIII プレスタイム社
- 津村俊充 1999 体験学習の始まりと基本的な考え方.『人材教育』日本能率協会マネジメントセンター
- 南山短期大学人間関係研究センター 1997～2000 紀要『人間関係』第14号～第17号
- 日本学校GWT研究会 1994 協力すれば何かが変わるー続・学校グループワークトレーニングー 遊戯社
- 星野欣生・津村俊充 2001 新版Creative Human Relations プレスタイム社
- 柳原光ら 1976～1991 Creative O.D. 人間のための組織開発シリーズ I～V プレスタイム社
- 横浜学校GWT研究会 1989 学校グループワーク・トレーニング 遊戯社

グループ・プロセスの諸要素

※個々のメンバーの様子

グループへの参加の仕方やその程度、どんな感情状態か、感情の表出など

※コミュニケーション

メンバーの発言（主張）の仕方、発言の偏り、話しかける相手、相互のきき方、などとその目標達成への影響、コミュニケーションのレベル（知的、気持ちのレベル）など

※リーダーシップ

リーダーシップとは、「集団の目標達成の過程の中で、コミュニケーションのプロセスを通して行使される対人的影響力」といえる。

メンバーの役割のとり方、相互の影響関係の度合いとその内容、リーダーが固定化しているかどうか →それらが目標達成へにどのように影響しているかなど

○メンバーの役割・機能……………★課題達成を指向したもの

★集団の形成・維持を指向したもの

※グループの規範（ノーム）

グループの中に働いている、きまりや約束ごと（特に、暗黙の内に働いているもの）など

※意思決定の型

暗黙の了解、少数の支配、多数決、コンセンサスなど

※グループの目標

グループがしていることへの共通理解、つまり目標が明確化され、メンバーに共有化されているかなど

※時間管理

※仕事の手順化（組織化）

※グループの雰囲気

開放的、閉鎖的、暖かい、冷たい、クール、友好的、対立的、挑発的、曖昧、慣れ合い、緊張、防衛的、支持的、援助的など

それらは誰によって作られ、目標の達成にどのような影響を与えているか？

資料 2

グループワーク「サバイバル」を終えて……「ふりかえり」の集約

- 1 あなたは、どのくらい言いたいことが言えましたか
- ① まったく言えなかった…… 0
- ② あまり言えなかった…… 5 (15%)
- ・言うのが恥ずかしかった
 - ・自分の意見がよくわからなかった
 - ・自分の意見はたくさん言えたが、あまり人を納得させることができなかったから
 - ・言いたくても自分の意見がほんとうに正しいのかという不安があったから
 - ・グループの人の意見はしっかり聴けたが、あまり言えなかったから
- ③ 言えた…… 13 (40%)
- ・aと主張する人が一人だったので、みんなが話し合いをしようとしていたから
 - ・みんなと意見が違ったので、自分の意見を伝えるため
 - ・いろいろな意見がわかって、たくさん言えた
 - ・自分がなぜこれを選んだのか、きちんと言えたから 3
 - ・つじつまが合わないと思った時、少しは異論が言えたから
 - ・自分の発言場面で、言えたから 2
 - ・話しやすかったから
 - ・人数が少なかったので、意見を発表しやすかったから
 - ・(自分の意見を言うときは、相手のことも考えて言うことが大切だと思う)
- ④ 十分言えた…… 15 (45%)
- ・みんなの前でしっかり言えたから 2
 - ・自分の思っていることが十分言えたから 3
 - ・疑問に思っていることをすべて言うことができた
 - ・一人一人が言えたから
 - ・みんなで話し合ったから
 - ・同じ意見の人が多かったから
 - ・自分の言いたいことは、けっこうみんなに聴いてもらえたと思うから。
 - ・自分の意見も大切にされたし、他の人の意見も大切にされたから。
 - ・自分と同じ意見の人がおらず、自分の意見をきちんと伝え分かってもらいたかったから
 - ・自分の考えを、相手に伝えようとしたから
 - ・自分の意見を通じたかったから
- 2 あなたは、どのくらい人の言うことを聴くことができましたか
- ① まったく聴けなかった…… 0
- ② あまり聴けなかった…… 2 (6%)
- ・違う意見の人が一人とか二人だったから
 - ・自分の意見を言うことが多く、あまり聴けなかったから
- ③ 聴けた…… 19 (58%)
- ・自分の意見を一生懸命言っていたら、人の意見をあまり聞いていなかったから
 - ・他の人の意見も聞きたかったから
 - ・みんながたくさん話したから
 - ・自分の意見も大切だが、人の意見を聴くということも大切だと思ったから
 - ・ほかの人がどんな考えを持っているのか、自分の考えと比べながら聴くことができたから
 - ・反論できるほど、発言をよく聴いたと思うから
 - ・自分の意見がほんとうに正しいのかと思いながら、人の意見をしっかり聴けたから
 - ・自分以外の人の答えが合っているかもしれないと思ったから
 - ・自分と違う意見だったから
 - ・みんなの意見を聴くことができたから 4
 - ・人の意見きちんと聴いて、自分の意見を考え直すことができたから
 - ・反対の考えも聞いておかないと、その考えに対する意見が言えないと思ったから
 - ・人の言いたいことを聴くことは、すごく大切だと思ったから
- ④ 十分聴けた…… 12 (36%)
- ・みんなの理由をしっかり聞いたから 5
 - ・相手の意見を納得できるまで聞けたし、みんなの発表も聞けたから
 - ・考え直させられる意見があったから
 - ・たくさんの意見を聴いて、考えが深まったから
 - ・(人の話を聞くことは難しいことだと思った)

資料2

- 3 多数決と比べてみて、コンセンサスをどう思いますか？
- ・多数決はすぐ決まる。コンセンサスは時間がかかるので、多数決の方がよい。
 - ・あまりかわらない（5対1では多数決と変わらない。コンセンサスは3対3かせめて2対4くらいでないといけない）
 - ・少数派の考え方がよく分かった。ちょっと時間がかかる（時間があればよい）。 2
 - ・楽しかった。多数決と同じような感じだった。 2
 - ・多数決だと少数意見が負けてしまうが、コンセンサスだと理由も聞ける
 - ・多数決だとあまりできなかったお互いの意見を言い合うことができたので、コンセンサスはよい方法だと思う。 4
 - ・おもしろかった。多数決より中身のある話し合いができたと思う。 3
 - ・みんなの考えを大切にできる。
 - ・決まるのが遅いけど、みんな納得するからよい。
 - ・不満を持つ人がいなく、みんなで解決できた。 4
 - ・互いの意見を言い合えるし、自分の意見もよく聞いてもらえるからよい
 - ・盛り上がる。
 - ・答えがすぐにはでないけれども、答えの確実性が高くなると思った。
 - ・納得してから意見を変えられたのでよいと思った。
 - ・みんなで、納得できる。
 - ・少数派の意見も聴いてもらえるし、少数意見で考えの幅が広がるからよい。
 - ・みんなの意見を聴くことができる。納得できるのでよい。 3
 - ・コンセンサスの方が、一人一人の言いたいことが言え、正確に判断できるのでよい。
 - ・少数派の意見が正しかった。話し合うことが大切だと思った。
- 4 その他、気付いたり、学んだことは？
- ・自分の意見より相手の意見の方が正しいと思ったら、意地を張らないで相手の意見を認めなければいけないと思った。
 - ・自分の意見を貫き通すことも大切だが、人の意見を聴いて自分の考えが変わるということも大切だということに気付いた。
 - ・個人の意見は、とても大事なことにつながることに気付いた。
 - ・みんな協力しあって意見を出すことができということは、いいもんだと思った
 - ・十分な時間が必要。多数決よりでしたが、少数意見はなかなか通らないと思った。
 - ・絶対bだと思っていたのにaだったのでびっくりした。私には、人の意見をきちんと最後まで聴く力が必要だと思った。
 - ・少数派は、たとえ正しくても、違う意見が多いと意見が発表しにくいようだ。もっと意見を聞けばよかった。
 - ・人の意見を聞くことで、自分の意見が変わったり深まったりするし、他の人も意見が変わったりして言い話し合いだと思う。
 - ・コンセンサスの方がよい 2
 - ・みんなが意見を言えて、クラス全員で分かり合えてよかった。
 - ・全員同じより、グループの中に一人でも違う意見があった方がよかったかもしれない。
 - ・少数派の意見を聞くことができた。
 - ・多ければあっているというわけではなかった。
 - ・相手の気持ちなどが分かった。
 - ・みんなが話し合いに参加しないとだめだということが分かった。
 - ・自分が気付かなかったことも気付くことができ、考えることができた。
 - ・一人一人自分の意見を持っていた。グループだと自分の意見が言いやすかった。
 - ・多数決で決めると、少数派の人はいやな気持ちになってしまうが、コンセンサスはみんなの意見が聞けるし言える。何かを決めるときはみんなで納得して決める方がいいし、そうすることが大切だと思う。
 - ・多数決より能率よく決めることができる。
 - ・多数決以外の新しい決め方「コンセンサス」を知って、知識が増えた。
 - ・自分の思いこみが必ずしも正しくないし、いろいろな意見を聴くことは大切だと思った。
 - ・みんなの意見が聞けておもしろかった。
 - ・正解の意味が分かってよかった
 - ・みんなの意見を聴くことは大切であり、話し合いをして、また、新たな答えが出てくると思った。
 - ・みんな自分の意見をしっかり言ったり、私も考え直させられたりしてよかった。
 - ・楽しくできた。
 - ・たくさんの意見を参考にすると、よい答えが出てくると思った。
 - ・人の話をきちんと聞いたり、自分の意見を積極的に伝えたりすることが、話し合いの場合

資料2

- とても大切だと思った。
- ・いろいろな意見を聴くことによって、よい結論が出せると思った。
- ・少数でも意見を通すことができることが分かった。
- ・これまで学活などで何かを決めるとき、多数決でやっていたけれど、コンセンサスの方が考えに考えて出した結論だからよいと思った。この授業で、よく考え、人の意見をよく聴けたと思う。
- ・グループで一つの結論を出すのは難しいことだと思った。

職員の感想

- 教室の友達と慣れてきた6, 7月ころが、ちょうど話し合いも進みやすいし、仲間づくりもより進んでいくよい内容だったと思った。多数決はしないという条件を入れることで、より活発な話し合いになっていく。納得のいく答えを出そうとすることに、はっとした。静に始まって、活発になって、静かにふりかえるというこのメリハリもよいと思った。

教育の実施 フィードバックのポイント

- 導入について
 - ・ねらいの提示の仕方……表現、伝え方（模造紙、板書など）など
 - ・手順の説明……受講者にとって、わかりやすかったか
全体像をつかむ助けになったか
課題が明確になったか など

- スタッフの介入について
 - ・どのような介入があったか……具体的に
 - ・その介入を受講者はどのように受けとめたか……影響と質と量
 - ・介入のタイミングと適否（必要と思われる時に介入しなかったことも含めて）
 - ・介入には、柔軟性があったか（受講者への対応について）

- ふりかえりの仕方について

- 全体に流れているスタッフの教育姿勢、態度、考え方などについて

- スタッフチームの協力過程について
……役割配分、コミュニケーションなど

- 時間配分、会場の設定（椅子や机の並べ方など）について

- リソース（教材、教具、人材など）は充分活用されたか

- この実習の活用方法（そのような場合になど）、改善点などについて

- その他、気づいたこと、学んだことについて

■ 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2報)

ーファシリテーター・トレーニングの実施とその成果ー

中村 和彦

(人文学部心理人間学科助教授)

川浦 佐知子

(人文学部心理人間学科専任講師)

JICAパキスタン母子保健プロジェクトへの人間関係研究センターからの専門家派遣は1999年夏から始まった(中村,2000)。本稿では、中村及び川浦が派遣された2000年2月から3月にかけての実践を報告するものである。尚、この派遣は、当センターがJICAパキスタン母子保健プロジェクトにトレーニング専門家を派遣した4回のうちの、第2回目にあたる。

I. 人間関係トレーニングの導入のねらいと今回の活動目的：

パキスタン母子保健センターへ人間関係トレーニングが導入された目的は、母子保健センターの現地スタッフが実施する各種トレーニングの中で、教授者が一方的に知識を伝達する講義型のトレーニングではなく、参加型・体験学習型のトレーニング、特に人間関係トレーニングのファシリテーター・スキルを高めることである。

参加型・体験学習型及び人間関係トレーニングの特徴は以下の通りである。

参加型・体験学習型のトレーニング (participatory method/experiential learning method)

従来の教育者が知識を教授する方法とは異なり、参加型・体験学習型のトレーニングは、学習者がグループ・ディスカッションなどの実習を通して自ら学習を行う方法である。教育者は学習者に知識を教えるのではなく、実習を準備したり実習において学習者の学習を促進する役割をとる。そのため、参加型・体験学習型の教育では教育者をファシリテーターと呼ぶ。

参加型・体験学習型のファシリテーターに必要とされるスキルは以下の
ようなものがある。

- a. 学習者中心の態度：教え込むのではなく、学習者自らが気づくため
に、学習者の学習を促進する能力（実習を構成するスキル、実習を
インストラクションするスキル、インタビュー・スキル、学習者を
尊重する態度、など）
- b. ティーム・ティーチング：様々な観点から実習を計画したり、実習
を進めるために、ファシリテーターがティームとなって教育を進め
ていくことが必要となる。ティームとしてプログラムを立て、実施
し、ふりかえるという、ティーム・ティーチングの能力が必要とさ
れる。ティーム・ティーチングが浸透すれば、お互いにフィード
バックできたりお互いに学ぶ風土ができあがり、カウンターパート
自身によって相互学習・相互成長を果たすことができる。

人間関係トレーニング (human relation training)

人間関係トレーニングは、体験学習型の方法で学習者が人間関係やコミュ
ニケーションの仕方、グループ・ワークの方法を学んでいく。上記の参加
型・体験学習型の教育のほとんどは、実習から何らかの知識（＝コンテン
ト）を学ぶことを目的とするが、人間関係トレーニングは実習中に生じて
いた人間関係（＝プロセス）に焦点を当て、そこから学習者自身のセルフ・
アウェアネスを高めたり、コミュニケーションやグループ・ワークの方法
を学ぶことを目的とする。

すなわち、参加型トレーニングの諸要素に加え、プロセスレベルにより
焦点を当てるものが人間関係トレーニングである。人間関係トレーニング
のファシリテーター・スキルとしては、上記の参加型・体験学習型のファ
シリテーター・スキルに加えて以下のものが必要とされる。

- c. プロセスに気づく能力：人と人との間で生じている人間関係的な側
面をプロセスと呼ぶ。人間関係トレーニングのファシリテーターに
は、学習者の人間関係で生じているプロセスに気づく感受性が必要
とされる。

上記a., b., c. のファシリテーター・スキルをできる限り高めることを目的
に活動を行った。

1999年夏の第1回目派遣では、母子保健センターのスタッフに対して
人間関係トレーニングのベーシック・コースを1週間実施し、引き続いて4
日間のファシリテーター・トレーニングを行った。しかし、ファシリテーター・
トレーニングでは、人間関係トレーニングを実践していくファシリテーター・

スキルを高めるには期間が短く、不十分であった。

今回の派遣では、参加型・体験学習型のトレーニングや人間関係トレーニングを立案・計画・実施・ふりかえりができるファシリテーターを養成することを目的に活動を行ったが、本稿では以下の3つの活動について報告する。

1. 母子保健センターのトレーニング・センターにおけるファシリテーターの養成

人間関係トレーニングの基本的なファシリテーター・スキル（前記 a., b., c.）を学んでもらうため、9日間のファシリテーター・トレーニングを行った。このファシリテーター・トレーニングでは、(1)プログラムの計画・実践のために必要なファシリテーター・スキルの講義、(2)自らがファシリテーター・チームを構成して、オリジナルなプログラムを作り実践をする体験をすること、(3)ファシリテーター・チームの実践に対して他の参加者がフィードバックをしていくこと、という要素を含めながらトレーニングを実施した。また、c.のプロセスに気づく感受性を高めるために、ファシリテーター・チームがプログラムを計画するために話し合いをした後に、話し合いの中で生じていた関係（プロセス）をふりかえる時間を設定した。

2. カウンターパートによるファシリテーター実践のスーパービジョン

ファシリテーター・トレーニングを終えたカウンターパートが、より実践的なファシリテーター・スキルを高めるためには、彼女らが人間関係トレーニングを体験したことがない参加者に対してトレーニングの実践をし、その実践の中でファシリテーター体験を積んでいくことが必要である。そこで、①のワークショップにてファシリテーター・スキルを学んだカウンター・パートが、母子保健センターの中の、まだ人間関係トレーニングを体験したことがないスタッフ（医師・看護婦）に対して2日間ワークショップを企画し、実践した。計画の際のミーティング、実践、ポスト・ワークショップ・ミーティングをともに活動し、計画や実践に対するスーパービジョンを行った。

3. 人間関係トレーニングの将来の計画

トレーニング専門家の次回派遣時期（2000年度夏の予定）までに、カウンターパートが人間関係トレーニングの実践を重ねることができるよう、またカウンターパート自身のトレーニング実施に対する内発的な動機づけを高めるために、次の6ヶ月間に向けての人間関係トレーニングの計画を行うミーティングを4日間行った。

II. 今回の活動内容：

1. MCHセンターのトレーニング・センターにおけるファシリテーターの養成：ファシリテーター・トレーニングの実施

参加型のトレーニングや体験学習による人間関係トレーニングの計画・実施ができるファシリテーターを養成するため、9日間のワークショップを2/14（月）～2/25（金）にわたって行った。このワークショップは以下のねらいで実施された。

参加者：15名（医者：8名、看護婦：7名）

日程：2/14（月）、15（火）、16（水）、17（木）、19（土）、
21（月）、22（火）、24（木）[以上13:30～16:30]
25（金）[12:00～15:30]

- ①ねらい：・人間関係トレーニングのファシリテーター・スキルを高める
ー トレーニング・プログラムを計画・立案する方法を知る
ー トレーニング実施の際に必要な、インストラクションや介入のスキルを養う
ー トレーニングを評価し、フィードバックするスキルを高める
・自分自身のあり方、コミュニケーションのとり方、グループの中での自分の関わり方に目を向ける

②日程と実習内容

本ワークショップは以下のような形態で行われた。

- #1：リフレッシャー・トレーニングとして、人間関係トレーニングの一例を実施した。
- #2～#5：人間関係トレーニングのデザイン方法に関する小講義を行った。
また、ワークショップ受講者が3つのグループ（＝ファシリテーター・チーム）に分かれ、それぞれのチームごとに自分たちが実施するトレーニング・プログラムの計画を行った。
- #6～#8：各回の前半は、1つのファシリテーター・チームが自分たちで計画したプログラムを他の受講者に対して実施した。後半には、「クリティーク・タイム」と題して、ファシリテーター・チームの実践に対するフィードバックが行われた。
- #9：ワークショップのまとめを行った。

各回のねらい及び内容は以下の通りである。

	ね ら い	内 容
[#1] 14th (Mon.)	<ul style="list-style-type: none"> 人間関係トレーニングを体験する このワークショップでのねらいを明確化する コンテンツとプロセスに気づく パキスタンにおける人間関係の特徴に目を向ける 	<ul style="list-style-type: none"> ワークショップでのねらいの明確化 グループ・ディスカッション「パキスタンにおける人間関係の特徴」 グループ・ディスカッションにおけるグループ・プロセスのふりかえり
[#2] 15th (Tue.)	<ul style="list-style-type: none"> オリジナルなトレーニング・プログラムのデザインを開始する 人間関係に関してそれぞれが気になっている事柄に目を向ける ふりかえりにおいて自分自身のコミュニケーションの仕方に気づく 	<ul style="list-style-type: none"> ファシリテーター・チームのグルーピング 小講義「人間関係トレーニングのデザインの方法」 各F aチームによるプログラムのねらいの話し合い① 話し合いのふりかえり
[#3] 16th (Wed.)	<ul style="list-style-type: none"> 人間関係トレーニングのプログラムをデザインする方法を学ぶ ふりかえりにおいてフィードバックを行う方法に目を向ける 	<ul style="list-style-type: none"> 小講義「人間関係トレーニングのデザインについて（デザインの流れ）」 各F aチームによるプログラムのデザインの話し合い② 話し合いのふりかえり
[#4] 17th (Th.)	<ul style="list-style-type: none"> 人間関係トレーニングのプログラムをデザインする方法を学ぶ ふりかえりにおいてフィードバックを行う方法に目を向ける 	<ul style="list-style-type: none"> 小講義「人間関係トレーニングのデザインについて（実習とふりかえり）」 各F aチームによるプログラムのデザインの話し合い③
[#5] 19th (Sat.)	<ul style="list-style-type: none"> 人間関係トレーニングのプログラムをデザインする方法を学ぶ ふりかえりにおいてフィードバックを行う方法に目を向ける 	<ul style="list-style-type: none"> 小講義「人間関係トレーニングのデザインについて（デザインの流れ）」 各F aチームによるプログラムのデザインの話し合い④ 話し合いのふりかえり
[#6] 21st (Mon.)	<ul style="list-style-type: none"> 人間関係トレーニングにおけるファシリテーション・スキルを高める 実習の中での自分自身の言動に気づく 	<ul style="list-style-type: none"> ファシリテーター・チーム“A”によるプログラムの実施（グループによる問題解決実習） ファシリテーター・チームへのフィードバック
[#7] 22nd (Tue.)	<ul style="list-style-type: none"> 人間関係トレーニングにおけるファシリテーション・スキルを高める 実習の中での自分自身の言動に気づく 	<ul style="list-style-type: none"> ファシリテーター・チーム“B”によるプログラムの実施（グループによる問題解決実習） ファシリテーター・チームへのフィードバック
[#8] 24th (Th.)	<ul style="list-style-type: none"> 人間関係トレーニングにおけるファシリテーション・スキルを高める 実習の中での自分自身の言動に気づく 	<ul style="list-style-type: none"> ファシリテーター・チーム“C”によるプログラムの実施（母親学級での参加型教育プログラム） ファシリテーター・チームへのフィードバック
[#9] 25th (Fri.)	<ul style="list-style-type: none"> このワークショップでの学びを明確化する 人間関係トレーニングに関する知識を整理する 	<ul style="list-style-type: none"> 小講義とQ & A「ねらいの明確化の際に」「体験学習における小講義の意味」「プログラムの終了時に重要なこと」 実習「学びの明確化」

③参加者の学び（ポスト・ワークショップ・アンケートより）

満足度：平均＝ 5.47 最低＝ 4 最高＝ 7（7ポイントスケール：1＝全く不満足、7＝充分満足）

<理由>

満足できた理由として受講者が挙げたのは、「ファシリテータースキルについて学ぶことができた」「プログラムのデザインの仕方がわかった」「前回のワークショップに基づいてより学びを深めることができた」など、ファシリテーター・スキルについて理解が深まった点であった。満足度が“4”だった参加者の理由としては、「ワークショップが午後で、疲れていた」という時間帯によるもの、「日常の仕事の中でその効果性が直接生かしていけるとより満足度が高かった」という声が挙がっていた。

意味度：平均＝ 5.93 最低＝ 5 最高＝ 7

（7ポイントスケール：1＝全く意味なし、7＝充分意味あり）

<理由>

意味があった理由として挙げられたのは、「人間関係の側面で気づいてなかったことに気づけた」という人間関係への気づきに関するもの、「自分自身の長所・短所を知ることができた」という自分自身への気づきに関するもの、などであった。意味度に関する否定的な理由はなかった。

<自由記述からの参加者の学び：抜粋>

A. プログラムのデザインに関する学び

- このワークショップで、プログラムのデザインができるようになった
- プログラムのねらいと実習が一致していることの重要性がわかった
- デザインの際には、ねらいが重要で、ねらいを中心にプログラムを組み立てることがわかった
- プログラムの一つ一つの構成要素をグループで話し合いながらじっくり決めていくことの重要性を学んだ

など

B. ファシリテーション・スキルについて

- 参加者のグループプロセスをじっくりと観察することの重要性がわかった
- 他者を尊重し、自分自身を高めていくことが大事であることに気づいた
- ファシリテーター・スキルを高めるためには、実践を何度も重ねる必要があることがわかった
- ファシリテーター間のチームワークの重要性
- 準備を周到に行うこと（リハーサル、ねらいの理解、インストラクションの前に例を用意しておくこと、など）

- ・実施後に、ファシリテーターが自分の実践に対してフィードバックを受けること

など

C. 学びたかったが、このワークショップの中で学ばなかったことは？

- ・グループプロセスをより明確に捉えるための観察スキル
- ・日常の中で実践していくこと
- ・充分学び、あとは自分たちでワークショップをやっていくことが重要
(基本的に「充分学べた」という声が多かった。)

④ワークショップに対する考察

昨夏のトレーニング（アドバンス・コース）では、2つのファシリテーター・チームがプログラムを他の受講者に対して実践したが、計画にじっくり時間をとることができなかった。そのため、両グループとも実習集にある実習をそのまま実施したのみであり、オリジナルな実習を開発したり、チームでじっくりと話し合いながらプログラムの細部を計画していくスキルは養えなかった。今回のファシリテーター・トレーニングでは、受講者は3つのファシリテーター・チームにわかれ、4日間をかけてプログラムを段階的にじっくり話し合いながら計画を行った。全てのファシリテーター・チームがオリジナルな実習を作り、実習の構成方法を体得できたと思われる。また、プログラムを計画する際に、計画の順序、必要な要素、ねらい－実習－ふりかえりの関連性、などを学ぶことができた。

実習中のファシリテーション・スキルについては、ファシリテーター・チームが実践をしている際には、学習者の側に立ってプログラムを進めていくためには改善した方がよい点があり、それらは他の受講者や我々がファシリテーターにフィードバックしていった。特に、実習のインストラクションをゆっくりわかりやすく伝えていくこと、ねらい・実習・ふりかえりの意味を伝えていくこと、学習者の状況に合わせて小講義を進めていくこと、実習終了時に学習者の気づきをインタビューしていく重要性、など、学習者中心にプログラムを進めていく重要性について我々から伝え、受講者はそれらを頭では理解できた。ファシリテーター・スキルを高めるためには実践が必要であり、今回の学習を生かしていくためには、ファシリテーター体験を重ねていく必要がある。

参加型・体験学習型のトレーニングや、人間関係トレーニングを行っていく際には、ファシリテーターがチームで動くこと（チームワーク）、そして、チームの中でお互いにフィードバックしあったり、学習者からフィードバックをもらって、自らのファシリテーション能力を高めていくことが大切である。今回、各ファシリテーター・チームがじっくりと話し合いながらプログラムを計画したことを通して、受講者はチームワークの重要性により気づけたと思われる。フィードバックに関しては、このワークショップ前半にてファシリ

レーター・チーム内でふりかえりをした際に、受講者の中から「正直に他のメンバーにフィードバックすることは難しい」という声が何度か上がった。その度に我々はフィードバックの意味を伝えていった。ワークショップ後半のファシリテーターの実践に対するフィードバックでは、受講者のファシリテーター・スキルを高めたいという欲求も高まり、様々なフィードバックが受講者間で行われる雰囲気が徐々に作られてきた。フィードバックを自分から受けたいと感じる受講者も数名出てきて、フィードバックを受けることがファシリテーター・スキルを高めること、ひいては自分自身を高めることにつながるという認識が生まれ始めていた。

ただし、現在は「ある程度正直にフィードバックができるようになった」段階である。相手を尊重した人間関係を創っていくためには、「フィードバックの受け手が成長できるように、受け手のことを考えながらフィードバックしていくこと」という次の段階をめざすことが今後の課題であろう。

今回、看護婦4名によるプログラム（“C”チーム）は、母親学級にて妊娠中の母親に健康教育を参加型で行うプログラムであった。健康について母親同士でディスカッションをし、ファシリテーターはそれを聞き、アドバイスする実習であった。母親同士の関係性やファシリテーター-母親の関係性に中心的な焦点を当てたものではなく、健康について学んでもらい（コンテンツ・レベル）、加えてふりかえりの中でお互いの関係性に安心でき親密な関係性を創ろうとするものであった。この参加型のトレーニング例は、非常に実践的で即現場適用可能である。典型的な人間関係トレーニング（お互いの関係性=プロセスに焦点を当てたもの）だけでなく、参加者が医療知識・健康知識（コンテンツ・レベル）を学習するプログラムの可能性を示唆してくれた。今後、カウンターパートは、トレーニングの目的に応じて、コンテンツ・レベル（知識学習）をねらいの中心とした参加型トレーニングと、プロセスレベル（自分に気づく、関係性に気づく）をねらいの中心とした人間関係トレーニングを使い分けていくことが有用であり、必要であろう。

まとめとして、今回のファシリテーター・トレーニングでは、プログラムの計画・実施・そのふりかえりに必要とされる知識はかなり受講者の中に浸透し、今後のファシリテーター体験によってファシリテーター・スキルがより高まると思われる。また、受講者はオリジナルな実習を作ることができ、プログラムのねらいを自分たちで設定することができ、そのねらいに従いながら実習やふりかえりを構成することがある程度できるようになってきている。

ファシリテーター・スキルを伸ばすためにはファシリテーターとしての実践が最も必要である。並行して、母子保健センターの教授から母子保健センタースタッフに対するトレーニング実施のリクエストがあった。そこで、今回のファ

シリテーター・トレーニング受講者のうちの、JICAカウンターパート6名がファシリテーターとなり、母子保健センタースタッフに対して人間関係トレーニングの2日間ワークショップを行うことになった。我々はそのサポート及びスーパービジョンを行った（下記2. カウンターパートによるファシリテーター実践のスーパービジョンを参照のこと）。

2. カウンターパートによるファシリテーター実践のスーパーヴィジョン：

2月14日から2月25日のファシリテーター・トレーニングに参加したカウンターパートたちが、ファシリテーターとしてMCHの医師、看護婦たちを対象としたワークショップを実施した。我々は、ワークショップの企画、プランニング、デザイン、実施についてのアドバイス、スーパーヴィジョンを行った。

参加者：（医者：6名、看護婦：13名）

ファシリテーター：6名（医者：4名、看護婦：2名）

- ①ねらい：・人間関係トレーニングを実施するにあたって必要な、計画、実践、ふりかえりをする力を養成する。
- ・体験学習にまつわる概念、理論の理解を深める。
 - ・ティーム・ティーチングのあり様を身につける。

②日程と実施内容

	ね ら い	内 容
26th (Sat.)	・ワークショップの企画、プログラム デザインの仕方を理解する	・ワークショップのねらい、グルーピングの仕方、実施する実習、役割担当についての話し合いと決定 ・日程表、ふりかえり用紙など、ワークショップ実施のために必要な配布物の様式についての話し合いとその準備
28th (Mon.) 9:00～ 12:00am	・ワークショップの実施	・ファシリテーターのプログラム実施、状況の観察、記録 ・参加者の参加状況、理解度の観察、把握
28th (Mon.) 12:00～ 14:30pm	・スタッフミーティング 及び、スーパー ビジョン	・実施プログラムのふりかえり ・それぞれのファシリテーターの実施ぶりについて専門家からのフィードバックとコメント ・翌日のプログラムの企画、デザイン、及びそのアシスト
29th (Tue.) 9:00～ 12:00am	・ワークショップの実施	・ファシリテーターのプログラム実施、状況の観察、記録 ・参加者の参加状況、理解度の観察、把握
29th (Tue.) 12:00～ 14:30pm	・スタッフミーティング 及び、スーパー ビジョン	・実施プログラムのふりかえり ・それぞれのファシリテーターの実施ぶりについて専門家からのフィードバックとコメント ・2日間のワークショップ全体のふりかえり

③参加者（カウンターパート）の学び

スキルのレベルでは、ワークショップの実施に際して必要なオーガニゼーションスキル、ウルドゥ語の実習の開発、実施、英語とウルドゥ語併用のファシリテーション・スキル、参加者の学びを促進するような関わり方などをカウンターパートたちは体得していった。参加者のニーズやファシリテーターとしての自分の言動が参加者にどのような影響を与えるのかなどを察知する観察力、感受性も非常に良くなったように思う。願うべくはスタッフ・ミーティングに前後1日ずつ時間が持てると良かった。

人間関係トレーニングの理論やコンセプト、基本的姿勢なども、実際にプログラムをデザインしたり、プログラム実施後の話し合いをすることで、その意味とその焦点がより深いレベルで理解されたように思う。ファシリテーターとしてチーム・ティーチングを経験したことで、チームワークの必要性や重要性も身をもって体験できたように感ずる。チームワークの質が向上したとともに、各個人の意欲も以前に比べ、増してきた。上下関係や競争関係の厳しいこの組織の中においては、こうした変化は特記すべきものではないかと思う。

3. 人間関係トレーニングの将来の計画

トレーニング専門家の次回派遣時期は2000年度夏の予定であった。それまでの6ヶ月間に、人間関係トレーニングを継続的に実施できるように、今後6ヶ月間の人間関係トレーニングの実実施計画を話し合うミーティングを4日間行った。ねらいは以下の2点であった。①具体的な計画を行うことにより、カウンターパートが人間関係トレーニングの実践を継続的に重ねていくことが可能になること、②カウンターパートが人間関係トレーニングに関する応用可能性を自分たちで考えることを通して、トレーニング実施の内発的な動機づけを高めること、であった。

ミーティングは、3/6（月）～3/9（木）11:30～13:30にかけて行われた。参加者は、カウンターパート7名、日本人4名（川浦、中村とJICA日本人スタッフ2名）であった。また、グループの話し合いを促進するスキルを高めるため、第2日目～第4日目は司会進行（グループ・ディスカッションのファシリテーター）をカウンターパート2名に行ってもらった。加えて、話し合いの中でのプロセスを見つめる感受性を養うことや、会議の進め方のスキルを高めることを目的に、各回の最後の30分間で、話し合いの中でのグループ・プロセスのふりかえり・わかちあいを行った。

各回のスケジュール

11:30	話し合い（人間関係トレーニングの計画） 司会：カウンターパート2名 記録：カウンターパート1名
13:00	ふりかえり用紙記入 わかちあい
13:30	

4日間のミーティングによって、①LHW（Lady Health Worker）トレーニング（月1回）への人間関係トレーニングの導入方法、②母子保健センターのスタッフに対する人間関係トレーニングのねらいと内容、③イスラマバード近郊のドクターに対する2日間ワークショップのねらいと内容、を決定することができた。

ミーティングの中で、カウンターパートは多くの発言をし、その内容も人間関係トレーニングをかなり理解しているものであった。ミーティング中は柔らかい雰囲気の中で自由な発言があったり、司会者はうまく議論を進めたりしており、またふりかえり際にはお互いに正直にフィードバックしあえる関係が創られており、非常によいチームが形成されてきたと感じた。また、このミーティングの中で、ミーティング進行スキル（今何について話そうとしているか＜目標＞を全員で共有化すること、話し合いの手順を明確にして共有すること、模造紙を効果的に使いながら情報を全員で共有化していくこと、など）も非常に高まったと思われる。

Ⅲ. 今後の課題と展望

1999年夏の第1回目の派遣終了時には、人間関係トレーニングがパキスタン母子保健プロジェクトに“種がまかれた”状態であった。現在は、“芽が出て、成長しつつある”状態といえよう。カウンターパートの中の3名は人間関係トレーニングの意味をよく理解し、＜計画・実践・ふりかえり＞という一連の手順をある程度任せることができる状態である。次のトレーニング専門家派遣時期までその3人が中心となりながら、何度かのファシリテーター経験を積み、次回トレーニング専門家が派遣された際に彼女らの実践のスーパービジョンを再度行い、サポートや修正を行うという手順が望ましいと思われる。

カウンターパートの現在のファシリテーション能力と今後の課題を以下に記す。

プログラムのデザイン：

- プログラムのねらいを自分たちで設定できる（ねらいをたてることの重要性の理解がある）
 - 学習者の状況によりフィットしたねらいを設定できること、表面的で紋切り型のねらいではなく、奥深い議論の上でねらいを立てることが今後の課題。
- 実習をオリジナルに開発できる体験はできた
 - 学習者の状況に合わせて、様々な実習を開発できるように、様々な実習のバリエーションを体験したり、オリジナルに実習を作って試行錯誤することが重要であろう。
- ねらいと実習、ねらいとふりかえり用紙を関連させて作ることの重要性は理解できている。
 - オリジナルに作り上げたねらいに基づいて、自由な発想で実習を選択できたり、実習を作ったりすることに対してはまだサポートが必要であると思われる。まず、彼女達にとって既知である実習のバリエーションが非常に少ない状態である。

プログラム中：

インストラクション

- トレーニング開始時は、実習やふりかえりのインストラクションが非常に短かった（自分たちが内容をわかっているが、内容をわかっていない学習者の状況や理解度には目が向かず、学習者の側に立ったインストラクションにならなかったため）。また、学習者のレディネスができていないのにインストラクションを行う場面が多々見られた。トレーニングが進むにつれて、学習者が理解できるようにインストラクションを、ある程度詳細に、タイミングを合わせながらできるようになった。
- より改善していくためには、学習者の気持ち・聞き手の側に立ったインストラクションができるようになる必要がある。

介入

- 課題の達成をめざした介入をしてしまうことが度々ある。
- 学習者の学びを促進するための介入については、まだ理解が少ないと思われる。
- わかちあい：ファシリテーターの数がグループ数よりも多い場合は、ファシリテーターがグループに入ってわかちあいを進めた方がよい。

プログラムのまとめ

- トレーニング開始時は、ファシリテーターが学習者のグループ状況を「こ

のグループは〇〇がリーダーシップをとっており…」などと評価して伝えることが多かった。その度に、学習者の学びを整理するためにインタビューをしながらまとめを行うことの重要性を伝えた。

プログラム終了時：

- スタッフ・ミーティングをしながら、ファシリテーター自身の動きをファシリテーター・チームでふりかえることの重要性は体験できた。その際、プログラムやファシリテーターの動きの良し悪しをある程度見極める力はある。

全体として：

- ファシリテーターが、学習者の立場や状況に立ってみて伝えていくこと（相手の側に立ちながら、丁寧にインストラクションをしたり、フィードバックの受け手のことを考えながらフィードバックしていくことなど）が、まだ若干できていないと思われる。ファシリテーター体験を積みながら、相手の立場に立った丁寧な関わりができていくことが今後の課題であろう。
- わかちあいの際のカウンターパートの言葉から、プロセスが非常に見えているカウンターパートと、紋切り型の言葉しか使えない（表面的にしかプロセスが見えない）カウンターパートが存在していることを、最終週の将来計画ミーティングのわかちあいなどから感じた。プロセスに対する感受性はパーソナリティによるところも大きく、感受性はすぐに高まるものではない。わかちあいの機会を多く持ちながら、自分自身が表面的なプロセスの言葉しか使っていないことに気づく必要があるだろう。

パキスタンにおいて人間関係トレーニングを進めていくにあたって（日本との違い）

今回の派遣で、パキスタンでの人間関係トレーニングを実施していく際に、日本とは異なるアプローチをとった方がよいと感じる場面にしばしば出くわした。日本では（我々は）、学習者中心に進めていき、学習者が自ら気づくことを待つことを大切にする。ここパキスタンでは、短期間のプログラムで効率的に学習者が学び、トレーニング後の仕事状況においてある程度の効果を期待するために、日本でのアプローチとはやや異なったアプローチが必要であると感じている。以下にそれらを記す。

a. 受講者の状況に合わせた実習の構成の仕方について

パキスタンでは日本以上に受講者の教育レベルの差がある。そのことについて

て、カウンターパート（特にドクター）がしばしば「あの受講者はIQが低い」と語ることがあった。ファシリテーターにとって、「受講者はIQが低いから学習できない」と考えるのではなく、受講者の教育レベルに合わせた実習やふりかえりの方法を用いながら、受講者の感覚（プロセスを捉える感受性）を信じてファシリテートしていくことが大切である。受講者の教育レベルに合わせた様々な実習を開発すること、ふりかえり（ふりかえり用紙の使用の有無、ふりかえり用紙のフォーム、わかちあいの方法）のバリエーションを増やしていくこと、が今後必要になってくる。

b. 実習でのグルーピングの方法について

日本以上に、ここパキスタンでは上下関係がシビアである。特に始めて人間関係トレーニングを受ける受講者は、同じグループの中に上下関係が混在していた場合（シニアとジュニアのドクター、婦長と通常の看護婦、など）、立場が下の受講者はほとんどしゃべらず、コミュニケーションがスムーズでなくなることが多い。当然、わかちあいの際も正直にフィードバックすることが少なくなる。

グルーピングは、そのトレーニングの目的に合わせて慎重に行う必要がある。トレーニングに慣れていない受講者や、お互いに正直なフィードバックを期待する目的の場合は、等質なメンバーでグルーピングをした方がよいと思われる。また、他の地位とのコミュニケーションを円滑にするという目的（例えば、ドクターとナースなど）の場合は、異なる地位・立場の人を同じグループにすることが有効であると思われる。

c. わかちあいの方法について

わかちあいの際に、正直にプロセスを他者に伝えていくことの難しさを感じた。例えば、グループの作業が協力的に行われていなくても、ふりかえりでは「協力的だった」と記入する学習者が多かった。要因は2つあると思われる。1つは、パキスタン人は日本人に比べて基本的に楽天的かつポジティブ・シンキングであり、批判的に自らをふりかえろうとしない傾向があると感じた。2つめは、グループや他者に対して否定的なことを伝えていくことの恐怖感、学習のためであろうとも正直に伝えていくことの難しさを感じた。後者は、今回のトレーニングは全て同じ組織に属する受講者対象に行ったため、トレーニング中の言動が仕事に影響するという懸念のために生じたとも考えられる。しかし、その要因を除いても、相手の成長のために、お互いの学習のために、フィードバックを行っていくという関係性を創ることは日本以上に難しいと感じた。

そのために、わかちあいには、1人のファシリテーターが1つのグループに入り、わかちあいを進めていくことが有効であると思われる。わかちあいの順

序を飛ばさないようにファシリテーターが司会をしたり、時にはファシリテーターが受講者に正直に伝えるように勧めたりすることが重要であると思われる。

d. 実習中での、学習者の状況に関するファシリテーターによる指摘について

上記b.とも関連するが、問題解決実習を行った際にグループが課題を達成できていなくても、グループのコミュニケーションのまずさに受講者が気づかない場面にしばしば出くわした。これは、基本的に情報の共有化するためのコミュニケーションが日頃からできていなくて、効果的なコミュニケーションができていなくても不自然さを感じないことや、基本的な楽天的発想によって、学習者の中に気づきが生まれにくいと感じた。

日本では、ファシリテーターが学習者の状況を指摘すること（「このグループは情報の共有化が悪く、もっとお互いにコミュニケーションを行って情報を共有化する必要がある」などの指摘）は、強すぎる介入であり避けるべきだと通常考えられている。しかし、パキスタンにおいて、限られた回数（1回～3回）のトレーニング・プログラムの中で学習者が気づきを得るためには、ファシリテーターによる指摘はある程度必要であると思われる。情報の共有化（お互いに頼りながら、情報を共有化していくこと、1人で解決しようとしなくて）と、そのためのスムーズで頻度の高いコミュニケーションは、特に母子保健センターのスタッフに必要であり、時にはファシリテーターからグループ状況やグループで不足していたことを指摘することも必要になってくると思われる。

引用文献

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」, 17, Pp.23-32.

■ 人間関係研究へのアプローチ

「その他大勢」を活かす人事管理の必要性

—大学生の就業意識調査の分析結果をもとに—

安藤 史江
(経営学部経営学科専任講師)

1. はじめに

近年、個を重視する企業経営の必要性・重要性が叫ばれている。以前と比較してはるかに多様な価値観を持つようになった人々から高い勤労意欲を喚起するには、企業中心の一方的な論理では限界があり、仕事を通じた彼らの自己実現が可能になる必要があると考えられるようになったためである。また、これからの企業環境には自分から企業に何かを提案できるような自立した個人こそ必要であるといった考えも、個の重視という最近の流れを支えている。

だが、経営組織論や人的資源管理論などの先行研究を概観すると、「個を重視する」、そのための「多様なキャリア管理が必要」というそれぞれの主張にもかかわらず、実際には、一方向にかなり偏った論調になっていることが伺える。それはこうした議論の焦点が専ら、独立心・自立心が非常に強い企業家精神を持った個人、あるいは完全成果主義・年俸制などの導入にも長期にわたって十分耐えうる卓越した能力を持つ個人に、合わせられていることである。すなわち、こうした先行研究では、重視すべき「個」とは、真の意味での一人一人の組織メンバーではなく、一般的にみて、かなり優れた個人を想定していると考えられるのである。

厳しい経営環境の中で即戦力が必要なときは、生産性の低い従業員は常以上に大きなコストとなる。その点、少数精鋭型マネジメントは確かに強い瞬発力を発揮することだろう。しかし現実には、世の中の大半を占めているのは、それら特別に秀でた資質や能力を持つ従業員ではなく、いわゆる「普通の人々」であろうと考えられる。したがって、その割合が非常に多い場合、優れた資質を持った人をより伸ばすマネジメントと同時に、むしろそうでない人々が生き

るマネジメントの有り方について十分検討する必要があると考える。すべての組織成員を自立した個人、卓越した個人に変革することは理想ではあっても、短期的にみた現実可能性は決して高いとはいえない。そもそも、真の意味での「個を活かす」とは、組織の大半を占める人々を活かすことであるともいえる。

そこで本稿では、こうした問題意識に基づいて、先行研究が主張する自立した個、仕事や企業に対して秀でた価値観や行動様式を持つ個が、現段階でどの程度存在しているのかについて、調査データをもとに分析を試みる。ここで分析に用いるのは大学生の就業意識調査のデータである。そのため、この結果をそのまま企業に当てはめて議論することはできない。とはいえ、将来のホワイトカラーとなりうる文系大学生の就業前の傾向は、その後の企業の人員構成と全く無関係なわけではない。その意味で、本調査結果は各企業が学習する組織を目指したり、そのための人事管理の有り方を探るうえで、1つの重要な検討材料を提供するものと考えられる。

2. 調査の概要

本稿で分析するのは、2000年10月後半から12月初めにかけて実施された「大学生の就業意識調査」のデータである。愛知県下3大学の経済・経営学部に属する合計515名の大学生、1年生から4年生を対象にして質問票調査を実施した。有効回答数は503、有効回答率は約97.7%であった。なお、有効データの内訳は男子学生315名、女子学生188名である。

3. 進歩志向者の回答傾向

企業がコスト的側面や人材育成的側面から、進歩志向をもった人物を求めるのは、ある意味で当然のことと考えられる。実際、本調査データを分析したところ、進歩志向を持っている者ほど、生産性の高さや学習活動の活発さに繋がると評価される回答をする傾向があることが明らかになった。

進歩志向の高さは、「仕事を通じて、自分が日々進歩しているという実感が欲しい」という質問項目（SHINPO）に対し、「1.非常にそう思う」から「4.全くそう思わない」までの4点尺度で測定している。この進歩志向と、たとえば就職活動の対象企業を選定するときに重視すること16項目との相関を分析したところ、表1のような結果が得られた。企業に重視する項目は、「1.非常に重視する」から「4.全く重視しない」の4点尺度で回答された。

表1 進歩志向と企業への重視項目との相関分析表

企業に重視すること	相関係数(N=503)	有意水準
1. 高い給与やボーナス	0.044	n.s.
2. 安定性	0.022	n.s.
3. 将来性	0.261	***
4. 世間での評判の良さ	0.098	n.s.
5. 研修・教育制度の充実	0.155	***
6. 有給休暇制度の充実	-0.010	n.s.
7. 転勤のなさ(少なさ)	-0.125	**
8. 実力主義の徹底	0.279	***
9. 職場の人間関係	0.223	***
10. 経営姿勢への共感	0.331	***
11. 能力・資格の活用可能性	0.356	***
12. 仕事を通じた夢の実現	0.421	***
13. 挑戦的な仕事の機会	0.423	***
14. 女性の活躍の機会	0.151	***
15. 従業員の自社への誇りの有無	0.398	***
16. 出世の機会	0.285	***

($p < 0.05$ *, $p < 0.01$ **, $p < 0.001$ ***)

表1から明らかなように、進歩志向の強い者ほど、仕事を通じた夢の実現や挑戦的な機会があることを重視する強い傾向が認められる。同時に、彼らは実力主義の徹底や自分の出世の機会などについても重視していることがわかる。これらの結果は、進歩志向の者の、仕事に対する積極的な態度を示すものである。

あわせて、彼らは企業そのものに対してもある種の信念を持って望もうとしていることがうかがえる。その好例が、10の「経営姿勢に共感が持てること」や15の「従業員が自社に誇りをもっていること」である。両者とも進歩志向項目とは0.3を超える高い相関係数を示しており、ともに1%水準で有意である。つまり、進歩志向の強い者ほど、自分が所属して誇りを持てる企業を求めているということであり、企業が「個を活かす」条件である、企業と組織メンバーとの対等・自立関係がここには成立していると見ることができるだろう。

4. 卓越した人々とそれ以外の境界線

このように、進歩志向をもった大学生が企業にとって望ましいと考えられる価値観を有していることは明らかであるが、ここで忘れてならないのは、真に望ましい資質・価値観を備えた者が全体に占める割合を確認するためには、彼

らとそれ以外を分かち境界線を明確にすることが必要だということである。

そのため、進歩志向に対する4つの回答グループのうち、その該当者が極めて少なく、また企業にとって望ましい価値観を持っていると判断しかねるグループ、すなわち「仕事を通じて進歩を実感したい」という質問項目に「4.全くそう思わない」と回答した14サンプル(約2.8%)、を除いた3グループすなわち、「①進歩志向が非常に強い」「②進歩志向は中程度」「③進歩志向はやや弱め」、をさらに男女別に分けた6グループを用意した。そのうえで、表1で進歩志向項目と比較的高い相関があった項目を選び出し、その各々に対して分散分析を行った。

その結果、たとえば16項目のうち最も高い相関が得られた「13.挑戦的な仕事の機会」の場合、グループ間に1%水準で有意な差があることが認められた($F=17.40***$)。

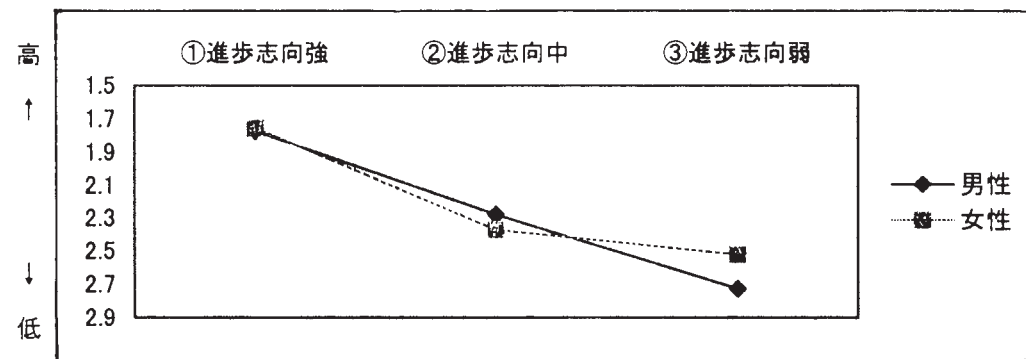


図1 進歩志向別の挑戦的な仕事重視度

図1は6グループの挑戦的な仕事の機会を重視する得点の平均値を算出し、男女別に折れ線グラフに表わしたものである。回答形式の関係上、挑戦的な仕事を重視するほど1に近く、重視しないほど3に近いので、軸を反転させて作成してある。この結果をみると、進歩志向の低い(③)グループが進歩志向のあるグループと比較して挑戦的な仕事を重視しないことは明らかな一方、意外なことに②と③の得点差より①と②の得点差の方が大きいことが読み取れる。

同様のことは、やはりかなり相関係数の高かった「15.従業員の自社への誇りの有無」に関する分散分析の結果からも読み取れる。6つのグループ間に1%水準で有意な差がある($F=14.0***$)とともに、②と③との得点差よりも圧倒的に①と②との得点差が大きいことが明らかである。

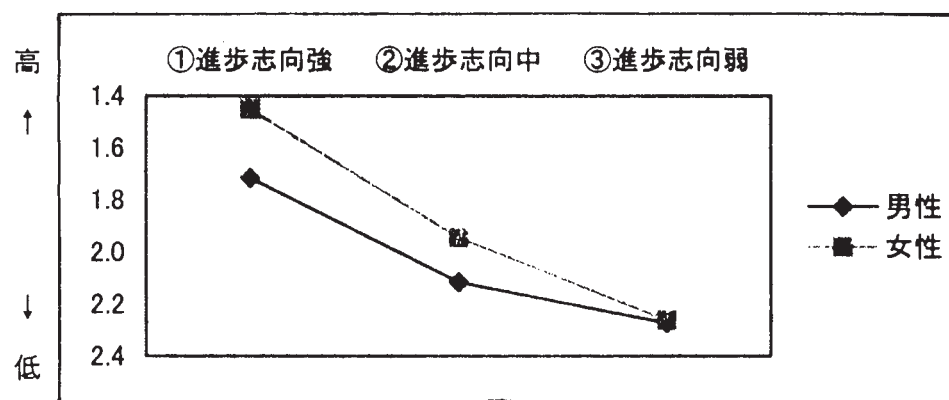


図2 進歩志向別の「誇り」重視度

以上の結果は、表1で高い相関係数を示したほとんどの項目についていえることであった。このことから本調査データに関しては、進歩志向が有るか無いかよりも、むしろ仕事を通じた進歩を「非常に強く望む」者とそうでない者との間にこそ大きな価値観の違いが存在しているといえそうである。つまり、この場合、いわゆる優れた人とそうでない人との境界線は①と②の間であったと考えることができるのである。

5. 自立した個の割合

それでは、①と②の間に境界線を引いた場合、この調査の回答者のうち、自立した個にあたる大学生は全体の何割を占めているのだろうか。この疑問に解を出すべく改めて単純集計をしたところ、男性119名、女性49名の合計168名がこれに該当することが明らかになった。これは、本調査の有効回答者数の約3割にあたる。いいかえると、全体のおよそ7割の回答者が、いわゆる「普通の人々」となることになる。

この3割を多いと捉えるか少ないと捉えるかによって議論は大いに分かれることが予想されるが、本稿では、一般に「その他大勢」と捉えられがちなこの7割の人的資源こそ有効に活用すべきではないかと考える。そしてその際には、卓越した個とは異なる、彼ら専用のマネジメントが別に必要になることはいうまでもない。

■ 人間関係研究へのアプローチ

教育の新たな冒険

—ホリスティック・ヒューマン・トリニティーへ向かって—

グラバア 俊子
(人文学部心理人間学科教授)



大きな歴史の節目を迎え、時の大河が逆巻き21世紀へと落下するように流れ込む今、一つのイメージが鮮明に浮かぶ。何年か前に訪れた世界最大の滝、イグアスである。

ブラジルからアルゼンチン側へまわり、川の上に設けられた遊歩道を歩いて行くと、“悪魔ののどぶえ”と呼ばれる最も落差の大きい大滝の展望台に出る。遊歩道までのボートでは、川の流れを特に速いとも感じない。日本の川より広やかにゆったりと流れて行く。その油断が見る者の息を奪う。無意識の中に轟いていた水音さえ消えて、毎秒3万 m^3 の褐色の水が、ただ自分の足元から滑らかに落下して行く。その静けさの先には、すさまじい混沌が叫びを上げ、叫びは水煙となり、落下を始めた地点より遥かに高く立ちのぼり、そして、大地の亀裂のその上に、きらきらと透明な虹を架けていた。

「最も深い落下から、最も高い希望が生まれる」。これが、イグアスの滝か

ら受け取ったメッセージである。時代そして私個人は、一体今どこにいるのであろうか。落下を内包した穏やかな褐色の流れ、あまりに静かな落下、咆哮する混沌、大地のエレメントを抜き去った透明な上昇。それらすべてが同時に存在する1つのイメージ。

南山短期大学人間関係科から、南山大学心理人間学科へ。南山短期大学人間関係センターから、南山大学人間関係センターへ。28年に渡ってかかわってきた、教育の冒険の場が場所を移すことになった今、残された限りある時間を何のためにどのように用いるのか吟味し直すことは、意味があり必要なことと思われる。そのためにはイグアスのイメージの助けを借り、大きな変化が生み出した流れに身を任せ、今までに創り上げてきた思考の枠組や自己概念を滝壺の混沌の中にほうり込み、そこから立ちのぼる水煙と乱気流で余分なものを削ぎ落とし洗い流し、残ったものを見てみたいと思った。

それは教育、研究に携わる者としての原点を確認することでもあった。遅々として進まぬ行程であったが、たどり着いた先はどちらも大学紛争に揺れる大学時代であった。

I 教育と研究の原点

1、教育に関する私の出発点—人間不在の教育から人間性の回復へ

第2次世界大戦終戦にともなうベビーブームで生まれた団塊の世代は、戦後の日本社会の大きな変動の波をくぐってきた訳であるが、その一つが高等教育のマスプロ化であった。エリート教育を前提とし権威構造を強く残した大学教育が、戦後の民主主義教育と大学進学者数の急増（昭和30/1955年13万人、昭和40/1965年25万人）に対応できないのは当然のことであった。そうした矛盾や軋轢が形となって噴出したのが、1968年前後に日本の多くの大学で火を噴いた大学紛争である。当時比較的少人数で学部生・院生・教授の交流の多い科にいたこともあり、関心領域の違いや視野の狭さと未熟さにより、学ぶうえでの様々な不満は感じたものの、それは単に個人的に対処するべきものと考えていた。しかし、仏文科の人事問題から始まった文共闘運動により大学はロックアウトされ、1969年から卒業の1970年まで授業らしい授業は行われず、必修だった卒論も書くか書かないかは自由という異常事態の中で、大学のカリキュラムや教育組織としての問題点、そして大学教育そのものについて考えさせられたのである。

未完で提出した卒論の序論で、卒論ということを通して大学教育の問題点に関する考察を次のように述べている。

それでは、一体私にとって現在の卒論の何が不満で、カリキュラムのどこが問題なのであろうか。カリキュラムの問題は、ある意味では今日の大学問題の本質的部

分であり、多面的で複雑である。その問題全てを概観することは今の私にはできそうにない。しかし、次のようなことは指摘できるのではなからうか。

知識を得る、与えるということが形式化、形骸化してしまっている。つまり知識が実質的にその人の中に血肉化したかということは、個人の努力・能力の問題であり、教授そしてカリキュラムの問題ではないのである。これは教育理論、教育方法論とかいう以前の段階における現実であり、ここにどのような創造的教育論が潜み動き出そうとしているのかは別として、あまりにも茫漠として、自己完結的な知識の輪がぼつんぼつんと散在する砂漠にも似ている。我々は渴いた旅人であり、あちらの輪からこちらの輪へと次々に、あてもなく我がオアシスを求めてさまよう。ある者は探し当て、ある者は疲れ果て尋ねることも忘れてさらさら砂に埋もれて行く。

卒論に関して云うなら、プロセスの欠落、それもテーマ決定までのプロセスの欠落である。それは、テーマを決めるまでに時間を充分かけ、教授にもよく相談し、自分も良く考えましたか？などという次元の問題ではない。まさにカリキュラムの次元の問題なのである。今、四年次における Integration Course 又は、合同演習などということが言われているが、こういう事が必要とされている背景と卒論におけるプロセスの意味とは深い関係があるのである。

我々が大学で学ぼうとしていることは、問題を突きとめ、学問を通してそれを解決する力を養う事である、という言い方が可能ではなからうか。我々の生の営みとは広い意味において、問題と解決の繰り返しではないか。我々はそういう生きた者として大学のカリキュラムとかかわるのである。しかし、カリキュラムにとって我々は過ぎ行く者にすぎない、(ということは教授も同じ運命だということなのだが)。我々がそこに見いだすのは何か、色どり豊かな目くらむばかりの知識の山々。言ってみれば、我々を圧する量の情報である。そして我々には情報処理システムがかけられている。我々のカリキュラムには、得た知識を、integrate して行く場が決定的に欠けているのである。 — 中略 — 違った言い方をすれば、四年間自分の問題を常に integrate しながら学んで行けば、卒業という断面に表れたものが自然卒論ということになるであろう。当然それは、卒論のための卒論になれるはずはなく、過去と未来との緊張の上に立つ、今、現在の私にかかわるものである。又逆に言えば、四年間を通じた integration なしには、一般的な意味での卒論は書けても、私の卒論は書けないのである。」(「関係」についての一考察 藤岡俊子)

大学紛争において多くの大学で学生が提起した基本的な要求は、大学教育の改善であった。当時の社会状況を表すものとして「人間疎外」という言葉が、さまざまな場面で用いられていた。無名性の中に埋もれ、個としての主体性が失われ、周囲の環境や人々との関係性を喪失し、孤独になる状態である。大学においても非民主的なシステムやマスプロ教育の中で、教員と学生そして学生と学生の間が寸断され、人間疎外の状況を呈していたとも言えよう。

2、研究の出発点—言葉と自己の乖離

大学時代の通奏低音は「言葉」であったと言えよう。高校までは論理や言葉を楽しんできたのであるが、大学では言葉の限界性を突き付けられることになったのである。

言葉への不信、疑いは、私にとって大学時代の基調色のようなものである。頭で行動せず、心で行動しよう、ということが四年の間に知らず知らずモットーになってしまった。まだ大学に入りたての五月、友人と神について議論（形だけは議論だったが）したのだが、その時の虚しさの中で、思いと考えが私の中で違うことに気づかされた。自分の中での思いと語ること、行うこと、その間の裂け目は生活を通してさまざまなかたちをとっていった。「私は時たま筋のおった完璧な言葉というものを疑ってしまう。特に人間とか存在とか神とかについて、あまり筋がおっていると、本当とは思えない。私にとって、それらのものは、よく説明されえがゆえに真理とはならない。」「みんなは言う、伝えるには言葉が必要だと。たしかにそうであろう。言葉なしに一体何が伝えられるのか。だが、私が伝えると言う時、何を伝えようとしているのか。たしかに知識は言葉で伝え得る。しかし、私の伝えようとしているものは、そうだ、多分私そのもの、私という存在なのだ。しかもそれは、私が何を考えているのか、どんなに人生観を持っているのかということではなく、あなたに対して私がいる。その存在の事実なのである。」そのようなことを言っているようでは大学にいる資格がないとも言われたこともあった。

ヘルマン・ヘッセが「内面への道」の中で語っている。「世界を解釈し説明することではなく、世界と自分を軽蔑せず、憎まず、世界を愛することができること、愛と賛嘆と畏敬を持って一切を見ることができると、それこそ、自分にとっては肝要事だ。」¹ 又、「私は一つの思想を見出した。それはあらゆる真理について、その反対も同様に真実だということだ。つまり一つの真理は常に、一面である場合にだけ、表現され言葉に包まれるのだ。思想でもって考えられ、ことばでもって言われ得ることは、すべて一面的で半分だ。すべては全体を欠き、まとまりを欠き、統一を欠いている。しかし、教えようと欲するものにとっては、ほかに道はないのだ。だが世界そのものは、我々の周囲と内部に存在するものは決して一面的ではない。」²

私はここで、言葉の限界に耐えて出発しようとしているのであろうか。まだ解らない。(前掲論文)

道具としての、また時には武器としての言葉ではなく、自分自身の存在を開き示し、時には差し出すこととして語るとはどういうことなのか、またそれをどのように探したらよいのかさえ分からなかった。

1 高橋健二「ヘッセ研究」ヘッセ全集別巻（東京、新潮社、1957年）p.170

2 ヘルマン・ヘッセ「内面への道」新潮文庫（東京、新潮社、S46年）p.143

3、教育と研究に関する私の原点

一年余りの混沌とした時期は、私個人にも少なからぬ影響を与え、大学院進学という思わぬ方向に進むことになった。人間そして、その可能性に興味があるというところからスタートした大学での勉学であったが、それは青年期の自己探求への関心でもあった。それが、1,2で述べているような新たな問題を体験を通して突きつけられ、自己という出発点から、言葉＝関係性そしてそれまでほとんど興味のなかった教育へと、関心領域が広がっていったのである。

どこに糸口があるのか判らぬまま、模索の場として進学した大学院であるが、1年次の夏に初めて人間関係トレーニングに出会った。これは感受性訓練、Tグループ・トレーニングなどとも呼ばれており、文共闘の問いかけを受け止めた立教大学文学部の、カリキュラム改革の一つとして試行された5泊6日の学外集中授業であった。このトレーニングは、元々1958年世界教会教育大会が開催された際、牧会トレーニングとして初めて日本で行われたものである。その後教会生活指導者研修会として、大学時代からの指導教員であった柳原光教授が所長を勤める、立教大学キリスト教教育研究所（JICE）が引継ぎ、エキメニカルな活動を展開させていた。大学のカリキュラムの一環として行われたのは、おそらく世界でも初めてのことではなかろうか。この6日間で、言葉以外のコミュニケーションの手段としての非言語コミュニケーションとの出会い、自己の感情への気づき、そして自分自身を他者からのフィードバックを通して知るという全く新しい体験をした。「ああ、人はこのように関わることができ、このように成長できるのか」という深い喜びに満ちた思いであり、それはまさに言語の限界性を突破し、私という一個の人間の存在を受け止める教育の可能性を開いてくれたのである。

また広く企業、自治体、医療、教育といった分野の人々が参加するようになっていた、立教大学キリスト教教育研究所の人間関係トレーニングに、聖母カテキスタ会の会員が参加するようになったことがきっかけとなり、南山短期大学に人間関係科が設立されることとなった。JICEでのトレーニングに関わりながらそこをフィールドとした研究、そして新たに設立された人間関係科での新しいカリキュラムの模索と実践、日本での教育体験から培った教育に対する枠をはずすための米国（ボストン大学・教育学部）への留学、ヒューマン・ポテンシャル・ムーブメントの中心地であったエサレン研究所での研修。こうしたことを通して次のような点が、私の教育と研究の原点として明確になってきたと言えるであろう。

*教育（カリキュラム）について

1、学生一人ひとりの自己成長を組み込んだ教育プログラムの必要性。

（教育方法としての体験学習の確立と発展。自己理解・自己成長の場となる授業の開発）

2、個別の科目だけでなく、科全体として学生の自己成長のニーズに対応した、有機的で柔軟なカリキュラムの必要性。

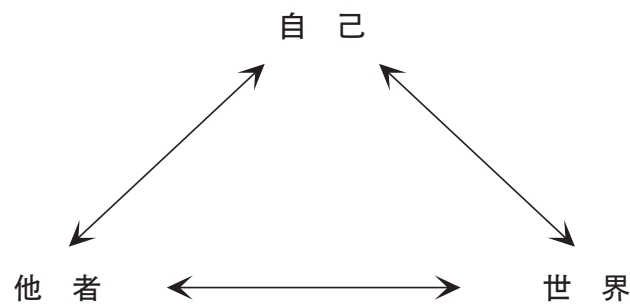
(チーム・ティーチングなども含めた、教員チームの重要性)

3、自己成長の手がかりとして、5つのライフ・スキルに関するスキル・トレーニングの必要性³

(Thinking, Feeling, Communicating, Choosing, Acting)

4、自己成長の前提としての関係理解の重要性

(自己－他者－世界の相互影響関係という視点の重要性)



ここで目指す自己成長は、常に他者と世界との相互影響関係の中で捉えられている。つまり、単に学生一人ひとりが成長すればよいということではない。自己が変わることにより、他者との関係が変わり他者にも影響を及ぼす。また他者の集まりである集団や組織が変われば、個人にも社会にも影響があるというものである。また世界に関しては、社会制度や文化だけでなく、自然環境も重要な要素として見過ごされてはならない。三者が相互影響関係にあるということは、構造的にはあまりに当たり前のことだが、人間関係科で「チェンジエージェント」という言葉が大切にされていたことに示されるように、大きな問題であっても自分が変わることによって影響を与えることができるという発想であり、自分にできることを探して行動するという、問題解決能力の重視である。

* 研究テーマについて

1、非言語コミュニケーション

(からだの語る言葉と、その特質に関する研究)

2、自己成長の手がかりとしてのからだ

(自己の象徴としてのからだ、という仮説に基づく研究)

大学にとって、ロックアウトそして一年に渡る休講という状況は、急激な落下であった。そしてそこには、内側からの教育改革への熱い水煙が立ち昇ったのも確かである。しかし、落下はまだ滝壺の底をえぐっていないように見える。

3 「体験学習 (Experiential learning) - その2 - 個人成長 (Personal Growth) の手がかりとしての五つのライフスキル」参照 南山短期大学紀要第10号 S57年

II 今後の課題と方向性

－ホリスティック・ヒューマン・トリニティーへ向かって－

教育に関しても研究に関しても、どちらも自分の体験から生じた問いの答えを探そうというもので、確立された方法論があったわけではなく暗中模索であった。幸運なことに、南山短期大学人間関係科という、体験学習を高等教育において試みるという教育の冒険の場にいたおかげで、私にとって教育の実践が常に研究のフィールドであった。そして私より確実に未来を生きている学生たちの関心と感性が、私の研究の指針でもあった。

他の教員との人間関係科における28年間の教育実践で、私の教育カリキュラムに関する問いはほぼ答えられたといえよう。それに加えて、二年間という短い間ではあるが、学生一人ひとりがそれなりに自己の可能性を見出し開花させ、そうした自己を他者に向かって開示していくことは、互いに他者を一つの世界として受容することの学びとなった。また違っていることを豊かなこととして、楽しむ関わりを生み出した。このことは、自己－他者－世界の相互影響関係の表われでもあり、大きくいえば世界平和といった複雑で、しかも緊急度の高い問題への一つのステップと言えよう。

研究に関して言えば、非言語コミュニケーションから始まり、からだに注目しボディワークという分野を教育に取り入れてきたのであるが、これも教育における自己成長とは何か、また自己成長を促進する教育プログラムとはどのようなものかという関心に基づいている。教育プログラムの中で自己成長を語る時、その方向とゴールは学生一人ひとりが定めることが前提となる。何に向かって、どう成長したいかを見いだす手助けが教育者の役割といえよう。そうした観点に立ち、学生が成長の方向とゴールを自分自身で選択していく手がかりとして、次の二つの研究テーマに今後とも取り組んでいきたい。

1、歴史的視点の提供

自己成長の方向やゴールの探求は、個人の内的欲求と深く結びついた個人的な課題である。しかし、20世紀に生まれ育ち21世紀に生きる人間としての課題から逃れることはできないであろう。自分が今、歴史の中でどのような流れのどこに立っているか確認することは、方向を定めるための重要なデータであろう。

主に三つの視点について考えてきた。

- a, 教育学と心理学におけるヒューマニスティック・アプローチの台頭
20世紀に生まれた用語「自己実現」をめぐって、A.マズローを中心に。
- b, ライフ・スタイルの変化⁴
P. ナッシュの、20世紀米国における生存指向 (Survival oriented life

style) から成長指向 (Growth oriented life style) という捉え方を発展させ、今後の方向性として、いのち指向 (Life oriented life style) を提唱している。

- 生存指向 — (物質的な豊かさを求める動き
 (キイワード — 生産
- 成長指向 — (人間的な豊かさを求める動き
 (キイワード — 人間尊重

上記のように捉えたとき、成長指向は物質的豊かさに支えられて形成されたと言えよう。現在もこの二つの流れは拮抗しながらもバランスを求めて、誰も知らない未来に向かって轟々と流れている。しかし20世紀に生まれたもう一つの用語「公害」、そして環境破壊、温暖化などという言葉に示される、二つの流れを根本から覆しかねない状況が年々深刻になっている。地球の生態系に依存している、ホモ・サピエンスとしての生存を目指した新しいライフ・スタイルの醸成が必要であろう。そこでキイになるのは、①今まで社会的に充分活用されてこなかった、いのちを育む性としての女性の感性が捉えたもの、②未来を生きる若い人たちの感性が捉えたもの、だと考えている。

c, 人間の五つの文化期

R. シュタイナーによる人間の意識の変化。約二千年を一区切りとした独自の視点からの捉え方であるが、簡単に触れてみる。

第四文化期 — この頃になると論理的思考が可能になる。抽象的に物事を考え、納得した上で問題解決をしていくことができるようになるが、依然として外的な一つの指導原理のもとで秩序を維持していくという在り方をとる。したがって本質的には、集合的で全体主義的で個性を肯定しない態度をとる。封建制度はその代表的なかたちである。

第五文化期 — 15世紀に入ると、一人ひとりが一切の外的権威から自由になって試行錯誤し、失敗しながらも個人が自己の内的必然性に従って生きていく時代になる。現代はまだ第四文化期を色濃く引きずっており、特に医療や教育制度はその傾向が強い。個的な意識をより強くもって生まれてくる子どもたちが自分の内的必然と、権威による制度の軋轢に苦しんでいる現状がある。

このような a、b、c という視点を中心に取り組んできたが、より包括的でグローバルな視点を得るためには、人類の起源、生命の起源、宇宙の起源といっ

4 「第二の大航海時代の生涯学習」南山短期大学人間関係研究センター紀要 参照「人間関係」第8号 H3年

たことも視野に入れざるを得ないであろう。手に余る課題ではあるが、今後出来る限り最新の遺伝子や進化論などの生命科学、物理学などから得られた知識を取り入れていきたい。

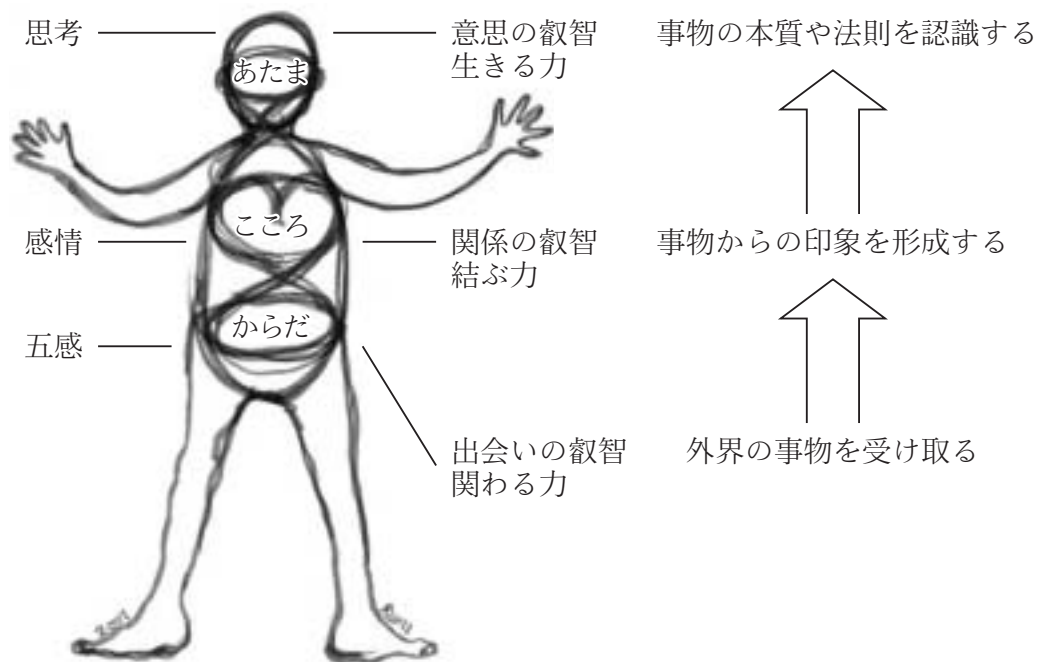
2、自己成長のモデルの提示 — ホリスティック・ヒューマン・トリニティー

自己成長のモデルの一つとして、ホリスティック・ヒューマン・トリニティーと名付けたモデルを提示したい。

自己成長の手がかりとして、生きて動きかかわるからだを研究するうちに、非言語コミュニケーションのベースである非言語表出だけでなく、からだのもう一つの要素である五感の重要性に着目するようになった。自己が他者と世界との相互影響関係の中に存在するという構図を先に述べたが、自己が他者や世界と出会い、その存在を認識するのは五感を通してである。これは自明の理であるが、現実には環境や社会の変化に伴って五感の用い方に大きな偏りが生じ、五感異常と呼ばれる状況さえ起きていることに驚かされたのである。

人間としての成長と成熟そして健康を考えると、感性と理性の統合、心とからだの相関関係、サイコソマティック・アプローチといった全人性に向かった視点が従来も語られてきた。ここで提示しようとしているものは、ボディワークの授業実践を通して得られたデータを基に、頭と心とからだという三者の関係性を包含した、全人的な有機的モデルである。⁵

a、人間の三つの叡智（頭の叡智 — 心の叡智 — からだの叡智）



私たちは叡智は頭脳に存在するものと考え、ほとんどの場合、教育といえば知性、学力、思考力を養う知育というのが自然の発想のように思われる。従来

の学校教育においても、知識の習得、知的思考のトレーニングに重点が置かれていた。体育に関しても、新しい動きがみられるが、身体の健全育成、運動能力の発達、保健知識の理解などが目的とされてきた。多くの場合、感情に関してはむしろ排除されてきたといえよう。

このホリスティック・ヒューマン・トリニティーというモデルでは、まず五感を用いて他者や外界の事物に関わることによって、感情が刺激され動き出す。自分とのつながりの中で、自分と関係のあるものになったとき心が動き出すわけである。すると対象に対して理解したり、働きかけたりする欲求が生まれる。そして、それらを実現するには人類が積み重ねてきた叡智、知的情報が必要になってくるという流れである。図からいうと下から上に向かう流れが大切であり、知識は当然重要であるが、この流れを無視した知識詰め込み型の教育は、人や物に関心を示し関わり合うという力を充分育てることができないと思われる。

図にあるように、からだの叡智は人や外界のものや出来事とかかわる力を与える、出会いの叡智である。心の叡智は、関わった対象と自分を関連づけて捉える力、自分と対象を結ぶ力を与える関係の叡智といえよう。そして、このように五感を用い感情が動いた時に、思考が自分がしたいこと、対象に対してしてあげたいことを実現するにはどうしたらよいか、考えをめぐらしていくことになる。そうした時にはじめて、思考が自分の思いを実現していく、つまり生きていく力としての、意思の叡智になる。頭が心とからだから切り離されて、そこにいろいろな情報だけ入ってきた場合は、頭は単なる情報処理を担うコンピューターになってしまうであろう。

からだの叡智と心の叡智は、一人ひとりのユニークさから成り立っている叡智といえよう。しかし、それはともすればその個人の今までの経験という枠に、囚われてしまう危険性もはらんでいる。五感によって動き出したからだの叡智と、感情によって色彩られた心の叡智が自分とのかかわりに編み込まれ、その経験の本質や法則が、思考によって認識された時、自己を個から普遍へと解き放つことが可能になるのであろう。このような関連性の中で頭の叡智が働いた時に、からだの叡智と心の叡智から生まれた流れの方向付けをし、実際に行為に移す力、生きる力として意思が生まれるというモデルなのである。

b、五感の教育 — まずからだから始める

視聴覚メディアの発達、都市化、食文化の変化などの広範な社会環境の変化にとともない、五感の用い方の偏りが生じ、私たちに備わっている情報収集器官

5 「新・ボディワークのすすめ — からだの叡智が語る 私・いのち・未来」(大阪、創元社 2000年) 第四部未来を切り拓く私たちのからだ — 五感の教育・・・いのち編 参照

である五感すべてを用いて、直接情報を集めることは非常に少なくなっているように見える。また、五感そのものの変調という問題もおきている。奇妙なことだが、これだけ現実に関する情報量が増えたにもかかわらず、現実との接触は限られ偏ったものになっている。人と物とが織りなす現実の世界から、直接自分で情報を引き出す力が弱くなっているといえよう。

ボディワークを通して分かってきたことは、①五感が提供する情報量の幅広く豊かであること、②五つの感覚のそれぞれがキャッチする情報の質が違うということである。からだに関わってくると、人間のからだに備わっているもので不必要なものは何もない、ということを実感させられる。感覚器官が一つではなく、複数あることにも意味があるのだと納得させられる。③人間は外部からの情報を判断して行動を起こすわけであるが、五感の使い方が偏ると情報の質が偏るわけで、その個人の行動に影響を及ぼすと考えられる。自分の中の優位な感覚のもつ特徴が思考や行動の基準になり、自分の性格や行動特性と思っていたものの一部は、五感の使い方の偏りと深い関わりがあり、自分がよく使う感覚からくるデータに影響された、行動パターンの傾向ということが考えられる。

自己成長という非常に掴みにくい抽象的なことも、具体的には自分の五感を十分に用いるという所から始めることができるであろう。またボディワークからいえば、広い視野を持つという抽象的な事柄も、実際に顔をあげて視線を上げる、前後左右上下さまざまな角度から見る、俯瞰できる場所に行く、見回す、違った方向から見るなど具体的なアプローチが可能である。

また、私たちにとって自分の感覚体験というものはあまりに当たり前で、それを吟味しようという気持ちさえ起こらない。それは他者も自分と同じ体験をしているという無意識の思い込みになり、コミュニケーションを困難にする大きな要因になる。五感を深く理解すればするほど、一人ひとりが違った世界を体験しているということが明確になる。違って当たり前だからこそコミュニケーションをとる必要があると考えることは、自己、他者そして人間関係を考える基本的な枠組みの転換を促すであろう。

c、感情の教育 — 他者や世界との関係をキャッチするアンテナを磨く

最近の傾向として、学生だけでなく社会人の人間関係トレーニングの場で、コミュニケーションの課題として「感情の取り扱い」を挙げる人が多くなってきた。これからますます必要とされる領域であろう。そこでは、感情の意味や感情が何をもたらすかという理解、自己の感情への気づき、感情表現の方法などが取り扱われるであろう。

ここでは簡単に、J・L・ウォレンが感情の建設的な役立て方として指摘している点を挙げておく。

①感情を無視することでコントロールはできない。逆に感情に自分を支配させ

ることになってしまう。

- ②感情は個人や世界やその関連性について、大切な知識を教えてくれる。
- ③感情は人間関係の中でヒューズの役割をはたす。つまり、人間関係の中で、つながりが壊れる前にイライラしたり、取り返しがつかない程離れてしまう前に憤慨する。人とのかかわりや状況が自分にとってどういうものか、感情がサインを送ってくれる。そして、そのサインをキャッチできれば、修復可能なうちに問題の存在に気づくことができる。

また彼は感情表現の三つの方法を提示している。

- ①直接表現 — ズケズケ、歯に衣を着せずに言う。
- ②間接表現 — 間接的、遠回しな表現。自分の感情から相手に焦点が移っている。発言者の判断が入り、多くの場合評価的になる。
- ③直接報告 — 自分の感じたことを率直かつ素直に他人に知らせる。決して高圧的でない。

自分の感情に気づくことや感情表現は、実際のトレーニングが必要とされる。これからの課題として、学生たちの感性をアンテナとして、新しい実習や感情の教育のカリキュラムを開発していきたい。

からだの叡智と心の叡智、五感と感情が生き生きと動き出すと、人の中に、物の中に、自然の中に美しいものをたくさん発見するようになる。美しいと感じることは喜びを生み出し、人、物、そして自然を善きものと感じることへ繋がる。それは、世界そして他のいのちに対して畏敬の念を呼び起こすエネルギーでもある。

Ⅲ 20世紀の落下と21世紀の虹

こうして振り返ってみると、日本の教育状況の中で果たして大学紛争の問うたものは実現されているのか、自分の学生時代とどのように違っているのか、という疑問が湧き起こってくる。かえって初等、中等教育の混迷は深まっているように見える。これからの課題は28年間の教育の冒険の成果を、いかに新しいフィールドに広げ活かしていけるかということになる。学生の感性を指針に、新たな教育の冒険はまだ始まったばかりである。

個人的なことであるが、私の夢は芸術家のパトロンになることであった。機会と資金に恵まれない才能を、自分の嗅覚と鑑識眼で掘り起こし、育て、開花させ、この世界に新たな美を持たらすこと。お金に縁がない私にはまさに夢、実現不能とあきらめていた。しかし、この稿を書き進めていくうちに、教育にたずさわることはこの夢を実現していることと気づいた。その人の中に確かに存在する、まだ開発されていない可能性を探し出し、育むこと。一人ひとり違

う、その人独自の感性を磨くお手伝いをする。これはまさに、この世界に美を発現させることではなかろうか。これからは、一人ひとりの魂の色が輝きだし、それらが出会い織りなす色彩の美を、祈りと共に喜び楽しんでいきたい。

戦争の世紀であった20世紀。環境破壊の世紀であった20世紀。その深い深い落下に、どんな色の虹が未来にむかって架かるであろうか。

最も深い落下から、最も高い希望が生まれる。



■ 人間関係研究へのアプローチ

アイデンティティの行方

ー心理学的、社会学的視点とエコサイコロジーのアプローチー

川 浦 佐知子

(人文学部心理人間学科専任講師)

はじめに

Who am I? 私は何者なのか? 誰もが一度はするであろうそんな問いかけが、私の場合そのまま研究テーマとなってきた。“私”とは何かを問うアイデンティティの問題は、一般に心理学の領域において語られることが多いが、様々な領域で多角的に扱うことで個人的な“自己探求”の枠を超え、“自己”の社会的、歴史的側面を探る研究、ひいては人間存在の意味を探求する研究になりえる。ポストモダンと呼ばれる今の時代にアイデンティティの問題を包括的に問うことの意味を考察しつつ、ここでは非常に基本的で、個人的な問いかけから始まった私自身の研究が、どのような焦点を持ち、どのような変遷を経て現在に至ったのかについて述べてみようと思う。

1. 心理学的視点から

“自己”を把握しようとする試みの底には、自分という存在を世に位置付け、生き方を模索する姿勢がある。私が最初にその手がかりを求めたフィールドは、臨床心理だった。フィリッツ・パルスによって創始されたゲシュタルト・セラピーを学び、そのトレーニングを受けることで、今、ここで起こっていることへの気づきの重要性や、その気づきによってもたらされる新たな選択肢の認知、そしてその選択肢の中から選ぶことに伴う責任についての理解を深めた。またそれと並行してエンカウンター・グループ体験を重ねることで、グループのダイナミックスがどのような効用を個々人の自己理解、自己成長にもたらすのかについて体験的に学んだ。

自己は固定したものではなく、変化、変容していくもの。しかし、そうした

自己変容がもたらされる時には、それまでの自己概念が大きく揺すぶられる。“自己”の再検討を問いかけるような体験。それはそれまでの体験を統合していた自分なりの“物語”の再構築を促す。カール・ロジャースが提唱するカウンセリングなど、所謂臨床の場で自己の体験を語ることは、そうした新しい“物語”を構築するプロセスの一環として見ることができるだろう。個々が自らの体験をもとに語るストーリー。そこに表われるテーマや、その底に流れる普遍性についての理解を深める上で、私が頼りにしたのはユング心理学だった。フロイトによって開拓された無意識の領域。それをユングはより豊かで有機的な洞察をもって扱った。私自身はゲシュタルト・セラピーの手法を用いて、無意識からのメッセージである夢とコンタクトをとりつつ、ユング的アプローチをもってその理解を深めようとした。夢について学ぶことで“気づき”の領域を広げ、それまで意識されていなかった自己を統合するということを試みたわけだ。無意識と意識の接点を見つめることで、“自己境界”というものの奥底を探っていたといえるかもしれない。

2. “社会的自己”の目覚め

ゲシュタルト・セラピーやロジャースのカウンセリングに代表されるように、人間性心理学は個人が持つ意志、選択の自由といったものを強調する。しかしその一方、そうした個人の意志とは関係なく、社会的に定義づけをされる“自己”というものが存在する事実も否認しない。ジェンダー、人種、階層、文化、宗教、歴史。カリフォルニアに留学をしたことで、私自身、そうしたものが個人の自己定義、自己理解に深く影響を与えるということを痛感した。違う文化圏に身を置くことで、それまであまり意識されなかった“自己”の社会的側面に気づくことになった。

スー族などネイティブ・アメリカンの人々の自己形成について調査、研究を行ったエリック・エリクソンは、民族全体の文化が苛まれている状況下では、個人が健全なアイデンティティを確立することが極めて困難であることを指摘する。スー族の場合、狩猟などを通して自然、土地と共に生きる生活様式やそれに伴う儀式、果ては民族独自の言語さえも長年にわたり政治的圧力によって否定され続けた。そのような民族的歴史を背負う人々、特に若者は、社会全体における自らの場所を見い出さず苦しむ。“自己”がその礎として拠り所とする文化的コンテキストの否定は、自己否定そのものに繋がりがかねない。そこにマイノリティと呼ばれる人々の苦悩がある。一方、社会の構成員としてマジョリティでありえる人達は、自分たちのアイデンティティを支えているコンテキストを擁護したり、再検討したりする必要がない。その分、個人の権利、意志というものの力を信じて自己形成をすることが可能になる。

日本にいた時にはアイデンティティの底に宿るそうした力関係に比較的無知でいられた私だが、アメリカで様々な人種、文化、歴史的背景をもつ人々と接

するなか、自分の中の“当たり前”が様々な形で吟味されることになった。折しも90年代前半、アメリカでは日本企業の急激な進出や、日本の対米輸出超過に対する懸念が“ジャパン・バッシング”という形で表われ、メディアは時に“エコノミック・アニマル”というような形容詞をもって日本人を喩え、そうしたバッシングの傾向を煽っていた。そうした渦中、メディアによって形成された日本人のイメージや、それを取り巻く全体のムードといったものと無関係でいられない自分を感じた。「経済力を持つ日本人」、また「従順なアジア人女性」といったレッテルが自分に貼られる度に、“ステレオタイプ”というものの持つ威力を見せつけられた。

こうした体験、気づきがきっかけとなり、社会学的視点から“自己”理解を試みるようになった。その際、私が頼りにしたのは、社会心理学の一派であるシンボリック・インターアクション主義の視点、そしてエスニック・スタディ、女性学といった分野におけるアイデンティティ理論だった。シンボリック・インターアクション主義のアプローチは、個人がその自由意志をもってする自己定義（パーソナル・アイデンティティ）と、取り巻く社会によって定義される社会的自己（ソーシャル・アイデンティティ）が、どのようにニゴシエイトされるのかを理解する上で役に立つ。が、現実にはこの“個”と“社会”の攻めぎ合いは一筋縄にはいかず、様々なライフ・ステージを通して終ることなく繰り返されることになる。また、個人はジェンダー、人種、職業などにまつわる様々なアイデンティティを持って社会に参加しているので、そうしたアイデンティティ間に摩擦が生じる場合も多くある。

こんなことがあった。大学にあるアジア人を中心としたエイジアン・パシフィック・アイランダーズという学生の自主組織に参加し、活動を共にした。同じ頃、女性学を学ぶ有志が集うグループにも参加していた私は次第に奇妙なことに気づいた。エイジアン・パシフィック・アイランダーズでは、“アジア人”であるということが強調され、男女間に存在する力関係について触れられることはなく、また一方、女性学のグループでは“女性”であることが人種、文化の違いを越える、という大前提のもと、文化的違いを尊重した視点が積極的にジェンダー問題に向けられることはなかった。

“共通性”にもとづいた“数”を強調することでグループの政治力を増し、社会にその訴えを主張していこうとする動きを称して“アイデンティティ・ポリテックス”と呼ぶ。こうした動きは多々、個人が抱える幾つかのアイデンティティのうちの一つをマスター・アイデンティティとして自己の中心に据えることを要求する。アイデンティティ・ポリテックスが個人にもたらす弊害については、アフリカン・アメリカンとして人種差別と戦いつつ、女性に対する公平な対応を社会に求めるブラック・フェミニストや、ゲイ・コミュニティに属しつつ、女性問題に取り組むレズビアン・フェミニストらが早くからとりあげている。

幾つかのアイデンティティの間で揺れる個人は多角的な意識を持つことになり、それは他者を理解する上で大きなリソースとなり得るのだが、その一方、帰属感の混乱や自己統合に伴う葛藤を経験することになる。そうした混乱や葛藤にどう向き合い、どう対処するのか。自分自身が体験していた混乱の解決の糸口を見つけるためにも、私は異なる文化圏からアメリカに渡り生活する女性達にインタビューをし、その疑問に応えようとした。ドイツ、アイルランド、フィリピン、メキシコ、エルサルバドル、バルバドスなど世界各地からやってきた女性達からその体験を詳しく聴く機会を得、異文化に身を置くことによって生じるアイデンティティ・クライシスについてリサーチを行った。その結果、その混乱の深さには計り知れないものがあり、時に拭い去れない孤独感となって個人を襲うこと、それと同時に、異なる価値観を持った文化に触れることは、それまで気づかなかった可能性を自らの中に見出し、人生における選択肢を増やすチャンスにもなり得ることを理解、確認した。

自らが持つ幾つかの異なるアイデンティティを受容しつつ、場に応じて柔軟に対応していく。それは終りのない自己統合のプロセスを要求する。どれか一つを自らのマスター・アイデンティティとし、他の自己表現を抑圧するなら混乱を避けることはできるかもしれないが、そのためには非常に大きな精神的代価を払うことになる。こうした問題は社会的マイノリティだけに関わる問題ではない。アイデンティティにまつわるこのような問題は、個人がジェンダー、職業、家庭内の役割、年齢など、社会的枠組みによって一様に定義されずに、いかに十分にその生を生ききるためのチャンスや可能性を増やすことができるか、という問題につながっているように思う。

3. より包括的なアプローチを求めて

文化、習慣、言葉の違うアメリカという国に身を置いたことで私は、それまで意識せずにいた自分の内にある文化的枠組みや、判断を下したり行動したりする上で大前提にしていた価値観に気づくことになった。それはある種私を自由にしてくれたが、また混乱をももたらした。そうした混乱を紐解くために学んだエスニック・スタディやジェンダー・スタディは、“社会的自己”というものを分析、理解する上で役立ったが、問題解決そのものへと導いてくれなかった。ジェンダー、人種、階級、宗教、文化などといった視点から個人の経験に光を当てることで見えてくるものは多くあるが、それに頼りすぎると“自己”は分裂したまま統合の日の目をみることはない。人間の体験の複雑さや、そういった体験によって形成される個人の“自己”というものをホリスティックに捉えようとしたり、様々なアイデンティティの統合を試みようとするには別なアプローチが必要なように思えた。

そんな頃、友人とキャンプをする機会を得た。オレゴンとの州境に近いマウント・シャスタ。その山頂を間近に見上げるキャンプ地パンサー・ミドウでテ

ントを張り、人気の途絶えた夏の終りの静かな時間を楽しんだ。日中は忙しく駆け巡るリスや鳥などに会いながらハイキングをしたり、湖で泳いだりして過ごし、夜は折からの満月に照らされて長い影を落とす木々の中に佇んでみたりした。そうした時間を過ごす中ぼんやりとではあるが、シャスタという山に抱かれている自分というものが感じられるようになってきた。“山”という存在から見れば、私の存在はリスや鳥といった小動物のそれとなんら変わりがない。このようなそれまでにはなかった新鮮な視点を得て、それまで人との接触の中で“どのように自分は見られているのか”ということにいかにより多くのエネルギーを費やし、それに縛られてきたかに気づくこととなった。

マウント・シャスタで体験した開放感。それによって“自己”というものを人との関係性においてのみ捉え、人間にとって最も基本的である自然とのつながりを考慮してこなかった、それまでの自分の視点の限界をまざまざと見ることになった。

あまりにも人間中心の世界観において“自己”は、その他全てのものを背景にして存在する“点”であるかのように捉えられる。あるポストモダニストは、一様でない価値観、多様な視点が錯綜するポストモダンと呼ばれる時代において都市は“劇場”であり、アイデンティティは様々な役割を演じるための“マスク”である、とさえ言う。仮面を着けかえるように、その場その場に応じた様々な役割を担い分ける。ポストモダニストは確かにこのような現象を上手く説明、分析している。しかし、様々なアイデンティティを統合しようとする自己の葛藤や、個人の自由意志に関わらずその人を規定する社会的アイデンティティの存在、アイデンティティの問題の奥底にある人間の存在の意味を探る探求は、このようなポストモダニストの視野には入っていない。

グローバリゼーションが進む今日、価値観の多様化に伴う選択肢の増加に我々は揺れ、移動可能範囲の拡大の代償として帰属感の喪失、孤独に悩む。こうした状況下において私達は自分というものを見つめていくのか。混乱を避けるあまり、狭い枠の中に“自己”を押し込め、その中で自らのアイデンティティを問うならば、意味のある洞察は導かれない。そのことに気づかせてくれたのが、物理学者であり、コスモロジストであるブライアン・スウィムだった。古典文学に造詣の深いスウィムは、科学的発見に基づいた宇宙史を抒情詩のように語る。宇宙の始まりとされるビッグバンから、銀河、太陽系の誕生、地球とその生命体系の形成へと続く果てしない時空の広がり。その中に自らを位置付けようとする時、現代人である我々も、ホーマーやダンテらが描く自らの起源を求める旅、真の喜びを探求する旅を始める。“自然”、“地球”、あるいは“宇宙”という大きなコンテキストの中で“私は何者なのか”を問い、より壮大な物語の中で自己の存在を考える時、全てのものの間に遍く基本的つながりの深さ、そしてそのつながりの中に縫いこまれた自己とその存在意味が見えてくるように思う。

こうした経緯を経て、私の“アイデンティティ”を探る研究は、新しい局面を迎えることになった。ディープ・エコロジー、エコサイコロジー、エコフェミニズムといった比較的新しいフィールドからの視点を得て、現在はディープ・エコロジストであるアルネ・ネスの提唱する“エコロジカル・セルフ”という概念を通して、“自己”を自然との関係性の中において考察することを試みている。

これまでアイデンティティの研究を通して様々な視点や見解に出会ってきた。そのうちのどれも貢献するポイントが違い、どれか一つが“自己”というものを理解する上で絶対的な有効性を持っているわけではないように思う。大切なのはそういった様々な視点によってもたらされた人間理解をどう統合していくか、ということだろう。人と自然との間に存在する精神的つながりを考察し、宇宙全体の中で人類全体のアイデンティティを問う。それとともに“人間”あるいは“人類”という括りでは表現しきれない、“個”の体験の豊かさ、複雑さ、ユニークさをどう尊重していくのか。私自身は前述した“エコロジカル・セルフ”というコンセプトを、社会的、文化的、歴史的に構築された自己というものと引き合わせながら、この課題に取り組もうとしている。具体的にはインタビューをし、歴史的、文化的、社会的背景を尊重したナラティブの中で、個人が感じる自然とのつながりの体験を語ってもらうことでデータを収集し、その人の持つ自然観、世界観といったものを洗い出しながら自己像を考察することを試みている。

心理学的コンテキスト、社会学的コンテキスト、そしてエコロジカル、コスモロジカルなコンテキストにおいて“アイデンティティ”という概念を人々の実際の体験と照らし合わせながら研究してきた。そのための手法としてインタビューによるクオリテティブ・リサーチをこれまで一貫して行ってきた。それは今後も変わらないように思う。聴き手と話し手の間に存在する対話的でダイナミックな関係。そういった場においてリサーチを行う者として操作的にならないようにすることは大切だ。しかしそれと同時に“永遠の彼岸に立つ観察者”としてではなく、“インタビュー”という互いに影響を与え合う関係を十分に意識し活用することのできるリサーチャーとして研究を重ねてゆきたいと思っている。

“アイデンティティ”という概念を考察しつつ、自らのアイデンティティを問う研究。それはある種、私にとってサイコ・スピリチュアルな旅でもある。“アイデンティティ”の行方を追ううち、図らずも様々な領域に足を踏み入れる事になった私だが、今後は個人、社会、エコロジカル、コスモロジカルといったレベルでの“自己”探求を通して得た洞察をどう統合していくかが課題であるように思う。

参考文献

- Collins, H. P. (1991). Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge.
- Diamond, I., & Orenstein, F. G. (1990). Reweaving the world: The emergence of ecofeminism. San Francisco: Sierra Club Books
- Erikson, H. E. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: W. W. Norton & Company.
- Harvey, D. (1989). The condition of postmodernity. Massachusetts: Basil Blackwell, Inc.
- Hewitt, P. J. (1991). Self & society: A symbolic interactionist social psychology. (5th Ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Jung, G. C. (1961). Memories, dreams, & Reflections. New York: Vintage Book.
- Perls, S. F. (1992). Gestalt therapy Verbatim. Utah: Real People Press.
- Phelan, S. (1989). Identity politics: Lesbian feminism & the limits of community. Philadelphia: Temple University Press.
- Polkinghorne, D. (1988). Narrative knowing and the human science. Albany, NY: State University of New York Press.
- Roszak, T., Gomes, E. M., & Kanner, D. A. (Eds.). (1995). Ecopsychology: Restoring the Earth, healing the mind. San Francisco: Sierra Club Books.
- Seed, J., Macy, J., Fleming, P., & Naess, A. (Eds.). (1988). Thinking like a mountain: Toward a council of all beings. Philadelphia: New Society Publishers.
- Swimme, B. (1996). The hidden heart of the cosmos: Humanity and the new story. New York: Orbis Books.

■ 人間関係研究へのアプローチ

教育領域における個人臨床と グループアプローチの展開と統合

楠本和彦
(人文学部心理人間学科助教授)

1. はじめに

筆者の臨床歴の中では、教育領域における心理臨床的アプローチの実践がその多くの部分を占めている。私の個人臨床においては、個人開業とともに、教員のカウンセリングに対するスーパーヴィジョンが中心となっていた。自分が担当する児童・生徒に心理的な問題が起こった際に、どのようなカウンセリング的な関わりが有効かを教員や児童・生徒の保護者と考え、実施していった。その関係もあり、個人開業でのケースも不登校などの小学生から高校生やその保護者や教員に関わるが多かった。南山短期大学赴任後は学生相談室のカウンセラーとして、学生相談がカウンセリングの主なフィールドとなった。2001年度から南山大学においても学生相談を担当することとなった。

グループアプローチに関しては、大学学部時代に非構成的エンカウンターグループに参加者として数度経験した。大学院時代はファシリテーターとしての訓練のために、先輩が実施する構成的エンカウンターグループやカウンセリングワークショップに、参加者であると同時にコ・ファシリテーター的な機能もはたす立場、構えで参加していた。大学院修了後は、教員のカウンセリングワークショップや一般対象のエンカウンターグループのコ・ファシリテーターとして、1年に10回程度関わってきた。南山短期大学人間関係科はラボラトリーメソッドを基礎においた体験学習をメインにすえた授業を行っていたので、実習を中心とした授業やTグループの実践に当たった。最近は小学校、中学校におけるグループアプローチの実践に関わる機会も少しずつ増えてきた。2000年度から南山大学人文学部心理人間学科に籍を移すことになったが、2001年度以降も体験学習を中心とした授業を担当することになる。人間関係研究センターで

も、体験学習を中心とした活動が主になっている。

上記のように、筆者の臨床経験は個人臨床においても、グループアプローチにおいても、教育の領域におけるものが主になっている。遠い先のことはわからないまでも、近い将来に対する自分自身の構えとしては、これからも学生相談を中心とした個人臨床と、小学校から大学にわたる教育領域、生涯教育の場でのグループアプローチを自分の実践のフィールド、研究の主たるテーマにしていきたいと思っている。

2. 教育領域における個人臨床

学校教育相談、学生相談の教育領域の個人臨床においては、メディカルモデル、クリニック機能と成長モデル、発達援助機能とに関する議論がある。前者は「治す」を強調し、後者は「育つ」を強調したモデルと言ってもよいだろう。確かに、教育領域における個人臨床は病院における臨床とは異なった面をもつ。しかし、心理臨床はもともと、治る（治す）と育つ（育てる）という両方の要素をもった営みであるとも言える。

教育は知識の伝授だけでなく、人格の成長をも含んだ営みである。そのような場の特徴が生きた個人臨床があってよい。教育がもつ成長を促進する力はその理念、場から生まれる。場は時代、社会、人間関係、環境などからの影響を受ける。人間の成長の可能性を促進させる理念や場をもった教育環境においては、個人の心理的問題は発現しにくかったり、発現しても成長のための一要素となりうる。児童、生徒、学生が問題を成長の中で統合したり、乗り越えたり、付き合ったりする心理的作業における、可能性の幅や成熟のゆとりをもった変容の器となる。また、教育領域での多くの心理臨床は、非常に重篤な場合は別にして、クライアントの人格の柔らかさに大きな影響を受けている。人格の急激な発達の途上にあるがゆえに、心の激しい揺れを起こしやすいが、同時に治療や変容も起きやすい。児童、生徒、学生の心理臨床において、「育つ」という要素をぬきには語れない。成長モデル、発達援助機能が重視されるゆえである。

重篤な心理的問題では、投薬や入院などの医療的措置が必要であり、有効な場合がある。「育つ」力がさほど期待できない状況においては、「治す」力がキーとなる。また、「治す」ことはセラピストの行為であり、その職業上の専門性の高さに関係する。「治す」ためには、高度な専門性が必要となり、その責任が生じる。教育現場には非常に様々な心理的問題がある。そのような多様性に対応するには、高度な専門性が要求される。メディカルモデル、クリニック機能が必要となる理由である。

メディカルモデル、クリニック機能と成長モデル、発達援助機能は治療観としての根本的差異とみることもできる。あるいは、「治す」と「育つ」との両

要素の強調の程度とも言える。教育現場で臨床を行っている時、筆者は両者を対立的なものともみよりも、相補的なものとして、ケースに当たっている。重篤なケースといえども、場の影響を受ける。心の深層で起こっていることの展開を「育つ」という視点で見れば、重篤なケースでも「育つ」力を見出すことができる。心理的な健康度が比較的高い場合には、「育つ」力は大いに力を発揮する。場の治癒力もそれを強く後押しする。両要素は必要なものであり、それぞれのケースにおいてクライアントの状態、ケースの展開、カウンセラーの判断により、治すと育つが適宜、それぞれの力を発動していく。そのような展開ができればと願ひ、筆者は日々の臨床に関わっている。

3. 教育領域におけるグループアプローチ

現代の心理臨床は個人臨床から始まった。しかし、その後、グループに対する心理臨床的関わりが生まれた。グループアプローチは大別して、心理的な問題の治療を目的とする集団精神療法と、治療を主な目的としないものがある。後者には、レビン、NTLに端を発するTグループやロジャースを源とするエンカウンターグループがある。

筆者は個人臨床とともにグループワークにも関心をもち、実践してきた。教育は基本的にグループにおける活動が主である。学校、学年、学級、班、クラブなど様々なグループに、個人は所属し、生きている。ゆえに、教育はグループワークとの親和性が高いと考えられる。

心理的な健康度の高い児童、生徒、学生を対象にする場合、人間関係における成長、心理的発達を促進するには、グループワークは直接的な効果を期待できる方法である。ラボラトリーメソッドによるグループアプローチやエンカウンターグループはそのような分野を最も得意とする。グループワークにより、現実の人間関係の中で、自分の人間関係や心のあり様を、体験を通して知り、育んでいくことができる。グループの成長もワークを通して促進することができる。また、合流教育のように、知的側面と心理的側面との両者の統合的な発達を促進しようとする方法もある。知的教育と心理・人間関係的な教育を共に視野に入れることにより、どちらかに偏らない教育を実践することもできよう。小学校から大学教育に到るまで、グループアプローチが学習者の人間関係の成長、心理的発達の促進に大いに寄与できるものと考えられる。

日本において、心理的な問題をもった学生も含んだグループに対するグループアプローチは、前述の集団精神療法以外にも、学生相談担当のカウンセラーが、学生相談室に訪れる学生に対して行ってきた歴史がある。心理的な問題をもった学生対象にグループアプローチを行うには、健康度の高い人々を想定して作られた方法やプログラムをそのまま用いることはできない。また、実施の際には、心理的な揺れを必要以上に起こさせない配慮や、心理的な問題が発現

した時にそれを納める力が必要となる。そのため、安易に教育現場の心理的な問題にグループアプローチを用いることはいままめなければならない。慎重に用いるのであれば、グループアプローチは心理的な問題をもった児童、生徒、学生に対して、教育的効果、成長促進的効果をもっている。心理的な問題は内的な要因とともに、外的な要因にも関係しているからである。内的な発達を促したり、確認したり、定着できる外的環境があることにより、内的な成達はより確固としたものになる。

グループアプローチは学校、大学というコミュニティを成長促進的にしていく有効な方法の一つと言える。

4. 個人内におけるカウンセラー、ファシリテーターの統合

ここまでは、実践、研究の場として、教育領域における個人臨床とグループアプローチについて述べてきた。それら両者に関わる者として、筆者自身が個人臨床とグループアプローチとを統合的に考え、まとめ、実践していけることが、本当の意味での展開であり統合といえるだろう。もちろん、個人臨床とグループアプローチとは違った要素を持っていて、同一のものをみなすことはできない。この場合の統合とは、その両者を貫くバックボーン、核を見出すことであったり、それぞれの中で、見出された理論や開けてきた自己のあり方を相互交流させ、自己の中で融合させていくことをいうのであろう。個人臨床とグループアプローチとを共に実践した心理臨床家はいる。ロジャース、パールズなどのいわゆる第三勢力以降のカウンセラーに多い。ロジャースは個人臨床からエンカウンターグループに、その重心を移していった。そして再び、個人臨床を活動の主にするとはなかった。彼らは個人とグループとをどのように捉え、その場に存在していたのだろうか。筆者の場合、現在の段階ではその統合はまだ、途上にあるというしかない。個人臨床とグループアプローチとの両方を行うことで、相互に影響があった。個人臨床においては内界と外界との相互作用をより強く意識するようになった。外界に現れる内的あり様、外界の影響が内界に響いて行くありさまに気づき、それに関わることが以前よりできるようになった。グループアプローチにおいては個人のあり様が明確になり、尊重されつつ、それぞれの個人が織り成すグループダイナミクスに関心が深まった。自分も含めたグループメンバーのリソースを信頼し、その場で活かしていくことも以前よりはできるようになった。そのことで自分がより自由にいることができるようになった。

しかし、個人臨床とグループアプローチとの共通点、相違点を認識しつつ、その両者を繋ぐ糸をつむいでいくには、いまだ、何か足りないとの感がある。自分の中で、まだ、ぴったりと、しっくりとこない違和感がのこる。筆者が単に認識不足、研修不足、未成熟なのかもしれない。それらを統合した自己理論

の成立を目指し、実践していくことができればと思う。どうすれば、その両者をモザイク的に繋ぐのではなく、両者を織り成し、自分もその中に違和感なく存在することができるのだろうか？筆者の知識、実践における課題であり、関心事のひとつである。

参考文献

鈴木純一、齋藤英二（1995）：集団精神療法の最近の動向 精神医学, 37(10), 1020-1029

■ 人間関係研究へのアプローチ

ひとのいのち
生死の学問体系のみなおしと和学

Human beings	存在論	絶対的人間説・神との関わり
Human relations	関係論	相対的人間説・人との関わり
Human becomings	死生論	生命的人間説・己との関わり

まどかアッセマ庸代 ASSEMAT Michiyo
(人文学部心理人間学科助教授)

専門領域：学際領域・境界領域の総合のために、素人でいようとする。そのように考えるきっかけとなった専門領域の出発は、1980年代遺伝子の分子生物学 生命科学論 科学基礎論 関係論 体験学習法・行動科学の基盤となる人間関係基礎論 1990年代市民的ネットワークプロジェクト 20世紀の科学者社会に通念化された方法論の見直し又は発想転換

自分の関心領域：いのち論 和学 人間の科学性と宗教性のバランス

今後のテーマ：和学形成 日本語のコンセプトによる学術・ひとの安らぎ

自分の方向性：老いること 死ぬること

(生産看死から生老病死の生命観と時代・文明探求)

人間関係研究センターでしたいこと：1972年創設の伝統を踏まえ、新しい研究・仮説化作業を通して事業継続展開。毎年毎年できることをしていくうちにいろいろ時流(人の意識の傾向)が助けてくれている。数年前は「ホリスティック」生命論、今は「和」学という「自己化」の場づくり。まどやかに集う【場】の合理と不条理を 「いのち」「関わり医療」「ホリスティック医学」という視点で意識化していくワーク。講座でなく、研究会という形での自由な発想が生み出される場づくり。現場を持っている人との生産的思索と施策の場づくり。「生と死」を語り合える言葉の場づくり。異文化コミュニケーション：Verbalian/non-verbalianが仲良く生活できる工夫。

長期短期の具体的ビジョンとのつながりは本文中に掲げていく。

私が「人間関係」という「新しい視点での研究」に出会ったのは、1983年ごろ、約17年前となる。「関係存在としての人間理解の場」であることが、少しずつそこに生活してきて最近になって実感としてわかるようになってきた。

その頃の私自身は学生以来「生命」「人のいのち」をライフワークとして10年目頃で、「生命科学をもたらす新しい視点」を実践的に整理していこうとしていた時期である。ことに、偶然に出会った『人間関係科』という大学レベルでの研究共同体の考え方と教育的チャレンジはフィロソフィーとしてはかなり新鮮なもので、「当事者」発想の「主体客体一体型の」人間の生命の学問方法論と共通点が見出しやすく、当時の私としてはかなり違和感なく、「生命科学論と人間関係科共同体論」がつながり、そこでの研究生活が始まった。

実際には「人間関係」や「人間関係科」への学生意識やスタッフの需要（受容）度は自分とはかなり違うもので、自身の常識をさまざまな形でくつがいがされたが、学究的立場は覆されるよりはむしろ確信に一步一步近づくトレーニングの場となった。共育の実現の場となった。こちらは分かっているにもかかわらずあちらに分かってもらえないという観が強くあった。

学科と人間関係研究センターの両方の所属があることは誠にありがたいことであった。やはり限られた年令と年数の学生との生活では十分に満たされない研究テーマの豊穡とした議論の場が必要であった。研究センター員としての自覚のもとで、学外、特に地域ベースにさまざまなネットワークが広がった。

2000年度より、南山大学人間関係研究センターとして新規スタートし、形としては、南山大学教員としての所属学科：心理人間学科とは単独別枠に、人間関係研究センターだけが独立して社会人対象の講座を展開しながら研究活動が継続される。

私自身の南山での研究教育生活の大テーマは何ら変わらない。それは、「キリストのいう『私は道であり 真理であり いのちである』（ヨハネ14.8)のこの「いのち」とはなにか。」である。現代の学問が科学志向であるため、私はまず生命科学を修め、生命の学問とはどうしたらよいか試行している。ただそれだけである。自分の生と老化と死をいきつつ。

自身の活動に関していえば、現在は以下に焦点化している。

1. 【ホリスティック生命論ワーク】 Holistic Integration of life という体験学習の人間観と発想法と手法による生命論プログラム開発、(20世紀後半誕生し、1970年代日本に台頭した生命科学と体験学習法の自分史のなかでのドッキング)

2. 【和学研究】の発足 japonologieとしての「いのち」論（現時点での私の結論を温める）
3. 日本人の身体心情にあった【生命医療医者養成】のための生涯学習と異業種（産官学民）プロジェクト型ネットワーク（社会のニーズに答えて）
4. スピリチュアルトレーニング【霊性教育】と大学教育における生命（科学）論（南山大学スピリットの特徴を生かして）
5. 異文化コミュニケーションの創造的共存：人間の世界観宇宙観の視点枠としての【「宗教」人と「科学」人】との対話と協働（知と信、男性性と女性性、頭・こころ・からだ・たましひの問題と和、やすらぎ）、二律背反の冷戦の課題はあらゆるところで続いている。
6. 素適に生きること（不可能への限りなき日常的営み）、‘それでも生きる’【不条理を生きる】という生命論を忘れないよう生きる。

学校教育・現代科学教育において、化学科(核酸化学、分子遺伝学)出身の私は、ヒト種の生命現象の自然科学的アプローチによる解明と同時に、人間のいのちや人間らしく生きることを実現できる生活や生き方を問い掛ける学問を「生命科学」に期待していた学生・研究生活を1980年代していた。

1970年代の日本において、生命科学という領域は、動物植物鉱物分類中心の生物学にとって、物理化学的手法が強く、学問領域として位置付ける渦中であった。新旧世代の議論伯仲／日本上陸の生命科学の新しい夜明け途中にあり、また、化学・物理学にとっては、「生物生命」を物質としてどのように位置付けて研究プロトコルを立てるかが模索されていた。まさに「日本における生命科学の台頭期」が私自身進路を問われ続ける学生時代であった。私がカトリックミッションスクール進学校の理系高校生時代に「分子生物学科」が埼玉大学理学部に創設された（江川不二夫初代学科長、コロイド化学、生命の起源研究）。化学科の女子大生時代に三菱化成生命科学研究所（江川不二夫初代所長）が、大学院進路選択の頃に東京工業大学に生命化学専攻（有機化学合成）が、「生命」ということばを、初めて自然科学系の領域に立ち上げた。その2年後に上智大学生命科学研究所（生命倫理や科学基礎論の研究室を含む理系大学院併設）が創設されることが予告されていた。

当時は、「生命」と言う語は、『人間性』『精神性』の特徴あることばのために、『物』『物質性』『物体性』『数理』『精密性』『一般性』『再現性』『統計』を重んじる自然科学・精密数理科学の領域で扱うことがタブー視されていたので、『生命』と『科学』をいっしょにして「生命科学」という言葉を使用することには、科学者当事者の間で議論もあった。つまり、欧米発信の「Life Sciences」なのだが、日本語訳語の普及時期であった。したがって、学生であった私自身、「生命科学」ではなく「生物科学」専攻と名乗るよう厳格に指導されていた。

つまり実験実証のない科学研究は「科学」ではないという指導である。生命科学は ヒトの生命現象ヒト遺伝子の生命現象を対象としていくゆえに、ヒト・ひと・人・人間の生命活動全般につながる広大な領域も同時に網羅しうる未来の方法論を予感させていた。

「人の生命」あるいは「ヒト ひと 人々 人間」の生命のdiscure描写は、そのまま医学／医療制度／教育制度／学制という社会のあり方に直結してくる課題である。「人間関係」「関係論」「人間論」はどんな専門領域の“出身”であろうと現代人が取り組む「現代論」「今 ここ（日本）での科学技術社会論」である。

現代の高校生が「DNA」を教科書で習うほど、生命を物質で見る視点が、ポピュラーになったのは、この「分子生物学」的アプローチの普及による。生物を物理化学的手法で、分子原子のレベルで見る研究アプローチが確立される歴史に携わる研究チーム（厚生省管轄、及び文部省管轄）に、私自身は身を置いた。発がん物質（DNAのメチル化と 生体内がん抑制酵素の生化学・分子生物学・分子遺伝学）領域の科学者と生活を共にした。

私自身は「今 ここ」という新領域（LifeScienceの訳語：生命科学）の台頭（1950年代）と日本での普及時代（1970年代）と共にいた。1953年DNA二十螺旋構造発見チームとも関わり、1960年代の分子生物学の台頭に携わっていた研究チームを先人として、日本での「生命科学」を修行することにより、人間の生命のサイエンス（科学そして学問）に期待して行く中で、「人間関係」という新領域の形成と出会い、日本のことばによるいのち論形成の今日に至っている。

「いのち」をキーワードに生命科学と人間関係科での学問方法（体験学習法をもたらした人間観・学問の発想法）に共通の基礎論・認識法を見出す思いがした。（madoca、1990上智大生命科学研究所紀要・1997南山短大紀要参照）

以上*****その1*****2001年新春記す*****

「主に立ち返ろう」。これが、南山大学移籍直前の1999年11月南山（大学）50周年記念式典に参列した時の「祈り」であり、「気づき」であった。あの会場ではっと気づかされた。そうだ、私と南山の接点は実にこの「主」だけなのである。嫌味でなくきいてほしい。こういう人も100人に一人はいるんだという程度にでも受け止めてもらえるとありがたい。現に、南山入学動機の100人に一人か二人の学生が「カトリック大学としての南山」に期待して又はつながりを感じているという（2000年心理人間学科生へのアンケート）。

この読者あなたにとって主とは何者か？ 何をもって「主」と呼ぶか？ 主、真理の表現法・描写法は、時代（意識）や人々の納得法で異なったり、変遷しうるものである。「人間関係科という学習共同体」において、必ずしも「神を神と呼ぶ行為やことばは、受け取られがたく、むしろ「関係神学」「関係存在」

としての人間の真理探究が主流となった。即ち「主」のテーマは、信仰（信）の問題意識から、神学・科学（知）の問題意識に限定する科学知中心の時代意識に、現在の大学はさらされている。つまり、「人間関係」「体験」の学の形成への試みの歴史を基礎論的に言い換えると、神の所在の点検・表現の見直しという「真理の所在・実存のパラダイムシフトの実践」が試みられていたと捉えている。（外在型ではなく内在型重視の真理探究：madoca1989「人間関係」）。これは、15年間の人間関係科という研究共同体での研究生活の「スタート時の私の先見」と「ターミナル時の私の実感」である。

15年間のニンカン（人間関係科の愛称）での学びや研究は、必ずしも研究教育スタッフ同士のコンセンサスを取りながらの「人間関係科」観・「人間関係」観ではない。むしろ、学習共同体という縁で偶然出会った者同志（学生教職員という人間環境や研究環境や社会的環境）の人間尊重・人間関係の試行・手探りという research であろう。研究領域としての research process の言語化がそのまま「ある人間観」の実証にもなるし、仮説化（一般化）にもなった。実践的でもあるが、実証的基礎論的理論：仮説のもとでの生活行為を伴う人間関係の場の理論の構築も、自分自身の中ではおこなわれていた。各人の土壌で培われていた。

「主」を、私は何と呼ぶか。シュ（shu） ス（su） という音で呼ばれる「主」の音のもたらす seigneur、「神」なる存在、「真理」の实在を、私たちは何と表現するか。

この人格関係・対話関係の創造のたゆまない試行という「人生」「信仰生活」。その行・生活・「いのち」を通しての「ことば」探し。「主」を私は何と呼んでいるか。。。。。

呼ぼうとしているか。。。。。。。

どう答えようとしているか。。。。。。。

「主に返ろう」、と先に言ったのは、「私自身が「主」を「主」と呼ぶ生活に返ろう」、ということである。科学の言葉で、その国の人々に分かりやすい言葉で、文化のレベルで、心のレベルで、感情・気持ちのレベルで、その村町地域性（群れ・グループ・集団）のレベルで、霊的レベルで、体のレベルで、物理的に情緒的に学究的に…とあらゆる「表現法」を、レベルに合わせて、レベルに沿って、気づかされてきた。「主」を「主」と呼ばずに、時代の精神（人々）の共通語を求めるうちに、私自身は「主を主と呼ばないように」生きてしまったのがニンカン時代である。カトリック（社会）と科学（社会）の在俗化期であった。

しかし今、「主は主なのだ」という生活意識を繰り広げていく時期が私の中で再び来ているということだ。

人間関係科の発想法・人間主体性と共に、「神」「主」の主体性を、いかに表

現するか。その Life Style, Life Philosophy, Life Science, INOCHI
いのちのテーマを通して。そして「あのイエスキリストの言葉で「私はいのち
道 真理である」と言ったという「いのち」を生きて死のうとしていく ひと
のいのちとは何だったのか。

「人間関係」研究センターの母体で出会った人物として、初代人間関係研究
センター長リチャード・メリット元教授及び竹内敏晴教授がいる。お二人の退
職時の言葉には、共通して、キリスト教もしくはキリストイエスとご自身との
かかわりを思索しておられることを感じるものがあった。私自身の人間関係科
の風土の現実 もしくは南山学園で働くことの現実の限界と挑戦のいきとして
受け止めたのを未だによく思い出す。自分の南山とのご縁の原点として、ここ
にその言葉をしるして、あらためて、自分自身が人間関係研究センターと関
わる原点もしくは現実を肝に銘じておきたいと思う。

メリット氏の退職時(1986)、シモン学長時期、竹内氏は教授(からだとこ
とば)として、私は講師(自然科学概論、総合科目女性論等)として赴任した。
メリット氏の教授会後の挨拶の中に、『自分は キリスト教ということを学科
の中で前面に出してこないようにした。それはそれで善しであったし、必要な
ことであったのだが、不十分さもあった。』というように私には聞えていた。
竹内氏の退職(1995)時、インタビュー記事のため直接お話を集中してきく機会
に恵まれたのだが、かなり本音として語って下さったのもやはりご自身とカト
リック(キリスト教ではなくカトリック)との根源的姿勢についてのものだった。

いずれも私の受け取ったメッセージは、「人間関係」で生きることの限界で
あった。これは人間理解の根本的探求、人間関係研究のアプローチの哲学的課
題でもある。私自身はその意味でもいま人間関係研究センターでの研究をどの
ような切り口でどのように秩序付けておくかという人間関係基礎論も自身に問
われつづけていると思っている。先人の言葉やニンカンで出会った姿はやはり
どのスタッフからであれ、関わり存在としての自己自身として私の中で生きて
いる。

とりあえず、わたしの切り口は「人の生命」科学基礎論(生命科学とは何か、
いかにあってほしいか、生命の学問の方法論)なのである。宇宙における人間
の位置(Teilhard de Chardin1942)の発想から、宇宙における己の位置、
科学における自己の位置づけの作業(madoca1995南短懇話会 留学報告会)
は1970年代からの自身の実践的領域を踏まえた生命科学基礎論(1982-)及び
人間関係基礎論探求(1986-)での共通の土台作業であることを、15年間の人
間関係科での実践的学習研究生活の中で再確認して今に至っている。10年間の
生命科学とカトリックの畑での生活と息づかい、15年間の人間関係科という畑
での生活と息づかい、そして、この創刊号に始まる南山大学人間関係研究セン
ターでの思索の意気をここに留めておく。

以上****その2****2000年夏記す****

■■ 人間関係研究へのアプローチ

「よろず刑法」屋に期待されること

丸 山 雅 夫
(法学部法律学科教授)

「人間関係研究へのアプローチ——センター研究員の関心領域——」というテーマで特集を組むから何か書けと編集幹事に言われ、実際のところ、頭を抱え込んでしまった。新たに南山大学の組織となった人間関係研究センターの初代センター長を引き受けながら、「人間関係研究」の内容について、突き詰めて考えたことがなかったからである。センター規程3条1号には、センターの事業として、『本学における人間関係研究』の推進と調整が規定されている。これは、「本学で行われている人間関係研究」を念頭に置いたものであるが、文法的には、「本学構成員相互の人間関係についての研究」と読むこともできないわけではない。後者の意味であれば、好奇心の強い私の得意とするところであり、時間さえ許せば著書1冊程度のものはすぐにも書けそうである。しかし、さすがに、そのような不真面目な態度で逃げるわけにはいかない。そこで、副題である「センター研究員の関心領域」の部分に重点を置いて書くことにしたい。そもそも「人間関係学」といった固有の学問体系がない以上、研究対象となる「人間関係」概念（あるいはイメージ）は人によってそれぞれ異なりうるから、「人間関係」を厳密に規定しないアプローチもあながち不適切なものではないだろう。

私は法学部法律学科を卒業後、大学院の法学研究科法律学専攻に進み、修士課程・博士課程を通じて、法律学のなかでも特に体系性が強い（理屈っぽい）と言われている刑法学を専門分野として研究を開始した。母校から博士号を授与された際の学位論文も、『結果的加重犯論』（成文堂、1990年）という、実に硬い内容の刑法解釈論を展開したものであった。解釈論を中心とした刑法理論の研究は現在も継続しているし、最終的には完結した刑法体系を打ち立てたいという、大それた（おそらくは実現不可能な）目標に向かって歩みを進め

ているところでもある。しかし、その一方で、刑法理論の研究が、現実の社会を超越した（社会から遊離した）ところにあるわけにはいかないことも自覚している。社会のあり方が刑法理論を変えることもあるし、まれには、刑法理論に裏打ちされた刑事政策が現実社会をリードしていくことも考えられる。このような認識から、私の関心領域は、刑法理論研究を中核としながらも、少年法（少年犯罪）・環境問題・医療問題などと刑法（刑事司法システム）との関わりという領域へ徐々に広がってきている。現時点の私は、いわば「よろず刑法」屋の観を呈している状況である。もっとも、具体的な社会問題を手がかりとすることで、「社会のあり方」という意味での「人間関係研究」に幾分なりとも寄与することができるかもしれない。したがって、私の「人間関係研究へのアプローチ」は、一連の社会問題と刑法（刑事司法システム）との関わりを解明し、それを刑法理論へとフィードバックするものであるということになる。そこで、少年法を対象として、私の問題意識をもう少し具体的に紹介することにしてしよう。

1899年のシカゴ少年裁判所設立に代表される保護主義（welfare model）に立脚した少年法制は、20世紀全体を通じて、世界的に大きな潮流を形成してきた。しかし、1970年代以降は、欧米を中心として、凶悪な少年犯罪の増加と社会・政治における保守化傾向を背景に、法と秩序（law and order）の強調、少年犯罪への厳しい対応（getting tough）の要求、犯罪に見合う処罰（just deserts）の必要性が叫ばれ、司法的側面を強調する方向（justice model）への転換が相次いだ。わが国においても、いわゆる「神戸事件」に代表される一連のセンセーショナルな事件を契機として、少年事件の凶悪化が問題視され、少年法を改正することによって少年問題に毅然と対処すべきだという風潮が顕著になってきている。メディアを中心としたこのような論調は、広く世間に受け入れられてもいる。2000年11月には議員提案による改正少年法が成立し、2001年4月1日から施行されている。しかも、改正法は、一般に、少年犯罪に対する社会の厳罰化要求を実現したものであるとの評価を受けている。

わが国の社会的認識（少年犯罪の凶悪化と毅然とした対処の必要性）は、果たして適切なものなのであろうか。この点の判断に関しては、ふたつのことが前提となる。ひとつは、少年事件が本当に凶悪化しているのかということの検証作業であり、もうひとつは、凶悪化していることが確認された後に、少年法を改正して少年（事件）に毅然と対処することで少年問題が解決する（少なくとも現在よりは改善される）のかということの検討である。実際には、世間が当然のように信じ込んでいる「少年事件が凶悪化している」という前提そのものに誤りがあると言わなければならない。たしかに、最近の少年事件の数は増加傾向を示しており（第四のピークを迎えつつあると言われる）、量的な悪化傾向を否定することはできない。他方、こうした量的増加をもたらしているも

のは、相変わらず万引や自転車盗といった軽微な犯罪であって、凶悪犯罪の数は依然として横ばい状態にある。少年事件が質的に凶悪化していないことは、別の観点から少年法の改正を強く求めてきた法務省も認めている事実なのである。

では、どうして、このような誤った前提から少年法の改正が叫ばれるのであろうか。その原因は、凶悪化の真否の検証と少年法改正の是非という前提を確認せずに、情緒的な議論に終始している点に求められる。その意味では、「少年問題の深刻さは、世間の思い込みにこそある」と言うことすらできるであろう。もちろん、事実認定の困難な事件の増加や被害者の感情や被害者救済に対する配慮のなさ等に見られるように、現行少年法にも改善すべき点はある。今回の改正では是正された部分もあるが、世界的な傾向となってきた修復的司法（restorative justice）の導入可能性などをはじめとして、議論すべき点が多く残されているのも事実である。ただ、どの部分を改正するかは、どこに問題があり、どう改善するのが妥当か、という議論を抜きにしてはできない。そして、こうした議論の前提として、冷静で正確な情報の提供が不可欠である。社会に対する積極的な発言も含めて、きちんとした情報提供こそが、「よろず刑法」屋の仕事であると考えている。

■ 人間関係研究へのアプローチ

犯罪・非行をめぐる人間関係

—人間関係研究へのひとつのアプローチとして—

長 井 長 信

(法学部法律学科教授)

1. 犯罪・非行の意義

犯罪・非行¹⁾とは、すぐれて人間的な「営み」である。法的紛争としての犯罪・非行は、人間の関係性という視点から見れば、加害者・犯罪者と（直接的な）被害者との人間関係の「破綻」・「破壊」を意味し、あるいは、犯罪者と彼を取り巻く地域社会や刑罰権・処分権を行使する国家との間の緊張関係でもある。国家を「人間の集積・統合」としての制度と捉えるなら、犯罪者と国家との関係もある意味で「人間関係」と捉えることもできる（国家権力の担い手としての、捜査する人、訴追する人、裁く人、刑の執行に携わる人との間にも、具体的な人間関係が生じることは言うまでもない）。

このような意味で、犯罪・非行はまさに「人間关系的」問題であり、人間関係研究の固有のテーマとなりうるものである。

1) 法技術的には、犯罪とは、「(刑法をはじめとする刑罰法規が規定する) 犯罪構成要件に該当する違法かつ有責な行為」と定義される。このことから例えば正当防衛（違法でない行為）や責任無能力者の行為（責任非難のできない行為）は厳密な意味では犯罪ではない（無罪となる）。また、ここでの犯罪とは少年法の適用を受けない成人（20歳以上）の行為を指す。非行とは、少年法3条の定める犯罪少年、触法少年、虞犯少年の行う行為を指す。虞犯を含むことから、非行概念は犯罪概念よりも広いことになる。

ここではしかし、このような厳密な意味に限定せず、より一般的・日常用語の意味でも犯罪・非行という言葉を用いることにしたい。したがって、例えば、責任無能力

2. 犯罪・非行への様々なアプローチ

法的紛争としての犯罪や非行をめぐる現象は、法的意味での「犯罪」成立のための刑罰法規の厳密な解釈や、裁判・執行手続に関する法規解釈や運用を問題にする（これを「規範的アプローチ」と呼ぶことができよう）だけでは、不十分であることは明らかであろう。ある人が何故そのような犯罪・非行を行うに至ったかを明らかにするためには、心理学や社会学の知識が必要になるであろう（これを「経験的アプローチ」と呼ぶことができよう）。学問領域として、犯罪心理学や社会学の一分野としての逸脱理論が、例えば「いじめ」なども含む広い意味での（社会的意味での）犯罪・非行を研究対象として展開してきたのも、犯罪現象をトータルに捉えようとしてきたからに他ならない。

犯罪現象をトータルに把握するためには、いわゆる複数の研究者が共同で「学際研究」を行う、あるいは、研究者個人が同一テーマについて自覚的に複数のアプローチを試みるなど、いくつかの方法が考えられよう。前者は、手取り早くそれぞれの専門家による研究成果を得ることができ能率が良いという利点があるが、往々にして研究の参加者それぞれの問題関心に濃淡ばらつきがある。後者は、一貫した問題関心を維持できるという点で長所はあるが、一個人が複数のアプローチに習熟し研究を推進するには相当の時間と能力を要し、必ずしも効率は良くない。

3. 私のアプローチ

私はこれまで、「錯誤論」という、刑事責任論を中心とする刑法解釈論上のテーマを研究してきた²⁾。これは前述の規範的アプローチに沿ったものであった。

しかし、錯誤論研究の途上で「故意」（罪を犯す意思）とは何かを考えていくうちに、①故意とはどんな心理状態のときに認められるのかという心理学的アプローチから議論しているドイツやオーストリアの刑法学説に触れ、また、

者による「通り魔殺人」や、政治家・公務員や教師などの「人にあるまじき行為」（反倫理的行為）なども犯罪・非行として念頭においている。法技術的な意味で用いる場合には「法的意味での」犯罪・非行、一般的・日常用語の意味で用いる場合には「社会的意味での」犯罪・非行と分けて論じることにはしたい。

2) 長井長信『故意概念と錯誤論』（成文堂、1998）。

3) 一般人には一見奇妙に思えるかもしれないが、刑法学では、故意には「違法性の意識」（あるいはその可能性）が必要か否かが激しく争われている。学説では、例えば「人を殺す」という事実面の認識だけでなく、これに加え「（その人を殺すことは）悪いことである」という認識までは必要でない、それを意識する可能性があればよい、

②故意には「悪いことをする」という意識（これを「違法性の意識」という）が必要か否かを議論するとき³⁾、例えば多くの行政犯や経済活動に伴う逸脱行為について、果たしてこのような意識は犯罪者に当然に期待できるのか、実態はむしろ困難な場合が多いのではないか、③少年が犯罪を行った場合には違法性の意識や責任能力はどうなっているのか、などといった疑問を拭き切れなかった。

このような次第で、私は、規範的アプローチのみでは必ずしも解決できない問題領域があることを感じ、研究分野を経済刑法や少年法に広げるとともに、個々の研究対象について可能な限り複数のアプローチを心がけようと考えている。例えば、インサイダー取引行為は何故処罰されるのか（処罰根拠あるいは保護法益の問題）、処罰は実際効果があるのか（処罰の実効性の問題）など、単にでき上がった法規範の解釈では済まされない問題が多々あるのである。この点は、例えば、最近制定された「ヒトに関するクローン技術等の規制に関する法律」についても同様である。クローン人間は人間の尊厳に反するか、反するとしてもクローン人間を作成する行為を処罰する実質的根拠は何か、処罰は有効かといった問題は、必ずしもはっきりしていない。

経済刑法の領域では、経済規制の実効性は、その時々経済・金融政策や公正取引委員会・証券取引等監視委員会などの行政機関の規制活動に負うところが大きく、これらの分析なしには実は刑事規制の有効性も測定できないのではないか？ 先端医療や生殖医療などの進展によって家族や男女の関係あるいは社会関係までも変わりうる生命倫理の問題について、果たしてそもそも社会的合意を得た生命倫理なるものがあるのか？ あるとしたらそれはどのようなものか？ その場合に刑事規制はどの程度有効たりうるのか？ これらの問題は、人間関係の根幹にも関わる問題である。私は現在、効率は悪いながらも、可能な限り多角的なアプローチを心がけ、このような問題に取り組んでいる。

とする見解が多数説である。このような考えの背景には、いわゆる確信犯や規範意識の鈍磨した常習犯などは「悪い」と思っていないから、故意に違法性の意識を要求したら処罰できなくて不合理だ、との考慮がはたらいっているからである。しかし、私は上記の著書で、このような見解を批判し、故意には違法性の意識が必要であると主張した。

■■ 人間関係研究へのアプローチ

人間関係の体験学習における臨床的社会心理学からのパースペクティブ

—今後必要とされる研究課題の展望—

中村和彦
(人文学部心理人間学科助教授)

社会心理学は、個人と他者との関係（対人的な領域：対人認知、対人魅力、対人的コミュニケーション、自己理論など）、個人とグループの関係（グループ・ダイナミックス）、個人と社会や文化との関係や影響過程を扱う学問である。すなわち、社会心理学は「人間関係」というタームと最も関連が強い心理学の領域であると言えよう。私は大学院時代から社会心理学を主に専攻し、特に「態度」という概念について研究を行ってきた。

大学院時代より社会心理学の研究に対して疑問を持っていた。それは、日常的な人間関係を扱うはずの社会心理学の多くの研究が、実に現実的ではなかったことである。理論的緻密さを求めるあまり、モデルが小理論（small theory）化したこと、明確でシンプルな要因配置（一元配置か2元配置）をした実験室の中での実験でデータを得てきたこと、何よりも研究者が“現実の人間”よりも“概念的モデル”により関心を払ったことによって、この現状ができあがったと思われる。しかし、有名な社会心理学者であるK.レヴィンは現状変革をめざした「アクション・リサーチ」という研究法を提唱し、「書物しか産まない研究は十分な研究ではない」（Lewin,1948）という言葉に表される様に、研究に関して「現実性」を強調していた。最近、社会心理学の中でも「現実性」や「日常性」を強調した“現場（フィールド）の心理学”の動向がある（やまだ他, 2001；尾見・伊藤, 2001）。私自身も、現実的な人間関係を扱った、そして日常の人間関係にフィードバックできる研究をめざしたいと感じている。タイトルにある「臨床的社会心理学」という言葉は、現場に臨んだ研究という意味で用いた。

現在、私はラボラトリーメソッドによる体験学習の実践を行っており、研究の興味関心は、①体験学習に関する領域と②人間関係の原理（一般的法則）に

関する領域に広がっている。以下で、私が今後探求していきたいと感じているテーマを紹介したい。

1. 体験学習に関する領域

ラボラトリーメソッドによる体験学習（＝人間関係トレーニング）に関しては、私はこれまで実践や体験が先行していたと感じている。今後は以下のようなテーマについて探求し、明らかにしていきたいと感じている。

- A. 体験学習の領域の分類について（体験的な学習からラボラトリーメソッドまで）
- B. 体験学習のステップについて
- C. コンテンツとプロセス：再定義
- D. グループ・アプローチとファシリテーション
- E. ファシリテーターの成長過程

1-A. 体験学習の領域の分類について

体験学習（experiential learning）は、参加型方法（participatory method）とどのように違うのであろうか？私は、後者の方がより広い概念だと考えている。すなわち、そのテーマについてメンバー同士が話し合いをすればそれは参加型方法となるが、体験学習の場合はそのテーマについて体験を伴うことが必要になると思う。例えば、1950年代における社会心理学の古典的な実験である「豚や牛の内臓（モツ）を食べる」という研究を引き合いに出すならば、講師がモツの栄養について語る場合は「教授型」、参加者がお互いにモツを食べることについてディスカッションを行えば「参加型」、実際にモツを食べてみたら「体験型」となると思われる。人間関係をテーマにする場合は、参加型方法で話し合いを行った場合、話し合いには常に人間関係が生じるから、すべて体験学習となる。

では、近年学校教育で用いられている「体験的な学習」（無藤,1994）や、生活科などで用いられている「体験学習」と、ラボラトリーメソッドで用いられている「体験学習」はどのように異なるのであろうか？端的には、ラボラトリーメソッドの場合、コンテンツは題材であり、学びの対象はお互いの人間関係上の「プロセス」である。しかし、まだ明確に定義されていない様々な点があるように思われる。今後、日本体験学習研究会などでこのテーマが深められていくことになるであろう。それに私も寄与していきたいと考えている。

1-B. 体験学習のステップについて

体験学習がどのように進むのか、体験したことがどのように学習につながる

のか、という問題は体験学習にとって非常に重要なテーマである。このテーマについては従来、「体験学習のステップ」を明らかにすることによって探求されてきた。現在、体験学習のステップとして有名で我々がよく用いているものは、4ステップ・モデル（星野,1992）である。しかし、ファイファー・ライブラリー（Pfeiffer & Company Library,1994：非常に有名な体験学習に関する実習集）では、5ステップ・モデルのみが紹介されている。

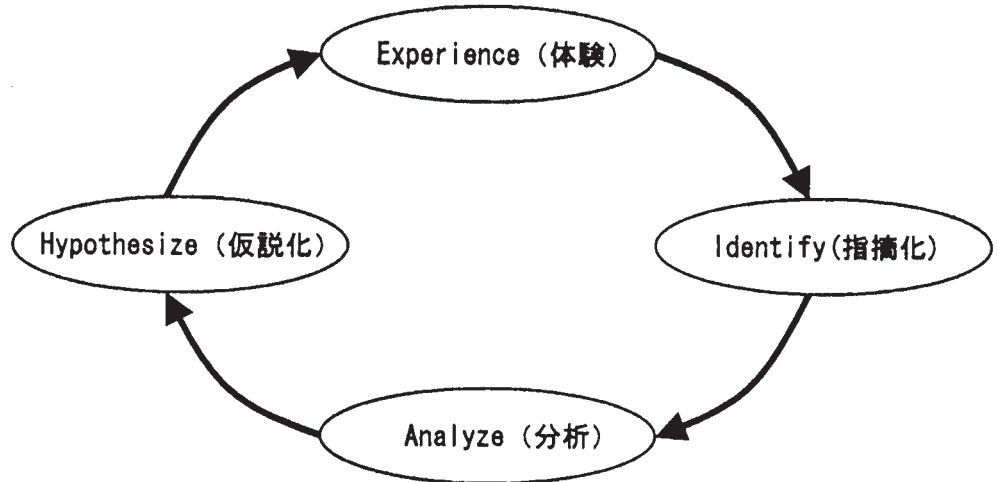


図1. 体験学習の4ステップ・モデル（EIAHE' モデル）

4ステップ・モデルであいまいな点は、「分析」と「仮説化」であろう。「分析」については、何をどのように考えたらよいのか、そのガイドラインが明確ではない。また、分析を行って体験からの気づきを一般化できた場合、それが「分析」に含まれるのか「仮説化」に含まれるのかが曖昧である。また、「仮説化」は気づきを一般化し法則化した気づきについての「仮説」から、“次にはこのような行動を行うとうまくいく”という行動に関する「仮説」まで幅広い。その点、5ステップ・モデルは、「分析」に関する手順が明確でわかりやすくなっている。

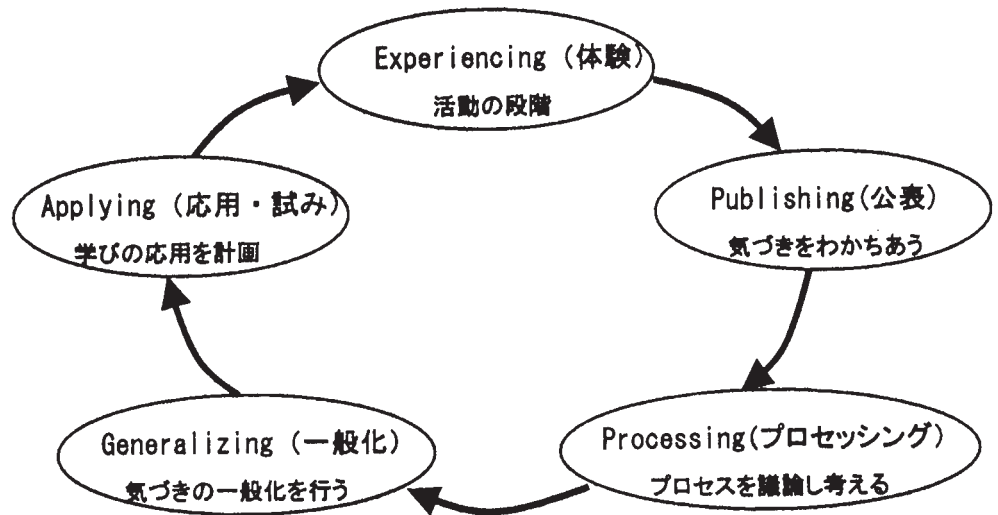


図2. 体験学習の5ステップ・モデル（ファイファー・モデル）

体験学習のステップに関しては他にも様々な理論がある (eg. Gaw, 1979)。体験が学習につながるためにどのような過程が必要とされるのか、また、体験からコンテンツを学ぶ際に、または体験からプロセスを学ぶ際にどのような過程があるのか、今後明らかにしていきたい。加えて、近隣領域において「体験過程」という名称が使われている。例えば、臨床心理学におけるジェンドリンの「体験過程」はその代表であろう。両者の間に共通する過程はあるのか、近隣領域の概念との共通点も考察していきたいと考えている。

1-C. コンテントとプロセス：再定義

「コンテント」と「プロセス」というタームは、人間関係に関する非常に重要なタームであり、ラボラトリーメソッドの体験学習にとっても不可欠なものである。通常、コンテントは“話されている話題・課題・仕事などの内容的な側面”と定義され、プロセスは“その時にお互いの中で起こっている人間関係的側面”と定義される。このプロセスの定義における“人間関係的側面”があいまいであり、しばしば混乱が生じるように思う。

[ケース1]「プロセスは“実は…”のレベルであり、コンテントとは食い違う。」

コンテントとして「みんなわかったから始めよう」と誰かが表明しても、メンバーの中にわからなく不安な人が存在することはしばしば生じる。よって、コンテントとプロセスは食い違うこともある。しかし、常に食い違っているわけではなく、一致することもある。また、プロセスは「実は…」に象徴されるような隠された気持ちや思いに限定されず、公に表明されることもある。

[ケース2]「プロセスは気持ちや関係の中で生じていることであり、コンテントとは異なる。」

プロセスは確かに気持ちや関係の中で生じている影響ではあるが、それがあ個人から表明されたら、それはコンテントとなる。すなわち、コンテントとは言動の内容であり、プロセスが正直に表明された時は、プロセスとコンテントが一致することになる。

そもそもプロセスの語源は「何か（例えば結果や言動）が生じるまでの過程」であろう。これがラボラトリーメソッドの歴史の中で「人間関係的な側面」という使われ方に変化してきていると思われる。心理学の中では、他にも「プロセス」という言葉を用いる流れが存在している。Journal of Personality and Social Psychologyでは、論文を3つの領域に分け、その中の1つの領域として"Group Processes"という名称が用いられている。他にも、単行本として出版されている「グループ・プロセス (Brown,1988)」、看護の領域で用いられる「プロセス・レコード」、臨床心理学の1つのアプローチである「プロセス指向心理学」など、心理学では「プロセス」というタームが用いられている。これらが同じように用いられているのか、それともラボラトリーメソッドの中だ

けで用いられている特殊な意味なのか、今後明確にしていきたいと思っている。

1-D. グループ・アプローチとファシリテーション

課題が設定されていない、非構成的なグループ・アプローチとして、当センターではTグループが実施されている。非構成的なグループ・アプローチについては、中村（1998）でTグループ、エンカウンター・グループ、精神分析的集団精神療法の比較を行った。今後もグループ・アプローチについて、またグループ・アプローチの中でのファシリテーション（介入など）の影響について、検討していきたいと考えている。

1-E. ファシリテーターの成長過程

JICAパキスタン母子保健プロジェクトのファシリテーター・トレーニングの経験から、ファシリテーターの成長過程にも関心を持つようになった。ファシリテーターとして大切な“センス”はどのようなものか？ファシリテーターとしての成長の早さに個人差はあるのであろうか？ファシリテーターの大切なスキルである“プロセスに対する感受性”はどのように発達するのであろうか？などである。

2. 人間関係の原理に関する領域

この領域については、人間関係において生じるプロセスの一般法則を見出すとするもので、社会心理学の研究領域に含まれる。しかし、序文でも述べたように、リアルで日常生活にフィードバックできる理論を探求したいと感じている。ちなみに、ラボラトリーメソッドによる体験学習を実践する中で、学習者の体験からの気づきを知的化する助けとして小講義を行うことがある。その中で社会心理学の理論を紹介することもあるが、その殆どは1960年代に見出された社会心理学の理論である。ラボラトリーメソッドによる体験学習の源泉であるTグループは、グループ・ダイナミックスの創始者であるK. レヴィンによって始められており、当時のグループ・ダイナミックスの研究知見も体験学習と直結するものが多かった。現在は、マイクロ化された社会心理学の理論と、現場の中での体験学習の実践との間にかなりの距離があるように感じられる。両者の橋渡しとなるよう、以下の関心があるテーマについて探求していきたいと考えている。

- A. 認知／感情、意識／無意識
- B. グループ・ダイナミックス
- C. 対人関係における「ともにある」関係とは？
- D. グループ・組織・コミュニティの成長とは？

2-A. 認知／感情、意識／無意識

大学院時代から、「認知と感情の相違性」や「意識と無意識」について関心があり、態度研究の枠組みからそれらのテーマについて考えてきた（中村,1994、中村,1997）。この領域は、精神分析学を初めとする臨床心理学と、社会心理学や認知心理学を橋渡しする領域である。また、「感情を自分でどのように感知し、どのように取り扱うか」という人間関係における大切なテーマと関連してくる。今後も関心を持ちながら深めていきたい領域である。

2-B. グループ・ダイナミックス

グループ・ダイナミックスに関しては、ラボラトリーメソッドの体験学習において、PMリーダーシップ理論（三隅,1978）やC.P.S.P.（社会的相互作用の循環過程：Lippitt, 1982）などの1960年代の理論が小講義の際に用いられることが多い。しかし、それ以降の理論は、私は小講義の際にあまり用いていない。それは私の勉強不足という面も否定できないが、それ以外の要因として以下のようなことが考えられる。まず、ラボラトリーメソッドの体験学習の際に学習者へフィードバックできる理論は、シンプルで理解しやすく、様々な状況で通用するいわゆる「大理論（big theory）」の方が適している。社会心理学における1980年代以降の理論は「小理論」化しており、また複雑で現実の説明力が高くないことが一因だと思われる。もちろん、グループ・ダイナミックスに関する理論を体験学習の小講義として用いていくことは、学習者の学びを一般化する際に補助的な役割を持つのみであり、理論が先歩きする必要性はない。学習者の学びを促進できるような、グループ・ダイナミックスに関する理論をより多く持つこと、そしてどの理論が学習者の学びを促進するものとなるかを明らかにすることを行っていきたいと考えている。

また、グループの研究方法についても関心を持っており、従来の数量的なグループの研究方法ではない、影響分析の方法を試みていきたいと感じている。

2-C. 対人関係における「ともにある」関係とは？

星野（1982）は、ファシリテーターと学習者との関係性について、「ともにある（With-ness）」ことの重要性を指摘した。人間性豊かな人間関係の構築のためには、自分も他者も大切にされ、関係性の中から満足感を感じられる、「ともにある」関係性はどのような関係かを探求することが重要である。中村（2000）では、日常生活の中における「ともにある」関係性について、「ともにある」関係性の前提として「わたしである」ことの必要性について仮説を述べた。しかし、それはあくまでも主観的な試論であったので、今後も特に2者関係における「ともにある」関係性について、より深く探求していきたいと考えている。

2-D. グループ・組織・コミュニティの成長とは？

グループの成長理論に関しては、Tグループの実践の中で編み出された理論（Gibb, 1964 など）がある。では、課題のあるグループや日常の中でのグループの成長過程を扱った研究はどうであろうか？会社の部課、学校のクラスなど、日常の中のグループについて、グループの成長を願うが阻害要因が多く、グループについて居心地が悪かったり人間関係について悩んでしまうことが多いと思われる。日常のグループがどのような過程で成長するのか、どのような要因や働きかけが成長に影響するのかを探っていきたいと考えている。

また、複数のグループが存在する「組織」について、またより広い範囲である「コミュニティ」についても、どのような状態像が「成長した組織」、「成長したコミュニティ」なのか、どのような要因や働きかけで組織やコミュニティが成長するのか、というテーマにも高い関心を持っている。

以上のように、私の関心テーマが様々な方面に散らばっているのは、1つ1つのテーマについて現在深く掘り下げていないゆえであり、実践家ゆえの研究者としてのアイデンティティ拡散状態であるようにも感じられる。大学という組織に入って、今後は「実践家」であることが甘えになって研究を怠ることは慎まなければならないと感じているので、関心領域の問題について一步一步探求し、公表していきたいと考えている。

引用文献

- Brown,R. 1988 "Group Process-Dynamics within and between Groups." Basil Blackwell Limited. (訳) 黒川正流・橋口捷久・坂田桐子 1993 「グループ・プロセス」 北大路書房
- Gaw,B.A. 1979 "Processing questions : An aid to completing the learning cycle, In The 1979 Annual Handbook for Group Facilitators." (訳：津村俊充 1995 「プロセッシングのための問いかけ：体験学習の過程を完成させるための助けとして」 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」, 13, Pp.207-217
- Gibb,J.R. 1964 Climate for trust formation. In L.P. Bradford, J.R.Gibb & K.D.Benne (Eds.) "T-group theory and laboratory method." John wiley and Sons. (訳：「信頼形成のための風土」三隅二不二 [監訳]「感受性訓練」日本生産性本部)
- 星野欣生 1982 「ともにあること (WITH-ness)－教師学生関係についての一考察」 南山短期大学紀要第10号

- 星野欣生 1992 「体験から学ぶということ－体験学習の循環過程－」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1章 ナカシニヤ出版
- Lewin, K. 1948 "Resolving Social Conflicts." New York: Harper and
Row.
- 三隅二不二 1978 「リーダーシップ行動の科学」 有斐閣
- Lippitt,R. 1982 "The Circular Process of Social Interaction." In L.Porter,
& B.Mohr (Eds.) Readingbook For Human Relations Training. Nati
onal Training Laboratories.
- 無藤 隆 1994 「体験が生きる教室－個性を伸ばす学習・表現・評価」 金子
書房
- 中村和彦 1994 「態度構造研究の最近の傾向と問題点」 名古屋大学教育学部
紀要（教育心理学科）, 40, Pp.183-202.
- 中村和彦 1997 「無意識の情報処理に関する研究の動向－視覚におけるサブ
リミナル現象を中心に」 南山短期大学紀要, 24, Pp.147-159.
- 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－Tグループ、エンカウンター・グループ、精神分析的集団精
神療法を中心に－」 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」,
15, Pp.72-98.
- 中村和彦 2000 「人間関係における「ともにある」ことに関する一考察」 南
山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」, 17, Pp.1-7.
- 尾見康博・伊藤哲司 2001 「心理学におけるフィールド研究の現場」 北大路
書房
- Pfeiffer,J.W. (Ed.) 1994 "The Experiential Learning Cycle : A Model.
" In Pfeiffer & Company Library,Vol.21 (Experiential Learning
Activities, Training Technologies)
- やまだようこ・サトウタツヤ・南博文 2001 「カタログ現場心理学－表現の
冒険－」 金子書房

■ 人間関係研究へのアプローチ

体験学習が教育現場に広がることを夢見て

津 村 俊 充
(人文学部心理人間学科教授)

“治療が進む！患者グループを看護婦がファシリテート！” “教師のチームワーク作りが学校を変える！生徒が創造的に！” という見出しの新聞がいつか世に出るだろうか？とこのような夢を見ている2001年の始まりである。

私が今こうして大学の教育者・研究者として仕事をしていること、このことに自らが不思議がっている。

思い起こせば、30年近く前、地方大学の教員養成系の教育学部に所属していた私が、卒業研究で心理学を専攻し、学部の先生に連れられて神戸大学で開かれた日本教育心理学会に参加したのがきっかけで、大学院に進みさらに心理学を学ぼうと決意したのである。

そのシンポジウムのテーマは正確には思い出せないのであるが、「教育現場の研究と大学もしくは研究機関における学者の研究とのギャップ」みたいな話だったと記憶している。確か壇上には、大学に所属する研究者の方々が座り、彼らは現場の先生方の研究は、「目の色が輝いた」とか「やる気が見られるようになった」とかいった叙情的な表現がほとんどで、研究ではないといった、批判をしているように思えたことは、私の心に鮮明に残っている。そのことは、これから学校教育の現場に出ていこうとする私にはショッキングな出来事になったのである。その日から、学校教育の現場に出るのは後にして、まず大学の研究者の方々がどのようなことを学び、研究をしているのか、そのことに触れてから、学校教育現場に戻っても遅くはないだろうと考えたのである。

それから、30年。

何が変わったか？何を学んだか？何を研究してきたか？どれもまだまだ、これからである。

学校教育の現場に戻りそこねた私にとって、昨年まで在籍することができた

南山短期大学人間関係科および人間関係研究センターは、教育現場を活性化するのであろう『体験学習』という学習方法を私に教えてくれた大切な場所であった。正確には『ラボラトリーメソッドによる体験学習』とよぶのが良いだろう。これは、現在の学校教育だけでなく、さまざまな教育現場で知識偏重の教育から感情・思考・行動に関わる態度の変容に影響を与える教育活動であり、人間全体にアプローチする学び方であり、学習者一人ひとりの今ここにあるありようを吟味しながらこれからを考えていくことができる、人間の生き方に関わる教育そのものである。この体験学習によるアプローチは、現場の人々すべての方々と共に、組織作り、チーム作り、メンバー一人ひとりの成長のために取り組むアプローチそのものであり、人間関係に関わるすべてのフィールドでいわゆるアクションリサーチを実践しつつ、学びを深める手法を私は学んできているのである。

今の私の関心は、この体験学習というアプローチを通して自分自身磨くことと、それを実際にさまざまな現場の方々に伝えること、そしてそこにいる人々がより人間性を尊重した環境作り・教育実践が行えるような教育者（最近では比較的、ファシリテーターという言葉が好まれて使われる）養成に関心を持っている。特に、南山大学人間関係研究センターが開設され、センターでの私の仕事は、この現場教育者の養成を大切にしたいと考えている。

この一年間をふりかえてみると、私の活動の大きな柱として、(1) 体験学習を中心とした実践活動：さまざまな現場に出かけていき、直接人々と出会い、体験学習を実践すると共に、そのノウハウを学んでもらい、教育者を養成すること、(2) 日本体験学習研究会の主催：『体験学習』を旗印に、全国の体験学習実践家が集う「日本体験学習研究会」の全国大会の開催、(3) WEBサイト開設：『つんつんの体験から学ぼう』というWEBサイトを開設し、全国の人々に対して、体験学習の理念や実践方法などを広める運動、の3つを実践してきている。

(1) 体験学習を中心とした実践活動

大学内での教育活動だけでなく、本学の人間関係研究センターの仕事や社会からの要請に応える形で、2000年度は主に以下のような教育・研修に体験学習を中心としたプログラムの教育を提供している。

- ・「生き生き学校・生き生き学級作り」講座
本学人間関係研究センター主催
- ・コミュニケーション・スキルアップ・トレーニング
(株)プレスタイム主催
- ・体験学習ファシリテーター養成セミナー ADVANCED
(株)プレスタイム

- 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主催
- 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) 主催
- 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主催

このような「体験学習」を用いた教育実践を通して、多くの人々と出会い、ネットワークを広げてきている。そして、それぞれの人々の現場で、私の研修で学ばれたことが花開いていくことを願っている。

(2) 日本体験学習研究会全国大会の開催

一昨年度、第 1 回日本体験学習研究会の全国大会を開催した。日本における『体験学習』と名乗って教育実践をしている方々が集まり、自分たちの教育プログラムの実践報告などをしながら、参加者相互の体験学習の理解とスキルを高めることを目的とした、全国規模の研究会の開催であった。1999年11月27日(土)、28日(日)に開催された初会合に、なんと延べ300名、実数200名の教育関係者が集まり、研究発表・実践報告が行われたのである。その集まった、領域は、小・中・高等学校そして大学と学校教育の領域の人々、医療・看護領域の人々、生涯学習、野外教育・環境教育の領域の人々、企業教育に携わる人々、また国際協力の関係者と、まさに幅広い領域から人々が集まり、これからの新しいムーブメントが起こりそうな感じを得ることができたのである。昨年度も、12月初旬、人間関係研究センターの協力のもと、第2回日本体験学習研究会全国大会を開くことができたのである。参加人数は、ほぼ第1回と同じ規模であった。

(3) 「つんつんの体験から学ぼう」WEBページ開設

南山大学人文学部心理人間学科への移籍を契機に、『Tsumura Studio』というWEBの名称を改め『つんつんの体験から学ぼう』というWEBの新装開店を行ったのである。これまで、1996年5月に「Tsumura Studio」として津村のホームページを開設、その後ほとんど更新することなく日々を過ごし、「つんつんの体験から学ぼう！」新装開店(2000/5)までの4年間のアクセス数が、1876であった。

南山大学移籍時に、ネット上でさまざまな検索ツールを用いておもしろ半分で津村俊充と入力し、検索をかけると、津村という名前がいろいろ散在した形で現れることに驚くと同時に、津村がやっていること、とりわけ『体験学習』

に関してちゃんと津村自身から発信していかななくてはいけないと感じたのが、WEBに手を加えるようになった動機である。今では、アクセス数が15000に近づきつつあり（10月末日現在）、新装開店から9ヶ月で4年間のアクセス数の8倍近いアクセス数を数えるほどになっている。と言っても、一日平均25アクセスほどであり、改良の余地はたくさんあり、これからさらに、『体験学習』に関わるコンテンツの充実をさせていきたいと考えている。『体験学習』の啓蒙を考えると、小・中学校・高等学校において次年度から本格的に導入される「総合的な学習」の実際的なプログラムの展開例を示していくコンテンツをとりわけ充実させたいと考えている。

以上が、私の研究活動というよりも、教育実践活動である。『体験学習』がさまざまな教育現場に広がること、それは一人でも多くの人々が人間的に成長すること、を夢見て、私の人生に残されている時間を使いたいと考えている。

そして、様々な現場の教育者とともに「教育とは何か？」を考える研究会（オフミーティング）の実現も考えている。

つんつんの体験から学ぼう！

URL：<http://www.nanzan-u.ac.jp/~tsumura/>

■ 人間関係研究へのアプローチ

人間関係トレーニングにおける「学びの深さ」の次元の探究

山口 真人
(人文学部心理人間学科教授)

私の研究的オリエンテーションは大学院でのグループダイナミックス（集団力学）の研究に始まる。第二次世界大戦後のアメリカでクルト・レビンが創始し、小集団内で生じる現象を、条件を統制した実験室的状況の中で研究する社会心理学の一領域である。

私の最初の研究は30年以上も前のことになるが、リーダーのリーダーシップスタイルの違いが小集団の生産性と生産性に関する集団規範の形成にどのような影響を及ぼすかを、リターンポテンシャルモデルを用いて実験室実験として厳密に研究したものであった⁽¹⁾。独立変数としてのリーダーシップを統制するためにリーダー役の大学生の実験協力者をトレーニングしたり、集団作業をしてもらう小学生を確保するために小学校に協力要請をしたり、準備にも多大な時間がかかった。また、得られた膨大なデータを解析し統計処理するためのコンピュータプログラムを作成し、今のパソコンの足元にも及ばない性能ではあったが当時の大型コンピュータで苦勞して処理をしていた。データやプログラムは紙テープに穿孔して作成していた。ちょうど紙テープからIBMカードへと切り替わっていく頃であった。

ただでさえ集団現象というのは複雑で心理学的研究の難しい領域であるが、私の関心は、条件統制の比較的容易な課題志向集団よりも、青少年のグループ活動などの成長志向集団の方であって、大学院では主にグループワーカーやグループリーダーのリーダーシップがグループメンバーのパーソナリティの成長やグループプロセスにどのような影響を与えるかを研究していた⁽²⁾。青少年のトレーニングキャンプやサマーキャンプ、勤勞青少年ホームなどのグループワークの場を借りて研究していたが、特に子供や青少年の人的成長を測定する従属変数をどう設定し、どう測定するかに苦勞していた。

平行して製鉄所や紡績工場などの生産現場での監督者のリーダーシップ調査やモラールサーベイに参加したり、学部生の卒業論文の指導などをしながら、大学院の5年間でいわゆるアカデミックな研究的オリエンテーションを身につけていった⁽³⁾。

* * *

大学院修了と同時に南山短期大学人間関係科に職を得た。この時人間関係科の独創的な教育については十分理解していなかったが、Tグループを授業で実施しているという説明に大変興味を持った。大学院時代にエンカウンターグループのメンバー体験をしていたが、グループダイナミクスによって人間に大きな変化や成長を起こすといわれているTグループについては、文献の上で知るのみで体験したことがなかったからである。

人間関係科での教育体験は私に大きな変化を与えた。この学科はラボラトリー方式の体験学習法を使って授業し、学生の人間関係的成長を促進することに明確な目標を定めているところに特色があった。この教育の場に身を置くことになって、私自身の研究的オリエンテーションは大転換をした。

従来の大学教育は、既存の学問的成果を効率よく伝達することと、研究対象を客観的に（対象物として）分析考察する研究方法を伝授することを目的としている。人間関係の研究領域に即していえば、これまでに仮説された理論と実証的に検証された成果を伝達することと、自分を含まない人間関係や自分以外の他者を対象化して取り扱う方法を科学的方法として伝授するのである。これに対して人間関係科の教育は、自分の体験を通して自分の心理や行動を仮説化し自己成長に取り組むことと、自分や他者および人間関係を、対象化せずに自分との関わりの中で理解し変革していく方法を伝授することを目的としていた。

私自身がこの違いを十分に受容するには、当時、第三の心理学といわれた人間性心理学やトランスパーソナル心理学の主張、要素還元的な科学観からホリスティックな科学観への方法論的転換の必要性の主張、量的データよりも質的データを重視する新しい人間科学の方法論の主張などの助けが必要だった。

人間関係科赴任当時の私は、私自身が大学院でトレーニングされた科学的な研究方法と学問的知見を学生に習得してもらうことが大学教育の目的であると思っていたので、学生がアンケート調査を実施したいという時には、調査法や統計学を教えるべきだと考えて自分の担当授業の中で講義をしたりもした。しかし、当時の学科長メリット教授が授業計画を立てるスタッフミーティングの中で、時折、そのことを教えることは学生の成長にとってどんな意味があるのですかと問うことに気づいた時に、自分が教育に携わりながら、学生自身の人間的成長というよりも、教師の側の学問的要求に従って授業計画を立てていることに気づかされた。また当時、文部省の科学研究費を受けてTグループの研究に取り組んだ。しかし、研究者としてTグループのトレーナー

る人は行動レベルで見ているが、別のある人は非常に深い精神性のレベルで見ているし、また別の人は感情のレベルで体験していたりする。これらのレベルはバラバラに存在しているのではなくて、連関のある層構造をなしているように思う。それを学びの「深さ」の問題として探求したい。

2. 成長志向集団のリーダーシップの研究

Tグループや体験学習におけるファシリテーターは学習者が体験から学ぶことを援助する役割を担っているが、先に述べた学びの「深さ」に着目した場合、より深い学びを実現する（体験学習の質を高める）ための介入のあり方について研究したい。

3. 日本の学校教育現場に即した人間性教育を考える。

学校教育の中で、教科内容ばかりでなく学習者の人間性や人間関係の成長を促進する教育の方法を探究したい。特に義務教育段階での現場での取り組みを援助したい。

4. 人間中心の医療・看護・介護実現のための教育プログラムの開発 医療・看護・介護等の教育プログラムの中に人間関係トレーニング的視点を導入することと、人間中心の医療・看護・介護を実現できるように現場の組織作りや教育訓練を援助したい。

.....

注

1) 佐々木・山口、リーダーシップ・タイプが集団規範の形成に及ぼす効果の実験的研究、関西学院大学社会学部紀要第22号、1971年

山口・佐々木、リーダーの先有傾向と役割がリーダーシップタイプに関する成員の認知と生産性に及ぼす効果、日本グループダイナミクス学会「実験社会心理学研究」第11巻1号、1973年

2) 山口、グループ・ワークに関する集団力学的考察 — 特にリーダーシップが集団活動に及ぼす効果の実証的分析 —、関西学院大学大学院社会学研究科修士論文、1972年

山口・佐々木、訓練キャンプの集団力学的研究、関西学院大学社会学部紀要第23号、1972年

山口・佐々木、訓練キャンプの集団力学的研究II、関西学院大学社会学部紀要第26号、1974年

山口、サマーキャンプにおけるワーカーのリーダーシップとその効果に関する実証的研究、南山短期大学紀要第5号、1977年

3) 佐々木・山口、某製鉄所従業員意識調査、関西学院大学社会学部紀要第29号、1974年

佐々木、組織の発展を目指して：現状と問題点、神戸市消防局、1973年

佐々木、組織の発展を目指して（続）：実践と分析、神戸市消防局、1974年
佐々木、組織の発展を目指して（続々）：小グループ制の実践と評価、神戸市消防局、1979年

4) 星野・山口、大学教育へのTグループ適用の試み、南山短期大学紀要第7号、1979年

津村・山口、Tグループの発達課程に関する研究、南山短期大学紀要第9号、1981年

5) 山口、南山短期大学人間関係科の10年人間関係基礎論III（社会学的基礎・同演習）、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第2・3、合併号1985年

山口、南山短期大学人間関係科の10年人間関係各論II（組織・集団に関する領域）、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第2・3合併号、1985年

山口、南山短期大学人間関係科の10年人間関係総合実習（合宿）、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第2・3合併号、1985年

星野・山口、専門科目総合実習にみる人間関係の体験学習－その理念、南山短期大学人間関係科通信No.1、1979年

山口、人間関係の心理学的・社会学的基礎－生きた現実にかかわる学習、南山短期大学人間関係科通信No.2、1980年

山口、人間関係の心理学的・社会学的基礎－自己生活史・形成史づくり、南山短期大学人間関係科通信No.3、1980年

山口、対話とグループ形成の総合実習－Tグループ合宿、南山短期大学人間関係科通信No.5、1981年

山口、グループ・ダイナミックス、南山短期大学人間関係科通信No.5、1981年

山口、フィールド・ワークってどんなもの？、南山短期大学人間関係科通信No.16、1987年

南山短期大学人間関係科、人間的社会を切り拓く教育の冒険－フィールドワーク報告、南山短期大学人間関係科、1994年

山口、フィールドワークについての学生の発表と教員のかかわり方、日本カトリック短期大学連盟、1994年

6) Mahito Yamaguchi, A PRACTICAL APPLICATION OF CONFLUENT EDUCATION FOR JAPAN, UC Santa Barbara (Master theses), 1983

7) 山口、対人感受性の開発－人間関係トレーニングの理論と実際、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年
- 山口、Tグループ、星和書店「心理臨床」第2号(4)、1989年
- 山口、Tグループ、至文堂「現代のエスプリ」385、1999年
- 山口、クリエイティブ・ペインティング、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第4号、1987年
- 山口・グラバア、人間関係基礎論II B 自己表現、南山短期大学人間関係科通信No.13、1986年
- 山口・竹内・土谷、大学における演劇を用いた授業の展開－各論「表現による自己成長」、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、2000年
- 山口、アジアへのアプローチ、南山短期大学人間関係科通信No.14、1986年
- 山口、自立のための気づき、南山短期大学人間関係科通信No.24、1991年
- 山口・グラバア、大自然の中で人間の未来を考える－各論「自然と人間」、南山短期大学人間関係科通信No.25、1992年
- 山口、教師のためのセミナー、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第6号、1989年
- 山口、原論元年後期の人間関係原論・－欲張りな授業が残したもの－、南山短期大学人間関係科通信No.22、1990年
- 竹内・グラバア・中野・山口、授業記録：人間関係原論－学生とともに人間関係の原点をさぐる、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第9号、1992年
- まどか・伊藤・大森・山口、実習を作る、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、2000年
- 8)野島(編)、グループファシリテーターの養成をめぐる、日本グループ・アプローチ研究会、1985年
- 山口、人間関係科の教育における個と集団－関係に定位した教育の実現をめざして、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年
- 山口、人間関係の変革－社会的感受性と人間関係のスキル、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第6号、1989年
- 青木・山口、ボランティア活動と生涯学習－いのちの電話活動におけるボランティア相談員の成長、南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」第8号、1991年
- 山口(編)、学校教育システムの中でのグループ・アプローチ、日本グループアプローチ研究会、1991年
- 山口、教育者のための人間関係体験学習ガイド、百芳教育研究所紀要「百芳教育」第8号、1994年

野島（編）、グループ・アプローチの危険、副作用とそれへの対応、人間関係研究会「ENCOUNTER」第21号、1996年

山口、ヒューマニスティック・エデュケーションの光と影、日本人間性心理学会「人間性心理学研究」第15巻第1号、1997年

伊藤・山口、人間性教育を支える学習共同体の育成、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、1998年

■ 2000年度テーマ研修会

「国際協力セミナー」報告

セミナー担当者：平山 恵
(筑波大学)
報告者：津村 俊充
(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)

6月3日(土)4日(日)の二日間にわたって、南山大学人間関係研究センター主催で、2000年度テーマ研修会『国際協力セミナー』が行われた。講師は、筑波大学の平山恵先生をお招きした。平山先生は国際連合、WHO、国際開発高等教育機構、NGOなどで、45カ国以上にわたり国際協力の仕事をされ、現在は筑波大学社会医学系の専任講師をされている。このセミナーの参加者は、約20名であった。

セミナー参加の前に、『近代化の理論』(富永健一著、1999、講談社学術文庫)を読み、「発展途上国への援助とは発展途上国の近代化を助けることなのか?」について、1000字程度の宿題が出された。本書は、近代化とは、産業化とは、社会構造とは何か、社会変動とはなどを内容とする、500頁にわたる大作である。

第1日目(6/3、土曜日)

初日は、集まってきた約20名が、2グループに分かれ、グループを作り、2日間のプログラムを過ごすことになった。そのプログラムの最初に、持ってきた宿題を提示しながら、「自分が呼んでもらいたい名前」、「セミナー参加への期待」、「援助が近代化を助けるか?」のキーワードを用いて自己紹介をしてみた。その後、平山先生自身の自己紹介と、国際協力、今回のセミナーで、意図して使っている「援助」についての小講義が行われた。

(1) 援助形態の3つの種類

- ODA：政府開発援助：公的援助、二国間援助の功罪(一つの価値観)
- 国際機関による援助：WHO、ユニセフ、ユネスコなど：多国間援助

の功罪（多様な価値観）

- NGO：二国間でできない援助ができる（日本の例として、ボランティア貯金のサポートの功罪→単年度主義）

(2) 援助の歴史

- 60-70年代：西欧は、社会インフラー衛生ー水道、井戸、学校、病院建設
- 80年代：B H N (Basic Human Needs)病院までの {アクセス}、{コントロール（誰が決定することができるかなどの問題に関わる）たとえば、水くみは女性、その水をどのように利用するか決めるのは男性}
- 90年代：H D I (Human Development Index)：人間の開発をしないといけない：生きていてよかったと思えるところまで：教育を受ける機会、延命を選択するしない、ジェンダーの問題など。

(3) 援助のはじまり

- 日本は、賠償問題から始まる
- 欧米では、いわゆる、票集め。東西対立からスタート→自由主義社会 V S 社会主義社会→南北問題になる
- NGOは、布教から始まる

(4) 援助、協力の後の姿を見ると、これでよいのか？の疑問がわく。

- カンボジア：国連アンタックの介入：内戦→西欧化
- ニカラグア：人を殺してモノを盗るようになる：お金を持ちたい：貨幣経済の導入

(5) イエメンにおける援助活動を例にして問題提議

- モノがとれない、とるモノがないから、援助が入らない国だったが→O E C D (Organization for Eco-cooperation Development)による
 - 小国に対する援助促進、○ 内戦が終わった国への援助促進より、ルワンダ、カンボジア、イエメンなどへの援助が行われるようになる。：多くの場合、東西の西が負けて東が援助：自由化しましょうということから。
- イエメンでは、出産は、膝つき産であった。ところが、2000年までに4000人の助産婦を作ろうという計画の元で、日本（初期は結核だけに援助）、ドイツ、オランダ、アメリカのODA、そして国際機関と、さらにはNGOも協力して援助することになる。目的は、イエメンの1400/10万ほど（ちなみに、日本で6、7人/10万、スウェーデンで2、3人/10万、アメリカで4人/10万）のMMR（出産時の、新生児や母親の死亡率）を下げるために。仮説としては、介助している人が非衛生的で、伝統的産婆が問題であるということから。
- イエメンの女性にとっては、膝つき産が楽な姿勢での出産形態であるにも関わらず、西洋の医学、近代医学が科学的であるということから、

ベッドの上に仰向けに寝て出産する産婆方式を導入することになる(オランダの人類学者が参加して、イエメンの女性たちにインタビューしているにも関わらず)。近代化、科学的な方法であるという思いこみがそうさせてしまっている。そして、デリバリーベッド(折り畳みの動くベッド)がどんどん運び込まれる。これは、とても大きな介入である。そして、さらには、包帯&注射器&はさみなどが入った治療セットが配られることになるが、注射器の針など今後ずっと交換が不可欠(エイズなどの問題を考えた場合)なものの導入が、適切な導入といえるのだろうか、こうしたことが大きな問題である。

昼食中に{伝統}の反対語をさがせという宿題が出された。昼食中も、何人かの参加者は、しりとり遊びを楽しむように、「伝統の反対といえば?」「新作」「新作といえば」「レンタル」「レンタルといえば」「借り物」「借り物といえば」「そのとき限り」「そのとき限りといえば」「短い」などと、{伝統}の反対語探しも楽しいひとときとなった。

昼食後のプログラムは、反対語を紹介しあってスタート。続いて、FASID(財 国際開発高等教育機構)が提供してくれた教材「裏庭養豚プロジェクトの改善」のプリントとVTRを見て、各グループごとにPCM(プロジェクト・サイクル・マネジメント)手法の簡易スタイルで、国際協力プロジェクトの見直しと討議を行った。

【1】参加者分析(関係者分析)

ケースのプリントとVTRを参考にしながら、関係している人や組織をすべて列挙する。そして、その特徴は何か、利害・関心は何かを丁寧に記述しながら、グループでリストアップする。その作業を通して、社会を知っていくのである。その話し合いの過程でメンバーから疑問点などが出てきた際には、「info」マークを付与しておき、現地調査でその事実をしっかりとインタビューする。最近の社会を知る視点として、RONという言葉が使われる。

R(resource): 資源、人・モノ・金=Tangible Resourceだが、Intangible Resourceもある。

O rganization): 組織

N orms): Social Norm: 社会規範、価値観

【2】問題分析

このステップでは、原因結果をツリー上にぶら下げながら、それらの因果関

係を明確にしていくという作業である。初日は、この問題分析の道半ばで、午後5時を過ぎ、解散となった。

第2日目（6/4、日曜日）

昨日の援助は近代化を助けるかのキーワードの2つ目を考えるように、平山先生から指示を受け、第2日目は、それぞれそのキーワードを説明することで、昨日のふりかえりを行った。参加者の一人である人間関係研究センター研究員の津村は、キーワードとして、「均衡の攪乱」を取り上げた。それは、富永氏の著作「近代化の理論」の中での社会変動が起こっていくプロセスが、まさに個人やグループの成長のプロセスでクルトレビンが提唱する「unfreezig-moving-freezing」のプロセスと類似した展開理論枠であり、そのunfreezingを引き起こさせることを「均衡の攪乱」とよび、それをいかに内発的なエネルギーとして起こさせることができるか、まさに、それが介入のありよう、ファシリテーターのありように関わるキーワードなので取り上げた。さらに津村は、2回目のキーワードとしては、養豚のケースを巡る討論をしながら、これが適切でないとか、これが良い悪いという判断を、介入前にはすべてはできないので、実践しながら改善していく、改良していくプロセスが大切という意味で、「試行錯誤：プロセス：絶えまぬ努力」というキーワードを書き記した。（「人間関係トレーニングによる人間の変容」津村俊充、1993、『人間の社会的育成と変容』原岡一馬編、ナカニシヤ出版）

【3】目的分析

問題分析の系図をもとに、そのカード一枚一枚を「望ましい状態」に書き直して、「手段－目的」の関係を明確にする作業を行った。この作業を通して、前段での問題分析が適切に行われていたかの吟味にもなるし、次につながるプロジェクトの選択作業への大きな橋渡しになるのである。

【4】プロジェクトの選択

このステップでは、もう今回のセミナーの時間はそんなに残っていなかった。それでも、いくつか考えられる、プロジェクトを考え、それらを実際に実施するとしたら、どのような結果を引き起こすか、様々な選択基準をリストアップし、プロジェクト実施に関わる問題点等を引き出していった。

すべての参加者は、熱心に参加され、熱い討論が行われた。

そして、最後に、「よそ者の役割とは」何かを、一人ひとりカードに書き出した後、一緒に作業したメンバーと分かち合い、そして、全体グループで、シェアして、国際協力セミナーの研修は終了した。この「よそ者の役割とは」を

考える作業は、まさにファシリテーターのありようを探る、とても大きな一助になった。

国際協力セミナーから学ぶファシリテーターの介入の心得 (津村)

- (1) 今の国の状況、グループの状況のデータをしっかり得ること：観察する、調査する
- (2) 内側の力では、動き出せないときの大きな力になること：石を投げる、波風を立てる
- (3) グループで、話し合っているときに、ちょっと介入してほしいときがある
 - ・これでよいのかどうか、不安になっているとき
 - ・話し合いが停滞しているとき
 - ・サブグループに分かれて話し合っているときに、ジョイントしにくくなっているとき
- (4) ファシリテーターの介入のタイミング：早いとファシリテーターへの依存が強まるし、あまり遅くなるとそのグループも一つの見方だけでことが進んでしまっていて修正ができなくなる。
- (5) データの記述・表現の仕方は、できる限り具体的に表現すること
- (6) コンテント（参加者分析、関係者分析、問題分析、目的分析など話し合っている内容に関わること）とプロセス（その話し合いがグループの中で、どのように話し合われているかに関わること）の2点の視点は絶えずもっていること。

文献

富永健一（1999）：『近代化の理論』、講談社学術文庫

津村俊充（1993）：「人間関係トレーニングによる人間の変容」、原岡一馬編、『人間の社会的育成と変容』ナカニシヤ出版

注：この報告は津村俊充の「国際協力セミナー参加から学ぶファシリテーターの介入の心得」（津村のWEBサイト：“つんつんの体験から学ぼう！” “<http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/~tsumura/zakkann/kokusaikyouryoku.html>”）を、津村俊充と楠本和彦が加筆修正した。よって、文責は津村、楠本にある。