

人間関係研究 vol.4(2005)

巻頭言

新たな発展のための一歩津村俊充

特集「現場に生かす人間関係研究」

経営組織におけるインフォーマル・メンタリング関係の現状久村恵子…(1)

メンタリングにおけるオリエンテーション・プログラム開発

およびメンタリングの評価測定尺度の作成とその検討津村俊充…(18)

中学生に対する体験学習のとりくみ (その2)

—アサーショングループワークを全校生徒に実施してみた—楠本和彦…(40)

キャリアに関する体験的学習についての考察

—学習論的観点から—浦上昌則…(66)

Articles

インドにおけるラボラトリー・トレーニングの歴史と特徴

—Tグループを中心として—中村和彦…(73)

学校教育における予防的・開発的アプローチ

—グループ・アプローチを中心に—楠本和彦…(101)

研究ノート

「対人関係トレーニング」瞥見石田裕久…(125)

公開講演会

「会社が変わる」人間関係

—その実例とポイント—柴田昌治…(135)

生命場の自然治癒力と場の論理

—かかわりという場のちからと21世紀日本人の発想—帯津良一…(163)

事業報告(193)

The Journal of Human Relations vol.4(2005)

CommentaryToshimitsu TSUMURA

Special Issue: Implementation of Studies in Human Relations

- Informal-mentoring relationships in Business OrganizationsKeiko KUMURA...(1)
Developing an Orientation Program for Mentoring and Constructing
and Testing an Evaluation Instrument for MentoringToshimitsu TSUMURA...(18)
Group work practice focused on assertion training for junior high school students
.....Kazuhiko KUSUMOTO...(40)
Career education and social learningMasanori URAKAMI...(66)

Articles

- History and Characteristics of Laboratory Training in IndiaKazuhiko NAKAMURA...(73)
Remarks on preventive, developmental aspects of group approach applied in school education
.....Kazuhiko KUSUMOTO...(101)

Research Note

- Some thoughts about training for interpersonal relationsHirohisa ISHIDA...(125)

Lectures

- Human Relations that Bring System Changes in Companies
—Examples and the Gist—Masaharu SHIBATA...(135)
Healing Power of Life Field and Logic of the Field
—Power of Connections and Ways of Thinking for 21st Century Japanese—
.....Ryoichi OBITSU...(163)

Report(193)

新たな発展のための一歩

『人間関係研究』も第4号の発刊を迎える時が来ました。南山短期大学から南山大学人間関係研究センターとして2000年4月に移管されて、本年度が5年目の新しい展開期に入りつつあります。学部改組では4年目が一つの完成年度であり、本学も5年目に入りカリキュラムの見直し等を行いながらより充実した学部教育を実現するための新しい展開に移ろうとしています。本センターにおきましては、丸山雅夫教授（法学部法学科）の初代センター長の強い支えのもと、南山大学という地に本センターの活動を根付かせる4年間でありました。そして、この4年間に鑑みながら、南山大学において十分に機能する研究機関として発展するために努力を怠ることはできないと考えております。

新しい展開期に入り、センター長を拝命し、微力ながらこの1年間幾つかのことに取り組んで参りました。まず、2005年度の研究員は、幅広い分野から「人間関係」の研究に関心をもつ研究者から構成するようにいたしました。それにより、学校教育分野や企業経営分野における研究者が多数集まり、本研究センターにおける研究の広がりと共に、新たな研究活動の担い手になってくれることと期待しています。

二つ目に、本センター運営委員会を中心に、本センターのミッションを創り上げ、センター員の合意を得ることができたことも、これからの新しい発展のための第一歩になると信じています。「人間の尊厳のために」をベースに人間性豊かな社会を創り出すために、また個性ある生き方を創り出すために社会のニーズに応えながら、現代社会の諸問題への挑戦と研究共同体づくりに取り組むことが本センターの主たる目的であると考えています。そのために、学外（国際社会・地域社会）での研究活動や教育支援活動を展開すると共に、学内での研究・教育活動との連携を大きなフィールドとして、アクションリサーチやラボラトリー・メソッドによる体験学習を活用した統合的な人間関係研究をめざしていきたいと考えています。具体的な活動として、本紀要や研究会といった場を積極的に利用した研究成果の公表や研修会などが大きな柱になります。その他に、公開講演会やコンサルテーションなど幅広い活動が期待されます。

三つ目に、2004年4月に開設された教育ファシリテーション専攻の大学院教育との連携があげられます。高度専門職養成の大学院として機能を果たすためには実践的な研究活動はなくてはならないものです。そのために、本センターは、院生の研究・実践の場として大いに機能を果たすことになるだろうと考えています。今年は、幾つかの公開講座への参加とセンターの図書資料類の閲覧サービスにとどまりましたが、次年度からはもっと積極的に大学院教育との連携も視野に入れた活動も必要でないかと考えています。たとえば、教育プログラムの開発等で実践的な共同研究などが実現できることを願っています。

南山短期大学において培ってきてラボラトリー・メソッドによる体験学習を活用した研究、特に教育・研修に関しては、南山大学に移管後の4年間においてさらに地域の人々のニーズは高まっています。本号の特集「現場に生かす人間関係研究」も、読者の皆様方の教育研修、ならびに研究の一助になれば幸いです。

新たな展開の2年目に際し、本年度創り上げたミッションをもとに本センターの活動をセンター員と共にまた地域の方々とともに充実させ、さらなる飛躍を果したいと考えています。読者の皆様方のますますのご指導・ご支援をよろしくお願い申し上げます。

南山大学人間関係研究センター長 津村俊充



■ 特集「現場に生かす人間関係研究」

経営組織におけるインフォーマル・メンタリング関係の現状

久村 恵子

(南山大学総合政策学部総合政策学科)

I. 問題意識

近年、終身雇用や年功序列という言葉で表されてきた日本型雇用から成果主義に基づく雇用制度へと移行が進む中で、働く人々の間には自らのキャリアをいかに考えるかについての関心が高まってきている。事実、巷の書店では数え切れないほどのキャリアに関する書物や特集の組まれた雑誌が溢れている。また、企業などの雇用側も従業員のキャリア開発を重視する施策に積極的に取り組み始めている。もちろん、人々が描くキャリアを各自が発達させていくためには、個人の能力、キャリアへの意識、努力、運など多様な個人的要因はもちろんのこと、雇用側から提供される教育・訓練の機会やCDPなどの支援プログラム、能力活用やアピールの機会、適正かつ公正な人材配置や人事考課などの組織的要因も重要である。しかし、人々のキャリア発達を促すためには、個人的要因や組織的要因のみならず、「意義ある他者」の存在が大きな影響を及ぼしていることも事実である。例えば、企業で働く人にとって新入社員の時にどのような上司や先輩の下で働いたかということが、後の組織内キャリアにおいて大きな影響を及ぼすことは良く耳にすることである。

では、経営組織で働く人々のキャリア発達に影響を及ぼす「意義ある他者」とは誰なのであろうか。上記の新入社員のケースからも分かるように、職場に限れば働く人々にとって上司や先輩が「意義ある他者」の一人であることは間違いない。しかし、彼らと同等もしくはそれ以上にキャリア発達に影響力を持つ人間として「メンター」と呼ばれる人の存在が明らかになっている。Levinson et al.(1978)やSchein(1978)によれば、人は初期キャリアにおいてメンター（年長の成熟した支援者もしくは指導者）と巡り合い、メンターとの関係

を強化し、メンターからより多くの支援行動(=メンタリング)を享受することがキャリアを成功裡に発達させるために重要であると指摘している。

また、1980年代以降に報告されてきた数多くのメンタリング研究によれば、メンタリングとは「知識や経験の豊かな成熟した人(=メンター)が未熟な人(=プロテジェ)のキャリア発達の側面及び心理・社会的側面に対して一定期間継続して支援を行うこと」と定義され、メンターおよびプロテジェとしてメンタリングに携わることが、両個人のキャリアに関してはもちろんのこと、学習の促進、職務業績・満足・意欲や組織コミットメントの向上、組織社会化の成功に有効であることが確認され、組織にとっても人的資源開発、情報伝達、組織開発ツールとしての活用が期待されている(e.g., Hunt & Michael,1983; Burke,1984; Kram,1985; Fagenson,1988,1989; Zey,1988; Noe,1988; McKeen & Burke,1989)。特に、キャリアに関しては、キャリア発達(Kram,1985 ; Reich, 1985; Corzine et al.,1994; Baugh et al.,1996; Chao,1997)、キャリア満足(Roche, 1979; Riley & Wrench,1985; Fagenson,1989; Chao et al.,1992; Aryee et al.,1996)、キャリア・サクセス(Lunding et al.,1978; Roche,1979; Whitely et al.,1988,1991; Fagenson,1988,1989; Dreher & Ash,1990; Chao et al.,1992; Scandura,1992; Willbur,1993; Scandura & Schriesheim,1994; Turban & Dougherty,1994; Orpen,1995; Aryee et al.,1996)の向上にメンタリングが有効であると実証的に確認されている。

このようにメンタリングのキャリアへの有効性を実証する研究の蓄積と、個人のキャリアを重視する傾向が高まるにつれ、経営組織におけるメンタリングの活用の可能性に関心が高まってきている。しかし、組織におけるメンタリングの制度的かつ人為的な活用の可能性を探索する前に、まず働く人々は自然かつ自発的にどのようなメンタリング関係を構築し、所有しているのかについて把握することが必要であろう。

1. 働く人々が巡り合うメンタリング関係のタイプ

Dalton et al.(1977)やGray(1988)の見解によれば、「人はキャリア発達の全過程を通じて完璧なメンターになる」と指摘されている。しかし、彼らの見解では、人が完璧なメンターになるまで単一のメンタリング関係のみで達成できるのか、または複数のメンタリング関係を経て達成できるのかについては触れられていない。

では、実際に人々は組織内キャリア発達の過程においてどのようなメンタリング関係をいくつ所有することになるのであろうか。久村・渡辺(2003)はキャリア発達とメンタリングとの関係性を考慮しつつ、人々が所有するメンタリング関係をキャリア発達過程全体で捉えるか、過程の1時点で捉えるかにより3つのケースを示唆した。しかし、さらにメンタリング行動の機能面を考慮すると少なくとも図1に示す4つのケースが考えられよう。

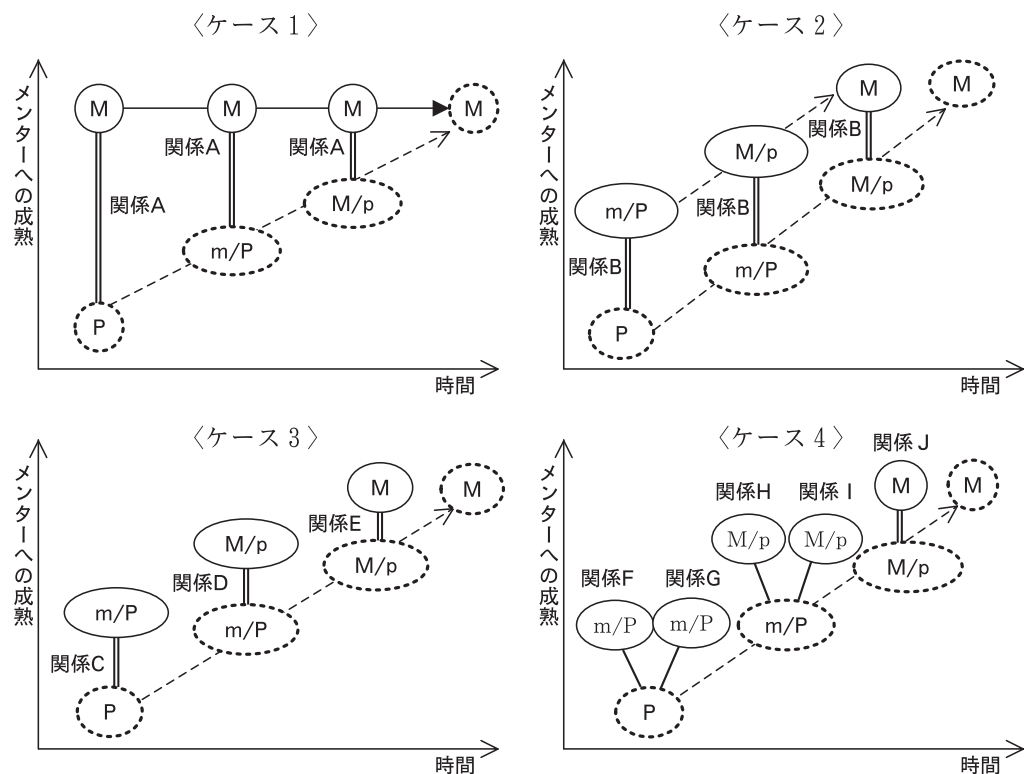


図1 キャリア発達におけるメンタリング関係

第1のケースは、従来のメンタリング研究の主流である「メンター1人とプロテジェ1人」の関係を前提にし、1人の成熟したメンターからプロテジェはキャリア的機能と心理・社会的機能のメンタリングを受けることができる「成熟的メンタリングモデル (Perfect mentoring model)」に基づく関係である。図1のケース1に示すように、プロテジェはキャリア発達の全過程を通じて唯一一人のメンターとの関係(=関係A)からキャリア的機能と心理・社会的機能の両機能を満たすメンタリングを享受することにより、メンターへと成長し、キャリアを歩むこととなる。この場合、メンターとして完全に発達している人がメンターとなるため、プロテジェのみがメンタリングを通じてキャリアを発達させ、メンターへと成長する機会を得ることになる。

しかし、現実を目を向ければ、働く人々のすべてが成熟したメンターと関係を構築できると考えることには無理があるであろう。むしろ、メンター1人とプロテジェ1人の関係を前提にしたとしても、メンターとなる人も実際にはキャリア発達の途中にあり、メンターとして成熟しきれていない人がメンターの役割を担い、メンタリングに携わっている場合が多いと考えられる。このケースが第2のケースであり、ケース1と同じく、プロテジェはキャリア発達の全過程を通じて単一のメンターとの関係(=関係B)からメンタリングを享受し、メンターへと成長しキャリアを歩む。しかしケース1と異なる点は、メンター自身もプロテジェとして別メンターからの支援を受けながらメンターとしての機能を発揮している点である。すなわち、メンターも、プロテジェも、キャリア発達の全過程を通じてその関係を維持し、より高度なメンタリング関係へと発展させることにより、自分達をも成長させることとなる。

第3および第4のケースは、「1個人の組織内キャリア発達過程において複数のメンターが同時あるいは時間差で存在していた」という指摘 (Roche,1979; Phillips-Jones,1982; Dayhoff,1983; Burke,1984; Riley & Wrench,1985)に基づいている。第3のケースは、キャリア発達過程の1時点では単一のメンタリング関係を所有するが、過程全体を通じては複数のメンタリング関係を所有する場合である。この場合、人はキャリア発達の各段階に応じて適切なメンターと関係を結び、メンタリングを享受し、複数のメンターとの関係を経て (図1における関係C→関係D→関係E)、メンターへと成長し、キャリア発達を達成することとなる。

さらに、上述したDalton et al.(1977)やGray(1988)の見解や、キャリア発達の全過程または1時点で複数のメンタリング関係の所有を支持する研究結果を踏まえれば、Dayhoff(1983)が提唱する「部分的メンタリングモデル (Partial mentoring model)」を考慮する必要もある。このモデルに従えば、メンターとなる多くの人は単独ですべてのメンタリング行動をプロテジェにもたらすよりも、むしろ複数の人々が1プロテジェに対してメンタリング行動の各機能を部分的にもたらしていると考えられ、キャリア発達過程の1時点で複数のメンタリング関係の所有を可能とする第4のケースが考えられる。この場合でも、ケース3と同様、人はキャリア発達の各段階に応じて適切なメンターと関係を結ぶ訳であるが、異なる点は過程の1時点で複数のメンターと関係を構築し、あるメンター (図1の関係Fまたは関係H) からはキャリア的機能を、またあるメンター (図1の関係Gまたは関係I) からは心理・社会的機能を享受し、各時点で必要となるメンタリングを複数のメンタリング関係により充足するという点である。

以上、4つの関係性が示唆される訳であるが、実際にどのケースが正しいのかどうかについては、個人の職務内容や組織制度、職場環境などにより異なってくる。また、実際にキャリア発達の長い過程を考えれば、人が体験するメンタリング関係をこれらのケースのうち1つのケースだけであると限定するよりは、むしろこれらのケースが複合して存在すると考えるべきである。事実、伝統的なメンタリング研究の領域ではケース1を前提としているが、近年のメンタリング研究では、ケース2、3、4を前提として議論や研究が進められている。

2. 本論文の目的

組織内でのメンタリングの現状を考慮するならば、多数の人々は成熟的メンタリングモデルによってよりも、むしろ部分的メンタリングモデルに従い複数のメンターから部分的にメンタリング行動を受けていると考えられる。特に、組織において発展途上のメンターと関係を結びやすい新入社員や、メンタリング関係を構築することが困難と指摘されている女性社員などのマイノリティグ

ループの従業員にとっては、複数のメンターから部分的にキャリア的機能や心理・社会的機能を享受することにより、成熟メンターから受けるべきメンタリング行動をまかなっていると考えられる。もちろん、組織におけるメンタリングの有効性を活用するには、より多くの成熟メンターを育成し、多くの人々が容易に彼らとメンタリング関係を築くことができる機会を増加させることが必要である。しかし、現実の組織では成熟メンターは不足しており、必ずしもすべての人々が成熟メンターから十分なメンタリング行動を受ける機会が限られているとするならば、むしろ部分的メンタリングモデルに基づくメンタリングの有効性を活用すべきではないかと考えられよう。

そこで本論文では、一時点における経営組織で働く人々が所有するインフォーマル・メンタリング関係の現状を把握すると共に、図1のケース4で示した1時点での部分的メンタリングモデルにおける有効性を探索することを目的とする。そのため、まず人々が現時点で所有するメンタリング関係について検証し、その後、各メンタリング関係とその関係からもたらされるメンタリング行動およびその効果との関係について検証を進める。具体的には、先行研究によりメンターとの組織内関係（直属上司か否か）がメンタリング行動に影響を及ぼすことが明らかにされていることを考慮し(e.g., Ragins & McFarlin,1990a,b; Burke, McKenna & McKeen,1991; Fagenson & Amendola,1993)、人々が所有するメンターを単独上司メンター、単独非上司メンター、複数上司メンター、複数非上司メンターの4グループに分類、各グループ間におけるメンタリング行動の差を検証する。次に、一時点におけるメンタリング効果を測定するために個人に対する効果指標として職務満足、組織に対する効果指標としてプロテジェによる良好な組織認識を用い、各グループ間におけるメンタリング効果の差を検証する。

Ⅲ. 調査方法

1. 調査手続きおよび回答者

日本の大手電機企業のソフトウェア開発事業部に勤務する1,948名を対象に留置式の質問紙調査を実施した。調査時期は1997年10月である。有効回答は1,078名（有効回答率 55.3%）であり、その構成は男性844名・女性228名（不明2名）、平均年齢 33.56歳（S.D=8.05）、平均勤続年数 12.00年（S.D=8.33）であった。より詳細な構成については表1に示す。

2. 質問紙の内容

質問紙は、デモグラフィック変数の他に、以下の変数の質問項目により構成された。

1) 現在受けているメンタリング行動およびその関係に関する質問項目

表1 回答者の構成

| 性別 | | 勤続年数 | | | |
|-------|-------------|---------|-----|---------|--|
| 男性 | 844 (78.3%) | ～9年 | 513 | (47.6%) | |
| 女性 | 228 (21.2%) | 10年～19年 | 353 | (32.7%) | |
| 不明 | 6 (0.6%) | 20年～29年 | 171 | (15.9%) | |
| 年齢 | | 30年～ | 35 | (3.2%) | |
| 10代 | 5 (0.5%) | 不明 | 6 | (0.6%) | |
| 20代 | 403 (37.3%) | 職位 | | | |
| 30代 | 433 (40.1%) | 部長以上 | 18 | (1.7%) | |
| 40代 | 182 (16.9%) | 課長 | 120 | (11.1%) | |
| 50代 | 48 (4.5%) | 主任 | 331 | (30.7%) | |
| 60代 | 1 (0.1%) | 企画員 | 8 | (0.7%) | |
| 不明 | 6 (0.6%) | 研修員 | 11 | (1.0%) | |
| 学歴 | | その他 | 584 | (54.2%) | |
| 大学以上 | 552 (51.2%) | 不明 | 6 | (0.6%) | |
| 短大・高専 | 25 (2.3%) | | | | |
| 高校 | 480 (44.5%) | | | | |
| その他 | 15 (1.4%) | | | | |
| 不明 | 6 (0.6%) | | | | |

① 現在享受しているメンタリング行動

久村(1996)がNoe(1988)、Dreher & Ash(1990)、Ragins & McFarlin(1990)の項目と日本企業の状況を加味して作成した21項目を基礎とし、メンタリング行動の測定尺度をより精緻なものとするためにメンタリング行動2機能の下位概念を考慮した3項目を追加した24項目を用いた。回答者には、「現在の会社生活において非常に影響を受けているあなたよりも上の人（先輩や上司など）」を思い浮かべてもらい、これらの人々から質問項目に示す行動をどの程度受けているかを尋ねた。

これらの24項目に対する因子分析の結果、キャリア的機能が13項目、心理・社会的機能が10項目、全体で23項目となり、各因子および全体のCronbachの信頼性係数（= α 係数）は、キャリア的機能で $\alpha=.923$ 、心理・社会的機能で $\alpha=.917$ 、全体で $\alpha=.947$ となった。

② 現在所有しているメンタリング関係

現在所有しているメンタリング関係を測定するために、現在所有しているメンターの数とその組織内関係を質問した。具体的には、上記の「現在享受しているメンタリング行動」の質問項目を回答する際に思い浮かべた人の数と、その中でも特に強く思い浮かべた人との組織内関係について質問した。

2) メンタリング効果に関する質問項目

本研究では、一時点におけるメンタリング効果を測定するために、個人に対する効果指標として職務満足、組織に対する効果指標としてプロテジェによる組織認識の良好性の2つの指標を採用した。

① 職務満足

ミネソタ式職務満足尺度をもとに、下次元である内在的職務満足12項目と外在的職務満足8項目、および全体的職務満足20項目を採用した。各下次元および全体に対するCronbachの信頼性係数（= α 係数）は、内在的職務満足で $\alpha=.$

866、外在的職務満足で $\alpha=.776$ 、全体的職務満足で $\alpha=.903$ となった。

② 組織認識の良好性

プロテジェの職場に対する認識の良好性を測定するために、職場における(a)業績結果(生産性/品質や社会貢献)への認識(3項目)、(b)目標達成意欲への認識(6項目)、(c)人間関係への認識(5項目)、(d)コミュニケーションへの認識(3項目)の4側面、計17項目を採用した。各認識および全体に対するCronbachの信頼性係数(= α 係数)は、業績結果で $\alpha=.835$ 、目標達成意欲で $\alpha=.864$ 、人間関係で $\alpha=.836$ 、コミュニケーションで $\alpha=.829$ 、全体で $\alpha=.916$ でとなった。

IV. 調査結果

1) 所有するメンタリング関係の現状

現在享受しているメンタリング行動およびその効果について検討する前に、現在、人々が所有しているメンターの数とその組織内関係について触れる。

まず、現在1人のメンターを持ち、かつそのメンターが直属の上司である(=単独上司メンター)と答えた回答者数は286名(26.5%)であった。次に、1人のメンターを持つが上司ではない(=単独非上司メンター)と答えた回答者数は200名(18.6%)であった。

一方、上司を軸として複数のメンター(=複数上司メンター)を所有すると答えた回答者数は271名(25.1%)であり、非上司を軸として複数のメンター(=複数非上司メンター)を所有すると答えた回答者数は302名(28.0%)となった。なお、不明と答えた回答者は19名(1.8%)であった。

以上の結果より、メンターの数については、回答者のうち45.1%が単独メンターを所有し、53.1%が2人以上の複数メンターを所有していることが確認された。また、メンターとの組織内関係についても、上司がメンターまたは上司を軸として複数のメンターを所有している人が51.6%、上司以外の人がメンターまたは非上司を軸として複数のメンターを所有している人が46.6%という結果となった。

2) 単独/複数メンターとメンタリング行動に関する分析結果

単独メンターと複数メンターから享受されるメンタリング行動の差を比較するために、4グループ(単独上司メンター、単独非上司メンター、複数上司メンター、複数非上司メンター)間における1元配置の分散分析およびScheffe法による多重比較検定を実施した(表2)。

1元配置の分散分析の結果、各グループ間におけるメンタリング行動全体について統計的に有意な差($F=6.192$ $p<.01$)が確認された。また、機能別に検証した場合においても、キャリア的機能($F=5.074$ $p<.01$)および心理・社会的機能($F=5.632$ $p<.01$)の両機能においてグループ間で統計的に有意な差が確

表2 現在享受しているメンタリング行動と単独/複数メンターとの関係における一元配置の分散分析およびScheffe法による多重比較の結果

1) 現在受けているメンタリング行動 (全体)

| | N | 平均 | 標準 偏差 | F値 (3.1020) | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|-----|-------|----------|----------------|---|---|---|---|
| 1 単独上司 | 274 | 53.06 | 19.32 | | | | | |
| 2 単独非上司 | 191 | 49.18 | 18.26 | 6.192 ** | | | * | |
| 3 複数上司 | 263 | 56.11 | 17.60 | | | * | | * |
| 4 複数非上司 | 296 | 50.85 | 18.74 | | | | | * |

2) 現在受けているメンタリング行動 (キャリア的)

| | N | 平均 | 標準 偏差 | F値 (3.1020) | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|-----|-------|----------|----------------|---|---|---|---|
| 1 単独上司 | 276 | 29.62 | 12.66 | | | | | |
| 2 単独非上司 | 194 | 27.23 | 10.97 | 5.074 ** | | | | * |
| 3 複数上司 | 265 | 31.15 | 11.43 | | | * | | * |
| 4 複数非上司 | 297 | 28.17 | 11.90 | | | | | * |

3) 現在受けているメンタリング行動 (心理・社会的)

| | N | 平均 | 標準 偏差 | F値 (3.1020) | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|-----|-------|----------|----------------|---|---|---|---|
| 1 単独上司 | 276 | 23.45 | 8.29 | | | | | |
| 2 単独非上司 | 193 | 21.9 | 8.68 | 5.632 ** | | | | * |
| 3 複数上司 | 265 | 24.92 | 7.84 | | | * | | * |
| 4 複数非上司 | 300 | 22.75 | 8.59 | | | | | * |

* p < 0.05, ** p < 0.01

認できた。

次に、Scheffeによる多重比較の結果、メンタリング行動全体および両機能におけるグループ間の差については同じ傾向が確認された。具体的には、複数上司と複数非上司及び単独非上司間には有意な差が確認され、単独上司と3グループ間には有意差が存在しない傾向が確認された。すなわち、上司を軸に複数メンターを持つ人々は非上司を軸とする単独/複数メンターを持つ人々よりも、確かにより多くのメンタリング行動を受けることができる。しかし、上司による単独メンターから得られるメンタリング行動に関しては3グループにおけるメンタリング行動との間に有意な差は存在しないことが示された。

3) 現在享受しているメンタリング行動とメンタリング効果に関する分析結果

メンタリング効果(職務満足、組織認識)における単独メンターと複数メンターの差の検証を行う前に、まず、両メンタリング関係から現在享受しているメンタリング行動とその効果を概観するために相関分析を実施した(表3)。

その結果、現在享受しているメンタリング行動と職務満足との間に1%水準で統計的有意な正の相関関係が確認された。具体的には、職務満足全体では、メンタリング行動全体で $r=.472$ $p<.01$ 、キャリア的機能で $r=.417$ $p<.01$ 、心理・社会的機能で $r=.466$ $p<.01$ の相関係数が確認された。また、外在的職務満足では、メンタリング行動全体で $r=.479$ $p<.01$ 、キャリア的機能で $r=.416$ $p<.01$ 、心

表3 現在享受しているメンタリング行動およびメンタリング関係とメンタリング効果（職務満足、組織への認識）に関する相関分析の結果

| | 平均 | s.d. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
|--------------------------------------|-------|-------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|----------|---------|----------|----------|---------|----------|---------|-------|
| 1 現在受けているメンタリング行動 (全体) | 52.44 | 18.77 | 1.000 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 (キャリア的機能) | 29.13 | 11.90 | 0.948** | 1.000 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 (心理・社会的機能) | 23.31 | 8.41 | 0.892** | 0.701** | 1.000 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 職務満足 (全体) | 53.04 | 10.13 | 0.472** | 0.417** | 0.466** | 1.000 | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 (外在的) | 14.94 | 3.63 | 0.479** | 0.416** | 0.481** | 0.856** | 1.000 | | | | | | | | | | | | | |
| 6 (内在的) | 32.63 | 6.45 | 0.407** | 0.365** | 0.393** | 0.949** | 0.670** | 1.000 | | | | | | | | | | | | |
| 7 組織への認識 (全体) | 42.08 | 8.47 | 0.329** | 0.278** | 0.350** | 0.563** | 0.546** | 0.484** | 1.000 | | | | | | | | | | | |
| 8 (人間関係) | 12.47 | 2.98 | 0.387** | 0.333** | 0.397** | 0.535** | 0.520** | 0.455** | 0.824** | 1.000 | | | | | | | | | | |
| 9 (目標達成) | 15.16 | 3.50 | 0.216** | 0.172** | 0.247** | 0.471** | 0.457** | 0.405** | 0.882** | 0.584** | 1.000 | | | | | | | | | |
| 10 (業績結果) | 7.49 | 1.98 | 0.216** | 0.193** | 0.216** | 0.406** | 0.371** | 0.366** | 0.733** | 0.434** | 0.612** | 1.000 | | | | | | | | |
| 11 (情報伝達) | 6.97 | 2.00 | 0.219** | 0.185** | 0.234** | 0.362** | 0.372** | 0.301** | 0.733** | 0.546** | 0.511** | 0.398** | 1.000 | | | | | | | |
| 12 メンターとして思い浮かべた人の数 | 0.54 | 0.50 | 0.052 | 0.037 | 0.068 | 0.092** | 0.066* | 0.095** | 0.109** | 0.099** | 0.109** | 0.121** | 0.008 | 1.000 | | | | | | |
| 13 特にメンターとして思い浮かべた人の立場 ¹⁾ | 0.48 | 0.50 | -0.118** | -0.110** | -0.107** | -0.154** | -0.145** | -0.154** | -0.113** | -0.126** | -0.057 | -0.028 | -0.161** | 0.120** | 1.000 | | | | | |
| 14 特にメンターとして思い浮かべた人の性別 ²⁾ | 1.04 | 0.20 | -0.043 | -0.072* | 0.008 | -0.046 | -0.038 | -0.044 | -0.002 | -0.002 | -0.002 | 0.011 | -0.001 | -0.022 | 0.156** | 1.000 | | | | |
| 15 年齢 | 33.56 | 8.05 | 0.084** | 0.084** | 0.067* | 0.195** | 0.123** | 0.221** | 0.120** | 0.064* | 0.079** | 0.090** | 0.190** | 0.000 | -0.449** | -0.126** | 1.000 | | | |
| 16 勤続年数 | 12.00 | 8.33 | 0.051 | 0.040 | 0.054 | 0.161** | 0.080** | 0.191** | 0.115** | 0.060 | 0.074* | 0.088** | 0.189** | 0.004 | -0.408** | -0.104** | 0.946** | 1.000 | | |
| 17 職位 ³⁾ | 0.13 | 0.34 | 0.167** | 0.175** | 0.128** | 0.242** | 0.216** | 0.241** | 0.170** | 0.141** | 0.122** | 0.114** | 0.181** | 0.060* | -0.315** | -0.067* | 0.500** | 0.433** | 1.000 | |
| 18 最終学歴 ⁴⁾ | 0.51 | 0.50 | 0.149** | 0.205** | 0.045 | 0.094** | 0.159** | 0.073* | -0.021 | 0.007 | -0.014 | -0.029 | -0.050 | -0.036 | -0.084** | -0.074* | 0.015 | -0.248** | 0.178** | 1.000 |

1) 思い浮かべた人の立場：直属上司=0、非上司=1

2) 思い浮かべた人の性別：男性=0、女性=1

3) 職位：一般職=0、管理職=1

4) 最終学歴：高校・短大・高専=0、大卒以上=1

理・社会的機能で $r=.481$ $p<.01$ 、一方、内在的職務満足ではメンタリング行動全体で $r=.407$ $p<.01$ 、キャリア的機能で $r=.365$ $p<.01$ 、心理・社会的機能で $r=.393$ $p<.01$ 、の相関係数が確認された。

次に、組織認識の良好性とメンタリング行動との間にも1%水準で統計的に有意な正の相関関係が確認された。具体的には、組織認識全体ではメンタリング行動全体で $r=.329$ $p<.01$ 、キャリア的機能で $r=.278$ $p<.01$ 、心理・社会的機能で $r=.350$ $p<.01$ の相関係数が確認された。一方、組織認識を下位尺度で見ると、人間関係についてはメンタリング行動全体で $r=.387$ $p<.01$ 、キャリア的機能で $r=.333$ $p<.01$ 、心理・社会的機能で $r=.397$ $p<.01$ 、目標達成についてはメンタリング行動全体で $r=.216$ $p<.01$ 、キャリア的機能で $r=.172$ $p<.01$ 、心理・社会的機能で $r=.247$ $p<.01$ 、業績結果についてはメンタリング行動全体で $r=.216$ $p<.01$ 、キャリア的機能で $r=.193$ $p<.01$ 、心理・社会的機能で $r=.218$ $p<.01$ 、情報伝達についてはメンタリング行動全体で $r=.219$ $p<.01$ 、キャリア的機能で $r=.185$ $p<.01$ 、心理・社会的機能で $r=.234$ $p<.01$ 、という相関係数が確認された。

以上の結果より、単独メンターであれ、複数メンターであれ、現在においてより多くのメンタリング行動を受けている人ほど、高い職務満足と良好な組織認識を持つことが明らかになったといえよう。

4) メンタリング効果における単独／複数メンターとの差に関する分析結果

単独／複数メンターとその効果の相違を検証するために、現在享受しているメンタリング行動を共変量とし、職務満足および組織認識の良好性に対する共分散分析を実施した。

まず、共分散分析の前に平行性検定を実施した結果（表4）、職務満足については全体($F=2.988$ $p<.05$)および外在的($F=3.037$ $p<.05$)に対して、組織認識については人間関係($F=2.730$ $p<.05$)および目標達成意欲($F=4.993$ $p<.01$)に対して平行性が確認されなかった。そのため、全体的および外在的職務満足と人間関係および目標達成に関する組織認識に対しては、単独／複数メンターよりも現在どの程度メンタリング行動を享受しているかに大きな影響を受けることが確認された。

表4 単独／複数メンターとメンタリング効果に関する共分散分析の結果
共変量：現在教授しているメンタリング行動全体

| メンタリング効果 | 平行性検定 | 回帰の有意性検定 | | 共分散分析 |
|----------------|---------|----------|---------|----------|
| | F値 | β | t値 | F値 |
| 全体的職務満足 | 2.988* | — | — | — |
| 内在的職務満足 | 1.787 | 0.135 | 13.68** | 10.683** |
| 外在的職務満足 | 3.037* | — | — | — |
| 組織への認識(人間関係) | 2.730* | — | — | — |
| 組織への認識(目標達成意欲) | 4.993** | — | — | — |
| 組織への認識(情報伝達) | 0.654 | 0.021 | 6.70** | 5.953** |
| 組織への認識(業績結果) | 20.98 | 0.021 | 6.71** | 6.393** |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

一方、平行性および回帰有意性が確認された内在的職務満足と情報伝達および業績結果に関する組織認識について共分散分析を実施した結果（表5）、内在的職務満足(F=10.683 p<.01)と情報伝達(F=5.953 p<.01)および業績結果(F=6.393 p<.01)に関する組織認識のすべてにおいてグループ間に統計的な有意差が確認された。すなわち、内在的職務満足と情報伝達および業績結果に関する組織認識については、現在どのようなメンターからメンタリング行動を受けているかが大きな影響を及ぼすことが確認された。

さらに、グループ間に統計的有意な差が確認された変数に対して多重比較を実施した（表5）。その結果、内在的職務満足については調整済み平均値の高い順に複数上司（mean=34.12）、単独上司（mean=32.52）、複数非上司（mean=32.50）、単独非上司（mean=30.98）であり、中位2グループ間には統計的有意差は存在しなかった。

また、情報伝達への認識については調整済み平均値の高い順に複数上司（mean=7.28）、単独上司（mean=7.15）、単独非上司（mean=6.76）、複数非上司（mean=6.68）であるが、上位2グループおよび下位2グループ間には統計的有意差は確認されなかった。業績結果への認識については、調整済み平均値の高い順に複数上司（mean=7.83）、複数非上司（mean=7.64）、単独非上司（mean=7.28）、単独上司（mean=7.19）であり、上位2グループおよび下位2グループ間において統計的有意差は確認されなかった。

以上の結果より、内在的職務満足、情報伝達および業績結果に関する組織認識に対しては複数メンターであれ、単独メンターと同程度もしくはそれ以上の効果を獲得可能であることが確認された。

表5 メンタリング効果と単独/複数メンターにおける多重比較検定の結果¹⁾

1) 内在的職務満足

| | N | 調整済 平均値 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|-----|------------|---|---|---|---|
| 1 単独上司 | 273 | 32.52 | * | * | | |
| 2 単独非上司 | 186 | 30.98 | * | | * | * |
| 3 複数上司 | 256 | 34.12 | * | * | | * |
| 4 複数非上司 | 288 | 32.50 | * | * | | |

2) 組織への認識(情報伝達)

| | N | 調整済 平均値 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|-----|------------|---|---|---|---|
| 1 単独上司 | 273 | 7.15 | * | | | * |
| 2 単独非上司 | 191 | 6.76 | * | | | * |
| 3 複数上司 | 263 | 7.28 | * | | | * |
| 4 複数非上司 | 295 | 6.68 | * | | | * |

3) 組織への認識(業績結果)

| | N | 調整済 平均値 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|-----|------------|---|---|---|---|
| 1 単独上司 | 273 | 7.19 | * | | | * |
| 2 単独非上司 | 191 | 7.28 | * | | | * |
| 3 複数上司 | 263 | 7.83 | * | * | | |
| 4 複数非上司 | 292 | 7.64 | * | * | | |

* p < .05

1) 多重比較についてはペア毎の比較値に対してボンフェローニ不等式を利用して実施した。

V. 考察

本論文では、経営組織におけるメンタリングの制度的活用、すなわちメンタリング・プログラムの可能性と有効性を探索する第一歩として、働く人々をめぐりインフォーマル・メンタリングの現状把握を目的とした。そのために、メンターとプロテジェとの組織内関係を考慮しつつ、単独／複数メンターによるメンタリング行動とその効果の相違について検証を進めてきた。その結果、以下の4つの興味深い点が確認された。

第1に、経営組織で働く人々のほぼ半数が調査時点で1人のメンターを所有し、残りの半数が複数のメンターを所有していることが確認された点である。さらに、組織内関係を考慮すると、単独メンターを所有すると回答した人の約半数が上司メンターを所有し、残り半数が非上司メンターを所有する傾向が確認された。また、複数メンターを所有すると回答した人についても、約半数が上司を軸とした複数のメンターを所有し、残りの半数が非上司を軸とした複数メンターを所有している傾向が確認された。

第2に、単独／複数メンターとメンタリング行動の関係については、確かに上司を軸とする複数メンターを所有する人々は、単独または複数に関わらず非上司メンターを所有する人々よりも、より多くのメンタリング行動を受けていることが確認された点である。しかし、単独上司メンターを所有するグループを基点に比較した場合、その他のグループとの間に統計的に有意な差は確認されず、複数メンターによりメンタリング行動を受けている人々も、単独メンターによりメンタリング行動を受けている人々も、同程度のメンタリング行動を享受できることが確認された。換言すれば、組織で働く人々は成熟的メンタリングモデルであれ、部分的メンタリングモデルであれ、いずれかのメンタリング関係を所有することにより同程度のメンタリング行動を享受することが可能であると指摘できよう。

第3に、単独／複数メンターにより享受しているメンタリング行動とその効果との関係については、先行研究と同様にメンタリング行動を受けている人々ほど高い職務満足と良好な組織認識を報告していることが確認された点である。しかし、一言にメンタリング効果といえども、詳細には「全体的職務満足」、「外在的職務満足」、「人間関係への認識」、「目標達成意欲への認識」についてのみ、現在享受しているメンタリング行動の量を規定要因とすることが確認された。

一方、「内在的職務満足」、「情報伝達への認識」、「業績結果への認識」はメンタリング行動を提供する個人、すなわちメンタリング・リソースにより規定されることが確認された。これらの効果変数については、上司を軸にする複数メンターを所有する人ほど、単独上司／非上司メンターから得られる効果と同

程度、またはそれ以上の効果を獲得できることが確認されたのである。換言すれば、組織で働く多くの人々は上司一人からでは得られないメンタリング行動を、上司以外かつ自分よりも上位の人々とメンタリング関係を結ぶことで獲得可能であり、また単独上司メンターから得られる効果と遜色のない効果も獲得可能なのである。これらの結果より、部分的メンタリングモデルの有効性が指摘でき、この点が第4の興味深い点となる。

もちろん、本論文の単独／複数メンターにおけるメンタリング行動およびその効果に関する結果のみにて、部分的メンタリングモデルの有効性を断定するには時期尚早である。本論文にて実施した調査が自己申告に基づく質問紙調査である限り、その調査方法上指摘される問題・限界については認めざるをえない。また、多種多様なメンタリング関係とそれらの関係から生じるメンタリング行動をより詳細に把握するためには、量的側面のみならず、質的側面を考慮した調査が必要である。さらに、その効果について検証を進めていくためには縦断的研究のみならず、横断的研究の蓄積が不可欠となる。

しかし、本論文の結果は、組織においてメンタリングを活用・促進していくためには、従来の1対1のメンタリング関係にこだわることなく、複数のメンターとの関係も範疇に入れた形での施策の必要性を示唆している。そのために、組織で働く一部の人に対してのみならず、働く人全員に対してメンタリングについての理解を向上させると共に、より多くのメンターの育成を可能とする機会や組織風土の形成など、部分的メンタリングモデルによるメンタリング促進介入策についても考慮すべきであろう。

VI. 参考文献

- Aryee, S., Chay, Y.W., & Chew, J. 1996 The motivation to mentor among managerial employees. *Group & Organization Management*, 21(3), 261-277.
- Baugh, S.G., Lankau, M.J., & Scandura, T.A. 1996 An investigation of the effects of protege gender on responses to mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 309-323.
- Burke, R.J. 1984 Mentors in organization. *Group and Organization Studies*, 9(3), 353-372.
- Burke, R.J. McKenna, C., & McKeen, C. 1991 How do mentorship differ typical supervisory relationships? *Psychological Reports*, 68, 459-466.
- Carroll, S.J.Jr., Olian, J.D., & Giannantonio, C.M. 1988 Mentor reactions to proteges: An experiment with Managers. *Academy of Management Best Paper Proceedings*, 273-276.
- Caruso, R.E. 1992 *Mentoring and the Business Environment Asset or Liability ? Business performance Group*. Aldershot England Dartmouth.

- Chao, G.T. 1997 Mentoring Phases and outcomes, *Journal of Vocational Behavior*, 51, 15-28.
- Chao, G.T., Walz, P.M., & Gardner, P.D. 1992 Formal and informal mentorships : A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636.
- Corzine, J.B., Buntzman, G.F., & Busch, E.T. 1994 Mentoring, downsizing, gender and career outcomes. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(3), 517-528.
- Dalton, G.W., Thompson, P.H. & Price, R.L. 1977 The four stages of professional careers : A new look at performance by professionals. *Organizational Dynamics*, 6, 19-42.
- Dayhoff, S.A. 1983 Single and Multiple Mentors : Perceived Effects on Managerial Success. Unpublished Ph.D. Thesis, Boston University, Massachusetts.
- Dreher, G.F. & Ash, R.A. 1990 A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 539-546.
- Erickson, E.H. 1963 *Childhood and society*, 2nd ed. New York: W.W.Norton.
- Fagenson, E.A. 1988 The power of a mentor : Proteges and nonproteges' perceptions of their own power in organizations. *Group and Organization Studies*, 13, 182-194.
- Fagenson, E.A. 1989 The mentor advantage : Perceived career/job experiences of proteges vs. non-protege. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 309-320.
- Fagenson, E.A. & Amendola, K.L. 1993 TQM - Total Quality Mentoring - factors influencing functions provided or received. *Academy of Management Best Paper Proceedings*, 58-62.
- Gray, W.A. 1988 Developing a Planned Mentoring Program to Facilitate Career Development. *International Journal of Mentoring*, 2(1), 9-16
- Hall, D.T. 1976 *Careers in Organizations*. Santa Monica, CA : Goodyear.
- Hunt, D.M. & Michael, C. 1983 *Mentorship : A career development training tool*.
- Kram, K.E. 1983 Phase of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Kram, K.E. 1985 *Mentoring at work : Developmental Relationships in Organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- 久村恵子 1996 経営組織におけるメンタリング行動の研究, 南山大学修士論文.
- 久村恵子 1997 メンタリング行動と組織内キャリアに関する研究－質問紙法

- による横断的研究結果をもとに－. 産業・組織心理学会第13回大会発表論文集, 66-68.
- 久村恵子 1997 メンタリングの概念と効果に関する考察—文献レビューを通じて—. 経営行動科学, 11(2), 81-100.
- 久村恵子・荒井稔・渡辺直登・夏目誠・高橋弘司・西田豊昭 1997 組織のストレス・マネジメント(Ⅱ)—メンタリングによる精神健康・組織活力増進の可能性—. 産業精神保健, 5(2), 119.
- 久村恵子、渡辺直登 1998 組織におけるメンタリングとメンタル・ヘルス. 日本産業カウンセリング学会第3回大会 ラウンドテーブル・ディスカッション発表配布資料
- 久村恵子 1998 部分的メンタリングモデルとその効果に関する研究. 経営行動科学学会第1回大会発表論文集, 67-74.
- 久村恵子 1999 経営組織におけるキャリア及び心理・社会的支援行動に関する研究—メンタリング行動の影響要因に関する研究を通じて—. 経営行動科学, 13(1), 43-52.
- 久村恵子・船引英子・武田尚仁・坂爪洋美・渡辺直登 1999 メンターとしての適性に関する研究 — 個人の心理学的特性およびメンタリング経験から —. 経営行動科学学会第2回年次大会発表論文集, 117-122.
- 久村恵子 2000 経営組織における発達の支援関係の男女比較. コミュニティ心理学研究, 4(1), 31-44.
- 久村恵子 2002 経営組織におけるメンタリング概念に基づく人的資源開発制度の評価研究. 南山大学大学院経営学研究科博士論文.
- 久村恵子・渡辺直登 2003 メンタリングから見たキャリア発達論, 一橋ビジネスレビュー, 51(1), 36-49.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. & McKee, B. 1978 The seasons of a man's life. New York: Alfred A. Knopf.
- Lunding, F.S., Clements, C.E., & Perkins, D.S. 1978 Everyone who makes it has a mentor. Harvard Business Review, 56, 89-101.
- McKeen, C.A. & Burke, R.J. 1989 Mentor relationships in organizations: issues, strategies and prospects for women. Journal of Management Development, 8, 33-42.
- Miller, D.C. & Formm, W.H. 1951 Industrial sociology. New York : Harper.
- Mullen, E.J. & Noe, R.A. 1999 The mentoring information exchange : when do mentors seek information from their protege? Journal of Organizational Behavior, 20, 233-242.
- Murray, M. & Owen, M.A. 1991 Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring program. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

- Noe, R.A. 1988 An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- Noe, R.A. 1991 Mentoring relationships for employee development. In Jones, J.W., Steffy, B.D., & Bray, D.W. (Eds.). *Applying Psychology in Business*, 475-482, Lexington, MA: Lexington Books.
- Orpen, C. 1995 The effects of mentoring on employees' career success. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 667-668.
- Ostroff, C. & Kozlowski, S.W. 1993 The role of mentoring in the information gathering processes of newcomers during early organizational socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 42(2), 170-183.
- Phillips-Jones, L. 1982 *Mentor and Proteges*. NY: Arbor House.
- Ragins, B.R. & McFarlin, D.B. 1990a Perception of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-339.
- Ragins, B.R. & McFarlin, D.B. 1990b *Mentor Roles : An Investigation of Cross-Gender Mentoring Relationships*. *Academy of Management Best Paper Proceedings*, 58-62.
- Reich, M.H. 1985 Executive views from both sides of mentoring. *Personnel*, 62(3), 42-46.
- Riley, S. & Wrench, D. 1985 Mentoring among women Lawyers. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 374-386.
- Roche, G.R. 1979 Much ado about mentors. *Harvard Business Review*, 57, 14-28.
- Scandura, T.A. 1992 Mentorship and career mobility : An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-174
- Scandura, T.A. & Schriesheim, C.A. 1994 Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1588-1602.
- Schein, E.H. 1978 *Career dynamics*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Stumpf, S.A. & London, M. 1981 Management promotions : individual and organizational factors influencing the decision process. *Academy of Management Review*, 6, 539-549
- Super, D.E. 1957 *The psychology of careers*. New York : Harper.
- 日本職業訓練協会(訳) 1960 *職業生活の心理学* 誠信書房
- Turban, D.B. & Dougherty, T.W. 1994 Role of protege personality in receipt of mentoring and career success. *Academy of Management Journal*, 37(3), 688-702.
- 渡辺かよ子. 2001 青少年の健全育成のためのメンタリング・プログラムに関する考察—米国デラウェア州の事例を中心に—. *言語文化*, 9, 37-49.

- 渡辺直登・荒井稔・大内健・久村恵子. 1999 メンタリングと個人業績とメンタル・ヘルスとの関係について—ストレス・マネジメントへの組織心理学的アプローチ—. 労働省平成10年度「作業関連疾患の予防に関する研究」労働の場におけるストレス及びその健康影響に関する研究報告書, 471-476.
- 渡辺直登・矢富直美. 1993 項目反応理論(IRT)によるストレス反応尺度の分析(1)—その測定論的基礎—. ストレス科学, 8, 92.
- White, M.S. 1970 Psychological and social barriers to woman in science. *Science*, 170(3956), 413-417.
- Whitely, W., Dougherty, T.W., & Dreher, G.F. 1988 The relationship of mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress. *Academy of Management Best Paper Proceedings*, 58-62.
- Whitely, W., Dougherty, T.W., & Dreher, G.F. 1991 The relationship of mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress. *Academy of Management Journal*, 34(2), 331-351.
- Willbur, J. 1987 Does mentoring breed success? *Training and Development Journal*, November, 38-41.
- Zey, M.G. 1988 A mentor for all. *Personnel Journal*, 67, 46-51.

※この論文の一部は、2004年度の「南山大学パツへ研究奨励金(Pache Research Subsidy)I-A-2」の成果によるものである。

■■ 特集「現場に生かす人間関係研究」

メンタリングにおけるオリエンテーション・プログラム開発および
メンタリングの評価測定尺度の作成とその検討

津 村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

1990年代半ばぐらいから、企業の人材開発（HRD：Human Resource Development）にたずさわる人々の間で、メンターやメンタリングという言葉が注目を集めるようになってきている。“メンタリング(mentoring)”とは、一般に「経験豊かな人(mentor、メンター)が、未熟な人(protégé、プロテジェ、もしくはmentee、メンティ)に対して行うキャリア発達への支援と、心理・社会的な支援」をさしている。「メンター(mentor)」という言葉の語源は、ホメロス(Homer)の叙事詩『オデュッセイア(The Odyssey)』の中に登場する「メントル(mentor)」という男性の名前にある。このメントルという男性は、オデュッセウス王の僚友であり、王の息子テレマコス(Telemakhos)の教育を任されたほどの賢者であった。彼は、テレマコスにとってよき指導者、よき理解者、よき支援者として役割を果たしたといわれている（渡辺・久村、1999a）。

近年、外資系の企業を中心に、“メンタリング”の導入の検討が行われている。K. Kram(1983)は、メンタリング行動の記述と分類を行い、仕事に関わる「キャリア的な支援行動」と組織の中で生きる個人の「心理・社会的な支援行動」の2つの機能を指摘している。また、その成果として、プロテジェだけでなく、メンターにおいてもキャリア発達が促進され、組織に対して効果的な影響を与えていることを報告している。（渡辺ら、1998、1999b、久村、1999）

企業におけるメンタリング制度の導入目的には、新規参入者である新卒の採用者や中途採用者といったメンティの早期育成を目的としていることはもちろんであるとともに、メンター自身のキャリア発達向上をめざしているのである。

また、メンタリングは20世紀初めの米国におけるBBBS運動(Big Brothers

Big Sisters Movement)による非行少年少女の更正支援活動として始められたとされ、今日の米国においても、メンタリングは、青少年の健全育成のためのプログラムにも適応されている。(松田ら、1995、渡辺、2003)

メンタリングは、現在の産業界における企業システムとしてだけでなく、今日の学校教育における諸問題を鑑みると、学校教育、地域教育の中においてもメンタリング・プログラムは、子どもたちの健全育成のために有効であると考えられる。我が国でも、広島市教育委員会が2003年度から、子供たちの成長支援システムとして、メンタリング制度を導入し、成果を上げようとしている。

メンタリング制度を導入するためには、様々な準備が必要になる。メンタリング制度を導入するための基礎的なプロセスがFigure 1に示されている(渡辺・久村、1999a)。ただ、これも一般的なプロセスであり、各企業において自らの組織にふさわしいメンタリング制度作りをしていく必要がある。

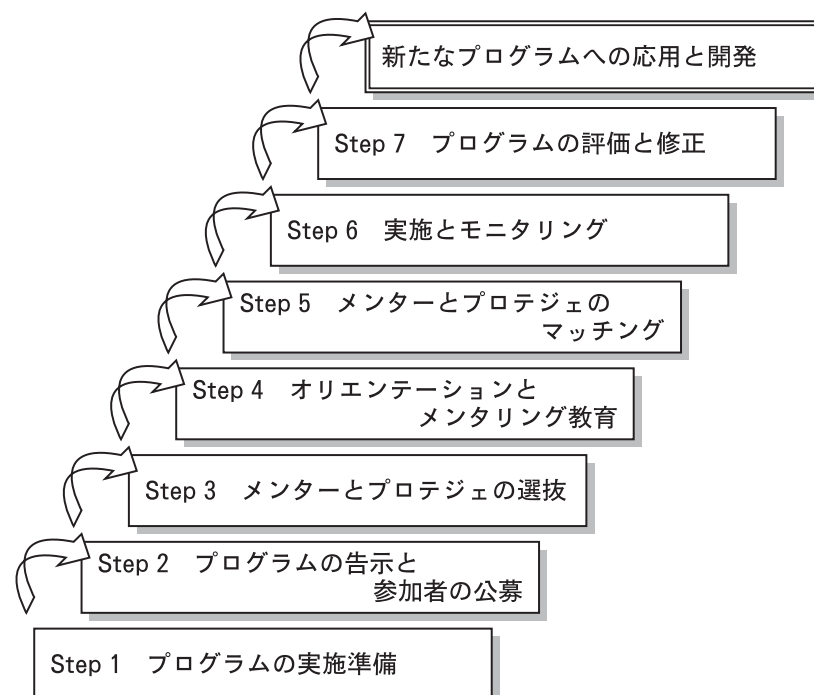


Figure 1 メンタリング・プログラム実施プロセス (渡辺・久村、1999a)

メンタリング制度を導入するためには、まず実施担当部門が中心になって、制度導入の目的の明確化からはじまり、対象メンティとメンターのマッチングをどのようにするのか、制度を維持するための方策にはどのような体制をとるのか、そうしたシステム構築のために経営幹部の理解をいかに求めるかなど準備段階【ステップ1】での仕事はとても重要になる。そして、実際にメンタリング・プログラムの告示と参加者の募集の【ステップ2】に入ることになる。企業体によってはすでにメンティは新卒者であったり、中途採用者であったりして決定しているケースが多いだろう。公募システムでのメンタリング制度の場合には、【ステップ3】でメンター、メンティのリストを作ったり、実施のための目的や参加基準に照らし合わせたりしながら、公平かつ公正にプログラムに適切なメンター、メンティの選抜が行われることになる。【ステップ4】

では、メンタリング・プログラムの理解を目的とした教育の実施を行う。このことはメンター、メンティに対する教育はもちろんのこと、広く全従業員にメンタリング制度を理解してもらうための教育・研修につながることもなるだろう。【ステップ5】で、メンターとメンティのマッチングを行う。【ステップ6】では、メンタリングが実際にどのように行われているかに関して担当部門を中心にモニタリングするとともに、よりよいメンタリング関係を創造できるような支援的な介入を行う。そして、【ステップ7】でメンタリングの成果を全体的に評価し、さらに今後の新しいメンタリング制度の充実に向けてプログラムの応用と開発に取り組むことになる。

本論では、【ステップ4】にあたる「オリエンテーションとメンタリング教育」の実践プログラムの取り組みの紹介を行いたいと考えている。また本実践プログラムは、【ステップ5】の「メンターとメンティとのマッチング」に関わるプログラムにも展開しており、両ステップの機能を果たすプログラムに発展している。

第I部では、メンタリング教育のプログラムの開発と実践を巡って、具体的なプログラム内容を記載していく。メンタリング行動の主たる領域は、幅広く人間関係能力であると考えられることより、本報告では、A社の中堅の社員を対象に、人間関係トレーニングの領域での学習方法として“ラボラトリーメソッドによる体験学習”を用いたメンター・トレーニングのプログラムを紹介するとともにその意味を探ってみたいと考えている。

また、第II部では、メンタリングを評価するための測定尺度の作成と検討を行うとともに、メンタリングの意味や意義を感じることができるメンター、メンティの要因としてどのようなことが影響しているかも探求する。

第I部 メンタリング教育のプログラムの開発と実践

1. メンタリング制度導入について

A社にメンタリング制度を導入するにあたり、(株)プレスタイムの依頼を受け、筆者とA社の人材開発グループのトレーニングマネージャーA氏と同グループのB氏と、プレスタイム社のC氏と2001年3月に初会合を開き、その後何度も相互にやりとりを行い、本論で紹介するメンター・トレーニング・プログラムの初回バージョンを開発した。実際に、このプログラムは2000年度内に、メンター対象のメンタリング研修として実施した。

A社は、創設と同時に業績が飛躍的に伸び、日本における重要な企業として成長している。ただ、当時(2001年)は、中途採用者による人的リソースの拡大により企業成長を遂げており、企業内の風土としてはどうしても最近の産業の宿命ともいえる競争的な状況を醸成することになり、ストレスフルな企業風土であった。こうした状況から企業風土として信頼し合う関係作りやお互いに

影響し合い成長し合える風土づくりに取り組みたいという思いは人材開発グループはじめ管理部門である経営上層部も強く感じていたのである。また、2001年度は初めて新卒者を新規採用者として迎え入れる年でもあり、彼らを企業に迎え入れ企業人として活躍する社員育成ができるシステム作りが急務であった。

そこで、新卒者のメンティの教育と現従業員のキャリアアップの一助としてメンタリング制度の導入を検討したのである。導入当初は、まだ周囲の従業員の理解も比較的低く、メンタリングの推進役となった人材開発グループのメンバーは苦勞をされたことと思う。ただ今は、米国本社のメンタリング制度推進の力も加わり、メンタリングは定着した制度として機能し始めている。まさに、4年間の努力が実り始めているといえる。

2. これまでのメンタリング制度に関わる筆者のトレーニング実績

2001年3月30日のメンター・トレーニングを皮切りに、2004年10月28日現在まで、26回の研修を行い、延べ508名の社員と研修を通して会ってきていることになる (Table 1)。これは現従業員数の約1/3にあたる数である。

本論では、第1回の記念すべき「メンター・トレーニング：パイロット研修」のプログラム内容を紹介をする。

これまでの大きなトレーニング実施の流れとして、2002年9月に行われた「メンタリング研修」からは、メンターとメンティとがカップルで参加することを基本に行われるようになってきている。

それまでは、研修の名称が「メンター・トレーニング」とされていたように、メンターを対象にしたプログラム実践であった。マッチングが行われた後に、メンター・トレーニングが行われるようになってからはメンティの参加者も混在する形で研修を行っていた。新卒者を対象とするプログラムは「メンティ・トレーニング」と称し、新卒者だけは新卒者対象の教育プログラムとして実施していたのである。最近では、新卒者対象のメンタリング教育プログラムでも、メンターとカップルで参加することを基本に実施している。

その意味において、前述したように、本プログラムは「オリエンテーションとメンタリング教育」と「メンターとメンティのマッチング」の両ステップの機能を果たすことができるようになったのである。

その他、メンタリングにおけるモニタリングの機能をもたすために「メンタリング・フォロー研修」やメンタリング終了後にメンタリング活動からの学びをより定着させるための「メンタリング完了セッション」のプログラムも試みている。

Table 1 筆者のメンタリング教育のトレーニング実績(2004/12/31 現在)

| No | セミナー名 | 開催日 | 参加 |
|----|---------------------------|-------------|------|
| 1 | メンター・トレーニング：パイロット研修 | 2001年3月30日 | 33名 |
| 2 | 新卒対象メンティ・トレーニング | 2001年9月18日 | 29名 |
| 3 | メンター・トレーニング | 2001年9月20日 | 12名 |
| 4 | メンター・トレーニング | 2001年12月3日 | 9名 |
| 5 | 新卒対象メンティ・トレーニング | 2002年6月28日 | 13名 |
| 6 | メンター研修 | 2002年7月8日 | 14名 |
| 7 | メンタリング研修(メンター・メンティカップル参加) | 2002年9月24日 | 20名 |
| 8 | メンタリング研修 | 2002年10月7日 | 33名 |
| 9 | メンタリング研修 | 2002年11月11日 | 32名 |
| 10 | メンタリング・フォロー研修 | 2003年1月20日 | 18名 |
| 11 | メンタリング研修 | 2003年1月24日 | 23名 |
| 12 | 新人メンタリング・フォロー研修 | 2003年2月26日 | 23名 |
| 13 | メンタリング研修 | 2003年3月14日 | 29名 |
| 14 | メンタリング・フォロー研修 | 2003年3月25日 | 11名 |
| 15 | 新卒対象メンタリング研修 | 2003年4月21日 | 34名 |
| 16 | メンタリング研修 | 2003年5月22日 | 12名 |
| 17 | メンタリング・フォロー研修 | 2003年6月11日 | 4名 |
| 18 | メンタリング研修 | 2003年8月27日 | 10名 |
| 19 | メンタリング研修 | 2003年11月12日 | 14名 |
| 20 | メンタリング研修 | 2004年2月4日 | 27名 |
| 21 | メンタリング研修 | 2004年2月25日 | 19名 |
| 22 | メンタリング完了セッション | 2004年3月22日 | 4名 |
| 23 | メンタリング研修 | 2004年4月26日 | 15名 |
| 24 | メンタリング研修 | 2004年6月2日 | 16名 |
| 25 | メンタリング研修 | 2004年8月11日 | 29名 |
| 26 | メンタリング研修 | 2004年10月28日 | 25名 |
| | | 合計(延べ人数) | 508名 |

以下に、メンター・トレーニング・プログラムの概略を紹介する。

3. トレーニングの目的

A社の中堅社員(チームリーダー、マネージャークラス)を対象に、下記のようなトレーニングのねらいを提示し、メンター・トレーニング・プログラムへの参加を呼びかけた。

- ・メンター/メンタリングに関する基礎知識を習得する。
- ・メンターとして必要不可欠な「対人関係スキル」(傾聴スキル/フィードバックスキル/観察スキル)を向上させる。
- ・メンターとしてメンティとどのように関わっていけばよいのかを考える。

4. トレーニング参加者と教育スタッフ

24名定員で募集を行ったところ、48名の参加希望があった。最終的には、32

名の参加者になった。本プログラムは、(株)プレスタイム主催による「メンター・トレーニング」であり、本プログラムの教育スタッフは、筆者を中心に2名のプレスタイムのスタッフ、計3名がプログラムの展開とメンバーの動きに併せて、介入を試みていった。

5. トレーニング方法

- (1) メンター／メンタリングについて小講義を行い理解を深める。
- (2) グループ討議と観察、および面談など、傾聴・フィードバック・観察の“体験”を通して、それらのスキルの基礎を体得・向上させる“体験学習”による実践トレーニングを用いる(津村、2002)。

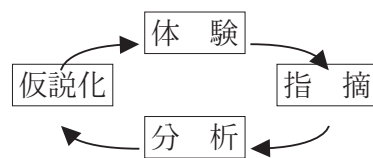


Figure 2 体験から学ぶ循環過程

6. 具体的なトレーニング・プログラム

「メンター・トレーニング」は下記に示されているような9:30～19:30までの長時間にわたる1日のプログラムであった。

9:30

- ◆はじめに、自己紹介と一日のプログラムの導入
- ◆小講義「人間関係とは何か」「人間関係を観る視点としてのコンテンツとプロセス」「体験から学ぶ循環過程」

10:00

- ◆小講義「メンタリングとは」「メンターの役割」

10:20

- ◆実習「ライフラインー私のメンタリング体験ー」
記入と分かち合い

10:40

休憩

10:50

実践トレーニング 1

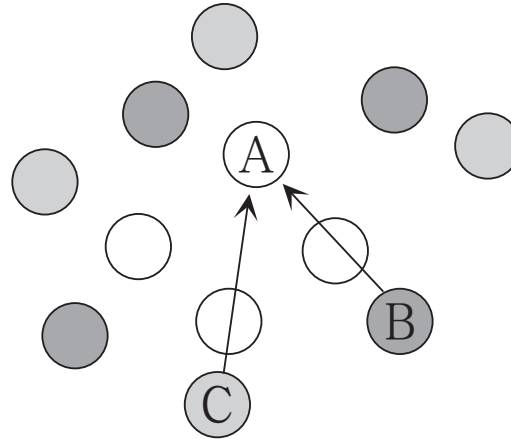
- ◆導入・グルーピングと役割の決定
(A=メンティー役、B=メンター役、C=観察者)
- ◆小講義「グループプロセスの観察視点について」
 - ・リーダーシップのありよう(課題達成への働きかけ、メンバーへの働きかけ)、
 - ・コミュニケーション、
 - ・雰囲気などの視点について解説をす

る(資料1参照)。

- 「観察メモ1」は、「課題解決能力」、「企画立案と遂行能力」、「コミュニケーション能力」、「チームワーク能力」、「交渉力」などのチームで仕事をする際の要件が記載されていた(資料2参照)。

(1) チーム実習とその観察(Aのグループ活動←B、C)

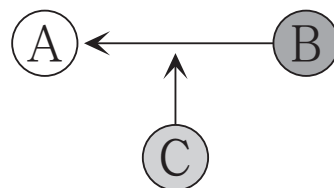
観察者は、「観察メモ1」をもとに観察する。



(2) メンティーとの面談(フィードバックA←B)と観察

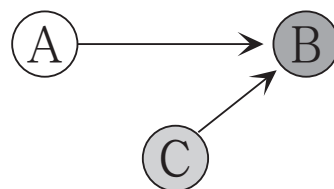
観察者(C)は、メンティー(A)に対してメンター(B)が、面談(フィードバック)しているところを「観察メモ2」をもとに観察する。

「観察メモ2」には、面談における要件として、「雰囲気(人間性)」、「受容的な関わり」、「双方通行のコミュニケーション」、「本人の気づきの促進援助」、「課題達成に関する問いかけ」が記載されている(資料3参照)。



(3) メンターへのフィードバック(B←C、A)

メンター(B)の面談のありようについて、「観察メモ2」を参考に、A(メンティー)とC(観察者)からフィードバックをする。



◆インタビューとコメント

小講義「コミュニケーションプロセスと傾聴のポイント」

15:40

休憩

15:50

実践トレーニング 2

◆役割を交替して（B＝メンティー役、C＝メンター役、A＝観察者）、
実践トレーニング1の(1)、(2)、(3)を順次実施する。

(4)インタビューとコメント

小講義「フィードバックについて」

18:10

休憩

18:20

実践トレーニング 3

◆役割を交替して（C＝メンティー役、A＝メンター役、B＝観察者）、
実践トレーニング1の(1)、(2)、(3)を順次実施する。

◆インタビューとコメント

小講義「実践に向けて：新しい試みのための行動目標とは」

19:35

閉会&アンケート

19:40

以上のようなプログラムの流れであった。

7. トレーニングの効果と考察

このトレーニングは、学習者が自らの力で気づくことと、共に学んでいる仲間からのフィードバックにより気づきを広げ、そしてそれらの気づきを分かち合いにおいて話し合うことで、学びを深めるようなプログラム展開になっている。

◆満足度について：不満から満足まで、5段階評定で評定を求めた。結果、3（どちらとも言えない）：3名、3.5：1名、4（やや満足）：12名、5（満足）：17名であった。全体的には、満足度の高いトレーニングであった。

◆学習内容と現場への適応について：＜学び＞・メンターに関する基本的な指針を得ることができた。・コミュニケーションの重要性を学ぶことができた。自分の対人関係のありようを再発見することができた。＜現場への応用＞・相手への気持ちにもう少し敏感になっていく必要がある。・相手がとった行動をしっかり評価し、モチベーションを高めていく努力をしたい。・しっかりと観察することを通して相手の新しい部分の発見をしていきたい。＜不十分な点＞・もう少し理論的な背景について知りたかった。・実習が豊富すぎて、何が大切かが見えにくかった。・スタッフからの指摘や評価がほしい。

このトレーニングの最後のインタビューで、参加者の方から『A社魂は、勝手に育っていけということだと思っていた。これまでは、自分と同じように、後輩たちに苦労をさせようとしていたが、今日の研修から、もう少し人を大切にすること、やさしくなってもいいのかなと考え出している。』『自分の努力を見守ってくれていることの喜びを、今日の研修から充分に実感することができた。パートナーに感謝をしたい。』『この学びを現場に活かしていきたいと思っている』といった、意見が飛び出したことから、驚きと同時に、現在の企業が生産効率の追求ゆえ、人間尊重の風土づくりが難しくなっている状況をうかがうことができる。

メンター・トレーニングそのものが、明日の企業・経営のためのメンタリングに向けてのトレーニングであると共に、本研修プログラムそのものが、企業人にとって日常の人間関係の希薄さに潤いを与えるような重要な機会になっていると言っただろう。

第Ⅱ部 メンタリングを評価するための測定尺度の検討

1. 目的

筆者は第Ⅰ部で記したように、ラボラトリーメソッドによる体験学習を導入したメンター・トレーニング・プログラムを開発し、実践してきている(津村、2001)。メンターとメンティを対象にしたメンタリングのためのトレーニング・プログラムを実施した後、実際に職場で一定期間メンタリングが行われその期間を終える頃には、その効果性を検討することは、トレーニングのプログラムの開発と実施とともに、重要な課題になっている。筆者は、本報告の前段階の調査研究として、測定尺度の検討をこれまでも行っている(津村、2002b)。

Kram(1983)は、メンタリング行動の記述と分類を行い、仕事に向けての「キャリア的な支援行動」と組織の中で生きる個人への「心理・社会的な支援行動」の2大機能を提唱している。

本研究では、トレーニングにおいて、特にメンターに求める人間関係のスキルの側面と、Kramが提唱する「キャリア的な支援行動」と「心理・社会的な支援行動」を代表するメンター行動を中心とした質問紙尺度を作成するとともに、メンタリングがいかに行われているかの二者間の関係のありようを測定する尺度やA社において期待するメンタリングの効果に関する項目も追加して質問紙を作成し、その尺度の信頼性を吟味することを目的としている。

また、メンターおよびメンティがメンタリング活動を意味ある体験として感じるのは、どのような要因が影響しているのかも検討する。

2. 方法

調査対象者 調査はメンターとメンティとがカップルで参加した2002年9月2

4日スタートのメンタリングから2004年2月25日にメンタリングをスタートし8月29日で公式のメンタリングを終了した人たちを対象として行なわれた。A社における公式のメンタリング期間は、6ヶ月である。

分析に用いたデータは、メンターとメンティのカップルの内、メンター81名、メンティ78名である。

調査項目の作成 調査項目として、田中(2001)、渡辺・久村(1999a)、Kram(1983)などを参考にし、メンタリング教育のトレーニング場面で用いたメンターやメンティへの期待される資質を参考にしながら、対人関係のスキルなども含めた項目を幅広く取り上げている。項目群は、Table 2に示されている25項目である。この尺度群は、MBMAS (Mentoring Behavior Mutual Awareness Scale) と命名し、A社の6ヶ月のメンタリング期間を終えたメンター、メンティに7段階でそれぞれ評定を求めた。

項目1～15項目がメンタリング活動におけるメンターとメンティのメンタリング行動を代表する項目である。また、項目16～23までは、様々な側面から見たメンタリング活動の意義や効果について測定する項目である。項目24は、A社がメンタリング活動を通して、特別に期待したいと要望があり採用した。さらに、メンタリング活動がいかに職場環境から支援されているかを尋ねる項目も追加している。いずれも7段階で評定を求めた。なお、メンティの項目7の「メンターは個人的な相談にも乗ってくれた」は、実際に相談を投げかけなかった場合には、該当なしとして回答するようにしている。

以上の25項目に加えて、自由記述の項目として、(1)メンタリング期間にA社のミッションを理解し実践しようとしたか、(2)メンターやメンティは相互の成長にどのように影響し合っていたか、(3)メンタリング・プログラムはどれぐらい意味があったか、(4)メンタリング活動へのその他の意見を自由記述で求めている。今回の分析においては、自由記述のデータのこの部分は扱っていない。

3. 結果と考察

(1) メンタリング行動尺度の因子分析

メンター、メンティとも、メンタリング行動として取り上げた15尺度に関して因子分析を行った。少々乱暴ではあるが、メンターとメンティとの行動項目に表現に若干の違いがあるものの、それぞれの行動はメンタリング行動の同じ側面を尋ねていると判断し、メンターとメンティとのデータを合わせて、因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。

その結果、Table 3に示した結果を得ることができた。因子1は、項目3「問題解決のための課題や方法を見つけ出すように問いかけた」、項目11「メンティに仕事に役立つ知識・技能を教えた」、項目「やりがいのある仕事、または現

Table 2 メンタリング行動相互評定尺度(MBMAS)

| | メンター用 | メンティ用 |
|--------|---|--|
| 項目 1 | 私は、やりがいのある仕事、または現状よりレベルアップできる仕事の機会をメンティに提供した。 | メンターはやりがいのある仕事、または現状よりレベルアップできる仕事の機会を提供してくれた。 |
| 項目 2 | 私は、メンティの仕事などの悩みを聴いた。 | メンターは仕事などの悩みを聴いてくれた。 |
| 項目 3 | 私は、問題解決のための課題や方法を見つけ出すように問いかけた。 | メンターは問題解決のための課題や方法を見つけ出すように問いかけてくれた。 |
| 項目 4 | メンティは自分の成長に向けて積極的に行動した。 | 私は自分の成長に向けて積極的に行動した。 |
| 項目 5 | 2人の関係は話しやすい雰囲気である。 | 2人の関係は話しやすい雰囲気である。 |
| 項目 6 | 私は、メンティに顧客や取引先、上司等、関係者と接する人脈をひろげた。 | メンターは顧客や取引先、上司等、関係者と接する人脈をひろげてくれた。 |
| 項目 7 | 私は、メンティの個人的な相談にも乗った。 | メンターは個人的な相談にも乗ってくれた。(特に相談を投げかけなかった場合には「該当しない」にチェック) |
| 項目 8 | 私は、メンティの意見や気持ちを引き出そうとした。 | メンターは私の意見や気持ちを引き出そうとした。 |
| 項目 9 | メンティは私に自分の考えや疑問点などを話したり、質問したりした。 | 私はメンターに自分の考えや疑問点などを話したり、質問したりした。 |
| 項目 10 | 誠実に話しをすることができた。 | 誠実に話しをすることができた。 |
| 項目 11 | 私は、メンティに仕事に役立つ知識・技能を教えた。 | メンターは仕事に役立つ知識・技能を教えてくれた。 |
| 項目 12 | 私は、メンティと話をする時、メンティのやる気を引き出すようつとめた。 | メンターと話し合うことでやる気が生まれた。 |
| 項目 13 | 私は、メンティの意見や考え方を受け容れた。 | メンターは私の意見や考え方を受け容れてくれた。 |
| 項目 14 | メンティは私や職場に新しい視点を提供した。 | 私はメンターや職場に新しい視点を提供した。 |
| 項目 15 | メンターとメンティは心を開き、応答しあえている。 | メンターとメンティは心を開き、応答しあえている。 |
| 項目 16 | 問題解決のために協働で考え、課題を設定し問題解決に共に取り組めた。 | 問題解決のために協働で考え、課題を設定し問題解決に共に取り組めた。 |
| 項目 17 | メンタリング活動を通して、リーダーシップを発揮する機会がもてた。 | メンタリング活動を通して、やるべき仕事や知識を早期に習得できた。 |
| 項目 18 | メンタリング活動を通して、自己能力開発の機会がもてた。 | メンタリング活動を通して、自己能力開発の機会がもてた。 |
| 項目 19 | メンタリング活動を通して、新しい視点が得られた。 | メンタリング活動を通して、新しい視点が得られた。 |
| 項目 20 | 自分自身の成功/失敗体験等から得た経験知をメンティと共有するよう務めた。 | メンターの成功/失敗体験等から得た経験知を共有するよう務めてくれた。 |
| 項目 21 | メンタリング活動を通して、メンティの成長促進をサポートできた。 | メンターはA社員としてのオーナーシップが発揮できるように、私の成長を促してくれた。 |
| 項目 22 | メンタリング活動を通して、他者のために尽力(Making others great)とはどのようなことなのかを体験することができた。 | メンタリング活動を通して、他者のために尽力(Making others great)とはどのようなことなのかを体験することができた。 |
| 項目 23 | メンタリング活動は、私にとって有意義だと感じている。 | メンタリング活動は、私にとって有意義だと感じている。 |
| 項目 24 | A社での仕事にPassionを感じている。 | A社での仕事にPassionを感じている。 |
| 項目 25 | 職場環境として、メンタリング活動を支援してくれる雰囲気があった。 | 職場環境として、メンタリング活動を支援してくれる雰囲気があった。 |
| 自由記述 1 | あなたのどのような言動に、A社 Value(誠実さと正直さ、他者に対してオープンであり、他者をよくするために尽力する)があらわれていたと思いますか。メンタリング期間中の活動をふりかえりながら記述して下さい。 | メンターのどのような言動に、A社 Value(誠実さと正直さ、他者に対してオープンであり、他者をよくするために尽力する)があらわれていましたか。メンタリング期間中の活動をふりかえりながら記述して下さい。 |
| 自由記述 2 | あなたは、メンティが成長するために、どのようなチャンスや知識を提供しましたか?そして、それがメンティの成長にどのように影響を与えたと思いますか?出来る限り多くあげてみてください。 | メンターは、あなた自身が成長するために、どのようなチャンスや知識を提供してもらいましたか?そして、それはあなたの成長にどのように影響を与えたと思いますか?出来る限り多くあげてみてください。 |
| 自由記述 3 | あなたにとって、メンタリング・プログラム(Mentoring Program)はどのような意味がありましたか?メンター体験があなたを成長させたであろうことを聞かせてください。 | あなたにとって、メンタリング・プログラム(Mentoring Program)はどのような意味がありましたか?あなたがメンティとして積極的に取り組んだこと(メンターへの関わりや仕事への取り組みなど)や、成長できたことを聞かせてください。 |
| 自由記述 4 | その他、メンタリング活動について、またこのアンケートについて、ご意見等をご自由にお書き下さい。 | その他、メンタリング活動について、またこのアンケートについて、ご意見等をご自由にお書き下さい。 |

状よりレベルアップできる仕事の機会をメンティに提供した」などの「キャリア的な支援行動」と、項目2「メンティの仕事などの悩みを聴いた」とか項目8「メンティの意見や気持ちを引き出そうとした」などの「心理・社会的な支援行動」を示している項目に負荷量が高く、メンタリング行動因子と名付けることができる。

Table 3 15尺度のメンタリング行動尺度の因子分析結果

| | メンターによる評定 | メンティによる評定 | 因子1 | 因子2 | h ² |
|------|---|---|-------------|-------------|----------------|
| 項目03 | 私は、問題解決のための課題や方法を見つけ出すように問いかけた。 | メンターは問題解決のための課題や方法を見つけ出すように問いかけてくれた。 | 0.89 | 0.20 | 0.83 |
| 項目11 | 私は、メンティに仕事に役立つ知識・技能を教えた。 | メンターは仕事に役立つ知識・技能を教えてくれた。 | 0.79 | 0.25 | 0.68 |
| 項目01 | 私は、やりがいのある仕事、または現状よりレベルアップできる仕事の機会をメンティに提供した。 | メンターはやりがいのある仕事、または現状よりレベルアップできる仕事の機会を提供してくれた。 | 0.78 | 0.15 | 0.64 |
| 項目12 | 私は、メンティと話をする時、メンティのやる気を引き出すようつとめた。 | メンターと話し合うことでやる気が生まれた。 | 0.75 | 0.44 | 0.76 |
| 項目02 | 私は、メンティの仕事などの悩みを聴いた。 | メンターは仕事などの悩みを聴いてくれた。 | 0.71 | 0.43 | 0.69 |
| 項目08 | 私は、メンティの意見や気持ちを引き出そうとした。 | メンターは私の意見や気持ちを引き出そうとした。 | 0.71 | 0.42 | 0.68 |
| 項目07 | 私は、メンティの個人的な相談にも乗った。 | メンターは個人的な相談にも乗ってくれた。 (特に相談を投げかけなかった場合には「該当しない」にチェック) | 0.64 | 0.34 | 0.52 |
| 項目06 | 私は、メンティに顧客や取引先、上司等、関係者と接する人脈をひろげた。 | メンターは顧客や取引先、上司等、関係者と接する人脈をひろげてくれた。 | 0.62 | 0.27 | 0.46 |
| 項目15 | メンターとメンティは心を開き、応答しあえている。 | メンターとメンティは心を開き、応答しあえている。 | 0.26 | 0.85 | 0.79 |
| 項目10 | 誠実に話しをすることができた。 | 誠実に話しをすることができた。 | 0.36 | 0.74 | 0.67 |
| 項目05 | 2人の関係は話しやすい雰囲気である。 | 2人の関係は話しやすい雰囲気である。 | 0.24 | 0.70 | 0.55 |
| 項目13 | 私は、メンティの意見や考え方を受け容れた。 | メンターは私の意見や考え方を受け容れてくれた。 | 0.47 | 0.70 | 0.71 |
| 項目04 | メンティは自分の成長に向けて積極的に行動した。 | 私は自分の成長に向けて積極的に行動した。 | 0.10 | 0.68 | 0.48 |
| 項目14 | メンティは私や職場に新しい視点を提供した。 | 私はメンターや職場に新しい視点を提供した。 | 0.40 | 0.61 | 0.54 |
| 項目09 | メンティは私に自分の考えや疑問点などを話したり、質問したりした。 | 私はメンターに自分の考えや疑問点などを話したり、質問したりした。 | 0.59 | 0.60 | 0.72 |
| | 自乗和 | | 5.42 | 4.30 | 9.72 |
| | 寄与率 | | 36.12 | 28.65 | 64.78 |
| | α 係数 | | 0.93 | 0.92 | |

一方、因子2は、項目15「メンターとメンティは心を開き、応答し合っている」、項目10「誠実に話をすることができた」、項目5「2人の関係は話しやすい雰囲気である」などに負荷量が高かった。よって、因子2は、「信頼関係づくり」因子と命名することにした。

2因子による寄与率は、64.78%と高く、それぞれの因子の信頼性係数も、0.93、0.92と高い値を示している。

ただ、本尺度をメンタリング後のメンター、メンティのメンタリング行動を測定するために利用することを考え、第1因子の8尺度に関して、再度因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。その結果が、Table 4である。項目2、項目7、項目8、項目12の4項目は、「心理・社会的な支援行動」因子として、項目11、項目6、項目3、項目1は、「キャリア的な支援行動」因子として解釈することができた。2因子の寄与率は71.89%あり、それぞれの信頼係数も、0.91、0.88と比較的高い値を示している。

Table 4 8尺度のメンタリング行動尺度の因子分析結果

| | メンターによる評定 | メンティによる評定 | 因子1 | 因子2 | h ² |
|------|---|---|-------------|-------------|----------------|
| 項目02 | 私は、メンティの仕事などの悩みを聴いた。 | メンターは仕事などの悩みを聴いてくれた。 | 0.86 | 0.33 | 0.85 |
| 項目07 | 私は、メンティの個人的な相談にも乗った。 | メンターは個人的な相談にも乗ってくれた。 (特に相談を投げかけなかった場合には「該当しない」にチェック) | 0.73 | 0.31 | 0.63 |
| 項目08 | 私は、メンティの意見や気持ちを引き出そうとした。 | メンターは私の意見や気持ちを引き出そうとした。 | 0.73 | 0.43 | 0.71 |
| 項目12 | 私は、メンティと話をする時、メンティのやる気を引き出すようつとめた。 | メンターと話し合うことでやる気が生まれた。 | 0.68 | 0.54 | 0.76 |
| 項目11 | 私は、メンティに仕事に役立つ知識・技能を教えた。 | メンターは仕事に役立つ知識・技能を教えてくれた。 | 0.38 | 0.79 | 0.77 |
| 項目06 | 私は、メンティに顧客や取引先、上司等、関係者と接する人脈をひろげた。 | メンターは顧客や取引先、上司等、関係者と接する人脈をひろげてくれた。 | 0.25 | 0.72 | 0.59 |
| 項目03 | 私は、問題解決のための課題や方法を見つけ出すように問いかけた。 | メンターは問題解決のための課題や方法を見つけ出すように問いかけてくれた。 | 0.55 | 0.71 | 0.81 |
| 項目01 | 私は、やりがいのある仕事、または現状よりレベルアップできる仕事の機会をメンティに提供した。 | メンターはやりがいのある仕事、または現状よりレベルアップできる仕事の機会を提供してくれた。 | 0.41 | 0.69 | 0.64 |
| | 自乗和 | | 2.95 | 2.81 | 5.75 |
| | 寄与率 | | 36.82 | 35.07 | 71.89 |
| | α 係数 | | 0.91 | 0.88 | |

以上のことより、メンタリング行動を測定する尺度15項目は、「キャリア的な支援行動」因子、「心理・社会的な支援行動」因子、そして「信頼関係づくり」因子の3因子を抽出したことになり、その後の分析には、3因子それぞれの合成得点を用いることにした。

(2) メンタリングの意義にかかわる尺度の因子分析

メンタリングの意義を測定する項目として、項目16～項目23までを取り上げた。それらの8項目のデータをもとに、因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った結果がTable 5に示されている。

Table 5 メンタリングの意義にかかわる尺度の因子分析結果

| | メンターによる評定 | メンティによる評定 | 因子1 |
|------|--|--|-------|
| 項目18 | メンタリング活動を通して、自己能力開発の機会がもてた。 | メンタリング活動を通して、自己能力開発の機会がもてた。 | 0.92 |
| 項目17 | メンタリング活動を通して、リーダーシップを発揮する機会がもてた。 | メンタリング活動を通して、やるべき仕事や知識を早期に習得できた。 | 0.90 |
| 項目19 | メンタリング活動を通して、新しい視点が得られた。 | メンタリング活動を通して、新しい視点が得られた。 | 0.87 |
| 項目22 | メンタリング活動を通して、他者のために尽力(Making others great)とはどのようなことなのかを体験することができた。 | メンタリング活動を通して、他者のために尽力(Making others great)とはどのようなことなのかを体験することができた。 | 0.81 |
| 項目21 | メンタリング活動を通して、メンティの成長促進をサポートできた。 | メンターはA社員としてのオーナーシップが発揮できるように、私の成長を促してくれた。 | 0.82 |
| 項目23 | メンタリング活動は、私にとって有意義だと感じている。 | メンタリング活動は、私にとって有意義だと感じている。 | 0.80 |
| 項目20 | 自分自身の成功/失敗体験等から得た経験知をメンティと共有するように務めた。 | メンターの成功/失敗体験等から得た経験知を共有するように務めてくれた。 | 0.75 |
| 項目16 | 問題解決のために協働で考え、課題を設定し問題解決に共に取り組めた。 | 問題解決のために協働で考え、課題を設定し問題解決に共に取り組めた。 | 0.75 |
| | 自乗和 | | 5.49 |
| | 寄与率 | | 68.68 |
| | α 係数 | | 0.95 |

結果は、一因子構造を示しており、寄与率が68.68%であり、信頼性を示す α 係数が0.95という高い値であった。これらの8項目の合成得点を用いて、メンタリングの意義をはかる尺度として扱うことにする。

(3) メンターとメンティにおける認知の差異

1) 各因子得点の平均値に見る差異

以上のメンタリング行動とメンタリングの意義を示す尺度の合成得点(項目数で除して、平均値を算出)および、仕事へのパッション度(項目24)とメンタリング支援職場環境(項目25)の平均値と標準偏差を、メンターとメンティそれぞれで求めたのがTable 6であり、それを図に示したのがFigure 3である。

Table 6 各因子得点の平均値と標準偏差(メンター、メンティごとに)

| | M/m | N | 平均値 | 標準偏差 |
|----------|------|----|------|------|
| キャリア支援 | メンター | 81 | 4.65 | 1.50 |
| | メンティ | 78 | 4.97 | 1.26 |
| 心理社会的支援 | メンター | 81 | 4.85 | 1.45 |
| | メンティ | 78 | 5.40 | 1.25 |
| 信頼関係 | メンター | 81 | 5.57 | 1.17 |
| | メンティ | 78 | 5.48 | 1.08 |
| メンタリング意義 | メンター | 81 | 4.77 | 1.40 |
| | メンティ | 78 | 4.94 | 1.21 |
| パッション | メンター | 81 | 5.52 | 1.22 |
| | メンティ | 78 | 5.50 | 1.03 |
| 職場環境 | メンター | 81 | 4.41 | 1.83 |
| | メンティ | 78 | 4.59 | 1.54 |

* p<.05

メンターとメンティ間に有意な差があるかどうか確かめるために平均値の差の検定を行ったところ、心理・社会的な支援行動をしめす因子においてのみ、メンティがメンターより有意に高い値を示していることがわかった(t値=2.54、p<.05)。このことより、メンタリング活動の結果、メンティがメンターよりも、心理・社会的な支援を受けたという実感を強くもっていることが推測できる。有意な差がないものの、他の因子においてもメンティの方がメンターよりもメンタリングを好意的にとらえていることを読み取ることができる。

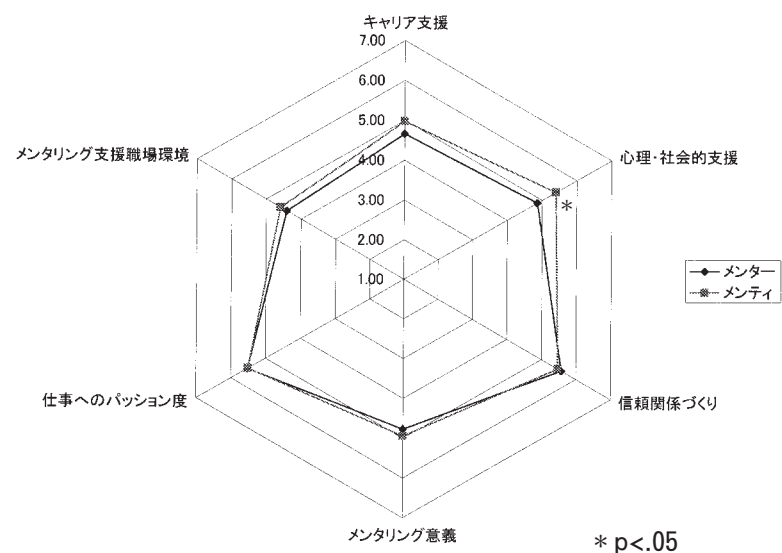


Figure 3 メンター、メンティそれぞれに見る各因子得点の平均値

2)メンタリングの意義に影響を与える要因

メンタリングの意義を感じる要因を探るために、メンタリングの意義の合成得点を従属変数とし、独立変数にメンタリングの頻度、キャリア的機能の支援行動得点、心理・社会的機能の支援行動得点、信頼関係づくり得点、仕事に対するパッション得点、および職場環境として支援風土得点の6つを取り上げて、メンターとメンティと別々に重回帰分析を行った。その結果をFigure 4 (メンターの場合)とFigure 5 (メンティの場合)に示している。

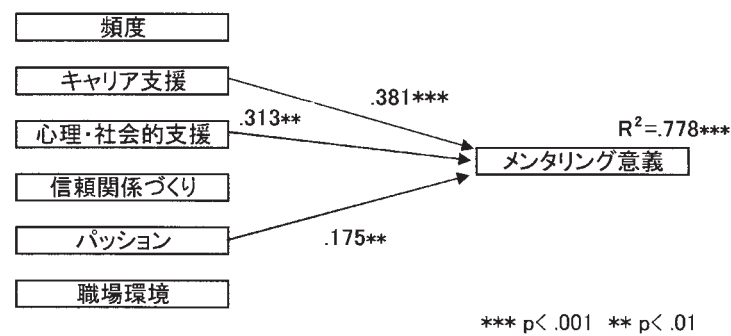


Figure 4 重回帰分析の結果(メンターの場合)

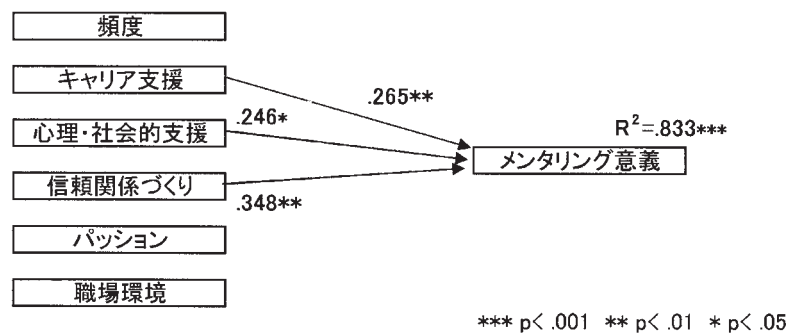


Figure 5 重回帰分析の結果(メンティの場合)

メンターに関するデータでは、「キャリア的な支援行動」と「心理・社会的な支援行動」および「仕事にパッションを感じる程度」がメンタリングに対する意義を感じる程度に有意に影響を与えていることがわかる。一方、メンティに関するデータでは、「キャリア的な支援行動」と「心理・社会的な支援行動」に加え「信頼関係づくり」の因子がメンタリングに対する意義を感じる程度に有意に影響を与えていることがわかる。

このことより、メンタリングの意義を感じる程度に影響を与える要因としては、メンター、メンティともに、Kramの提唱するメンタリング活動の二大機能である「キャリア的な支援行動」と「心理・社会的な支援行動」のいずれもが重要であることが明確に見いだされた。また、メンターにとっては、現在携わっている仕事に対してどれほどパッションを感じているかといったことが、メンタリングの意義の強さに影響を与えていることがわかった。このことはメンタリングをより実りあるものにするためには、会社や仕事に対して情熱を燃やしている人材をメンターとして活用することの大切さを物語っているのかも

しれない。逆に、メンタリング活動がメンターにとっては、仕事に対するパッションを醸成する働きをもたらしているとも考えられる。

メンティに関しては、メンターの場合とは異なり、「仕事に対するパッション」を感じていることよりも、メンタリングを通してメンターとの関係づくりにおいて親しみを感じ信頼し合える関係をメンターとの間に作り出せることができたかどうかメンタリングの意義づけに大きな影響を与えている。メンティにとっては、メンターからの「キャリア的機能の支援行動」と「心理・社会的機能の支援行動」がメンタリング活動の中心的な機能ではあるものの、そのベースとしてあくまでも信頼関係の構築があってはじめてそれらの働きがより機能してくると考えられる。

以上のことより、メンタリング活動を充実させるためには、メンターの資質として、企業組織の中にあって仕事に対するパッションを強く感じていることが大切であり、さらにはメンティとの信頼関係構築に努力を惜しまない態度をもっていることが、とても重要であると考察できる。

おわりに

以上のように本論では、メンタリングを充実させるためのオリエンテーションとなるメンタリング教育プログラムの紹介とメンタリング活動を評価するための測定尺度の検討を行った。

メンタリング教育のためのトレーニング・プログラムは、本論に記載したように初期の頃は、9時30分から19時30分までという丸一日の長いスケジュールであった。しかし、メンターとメンティがカップルで参加するようになった頃から、実践トレーニングを3回から2回に減らし、Table 7に示すように、少し実習の実施にゆとりをもったコンパクトなプログラムで実施している。ただ、コンパクトになったといっても、丸一日を使ったプログラムであり、参加者の方からもう少し短いプログラムにならないかといった要望や、メンターはメンティに対するより具体的な応答練習のようなノウハウ的なプログラムへの期待も生まれてきている。可能性としては、実践トレーニングを1ラウンド行い、その後、メンタリング場面のケースなどを用いた応答練習的なものを導入したプログラムも考えられるだろう。

メンタリングの評価測定を行う尺度としては、本論で検討したMBMASは、かなり有効であると考えられる。今後は、メンタリングの成果としての生産性や勤務状況、職務満足などとの関連や、メンターやメンティのパーソナリティとの関連性など、MBMASを用いながら、メンタリングの有効性を吟味していきたいと考えている。

Table 6 最近のメンタリング・トレーニングのプログラム例

| | |
|-------|---|
| 9:30 | <p>○オリエンテーション</p> <p>○メンター/メンタリングとは</p> <p>※MSのメンタリングの仕組み ※導入 メンターリングとは</p> <p>○ライフ・ライン</p> <p>※小講義「人間関係とは？」 ※小講義「コンテンツとプロセスの視点」 ※「体験から学ぶ体験学習とは」</p> |
| 12:00 | |
| 13:00 | <p>○傾聴スキル&フィードバックスキル&観察スキルの向上</p> <p>※実践トレーニング1 (A=メンティー、B=メンター、C=観察者)</p> <p>①チーム実習1「おもしろ村」と観察 (A←B、C) ②メンティーとの面談(フィードバック) (A←B←C) ③メンターへのフィードバック (B←C、A) とコメント ④講師からのコメント</p> |
| 15:00 | <p>※小講義「コミュニケーションとは？」</p> <p>※実践トレーニング2 (B=メンティー、C=メンター、A=観察者)</p> <p>①チーム実習2「ブロックモデル」と観察 (B←C、A) ②メンティーとの面談(フィードバック) (B←C←A) ③メンターへのフィードバック (C←A、B) とコメント ④講師からのコメント</p> |
| 17:30 | <p>○実践に向けて</p> <p>○成長のためのメンタリング・ジャーナル(学習ジャーナル)</p> <p>※「ジャーナルとは」 ※「何故、ジャーナルを書くのか」 ※「ジャーナルを書くときの留意点」</p> |
| 18:00 | 終了 |

引用文献

- 久村恵子 1999 経営組織におけるキャリア及び心理・社会的支援行動に関する研究—メンタリング行動の影響要因に関する調査を通じて— 経営行動科学、13(1), 43-52.
- 久村恵子・渡辺直登 1997 メンタリング行動による人材開発の可能性に関する研究 コミュニティ心理学研究、1(1), 53-66.
- Kram K.E. 1983 Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Kram K. E. 1988 *Mentoring at work: Developmental Relationships in Organizational Life*. University Press of America, Inc. [渡辺直登・伊藤知子 訳 2003 メンタリング—会社の中の発達支援関係— 白桃書房]
- 松田惺・若松邦夫・小嶋秀夫 1995 発達における重要な他者(メンター)との関わりの分析(2)—日米高校生の比較研究— 愛知教育大学研究報告 44 (教育科学編)

- 津村俊充 2001 メンタートレーニングプログラムへの"体験学習"導入の試み
日本社会心理学会第42回大会発表論文集 p.592-593
- 津村俊充 2002a Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリ 伊藤
義美編 『ヒューマニスティック・グループ・アプローチ』ナカニシヤ出版
p.79-98.
- 津村俊充 2002b メンタリング効果尺度の作成とその検討 日本グループ・
ダイナミクス学会第50回大会 p.256-257
- 渡辺かよ子 2003 青少年向けメンタリング・プログラムの構造的特徴と類型
独立行政法人国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要「青少年教
育フォーラム」 第3号 69-82.
- 渡辺直登・荒井稔・夏目誠・久村恵子・高橋弘司・西田豊昭 1997 メンタリ
ングの精神健康、組織活力に及ぼす影響 労働省平成8度「作業関連疾患の
予防に関する研究」労働の場におけるストレス及びその健康影響に関する研
究報告書、192-198.
- 渡辺直登・荒井稔・夏目誠・久村恵子・高橋弘司・西田豊昭 1998 組織のスト
レス・マネジメント—プロテージ経験のストレス緩和効果— 労働省平成
9年度「作業関連疾患の予防に関する研究」労働の場におけるストレス及び
その健康影響に関する研究報告書、193-196.
- 渡辺直登・荒井稔・夏目誠・久村恵子・高橋弘司・西田豊昭 1998 組織のスト
レス・マネジメント—メンタリング教育— 労働省平成9年度「作業関連
疾患の予防に関する研究」労働の場におけるストレス及びその健康影響に関
する研究報告書、305-308.
- 渡辺直登・久村恵子 1999a メンター／メンタリング入門—What's MENTOR/
MENTORING?— プレスタイム
- 渡辺直登・荒井稔・大内健・久村恵子 1999b メンタリングと個人業績・メ
ンタル・ヘルスとの関係について—ストレス・マネジメントへの組織心理学
的アプローチ— 労働省平成10年度「作業関連疾患の予防に関する研究」労
働の場におけるストレス及びその健康影響に関する研究報告書、471-476.

謝辞：本論文は、(株)プレスタイム社のご支援とご協力、ならびにA社のご
協力のもとで、実践することができた研究成果である。末尾ではありま
すが、両社に、厚く御礼申し上げます。

なお、本研究は、2004年度南山大学パツへ研究奨励金「I-A-2 (特定研究
助成・一般)」の助成による一部である。

資料1

観察の視点

※まず、「観察メモ」に各メンバーの座席位置を記入してください。
 ※メンバーを観察する際には、以下のような点を参考に観察してみてください。

●個々のメンバーの様子

- ・参加の度合いは
- ・メンバーにはどのような感情が起っているか
- ・メンバーはどのように受け容れられているか
- ・他のメンバーとの関わり方はどうか

●コミュニケーション

- ・表情（喜び、興味、驚き、怒り、いらだち、悲しみ、興奮、退屈、嫌悪 など）
- ・目の動き（どこを見ているか、誰にアイコンタクトしているか など）
- ・ジェスチャー（身振り、手振りの仕方、その大きさ、力強さ など）
- ・姿勢（身体の向き、メンバーや机との距離 など）
- ・声（声の大きさ、速さ、強さ など）
- ・聴き方（真剣に聴いているか、聞き流しているか など）
- ・発言回数

●リーダーシップ（グループあるいは個人にどのような影響を与えているか）

- ・影響力は強いかわるか

▶課題達成への働きかけ

- ・話を切り出すのは誰か？
- ・意見が一致しているかどうか確認しているのは誰か？
- ・課題達成の最善の方法、取り組み方についての示唆を求めたり、提供したりするのは誰か？
- ・話されたことをまとめたり、テーマが飛んだり脱線したりすることを防ごうとするのは誰か？
- ・アイデアや意見を求めたり、提供したりするのは誰か？
- ・記録を取ったりなど書記をしているのは誰か？
- ・時間管理をしているのは誰か？
- ・決定の仕方について（一人で、少数で、全員で など）
- ・目標について（理解しているか、共有しているか など）

▶メンバーへの働きかけ

- ・他のメンバーの参加を促すのは誰か？
- ・メンバーを励ましているのは誰か？
- ・他のメンバーの考え、気持ちなどを明確化するのは誰か？
- ・メンバー間の意見を調整したり、グループの緊張をほぐしたりするのは誰か？
- ・他のメンバーの発言をよく聞き取り、支持的に行動する人は誰か？

●雰囲気

- ・雰囲気（没入している、引いている、熱くなっている、冷めている、エンジョイしている、遊び感覚、友好的、好戦的、楽しい、馴れ合い、緊張 など）

①以上を頭に置きながら、自分のメンバーが「何を、どのように言ったか」「何を、どのようにしたか」のメモを取って行ってください。

②そして、自分のメンバーが言ったこと、やったことが（逆に、言われたこと、されたことに）、他のメンバーや課題達成にどのような影響を与えたか（逆に、与えられたか）も、必ずメモして行ってください。

資料 2

観察メモ 1

| | | | | | | |
|------------|---|---|--|---|---|--|
| 観察メモ | | | | | | |
| 能力開発要件(期待) | <p>課題解決能力</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 課題の本質を正しく理解している <input type="checkbox"/> 課題解決のための最適な資源を活用し、方法を導き出している <input type="checkbox"/> 課題解決に向けて迅速な行動を起こしている | <p>企画立案と遂行能力</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 目標達成のために積極的に企画を立案している <input type="checkbox"/> 企画には実現可能性がある <input type="checkbox"/> 企画の遂行のために具体的なアクションを起こしている <input type="checkbox"/> 企画遂行の際、リスクを恐れない | <p>コミュニケーション能力</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 自分の意図を簡潔かつ明確に伝えている <input type="checkbox"/> 相手の意見や本当に言いたいことをよく聴いて、理解している (Power Listening) <input type="checkbox"/> 必要な報告、連絡、相談、確認を怠っていない | <p>チームワーク能力</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 他のチームメンバー(または他部門の人)と協力している <input type="checkbox"/> チームの作業に積極的に参加し、仕事をエンジョイしている <input type="checkbox"/> チームメンバー(もしくは仕事)への働きかけが、チームの目標達成に貢献している | <p>交渉力</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 交渉相手に対して説得力のある交渉をしている <input type="checkbox"/> 相手の協力・指示を得ている <input type="checkbox"/> 相手の説得に成功している | |

資料 3

観察メモ 2

| 観察メモ | 雰囲気 (人間性) | 受容的な関わり | 双方通行のコミュニケーション | 本人の気づきの促進援助 | 課題達成に関する問いかけ |
|-----------|--|--|--|--|---|
| メンターの資質要件 | <input type="checkbox"/> リラックスしている <input type="checkbox"/> 親密感がある <input type="checkbox"/> 表情が柔らかい <input type="checkbox"/> 相手との距離は近すぎず遠すぎない <input type="checkbox"/> やさしく、包容力がある | <input type="checkbox"/> 相手の言っていることをまですら受け容れている (聴いている) <input type="checkbox"/> 相手の枠組み (立場や気持ち) で捉えようとしている <input type="checkbox"/> うなづき、相づちがあり、それには気持ちがついてきている <input type="checkbox"/> 相手の目をみている | <input type="checkbox"/> 話の内容を正確に把握しようとしている <input type="checkbox"/> 相手の気持ちを正確に把握しようとしている <input type="checkbox"/> 相手の話に反応を返している <input type="checkbox"/> 自分の考えや気持ちを素直に正確に伝えようとしている | <input type="checkbox"/> 課題や方法を押しつけていない <input type="checkbox"/> 相手の意思や気持ちを引き出そうとしている <input type="checkbox"/> 相手の意思や気持ちを尊重しようとしている <input type="checkbox"/> 本人のやる気を出させるよう努力をしている | <input type="checkbox"/> 目標について問いかけている <input type="checkbox"/> 結果について問いかけている <input type="checkbox"/> 仕事のプロセス (過程、経過) について問いかけている <input type="checkbox"/> 問いかけは具体的、描写的である <input type="checkbox"/> 事実、意見、推論を分けている |

©2001 株式会社プレスタイム/行動科学実践研究会 (禁複製)

■ 特集「現場に生かす人間関係研究」

中学生に対する体験学習の取り組み（その2）

－アサーショングループワークを全校生徒に実施してみて－

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

高田和明・堀裕子

(愛知県江南市立西部中学校)

1. 予防的・開発的アプローチとしてのアサーショングループワーク

アサーション・トレーニングは、自分も相手も大切に自己表現のトレーニングである。自分の考えや気持ちなどを自分らしく、率直に、かつ、相手をも尊重して、表現することを目指す。平木（1990）によると、アサーション・トレーニングは「最初、行動療法の一環として、神経症者に自己の感情を表現する方法を教えるという形で始められたが、1970年代に入り、アメリカにおける人種差別撤廃運動、女性解放運動の高まりと共に、被差別的役割を取らされ続けて来た人々の人権回復と抑圧者の他者尊重の言動方法として、一般化された」。園田・中釜（2000）によると、アサーション・トレーニングはその後、多様な発展を遂げており、アメリカでは、アジア系移民、就職活動における面接試験を前にした求職者、援助職従事者、子どもを対象にしたアサーション・トレーニングや異文化適応の準備教育、攻撃的な人が他者尊重を体得することを目的としたアサーション・トレーニングなどが行われている。日本では、女性、学生、援助職従事者、企業人、留学生、家族対象のアサーション・トレーニングが実施されている。

近年、学校教育の場で、予防的・開発的カウンセリング、予防的・開発的アプローチが注目されつつある。予防的・開発的カウンセリングとは、予防的カウンセリングと開発的カウンセリングからの造語である。

予防的カウンセリング（preventive counseling）とは、問題の発生・悪化と防ぐこと、再適応を容易にすること、再発を防ぐことを目指したカウンセリングである。開発的カウンセリング（developmental counseling）とは、発達・成長の促進を目的にしたカウンセリングである。この両者は重なり合うところが

多いため、近年は「予防的・開発的」と両者を統合的に呼ぶことが増えてきている。一般的には予防的・開発的カウンセリングと称せられることが多いが、筆者（楠本）はこのアプローチがグループで行われることが一般的であり、有効であることから、一对一の個人カウンセリングを連想させるカウンセリングをいう言葉を避け、アプローチと呼んでいる。予防的・開発的アプローチとは、「事前に、あるいは日ごろから児童・生徒の心を耕し、発達を援助し、人間関係を豊かにしておくことで、個々人が葛藤を克服する力やスキルを身につけ、それを相互援助できる人間関係を構築しておく。それにより、心、発達、人間関係の問題発生・悪化を防ぐ可能性が高まり、再適応を容易にし、再発を予防すること」と定義できる。

中釜（2002）は開発的カウンセリングのねらいの一つにアサーション（自己表現）能力の開発を挙げ、アサーショングループワークの解説と実践例を記している。その中で、アサーショングループワークに関して、「参加者が目的意識をもって自発的に参加する大人のための『トレーニング』との違いを明確に、集団でやってみることを強調するため『グループワーク』という名前を採用した。子どもたちの興味を惹きつけるような楽しい内容であり、誰も傷つくことのない安全な遊びであること、価値観の押しつけにならないように伝えることを指針に、体験型の授業案として構成した」と、その目的や意図を記している。

2. 実践報告

2-1. 実施にいたるまで

今回の実践は、2004年2月に、江南市立西部中学校第2回学校保健委員会として行われた。同年度の2003年9月には、第1回学校保健委員会として、筆者（楠本）も関与し、全校生徒に対して情報カードを用いた問題解決実習『なぞの宝島』を実施している。その実践報告は、「体験学習実践研究」3号（高田・堀・楠本、2003）を参照されたい。

今回の実践は、前回の実践を受け、高田、堀、楠本が主に計画・立案し、同中学校の全教師協力の下に実施された。計画当初に堀から、生徒の状況を考えて、第2回学校保健委員会ではアサーション・トレーニングを実施したいとの打診があった。筆者はアサーション・トレーニングの体系的なトレーニングを受けたことがなかったため、当初はその案に消極的であったが、山口真人氏に相談したところ、『子どものためのアサーション（自己表現）グループワーク』（園田・中釜、2000）を紹介された。『子どものためのアサーション（自己表現）グループワーク』に掲載されているワーク（A-1、B-2）を基に、筆者が原案を立て、打ち合わせを高田、堀、楠本で行った。高田、堀の同意をえて、原案が決定した。その際、高田、堀から、前回同様保健委員の寸劇の実施すること、ワークで使うマンガを生徒が描くこと、小グループで自分たちの

アサーティブな言い方を寸劇で行ってみることが提案された。その後、電子メールを用いて、何度も手順、資料などの確認を行った。当日、最終確認を行った。

学校保健委員会の前日に、生徒達は【資料1】を記入した。この段階では、アサーションに関する事前学習を行わず、シートには、普段の自分の言い方を記入することにした。このような事前の取り組みを行ったのには、二つの目的がある。第一には、自分のコミュニケーション、自己表現に関する興味・関心を高め、学校保健委員会とのつながりを持たせたいということであった。第二には、普段の自分のコミュニケーション、自己表現とアサーティブな自己表現の違いを知的な理解に止まらず、自分自身のこととして明確化したいということであった。生徒は事前に記入した【資料1】のシートを持参し、学校保健委員会に参加した。

2-2. 第2回学校保健委員会の実施¹

(1)テーマ 上手に届けよう、自分の思い パート2

(2)目的

第1回学校保健委員会では、自分も相手も傷つけない言葉でコミュニケーションすることの大切さ、聴くこと・話すことの難しさを学んだ。

今回も南山大学楠本和彦を招き、第1回の学校保健委員会の実践を生かし、積み重ねたい。具体的内容については、人の話し方はその特徴によって大きく3つに分けることができることを理解し、自分の話し方についての気づきを深めるとともに、アサーション（自分の言いたいことをそれにふさわしい言い方で相手に伝える）を身につける出発点にしたい。そして、生徒自身の人間関係能力を育てる一助としたい。

(3)日時 平成16年2月25日（水）5・6限

(4)場所 体育館

(5)対象 全校生徒（315名）およびPTA役員および地区委員

(6)内容

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| (6)-1. 学校保健委員会（全校で） | 13:20～15:30 |
| A 開会のことば（生徒保健委員会） | 13:25～13:26(入場13:20～) |
| B 学校長あいさつ | 13:26～13:30 |
| C 保健委員会の発表とグループワーク | 13:30～15:30 |
| * 導入の話（楠本）-5分 | |

¹ 2-2は堀が学校保健委員会の起案書として作成したものを楠本が加筆修正した。時刻、時間は予定である。実際には全体での寸劇の発表グループが多数であったため、時間を延長した。

- * 保健委員会生徒（女子）の寸劇1「あなたなら何と答える」
 - 【資料1】（事前に記入済）
 - （春子さんの場合、夏子さんの場合、秋子さんの場合）
 - * 「この人どんな人？」（楠本）【資料2】
 - 1) 個人記入 -10分
 - 2) グループ（生活班）でのわかちあい-10分
 - * 3つのタイプの説明（楠本）
 - 1) 各タイプ名前を決める-5分
 - 春子、夏子、秋子、それぞれに選んだ言葉の発表
 - 2) 楠本からの説明（「3つのタイプ」のプリント【資料3】を配布）-15分
 - * 確認のための寸劇2「あなたなら何と答える」
 - （保健委員会生徒、男子）5分
 - * 「上手に伝えよう 自分の気持ち」【資料4】
 - 1) 「上手に伝えよう 自分の気持ち」（3枚）
 - 説明および個人記入-10分
 - 2) グループ（生活班）でのわかちあい-10分
 - 3) グループでの寸劇
 - ・わかちあいで出たものの内、どれか一つを選んで寸劇の実施-5分
 - ・寸劇をやってみての感想の話し合い-5分
 - 4) 全体での寸劇-10分
 - 希望グループが発表（舞台発表）
 - D まとめの話（楠本）-5分
- (6)-2. 教室での実施 15:40~16:10
- A ふりかえり用紙記入【資料5】
 - 1) 合図により、ふりかえり用紙を各自1枚配布
 - 2) 個人記入のため、他の人と話さない。
 - B わかちあいの実施
 - 1) 教師から、わかちあいの意味、気をつけてほしいことを伝える。
 - ・ふりかえり用紙で、気づいたことを、お互いに伝え合うことによっ
 - て、自分ひとりでは気づかなかったことがわかり、気づきを広げ
 - ることができる
 - ・実習中は気づかなかった他の人の思いや気持ちを知ることができる
 - ・相手の言うことをよく聴く
 - 2) わかちあいの仕方
 - ・項目1と2について、書いていることを下に、全員が伝え合う。
 - ・その仕方はまず、Aさんが、自分について書いたことを話す。他の

人はAさんについて書いたことをAさんに伝える。全員がAさんについて話したら、B君に移る。先ほどと同じ要領で伝える。全員が自分のことについて気づいたことを話し、他のメンバーから自分のことについて聴く。

C 再度、個人記入

- 1) 「学校保健委員会全体の感想・思ったことを書いてください」の欄を記入する

3. 生徒の反応

図1にふりかえり用紙の項目1-(1)、(2)の集計結果を示す。集計は堀が行った。

【上手に届けよう、自分の思い パート2ふりかえり用紙より】

江南市立西部中学校
(平成16年2月25日実施)

①よく言えた(きけた) ②言えた(きけた)
③あまり言えなかった(きけた) ④言えなかった(きけた)

(人)

| 年 組 | 言いたいことが言えましたか | | | | きくことができましたか | | | | 合 計 |
|-------|---------------|-------|-------|------|-------------|-------|-------|------|-------|
| | ① | ② | ③ | ④ | ① | ② | ③ | ④ | |
| 1の1男 | 3 | 7 | 7 | 0 | 0 | 9 | 8 | 0 | 17 |
| 1の1女 | 3 | 9 | 6 | 1 | 4 | 10 | 5 | 0 | 19 |
| 1の2男 | 6 | 9 | 4 | 0 | 0 | 14 | 5 | 0 | 19 |
| 1の2女 | 1 | 9 | 7 | 1 | 2 | 13 | 3 | 0 | 18 |
| 1の3男 | 2 | 9 | 6 | 1 | 2 | 10 | 6 | 0 | 18 |
| 1の3女 | 4 | 12 | 2 | 0 | 6 | 12 | 0 | 0 | 18 |
| 1年 計 | 19 | 55 | 32 | 3 | 14 | 68 | 27 | 0 | 109×2 |
| | 17.4% | 50.5% | 29.4% | 2.7% | 12.8% | 62.4% | 24.7% | | |
| 2の1男 | 5 | 10 | 4 | 2 | 7 | 7 | 5 | 2 | 21 |
| 2の1女 | 8 | 7 | 2 | 0 | 6 | 11 | 0 | 0 | 17 |
| 2の2男 | 4 | 11 | 5 | 0 | 7 | 10 | 3 | 0 | 20 |
| 2の2女 | 9 | 5 | 2 | 1 | 6 | 9 | 1 | 1 | 17 |
| 2の3男 | 5 | 10 | 4 | 1 | 3 | 11 | 6 | 0 | 20 |
| 2の3女 | 4 | 9 | 2 | 0 | 6 | 7 | 2 | 0 | 15 |
| 2年 計 | 35 | 52 | 19 | 4 | 35 | 55 | 17 | 3 | 110×2 |
| | 31.8% | 47.3% | 17.3% | 3.6% | 31.8% | 50.0% | 15.5% | 2.7% | |
| 3の1男 | 5 | 7 | 1 | 2 | 6 | 7 | 0 | 2 | 15 |
| 3の1女 | 6 | 4 | 2 | 4 | 5 | 8 | 1 | 2 | 16 |
| 3の2男 | 3 | 12 | 0 | 0 | 5 | 6 | 3 | 1 | 15 |
| 3の2女 | 5 | 10 | 3 | 0 | 7 | 10 | 1 | 0 | 18 |
| 3の3男 | 5 | 7 | 3 | 0 | 2 | 10 | 2 | 1 | 15 |
| 3の3女 | 5 | 10 | 2 | 0 | 7 | 9 | 1 | 0 | 17 |
| 3年 計 | 29 | 50 | 11 | 6 | 32 | 50 | 8 | 6 | 96×2 |
| | 30.2% | 72.5% | 11.5% | 6.3% | 63.7% | 33.3% | 8.3% | 6.3% | |
| 総 合 計 | 83 | 157 | 62 | 13 | 81 | 173 | 52 | 9 | 315 |
| | 26.3% | 49.9% | 19.7% | 4.1% | 25.7% | 54.9% | 16.5% | 2.9% | |

図1 ふりかえり用紙の集計結果

今回の実践に関する生徒の自由記述に関しては、【資料7】に示す。【資料7】はふりかえり用紙より、堀がまとめたものである。

4. 考察

4-1. 学校担当者の考察²

実際の学校保健委員会の様子は、「From保健室」を参考にされたい。【資料6】²

今回の実践の目的は、以下の2つであった。

①人の話し方は大きく3つに分けることができることを理解し、自分の話し方についての気付きを深めるとともに、アサーションを身に付ける出発点にすること。

②グループワークを実施することにより、話したり聞いたりする体験をし、人とのコミュニケーション能力を育てること。

そして、この2点について、生徒が記入したふりかえり用紙から評価したい。

①については、ふりかえり用紙の項目2や感想から、多くの生徒が3つのパターンについてきちんと理解できていることが分かる。また、自分の話し方についてもふり返り、今後の自分のあり方を考える感想がたくさんあった。【資料7】

②については、図1のふりかえりの統計から評価したい。第1回目の実践である「なぞの宝島」の時と比較すると、「あまり言えなかった・言えなかった」「あまりきけなかった・きけなかった」ともに高率であった（第1回目データ、総合計の%、言いたいことが言えましたか。①52.6%、②38.1%、③9.4%、④0.9%。聴くことができましたか。①50.0%、②32.3%、③6.0%、④0.3%）。これは今回の場合、発言する内容が自分の内面に関する意見であり、前回より言えなかったのではないかと推察する。

しかし、この結果が日常の様子に近い数字ではないかと感じた。

教師の感想からも、グループにより話し合いが上手くできたところと、できなかったところの差があり、これは日常のグループ活動と同じであったという声も聞いた。

反対に、わかちあいを通して、表情が晴れ晴れとした生徒も何人かいて、とても良い時間を持てたという教師の感想もあった。

全体的には、長時間であったにもかかわらず、生徒達は生き生きと楽しそうに取り組んでいた。

最後の寸劇は、予想以上に積極的に発表できた（12のグループ）。発表者の中には、普段集団からはずれるような生徒や特殊学級の生徒もおり、教師から驚きと喜びの声があがった。多少自己アピールを強調しすぎる発表もあった

² 堀による

が、それだけ生徒達は他から認められたい、認めて欲しいという気持ちが大き
いということを改めて感じた。そういう点から見ると、自己表現の場が与えら
れたことは、非常に良かったと思う。

最後に教師の感想から抜粋して、まとめとしたい。

- 生徒に考えさせたい内容が明確であり、それをやわらかく伝えるそのや
り方がとても勉強になった。
- 全校生徒が体育館で、グループで車座になって、わかちあいができると
いう本校（小規模校）ならではの点が良かった。生徒の心に響くテー
マの取り上げ方、寸劇による具体化、班でのわかちあいによる深化、講
師の先生による押さえ・解説、これからの生活への生かし方等々、一人
一人が心と体を健やかに成長させるための良い機会だった。

4-2. 総合考察

(1) 企画・立案に関して — ニーズとの関連から —

体験学習を企画・立案する時、前提となり、企画の成否に影響をするのが、
学習者のニーズである。最もよいのは学習者である生徒に対して、ニーズ調査
を行い、その結果を基にして、企画・立案することである。今回は生徒に対す
るニーズ調査を行うことはしなかったが、日々当の生徒を接している教師から
のニーズを基盤に基本的な企画・立案が行われた。本来的には、担当者の一人
である筆者（楠本）にとっても経験の深い実習を行うことが望ましい。しかし、
今回は学校現場のニーズに沿うことが優先されるべきであると判断した。

アサーション・トレーニングに対する筆者の経験不足を減じることができた
とすれば、山口真人氏より紹介された『子どものためのアサーション（自己表
現）グループワーク』の実習の有効性によるものと考えられる。本書のアサー
ショングループワークのプログラムはあとがきにあるように、現場での実施、
検討を経たものであるため、学校現場へ適用しやすいものになっている。また、
このプログラムはグループワークとして実施できるよう立案されているため、
筆者が日常的に実践しているラボラトリーメソッドによる体験学習の経験を応
用しやすいものであった。

アサーショングループワークが学習者のニーズに即したものであることは、
生徒の感想【資料7】からもわかる。

★今までいっぱい言葉で考えることがありました。相手に傷つけられたり、傷
つけたりしたことがあります。今日、学校保健委員会で相手がこの場面でどう
いう事を話そうかと考えてくれると思うし、自分も考えることができるよう
になりそうなので、良かったと思う。（1年男子）

★今まで自分の意見がとおらず「ムスッ」とすることが少しあったかもしれない。これからは、自分だけでなく、相手の立場に立って考えられる、さわやかさんになれるように努力したい。今まで気付けなかったことが、気付けた気がする。(2年女子)

★毎日のように色々なことがあって、うまく伝えられないことが多い。頼み事も「やってよぉー」とかじゃなくて、「私、用事があるから今、できないの。だから頼んでも良い？」みたいに理由もつけて言ったりすればいいと思った。言い方によって、悪く聞こえたり、よく聞こえたりするから、気をつけたいと思った。(3年女子)

★私は今まで、誘いを断れない人の気持ちは、よく分からなかったけど、この学校保健委員会で、自分の意見を友だちに言えない人もいて事が分かった。これからは、相手のことも考えて行動したいと思った。(3年女子)

これらの生徒の感想には、日ごろから自分や他者のコミュニケーションに関して、その特徴にうすうす、あるいは明らかに気づいてはいたが、それを改善、変容することができないでいる生徒の姿が垣間見られる。中学生という時期は自己に対する意識が高まる。しかし、それに比して、気づいていることを変化・変容される力は充分には備わっていない。そのギャップが葛藤を生む。これらの生徒の感想から、今回の実践が生徒のニーズに沿っていたものであることが示されよう。

生徒の感想から、今回のワークを通して、自分のコミュニケーションや人間関係のありようを理解し、変化のきっかけ、ヒントをえたことがわかる。今回の実践はあくまできっかけ、ヒントの域を越えず、その変化・変容を確固としたものにするには、これからの日常での実践が必要である。日常での実践の必要性に対する気づきもある。

★たくさんの方が、前で発表していたけど、実際には、あんなにうまくいかないと思う。前に出た人も本当は、あんな風に言えないと思う。前に出ている人も体験・練習積み重ねが必要なんだなあとと思った。(1年女子)

【資料4】にある最初の二場面は、堀と保健委員とが相談して決めたオリジナルな場面設定である。オリジナルの二場面は、課題としては他のものよりも難しいと考えられるが、アサーティブな自己表現の必要性の高い場面であり、このような状況においてもアサーティブな自己表現ができる力をもってほしいとの学校担当者の願いが背景にある。この場面の設定は学校担当者のニーズを

基礎にしているが、それは中学生にとって日常で出会う可能性があり、かつ葛藤の高まる場面であることを考えれば、生徒達のニーズにも沿っていると考えられよう。

今回の実践が気づきを生み、変化・変容のきっかけ、道しるべとなり、以後の日常的な練習の中で、生徒のコミュニケーションや人間関係のありようにおいて、自己尊重・他者尊重の態度を実現する一助となったと考えられよう。

(2)ピアの力を感じることでできる構造

ピアとは仲間という意味である。ピアサポートという言葉、考えが近年注目されてきている。今回の実践はいくつかの点において、生徒がピアの力を感じることができたと思われる。

1) 保健委員の寸劇

保健委員の寸劇は、この実践が有効に機能するために大きな影響を及ぼしていた。【資料6】の写真からその寸劇の様子を垣間見することもできるだろう。保健委員の寸劇を他の生徒は関心を持って見聞していた。時には歓声、笑い声を上げながら、自分たちの仲間が演じる寸劇を楽しんでいた。単に楽しむだけでなく、寸劇の内容、テーマに関心を寄せ、理解しようとしていた。【資料7】から、そのことを示す生徒の感想を取り上げる。

★今日は、思い切り言えた（教室の時）ので、心がスカーとしました。劇もおもしろかったし、自己主張、メッセージは大切だなあと実感しました。（1年女子）

★劇がしっかりできていて、とてもわかりやすかった。自分の思いを相手に伝えることは難しいと思うけど、素直に思ったことを言えば、相手に伝わると思う。（3年男子）

仲間がこの実践に関与している、積極的に取り組んでいるとの受け取りは生徒に大きな影響を及ぼす。このような場面がなく、外部者である講師の講演や実習だけでは、生徒はやらされ感を持ち、受身になる危険性が高まる。寸劇があったおかげで、この実践に関して生徒達の主体性、自主性が高まり、体験学習にとって重要な要素である、学習者の主体的学習、相互援助的学習（柳原、1976）の要素が保障されたと考えられる。そして、この要因が最後の全体での寸劇発表で、多数のグループが自主的に参加し、発表したことにもつながっていると推測される。

2) 学習素材の生徒の作成

【資料1】、【資料4】にあるマンガによる学習素材に関して、既成のもの

をそのまま使うのではなく、同校の生徒が描いたものを使用したことも、ピアの力を感じる一要因になったと考えられる。【資料1】と【資料4】の三つ目のマンガは『子どものためのアサーション（自己表現）グループワーク』のp126、127の「さわやかさんで言ってみよう」＜友達編＞、＜家族編＞を堀と保健委員とが相談し、中学生により適する状況に修正し、生徒がマンガを描いた。先にも述べたように、【資料4】の他の二つの場面は、堀と保健委員とが相談して決めたオリジナルな場面設定である。このような学校担当者と保健委員との話し合い、資料の作成により、生徒達にとっては、場面設定がより日常に近いものになり、関心を高める効果をもたらしたと考えられる。

3) 小グループでの話し合い、寸劇の実施

小グループでの話し合い、寸劇の実施も仲間の存在に目を向け、ピアの力を感じる要因となったと考えられる。【資料7】から、そのことを示す生徒の感想を取り上げる。

★他の班の発表は、とても楽しかったし上手だった。マンガのふき出しに自分なりの考えを入れるのは、むずかしかった。いろいろな人の意見を聞くのは、勉強になったし、楽しくてまたやってみたいと思った。これからは、ちゃんと自分の思いを相手に届けたい。(1年男子)

★人によって、いろいろな伝え方があったことがわかった。素直に言った方が人に伝わりやすいことがわかった。これからはちゃんと自分の思いを伝えようと思った。(2年男子)

★一つの会話でも、人によって言うことが、全然違うから、こんな言い方もあるんだなと勉強になった。今まで言ってきたことを反省した。(3年女子)

これらの感想から他者尊重の基盤となる、人それぞれの違い、多様性への気づきが認められる。この多様性に気づくことから、自己尊重、他者尊重という次のステップが始まる。そして、多様性に気づくだけに止まらず、その違いを認める自己尊重、他者尊重の感覚も記されている。

★今まで誘われたら、「えー、でも」とか「うーん」とか優柔不断な態度をとっていた私でしたが、今日からさわやかさんタイプで笑顔で対応しようと思った。班の人の性格や本音が、よく分かった。やっぱり自分の思いは、すごく大切だ。(1年女子)

★今日の学校保健委員会で、私は、人と人との関わり方や、意見の出し方など

学びました。人としゃべる時は、とりあえず、相手の意見を聞いて、自分の考えと比べて、良い答えを出すべきだと思いました。話し合いで、お互い思っていることが言えて良かったと思いました。(1年女子)

★班で人間のタイプについて話し合いができて、友情を深めることができて良かった。「シカトしよ」という会話、日常生活でよくあることだと思った。その時自分ならどうするかと考えた時、やっぱり完璧なさわやかタイプの仲間には入れないような気がした。それで、思ったことは、「シカトしよ」と言う前に、その相手のことをしっかり考えてからにすべき。(2年女子)

★毎日会っているけど、こんなにふれあったことがなかったので、楽しかった。意外にみんな話しやすかった。みんなの気持ちも聞けて良かった。みんなもちゃんと聞いてくれたし、私のことも見てくれていた。(2年女子)

ジョハリの窓の理論では、自己開示とフィードバックが開放の領域を広げ、自己成長につながると考える。これらの感想から、自己開示とフィードバックがグループの中で行われていたことが推察される。また、仲間との関係の深まりが感じ取れる。今回の実践を通して、仲間とより深く話し合い、自己開示やフィードバックを行えたことがわかる。相互の自己開示により、他者理解を深めることができた。また、フィードバックができる安心感のある雰囲気の中で、自己理解も深まっていることがわかる。そのような相互援助、相互啓発的な関係が生まれ始めていることが感じられる。

★改めて、この班の積極性のなさが分かった。班長はがんばっているけど、少し足りない。不安がつのって、つのがって・・・でも他の人も注意しあえば、なんとかなりそうなので、残り少ない日々を楽しく過ごしたい。(1年女子)

★私は、どちらかというと、自分の思いを伝えられる方だと思うので、今日得たものを生かし、より上手く伝えられるようにしたい。また、自分の思いを伝えられることが苦手な人と話す時は、伝えられるように促す話し方にもトライしたいと思った。伝えることよりも難しそうだけど、やってみたい。(3年女子)

お互いのよい面に気づくことも重要ではあるが、それだけに止まると、体験学習の学びが浅くなる危険性もある。その段階を越え、自分たちのグループの問題に気づき、他者の力を信頼し、問題解決のために自分達ができることを見出している。また、自分の長所に気づくに止まらず、自分のコミュニケーションをよりよくするための課題を発見している。問題や課題に気づき、それを指

摘し、分析、仮説化していくことが体験学習の重要な点である。そのような学習過程に関連する気づきとして、重要な感想であると考えられる。

以上三点にわたって、ピアの力を感じることでできる構造について見てきた。先にも少し触れたが、体験学習では、学習者の主体的学習、相互援助的学習（柳原、1976）が重要なポイントとなる。ピアの力を感じることでできるということは、体験学習の学習環境として重要な点である。それは、自分が主体的に学び、さらにはお互いがお互いを援助する関係の中で、体験から学ぶことができる、学習環境である。このような学習環境が生まれたことは、今回の実践をより効果的なものしたと考えられる。

しかし、今回の実践において、体験学習として不十分であり、より適切な配慮を必要とする点も見られる。4-1にある学校担当者の言葉を引用する。

第1回目の実践である「なぞの宝島」の時と比較すると、「あまり言えなかった・言えなかった」「あまりきけなかった・きけなかった」ともに高率であった（第1回目データ、総合計の%、言いたいことが言えましたか。①52.6%、②38.1%、③9.4%、④0.9%。聴くことができましたか。①50.0%、②32.3%、③6.0%、④0.3%）。これは今回の場合、発言する内容が自分の内面に関する意見であり、前回より言えなかったのではないかと推察する。

しかし、この結果が日常の様子に近い数字ではないかと感じた。

教師の感想からも、グループにより話し合いが上手くできたところと、できなかったところの差があり、これは日常のグループ活動と同じであったという声も聞いた。

ここに指摘されていることは今回の実践の反省として、今後活かす必要のあることである。

グループの話し合いにおいて、言うこと、きくことが充分であった割合が前回よりも低くなっていることは、学校担当者の考察にもあるように、一つには実習内容の違いによる。「なぞの宝島」は実習の中に自分のもつ情報を伝えるという行為があり、自分が話せ、それを相手に聴いてもらうことが可能となる構造が内在している。また、実習中に話し合う内容も自分自身の気持ちやありようではなく、課題解決のための考えやアイデアが中心となる。ふりかえりの結果や教師の感想にある話し合いが充分でなかったことの要因の一つはこのような課題の差、難易度の要因がある。

しかし、体験学習の実践において、グループ、個人の間関係上の状況が普段と同じでは、体験学習を実践する意味が減じられるとも言える。体験学習は普段とは違う場面設定により、普段とは違うグループ、関係、個人の状況を生み出しやすい側面がある。それが体験学習を実施する一つの意義である。もち

ろん、普段と同じであっても、それをふりかえり、わかちあいを通して、気づき、自分たちの課題を明確にし、日常に活かすことができれば、体験学習を実施した意味はある、ということもできる。今回の実践において、日常的なパターンを越える新たな状況を生み出すことや日常の状況を丁寧にふりかえることに対して、十分に丁寧な配慮がいきわたっていたかを問い直す必要がある。そして、それを今後の実践に反映させていくことが肝要である。

(3) 予防的・開発的アプローチの観点から

1) アサーティブな考え方、主張の仕方に関して

今回の目的である、アサーティブな主張の仕方、その基礎となる考え方について、生徒達は気づき、学ぶところがあったようである。以下に【資料7】より生徒の感想を取り上げる。

★こうした何気ない会話でも、友だち関係がくずれてしまう。そんな時に、どうしたらいいか？なんていうのも答えがない。すべてを自分中心に考えようとすると、うまくいかないから、自分のことは少し控えて相手のことも考えようと思った。(2年男子)

★どんな時も人が傷つかないようにしなければと思った。しかし、自分の意見が言えなければ意味がないと思う。このことを学ぶことができて本当に良かった。(3年女子)

★すごく勉強になった。これから、おどおどしたタイプでなく自分を大切に、人も大切にする。自己を見つめて、相手も尊重する、平等な人間になりたいです。さらに力をつけていくために、色々な人と話すことができたら素晴らしいと思う(3年女子)

これらの感想から、アサーショングループワークの基礎的な考えである自己尊重、他者尊重を理解し、それを自分のこれからの課題にしようとする生徒の姿勢が感じられる。自分のタイプを理解するとともに、今回の実践で知的に、体験的に知ったアサーティブなあり方と比較して、アサーティブな生き方を目指そうとするものであると言える。このような姿勢は、他の項で取り上げた生徒の感想にも多数表現されている。

★私は、気づかなかったけど、いばりやさんタイプだったと思う。どちらかというと相手が、おどおどさんタイプの時が多いから、いろいろなことを私が決めてしまったけど、これからは、相手の意見も聞く行動にうつしたい。みんな

は、自分の意見をはっきり言っていたとほめてくれたけど、今後は真剣に話を聞いてくれたと言われたら、うれしい。(2年女子)

★私はおどおどタイプで、あまりはっきりしていなかったから、それが誤解になっていたりしたから、これからは、自分の気持ちも相手の気持ちもしっかり言ったり、聞いたりしたいと思った。しっかり言わないと、相手に伝わらないことが分かった。(2年女子)

★楠本先生の「わからないということを、恥ずかしがるな！」が特に印象に残った。(3年男子)

★今日は、自分のことについて色々考えさせられた。遊びの断り方一つでも、いろいろな言い方があり、それで自分の思いがうまく伝わるものや伝わらないものがあるって、自分だったらどうだろうなあとか考えることができました。最後は思いっきり笑えたとし、楽しかったです。(3年女子)

ここには、アサーショングループワークのスキルに関する気づきが見られる。アサーショングループワークのスキルを理解し、実際の言動に活かしていくことは、アサーショングループワークが日常に般化していく上で重要な側面である。このようなスキルレベルでの気づきも他の項で取り上げた生徒の感想にも多数表現されている。

★私はおどおどタイプだったけど、他から見ると「うらぎりもの」や「最悪な子」と思われていることがわかった。自分でも、うすうす思っていたけど、こんなに嫌な気分になるということを知ったので、これからは、さわやかタイプに近づけるようにしたいです。(1年女子)

★僕は、できればさわやかタイプにしたいけど、今までの自分を急に変えるのは無理だし、全てかえるということも自分じゃないふうになってしまうからいやだ。(2年男子)

このような感想を読むと、筆者がアサーショングループワークの意味や要点をうまく伝えきれず、生徒に誤解を与えてしまったのではないかとの危惧を持ち、心苦しく思う。おどおどさん(ノン・アサーティブ)の説明の中で、「うらぎりもの」、「最悪の子」という否定的で、侵襲的な言葉を使った覚えはないが、この生徒がそのように受け取ったのも事実である。そのような受け取りが生徒の自己像を必要以上に傷つけ、自己尊重というアサーショングループワークの基礎となる考え方の理解を阻害しなかったかの危惧が残る。また、「自分

を急に变えるのは無理」、「自分じゃないふうになってしまうからいやだ」との言葉も同様に、アサーショングループワークの本質と自己への緩やかな適用を筆者が十分に伝えきれず、誤解を与えてしまった危惧を感じた。筆者の反省すべき点であり、丁寧なフォローアップの必要性を感じさせられる、生徒の感想である。

上記の問題点、また、4-1の「教師の感想からも、グループにより話し合いが上手くできたところと、できなかったところの差があり、これは日常のグループ活動と同じであったという声も聞いた」という体験学習として不十分であった点は反省すべきであることを前提に、今回の実践の積極的な意味を考える。1で述べたように、アサーショングループワークは予防的・開発的アプローチの一つである。上述した生徒の感想から判断すると、今回の実践が、多くの生徒にとって、心理的・人間関係的な発達・成長を促すという開発的アプローチとして有効であったことも事実であろう。自己理解、他者理解が深まり、信頼を基盤とした相互援助・相互啓発的な雰囲気成熟、視点の獲得の一助となったと思われる。このような取り組みがきっかけ、ヒント、刺激剤となり、日常の学級経営や人間関係に成長促進的な効果を少しでももたらすことがあったとすれば、学校保健委員会という場で体験学習を実施した意味があったと言えるのではなかろうか。

2) 予防的意味に関して

1) で、予防的・開発的アプローチの開発的側面について、アサーティブな考え方、主張の仕方に関して取り上げた。次に予防的側面について考えていきたい。以下に【資料7】より生徒の感想を取り上げる。

★ぼくは、今までおとなしいタイプだったので、けっこう変なことを言われていました。けどこれからは、教えてもらったさわやかタイプにきりかえて、友だちともっと仲良くなっていきたいと思った。(1年男子)

★このような会をこれからもたくさんやっていけば、いじめのようなことがなくなると思った。友だちの良いところを見ることができるから良いと思った。(1年男子)

★上手に自分の思いを伝えることができれば、友だち関係も広がっていくだろうと思った。(2年男子)

予防的・開発的アプローチにおける予防的側面には、問題の発生・悪化と防

ぐという意味がある。上記の生徒の感想からは、「変なことを言われる」、「いじめ」、「友達関係が広がる」との言葉が見られる。それらの言葉からは、今回の実践が自分たちの心理的・人間関係的な問題に対して、一定の効果を期待する生徒の思いが伝わってくる。このような感想は他の項で取り上げた生徒の感想の中にも散見される。今回の実践が確かに、直接的に、予防的効果があるかは検証が困難であるため、実証するにはいたらない。しかし、このような感想から、生徒の人間関係における現状の一部が垣間見られるとともに、その解決を願う訴えが聞こえてくる。この感想を取り上げたのが学校担当者であることを考えれば、このような生徒の思いが無視されず、学校担当者に届いていることがわかる。学校担当者にとって、耳障りのよい感想だけを取り上げるのではなく、このような声をきちんと把握していこうとする学校担当者の姿勢が感じられる。実施の一人である筆者にとっては、学校保健委員会での取り組みが、生徒の日常へのより効果的な予防的アプローチとなるよう実施する責任に、直面させられる思いがする。

<付記>

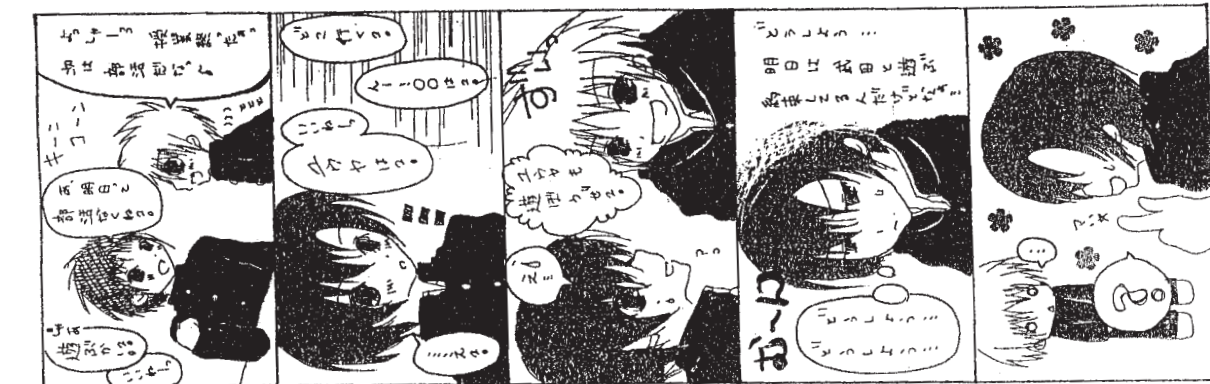
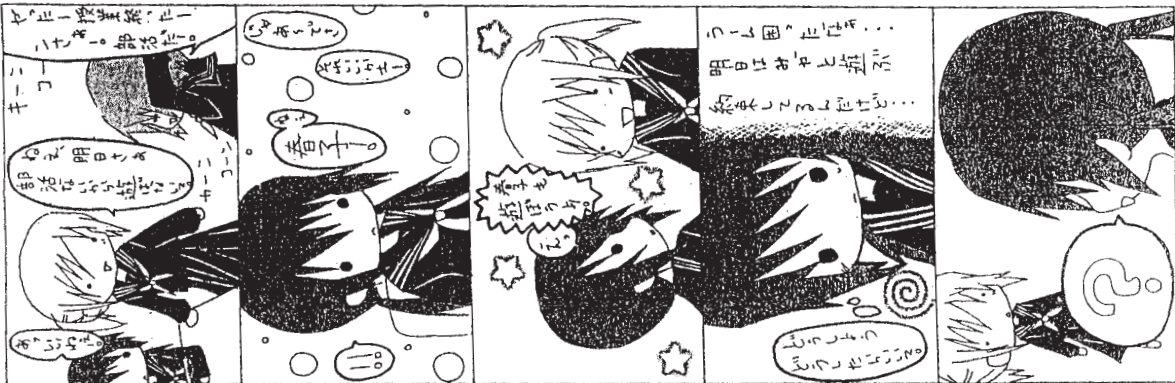
本文および脚注に明示した項、部分以外は楠本が執筆を担当した。当日使用した資料は学校担当者と楠本が協議し作成した。【資料3】は『子どものためのアサーション（自己表現）グループワーク』、『アサーション・トレーニング』（平木典子、1993）を参考、引用し、楠本が作成した。本稿は学校担当者が原稿を確認した上で掲載されているが、文責はすべて楠本にある。

引用文献：

- 平木典子（1990）：自己主張訓練. 國分康孝編. カウンセリング辞典. 誠信書房.
- 平木典子（1993）：アサーション・トレーニング ―さわやかに自己表現> のために―. 日本・精神技術研究所.
- 中釜洋子（2002）：開発的カウンセリング ―学級経営に生かすカウンセリング的手法. 一丸藤太郎・菅野信夫編著. 学校教育相談. MINERVA教職講座 10. ミネルヴァ書房.
- 園田雅代・中釜洋子（2000）：子どものためのアサーション（自己表現）グループワーク ―自分も相手も大切にする学級づくり―. 日精研心理臨床センター編. 日本・精神技術研究所.
- 高田和明・堀裕子・楠本和彦（2003）：中学生に対する体験学習の取り組み ―問題解決実習を全校生徒に実施してみよう―. 津村俊充・楠本和彦編. 体験学習実践研究. 3. 体験学習研究会.
- 柳原光監修（1976）：Creative O. D. 人間のための組織開発シリーズ. I. 行動科学実践研究会. プレスタイム.

「あなたなら何と答える？」

年 組 番 氏名 ()



男子はこちら
↓

女子はこちら
↓

? に言葉を入れよう

? に言葉を入れよう

Blank lined speech bubble for writing an answer to the boy's question.

Blank lined speech bubble for writing an answer to the girl's question.

(絵: 201 山村)

(絵: 302 浅野)

【資料1】

【資料2】

「この人どんな人？」

年 組 番 氏名

- 1 春子さん・夏子さん・秋さんは、どんな話し方の特徴をしていましたか？
3人それぞれの話し方について、思うこと、感じたことを下の言葉を参考にご書いてください。

春子さん

夏子さん

秋子さん

| | | |
|--------------|--------------|-------------|
| ひかえめでおとなしい | いじわる | 自分も相手も大事にする |
| はっきりしない | はきはきしている | さわやか |
| いばっている | いじけている | わがまま |
| 自分の気持ちを大切にする | 相手の気持ちを大切にする | |

【資料3】

西部中学校・学校保健委員会
「上手に届けよう、自分の思い パート2」
2004.2.25.

コミュニケーションの3つのスタイル

☆ _____ さん

◎ **相手を大切にしようとするが、自分の気持ちや意見を大切にしないスタイル**

<影響>

- 自分の気持ち、意見をあいまいにしか言わないので、相手から誤解されやすい
- 相手の意見に流されやすい

<原因>

- 自分に自信がもてない
- 自分を後回しにして、周りの人のことばかりを考えてしまう

☆ _____ さん

◎ **自分の考えや意見が唯一絶対的に正しくて、相手の気持ちはあまり重要でないか、間違っていると決めつけて、相手を大切にしないスタイル**

<影響>

- 相手は自分を否定されたような気持ちや嫌な気持ちになりやすい
- 相手は、その人から離れていたい、逃げ出したいと感じやすい

<原因>

- 自分の方が絶対に正しいという思い込み
- なめられてはいけないというような思い
- ずっとがまんしていたものが切れて、いきなりふき出すような時

☆ _____ さん

◎ **自分も相手を大切に自己表現のスタイル**

<影響>

- 自分も大切、相手も大切という感覚が身につく
- 自分も大切、相手も大切という感覚が相手に伝わりやすい
- お互いの信頼感が育ちやすい

<基礎>

○ **自己信頼**

「私には失敗や短所などもあるが、それをひっくめてこの自分を私なりに大切にしていこう。この世に私という人間は一人だし、他にとって替わることでないかけがえのない存在なのだから。私は私なのだから」

○ **相互信頼**

「私は私なりに自分の言いたいことをあなたに伝えていくし、あなたもどうぞそうしてください。あなたから出てくる表現や戻ってくるものをまた私なりに大切に、やりとりを重ねていこうと思います」

<コツ>

○ **I（わたし）メッセージを使う**

- ・自分を主語にして、自分の気持ちや考えをわかりやすく伝える
- ・迷っている気持ちや矛盾した気持ちも、Iメッセージで伝えると伝えやすくなる

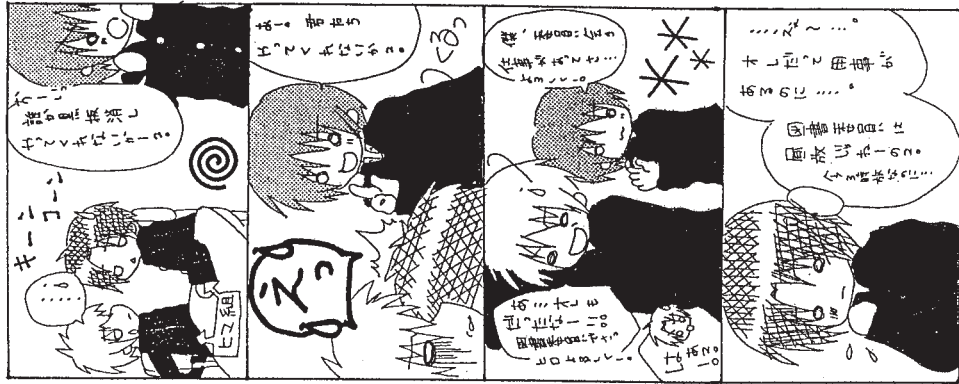
○ **「わからない」「もう少し時間がほしい」などと言う**

- ・「わからない」ということを恥ずかしくない。
- ・「もう少し考える時間がほしい」と頼んだ方が、自分の意見に自分なりの責任と自信がもてる

○ **体験、練習の積み重ね**

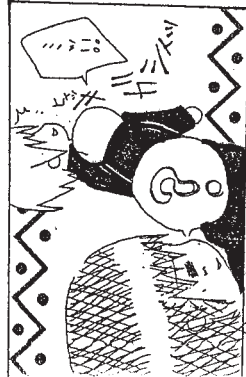
「上手に伝えよう 自分の気持ち」

年 組 番 氏名 ()



? に言葉を入れよう

A large speech bubble containing several horizontal lines for writing.

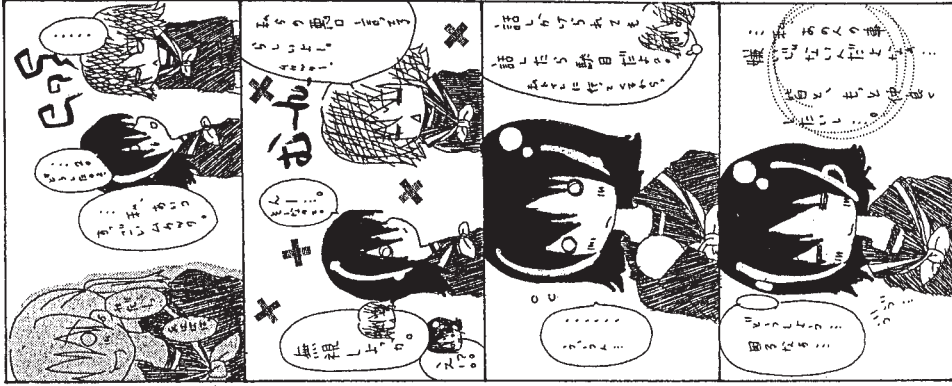


(絵 201 4対)

「上手に伝えよう 自分の気持ち」

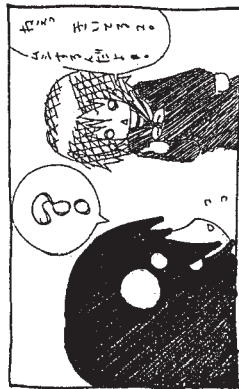
年 組 番 氏名 ()

【資料4】



? に言葉を入れよう

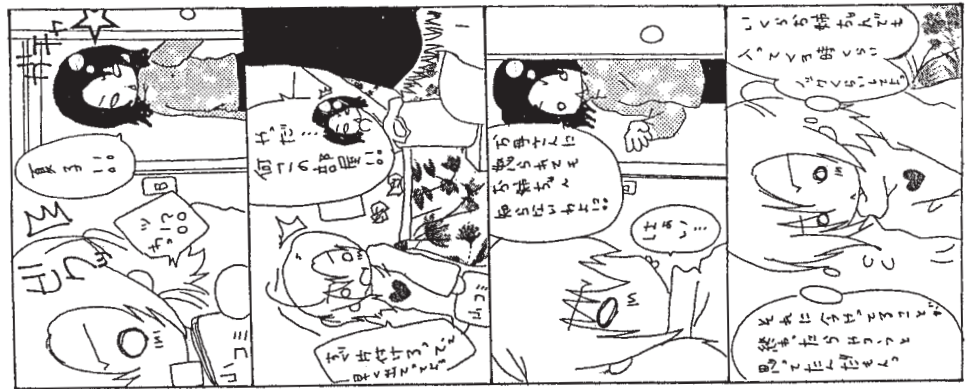
A large speech bubble containing several horizontal lines for writing.



(絵 201 4対)

「上手に伝えよう 自分の気持ち」

年 組 番 氏名 ()



？ に言葉を入れよう



(森 201 山村)

【資料5】

上手にとどけよう，自分の思い パート2 ふりかえり用紙

2004. 2. 25.

____年 ____組 名前_____

1 グループでの話し合いの様子を思い出して，次の質問に答えてください。当てはまる番号に○をつけたり，思ったことを自由に書いてください。

(1) あなたは，どれくらい言いたいことが言えましたか？

- ①よく言えた ②言えた ③あまり言えなかった ④言えなかった

(2) あなたは，どれくらい人の言うことをきくことができましたか？

- ①よくきけた ②きけた ③あまりきけなかった ④きけなかった

(3) 自分や班の人の「いいなあ」と思った行動や言葉を最低一つは思い出してみよう。

| | |
|-----|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| 自 分 | |

2 あなたは，いままで，どのタイプの話し方でしたか？

あてはまるタイプに○をつけ，（ ）の中に思ったことを書いてください。

私は，今までどちらかというと（ ）タイプでした。

これからは，（ ）しようと思います。

3 学校保健委員会全体の感想、思ったことを書いてください。

From保健室 3月

江南市立西部中学校

発行日 平成16年3月1日

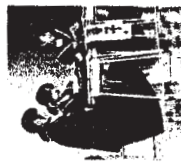
南山大学助教授 橋本和彦先生より コミュニケーションの3つのスタイルを学びました



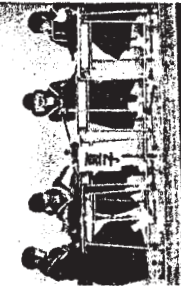
【資料6】

学校保健委員会「上手に届けよう、自分の思い パート2」

「明日さあ部活ないから、遊ばない？」
・・・困ったなあ。明日はみかたと遊ぶ約束してただけど・・・でも断るの悪いし・・・」



【春子さん】
「うん。いいよ」



【夏子さん】
「明日は、だめ！」
「うるさいなあ！しつこいなあ！」



【秋子さん】
「みかたと遊ぶ約束してただけど、みかともいいかなあ？」

そのコツ

- ① 「わたし」メッセージを使う・・・そうすると、迷っていることも伝えられる。自分を主語にして、気持ちや考えを伝える。
- ② 「わからない」「もう少し時間がほしい」などと言う
- ③ 体験、練習の積み重ね

心がけて言ってみると、だんだんできるようになる。

☆自己信頼

私には失敗や短所などもあるが、それをひくくめて、自分を大切にす。私という人間は、かけがえのない存在なのだから。

☆相互信頼

私は私なりに自分の言いたいことをあなたに伝えていくし、あなたもどうぞそうしてください。

春子さんは、相手の気持ちを大切にしているけど、自分の気持ちをつぶしている。

夏子さんは、言い方がきつい。わがまま。いいわるな感じだよ。

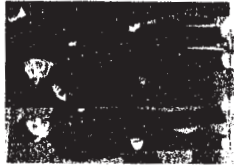
秋子さんは、お互いの気持ちを大切にしているね。はつきりしている。さわやかだね。



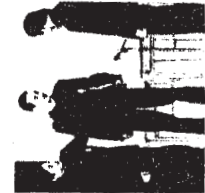
自分に自信がないからおどさんになつちやうのかなあ



・相手から誤解されやすい。
・流されやすい。



・相手が嫌な気持ちになりやすい。
・相手が逃げ出したくなる。



・自分も大切、相手も大切。
・お互いの信頼感が育ちやすい。

3つのスタイルをもう一度確認しよう。

PTA 会長 中村さん

これから新しい出会いが待っています。新しい友・先輩・先生など。お互いを大切にしていって行く中で、いかにうまく自分を大切にしていけるかが大切。そういうことによって、素晴らしい人間関係を築いてほしい。

これから、みなさんに素晴らしい出会いがあり、素晴らしい人間関係が築けることを願っています。

続きは裏へ↓



【資料7】 学校保健委員会 生徒の感想

★ぼくは、今までおとなしいタイプだったので、けっこう変なことを言われていました。だけどこれからは、教えてもらったさわやかタイプにきりかえて、友だちともっと仲良くなっていきたいと思った。（1年男子）

★このような会をこれからもたくさんやっていけば、いじめのようなことがなくなると思った。友だちの良いところを見ることができるから良いと思った。（1年男子）

★私はおどおどタイプだったけど、他から見ると「うらぎりもの」や「最悪な子」と思われていることがわかった。自分でも、うすうす思っていたけど、こんなに嫌な気分になるということを知ったので、これからは、さわやかタイプに近づけるようにしたいです。

（1年女子）

★今まで誘われたら、「えー、でも」とか「うーん」とか優柔不断な態度をとっていた私でしたが、今日からさわやかさんタイプで笑顔で対応しようと思った。班の人の性格や本音が、よく分かった。やっぱり自分の思いは、すごく大切だ。（1年女子）

★改めて、この班の積極性のなさが分かった。班長はがんばっているけど、少し足りない。不安がつのって、つのって・・・でも他の人も注意しさえすれば、なんとかかなりそうなので、残り少ない日々を楽しく過ごしたい。（1年女子）

★たくさんの方が、前で発表していたけど、実際には、あんなにうまくいかないと思う。前に出た人も本当は、あんな風に言えないと思う。前に出ている人も体験・練習積み重ねが必要なんだなあと思った。（1年女子）

★今日は、思い切り言えた（教室の時）ので、心がスカーとしました。劇もおもしろかったし、自己主張、1メッセージは大切だなあと実感しました。（1年女子）

★今日の学校保健委員会で、私は、人と人との関わり方や、意見の出し方など学びました。人としゃべる時は、とりあえず、相手の意見を聞いて、自分の考えと比べて、良い答えを出すべきだと思います。話し合いで、お互い思っていることが言えて良かったと思いました。

（1年女子）

★今までいっぱい言葉で考えることがありました。相手に傷つけられたり、傷つけたりしたことがあります。今日、学校保健委員会で相手がこの場でどういう事を話そうかと考えてくれると思うし、自分も考えることができるようになりそうなので、良かったと思う。

（1年男子）

★他の班の発表は、とても楽しかったし上手だった。マンガのふき出しに自分なりの考えを入れるのは、むずかしかった。いろんな人の意見を聞くのは、勉強になったし、楽しくてまたやってみようと思った。これからは、ちゃんと自分の思いを相手に届けたい。（1年男子）

★僕は、できればさわやかタイプにしたいけど、今までの自分を急に変えるのは無理だし、全てかえるというのも自分じゃないふうになってしまうからいやだ。（2年男子）

★こうした何気ない会話でも、友だち関係がくずれてしまう。そんな時に、どうしたらいいか？なんていうのも答えがない。すべてを自分中心に考えようとする、うまくいかないから、自分のことは少し控えて相手のことも考えようと思った。（2年男子）

★私は、気づかなかったけど、いばりやさんタイプだったと思う。どちらかというと相手が、おどさんタイプの時が多いから、いろいろなことを私が決めてしまったけど、これからは、相手の意見も聞く行動にうつしたい。みんなは、自分の意見をはっきり言っていたとほめてくれたけど、今後は真剣に話を聞いてくれたと言われたら、うれしい。（2年女子）

★今まで自分の意見がとおらず「ムスッ」とすることが少しあったかもしれない。これからは、自分だけでなく、相手の立場に立って考えられる、さわやかさんになれるように努力したい。今まで気付かなかったことが、気付けた気がする。（2年女子）

★私はおどおどタイプで、あまりはっきりしていなかったから、それが誤解になっていたりしたから、これからは、自分の気持ちも相手の気持ちもしっかり言ったり、聞いたりしたいと思った。しっかり言わないと、相手に伝わらないことが分かった。（2年女子）

★人によって、いろいろな伝え方があることがわかった。素直に言った方が人に伝わりやすいことがわかった。これからはちゃんと自分の思いを伝えようと思った。（2年男子）

★上手に自分の思いを伝えることができれば、友だち関係も広がっていきたくらうと思った。（2年男子）

★班で人間のタイプについて話し合いができて、友情を深めることができて良かった。「シカトしよ」という会話、日常生活でよくあることだと思った。その時自分ならどうするかと考えた時、やっぱり完璧なさわやかタイプの仲間には入れないような気がした。それで、思ったことは、「シカトしよ」と言う前に、その相手のことをしっかり考えてからにすべき。（2年女子）

★毎日会っているけど、こんなにふれあったことがなかったから、楽しかった。意外にみんな話しやすかった。みんなの気持ちも聞いて良かった。みんなもちゃんと聞いてくれたし、私のことも見てくれていた。（2年女子）

★私は、けっこう夏子さんタイプだと思った。自分のことばかりで、あまり相手のことを考えられず、嫌な言い方をしたり、自分の思っていることをうまく伝えられずに相手を傷つけたり。でも、今日の学校保健委員会で、自分が少し考えれば相手のことを傷つけない伝え方もあるんだとわかった。自分の意見もちゃんと言い、相手の意見も取り入れていける生活が一番理想だと思った。今の自分を見直して行動できたら、私も秋子さんになれると思った。（2年女子）

★劇がしっかりできていて、とてもわかりやすかった。自分の思いを相手に伝えることは難しいと思うけど、素直に思ったことを言えば、相手に伝わると思う。（3年男子）

★楠本先生の「わからないということ、恥ずかしがるな！」が特に印象に残った。（3年男子）

★毎日のように色々なことがあって、うまく伝えられないことが多い。頼み事も「やってよおー」とかじゃなくて、「私、用事があるから今、できないの。だから頼んでも良い？」みたいに理由もつけて言ったりすればいいと思った。言い方によって、悪く聞こえたり、よく聞こえたりするから、気をつけたいと思った。（3年女子）

★私は今まで、誘いを断れない人の気持ちは、よく分からなかったけど、この学校保健委員会で、自分の意見を友だちに言えない人もいて事分かった。これからは、相手のことも考えて行動したいと思った。（3年女子）

★一つの会話でも、人によって言うことが、全然違うから、こんな言い方もあるんだなと勉強になった。今まで言ってきたことを反省した。（3年女子）

★私は、どちらかというと、自分の思いを伝えられる方だと思うので、今日得たものを生かし、より上手く伝えられるようにしたい。また、自分の思いを伝えられることが苦手な人と話す時は、伝えられるように促す話し方にもトライしたいと思った。伝えることよりも難しそうだけど、やってみたい。（3年女子）

★どんな時も人が傷つかないようにしなければと思った。しかし、自分の意見が言えなければ意味

がないと思う。このことを学ぶことができ本当に良かった。(3年女子)

★人それぞれ性格があって、いろんなタイプがあるんだなあと思った。やっぱり、ハキハキしていた、思いやりのある人は、見ているとさわやかだと思った。逆にキツイ言い方だと見ても不快だし、良くないと思う。自分の意見がハッキリ言えないのも流されやすくて危険だと思った。自分もはっきりと物事を言えるようにする。(3年女子)

★今日は、自分のことについて色々考えさせられた。遊びの断り方一つでも、いろいろな言い方があり、それで自分の思いがうまく伝わるものや伝わらないものがあった、自分だったらどうだろうなあとか考えることができました。最後は思いっきり笑えたし、楽しかったです。(3年女子)

★すごく勉強になった。これから、おどおどしたタイプでなく自分を大切に、人も大切にする。自己を見つめて、相手も尊重する、平等な人間になりたいです。さらに力をつけていくために、色々な人と話すことができたなら素晴らしいと思う(3年女子)

■ 特集「現場に生かす人間関係研究」

キャリアに関する体験的学習についての考察

—学習論的観点から—

浦上昌則

(南山大学人文学部心理人間学科)

キャリア教育における体験的学習の意義

近年、キャリア教育を意識した教育の実践が、中等、高等教育の現場で盛んになってきている。なぜ今キャリア教育が必要であるかという問題については、様々な場面で言及されている。その一例を2004年1月に発表された「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—」にみてみよう。

報告書ではキャリア教育の定義を、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」としている。そして、このようなキャリア教育が求められる背景として、学校から社会への移行に関する課題と、子どもたちの生活や意識の変容の2点を取り上げている。移行に関しては、就職・就業をめぐる環境が激変していることや、勤労観、職業観の未熟さといった子どもたちの資質等をめぐる課題が、子どもたちの生活・意識の変容については、精神的・社会的自立が遅れる傾向や未熟さといった、子どもたちの成長・発達上の課題と、高学歴社会におけるモラトリアム傾向が指摘されている。

このような背景において、インターンシップのような短期の職業体験や、職業人による講演会の開催、職業人へのインタビューなど、啓発的経験としての職場体験学習や職場訪問などを実施する傾向が強まってきている。先の報告書からもわかるように、キャリア教育の目指すものは、抽象的であり観念的なものである。そのため、そのような指導内容を、具体性・現実性を持ったものとして理解することに役立つ、日常生活の中や計画された状況下での経験や体験、すなわち啓発的経験が積極的に活用されているのである。

以上のことから、キャリア教育の目的とその特徴にしたがうと、職場体験学習や職場訪問は積極的に実施されるべきといえよう。ところが、児童・生徒、そして学生は現実の世界から隔離されているわけではないので、その生活の中で人がさまざまな形で働いている姿は目にしているはずである。また高校生や大学生では、アルバイトという形で仕事と直接的にかかわっている場合も少なくない。それなのに、なぜ体験学習的なものがさらに学校教育の中に必要なのだろうか。

ここには、実生活における体験や観察には何かが不足しており、それを補い、またより合目的的に学習を促進させる必要性があるという認識の存在を指摘できよう。そのため、職場体験や訪問時の観察といった啓発的経験をより有効に機能させるための考察が不可欠である。しかし、残念ながらその検討はほとんど行われていないのが現状であろう。本小論では、この問題に取り組むための理論的背景を整理しておきたい。

日常的経験と啓発的経験

まず、日常的に働いている人の姿を見るとか、アルバイト体験は啓発的体験となりえないのかという点について触れてみたい。人は経験から学んでいく存在であるという前提をとるならば、特に職業やキャリアといった極めて身近な問題に教育的な介入は不要であると考えられる。毎年発表される大学生の就職人気企業を見ると、単に大企業というよりも、実際の生活の中でよく目にする企業名、一般向けにプロモーションをしている企業名が並ぶ。換言すれば、そのような企業名しか並ばないのである。接触する頻度が高いために、それらの企業が多くの子供から支持されるのであれば、確かに人は経験から学んでいるといえよう。しかし実際には、親は働いている、マスメディアを視聴する、買い物等で外出する、アルバイトをしているといった職業に触れられる学習条件がそろっているにもかかわらず、職業意識は未熟なままといったケースは少なくない。すなわち、先の前提は常に成り立つわけではないのである。

この点に関しては、藤本(1991)が、日々の経験については、その中で自分の能力・興味・関心の有無を読みとり、情報を読みとることができれば、それが啓発的経験となると指摘している。ある製品・ブランドに関心を持ち、それを作っている会社名前を知ること、さらにイメージをひろげていく。このような経験が、先に記したような企業の人気を作り出しているといえよう。他方で、いくらニュースで企業の動向が報道されているのを視聴しても、ニュース自体や取り上げられていることに興味や関心を持たなければ、それは啓発的経験にはなりにくいのである。

なおアルバイト経験については、浦上(2003)も指摘するように、その職業意識に対する影響は明確でない。関連がある、もしくは関連はない、と結論でき

るほどに知見が蓄えられていないのである。もちろんそれを啓発的経験とすべく働きかけることは可能であろうが、啓発的経験になっているのか否かを現段階で判断を下すのは難しいといえる。

観察学習

観察学習（モデリング）の成立については、Banduraによるモデル（図1）がよく知られている。職場体験や観察からの学習が成立するプロセスの基本モデルと考えてよいであろう。換言すれば、このようなプロセスが進まないで学習が成立しにくいこととなる。そのため、指導者や支援者は、プロセスを進展させるように介入する必要があるだろう。

たとえば注意過程に注目してみると、当然のことながら、モデルが観察者の注意を引かなければ観察者のモデリングは生じない。また、観察者がモデルのどこに着目すればよいのかがわからない場合は、学習効果は低下すると考えられる。日常的な体験を啓発的経験として活用することを考えるうえで、また体験的学習や訪問などを計画する際にも役立つモデルといえる。

ところが観察学習は、行動や態度の学習には適当なモデルと考えられるが、興味や関心といった内的な変化やその方向性についての学習という点では、そのメカニズムを適切に表現しているとは考えにくい。興味や関心は、モデルの持つそれを受け取り、まねるということだけでは説明しがたいからである。そのため次には、体験や観察から興味・関心へとつながる過程についての理論を概観してみたい。

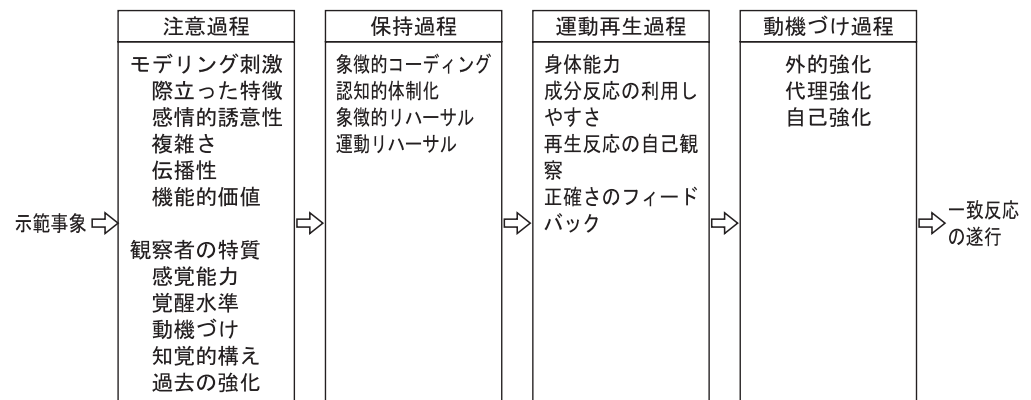


図1 モデリングの下位過程（Bandura,1971より）

体験・観察から興味・関心へ

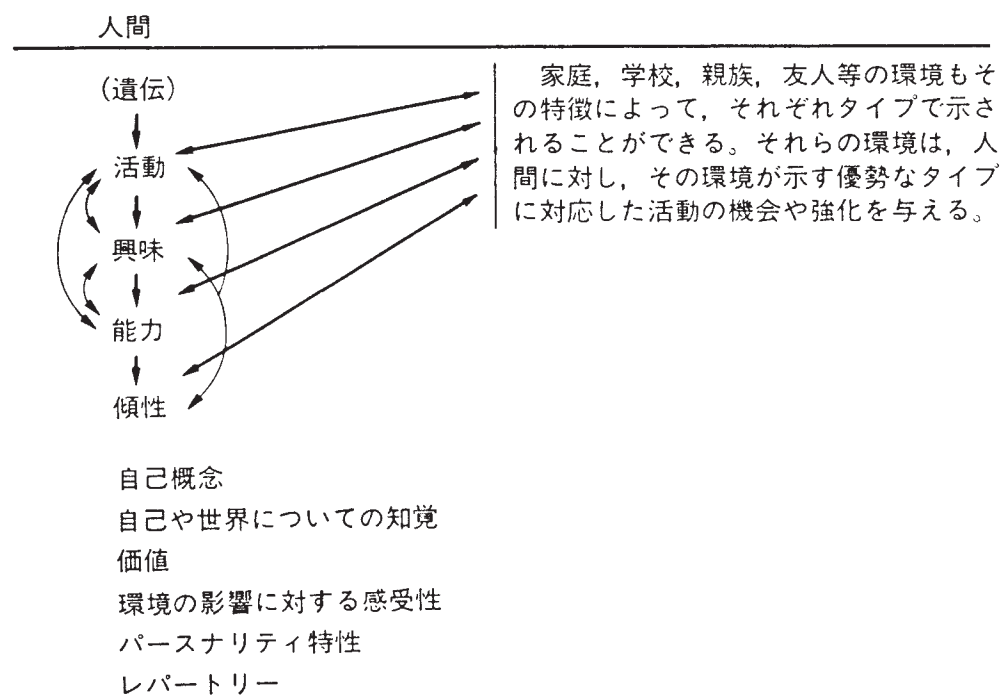
従来のキャリア理論をみても、人の興味や関心が、一時的な経験によって左右されるものとは考えにくい。しかし実施者の願いは、それが興味や関心のきっかけになってほしいというものであろう。そこで、これらの経験がどのように

興味・関心へとつながっていくと理論化されているのかを概観してみる。

まずHolland（1985）のパーソナリティ・タイプの発達についての考え方（図2）を参考にしてみる。これにも興味は含まれており、「活動」→「興味」→「能力」→「傾性」という発達の方向性が仮定されつつも、両端に矢印のついたループで多様性も示されている。図内にも説明があるように、このような進行の背景には学習理論でいう強化の考え方がある。

またKrumboltzは、Banduraによる社会的学習理論を応用し、その理論的枠組を理由して進路選択や職業選択の過程を説明している（たとえばKrumboltz, Mitchell, & Jones, 1976）。この理論におけるもっとも中心的な仮説は、進路選択行動は学習の結果であるという点であるが、主体の認知的判断という要因も大きく取り入れられている。この理論における興味は、原因としての学習経験と、後の選択や行動を結びつける、一つの自己観察般化（self-observation generalizations）であるとされる（Mitchell & Krumboltz, 1996）。自己観察般化とは、自分自身についての信念であり、さまざまな学習経験から形成される。そのため、個人の経験に対する解釈が大きな役割を果たしていると考えられる。

このKrumboltzら理論の発展型ともいえるものが、Lent, Broun, & Hacktt（1994）による社会・認知的進路理論（Social Cognitive Career Theory）であろう。図3のように、学習経験による自己効力感や結果期待が興味に影響するとモデル化されている。すなわち、経験してみても「自分にもできそうだ」という自己効力感が育まれることによって、結果に対する期待も高まり、確固とした



注：発達通常、活動から傾性へと進む。子供が好む活動は、乳幼児期に特有な、粗大かつ拡散した活動から出現する。両端に矢印の付いたループは、パーソナリティ・タイプの発達に様々な仕方があることを示している。また、我々の仮定では、遺伝的素質の個人差は活動の選択、強化子への好みに対して、影響を及ぼすと考える。例えば、身長、性、運動の巧みさ等はスポーツの選択や、その選択したスポーツでの役割等に影響を与える。

図2 パースナリティ・タイプの発達についての仮説

興味形成されるというのである。Krumboltzら理論では、興味は自己観察般化の一形態であるとされていたが、この理論では、その部分のメカニズムがより明確にされているといえよう。

いずれも学習論的立場を持ついくつかの理論をあげてきたが、以上の各理論の様相から、体験や観察から得られたものに、どのような強化が与えられるのか、また個人がそれをどのように解釈し判断するのかというポイントが、興味や関心へのつながりを規定している。さらには、それが後の行動を左右すると考えられるのである。

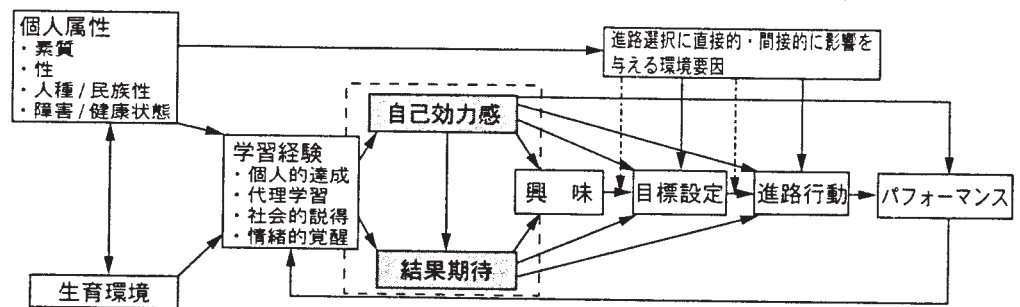


図3 進路選択モデル（安達、2003より）

おわりに

本小論では、キャリア教育における啓発的経験の重要性にかんがみ、それを効果的に行うための理論的視座を簡単にまとめてみた。日常的経験の活用を考えたり、職場体験や観察の計画時などにおいては、観察学習のモデルが示唆を与えてくれるだろう。特に観察者の構えをつくる事前指導などで、留意するポイントを明示してくれるものと考えられる。また体験や観察から、興味へのつながりを考える際には、強化を与えることや判断・解釈への適当な介入が必要と考えられる。

各校の実践報告や研究の多くでは、キャリア教育における体験的学習の肯定的な影響が示唆されることが多いが、川崎（2003）の研究のようにその再考を促すような研究結果も提出されている。キャリア教育における体験的学習の効果を議論するにはまだ資料が不足しているといっただろう。理論検証的な研究や実践研究がさらに蓄えられ、より効果的な方法論が構築されることが望まれる。

文献

- 安達智子 2003 SCCTによる進路発達過程について 東 清和・安達智子
(編著) 大学生の職業意識の発達 学文社 Pp.47-63.
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 2004 キャリア教育
の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書－児童生徒一人一人の勤労
観、職業観を育てるために－
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm)
- Bandura,A. 原野広太郎・福島脩美 共訳 1975 モデリングの心理学：観察
学習の理論と方法 金子書房 (Bandura,A. 1971 Analysis of modeling
processes. In A. Bandura(Ed.), *Psychological modeling: conflicting theories*.
Chicago: Aldine Atherton, Pp.1-62.)
- 藤本喜八 1991 進路指導論 恒星社厚生閣
- Holland,J.L 渡辺三枝子・松本純平・館 暁夫訳 1991 職業選択の理論 雇
用問題研究会 (Holland,J.L 1985 *Making vocational choices*(2nd ed.).
Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.)
- 川崎智恵 2003 家庭科におけるキャリア教育モデルの検討－能力領域の尺度
の構成を中心に－ 進路指導研究, **22**(1), 25-34.
- Krumboltz,J.D., Mitchell,A.M., & Jones,G.B. 1976 A social learning theory of
career selection. *The Counseling Psychologist*, **6**, 71-81.
- Lent,R.W., Brown,S.D., & Hackett,G. 1994 Toward a unifying social cognitive
theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of
Vocational Behavior*, **45**, 79-122.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of
career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice
and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Pp.233-280.
- 浦上昌則 2003 高校生の進路選択 現代のエスプリ **427**, 163-176.

■ Articles

インドにおけるラボラトリー・トレーニングの歴史と特徴

— Tグループを中心として —¹

中村和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

1. はじめに

知識や概念の理解のためのトレーニングは講義形式で行われることが多いが、人間関係の改善や人間的成長のためのトレーニングは体験学習を用いて行われることが多い。「ラボラトリー・トレーニング」とは、体験学習を用いて実施され、人間関係（プロセス）のレベルに焦点をあて、個人や集団・組織の変容をめざすトレーニングである。また、「Tグループ」とは、課題が構成されていない状況において小集団で行われる、ラボラトリー・トレーニングの一種である。

体験学習による人間関係に焦点づけたトレーニングは、日本では「ラボラトリー・トレーニング」「ラボラトリー・メソッド」「人間関係の体験学習」「人間関係トレーニング (Human Relations Training)」などと呼ばれているが、トレーニングの方法を指す際の呼称は「ラボラトリー・メソッド」が妥当であろう (Benne ら, 1964; 津村・山口, 1992)。また、ラボラトリー・メソッドによって実施されるトレーニングが「ラボラトリー・トレーニング」と呼ばれてきた。Tグループは、アメリカ合衆国にて1940年代にK.Lewinらの尽力によって誕生した。その後アメリカ合衆国のNTL (National Training Laboratories、現NTL Institute of Applied Behavioral Science : 以下NTLと略す) を中心として、Tグループを核とするラボラトリー・トレーニングが発達してきた (Benne, 1964;

¹ 本論文を執筆するにあたり、インドの応用行動科学（組織行動学）研究およびラボラトリー・トレーニングの第一人者であり、筆者のインド留学中におけるスーパーバイザーである Dr.Udai Pareek 氏 (Indian Institute of Health Management Research) から多くの情報・アイディア・示唆を得た。ここに記して感謝します。

Highhouse, 2002)。

ラボラトリー・メソッドについて、Bradfordら（1964）は「学習方法は、参加者をして、特別に設計された環境状況のなかで、彼ら自身の行動と関係性を素材としながら診断し実験することができるように援助する方法である（邦訳：序文p.iii）」と述べている。つまり、ラボラトリー・メソッドの特徴は、トレーニングのために設計された状況（＝ラボラトリー）において、参加者が他者との関わりを体験し、その関わりを素材として試行的に学ぶという体験学習である、といえよう。ラボラトリー・メソッドによるトレーニングには様々なものが含まれるが、それらを大別すると、「非構成的（unstructured）」と「構成的（structured）」の2種類に分けられる（Jones & Pfeiffer, 1975; 津村・山口, 1992）。「構成的」とは、ファシリテーターによって設定された課題や実習を体験し、その後ふりかえるものである。一方、「非構成的」とは、セッション中の課題や話題があらかじめ設定されていない状況である。つまり、ファシリテーターはグループが取り組む課題を設定せず、グループが取り組む課題の内容・方法・課題に関する目標などがあらかじめ構成されていない状況からスタートする。このような「非構成的」な体験を中心としたトレーニングのためのグループが「Tグループ」である。

日本では、Tグループおよびラボラトリー・メソッドが1950年代に導入された。日本に導入された際には、九州大学を中心としたグループ・ダイナミクス理解と人間関係訓練を目的としたTグループの流れ（関, 1964）と、プロテスタント教会の教職者教育を主な目的とした「教会集団生活指導者研修会」としてスタートしたラボラトリー・トレーニングの流れ（中堀, 1984）があった。前者は1960年代に途絶えたが、後者の流れは立教大学キリスト教研究所（JICE）を中心とした活動によって生まれ、現在では南山大学（人間関係研究センター／人文学部心理人間学科／大学院人間文化研究科教育ファシリテーション専攻）が実践と研究の中心になっている（津村, 1996）。

ところで、日本ではあまり知られていないが、インドは日本以上にラボラトリー・トレーニングが盛んな国である。1950年代にTグループがインドに伝わり、1970年代以降はラボラトリー・トレーニングを実施するための組織であるISABS（Indian Society for Applied Behavioural Science：インド応用行動科学協会、「アイサップス」と呼ばれる；以下ISABSと略す）を中心に発展してきた。アメリカNTLとインドISABSの間には提携システムがあり、互いに交流を行っている。また、NTLのメンバーの国籍は、最も多いのが当然ながらアメリカ合衆国だが、次に多いのがインドである。Tグループを中心としたトレーニングのプログラム開催数はNTLが多いが、実施されたTグループ数・参加人数・ファシリテーター養成プログラムの充実度はISABSがNTLを上回っている。つまり、インドのTグループはアメリカNTLと肩を並べるほどの、Tグループが盛んな国といえよう。

本研究は、ISABSの歴史、システムと現状、Tグループのプログラムやファシリテーションの特徴について論述することにより、インドにおけるラボラトリー・トレーニング（特にTグループ）の特徴を日本に紹介することを第一の目的とする。また、日本のTグループを中心としたラボラトリー・トレーニングの特徴をインドのそれと比較することによって、日本のラボラトリー・トレーニングの特徴を考察することを第二の目的とする。

2. 導入：本研究における用語の整理

インドにおけるTグループの歴史および特徴を明らかにする前に、本研究において用いていくことになる、Tグループに関連する用語の整理を試みる。

Tグループの「T」はトレーニングを意味する。つまり、Tグループとは「トレーニング・グループ」という意味である。ところで、ラボラトリー・メソッドの中でも非構成的なアプローチの代表がTグループであると記した。この扱いについて、日本とインドでは若干の差がある。

現在の日本においては、Tグループは二つの意味で用いられている（山口, 1992）。狭義の意味としては、非構成的なグループ・セッションを指す。すなわち、小グループによる、課題があらかじめ設定されていない各セッションおよびそのグループをTグループと呼ぶ。一方、広義の意味としては、非構成的なグループを中心とした数日に渡るトレーニング・プログラムを指す。例えば、南山大学人間関係研究センターが主催する5泊6日のトレーニング・プログラム全体が「Tグループ」と呼ばれている。

インドでは、上記の呼称は区別されている。「Tグループ」という呼称は前者の意味で用いられ、後者は“Laboratory”と呼ばれる。つまり、非構成的なグループやそのセッションをTグループと呼び、トレーニング・プログラム全体は「ラボラトリー」と呼ばれる（短縮して「ラブ (Lab)」と呼ばれることが多い）。この場合、「Tグループ=非構成的な状況でのトレーニング・グループである」という定義は矛盾しない。現在のNTLも同様に非構成的なグループ・セッションとトレーニング・プログラム全体を区別しており、前者をTグループ、後者を“Human Interaction Laboratory”と呼んでいる。

ちなみに、中堀（1984）によると、日本に最初に導入された際、Tグループは非構成的なグループ・セッションを指していた。また、立教大学キリスト教教育研究所（JICE）において1968年以降に実施されたトレーニング・プログラムでは、非構成的なグループ・セッションをTグループと呼ばれ、トレーニング・プログラム全体を「ラボラトリー」という名称で呼ばれていた（中堀, 1985）。つまり、1970年代までのJICEによるトレーニングにおける「Tグループ」の定義はインドのISABSおよびアメリカNTLと同様であった。一方、南山短期大学人間関係科において1974年（第1期生）から実施された、Tグループ

を中心とした合宿授業は「Tグループ合宿」と呼ばれた（星野・山口，1984）。したがって、日本において、広義の意味（非構成的なグループを中心としたトレーニング・プログラム全体）として「Tグループ」という呼称が用いられるようになったのは、南山短期大学にてTグループが実施され始めた以降であると考えられる。

なお、Tグループやラボラトリー・メソッドに関連する用語を、本研究では以下のように整理し、用いていくこととする。

- Tグループ：比較的非構成的な状況でのグループ・セッション、および、そのグループ

「Tグループは、個人が学習者として参加する、比較的構造化されていない（unstructured）集団である（Bradford, 1964, 邦訳p.3）」

- ラボラトリー・メソッド：ラボラトリー方式を用いた、非構成的・構成的な体験の双方を含むトレーニング方法
- ラボラトリー・トレーニング：ラボラトリー・メソッドによって実施されるトレーニングの総称
- トレーニング・ラボラトリー：ラボラトリー・メソッドによってトレーニングが実施されている“場”や“学習共同体”
- S T（Sensitivity Training）：個人の感受性を高めることを主な目的とした、Tグループ状況を用いたトレーニング

Sensitivity Trainingは、UCLA（カリフォルニア大学ロスアンゼルス校）でI.Weschler・F.Massarik・R.Tannennbaumらによって開発され、Western Training Laboratories（WTL）において発展した、感受性の訓練と個人の成長に焦点づけたトレーニングである。Benne（1964）はラボラトリー・トレーニングの「特別な類型」として位置づけている（邦訳p.165）。S Tはトレーニング・プログラム全体を指す言葉であると思われる。日本の産業界で1960年代後半から1970年代に実施されたTグループ・トレーニングが“S T”と呼ばれたのは、産業界向けにTグループ（S T）を先駆的に導入した産能短期大学が、UCLAのWeschlerやMassarikの影響を受けていたからであろう。例えば、産能短期大学は1963年にMassarikを招き、第1回センシティブティ・トレーニング講座を開催している（福本，1993）。一方、柳原（1985）によると、JICEはグループを強調するNTL（東海岸）を受け継いでいたとしている。

3. インドにおけるラボラトリー・トレーニングの歴史

インドに応用行動科学が最初に導入されたのは1950年代半ばとされている（Sinha,1982）。1957年にマイソールで行われた世界青年集会（World Assembly of Youth）のサポートによって、イギリスから来たRolf Lyntonが南インドのマイソールにAlokaを設立した。Rolf Lyntonはイギリス・タヴィストック流のグ

グループ（精神分析的グループ・アプローチ：中村，1998を参照）のトレーニングを受けた人物であり、スリランカで活動した後、インドを訪れた（インド滞在中、アメリカNTLのトレーニングも受け、NTLのメンバーになっている）。Alokaはサンスクリット語で“光”という意味であり、将来を担う人材のトレーニングを目的にして設立された。Rolf Lyntonは同年、12名の参加者に対して12週間にわたるリーダーシップ・トレーニングを行い、そのトレーニングの中に非構成的なグループ・セッションも含まれていた（Sinha, 1986, p16-17.）。

一方、同じ頃、北インドでもTグループが芽生え始めた。NTLメンバーであるMax Coleyは、1959年から1962年の間、インド教育省のコンサルタントとしてデリーに滞在した。彼は1960年に自分の家でTグループを中心としたトレーニングを実施し（Pareek, 2002）、この時にUdai Pareekは始めてTグループを体験した。その後彼はMax Coleyの薦めもあり、1961年に半年間アメリカ合衆国に留学し、NTLのトレーニングを受けた（彼がNTLのトレーニングを受けた最初のインド人であった；Sinha, 1986）。1962年には北インド・ウッター・プラデーシュ州のフェロゼプールにて、Max ColeyとUdai Pareekによって、インドで最初の本格的なTグループ（“Lグループ”と呼ばれた：L=“learning”）が実施されている（Singh & Johree, 2004, p.92）。

南インドのマイソールでは、Rolf LyntonがAlokaをベセルのようなセンターに発展させたいと考えていたが、その夢は実現せず、彼はAlokaを辞めた。そして彼は、フォード財団のコンサルタントとして1963年にSIET Institute（Small Industry Extension Training Institute：南インドのハイデラバードにあり、現NISIET）に移った。Rolf Lyntonと出会ったUdai Pareekは1964年にSIET Instituteに移った。彼らはSIET Instituteで1964年から体系的なラボラトリー・トレーニングを実施した。SIET Instituteでのトレーニングも“Lグループ”と呼ばれ、SIETは1960年代の間、Lグループによるトレーニング実施の中心機関となった（Pareek, 2002）。

また、1960年代、MIT（Massachusetts Institute of Technology）に所属していたDouglas McGregorとHoward Baumgartelは、IIM-C（Indian Institute of Management, Calcutta：インドのMBA修士課程として有名な機関）の客員教授として東インドのカルカッタ（現コルカタ）を訪れた。彼らは1964年以降、IIM-CにてTグループを含めたトレーニングを実施した（午前に理論的なセッション、午後にTグループという形態であった）。その後数年、IIM-CはNTLメンバーを客員教員として招聘してラボラトリー・トレーニングを実施した（Sinha, 1986, p.18）。また、IIM-Cは数名のインド人研究者をNTLに派遣し、Tグループによるトレーニングを体験する機会を与えた（Pareek, 2002）。

以上のように、1960年代後半は、南インドではSIET Instituteが、東インドではIIM-CがTグループ実践の中心機関になっていた。また、このような動きの中、インドにおいてTグループに関心を持つ人々が増えていった。1966年から

1968年までの間に、14名ものインドの人々がアメリカNTLに行き、トレーニングを受けた (Sinha, 1986, p.29)。トレーニングのスキルを高めた彼らは、1969年あたりから1970年代に、様々な企業にて組織開発を目的としたTグループを用いたラボラトリー・トレーニングを実施した (Sinha, 1986)。Tグループが根付き始めた時期に、産業界において社員教育のためのTグループが実施されたという動向は、アメリカ合衆国や日本と同様である。ただし、Tグループの隆盛によるトレーナー不足に対する対応はインドと日本で異なっていた (この違いについては6.考察にて議論する)。インドでは、質の高いファシリテーターを養成するため、また、ファシリテーターの倫理観と互いのフィードバック機能を維持するため、以下にあるような経緯で、1970年代にTグループのファシリテーター組織が設立された。

1966年、アメリカNTLのカンファレンス・センターにて、インドからやってきた5名が、インドにおいてNTLのような組織を作る可能性について議論を行った。この中の一人、Francis Menezesが1971年に、応用行動科学に関心を持つ人々に声をかけ、インドにてTグループを中心とした体験学習の実施およびファシリテーター養成団体を設立するための2日間の会議を開くことを提案した。プーネにて開催されたこの会議には19名が参加し、NTLメンバーであり過去にインドを訪れたことがあるFred Massarickもこの会議に参加するために訪印した。この2日間の会議で、組織の構想や目的について話し合いが行われ、会議の終了時にISABSという名称の団体を設立することが同意された。また、この会議には参加できなかったが応用行動科学の領域に著名な貢献がある人々 (Udai Pareekもその一人) も創立者として加入し、ISABSが誕生した。翌年の1972年、プーネにてISABSによる初めてのラボラトリー・トレーニングが開催された (ISABS設立の経緯はSinha, 1982を主に参照した)。

その後、ISABSは、毎年ラボラトリー・トレーニングを実施するとともに、Tグループのファシリテーター養成プログラム (PDP:Professional Development Programme) を実施することで新たなファシリテーターを養成している。2004年現在、ISABSのTグループ・ファシリテーター (PDPを修了したプロフェッショナル・メンバー) は約120名であり、地域イベントも含めると毎年十数件以上のTグループ・プログラムを開催している。

4. ISABSの現状

4-1. 組織の特徴および活動

ISABSはメンバーのボランティア精神によって運営されているNPO組織である。組織の目的 (表1) に明文化されているように、ISABSの設立目的には、応用行動科学のプロフェッショナルがそのスキルやノームを高めることや、新たにプロフェッショナルをめざす人々にトレーニングを提供することが掲げられている。つまり、ISABSは、Tグループを中心としたラボラトリー・トレー

ニングのファシリテーターとして、その専門性を維持し高めるために、そしてプロフェッショナルなファシリテーターの新たな養成のために設立されたと考えられる。

表 1. ISABS の設立目的

ISABS の主なる目的は、インドにおける応用行動科学の領域の教育、研究、開発を推進することである。

- ①体験学習に関する共通の関心をシェアする専門家の親和欲求を満たす機会を備えること
- ②応用行動科学の領域の概念的・認知的知見を高め、専門的なスキルをシェアし高めること
- ③教育、健康、地域、遅れた組織やスラム組織などの、公共の利益に関する未だに救済されていない領域について、専門的なサービスを高めること
- ④応用行動科学の領域に新たに加わろうとする人の専門性を高めるためのトレーニングと持続的な教育の機会を提供すること
- ⑤プロフェッショナルなノームを高め設定すること
- ⑥応用行動科学の領域の研究や出版に着手し、奨励すること

ISABSの組織は、プロフェッショナル会員（プロフェッショナルとして認められるためのプログラムである“PDP”を修了したメンバーでISABSのTグループを担当できる）、賛助会員（ISABSのトレーニングを過去に受けたことがある人で、年会費を納めるとメンバーになることができる）から構成されている。賛助会員には、メーリングリストによる情報とニュースレター“Here & Now”が送られる。

ISABSの組織を運営するために、図1にあるような執行部組織が構成されており、プロフェッショナル会員から各役割が選挙によって選出されている。ISABSはボランティア精神で運営されており、プロフェッショナル会員が各役割を携わる際もボランティアであり、無給である。

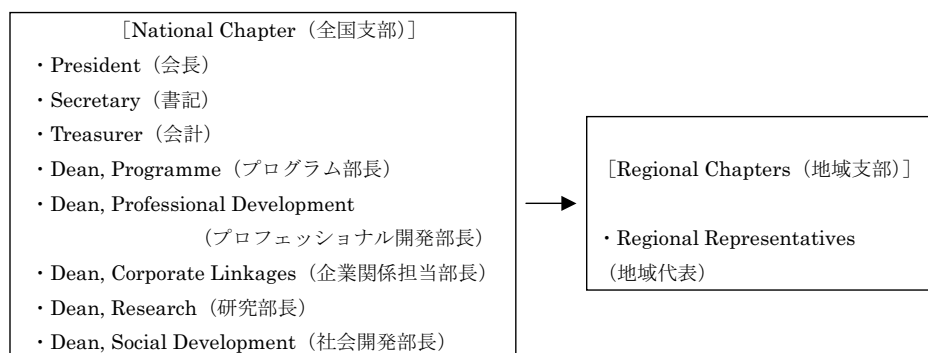


図 1. ISABS の組織図

また、ISABSの組織には、図1に示したように、国レベルと地域レベルがある。国レベルでは表 2 に示した活動を行っている。

国レベルでのTグループによるラボラトリー・トレーニングは、サマー・イベントおよびウィンター・イベントという名称で、5月と11月（2004年は12月）に実施される。それぞれのイベントは2週間に渡って開催され、5泊6日のラボラトリー・トレーニングが2回（第1週および第2週）行われる。

表 2. ISABS の国レベルでの活動

| | |
|------------------|----------------------------------|
| ①トレーニング・プログラムの実施 | (Tグループによるラボラトリー・トレーニング実施) |
| ②プロフェッショナル開発の実施 | (ファシリテーター養成プログラム:PDPの実施) |
| ③研究の実施 | (研究会の開催、研究奨励など) |
| ④社会開発 | (組織開発、コミュニティ開発、教育などへの貢献) |
| ⑤出版 | (ニューズレターHere & Now の年4回発行、書籍の発行) |

また、現在ISABSには9つの地域支部がある。地域支部では、各地域でのTグループによるラボラトリー・トレーニングの実施、およびセミナーやミーティングなどが開催されている。

4-2. ISABSのファシリテーター養成

ISABSが設立された目的の一つは、インドにおけるTグループの実施のために、プロフェッショナルなファシリテーターを養成することであった。この目的はファシリテーター養成プログラムに具現化されている。ISABSのファシリテーター養成プログラムはPDP (Professional Development Programme) と呼ばれ、このプログラムを修了しファシリテーター (=ISABSのプロフェッショナル・メンバー) になるまでに通常5年間が必要とされている。

Tグループのファシリテーターになるためには、図2に示したように、以下のステップを順に踏むことが必要である。①BLHPへの参加、②ALHPへの参加、③phase-A (2週間のTグループ・トレーニング) への参加と課題の提出、④phase-B (2週間のファシリテーター・トレーニング) への参加と課題の提出、⑤インターンシップ (5回以上のコ・ファシリテーター体験とそのレポートの提出)、⑥コ・ファシリテーター体験を含めた15回以上のラボラトリー体験、である。①から⑤のステップを踏み、⑥の基準をクリアすることで、Tグループのファシリテーターとして承認され、ISABSのプロフェッショナル・メンバーとなることができる。ISABSのプロフェッショナル・メンバーになれば、ISABSが主催するラボラトリー・トレーニングのファシリテーターになれる、というシステムとなっている。

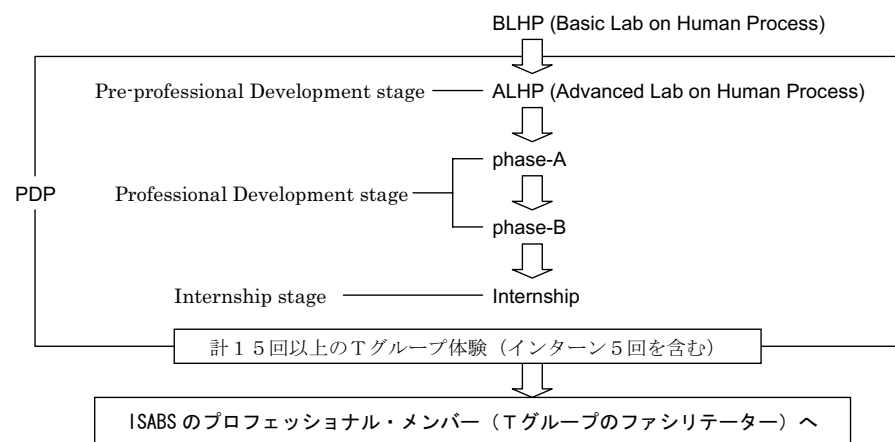


図 2. ISABS のファシリテーター養成プログラム (PDP)

ISABSのこのファシリテーター養成プログラムは、時間も費用も必要であり、非常にハードでハードルが高い。また、Tグループのファシリテーターになったからといって収入が保証されているわけではない。特にISABSに関連する活動については、ISABSがボランティア組織であるため、無報酬である²。にもかかわらず、多くの人々がISABSのプロフェッショナル・メンバーになることをめざしている。その動機は、①自己探求とプロセスの探求の旅（journey）を続けることで自己実現をめざすこと、②ISABSのプロフェッショナル・メンバーであることが、企業の人材開発部などにおいてステータスとなること、がベースとなっている。

5. ISABSのTグループ

5-1. プログラムの特徴

ISABSによるTグループの特徴を明らかにするために、筆者が参加した2004年ウィンター・イベント（第1週：2004年11月30日～12月5日、第2週：2004年12月7日～12日）のプログラムを検討していく（全日程は表3を参照）。なお、通常のISABSのナショナル・イベントでは、3日目の夕方に1セッション（16:30～18:30）が加わり、グループセッションが計17セッションとなることを除いて、時間枠は基本的に表3と同様である³。

表3. ISABSによるTグループのスケジュール（2004年度ウィンター・イベント）

| | 火曜日 | 水曜日 | 木曜日 | 金曜日 | 土曜日 | 日曜日 |
|-------|----------------|-----|---------------|-----|------|---------------|
| | 7:30 8:30 | 朝食 | 朝食 | 朝食 | 朝食 | 朝食 |
| | | S1 | S5 | S8 | S12 | S16 |
| | 10:30 11:00 | 休憩 | 休憩 | 休憩 | 休憩 | チェックアウト |
| | | S2 | S6 | S9 | S13 | ふりかえり |
| | 13:00 14:00 | 昼食 | 昼食 | 昼食 | 昼食 | コミュニティ・セッション3 |
| | | S3 | S7 | S10 | S14 | 昼食 |
| | 16:00 16:30 | 休憩 | 自由 | 休憩 | 休憩 | 15:00 解散 |
| | | S4 | | S11 | S15 | |
| | 18:30 | 自由 | 自由 | 自由 | 自由 | |
| 19:30 | 夕食 | 夕食 | 夕食 | 夕食 | パーティ | |
| 21:00 | コミュニティ・セッション1 | | コミュニティ・セッション2 | | | |
| 23:00 | | | | | | |

² ISABSが実施するラボラトリー・トレーニングのファシリテーターをした場合、交通費と滞在費が支給されるのみで謝礼は支払われない。

³ 今回のウィンター・イベントの第1週には、当初は3日目の第4セッション目も予定されていた。ところが、今回は観光地であるアグラで実施されており、参加者から「タージマハールに行く時間がほしい」というリクエストがあり、3日目の夕方のセッションがキャンセルとなり自由時間となった。

1) 会場

ナショナル・イベントは比較的高級なホテルで実施される。なお、地域イベントはナショナル・イベントに比べると格安のホテルで実施されている。開催場所は、ナショナル・イベントは、2004年夏がジャイプール、2004年冬がアグラであり、場所を変えて実施しているようであった。2004年度における両イベント（ジャイプールとアグラ）の会場は市内のホテルであり、自然豊かな環境ではなかった。自然の要因ではなく、観光的な場所とホテルの高級感を中心に会場が選ばれているように思われた。

2) プログラムおよびグループ数・参加者数・ファシリテーター数

第1週と第2週のグループ数、メンバー数、ファシリテーター数を表4に示した。BLHPは初めてISABSのTグループに参加する人を対象にしたプログラムである。また、ALHPは、過去に一度以上ISABSのTグループを体験したことがある人を対象にしたプログラムである。BLHPとALHPは、参加者のTグループ体験の有無以外は、時間・構造・プログラムについて全く違いがないとされている⁴。

表4. 2004年度ウィンター・イベントの規模（グループ数/参加者数/ファシリテーター数）

| 時期 | トレーニング・プログラム名 | グループ数 | 参加者数 | ファシリテーター数 | コ・ファシリテーター数 |
|------|--|--------|------|-----------|-------------|
| 第1週 | BLHP (Basic Lab on Human Process) | 6グループ | 58名 | 6名 | 1名 |
| | ALHP (Advanced Lab on Human Process) | 2グループ | 13名 | 2名 | 2名 |
| 第2週 | BLHP (Basic Lab of Human Process) | 4グループ | 39名 | 4名 | 4名 |
| | ALHP (Advanced Lab on Human Process) | 1グループ | 8名 | 1名 | 0名 |
| | Special Lab (Enhancing Leadership Competencies through Management of Motivation) | 1グループ | 15名 | 2名 | — |
| 2週連続 | phase-A (Professional Development Programme) | 1グループ | 8名 | 各週1名 | 各週1名 |
| 合計 | | 15グループ | 141名 | 17名 | 9名 |

なお、phase-Aは2週連続で実施される、ファシリテーター養成のためのプログラムであり、事前にBLHPとALHPへの参加体験が必須とされる。第1週と第2週でファシリテーターが交代するが、メンバーや時間枠は同じである。プログラムは完全に非構成的であり、2週間連続のTグループと捉えてよい。

また、Special Labは、“Enhancing Leadership Competencies through Management of Motivation”という名称のリーダーシップ・トレーニングであった。プログラムは、前半が非構成的なグループ、中盤以降は課題が比較的構成化された実習やインベントリーを用いたワークから構成されていた。最初の2日間で非構成的なグループを体験し、プロセスに対する感受性やお互いの関係

⁴ ISABSのファシリテーターによると、ALHPでは、全参加者が既にTグループを体験しているため、比較的初期のセッションでthere & thenの話題からhere & nowのプロセスにシフトしやすいとのことであった。それ以外は、トレーニングの目的や介入方法について、BLHPとALHPの差はほとんどないとのことである。

性を高める工夫がなされていた。

BLHPへの参加者の多くは会社や組織からの派遣であった。グルーピングの際には、同じ会社・組織・家庭から来た人を別のグループにすること、男女比を均等にする、が基準になっていた。ただし、年齢に関する基準や、居室が同じ人は同じグループにしない、という配慮はなされていなかった（その結果、居室もグループも同じというメンバーが存在していた）。

各グループのファシリテーターは基本的に1名であった。また、一部のグループには、PDPのインターンであるコ・ファシリテーターが1名ついた。ISABSのファシリテーターによると、理想的にはファシリテーターは2名がよいと考えているが、交通費・ホテルの滞在費が高くなることや、ホテルの部屋数に限りがあってファシリテーターの居室が確保できないこと、という問題によって、1グループにつきファシリテーターを1名にしているとのことであった。

3) トレーニングの目的

初日のチェックインの際に配布されたトレーニングの目的（和訳）を表5に示した（原文は資料1参照のこと）。

表5. 2004年ウィンター・イベントのBLHPのトレーニング目的（原文は資料1を参照）

| BASIC LAB ON HUMAN PROCESS (BLHP)の目的 |
|--------------------------------------|
| ・自分自身の行動パターンに気づく |
| ・自分自身の行動が他者に与える影響を知る |
| ・他者の行動が自分自身に及ぼす影響を知る |
| ・相互の満足度がより高まるように、対人的な関わりにおける有効性を高める |
| ・より効果的で意味深く存在するために自分自身の潜在性を見出す |

BLHPのトレーニング目標（表5）には、①自分自身に気づくこと（自己洞察）、②影響関係に気づくこと（プロセスへの感受性）、③より効果的な関わり方やあり方を探ること（自己探求）、などの要素が挙げられている。一方、グループ・レベルのプロセス（グループ・ダイナミクス）への気づきと理解に関する目標は含まれていない。このことから、BLHPは主に個人の成長をめざしたトレーニングであるといえよう。

4) プログラムの内容

Tグループのセッションは、ホテルの1室の周囲にベッドのマットレスを置き、マットレスの上に座って実施された（図3参照）。ISABSによるトレーニング・ラボラトリーの中でイスが用いられることはほとんどなく、リラックスした自由な姿勢をとることが許容されている環境であった。

Tグループのセッションはファシリテーターによる導入によってスタートした。あらかじめ決められた課題や話題がないこと、今ここに起きることから学んでいくトレーニングであること、ファシリテーターは課題を提供しないこと、メンバーの助けになるようにファシリテーターは動くこと、が2～3分ほどでファシリテーターによって話された。



図3 (Tグループ・ルームの写真)

Tグループ・セッション終了時にて、日本で実施されているような各セッションのふりかえり用紙記入は実施されなかった⁵。セッション終了の区切り（自由時間となるタイミング）は参加者に任されていた。また、グループ状況によっては、セッション時間がファシリテーターによって延長されることも数回あり、時間の枠組みは比較的柔軟であった。

コミュニティ・セッションは3回実施された。全てのコミュニティ・セッションについて、Tグループのメンバーで関わる場面はなかった。コミュニティ・セッションの概略を以下に示す。

コミュニティ・セッション1 [1日目夜に実施：2時間]

お互いに知り合う実習、各自のねらいのシェア、グループ・メンバーの発表、などが行われた。トレーニングのねらいに関する説明はなかったが、チェックイン時に配布された資料の中に、ねらいが書かれた用紙が挿入されていた。

コミュニティ・セッション2 [3日目に実施：2時間]

ノンバーバルによる身体動作によって過去の3日間を体感した後、6名のメンバーでその体験のシェアを行った。次に、シェアされた内容について、グループでノンバーバルのドラマ化（パントマイム）を行い、それをコミュニティに対して発表する、という実習が行われた。また、3日目には、体験学習の学び

⁵ 各Tグループ・セッション後のふりかえり用紙記入は、NTLでも実施されておらず、日本独自の形態であろう。日本への導入当初（1950年代から1960年代）でも、各セッション後のふりかえり用紙記入は実施されていなかった。中堀（1985）の記録を参照したところ、JICEの時代に、リサーチを目的としてトレーニング後に実施されたPMRが、1970年に行われたJICE第15回ラボラトリー・トレーニングにおいて各セッション終了時に毎回記録されるようになったようである。その後、リサーチの機能から、学習者の学びとプロセスの共有化のために用いられるふりかえり用紙として機能するように変容した、と筆者は推察している。

方や、個人の成長やグループに関する諸理論について記述されている冊子がメンバーに配布された。

コミュニティ・セッション3 [最終日に実施：1時間]

トレーニングによる学びの言語化とシェア、3ヵ月後の自分に手紙を書く、などの実習が行われた。

コミュニティ・セッションは合計5時間と短く、ISABSによるラボラトリー・トレーニングは基本的に非構成的なグループ体験が中心であるといえる。学び方や理論に関するレクチャーや、場面を変えて同じグループ・メンバーで取り組む構成的な実習はほとんど実施されなかった⁶。学び方や理論に関しては、冊子等で配布することにより、関心のあるメンバーが自ら読んで学べばよい、というスタンスであると感じた。理論セッションを実施しない要因として、トレーニング目標にグループ・レベルの理解を含めていないことが背景にあると考えられる。トレーニング目標に掲げられていた、自分自身の行動や影響関係への気づきは、感情への焦点づけ・シェアリング・フィードバックといった体験的データによって学ぶことが可能であると考えられているのであろう。

5-2. ファシリテーションの特徴

ISABSのファシリテーションの特徴を一般的に記述するのは非常に困難である。2004年度ウィンター・イベントで筆者は3名のファシリテーションを参加観察した。3名とも基本的な態度や介入視点は同じであるが、アプローチや関わり方は異なっていた。また、ISABSをよく知る複数名（ファシリテーターを含む）に尋ねたところ、彼らの多くは「ISABSのファシリテーターの具体的な介入方法については個人差が大きい」と回答していた。したがって、一般論として客観的にISABSのファシリテーションの特徴を記述し得ないことを前提として、筆者の参加観察による主観的データに基づくISABSのファシリテーターの介入態度および方法を以下に記述する。

1) 共通点

ISABSによるラボラトリー・トレーニングの目標は日本のそれと共通している要素が多いように、ファシリテーションの方法も共通している部分が多かった。ファシリテーターの介入によって、①今この関わりに目を向けること、②その体験をふりかえること、③気持ちのレベルをシェアすること、④フィードバックをお互いに受けること、⑤自分の行動に対するオーナーシップを高めること、⑥行動のオプション（選択肢）を増やしていくこと、などのメッセー

⁶ 2004年のサマー・イベントに参加した2名のNTLメンバーが、ISABSが発行するニュースレター（"Here & Now"）に寄稿した文面からも、ISABSのTグループがNTLのそれと比べて非構成的な体験が中心であると感じられたことがわかる。寄稿文の一部（和訳）は資料2として添付した。

ジがメンバーに伝えられていた。

2) 介入の強さ・直接性

ファシリテーターの存在や介入に対して、インドにおけるTグループでは、メンバーはファシリテーターに対する懸念が基本的に低いと感じた。例えば、Tグループ・セッションが開始し、初期のセッションにおいて、メンバーは自分自身の仕事の話などthere & thenの会話を続けた。その際、メンバーはファシリテーターの存在をほとんど気にしていないように思えた。また、比較的強い介入（例えば、「私は“今ここ”のこと以外には興味がない」など）に対しても、メンバーがその介入に懸念を感じ、メンバー自身の言動をコントロールしている様子は少なかった（例えば、「ここではhere & nowの話をして、there & thenの話はしてはいけない」とメンバーが自ら言動をコントロールするなど）は少なかった。つまり、メンバーはかなり自由であり、精神的に強く、懸念が基本的に低い、と感じられた。

そのためか、ファシリテーターの介入は時に強く、直接的であるように思われた。例えば、ファシリテーターが介入する際の、疑問文（質問による介入：中村, 2003a）と肯定文（ファシリテーター自身の見方・感じ方・推測を伝えていく介入）の割合は、日本に比べてインドでは疑問文がより少なく、肯定文がより多いように感じられた。

また、セッションの中盤以降、ファシリテーターの介入は比較的早いように思われた。例えば、メンバーの会話が日常の一般論にシフトした際に、「今どこに行っているの?」と比較的早めに介入していた。また、表情がさえないメンバーに対して、他のメンバーがそのメンバーに声をかけるよりも早く、ファシリテーターが「今どう感じている?」と関わっていくことが多かった。これもインドの参加者の特徴に起因することかもしれない。基本的にインドの人々は聞くことよりも話すことの方が勝っていると思われる（グループの中では、一人の発言者が話す時間が長く、発言者と発言者の間の沈黙がほとんどなく、話題がすぐに移り変わるように思われた。このような参加者の特徴がファシリテーターに影響し、（メンバーがTグループでの学び方を学んだ後は）プロセスに目を向けるために比較的早めにファシリテーターが介入しているように思われた。

3) “人”として存在すること

ISBASのファシリテーターの多くが表明していた言葉が、「“人”としてそのままグループに存在する」というものであった。実際、セッション中も、ファシリテーターがその人らしく自由にふるまっており、それがセッションの初期からそうであったように思われた（例えば、ファシリテーターが横に寝そべりたい時は横になる、果物等を食べたくなった時は食べる、気持ちが動いた時はそれを正直に表明する、など）。また、セッション中に、「自分自身はプロフェッショナルなファシリテーターとしてよりも、一人の人間としてここに存在し、

感じ、学んでいる」と明言したファシリテーターもいた。役割としてではなく“一人の人”としてあるがままにグループに存在することが重視されているように感じられた。

4) タヴィストック流グループ・アプローチの影響

インドはイギリスとの関係が強い。ISABSも、アメリカNTLの影響のみではなく、イギリスのタヴィストック研究所を中心とした精神分析的グループ・アプローチ (Bion, 1952) の影響も受けているとされている。例えば、先に述べたように、インドにおける初期のグループ・アプローチ (Lグループ) には、タヴィストックで学んだRolf Lyntonが大きな影響を与えている。また、ISABSの複数のメンバーが、インドのTグループはタヴィストックの影響も受けていると語っていた。加えて、Sinha (1986) も、タヴィストックの研究者 (Ken RiceやEric Millerら) がインドに多大な影響を及ぼしたことを付記している (p. 38)。

筆者が体験したISABSによるTグループの中でも、タヴィストックの影響と推察される介入をしていたファシリテーターが複数存在していた。例えば、あるファシリテーターは、グループ全体について「闘争-逃避」「ペアリング」というBion (1952) の理論を使いながら説明を行っていた。また、別のファシリテーターは、グループが個人に及ぼしている影響について、無意識のレベルの解釈を、ファシリテーターが参加者に伝えていた場面があった⁷。

なお、同じく非構成的なグループである、Rogers (1970) のベーシック・エンカウンター・グループについて、ISABSの複数のファシリテーターに尋ねたところ、「インドではエンカウンター・グループはメジャーではない」という回答や、エンカウンター・グループ自体を知らないという回答を得た。インドではRogers流のエンカウンター・グループがさほど普及していないようである。

6. インドと日本の比較および考察

6-1. 歴史的側面

日本のTグループには不幸な歴史がある。1960年代中盤から1970年代に産業界にて実施された“ST (感受性訓練)”において、人を操作しようとするトレーニングが実施されていた (福本, 1993)。この時期、多くの企業からSTに対する需要があったのに対して、質の高いTグループのトレーナーが不足し、適切で十分なトレーニングを受けていないトレーナーもSTを実施していた。民間研修会社によって人間尊重のトレーニングとは正反対の研修が行われた結果、STは社会的な問題になった。当時、立教大学キリスト教教育研究所のT

⁷ タヴィストック流のアプローチでは、グループ全体に対する焦点づけが強調される一方、ISABSによるBLHPでは前述したように個人レベルの目標が中心である。この矛盾の考察は今後の課題とする。

グループ・トレーナーを中心に、トレーナーの資格問題や倫理について話し合いがもたれたようである。しかし、1970年代以降、産業界におけるTグループの実施数は極端に減少し、資格問題や倫理について話し合う会も自然消滅した(中堀, 1989)。この時期に人を操作しようとするトレーニングが行われた背景には、日本においてTグループが隆盛になる前に、Tグループのトレーナーに関する資格や倫理の規定がなく、またトレーナー同士の相互研鑽の機会も少なく、トレーナー養成プログラムなどを設立しようとする動きも全国的にならなかったことが影響していたと思われる。

もちろん、1960年代の高度経済成長期にあった日本の産業界で、多くの企業が社員教育としてSTを一斉に導入し、企業側の需要が爆発的に増大したのに対して、トレーナーの組織化(資格規定や倫理規定の設定)や質の高いトレーナーの供給が追いつかなかったという要因もあろう。また、当時の企業側が劇的な効果があるトレーニングを研修会社に求め、研修会社も参加者を変えようとしたことも、操作的なトレーニングが実施された背景にある。本来、ラボラトリー・トレーニングは参加者が自らを成長させる学習方法であり、第三者が人を変えようとするものではない。つまり、トレーニングの倫理観が全トレーナーに共有されておらず、トレーニングの倫理よりも利潤を追求しようとした研修会社やトレーナーが存在していたために、企業側の“社員を変えてほしい”という要請に安易に応えたSTが実施されたと考えられる。

ところがインドでは、産業界にTグループが展開され始めた時期に、ISABSも設立され、ISABSがファシリテーター養成とトレーニングの倫理観に大きな肯定的な影響を与えてきた。Tグループが産業界に広がりつつある時期に、全国的なファシリテーターの組織が設立されたかどうか、その後の両国におけるTグループの発展の方向性に影響を与えたと考えられる。

1970年代以降、日本ではSTが産業界で下火になり、1976年に設立された南山短期大学人間関係科において最も多くのTグループが実施されてきた。つまり、教育の分野においてTグループが発展してきたことになる。多感な時期の学生が参加者であり、しかも必修授業であったため、トレーニング参加に動機づけが低い参加者も多かった。このことが、ていねいな介入を大切に、学習者中心のファシリテーションが発達してきた要因になったと思われる。

ファシリテーションの態度や方法がやわらかくていねいであった一方、日本のTグループは大学教育の分野で発達してきたため、産業界とのリンクが弱まっていったと考えられる。産業界とのリンクが弱まったのは、南山短期大学人間関係科でのTグループ・トレーナーが企業等の現場組織を研究するaction researchの実践家としてではなく、学生の成長をファシリテートする教育者として生きることを重視したことによると思われる。例えば、柳原(1985)は、「一発勝負的な企業のトレーニングではなく一社でもよいからトレーニングをフォロー・アップして組織開発へと展開したかったが、結局身を結ばなかつ

た。・・・(中略)・・・本当の教育の場に、われわれの経験と知識が活用できるようになったのを喜び、ラボラトリー・トレーニングを、本来の教育方法として位置づけるようになる」と述べている。日本のTグループが牧師教育として導入され、「人間に関わる牧師の生き方(柳原, 1985)」が重視されたように、立教大学キリスト教教育研究所の時代から日本のTグループのトレーナー観には「人間的教師像」が常に存在していたと思われる。インドでは応用行動科学を専門とする研究者がTグループを学び、action researchを目的とした組織開発を常に志向したが、日本では応用行動科学の研究者としてのアイデンティティよりも、教育者としてのアイデンティティの方が強かったと考えられる。

また、日本の企業のトレーニング需要にも要因がある。日本の企業における人材開発、特に人間関係や感受性のトレーニングが基本的にon-the-jobで行われ、(特にバブル期以降)企業は応用行動科学のトレーニングに社員を派遣することが少なくなったことも一因であろう。つまり、企業側の需要も少なく、Tグループ・トレーナー側の供給(や欲求)も少なかった、と解釈できる。

一方、インドでは、on-the-job trainingによって部下の人間関係能力を育む風土がなく、企業は人間関係や感受性のトレーニングを応用行動科学に求め続けた。企業の人材開発部には応用行動科学をベースとするトレーニング担当のファシリテーターが所属していることが多い。また、ISABSのプロフェッショナル・メンバーの多くが企業の人材開発部に所属している。ISABSは応用行動科学のトレーニングを実施する組織として産業界に認知され、企業もISABSが実施するトレーニングに社員を送り続けている。インドの企業側の需要と、ISABS側の供給が一致した結果、ISABSのTグループに多くの企業が社員を送っているという現状になっていると思われる。

6-2. プログラムの構造について

1) 時間の構造化

インドのTグループは日本のTグループに比べて、より非構成的であるといえよう。まず、時間についてであるが、インドの人々は日本に比べて時間を守るという規範が弱い。そのため、スタート時にメンバーが集合する時刻が遅れることが多い。また、セッションの終了時もあいまいであり、グループの状況によっては延長されることもある。時間の枠組みに関して日本のTグループはより構造化されており、インドのTグループはよりあいまいである。

最初のコミュニティ・セッション(日本における全体会1)において、日本では、①トレーニング目的を配布し明示すること、②Tグループや全体会などの場の説明を行うこと、③日程表を配布すること、④生活の案内やグループメンバー表を印刷物として渡すこと、などが行われる。インドでは、①トレーニング目的はチェックイン時に配布、②Tグループやコミュニティ・セッションの説明は一切なし、③日程表は配布されず、基本的に毎日同じスケジュール、

④印刷物は（理論が掲載された冊子を除いて）一切なし、というように異なっていた。これも、日本のTグループがていねいであるといえるが、逆に言えば日本の参加者はある程度構造化されないと不安が高い、という要因が影響して上記のようなスタイルになった可能性もある。なお、日程表の作成と配布については、日本におけるTグループを用いたラボラトリーは毎日スケジュールが変わること、毎日変化するスケジュールの中で時間を守ってほしいというファシリテーター側のニーズがあること、が影響しているとも考えられる。

2) 全体会における構造化

ISABSによるTグループのトレーニング・ラボラトリーにおいて理論的枠組みを提供しないことも、非構成的である一つの側面である。資料2に示したように、ISABSのTグループではNTLのそれに比べて、コミュニティ・セッションにおいて理論的枠組みが提示されることが少ないことが示唆される。もちろん、インドではトレーニングの目的や文献はトレーニング中に配布され、関心がある参加者のみが読む形になっており、参加者の主体性に任されているといえよう。日本のTグループにおいて理論的枠組みが提供されている程度はどうか。南山大学が主催するTグループでは、全体会においてコンテンツとプロセスの小講義が行われることもあり、ISABSのコミュニティ・セッションで理論的枠組みが全く提供されないことに比べれば、日本の方が理論的枠組みを提供して学びの構造化を行っていることになる。しかし、ISABSの参加者で配布されたリーディングを読んだ参加者と比較すると、日本のTグループ・ラボラトリーでは理論的枠組みをプログラム中に提供していないことになる。現在の日本におけるTグループ・ラボラトリーの特徴は、学びを参加者が一般化したり構造化したりするために、理論を提供する小講義を用いるのではなく、他の方法を意図的に用いていること、であるといえよう。柳原（1985）も、ラボラトリーも回を重ねるに従って全体会の中で提示される理論の数が少なくなっていったことを示唆している。小講義による構造化ではなく、参加者が自らの体験から学ぶことができるステップをプログラムとして準備し、学びを一般化していく手助けを全体会の中で実施していることが、日本のTグループにおける構造化であろう。例えば、5日目から6日目にかけてTグループ全体のふりかえりを全体会で実施しているプログラムがこれに該当する。体験学習のステップ（EIAHE'：中村，2004）を参加者自身によって循環させていくこと、つまり、体験学習のオーナーシップは参加者にあるという“学習者中心の教育観”が日本では重視されている影響であろうと思われる。

日本の全体会のもう一つの特徴は、2日目から4日目にかけて実施されることが多い、Tグループのメンバーによる構成的な体験があることである。これらの実習は、Tグループとは異なる状況において、メンバーと関わる中でメンバー間の相互作用を体験するとともに、お互いにより深く知り合うこと、相互フィードバックを試みること、などが目的とされる。この構成的な実習の中で、

非構成的な状況でもがいていたメンバーが、生き生きと活動しグループ状況が変化することが多い。一方、ISABSでは、Tグループと同じメンバーによる構成的な体験は一切ない。グループメンバーとの相互作用はあくまでも非構成的な状況において行われる。

日本のTグループ・ラボラトリーの全体会において構成的なグループワークが実施され、グループ・メンバーとの相互作用が構造化されるのは、参加者に対するある意味“過保護”的な場の設定といえるかもしれない。この傾向は、日本にTグループが導入された際に、非構成的なグループ・セッションと構成的なグループ・セッションの回数がほぼ同じぐらいであり、ラボラトリー・トレーニングで構成的な実習が行われることが一般的であったこと（構成的なセッションの回数が減少する歴史であったこと）も影響していると思われる。すなわち、非構成的な状況と構成的な状況が同等に配置されていることが、日本への導入時の“標準”であった訳である。

また、南山短期大学において学生に対するTグループを実施する中で、非構成的なセッションのみではストレスフルで、グループ状況が行き詰ることに對するファシリテーターの配慮が背景にあり、構成的なグループワークが設定される傾向が続いたと推察される。

日本では、全体会の中で構成的な実習をした後にふりかえり用紙に記入し、それを項目順にシェアすることによってふりかえりを行うことが多い。ところが、インドでは、構成的な実習の後にふりかえり用紙に記入してシェアをする、という手続きをとらないことが多かった。ISABSのイベントの第2週（Special Lab）にて筆者はいくつかの構成的な実習を体験したが、いずれも実習後にふりかえり用紙を記入せず、気づいたことをメンバーは自由にシェアした。この体験から、日本の構成的な実習の際に用いられるふりかえりの方法（ふりかえり用紙に記入し、記入したことを順にシェアするという方法）が非常に“構造化”されていると感じた。特に、日本で用いられるふりかえり用紙で、全員のメンバー名とそれぞれに対するフィードバックを記入し、全員にフィードバックする（フィードバックを受ける）という形態は、アメリカの実習集であるPfeiffer & Library (Pfeiffer, 1994)でもあまり見られない⁸。日本では、消極的であまり話そうとしない参加者にも均等の機会を与えるため、また、できる限り多くのデータを公表するため、ふりかえり用紙を活用した構造化されたふりかえりを行っているのであろう。一方、インドでは、ふりかえりの方法に関する

⁸ 「誰がどのような影響を与えたか」という影響関係を尋ねる項目はPfeiffer & Libraryのふりかえり用紙にも掲載されている。しかし、メンバー全員の名前とフィードバックを書く項目が備わったものは少ない。また、ISABSでは、最終日に全メンバーに対して一言を紙片に書き、それを渡すという構造化されたフィードバックがあったが、最終日の最終セッションであったこと、一言にとどめること、など全員に対して書きやすい（労力が少なく済む）構造であった。

る綿密な構造化はあまりなされていない。それは、インドはオーラル文化であり、読むことや書くことが苦手であるという特徴も影響しているだろう (Pareek, 2002)。加えて、インドにおける参加者の“あいまいで非構造の状況を生きる強さ” (あいまいさに対する耐性の高さ; Pareek, 2004)、それと裏腹のある種の感受性の低さとルーズさ、が背景にあるように思われた。

6-3. グループの動きとファシリテーション

1) グループの動き

インドと日本のTグループにおけるグループの動きの相違点を記述することは難しい。Tグループは各グループが固有の特徴を持っており、筆者が体験した2グループからインドにおけるTグループの特徴を記述することは非常に主観的な作業となるからである。しかし、日本のTグループの特徴を明らかにするためにも、主観的なデータに基づくことを前提として、筆者の参加観察による両Tグループの文化的差異を以下に考察していく。Tグループにおけるメンバーの動きの相違点を表6に示した (なお、日本のTグループについては、社会人対象と学生対象とではグループの動きが異なるため、社会人対象のTグループを想定した)。

表6. インドと日本のTグループにおけるメンバーの動きの相違点 (筆者の観察による)

| | インドでのTグループ | 日本でのTグループ |
|--|------------------------------|-----------------------|
| 話者が交代する際の間 | 短い | 時に長い間 |
| 話題のシフト | 多い・早い | 中盤から少なくなる |
| 沈黙 | 少ない | 多い |
| コミュニケーションのスタイル | 主張的 (assertive) | 応答的 (responsive) |
| 他のメンバーに及ぼす影響 | あまり気にしない →気にするように変化 | 気にする |
| メンバーの他のメンバーに対する態度 | 受容的 (多様性を受け入れるという意味で) | 共感的 時に過度に配慮的 |
| 一部のメンバーがやりとりしている際に、他の一部のメンバーによる関心が低い状況 | 関心が低いメンバーに対する話者の懸念は低い (話が続く) | 関心が低いメンバーに対する話者の懸念は高い |
| コンテンツへの関心 | 一般論の議論好きに由来 | 課題志向性に由来 |
| 学び方 (目標) が共有された後のやりとり | 比較的自由 | 比較的目標に一致したやりとり |
| 神経症的なメンバー (自己評価が低く、他者との関わりが消極的なメンバー) の存在 | 非常に少ない | グループに数名あり |
| 身体接触による関わりやサポート | 多い | 少ない |

表6に示した傾向を概略すると、インドのTグループでは、メンバー聴くことよりも話すことが優勢であり、比較的自由なやりとりがなされ、様々な懸念が低く、自分とは異なる価値観の他者を受け入れようとするが、深くは理解しようとしなないなど関係の薄さ (他者の感情に対する関心の低さや鈍感さ) があること、などが特徴的であるように感じられた。特に、Gibb (1964) による「データ流動懸念 (concern for data flow)」「目標形成懸念 (concern for goal

formation)」「社会的統制懸念 (concern for social control)」が比較的低いように思われた。これらの懸念の低さが、Tグループの中での関わりの自由さに影響しているのであろう。一方、日本のTグループでは、メンバーは比較的応答的であり、他者に対して“空気を読む”配慮があるが、懸念が比較的高いように感じられた。

この差が生じている文化的背景として、日常の状況におけるインドと日本との間の多様性の違いおよびあいまいさに対する耐性の違いが挙げられよう。Hofstede (1980) は、あいまいさに対する耐性と類似する概念である「不確実さの回避 (Uncertainty Avoidance)」に関する国際比較を行っている。その結果、インドにおける不確実さの回避得点が40点 (39ヶ国中33位) であったのに対して、日本のそれは92点 (39ヶ国中4位) であった。彼の研究から、インド人が日本人に比べて、不確実な状況を回避しようとはせず、あいまいさに対する耐性が高いといえる。インドは人種・言語・宗教・習慣・食生活・階層といった多様性があり (Pareek, 2002)、異なる価値観に対する受容性が高く、あいまいさに対する耐性が高い (Pareek, 2004)。また、インド人は自己愛的であり (Pareek, 2004)、基本的に自己評価が高いと思われる。この多様性と自己中心性の文化の中では、“不満や不快感を感じている人は自らが主張する”という主張的な行動が標準であり、“空気を読んで相手の気持ちを察する”という行動は非常に少ない (過度な配慮となる)⁹。

一方、日本では、類似性とある程度共通の規範がある状況の中で生きている。日常生活の中で、様々な状況における規範はある程度共有化されており、その意味で日常の状況がインドよりも“構造化”されている。その場で何を求められているかを探り、場の適切性に基づいて行動する傾向がインドよりも強いと考えられる。また、他者に悪影響を及ぼすことは不適切であり、他者志向的な行動傾向をとりやすい。つまり、適切さに対する懸念と、他者に対する影響への感受性の高さが、ある意味神経症的ではあるが、Tグループにおいて他者やグループを配慮し、感受性豊かで応答的・共感的な関わりにつながっていると思われた。

2) ファシリテーションの共通点と相違点

Tグループへのファシリテーションは、“今ここ”に焦点を当てること、感情レベルに焦点づけすること、(ファシリテーターを含めた)メンバー間のシェアリングとフィードバックを重視すること、などが共通していた。

⁹ Pareek (2002) やSinha (1990) の指摘によると、インドでは内集団 (家族、親戚、友人など) の人に対する態度と、外集団の人に対する態度とが非常に異なるとされている。内集団の人々に対しては温かく、愛情深く、サポートティブであり、依存的であるとしている。内集団においては、例えば食事の状況が典型的であるが、“過度の配慮”的行動 (手厚いサービス) がなされる。一方、外集団の人々に対しては無頓着で信頼感が低く、非共感的で冷たいようである。

筆者の体験から感じた相違点としては、日本の（特に南山大学で行われている）Tグループ・トレーナーが、介入する際に、介入の選択肢をより綿密に考えているように思われたことである。インドでは日本に比べて介入のタイミングが早く、時に大胆であり、介入の選択肢を精緻する前に介入しているように感じた。理由としては、先に述べたように、インドでは話者の交代が早く、その間が短いことにより、ファシリテーターが即座に介入する必要があることも一因として考えられる。また、日本におけるTグループ・トレーナーが“学習者中心の教育観”を高度に重視していることも大きな要因であると考えられる。

また、インドのファシリテーターがグループ・プロセスに関する精神分析的な解釈を時に用いるのに対して、日本のTグループ・トレーナーは解釈をできる限り避ける、という違いも存在している。この違いが生じている理由として、インドはイギリス・タヴィストック流の精神分析的グループ・アプローチの影響を受けており、ファシリテーターによる解釈もある程度容認されているのに対して、日本ではタヴィストックの影響を受けていないことがまず挙げられる。また、日本のトレーナーが重視している“学習者中心の教育観”からすると、トレーナーが解釈を行うことは参加者に対してトレーナーが権威者になっていく可能性や、学習者が自ら発見し学ぶ過程を阻害する可能性があり、解釈を避ける傾向があると思われる。

ところで、一人の人間としてそのままグループに存在することを重視する“人間としてのファシリテーター観”と、介入の選択肢を複数持ちながら最も効果的な選択肢を判断して介入することを重視する“学習者中心のファシリテーター観”を両立することは非常に高度であると考えられる。前者はホットな感情機能、センスや“勘”、自己内プロセスに対する感受性をベースとした関わりであり、後者はクールな知的機能、計算された“知性”、対人間プロセスのモニター機能が必要とされる関わりであろう。先に述べたように、インドは日本に比べると前者が重視され、後者についてはあまり慎重ではないように感じられた。一方、日本は後者に対する配慮がインドに比べて重視されているように思われた。この違いは、①日本の過去における“学習者中心ではない”トレーニングが行われた歴史に対する反省が影響している、③短大生や大学生という敏感な学習者を対象にトレーニングが行われてきた経験が影響している、と考えられる。

“人間としてのファシリテーター観”と“学習者中心のファシリテーター観”は、それぞれが対立する態度であるかのごとく記述したが、本来は統合されるべき態度であろう。“人間としてのファシリテーター観”には2種類のレベルが存在していると思われる。ファシリテーター自身の中で生じている感情に気づき、それに従うという“正直さ (honesty, simplicity)”のレベルと、自分の中に生じている様々なプロセスに気づき、それを吟味しながら存在するという“鋭敏さ (sensitivity, sensitization)”のレベルである。genuineでホリスティッ

クな“人間としてのファシリテーター”とは、前者の態度のような、自分の中に生じている感情に気づいて、それに一致するように行動することを意味していない。むしろ、一人の人として、自分の中に起こっている感情のみでなく、相手の中に生じている感情への共感（共感できていないことへのモニターも含めて）、自分がしたいと感じている行動、行動を実行することによる影響など、自分自身の中で起こっている多様なプロセスを感じる態度である。そして、感情と知性を含めた“人”全体の中で起こっていることをベースとしながら、主体的に行動を選択していく姿を意味するのであろう。このことは当然ながら高度であり、エネルギーが必要とされることである。

3) スタッフ・ミーティング

ISABSによるTグループ・ラボラトリーにおいて、1日のプログラムが終了した後に実施されるファシリテーターのミーティングは、1日約45分～1時間とのことであった。内容は、グループ状況の概要のシェアリング、翌日の予定の確認、であった。また、同じグループのファシリテーターとコ・ファシリテーターの打ち合わせは適宜されているようであったが、セッション後に綿密に話し合っている様子はなかった¹⁰。日本では、毎日のプログラム終了後のスタッフ・ミーティングが2時間以上、ファシリテーター同士の打ち合わせも毎回のセッション後に綿密に行われており、ファシリテーター観の話し合いは日本が確実に長く綿密に行われている。ただし、日本のスタッフ・ミーティングが長いのは、インドのTグループが毎日比較的同じスケジュールで運営されるのに対して、日本のそれは翌日の全体会を含めたプログラミングの検討のために時間が必要とされることも一因であると思われる。

日本におけるTグループ・ラボラトリーの特徴の一つは、トレーナー同士の話し合いの長さや綿密さであろう。ISABSは充実したファシリテーター養成プログラムを持つ一方、ファシリテーターの個人差が大きいと言われる現状があるのは、プロフェッショナルなファシリテーターとして認定された後に、他者からフィードバックを受ける機会が減ることが一因になっていると思われる。ファシリテーターが1名体制であることが多いこと、2名体制であっても一方は経験の少ないコ・ファシリテーターであり経験豊かなファシリテーターにフィードバックをすることが難しいこと、スタッフ・ミーティングの時間が比較的に短いこと、などによって、インドでは日本に比べてファシリテーターへのフィードバックの機会が少なくなっていると推察される。

¹⁰ インドにはお茶（tea break）の習慣があり、セッションとセッションの間には30分のtea breakが設定されていた（昼食時は1時間）。tea break中はファシリテーターも参加者とともにtea breakの会場でお茶と会話を楽しんでおり、ファシリテーターとコ・ファシリテーターが綿密に話し合っている状況は少ないように思われた。

7. 今後の課題

インドと日本のTグループにおけるファシリテーターの態度および介入には、多くの共通点と、いくつかの相違点があることが参加観察により明らかになった。また、ファシリテーターの態度および介入の違いは、歴史的背景とメンバーの動きの違いによる文化的背景によると推察された。ただし、今回のデータは筆者の参加観察による主観的なものである。今後は、インベントリー等を用いることにより、より客観的に両者のファシリテーター観および介入方法の違いを明らかにすることが可能である。

また、アメリカNTLが行っているTグループとの比較も可能である。3カ国で行われているTグループを比較検討することにより、日本のTグループの特徴をより位置づけることができる。

さらに、日本のTグループの活動が国際的にあまり知られていない、という現状がある。今後の大きな課題の一つとして、同じ活動を行っているインド (ISABS) やアメリカ合衆国 (NTL) に、日本のラボラトリー・メソッド (特にTグループ) の特徴を伝えていくことがある。そのためには、日本のラボラトリー・トレーニングに関する研究を英文で主要ジャーナル (Journal of Applied Behavioral Science等) に公表していくことが必要であろう。まずは、Tグループによるラボラトリー・トレーニングの、日本-インド-アメリカ合衆国の比較について、英文にて公表していくことは非常に意味があると考えられる。

上記のような研究課題とともに、ラボラトリー・トレーニングを国際協力の場面において実践する際 (中村, 2003b等) にも、本研究の知見を応用していくことが可能である。考察にて述べたように、インドと日本とでは、人々のパーソナリティや他者との関わり方に文化的な差があり、ラボラトリー・トレーニングの形態も文化に順応する形で発達してきている。本研究では、日本のラボラトリー・トレーニングは、日本人の特徴に合わせて比較的構造化されていることを示唆した。今後、インド・パキスタン・バングラデシュ等の南アジアで実施する際には、この文化差を考慮に入れながらラボラトリー・トレーニングを進めていくことが可能である。例えば、実習中の構造化の程度 (配布する資料やふりかえり用紙の形態、フィードバックの進め方) や、ファシリテーターによる介入の強さなどについて、日本における“学習者中心のファシリテーター観”をベースとした方法が標準になるのではなく、現地の文化や人間関係の特徴を通してその方法が育まれていくことが重要である。ラボラトリー・トレーニングの根本的な本質は共通であるが、具体的な実施方法には文化的な背景によって育まれた違いがあり、この“共通性の中の相違性”を捉えていくことが今後必要であろう。

南山大学人間関係研究センターのスタッフによる国際協力の分野におけるラ

ボラトリー・メソッドの導入は、これまでは構成的な体験を中心としたトレーニングに限られてきた（中村, 2003b）。構成的なトレーニングには構造化された方法やツールが必要であり、この構造化の程度には文化差が影響する。にも関わらず、現地のファシリテーターは“方法”を学ぶことに関心が向きやすいという問題があった。一方、非構成的な状況であるTグループは、方法がシンプルであり、プロセスについて最も学ぶことができる場である。今後、国際協力においてラボラトリー・メソッドを導入する（特にファシリテーター養成を実施する）際には、ラボラトリー・トレーニングのベースとなる考え方や学び方を伝えるために、これまで会話能力の問題から比較的避けてきたTグループ状況を、より積極的に採り入れていく必要があると考える。

※本研究は、2004年度（平成16年度）南山大学パツへ研究奨励金 I -A- II（特定研究助成）、および、平成16年度国際医療協力研究委託事業「住民の主体的な行動変容をもたらす健康増進プログラムの開発に関する研究」の補助を受けて行われた。

引用文献

- Benne, K. D. 1964 History of the T-Group in the Laboratory Setting. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.) *T-Group Theory & Laboratory Method*. New York: John Wiley & Sons, Inc., Pp.80-135. (坂口順治・安藤延男訳 ラボラトリーにおけるTグループの歴史 三隅二不二監訳 1971 感受性訓練—Tグループの理論と方法, 第4章, 日本生産性本部, Pp.111-179.)
- Benne, K. D., Bradford, L. P., & Lippit, R. 1964 The Laboratory Method. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.) *T-Group Theory & Laboratory Method*. New York: John Wiley & Sons, Inc., Pp.15-44. (石田梅男・田崎敏昭訳 ラボラトリー法 三隅二不二監訳 1971 感受性訓練—Tグループの理論と方法, 第2章 日本生産性本部, Pp.21-60.)
- Bion, W. R. 1952 *Experience in group*. Tavistock Publications. (対馬忠訳 グループ・アプローチ サイマル出版会)
- Bradford, L. P. 1964 Two Educational Innovations. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.) *T-Group Theory & Laboratory Method*. New York: John Wiley & Sons, Inc., Pp.1-14. (三隅二不二訳 教育における技術革新 三隅二不二監訳 1971 感受性訓練—Tグループの理論と方法—, 第1章, 日本生産性本部, Pp.1-19.)
- Bradford, L. P., Gibb, J. R., & Benne, K. D. (Eds.) 1964 *T-Group Theory & Laboratory Method*. New York: John Wiley & Sons, Inc. (三隅二不二監訳 1971 感受性訓練—Tグループの理論と方法—, 日本生産性本部)

- 福本博文 1993 心をあやつる男たち 文春文庫
- Gibb, J. R. 1964 Climate for Trust Formation. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.) *T-Group Theory & Laboratory Method*. New York: John Wiley & Sons, Inc., Pp.279-309. (柳原光訳 信頼形成のための風土 三隅二不二監訳 1971 感受性訓練－Tグループの理論と方法－, 第10章, 日本生産性本部, Pp.367-408.)
- Highhouse, S. 2002 A History of the T-Group and Its Early Applications in Management Development. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(4), 277-290.
- Hofstede, G. 1980 *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- 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 (南山短期大学人間関係研究センター紀要), 1, 36-76.
- Jones, J. E. & Pfeiffer, J. W. 1975 Introduction to the structured experiences section. In J. E. Jones & J. W. Pfeiffer (Eds.) *The 1975 Annual Handbook for Group Facilitators*. San Diego, CA: University Associates, Pp.3-5.
- 中堀仁四郎 1984 JICEラボラトリー・トレーニングの変遷 (その1) 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター紀要), 1, 11-35.
- 中堀仁四郎 1985 JICEラボラトリー・トレーニングの変遷 (その2) 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター紀要), 2・3, 217-268.
- 中堀仁四郎 1989 Tグループの倫理 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター紀要), 7, 35-48.
- 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－ 人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター紀要), 15, 72-98.
- 中村和彦 2003a グループ・ファシリテーターの働き 津村俊充・石田裕久 (編) *ファシリテーター・トレーニング－自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ－*, 第25章, ナカニシヤ出版, Pp.111-115.
- 中村和彦 2003b パキスタンにおける人間関係トレーニングの実践とその考察 (第4報)－最終評価及び評価方法の考察－ 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), 2, 150-165.
- 中村和彦 2004 EIAHE'モデルの体験学習機能尺度作成の試み アカデミア (南山大学人文・社会科学編), 79, 87-121.
- Pareek, U. 2002 *Effective Organisations: Beyond Management to Institution Building*. Oxford & IBH Publishing: New Delhi.
- Pareek, U. 2004 *Understanding Organizational Behaviour*. New Delhi: Oxford University Press.

- Rogers, C. R. 1970 *Carl Rogers on Encounter Groups*. New York: Harper & Row. (畠瀬稔・畠瀬直子訳 1982 エンカウンター・グループー人間信頼の原点を求めてー 創元社)
- 関計夫 1964 感受性訓練 誠信書房
- Singh, N. P., & Johree, R. (Eds.) 2004 *Repositioning ISABS: Facing Challenges Ahead*. ISABS: New Delhi.
- Sinha, D. P. 1982 Institutional Building: ISABS Experience. *ISABS Journal*, Vol.7 (In ISABS (Ed.) 2002 *Bricks of Foundation: Insight & Experiences*. ISABS: New Delhi, Pp.173-201.)
- Sinha, D. P. 1986 *T-Group, Team Building & Organisation Development*. ISABS: New Dehli.
- Sinha, Jai, B. P. 1990 *Work Culture in the Indian Context*. New Delhi: Sage Publications India.
- 津村俊充 1996 日本人の人間関係トレーニング 長田雅喜(編) 対人関係の社会心理学, 第8章第2節, 福村出版, Pp.232-241.
- 津村俊充・山口真人 1992 ラボラトリーメソッドの誕生と構成要素 津村俊充・山口真人(編) 人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチ, 第2章, ナカニシヤ出版, Pp.11-15
- 山口真人 1992 Tグループとは 津村俊充・山口真人(編) 人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチ, 第3章, ナカニシヤ出版 Pp.16-20.
- 柳原光 1985 “人間関係訓練による” 体験学習ートレーニングから学習へー人間関係 (南山短期大学人間関係研究センター紀要), 2・3号合併号, 64-82.

資料 1.

2004 年ウィンター・イベントの BLHP のトレーニング目的 (原文)

BASIC LAB ON HUMAN PROCESS (BLHP)

OBJECTIVES

- become aware of their own patterns of behaviour
 - know the impact of their behaviour on others
 - know the impact of others' behaviour on themselves
 - improve their effectiveness in interpersonal interactions to derive greater mutual satisfaction from them.
 - discover their potential to live more effectively and meaningfully.
-

資料 2.

ISABS の 2004 年サマー・イベントに参加した NTL メンバー 2 名からの感想 (一部)

NTL uses more community sessions to explain concepts and models. The ISABS emphasis on T-group certainly works since the participants get immersed in the here and now.

NTL は概念やモデルを説明するコミュニティ・セッションをもっと用いています。ISABS は、参加者が今ここに“どっぷりとつかう”ことができるように、T グループを中心的なワークとして強調しているようです。

I am concerned that there is no conceptual input at all during the week. I think some theory sessions are important to help participants make sense of group dynamics and of their learnings. The three community sessions, from my perspective, were fun, and not helpful in the groups' understanding of their experience.

私は (トレーニングの) 週の間、概念の説明がなかったことが気になっています。私は、参加者がグループ・ダイナミクスを理解したり、自分について学ぶことを手助けするために、いくつかの理論セッションは重要だと考えています。私の見方からすると、3 回のコミュニティ・セッションはとても楽しめましたが、参加者が体験しているグループの理解には役立たなかったように思えました。

(ISABS ニュースレター “Here & Now” 2004 年 6 月号より)

 ■ Articles

学校教育における予防的・開発的アプローチ

ーグループ・アプローチを中心にー

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

1. 予防的・開発的アプローチとは

近年、「予防的・開発的なカウンセリング」、「予防的・開発的な教育相談」などと、「予防的・開発的」という語を冠する言葉を耳にする機会が増えた。「予防的・開発的」という言葉はカウンセリングの2つの側面である「予防的カウンセリング」と「開発的カウンセリング」からの造語である。國分(2001)は「育てるカウンセリング」の各論として、①問題解決的カウンセリング(remedial counseling、発達課題を解きかねて困っている場合の援助)、②予防的カウンセリング(preventive counseling、問題が生じないよう予防するカウンセリング)、③開発的カウンセリング(developmental counseling、発達課題を人間成長の役に立たせる教育的色彩の強い援助法)、の3つを挙げ、予防的カウンセリングと開発的カウンセリングを育てるカウンセリングの一側面と考えている。

開発的カウンセリングという語は、Blocher(1966)が使ったdevelopmental counselingを中西・神保が開発的カウンセリングと訳したことから使用されるようになった。Blocherは開発カウンセリングの特徴を明らかにする中で、カウンセリングや心理療法に関する目標を2つに大別し、「(a)は開発的、教育的、予防的目標であり、(b)は、矯正的、適応的、治療的結果であると規定することができる。開発的カウンセリングは、(中略)第一の群に参与している」とし、治療的な目標をもつ心理的援助と区別した。

栗原(2003)は開発的な学校カウンセリングを、「普通の教師が普通の生徒を対象に、普通の学校教育場面で、カウンセリング的な理解と介入方法を活用しながら、意図的かつ計画的に、生徒の多面的な成長を促進するようにかかわ

ること」と定義している。そして、以下に引用する特徴を挙げている。

主体：主として教師。それもカウンセリングの特別な訓練を受けた教師ではなく、担任や教科担当、部活動顧問などの、ごく一般的な教師。

場所：専門機関ではなく学校が中心。

場面：中心は授業やホームルーム（学級）活動、委員会や部活動などの日常的な教育場面。

対象：特別な配慮を要する生徒ではなく、普通の学校生活を送っている生徒。

形態：個別ではなく集団を対象とするのが一般的。

目的：解決すべき個別の問題を想定しない。対象となる生徒たちにとっての一般的な発達課題の達成を支援することが目的。

過程：臨機応変な個別対応ではない。ある程度の柔軟性を保ちながらもあらかじめ計画されたプログラムに沿って展開される。多くの教師に使ってもらうには、シンプルで明快なプログラムであることが望ましい。

道具：目標達成のために、意図的に構成されたプログラムに沿って、教材や道具が用意される。

姿勢：治療的カウンセリングは、生徒の状態に応じて対応するために受動的になるが、開発的カウンセリングの場合は、プログラムを実施する必要上、計画的で能動的。教師のリーダーシップが必要になる場合が多い。

予防的カウンセリングは、予防精神医学、地域精神保健、コミュニティ心理学の流れをくんでいる。以下に石隈（1998）の考えを中心に、予防的カウンセリングについて記す。ただし、石隈はカウンセリングという語ではなく、教育

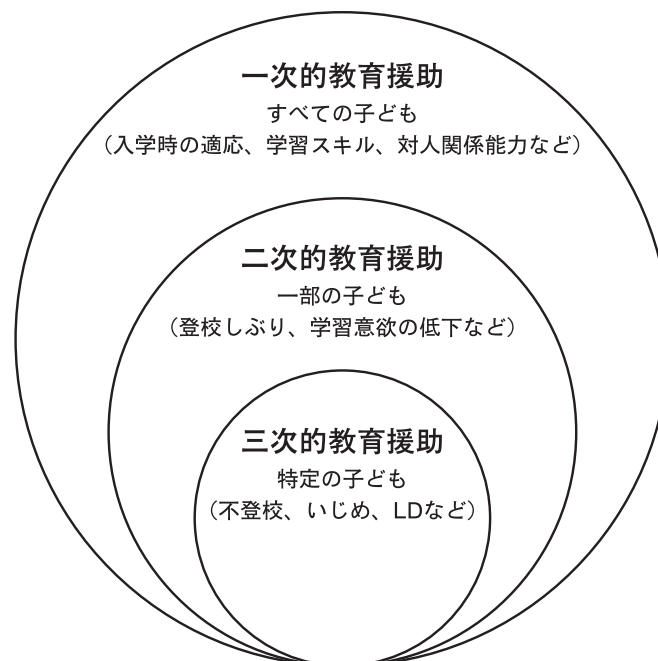


図1 3つの段階の教育援助、その対象、および問題の例（日本教育心理学会、1996）

援助という語を使用し、その対象はカウンセリングよりも広範な側面を含んでいる。石隈によると、カプランらのコミュニティ心理学における「一次的予防、二次的予防、三次的予防」をモデルにして、学校教育におけるヒューマン・サービスを3段階の心理教育援助サービスとして、整理できるという（図1）。

①一次的教育援助は、「すべての子どもがもつ援助ニーズに対する援助サービスであり、多くの子どもが出合う課題（例：入学時の適応）を予測して援助する予防的援助サービス（例：オリエンテーション）と、子どもが学校生活を送るうえで必要とする一般的な適応能力（例：ソーシャルスキル）の発達促進援助サービスがある（近藤、1994）」（岩隈、1998）。また、近藤（1999）は第一次予防として、「子どもの発達や自我の成長や対人スキルの促進を目的とする、学校教育における成長促進的な介入（developmental intervention）や心理教育（psycho-education）等」を挙げている。

②二次的教育援助は、「登校を渋る子どもなど、学習面、心理・社会面、進路面、健康面で教育上の配慮を必要とする子どもへの援助である。二次的教育援助は、子どもの問題が悪化して子どもの成長を妨害するのを予防することをめざすサービスである」とし、心配な子どもと担任が放課後話すことなどを挙げている（岩隈、1998）。また、坂本（2001）は、「学習遅滞や学級不適応などの兆候を早期に見つけて、学習回復の援助や人間関係の調整」を行うことを、第二次予防の例として挙げている。

③三次的教育援助は、「長期欠席、いじめ、非行、LD（学習障害）などの問題で、特別な援助が個別に必要な子どもに対する援助である。三次的教育援助の目的は、重大な援助ニーズをもつ子どもが自分のもつ潜在的な強さや周りの援助資源を活用しながら、自分の問題に対処し学校生活を送れるよう援助することである」としている。坂本（2001）は「不登校の生徒に復帰を促進し、再発予防の配慮やケア」を行うことを第三次予防の例として挙げている。

予防的アプローチと開発的アプローチとの関連を以下に述べる。

栗原（2003）は「開発的カウンセリングとは、予防理論で言うところの第一次予防に当たると考えていいでしょう」と述べている。坂本（2001）は「学校カウンセリングを、①開発的（全生徒対象の一次的関与）、②予防的（リスクのある生徒への予防的二次的関与）、③特別援助的（問題をもつ生徒への治療的三次的関与）の3段階に分けると①と②が予防的カウンセリングに相当する」としている。このように考えれば、一見、予防的アプローチと開発的アプローチとの関係は明確であるように見える。

しかし、例えば、新入生のオリエンテーションなどで、グループ・アプローチを行う場合、以下のようなねらいが考えられる。①お互いに知り合う場を設定することで、対人関係作りのきっかけとし、それぞれが自分や他者の存在を

尊重できる対人関係の発展を促進する。②学校、新しい集団への関与や参加を促すことで、不適応を予防する。①は開発的なねらいであり、②は予防的なねらいであり、このような状況でグループ・アプローチを実施する場合、両者のねらいが並立するのは自然であり、必要なことである。國分（1997）が「予防と開発は識別しにくい」と言うように、一つのアプローチが予防的側面と開発的側面を併せ持つことが多い。そこでこの両者を総合的に考えることが実際的であると考えられる。予防的・開発的アプローチの目的を「事前に、あるいは日ごろから児童・生徒の心を耕し、発達を援助し、人間関係を豊かにしておくことで、個々人が葛藤を克服する力やスキルを身につけ、それを相互援助できる人間関係を構築しておく。それにより、心、発達、人間関係の問題発生・悪化を防ぐ可能性が高まり、再適応を容易にし、再発を予防する」と考えることもできるだろう。

本論では、予防的・開発的カウンセリングとの語を使わず、予防的・開発的アプローチという語を使っているが、それは心理的・人間関係的な「予防・開発」は、グループ・アプローチなどの集団に対するアプローチが有効かつ中心になると考えるためである。カウンセリングという語は現在の日本では、1対1の個人カウンセリングをイメージするきらいがあるため、あえてカウンセリングという語を使わず、アプローチと呼ぶことにする。Blocherは開発カウンセリングに関して、個人カウンセリングのみならず、開発的グループや開発的環境としての開発的家族、開発的学校にも言及している。開発的カウンセリングは、1対1の関係に限定されない。「集団構造に固有の動機づけの可能性を無視するような行動変化への試みは、行動への介入に用いられるもっとも強力な道具を捨てるように思われる」と述べたり、「開発的カウンセラーがもっとも関心を示している行動変化は社会的状況で起こるものだというのは明らかである」と言っていることから、開発カウンセリングにおいて、グループや組織といった社会的状況の中での行動の変化が重視されていることがわかる。

2. 集団に対する予防的・開発的アプローチの種類

Blocher（1966）は開発的グループとして、Tグループや交流分析のグループなどを挙げている。Tグループを「開発的カウンセリングに広く応用される集団相互作用モデルである」として高く評価し、その利点として、以下の3つを挙げている。

- ① 社会学習のための実験室。Tグループは社会的相互作用の実験室をつくり、その中でメンバーは社会状況に対処する自分自身のパターンを理解するようになり、また新しいパターンの社会的対処法を学ぶことができる。
- ② 過程¹指向的状況。Tグループにおける最初の焦点はつねにその集団過程

である。集団はたんに内容¹が伝達される媒体であるだけでなく、グループそのものが注目の焦点なのである。

- ③ 同一性の危機の縮図。ある意味ではTグループは社会状況の縮図であり、その中で各人が非構造的であいまいな状況におかれて、他人とともに、他人を通して自分とは何かを再発見せねばならない。

上記のアプローチ以外にも、様々なアプローチを予防的・開発的アプローチと考えることができる。集団に対するアプローチを中心に挙げると、以下のようなものになる。キャリア開発、人材育成、生き方教育、グループ・エンカウンター、対話のある授業、サイコエデュケーション、カウンセリングを生かしたグループワーク（片野・國分、2001）、構成的エンカウンター・グループ、アサーション・グループワーク（中釜、2002）、性教育、エイズ教育、留学生ガイダンス、ソーシャルスキルトレーニング（國分、1997）、ラボラトリーメソッドによる体験学習（楠本、2001）等である。

上記のように、集団に対する予防的・開発的アプローチは実に多様である。その中でも、学校教育現場への適用を考えると、構成的なグループ・アプローチ（構成的エンカウンター・グループ、アサーション・グループワーク、ラボラトリーメソッドによる体験学習など）は多様な目的への適用可能性、実施の難易、対象領域の広範さ、効果の点から注目に値すると考えられる。

3. 構成的グループ・アプローチの、学校教育における予防的・開発的アプローチとしての意義・留意点

多様な予防的・開発的アプローチの中で、ここではラボラトリーメソッドによる体験学習や構成的エンカウンター・グループなどの構成的なグループ・アプローチに絞って、学校教育における予防的・開発的アプローチとしての、意義や留意点について考えていきたい。ここでは、目的、実施の難易・実施上の留意点、対象領域の広範さ、効果・評価、の観点と関連させて論じていく。

(1) グループ・アプローチの目的

1) 心、人間関係の成長促進

グループ・アプローチの目的の第一は、心や人間関係の成長促進にある。柳原（1977）はラボラトリーメソッドによる体験学習の目標を究極目標と訓練目標に大別し、以下のように述べている。

究極目標は科学的態度とデモクラシーの理念に立つ価値観からきている。科

¹ 原文を確認できていないが、過程はprocess、内容はcontentの訳語と考えられる。それぞれ、ラボラトリーメソッドによる体験学習に関する専門用語である。

学的であるとは、「探求精神」の高揚を目指すことであり、人間の行動についての仮説を持ち、実験状況（文化的孤島）の中で自らをためて行く態度である。デモクラシーとは、理性的手段によって葛藤を解決し、お互いに協力する社会生活である。正々堂々と素面で、お互いの独自性を主張し、対決しつつ、相手の意見、立場を理解して、遂には意見一致に至ろうとするのである。

究極目標はそれがどのような目的をもって実施されるかによって、実際的な訓練目標として設定される。訓練目標が究極目標との関連を失う時、そのラボラトリーの存在価値は危機に瀕するとする。ラボラトリーメソッドによる体験学習は大別して、以下に挙げる3種類があるが、それは段階でなく、それぞれの要素がどのようなラボラトリーメソッドによる体験学習にも含まれており、互いに相関的である。ラボラトリーの訓練目的により、相異した強調点を持つ、という。

①センシティブティ・トレーニングは、「対人相互関係の中における行動についての感受性を深めることによって、『より効果的に自由であり、より自由に責任をとる主体』としての成長を目指す。グループ内の個人と個人の関係及び個人とグループとの関係を体験的に理解して行くことを通して、一方では、個人内の『対話』を持ち、他方、他のグループ又は組織との関わり合いについての洞察をえて行く」としている。

②スキル・トレーニングとは、「センシティブティをも含めて、われわれが、各々の場により効果的に、よりスキルフルに、適切な行動がとれるようになるためのトレーニング」であるとする。

③オリエンテーション・トレーニングとは、「われわれの生きる姿勢に関するものであるから、倫理的、宗教的次元に関わる。このラボラトリーの体験を通して、多くの問題が、日常生活の中では等閑視されていたのが、うき彫りにされてきたことであろう。行動の一つ一つは、意志決定の問題であり、どのようにしてより効果的責任の主体として成長しうるかという問題に真剣に取り組んできたのではなかろうか。決断は、倫理的、宗教的次元に属する。状況に対して最もふさわしい行動をとる基準を深く探ることのできる人間になる訓練は、すべての教育の基本ではなかろうか。かくして、直面する問題（Life issue）に取り組む基本的な姿勢、人生態度が見直されて行く」とある。

中釜（2002）は開発カウンセリングのねらいとして、①自分を知り他者を知る、そして人間関係についてよりよく理解する、②より具体的に何らかのスキルを高めて向上をねらったものであり、主として対人場面で必要とされるスキル、たとえば、人と関わる能力やアサーション（自己表現）能力の開発、もめごとなど葛藤場面を解決するコミュニケーション力の育成を目的とする、③ある学級に適切な方法で開発的なカウンセリングが導入されれば、自分や他者の心の動きに敏感で相互理解を示すことのできる学級集団づくりが進むと期待されよう。学級経営や受容的なクラス風土づくりの一環として開発的カウンセリ

ングを導入する、の3つを挙げている。

グループ・アプローチのねらいとして、心、人間関係の成長促進を挙げたが、これは①個人の成長、②相互援助的、相互啓発的な関係、風土づくりに大別できよう。①の個人の成長をさらに細分化すれば、①-1 自己理解、自己成長、①-2 対人スキルの向上に分けることもできよう。①-1 は、柳原の分類に従えば、センシティブティ・トレーニングの側面とオリエンテーション・トレーニングの側面が含まれる。①-2 は柳原の②、中釜の②にあたる。②の相互援助的、相互啓発的な関係、風土づくりは、②-1 他者理解、②-2 相互援助的、相互啓発的な関係づくり、②-3 相互援助的、相互啓発的な風土づくりに細分化して考えることもできる。これは気づきや成長を自己内に止めず、他者との関係の中で相互理解や相互援助を目指すものであり、集団で学びあうグループ・アプローチの重要な側面である。②の相互援助的、相互啓発的な関係、風土づくりは中釜の③にあたる。柳原の①の「個人とグループとの関係を体験的に理解して行くこと」、「他のグループ又は組織との関わり合いについての洞察をえて行く」との部分と関連が深い。

これらのねらいは、一つのプログラムを実施する際には、そのどれかを単独で取り上げたり、強調したりすることが多いが、それぞれが分断され、無関係なものではなく、連続したグループ・アプローチ全体としての視点に立つと、密接に関連し、それぞれのねらいを総合して考えるべきものである。

2) 体験から学ぶ

心、人間関係に関しても、他の分野と同様に理論学習は重要である。理論には先達の知恵が詰まっている。それを学ぶことは自分の知識の幅を広げ、人間理解を深めてくれる。しかし、心、人間関係の理論では多様な理論が共存している。心、人間関係の理論は状況依存的な部分があり、それが導き出された場、対象、ねらい、時代、理論家の生き様など多くの要素に影響を受ける。心、人間関係の理論は重要な参考資料となるが、唯一の正答ではないと言ってよい。体験から学ぶといったとき、2つの側面に大別できよう。①体験の抽象化・理論化、②学び方を学ぶ、の2側面である。

① 体験の抽象化・理論化

これは、具体的な場面、出来事から気づき、学びをえるという側面である。それぞれの人間関係において、それぞれの正答がある。そして、一つの人間関係においても、いくつもの多様な正答がありうる。だから、われわれが人間関係や心について、実践に密着して学ぶためには体験から学ぶことが重要になる。

柳原(1976)はラボラトリーメソッドによる体験学習の特徴の1つとして、「体験学習である」を挙げ、「この学習においては、理論の概説を聞き、それを憶えることから始まるのではない。ラボラトリーに集まっているわれわれの『今、ここ』での経験-研修の場に現に生起している現象-を素材として、わ

れわれ自身について学ぶのである。経験の中から学習の対象を指摘し、それについての分析を試みることから、個人、対人、グループ、組織に存在する諸問題への仮説化を試み、さらに新しい状況に、体験により得た仮説を適用していく」としている。この体験から仮説化にいたる過程は体験学習の循環過程と呼ばれる。このように具体的な体験を単なる体験に止めず、それを指摘、分析し、仮説化し、次の体験に当てはめ、そのデータをまた、指摘、分析、仮説化していく。この循環過程を何度も回していくことで、仮説の精度を上げることができる。体験から学ぶという行為の一側面は、具体的な体験、出来事、データを抽象化・理論化していくことにある。

②学び方を学ぶ

前述したように、心や人間関係の理論は状況依存的な部分がある。①で述べたように、体験学習では、体験を抽象化・理論化していくことができるが、その理論がどの状況、関係、相手にも完全に適用される最善のものであるとは限らない。自分の体験を抽象化・理論化したものは自分が関与し、洗練してきたものであるため、他者が導いた理論を吟味・検討なしにそのまま自己に適用する場合と比較すれば、より自分に合った理論と言えよう。しかし、状況依存的という限定をはずすことはできない。

星野（1992）は「体験学習は"学び方を学ぶ学習"（learning how to learn）であるといわれます。伝統的な学習が、魚を求めている人に魚を与える学習であるとすれば、体験学習は、魚の釣り方を学ぶ学習です。魚の釣り方を学んでおけば、魚が必要な時は、いつでも自分の力で手に入れることができます」と述べている。これは、学習方法自体を学習するという側面である。「体験→指摘→分析→仮説化→試行」という、体験から学ぶ学び方自体を学習することにより、学習者はその状況、関係、相手に適した人間関係を培う、柔軟な応用力を身につけることができる。

人間関係はいつもオーダーメイドの関わりが必要となる。教師がある児童・生徒A君に対して、自分にも、A君にもぴったりの関わりを培おうとすれば、それは自分とA君との共同作業により、オーダーメイドするしかない。そこで得た学び、知恵はある程度、他の関係に応用可能ではある。しかし、Bちゃんとの関わりに、そのすべてをそのまま活かすことはできない。今までの学びや知恵を前提としつつ、Bちゃんとのオーダーメイドが必要になる。これは児童・生徒が主体の場合も同様である。児童・生徒が友人や大人との人間関係を、体験を通して、よりの確なものに作り上げていく能力を育てていくことは、生涯にわたる、人間関係づくりの基盤をより確かなものにするということといえよう。グループ・アプローチでは、人間関係を体験から学ぶための学習機会を提供する。体験を積み重ねることにより、学びや知恵は広く、深く、応用力のある磨かれたものになっていく。

3) コンテントとプロセスの統合

コンテントとプロセスという概念がある。コンテントとは、課題や作業の内容的側面であり、プロセスとは人間関係的側面である（津村・山口、1992参照）。人が集まり、何かに取り組んでいる時、その両方が必ず起こっている。通常のグループ・アプローチは主にプロセスに焦点を当てる。プロセスに光を当て、そこから気づき、学びを得ていくことが、まさに心、人間関係の成長そのものであるためである。しかし、学校教育で構成的なグループ・アプローチを実施する際には、プロセスから学ぶことに加えて、コンテントとプロセスを統合的に学ぶという視点が必要になる。学校教育は心、人間関係のみを学ぶ場ではなく、教科教育を中心とした様々な領域における知識を学ぶ場である。コンテントとプロセスの統合を目指す学習には、合流教育やホリスティック教育など様々な取り組みがある。

構成的なグループ・アプローチを学校に導入する際には、グループ・アプローチを単に心、人間関係を学ぶものと限定せず、コンテントとプロセスとの統合、総合的な学習の場と発展的に理解することで、その適用の場は拡大し、広く、多様な場、形態で応用が可能になる。コンテントとプロセスの統合は①学習へのグループ・アプローチの導入、②普段のグループ活動を体験学習化する、の2つのアプローチが可能である。

① 学習へのグループ・アプローチの導入

道徳や総合的な学習の時間に構成的なグループ・アプローチを実施した例も少なくない。道徳や総合的な学習の時間の学習目標・内容と合致するグループ・アプローチの実習を行うことにより、学習内容を体験的に学ぶとともに、自分達の間人間関係をも同時に学び、育てることが可能になる。詳しくは、「3-(3)対象領域の広範さ」で取り上げる。

② 普段のグループ活動を体験学習化する

この点に関しては以前にも論じたことがある（楠本、2001）。その論と重複するが、再度、取り上げたい。学校教育は心や人間関係を育てることに専念する場ではない。教科教育を中心にして知識を教える場でもある。むしろそれが主になる。学校教育においては学習班、生活班などグループ活動が非常に多い。そのグループ活動をコンテントのみに焦点を当てるのか、コンテントとプロセス両方に焦点を当て、児童・生徒が活動するのかによって、児童・生徒の間人間関係は異なってくるだろう。そして、その人間関係のありようがコンテントにも影響することもあるだろう。教師の目のつけどころ、工夫しだいで、学校教育はコンテントとプロセスの統合的な学習の場ともありえよう。

学校教育でのグループ活動における主たるねらいが、人間関係や心の発達、成長にないにせよ、グループ活動には必ず人間関係や心が関与している。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。例えば、理科の実験を例に挙げよう。2つの班が同じ実験を行ったとする。そして、両方とも同じ実験結果を得て、それは理論にかなったものだった。この場合、実験結果というコンテンツは両方とも同じと言える。しかし、ある班はA君が実験道具を独り占めしてしまい、他の児童・生徒は実験に参加できず、傍観しているだけだった。もう一方の班は、全員が実験に参加し、役割分担し、協力しながら実験を進めた。この場合、班の児童・生徒の動きや関係や個人の実験への満足度というプロセスは大きく異なる。ある先生は実験が両方とも成功した（コンテンツ）から満足するかもしれない。別の先生は、A君に向かって、「他の子とも役割分担して、協力してやりなさい」（プロセス）と注意するかもしれない。前者はコンテンツのみに関心があり、後者はコンテンツとプロセス両方に関心があり、その両方に働きかける先生ということになる。

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ることも、その研究グループのダイナミッ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。つまり総合的な学習の中に、人間関係的側面をも学習内容に入れ、体験学習の循環過程を導入することにより、児童・生徒の人間関係の成長を促進することができ、コンテンツとプロセスを統合していくことができる。

総合的学習の時間にグループで研究する状況を例にあげ、人間関係の体験学習の視点の導入、工夫をより具体的に述べる。授業のねらいの一つに人間関係、心理的要素も含め、学習者にも伝える。活動終了後にふりかえりの場を設ける。それは必ずしも、毎回でなくてよい。活動の初期、中期、終期の節目に行うということでもよい。例えば、中期のふりかえりでは、研究内容（コンテンツ）と自分達のグループの人間関係や自分の言動、気持ちなど（プロセス）の両方に着目できる、ふりかえりが好ましい。研究内容（コンテンツ）に関しては、研究の進展具合の確認、残された課題、研究をさらに進め、深めるために必要なことの洗い出し、その具体的の実施計画の立案、お互いの役割の確認などが行えるであろう。人間関係（プロセス）に関しては、チームのリーダーシップ、お互いの協力、コミュニケーション（話す、聴く、観る）、個人の言動や気持ちなどに焦点を当てることができる。具体的に、誰が、いつ、どこで、どんな言動をし、それがチームにどのような影響を与えたのか、のデータを挙げつつ、人間関係的側面に関する状況分析や自分の気持ちや考えを、お互いに伝え合い、共通理解することができる。そして、さらに、人間関係的側面に関する、これからのグループ、コミュニケーション、個人の課題を探し、具体的な目標を立てることもできる。

総合的学習は、コンテンツとプロセスの統合的学習、総合学習をするには有効な構造である。その構造を活かして、コンテンツとプロセスの総合的な学習を実施することが可能であろう。

(2)実施の難易・実施上の留意点

グループ・アプローチには非構成的なグループと構成的なグループとがある。非構成的なグループは時間と場所と人が決まっているだけで、実施者が事前にプログラム、実習を準備しない。構成的なグループは実施者がプログラム、実習を準備し、学習者はそのプログラムでの体験から学ぶという構造になっている。

先に、Blocher (1966) が、Tグループを「開発的カウンセリングに広く応用される集団相互作用モデルである」として高く評価し、3つの利点を挙げたとしたが、Blocherは同時に、「Tグループ・モデルをうまく扱うには相当の技術が必要である」とも述べている。Blocherが言うように、非構成的なグループ・アプローチを実施するには、ファシリテーターに高度な技能が要求される。開発的なアプローチを多くの教師が学校現場で実施するものと考えた場合、非構成的なグループ・アプローチのファシリテーターに要求される技能の取得は専門的すぎて、実際的ではない。

構成的なグループ・アプローチは、もともと、限定されたねらいに基づき、そのねらいが達成可能なプログラム内容を実施することにより、比較的短時間に、効果的な学習を実践できるという側面がある。それに加え、教師にとっては構成的なグループ・アプローチの方が、非構成的なグループ・アプローチよりも、実施が容易となる要素がある。教師は、構成的なプログラムの実施を日々行っているとも言えるからである。教師は教科教育において、学習目標設定、授業立案、必要な事物の準備、計画に基づいた実施の経験を日々行っているからである。ただ、グループ・アプローチは、心、人間関係に関する参加型の学習である。教科教育における授業とは異なる点もある。その異同に留意し、実施する必要がある。

柳原 (1976) は実習の位置づけに関して、「実習とは『構成された経験』という意味において使用されている。従来のような知的に学習したものを現場に実際に適用してみるといったものではなくて、むしろ学習の素材を作り出すための教育的道具である」としている。柳原の言葉からもわかるように、教師は発想の転換が必要になる。グループ・アプローチの場合は、理論、知識を確認する、適用するための場ではなく、学習の素材を生み出し、その素材を体験学習の循環過程に従って抽象化、理論化していくための場なのである。理論、知識をトップダウン的に実践する場ではなく、体験から自らの理論、知識を構築していくボトムアップ型の学習なのである。柳原はさらに以下のように述べる。

実習は単なるゲームではなく、参加者の相互作用の中から学ぶことが出来るように仕組んだ状況設定なのである。経験を構成するということは、参加者を操作する意図からなるのではなく、学習のねらいを達成するのを促進するデザインなのである。しかし、参加者は、ゲームをさせられるという感じを持つことが多い。ふりかえりに入っても、これは単なるゲームで、自分の職場ならこのような事をしないといた棄解が多い。実習を単なるゲームに終わらせないようにするのは、ファシリテーターのスキルである。この点をこなす最大の秘訣は、実習の中に出て来た出来るだけ多くのデータを参加者自身が、充分に話し合い、ふるいにかけて、結果を総合できるようにするのを助けることである。実習をすることが大切なのではなく、それによって得られた素材の消化と一般化が重要なのである。

ここで柳原はファシリテーターのスキルに関して述べている。体験学習のスキルには、学習者、教師の両者の要素がある。学習者に関する要素として、学習者が、①体験によって得られたデータをできるだけ多く取り上げる、②データを充分に話し合うことで、吟味し、気づきを明確にする、③この場での気づき、学びを日常に一般化する、がある。その要素を学習者が充分に発揮できる状況を教師が創造、保障、促進していくことが教師側の要素となる。教師側の要素としては、教師が、①グループ・アプローチとは、参加者の主体的が学習であるという基本理念を理解し、実践の場で体現できること、②ねらいの達成に適した実習内容、ふりかえり用紙など学習を促進するインストルメント（道具）の吟味、準備をすること、③個人、小グループに必要な介入を行うこと、④必要と判断すれば、コメント、まとめの形で、全体に対して、学習が充分に消化され、一般化されることを容易にする視点を、あくまでも参考にできる一つの考えとして提示すること、がある。

以上のような留意点を認識し、実施することができれば、構成的なグループ・アプローチは有効な予防的・開発的アプローチとなる。その留意点を知的に理解しておくだけでなく、体験的に理解しておくことが肝要である。体験的に理解したことは自分の身になり、実践の場で明示的にも、暗示的にも示される。知的な理解のみでは、言動の不一致が起りやすく、応用力にも乏しい。それは学習者の教師への不信、疑念を生むことにもなりかねず、グループ・アプローチの学習を阻害する大きな要因ともなりうる。グループ・アプローチを実施しようとする教師は、研修を積み、体験的な理解を深めておく必要がある。

(3)対象領域の広範さ

(1)–(3)で、コンテンツとプロセスの統合について述べた。コンテンツとプロセスとを統合することができれば、学校教育において、構成的なグループ・

アプローチを予防的・開発的アプローチとして実施できる対象領域が広がる。

合流教育やホリスティック教育では、コンテンツとプロセスの統合的な教育実践がなされている。山口（2003）は合流教育に関して、アニタ・カサリノの授業実践を紹介しつつ、合流教育は「知識教育と情動教育の統合（合流）を実現するために、ゲシュタルトセラピーの諸技法を使って教科学習を人間化していく教育実践に取り組んだ。その後、ゲシュタルトセラピーの技法だけに拘らず、異なる要素、例えば右脳と左脳、英語と芝居、数学と美術など、従来それぞれに個別に取り扱われてきた諸要素を合流させることを目指した教育的試みの総称として使われてきている」と説明している。山口は合流教育に関する論以外にも、NEA（全米教育協会）のカリキュラム（カリキュラムⅡ：集団参加と人間関係などの社会的発達にかかわるカリキュラム、カリキュラムⅢ：自己覚醒と自己発達のカリキュラム）や教科教育における教育の人間化などの観点から、コンテンツとプロセスの統合に関する論を展開している。

Miller(1988)は『ホリスティック教育』の中で、ホリスティック教育を以下のように定義している。

ホリスティック教育は<リレーションシップのかかわり>に焦点を当てた教育である。すなわち、論理的思考と直観との<かかわり>、心と身体との<かかわり>、知のさまざまな分野との<かかわり>、個人とコミュニティとの<かかわり>、そして自我と<自己>との<かかわり>など。ホリスティック教育においては、学習者はこれらの<かかわり>を深く追求し、この<かかわり>に目覚めるとともに、その<かかわり>をより適切なものに変容していくために必要な力を得る。

Millerはこのような様々な領域における関わり、繋がり、統合を目指したホリスティック教育の理論を紹介するとともに、それぞれの領域における実践事例や実習などについても説明している。日本の学校教育ではまだなじみの薄い実践やその背景となる理論が紹介されており、非常に興味深い。教科内容への動機づけとしてイメージワークを導入する例、メタファーを用いた理科の授業例、創造的な問題解決法を取り入れた社会の授業例、教科を通して地域のつながりを創っていったプロジェクトの事例など多くの実践が報告されている。

総合的な学習の時間、道徳、教科教育で用いることができる構成的なエンカウンター・グループの実習、授業計画案、実践は、いくつかの書籍にて紹介されている（國分、1996、1997、1999、2000、諸富・黒岩、2000、諸富・土田、2000、諸富・尾高、2000、諸富・千葉県グループエンカウンターを学ぶ会、2000、諸富・黒岩、2002、諸富・尾高、2002、諸富・土田、2002、諸富・齋藤、2002など）。諸富・千葉県グループエンカウンターを学ぶ会（2000）には、構成的なグループ・アプローチを、学校全体で実施した例や学級や教科で実施し

た例が報告されている。諸富・黒岩（2000）、諸富・土田（2000）、諸富・尾高（2000）には、道徳と総合的な学習の時間での実践が多数収録されている。栗原（2003）には、学級経営、学習指導、進路指導、生徒指導において、ピア・サポート、グループでの日誌や面談など様々なグループ・アプローチの実践が報告されている。

以前にも報告した（山口・楠本、2003）が、愛知県総合教育センター相談部教育研究室平成13年度教育研究調査事業の報告書『予防・開発的教育相談の在り方に関する研究－構成的グループエンカウンターを中心に－』には、学級活動、道徳、部活、教科での、グループ・アプローチの実践例が示されている。小学校4年生の学級の常時活動として、朝の会、帰りの会、給食の時間で行った実践例、小学校5年生の4月当初の学級開き、7月の一学期のふりかえり場面での実践例、中学生に対して、部活動の新チーム結成時からチームワークを高めることを目的にした実践例、中学2年生に対して、1年間毎月行った実践例、中学1年生に対して、6月、9月、10月に行った実践例、中学3年生2学期での実施した例、高校2年生の短歌の授業に、グループ・アプローチを導入した実践例などが挙げられている。また、平成14年度知多地方教育研究会生徒指導部会研究発表会における報告書には、愛知県常滑市の生徒指導部小学校部会のグループ・アプローチの実践例（小学校4年生を対象とした1年間の実践と、5年生を対象にした宿泊を伴う行事での実践と、国際理解教育の場でのエンカウンターを活用とした授業実践）が報告されている。

「体験学習実践研究」には、高校の現代国語の授業の中で、「国語表現の中の話す力・聞く力を養う」との単元目標と関連させて、情報カードを用いた問題解決実習を実施した例（立松、2001）や小学校の算数の授業に体験学習の発想と方法を導入した例（深谷、2003）、中学校の数学の授業で、「正の数・負の数の計算」と関連づけて、「的あて」実習を実施した例（采女、2003）、高校の国語の授業で、俳句の単元にコンセンサスを取り入れた例（立松、2002）、中学校国語の詩の授業に体験学習的視点を取り入れた例（二階堂、2004）など、教科教育に体験学習を導入しようとする試みが報告されている。また、道徳の授業に体験学習を導入した例（采女、2003）、特別活動、学級活動、入学時のオリエンテーション、学習合宿、進路学習、学校保健委員会に体験学習を実施した例（亀谷、2001、二階堂、2003、村上、2002、村上、2003、鶴飼、2004、村上、2004、高田・堀、楠本、2003）も報告されている。

構成的なグループ・アプローチは、工夫しだいで様々な領域において実施可能であることがわかる。構成的なグループ・アプローチは本来的には、心や人間関係を育てる側面に有効である。その基本的な理念、ノウハウ、方法を理解し、身につけることを基盤にして、その応用として教科教育や学級活動などのコンテンツと、心や人間関係というプロセスとの統合をはかることができる。

確かに日本の学校教育現場に構成的なグループ・アプローチを導入し、コンテンツとプロセスの統合をはかろうとする時、様々な、乗り越えなければならない壁があることも事実である。授業時間の確保、管理職や同僚の理解・協力、構成的なグループ・アプローチのスキルの獲得など、実施にいたるまでいくつかの問題がある。そのような問題をクリアしていくには、実施者である教師に、問題解決能力や対人関係能力が必要になる。それらの能力は体験的なトレーニングや報告されている実践を分析、理解することによっても可能である。また、問題とともに考え、アイデアを与えてくれる指導者や仲間との生の関わりの中で、より適切な問題解決の方法が生まれてくることは珍しくない。本稿で、それらを詳細に記すことはしないが、今までに筆者なりの考えや実践を報告しているので、それも参照していただければ、幸いである（津村・楠本、2001、楠本、2001、山口・楠本、2003、楠本、2003など）。

(4) 構成的なグループ・アプローチの効果・評価に関して

構成的なグループ・アプローチの実践報告は多数見られる。実践報告の多くに学習者の気づき・学び・感想や実施者の考察の形で、グループ・アプローチの実践がどのような効果をもたらしたのか、また不十分な点はどのようなであったかが報告されている。グループ・アプローチの効果は、一方法としては、実践報告という事例研究的な手法によって検討することができよう。構成的なグループ・アプローチの実践報告の一部は本論でもすでに取り上げた（杉江、2001、深谷、2001、亀谷、2001、立松、2001、村上、2001、采女、2003、村上、2003、二階堂、2004、鶴飼、2004、村上、2004など）。

筆者も、自身が関わった実践の一部を公表している（高田・堀・楠本、2003、楠本・高田・堀、2005）。これらの実践において評価を充分に行っているかに関しては改善の余地があろう。評価を行うためのチェックリストなどのツールを作成し、実施することはできていない。しかし、事前に生徒に伝えた上で、ふりかえり用紙を回収し、集計し、実践の検討資料とすることをを行った。そして、不十分ながらも、その効果について考察を加えている。

短期大学でのグループ・アプローチの実践報告は南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」に多数収録されている。

実践報告という事例研究的な手法以外にも、効果測定を実施し、構成的なグループ・アプローチの有効性を立証しようとする研究も見られる。

津村（2002）は、社会的スキル測定尺度KiSS-18を用いて、大学におけるラボラトリーメソッドによる体験学習が社会的スキル向上におよぼす影響について考察している。津村は Semester 制、集中講義の両授業形態において、その第一回講義および最終講義でKiSS-18による測定を行っている。その研究によると、両講義ともKiSS-18の得点に有意な上昇傾向が見られた。さらに詳細な

分析を行い、事前データの上位群、中位群、下位群の変化、KiSS-18を因子分析し、その各因子における変化などについても分析、考察している。

中村（2003）は、大学におけるラボラトリーメソッドによる体験学習の効果測定を行っている。中村の研究は、ラボラトリーメソッドによる体験学習の授業が学生の対人関係能力に及ぼす効果について、「対照群を用いながら事前－事後デザインにより実証的に検討したもの」である。そして、この研究の結果、以下のことが示された。「まず、体験学習を受講した群（体験学習群）は講義による心理学を受講した群（対照群）に比べて、対人的不安や社会的スキルの自己認知において有意に高まっており、その効果を実証された。また、体験学習の学習スタイルと対人関係能力の高まりを検討したところ、①操作的に定義された“学習を循環できる可能性の高さ”と対人関係能力の高まりとの間では微々たる関連性がありそうなことが示唆された、②学習スタイルのタイプのうち、“考える”型は他のタイプに比べて、体験学習を受講する以前から対人関係能力が高く、授業を通してさらに高まることが示唆された」としている。

小学校から高校における構成的グループ・アプローチの効果測定に関して、楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U（河村、2001）を用いて実施している研究も見られる。例えば、河村（2001）や愛知県総合教育センター相談部教育研究室平成13年度教育研究調査事業の報告書『予防・開発的教育相談の在り方に関する研究－構成的グループエンカウンターを中心にして－』、愛知県総合教育センター相談部教育研究室平成16年度教育研究調査事業の報告書『予防開発的教育相談の推進に関する研究－行事をいかにグループ・アプローチの取組を中心として－』には、Q-Uを用いて効果測定を行った実践が報告されている。

本節では、上記の実践報告や効果測定に関する研究を詳細に検討し、グループ・アプローチの効果について実証することを行わない。ここからは、グループ・アプローチの効果・評価に関する基本的な原則について論じたい。

構成的なグループ・アプローチにおいて、その実践または実践報告の多さに比して、実証的な効果測定を行った研究は少ない。これは構成的なグループ・アプローチが極めて実践的な取り組みであることと関係が深い。実証的な効果測定は研究目的としては意義深いだが、効果測定を行うことが学習者の利益に資するかの問題があり、あまり実施されてこなかったことに一因がある。効果測定を行う場合、実践の事前、事後に効果を測定するためのデータをとることや、実験群（グループ・アプローチを実施する群）と対照群（グループ・アプローチを実施せず、これ以外の要因は実験群とほぼ同様である群）との比較などの実験計画の下、研究を実施することが一般的である。しかし、事前、事後のデータを測定するその効果測定が学習者にもたらす直接的な利益はさほど多くない。そのような研究は研究者には利益があるが、学習者には直接的なニーズはない

場合が少なくないためである。さらには、研究者サイドのニーズを実践や研修に持ち込むこと自体が、学習者とファシリテーターが「ともにあること」を重視するグループ・アプローチの精神を阻害するのではないかとの懸念や議論がある。また、実験群、対照群を比較する実験計画は、グループ・アプローチの実施が効果的であるとの見込みがある場合には、対照群に対してグループ・アプローチを実施しない積極的な意義が見出せない限り、倫理上行いがたいという問題もある。

構成的なグループ・アプローチの効果測定は、このような問題点を持ちながらも、その必要性がないわけではない。グループ・アプローチの担当者は学習者の反応や自己の実感から、その効果を体験的によく知っている。そのため、いくつかの問題・課題をもち、手間ひまのかかる効果測定に積極的にはなれなかったことは筆者自身も同様であった。しかし、学校教育現場に構成的なグループ・アプローチを導入しようとする場合、グループ・アプローチの経験の少ない関係者に、グループ・アプローチの導入に関して、説得し、納得してもら一つの方法として、グループ・アプローチの効果が実証的に示された研究の提示が有効であろう。別の観点として、グループ・アプローチになじんだ担当者でも、たえず自己の実践に対して客観的な評価の視点をもつことが重要である。客観的な評価の視点をもつ方法はチームティーチングを行い相互評価を行う、実践を公開し第三者の評価を受ける、学習者の評価を恣意的に見ないなど、いくつかの方法が存在する。そのような客観的視点の一つとして、実証的な効果測定を実施することもできる。グループ・アプローチに関する今後の課題の一つとして、この効果測定の課題が挙げられよう。

構成的なグループ・アプローチに関して、効果測定の研究が少ないことやその問題点に触れたが、構成的なグループ・アプローチが評価を軽視しているわけではない。

柳原監修の『Creative O. D.』（1976）には、「研修の立案・実施・評価についての指針」の項があり、研修の立案段階から評価が意識されていることがわかる。「データ分析と目的設定の指針」の「目的の検証」の項には、「g）測定し得るものであるか：目的文の中には、その目的が達成されたどうかをはかることのできる規準が含まれているべきである」との文章がある。これは、研修、実践の目的が具体的であることとも関連するが、研修の目的を設定するという初期の段階から評価を意識していることをも示している。さらに「計画立案のための指針」では、「(5)評価することと立案すること — 評価は立案の段階で考慮しておくこと — 作戦を検討する。評価のためのプラン。評価のためのツールをつくる。評価のスケジュール、評価の実施を立案する。集計とフィードバックの立案」の項がある。ここではさらに明確に、評価が立案段階から意識されるべきことが示され、そのためのプランやツールについても言及されている。

「評価のための指針」の項が独立してある。「評価とは、意図した目的を実際に達成したかどうかを測定する証拠を見出し、分析するプロセスである」と定義し、以下の項目を挙げている。

(1) 評価の計画

評価を効果的な立案するのに、次の準備が、そのデザインの中でなされるべきである。

- a) 期待している目的に明瞭な言及（ステートメント）。
- b) その目的が達成されたかどうかをはかる手段（チェックリストなど）。
- c) 助けになったり、じゃまになったりした要因を発見する手段。
- d) その学習イベントの効果性について参加者がフィードバックする時間。
- e) そのイベントに引きつづいて、スタッフたちがデータを分析し、又結論を導き出すための時間（ポスト・ラブ・スタッフミーティングのようなもの）。

(2) 評価の分野

a) データ収集と分析

- i) どんな方法でデータ収集がなされたか。
- ii) データは真実（real）な欲求を指摘していたか、解釈は。
- iii) どのような不十分さが発見されたか。

b) 目的

- i) それはデータ収集によって発見された欲求を反映していたか。
- ii) 参加者たちはそれを受け入れたか。
- iii) 全体としてそれが達成されたか、あるいは部分的か。

c) 計画

- i) それは目的達成のために効果的に役立ったか。
- ii) それはEIAH（体験、指摘、分析、仮説化）のために十分な機会を与えたか。

d) 実施

- i) 特にスタッフのどのような行動が助けになったか、又ならなかったか。
- ii) 場面の設定、提示のしかた、どのような部分が助けになったか、又ならなかったか。

e) プロセス中でのチームのあり方

- i) どのような決定がなされたか、それは有用であったか。
- ii) チームは課題達成とチーム維持のバランスをどのようにとってきたか。
- iii) どのような不十分な点があったか。

f) フォローアップ

- i) 次はどこへ。
- ii) どのようにして短所は改められ、又長所は強められうるか。

ここで述べられている評価は、研究のための測定ではなく、実践の中に組み込まれ、その実践に関わる両者（学習者、ファシリテーター）の利益に資する

ことを目的にしている。評価は単にファシリテーターのためでなく、学習者が自己の体験を評価する機会をもつことにより、再度、自己の体験を学びにつなげたり、客観視することができる。また、このような評価は、立案段階から当該の研修や授業が学習者にとって有益であるかをファシリテーターが意識していることの現われである。事後に評価すること自体にも意味はあるが、それ以上に実践の前、最中、後に一貫して、プログラムが学習者にとって意義深いかをファシリテーターが意識し、自らのファシリテーションに反映させようとする姿勢が重要であるとする。

ただ、このような詳細にわたる評価をグループ・アプローチのすべての実践で、体系的になされているかには疑問が残る。評価はグループ・アプローチにおいて重要な側面であるにもかかわらず、充分にはなされていない場合も少なくないのではないか。今後、学校教育の場で、構成的なグループ・アプローチの実践を行う場合に、考慮が必要な点であろう。柳原（1976）が指摘する評価のポイントやツールそのすべてを実施することはかなり困難なことであろうが、少なくともこのような評価の指針を知り、実践の中でそれを意識し、可能な範囲で評価を行うことが必要であろう。当人間関係研究センターの講座、南山大学人文学部心理人間学科の一部の授業では、終了後にアンケートを実施し、講座や授業の評価を行っている。また、担当者がポスト・スタッフミーティングを実施し、講座や授業の評価を行い、それを次回につなげる努力を行っている。

構成的なグループ・アプローチの企画・実施・評価を体験的に学ぶこともまた重要である。グループ・アプローチの企画・実施・評価を体験的に学ぶことのできる場は多くはないが、いくつかの実践もなされている。当人間関係研究センターの講座（「アドヴァンス体験学習」）や南山大学人文学部心理人間学科の授業（「体験学習実践論」）では、学習者がオリジナル実習を企画・実施するとともに、その実践を他の参加者からフィードバックやクリティークを受ける体験ができる。

4. 最後に

構成的なグループ・アプローチは数十年にわたる長い歴史をもっている。その歴史の中で、多くの実践、研究がなされてきた。本論は、構成的なグループ・アプローチを予防的・開発的アプローチという観点から捉え直すことを目的にして、先行する実践・研究の一部に再度光を当ててきた。学校教育において、心や生き方の問題を取り上げる際には様々な観点や方法があろう。その一つの選択肢として、構成的なグループ・アプローチもまた意義あるものであると筆者は考えている。児童・生徒の心や生き方の問題を取り上げる時、教師が自己の心や生き方を関与させずに教えることも不可能ではない。しかし、そのような教育ばかりでは、児童・生徒は心や生き方の問題・課題を生き活きと気づき、

学ぶことができるだろうか。構成的なグループ・アプローチでは教師自身の心や生き方が問われる側面がある。それは教師にとって、難題でもあり、歓びでもあろう。本論では取り上げなかったが、構成的なグループ・アプローチは児童・生徒の心や生き方に関する予防的・開発的アプローチであるだけでなく、教師自身の心や生き方が反映され、成長を求められる教師の予防的・開発的アプローチでもあるのだと思う。

引用文献：

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

愛知県教育総合研究センター相談部教育相談研究室（2004）：『予防開発的教育
相談の在り方に関する研究－行事にいかすグループ・アプローチの取組を中
心として－』。

Blocher, D. H. (1966) : *Developmental Counseling*. Ronald Press Company.
中西信男・神保信一訳. 1972. 開発的カウンセリング. 国土社.

深谷久美子（2001）：「なぞの宝島」実践報告. 津村俊充・楠本和彦編. 体験
学習実践研究. 1. 体験学習実践研究会.

深谷久美子（2003）：仲良く 楽しく学習しよう ー算数の既習事項をより習
熟するためにー. 津村俊充・楠本和彦編. 体験学習実践研究. 3. 体験学習
実践研究会.

星野欣生（1992）：体験から学ぶということ ー体験学習の循環過程ー. 南山
短期大学人間関係科監修. 津村俊充・山口真人編. ナカニシヤ出版.

石隈利紀（1998）：学校臨床. 下山晴彦編. 教育心理学Ⅱ ー発達と臨床援助
の心理学ー. 東京大学出版会.

亀谷正恵（2001）：コンセンサスによる体験学習実践報告. 津村俊充・楠本和
彦編. 体験学習実践研究. 1. 体験学習実践研究会.

片野智治・國分康孝（2001）：開発的カウンセリング. 國分康孝監修. 現代カ
ウンセリング事典. 金子書房.

河村茂雄編（2001）：Q-U学級満足度尺度による学級経営コンサルテーショ
ン・ガイド. 図書文化.

河村茂雄編著：（2001）：グループ体験による学級育成プログラム ーソーシャ
ルスキルとエンカウンター統合ー 小学校編. 育てるカウンセリング実践
シリーズ2. 図書文化.

河村茂雄編著：（2001）：グループ体験による学級育成プログラム ーソーシャ
ルスキルとエンカウンター統合ー 中学校編. 育てるカウンセリング実践

シリーズ2. 図書文化.

- 國分康孝監修(1996、1997、1999) : エンカウンターで学級が変わる. 小学校編・中学校編. Part 1～3. 図書文化.
- 國分康孝(1997) : 育てるカウンセリングの意義. 國分康孝監修. スクールカウンセリング事典. 東京書籍.
- 國分康孝監修(2000) : エンカウンターで総合が変わる. 小学校編・中学校編. 図書文化.
- 國分康孝(2001) : 育てるカウンセリング. 國分康孝監修. 現代カウンセリング事典. 金子書房.
- 近藤邦夫(1994) : 教師と子どもの関係づくり ―学校の臨床心理学―. 東京大学出版会.
- 近藤邦夫(1999) : 予防的介入. 氏原寛・小川捷之・近藤邦夫・鑪幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕編集. カウンセリング辞典. ミネルヴァ書房.
- 楠本和彦(2001) : 学校教育における体験学習の意義に関する考察 ―グループアプローチ、スクールカウンセリングの視点から―. 津村俊充・楠本和彦編. 体験学習実践研究. 1. 体験学習研究会.
- 楠本和彦(2003) : 学校教育における心の予防的・開発的アプローチと治療的・問題解決的アプローチ ―グループ・アプローチの観点から―. 津村俊充・楠本和彦編. 体験学習実践研究. 3. 体験学習実践研究会.
- 楠本和彦・高田和明・堀裕子(2005) : 中学生に対する体験学習の取り組み(その2) ―アサーショングループワークを全校生徒に実施してみよう―. 人間関係研究. 5. 南山大学人間関係研究センター.
- 栗原慎二編著(2003) : 開発的カウンセリングを实践する9つの方法 ―「待ち」の教育相談からの転換を―. ほんの森出版社.
- Miller, J.P.(1988) : The Holistic Curriculum, Toronto-CANADA, OISE Press. ジョン・P・ミラー(1994) : ホリスティック教育 ―いのちのつながりを求めて―. 吉田敦彦、中川吉晴、手塚郁恵訳. 春秋社.
- 諸富祥彦・黒岩絹子編著(2000) : 道徳と総合的学習で進める心の教育 ―エンカウンター、「価値の明確化」など新手法によるアプローチ― 小学校低学年編. 明治図書.
- 諸富祥彦・土田雄一編著(2000) : 道徳と総合的学習で進める心の教育 ―エンカウンター、「価値の明確化」など新手法によるアプローチ― 小学校中学年編. 明治図書.
- 諸富祥彦・尾高正浩編著(2000) : 道徳と総合的学習で進める心の教育 ―エンカウンター、「価値の明確化」など新手法によるアプローチ― 小学校高学年編. 明治図書.
- 諸富祥彦・黒岩絹子編著(2002) : エンカウンターで道徳 小学校低学年編. 明治図書.

- 諸富祥彦・尾高正浩編著（2002）：エンカウンターで道徳 小学校中学年編。明治図書。
- 諸富祥彦・土田雄一編著（2002）：エンカウンターで道徳 小学校高学年編。明治図書。
- 諸富祥彦・齋藤優編著（2002）：エンカウンターで道徳 中学校編。明治図書。
- 諸富祥彦・千葉市グループエンカウンターを学ぶ会編著（2000）：エンカウンター こんなときこうする！。小学校編・中学校編。図書文化。
- 村上敏之（2001）：「匠の里」実践報告。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。1。体験学習実践研究会。
- 村上敏之（2002）：オリエンテーション実践報告。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。2。体験学習実践研究会。
- 村上敏之（2003）：体験学習を取り入れた学習合宿実践報告。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 村上敏之（2004）：「いろいろな人が住むマンション」実践報告。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。4。体験学習実践研究会。
- 中釜洋子（2002）：開発的カウンセリング ー学級経営に生かすカウンセリング的手法。一丸藤太郎・菅野信夫編著。学校教育相談。MINERVA教職講座10。ミネルヴァ書房。
- 中村和彦（2003）：体験学習を用いた人間関係論が学習者の対人関係能力に及ぼす効果について ー社会的スキル・対人不安などへの効果および学習スタイルと効果との関連ー。アカデミア 人文・社会科学編。76。南山大学。南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」。1号～17号。
- 二階堂聡（2003）：自分のよさを発揮して、活躍できる学級活動 ーグループワークトレーニングを通してー。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 二階堂聡（2004）：中学国語科 小集団による詩の授業（群読） ー体験学習的視点を取り入れた話し合いー。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。4。体験学習実践研究会。
- 坂本洋子（2001）：予防的カウンセリング。國分康孝監修。現代カウンセリング事典。金子書房。
- 杉江知香（2001）：One way & Two wayコミュニケーション。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。1。体験学習実践研究会。
- 高田和明・堀裕子・楠本和彦（2003）：中学生に対する体験学習の取り組み ー問題解決実習を全校生徒に実施してみてもー。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 立松容子（2001）：問題解決実習のエクササイズ「匠の里」の実践報告 ー授業秩序の確保が困難なクラスでの国語科の授業における実践の試みー。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。1。体験学習実践研究会。

- 立松容子（2002）：コンセンサス実習を取り入れた国語科の授業案。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。2。体験学習実践研究会。
- 常滑市生徒指導部小学校部会（2002）：『たくましく豊かな心をもった児童を育てるための生徒指導のあり方－好ましい人間関係を育むために－』。
- 津村俊充（2002）：ラボラトリ・メソッドによる体験学習の社会的スキル向上に及ぼす効果－社会的スキル測定尺度KiSS-18を手がかりとして－。アカデミア 人文・社会科学編。74。南山大学。
- 津村俊充・楠本和彦（2001）：学校教育への体験学習導入による授業改革の試み－「生き生き学級・生き生き学校づくり」講座実践をもとに－。南山大学人間関係センター紀要「人間関係研究」創刊号。南山大学人間関係研究センター。
- 津村俊充・山口真人編（1992）：人間関係トレーニング－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。
- 鶴飼浩美（2004）：「いろいろな人が住むマンション」を活用した進路学習の指導。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。4。体験学習実践研究会。
- 采女隆（2003）：個々の価値観＜個性尊重、寛容、謙虚＞－第2学年1組道徳指導案－。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 采女隆（2003）：助け合いと協力－第2学年1組道徳指導の流れ－。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 采女隆（2003）：「的あて」のまとめ（教科教育として…）。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 山口真人（2003）：教科教育における教育の人間化。山口真人・楠本和彦。学校教育への人間関係トレーニングの応用－人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング－。人間関係研究。2。南山大学人間関係研究センター。
- 山口真人・楠本和彦（2003）：学校教育への人間関係トレーニングの応用－人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング－。人間関係研究。2。南山大学人間関係研究センター。
- 柳原光監修（1976）：Creative O. D. 人間のための組織開発シリーズ。I。行動科学実践研究会。プレスタイム。
- 柳原光監修（1977）：Creative O. D. 人間のための組織開発シリーズ。II。行動科学実践研究会。プレスタイム。

<付記>

本論は、2004年度南山大学パッへ研究奨励金「I-A-2（特定研究助成・一般）」の助成による成果の一部である。

■ 研究ノート

「対人関係トレーニング」 瞥見

石田 裕久

(南山大学人文学部心理人間学科)

はじめに

標題にある「対人関係トレーニング」とは、対人関係スキルの育成に関するメソッドや具体的な授業科目を表したのではなく、「学校の授業の中で人間関係・対人関係をトレーニングすること」の意で用いている。ここ2、3年、「なぜ対人関係はトレーニングされなければならないのか？」ということに折にふれて考えてきた。筆者にはまるで喉元の小さなトゲのような、しかし、人によっては取り立てて論ずるほどでないかもしれないこの問いが、どんなふう刺さっているのかについて少し考えてみたいと思う。

2000年4月に新しく発足した心理人間学科のカリキュラムの中心となる柱のひとつが『体験学習』であり、ややもすると知識伝達の場と化している従来の学校教育を、人間の感情や思考、行動全体に関わる態度変容を視野に入れた、体験学習という方法によって活性化させる指導実践が目指されてきた。これまでも、学校教育において対人関係スキルの向上や仲間づくりといった態度的側面の指導がなされなかったわけではないけれども、それらはメインの教育目標ではなく、あくまでも学習のための望ましい環境形成の一環として行われることが多かった。

資格に関係のない社会人講座などではなく、高等教育機関で卒業要件としての“単位”を付与してまで、対人関係を教えることの根拠は那邊に求められるのか。おそらく、それに対するひとつの回答は、対人関係能力やスキル育成の専門的知識をもった人材の養成、ということにあるだろう。そしてここからは異論のあるところかもしれないが、もしそうだとすれば、教育目標に照らして学生が所定のスキルの獲得や基準以上のファシリテーション能力を習得してい

るかどうか、について評価することが必要になる。

一方、体験学習では、体験の結果ではなくプロセスが重要であるとして「非評価」の姿勢が貫かれる。体験を通して自分や他者、お互いの関わり方などに気づき、そこから自分のありようを検討するために、通常「ふりかえり」ないし「プロセスタイム」の時間がとられる。これは一種の自己評価活動ともいえるが、援助者（授業担当者）は参加者を評価的にみることはせず、あるがままに受容するのである（星野 2003）。このように、“今ここでの体験”によって個々の参加者が、それぞれに学びとったことが重要で意味のあることだとして、グレード評価を用いない授業の場合には、必ずしも指導の直接的な目標が対人関係能力やスキル育成の専門的知識をもった人材の養成にあるわけではない、ということを示している。それでは、制度的な学校教育の中で、学習者一人ひとりの今ここにあるありようを踏まえて、体験を通して対人的な関わりに気づかせる、あるいは対人的な関わりの中での自分に気づくことの意味とはいったいどこにあるのだろうか。

もちろん、筆者のねらいはこうした授業を否定することにあるのではなく、逆に、「対人関係がトレーニングされなければならない」積極的、説得的な理由を明らかにすることにある。対人関係トレーニングの必要性について、私は社会のありかたの変容と人間関係の関わりの方から考えることができるのではないかという仮説をもっている。結論から先にいってしまえば、社会の移り変わりによって私たちの人間関係のありかたが影響を受け、かつては日常生活の中で意図しなくても養われていた対人関係諸能力の形成が現代社会では困難になっており、そのために対人関係トレーニングへの要請が生まれてきたのではないか、ということである。

この社会の移り変わりによる影響は、対人的諸技能の領域に限らず、人間の態度的側面の発達全般に及ぶものかもしれない。論証抜きでいうのだけれども、近年喧しいキレやすい子ども（だけでなく大人も）が増加しているということも、「ゆとり教育」との関わりからもっぱら論じられることの多い学力低下論争も、いずれも同根の問題であるフシがうかがえる（学力低下の問題については、ゴールマン,D. (1998) から示唆されるように態度的・情動的側面と密接に関わっていることが推測される）。ただ、こうしたことは本稿の守備範囲を著しく越えてしまうので、いずれどこかで議論することとして、ここではこれ以上論じることはしない。

対人関係に関わる行動の3つの側面

社会のあり方と私たちの行動との関係をみるための準備として、まず、日常生活における3種類の人間関係行動に注目し、定義しておきたい。第1は、実際に顔を合わせた対面的（face to face）場面で、他者との直接的な相互作用

を行う直接的対人関係行動（以下では略して「直接関係行動」と呼ぶ）であり、第2は、電話やメールによるコミュニケーションに代表されるような、お互いが時間的、空間的に離れた形で行う間接的対人関係行動（以下では「間接関係行動」とする）である。そして第3は、対人的関係を拒絶し、その行動を行っている間は他者との関わりをもつことができないような個人的行動で、対人関係排斥行動（以下では「関係排斥行動」と称することにする。これはたとえば、読書に没頭している場合のように、他者と関わることを拒んでいる個人の活動を指している。近年でいえばウォークマン、より最近では iPod のような携帯型オーディオ・プレーヤーで両耳にイヤホンをあてて音楽を聴いているような行動も、そうした「関係排斥行動」の一種であるといえよう。

このように、対人関係的視点から定義した3つの行動に焦点をあててみると、ここ数十年の私たちを取り巻く社会の変化や科学技術の進歩は、一言でいうと、他者との関わりにおいて「直接関係行動」をとらなくても「間接関係行動」で事足りてしまうような傾向を加速化させてきたということがわかる。また一方で、「関係排斥行動」を増加させるような働きを強めている点も指摘できる。

図Aは、戦後のわが国における、これら3つの関係行動増減の社会的要因について表したものである。

まず、左列に示された「直接関係行動」を減少させる要因についてみてみよう。1960年代からの子どもたちの習い事の増加や80年代以降の学習塾の隆盛は、放課後に子どもたちが集団的な遊びを行う物理的な機会を決定的に減少させてきた。インベーダーゲームのような非対戦型の個人で遊ぶテレビゲームの流行も、この傾向に拍車をかけた。子どもたちが徒党を組んで遊ぶ、いわゆるギャング・エイジの消滅もこうした影響のひとつとみることができる。

また、スーパーマーケットの誕生は、それまでの買い物に不可欠であった店員とのコミュニケーションを必ずしも必要のないものにしてしまった。言葉を一言も発することなく、生活に関わるほとんどすべての品物がそこだけで手に入ってしまうのがスーパーマーケットなのである。コンビニの出現や街中のいたるところに設置された自動販売機もこうした傾向を加速化させてきた。さらに、1990年代以降、パソコン通信やインターネットが学校や職場、家庭の中に入り込むことによって、通信や情報収集の多くを直接的な対人関係を介して行う必要がなくなっただけでなく、仮想商店としての市場規模も巨大なものになっている。このように、社会の変化は私たちが他者と直接的に関わらなければ生活がなり立たなかった、あるいは時間がつぶせなかった暮らしを劇的に変化させ、直接対面的な言語的・非言語的コミュニケーションを減少させるように作用してきたといえる。

次に指摘できるのは、「直接関係行動」の減少と表裏をなしている「間接関係行動」の増加である。これを強力に押し進めたのは何といたっても携帯電話の普及で、直接相手に会うことなく用事を済ます機会を飛躍的に増大させること

になった。

話の筋とは多少ずれるが、この携帯電話が私たちの行動にさまざまな影響を与えているというエピソードを、『無礼』と題して作家の田辺聖子が紹介している（「あめんぼに夕立」中日新聞2005年1月16日発行）。同年輩の友人とプライベートな会食に参加した折の話であるが、携帯電話をもたない彼女は約束の定刻に待ち合わせ場所に向いた。時間になっても一人二人の顔が見えないと思うと、居合わせた仲間の携帯電話に連絡が入り、「申し訳ないが、今まだ電車の中で15分くらい遅れるから、先に始めていてくれ」とのこと。このように

<直接関係行動の**減少**要因> <間接関係行動の**増加**要因> <関係排斥行動の**増減**要因>

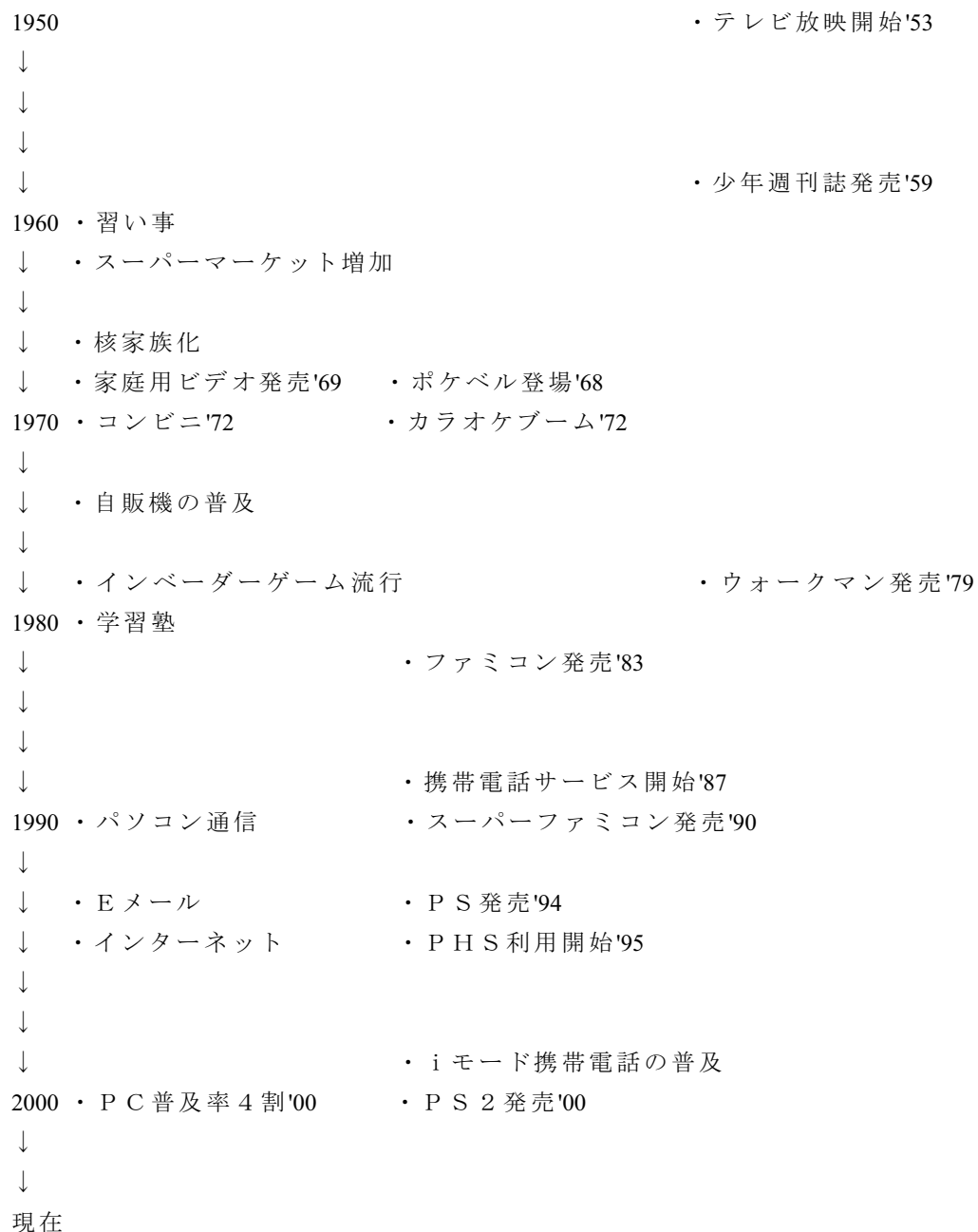


図 A : 3つの関係行動に影響する社会的要因

遅参者は遅れる旨の連絡ができることから、相手に迷惑をかけるという自責の念を覚えることはないし、連絡を受けた方もべつにやきもきすることもないのである。田辺聖子曰く、「ケータイ栄えて信義ほろぶ。時間も約束も、なしくずしくずれてゆく。」こうした対人行動のあり方の変化は、私たちがゼミのコンパや合宿の際に学生たちの集合する場所で常々実感していることでもある。

筆者が年少の頃には、毎年学校に提出する連絡票の電話番号欄には「自」と「呼」のいずれかを選択して○印をつけた上で、番号を記入するようになっていた。電話（これも今では“固定電話”といわなければ話が通じない）が全戸に普及していなかった時代には、自宅に電話のある人は「自」、自宅に無い人は、近所で電話をもっていて、学校から連絡があった折はわざわざ出向いて知らせてくれる奇特的な知り合いに頼んで、「呼」としてその人の番号を記入したのである。

それ以前の緊急、すなわち“今すぐ”連絡を取りたい場合の手段は電報であったが、これとて現代からみると、手紙の“用件のみ特急版”というに過ぎない。人と人とが空間的に離れた場所においても、同時にコミュニケーションできるようになったという意味では電話は革命的であった。この時から、私たち人間は相手の表情や身振りという手がかりなしのコミュニケーションをするという新しい時代に入ったのである。それが数十年後には、今度は声色という最後の手がかりさえ失った“チャット”を始めることになった。たとえば、メールのやりとりで、ちょっとした言い回しや表現に感情的な引っかかりを覚えた経験が誰しもあると思う。いわゆる絵文字の発生は、こうした人類初めての「文字だけでコトバを交わす」コミュニケーションに適応するためのひとつの工夫と考えることができる。

「間接関係行動」の増加要因としてもうひとつ、家庭用テレビゲーム機ファミリーコンピュータ、通称ファミコンの登場があげられる。任天堂の初代ファミコンが発売されたのが1983年で、その後ソニーがプレイステーションで市場に参入するなどして、以来世界で数千万台が普及しているとされる。こうしたゲーム機は、複数のメンバーで遊ぶ対戦型のものを含めて、直接的に会話を交わしながら行うというよりも、画面を介した間接的なコミュニケーションとしての色彩が強い。たとえば、二人でゲームをする場面を思い浮かべてみても、両者は互いに面と向かって遊ぶのではなく、それぞれが横並びにテレビ画面の方を向いた姿勢でゲームに取り組む。したがって、相手の喜怒哀楽を直接確かめながらのコミュニケーションとはなっていないのである。

3番目にあげた「関係排斥行動」で、古くから代表的なのは「読書」である。「本を読むのに夢中で、呼びかけても返事もしない」というように、かねてから読書は自分の世界に籠もって他者を寄せつけない行動の典型であった。小説などの文学を始めとするいわゆる活字モノの読書量・読書時間は長期低落傾向にあるかもしれないが、マンガや劇画を含めて考えると全体的な読書時間はか

なり増加していると考えられる。1959年の少年マンガ週刊誌の発刊以来、マンガは子どもたちから中年にいたるまで幅広い年齢層に浸透するとともに、日本の文化といっても過言ではないほど私たちの生活に浸透したものとなっている。また、「関係排斥行動」増加に大きく寄与しているのは、先ほども触れたウォークマンなどの携帯型オーディオ・プレイヤーと携帯型ゲーム機の発売である。これらはいずれも日本人の発明であることも興味深い、発売以来またたく間に世界に広がって現在に至っているのは周知のごとくである。

このように、ここ数十年間の社会の変化と「直接関係行動」「間接関係行動」「関係排斥行動」の関連をみていると、私たちの日常生活では一貫して直接的な対人的交渉が減少し、間接的なコミュニケーション行動が増加するようになってきていることを示している。こうした中で、子どもたちの対人関係のスキルや能力が質量ともに変化していることは想像に難くない。

対人関係能力と「直接関係行動」

私たちの日常生活はさまざまな他者との関係から成り立っており、そうした関係の中で他者とともに協調して活動し、信頼関係を結び、愛し、育まれていく。あるいは、逆に他者と敵対し、疑念をもち、孤立し、傷つくことにもなる。こうして「われわれは、真実他者とまっすぐに向かい合い、対話し、関わりをもつとき、はじめて自分が自分となり、他者が人格として自分の前に立ち現れる体験をする」のである（山口 1992）。つまり、私たちは日常生活の中での他者との相互作用を通して、自分とは何かを知ったり、自分とは違う相手の存在について認め、受け入れたり拒否したりするを経験していく。そして、そうした中で、人は相手がどのような感情を抱いているのかを推察し、自分に対して何を望み、どんな行動を期待しているのか読みとっていかなければならない。

このように、対人関係のスキルあるいは対人関係能力は、他者との「直接的な相互作用」、すなわち「直接関係行動」の中でしか形成されることはない。仲間と力を合わせてひとつのことをなし遂げたり、情報を集め協力し合って活動するといった社会的な技能は、生まれつき身につけているわけではなく、学習によって獲得するものである。アリストテレスのいうように人間は社会的動物であるが、最初から社会的動物として生まれるわけではないし、人間なら誰もが自然に社会性を身につけていくというわけでもない。しかしながら、一般には、人間として生まれたならば誰もがごく自然に社会的な特性を身につけるものだと考えられている。ただ、実際には、これまでの私たちを育んだ社会状況が必然的にそれを可能ならしめてきたという面があるのだ（ここでは、私たちの社会の文化による規定性ではなく、生活インフラとしての科学技術の水準による影響を念頭においている）。

科学技術の進歩や情報化の進展にともなう社会のあり方の変化が、「間接関係行動」の増加と「直接関係行動」の減少を促し、並行して「関係排斥行動」を総体として増やしていることは先に述べたとおりである。そして、「直接関係行動」の減少によって、対人関係能力をはじめとした社会的スキルを醸成する機会の絶対量も急速に少なくなってきたのだといえる。

おそらく、1973年に日本の高等教育で初めて「人間関係」の名称を冠する学科が誕生した背景には、上述したような社会的状況の進行があったのではないだろうか。その際、「人間および人間関係のあり方とその過程の理解を深めることに依って、集団や組織や社会の中で機能的生産的に行動しうる資質を養うとともに、各種の人間関係における援助的役割をはたす能力や態度を形成する(南山短期大学人間関係科)」という目標達成のための実践的方法論として採用されたのが『体験学習』であるが、それは「私たちが日常生活の体験から、あまり意識せずに学んでいる学び方を、教育方法として構造化したもの」(津村1992)なのである。

このようにみえてくると、対人関係トレーニングの必要性のみならず、それと同時に「人間および人間関係のあり方とその過程の理解を深めること」の重要性が浮かび上がってくる。近年、とりわけ80年代以降、対人関係能力の欠如によって引き起こされるさまざまな社会問題が話題にのぼることが多くなってきたが、社会との関わりから「人間および人間関係のあり方とその過程」について理解・認識することは、人間および人間関係について体験的に学ぶことと不即不離の関係にあるといってもいいだろう。

付記：ここで述べてきた問題意識のラフ・スケッチとでもいうべき内容については、2003年3月に開催された第3回心理人間教育研究会で報告を行っています。その際、心理人間学科の同僚諸氏から数多くの貴重な意見をいただきました。記して感謝する次第です。なお、本稿は南山大学パッへ研究奨励金 I -A-2 (2003年度特定研究・一般) の助成による成果の一部です。

【引用・参考文献】

- 浅羽通明(編) 2001 「携帯電話的人間」とは何か 宝島社
東浩紀 2001 動物化するポストモダン 講談社現代新書
別冊宝島編集部(編) 2000 「おたく」の誕生 宝島社文庫
デュルケーム(宮島喬訳) 1985 自殺論—社会学研究— 中公文庫
ゴールマン, ダニエル(土屋京子訳) 1998 E Q心の知能指数 講談社
Harlow, H. F. 1958 The nature of love American Psychologist, 13, 673-685

- 星野欣生 2003 ファシリテーターは援助促進者である
津村俊充・石田裕久（編）ファシリテーター・トレーニングー自己実現を
促す教育ファシリテーションへのアプローチーナカニシヤ出版 所収
- 池田謙一 2000 コミュニケーション（社会科学の理論とモデル5）
東京大学出版会
- 稲垣恭子・竹内洋（編） 2002 不良・ヒーロー・左傾 人文書院
- 岩間夏樹 1995 戦後若者文化の光芒ー団塊・新人類・団塊ジュニアの軌跡ー
日本経済新聞社
- 城島明彦 2001 新版ソニー燃ゆ 集英社文庫
- 井上トシユキ 2001 2ちゃんねる宣言ー挑発するメディアー 文藝春秋
- 門脇厚司・宮台真司（編） 1995 「異界」を生きる少年少女 東洋館出版社
- 門脇厚司 1999 子どもの社会力 岩波新書
- 川浦康至・松田美佐（編） 2001 携帯電話と社会生活 現代のエスプリ405
至文堂
- 香山リカ 2002 若者の法則 岩波新書
- 清原慶子 2002 青少年とインターネット 心理学ワールド19号 5-8
日本心理学会
- NHK放送文化研究所（編） 2003 中学生・高校生の生活と意識調査
NHK出版
- 野上暁 1993 ファミコン時代の子どもたち アドバンテージサーバー
マイアソン, ジョージ（武田ちあき訳） 2004
ハイデガーとハバーマスと携帯電話 岩波書店
- 毎日新聞社（編） 2002 2002年版読書世論調査 毎日新聞社
- 梶山寛 2001 テレビゲーム文化論 講談社現代新書
- 正高信男 2003 ケータイを持ったサルー「人間らしさ」の崩壊ー 中公新書
- 松永真理 2001 iモード事件 角川書店
- 三井宏隆 2002 カルト・回心・アイデンティティの心理学 ナカニシヤ出版
- 宮内勝典・高橋英利 1999 日本社会がオウムを生んだ 河出書房新社
- Murray, H.A. 1938 Explorations in personarity. New York : Oxford
University Press.
- 中村靖彦 1998 コンビニ・ファミレス・回転寿司 文春新書
- 西村清和 1999 電脳遊戯の少年少女たち 講談社現代新書
- 野田正彰 1994 コンピュータ新人類の研究 文春文庫
- 小田嶋隆 1995 パソコンゲーマーは眠らない 朝日文庫
- 岡田朋之・松田美佐（編） 2002 ケータイ学入門 有斐閣
- 斎藤環 2003 博士の奇妙な思春期 日本評論社
- 澤口俊之・南伸坊 2000 平然と車内で化粧する脳 扶桑社
- 下川耿史（編） 2002 近代子ども史年表明治・大正編 河出書房新社

- 下川耿史（編） 2002 近代子ども史年表昭和・平成編 河出書房新社
- 高橋健二 1986 任天堂商法の秘密 祥伝社ノンブック
- 竹岡俊樹 1999 「オウム真理教事件」完全解説 勉誠出版
- タークル, シェリー（日暮雅通訳） 1998
接続された心—インターネット時代のアイデンティティ— 早川書房
- 内田樹 2002 期間限定の思想 晶文社
- 津村俊充 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— ナカニシヤ出版 所収
- 鷺巣力 2003 自動販売機の文化史 集英社新書
- ウォレス, パトリスア（川浦康至・貝塚泉訳） 2001
インターネットの心理学 NTT出版
- 八木冕（編） 1978 心理学Ⅱ 培風館
- 山口真人 1992 Tグループとは
津村俊充・山口真人（編）人間関係トレーニング—私を育てる教育への人間
学的アプローチ— ナカニシヤ出版 所収
- 読売新聞校閲部 2004 年表で読む情報百科 中公新書ラクレ

■ 公開講演会

「会社が変わる」人間関係

ーその実例とポイントー



2004年5月27日(木)
午後7時～9時
南山大学D棟

柴田昌治
(スコラ・コンサルト代表)

【進行(中村)】 それでは皆様、南山大学の人間関係研究センター主催の公開講演会によろしくお越しくございました。平日、それから7時からという遅い時間にもかかわらず、たくさんの方にお越しいただき、本当に感謝申し上げます。

私、今日の進行をさせていただきます南山大学人間関係研究センターの中村と申します。どうぞよろしくお願ひします。(拍手)

ありがとうございます。

南山大学の人間関係研究センターでは、人間関係の研究とともに、社会的な貢献としまして、最新のいろいろな知見を皆様に発信できたらと考え、年2回の公開講演会をしております。そのうちの2004年度の第1回目の講演会が今回の講演会になります。

どのような内容にしようかといういろいろ考えている中で、私どもは人間関係の間でどのようなことが起きているか、どんな人間関係が起きているのかということに非常に興味を持って研究しているわけですが、それをまさに企業の中で実践されている「スコラ・コンサルト」さんを知りました。それは、この人間関係研究センターの講座をずっと受講していただいた「スコラ・コンサルト」の香本さんという方がいらっしゃいまして、今回、香本さんのご尽力によって仲介をしていただき、今回のような講演会を実現することができました。実は、香本さんは今日いらっしゃっているので、ちょっとお立ちいただけますか。

どうもいろいろありがとうございました。お世話になりました。(拍手)

お仕事ではなくプライベートで講演を聞きに来ようと、自費で来ていただきました。

私たちの人間関係研究センターが考えています人間関係ということと、このスコラさんで取り組まれているいろいろなアプローチとの共通点は本当にいろ

いろいろあるなと思っております。今日は、また自分自身も勉強できたらいいなと思っております。

では、講演に先立ちまして、人間関係研究センターのセンター長の津村よりご挨拶させていただきます。

【津村センター長】 皆さんようこそお越しくださいませありがとうございます。

南山大学の人間関係研究センターというのは、2000年の3月までは南山短期大学にありました。その意味では、ずっと長く続いているセンターでもあります。それが2000年の4月から南山大学に移りました。私どもスタッフも南山短期大学の人間関係科時代、人間関係のトレーニングに関わったスタッフがたくさんこの南山大学にやってきて、新しくさらにバージョンアップして人間関係研究センターを充実させていこうとしております。

お手元の方に人間関係研究センターのカタログをお配りしました。そこに書かれていますように、今日柴田さんに講演をしていただきます。柴田さんのご紹介は、後で中村の方からいたしますので、「ありがとうございます」と言うことだけにしておきますが、公開講演会を春（今日のことですが）と、もう1回秋に行っております。その他に研修等、これもきっと、ちょっと自慢げに言いますと、日本でもそれほど開催されていない研修内容がたくさん並んでいるだろうと思います。またご関心を持って、人間関係研究センターを育てるつもりで参加していただけたらと思います。きっとここにもこういう講座に出られてさらに学ぼうという人たちが集まってくださっているように思います。

そしてもう1つ、お願いといたしますか、これも広報ですけれども、この2004年の4月から南山大学に「教育ファシリテーション専攻」という大学院ができました。これは定員は10人ですが、8割強は社会人をとりたいたと、夜間の開校です。人間関係の教育を実践するプロになろうといった方々のために大学院も開設いたしました。人間関係研究センターのセンター員もかなり関わっておりますので、またご関心を持ってアクセスしていただけたらと思っております。

あまり長くなってもいけませんので、これから私も楽しみにしております。人と人がつくり出すといたしますか、それがパワーになっていく、そしてそれが変革につながる、非常に妙味といたしますか、そういったところに関わっていらっしゃいます柴田さん、今日お越しいただき、また明日の朝は大事な仕事があるそうです。そうした本当にお忙しい中をぬってのお願いに、快く応じていただきましてありがとうございます。楽しみにしておりますので、ひとつよろしく願いいたします。

【進行（中村）】 それでは、講演が始まる前に講師の柴田さんをご紹介させていただきます。

「『先生』と呼ばずに『さん』と呼んでいただけて結構です」と言われておりまして、今回の講演会も「先生」と紹介せず、「柴田さん」とご紹介させて

いただきます。

もういらっしゃっている方はほとんどの方がご存じかもしれませんが、『なぜ会社は変わらないのか』という6年ぐらい前に出版された本ですが、これはすごく売れたそうで、私も読んで、「すごい、こういうことが実際にあるんだな」と思いました。私も3か月ほど前に「スコラ」の方にご挨拶に行っているいろいろお話を聞かせていただきまして、もともとは、大学院で教育学とそれからドイツ語を勉強されていたというお話でした。実際にドイツ語の学校を経営されているかたわら、経営のことをいろいろコンサルトされるようになって、そして柴田さんが独自に見い出されたアプローチというのが今日話される内容かなと思います。

最近では、『会社を変える日本式最強の法則』という本の中で、またいろいろスコラ流の、それから柴田さん流のアプローチが紹介されていると思います。

では、早速ですが、講演の方に入らせていただきます。

本当は、もう少し人数が少ないならば、「半円形になりながら対話型で講演をできればいいな」とおっしゃっていただいていたのですが、私たちにとっては非常にありがたいのですが、たくさん来ていただけましたので、このような階段教室になってしまいました。これでもマイクを使いながら対話型で講演ができたらいいなとおっしゃっていただいています。

それでは、柴田さんです。どうぞよろしく申し上げます。(拍手)

「会社が変わる」人間関係 ―その実例とポイント―

柴田昌治氏

皆さん、こんばんは。

最初にいつも「柴田さん」と呼んでほしいと言うのですが、それは、私が教えるとか、あるいは教える立場と教えられる立場というふうに分かれるのがちょっとおかしいなと思っているからです。きょう私が申し上げることも、したがってあくまでも問題提起です。

ここには私の話を過去にお聞きになった方も何人かいらっしゃいますし、例えば私どもの会社の香本などは、もちろん何回も聞いているわけです。多分、香本が一番最近聞いたのが、3か月ぐらい前に一緒に大阪で仕事をしたときだと思いますけれども、そのときに比べても、私の話の内容はかなり変わっていると思います。おそらく、1年経ったらもっと変わっていると思います。ということは、不完全であるということです。完全であれば、そこで終わり、不完全であるから次々変わっていくわけです。私もそういう意味では、常に新しい、より役に立つものを追求しています。

通常ならば、皆さんと対話をしながら進めるのですが、今日はこういう階段

式の教室になってしまって残念です。普通は、机をはずして半円形に並べた椅子だけでやり取りをしながらやります。そうするとずいぶん私もいろんな意見を聞かせていただくことができます。

きのうは、ある電力会社（電力会社というのは世の中で最も遅れていると言われるぐらい古い体質をもつ会社ですが）の役員会の皆さんと（平均年齢は多分60歳を超していると思いますが）、机なしで椅子だけにしてもらって話をしました。もともとは立派な机を前にして座っていたのですが、「申し訳ないですけれども前に出てきていただけませんか」と言って、机を背にして椅子だけでぐるっと取り囲むような感じにして2時間話をしました。多分、あの方々にとってはほとんど異文化の体験だっただろうと思います。最初は、接近し過ぎますから、お互いに恐怖感を感じてものすごく固くなります。大きな机があってそれなりの間隔があるとそうでもないけれども、急に椅子がぴたりくっつくぐらいの近さで座るわけです。すると、社長がすぐ横に来たりします。そうすると隣の人間は完全に恐怖感で顔を引きつらせている。人間はやはりあまり近づき過ぎると恐怖感を感じるんだなと思います。でもそれも15分ぐらい経ってわあわあ言い始めると解消していきます。結構いろんな意見が出てきておもしろい2時間でした。

今日は、『会社が変わる』人間関係」というテーマですけれども、日ごろはみんな、それほど人間関係、人間関係と思って仕事をしているわけではありません。あえて言うならば、人と人の距離感みたいなものはわりあい大事にします。あまり離れ過ぎても具合が悪いし、くっつき過ぎても具合が悪い。もともと日本というのは、会社に一体感があるとよく言われていた。それはどういうことかということ、お互いの距離がかなり近かったということが言えるのではないかと思います。距離が近いというのは、くっつき過ぎと言えるのかもかもしれません。例えば村の社会なんかは、くっつき過ぎみたいなところがあるのかなと思いますけれども、そういうふうに、ちょっと非近代的な感覚だけれどもくっつき過ぎの非常に近い関係。だから、叱りとばすということなんかも昔はわりあい当たり前に行われていたのではないかと思います。ところが最近、多分、20年ぐらい前からですけれども、そういうことが急速に減ってきました。新人類と言われた人は、今40代の初めぐらいですか。

新人類と言われた年代の方いらっしゃいますか？ ちょっと手を挙げていただけますか。

今40前後ですね、ちょうどあのころの方が40代になってきた。そういう時代背景がやはりあるのかなと思いますけれども。80年代の半ばぐらいからでしょうか。例えば「飲みに行こうか」と誘っても「ちょっと今日は用事がありますので」と言って付いてこない。ある大手メーカーの方が、「今日は飲みに行くぞ」と言ってふと振り返ったらだれも付いてきてなかったという話を80年代半ばごろにしていました。そういう時代の始まりだったんだらうなと思います。

このことが今、日本の会社の中ではかなり大きな意味合いを持つようになってきていると思います。これは別に会社だけではありません。先週、ある自治体の皆さんとディスカッションをしていたのですが、都道府県なんかでも同じようなことが言えると思います。

この辺の問題を今日は少し整理してお話してみようかなと思います。

ちょっと出にくいとは思いますが、この辺をうろうろしながら皆さんに意見を聞きながら進めます。

ということで、レジュメにそって進めていきたいと思います。

まず「はじめに」。「戦後、日本企業が驚異的な発展を遂げたその原動力は、社員の持つ会社との一体感にあった。しかし、その枠組みは土台から崩れ去ろうとしている。」ということを経験の問題提起にしています。

これは、日本の企業がアメリカに1960年代の終わりぐらいから、どんどん進出を始めていきますが、当時のアメリカの文献を読みますと、「日本の企業が出てきても成功なんかしないよ。日本ではうまくいってもアメリカに来たらうまくいかないよ」みたいなことが書いてある、そういう傾向の文章がわりあいに多かったように思います。ところが、紆余曲折はいろいろありますけれども、実際はうまくいく。どういうことかということ、日本企業に勤めているアメリカ人従業員のロイヤルティ、忠誠心が明らかにアメリカ企業に勤めているアメリカ人従業員よりは高い。それはなぜか。ある種の一体感をつくり出すような要素を日本企業は持っていたということです。これは例えば、アメリカで当時当たり前だった上級社員と一般社員との格差。食堂が違ふとか、そういうようなところにみられます。日本から進出していった人たちというのは、日本でいうと例えば部長クラスが向こうに行くと社長になったりするようなケースも多くて、もともとそれほどえらそうにしてない人たちが結構いた。そういう人たちが一体感を持ちながら仕事をしていった。そういうことが結構あったんだと思います。もちろん、いろいろな方が出ていっているはずで、中には非常に高圧的な人もいるでしょうから、全部が全部そうとは言いませんけれども、そういう傾向があったと一般的には言えるのではないかなと思います。

今、アメリカのたいていの企業はチームワークをものすごく大事にするようになっていきます。でも当時は、そうではなかった。チームワークを大事にするようになったのは、やはり日本企業の影響がかなりあったのではないかと私は推測しております。というわけで、アメリカはもともとそうではなかったけれども、かなり意図的にチームワークをつくるような努力をずっと続けてきている。

一方、日本はどうなっているかということ、昔に比べて一体感がずいぶん薄れているのではないかと。これは見ていただいたらわかりますが、「チームワークの源泉は、経営と社員との一体感と人間関係の濃さにあった」と書いてありますけれども、80年代はアフターファイブのつきあいが非常に多かった。今は、それが少なくなっております。社員同士の関係も、密度はずいぶん希薄になっ

てきています。お互いの距離が離れてきている。これは別に企業だけじゃなく、日本全体がそういう傾向になっている可能性はあると思いますけれども、お互いに必要以上には接近しない。

『トヨタ式最強の経営』という本を2001年に出しましたが、この本の最初の章に少女売春の本のことを書いています。そんな本を何でトヨタをテーマにした本で紹介するんだと奇妙に思った人はいっぱいいるかと思いますが、それには理由があるわけです。どういうことかというと、『少女売春供述調書』という本がありました。新聞で知って買って読んだのですが、その切り抜きを持ってきているので、ちょっと参考に読ませていただきます。

齊藤 学さんという精神科医がお書きになっていますけれども、「今の日本の家族は、家族メンバー相互のやさしさを維持しようとしているうちに行き詰まってしまったように見える。学校でいじめられている子は、それを知ったら親がかわいそうだから親にだけは知らせない。父親は妻子には言えない秘密を抱え、その妻は夫と子どもには隠さなければならないことを胸にたたんで、相互のコミュニケーション不全をたよりに、波風の立たない平穏な日々を演じようとしている」。『少女売春供述調書』という本には、「相互コミュニケーション不全をたよりに波風の立たない平穏な日々を演じようとしている」ということがまさにそのまま表現されています。「売春している少女たちは、みな『母親にだけはそれを知られたくない』と言っているというのだが、その理由というのが、『母親がかわいそうだから』だそうである。『叱られるから』ではなく、『出ていけと言われてしまうから』でもなく、『母がかわいそう』と言う、彼女たちは家族にやさしいのである。やさしいから言わない。コミュニケーションしない。この子たちが検挙されたり補導されたりしていよいよ母親が事実を知ることになると、母たちは、これまた一斉に『やっぱり』と言いながら泣いたり腰を抜かしたりするそう。母たちは勘づいていたのである。それはそうだろう。見慣れないバックを持っていたりするのだから、気付かないはずがない。でも、それについて娘に問いただすことはしない。娘との関係が悪くなるのを恐れて、必要なコミュニケーションを避けている母親はそれなりに家族にやさしいつもりなのである。そして何よりも驚かされるのは、この母たちのほとんどが夫たちに娘の売春を隠しているという事実である。娘がかわいそうと思うのか、夫がかわいそうと思うのか、ここでも必要最小限のコミュニケーションが絶たれている」。

「やさしい」というふうにこの方は表現していますが、どうなのでしょうね。必ずしもやさしいからかどうかはわかりませんが、こういうふうにお互いにきちっと向き合わずに、私の言葉で言うと「合わせあっている」という関係というのはずいぶんあるように思います。職場でもあると思います。家庭内でもあると思います。

このことが、会社の中で言うと、一体感をつくるという意味では、かなり問

題になっていると私は考えているわけです。先ほど申し上げたアフターファイブのつきあいが、どんどん減ってきて人間関係が希薄になってきているということと、今みたいなこととは、実は裏表の関係にあります。

3を見てください。『強み』だった部分がいつのまにか『弱み』に転化」。経営と社員の一体感とか、濃密な人間関係が希薄になって、仕事の細分化・マニュアル化、それから求められる品質レベルが上がり仕事が煩雑になった。これは状況ですね。

結果として、「部下を叱ることが少なくなった」。これは30代の後半から40代ぐらいの企業の方に聞いてみました。「皆さんは、上司からこっぴどく叱られた経験を持っていますか」と尋ねると、「持っている」という人が結構います。今度は「部下をこっぴどく叱った経験がある人」というと、がくっと減ります。多分、極端に言うと10分の1ぐらい。そのぐらいこの差が大きい。あまりひどく叱らなくなっているのはなぜか。いろいろ理由があると思いますが、それはやっぱりおかしいと思うようになった。でも、そういうふうになると多分、こっぴどく叱った人も昔はもっとひどく叱られてるはずですから、その当時の人は思わずなぜ最近の人は思うようになったのかという疑問は当然出てきます。やはり何らかの時代的背景があります。「今はちょっとそういうことはしない方がいいんじゃないかな」という人が増えてきて、そうしていない。その理由の一つが、人間関係の距離。要するに距離が非常に近いと、わっと叱っても関係回復がわりあいしやすい。ところが距離が離れ過ぎている場合は、本当にひどく叱ると修復不可能になるようなことが起こりやすいのではないかなと思います。そんなこともあって部下を叱ることが少なくなった。

もう一つの特徴は、「相談すること（特に世代を超えて）が少なくなった」。一緒に飲みに行くと、最後は上司のぐちを聞かされたりしてろくな目に遭わないわけですが、それでもそういう無駄話をいっぱいされながらも、中にはいい話があるんですね。だからそういう意味では効率がきわめて悪いけれども、よく考えてみたら無駄ではなかったという話だったのだらうと思います。それが非常に激減しているということにはそれなりの理由があると私は考えているわけです。お互いに向き合わなくなったということです。

その結果、「自分のテリトリーだけで仕事をする傾向が強まった」、「自分から仕事をつくるというよりも指示を待つという傾向が強くなった」、「被害者意識の強い人が多くなった」ということが傾向として言えるのではないのでしょうか。

「全体を見る視点が育ちにくくなった。」これは仕事がどうしても細分化されて、ある一つのことをきちっとやりなさいと言われる傾向が強くなってきている。昔はなんだかんだ言いながらいろいろなことをやっていたため、全体感というのが育ちやすかったけれども、いまはきちっとした仕事をびしっとやる。そういうことになってしまっているのだから、全体を見るという目が育ちにくくなっ

ているという傾向はあるかなと思います。

今日は、服装を見ていると何をなさっているのかわからない方がいっぱいいらっしゃいますね。あの帽子をかぶっている人は何者だろうとか。企業の方と確実にわかっているならば、その会社のことを聞くのはわりあい聞きやすいですけども。ネクタイを締めている方は確実にサラリーマンでしょうか。どうですか。いまの3番をご覧になってどんなふうに思われますか。

【参加者】 私はサラリーマンではないです。

【柴田】 サラリーマンではないですか。かっこうだけで見たらいかんということがよくわかりましたね（笑）。

こちらの方がサラリーマンですかね。

【参加者】 そうです。

一体感というお話がありましたが、私は、いわゆる団塊の世代の方ぐらいまでは、もう会社だけが人生で家庭をある意味かえりみないような、高度成長時代の日本はそういう家庭がいっぱいあって、そういう家庭で育った方が今、先ほど先生がおっしゃられたような売春をするような子どもたちの親になっているということではないかなと思います。そういう意味でいくと、残業で家に帰るのが遅い。なおかつ上司に連れられて飲みに行って遅く帰ってくるのが多くて家庭にはほとんどいない。そういうことがもし一体感ということであるならば、その一体感というのは大きなものを犠牲にした一体感ではなかったのかなと。そういう意味でいくと、またそういう時代の一体感に戻るということは、基本的にあってはならないのではないかなと。違う意味での一体感というのをこれから世の中ではつくっていく必要があるんじゃないかなというふうに思います。一概にその時代はよかったと先生はおっしゃっているわけではないと思いますが、私的にはそういう感じがしております。

【柴田】 基本的には私もそう思いますね。おっしゃっていることはそのとおりだと思います。

先ほどの少女売春をしている家庭、この本にはいろんなケースがいっぱい出てきます。どのケースも、結構教育熱心な家庭です。子どもを塾にやったり、そういう意味では普通の家庭です。ただ、全部のケースに特徴的なのは、親子の対話がない。これはもう確実なことです。それから親子の対話がないというのは、家を出るところには子どもはまだ寝ていて、帰ってきたらもう寝ている。だから子どもを育てるプロセスを見ていないわけです。気がついたら育てていた。そういう人というのは、私ぐらいの年代の方にはいっぱいいます。

だから、そういう意味で言うと、全くおっしゃるとおりですが、だからといってそれを全部否定すると、我々日本の持っていた強みというものを否定してしまうことにならないか。

ではどうすればいいのか。私は、もう一回昔に戻ろうと言っているわけでは決してありません。昔がいいとは思いません。でも、昔を全部否定するのでは

なくて、昔持っていたよさというのをしっかり見つめて、それを新しい形で生かそうじゃないか。後で出てきますけれども、オフサイトミーティングと私たちが言っているミーティングの仕方は、それを実際にやるための一つの方策です。

だいぶ後の方に出てきますけれども、15を見てください。「改革のテコになるまじめな話を気楽にする『場』」。会議というのが一番上にありますが、会議はまじめにまじめな話をする場、アフターファイブは、気楽に気楽な話をする場。さっき言った上司と一緒に飲みに行くというのはそうです。まじめな雑談というのは、まじめな話を気楽にする場です。ですから、コンセプトが違うわけです。

実は、これはもともとは私の創作ではなくて、キャノンの中央研究所で20年ぐらい前に言われていたことです。でも、おもしろいことに、最近キャノンさんで講演して、「この話はあなたのところにあった話ですよ」と言っても、だれも知りません。知っている人は本当にごく一部。研究者の人が「そう言えば聞いたことがありますよ」と。でも、聞き続けてはいなかった。言葉としては生きてはいなかった。

そういうことをすることによって、今おっしゃったように、ああいう非効率で前近代的なものはなくしていこう、そんなふうに思っているわけです。

もう一回元に戻ります。4を見てください。これは「組織の冰山モデル」と言います。左側に「高度成長の初期頃までの体質」とあります。「組織を安定させているのは経営と社員との一体感」という見方をしています。右側の方はそれが変わってきています。どういうふうに変わってきたかという、「組織を安定させているのは牽制的な人間関係」、お互いに牽制し合う、だから例えば「どうせ言っても無駄だ」とか、「言い出しっぺは損をする」とか、そういうふうにお互いに牽制し合うことによって安定している。冰山と組織というのはきわめて似ているということで、こんな「冰山モデル」というのをつくっているわけです。

どこが似ているかという、冰山は、海面下の部分があるから安定している。組織は、一体感で安定している場合というのは昔の安定の仕方ですが、今はお互いに牽制し合う。でも、これは右か左かどちらかというわけではなく、割合があると思います。今、自分の組織はどっちだろう。たいていの方は、だんだん牽制的な傾向が最近強くなってきたら8割方右側です。一体感はやっぱり2割しかないと思います。そういう方が多いです。

去年大阪で講演したときに、100人ぐらいの講演でしたが、「どうですか」と皆さんに聞きましたら、やはり8割ぐらいの方が右側の傾向が強いという言い方をなさっていました。「今は大体半々ぐらいです。だんだん一体感が強くなってきています」という言い方をされた方もありました。

皆さんどうですか。会社勤めですか。

【参加者】　そうです。

【柴田】　では、ちょっと聞かせてください。右と左どういう割合ですか。多分、社長の言うのとは違うと思います。社長の方は一体感の方が強いと言う可能性が強いのではないかと思います。

【参加者】　本音を言わせていただきますが、よろしいですか。

そうですね、確かに会社全体としては、やはり社長は左側の方だとかなり思われているでしょうが、どちらかというところ少し中間か右に近いかもしれません。ただ、個々の部署によっては左寄りもあれば右寄りもあるという状況ではないかなと。それを総合するとむしろ右側かなというイメージを持っています。

【柴田】　なるほど。でも、だいたい真ん中辺ぐらいというのは、かなり傾向としてはいい方ですね。

聞かせていただいてもよろしいですか。組織に属していらっしゃるかどうかわかりませんが。

【参加者】　OBですが、以前の感じですと、だいたい7対3で、7が右だと思います。ただ、私が会社に入ったときは、完全に1対9か2対8ですね。

【柴田】　左の方が強かったですか。

【参加者】　そうです。会社入社当時はですね。

【柴田】　ありがとうございました。

聞かせていただいてもよろしいですか。

【参加者】　私は、財団法人ですが組織に属しております。私はトヨタの支部にありますが、支部にいる限りは、その中では一体感があると思いますが、支部と本部、東京の本社との間では、牽制的な関係というのが非常に強いと思います。

【柴田】　ありがとうございました。

こちらにいきましょうか。

【参加者】　うちはもう一体感です。

【柴田】　わりあい小さい組織ですか。

【参加者】　そんなには大きくないです。

【柴田】　いいですね。それは素晴らしい。

それでは、聞かせていただいてもよろしいですか。

【参加者】　民間企業に勤めていますけれども、小さい組織という単位で見ると、一体感があるところもありますけれども、全体の大きな組織になると、やはり右の方の比重が高いかなという感じですね。組織がまた組織として大きく構成されて全体の会社という組織になりますから、部門間の壁といいますか、そういうのがいろいろあると思います。

【柴田】　ありがとうございます。

一般的な傾向としては、自分の周りの小さい組織は比較的一体感がある。でも本社との関係でいうと牽制関係にある、というのが多いですね。自分の周り

でも牽制的な関係にあるというのは、それはやっぱりマネジメントの問題もかわってくると思います。これについては、皆さんが自分が組織に属しているときに一回チェックしてみて、「どうなんだろう、こうなってないだろうか」と。要するに、お互いに牽制し合う状況というのはあまり望ましくないわけですから、そういうふうになっていないかどうかチェックしてみるとおもしろいだろうと思います。

次のページは、「『言い出しっぺ』『出る杭』になることのできる主体的な社員が多い会社には」。「経営（上司）に対する信頼感がある。仕事の倫理観がしっかりしている」。これはどういうことかといいますと、仲間に対する信頼感が強い。お互いがお互いのために仕事をするというのがごく当たり前になっているという意味です。だれかのために仕事をするのを誇りに思う。そういう関係性ができているということがすごく大事で、実は、私は組織風土や体質の面で会社とか組織を変えていくときに一番大事なのはこの点だと思います。要するに、こういう信頼感があるかどうか非常に大事なのではないかと考えています。

しかし、6番に見るように、「今ほど経営（上司）に対する信頼感の薄い時代はない」。「ゆらいできた経営と社員との一体感」。やはり上司に対する信頼感も薄らいでいます。これは例えばリストラ等がどんどん行われて、ちょっと関係がぎすぎすし始めている、そういう環境があるわけです。経営に対する信頼感というのはやはりすごく減っています。いろんな経営改革をしようと思うときに、この経営に対する信頼感がないところでやると大体失敗します。

そういう意味で、トヨタ生産方式というのは、きわめて有効な生産方式です。これははっきりしている。世界でも証明済みです。では、トヨタ生産方式を導入したらみんなうまくいくか。多分、割合でいうとうまくいってないところの方が多いでしょうね。なぜか。きわめて有効なものであるにもかかわらずうまくいかないのは、明らかにそういう会社、現場では経営に対する信頼感が薄い、仲間に対する信頼感も薄い。そういうところで無理やりやらせようとしても、うまくいかない。同じことをやっても、経営に対する信頼感がしっかりしていて、やっても損にならないところはうまくいく。つまり、言い出しっぺになったら必ず損をする、これが一番困るわけです。

日本はそういう傾向が非常に強くて、言い出しっぺになったら損するということが多いです。例えば、駅でだれかが女性に対して、暴行とまでいかななくてもちょっかいを出すようなことをやり始めた。そういうときに、それを小学生がやっていたら、絶対自分の方が強いですから「ちょっと待て」と言えますね。ところが、向こうが暴走族風で明らかに強そう。そういうときにどうするか。私は若いころドイツに住んでいましたが、ドイツでは、間違いなしにそういうときに声を掛けることができます。なぜか。周りの人が助けてくれるからです。周りの人が一緒に声を出してくれるんですね。ところが日本だと、へたに声を

出すと自分だけが孤立します。周りの人は見ているだけで助けてくれない。

この経験を私は、『40代から会社で何をやるかどうするか』という本に書いています。東京の五反田の駅でタクシーを待っているときの話ですが、たまたま私の目の前にいる人が割り込んできた人に「ちゃんと並びなさい」と声を掛けた。そしたら、2人組だったのですが、「なに！」とすごんできました。その声を掛けた方は背が低かったから、そのすぐ後ろに立っていた私とその2人とがともに顔を見合わすような状況になってしまった。そういうときに日本では、理性的で長生きする方法は、とにかく知らん顔をしてすみやかにその場を立ち去ることなんです。でも、人間は必ずしも理性的に動けなくて、私はつついその場で「並びなさいよ」と言ってしまった。多分、恐かったから、強い言い方になった。本当に余裕があったら、柔らかくやさしく言ったでしょうけれど、そこまでは余裕がなかったから結構強い言い方をした。自分が虚勢を張っているわけですね。そうすると、私とのにらみ合いになりました。周りにはみんな見ているわけだから状況がわかっているわけです。でもだれも助けてくれなかったですね。それどころか、一番最初に声を掛けた人までいなくなってしまう。これには啞然としました。いつの間にいなくなったのか、集中していましたからわからなかったけれども、ふと気がついたらいなくなっている。今、生還してここにいますけれども、運が悪ければあのとき僕は終わっていましたね。だから、日本でそういうことをするのは、私は決して勧めないですね。これで一巻の終わりという可能性が十分にある。実は妻と一緒にいたのですが、その後タクシーの中で、「どう見てもあなたの方が弱かった」と言われまして、それは確かにそのとおりです。どう見ても私の方が弱いと私も思いましたね。向こうの方が若かったし、2人組で2人ともが強そうでしたから、どう見ても勝ち目はなかった。でも、あれがドイツなら、間違いなしに声を掛ける人がたくさんいたと思います。太ったおばさんなんか、「お前が悪いよ」と言う。みんな「わあーっ」と言うから、たまらないわけです。市民社会というのが成熟している場合はそうなると思います。市民社会ってそういうものだと思います。

私がこういうことをなぜ言うかということ、いい会社というのは、そういうドイツみたいな状況がある。だから例えば「この部品を共通化するといいぞ」と思ったときに提案しても損をしないわけです。だめな会社では、よその部署の人がどうなのかということ、まずできない理由を言います。「これこれこういう理由でそれは難しいよ。できませんよ」という理由を大抵言います。上司に言うのと、「そんなに言うならやってみたら」と言います。でも全然助けてくれません。要するに、完全に見放される。これは結構大変です。やったら完全に自分だけ損をする。そうすると、もう二度とやらないですね。これがまさに風土なんだと思います。

よく社長は「言い出しっぺになりなさい」と言う。でも、条件のないところ

では言い出しっぺにはなれないということです。すなわち、経営に対する信頼感であるとか、仲間に対する信頼感。要するに価値観がある程度共有されている人がいるという状況。全員で共有されているということは現実にはないでしょうけれども、ある程度共有されているということがすごく大事なんですね。そういう共有されている人たちがいると、非常にものが言やすくなる。そういう会社は生き生きしています。そういう組織はおもしろいわけです。

今日、この中に三重県の職員の方が何人かいらっしゃっていますが、三重県も、全員がそうだと決まるとは決まっていますが、お互いに協力し合って仕事をする、そういう仲間がいることは間違いないと思います。だれかが何か言うと、それを拾ってくれる、協力してくれる人がいる。そういうネットワークがある。だから組織として強いということが言えると思います。せっかくいろんな方がいらっしゃるから、その辺のところを三重県の方、話していただいけませんか。

【参加者】 やはりその組織の文化みたいなものがきちんとなっていないとなかなかそこは難しいですけども、特にトップがそういうことを受け入れてくれるとといいますか、そういう変わることをそのものを受け入れてもらえる組織の文化が出てくると、こういうことがやりやすくなるし、それでそういうことが認められるとわかると、いろいろそういう動きをしていく人が出てくるというのが三重県の今の流れだと思います。

ただ、昔はそうではなかったです。公務員の世界ですから、先ほどの氷山モデルでいくと、どちらかというと右の方です。昔からずっとそうだと思います。ただ、そういう守りの文化の組織か攻めの文化の組織かでかなり違って、高度成長のときのように、どんどん新しいものを追い求めていった方が利益につながるような場合は、やはり新しいものが受け入れられやすいし、少々の失敗というよりは次のものを求めていく。バブル崩壊後は、非常に難しい時代で、失敗すると会社そのものがなくなってしまうような時代で、何か前向きな提案であろうとも、それが一つの失敗ということになるとなかなか人は動きにくいということです。そういう意味では、今、組織の中で変わっていく必要があると言われている時代ですけども、実際にそういうことが実践できるかどうかはなかなか難しい。答えをトップも持っていないとき、また、周りも答えを持っていないときに、そういうことを受け入れて一緒にやろうという仲間がいるかどうかというのは非常に大きい問題ですけども、三重県の場合は、前知事の中から「今、変わることが求められている」ということから、職員のいろんな提案とかそういうものが受け入れられる。言い出しっぺになったときに決してトップの方が一人にしなくて、そこをフォローしてそういうことを延ばしてあげる。失敗することは別に構わない、失敗する自由を認めようということが言い出されて、職員が本当に動きやすくなってアイデアが出始めた。そうすると、一つのことができると、どんどん、どんどんそういうアイデアが出てくるんで

すね。職員の中には、全部が全部ではないですけども、やれるとわかったら前向きに動く職員がいっぱい出てきて、勝手に勉強を始める。それで全員というのはなかなか難しくてほんの一部ですけども、前向きな職員が出て組織が活性化していく。言いたいことが言える。そういうふうになっていくと、上司も、職員がいろんなことを言い出すことを認めざるを得なくなります。だから、どこからそれが出発するかということですけども、上の方がそういうことを認めてあげると、組織はすごくよくなっていくなという、そういう実感はしています。

それと、そういう中で自分の話したことを一緒になって考えてくれる、一緒になって聞いてくれるような人がいると非常にやりやすいですね。

【柴田】 ありがとうございます。

いまの話を聞きながら思い出しましたが、ちょっと前にやっぱり三重県にいらっちゃって、今は国に帰ってらっしゃる方が遊びに来まして、一緒に飯を食いながらいろいろ話したのですが、そのときに彼は言っていました。三重県にいるときは、私は改革ができた。改革した自負があるけれども、今はちょっと改革まではいかない。改善ぐらいしかできない。それはなぜか。三重県にいるときは、北川さんが常に「失敗してもいいから思い切ってやれ。責任は俺がとる」、こういうふうにならざる言いつづけたそうです。私は直接聞いたことはないけれども、多分、そういうふうには言っていたんですね。だから、思い切って改革ができた。今は、国に戻っているわけですが、国に戻ると課長ぐらいですね、そうなるとなかなかできない。「思い切ってやれ」とは言われるけれども、でも口には出さなくても「失敗したらあかんぞ」というのを何となくじわじわと感じるんですね。そういうふうになると、やっぱりできないということなんでしょう。「やれているのは改善だな」という言い方をしていました。

そういうふうには、改革をしようと思っていらっしゃる方はいっぱいいても、やっぱり上司に対する信頼感、経営に対する信頼感、それから仲間に対する信頼感がないと動けない。だからそれは本人の問題だけではないのですね。そういうことがあるかと思います。

それから7番、「今ほど社員どうしがお互いに向き合わなくなっている時代はない」。「表面的に合わせ合うことが多くなっている。お互いに傷つけないようにしている」。ということは、必要なのは傷をつけずに本音でしゃべることができる技術。この技術はすごく大事です。核心に迫る話をしながらも、相手を傷つけない。要するに、敵に回さない。「朝まで生テレビ」なんかはその対局です。あそこでの対話の仕方は、お互いに自分のペースに引きずり込むことを考えていて、人の話をじっくり聞いて相手の立場に立って考えるということはずしません。

ここまでは、「いろいろこういう問題がありますね、必要なのはこういう技術ですね」ということですが、これからは、具体的にどうするかという話です。

「解決のキーワードは参謀機能。」前から「参謀機能」という言葉を使っていますが、言っていることがちょっと違っています。一つは、この「参謀機能」というのはどういうことか、これを分解してみると、「勇気を持って本音を語れるということ」、それからもう一つは「人のために仕事をすること」、この二つです。

次のページで、「参謀の中心的な機能」というのは、「真意を翻訳したり、背景を見せたりしながら伝えていくという第三者的機能」。これは、先日、ある都道府県の委員会で、知事がいて副知事がいて収入役、部長さんたち、局長もいた、十数人でまじめな話を気楽にするという会をやりました。そのときに、一人一人自己紹介的な話をしたのですが、副知事がこんなことをおっしゃいました。「私は自分の妻に非常に感謝している。今までの仕事の歴史の中で、妻の存在というのはものすごく大きかった。」ということはかなり真剣にお話しになった。「ほーお」とみんな聞いていました。私が「ところで、その話を奥さんにしましたか」と聞きましたら、「言ってませんよ、そんなことは」と、こう言う。男って結構そういうことってあまり言わないですね。日本人の男は特に言わないです。日ごろ言わないから、急に言うとかえってあやまれる。日ごろやってないことを急にやると、「浮気でもしとるんと違う？」と思われまますから、なかなかできない。そこで、だれかにこれを言ってもらいたいんですね。これが「参謀機能」です。「だれか」が大事です。日ごろ奥さんから見たら「つるんで一緒に遊びに行ってるくなことをしない」と思われている人間が言ってもだめです。そういう意味では、奥さんに信用されている人がいいですね。そのところはわりあい大事です。という話をしましたら、副知事が「知事かなあ」とか言っていました。知事はにやにや笑って聞いていました。

こういうことって結構ありますね。夫婦間で共通の友人がどういう役割を果たすかで、夫婦喧嘩になったり、夫婦が仲良くなったする。

「真意を翻訳したり、背景を見せたりしながら伝えていく。」例えばこれを上司と経営者と部下ということであると、例えば経営者が今やりたいなと思っていることは、自分が操縦桿を握って、この操縦桿を舵を切ったらそのように飛行機が飛んでくれると一番うれしいわけですね。ところが、社長になって操縦桿を握っても線が切れている。幾ら回しても回らない。社長になったとき、そういう感じてなかったですか？

【参加者】 ありましたね。

【柴田】 たいてい「社長になったらできるだろう」と思っていることがたくさんありますが、実際なってみたら、ブレーキを踏んでも思うように止まらないし、アクセルを踏んでも音ばかりで全然ふかされない。全然伝わってない。舵を切ってもなかなか動かない。こういう状況があるわけです。線はちゃんとつながっていても、問題は、例えば大きなマグロと小魚の群れというふうに考えたら、大きなマグロというのは、ひっくり返ろうと、方向性を変えようと思っ

でもくるっと変わらない。ところがそのマグロと同じだけの体重を持った小魚の群れは、方向転換するときは一瞬にしてぱっとこっちを向きますね。今、会社という組織で一番必要とされているのは、こういう小魚の群れみたいな方向転換です。ところがこれが、ゆっくりとしか変わらない。ましてや、途中の線が切れている。こういう状況がきわめてまずいというようなことです。社長としては、全体が一体感を持って動いてほしいと思っているに違いないけれども、問題は、社長がそう思っている、真意が伝わらない。基本的に社員というのは、社長というのを疑ってかかっている。

皆さん社員ですか。じゃあ、社長のことを疑ってました？

【参加者】 正直に言いますが、疑ってました。でも、今はそんなことはないです。

【柴田】 多分、そうだと思いますね。もともと社員から見たら、社長というのは疑う存在なんです。普通は社員から見たら、本当にそうかどうかは別として、ろくなことをやってこなかったというのが多いわけですから。私たちがお手伝いしているある会社に、一番最初に行きましたとき、300人くらいの会社ですが、会う人会う人全部、「とにかくあの社長を何とかしてくれ」と言いました。とにかく社長の言葉づかいがあらう。名前を呼ぶときも名字では呼ばない。いい大人に対して名前で呼ぶわけです。それでガーッと怒鳴る。あるとき、たまたま一緒にビデオを見ていたら、その人の会社を写しているのがありまして、その人が出てきて電話でガーッと怒鳴っている。私がたまたまその人の近くにいたので、「あんなふうに怒鳴ったらだめじゃないの」と言いましたら、「えっ、柴田さん、あれは怒鳴ってんじゃなくて喋ってるんだけど」と言う。全く感覚が違うんですね。そういうタイプの方なので、これは社員から見たら大変で、社員はみんな「もうとにかくあの社長を何とかしてくれ」と、社長に対する不満が渦巻いています。この方がすごく変わりました。私たちははじめ、「この人は変わらんかなあ」と正直思っていましたけれども、ほんとうに最近が変わってきました。やっぱりたまに怒鳴るらしいですけども、昔に比べて怒鳴る回数が激減しているのと、それからもう一つは、昔は何で怒鳴っているかだれもわからなかった。ところが今は、少なくとも何で怒鳴っているかはわかっている。もともとビジネスセンスは非常にいい方ですが、そういうふうに態度が瞬間湯沸器みたいな方なので、みんなから本当に嫌われていた。

それを変えた一つの要素は何か、これが「参謀機能」です。女性の方が一人いらっやいまして、この方がものすごくいい役割を果たしてくれたんですね。どういう役割を果たしているかといいますと、一つは、社長に対するフィードバック。社長がおかしなことをしたら「おかしい」と言う。信頼関係ができ始めていますから、社長もその話は聞くのです。それから、みんなにも社長がなぜこういうことを言っているのかをちゃんと説明してくれる。要するに、ある意味では翻訳機能を果たしています。みんなから彼女は「猛獣使い」と呼ば

れています。これは本当の話です。

この方が、初めてその会社に行ったときに私を空港に送ってくれまして、とにかく空港までの1時間の間ずっと社長の悪口を言っていました。本当に、下りたときにほっと私はため息をつくぐらいずっと社長の悪口を言っていた。この方は当時、成績はE評価、最低の評価でした。車の中で、「よっぽど辞めようかと思ったけども、あんまりくやしいんで辞められない。何とかするまでは辞められない」と言っていました。私は最初に会ったときから、この人にはすごい参謀になる素質があるなと思っていました。後で、かなりこの人が変わってからの話ですが、彼女が私に「柴田さん、ところで最初に会った日、車から下りるときに私に何と言ったか覚えてます？」と言うんです。「いや、覚えてません」と言ったら、「ところで、社長のことをよろしく頼むね」と言って下りたんですって。私はそのことを覚えてないけれども、多分、この人は必ずいい参謀になると思っていたから言ったのでしょう。「あれだけずっと1時間も悪口を言ったのに、そういうことを言って下りた私に、あきれ果てた」と言っていました。おもしろいなあと思って聞いていたんですが。今はとにかくこの方がものすごくいい役割を果たしてくれることによって、全体がかなり一枚岩になった。この人だけじゃないですけど、この人が参謀機能を果たすことによって、他の人も似たような役割を果たすようになってきています。

それから、これもたまたま女性ですが、うちのメンバーもお手伝いしています。この2人の女性がお互いに協力し合い、助け合いながら、片方が言いにくいことをもう一人が言うみたいな感じでやっている。営業会社ですが、非常にいい成績を残すようになってきています。そういうふう一枚岩になると、みんな生き生き仕事をし始めるわけです。これは、まさに参謀機能のなせる技です。真意を翻訳したり、背景を見せたりしながら伝えていくという第三者的機能、この機能がすごく大事だということだと思います。

次に10番です。「参謀機能とは腰巾着のことを意味しているのではない。」要するに、腰巾着とか便利屋さんのことを言っているわけではありません。上司と必要に応じて厳しく向き合う姿勢。経営と参謀とが相互に信頼し合えてはじめてその機能は成立します。上司に対するフィードバック機能。経営（上司）というのはいつも正しいことを言っているわけではないのです。社長だって学ばないといけない。トップに立つ人、例えば県でいえば知事だって学ばなければならない。だれだってみなそうです。私も学ばなければならないし、みんな学ばなければならない。しかし一番上に立つ人というのは、非常に学びにくい。みんな本当のことを言わないからです。

例えば飲料メーカーの社長が車に乗っていて、「この近くにうちの自動販売機がないじゃないか」と言ったら、次に通るときは全部変わっているわけです。「1週間だけでいいから変えてくれ」と言ってみんな変える。そういうのを昔はやっていた。あるいはある小売業なども社長が店に来るとなると、全部商品

を入れ替える。それで変わったというならいいけれど、いなくなったら全部また元に戻るから問題なんですね。この種のことをずいぶんやるわけです。こういうことをやっている会社は、やっぱり間違いなしにだめになります。

こういうことが非常に起こりやすいことからわかるように、社長というのはやはり“学ぶ”ということが非常にしにくい。トップに立つと、そういうような環境をみずからつくらないとなかなかできないわけです。私は、基本的には、まず社長同士と一緒に学ぶという環境をつくるために、今年から、新しくそういうことを社長さんたちに提供する、一緒に勉強するということをしようと思っています。それだけではなくて、もう一つ、下からのフィードバック、この参謀機能からのフィードバックが非常に大事です。下から言うというのはなかなか難しいことで、信頼関係があって初めてできる。参謀の定義はどうかということ、自分には厳しいフィードバックをするけれども、自分がいないときにみんなと一緒に自分の悪口を言ったりはしないということです。そういう安心感があって、社長も初めて意見を聞ける。たいていは社長の前では「そうですね」と言っているが、社長がいなくなったら「またあんなこと言いやがって」と言うわけです。どうせそうだろうと、自分にガッと文句を言って、またその文句を言ったことをみんなにワーッと言うと思われていたら聞けませんね。これは敵になります。そうではなくて、「こいつは味方だ。自分がいないときには、必ず自分の真意をみんなに説明してくれようとする。」

さっきの営業会社の女性は、確実にそれをしているわけです。社長に向かっては結構厳しいことを言いますが、やっぱりそういうことを言うときはそれなりに考えて、彼女は「一晩考えてやるんです」とかちょっと大げさに言ってましたが、そのぐらい決意をして言っている。信頼していても時に爆発しますからね。でも、社長がいなくなるときには、社長の真意をみんなに一生懸命説明しています。「何で社長はこういうことを言ったのか、何で怒ったのか。理由はこれこれこういう理由なんだ」と。それがわかっているから、信頼感が生まれて社長も話を聞こうとする。そういう関係性があります。これは、すごく大事なことだなと思います。味方になって自分のために思ってくれている人の話は聞きやすいですね。人間ってそういうものです。

私は昔、高校の教師を一時やっていました。それなりに厳しい先生だったと思います。でも、自分が本気になって生徒のために思っているときは生徒は聞いてくれるという実感を持っていました。だから、やはり気持ちが伝わってない、要するに自分の味方だと思ってくれていないときというのは、人というのは話を聞かない。それは説教になってしまう。コミュニケーションがそこには生まれません。コミュニケーションが生まれるためには、相手のことを自分の味方だと思えることが大事です。私が言う「参謀機能」というのは、そういう定義です。自分の味方だと思えるから厳しいフィードバックもできる。そういう意味で言うと、参謀機能というのは、経営に対する学習の担保というよう

な要素をかなり持っているということです。

11番、「参謀機能を発揮するには。伝える相手から参謀自身が信用されることが条件。」さっき副知事の話をしましたけれども、副知事の奥さんから信用されている人が言わないと、同じことを言ってもだめというのと同じです。ということは、参謀が社長の真意をみんなに伝えるときも、参謀自身が「あいつはどうせ社長の腰巾着だ」と思われていたら、まず効果がない。やはり参謀がみんなから信用される。すなわち、社長に対して言うべきことをきちっと言う。そういうふうな姿勢を持っていて初めて、社長の真意を解説したときにみんなが、「ああ、そういうことだったのか。この人が言うなら本当だな」と思えるということだと思います。

私も会社では一応上ですが、上の人間というのは案外いい加減に言っていることもあるんですね。ぱっとそのときに考えたことを言ったりする。それに対して、会社が硬くなってしまうと、どういうことが起こるかという、社長が質問をしたら、それが指示になってしまう。寝言を言っても指示になってしまう。だから非常に難しい。私が下の人にいつも言うのは、上の方が何か言ったら、「それは指示ですか、それともご意見ですか。指示ならば、何も言わずにやります。ご意見ならば、私も言わせていただきます」と言い返すことが大事だと。どうですか、言えそうですか。

【参加者】 うちの社長はトップダウンで物を言う方なので、なかなか言いづらいかなと思いますが。

【柴田】 トップダウンで物を言う人に対して、「それはご意見ですか、それとも指示ですか」と一回言ってみたらどうですか。結構勇気が要りますけどね。でも、これはきわめてノーマルな、当たり前のことです。「意見ならば、私も意見を言わせてください。指示ならば、そのまま文句を言わずに従います」と言っているわけですから。意見には意見をというの、きわめて当たり前です。でも、その当たり前のことが非常にしにくいというのは、これはもう前近代以前ですね。それをする勇気がないとだめです。でも、1人でやったら怖い。仲間がいないとね。1人で孤立していたらなかなかできません。だからそういう仲間を、味方をつくって言うべきことを言う。言うべきことを言っても、何も相手に対して敵対することではないんです。意見に対しては意見を言う。きちっとしたフィードバックをする。お互いに腹を割って話をして、真意がわかるから味方になれる。そういう関係ができると、組織というのは非常にうまくいきやすいものです。

我々のコンサルティングというのは、実際に業務改善であるとか、生産革新であるとか、そういうことを一緒にやっていますが、基本的には参謀機能です。だんだんこういうことが明確になってきました。

次の12番は「ビジネスモデルを変化させなくてはならない時代の働く姿勢。」儲ける仕組みが安定していた時代と、儲ける仕組みが流動的な時代というふう

な定義の仕方をします。大体、高度成長期までは儲ける仕組みが安定していました。ビジネスモデルが非常にはっきりしていました。こうやったら儲かりますというのがわりあい単純でした。例えば大会社の下請企業にしても、やることははっきりしているわけです。「もっとコストを下げなさい」とか、「もっと品質を高めなさい」とか、そういう話です。「もっと品質をきちっとしてください。安定させなさい」、「わかりました、頑張ります」、こういうふうに対応して頑張れば、それなりの見返りが期待できる。非常に単純だったわけです。ところが今は違います。そういうふうの下請けしているだけで放っておいたら、だんだん仕事がなくなっていく。極端に言えば、「コストを下げる」というのは、「3%下げろ」とかそんな程度の話ではない。半分にしろとかという話ですから対応できない。そういう時代です。そういう時代だと、やるのが違います。

儲ける仕組みが安定していた時代は、「今やれ、すぐやれ、会社で決められたことだからやれ」、「社長が言っているからやれ」、「言ったとおりにやれ、文句言うな」。答えは常に上が持っている。知恵も上にあります。課題は上からおりてくる。社員の姿勢は、「やらされる、待つ」。何か言ってくれるまで待つ。はしの上げ下ろしまで言われたとおりにやる。「してもらおう」。だれかが何かをしてくれる。もちろん陰でぶつぶつ文句を言う。こういう関係がずっとあったわけです。高度成長時代の末期になると、こういう形が定着してきました。それを変えないといけない。幹部の姿勢というのは「夢、展望を語る、方向性を示す」「議論をたたかわせる、サポートする」「待つ、励ます」。待つといっても、時間を決めて期限付きで待つ。「いついつまで」というふうで待つ。「励ます」「期待する」。君に期待しているよと言うわけです。それから部下を守る。方向性というのは上が示すけれども、具体的にどうするかというのは、実際に現場がつくっていく。課題はどこから出てくるかわからない。課題というのは現場に近い人、問題に直面しているところが出す。昔は、課題というのは上から来たんですが、社員の姿勢は「考える、相談する、人の話を聞く、まずやってみる」。この左から右への転換がなかなか進まないわけです。多くの会社では、社長はこういうふうにしろと言っていますが、幹部が変わらない。相変わらず上から「やれ」と言っています。「文句を言うな」と。そういう方は、答えを上から指示で与えてやるというやり方に慣れてしまっています。

私は必ずしも全面的に日産が今やっていることに賛意を表しているわけではありません。かなり無理していますから、これからはまだまだ例えば品質問題などの問題が出てくると思います。でも、ゴーンさんのやっているマネジメントのやり方というのは、かなり私がここで言っているやり方に近いことは間違いない。日産の人にも話をいろいろ聞かせていただいてそう思いました。

例えば、原価低減。購買を20%減らすというのを決めて、実際に3年でやる予定を2年でやってしまった。この20%というのはゴーンさんが言ったのだと

思っていました。ところが実際には、ゴーンさんが言ったのは、「とにかく原価低減をしないとイケない」ということと、そして「これからそういうふうにしていくことによって会社を変えていこう」とみんなに展望を語った。それともう一つは、クロスファンクショナルチーム（CFT）。これは現場から選ばれた人たちですが、この人たちに「2か月で案を出せ」という期限を決めた指示をしています。この100人ぐらいのメンバーが最初に出したのは「10%低減」という提案です。彼らがいろいろ考えて、「できる場所はどのぐらいだろう」と思って出して、そこで議論が始まった。ああだこうだ議論をして、「これではやっぱり改革はできないね」ということになってまた提案し直すことにした。今度は3週間という期限をもらって、徹夜徹夜の連続で出してきた案が20%という案。この20%という案は、かなり具体的にどうするかということもシミュレーションして出してきた。でも、あくまでも自分たちが出す。そこでまた議論が始まって、最終的に「これでいこう」という決定はゴーンさんが出す。決して私が思っていたようにゴーンさんが「やれ」と言ってやったわけではない。だから3年というのが2年で達成できている。自分たちが出した案です。そういう意味でいうと、ここで紹介していることに近いやり方をやったわけですね。

この転換が非常に大事ですが、たいていの会社はやっぱりまだ残念ながら転換しきれてないというふうに思います。

どうですか、今は右と左の割合はどのくらいだと思いますか。

【参加者】 結構右に来ていると私は思っているのですが。

【柴田】 何%ぐらいですか。

【参加者】 参謀機能というところのレベルでとらえると、75%ぐらいは来ていると思いますね。

【柴田】 75%ですね。では、早速検証してみます（笑）。

どうですか。社長はそうおっしゃっていますけど。

【参加者】 そうですね。ちなみにちょっとよろしいですか。「公開講演会」を消してもらって「公開処刑」とかそういう感じで言ってもらおうと（笑）。

【柴田】 大丈夫です。後で謝れば（笑）。

【参加者】 私自身が感じているのは、半分半分かなというところですね。

【柴田】 では、3人とも聞いてみましょう。どうですか。

【参加者】 非常に難しいですが、ちょっと参謀も最近疲れてきているなというのがあります。話は戻るかもしれませんが、ドライバーである社長が、結構車体がいいんじゃないかということで、最近、ちょっとラリーっぽい運転をされている部分があります。各部分がかかなり無理がきているのかなというところがあります。ひょっとするとサスペンションとエンジンのバランスがよくないとかいうのもちょっと感じられるのかなという部分はございます。

【柴田】 これは、だいぶスピードが出てきたときの問題なのかもしれませんね。でも、社長が75%と言って、下の方が半々と言うのは、正直言って、これ

は普通の会社で言うと極めて高いレベルです。大抵は、左が8、右が2ぐらいの感じですが。右が多いというのは、今までで2回ぐらい。トヨタの東京本社の皆さんが8・2ぐらいでした。それからもう一つは、非常に若い人ばかりいる会社ですが、その会社の方がやはり7～8割ぐらい右だった。あとは大体左の方が圧倒的に多いです。こういうのが普通の会社です。だから、大体半分ぐらいより右に持ってこれるようになってきたら、会社はかなり動き始めます。だから今のお話のようにラリーっぽい運転ができるようになってくるわけですね。もちろん、それで遭難すると困りますけれども、それができるといのは、かなり足腰がしっかりしてきたからということが言えると思います。それでないとラリーっぽい運転は怖くてできない。ハンドルがまともに切れないのにやっていたら、すぐに遭難しますからね。そういうことであろうと思います。

次は、これがきょうの本題の一つ、大事な点かなと思いますけれども、「参謀機能が必要とする『人と人の向き合い方』。」その中で一番大事なのが、「答えを一緒に見つけようという姿勢を持つ。」今日は私がしゃべる役割ですから、問題提起ということになってはいますが、あくまでも私が申し上げているのは答えではなくて、これからどんどん進化していく可能性があります。そういう意味合いの姿勢です。

そのためには、まず「人の話を心をまっさらにして聞く。」聞く能力と老化現象というのはかなり相関しています。老化現象が進むと、人の話が聞けなくなる。自分の聞きたいようにしか聞けない。それって怖いですね。もう30代の半ばぐらいからそういう方がいらっしゃる。自分の聞きたいようにしか人の話を聞かない。自分の価値判断基準でしか物事が見られない。若干極端なことを言うみたいですが、例えば髪形がそうですね。茶髪はだめ。私ぐらいの年代の、一応大企業に勤めている方というのは、たいていそう言いますし、確かに今、茶髪で営業に行くと結構しんどい思いをするという一般的環境があることも事実です。でも、これも初めからそういうもんだと決めつけてしまうと、世の中はどんどん変わってきています。そういう中で、決めつけてしまうのではなくて、なぜそうなのかというのを常に考える。最終的に例えば自分の子どもがそうしようとしたときに、「なぜそうなんだ」ということをよくよくわかった上で、「やっぱりやめよ」と、そういうことはあってもいいと思います。部下との関係においても、よくよくわかった上で「ノー」と言うことはあってもいい。それは、そんなに問題ない。問題なのは、よくわからないで「ノー」と言う、これが一番だめです。わかってないのに「ノー」と言うわけですから。言われた方は「わかってくれてない」と非常に不満です。そういう意味で言うと、この「聞く」というのは非常に大事な要素です。聞き方、どうやって相手の真意を聞き出すかというのは、すごく大事です。先ほどの「猛獣使い」の「猛獣」と言われた社長は、昔は会議などではまくし立てていました。そういう意味では、だれも聞いていませんから効果はほとんどゼロでした。でも今は、

みごとに質問をします。全部質問。質問だから答えざるを得ない。だから、しゃべるより質問の方が明らかに効果があります。いい質問をするといい答えが来る。会議では彼はほとんど質問をしていると言ってもいいぐらい、ずいぶん質問をすることが多くなっています。

それから二つ目が「ありのままの自分（弱さ）を見せる。」「間違っていると思ったらすぐに謝る。」これは、先ほどの15の「まじめな雑談」、オフサイトミーティングをやるときのルールでもあります。人の話をまず聞く。話し合いというよりも聞き合いです。じっくり人の話を聞く。そういうことがまず大事です。それから、ありのままの自分の弱さを見せる。例えば自己紹介がありますが、そのときも、生い立ちとか社歴はあまり聞いてもおもしろくない。生い立ちはおもしろいですが時間がかかる。そんなこともあって、時間がかかり制限された中でやるという前提で、よくやるのは、自分の家族の問題、プライベートな問題、それから自分の人生で最も影響を受けた話をしてください。ただし、できれば自分が困っているような話をしてくださいというものです。なぜかという、自分の弱さを見せることにつながるからです。そこで自慢話をしてもしようがないですからね。

この間、知事とか副知事とか一緒のところで行ったわけですが、一人の方が後で飲み会になったときに私のところに近づいてきて、「このメンバーの中でそういうことを言うのはえらく抵抗があった」と言いました。弱みを見せない。見せられない関係にあった。弱みを見せられない関係性の中でこういうことを言うというのは非常に抵抗があった。

では、その抵抗がどうやったらやわらぎやすいのかということ、このときは準備をあまりできませんでしたので、実は私が最初に話しました。私の持っている経験とか要するに私の恥をしゃべった。そういうことをすることによって次の人がしゃべりやすくなる。でも、私はそのメンバーの中では部外者ですから、これは本来それほど効果がない。実際にやる時は、ミーティングを準備する皆さんと一緒に、だれが一番この中で自分をさらけ出してくれるか、そういうことを考えて、一番できそうな人をお願いします。

この間もある会社でやりました。ものすごく謹厳実直みたいな企画部長がいて、あの方がいいよということでもらいました。この方の実家はお寺さんで、ご本人は言いませんが学力が優秀で東大の法学部を出ていらっしゃる50代の方です。彼は、学生時代に学生結婚をした。それもできちゃった婚です。当時、そういうのはめずらしくて、名古屋の方に奥さんがいらっちゃって、東京から通い婚だったとか。そういう話を最初にしたら、もう次から次へとみんな弱みを見せるような話が出てきました。最初にそういう形で何か弱みを見せておもしろい話をしてくれると、次から次へと出てきます。最初が肝心です

さっきの県庁の話では、最初にそういうのがなかった。だから「この中であいつの言うのは結構しんどいね」と。実際には、それなりに話してくださっ

たけれども、でも「しんどい」というふうにおっしゃったのもよくわかります。

それから、「間違っていると思ったらすぐに謝る。正しいことを言いすぎない。夢や展望を語る。部下を守る」。この最後の方はオフサイトミーティングには関係ないですが、正しいことを言いすぎない。要するに、あるべき論を言ってもだめです。

それから14、「価値観の転換も参謀機能のはたす重要な役割。」変化を促すためには、価値観の転換というのがすごく大事です。価値観をどう転換させるか。改革というのは価値観を変える。改善は、同じ価値観の中でよりよくなっていく。でも今は変革の時代です。それぞれ価値観を変えなければいけない。今までよかったことがよくなるという認識が必要です。どういう価値観を転換するか。企業の中では、代表的なことを三つ言います。「組織の肩書どおりにキッチンと仕事をしていれようまくいく」という点。要するに「自分は何々課の課長です」と。その課長としての仕事を全うすればそれでいい。上司の指示には従わないといけない。上司の指示に従っていればそれでいい。言われたことをやっていればいい。そういう感覚です。これはこれで一面正しい。そういうふうにすることによって仕事は回る。ただ、仕事は回るけれども、新しいことはつくっていけない。新しいことをつくっていく時代、さっきのビジネスモデルのところの左から右へと変わっていくという話で言うと、変えていくためには何が必要か。時には上司と自分と意見が違ふときに、上司をスルーして意見を通していく必要もある。上司の言うとおりにしてはだめなことがある。というようなことが価値観の転換です。今、新しい感覚の会社では、そういうことが当たり前になっています。上司の言うとおりに全部やっているわけではない。でも、きょうの飯に関しては、上司の言うとおりにきちっとやる。あすの飯、新しいことをやるときには、そうではないという、そういう使い分けができるように。

次、「失敗はしてはならない」。もともと一番失敗してはならないというのは公務員です。三重県なんかは違いますが、たいていの公務員は、「失敗はしてはならない」が深く染みんでいます。

でも、例えばトヨタでどう言うかという、多くの人が「人間というのは必ず失敗する」、こう言います。人間というのは必ず失敗する。幾ら努力しても失敗する。これが現実です。どう違うのか。「失敗してはならない」というのは精神論ですから、失敗したらものすごくしかられます。どういうことが起こるかという、必ず隠します。隠すから、失敗から学べなくなります。反対に、人間は必ず失敗するということになると、失敗が出てきたら、事実をおさえて「なぜ失敗したのか」ということをはっきりさせようとする。だから失敗から学ぶことができます。

3年ぐらい前に愛知産業労働安全大会というのがありまして、名古屋の公会堂で話をさせていただきました。そこでもこういう話をしました。そのときに

トヨタの方が言ったことがおもしろかった。「トヨタも大きいからいろいろな人がいる。でも、トヨタの中でそういう事故が起きるとしたら、必ずと言っていいくらい厳しくやり過ぎるところで起きている」と言いました。厳しくやり過ぎるから隠す。原発なども国が厳しくやり過ぎてますけれども、あれで問題を解決できるとは限らない。例えば東京電力なんかの問題も最初のボタンをかけ違えている。「原子炉は壊れない」と言ってしまっているところに問題がある。原子炉も壊れます。でも致命的に壊れるということはない。しかし経年変化はしていくわけです。それを、どこまでちゃんと見つめていけるかというのが大事です。それを、最初に「壊れません」と言ってしまうから、変化が起きると「壊れたじゃないか」と怒られる。最初のボタンのかけ違えが問題です。だからやはり物は壊れる。人間は失敗する。そういうような価値観の転換が必要です。

「今ある制約条件を守って仕事をする」。これもそうですね。これは、今ある制約条件を守るのではなくて、制約条件をどうしたら変えられるか、どの制約条件を変えれば変化が起きるか、それをよく考える。こういうような価値観の転換が必要だということです。

最後になりますが、「参謀づくりは指示や命令ではできない」。さっき女性の参謀のことを言いましたが、要するに彼女に私が何をぶつけたか。内発的動機です。彼女の中には何か燃えるものがあつた。そういうエネルギーのあるところには、やはり内発的動機というのがすごく大事です。この言葉は、三重の元知事だった北川さんが「内発的動機が大事だね」というふうにおっしゃって、それから使わせていただくようになったのですが。この内発的動機、ある種の気づきが必要ということです。皆さんが今日ここに参加されているのも、それなりにどこか内発的動機があるからです。だれかに無理やり行けと言われて出てきている方と、自分で行こうと思って出てこられている方というのは、かなり差があります。行けと言われて来ている人には、まだ内発的動機はないですね。でも、ここでこういう情報に出くわして、そういう中で自分の中の内発的動機ができるかどうか大事なんです。内発的動機がどうやってできるかというのは、人によってさまざま違うと思いますが、そういうものがないとスタートができない。

人というのはさまざまですから、同じようにやってもできる人とできない人がいる。だから気づかない人は気づかない。それは感性の問題だったり、どういう生き方をこれから選ぶかという問題だったりします。そういう意味で言うと、私たちが会社を変えようとか何とか言っているのは、基本的には全部生き方の問題につながっていきます。どういうふうな生き方を選択するか、そういうことにつながっていくと思います。自分の人生を振り返ってみて、納得できる生き方をしているのかどうかということですね。

こういうことを常に考えていると、脳が刺激を受けて活力が沸いてきます。

筋肉は使わないと、どんどん退化します。30代の後半以降になりますと、筋肉の退化よりも脳の退化の方が急激に進みます。使わないと脳というのは急激に退化していきます。同じことを同じようにやっているだけは、脳というのはどんどん退化していく。そういう意味では、やっぱり何を考えて、どういうふう生きるか、常に真剣に生きるというのがすごく大事だと、そういうふうに私は思います。

今日はこれで時間が来ましたので、終わらせていただきます。皆さんさえよければ質疑応答はやっていただいて結構ですが、一応終わります。どうもありがとうございました。(拍手)

【進行(中村)】 どうも長時間のご講演、ありがとうございました。

それでは、もう時間は超えておりますが、ご厚意に甘えさせていただいてご質問をお受け付けしたいと思いますが、いかがでしょうか。

【参加者】 三重県の方々がいらっしゃるということですが、知事がかわらまして、新知事のちょっと気になる発言、「予想外だった」とか、いろいろ言っているいらっしゃいますが、トップがかわって今後三重県はどうなるのか、ちょっとこれは答えにくいかもしれませんが、ぜひご意見をお聞きしたいと思います。

【柴田】 やはり三重県の方は答えにくいと思いますので、私が今知っている限りで申し上げますと、北川知事の時代の最後の1～2年のころには、ここに来ていらっしゃる方も含めて、要するに知事が改革をしているのではなくて、自分たちが改革を進めていくようにしようと。だから、知事がいなくても改革は進められるようにしていきたい、そんなことをおっしゃっておられる方が結構いらっしゃいます。今の知事も、私は基本的な方向は一致していると思います。それは全部が全部同じではないと思いますが、基本的な方向は一致していると思います。ですから、そういう意味で言うと、改革をしていこうという意識は継続していきだろろうと私は思っています。もし違う意見があればどんどん言っていたいただければと思いますが。

【参加者】 ありがとうございました。ちょっと僕は非常に心配しています。

【進行(中村)】 ありがとうございました。

それでは、最後のお1人の質問というふうになってしまうかと思いますが。

では、お願いします。

【参加者】 よろしくをお願いします。今、僕は居酒屋で働いていますけれども、プライベートではすごく温厚な方だと思いますが、仕事になると上の人にいろいろ文句じゃないんですけど、たてついたり、バイトの子にも工作中だけたまにかっとなって怒ったりしちゃうんですけど、どうしたら直るでしょうか。

【柴田】 難しいですね。でも、それってそんなに悪くないです。そんなに悪いと思わなくていいんじゃないですか。自分を大事にした方がいいかなと思っているうちにだんだん直ってきます。今まだ若いんだし。だから、特に悪いところがあっても直そう直そうと努力するより、自分のいいところはどこなんだ

ということを考えて方がいい。(拍手)

【進行(中村)】 ありがとうございます。

そろそろ時間になりますが、「これは聞いておかないと絶対帰れないな」という方はご質問を受付します。

やはりいらっしゃいます。ではお願いします。

【参加者】 サラリーマンをやっておりますけれども、きょう一体感ということでテーマが前半の方はあって、社内一体というムードを、社長指示というか、社長もそういう気で、稚魚の群れじゃないですけど、「こっちに行くぞ」と言ったときになぜ付いてこないんだというようなこともあって、社員も一体になるようにとやっていますが、ある一面を見ると、じゃあ、社員が一体になったとき、社長がそれを怖がっているととらえられるときがあります。営業面ではそれはよろしいんでしょうけども、待遇というんですか、そういうことを思われて何かいま積極的に社長がなれてないという不信感があって、不信感があるから一体感が持てないというふうにとらえるんですけども、本来、社長ってもう一段階大きな目で見られているものなんですかね。

【柴田】 我々は資本主義の時代に生きているわけです。そういう意味で言うと、資本主義の原理というのは、必ずしもだれにとっても初めからいいというわけではない。当然、社長は社長のリスクを負っていますから、それなりに取り分があってもいいわけですが、社員から見たら、「何で社長だけこんなにたくさん」と思うというのも、これまた無理からぬことでもある。でも、その辺はやっぱり社員の方も、社長の負っているリスクの大きさというのは理解する必要があるわけです。そういうことを社長としてはなかなか説明しにくい。会社としての活動がとまったとき、社長は間違いなく破産します。なぜかという、お金を借りることも全部社長が保証している。そういうリスクを会社として、社長として持っているわけですが、そういう感覚というのは、社員にはなかなかわからないものです。だから、お互いにお互いの事情をわかっていくことがないと、なかなか接近ができない。どうしても働く側は、自分たちの事情だけを社長にわかってくれというところがあるんですね。だから、「社長もリスクが大きいんだからもっとちゃんと給料を取りなさいよ。もちろん我々もちゃんともらおうよ」と、それはいいわけですね。お互いよければいいんですから。だから、そういう部分というのはあるかなと思います。

先ほど言いました営業会社の社長さんがおっしゃっていましたが、この人たちの合言葉は、「E SなくしてC Sなし」。E Sというのは従業員満足。従業員満足があって初めてお客様にも満足していただける。こういうのが合言葉になっています。昔はそんなことは思っていませんでした。従業員は満足しなくて当然だと思っていた。その社長さんは二代目ですから、お父さんなんかとはずいぶん喧嘩します。経営者も感覚が変わってきた。社員の方も感覚を変えていかないと、そういうふうに私は思っています。

【参加者】 ありがとうございました。

【進行（中村）】 どうもありがとうございました。

それでは、時間となりましたので、本日の講演会はこのあたりで終了させていただきます。

柴田さんには、本当に長い時間、椅子はあったのですがずっと立ったままアクティブにおしゃべりいただき誠にありがとうございました。皆様、拍手をもって終わりたいと思います。（拍手）

本日はどうも長い間ありがとうございました。（拍手）

■ 公開講演会

「生命場の自然治癒力と場の論理」

— かかわりという場のちから と 21世紀日本人の発想 —



2004年11月11日(木)
午後6時30分～8時30分
南山大学D棟

帯津良一

(日本ホリスティック医学協会会長 帯津三敬病院名誉院長)

【進行(まどかアッセマ)】 皆様こんばんは。南山大学人間関係研究センター秋の公開講演会を開催いたします。

雨の中、こんなに大勢にお集まりいただきまして本当にありがとうございます。

年に2回の公開講演の機会でございますので、この機会にセンター長より一言ご挨拶させていただきたいと思っております。

【津村センター長】 ようこそお越しくださいませありがとうございます。人間関係研究センターのセンター長ということで、この4月からこの任務を任されております津村と申します。

本日は、今も司会の方からありましたように、雨の中、大勢の方にご参加いただきましてありがとうございます。私ども人間関係研究センターは、人間に関わる問題、もしくは人と人との関係、まさに人間そのものだと思いますが、こういったことを幅広い現場とのつながりを持ちながら研究しております。

今日講演をしていただく帯津先生は、お忙しい中、今日病院を終えてからこちらに来ていただいたという事情でございます。ありがとうございます。

春の講演会は、企業組織の中の人間関係ということで、人と人が真に交わるといいますか、どんなふう to 成長し合えばいいかといった問題をお話し願いました。今日は、またもう少し大きなテーマで、非常に楽しみにしております。

そして、皆さん方のお手元にアンケートがございますので、お帰りの際にはそのアンケートに少しでもメッセージを書いていただけたらと思っております。もしお手元になればまたご連絡ください。それと、そこにご連絡先を書いていただくところがあります。もしよろしければ、住所の下あたりにメールのアドレスを書いておいていただいたら、事務局の方から今後、いろんな催し物がある際に、皆さん方にダイレクトにメールをお送りすることができるかなというこ

とを伝えてくれということでしたので、お伝えしておきます。

それでは、帯津先生にこれからお話していただきますが、もう少しアッセマまどか先生からご案内を聞いて、そして帯津先生のお話にというふうをお願いしたいと思います。どうぞよろしくご静聴くださいませ。(拍手)

【進行】 帯津先生のご講演の前に少しご案内させていただきます。

私は、人間関係研究センターセンター員のまどかアッセマと申します。人間関係研究センターのセンター員、研究員は、同時に大学教育現場を持っておりまして、心理人間学科に所属している、または経営学科に所属しているという顔ぶれでセンター活動をしております。

「生命場の自然治癒力と場の論理」というテーマで帯津良一先生をお願いしてございますが、同時に、今のいのちの時代に、医療医学の立場からの生命場、そして“場”の論理とおっしゃった清水 博先生の科学哲学といいますか、帯津先生の医学部時代のころの同窓と伺っていますけれども、薬学の立場から関係し、ホリスティックのアイディアを早い時期から科学の立場からお出しただいていた先生が、今、社会システムづくりというところで“場”の研究を続けていらっしゃいます。それから私どももこの教育現場、あるいは研究現場というところで、人間が集い合えば“関係”という力で、あるいはこの“場”の力でお互い育ち合い、癒し合うという、そういう教育が実現しているということ、約30年間この風土の中でやってまいりました。そういう歴史の中で人間関係研究センターに、この帯津先生の生命場の実践からのお考えをご披露いただけるというのは、大変光栄ですし、また帯津先生のお人柄、よくご存じの方本当に多いというふうにもお見受けしていますけれども、先生ご自身がこの場に立っていただけるということが、私どもにとっては何かとても宇宙的な、虚空的な意味を感じております。

実は、5年前にこの建物ができました。そして5年前に初めてホリスティックという名前の学科科目、ホリスティック生命論、ホリスティック姿勢論、そしてホリスティック生命論ワークという社会人向けのワークショップなどもしました。そのときの初年度、5年前ですが、帯津先生は、私たち20名ほどのグループに東京からわざわざおいでくださって、そしてこの建物全体を、場自体を気の力で宇宙につなげてくださるような、そういうシンボリックな登場をしていただきました。

きょうはどんなお話が伺えるか楽しみに、私たちのこの南山大学のこの地域の発展というのを感じていただきながらお話をいただけたらありがたいと思っております。

プロフィールに関しては、もう本当にご存じの方多いと思いますので、一応、プリントを配布させていただいております。帯津三敬病院名誉院長として、今は「養生塾」という形で、病院で病氣治癒ではなく「養生」であるという視点を広めて、池袋で帯津三敬塾クリニック院長としてご活躍です。いろいろなお

考えあってのご活動ですので、またその現代のこともお聞かせいただけるかと思えます。

では、改めまして帯津先生、よろしく願いいたします。皆様拍手でお迎えくださいませ。(拍手)

“場”の論理（清水 博氏）とエントロピーの医学

皆さんこんばんは。まどか先生からはいつも1年ぐらい前に話があり、今回も恐らく去年の今ごろだったろうと思えます。どういう方を相手にどういうことをしゃべるのか全くわからない。この前は20人ぐらいの方を相手に、体操する場所みたいなところ(D棟43)でやりました。ですから、今日もそうかなと思って気楽に来ましたら、こんなにたくさんの方で、ちょっとたじろいでいますけれども。

それと、今このプリントをいただいたら、「場の論理（清水 博）」と書いてあるので、ちょっとドキッとしました。実は、清水 博先生は私の先輩ですけど、非常に怖い人です。頭はいいし、妥協はしないし、大変な人です。もしここに清水先生が本当にいらしたら、もっと大変だったろうなど。きょうはそう言うは何ですが『いなくてよかったな』と、ここだけの話ですけども、そう思っているところです（笑）。

実は、私はコンピュータを扱えないのでパワーポイントをできないのですが、ただ、この頃いろいろな学会に行くと、パワーポイントでないとだめだと言うものですから、仕方なくうちの秘書が、30代の女性ですけども、コンピュータが多少できるという程度であまり得意ではないですが、これに作らせて、今までに10種類位あるわけです。今度のまどか先生の時にはこれを持っていくと恐らく言ったんだろうと思えますが、それが来ているはずです。だから、内容を確認していませんので、どういうことになるかわからないので、前もって私の考えている“場”ということ、それから清水 博先生との関係、こういうことをお話しさせていただきます。

私は最初、22年前に今の病院をつくりました。そのときは、中西医结合がテーマでした。とにかく西洋医学の限界を感じて、西洋医学にないもの、それを中国医学に求めた。中国医学というのは陰陽五行説ですから、つながりというか、関係を言うわけです。西洋医学に一番欠けているのはその関係、臓器と臓器、人と人、あるいは細胞と細胞、遺伝子と遺伝子の関係を見ることをあまり得意ではないわけですから、それを見る中国医学を合わせるということで始めました。

そのときに、ただ合わせればいいと言っても、あまり説得力がありませんので、中国医学と西洋医学がどう違って、合わせるとどういうことになるのかと

いうことを自分なりにいろいろ考えまして、結局、そのときにたどり着いたのは、エネルギーとエントロピーという問題です。西洋医学は、生命現象のうちのエネルギー的な側面をとらえようとしている。中国医学は、エントロピー的な側面をとらえようとしている。だから、生命現象の2つの面が一緒になると、一つ一つを見る医学よりははるかに幅の広い、あるいは奥行きが深い医学になるだろうと考えたわけです。エネルギーとエントロピーということをしきりにお話していました。東洋医学会などでも発表したことがありますけれども、質問も出ないし、だれも関心を持ってくれなかったですね。たった1人、菅井正朝先生という産婦人科の先生が、私が講演を終えて下りてきたら追い掛けてきて「すばらしい」と言ってくれました。この菅井正朝先生1人だけだったのですが、この先生が亡くなりましたからもうゼロになったわけです。

そういう状態でやり始めて、そして私自身は、中国医学の中でも特に気功に興味を持っていました。それは、私自身、昔からいろいろ武術的なことに携わってきて、気功というのはやはり武術的なところからですと非常に理解しやすい、とらえやすい。それで、鍼灸よりも漢方薬よりも食養生よりも気功が一番関心があったので、うちの病院に気功の道場をつくりまして患者さんと一緒にやっていたわけです。

中国にしる日本にしる、気功の外部の世界とはあまりお付き合いはしてなかった。ところが、もうそろそろ日本でも医療気功をみんなで協力して築き上げていかなければいけないということを出したのは、小田原に今もお元気のはずですが、勝田正泰先生、それから所沢に今も元気でいらっしゃいます西山宗之先生、この方々が声を掛けて、私も一緒になって「アジア気功科学研究会」というのをつくりました。それでどういう具合だったのか今思い出せませんが、とにかく私が会長にさせられたわけです。

設立記念講演会というのをやろうということになって、どなたにお願いするか、もう私は清水 博先生と決めていました。それまで清水 博先生については全く知りませんでした。中公新書に「生命を捉えなおす 生きている状態とは何か」という本があります。その後増補版が出ましたが、私が読んだのはその前の薄い方の「生命を捉えなおす」ですが、これを読んでびっくりして『こんな人が世の中にいるんだ』と思って清水先生に非常に憧れていた訳です。ですから、こういう記念総会に清水先生をとにかく呼ぼうと。私が清水先生のお宅へ電話しましたが、「私はあまり講演は好きじゃない」とあっさり断られました。これで引き下がるわけにはいかないと思ひまして、いろいろ私の本を送りつけたわけです。また、お留守のときに電話して奥さんをお願いしたりして、結局、清水先生も『しょうがないな』と思ったのでしょうね、「一度お会いしましょう。私の研究室に来てください」というので、当時はまだ東大の薬学部の教授をやっていましたが、そこへ伺いました。そのときに、おもしろいというか、今思うと清水先生らしいなと思ひますが、私の知り合いに薬学部の

助教授をしている人がいたので、この人に「清水先生との間をとりもってくれ」と頼んだ。そしたら彼が言うには、「私は帯津先生を尊敬してますから、帯津先生の言うことなら何でも聞きます。ただ、これだけは勘弁してください」。清水先生との間をとりもつのは勘弁してくれと。『これはよほど大変な人なんだな』と思いましたが、とにかく研究室に伺いました。粗末な研究室でしたけど、こぎれいにしてあって、ストーブに火はなかったと思いますから春先だったろうと思いますが、そこでいろいろお話しして、それで“場”という言葉が清水先生から出てきました。「あなたは東洋医学はどう思いますか」、「私はエントロピーの医学だと思っています」、という話を始めたら、「東洋医学は“場”の医学である。気というのは場の持っている情報のようなものじゃないか」というようなことを清水先生がおっしゃった。私は『そういう考えもあるのか』ということを感じて、それが縁で“場”の問題を考えるようになったと思います。

清水先生とは、何回か大きな集まりで、例えば昔、科学技術庁が主催して「異分野研究者交流会議」というのがありました。分野の異なる研究者が一緒に集まって一つのテーマをディスカッションする。そのときのテーマが、「ヒトの生と死」というテーマ。人というのは漢字ではなく片仮名のヒトです。その全体をまとめる人たちとしては、今のJACTをやっている渥美和彦先生、それから清水 博先生、それと哲学の中村雄二郎先生、ああいう大御所がいて、50人ぐらいの人が、あれは幕張あたりのホテルだったと思いますが、3日間泊り込んでディスカッションしたわけです。このときに、東大の先端研に藤正 巖という教授がいて、藤正 巖さんは私の2年ぐらい下ですけども、彼はものすごい秀才ですけども、人間機械論です。要するに「人間は機械だ、生命というのは機械で説明がつく」という考えをそのころ一生懸命やっていた。それで、その中で当然、機械論派とそうでない派があり、清水先生と私と一握りの人がこちら陣営です。だからもう敵の中で3日間暮らしたようなもので大変でしたが。そこで清水先生といろいろお話ししました。

その後は、この先生はちょっと浮世離れしていて（あまり悪口を言っているとどこかで聞こえるとまずいですが）、“場”の問題のシンポジウムを箱根で開いたことがあります。そのときに、これはもう大変いろんな人があつまっていました。村上陽一郎先生、九州大学の井口 潔教授とか、東京大学の小児科の小林 登教授、みな元教授ですね、そういう人たちが集まってやはり3日間箱根でやった。私はそのときに実は、気功の会があって上海に行っていたわけです。先生からしゃべるように言われましたものですから、「私は上海に行くからだめです。悪いですけどお断りします」と言ったら、「そうですか（それからが大変です）。でも先生、ちょっと帰ってこれませんか」と言うんですよね。そう言われると、日程を調べると確かに1日ぐらい来れる。それでしょうがないから来ました。上海の連中はあきれていました。上海から箱根に直行して、

箱根に一泊してまた上海に帰ったわけですが、「ちょっと来れるでしょう」なんて、そういう発想というのは普通の人ではありませんよね。

そして、去年の7月に、今度はお手紙をいただきました。「東大を辞めてから金沢工業大学の「場の研究所」で10年研究をして、一応、一つの形ができた。そろそろ臨床に移ってみたい。あなたの力を借りたい。」というので、私はびっくりして、貸すほどの力は持ってないですが、飛んでいきました。

そこで初めて、金沢大学の「場の研究所」というのは東京にあるということを知った。金沢にあるとばかり思っていたら半蔵門にありました。ですから『清水先生のためにつくった研究所ではないか、だから東京に置いておくのではないか』とその時思いましたが、本人に聞いてみたわけではありません。早稲田大学の先生が、やはり東陽町の深川の方に研究室を持っていて、そこで“場”の研究をやっています。そこに伺ったりしていろいろお手伝いすることができるかなと思っていたのですが、なかなか私の方が時間がとれなくて、その後一度伺ったぐらいで今に至っています。

そういうわけで清水先生は、今度金沢の方をおそらく定年になったんだろうと思いますが、新しい“場”の研究をする場（NPO法人 場の研究所）をつくって、また続けてやっていくそうです。非常に楽しみにしています。

ホリスティック医学と統合医学と場のエネルギー

私は、ホリスティック医学協会の設立に参画したのが1987年、今の病院をつくったのが82年ですから、5年私の方が古いですが、中西医結合でやってきまして、ホリスティック医学という考え方に触れて、私がやっている中西医結合が実はホリスティック医学ではないかと思っていた。なぜかという、部分を見る西洋医学と部分と部分の間をつながりを見る中国医学を合わせれば、より人間丸ごとに近いのではないか。松本清張ではありませんが、点と線を見るわけですから、これこそホリスティックだろうと思っていたのですが、それがすぐにそうではないということがわかりました。心の問題を忘れていました。西洋医学も中国医学も、心のある程度見えています、まだまだ十分ではありません。それと並列しながら『人間丸ごととは何だろう』と考えていました。そうすると、アンドルー・ワイルさんの本にいつも「Body Mind Spirit」というのが出てきます。上野さんの訳でいくと「身体性 精神性 霊性」、ひらがなでいくと「からだ ころろ いのち」。これを丸ごとそっくりつかまえるのがホリスティック医学だろう。

そうすると、「いのち」とは何だ、「ころろ」とは何だということになるわけです。「からだ」は、見た通りのものですから、あまり深く考えなくてもいいのですが、「いのち」というのを考えたときに、やはりこれは“場”のポテンシャルエネルギーのことを言うのだらうということに至りました。ここに電磁場が

あるように、私たちの体の中にも電磁場があります。電気、磁気だけではなくてその他にも、気はまだ存在を証明されておられませんけれども、気があれば気場ですし、そういうふうにはいろいろな物理量、まだ発見されていないものがたくさんあるだろう。それがいろいろな“場”をつくりながら「からだ」の中で「いのち」を形成している。そういうふうを考えることにしました。

そうすると、やはり人間丸ごとを考えていく医学は、まず何よりも“場”に注目します。「こころ」は何かというと、その“場”の動きが、波動と言ってもいいでしょうけれども、それが脳細胞を通して表に出てきたものを精神性、こころと言っていいのではないかと思います。そうすると、身体性は見るとおり。精神性と霊性、これの本体はエネルギーであるというふうにとらえる。これは“場”に存在するエネルギー。そういうことで“場”というものを、清水先生のように深く哲学的に、あるいは科学的にとはいかないですけれども、現場でそういうことを実践し始めたわけです。

それで今のところ、私は22年間やってきまして、ホリスティック医学を目指してきたのですが、ホリスティック医学がなかなか手に入らない。もたもたしているうちに代替療法が台頭してきました。ホリスティック医学がもたついているから代替療法がのしてきたというのは、私の考えではなくて、イギリスのグラスゴウのデービット・レイリーという私よりずっと若い人ですが、ホメオパシーの世界では神様みたいな人がいますが、この人が日本に来て講演したときにいみじくも言うてくれました。「ホリスティック医学がもたもたしているから、代替療法がのしてきたんだ」と。私はその通りだと思いました。我々がもたもたしているから代替療法が世界的にどーっと出てきて統合医学に進み始めたわけです。

代替療法というのは、ご承知の様に西洋医学以外の治療法全てを言うわけです。統合医学は、これがドッキングする。それでは統合医学とホリスティック医学は似ているではないかと言うかもしれませんが、代替療法と統合医学、これはあくまでも病というステージにおける方法論の問題です。ホリスティック医学は、病というステージにとらわれません。“生老病死”全部つながって死後の世界までいくわけですから、概念的な広さのスケールが全然違います。そのところを間違っははいけないですが。

ただ、西洋医学と代替療法を合わせれば統合医学か、足し算ではないわけです。統合というのはインテグラルですから積分しないとだめです。両方をばらばらにして混ぜ合わせて新しい体系をつくるのが積分ですから、足し算ではとても統合医学とは言えない。その積分というのはやはり難しく時間が掛かります。それと、方法論の統合で終わったのでは、初級の統合医学になってしまうわけです。もっとその水面下に統合しなければならないことがいっぱいあります。例えば、西洋医学は身体性を主に見ます。代替療法は、どちらかといえば精神性、霊性を見ます。ですからこの統合ですね。これを統合するとホリ

スティック医学に近くなりますが。それから身体性の医学は治しの医学です。そして代替療法は癒しの医学です。要するに、故障を治す身体性の医学と、エネルギーを高める癒しの医学、この二つのまた統合をしなければいけない。それから、身体性の医学というのは、やはりエビデンスの医学です。目に見えるものを分析的に解明していく。科学でもってこれを支えているわけですからエビデンスです。代替療法の方の精神性、霊性というのは、まだ科学がこれを支えておりません。まだ直観の世界だと私は思っております。ですから、エビデンスと直観を統合しなきゃいけない。こういうふうにもいろいろあるわけです。それで、最後に一番大事なのが、医療者と患者さんの統合です。これができないと何にもならないわけです。このところに“場”の問題が出てくるわけです。

それで、統合医学にしろ、ホリスティック医学にしろ、これを成就していくための最低の条件が私は“場”のエネルギーだと思っています。ですから、病院という“場”のエネルギーが高まらないと、何をやって大したことない。これを高くしていかなければいけない。ですけど病院という“場”のエネルギーを高めるといことは、これを支えている当事者のいのちのエネルギーが高まってないとだめです。志高く、そして自分のいのちのエネルギーを日々高め続けるという人たちがあつまってないとだめです。

そうすると、私の病院は、100名の職員がいますが、とてもそういう理想的な状態には遠いわけです。やはりまだまだですね。それで、どちらかというと医者が一番だめです。要するに、そういう志の面でちょっと低い人が多い。ですから、これはなかなか理想どおりにはいかない。この程度の“場”のエネルギーでホリスティックなんて言っているのはおこがましいということを感じるようになってきていました。でも、何とかしないといけないという、多少焦りもありました。

そう思っているときに、池袋にメトロポリタンホテルというのがありますが、これはJRが経営しているものです。そこの会長さんから電話がありました。全く知らない方ですが、「先生に相談したいことがあるので一度お会いしたい。そちらにお伺いするのは何でもないんだけど、どうせなら一杯飲みながら話をしたい。だからこちらにお出まし願えるでしょうか」と。私も一杯飲むのは嫌いじゃないですから、「ええ、参りましょう」と池袋に言ったわけです。で、会長さんと社長さんと専務さんと3人待っていて飲み始めました。そしたらこういうことを言うわけです。「これからの日本は、観光と健康である」。観光はJRですから当然やっている。JRが健康の方へ乗り出してこようという話です。それでメトロポリタンホテルの中にもものすごい検査センターがもうできている。どこにもないようなMRIとかCTが何台もあります。高度先進医学の担い手としてこのスペースをとって、そこのわきにクリニックをつくりたい。クリニックについては、統合医学でないとやってもらいたくない。普通の西洋

医学だけのクリニックではやりたくない。統合医学のクリニックをやるについては、私にどなたか人を紹介してくれとの話です。私はその話を聞きながら、JR東日本の時刻表に付いている地図がありますね。ぱっとあれが思い浮かんで、『こういうところを拠点にして“場”のエネルギーを高めていくと、それが池袋を出発して、今度は大宮かもしれない、新潟かもしれない、山形かもしれない。そういうふうにしてだんだん、だんだん東日本がエネルギーの高い“場”でうずめ尽くされる可能性があるな』と思いました。ここで人を紹介してくれといっても、統合医学をやる人はみんなそれぞれ忙しい思いをしていますから急に思いつかない。ですから、そういう東日本を制圧するということを考えたときに、これは自分でやらなきゃだめだと思い「私がやりましょう」と言った。「いや、先生なら一番いい」。それで話が決まりました。

ところがこれは、JRさんなりホテルさんが全部お金を出してやろうというわけではなくて私に貸すだけです。経営は私がしなければいけない。これは翌日酔いがさめてから『しまった!』と思った。そんな余分な金はないですし、どうしようかなと思ったんですが、言っちゃったから後に引けません。いろいろ私なりに画策をして、とにかくこぎ着けて今に至っています。

それで、実は私は川越の方もまだ手が抜けませんし、池袋の方は、川越のことがありますのでこれはもう同じ志の人しか集めない。足りなくてもいいからそれでいくということにしました。今何人でしょう、受付から看護師からドクターを入れて6~7人でやっています。だから、レパトリーはそんなに広くできません。今やっているのは漢方薬と鍼灸と気功とホメオパシー、これだけです。6~7人と言うのも変ですが、ちゃんと数えればわかりますが、大体7人ぐらいだろうと思います。それで始めて、こちらではエネルギーの高い“場”をつくらうと思って、非常に手応えも感じてきています。

もう一つ、「21世紀養生塾」というのを5年前に発足させました。これからの“養生”は、従来の病後の回復を早めるとか、病気にならないようにして天寿を全うする、そういうどっちかという消極的なものではないだろう。やっぱり日々ののちのエネルギーを高め続けて、最後はあふれ出させる、そういうものが本当の“養生”ではないか。あふれ出すことによって、その一つの空間の“場”が、例えば地域社会にしる、国にしる、地球全体にしる、高まってきます。そうすると、また昔のいい地球が取り戻せるのではないかというような考え方です。そういう日々ののちの“場”のエネルギーを高め続けていくような人を一人でも多く世の中に出したいという願いで「養生塾」をつくりました。

これは川越が中心でやっております。半年で卒業です。これもずいぶん乱暴な話ですが、半年ぐらいで卒業させないと数が増えませんが半年で卒業。半年間、毎週1回、私が養生の講義をして、そして太極拳をやって、半年経つと修了証書をやって卒業です。

ところが、思惑が多少外れたのは、みんなやめない。次のときもまた入って

くる。だからこれはいいような悪いようなですが、でも割合にいい感じになってきております。ここでこういう人を世界中に散らばすことによって地球の“場”のエネルギーを高めてみようと思っているわけです。

そしてもう一つ、私の病院の患者さんだけが自発的につくっている患者の会というのがあります。それは例えば上海の「癌症クラブ」だとか、あるいは名古屋の中山武さんの「いずみの会」とか、ああいう会はいろんなところにありますけれど、でもうちのは病院の道場にみんなたむろしているだけですけれど、幹部の人たちはどういう人かというと、10年ぐらい前ががんの手術を受けた人ばかりです。それが5～6人います。みんな一様に定年を迎えて今は仕事がない。仕事がないけどお金にはあまり困ってないらしくて、朝から晩まで病院の道場にたむろしている。何をしているかというと、集まってくる患者さんに気功を教えたりする。これは助かるんですよ。我々が教えるといっても、忙しいから決まった時間以外は無理ですけれども、彼らはもういつでも、昼休みでも何でも教えてくれる。それから患者さんが楽しいことは率先してやっています。いろんな時期になると花を見に車で連れて行ったり、それから早朝練行といって朝5時半に病院を出発して森の中に行き行って気功をやる日がありますけれども、こんなのも彼らがやってくれるから私もちょっと付き合っただけです。この会のエネルギーというのもまた高いなと思います。

この3つをこれからの私の“場”を高める、エネルギーを高める、小泉さん流に言えば三位一体としてやっていこうと思っています。

病院の方は、実は100ベッドあって手術もして、西洋医学はちゃんとやらないといけません。西洋医学は手を抜くと医療過誤などが起こりますから、だからどうしてもホリスティックな目から見るとやむを得ない必要悪（西洋医学が悪というわけではないですが）みたいなのが出てきます。これはもうそういう両方を視野の中に入れて動き回れる後継者が出てくればそれでいいです。一人非常に期待できる人がこの10月に赴任して来ました。非常に優秀な外科医で、その上に私がやっていることを非常に理解してくれます。ですから彼にこちらは任せる。任せるといっても今すぐ手を抜いたらだめです。うちの病院はやはり私を目当ての患者さんが多いですから、私があそこから足を抜いたら患者さんはいなくなってしまうから、今はそういうことはできませんが、人に任せて私がサポートする“場”にしていこうと、そういう考えでこれからやっていこうと思っています。

自然治癒力と人間関係

自然治癒力というのは、その“場”が持っている本来的な能力です。“場”のエネルギーが何かで低下したとき、場に備わったそれを回復する能力。だから別に人体にでなくてもいい。この部屋にも自然治癒力はあるわけです。地球

にもあるし宇宙にもある。そういうものだと思います。自然治癒力に立脚した医学というのは、アンドルー・ワイルさんなんかはしきりにもう20年も前から言って活動していますが、自然治癒力というのは、いまだに正体がわからない不思議な力です。ヒポクラテスが既に言っているし、ガレノスが言っているし、「パラケルスス」も言っているし、もう大昔からみんな言っている。中国医学でいっても、例えば中国で扶正（生を助ける）と言います。あれはやっぱり自然治癒力のことを言っているのだらうと思います。大昔からみんなが考えてきたのにいまだに正体がわからない。これはなぜか。これは体の中に求めていたからだと思最近感ずるようになってきました。要するにホルモンを追求し、神経の伝達を追求し、そして免疫を追求してきた同じような考えから、自然治癒力を体の中に求める。だからつかまらない。体の外に求めなければいけない。外にあるわけです。

これは、いろんな患者さんがいらっしゃいますが、『どうしてこの人はこんなによくなったんだらう』という人が時々出てきます。こういう人のデータをつぶさに見てみると、決してカルテの上に共通項というのは出てこないです。ですけど、カルテの外を見ると共通項がだんだんわかってくる。やっぱりエネルギーが高い“場”に身を置いた人たちがよくなっています。これはいわゆる自然環境としての“場”もあると思いますが、もっと大きく影響するのはコミュニケーション、誰と付き合ったかです。

今度12月に発行される本ですが、「がんに打ち勝つ患者学」という長い題名で、藤野邦夫さんという翻訳の専門家が翻訳した本に序文を書けと言われて、ゲラの状態でそれを読みましたが、アメリカの1万五千人のがん患者さんを追跡してインタビューして書いた本ですから、非常に説得力がありますが、私の考えていることと非常に似ているなと思いました。「人間関係」というのを非常に大事にしています。私もそう思います。

例えば、実はこの人の本がまた近々出ますが、私の病院で患者の会の有力メンバーとして活動している45歳の男の人がいますが、この人は37歳のとき、8年前に胃がんになりました。これがもう全然とれるようなものではない。周囲に浸潤しているし、リンパ節はずっと累々としている。病院の名前を言ってもいいと思いますが、それで癌研で内科でもって抗がん剤の治療を始めたわけです。そのときに白血球がガンと減って、そのころはいまの白血球を増やすような手段というのは一般的には使ってなかったので化学療法ができなくなった。ただ寝て白血球が回復するのを待つだけでは何とも焦ってしまうというので、預かって早く白血球を増やしてくれないかと奥さんが私のところに来たわけです。気功をやったり漢方薬を飲めば増えるだらうという奥さんの目論見です。私はどうだかよくわからなかったですが、「でも、きっと癌研の先生は反対しますよ。白血球が少ないのを、田舎のこんなちょっと埃っぽい病院に連れて来るなんていうことは、受持ちの医者としては賛成しませんよ」と言ったら、

「いえ、私ちゃんと話してきます」。そしたらもうあっさりと「行ってきなさい」と言ってくれた。この先生も本当にすごい人だなあとと思います。やってきて、うちの道場で毎日朝から晩まで何かやっていました。白血球が増えてきて、それでまた癌研に戻りました。そしてその予定の化学療法を終えたわけです。終えたらまた彼が現れたわけです。「困っちゃった」。「どうした」。「外科の先生が手術できると言い出した。俺は手術できないと言うから化学療法を頑張ってやった。いまさら手術できると言われても困るんだ」というようなことを言うわけです。「第一、どうせ再発するでしょう」と言ったが、私は「やっぱりこれはやった方がいい。外科医がそれだけ言うんだったら、それだけ自信があるんだから、あなたは一つのチャンスだからやった方がいい」。そして彼は手術を受けました。終わってまたその執刀した先生の手紙を持って来ました。これが何とも言えないいい手紙です。その手紙はどこかにちゃんとしまってあると思いますが、私はしまうとわからなくなっちゃうので、だから「しまってある」というのはもうないというのと同じなのでこういうところではお見せできませんが、何て言うか、その技術の高さとそれから人間的な暖かさ、これが手紙の行間から伝わってきます。思わず「あなたいい外科医にめぐり合ったね」と褒めちゃったんですけど。

私のところへ大きな病院からいろいろ患者さんが手紙を持ってきますが、この人がどういう気持ちでこれを書いているかがすぐわかりますよ。もう頭へ来て書いている人が多いんですよ。わざと略語をいっぱい使ってこっちを困らせようと思って「木で鼻をくくる」といいますか、こういう感じの手紙が多いです。だからやっぱり気持ちに任せて書いたにしても、あんまりそういう手紙を書くと後で恥ずかしいですからね、皆さんも気をつけた方がいいです。心を込めて書かないとだめですね。

ただ、彼はものすごい激しい手術をしていますから、食べると下痢です。腫瘍マーカーは上がったたり下がったり、また上がったたりして正常値におさまってない。『これはもう大変かな』と思っていたら、だんだん下痢が、おさまってもいません。今もあります。会社でも非常にこの人はワーカーホリックというか、働きバチみたいな人で、人一倍働いています、それができるんですから、下痢といっても回数も減ってきて、程度も減ってきています。何よりも腫瘍マーカーが正常値にぴたっと入ってきています。そのままずっと来てもう8年ですから、絶対大丈夫ということは言えませんが、ですけどまあまあよく来たなと思っています。

それで、この人の人間関係を言ってみると、いい内科の先生に恵まれて、いい外科医に恵まれた。これが大きいです。奥さんがいいです。この奥さんが私のところを訪ねて来たときの態度を見ると、ご主人の青天の霹靂のような状況に自分が率先して立ち向かおうという決心がありありと見える。奥さんは元からよかったかどうかわかりません。それはわからないけども、今は間違いなくい

い奥さんです。だから、新しい伴侶に巡り合ったという意味では、これも一つの間人間関係が出来た。その後がまたいいんですね。この人が自分の家の菩提寺が浄土真宗のお寺ですけど、そこのご住職さんが彼と同じぐらいの年です。それでその菩提寺の住職さんのボランティア活動というか、そこでの宗教活動に飛び込んでいったわけです。そのご住職さんというのは、実は私もよく知っている人で、非常にこれがまたエネルギーのあふれ出るような人です。この人を通じて、この仲間というのがそういう人がそろってまして、だからこれはまさに彼が生還できたのはそういう人間関係に恵まれたから、人間関係の織りなす“場”のエネルギーに恵まれたからだとは私は思っています。

こういうことがホリスティック医学、あるいはこれからの統合医学で非常に大事なことです。さっき医療者と患者さんとの統合と言いましたが、これはまさに清水 博先生のおっしゃる「主客非分離」、主人と客人が分離しない、これが大事なんですね。要するにいままでの医療というのは分離していた。知識と技術の高い医者が素人である患者さんを上から見下ろして、「素人が何を言うか」と分離した状態でやってきた。これは技術と知識があればいいから西洋医学そのものはそれで十分なんです。だけど医療としては、これではもう形を成してないわけです。だからこれはやっぱり「主客非分離」の状態に持っていないといけない。両方が一体となる。どっちが自分でどっちが他人かわからなくなるぐらい対等にならないといけないという清水先生の「主客非分離」というのは、これからの医療を論ずる上で非常に重要なキーワードになると私は思っています。

ということで、もうずいぶんしゃべりましたが、スライドをできるところまでいきますので。(以後、スライドを見ながら)

これは「階層の世界」と書いてありますが、自然界はこういう階層からなっている。これは私が言っているのではなくていろんな人が言っています。素粒子から原子、分子と上がってきて、臓器の世界、それから人間の階層、そしてずっと虚空までいってしまうわけですが、こういう階層から出来ている。上の階層は下の階層を超えて含むという性質がある。人間という階層は臓器という階層を超えて含みますから、臓器という階層が持っている性格は全部人間という階層は持っているわけです。超えて含むわけですから、それにプラスアルファを持っているわけです。だから下の階層での研究成果を上階層に当てはめようとすると無理が生ずることも多いと言っている人もいます。確かにそれは言えると思います。例えば西洋医学というのは臓器の階層に築かれた医学です。ところががんのような病気は、人間という階層に生まれた病気です。なぜかという、身体性だけの病気ではありません。心も命も深く関わった病気です。だからがんという病気を扱うのに、下の西洋医学だけをもってするのは、どうしても力不足になるわけです。人間という階層に築かれる医学が必要になってきます。これがホリスティック医学医学です。そういうふうに考えて

いただければいいと思います。

西洋医学は今が一っと下にどんどん下りていっています。でも医学というのは人間を相手にするわけですから、下りていってもいいから、底を蹴ってまた上がってこないといけません。そういう状況に今あるだろうと思います。

先ほど来申し上げました西洋医学、CONVENTIONAL と ALTERNATIVE が一緒になって INTEGRATIVE になる。統合医学ですね。これは先ほど申し上げましたように、病というステージにおける方法論の問題です。ホリスティックというのは方法論ではなくて、生きざまというか、生老病死を通して言える生き方の問題ですから、はるかにこちらの方が範囲が広いし、それから可能性を無限に秘めています、どうしてもわかりにくさがあります。だから先ほどのようにもたもたしているから代替療法が台頭してきたという見方もできるわけです。

統合医学は ALTERNATIVE と CONVENTIONAL を積分する。ですから、全く背景の違う両者が過去を捨てて、「私は西洋医学出身」、「私は代替療法出身」なんて言っているようではだめです。どこから来たかわからなくなるといけない。そういう一つの体系医学をつくらないといけない。これは並大抵のことではないと思います。

「Body Mind Spirit」、とにかくこの三者が一体となってそっくりそのままとらえるのがホリスティック医学です。こういうふうに分けてしまっただめです。ところが、まだそっくりそのままとらえるような方法論がございませんから、私の場合は仕方がないから分けて Body（からだ）に働き掛ける治療法、西洋医学とか、Mind（こころ）に働き掛ける心理療法、それから Spirit（いのち）に働き掛ける様々な代替療法を駆使しているわけです。だから、本当の意味ではまだ私たちは理想のホリスティック医学を手にしてないというのが正直なところではあります。

21世紀養生塾 PVMアカデミー

その命というのは、“場”のエネルギーである。「電磁場の針ネズミ」と書いてありますが、これは何かの本からとりましたが、要するに電磁場は電気と磁気が分布しているわけです。でもそれぞれが方向性を持ってこういう“場”を形成している。これの持つエネルギーが命である。このエネルギーが低下したときに、それを回復する本来の能力が自然治癒力。他からの働き掛けで回復することを「癒し」と言い、あるいはみずからの意思で回復させること、あるいは維持することを「養生」と言う。そうするとホリスティック医学というのは、やはり“場”の医学であり、自然治癒力の医学であり、癒しの医学であり、そして養生の医学ということが言えるわけです。

“場”のエネルギー、あるいは“場”の状態が刻々と変化する状態が脳細胞

を通して出てきたのが Mind である。精神性と霊性との間にはこういう密接な関係がある。「Soul & Spirit」というのは、外国の人がこういう話をすると Soul と Spirit がポンポン出てきますが、通訳さんはあまり分けて通訳してない人が多いです。どう違うかというのを、私とよく外国に勉強に行った人で、今、六本木で開業している中医学専門の新井基夫先生がよく質問していました。彼は人をつかえまえては「Soul と Spirit の差を教えてください」と言うんですね。私はそのそばにいて、『またこの人、質問している。時間がもったいな。』なんて思ってたんですけど、相手の答えを聞いているうちに、彼よりも私の方がこの差を早くわかった。それはどういうことかということ、Spirit というのは時空を超えて広がる共有の命です。その一部が私という体に宿ったのが Soul、そういうふうに分ければいいと思ったんです。ただ、私が思っただけで、私は英語の力はあまりないですから、間違っているといけないのでカール・ベッカーさんに聞いたら「それでいい」とおっしゃった。だから大丈夫だと思っております。

次ですが、医療というのは大事なのはこの“場”の営みです。「INTERACTION」と書いてありますが、これは「INTERACTION というのは2つの間の関係で、いくつもの間では違う言葉を使うので間違いだ」と叱られました。でも、その違う言葉を教えてくれないからこのままになっていますが（笑）。とにかく医療というのは“場”の営みで、さっき言いましたように「主客分離」ではいけない。「主客非分離」。要するに患者さんを中心に鍼灸師さん、医師、友だち、心理療法士、ご家族、看護師、薬剤師さんなど、他にもたくさんいますが、こういう人たちが“場”を共有して、その患者さんを中心にした“場”のエネルギーを高めるように努力する。それはどうして高めるか。自分のエネルギーを高めながら相手に絡んでいくわけです。格闘技みたいなもので、やっぱり相手にしっかり組み付いていかないとだめです。そしてこの全体の“場”のエネルギーが高まってくると、すべての人が癒されるわけです。これは患者さんだけが癒されるのではなくこの当事者すべて。だから医療者も当然、そして友人も家族も癒される。これが医療の本来の姿だろうと思います。別に医療はホリスティックもくそもないので、元々こういうものだろうと私は思っております。医学というのは学問ですから、これはいろいろな医学があっていいし、こういう“場”のエネルギーを高めるために能率をよくするのが医学だろうと思っています。主役はあくまでも医療です。

それで「主客非分離」が出てきます。これが一番大事です。だから、患者さんと何か一体感がないという、はたで見えてもわかるような医療者がいっぱいいます。これはよくない。これは何とか早く乗り切ってもらわないといけないと思っています。

その「主客非分離」を実行していくためには、この3原則が必要です。格闘技と同じだと言いましたが、力強くなければだめです。要するに推進力も体力

も腕力も、人間力と言ってもいいくらいすべてのパワーを持つ。だからバーンアウトとか燃え尽き症候群とか、ああいうことを言っているようではだめです。そういう人はもともと医療者の資格がない。私は予備校でいつもお話しています。予備校の医学部を受ける人から「医療者としての資質は」と必ず質問が出ます。予備校というのは毎年メンバーが変わりますから同じ質問が出る。(実際には同じメンバーもいるらしいですが)。そうするとこれを言います。まずあなた方はパワーをつけないとだめだ。まだ浪人だから大学を受からないとだめですね。大学を受からないといけないけれど、それはそれとして、とにかくパワーをつける。

パワーを本当につけるためには、弱々しく、Vulnerable でないといけない。それはそうなんです。これは中村雄二郎先生の本を見ると出てきます。青土社の「生と死のレッスン」、いい本です。こういう本を見ると必ず出てきますが、「癒しを行う者はすべからく Vulnerable でなければならない」と彼は言い切っています。Vulnerable というのは、攻撃を受けやすいとか、苦しみを与えられやすいとか、そういう訳です。私は面倒くさいから弱々しくと訳してしまいましたが、要するに相手と同じ地平に立たないと、上にいたのではパワーの出しようがないわけです。ここで苦しんでいる人がいて、私が台の上から持ち上げようたって、これは大変です。一回おりにできない。だから、やっぱりその相手と同じ地平に立つ。相手の痛みを分かち合う、それが必要です。だから Vulnerable というのは非常に大事だと思います。

一つの人の中にも Powerful と Vulnerable を一緒にするわけですから、これも難しい話です。なかなかこの両者を兼ね備えた人というのはいません。けどいなくてもこれを狙っていかなければいけない。Powerful で Vulnerable になるためには、死から目を背けてはだめです。やはり自分の死ということを常に意識しないと。人の死ではありません。自分の死です。自分が死ぬ存在であると認識する。

「養生塾」を今、実は川越でやっていますが、長野で細々と始めました。それから沖縄が名乗りを上げてくれて、沖縄で発足したのがまだ1年前です。1年前に設立総会をやって、またこの12月に、半年に1ぺんぐらいしか私は行けないものですから、そうやってだんだんと広がってきます。まだ全然掛かってきませんが、外国からもお呼びがかかるんじゃないかと何となく思っています。掛かった場合は、「養生塾」って言ってもわかりにくいし、「養生」というのは英語に直すと何だか貧弱な言葉になってしまうので、だからこれを使おうと思ってもう名前は考えています。この3つ (Powerful Vulnerable Memento Mori) から「PVMアカデミー」という名前にしようと思っています。

これは健康生成論の世界です。これはあえてあまり説明しませんが、要するに西洋医学の基本概念は病因論です。病気の個所を見つけて治す。それは治ったか治らないかの二極化です。だから自転車の修理と同じです。自転車屋さん

に持って行って、「これは直りました」と言ったら乗って帰れるわけです。「これは直りません。新しいのを買ってください」と言ったら直らないわけです。ですから100年間二極化で今まで来たわけです。これが私たちの体に染みついてしまっているから、何でも「治った・治らない」の二極化で判断しようとする。ところが相手は“場”のエネルギーですから、“場”のエネルギーは二極化ではありません。無数の値を取り入れるわけです。だからこれは健康生成論になってくるわけです。アーロン・アントノフスキーの「Salutogenesis」ですね。常に前進していく。病人と健康な人のそういう分け方もしない。とにかくどこかに位置取りを持っていて、常に向上・前進していく。そういう中で病というものもとらえていく。それで一步前進ですね。それでこれからの統合医学、あるいはホリスティック医学の基本概念は、Pathogenesis も必要ですよ、要らないと言っているわけではないですが、必要だけれども、それよりもっと基本的なものにこの Salutogenesis があるということです。

これは先ほどのエントロピーとエネルギーですが、これは20年も前につくったスライドですが、生命現象はいろいろありますが、このエネルギーは太陽から植物を通して入ってきて、それぞれの反応に即した形にエネルギーが変えられるわけです。変換が起こります。エネルギーが変換するたびにエントロピーが発生します。そのエントロピーが体内で溜まってくると健康が害されるわけです。だから我々はエントロピーを外に捨ててるのではないかというのか、シュレディンガーが言った考え方です。呼吸だとか発汗だとか排尿・排便で捨てている。ですからこういう意味で、いまの Salutogenesis なんかはこの流れを問題にしているわけです。静止した身体の故障をつかむのではなくて、この流れの中の滞りを見ていくわけです。

次は、こういうことです。すべての人が真の健康と健康破綻の間に位置していて、常に現在地に安住することなく上を狙っていく。これが我々が生きていくことです。その中であって上に登る要因をとらえて、それを力としていこうというわけです。

次に、健康生成論で日々上に上がっていくとき、同じ速度で上がっていくと考えなくてもいいだろう。ベルグソンの「生命の躍動(elan vi-tal)」という言葉があります。ベルグソンはこれは生物の進化の説明に使いましたが、私はこれはいい言葉だなと思います。「生命の躍動」と訳した人が優れていたのかもしれませんが。要するに命の“場”のエネルギーが小爆発を起こすわけです。この小爆発が心のときめきにつながると思います。こういうものが養生の上で非常に大きな要因になる。養生の要諦のようなものではないかと思います。これは病気が治っていく過程でも非常に大事だと思います。ですから、そういう意味で、これを私は患者さんにもいつも説いております。

次は、これも古いスライドで申し訳ないですが、要するに丸ごとつかむ医学はないですから組み合わせているわけです。臓器と“場”に分けます。臓器の

方はもうほとんど西洋医学です。西洋医学の中の免疫学だけが“場”の方に片足突っ込んでいる。それでこういうかっこうになっています。“場”の方の医学は、心理療法とか中国医学、その他の代替療法等を駆使しているわけです。

次は「病を克服する家」。ものすごく治療法が多いですから、全部やるわけにはいかないので、それぞれ一人一人個性的に戦略を立てるわけです。戦略の順序としては、一番大事なのが心、その上に食事と気功、この3つで自然治癒力を高める基礎をつくる。それをつくった上で、西洋医学で何ができるか、東洋医学で何かできるか、代替療法で何ができるか、そういうふうにして一つの戦略をつくっていくわけです。

これがその戦略会議です。私の部屋で、私が写っていますが、ここに写っていないけれど患者さんがいるわけです。毎朝8時15分から9時までやっています。順番で患者さんは現れます。理想的には1日に1人、忙しいときは2人。3人になると、3人で45分ではきついですから、その最後の1人は午後とか夜にやらざるを得ないですが、こういうのは朝の空気の方が頭が働くので、できるだけ朝やるようにしています。ここでさっきの「病を克服する家」をつくっていくわけです。

これは、心理療法士さんとか鍼灸師さん、看護師さん、医者、そういう者が集まって、問題の生じている人をサポートしようというカンファレンスをやります。だから全員にやるわけではありません。

これはカール・サイモントンです。サイモントンさんは心理療法でも有名なのはイメージ療法です。ただ、彼は30年間やってずいぶん変わってきています。私自身は彼のセミナーを受けたこともないのであまり立ち入った話はできませんけれども、ずいぶん変わってきているというのはわかります。生と死とか、そういうところまで問題を掘り下げていますね。これはたまたま外国の患者さんがいたのですが、私の病院の道場で話をしてくれました。彼はいつも日本に来ると私の病院に現れる。これは話をするために来るわけではなく、セミナーなどの余暇に私と一杯飲むために来る。彼の目的はウナギで熱燗です。ウナギが大好きで熱燗が大好き。変わった人です。だからいつもウナギ屋に連れて行ってそこで熱燗でやります。「芸者はいないのか」といつも言うが「芸者はいない」と私は答えます。そのついでに講義してくれるものですから、もう短いんですよ。通訳を入れて1時間で正味30分。でも患者さんは非常に期待してよく聞いてくれます。

それから、宗像教授のSAT療法。「Structured Association Technique（構造化連想法）」、何のことかさっぱりわかりません。だから私はもうこれは忘れてSATと呼んでいます。

次をお願いします。筑波大学の宗像教授、私と、筑波大学の村上和雄さんと3人で共同研究を終えたところです。2年間やりました。何をやったかという、彼のSAT療法で患者さんを治療してその科学的なデータを揃えるわけで

す。例えばNK活性なんかはもうどこでいつでも測れますが、この方法をやることによってがん抑制遺伝子がどうやって立ち上がってくるか、それを見るのに村上さんを入れたわけです。私がなぜ入ったか。「私は何をやればいいんですか」と言ったら、「先生は患者を集めればいい」。何だか私だけずいぶん次元の低いことをやるようですが。ただ、うちの患者さんは進取の精神に富んでいて、もう何でもやりたがります。このときも、これはうちの道場ですが、これは文部科学省の試験研究ですけれども、共同研究をする前にこの3人で患者さんを集めて説明会を開きました。3人の話が終わって、私が「希望者はあした総婦長の方に名乗り出てくれ」と言ったら、もうみんな手を挙げちゃっている。「あしたまで待てない、今日決めてくれ、俺はやりたい」と。だから私がやる仕事が一番楽ですぐみんな集まってくれました。それで非常にいい結果が出ております。

例えば、これはほんの一部ですが、心理尺度が変わってきます。例えば自己抑制がそれをやることによってだんだん取れてくるわけです。問題直視度は、あんまり問題を直視しなかつた人が直視するようになる。まだまだいろんな心理尺度がありますが、そういうことを調べた。NK活性は当然上がってきます。NK活性というのはすぐ上がりますから、あんまり頼りにはできないところがありますが、笑ったって上がるし、ラジオ体操をやっても上がります。遺伝子の発現はこういう格好で、経過のいい人はこういう結果が出ています。逆にこういう結果の人は経過がいいと言った方がいいのかもしれない。

それで、こういう方法論を使って心をつくっていくということもありますが、やっぱり人間生きていく上での心ですから、こういう心理療法でつかまらないもっと根源的なものがあるわけです。それを私、非常に大事なことだと思っいろいろ考えてきたのですが、最初は、もともと外科の医者ですから、あまり患者さんの心に思いをやりませんでした。だけど、毎日気功をやっていると、毎日皆さんが私の方を見ている。当然、私だって一人一人の顔が見えてしまいます。毎日見ていると、その人が何を思っているか、細かいことはわかりませんよ、でも明るい暗いかぐらいはわかってきます。

心というのはやっぱり明るく前向きにしないといけない。そのために、88～89年ぐらいのときに心理療法士さんを集めて「患者さんの明るく前向きな心をつくろう」と心理療法のチームをつくった。ところが、明るく前向きに人間はできてないということがすぐにわかりました。私の一言でどーんと下へ落ちますから、だからこれは「明るく前向き」というのは人間の本性ではない。そう思って明るく前向きな人を観察してみると、どうもみんな鈍い人が多いですね。だから、明るく前向きなのは本質的なことがわかってないから鈍いんだということに決めました。そうすると、本性は悲しくてさみしいということがわかった。これはもう本もいろいろ書いています。例えば山田太一さんの「生きるかなしみ」という本、6～7年前に出た本ですが、ちくま文庫ですけれども、今

でも本屋さんにあります、あれなんかを読むとよくわかります。山田太一さんが生きる悲しみをテーマにした短編小説、あるいはエッセーを15編ぐらい集めただけです。彼はそれで解説とも序文とも言っているような文章を前に書いておられます。「生きる悲しみと云って何も特別なものではないんです。生きることにそもそも悲しみはつきまっています。」と彼は言います。私もそう思いました。なぜ生きることに悲しみがつきまとうのか。それについての説明は、私はあまり感心しなかったので忘れちゃったからここで紹介できないのですが。ところが、水上勉さんが亡くなりましたけれど、この人が解答を与えてくれました。「生きているとなぜ悲しいのか。それは人間は孤独な旅人であるからだ。」と書いてある。私もそう思っています。虚空から来て虚空に帰る孤独な旅人ですよ。たった一人で地球上におり立って、たった一人で地球上から去ってふるさとへ帰っていく。だから悲しい。もうこう思ってしまうとそのとおりだと確信できました。人を観察していると、一人でいるときは大体悲しげな人の方が多いです。大勢でいるときはそんなことはないですが。もうこれに決めました。患者さんにも言うんです。「悲しくて寂しい。当たり前だ。そう思ってくれ」。そこから希望とか生きがいや未来に向かって育てていくわけです。生きがいや希望は幾つあってもいい。簡単なものはすぐ達成できる。大変なものはなかなか達成できない。でもしばしば達成しているうちに心がときめきます。これがいいですね。自然治癒力を高めたり、養生として命のエネルギーを高めるのに非常にいい。心のときめきが何回か重なってくると、人は放っておいても明るくなる。ところが悲しみから出発しているだけに、ここで来た明るさは、さっき言った明るさとは違ってもろくない。こういう人はそこで有頂天にならず、必ず悲しみのところに戻りますから、こういう循環が成り立つわけです。希望、ときめき、明るさ、悲しみと。この循環を回しながらいくと、そのときに死というものが大事です。死から目を背けてはいけません。

これは、私が好きな本を2冊紹介しましたが、最近またいい本が出ていますが、「癌とたわむれて」というのと「納棺夫日記」。「癌とたわむれて」はアナトール・ブロイヤードという人が書いて晶文社から出ています。今でも大きな本屋さんには必ずあります。「納棺夫日記」は、青木新門さんという人が納棺夫をやりながら見ていたことです。この2冊はいつも勧めておられます。

次をお願いします。これが「命の循環」です。一人で来て一人で帰る。私はビッグマンのかなたから来たわけです。ずっと150億年かけてここまで来て、肉体を与えられて何十年か地球上にいる間にこの150億年の旅ですり減った命のエネルギーを高めて、それを復路の燃料として帰って行く。こういう300億年の循環をしているのではないか。さっきの心の循環が一回りするごとに、この命の循環のコマを進めているのではないかと思います。ですから、300億年の循環の中にある。だからきょう1日なんて大したことないと思うのではなくて、きょう1日がないと循環にならないわけです。そこでポツッと切れたら輪

になりません。だからきょうが大事なんですね。

「長生きする人はどこが違うのか」という本を読んだ方はいらっしゃるでしょうか。1年ぐらい前に出た翻訳物ですが、シカゴ大学の老化センターの教授が2人で書いた本です。長生きする人はどこが違うのか。ということは、逆に長生きするためにはどうすればいいのか。これは興味がありますから読みました。これはまた別な意味でなかなかおもしろい本ですが。いろんな検証がされていくのですが、最後まで読んでいくと「そんな方法はない」と言うんです。だから、そこまでいくとお金を返してもらいたいような。ただ、この2人はどうするんだという疑問が沸いてくるわけです。2人はずっと老化を研究してきて、そんな方法がなくても自分の一生をどういうふうにしていくか。そうすると、「私たちはいいか悪いかわからないけどこうします」と彼らがそれに答えています。これは運動とか野菜を食べるとか、リラックスするとか、いろんなことを書いてある。それは別にめずらしくも何でもない。当たり前と言えば当たり前です。この人たちの違うところは、例えば玄米菜食にしよ、とにかくあまりおいしくないものをずっと我慢して食べて100歳まで生きてポンと死ぬ。これ楽しいでしょうか。ずっと我慢してまずいものを食べてポンと死ぬ。これは私たちはやらないと言っています。だから立派なんです。それでどうするのかというと、どっちみちいつか死ぬわけだから、70歳になったら週に3回ぐらい悪食を食べる。要するにチョコレートとかバーベキューとか食べるんだと書いてある。80歳になったら6回に増やす。だんだん増やしていくわけです。それはどういうことかということ、一つは、「自分がよく堪えてやってきた、お前はえらい」というご褒美。もう一つは、先がだんだんなくなってくるわけでしょう。だからどうやったって大したことなくなるわけです。もう悪食を食べようが玄米菜食でいこうが、あと3日しかないということになったら同じですよ。だから、私たちはそうするんだと。これはなかなかいいことを言うなと思って。だんだん死に近づくに従って悪食を増やしていく。そして「最後にお別れの言葉を皆さんに一つ」と言って、ラテン語で「カルペ・ディエム（今日をつかめ）」と言う。きょうを充実して生きろ。私もそれだと思います。この著者たちはいい別れの言葉を言ってくれたと思います。長生きするために何をやらいいかなんてあんまり考えることない。きょうをつかんでいけばいい。それはこの1日を大事にしろというのと同じです。

次をお願いします。もう時間があまりないのですが、食事は、うちは大体病院の食事は大したことないです。玄米菜食。菜食だって有機農法なんて言われませんかから安い野菜です。玄米だけはいいですけど。玄米は大きな釜でたくさん炊くとうまいんだそうです。それからあとは漢方のお粥など。それからメンチカツ定食。これは毒ですね。毒でも食べたいときは食べなさいと。要するに喜びいさんで食べれば毒を食べても自然治癒力が上がりますよ。だから食材の面もあるけれど食べるときの気持ちも大事にしよう。幕内秀夫さんとい

う人がうちでは個人指導しています。彼がルールを敷きます。私がそれを壊す。たまには悪食を食べろというやつです。喜んでうまいものを食べろ。時々ですよ。そればかりやっているとだめです。

それから気功です。気功はもういろんなことをやっています。高峰に優劣はないということととにかくこつこつやるしかない。安保 徹さんが追い風をつくってくれました。彼が例の副交感神経を優位にするとリンパ球が増えて免疫力が強化す。気功というのは全部副交感神経です。気功をやりと副交感神経が優位になるというのは、要するに吐く息に集中すると副交感神経が優位になりますから、気功は調息で呼吸が基本ですから。この間調べましたが、やはり太極拳をやりと副交感神経が優位になってきます。これはただ、熟練者だけです。初心者はあまりわからない。それはしょうがないですね。だからもう気功はうちの患者さんは確信に満ちた顔をしてやっています。これは安保理論がずいぶん追い風になっているわけです。

1週間こういうふうにだーっと道場の時間割が決まっています。月曜から土曜まで、朝7時半からずっと来て6時。6時過ぎもあります。これは6時過ぎはどうなっているのかよくわからないですけど、6時が本当は夕食ですから、6時で終わることにはなっていますが、こういうところに職員の気功があります。それから時々早朝に森に行きやります。病室でビデオを見ながら。このビデオでは私がやっているんですが、それを見ながら患者さんがやっているわけです。外気功もごく普通にやります。それから漢方薬。

この気功と言っても、すべてこれはさっきのSalutogenesis（健康生成論）です。治す治さないの二極化ではない。だから漢方薬で治るとか治らないとか言う必要はないので、一歩前進すればいいわけです。これは中国の針麻酔で、私がこの道に入るきっかけになった1980年の写真です。

時間がありませんからずっと飛ばしていっていただけますか。これは上海がんクラブです。がんクラブと交流会を毎年やっています。ここのところちょっとお休みしていますが。

次をお願いします。アロマセラピーとか、音楽療法とか、714X、カナダのケベックのガストン・ネサン氏、中国のいろんな中成薬です。健康食品も大いに使います。

それからホメオパシーは、今日ちょっと触れておきたいと思っていたのですが、ホメオパシーというのは代替療法のひとつだと私は思っていたのですが、5～6年前に『今手に入る医学の中でこれはもっともホリスティックな医学だ』とパッと悟った。それから勉強を始めまして、4年半前から病室で使い始めました。非常になくってはならない武器になっております。ホメオパシーにはやさしさがあります。とにかく小さい粒（ピル）をなめるだけですから、どんな全身のトラブルがあっても使える。ホメオパシーが主張するように命のレベルまで入ってきますから、非常に元気が出てくる。症状はあまり取れなくても元気

が出てくると気力がでて集中力がでてくる。これがこういう慢性疾患には非常にいい治療法だと思っています。

人間は分ければ分かれるけど分けてはならないもの

最後に、これはベルリンのフンボルト大学です。フンボルト大学に有名なヴィルヒョウの肖像画があります。ここにはヴィルヒョウの記念館があります。私はフンボルト大学に用事があって行ったのが2年ぐらい前ですけど、そのときに偶然ですが、飛行機の中で持って行った本を見たら、ルドルフ・ヴィルヒョウというのは西洋医学の5本の指に入る偉人です。細胞病理学を築いた人です。細胞病理学を築いた人はホリスティックではないと私は思っていた。だからヴィルヒョウにはあまり関心がなかったのですが、これからフンボルト大学に行くのにその飛行機の中でたまたま偶然、開いた本の中にこういう論文がヴィルヒョウにあると書いてあった。「Atom und Individuen」。アトムというのは原子、その当時の物質の最少単位です。だから分けることはできないもの。「Individuen」というのは固体ですから人間です。これは分けてはならないものという論文です。「分けることができないものと分けてはならないもの。」ではヴィルヒョウはどのように人間を見ていたのか。やっぱり顕微鏡で細胞の奥に生命をちゃんと見ていた。だから「人間は分ければ分けられるけれど分けてはならないんですよ」ということを主張している。急にヴィルヒョウに興味を沸かしたわけです。それでフンボルト大学に行ったから非常に嬉しかったですね。ヴィルヒョウというのは100年前に死んでいる人ですから、この論文が1862年ですから150年前にもう既にこういうことを款ている人がいたということで、ホリスティック医学といっても別に目新しいことではなくて、ちゃんと考える人は100年も200年も前から考えていたということなんです。

ということで、ちょうど時間を過ぎましたので、ここで話をやめさせていただきます。ご静聴ありがとうございました。(拍手)

【進行】 帯津先生、どうもありがとうございました。

30分ほどお時間を頂くということで、皆さんからのお声を先生に届けさせながらの質疑応答、あるいはご感想、何かご発言いかがでしょうか。

お願い致します。

【参加者A】 長時間の講演、すごく楽しく聞かせていただきました。ありがとうございましたと言うのも変ですが、今日は先生の講演があるというのをチラシ等で見て、絶対質問したいなと思ってここに伺ったのですが、すごく先生のお声を聞いていてパワーを感じます。すごく大きなお声で、最後まできはき話されて、すごくエネルギーを感じるなと思いながら、かつ、自分がどんどん圧倒されていくような感じも受けながらこの講演を聞かせて頂きました。

先生に伺いたいと思ったのは、がんの患者の人を、気で治療力を高めてリン

パに転移した人も存命しているという話があったと思うんですけども、自分が2年前にちょうど母親をがんで亡くしたときに、自分は一般の人間なのであまり周りにそういうがんの人もいなかったので自分の親のがんになって初めて見た。そのときに私は、がんというものの恐ろしさに圧倒された。というのは、スキルス胃がんで胃を全部取って、しかし半年もたなかったという状況でした。例えば小さな子どもがどンドン歩いて、立って、喋るようになる、命がどンドン育っていくのと同じような速度でどンドン悪いものが増えてくる。痛み、苦しみというものを間近で見ているときに、私はがんというものの恐ろしさに圧倒され、初期だったら手術で取ればいい。けれども末期になったらもうホスピスに行くしかないということを母親の介護をしながら思って、そして自分がもしがんになったら、初期だったら切ろう、けれども初期を超えていたらおとなしくホスピスに入って死ぬのを待とうというふうに思いました。がんというものはもう立ち向かうことはできない、圧倒的な力でもってどンドン体を破壊して、今日できたことが明日はできなくなる。そしてどンドン体が悪くなって、死に向かってまっしぐらに走っていくような病気なんだなということを、親の介護をされていてすごく思いました。

伺いたいのは、ここから先はもうどういうふうに心を癒そうとか思ってもダメな、「時」っていうのががんという病気にはあるのではと私は思うんですけども、先生はそれでもエネルギーを高めるということに最後までトライするというか、そういったことを目指すことには、どんながん患者であっても意味があるというふうにお考えなのかということ伺いたいなと思います。

【帯津】 今お話になったお母さんのようなケースばかりではないです。これはもう本当に類型化できない世界で、明日のことはわからない世界です。「がんほどミステリアスなものはない」とイギリスのアン・クローバーさんという人が言いましたが、その通りだと私は思っています。だから、それはそれとして、やっぱり我々は心の循環を回しながら命の循環を進めていくということは、病気であってもなくても、どういう状況にあってもしなければいけない。それが生きていくということだと私は思っています。だからそれはやっていただき、それをサポートする。だから常に悲しみというものを基本に置いて、希望を持ってときめいて明るくなって、また悲しみに戻る。これはどういう状況でも生きている限りやっていかなければいけないと思っています。

ホスピスへ行くというのだって、ホスピスというのは一つのまたそこが生活の場になるわけで、別にホスピスがみんなが行くところではないです。私のところでは、ホスピスを予約して私のところに来る人がいます。いよいよとなって「ここで死んでもいいや」なんて言ってホスピスを断ったりしています。だからそれは人によって違います。ですから、それは命というのが循環している、死後も続くんだという考えに立てば、同じことだろうと私は思っています。

最後まで希望を持っているときに、代替療法があると非常にいいですよ。

代替療法は山ほどありますから。心身にやさしい。非常に弱った状態でストレスになるようなことをしないでいいわけです。

それから、「これはもうだめだ」というのは、私たちのようなことをやっていると、感じるのはその死ぬ人が死ぬ前の日ぐらいです。『これはもうちょっと何をやってもだめだな』という感じ、それはもうご家族にお話して、もう何もやらないことにしよう。ご家族もずっと一緒にその人と苦労してきた人というのは、それがわかりますから、「そうしよう」と言って、それであとは黙って見えています。その黙って見ている間というのは、送り出す期間ですけれども、これは本当に短いです。それまでやることはいっぱいあるわけです。例えばホメオパシーの粒を口の中に入れてあげるといのは、意識がもうろうとしていても、それまでにやっていると、初めてやるのでは喉に引っ掛からしたりしたらまずいですが、やっている方は無意識になめてくれますから、そういうことでやることはいっぱいあるし、そういう循環をこつこつと回していくということは、どういう状況でも同じことではないかと、そう思ってやっています。

【進行】 先生は、毎日がんの当事者と希望を持ってやってらっしゃるし、あと周りのご家族とも本当に毎日関わる仕事をしていらっしゃいます。

はい、お願いいたします。

【参加者B】 今も先生がおっしゃいましたが、命というのが肉体を超えても継続するものだ。僕も実はこのチラシの「身体性（からだ）、精神性（こころ）、霊性（いのち）」という表現を見て、『あっすごくおもしろいな。お医者さんでそういうことを実際考えてやってらっしゃるんだな』と思いました。死後の命というのが実際にあるんだというようなことを実感できるできないというのは、何か病気とか何かに対する捉え方というか、関わり方が全然違ってくると思います。病気だけではないと思いますけれども。それをどんなふうに病院の現場で伝えたり、あるいはなさっているのかということに興味がありますけれども。

【帯津】 これは、例えば戦略会議のときに死のこととか死後の世界のことを話すというのは、確かにやりにくいです。ただ、私の場合は、週に1回講話の時間というのがあります。講話というと偉そうですけど、患者さんが名前を勝手につけて「名誉院長講話」と言いますけれども、トウショウヘイの講話みたいですけど、それを金曜日の夕方やっております。30分お話して15分気功をやりま。これは毎週ですから、テーマを決めているわけにはいきませんから、そこへ行って思いついたことを喋るだけですけれど、そのときに死とか死後の世界の話はよく取り上げるようにしています。そうすると30人～40人の人が聞いてくれるわけです。死後の世界の話をしても、みんなにこにこして聞いてくれます。洗脳でもないですが、だんだんとそのことに関心が少し高まっていくというのとはよくわかります。そんなことで話題を共有しているというのが正直なところですよ。

【進行】 はい、どうぞ。

【参加者C】 二つあります。一つは、私はとてももろい前向きで明るく生きてきましたけれども、今度からは悲しみを基本にして夢と希望を達成させつつ、心をときめかしていけば、先生がおっしゃるところのエネルギーの高い人間になれるのかなという疑問が一つと。もう一つは、高いエネルギーの人とよい関係を築くとよい結果が出るというお話が前半部分にあったと思いますが、逆の場合があると思います。エネルギーがとても低い人と会ってしまってとても悪い結果が出てくる。そういったときの防御策というのはあるのでしょうか。

【帯津】 そうですね、やっぱりよく言われるのは、がんの患者さんがエネルギーが低いとして、そういう人とつきあっているとこっちまで低くなる。邪気をかぶるということをする人がいますけれども、それはないと思います。やっぱり低くても高くても、協力して共有する“場”のエネルギーを高めようと思ってやっているわけですから、大幅に上がらなくても、お互いに今あるレベルからちょっとずつ上がればいいわけです。だからどういう場合でも、そういう気持ちがあれば、共有する“場”のエネルギーを2人で協力して高めていくということだと思います。だから、相手がエネルギーの低い人がいたとしても、それを自分の力で引き上げてあげるという気持ちがあれば、こちらがそれに引きずられて下がるということはないと思います。

でも私も、それはきれいごとを言ってたってしまうがないので、『これはエネルギーの“場”の低い人だな』と思う人が何人かいます。こういう人とはなるべく付き合わない。付き合わないって、要するにその人が出そうな集まりには出ていかない、その程度です。「お前来てくれないでくれ」なんて、そんなことは言いません。だけどそれはまだ私が未熟なので、本当はそれではいけない。すべてを許して（そんなことを言ってはいけないか）。きれいごとを言えばそういうことになりますが、それはいろいろですね。だから、特に病気になった場合等は、ある程度人を選んでも私はいいと思います。難しいですが。

【進行】 やはりそういう関わりや気の流れというものも、“場”を味わうのには時間が掛かるというか、その場で判断できない場面もありますね。プラスマイナス的なことも、あるいは気が低いとか高いも。後で見ると高くなったりする。

【帯津】 そうですね。

【進行】 どうぞ。先に右の方。

【参加者D】 新聞などを見ていると、例えばメシマコブだとかああいういろんな、代替医療を使うのかどうか知りませんが、ものすごくたくさん出ておりますが、実際、先生のお考えとして、そういうものはがんの予防とか何かに効果があるのかどうか、その辺はどうですか。

【帯津】 まず、体験的には、よくなっていった人というのは、さっき言った戦略を決めてやっていますから、1種類でやるということはないです。いろんなものを行っています。だからどれがいいのかわかりませんが、『どうもこ

の健康食品は悪くないな。これがキーになっているんじゃないか』と思うときがあります。それから、健康食品、サプリメントについては、エビデンスのある部分が少しあって、エビデンスのない部分がたくさんあるわけです。だから食品なんですけど。だから、エビデンスのある部分が多い方が使いやすい。けどこのない部分のところに大地のスピリットみたいなものが含まれている。そういうこともあるから、そこはですからエビデンスとこっちの直観を働かせて選んでいく。うちの場合は、戦略会議のときにそのサプリメント、健康食品のことも必ず話題に乗せます。大体の人がもう既にやっています。7種類も8種類も持っている。「どれかやめたいんで先生、選んでくれ」なんて、そういう相談を年中受けています。だから、一つ一つの効果を検証するというところまでには至りませんが、効かないという検証も大変難しいです。だから、そういう意味で私は、ある程度「大自然のスピリット」というところで勘を働かせて1種類か2種類やった方がいいんじゃないかと患者さんに勧めています。

それから、作用別ということがございます。免疫だとか血管新生阻害だとか、アポトーシス誘発とか、だからそういうものをうまく組み合わせると、小さな力でも重なれば大きくなるということがありますから、これはそういうエビデンスと直観の混じり合った世界だと思ってやっつけばいいと思っています。

【進行】 では次の方。

【参加者E】 あまりにも先生の顔が優しくて、ゆりかごのような状態でずっと寝てしまいました。すいません。

実は、先生にお伺いしたいと思ったのは、大阪の八尾で開業している甲田光雄先生をご存じですか。

【帯津】 はい、もちろん。

【参加者E】 私は、甲田光雄先生に肺がん患者になったときにお世話になりました。もう大層ひどい目に遭って治りました。帯津先生は甲田先生のことをどのようにお感じになられるか、一言お伺いしたかったです。

【帯津】 大先輩だし、私も甲田先生の会に講演をよく頼まれます。来年も大阪の日本総合医学会関西大会に行くことになっています。甲田先生に頼まれると断れないです。そういう間柄です。

【進行】 それで南山もお断りにならなかったんですね。

他にはいかがでしょうか。

【参加者F】 楽しいお話をありがとうございました。

看護師を総合病院でしています。ずっと西洋医学だけで仕事をしてきましたが、夏に自分が子宮頸がんになって手術をして、結局、リンパ節転移で取り切れずに、これ以上病院での治療はいやだったので、やめているいろいろ勉強し出して、そして先生のことも知って今日お話を聴きに来ました。

いろいろやっていく中で、ホメオパシーにすごく興味が出て、看護師という仕事もしてきたし、自分や家族にも自分で使えるものとして勉強していきたい

なと思ったのですが、調べていくと、学校に行ってホメオパシーという資格を取って実際にされている方や、先生がされているお医者さん対象のセミナーとかありますね。ですので、一般向けのセミナーで勉強するのかもしれないなと思いましたが、看護師対象ということは先生の方は考えてみえないでしょうか。それと、医療の資格がない方は、学校だけの資格で他の人も診るわけですね。するとやっぱりお医者さんがちゃんと医療の資格もあって診ていく、私みたいな看護師が自分と自分の家族だけに使う。でもそれがいいとわかれば、他の人にも「どう？」とか言いたくなると思いますが、そういうことに関して先生のお考えをお伺いできればと思います。

【帯津】 そうですね、日本ではまだ医薬品として認められてないでしょう。厚生労働省は恐らく急には変わらないだろうと思います。私は、ホメオパシーはやはりいろんな意味で、医療費削減とか少しでもホリスティックな方向に行くという意味で、これは日本の医療の中に広めないといけないと思っています。広めるためには、医者の中に広めるのが一番いいんです。なぜかと言うと、今の日本の制度からいくと、医者は今でも技術と知識を持っていけば怒られないわけです。だからそういうホメオパシーのできる医者をいっぱいつくってどんどん実績を上げていって厚生労働省に認めてもらう。これをまず狙いました。だから医者だけのセミナーというか、研修制度を敷きました。そしたら、すぐに獣医さんが入れてくれと言ってきた。獣医さんはこのホメオパシーはものすごく医者以上に活用しています。だから獣医さんがたくさん入ってきた。そしたら次の年に歯医者さんが入ってきた。次は薬剤師さんが入ってきた。今度は看護師さんかなと思っているんですけど。要するに、医療者の間に広めていく。それから、一般の方のセルフケアとしてだって大きいです。ただ、これは日本の厚生労働省が医薬品として認めていないのに、健康食品みたいな形で広めたら、これは正しい発展のためにはかえってよくないだろうと思って、セルフケアについては慎重に考えています。慎重に考えてはいますがやるつもりです。これはやらないと、そういうエネルギーがふつふつと高まってきていますから、我々がいつかやらなきゃいけないことだと思っています。今の状況はそうです。

だから看護師さん向けのは、恐らくこの1～2年の間に学会が手を付けるような気がしています。私が理事長ですから、人ごとのように言うてはいけないのですが。

【進行】 人間関係研究センターでも、セルフケアという形で少しずつ生活習慣と予防医学、ホリスティックメディカルケア研修を一般向けにしています。

【参加者G】 これは質問ではないのですが、一度先生とご一緒の席でホメオパシーをお聞きしたことがありました。その時感じたのは、私は看護師ですけども、『やっぱり無理なのかな、お医者さんにまずやってほしいな』という感想を持ちました。その席上では、いろんな人がみえてましたけれども。

と申しますのは、外国の旅行先に2名ほどそれを持ってみえた仲間がいらっ

しゃって、一人の人が具合が悪くなった時にそのホメオパシーを使った。それでその人がばらばらになりました。それを見ていましたので。

それから自分自身としては、この頃先生のお勧めの2万なんぼかの本を買って見ましたけども、やっぱり薬剤師さんとかお医者さんだったらすぐ受けられるかもしれないですけども、看護師では、臨床は何十年と経験してきていますし、フラワーエッセンスは間違いなく選べると思うんですけども、果たしてそれがいいことなのか悪いことなのかということ疑問に思っていますので、あまり早くは…。皆さんがホメオパシーがすごくいいということをまずわかっていたら方を優先していただきたいという意見を持ちましたので。

【帯津】 わかりました。参考にさせていただきます。

混合診療については、私は現実にやっているわけです。法律的にはこれは違反です。でも、普通にこつこつとやっている分にはあまりしかられませんし、それから、将来、混合診療の方に向かうということは、いろんな意味で私は妥当だと思います。ただ、医師会の中核にいるような先生方は、まだそういう気持ちになってないかもしれませんが、流れとしては混合診療になっていくと思います。そんな感じを持っています。

【参加者H】 先ほどお話の中で、サプリメントなどを直観で選ぶとおっしゃったのですが、その直観や勘を鍛えるためには、どのような生き方をしていけばよろしいですか。

【帯津】 直観というのは、私は生きていく上で非常に大事なものだと思います。常に直観を働かせる。だから日常何でも直観を働かしたらいいですよ。大体、医療というのはサイエンスじゃないでしょう。医学はサイエンスだけど、医療というのはサイエンスが一部あるけどほとんどは違う世界です。だからそこはエビデンスだけじゃなくて直観が大いにものを言う。この直観こそ大事にしていくということ。大体、医療の世界じゃなくて、病気になってない健康なときというのは、直観をずいぶん働かせて我々は生きています。だから病気になっても働かせていけばいいので、それはもう日々そういうことを日常化していればできると思います。

【進行】 あと1名でよろいでしょうか。

【参加者I】 先ほど、ホリスティック医学の3原則という説明があったと思いますが、一つは力強く、一つは弱々しく、その二つはわかりましたが、三つ目の死を思うというのがあまりよくわからなかったもので、その辺をちょっと説明してほしいのですが。

【帯津】 結局、本当に力強さを身につける、本当の意味での弱々しさを身につけるためには、死を視野の中に入れないと難しいと私は思ったのです。死を除け者にしておいて力強く、弱々しくというのは、やっぱり限界がある。『自分の死』というものを一回手元にたぐり寄せて、視野の中にしっかり置いておくということが大事だということを経験的に思ったわけです。だから、あ

れだけパッと見ると少し離れているかもしれませんが、そういうことで理解していただければ。

【進行】 最後の最後ということで、先ほどの後ろの方、一言お願いいたします。

【参加者 J】 ありがとうございます。私自身が、4年ほど前から脊髄とか脳神経に腫瘍ができる病気を持っています。この4年間で手術も受けたりしたし、ありとあらゆる代替療法的なことをしてきました。よかったり辛どかったりしたんですけど、今年に入って、4年かかってやっと、実は私の持っている病気というのは遺伝から来ているということがわかりました。4年目にして自分でパソコンで調べたりとかして初めてちゃんとした病名がわかったんですね。そういう中でもいろんなことを試しながら生きているんですけども、その腫瘍というのはやっぱり少しずつ大きくなっていくという現実があって、いずれ手術もまたあるのかなと思ったりもしていますが、“遺伝的”で何かが納得しちゃった自分もいたりしたんですね。それで自分の体を通じて遺伝的な何かも踏まえた上で何か自分の体でいろいろ実験して見ていくんだなと思っているんですけども、先生ご自身は、何か遺伝についてお考えがあったりお話しされたり研究されたりは何かありますか。

【帯津】 遺伝についてはありませんね。遺伝は村上先生に任せています。村上先生がいつも「眠っている遺伝子を起こせばいい。その起こす一番の力は心の持ち方だ」と言っていますが、これは非常に希望の持てる考え方だと私は思っています。そのぐらいですね。あとは、遺伝病というような範囲については、私は全くの素人です。

【進行】 遺伝学者の村上和雄先生には、2年前にこちらで公開講演（「人間関係研究」第2号に収録）をして頂きました。

それでは、話は尽きませんが、お時間でございますので。帯津先生は、メントモリということに基づにしたホリスティック医学を「何百年掛かる」というご覚悟でなさっているということです。私はホリスティック医学協会理事という形でご縁を頂いておりますけれども、今後の先生の元気とご活躍を心からお祈りしたいと思います。

では、本当に今日はどうもありがとうございました。

皆様もありがとうございました。（拍手）

■ 2004年度人間関係研究センター事業報告

(2004年4月～2005年3月)

I. 研究員構成

[研究員]

| | |
|-------------|----------------------|
| 津村 俊充 | (人文学部心理人間学科教授・センター長) |
| 安藤 史江 | (経営学部経営学科助教授) |
| グラバア 俊子 | (人文学部心理人間学科教授) |
| 石田 裕久 | (人文学部心理人間学科教授) |
| 金田 裕子 | (人文学部心理人間学科講師) |
| 川浦 佐知子 | (人文学部心理人間学科助教授) |
| 楠本 和彦 | (人文学部心理人間学科助教授) |
| 久村 恵子 | (総合政策学部総合政策学科助教授) |
| まどか アッセマ 庸代 | (人文学部心理人間学科助教授) |
| 丸山 雅夫 | (法学部法律学科教授) |
| 中村 和彦 | (人文学部心理人間学科助教授) |
| 高橋 弘司 | (経営学部経営学科助教授) |
| 宇田 光 | (総合政策学部総合政策学科教授) |
| 浦上 昌則 | (人文学部心理人間学科助教授) |
| 山口 真人 | (人文学部心理人間学科教授) |

[研修会担当者及び外部講師]

| | |
|--------|------------------------------|
| 中堀 仁四郎 | (八王子北教会牧師) |
| 中村 智之 | (日本ホリスティック医学協会中部支部運営委員) |
| 濱本 孝子 | (臨床心理士) |
| 池住 義憲 | (国際民衆保健協議会 (IPHC) 日本連絡事務所代表) |
| 長谷川 弘道 | (名古屋フィジカル・フィットネス・センター代表) |
| 文珠 紀久野 | (山梨県立看護大学看護学部教授) |

[事務局]

| | | |
|--------|--------|--------|
| 各務 由紀子 | 寺田 佐代子 | 野々口 奈央 |
|--------|--------|--------|

II. 活動報告

① 人間関係研究センター定例研究会

開催日：2004年12月16日（木）16：30～

場 所：南山大学D棟D43教室

報告者：金田 裕子 講師（南山大学人文学部心理人間学科）

題 目：「学校を変えるということ：教育学研究者によるアクション・リサーチの事例から」

参加者：10名

②人間関係研究センター公開講演会

〈春 期〉

日 時：2004年5月27日（木）19：00～21：00

場 所：南山大学D棟DB1教室

講 師：柴田 昌治氏（株式会社スコラ・コンサルト代表）

題 目：「会社が変わる」人間関係 ―その実例とポイント―

参加者：180名

〈秋 期〉

日 時：2004年11月11日（木）18：30～20：30

場 所：南山大学D棟DB1教室

講 師：帯津 良一氏（日本ホリスティック医学協会会長・帯津三敬病院名誉院長）

題 目：生命場の自然治癒力と場の論理 ―かかわりという場のちからと21世紀日本人の発想―

参加者：221名

③ 人間関係研究センター研修会

[基礎研修]

第64回人間関係講座（グループ）

開講期間：2004年6月26日～7月11日

土・日曜日 全4回 10：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参 加 者：51名

担 当 者：津村俊充・中村和彦

第65回人間関係講座（コミュニケーション）

開講期間：2004年10月5日～12月14日

火曜日 10回 18：30～21：00

場 所：南山大学D棟

参加者：32名

担当者：グラバア俊子・濱本孝子

[専門研修]

Tグループ（人間関係トレーニング）

開講期間：2005年3月1日～3月6日 5泊6日

フォローアップ 2005年6月5日（日）（南山大学D棟にて）

場 所：(財)KEEP協会・清泉寮

参加者：18名

担当者：楠本和彦・山口真人・中堀仁四郎・文珠紀久野

アドバンス体験学習

開講期間：2005年2月19日～3月27日

土曜日 3回 14：00～21：00

日曜日 3回 9：00～16：00

場 所：南山大学D棟

参加者：24名

担当者：山口真人

ファシリテーター・ワークショップ

開講期間：2004年6月12日、13日

2日間集中 1回 10：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参加者：30名

担当者：山口真人・池住義憲

ブリーフカウンセリング入門

開講期間：2004年7月31日、8月1日

2日間集中 1回 10：00～17：00

場 所：南山大学D棟およびA棟

参加者：24名

担当者：宇田 光

TA入門（トランザクショナル・アナリシス）

開講期間：2004年10月10日、11日 2日間集中

※当初10月9日から3日間集中を予定していたが荒天のため短縮された。

場 所：南山大学D棟

参加者：22名

担当者：中堀仁四郎

箱庭療法を用いた自己分析

開講期間：2004年5月15日～7月10日

土曜日 6回 14：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参加者：10名

担当者：楠本和彦

Holistic Medico セルフケア研修 ー和学研究

開講期間：2004年10月14日～12月9日

木曜日 5回 18：30～21：00

場 所：南山大学D棟

参加者：10名

担当者：まどかアッセマ庸代・中村智之・長谷川弘道

ゲシュタルト・アプローチ

開講期間：2004年10月13日～11月7日

水曜日 2回 18：30～21：00

※当初水曜日3回を予定していたが荒天のため2回に短縮された。

土日集中 1回 10：00～17：00

場 所：南山大学D棟

参加者：18名

担当者：川浦佐知子

■社会人研修／参加者統計（2004年度）

| 講座名 | 場所 | 担当者 | 期間 | 時間 | 曜日 | 参加者数 | 性別 | | 居住地 | | 職業 | | | | | | | | | | 年齢 | | | | | | |
|------------|------------------------|-----------|----------------|---------------------|----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|------|-------|-----|------|------|------|-----|-----|-----|-----|--------|--------|--------|-------|-----|---|
| | | | | | | | 男 | 女 | 市内 | 市外 | 公務員 | 団体職員 | 会社員 | 自営業 | 医療関係 | 教育関係 | 教会関係 | 主婦 | 学生 | その他 | 無答 | 20～29才 | 30～39才 | 40～49才 | 50才以上 | 無答 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 人間関係基礎研修講座 | 前回まで | | | | | 1,864 | 380 | 1,484 | 1,066 | 798 | 108 | 81 | 440 | 81 | 173 | 264 | 46 | 362 | 118 | 148 | 43 | 723 | 495 | 429 | 182 | 35 | |
| | 第64回 人間関係講座 | 南山大学 | 津村・中村 | H16.6/26,27,7/10,11 | 10:00～17:00 | 土日 | 51 | 16 | 35 | 17 | 34 | 6 | 4 | 9 | 4 | 2 | 10 | 0 | 4 | 1 | 6 | 5 | 6 | 15 | 15 | 7 | 8 |
| | 第65回 人間関係講座 | 〃 | グラバア濱本 | H16.10/5～12/14 | 18:30～21:00 | 火 | 32 | 11 | 21 | 11 | 21 | 3 | 1 | 10 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | 7 | 4 | 11 | 11 | 4 | 2 |
| | 計 | | | | | 1,947 | 407 | 1,540 | 1,094 | 853 | 117 | 86 | 459 | 87 | 176 | 274 | 46 | 368 | 121 | 158 | 55 | 733 | 521 | 455 | 193 | 45 | |
| 人間関係専門研修講座 | 前回まで | | | | | 2,696 | 656 | 2,040 | 1,101 | 1,595 | 170 | 140 | 613 | 133 | 224 | 516 | 30 | 339 | 157 | 271 | 103 | 730 | 758 | 723 | 354 | 131 | |
| | Tグループ | 清里 清泉寮 | 山口・中堀 楠本・文珠 | H17.3/1～6 | 5泊6日 | | 18 | 8 | 10 | 6 | 12 | 1 | 0 | 7 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 8 | 7 | 2 | 0 |
| | アドバンス体験学習 | 南山大学 | 山口 | H17.2/19～3/27 | 14:00～21:00 9:00～16:00 | 土日 | 24 | 10 | 14 | 6 | 18 | 3 | 0 | 9 | 3 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 2 | 1 | 4 | 14 | 5 | 0 |
| | ファシリテーター・ワークショップ | 〃 | 山口・池住 | H16.6/12～13 | 10:00～17:00 | 土日 | 30 | 12 | 18 | 7 | 23 | 2 | 3 | 10 | 3 | 1 | 6 | 0 | 1 | 0 | 4 | 0 | 2 | 11 | 9 | 7 | 1 |
| | ブリーフカウンセリング入門 | 〃 | 宇田 | H16.7/31～8/1 | 10:00～17:00 | 土日 | 24 | 8 | 16 | 6 | 18 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 9 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 1 | 4 | 13 | 3 | 3 |
| | T A 入門 | 〃 | 中堀 | H16.10/9～11 | 9:30～17:00 | 土月 | 22 | 9 | 13 | 8 | 14 | 1 | 2 | 10 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 2 | 3 | 4 | 12 | 3 | 0 |
| | 箱庭療法を用いた自己分析 | 〃 | 楠本 | H16.5/15～7/10 | 14:00～17:00 | 土 | 10 | 1 | 9 | 7 | 3 | 1 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 |
| | Holistic Medicoセルフケア研修 | 〃 | アッセマ | H16.10/14～12/9 | 18:30～21:00 | 木 | 10 | 4 | 6 | 2 | 8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 5 | 2 | 1 |
| | ゲシュタルト・アプローチ | 〃 | 川浦 | H16.10/13～11/7 | 18:30～21:00 10:00～17:00 | 水土日 | 18 | 7 | 11 | 13 | 5 | 4 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 5 | 9 | 2 | 1 |
| | 計 | | | | | 2,852 | 715 | 2,137 | 1,156 | 1,696 | 184 | 147 | 656 | 147 | 236 | 536 | 30 | 348 | 160 | 291 | 117 | 744 | 797 | 795 | 379 | 137 | |
| | 総計 | | | | | 4,799 | 1,122 | 3,677 | 2,250 | 2,549 | 301 | 233 | 1,155 | 234 | 412 | 810 | 76 | 716 | 281 | 449 | 172 | 1,477 | 1,318 | 1,250 | 572 | 182 | |

2000～2004年度 コンサルテーション及び受託事業

(順不同)

| 講 座 名 | 主 催 |
|-------------------------------|-----------------------|
| 子育て相談におけるカウンセリング知識とスキル | 名古屋市健康福祉局健康部健康増進課 |
| 人間関係トレーニング | 厚生連中央看護学校 |
| 平成13年度第1回メンタルフレンド研修会 | 名古屋市児童相談所長 |
| 学校保健委員会 | 吉良町立白浜小学校 |
| 平成13年度教育臨床心理学実践講座 | 和歌山県教育研修センター |
| 人間関係トレーニング | 開発教育研究会 |
| 「エンカウンター」の理論概略および体験について | 小牧市教育委員会 |
| 平成14年度学校教育相談上級講座（教育臨床） | 愛知県総合教育センター |
| 人間関係トレーニング | 厚生連中央看護専門学校 |
| リレーションシップ研修会 | 豊川市立豊小学校 |
| カンボジア母子保健プロジェクト | 国際協力事業団（JICA） |
| バングラデシュ・リプロダクティブヘルス人材開発プロジェクト | 国際協力事業団（JICA） |
| 2002年度全国修道女研修会 | 女子修道会総長・管区長会 |
| 日本WHO協会愛知支部幹事会 | 日本WHO協会 |
| 人間関係トレーニング | 厚生連中央看護学校 |
| 和歌山県健康相談活動支援体制整備事業研修会 | 有田地方教務所 |
| リレーションシップ研修会 | 豊川市立桜木小学校 |
| 尾張旭市乳幼児期家庭教育学級 | 尾張旭市教育委員会 |
| 平成15年度尾西地区高等学校生徒指導研究会教育相談部会 | 愛知県立佐織工業高等学校 |
| 看護師研修 | 藤枝市立総合病院、公立陶生病院 |
| 国際医療協力人材養成研修 | 国立国際医療センター |
| 国際感染症等専門家養成研修 | 国立国際医療センター |
| 仏語圏アフリカ母子保健研修 | 国立国際医療センター |
| ホームヘルパー養成研修 | 名古屋市社会福祉協議会 |
| カウンセリングケア研修 | 名古屋市立上野小学校 |
| 校内教員研修 | 京都府立洛水高等学校、京都府立南陽高等学校 |
| 電話相談員養成研修 | NPO法人名古屋おやこセンター |
| チャイルドライン支え手研修会 | 世田谷チャイルドライン |
| 電話相談の支え手研修会 | 全国チャイルドライン支援センター |
| TA部会研修会 | 社会産業教育研究所 |

| 講 座 名 | 主 催 |
|---------------------------------------|---------------------------|
| カウンセリング研修 | 刈谷市立富士松東小学校 |
| 「精神の時代」 ゆうわ法研究会 | ゆうわ法研究会 |
| グループ・プロセスの理解と個人の成長過程 | 海外技術者研修協会中部研修センター |
| 人を育てるファシリテーション | 浜松市教育委員会 |
| 今日からできるPTA活動の活性化～人間関係とコミュニケーション～ | 名古屋市教育委員会 |
| よりよい人間関係づくりのために | 小牧市立応時中学校 |
| ソーシャル・スキル・トレーニングの理論と実際 | 独立行政法人教員研修センター |
| 教育改革と体験学習法全国ミーティング2003～学校教育に生かす体験学習法～ | 独立行政法人国立少年自然の家 国立花山少年自然の家 |
| ホンデュラス・ボリビア カウンターパート研修 | 国際協力事業団（JICA） |
| バングラデシュ リプロダクティブ・ヘルス人材開発プロジェクト | 国際協力事業団（JICA） |
| 技術協力専門家養成研修 | 国際協力事業団（JICA） |
| 和学事始 ポストモダンの和語洋才と振舞い | ABCフォーラム |
| 平成16年度高等学校生徒指導研究会 | 高等学校生徒指導研究会 |
| コミュニケーショントレーニング | 紀南カウンセリング研究会 |
| 児童養護・乳児院・母子生活支援施設職員研修会Ⅱ | 三重県社会福祉協議会 |
| 平成16年度伊都地方小・中学校教育相談研究協議会合同研修会 | 和歌山県教育委員会 |
| 平成16年度裁判官専門研究会 | 司法研修所 |
| 高等学校公民研修講座 | 名古屋市教育館 |
| 和のスピリチュアル・ケアワークショップ | 和学研究会・中部スピリチュアル研究会 |
| 医のファシリテータートレーニングと体験学習法を醸す人間観生命観2 | 東京寮院 |
| 理論と実践のつながりかた | 愛知県大府市立吉田小学校 |
| テーマ別研究会「今どきの若者と職場」 | 尾張地区勤労青少年福祉推進者協会 |
| 就職適性検査 CAREER APPROACH 監修 | IPU Corporation |
| よりよい人間関係づくりのために | 小牧市立応時中学校 |
| 基礎から学ぶ「体験学習（グループワーク）」 | 立教大学キャリアセンター |
| 広島市青少年メンター制度啓発シンポジウム | 広島市教育委員会 |
| 人材育成および職場内における人間関係のあり方に関する調査 | 参議院企画調整室 |
| ラボラトリーメソッドによる人間関係トレーニングについて | 海外技術者研修協会（AOTS） |

南山大学人間関係研究センター規程

第1条 本学に南山大学人間関係研究センター [Center for the Study of Human Relations] (以下「センター」という。)を置く。

(目的)

第2条 センターは、広く学際的視野にたった人間関係研究を行うとともに、その成果を積極的に公表することを目的とする。

(事業)

第3条 前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- 1 本学における人間関係研究の推進と調整
- 2 本学における人間関係研究分野の教育と推進
- 3 センターと目的を共通する学外の研究機関並びに研究者・実務家との協力
- 4 研究会、研修会等の開催
- 5 文献、資料の収集と利用
- 6 研究成果等の編集と刊行
- 7 その他センターの目的を達成するために必要と認める事業

(組織)

第4条 センターに研究員を置き、そのうち1名をセンター長とする。

- ② センター長は、研究員のうちから学長の指名する候補者について、大学評議会の承認を得て委嘱する。
- ③ 研究員は、本学専任教職員のうちから、学長が指名する候補者について、大学評議会の承認を得て委嘱する。その任期は2年とし、再任を妨げない。
- ④ 必要に応じて、客員研究員、非常勤研究員を置くことができる。この採用については、別に定める。

第5条 センター長は、センターの事業を掌理し、センターを代表する。

(センター会議)

第6条 センターにセンター会議を設けセンターの運営に関する重要事項を協議決定する。

第7条 センター会議は、次の者をもって組織する。

- 1 センター長
- 2 研究員のうちからセンター長の氏名する者若干名

第8条 センター会議は、センター長が招集する。

- ② センター会議は、構成員の3分の2以上の出席がなければ議事を行うことができない。
- ③ 議事は、出席者の過半数をもって決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

(事務)

第9条 センターに事務職員を置く。事務職員は、センター長の指示をうけてセンターの事務を担当する。

(規程の改正)

第10条 この規程の改正は、地域研究センター委員会の議を経て、大学評議会に諮るものとする。

附 則

この規程は、平成12年4月1日から施行する。

編 集 者 楠本和彦・安藤史江
表紙デザイン 濱本博司

人間関係研究 第4号
2005年3月1日 発行

発 行 所 南山大学人間関係研究センター
代表者 津 村 俊 充
〒466-8673 名古屋市昭和区山里町18番地
電 話 (052) 832-5002
F A X (052) 832-3202

印 刷 所 榑尾頭橋印刷所
名古屋市中川区南脇町3丁目20番地
電 話 (052) 351-6231番(代表)